

DEMOKRATİKLEŞME SÜRECİNDE TÜRKİYE'DE YÜKSEK ÖĞRETİM DİZGESİNİN GELİŞİMİ VE KENTBİLİM EĞİTİMİNİN EVRİMİ

Şenol ADIGÜZEL*

ÖZET: Bu çalışmanın konusu, Türk Yüksek Öğretim Dizgesindeki gelişmeler ve bu gelişmelere etki eden faktörlerdir. Osmanlı Devleti, 19. yüzyılda kapitalistleşme sürecine girmiş ve bu kapsamda bir dizi yönetsel ve toplumsal reform başlatmıştır. Bu reformlar kapsamında ihtiyaç duyulan nitelikli insan gereksinimi, batılı örneklerinin benzeri bir yüksek öğretim dizgesi oluşturulmasını zorunlu kılmıştır. Ancak Osmanlı Devleti'nde yüksek öğretim dizgesinin kurumsallaşabilmesi 20. yüzyılın hemen başında, 1900 yılında gerçekleşebilmiştir. İşte Türk Yüksek Öğretim Dizgesi Cumhuriyet döneminde bu temel üzerinde şekillenmiştir. Kentbilim eğitimi de bu gelişmelere koşut olarak evrimleşmiş ve yüksek öğretim dizgesi içerisindeki yerini almıştır. Çalışmanın amacı, Osmanlı'nın son dönemlerinden günümüze bu süreci irdelemektir.

Anahtar Sözcükler: Demokratikleşme, Yüksek Öğretim, Üniversite Reformu, Kent Planlama, Kentbilim.

ABSTRACT: The subject of this paper is the developments in Turkish educational system and the factors that effect these developments. Ottoman State in 19th century lead a series of administrative and social reforms with respect to the modernization and capitalization process. In this extent qualified human resources requirements obliged the state to form a high educational system like Western samples. However, institutionalization of high educational system in Ottoman State could be materialized in 1900 at the beginning of 20th century. And Turkish high educational system was formed and based on that ground. Urban science education is also evolved with parallel to these developments and it has taken its place in high educational system. The aim of the paper is to investigate that process from late Ottoman era to present.

Key words: Democratization, High Education, University Reform, Urban Planning, Urban Science.

GİRİŞ

Bilindiği gibi, Osmanlı toplumunda Batı'da olduğu gibi, bilimin gelişmesine elverişli bir ortam yaratacak kapitalist üretim güçleri yoktu. Osmanlı Devleti'nin gerileme ve dağılma süreci içerisinde girmesi sonrasında, yöneticilerin ve dönem aydınlarının devlet yönetimini batılı bir perspektif içerisinde sorgulaması sonrasında, Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulması ile sonuçlanacak olan dönüşümler yaşanmış, yönetimde ve toplumsal

* Arş. Gör. İnönü Üniversitesi, İİBF Kamu Yönetimi Bölümü, SBE Doktora Öğrencisi

yaşamda demokratikleşme eğilimleri güçlenmiştir. Batı ile artan ve niteliği değişen ilişkiler her alanda iyi yetişmiş ve çağın gereklerine uygun insan gereksinimini ortaya çıkarmış, böylece Osmanlı Devleti'nde batılı anlamda yüksek öğretim dizgesinin gelişimi sürecine de girilmiştir. Osmanlı Devleti'nin 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren dünya kapitalist sistemi ile bütünleşmek durumunda kalması ve Avrupa'da aydınlanma sonrasında gelişen modernite projesinin, Osmanlı Devleti'ni de etkisi altına alması sonucunda Osmanlı toplumunda kent planlaması bir gereksinim olarak ortaya çıkmıştır.

Dünyada kentbilimin, bilimsel niteliği ağır basan bir disiplin haline gelmesi 19. yüzyılın sonlarında ortaya çıkan bir gelişmedir. Gerçekten her ne kadar geçmiş çağ ve yüzyıllarda, kentlerin belli planlara göre kurulduğu ve geliştiği görülmekte ise de, şehirciliğin yani kentbilimin bir disiplin haline gelmesi, ancak son yüzyılın yarattığı bir gelişmedir. Kentlerin gelişmesi ve plan düşüncesinin gerekliliğini ele alan ilk yapıtların da 1875'ten sonra yayımlandığı görülür (Keleş,1996,80). Aynı dönemde İngiltere'de "bahçe kent" akımı başladı ve 20. yüzyılın ilk yirmi yılında Avrupa'nın diğer yerlerine yayıldı. Böylece ilk kentin kuruluşundan itibaren, kentlerin planlanmasıyla ilgili bilgi ve deneyim birikiminin tarihsel süreç içerisinde, dönemden döneme aktarılması sonucunda kentbilim, bilimsel bir disiplin olma niteliği kazanmıştır (Benevolo,1995,218). Bu gelişmede, İngiltere'de Ebenezer Howard'ın yayınlamış olduğu iki bilimsel yapıtın önemli etkisi olmuştur. Howard'a göre, ideal yaşam biçimini ne köylerde, ne de kentlerde bulmak olanağı vardır. Her ikisinin sakıncalarını gideren, erdemlerini içeren, yaşamı, köylerle kentleri, bir anlamda "evlendirmeyi" sağlayan "bahçe kentler" de bulabiliriz.

Avrupa'da gözlenen bu gelişmeler Osmanlı Devleti içerisinde de yansımaları bulmuş, ancak kent planlama çalışmaları, bilimsel veriler ve bilimsel ölçütler olmadan bir mühendislik uğraşısı olarak ortaya çıkmıştır. Kent planlama uğraşısı, daha sonraki dönemlerde devlet yapısında görülen kapitalist dönüşümler, demokratikleşme eğilimleri ve bu dönüşüm ve eğilimlerin yüksek öğretim dizgesine, kentsel mekanlara yansımaları sonucunda bilimsel bir disiplin olma süreci içerisine girmiştir. Çalışmamız bu süreci, başladığı dönemde günümüze irdelemeyi amaçlamaktadır.

1. CUMHURİYET ÖNCESİNDE DEMOKRATİKLEŞME EĞİMLERİ VE YÜKSEK ÖĞRETİM DİZGESİNİN ORTAYA ÇIKIŞI

Cumhuriyetin kurulması ile sonuçlanan demokratikleşme eğilimleri, Osmanlı Devleti'nin gerileme ve dağılma süreci içerisine girmesi sonrasında, yöneticilerin ve dönem aydınlarının devlet yönetimini batılı bir perspektif içerisinde sorgulaması sonrasında başlamış ve gelişmiştir.

Osmanlı Devleti kuruluşundan itibaren merkezîyetçi bir devlet idi; fakat batılı anlamda, kapitalizme geçişi hazırlayan mutlakîyetçi bir devlet olamadı. Osmanlı Devleti 19. yüzyılda, Nizamı Cedid, Tanzimat ve daha sonra da Islahat adı verilen bir takım kurumsal değişiklikler temelinde, Batı'dan farklı bir merkezîleşme süreci içerisine girdi. Bağımsız olmayan ve yarı-sömürge statüsüne girilmesi pahasına elde edilen bu yeni merkezîyetçilik anlayışı, Osmanlı Devleti'nde merkezî devletin A'dan Z'ye kadar yeniden örgütlenmesi ihtiyacını da ortaya çıkarmıştır. Bu sırada Avrupa'yla artan ticari ilişkiler ise geleneksel Osmanlı ilimlerinin yanıt veremediği sorunları çözebilecek kapasitede, farklı bilgilerle donanmış insanları gerekli kılıyordu. Bunun için yeni eğitim kurumlarına ihtiyaç vardı (Timur,2000,82).

Aslında henüz yeni eğitim kurumları kurulmadan, 1835 yılından itibaren Avrupa'ya öğrenciler gönderilmeye başlanmıştır. Birkaç yıl sonra ise, geleneksel mektep ve medre-

Tarihimizde üniversitelere ilk kez özerklik tanıyan ve bunu hukuki temele oturtan girişim, 21 Ekim 1919 tarihli nizamnamede ifadesini bulmuştur. Mondros Mütarekesini izleyen döneme rastlayan bu girişim, ülkeye davet edilmiş olan Alman bilim adamlarının da önerilerinden yararlanılarak 1916 yılında başlatılmıştır. 1919 yılında Maarif Nezaretinin denetimi altında özerk bir statüye kavuşan Darülfünun, Cumhuriyetin kurulması sonrasında, 1924 yılında çıkarılan bir yasayla tüzel kişilik kazanır. Fakat bu eski kurumun çağdaş bir üniversite haline dönüşmesi için 1933 yılını beklemek gerekecektir (Timur,2000, 223-229).

Cumhuriyetin kurulması ile başlayan dönemde hızla yeni yüksek okullar kurulur. Bu dönemde kurulan ilk yüksek okul, 1926 yılında Ankara'da kurulmuş olan Hukuk Okulu'dur. Hukuk Okulu 1927 yılında Hukuk Fakültesi'ne dönüştürülür. Bu fakülte, Ankara'da kurulması planlanan bir üniversitenin temeli olarak düşünülmüştür (Widmann,2000,55). Cumhuriyetin kurulması sonrasında bir yandan yeni yüksek okullar açılıp, bazı yüksek okullar fakültelele dönüştürülürken, bir yandan da köklü bir üniversite reformu hazırlıkları yapıldı ve Cumhuriyet Üniversitesi, dönemin tüm devrimci atılımları gibi devrimci bir yöntemle kuruldu. 31 Mayıs 1933'de kabul edilen 2252 sayılı Yasayla kapatılan Darülfünun, 1 Ağustos 1933'de yepyeni bir kimlikle yeniden kuruldu. Yeniden kurulmuş olan İstanbul Üniversitesi ile ifadesini bulan yüksek öğretim reformları, üniversiteyi özerklik değil de devletçi ve devrimci bir temel üzerinde yapılandırıyordu. Böylece Darülfünun dizgesi içerisinde kök salmış olan medrese geleneği tasfiye edildi ve Darülfünun bünyesinde bulunan 151 öğretim üyesinden yalnızca 59'u yerlerini koruyabildi (Timur,2000,232-234).

Üniversite reformu sonrasında, Ankara'da bir üniversite olmamasına karşın öncelikle Yüksek Ziraat Enstitüsü, 1935 yılında Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi, 1936 yılında Ankara Devlet Konservatuvarı kurulur. 1938 yılında da İstanbul'da bulunan Mülkiye Mektebi, Siyasal Bilgiler Yüksek Okulu olarak Ankara'ya taşınır. Daha sonra da 1942 yılında Fen, 1945 yılında Tıp ve 1949 yılında İlahiyat Fakülteleri kurulur ve tüm bu fakülteler 1946 yılında birleşerek Ankara Üniversitesi oluşturulur. İstanbul'daki Teknik Yüksekokulu, 1944 yılında İstanbul Teknik Üniversitesi'ne dönüştürülür (Widmann,2000,55).

Gecikmeli de olsa bir üniversite reformu ile yüksek öğretim dizgesini çağdaş bir yapıya kavuşturan genç Türkiye Cumhuriyeti, daha başlangıçta kent planlama sorunları ile karşı karşıya kalmıştır. Cumhuriyetin ilanına paralel olarak Ankara'nın Başkent olarak ilan edilmesi çok önemli kent planlama sorunlarını gündeme getirdi. Ankara'nın çağdaş bir kent olarak gerçekleştirilememesi, Cumhuriyet rejiminin başarısızlığa uğraması demek olacaktı. Bu anlamda rejimin başarısı ile kent planlamada gösterilecek başarı özdeşleşmiş bulunuyordu. Ancak bu konuda toplumda gelişmiş bir birikim yoktu ve Ankara'ya önce, Osmanlı döneminden kalma yasal sistem ve alışkanlıklar içinde yaklaşıldı (Tekeli,1998,102,103).

Bu dönemde, özellikle dönemin 1950'ye kadar uzayan kesiminde, Türkiye'de mesleki eğitimini bu dalda tamamlamış, uzman şehirci yoktur. Sadece şehirlerin imar işleriyle uğraşan mimarlar vardır. Bu nedenledir ki, büyük kentlerimizin ve Anadolu'daki çoğu kentimizin imar planları Fransız ve Alman şehircilerce hazırlanmıştır (Keleş,1972,166). Dönem içerisinde planlama çalışmaları yaygınlaşmış ve harita mühendislerinin çalışma alanı olmaktan çıkarak mimarlığın deneyim alanı içerisinde görülmeye başlanmıştır. Bu dönemde, yüksek eğitim ve üniversite programları içinde ilk kez kent yönetimine ve planlanmasına ilişkin dersler yer almaya başlamıştır. Bu dönemin ayırıcı özelliği, ayrı bir disiplin halinde olmasa da yüksek öğretim içine şehirciliğe ilişkin derslerin girmesi ol-

muştur. Cumhuriyetin hemen sonrasında Sanayi-i Nefise Mektebi'nde Celal Esat Arseven şehircilik dersleri vermeye başlamış, ilk kez, mimarlık alanı dışında sosyal, siyaset ve siyasal ilimler alanları da kent olgusu ile ilgilenmeye başlamışlardır. İstanbul'dan Ankara'ya taşınan Siyasal Bilgiler Okulu'nda 1938 yılı ders programına haftada iki saatlik şehircilik dersi konulmuş ve bu ders Ernst Reuter tarafından verilmeye başlanmıştır (Tekeli,1998,104). Reuter, bu dersleri okutmaya başladığında, Türkiye'de hiçbir yüksek öğretim kurumunda, kent yönetiminin ve planlamasının ekonomik ve sosyal yönleri, ayrı ayrı dersler olarak okutulmuyordu. Siyasal Bilgiler Okulu, İçişleri ve Maliye Bakanlıklarına yüksek düzeyde yönetici yetiştiren bir yüksek öğretim kurumu olarak, öğrencileri ve mezunları, Reuter'in okutmakta olduğu konulara en çok gereksinme duyacak olan okulların başında geliyordu (Keleş,1993,196).

Celal Esat Arseven tarafından başlatılan şehircilik dersleri, 1944 yılında Yüksek Mühendis Mektebi'nin İstanbul Teknik Üniversitesine dönüşmesi ve Şehircilik Kürsüsü'nün kurulmasıyla, ayrı bir ders grubu halinde verilmeye başlanmıştır. Bu dönemde, kent planlamasının kurumsallaştığı ve yapımının yaygınlaştığı, şehirciliğin yüksek öğretim dizgesi içinde ayrı bir ders grubu olarak mimarlık ve siyasal bilimler alanlarında kendine bir yer bulduğu ve kent araştırmalarının başlatan adımların atıldığı gözlenir (Tekeli, 1998,104-107).

2.2. II. Dünya Savaşı ve 1960 Arası Dönem: Rejim Bunalımına Doğru

Türkiye, II. Dünya Savaşı sonrasında, gerek ülkenin iç koşullarının gerekse savaş sonunda ortaya çıkan uluslararası konjonktürün tayin edici etkisiyle 1946 yılında çok partili siyasal yaşama geçmiştir. Bu dönemin başlangıcında soruna üniversite ve yüksek öğretim dizgesinin gelişimi açısından bakacak olursak, bu alanda da dönemin genel eğilimini yansıtan gelişmelere tanık oluruz.

Çok partili siyasal hayata geçişinin hemen sonrasında, 13 Haziran 1946 tarihinde kabul edilen 4936 sayılı Yasa ile Türk Üniversite Dizgesi'nde köklü değişimlere gidilir. Üniversite özerkliğinin erginliğe ulaşma ile ilgili bir sorun olduğu gerekçesi ile 1933 yılında rafa kaldırılan "özerklik", artık erginleştiği ve kurumsallaştığı düşünülen üniversitelere 1946 reformlarıyla yeniden verilir. Ancak yeni reform yasası, özerkliği kabul etmesine ve başta dekan olmak üzere seçimle gelen organlara yer vermesine karşın, üniversiteleri sıkı sıkıya Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlıyor, bakana da üniversite ve fakülte kurullarının beğenmediği kararlarını yeniden görüşülmek üzere iade hakkı veriyordu. Yeni yasa ile Millî Eğitim Bakanı'na sağlanan yetkiler, antidemokratik özü yavaş yavaş ortaya çıkmaya başlayan Demokrat Parti iktidarı döneminde daha da arttırıldı. 1956 yılı başlarında Üniversiteler Yasası'nda yapılan değişikliklerle bakana, siyasal içerikli açıklamalarda bulunan üniversite mensuplarını, üniversite senatosunun da görüşü alınarak "bakanlık emrine alma" yetkisi verildi. Bakan, bu değişikliklerle kendisine sağlanan yetkiyi kötüye kullanmakta gecikmedi. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi (SBF) Dekanı, öğretim yılının başlaması nedeniyle yapmış olduğu konuşma nedeniyle, Senato'nun aksi yöndeki kararına rağmen fakülteden uzaklaştırıldı (Timur,2000,245-250).

Bu dönemde Cumhuriyet hükümetleri, kent planlama, konut politikaları geliştirmek için arayış içindedirler ve bu konuda çok sayıda yabancı uzman ya da firmaya konut politikaları üzerinde rapor hazırlatılmıştır. Bu raporlar, bir kent planlama bölümünün öncülük ettiği yeni bir üniversitenin kurulmasını öneriyordu. Bu öneriler doğrultusunda 1956'da ODTÜ kuruldu, ancak planlama bölümünün kurulması 1961 yılına kaldı. ODTÜ'nün Mimarlık Fakültesinde Kent ve Bölge Planlaması Bölümü kurulana ve bu

bölüm mezunlarının kamu kesiminde ve özelde görev almalarına kadar, yurt dışında yetişenler dışında kent planlama konularında daha çok mimarlar etkin olarak görev yaptı (Uzel,Türkoğlu,1987,214). Bu dönem içerisinde kent planlamasına, kenbilime çok yönlü sosyal bilimler açısından yaklaşanların sayısı hızla artmıştır. Bu çevrelerden birisi de Ankara Üniversitesi SBF Şehircilik Kürsüsü olmuştur. Bir önceki dönemde E. Reuter'in dersleriyle başlayan birikim, bu dönemde Reuter'in asistanı olan Fehmi Yavuz tarafından sürdürülmüştür. 1953 yılında SBF, İskan ve Şehircilik Enstitüsü kurulmuştur. Fehmi Yavuz, Enstitü yayınları arasında "Şehircide Aranılan Vasıflar" adlı yapıtında kent planlaması eğitiminin mimarlık disiplininin uzantısı olarak görülemeyeceği konusundaki anlayışın Türkiye'de yaygınlaşmasına katkıda bulunmuştur (Teke-li,1998,113,114).

2.3. 1960'dan Günümüze: Askeri Darbeler ve Yansımaları

Çok partili siyasal yaşama henüz 1946 yılında geçen Türkiye, kısa bir süre içerisinde rejim krizi içerisine girdi. Aslında, demokratik geleneklere sahip olmayan ve çok partili hayata da halk tabanından gelen talepler doğrultusunda geçilmemiş bir ülkede rejim bunalımı sorunsalını anlamak da zor olmasa gerek.

Türkiye'de öğrenci hareketleri Batı'dan önce, 1950'li yılların sonlarında görülmeye başlamış, "ilerici" nitelikte bir askeri darbeye ortam hazırlanmış ve demokrasiyi pekiştirme çerçevesinde 27 Mayıs askeri rejimi yönetime el koymuştur. Emir komuta zinciri dışında genç subaylar tarafından gerçekleştirilmiş olan 27 Mayıs Hareketi'nin yaratmış olduğu devrimci fırtınadan ilk nasibini üniversiteler almış ve 147 öğretim üyesi üniversiteden uzaklaştırılmıştır. Aydınlar ve geniş bir halk kitlesi nezdinde itibarını kaybeden Hareket kendi içerisinde de hesaplaşmalar yaşamış, bu hesaplaşmalar sonrasında, üniversiteler prestijlerinin hayli yükseldiği bir dönem yaşamaya başlamışlardır (Timur,2000,267-270). Demokratik açılımlara hız verilmesi ve sosyal bilimlere verilen önemin artması, toplumda sosyal bilimlerin araçsal işlevinin fark edilmesine de yol açmıştır. Ayrıca bütün dünyada sosyal bilimlerde yeni açılımlar getiren sosyal bilimler alanının çok anlayışlı hale gelmesi ve yaşanan özgür ortam, 1968 öğrenci hareketlerinin Türkiye'de de yoğun biçimde yaşaması sürecini beraberinde getirmiştir. 1960'ların başında konferanslar, seminerler ve yoğun bir okuma tutkusu içinde yükselen sol öğretiler, 1970'lere doğru slogan sosyalizmine dönüşmüştür. Sonrasında bir tarafta aralarında kıyasıya kavgaların da görüldüğü çeşitli sol "fraksiyon"lar, diğer tarafta da komando eğitiminde geçmiş ülkücü örgütler ortaya çıkmış, bu gelişmeler Türkiye'yi 12 Mart müdahalesine götürmüştür.

12 Mart müdahalesi ile yoğun bir üniversite düşmanlığı yaşanmıştır. 12 Mart darbesini yapanlar, hukuki planda 1961 Anayasası'nı lüks olarak görüyor ve anarşinin de buradan kaynaklandığını düşünüyorlardı. Öncelikle 1961 Anayasası'nın bazı maddeleri değiştirildi, özerklikle ilgili maddeler budandı, sonra da çeşitli alanlarda özgürlükleri kısıtlayan yasalar çıkarıldı. Bunlar arasında olan 1750 sayılı Üniversiteler Yasası yüksek öğretimle ilgili yepyeni düzenlemeler getiriyordu. Anayasada yapılan değişikliklerle, üniversite özerkliğini düzenleyen 120. maddeden idari özerklik ve öğretim üyelerinin siyasal partilere girmesini serbest kılan hükümler çıkarıldı ve Bakanlar Kurulu'nun üniversite yönetimine el koymasını kolaylaştıran hükümler getirildi. Yeni Üniversiteler Yasası işte bu temel üzerinde inşa edildi. Ancak yeni yasa, CHP'nin Anayasa Mahkemesine açmış olduğu iptal davası sonucunda 1975 yılında iptal edildi. Böylece üniversitelere yönelik

"yasakçı ruh", 1982 Anayasası ile yeniden canlanuncaya kadar eski mevzilerine çekildi (Timur,2000,290-293).

Türkiye'de son kurumsal askeri darbeyi gerçekleştiren 12 Eylül askeri rejimi, yüksek öğretim alanında 12 Mart rejiminin devamı ve YÖK sistemini gerçekleştiren tamamlayıcı bir halka olarak tarihteki yerini almıştır. Bu dönemde askeri rejim, üniversitelerde tarihte benzeri olmayan bir tasfiye başlatmış, 1983 yılında çıkarmış olduğu 2547 sayılı Yasa ile de, güçlü bir Yüksek Öğretim Kurumu oluşturarak üniversite özerkliğine son vermiştir. Daha sonraki süreçte YÖK'ün gözetiminde vakıf üniversiteleri kurulmaya başlanmıştır. Tunçay (1996,38)'a göre işletmeciler bir ruhla kurulmuş olan vakıf üniversitelerinin, yüksek öğrenim arayan kitlenin derdini hafifletmiş olsa da bu üniversitelerin devlet üniversitelerine göre daha hoşgörülü olacakları kuşkuludur. Ayrıca bu üniversitelerin devlet üniversiteleriyle nitelik yarışına girmeleri de gereklidir.

Bu dönemde demokratik yaşamda görülen kırımların ve 1980 yılı 24 Ocak Kararları'nın Türkiye'nin ekonomik, toplumsal ve kentsel yaşamında önemli yansımaları olmuştur. Bu kararlarla, Türkiye'nin dünya pazarlarıyla bütünleşmesinin artırılması ve küreselleşme süreci içinde yer alması sağlanmaya çalışılıyordu. Bunu sağlamak için iletişim yatırımlarına öncelik verildi ve ülkenin altyapı geliştirme stratejisi değiştirildi. Bu gelişmeler Türkiye mekanında yaşanan farklılaşma süreçlerinde köklü değişimler meydana getiriyordu. Bir yandan ülkenin liman kentleri ve sahilleri önem kazanıyor, nüfus dağılımında kıyısallaşma yaşanıyor. Diğer yandan ülkenin büyük kentleri küreselleşmiş dünyada yeni işlevler kazanıyor. Öte yandan Anadolu kentleri, ulusal merkezlerin denetimi altına girmeden, doğrudan dünya ekonomisiyle bütünleşiyordu (Tekeli,1998,126).

Bir yandan hızlı kentleşme karşısında, bir önceki dönemin ussal planlama anlayışının yetersiz kalması, öte yandan bu planlamanın düşünsel dayanağını oluşturan modernite projesinin eleştiriyeye uğraması, planlama pratiğinde yeni arayışlara neden olmuştur. Bu yeni pratikler beraberinde kuramsal arayışları da getirmiş, sosyal süreçlerin önemi ön plana çıkmıştır.

Planlama pratiğindeki yeni arayışlar yüksek öğretim dizgesinde de yansımaları bulmuş, 2547 sayılı Yüksek Öğretim Yasası ile yeni Kent ve Bölge Planlama Bölümleri kurulmuştur. Böylece bu bölümlerin sayısı dokuza yükselmiştir (Keleş,1987,225). Ayrıca amacı kent planlamacısı yetiştirmek olmayan Kamu Yönetimi, Çevre Mühendisliği, Peyzaj Mimarlığı gibi bölümlerde kentbilim alanıyla ilgili dersler okutulmaya başlanmıştır.

3. SONUÇ YERİNE

Osmanlı Devleti, 19. yüzyılda içinde bulunduğu kaos ortamından kurtulabilmek için, Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulması ile sonuçlanacak olan bir dizi yönetsel ve toplumsal reform başlatmıştır. Osmanlı yönetsel ve toplumsal yapısında yaşanmakta olan bu derin dönüşümler ve Batı ile artan ve niteliği değişen ilişkiler, her alanda iyi yetişmiş ve çağın gereklerine uygun insan gereksinimini ortaya çıkarmıştır. İhtiyaç duyulan bu nitelikli insan gereksinimi geleneksel eğitim dizgesi ile karşılanamayınca, bir yandan geleneksel eğitim dizgesinde çağın koşullarına uygun düzeltim çalışmaları başlatılmış, diğer yandan da batılı örneklerinin benzeri bir yüksek öğretim dizgesi oluşturma çalışmaları başlatılmıştır. Bu kapsamda, 1845 yılında kurulma kararı alınan Darülfünun'dan önce, 1859 yılında Mektebi Mülkiye kurulmuştur. Ancak Osmanlı Devleti'nde yüksek öğretim dizgesinin kurumsallaşabilmesi 20. yüzyılın hemen başında 1900 yılında gerçekleşebilmiş, Batılı modeller örnek alınarak Darülfünun-ı Şahâne (İmparator-

luk Üniversitesi) kurulmuştur. Osmanlı Devleti'nin 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren dünya kapitalist sistemi ile bütünleşmek durumunda kalması ve Avrupa'da aydınlanma sonrasında gelişen modernite projesinin benzer bir yayılcı süreçle Osmanlı Devleti'ni de etkisi altına alması sonucunda Osmanlı toplumunda kent planlaması bir gereksinim olarak ortaya çıkmıştır. Bu dönemdeki ilk uygulamalarda kent planlaması faaliyeti, daha çok yabancı harita mühendislerince yapılmıştır.

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulması ile Cumhuriyet Üniversitesi, dönemin tüm devrimci atımları gibi devrimci bir yöntemle kurumuş, 31 Mayıs 1933'de kapatılan Darülfünun, 1 Ağustos 1933'de yepyeni bir kimlikle yeniden inşa edilmiştir. Böylece Darülfünun dizgesi içerisinde kök salmış olan medrese geleneği tasfiye edilmiş oldu. Bu dönemde yüksek eğitim ve üniversite programları içinde ilk kez kent yönetimine ve planlanmasına ilişkin dersler yer almış, Celal Esat Arseven ilk kez Sanayi-i Nefise Mektebi'nde şehircilik dersleri vermeye başlamıştır. Ayrıca İstanbul'dan Ankara'ya taşınan Siyasal Bilgiler Okulu'nda 1938 yılı ders programına haftada iki saatlik şehircilik dersi konulmuş ve bu ders Ernst Reuter tarafından verilmeye başlanmıştır. Çok partili siyasal hayata geçişinin hemen sonrasında, 13 Haziran 1946 tarihinde kabul edilen 4936 sayılı Yasa ile Türk üniversite dizgesinde köklü değişimlere gidilir ve üniversitelerin yeterli erginliğe ulaştığı düşünülerek üniversitelere özerklik sağlanır.

Aslında, demokratik geleneklere sahip olmayan ve çok partili hayata da halk tabanından gelen talepler doğrultusunda geçilmemiş bir ülkede üniversitelerin özerkliği de pamuk ipliğine bağlıdır. Üniversitelerdeki özerk yapı da 1950'li yıllardan sonra rejim bunalımına giren ülkede yaşanan askeri darbelerle bağlı olarak bir verilir, bir alınır. Bugün Türk üniversiteleri YÖK'ün gözetimi ve disiplini altında yolunu ve yöntemini arıyor ve içinde üniversitelerin, öğretim üyelerinin olmadığı yöntemlerle yeni arayışlara yol aldırıyor.

KAYNAKÇA

- BENEVOLO, Leonardo, (1995), *Avrupa Tarihinde Kentler*, (Çev.: Nur Nirven), İstanbul: Afa Yayıncılık.
- KELEŞ, Ruşen, (1972), *Şehirciliğin Kuramsal Temelleri*, Ankara: SBF Yayınları.
- KELEŞ, Ruşen, (1987), "Sonuç", *Türkiye'de Kentbilim Eğitimi*, (Yayına Hazırlayan: Ruşen Keleş) Ankara: SBF Yayınları.
- KELEŞ, Ruşen, (1993), *Kent ve Siyaset Üzerine Yazılar (1975-1992)*, İstanbul: IULA EMME.
- KELEŞ, Ruşen, (1996), *Kentleşme Politikası*, Ankara : İmge Kitabevi, 3. Baskı.
- TEKELİ, İlhan, (1998), "Cumhuriyet Döneminde Türkiye'de Bilim-Sosyal Bilimler, Kent Planlaması ve Kent Araştırmaları", *Türkiye Bilimler Akademisi*.
- TİMUR, Taner, (2000), *Toplumsal Değişme ve Üniversiteler*, Ankara: İmge Kitabevi.
- TUNÇAY, Mete, (1996), "Eğitim, Özellikle de Yüksek Öğretim Üstüne Düşünceler", *Birikim*, Sayı: 89, İstanbul: Birikim Yayıncılık.
- UZEL, Ahmet, TÜRKÖĞLU Kamutay, (1987), "Kentbilim Eğitimi ve Uygulaması Arasındaki İlişkiler" *Türkiye'de Kentbilim Eğitimi*, (Yayına Hazırlayan: Ruşen Keleş), Ankara: SBF Yayınları.
- WIDMANN, Horst, (2000), *Atatürk ve Üniversite Reformu*, (Çev.: Aykut Kazancıgil, Serpil Bozkurt), İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

DENETİMDE AÇIKLIK İLKESİ

Tuncay AKÇADAĞ*

ÖZET: Bu çalışma ilköğretim denetçilerinin denetimde açıklık ilkesine uymaları konusunda denetçi, yönetici ve öğretmen görüşlerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. İnsan öğesinin ağırlık taşıdığı eğitim örgütlerinde denetimin demokratik olmak zorundadır. Açıklık ilkesi ise denetim sisteminin dönütü, demokratiklik ilkesinin temel koşulu, bilimsellik ve nesnelliğin dayanağıdır.

Araştırmanın evrenini Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde yer alan ilköğretim okullarındaki yönetici, öğretmen ve bu ilde görevli ilköğretim denetçileri oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerini söz konusu evrenden seçilen 894 öğretmen, 90 yönetici ve 186 ilköğretim denetçisinden anket yoluyla alınan görüşler oluşturmaktadır.

Denetim süreçlerinde "denetimin açıklık" ilkesine uyulması konusunda, denetçi görüşleri, yönetici görüşleri ve öğretmen görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar vardır.

Anahtar Kelimeler: Denetimde açıklık İlkesi/Denetçiler

ABSTRACT: The aim of study is to specify the views of elementary school inspectors, directors and teachers conveying the "openness principle" in inspection. The Inspection where the human's component is considered in educational organization has to be democratic. The openness principle is the feedback of inspection system, the origin of demoratic princible scientific and objectivity

The population of research constituted directors and teachers of elementary schools and elementary school inspectors in Ankara. The views gathered through interviews with 894 teachers, 90 directors and 186 inspectors chosen from mentioned group.

The views of the inspectors about conveying openness principle significantly differs statistically from the director's and teacher's wiews.

Key Words: Openness princible in inspection/ Inspectors.

GİRİŞ

Türk eğitim sisteminde denetim hizmetleri, iki ayrı denetim sistemi tarafından yerine getirilmektedir. Ortaöğretim kurumlarının denetimi, doğrudan Milli Eğitim Bakan'ına bağlı bakanlık denetçilerince yapılırken ilköğretim kurumlarının denetimleri, illerde valiliklere bağlı görev yapan ilköğretim denetçileri tarafından yapılmaktadır.

* MEB Eğitim Uzmanı

İlköğretim süresinin 8 yıla çıkarılma çabaları sonucu 1983 yılında, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 2842 sayılı kanunla, 222 sayılı ilköğretim ve Eğitim Kanununda 2917 sayılı kanunla bazı maddeler değiştirilerek ilk ve orta öğretimde yeni bir yapılanmaya gidilmiştir. Buna göre ortaöğretimin birinci kademesinde yer alan ortaokullar, ilköğretim adı altında ilkokullarla bütünleştirilmiştir. 16.8.1997 tarih ve 4306 sayılı "İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Milli Eğitim Temel Kanunu, Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile 24.3.1998 tarihli ve 3418 Sayılı Kanun'da Değişiklik Yapılması ve Bazı Kağıt İşlemlerden Eğitime Katkı Payı Alınması Hakkında Kanun" da "İlköğretim kurumları 8 yıllık okullardan oluşur ve bu okullarda kesintisiz eğitim yapılır ve bitirenlere ilköğretim diploması verilir" hükmü yer almaktadır (MEB 1997:2).

İlköğretim denetçileri Şubat 2001-2521 sayılı Tebliğler Dergisi'nde belirtilen "İlköğretim Müfettişleri başkanlıkları rehberlik ve Teftiş Yönergesi" esaslarına göre ilköğretim denetçileri ilköğretim okullarında denetimlerini sürdürmektedirler. Söz konusu denetimler kurum, yönetici, öğretmen ve diğer personelin denetimlerini kapsamaktadır.

Denetimin amaçlarına ulaşabilmesi için uyulması gereken ilkeler vardır (Başar 1993:9, Taymaz 1982:24, Aydın 1984:16). Bu ilkeler genel olarak amaçlılık, planlılık, süreklilik, bütünlük, durumsallık, açıklık ve demokratiklik olarak sıralanabilir. Bu ilkeler doğrultusunda öğretmenlere ihtiyaç duydukları her türlü yardımı vermek, öğretme ve öğrenme araçlarının geliştirilmesini sağlamak denetimin amaçları arasındadır (Turner 1970:21).

Denetim süreci demokratik temeller üzerinde bir ilişkiyi öngörür. Demokratik ilişkilerde, karar alınırken danışma, başkalarının görüş ve düşüncelerine yer verme özü oluşur. Sözde demokratiklik ise, formalite gereği görüş ve düşüncelerine başvurmak, bunları değerlendirmeye katmamaktır (Tortop 1994:226).

Denetim süreçleri, planlama, uygulama ve değerlendirme olarak ele alınabilir (Başar 1993; Aydın 1986; Taymaz 1982). Denetim ilkelerinin denetçiler tarafından bu süreçlerde uygulanması, demokratik bir denetim için gerekli olabilir. Açık amaçlar ve onlara ulaşma araçları, üretkenlik ve etkililik göstergeleri, demokratik bir denetim için sıralanan unsurlar arasında yer almaktadır.

Açıklık ilkesinin denetim sistemine dönüt sağladığı, demokratiklik ilkesinin temel koşulu, bilimsellik ve nesnellüğün dayanağı olduğu söylenebilir (Cengiz 1992:15). Açıklık ilkesi, denetimin asıl olan düzeltme-geliştirme amacının gerçekleştirilmesi için denetimde yer alan tüm süreçlerden ve sonuçlardan denetlenenlerin açık bir biçimde haberdar edilmesini öngörür.

Denetimin planlanması aşamasında en iyi denetim planı ilgililerin katılması ve görüşlerinin alınması ile hazırlanabilir. Denetim amaçlarının ilgililere açıklanması, beklentilerin önceden ortaya konması iletişimi kolaylaştıracağı gibi yanlış anlamaları, peşin hüküm ve karşı tavırları azaltır (Taymaz 1982:51).

Denetim süreçlerinden ikincisi olarak görülebilecek olan uygulama, planlama sürecinde belirlenenlerin gerçekleştirilmesi sürecini içerir (Başar, 1993:18). Uygulamanın temel öğelerinden biri gözlemdir. Gözlem sonucunda elde edilen verilerin, denetçi ile birlikte veya tek tek çözümlenip önceden belirlenmiş ve öğretmene açıklanmış olan nesnel durumlara uygunluğu karşılaştırılır.

Görüşme sırasında ve sonrasında denetçinin sergilediği tutum ve davranışlar önemlidir. Denetçinin buyurgan olmayan, ön yargılardan ve bir takım saplantılardan uzak, yol

gösterici, yardım edici, sıcak ilişkileri benimsemiş, sevecen, güven verici, bir tutum ve davranış sergilemesi beklenir (MEB 1991; MEB;2001).

Açıklık ilkesinin kapsadığı alan sadece bilgilendirme ile sınırlı değildir. Açıklık bir yöntem, bir tarz olduğu içindir ki, diğer ilkelerin uygulanmasında da temel teşkil eder. Denetleyen ve denetlenenlerin karşılıklı haklarının bilinmesi ve gözetilmesi, bu açıdan tarafların aynı derecede rahat olmaları açıklık ilkesinin gereğidir. Anahtar hem açıkça konuşmayı güvenceye almak hem de insanın hem kendi hem de başkalarının düşüncelerine verimli bir şekilde karşı çıkma yeteneğini geliştirmektir. Bu özelliğin işlemesi, yetkiden alınan gücün, hem denetimin, hem de eğitimin amaçlarına engel olmayacak şekilde işletilmesi verimi ve morali etkileme açısından anlamlı olacaktır (Covey: 254).

Denetimin uygulanmasında; denetimin öğeleri olan planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında açıklığa ne derece önem verildiği, denetçilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin durumu nasıl görüldüğü bu araştırmada ortaya konmaya çalışılmıştır. Bulguların, denetimin daha etkili ve çağdaş olmasına hizmeti bakımından yararlı olacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma betimsel bir inceleme olarak ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenler ile Ankara ilinde görev yapan ilköğretim denetçileri üzerinde yürütülmüştür. Oluşturulan örneklemden değerlendirmeye 578 öğretmen, 81 yönetici ve 101 denetçiden elde edilen geçerli veriler alınmıştır. Yönetici ve öğretmenlerin araştırmaya katılım yüzdesi %89'dur. Denetçilerin ise %54 olarak belirlenmiştir. Buna neden olarak denetçilerin Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğüne geliş saatlerinin düzenli olmayışı ve denetim yapmak üzere gittikleri okulların tümüne birden ulaşmanın zorluğu gösterilebilir.

Araştırmada veri toplamak için denetimin ilkelerinden açıklık ilkesi alanyazın taraması yapılarak ayrıntılı olarak ele alınmış, içerik belirlenerek anket sorularına nasıl yansıtılacağı konusunda uzman görüşüne başvurulmuştur. Yapılan ön uygulama sonucunda güvenilirlik kat sayısı .96 olarak bulunmuştur.

BULGULAR

Denetimin süreçlerinde "açıklık ilkesi" nin düzeylerine ilişkin aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar aşağıdaki tabloda yer almaktadır. Bu araştırmada kullanılan beşli derecelendirme ölçeğindeki aralıklar için $(5-1=4)$ hesaplanan aralık katsayısına göre $(4/5=0.80)$ seçenek aralıkları; 1.00-1.79 hayır, 1.80-2.59 çok az, 2.60-3.39 orta, 3.40-4.19 çoğunlukla, 4.20-5.00 her zaman biçiminde düzenlenmiştir.

Tablo 1: Denetçi, Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Maddeler	Denetçi (N=101)		Yönetici (N=81)		Öğretmen (N=578)	
	X	ss	X	ss	X	ss
<i>Planlama Süreci Açısından</i>						
Denetçilerin hangi amaçla okula ve ne zaman okula gelececeklerini haber verme durumu	2,29	0,85	3,13	1,11	2,89	1,33
Denetçilerin yapacakları uygulamalar hakkında denetlenecekleri bilgilendirme durumu	2,94	0,77	2,66	1,24	2,46	1,11
Denetim planlarını denetlenenlerin bilme durumu	2,61	0,96	2,87	1,35	2,54	1,22
Danışma gereksinimi duyulduğunda denetçilere ulaşılabilme durumu	3,0	1,59	2,33	1,20	2,07	0,95
Denetçilerin denetlenenlerin görüş, bilgi ve yaşantıları hakkında haberdar olma durumu	2,93	0,87	2,13	1,18	1,63	0,75
<i>Uygulama Süreci Açısından</i>						
Denetimden önce denetçiler ve denetlenenler arasında beklentilerin konuşulduğu bir görüşme yapılma durumu	2,84	0,56	2,38	0,75	1,89	0,88
Denetçilerin denetlenenlere kendilerini tanıma durumu	3,95	1,03	3,03	1,20	2,39	1,15
Denetçilerin amaçlarını açıklama durumu	3,17	0,80	3,19	0,92	1,68	0,81
<i>Değerlendirme Süreci Açısından</i>						
Denetim sonunda belirlenen eksikliklerin görülme durumu	3,60	0,63	3,33	1,11	2,61	1,15
Başarısız olan işgörenlere başarısızlıklarının açıklanması durumu	3,56	0,72	3,71	1,06	2,93	1,03
Denetçilerin başarıları takdir etme durumu	3,49	1,05	2,92	1,09	2,45	0,94
Denetim uygulamaları hakkındaki görüşlerin denetçilere söylenebilme durumu	3,08	0,87	2,59	1,20	2,13	0,97
Denetimden sonra öğretmen toplantılarının yapılma durumu	3,41	0,49	2,71	1,10	2,44	0,92
Denetim raporlarının gönderilme durumu	3,73	1,01	3,19	1,16	2,69	1,13
Denetçinin hoşgörülü olma durumu	4,27	0,72	2,82	0,87	2,78	0,97
Denetçinin güler yüzlü, hoşsohbetli, sevecen olma durumu	4,03	0,81	2,65	0,79	2,54	0,71

Denetçi, yönetici ve öğretmen görüşlerine ait ortalamalar arasında fark olup olmadığı varyans analizi ile belirlenmiştir. Varyans analizi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 2: Denetçi, Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Ait Varyans Analizi Sonuçları

Maddeler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri
<i>Planlama Süreci Açısından</i>					
Denetçilerin hangi amaçla okula ve ne zaman okula gelececeklerini haber verme durumu	Gruplar arası	38.365	2	19.18	11.629*
	Grup içi	1248.72	757	1.65	
Denetçilerin yapacakları uygulamalar hakkında denetlenecekleri bilgilendirme durumu	Gruplar arası	20.480	2	10.240	8.617*
	Grup içi	899.519	757	1.188	
Denetim planlarını denetlenenlerin bilme durumu	Gruplar arası	8.150	2	4.075	2.788*
	Grup içi	1106.291	757	1.461	
Danışma gereksinimi duyulduğunda denetçilere ulaşılabilme durumu	Gruplar arası	75.677	2	37.838	42.217*
	Grup içi	678.487	757	0.896	
Denetçilerin denetlenenlerin görüş, bilgi ve yaşantıları hakkında haberdar olma durumu	Gruplar arası	152.578	2	76.289	111.318*
	Grup içi	518.789	757	0.685	
<i>Uygulama Süreci Açısından</i>					
Denetimden önce denetçiler ve denetlenenler arasında beklentilerin konuşulduğu bir görüşme yapılma durumu	Gruplar arası	85.501	2	42.750	61.018*
	Grup içi	530.373	757	0.701	
Denetçilerin denetlenenlere kendilerini tanıma durumu	Gruplar arası	223.718	2	111.859	85.673*
	Grup içi	988.375	757	1.306	
Denetçilerin amaçlarını açıklama durumu	Gruplar arası	313.595	2	156.798	230.452*
	Grup içi	515.057	757	0.680	
<i>Değerlendirme Süreci Açısından</i>					
Denetim sonunda belirlenen eksikliklerin görülme durumu	Gruplar arası	107.482	2	53.741	44.859*
	Grup içi	906.892	757	1.198	
Başarısız olan işgörenlere başarısızlıklarının açıklanması durumu	Gruplar arası	48.340	2	24.170	23.256*
	Grup içi	763.753	757	1.009	
Denetçilerin başarıları takdir etme durumu	Gruplar arası	100.611	2	50.237	52.887*
	Grup içi	720.042	757	0.951	
Denetim uygulamaları hakkındaki görüşlerin denetçilere söylenebilme durumu	Gruplar arası	86.192	2	43.096	43.891*
	Grup içi	741.760	757	0.980	
Denetimden sonra öğretmen toplantılarının yapılma durumu	Gruplar arası	82.896	2	41.448	51.310*
	Grup içi	611.504	757	0.808	
Denetim raporlarının gönderilme durumu	Gruplar arası	100.475	2	50.237	39.687*
	Grup içi	958.241	757	1.266	
Denetçinin hoşgörülü olma durumu	Gruplar arası	194.490	2	97.245	110.807*
	Grup içi	664.351	757	0.878	
Denetçinin güler yüzlü, hoşsohbetli, sevecen olma durumu	Gruplar arası	190.008	2	95.004	173.518*
	Grup içi	414.471	757	0.548	

*p<0.01

Varyans analizi sonuçlarına göre F değeri manidar olanlar için ikişerli karşılaştırmalar "Tukey Testi" kullanılarak yapılmıştır. "F" değeri manidar olmayanlarda karşılaştırma yapılmamıştır. Tukey Testi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3: Görüşlerin Tukey Testi ile Gruplanarak Karşılaştırılması

Maddeler	Gruplar	Denetçi	Yönetici	Öğretmen
<i>Planlama Süreci Açısından</i> Denetçilerin hangi amaçla okula ve ne zaman okula gelececeklerini haber verme durumu	Denetçi	0.000		
	Yönetici	0.839*	0.000	
	Öğretmen	0.594*	-0.245	0.000
Denetçilerin yapacakları uygulamalar hakkında denetlenecekleri bilgilendirme durumu	Denetçi	0.000		
	Yönetici	-0.274	0.000	
	Öğretmen	-0.473*	-0.200	0.000
Danışma gereksinimi duyulduğunda denetçilere ulaşılabilme durumu	Denetçi	0.000		
	Yönetici	-6.777*	0.000	
	Öğretmen	-0.932*	-0.255	0.000
Denetçilerin denetlenenlerin görüş, bilgi ve yaşantıları hakkında haberdar olma durumu	Denetçi	0.000		
	Yönetici	-0.795*	0.000	
	Öğretmen	-1.301*	-0.506*	0.000
<i>Uygulama Süreci Açısından</i> Denetimden önce denetçiler ve denetlenenler arasında beklentilerin konuşulduğu bir görüşme yapılma durumu	Denetçi	0.000		
	Yönetici	-0.459*	0.000	
	Öğretmen	-0.945*	-0.487*	0.000
Denetçilerin denetlenenlere kendilerini tanıma durumu	Denetçi	0.000		
	Yönetici	-0.913*	0.000	
	Öğretmen	-1.566*	-0.653*	0.000
Denetçilerin amaçlarını açıklama durumu	Denetçi	0.000		
	Yönetici	0.019	0.000	
	Öğretmen	-1.479*	-1.516*	0.000
<i>Değerlendirme Süreci Açısından</i> Denetim sonunda belirlenen eksikliklerin görüşülme durumu	Denetçi	0.000		
	Yönetici	-0.271	0.000	
	Öğretmen	-0.988*	-0.717*	0.000
Başarısız olan işgörenlere başarısızlıklarının açıklanması durumu	Denetçi	0.000		
	Yönetici	0.008	0.000	
	Öğretmen	0.006	-0.782	0.000
Denetçilerin başarıları takdir etme durumu	Denetçi	0.000		
	Yönetici	-0.569	0.000	
	Öğretmen	-1.042*	-0.473*	0.000
Denetim uygulamaları hakkındaki görüşlerin denetçilere söylenebilme durumu	Denetçi	0.000		
	Yönetici	-0.497	0.000	
	Öğretmen	-0.958*	-0.461*	0.000
Denetimden sonra öğretmen toplantılarının yapılma durumu	Denetçi	0.000		
	Yönetici	-0.700*	0.000	
	Öğretmen	-0.975*	-0.275	0.000
Denetim raporlarının gönderilme durumu	Denetçi	0.000		
	Yönetici	-0.535	0.000	
	Öğretmen	-1.034*	-0.499*	0.000
Denetçinin hoşgörülü olma durumu	Denetçi	0.000		
	Yönetici	-1.450*	0.000	
	Öğretmen	-1.495*	-0.045	0.000
Denetçinin güler yüzlü, hoşsohbetli, sevecen olma durumu	Denetçi	0.000		
	Yönetici	-1.375*	0.000	
	Öğretmen	-1.483*	-0.108	0.000

*p<0.01

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bulgulara göre, okul yöneticilerinin çoğunluğunun denetimlerden önceden haberdar olduğu, buna karşılık öğretmenlerin daha azının haberdar olduğu, denetçilerin ise denetçilerin ise okulların önceden haberdar edilme durumunun çok az olduğu yönünde görüşe sahip oldukları söylenebilir. Okul yöneticilerinin informal yollardan denetçilerin

okula ne zaman ve niçin geleceklerini öğreniyor olabilirler. Bu bulgulardan, denetçilerden haberdar olan yöneticilerin denetçilerin geleceğini öğretmenlere her zaman haber vermedikleri anlamı çıkarılabilir.

Anketin 6. maddesinde "denetçilerin, yapmış oldukları denetim planlarını denetlenenler biliyorlar mı?" sorusuna grupların aritmetik ortalamalarının Tukey Testi ile ikişerli karşılaştırması, varyans analizinde F değeri manidar olmadığı için yapılmamıştır.

Danışma gereksinimi duyulduğunda denetçilere ulaşılabilme durumuna yönetici ve öğretmenler güç olduğunu söylemektedirler. Denetçiler kısmen de olsa kendilerine ulaşılabilmenin kolay olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Denetim sisteminde danışma süreci henüz yeterli bir alt yapıya kavuşturulmadığından öğretmen ve yöneticilerin bu konudaki girişimleri denetçiler tarafından doğru tespit edilemiyor olabilir. Danışmak için denetçiye arayan öğretmen veya yönetici aradığı denetçiye bulamıyorsa, aranan denetçinin bu durumdan nasıl haber alacağı konusunda kesin bir şeyler söylemek mümkün değildir.

Sonuçlardan denetçilerin denetlenenlerin görüş, bilgi ve yaşantıları hakkında çok az bilgiye sahip oldukları ortaya çıkmaktadır. Bu da etkili bir denetimin göstergelerinden birinin eksik olduğu anlamına gelir.

Denetim süreçlerinden planlama sürecinde yer alan etkinlikler konusunda görüşlerden hareketle denetçilerin yeteri kadar sürecin bilincinde olmadıkları, öğretmenlerin ve yöneticilerin bu konudaki beklentilerine uygun davranmadıkları ortaya çıkmaktadır.

Uygulama sürecindeki etkinliklerden denetimden önce denetçilerin denetlenenlere beklentilerini, amacını söyleme konusundaki görüşlerde farklılık vardır. Denetçiler bu durumu gerçekleştirdiklerini ifade ederken, yöneticiler ve öğretmenler bu görüşe katılmamaktadırlar. Denetim öncesi yapılan görüşme, denetçiler tarafından, denetlenenin beklentileri tam olarak bilinmediği için yeterli olarak görülebilir.

Denetçilerin uygulama esnasında denetlenenlere ve sınıfta öğrencilere kendilerini ve amaçlarını tanıma durumu denetçilere göre genellikle yapıldığı, yöneticilere göre kısmen yapıldığı, öğretmenlere göre ise çok az yapıldığı yönündedir. Yöneticiler öğretmenlere oranla denetçilerle denetimden dolayı daha fazla buldukları için bazı formaliteler daha kolay gerçekleşiyor olabilir.

Denetimin değerlendirme sürecindeki etkinliklerden, denetim sonunda belirlenen eksikliklerin denetlenenlere açıklanma durumunu denetçiler çoğunlukla yapıldığını ifade ederlerken, yöneticiler kısmen öğretmenler ise daha az yapıldığını ifade etmişlerdir. Yine okullardaki denetimin yapısı düşünüldüğünde yöneticilerle daha fazla birlikte olma ve eksikleri bu süreçte dile getirme öğretmenlerin denetimine göre daha mümkün görünmektedir. Öğretmenlerin eksiklerini öğrenmelerinde "çok az" ifadeleri denetimin asıl olan düzeltme-geliştirme amacı açısından önemli bir problem olarak ortaya çıkmaktadır. Eksiklerini ve nasıl gidereceklerini yeterince öğrenemeyen öğretmenlerin doğru bildikleri yanlışları da devam ettirme olasılıkları artacaktır. Bir başka açıdan öğretmenin öğrenmesi gereken durumları öğrenmeden hizmetine devam etme biçimi vardır ki, bunun zararlarını tartışmak bir başka konuyu oluşturacak kadar uzundur.

Denetçilerin başarısızlık gösteren işgörenlere başarısızlıklarını uygun bir dille açıklama durumlarına denetçiler "çok az" yanıtını verirken, öğretmenler bu görüşe katılmış, yöneticiler ise genellikle söylendiğini ifade etmişlerdir. Başarısızlığı açıklamanın kültürel

açıdan sıkıntılı olması, bireylerin bunu karşılama durumlarının belirsizliği denetçilerin bu durumu gerçekleştirmelerinde olumsuz etkiler olarak düşünülebilir.

Başarı gösteren işgörenlere başarılarını açıklama konusunda denetçiler "çoğunlukla", yöneticiler "bazen" öğretmenler "çok az" biçiminde görüş belirtmişlerdir. Başarılarını yeterince duymayan işgörenlerin motivasyonunda sıkıntılar oluşabilir. Diğer yandan bunun sağlanması yönetim içinde bulunan biri için önemli bir beceridir.

Denetimden sonra denetçilerin, öğretmen ve yöneticilerle denetimin değerlendirilmesi açısından toplantı yapmaları hakkında denetçi görüşleri "çoğunlukla" yönetici görüşleri "bazen", öğretmen görüşleri "çok az" olarak belirlenmiştir. Bu bulgular toplantı kavramında bir anlaşmazlığı ortaya koymaktadır. Denetim hakkındaki görüşlerin denetçilere söylenilebilme durumu konusunda denetçi görüşleri, "bazen", yönetici ve öğretmen görüşleri "çok az" olarak belirlenmiştir. Denetlenenlerin düşüncelerinin alınmaması demokratik denetim anlayışı ile bağdaşmamaktadır. Bu durumda var olan açıklık da denetleyenden denetlenene doğru işlemektedir.

Denetim raporlarının ilgililere ulaşması hakkında denetçi görüşleri "çoğunlukla", yönetici ve öğretmen görüşleri "bazen" olarak belirlenmiştir. Bu bulgulardan denetim raporlarının ilgililere her zaman ulaşmadığı ortaya çıkmaktadır. Denetim sonuçlarının ilgililerin eline tüm açıklığı ile ulaşmaması, denetimin amaçlarının yeterince gerçekleşmediğinin göstergelerinden biridir.

Yukarıdaki süreçlerde denetçi; içten, hoşgörülü, güler yüzlü ve yardıma dayalı olma konusunda denetçi görüşleri "çoğunlukla" yönetici görüşleri "bazen" öğretmen görüşleri "çok az" olarak belirlenmiştir. Denetlenenlerin bu görüşleri, denetçilerle birlikte çalışmada hoşgörü, güler yüz, yardım gibi konularda bir sorunun varlığını ortaya çıkarmaktadır. Denetlenenlerin bu konuda denetçilerden bazı beklentileri olduğu görülmektedir.

Denetçi, yönetici ve öğretmenler denetim süreçlerindeki uygulamaları farklı algılamaktadırlar. Bu araştırmanın farklara ilişkin bulgularına dayanılarak denetçiler, planlama, danışma, iletişim-insan ilişkileri, işbirliği, motivasyon, demokratik denetim anlayışı, değerlendirme konularında, yönetici ve öğretmenlerin planlama, denetimin gerekliliği, iletişim-insan ilişkileri, danışma konularında nitelikli eğitimler almalıdır. Ayrıca denetim raporları denetlenenlerin iyi ve kötü yanlarını açıkça belirtecek biçimde ayrıntılı olarak düzenlenmeli ve denetlenenlere ulaşması sağlanmalıdır. Bu konu ile ilgili mevzuat düzenlenmesi yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- AYDIN, M. (1986). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara
- BAŞAR, H. (1993). *Eğitim Denetçisi*. Ankara, Pegem Yayınları.
- CENGİZ, Cevdet. (1992) *M.E.B Bakanlık Müfettişlerinin Yetiştirilmesi ve Teftişin Geliştirilmesi*. İstanbul, Milli Eğitim Basımevi.
- COVEY, Stephen R. (1996) *Etkili İnsanların Yedi Alışkanlığı*. Çev: Gönül SUVEREN, Osman DENİZTEKİN. İstanbul, Varlık Yayınları.
- MEB 2001 İlköğretim Kurumları Rehberlik ve Teftiş Yayınları.
- MEB 1997 İlköğretim Ve Eğitim Kanunu, Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat Ve Görevleri Hakkında Kanun Resmi Gazete, 23084, 18 Ağustos 1997.
- TAYMAZ, Haydar. 1982 *Teftiş, Kavramlar, İlkeler, Yöntemler* Ankara; A.Ü Eğt. Bil. Fak. Yay. No : 113
- TORTOP, Nuri. (1984) *Personel Yönetimi*. Yargı Yayınları.

ATATÜRK DÖNEMİNDE DEMOKRASİ

Prof. Dr. Sina AKŞİN*

ÖZET: Bu çalışmanın amacı Atatürk dönemi ile ilgili tartışmaların bir kısmına cevap bulmaktır. Yazar Atatürk dönemini demokrasi açısından inceleyerek o dönemde iktidarın (CHF) demokratik tutumunun yerinde olup olmadığını anlamaya çalışmıştır. Basında, siyasette, üniversitede, kadın haklarında, ve çocukların eğitiminde demokratik anlayışın yerleştirilme çalışmalarını analiz ederek, bir diktatörlük mü? yoksa demokratik bir toplumun inşası mı? sorularına yanıt aranmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Demokrasi, diktatörlük

ABSTRACT: The aim of the study is to find answers for some of the discussions related to Atatürk's period. The writer has examined the period of Atatürk as regards to democracy and tried to figure out whether or not the democratic policy of the party in power (CHF) in that period was viable. By analyzing the studies for establishing democratic understanding in media, politics, universities, women rights and in children education an answer to the question of whether it was dictatorship or the establishment of a democratic community is being searched for.

Key Words: Democracy, dictatorship

Önce neden bu konuyu ele aldığımı açıklamak istiyorum. Günümüzde Atatürk'ü seven, ona hayranlık ve bağlılık duyan pek çok insan, aynı zamanda o dönemde 'demokrasi' olmamasından ötürü bir rahatsızlık duymaktadırlar. Bu gibilere sorunu açtığımızda, savunma olarak genellikle söyledikleri, onun bir devrim dönemi olduğu, devrimlerin ancak yetkeli yönetimlerle yapılacağı, dolayısıyla demokratik bir yönetim beklememek gerektiğidir. Bu da bir görüştür. Fakat benim edindiğim izlenim, sorunun, bu tür açıklamalara rağmen, Atatürkçülerde genellikle bir sıkıntı kaynağı olduğudur. Bu incelemenin amacı, dönemi demokrasi bakımından inceleyerek, böylesine bir duygunun yerinde olup olmadığını anlamaya çalışmaktır.

İncelemeye başlamadan önce demokrasi kavramından ne anladığımı belirtmeliyim. Demokrasi, kimilerinin sandığı gibi, yalnızca birden çok siyasal partinin bulunduğu ve dürüst seçimlerin yapıldığı bir düzen midir? Hemen belirteyim ki ben böylesine bir tanıma yetersiz buluyorum. Evet, demokrasinin tam, 'dört başı mamur' olması için sözü geçen koşulların varlığı şarttır. Şarttır ama, yeterli değildir. Zira bu mekanizmalar tam demokrasi sayamayacağımız toplumlarda da varolabilir. Bir konuşmasında Coşkun

* Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Öğretim Üyesi

Kırca'nın gösterdiği örnekleri vermek gerekirse, eski Atina'da partilere benzeyen gruplar ve özgür seçimler vardı, ama bu, bugünkü görüşümüze göre çok eksik bir demokrasiydi. Günümüz İran'ında da aynı durumu gözlüyoruz (orada seçimlerin dürüst yapıldığını varsayıyorum). O da eksik bir demokrasidir. Neden? Zira eski Atina'da kölelik vardı, kadınların ve çok sayıda olan yabancıların siyasal hakları yoktu. Bugün İran'da da kadınların hakları yoktur ve daha da önemlisi, düşünce açıklamak ve düzene aykırı düşünceleri örgütlemek özgürlüğü yoktur. Sokrates'e yapılan muamele düşünülürse, eski Atina'nın düşünce özgürlüğü alanında da kusurlu olduğu söylenebilir. Demek ki tam demokrasi olması için Fransız İhtilalinin getirmiş olduğu eşitlik ve özgürlük esaslarını da arıyoruz

Bir noktayı daha açıklamalıyım. Ülkeleri, toplumları demokrasi bakımından karşılaştırırken anlamlı sonuçlara varabilmek için bir uçta tam demokratik toplum ile öbür uçta hiç demokratik olmayan toplum kategorileri arasında bazı ara kategoriler, dereceler de kabul etmemiz gerekir. Tıpkı suyun kaynadığı 100°C ile donduğu 0°C arasında (ve ötelelerinde) bir çok derecelere ihtiyacımız olduğu gibi... Somut bir örnek vermek gerekirse; hiç demokratik sayılmayacak iki toplum düşünelim. Örneğin İran ve Suudi Arabistan, ya da Mussolini İtalyası ile Hitler Almanyası. Diyelim ki bunlardan birinde oturmak zorundasınız ve demokrasi yeğleyen bir kişisiniz. Seçiminizi yapmak için yakından incelediğiniz zaman göreceksiniz ki, biri büyük ihtimalle diğerinden biraz olsun daha demokratiktir. Başka bir deyişle, inceleme yaparken, az ya da çok sıcak gibi, az ya da çok demokratik kavramlarını da kabul etmemiz gerekiyor.

Bu girişten sonra Atatürk Türkiye'sinin bazı alanlarına bir göz atarak, ne derecede demokratik olduğunu anlamaya çalışalım.

Basın ve yayın hayatına bakalım önce. Kurtuluştan hemen sonra basın az çok özgür olduğu söylenebilir. Şeyh Sait ayaklanması üzerine 1925'te çıkarılan Takrir-i Sükun kanunuyla durum değişmiş, birçok gazete ve dergiler kapatılmış, gazeteciler İstiklal Mahkemesinde yargılanmışlardır. Serbest Fırka denemesinin ardından muhalif basın yine baskılara uğramıştır. 1931'de çıkan Matbuat Kanunu hilafet ve saltanatçılığı, anarşizm ve komünizmi yasaklıyor ve idareye geçici gazete kapatma cezası verme yetkisini tanıyordu. 1933'te İçişleri Bakanlığı'na bağlı bir Matbuat Umum Müdürlüğü kuruldu. 1938'de gazete çıkarmak artık bildirimle değil, ruhsatla mümkün hale getirildi. Bu baskı ve kısıtlamalara rağmen basın hayatının hayli canlı olduğu söylenebilir. Gazetelerin yanında birçok dergiler çıkmıştır: Sertellerin Resimli Ay'ı (1924), Kadro ve Kooperatif (1932), Ülkü, Fikir Hareketleri, Varlık, Yeni Adam, Yedigün (1933), Yücel, Ayda Bir (1935).

Nazım Hikmet'in durumu ilginçtir. İki mahkûmiyeti olmakla birlikte, 1938'e değin uzun süre hapis yatmamıştır. 1938'de 28 yıl 4 ay hapse mahkûm olması olayında Atatürk'ün ağır hasta oluşunun ve Fevzi Çakmak'ın ağırlığını koymasının etkili olduğu söylenir. 1936'ya değin şiir kitapları yayımlanmaya devam etmiştir. II. Dünya savaşı'nı hapiste geçiren şairin kitapları Savaşın sonunda yasaklandı. Bu yasaktan sonra, Türkiye'de ilk kez bir şiirinin yayımlanması, ölümünden 2 yıl sonra, 1964'tedir. Türk edebiyatının en büyük şairlerinden biri olmasına rağmen, komünist olduğu ve Rusya'ya kaçtığı için şiirleri hâlâ okul kitaplarına girmiş değildir. Oysa Sèvres antlaşmasına imza koymuş olan Rıza Tevfik'in şiirlerinin okul kitaplarında nicedir yeri vardır. N. Hikmet örneği Atatürk'ten bu yana az çok yetkeci bir düzende yaşadığımızı, fakat Atatürk döneminde sola açık bir yetkeliğin, sonraki dönemlerde de sola kapalı bir yetkeliğin söz konusu olduğu anlaşılır.

Siyasal düzene baktığımızda, genel olarak, yetkeci tek-parti yönetimi niteliğinin ağır bastığını kabul etmek gerekir. Çok partili düzen ancak çok kısa süreler yürürlükte olmuştur. 1924'te kurulan Terakkiperver Cumhuriyet fırkası ertesi yıl kapatılmıştır. 1930'da kurulan Serbest Cumhuriyet Fırkası ancak 3 ay açık kalabilmiştir. Böyle olmakla birlikte yetkeciliğin görüldüğü denli koyu olmadığına işaret eden iki olay vardır. Biri, 1924 anayasasıdır. M. Kemal daha serbest davranabilmek için doğrudan halk tarafından seçilmeyi, başkanlık dizgesini yeğleyebilirdi. Bunu yapmamıştır ve Anayasa Komisyonu sözcüsü Celal Nuri, ABD türü kuvvetler ayrılığının Amerikan kıtasına ait bir usul sayılarak, bilinçli olarak hesap dışı tutulduğunu açıklamıştır. Yine Anayasa ile ilgili olarak, TBMM önüne gelen tasarıda cumhurbaşkanlığı süresinin 7 yıl olması, cumhurbaşkanının TBMM'yi feshedebilmesi, başkomutanlık yetkilerine sahip olması öngörüldüğü halde, TBMM Genel Kurul bunları reddetmiştir.¹

İkinci olay 1930'larda cereyan etmiştir. 1931'de Recep Peker CHP'nin Genel Sekreteri olmuştur. Ertesi yıl Peker İtalya'ya bir ziyarette bulundu. Oradayken ağırlandı, incelemelerde bulundu. Anlaşılan faşizm onu hayli etkilemiş olacak ki Halk Partisi için faşizmden esinlenen bir program ve tüzük taslağı hazırladı. Söylendiğine göre, taslak bazı kademelerden geçerek M. Kemal'e ulaştı. M. Kemal, İsmet Paşanın bu 'saçmaları' okumadan imza ettiğini söyleyerek, onaylamayı reddetti.² 1936'da Peker görevinden affedildi ve ondan sonra da Dahiliye Vekilinin kendiliğinden CHF Genel sekreteri, Valilerin de kendiliklerinden CHF il başkanları olmaları kararlaştırıldı. Gerçi bu, kimilerine yetkeciliğin bütüncüllüğe (totaliterliğe) varan bir derecesi olarak görünebilirse de, aslında tam tersine, devletin partiyi yutması olarak yorumlanmalıdır.³ Yani bütüncül düzenlerdekinin tersine, devlet partileşmiyor, başka bir deyişle parti böylece etkisini yitiriyordu. Bütüncül düzenlerde parti hem halkın, hem de devletin içinde örgütlenmiş ve egemen durumdadır. Oysa Atatürk döneminde CHP'nin örgütlenmesi, bazı yörelerde düpedüz yok olmak derecesinde zayıftı.

Siyasal düzeni gördükten sonra üniversiteye bakalım. 1933 yılında İstanbul Darülfünunu kaldırıldı, yerine İstanbul Üniversitesi kuruldu. Bu hareketle Darülfünunda çalışan 151 öğretim mensubundan 59'u İstanbul Üniversitesi'nde çalışmaya devam edebildiler, diğerleri kadro dışı bırakılmıştı. Hemen belirtirim ki, ben üniversitelerde bu tür toplu tasfiyelere ilke olarak tamamen karşıyım. Bir bilim adamı ancak aynı kurumda çalışan meslektaşları tarafından bilimsel yetersizlik ya da yolsuzluğu yüzünden ve ciddi bir inceleme sonucunda işinden çıkarılabilmelidir. Alman bilim adamları Türkiye'ye gelmeselerdi, söz konusu tasfiye üniversiteye çok ağır bir darbe olacaktı. Zaten sanırım alman bilim adamlarının gelecekleri bilindiği için bu tasfiye yapılabilmıştır.

Şimdiye değin ele aldığım alanlarda, görüldüğü gibi, Atatürk döneminin sicili pek olumlu değildir. Şimdi bu sicilin çok daha olumlu olduğu iki alana geliyoruz. Birincisi, kadın hakları alanındadır. Bu alanda kadın-erkek eşitliği yönünde önemli ve devrimci ilerlemeler sağlandı. Bunu mümkün kılan laiklikti. İkinci meşrutiyet de kadının özgürleşmesi için önemli adımlar atmıştır, ama laiklik kabul edilmediği için ileri adımları çok kez geri adımlar izleyebiliyordu. Asıl ilerlemeler laiklik ortamında, cumhuriyetle birlikte olanaklı hale gelmiştir. Zira laiklik Şeriatın toplum üzerindeki ve özellikle kadınlar üzerindeki

¹ Mahmut Güloğlu, *Devrimler ve Tepkiler* (1924-1930). Ankara. Güloğlu Yayınları, 1972, s. 25 vd.

² Mete Tunçay, *Türkiye Cumhuriyeti'nde Tek-Parti Yönetiminin Kurulması* (1923-1913). Ankara. Yurt Y., 1981, s. 321-2 (Soyak I, s. 57-9'dan).

³ Nitekim Giritlioğlu bunu "Parti istiklalinin tamamıyla erimesi olarak değerlendirmektedir. Fahir Giritlioğlu, *Türk Siyasi Tarihinde Cumhuriyet Halk Partisinin Mevkii*. I Ankara. Ayyıldız Matbaası, 1965, s. 113.

ortaçağcıl baskısını kaldırmıştır. Şeriat erkeğe göre kadını yarı-insan saymaktadır. Bunu somut hükümlerinde görebiliyoruz: Bir erkeğin tanıklığı iki kadının tanıklığı değerindedir; mirasta erkek tam , kadın yarım hisse alır, evlilikte erkek dört kadınla evlenebilir, "boş ol" sözünü etmekle boşanır, kadının bu hakları yoktur; koca, bazı koşullarda karısını dövebilir. 1926 tarihli Türk Medeni Kanunu, Medeni haklarda kadını erkeklerle hemen hemen tam eşit hale getirmiştir. 1934 te Avrupa'daki pek çok ülkeden önce Türk kadınına seçme ve seçilme hakkı verilmekle, siyasal haklarda kadın erkek eşitliği sağlanmıştır.

Demokratik bir toplumun yapılması için bunun ne denli önemli olduğu ortadadır. Kadınlar toplumun yarısıdır. Kadınların "katılmadığı" bir toplumun yarısı demokrasi dışıdır. Kadını baskı altında tutan bir toplumun istediği kadar çok-partili, özgür-seçimli olsun, tam demokrasi olmaktan çok uzak kalacağı bence çok açıktır. Kadını ezen bir erkek toplumunun içinde de (yani erkekler-arası) demokrasi olabileceği çok şüphelidir, zira kadınlara tahakküm edenlerin, başka bir deyişle tahakkümü meşrulaştıranların, kendi içlerinde de tahakküm yolları arayacakları doğaldır sanıyorum.

Atatürk döneminin demokratik sicilinin olumlu olduğu ikinci bir alan, çocukların dayak korkusundan kurtarılmasıdır, daha doğrusu kurtarılması yolunda önemli adımların atılmasıdır. İhtiyatlı bir anlatıma başvuruyorum, çünkü kurumsal ve yasal olanakların sağlanması ile uygulamada bunların gerçekleştirilmesi, kullanılabilmesi, çok kez uzun mücadelelere, ve az çok uzun sürelerin geçmesine bağlıdır (kadın haklarında da bu böyledir). Yine bu alandaki gelişmelerde de Şeriatın devre dışı bırakılmasının, yani laikliğin, yaşamsal bir payı olmuştur, zira Şeriat bakımından dayak, doğal ve önemli bir ceza ve disiplin aracıdır. Uzun zamanlar falaka hapisanelerin, karakolların ve okulların adeta demirbaş aleti olmuştur, okullarda nerdeyse bir eğitim aracıydı denebilir. Dayakla ilgili atasözlerimiz de dayanın ne denli meşru ve olağan görüldüğünün başka bir kanıtıdır. Cumhuriyetle birlikte mahalle mekteplerine son verilmesi, hocalar yerine öğretmenlerin gelmesi dayanın okullardan kalkması yolunda pek büyük bir adımdır.⁴

Dayanın kalkmasının eğitimbilim bakımından olduğu kadar, demokratik bir toplum inşa etmek bakımından da önemi üzerinde durmak istemiyorum. Yalnız, pek çok aile içinde dayanın sürmesi dolayısıyla, okullardaki dayak yasağının olumlu etkilerinin yeterince hissedilmediğine, hattâ zaman zaman okullarda dahi dayanın hortlatıldığına burada işaret edilmelidir.

Sonuç bir özet olacaktır. Basında, siyasette, üniversitede Atatürk döneminin sicili, bugünkü ölçülerimize göre, parlak olmaktan uzaktır. Ama kapkara da değildir. Her şeye rağmen, dinsel sağa kapalı olmakla birlikte, iki çok -partili dizge denemesi, bir ölçüde kâğıt üzerinde kalmış olsa da liberal bir anayasa, bütüncüllüğe genellikle pek olumlu bakmayan bir siyasal tavır vardır. Öte yandan, kadın ve çocuk hakları bakımından parlak diyebileceğimiz temel adımlar atılmış, bugünkü demokrasimizin alt-yapısı oluşturulmuştur.

Atatürk dönemini demokrasi ölçütüne göre değerlendirirken doğal olarak bugünkü siyasal düzenimizle karşılaştırıyor ve eksik buluyoruz. Fakat bu karşılaştırma Atatürk'ün çağdaşı olan başka ülkelerle de yapılmalıdır. O günlerin Avrupa'sına göz attığımızda genel, ortalama demokrasi düzeyinin hayli düşük olduğu göze çarpıyor. En bilinen örneklerden başlarsak, SSCB'de 1917'den başlayarak proletarya diktatörlüğünü görüyoruz. Lenin'in ölümünden (1924) sonra SSCB'deki düzen, Stalin'in yönetiminde gitgide daha baskıcı, bütüncül bir niteliğe bürünecektir. İtalya'da 1922'de Mussolini'nin faşist düzeni kurulacak-

⁴ Yahya Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara. AÜEBF Y., 1989.

tır. Almanya'da 1933'te Hitler, 1936'da İspanya'da Franco diktatörlüğü başlamaktadır. Doğu Avrupa'da durum aşağı yukarı aynıdır. Polonya'da 1926'da askerî bir darbeyle iktidara gelen Mareşal Pilsudski diktatör olmuştur. Macaristan bu dönemde hep İtalya ve sonra da Nazi Almanya'sına yakın olmuş, ülkeyi gittikçe diktatörleşen Amiral Horthy yönetmiştir. Romanya'da Kral II. Karol aynı biçimde diktatörleşti. Yugoslavya'da Kral Aleksandr'ın diktatörlüğünü görüyoruz. Arnavutluk'ta cumhurbaşkanı olan Ahmet Zogu 1928'de krallığını ilan etti ve bu yüzden Türkiye ile ilişkileri bir süre bozuldu. Bulgaristan'da 1923, 1934, 1935'te askerî darbeler oldu. 1936'dan başlayarak Çar Boris diktatör durumuna geldi. Yunanistan'da yıllarca krallık mı, cumhuriyet mi olsun mücadelesinden sonra II. Yorgi yeniden kral oldu. 1936'da yaptığı darbe sonucunda General Metaksas diktatör oldu. Avusturya 1933'de diktatörlük oldu, sonra da Almanya'ya ilhak edildi. Portekiz'de 1928'den itibaren Salazar diktatör oldu. Genel olarak Lituanya, Latvia ve Estonya, özellikle 30'lu yıllarda gittikçe diktatörlüğe kaymışlardır.

Bu dönemde Avrupa'da az çok demokratik sayılabilecek ülkeler İngiltere, Fransa, Benelüks, İsviçre, İskandinavya, Finlandiya, Çekoslovakya'dır. Bunlardan Fransa'nın durumu ilginçtir. Almanya'ya savaş ilan ettikten az sonra, Fransız Meclis 26 Eylül 1939'da Komünist Partisini dağıtma ve yayınlarını yasaklama kararı aldı. Ocak 1940'ta daha ileri gidilerek Komünist milletvekillerinin Meclis üyelikleri iptal edildi. Gerekçe Sovyet-Alman paktydı ama komünistler savaş ödenekleri konusunda öbür partilerle birlikte oy vermiş bulunuyorlardı. Bütün bunlar olurken Almancı çevrelere karşı hiçbir 'önlem' alınmadı. Görülüyor ki Fransa'da bir oydaşma kırılması oluyor ve ülke sanki savaş halinde olduğu düşmanına yanaşıyordu. Yenilgi gelince, Fransa düzenini değiştirdi, ve bu demokrasi 'beşiği' açık seçik bir faşizme yöneldi. Bu faşizmin yenilgi ve Alman işgaliyle ne ölçüde doğrudan ilintili olduğu tartışılabilir, zira Vichy hükümeti işgal altında olmayan bir bölgede bulunuyordu. Artık Fransa bir cumhuriyet değildi, Mareşal Petain de cumhurbaşkanı olmak yerine yalnızca devlet başkanıydı. 1789'da kabul edilmiş olan İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirgesi yürürlükten kaldırıldı. Devletin temel ilkeleri de değişti: "özgürlük, eşitlik, kardeşlik" yerine "çalışma, aile, vatan" geldi.⁵

Görülüyor ki diktatörlük, bu dönem Avrupa'sında olağan bir durumdu. Atatürk'ün tekparti yönetimi de diktatörlük değil miydi? Şüphesiz buna diktatörlük denebilir. Ama Atatürk düzeninin öbür diktatörlerin çoğundan, belki hepsinden, daha ehven bir niteliği vardı. Bir kez bütüncül değildi. İkincisi, öbür diktatörlüklerin bir çoğunda ırkçılık, azgın bir Yahudi düşmanlığı, azgın bir sol düşmanlığı (SSCB'de sağ düşmanlığı) vardı. Türkiye'de ise düzenin kesin olarak düşman olduğu tek şey ortaçağcıl gericiilik ve yobazlıktı, ki bunları da demokratik hareket ve tavırlar olarak nitelemek zordur.

Öyle anlaşılıyor ki, Avrupa, iki dünya savaşı arasında bugünkü denli kapsamlı bir demokrasiye geçmek konusunda ne hazır, ne de istekliydi. I. Dünya savaşı sonunda Rusya, Almanya, Avusturya, Macaristan, Türkiye, Yunanistan, Polonya, Portekiz gibi ülkelerde cumhuriyetlerin kurulması bir demokratikleşme adımı olmakla birlikte, sonuç çok kez diktatörlük oluyordu. Ünlü toplumbilimci Max Weber (1864-1920), daha dönemin başında diktatörlüklerin, bu arada bütüncül diktatörlüklerin, kuramını yapıyordu. Karizmatik önder kavramı yetkeci bir cumhuriyet türünü bize işaret ediyor. Versailles Barış Antlaşması yapılırken (1919) Alman murahhas heyetinde bulunan Weber'le General Ludendorff arasında geçen şu görüşme bunu çok iyi anlatıyor:

⁵ Robert Aron, Histoire de Vichy, I. Paris. Fayart, 1966, s. 306.

"Weber: Bugünkü hayvanca durumumuzun demokrasi oluşunu düşündüğümü mü sanıyorsunuz?"

Ludendorff: Böyle diyorsanız, belki anlaşıyor.

W. : Fakat önceki hayvanca durumumuz da saltanat değildi.

L. : O halde demokrasiden ne anlıyorsunuz?

W. : Demokraside halk güvendiği bir önder seçer. Seçilen önder 'Şimdi sesinizi kesin ve bana itaat edin' der. Artık halk ve parti onun işine karışamazlar.

L. : Böyle bir demokrasiye ben varım.

W. : Sonra halk oturup onu yargılar. Önder hatalar yaptıysa, doğru darağacına!"⁶

Görülüyor ki, Weber ve çağdaşları, saltanatı artık kabul etmemekte, ama çoğulcu bir demokrasiye de hazır değillerdir. Geriye karizmatik önder, daha açıkçası, çok kez diktatör durumundaki önder almaşığı kalıyordu. Bu hükümetler cumhuriyeti ama önderleri çok kez krallara padişahlara benziyorlardı. Zaten 20'lerin başlarındaki cumhuriyetçilik akımı sonradan tavsamış, yer yer saltanata dönüşler olmuştur. Weber'in dehası, daha dönemin başında, henüz Mussolini bile ortaya çıkmadan, karizmatik önder tipini, yani Duçe'leri, Führer'leri, Lenin-Stalin'leri kavramlaştırıp tanımlamış bulunuyordu. Atatürk ve De Gaulle bu tipin yumuşak, ılımlı, çoğulculuğa açık örnekleridir. (De Gaulle daha sonraki bir dönemde iktidara gelmiş olmak itibarıyla, çağdışı kalamayacağı ve zaten ilke olarak da Vichy düzeniyle kavgalı olduğu için zorunlu olarak Atatürk'ten daha demokratik olmuştur).

Yazının başında ortaya koymaya çalıştığım gibi, her ülkenin bir demokrasi derecesi varsa, bu sırada Avrupa'nın ortalama demokrasi derecesi hayli düşüktü. Ayrıca, bana öyle geliyor ki, Atatürk Türkiye'sinin demokrasi derecesi bu ortalamanın üstündeydi. Bunu tartışma konusu yapmak isteyenler olabilir. Ben de bu konuda fazla ısrar etmek istemem. Ama bence şu kesindir: Atatürk döneminin demokrasi derecesi demokratik olmayan Avrupa ülkelerinin demokrasi ortalamasının mutlaka üstündeydi. Demokrasi derecesi diyorum ama ne yazık ki demokrasi ölçen bir aletimiz yok ki ölçüm yapabilelim. Bununla birlikte savımı kanıtlayacak bazı kanıtlar ileri sürebileceğimi sanıyorum.

Avrupa'da diktatörlük kâbusu karabulut gibi ortalığı kaplamıştı ama yine de İngiltere ve 1940'a değin Fransa gibi ağırlıklı ülkeler demokrasi düzeninde yaşıyorlardı. Daha önemlisi, Atlas Okyanusu'nun öbür yakasında ABD gibi dev bir güç demokrasi kalesi durumundaydı. Ve diktatörlüklerin kendilerine hayran yaygaracılıklarına rağmen, dünya kamuoyunda demokrasi daha itibarlı bir düzendi. Türkiye'nin de ondan önce uzun zaman, ondan sonra da bugüne dek sahip olmadığı itibarı vardı o dönemde. Bence bu itibar, büyük ölçüde Türkiye'nin demokrasi derecesinin görece yüksekliğinden kaynaklanıyordu. Şimdi bunun göstergelerini görelim.

1. Atatürk resmî ya da özel hiçbir dış geziye çıkmadığı halde Avrupa'nın birçok devlet adamı Türkiye'ye gelmiştir. Romen, Yugoslav Kralları, Venizelos, Macar Başbakanı, eski Fransız Başbakanı Herriot, İsveç Veliahdı, Dr. Schacht, Litvinof, Voroşilof ve en önemlisi İngiliz Kralı VII.Edward (1936'da) Türkiye'yi ziyaret etmişlerdir.

2. 1920'ye geldiğinde, eski dünyada Avrupalı olmayan ve bağımsız kalabilmiş 4 ülke bulunuyordu: Çin, Habeşistan, İran, Türkiye. Çin 1931'de Japon, Habeşistan 1935'te İtalyan, İran 1941'de, Sovyet-İngiliz istilasına uğradılar. Türkiye kendini bu yazgıdan kurtarabildi. 1934'te Mussolini'nin emperyalist bir demeci Türkiye'de tedirginliğe yol açmıştı. Bunun üzerine hem İtalyan Dışişleri Bakanlığı Müsteşarı, hem de bizzat

⁶ H. H. Gerth, C. Wright Mills, *From Max Weber: Essays in Sociology*. N. Y., Galaxy, 1958, s. 42 (Marianne Weber, *Max Weber: ein Lebensbild*'den).

Mussolini, Türk Büyükelçisine, Türkiye'nin söz konusu demecin kapsamı dışında olduğunu, zira bu ülkenin bir Avrupa ülkesi olduğunu belirtmişlerdi.⁷ Türkiye'nin bu Avrupa'ya sayılmasında, ve bu sayede Çin, İran, Habeşistan'ın yolunda gitmemiş olmasında görece yüksek demokrasi derecesinin de bir payı olmalıdır diye düşünüyorum.

3. 1933'ten itibaren 142 Alman ve Avusturyalı bilim adamı (78'i profesör ya da doçent) Türkiye'ye gelmiş ve çoğu 1945'e kadar Türkiye'de kalmışlardır. Bunlar Hitler Almanya'sının üniversitelerinden düzene muhalif diye kovduğu demokrat, solcu, Yahüdi bilim adamlarıydı. İşlerinden atılmış, ülkelerinde barınma olanağı bulamayan bu insanlar, ne kadar süreceği belirsiz uzunca bir zaman hizmet vermek için gelmişler ve genellikle kendileri için pek ilginç sayılmayacak bir dil olan Türkçe'yi kısa sürede öğrenip bu dilde ders vermeyi kabul etmişlerdir. Burada geçici bir iş almak değil, adeta bir yerleşme söz konusudur. O derecede horlanmış olan bu kişiler bu derecede önemli bir karar almışlarsa, bunu kolayca almadıkları tahmin edilebilir. Herhalde onlar için Türkiye en azından 'yaşanabilir' bir ülke olmalıydı. Geçirdikleri kötü deneyimin tekrarlanabileceği bir yere herhalde gelmek istemezlerdi. Ortanın üstünde değeri olan bu bilim adamlarının çaresizlikten Türkiye'ye geldikleri de söylenemez. Bir çoğu dünya çapında uzmanlardı, bir çoğu da 1945'ten sonra ABD'de kendilerine parlak işler bulmuşlardır. Herhalde onlar, Türkiye'nin demokrasi derecesini Avrupa diktatörlüklerinin ortalamasının, muhtemelen Avrupa ortalamasının da çok üstünde görmekteydiler.

4. Dördüncü bir gösterge Montreux (Montrö) Antlaşmasıdır. Lausanne (Lozan) Antlaşmasıyla Boğazlar askersizleştirilmişti. Başka bir deyişle Türkiye buraları savunmak olanağından yoksun bırakılmıştı. Türkiye Lausanne'ın bu hükümlerinin değiştirilmesini istediği zaman o sıra Avrupa'da büyük bir kutuplaşma ve savaşa doğru koşar adım bir gidiş olduğu halde, önemli bir itiraz olmamış ve Montreux'de 1936'da toplanan konferans Türkiye'nin isteklerine uymuştu. Bu da Türkiye'nin itibarını gösterir ki, dediğim gibi, Türkiye bunu önemli ölçüde demokrasinin görece yüksek derecesine borçluydu.

Sonuç: Atatürk Türkiye'sinin durumunu gördük. Bugün demokrasimiz, Atatürk döneminin attığı, İnönü döneminin pekiştirdiği sağlam temeller sayesinde demokrasi bakımından Atatürk döneminden çok daha ileridedir. Çok-partili bir siyasal hayatımız, dürüst seçimlerimiz var. Ayrıca 1961 Anayasasının getirdiği birçok demokratik kurum ve yöntemler var. Ama ne var ki, 1945'ten beri Avrupa'nın genel demokrasi ortalamasının gerisindeyiz. İlk kez Ekim 1991 seçimleri sonucunda kurulan karma hükümetlerdir ki ülkemizde Avrupa ölçütlerine uygun bir demokrasi kurma konusunda kesin bir umut belirtmiştir. Demek ki Atatürk dönemine göre bugün daha demokratız., ama Atatürk dönemi Avrupa ortalamasından daha ileriye, 1945'ten beri o ortalamasının gerisindeyiz. Mutlak olarak ilerledik ama Avrupa'ya göre geriledik. Bugün MÇP önderi Türkeş dahi ülkemizde işkence uygulamasından şikayetçidir. Onun için kendimizi 'tanıtıyoruz', onun için dış dünyada görüntümüz bozuktur.⁸

Son olarak diyebilirim ki, günümüz Atatürkçülerinin Atatürk döneminin demokrasi derecesi konusunda utanıp sıkılacakları bir şey olduğu söylenemez. Her dönem, döneminin ulusal ve uluslararası koşullarına göre değerlendirilmelidir.

7 Aptülhat Akşin, Atatürk'ün Dış Politika İlkeleri ve Diplomasisi. Ank., TTK, 1991, s. 222-223.
8 S. Akşin "Türkiye'nin Görüntüsü Bozuk mu?", Cumhuriyet, 4/5/1991.

ÖĞRETMENLER İLE ÖĞRETİM ÜYELERİNİN DEMOKRATİK DAVRANIŞLARININ ANALİZİ

Yrd. Doç. Dr. İsmail AYDOĞAN*
Arş. Gör. Feride KUKUL*

ÖZET: Bu çalışmanın amacı ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerle, üniversitede görevli öğretim üyelerinin demokratik davranışlarının düzeyini belirlemektir. Araştırmanın verileri anketle toplanmıştır. Araştırmada öğretmenler ve öğretim üyelerinin bazı konularda demokratik tavır sergilemedikleri ve demokratik davranış göstermenin ise cinsiyetle bir ilişkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır. Çıkan sonuçlara göre öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelime: demokratik eğitim, demokratik davranış

ABSTRACT: The aim of this study is to determine the level of the democratic behaviours of the teacher who work in primary education and secondary education and lecturers who work at universities. The findings of this research have been gathered in the inquiry. The research reveals that teachers and lecturers don't show democratic behaviours in some situations and revelation of democratic behaviour does not have a connection with gender. According to the findings we developed some suggestions.

Key words: democratic education, democratic behaviours

PROBLEM

İnsanların ve kurumların anlayışı, benimsediği ilke ve değerler, içinde bulunduğu ülkenin veya devletin yönetim anlayışına göre biçim almaktadır. Türk milli eğitim sistemi, Türkiye'nin benimsediği demokratik yaşamın gerektirdiği değer ve anlayışa göre örgütlenmekte ya da örgütlenmesi için çaba sarf edilmektedir.

Dewey (1988, s.107)'inde belirttiği gibi demokrasi, toplumun kültürüne etki yaptığı kadar endüstri, politika ve eğitime de etkilemekte ve anlatımını, insanın tutumlarında ve yaşayışlarında ortaya çıkarmaktadır. Demokrasinin dayandığı temel değerler, eşitlik, adalet, özgürlük, aklın egemenliği, insana saygı kavramlarını içermektedir (Büyükdüvenci, 1990, s.583). Bu temel değerlerin oluşması, gelişmesi demokratik kurumlar ve toplumlarla mümkündür. Demokratik bir toplumun ve kurumların yaratıcısı ise demokratik bir eğitim düzeneğidir. Demokratik eğitim, bu değerleri taşıyan aynı zamanda aşılardan bir eğitim dizgesidir.

Karakütük (2001, s.11)'ün Geray (1978) e dayanarak belirttiği gibi demokrasinin dayandığı hoşgörü anlayışı, çoğunluğun azınlığı ezmemesi, azınlığın da çoğunluğun yerine geçmemesini gerektirir. Bireyin her türlü görüşüne saygı gösteren, hoşgörü sahibi insan olması demokrasinin yaşaması için zorunluluktur. Eğitim, bireyi bu alanda eğitmekle görevlidir.

* Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Bu anlamda okulların görevleri demokratik değerlere sahip bireylerin yetişmesini sağlamaktır. Demokratik bir toplumu oluşturan bireylerin; insan haklarına, yasa ve kurallara saygılı, uzlaşmacı ve hoşgörülü bir kişiliğe; bilimsel esaslara göre çalışan, açık görüşlü, eleştirel-sorgulayıcı bir zihniyete; sevgi, saygı, güven gibi değerlerden oluşan bir sosyal ilişkiler anlayışına sahip; sorumluluk bilinci içerisinde hareket eden, katılımcı bireyler olması gerekir. Bu nitelikler ise demokratik bir eğitimle gerçekleştirilir (Yeşil, 2002, s.129). Karakütük (2001, s.15), demokratik eğitimi, demokrasinin ilke ve kurallarının, insan haklarının yaşatılarak öğretildiği eğitim olarak tanımlamaktadır. Yani demokratik eğitim, insan haklarına saygılı, katılımcı, insanın en temel değerlerini koruyan ve geliştiren, ilerlemeci, işbirlikçi, eleştirel düşünmeyi önemseyen bir eğitimidir.

