

## ÖĞRETMEN YETİŞTİRME, EĞİTİM BİLİMLERİ ve ÇAĞDAŞLIK

Rıfat OKÇABOL

Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi - İSTANBUL

### ÖZET

Öğretmen eğitimi konusu, Türkiye’de 151 yılı bulan deneyim ve birikimlere karşın, hala önemini korumaktadır. Hele, 6 Kasım 1997 tarihli YÖK yazısıyla uygulamaya konan yeni öğretmen yetiştirme modelinden sonra, bu konu yeniden güncelleşmiştir. Türkiye’nin bir açmazı, her söylenenin ve her yapılanın “çağdaşlık” etiketiyle sunulup yapılmasıdır. Öğretmen eğitimi konusunda da, öneriler çağdaşlık etiketiyle birlikte sunulmaktadır. Türkiye Diyanet Vakfı (TDV) da çağdaşlık adına “Türkiye eğitim alanında çağı yakalamalı ve bir millet olarak huzur ve güven içinde yaşamının garantisini elde etmelidir” (TDV, 1996, s.XI) yaklaşımıyla yaptırdığı bir çalışmayı yayımlatmakta ve çağı yakalayacak öğretmenlerin yetiştirilmesi için önerilerde bulunmakta; YÖK de, herhalde çağdaşlık adına, geliştirdiği yeni öğretmen yetiştirme modelini önermenin ötesinde uygulamaktadır.

Bu makalede, TDV’nin hazırladığı kitabın dinci eğitimi savunduğu örnekleriyle özetlenmekte; çağdaş olduğu düşünülen YÖK’ün yeni öğretmen yetiştirme modeli ile, dinci eğitimle çağdaşlığın yakalanacağını savlayan TDV’nin kitabındaki öğretmen yetiştirme konusundaki önerilerin benzerliği tartışılmakta; çağdaşlık, TDV’nin bu modeli ortaya atması, YÖK’ün yeni modelinin çağdaşlığı ve eğitim bilimlerinin işlevi gibi konuların irdelenmesine çalışılmaktadır.

TDV (1996). Türk Eğitim Sistemi: Alternatif Perspektif. Ankara: Yayın Matbaacılık ve Ticaret İşletmesi.

**Anahtar Kelimeler:** Dinci eğitim, öğretmen yetiştirme, Yükseköğretim Kurulu

### ABSTRACT

Teacher training is an important issue in Turkey, despite of 151 years of accumulation of experiences and knowledge. Whoever does something in Turkey declares it “contemporary”, no matter what it is. The Turkish Piety Foundation (TPF) published a book and promoted that book as contemporary and “would be a textbook for colleges of education” (TPF, 1996). The Council of Higher Education started a new, supposedly contemporary, teacher training model in 1997 and implemented in 1998.

In this article, it is attempted to show that the TPF’s book favors for the religious (anti-secular) education to become a contemporary society. Then, similarities between the TPF’s proposed teacher training model and the Council’s new model is discussed.

TPF (1996). Türk Eğitim Sistemi: Alternatif Perspektif. Ankara: Yayın Matbaacılık ve Ticaret İşletmesi.

**Key Words:** Religionist education, teacher training, the Council of Higher Education

### GİRİŞ

Öğretmen eğitimi konusu, Türkiye’de 151 yılı bulan deneyim ve birikimlere karşın, hala önemini korumaktadır. Hele, 6 Kasım 1997 tarihli YÖK yazısıyla uygulamaya konan yeni öğretmen yetiştirme modelinden sonra, bu konu yeniden güncelleşmiştir. Türkiye’nin bir açmazı, her söylenenin ve her yapılanın “çağdaşlık” etiketiyle sunulup yapılmasıdır. Öğretmen eğitimi konusunda da, öneriler çağdaşlık etiketiyle birlikte sunulmaktadır. Türkiye Diyanet Vakfı (TDV) da çağdaşlık adına “Türkiye eğitim alanında çağı yakalamalı ve bir millet olarak huzur ve güven içinde yaşamının garantisini elde etmelidir” (TDV, 1996, s.XI) yaklaşımıyla yaptırdığı bir çalışmayı yayımlatmakta ve bu çalışmada çağı yakalayacak öğretmenlerin yetiştirilmesi için önerilerde bulunmakta; YÖK de, herhalde çağdaşlık adına geliştirdiği, yeni öğretmen yetiştirme modelini önermenin ötesinde uygulamaktadır.

Aşağıdaki açıklamalarda, TDV’nin hazırladığı kitabın dinci eğitimi savunduğu örnekleriyle özetlendikten sonra, çağdaş olduğu düşünülen YÖK’ün yeni öğretmen yetiştirme modeli ile, dinci

eğitimle çağdaşlığın yakalanacağını savlayan TDV'nin kitabındaki öğretmen yetiştirme konusundaki önerilerin benzerliği tartışılmakta; çağdaşlık, TDV'nin bu modeli ortaya atması, YÖK'ün yeni modelinin çağdaşlığı ve eğitim bilimlerinin işlevi gibi konuların irdelenmesine çalışılmaktadır.

