

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİMİN FELSEFİ, SOSYAL VE TARİHİ TEMELLERİ
PROGRAMI

TÜRKİYE'DE ÖĞRETMEN ROLLERİNİN FELSEFİ
DAYANAKLARI VE BUNUN YABANCILAŞMA VE
VASIFSIZLAŞMA İLE İLİŞKİSİ

DOKTORA TEZİ

ÖZLEM FAKAZLI

ANKARA
EYLÜL, 2024



ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİMİN FELSEFİ, SOSYAL VE TARİHİ TEMELLERİ
PROGRAMI

TÜRKİYE'DE ÖĞRETMEN ROLLERİNİN FELSEFİ
DAYANAKLARI VE BUNUN YABANCILAŞMA VE
VASIFSIZLAŞMA İLE İLİŞKİSİ

DOKTORA TEZİ

ÖZLEM FAKAZLI

DANIŞMAN: PROF. DR. RIFAT MİSER

ANKARA
EYLÜL, 2024

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Özlem FAKAZLI adlı öğrencinin hazırladığı “Türkiye’de Öğretmen Rollerinin Felsefi Dayanakları ve Bunun Yabancılaşma ve Vasıfsızlaşma ile İlişkisi” başlıklı bu çalışma Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Eğitimin Felsefi Sosyal ve Tarihi Temelleri Programı’nda jüri üyelerince oy birliğince Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Danışman Prof. Dr. Rıfat MİSER

.....

Üye Prof. Dr. Hasan Haluk ERDEM

.....

Üye Prof. Dr. Raşit ÇELİK

.....

Üye Prof. Dr. Beyhan ZABUN

.....

Üye Prof. Dr. Mehmet Akif SÖZER

.....

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca, danışman öğretim üyesi tarafından .../.../20... tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise .../.../2024 tarihinde kabul edilmiştir.

.....

Prof. Dr. Mehmet İkbâl YETİŞİR

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapılara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

İMZA

Özlem FAKAZLI

ÖZET

TÜRKİYE’DE ÖĞRETMEN ROLLERİNİN FELSEFİ DAYANAKLARI VE BUNUN YABANCILAŞMA VE VASIFSIZLAŞMA İLE İLİŞKİSİ

FAKAZLI, Özlem

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Rıfat MİSER

Eylül, 2024, xi + 308

Bu araştırmanın genel amacı, Türkiye’de öğretmenlerin bireysel eğitim felsefelerinin oluşumunu etkileme potansiyeli bulunan Milli Eğitim Temel Kanunu’nun, YÖK’ün ve MEB’in resmi belgelerinin öğretmenlik rollerini hangi felsefi anlayışa/ anlayışlarına göre yönlendirme potansiyeline sahip olduğunu, bunların eğitim felsefeleri arasında tutarlık bulunup bulunmadığını, öğretmenlerin bireysel eğitim felsefelerinin olup olmadığını ve bu bireysel eğitim felsefelerinin yabancılaştırmanın bir boyutu olarak vasıfsızlaşma ile bağlantılı olup olmadığını saptamaktır.

Nitel bir araştırma olarak tasarlanan bu çalışmanın birbirini bütünleyen üç boyutu bulunmaktadır. Birinci ve ikinci boyut için belgesel tarama, üçüncü boyut için yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. İlk boyutta, ilgili literatür incelenerek felsefelerin (idealizm, realizm, pragmatizm natüralizm, Marksizm, varoluşçuluk, neoliberalizm ve muhafazakârlık) ilkeler ve öğretmen rolleri bakımından çözümlemesi yapılmıştır. Bu çeşitli felsefi akımların eğitime yönelik yaklaşımları betimsel analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiş, bunun sonucunda ilkeler ve öğretmen rolleri çıkarılmıştır. İkinci boyutta, bu ilkeler ve öğretmen rolleri bir ölçüt olarak alınarak Milli Eğitim Temel Kanunu ile, Yükseköğretim Kurulunun (YÖK) ve Milli Eğitim Bakanlığının resmi belgelerinin, öğretmenleri hangi felsefi düşünceye göre yönlendirme potansiyeli taşıdığı ve bunlar arasında tutarlık bulunup bulunmadığı saptanmıştır. Araştırmanın üçüncü boyutunda, öğretmenlerin eğitim felsefelerinin ne olduğunu, öğretmenlik rollerini yönlendirme potansiyeli bulunan belgelerdeki eğitim felsefeleriyle örtüşüp örtüşmediğini ve öğretmenlerin bireysel eğitim felsefelerinin yabancılaştırmanın bir boyutu olarak vasıfsızlaşma ile bağlantılı olup olmadığını saptamak için 24 öğretmen ile görüşme

yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler hem betimsel analiz hem içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir.

Eğitim felsefesi incelemelerinden elde edilen ilkeler ve öğretmen rolleri bir ölçüt olarak alınarak tüm belgelerin çözümlenmesi sonucunda; Millî Eğitim Temel Kanunu'nun realizm ve pragmatizm düşüncelerini yansıttığı kanaatine varılmıştır. YÖK'ün Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri belgesinin 'Öğretmen Yetiştirmede Yeni Yapılanma: 1997 Düzenlemesi' başlıklı bölümünün neoliberalizmi ve pragmatizmi yansıttığı, YÖK'ün diğer belgelerinin ise neoliberalizmin yansımalarını içerdiği anlaşılmıştır. MEB'in Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri belgesinin pragmatizm ve neoliberalizm temelinde biçimlendirildiği saptanmıştır. MEB'in 2018 yılı öğretim programlarının ortak metninde pragmatizmin ve muhafazakârlığın yol gösterici felsefeler olduğu, Tarih, Matematik, Fizik ve Türk Dili ve Edebiyatı (Hazırlık Sınıfı) öğretim programlarının ikinci ve üçüncü bölümünün ise pragmatizmi yansıttığı çıkarımı yapılmıştır.

Görüşmelerden elde edilen bulgular ise öğretmenlerin tek bir eğitim felsefesi anlayışına sahip olmadığını, öğretmenlerin ifadelerinin çeşitli felsefi görüşlerle örtüştüğünü, öğretmenlerin eğitim felsefesi anlayışlarının pragmatizm, realizm, natüralizm ve idealizmden etkilendiğini göstermiştir. Bu bağlamda ülkemizde öğretmen rollerini etkileme potansiyeli olan kaynakların dayandığı felsefi düşüncelerle, öğretmenlerin bireysel eğitim felsefesi anlayışlarının kısmen örtüştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bulgulara göre, öğretmenlerin meslekleri üzerinde denetim kaybı yaşadığı, iş yüklerinin arttığı ve mesleğin itibar kaybına uğradığı algısı sebepleriyle yabancılaşmanın bir boyutu olarak vasıfsızlaşma durumu ile karşı karşıya kaldıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin vasıfsızlaşma ile karşı karşıya kaldıkları bu süreçte, bireysel eğitim felsefelerini uygulama alanı bulmakta zorlandığı, kendi felsefelerine bağlılıklarının azaldığı, bunun da vasıfsızlaşma durumlarına katkıda bulunduğu çıkarımı yapılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Eğitim felsefesi, öğretmen rolleri, yabancılaşma, vasıfsızlaşma

ABSTRACT

PHILOSOPHICAL FOUNDATIONS OF TEACHER ROLES AND ITS RELATIONSHIP WITH ALIENATION AND DESKILLING IN TURKEY

FAKAZLI, Özlem

Dissertation, Department of Educational Sciences

Supervisor: Prof. Dr. Rıfat MİSER

September, 2024, xi + 308

The primary objective of the present research is to identify according to which philosophies of education, the sources that have the potential to influence the formation of teachers' individual educational philosophies in Turkey; namely, Basic Law of National Education, official documents of Higher Education Council and Ministry of National Education, direct teaching roles, determine whether teachers have individual educational philosophies and to determine whether these individual educational philosophies are linked to deskilling as a dimension of alienation.