Demokratik eğitim, fırsat ve olanak eşitliğini, yöneticinin rolünü, öğretmenin ve öğrencinin rolünü de kapsar (Chapman, Frauman and Aspın, 1995). Demokratik eğitim, demokratik bir okulu oluşturur ve bu okullarda politik konuların öğretimi azalır (Tse, 2000, s.39). Ayrıca ders programları ve ders kitaplarının özü çağdaş ve bilimseldir (Tanili,1989, s.100).

Demokratik okulun belli başlı özellikleri öğrenci merkezli olması, çok çeşitli dersler içermesi, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif etkinlikler sunması, okul çalışanları arasında mesleki etkileşim ve dayanışmanın olması, yoğun hizmet içi eğitim, okul yönetiminin etkili ve demokratik olması, yaratıcı sorun çözme becerileri kazandırması, çevreye açıklığı, okullar arası işbirliği, eşgüdüm ve iletişim düzeni sağlaması ve eğitim teknolojisinin etkili kullanmasıdır (Eğitimsen,1998, s.52).

Bu özelliklere sahip demokratik okullarda eğitim, eylem içinde birbirini etkileyen yön ve karşılıklı ilgilerle ilerleme veya yeni uyumlara yönlendirme önemli bir öğedir (Dewey, 1996, s.84). Bunların yanı sıra demokratik bir eğitim, okul, yönetici, öğretmen, öğrenci ve çevre arasındaki ilişkilerin insan haklarına saygılı ve demokrasi ilkelerine uygun olarak işlenmesiyle mümkündür (Bilgen, 1994, s.28). Demokratik okullar demokratik kişilerce amaçlarına ulaştırılır. Demokratik olmayan bir düşünce yapısıyla demokratik bir insan yetiştirmek mümkün olmadığı gibi, bu kişilerce yapılan eğitimde demokratik eğitim olamaz. Demokratik okul her şeyden önce demokratik değer ve kültürünü sindirmiş yönetici, öğretmen ve diğer personelin bir arada bulunması ile öğretimini gerçekleştirebilir.

Demokratik tutum ve davranışlar, günlük yaşamda pratiği yapılarak öğrenilebilecek ve benimsenebilecek bir sistemdir (San, 1985, s.211-213). Bu anlamda demokratik bir öğretmenin görevlerini Demirbolat (1999, s.231) bireyselleştirmeyi başarma, bağımsız düşünme alışkanlığı kazandırma ve demokratik iletişim ortamı yaratma olarak belirtmektedir. Demokratik bir eğitim kurumunda öğretmenden, öğrencileri farklı birer değer gibi görerek, yeteneklerine ve yapılarına uygun kişilik geliştirmeleri için kendilerine güven duyarak sevgiyle yetişmelerine yardımcı olması beklenir. Demokratik eğitim sürecinde, öğrencilere bir taraftan çeşitli bilim dallarında var olan kesin bilgiler kavratılarak öğretilirken, bir taraftan da kendi başlarına bilgi edinebilmeleri, usullama yaparak, sağlıklı değerlendirme yapabilme alışkanlığı kazandırılır. Her düzey ve türdeki eğitim süreçlerinde, öğrencilerin düşünce özgürlüklerine dolaylı veya dolaysız sınırlama getirmek bir yana, farklı ekol yanlılarınca öğütlenen kalbur üstü kitapları okumaya özendirilir. Eğitim süresince her düşünce, öğretmen ve öğrenciler tarafından eleştiriye, sorgulamaya, irdelenmeye açık tutulur (Maboçoğlu, 1998, s.359).

Bir başka anlatımla, demokratik öğretmen, öğrencileriyle empatik ilişkiyi canlı tutan, eğitilmiş insandan önce özgür insanı hedefleyen, yaşamla çakışan bilgileri temel alarak

yabancılaşma olgusuna fırsat vermeyen, düşünsel, davranışsal çeşitliliğin ve zenginliğin önemini kavratıp, insan ilişkilerinde hoşgörü ve saygının ancak düşünsel zenginliğe fırsat verilen bir toplum zemininde yaşayabileceğini örneklerle irdeler (Kale, 1998, s.675). Rainer ve Guyton (1999), öğretmenin demokratik uygulamalarının öğrencinin okul ve öğrenmeye karşı tutumunda önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Çünkü demokratik eğitim, kişilerarası ilişkilere ve bağımsızlığa önem vermektedir (Thayer, 1996). Ayrıca bu eğitim sürecinde karar verme, adalet ve yetkinin tam dağılımı söz konusudur (Goodman, 1994). Her şeyden önce öğretmen ve yöneticiler arasındaki eşit yetki dağılımı demokratik okulun en belirgin özelliğini oluşturmaktadır (Gutman, 1998).

Ulusavaş (1998, s.694), demokratik eğitimde öğretmenin öğrencilere, eleştirel düşünme becerisi, etkili bir şekilde tartışabilme, haksızlıklara karşı mücadele, işbirliği ve dayanışma becerisi, empati duyma, kimlik kazanma ve kendini gerçekleştirme, eyleme geçme, katılma, farklılığa saygı duyma, daha iyi bir dünya için çalışmaya hazır olma, bugünkü kadar gelecek kuşakları da düşünerek sorumluluk geliştirme vb. gibi konularda kazanımlar sağlayacağını belirtirken; Başaran (1987, s.112) demokratik bir eğitim süreci sonunda, öğrencilerin düşüncesini özgürce dile getirme, başkalarıyla işbirliği yapmakta becerikli olma, öğrenmeye ve araştırmaya tutkun olma, kendinin ve toplumun sağlığını koruma ve üretici olma gibi konularda nitelikler kazanabileceğini belirtmektedir.

Ancak tüm bu kazanımların sağlanabilmesi için San (1985, s.211)'ında belirttiği gibi her şeyden önce öğretmenlerin, demokratik davranışlar sergilemesi gerekmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın problemi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerle, üniversite öğretim üyelerinin demokratik davranışları gösterme düzeylerini belirlemektir.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleriyle, üniversite öğretim üyelerinin demokratik davranışlarının belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenleri demokratik davranışları ne derece göstermektedirler?
2. Üniversitede görev yapan öğretim üyeleri, demokratik davranışları ne derece göstermektedirler?
3. Öğretmenlerin demokratik davranışları görev yapılan okula ve cinsiyete göre değişiklik göstermektedir?
4. Öğretim üyelerin demokratik davranışları ünvana göre değişiklik göstermektedir?

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ, EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ

Bu araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evreni, Kayseri Büyükşehir Belediyesi içerisinde bulunan ilköğretim okulları ile ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerle, Erciyes üniversitesinde görev yapan öğretim üyeleridir. Çalışma evreni olarak belirlenen ilköğretim ve ortaöğretim okulunda görev yapan öğretmen grubunun sayıca çok olması nedeniyle oransız küme örnekleme yoluna gidilerek, yansızlık kuralına göre örnekleme alınacak ilköğretim ve ortaöğretim okulları belirlenmiştir. Bu okullardaki görevli öğretmenlerden ilköğretim için 5.sınıf, ortaöğretim okulları için lise son sınıfın derslerine giren öğretmenler örneklem kapsamına alınmıştır. Üniversite öğretim üyeleri için örnekleme yoluna gidilmemiş, ulaşılabilen (izinli, semi-

ner ve konferansa gitme gibi nedenlerle yerinde olmayan öğretim üyeleri hariç) tüm öğretim üyelerinin görüşlerine başvurulmuştur.

VERİ TOPLAMA ARACININ GELİŞTİRİLMESİ

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket tekniği kullanılmıştır. Araştırmada yeni anket oluşturma yoluna gidilmemiş, bunun yerine kullanılan anket, geçerliği ve güvenilirliği yapılmış olan Atasoy (1997), Gömleksiz (1988) ve Yıldırım (1994)'in anketlerinden yararlanılarak hazırlanmıştır. Ankette yer alan ifadelerin puanlamaları; 1 ve 1.79 arası "hiç", 1.80 ve 2.59 arası "az", 2.60 ve 3.39 arası "orta", 3.40 ve 4.19 arası "çok", 4.20 ve 5.00 arası "pekçok" olarak belirlenmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular; ilköğretim sınıf öğretmenleri ile ortaöğretim okulu öğretmenlerinin demokratik davranışları gösterme düzeyler Tablo 1'de, öğretim üyelerinin demokratik davranış gösterme düzeyleri Tablo 2'de görülmektedir. Ayrıca Tablo 1'de, öğretmenlerin demokratik davranışlarına, görev yaptıkları okul ile cinsiyet açısından bakılmıştır. Tablo 1 ve tablo 2'de de görüldüğü gibi araştırmaya, ilköğretim okulunda görev yapan 99 sınıf öğretmeni, liselerde görev yapan 109 öğretmen ve 115 öğretim üyesi katılmıştır.

A) Öğretmenlerin demokratik davranışları

Tablo 1'de de görüldüğü gibi, hem ilköğretim hem de ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler, sınıfta yapılan dersler ve diğer faaliyetlerin hedef, içerik, yöntem ve araç-gereçlerin seçiminde öğrenci görüşlerine "orta düzeyde" başvurmaktadırlar. "Sınıftaki oturma düzeni ile ilgili olarak öğrencilerin görüşlerine başvurma" konusunda istatistiksel olarak bir fark ortaya çıkmasa da, ortalama olarak bakıldığında, ilköğretim okulu öğretmenleri bu konuda öğrencilerin görüşlerini "çok düzeyde" aldıklarını belirtirken, ortaöğretim okulu öğretmenleri "orta düzeyde" belirtmişlerdir.

İlköğretim okulu öğretmenleri "sınavların türleri ve zamanlarının belirlenmesinde öğrencilerin görüşlerini alma" konusunda $X=3,04$ ortalamayla demokratik davranış sergilediklerini belirtirken, ortaöğretim okulu öğretmenleri $X=3,36$ ortalamayla demokratik davranış sergilediklerini belirtmişlerdir.

"Bir ya da bir kaç öğrenci sınıfça belirlenmiş davranış kurallarına aykırı davrandığında bu davranışın nedenlerinin sınıfça tartışılıp bir karara varılmasını sağlama" konusunda ilköğretim okulu öğretmenleri $X=3,43$ ortalamayla çok düzeyde, ortaöğretim okulu öğretmenleri $X=3,25$ ortalamayla orta düzeyde demokratik davranış sergilediklerini belirtmişlerdir.

İlköğretim okulu öğretmenleri ile ortaöğretim okulu öğretmenleri "öğrencileri düşüncelerinden dolayı suçlamaktan kaçınma" konusunda gösterdikleri davranış bakımından farklılık ortaya çıkmıştır ($t=2,25$, $p<.05$). Bir başka anlatımla, ilköğretim okulu öğretmenleri öğrencileri düşüncelerinden dolayı suçlamaktan ($X=3,72$) ortalamayla kaçındıklarını belirtirken, ortaöğretim okulu öğretmenleri ($X=4,11$) ortalamayla kaçındıklarını belirtmişlerdir. Bu gerçekten ilginç bir durum göstermektedir. Lise çağı bir bakıma ergenlik döneminin gerektirdiği özellikleri taşımasından dolayı, ortaöğretim öğretmenlerinin bu davranıştan kaçınması anlaşılabilir ama ilköğretim okulu öğretmenlerinin de benzer hatta daha fazla ortalamayla katıldıklarını belirtmesi beklenirdi.

Tablo 1: Öğretmenlerin Demokratik Davranışlarının Okul Ve Cinsiyet Açısından T-Testi Sonuçları

Maddeler	1,00=İlkokul öğretmeni=99, 2,00=Ortaokul öğretmeni=109				1,00=Erkek Öğrt=132 2,00=Kadın Öğrt=74			
	ögrtm	X	Sd	t-değ.	Cins	X	Sd	t-değ.
S1 Bütün öğrencileri sınıf etkinliklerine ve diğer grup etkinliklerine katılmaya özendirme	1,00	3,61	,97	,41	1,00	3,55	,943	,57
	2,00	3,55	1,00		2,00	3,63	1,06	
S2 Sınıfta yapılan dersler ve diğer faaliyetlerin hedef, içerik, yöntem ve araç-gereçlerin seçiminde öğrenci görüşlerine başvurma	1,00	3,11	,99	,73	1,00	3,12	,983	,61
	2,00	3,21	,95		2,00	3,21	,96	
S3 Sınıf gösterileri veya diğer grup etkinliklerinde öğrencilerin istekleri doğrultusunda grup oluşturmalarına olanak sağlama	1,00	3,59	,98	1,35	1,00	3,46	,94	,73
	2,00	3,41	,96		2,00	3,56	1,04	
S4 Sınıftaki oturma düzeni ile ilgili olarak öğrencilerin görüşlerine başvurma	1,00	3,45	1,25	1,06	1,00	3,45	1,16	1,50
	2,00	3,28	1,05		2,00	3,20	1,13	
S5 Okul ve sınıfta uyulması gereken kuralları öğrencilerle birlikte karara bağlama	1,00	3,47	1,10	,41	1,00	3,39	1,05	,80
	2,00	3,41	1,04		2,00	3,52	1,12	
S6 Sınavların türleri ve zamanlarının belirlenmesinde öğrencilerin görüşlerini alma	1,00	3,04	1,30	1,95*	1,00	3,26	1,20	,89
	2,00	3,36	1,10		2,00	3,10	1,22	
S7 Sınıf faaliyetleriyle ilgili olarak, öğrencilerin çoğunluğunca benimsenen kararlara uyma	1,00	3,52	,97	,18	1,00	3,56	,857	,65
	2,00	3,55	1,02		2,00	3,47	1,21	
S8 Öğrencileri doğru yada yanlış ne olduğunu söyleyip yaptırmak yerine kendi fikirlerini oluşturabilmelerine rehberlik etme	1,00	3,73	,89	,19	1,00	3,71	,887	,76
	2,00	3,76	,87		2,00	3,81	,886	
S9 Öğrencilerin olayları tarafsız ve eleştirel bir gözle değerlendirebilmelerini sağlama	1,00	4,00	,94	,91	1,00	3,91	,865	,40
	2,00	3,88	,94		2,00	3,97	1,08	
S10 Öğrencilerin kendi görüşlerini herhangi bir etki altında kalmadan özgürce açıklamalarına olanak sağlama	1,00	4,15	,99	,88	1,00	4,14	,950	1,07
	2,00	4,02	1,02		2,00	3,98	1,11	
S11 Öğrencileri düşüncelerinden dolayı suçlamaktan kaçınma	1,00	3,72	1,40	2,25*	1,00	4,01	1,19	1,44
	2,00	4,11	1,03		2,00	3,75	1,31	
S12 Öğrencilerin düşüncelerine karşı kendi düşünceleri savunulduklarında olgunlukla karşılama	1,00	4,03	1,04	,27	1,00	4,00	,96	,11
	2,00	3,99	,99		2,00	4,02	1,11	
S13 Öğrencilerinize düşüncelerine değer verildiği, önemsendiği ya da kabul edildiği hissi verme	1,00	3,98	,91	,07	1,00	3,98	,899	,21
	2,00	4,00	,95		2,00	4,01	1,00	
S14 Öğrencilerin az bildiği ya da hiç bilmediği konularla ilgili görüşlerini söylemelerini sağlama	1,00	3,88	,91	2,74*	1,00	3,70	1,00	,27
	2,00	3,49	1,12		2,00	3,66	1,13	
S15 Öğrenciler sorulan sorulara yanlış cevap verseler bile konuşmalarını bitirmelerini bekleme	1,00	4,18	,92	2,62*	1,00	3,93	1,04	,98
	2,00	3,80	1,10		2,00	4,08	1,04	
S16 Öğrencileri birbirlerinin düşüncelerine saygı göstermeleri için çaba sarf etme	1,00	4,21	1,00	,34	1,00	4,17	,984	,29
	2,00	4,16	,94		2,00	4,21	,969	
S17 Bir yada bir kaç öğrenci sınıfça belirlenmiş davranış kurallarına aykırı davrandığında bu davranışın nedenlerinin sınıfça tartışılıp bir karara varılmasını sağlama	1,00	3,43	1,05	1,12	1,00	3,32	,992	,16
	2,00	3,25	1,05		2,00	3,35	1,17	
S18 İstenmeyen bir davranışa karşı sınıfın tepkisini bir yaptırım gücü olarak kullanma	1,00	2,97	1,07	,92	1,00	3,08	1,04	,69
	2,00	3,11	1,10		2,00	2,97	1,17	
S19 Sınıf içinde düşünce olarak azınlıkta kalan öğrencilerin görüş ve önerilerini dikkate alma ve tartışılmasına olanak sağlama	1,00	3,54	,95	2,06*	1,00	3,41	,983	,47
	2,00	3,24	1,15		2,00	3,33	1,21	
S20 Sınıfça karar alınması gereken konularda (sınıf başkanının seçimi gibi) öğrenci oylarına başvurma	1,00	4,14	1,06	,38	1,00	4,09	1,08	,68
	2,00	4,08	1,07		2,00	4,20	,936	
S21 Yapılan oylamalarda öğrencilerin kapalı oy haklarını kullanmalarına olanak sağlama	1,00	3,56	1,41	1,35	1,00	3,44	1,26	,07
	2,00	3,31	1,28		2,00	3,43	1,51	
S22 İşlenecek ders konusuyla birlikte sınıfta yakın bir zamanda olmuş güncel bir olayı öğrencilerle tartışmaya zaman ayırma	1,00	3,62	,97	,46	1,00	3,62	,945	,53
	2,00	3,55	1,08		2,00	3,54	1,18	
S23 Sınıf ortamının düzenlenmesi ile ilgili olarak (asılacak tablo, resim gibi) öğrencilerin beğenileri doğrultusunda bir düzenleme yapma	1,00	3,71	1,01	3,89*	1,00	3,33	1,13	1,34
	2,00	3,12	1,15		2,00	3,55	1,11	
S24 Öğrencilerle ilgili özel bilgiler açıklamaktan kaçınma	1,00	4,07	1,22	,83	1,00	3,96	1,28	,31
	2,00	3,92	1,25		2,00	4,02	1,18	

Diğer bir ilginç sonuçta, öğretmenlerin "öğrencilerin az bildiği ya da hiç bilmediği konularla ilgili görüşlerini söylemelerini sağlama" maddesi ile "öğrenciler sorulan sorulara yanlış cevap verseler bile konuşmalarını bitirmelerini bekleme" maddesine verdikleri yanıt. Her iki madde içinde ortaöğretim öğretmenleri ile ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri arasında farklılık çıktığı gözlenmiştir (sırayla $t=2,74$, $p<.05$; $t=2,62$, $p<.05$). Bir başka anlatımla, ilköğretim okulu öğretmenleri her iki maddede de ortaöğretim okulu öğretmenlerinden daha fazla demokratik tavır sergilediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin az bildiği

ya da hiç bilmediği konularla ilgili görüşlerini söylemelerini ilköğretim okulu öğretmenleri $X=3,88$ ortalamayla, ortaöğretim okulu öğretmenleri ise $X=3,49$ ortalamayla; öğrenciler sorulan sorulara yanlış cevap verseler dahi konuşmalarını bitirmelerini bekleme konusunda ise ilköğretim okulu öğretmenleri $X=4,18$ ortalamayla, ortaöğretim okulu öğretmenleri $X=3,80$ ortalamayla demokratik tavır gösterdiklerini belirtmişlerdir.

"Sınıf içinde düşünce olarak azınlıkta kalan öğrencilerin görüş ve önerilerini dikkate alma ve tartışılmasına olanak sağlama" konusunda ilköğretim okulu öğretmenlerinin daha demokratik oldukları gözlenmiştir. Çünkü, bu maddeye ilköğretim okulu öğretmenleri $X=3,54$ ortalamayla, ortaöğretim okulu öğretmenleri $X=3,24$ ortalamayla katılarak, birbirinden farklı görüş belirtmişlerdir. Benzer bir farklılıkta "sınıf ortamının düzenlenmesi ile ilgili olarak (asılacak tablo, resim gibi) öğrencilerin beğenileri doğrultusunda bir düzenleme yapma" maddesinde ortaya çıkmaktadır. Bu maddeye ilköğretim okulu öğretmenleri ($X=3,71$), ortaöğretim öğretmenlerine ($X=3,12$) göre daha yüksek düzeyde katıldıklarını belirtmektedirler.

Hem ilköğretim okulu öğretmenleri ($X=2,97$) hem de ortaöğretim okulu öğretmenleri ($X=3,11$) "istenmeyen bir davranışa karşı sınıfın tepkisini bir yaptırım gücü olarak kullanma" maddesine orta düzeyde demokratik tavır gösterdiklerini belirtmişlerdir.

Bunlarla beraber hem ilköğretim okulu hemde ortaöğretim okulu öğretmenleri "bütün öğrencileri sınıf etkinliklerine ve diğer grup etkinliklerine katılmaya özendirme", "sınıf gösterileri veya diğer grup etkinliklerinde öğrencilerin istekleri doğrultusunda grup oluşturmalarına olanak sağlama", "okul ve sınıfta uyulması gereken kuralları öğrencilerle birlikte karara bağlama", "sınıf faaliyetleriyle ilgili olarak, öğrencilerin çoğunluğunca benimseyen kararlara uyma", "öğrencileri doğru yada yanlış ne olduğunu söyleyip yaptırmak yerine kendi fikirlerini oluşturabilmelerine rehberlik etme", "öğrencilerin olayları tarafsız ve eleştirel bir gözle değerlendirebilmelerini sağlama", "öğrencilerin kendi görüşlerini herhangi bir etki altında kalmadan özgürce açıklamalarına olanak sağlama", "öğrencilerin düşüncelerine karşı kendi düşünceleri savduklarında olgunlukla karşılama", "öğrencilerinize düşüncelerine değer verildiği, önemsendiği ya da kabul edildiği hissi verme", "sınıfça karar alınması gereken konularda (sınıf başkanının seçimi gibi) öğrenci oylarına başvurma", "işlenecek ders konusuyla birlikte sınıfta yakın bir zamanda olmuş güncel bir olayı öğrencilerle tartışmaya zaman ayırma", "öğrencilerle ilgili özel bilgiler açıklamaktan kaçınma" ve "yapılan oylamalarda öğrencilerin kapalı oy haklarını kullanmalarına olanak sağlama", "öğrencileri birbirlerinin düşüncelerine saygı göstermeleri için çaba sarf etme" konularında çok düzeyde demokratik davranış sergilediklerini belirtmişlerdir.

Diğer bir sonuçta ilköğretim okulu öğretmenleri ile ortaöğretim okulu öğretmenlerinin demokratik davranışlarını belirten bu maddeler, öğretmenlerin cinsiyeti açısından bir farklılık ortaya çıkmamasıdır.

B) Öğretim üyelerinin demokratik davranışları

Tablo 2'ye bakıldığında, öğretim üyeleri "sınıfta yapılan dersler ve diğer faaliyetlerin hedef, içerik, yöntem ve araç-gereçlerinin seçiminde öğrenci görüşlerine başvurma", "sınavların türleri ve zamanlarının belirlenmesinde öğrencilerin görüşlerini alma", "öğrencilerin kendi görüşlerini herhangi bir etki altında kalmadan özgürce açıklamalarına olanak sağlama", "öğrencileri düşüncelerinden dolayı suçlamaktan kaçınma", "öğrencileri doğru yada yanlış ne olduğunu söyleyip yaptırmak yerine kendi fikirlerini oluşturabilmelerine rehberlik etme", "öğrencilerin az bildiği ya da hiç bilmediği konularla ilgili görüşlerini

söylemelerini sağlama", "bir yada bir kaç öğrenci sınıfça belirlenmiş davranış kurallarına aykırı davrandığında bu davranışın nedenlerinin sınıfça tartışılıp bir karara varılmasını sağlama", "istenmeyen bir davranışa karşı sınıfın tepkisini bir yaptırım gücü olarak kullanma", "yapılan oylamalarda öğrencilerin kapalı oy haklarını kullanmalarına olanak sağlama" konularında "çok düzeyde" demokratik tavır sergilediklerini belirtmişlerdir.

Ama bazı maddelerde öğretim üyelerinin görüşleri arasında farklılıkların ortaya çıktığı gözlenmiştir. Bunlardan biri "öğrencilerin gerçeklerle kişisel görüşlerini birbirinden ayırbilmelerine yardım etme" maddesidir ($F=4,86$, $p<.05$). Bu maddeye yardımcı doçentler $X=4,05$ ortalamayla, doçentler $X=4,02$ ortalamayla çok düzeyde demokratik davranış gösterdiklerini belirtirken, profesörler $X=3,30$ ortalamayla orta düzeyde demokratik davranış gösterdiklerini belirtmişlerdir. Bir başka farklılığın çıktığı madde "öğrencilerin olayları tarafsız ve eleştirel bir gözle değerlendirebilmelerini sağlama" maddesidir ($F=2,98$, $p<.05$). Yardımcı doçentler bu konuda $X=4,23$ ortalamayla pek çok düzeyde, doçentler $X=3,96$ ortalamayla çok düzeyde, profesörler ise $X=3,61$ ortalamayla çok düzeyde demokratik tavır sergilediklerini belirtmişlerdir. Buradan yardımcı doçentlerin profesörlere göre daha demokratik tavır sergiledikleri ortaya çıkmaktadır.

Tablo 2: Öğretim Üyelerinin Demokratik Davranışlarının Varyans Analizi ve Tukey Testi Sonuçları

Maddeler	yükseköğretim						DE-2-112		F
	Yrd. Doç. =39	Doç. 50	Prof. =26	KT		KO			
	X	X	X	GA	Gİ	GA	Gİ		
S1-Bütün öğrencileri sınıf etkinliklerine ve diğer grup etkinliklerine katılmaya özendirme	3,69	3,52	3,42	1,24	107,1	,62	,95	,65	
S2-Sınıfta yapılan dersler ve diğer faaliyetlerin hedef, içerik, yöntem ve araç-gereçlerinin seçiminde öğrenci görüşlerine başvurma	3,38	3,42	3,26	,39	110,5	,19	,98	,20	
S3-Sınıf gösterileri veya diğer grup etkinliklerinde öğrencilerin istekleri doğrultusunda grup oluşturmalarına olanak sağlama	3,43	3,70	3,03	7,52	159,0	3,76	1,42	2,64	
S4-Sınavların türleri ve zamanlarının belirlenmesinde öğrencilerin görüşlerini alma	3,17	2,92	2,65	4,37	217,6	2,18	1,94	1,12	
S5-Sınıf faaliyetleriyle ilgili olarak, Öğrencilerin çoğunluğunca benimsenen kararlara uyuma	3,66	3,40	3,15	4,21	128,0	2,10	1,14	1,84	
S6-Öğrencileri doğru yada yanlış ne olduğunu söyleyip yaptırmak yerine kendi fikirlerini oluşturabilmelerine rehberlik etme	4,02	3,96	3,42	6,53	127,2	3,26	1,13	2,87	
S7-Öğrencilerin gerçeklerle kişisel görüşlerini birbirinden ayırbilmelerine yardım etme	4,05	4,02	3,30	10,6	122,4	5,31	1,09	4,86*3 #1-2	
S8-Öğrencilerin olayları tarafsız ve eleştirel bir gözle değerlendirebilmelerini sağlama	4,23	3,96	3,61	5,92	110,9	2,96	,99	2,98*3 #1	
S9-Öğrencilerin kendi görüşlerini herhangi bir etki altında kalmadan özgürce açıklamalarına olanak sağlama	4,41	4,40	4,15	1,26	82,8	,63	,73	,85	
S10-Öğrencileri düşüncelerinden dolayı suçlamaktan kaçınma	4,20	4,36	4,15	,91	123,2	,45	1,10	,41	
S11-Öğrencilerin düşüncelerine karşı kendi düşüncelerini savduklarında olgunlukla karşılama	3,97	4,22	4,00	1,57	111,5	,78	,99	,79	
S12-Öğrencilere düşüncelerinin değerli olduğu, önemsendiği ya da kabul edildiği hissi verme	4,20	4,29	4,50	1,38	68,7	,69	,62	1,10	
S13-Öğrencilerin az bildiği ya da hiç bilmediği konularla ilgili görüşlerini söylemelerini sağlama	3,74	3,80	4,03	1,46	92,3	,73	,82	,88	
S14-Öğrencileri birbirlerinin düşüncelerine saygı göstermeleri için çaba sarf etme	4,10	4,34	3,69	7,18	134,3	3,59	1,20	2,99*3 #2	
S15-Bir yada bir kaç öğrenci sınıfça belirlenmiş davranış kurallarına aykırı davrandığında bu davranışın nedenlerinin sınıfça tartışılıp bir karara varılmasını sağlama	2,76	3,26	3,07	5,29	166,3	2,64	1,48	1,78	

S16-İstenmeyen bir davranışa karşı sınıfın tepkisi-ni bir vaptirim j»ui:ii olarak kullanma	2,53	2,76	2,88	2,04	139,4	1,03	1,24	,82
S17-Sınıf içinde düşünce olarak azınlıkta kalan öğrencilerin görüş ve önerilerini dikkate alma ve tartışılmasına olanak sağlama	3,56	3,44	3,11	3,22	134,5	1,61	1,20	1,34
S18-Sınıf; a karar alınması gereken konularda öğrenci oylarına başvurma	4,02	3,78	3,46	4,97	162,0	2,48	1,44	1,72
S19-Yapılan oylamalarda öğrencilerin kapalı oylarını kutlanmalarına olanak sağlama	2,87	3,14	2,80	2,50	250,4	1,25	2,23	,56
S20-Dersin konusunu işlerken sınıfın genel havasıyla ilgilenme	4,23	3,96	3,88	2,36	119,4	1,18	1,06	1,10
S21-İslenecek ders konusuyla birlikte sınıfta yakın bir zamanda olmuş güncel bir olayı öğrencilerle tartışmaya zaman ayırma	3,84	3,66	3,23	6,00	146,9	3,00	1,31	2,29
S22-d"> öğrencilerle ilgili özel bilgiler açıklamaktan kaçınma	4,28	4,28	3,46	13,5	216,4	6,75	1,93	3,49*3 #2-1

Görüşler arasında farklarının gittiği maddelerden biride "öğrencileri birbirlerinin düşüncelerine saygı göstermeleri için gaba sarf etme" maddesidir ($F=2,99$, $p<.05$). Burada fark-hhk yardımcı öğretmenler ($X=4,10$) öğretmenler ($X=4,34$) arasında görülmektedir. Bir başka anlatımla yardımcı öğretmenler ve profesörler bu madde için çok düzeyde demokratik davranış gösterdiklerini söylerken, öğretmenler pek çok düzeyde demokratik davranış gösterdiklerini belirtmişlerdir. Öğretim üyelerinin unvanları açısından farklarının gittiği maddelerden sonuncusu ise "öğrencilerle ilgili özel bilgiler açıklamaktan kaçınma" maddesidir ($F=3,49$, $p<.05$). Bu madde için yardımcı öğretmenler ile öğretmenler $X=4,28$ ortalamayla pek çok düzeyde, profesörler ise $X=3,46$ ortalamayla çok düzeyde demokratik tavir sergilediklerini belirtmişlerdir.

Bunların yanı sıra istatistiksel olarak farklarının görülmemesi ama ortalamalar açısından bakıldığında farklarının görüldüğü maddeler; "sınıf gösterileri veya diğer grup etkinliklerinde öğrencilerin istekleri doğrultusunda grup oluşturmalarına olanak sağlama", "sınıf faaliyetleriyle ilgili olarak öğrencilerin görüşüne benimsenen kararlara uyma", "sınıf içinde düşünce olarak azınlıkta kalan öğrencilerin görüş ve önerilerini dikkate alma ve tartışılmasına olanak sağlama", "dersin konusunu işlerken sınıfın genel havasıyla ilgilenme", "islenecek ders konusuyla birlikte sınıfta yakın bir zamanda olmuş güncel bir olayı öğrencilerle tartışmaya zaman ayırma" dir. Bu maddelerin hepsinde profesörlerin diğer iki gruba göre daha az demokratik davranış sergilediklerini belirtmişlerdir. Bu da ilginç, bir durum ortaya çıkarmaktadır. Burada 22 maddeden 16 madde de profesörlerin diğer iki gruba göre daha az demokratik tavir sergilediklerini belirtmektedirler.

Öğretmenlerin davranışlarının demokratik olup olmasını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan bu araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; ilköğretim okulu öğretmenleri 24 maddenin 2., 6., 18. maddeleri için orta düzeyde, 16. maddesi için pek çok düzeyde, geri kalan 20 madde için çok düzeyde demokratik davranış sergilediklerini; ortaöğretim okulu öğretmenleri ise 2., 4., 6., 17., 18., 19., 21., 23. maddeleri için orta düzeyde, geri kalan maddeler için ise çok düzeyde demokratik davranış gösterdiklerini belirtmişlerdir. 24 maddenin sadece 6., 11., 14., 15., 19., 23. maddelerinde ilköğretim okulu öğretmenleri ile ortaöğretim okulu öğretmenlerinin demokratik davranış gösterme bakımından farklarının gittiği görülmüştür. Farklarının gittiği maddelerden 6. ve 11. maddelerde ortaöğretim okulu öğretmenlerinin ilköğretim öğretmenlerine göre daha demokratik oldukları, diğer maddelerde ise ilköğretim okulu öğretmenlerinin daha fazla demokratik davranış gösterdikleri görülmektedir. Cinsiyet açısından ise herhangi bir farkın ortaya çıkma-

muş, yani tüm maddeler açısından erkek ve kadın öğretmenlerin birbirine benzer davranış sergiledikleri ortaya çıkmıştır.

Öğretim üyeleri açısından bakıldığında ise; yardımcı doçentler 22 maddenin 2.,4., 15., 16., 19.maddelerinde orta düzeyde, 8.,9.,10.,12.,20. ve 22. maddelerinde pekçok düzeyde, geri kalan maddelerde çok düzeyde demokratik davranış sergiledikleri; doçentlerin 4.,15.,16.,19. maddelerinde orta düzeyde, 9.,10.,11.,12.,14.,ve 22.maddelerinde pekçok düzeyde, geri kalan maddelerde ise çok düzeyde demokratik davranış sergiledikleri; profesörlerin ise 2.,3.,4.,5.,7.,15.,16.,17.,19.,21.maddelerinde orta düzeyde, 12.maddede pekçok düzeyde, geri kalan maddelerde ise çok düzeyde demokratik davranış sergiledikleri görülmüştür. 22 maddenin sadece 7., 8.,14.,ve 22. maddelerinde unvanlar açısından farklılığın çıktığı, farklılığın çıktığı bu maddelerin hepsinde de profesörlerin, doçent ve yardımcı doçentlere göre daha az demokratik davranış sergiledikleri görülmüştür.

ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre geliştirilen öneriler şunlardır,

1. Öğretmen ve öğretim üyeleri, derslerin ve faaliyetlerin içerik ve yöntemlerinin seçiminde öğrenci katılımını artırmalıdır.
2. Öğretmenler sınıfta oturma düzeni konusunu öğrencinin isteğine bırakmalıdırlar.
3. Öğretmen ve öğretim üyeleri, sınavların türü ve zamanın belirlenmesinde öğrenci görüşleri alınmalıdır.
4. Öğretmenler, öğrencilerin sınıf kurallarına aykırı davranmasında hemen ceza verme yerine, bu tür davranışları öğrencilerin görüşlerine sunma yoluyla tartışılmasına zemin hazırlamalıdırlar.
5. Öğretmenler ve öğretim üyeleri, sınıf içinde herhangi bir olaydan dolayı azınlıkta kalan öğrencilerin görüşlerini daha fazla dikkate almalı ve tartışılmasına olanak sağlamalıdırlar.
6. Öğretmenler sınıf ortamının düzenlenmesi ile ilgili olarak öğrencilerin görüşlerini ve beğenilerini dikkate alarak düzenleme yoluna gitmelidirler.
7. Öğretmenler ve öğretim üyeleri, herhangi bir olay, durum ve alınacak karar konusunda öğrencilerin görüşlerini alırken, kapalı oy kullanma yoluna gitmeye ağırlık vermelişlerdir.

BİLİM-İKTİDAR İLİŞKİSİNİN NİTELİĞİ VE BİLİM İNSANININ SORUMLULUĞU

Dr. Hasan DEMİRTAŞ*

ÖZET: Bu makalede bilim ile iktidar ilişkisinin ne olduğu ve ne olması gerektiğini tartışmak, bilimin iktidarla ilişkisinin hem tarihi hem de güncel sorunlarına bir bakış açısı sunmak amaçlanmıştır.

Bilim-iktidar ilişkisinin niteliğinin belirlenmesinde bilim insanlarının tutumu ve güç birlikleri giderek önem kazanmaktadır. Bilim insanı ürettiğinin niçin? kim için? nasıl? kullanıldığını sorgulamak durumundadır. Bilimsellik arkasına saklanıp, etik gözardı edilmemelidir. Bilim adamı tüm insanlığın yararını gözeten politikaları desteklemelidir.

Anahtar sözcükler: Bilim, iktidar.

ABSTRACT: In this article, the objective is to determine what the relation between science and power is and to discuss about how it should be, and to present a point of view for the relation between science and power with problem not only historical but actual as well.

In determining the relationship between science and power, behaviours and their organized power is getting more and more important. A scientist has to question about everything he discovered for what? for whom? and how? Hiding behind science, he mustn't blind to ethics of science.

Key words: Science, Power

"Bilimin tek amacı, insan varlığının çilesini hafifletmektir. Eğer bilim adamları, kendilerini yalnızca bilgi için bilgi toplamayla sınırlarlarsa bilim sakat kalacak ve yeni buluşlar yalnızca yeni dertler getirecektir. Zamanla keşfedilebilecek her şeyi keşfedebilirsiniz. Fakat ilerlemen, insanlıktan uzaklaşan bir ilerleme olacaktır. Seninle insanlık arasındaki uçurum bir gün o kadar büyüyebilir ki senin yeni bir buluş üzerine duyduğun coşkun karşılığı evrensel bir dehşet haykırışı olabilir" (Kuhn 1995: 34).

GİRİŞ

İnsanoğlu, dünya üzerinde kendini zor bir savaşın içinde bularak yaşamaya başlamıştır. O, diğer canlıların sahip olduklarına sahip değildi ve doğa karşısında fiziksel anlamda güçsüzdü. Güçlü kasları, kalın bir postu, yırtıcı pençeleri yoktu ama hiç bir yaratığın sahip olmadığı bir şeye "akla" sahipti ve ilerde onu kullanarak doğaya hükmetmeye çalışacak, daha rahat ve daha güvenli bir yaşama kavuşacaktı.

* İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi

İnsanın doğaya yönelmesi ve onun bilgisine ulaşmaya çalışması, sadece yaşamı sürdürme zorunluluğundan kaynaklanmıyordu. İnsanda bilme ve öğrenme tutkusuna vardı ve her şeyi bilmek istiyordu. İşte bu tutku onun doğaya ve kendine yönelmesine neden oldu ve doğaya yönelen insan ondaki gizi ve gücü keşfetmeye, o güçten yararlanmaya, onu kontrol etmeye başladı. Bildikçe, anladıkça daha çok bilmek ve anlamak istedi. Öyle ki bu bilme ve anlama isteği yeryüzüne sığmadı ve insan gökyüzüne, evrene yönelmeye başladı. Bilgisini artırmak ve daha iyi ölçmeler yapabilmek için araç-gereçler geliştirdi, çeşitli denemelerde bulundu. Böyle başladı bilimin serüven dolu adımları ve İ.Ö. 3000 yıllarında Fırat-Dicle vadisinde icat edilen ilk hesap aleti "çörkü"den, uzayın derinliklerinde gezintiye çıkan uzay araçlarına ulaştı.

Tarihin kulvarlarında, serüven içinde yol alırken bilim, zaman zaman yanıldı ki böylece yanılmayı baştan kabul etmeyi öğrendi. Zaman zaman korktu, saklandı çünkü; yeryüzü efendilerinin hüsnüne uğradı ve savunucuları yakılabildi. Zaman zaman en cesuruydu yeryüzünün ve bir kılıç kadar keskindi dili. Zaman zaman şarlatanların dilinde gülünç öyküler gibi göründü insana ve her şeye rağmen bu serüven yol almaya devam etti.

Bugün ulaştığı noktada bilim, bizim korku, umut ve bazen de dehşetten oluşan karma duygularla bakışlarımızı yönelttiğimiz bir "Pandora'nın Kutusu"na benziyor. Her şeye karşın bilim gündelik hayatımızın ana bileşenlerinden biri haline gelmiş durumda (Forti 1997:1).

Bilim tarihi, bilimin kendisini dinsel dogmalardan kurtarmak için yenmek zorunda kaldığı güçlüklerle doludur. Kültürün temel bir bileşeni olarak kabul edildiği zaman bile bilim kendisini, ideolojilere, politikacılara ya da iktidara karşı savunmak durumunda kalmıştır ve kalacaktır.

Tarihsel serüveninde bilim, sıkça ideolojilerin ve iktidarı elinde tutanların müdahaleleriyle karşılaşmış, onlar tarafından, insanlığın yararına olmayan amaçlar için kullanılabilmektedir. Örneğin Biyoloji bir ideolojik sömürü aracı yapılabilmektedir. Hitler, "Mein Kampf"ta (Kavgam) biyolojik bir temel ve biyolojik bir amaç olmaksızın politikanın tamamen başıboş kalacağını ilan edebilmiştir (Forti 1997: 2).

Bugün bilimin ulaştığı noktada, onunla iktidar arasındaki ilişkinin ne olduğu, nasıl ve hangi koşullarda sürdürülmesi gerektiği sorgulanmak durumundadır. Artık ülke yönetimleri ve bilim politikaları küçük bir uzman grubunun bilgisinin ellerine bırakılamaz. Bilimin, insanlığın tamamına hizmet edecek şekilde programlanması ve yönlendirilmesi gerekiyor.

Bu yazıda bilimin iktidarla ilişkisinin hem tarihi hem de güncel sorunlarına bir bakış açısı sunmak amaçlanmıştır.

BİLİM NEDİR?

Bilim nedir? sorusu çok sorulan, çok yanıtlanan, ancak herkes tarafından kabul edilen ortak bir yanıt olmayan bir sorudur. Ortak bir yanıt vermek güçtür ve belki gerekli de değildir. Yıldırım (1998: 16) ortak bir yanıt vermenin güçlüğünü şu iki nedene bağlar.

1. Bilim, donmuş, dural (static) bir konu değil, sürekli ve artan bir hızla gelişen, değişen bir etkinliktir.
2. Bilim, inceleme konusu ve yöntemi yönünden kapsamı ve sınırları kesinlikle belli bir etkinlik değil, çok yönlü, sınırları yer yer belirsiz ve karmaşık bir oluşumdur.

Bu güçlülere rağmen bilimin çeşitli tanımları yapılmıştır. Aşağıda bu tanımların bazılarına yer verilmiştir:

Einstein, bilimi, her türlü düzenden yoksun duyu verileri (algılar) ile mantıksal olarak düzenli düşünme arasında uygunluk sağlama çabası olarak tanımlamaktadır (Yıldırım 1998: 18). Heidegger (1998: 14-15), bilimi real-olanın teorisi olarak ifade etmekte ve varolan her şeyin bize kendisini sunduğu bir yol olarak belirtmektedir. Bilim, teoloji ya da herhangi bir ideoloji türünden "yanılmaz" dogmalar içeren bir öğretidir; tutarlılık ölçütüne bağlı bir sınama-yanılma, yanılığın ayıklama sürecidir (Yıldırım 1996: 3).

Bir başka tanımda bilim, doğada meydana gelen olayların nedenlerini, birbiriyle olan bağıntılarını bulur, onları genelleştirir, kuramsallaştırır ve kuramsal bilgi yardımıyla sonradan meydana gelecek olayların nasıl ve ne zaman meydana geleceğini saptar (Tekeli vd. 1997: 2), denilerek, daha çok bilimin ne yaptığı vurgulanır. Bilimin misyonu gerçeğin üstünü örten perdeyi kaldırmak, görüntüyle gerçek arasındaki uyumsuzluğu açığa çıkarmaktır (Başkaya 2002:5).

Russell (1997: 5), "bilim, gözlem yoluyla ve bu gözlem üzerine kurulmuş akıl yürütme ile önce dünyayla ilgili belirli olguları, sonra da bu olguları birbirine bağlayan yasalara bulgulama ve geleceğin önceden kestirilmesini olanaklı kılma girişimidir" der ve bilimin bu kuramsal görünümünün yanı sıra "bilimsel teknik" boyutunu vurgulayarak, bilimi büyük ölçüde önemli kılanın işin bu yanı olduğunu söyler. Arat (1990: 55), bilimi, belli bir ereğe yönelen bir bilgi edinme ve yöntemli araştırma süreci olarak tanımlar.

Köknal'e (1990: 167) göre bilim, dünyayı, evreni, insanları, nesnelere, olayları olguları gözleyen, inceleyen, izleyen, deney yoluyla bilgi ve veri toplayan, gerçeğe dayanarak, ilke, kural ve yasalara bulmaya çalışan, bunların arasındaki ilişkileri saptayan, sistemleştiren bir yaklaşım biçimidir. Frolov (1997: 54), "bilim, doğa, toplum ve düşünceyle ilgili daha ileri bilgi edinmeye yönelik bir araştırma alanıdır" diyerek, bilimin ürünü bilgiyi vurgular.

Daha kapsamlı bir tanım Bozkurt (1998: 248) tarafından yapılmakta ve bilim, nesnel dünyanın olgularına ilişkin yansız gözlem ve sistemli deneye dayalı zihinsel etkinliklerin tümü bilim olarak kabul edilmekte ve bilimin nesnellğine vurgu yapılmaktadır.

Tanımlar listesini uzatmak olanaklı ancak gereksizdir. Bilimi tanımlamaya çalışan herkes onun bir ya da birkaç yönünü vurgulamıştır. Bu nedenle ortak bir tanım yapmak oldukça güçtür. Yukarıdaki tanımlar incelendiğinde birçok ortak nokta bulunabilecektir. Çünkü; bilimin amacı bilmek ve anlamak, ve değiştirmektir.

Kimi tanımlarda bilime akılcı bir açıdan bakılmış, kimi tanımlarda ise gözlem ve deney ön plana çıkarılmıştır. Bilim ne salt aklın, ne de katıksız gözlem ve deneyin bir sonucudur. Bilim algı verileriyle kuramsal düşüncenin sürekli etkileşimine dayalı bir süreçtir (Yıldırım 1998: 19). Yine bazı tanımlarda bilimin ne olması gerektiği (amaçsal açıdan) üzerinde durulurken bazı tanımlarda da bilimde ne yapılması gerektiği (süreçsel açıdan) üzerinde durulmaktadır. Bilimin büyük özelliği, lanetlere de, afazozlara da yabancı kalmış, özgürlüğü davranışının yasası yapmış olmasıdır (Bayet 1993: 75).

BİLİM İNSANI KİMDİR?

Bilim insanı kendini olanı anlama işine veren, araştırma ve öğretmeyi bir yaşam biçimine dönüştüren kimsedir (Arat 1990: 56). Bilim adamı için bilimsel düşünce ve tutum bir yaşam biçimi olmalıdır (Köknal 1990: 173).

Bilim adamı kuşkucudur, yanılmayı önceden kabul eder. Bulguladığı gerçeğin görelî bir gerçek olduğunu bilir. Çünkü; bilimde yanılmaz doktrin yoktur (Akyol 1997: 130).

Einstein, "zihinlerimizin ürünlerinin insanlık açısından bir bela değil, bir inayet olabilmesi için bizzat insana ve onun kaderine gösterilen ilgi her zaman tüm teknik çabaların başlıca ilgi noktasını oluşturmali. Diyagramlarınızın ve denklemlerinizin arasındayken bunu asla unutmayın" (Mayor 1997: 173) diyerek bilim adamlarının sorumluluğuna işaret etmektedir.

Bilim insanı entellektüeldir. Çağının bütün sorunlarına duyarlıdır, öyle de olmalıdır. Bilim insanı gerçeği ifade eder, ama onu ifade ederken bir dağa ya da bir kürsüye tırmanıp yücelerden atıp tutmaz. Entellektüel yalnız başına konuşur, ama ancak kendisini bir hareketin gerçekliğiyle, bir halkın özlemleriyle, müşterek bir idealin peşinde ortak olarak koşanlarla birleştğinde sesinin yankı bulacağını bilir (Said 1995: 95).

Bilim adamının kişiliğinin önemli özelliklerinden birisi de aydın olmasıdır. Aydın olan insanın öncelikle bilgi, görgü, öğrenim, düşünme ve düşünce üretme nitelikleri vardır (Köknel 1990: 173). Aydın olan insanın niteliğini anlamak için aydın insan ne yapar? sorusunun yanıtlanması gerekmektedir. Aydın insan çok bilen insan demek değildir. Bilgi aydın olmanın amacı değil aracıdır. Aydın insan içinde bulunduğu topluma ve sorunlarına karşı kendini sorumlu hisseden ve davranışsal olarak bir şeyler yapmaya çalışan kişidir. Bilim adamı düşünce üretir, ürettiği bu düşünceyi açıklar ve yapacağı açıklamanın varsa bedelini de ödemeye hazırdır, olmalıdır.

Bilim insanı mesleğinin etiğine sıkı sıkıya bağlı olmalıdır. Değerler adına değer harcamanın bunca yaygın hale geldiği bir dönemde bilimsellik peşine düştüğünü sanarak etik sorunlardan kaçmamalıdır. Çünkü; değerler adına değer harcamanın, değerleri kirletmenin nedenlerinden bir tanesi de hiç şüphe yok ki, çağımız düşünürlerinin, bilimsellik peşine düştüklerini sanarak, etik değer sorunlarıyla hemen hemen hiç hesaplaşmamasıdır (Kuçuradi 1996: 1).

Bilim insanı özgürlük tutkunedir, onsuz hiçbir şeyin olamayacağını bilimin düşüncesinin yeşerip, serpilmeyeceğini bilmelidir. Düşünce özgür olacaksa bunun ilk koşulunun düşünceyi açıklamaya karşı konmuş olan yasal cezaların kaldırılması (Russell 1996: 165), olduğuna inanır.

Özgürlüğün, hem kendisi hem de başkaları için anlamını bilir. Özgürlüğün, en geniş anlamıyla, politik ve ekonomik düzeni tümüyle toplumun denetiminde ve egemenliğinde bulundurarak istenen ürünleri ve amaçları tüm toplumun yararına uygun bir biçimde gerçekleştirebilecek bir örgütlenme olarak kavrar ve onun hem bir amaç, hem de bir araç olduğuna inanır (Selsam 1995: 150).

Bilim insanı bilimin ilerlemesi ve yarılguların düzeltilmesi için kayıtsız şartsız bir tartışma özgürlüğünün gerekliliğini savunur. Gökte olsun, yerde olsun ilahiyat alanına giren inançlara saygı göstermeden ya da onlara başvurmaksızın incelenmeyecek hiç bir şeyin bulunmadığını doğal görür (Bury 1978: 2).

Bilim insanı, hep insanlığın yararını gözetir, gözetmelidir. Ürettiğini insan için üretmelidir. Bu günün bilim insanı, tutumu ile toplumun daha özgür olmasını sağlamak şöyle dursun, tam tersine toplumu köleleştirmeye doğru sürüklemektedir, sözleriyle günümüz bilim insanlarını eleştiren Feyerabend (1991: 111) bilim insanının önüne amaç olarak toplumun özgürleştirilmesini koymaktadır. Bilim insanı laik düşünceye inanır. Gelişme ve değişmeye açıktır, cesurdur.

İKTİDAR KAVRAMI:

Türk dilindeki erk deyimiyile dile getirilen bu Arapça deyim güç anlamındaki kudret kökünden türetilmiştir, genel anlamda yapabilme gücü demektir. Siyasal anlamda bir toplumda egemenliği ellerinde bulunduranları dile getirir (Hançerlioğlu 1986: 192-193).

İktidar, toplumsal örgütlenmenin başlıca işlevlerinden biri, çelişkili bireysel çıkarları ya da grup çıkarlarını eşgüdümleyerek, insan etkinliğini yönetme, inandırma ya da zor kullanma yoluyla bu çelişkili çıkarları tek bir irade altında toplama olanağına sahip bir otoriter güçtür (Frolov 1997: 232).

İktidar, bir toplumsal kümenin, bir toplumun, başka birey, küme ya da toplumları egemenlikleri altına almayı, onların özgürlüklerini sınırlamayı, onları belli biçimlerde davranmaya zorlamayı içerir.

İktidar bir güce dayanır. Güç, eyleme geçiren etken, etki yapabilme ve etkiye karşı koyabilme yeteneğini dile getirir (Hançerlioğlu 1986: 162). Güç sözcüğü etkisi bakımından doğrudan bir biçimde zorlayıcı bir şeyi getirir akla. İktidar daha geneldir ve güçten daha geniş bir uzam üzerinde işler, iktidar çok daha fazlasını içerir ve törenseldir (Canetti 1998: 279).

İKTİDARIN KAYNAĞI OLARAK BİLGİ VE BİLİM:

Bilim bir toplum ve kültürel çerçevesi içinde gerçekleştirilen bir etkinliktir. Dolayısıyla bilimsel çalışmaların, bilimsel etkinliklerin içinde yürütüldüğü toplumun, kültürün ve o toplumun başat ideolojisinden, dünya görüşünden, onun siyasal ahlak ve bakış açısından tamamen bağımsız olarak yürütülebileceğini, sürdürülebileceğini düşünmek olanaksızdır.

Bilim tarihine bakıldığında bilimin, bilimin ürünü olan bilimsel bilginin ve teknolojinin ürettiği toplumların siyasal iktidarları -biçimi ne olursa olsun- tarafından denetim altına alınmaya, kontrol edilmeye ve bir güç kaynağı olarak kullanılmaya çalışıldığı görülmektedir.

Yeni çağda modern doğa bilimlerinin ortaya çıkıp gelişmesindeki en önemli ideolojik amaç doğaya egemen olma düşüncesinde ifadesini bulmaktaydı. 20. yüzyılda gelişmeye başlayan sosyal bilimlerin içinde ana amaç toplumsal huzursuzlukları giderme ve topluma çekidüzen verme olarak belirtilmiştir. Bu amaçların gerçekleştirilmesi bir siyasal gücün kullanılmasını, iktidarı gerektirir. İktidarı elinde bulunduranların ise bilimden yararlanma konusunda kendi siyasal tercihleri doğrultusunda hareket ettikleri ve edebilecekleri açık bir olgudur (Özlem 1998: 192).

Toplumsal emeğin meydana getirdiği nesnel gerçekliğin yasal ilişkilerinin insan düşüncesinde dilsel bir biçimde yeniden üretimi, nesnel gerçekliğin insan beynindeki yansımaları (Hançerlioğlu 1986: 39) olan bilgi güçtür, bir güç kaynağıdır. Günümüzde bilimin ürünü olan bilimsel bilgi ve onun ürünü teknoloji yerkürenin en büyük gücüdür. Bu gücün iktidarlar tarafından kullanılmayacağını düşünmek olanaksızdır. Önemli olan bu gücün nasıl, ne amaçla ve kimin yararına kullanılacağıdır.

Günümüzde, kamuya yönelik sonuçları bakımından bilimsel çalışmaları ve genellikle bilimi iktidarla olan ilişkisinden bağımsız düşünmek olanaklı değildir (Özlem 1998: 192).

Aşağıdaki satırlarda bilim-iktidar ilişkisinin gelişimi tarihsel çağlar kesit alınarak açıklanmaya çalışılmıştır.

ESKİ ÇAĞDA BİLİM VE İKTİDAR İLİŞKİSİ:

Eskiçağ Yunan ve Roma dünyaları modern bilime temel oluştururlar. Aristoteles, Pythagoras, Archimedes ve diğerleri olmasaydı Newton, Kepler, Galileo ya da Einstein da olamazdı.

Modern bilimsel düşüncenin temelleri Eski Yunan ve Akdeniz dünyasında atılmıştır. Göz kamaştırıcı gözlemler, hipotezler, teoriler ve keşifler bu dönemde yapılmış ve batı bilimi bu dönemde doğmuş ve insan hem kendisine hem de evrene ilişkin olarak rasyonel sorular sormaya başlamıştır. Bu başlangıç aynı zamanda bilim ve iktidar arasındaki ilişkinin de başlangıcı olmuştur.

Politik düzen ile doğa düzeni arasındaki ortak görünüşleri ortaya koyan ilk kişi Aristoteles'di ve O, "insan politik bir hayvandır" diyordu. Ayrıca Aristoteles ilk iktidar ve yönetim sınıflandırmasını yapıyordu.

Eskiçağ biliminin son dönemi Roma'nın Mısır'ı işgal etmesiyle başlar ve M.S. dördüncü yüzyılda sona erer. Birer bilim merkezi olan şehir devletlerinin çöküşü bir dönüm noktasını oluşturur. Otokratik baskıcı iktidar Sezar'ın tanrılaştırılmasıyla doruk noktasına ulaşır ve Epikuros ve Lucretius gibi bilim adamları devlet iktidarı karşısındaki güçsüzlüklerini farkederek içe kapanırlar. Stoacılar bilgilerini, bulgularını iktidarın hizmetine sunmaya hazırdırlar.

Epikuros, okulunu Midilli'de kurar ve kadınlarla köleleri de öğrenci kabul eder. Bu nedenle Cicero, onları "ayaktakımı filozofları" diye tanımlar. Bu durum bilim ve iktidar arasında, tarihteki ilk ciddi tartışma ortamını hazırlar. Roma Senatosu Epikuros'un iki öğrencisini senatodan kovar.

Epikurosçular teolojiyi reformdan geçirme girişimlerinde otoriter iktidara karşı daha iyi savunabilmek için, dini ve doğa yasalarını birbirinden ayırmaya çalışmışlardır (Forti 1997: 17). Bu dönemde Roma'da şiddetli bir iktidar mücadelesi cereyan etmiştir. Epikurosçular görüşleri ile aydınlanmış bir azınlığın iktidarını parçalamaya çalışırken, hâkim Romalı sınıfla kaçınılmaz olarak çatışmaya girmişlerdir. Epikuros ve Lucretius, Demokritos'tan esinlenerek bireyin özgürlüğü ve bireyin istenç özgürlüğü konusunda önemli adımlar attılar.

Bu dönemde Roma'daki iktidar mücadelesinde yer alan önemli bir kişi de Zenon'dur. Stoa okulunun kurucusu olan Zenon, doğa yasasına uyum gösteren bir insanın dünyanın yurttaşı sıfatını taşıyabileceğini söyleyerek kent ve devlet arasındaki birliği övüyordu.

Romalılar, bilime yaptıkları katkı politik önemleriyle oransız olmasına karşın teknoloji- de büyük adımlar atmışlar büyük binalar, kemerli su kanalları ve yollar yapmışlardır. Tıp alanında büyük ilerlemeler kaydetmişlerdi. Ama doğal fenomenlere ilişkin bilimsel açıklamalar yapmaya pek yanaşmamışlardır (Forti 1997: 21). Çünkü; böylesi açıklamalar yönetici sınıfların gücüne hizmet eden tanrısal varlıkların gücüne meydan okumak anlamında görülmüştür.

Bu çağ özellikle başlangıç döneminde aklın özgür olduğu bir çağdır ve bunun için hem felsefi bilgi hem de bilimsel bilgi gelişme olanağı bulabilmiştir. Küçük Asya'da İyonya özgür düşüncenin beşiği olmuştur. Avrupa bilimi ve felsefesinin tarihi İyonya'da başlar (Bury 1978: 16).

ORTAÇAĞDA BİLİM VE İKTİDAR İLİŞKİSİ:

Ortaçağ aklın hapiste olduğu çağ olarak değerlendirilebilir. Milan Fermanı'ndan on yıl sonra, Büyük Constantin Hıristiyanlığı kabul etmiştir. Bu karar ile yeni bir dönem başlamış ve bin yıl sürecek olan bu dönemde akıl zincire vurulmuş, düşünce köle olmuş, bilginin ilerlemesi durmuştur (Bury 1978: 45).

Hıristiyanlık egemen bir din haline gelince Hıristiyanlar, evrenin gizleri hakkındaki düşünceleri toplamak amacıyla harekete geçmeye ve bu düşünceler üzerinde baskı kurmaya başladılar. Bu politikalar imparatorlar ve hükümetler tarafından da benimsendi çünkü; dinsel inanışlarla bölünmüş devleti idare etmek güçtü. Kurtuluş yalnız Hıristiyan Kilisesindeydi ve çağın mutlak hakimi kiliseydi. Kilise başka inançlara karşı hoşgörülü olmadı ve yasalarla onları darmadağın etti (Paganizm gibi).

Kilisenin baskısı dinden sapmaları tamamen engellemiş olmayacaktı ki Papa IX. Gregorius tarafından Engizisyon mahkemeleri kuruldu. İmparator II. Friedrich'in kanunlarında, dinden sapanlar için en uygun ceza, bir direğe bağlanarak yakılmak idi (Bury 1978: 51).

Kilisenin baskısı bilim üzerinde şiddetle uygulandı. Kimya şeytani bir sanat sayıldığı için 1317'de papaca mahkum edildi. Dindar olduğu halde bilimsel araştırmalara düşkünlüğü yüzünden Roger Bacon'un (13. yüzyıl) uzun süre hapiste yatması, Ortaçağda bilime karşı güvensizliğin iyi bir örneğidir (Bury 1978: 57).

Bu çağda batıda, Hıristiyan dünyasında tam bir karanlık yaşanırken, İslam dünyasında bilimsel faaliyetler gelişmeye devam etmektedir. Bunda devrin bazı halifelerinin önemli rolü olmuştur. Bunlardan Harun Reşid ve Memun özellikle anılmaya değer.

İslam Dünyası'nda bilimsel etkinliklerin gelişmesini sağlayan başlıca üç kurum vardır. Bunlar; Beytü'l-Hikme (Bilgelik Evi), gözlemevleri ve hastanelerdir (Tekeli vd. 1997: 50). İslam Dünyası'ndaki bu gelişmeler Gazali'ye kadar sürer. Gazali ile birlikte İslam Dünyası Skolastik düşüncenin etkisine girer.

MODERN BİLİMİN DOĞUŞU VE DÜŞÜNCE ÖZGÜRLÜĞÜ:

Ortaçağın karanlığını silecek ve akli hapishaneden kurtaracak olan düşünsel hareket 13. yüzyılda İtalya'da doğar ve oradan Kuzey Avrupa'ya yayılır. Bu düşünsel hareketin yarattığı toptan değişiklik Rönesans olarak adlandırılır.

Onyedinci yüzyılda bilimin yükselişinin temelinde yatan düşünceler Roma İmparatorluğunun çöküşünden sonra Bizans'ta ve Arap Dünyası'nda serilmeye başlar. Modern bilimin doğuşu, Galileo'nun çalışmaları ve ampirik metotların zaferiyle aynı zamana rastlar (Forti 1997: 23).

Onyedinci yüzyıl Galileo, Torricelli, Descartes, Pascal, Malpighi, Huygens, Newton ve Leibniz gibi bilim adamlarının yanında, Shakespeare, Milton, Spinoza, Moliere, Calderon, Rembrand't gibi sanat ve felsefesinin dehalarını yetiştirdiği için "deha çağı" olarak anılır. Galilei Galileo, bu dönemin simgeleşmiş isimlerindedir. Onun başına gelenler ve ardıllarının yaşadıkları bilim ile iktidar ilişkisinin ilginç görünümünü oluştururlar.

Galileo ve ardıllarının çalışmaları Kitab-ı Mukaddes'in vahyettiği hakikatlerin emanetçisi ve tek yorumcusu olan teologları kızdırır. Galileo bilimin Kitab-ı Mukaddes'in görüşlerine uyum sağlamasını değil, Kitab-ı Mukaddes'in bilimin görüşlerine uyum sağlamasını gerektiği görüşünü savunmaktaydı. Otuz yıl önce Bruno'yu yakarak cezalandıran

Engizisyon Galileo'ya daha yumuşak davranır ve onu, hapse mahkum eder. Ancak bu mahkumiyet Galileo'nun değil dinsel bağnazlığın kendi mahkumiyeti olur.

Bu dönemde iktidar dengesini bilim lehine değişikliğe uğratan birbirine paralel iki düşünce okulu ortaya çıktı. Birincisi Bruno ve Galileo'nun, ikincisi Sir Francis Bacon'un çizgisindeki okuldur (Forti 1997: 30). Modern bilimin doğuşu aynı zamanda kilisenin yenilenmesine ilişkin iç tartışmalarda da önemli bir rol oynadı.

İngiltere'de "Şanlı Devrim" olarak anılan ve kral ile halk arasında imzalanan Haklar Bildirgesi'nin imzasını taşıyan bu dönem özgürlüklerin doğuşuna tanıklık eder. Bu dönemde, mağdurlarının büyük bedeller ödediği bilim ve dinsel dogma arasındaki çatışma nihayet çözüme kavuşturulur. Bilim tüm bağlarından kurtulur, dünyevi ve dinsel iktidarlardan bağımsızlaşır (Forti 1997: 37), Ancak düşünce özgürlüğü savaşı devam edecektir.

ENDÜSTRİ DEVRİMİ, BİLİM, TEKNOLOJİ VE İKTİDAR:

Endüstri Devrimi dünyada, toplumsal, ekonomik ve politik boyutları açısından önemli sonuçlara yol açtı. Devrimin bir sonucu olarak iktidar ve bilimin niteliği değişti. İktidarın meşruluk temeli geleneksel ya da demokratik rızadan uzaklaşıp rasyonel sorumluluğa doğru kaydı. Bilim, politik iktidarın yapısını, üretim sistemini, toplumsal ve düşünsel iklimi derinden etkilemeye muktedir bir grup girişimi ve örgütsel silah haline geldi (Ferrarotti 1997: 42).

Marx'ın formüle ettiği ve dünyayı sarsan düşünceler bu dönemde ortaya çıktı. Yine bu dönemde Endüstri Devrimi'nin bir sonucu olan Kapitalizm yeni bir toplumun ortaya çıkışını belirledi. Bu toplum sadece yeni ürünler, yeni yaşam tarzları sağlamıyor, yeni bir iktidar kavramına ve onun bilimle donanmış yapısına dayanıyordu.

Günümüzün ileri toplumları bilimsel bilginin her yere etki eden gücüyle nitelenir. Bu ülkelerde pratik olarak bilim adamlarının damgalarını vurmadıkları hiç bir yönetsel faaliyet alanı ya da özel endüstriyel gelişme alanı yoktur (Ferrarotti 1997: 68).

İkinci Dünya Savaşı, insanlık tarihinde bilim ile iktidar ilişkisinin niteliğini ortaya koyması açısından ayrı bir yere sahiptir. Milyonlarca insanın yaşamını kaybettiği bu savaş, bilimin ve onun ürünü teknolojinin iktidarlar tarafından nasıl kullanıldığını gösteren korkunç bir tablodur.

Savaş ve onu izleyen yıllarda genel anlamda AR-GE projelerinde ve özellikle silahlanma alanındaki bilimsel çalışmalara ayrılan paralar dikkate alındığında iktidarların bilimle olan ilişkisinin niteliği ve iktidarların bilim gücünden farklı amaçlarla da yararlanabileceği gerçeği ortaya çıkmaktadır.

Dünya savaşlarını izleyen yıllarda bilimin ürettiği teknoloji dünyayı yeniden şekillendirmiştir. Bu anlamda bilim dünyayı iyi ya da kötü yönde değiştiren bir güç olarak görülebilir. Sorgulanması gereken bu gücün nasıl ve kim tarafından kullanılacağıdır.

Bilimin iktidarla olan ilişkisine verilebilecek ilginç bir örnek Stalin dönemindeki Lisenko olayıdır. Bir biyolog olan Lisenko, genlerin ve kromozomların kalıtsal aktarımda bir rol oynadığını yadsıyıp, kalıtımın herhangi bir maddi temelini olmadığını ilan ederek kendini klasik genetiği temizleme işine verdi. Lisenko, Mendel'in yasalarındaki ve mutasyonlardaki tesadüf ögesine kindarca saldırdı ve edinilmiş karakteristiklerin doğumla aktarıldığı şeklindeki geçerliğini yitirmiş dogmaya saldırdı. Lisenko'dan farklı düşünen herkes damgalandı ve cezalandırıldı. Sonuç hüsrandı.

Yakın tarihimizde bilim ve iktidar ilişkisine ilişkin bazı ilginç örnekler Hoodbhoy (1992: 204-210) tarafından aktarılmaktadır. Bu örnek olaylar siyasal iktidarların geniş halk kitlelerini yönlendirmek amacıyla bilime nasıl baktıklarını göstermektedir.

18 Ekim 1987'de Pakistan'ın başkenti İslamabad'da dönemin devlet başkanı Ziya Ül-Hak tarafından açılışı yapılan "Kur'an ve Sünnet'in Bilimsel Mucizeleri" konulu uluslararası konferansa sunulan tebliğlerden bazıları aşağıda özetlenmiştir.

Mısır'ın ünlü El-Azhar üniversitesinden öğretim üyesi Dr. Muhammed Muttalip tebliğinde, dağların dünyanın içinde kökleri vardır ve Allah bu kökleri bir çadırı yere bağlayan ve onun uçup gitmesini engelleyen bir direk gibi dağlar için sağlamıştır diyor. Dağlar olmadan dünyanın dönüşünün her şeyin bir yana uçmasına neden olacağını vurguluyor. Dağlar olmadan dünya olmayacaktır. Bir başka bilim adamı Dr. Erşad Ali Bey, bir toplumdaki münafıklığı hesaplayabildiğini söylediği bir matematiksel formüle sahip olduğunu iddia edebilmektedir.

Pakistan Atom Enerjisi Komisyonu kıdemli müdürü Beşirüddün Mahmut 1980 yılında, ateşli yaratıklar olan cinlerin bedava enerji kaynağı olarak kullanılması gerektiği yolunda tavsiyede bulunur. Bu yolla Pakistan'ın enerji sorunlarına kesin bir çözüm bulunacaktır.

Ülkemizde de durum pek farklı değildir. Yakın tarihimizden vereceğimiz birkaç örnek ülkemizde bilim ve iktidar ilişkisinin niteliğini sergileyecek açıklıktadır. Bu olaylardan biri 12 Eylül 1980'den sonra yüzlerce bilim insanının 1402 sayılı yasa ile üniversitelerle olan ilişkisinin kesilmesidir.

Yine Çernobil faciasını izleyen günlerde radyasyon ile ilgili olarak bilimsel kurumların başında bulunanların yaptıkları açıklamalar bilim ile iktidar ilişkisini sergiler niteliktedir. Daha güncel bir örnek düşüncelerinden ve onları açıkladıklarından ötürü birçok bilim adamının, gazetecinin, düşünürün cezalandırılması, üniversitelerden atılması ve bir kısmının hâla tutuklu olması siyasal iktidarların bilimin özgürlüğüne bakışını ortaya koymaktadır.

Yukarıda sıralanan düşünceler ile Ortaçağ'da çiçek ve kolera gibi bulaşıcı hastalıkların ilahi takdir sayıldığını ve bunlara karşı aşılmanın Tanrı'yı daha da kızdıracağını kabul eden kilise düşüncesi arasında bir fark yoktur.

BUGÜN VE YARIN BİLİM VE İKTİDAR:

Bugün insanoğlu bilimin kendini günden güne kanıtladığı ve hızla geliştiği bir dönemi yaşıyor. Her gün yeni bir buluşa, yeni bir teknolojik ürüne tanıklık ediyor. Bilim eşi olmayan bir güce sahip. Ancak buna rağmen bolluk içinde açlık yaşanmakta, insanlar açlıktan ölmekte ve doktorların yıllar öncesinden tedavi yollarını bulduğu hastalıklar yoksul insanların başına bela olmaktadır. Bugün bilim adamı, tutumu ile toplumun daha özgür olmasını sağlamak şöyle dursun, tam tersine köleleştirmeye doğru sürüklenmektedir (Feyerabend 1991: 148). Bu gün insanlığın içine sürüklendiği sınırsız kötülüklerin, sosyal sefaletin, ekolojik felaketin, ahlaki çöküşün, ama hepsinden önemlisi anlam kaybının başlıca nedenlerinden biri, bilim denilenin kendi etiğine yabancılaşması, vakhasıl bilimin inkarına dönüşmesidir (Başkaya 2002: 5).

Günümüzde bilim son derece uzmanlaşmış niteliğiyle sıradan insanların gözünde ürkütücü, içine girilemez bir niteliğe sahip. Halk, anlayamadığı şeylerden uzaklaşıp daha kolay anlayabildiği düşüncelere yöneliyor; ayrıca düzenden, yani kapitalizmden ve giderek tüketim toplumunun doğasından gelen yığınla eksikliği bilimden biliyor. Bu

bilim ve halk kopukluğu giderilmelidir (Tanilli 1998: 162). Bunun için yapılabilecekleri Forti şöyle özetliyor:

“Özellikle ülke yönetimlerinin bilim politikaları bundan böyle küçük bir uzmanlar takımının sağladığı uzman bilgisi temelinde kararlaştırılamaz; bunun yerine, söz konusu politikanın, toplumun karardan etkilenen tüm öğelerin işin içine katıldığı uzun bir karar verme sürecinin sonunda saptanması gerekir. Bilimin yurttışa geri dönmesi diyebileceğimiz şey budur. Ayrıca, bilime ilişkin uluslararası programların amaç ve içeriğinin yalnızca imtiyazlı azınlığa değil, temel insan ihtiyaçlarına, insanlığın tamamına hizmet edecek şekilde yeniden yönlendirilmesi gerekiyor” (Forti 1997: 9).

Bilimin ulaştığı düzey, bilimin iktidarla olan ilişkisini karmaşıkleştirmiştir. Bilim ve teknoloji olmaksızın toplum ayakta duramaz, toplumun, devletin ve son zamanlarda özel girişimlerin katkısı, desteği olmaksızın bilim gelişemez bir durumdadır. Bilimsel etkinlikler için önemli miktarda parasal destekler ve daha da önemlisi bağımsız çalışma ortamları gerekmektedir. Bu durum bilim ve iktidar ilişkisinin nasıl olması gerektiği sorusunu doğurmaktadır. Bilim adamının bir devlet memuru gibi değerlendirilmesi büyük yanlış olacaktır. Unutulmamalıdır ki bugünkü cehaletin temel kaynaklarından birisi de resmi akademisyenlerdir.

İkinci Dünya Savaşı bilim ve iktidar ilişkisinde bir dönüm noktası oluşturur. Bu tarihten itibaren siyaset adamları bilim danışmanları görevlendirirler. Bu durumun bir önemli boyutu bilimin gücünü elde tutmak ve onu kontrol etmektir.

Bilim ve iktidar arasında olması gereken ilişki, yakın işbirliği ancak özgür toplumlarda gelişebilir. Bunun temel koşulu düşünce özgürlüğüdür. Düşünce özgürlüğü ancak düşüncenin ifade edilmesi özgürlüğüyle birlikte olduğunda anlam kazanır. Bu nedenle iktidarlar düşünce ve onun ifade edilmesi önündeki tüm sınırları kaldırmak durumundadırlar.

Bilim-iktidar ilişkisinin niteliğinin belirlenmesinde bilim insanların tutumu ve güç birlikleri giderek önem kazanmaktadır. Bilim insanı ürettiğinin için? kim için? nasıl? kullanıldığını sorgulamak durumundadır. Bilimsellik arkasına saklanıp, etik gözardı edilmemelidir. Bilim adamı tüm insanlığın yararını gözetken politikaları desteklemelidir.

Castillo, “bir gün ülkemizin apolitik entellektüelleri halkımızın sıradan insanları tarafından göreve çağrılacak. Sıradan insan onlara, ulus bir şenlik ateşi gibi nazlı, küçük ve tek başına yok olup giderken neyle meşgul olduklarını soracak” (Mayor 1997: 179) diyerek bilim adamının durması gereken yeri anlatmaktadır.

Eğer bilim insanları bu soruya kendilerini her yönden rahat hissedebilecekleri bir yanıt vermek istiyorlarsa neyi, için, kim için yaptıklarını bilmek durumundadırlar.

SONUÇ

Bilgi güçtür, iktidardır, her zaman iyidir. Yanlış, zararlı hatta kötü olan bilginin uygulanma biçimidir. Bilimin mutsuzluk ta getirdiğine ilişkin yargı -ki önemli ölçüde doğrudur da- bilimin yanlış uygulamasından kaynaklanmaktadır. Nasıl ki bir çekiç bir saldırgan aracı olarak ta kullanılabilir, atom enerjisi de kullanılabilir ve yanlış biçimde kullanılmıştır da. Yine nasıl ki mutfağınızda her türlü kesme işlemlerinizi yerine getirme aracı olan “bıçak”ın icat edilirken veya üretilirken “onunla insan keseceksin” gibi bir amacı olmamışsa, her türden bilimsel bilginin de böyle bir amacı olmamıştır. Bilgiyi insanlığın yararına kullanmak önemlidir ve bu insanlığın ortak geleceğinin temelini oluşturacaktır.

Bilim-iktidar ilişkisi yeniden tanımlanmak durumundadır. Artık bilimin sonuçları küresel etki göstermektedir. Bu nedenle bilim-iktidar ilişkisine ilişkin politikalar uluslararası düzeyde ele alınmak, kararlaştırılmak durumundadır.

Bilim ve iktidar arasındaki ilişki zorunlu bir ilişkidir. Bu zorunluluk tarafların karşılıklı desteklerine dayanmaktadır. Bilim ve iktidar arasındaki etkileşim ancak özgür ve demokratik toplumlarda gelişebilir ve tüm insanlığın yararına ilerleyebilir.

Bilim-iktidar ilişkisinde politikacılar, demagojik söylemlerden vazgeçip, bilime ve düşünceye gerçek bir özgürlük sağlamak yoluna gitmek, bilim adamları da politikacılara önerdiklerinin toplumsal etkilerini hesaba katmak durumundadırlar.

Bilime, onun ürünü bilgiye, teknolojiye ve onun insanlık yararına kullanılmasına evet, ancak insanlığın yararını gözetmeyen tüm kullanımlara hayır, bilime, bilimsel çalışmaya, bilimsel düşünceye ve onun ifadesine sınırsız özgürlüğe evet, her türlü bağınazlığa, baskıya ve sınırlamaya hayır demek bilimsel ve etik bir yaklaşım olacaktır.

KAYNAKÇA

- Akyol, Taha. *Bilim ve Yanılgı*. Milliyet Yayınları, İstanbul, 1997.
- Arat, Necla. "Bilim, İnsan, Üniversite, Toplum İlişkisi." *Yükseköğretimde Sorunlar ve Çözümler*. Cem Yayınevi, İstanbul, 1990.
- Başkaya, Fikret. "Reel Üniversitenin Sefaleti.", *Özgür Üniversite Forumu*, Ocak, Mart 2002, Sayı: 17, sy: 5-17.
- Bayet, Albert. *Bilim Ahlâkı*. Çev: Vedat Günyol. Yorum Yayınları, İstanbul, 1993.
- Bozkurt, Nejat. *20. Yüzyıl Düşünce Akımları*. Yorumlar ve Eleştiriler, Sarmal Yayınevi, İstanbul, 1998.
- Bury, John. *Düşünce Özgürlüğünün Tarihi*. Çev: Durul Bartu, Erdini Yayınevi, İstanbul, 1978.
- Canetti, Elias. *Kitle ve İktidar*. Çev: Gülşat Aygen, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1998.
- Feyerabend, Paul. *Bilim Kilisesi. Özgür Bir Toplumda Bilim*. Çev: Cevdet Cerit, Pınar Yayınları, İstanbul, 1992.
- Frolov, İvan. *Felsefe Sözlüğü*. Çev: Aziz Çalışlar, Cem Yayınevi, İstanbul, 1997.
- Hançerlioğlu, Orhan. *Toplumbilim Sözlüğü*. Remzi Kitabevi, İstanbul, 1986.
- Heidegger, Martin. *Bilim Üzerine İki Ders*. Çev: Hakkı Ünler, Paradigma Yayınları, İstanbul, 1998.
- Hoodbhoy, Pervez. *İslâm ve Bilim. Bağınazlığa Karşı Akılcılığın Savaşı*. Cep Kitapları, İstanbul, 1992.
- Köknel, Özcan. "Bilim Adamının Kişiliği." *Yükseköğretimde Sorunlar, Çözümler*. Cem Yayınevi, İstanbul, 1990.
- Kuçuradi, İonna. *Etik*. Türkiye Felsefe Kurumu, Türk Felsefesi Simurg Dizisi: 5, Ankara, 1996.
- Kuhn, Thomas S. *Bilimsel Devrimlerin Yapısı*. Çev: Nilüfer Kuyaş, Alan Yayıncılık, İstanbul, 1995.
- Mayor, Federico, Augusto Forti. *Bilim ve İktidar*. Çev: Mehmet Küçük TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları, Ankara, 1997.
- Özlem, Doğan. *Bilim, Tarih ve Yorum*. İnkılâp Kitabevi, İstanbul, 1998.
- Russell, Bertrand. *Sorgulayan Denemeler*. Çev: Nermin Arık, TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları, Ankara, 1996.
- Russell, Bertrand. *Bilim ve Din*. Çev: Hilmi Yavuz, Cem Yayınevi, İstanbul, 1997.
- Said, Edward. *Entellektüel*. Sürgün, Marjinal, Yabancı. Çev: Tuncay Birkan, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 1995.
- Selsam, Howard. *Din, Bilim ve Felsefe*. Çev: A. And, Sarmal Yayınevi, İstanbul, 1995.
- Tanilli, Server. *Yaratıcı Aklın Sentezi*. Felsefeye Giriş. Adam Yayınları, İstanbul, 1998.
- Tekeli, Sevim, Esin Kâhya, Melek Dosay, Remzi Demir, H. Gazi Topdemir. *Bilim Tarihi*. Doruk Yayıncılık, Ankara, 1997.
- Yıldırım, Cemal. *Bilimin Öncüleri*. TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları, Ankara, 1996.
- Yıldırım, Cemal. *Bilim Felsefesi*. Remzi Kitabevi, İstanbul, 1998.

DEMOKRATİK OKUL

Yrd. Doç. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKÇİ*

ÖZET: *Demokrasinin en iyi şekilde işleyebilmesi için, demokrasiyi iyi bilen vatandaşların yetiştirilmesi gerekir. Demokrasinin özümsebilmesi ise, başta çocuğun içinde bulunduğu aile ve okul gibi kurumlarda, demokratik değerlerin sergilenmesi ile gerçekleşebilir. Bu çalışmada, okulların daha demokratik bir duruma getirilmeleri için gerekli olan koşullardan okul ve sınıf iklimi (havası) ile okulda katılım konuları tartışılmıştır. Okulda katılım kapsamında, öğretmenlerin, öğrencilerin ve ailelerin okula katılımları ele alınmıştır.*

Anahtar Kelimeler: Demokrasi, Okul

ABSTRACT: *It is necessary to give democracy education to the students in order to build strong democracies. So, democratic values must be shown in families and schools. The subjects of school and classroom climate and participation (teacher, student and family) in schools required for democratic school were discussed in this article.*

Key Words: Democracy, School

GİRİŞ

Günümüzde dünyanın birçok ülkesinin ve bu arada Türkiye'nin kamuoyunda insan hakları, vatandaşlık ve demokrasi gibi alanların eğitiminin önemi gibi tartışmalar ön plana çıkmış olup, bu konuda planlı çalışmalar başlatılmıştır. Bu çalışmaların hemen hemen hepsinde insan hakları, vatandaşlık ve demokrasi eğitiminin "demokratik eğitim" den geçtiğinin altı çizilmekte ve eğitim süreci demokratikleştirilmeden, belirtilen alanlarda verilecek bir eğitimin başarısız olacağı ifade edilmektedir. Öyleyse, bu kadar çok önem taşıyan ve bir anahtar rolü oynayan demokratik eğitim nedir? Öncelikle bu sorunun cevaplanmasında yarar vardır.

Demokratik eğitimin çeşitli tanımları yapılmıştır. Kısaca belirtmek gerekirse; amacı, programları ve yöntemleri demokrasinin dayandığı temel ilkelere göre saptanan eğitime ve öğretim çalışmalarında, öğretmen-öğrenci ilişkilerinde, eğitsel etkinliklerde öğrencinin birey olarak değerine ve bütünlüğüne, birlikte çalışmaya, karşılıklı saygıya, hoşgörüye, kişiliğe değer ve önem veren eğitime demokratik eğitim denir (Oğuzkan, 1981). Demokratik eğitim, en yalın şekliyle, "demokrasinin ilke ve kuralları ile insan haklarının yaşatılarak öğretildiği eğitim" şeklinde tanımlanabilir. 1949 yılında toplanan Dördüncü Milli Eğitim Şurasında ise demokratik eğitim "Bireyin kişiliğine ve onuruna

* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğretim Üyesi

saygı gösteren, cins, ırk ve mezhep ayrımı gözetmeksizin, herkesin ilgi ve yeteneklerine göre gelişme olanakları sağlama amacını gözetilen eğitim" şeklinde tanımlanmıştır (Karakütük, 2001).

Demokratik eğitimde, eğitimin merkezinde birey, diğer bir deyişle öğrenci vardır. Her birey kendine özgü bir kişilik olarak kabul edilir ve ona saygı duyulur. Demokrasilerde karar veren, toplumun bireyleri olduğu için, demokratik eğitimde de eğitimin asıl öğeleri öğrencilerdir. Böylece, okulda öğretmenin yükü hafifler. Öğretmen artık klasik anlamda ders anlatan ve öğrencilere bir şeyler öğreten kişi olmaktan çıkmış, öğrencilere bilgiye ulaşmada ve öğrenmede yardımcı olan, yol gösteren, etkinlikleri planlayıp öğrenciyi aktif olarak bu etkinliklere katan, kısaca öğrenmeyi öğreten (facilitator) kişi durumuna gelmiştir. Demokratik eğitimde, her birey aynı haklara sahiptir ve ayrımcılık yoktur. Ayrıca demokratik eğitim, herkesin okulda her istediğini yapabileceği, dilediği eğitimi verebileceği anlamına da gelmemelidir. Tam tersine, demokratik eğitimde mevcut hukuk kurallarına uyulur. Örneğin, tüm öğrencilerin, kendileri için hazırlanmış olan disiplin yönetmeliğine uymaları beklenir. Ancak bu kurallardan değiştirilmesi istenenler olursa, öğrencilerin de bunlar üzerindeki görüşlerini serbestçe ifade etmelerine imkan sağlanır (Çağlar, 1977).

Ülkedeki yönetimin demokratikleştirilmesi ile eğitimin demokratikleştirilmesi arasında doğrusal bir orantı vardır. Ülkenin rejimi demokratikleştikçe eğitim de demokratikleşecek, eğitimin demokratikleşmesi de ülkenin daha demokratik olmasına hizmet edecektir. Tanilli (1989) eğitimin demokratikleştirilmesinden, eğitim hakkının tüm vatandaşlar için ulaşılabilir bir hak olmasının, eğitim programlarının, başta ders kitapları olmak üzere tüm eğitim materyallerinin ve eğitim yöntemlerinin demokratikleştirilmesi ile eğitim yönetimi ve denetiminin demokratikleştirilmesinin anlaşılması gerektiğini altını çizmektedir.

Demokrasi, kararların serbest bir tartışma ortamında oylama ile alındığı ve karardan etkilenenlerin karara katılımlarının sağlandığı, insan onuruna saygının ve insanların hukuk önünde eşitliğinin yaşama geçirildiği, uzlaşma ve hoşgörü rejimidir. Demokrasilerde hedeflere ulaşmak için şiddete kesinlikle başvurulmamalıdır. Demokrasinin yaşayabilmesi için bu koşulların tüm kurumlarda (devlet, aile, okul, işyeri vb.) gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Okul ortamında gerçekleştirilmesi durumunda "demokratik okul"dan söz edilir.

BİR OKULU DEMOKRATİK OKUL YAPAN ETMENLER:

DEMOKRATİK OKULUN KOŞULLARI

Demokratik eğitimin temeli okullarda atılmaktadır. Okulların demokratik olabilmesi için iki ön koşulun mutlaka gerçekleştirilmesi gerekir. Bunlar;

- 1.Okul ve sınıf ortamında tüm insanlar arasında şiddetten uzak; sevgiye, saygıya, anlayışa ve hoşgörüye dayanan çift yönlü bir iletişimin sağlanması,
- 2.Okullarda, okulun tüm öğelerinin (öğretmen, öğrenci, aile) okul ve sınıf yönetiminde kendilerini ilgilendiren kararlara katılımının sağlanması.

Aşağıda bu koşullar tartışılacaktır.

Okul ve Sınıf İklimi (Havası)

Örgütte iklim ya da hava, kişiler ve grupların ilişkileri sonucunda oluşan durumdur. Daha genel bir şekilde ifade etmek gerekirse, kişiler arası ilişkiler örgütün iklimini/havasını etkiler. Bu yüzden, okulun daha çok informal iklim/hava içinde işleyen bir örgüt olduğu söylenebilir (Bursalıoğlu, 1987).

Demokrasi, insan haklarına saygı, kişiler arası çatışmaların barışçıl yollarla çözülmesi, kişiler arası uyumlu ilişkilerin kurulması en iyi günlük hayat içinde birlikte yaşama ile öğrenilebilir (Karaman-Kepenekci, 2000). Okul ortamı, bu tür yaşantılar için uygun fırsatlar sunar. Çünkü, okul yaşamı, toplum yaşamının küçük bir örneğidir. Bu yüzden, ilk olarak okulda bulunan tüm bireyler arasında (öğretmen-yönetici, öğretmen-öğretmen, yönetici-öğrenci, öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci,...) eşitlikçi, saygılı, adil, hoşgörülü, dayanışmacı, barışçıl ilişkilerin kurulması gerekmektedir. Kısaca, eğitimcilerin, insan hakları, demokrasi gibi değerlerin geliştirilmesinde en iyi katkıyı herkesin birbirine saygılı olduğu bir okul ve sınıf ortamı geliştirerek yapacakları söylenebilir. Bu yüzden John Dewey, okulun bir demokrasi modeli olması gerektiğini savunur. Dewey'e göre, insan hakları ve demokrasi önce okulda korunmalı ve geliştirilmelidir. Okullarda bulunan öğretmen, yönetici gibi yetişkinler, öğrencilerde görmek istedikleri davranışları önce kendileri sergilemelidir. Ancak böyle bir ortamda, insan hakları ve demokrasi kavramının öğretilmesi öğrenciler için bir anlam ifade edebilir (Karaman-Kepenekci, 2000).

Bir öğretmen olan Richardson'a göre de, okul ve sınıf iklimi insan hakları ve demokrasi eğitiminin ilk adımıdır. Richardson okul ve sınıf iklimini etkileyen etmenleri şu şekilde belirtmiştir (Richardson, 1979):

- Öğrencilerin, hak, özgürlük, adalet gibi kavramların okulda ve sınıfta da yaşama geçirildiğini ve bunlara önem verildiğini görmesi,
- Öğrencilerin okul ve sınıf ortamında başkalarına saygı ve güven duymalarının sağlanması,
- Başarıların ödüllendirilerek öğrencilerin kendilerine güven duygularının geliştirilmesi,
- Okulda veya sınıfta yaşanan sorunlar karşısında sorun çözme yaklaşımının kullanılması ve altından kalkılamayacak sorunlar yerine baş edilebilecek sorunlar yaklaşımının benimsenmesi,
- Ders konularının belirlenmesi ve dersin yönetimi konusunda öğrencilere gerektiği kadar sorumluluk verilmesidir.

Demokratik okulun gerçekleşmesinde, okulda bulunan tüm bireylerin birbirine karşı göstermesi gereken tüm demokratik davranışların yanında, özellikle sınıf ortamında öğretmenlerin öğrenciye karşı sergilediği davranışların özel bir önemi vardır. Çünkü çocuk, günün büyük bir kısmını, ailesinden uzakta okulda öğretmeni ile birlikte geçirmektedir. Öğretmenlerin, çocuğun kişilik gelişimi üzerinde olumlu ya da olumsuz etkileri olabilmektedir. Sadece insan hakları ile ilgili derslere giren öğretmenlerin değil, tüm öğretmenlerin insan haklarına saygılı ve demokratik bir sınıf ortamı oluşturarak ders işlemeleri, öğrencilerin insan haklarına saygılı ve demokratik davranışlar geliştirmelerinde önemli bir rol oynar. Öğrencilere, tartışabilecekleri ortamlar sağlamaları, söz hakkı vermeleri, onları dinlemeleri, söyledikleri ile alay etmemeleri ve söylediklerine değer vermeleri, onlar arasında hiçbir şekilde ayırım yapmamaları, şiddet

kullanmamaları, hoşgörülü olmaları, kendi görüşlerini zorla kabul ettirmeye çalışmamaları, kısaca, öğrencilere saygı duymaları ve onların da kendine saygı duymasını sağlayacak bir sınıf ortamı oluşturmaları gerekmektedir.

Okulda Katılım

Bir devletin demokratik devlet olabilmesinin şartlarından biri, vatandaşlara ülke yönetimi ile ilgili kararların alınması sürecine katılım hakkının tanınmasıdır. Bir okulu demokratik yapan ön koşullardan biri de okulda katılımın sağlanmasıdır. Katılma daha çok okulda alınacak "kararlara katılım" şeklinde yorumlanabilir. Okullarda katılımı gerekenler, "öğretmenler", "öğrenciler" ve "aileler"dir.

Bir kararın etkileyeceği belirtilen birey ya da gruplar, kararın alınmasına ne kadar çok katılırsa, uygulanmasına da o kadar katılırlar. Karara katılımın sağlanmadığı durumlarda ise, kararın uygulanmasına karşı çıkma olasılıkları artar. Katılmanın etkili kullanılabilmesi için yönetimin, karara katılacaklara güvenmesi ve karar sürecinde bunların gerekli olacağını kabul etmesi gerekmektedir. Okul ortamında katılma beraberinde işbirliğini de getirdiği için gereklidir. Ne var ki, katılımı sağlamanın bazı zorlukları vardır. Örneğin, öğretmenlerin branşları veya dünya görüşleri, ailelerin geldikleri sosyal, ekonomik ve kültürel özellikleri ya da öğrencilerin düzeyleri katılımın etkiliğinde rol oynayabilir (Bursalıoğlu, 1987).