### **TDV'nin Hazırlattığı Kitap**

#### **Türk Eğitim Sistemi: Alternatif Perspektif**

TDV'nin hazırlatıp yayımlattığı ve 1996 yılında toplanan XV. Milli Eğitim Şurası üyelerine bedava dağıtılan bu kitap, TDV'ye göre "bir bütün olarak Eğitim Fakültelerinde ders kitabı olacak evsiftadır" (TDV, 1996, s.XII). Bu kitapta, kimi doğru çözümlerlerin yanında, özellikle laik ve bilimsel eğitime geçiş süreci ile bugünkü durum hakkında kesin ve haksız yargılarda bulunulmakta, Cumhuriyet ilkelerine ve değerlerine sataşmalar yapılmakta, Kur'an kurslarına ortaokul denkliği verilmesi ve dinci eğitim savunulmaktadır. İkisi profesör, ikisi doçent, biri yardımcı doçent, biri DPT uzmanı ve biri de araştırmacı-yazar olan yedi kişilik bir grup tarafından hazırlanan ve sonra başkaları tarafından da gözden geçirildiği söylenen bu kitapta, eğitim sistemi için durum gerçekten vahim. Çökmüş, iflas etmiş asgari fonksiyonlarını yerine getiremeyen bir eğitim sistemi altında sadece öğrenciler değil, bütün toplum eziliyor. Toplum aynı zamanda geçmişini, yani hafızasını ve geleceğini kaybediyor (TDV, 1996, s.3).değerlendirmesi yapılarak işe başlanmaktadır. Kitapta, harf devrimi, hilafetin kaldırılması ve öğretim birliği (tevhidi tedrisat) yasaları, yeni Türkiye'yi yaratmak için alınmış köktenci kararlar olarak görülmekte, bunların zamanla normale döneceği beklentisi içinde bugünkü durum için şu yargıya varılmaktadır:

Günümüzde de devam eden kavga, toplumun zamanla tolere ettiği bu radikal kararları, bazı aydınların hala kaşımaya devam etmesinden dolayıdır (TDV, 1996, s.23).

Kitapta, Cumhuriyet yönetiminin İslamcı bakış açısı yerine, Türkçü ve Batıcı bakış açılarını yeğlemesi yadırganmakta, Batı türü okulların 1800'lerde açılmaya başladığı bilgisinin verilmesine karşın, öğretim birliği uygulamasını yeni devlet, yukarıda çerçevesi çizilen yeni insanlar yetiştirmek istediği ve dini devlet hayatından sosyal bünyeden çekmek kararında olduğu için, klasik eğitim kurumları olan sıbyan mekteplerini, medreseleri ve halk eğitimi açısından geçmişte büyük işlev görmüş olan tekkeleri kapatıp ülkedeki tüm bilim ve öğretim kurumlarını Maarif vekaletine bağladı (TDV, 1996, s.24). biçiminde değerlendirilmektedir. Yine kitapta, resmi tarih anlayışından söz edilerek, bu anlayışın Cumhuriyetin kuruluşunu resmi başlangıç tarihi olarak gördüğü vurgulanarak

Bilhassa Cumhuriyetin ilk döneminde eğitim kurumlarına hakim kılınan bu tarih anlayışı, milli şahsiyet ve kimliğin gelişmesinde göz ardı edilemeyecek zihni travmalara sebep olmuş bulunuyor (TDV, 1996, s.40).

.. batılılaşmaya karşı en azından çekimser bir tavır alanlar kendiliğinden "tarihi süreklilik" tavrını da benimsemekte ve resmi ideoloji karşısında muhalif bir tutum almaktadır. Diğer taraftan batılılaşma vetiresini bütün etaplarıyla benimseyenler Cumhuriyetin ilk yıllarında gerçekleştirilen inkılapları ve inkılap felsefesini de onaylamakta, yakın tarih üzerinde rötuşlar yapan tarih tasfiyeciliğinden yana çıkmaktadır (s.41).

Netice itibariyle “resmi tarih” olarak kavramlandırılan olgu, bu gün sadece resmi eğitim veren okul müfredatlarında yaşamasına rağmen, sık aralıklarla gündeme getirilen “laikçi-dinci” çatışmalarının hararetini artırıcı bir rol oynamaktadır (s.53) denmektedir. Bilindiği gibi, 3 Mart 1924 tarihinde kabul edilen 429 sayılı Şer’iye ve Efkafe Vekaletinin kapatılması, 430 sayılı Tevhidi Tedrisat ve 431 sayılı hilafetin kaldırılması yasaları, Cumhuriyetin temel yasalarının başında gelmektedir. Kitabı yazarların bu yasalara bakışları da şöyledir:

Esasen bu üç kanunun kabulüyle seçilen yeni eğitim felsefesinde “dini terbiye ve dini ahlakın terkiyle milli terbiye ve milli ahlakın kabulü” gibi son derece önemli bir prensip itibar bulmuştu. Tedrisatın tevhid edilmesi ise eğitimde çok başlılığın önlenmesinden ziyade temel eğitim felsefesinin tekçi ve standart hale getirilmesi amacına yönelmişti (s.47).