Bir diğer zorluk da okulların yetkeci yönetim biçimini benimsemelerinden kaynaklanmaktadır. Yetkeci yönetimde, yönetici, yönetilenlerden her yönden üstün olduğunu düşünür. Yönetilenlerden daha zeki, daha bilgili ve daha iyi karar veren kişi olduğuna inanır. Yönetilenler ise, zorlama olmadan iş yapamayan, tembel ve beceriksiz kişilerdir. Bu yüzden yönetilenler yönetenin emirlerine koşulsuz uymalıdır. Yetkeci yönetim biçimi yıllarca okul yönetimini de etkilemiştir. Ancak insan hakları ve demokrasi alanında kaydedilen gelişmeler tüm örgütleri olduğu gibi okulları da etkilemiş ve okullarda demokratik yönetime doğru bir kayma başlamıştır. Okullarda, yönetilenlerin yönetime katılması çabalarının başlatılması, insan hakları ve demokrasi alanında esmeye başlayan rüzgarın etkisiyle olmuştur (Başaran, 1986).

Aşağıda okulların demokratikleşmesinde katılımı gereken gruplar tartışılacaktır.

Öğretmen Katılımı

Eğitim yönetimi, daha da somutlaştırılırsa okul yönetimi, daha önce de belirtildiği gibi, ülkenin genel yönetiminden etkilenmektedir. Ülkenin yönetiminin demokratikleşmesi beraberinde Bakanlığın demokratikleşmesini, okulların demokratikleşmesini ve sonuçta öğretmenlerin okul yönetimine daha çok katılımını getirecektir. Ayrıca, yine bir ülkede merkezden yönetimden yerinden yönetime doğru bir geçiş yaşandıkça demokrasiye doğru da bir geçiş yaşanacaktır. Çünkü yerel yönetim kuruluşları, halkın yerel yönetim düzeyinde yönetime katılmasını sağlayabildiği için demokratik ilkelere daha uygun düşmektedir (Gözübüyük, 2002). Bilindiği gibi, Türkiye’de eğitim, merkezden yönetim ilkelerine göre yönetilmektedir. Bu durumda, yöneticiler yetkilerin tümünü kendilerinde toplamakta ve hemen hemen bütün kararlar merkezdeki yöneticiler tarafından alınmaktadır. Sonuçta da öğretmenlerin merkezde alınan kararları etkileme şansları çok azalmaktadır (Başaran, 1986).

Oysa ki, demokrasinin özünde yönetilenlerin yönetime katılması vardır. Örgütlerde yönetilenlerin yönetsel kararlara katılımıyla örgütün demokratikleşmesi artacaktır. Bir örgüt olan okul ortamında da kararların paylaşılarak alınmasında yarar vardır. Özellikle de okullarda eğitim ve öğretim işinin büyük bir kısmını yüklenen öğretmenlere, okul yönetimine ve okulda alınacak kararlara katılma fırsatının verilmesi gerekmektedir. Eğer alınacak karar öğretmeni yakından ilgilendiriyorsa, bu durumda öğretmenin katılımı ile en doğru kararın alınması sağlanacaktır. Öğretmenler deneyimlerine ve meslek bilgilerine dayanarak kararları olumlu yönde etkileyebilirler ve öğretmenlerin katılımıyla alınan kararlarla, eğitim sorunları etkili bir şekilde çözümlenebilir (Başaran, 1986).

Öğrenci Katılımı

Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (1989) çocukların "yaşama", "gelişme", "korunma" ve "katılma" haklarını güvence altına almayı amaçlayan hükümler içermektedir. Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin katılma hakkı kapsamında ele alınabilecek 12. maddesine göre, "Taraflar devletler, görüşlerini oluşturma yeteneğine sahip çocuğun kendini ilgilendiren her konuda görüşünü serbestçe ifade etme hakkını tanırlar ve bu görüşlere çocuğun yaşı ve olgunluk derecesine uygun olarak gereken önemi gösterirler". T.C. Anayasası'nın 26. maddesi de, yetişkinlerle küçükler arasında herhangi bir ayırım yapmadan düşüncüyü açıklama özgürlüğünü tanımlamıştır (Akyüz, 2000).

Öğrencilerin okul ortamında kendilerini ilgilendiren kararlara katılımı, onların sorumluluk duygularının gelişimi ve demokrasinin değerlerini özümsemeleri açısından son derece önemlidir. Okulda öğrenci katılımı; sınıf ve okul kurallarının oluşturulması sürecine katılım, derse katılım, eğitsel etkinliklere katılım, okul disiplinini sağlama aşamasında okul yönetimine katılım gibi çeşitli şekillerde olabilir.

Sınıfta ve okulda öğrencilerin uymaları gereken kurallar vardır. Bu kurallar, sınıfta ve okulda kabul edilebilir davranışların gösterilmesine yardımcı olur ve böylece bir yandan öğretimin etkililiği ve zamanın verimli kullanılmasını, diğer yandan da okulda düzen ve güvenlik sağlar. Sınıf ve okul kurallarının oluşturulmasında bu kurallara uyması beklenen öğrencilerin de katılımına yer verilmesi, öğrencilerin bu kurallara uygun davranışlar sergilemelerinin yolunu açacaktır. Bu durumun tersi de doğrudur. Yani, öğrencilerin uymaları gereken kuralların oluşturulmasına öğrencilerin katılmaması kuralları etkisiz hale getirebilir (Aydın, aktaran Aksoy, 2002). Kuralları belirleme sürecinde öğrencilerin görüşleri alınırken, onların yaşları ve gelişim düzeyleri de dikkate alınmalıdır. Ayrıca, bu süreçte katılımın sınırlı olduğu, diğer bir deyişle, okula geliş ve çıkış saatleri, devam zorunluluğu, kıyafet zorunluluğu, sigara içmeme gibi merkez örgütü tarafından belirlenmiş kuralların varlığı konusunda öğrenciler bilgilendirilmelidir (Aksoy, 2002).

Öğrencilerin dersin işlenişine katılımı da demokratik okulun şartlarındandır. Burada amaç, öğrenme sürecinde öğrenciye sorumluluk vermektir. Çünkü, dersin işlenişinde öğrenci hep alıcı durumunda kaldığında, öğrenmenin sorumluluğu da neredeyse tamamen öğretmene yüklenmektedir. Tersine, öğrenciler derslere aktif olarak katılmakla, düşüncelerini ifade etmeyi öğrenmekte, öğrendikleri bilgileri sorgulayarak eleştirel düşünebilmektedir. Ayrıca sınıfta söz sahibi olmakla, ileride bir vatandaş olarak ülke yönetimine katılma (oy verme, siyasal örgütlenme vb.) sorumluluğuna bilinçli bir şekilde sahip olabilmektedir (Özden, 2002).

Öğrencilere, "siyasal haklar" konusunda hangi bilgilerin verildiğini ortaya koyabilmek amacıyla okullarda okutulan ders kitaplarına göz atıldığında, bazı Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarında katılım hakkını pekiştirecek ünitelere ve konulara yer verildiği görülmektedir. Örneğin, 2002-2003 Öğretim Yılında okutulmak üzere Milli Eğitim Bakanlığı tarafından basılan 1. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabının 2. Ünitesi "Sınıf Etkinliklerine Katılım ve Görev Paylaşımı" başlığını taşımaktadır. Bu başlık altında sınıf başkanının seçimi konusu "Sınıfımızda başkan seçimi yaptık. Arkadaşlarımız kendi isteğiyle aday oldu. Seçim sandığı hazırladık. Gizli oy kullandık. Oyları tek tek saydık. Kağan sınıf başkanı seçildi. Onu kutladık. Kağan bize teşekkür etti" şeklinde verilmiştir. Bu ünite, demokratik devletin koşullarından olan seçim ve temsil ilkesi ile genel ve eşit oy ilkesi konularında öğrencilerin eğitime çalışıldığı görülmektedir.

Okul ortamında, derslerde verilecek demokrasi eğitimin yanında, ders dışı spor etkinlikleri veya sanatsal ve kültürel etkinlikler yoluyla da öğrencinin katılımının sağlanacağı yollar aranmalıdır. Bu tür ders dışı etkinlikler, "eğitici kollar" kapsamında yapılabilir (Özdemir, 2002). Eğitici kollar ile ilgili düzenlemeler 1983 tarih ve 2140 sayılı "İlköğretim, Lise ve Dengi Okulları Eğitici Çalışmalar Yönetmeliği"nde yer almaktadır. Bu yönetmeliğe göre eğitici kol, okullarda ders saatleri dışında, eğitim etkinliklerinden belli bir bölümünün gerçekleştirilmesi için rehber öğretmen gözetimi altında doğrudan doğruya öğrenciler tarafından yürütülen eğitim kuruluşudur. Eğitici çalışmalarda törenler, milli bayramlar, belirli gün ve haftalar önem taşımaktadır (m.2). Eğitici çalışmalar, Türk Milli Eğitiminin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerde,

- Kendilerini anlayabilme, yeteneklerini geliştirebilme ve toplum yararına kullanabilme,
- Planlı çalışma alışkanlığı kazanabilme,
- Bireysel girişimde bulunup, bunu başarı ile sürdürebilme,
- Yeni durum ve ortamlara uyum sağlayabilme,
- Kendine ve başkalarına güvenebilme,
- Bşkalarını istekle ve dikkatle dinleyebilme,
- Kendi görüşlerini başkalarına etkili bir şekilde anlatabilme,
- Sosyal ilişkilerde anlayışlı, saygılı ve ölçülü olabilme,
- Farklı görüş, anlayış ve çalışmalarını hoşgörü ile karşılayabilme,
- Grupça verilen görevleri tamamlamak için istekli çalışabilme ve gruba karşı sorumluluk duyabilme,
- Bireysel olarak veya gruplar halinde, çevresindeki sorunlarla ilgilenebilme ve yürütebilme gibi davranışlarının oluşmasına katkı sağlar (m.5).

Milli Eğitim Bakanlığı'nun okullarda öğrenci katılımını sağlamaya dönük çalışmaları sadece eğitsel kollar ile sınırlı kalmamıştır. Eğitsel kolların yanı sıra, 2001 yılında "Avrupa Konseyi-Demokratik Yurttaşlık Eğitimi Projesi" çalışmalarına başlanmış ve bu proje kapsamında, öğrencilerin katılımını sağlamaya dönük "Okullarda Demokratik Yurttaşlık Eğitimi Uygulamalarının Gerçekleştirilebileceği Yeni Yapıların Kurulması" konulu alt proje yürütülmüştür. Bu alt projenin amacı, "okullarda katılımı, karar almada etkinliği, grup üyeliği ve topluma dahil olma bilincini geliştirerek, demokrasi kültürünün ve sivil toplumun alt yapısının oluşturulmasında etkili süreçlerin

başlatılması" olarak ifade edilmiştir. Bu hedefleri gerçekleştirebilmek için, okullarda oluşturulması düşünülen yeni yapılanmalar, okul konseyleri, çocuk parlamentoları, demokrasi kulüpleri, fikir ve tartışma kulüpleri, ilgi grupları, sivil toplum çalışmalarını destekleme grupları, gönüllü etkinlik grupları, karşılıklı okul değişimleri ve fikir ortaklıkları, pilot projeler uygulama grupları ve internet ağlarıyla Avrupa ile etkileşim şeklinde belirtilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın insan hakları, demokrasi ve vatandaşlık eğitimi kapsamında öğrenci katılımını sağlama amacıyla yaptığı çalışmalarına, 18-19 Nisan 2002 tarihlerinde Keçiören İlçesi'nde (Ankara) gerçekleştirilen "I. Öğrenci Kurulu" örnek olarak gösterilebilir (Keçiören İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, 2002). Öğrenci Kurulu çalışmaları "Okulumu Seviyorum Kampanyası" çerçevesinde 18 Ocak 2002 tarihinde başlatılmıştır. Okulların delege adayları hazırladıkları konulara göre, iki hafta boyunca ve demokratik bir ortamda propagandalarını yapmışlardır. Tüm okullar delegelerini gizli oy ve açık sayım yoluyla seçmişlerdir. Seçilen delegeler, 21-22 Mart 2002 tarihlerinde Eğitim Bölgesi Koordinatör Okullarında "Ön Kurul" çalışmasını yapmışlardır. Çalışmanın son aşaması olarak "Öğrenci Kurulu" toplanmıştır. Bu Kurul'da, sunulan bildirilerin konu başlıklarından bazıları; okulların fiziki yapıları, ders programları, sosyal etkinlikler, okul ve çevre ilişkileri, öğretmen tutumları ve okullarda demokratik yapılanmadır. "Okullarda Demokratik Yapılanma" bildirisinde, öğrencilere özgürce düşünme ve düşüncelerini ifade edebilme imkanının sağlanması, okul içinde kültürel etkinliklerin düzenlenmesi ve öğrencilerin bu etkinliklere katılımının teşvik edilmesi, öğrenciler arasında tartışma ortamlarının düzenlenmesi, şiddetten uzak bir eğitimin verilmesi, okul yönetimi içerisinde öğrencilere de yer verilmesi gibi önerilere yer verilmiştir. Öğrencilerin okul yönetimine katılımı kapsamında da, önerilerini "Öğrenci gözüyle sorunların belirlenmesi ve çözümlerine ilişkin öneriler dikkate alınmalıdır. Okulda sorunların gündeme gelmesi ve öğrencinin bu sorunlar karşısında çaresiz ve mutsuz kalmaması gerekir. Öğrencilerin sorunlarını doğrudan iletmemeleri, tamamen öğrencilerin oylarıyla seçilmiş temsilci öğrenci ya da öğrenci grubu kanalıyla sorunları okul yönetimine iletmeleri en uygun olanıdır" şeklinde ifade etmişlerdir.

1. Öğrenci Kurulunda, öğrenciler tarafından da ifade edildiği gibi, öğrencilerin okul yönetimine katılması, okulun onları tanınması ve onların da okula bağlanması anlamına gelir. Okul yönetimine katılımı sağlamada kullanılan yollardan biri de okul disiplini ile ilgili uygulamalarda öğrencilere aktif roller vermektir. 1995 tarih ve 22188 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği öğrencilerin disiplin soruşturmasına aktif biçimde katılımını sağlamak amacıyla "Onur Kurulları" oluşturulmasını hükme bağlamıştır (m.9). Bu maddeye göre, öğrencilerin okul yönetimine katılmalarını sağlamak amacıyla okulda, her sınıfın bütün şubelerinden birer öğrenci ders yılı başında sınıf öğretmenleri veya danışman öğretmenlerin gözetiminde seçilerek "Onur Genel Kurulu" oluşturulur. Onur Genel Kurulu, "Onur Kurulu"nu seçer, okulda öğrenciliğe yakışmayan davranışları inceler ve bunların düzeltilmesi için alınması gereken önlemler hakkında tekliflerde bulunur (m.10).

Belirtilen yönetmelikte, öğrencilerin seçtiği ve öğrencilerden oluşan Onur Kurulu'nun görevleri şu şekilde belirtilmiştir (m.14):

-Okulda örnek davranışlarda bulunan, derslerinde başarılı olan, sosyal ve kültürel etkinliklere katılan öğrencileri ödüllendirilmek üzere okul yönetimine bildirir.

-Müdür tarafından iletilen uyarma, mahrumiyet ve kınama cezasını gerektiren olayları inceler ve karara bağlar.

-Öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirmek ve disiplini bozucu davranışları engellemek amacıyla program hazırlayarak okul yönetimine sunar.

-Öğrenci nöbetleri, sınıf ve grup başkanlığı seçim işlerini okul yönetimi ile işbirliği yaparak yürütür.

-Öğrencilerin sorumluluk yüklenmelerine, dürüst, güvenilir, saygılı ve başarılı olmalarına katkıda bulunur; sağlığa zararlı alışkanlık edinmemelerini ve uygun olmayan yerlere gitmemelerini sağlayan önlemler alarak, ana ve babalarla işbirliği yapar.

Öğrenci katılımını sağlayan bir diğer hukuksal düzenleme de 1995 tarih ve 22185 sayılı "Milli Eğitim Bakanlığı Öğrenci Disiplin Kurulu Yönetmeliği"dir. Bu yönetmelikte, Milli Eğitim Bakanlığı Öğrenci Disiplin Kurulu'nun kurulması öngörülmüştür.

Yukarıda belirtilen yönetmeliklerden de anlaşılacağı üzere, eğitim mevzuatında öğrencilerin okul yönetimine katılması ile ilgili düzenlemeler yer almaktadır. Yönetmeliklerin hükümleri, Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin çocuğun kendini ilgilendiren konularda görüşünün alınması ve mümkün olduğu ölçüde bu görüşlere değer verilmesi ilkelerine uygundur. Ancak uygulamalarda, bu kurulların, disiplin soruşturmasına ve karar aşamasına, danışma organı olarak dahi katılımının sağlanmadığı, hatta bazı okullarda hiç kurulmadığı ileri sürülmektedir (Oralbi, aktaran Akyüz, 2000). Çocukların, kendi arkadaşlarının ailevi, kişisel ve sosyal sorunlarını bazen daha yakından bilebilecek konumda olmaları dikkate alınarak, disiplin kovuşturmaları sürecinde ve alınacak kararlarda söz sahibi olmaları, Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin olduğu gibi çağdaş eğitimin de bir gereğidir (Akyüz, 2000). Son olarak, okul yönetiminde öğrencilerin karar sürecine katılmalarının sadece disiplin işleri ile sınırlı tutulmayıp, daha geniş bir alana yayılmasının da yararlı olacağı belirtilebilir.

Aile Katılımı

Bir okulu demokratik okul yapan, vazgeçilemez koşullardan biri de öğrencilerin ailelerinin eğitim sürecine ve okul yönetimine katılmalarının sağlanmasıdır. Çünkü, çocuğun bakımı, yetiştirilmesi ve geliştirilmesinde ilk sorumluluk anne babalara aittir. Nitekim, Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde çocuğun sorumluluğu ilk önce anne babaya verilmiş ve bu sorumluluğu gerçekleştirmede devletin aileye her türlü yardımı yapması öngörülmüştür (m.18).

Milli eğitim sisteminde, aile ile okul ilişkilerini düzenleyen temel hukuksal düzenlemeler 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile 1983 tarih ve 2141 sayılı Okul Aile Birliği Yönetmeliği'dir. 1739 sayılı Kanun'un temel ilkelerinden birisi okul ve aile işbirliğinin sağlanmasıdır. Kanun bu doğrultuda okullarda, okul-aile birliklerinin kurulmasını öngörmüştür. Okul Aile Birliği Yönetmeliğinde ise, okul aile birliklerinin kurulması hükme bağlanmış ve birliğin görevleri uzun uzun sayılmıştır (m.26). Bu görevler incelenirken ilk dikkati çeken nokta, her fırsatta aile ile okulun işbirliği yapmaları gerektiğine vurgu yapılmasıdır. Örneğin, öğrencilerin başarılarının artırılmasında, devamlı ve düzenli olarak okula devamlarının sağlanmasında, disipline ve okul düzenine uyumlarının gerçekleşmesinde okul ile ailenin sürekli işbirliği yapmalarının altı çizilmiştir. Ancak, ailelerin doğrudan okul yönetimine katılmalarını

sağlayacak hükümlere yer verilmemiştir. Ailelerden beklenen, sadece çocuğun eğitim sorumluluğunu okulla paylaşmalarıdır. Bunların dışında alınacak kararları çok fazla etkileme şansları bulunmamaktadır. Nitekim bu durum yönetmelikte de belirtilmiştir. Yönetmeliğe göre, birliklerin okul müdürlüğünün yapmakta olduğu işlerde, müdürlüğü desteklemesi, okulu güç duruma sokacak kararları verememesi ve okulun tamamıyla eğitici olan amacına, politika veya çıkarlarına karışamayacağı hükme bağlanmıştır (m.28).

Okullarda öğrenciler ile ilgili alınacak kararlarda, onların yetiştirilmesinden sorumlu olan ailelerinin de görüşlerinin alınmasında yarar vardır ve yukarıda da belirtildiği gibi bu konuda hukuksal düzenlemeler yapılmıştır. Anne baba katılımında ön koşul, okulun aile ile iletişim halinde olmasıdır. Okul çocuğun ailesini tanıma yönünde çaba harcamalıdır. Böylece öğrenciyi de daha yakından tanıma fırsatı yakalanmış olur. Ayrıca, okulun aile ile iletişim halinde olması, çocuğu sınıfta rahatlatacaktır. Öğretmenle düzenli bir iletişim içerisinde olan aileler, öğretmenin sınıf içi çalışmalarını yönlendirici ve güdüleyici bir etki yapacaklardır (Özden, 2002).

Bunların ötesinde, ailelerin okulu tanınması, kendilerini okulun bir parçası olarak hissetmesi, onların okul ve öğrenciler için kaynaklar sağlaması için fırsat oluşturmaktadır. Ailelerin katılımında öne sürülebilecek bir diğer önemli gerekçe de, çocukların akademik başarılarının ve okulun akademik standartlarının yükseltilmesine yaptıkları olumlu etkilerdir. Son olarak, ailenin okula katılımının, yetişkin eğitiminin bir boyutu olarak algılandığı belirtilebilir. Yeterli eğitim alamamış anne babalar, aileler için hazırlanan aile katılım programları ile bilgi ve becerilerini artırabilirler.

Aileler eğitimde sorumluluğu okul ile paylaştığında, çocuğun eğitiminde yaşanan sorunlara karşı daha duyarlı olacak ve sorunların çözümünde daha sağlıklı bir yaklaşım gösterecektir. Ailelerin eğitime katılımını sağlamak için, öncelikle katılımın engellerinin belirlenmesi ve en aza indirilmesi gerekir. Katılımı gerçekleştirmede karşılaşılan ilk engeller fiziki engellerdir (kapıda bekleyen bekçi, kapıların kapalı olması vb.). Daha sonra sosyal engeller (ailenin katılıma olan inancının azlığı veya bilinçsizliği, okulda çalışanların aile ile ilgilenmemesi, selam vermemesi, çalışanların yerlerinde olmaması vb.) ailelerin okuldan uzak durmasına yol açmaktadır. Bir diğer engel de anne babaların çalışma saatleri ile ilgilidir. Çünkü genellikle okul saatleri ile anne babaların çalışma saatleri örtüşmekte ve aileler işyerlerinden izin alarak okula gitmek zorunda kalmaktadır. Katılımın önüne geçen son engel de, anne babaların ve öğretmenlerin birbirilerine karşı önyargılı olmalarıdır (Bacanlı, 2002).

Ailelerin okula katılımını sağlamada yukarıda belirtilen engellerin ortadan kaldırılmasına çalışılmalıdır. Bunların yanında, öğretmen ya da okul yönetimi tarafından öğrenci hakkında görüşmek üzere okula çağrılarının yapılması ya da okulda yapılan etkinlikler ile ilgili eve notların gönderilmesi, kısaca, aile ile yazılı iletişim içinde olunması veya anne babaya dönük konferansların ve toplantıların düzenlenmesi ailelerin okula katılımına yardımcı olacaktır. Anne babaların katıldıkları geziler, toplu yemekler ve spor karşılaşmaları; kütüphane, sınıf vb. ortamlarda ve akademik etkinliklerde gönüllülük esasına dayanan anne baba katılım uygulamaları, evlere ziyaretler gibi sosyal etkinlikler yoluyla aile ile bağlar güçlendirilemeye çalışılmalıdır. Ayrıca, ailelerden gelecek şikayetler veya öneriler için, okulun giriş kısımlarına şikayet ve öneri kutularının yerleştirilmesi de ailelerin okula katılımının önünü büyük ölçüde açacaktır.

SONUÇ

Eğitimin demokratikleşmesi için başta okulların demokratik bir yapıya kavuşturulmaları gerekir. Demokratik okul dendiğinde ilk akla gelen, demokratik okul ve sınıf ortamlarıdır. Okuldaki tüm insanlar arasında, daha açık bir şekilde ifade etmek gerekirse, yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, diğer çalışanlar ve hatta aileler arasında demokrasinin öngördüğü ilişkiler ağının olması gerekir. Ancak, okuldaki bireyler arasındaki ilişkilerin demokratik olması okulu tek başına demokratik yapmaya yetmemektedir. Demokrasinin özünü oluşturan "katılım" ilkesinin okul ortamında da hayata geçirilmesi şarttır. Katılımdan anlaşılması gereken, okulun eğitim ve yönetim işleri ile ilgili alınacak kararlara ve yapılacak etkinliklere, öğretmenlerin, öğrencilerin ve ailelerin katılımının sağlanmasıdır.

Türkiye eğitim sistemine bakıldığında, ne yazık ki, okul ve sınıf ortamlarında hala demokratik olmayan uygulamalara yer verildiği, örneğin, öğrencilere dönük şiddetin yoğunlukla uygulandığı görülmektedir. Okullarda, merkezden ve geleneksel yönetimin de etkisiyle, katılımın yetersiz olduğu, eğitimle ilgili mevzuatta öğretmenlere, öğrencilere ve ailelere okul yönetiminde etkili bir şekilde kararlara katılmalarını sağlayan yolların sınırlı bir şekilde tanındığı, sadece öğrencilerin okul yönetimine katılmalarını daha aktif hale getirmek için, insan hakları ve vatandaşlık eğitimi ile paralel giden çırpınıların olduğu ve bazı somut hedeflerin belirlendiği ama bunların uygulanmasına dönük çabaların zayıf kaldığı söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Aksoy, N. (2002). Sınıf içi kurallar. *Sınıf Yönetimi* (Ed: E. Karip). Ankara: PegemA Yayıncılık, 13-36.
- Akyüz, E. (2000). Ulusal ve Uluslar arası Hukukta Çocuğun Haklarının ve Güvenliğinin Korunması. MEB, İnsan Hakları Eğitimi Dizisi.
- Bacanlı, H. (2002). Ana-Baba ile ilişkiler. *Sınıf Yönetimi* (Ed: E. Karip). Ankara: PegemA Yayıncılık, 225-235.
- Başaran, İ.E. (1986). Demokrat öğrenci nasıl yetiştirilir? *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt: 19, Sayı: 1-2, 111-117.
- Başaran, İ.E. (1986). Öğretmenlerin yönetime katılımı. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt: 19, Sayı: 1-2, 117-123.
- Bursalıoğlu, Z. (1987). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No: 154.
- Çağlar, D. (1977). Demokrasi ve eğitim. *Çağdaş Eğitim*. Sayı: 14, 26-31.
- Gözübüyük, Ş. (2002). *Yönetim Hukuku*. Ankara: Turhan Kitabevi.
- Karakütük, K. (2001). *Demokratik Laik Eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kepenekci-Karaman, Y. (2000). *İnsan Hakları Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- MEB Keçiören İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü (2002). *İlçemizde I. Öğrenci Kurulu*. Ankara. (<http://www.ankara.meb.gov.tr/kecioren>)
- Oğuzkan, F. (1981). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını.
- Özden, Y. (2002). Sınıf içinde öğrenme öğretme ortamının düzenlenmesi. *Sınıf Yönetimi* (Ed: E. Karip). Ankara: PegemA Yayıncılık, 37-71.
- Özdemir, A.. (2002). Öğrenci disiplin işleri ve uygulamaları. *Sınıf Yönetimi* (Ed: E. Karip). Ankara: PegemA Yayıncılık, 237-263.
- Richardson, R. (1979). *Learning in a world of change: Methods and approaches in the classroom*. UNESCO, 187-189.
- Tanilli, S. (1989). *Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz?* İstanbul: Amaç Yayıncılık.

DEMOKRATİK EĞİTİM VE DEMOKRATİK DEĞERLER

Prof. Dr. Remzi Y. KINCAL*

Yrd. Doç. Dr. Halil IŞIK**

ÖZET: Bu çalışmanın amacı eğitilmiş bireylerin sahip olması gereken demokratik değerlerin neler olması gerektiğini tartışmaya açmaktır. Bu amaç doğrultusunda, (a) demokratik eğitimin niçin gerekli olduğu, (b) literatürde yer alan demokratik değerlerin neler olduğunun belirlenmesi ve (c) bu değerlere ilişkin olarak bireylerin sahip olması gereken davranışların neler olması gerektiği ele alınmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Demokrasi Eğitimi, Demokratik Eğitim, Demokratik Değerler.

ABSTRACT: The purpose of this study is to develop a list of democratic values and to explain the necessity of these democratic values. Under the guidance of this main purpose following points were discussed; (a) the necessity of democratic education, (b) the list of democratic values which are found in the literature, and (c) appropriate behaviours for each democratic value.

Key Words: Education for Democracy, Democratic Education, Democratic Values.

GİRİŞ

Demokratik eğitime gerçekten gereklilik var mı? Bu sorunun cevabı bazıları için çok anlamsız olabilir, diğer bazıları için ise uzun tartışmaları gerektiren bir konudur. Bu anlamda, niçin demokratik eğitime ihtiyaç olduğu sorusuna cevap arama süreci pek çok toplumda da halen devam etmektedir. Bizim toplumumuz için de, kısmen bu sürecin halen devam ettiğini söylemek yanlış olmasa gerek. Cumhuriyetin kurulması ülkemizin demokratikleşmesinde önemli bir dönüm noktasıdır. Cumhuriyetin kurulmasından itibaren günümüze kadar geçen süreçte, demokrasi eğitiminin teorik ve uygulama boyutunda daha etkin bir biçimde gerçekleştirilmesi için çaba sarf edilmektedir. Bugün, ülkemizde ve pek çok ülkede demokratik eğitimin öneminin kavrandığı görülmektedir.

Böyle bir girişten sonra, niçin demokratik eğitime gereklilik duyulduğunu listelemek gerekirse;

1. Demokrasi okul ile ilgili süreçlerin merkezini oluşturmalıdır, bu da ancak demokratik eğitimle olur (Wood, 1998).
2. Demokratik toplumlarda okulların kontrolü, korunması ve ideolojik amaçlar için kullanılmaması ancak demokratik eğitim sayesinde mümkündür (Matusova, 1997).

* Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

** Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

3. Demokratik eğitime gereksinim vardır, çünkü, pek çok okul hâlâ demokratik olmayan bir şekilde yönetilmektedir (Cookson, 2001).
4. Okullar, yaşamları boyunca demokratik davranışlara sahip olacak bireyleri ancak demokratik eğitim aracılığıyla eğitebilirler (Print, Ornstrom ve Nielsen, 2002).
5. Okullar yalnızca demokrasinin ne olduğuyla ilgili bilgilerin verildiği yerler olarak değil, demokrasinin yaşama uyarlanarak, bireylerin bundan sonraki yaşamlarında demokrasiyi bir yaşam biçimi olarak seçebilmelerini sağlayacak kurumlardır. Demokrasinin bir yaşam biçimi olarak bireylere aktarılması ancak demokratik eğitimle mümkün olacaktır (Barth, 1990). Demokratik olmayan bir eğitimle, demokrasiyi yaşam biçimi olarak seçmiş bireyler yetiştirmek mümkün değildir (Miser, 1991).
6. Demokratik değerler güvenli ve düzenli okullara sahip olmanın anahtarı olarak ele alınabilir (Johnson, Johnson, Stevahn ve Hodne, 2002). Bu nedenle, demokratik eğitime gereksinim duyulmaktadır.
7. Demokratik değerler, okulu bir arada tutan bir tutkal niteliğindedir (Johnson, Johnson, Stevahn ve Hodne, 2002). Bu nedenle, okulun işlevlerinin devamlılığı için demokratik eğitime gereksinim duyulmaktadır.
8. Son olarak, okulun üzerine düşen rolleri etkili ve ekonomik bir şekilde yerine getirebilmesi için okullarda demokratik eğitime gerek duyulmaktadır.
9. Demokratik eğitimin gerekliliğini açıklamak için bu sayılan maddeler yeterli olmayabilir, ancak konunun öneminin anlaşılması için sayılan nedenlerin yeterli oldukları düşünülmektedir. Demokratik eğitimin gerekliliği maddeler halinde açıklanmaya çalışıldıktan sonra, izleyen paragraflarda demokratik değerlerin listesi oluşturulmaya çalışılmaktadır.

LİTERATÜRDE DEMOKRATİK DEĞERLER

Demokratik eğitim sonucunda bireylerin demokratik değerleri özümsemesi amaçlanmaktadır. Demokratik eğitimin gerçekleştirilmesi ve dolayısıyla bireylerin demokratik değerleri benimsemeleri özel bir önem taşımaktadır.

Daha anlaşılır olması için, literatürde yer alan demokratik değerler tablolaştırılarak bir sistematik çerçeve içinde sunulmaktadır. Bu amaçla, göreceli olarak ayrıntılı olarak yerli ve yabancı literatür taraması yapılmış ve en çok belirtilen (cited) değerler tespit edilmeye çalışılmıştır. *Tablo 1*'de literatür taramasının sonuçları aktarılmış, *Tablo 2*'de ise bu değerlerin bir çerçevesi oluşturulmuş ve her bir değere ilişkin örnek davranışlar belirlenmeye çalışılmıştır.

Yerli ve yabancı literatür taraması "demokratik" [democratic] ve "değer(ler)" [values] kelimeleri esas alınarak yapılmıştır. Bilgisayarda sorgulayıcı kelimeler olarak bu iki kelimeye, daha genel düzeyde ise "demokratik eğitim" kavramına bakılmıştır. Kitapların indekslerinde ise "demokratik değer(ler)" ve "demokratik eğitim" kavramlarına bakılmıştır. Elde edilen sonuçların özeti, *Tablo 1*'de yer almaktadır.

Yabancı literatür taramasına esas olarak EBSCO Host internet veritabanı işe koşulmuş, "democratic education" ile "democratic values" konu alanları ve anahtar kelimelerine bakılarak ilgili tüm makalelere ulaşılmaya çalışılmıştır.

Tablo 1: Literatürde Demokratik Değerler

Demokratik Değer	Belirtilme sayısı (f)	Kaynak
Eşitlik	////////	Büyükdüvenci (1990); Wood (1992); Sergiovanni (1991); CIVITAS (1991); DeLara (2002); Burns, Peltason & Cronin (1990); Odwyer (2003); MDE (2003); Kincal (2002).
Yaşama saygı	////////	OME (1983); Büyükdüvenci (1990); Sergiovanni (1991); CIVITAS (1991); Heckman (1996); Odwyer (2003); MDE (2003); Kincal (2000); Johnson, Johnson, Stevahn & Hodne (2002).
Adalet	////////	OME (1983); Wood (1992); Büyükdüvenci (1990); Sergiovanni (1991); CIVITAS (1991); Burns, Peltason & Cronin (1990); Heckman (1996); MDE (2003).
Özgürlük	////////	OME (1983); Garrison (2003); Büyükdüvenci (1990); Sergiovanni (1991); CIVITAS (1991); Burns, Peltason & Cronin (1990); Odwyer (2003); Kincal (2000).
Dürüstlük	////	CIVITAS (1991); MDE (2003); Sergiovanni (1991); OME (1983); Büyükdüvenci (1990); Johnson, Johnson, Stevahn & Hodne (2002).
İyi arayış	////	Cookson (2001); Heckman (1996); Sergiovanni (1991); CIVITAS (1991); Wood (1992); Johnson, Johnson, Stevahn & Hodne (2002).
İşbirliği	////	OME (1983); Wood (1992); Matusova (1997); Büyükdüvenci (1990); Blasé & Blasé (1994); DeLara (2002).
Özgüven	////	OME (1983); Büyükdüvenci (1990); Matusova (1997); Wood (1992); Garrison (2003).
Hoşgörü	////	OME (1983); Matusova (1997); Cookson (2001); Büyükdüvenci (1990); Kincal (2002); Johnson, Johnson, Stevahn & Hodne (2002).
Duyarlılık	////	OME (1983); MDE (2003); CIVITAS (1991); Johnson, Johnson, Stevahn & Hodne (2002).
Sorumluluk	////	OME (1983); Cookson (2001); Kincal (2000); Johnson, Johnson, Stevahn & Hodne (2002).
Farklılıkları kabul etme	///	Sergiovanni (1991); CIVITAS (1991); Johnson, Johnson, Stevahn & Hodne (2002).
Güvenlik	//	Cookson (2001); Johnson, Johnson, Stevahn & Hodne (2002).
Barış	/	OME (1983).
Gelişme	/	Cookson (2001).
Mükemmellik	/	Sergiovanni (1991).
Etkililik	/	Sergiovanni (1991).

Demokratik eğitimin bazı yönleri Matusova (1997), tarafından aşağıdaki gibi listelenmiştir;

1. Eğitimin demokratikleştirilmesi,
2. Yaşam boyu eğitim imkanı oluşturulması,
3. Öğrencilerin, velilerin ve diğer yetişkinlerin okulla ilgili sürece aktif katılımı,
4. Eğitimi kontrol etme konusunda yenilikler yapma,
5. Eğitimsel programlara toplumsal katılımın sağlanması,
6. Eğitim yönetiminin yerelleştirilmesi ve özerkliğin artırılması olarak sıralanabilir (Matusova, 1997).

Eğitim eğer demokratik değerler üzerine inşa edilmemişse, büyük bir olasılıkla herhangi bir ideoloji için araç olmaktan öteye gidemeyecektir. (Bursalıoğlu, 1991). Fakat eğitimin insanın mutluluğu ve gelişmesi için bir araç olması gerektiği genel olarak kabul görmektedir. (Garrison, 2003).

Demokratik değerlere sahip bireyler yetiştirme açısından Türk eğitim sistemine bakıldığında ise, Kincal (2000) tarafından Erzurum ilinde sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde

yapılan bir araştırmaya göre, ilköğretim okulu öğretmenlerinin demokratik değerleri kazandırma konusunda yeterli çaba göstermedikleri anlaşılmaktadır.

DEMOKRATİK DEĞERLERE SİSTEMATİK BİR YAKLAŞIM

Demokratik değerlerin literatürde yer alma sıklığına göre yapılan değerlendirmede sıralama; eşitlik, yaşama saygı, özgürlük, adalet, dürüstlük, iyiyi arayış, işbirliği, özgüven, hoşgörü, duyarlılık ve sorumluluk şeklinde ortaya çıkmaktadır. Bunlara ek olarak, farklılıkları kabul etme, güvenlik, barış, gelişim, mükemmellik ve etkililik de birkaç yazar tarafından demokratik değer olarak belirtilmiştir.

Tablo 2: Demokratik Değerler ve Örnek Davranışlar

DEMOKRATİK DEĞERLER		
ADALET 1. Adaletin gerekliliğine inanır 2. Adil davranır 3. Çalışma arkadaşlarının adil davranmasını sağlar 4. Adalet ilkesine aykırı davranışları kolayca sezer	EŞİTLİK 1. Eşitliğe inanır 2. Çalışanlara eşit davranır 3. Farklı tepkiler için objektif kriterlere sahiptir 4. Görevlerde dengeyi gözetir	ÖZGÜRLÜK 1. Hak ve özgürlüklerin bilincindedir 2. Özgürlüğün sınırlarını bilir 3. Çalışma arkadaşlarının özgürlüklerini kullanabilmesi için gerekli önlemleri alır 4. Özgürlükleri kısıtlayıcı eylemi yoktur
YAŞAMA SAYGI 1. Yaşamın kutsallığını bilir 2. Yaşam sevinciyle doludur 3. Tüm eylem ve davranışları öğrencilerin yaşama hazırlanmasına yöneliktir 4. Başkalarının yaşam alanını sınırlayıcı eylemi söz konusu değildir 5. Başkalarının özel yaşamına ilişkin bilgileri ifşa etmez	İŞBİRLİĞİ 1. İşbirliğine inanır 2. Katılımcı yaklaşıma sahiptir 3. Çalışanlar arasında ekip ruhuna sahip olmayı sağlar 4. Yanındaki bireyleri onurlandırıcı davranışlar sergiler	ÖZGÜVEN 1. Özgüvenin gerekliliğine inanır 2. Kendine karşı özgüveni vardır 3. Öz disipline sahiptir 4. Özgüveni artırıcı önlemler alır 5. Eleştirilere açıktır 6. Öz eleştiri yapar
DÜRÜSTLÜK 1. Dürüstlüğün gerekliliğine inanır 2. Kararlarının arkasında durur 3. Olayları abartmaz 4. Bardağın dolu kısmını gösterir 5. Tutarsız davranış sergilemez 6. Tercihlerinde dürüstlük ön plandadır	HOŞGÖRÜ 1. Hoşgörünün gerekliliğine inanır 2. İletişimde toleranslıdır 3. Uzlaşmadan yanadır 4. Aşırılıktan kaçınır 5. Cömerttir 6. Sabırlıdır 7. Bireyleri sorgularken kendisini onların yerine koyar	DUYARLILIK 1. Toplumsal değerlere duyarlıdır 2. Evrensel değerlere duyarlıdır 3. Kültürel değerleri korur 4. Çevreye duyarlıdır
İYİYİ ARAYIŞ 1. Daha iyisinin olabileceğine inanır 2. Var olanla yetinmez 3. Gelişime açıktır 4. Daha iyisinin arayışı içindedir 5. Yenilikler için zemin hazırlar 6. Yeni teknolojileri kullanmaya önem verir	SORUMLULUK 1. Sorumluluğun gerekliliğine inanır 2. Sorumluluklarının bilincindedir 3. Yetki ve sorumluluğu dengeli dağıtır	FARKLILIKLARA SAYGI GÜVENLİK BARIŞ GELİŞİM MÜKEMMELLİK ETKİLİLİK

Demokratik değerleri belli bir sayıyla sınırlandırmak uygun bir yaklaşım değildir. Bu nedenle, literatürde yer alan demokratik değerlerin sıralamasında, dört ve daha fazla yazar tarafından belirtilen (cited) değerler esas değerler olarak ele alınmıştır. Dörtten az yazar tarafından belirtilenler ise diğer demokratik değerler olarak kabul edilmiş ve tablonun (Tablo 2) son kutucuğunda yalnızca isimleri belirtilmiştir.

Her bir demokratik değere ilişkin, birden fazla örnek davranış söz konusudur. Demokratik değerlere ilişkin davranışlar bilişsel, duyuşsal ya da psiko-motor düzeylerde olabilir. Düzeyler arasında ayırım yapmaksızın Tablo 2'de yer alan davranışların her bir değere uygun örnek davranışlar olduğu kabul edilmiştir. Sonuç olarak, her bir değere ilişkin olarak daha pek çok davranışın listesi yapılabilir.

SONUÇ

Bu çalışmada, demokratik eğitim sürecinde bireylerin kazanmaları gereken demokratik değerler sistematik bir çerçeve içinde sunulmuştur. Demokratik değerlerin bireylere kazandırılması yönündeki çalışmalar, eğitimle (okullar) ilgili süreçlerin tümünde önemli değişiklikleri gerekli kılmaktadır. Örneğin, Milli Eğitimin Genel Amaçları arasında yer alan "demokratik yurttaşlar yetiştirmek" yaklaşımı "demokratik yurttaşlar yetiştirme"yi gerçekleştirebilecek şekilde uygulanmalıdır. Böyle bir yaklaşım biçimi, demokrasiyi bir öğretim konusu olmaktan çıkaracak, demokrasinin uygulamaya geçirilmesi yönünde önemli bir yenilik getirecektir. Ayrıca, Milli Eğitimin Temel İlkeleri'nden biri olan "demokrasi eğitimi" ilkesi, kavram olarak, daha çok demokrasi konusunda bireyleri bilgilendirme biçiminde yer almakta ve bu şekilde algılanmaktadır. "Demokratik eğitim" kavramında ise, daha çok demokrasinin uygulamaya geçirilmesi vurguladığından, "demokrasi eğitimi" kavramına göre daha işlevsel bir kavram olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak, demokratik değerlerin demokratik eğitimle olan ilişkisi konusunun, bilim adamları, araştırmacılar ve eğitim politikacıları arasında tartışılmasının sağlanması, bu çalışmanın amacına ulaşmış olduğunun önemli bir göstergesi olacaktır.

İnsanlığın demokrasiyi yaşam biçimi olarak seçmeleri dileğiyle...

KAYNAKÇA

- Barth, R. S. (1990). *Improving schools from within*. Jossey Bass: San Francisco.
- Blasé, J. & Blasé, J. R. (1994). *Empowering teachers : what successful principals do*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Burns, J. M. Peltason, J. W. & Cronin, T. E. (1990). *Government by the people*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bursahoğlu, Z. (1991). Eğitimde yenileşme ve demokratik liderlik. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(2), 669-675.
- Büyükdüvenci, S. (1990). Demokrasi, eğitim ve Türkiye. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 583-597.
- CIVITAS (1991). *A framework for civic education*. Author.
- Cookson, P. W. (2001). Fostering moral democracy. *Educational Leadership*, 59(2), 42-45.
- DeLara, P. (2002). Are there democratic values. *Diogenes*, 195(3), 51-55.
- Garrison, W. H. (2003). Democracy, experience, and adult education: Promoting a continued capacity for growth. *Phi Delta Kappan*, 84(7), 525-529.
- Heckman, P. E. (1996). Democratic leadership and places to practice it. *Journal of School Leadership*, 6, 142-154.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Stevahn, L. & Hodne, P. (2002). The three Cs of safe schools. *Educational Leadership*, 55(2), 8-13.
- Kıncal, R. Y. (2000). İlköğretim öğretmenlerinin davranışlarının demokratiklik düzeyi. *II Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu: Bildiriler* (ss. 432-437). Çanakkale.
- Kıncal, R. Y. (2002). *Vatandaşlık eğitimi*. Ankara: Mikro-Basım.
- Matusova, S. (1997). Democratic values as a challenge for education. *European Education*, 29(3), 65-76.
- Michigan Department of Education [MDE] (2003). *Our core democratic values: Early elementary definitions*. Retrieved from [http://www.michigan.gov/documents/10-02_Core_democratic_Values_48832_7.pdf] (Retrival date: April 7th, 2003).
- Miser, R. (1991). Demokrasi eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(1), 49-54.
- Odwyer S. (2003). Democracy and Confucian values. *Philosophy East & West*, 53(1), 39-63.
- Ontario Ministry of Education [OME] (1983). *Personnel and societal values: policy for primary grades*. Toronto: Gorn't Book Store.
- Print, M., Ornstrom, S. & Nielsen, H. S. (2002). Education for democratic processes in schools and classrooms. *European Journal of Education*, 37(2), 193-210.
- Sergiovanni (1991). *Principalship: a reflective practice perspective*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Wood (1992). G. H. (1992). Teaching for democracy. In G. H. Wood & E. Stevens (Eds.). *Justice ideology and education: an introduction to the social foundations of education*, (ss. 364-368). New York: McGraw Hill.
- Zeleny, L. D. (1958). Democratic classroom control and leadership, In R. E. Gross & L. D. Zeleny (Eds.), *Educating citizens for democracy: curriculum and instruction in secondary social studies* (ss. 469-487). New York: Oxford University Press.

MATEMATİK EĞİTİMİ İLE DEMOKRASI ARASINDAKİ İLİŞKİ ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA

Prof. Dr. Ekrem SAVAŞ*

ÖZET: Bu çalışmanın amacı, Matematik eğitimi ile Demokrasi arasındaki ilişkiyi vermektir.

Anahtar Kelimeler: Matematik Eğitimi, Demokrasi

ABSTRACT: The purpose of this paper is to give the connection of Mathematics education and democracy.

Key Words : Mathematic Education, Democracy

GİRİŞ

İkinci Dünya savaşı, Avrupa'nın kalbinde Nazi barbarlığının nasıl çıktığı ile ilgili olarak, verilen eğitimin bunda bir etkisinin olup olmadığı hususunda bazı soruların ortaya atılmasına neden olmuştur. Buna bağlı olarak ortaya atılan iddiaların bir çoğu ise, demokratik olmayan gelişmelerin eğitim yoluyla değiştirilmesi gerektiği yönündeydi. John Dewey [1] 1916 da yayınlamış olduğu "Demokrasi ve Eğitim" adlı eserinde şu görüşlere yer vermektedir. "Eğitim yönünden önce şu belirtilmelidir; eylem içinde birbirini etkileyen yön ve karşılıklı ilgilerle ilerleme veya yeni uyumlara yönlendirme, çok önemli öğelerdir. Böyle bir toplumsal yaşamın gerçekleşmesi bakımından sistemli ve dengeli bir eğitim uygun olur. Bunun yüzeysel açıklaması; kamunun oylarına dayanan bir hükümetin yürütücüleri ve hükümet başkanına uyanlar, eğitim görmedikleri sürece başarılı olamazlar. Demokratik bir toplum, kendisinin dışında bir otoriteyi, ilke olarak dışladığında onun yerine isteğe bağlı ilişkiler ve bir düzenleme bulunmalıdır. Bu düzenlemeyi ancak eğitim ortaya koyabilir. Fakat daha derinlemesine bir açıklama vardır. Demokrasi bir hükümet biçiminden daha fazla bir anlam taşır. Öncelikle, yandaş insancıl yaşam içinde deneyimleri yaymaya, ortaklaşmaya dayalıdır. Her birey kendi yaptığını diğerlerinin yaptığına dayandırır ve başkalarının eylemlerinin kendisini yönlendireceğini düşünürse, ortak tutum ve ilişkide olan bir çok bireyin yaygın olarak yaygın ortamda sürekli uğraşları, insanları kendi yaptıklarının ve duygularının anlamını düşünmekten alıkoyan sınıf, ırk ve milliyet duvarlarının yıkılmasına neden olur."

Son zamanlarda, Matematik eğitimi ile ilgili olarak üzerinde durulan araştırmalar, öğrencilerin okulda kazanmış oldukları matematik formasyonunun; içinde buldukları toplulukların sosyal, ekonomik ve politik gelişmelerine katılımlarını sağlamak için nasıl yardım edeceği yönündedir. Matematik eğitiminin topluluklarla olan ilişkisi, sadece onlara ileri seviyede düşünme şekli kazandırmakla kalmaz ve aynı zamanda aydın

* Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik Bölümü

düşünceli ve demokratik olmaları için yardım eder. Bu açıdan bakıldığında, matematik eğitimi ile demokrasi arasında bir ilişkinin olma olasılığı yüksektir. Fakat, böyle bir ilişkiyi ortaya koyacak olan tartışmaya günümüz toplumlarını ilgilendirecek düzeyde pek rastlanılmamaktadır.

Biz bu çalışmamızda, Matematik eğitimi ve demokrasi arasındaki benzerliliğin varlığı üzerinde duracağız ve matematiğin demokrasinin ko-faktörü olarak nasıl rol üstlendiğini açıklayacağız. Ayrıca matematik eğitiminin çağdaş kültürde başka ne gibi roller üstlenebileceği hususuna da yer vereceğiz.

DEMOKRASİ

Demokrasi, egemenlik haklarının halka ait olduğu siyasi sistem ve yönetim şeklidir. Yunanca dan gelen kelimenin demos (halk), kratos(yönetim) etimolojik anlamı korunmuş olmakla beraber, baştan beri aristokraziye muhalif grupların siyasi programlarını buna dayalı olarak gerçekleştirmek özlemlerini simgelediğinden kelime kavram kaymaları olmuştur. Genel anlamda, demokrasi egemenlik haklarının halka ait olduğu fikrine bina edilmiş siyasi bir sistem olarak bilinir. Şu veya bu şekilde bu sistem, geniş bir şekilde uygulanmış olmakla birlikte bugünkü tüm çağdaş ideolojiler tarafından oldukça farklı, hatta çelişkili anlamlarla doldurulmuştur. Bu bakımdan, demokrasinin tek bir tanımın etrafında birleşme imkanı yoktur. Bazı yazarlar demokrasiyi, " halkın halk için ve halk tarafından yönetilmesidir" diye tanımlarken J.J.Rousseau [2], demokrasinin gerçek şekli ile hiçbir zaman var olmadığını ve olmayacağını ileri sürmüştür. Gerçektende halk hiçbir zaman siyasi kararlara doğrudan katılma hususunda tam bir irade sahibi olamaz, bu nedenle her zaman idare edenler ve idare edilenler ayrımına gitmek zorunluluğu vardır. Sadece halkın iradesinin iktidarın doğrudan kaynağı olduğu yerlerde , demokrasinin olduğu anlaşılrsa da bu durumda hangi halktan söz edildiğini belirtmek gerekir. Örneğin, Atina'daki demokrasi modelinin, bu model şehirdeki yabancılar ile köleler dışındaki vatandaşlar oy hakkı tanıyordu,- çağımızdaki ideal demokrasilerden çok geri kaldığını görüyoruz .

Bir toplumda demokrasinin gerçekleşebilmesi için bazı asgari şartların bulunması gerekmektedir. Bunlardan bazıları, (a) Halkın yönetime geniş ölçüde katılması, (b) Farklı düşüncelerin serbestçe ifade edilmesine imkan tanınması, (c) Çoğunluğun kararlarına toplumun uyması ve bunun yanında azınlık haklarının korunması (d) Temel hak ve özgürlüklerin güven altında bulunmasıdır.

Kısaca, demokrasi yönetimlerinde insan haklarına saygı vardır. İnsanlar, din, dil, ırk , cins ve düşünce farkı gözetmeksizin eşit haklara sahiptir. Bu yönleriyle demokrasi yönetimi insan onuruna yakışan en iyi yönetim şekli olarak bilinir. Bu nedenle, demokrasinin erdemlerini bilen topluluklar siyasi partiler ve seçim gibi kurumlar şeklinde demokrasiye geçebilmek için aralıksız çaba sarf etmişlerdir. Fakat her seferinde, halkın iktidarı fikri, iktidarın temsilini ve delegasyonunu izah eden muhtelif teorilerin içinde idealden öte geçememiştir. Neticede halk, gayret ve enerjilerini bir baskıcı yönetimden kaçıp diğer bir baskıcı yönetimi seçmede kullanmıştır. Bu durum, Avrupa'da birkaç kez fakat dünyanın çeşitli ülkelerinde ise defalarca ortaya çıkmıştır. Bunları önlemeye yönelik olan çalışmalar ise istenilen düzeyde verimli olamamıştır. İşte Vietnam çarpıcı bir örnektir. Amerika'nın Vietnam da yeni kurulan demokrasiyi güç kullanarak yerleşik hale getirmeye çalışması Amerika'ya çok pahalıya patlamıştır.

Bu nedenle, demokrasiyi güçlendirmek ve korumak için bu tip yöntemlere başvurulması bilimsel olarak son derece anlamsızdır. Demokrasiyi korumak ancak beyinlere demokrasi fikrini yerleştirmek ile olacaktır.

O halde akla gelen ilk soru, demokrasinin başarılı bir şekilde oluşması için beyinlere yerleştirilmesi gereken olgunun ne olduğudur. Bunun cevabı ise bize göre iyi bir şekilde verilecek olan **Matematik eğitimidir.**

MATEMATİK EĞİTİMİ VE DEMOKRASİ

Matematik sosyal hayatta insan için ciddi bir öneme sahip olduğundan matematiğin doğası ile demokrasinin doğası arasında yakın bir ilişki vardır. Bunun için, matematik ile demokrasi arasındaki bu yakın ilişki çocuklara eğitim hayatları boyunca açık bir şekilde verilmelidir. Eğer bunu doğru bir şekilde verirsek, sadece demokrasi daha güçlü olmayacak aynı zamanda matematikte insanlar tarafından daha iyi anlaşılacak olacaktır. Matematik eğitimindeki politikanın öğrencilerce farkına varılması, demokratik hayat için gerekli olan şartların tartışmasını birlikte getirecektir. Bununla birlikte, matematik eğitimi üzerine yapılan bir çok araştırma bu tartışmayı göz önüne almamıştır. Öğretmenler tarafından anlaşılır bir dil ile verilen matematik eğitimi demokrasinin nasıl işleme gerektiği konusunda öğrenciler için önemli bir model olacaktır.

Toplum içindeki bir çok kişi matematiği, maddi başarı elde etmek için bir atlama taşı olarak veya devletlerin gizli işlerini yürütmek için kullandıkları bir şifre olarak algılamakta bir çok kişi matematiği sıkıcı ve asla sonu gelmeyecek toplamlar ve bölümler serisi olarak düşünür ve matematikçiyi de bir çeşit hesap makinesi olarak göz önüne alır.

Eğer "Bilimlerin kraliçesi" olan matematiğe bir göz atılırsa matematik dünyasının, çoğu genel manaya haiz güzel ve şaşırtıcı problemlerle dolu olduğu görülür. Bu ise, matematikte var olan zenginlikten ve mükemmel sıklardan ileri gelmektedir. Bununla beraber, matematik öğretirken matematiğin başka bir gizli hüner taşıdığına da her zaman farkında olunmalıdır. Matematik eğitimi esnasında, insanların kökenleri, meslekleri, ekonomik zenginlikleri ve inançları dikkate alınmamalı, matematiğin açık ve net olarak ne şekilde ve nasıl öğretileceği gösterilmelidir. Bu davranış öğrencilerde demokraside ayrıcalığın olmadığı ve herkesin aynı haklara sahip olacağı fikrini yerleştirecektir.

Matematik de var olan ispatlardan biri de, güçlülerin zayıflara karşı sorumluluklarını kabul etmelerinin önemidir. Öğretmenler her zaman güçlü öğrenciler ise daima zayıftırlar. Öğrenciler gayret göstermelerine rağmen öğretilenleri anlamada zorlanıyorsa, onlar "bir işe yaramazlar" veya "aptallar" etiketi vurulmamalı ve sabırla verilenler tekrar edilmeli veya daha basite indirgenmiş biçimde sunmak için öğretilenler gözden geçirilmeli ve böylece, öğrencilerin yetenekleri sahip oldukları kapasite oranında geliştirilmelidir.

Matematik eğitimi, herhangi bir toplumda özellikle de modern toplumlarda çok fazla öneme sahiptir. Bundan dolayı, her öğretmen matematiğin belli bir erdeme göre öğretildiğini ve öğrenildiğini bilmelidir. Bu erdemliliğin kendisi demokrasi olduğundan bu gün matematik öğretirken açık olarak belirtilmese de öğrencilere demokrasi idealleri ve davranışları telkin edilmektedir. Eğer matematik eğitimi esnasında matematiği, bütün insanlardan miras aldığımızı öğretirsek, demokrasinin kendine güven, başkalarına saygı ve hoşgörü anlayışı olduğunu öğretmiş oluruz. Matematik, öğrencilere zayıf olduğu yönleri serbestçe tartışmalarına, şüphelerini açıkça ifade etmelerine izin veren bilgilerine

ve becerilerine güvenen öğretmenler yoluyla doğru olarak öğretildiğinde, öğrencilerde bu eğitimin gereği olarak uygun olan demokratik tarzda davranacaklardır. Eğer öğretmenler, baskı kullanmadan ve baskı tehdidi yapmadan eşitliğe dayanan demokratik bir yolla öğrencilerine doğruları kabul ettirme fırsatını sağlıyorsa öğrencilerinde ilerleyen yıllardaki yöneticilerden kendilerine eşit ve demokratik ilgi gösterilmesini bekleyen vatandaşlar olmaları muhtemeldir.

Bununla beraber, eğer öğretmenler öğrencilerine olduklarından daha az önem verir, onların korku ve şüphelerini göz ardı eder, zayıf yönleri ile alay eder ve hatta baskılarını ve cezalarını öğrencilerin anlamadıkları doğruları zorla kabul ettirmek için kullanırlarsa, bu tür bir eğitim öğrencilerin mantıksal çıkarım güvenlerini yıkacak ve yerine baskı disiplinin tartışmadan daha etkili olduğu inancını yerleştirecektir. Bu ise giderek demokratik düşüncenin sarsılmasına sebep olacağı gibi matematiğin doğru anlaşılmasına da önemli ölçüde engel olacaktır.

Eğer matematik okullarda kapalı bir yapı olarak öğretilirse, o zaman öğrencilere özgürlük yerine sınırlamayı, güven yerine bağlılığı, hoşgörü yerine itaat etmede ısrarcılık öğretilmiş olur ki böyle öğretilen bir matematik baskıcılık olur. Halbuki, matematik insanlara nasıl anlaşacaklarını, kendi görüş ve düşüncelerini başka birine mantıklı bir şekilde ve esaslı olarak nasıl açıklayacaklarını ve bir çözüm kararlarına veya hiçbir çözüm olmadığı fikrine nasıl varacaklarını gösterir.

Şimdi matematik ve demokrasi eğitiminin geliştirilmesine zemin hazırlayacak olan 10 pratik teklif ve gözlem sunacağız. Bunlar her yerde geçerli olan doğru kurallardır, fakat uygulanması yöre ve milli geleneklere göre değişebilir.

1. Okullarda demokratik düşüncenin zenginleşmesi için, mevcut çevre, okul yönetimi demokratik, katılımcı olmalı ve ayrıca öğretmenler gerekli olan demokratik pedagojiyi kazanmış, yeri geldikçe bunu uygulayan kişiler olmalıdırlar. Okul yönetimine katılma, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin okulda kararların alınma sürecine katılmasını gerektirir. Ayrıca, öğrenciler okulun demokratik havasını daima yaşamalıdır.
2. Küçük yaşta çocuklar şekilleri, tanıyarak ve onları çoğaltarak öğrenirler. Çoğu zaman öğrenciler buna hiç bir anlam vermeyerek eğlence olarak yaparlar. Fakat bu başlangıçta doğaldır ve hayli etkili olarak bakılabilir. Ancak, eğer onlar ilerleyen yıllardaki derslerde, şekillerin içersindeki sembollerin manalarını ve birbiri ile olan mantıksal ilişkileri anlamayı hiç öğrenemezlerse bu durum, onlar için matematiksel açıdan çok kötü bir sonuç göstereceği gibi buna bağlı olarak öğrenciler arası ilişkilerin yoğun olduğu okullarda iletişimin tam olarak sağlanmasını engelleyecektir. Genellikle, bu tür kayıplar 10-12 yaşları civarında şekillere bağlı kalıp manayı hiç öğrenmeyen öğrencilerde görülmektedir.
3. Matematik eğitimindeki genel amaç, sadece güvenilir iyi matematikçiler yetiştirmek olmamalı, aynı zamanda güvenilir, bağımsız, dünyaya bakışında sorgulayıcı ve çözümleyici olan ve yine de demokrasinin kuralları ile uygulamalarını iyi bilen demokratik vatandaşlar yetiştirmek olmalıdır.
4. Matematik eğitimi esnasında öğretmenler, öğrencilerinin hepsinin bilgi düzeyi eşitmiş gibi davranmalı, öğrencilerin ilgi ve deneyimlerini bilmelidirler. Öğretmenlerin, öğrencilere bilimsel düşünce ve davranış kazandırmaya çalışması,

onlara tarafsız olarak davranması ve eşit olarak görmesi matematik eğitimi açısından çok önemlidir.

5. Matematikte hatalar doğrulardan daha doğal karşılanmalıdır. Hatalara ve ihmalkarlıklara bağlı olarak öğrenciler asla kasıtlı bir şekilde cezalandırılmamalıdır. Cezalandırmalar yerine hatalar hoşgörüyle karşılanmalı, gerekli düzeltmeler yapılmalı ve düzeltmeler öğrenciye açıklanmalıdır.
6. Öğretmenlerin öğrencilerine karşı davranışlarının amacı, öğrencilerin çalışmalarını mutluluk içinde yapacakları ve yapmak için sabırsızlanacakları neşeli, sevindirici bir ortam yaratacak anlamında olmalıdır. Endişeli ve mutsuz öğrenciler genellikle biçare öğrencilerdir.
7. Öğretmenlerin, öğrenciler karşısındaki davranışları rahat, esnek, nazik ve neşeli olmalı ve öğretmenler, öğrencilerine yardımcı olan bir rol üstlenmeli, ayrıca öğrencilere soyut düşünceden önce somut düşünceyi kazandırmalıdır.
8. Etkinliklerde önemli ölçüde öğrencilerin iştirakleri sağlanmalıdır. Bu davranış, öğrencilerin katılımını sağladığı ve zihinsel eşitlik ortamı oluşturduğu için daha demokratik olacaktır. Öğrenciler, etkinliklerdeki tartışmayı kabul ve ret etmek için kendi demokratik anlayışlarını kullanmalıdırlar.
9. Öğrenciler, yazılı cevaplar verirken de bu amacı gütmelidirler. Yazılı cevaplarında ortaya koydukları fikirlerin ve tezlerin doğruluğuna öğretmenlerini inandırmalıdırlar.
10. Demokratik topluluklarda, öğrenciler ve onların öğretmenleri daha yetenekli ve güvenilir vatandaşlar olmalıdırlar. Matematikteki kusursuzluk, bu kabiliyetin ve güvenilirliğin bir işaretidir. Bu aynı zamanda demokratik eğitiminde bir simgesidir.

Sonuç olarak, Matematik öğretmenlerinin içinde buldukları toplulukların demokratik yapısından sorumlu olduğunu söyleyebiliriz. Öğretmenlerin matematik öğretim yöntemleri, demokrasinin iyi veya kötü yönünde tesisini sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Dewey J.(1966). *Democracy and Education*, the free press, New York.
- Rousseau J.J.(1968). *The social Contract*, Penguin Books, London.
- Skovsmose O.(1998). *Linking Mathametics and democracy*, Centre for Research in Learning Mathematics, Denmark.

DİZGELİ EĞİTİMLE SINIF ORTAMINDA DOĞRUDAN DEMOKRASİ

Prof. Dr. Veysel SÖNMEZ*

ÖZET:

Ankara'da bir ilköğretim okulunda 1990-1995 yılları arasında beş yıl süreyle dizgeli eğitim yaklaşımıyla doğrudan demokrasi uygulaması yapıldı. Öğrencilerce oluşturulan sınıf anayasası, ve sınıf mahkemesi yoluyla derse geç gelmeme, ödevleri yapma, kavga ve küfür etmeme, başkasının malını ve okul eşyasını habersiz almama, kullanmama, kırmama, arkadaşlarını şikayet etmeme, söz almadan konuşmama, sınıfı ve giysilerini kirletmeme davranışları kazandırıldı. Demokrasi-nin seçme, seçilme, denetleme ve yaptırım boyutları uygulandı. Sınıf ve kol başkanları birer hafta süreyle öğrencilerce seçildi. Seçilenler bir haftanın sonunda sınıfa hesap verdi. Aklanmayanlara (ibra almayanlar) yaptırım uygulandı. Tüm öğrenciler sınıf ve kol başkanı olduktan sonra, ikinci kez aday oldular. Kurallar ve yaptırımlar veliler ve sınıfça konuldu. Beş yıl içinde geliştirildi. Bu kurallardan hiçbir zaman ödün verilmedi.

Anahtar Sözcükler: Dizgeli Eğitim, demokrasi.

ABSTRACT:

Direct Democracy with Systematic Learning in the Classroom
Between the years 1990-1995 an application of democracy by systematic learning was made in five years in one of the elementary schools of Ankara. Through the classroom constitutional law and classroom court, established by the fellow pupils, such attitudes as not attending the classes late, having the homework done, not to fight and curse, not to take and use someone else's possessions and school goods without permission, not to vandalize such goods, not to make complaints about the fellow pupils to the teachers, not to speak without having permission, and not to make the clothes and classroom dirty are gained by the pupils. Such dimensions of democracy as choosing by voting, to be chosen by votes, inspection and applications of sanctions are being tried. Classroom leaders and pupils on duty were selected by the fellow pupils for a week. The chosen ones reported their weekly deeds at the end of each week. The leaders, whose weekly deeds are not favored, have undergone some sanctions. All of the pupils chosen as classroom leaders have been nominated a second time. The rules and sanctions developed within five years, have been placed by the members of the class and parents. These rules have never been overlooked.

Key Words: Systematic learning, democracy

Demokrasi seçme, seçilme, denetleme ve yaptırım hakkının her bireyde olması şeklinde tanımlanabilir. Kişileri özgürce seçebilmeli, hiçbir baskı altında kalmadan aday olabilmelidir. Bu iki nitelik demokrasinin temelini oluşturabilir. Kişinin denetleme ve yaptırım

* Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğretim Üyesi

hakkı da demokrasilerin vazgeçilmez özelliklerinden olabilir. Birey seçtiği kişiyi denetleyebilmeli, eğer kurallara uymuyorsa, ona yaptırım uygulayabilmelidir. Eğer seçilen kişiler "dokunulmazlık zırhıyla" korunuyorsa, orada demokrasiden söz edilemeyebilir; çünkü seçilenler yaptıklarından ve yapmak zorunda olduklarından sorumlu olmayabilirler. Bundan başka seçilenler, kurallara uymadıkları; verdikleri sözleri yerine getirmedikleri zaman, onlara yaptırım uygulanmalıdır. Eğer yaptırım uygulanmıyorsa, yine demokrasiden söz edilmeyebilir.

Dizgeli Eğitim (Programlandırılmış öğretim-Systematic Learning) anlayışıyla düzenlenen eğitim ortamlarında doğrudan demokrasi anlayışı uygulanmaya çalışıldı. 1990-1995 yılları arasında Ankara'da şans yoluyla seçilen bir ilkokulda dizgeli eğitim anlayışıyla beş yıllık bir uygulama yapıldı. Bu uygulamada aşağıdaki kurallar, öğrenciler tarafından özgür bir ortamda saptandı. Öğretmen bu kuralların belirlenmesinde ve uygulanmasında yalnız ipucu, dönüt ve düzeltmeleri işe koştı. Bu kurallar ve yaptırımlar aşağıda belirtildiği gibi öğrencilerce belirlendikten sonra zamanla bazı ufak, tefek değişikliklere uğradı.

Kurallar	Yaptırımlar
1. Sınıfa geç gelinmeyecek, gelinirse;	1. Neden geç geldiğini dersin sonunda söyleyecek. Sınıf bir kez özrü kabul edecek; fakat ikinci kez yinelenirse, geç gelen öğrenci o gün sınıfı temizleyecek ve çöpleri dökecek. Yinelerse, velisiyle gelecek. Öğrenci rehberlik servisine gönderilecek.
2. Arkadaşlarıyla kavga etmeyecek, ederse;	2. Sınıf mahkemesine çıkarılacak. Yargılanacak. Arkadaşından ve sınıftan özür dileyecek. Başkan olamayacak. Bir dönem etkinliklere alınmayacak. Yinelerse, öğrenci rehberlik servisine gönderilecek.
3. Ödevleri yapacak, yapmazsa;	3. Sınıf mahkemesine çıkarılacak. Yargılanacak. Sınıftan özür dileyecek. Ödevini, sınıf başkanının belirleyeceği bir kişinin denetiminde teneffüslerde yapacak. Bir gün onunla oyun oynanmayacak. Yinelerse, velisiyle gelecek. Öğrenci rehberlik servisine gönderilecek.
4. Arkadaşlarını şikayet etmeyecek, ederse;	4. Şikayeti dinlenmeyecek. Uyarılacak.
5. Sınıfta söz almadan konuşmayacak, konuşursa;	5. Ona söz hakkı verilmeyecek.
6. Çöpleri çöp sepetine atacak, atmazsa;	6. Çöp atıldığı yerden ona aldırılacak. Çöp sepetine atılacak. Uyarılacak.
7. Çamurlu ayakkabılarla sınıfa gelinmeyecek, gelinirse;	7. Ayakkabılar ve sınıf ona temizletilecek.
8. Tırnaklar kesilecek, el yüz ve giysiler temiz olacak, olmazsa;	8. Gerekli temizlik yapıldıktan sonra derse alınacak. Velisi sınıfa davet edilip durum ona bildirilecek.
9. Arkadaşlarının ve sınıfın malzemelerini habersiz almayacak, kırmayacak, alırsa ve kırarsa;	9. Sınıf mahkemesine çıkarılacak. Yargılanacak. Özür dileyecek. Başkan olamayacak. Bir dönem toplu etkinliklere alınmayacak. Velisine durum bildirilecek. Zarar ona ödetilecek. Yinelerse, öğrenci rehberlik servisine gönderilecek.

Bu tabloda belirlenen kurallar ve yaptırımlar herkese uygulandı. Tüm sınıf bireyleri bu kuralları uygulamaktan ve denetlemekten sorumlu tutuldu. Ayrıca her veliye teke tek görüşülerek konulan kurallar ve yaptırımlar onlara anlatıldı ve olurları alındı. Bu süreçten sonra kurallar ve yaptırımlar işe koşuldu.

Aşağıda beş yıl içinde öğrencilerin belirtilen kurallara uyma ve uymaması ile ilgili veriler Tablo 1. I'de sunulmuştur.

Tablo I-1: Kurallar ve Beş Yıllık Veriler

Kurallar	1. sınıf N: 44	2. sınıf n: 44	3. sınıf n: 44	4. sınıf n: 45	5. sınıf n: 44
1. Sınıfa geç gelinmeyecek, gelinirse;	12: . %27	yok	yok	Yok	yok
2. Arkadaşlarıyla kavga etmeyecek; ederse;	28 %44	12 %27	7 %16	1 %02	yok
3. Ödevleri yapacak; yapmazsa;	12 %27	yok	yok	yok	yok
4. Arkadaşlarını şikayet etmeyecek; ederse;	42 %95	yok	yok	yok	yok
5. Sınıfta söz almadan konuşmayacak; konuşursa;	6 %14	yok	yok	yok	yok
6. Çöpleri çöp sepetine atacak; atmazsa;	3 %07	yok	yok	yok	yok
7. Çamurlu ayakkabılarla sınıfa gelinmeyecek; gelinirse;	24 %55	yok	yok	Yok	yok
8. Tırnaklar kesilecek, el yüz ve giysiler temiz olacak; olmazsa;	16 %36	4 %09	yok	Yok	yok
9. Arkadaşlarının ve sınıfın malzemelerini habersiz almayacak; kırmayacak; alırsa ve kırarsa;	3 %07	yok	yok	Yok	1 %02

Tablo 1'deki verilere göre, birinci sınıfta 44 öğrenciden 12'si (%27) sınıfa geç gelmiş; 28'i (%44) arkadaşlarıyla kavga etmiş; 12'si (%27) ödevlerini yapmamış; 42'si (%95) arkadaşlarını şikayet etmiş; 6'sı (%14) söz almadan konuşmuş; 3'ü (%07) çöpleri çöp sepetine atmamış; 24'ü (%55) çamurlu ayakkabılarla sınıfa gelmiş; 16'sı (%36) tırnaklarını kesmemiş, elini yüzünü yıkamamış, giysilerini temiz tutmamış; 3'ü (%07) arkadaşlarının ve sınıfın malzemesini habersiz almış, kırmıştır. Arkadaşlarıyla kavga edenler ikinci sınıfta 12'ye (%27), üçüncü sınıfta 7'ye (%16), dördüncü sınıfta 1'e (%02) düşmüştür. Beşinci sınıfta kavga eden hiçbir öğrenci olmamıştır. Tırnaklarını kesmeyenler, el yüz ve giysileri temiz olmayanlar ikinci sınıfta 4'e (%09); arkadaşlarının ve sınıfın malzemelerini habersiz alanlar, kıranlar birinci sınıfta 3 (%07) iken ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta hiç yok, beşinci sınıfta 1'e (%002) inmiştir. Bu verilere dayanarak Dizgeli Öğretimle oluşturulan Doğrudan Demokratik ortamda belirlenen dokuz davranışın beş yıl içinde öğrencilere kazandırıldığı söylenebilir.

Öğrencilerce beş yılı içinde oluşturulan bu kurallar ve yaptırımlar zamanla yerleşti. İlk bir ay içinde derse geç gelen öğrenci kalmadı. Kavga etme giderek azalarak dört yılın sonunda tamamen ortadan kalktı. Kavga eden öğrencilerle yapılan görüşmelerde; "Niçin kavga ediyorsunuz?" sorusuna şu yanıtları verdiler:

K. 1: "Biz kavga etmeden duramıyoruz. Öğretmenim almışsınız sorunlarımızı kavga ederek çözmeyi. Evimizde de kavgasız geçen gün çok azdır. Annem, babam, kardeşlerim her gün olmazsa

bile çoğu kez kavga ederler. Sonra barışırlar. Mahallemizde de durum böyledir. Komşular birbirleriyle kavga ederler. Polise pek gidilmez. Büyükler gelir; arayı bulurlar. Eğer bulamazlarsa, polise giderler. Sonra barışır gelirler. Orada komiser onlara kızar. Korkutur. Bazen de içeri atar. Dayak yedikleri de olur. "

K. 2. "Kavga etmek erkeklerin işidir. Erkekler kavga ettikleri zaman güçlüdürler. Babam "Sana bir tokat atana sen yüz tokat atacaksın. Erkek dayak yiyip gelmez. Eğer dayak yiyip gelersen, seni burada öldürene kadar döverim." diyor. Annem ve ağabeylerim de aynısını söylüyorlar. Bizim evde de kavganın olmadığı hafta yoktur. En azından annemden her gün bir tokat yerim. Ya oyuna dalmışım, ya onun dediğini unutmuşumdur. Hemen bir tokat gelir. En azından kulağım çekilir. "

K. 3. "Kavga edince haksızlığı ortadan kaldırıyoruz. Hakkımızı alıyoruz. Başka türlü hakkımızı alamıyoruz. Bana küfür ediyorlar. Anama, bacıma sövüyorlar. Bu durumda ben de kızıp kavga ediyorum; ya da ben de onunkine sövüyorum. Giriyoruz birbirimize. "

K. 4. "Kavga en çok oyun oynarken oluyor. Oyunda muzıkçılık yapıyorlar. Ben muzıkçılığı hiç sevmem. Bir de gol oluyor. Yok gol değildi diyorlar. Tartışma çıkıyor. Başlıyoruz kavgaya.

K. 5. Bazen baba ve annelerimiz birbirleriyle kavga ediyor. Biz de karşılaşınca başlıyoruz kavgaya. Onları görünce duranıyorum kavga etmeden. İyi bir şey değil; ama olmuyor işte.

K. 6. Arkadaşım, ya da kardeşimi dövmeğe kalkıyorlar. O zaman arkadaşlık gereği ben de katılıyorum kavgaya. Arkadaşımı dövülürken ben duramam. Seyredemem. Erkekliğe sığmaz. Bizim mahallede Erzurumlular, Sivaslılar var. Her gün bunlar kavga ederler. Memleketlimin dövülmesi hiç iyi değil.

Ödevleri zamanında yapma davranışı da birinci dönemin sonunda yerleşti. Ödevlerini yapmayanlara sınıfça belirtilen yaptırımlar uygulandı. Birinci yarıyıldan sonra hiçbir öğrenci ödevini yapmadan sınıfa gelmedi. Ödevler çocukların azami on dakikası olacak şekilde düzenlendi. Velilerle anlaşarak çocuk eve gelince neler yapılacağı, yapılmadığı zaman ne gibi yaptırımların uygulanacağı birlikte kararlaştırıldı. Bu yaptırımlardan ödün verilmedi. Birinci sınıfın ilk döneminde ödevlerini yapmadan gelen on iki çocuktan altısı ile yapılan teke tek görüşmede aşağıda belirtilen savları ileri sürmüşlerdir:

K. 1. Oyuna daldım. Unuttum. Akşam yaparım dedim. Yemekten sonra uyumuşum.

K. 2. Annem beni mutfakta çalıştırdı. Konuğumuz memleketten gelmişti. Ona yemek hazırladım. Yoruldum.

K. 3. Tek bir odada oturuyoruz. Televizyon var. Herkes televizyon seyrediyor. Ben ödev yapmak istemedim.

K. 4. Ödev yapmaktan hoşlanmıyorum. Canım sıkılıyor. Maçı çok seviyorum.

K. 5. Babam beni çarşıya gönderdi. Seyyar satıcılık yapıyor. Ben de onun yanında geçce saat dokuzaya kadar kalıyorum. Zaman yok.

K. 6. Evde kavga çıktı. Babam annemi dövdü. Sonra bizi patakladı. Korkudan sinip kaldım Ödev yapamadım.

Bu verilere dayanarak çocukların birinci sınıfta ödev yapmamalarının pek çok nedeni olduğu söylenebilir. Bu nedenler öğretmen veli ve öğrenci işbirliği ile ortadan kaldırılabilir. Nitekim annelerle (velilerin hepsi anne) yapılan teke tek görüşmede bu sorunu giderme yolları birlikte belirlendi. Eve ödev verilmeme yoluna gidilmedi. Verilen ödevler çocuğun en çok on dakikasını olacak şekilde belirlendi ve tek ödev verildi. Çocukların ödevlerini yapmadan çizgi film seyretmelerine, oyun oynamalarına, maça gitmelerine

ne, babalarının yanında çalışmalarına izin verilmedi. Aileler bu kurallara uydular. Bu sorun da birinci sınıfın birinci yarısının sonunda çözümlendi.

"Arkadaşlarını şikayet etmeyecek; çamurlu ayakkabılarla sınıfa gelinmeyecek; tırnaklar kesilecek, el yüz ve giysiler temiz olacak;" kurallarına öğrenciler birinci sınıfın sonunda tamamen uydular. Bu sorunlar diğer sınıflarda bir kez daha görülmedi. **Arkadaşlarınızı neden şikayet ediyorsunuz** ile ilgili soruya altı öğrenci aşağıda belirtilen yanıtları vermişlerdir:

K. 1. *Bana haksızlık ediyorlar. Hakkımı almak için. Size söyleyince beni bir daha dövmeyecek. Siz de onu döveceksiniz.*

K. 2. *Kulağımı çekti. Bana sövdü. Siz de onun kulağını çekeceksiniz. Bana bir daha sövmeyecek.*

K. 3. *Ben hep anneme, babama söylerim. Onlar da beni korurlar. Beni döveni döverler.*

K. 4. *Söylemesem üzülürüm. Söylemeden duramıyorum. Ağabeyimden, ablamdan, arkadaşlarımdan gördüm.*

K. 5. *Kalemimi almak için. Vermiyor. Ben alamıyorum.*

K. 6. *Kızım. Gücüm yetmiyor.*

Bu verilere dayanarak öğrencilerin arkadaşlarını şikayet etmelerinin altında "hakkını arama ve alma" duygusunun olduğu söylenebilir. Öğrencilerin hakkı, sınıfça verilince ve şikayet dinlenmeyince bu davranışın sıklığı gittikçe azaldı ve birinci sınıfın sonunda ortadan kalktı. Eğer öğrencilerin birbirlerini şikayet etmeleri öğretmence dinlenir ve işleme konursa, bu istenmedik davranış yaşam boyu sürebilir. Ayrıca onlarda sorunlarını hep başkalarının yardımıyla çözüme davranışı gelişir; kişinin kendine güveni azalabilir. Bu durum çağdaş ve uygar bir insandan beklenen bir özellik değildir.

Sınıf Anayasası hazırlandıktan sonra aşağıdaki kararlar öğrenci ve velilerle tartışılarak alındı. Bu kararlara da sınıfça uyuldu. Bazı kurallar beş yıllık uygulama içinde geliştirilip değiştirildi ve yeniden uygulandı. Doğrudan demokratik yönetim Köy Enstitülerinde uygulanan yönetim anlayışından esinlenerek yeniden düzenlendi. Bu anlayışa göre aşağıdaki etkinlikler beş yıl boyunca yapıldı.

1. Sınıf, temizlik ve kitaplık kolu başkanları, sınıfça bir haftalık süre için seçildi. Herkes sınıf, temizlik ve kitaplık kolu başkanlığı yapmadan ikinci kez adaylığını koyamadı. Sınıfça başarısız kabul edilenler ve aklanmayanlar (ibra) da ikinci kez aday olamadılar.
2. Sınıf başkanı bir hafta boyunca sınıfın yönetiminden sorumludur. Kendisi bir yardımcı seçebilir. Başkan olmadığı zaman yardımcısı aynı yetkilere sahiptir. Ders defterini yönetimden alma, yoklama yapma, sınıf eşyalarını koruma, kol başkanlarını denetleme, kurallara uymayanları uyarma, not etme, ödevleri kontrol etme vb. davranışlardan sorumludur. Kol başkanları onun emrindedir. Haftanın Cuma günü son iki saatte başkanlığı süresince yaptıklarını, kurallara uyan ve uymayanları bir rapor halinde sınıfa sunmak zorundadır. Bu rapor üzerinde sınıfça herkes görüşünü söyleyebilir. Başkanı eleştirebilir. Sonra aklanmaya (ibra) geçilir. Sınıfça olur alan başkan aklanır ve başarılı sayılır. Olur almayanlara yaptırım uygulanır. Bu yaptırımlar, " Bir daha başkan adayı olmama ve seçilmeme; iki gün süreyle onu hiçbir oyun etkinliklerine almama. " olarak saptandı ve uygulandı.
3. Temizlik ve kitaplık kolu başkanlarının da sınıf başkanıyla birlikte raporlarını sınıfa sunmaları gereklidir. Onlar da aklanmak zorundadırlar. Aklanmayanlara başkan için konulan yaptırımlar uygulanır.

4. Temizlik kolu, sınıfın ve öğrencilerin temizliğinden sorumludur. Çamurlu ayakkabılarla gelenleri sınıfa sokmaz. Onlara ayakkabılarını temizlettirir. Kirli tırnak, el ve giysilerle gelenlere de aynı işlemi yapar. Bunları raporuna yazar ve hafta sonunda sınıfa sunar.
5. Kitaplık kolu, arkadaşlarına ödünç kitap verme, kitapları koruma ve kitaplığı zenginleştirme ile sorumludur. Kitapları zarar verenleri, zamanında getirmeyenleri, kaybedenleri rapor edip sınıfa sunar. Sınıf bu öğrencilere yaptırım uygular. Kitapları zamanında getirmeyenlere bir dönem boyunca bir daha kitap verilmez. Kitaplara zarar veren ve kaybedenler o kitapların yenisini alıp getirmek zorundadır. Durum veliye bildirilir. Bu öğrencilere bir yıl boyunca ödünç kitap verilmez. Bir hafta boyunca oyun etkinliklerine alınmazlar ve bir hafta süreyle çöpleri boşaltmak, sınıfı havalandırmak, beş kitabı kaplamakla görevlendirilirler.

Bütün bu kurallar ve yaptırımlar velilere de bildirildi ve onların görüşleri alındı. Her kural ve yaptırım üzerinde hem öğrenciler, hem de veliler tartıştılar. Son şekline birlikte verdiler. Sonra bunlardan hiç ödün verilmeden uygulandı. Alınan bu kurallara ben de uydum. Uymadığım zaman, bana da yaptırım uyguladılar. Şu anımı hiç unutmam:

“Yağmurlu bir gün, üniversitedeki toplantı uzayınca, okula zamanından önce gidemedim. Derse yetişmek için arabadan iner inmez keseden koşarak yürüdüm. Ayaklarım çamur oldu. Tam zil çalarken sınıfın kapısından içeriye girdim. İtir (sekiz yaşında) temizlik kolu başkanlığıydı. Ayaklarıma baktı ve :

- Öğretmenim ayakkabılarınız çamurlu. Böyle sınıfa giremezsiniz. Gidip ayakkabılarınızı temizleyiniz.

O zamana dek değil ayakkabılarımı yıkamak boyamamıştım bile. Bana ağır geldi; ama gidip dediklerini yaptım. Ayakkabılarımı lavaboda yıkadım. Geldim. Bu kez de:

-Ellerini uzatır mısınız? Uzattım.

-Tırnaklarınızı kesmemişsiniz. Gelin makasla tırnaklarınızı kesin. Sonra gidip yıkayın.

Tırnaklarımı makasla kestim. Gidip tekrar yıkadım. Sınıfa gelene kadar on dakika geçmişti. Sacit (sekiz yaşında) sınıf başkanlığıydı. Bana:

-Öğretmenim on dakika geç kaldınız. Şimdi sınıfa soracağım. Sınıf kabul ederse, derse girebileceksiniz. Burada bekleyiniz.

Sacit tekrar sınıfa girdi. Tartışmaya başladılar. Dışardan seslerini duyuyordum. Bir kısmı “Öğretmenimiz zamanında geldi; alalım. Bir kısmı da “Geldi ama ayakkabıları kirliydi.” dediler. Oylama yapıldı. Sınıf derse girmemi kabul etti. Sacit dışarı çıkıp “Öğretmenim derse girebilirsiniz.” dedi. Birlikte sınıfa girdik. Sınıfa yaptıklarından dolayı teşekkür ettim ve teker teker hepsini sarılıp öptüm. Hep böyle olmalarını istedim. Bu olaydan sonra bir daha sınıfa çamurlu ayakkabılarla ve uzamış tırnaklarla gelmedim.

Sınıf mahkemesinin jürisi, tüm sınıftı. O hafta sınıf başkanı olan savcı görevindeydi. Sınıf, beş kişiyi açık oyla yargıçlar kurulu seçiyordu. Sanığın annesi, babası (velisi) sınıfa davet ediliyor ve onlar da mahkemeyi izliyorlardı. Beş yıllık eğitim süresince bir kez dördüncü sınıfta, iki kez de beşinci sınıfta olmak üzere üç kez sınıf mahkemesi kuruldu. Mahkemenin kurulmasına öğrenciler karar veriyorlardı. Bu mahkemelerden birincisinde olay şuydu:

Öğrenci top oynarken sınıfın camını kırmıştı. Kendisini uyaran ve rapor eden başkana küfür etmiş ve ağabeyine onu dövdürmüştü. Sınıf onu suçlu buldu. Yargıçlar kurulu ondan camı takmasını istedi. Camı taktı. İki yıl başkanlık için aday olmayacak, bir yıl sınıfça yapılan toplu etkinliklere alınmayacaktı. Bu yaptırımlardan “bir yıl boyunca sınıfça yapılan etkinliklere katılmama” yaptırımını çok ağır bulmuştum. Bu yaptırımı

hafifletmek için çok uğraştım. Kabul ettiremedim. Öğrenci B, sanki sınıfta dışlanmıştı. Kimse onunla oyun oynamıyor; yanında oturanlar da onunla hiç konuşmuyorlardı.

Beşinci sınıfta da iki kez sınıf mahkemesi kuruldu. Biri öğrenci D (beşinci sınıfta bize katılmıştı) arkadaşının çantasından ondan habersiz kalem ve defter alırken yakalanmıştı. O da suçlu bulundu. Velisi utancından çocuğu okuldan aldı. Almaması için çok uğraştım. Veli kabul etmedi. Bunun üzerine çocuğun başka okula gitmesini sağladım. Diğer öğrenci C, bir grup öğrenci ve mahalleden kişilerle bir kız öğrencinin önünü kesip, ona tacizde bulunmaktan yargılandı. Aslında hiçbir suçu yoktu. Olayı önlemeye kalkışmış; fakat gücü yetmemişti. Sınıf onu suçlu bulmadı. Yaptıklarından dolayı kendisine teşekkür edildi ve okula örnek insan olarak tanıtıldı.

Her yıl sonunda şans yoluyla beşinci sınıfa kadar bir, beşinci sınıftan iki, beş yıl boyunca altı öğrenciyle yapılan özel görüşmede aşağıda belirtilen düşünceler ileri sürülmüştür: **"Sınıf içi demokrasiyi ve onun uygulamasını nasıl buluyorsunuz? Nasıl olmasını isterdiniz? Neden? Görüşlerinizi söyleyiniz."**

K. 1. (1. sınıf) İyi. Çok seviyorum. Başkan oldum. Annem ve babam inanmadılar. Çok sevindim. Böyle olsun. Kavga yok. Şikayet yok. Ne güzel... Dersler çok zevkli geçiyor. Okulu sabırsızlıkla bekliyorum. Hasta olduğum halde geldim. Koşa koşa geliyorum. Ağabeyim ve ablam benim gibi değil. Onlar okula gitmek istemiyorlar. Öğretmenleri onları dövüyor. Siz dövmüyorsunuz. Buna inanmıyorlar.

K. 2. (2. sınıf) Böyle sürsün. Yaptırımlar ağırlaşsın. Siz kurallara uymayanları uyarın. Sonra yine yaparsa, döviün. Dövmekten anlıyorlar. Ben bazen dayaktan yanayım. Buna da pek içim elvermiyor. Bir öyle, bir böyle diyorum. Gerçi sınıfta düzen sağlandı. Herkes kurallara uyuyor. Hem başkan, hem de temizlik kolu başkanı oldum. Bu beni sevindirdi. Ağabeyimin çok hoşuna gitti. Sınıfta yapılanları anlattım. Gelip bizim sınıfa görmek istiyor. Gelebilir mi?

K. 3. (3. sınıf) Dayak olsun. Buna sınıf karar versin. Siz de kurallara uymayanları döviün. Babam ve annem beni dövünce bir daha o işi yapmaktan korkuyorum. Bazen de yine yapıyorum. Dayığa rağmen yapıyorum. Sınıfımı ve arkadaşlarımı çok seviyorum. Gerçi kurallara herkes uyuyor. Uymayan artık yok. Ama olur ya biri çıkarsa, onu bir iyi dövün; çünkü sınıfın düzeninin bozulmasını istemiyorum.

K. 4. (4. sınıf) Ben de birinci ve ikinci sınıfta dayaktan yanaydım. Bu işin dayaksız olmayacağını düşünüyordum. Şimdi dayığı savunmuyorum. Dayaksız da bu iş oluyor. Yaptırımlar uygun. Sınıf mahkemesi çok etkili. Sevdim bu işi. Çok mutluyum. Hoşuma gidiyor karar almak ve uygulamak. Aynen devam etsin. Sakın vazgeçmeyin.

K. 5. (5. sınıf) Bu düzen sürsün. Sınıf mahkemesini çok beğendim. İlerde devleti de böyle yöneteceğim. Yargıcılar kurulunda olmak isterdim. Dört yıldır her şey düzenli gidiyor. İlk başları olmaz diyordum. Bu iş dayaksız olmaz. Şimdi anlıyorum. Dersi, arkadaşlarımı ve sizi çok seviyorum. Böyle bir sınıf bir daha bulamayız öğretmenim. Öteki öğretmenler böyle değil. Kardeşim ikinci sınıfta. Öğretmen onu dövmüş. Okula gitmek istemiyor. Bu işi öğretmenlere niçin öğretmiyorsunuz?

K. 6 (5. Sınıf) Mutluyum. kurallar ve işleyiş oturdu. Hiçbir sorun yok. Sınıf mahkemesini çok beğendim. Beni çok etkiledi. Yargıcı olmaya karar verdim. Ne güzelmiş. Her şeye biz karar veriyoruz. Devlet de böyle yönetilemez mi? Onu düşünüyorum. İlerde devleti böyle yönetmek isterdim. TBMM 'dekiler gelip yönetimin nasıl olduğunu öğrensinler. Örnek alsınlar. Babam ve annem de mahkemeyi çok beğenmiş. Bütün mahkemeler böyle olamaz mı?

Bu verilere dayanarak görüşmeye katılan öğrencilerin tümü, öğrenci ve velilerden aldığım yazılı görüşlerde %99'u sınıf anayasasını ve mahkemesini savunmuşlardır. Bunun nedenleri yukarıda belirtildiği gibi "Herkesin başkan olması, görev ve sorumluluk alması, görevini yapmayanlara, kurallara uymayanlara yaptırım uygulanması, öğrencinin kendine güvenmesi, saygı görmesi, yaşamda isteyip de göremediklerini böyle bir ortamda sonuçlarıyla birlikte görmesi ve gerçekleştirmesi, adalet, eşitlik, kardeşliği ve toplu olarak davranmanın gücünü yaşaması, işleri bizzat yapması ve bundan doyum sağlaması" olabilir. Tüm bunlar duyuşsal alanın önemli hedefleri olarak kabul edilebilir.

YORUM VE ÖNERİLER

Her dönem ve yıl sonunda (birinci sınıf hariç) öğrencilerden adlarını yazmamak koşuluyla uygulamalar konusunda yazılı görüş alındı. Bu görüşlerde ve yapılan odak grup ve teke tek yapılan görüşmelerde öğrencilerin ve velilerin büyük bir çoğunluğu (.99'u), uygulamanın aynen yürütülmesini istemişlerdir. Kurallarda ve yaptırımlarda beş yıl boyunca tartışılarak bazı küçük değişiklikler yapıldı. Bunun dışında bir değişikliğe gidilmedi. Öğrencilerin .98'i beş yılın sonunda bu kurallara isteyerek uydular, uymayanları uyardılar ve yaptırım uyguladılar.

Öğrencilerce belirlenen ve yürürlüğe konulan kurallar konusunda, onlar kesinlikle ödün vermiyor ve çok acımasız davranıyorlar. Bu konuda öğretmen çok dikkatli olmalıdır. Bazı öğrenciler (altı kişi), dördüncü sınıfa dek dayaağı savunuyorlardı. Onları ikna etmek çok zor oldu. Kendi mantıklarını kullanarak ve yaptıklarını onlara irdeleterek dayaağın neden gereksiz olduğunu onlara buldurmak bu yollardan biri. "Öğrencilerin neden dayaağı savunuyorsunuz?" sorusuna ise, verdikleri yanıtlar çok ilginç: "Biz dayaktan anlarız. Annem ve babam bizi çoğu zaman döver. Kötü bir şey yapınca dayak yeriz. Hakkımızı dayakla elde ederiz. Böyle alışmışız. Bir suç işleyince, eğer dayak yemiyorsak onun suç olduğunu kabul etmiyor, yeniden yapıyoruz. Dayaksız yaşam olamaz öğretmenim." şeklindeydi. Bu ifadelerden de anlaşıldığı gibi, çocuklar dayaağı bir eğitim aracı gibi görüyorlar. Çevre de bu görüşü destekliyor. Velilerle yapılan görüşmelerde onlara da aynı soru sorulunca, benzer yanıtlar alındı. Bu verilere dayanarak Türk toplumunda genellikle kırsal ve gecekondu kesiminde dayaağın bir eğitim aracı olarak düşünüldüğü ve uygulandığı söylenebilir.

Bu dönemde özellikle birinci sınıfta arkadaşını şikayet etmek çok baskın bir şekilde ortaya çıkıyor. Öğretmen bu şikayetleri kesinlikle hiçbir zaman dinlememeli. Onlara "Arkadaşını şikayet etme. Bu, çok ayıp. Git onunla konuşarak sorunu çöz. Eğer seni dövmüş, ya da sana küfür etmişse, başkana rapor et. O sınıfa getirip sunsun. Sınıf gereğini yapar." şeklinde uyarılarla şikayet sorununu birinci yarı yılda tümüyle çözdük. Bu yol öğretmenlerce denenebilir; fakat sabırlı olmak gereklidir. Bir hamlede olmayabilir.

Kavga sorununu beşinci sınıfta tümüyle çözdük. Bu bölgenin çocukları kavga etmeyi alışkanlık haline getirmişler. Bu yolla haklarını aldıklarını, isteklerini yerine getirdiklerini sanıyorlar. Nitekim "Neden kavga ediyorsunuz?" sorusuna öğrenciler "Bana küfür etti. Saçımı çekti. Bana vurdu. Oyunumu bozdu. Defterimi, kitabımı karaladı, yırttı. Çantamı yere attı. vb." yanıtlar verdiler. "Bu sorunları kavga etmeden çözemiz misiniz? Kavganın yerine başka bir yol düşünüyor musunuz?" sorularına ise verdikleri yanıtlar onların psikolojisi ni ve yetişme biçimini açıklar niteliktedir. "Bana vurana ben de vururum. Gücüm yetiyor. Hakkımı alıyorum. Benden korkuyor. Bir daha yapmıyor. Başka bir yol yok. Biliyorsan sen söyle. Sana vurana sen vurmaz mısın? Erkeklik gereğidir. Güçlü olunca bana vurana ben de vuracağım. Şimdi küçüğüm. Korkuyorum. Bu beni üzüyor." gibi ifadeler, bu bölgede yetişen çocukların özellikle de erkeklerin hangi duygular içinde kavga ettiklerini ortaya koyar niteliktedir.

Kavga işini de sınıf mahkemesi, sınıf anayasası yoluyla beşinci sınıfta tümtüyle ortadan kaldırdık. Özellikle birinci sınıfta yoğun olan bu davranış ikinci, üçüncü sınıfta .98 azaldı. Bunda her haftanın sonunda yapılan toplantılar; sınıf başkanı ve kol başkanlarının sınıfa sundukları raporlar sonucu sınıfça alınıp uygulanan yaptırımlar ile velilerle yapılan bire bir görüşmeler çok etkili oldu. Ödev yapmama konusu, sınıfın ve arkadaşlarının eşyasını ondan habersiz almama, kirletmeme, kırmama, söz almadan konuşmama da bu şekilde çözüldü.

Tüm veliler ve öğrencilerin çok hoşuna giden ve sürdürülmesini istedikleri konu ise, sınıf mahkemesi ve anayasasıydı. Bu konuda öğrenciler "Mahkemeyi çok sevdim. Suç işleyenler ceza görüyorlar. Adil davranılıyor. Ben de büyüyünce savcı olacağım. Yargıçlar gelsin görsünler. Bu işi çok sevdim. Herkes hakkını alabiliyor. Sakın vazgeçmeyin öğretmenim." İfadeleriyle sınıf mahkemesini savunmuşlar ve uygulanmasını istemişlerdir. Velilerle yapılan görüşmelerde ise "Hayatta da mahkemeler böyle olsa ne iyi olur. Haksızlık ortadan kalkar. Önce yadırgadım; ama sonra çok hoşuma gitti. Bundan sakın vazgeçmeyin. Çok iyi işliyor. Benim oğlum yargıçlar kuruluna seçilmiş. Sevindim. Oğlum okuyup yargıç olmak istiyor. Eskiden seyyar satıcı olacaktı. Şimdi düşüncesini değiştirdi." gibi ifadelerle bu konudaki görüşlerini belirttiler.

ÖNERİLER

Öğretmen hiçbir zaman sınıfta kural koymamalıdır; çünkü öğrenciler öğretmence ve başkalarının konulan kurallara içten uymuyorlar. Korkudan yapar gibi görünüyorlar. Bunun yerine sınıfça tartışarak, nedenini bularak koydukları kurallara sahip çıkıyorlar, savunuyorlar ve uymayanları uyarıyorlar. Bu yol eğitimde etkili oluyor.

Konulan kurallara ve yaptırımlara öğretmen de uymalıdır. Bu, çok etkili oluyor. Sınıfın kendine güveni geliyor. Kuralları ve yaptırımları daha çok istekle uygulayıp savunuyorlar. Bu ilkeye öğretmen çok dikkat etmeli ve uymalıdır. Eğer uymazsa, kurallar ve yaptırımlar işe yaramayabilir.

Sınıf anayasası hazırlanırken ve mahkemesi kurulurken veliler de katılmalıdır. Onların da görüş ve önerilere ele alınmalıdır. Böyle olunca veliler de kurallara ve yaptırımlara sahip çıkıyor, onları tüm güçleriyle savunuyorlar. Yalnız öğretmen velilerle görüşürken çocuklarını onlara şikayet etmemelidir. Böyle bir yolu kullanırsa, veli öğretmen iletişimi kesilebiliyor. Bunun yerine sorunu ortaya koyup "A... çok iyi bir çocuk. Onu çok seviyorum. Böyle bir çocuğunuz olduğu için sizi kutlarım. Onun daha başarılı olması için birlikte neler yapabiliriz?" gibi bir başlangıç ve iletişim biçimi çok etkili oluyor. İletişimin sağlıklı kurulmasını sağlıyor.

Sınıfça konulan kurallardan ve yaptırımlardan ödün verilmemelidir. Herkese bu kurallar ve yaptırımlar uygulanmalıdır. Yani bu kurallar ve yaptırımlar bazen uygulanır, bazen uygulanmazsa, kuralların ve yaptırımların hiçbir işlevi kalmaz, istedik davranışlar öğrencilere kazandırılmaz.

KAPİTALİZMİN KÖLELEŞTİRME ARACI OLARAK EĞİTİM: DEMOKRATİK EĞİTİM İÇİN BİR ARAYIŞ

Dr. Abdurrahman ŞAHİN*

Özet: Bu makalede eğitim olgusunun, insanı özgürleştirmek olan gerçek işlevini yerine getirmek yerine, kapitalist sistemin bekasını sağlayacak insan modelini üreten bir araç olarak nasıl kullanıldığı irdelenmektedir. Bu eğitimi 'aygıtlama' sürecinde, kapitalist dünyanın hakim odakları tarafından, davranışçı akımın (behaviorism), bankacılık anlayışıyla eğitimin (banking education), ve sonuç olarak McDonaldlaşma (McDonaldization) olgusunun eşzamanlı olarak okullarda 'kültürel üretim' gerçekleştirmek için nasıl işe koşulduğu incelenmiştir. Ayrıca, tanımlanan problemlere uzman görüşleri doğrultusunda çözüm önerileri de sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Eğitim, Kapitalizm, Davranışçılık, Bankacılık Anlayışı ile Eğitim, McDonaldlaşma

Abstract: This article investigates how the concept of education, besides its real function of emancipating human thought, is used in order to manufacture the needed individuals that will maintain the capitalist order. It has been investigated how, in this process which turns the concept of education to an apparatus of the ruling culture, ruling sections of the capitalist world simultaneously employ behaviorism, banking education, and McDonaldization in order to produce subordinate cultures. Additionally, based on the expert opinion, some solutions have been presented.

Key Words: Education, Capitalism, Behaviorism, Banking Education, McDonaldization

GİRİŞ

Günümüzde gerek kapitalizmin dinamlarını çalıştırma gücünü elinde tutanlar gerekse bu güçler tarafından sömürücü reçetelere maruz kalan toplumlarda eğitim olgusunun bireyi sessizleştiren, uysallaştıran, robotlaştıran, itaatkarlaştıran, ve eleştirel düşünce kısırlığına iten bir araç olarak kullanılması işlevi devam edegelmektedir. Dikkatle incelendiğinde bu sessizleştirme, uysallaştırma, makinalaştırma, ve itaatkarlaştırma sürecinin elbette kendiliğinden var olan bir olgu olmayıp, baskın ve egemen (genellikle kapitalist ve emperyalist) güçlerce sinsice tanımlanmış, normalleştirilmiş, ve kabul ettirilmiş bir olgu olduğu da görülür (Althusser, 1971; Gramsci, 1971; Greene, 1996; McLaren, 1986; Ritzer, 1996).

* Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Görevlisi

Bu eğitim süreci içinde konuşan aktif bir öğretmen (aslında aktif gibi görünüp fakat kapitalist sistemin hizmetlisi bir öğretmen) ile dinleyen sessiz öğrenciler işlevlerini sürdürürler (Freire, 1970, 1980; Kincheloe, Slatery, & Steinberg, 2000; Ritzer, 1996). Halk arasında 'ezberci eğitim' diye de adlandırılan bu eğitim anlayışı 'doldur-boşalt' zihniyeti ile yapılageldiği için öğrencilere araştırma, sorgulama, ilişkilendirme, uygulama, sentez yapabilme gibi nitelikler kazandırmak amaç değildir. Elbette bu anlayış 'eğitim' kavramının ne olduğu ile değil de, kapitalist zihniyet tarafından nasıl yorumlanıp ve işe koşulduğu ile ilgili bir sorundur. Bu anlayışın eğitim ortamında nasıl işlediğini daha iyi algılayabilmek için davranışçı akımın (behaviorism) ideolojik temelini, Brezilya'lı düşünür Paulo Freire'nin adlandırdığı bankacılık anlayışına dayalı eğitim (banking education) yaklaşımının sınırsızca nasıl işlediğini, ve McDonaldslaşmanın (McDonaldization) eğitim ortamına nasıl yansıdığını detaylıca irdelemeye gerek vardır.

Sanayi devrimi sonrası davranışçılık (behaviorism) hegemonyası

Düşünme yetisini kaybetmiş, pasif, ve itaatkar öğrenci yetiştirmede davranışçı (behaviorist) akımın hegemonyası gözardı edilemeyecek kadar büyüktür. Yirminci yüzyılın başlarında şekillenmeye başlayan bu akımın, bireyi aktarılan bilgiyi alan ve bu bilgiler doğrultusunda, tıpkı sirklerdeki hayvanlar gibi, standartları önceden belirlenmiş davranışlar gösteren programlanmış robotlar olarak algılanması tesadüfi değildir (Şahin & Yıldırım, 1999). Elbette, bu yaklaşım bireyi işlenecek bir hammadde (girdi) olarak ele alır, ve bir işlem (süreç) sonunda hammadde istenen şekilde ürün (çıkıtı) olarak —diğer bir ifadeyle kapitalist sistemin ihtiyacını karşılamak için—piyasaya sürülür (Apple & Jungck, 1998; Kincheloe, Slatery, & Steinberg, 2000). Bu davranışçı (behaviorist) yaklaşım batı dünyasındaki sanayi devriminin bir sonucu olan standart 'ürün' çıkarma eğilimi ile eşgüdümlü olup, bu standartlaş(tur)ma zihniyetinin eğitim ortamlarına yansımalarının bir sonucudur (Şahin & Yıldırım, 1999).

Örneğin, Amerika Birleşik Devletlerinde şehirleşme, sanayileşme ve göçlerin başladığı dönemlerde, okullar, birçok aydının (Guba & Lincoln, 1989; Nieto, 1992; Spener, 1996; Takaki, 1990) da ifade ettiği gibi, azınlık çocuklarının Amerikan sistemi içinde eritilip davranışçı akım vasıtasıyla yeniden şekillendirildiği, Anglo-Saxon kültür normlarına uydurulduğu, sözde Amerikanlaştırıldığı, ve sonuç olarak azınlık gruplarından işçi sınıfının üretildiği fabrikalar olarak işlev görmüştür. Kincheloe, Slatery, ve Steinberg'in (2000) de ifade ettiği gibi, "geleceğin işçilerinin uysal ve itaatli olması, okulları verdikleri vergilerle destekleyen sanayi devriminin kaptanları için önemliydi" (p. 152). Dolayısıyla, mevcut sistem bu zengin kaptanlara minnet borcunu ödemek için, davranışçı akım vasıtasıyla, okulları kapitalist sistemin patronlarına uysal işçiler yetiştiren kurumlar haline dönüştürmüşlerdir, ki burada da kurbanlar genellikle azınlık çocukları, yada sosyal, kültürel, ve ekonomik olarak dezavantajlı gruplar olagelmıştır (Nieto, 1992). Bunu başarmak için, eğitim kavramını sanayi kavramı ile eşgüdümlü görüp, tıpkı bir fabrika gibi, okulda da etkin bir üretim (bu durumda belli davranış kalıpları gösteren standartlaştırılmış insan) için tek yolun arayışına başlanmıştır, ki Macedo (1996) bunu 'kültürel üretim' (cultural reproduction) diye niteler.

Tarih içinde, kapitalist ve standartçı yaklaşım altında, belirlenen kalıplara uymayan ve uymamak için direnen (resistance) öğrencilerin varlığı da elbette yadsınmaz. Birçok ünlü düşünür benzer tecrübeler yaşasa da, bunların arasında en dikkate değer örnek Albert Einstein'ın tecrübeleridir. Einstein okula başladığı dönemlerde okulda sunulan davranış kalıplarına karşı ilk direnişi kendi hayretini gizleyemeyerek ve öğrencilerin,

tıpkı programlanmış robotlar gibi sürekli olarak 'soru cevapladığını' ama hiç mi hiç 'soru sormadığını' ifade ederek göstermiştir (PBS Home Video, 1991). Fakat, okula devam ettiği Avrupa'da bu dönemde okulun belirlemiş olduğu standart kalıplara uymadığı için 'geri zekalı, konuşma özürfü,' gibi etiketlerle damgalanmıştır, yani davranışçı akımın 'istenilmeyen uyarıcılar' diye tanımladığı uyarıcılar Einstein için ortama sürülmüştür. İlginçtir ki, Einstein bu standart ve sınırlayıcı kalıplara uymadığı için okul fabrikasındaki öğrencilik görevine gereği gibi devam edememiştir. Bunu şu ünlü ifadesiyle dile getirmiştir: "Öğrenmemi engelleyen tek şey aldığım eğitim olmuştur" (Titiz, 2000). Sonuç olarak Einstein üzerine vurulan kalıpları ve etiketleri çok dikkate almayarak kendi gelişimini bireysel çabalarla sürdürüp tarih içindeki yerini almıştır. Hernekadar Einstein direnç gösterebilseyse de, kapitalizmin hegemonyası 'bankacılık' anlayışına dayalı eğitimin istenen insan tipini üretmedeki başarısıyla perçinlendiği için birçok eğitim kurumunda bankacılık anlayışıyla eğitim yaygın olarak kabul görmüştür. Paulo Freire (1971) kapitalist zihniyetin, öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişki ve iletişimin analizinde, yani bankacılık anlayışında, saklı olduğunu gözler önüne sermiştir.

Paulo Freire'nin bankacılık zihniyetine dayalı eğitimi algılayışı

Freire (1970) okulda yada okul dışında herhangi bir seviyedeki öğrenci-öğretmen ilişkisinin aktarmacı/nakilci özelliğine dikkati çekmiştir. Freire'nin yorumuna göre, bu ilişki bir nakledici 'özne' (öğretmen) ile dinleyici bir 'nesne' olarak hastayı (öğrenci) içerir. Bu ilişkide, öğretmen herhangi bir gerçek hakkında konuşurken, sanki sözkonusu gerçek hareketsiz, durağan, kopuk, bağlantısız, ve öğrencinin bireysel tecrübelerinden tamamen bağımsızmış gibi davranır. Bu yaklaşımda öğretmen, Freire'nin ifadesiyle, öğrenciyi sözkonusu naklini yaptığı öğrencinin bireysel tecrübelerinden kopuk ve öğrencinin hayatına anlam veren gerçeklerden ayırıştırılmış içerik ile 'doldurma' görevini üstlenir.

Elbette, Freire'nin haklı yorumuna göre bu aktarmacı uygulama (öğretmen nakilci olarak) öğrencileri nakledilen muhtevayı 'ezberlemeye' götürür. Daha da kötüsü, bu zihniyet öğrencileri öğretmen tarafından doldurulacak "kap" olarak tasavvur ettiğinden, öğretmen boş 'kabi' doldurabildiği ölçüde iyi öğretmen olarak algılanır, ve kap ise kendini uysalca doldurulmaya adanmış ölçüde iyi öğrenci olarak kabul görür. Bu sebeple Freire bu anlayışla yapılan eğitim faaliyetini öğrencinin bir 'banka hesabı' ve öğretmenin 'hesap sahibi' olarak işlev gördüğü para yatırma/çekme işlemine benzetir. Bu süreçte diyalog yerine, öğretmen öğrencilerin sabırla algıladığı, ezberlediği, ve tekrar ettiği/edeceği bilgileri yatırır. Bu anlayış öğrencinin hareket alanı sadece ve sadece yatırılanı algılama, doldur(ul)ma, depola(n)ma, ve gerektiğinde boşalt(ıl)madan ibaret olan bankacılık anlayışıyla eğitim (banking education) olarak adlandırılır.

Öğrenci-öğretmen arasındaki hiyerarşik ilişki de bu anlayışı pekiştiren etmenlerin belli başlılarından. Bu eğitim yaklaşımında, 'bilgi' kendini bilgili olarak kabul edenlerin bilgisiz olarak düşündükleri kişilere bahsettikleri bir 'nimet' olarak kabul edilir. Freire'nin yorumuna göre, bastırma ideolojisinin bir niteliği olan cahillik sıfatını başkalarının üzerine yansıtırma eğilimi eğitimi araştırma, soruşturma, ve sorgulama süreci olarak görmeyi reddeder. Bu yaklaşımda, öğretmen kendisini öğrencilere öğrencinin gerekli zıttı olarak sunmak ve öğrencinin mutlak cahilliğini kabul etmek vasıtasıyla kendi varlığını ve içinde bulunduğu ideolojik pozisyonunu haklı gösterir. Freire'nin ifadesiyle, öğrenciler de, köleler gibi, öğretmenin pozisyonunu haklı göstererek kendi cahilliğini sessizce kabul eder, fakat kölelerden farklı olarak, öğretmeni de eğittiklerini farketmezler.

olarak, eğitim kurumlarından mezun edilecek öğrencilerin sayısındaki katlanmalar McDonalds'ın hizmet sunduğu bireylerin sayısındaki katlanmayla benzerdir. Örneğin Çin'in Beijing şehrinde McDonald's ilk açıldığı gün 1000 çalışanı ile 40.000 müşteriye hizmet verebiliyor. Bu yaklaşım eğitim ortamına yansıdığına, daha çok öğrencinin sistem içinden geçirilip mezun edilmesi olarak algılanabiliyor; ve bunun doğal sonucu olarak, eğitimdeki 'nicel' kalite artışına ters orantılı olarak 'nitel' bir kalite azalması kendini gösterebiliyor.

McDonalds'ın dayandığı ikinci ilke **ölçülebilirlik** (calculability) ilkesidir, ki bu da ortaya çıkarılan ürünün nitelden daha çok nicel özelliğini rakamlarla ifade edebilme ile ilgili bir ölçüdür. Diğer bir ifadeyle nicel özellik (örneğin not) burada 'kalite' ile eşdeğer olarak düşünülür. McDonald's ortamında bu hamburgerin boyu, ebadı, ağırlığı, yada hizmet sunulan kitlenin büyüklüğü gibi özellikleri ifade etse de, bu zihniyetin eğitime yansımaları eğitimde öğrencilerin gösterdiği 'taklit davranışların' ölçülebilirliğine, daha doğrusu önceden saptanan ölçülebilir hedef-davranışların öğrenciden istenildiğinde öğrencinin taklit edebilme yetisi olarak algılanır. Burada ana eğilim, eğitimsel tecrübelerden öğrencilerin ne kazandıkları, bu kazanılan bilgilerin yeni durumlarda nasıl anlamlandırıldığı, yada bu tecrübelerin öğrencilerin hayatına nasıl anlam verdiği değil, sistemin içinden kaç öğrencinin her yıl geçirilebileceği ve bu öğrencilerin 'istendik' davranışları taklit edebilme yetisine bağlı olarak notlarının ne olacağı olmuştur.

Üçüncü ilke **kestirilebilirlik** (predictability) ilkesidir. Kestirilebilirlik, Ritzer'e göre, ortaya çıkarılan ürünün kalitesinin burada yada orada değişmeyip benzer ve 'standart' özellikler sunmasına işaret eder. Bu ilkenin de gerçekleştirilebilmesi için, eğitimde 'hedef' ve 'davranışların' önceden katı bir şekilde belirlenmesi gerekir ki, belli bir öğrenme sürecinin sonucunda 'ürün' olarak algılanan öğrenciler benzer (kestirilebilir) davranışlar gösterebilsin. Eğer öğrenciler bu benzer davranışları gösteremediği takdirde, Ritzer'in yorumuna paralel olan Freire'nin (1970) ifadesiyle kendilerini mevcut çevreye uydurmazlarsa, 'başarısız öğrenciler' olarak niteleneceği için bir üst kademeye geçemezler. Sonuç olarak, öğrenciler orada yada burada kestirilebilir ve benzer 'davranışlar' göstermek için programlanırlar, ki bu da birey açısından değil de kapitalist sistem açısından 'istendik' davranıştır.

Ve son olarak **kontrol** (control) ilkesi işe koşulmuştur, ki bu da bireylerin bir denetçiye gerek duyulmadan teknoloji ve belli bir organizasyon ile kontrol edilmesine işaret eder. Fabrikalardaki palet sistemi ile hareket eden ürünün işçiyi belli bir hızda çalışmaya zorladığı gibi, eğitim ortamlarında da birçok insandışı mekanizmalar (standartlaştırılmış ders saatleri, standartlaştırılmış içerik, kurallar, yönetmelikler, sınavlar, aktarmacı eğitime göre düzenlenen öğrenme ortamı, vb) aynı işlevi sürdürmektedir. Ritzer'e göre, daha anaokulu seviyesinden başlamak üzere kurallara uyan öğrenciler 'iyi' öğrenci olarak nitelenirken kurallara uymayan öğrenciler ise 'kötü' öğrenciler olarak etiketlenirler. Eğitimin basamaklarında yükselen bireyler, Ritzer'e göre, yaratıcı bireyler değil de kendilerini okulun kontrol mekanizmalarına adayıp ezberciliği ve test sınavlarını kabullenenlerdir. Sonuç olarak eğitim olgusu yine bireyin özgür düşünüp bilincinin gelişmesine değil, uysallaştırılması sürecine hizmet edegelmektedir, ki Ritzer'e paralel olarak, Freire de bunu 'evcilleştirme' olarak niteler.

Bu dört temel unsur eğitim ortamında—kurallardan yönetmeliklere, hedef davranışlardan çoktan seçmeli testlere, ve materyallerden geliştirilen diyaloga kadar—nasıl bir söylemin işe koşulacağını belirleyicisi olmuştur. Elbette bu yaklaşımın özü yaratıcı düşün-

ceye sahip bireyler yetiştirmek yerine, uysal, boyun eğen, konuşmayan, sorgulamayan, makineleştirilmiş bireyler yetiştirmektedir, ki bu da özünde eğitim sisteminin bakış açısına göre etkili, ucuz, ve az zaman gerektirdiği gibi aynı zamanda kapitalist sistemin patronlarına sorgulayamayan ve söyleneni yapan robotlaştırılmış işçiler yetiştirir. Bunu da aşağıdaki gerçek hayat tecrübesi bütün çıplaklığıyla gözler önüne serer:

Çalıştığım üniversitede öğrencilerle ders yaptığımız günlerin birinde, öğrencilerim tenefüse çıkmışlardı. Tenefüs arasında ben dersin içeriğini gözden geçirirken, bazı öğrencilerin homurdanarak endişe dolu bakışlarla içeriye girdiğine tanık oldum. Olup biteni anlamaya çalışırken, dersliğin karşısındaki tuvaletlerde sigara içilmesine tepki olarak, kimliği belirsiz bir görevlinin koridorda gördüğü suçlu ve suçsuz her öğrencinin kimliğini aldığını öğrendim. Dersliğin kapısından dışarı baktığımda, gördüm ki, fakültede görevli memur Erdinç bey gelen geçen bütün öğrencilerin kimliklerini toplamaktaydı. Öğrenciler derse girdiklerinde endişe dolu bakışlarla olayı bana şikayet etmeye başladılar. "Ne oldu?" diye sorduğumda herkesten aldığım cevap aynıydı: "Kim olduğunu bilmediğimiz birisi kimliklerimizi aldı!" Bunun üzerine benden kimliklerini geriye alabilmek için yardım beklerlerken, "Kim olduğunuzu bilmediğiniz bir kişiye niçin kimliğinizi verdiniz?" cevabını alınca, herkes kapitalist sistem altında aktarmacı bir eğitimin bireyleri nasıl robotlaştırdığını düşünürcesine şaşkın şaşkın birbirlerine bakmaya başladılar. Hatta bazılarının, "Hakikaten, kim olduğunuzu bilmediğimiz bir kişiye kimliğimizi niye verdik ki?" diye içinde buldukları durumu sorguladıklarını da işittim.

İşte bu gerçek hayat hikayesindeki tipik davranış, gerçekte kapitalist hegemonya altında, katı-davranışçı, ve McDonadslaştırılmış eğitim alanların gösterdiği davranıştır—otoritenin dediğini yapmaya hazır robotlaştırılmış bireyin gösterdiği davranış. Yeter ki, herhangi bir kişi otorite olduğunu söylesin! Hatta, çoğu zaman bu kişinin otorite olduğunu söylemesine bile gerek yok. Yeter ki, o kişi, "Çıkarın kimlikleri!" desin.

SONUÇ

Lois Althusser'in (1971) de ifade ettiği gibi, eğitim kurumları günümüzde de kapitalist sistemin hegemonyası altında bu sistemin aracı ve hizmetlisi olarak piyasaya sürülecek olan 'istendik' davranışlar gösteren elemanları yetiştirme görevini devam ettirmektedirler. Bu noktada tezat aslında bireyi birey olarak değil de 'hammadde' olarak ele alıp, belli bir ideolojik perspektife göre şekillendirmenin etik sorunudur. Diğer bir ifadeyle, A kişinin B kişisi üzerinde B kişisini şekillendirme özgürlüğüne sahip olması, ve B kişisini B kişinin ihtiyaçlarına göre değil de A kişinin ihtiyaçlarını temel alarak şekillendirmesidir. Bunun da ötesinde, sosyal, ekonomik, ve kültürel farkların bireyler arasındaki uçurumu genişletmede oynadığı rolün gözardı edilmesi toplumun belli kesimleri için durumu daha da vahimleştirmektedir.

Freire'nin önerisine göre, eğitim öğrenci-öğretmen çatışmasının çözümü ile, ve iki kutup uçundakileri (öğrenci ve öğretmeni) eşzamanlı olarak öğretmen-öğrenci olarak tanımakla, başlamalı. Bu noktada Freire'nin önerisi açıkça ortaya koyar ki eğitim ortamı öğretmen ile öğrencinin içinde yaşadıkları çevreyi düzeltmek için diyaloga girdiği hiyerarşik katlanmaların olmadığı demokratik bir ortamdır. Problem çözme tekniklerinin işe koşulduğu bu ortam içinde, öğrenciler öğretmenden öğrenirken öğretmen de eşzamanlı olarak öğrencilerden öğrenme şansını yakalar. Bu yaklaşım öğrenciyi kapitalist dünyaya sunulmak üzere şekillendirilecek bir 'ürün' olarak görmediği için, bu felsefeye dayalı olarak yapılan eğitim bireyi araştırmaya ve soruşturmaya, bireyin içinde bulunduğu

çevrenin çelişkilerini anlamasına ve bu çelişkileri gözler önüne sermesine, bu çelişkileri çözmek için öneriler üretmesine, ve demokratik toplum içinde diyalogu geliştirmesine yardımcı olur. Görüşleri Freire'ye paralel olan Ritzer ise çözümün McDonaldslaştırılmış sistemlere karşı mücadelede olduğunu ifade ediyor. Ona göre bu mücadele McDonaldslaştırılmış sistemleri reddetmekle başlar, alternatif yollara yönelmeye, hatta alternatif yolları oluşturmaya kadar devam eder. Pedagojik açıdan alternatif yollar, öğrenciyi bir 'ürün' olarak algılayan davranışçı akımı reddetmekle başlar, oluşturmacı/yapısalcı (constructivist) akıma yönelmeye, hatta yeni alternatif akım ve yöntemleri keşfetmeye kadar devam eder. Shor'un (1992) ifadesiyle öğrenciler 'soruyu cevaplayan' nesnelere değil de 'cevabı sorgulayan' özneler olduğunda, gerçek anlamda kapitalist dünyadaki davranışçı akım hegemonyasından kurtulup kendilerinin tarih içindeki yeri ve rolünü algılayıp eleştirebilirler.

KAYNAKÇA

- Althusser, L. (1971). *Ideology and the ideological state apparatuses*. L. Althusser, *Lenin and philosophy and other essays*. New York: Monthly Review Press.
- Apple, M. W., & Jungck, S. (1998). "You don't have to be a teacher to teach this unit": Teaching, technology, and control in the classroom. Hank Bromley, & Michael W. Apple. (Eds.), *Education, technology, and power: Educational computing as a social practice*. (s. 133-154). Albany, NY: State University of New York Press.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America. Educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books.
- Brosio, R. A. (1994). *A radical democratic critique of capitalist education*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: The Continuum Publishing Corporation.
- Freire, P. (1980). *Education for critical consciousness*. New York, NY: Continuum.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks*. New York, NY: International Publishers.
- Greene, M. (1986). In search of a critical pedagogy. *Harvard Educational Review*. Vol. 56 No. 4, 427-441.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Kincheloe, Joe L., Slattery, Patrick, & Steinberg, Shirley R. (2000). *Contextualizing teaching: Introduction to education and educational foundations*. New York: Longman.
- Macedo, D. (1993). *Literacy for stupidification: The pedagogy of big lies*. *Harvard Educational Review*. 63, 2, 183-206.
- McLaren, P. (1986). *Schooling as a ritual performance*. Boston, Mass: Routledge
- Nieto, S. (1992). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. White Plains, NY: Longman
- PBS Home Video. (1991). *Albert Einstein: How I see the world*.
- Ritzer, G. (1996). *McDonaldization of the society*. Thousands Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Şahin, T. Y., & Yıldırım, S. (1999). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Spener, D. (1988). Transitional bilingual education and the socialization of immigrants. *Harvard Educational Review* Vol.58, No. 2, 133-153
- Takaki, R. (1990) *Iron cage: Race and culture in 19th-century America*. New York: Oxford University Press.
- Titiz, T. M. (2000). *Okulda yeni öğrenme*. İstanbul: Beyaz Yayınları

ÇOK KÜLTÜRLÜLÜK, DEMOKRASİ VE ÖĞRETİM DİLİ

Yrd. Doç. Dr. İsmet ŞAHİN*

ÖZET: Uzun zamandır gündemde olan nereden baktığınıza göre tanımı değişen "Anadilde Eğitim Hakkı" veya "Etnik Bir Dilde Eğitim Hakkı" tartışmaları sadece eğitsel değil aynı zamanda siyasi ve kültürel bir konudur.

Bölücü terör örgütünün bu konuda yurtdışında yürüttüğü propagandanın da etkisiyle Avrupa Parlamentosu Avrupa Birliğine üyeliğimizi görüşmek için anadilde eğitim, yayın ve benzeri adımlarının atılmasını önkoşul olarak koymuştur. Türkiye Büyük Millet Meclisi bu konuda karar almak üzereyken bazı siyasi partiler ve sivil toplum örgütlerinin de desteğiyle bir çok üniversite öğrencisi anadilde eğitim hakkı talep eden dilekçe eylemleri düzenlemiştir. Bu konuda yaşanan deneyimler nesnel bir şekilde değerlendirildiğinde öngörü eksikliği ve doğru politikaları üretmemeye sorunundan kaynaklandığı görülebilecektir.

Ülkemizin çok kültürlü yapısından kaynaklanan ve geç kalmış düzenlemeler nedeniyle bir çok konu önümüze bir paradoks olarak getirilebilir. Yaratılacak bu paradokstan bölücü ve art niyetli kişi ve kurumların faydalanmasına engel olmak için öngörülü davranıp doğru politikalar üretilmesi kaçınılmazdır. Bu çalışma ile Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerimizle ilgili verileri derleyip sunarak, olası sorun kaynaklarının tespiti ve ivedilikle demokratik önlemlerin alınmasına katkı sağlanması amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler:Anadilde eğitim, Kültür ve eğitim, Çok kültürlülük, Demokrasi ve Eğitim, Eğitim Dili

ABSTRACT: The use of ethnic languages as the medium of instruction has been under discussion for some time. It's not only an educational issue but also political and cultural.

Partly because of the propaganda of some terrorist groups, the parliament of European Union stipulated the regulations for the use of ethnic languages as the medium of instruction, broadcasting and so on, to discuss the membership of our country to EU. Just as the Turkish Grand National Assembly was to decide on the issue, many university students submitted application letters as an organized protest activity that was led by some political parties and NGO's and asked the right for their native language medium instruction. Objectively considering all these experiences and the politics developed against, we may conclude that our decision makers lack prudence and fail to produce wise policies.

* Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi

Many issues may be put in front of us in our way to EU just because of the cosmopolitan structure of our society and lack of timely arrangements. In order to prevent the separatist terrorist organizations to make use of such problems to gain prestigious and financial support, we should have timely prudence and produce wise policies. This study aims at collecting and presenting data about East and Southeast Anatolia region and thus, contributes to focusing and solving the problems immediately in a democratic manner.

Key Words: Native Language Medium Instruction, Culture and Education, Multiculturalism, Democracy and Education, Medium of Instruction.

GİRİŞ

Ülkemiz bir çok din, dil, ırk, ve alt kültürü içerisinde barındıran toplum yapısıyla sahip sayılı kozmopolit ülkelerden birisidir. Kültür diğerlerinden daha önemlidir çünkü kültür diğer din, dil, ırk ve benzeri etiketlerin içini dolduran plazma gibidir. Kültürel farklılık yoksa din, dil veya ırk farklılığının çok anlamı yoktur ve bir ürüne iliştilmemiş etiket gibi anlamsızdır.

Bu karışık toplum yapısını bazı insanlar olumsuz bazıları ise olumlu değerlendirilmektedir. Gerçekte bu çok kültürlülüğü toplumsal varoluş için bir fayda haline getiremiyorsak bu çeşitlilik toplumsal birlik ve uyum için bir açmaz olabilir. Ancak bu farklılıklarımızı veya çeşitliliğimizi toplumsal zenginlik haline getirip bu zenginliği pazarlayabilirsek çeşitliliğimiz toplumsal varlığımız için bir fayda haline gelecektir.

Ülkemizde bu çeşitlilik günümüz şartlarında incelendiğinde tamamen bir sorun veya olumsuzluk kaynağı olarak algılanmakta ve değerlendirilmektedir. Bunun en temel nedeni ise Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerimizde uzun zamandır yaşanan terör olayları ve bu olayları tetikleyen terör örgütüdür. Bu terör örgütü iddialarının aksine bu bölgede yaşayan ve farklı etnik kökene ait insanların hayatını zorlaştırmış ardından bu zorlukların karşısında masum insanların haklarının savunucusu rolünü üstlenmiş ve yarattığı bu paradokstan kendisine maddi ve manevi çıkarlar sağlamıştır. Bu bölgedeki sorunlar bir demokrasi ve bölücülük paradoksudur ve bu paradokstan da terör örgütü faydalanmaktadır.

Uzun zamandır uygulanmakta olan olağanüstü hal, bölgeye hakim olan korku bunlara ek olarak terör ve iyice kötüleşen ekonomik durum bu bölgede yaşayan insanların olanakları uygun olanlarını bölgeden göçmeye olanakları uygun olmayanlarını sefalet mahkum kılmıştır. Bunlara ek olarak terör olaylarına diyalektik tepki olarak ortaya çıkan aşırı milliyetçi akımlar ve bölünme paranoyası ise sağlıklı değerlendirme ve doğru çözümler bulmaya engel teşkil ederek şartları daha da olumsuz hale getirmektedir. Yaşanan bu olumsuzlukları devletin adaletsizliği olarak sunan terör örgütü ise yurt içinde ve yurt dışında kendisine maddi ve manevi destek bulmakta, bununla da kalmayıp ülkemizin uluslararası ilişkilerine darbe vurmaktadır.

Son aylarda medyada geniş yer bulan "Anadilde Eğitim" konulu tartışmalar aslında etnik bir dilde eğitim hakkı verilip verilmemesidir ve bir başka paradoks olarak değerlendirilebilir. Doğu ve Güneydoğu Anadolu'da etkinlik gösteren eski adıyla PKK, yeni adıyla KADEK olan terör örgütü bu tartışmalarda bir taraf olmayı başarmıştır. Bu nedenle, 29 Ocak 2002 tarihli MGK toplantısından sonra yayımlanan bildiriye, bu tür eylemler "ayrılıkçı faaliyetler" olarak değerlendirilmiştir. Terör örgütünün kendisine mad-

di ve manevi destek sağlamak için bir propaganda malzemesi olarak kullandığı bu paradoksun sonuçları aşağıdadır;

- Bu talep ulusal medya tarafından abartılı bir şekilde duyurulmuş ve kamuoyunda sağduyusuz bir tepki yaratmıştır. Bu nedenle uzun zamandır gündemden uzak kalan terör örgütü kendisini tekrar gündeme taşımayı başarmış ve bu yöntemle belki de ilk kez yeni bir strateji ile eylemlerine devam edeceği mesajını vermiştir. Büyük bir olasılıkla bundan sonra terör örgütü Avrupa'dan bakıldığında demokratik talep iç kamuoyunda ise tepki yaratacak unsurları gündeme getirmeye ve yine sağduyusuz tepkiler almak yoluyla uluslararası propaganda yapmaya çaba harcayacaktır.
- Hükümet bu soruna gerek Avrupa Birliği kriterlerini karşılamak gerekse demokratik bir hakkı teslim etmek açısından bir çözüm üretmiştir. Yapılan son yasal düzenlemelerle, yönetmeliğini ve ilkelerini Milli Eğitim Bakanlığı belirlemek şartıyla farklı dil ve lehçeleri öğretmek amacıyla özel kurs açılabilmesine izni verilmiştir. Yönetmeliğe göre, geleneksel olarak kullanılan dil ve lehçeleri Milli Eğitim Bakanlığının denetimindeki özel kurslarda öğretilenilebilecektir. Kurslara katılmak isteyenler için Türk vatandaşı olmak ve en az ilkokul mezunu olmak yeterlidir. 18 yaşından küçüklerin kurslara katılabilmesi için velilerinden yazılı izin alınması gerekmektedir.
- Terör örgütü ulusal ve uluslararası kamuoyuna bu gelişmeleri kendi başarısı olarak empoze etmiş ve masum demokratik taleplerde bulunan bir örgüt imajı çizmiştir.
- Ayrıca alınan kararı yeterli bulmayan terör örgütü dış ülkelerde "Bu bir kazanım ise de Anadilde Eğitim hakkı değildir" şeklinde propagandasına devam etmektedir.

Bu paradokstan terör örgütü her alanda çıkar sağlamıştır. Bunun nedeni ise gecikmiş öngörü ve önlem alınmayışıdır. Bu ve benzeri girişimler göstermektedir ki terör örgütü bu tür paradokslar yaratarak kendini gerek Türkiye'de gerekse Avrupa'da gündemde tutmayı ve destek bulmayı bir strateji olarak belirlemiştir. Bu tür girişimlere devam edeceği de açıktır. Bu nedenle benzeri girişimlere alet olmamak ve bölücü örgütlerin maddi ve manevi destek bulmalarına engel olmak için ulusal bir bilinç oluşturmak gerekmektedir.

Bu örnekten hareketle neyin bölücülük neyin demokratik bir hak olduğunu önyargılardan uzak değerlendirerek terör veya bölücü propaganda malzemesi olabilecek unsurların bir an önce tartışılıp sağduyulu adımlar atılması gerek demokrasimiz gerekse toplumsal birliğimiz ve uyumumuz için en doğru çözümdür. Bu doğrultuda Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerimizle ilgili aşağıda derlenmiş veriler bölgesel sorunlarımızı irdelemek ve ivedi demokratik çözümler üretebilmek amacıyla faydalı olacaktır.

DOĞU VE GÜNEYDOĞU ANADOLU BÖLGELERİ VE EĞİTİM

"Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde Ortaöğretim de öğrenci başarısını etkileyen faktörler" (Şahin, 1997) ve "Doğu ve Güneydoğu Anadolu Perspektifinden Türk Milli Eğitim Sistemi ve Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi". (Şahin, 1999) başlıklı çalışmalarda Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde öğrenci başarısına etki eden faktörler ve bu doğrultuda Türk Milli eğitim sistemi ve eğitim programları irdelenmiştir.

Bu çalışmalar sonucu elde edilen veriler aşağıdaki şekilde özetlenebilir;

1. Nüfusun eğitilmişlik oranı bu bölgelerde diğer bölgelere nazaran çok daha düşüktür ve bu fark bilimsel olarak anlamlıdır. Yani okullar bölge insanını okula çekmekte başarılı olamamışlardır. Ayrıca okuldan ayrılma oranları bu bölgelerde diğer bölge-

- lere oranla en yüksektir ve bu veriler okulların öğrenciyi okulda tutmada başarısız olduğunun açık bir göstergesidir.
2. Kız öğrenci oranları Doğu ve Güneydoğu' da diğer bölgelerden çok daha düşüktür ve farklar bilimsel olarak anlamlıdır ve bölgede kız öğrencilerin okula gitmesine değer verilmediğinin bir göstergesidir.
 3. 1989 ve 1994 yılları ÖSS ve ÖYS'de bölge öğrencileri diğer tüm bölgelerden daha az başarılıdır ve bu başarısızlık bilimsel olarak anlamlıdır. Veriler bölge okulların başarısızlığı olarak görülebilir. Ayrıca bu sonuçlar sadece sözü edilen yıllar için değil genel durumu da kapsamaktadır.
 4. Okullaşma oranları bölgede ülke ortalamasının altındadır ve bu fırsat eşitsizliğinin göstergesidir. (Milli Eğitim Şurası Raporu, 1993)
 5. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı bölgede ortalama 33 olarak hesaplanmıştır. Bu oran diğer bölgelere kıyasla en yüksek orandır ve eğitimde fırsat eşitsizliği yaratır. (DIE, 1994)
 6. Bölgedeki terör öğrenci sayılarını düşürmüş ve öğretmenlerin bölgeye atanmalarında ve göreve başlamalarında çekince yaratmıştır.
 7. Feodal bir yapı bölgeye hakim olup ortalama hane halkı sayısı 6.9'dur. Bu veri kalabalık evler anlamına gelmektedir. (DIE, 1990)
 8. Bölge nüfusunun çoğu kırsalda yaşamaktadır. Bu nedenle okul ve öğretmen ihtiyaçları tam olarak karşılanamamaktadır. (DIE, 1990)
 9. Gayri safi milli hasıladan kişi başına düşen pay bölgede diğer bölgelere kıyasla her zaman daha düşük olmuştur. Aynı zamanda gayri safi millî hasılaya sağlanan katkı da bu bölgelerde en düşüktür. (DPT, 1989)
 10. Bölgede yaşayan insanlar kendilerini etnik olarak "Türk" (%53), "Kürt" (%32), "Arap" (%6,5) kökenli olarak tanımlamaktadır. Daha az olmakla birlikte bazıları etnik orijinlerini "Zaza" ve "Kırmançî" olarak belirtmektedir. Kendisini hem "Türk" hem "Kürt" veya hem "Türk" hem "Arap" orijinli şeklinde tanımlayanlar da vardır.
 11. Tüm öğrencilerin Türkçe'yi konuşabilmesinin yanı sıra öğrencilerin %36'sı Kürtçe, %11'i Arapça konuşabilmektedir.
 12. Nüfusun bir kısmı evde "Kürtçe" dışarıda "Türkçe" konuştuğunu ifade etmektedir. (Bu oranlar Ergil, 1995 ve Özdağ, 1995'de daha detaylı incelenebilir)
 13. Bir çok çalışmayla bölgede farklı kültürel özelliklerin (tutum, davranış, gelenek, giyim dil, tören ve benzeri alanlarda) gözlemlendiği ifade edilmektedir.
 14. Bir başka kültürel unsur ise değerlerle ilgilidir. İnsan hayatına yön verdiği düşünülen (Carter ve Helms, 1984) insan doğası, insan ve doğa arası ilişkiler, zaman, iş ve sosyal ilişkilerle ilgili kültürel değerler çalışılmıştır. Kendisini etnik olarak farklı tanımlayan öğrenciler karşılaştırıldığında bu değerlere farklı derecelerde önem verdikleri ve bu farklarında bilimsel olarak anlamlı oldukları tespit edilmiştir. Gerek gözlenen kültürel unsurlar gerek çalışılan kültürel değerler göstermektedir ki bölgede farklı kültürel özelliklere sahip insanlar vardır.
 15. Kendisini farklı etnik kökene mensup olarak gösteren öğrencilerin Milli Eğitimin genel amaçlarına verdikleri önem derecelerinde bilimsel olarak anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Kendisini etnik olarak "Türk" kökenli ifade eden öğrenciler Milli Eği-

timin genel amaçlarını diğerlerinden anlamlı şekilde daha önemli bulmuşlardır. Bu farklar özellikle "Türk" ve "Kürt" kökenli öğrenciler arasında belirgindir.

16. Kendisini etnik olarak farklı kökene ait gösteren öğrencilerin verilen okul beklentilerinde farklı tercihleri olmuştur.
17. Eğitim programları konusunda ihtiyaç duyulan konuların kapsamaması, öğrenci ve öğretmen görüşlerine başvurulmaması, zamanlamanın yanlış olması, içeriğin güncel ve ilgi çekici olmaması gibi rahatsızlıklar ifade edilmiştir.

Eğitimde fırsat eşitliği, kaynaklara ulaşabilme ve ondan faydalanabilme eşitliğidir. Toplumlar eğitimde fırsat eşitliğini bireylere en üst basamağa kadar ve yeteneğe göre çok kanalda öğrenim görme imkanı vererek sağlamalıdır. Tezcan (1994) eğitimde fırsat eşitsizliğine sebep olan faktörleri ana başlıklar halinde şu şekilde sıralamıştır:

- Ekonomik Faktörler; Devletin ve Ailenin ekonomik gücü,
- Coğrafi Faktörler; Yerleşim biçimi ve yeri,
- Sosyal Faktörler; Din, Dil, Irk, Cinsiyet, Kültür, vb.
- Bireysel Faktörler; Bireysel farklılıklar, Sakatlıklar vb.

Çalışmalar ile elde edilen veriler Tezcan'ın fırsat eşitliği tanımıyla karşılaştırıldığında Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde eğitimde başarısızlığın temel nedeni olarak tüm boyutları ile fırsat eşitsizliği işaret edilebilir. Bu eşitsizliğin temel kaynağı dil ve kültürel farklılıktır.

Kneller (1971, s.691), eğitimin egemen toplumsal kesim dışında kalan azınlıkların eğitsel eşitsizliklerini ortadan kaldırmadaki yetersizliğinin toplumsal ayrışmaya, eşitsizliğe, ekonomik farklılaşmaya ve insanların yabancılaşmasına yol açtığını ifade etmektedir. Bu açıdan yaklaşıldığında son yıllarda ülkemizde özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde yaşadığımız sıkıntıların olası nedenlerinden birinin de eğitimdeki fırsat eşitliğinin sağlanamaması olabileceği şüphesi ortaya çıkmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Demokrasi anlayışının Doğu ve Güneydoğu Anadolu benzeri özellikler taşıyan durumlarda nasıl etkili olabileceği konusunda literatürde aşağıdaki açıklamalara ulaşmak mümkündür. Howe (1992) liberal (Çoğunlukçu) demokrasi ve çoğulcu (Pluralist) demokrasilerden dem vurarak, bunlar arasındaki anlayış farklılıklarının soruna sebep ve çözüm olabileceğini vurgulamıştır. Liberal demokrasilerin (tek doğru olanı yani çoğunluğun doğrusunun egemen olduğu demokrasiler) tek kültürlü veya homojen toplumlar için uygun olabileceği görüşü anlatılırken bu anlayışın ideal olarak uygulandığı çok kültürlü toplumlarda bile sorunlara sebep olabileceği vurgulanmıştır. Çoğunluğun dışında kalan grupların her konuda eşitsizliğe veya ihmale uğrayabileceğinden bahsedilmiştir. Bunun yanı sıra çoğulcu demokrasilerin bu tür heterojen toplumlarda ideal olabileceği ve asgari müşterekler dışında insanlara kendilerini ifade edebilecekleri ortamı hazırlayarak toplumsal birliğe ve uyuma katkıda bulunabileceği anlatılmıştır. Bunun yanı sıra liberal demokrasilerin karmaşık toplumlarda uygulanabilirliğini savunan bilim adamları liberal demokrasilerde de arzu edilirse özgürlüklerin artırılabilirliğinden bahsetmişlerdir. Sorunu çözmek siyasetçilerin işi olduğu için, bu çalışmada amaç sadece bulguları ve bu bulguların ışığında dünyadaki benzeri durumlarda geliştirilen yöntemleri sunmaktır.

Toplumların gelişmişlikleri eğitimde kat ettikleri yol ile doğru orantılıdır. Bir toplumun gerek ekonomik, gerek sosyal, gerekse siyasal yönden ilerleyebilmesi, yetiştirdiği insan gücünün sayısı ve niteliğiyle doğru orantılıdır. Bu gelişmişliği yakalayabilmek için toplumumuzun her kesiminden bireylerimizi nicel ve nitel yönden azami dereceye kadar eğitmemiz kaçınılmazdır. Bunun da tek yolu toplumsal birliği ve uyumu mükemmel derecede sağlamaktan geçer. Bu birlik ve uyum sağlanmadığı sürece geri kalmışlığın kısır döngüsünde tüm toplum olarak acı çekmeye mahkum olunacaktır. Bu uyumu sağlamanın tek yolu ise tüm insanların bu birliktelikten ve uyumdan hoşnut olabilecekleri veya bu birliğe ve uyuma değer verebilecekleri ortamı hazırlamaktır. Bu nedenle hangi sebeple olursa olsun bir şekilde ortaya çıkmış kültürel farklılıkları toplumsal değerlerimiz olarak görmek kaçınılmazdır. Tüm farklılıkları tek kaptı eritmek gayesiyle dünyada atılan eksik adımlar tam aksine kültürel grupların yabancılaşmasına sebep olmuştur. Bu öngörüyle demokrasi, insan hakları ve çoğulculuğu değer edinip makul ve öngörülü yaklaşımlarla terör örgütü ve bölücü unsurlara propaganda malzemesi yapmadan toplumsal sorunlarımızı fark edip çözümler geliştirmek en doğru adım olacaktır. Geliştirilecek çözümler hem bölgesel hem evrensel değerleri karşıladığı oranda tatminkar olacaktır. Sadece iç politika veya sadece dış politika malzemesi olarak atılacak adımlar kalıcı çözümler getirmeyecektir.

Tüm bu veriler ışığında eğitim sistemimiz ve eğitim programlarımızın çoğulculuk açısında yetersiz olduğunu ve bu yetersizliğinde toplumun hangi sebep veya açıdan olursa olsun egemen kesimi dışında kalan kesimler için fırsat eşitsizliği doğurduğunu ifade etmek yanlış olmayacaktır. Toplumumuzun oldukça büyük bir kesimi farklı nedenlerden de olsa kendisini eğitim programlarında vurgulanan değer ve kültürden farklı hissetmekte ve bu fark bu kesimleri eğitim sisteminden ve programlarda hedeflenen isten-dik davranışlardan uzak kalmalarına yol açmaktadır. Yani okullarımız büyük bir insan grubumuz için Milli Eğitimin genel amaçlarını gerçekleştirmemektedir. Bir takım nedenlerle egemen gruptan farklılaşan bu kadar büyük bir insan grubunu göz ardı ederek toplumsal birliği veya uyumu sağlamak ve eğitimin hedeflerini gerçekleştirmek olanaksızdır.

Anadilde eğitim konusu gündemi işgal ederken ardından eğitimle ilgili propaganda malzemesi yapılabilecek konuların başında eğitim programları gelmektedir. Eğitim programlarının bölgenin kültürel ve sosyal gerçekleriyle uyuşmaması sebebiyle tarih derslerinde "Kürt", "Zaza" veya "Kurmanç" etnik tarihinin de verilmesi gerektiği talebi, hayat bilgisi veya sosyal bilgiler dersinde kültürel giyim, yemek, gelenek, değerler, sanat ve diğer konuların kapsanması, yurttaşlık bilgisi dersinde etnik kimliklerin kabulü ve tanıtılması gibi taleplerle karşılaşıldığında şaşırılmamalıdır. Bunlara ek olarak farklı etnik orijinli insanların seçilerek bölgelere öğretmen olarak yetiştirilmesi, sosyal ve kültürel varlıklarını sürdürebilmek için maddi ve manevi desteklenmelerini, bölgeye daha çok maddi kaynak aktarılması, bölge insanlarına daha fazla yurtdışı ve yurtiçi burs imkanları sağlanması gibi kabul edilebilir edilmeyebilir bir çok talep mümkündür.

Tüm bunların öngörülerek şimdiden eylem planlarının hazırlanması, getirilebilecek azami demokratik hakların önceden planlanarak terör ve bölücü örgütler malzeme yapmadan pilot uygulama şeklinde dahi olsa hayata geçirilmesi gereklidir. Bölge insanların neyin demokratik talep neyin bölücü tutum olduğu konusunda sürekli bilgilendirilmesi uygun yöntem veya adım olacaktır. Anadilde eğitim konusunda, devletin bir bölgede eğitim dilini etnik dil olarak tayin etmesi mümkün olmayabilir, ancak devletin okula başlamadan önce fırsat eşitliğini sağlayacak şekilde tüm çocukların Türkçe (ortak

dil, ülke dili) öğrenmelerini sağlamak görevi vardır. Bunu yapmadığı takdirde devlet bir eşitsizliğe ortam hazırlıyor demektir. Bununla birlikte nüfusun 65 milyon olduğu bir ülkede şayet 10-15 milyon insan bir etnik dili konuşuyorsa bölgesel de olsa bir ikinci dil gerçeği vardır. Devlet bu dilin varlığının korunmasını ve geliştirilmesini desteklemelidir. Hatta daha az sayıda insanın konuştuğu sınırlı diller ve kültürel gruplar bile kendi varlıklarını devam ettirebilmeleri için desteklenmelidir.

Asıl olan hangi etnik kökene veya farklı kültürel gruba ait olursa olsun eğitim ve eğitim programları aracılığıyla insanlara bu ülkenin kendi ülkeleri ve kendilerinin de bu ülkenin bir parçası olduğunu hissettirebilmektir. Ancak bu şartla toplumsal uyum ve birlik mümkündür ve ancak bu şartla toplumsal işbirliği ve kalkınma gerçekleşecektir.

KAYNAKÇA

- Carter, R.T., Helms, J. E. (1984) *The Intercultural Values Inventory*. Microfiche. ETS Educational Testing Service, Princeton, N.J.
- DİE, (1990). *Nüfus Sayımı: Nüfusun Sosyal ve Ekonomik yapısı*. Ankara: DİE Basımevi.
- DİE, (1994). *Milli Eğitim İstatistikleri.1991-1992. Örgün Eğitim*. Ankara: DİE Basımevi.
- DPT (1989). "Gap Master Planı," içinde "Doğu ve Güneydoğu Sorunlarına Bakış ve Çözüm Önerileri" SHP, 1990, Ankara.
- Ergil, D. (1995)., "Doğu Sorunu: Araştırma ve Bulgular," içinde Özdağ (1995) *Doğu ve Güneydoğudan göçenlerle Doğu ve Güneydoğuda kültürel Kimlik ve Kültürel Yapı Sorunları* Ankara: Turk Metal İş Sendikası.
- Howe, K. R. (1992). "Liberal Democracy, Equal Educational Opportunity, and the Challenge of Multiculturalism," *American Educational Research Journal*, Vol. 29, N. 3 , pp.455-70.
- Kneller, G. F. (1971). *Foundations of Education*. New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Milli Eğitim Şurası Özet Raporu -14. (1993) Ankara: MEB.
- OSYM (1989). *Orta Öğretim Kurumlarına göre 1989 Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı Sonuçları*. Ankara: ÖSYM yayınları.
- OSYM (1994). *Orta Öğretim Kurumlarına göre 1994 Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı Sonuçları*. Ankara: ÖSYM yayınları.
- Özdağ, Ü. (1995). *Doğu ve Güneydoğudan göçenlerle Doğu ve Güneydoğuda kültürel Kimlik ve Kültürel Yapı Sorunları* Ankara: Turk Metal İş Sendikası.
- Şahin, İ., (1997) "Doğu ve Güneydoğu Anadolu da Ortaöğretim de öğrenci başarısını etkileyen faktörler" Gaziantep Üniversitesi, Araştırma Fonu Projesi, 1995. Doktora Tezidir.
- Şahin, İ., (1999) "Doğu ve Güneydoğu Anadolu Perspektifinden Türk Milli Eğitim Sistemi ve Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi". 6. Ulusal Sosyal Bilimler Kongresi. 17-19 Kasım 1999. S.207, Ankara
- Tezcan, M. (1994). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Zirve Ofset.

SINIFTA DEMOKRATİK DİSİPLİN ANLAYIŞI

Yrd. Doç. Dr. Ahmet ÜSTÜN*

Hubuyar DEMİRBAĞ**

ÖZET: Bu çalışmada, Amasya ili merkezinde bulunan ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin sınıfta demokratik disiplin anlayışına yönelik yaptıkları uygulamalar, görüşme tekniği kullanılarak belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla elde edilen veriler yorumsamacı yöntemle tartışılarak sınıf içi disiplin anlayışı çözümlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sınıfta disiplin, demokratik disiplin, disiplin anlayışı.

ABSTRACT: In this study, the applications of the secondary school teachers working in Amasya city center towards the understanding of democratic discipline in the classroom by using the interviewing technique have been determined. The data obtained for this purpose have been analyzed for the understanding of the classroom discipline by discussing with hermenotic method.

Key Words: the discipline in the classroom, democratic discipline, the understanding of discipline.

GİRİŞ

Modern eğitim sistemlerini etkileyen iki ana faktör vardır. Hiç şüphesiz bunlar; teknoloji ve bilgidir. Teknoloji ve bilgi her zaman kendilerini yeniden üreten, aynı zamanda da birbirlerinin hem nedeni, hem de sonucu durumundadırlar. Bu iki itici güç son yirmi yılda formel bilimleri, doğa bilimleri ve insan bilimleri büyük bir dönüşüme uğratmıştır. Şüphesiz ki eğitim bilimleri de bundan nasibini almıştır. Gerek dünyada, gerekse Türkiye’de eğitim bilimleri bir taraftan modernleşirken (standardizasyon, teknolojik gelişme ve devasa bilgi birikimi); diğer taraftan ortaya yeni sorunlar çıkarmıştır (Habermas,1993:s. 31). Dahası hem dünyada, hem de Türkiye’de eğitim yönetimi alanında yeni bir paradigma¹ ortaya çıkarmıştır. Eğitim sisteminin temelini oluşturan “sınıf” ve “sınıf yönetme olgusu” bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada, sınıfta demokratik disiplin anlayışı tartışılmaya çalışılmıştır.

Fiziksel olarak düzenlenmiş sınıf, öğretmen tarafından nasıl daha etkin ve verimli bir şekilde yönetilmelidir? Öğretmen, sınıf içi otoriteyi nasıl algılamaktadır? Öğrenciler ve velilerin algılama farkından ortaya çıkacak çatışmaların önlenmesi mümkün müdür? Bu çalışmamızda bu problemlerin tartışılması amaçlanmıştır. Çalışmamızın kavramsal

* O. M. Ü. Amasya Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

** Amasya Milli Eğitim Müdürlüğü Sosyoloji Öğretmeni (Siyaset ve Bilim Uzmanı)

¹ Paradigma:Belirli bir bilim adamları topluluğunun oluşturduğu ortak değerler, inançlar ve anlayışların oluşturduğu model. Bilgi üretimini mümkün kılan şema. Thomas KUHN geleneksel bilgi edinme yollarının terk edilmesi ve yeni bir bilimsel topluluğun ortaya koyduğu bilgi edinme yolları olarak görmektedir (KUHN: 1982, s.162).

çerçevesinde sınıf içi disiplin, otorite ve demokratik sınıf ortamı tartışılmış ve çalışmada bir alan araştırmasına da girilmiştir. Amasya ili merkezindeki ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerden oluşan bir çalışma evreni Hermenötik² (yorumsamacı) kurama bağlı kalınarak bu çalışmaya aktarılmıştır.

Disiplin ve Otorite Kavramları Üzerine Bir Tartışma

Fiziksel olarak düzenlenmiş bir sınıf ortamında öğretmenlerin temel rolü öğrencilerin kendi davranışlarını kontrol etmelerine yardımcı olmak, aynı zamanda kabul edilebilir kurallar, teknikler, eğitim ve yöntemler geliştirmektir. Eğitim öğretim programı ve planı teknoloji, öğretmen-öğrenci arasında etkili bir eşgüdüm gerçekleştirerek, öğrenmeye elverişli bir ortam ve düzenin sağlanması ve sürdürülmesi "sınıf yönetimi" olgusunu ortaya çıkarır (Küçükahmet, 2000: s. 48). Sınıf yönetimi temel olarak üç disiplin modeline dayanır.

- Müdahaleci yaklaşım
- Müdahaleci olmayan yaklaşım
- Etkileşimsel yaklaşım (Ağsoy, 2001: s. 10).

Bu üç disiplin modelinin amacı genelde toplumsal sistemde, özelde sınıf ortamında istenilen davranışların oluşmasında, etkili bir öğretimin sağlanmasında gerekli unsurdur. Fakat disiplin kavramına tarihsel olarak sürekli "olumsuz" anlam yüklenmiştir. Bunun sonucu da olumsuz davranışların örgütlenmesini doğurmaktadır. Sınıf ortamında bu kavrama yüklenen anlamlar, disiplin kavramının bağlamı gereği sevindirici gözükmemektedir. Dahası disiplin bireyin davranışlarını istedik yönde değiştirmenin dışında salt bir baskı aracına dönüşmüştür. Toplumsal kültürümüze de yansarak, iyi düzenlenmiş bir sınıf ortamını askeri bir kışla formuna sokmuştur. Öğrencileri kontrol etmeye dönük bir bakışla kullanıldığı sürece başarı sağlaması zor gözükmektedir. Eğitim kurumlarımız özgür birey ve yurttaş yetiştirme amacından da giderek uzaklaşmaktadır. Demokratik eğitim anlayışının yaygınlaşması, öğretmenlerin özgür yurttaşlar yetiştirmesi öğretmenlerin en önemli görevidir (Demirbolat, 1999: s. 229-244). Fakat demokratik eğitim ortamının oluşturulabilmesi için disiplin kavramı yerine "otorite" kavramına gereksinim vardır.

Otorite (Authority) kavramı, Alman siyaset sosyoloğu Max Weber tarafından geliştirilmiştir (Phillips, 1969: s. 335). Weber'e göre otorite, (three types) "bir toplumun sosyal, kültürel ve hukuki yapısına uygun olarak ortaya çıkan meşru ve kurumsallaşmış güç kullanımudur" (Phillips, 1969: s. 335-336). Weber'e göre geleneksel, karizmatik ve yasal (rasyonel) olmak üzere üç otorite biçimi vardır (Weber 1980: s. 185). Demokratik bir eğitim ortamının oluşturulması için disiplin kavramı yerine rasyonel -yasal otorite tipi tartışılmalıdır. Hiç şüphesiz ki otorite kavramı sınıf yönetimi olgusuyla da örtüşmektedir. Otorite kavramı disiplin kavramı kadar içi boşaltılmamış; sevgi, hoşgörü, kabul görme ve şefkat başkalarının düşüncelerine saygı gösterme gibi sistemin aradığı sıfatları da beraberinde getirebilir. Bir örnekle açıklamak gerekirse: "Baba otoritesi" çocuğu üzerin-

² Hermenötik ya da yorumsamacı kurama göre insan onu kuşatan bir anlamlar varlığıdır. Dolayısıyla anlama olağan üstü bir değer verilir. Genel olarak bakıldığında yorumsamacı yaklaşım, pozitivist yöntem gibi niceliksel anlatım yerine niteliksel betimlemeyi, benzeşimsel anlayışı ve öyküsel açıklama biçimini kullanır. Ayrıntılar için Erol GÖKA "Hermenötik Üzerine" *Türkiye Günlüğü*, Sayı; 22, 1993'e bakılabilir.

de bir baskı aracı değil, bir şefkat mekanizması olarak işler. Burada otoritenin "şefkat mekanizması"na dönüşmesi ve bu şekilde algılanması, içinde bulunduğumuz kültürel yaşantı alanıyla da doğrudan ilişkilidir. Kültürel yaşantı alanı sofistike olmuş bir sınıf ortamı yaratmakla mümkündür. Sınıf içi öğrenci davranışlarının istendik yönde değiştirilebilmesi, Humphreys'in de işaret ettiği gibi "disiplin ötesi bir sistem" ile mümkündür (Humphreys:1999). İşte disiplin ötesi sistem, sınıf içi öğretmen otoritesidir. Sınıf içi otorite olgusu, öğretmen ve öğrencilerin "kontrollü ve kontrolsüz disiplin sorunlarına" ve bu sorunlardan kaynaklanan eğitime ve öğretme problemine çözüm üretebilir (Celep:2002. s. 175-176). Örneklemek gerekirse; kırk dakikalık bir derste öğretmen, sınıf içi disiplin modellerini kullanarak, o dersin yaklaşık %15'ini eğitim ve öğretim ortamı hazırlamakla geçirmek zorunda kalıyor. Mevcut modeller öğretmenin sınıf içinde zamanı verimli kullanmasını da engelliyor, "düzensizlik" "disiplinsizlik" gibi "zaman tuzaklarına" davetiye çıkarıyor (Güçlü:2001). Dolayısıyla her dersin başında sınıfı tekrar hazırlamak ve yeniden düzenlemek öğretmene ilgisiz bir sorumluluk yüküyor. Oysa önerdiğimiz "sınıf içi demokratik disiplin modeli" yeni bir sınıf kültürü oluşturmakta ve kontrol öğretmen-öğrenci arasında örgütlenmekte ya da otomatik hale gelmektedir.

Özetle sınıf içi otorite modelinde kontrol, bilişsel bir nitelik kazanıyor. Öğrenci, kendi kontrolünü kendisi üretiyor. Öğretmeni istismar etmiyor, arkadaşlarının haklarını çiğnemiyor; ayrıca, öğrenciyi kurala uymaya, adalete, demokratik kişiliğe ve özgür birey olmaya yöneltiyor. Şurası da unutulmamalıdır ki; her sınıf, toplumsal bütünlüktür ve toplumsal bir gruptur. Sosyolojik anlamdaki bütün gruplar, bir lider otoritesine ihtiyaç duyar. Sınıfta lider kuşkusuz öğretmendir ve modern toplumsal grubun lideri olan öğretmen, otoritesini rasyonel bir şekilde kullanır, grubun tüm üyelerine rasyonel / ussal yollarla yayar. Bu nedenle sınıf dediğimiz sosyal gerçeklik, modern toplumsal gerçekliğin bir parçasıdır; doğal olarak, bu gerçeklikten kopamaz.

Sınıf içi demokratik disiplin modeli, sınıf içi iletişim yolları ile çatışmıyor; tam tersine, bire bir örtüşüyor. Disiplin modelleri (müdahaleci, müdahaleci olmayan ve etkileşimsel yaklaşım) öğrenciler üzerindeki bastırılmışlık, utangaçlık, ilgisizlik, öğretmene kin gütmeye, intikam alma biçimindeki derinleşmiş bilişsel ve duyuşsal davranış bozukluklarını ortadan kaldırmada yeteriz görünüyor. İstendik davranış değişikliklerine olumlu pekiştirici uygulamaları da sağlamıyor ya da kısa süreli davranış düzelmeleri sağlayabiliyor.

Yukarıda değindiğimiz sınıf içi sorunlarından bazıları, öğrencinin okul dışı ve aile ortamından da kaynaklanıyorsa, disiplin modelleri problemi gerçekten çözmede zorlanıyor. Dahası, öğretmen ve öğrencilerin kontrolsüz disiplin anlayışları, yukarıdaki sorunları çözemediği gibi, bunları örgütüyor ve kurumsallaştırıyor. Bunun sonucunda da "öğrenci çeteleri" (Studens gang), külhan beylik, kabadayılık, alkol ve sigaraya yönelme gibi bütünsel davranış bozuklukları meydana getirebiliyor.

Tablo1 : Sınıf içi disiplin uygulamaları Demokratik sınıf modeli otorite uygulamaları

Sınıf içi disiplin uygulamaları ve sorunları	Demokratik sınıf,disiplin modeli,muhtemel sorunları
Öğrenciye bağırma,tehdit,azarlama, itekleme üzerine yürümek.	Sınıf içi kurallarını rasyonel bir şekilde işletmek, akıl ve mantıkla çelişen kuralları tartışmak, gerçeğe en yakın olanını bulmak.
Öğrencileri küçümsemek ,yargılamak; yanlışlıkları, başarısızlıkları cezalandırmak.	Sözel, sembolik iletişimi kullanarak öğrenciyi anlamak, proaktif bir dil seçmek.
Her şeyin en doğru olduğunu kendisinin bildiğini varsaymak,öfke ve yanlıştan dönmemek.	Demokratik tavır sergilemek,kendi görev ve sorumluluklarını öğrencilerinki ile karşılaştırmak,oydaşma sağlamak
Aşırı kontrol sağlamak için değişimi istememek, istenilmeyen davranışların ortaya çıkmasını fark edememek, öğrenciden çekinmek.	Otoriteyi(meşru gücü)kendi elinde tutmak, ussal yolla uygulamak. Öğrenciye ödev ve sorumluluk bilinci kazandırmak. Değişime açık,otoriteyi şefkate dönüştürme yeteneği geliştirmek.
Sınıfta sükunete aşırı önem vermesinden dolayı sınıfta kendisini başarılı görmek, taktir edildiğini düşünmek.	Sessizliğin nedenini öğrenci kendisi anlamlandırır,keyfi cezalandırma yerine yasal(rasyonel)sonuçları kabul etmek.
Meslektaşlarının kendisi ile ilgili değerlendirmelerinden çekinmek ve "yanlış yapıyorum" diyememek.	Uygulamalarını okul yönetimi,veliler ve meslektaşları ile tartışmak,katkıları değerlendirmek ve karar sürecine öğrencileri de katarak uygulamak.

Kaynak: Celep ve Humphreys'ın çalışmalarından uyarlanmıştır.

Disiplin ve otorite modellerini tabloda da karşılaştırdığımız gibi, önerilen demokratik disiplin modeli, öğretmenin "uygulamalarımda istenmeyen hatalar vardı, keşke şöyle yapsaydım" türünden olumsuz gelişmelerini engellemektedir. Eğitim ve öğretim faaliyeti şansa bırakılamaz. Özellikle tüm öğretme faaliyetlerinin, rasyonel / ussal yollarla, istedik olmayan davranışların yeniden düzenlenmesi, oluşturulması ve değerlendirilmesi gerekir. Dolayısıyla öğretim ortamlarının düzenlenmesi, öğretim faaliyetlerinin analizi, rasyonel aklın hermenötiği(yorumu) ile organize edilmelidir. Böyle bir modelin etkin kullanılması için demokratik eğitim ortamı oluşturulmalıdır. Kuşkusuz, seçkin yurttaş kültürünün üretilmesi, özgür bireylerin varlığına ve bu bireyi yetiştirecek kurumların işleyişine bağlıdır.

Yurttaşlık Kültürü için Demokratik Sınıf

Yurttaşlık kültürü Cumhuriyet Türkiye'si ile şekillenmeye başlamıştır. Osmanlı'da "teba" ne ise, Türkiye Cumhuriyeti'nde de "yurttaş" o öneme haizdir(Öğün:1995,s. 117). Cumhuriyet yurttaş kültürünü inşa ederken, temel unsur olarak "birey" fikrinden yola çıkmıştır. Bu nedenle yurttaşlık, özgür bireylerin varolmasına bağlıdır. Cumhuriyet tarihi boyunca, devletin eğitim politikaları birey yaratma amacı taşır. Cumhuriyetimizin kurucusu Ulu Önder Atatürk, özgür birey yetiştirmeyi akla, bilime ve sorgulamaya verdiği önemle göstermiştir. Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi'nde muhatap aldığı, tek tek bireylerdir. Atatürk standart bir gençlik tasarlamamış, her yurttaşın taşıdığı değerlerin ortaya çıkmasını amaçlamıştır. Ancak, toplumun modernleşmesinin total bir kültürle oluşturulacağını savunanlar, tüm bireyleri standardize etme eğilimine girmişlerdir. Bu nedenle "toplum mühendisliği tasarımı" sosyal formasyonlarımıza kadar işlemiştir. Tüm eğitim kurumları, bu toplum mühendisliği tasarımının inşa edildiği mekanlardır. Eğitimi gerçekleştiren öğretmen, sınıfta eğitime ve öğretme faaliyetini ne derecede başardığı önemli değildir; öğrencileri ne derece resmiyetin bir parçası yaptıdır(Öğün: 1995,s. 118). Ancak modern cumhu-

riyetin öğretmenden beklediği bu değildir. Tek düze standart kişilikler yetiştirmek değil; ödev ve sorumluluk sahibi bireyler yetiştirmektir. Dolayısıyla "sınıf disiplini", toptancı bir eğitim anlayışında özel bir şartlandırma aracıdır. Oysa demokratik yurttaş kültürünü benimsetmek, sınıfı yöneten öğretmenin en önemli görevidir ve bireye demokratik kişilik kazandırmaktır (Varış:1991. s. 132). Demokrasinin ilkelerinin toplumda yayılmasını beklerken, toplumu oluşturan bireylerin yetiştirildiği mekanlar(okullar ve sınıflar) bu ilkelerden uzak tutulamaz. Sınıfı yöneten öğretmen, sınıfın öznesi olan öğrencilere ilke ve kuralları olan bir özgürlük alanı hazırlamalıdır. Öğrenciler bu özgür alanda akla uygun savlar, dikkatli araştırmalarla doğru olmayana, us dışılığa, keyfiliğe meydan okumaya teşvik edilmelidir. Şiddetli tartışmalar olabilir; ama demokratik kişilikler karşı fikirlerin birlikteliği ile beslenebilir(TDV:1991. s. 42).

Öğretmen, öğrenciler ve veliler sınıf içi disiplini ve çatışmaları, ancak demokratik sınıf ortamındaki uzlaşma kültüründen yararlanarak aşabilirler. Disiplin anlayışındaki algısal farklılıklar; keyfi, baskıcı tavırlarla çözümlenemez. Demokratik sınıf yönetme anlayışı ile bu ve benzeri problemlerin gözlemlenmesi, katılımcı anlayışla çözümlenebilir. Şüphesiz, burada öğretmene oldukça fazla yük düşmektedir. Demokratik sınıf ortamı oluşturmak ve yasal otoriteyi kullanmak, ancak demokratik değerlere sahip öğretmenler tarafından geliştirilebilir. Bu kültürü benimsemeyen öğretmenin yasal otoriteyi uygulaması, mevcut disiplin modellerinden daha tehditkar ve baskıcı bir anlayış geliştirebilir. O nedenle sınıf içi otorite yaklaşımının bir ön koşulu olarak, demokratik kültür ve anlayış benimsenmelidir.

Çalışma Evreni ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evreni, 2002 yılı Ekim ve Kasım ayları itibariyle Amasya ili merkezindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan 25 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklem grubu, ildeki tüm liseleri temsil edecek tarzda oluşturulmuştur.

Araştırmanın Yöntemi ve Araçlar

Araştırma, ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin sınıf içi disiplin uygulamaları ve sınıf yönetimini algılayış biçimlerine yönelik mülakatlardan oluşmaktadır. Bu araştırmada, kantitatif (sayısal) verilerden ziyade, kalitatif (sözel) verilerin toplanması amaçlanmıştır. Ancak araştırmada sayısal veriler de bulunacaktır. Bu veriler örneklem alanını oluşturan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem, öğretmenin girdiği haftalık ders saati, varsa okuldaki yöneticilik konumu, değiştirdiği okul sayısı ile ilgilidir. Örnekleme ilişkin kişisel bilgiler çalışmamızda küçük tablolar şeklinde sunulmuştur. Araştırmanın içeriği için istatistiksel sonuçlar amaçlanmamıştır; bu nedenle toplanan sözel veriler hermenötik (Yorumsamacı) yöntemle tartışılmaya çalışılmış ve verileri çözümlenmek amacıyla örnek mülakatlardan yararlanılmıştır.

Sınıfta Demokratik Disiplin Anlayışına Yönelik Ampirik bir Çözümleme

Tablo 2: Görüşmeye katılan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı

Görüşülen öğretmenin	Sayı	%	Haftalık ders saati
ERKEK	15	60	12-25
KADIN	10	40	12-25
TOPLAM	25	100	

Görüşmeye katılan öğretmenlerin sınıflarda okuttukları haftalık ders saati her öğretmen için farklı şekilde olduğu belirtilmiştir tabloda verilen ders saatlerinin ortalaması alınmıştır. Norm kadro uygulamaları öğretmenlerin haftalık okuttukları ders saatlerine de denge getirmiştir. Örnek vermek gerekirse, bir ildeki edebiyat branşında çalışan tüm edebiyat öğretmenlerinin okuttukları haftalık ders saati sayısı dengeli şekilde dağıtılmıştır.

Tablo 3: Görüşmeye katılan öğretmenlerin yaşları ve mesleki kıdemleri

Yaşları	Sayı	%	Derecesi
25-29	7	28	9-7
30-34	6	24	7-5
35-39	8	32	5-2
40-55	4	16	2-1
TOLAM	25	100	

Demokratik sınıf ortamının sağlanması için öğretmenin sınıflardaki ilk iletişim süreci önemlidir. Çalışma grubuna konu ile ilgili uygulamalarını açıklamışlardır. Öğretmenler sınıf içi iletişimde dersin nasıl işleneceğini hangi konuların ne tür yöntem ve tekniklerle birlikte sunulacağını açıklamaktadırlar. Görüşmeye katılan öğretmenlerden %35'i yöntem ve tekniklerini açıklarken öğretilen konuların öğrencilerin bu dersi ya da konuyu neden öğrenmeleri gerektiğini sınıfta tartışmaktadırlar. Öğretilen dersin ya da konunun önemini ve faydalarını gündelik hayatın formları ile ilişkilendirerek kalıcı bir motivasyon sağlamaktadırlar. Çalışma grubumuzun sınıfta öğretmenin model oluşturup oluşturmadığı ve eğitime katkısını incelediğimiz de grubun %80'i ki grubumuzun meslek bilincinin yüksek düzeyde algılandığı ve uygulandığını göstermektedir. Öğretmen sınıfta bir modeldir, öğrenciler bu modellerden kendilerine yön verecek örnekler alırlar, bu nedenle de kendi hayatından kesitler sunarak karşılaştığımız problemlerin çözüm yollarının öğrencilerimizin de sorunlarına çözümler üretebileceğini unutmamam gerekir.

Görüştiğimiz öğretmenler "disiplin" olgusunu öğrenciye bağırma, fiziksel cezalar uygulaması olarak görmemektedirler. Burada görüşülen tüm grup üyeleri disiplini öğrencilerin kendi kendilerini kontrol etmeleri biçiminde anlamaktadırlar. Bu anlayış doğrusu disiplin kavramını teorikte doğru anladıklarını göstermektedir. Fakat, uygulamada sorunların yaşanmasını eğitim kültürüne ve sosyal formasyonlarımızdaki (toplumsal örgütlenme, gelenekler) birikime bağlamaktadırlar. Bu anlayış değişiminin de kısa sürede oluşamayacağına inanmaktadırlar. Disiplindeki uygulama problemlerinin okul yönetimini (idari yönetim) ile ilişkilendirmektedirler. Okullardaki mevcut disiplin kurullarının "cezalandırma kurulları" olarak algılanması disiplin kurumunun katı, davranış düzenleyici ve baskı aracı olarak anlaşılmasına neden olmaktadır. Oysa öğretmenler disiplini otoriteye dönük şekilde algılayıp uygulamayı tercih etmektedirler. Fakat, öğrencilerin disipline yüklediği anlam, okul yönetiminin anlayışı ile benzeşmektedir.

Örnek Olay 1: Sınıf disiplini öğretmenin sert olması, bağırması veya ceza uygulamalara girmesiyle kesinlikle sağlanamaz. Sınıf disiplini, öğretmenin işleyeceği (hazırlığıyla) ders bilgisiyle ve öğretmenin bunları öğrencilere aktarmasıyla (yöntem ve teknikleriyle) doğrudan bağlantılıdır. Diğer bir deyimle öğretmenin formasyonu ile bağlantılıdır. Öğretmen öğrenciye bilgili olduğu izlenimini vermiş, dersleri onların ilgisini çekecek şekilde işleyebiliyorsa bununla birlikte öğrencileri de derse katılımını sağlayabiliyorsa sınıf disiplini kendiliğinden sağlanmış olur. sınıf disiplini demek

sınıfta derslerin tam anlamıyla işlenebilmesini sağlamaktır. Sınıf disiplini öğrencileri sürekli hazır olda durur gibi tutması değildir.

Öğretmenler, demokratik sınıf olgusunu öğretmen öğrenci arasındaki iletişime bağlamaktadırlar. Dolayısıyla, öğretmeni "öğreten makine", öğrenciyi de "öğrenen makine" arasındaki etkileşim süreci olarak gören yaklaşımın terk edilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. İlişkilerde ve iletişimde insani öğelerin ön planda tutulması gerekir. Bu nedenle öğrencilerin öğretmeni sevmesi, dersi sevmesinin ön koşulu olabilir. Bu yaklaşım birlikte alındığı sürece demokratik sınıf anlayışının temeli atılmış olur. Çünkü sevgi güven ortamı yaratır; güven, ilgi ve başarıyı getirir.

Sınıfta davranış bozukluğu sergileyen öğrencilerin istedik yönde davranış değiştirmesini sağlayacak yöntemler konusunda çalışma grubunun % 70'i öğrenciyi "izleme ve yüz yüze iletişim" yoluyla çözeceklerini ileri sürmektedirler. Ayrıca öğrencilere "özel görev" ve "sorumluluk" yükleme yoluyla çözmek isteyenlerin oranı % 20 ve ödül ve ceza uygulayarak çözmek isteyenlerin oranı ise % 10'dur.

Çalışma grubuna demokratik sınıf ortamının ne olduğu sorusu yöneltilmiş öğretmenler, açıklamalarında ortak noktaları dile getirmişlerdir. Açıklamalardan çıkarılan sonuçlar dört noktada toplanmaktadır.

1. Öğrenciler derse özgür bir şekilde katılmalı ve fikirlerini özgürce açıklayabilmeliler.
2. Demokratik sınıf, kuralsızlık değildir kurallar vardır rasyonalize edilmiş ve yönetmeliklerle belirlenmiştir. Verimliliği artırmak için özel kurallar konulacaksa bunlar öğretmen öğrenci arasındaki iletişim sonucu oluşturulmalı ve bunlara birlikte uyulmalıdır.
3. Öğrencilerin güven duygularının geliştirilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır. Öğretmenine güvenen öğrencilerin sınıftaki demokratik kurallara daha bağlı olduklarını gözlemlemişlerdir. Demokratik sınıf ortamında öğrencinin kurala neden uyması gerektiğini mutlaka öğrencinin kendisi anlamalıdır.
4. Öğretmen ilk defa girdiği sınıflarda kurala uymamanın öğrenciye neler kazandıracığı; uymamanın sonucunda da neleri kaybedeceğinin açıklanması ve bir bilinç oluşturması gerekmektedir.

Örnek Olay 2: Bana göre demokratik sınıf ortamı, herkesin kendisini özgürce ifade ettiği ortamdır. Her öğrencimin kendisinde bir değer olduğunu fark etmesidir. Demokratik sınıf demek tamamen kendi halinde işleyen bir sınıf değildir, belli kuralları olmalıdır ve elbette öğretmen - öğrenci bu kurallara uymalıdır, herkes birbirinin hakkını gözetmeli herkese olabildiğince kendini ifade etme imkanı sağlanmalı ve sınıfta hiç kimseye ayrıcalık yapılmamalıdır.

Çalışma grubumuz "disiplin" ve "otorite" kavramlarını farklı şekilde açıklamışlardır. Bu kavramlara yüklenen anlamlar değişkenlik göstermektedir. Örneğin, öğretmenlerin %30'u otoriteyi daha katı, baskı, zorlama, ceza ve yaptırım olarak görmektedir. Diğer taraftan, disiplin ve otoriteyi birbirinden ayıranların oranı % 55'dir. Burada otorite ve disiplin kavramlarını uygulama olarak değerlendirmekte ve öğretmenin sınıftaki tutumuyla ilişkilendirmektedirler. Örneğin disiplini, kurallar bütünü; otoriteyi, bu kuralları uygulayan öğretmenin uygulamadaki tutumu olarak görmektedirler. Demokratik tavır gereği uygulamada kuralın özünü bozmadan yapılabilecek esneklikler öğretmenin otoritesi olarak görülmektedir. Disiplin kurallar bütünüdür kuralları uygulayan ise otoritedir. Dolayısıyla çok iyi sınıf içi disiplin kuralları konulabilir, fakat uygulamalar verimli-liği artırıcı şekilde düzenlenmezse kuralların etkinliği ortadan kalkmaktadır. Çalışma

grubumuzdaki öğretmenler otorite ve disiplinin uygulanış biçimini farklı sınıflardaki karşılaştırmalarla açıklamışlardır. Aynı sınıf içi disiplin kurallarının uygulandığı iki farklı sınıfta eşit olmayan verimlilik elde etmişlerdir. Sınıfların birinde salt kurallar (kuralın nesnel, görünür ve naif hali) ve yönetmelikler uygulanmış; diğerinde ise aynı kurallar otoritenin (öğretmen) sağladığı esneklikle yumuşatılarak uygulanmıştır. Sonuçta otoritenin sağladığı esneklik, verimlilik ve başarı oranını artmasına neden olmaktadır.

Çalışma grubumuza öğrencilik dönemlerindeki (orta öğretim dönemi) disiplin uygulamaları ile kendilerinin şu anda uyguladıkları sınıf içi disiplin anlayışlarını karşılaştırmaları istenmiş ve grubun tamamına yakını disiplin uygulamalarının farklı olduğunu belirtmişlerdir. Sınıf içi disiplin anlayışının çağın gerekliliklerine göre değiştiğini kabul etmektedirler. Sınıf içindeki davranışların demokratik usuller çerçevesinde biçimlendirilmesini istemektedirler. Oysa, öğretmenlerin lise yıllarında kendilerine uygulanan disiplini baskı, korkutma, fiziksel ceza uygulaması olarak hatırlamaktadırlar. Burada ailelerin de disiplin anlayışları ve beklentileri büyük ölçüde değişikliğe uğramıştır. Günümüzde veliler çocuklarının okulda öğretmenler ve okul idaresi tarafından korkutulmasını fiziksel ceza uygulanmasını istememektedirler. Fakat, grubumuzdaki yaşları 40-55 arasındaki öğretmenler disiplinin salt haliyle uygulanmasının bir zorunluluk olduğunu belirtmektedirler. Başarının katı bir sınıf içi disiplin anlayışı ile mümkün olabileceğine inanmaktadır. Öğretmeninden çekinen öğrencinin derslerde sürekli hazırlıklı olduğunu vurgulamaktadırlar.

Örnek olay 3: Bizim dönemimizde sınıf içi disiplin katı kurallarla uygulanıyordu. Yani disiplin demek baskı yapmak sindirmek anlamındaydı. Oysa şimdi biraz daha esnek davranıyoruz en azından daha hoşgörülü ve tartışmaya açığız. Zaman zaman öğrencilerin fikirlerinden yararlanmak gerekir. Eskiden öğrencilerin öğretmen karşısında kendini ifade etmesi, içten geldiği gibi davranması ve özgür olması söz konusu bile olamazdı. Oysa bugün bütün dünyada bahsettiğimiz anlayış terk edilmektedir. Kişi ne kadar özgür ortamda yetişirse verimlilik ve başarı okadar yükselmektedir. Aklın yolu da budur, bunlar bilimsel çalışmalarla artık ispat edilmiştir.

Çalışma grubumuza son olarak, derslerine girdikleri sınıflarda kendilerine yöntem ve tekniklerine ilişkin öz değerlendirme anketleri yaptırıp yaptırmadıkları sorulmuştur. Grup üyelerinin %60'ı bu ve benzeri anketler yaptıklarını belirtmişlerdir. Konu ile ilgili okul rehberlik servislerinin desteğini de görmektedirler. anket sonuçlarına göre kendilerinde ve yöntem ve tekniklerinde de değişiklik yaptıklarını söylemektedirler. Öğretmenlerin %15'i bu tür anketleri eskiden yaptırdıklarını artık gerekli görmediklerini bu tür anketlerin objektif sonuçlar vermediğini, pek çok soruya duygusal tepkiler ya da ilişkisiz cevaplar verdiklerini açıklamışlardır.