Osmanlı Türkçesi’nin “devletin resmi misyonuna yaraşır biçimde tarihi devirler boyunca zenginleşmiş” (s.56) olduğunu düşünen yazarlar harf devrimine de şöyle bakmaktadırlar:

1928 yılında girişilen harf inkılabı Türkçe ile eğitimin kolaylaştırılması ve yaygınlaştırılması gibi makul amaçlar yanında, toplum hafızasını bir milad noktasında sıfırlamak gibi çok tartışma götürür bir inkılap politikasının aracı olarak belirmektedir.....

harf inkılabının uzak sonuçları ise dipten yayılan deprem dalgaları gibi bugün bile etkisini hissettirmektedir ve görüldüğü kadarıyla daha uzun yıllar boyunca bu radikal adımın derin etkileri hissedilecektir (s.54).

Yeni alfabenin genç Türkiye Cumhuriyetini arzulanan manada diğer İslam topluluk ve devletlerinden izole etmekte başarılı bir fonksiyon icra ettiği kabul edilmelidir.....

Bugün kullanmakta olduğumuz alfabenin Türkçe tarihinde mükemmel bir vasıta olduğu elbette ileri sürülemez (s.55)

Bazı cumhuriyet inkılapçıları da dil devrimi ile tarihi, dini, ahlaki, tassavufi, bütün kavramları tasfiye ederek zihinleri boşaltıp, yeni pozitivist zihniyeti yaratma yoluna girmişlerdir. Fakat kalpleri boşaltamadıkları için zihin de istenilen şekilde boşalmamıştır.....

Türk Dil Kurumu, aydınlar arasında edindiği taraftar kitesinin de yardımıyla dildeki ikiliğin zorlama ile okullara, yayın organlarına, siyasi hayata ve resmi kurumlara taşınmasına sebep olmuştur (s.57).

Kitapta, Cumhuriyetin bir eğitim projesi olduğu, bu projenin Batı uygarlığı içinde yer alacak, tasada ve kıvançta ortak düşüncelere sahip üniter- milli bir devlet hedeflediği açıklandıktan sonra, bu hedefin tek tip insan ve toplum yaratmaya yönelik olduğu belirtilmekte, devletin tekil olduğu eğitim sürecinde bu projenin dışına taşan ayrıntılara bile yaşam hakkı tanınmadığı vurgulanarak, başlangıçta anlamlı olan unsurlar basma kalıp hale gelip içini boşaltırlar: bugün ne anlama geldiği üzerinde hiçi düşünülmeden tekrarlanan “çağdaş uygarlık düzeyi”, “Atatürk İlkeleri”, “Cumhuriyet” gibi sembolik ifadeler bu duruma örnek gösterilebilir (s.112). denmektedir. Yine kitapta, Cumhuriyetin ilk yıllarında çağdaşlık adına din eğitiminin gereksiz görülmesinden yakınılmakta, demokratikleşmenin önüne konan engelin “toplumun bir türlü karşılanamayan din eğitimi talebi (s.113) olduğu kararına varılmaktadır. Konu dine gelince de yazarlar dinci tutumlarının açıkça ortaya koymaktadırlar:

Din hizmetlerinin kamu hizmeti olarak devlet eliyle ifa edilmesi ve din eğitiminin “resmi” eğitimin bir parçası olmasına, Türkiye’de herhangi bir toplumsal itiraz yoktur. Sorun, devletin üstlendiği din hizmetlerinin ihtiyaca karşılık vermemesi ve yine halkın din eğitimi talebinin kafi ölçüde karşılanmamasıdır (s.116).

Tolerans, ancak insanların dinlerini serbestçe öğrenebildikleri ortamlarda mümkündür. Bu hüküm batı demokrasilerinin formüle ettikleri sağlam bir hükümdür. Buna göre insanları, dini bağnazlıktan uzak tutmak için dinlerini öğrenmelerini yasaklamak ve sınırlamak tam tersi sonuç doğurmaktadır, bağnazlık bu yüzden kuvvetlenmektedir. Türkiye’de devlet eliyle verilen din eğitimi sınırlama getirilmesini savunanların bu argümanı dikkatle değerlendirmesi gerekir. Örnekler hiç istisnasız göstermektedir ki, dini bağnazlığın din kaynaklı düşmanlıkların ortaya çıktığı toplumlar dinin baskı altına alındığı veya tek bir yorumun zecri olarak dayatıldığı toplumlardır (s.119).

Biz Tanzimat’tan bu tarafa “tek boyutlu” insanın ürettiği bilgi ve sanatı en doğru, en güzel diye alabilmek için Batının kapısında yalvarıyoruz...

Felsefe sorgulamadır. Ama tenkitçi akıl, insanın bütün değer boyutlarını ortadan kaldırmamalıdır.....

Eğitimimizin dini marifeti ihmal etmesi, batıcı eğitimin ve bazı felsefe akımlarının tesiriyle olmuştur. Hatta 18. asır Fransız materyalistlerin “Libre penseur” tipi, bizde eğitimimizin inanca düşman, milli kültüre yabancı “fikri hür, irfani hür, vicdani hür” bir ideali haline getirilmek istenmiştir. Bir taraftan dine tarihe, kültüre karşı hür fikirli ve vicdanlı gençler yetiştirilirken, öte yandan cumhuriyetin ve rejimin ilkelerinden ve doğrularından başka türlü düşünmeyi yasaklayan bir dogmatizm yaratılmıştır. Vahyin bütünleştirici ve hürleştirici imkanından kafaları, kalpleri ve eğitimimizi mahrum eden zihniyet, UNESCO’nun normal insanının bile yetiştirememiştir. UNESCO’ya göre normal insan “önce kendisi, sonra ailesi, sonra hemşehrileri, sonra içinde yaşadığı toplum ve Allah ile iyi geçinen kimsedir” (s.120).

Dini bağların zayıflaması ile toplumun çözülmesi arasında her toplumda sıkı bir ilişki mevcuttur (s.122).

Değişik zamanlarda, değişik problemler için hep aynı modelin ileri sürülmesi, silkinip farklı bir çözüm aramak isteyen herkesin karşısında, “Bilimsellik”, “Nesnellik”, “Evrensellik” ve “Çağdaşlık” kalıplarıyla baskı kurulması, bu bilginin geçerliliği hakkında şüphe doğurmaktadır. Bilgi insanlığın ortak malıdır; ama bunun bir batıcı ideolojiye alet edilmemesi gerekir. Batı kendisi ve işlemlerini “haklı gösterebilmek için”, bilgiyi, bir örtü olarak kullanmaktadır (s.123).

Bütün demokratikleşme çabalarına rağmen dindarlık, devlet katında makbul olmayan bir niteliktir. Dindar vatandaş dindar olmayan vatandaşın gerisinden adeta ikinci sınıf vatandaş statüsündedir. Türkiye’de din eğitiminin resmi statüsü halkınun kahir ekseriyetinin inandığı dinle barışık olmayan bir devletin mevcudiyetini göstermektedir. Devlet neden dinden çekinmektedir? (s.124).

Öyle görünüyor ki Türkiye’de din devlet kavgası gerçekte bir demokratikleşme problemidir. Laiklik adı altında dile getirilen gerçekte laiklikle hiç alakası bulunmayan laikçi ideoloji Türkiye’de seçkin yönetim geleneğini temsil etmektedir. Dindarlık ise geniş halk kitlelerinin artan oranlarda yönetime iştiraki anlamına gelmektedir. Dini hürriyetler, her toplumda demokratik hak ve hürriyetlerin

çıkış noktasını temsil ederler. Batıda demokrasi mücadelesi dini hürriyetleri kazanma mücadelesi olarak başlamıştır. Doğru teşhis şudur: Türkiye’de dini hürriyetler ve bu arada din eğitiminin yaygınlaştırılması için verilen mücadele, demokratik gelişmenin ana motorudur. İmam Hatip Liselerine, din eğitimi veren kurumlar olarak değil başka türlü yükselme şansı bulunmayan halk çocuklarını yönetim katına ulaştıran ve böylelikle demokratikleşmeye katkıda bulunan kurumlar olarak bakılırsa iddianın doğruluğu pratik olarak anlaşılacaktır (s.125).

Dini olan motifleri milli kültürden çekip çıkardığınız zaman geriye bir şey kalmaz. Bu da dinden bağımsız bir milli kültür olamayacağını gösterir (s. 127).

Kuran kurslarının zorunlu eğitimin dışına alınmasının ilmi, objektif bir gerekçesi olamayacağı gibi demokratik bir toplumda halkın isteklerine de açıkça karşı çıkmak olacaktır (s.149).

Anayasal açıdan, Kuran kurslarının zorunlu eğitime dahil edilmemesi demek, fiilen din eğitimi hakkının ortadan kaldırılması anlamına gelecektir (s. 150).

İmam Hatip Liseleri din eğitimi problemine getirilmiş bir Türk çözümdür.....

İmam Hatip Liselerinin ülkenin din adamı ihtiyacına göre sınırlanması Anayasanın “eğitim hakkına ”aykırı olduğu gibi bu okulların yerine getirdiği daha geniş fonksiyonlarla da bağdaşmamaktadır. İmam Hatip Liselerinin kapasitesi bu yüzden mesleki ihtiyaçlara göre değil, halkın din eğitimi talebine göre belirlenmelidir (s.160).

İmam Hatip’e karşı çıkanlar ise şunu demektedir. Şayet bu çocuk İmam Hatip Lisesine değil normal liseye gitse, ben onu ailesinden aldığı dini terbiyeden uzaklaştırabilirim. Bu laiklik değil resmen, dinsizliktir (s.161).

Cumhuriyetin kurucu kadrolarının ifrad derecesinde “müspet bilime” ve bunun uzantısı olarak pozitivizme sığınmasının temel sebebi budur. Sabah yatağından kalkmasından, akşam tekrar yatağına uzanmasına kadar geçen hayatını dini normlara göre düzenleyen; alelade işlere bile dini bir kisve bularak kutsallaştıran bir toplumda eski “din” demektir. Bu yüzden eskiyi değiştirmek için dine savaş açıldı. “Yeniye” ancak dini toplum hayatından sökü� çıkardığımız zaman ulaşabileceğine inanıldı.....

Cumhuriyetin zengin tecrübeleri, bize pahalıya patlasa da şunu gösterdi: Dindarlık toplumu geri bıraktıran bir heyula değil; insanlar huzur ve güven içinde dinlerine bağlılıktan geri kalmadan ilerliyorlar ve modernleşme tasavvurlarının önüne geçebiliyorlar (s.170).