Meslekte yeni olan (yaşları 25-34,%52'si) öğretmenler gerek sınıf içi disiplin anlayışları yönü ile, gerekse anket sonuçlarına paralel olarak yenilik ve değişime açık oldukları belirlenmiştir. Özellikle disiplin uygulamalarındaki bu farklılık demokratik sınıf kültürünün oluşturulması ve yaygınlaştırılmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Sonuç: Dünyada ve Türkiye'de hızla gelişen bilim ve teknoloji eğitim ve öğretime büyük katkılar yapmaktadır. Öğretmenlerin eğitim teknolojilerini en verimli şekilde kullanmalarını zorunlu kılmaktadır. Demokratik sınıf olgusunun geliştirilebilmesi için öğretmen yetiştiren kurumların demokrasi kültürünü öğretmen adaylarına kazandırması gerekir. Uygulamalardaki sınıf içi disiplin anlayışı hem yapısal anlamda, hem de fonksiyonel olarak yeniden tanımlanmalı içeriği demokratikleştirilmelidir. Eğitim ve öğretim kurumlarının

yurttaş ve birey yetiştirilmesi gerektiği unutulmamalıdır. Her birey farklı özellikler ve değerler taşımaktadır; standart yurttaş ve resmiyetin çerçevesinde birey yetiştirme fikrinden vazgeçilmelidir. Öğretmenlerin demokratik sınıf anlayışlarını uygulamaya koyabilmeleri için okullardaki disiplin kurullarının "ceza verici kurul" gibi görülmesinden vazgeçilmesi gerekir. Öğrencilere sınıflarda mümkün olduğu kadar özgür ortamlar yaratılmalı ve kendilerini ifade etme imkanı verilmelidir. Demokratik olmayan eğitim yöntemleri terk edilmeli, bireylerin kişiliklerinin geliştirilmesine yönelik yöntem, teknik ve müfredatlar hazırlanmalıdır. Öğretmen, öğrenci ve velilerin sınıf içi disiplin anlayışlarından doğabilecek çatışmaların önlenmesi, öğretmenlerin sınıflardaki tavırlarına bağlıdır. Sınıflarında demokratik otorite sergileyen öğretmenler rasyonel otorite kuralları uyguladıkları, bunda da yüksek verim elde ettikleri araştırmamızda ortaya çıkmıştır. Disiplini, yasal kurallar; uygulamaları da demokratik otorite olarak tasarlayan ve uygulayan öğretmenler daha başarılı gözükümlüdürler. Özellikle orta öğretimde öğrencideki güven duygusunun geliştirilmesi, davranış bozukluklarının istedik yönde yapılandırılmasında ve başarının artırılmasında çok önemli bir etken olduğu görülmektedir.

Bu araştırmada seçilen çalışma grubunun küçük olması elbette ki bir genelleme için yeterli değildir. Ancak, eğitim ve öğretim içeriğinin demokratikleştirilmesine yönelik ve makro ölçekteki eğitim planlanmaları için ipuçları sunmaktadır.

KAYNAKÇA

- Aksoy, Naciye(2001). "Sınıf Yönetimi ve Disiplin Modellerinin Dayandığı Temel Yaklaşımlar", *Eğitim Yönetimi*, Kış Dönemi, Sayı:25
- Celap, Cevap(2002). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*, Yenilenmiş 2. Baskı, Anı Yay. Ankara.
- A. Oltekin (1999). "Demokrasi ve Demokratik Eğitim" *Eğitim Yönetimi* Bahar dönemi,
- Göka, Erol (1993). "Hermenötik Üzerine", *Türkiye Günlüğü*, Sayı:22
- Güçlü, Nezahat(2001). "Zaman Yönetimi", *Eğitim Yönetimi*, Kış Dönemi, 2001, Sayı: 25
- Habermas, Jürgen(1993). *İdeoloji olarak Teknik ve Bilim*, Çeviren: Mustafa Tüzel, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul
- Humphreys, T. (1999). *Disiplin Nedir Ne Değildir*, Çeviren Berat Çelik, Epsilon Yay. İst. ,
- Kuhn, Thomas(1982). *Bilimsel Devrimlerin Yapısı*, Çeviren: Nilüfer Kuyaş, Alan Yay. İst
- Küçükahmet, Leyla(2000). *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*, Nobel Yay. , Ankara.
- Öğün, S. Seyfi: (1995). *Modernleşme Milliyetçilik ve Türkiye Bağlam* Yayınları, İst
- Phillips, Bernard S. (1969). *Sociology Social Structure And Change*, The Macmillan Company, Collier- Macmillan Limited, London
- Sarıtaş, Mustafa, (2000). "Sınıf Yönetimi ve Disiplin ile İlgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama" Leyla Küçükahmet, *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*, Ankara. Nobel Yay.
- Türk Demokrasi Vakfı: (1992) *Demokrasi Nedir?* Türk Demokrasi Vakfı Yayınları, Ankara Kitabın orijinali Amerika Birleşik Devletleri Haber ve Kültür Merkezi (USIA) tarafından yayınlanmış, Türk Demokrasi Vakfı adına Doç. Dr. L. Köker Tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir.
- Varış, Fatma: (1991) *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara
- Weber, Max: (1980) *Siyaset ve Sosyoloji Yazıları*, İngilizce Baskıya Hazırlayanlar, G. ve C. W. Mills, Türkçesi Taha Parla, Hürriyet Vakfı Yayınları, İst.

FARKLI ÜLKELERDEKİ ÜNİVERSİTE GİRİŞ SİSTEMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Araş. Gör. Esmâ ÇOLAK*

Araş. Gör. Sertel ALTINIŞIK ALTUN**

ÖZET: Çalışma, nitelikli insangücünün yetiştirilmesinde en önemli kurumlardan biri olan yüksek öğretim kurumlarına öğrenci alımı konusunda, ülkeler arasındaki farklı uygulamalara odaklanmıştır. Gelişmiş ülkeler arasında yer alan Avrupa ülkelerinin bir kısmı ile Amerika ve Japonya'daki uygulamalar literatür taraması ile incelenmiş ve Türkiye'deki uygulama ile karşılaştırılarak Türk eğitim sisteminde yüksek öğretime geçiş sürecine ilişkin öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Üniversite, Üniversite Giriş Sınavı

ABSTRACT: This study focuses on university entrance systems in different countries. The literature which is about the entrance system in some European countries, American and Japan was reviewed. According to the literature, the differences between Turkey and the other countries' system was discussed and a series of suggestions were produced for Turkish university entrance system.

Key Words: University, University Entrance Exam

GİRİŞ

Günümüzde nitelikli insan gücüne duyulan gereksinime bağlı olarak önem kazanan eğitim sürecini daha nitelikli hale getirmek için yapılan çalışmalar eğitimin her kademesinde devam etmektedir. Geçmişten günümüze formal eğitim geçmişine bakıldığında; toplumsal ve bireysel aydınlanma açısından en önemli eğitim kademelerinden birisinin de "bilim merkezleri" olarak da nitelendirilen üniversiteler olduğu görülmektedir. Zorunlu öğretim kapsamının dışında kalan yüksek öğretim, bilim üreten; yüksek nitelikteki bilim, teknoloji ve kültürü yayan; bunları yaptığı için özerk bir düzenle çalışması şart olan; bu alanlarda yüksek nitelikteki bilim, teknoloji ve yönetim elemanları yetiştiren; ülke ve dünya sorunları üzerinde özerk olarak çalışan, eleştiri yapan ve çözümler üreten özerk bir kurumdur (Güvenç, 1992. Bulunduğu Eser: Başaran, 1996).

Bu özellikleriyle hem bireyler hem de ülkeler açısından oldukça önemli olan üniversite eğitimine giriş için; formal eğitim sürecini yaşatan tüm ülkelerde bazı şartlar aranmakta ve bir seçim süreci gerçekleştirilmektedir. Bu çalışmada da; farklı ülkelerdeki üniversite giriş sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelemesinin yapılması yoluna gidilmiştir. Bu sayede; Türkiye ile farklı ülkeler arasında bir kıyaslama yapılması ve Türk eğitim siste-

* Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Eğitim Bölümü, İstanbul

**Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul

minin yüksek öğretim kademesine öğrenci seçimi konusuna yönelik öneriler geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Üniversiteye Giriş Sistemleri Açısından Ülkeler Arası Karşılaştırma

Çalışma kapsamında Avusturya, Hollanda, Amerika, Japonya, Fransa, İngiltere, İsrail ve Türkiye’de yüksek öğretime giriş sistemleri literatür taraması yoluyla incelenmiştir. Ülkeler arasındaki farklılıkları ortaya koymadan önce, ülkelerin üniversiteye geçişlerindeki yönlendirme kademelerinin ve üniversiteye geçiş ölçütlerinin neler olduğunu incelemek yararlı olacaktır. Bu ölçütler temel alınarak belli bazı ülkeler ele alınmıştır.

Avusturya’da İlköğretim II. Basamakta yapılan merkezi sınav sonunda, öğrencilerin aldıkları puan, onların ortaöğretimde devam edecekleri okul türünü tayin eder. Bu okul türü de yüksek öğretime geçişte belirleyicidir. Fransa’da ise; kademeler arasında bir yönlendirme söz konusu değildir. Ancak ortaöğretim 1. ve 2. Sınıflarında alınan seçmeli dersler öğrencilerin daha sonra alınan bu dersler mecburi-seçmeli sınavları kapsayacak şekilde düzenlenir. Mezuniyet (Baccalaureat) üniversitenin ilk yılına eşdeğer ve yüksek öğrenime giriş anlamındadır. Hollanda’da ise işlevsel-yapısal ve kurumsal olarak ileri derecede çeşitlendirilmiş fakat yatay geçişlere açık tutulmuş öğretim sisteminde geçişler söz konusudur. Amerika’da lise döneminde öğrencilerin seçecekleri yan ve ana alanlar vardır ancak, üniversiteye geçişte bu seçimler bir ölçüt olarak görülmemektedir. Üniversiteye geçişte merkezi bir sınav söz konusu değildir. Öğrenci istediği üniversitenin istediği bölümü seçebilir. İsrail’de ise yönlendirme yoktur. Öğrencilerin üniversiteye girmeleri için matriculation sınavından başarılı olmaları gerekmektedir. Rusya’da da yönlendirme söz konusu değildir. Merkezi sistemle üniversiteye giriş sınavı yoktur. Üniversiteler öğrencilerini kendi ölçütlerine göre seçer. Japonya’da da yönlendirme yoktur. Ancak üniversiteye sınavla alındığından, öğrencinin ilköğretim ve ortaöğretim okulunda başarılı bir okula devam etmesi, onun ileride istediği üniversite girebilme şansını yükseltmektedir. Türkiye’de de İsrail, Rusya ve Japonya gibi yönlendirme yoktur. Ancak öğrenciler genel liselerin ikinci sınıfında, bir bölüm seçme durumundadırlar. Bölüm seçimi öğrencinin isteğine bağlıdır. Öğrenci üniversitede kendi seçtiği bölümle ilgili bir seçenek yaparsa, ek puanı daha yüksek olmaktadır.

Ülkeler toplu olarak incelendiğinde ABD ve Rus eğitim sistemlerinde yüksek öğretime öğrenci alınırken, her üniversitenin kendi ölçütlerinin önem kazandığı görülürken, diğer ülkelerde merkezi sınavlar söz konusu olduğu ortaya çıkmaktadır. Sınavla yüksek öğretime öğrenci alan ülkelerden Türkiye ve Japonya’da ise rekabete dayalı bir seçme sınavı söz konusuyken, diğer ülkelerde lise öğreniminden sonra yapılan olgunluk sınavında başarılı olan herkese üniversite kapılarının açık olduğu görülmektedir.

Bu aşamada; incelenen ülkeler açısından en az ortaöğretim ve üniversite eğitim düzeyine erişen bireylerin toplam yüzdeleri verilmiştir. Ülkelere yönelik üniversite eğitimi yapma oranları hakkında bir fikir sahibi olunması açısından bu veriler önemlidir. Bu ülkelerle ilgili veriler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Yaş Gruplarına Göre Belli Bir Eğitim Seviyesine Erişen Nüfus Yüzdesi

Yaş Aralığı	En Az Lise Eğitimi	En Az Yükseköğretim Eğitim (A level)
	25-64	25-64
Avusturya	% 73	% 7
Fransa	% 61	% 11
Japonya	% 80	% 18
Hollanda	% 64	% 24
Türkiye	% 18	% 6
İngiltere	% 60	% 16
Amerika	% 86	% 27
Ülke Ortalaması	% 63	% 16

Kaynak: (<http://www1.oecd.org/els/education/ei/EAG2000/Tables/A2.xls>, 1998)

Tablo 1’de görüldüğü gibi ortaöğretimi bitirme oranları açısından Türkiye, genel ülke ortalamasının oldukça altında kalmaktadır. En az yükseköğretim eğitimi almış olanlar açısından ise; Amerika ve Hollanda en üst düzeylere ulaşırken; Türkiye yine ülke ortalamasının altında kalmaktadır. Ayrıca; tabloda, orta öğretimden mezun olanların yüzdesinin üniversiteye devam edenlerin yüzdesinden daha yüksek olduğunun görülmesi, her ortaöğretim düzeyini bitiren öğrencinin üniversite eğitimine devam etmediğinin göstergesi olarak yorumlanabilir.

Tablo 1’de üniversite bitirmiş insan gücü açısından en üst değerlere sahip ülkelerden biri olarak görülen Amerika’nın üniversiteye nasıl öğrenci aldığına bakıldığında; yüksek öğretim kurumlarının öğrencileri kendilerinin seçtiği görülmektedir. Öğrenciler, üniversiteye kabul edilirken; ortaöğretim notları, ülke genelinde yapılan testlerden alınan puanlar ve tavsiye mektupları göz önünde tutulmakta; ayrıca bu unsurların dışında kendi içlerinde bir seçme sınavı düzenleyen üniversiteler de bulunmaktadır (Erdoğan, 1998, s. 67). Üniversiteler, öğrencilerini kendileri seçmelerine rağmen seçim süreci yukarıda da belirtildiği gibi ortak noktaları kapsamaktadır. Bu alandaki ortak noktalardan bir diğeri de pek çok Amerikan kolejinde lisans seviyesindeki öğretime giriş için uygulanan ve düşünme becerileri ve konu testlerinden oluşan SAT (Skolastik Değerlendirme Testi) adlı standart değerlendirme testidir (<http://www.bibl.u-szeged.hu/afik/satw.html>, 2002). Pek çok üniversite öğrenci kabulünde bu testin sonuçlarını temel almaktadır. Giriş kriterleri arasında en önemli konulardan bir diğeri de öğrencilerin not ortalamalarıdır. Not ortalamalarına, sınavlardan alınan sonuçlar eklenip bir sonuca ulaşılır (http://www.ekdilamerica.com/Ekdil/ekdil2001_163.htm, 2002) ve bu yolla üniversiteye girmeye hak kazanan öğrenciler belirlenir. Öğrencinin üniversiteye devam edip etmeyeceğini, öğrencinin bir yılın sonunda sergilediği performansı belirler (Erdoğan, 1996).

Yüksek öğretim açısından geçmişten gelen sistemli bir yapısı olan Rusya’da da Amerika’daki gibi merkezi seçme sistemi bulunmamaktadır ve okul bitirme sertifikası ve bir de üniversite giriş sınavı söz konusudur. Okul bitirme sınavı, tüm konuları kapsayan bir sınavdır ve sözlü kısmı da vardır (<http://www.ucas.ac.uk/higher/candq/intquals/intquals2000.pdf>, 2000). Giriş sınavı ise Amerika’da olduğu gibi fakültenin açtığı yazılı ve sözlü sınavdır (Demirel, 2000, s. 71). Süreç içinde bir eleme söz konusu değildir.

Yüksek öğretime geçişte üniversitelerin kendilerinin yaptığı sınavlardansa ulusal sınavların söz konusu olduğu ülkeler de bulunmaktadır. Bunlardan biri ise; İngiltere’dir.

İngiltere’de, ortaöğretim aşamasından sonra bir Yüksek Öğretim Giriş Sınavı yapılmaktadır. Üniversiteye girmek isteyen öğrenciler iki, üç alandan bu sınava tabi tutulurlar ve sınav yüksek öğretime yerleştirmede temel faktör olarak kabul edilir (http://nces.ed.gov/pubs/eiip/eiipmat.html#curr_std, 2001). Üniversitelere başvurular “Universities and College Admission Service” adlı bir kurum aracılığıyla yapılır ve bu aşamadan sonra her üniversite Amerika örneğinde olduğu gibi kabul edeceği öğrenciyi kendi seçer (Studying Abroad, 1994; Erdoğan, 1998, s. 174’deki alıntı).

Yüksek öğretime geçişte pek çok ülkenin uyguladığı bir başka yöntem ise; ortaöğretim sonrası yapılan olgunluk sınavıdır. Fransa’da da yüksek öğretime geçiş için ortaöğretimin son yılında yapılan bakalorya sınavı baz alınmaktadır. Bu sınavdaki sonuç, öğrencinin geleceğini ve kariyer seçeneklerini belirlemektedir. Bakalorya, bitirilen bölüme uygun ilk üniversite derecesi ve aynı zamanda yükseköğretime giriş hakkı olarak değerlendirilebilir (Demirel, 2000, s. 51). Bir başka deyişle; bakaloryası olan her öğrenci istediği üniversiteye girme hakkına sahiptir. Ancak; üniversiteye başladıktan sonraki ilk ve daha sonraki yıllarda yapılan sıkı bir eleme sistemiyle üniversitelere devam edebilen öğrenci oranı düşmektedir (Erdoğan, 1998, s. 145). Üniversiteye girişten sonra yapılan bu eleme sistemi, Fransa’yı farklı kılan özelliklerden biridir.

Olgunluk sınavının yapıldığı bir diğer ülke olan Avusturya’da da, Fransa’daki bakalorya belgesine benzeyen ve Matura adı verilen sınav söz konusudur. Ortaöğretimin son sınıfında yapılan bu sınav, yazılı ve sözlü olarak gerçekleştirilmektedir. Sınav; Almanca, matematik ve yabancı dil gibi zorunlu alanların dışında, öğrencinin mezun olduğu okulun tipine göre dört yazılı konusu ve üç sözlü konusunu içerir. Bu sınav sonucunda başarılı olarak Matura belgesi alanlara üniversitelerin kapısı açıktır (<http://www.ucas.ac.uk/higher/candq/intquals/intquals2000.pdf>, 2002.). Ancak; sistem Fransa’daki kadar serbestlik içerip tüm öğrencilerin üniversiteye alınması noktasında değildir.

Yükseköğretime geçişte yine ortaöğretim sürecinin sonunda alınan diplomanın önem kazandığı bir başka ülke de Hollanda’dır. Bu ülkede öğrencileri yükseköğretime götüren birkaç çeşit kavşak ve yedi yol bulunmaktadır. Bunlar (MEB Şurası, 1995):

- **VWO+ 7 dersten yazılı yoklama (olgunluk):** Altı yıllık, üniversite öncesi NWO okullarını bitiren ve 7 dersten yazılı sınavı başarıyla tamamlayan öğrenciler genellikle istedikleri üniversitelere devam ederler.
- **HAVO+6 dersten yazılı sınav (olgunluk):** Altı yıllık HAVO 5 programını bitirip, 6 dersten yazılı olgunluk sınavını veren adaylar, mesleki yükseköğretim (HBO) kurumlarına, teknik ve tarım üniversitelerine geçebilirler.
- **MAVO+6 dersten yazılı sınav (olgunluk):** Dört yıllık genel MAVO 4 programını bitirip, 6 dersten yazılı olgunluk sınavını verenler, ileri teknik (MTS) okullarına geçebilirler.
- **LBO (LTS)+6 ders. yazılı sınav (olgunluk):** Dört yıllık LBO veya LTS genel mesleki teknik programlarını başarıyla bitirip 3 düzeyde ve 6 dersten yazılı olgunluk sınavını verenler, 3-4 yıllık MTS (ileri) mesleki teknik okullara kabul edilirler.
- **İleri teknikten mesleki yükseköğretime geçiş:** Ortaöğretimi bitirdikten sonra doğrudan yükseköğretime devam edemeyen gençler, ileri teknik okullarına 3-4 yıl okuduktan sonra HBO mesleki yükseköğretim, oradan da (ilke olarak) üniversite ilk sınıflarına yatay geçiş yapabilirler.

- Açık üniversiteye devam hakkı : Öğrenim düzeyi her ne olursa olsun (temel, orta, mesleki ve yüksek), 18 yaşını bitirmiş herkes, açık üniversiteye öğrenci olarak yazılabilir. İsteddiği programlara yazılıp, istediği dersleri izleyebilir.

Öğrenciye sunulan alternatif seçimlere bakıldığında, Hollanda eğitim sisteminin farklı kademedeki öğrencilere üniversiteye geçiş için çok yönlü imkanlar sunma konusunda diğer ülkelerden farklılaştığı görülmektedir. Ortaöğretim sonunda yapılan olgunluk sınavlarının söz konusu olduğu bir diğer ülke ise İsrail'dir. Matriculation (olgunluk sınavı) sınavından başarılı olan öğrenciler, yükseköğretime devam ederler. Bu sınavın içeriğini Yahudi dili, ikinci dil, Yahudi kültürü, matematik, tarih ve toplum bilimleri oluşturmaktadır. Bu içeriğe ek olarak öğrenciler bilim ve sanat alanlarından konular tercih edebilmektedir (MECS, Bulunduğu Eser: Kablan: 2000).

Sınavlar ülkesi olarak görülen Japonya ise, bir yandan standart sınavları baz almasıyla Amerika örneğini, diğer yandan her aşamada yaptığı sınavlar ile Türkiye örneğini akla getirmektedir. Yüksek öğretime geçişte; ortaokul bitirme sertifikası ile okuldan ayrılan öğrenciler, ulusal ve halk üniversitelerine girebilmek için, bir ön hazırlık giriş testi kapsamında ulusal bir sınava girmektedirler (<http://www.ucas.ac.uk/higher/candq/intquals/intquals2000.pdf>). Daha sonra da başvuru alan üniversiteler öğrencileri bir sınava tabi tutar. Yani iki aşamalı bir sistem söz konusudur. Üniversite Giriş Sınavının ana amacı, başvuranların akademik başarı seviyelerini belirlemektir. Her üniversiteden; sınav sonuçlarını, okul raporlarını, kendi yaptıkları yazılı ve görüşme sonuçlarını kullanarak, kendi öğrenci kabul metotlarını geliştirmeleri beklenir (<http://www.monbu.go.jp/aramashi/2000eng/e04/e04-5.htm>, 2002).

Bu noktada; Türk Eğitim Sistemi'nde üniversiteye öğrenci alımı konusunda; Yüksek Öğretim Kurulu tarafından düzenlenen üniversiteye giriş sınavı yapılmakta olduğu görülmektedir. Bu sınavdan alınan puanlar ve ortaöğretimden mezun olma notu göz önüne alınarak öğrenci puanı belirlenmekte ve öğrenciler puanlarına göre bir yükseköğretim kurumuna kayıt yaptırmaktadır (<http://www.osym.gov.tr/2001oskilavuzu/index.html>). Türkiye'yi diğer ülkelerden farklı kılan özelliği, yüksek öğretime geçişin hala Türk öğrenciler için oldukça sancılı bir dönem olmasıdır. Her yıl üniversite kapılarında yığılma yaşanmakta ve yapılan sınavın yeterliğine yönelik eleştiriler de her yıl tekrarlanmaktadır.

Bu farklılık belirtildikten sonra; incelenen tüm ülkelerin sınava giriş sistemlerini toplu olarak görebilmek için aşağıdaki tablo oluşturulmuştur. Tablonun; Amerika, Fransa, İngiltere ve Japonya'ya ilişkin bilgileri "http://nces.ed.gov/pubs/eiip/eiipmat.html#curr_std" internet sayfasından alınmış, diğer ülkelere ilişkin bilgiler ise, araştırmacılar tarafından düzenlenmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde; tüm ülkelerde bir sınav söz konusu olmasına rağmen; sınavların türleri arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu noktada önemli olanın, ülkelerin kendilerine özgü, uygulanabilir ve objektif bir yüksek öğretime geçiş süreci oluşturmaları olduğu söylenebilir.

Tablo 2: Sınav Sistemlerine İlişkin Ülkeler Arası Karşılaştırma

Ülke	Sınavın ismi/türü	Kim/ne zaman alır?	Değerlendirme Sonucu
Amerika	Üniversite giriş sınavı ve bazı eyaletlerde yasa gereği yeterlilik testi	*Koleje gitmek isteyen öğrenciler için lisenin son iki yılında	*4 yıllık üniversitelerde sınav gerekirken, 2 yıllıklarda sınava gerek duyulmaz.
Fransa	Bakalorya: Mezuniyet sınavı, ulusal üniversite giriş sınavı	*Tüm lise öğrencileri	*Üniversiteye girişi sağlar.
Hollanda	Ulusal Okul Bitirme Sınavı	*Ortaöğretim ikinci kademe son sınıf öğrencileri	*Üniversiteye girişte etkindir.
Avusturya	Matura: Ulusal Mezuniyet Belgesi	*Lise son sınıf öğrencileri	*Üniversiteye geçişi sağlar.
Japonya	Ulusal Üniversite Giriş Sınavı Merkezi Testi (TNCUEE); ve Üniversiteler tarafından yapılan sınavlar	*Üniversiteye başvurmak isteyen tüm öğrenciler *Özel üniversitelere girmek isteyen öğrenciler	*Üniversiteye girişi sağlar
İsrail	Matriculation: Ulusal ortaokul sonrası olgunluk sınavı	*Ortaöğretileri bitiren öğrenciler	*Üniversiteye girişi sağlar
İngiltere	Yüksek Öğretim Giriş Sınavı/Ulusal	*Üniversiteye girmek isteyen tüm öğrenciler için, genelde 18 yaş.	*Yüksek öğretim kurumlarına yerleştirmede temel faktördür.
Türkiye	Öğrenci Seçme Sınavı/Ulusal	*Üniversiteye girmek isteyen tüm lise son öğrencileri	*Yüksek öğretime yerleştirmede temel faktördür.

Sonuç ve Öneriler

Farklı giriş sistemlerine sahip olan tüm ülkelerde ortak nokta, farklı isimler ve uygulamalar altında da olsa bir sınavın söz konusu olmasıdır. Fransa, Avusturya ve Hollanda da görülen de, sınavların daha çok ortaöğretim sonrası bir olgunluk sınavı niteliğinde olduğu, bir başka deyişle yüksek öğretime geçişte ortaöğretim sürecinin oldukça önemli olduğudur. Üniversiteye giriş konusunda yapılan uygulamalardan bir diğeri de; Amerika, İngiltere ve Japonya örneklerinde olduğu gibi, sınavlar haricinde öğrencilerle yapılan görüşmelerdir. Bu durum da, öğrencinin girmek istediği bölüm ya da üniversiteye yönelik ön çalışma yapmasına olanak vermektedir.

Türkiye'deki duruma bakıldığında yurt dışındaki eğitim çevrelerinin Türkiye'deki yüksek öğretim giriş sınavı için kullandığı ifadenin "sınavın oldukça rekabete dayalı olduğu" yönünde olduğu görülmektedir (<http://www.ucas.ac.uk/higher/candq/intquals/intquals2000.pdf>, 2000). Gerçekten de, Türkiye'de yüksek öğretim çağ nüfusunun sürekli artmasına karşın varolan kapasitenin yeterli olmaması, gençlerin üniversite kapılarında yığılmasına yol açmış ve bu konu geçmişten günümüze değin kamuoyunun gündemini oluşturmaya devam etmiştir (Aksu, 1999, s. 26). Bahsedilen yığılma da öğrenciler arasında rekabeti arttırmış ve yükseköğretime geçiş, hem öğrencilerin hem eğitimcilerin karşısına çıkan bir sorun haline almıştır. Bu soruna çözüm bulabilmede atılacak ilk adım ise, sistemin aksayan yönlerinin belirlenmesidir.

Türkiye'deki yüksek öğretime geçiş süreci incelendiğinde; -son yıllarda yapılan sınav puanına ortaöğretim başarı puanını ekleme dışında- ortaöğretim yaşantısından kopuk bir sistem olduğu görülmektedir. Bu bağlamda; ortaöğretimde yaşanan öğrenme-öğretme süreçlerinin daha geri planda kalarak, sadece üniversite giriş sınavına yönelik bir güdülenme oluştuğu görülmekte ve bunun sonucu olarak da yüksek öğretimden önceki eğitim kademelerinin önemi azalmaktadır. Bu durum da, Türkiye açısından üniversiteye giriş aşamasında karşılaşılan birinci problemdir. Diğer yandan; yükseköğretimden önceki kademelerde yeterli bir mesleki rehberlik olmadığından öğrenciler, gelecekleri için tek çarenin üniversite olduğunu düşünmekte; ancak ortaöğretim yaşantılarıyla Türkiye'de üniversiteye girmek mümkün olmadığı için, yapılan merkezi sınav ortaöğretimdeki öğrenme-öğretme süreçleriyle çelişki içinde kalmakta ve sonuç olarak öğrencilerin büyük bir çoğunluğu başarısız olmaktadır.

Bu sorunlara yönelik getirilecek çözüm önerileri yeni bir modelin yapılandırılmasını da sağlayacaktır. Öğretim süreçlerinde, Avusturya öğrencileri erken yönlendiren, Fransa her kademesinde seçmeli ders imkanı sunan, Hollanda öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını ön plana alan öğretimi uygulayan, İsrail bireysel farklılıkların ortaya çıkartılmasını benimseyen ve Amerika, İsrail eğitim sisteminde olduğu gibi bireysel farklılığa önem veren ve sistem içinde yaratıcı öğrencileri ortaya çıkartarak bireyin bu yeteneğini geliştirmeyi benimseyen öğrenme anlayışlarıyla; bireylerin ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Böylece öğretim süreçleri, bireylerin ilgi ve yeteneklerini geliştirip bu alanda bir meslek edinmelerine yardımcı olmaktadır. Türk eğitim sistemi incelendiğinde, merkezi sistemin belirlediği hedeflerle tüm bireyler eşit ilgi ve ihtiyaçta kabul edilip buna bağlı bir öğretim programı hazırlanmaktadır. Hemen hemen tüm kademelerde, öğrencilerin bireysel farklılıklarını ortaya çıkartacak bir öğretim söz konusu değildir. Bunun sonucu olarak da; öğrencilerin süreç içinde yaptıkları bölüm seçimi, daha önemlisi meslek seçimleri, üniversiteye girme kararları tesadüfü ve zorunlu nedenlere bağlı olarak gerçekleşmektedir.

Öncelikle; Türk eğitim sisteminde, her kademedeki öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkartacak uygulamalara yer verilmelidir. Öğrencilerin, yönlendirilmesine seçmeli derslerle ilköğretim ikinci kısımda başlanmalı, lise döneminde yoğunluk verilmelidir. Ayrıca; okulların kendilerini değerlendirilmesi amacıyla, öğretim yılının sonunda merkezi sınavlar yapılmalı ve öğrencilerin niteliği konusunda büyük söz sahibi olan öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanması amacıyla sürekli hizmet için eğitim programlarına katılmaları sağlanmalıdır.

Özellikle; ortaöğretim aşamasında incelenen tüm ülkelerde olduğu gibi etkin bir mesleki rehberlik yapılması şart görülmektedir; çünkü, etkili bir mesleki yönlendirme, yüksek öğretim için uygun olan adayların üniversitelere yönelmesini sağlayacak ve üniversite kapılarındaki yığılma önlenecektir. Ayrıca; yüksek öğretimin, diğer öğretim kademelerinden ayrı değil, bu öğretim kademelerinin uzantısı olduğu gerçeği kabullenilmeli ve Avusturya, Fransa örneklerinde olduğu gibi ortaöğretim kurumundan mezun olma dışında, ortaöğretime bitiren adaylardan yüksek öğretime geçmek isteyenler için ortaöğretim kademesindeki derslerin ana hatlarını kapsayan bir tür olgunluk sınavı düzenlenmelidir. Ancak; süreç değerlendirmesini de işin içine katabilmek için bu sınava katılma şartı olarak bazı çekirdek alanlarındaki derslerden belli bir not ortalamasına ulaşmış olma şartı aranmalıdır. Olgunluk sınavından alınan puanlar bir merkezde toplanmalı ve öğrenciye aldığı puana göre başvurabileceği üniversiteler bildirilmelidir. Bundan sonraki aşamada; Amerika örneğinde olduğu gibi öğrenci ve üniversite baş başa bırakılmalı,

üniversitelerde, ilgili alanlardaki uzmanlardan oluşan bir kurul ile öğrenci, görüşme yöntemi ya da yazılı sınavlar yolu ile üniversiteye girme sürecini yaşmalıdır.

Bu şekilde bir yapılanma her yıl binlerce öğrencinin geleceğini belirleyen yükseköğretime geçiş sürecinin daha sağlıklı yaşanmasını sağlamaya yönelik getirilebilecek önerilerden sadece biridir. Bu konuda yapılacak farklı karşılaştırmalar ve analizler ile farklı model önerilerinin geliştirilmesi Türkiye açısından en uygun seçim sürecinin gerçekleştirilmesine yönelik çalışmaların yapılmasını sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- "Academic Entrance Examinations-Services-American Higher Education Information Center". Ulaşım adresi: <http://www.bibl.u-szeged.hu/afik/satw.html>, 2002.
- Aksu, Mualla Bilgin. "Yükseköğretime Giriş ve İkinci Öğretim". 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Eskişehir, 1999.
- "Amerikan Eğitim Sistemi". Ulaşım adresi: http://www.ekdilamerica.com/Ekdil/ekdil2001_163.htm, 2002.
- Başaran, İ. Ethem. (1996). *Türk Eğitim Sistemi*. Yargıcı Matbaası, Ankara.
- Demirel, Özcan. *Karşılaştırmalı Eğitim*. Ankara: Pegem Yayınları, 2000.
- "Education Indicator: An International Perspective" http://nces.ed.gov/pubs/eiip/eiipmat.html#curr_std, 2002.
- Education at a Glance-OECD Indicators 2000: <http://www.oecd.org>.
- "Education Indicators". Ulaşım adresi: <http://www1.oecd.org/els/education/ei/EAG2000/Tables/A2.xls>, 2000.
- Erdoğan, İrfan. *Karşılaştırmalı Eğitim*. İstanbul: Sistem Yayıncılık, 1998.
- "Formal Education-Higher Education". Ulaşım adresi: <http://www.monbu.go.jp/aramashi/2000eng/e04/e04-5.htm>, 2000.
- "Education in the Netherlands" Netherlands Ministry of Education, Culture and Science, Information Department. Ulaşım adresi: <http://www.minocw.nl/english/edusyst/edn105.htm#i3>, 1998.
- Kaplan, Zeynel (2002). "İsrail Eğitim Sistemi" Yayımlanmamış Doktora Ödevi. İstanbul. Öğrenci Seçme Merkezi Sayfası Ulaşım adresi: <http://www.osym.gov.tr/2001osskilavuzu/index.html>, 2001.
- MEB (1995). "Bazı Ülkelerin Eğitim Sistemleri ve Yüksek Öğretime Geçiş" Onbeşinci Milli Eğitim Şurası, Ankara.
- MEB. (1997). APKK Başkanlığı, Milli Eğitim İle İlgili Bilgiler, Ankara.
- OECD (1999). *Tertiary Education And Research In The Russian Federation*. Paris: OECD Publications.
- Ültanır, Gürçan (2000). *Karşılaştırmalı eğitim Bilimi Kuram ve Teknikler*. Ankara: Eylül Yayınları.
- Tanilli, Server. *Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz?*. İstanbul: Cem Yayınevi, 1996.
- Ulaşım adresi: <http://www.ucas.ac.uk/higher/candq/intquals/intquals2000.pdf>
- Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu (1997). "Türkiye'de ve Dünyada Mesleki Eğitim" Tisk İnceleme Yayınları 20
- Tüsiad (1999), *Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitimin Yeniden Yapılandırılması*, Yalkın Yayınları, İstanbul.
- UNESCO Statistical Yearbook, 1999

20. YÜZYILDA TÜRKİYE'DE FEN BİLGİSİ ÖĞRETİM PROGRAMI

Dr. Ali Günay BALIM*
Seçil ELALDI*

ÖZET: Bu çalışmada Türkiye'deki Fen Öğretim Programlarının yüzyıl boyunca uğradığı değişimler incelenmektedir. Türkiye'yi yöneten değişik iktidarların etkisi altında uygulanan ulusal Fen Öğretim Programlarının yorumlanması da bu çalışmanın içeriğinde yer almaktadır. Yeni düzenlenen ve yürürlüğe giren Fen Bilgisi Öğretim Programını daha iyi anlayıp kavrayabilmek için geçmişteki programları da iyi irdeleyip anlamak gerekmektedir. Bu amaçla, geçmişte fen programlarının nasıl şekillendiği kavranırsa, bundan sonra yapılacak olan fen programları ve standartları daha iyi anlaşılır ve buna göre yön verilebilir.

Anahtar Sözcükler: Öğretim programı, Fen Bilgisi

ABSTRACT: In this study, the changes that science education programs in Turkey have undergone through the century are investigated. Commenting of national science education programs published under the different regimes that have governed Turkey take place in this study. To understand and grasp much more the science education program which is regulated newly and put into practice. With this goal, when the past construction of science programs is grasped, the standards of future science programs will be better understood and it can be directed in this way.

Key Words: Teaching program, Science knowledge

GİRİŞ

Bugün hemen her ülke; kendi sosyal yapısına, hedeflediği amaçlara uygun bir eğitim politikası belirlemektedir. Bunu geliştirmek amacıyla sürekli olarak günün koşullarına uygun çalışmalar yapmakta ve öğretim programlarını yenilemektedir. Bu amaçla ülkemiz fen bilgisi öğretim programlarının; cumhuriyet öncesi dönem ve günümüzde uğradığı değişiklikler ele alınmaktadır. Günümüz Fen Bilgisi öğretimine yön verebilmek için geçmişten günümüze kadar süre gelen değişiklikleri de kavramak gerekir. Bu sebeple ülkemizde halihazırda uygulanan Fen programı ile geçmişten günümüze kadar değişen Fen programları incelenerek bununla ilgili veriler çeşitli yönleriyle verilmektedir.

Türkiye'de Fen Bilgisi Öğretiminin Tarihi Gelişimi

Araştırmanın daha verimli olması bakımından, dünden bugüne fen bilgisi öğretiminin gelişimi hakkında kısaca bilgi verilmesi uygun görülmüştür. Böylece sorunun tarihi bir temele dayandırılması da olabilmektedir. Türkiye'de Fen Bilgisi Öğretimi Cumhuriyet

* DEÜ Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü

Öncesi , Kurtuluş Savaşı Dönemi ve Cumhuriyet Dönemi olmak üzere başlıca üç dönemde incelenebilir.

Cumhuriyetten Önceki Dönem

Osmanlı İmparatorluğunun eğitim kurumlarının başında medreseler gelmektedir. Medreselerde yer alan fen bilgisi derslerinde Aristo'nun doğmalarına bağlı kalınmıştır.

Osmanlı medreselerinde fen bilgisi dersleri yöntem içerik bakımından mantığa dayalı değildir, hikaye gibidir. Bu mantığa göre deniz sularının tuzlu olması, kokuşmanın önlenmesi içindir. Deniz suları durgun olduğu için kokuşur. Fen Bilimleri ile ilgili bu düşünce tarzı Tanzimat'a kadar etkili olmaktadır. 1 Eylül 1869'da yayımlanan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi eğitim teknolojisi ve fen eğitimi konusunda yenilikler getirmektedir. Bu nizamnamede "Malumat-ı Nafia" adı ile gösterilen fen bilgisi dersine ilk kez rastlanmaktadır (Özinönü, 1976).

Eğitim tarihimizde fen bilgisi "Eşya ve Tabiat" derslerinin gerçek yerini alması 1893'te hizmete giren ve Kız Öğretmen Okullarının öğrenci yetiştiren 6 yıllık İnas Rüştüye'sinin programı ile olmuştur. "Eşya ve Tabiat" dersi adı altında her sınıfta haftada iki saat okutulmuştur.

1839-1900 yılları arasında bu derslerin nasıl okutulacağını dair resmi bir belgeye rastlanmamaktadır. Kız Öğretmen Okulu öğretmenlerinden Ayşe Sıdika Hanım'ın "Usulü Talim ve Terbiye Dersleri" adıyla yayınladığı kitaba bağlı kalınmaktadır. Öğretmen merkezli programlar yerine 1850'lerde Pestalozzi'nin görüşleriyle biçimlenen, çocuğun; doğal çevresini gözleme, çalışmasını temel alan "nesnel" öğretime bırakmıştır.

1914'te çıkarılan program Fransız programının kopyasıdır. Fen bilgisi derslerinde tarım konularına ağırlık verilmiştir. Programda amaç ve ilkelere yer verilmemiştir. Dersin adı "Eşya"dır.

Kurtuluş Savaşı ve Cumhuriyet Dönemi

Tabiat Bilgisi eğitiminde en büyük gelişme İkinci Dünya Savaşından sonra yaşanmıştır. Rusya'nın 1957 yılında ilk uyduyu uzaya fırlatması gelişmiş batı ülkelerini de harekete geçirmiştir. Böylece yeni müfredat programları geliştirilmiştir. Bu programların ana prensibi araştırmacı ruha sahip nesiller yetiştirmektir. Dolayısıyla Eğitim Teknolojisi ve Fen eğitimine verilen önem meclis tutanaklarında bile yer almıştır.

Cumhuriyet Dönemi Fen Çalışmaları

1929-1930 öğretim yılında öğretmen okullarını laboratuvarlarını donatmak üzere yurt dışında eğitim teknolojisi malzemeleri satın alındı.

1932 yılında fen bilgisi kitapları tercüme edildi. Ortaokullarda fen bilgisi dersleri okutulmaya başlandı. Bu uygulama 1936 yılına kadar devam etti. 1937 yılında ise Ortaokullar için fizik - kimya - biyoloji malzemeleri satın alındı (Genç, 2000).

1945-1950 Ankara Teknik Yüksek öğretmen okulunda üretilen fizik-kimya araçları, özellikle mesleki ve teknik öğretim okullarına dağıtılır.

1961 yılında Ders Aletleri Yapım ve Onarım merkezi kuruldu.

1962 yılında Radyo ile Eğitim Merkezi hizmete girdi.

1963 yılında "Radyo ile Eğitim Ortak Kurulu" oluştu.

Ankara ilkokullarında "Su ve Etkileri" adı altında altı program yayınlandı. Bu ilk radyo ile eğitim yayınıdır ve fen alanında uygulandı.

Cumhuriyetin ilanından hemen sonra 1924'te programlar üzerinde genel değişikliklere gidildi. Tabiat Tetkiki adıyla bir ders programa girdi. 1926 programında "Tabiat Dersi" içeriğinde bulunan fizik- kimya ile ilgili konular Eşya dersleri adıyla ayrıldı. 1936'da bu dersler tekrar Tabiat Bilgisi adı altında birleştirildi. 1962 programında "Fen ve Tabiat Bilgisi" adını alan ders, 1968'de fen bilgisi oldu ve 1975'te, 1977'de küçük değişikliklerle uygulama devam etti. 1992 yılında sekiz yıllık eğitime geçildi, Fen bilgisi ilköğretim 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda bir bütün olarak ele alındı. 2000 yılında fen bilgisi programı yenilenerek öğrenci merkezli Aktif Öğretime yönelik bir fen programı uygulamaya konuldu.

Cumhuriyet Dönemi Fen Programları

Cumhuriyetten günümüze fen programlarını incelemeyen önce ilk bilmemiz gereken fen bilgisi öğretiminin neden bu kadar önemli olduğu ve teknolojik- ekonomik gelişmeyle fen bilgisinin ilişkisinin olup olmadığıdır. Gelişmiş ve ekonomik gücü elinde bulunduran toplumlara baktığımızda, bu gelişmişliklerinin Fen'e yaptıkları yatırım ve gösterdikleri önemle doğru orantılı olduğu görülmektedir. Bizimde geleceğe ışık tutmamız için geçmişteki fen programlarımızı iyi kavrayıp yorumlamamız gerekmektedir. Fen'le-teknoloji ve ekonomik gelişmemizi daha iyi bir düzeye çıkarmak için geçmişten günümüze gelişmeleri tekrar tekrar gözden geçirmek önemlidir. Cumhuriyetin kurulduğu ilk günlerden günümüze kadar fen bilgisi programları incelendiğinde genel olarak fizik, kimya, biyoloji, astronomi ve çevre gibi bilimlerin entegre olmuş biçiminin birlikte fen olarak adlandırıldığını görmekteyiz. Batı ülkelerinde de bu içerikler temel olarak aynıdır (Central Council for Education, 1997; Ogawa, 2000,). Batı ülkelerinde son yıllarda fen öğretiminde girilen reform hareketleri; öğretim programlarında değişiklik ve öğretim yöntemlerinde yenilik olmak üzere iki noktada toplanabilir (Gürdal, Bayram, Şahin, 1990).

Yurdumuzda fen bilimleri eğitimi, genellikle batıdaki ülkeleri ve gelişmelerin etkisi altında kalmıştır. Cumhuriyet döneminin başlarından itibaren değişik zamanlarda ve ciddi boyutlarda etkilenmeler olmuştur (Özönü , 1976). Cumhuriyet döneminin başladığı 1923 yılından beri uygulanmaya başlanan fen eğitiminde bilim ve teknolojiye gelişmeleri sosyal yaşamımızı da etkilemesiyle, yenileşme ve gelişmelerin arttığı gözlenmiştir. Türkiye Cumhuriyeti'nin ilan edildiği 29 Ekim 1923'den günümüze kadar geçen süre içerisinde kurulan I. İnönü Hükümetinden V. Ecevit Hükümetine kadar 57 Cumhuriyet Hükümeti iş başına gelmiştir. Atatürk'ten Ahmet Necdet Sezer'e kadar on cumhurbaşkanının onayladığı hükümetlerde 54 Milli Eğitim Bakanı görev yapmıştır. Bu süre içerisinde aralarda taslak niteliği olanların dışında 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1974, 1977, 1992 ve 2000'de olmak üzere belli başlı dokuz program uygulanmaya konmuştur.

1924 İlk Mektep Müfredat Programı ve Fen Bilgisi; Bilimsel yolla sonuca ulaşma (Inquiry) yöntemi ilk kez 1920'li yılların başlarında tarımsal toplumdaki, endüstriyel topluma geçiş döneminde, toplumun özellikle sağlık gereksinimleri sonucunda ortaya çıkmıştır. Aynı yıllarda okul fen programlarını etkileyerek İkinci Heyeti İlmîye tarafından cumhuriyet döneminin ilk müfredat programı hazırlanmıştır. Bu programda

fen bilgisi Tabiat Tetkiki ve Ziraat Hıfzısıhha dersleri adı altında ilk iki sınıfta 3'er saat, diğer sınıflarda 2'şer saat olarak yer almıştır (Cicioğlu , 1985).

1926 İlkokul Programı ve Fen Bilgisi Programında; J. Dewey'in üzerinde durduğu toplu tedarik ve iş okulu kavramlarına yer verilmiştir. Bu programda özellikle ilkokulun ilk üç sınıfındaki dersler, hayat ve toplum eksenini çevresinde toplu olarak okutulması kararlaştırılmıştır. Bu nedenle tabiat tetkiki , tarih ve coğrafya gibi dersler tabiat bilgisi adı altında toplanmıştır. Bu program çocukların gelişim devreleri dikkate alınarak beş yıllık öğretim süresi iki devreye ayrılmış ve ilk devrede tek kitap, ikinci devrede çok kitap esasını getirilmiştir (Cicioğlu, 1985). Çağdaş program anlayışına uygun olmamakla beraber bu program bu dersin hedefi ve öğretim sırasında dikkat edilecek bazı ilkelerin belirlenmesi açısından önemlidir.

1936 İlkokul Programı ve Fen Bilgisi; İlk olarak bu program milli eğitimin ilke ve amaçlarına geniş olarak yer vermiştir. Ayrıca eğitim ve öğretimde öğrencilerin gelişim ve özelliklerinin göz önünde bulundurulmasına özen gösterilmiştir. Dördüncü sınıfta tabiat bilgisi derslerinin ön planda işlenmesi benimsenmiştir. Tabiat bilgisi derslerinin 1926 programında olduğu gibi ikişer saat değil üçer saat olarak programda yer aldığı görülmektedir (Genç, 2000).

1948 İlkokul Programı ve Fen Bilgisi; Bu programda birinci devrede fen "Hayat Bilgisi" üniteleri içerisinde , ikinci devre sınıflarında Tabiat Bilgisi , Aile Bilgisi ve Tarım-İş dersleri içerisinde verilmektedir (Yılman, 1999). Bu programda Hayat Bilgisi çocuklara; örneğin, bir hayvan, bir bitki sınıflama, betimleme, anatomik bakımdan inceleme gibi jeoloji ve botanik bilimlerin gerektirdiği bir yoldan ilerleyerek değil; çocuk ve çevresi ile ilişkisi bakımından incelenmektedir. Bu program daima konuları insanla olan ilişkileri bakımından incelemektedir. Öğrencilerin doğrudan doğruya gözlemlerle deney yoluyla bilgi kazanmalarına önem verilmektedir.

1968 İlkokul Programı ve Fen Bilgisi; 1948 Programında olduğu gibi birinci devrede Fen konularına, hayat bilgisi dersi içerisinde yer verilmiştir. Bu programda Fen ve Tabiat Bilgisi dersinin en belirgin özelliği; Tabiat Bilgisi , Tarım-İş ve Aile Bilgisi derslerindeki konuları bir bütün olarak inceleme olanağı sağlayacak şekilde birleştirilmiştir. Bu program şekil olarak "Ünite Yaklaşımı"na uymaktadır. Amaçlar için hedef-davranış analizine yer verilmemiştir. Öğrencilerin aktif katılımına yer veren bir eğitim önerilmiştir (Gücüm & Kaptan, 1992).

1974 Programı ve Fen Bilgisi; 1968 Fen ve Tabiat Bilgisi programı 1974 ve 1977 yıllarında iki değişiklik geçirmiştir. Bu programda dersin adı Fen Bilgisi olarak değiştirilmiştir ve ünitelerin kapsamlarında da bazı değişiklikler yapılmıştır. Bu programda Çilenti'nin değerlendirmelerine göre sosyal yarar felsefesi ve teknolojiye önem veren görüşlerle , bilimsel süreçler yoluyla bilimsel bilgi kazandırma ilkesine ağırlık verilmiş olduğu göze çarpmaktadır (Kaptan , 1999).

1977 Programı ve Fen Bilgisi ; Bu programın içeriği yaklaşık olarak 1974 programı ile aynıdır. Sadece bazı ünitelerin yerleri değiştirilmiştir.

1992 İlköğretim Okulları Fen Bilgisi Programı; Bu programı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 28. 07. 1992 tarihinde 200 sayılı kararıyla yürürlüğe girmiştir (Anonymous, 1992). . Zorunlu eğitimin beş yıldan sekiz yıla çıkmasıyla ilkokul ve ortaokulun bir bütün halinde ilköğretim okulu şeklinde ele alınması kaçınılmazdı. Fen bilgisi eğitiminde bu bütünlük içerisinde ele alınması zorunluluk haline gelmiştir. Bu

Tablo 2: Cumhuriyet Dönemi Hükümetlerine Göre Fen Bilgisi Müfredatı Değişimi

Hükümetler	Milli Eğitim Bakanları	Fen Bilgisi Müfredatlarındaki Değişim
I. İnönü Hükümeti (Sanal, 1997). (30. 10. 1923-06. 03. 1924)	İsmail Safa ÖZLER	1924 Programı
II. İnönü Hükümeti (06. 03. 1924-12. 11. 1924)	Hüseyin Vasif ÇINAR	Cumhuriyet Döneminin ilk müfredat programında fen bilimleri Tabiat Tetkiki ve Ziraat Hıfzıssıha dersleri adı altında yer almıştır. İlkokulun öğretim sürelerinin 6 yıldan 5 yıla indirilmesiyle ilk üç sınıfta 3'er saat , diğer sınıflarda 2'şer saat olarak programda yer verilmiştir.
Okyar Hükümeti (22. 11. 1924-03. 03. 1925)	Şükrü SARAÇOĞLU	
III. İnönü Hükümeti (03. 03. 1925-01. 11. 1927)	Hamdullah Suphi TANRIÖVER	1926 Programı
		Eski programdaki "Tabiat Tetkiki , Musahabat", tarih ve coğrafya gibi dersler Tabiat Bilgisi adı altında toplanmıştır. Eğitim iki devreye ayrılarak yapılmıştır. Tabiat Bilgisi dersi ikinci devrede 2'şer saat olarak yer almıştır. Dersin hedefleri sadece öğrenci davranışlarını içermemiştir. Bazıları öğretmenin amacını , bazıları da okulun görevlerini ifade edecek şekilde hazırlanmıştır.
VII. İnönü Hükümeti (01. 03. 1935-01. 11. 1937)	Saffet ARIKAN	1936 Programı
		Tabiat Bilgisi dersleri 1926 programında olduğu gibi 2'şer saat değil , 3'er saat olarak yer almıştır. Köy okulları için 1939 programı hazırlanmıştır 1936 programındaki Tabiat Bilgisi köy ortamına uygun hale getirilmiştir. Bu yüzden de dersler sabah ve öğlen başlatılarak yarım gün içinde bitirilmiştir.
I. Saka Hükümeti (10. 09. 1947-10. 06. 1948)	Reşat Şemsettin SİRER	1948 Programı
II. Saka Hükümeti (10. 06. 1948-16. 01. 1949)	Tahsin BANGUOĞLU	Fen Bilgisi konuları I. Devrede "Hayat Bilgisi" üniteleri içinde , II. Devrede "Tabiat Bilgisi" , "Aile Bilgisi" ve "Tarım-İş" dersleri üniteleri içinde yer almıştır. Şehir okullarında haftada üç saat , köy okullarında ise haftada iki saat yer verilmiştir. 1948 programında şehir okullarından farklı olarak köy okullarında her gün 6'şar saat de "Tarım-İş" dersi konulmuştur. Bu program başlı başına öğrencilere bilimsel metotta düşünme yetisi kazandırmayı amaçlamıştır.
I. Demirel Hükümeti (27. 10. 1965-03. 11. 1969)	İlhami ERTEM (1967-1969)	1968 Programı
		1948 Programında Tabiat Bilgisi adıyla yer alan ders ; bu programda Tabiat Bilgisi , Tarım-İş ve Aile Bilgisi derslerinin birleşmesiyle Fen ve Tabiat Bilgileri adı altındadır. Dersin amaçları için hedef-davranış analizi yapılmamıştır. "Ünite Yaklaşımı" uygulanmıştır. Bu program 1962 taslak programı altı yıl denedikten sonra hazırlanmıştır. Birleştirilmiş sınıfların Fen ve Tabiat Bilgisi derslerine "Tarım Çalışmaları Üniteleri" eklenmiştir.
I. Ecevit Hükümeti (26. 01. 1974 - 17. 11. 1974)	Mustafa ÜSTÜNDAG	1974 Programı
		Dersin adı "Fen Bilgisi" olarak değiştirilmiştir. Ünitelerin kapsamlarında bazı değişiklikler yapılmıştır. Dersin amacında öğrencilere bilimsel bilgi kazandırma ilkesine ağırlık verilmiştir.
IV. Demirel Hükümeti (31. 03. 1975-21. 06. 1977)	Ali NAİLİ ERDEM Nahit MENTEŞE	1977 Programı
V. Demirel Hükümeti (21. 07. 1977-05. 01. 1978)		1974 Programında farklı olarak sadece ünitelerin yerleri değiştirilmiştir. Konu kapsamı hemen hemen aynıdır.

VII. Demirel Hükümeti (20. 11. 1991-25. 06. 1993)	Köksal TOPTAN	<p>1992 Programı</p> <p>Zorunlu eğitim 5 yıldan 8 yıla çıktığı için ilkokul ve ortaokul bir bütün halinde ele alınmıştır. Fen Bilgisi eğitimi de bu bütünlük içerisinde değişiklikler geçirmiştir. Ünite isimleri genel kavramları içermektedir (Örn; İnsan ve Çevre). Bu sebeple konular güncelleştirilmemiştir. Kavramlara yer verilmiştir. Öğretmen merkezli bir eğitim gerçekleştirilmiştir. 1997 yılına kadar haftada 4 saat uygulanmış, 12. 09. 1997 gün ve 6868 sayılı karar ile Fen Bilgisi ders saatleri 4'ten 3'e düşürülmüştür.</p>
V. Ecevit Hükümeti (28. 05. 1999 - 03. 11. 2002)	Metin BOSTANCIĞLU Necdet TEKİN	<p>2000 Programı</p> <p>Bu programda öğrenci merkezli aktif eğitim ön plandadır. Bu sebeple ünitelerin başlıkları da güncelleştirilmiş, öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde düzenlenmiştir (Örn; Ya Basınç Olmasaydı ?). Diğer programlardan farklı olarak öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alandaki gelişmeleri bir bütün olarak ele alınmış ve öğrenci kazanımlarında da buna dikkat edilmiştir. Bu programla öğretmenlerin klasik değerlendirme yaklaşımları da değişmiş çağdaş değerlendirme yaklaşımı ön plana çıkmıştır (Bulmacalar, kavram haritaları vb.). Ünite sayısı azaltılmıştır. 1992 programında 37 ünite varken 2000 programında 21 ünite bulunmaktadır.</p>

SONUÇ VE ÖNERİLER

Geçen yüzyılda fen alanında oluşan baş döndürücü ilerlemelerin, yeni bin yılda da fen bilimleri alanında göstereceği şüphesizdir. Yüzyıllık geçmiş Fen programlarımızı incelediğimizde, günümüze kadar sürekli değişim gösterdiğini, ancak bu değişimin kendi içerisinde sınırlı kaldığı görülmektedir. Birçok Avrupa ülkesinde olduğu gibi, Amerika ve Japonya gibi gelişmiş ülkeler sık sık programlarını gözden geçirmekte ve geçmişteki programlarının analizini yaparak dünyadaki gelişmelere uygun hale getirmektedirler. Ancak ülkemizde de Fen Bilgisi öğretim programları bazen hükümet politikasına uygun olarak değiştirilebilmektedir. Bilimsel standartlar hükümetler üstü devlet politikası olarak benimsenmelidir. Gelişmiş ülkelerin standartları her zaman bizim yapımıza uygunluk göstermeyebilir. Ancak bazen bize uyan bazı sistemlerinde başarıyla denendiğini görülmektedir.

Bugün ülkemizin eğitim öğretim bakımından yeni yapılanma sürecine girdiği bir dönemde özellikle yeni fen programının olumlu yönlerinin çok olduğu bir gerçektir. Ancak bu program geçmiş programlara da baktığımızda laboratuvar eğitimine önem verilmediği ve uygulama çalışmalarının öğretmenin inisiyatifine bırakıldığı anlaşılmaktadır.

Kısaca özetlersek, bilim ve teknoloji devrimini yaşadığımız şu günlerde, çağı yakalamak gelişmiş ülkeler düzeyine ulaşılması amaçlanıyorsa;

1. Fen öğretiminde belli standartlar getirilmeli ve çağın koşullarına uygun olarak yenilenmelidir.
2. Fen Bilgisi öğretiminin uygulamasız olması mümkün değildir. Ülke genelinde laboratuvarlar yeterli düzeye getirilmelidir. Bunun yanı sıra devlet, yerel yönetimler, şirketler, vakıf ve hayır kuruluşları harekete geçirilerek bu konuda çeşitli destekler sağlanmalıdır.

3. Fen Bilgisi dersleri üç teorik ve iki saat uygulama şeklinde uygulanmalıdır.
4. Yılın belli zamanlarında Fen öğretmenleri, Bilim adamları, Üniversite ve Milli Eğitim yetkilileri bir araya getirilerek günümüz ve gelecekteki fen standartlarına yönelik, programlar hazırlamalıdır.
5. Fen programlarının çağdaşlığı ve güncelliği dünyanın gelişmiş ülkelerinin programları ile kıyaslanmalı ve yabancı bilim adamlarının da görüş ve önerileri alınmalıdır.
6. Hükümete göre ya da bürokrata göre program değil devlet yapısına, yaşama ve yeni bin yıla uygun programlar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Anonymous, (1992) İlköğretim Okulları Fen Bilgisi Dersi Öğretim Programları, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul
- Anonymous, (1997), Milli Eğitim Bakanlığı, 12. 09. 1997 gün ve 6868 sayılı Talim Terbiye Kurulu, Ankara
- Anonymous, (2000), İlköğretim Okulu Fen Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf) Öğretim Programı, Tebliğler Dergisi s: 2518 Ankara
- Central Council for Education, (1997) The model for Japanese education in the perspective of 21st Century, (The Second report of the Central Council for Education), Tokyo; Ministry of Education, Sciences, Sports and Culture, Japanese.
- Cicioğlu, H. (1985), Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Ortaöğretim(tarihi gelişim), A. Ü. Eğitim Bilimleri Fak. Yay. No: 140, Ankara
- Genç, S. Z. (2000), "Cumhuriyetten Günümüze İlköğretim Programları ve Fen Bilgisi Programları", Çağdaş Eğitim Dergisi, 262, S: 40-46 Ankara
- Güçüm, D. & Kaptan, F. (1992), "Dünden Bugüne İlköğretim Fen Bilgisi Programları ve Öğretim", H. Üniv. Eğitim Fak. Dergisi, S: 8, 249-252, Ankara,
- Gürdal, A. , Bayram, H. ve Şahin , F. (1997) . "Cumhuriyetin 75. yılında Fen Eğitimi" Milli Eğitim Dergisi, s: 13-15, Ankara.
- Kaptan, F. (1999), "Fen Bilgisi Öğretimi", Milli Eğitim Dergisi , Ankara.
- Karagöz , S. (1966) "İlkokul Program Taslağı Işığı Altında Köy İlkokullarında Eğitim ve Öğretim", Mili Eğitim Basımevi, Ankara.
- Ogawa, M. (2000), "Reform Japanese Style: Vovage into an Unknown and Chotic Future"Research İnstitute for Higher Education Science & Tecnology, p: 587-593 Hiroşhima, Japan.
- Özinönu, A. K. (1976), "Innovation and Changes in Secondary Science Education" Faculty of Arts and Sciences, METU, Pub. No: 30 Ankara
- Sanal, T. (1997) Türkiye'nin Hükümetleri, Sim Basımevi, Ankara.
- Yılman, M. (1999) Türkiye'de Öğretmen Eğitiminin Temelleri, Star matbaacılık, İzmir.

ÖĞRETMENİ DEĞERLENDİRMEDE YENİ BİR "ESKİ YANILGI"

Prof. Dr. Hüseyin BAŞAR *

ÖZET: *Bu makalenin amacı Milli Eğitim Bakanlığınca çıkarılan "Okulda Performans Yönetimi" adlı kitaba eleştirel bir bakış sağlamaktır. Makalede müfredat, performans değerlendirmesi ve performans yönetimi konularında eskiden beri gelen yanlışların biçimsel değişikliklerle aşılamayacağı, öze yönelik yenileşme sağlanmadan eğitim ve eğitincilerin yol alamayacağı anlatılmıştır.*

Anahtar Kelimeler: *Performans yönetimi, Performans değerlendirmesi*

ABSTRACT: *It is explained in the article that the mistakes which have accrued in such subjects as curriculum, performance evaluation and performance management for many years can not be corrected by formal alterations and that education and educationalist can not improve unless freshness directed towards the cor is ensured.*

Key Words: *Performance management, Performance evaluation*

Son yıllarda milli eğitimimizde iyi çabalar da gözleniyor. Okul geliştirmeyle ilgili etkinlikler bunlarda birisi. Düşünce güzel, örgütleniş oldukça iyi, yani sistemin tasarımı ve kuruluşu –belki de batıdan aynen aktarma olduğundan- taktir edilecek düzeyde. Ne yazık ki bu sistemin işleyişi için aynı şeyleri söyleyebilmek oldukça güç. Sistemi işletecek olanlar bu iş için yetiştirilmediğinden, sistemin amaçlarına bakarak, "neler" yapmaları gerektiğine ilişkin bilgilerin bir kısmını bulabiliyorlar, ama iş bunları "nasıl" yapacaklarına gelince, haklı olarak duraksıyorlar. Böylece, elimizdeki güzel bir araçtan, alabileceğimiz verimin çok küçük bir kısmını alabiliyoruz. Yine de, gelişmeye, ileriye dönük bir çaba olduğu için kutluyoruz.

Bir Kitap

Eğitimimizde kutlanacak az sayıda çaba yanında, gelişme-yenileşme adına, eski yanlışları süsleyip yineleyen, böylece iyi bir şey yaptığını, eskiyi yamamakla yeni bir şey bulduğunu düşünenlerin çabaları da var. Bunlardan biriyle ilgili bir kitap var elimde, adı "Okulda Performans Yönetimi". Taslak olduğu belirtilen bu çalışmanın içeriği adından farklı. Adındaki "Yönetimi" sözcüğü yerine, "Değerlendirmesi" kullanılırsa, adı içerikle binişebilir.

* Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi

Kitapta altmış yıllık bir yanlışın, bir iki eklentiyle "gelişme" diye sunulması; çürük, derme çatma bir gecekondunun, yine gecekondu yapma araç ve yöntemleriyle yamanıp adına çağdaş konut denmesi, eğitimimizi yönetenlerin yaptığı, sayısını unuttuğumuz yanlışlardan sadece biri. Tıpkı Müfredat Laboratuvar Okulları uygulaması gibi: Adının ilk sözcüğü müfredat ama, müfredat adına yeni bir şey yok, değişen sadece araç-gereç. Bozuk bir yemeği altından yapılmış çatal-kaşıkla yemek sonuçta neyi değiştirecek. Elimizdeki araçlardan önce, o araçları kullanacak düşünce yapımızı değiştirmemiz gerek.

Yanlışlıklar Dizisi

Kitapta sınırlı sayıda ve çoğu araştırma dışı kaynakçaya dayalı, eski, sıkıntılar yaratan, yanlış ve bu nedenle de yanlış bir uygulama yenilik olarak benimsenmiştir. Kitabın özünü oluşturan "Öğretmen Değerlendirme Çoklu Veri Kaynaklarının Kullanılması" başlıklı onbeş sayfalık dilimin oniki sayfası, yalnızca "bir" kaynağa dayalı olarak hazırlanmıştır. Hem çoklu veri kaynağı kullanmakla ilgili bir dilim yazıp, hem de tek kaynak kullanmak, bir çelişkidir. Bu, söylenen doğru ise, yapılanın yanlış olduğunun açık bir göstergesidir.

Kitabın ikinci sayfasında, "mevcut performans değerlendirme sisteminin etkili ve işlevsel olmadığı" söyleniyor. Düzenlenen yeni sistem ile eskisi özde aynı: İlgili kişilerin, yanlışlığa açık yargılarıyla değerlendirme. Aynı sisteme, çıktıları gerçek durumundan daha da uzaklaştıracak birkaç yama yapmak, "mevcut sistem"i yenilemek olmaz. Okul müdürü ve denetçi yargılarına veli ve öğrenci görüşlerini katmak, öğretmen hakkındaki bilgi kıtlıkları ve yanlışlıkları nedeniyle sistemden alacağımız bilgiyi gerçek durumdan uzaklaştırmak olur, ama sistemi yenilemek olmaz. Eski sisteme etkili ve işlevsel değil deyip, yine aynı sistemi birkaç yama ile kullanmak tutarlı değildir. Bu durumda, amaçlanan uzaklaştırıcı eklentileri dışında, yeni sistem, beğenilmeyen eski sistemin özelliklerini taşıyor demektir.

Yine ikinci sayfada, "etkili bir performans değerlendirme sisteminin amaçları"ndan biri, "güvenilir ve objektif bilgiler sağlamak" olarak yazılmıştır. Oysa kullanılması düşünülen sistem, bu iki niteliğe de uzak bilgiler sağlayacaktır. Bu sistemde sağlanan bilgiler güvenilir olmayacaktır. Çünkü, bugün çocuğunun bir sorununa yardım eden öğretmeni "iyi" diye niteleyen bir veli, daha sonra, aynı öğretmeni, çocuğuna istediği notu vermediği için "iyi değil" diye değerlendirebilecektir. Bugün hoşuna giden bir davranışta bulunan öğretmeni "iyi" diye değerlendirebilen bir öğrenci, yarın bahçede top oynamasını engelledi diye "iyi değil" diye değerlendirebilen bir öğrenci, yarın bahçede top oynamasını engelledi diye "iyi değil" olarak yargılayabilecektir. Bu durumda, bu sistemle sağlanan veriler "güvenilir" değil, tam tersine güvenilmez olacaktır.

Bu sistemle ulaşılan bilgiler, eski sistemindekilerden daha "objektif" (nesnel) de olmayacaktır. Nesnel bilginin ana özelliklerinden birisi, kişisel değer yargılarından uzaklıktır. Yeni uygulama, tümüyle kişilerin "öznel" yargılarını alacağından, değerlendirmenin nesnel olması olası değildir. Bu haliyle yeni sistemin güvenilirlik ve nesnellik düzeyleri düşüktür. Öğretmen değerlendirme sisteminin nesnellığının nasıl artırılacağına yöntem ve kanıtları, kaynakçadaki beş numaralı eserde vardır.

Kitap, yeterli bir kaynak taramasına dayalı olmadığından, temel bazı kavramlar yanlış kullanılmıştır. Dördüncü sayfadaki denetim ve değerlendirme kavramları için yazılan iki paragraf, bu iki kavramın hem "farklı", hem "aynı" olduğunu anlatmakta ve böylece kendi içinde çelişmektedir. Denetim, değerlendirmeyi de içeren, amacı düzeltmek ve geliştirmek olan etkinlikler bütünüdür.

Performans kavramı da yanlış algılanmış, böylece önerilen sistem tümüyle “performans”la ilgili olduğundan, bu yanlış önerilen sistemle ilgili her türlü bilgiyi çarpıtmıştır. Performans ya da Türkçe karşılığı olan edim, “gerçekleşmiş olan iş, amel, fiil” demektir. Kişinin ediminin göstergesi, yapıp bitirdiği iştir. Kitabın dokuzuncu sayfasının ilk paragrafında, “öğretmenler açısından performans değerlendirme... öğretmen yeterlikleri üzerinde gerçekleştirilebilir” denmektedir. Bu olası değildir, çünkü yeteneklerimiz, neleri yapabileceğimize ilişkin tahmini, edimimiz ise neleri yaptığımızı gösterir. Bu ikisi çok farklıdır. Öğretmenlerin yeterliliği üst düzeyde olabilir, ama isteksizlik, yönetsel destek bulamama, işini önemsememe, “bu maaşa bu çaba” gibi algılar nedeniyle bu yeterlik işine yansımaz, yani edimi düşük olabilir. Siz “edimi yeterlik üzerinden gerçekleştirmeye” çalışırsanız, yeterlik üst düzeyde, öyleyse edim de üst düzeyde der ve yanılırsınız. Edimi kişinin yeterliliğine bakarak değil, yaptığı işe bakarak görebilirsiniz.

Her çoklu değerlendirme, gerçeği daha iyi göstermez. Çoklu değerlendirme diye, çok kaynaktan yanlış ve yanlış bilgileri alırsanız, ancak yanlışlarınızı çoğaltabilirsiniz. Önerilen model, kişisel değer yargınıza dayalı olduğu için güvenilirliği ve nesnelliliği düşük olması yanında, öğretmeni tanıma düzeyi de düşük olan kaynaklardan bilgi alarak, değerlendirmede ki yanlış payını arttıracaktır. Bu yargı katsayılarının düşük olması, öneri sistemi yanılgıdan kurtarmayacaktır. Bu durumda taslak sistem, çoklu değerlendirmeye götürecektir ama yanlış sonuçlar üretecektir.

Önerilen modelin temel yargılarından biri, değerlendirmeye dayanak olarak aldığı bilginin bilimsel bilgi değil, görüşler olmasıdır. Bilimsel bilginin güvenilirliği ve nesnelliliği, en azından bugünkü bilinenlere göre kanıtlanmıştır, yanlışlanamamıştır. Oysa görüşler bu tür kanıttan yoksundurlar. Bu nedenle değerlendirme yargıları, kişisel görüşlere göre değil, bilimsel bilgilere dayandırılmalıdır. Bunun nasıl yapılabileceğinin örneklerinden biri, söz konusu kitabın beş numaralı kaynağında gösterilmiştir. Bilimsel bilgi yerine insan görüşlerine göre karar vermek, elinizde metre varken karşınızdaki insanın boyunu, bir kısmı o insanı hiç görmemiş bir grup insanın tahminlerine bakarak belirlemeye benzer. Modelin yapmaya çalıştığı budur ve bu nedenle de ulaşacağı sonuç gerçekten uzak, yanlış, yanıltıcı olacaktır.

Modelin ölçmede dayanak alacağı alanların belirlenmesi için yapılan “öğretmen temel yeterlikleri”nin, edimi göstermeyeceği gerçeği yanında, bu yeterliklerin ve “okul yöneticileri performans alanları”nın belirlenmesi amacıyla yapılan çözümlenmeler de yanlıştır (s. 45 ve 64). Buralardaki gruplamalar, sistem çözümlemesi yoluyla değil, akla gelenlerin rastgele yazılması yoluyla yapıldığı için yanlışlıklar içermekte, gruplama mantığının ana özelliğine aykırı olmaktadır. Gruplamanın ana mantığı, birimleri, benzer-benzemez özelliklerine göre farklı gruplara ayırmaktır. Bu durumda, bir gruba giren bir birim, başka bir gruba girmemelidir. Girerse bir ayırım/gruplama yapılmış olmaz. Halbuki hem 45 hem de 64. sayfalarda başlayan gruplamalarda, bir yeterlik alanına konan birimler, başka yeterlik alanlarına da aittirler. Örneğin, “Öğrenme-Öğretme Süreçlerinin Yönetimi” alanına konan “iletişim” birimi, “Öğrencilere Rehberlik”, “Kişilik Özellikleri”, “Planlama ve Hazırlık”, “Eğitim Teknolojisi” alanlarında da vardır. İletişim, ayrıca, başka bir alt dilim olan “Sınıf Yönetimi ve Öğrencilerle İlişkiler”in de içindedir. Böylece benzerliklere-farklılıklara dayalı bir ayırım/gruplama değil, bir birimin birkaç yerde birden olduğu bir karışım, elde edilmiştir. Bu yanlış, yönetici edim alanları ayrılırken de yapılmıştır: Bu alanlar, işlevsel, eğitim-öğretim, kişilerarası ve ortamla ilgili diye dörde ayrılmıştır. Bu durumda, örneğin eğitim-öğretim, kişilerarası, ortamla ilgili edimler

işlevsel değil demektir. Bu yanlışlar, kitabın başka yerlerinde, örneğin izleyen sayfalarda da yer almıştır. Böylece öneri model iç bilgilerinde de yanlışlara dayalı durumdadır.

Başka bir yanlış kaynağı grubu, kişi görüşlerinin alınacağı formlardır. Bunların nasıl puanlanacağı açık olmadığı gibi, puana esas olacak yargılar ya yargı alma kurallarına aykırı veya o kişinin değil, başkasının yargısının isteyicidir. Örneğin velinin dolduracağı öğretmen değerlendirme formundaki yirmi sorunun en az onu hakkında, velilerin doğru yargı üretebilmeleri hayaldir. Ayrıca 6., 8., 16. sorular çift yargı içerir ve bu nedenle uygun anket soruları değildir. Formun C ve D dilimlerindeki yargılar ise, velinin değil, öğrencinin yargıdır, oysa veliden istenmektedir. Formların puan katsayıları da gerçekçi değildir. Örneğin, öğretmen ediminin her gün gözleme şansı olan okul müdürünün katsayısı 35 iken, onu ayda-yılda bir görme durumundaki denetçinin değerlendirme katsayısı 40'tır.

Öneri modelin değerlendirme anlayışı, kişilerin taraf olduğu bir değerlendirme uygulamasına götürür. Burada veli, öğrenci, müdür, denetçi bir taraf, öğretmen bir taraftır. Öneri model, bir tarafa dört grubun algılarını koyarken, öbür tarafa öğretmenlerin oluşturduğu iki grubun algılarını koymuştur. Bu iki tarafın görüşlerinin ağırlıklı toplamı da çok farklıdır. Öğretmen grubunun ağırlık katsayıları toplamı 15 (öğretmen + zümre öğretmeni), diğer tarafın ağırlıklı katsayıları toplamı ise 85'tir (s. 113). Ayrıca taraflar, adı üzerinde taraftır ve yanlıdır, onların değerlendirmeleri de gerçekten uzak olacaktır. Öneri model bu özelliğiyle de gerçeklerden uzak yargılar toplayacaktır. Değerlendirmenin bu yanlış ve yanlılıklardan nasıl kurtulacağı sorusunun yanıtları, kitaptaki beş numaralı kaynakta bulunabilir.

Durum

Öneri model, sergilenen hali ve yukarıda bir kısmının örnekler verilen durumu ile, istenen ve gerçekten de gerekli olan amacına uygun bilgi üretmekten uzaktır. Amacınız ne kadar iyi olursa olsun, ona götürsün diye seçtiğiniz araçlar yanıltıcıysa, amacınıza ulaşamazsınız. Bu kadar çok yanlışla, istenen amaca ulaşmayı düşünmek gerçekçi değildir.

Görüşlerden Nasıl Yararlanılır?

Bir insanı değerlendirirken yapılması gerekenlerden biri de onu tanıyanların, onunla ilişkide olanların görüşlerinden yararlanmaktır. Ama bu görüşlerden yararlananların azından şunları gözetmesi gerekir:

- Görüşler, örneklerle kanıtlanan somut durumlara dayalı olmalıdır. Veli, öğrenci veya diğerleri, görüşlerinin kaynaklarını da belirtmelidir. Örneğin, veli, öğretmenin güvenilirliğinin "yetersiz" olarak belirtmişse, bunun nedeni olarak "veli toplantısına saat onda geleceğini söyledi, yarım saat geç geldi" diye açıklamalıdır ki, "yetersiz" yargısını değerlendirecek olan müdür ve denetçi yanılmasın.
- Görüşler, sahibinin görebileceği şeylerle ilgili olmalıdır. Örneğin, öğretmenin öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alıp almadığını pek çok veli görüp bilebilecek durumda değilse, velilere bu soru sorulmamalıdır.
- Görüşler, görüş sahibinin bilgi alanı içinde olmalıdır. Bilmediği bir alanda görüş belirtmenin geçerliliği, çoğu kez Nasrettin Hoca'nın göle yoğurt mayalamasına benzer; tutmaz. Örneğin, veli ve öğrencilerin çoğu, öğretmeni mesleki özellikleri açısından değerlendirebilecek bilgiden yoksundurlar, onlardan bu konularda görüş alınmamalıdır.

- d- Yanlılığı çok olabilecek görüş sahipleri iyi tanınmalı ve onların görüşleri dikkate alınmamalıdır. Örneğin öğretmenle rekabet içinde olan başka bir öğretmenin, aralarında sorun olan bir öğrenci veya velinin görüşlerinin yanaltıcı olabileceği bilinmelidir.
- e- Alınan bilgilerin "görüş" olduğu, bu nedenle de yanılığa açık olduğu unutulmamalı, görüşler değerlendirmeye olduğu gibi yansıtılmak yerine, onlardan yararlanmaya çalışılmalıdır. Örneğin, veli veya öğrenci grubunun bir dilimi, öğretmenin öğrencileri iyi tanımadığını gösteren kanıtlar vermişse, bunları öğretmen değerlendirme formuna "öğrencileri iyi tanımıyor" şeklinde yansıtmak yanaltıcı olabilir. Bu durumda müdür ve denetçinin yapması gereken, bu konuda bir sorun olduğunu düşünüp kaynaklarını aramaktır. Bu arama şunları gösterebilir: Öğrencilerle ilgili okul kayıtları iyi tutulmamış, bilgiler eksik; öğretmenlerin bu kayıtlara ulaşması okul yönetimine kolaylaştırılmamış, sınıftaki öğrenci sayısı çok, okulun rehberlik hizmeti yok veya iyi çalışmıyor, bazı veliler işbirliği yapmıyor veya çocukla ilgili yanlış bilgiler veriyor. Görüldüğü gibi sorunun kaynaklarının çoğu okul yönetiminde, bir kısmı velidedir. Oysa "öğretmen öğrencileri tanımıyor" yargısı ile başkalarının hatalarının faturası öğretmene kesilmektedir. Bu büyük bir yanılığın ve haksızlıktır. Öğretmeni değerlendirmede ilgililerin görüşleri, nesnel verileri desteklemek, açıklamak, sorun alanlarını belirlemek amacıyla kullanılmalı, doğrudan değerlendirme verisi yapılmamalıdır ki, yanlış ve haksız değerlendirmeler oluşmasın.
- f- İnsanları tanımak zordur. Tanıdığımızı düşündüklerimizin öyle düşünce ve davranışları olur ki hayret eder, inanmak istemeyiz. Bize yakın olan ve tanıyorum dediklerimiz için rastladığımız bu durum, ara'sıra gördüğümüz veya hemen her gün ama olayların nedenlerine yönelmekte sınırlı olan çocuk gözüyle gördüğümüz kişiler için daha da sık görülebilir. Görüleni gerçeğe yakın bir algıya dönüştürmede veli ve öğrencinin görülen ve çevresiyle ilgili bilgisi yetersiz, bu nedenle algısı da gerçekten uzak olabilir. Bunun için de öğrenci ve veli yargıları, doğrudan öğretmen değerlendirme puanına yansıtılmamalı ama, "neler oluyor" sorusu yanıtlanırken dikkate alınmalıdır. Bu bilgiler, sorunun başka yönlerden nasıl görüldüğü, başkalarını nasıl etkilediği, hangi durumların algıların nasıl düzeltilebileceği konularında kullanılabilir.

Sonuç ve Öneri

Amaçlara ulaşmada, yanlışlığı kanıtlanmış yöntem ve araçlarda ısrar etmek yerine, bilimin yol göstericiliğine başvurmak gerekir. Kuyuya taş atmak kolay, çıkarmak zordur. Bakanlığın, bu yanlışından bir an önce vazgeçmesi herkes için iyi olacaktır. Bu uygulamanın öğretmen-öğrenci-veli ilişkilerine olumsuz etkilerine bu yazıda değinilmemiştir. İşin bir de bu yanı düşünülürken, öğretmenin davranışlarında daha özenli olmaya çabalayabileceği yararı yanında, pek çok sakınca gündeme gelebilecektir bu düşünce ve uygulamada değerlendirmenin ana amacının kanıtlamak değil, düzeltmek ve geliştirmek olduğu unutulmamalı, uygulamalarda eğitim bilimlerinden yararlanılmalı, bir konuda taslak hazırlamadan önce, o konuyla ilgili eksiksiz ve yanlışsız bilgi toplanmalı ve bunlar amaçlarla ilişkilendirilmelidir.

İLKÖĞRETİM 4 VE 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN FEN BİLGİSİ DERSİNDEKİ BAŞARILARINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER*

Dr. Fatma Hazır BIKMAZ**

ÖZET: Bu araştırmanın temel amacı, ilköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersindeki başarılarını etkileyen faktörleri belirlemektir. Çalışma kümesi, Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan üst, orta ve alt sosyoekonomik düzeyi temsil eden birer okulun 4 ve 5. sınıfına devam eden 547 öğrenci ile 250 veliden oluşturulmuştur. Araştırma sonuçları, ilköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersindeki başarılarının sosyoekonomik düzey, sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılaştığını göstermektedir. Fen bilgisi dersindeki başarı ile fen alanına yönelik tutum arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin fen başarıları ile anne-babalarının öğrenim durumu, kardeş sayısı, anne babanın aylık geliri, ana-baba mesleği ile öğrencilerin fen başarıları arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Fen başarısı, fen alanına yönelik tutumlar, sosyoekonomik düzey, cinsiyet

ABSTRACT: The purpose of the study was to determine the factors effected on the science achievement of fourth and fifth graders. Subject consisted of 547 student and 250 parents from three elementary schools that represent different socioeconomic status. Findings showed that statistically significant gender, ses, class difference were found in science achievement for fourth and fifth graders. There was a significant and pozitif correlation between science achievement and attitude toward science. There was a significant relationship between science achievement and family characteristics such as parents' educational levels, number of sibling, parents' occupation montly income.

Key Words: Science achievement, attitude toward science, ses, gender

GİRİŞ

Toplumların bilim ve teknoloji alanında ortaya çıkardıkları ürünler onların gelişmişlik düzeylerinin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Bunun temel nedeni, bu yüzyılda bilim ve teknolojinin entegre bir sistem olarak ön plana çıkmasıdır. Böylece, teknolojik çağın egemen olduğu dünyada yaşam için gerekli olan çeşitli yeterliklerin bireylere kazanılmasının gerekliliği de önem kazanmaktadır. Bilim ve teknolojideki hızlı gelişmelerin etkisiyle bazı bilimsel bilgiler zamana bağlı olarak eskimekte ve sosyoekonomik koşullar hızla değişmektedir. Bu baş döndürücü değişme ve gelişmelerin eğitim süreçlerine yansıtılması çağdaşlaşmanın en önemli koşulu olarak öne çıkmaktadır.

* Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalında yapılan doktora tezinin sadece bir bölümünün özetidir.

** Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi İlköğretim Bölümü Öğretim Görevlisi

Fen dersleri, toplumların ihtiyaç duyacağı insanların yetiştirilmesi bakımından farklı bir önem sergilemektedir. Okullarda verilen fen eğitimi, düşünce sanatının öğrenilmesi, deneyimlere dayalı net kavramların zihinlerde geliştirilmesi ve neden- sonuç ilişkisinin nasıl irdelenip analiz edilebileceğinin öğretilmesi gibi önemli becerilerin kazandırılmasını hedeflemektedir (Geban,1996).

Fen dersleri yoluyla, çocukların bireysel gelişimlerine yapılacak olumlu katkılar onlarda varolan merak ve öğrenme arzusunun devamlılığını sağlayacaktır. Uygulamaya bakıldığında çocuklarda var olan merak ve öğrenme arzusunun, örgün eğitim sistemlerinde, sınıf ve yaş düzeyleri yükseldikçe giderek düşen bir eğilim sergilediği dikkat çekmektedir. Öğrenme arzusunun azalması ya da yok olması hiç kuşkusuz okul başarısını da olumsuz yönde etkileyebilecek ve böylece okullar hedeflenen özelliklere uygun bireyleri yetiştirmede yetersiz kalabilecektir.

Nitekim, Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı EARGED'in 1998 yılında hazırladığı fen bilimleri ve matematik durum tespit raporunda, öğrencilerin beşinci sınıf düzeyindeki başarı oranlarının genel olarak her bölge ve her beceri düzeyinde (bilgi, kavrama, problem çözme ve bilimsel yöntem) oldukça düşük olduğu görülmektedir. Türkiye genelinde, başarı oranlarının genellikle % 50'nin altında kaldığı dikkat çekmektedir. Ayrıca, 1984 yılında, ÖSS fen bilimleri soruları ve bunların madde istatistikleri üzerinde yapılan bir incelemede; öğrencilerin % 70'e yakınının fen bölümü sorularını cevapsız bıraktıkları ortaya çıkmıştır (Baykul,1990). Bu alanda yapılan bir başka çalışmada ise, üniversite öğretim üyelerinin öğrencilerin fizik, kimya, biyoloji ve matematik bilgilerine sahip olma düzeylerini çok yetersiz buldukları ortaya çıkmıştır (Karagül,1996). Hiç kuşkusuz bu bulgular, ülkemiz de verilen fen eğitiminin niteliği ile ilgili önemli sorunlar yaşandığını ortaya koymaktadır.

Örgün eğitim sistemlerinde fenle ilgili derslerde görülen başarısızlığın nedenlerini ortaya koyabilmek üzere birçok değişkenin araştırma konusu yapıldığı görülmektedir. Bu değişkenlerden, öğrencilerin fen alanına yönelik tutumları, sosyoekonomik düzeyleri, cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi değişkenlerin literatürde sıklıkla kullanıldığı dikkat çekmektedir. Fen alanına yönelik tutumların fen başarısı ile ilişkili olduğu, fakat ilgili literatürde bu ilişkinin büyüklüğü konusunda birbiri ile çelişen sonuçların bulunduğu görülmektedir. Ayrıca, fen alanına yönelik tutumların ilköğretim birinci kademe oldukça yüksek olduğu ve sınıf düzeyleri yükseldikçe düşüş gösterdiği görülmektedir (Canon ve Simpson,1985; Simpson ve Oliver, 1990; Engstorm ve Noonan,1990; Morel ve Lederman,1998; Gürkan ve Gökçe,2000).

Araştırmalarda sıklıkla kullanılan bir başka değişken ise, cinsiyettir. Kadınların fen alanı ile ilgili mesleklerde çalışma oranlarının azlığı, okul yıllarında ise kız öğrencilerin fen alanı ile ilgili dersleri daha az tercih etmeleri araştırmacıların ilgi odağı olmuştur. Yapılan çalışmalarda, hem fen başarısında hem de fen alanına yönelik tutumlarda erkekler lehine bir bilgi birikimi söz konusudur; fakat, gerek fen başarısında gerekse fen alanına yönelik tutumlarda cinsiyete dayalı farklılaşmanın ilköğretim ikinci kademe itibarıyla başladığı görülmektedir (Steinkamp ve Maehr,1984; Linn ve Hyde, 1989; Oakes,1990; AAUW,1992). Birçok bilim adamı bunun nedeninin genetik olmaktan çok sosyal faktörlerle ilişkili olduğunu belirtmekte (Young ve Fraser,1994; Kelly,1986) ve bu durumun ülkeden ülkeye, kültürden kültüre farklılık gösterdiğine işaret etmektedir (Baker,1998).

Fen başarısının ve fen alanına yönelik tutumların örgün eğitim sisteminde izlediği seyri ortaya koymak üzere, sınıf düzeyi değişkeninin de araştırmalarda sıklıkla kullanılan bir

değişken olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin fen bilgisi dersi için gerçekleştirdikleri etkinlikler, öğrencilerle iletişim biçimleri, sınıf içinde yarattıkları sosyal atmosfer ile öğrencilerden beklentileri de fen başarısı ve fen alanına yönelik tutumlarla ilişkili olan değişkenlerdir (Spears,1987; Shepardson ve Pizzini,1992; Ebenezer ve Zoller,1993). Anne babanın doğumla birlikte çocuklarına sağladıkları olanaklar, sahip oldukları değerler ve iletişim biçimleri de öğrencilerin fen başarısını etkilemektedir (Scott-Jones,1984). Küçük aileler, evde sahip olunan kitap sayısının çokluğu, anne-babanın üst düzey eğitime sahip olması, annenin ev dışında çalışıyor olması, anne-babanın fenle ilgili bir meslekte çalışıyor olması gibi çeşitli aile özelliklerinin çocukların fen dersindeki başarılarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Tamir,1993).

Fen bilgisi öğretim programlarının geliştirilebilmesi ya da yeniden hazırlanabilmesi ve özellikle etkili bir fen öğretimi yapılabilmesi için, öğrencilerin fen başarılarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi ve buna ilişkin neler yapılması gerektiğinin açıkça ortaya konması gerekmektedir.

Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, ilköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersindeki başarılarını etkileyen faktörleri belirlemektir. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğrencilerin fen bilgisi dersindeki başarıları, sınıf düzeyine, okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyine ve cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
2. Öğrencilerin fen bilgisi dersindeki başarıları üzerinde sınıf düzeyi, sosyoekonomik düzey ve cinsiyet değişkenlerinin ortak etkisi var mıdır?
3. Fen alanına yönelik tutumlar fen bilgisi dersindeki başarının bir yordayıcısı mıdır?
4. Fen bilgisi dersine ilişkin başarı ile öğrencilerin aile özellikleri arasında ilişki var mıdır?
5. Fen bilgisi dersindeki başarı ile velilerinin fen bilgisi dersine ilişkin görüşleri arasında ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ilişkisel tarama modeli niteliğindedir. İlişkisel tarama modelinde, araştırmaya dahil edilen değişkenler arasında bir ilişki olup olmadığı belirlenmektedir. Bu çalışma temelde, öğrencilerin fen bilgisi dersindeki başarılarının bazı faktörlerle ilişkisi olup olmadığını incelediği için ilişkisel tarama modeli niteliğindedir.

Çalışma Kümesi

Bu çalışmada iki çalışma kümesi bulunmaktadır. Bunlardan ilki öğrenciler için oluşturulmuştur. Ankara ili merkez ilçelerinden üst, orta ve alt sosyoekonomik düzeyi temsil eden birer okul belirlenmiş ve bu okulların 4 ve 5. sınıfına devam eden 547 öğrenci çalışma kümesini oluşturmuştur. Araştırmanın ikinci çalışma kümesini ise veliler oluşturmaktadır. Veli çalışma kümesini belirlemek üzere, öğrenciler başarı testinden aldıkları puanlara göre sıralanmış ve her bir okuldan 50 başarılı, 50 başarısız öğrencinin velisi belirlenmiştir. Toplam 300 veliye anket uygulanmış, ancak 250 anket analize dahil edilmiştir.

Çalışma kümesini oluşturan 547 öğrencinin %52'si kız ve %48'i erkektir. Bu öğrencilerin yarısı 4. sınıf ve diğer yarısı da 5. sınıfa devam etmektedir. Alt sed'in özelliklerini sergileyen okuldan 178 öğrenci, orta sed'den 188 ve üst sed'den de 181 öğrenciye ulaşılmıştır.

Veli çalışma kümesini oluşturan kişilerin %45'i erkek ve %55'i de kadındır. Yaş durumuna göre velilerin %6'sı 20-29 yaşları arasında, %56'sı 30-39 yaşları arasında, %34'ü 40-49 yaşları arasında ve %4'ü ise 50 yaş ve üzerindedir. Velilerin %24'ü ilkokul, %12'si ortaokul, %28 lise, %28'i üniversite ve %7'si de lisans üstü programdan mezun olmuştur. Grubun sadece %1'i herhangi bir kurumdan mezun değildir. Velilerin %17'sinin bir, %49'unun iki, %21'inin üç ve %16'sının da dört ve daha fazla çocuğu vardır.

Veri Toplama Araçları

4 ve 5. sınıf *Fen Bilgisi Dersi Başarı Testleri*, *Fen Alanına Yönelik Tutum Ölçeği*, başarılı ve başarısız öğrencilerin aile özelliklerini ve velilerinin fen bilgisi dersine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan *Veli Anketi'* dir.