Bu örneklerden anlaşılacağı üzere, pek çok yanlış ve yanlı yorumların yer aldığı bu kitapta; Cumhuriyet adına yapılan hemen her şeye karşı çıkılmakta; laik ve bilimsel eğitim yerilerek din eğitimi savunulmaktadır. Din eğitiminin yaygınlaştırılması için düşünülenlerin başında eğitimin özelleştirilmesi gelmektedir. Bu kitaba göre,

Zamanın gerisinde kalmamak için teknolojik yeniliklere uymak önemli ise yerel sistem altındaki okullar bunu merkezi devlet okullarına göre daha çabuk ve kolay sağlayabilecekleri için eğitimde yerleşmenin yaygınlaşması teknolojik açıdan da önemli bir gerekliliktir (s.262).

Özel okulların yaygınlaşması ile bölge düzeyindeki gelişmelere ve ihtiyaçlara cevap verecek yeni tip okullar meydana gelebilir. Özel okullar daha fazla akademik serbestliğe sahip olurlar. Ayrıca, özel okul programları daha çok, öğrencilerin ihtiyacını karşılamaya yönelik olacaktır (s.270).

Eğitim özelleşip yerelleşecek ya da yerelleşip özelleşecek ve dinselleşecekse, bu sistemin aradığı öğretmen de, kitaba göre şöyle yetişecektir:

Bu iş için üniversite içinde bir düzenlemeye gidilerek Fen ve Edebiyat fakülteleriyle aynı işlevi üstlenmiş olan Eğitim Fakülteleri kaldırılmalı, bunun yerine Fen-Edebiyat Fakülteleri ayrı fakülteler olarak yeniden kurulmalıdır. Eğitim fakülteleri bünyesinde, Eğitim Bilimleri dışında kalan bütün dallar ya Fen ya da Edebiyat fakültelerine bağlanmalıdır. Eğitim fakülteleri Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi örneğinde olduğu gibi sadece Eğitim Bilimleri anlamında faaliyet göstermeli, buna ek olarak Sınıf Öğretmenliği Eğitim Bilimleri bu fakültelerin faaliyet alanı içinde kalmalıdır. Fen – Edebiyat Fakülteleri, öğrencilerine öğretmenlikle ilgili herhangi bir bilgi vermeksizin çok iyi bir lisans eğitimi gayreti içinde kabul ettiği öğrencileri mezun etmeli, Milli Eğitim Bakanlığı da bu öğrenciler arasından açacağı bir seçme sınavı ile (özel yetenek isteyen bazı alanlar için uygulama dahil) kendisine gerekli öğretmen adaylarını belirlemelidir. Seçilen adaylar bir kanuni düzenlemeyle kurulacak olan merkezlerde, yine Eğitim Bilimleri Fakülteleri ile işbirliği içinde bir yıl boyunca teorik ve uygulamalı bir eğitimden geçirilmeli, son iki ay plan program hazırlatılarak ilgili okullarda fiilen öğretmenlik yaptırılmak suretiyle bu eğitim sonrasında yapılacak sınavda da başarılı olanlar stajyerlikleri kalkmış olarak doğrudan okullara öğretmen olarak atanmalıdırlar. Bu model, gelişmiş Batı ülkelerinde uygulanan 4 + 1 yöntemine de uygun olup mevcut potansiyeli ile ülkenin rahatlıkla üstesinden gelebileceği bir uygulamadır (s.276).

#### **YÖK Modeliyle Benzerlik**

Yeni YÖK modeline göre, Bilgisayar, Yabancı Dil, Güzel Sanatlar, Beden Eğitimi ve mesleki eğitim dışında kalan ortaöğretim branşlarına öğretmen yetiştirmek, branş alanını ilgili fakültede 3.5 ya da 4 yıl okuyan öğrenciye 1.5 yıl sürecek derslerle öğretmenlik formasyonu kazandırılması yoluyla olacaktır.

YÖK modeline göre, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programı dışında kalan, Eğitim Yönetimi, Ölçme ve Değerlendirme ve Yetişkin (Halk) Eğitimi gibi eğitim uzmanlıkları alanlarında lisans programları da kapatılacaktır. Lisans düzeyindeki eğitim uzmanlık alanları kapatılıp öğretmen yetiştirmeyi yalnız formasyon derslerine bırakınca, eğitim fakültelerinin durumu genel yapısıyla TDV'nin kitabında önerilen modele benzeyecektir. Her nasılsa, bu modelle yetişecek öğretmen, eğitimin dincileşmesini isteyenlere de uygun gelmektedir, sözde laikliği ve çağdaşlığı savunan YÖK'e de.

YÖK de, eğitimin özelleşmesi konusunda, dini eğitimi savunanlarla benzer doğrultuda düşünmektedir. YÖK, öğrenciden katkı payı almayı savunmakta; neredeyse her önüne gelene vakıf yüksekokulu açma izni vermekte; kamu arsalarının vakıf üniversitelerine verilmesine de, devlet bütçesinden kamu üniversitesindeki öğrenciye bir birim ayırırken vakıf öğrencisine iki birim vermesine de karşı çıkmamaktadır. İşin özünde, YÖK eğitimin özelleştirilmesi konusunu çoktan aşmış, eğitimi yabancılaştırmaya başlamış, eğitsel sorunların çözümünü bile Dünya Bankasında aramaya başlamıştır.