Başarı testleri, öğrencilerin 4 ve 5. sınıf fen bilgisi dersindeki başarılarını ortaya koymak amacıyla 1992 yılı Fen Bilgisi öğretim programında yer alan hedef ve hedef davranışlar temel alınarak hazırlanmıştır. Programda yer alan duyuşsal ve psikomotor alana ilişkin hedefler araştırmada kapsam dışı bırakılmıştır. Çoktan seçmeli, doğru yanlış, eşleştirme ve boşluk doldurma türlerinde 118 soru 4. sınıflar için ve 127 soru da beşinci sınıflar için hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular bir ölçme değerlendirme uzmanı ve üç program geliştirme uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Gerekli görülen düzeltmeler yapıldıktan sonra testlerin teknik, öğrenci seviyesine uygunluk ve bilimsel içerik açısından doğruluğunu belirleyebilmek için ODTÜ Vakfı Özel Lisesi İlk kısımda 4 ve 5. sınıflarda görev yapan 12 sınıf öğretmeni ile 2 laboratuvar öğretmenin görüşü alınmıştır. Ayrıca, Tefik İleri İlköğretim okulunda görev yapan 15 4 ve 5. sınıf öğretmeninden, hazırlanan testte yer alan her bir sorunun ilköğretim fen bilgisi dersi öğretim programında yer alan hedef ve hedef davranışları ölçmedeki yeterliliğini belirlemeleri istenmiştir. Bu uygulamanın ardından, testlere verilen yanıtların aritmetik ortalaması ve standart sapması hesaplanmış ve aritmetik ortalaması 4.40'ın altında ve standart sapması .85'in üstünde olan sorular ön deneme öncesinde testlerden çıkarılmıştır. Böylece, 4. sınıf başarı testinde 105 soru, 5. sınıf testinde de 108 soru ön deneme için hazır duruma getirilmiştir.

Ön deneme çalışması 1996-1997 öğretim yılının Haziran ayında Tefik İleri İlköğretim okulunda öğrenim gören 200 4 ve 5. sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüş ve bu uygulamanın ardından testlerin ortalama madde güçlükleri ile güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Buna göre, 4. sınıf başarı testi 75 sorudan (Ortalama madde güçlüğü: .49, r= .92), 5. sınıf başarı testi 70 sorudan (Ortalama madde güçlüğü: .55; r = .91) oluşmuştur.

Araştırmada öğrencilerin fen alanına yönelik tutumlarını belirlemek üzere Kıymet Selvi tarafından geliştirilen ve ilköğretim ikinci kademe öğrencileri için kullanılması uygun olan ölçek kullanılmıştır. Ancak, ölçeği 4 ve 5. sınıf öğrencilerine uygulayabilmek için uyarılma çalışması yapılmıştır. Bu amaçla, ölçek Tefik İleri İlköğretim okulunda 200 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanmış ve elde edilen verilerle yapılan faktör analizi sonucunda ölçekten iki madde çıkarılmıştır. Böylece, 9 maddeden oluşan yeni ölçeğin yeni alfa değeri .85 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 27, en yüksek puan ise 189'dur.

Veli anketi, öğrencilerin aile özelliklerini belirlemek ve velilerin fen bilgisi dersi ile ilgili görüşlerini ortaya koymak üzere literatüre dayalı olarak hazırlanmış ve bu taslak for-

mun anket tekniği ve bilimsel içerik bakımından uygun olup olmadığını belirlemek üzere, üçü ilköğretim fen öğretimi alanında, biri ölçme değerlendirme ve biri de öğretim kuramları alanında çalışan beş yabancı uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Daha sonra biri ölçme değerlendirme alanında ve ikisi de program geliştirme alanında çalışan üç Türk uzmanın da görüşleri alınmış ve bu grubun yaptığı incelemede ankette kullanılan dilin uygun olup olmadığı da incelenmiştir. Böylece uzman görüşüne dayalı olarak anketin geçerli ve güvenilir olduğu kabul edilmiştir. Toplam onbeş sorudan oluşan anketin, ilk yedi sorusu ile öğrencilerin aile özelliklerini belirlemek hedeflenirken, diğer sekiz soru ile de velilerin fen bilgisi dersi ile ilgili görüşlerini belirlemek hedeflenmiştir.

Uygulama ve Analiz

Araştırmada belirlenen amaçlara ulaşmak üzere, fen bilgisi başarı testi ve fen alanına yönelik tutum ölçeğinin uygulama çalışması, 1997-1998 öğretim yılında üç farklı sosyoekonomik düzeyin özelliklerini sergileyen birer okulda gerçekleştirilmiştir. Fen bilgisi dersi ile ilgili başarı testleri ve fen alanına yönelik tutum ölçeği Haziran 1998 tarihinde öğrenci grubuna uygulanmıştır. Veli anketi ise, 1998-1999 öğretim yılının Aralık ve Şubat ayları arasında uygulanmıştır.

Toplanan verilerin analizinde fen bilgisi başarısının cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere ilişkisiz gruplar için üç faktörlü ANOVA testi uygulanmıştır. Fen alanına yönelik tutumların fen bilgisi dersindeki başarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını test etmeye yönelik basit doğrusal regresyon analizi tekniği ile kullanılmıştır. Ayrıca, kay kare, frekans ve yüzde gibi analiz teknikleri de kullanılmıştır. İstatistiksel analizlerde bazı bulgularda .05, bazı bulgularda da .01 düzeyi esas alınmıştır.

BULGULAR

Öğrencilerin Fen Dersindeki Başarılarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin başarı puanlarına ilişkin ortalamaları sosyoekonomik düzeylere göre incelendiğinde, üst sed'in (sosyoekonomik düzeyin) özelliklerini sergileyen okula devam eden öğrencilerin başarı puanı ortalaması ($X=39.83$), orta ($X=31.15$) ve alt sed'in özelliklerini sergileyen okullara devam eden öğrencilerin başarı puanı ortalamalarından ($X=24.52$) daha yüksektir. Sosyoekonomik düzey değişkenine göre fen bilgisi başarı puanı ortalamalarında gözlenen bu fark üç yönlü varyans analizi testine göre istatistiksel olarak anlamlıdır. [$F(2,535=10075.496, p=.000)$]. Sosyoekonomik düzey ve başarı puanları arasında saptanan bu anlamlı etkinin kaynağını belirlemek üzere yapılan Fisher LSD karşılaştırma testi sonuçlarına göre, üst sed'in özelliklerini sergileyen okula devam eden öğrenciler, orta ve alt sed'lerden, orta sed'in özelliklerini sergileyen okula devam eden öğrenciler alt sed'den daha yüksek başarı düzeylerine sahiptir. Her üç sed arasında gözlenen farklılaşma istatistiksel olarak anlamlıdır.

Öğrencilerin fen bilgisi dersi başarı puanları ortalamaları sınıf düzeylerine göre incelendiğinde, beşinci sınıf öğrencilerinin başarı puanı ortalaması ($X=35.52$), dördüncü sınıf öğrencilerinin başarı puanı ortalamasından ($X=28.17$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Sınıf düzeyine dayalı olarak başarı puanı ortalamaları arasında gözlenen bu farkın anlamlılığını test etmek üzere yapılan üç yönlü varyans analizi sonuçları istatistiksel olarak anlamlıdır [$F(1,535=5456.822, p=.000)$].

Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin fen bilgisi dersi başarı puanı ortalamaları incelendiğinde ise, kız öğrencilerin başarı puanı ortalaması ($X= 32.96$) erkek öğrencilerin başarı puanı ortalamasından ($X= 30.69$) daha yüksektir. Başarı puanı ortalamaları arasında cinsiyet değişkeni açısından gözlenen farkın anlamlılığını test etmek üzere yapılan varyans analizi sonuçları, farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir [$F(1,535 =567.478, p= .011)$].

Sed ve sınıf değişkeni birlikte ele alındığında, öğrencilerin fen bilgisi dersindeki başarı puanı ortalamaları üst sed dördüncü sınıfta ($X= 40.06$) diğer tüm sed ve sınıflardaki öğrenci başarı puanı ortalamalarından yüksektir. Ancak, üst sed beşinci sınıf öğrencilerinin başarı puanı ortalaması üst sed dördüncü sınıf öğrencilerin başarı ortalamasına ($X= 39.65$) oldukça yakındır. Orta ve alt sed'lerde ise, beşinci sınıfların fen bilgisi dersi başarı puanı ortalamaları ($X= 38.25$; $X= 27.67$) dördüncü sınıflardan ($X= 24.35$; $X= 20.70$) daha yüksektir. Hem sed hem de sınıf değişkenlerinin birlikte öğrencilerin fen bilgisi dersi başarıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir ortak etkiye sahip olduğu görülmektedir [$F(2,535 = 2321.462, p= .000)$].

Sed ve cinsiyet değişkeni birlikte ele alındığında, öğrencilerin fen bilgisi başarı puanı ortalamaları üst sed erkek öğrencilerde ($X= 40.11$) diğer tüm sed ve cinsiyet gruplarından daha yüksektir. Sed ve cinsiyet değişkenleri öğrencilerin fen bilgisi dersi başarıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir ortak etkiye sahiptir [$F(2,535 = 428.107, p= .007)$]. Sınıf ve cinsiyet değişkeni birlikte ele alındığında, fen bilgisi dersi başarı puanı ortalaması en yüksek olan grubun, beşinci sınıfa devam eden kız öğrencilerden oluştuğu görülmektedir ($X= 38.33$). Sınıf ve cinsiyet değişkenlerinin başarı üzerindeki ortak etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır [$F(1,535 = 1572.698, p= .000)$]. Sed, sınıf ve cinsiyet değişkenlerinin birlikte, fen bilgisi dersindeki başarı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir ortak etkiye sahip olmadığı bulunmuştur [$F(2,535 = .734, p= .992)$]. Öğrencilerin fen alanına yönelik tutumlarının, fen dersindeki başarının önemli bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek üzere yapılan basit regresyon analizi sonucunda bu iki değişken arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($R= .191, F(1.545)= 20.83, p= .0000$).

Fen Bilgisi Dersindeki Başarı ile Aile Özellikleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Öğrencilerin fen bilgisi dersindeki başarıları ile velilerinin eğitim durumu arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan kay kare sonucunda, bu iki değişken arasındaki ilişki .01 düzeyinde anlamlı çıkmıştır ($\chi^2=56.96$). Fen bilgisi dersindeki başarı ile kardeş sayısı arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan kay kare testi sonucuna göre, bu iki değişken arasında .01 düzeyinde anlamlı ilişki bulunmuştur ($\chi^2=42.11$). Ana babanın aylık geliri ile çocukların fen bilgisi dersindeki başarıları arasında .01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($\chi^2=55.87$). Yapılan kay kare testi sonuçlarına göre, annenin çalışma durumu ile öğrencilerin fen bilgisi dersindeki başarıları arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir ($\chi^2=34.50$).

Öğrencinin başarı durumuna göre babanın mesleği incelendiğinde, başarısız olarak gruplandırılan öğrencilerin babalarının sadece % 36.5'i profesyonel meslek grubunda (Mimar, doktor, mühendis, öğretim üyesi, diplomat vb.) yer alan mesleklerde çalışırken, % 63.5'i de bu grubun dışında yer alan mesleklerde (berber, marangoz, tornacı, kaynakçı, garson vb.) çalıştıkları görülmektedir. Aynı dağılımın başarılı öğrenci grubunda ol-

dukça farklılaştığı dikkat çekmektedir. Buna göre, başarılı öğrencilerin babalarının % 75.3'ünün profesyonel meslek grubuna dahil olan mesleklerden birinde çalıştığını, buna karşılık % 24.7'sinin bu meslek grubu dışındaki mesleklerden birinde çalıştığını belirttiği görülmektedir.

Babanın mesleği ile öğrencinin fen bilgisi dersindeki başarısı arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan kay kare testi sonucuna göre, bu iki değişken arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir ($\chi^2=34.97$).

Velilerin Fen Bilgisi Dersine İlişkin Görüşleri İle Öğrencilerin Fen Bilgisi Dersindeki Başarıları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Başarılı olarak gruplandırılan öğrencilerin velilerinin %1.2'si çocuklarının lise ve teknik ya da meslek lisesi diploması almasını beklediklerini belirtirken, grubun % 36.4'ü de üniversite ve lisans üstü düzeyde diploma almalarını bekledikleri görülmektedir. Başarısız öğrenci velilerinin % 8'i çocuklarının lise ve teknik ya da meslek lisesi diploması almasını beklediklerini belirtirken, % 54.4' ünün de üniversite ve lisans üstü düzeyde diploma almalarını bekledikleri görülmektedir. Her iki grup velinin % 90.8'inin çocuklarından üniversite ve lisans üstü düzeyde diploma almalarını bekledikleri görülmektedir. Öğrencilerin başarı durumları ile ana baba beklentileri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan kay kare sonucuna göre, bu iki değişken arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır ($\chi^2= 6.693$). Bu durumda, veli beklentilerinin başarılı ve başarısız öğrenci grupları için farklılaşmadığı söylenebilir.

Başarılı öğrenci grubunun velilerinin %37.9'u ileride çocuklarının fen alanı ile ilgili mesleklerde çalışmalarını istedikleri, %19.3'ü de fen alanı ile ilgili olmayan mesleklerde çalışmalarını istedikleri görülmektedir. Bu dağılımın başarısız öğrenci grubunda da benzer olduğu dikkat çekmektedir. Buna göre, çocuklarının fen alanı ile ilgili mesleklerde çalışmalarını isteyen velilerin oranı %30.5 iken, fen alanı ile ilgili olmayan mesleklerde çalışmalarını isteyenlerin oranı %12.3'tür. Tüm veli grubunun sadece 1/3'ünün çocuklarının fen alanı ile ilgili olmayan mesleklerde çalışmalarını istedikleri dikkat çekmektedir.

Öğrencilerin başarı durumları ile ana babaların çocuklarının yapabilecekleri mesleklere ilişkin beklentileri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan kay kare testi sonucunda bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Başarılı öğrenci velilerinin %12.4'ünün genellikle, %13.6'sının da fırsat buldukça çocuklarına yardımcı oldukları ve sadece %5.6'sının çocuklarına hiç yardım edemedikleri görülmektedir. Başarısız öğrenci velilerinin, %17.6'sının genellikle, %24.4'ünün fırsat buldukça çocuklarının çalışmalarına yardımcı oldukları ve %12'sinin hiç yardımcı olmadıklarını belirttikleri görülmektedir. Çocukların başarı durumu ile onlara yardım için ayrılan zaman arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan kay kare testi sonucuna göre, bu iki değişken arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Ana babaların çocuklarına yardım edememe nedenleri incelendiğinde, başarılı öğrencilerin velilerinin %25'inin zaman yetersizliği nedeniyle, %6.8'inin de fen alanı ile ilgili bilgi eksikliği nedeniyle bunu gerçekleştiremediklerini belirttikleri görülmektedir.

Bu durum başarısız öğrenciler için biraz farklılaşmaktadır. Zaman yetersizliği nedeniyle çocuğuna yardım edemediğini belirten velilerin oranı % 31.8 iken, fen alanı ile ilgili bilgi yetersizliğini neden olarak belirten velilerin oranı % 20.5'tir. Fen alanına ilgi duymama nedeniyle çocuğuna yardım edemediğini belirten velilerin oranı, başarılı öğrenci grubunun velilerinin oranından daha yüksek olduğu görülmektedir. Genel olarak velilerin

yardım fazlasının zaman yetersizliğini, yaklaşık 1/3'ünün de bilgi yetersizliğini çocuklarına yardım edememe nedeni olarak göstermişlerdir.

Velilerin % 47.2'sinin fen bilgisi dersini "ilginç" bulduğu, % 52.8'inin ise ilginç bulmadıkları görülmektedir. Bu dersini ilginç bulduğunu belirten veliler öğrenci başarısına göre incelendiğinde ise, bu velilerin % 37.8'nin başarısız öğrencilerin ve % 62.8'inin de başarılı öğrencilerin velileri olduğu görülmektedir. Velilerin fen bilgisi dersini ilginç bulma durumları ile öğrencilerin fen başarısı arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir ($\chi^2=14.65$)

Başarısız öğrenci velilerinin, birinci sırada yabancı dil derslerini iyi bir iş sahibi olmaya yardımcı olarak gördükleri dikkati çekmektedir. Yabancı dil derslerinden sonra ikinci sırada matematik dersi, üçüncü sırada fen bilgisi dersi ve dördüncü sırada da bilgisayar dersleri yer almaktadır. Bu dört dersin sıralama puanlarının diğer derslerden oldukça yüksek olduğu dikkati çekmektedir. Başarılı öğrenci velilerinin yaptıkları sıralamada ise, gelecekte iyi bir iş sahibi olabilmek için birinci sırada gerekli görülen ders matematik dersidir. Bunu sırasıyla, yabancı dil, bilgisayar ve fen bilgisi dersleri takip etmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersindeki başarılarının okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyine, sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Young ve Fraser (1994), fen bilgisi dersinde görülen başarı farklılıklarının hem okul hem de aile gibi birçok sosyal faktörün etkisiyle ortaya çıktığını belirtmektedirler. Yapılan birçok araştırmada sosyoekonomik düzeyin fen başarısı üzerinde etkili olduğu açıkça görülmektedir (Schibeci ve Riley, 1986; Lee Tien, 1987; Tamir, 1988, 89, 93; Baykul, 1989; Gorman ve Yu-Ching, 1990; Oakes, 1990; ÖSYM, 1992; Payashoğlu ve Diğ., 1991; Kolburan, 1997; Ceyhan, 1998).

Bununla birlikte, cinsiyet değişkeninin ilköğretim birinci kademe fen bilgisi dersindeki başarıyı etkileyen bir değişken olması aslında bu alanda yapılan araştırma sonuçları ile tutarsızlık göstermektedir. Araştırmalarda bu sınıf düzeylerinde kız ve erkek öğrencilerin fen dersindeki başarıları arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. Genel olarak fen başarısında cinsiyete yönelik farklılaşmanın daha çok ilköğretim ikinci kademe ortaya çıktığı dikkat çekmektedir (Show ve Doan, 1990; Bateson ve Parsons-Chatman, 1989; Fleming ve Malone, 1983). Kız öğrencilerin bu araştırmada daha başarılı olması, kültürel değerlerimizle ve toplumda kızlara atfettiğimiz değerlerle ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Fen dersindeki başarıda görülen farklılaşmaya neden olan bir başka faktör ise öğrencilerin devam ettikleri sınıf düzeyleridir. Buna göre beşinci sınıflar dördüncü sınıflara göre daha başarılıdır. Sınıf düzeylerine göre ortaya çıkan bu farklılık, fen bilgisi dersinin ilk olarak dördüncü sınıflarda verilmeye başlanması ve dördüncü sınıflarda işlenen fen konularının beşinci sınıflarda daha kapsamlı olarak işlenmesinden kaynaklanıyor olabilir. Fidan'ın 1981 yılında yaptığı araştırmada da, beşinci sınıftaki fen başarısı ile en yüksek ilişkiyi dördüncü sınıf fen başarısının gösterdiği ortaya çıkmaktadır.

Fen bilgisi dersindeki başarı ile fen alanına yönelik tutum arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgu, öğrencilerin fen alanına yönelik tutum puanları arttıkça bu derste başarı düzeylerinin de arttığını göstermektedir (Hough ve Piper, 1982; Canon ve Simpson, 1985; Schibeci ve Riley, 1986; Keeves ve Morgenstern, 1992; Tamir, 1993;

Weinburgh,1995; Keeves ve Aikenhead,1995). Fen alanına yönelik tutumlar bu derste başarılarının önemli bir yordayıcısı olmakla birlikte, tutumların başarıdaki toplam değişkenliğinin ancak % 4'ünü açıkladığı görülmektedir. Buna göre, fen alanına yönelik tutumların fen başarısındaki değişmelerin ancak çok küçük bir bölümünü açıkladığı söylenebilir. Özellikle, ilköğretim birinci kademe için bu bulgu önemli bir gerçeğin altını çizmektedir. Bu sınıf düzeylerinde fen bilgisi dersindeki başarı farklılıklarını açıklamada daha çok fen alanına yönelik tutumlar dışındaki faktörlerin etkili olabileceği düşünülmelidir.

Öğrencilerin fen başarıları ile anne-babaların öğrenim durumu, kardeş sayısı, anne babanın aylık geliri, annenin çalışma durumu, baba mesleği ile öğrencilerin fen başarıları arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır. Bu durumda, velilerin öğrenim durumları yükseldikçe öğrencilerin fen bilgisi dersindeki başarılarının da arttığı söylenebilir. Bu bulgu gerek Türkiye'de gerekse bir çok farklı ülkede yapılan araştırma sonuçlarıyla tutarlı bir yapı sergilemektedir (Schibeci ve Riley,1986; Tamir,1988,1993; Gorman ve Yu-Ching,1990; ÖSYM, 1992; Macaroğlu,1995). Kardeş sayısının artması ile öğrencinin fen bilgisi dersindeki başarısının düştüğü söylenebilir. Bu bulgu gerek Türkiye'de gerekse çeşitli ülkelerde yapılan araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir (ÜSYM,1979; Tamir,1988, 1993; Baykul,1989; ÖSYM,1992; Payaslıoğlu ve Diğ.,1992). Ailedeki çocuk sayısının artması bir taraftan çocuklara sunulacak maddi ve fiziki olanakları azaltacak, diğer taraftan ailenin ilgisi ve desteğinin daha fazla çocuk arasında bölünmesine neden olacaktır. Doğal olarak, bu durum öğrencilerin okul başarılarını da olumsuz olarak etkileyecektir.

Annesi her hangi bir işte çalışan öğrencilerin fen bilgisi dersinde daha başarılı oldukları görülmektedir. Bu bulgu araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir (ÖSYM,1992; Tamir,1993). Ayrıca, babası profesyonel meslek grubuna dahil olan mesleklerden birinde çalışan öğrencilerin fen bilgisi dersinde daha başarılı olduğu görülmektedir. Profesyonel meslek grubundaki meslekler yükseköğrenim görmeyi gerektiren mesleklerdir. Ana babaların öğrenim durumları yükseldikçe öğrencilerin fen bilgisi dersindeki başarılarının yükseldiği görülmektedir. Bu bulgu, araştırma sonuçlarıyla da tutarlılık göstermektedir (Lee Tien,1987; Tamir,1988,1993; Gorman ve Yu-Ching,1990; ÖSYM,1992).

Fen bilgisi dersini ilginç bulan velilerin çocuklarının bu derste daha başarılı olduğu anlaşılmaktadır. Bu dersin ilginç olduğunu düşünen velilerin, çocuklarına verilen fen ödevlerine yardım etme, fen alanına ile ilgili yayınları takip etme, çocuklarına okul dışında fen alanı ile ilgili olanaklar yaratma vb. konularında daha duyarlı olmalarını sağlayabilir. Ayrıca, günlük yaşamda bilimsel süreç becerilerinin ve fen kavramlarının kullanımını teşvik eden ailelerde, çocukların başarıda gerekli olan becerileri öğrenme yetenekleri de güçlenecektir (Martın,1997: 289). Fen derslerini ilginç olarak niteleyen velilerin, bilimsel kavramları ve bazı bilimsel becerileri günlük yaşamda kullanma ve bu konuda çocuğuna destek olma olasılığı, bu derste ilginç bulmayan velilere nazaran daha yüksek olabilir. Böylece, bu olanaklara sahip olan öğrencilerin fen bilgisi dersindeki başarılarını olumlu yönde etkileyebileceği söylenebilir.

Araştırma sonuçları genel olarak sosyoekonomik düzeyin başarıyı etkileyen önemli bir faktör olduğu görülmektedir. Bu nedenle, özellikle alt ve orta sosyoekonomik düzeyin özelliklerini sergileyen okullar, fen bilgisi öğretimini destekleyecek araç gereç ve materyal yönünden zenginleştirilmelidir.

Türkiye'de örgün eğitime devam eden öğrencilerin fen başarılarının ve fen alanına yönelik tutumlarının izlediği seyri ortaya koymak üzere, tüm sınıf düzeylerini kapsayan

boylamsal araştırmalar yapılmalıdır. Ayrıca, velilerin çocuklarının okul başarısına ve ileride yapmalarını istedikleri mesleklere yönelik beklentileri ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere araştırmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- American Association of University Women. (1992). *How Schools Shortchange Girls*. Washington, DC
- Baker, D.(1998). *Research Matters to the Science Teacher Teaching for Gender Differences*. NARST.
- Bateson, J.D. ve Parsons-Chatman,S. (1989). Sex Related Differences in Science Achievement : A Possible Testing Artifact. *International Journal of Science Education*,11, 4, 371-385.
- Baykul,Y. (1989). ÖSS İle Yoklanan Bilgi ve Beceriler Farklı Okul, Tür ve Sınıflarında Ne Ölçüde Kazandırılmaktadır? Ankara: ÖSYM-Tab Eğitim Yayınları:9.
- Baykul,Y. (1990). İlkokul Beşinci Sınıftan Lise ve Dengi Okulların Son Sınıflara Kadar Matematik ve Fen Derslerine Karşı Tutumda Görülen Değişmeler ve Öğrenci Seçme Sınavındaki Başarı İle İlişkili Olduğu Düşünülen Bazı Faktörler. Ankara: ÖSYM-Meteksan Yayınları.
- Cannon, R.K. ve Simpson, R.D. (1985). Relationships Among Attitude, Motivation, and Achievement of Ability Grouped, Seventh-Grade, Life Science Students. *Science Education*, 69, 2,121-138
- Ceyhan, S. (1998). *İlköğretim Fen Bilgisi Programının Uygulamaya Dönük Yeterliliği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sos. Bil.Enst.
- Ebenezer,J.V. ve Zoller, U. (1993). Grade 10 Student's Perception of and Attitude Toward Science Teaching and School Science. *Journal of Research in Science Teaching*, 30,2,175-186.
- Engstrom,J.A ve Noonan,R. (1990). Science Achievement and Attitudes in Swedish Schools. *Studies in Educational Evaluatiuon*,16, 3, 443-456.
- Fidan, N.(1981). *Giriş Davranışları Ve Öğretim Yöntemlerinin Fen Başarısına Etkisi*. Doçenlik tezi.Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü,Ankara.
- Fleming,L. ve Malone,M. (1983). The Relationship of Student Characteristics and Student Performance in Science As Viewed By Meta-Analysis Research. *Journal of Research in Science Teaching*, 20, 481-495.
- Geban,Ö. (1996). Fen Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler. *İlköğretim Okullarında Fen Öğretimi ve Sorunları*. Türk Eğitim Derneği Yayınları. No: 10. Şafak Matbaacılık. Ankara.
- Gorman,S.veYu-Ching,C. (1990 April).*Science Achievement at Home Environment* . Paper Presented at The Annual Meeting of American Educational Research Association.Boston.
- Gürkan,T.ve Gökçe,E. (2000).*İlköğretim Öğrencilerinin Fen Alanına Yönelik Tutumları* .IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi.6-8 Eylül 2000.Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi:Ankara.
- Hough,L.W. ve Piper, M.K. (1982). The Relationship Between Science Achievement and Attitudes Toward Science When Using Residualized Scores. *Journal of Research in Science Teaching*, 20,33-38.
- Karagül,T. (1996). *Yükseköğretim Programları İçin Gerekli Görülen Öğrenci Yeterlikleri ve Yükseköğretime Geçiş Süreci (Öğretim Üyelerinin Görüşleri)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi Ankara Üniversitesi Sos. Bil. Enst.
- Keeves,J. ve Morgenstern,L.(1992). Attitudes Towards Science: Measures and Effects. In J. Keeves (Ed.), *The IEA Study of Science III: Changes in Science Education and Achievement 1970-1984*, Pregamon,Elmsford,NY.
- Keeves,P.J ve Aikenhead,G.S. (1995). Science Curricula in A Changing World.In B. Fraser ve H. Walberg (Eds.),*Improving Science Education*. National Society For The Study of Education:USA

- Kelly, A. (1986). The Development of Girls' and Boys' Attitudes to Science: A Longitudinal Study. *European Journal of Science Education*, 8, 339-412.
- Kolburan, A. (1997). İlköğretim Altıncı Sınıf Fen Bilgisi Dersi Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Lee, Tien, Y. (1987). *The Relationship of Achievement, Instruction and Family Background to Elementary School Science Achievement in Republic of China*. Unpublished Doctoral Dissertation, Ohio State University, USA.
- Linn, M.C. ve Hyde, J.S. (1989). Gender, Mathematics and Science. *Educational Researcher*, 18, 8, 17-27
- Macaroğlu, E. (1995). İlköğretim Programlarında Fen Bilgisi Programlarının Etkinliği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Martin, D. J. (1997). *Elementary Science Methods . A Constructivist Approach*. Delmar Publisher. An International Thomson Publishing Company.
- M.E.B. (1998). *Fen Bilimleri ve Matematik Durum Tespit Ara Raporu*. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Yayınları: 061, Ankara.
- Morell, P.D. ve Lederman, N.G. (1998). Students' Attitudes Toward School and Classroom Science: Are They independent Phenomena. *School Science and Mathematics*, 98, 2, 76-83.
- Oakes, J. (1990). Opportunities, Achievement, and Choice: Women and Minority Students in Science and Mathematics. *Review Research in Education*, 16, 153-222.
- ÖSYM. (1992). *Adayların Sosyoekonomik Özellikleri ve Sınavdaki Başarıları*. Ankara: Gaye Filmcilik ve Matbaacılık.
- Payashoğlu, A., Çil, T ve Sadık, R. (1991). *1991 Yılında ÖSYS' Ye Giren Adayların Sosyoekonomik Özellikleri ve Sınavdaki Başarıları*. Ankara: ÖSYM, Yayınlanmamış Araştırma Raporu.
- Schibeci, R.A. ve Riley, J.P. (1986). Influence of Students' Background and Perception On Attitude and Achievement. *Journal of Research in Science Teaching*, 23, 3, 177-187.
- Scott-Jones, D. (1984). Family Influence on Cognitive Development and School Achievement. *Review of Research in Education*, 11.
- Shepardson, P.D. ve Pizzini, L.E. (1992). Gender Bias in Female Elementary Teachers' Perceptions of Scientific Ability of Students. *Science Education*, 76, 147-153.
- Show, E.L. ve Doan, R.L. (1990 November). *Attitudes and Achievement Between Male and Female Second and Fifth Grade Students*. Paper Presented At The Annual Meeting of The Mid-South Educational Research Association, New Orleans.
- Simpson, R.D. ve Oliver, J.S. (1990). A Summary of Major Influence On Attitude Toward and Achievement in Science Among Adolescent Students. *Science Education*, 74, 1, 1-18.
- Spear, M.G. (1987). Science Teachers' Perceptions of The Appeal of Science Subjects to Boys and Girls. *International Journal of Science Education*, 9, 3, 287-296.
- Steinkamp, M.W. ve Maehr, M.L. (1984). Gender Differences in Motivational Orientations Toward Achievement in School Science: A Quantitative Synthesis. *American Educational Research Journal*, 21, 1, 39-59.
- Tamir, P. (1988) The Relationship Between Cognitive Preferences, Students Background and Achievement in Science. *Journal of Research in Science Teaching*, 25, 3, 201-216.
- Tamir, P. (1989) Home and School Affects on Science of High School Students in Israel. *Journal of Educational Research*, 83, 1, 30-39.
- Tamir, P. (1993). What Makes A Students A High Achiever in Science. *Gifted Education International*, 9, 24-32.
- Turgut, M., Baker, D., Cunningham, R. ve Piburn, M. (1997). *İlköğretim Fen Öğretimi*. YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Öğretmen Eğitimi Dizisi, Ankara.
- ÖSYM. (1979). *Yükseköğretim Öğrencileriyle Yükseköğretim Çıkışlıların Yeniden Üniversitelere Rast Seçme Sınavına Girmeleri Sorunu*. ÖSYM Yayınları, Ankara.
- Weinburgh, M. (1995). Gender Differences in Student Attitudes toward Science: A Meta-Analysis of Literature From 1970 to 1991. *Journal of Research in Science Teaching*, 32, 387-398.
- Young, J.D. ve Fraser, J.B. (1994). Gender Differences in Science Achievement: Do School Effects Make A Difference? *Journal of Research in Science Teaching*, 31, 857-871.

STRATEJİ ÖĞRETİMİNİN, İŞBİRLİKLİ VE GELENEKSEL SINIFLARDA, BAŞARI GÜDÜSÜ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Dr. Birsen DOĞAN*

ÖZET: Bu araştırmanın amacı, strateji öğretiminin, işbirlikli ve geleneksel sınıflarda, başarı güdüsü üzerindeki etkilerini incelemektir. Araştırmada, öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni uygulanmıştır. Deneysel çalışma 4. sınıflardan toplam 154 öğrenci ile dört grup üzerinde yürütülmüştür. Strateji öğretimi, birinci deney grubunda işbirlikli öğrenme yöntemi kullanılarak yapılmış, ikinci deney grubunda ise geleneksel sınıf ortamında yapılmıştır. Kontrol gruplarında ise strateji öğretimi yapılmamıştır. Araştırmanın verileri, başarı güdüsü ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin analizinde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Varyans Çözümlemesi, Scheffé Testi kullanılmıştır. Araştırma sonunda, strateji öğretiminin güdü üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Strateji öğretimi, başarı güdüsü, işbirlikli öğrenme

ABSTRACT: The purpose of the this research is to investigate the effects of strategy teaching on students' motivation in cooperative and traditional classes. The research was conducted on two experimental groups and two control groups. In the first experimental group, strategies were taught cooperative learning and through traditional method in the second one. The control groups were not taught any strategies. The data for the research were collected through Achievement Motivation Scale. Mean, Standart Deviation, Analysis of Variance, Scheffé Test were used to analyze the data. The research results indicate that strategy teaching is effective on increasing achievement motivation.

Key Words: Teaching of strategy, achievement motivation, cooperative learning

GİRİŞ

Son yıllarda öğrenme stratejileri ve güdü ile ilgili yapılan araştırmaların sayısındaki artış dikkate değerdir. Söz konusu araştırmalarda, strateji kullanımı, güdü ve başarı arasındaki olumlu ilişkiler ortaya konmuştur. Bilişötesi, güdü ve öğrenme konularına değinen Shapley (1994) araştırmasında, öz düzenlemeli strateji gelişiminin etkilerini araştırmıştır. Araştırma sonuçları, düşük başarılı grubun öğretmen yardımı aramaya ve öz düzenle-

* Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Görevlisi

meli öğrenme stratejileri kullanmamaya eğilimli olduklarını, yüksek başarılı grubun ise kendini değerlendirme, düzenleme, değişme ve kendi sonucunu belirleme stratejilerini kullandıklarını göstermiştir.

Yapılan başka bir araştırmada, Chan (1996), okul başarısı ve başarısızlıklarının nedenleri ile kendi yeterliliğini algılamalarını, bilgi, öğrenme ve okuma stratejilerinin kullanımı ile karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda, kendilerini bilişsel olarak daha yeterli algılayan öğrencilerin daha başarılı olduğu anlaşılmıştır. Orta düzeyde başarılı aynı yaş grubundaki öğrenciler karşılaştırıldığında, başarılı öğrencilerin başarısızlık ya da başarılarını kontrol etmede daha fazla güven duydukları, öğrenme stratejileri hakkında daha fazla bilgiye sahip oldukları ve daha üst düzeyde okuma yeterlilikleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Vanderstoep, Pintrich ve Fagerlin (1996) yaptıkları araştırmada, lise öğrencilerinin, beşeri, sosyal ve fen bilimlerindeki öz düzenlemeli öğrenme stratejileri, güdü ve bilgi düzeylerini araştırmışlardır. Araştırma sonunda, bilgi, güdü ve öz düzenlemeli öğrenmenin, sosyal ve fen bilimlerinde, yüksek başarılıları düşük başarılılardan ayırt ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Konrad, (1997), yaptığı araştırmada, kendini yöneterek öğrenmenin iç koşulları arasındaki karşılıklı etkileşim dinamiklerini çözümlemeyi amaçlamıştır. (a) Kendini düzenleme, (b) bilişötesi ve bilişsel öğrenme stratejileri, (c) duygusal-güdüsel algılama, (ç) akademik başarısının ölçümü, 191 öğretmen ve öğrenciyle yürütülmüştür. Regresyon analizleri, içsel güdü, eylem merkezli içsel güdü (action-oriented incentives) ve bilişötesi stratejilerin kendini düzenlemenin iyi belirleyicileri olduğunu ortaya çıkarmıştır. İlişki analizlerinin sonucunda, öğrencilerin derslerde gösterdikleri çaba ile bilişötesi düzenlemelerin güçlü bir şekilde ilişkili olduğu görülmüştür. Bilişötesi stratejiler, duygusal-güdüsel algılamayla olumlu bir şekilde ilişkilidir.

Açıkgöz (1996), öğrenme güdüsünü artıran etkenlerden söz ederken, öğretmenin, model alarak öğrenmeden yararlanarak öğrencilerini güdüleyebileceğini ifade etmektedir. Öğretmen öğrenme stratejilerinin kullanımında öğrencilere model olmakta ve güdü düzeylerini artırmaktadır. Açıkgöz'ün, Doyle' den aktardığına göre (1996), öğrencilere güdülemede bir başka yol, öğrencilerin ilgisini çekecek akademik işler seçmedir. Örneğin, boşluk doldurma, yazma, soruları yanıtlama, listeleri kopyalama, önceki öğrenilenleri hatırlama, bir parçadaki olayları bulma, düşünce üretme ve organize etme etkinlikleri olabilir.

Bu düşünceden hareketle, öğrenme stratejilerinin öğretilmesinin, öğrencilerin güdü düzeylerini artıracığı düşünülmektedir.

AMAÇ

Bu araştırma ile strateji öğretiminin, işbirlikli ve geleneksel sınıflarda, başarı güdüsü üzerindeki etkilerinin ortaya konması amaçlanmaktadır. Bu araştırmanın sonuçlarının, bu etkinliklerle ilgili program geliştirme çalışmalarına ışık tutması umulmaktadır.

PROBLEM CÜMLESİ

Strateji öğretiminin, işbirlikli ve geleneksel sınıflarda, başarı güdüsü üzerindeki etkileri nelerdir?

SINIRLILIKLAR

1. Bu araştırma dördüncü sınıf düzeyindeki öğrenciler üzerinde yürütülmüştür.
2. Bu çalışmada işbirlikli öğrenme tekniklerinden sadece "Birlikte öğrenme" tekniği kullanılmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışmada, öntest-sontest kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Araştırma dört grup üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1: Deney Deseni'nde, deney öncesi ve deney sonrası uygulamalar yer almaktadır.

Grup No	Grubun Adı	Ön test	Uygulanan Yöntem	Uygulanan Stratejiler	Son test
01	İşbirlikli Strateji Öğretimi Grubu	Güdü Ölçeği	İşbirlikli Öğrenme Yöntemi	SYI ve Resim Çizme	Güdü Ölçeği
02	Geleneksel Strateji Öğretimi Grubu	Güdü Ölçeği	Geleneksel Sınıf Öğretimi	SYI ve Resim Çizme	Güdü Ölçeği
03	Aynı Okuldaki Kontrol Grubu	Güdü Ölçeği	Geleneksel Sınıf Öğretimi	-	Güdü Ölçeği
04	Başka Bir Okuldaki Kontrol G.	Güdü Ölçeği	Geleneksel Sınıf Öğretimi	-	Güdü Ölçeği

DENEKLER

Bu araştırma ile ilgili işlemler 2000-2001 Eğitim-öğretim yılı güz döneminde, dördüncü sınıflardan toplam 154 öğrenci ile dört grup üzerinde yürütülmüştür.

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu çalışmanın verileri, Başarı Güdüsü Ölçeği ile toplanmıştır. Bu ölçek, Açıköz'ün geliştirdiği, Ellez (1999), Özer (1999), Şendur (1999) ve Babacan (1999) 'ın araştırmalarında kullandığı başarı güdüsü ölçekleri incelenerek hazırlanmıştır. Ölçekten elde edilen puanların güvenilirliği Cronbach Alfa ve İki Yarı Güvenirlilik formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Faktöriyel geçerlilik için Faktör Analizi yapılmıştır. Bu analiz 3 faktörle sınırlandırılmıştır. Faktör yükü 0.40'ın üzerinde olan maddeler alınarak madde sayısı 19'a indirilmiştir. Başarı Güdüsü Ölçeği alt ölçeklerinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Başarı Güdüsü Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması Sonuçları

Ölçek	Boyut	Madde Sayısı	Cronbach's Alfa	İki-Yarı Güvenirlilik
1. Alt ölçek	Başarılı olma	6	.7085	
2. Alt ölçek	Çaba	6	.6222	
3. Alt ölçek	Çalışma isteği	7	.6687	
Toplam		19	.8023	.7718

Tablo 2' deki Başarı Güdüsü Ölçeğinin sonuçları, ölçeğin oldukça geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

İŞLEM YOLU

1. Veri toplama araçlarının hazırlanması
2. Strateji öğretimi programının oluşturulması
3. Deney ve kontrol gruplarının oluşturulması
4. Ders planlarının ve malzemelerin hazırlanması
5. Başarı güdüsü ölçeğinin ön ölçüm olarak verilmesi.

6. Denel işlemlerin uygulanması.
7. Denel işlemlerden hemen sonra, başarı güdüsü ölçeğinin son ölçüm olarak verilmesi.

DENEL İŞLEMLER

Denel işlemler, Ekim, Kasım, Aralık ve Ocak ayının ilk haftasında haftada iki gün, günde 2 saat olarak yürütülmüştür. Birinci Deney grubunda, Soru-Yanıt İlişkisi ve Resim Çizme Stratejileri, işbirlikli öğrenme yöntemi kullanılarak uygulanmıştır. İkinci Deney grubunda, Soru-Yanıt İlişkisi ve Resim Çizme Stratejileri, geleneksel sınıf öğretiminde uygulanmıştır. Kontrol grupları, geleneksel öğretimde derslerini yürütmüşlerdir.

VERİ ÇÖZÜMLEME TEKNİKLERİ

Bu araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen veriler bilgisayarda SPSS 8.00 İstatistik programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesi amacıyla, Ortalama, Standart Sapma, Varyans Çözümlemesi, Scheffé Testi kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bulgular ve yorumları tablolarla birlikte aşağıda verilmektedir.

Strateji öğretimin, başarı güdüsü üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla, başlangıçtaki başarı güdülerinin hangi düzeyde olduğuna bakılmıştır. Başarı güdüsü ölçeği kullanılarak elde edilen verilerin Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapması hesaplanmış ve Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3: Grupların Başarı Güdüsüne İlişkin Önölçüm Puanlarına Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Gruplar	n	O	SS
İşbirlikli Strateji Öğretimi Grubu (1. Deney)	35	79,94	11,92
Geleneksel Strateji Öğretimi Grubu (2. Deney)	37	78,89	15,08
Aynı Okuldaki Kontrol Grubu (1. Kontrol)	38	83,60	8,71
Başka Bir Okuldaki Kontrol Grubu (2. Kontrol)	40	81,32	6,40

Tablo 3 incelendiğinde deney grupları Aritmetik Ortalama puanlarının kontrol grubu Aritmetik Ortalama puanlarına göre daha düşük olduğu görülmektedir. En düşük Standart Sapmanın Aynı Okuldaki Kontrol Grubu'nda olduğu (SS=8,71) ve bu nedenle daha az değişkenlik gösteren grup olduğu saptanmıştır. Geleneksel Strateji Grubunun en yüksek Standart Sapmaya sahip olduğu (SS=15,08), bu nedenle daha fazla değişkenlik gösteren grup olduğu anlaşılmıştır.

Grupların Aritmetik Ortalama puanları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için Varyans Çözümlemesi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4: Grupların Başarı Güdüsüne İlişkin Önölçüm Puanlarına Göre Yapılan Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	SD	KO	F	p
GA	465,63	3	155,21	1,30	0,28*
Gİ	17429,31	146	119,38		Fark önemsiz
TOPLAM	17894,94	149			

*p<0,05

Tablo 4'de yer alan Varyans Çözümlemesi sonuçlarına bakıldığında grupların önölçümdeki Aritmetik Ortalamaları arasındaki farkın önemli olmadığı görülmektedir [$F_{(3,146)}=1,30$]. Bu

sonuçlara göre, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin denel işlemlere başlamadan başarı güdü düzeylerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Strateji öğretiminin etkilerinin, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin başarı güdüleri arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için grupların sonölçüm puanlarından elde edilen verilere göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5: Grupların Başarı Güdüsüne İlişkin Sonölçüm Puanlarına Göre Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Gruplar	n	O	SS
İşbirlikli Strateji Öğretimi Grubu (1. Deney)	36	87,58	7,06
Geleneksel Strateji Öğretimi Grubu (2. Deney)	37	87,35	6,44
Aynı Okuldaki Kontrol Grubu (1. Kontrol)	37	82,08	8,21
Başka Bir Okuldaki Kontrol Grubu (2. Kontrol)	38	81,74	6,83

Tablo 5 incelendiğinde en yüksek Aritmetik Ortalama puanın İşbirlikli Strateji Öğretimi Grubu'nda ($O=87,58$), en düşük Aritmetik Ortalama puanın ise Başka Bir Okuldaki Kontrol Grubu'nda olduğu ($O=81,74$) görülmektedir. En yüksek Standart Sapmanın Aynı Okuldaki Kontrol Grubunda olduğu ($SS=8,21$) ve daha fazla değişkenlik gösteren bir yapıda olduğu anlaşılmaktadır. Diğer yandan en düşük Standart Sapmanın Geleneksel Strateji Öğretimi Grubu'nda olduğu ($SS=6,44$) ve bu nedenle daha az değişkenlik gösteren bir yapıda olduğu görülmektedir.

Gruplar arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için Varyans Çözümlemesi yapılmış ve sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6: Grupların Başarı Güdüsüne İlişkin Sonölçüm Puanlarına Göre Yapılan Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	SD	KO	F	p	Gruplardaki Farklılık
GA	1146,42	3	382,141	7,44	0,00*	1-3*; 1-4*
GI	7395,308	144	51,36		Fark önemli	2-3*; 2-4*
TOPLAM	8541,73	147				

*($p<0,05$)

Tablo 6'ya bakıldığında grupların sonölçümdeki puanlarının Aritmetik Ortalamaları arasındaki farkın önemli olduğu görülmektedir [$F_{(3,144)}=7,44$, $p<0,05$]. Varyans Çözümlemesi sonucunda ortaya çıkan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffé Testi sonucunda deney grupları ile kontrol grupları arasındaki farkın önemli olduğu görülmektedir.

Deney gruplarındaki öğrencilerin başarı güdüsü düzeyinde önemli bir yükselme görülmektedir. Buna karşın kontrol grubu öğrencilerinin düzeylerinde önemli bir değişiklik izlenmemektedir. Bunun sonucu olarak strateji öğretiminin öğrencilerin başarı güdüsünü olumlu olarak etkilediği sonucuna varılmaktadır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Yapılan bu araştırmanın sonucunda, strateji öğretiminin, öğrencilerin başarı güdüleri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu belirlenmiştir. Her iki deney grubunda da strateji öğretiminin öğrencilerin başarı güdüleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna bağlı olarak, öğrencilerin bilinçli olarak strateji kullanmalarının farkında olmalarının, başarı güdülerini de olumlu olarak etkilediği söylenebilir.

Araştırma sonucunda ulaşılan, stratejilerinin güdü üzerindeki olumlu etkileri sonucunun, Blickle (1996); Chan (1996); Doljanac (1995); Konrad (1997); Lan (1996); Nolen (1995); Roces (1997); Shapley (1994); Tuckman (1996); Vanderstoep, Pintrich ile Fagerlin (1996) ve Perez (1998) tarafından yapılan güdü ve öğrenme stratejileri ile ilişkisi ortaya koyulan araştırma sonuçlarıyla da tutarlık gösterdiği görülmektedir.

Diğer yandan, işbirlikli öğrenme yönteminin, güdü üzerindeki etkililiği ülkemizde Bilgen'in (1995) ilköğretim Müzik dersinde; Öcal'ın (1996) ortaöğretim Tarih dersinde ve Özer'in (1999) ilköğretim Türkçe dersinde yaptığı araştırma sonuçlarını da desteklemektedir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K.Ü. (1992). *İşbirlikli öğrenme: Kuram, Araştırma, Uygulama*, Malatya: Uğural Matbaası.
- Açıkgöz, K.Ü. (1996). *Etkili öğrenme ve öğretme*, İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Babacan, D. (1999). *Öğretmenlerin öğrencilere yönelik tutumları ve güdü*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Blickle, G.(1996). "Personality-traits, learning strategies, and performance", *European Journal of Personality*, 10, 5, 337-352
- Chan L.K.S. (1996). "Motivational orientations and metacognitive abilities of intellectually gifted students" *Gifted Child Quarterly*, 40, 4, 184-193
- Doljanac, R.F. (1995). *Using motivational factors and learning strategies to predict academic success*, DAI-A, 56/01, s.142, The University of Michigan
- Ellez, M. (1999). *Öğretim Elemanı Stresi ve Başarı Güdüsü*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Konrad, K. (1997). "Students metacognition, motivation and self-directed learning-theoretical background and correlation-analysis" *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 44, 1, 27-43
- Lan, W.Y. (1996). "The effects of self-monitoring on student course performance, use of learning-strategies, attitude, self-judgment ability, and knowledge representation" *Journal of Experimental Education*, 64, 2, 101-115
- Nolen S.B. (1996). "Why study-how reasons for learning influence strategy selection" *Educational Psychology Review*, 8,4, 335-355
- Öcal, M.G. (1996). *Akademik çelişki tekniğinin tarih derslerindeki başarı ile güdü üzerindeki etkileri ve öğrencilerin değerlendirmeleri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özer, Ö. (1999). *İşbirlikli öğrenme ve öğrencilerin güdülenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Perez, J.C.N., ve diğerleri (1998). "Learning strategies, self-concept and academic-achievement", *Psicothema*, 10, 1, 97-109
- Roces M.C. (1997). *Learning Strategies and Motivation in the University*, Degree:DR, DAI-C 58/02, s.329, Universidad de Navarra (Spain)
- Shapley, K.S. (1994). *Metacognition, motivation, and learning: A study of sixth-grade middle school students' use and development of self-regulated learning strategies*. DAI-A 54/12, s.4349, University of North Texas
- Şendur, E. P., (1999). *Sınıf atmosferi ve öğrenci güdüsü*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Tuckman, B. W. 1996). "The relative effectiveness of incentive motivation and prescribed learning-strategy in improving college- students course performance" *Journal of Experimental Education*, 64, 3, 197-210
- Vanderstoep-S.W, Pintrich, P.R, Fagerlin-A. (1996). "Disciplinary differences in self-regulated learning in college-students", *Contemporary Educational Psychology*, 21, 4, 345-362

CİNSEL SAĞLIK BİLGİLERİ DERSİNE DEVAM ETMENİNİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ CİNSEL KONULARA İLİŞKİN TUTUMLARINA ETKİSİ

Yrd. Doç. Dr. Işık GÜRŞİMŞEK*

ÖZET: Çocuk ve ergenlerin sağlığının okullar aracılığıyla desteklenmesi amacıyla 1992 yılında Avrupa Konseyi ve Dünya Sağlık Örgütü tarafından Sağlığı Geliştiren Okullar Ağı (The European Network Of Healthy Promoting Schools-ENHPS) oluşturulmuş ve sağlığın desteklenmesi amacıyla yapısal değişiklikler ve yöntemler geliştirilmeye başlanmıştır. Ülkemizde Sağlık Bakanlığı ve MEB tarafından desteklenen ve İnsan Kaynağını Geliştirme Vakfı tarafından Birleşmiş Milletler katkısı ile yürütülen "Gençlerin Cinsel Sağlık Eğitiminin Desteklenmesi" projesinin amacı örgün eğitimde cinsel sağlık eğitimi yürütecek olan öğretmenlerin cinsel sağlık konusunda hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinin sağlanmasıdır. Öğretmen adaylarının yetiştirilmesine ilişkin pilot çalışmalar halen Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi; Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi ve Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesinde sürdürülmektedir. Bu çalışmanın amacı Buca Eğitim Fakültesi'nde verilen Cinsel Sağlık Bilgisi Eğitimi dersinin öğretmen adaylarının cinsel konularda tutumlarına etkisini araştırmaktır. Bu amaçla 2001-2002 öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programında Cinsel Sağlık Bilgisi Eğitim dersini alan 158 öğretmen adayına araştırmacı tarafından geliştirilen tutum ölçeği ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Bulgular öğretmen adaylarının dersi almadan önceki ve sonraki tutumlarında anlamlı farklılaşmalar olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Sözcükler: Sağlık eğitimi, cinsel sağlık, öğretmen eğitimi, ergenlerde sağlık bilinci

ABSTRACT: Supporting the health of youth by formal education is important for health behavior. Beginning with 1992, European Council and World Health Organization has supported the European Network of Health Promoting Schools -ENHPS for developing and supporting the health behavior of adolescents.

Ministry of Education and Ministry of Health are supporting the project "Sexual Education Of Youth Project" put in action by The Human Resource Development Foundation with the support of United Nations. The aim of the project is to educate the teachers about Sexual Education during pre-service level. The project has been started and continuing at three education faculties; Marmara , Dokuz Eylül and Uludağ. The aim of this study is to determine the effect of "Sexual Education" course at DEU Buca Education Faculty, on the attitudes related to sexual issues of student teachers. The sample consists of 158 student teachers from elementary education department, attending the course during 2001-2002

* DEÜ Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Öğretim Üyesi

education year. The data is gathered by a questionnaire developed by the researcher and applied as pre and post test. The results show significant difference between the pre and post attendance results of the student teachers.

Key Words: health education, sex education, teacher education, health attitudes of adolescent

GİRİŞ

İlköğretim ve orta öğretim kademeleri çocuk ve ergenlerin yaşamlarında büyüme ve gelişme açısından fiziksel ve psiko-sosyal gereksinimlerin ön plana çıktığı bir zaman dilimidir. Bu dönemde ortaya çıkabilecek gelişimi engelleyici sağlık sorunları geri dönülemez gelişim problemlerine yol açabilir. İlköğretimin ilk kademesinden başlayarak sağlığın korunması konusunda çocukların değişen gereksinimleri doğrultusunda yürütülen sürekli ve çok boyutlu bilgilendirme ve izleme hizmetleri ise bireysel ve toplumsal sağlıklılığın temelini oluşturmaktadır.

Okullarda sağlığın korunması konusunda yürütülecek programların etkililiği için, müfredata sağlığı geliştirmeye yönelik konu ve etkinliklerin yaygınlaştırılması, çevrenin duyarlılığının artırılması, okul dışında da sağlık konusunda duyarlılık kazandırıcı etkinliklerin yaşama geçirilmesi gibi öğeler tanımlanmaktadır. Ancak tüm bu öğelerin yaşama geçirilmesinde sorumluluğu ve denetimi üstlenmesi beklenen öğretmenlerin konuya ilişkin yaklaşımları, bilgi ve beklenti düzeyleri önemli bir kriter oluşturmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü'nün okullarda yürütülen sağlık hizmetlerinin gençlerin özgüvenlerini, yaşam becerilerini ve sağlığa yönelik davranışlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmesine karşın programların çok az ülkede etkili biçimde gerçekleştiği belirtilmektedir (Juszack, 2000). Bu yetersizlikte öğretmenlerin konuya ilişkin duyarlılık düzeylerinin etkili olabileceği düşünülmektedir.

Bulut, cinsel eğitimde en önemli öğenin eğiticinin yeterliliği olduğunu belirtmiştir. Yeterli bir eğiticinin; öğrencilerin yaşamlarını zorlamalar yerine kendilerine ve başkalarına zarar vermeden mutlu ve sağlıklı sürdürebilmelerini sağlayacak kararlar verebilme yeteneklerini geliştirmeyi amaçlaması gerekir (Bulut, 1999). Bu ise cinsel eğitim verecek eğiticilerin cinsel konulara ilişkin değerlerini özümsemiş, kendisi ve cinselliği ile barışık, bireysel farklılıklara saygılı bir kişilik özelliğine sahip olmasını zorunlu kılmaktadır (İKGV, 2000).

Ülkemizde yürütülen çalışmalarda, ergenlik dönemindeki değişimler konusunda ergenlerin, ailelerinin, ve üniversite dahil tüm kademelerdeki eğiticilerin bütüncül bir yaklaşımla ve etkin biçimde bilgilendirilmedikleri belirlenmiştir (Akbaş, 2000). İlk ve orta kademedeki rehber öğretmenlerin cinsel eğitimin gerekliliği ve etkililiğine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik bir diğer çalışmada, rehber öğretmenlerin kendileri dahil hiçbir öğretmen bu eğitimi verebilecek niteliklere sahip olmadıklarına inandıkları görülmüştür (Gürşimşek, 2002).

Ülkemizde ergenlerin cinsellik ve üreme sağlığı konularındaki bilgi ve becerilerinin geliştirilmesine yönelik çeşitli kurum ve kuruluşlarca çalışmalar yürütülmesine karşın, öğretmenler yakın zamana kadar bu çalışmaların dışında kalmıştır. 1997'de Birleşmiş Milletler Nüfus Fonu'nun desteği ile üç eğitim fakültesinde (Buca Eğitim, Marmara Eğitim ve Uludağ Eğitim) öğretmen adaylarının bilgilendirilmesine yönelik olarak "Gençlerin Sağlık Eğitiminin Desteklenmesi Projesi" başlatılmış ve gerekli eğitim mater-

yalları geliştirilerek 2000-2001 öğretim yılından itibaren ders olarak ilgili fakültelerde okutulmaya başlanmıştır 2002-2003 öğretim yılı itibariyle 1385 öğretmen adayı ile 37 Sağlık Eğitim fakültesi öğrencisi bu programa katılmıştır, ve yeni eğitim fakülteleri için hazırlıklar tamamlanmıştır (Bulut ve ark, 2002).

Cinsel Sağlık Bilgileri Eğitimi dersi içeriğinde öğretmen adaylarına ergenlik döneminde büyüme ve gelişme , üreme sağlığı, cinsel yolla bulaşan hastalıklar ile ilgili bilişsel ve davranışsal alanlara yönelik bilgilerin yanı sıra, toplumlarda cinselliğe bakış, karar verme süreci, toplumsal cinsiyet ve değer oluşturma gibi cinselliğin duyuşsal alanlarına yönelik konular da yer almaktadır. Genel olarak dersi, öğretmen adaylarında sağlıklı bir cinsel yaşamın bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alanlarına yönelik bütüncül bir anlayış ve olumlu bir tutum oluşturmayı hedeflemektedir (İKGV,2000).

Bu çalışmanın amacı, Buca Eğitim Fakültesinde 2001-2002 öğretim yılında Cinsel Sağlık Bilgileri Eğitimi dersine katılmış olan öğretmen adaylarının dersi almadan önce cinsel konulardaki çeşitli tutumları ile dersi tamamladıktan sonraki tutumları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını araştırılmasıdır. Öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile yaşlarının tutum değişiminde anlamlı bir farklılaşma yaratıp yaratmadığı çalışmanın yanıt aradığı diğer bir sorudur.

YÖNTEM

Örneklem

Bu çalışmanın örneklemini Buca Eğitim Fakültesinde 2001-2002 öğretim yılında Cinsel Sağlık Bilgileri Eğitimi dersine katılmış olan 128 kız 30 erkek toplam 158 öğretmen adayı oluşturmuştur. Öğretmen adaylarının yaşlarına göre dağılımı incelendiğinde; 18-20 yaş arası 44 (%27.5), 21-23 yaş arası 105 (%66.5) ve 24-26 yaş arası 9 (%6.0) öğretmen adayı bulunduğu görülmektedir. Örneklem özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

İşlem

Ön-test uygulaması öğretim yılı başında gerçekleştirilmiştir. Öğretim yılı başında dersle ilgili etkinlikler başlamadan tüm sınıflarda kısa bir değerlendirme yapılacağı söylenmiş ve öğretmen adaylarına numaraları önceden yazılmış olan ölçme aracı dağıtılarak tüm soruları eksiksiz doldurmaları istenmiştir. Rahat tepkide bulunabilmeleri için sınıf serbest bırakılmış, ancak kendi aralarında soruları tartışmaları engellenmiştir. Katılımcıların ölçekte yer alan 16 soruyu rahatlıkla anlayabildikleri ve ortalama 15-17 dakika içinde tamamladıkları gözlenmiştir. Bitirenlerin cevap kağıtları toplanmış ve her hangi bir yorum yapılmadan derse geçilmiştir.

Son-test uygulaması derslerin tamamlanmasına iki hafta kala (ön-testten 10 hafta ara ile) ön-testle aynı biçimde gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarında bir bölümü daha önceden benzer soruları yanıtladıklarını belirtmiş ancak önceki cevaplarını hatırlamadıklarını ifade etmişlerdir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada öğretmen adaylarının cinsel konulardaki tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiş olan 16 maddelik 5'li Likert türü bir ölçme aracı kullanılmıştır (Hiç katılmıyorum 1, Katılmıyorum 2, Bilmiyorum 3, katılıyorum 4, Çok katılıyorum 5). Öl-

çekte yer alan maddeler cinselliğe ilişkin olumsuz ve yanlış tutumları içeren ifadelerden oluşmuştur. Ölçekten alınabilecek toplam puan 16-80 arasında değişmektedir ve yüksek toplam puan olumsuz tutumu belirtmektedir.

Ölçeğin güvenirliği için, 100 kişilik bir örneklem üzerinden Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak belirlenmiş ve .75 olarak bulunmuştur.

Verilerin Çözümlemesi

Çalışmadan elde edilen veriler ortalama, standart sapma, frekans dağılımları ve t-testi ve ANOVA istatistiksel analiz tekniklerine göre incelenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde çalışmadan elde edilen bulgular tartışılacaktır. Öncelikle çalışmanın örneklemi oluşturan katılımcıların özellikleri incelenecek, izleyerek grubun ön-test son test puanları sırasıyla genel grup puanları ile, cinsiyete ve yaşa göre grubun puan dağılımları olarak incelenecek ve yorumlanacaktır.

Tablo 1: Örneklem Sosyo Demografik Özelliklerine Ait Genel Ortalama ve Yüzdeleri

DEĞİŞKENLER	N	%
Cinsiyet		
Kız	128	81.0
Erkek	30	19.0
Yaş		
18-20	44	27.5
21-23	105	66.5
24-26	9	6.0

Tablo 1’de örneklemini oluşturan katılımcıların özelliklerine bakıldığında büyük çoğunluğun kız öğretmen adaylarından oluştuğu (.81) görülmektedir. Bu durum eğitim fakültelerindeki dağılımı rasyonel olarak yansıtıcı niteliktedir. Özellikle dersin seçmeli olma niteliği dikkate alındığında kızların dersi erkeklere oranla daha ağırlıklı olarak seçmiş oldukları söylenebilir.

Yaş açısından incelendiğinde grubun büyük çoğunluğunun (.94) 18-24 yaş arasında dağıldığı görülmektedir ki bu dağılımında fakültede öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarını yansıtıcı bir dağılım olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 2: Örneklem Ön-test Son-test Ortalama, Standart Sapma ve t-değerleri

Grup	n	x	ss	t	Önemlilik düzeyi
Ön test	158	47.48	9.64	11.794	p<.001
Son test	158	36.81	6.01		
TOPLAM	316	42.14	9.23		

Tablo 2’de örneklemini oluşturan öğretmen adaylarının ön-test ve son-testten almış oldukları değerler görülmektedir. Tablo incelendiğinde grubun ön-test ortalamasının (47.48) son test ortalamasına (36.81) oranla belirgin düzeyde yüksek, dolayısıyla ders öncesi olumsuz tutumun daha yüksek olduğu görülmektedir. Ön ve son test puanları arasında görülen bu farklılaşma istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur t (157)= 11.79, p<0.001. Cinsel Sağlık Bilgileri Eğitimi dersine devam etmiş olmak öğretmen adaylarının cinselle ilgili tutumlarında olumlu yönde bir değişime yol açmıştır.

Tablo 3: Örneklemin Cinsiyete Göre Ortalama, Standart Sapma ve t-değerleri

Cinsiyet	n	x	ss	t	Önemlilik düzeyi
Kız -öntest	128	42.67	9.81	3.08	P<.05
son-test	128	39.40	6.83		
Erkek-öntest	30	43.75	11.89	.867	p>.05
son-test	30	41.68	9.25		

Tablo 3 örneklemini oluşturan öğretmen adaylarının cinsiyetlerine dayalı olarak ortalama ve standart sapma puanlarını göstermektedir. Tablo incelendiğinde kız katılımcıların ön-test (42.67) son-test ortalamaları (39.40) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılaşma bulunmuştur $t(127) = 3.08, p < .05$. Erkek katılımcıların ön-test (43.75) son-test (41.68) ortalamaları arasında anlamlı her hangi bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Genel olarak kızların ortalama puanları başlangıçta erkeklere yakın ancak biraz daha düşük olmakla birlikte son-testte puanlar arasında farklılaşma belirginleşmiştir. Kızların genel olarak Cinsel Sağlık Bilgileri Eğitimi dersini almaya bağlı olarak daha olumlu yönde bir tutum değişikliği yaşadıkları söylenebilir.

Tablo 4: Örneklemin Yaşa Göre Ön-test Son-test puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F	Önemlilik düzeyi
Gruplararası	386.675	8	48.334	.514	p>.05
Grupiçi	28879.334	307	94.069		
TOPLAM	29266.009	315			

Araştırmanın son sorusu öğretmen adaylarının yaşları arasındaki farklılaşmanın cinsel konulara yönelik tutumlarda anlamlı bir farklılaşma yaratıp yaratmadığının incelenmesidir. Yaşa bağlı olarak elde edilen bulgular Tablo 4'te görülmektedir. Katılımcıların yaşa bağlı ortalama puanları incelendiğinde 18-20 yaş arası katılımcıların puanı ($X = 41.79$) iken 24-26 yaş arasındakilerin ortalamaları ($X = 43.12$) daha yüksektir ; dolayısıyla yaşın artışına bağlı olarak olumsuz tutumlarda artış olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki farklılaşma istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Buca Eğitim Fakültesinde 2001-2002 öğretim yılında Cinsel Sağlık Bilgileri Eğitimi dersine katılmış olan öğretmen adaylarının dersi almadan önce cinsel konulardaki çeşitli tutumları ile dersi tamamladıktan sonraki tutumları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığının araştırılması amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmanın bulguları, dersin öğretmen adaylarının cinsel konulara ilişkin tutumlarında olumlu yönde değişikliğe yol açtığını ortaya koymaktadır. Çalışmadan elde edilen bu sonuç, Buca Eğitim Fakültesinde Cinsel Sağlık Bilgileri Eğitimi dersini almış ve almamış olan öğrencilerin dersi anlatmaya yönelik tutumlarının karşılaştırılması amacıyla gerçekleştirilen çalışmanın bulguların destekler niteliktedir (Girgin ve ark., 2002). Her iki çalışmada da dersi almış olmanın öğretmen adaylarında cinsel konulara yönelik tutumlarda olumlu yönde bir değişime yol açtığını göstermektedir.

Derse devam etmenin yaratmış olduğu olumlu yöndeki tutum değişikliğinin kızlarda daha belirgin farklılaşmaya yol açtığı ancak yaşa bağlı olarak anlamlı her hangi bir farklılaşmanın ortaya çıkmadığı görülmektedir. Bu sonuç, derse katılımın diğer faktörlere oranla tutum değişiminde daha etkili bir öge olarak değerlendirilebileceğini ortaya koymaktadır. Bu bulguda, dersin içeriğindeki bilgiler kadar, özellikle bu bilgilerin ve duyuşsal niteliklerin kazandırılması sürecinde uygulanan aktif ve katılımlı öğretim

etkinliklerinin de katkısı olduğu düşünülmektedir. Bu bulgu, AIDS konusunda yürütülen bir çalışmanın sonuçlarını da destekler niteliktedir. İlgili çalışmada interaktif yöntemle yürütülen eğitimin klasik yöntemle göre üstünlüğü ve kalıcılığı ortaya koyulmuştur (Saydam ve ark., 1999).

Bu araştırma, cinsellik ve üreme sağlığı konusunda ülkemizde yürütülen çok sayıda çalışma içinde 2000-2001 öğretim yılından başlayarak öğretmen adaylarına verilen cinsel eğitimin etkililiğini ortaya koyması açısından farklı bir katkı sağlayıcı niteliktedir. Çalışmadan elde edilen veriler başlatılan sürecin etkililiğini ortaya koymakla birlikte bu etkililiği sağlayan dinamiklerin anlaşılması açısından yetersizdir. Bireyden başlayarak tüm toplumun daha sağlıklı ve kaliteli bir yaşam düzeyine ulaştırılabilmesi sağlık personeli ile birlikte etkin görev üstlenecek eğitimcilerin eğitimini daha da önemli kılmaktadır. Bu açıdan aşağıdaki önerilerin gelecekte alanda yürütülecek çalışmalara ışık tutacağına inanılmaktadır:

1. Halen Cinsel Sağlık Bilgileri Eğitimi (CSBE) dersini yürütmekte olan Eğitim Fakülteleri ile yeni başlayacak Eğitim Fakülteleri arasında bilgi -deneyim alışverişi ve eş güdümü sağlayıcı bir iletişim ağı sağlanmalıdır.
2. Eğitim Fakültelerinde yürütülmekte olan CSBE dersinin etkililiğinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesine yönelik düzenli olarak araştırmalar gerçekleştirilmeli ve elde edilen veriler paylaşılmalıdır.
3. CSBE'ne ilgi ve duyarlılığı geliştirmek amacıyla halen alanda görev yapmakta olan eğitimcilere mümkün olan her fırsatta ve ortamda gerçekleştirilen çalışmaların amacı, işlevi ve gerekliliği konularında hizmet içi eğitim sunulmalıdır.
4. Ailelerin ve ergenlerin gereksinim ve beklentilerini belirleyerek uygun bir ulusal strateji oluşturmak amacı ile nitel ve nicel alan araştırmaları yürütülmelidir.

KAYNAKLAR

- Akbaş, T. (2000). *Cinsel Eğitim ve Öğretmenlerin Cinsel Eğitime Bakış Açılar*. Çukurova Ü. Eğitim fak. Yay: Adana
- Bulut, A. (1999). Çocuklarda cinsel eğitim içinde .A.Ekşi (Ed). *Ben hasta değilim: Çocuk sağlığı ve hastalıklarının psikososyal yönü*. Nobel Tıp Kitapevi:İstanbul.
- Bulut, A. ;Nalbant, H.; Çokar, M. (2002). *Ergenlerin Sağlık Bilincinin Geliştirilmesi projesi :Ergenler ve Sağlık Durum Raporu*. İstanbul Ü. Tıp Fak.
- Girgin, G. ;Gürşimsek, I.; Ülker, M. (2002). *Cinsel Sağlık Bilgisi Dersinin Öğretmen Adaylarının Dersi Anlatmaya Yönelik Tutumlarına Etkisi*. Uluslararası Katılımlı 2000'li Yıllarda Öğrenme-Öğretme Sempozyumu (29-31 Mayıs).
- Gürşimsek, I. (2002). *Rehber Öğretmenlerin Cinsel Sağlık Bilgileri Eğitiminin Gerekliliğine ve İşlevselliğine İlişkin Görüşleri*. Uluslararası Katılımlı 2000'li Yıllarda Öğrenme-Öğretme Sempozyumu (29-31 Mayıs).
- İKGV (2000). *Cinsel sağlık bilgileri eğitimi:Öğretmen el kitabı*. İKGV Yay:İstanbul.
- Juzacı, L. (2000). Okul temelli sağlık hizmetleri. Avrupa Sosyal Pediatri Derneği Okul Sağlığı Kongresi (13-16 Ekim 1999) *Konferanslar Paneller ve çalışma grubu Raporları*, Çocuk Sağlığı Derneği:İstanbul.
- Saydam, C. Erensoy, S. Özacar, T. Özcan, F. Zeytinoglu, A. Saymer, A. Altuglu, İ.,Pektok, E. ,Musal, B. (1999). *Lise Öğrencilerine Uygulanan HIV/AIDS Eğitiminde Klasik ve İnteraktif Yöntemlerin Etkililiğinin Karşılaştırılması*. 4. Türkiye AIDS Kongresi (8-10 Nisan)

AMERİKAN ORTA ÖĞRETİMİNDE BLOK DERS PROGRAMI ÇİZELGELERİ UYGULAMASININ ETKİNLİĞİ

Çiğdem KILIÇ*

ÖZET: Bu araştırmanın amacı, Amerikan ortaöğretiminde halen kullanılmakta olan çeşitli blok ders programı çizelgelerini ve 45'er dakikalık iki ders periyodundan oluşan blok derslerin eğitim ortamına getirdiği avantaj ve dezavantajları incelemektir. Yapılan araştırma bir literatür taraması olup, blok ders programı çizelgelerini incelemenin yanı sıra blok derslerde kullanılacak öğretim tekniklerinden bahsetmekte ve blok derslerin öğrenci başarısına etkisi konusunda araştırma sonuçlarını kapsamaktadır. Çalışmanın öneriler kısmında ise blok ders programı çizelgelerinden herhangi birini öğretim yılı boyunca uygulamayı düşünen okullar ve iki dersi birleştirip bloklar halinde işlemeyi planlayan öğretmenler için öneriler yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Geleneksel ders programı çizelgesi , blok ders programı çizelgesi, blok ders

ABSTRACT: The purpose of this research is to review advantages and disadvantages of various block scheduling models which are designed for a school year and block classes, which are 45 minutes two periods each. The article is a literature review and covers various block scheduling models as well as teaching styles for longer periods. It also includes research results about effectiveness of block classes and schedule changes on student achievement. In the recommendations part of the article, there are some recommendations for schools, planning to restructure their daily schedule and teachers who teaches in longer class periods.

Key Words: Traditional scheduling, block scheduling, block class

1980'ler ve 90'lar boyunca Amerikan eğitimcileri araştırmalarında okulda harcanan zamanın yeterince etkin kullanılmadığına dair raporlar elde ediyorlardı. Bu raporların bir çoğu bir okul gününün sadece yaklaşık % 60'ının eğitim amaçlı kullanılabildiğini belirtiyorlardı. Hayli dikkat çekici olan bu bulgular zihinlerde okulda geçen zamanın %40'ına ne olduğu sorusunu uyandırmaya başladı. Justiz 1984 yılında yaptığı araştırmasında bu soruyu "Her okul gününün %16'sı veya yaklaşık bir saati sınıf organizasyonu, yoklamalar, tenefüsler ve öğrenciyi tekrar derse hazırlama sürecinde yitip gitmektedir" şeklinde cevaplamıştır (Canady & Rettig, 1993, 3). Okul zamanının mümkün olan en etkin şekilde kullanılması yönündeki artan kaygılar nedeniyle okullar, dersler için ayrılan süreyi yeniden düzenlemeye karar vermişlerdir. Verilen bu karar Amerikada eğitim-sel süreci yeniden tasarlamaya yönelik dikkate değer bir girişimdir.

* Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Araştırma Görevlisi

Geleneksel anlamda uygulanan ders saati planlamasında, Amerika genelinde orta öğretim okulları genellikle sabah 7:30 da eğitime başlarlar, öğleden sonra 2:15 de dersleri bitirirler. Çok az farklılıklarla, bir okul yılı yazın sonlarında başlayıp baharın sonlarında biterek 9 ay, 180 gün sürer. Bir günde her biri ortalama 45'er dakikalık altı ders işlenir, ki bunun 5.6 saati sınıfta işlenen derslere ayrılır.

Bu tür geleneksel ders saati uygulamasında öğretmenler ve öğrenciler bazı problemler yaşamaktadırlar. Özellikle öğrenciler bir gün içinde pek çok farklı derse ve öğretmene birden uyum sağlamak zorunda kalmaktadırlar, çünkü ortaöğretim okullarında öğrenciler dört veya beş farklı ders almak durumunda kaldıkları için bir o kadar da öğretmen değiştirmek, ders materyali getirmek ve bu değişikliklere uyum sağlamak durumundadırlar. Böylece öğrenciler her 45 dakikada bir farklı öğretmenle karşılaşır, her bir öğretmenin değişik beklenti ve kurallarına ayak uydurmak zorundadırlar. Ayrıca pek çok öğrenci de her gün okuldan sonra çeşitli öğretmenlerin birbirinden habersiz, öğrenciye yükledikleri ödev yükü altında ezilmektedirler. Buna ek olarak, gün içinde çok sayıda ders değişikliğinden kaynaklanan disiplin problemleri de meydana gelmektedir. Farklı bazı dersler için sürekli sınıf değiştiren kimi öğrenciler zaman zaman kavga edip okulda kargaşaya neden olmaktadır. Ayrıca sık tekrarlanan tenefüsler sigara veya esrar kullanılan bazı öğrenciler için bir anlamda bu davranışları gerçekleştirmelerine fırsat teşkil etmektedir.

Ders saatlerinin 45'er dakikalık periyodlara bölündüğü okullarda öğretmenler de tıpkı öğrenciler gibi bazı sıkıntılar yaşamaktadırlar. Şöyle ki; her öğretmen günde 125'den 150'ye kadar veya daha fazla sayıda öğrenciyle karşılaşır. Bu durum ise öğretmen için daha fazla yük ve stres anlamına gelmektedir. Okullarda verilen eğitimin kalitesinin artması için yıllardır öğretmenlerin mümkün olduğunca az öğrencisinin olması, öğrencilerinde daha az sayıda öğretmene sahip olmaları tavsiye edilir. Bunun ötesinde geleneksel periyod öğretmenlerin yenilikçi ve yaratıcı öğrenme teorilerini etkili bir şekilde kullanmalarına fırsat tanınamaktadır çünkü dersi etkili bir şekilde planlamaya, sunmaya veya öğrencilerin derse etkin katılımını sağlamaya yetecek zaman maalesef bulunamamaktadır. Fracka ve Lindsey (1995) 45 veya 55 dakikalık ders periodlarının sınırlılıklarını şöyle açıklar; "İlk olarak, her dersin bitiminde genel olarak bir pekiştirmeye veya bir konuyu daha geniş anlamda ele almaya ya zaman çok az kalmaktadır yada yetmemektedir. İkincisi, öğrencilerin tenefüs zilinden sonra sınıfa girmelerinde, derse başlamada ve dersi sonlandırmada önemli oranda ders süresi harcanmaktadır. Üçüncü olarak, bilhassa laboratuvar çalışması gerektiren konular işlenecekken gerek laboratuvar ortamını hazırlamak ve gerekse ders bitiminde kullanılan malzemeleri temizlemek yüzünden derse harcanması gereken zaman azalmaktadır. Dördüncüsü, öğretmenlerin ders başlangıçlarında yapmak zorunda oldukları yoklamalar yüzünden kaybolan zaman ikiye katlanmaktadır. Son olarak da, son yıllarda eğitimcilerin özellikle önem verdikleri *disiplinler arası ders işleme yöntemini* uygulamada öğretmenler zaman azlığından dolayı sorun yaşamaktadırlar.

Özellikle 1990'larda Amerikan ortaokul ve liselerinde yukarıda bahsedilen bazı sınırlılıklardan dolayı blok ders uygulaması geleneksel 45-50 dakikalık derslere bir alternatif olarak sunulmuştur. Ülke çapında yaptığı bir araştırmada Cavelti 1994 yılı itibarıyla Amerikan liselerinin %39'unun tamamıyla blok derslerle eğitimlerini sürdürdüklerini saptamıştır. (Hackmann; 1994; 24).

Bu okullarda ders saatlerindeki değişikliğin ana nedeni, derslerde mümkün olduğunca çok ve yeter sayıda öğretim yöntemi ve materyali kullanılmasına olanak sağlayacak

genişlikte zaman olanaklarını sağlamaktır. Bir diğer sebep ise 90 dakika boyunca düzenli olarak dersi işlemek yerine öğrencilerin derse daha aktif bir şekilde katılmasını sağlayacak uygulamaya dayalı bir eğitime olanak sağlayacak zamanı yaratmaktır. Blok derslerin uygulamasındaki amaçları Canady & Rettig'de şu şekilde özetlemişlerdir(1996; 6);

- Öğrencilerin gün boyunca veya dönem boyunca devam etmesi zorunlu olan ders sayısını azaltmak
- Eğitimdeki kaliteyi düşürmeden öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olacak yeterli ders zamanını sağlamak
- Daha hızlı öğrenen öğrenciler için gereken fırsatları artırmak
- Öğretmenlerin gün boyunca ve dönem boyunca ilgilenmesi gereken öğrenci sayısını azaltmak
- Öğretmenlerin her gün ön hazırlık yapmasını sağlayan ders sayısını azaltmak
- Özellikle laboratuvar ve uygulama gerektiren derslerin tenefüslerle sürekli bölünmesini engellemek
- Öğretmenlerin aktif öğrenim yöntemlerini kullanmalarına, öğrencilerin derse katılmalarına olanak sağlayan ders zamanını artırmak
- Gün içinde öğrencilerin yapması gereken sık sık sınıf değiştirme zorunluluğunu kaldırmak.

Blok Derslerin İşlendiği Blok Ders Programı Çizelgeleri

Amerika genelinde okullara uygulanmış çeşitli blok ders programı çizelgeleri vardır; bunlar A/B Blok Modeli, 4x4 Blok Modeli, Üç Dönemlik Blok Modeli ve bunların dışında 80 günlük ders programlarına alternatif sayılabilecek 75-75-30 gibi çeşitli yıllık ders programı uygulamalarıdır.

A/B Blok Modeli

A/B Modelinde bir günde yedi ders işlenir. Bu derslerin altısı 90'ar dakikalık üçer blok halinde, sadece bir ders de (5.ders) 45-55 dakika süre dahilinde işlenir. A/B Modelinin en ilginç yanı derslerin her gün işlenmesi yerine gün aşırı işlenmesidir. Örneğin Sosyal Bilgiler dersine giren bir öğretmen dersini Pazartesi, Çarşamba ve Cuma günleri yapabilmektedir. Sadece günlük programdaki 5. ders her gün yapılmaktadır.

BLOK DERSLER	Pazartesi	Salı
I.BLOK	1	2
8.00-9:45	1	2
II.BLOK	3	4
9:55-11:37	3	4
11:43-13:12	Öğle Tatili 11:45-12:05	
	5.ders 12:15-13:15	
III.BLOK	7	6
13:20-15:00	7	6

7 ders için hazırlanmış örnek bir A/B Modeli
Canady & Rettig (1995,7)

A/B Modelini uygulayan ve sonuçtan memnun olan okulların belirttiklerine göre bu modelin avantajları şunlardır;

- *Ders için ayrılan sürenin maksimum kullanımı;* Her ders bitiminde sınıf değiştirme aşamasında ve derse giriş-çıkışlarda kaybedilen zamanın en aza indirilmesi sayesinde derslerin işleniş süreleri artmıştır.
- *Sınıf değiştirmelerin azalması;* Ders bitiminde öğrencilerin başka öğretmenin dersine gidişte derse gecikme, kargaşa yada bazı disiplin suçlarının neden olduğu problemler yaşanmaktadır. Ayrıca blok ders uygulaması nedeniyle öğrencilerin değiştirdikleri sınıf sayısı azaldığı için okullardaki disiplini sağlamak daha kolaylaşmıştır.
- *Ders ve ödev yükünün azalması;* Geleneksel ders programı çizelgesiyle kıyaslırsak, A/B Modelinde öğrencilerin bir gün içinde daha az dersi olacağından yazılı, sözlü ve ödev sayıları da daha az olacaktır. Ayrıca, bir dersten ödev verildiğinde o öğrencinin ödevi diğer güne yetiştirmek için iki akşamı olacaktır. Bu da öğrencilerin üzerindeki ödev yükünün azalmasını sağlar.

4x4 Blok Modeli

4x4 Blok Modeline göre bir yılda iki sömestir vardır ve her sömestirde bir öğrenci dört blok ders alabilir. Bu nedenle bu blok modeline *4x4 Modeli* denmiştir. 4x4 Blok Modelinde her bir blok 90 dakikadır ve bloklar arası 10'ar dakikalık tenefüsler vardır. Öğlen tatili için 45 dakika ayrılmıştır.

Aşağıda tipik bir 4x4 Blok Modeli örneği verilmiştir.

Giriş	8:05
I. Blok	8:15-9:45
II. Blok	9:55-11:25
Öğle Tatili	11:30-12:15
III. Blok	12:20-13:50
IV. Blok	14:00-15:30
Çıkış	15:30

4X4 Blok Modeli

Canady & Rettig (1995,9)

Clearence & Edwards (Kasım 1995; 16)'a göre, öğretmenler için bir dönemde girilecek ders sayısı azaldığı için öğretmenlerin daha az derse daha verimli hazırlanmaları sağlanmıştır. Ayrıca azalan ders sayısı ile ilişkili olarak öğrenci sayısı da azaldığı için öğretmenler daha az öğrencinin sınavları ve ödevleriyle ilgilenmeye başlamışlardır. Bunların dışında 4x4 Blok Modelinde öğrencilerin bir dönem boyunca dört farklı dersi olacağı için, daha az sayıda farklı dersin ödevini yapıp daha az strese girdikleri belirtilmektedir (Wilson, Mayıs 1995; 12).

4x4 Blok Modelinde belirtilen bu avantajların yanında blok ders programı çizelgelerini eleştirenlerin üzerinde durdukları bazı dezavantajlı yönler de vardır. En önemli eleştiri, blok ders programı uygulamalarında ders sayılarının azlığı nedeniyle eğitim programının tam olarak verilememesidir. 4x4 Blok Modelini uygulayan öğretmenler ise bunun aksini iddia etmekte ve "eskiye nazaran daha az konu veriyoruz ama daha iyi öğretiyoruz" demektedirler.

Bir diğer eleştiri ise, öğrencilerin hasta veya izinli olduğu zamanlarda bir gün gelmemelerinin çok fazla süre ders kaybına neden olmasıdır. Geleneksel ders programında bir gün gelmeyen öğrenci ertesi gün o derste öğretilenleri daha kolay telafi edebilir ama blok modellerin tümünde kaçırılan dersi telafi etmek çok daha zordur.

Üç Dönemlik Blok Modeli

Üç Dönemlik Blok Modeline *yoğunlaştırılmış blok* da denir. Üç Dönemlik Blok Modeli uygulanan okullarda yıl içinde 60'ar günlük üç dönem vardır. Her dönemde öğrenci iki ders alabilir. Aşağıdaki şekilde görüldüğü gibi üç dönem boyunca öğrencilerin ilk iki dersleri ikişer saatlik bloklar halindedir. Öğlen tatilinden sonra bu dersler birer saatlik bloklar halinde işlenir. Buradaki amaç, sabah kuşağındaki öğrenmeleri pekiştirmek ve yavaş öğrenen öğrencilere fazladan zaman tanımaktır. Son 45 dakika ise bireysel ve toplu etkinliklere ayrılmıştır.

	I.DÖNEM 60 gün	II.DÖNEM 60 gün	III.DÖNEM 60 gün
I.Blok 8:00-10:00	Ders (1)	Ders (3)	Ders (5)
10:00-10:05	Tenefüs		
II.Blok 10:05-12:05	Ders (2)	Ders (4)	Ders (6)
12:10-12:40	Öğlen Tatili		
12:40-13:40	Ders (2)	Ders (4)	Ders (6)
13:40-13:45	Tenefüs		
13:45-14:45	Ders (1)	Ders (3)	Ders (7)

Üç Dönemlik Blok Modeli
(Canady & Rettig, 1995, 72)

Öğleden sonra kuşağında birer saatlik ders konmasının bir başka amacı ise iki dönemlik derslere kaydolup da birinden başarısız olmuş öğrencilere şans tanımaktır. Bu konuda Canady & Rettig (1995; 67) şöyle söylemektedirler; "Bilhassa 9.sınıfta başarısızlık oranı çok yüksek olması nedeniyle bu tip bir ders programı öğrencilere kaldıkları dersi yeniden alma avantajını sağlamaktadır. Başarısızlık durumunda öğrenciye *tamamlanmamış not* verilir, bir sonraki dönem o dersi bu birer saatlik periodlarda alır. Bu sırada sınıf arkadaşları o süreyi seçmeli derslerle değerlendirirler."

Üç Dönemlik Blok Modeli ile ilgili olarak öğretmen görüşleri hakkında Jones şunu söylemektedir; "Öğretmenler Üç Dönemlik Blok Modelini benimsemişlerdir, çünkü yıl içinde daha az sayıda öğrenciye eğitim vermektedirler. Buna karşın bazı öğretmenlerin farklı programların uygulandığı okullardan nakil gelen öğrencilerin durumu konusunda endişeleri vardır" (Ağustos, 1995; 17). Genel anlamda Üç Dönemlik Blok Modelinin sağladığı avantaj ve dezavantajlar 4x4 Modelininkilerle benzerlik göstermektedir.

180 Günlük Bir Ders Programına Diğer Alternatifler

Amerikada bazı bölgelerde bir öğretim yılı uzun ve kısa dönemlerin birleştirilmesi şeklinde programlanmıştır. Buradaki amaç eksikliklerin giderilmesi, tekrar ve yeni öğrenmelerin eklenmesidir. Cincinnati, Ohio, Maderia bölgesindeki Marshall Sellman School'da 1994-1995 öğretim yılında 75-75-30 Blok Modeli uygulanmıştır.

Ders Periodları	Güz Dönemi 75 gün	Kış Dönemi 75 gün	Bahar Dönemi 30 gün			
			Ders (9)		Ders (10)	
			9	10	11	12
1	Ders (1)	Ders (5)	Disiplinler arası dönem			
2			. Özel disiplinler arası dersler			
3	Ders (2)	Ders (6)	. Geziler			
4			. Çevre kurumlardaki çalışmalar			
5	Ders (3)	Ders (7)	. Eksiklerin giderilmesi			
6			. Gösterip yaptırma projeleri. v.b.			
7	Ders (4)	Ders (8)				
8						

75-75-30 Blok Modeli

(Canady & Rettig, 1995, 73)

Bu modele göre bir yılda 10 ders işlenmektedir. Yıl içinde toplam oniki ders periyodu ikiye ikiye birleştirilerek dört periyod dil derslerine, iki periyod matematik dersine, iki periyod sosyal bilgiler dersine, iki periyod fen dersine, üç periyod beden eğitimi ve bireysel ve toplu etkinlikler dersine, bir periyod öğlen tatiline ayrılmıştır. 30 günlük bahar dönemine ise iki tane blok ders konulmuştur. Bu dersler mühver ders çerçevesinde disiplinler arası yaklaşıma göre planlanmış derslerdir. Marshall Sellman School'da 1994-1995 bahar dönemine konulmuş ders isimleri *Matematiğin Temelleri, Alışveriş Macerası, MARS, Su Bilimi, Yazım Süreci, Şiir ve Eğlence ve Cincinnati*'dir.

Bir diğer alternatif model ise Californiada iki lisede uygulanmış olan **75-30-75 Blok Modeli**dir. Bu modele göre, yedi farklı ders vardır ve "Ders (5)" yıl içinde her gün işlenir. Kış dönemi 30 gün sürer. Bu dönemde eksikliklerin giderilmesi, seçmeli derslerin alımı, yeni öğrenmelerin eklenmesi, gezi-gözlem, huzurevleri gibi çevre kurumlarındaki gönüllü çalışmalar ve bitirme projelerine hazırlık gibi çalışmalar yapılır. Bir anlamda kış dönemi öğrencilerin eski öğrendiklerini tekrarlamalarına ve uygulamalarına olanak verecek zamanı sağlar.

	Güz Dönemi 75 gün A/B Modeli		Kış Dönemi 30 gün	Bahar Dönemi 75 gün A / B Modeli	
	1.gün	2.gün		1.gün	2.gün
Blok I 110 dakika 1 ve 2. ders periyodu	Ders (1)	Ders (2)	. Seçmeli dersler . Çevre kurumlardaki çalışmalar .Eksiklerin giderilmesi . Gezi-gözlem. v.b.	Ders(1)	Ders(2)
Blok II 105 dk 3. & 4. ders periyodu	Ders (3)	Ders (4)		Ders (3)	Ders (4)
5. ders periyodu & Öğlen tatili 50 dk + 30 dk	Ders (5) & öğlen tatili	Ders (5) & öğlen tatili	Ders(5) & öğlen tatili	Ders (5) & öğlen tatili	Ders (5) & öğlen tatili
Blok III 105 dk. 6. & 7. ders periyodu	Ders (7)	Ders (6)	. Seçmeli dersler . Çevre kurumlardaki çalışmalar .Eksiklerin giderilmesi . Gezi-gözlem. v.b.	Ders (7)	Ders (6)

75-30-75 Modeli (A / B Modeli ile birleştirilmiş)

(Canady & Rettig, 1995; 75)

Blok Derslerde Kullanılacak Öğretme Etkinlikleri

Eğitim sürecinin her aşamasında olduğu gibi, blok ders programı çizelgelerinin herhangi birinin bir öğretim yılında ve okul gününde uygulanması özenli bir öğretim planlaması ve uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasını gerektirir. İlk bakışta "daha fazla ders zamanı" fikri ilginç gelmekte, fakat çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini sınıf ortamına getirilmeden işlenen 90 dakikalık bir ders hem öğretmen hem öğrenci için bir kabus niteliğinde olabilir. Kramer (Şubat 1997;31) matematik öğretmenleriyle yaptığı anket şeklindeki çalışmadan blok derslerde düzenli anlatım yönteminin mümkün olduğunca az kullanılması gerektiği sonucunu elde etmiştir. 90 dakikalık bir blok dersi sıkıcılıktan uzaklaştırıp öğrenci katılımını artırmak için en az üç değişik öğretim etkinliğini bir arada kullanmak gereklidir. Öğrencilerin blok derslerdeki derse katılım oranlarıyla kısa süreli derslerdeki öğrenci katılım oranlarını karşılaştıran bir araştırma Muruyana (1995) tarafından yapılmıştır. Sonuçlar gerçekten ilginçtir, çünkü 45'er dakikalık derslerdeki öğrenci katılımı, 90 dakikalık blok derslerdekinden düşük çıkmıştır. Bir başka araştırma Frederick County, Md. 'de blok ders programı çizelgelerini uygulayan dört okulun öğretmenleriyle yapılmıştır. Bu çalışmada Meadows (1995) öğretmenlerin sadece %2'sinin blok derslerde öğrencilerin derse ilgisini çekmekte zorlandığını bildirmiştir. %25'i geleneksel ders saati uygulamasında karşılaşılan güçlüklerde bir değişiklik olmadığını, %49.5'i ise öğrencilerin derse katılımını sağlamada daha az problem yaşadıklarını bildirmişlerdir.

Uzun süreli derslerde derse karşı ilginin dağılacağı yerde daha artmasını sağlayan tek şey öğrencilerin derse aktif olarak katılımına olanak verecek öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasıdır. Tartışma, örnek olay, gösterip yaptırma, problem çözme gibi yöntemlerin veya grupla ve bireysel öğretim tekniklerinin yardımıyla işlenen dersler doğal olarak 45'er dakikalık sadece düz anlatım yönteminin kullanıldığı derslerden daha ilgi çekici olacaktır. Yalnız, bu düz anlatım yöntemi hiç kullanılmaması demek değildir. Bu yöntem bir bilgi bütünüdür aktarımda elbette ki gereklidir, doğru olan düz anlatımın değişik yöntem ve tekniklerle bir arada kullanılması ve mümkün olduğunca kısa tutulmasıdır.

Okullarda Blok Ders Programı Uygulamasının Sağladığı Avantajlar

- Bir dersin 90 dakika sürmesi öğretmenleri değişik öğretim etkinlikleri planlamaya yönlendirir. Böylece sınıfta birer pasif dinleyici gibi oturan öğrenciler değişik öğrenme etkinliklerine sadece görüntü olarak değil beyinleriyle de katılarak aktif dinleyiciler haline dönüşürler.
- Blok ders uygulaması bilhassa fen, müzik, resim, bilgisayar, beden eğitimi gibi derse hazırlık, giyinme-soyunma veya ortamı toplarlama gibi derse giriş çıkışta ekstra süre harcanan derslerde zaman tasarrufu sağlar.
- Yıl boyunca öğretmenler her gün yaklaşık 150 öğrenciyle uğraşmak yerine daha az sayıda öğrenciyle karşılaşılır. Aynı şekilde öğrencilerde birbirinden farklı pek çok öğretmenden ders almak yerine daha az öğretmenle öğrenmeye devam ederler.
- Blok ders programı çizelgelerinin uygulanmasıyla ders sayısında da bir azalma olur. Bunun anlamı "daha az sayıda ders, her derste daha detaylı bilgi"dir. Ders sayısının fazlalığı ve derse ayrılan sürenin azlığı karşısında blok ders programı çizelgeleri az sayıda ders ve daha fazla ders süresi sağlamaktadır. Edwards'a göre (Mayıs 1995;20) böylece bilhassa anlaşılması öğrenci için zor olan konularda öğretmene daha detaylı

bilgi vermesi ve konuyu çeşitli örneklerle detayıyla işlemesi için fazladan zaman sağlanmış olur. Doğal olarak bu durum öğrencinin de yararına olur.

- Genelde okullardaki disiplin problemleri ders aralarındaki tenefüslerde ortaya çıkmaktadır. Blok ders uygulamasıyla öğrencilerin tenefüslerde daha az vakit geçirmesi ve böylece daha az disiplin suçları oluşması sağlanmış olur.
- Ders sayılarının azalması öğrencilerin daha az sınav ve ödev stresine girmelerini sağlar.
- Okula devamsızlık nedeniyle kaçırılan derslerin yarattığı açığı kapatmanın daha zor olması nedeniyle çoğu öğrenci devamsızlık yapmamaya gayret etmektedir. Bu durum derslere devamsızlık oranını düşürmüştür, öğrencilerin okul dışında geçireceği zamanı asgariye indirmiştir.

Okullarda Blok Ders Programı Uygulamasının Neden Olduğu Dezavantajlar

- Blok ders programı çizelgelerinin okullarda sebep olduğu en büyük sorunlardan biri sömestir derslerinin toplamına ilişkindir. Örneğin 9. sınıftaki bir öğrenci yabancı dil dersinin ikincisini alıyor olsun. Bu dersin üçüncüsünü almak için öğrenci tam bir yıl sonrasını beklemek durumundadır. Bu durum öğrencinin öğrendiklerini unutmasına ve başarısının düşmesine neden olur (Shortt & Thayer, Mayıs 1995; 54).
- Öğrenci veya öğretmen devamsızlığı bir başka endişe konusudur. Blok ders programı çizelgesi uygulanan bir okulda bir öğrencinin bir gün okula gelmemesi o gün işlenen dersler için normalden iki kat fazla ders zamanını kaçırmaya anlamına gelir. Bu tür uygulamada bir öğretmenin veya öğrencinin devamsızlığı aradaki mesafeyi kapatması zor hale getirmektedir. Öğrencilerin kaçırdıkları dersleri öğretmenleri birbirine anlatabilir ama bu da öğretmenin okuldan sonra fazladan 1-1,5 saat harcamasına neden olur.
- Bir okuldan diğerine transfer olan öğrenciler için blok ders programı çizelgesinin uygulanması sorun yaratabilir. Önceden bulunduğu okulda farklı dersler almış olabilir, daha az veya çok seçmeli ders de almış olabilir. Bunun ötesinde, öğrenci sene içinde okul değiştirmeye kalkarsa yaştlarından geride kalacak böylece sorun daha da büyümüş olacaktır.
- Derslerin blok olarak işlendiği okullarda öğretmenlerin ders planlaması için geleneksel programa göre iki kat daha fazla zaman harcamaları gerekmektedir. Bu konuda Kramer (Şubat 1997; 37) "Öğretmenlere ders planlaması için yeterli zaman tanınması özellikle okulun blok ders programı çizelgesine geçtiği ilk birkaç yıl için çok gereklidir" demektedir.
- Blok derslerde öğrenciler konsantrasyonlarını kolaylıkla kaybedebilirler, eğer ders düzenlatım şeklinde işleniyorsa bu daha çabuk olur. Dersleri uzun bloklar halinde işleyen okulların çoğu ders aralarında 5-10 dakika ara vermeyi uygun bulmuşlardır. Bu durum ise geleneksel ders programı için iddia edildiği gibi dersin etkinliğini azaltacaktır.

Araştırmalardan Elde Edilen Sonuçlar

(Blok Ders Programı Çizelgelerinin Öğrenci Başarısına Etkisi Konusunda)

Blok ders programı çizelgelerinin öğrenci başarısına etkisine dair yapılmış çalışmalarda birbirinden farklı sonuçlar elde edilmiştir. Bazı okullar öğrenci başarısına olumlu bir etkisi olduğunu kaydederken, bazı okullarda ise olumsuz etkisinin olduğunu veya hiçbir

etkide bulunmadığını belirtmişlerdir. Öğrenci başarısında olumlu gelişme kaydeden çalışmalardan birisi Mayıs 1996 da Eineder & Bishop tarafından yapılmıştır. Bu çalışmaya göre blok çizelgenin uygulandığı 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin aldıkları A notları sayısı % 24 artmış, alınan F notları sayısı ise % 15 azalmıştır (Eineder & Bishop, Mayıs 1996;47).

Colorado Springs'deki Roy J. Wasson High School'dan Schoenstein (Ağustos 1995;18) bu konuda şöyle söylemektedir; "İlk bakışta blok ders programı çizelgelerine oldukça şüpheli bakıyordum, fakat blok çizelgeyi uyguladıktan 5 yıl sonra diyebiliriz ki başarısızlık oranımız düştü, ayrıca üniversiteye devam eden öğrenci sayımız arttı. 1990 yılında öğrencilerimizden %31'i en az bir dersten kalmıştı ve mezunlarımızdan %40'ı dört yıllık bölümlere girmeye hak kazanmıştı. Şimdi ise başarısızlık oranımız %22'ye düştü, mezunlarımızın %50.4'ü ise dört yıllık okullara kaydolmuştur.

Bir başka örnek North Carolina'da 4x4 Blok Modelini uygulayan Lincoln County okullarından gelmektedir. Queen, Algozzine & Eaddy 'e göre (Nisan 1997;89) 4x4 Blok Modeli uygulamadan önceki yılın testlerdeki başarı oranları ile uygulamadan sonraki iki yılın başarı oranları hayli farklıdır. Öğrenci başarısı 4x4 Blok Model ile birlikte olumlu yönde belirgin bir artış göstermiştir.

Blok ders programı çizelgelerinin öğrenci başarısında artışa neden olduğunu belirten araştırmaların yanında öğrenci başarısında herhangi bir artış kaydetmeyen çalışmalarda vardır. Bunlardan birisi Meadows (1995) tarafından 1992-1993 yıllarında blok ders programını uygulamış olan dört okulda yapılmıştır. Bu okullardaki bir yıllık blok ders çizelge uygulamasının ardından İngilizce ve matematik dersi test sonuçlarında anlamlı bir değişim olmamıştır.

Başarı testleri sonuçlarında herhangi bir değişiklik kaydetmeyen bir başka çalışma Whitla (1992) tarafından yapılmıştır. Bir pilot uygulama okulunda yapılan bu çalışmada öğrencilerin standart test sonuçlarında herhangi bir artış olmamıştır. Blok çizelgelerin uygulanması sonucu öğrencilerin sınavlardaki başarısında anlamlı düşüşler kaydeden çalışmalar da vardır. Bunlardan ikisi yirmi yıldır Kanada'da blok ders programı çizelgelerini uygulayan okullarda yapılmış ve öğrenci başarısı ile ilgili sonuçlar negatif çıkmıştır. Ayrıca Raphael (1986) matematik dersi, Bateson (1990) ise fen bilgisi dersi başarısında düşüş kaydetmiştir.

Üstte verilen araştırma sonuçları tamamıyla öğrencilerin testlerdeki başarısına dair idi. Konuya daha geniş açıdan bakacak olursak blok ders programı çizelgelerini uygulamanın sebep olduğu genel sonuçlara da göz atmak gerekir.

Genel Sonuçlar

Blok ders programı çizelgesi uygulamasının öğretmen, öğrenci ve veliler üzerindeki genel etkisini araştıran bir çalışma Queen, Algozzine & Eddy (1997; Nisan) tarafından yapılmıştır. Lincoln County'de iki yıl boyunca bir blok çizelgeyi uygulayan okulların öğretmen, öğrenci ve velilerinin görüşleri alınmış, bu grubun % 80'i programı başarılı bulmuş, gelecekte de devam ettirilmesini istemişlerdir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu dersleri etkin öğretim yöntemleriyle işlemenin başarıya neden olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin %80'i blok ders programı çizelgesi hakkında "iyi"den "mükemmel"e değişen seçenekleri seçmişler, sadece % 7'si programın başarısız olduğunu düşündüklerini belirtmiştir. Öğrencilerin %73'ü blok ders uygulamasının devam etmesi gerektiğini söylemişlerdir. Öğrencilerin program hakkındaki algılarını test etmek amacıyla "90 dakika-

lık derslerde mi yoksa 45 dakikalık derslerde mi daha iyi öğreniyorsunuz?" şeklinde bir soru sorulmuş, öğrencilerin % 66'sı blok derslerde daha iyi öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Velilerin ise blok ders çizelgelerden hayli memnun oldukları gözlenmiştir. Velilerin çoğunluğu bu tür bir uygulamanın çocuklarına daha fazla seçmeli ders hakkı tanıdığı, okul boyunca daha yoğun öğrenme etkinliğinin içinde bulunma şansı verdiğini belirtmişlerdir. Buna karşılık azınlıkta bulunan bazı ailelerin başka okullardan transfer olan çocuklarının durumu ve blok çizelgenin son dersinin öğretmenler tarafından etkin kullanılmadığı konusunda bazı endişeleri vardır.

Sonuç

Blok ders programı çizelgelerinin etkinliği konusundaki araştırma verileri olumludan olumsuzla değişkenlik göstermektedir. Bu nedenle "blok ders programı çizelgelerini uygulamak her okulda başarıyı artırır" şeklinde bir sonuca varmak yanlış olur. Verilerin okullara göre bu denli değişiklik göstermesinin en önemli nedeni okulların içinde bulunduğu şartlar ve sınırlılıklardır. Blok çizelgelerin uygulanması sürecini bazı okullar çok iyi organize etmiş, bazı okullar ise sadece ders saatlerini değiştirmekle yetinmiş, değişik öğretim yöntemlerini ders ortamında kullanmayı düşünmemişlerdir. Bunun haricinde bu konuda yapılmış değişik araştırmaların sonuçları blok ders çizelgenin söz konusu okulda uygulanmasının süresiyle de doğrudan ilişkilidir. Bir başka deyişle, blok çizelgenin bir okulda uygulanmaya başlandığı ilk yıl başarı oranı yüksek çıkmayabilir, yıllar geçip deneyim edinildikçe farklı bir program çizelgesi uygulamanın getirdiği güçlüklerle daha kolay başa çıkılabilir. Sonuç olarak, blok ders programı çizelgesini bir okulda uygulamadan önce benzer koşullardaki okullar ve uygulama yöntemleri konusunda geniş bir araştırma yapılmalı, ondan sonra sahip olunan koşullarda başarılı olup olunamayacağı hakkında yargıya varılmalıdır.

Öneriler

Amerikan orta öğretiminde blok ders programı çizelgelerinin uygulanması konulu yapılan bu literatür taraması sonucu blok ders programı çizelgelerinden birini okullarının yıllık ders programında uygulamayı veya sadece 45'er dakikalık dersleri birleştirip bloklar halinde işlemeyi planlayan okullar için şu öneriler elde edilebilir;

- * Ders programı değişikliğini başarılı bir şekilde gerçekleştirebilmek için yeterli zaman ayrılması çok önemlidir. Bu konuda eğitim programının, öğretmenlerin günlük planlarının ve okulun yönetsel planlarının blok programa uyum sağlayabilmesi için okul yöneticileri tarafından gereken zaman ayrılmalıdır.
- * Blok çizelgelerden herhangi birini uygulamaya koymadan önce okulların bu konuda yazılmış yurt içi ve yurt dışı literatürü taramaları, konferanslara katılmaları, blok çizelgeyi uygulayan okullarla iletişime geçip avantaj ve dezavantajları konusunda görüş alış-verişinde bulunmaları gerekmektedir.
- * Okulun ders programını değiştirme kararı ve işi tek başına müdürün sorumluluğunda değildir. Bu öğretmen, öğrenci, yönetici ve velilerin de fikrinin alınması gereken bir karardır. Öğretmenlerin süreç boyunca görüş belirtme hakkı olmalıdır. Veliler program değişikliğinden okul gazetesi veya toplantılar vasıtasıyla haberdar edilmelidir.

- * Bir okulun ders programı çizelgesini değiştirmek okula fazladan bir mali yük getirebilir. Bunun için kaynak yaratılmalı ve diğer okullarla görüşerek maliyeti azaltmaya yarayan çözümler bulunmalıdır.
- * Pek çok okul yöneticisi ve öğretmen okulun ders programı çizelgesini değiştirme işinde hizmet içi eğitimin gerekliliğini vurgulamaktadır. Gerek ders saatlerindeki gerekse okulun yıllık ders programı çizelgesindeki değişiklikleri öğretmenlere ayrıntılarıyla aktarmak, uzun ders saatlerinde kullanabilecekleri öğretim yöntem ve teknikleri hakkında bilgi vermek ve onları bu konuda teşvik etmek okul yönetiminin gereğidir.
- * 90' ar dakikalık blok dersleri planlamak 45 dakikalık bir ders saatini planlamaktan daha fazla özen ve dikkat ister. Öğretmenler bir blok ders saatini asla iki tane kısa süreli dersin bir araya getirilmiş hali olarak algılamamalı, başı başına tek bir ders olarak düşünmeli ve dersin öğrenci için verimli geçmesini sağlayacak çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri arayışında olmalıdır.
- * Öğretmenler ders saatlerindeki ve ders programı çizelgelerindeki bu değişikliklerin nedenlerini ve uzun vadede öğrencilere sağlayacağı faydaları öğrencilerine anlatıp onları bilgilendirmelidir. Bu şekilde bir işbirliği içinde eğitim ve öğretimi sürdürmek daha etkili olabilir.
- * Okullarında blok ders programı çizelgelerinden birini uygulamakta olan eğitimciler başarının boyutunu ölçmek isteyeceklerdir. Bu konuda okulun özelliğine ve çevresel şartlara göre pek çok değişken kullanılabilir. Bunlardan bazıları öğrencilerin devam durumları, sınıfta kalma oranları, mezun olan öğrencilerin oranları, mezuniyet derecelerindeki artış ve düşüşler, başarı testleri sonuçları, okul onur listesine geçenlerin sayıları, disiplin sonuçlarındaki artış veya azalmalar ve öğretmen, öğrenci ve velilerin görüşleri olabilir.

KAYNAKÇA

- CANADY, R.L. And RETTIG, M.D. 1995. **Block Scheduling: A Catalyst for Change in High Schools**. Princeton, Eye on Education.
- CANADY, R.L. And RETTIG, M.D. 1996. **Teaching in Block**. Princeton, Eye on Education.
- EDWARDS, C.M. 1995, Kasım. The 4x4 Plan. **Educational Leadership**, 53, 16-19.
- EINER, D.V. And BISHOP, H.L. 1997, Mayıs. Block Scheduling the High School: The Effects on Achievement, Behavior and Student-Teacher Relationships. **NASSP Bulletin**, 83, 45-53.
- HACKMANN, D.G. 1995, Kasım. Ten Guidelines for Implementing Block Scheduling. **Educational Leadership**, 53, 24-27.
- KRAMER, L. 1997, Mart. What We Know About Block Scheduling and It's Effects on Math Instruction?, Part II. **NASSP Bulletin**, 81, 69-81.
- LINDSEY, M. And FRACKA, I. 1995, Aralık. Your Answers to Block Scheduling. **American Secondary Education**, 24, 21-28.
- SHORTT, Thomas, L. And THAYER Yvonne. 1995, Mayıs. What Can We Expect to See in the Next Generation of Block Scheduling? **NASSP Bulletin**, 59, 88-99.
- QUEEN, A., ALGOZZINE, R.F., And EADDY, M.A. 1997, Nisan. The Road We Traveled: Scheduling in the 4X4 Block. **NASSP Bulletin**, 82, 88-99.
- WILSON, Cheryl. 1995, Mayıs. The 4X4 Block System: A Workable Alternative. **NASSP Bulletin**, 59, 63-65.

BEYİN FIRTINASI TEKNİĞİ İLE İHTİYAÇ VE SORUN ANALİZİ "ÖRNEK BİR UYGULAMA"

Yrd. Doç Dr. Kıymet SELVİ *

ÖZET: Bu çalışmada, beyin fırtınası tekniği ile ihtiyaç ve sorun analizinin nasıl gerçekleştirileceği açıklanmıştır. Çalışmada, ihtiyaç veya sorun analizi tekniklerinden biri olan beyin fırtınası tekniğinin uygulanması ile ilgili aşamalar tanıtılmıştır. Beyin fırtınası tekniği ile ihtiyaç ve sorun analizi, beyin fırtınası uygulaması için ön hazırlığın yapılması, analiz çalışmasının aşamalarının belirlenmesi, analiz çalışmalarının anında görselleştirilmesi ve belgelenmesi olarak üç aşamada tartışılmıştır. Ayrıca beyin fırtınası tekniği uygulanarak gerçekleştirilen örnek bir uygulamanın aşamaları ve sonuçları verilmiştir.

ABSTRACT: The aim of this study is to determine the need and problem analyze by the technique of the brain storm. In this study brain storm technique introduced which is the one of the technique is need and problem analyze. It has three stages of the need and problem analyze by the technique of the brain storm , to make front preparation for the an application of the brain storm, to determine the phase of the analysis, to display and document the study of the analysis at present. In addition, it is given the stages and the results of the model of the application of the brain storm technique.

Key Words: Brain storm, need analyze, problem analyze, education, young.

GİRİŞ

Bu çalışmada, beyin fırtınası tekniği ile ihtiyaç ve sorun analizi gerçekleştirilmenin aşamaları ile beyin fırtınası tekniği uygulanarak gerçekleştirilen örnek bir uygulama ve bu uygulamanın sonuçları verilmiştir. Beyin fırtınası, genellikle ihtiyaç veya sorunu belirlemek, sorunu analiz etmek ve sorunun çözümüne ilişkin alternatifleri belirlemek amacıyla uygulanan grupla çalışma tekniğidir. Beyin fırtınası "bir konuya çözüm getirmek, karar vermek ve hayal yoluyla düşünce ve fikir üretmek için kullanılan yaratıcı bir tekniktir" (Demirel, 1999:91). Etkili bir beyin fırtınası uygulaması ile ihtiyaç ve sorun analizi;

1. Beyin fırtınası uygulaması için ön hazırlığın yapılması,
2. Beyin fırtınası tekniği ile gerekli analizinin yapılması,
3. Analiz çalışmalarının görselleştirilmesi ve belgelenmesi, gibi aşamalarda gerçekleştirilmelidir (GTZ,1988.b:5).

Beyin fırtınası bir grup insandan kısa sürede çok sayıda fikir elde etmek amacıyla kullanılabilen etkili tekniklerden biridir (Rawlinson,1995:44). Beyin fırtınasının uygulanması için en az beş kişiden oluşan çalışma gruplarının oluşturulması gereklidir. Ancak, beyin

* Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi

fırtınası ile gerekli analizlerin yapılması, çözüm ve önerilerin ortaya konulmasında küçük gruplarda etkili sonuçlar üretilemeyebilir. Bu riski göz önünde bulundurularak küçük grup yerine, grubun 12-15 kişiden oluşturulması daha uygun olabilir. Etkili bir planlama ve yönetim ile beyin fırtınası toplantısına katılanların sayısı 30'a kadar çıkarılabilir. Ancak, bu tür büyük gruplarda, beyin fırtınası ana grubu, alt çalışma gruplarına ayrılarak her alt grubun ayrı toplantı ortamında fikir üretmesi sağlanabilir. Konunun özelliğine ve katılımcıların sayısına bağlı olmakla birlikte bir beyin fırtınası uygulaması 15 dakika ile üç saat arasında değişebilir. Ancak uygulama süresi önceden kesin olarak planlansa bile uygulama bu sürenin dışına taşabilir.

1. Beyin Fırtınası Uygulaması İçin Ön Hazırlık

Beyin fırtınası uygulamasının gerçekleştirilmesi için analiz çalışmasına başlamadan önce özel bir ön hazırlık yapılması gerekir. Bu ön hazırlık çalışması; çalışma grubunun oluşturulması, toplantı yöneticisinin belirlenmesi, toplantı ortamının seçilmesi ve düzenlenmesi, beyin fırtınası tekniğinin gruba tanıtılması olarak özetlenebilir.

Çalışma Grubunun Oluşturulması

Beyin fırtınası çalışma grubunun oluşturulması sırasında izlenecek strateji, beyin fırtınası toplantısının sürecini ve sonuçlarını etkilemektedir. Beyin fırtınası grubunun oluşturulması sırasında yapılan hatalardan birisi grubun aynı özelliklere sahip ve konuyla doğrudan ilgisi olan kişilerden oluşturulmasıdır. Bunun yerine beyin fırtınası grubunun sorunu bilen, sorundan etkilenen ve soruna yabancı olan kişilerden oluşturulması önerilmektedir. Rawlinson, sorunu bilen ve sorunla ilgili olanlar ile soruna yabancı olanların üreteceği fikirler, soruna bakış açıları, çözüm önerileri arasında farklar olacağı için, katılımcıların farklı özelliklere ve statüleri sahip kişilerden oluşturulmasının daha uygun olacağını belirtmektedir (1995:63-66).

Toplantı Yöneticisinin Belirlenmesi

Etkili bir toplantı yöneticisi, toplantıya katılanların enerjisini açığa çıkaran, bu enerjiyi hedefe yöneltten ve süreçleri yönlendiren kişi olarak tanımlanmaktadır (Knowels,1990:185-186). Bu nedenle grup lideri rolü üstelenecek olan toplantı yöneticisi, toplantı yönetimi, ortam düzenleme, grup toplantısını gerçekleştirme ve yaratıcı düşüncüyü ortaya çıkarma ve yönlendirmede bilgili ve becerili olmalıdır. Toplantı yöneticisi, bir yandan fikir üretme sürecine katılırken diğer yandan süreci yönetmek zorundadır. Toplantı yöneticisi daha önce beyin fırtınası uygulamalarına katılmış, grupla toplantı yapma konusunda eğitim almış kişiler arasından seçilmelidir. Bunlara ek olarak toplantı yöneticisinin kavrayışı hızlı, kolay çözüm üretebilen, iletişim becerileri yüksek, açık ve rahat davranan, soğukkanlı, kabul edici, vücut dilini etkili olarak kullanan, katılımcı ve paylaşımcı, espirili olma gibi özelliklere sahip olması beklenmektedir.

Toplantı yöneticisi etkili bir grup liderinde bulunması gereken özellikleri taşımalıdır. Ancak grup liderliğinden ayrılan temel farkı grup üyelerine kendi fikirlerini kabul ettirme yönünde özel bir çaba içinde olmaması ve grubun bir üyesi olarak kendi fikirlerini diğer fikirler arasına yerleştirmesidir. Rawlinson (1995:67), toplantı yöneticisinin, özellikle yaratıcı düşüncenin oluşması ve ortaya konulmasındaki tüm engelleri ortadan kaldırması ve kendisinin de bu sürece ket vurmaması gerektiğini belirtmektedir.

Toplantı Ortamının Seçilmesi ve Düzenlenmesi

Beyin fırtınası toplantısı bütün grup üyelerini rahatlatacak bir ortamda gerçekleştirilmelidir. Eğer analiz edilecek sorun bir kurumla ilgili ise, toplantının o kurum dışında ve kurum ortamına benzemeyen farklı bir yerde yapılmasına özen gösterilmelidir. Grubun kaynaşması ve fikir paylaşımını yakalaması için grubun yabancı olduğu bir ortam daha

uygun olabilir. Tartışma ortamının seçimi grup üyelerine ve üretilecek düşüncelere değer verildiğini hissettirmelidir.

Toplantı salonunun grubun rahatça oturması ve gerekli malzemelerin kullanılması için uygun olmasına özen gösterilmelidir. Beyin fırtınası ortamında yeterince pano, ayaklı sehpa, yazı tahtası, tepegöz, fotokopi makinesi, yönetici masası olmalıdır. Çeşitli renk ve biçimde kesilmiş fikir kartları, keçeli kalem, bloknot, makas, raptiye, toplu iğne gibi malzemeler beyin fırtınası ortamının temel malzemeleridir. Ortamda hareketli ve kolçaklı oturma yerleri ile dolaşmak için gerekli boşluk bulunmalıdır. Ortamda grubun çay ve kahve ihtiyacını karşılayacak bir açık büfe yer almalıdır.

Beyin fırtınası ortamında sessizlik yerine uğultu, gürültü ve hareket olabilir. Grup içinde yer alan kişilerin fikir oluşturma süreçleri birbirinden farklı olabilir. Bu nedenle ortam düzenlemede ve beyin fırtınası uygulaması sırasında bu özelliklere dikkat edilmelidir.

Beyin Fırtınası Tekniğinin Gruba Tanıtılması

Beyin fırtınası tekniği ile ihtiyaç analizi yapılması için, toplantıya katılan bireylerin toplantı tekniği konusunda bilgi sahibi olması gerekir. Eğer grup üyeleri beyin fırtınası tekniğinin uygulanışını bilmiyorsa toplantı tekniği grup üyelerine kısaca tanıtıldıktan sonra uygulama başlatılmalıdır. Tekniğin tanıtımı için beyin fırtınası toplantısının özelliği, uygulanışının açıklanması ve daha önce yapılmış bir beyin fırtınası uygulamasının kısaca anlatılması uygun olabilir.

2. Beyin Fırtınası Tekniği İle İhtiyaç Ve Sorun Analizinin Yapılması

Beyin fırtınası tekniği ile ihtiyaç ve sorun analizi yapılırken, grup yöneticisi, grup üyelerini analiz yapılan konu üzerinde düşünmeye yönleltmelidir. Grup üyelerine keçeli kalemler, numaralandırılmış ve özel renk ve biçimde kesilmiş kartlar dağıtılmalıdır. Grup yöneticisinin üyelerin düşüncelerini kaydetmesi zor, zahmetli ve zaman alan bir uğraş ve yaratıcılığı olumsuz etkileyebileceğinden, her üye kendi düşüncelerini fikir kartlarına kaydetmelidir. Üretilen ve kartlara yazılan her düşünce beyin fırtınası oturumu sonunda grup üyelerinden toplanmalıdır. Panolara asılan her fikir kartı grup tarafından incelenmeden asılı olduğu yerden kaldırılmamalıdır.

Beyin fırtınası tekniği ile ihtiyaç ve sorun analizi yapan grup, aşağıda belirtilen adımları sırayla izleyerek etkili bir toplantı gerçekleştirebilir. Ancak her bir aşamada bir beyin fırtınası toplantısı yapılması yeterli olmayabilir. Eğer ihtiyaç olursa yani etkili sonuç alınmadı ise toplantı tekrar edilebilir. İhtiyaç ve sorun analizi toplantısı (GTZ,1988.a:5; GTZ, 1988. b:6); ilgililerin analizi, sorun analizi, hedef analizi, çözüme ilişkin alternatiflerin analizi gibi dört aşamada gerçekleştirilmelidir.

İlgililerin Analizi

İlgililerin analiziyle, ihtiyaç ve sorun analizi yapılacak olan konuyla ilgili olan tüm kişiler, gruplar, kuruluşlar belirlenir. İlgililer başlığı altında işi gerçekleştirenler, faydalananlar, etkilenenler, tepki grupları incelenmelidir (GTZ,1988.e:6-7). İhtiyaç ve sorun analizi toplantısına katılanlar sorunla doğrudan ilgili olanlar, sorundan etkilenenler ve dikkate alınması gerekenler olmak üzere üç grupta toplanabilir. Sorunla doğrudan ilgili olanlar: aktif olarak çalışanlar, yani yürütücüler, hedef kitle, uzmanlar ve muhalif olanlar; sorundan etkilenenler: sorunla doğrudan ilgili olanlarla aynı iş alanında çalışanlar ve hedef kitle ile ilişkileri olanlar; dikkate alınması gerekenler: işbirliği için potansiyel olan kuruluş, grup ve kişiler, diğer kuruluşlar, sivil toplum örgütleri olarak tanımlanabilir. İlgililer analiz edildikten sonra belirlenen kişi, grup ve örgütlerin isimleri açık olarak yazılmalıdır. İlgililerin analizi Şekil 1'de görüldüğü gibi özetlenebilir.

Şekil 1: İlgililer Kapsamında Analiz Edilecek Gruplar



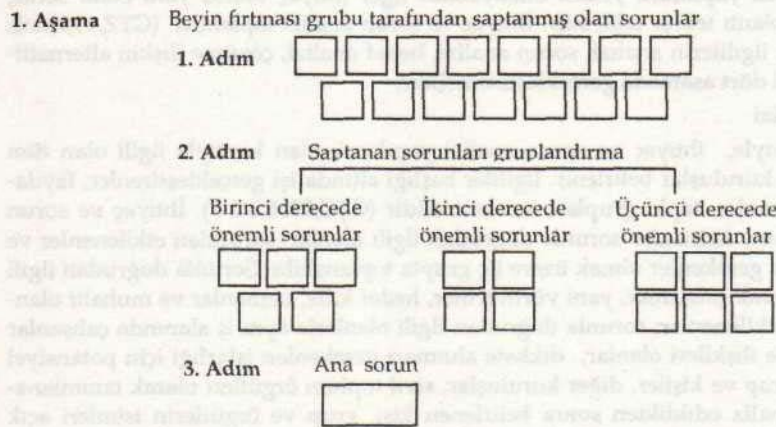
İlgililerin analizi ile toplantıya katılanlara sorun analizi ve sorunu çözmek için alternatiflerin geliştirilmesi için genel bir görüş kazandıracaktır.

Sorun Analizi

Bu aşamada beyin fırtınası grubu tarafından belirlenen ihtiyaçlar sorun olarak tanımlanmalıdır. İhtiyaçların sorun olarak ifadelendirilmesi hem ihtiyacı belirlemede hem de hedefler ve çözüm alternatiflerinin belirlenmesinde kolaylık sağlayacaktır. Sorun analizi (GTZ,1988.b:10) ; ana sorunun formüle edilmesi, sorun hiyerarşisinin oluşturulması, ana sorunla ilgili neden ve etkilerinin formüle edilmesi gibi üç aşamada gerçekleştirilebilir.

Ana sorunun formüle edilmesi için mevcut duruma ilişkin var olan sorunların katılımcılar tarafından beyin fırtınası tekniği ile belirlenmesi gerekmektedir. Mevcut duruma ilişkin var olan tüm sorunlar belirlenmeden ve saptanan sorunlar gruplandırılmadan ana soruna karar verilmemelidir. Sorun analizi sırasında sorun ifadeleri olumsuz cümleler halinde yazılmalıdır (GTZ,1988.b:13). Grup üyeleri tarafından tüm sorunların tanımları yapıldıktan sonra sorunların gruplandırılması aşamasına geçilir. Gözden geçirilen fikir kartları sorunla birinci derece ilgili fikir, ikinci derece ilgili fikir, çözüm, öneri, farklı fikirler vb. şeklinde ayrı gruplara ayrılarak Şekil 2'deki gibi sorun şeması oluşturulmalı ve grup üyelerinin rahatlıkla görebileceği biçimde panolara asılmalıdır. Bu şema üzerinde görüş birliği sağlanıncaya kadar sorun şeması üzerinde değişiklikler yapılabilir. Eğer ana sorun belirlenemiyorsa ana sorunun tanımlanması veya saptanması için yeni bir beyin fırtınası daha düzenlenerek karara varılabilir.

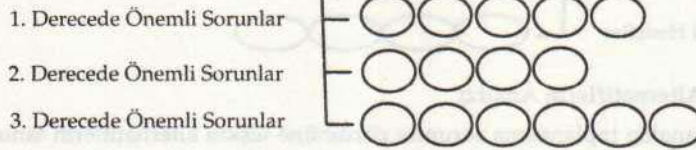
Şekil 2: Sorun Analizi ve Ana Sorunun Belirlenmesi -



Ana sorunun belirlenmesiyle mevcut diğer sorunların merkezine yerleştirilecek öncelikli ihtiyaç belirlenmiş olur. Daha sonra Şekil 3'te görüldüğü gibi bir sorun hiyerarşisi oluşturulmalıdır.

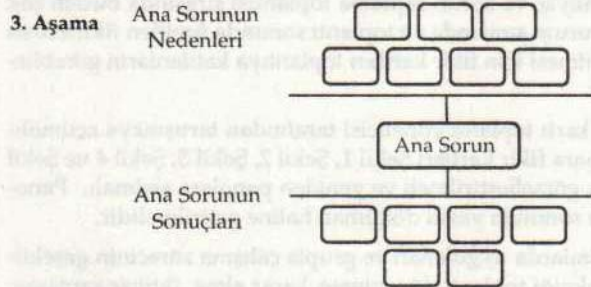
Şekil 3: Sorun Hiyerarşisi

2. Aşama



Sorun hiyerarşisi oluşturulurken, ana soruna bağlı olan ve ana sorunun çözülmesiyle kısmen veya tamamen çözümlenecek ana sorunla birinci, ikinci ve üçüncü derece ilgili olan sorunlar belirlenmiş olur. Ana sorunun nedenlerinin ya da kaynağının ve sonuçlarının analiz edilmesi için yeni bir beyin fırtınası düzenlenmelidir. Ana sorunun kaynağının ve sonuçlarının analiz edilmesiyle ana sorun daha açık ve anlaşılır olarak tanımlanmış olur. Ana sorunun neden olduğu etkilerin yani sonuçların belirlenmesinden sonra Şekil 4'te görüldüğü gibi neden-sonuç ilişkilerinin analizini gösteren bir şema düzenlenmelidir.

Şekil 4: Ana Sorunla ilgili Neden-Sonuç Analizi

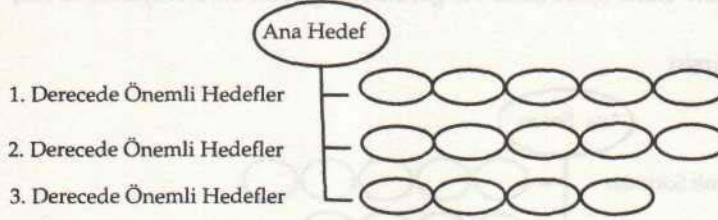


Hedef Analizi

Hedef, sorun çözüldükten sonra ulaşılabilecek olan durumun tanımıdır. Tanımlanan sorundan yola çıkılarak hedef belirlenmeli ve hedef analizinde belirlenmiş olan ana sorun tanımına bağlı kalınmalıdır (GTZ,1998.b:13). Hedef analizi sırasında ana sorun bir kez daha gözden geçirilir ve gerekli görülürse sorun analizinde düzeltmeler yapılabilir.

Hedef analizi sırasında neden-sonuç ilişkisi, hedef-koşul ilişkisine dönüştürülmelidir. Koşullar hedefi gerçekleştirmek üzere gerekli olan koşullar olarak belirlenmelidir. Bir önceki bölümde sorun analizi sırasında belirlenmiş olan tüm sorunlar, ana sorun da dahil hedeflere dönüştürülür. Saptanan hedeflerden Şekil 5'te görüldüğü gibi hedef hiyerarşisi oluşturulmalıdır.

Şekil 5: Hedef Hiyerarşisi



Çözüme İlişkin Alternatiflerin Analizi

İhtiyaç ve sorun analizi toplantısına sorunun çözümüne ilişkin alternatiflerin tanımlanması ile devam edilir. Sorunun çözümüne yönelik alternatifler tartışılarak uygun olanlar belirlenebilir. Bunların içinde en etkilisinin hangisinin olacağı uygulama koşullarının bilinmesine bağlıdır. Mevcut uygulama ve gerçekleştirme koşulları bilinmeden belirlenecek alternatifler geçerli olmayabilir. Alternatiflerin analizi sırasında ana sorunun çözümü ve hedeflerin gerçekleştirilmesi bir projeye bağlanabilir. Eğer saptanan sorunla ilgili bir proje planlanması isteniyorsa başka bir beyin fırtınası toplantısı yapılabilir (GTZ,1988.b:16).

3. Analiz Çalışmalarının Görselleştirilmesi ve Belgelenmesi

Beyin fırtınası toplantısının etkili olması için üretilen her düşünce kaydedilmeli ve grubun tartışmasına sunulmalıdır. İhtiyaç ve sorun saptama toplantısı sırasında birden çok oturum düzenleneceği için her oturum sırasında ve toplantı sonunda üretilen fikirlerden tüm grup üyelerinin haberdar edilmesi için fikir kartları toplantıya katılanların görebileceği biçimde panolara asılmalıdır.

Panoya asılmış olan her bir fikir kartı toplantı yöneticisi tarafından tartışmaya açılmalıdır. Tartışma tamamlandıktan sonra fikir kartları Şekil 1, Şekil 2, Şekil 3, Şekil 4 ve Şekil 5'te görüldüğü gibi düzenlenerek görselleştirilmeli ve yeniden panolara asılmalı. Panolarda asılı olan bu kartlar toplantı sonunda yazılı döküman haline getirilmelidir.

Beyin fırtınası tekniği farklı durumlarda uygulanan ve grupla çalışma sürecinin gerektiği bir tekniktir. Beyin fırtınası tekniği toplantı düzenleme, karar alma, ihtiyaç saptama, sorun saptama, çözüm önerileri geliştirme, proje planlama, öğretim, yaratıcı düşüncenin ortaya çıkarılması vb alanlarda uygulanan etkili ve çok yönlü bir tekniktir. Bu alanlardaki uygulama biçimleri arasında bazı farklılıklar olsa da beyin fırtınası tekniğinin temel ilkeleri dikkatte alınarak uygulamalar gerçekleştirilmektedir.

BEYİN FIRTINASI TEKNİĞİ İLE İHTİYAÇ VE SORUN ANALİZİ ÇALIŞMASI ÖRNEĞİ

İhtiyaç ve sorun analizi sırasında görüşme, gözlem, grup tartışması ve survey tekniklerinden yararlanılmaktadır (Arwady,1996:225-26). Bu bölümde, ihtiyaç analiz tekniklerinden biri olan grup tartışmasının beyin fırtınası tekniği ile gerçekleştirildiği "ihtiyaç ve sorun analizi" çalışması örneği yer almaktadır. Türkiye Radyo ve Televizyon (TRT) Kurumuna bağlı Ankara Televizyon Müdürlüğü 2000 yılı Ocak ayında "19 Mayıs Gençlik ve Spor Bayramında" gençleri ilgilendiren sorunları konu alan televizyon programı hazırlamaya ilişkin program yapma isteklerini Anadolu Üniversitesine ve araştırmacıya ileterek bu konuda yardım ve danışmanlık talebinde bulunmuşlardır.

Ankara Televizyon'unda programı hazırlayacak olan program yapımcısı ile yapılan görüşmelerde program konusunu oluşturan, gençlerin sorunlarının uzman görüşüne dayalı olarak belirlenmesi yerine gençler tarafından belirlenmesinin uygun olacağına karar verilmiştir. Gençlerin en önemli ihtiyaç ve sorunlarının belirlenmesinde "beyin fırtınası tekniğinin" kullanılmasının uygun olacağı düşünülerek gençlerle bir beyin fırtınası toplantısı düzenlenmesine karar verilmiştir.

Örnek Beyin Fırtınası Uygulaması için Ön Hazırlık

Beyin fırtınası toplantısının yönetecek uzman daha önceden kendisine program danışmanlığı önerilen kişi olması ve beyin fırtınası toplantısı yapma deneyimi olması nedeniyle toplantı yöneticisinin belirlenmesi için ayrı bir çalışma yapılmamıştır. Toplantıya katılacak çalışma grubu ise "genç" kavramının tanımı dikkate alınarak belirlenmiştir. Toplantıya 15-24 yaş arasında üç üniversite öğrencisi, iki üniversite mezunu, iki lise öğrencisi, iki lise mezunu, iki ortaokul mezunu, iki ilkokul mezunun, iki çıraklık eğitim merkezi öğrencisi olmak üzere tümü Eskişehir'de ikamet eden toplam on beş genç katılmıştır. Gençlere bir gün süreli "gençlik" konulu bir toplantı olduğu katılıp katılmayacakları sorularak istekli olanlar davet edilmiştir. Toplantı Eskişehir'de Anadolu Üniversitesi kampüsünde eğitim ve toplantı amacıyla kullanılan bir salonda gerçekleştirilmiştir. Salon panolar, yiyecek ve içeceklerin bulunduğu açık büfe, bilgisayar, renkli ve farklı biçimlerde kesilmiş fikir kartları, katılımcıların yaka kartları, keçeli kalem vb. malzemelerle beyin fırtınası tekniğine uygun olarak düzenlenmiştir.

Toplantı iki ana oturumda planlanmıştır. Birinci ana oturumda beyin fırtınası tekniğinin katılımcılara tanıtılması, ikinci ana oturumda ise tanıtılan bu teknik uygulanarak gençlerle ilgili ihtiyaç ve sorun saptanmıştır.

Ana Oturum I

Saat 10-12 arasında yapılan birinci oturumda toplantı yöneticisi gruba beyin fırtınası tekniği tanıtmıştır. Bu oturum sırasında teknik tanıtılırken grubun birbiri ile tanışmaları sağlanarak grup ikinci oturum için hazır hale getirilmiştir. Ancak ikinci oturumun konusu ile ilgili herhangi bir bilgilendirme yapılmamıştır. Katılımcıların kendileri rahat hissetmeleri ve birbirleri ile yakınlaşmaları için birlikte öğle yemeği yenilmiştir.

Ana Oturum II

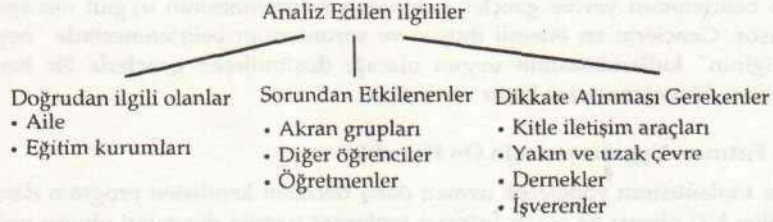
II. Ana oturum toplam dört alt oturumda tamamlanmıştır. I. Oturum'da ilgililerin analizi, II: Oturumda ihtiyaç ve sorun analizi, III. Oturumda sorun analizi, IV. Oturumda ise sorunlarla ilgili neden sonuç analizi yapılmıştır.

I. Oturum / İlgililerin Analizi

Toplantı yöneticisi, öğleden sonra saat 14.00-16.30 arasında gerçekleşmiş olan ikinci ana oturumun birinci oturumuna başlarken gruba, "gençlerin ihtiyaç ve sorunlarını belirlemek üzere ilk oturumda tanıtılan teknik kullanılarak bir çalışma yapma isteği ve toplantının amacını" açıklamıştır.

Katılımcılara gençlerin ihtiyaç ve sorunları ile ilgili olabilecek ilgilerin kimler veya neler olacağı sorulmuştur. Gerekli malzeme dağıtılarak grup üyeleri konu üzerinde düşünmeye yönlendirilmiş ve her üyeden kendi düşüncelerini fikir kartlarına kaydetmeleri istenmiştir. Fikir üretim sürecinde katılımcılar karalama kağıtları kullanmışlar ve üretmiş oldukları fikirleri kartlara yazmışlardır. Kartlara yazılan her düşünce beyin fırtınası oturumu sonunda grup üyelerinden toplanarak panolara asılmıştır. İlgililerin analizi kapsamında katılımcılardan gelen fikirler aşağıda Şekil 6'da görülmektedir.

Şekil 6: Analiz Edilen İlgililer



II. Oturum / İhtiyaç ve Sorun Analizi

İlgililerin analizinden sonra ihtiyaç ve sorun analizi için yeni bir beyin fırtınası başlatılmış ve gençlerle ilgili farklı alanlarda sorunlar belirlenmiştir. Sorun analizi toplantısı sonuçları:

1. Gençlerin üretime yönelik eğitilmemesi
2. Küçük yaştan itibaren ağır işlerde çalışma
3. Gençlerin kendi hedeflerini belirleyememeleri
4. Toplumun gençlerden beklentisinin yüksek olması
5. "Geleceğimi gençler" denilmesine rağmen gençlere gereken önemin verilmemesi
6. Gençlere verilen eğitimin aile, arkadaş, evlilik ve cinsel yaşamdaki sorunlara yönelik olmaması
7. Gençlerin aileleri ile sorunları olması
8. Gençlerin ilgi ve sevgiden yoksun olması
9. Kuşaklararası çatışmanın yoğun olarak yaşanması
10. Meslek seçiminde doğru karar verilmemesi
11. Okullarda cinsel eğitimi verilmemesi
12. Gençlerin gelecek ve iş kaygısı yaşamaması
13. Okulda öğretilenlerin gerçek yaşamla uyuşmaması
14. Üniversite mezunlarının iş bulma kaygılarının yüksek olması
15. Gelecek kaygısı, mezuniyet ve iş bulma kaygısı
16. Okullarda verilen eğitimin öğrencileri sosyal yaşamdan uzaklaştırması
17. İhtiyaç olmayan alanlarda yüksek öğretim programlarının açılması
18. Kitap okuma alışkanlığının olmaması
19. Zaman kullanımının bilinmemesi
20. Fakültelerdeki eğitimin uygulamaya yönelik olmaması
21. Eğitim sisteminin düşünmeyen, eleştirmeyen ve tartışmayan bir kuşak yetiştirmesi
22. Gençlerin tepkisiz ve haklarını savunamayan bireyler olarak yetiştirilmeleri
23. Öğretimin öğrenci merkezli olması yerine öğretmen merkezli olarak gerçekleştirilmesi
24. Gençlerin eğitim sistemi içinde kendilerini ifade edememeleri
25. Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmaması
26. Gençlerin sorunlarını tartışacağı ortamlarının olmaması
27. Gençlik merkezlerinin yetersiz olması

İhtiyaç ve sorun analizi sonucunda ortaya çıkan 27 fikir tek tek tartışıldıktan sonra gençlerin saptadığı sorunların ağırlıklı olarak "eğitim" konusu ile ilgili olduğu ortaya çıkmıştır. II. Oturumun sonunda "eğitim" ağırlıklı sorun alanı olarak belirlenmiş ve gençle-

rin eğitimi ile ilgili sorunların ele alınacağı yeni bir sorun analizi oturum düzenlenmesine karar verilmiştir.

III. Oturum / Sorun Analizi

Gençlerin sorunlarının belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen II. Oturumda sorun olarak ifade edilen 27' di fikirden on üçü doğrudan eğitimle geri kalanları ise dolaylı olarak eğitimle ilgili sorunlar olması nedeniyle gençlerin sorun alanı olarak "eğitim" konusu saptanmıştır. Doğrudan eğitim sorunlarının belirlenmesine yönelik olarak düzenlenen III. Oturum sonuçları ise aşağıdaki gibidir:

1. Karar alınırken gençlerin görüşleri dikkate alınmıyor
2. Eğitim sırasında bilgi yükleniyor ancak bu bilgiler kullanılmıyor
3. Mevcut eğitim sistemi kulakları büyük ağız küçük bireyler yetiştiriyor
4. Nasıl düşünüleceği bilinmiyor, düşünülse bile ifade edilemiyor
5. Gençleri eğitenlerin kendileri yeterli eğitime sahip mi?
6. Sorgulayan, araştıran ve tartışan eğitimcilerle ihtiyaç var
7. Kuşak çatışması ve eğitim ortamındaki çatışmalar azaltılmalı
8. İlk başta eğitim sistemi eğitilmeli
9. Gençlerin sorunlarını tartışacakları ortamlara ihtiyaç var
10. Öğrenciler sunulan fırsatları yeterince değerlendirmiyor
11. Öğrencilerin eğitim sürecinde aktif olmaları sağlanmalı
12. Meslek seçimi gençlere bırakılmıyor
13. Eğitim sistemi düzene sokulmalı
14. İnsanlar kendi eğitimlerinde sorumlu olmalı
15. Fırça ve boya yoksa yani eğitimci yoksa ortaya boş bir tuval çıkar
16. Gençler dikkate alınmıyor

III. Oturumda ortaya çıkan on yedi fikir grubun görüşüne sunulmuş ve bu fikirlerden hangisinin eğitim sistemi ile ilgili ana sorun olduğuna karar vermeleri istenmiştir. Tartışma sonucunda eğitim sistemindeki sorunları en iyi biçimde dile getiren ifadenin "mevcut eğitim sistemi kulakları büyük ağız küçük bireyler yetiştiriyor" fikri olduğuna karar verilmiştir.

IV. Oturum / Neden-Sonuç Analizi

Ana sorun belirlendikten sonra bu sorunla ilgili ayrıntılı çalışma olan neden-sonuç analizine başlanmıştır. Tüm kartlar panodan toplanmış ve ana sorun panoya asılarak bu sorunun nedenleri ve sonuçları üzerinde yeni bir beyin fırtınası uygulaması başlatılmıştır. Uygulama sonucu elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Nedenler

- Tartışma ortamının eksikliği
- Eğitim sistemi içinde bireysel farklılıklara önem verilmemesi
- Öğrenciyi aktif hale getirecek yöntemlerin uygulanmaması
- Özgür bir eğitimin verilmemesi
- Eğitimcilerin yetersiz olması
- Öğretim yöntem ve tekniklerinin etkili kullanılmaması
- Verilen eğitimin ezber dayalı olması
- Gençlerin kendi eğitimleri için yeterince çaba göstermemesi

Ana Sorun

Mevcut eğitim sistemi ağız küçük kulakları büyük bireyler yetiştiriyor

Sonuçlar

- Bağımlı ve konuşmayan bireyler yetiştiriliyor
- Eğitim sonucu bireyler üretkenlik kazanamıyorlar
- Eğitimde uygulamaya yönelik bireyler yetiştirilmiyor
- Kendi geleceğini sağlayabilen bireyler yetiştirilemiyor
- Okulda verilen eğitim gençlerin sosyal hayatlarını kısıtlıyor
- Eğitim hayata hazırlayıcı değil uyuşturucu
- Bireysel gelişme sağlanamıyor
- Araştırmacı ve sorgulayıcı bireyler yetiştirilemiyor
- Kendi yeterliklerini ortaya koyamayan bireyler yetiştiriliyor

Beyin fırtınası toplantısı ana sorun, ana sorunun nedenleri ve ana sorunun ortaya çıkarıldığı sonuçların belirlenmesi ile sona ermiştir. Bu çalışmanın kapsamında hedef analizi ve çözüme ilişkin alternatiflerin analizine ihtiyaç duyulmadığı için beyin fırtınası toplantısı bitirilmiştir.

SONUÇ

Bu çalışmada ortaya çıkan sorunlar Televizyon yapımcısına iletilmiş ve çalışmada gençlerin ana sorun olarak ortaya koydukları sorun 2000 yılında 19 Mayıs Gençlik ve Spor Bayramında TRT Ankara Televizyonu'nda üç uzman ve 20 gençten oluşan bir grup tarafından tartışılmıştır. Gençlerin belirlediği konulardan ikisi "Eğitim ve Gelecek Kaygısı" ve "Eğitim ve Kuşak Çatışması" konuları için 2002 yılında iki ayrı TV programı hazırlanmış ve yayınlanmıştır. Programların tamamı canlı olarak yayınlanmış ve izleyici katılımları oldukça yüksek olmuştur. Ayrıca "gençlik ve eğitim" konulu yeni programların hazırlanması için çalışmalar devam etmektedir.

KAYNAKÇA

- Arwady J.W. (1996). *Training Needs Assessment*, Educational Technology Publications Inc. Enlewood Cliffs, New Jersey.
- Demirel, Ö. (1999). *Plandan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*, PegemYayıncılık, Ankara.
- Knowles M.S. (1980) *The Modern Practice Of Adult Education*, Educational Technology Publications Inc. Enlewood Cliffs, . New Jersey.
- GTZ (1988.a) Amaca Yönelik Proje Planlaması Kurs Notları I, Maliye Bakanlığı. Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit. Gtz GmbH., Germany.
- GTZ. (1988.b). Amaca Yönelik Proje Planlaması Flipchart Örnekleri Kurs Notları II, Maliye Bakanlığı. Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit. Gtz GmbH., Germany.
- GTZ. (1988.c). Amaca Yönelik Proje Planlaması Kurs Notları III (AYPP), Maliye Bakanlığı. Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit. Gtz GmbH., Germany.
- GTZ (1988.d). Teknik İşbirliği Proje ve Programlarının Hedefe Yönelik Planlaması Kurs Notları I, Maliye Bakanlığı. Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit. Gtz GmbH., Germany.
- GTZ. (1988.e). Teknik İşbirliği Proje ve Programlarının Hedefe Yönelik Planlanması Kurs Notları II, Maliye Bakanlığı. Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit Gtz GmbH., Germany.
- Rawlinson, J.G. (1995) *Yaratıcı Düşünme ve Beyin Fırtınası*. (Ceviren: Osman Değirmen), Bireysel Yaratım Dizisi:11, İstanbul.

İLKÖĞRETİM OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİM LİDERLİĞİ ROLLERİNİ GERÇEKLEŞTİRME DURUMLARI*

Yrd. Doç. Dr. Ali TAŞ**

ÖZET:

Okulun amaçlarının gerçekleşmesinin etkili bir okul yönetimine bağlı olduğu söylenebilir. Etkili okul yönetiminde, okul yöneticisinden, yönetici yeterliliklerine sahip olmalarını yanında aynı zamanda "öğretim lideri" olmaları da beklenir. Bu bağlamda öğretim lideri olarak okul yöneticisinin rolleri; okulun misyonunu tanımlama, okulda kaynak ve mesleki gelişimi sağlama, öğretim kaynağı ve öğretimin yöneticiliği, iletişimi sağlama, okul içerisinde görünen varlık ve olumlu okul iklimi oluşturma olarak belirtilebilir.

Araştırmanın amacı; ilköğretim okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerini belirleyerek etkili okulun oluşturulmasında, okul yöneticisinin öğretim liderliği rollerinin önemine dikkat çekmek olarak belirlenmiştir. Bu amaçla Isparta ve Burdur illeri merkez ilçelerinde görevli ilköğretim okulu müdürü ve öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Elde edilen veriler alan taramasına ve istatistiksel analiz sonuçlarına göre yorumlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Liderlik, Öğretim Liderliği, Okul Yönetimi.

ABSTRACT:

It can be easily seen that the school managers must be the instructional leader in order to help the schools be effective by realizing their purposes. The student who studies at schools, in which the manager is an instructional leader, is more willing to learn and the teachers in these schools are more willing to realize the purposes of their schools. The school managers who become instructional leaders spend most of their time in the schools and they try to increase the students learning, which is a purpose of the school. The school managers should have a lot of roles as an instructional leader in order to realize the purposes of the school. These roles are; being a definer of the mission of the school, providing sources and professional progress at school being a source and an administrator of the instruction, ensuring the communication, making his/her presence felt in school and constituting a positive school atmosphere.

The general goal of this research is to determine the primary education school managers levels of realizing the instructional leadership roles.

After the data obtained from these questionnaires are loaded into the computers, statistic analysis is done by SPSS programme. Tables are formed and interpreted according to the results of the analysis.

Keywords: Leadership, Instructional Leadership, School Management.

GİRİŞ

Sosyal örgütler olarak okulların varlıklarını sürdürebilmelerinin, kendisinin ve çalışanların amaçlarını gerçekleştirmeğine bağlı olduğu düşünülebilir. Okulların amaçlarını gerçekleştirmeğinin, çalışanların ve öğrencilerin beklentilerine cevap vermesini, bunun ise okul yöneticisinin tutum ve davranışlarına bağlı olduğu söylenebilir. Bu nedenle, okul yöneticilerinin aynı zamanda öğretim lideri olmaları da gerekir.

Yöneticinin öğretim lideri olması etkili okulun temel koşullarından biri olarak değerlendirilebilir. Öğretim liderliği; iyi öğrenci yetiştirme ve öğretmenler için daha arzu edilebilir öğrenme koşulları sağlamaya yönelik olarak okulun çalışma çevresinin iş doyumu ve üretken bir çevreye dönüştü-

* Doktora tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

** S.D.Ü. Burdur Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

rülmesi eylemlerini kapsar (Çelik,1999:41). Eğitim girişiminin temel değerlerini benimseme ve bunu davranışa dönüştürmek okulun amaçları ile çalışanların amaçlarını dengeleyebilecek örgüt ve yönetim bilgi, beceri ve kişilik özelliklere sahip olma, okulda iyi bir insan ilişkilerinin egemen olduğu ve işlediği bir örgüt iklimi geliştirebilme, gerçekçi bir gözle sorunları görme ve bu sorunları çözecek bilgi, beceri ve deneyime sahip olma, etkili okul yöneticisinin öğretim liderliğine ilişkin özellikleri olarak belirtilebilir.

Wilma ve Richard (1989: 19-20)'a göre;

1. Öğretim lideri, okulun misyonu ile ilgili olan açık amaçları geliştirmek için işgören ve toplumla işbirliği yaparken,
 - a) Okul için açık bir vizyonu dile getirir.
 - b) Okul amaçları için insan ve kaynakları organize eder.
2. Öğretim lideri okulda işgören, öğrenci ve velilere varlığını hissettirebilmek için,
 - a) Öğretim sürecini kesintiye uğratmadan informal olarak sınıflara girer.
 - b) Okulun ifade edilen vizyonu ile tutarlı davranır.
 - c) Başka sorunları erteler ve işgöreni geliştirmeye aktif olarak katılır.
 - d) Dış çevreden okulu korur.
 - e) Mesai saatleri içerisinde zamanı yönetir.
 - f) Öğrenci öğrenmesi için eğitimcilerin yükümlülüklerini açıkça bildirme, davranışlarını göstermeleri beklenir.

Okul yöneticisinin öğretim lideri olmasının yönetici, öğretmen ve okul açısından pek çok yararları vardır. Bu yararlar; Stimson (1999:15-16-17)'na göre aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

Okul yöneticisinin öğretim lideri olmasının yararları;

1. Daha başarılı ve üretken bir okula sahip olmak,
2. İşgörene görev verirken yerine getireceği konusunda daha emin olmak,
3. Kendi yönetim becerilerini geliştirebilmek,
4. Başkalarının eksiklerini tamamlamaktan kurtulup kendini geliştirmeye vakit ayırabilmek-tir.

Okul yöneticisinin öğretim lideri olmasının öğretmene yararları;

1. Öğretmenlere, okul için önemli olduklarını hissettirme,
2. Öğretmenlerin öğretim becerilerini geliştirme ve artırma,
3. Öğretmenlerin görevlerine daha fazla ilgi göstermelerini sağlama,
4. Verilen işlerde öğretmenlerin daha çok bağımsızlık ve sorumluluk kazanmalarını sağlama,
5. Öğretmenlerin başka işleri ve başarmanın daha büyük değer taşıdığı görevleri üstlenmeye hazır olmalarını sağlamaktır.

Okul yöneticisinin öğretim lideri olmasının okula (örgüt) yararları;

1. İstekli ve gelişmeye açık işgörenlere sahip olma,
2. Amaçları gerçekleştirmeye istekli ve gelişime açık yöneticilere sahip olmaktır.

Okulların etkili okul olabilmelerinde pek çok etken rol oynamaktadır. Bu etkenlerden biri de, okul yöneticisinin öğretim lideri olmasıdır. Öğretim liderinin rollerini uygulamaya koyabilmesi, okulların amaçlarını gerçekleştirebilmesi, işgörenlerin beklentilerinin karşılanması; okul yöneticisinin tutum ve davranışlarına bağlıdır. Yönetici okulunda bir öğretim lideri olarak kabul edilir ve bu rolleri gerçekleştirebilirse işgörenlerin ve çevrenin katkılarıyla etkili bir okul ortamı oluşturabilir. Etkili okullar liderlerin rollerini uygulamaya geçirebileceği alanlardan biridir. "Öğretim liderliği kavramı; etkili okul araştırmaları sonucu önem kazanmıştır" (Balcı,1993:8). Öğretim liderliği içinde bulunduğu güç çevresi ve hiyerarşik ortamdan ayrı incelenemez. Öğretim lideri, formal ve informal örgüt ve liderlerden yararlanmak yoluyla durumunu güçlendirebilir. Okulun amaçlarını gerçekleştirerek yapısını yaşatacak ve havasını

koruyacak, okulun iç öğelerinin lideri, yönetici olmalıdır. Bursalıoğlu (1987:307)'na göre, okul yöneticilerinin öğretim lideri olabilmeleri için;

- 1- Eğitim girişiminin temel değerlerini benimsemeleri ve bunu davranışa dönüştürebilmeleri,
- 2- Okulun amaçları ile işgörenlerin amaçlarını dengeleyebilecek kadar örgütçü ve yönetici olabilmeleri,
- 3- Okulda iyi bir insan ilişkilerinin kurulduğu ve işlediği bir örgüt iklimini oluşturabilmeleri,
- 4- Gerçekçi bir gözle problemleri görebilmeleri ve bu problemleri çözebilecek yeteneklere sahip olmaları gerekir.

Yönetici, öğretmen ve okul açısından ele alınan bu yararları dayalı olarak öğretim lideri; okulun misyonunu tanımlayan, kaynak ve mesleki gelişimi sağlayan, öğretim kaynağı olan ve öğretimi yöneten, iletişimi sağlayan, okulda varlığı hissedilen ve olumlu okul iklimi oluşturan kişi olarak tanımlanabilir.

Öğretim liderliği boyutları oldukça fazla olan bir liderlik türüdür. Çelik(1999); Gümüşeli(1996); Hallinger(1986); Smith ve Andrews(1989)'e göre öğretim liderliği;

- 1) Okul misyonunu tanımlama,
- 2) Kaynak ve mesleki gelişimi sağlama,
- 3) Öğretim kaynağı ve öğretimi yönetme,
- 4) İletişim sağlama,
- 5) Varlığı hissedilen kişi olma,
- 6) Olumlu okul iklimi oluşturma, rollerini kapsar.

1- Okulun Misyonunu Tanımlayıcı Olarak Okul Yöneticisi

Örgütün vizyonu, liderin vizyonu ve işgörenlerin vizyonunun birleşimi olarak açıklanabilir. Liderin vizyonu açık, olumlu, inanılır, güvenilir ve paylaşılabilir olmalıdır. Lider vizyonunu işgörenlerle paylaştığında toplu varoluş ve kalıcı amaç duygusu yaratır. Vizyon bir başarı ölçütü içerir, lider ve izleyicilerine eylem yetkisi verir(Doğan,2002:74). Öğretim liderinin okulun başaracağı hedeflere ilişkin bir vizyonunun olduğu kabul edilmektedir. Vizyon, okula ve çalışanlara yön gösterir, nelerin önemli olduğunu belirtir. Ortada bir vizyon yokken ya da karışıkken nelerin öğrenilmesi ve öğretilmesi gerektiğini işgörenlerin bilmesi zordur. Çalışanlara öğrenme için ortam hazırlamadan öğrenme sorumlulukları olduğunu söyleyen kurumlar, çalışanlarına haksızlık yapmış olurlar (Braham,1998:55).

Okulda bulunan herkesin paylaştığı gerçekleştirilebilir bir vizyon, onlar için harekete geçirci bir güç kaynağı olabilir. Vizyon-misyon, eğitim-öğretim, liderlik ve yöneticilik alanındaki değişme ve yenileşmeler; okulun değerleriyle kaynaştırılabilirse, okuldaki tüm olumsuzluk ve yetersizliklere rağmen; yönetici, öğretmen, öğrenci, diğer işgören ve velilerin, okulun amaçlarından biri olan iyi eğitim-öğretim üzerine odaklanmalarını sağlayan bir etken olabilir (Özden,1998:46-47). Bunu sağlamanın yolu, çalışanlarca paylaşılan bir vizyonu oluşturmaktır. Paylaşılan bir vizyonu oluşturmak için misyonu eyleme geçirecek olan işgörenler, misyon ifadesinin taslağını hazırlamalı ve misyonu hazırlarken taslağı gözden geçirme toplantıları düzenlemelidirler(Doğan,2002:77). Paylaşılan bir vizyon lider ve yöneticilerin günlük çalışmalarının odağında yer almalıdır. Böyle bir vizyonu oluşturmak, süreklilik gerektirir. Aynı zamanda da daha büyük liderlik faaliyetlerinin bir parçasıdır (Senge,1994:235). Milli Eğitim Bakanlığı okul yöneticilerinin vizyon ve misyonlarını geliştirmek ve uygulamaya koyabilmelerini sağlamak için yoğun çaba harcamakta ve sıklıkla hizmet içi eğitim programları düzenlemektedir.

2-Kaynak ve Mesleki Gelişimi Sağlayıcı Olarak Okul Yöneticisi

Kaynak sağlayıcı olarak öğretim lideri; kişi ve okulun amaçlarını ve vizyonunu başarmak için toplumsal kaynakları harekete geçirir. Okuldaki işgöreni, kişisel becerileri ve iş doyumunu olma durumlarını göz önüne alarak görevlendirir. Okul dışındaki kişilerden, uygun zamanı değerlendirerek ve işgörenin öğretim problemini çözmek için yararlanır. Yöneticiler, kendi işgörenlerini yetiştirme konusunda büyük bir sorumluluğa sahiptirler. Bu yüzden, deneyimli

yöneticiler deneyimli birer eğitici öğretmen olmalıdırlar. Ne yazık ki, durum böyle değildir. Yöneticilerin çoğu, öğretmenlik konusunda yetersiz oldukları için bu tür etkinlikleri göz ardı ederler ve daha kolay etkinliklere kendilerini adarlar (Scoot,1997:133).

Öğretim lideri, ders işlenmesi sırasında, öğretmenin ihtiyacı olan her türlü araç-gereç, yer ve yardımı öğretmene sağlayarak onun işlerini kolaylaştırır ve eksiklerini giderme imkanını öğretmene sağlar. Yönetici, öğretmenin eksiklerini yapıcı bir dille ve onu geliştirecek şekilde ifade eder.

İşgöreni geliştirmek için düzenlenecek, hizmet içi eğitim programları, öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarını tanımalarına yardım edecek şekilde düzenlenmelidir. Öğretmenler, sistem aracılığıyla çocukların ve sınıf içinde öğretimin kontrol edilmesi gibi geleneksel konularda, tipik olarak hazırlanmaktadır (Daresh ve Playko,1993:13). Halbuki öğrenci ihtiyaçlarını belirleme yolları, öğretim ortamını düzenleme, ders içerisinde birden fazla öğretim yöntemini kullanma becerilerinin öğretmenlere kazandırılması gerekir. Öğretmenler bunları gerçekleştirebilirlerse öğrenci başarısını daha da arttırabilirler.

3-Öğretim Kaynağı ve Öğretimin Yöneticisi Olarak Okul Yöneticisi

Okul yöneticilerinin pek çoğunun, çocuklar hakkında güçlü inançları vardır. Yöneticiler, okulların varlığına çocukların neden olduğu görüşüne her zaman sahiptirler. Öğretim liderlerinin çoğu, okulların çocukların mantıklı seçim yapabilmelerini sağlayacak yapıya kavuşturulmasının gereğine inanmaktadır (Harchar,1993:10). Ancak yöneticiler, öğretim için ayrılmaları gereken zamanın çoğunu yönetim işlerine ayırmaktadırlar. Öğretim liderliği rolü yöneticilerin rolleri arasında olmasına rağmen nadiren yerine getirilmektedir. Strong (1988:32)un yapmış olduğu araştırma sonucuna göre, orta öğretim yöneticilerinin öğretim liderliği konusunda hizmet içi eğitimden geçirildikten sonra bile zamanlarının %62'sini yönetim konularına ve %11'ini öğretim liderliği konularına ayırmaktadırlar. Özden(1998:132)'de, okul yöneticilerinin öğretim etkinliklerinden daha çok müteahhitlik türü etkinlikler üzerinde yoğunlaştığını, bir çok okul yöneticisinin elindeki imkanları etkili bir şekilde kullanamazken zihninin hala okul binasına ekler yaptırmak ve araç-gereç sağlamakla dolu olduğunu, belirtmektedir. Birincil amacı, öğrencileri eğitmek olan okulun aynı zamanda ikincil amacı da çevresini de eğitmektir. Okul bu amaçları gerçekleştirebilirse, o çevreden okula gelecek çocukları daha okula gelmeden eğitmiş olacaktır. Bunun aksi durumda ise çevredeki istenmeyen davranışlar sınıfa kadar gelir ve sınıf ortamını bozabilir. Bu da, eğitsel amaçların ve sınıf yönetiminin engellerini oluşturur (Başar,2001:21).

Okulun amaçlarını gerçekleştirecek öğretim lideri durumundaki yönetici, öğretim standartlarını açıkça belirtmeli, öğretimi değerlendirme ve program geliştirme konusunda koordinatörlük görevini üstlenmelidir. Öğretim programları esnek olmalı ve öğrencilerin aktif katılımlarını sağlamalıdır. Ayrıca programlar , özendiriciler ve geribildirimleri de içermelidir (Çelik,1998:39). Öğretim liderleri, özellikle eğitim programları ve öğretimi konusunda öğretmenlerle işbirliği yapmalıdırlar. Öğretim liderlerinin kendilerini öğretim alanında geliştirebilecekleri yer, sınıftır. Bu nedenle, okul müdürlerinin öğretimden soğumasını engellemek için "İlköğretim Kurumları Yönetmeliği"nin 72. maddesinin II. bendi ile haftada 6 saata kadar ders girme yükümlülüğü getirilmiştir. Bu maddenin uygulanması yöneticilerin bilgilerini öğrencilerle paylaşması ve uygulama imkanı bulabilmeleri için iyi bir fırsat olarak düşünülebilir.

Okul yöneticisinin öncelikli amaçları arasında, öğrenci başarısını arttırmak bulunmaktadır. Başarılı öğretim lideri, öğrenci başarısını arttırmak için şunları yapmalıdır (Özden,1998:146);

- Okulda olumlu bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturmalı,
- Öğrenci başarısını ön plana çıkarmalı,
- Öğretim planlarında bütünlük sağlamalı,
- Öğrenmeyi engelleyen disiplinsizlikleri yok etmelidir .

Bütün bu çalışmalara ek olarak; yöneticiler, öğretmenlerin standart başarı testleri yoluyla öğrenci başarılarını izlemelerini de sağlamalıdırlar. Eğer bu mümkün olamıyorsa; yöneticiler,

zümre öğretmenlerine ortak testler hazırlatarak öğrenci başarısını sürekli olarak ölçebilirler. Yönetici ve öğretmenler, bu yolla okul ve ders amaçlarına ne kadar ulaşıldığını kontroledebilirler ve amaçlara ulaşılabilmesi için gerekli düzenlemeleri yaparlar (Sergiovanni,1984:7). Bu düzenlemelerin yapılabilmesi için Türkiye genelinde ilköğretim düzeyinde seviye belirleme sınavları yapılmaktadır. Böylelikle yöneticilerin okullarındaki başarıyı görmeleri sağlanmaya çalışılmaktadır.

4-İletişim Sağlayıcı Olarak Okul Yöneticisi

Öğretmenlerin birbirleriyle ve öğretmenlerin yöneticilerle iletişim ve etkileşim içinde bulunmaları önemlidir. Çünkü iletişim, öğretmenlerin görevlerinde başarılı olmaları ve yönetici tarafından kendilerine iletilen çalışmalarını yerine getirebilmeleri için örgüt içinde vazgeçilemeyen temel unsurdur (Cafoglu,1994:51). Bu nedenle, iletişim kanalları sürekli olarak açık tutulmalı ve etkili olarak çalışması sağlanmalıdır.

Yönetici; işgörenle tutarlı, amaçlı ve güvenilir ilişkiler kurmak için iletişimi kullanır. Örneğin; hangi konuları bütün işgören, veli-okul yönetimi, öğrenci-işgören ya da denetçi-öğretmen tartışabilir? Okul yönetimi hakkındaki kararın verilmesinde hangi yapı ya da süreç kullanılacaktır? Karar alma sürecinde işgörene ne kadar özerklik verilecektir? Bütün bu sorular, yöneticinin liderliği ve işgörenle iletişimi aracılığıyla cevaplandırılmalıdır. İletişim süreci, örgütün etkili işleyişini sağlamada önemlidir. Yönetici, işgören, veliler ve öğrencilerle birlikte okul amaçlarını belirlerken amaçlara ilişkin bir bağlılığı da gerçekleştirmiş olabilirler (Wilma ve Richard,1989: 15-16). Öğretmenlerle yöneticilerin ilişkileri ne kadar açık ve demokratik olursa, öğretmenler de okula o kadar bağlı olacaklar ve öğretim liderinin eğitim çalışmalarına istekli olarak katılacaklardır (Stimson,1997:142). Öğretmenlerin okul yönetimine ve amaçlarına olan bağlılık duyguları okulların başarılarının altında yatan temel nedenlerden biridir.

5-Okulda Varlığı Hissedilen Kişi Olma

Okulda varlığı hissedilen yönetici, işgören ve öğrenci ile sınıfta ve koridorda iletişim kurar, zümre toplantılarına katılır ve öğretmenlerle anlık konuşmalar gerçekleştirir. Yöneticinin varlığı, vizyon sahibi olarak okul içinde hissedilir. Okulda varlığı hissedilen yönetici, sürekli olarak okulun değerlerini güçlendirici davranışlar gösterirler. Yönetici, okulda devam eden günlük olayları birinci elden bilir. Yönetici, okulu başkalarının özel ilgilerinden koruduğu gibi okulda varolan değerleri de korur. Yöneticinin varlığı, öğretmenlerin formal ve informal gözlemleriyle hissedilmelidir (Wallace,1996:29).

Etkili okul olarak kabul edilen ilköğretim okulu yöneticileri, eğer varlıkları her gün her sınıfta hissedilmezse günlerinin doyumsuz geçtiğini açıklarlarken ortaokul ve lise yöneticileri de haftada bir kez her sınıfa girmedikçe o haftalarını başarısız olarak değerlendirmektedirler. Eğer yönetici sık sık sınıfları gözler, üstesinden gelinebilir öğretim konularını tartışmaya katılır, binada düzenli olarak görülür ve aktif olarak işgören geliştirme faaliyetlerine katılırsa öğretmenler yöneticilerini varlığı hissedilen yönetici olarak algılamaktadırlar. Günlük uygulamalarda güçlü olduğu kabuledilen yöneticiler, okul içinden ve dışından sürekli olarak okul amaçlarını gerçekleştirmek için çalışırken görülürler. Bu tip yöneticiler, öğle arasında, çıkış zamanında koridorlarda , öğretim başlamadan önce ve sonra işlerinin başındadırlar. Böyle yöneticiler, iyi çalışan öğrenci ve öğretmenleri ödüllendirirler (Çelik,1999:48). Yöneticinin bu istekliliği diğer işgörenlerin örgüte daha fazla bağlanmalarına yardımcı olur.

Okulda varlığını hissettirmek isteyen yöneticiler, kendi yetkisinde olan ödül ve ceza sistemini etkili olarak kullanabilmelidirler. Görevini aksatan işgören cezalandırılacağını, fazla çaba harcayanlar da ödüllendirileceğini bilmelidirler (Başar,1993:37). Ayrıca okul yöneticileri, öğretim zamanının kesintiye uğramasını engellemelidirler. Yöneticiler, ders zamanında sınıflara giriş çıkışlara izin vermemeli, böyle davranışlar için gerekli önlemleri almalı, teneffüslerde koridor ve öğretmenler odasına inerek öğrencilerle ve öğretmenlerle diyalog kurmalı ve bunun için uygun zaman ayırmalıdır. Yönetici, odasının kapısını sürekli açık tutarak

işgören ve öğrencilerle iletişim kurmaya hazır olduğunu göstermelidir(Hallinger ve Murphy,1985:223-224). Bu konuları yerine getirebilen okul yöneticileri, öğrencilerde üst düzeyde öğrenmenin oluşmasını sağlayabilirler.

6-Olumlu Okul İklimi Oluşturucu Olarak Okul Yöneticisi

Destekleyici ortamı, örgütsel iklimin işgörenleri ve liderleri olumlu etkileme çabaları olarak ele alınabilir. Örgütsel iklimi, örgütün formal yapısı, liderin ya da yöneticinin formal ya da informal davranış biçimleri, çevresel etkenler, üyelerin tutumları, değer yargıları ve güdülerinden gözlenen etkiler oluşturmaktadır(Doğan,2002:64). Okulun öğrenme iklimi, öğretmen ve öğrencilerin okulda öğrenmeyi etkileyen etkileşimleri anlamına gelmektedir. Okul yöneticileri, örgüt ve işgörenlerin amaçlarını gerçekleştirebilecekleri bir örgüt iklimi oluşturmak için; ekip çalışmasını teşvik ederler, öğretim zamanını dikkatli kullanarak işgörenlerin yüksek niteliğe sahip olmaları için onları geliştirici programları uygulayarak, öğrenci ve öğretmenlerle sık sık karşılaşarak uygun akademik başarı ve çabaları destekleyen bir ödül yapısı oluştururlar. Öğrenci, öğretmen ve diğer işgörenlerin okul amaçlarını gerçekleştirme isteklerini etkilemek amacıyla ortak faaliyetler içinde bulunmalarını gerektirecek etkinlikler düzenler ya da düzenletirler (Gümüseli, 1996:102). Okul yöneticileri, üyelerin beklentilerini ve okulun amaçlarını gerçekleştirebilmek için; kurumun, çevrenin, okulun imkanlarını bilmeli ve kullanabilmelidirler. Çevre imkanlarından okul işgöreninin yararlandırılması, örgüt dışına taşan bir liderliği gerektirir. Yöneticinin görevi, örgütü amaçları doğrultusunda yaşatmaktır. Bu amaçla yönetici, kararlar verir, planlar yapar, planların uygulanabilmesi için gerekli örgütsel düzenlemeleri yapar, çalışmaların devam etmesi için etki ve yetkisini kullanır, çalışanlar arasında iletişimi sağlar, işleri koordine eder ve sonuçları değerlendirir (Başar,1993:37-39).

Kurumlarda ve özellikle öğretim kurumlarında etkililiği arttırmak için uygulanmaya çalışılan Toplam Kalite Yönetimi ile öğretim liderinden beklenen davranışların temel öğeleri arasında bir uyum söz konusudur. Toplam Kalite Yönetiminin temel öğelerini; müşteri odaklılık, gönüllü katılım, sürekli iyileştirme, önce insan anlayışı, takım çalışması, tepe yönetimin liderliği, sıfır hatalı üretime yönelik yaklaşım ve işgörenlerin eğitimi, oluşturmaktadır (Songür,1999:135) . Aynı şekilde, öğretim liderliğinin boyutları da bu ilkelerin okullarda uygulanmasının gereği üzerinde durmaktadır.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okulundaki yöneticilerin öğretim liderliği rollerini yerine getirme düzeylerini belirleyerek etkili okulun yapılandırılması ve işletilmesinde okul yöneticilerinin öğretim liderliği rolünün önemini ortaya koymak olarak belirlenmiştir.

Burdur ve Isparta İlleri merkez ilçelerinde görev yapan ilköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme durumlarını değerlendirmede; öğretmen ve yöneticilerin cinsiyet, kıdem, mezun oldukları okullar, branşları ile yöneticilerin yöneticilikteki hizmet sürelerinin etkili olup olmadığını belirlemek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1- Öğretmenlerin görüşlerinde; cinsiyet, meslekteki kıdem, mezun oldukları okullar ve branşlarına göre anlamlı farklılık var mıdır?
- 2- Okul yöneticilerinin görüşlerinde; cinsiyet, meslekteki kıdem, yöneticilikteki görev süresi, mezun oldukları okullar ve branşlarına göre anlamlı farklılık var mıdır?
- 3- Branşlarına göre öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- 4- Yönetici ve öğretmenlere göre, yöneticiler öğretim liderliği rollerini hangi düzeyde gerçekleştirebilmektedirler?

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Araştırma tarama modelinde yapılmıştır. Araştırmanın evrenini; Burdur-Isparta İlleri Merkez İlçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 78 ilköğretim okulunda bulunan okul müdürleri ile sınıf ve branş öğretmenleri oluşturmaktadır.

Evreni oluşturan 78 ilköğretim okulunda görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin tamamına ulaşılabileceği sayılarıyla öğretmen evreninden örneklem alma yoluna gidilmiştir. Sınıf ve branş öğretmenlerinin %30'u örneklem olarak alınmıştır. Bazı okullarda branş öğretmeni olmadığı için anketler sınıf öğretmenlerinin tamamına uygulanmıştır.

Yönetici evrenini 78 ilköğretim okulunun müdürü oluşturmaktadır. Yöneticilerin tamamına ulaşılabileceği düşüncesiyle örneklem alma yoluna gidilmemiştir.

Tablo 1: Evren ve Örneklem

	Evren		Örneklem	
	f	%	f	%
Öğretmen	1800	100	600	30
Yönetici	78	100	78	100

Bilgi toplamak için alan yazın taraması ve anket tekniği kullanılmıştır. Anket çalışmalarına temel oluşturabilmek için yerli ve yabancı kaynaklar taranmıştır. Elde edilen bilgiler doğrultusunda geliştirilen anketlerin geçerliliğini kontrol etmek için uzman görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca anket maddelerinin anlaşılabilirliğini kontrol etmek için 8 öğretmen, ve 5 okul yöneticisinin görüşü alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda anket maddeleri üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Buna göre, okul yöneticileri için geliştirilen anket formu, "yöneticimiz.....yapar", şeklinde değiştirilerek öğretmenlere de uyarlanmıştır. Geliştirilen anket formları iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, kişisel bilgilere yönelik sorular, ikinci bölümde ise , öğretim liderinin davranış boyutlarına ilişkin sorular yer almaktadır.

Tablo 2: Veri Toplama Aracının Dönüş Oranına Göre Dağılımı

Gruplar	Gönderilen Anket (f)	Dönen Anket (f)	Dönüş Oranını (%)
Öğretmen	600	487	81
Yönetici	78	63	80
Toplam	678	550	81

600 öğretmene gönderilen anketin 487'si dönmüştür. Anketlerin dönüş oranı %81'dir. Aynı şekilde 78 ilköğretim okul müdürüne gönderilen anketin 63'ü dönmüştür. 15 yönetici anketi doldurup geri göndermemiştir. Dönen yönetici anketinin oranı ise %80'dir. Yönetici ve öğretmen anketlerinin dönüş

oranı yaklaşık %81 olarak ifade edilebilir. Öğretmen ve yönetici anketlerinin güvenilirliği, SPSS paket programındaki Cronbach Alpha tekniği ile kontrol edilmiştir. Buna göre öğretmen anketinin Cronbach Alpha katsayısı .99 iken yönetici anketlerinin Cronbach Alpha katsayısı .81 bulunmuştur(Tablo 2).

Anketlerle toplanan verilerin istatistik hesaplamaları için SSPS paket programı kullanılmıştır. Veri analizinde; frekans, aritmetik ortalama (\bar{X}), yüzde(%), standart sapma, t-testi ve varyans analizi (F) hesaplanmıştır. Verilerin düzeyini belirlemede aşağıdaki dereceleme ölçeği kullanılmıştır.

BEŞLİ DERECELENDİRME ÖLÇEĞİNİN PUAN DAĞILIMLARI

Düzye Puanı	Puan	Sınır Değerleri
Her Zaman	5	4.20-5.00
Çoğu Zaman	4	3.40-4.19
Ara sıra	3	2.60-3.39
Nadiren	2	1.80-2.59
Hiçbir Zaman	1	1.00-1.79

Aritmetik ortalama (\bar{x}), rollerin gerçekleşme düzeyini belirlemede kullanılmıştır. t -testi, öğretmen ve yöneticilerin cinsiyetlerinin yöneticilerin öğretim liderliği rolünü gerçekleştirme düzeyine ilişkin alguları arasında .05 ve .01 düzeyinde anlamlı fark olup olmadığını kontrol için hesaplanmıştır. Varyans analizi (F-testi)

ise öğretmen ve yöneticilerin; mesleklerindeki kıdemleri, mesleğe başlarken mezun oldukları okullar ve branşları ile yöneticilerin öğretim liderliği rolünü gerçekleştirme düzeyine ilişkin beklentileri arasında anlamlı fark olup olmadığını kontrol etmek için hesaplanmıştır. Farkın anlamlı olduğu durumda Scheffé testi uygulanarak hangi değişkenler arasındaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Aritmetik ortalamadan yararlanılarak sonuçlar yorumlanmış ve araştırma alt amaçlarına uygun olarak tablolar oluşturulmuştur.

Tablo 3: Değişkenlere Göre Öğretmen ve Yönetici Dağılımı

Değişkenler		Öğretmen	Yönetici
Cinsiyet	Erkek f	291	62
	%	59,75	98,41
	Kadın f	196	1
	%	40,25	1,59
	Toplam	487/100	63/100
Kıdem	0-5 Yıl f	45	20
	%	9,24	31,75
	6-10 Yıl f	34	
	%	6,98	
	11-15 Yıl f	43	
	%	8,83	
16-20 Yıl f		139	
	%	28,54	
20 Yıdan Fazla f		226	43
	%	46,41	68,25
Mezun Oldukları Okul	Öğretmen f	125	20
	Okulu/Lisesi %	25,72	31,75
	Eğitim Yüksekokulu f	261	43
	Okulu/Enst./Fak. %	53,70	68,25
	Eğitim Fakültesi f	59	
	%	12,14	
Diğer f		41	
	%	8,44	
Branş	Sınıf Öğretmenliği f	280	34
	%	57,49	53,97
	Türkçe/Sosyal f	52	
	%	10,68	
	Resim/İş Eğitimi f	11	
	%	2,26	
	Matematik/Fen f	72	29
	%	14,78	46,03
Beden Eğit/Müzik f		20	
	%	4,11	
Diğer f		52	
	%	10,68	
Yöneticilerin Yöneticilikteki Hizmet Süresi	0-10 Yıl f		36
	%		57,13
	11 Yıl Ve Üzeri f		27
	%		43,87

Araştırmaya katılan öğretmen grubunun yaklaşık %60'ını erkek öğretmenler oluştururken, yöneticilerin %98'ini erkekler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin yaklaşık %7'si 6-10 yıl, %46'sı de 20 yıldan fazla öğretmenlik yaptığı anlaşılmaktadır (Tablo 3).

Yöneticilerin sayısı az olduğundan ve bazı alt gruplarda hiç denek olmadığından 0-20 yıl ve 20 yıldan fazla kıdemli olanlar şeklinde gruplandırılmıştır. Yönetici deneklerin %32'si 0-20 yıl ve %68'i ise 20 yıldan fazla öğretmenlik kıdemine sahiptirler.

Tablo 3'e göre yöneticilerin büyük çoğunluğu (%68) eğitim fakültesi/eğitim yüksekokulu ya da eğitim enstitüsü'nden mezun olmuşlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, %57'si sınıf öğretmenliği, %11'i türkçe/sosyal, %2'si resim-iş eğitimi, %15'i matematik/fen, %4'ü beden eğitimi/müzik, %10'u ise diğer branşlardandır.

Okul yöneticilerinin sayısının az olması ve hesaplamaların yapılabilmesi için sınıf öğretmenliği ve branş öğretmenliği olarak iki alt grupta incelenmiştir. Yöneticilerin, %54'ü sınıf öğretmeni iken %46'sı branş öğretmenidir. Yöneticilerin, %57'si 0-10 yıl, %43'si de 11 yıl ve üzerinde okul yöneticiliği yapmaktadırlar (Tablo 3).

4. BULGULAR

1. Öğretim liderliğinin rolleri içerisinde

yer alan; okulun çevresini öğrenme ve öğretmeye uygun hale getirme, yeni göreve başlayan öğretmenin yetişmesi için ortam ve imkan sağlama, öğretim etkinliklerinin yıllık plana uygun olarak yapılmasını sağlama, okul ile çevre arasında öğretim konusundaki çatışmaları gidermek için çalışma yapma, öğretmenler kurulunca alınmış kararlara uyma, öğretime yardım eden bir okul atmosferi geliştirmek için çalışma davranışlarını okul yöneticilerinin her zaman yerine getirdiklerini öğretmenler belirtmişlerdir. Buna karşılık; işgören değerlendirmede öğretmeni mesleğindeki başarısı ve kişiliği ile bir bütün olarak değerlendirme davranışını yöneticiler nadiren yerine getirirlerken, derslere girerek örnek dersler verme rolünü ara sıra, öğretmenlere öğretim yeterlilikleri konusunda geribildirimde bulunma, öğretmenleri sınıflarında düzenli olarak gözleme, işgörenleri aşırı derecede kurallara bağlı olarak yönetme davranışını okul yöneticileri daha alt düzeyde gerçekleştirmektedirler.

1.1. İlköğretim okul yöneticilerinin, öğretim liderliğinin davranış boyutlarındaki rollerini gerçekleştirmesine ilişkin; kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark yoktur.

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre, ilköğretim okulu yöneticileri öğretim liderliği rollerini; çoğu zaman gerçekleştirmektedirler.

1.2. Öğretmenlerin kıdemleri ile yöneticilerin öğretim liderliğinin davranış boyutlarındaki rollerini gerçekleştirme düzeylerini değerlendirmeleri arasında .01 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyleri konusunda ki görüşlerinde farklılıklar vardır. 0-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıllık kıdeme sahip öğretmenler bu rollerin; çoğu zaman, 16-20 yıl ve 20 yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenler ise aynı rollerin her zaman gerçekleştirdiğini ifade etmişlerdir.

1.3. Öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre; ilköğretim okulu yöneticilerinin, öğretim liderliğinin "okul misyonunu tanımlama", "öğretim kaynağı ve öğretimi yönetme", "varlığı hissedilen kişi olma", "olumlu okul iklimi oluşturma" boyutundaki rollerini gerçekleştirme düzeylerini değerlendirmeleri arasında .05 düzeyinde anlamlı fark bulunurken, "kaynak ve mesleki gelişimi sağlama", "iletişim sağlama", rollerini gerçekleştirmeyi değerlendirmede .05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Genellikle anlamlı fark; eğitim fakültesi ile öğretmen okulu/lisesi ve eğitim yüksek okulu/enstitüsü mezunu arasındadır. Bunun nedeni; bu grupların farklı öğretim süresinin olması ve aynı ortamda çalışıyor olmaları olabilir.

1.4. İlköğretim okulu yöneticilerinin, öğretim liderliğinin davranış boyutlarındaki rollerini gerçekleştirme düzeyini öğretmenlerin branşlarına göre değerlendirmeleri arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark yoktur. Branşlarına göre öğretmenlerin tamamı yöneticilerin öğretim liderliği rollerini çoğu zaman yerine getirdiklerini belirtmişlerdir.

2. Okul yöneticileri, okulun amaçlarını geliştirebilmek için öğretmen ve velilerle işbirliği yapma, yeni göreve başlayan öğretmenin yetişmesi için ortam ve imkan sağlama, öğrenmeyi engelleyen problemlerin temeline inerek çözmeye çalışma, öğretmenler kurulunca alınmış kararlara uyma, öğretmeni değerlendirirken tarafsız davranma, çalışanlar için güven ortamı oluşturma rollerini her zaman düzeyinde yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Buna karşılık; öğretmenlere öğretim yeterlilikleri konusunda geribildirimde bulunma, öğretmen ve veli ile sık sık sorun çözüme toplantıları yapma, öğretmenlerle daha samimi bir hava oluşturmak için çay saatinde öğretmenler odasına gelme davranışını çoğu zaman gerçekleştirmektedirler. Yöneticilerin en önemli rollerinden biri olan, derslere girerek örnek dersler verme davranışını ise ara sıra yerine getirdiklerini belirtmişlerdir.

2.1. İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyini değerlendirmelerinde yöneticilerin kıdemlerine göre .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık yoktur. 0-20 yıl kıdemi olan yöneticiler bu rolleri çoğu zaman, 20 yıldan fazla kıdemi olan yöneticiler her zaman gerçekleştirmektedir.