TDV'nin önerdiği ve YÖK'ün uyguladığı model de bu eğilimlere uygundur. Yeni modele göre yetişeceklerin eğitsel sorunlarla ilgisi olmayacağından/ olamayacağından, sistem istenilen yönde, ister özelleştirilme yönünde ister yabancılaştırma yolunda alabildiğince özgür (!) olacaktır.

Son yıllarda, öğrenciden katkı payı alınması, özel okulların ve vakıf üniversitelerinin yaygınlaşması (eğitimin özelleştirilmesi) hızı ile, bırakın dinci özel okullardaki artış hızını, devletin İmam Hatip liselerindeki artış hızı arasındaki paralelliğe dikkat edenler, dinci eğitimden yana olanların neden eğitimin özelleştirilmesinden yana olduklarını, İmam Hatiplerin (s. 125'te değinildiği gibi) halk çocuklarını nasıl yönetim katına ulaştırdıklarını daha kolay görmektedirler. Yüzde 60 kadarı ya yoksul ya da dar gelirli olan bir ülkede, eğitimin metalaşmasının sonucu budur. Eğitim giderek pahalılaştıncı, İmam Hatipler yoksullar için bir umut olmaktadır.

### **Modelin Çağdaşlığı**

Konuyu düşündükçe, yeni YÖK modelinin çağdaş olup olmadığını belirlemek güçleşmektedir. Bu modelin çağdaşlığını ya da çağdaşlık düzeyini, belki de, aşağıda yer verilen ve benzeri sorularla değerlendirmek olasıdır.

1) Birikimleri yok sayan ve öğretmen yetiştirme konusundaki akılcı, gerçekçi ve ülke gereksinimlerine uygun önerileri içermeyen bir model çağdaş olur mu?

Daha önce yapılan ve üretilen birikimleri bir yana bırakalım, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'in 15-17 Haziran 1995 tarihlerinde düzenlediği öğretmen yetiştirmede koordinasyon ve işbirliği toplantısına bakalım. Bu toplantıda oluşturulan komisyonlardan biri alan öğretmeni yetiştirme komisyonudur. Eğitim fakültesi ve üniversitelerde çalışanlarla MEB'de çalışan 52 kişiden oluşan bu komisyonda, YÖK'ün Milli Eğitimi Geliştirme Projesinde çalışmakta olan biri yabancı iki kişi vardır. Bu komisyon,

İyi ve nitelikli dal öğretmeni denilince; kendi alanında gerekli ve yeterli bilgiye sahip, öğretmenlik bilgisi ve becerisi ile donanmış, düşünen, soru soran, yeniliklere ve gelişmeye açık, kendini sürekli yenileyen, dünyayı daha da güzelleştirmek için çaba gösteren, topluma hizmeti temel ilke sayan, mesleği seven, Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ile temel ilkelerini benimseyen, Türkiye Cumhuriyetine, Atatürk İlke ve İnkılaplarına bağlı, mesleğin gerektirdiği kişilik özelliklerini ve sorumluluk duygusunu taşıyan aydın bir kimse anlaşılır (MEB, 1996, s. 31).

Derslerin sadece alan bilgisi değil, öğretime yönelik bilgi ve becerileri de esas olduğuna göre, öğretmen yetiştiren programlarda dersler ve içerikleri, fen-edebiyat fakültelerinin diğer programlarından farklı olmalıdır (MEB, 1996, s. 32) demektedir. Bu düşünceler ve saptamalar daha önce yapılan çeşitli toplantılarda da dile getirilmiştir (Okçabol, 1997; 1998a; 1998b; 1998c; 1998d). Bu düşünce ve isteklerden uzak olduğu için mi yeni model çağdaştır?

MEB, 27 Ağustos - 2 Eylül 1995 tarihlerinde de Uluslararası Dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı'nı düzenlemiştir. Bu konferanstaki yabancı konuşmacılardan Alman Kiel Üniversitesi'nden Biller'in öğretmen konusundaki görüşü kısaca şöyledir:

Öğretmen mesleğinin temel görevlerinden birisi öğrencilere sadece bilgi vermek değil aynı zamanda öğrencileri; edindikleri bilgi yığınlarını nasıl kullanacakları, çeşitli bilgiler arasında seçimi ne şekilde yapacakları ve aydın bir kimse olarak, bu seçtiklerini nasıl kullanacakları hususunda da eğitmek olacaktır...Mümkün olan en iyi eğitimin yanı sıra, buluş çağındaki gençlerin ciddi kişisel sorunlarla

sakin bir şekilde başa çıkabilmeleri de aynı derecede önemlidir. Bu öğretmenlerin çocukları; bilgileri ile sorunları çözebilecek şekilde eğitmeleri zorunludur, anlamına gelir (Biller, 1997, s. 48).