2.2. İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyini değerlendirmelerinde yöneticilerin mezun oldukları okullara göre .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. Bu farklılığın nereden kaynaklandığını bulmak için yapılan scheffé testine göre öğretmen okulu/lisesi mezunu olan yöneticilerin ortalamalarının fakülte/yüksek okul mezunu olan yöneticilerin ortalamalarından daha düşük olduğu belirlenmiştir.

2.3. İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyini değerlendirmelerinde yöneticilerin sınıf ya da branş öğretmeni olmalarına göre .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık yoktur. Örnekleme oluşturan sınıf ve branş öğretmeni yöneticilerin tamamı öğretim liderliği boyutundaki rolleri gerçekleştirme konusunda kendilerini sorumlu ve yetkili olarak düşündükleri için görüşler arasında anlamlı farklılık çıkmamış olabilir.

2.4. İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyini değerlendirmelerinde yöneticilik sürelerine göre .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık yoktur. 0-20 yıl ve 20 yıldan fazla yöneticilik süresi olan yöneticilerin tamamı, öğretim liderliği rollerinin gerçekleştirilmesini her zaman kendi görevleri olarak kabul ettikleri için fark anlamsız çıkmış olabilir.

3. İlköğretim okulu yöneticilerinin "okul misyonunu tanımlama", "kaynak ve mesleki gelişimi sağlama" "öğretim kaynağı ve öğretimi yönetme", "iletişim sağlama" "okulda varlığı hissedilen kişi olma" "olumlu okul iklimi oluşturma" öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerini yönetici ve öğretmenlerin değerlendirmeleri arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Yapılan scheffé testi sonucuna göre öğretmenler bu rollerin çoğu zaman, yöneticiler ise her zaman yerine getirildiğini belirtmişlerdir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmayla aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

1. Öğretmen ve yöneticiler öğretim liderliği rollerinin ilköğretim okullarında gerçekleştirildiğini genel olarak kabul etmektedirler.
2. Yöneticiler öğretimi yıllık planlara uygun olarak yürütmeye çalışırken öğrencilerin fiziksel ve sosyal gelişimi için ortam hazırlama gibi inisiyatif gerektiren konulardaki rollerini daha düşük düzeyde gerçekleştirmektedirler.
3. Yöneticiler haftalık 6 saate kadar derse girmekle yükümlü olmalarına rağmen derslere girerek örnek dersler verme davranışını alt düzeylerde gerçekleştirmektedir.
4. Yöneticiler, öğretim liderliğinin bütün alanlarındaki davranışları en üst düzeyde gerçekleştirdiklerini belirtmelerine rağmen öğretmenler aynı davranışların daha alt düzeyde gerçekleştirildiğini belirtmişlerdir. Bunun nedeni; yöneticilerin yetkiyi kendinde görmesi nedeniyle yapmış olduğu uygulama ve çalışmalardan öğretmenleri haberdar etmemesi olabilir.
5. Öğretmen ve yöneticilerin cinsiyeti yöneticilerin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyini değerlendirmede bir etken değildir.
6. İlköğretim okul yöneticilerinin, öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyini değerlendirmede öğretmenlerin öğretmenlik mesleğindeki kıdemleri, mezun oldukları okullar bir etkidir.
7. İlköğretim okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerini değerlendirmede öğretmenlerin ve yöneticilerin branşları bir etken değildir.
8. İlköğretim okul yöneticilerinin, öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerini yöneticilerin değerlendirmesinde yöneticilikteki hizmet yılı bir etken değildir.

B) Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre ilköğretim okul yöneticileri, Milli Eğitim Bakanlığı ve araştırmacılar için aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

1. Okulun sürekli olarak öğretmeyi öğrenen bir örgüt olması, öğretmenlere ne öğretecekleri ve nasıl öğretecekleri konusunda vizyon geliştirmeleri için daha fazla fırsatlar verilmelidir.
2. Okul yöneticileri öğretim alanında kendilerini yetiştirmelidirler.
3. Okul yöneticileri öğrencilerin fiziksel ve sosyal yönden gelişebilmesi için uygun ortamlar oluşturmalıdırlar.
4. Öğretim plan ve uygulamalarını öğretmenlerle tartışmalı, öğretmenlere öğretim yeterlilikleri konusunda daha fazla geribildirimde bulunmalıdırlar.
5. Öğrenci, öğretmen ve diğer okul çalışanlarıyla ilgili alacağı kararları okul işgörenleriyle tartışarak almalıdır.
6. Öğrencilerle daha iyi iletişim kurabilmek için yöneticiler zaman zaman koridorlarda dolaşmalı, öğretmen ve velilerle sorun çözme toplantılarını daha fazla yapmaya çalışmalıdırlar.
7. Mevcut ilköğretim okul yöneticilerinin, öğretim liderliği rollerini yerine getirebilmeleri için hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir.
8. Atanacak ilköğretim okul yöneticilerinin, öğretim liderliği rollerini gerçekleştirebilecek yeterliklere sahip olup olmadıkları kontrol edilmeli ve eksik yönleri tamamlanarak atamaları yapılmalıdır.
9. Öğretim liderliği rollerini, mevcut ortaöğretimdeki okul yöneticilerinin hangi düzeyde gerçekleştirdikleri de araştırılmalıdır.
10. İlköğretim okul yöneticilerinin okullarıyla ilgili program hazırlık çalışmalarına daha fazla katılımlarını sağlayacak yasal düzenlemeler yapılmalıdır.
11. İlköğretim okulları için yeni atanacak yönetici adayları için düzenlenen hizmet öncesi eğitim kurs programlarının öğretim liderliği boyutlarındaki davranışları kazandırma durumu araştırılabilir.
12. Okul yöneticilerine dönük olarak düzenlenen kurs programlarının öğretim liderliği açısından analizi yapılabilir.
13. Türkiye genelindeki ilköğretim okulu yöneticilerince, öğretim liderliği rollerinin uygulanıp gerçekleştirilme düzeyi, Milli Eğitim Bakanlığı desteği ile araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- BALCI, Ali. 1992 Etkili Okul Kuram, Uygulama ve Araştırma, Ereğ Ofset Matbaası, Ankara.
- BAŞAR, Hüseyin. 1992 Eğitim Denetçisi, Ankara.
- 2001 Sınıf Yönetimi, PegemA Yay., Ankara.
- BAŞBAKANLIK. 1992 "Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumlar Yönetmeliği", Resmî Gazete, s. 21308.
- BRAHAM, Barbara J. 1996 Öğrenen Organizasyon Yaratmak, (Çev: Ali TEKCAN) Rota Yay., İstanbul.
- BURSALIOĞLU, Ziya. 1981 Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri, A.Ü. Eğt. Fak. Yay. No:93, Ankara.
- 1987 Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış A.Ü. Eğt. Bil. Fak. Yay. No:154, Ankara.
- CAFOĞLU, Zühal. 1992 "Başarılı Okul Yönetiminde Liderlik", Eğitim Dergisi, Sayı:7.
- ÇELİK, Vehbi. 1999 Eğitimsel Liderlik, Pegem, Ankara.
- DARESH, John C. Ve PLAYKO, Marsha A. 1993 Leadership Focusing on the Needs of Learners: Robabilty or Empty Hope for New Principals?, Eric No:EA 025 345.
- DOĞAN, Elife. 2002 Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi, Academyplus Yay., Ankara.
- GÜMÜŞELİ, A.İlker. 1996a "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları", Yayınlanmamış Araştırma, Yıldız Tek.Ünv. Fen Edb.Fak., İstanbul.
- "Öğretim Liderliği", Verimlilik Dergisi, s:4.
- HALLINGER, P.ve MURPHY, Joseph F. 1985 "Assesing the Instructional Management Behaviour of Principals", the Elementary School Journal, 86.2:218-247.
- HARCHAR, Rayma L. 1993 Collaborative Power:A Grounded Theory of Administrative Instructional Leadership in the Elementary School. Eric No:ED 359 624.
- ÖZDEN, Yüksel. 1998 Eğitimde Dönüşüm, Pegem, Ankara.
- SCOOT, MARTIN. 1992 Zaman Yönetimi, (Çev: Aşlı Çingül ÇELİK Rota Yay., İstanbul.
- SENGE, Peter M. 1996 Besinci Disiplin, (Çev. Ayşegül İLDENİZ, Ahmet DOĞUKAN), YKY. İstanbul.
- SERGIOVANNI, Thomas. "Leadership and Excellenc in Scholling", Educational Leadership, 13:4, 5-13.
- SMITH, H. Wilma ve RICHARD L.Andrews. 1989 Instructional Leadership(How Principals Make A Difference), Washington.
- STIMSON, Nancy . 1996 Eğitici Önderlik, (Çev: Ahmet ÜNVER), Rota Yay., İstanbul.
- SONGÜR, Neşe. 1996 "Özel Okul Yöneticilerinin Toplam Kalite Yönetimine İlişkin Bilgi Düzeyleri", Milli Eğitim Eğitim-Sanat-Kültür , Sayı:143.
- WALLACE, Richard C.Jr. 1996 From Vision to Practice, the Art of Educational Leadership, Corwin Press, Inc., California.
- WILDY, H., DİMMOCK, C. 1993 "Instructional Leadership in Primary and Secondary School in Western Australia", Journal of Educational Adminisration, 31:43-61.

İKİ BASAMAKLI (1998) VE TEK BASAMAKLI (1999) ÜNİVERSİTEYE GİRİŞ SINAV SONUÇLARININ OKUL TÜRLERİNİN BAŞARILARINA GÖRE KARŞILAŞTIRILMASI

Araş. Gör. Osman TİTREK*

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, 1998 yılı ve öncesinde uygulanan iki basamaklı üniversite giriş sınavı (ÖYS) ile 1999 yılında uygulanmaya başlanan tek basamaklı üniversite giriş sınavında (ÖSS) okul türlerinin başarı oranlarını belirlemek ve bu oranları karşılaştırarak, ortaya çıkan sonuçların betimlenmesidir.

Bu araştırmadan elde edilen veriler sonucunda Fen Liseleri, Özel Liseler, Anadolu Liseleri, Anadolu Öğretmen Liseleri, Askeri Liseler'in bir üniversiteye yerleşme oranları önemli ölçüde artarken, meslek liselerinin üniversiteye yerleşme oranlarının da önemli ölçüde düştüğü görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: İki ve tek basamaklı sınav, üniversite ve okul türü.

ABSTRACTThe purpose of this study is first to determine and then to compare the relationship between different high schools' success rates in Two Level University Entrance Exam administered in 1999.

According to the findings from this study; Science High School, Private High School, Anatolia High School, Anatolia Teacher High School and Soldier High School' graduates placement rates to a university have increased considerably and the placement rates of vocational and Technical High Schools' graduates have decreased dramatically. This study tries to help improving the weakness of the present system of high school's student replacement to higher education institutions.

Key Words: Two an done level exam, university and school type.

GİRİŞ

Her toplum kendi varlığını sürdürmek için kültürünü yaşatmak ve kültürünü gelecek kuşaklara aktarmak ister. Bu nedenle tüm toplum bireylerini ülkesinin amaçları doğrultusunda yetiştirmek ister. Bunun en iyi düzeyde gerçekleştirebilmesi için, toplumdaki herkese eğitim hizmetinin eşit düzeyde sunulması gereklidir.

Eğitimde fırsat eşitliğini bir gereklilik olarak belirten Adem (1999, s. 57), yetiştirme sürecinin içeriğini şöyle sıralamıştır : 1. Bireyin topluma uyumunu sağlamak, 3. Bireyin kişiliğini geliştirmek,

2. Toplumun moral değerlerini yükseltmek, 4. Bireyin mesleki yeterliliklerini arttırmaktır.

Sayılan bu amaçlar, eğitimde ise fırsat eşitliğinin sağlanması ile gerçekleştirilebilir. Ayrıca birçok uluslararası belge ve anlaşmalarda da bu hak geniş bir şekilde

* Ankara Üniv. Eğitim Bilimleri Fak. E-posta: otitrek@yahoo.com

belirtilmiştir. Nitekim İnsan Hakları Evrensel Beyanamesi'nin 26. Maddesi'nde "Herkesin eğitime hakkı vardır. Eğitim parasızdır, hiç olmazsa ilk ve temel eğitim evresinde böyle olmalıdır. İlköğretim zorunludur. Mesleki ve teknik eğitimden herkes yararlan-

malıdır. Yükseköğretim, yeteneklerine göre herkese tam ve eşitlik olarak açık olmalıdır." diye belirtilmektedir. Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin (1989) 28. Maddesi'nde "Uygun bütün araçlarını kullanarak, yükseköğretimi yetenekleri doğrultusunda herkese açık hale getirirler" şeklindedir. Unesco tarafından 1960 yılında hazırlanan ve eğitimde fırsat eşitliği ile ilgili olarak yapılan anlaşma taslağının 4. Maddesi'nde "Bu anlaşmayı imzalayan uluslar, ülkeleri için eğitimde fırsat eşitliğini sağlayacak politik ilkeler koymayı, bunları geliştirmeyi ve uygulamayı taahhüt ederler. Bu ilkelerin eğitim örgütünde eşit olanaklarla işletilmesini, muamele etmeyi destekleyeceklerine söz verirler ve özellikle de ortaöğretimi, çeşitli biçimlerde herkese, bireysel yetenekleri ölçüsünde eşit olarak olanaklı kılmaya söz verirler." denilmektedir.

T.C. Devleti'de bu anlaşmaların hepsine imza atmıştır. Bunun yanı sıra hem T.C. Anayasası'nda, hem kalkınma plânlarında, hem de Milli Eğitim Temel Kanunu'nda eğitim hakkı ve eğitimde fırsat eşitliğini sağlayacak yasal düzenlemeleri gerçekleştirmiştir:

1982 Anayasası'nın başlangıç ilkelerinde, "Her Türk vatandaşı bu anayasadaki temel hak ve hürriyetlerden eşitlik ve sosyal adalet gereklerince yararlanarak; milli kültür, medeniyet ve manevi varlığını bu yönde geliştirme hak ve yetkisine doğuştan sahiptir" (1982 Anayasası, Başlangıç Mad. 8. Bent) denilmektedir. Kalkınma plânlarını da bu eşitlik ile ilgili olarak inceldiğimizde; eğitim sisteminin ülke çapında, insangücü ihtiyaçlarına göre düzenlemekle beraber, eğitim kurumlarının yurt düzeyine dengeli dağılımı ile yetenekli ve dar gelirli fertlerin eğitimden yararlanmalarında sosyal adalet ve fırsat eşitliği olanaklarına kavuşturulmasının gözetileceği belirtilmiştir (III. BYKP, 1973-1977, s. 88). Yükseköğretime geçişte fırsat eşitliği ilkesinin dikkate alınacağı, ortaöğretimde edinilen meslek alanında yükseköğretimde de devamı sağlayabilmek için teşvik sistemi uygulanması öngörülmüştür (V.BYKP, 1985 - 1989, s. 146).

Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ise, eğitimin amaçlarını düzenleyen maddelerinde, eğitimde fırsat eşitliğine yer verilmiştir (MEB, 1996, s. 60) :

- **Genellik ve Eşitlik İlkesi** : Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet ve din ayrımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kimseye, aileye, zümreye ya da sınıfa imtiyaz tanınmaz (Madde 4).
- **Ferdin ve Toplumun İhtiyaçları** : Milli eğitim hizmeti, Türk vatandaşlarının istek ve kabiliyetleri ile toplumun ihtiyaçlarına göre düzenlenir (Madde 5).
- **Yönelme** : Fertler, eğitimleri süresince ilgi, istidat ile kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara ya da okullara yöneltilerek yetiştirilirler (Madde 6).
- **Eğitim Hakkı** : Temel eğitim görmek, her Türk vatandaşının hakkıdır. Temel eğitim kurumlarından sonraki eğitim kurumlarından vatandaşlar ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanır (Madde 7).
- **Fırsat ve İmkan Eşitliği** : Eğitimde kadın-erkek herkese fırsat ve imkan eşitliği sağlanır (Madde 8).

2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun ana ilkeleri bölümünde de; "Yükseköğretimde imkan ve fırsat eşitliğini sağlayacak önlemler alınır" diye bir hüküm vardır.

Yasal düzenlemelerde görüldüğü gibi eğitimde fırsat ve imkan eşitliği en önemli unsurların başındadır. Fakat 1998 yılında iki basamaklı bir sınav ile yükseköğretime geçilirken (ÖSYS), 1999 yılında bir kararla tek basamaklı (ÖSS) sınav ile yükseköğretime girilmeye başlanmıştır. Tek basamaklı bu yeni sınav sisteminde yapılan yeni düzenlemelerin temel gerekçeler incelendiğinde, ezberci ve bilgiyi ölçen iki basamaklı sınav sistemi yerine, anlama ve yorumlama yeteneğini ölçecek sorulardan oluşacak tek basamaklı sınav sistemine geçilmesi uygundur. Temel amacı ara insangücü yetiştirmek olan meslek liselerindeki öğrenciler bu amaçtan saparak, dershanelere yönelmişlerdir. Mesleki teknik öğretimdeki öğrenciler alanları ile ilgili bir yükseköğretim kurumunda öğretimlerini sürdürmeleri gereklidir. Ayrıca Ortaöğretim başarısının, yükseköğretime giriş puanındaki ağırlığını arttırmak üzere, lise diploma notlarının ağırlıklı ortalama ve standart sapma puanlarına dayalı olarak Ortaöğretim Başarı Puanı yerine Ağırlıklı Ortaöğretim Başarı Puanı uygulamasına geçilmesi uygun görülmüştür. Böylece çan eğrisi ile liselerin eğitim türleri doğrultusunda yetenek dağılımına göre yükseköğretime geçişinin sağlanması yoluna gidilmiştir (YÖK Yükseköğretim Raporu, 2000).

Böylece yükseköğretime girişte herkesin kendi alanında bir yükseköğretim programına yerleştirilebilmesi esasına dayanan Ağırlıklı Ortaöğretim Başarı Puanı (AOBP) ile yerleştirmede uygulanan katsayıların birçok yönden yükseköğretime geçişte fırsat ve imkan eşitliğini bozduğu, genel lise düzeyinde öğrenim görenlere ayrıcalıklar getirdiği, meslek liseleri mezunları aleyhine sonuçlar doğurduğu, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek aile çocuklarının okuduğu paralı özel liselerin de bu uygulamalarla daha da kayırıldığı yönünde algılamalar ve çeşitli basın organlarında yayınlanan yazılar vardır. Bunların birçoğunun bilimsel dayanaklardan yoksun ve çeşitli amaçlar doğrultusunda yazılmış yazılar olduğu da iddia edilebilir.

Bu amaçla iki ve tek basamaklı sınav sonuçlarının okul türlerinin başarı oranlarının nicelik olarak durumlarının ortaya konulması bir problem olarak önümüze çıkmaktadır. Bu tartışmaların sonucunda bu araştırma ile, "1998 yılında son kez uygulanan iki basamaklı üniversite seçme ve yerleştirme sınavı (ÖSYS) ile 1999 yılında uygulanan tek basamaklı üniversite seçme sınavının (ÖSS) sonuçlarının okul türlerinin başarı oranlarının belirlenmesi ve eğitimde fırsat eşitliği açısından karşılaştırılması" bu araştırmanın problemi oluşturmaktadır.

İKİ BASAMAKLI SINAV (1998) İLE TEK BASAMAKLI SINAV (1999) KARŞILAŞTIRMASI

Bu çalışmada 1998 ve 1999 yılları üniversite sınav sonuçları (İki Basamaklı ve Tek Basamaklı Üniversite Seçme Sınavları sonuçları); okul türlerinin başarı düzeyleri, öğrencilerin buldukları öğrenim düzeylerinin başarısı değişkenleri açısından karşılaştırılmaya çalışılacaktır.

A. Okul Türü ve Öğrenim Durumu Açısından Karşılaştırılması

Acaba hangi okul türleri ve hangi düzeyde öğrenim görenler daha başarılıdır? Hangi tür sınav sonuçları bu değişkenlere göre amaca daha uygundur? sorularının yanıtı alınacaktır. Çizelge-1 iki basamaklı (1998) sınav sonuçlarını, Çizelge-2 ise tek basamaklı(1999) sınav sonuçlarının okul türü ve öğrenim durumu boyutlarından betimlemektedir.

Çizelge-1: Okul Türü ve Öğrenim Durumu Değişkenlerine Göre 1998 Yılı ÖSYM Sınavı Sonuçları

ÖĞRENİM DURUMU	SON SINIF DÜZEYİNDE		MEZUN, DAHA ÖNCE YERLEŞMEMİŞ		BİR YÜKSEKÖĞRETİM KURUMUNU BİTİRMİŞ		DAHA ÖNCE YERLEŞMİŞ		TOPLAM						
	Başvuran	Yerleşen	Başvuran	Yerleşen	Başvuran	Yerleşen	Başvuran	Yerleşen	Başvuran	Yerleşen					
OKUL TÜRÜ		%		%		%		%		%					
Lise Çıkışlılar															
Lise	227810	41988	18,4	363782	137146	37,7	24927	9493	142880	48421	33,9	799399	236748	31,2	
Özel Lise	3227	1422	44,1	2230	1243	55,7	203	79	1626	565	34,7	7386	3309	45,4	
Anadolulu Lis.	12398	7813	63,3	6361	4848	76,2	376	203	4985	1555	31,2	24120	14419	59,8	
Yab. Dil. Özel L.	10461	6582	62,9	4151	2842	68,5	288	142	4081	1499	36,7	18981	11065	58,3	
Fen Lisesi	848	553	65,2	369	225	61,0	26	6	390	115	29,5	1633	899	55,1	
Özel Fen Lis.	1397	897	64,2	394	331	84,0	13	8	420	126	30,0	2224	1362	61,2	
Askerî Lise	202	83	41,1	598	165	27,6	174	39	152	64	42,1	1126	351	31,2	
Akşam Lisesi	540	146	25,8	1273	279	25,7	38	12	32,3	399	165	42,0	2250	599	27,8
Açık Öğr. Lis.	9351	3089	33,0	3883	1562	40,2	10	6	60,0	862	367	42,6	14106	5024	35,6
Çok Programlı. Lis.	14719	1351	9,2	11614	3038	26,2	110	51	2362	627	26,5	28805	5067	17,6	
A. Güzel San. Lis.	386	49	12,7	157	43	27,4	3	---	105	15	14,3	651	107	16,4	
Lise Toplamı	281339	63973	22,7	394812	151719	38,4	26168	9739	158262	53519	33,8	860581	278950	32,4	
Meslek L. Çık.															
Meslek L. Çık.															
Öğretmen Lis.	4716	2615	55,4	3719	2040	54,9	760	188	2399	748	31,2	11594	5591	48,2	
İmam Hatip L.	4096	730	17,8	58978	22029	37,4	2898	1319	18787	7372	39,2	84759	31450	37,1	
Ticaret Mes. L.	35844	5287	14,8	50948	15411	30,2	2486	979	17277	6732	39,0	106555	28409	26,7	
Teknik Lis.	6923	2311	33,4	5663	2818	49,8	1366	609	5165	1907	36,9	19117	7645	40,0	
Endüstri Mes. L.	58039	4359	7,5	78317	21210	27,1	6366	2540	32547	11003	33,8	175269	39112	22,3	
Kız Mes. Lis.	17055	1609	9,4	20391	5530	27,1	561	218	4043	1442	35,7	42050	8799	20,9	
Sağlık Mes. Lis.	9253	2108	22,8	20484	5962	29,1	2370	993	9053	3218	35,5	41160	122818	29,8	
Otel. ve T.Ml L.	1862	489	26,3	1622	741	45,7	69	33	668	263	39,4	4221	1526	36,2	
Ast. Haz. ve Ast. Sınıf O.	18	5	27,8	2697	1725	64,0	71	17	1053	604	57,4	3839	2351	61,2	
Diğer Mes. L.	1928	874	45,3	2299	928	40,3	699	213	1636	697	42,6	6562	2712	41,3	
M.L. Toplamı	139734	20387	14,6	245118	78394	32,0	17646	7109	92628	33986	36,7	495126	139876	28,3	
GENEL TOPLAM.	4210743	84360	20,3	639930	230113	36,0	43814	16848	250890	87505	34,9	1355707	418826	30,9	

Kaynak :Yükseköğretime Girişte Okul Türü ve Öğrenim Durumlarına Göre 1998 Yılında Başvuran Yerleşen Aday Sayıları, ÖSYM Verilerinden düzenlenmiştir.

Çizelge-2: Okul Türü ve Öğrenim Durumu Değişkenlerine Göre 1999 Yılı ÖSYS Sınavı Sonuçları

ÖĞRENİM DURUMU	SON SINIF DÜZEYİNDE		MEZUN, DAHA ÖNCE YERLEŞMEMİŞ		BİR YÖRETİM KURUMU BİTİRİMİ		DAHA ÖNCE YERLEŞMİŞ		TOPLAM						
	Başvuran	Yerleşen	Başvuran	Yerleşen	Başvuran	Yerleşen	Başvuran	Yerleşen	Başvuran	Yerleşen					
OKUL TÜRÜ		%		%		%		%		%					
Lise Çıkışlılar															
Lise	218670	35343	16,2	349406	121261	34,7	28794	10398	36,1	161125	44051	27,3	757995	211053	27,8
Y. Dil Aş. Lise	27926	13888	49,7	127	49	38,6	3	.....	.....	10	2	20,0	28066	13939	49,7
Özel Lise	3639	1794	49,3	2548	1400	54,9	207	83	40,1	1827	499	27,3	8221	3776	45,9
Anadolulu Lis.	20335	13580	66,8	5639	4027	71,4	483	227	47,0	6317	1380	21,8	32774	19214	58,6
Yab. Dil. Özel L.	11111	7508	67,6	4233	2834	67,0	392	191	48,7	4868	1481	30,4	20604	12014	58,3
Fen Lisesi	2319	1745	75,2	287	233	81,2	36	17	47,2	470	103	21,9	2098	67,4	
Özel Fen Lis.	1469	1126	76,7	535	442	82,6	20	11	55,0	701	122	17,4	2725	1701	62,4
Askeri Lise	183	100	54,6	391	106	27,1	158	34	21,5	132	42	31,8	864	282	32,6
Aksam Lisesi	1313	342	24,4	1636	360	21,5	50	11	22,3	457	154	33,8	3456	867	23,8
Açık Öğr. Lis.	14318	4918	34,3	5722	1976	34,5	17	6	35,3	1340	453	33,8	21397	7353	34,4
Çok Prog. Lis	17354	1486	8,6	12499	3491	27,9	168	67	39,9	2582	527	20,4	32603	5571	17,1
A. Güzel San. L.	603	71	11,8	172	40	23,3	5	4	.....	91	10	11,0	871	125	14,4
Lise Toplamı	319240	81901	25,7	383195	136219	35,5	30333	11049	36,4	179920	48824	27,1	912688	277993	30,5
Meslek L. Çık.															
Meslek L. Çık.	5951	3777	63,5	3847	1763	45,8	684	213	31,1	2595	672	25,9	13077	6425	49,1
Öğretmen Lis.	68991	9737	14,1	32335	8705	26,9	2845	1146	40,3	17284	5203	30,1	121455	24791	20,4
İmam Hatip L.	39768	6127	15,4	57195	16917	29,6	2844	1076	36,0	19152	6642	34,7	118959	30762	25,9
Ticaret Mes. L.	8720	2284	26,2	6774	3103	45,8	1613	581	33,1	5582	1699	30,4	22689	7667	33,8
Teknik Lis.															
Endüstri Mes. L.	63659	5234	8,2	84691	21818	25,8	7503	2487	32,1	33562	9655	28,8	189415	39194	20,7
Kız Mes. Lis.	18570	2298	12,4	24596	6272	25,5	756	243	36,9	5047	1531	30,3	48969	10344	21,1
Sağlık Mes. Lis	9343	2432	26,0	15438	4905	31,8	2815	1038	42,7	8623	2755	31,9	36219	11130	30,7
Özel ve T.M. L.	2999	731	24,4	2103	793	37,7	82	35	33,9	891	321	36,0	6075	1880	30,9
Ast. Haz. ve Ast. Smf O.	6	3	50,0	1952	1058	54,2	69	15	21,7	1040	607	58,4	3067	1683	54,9
Diğer Mes. L.	1707	690	40,4	1762	882	50,0	724	133	18,4	1559	576	36,9	5752	2281	39,6
M.L. Toplamı	219714	33313	15,2	230693	66216	28,7	19935	6967	34,9	95335	29661	31,1	565677	136157	24,1
GENELTOPL.	538954	115214	21,4	613888	202435	33,0	50268	18016	35,8	275255	78485	28,5	1478365	414150	28,0

Kaynak : Yükseköğretime Girişte Okul Türü ve Öğrenim Durumlarına Göre 1999 Yılında Başvuran- Yerleşen Aday Sayıları, ÖSYM Verileri'nden düzenlenmiştir.

Okul türlerinin yerleşme düzeyi açısından bakacak olursak; 1998 yılında en yüksek yerleşme oranına göre Özel Fen Lisesi (61.9), Anadolu Lisesi ve Yabancı Dille Eğitim Yapan Özel Liseler'in önde olduğu, en düşük yerleşme oranına göre ise Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi (16.4), Çok Programlı Lise ve Kız Meslek Lisesi çıkışlıların en çok başarısız olduğu görülmektedir. 1999 yılında da benzer durum mevcuttur. En yüksek yerleşme oranına göre Fen Lisesi (67.5), Özel Fen Lisesi ve Anadolu Lisesi çıkışlıların önde olduğu, en düşük yerleşme oranına göre ise yine Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi (14.4), Çok Programlı Lise ve Akşam Lisesi çıkışlıların sonlarda olduğu görülmektedir. Fakat en yüksek başarıya sahip görünen Astsubay Hazırlama Okulu (54.9) mezunlarıdır. Fakat bu okuldan başvuranların sayısının 3067 olduğu ve meslek lisesi mezunları içerisinde başvuru sayısı en düşük lisedir. Bu lisenin son sınıfında okuyan öğrencilerden yalnız 6 tane başvuru ve 3 tanesinin yerleştirildiği görülmektedir. Diğer Meslek Lisesi çıkışlıların oranı ancak %39.6'dır. Ayrıca genel liseler ile meslek liseleri arasındaki başarı oranları arasındaki yay % 4.1 (32.4-28.3)'den % 6.4 (30.5-24.1)'e yükselmiştir. Başarı yayında azalma eğitimde fırsat eşitliği açısından önemli olmasına karşın, tam tersi olarak gerçekleşmiştir.

Bulunduğu düzey açısından ise; mezun, daha önce yerleşmemiş adaylardan Özel Fen Lisesi çıkışlıların 1998 yılında %84.0 oranı ile en başarılı olduğu Çok Programlı Lise son sınıf düzeyinde olan başvuranları ise %9,2 oranı ile başarı düzeyi en düşük adaylar olmuşlardır. 1999 yılında ise; yeni mezun, daha önce yerleşmemiş adaylardan Özel Fen Lisesi çıkışlıların %82,6 oranı ile en başarılı olduğu, Endüstri Meslek Lisesi son sınıf düzeyinde olan başvuranlar ise %8,2 oranı ile başarı düzeyi en düşük adaylar olmuşlardır.

Bir yükseköğretim programına yerleşmesi en çok amaçlanan grup, son sınıf düzeyi öğrencilerdir. 1999 yılında hem lise hem de meslek lisesi son sınıf öğrencileri toplam yerleşme oranında %1,1 oranında daha başarılı olmuşlardır. Aynı zamanda bir yükseköğretim programına yerleşmiş adaylarında hem lise hem meslek lisesi mezunu öğrencilerinin toplam yerleşme oranlarında bu düzeyde %5,6 oranında ve bir yükseköğretim programını bitirmiş adaylarında yerleşme oranında %2,7 oranında azalma olmuştur. Toplumda daha çok insanın bir yükseköğretim programında öğrenim görmesi amaçlanmaktadır. Eğitimde fırsat ve imkan eşitliği açısından da bu değişkenler açısından gelişmeler olumludur. Bunun dışında en fazla %5.3 azalma oranı ile Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi çıkışlıların bir yükseköğretim programına yerleşme oranı azalmıştır. Fakat en yüksek artış oranı, 1998 yılında %55.1 yerleşme orana sahip olan Fen Lisesi çıkışlılarda olmuştur. Bu oran 1999 yılında %67.4'e yükselmiştir. %12.3 oranında artış ile Fen Lisesi çıkışlılar daha başarılı olmuşlardır. Son sınıf düzeyindeki öğrencilerin yerleştikleri program türü ve oranlarına bakacak olursak; üniversite sınavına başvuranların sayısının arttığı görülmektedir. Meslek lisesi son sınıfından başvuranların sayısı, liseler grubu son sınıfından başvuranların sayısından daha fazla arttığı görülüyor. Önlisans ve açıköğretime yerleşme oranına bakacak olursak; Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Açıköğretim Lisesi, Akşam Lisesi ve Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin başarı düzeyi düşmüştür. Ayrıca meslek liselerinden ise, Diğer Meslek Liseleri öğrencilerinin başarı oranı azalırken, bu meslek lisesinin dışındakilerin öğrencilerinin yerleşme oranları artmıştır. En yüksek artış oranı % 4.14 ile Kız Meslek Lisesi öğrencilerinin, en yüksek azalma oranı ise %14.27 ile Diğer Meslek Lisesi öğrencilerinin yerleşme oranıdır.

Toplam yerleşme oranı açısından, genel lise eğitimi veren liselerden olan özel lise, anadolu lisesi, fen lisesi ve yabancı dil ağırlıklı özel liseler ile meslek liselerinden ise öğretmen lisesi, diğer meslek liseleri ve astsubay hazırlık sınıf okulunun başarı oranı ciddi oranda artarken, buna karşın Anadolu güzel sanatlar lisesi, çok programlı lise ve akşam lisesi ile imam-hatip lisesi, endüstri meslek lisesi ve kız meslek lisesinin başarı oranları da düşmüştür. Ayrıca, genel toplam açısından karşılaştırıldığında da genel lise eğitimi veren okulların başarı oranının, meslek lisesi özelliğindeki liselerin başarı oranlarına göre başarı oranlarını arttırdığı görülmektedir.

B. Okul Türü ve Yerleştikleri Programlardaki Oranları Açısından Karşılaştırılması

Lisans düzeyinde yerleşme oranlarına bakacak olursak; liseler grubunun yerleşme oranlarının önemli ölçüde yükseldiği görülmektedir. Bu gruptan yalnız Çok Programlı Lise (%0.68) öğrencilerinin yerleşme oranı azalmıştır. Bu oranda %1'den az olduğu için önemsizdir diyebiliriz. En yüksek artış oranı ise %20.30 ile Özel Lise öğrencilerinin yerleşme oranında gerçekleşmiştir. Bu durum eğitimde fırsat eşitliği açısından olumsuz bir gelişmedir. Bunun yanısıra Fen Lisesi, Açık Öğretim Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi ve Anadolu Lisesi öğrencilerinin lisans düzeyi bir yükseköğretim programına yerleşme oranlarında önemli artışlar olmuştur. Meslek lisesi öğrencilerinin yerleşme oranlarına bakacak olursak, Diğer Meslek Lisesi öğrencilerinin bir lisans programına yerleşme oranı %21.12 artmıştır. Tüm lise türleri içinde en yüksek oran budur. Fakat bu gruba ayrıntılı olarak bakacak olursak, bu oranı yükseltenlerin Maliye Meslek Lisesi öğrencileri olduğu görülmektedir. Ayrıca Sağlık Meslek Lisesi öğrencilerinin de bir lisans programına yerleşme oranı %8,54 oranında artmıştır. Fakat diğer meslek liselerinin yerleşme oranları ve genel olarak bakıldığında da, meslek liseleri grubunun toplamının bir lisans programına yerleşme oranı %3,86'dan %3,49'a gerilemiştir. Bu fırsat eşitliği açısından olumsuz bir gelişmedir.

Toplam yerleşme oranına bakacak olursak; liseler grubu oranlarının, lisans düzeyi yerleşme oranları ile benzerlik ve yakınlık gösterdiği görülmektedir. Burada yine istisna olanlar Çok Programlı Lise ve Akşam Lisesi'nin durumlarının, genel durumun tersi oluşudur. Bu okulların öğrencilerinin bir yükseköğretim programına yerleşme oranları düşük ve yerleşenlerin çoğunluğunun ön lisans ile açıköğretim programlarına yerleştiği görülmektedir. Bu grubun istisnası ise, Diğer Meslek Liseleri ile Sağlık Meslek Liseleri öğrencilerinin yerleşme oranlarıdır. Tüm liselerin yerleşme oranı 1999 yılında bir önceki yıla göre %2,52 oranında artmıştır. Aynı oran meslek liselerinin toplam yerleşme oranı %2,10 oranında artmıştır. Reel olarak bakıldığında %0 42 oranında bir azalma var iken, aynı yıllarda genel liselerin toplam yerleşme oranı %4,34 oranında artmıştır. Reel olarak bu rakam %2,18 oranında bir artışı belirtmektedir. Genel liselerin başarı oranı artarken, meslek liselerinin başarı oranı daha da azalmıştır. Kalkınma plânları ve şuralarda ise meslek liselerinin oranının arttırılması amaçlanmıştır. Bu gelişme kalkınma plânları ve şuraların kararlarının tersi bir sonuç olarak ortaya çıkmıştır.

- Ortaöğretim Kurumlarına Göre 1999 Seçme Sınavı Sonuçları. 2000-2, ÖSYM Verileri'nden düzenlenmiştir.

*Bu grubun oranlarına Maliye Meslek Lisesi'nden başvuranlarda dahildir.

Ayrıca dikkat çeken önemli bir noktada Askeri Liseler'in özellikle bir lisans programına yerleşme oranının 1998 yılına göre %21,25 oranında artmasıdır. Askeri Lise mezunlarının Harp Okulları'nda yükseköğrenim görmeleri gereklidir. Bu rakamlardaki artış ise askeri okullar açısından olumsuzdur. Kaynak israfının önemli rakamlara ulaştığını göstermektedir.

SONUÇ

İki sınavın sonuçlarına bakıldığında, Fen Lisesi, Özel Fen Lisesi, Anadolu Lisesi ve Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin başarı oranları artarken, bu liselerin dışındaki liselerin özellikle meslek liselerinin başarı oranları önemli ölçüde düşmüştür. Yukarıda belirtilen dört lise türünün başarı oranlarının özellikle bir lisans programına yerleşme oranlarında önemli artışlar saptanmıştır. Ayrıca meslek liseleri çıkışlarının çoğunluğu ise ön lisans ve açıköğretim programlarına yerleşmişlerdir. Genel lise eğitimi veren liselerden olan Özel Lise, Anadolu Lisesi, Fen Lisesi ve yabancı dil ağırlıklı özel liseler ile meslek liselerinden ise Öğretmen Lisesi, diğer meslek liseleri ve astsubay hazırlık sınıf okulunun başarı oranı ciddi oranda artarken, buna karşın Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi, Çok Programlı Lise Ve Akşam Lisesi İle İmam-Hatip Lisesi, Endüstri Meslek Lisesi ve Kız Meslek Lisesi'nin başarı oranları da düşmüştür. 1999 yılındaki sınav sonuçlarının oranları bu yargıyı daha da güçlendirmiştir. Aynı durumu toplam başarı oranlarının artışı ya da azalması oranlarında da görülmektedir. Yerleşme oranları ile ilgili olarak en yüksek artış oranı özel liselerde iken, en yüksek düşme oranı ise sağlık ve kız meslek ile meslek liselerinde görülmektedir. Bu oranlardaki gelişmeler de bize tek basamaklı sınav ile ulaşılmak istenen amaçlara önemli ölçüde ulaşıldığını göstermektedir.

Sınava giren öğrencilerin bulunduğu eğitim düzeyi açısından ise; son sınıf ve mezun fakat daha önce yerleşmemiş öğrencilerin başarı düzeyleri artmıştır. Bunun yanı sıra daha önce yerleşmiş ya da bir yükseköğretim kurumunu bitirmiş öğrencilerin başarı oranları azalmıştır. Daha çok öğrenciye yükseköğretim olanağının sağlanması fırsat eşitliği açısından önemli bir gelişmedir. Ancak hala en yüksek yerleşme oranının hem genel lise hem de meslek lisesi eğitimi veren okullarda "daha önce bir yükseköğretim kurumunu bitirmiş olanlarda" olması ise eğitimde fırsat eşitliği açısından olumsuz bir durum olarak görülebilir. Öğrenim durumlarının başarı oranları ile lise türü başarı oranları açısından karşılaştırıldığında da, özellikle fen liselerinde son sınıf öğrencilerinin 3/4 ü üniversiteyi kazanırken, endüstri meslek lisesi v.b. meslek liselerinde bu oranın 1/10'a kadar düşmesi, okulların başarı oranları arasındaki yayın ne kadar yüksek düzeyde olduğunu çarpıcı bir biçimde ortaya koymaktadır. Genel toplamda hala son sınıf düzeyinde olan öğrencilerin üniversiteye yerleşme oranının en düşük düzeyde olması ise liselerin akademik eğitim düzeylerinin tartışılmasına yol açması gerektiğini göstermektedir. Ayrıca "bir yükseköğretim kurumunu bitirmiş" ve "daha önce yerleşmiş ve hala öğrenim görmekte olan" ların başvuru ve yerleşme oranlarının bu kadar yüksek olması da ülkemizde ciddi bir meslek seçme sorunu olduğunun göstergesidir. Son sınıf düzeyinde olan öğrencilerin yerleşen sayıları açısından 1998 yılındaki sınava göre daha olumlu bir durumun ortaya çıktığını da belirtebiliriz.

Yerleştikleri program türü açısından incelediğimizde ise, genel lise öğrencilerinin başarı oranı, meslek lisesi son sınıf öğrencilerinin başarı oranlarından daha yüksek olduğu her iki yılın toplam başarı oranlarına göre açıkça görülmektedir. Özellikle tek basamaklı sınavda özellikle özel liseler ile askeri liselerin başarı oranını çok yüksek düzeyde arttırması dikkati çeken noktalardır. Tek basamaklı sınavda genel lise eğitimi veren liselerden önlisans ve açıköğretime yerleşme oranları azalırken, bir lisans programına yerleşme oranlarının önemli oranda artması, buna karşın meslek liseleri ise önlisans ve açıköğretime giren öğrenci sayısını önemli ölçüde arttırdığı görülmektedir. Meslek liseleri içerisinde ise özellikle Maliye Meslek Liseleri'nin içinde bulunduran Diğer Meslek Liseleri'nin ve kısmen de Sağlık Meslek Liseleri'nin lisans programına yerleşme oranlarını arttırdığı görülmektedir.

Özellikle son sınıf öğrencilerinin üniversiteye yerleşme oranlarını daha da arttıracak düzenlemeler yapılmalı, ayrıca meslek liselerinin de kendi alanlarında bir lisans programına yerleşme oranlarının artması için de ilgili lisans programlarının tamamına girebilme olanaklarının geliştirilmesi için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Bu düzenlemenin gerekçesinde mesleki teknik liselerinin ara insangücünü sağlamak olduğu belirtildiğine göre, mesleki ve teknik liselere kaydolacak öğrencilere yeterli düzeyde mesleki rehberliğin sunulması ve bu liselere kayıt olacak akademik yönden zeki öğrencilere ilk yılın sonunda uygun bir genel lise programlarına geçme hakkı tanınarak bu insan kaynağımızın harcanmasının önüne geçilmelidir. Böylece gerçekleştirilen bu düzenlemelerin yarattığı fırsat eşitsizliği sorunları da en alt düzeye düşürülebilir.

KAYNAKLAR

- Adem, M.(1999). Atatürkçü Düşünce Işığında Eğitim Politikamız. Ankara.
(1993).Ulusal Eğitimimiz ve Finansmanı. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Yayını, No: 172.
- D. P. T. (1973). Kalkınma Planı III, (1973-1977). Ankara.
- D. P. T. (1985). Kalkınma Planı V (1985-1989). Ankara.
- M.E.B. (1996). Yöneticiler ve Öğretmenler İçin Kanun El Kitabı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Yayınlar Dairesi Başkanlığı.
- Ö. S. Y. M. (1998). Ortaöğretim Kurumlarına Göre Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sonuçları. Ankara : ÖSYM Yayını, No : 1998-2.
- Ö. S. Y. M. (2000). Ortaöğretim Kurumlarına Göre 1999 Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sonuçları. Ankara : ÖSYM Yayını, No : 2000-2.
- Ö. S. Y. M. (1998). ÖSYM Sınavı Kılavuzu (1998) Ankara : ÖSYM Yayını.
- Ö. S. Y. M. (1999). ÖSS Sınavı Kılavuzu (1999). Ankara : ÖSYM Yayını,
- Ö. S. Y. M. (1999). Yükseköğretime Girişte Okul Türü ve Öğrenim Durumlarına Göre Başvuran – Yerleşen Aday Sayıları. Ankara : ÖSYM Yayınları, No : 1999-2.
- Seçkin Yayınevi (1998). Kanun Metinleri Serisi- Anayasa-1982,TCK,CMUK,CİK,TMK. Ankara.
- YÖK Yükseköğretim Raporu (2000). www.yok.gov.tr/egitim/yuksekogretim

İNTERNET-EĞİTİM İLİŞKİSİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

Yrd. Doç. Dr. Cemal YALÇIN*

ÖZET: İnternet, dünya üzerinde çok sayıda bilgisayarın birbirlerine bağlanmasını ve karşılıklı iletişimi mümkün kılan elektronik bir ağıdır. Teknolojinin son yıllarda çok büyük bir hızla gelişmesi, onun toplumsal yapılarda da yeni bir takım değişikliklere neden olmasına yol açmıştır. İnternet, eğitimle olan ilişkisi içerisinde değerlendirildiğinde, onun genel olarak iki boyutta bu alana etkide bulunduğunu söylemek mümkündür. Birinci boyut İnternet'in eğitime verdiği destek, ikinci boyut ise onun eğitim alanında gerçekleştirdiği devrimsel değişikliklerdir. İnternet'in ikinci boyutu bir çok sorunu ortaya çıkarmakta ve dolayısıyla eğitimin alışlagelmiş yapısı eskiye oranla çok daha fazla sorgulanmaktadır.

Bu yazıda, önce İnternet'in nasıl eğitimin önemli bir parçası haline geldiği ve onun eğitimi alışılmış sınırların ötesine taşıma potansiyeli konuları tartışılacak, sonra da İnternet'in eğitim alanında kullanılmasına yönelik olumlu ve olumsuz yaklaşımlar incelenecektir.

A.htar Kelimeler: İnternet, eğitim, online eğitim, uzaktan eğitim

ABSTRACT: The Internet is an electronic network connecting computers to each other making interactive communications possible. Fast development of technology in the last few decades has also resulted in changes in social structures. When the Internet is examined in its relationship with education, it is possible to say that there are two main effects of the Internet on education. The first one is simply its contributions and the second one is its revolutionary effects on education. For this reason, there appears to be many problems coming to the surface and the conventional structure of education is now more questioned than ever.

In this paper, I will first discuss how the Internet has become an important part of education and then started to make revolutionary changes. I will also examine negative and positive approaches to its use in education.

Key Words: The Internet, education, online education, distance education

Giriş

Eğitim, bireylerde istendik davranış değişikliği sağlama sürecidir (Korkut, 2001: 1). Başka bir açıdan eğitim, sosyal ve teknik becerileri insanlara kazandıran ve insan hayatının büyük bir parçası olan kasıtlı bir yöneltme sürecidir (Worsley, 1970: 152). Bu tanımlara rağmen, eğitimin evrensel bir tanımına ulaşmanın imkansızlığı, Balamir'in belirtmiş olduğu bazı temel ölçütlere göre onun ayrı ayrı tanımlanmasını zorunlu kılmaktadır. Bu

* Cumhuriyet Üniversitesi, Fen-Edb. Fakültesi Sosyoloji Bölümü Öğretim Üyesi. (E-mail: cyalcin@cumhuriyet.edu.tr)

ölçütler, kültürel, ekonomik ve toplumsal hareketliliklerdir. Yeni kuşakları egemen toplumsal yapıya uygun olarak toplumsallaştırmak, kültürel ölçüte göre; üretim ve dağıtım süreçleri için gerekli insan gücü yetiştirmek, ekonomik ölçüte göre ve toplumda dikey hareketliliği sağlayıcı ya da hızlandırıcı bir unsur olarak tanımlanması da toplumsal hareketlilik ölçütüne göre yapılmış tanımlardır (Balamir,: 4-8).

Bu üç ölçüt dikkate alındığında ilk ikisinin her toplumda görüldüğü söylenebilir. Eş deyişle, her toplumun sahip olduğu yapıyı korumak için üyelerini o yapının kültürü ve kuralları konusunda eğittiği ve ekonomi kurumunun işleyişinde ihtiyaç duyduğu meslekler için insan gücü yetiştirmek amacıyla eğitimi kullandığını söyleyebiliriz.

İnternet, getirmiş olduğu teknolojik alt yapısıyla kendisini diğer birçok yapılanmanın yanı sıra eğitimin de olmazsa olmaz bir önkoşulu yapmıştır. Kullanıcılara sunmuş olduğu bilgiye kolay, ucuz, zaman ve mekan bağımsız ulaşım olanağı ile eğitim kurumlarının vazgeçilmez bir ön koşulu olarak İnternet, yine bu alanda devrimsel nitelikte değişimlere yol açacağı izlenimi vermektedir.

Bu makalede İnternet, eğitim ile ilişkisi açısından incelenmektedir. İlk olarak çağımızda İnternet'in eğitimin vazgeçilmez bir ögesi olduğu tartışılacak ve ikinci olarak eğitim alanında yapmakta olduğu/yapacağı devrimsel değişimler ele alınacaktır

İnternet'li Eğitimin Getirdikleri ve Götürdükleri

İnternet, bilgisayarların ve bilgisayar ağlarının birbirlerine bir ağ oluşturacak şekilde bağlanması sonucunda ortaya çıkmış ve kullanıcılarına karşılıklı iletişim (e-mail, chat, video konferans) ve tek yönlü iletişim (web sayfaları) imkanı veren elektronik tabanlı bir yapılanmadır. İnternet'in tarihsel arka planı Greenfield (1999)'in de belirttiği gibi, 1969 yılında askeri amaçlarla gerçekleştirilen Amerikan Savunma Bakanlığı'nın ARPA net projesine (Advanced Research Projects Agency Network) kadar uzanır. 1980'lerin sonlarına doğru İnternet kullanımında görülen patlama ve kullanıcı sayısının her geçen gün hızlanarak artması, İnternet'te gezinmeyi kolaylaştıran *browser programları* (İnternet Explorer, Netscape, Mozilla gibi) sayesinde olmuştur (Greenfield, 1999). Bu browserler, bilgiye ulaşmayı Mouse ile yapılacak tıklama kadar basit bir eyleme dönüştürdüklerinden, İnternet kullanımını hiçte sofistike bilgiler gerektirmeyen bir basitliğe indirgenmiş ve deyim yerindeyse eli mouse (fare) tutan herkesi kucaklar hale gelmiştir. Bu yolla kullanıcılar e-mail kullanabilir, İnternet'ten film, müzik indirerek dinleyip izleyebilir ve gerek korsa *demo* ya da *shareware* programları indirip bilgisayarlarına yükleyebilirler. Bütün bunların eğitimle ilişkisi İnternet'in elektronik ortamda karşılıklı iletişimi daha kolay ve ucuz hale getirmesiyle başlamıştır. 1970'li yıllarda ortaya çıkan e-mail kullanımı ile eğitim alanında destekleyici bir unsur olarak kullanılmaya başlayan İnternet, ilerleyen yıllar içerisinde gelişmiş bazı ülkelerde *online kursların* ve sanal üniversitelerin ortaya çıkmasına kadar işi ilerletmiştir (Harasim, 2000: 43-55). Günümüzde özellikle Amerika'da bir çok akademisyeni meslekleri konusunda gelecek kaygıları taşımaya yönelten devrimsel değişikliklerin İnternet vasıtasıyla hayata geçirilmeye çalışıldığı bir süreç yaşanmaktadır (Haris vd., 1998: 46; Byrd, 2001:5).

İnternet, her yeni teknolojik buluş gibi iyi ve kötü özellikleri içerisinde barındıran bir gelişmedir. Onu diğer teknolojik yeniliklerden ayıran en önemli fark, toplumsal hayatın içerisine çok hızlı bir şekilde girmesidir. İnternet'in eğitime alanına getirdiği önemli yenilikler olduğu gibi eleştirilecek pek çok yanının da olduğu yadsınamaz bir gerçekliktir. İnternet ve eğitim konularında araştırma yapanların bir çoğunun üzerinde birleştiği

yegane nokta, onun eğitim sürecinde ortaya çıkaracağı değişimler ve dönüşümler üzerinedir (Bknz: Hines vd., 1998: 131; Herron, 1998; Harasim, 2000; Vonderwell, 2003: 78; Selim, 2003: 343). Teknolojideki bu sürekli gelişmenin eğitim sürecini etkilemeden sürüp gitmesi zaten imkânsız bir şeydir (Helmi, 2002: 244). Hakkarainen ve Palonen'in (2003: 327-328) belirttiği gibi, bilginin ekonomik ve sosyal gelişmede en güçlü kaynak olduğu batılı ülkelerde, ileri enformasyon toplumu şekillenmekte ve bu ülkelerde öğrencilerin böylesi bir toplum modeline ideal şekilde katılımı için eğitim kurumları yeni pedagojik yöntemler bulma ihtiyacı duymaktadır.

İnternet'in eğitim sürecine etkilerini tartışmadan önce, onun eğitim alanında nasıl vazgeçilmez bir unsur haline geldiğinin tarihsel arka planını vermek faydalı olacaktır.

Harasim (2000: 43-55), bilgisayarların eğitim sürecine girmesiyle ortaya çıkan yeni uygulamaları şöyle özetlemektedir:

1. 1971'de geliştirilen e-mail (elektronik posta), önce akademisyenler arasında bilgi alışverişini, ardından da öğrencilere aldıkları kurslar için yardımcı materyaller sunulmasını sağlamıştır.
2. 1985-1987 arasında Kanada'da geliştirilen RAPPI (Reseau d'Ateliers Pedagogique Pilote) Network, Kanada, İngiltere, Fransa ve İtalya'da 70'in üzerinde orta dereceli okulun birbirine bağlanmasını ve bilgi alışverişinde bulunmasını sağlamış, bu sayede öğrenciler hem yerel olarak kendilerini geliştirirken hem de küresel anlamda diğer ülkelerdeki kültürleri de tanıma fırsatı bulmuşlardır.
3. Tam anlamıyla online kurslar 1982'de Batılı Davranış Bilimleri Enstitüsü'nün (Western Behavioral Science Institute) Yönetici Yetiştirme programını hayata geçirmesiyle başlamıştır.
4. 1989'da İngiltere'de Açık Üniversite (Open University), ilk kez bilgisayarlı konferans sistemini uzaktan eğitime uygulamış, bu sayede 1500 öğrenci online olarak öğretmenler ve diğer öğrencilerle karşılıklı iletişimde bulunmuşlardır.
5. 1996'da ilk kez geniş çaplı online eğitim projesi Virtual-U adıyla hayata geçirilmiştir. 15000'in üzerinde öğrenci ve 220 öğretmenden elde edilen veri incelendiğinde yüksek düzeylerde öğrenme, öğrencilerin aktif katılımı ve iletişimleri, fikir değişimi ve yakınlaşmaya yönelik deliller bulunmuştur.

Amerika'da Western Governors Üniversitesi tam anlamıyla sanal bir üniversite olarak hizmet vermekte ve hiçbir binası bulunmamaktadır (Byrd, 2001: 4). Amerika'daki akademik çevreyi şaşkınlık içerisinde, eğitimin kalitesi konusunda endişeli ve gelecek korkusuyla baş başa bırakan bu girişim, eğitimde masrafları minimuma indirdiği için gelecekte pek çok eğitim kuruluşunun bu yönde değişeceği beklenmektedir (Byrd, 2001:5). Yine Madrid'te Güney Amerika'dan çok sayıda öğrencinin kabul edilebileceği bir sanal üniversite kurulacağı duyurulmuştur. Ayrıca, İngiltere'nin bir e-üniversite projesi ile ilgili planlar yaptığı haberi de üniversitelerdeki dönüşümün yönü daha iyi anlamamıza yardımcı olacaktır. (El-Khawas, 2001: 246-247)

Fava_De-Moraes ve Simon (2000: 321) yüksek öğrenimin uluslararası bir niteliğe bürünmesinin, akademik toplulukların İnternet'i çok yoğun bir şekilde kullanmasının doğal bir sonucu olduğunu iddia etmektedirler. Bu yazarlara göre, İnternet, akademik çevrede üç amaç için kullanılmaktadır: 1- Öğretime yardım, 2- Yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanan dijital kütüphaneler ve 3- Sanal toplulukların ve sanal sınıfların kuruluşudur (Fava-De-Moraes ve Simon, 2000: 321-322).

Görüldüğü üzere, bilgisayar teknolojisinin eğitim alanındaki etkileri, onun eğitimde destekleyici bir araç olarak kullanılması ve eğitimde devrimsel değişimlere yol açmasıdır. Bu nedenle bilgisayar teknolojisinin eğitim üzerine etkilerini olumlu ve olumsuz açıdan incelemeye önce, onun eğitimde destekleyici bir araç olarak kullanılması ve eğitimde devrimsel değişimler yaratma becerisi üzerinde durmak gerekmektedir.

Bilgisayar teknolojisi ve onun sunduğu İnternet, eğitim sürecine ilk kez destekleyici bir araç olarak kullanılmasıyla girmiştir. Okullar kendi mensupları olan öğretmen ve öğrencilerin öncelikle İnternet vasıtasıyla bilgiye daha kolay ve çok daha az masrafla ulaşması ve eğitimin kalitesini artırmak için İnternet'e bağlanmışlardır. Geleneksel bilgiye ulaşma araçlarının yarattığı zorluk bir çok durumda kısıtlı ulaşma imkanına sahip bireyler ve okullar için bilimsel üretkenlik ve kalite önünde en büyük engel anlamına gelmektedir. Öyle ki, Wagschal (1998) bu durumu su kaynaklarına uzak kurulmuş yerleşim birimlerine benzetmekte sakınca görmez. Uzaktaki su kaynaklarından her gün bin bir zorlukla su taşıyan insanların durumu geleneksel anlamda imkânları kısıtlı ama bilimsel çalışma yapma durumunda olan insanların bilgiye ulaşmakta yaşadıkları sıkıntıyla benzerlik gösterir. Bu nedenle Wagschal'ın (1998) İnternet'in eğitim alanında bilgiye ulaştırıcı dijital köprüler kurduğu düşüncesi haklı bir temele dayanmaktadır. Geleneksel haliyle çok zor olan bilgiye kaynağına giderek ulaşma, İnternet sayesinde zaman ve mekan bağımsız hale gelmiş ve kıt bulunan şeylerin birden bire herkesin ulaşip yararlanabileceği şekle dönüşmesini sağlamıştır.

İnternet'in elektronik ortamda karşılıklı iletişimi kolay ve ucuz olarak mümkünleştirme-si, normal zamanlarda öğrencilere zaman ayırmada problem yaşayan öğretmenlere bulunmaz bir fırsat tanımıştır. Öğrencilerinin sorularını ve dersle ilgili düşüncelerini e-mail yoluyla alan bir öğretmen, e-mailleri uygun zamanlarda okuyarak öğrencilerine hem gerekli cevapları daha verimli bir şekilde vermekte, hem de onların dersiyile ilgili düşüncelerini öğrenme fırsatı bulabilmektedir. Bu yolla öğrenciler de kendi aralarında daha verimli ilişkiler kurabilecekleri gibi derslerle ilgili birbirlerine daha fazla yardımcı olabileceklerdir.

İnternet'i kullanarak derslerini daha verimli hale getirdiğini, öğrencilerine daha esnek ve geliştirici bir öğrenme ortamı sağladığını düşünen Hannah (1998:11), şunları söylemektedir: "Bana sık sık soruyorlar, İnternet sayfalarında dersleriyle ilgili konuları ve diğer destekleyici bilgileri veren birisi olarak sınıfta ne yapıyorsun? Cevabım şudur: Web sayfasında verdiklerim, bunları rahatça sınıf içi çalışmalarda ve sunumlarda çok daha ileri düzeyde uygulama fırsatı veriyor (s:12)." Ona göre, bir öğretim üyesinin dersleriyle ilgili bilgileri (ders planı, işlenecek konular, derslerin işleniş şekli ve sınav yöntemi gibi) web sayfasında yayınlaması, öğrencilere daha ders fiili olarak başlamadan, ilgili web sayfasını ziyaret ederek dersle ilgili bilgiler almasına, ders seçmeli ise o derse kayıt olmayla ilgili karar vermesine ve ilk hafta için derse hazırlık yapmasına yardımcı olacaktır (Hannah, 1998: 12). Bu şekilde kullanımıyla İnternet, gerçekten de eğitimin geleneksel işleyişi üzerinde tehdit unsuru yaratmayan bir özellik sergilemektedir. Öğrencilerine ders notlarını hazırlamış olduğu web sayfasında veren ve onlara dersle ilgili beklentilerini daha ders başlamadan ileten bir öğretmen, öğrencilerini ilk haftadan itibaren dersiyile ilgili olarak normalde olması gerekenden çok daha fazla hazırlıklı bulma şansına sahiptir. Bu sayede öğrenciler eğer isterlerse ders notlarına, dersi alacakları dönem öncesi ara tatilde çalışıp dersin gereklerini büyük oranda öncesinde yerine getirme fırsatına sahip olabilirler ki, bu derslerin normalde daha verimli bir hava içerisinde ve üretken bir şekilde değerlendirilmesine yol açar.

Öğrencilerine yardımcı olacağı düşüncesiyle ders içeriğini İnternet'e taşıyan Bent (1998: 22-28), bunu yaparken şu noktalara özellikle dikkat edilmesi gerektiğini belirtmektedir:

1. İçerikle ilgili web dokümanları hazırlamadan önce İnternet'te bir araştırma yapılmalı ve nelerin hali hazırda diğer sitelerde yapılmış olduğu incelenmelidir. Bu yolla eğer konuyla ilgili hazır materyal varsa onun tekrar yazılması gerekmeyeceğinden, web sayfasını hazırlayana büyük bir kolaylık sağlayacaktır. Örneğin, anayasa ile ilgili bir bölüm işlenecekse ve anayasa zaten İnternet'te yayınlanmış halde ise, ilgili siteye bir link vermek daha pratik olacaktır.
2. Sayfaların herkesin ulaşabileceği basit bir şekilde hazırlanması gereği (arka plan müziği, video ve büyük boyutlu ve hareketli resimlere yer vermeme gibi).
3. Öğrenciler için hazırlanmış web sayfasında değişik konular için konmuş linklerin kolay fark edilir ve çalışıyor olmasına çok dikkat edilmeli ve sayfaların hızlı bir şekilde yüklenmesine önem verilmelidir. Eğer bunlar sağlanmazsa, öğrenciler sayfayı gezerken sıkılacak ve ders notlarının kağıt baskısına ulaşmayı yeğleyeceklerdir.
4. Hazırlanan sayfa sonuç olarak sadece o dersi alan öğrenciler için değil, fakat konuya ilgi duyan herkese açık olmalı ve onların da faydalanması sağlanmalıdır.

Bugün bir çok ülkede eğitim kurumlarının İnternet destekli hale gelmesi ve teknoloji den uzak kalmaması için büyük miktarlarda paralar harcanmaktadır (Clift vd., 2001: 33). Örneğin İngiltere'de, 1997'de 30.000 okulun (ilk, orta ve kolej) bilgisayar ihtiyacını giderip onları bilgisayar destekli eğitim veren, öğrencilerin İnternet'e bağlı bilgisayarlar aracılığıyla online kütüphanelerden yararlanabileceği bir program için 930 milyon (230 milyonu lotaryadan) Sterlin harcanmıştır (Selwyn vd., 2001: 3).

Sonuç olarak, İnternet destekli eğitimin yararlarını ve amaçlarını şöyle sıralamak mümkündür (Herron, 1998: 218; Bent, 1998: 22-23):

1. Öğrencilerin bilgisayar kullanmaları,
2. İnternet'te gezinmenin verimliliğini artırmak,
3. Öğrenciler ve eğitimciler için İnternet'te bulunan faydalı kaynakların belirlenmesi,
4. Öğrencilerin çoğu durumda ulaşamayacağı ender ve eski kaynakların elektronik ortamda kopyalarının oluşturulması ile bunlardan maksimum yararlanma olanağı sağlanması,
5. Öğretmenin ders yönetimini kolaylaştırmak,
6. Öğrenciler için dersle ilgili dokümanların elektronik ortamda sağlanması ve onların ücretsiz olarak bu notlara sahip olması,
7. Bilgiyi diğer akademisyenlerle paylaşmak,
- 8- Öğretmenle öğrenciler arasındaki iletişimi daha kolay hale getirmek.

İnternet'in eğitim alanında destekleyici ve kaliteyi artırıcı etkilerini bu şekilde ortaya koyduktan sonra şimdi onun eğitimde devrimsel değişimler yaratma etkisi üzerinde durabiliriz.

Sönmez'in (1998: 19), "Çok yakın bir gelecekte tüm bu okul sistemleri ortadan kalkabilir. Çocuklar, gençler artık okullara gitmek zorunda kalmayabilirler. Yaşam boyu eğitim bilgisayarlarla kişinin evinde yapılabilir" düşüncesi bu devrimsel değişimi özetlemektedir. Gerçekten de, İnternet'in eğitim alanında yapmış olduğu devrimsel etki, üniversitelerin giderek sanal ortama taşınmaları ve bir çok kursun mekan bağımsız online hale dönüşmesidir. Gelecekte diğer üniversitelerin bu kervana katılacağı yönünde oluşan güçlü bir beklentinin varlığı da buna eklenmelidir. Online eğitim, bilgisayar ağı vasıtasıyla yürütülen herhangi bir eğitim ve öğrenme faaliyeti anlamında kullanılmaktadır

(Kearsley, 1997'den akt: Helmi, 2002: 245). Başka bir deyişle, öğrencilerin okulla ve öğretmenle yüz yüze ilişkiler kurmak zorunda olmadığı, İnternet üzerinden ders notlarına ulaşip dersin gereklerini sınıfın fiziksel ortamından bağımsız bir şekilde kendi evlerinde yerine getirdiği, online konferans programıyla ağda oluşturulan yapay sınıf ortamına katılarak diğer öğrencilerle ve öğretmenlerle karşılıklı etkileşimde buldukları bir ortam olarak online eğitimi tanımlamak mümkündür.

Burada *uzaktan eğitim* ile *online eğitimin* farklılığını da belirtmek gerekmektedir. Uzaktan eğitim, ders notlarının kağıt baskı şeklinde öğrencilere ulaştırılıp onların yapacağı hazırlıklardan sonra girdikleri sınavlarda başarılı/başarısız oldukları ve bir çok durumda ülkenin eğitim kurumlarının yükünü hafifletmek için uygulanan bir yöntemdir. Bizde Açık Öğretim Fakültesi, Açık Lise uygulamaları ve İngiltere'de Open University uygulamaları uzaktan eğitime örnektir. Oysa online eğitim tamamen bilgisayar ağları kullanılarak ve gerekirse video konferans uygulamalarıyla yapay sınıfların oluşturulduğu ve çoğu kez kesinlikle yüzyüze ilişkileri gerektirmeyen bir uygulamadır.

Mason (2000), İngiltere'de Open University ile sürdürülen uzaktan eğitimin nasıl online eğitim haline geldiğini açıklamaktadır. 30 yıl önce yazılı ders notlarının/kitapların öğrencilere ulaştırılmasıyla başlayan uzaktan eğitim, ilk kez bilgisayarlı konferans sistemi ve arkasından İnternet'teki gelişmeler kullanılarak online hale dönüştürülmüştür. Görüldüğü üzere; ilk bakışta birbirine benzeyen uzaktan eğitim ve online eğitim, hem örgütlenme hem de maliyet bakımından birbirinden farklıdır. Uzaktan eğitimin mali külfeti ve yönetsel zorlukları, online eğitimle bir hayli hafifletmekte ve maliyet baskısının kalkmasıyla da onu birinci tercih konumuna yükseltmektedir.

Hamid (2002: 311-312), online eğitimin mantıksal altyapısının oluşmasında neyin önemli role sahip olduğunu doğru bir şekilde ortaya koymaktadır. Ona göre, günümüz iş dünyası elemanlarından sürekli olarak işleriyle ilgili yeni bilgilere hızlı bir şekilde ulaşmalarını ve o bilgileri iş hayatlarına uygulamalarını beklemektedir. Günümüz şirketlerinin hayatta kalmalarını sağlamaya ve rekabet etmelerine yönelik bu durum, üniversitelerin buna cevap verecek hale dönüşmelerini ve ardından da online eğitimin hayata geçmesini sağlamıştır.

Mayor'un (1998: 249) belirttiği gibi, 1520 yılına kadar kurulmuş olan 70 Avrupa üniversitesi şimdiye değin kadar tarihsel bir kopma olmadan varlıklarını korumuşlardır. Fakat değişen teknoloji (iletişim teknolojisi) ve pazar ekonomisi onu şimdiye kadar hiç görülmemiş bir şekilde değiştirmeye başlamıştır. Burada asıl sorun, üniversitelerin bu değişim içerisinde kendi akademik değerlerinde de değişim yaşayıp yaşamayacağıdır. Örneğin, *üniversiteler pazar ekonomisi için dönüşüme uğradıklarında, yani pazar üniversiteleri olduğunda geleceği şekillendirme misyonundan da ödün vermiş olacaklardır.* (Mayor, 1998: 249-250)

1995'te Amerika'da yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre, 1274 yüksek öğretim kurumunun %33'ü bazı kurslarda online eğitim yaptıklarını ve %25'i de 1998 yılına kadar bazı kurslar için online eğitime başlayacaklarını beyan etmişlerdir (Akt: Starr, 1998: 158).

Online eğitim kısa süre içerisinde, önceleri tartışılmasına bile gerek kalmayan konuların sorgulanmasına, büyük şaşkınlık ve endişelerin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Başlangıçta eğitimci ve öğrenci için destekleyici unsur olması nedeniyle yoğun destek alan İnternet yoluyla eğitim, öğretmenlik mesleğini, okul binalarını, yöneticileri ve memurların gerçekten gerekli olup olmadığını sorgulamasıyla ortamın gerginleşmesine yol aç-

mıştır. Maine Üniversitesi Rektörünün, profesörsüz ve personelsiz, sadece enformasyon teknolojisinin kullanılacağı bir sekizinci kampus yaratma önerisi yüzünden bir çok problem yaşandığı bilinmektedir. Bunun temel nedeni Honan'ın belirttiği gibi, enformasyon teknolojisinin artık meslekleri de tehdit etmeye başlaması ve profesörlerin yerini alacak olmasından başka bir şey değildir. Bir çok fakülte üyesi, üniversitelerin azalan bütçeler ve artan kayıtlarla uzaktan eğitimi bir alternatif olarak görmesinden endişe duymaktadırlar. (Honan'dan akt: Haris vd., 1998: 46) 1980'lerde ortaya atılan bilgisayarların öğretmenlerin yerini alacağı iddiası şu ana kadar gerçekleşmemiş bir düşünce olarak kalsa da, World Wide Web ya da İnternet'in güçlü yapısının eğitime yeni bir yaklaşım getireceği (Dreyfus, 1998: 113) beklenmekte ve bu konudaki endişeler güçlenmektedir. Bu yeni online eğitim uygulamalarında, Monke (1998: 150) bir adım daha ileri gidip, dengenin bilgisayarlar lehine bozulması durumunda öğretmenlerle öğrenciler arasında normalde olması gereken ilişkilerin giderek önemsizleşeceğini, bozulacağını ve öğretmenlerin teknisyenlere dönüşeceğini iddia etmektedir. Bu, doğru bir değerlendirmedir. Çünkü, online eğitim içerisinde rol almış bir öğretmenin kendi alanında uzman olması kadar, bilgisayar kullanması ve online kurs dizaynı konusunda bilgili olması da gerekmektedir. Bu ise onların aynı anda hem iyi birer teknisyen hem de öğretmen olmaları anlamına gelir. Zaten Monke de bunu iddia ederken çevresinde gördüğü öğretmenler için açılmış olan bilgisayar kurslarına gönderme yapmaktadır.

Harasim (2000: 57-59) teknolojik ilerlemenin eğitim alanına getirdiği yeni rolleri şöyle tanımlamaktadır:

Sanal Profesör: Geleneksel tarzda eğitim verme yerine veya buna ilave olarak öğretmeyi online olarak yapmayı tercih eden eğitici.

Sanal Öğrenci: Kursların tamamını veya bir kısmını online olarak almayı tercih eden öğrenci.

Sanal Kurs: Tamamen online olan kurs. Yüz yüze iletişim, İnternet aracılığıyla olabileceği gibi hiç olmayabilir de.

Sanal Üniversite: Fiziksel üniversitelerden görev bakımından farklı olmayan, öğrencileri tam zamanlı çalışan ve öğrencilerinin fiziksel mekanda (yerleşke, okul binası ve sınıflar gibi) olmadığı üniversite.

Harasim'in önerdiği bu yeni rollere rağmen her şeyin online yapıldığı bir eğitim sürecinde ortaya çıkan temel iki unsur vardır: Teknik donanım (İnternet'e bağlı bir sistem ve kurslara yönelik çalışan bilgisayar programları) ve teknisyenler (teknik aksamın problemsiz çalışmasını sağlayacak personel). Öğretmenlere işin uç noktasında hiçbir işin düşmeyeceği bir eğitim sistemini yaratmak, geçmişte olduğundan çok daha gerçekçidir. Belki, sadece başlangıçta öğretilcek materyallerin toplanması, konulara göre dizaynı ve eğitime hazır hale getirilmesi aşamasında önemli olma özelliklerini koruyacaklar gibi görülse de, diğer aşamalarda özellikle sınav yapma ve sınav yorumlama gibi konuların otomasyonu bu önem kaybolacaktır. Geriye kalan şey, öğrencinin İnternet'te kendisine sunulan malzemeyi kullanarak dersin gereğini yerine getirmesi ve sonra aynı ortamda gireceği sınavla bunu başarmaya çalışmasıdır ki, bunların hiç birisinde öğretmene ihtiyaç sanıldığı gibi çok da önemli bir boyutta olmayacaktır. Bu öngörüye karşı çıkış ilk anda belki bunların sadece teorik okutulan kurslar için geçerli olacağı ancak uygulama isteyen kurslar için imkânsız olduğu yönünde olabilir. Bu düşünce her ne kadar tutarlı gibi görülse de, gelişen teknolojinin bunları da, uygun teknikler kullanarak çözeceği konusunda şüphe duyulmaması gerekir. Sönmez'in (1998: VII ve 25) belirttiği gibi, ro-

botların eğitimde kullanılması için öyle çok uzun bir süre gerekmez. Teknolojinin baş döndürücü bir hızla geliştiği bir ortamda uygulamalı derslerin robotlar tarafından (eğer daha ucuza gelecekte) öğretmenlerin devre dışı bırakılarak yapılabileceği günler çok uzak değildir. Sönmez'in (1998: 25) belirtmiş olduğu robotların tüm meslekler için düzenlenebileceği düşüncesi, şu an alışık olduğumuz toplumsal örgütlenişimizin aslında nasıl da pamuk ipliğine bağlı olduğuna güzel bir örnektir. Gerçekten de, geleceği tehlikeye olan sadece öğretmenler değil ama tüm mesleklerdir. Yargıçtan, polise, doktordan, öğretmene tüm meslekler gelecekte basit bir şekilde robotlara devredilebilir ve bir çok durumda ideal çalışmaları sağlanırsa toplumdaki düzensizlikler de minimuma inebilir. Hata yapmayan doktorlar, öğretmenler ve yargıçlar v.b. düşüncesi yabana atılmayacak kadar önemlidir.

Kısaca, İnternet'in eğitimde yol açtığı devrimsel değişimler için şunlar söylenebilir: İlk örneklerini Amerika'da gördüğümüz, binasız, tüm kursların İnternet üzerinden verildiği sanal üniversitelerin yaşama ve yayılma şansı yüksektir. Bunun en temel nedeni, geleneksel yapıya oranla çok az masraflı bir eğitim olmasıdır. Gelecekte, bilgisayar teknolojisindeki gelişmeler öğretmenleri devre dışı bırakabilir. Hatta bir adım daha ileri gidip eğitimin kendisinin ortadan kalkacağı ortamların gerçekleşebileceği söylenebilir. Bu nedenle toplumlar, gelişen teknolojilerin olası etkilerini iyi hesaplayıp geleceğe hazırlık yapmak zorundadırlar. Ancak, bu sayede eğitim alanında daha sancısız geçişler başarılabılır.

İnternet'in eğitim alanında kullanılmasına ilişkin lehte ve aleyhte görüşler vardır. Daha önce de belirttiğimiz üzere, her teknoloji ürünü gibi İnternet de iyi ve kötü özelliklere sahiptir.

İnternet'in insanları birbirlerine ya da aradıkları bilgiye yakınlaştırıcı bir etkisi olduğu düşünülse bile, Talbott (1998: 139) buna karşı çıkmakta ve aslında sanılan yakınlaştırmanın gerçek olmadığını iddia etmektedir. Bunu yaparken İnternet'i teleskopa benzeten Talbott, onun tıpkı teleskop gibi olduğuna; bir tarafından bakıldığında nesnelere yaklaşıyor gibi gösterse de diğer tarafından bakıldığında uzaklaştırdığının da bilinmesi gerektiğine ironik bir yaklaşımla dikkat çekmektedir. Talbott, bunu yaparken aslında amacı, özellikle çocukların elektronik başat ortamda yoğunlaşmalarının onları doğal ortamdan tamamen koparacağı düşüncesini temellendirmektedir. Onun önerdiği şey, çocukların doğadan kopmadan teknolojiyle ilişkilerinde ikili bir denge kurulmasının gerekliliğidir. (Talbott, 1998: 145) Talbott'un argümanlarına benzer bir açılımı Monke'de (1998: 149) de görmek mümkündür. Monke'ye göre, bilgisayarlar öğrenmeyi daha da kolaylaştırır fakat şunu unutmamak gerekir ki, bir şeyi kolaylaştıran bir araç için mutlaka ödenmesi gereken bazı bedeller de vardır, sözcümleri öğrencilerin kendi içlerindeki kaynakları geliştirememeleri gibi.

İnternet'le online eğitim içerisinde, eğer ses ve video kullanılmıyorsa, engelli insanların (körler ve sağırılar dahil) eşit şekilde aynı olanaklardan yararlanabileceği ve öğretmenin öğrencisinin engelli olup olmadığını anlaması için özel bir çaba harcaması gerekeceği savunulmaktadır (Withrow'dan akt: Monke, 1998: 152; El-Khawas, 2001: 246). Gerçekten de geleneksel eğitimle sağlanan olanaklarla kıyaslandığında, bedensel engellilerin eğitim veren kuruluşlarla ilişkileri içerisinde ağır sorunlarla (ulaşım, derslere katılmak için özel araç gereçler ve kendi engelleri ile ilgili özel engeller gibi) karşı karşıya kaldıkları bilinmektedir. İnternet yoluyla eğitimin, bu anlamda belki de en olumlu etkisinin bedensel engelli bireylerin geleneksel eğitim sisteminde karşılaştıkları sorunları ortadan kaldırması olduğu söylenebilir. Bunun dışında online eğitimi, ırkçılığı, cinsiyet ayrımcılığını,

yabancı düşmanlığını v.b. ortadan kaldırdığı için savunmak imkânsızdır. Monke'nin (1998: 152) belirttiği gibi, bunun sağlanması aslında hiç kimsenin hiç kimse tarafından görülmediği bir ortamın sonucudur. Bu ise, İnternet'li eğitimin sonunda işi tamamen izolasyona götüreceği fikrini çağrıştırmaktadır.

İnternet'li ya da online eğitimin bireyleri sonuçta izolasyonla toplumsal yaşamdan ve ilişkilerden koparacağı düşüncesi bir boyutuyla kabul edilse bile, Starr'ın da (1998: 158) belirttiği gibi, öğrenciler İnternet'li eğitimle öğretmenleri, okulları ve diğer öğrenciler ile sürekli karşılıklı etkileşimde olacaklardır. Hakkarainen ve Palonen de (2003: 327-328) online eğitimin izolasyon yaratmayacağını, tam tersine bilgisayar ağları ve mobil cihazlardaki önemli gelişmelerin sosyal etkileşimi artırıp coğrafi ve zaman sınırlarından bağımsız yeni toplulukların oluşmasını sağladığını savunmaktadırlar. Tam izolasyonun gerçekleşmesi imkânsızdır. Çünkü bireylerin yaşamının tamamını eğitim işgal etmemektedir. Online eğitimin bile bu izolasyonu sağlamayacağı düşüncesi daha tutarlıdır. İzolasyona uğrama, bireylerin kendi tercihleri ve tutumlarıyla ilişkilidir. İnsanların bilgisayar başında geçirecekleri zaman dışında arkadaşlarıyla buluşup sosyal ilişkiler kurmaları, spor yapmaları ve eğlenmeleri kendi tercihleri olduğuna göre, online eğitim olmadan da normal eğitimde izolasyonlardan bahsedilmesi mümkündür. Hannah (1998: 13) da, aynı şekilde İnternet'in eğitimi insansızlaştırması fikri yerine, onun eğitimi daha da zenginleştirici bir araç olacağını savunmaktadır. Online eğitimin sosyalizasyon sürecine etkisini ölçmeye çalışan bir araştırmanın bulgularına göre, online eğitimi sadece web sayfası formatıyla alan öğrencilere oranla bunun yanı sıra diğer öğrencilerle İnternet'te "instant messaging" (anlık mesajlaşma) kullanarak iletişim kuran öğrencilerin daha güçlü grup kimlikleri oluşturdukları ve daha kolay iletişim kurdukları gözlenmiştir (Nicholson, 2002: 363).

Online eğitimin olumsuz başka bir yönüne dikkat çeken Monke (1998: 154), öğrencilerin bilgisayar yoğun eğitilmesi durumunda onların bağımsız kişilik geliştirmelerinin engelleneceğini savunmaktadır. Ona göre, bilgisayar destekli eğitim vasıtasıyla aldıkları bilgiler öğrencileri ilerde ihtiyaç duyulan mesleklere hazırlarken, onların sorgulayıcı bir beyine ve bağımsız kişiliğe sahip olup olmadıkları unutulmaktadır. Oysa ki, teknolojiye giderek daha fazla bağlanma onsuz bir şey yapamamayı getirir. Bunu yapacak yerde, sorgulayıcı beyinler yardımıyla teknolojiye yeni anlamlar yüklenmeli ve onun insanlığa uygun hale getirilmesi, yani insancılaştırılması gerekmektedir. Bunun gerçekleşme olasılığı düşünüldüğünde, ne yazık ki iyimser olmak çok zordur. Teknolojik her yenilik insan hayatını eğer daha da kolay hale getiriyorsa, insanlarda çoğu kez gözlemlenen davranış değişikliği zoru unutup kolayla yönelmek olmaktadır. Örneğin, elektronik hesap makinelerinin kalemle hesap yapma üzerine baskın gelmesi ve bilgisayarda yazı yazmanın kalem kağıda baskın gelmesi gibi.

İnternet'in yararlı sonuçlarını şöyle sıralamak mümkündür:

1. Mekan bağımsız olduğundan, öğrenci sayısının kalabalık olup olmaması derslerin verimli işlenip işlenmemesine herhangi bir etkide bulunmayacaktır. Bu anlamda bir ülkenin eğitim sisteminin eğitime ihtiyaç duyan tüm bireyelerine cevap verme gücü olacaktır. Burada tek sakınca olsa olsa öğrenci sayısının kalabalıklığı yüzünden öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmelerinde çok daha fazla zamana ihtiyaçlarının olmasıdır. Ancak, bu sorun da teknolojinin yardımıyla çözülebilir ve öğrenci değerlendirmeleri tamamen otomasyonla gerçekleştirilebilir.
2. Özellikle ırksal ve kültürel farklılıklara sahip öğrencilere (zenciler, Asyalılar ve Afrikalılar gibi) gelişmiş ülkelerde eğitimleri boyunca oluşacak önyargılı davranış-

- lar olmayacak, bu ise gerek öğrenciler arasında ve gerekse öğrencilerle okul arasında ortaya çıkabilecek olumsuz durumları engelleyecektir. Bu, aslında izolasyon düşüncesini ortaya çıkarsa bile, kültürel farklılıkların yanı sıra bedensel engelliler için de büyük kolaylıklar sağlayacak ve ırk ayrımından dolayı normal eğitimde önyargılar nedeniyle düşük başarıya sahip öğrencilere eşit şartlar sağlayacaktır.
3. Farklı ideolojilere sahip öğrencilerin aynı mekanı paylaşmaları sonucunda ortaya çıkan çatışmalar ve gösteriler sorun olmaktan çıkacaktır. Saldırgan öğrencilerin okullarda dehşet saçtığı ve bir çok öğrencinin öldüğü veya yaralandığı bilinmektedir.
 4. Devlet, okulların kimi zaman ödenmesi olanaksızlaşan elektrik, su, doğalgaz, kömür vb. ihtiyaçlarının karşılanmasından doğan faturaları ödemekten kurtulacak ya da bu tür ihtiyaçlar için ödeyeceği miktar minimuma düşecektir. Ayrıca okullarda personel ihtiyacı azalacağından, personel giderleri de asgari düzeye indirilebilecektir.

Bütün bu olumlu yanlarına rağmen, İnternet’li eğitim ne yazık ki bir çok sorunu da beraberinde getirmektedir. Okulların mekansızlaşması, insansızlaşması artık hayal olmaktan çıkmasına rağmen bunun doğuracağı olumsuz sorunların çözümü için yeterli planlamanın yapılmadığı veya bu değişime hazırlıksız yakalanıldığını söylemek mümkündür. Online eğitim yüzünden işlerinden olan bir çok görevlinin yanı sıra gelecekte bu şekilde meslekleri tehlikeye girecek çok sayıda insanın nerelerde istihdam edileceği sorunu, acil planlanması ve çözülmesi gereken bir konudur. Kapitalizmin dünyada cennet inşa edip tüm insanları mutluluk içerisinde, çalışma derdi olmaksızın yaşatacağı gibi bir şey gerçekleşmeyeceğinden, teknolojinin sonunda tüm üretim ve hizmetlerle ilgili meslekleri ele geçirmesiyle ortaya çıkacak bunalımları görmek için kahin olmaya gerek yoktur.

Sonuç

İnternet üzerinden yapılan eğitimin öğrencileri daha da yalnızlaştırdığı ve onların bağımsız kişilikler geliştirmesi önünde büyük engeller oluşturduğu tartışılmakta ve buna lehte ve aleyhte görüşler üretilmektedir. Oysa, bu sorun eğitim kurumlarının fazla üzerinde durmadığı bir konudur ve bir çok üniversiteyi bunlardan daha çok mali sıkıntılarla nasıl başa çıkacağı ve bunun mümkün olup olmadığı ilgilendirmektedir. İnternet’in online eğitimi mümkün hale getirebileceği anlaşıldığı andan itibaren, batılı üniversitelerin bir çoğu, maliyetleri düşürmek için hiç düşünmeden ön denemelere başlamış ve bunun sonunda da tamamen mekan bağımsız online ya da sanal üniversitelerin yolu açılmıştır. Aralarında rekabet bulunan diğer üniversitelerin de aynı amaçlarla bu yola başvurması yakın gelecekte online eğitimin bir çok ülkede gerçekleşeceğini düşündürmektedir.

İnternet eğitimi ilişkisi içerisinde incelendiğinde, hem destekleyici hem de giderek tehdit edici boyutlarda etkilere sahiptir. Teknolojik gelişmelerin ve buluşların giderek diğer meslekleri de tehdit edeceği şimdiden öngörülse bile, İnternet’in eğitim alanında özellikle binaları, yöneticileri, memurları devre dışı bırakmaya başladığı ve kısa bir süre sonra da öğretmenleri tehdit etmeye başlayacağı kaçınılmaz bir sonuç olarak algılanmakta ve bir çok akademisyeni tedirginlik içerisinde bırakmaktadır. Bunun başlıca nedeni, böylesi bir geçiş toplumsal yapıların hazırlıksız yakalanmış olmalarıdır. Aslında bu durum, hızla gelişen teknolojinin, kültürel değişimin çok ilerisine gitmesinin bir sonucudur. Dolayısıyla toplumsal dönüşümün planlanmasının gün geçtikçe daha da problematikleşeceğini iddia etmek artık bir kehanet olmaktan çıkmış ve devletleri zorlayıcı bir unsur haline gelmiştir.

KAYNAKÇA

- BALAMİR, Nefise, (...). *Kırsal Türkiye'de Eğitim ve Toplum Yapısı*, ODTÜ Mimarlık Fakültesi Ara Yayınları, Ankara.
- BENT, Devin. (1998), "A Neophyte Constructs a Web Site: Lessons Learned", *The Internet and Higher Education*, Volume: 1, Issue: 1, s. 21-30.
- BYRD, Michael D. (2001), "Back to the future for higher education -- Medieval universities", *The Internet and Higher Education*, Volume: 4, Issue: 1, s. 1-7.
- CLIFT, Renee T., vd. (2001), "Technologies in contexts: implications for teacher education", *Teaching and Teacher Education*, Volume: 17, Issue: 1, s. 33-50.
- DREYFUS, Hubert L. (1998), "Education on the Internet: Anonymity vs. Commitment", *The Internet and Higher Education*, Volume: 1, Issue: 2, s. 113-124.
- EL-KHAWAS, Elaine. (2001), "Today's universities: responsive, resilient, or rigid?", *Higher Education Policy*, Volume: 14, Issue: 3, s. 241-248.
- FAVA_DE-MORAES, Flávio ve Simon, Imre. (2000), "Computer networks and the internationalization of higher education" *Higher Education Policy*, Volume: 13, Issue: 3, s. 319-324.
- GREENFIELD, David. (1999) *Virtual Addiction: Help for Netheads, Cyberfreaks, and Those who Love Them*, New Harbinger Publications, online: <http://www.virtual-addiction.com/chapter1.htm>. (Ziyaret tarihi: 07.04.2003)
- HAKKARAINEN, Kai ve Palonen, Tuire. (2003), "Patterns of female and male students' participation in peer interaction in computer-supported learning", *Computers & Education*, Volume: 40, Issue:4, s.327 - 342.
- HAMID, Azma Abdul. (2002), "E-Learning Is it the "e" or the learning that matters?", *The Internet and Higher Education*, Volume: 4, Issue: 3-4, s. 311-316.
- HANNAH, Richard L. (1998), "Merging the Intellectual and Technical Infrastructures in Higher Education: The Internet Example", *The Internet and Higher Education*, Volume: 1, Issue: 1, s. 7-20.
- HARASIM, Linda. (2000), "Shift happens Online education as a new paradigm in learning", *The Internet and Higher Education*, Volume: 3, Issue: 1-2, s. 41-61.
- HARRIS, Pamela C. vd. (1998), "Confronting Hypertext: Exploring Divergent Responses to Digital Coursework", *The Internet and Higher Education*, Volume: 1, Issue: 1, s. 45-57.
- HELMİ, Asleena. (2002), "An analysis on the impetus of online education", *The Internet and Higher Education*, Volume: 4, Issue: 3-4, s. 243-253.
- HERRON, Terri L. (1998) "Teaching With the Internet", *The Internet and Higher Education*, Volume: 1, Issue: 3, s. 217-222.
- HINES, Peggy vd. (1998), "Crossing Boundaries: Virtual Collaboration Across Disciplines", *The Internet and Higher Education*, Volume: 1, Issue: 2, s.131-138.
- KORKUT, Hüseyin, (2001), *Sorgulanan Yüksek Öğretim*, Nobel Yayın Dağıtım Ltd., Ankara.
- MONKE, Lowell. (1998), "Computers in Schools: Moving Education Out of the Child into the Machine", *The Internet and Higher Education*, Volume: 1, Issue: 2, s. 147-155.
- MASON, Robin. (2000), "From distance education to online education", *The Internet and Higher Education*, Volume: 3, Issue: 1-2, s. 63-74.
- MAYOR, Frederico. (1998), "The universal university", *Higher Education Policy*, Volume: 11, Issue: 4, s. 249-255.
- NICHOLSON, Scott. (2002), "Socialization in the "virtual hallway": Instant messaging in the asynchronous Web-based distance education classroom", *The Internet and Higher Education*, Volume: 5, Issue: 4, s. 363-372.
- SELİM, Hassan M. (2003), "An empirical investigation of student acceptance of course websites", *Computers & Education*, Volume: 40, Issue:4, s. 343-360.
- SELWYN, Neil vd. (2001), "Promoting Mr. & Chips: the construction of the teacher/computer relationship in educational advertising", *Teaching and Teacher Education*, Volume: 17, Issue: 1, s. 3-14.
- SÖNMEZ, Veysel. (1998), *Gelecekteki Olası Eğitim Sistemleri*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- STARR, Donna R., (1998), "Virtual Education: Current Practices and Future Directions", *The Internet and Higher Education*, Volume: 1, Issue: 2, s. 157-165.
- TALBOTT, Steve. (1998), "Why is the Moon Getting Further Away -- Helping the Child Connect to the World", *The Internet and Higher Education*, Volume: 1, Issue: 2, s.139-146.
- WAGSCHAL, Peter H. (1998), "Distance Education Comes to the Academy -- But are We Asking the Right Questions", *Teaching and Teacher Education*, Volume: 17, Issue: 2, s. 125-130.
- VONDERWELL, Selma. (2003), "An examination of asynchronous communication experiences and perspectives of students in an online course: a case study", *The Internet and Higher Education*, Volume: 6, Issue: 1, s. 77-90.
- WORSLEY, Peter. (1970), *Introducing Sociology*, Penguin Book Ltd., England.