Bugüne kadar öğretmenler, öğrencilere ders veren profesyonel kişiler olarak anlaşılmışsa da, günümüzde artık, öğrenmek ve öğretmek yeterli değildir ve örneğin; kararlar ile ilgili gelecekteki sonuçların tahmin edilebilmesi, toplumsal süreçlerle meşgul olunması ve doğanın muhafazası ile ilgili çabalara iştirak edilmesi gereklidir. Yeni tip öğretmene böylece “felsefi toplumsal işçi” adı verilebilir (Biller, 1997, s. 49).

Günümüzde, mezhep ve körü körüne dinsel inançlarla uğraşmaktan çocukları korumak gerekir. Bu nedenle de öğretmenin, okuldan sonra öğrencilerinin ne yaptığını bilmesi ve onlara gençliklerinin kısa zamanını ne şekilde anlamlı geçirecekleri ile ilgili fikirler vermesi ve onları bu hususta eğitmesi zorunludur (Biller, 1997, s. 51).

Kahire Helwan Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nden gelen Elsayed ise,

Günümüz öğretmenlerinden, öğrencileriyle olumlu bir etkileşimde bulunmaları, öğrencileri temsil etmeleri, rahat bir sosyal ve psikolojik öğrenme ortamı oluşturmaları, öğrencilerin öğrenmesini yönlendirmeleri ve davranışlarını değiştirmeleri, öğrenme sorunları araştırmaları ve bu sorunların çözümü için harekete geçmeleri istenmektedir (Elsayed, 1997, s. 71).

demektedir. Bu tür düşünceler yalnız MEB toplantılarında dile getirilmemektedir. Amerika’da öğretmen eğitiminin mükemmelleştirilmesi için oluşturulan milli komisyon (NCFETE) “öğretmen eğitimi zamanla sınırlı olmayan mesleki gelişimin sürüp gittiği bir süreçtir” (NCFETE, 1987, s.2) demekte, çocukların geleceğini güvence altına almak için öğretmenlerin, alan bilgisi yeterli, öğretmenlik becerisi kazanmış, çocuk ve çocuk gelişiminden haberdar, bilişsel psikoloji bilen, teknoloji eğitiminden geçmiş, yeni ve ilgili araştırmalardan haberdar, başkalarıyla değişik ortamlarda çalışabilen, kendi işlevi ve katkıları konusunda kendine güvenen insanlar olarak yetiştirilmelerini önermektedir (NCFETE, 1987, s.31).

Amerikan Öğretmen Eğitimi Kolejleri Birliği de, “öğretmenlerin, demokratik yaşamın sorumluluklarını öğretecek düzeyde bilmediklerinden” (Edmundson, 1995, s.4) yakınmakta ve öğretmen eğitimi programlarının “öğretmeni, meslektaşlarıyla, okul yöneticileriyle, velilerle ve toplum liderleriyle birlikte çalışarak okulu nasıl sürekli yenileyebilecekleri” (Edmundson, 1995, s.5) konularını içermesini de önermektedirler.

Birçok eğitsel kitabın yazarı ABD’li eğitimci Palmer’a (1998) göre “eksiksiz öğretim, öğretim tekniğinden çok öğretmenin kişisel özelliklerine ve yetkinliğine bağlıdır(s.10); “iyi öğretmen öğrenciyi tanıyan, ona hareket alanı açan ve önem veren, onu onurlandıran kimsedir(s.46); eğitimde nitelikli öğretmen olmayınca, öğretim ile öğrenme arasında bir bütünlük sağlanamamakta, sistem, konuşup dinlemeyen öğretmenlerle, dinleyip konuşmayan öğrencilere kalmaktadır.

YÖK’ün yeni modeli, bu ve benzeri gerçek gereksinimleri göz ardı ettiği ya da bu eksiklikleri gidereceği için mi çağdaştır? 21. Yüzyıla üç kula önerildiği/ uygulandığı için mi?

2) MEB bile birkaç yılda bir eğitim şuralarını toplayıp eğitsel sorunların ilgili kesimlerce tartışılmasına ve oradan çıkacak önerilere, zaman zaman da olsa önem verirken, YÖK’ün üç-beş kişiye bir model hazırlatması mı çağdaştır? Modeli hazırlayan küçük grup içinde çağdaş ülkelerden gelen



yabancı uzmanların varlığı mı modeli çağdaş yapmaktadır? Yoksa, bu modelin üniversitelere dayatılması ve programların YÖK tarafından belirlenmesi mi modeli çağdaşlaştırmaktadır

Tokyo'da 31 Ağustos – 6 Eylül 1965 tarihlerinde toplanan “Uluslararası Üniversite Birliği” nin üniversite özgünlüğü konusunda kabul ettiği ilkelere göre, her üniversite, öğretim programlarını kendisi hazırlamalı, verdiği diploma ve belgelerin hangi seviyedeki bilgi ve beceri karşılığında verilmesi gerektiğini kendisi tayin etmelidir. Bunlar, kanun, tüzük ve yönetmeliklerle de tespit edilmiş bulursa, hazırlanmalarında baş söz üniversitelere verilmiş olmalıdır (Güler, 1997, 271).

YÖK, evrensel değerlerin dışında hareket ettiği için ve evrensel uygulamanın çok uzağında olduğu için mi model çağdaştır?

3) Eğitim-öğretim konularıyla ilgili gerçekleri, eğitimle ilgili niçin, neden ve nasıl gibi soruların yanıtlarını bilimsel yöntemlerle araştırması gereken “eğitim bilimleri bölümünü”, her türlü sorunun yanıtının yüzyıllar öncesinden verildiğini kabul eden ilahiyat fakültelerinde açarak, ilahiyatçıların eğitime katkısını sağlayan (!) YÖK'ün yaklaşımı mı çağdaştır? Örneğin, ziraat, hukuk ve tıp fakültelerine de eğitim bilimleri bölümleri açılrsa, öğretmen yetiştirmenin çağdaşlığı artacak mıdır?

Mühendis, kaymakam, hukukçu, iktisatçı ekonomist ve benzeri onlarca meslek adamı dört yıllık lisan programlarında yetiştirilirken; eğitim yönetimi ve yetişkin eğitimi gibi eğitimde uzmanlık alanlarına, lisans düzeyinde eleman yetiştirilemeyeceğini söyleyip, ülkenin bu tür on binlerce uzmana gereksinimi varken, bu uzmanlık alanlarının lisans düzeyinde kapatılması mı çağdaşıktır?

## SONUÇ

Çağdaş oldukları bilinen kimi ülkelerde uygulama örnekleri bulunan bir model, ülkenin sosyoekonomik, kültürel ve politik koşullarına uygun düşmüyorsa ve ülke gereksinimlerini karşılayacak durumda değilse, gerçekçi değildir. Yeni öğretmen yetiştirme modeli, içinde bulunduğumuz geçici dönemi aşip tam anlamıyla uygulamaya konduğunda, eğitim bilimleri öğretmen yetiştirme konusunda formasyon dersleriyle sınırlı kaldığında, lisans düzeyinde uzmanlık programları da olmayınca, eğitim fakültelerini, TDV'nin hazırlattığı kitapta önerilen fakülte durumuna dönüştürecektir.

Lailiklik, bilimsellik, demokrasi, insancıl olma, barış severlik, ulusal ve evrensel değerler, küreselleşmenin sonuçları, eğitimin işlev ve sorumluluğu gibi konularda eğitilmemiş ve bunları hiç düşünmeyecek öğretmen yetiştirilecektir.

Bu modelde yetişecek öğretmenler büyük olasılıkla, holdingler dünyaya hakim oldukça, devlet/halkın malı zenginlere ya da yabancılara peşkeş çekildikçe, başkalarına daha ucuz iş gücü sağlandıkça ve Batı her işimize burnunu soktukça küreselleştirmizi söyleyenlere kanacak, büyüklerimiz her dediğini sorgulamadan kabullenecektir. Bunu göze alabilir miyiz?

## KAYNAKLAR

Billier, M. (1997). Sosyal Felsefeci Olarak Yirmibirinci Yüzyılın Öğretmenleri. (Der: MEB) Uluslararası Dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı: 27 Ağustos - 2 Eylül 1995. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, s. 46-53.

- Edmundsson, P (1995). What College & University Leaders Can Do To Help Change Teacher Education. Washington DC: AACTE ( 0-89333-150-3).
- Elsayed, M. M. (1997). Yirmibirinci Yüzyılda Öğretmenin Rolü Konusunda Geleceğe Yönelik Bir Bakış Açısı. (Der: MEB) Uluslararası Dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı: 27 Ağustos - 2 Eylül 1995. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, s. 61-83.
- Güler, A. (1997). Üniversite Geleneği ve Bilim Politikası Üzerine. Bulunduğu Eser: E. Akalın ve diğerleri (Editrs.). Bilim ve Bilim Politikası ve Üniversiteler. Ankara: Bağlam Yayıncılık, 265-272.
- MEB (1995). Öğretmen Yetistirmede Koordinasyon ve İşbirliği Toplantısı: 15-17 Haziran 1995. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- NCFETE (1987). A call for change in teacher education. Washington DC: AACTE ( 0-89333-035-3).
- Okçabol, R. (1997). Eğitim Fakültelerinin Derdi Belli! YÖK'ün Derdi Ne?. Cumhuriyet, 5 Aralık .
- Okçabol, R. (1998a). Öğretmenlik Mesleği Üzerine Oynanan Oyunlar. abece, 142, Haziran, 11-14.
- Okçabol, R. (1998b). Türkiye'de Öğretmen Profili Araştırması ve Öğretmen Yetistirmede Yeni Arayışlar. 9-11 Eylül 1998 tarihlerinde Konya'da yapılan VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'ne sunulan bildiri.
- Okçabol, R. (1998c). Türkiye'de Öğretmen Yetistirme. Cumhuriyet'in 75. Yılında MEF Okulları II. Eğitim Sempozyumu'na (20 Kasım 1998) sunulan bildiri.
- Okçabol, R. (1998d). Yeni Öğretmen Yetistirme Modeli ve Akademik Etik. 24-25 Kasım 1998 tarihlerinde Ankara'da yapılan Türkiye Cumhuriyetinin 75. Yılında Toplumumuz ve Eğitim Sempozyumu'na sunulan bildiri.
- Palmer, P.J. (1998). The Courage to Teach. San Francisco: Jessy-Bass Publishers.
- TDV (1996). Türk Eğitim Sistemi: Alternatif Perspektif. Ankara: Yayın Matbaacılık ve Ticaret İşletmesi.