This study, designed as a qualitative research, has three complementary dimensions. Document review was conducted for the first and second dimension, and semi-structured interviews were conducted for the third dimension. In the first dimension, a literature review was conducted to analyze the philosophies (idealism, realism, pragmatism, naturalism, Marxism, existentialism, neoliberalism and conservatism) in terms of principles and teacher roles. The approaches of these various philosophical movements towards education were analyzed using the descriptive analysis method, and as a result, principles and teacher roles were derived. In the second dimension, taking these principles and teacher roles as a criterion, the Basic Law of National Education, the official documents of Higher Education Council and the Ministry of National Education were analyzed to determine which educational philosophy has the potential to guide teachers and whether there is consistency between them. In the third dimension of the research, interviews were conducted with 24 teachers to determine what the teachers' educational philosophies are, whether they overlap with the educational philosophies in

the documents that have the potential to guide their teaching roles, and whether this affects teachers in terms of deskilling as a dimension of alienation.

In the third dimension of the research, interviews were conducted with 24 teachers to determine what teachers' educational philosophies were, whether they overlapped with the educational philosophies in the documents that have the potential to guide their teaching roles, and whether these individual educational philosophies were linked to deskilling as a dimension of alienation. The data obtained from the interviews were analyzed using both descriptive analysis and content analysis method.

As a result of the analysis of all documents by taking the principles and the teacher roles obtained from philosophy of education studies as a criterion; it was concluded that the Basic Law of National Education reflects the ideas of realism and pragmatism. It was understood that the section titled 'New Structure in Teacher Training: 1997 Regulation' of Higher Education Council's Teacher Training and Education Faculties document reflects both neoliberalism and pragmatism, while other documents of Higher Education Council contain reflections of neoliberalism. It was determined that the Ministry of National Education's General Competencies for the Teaching Profession document was shaped on the basis of pragmatism and neoliberalism. In the common text of the Ministry of National Education's 2018 curricula, it was concluded that pragmatism and conservatism were the guiding philosophies, and the second and third parts of the History, Mathematics, Physics and Turkish Language and Literature (Preparatory Class) curriculum reflected pragmatism.

Findings obtained from the interviews showed that teachers did not have a single understanding of educational philosophy, that teachers' statements overlapped with various philosophical views, and that teachers' understanding of educational philosophy was influenced by pragmatism, realism, naturalism and idealism. In this regard, it was observed that the philosophical thoughts which the resources that have the potential to influence the role of teachers in our country were based on and the teachers' educational philosophies education partially overlapped. Additionally, according to the findings; teachers showed signs of deskilling due to loss of control over their profession, increasing workload and the perception that the profession has suffered a loss of reputation, and this deskilling also caused teachers to become alienated from their profession.

Key Words: Philosophy of education, teacher roles, alienation, deskilling

ÖNSÖZ

Öncelikle danışmanım, Prof. Dr. Rıfat MİSER'e çalışmam boyunca sağladığı muazzam rehberlik, gösterdiği çaba ve teşvik için çok teşekkür ederim. Kendisi, tüm süreç boyunca, daha iyi sonuçlara ulaşmam için derin bilgisi, değerli geri bildirimleri, nezaketi ve sonsuz sabrıyla beni her zaman destekledi, motive etti.

Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri Programındaki öğretim elemanlarına; alana ilişkin bilgi edinmemde, farkındalık kazanmamda bana yardımcı oldukları için yürekten teşekkürlerimi sunuyorum. Sayın hocam Hasan ÜNDER'e, değerli bilgi ve tecrübeleriyle yoluma ışık tuttuğu için büyük bir teşekkürü borç bilirim. Komite üyeleri Prof. Dr. Raşit ÇELİK'e, Prof. Dr. Hasan Haluk ERDEM'e, Prof. Dr. Beyhan ZABUN'a ve Prof. Dr. Mehmet Akif SÖZER'e yapıcı eleştirileriyle tezime sundukları katkı ve destek için en derin şükranlarımı sunarım. Sayın hocam Prof. Dr. Raşit ÇELİK'e, tezimin son şeklini alması sürecinde sunduğu destek ve gösterdiği çaba için ayrıca teşekkür etmek isterim.

Doktora öğrenimim sırasında, TÜBİTAK Bilim İnsanı Destek Programları Başkanlığı (BİDEB) 2211-Yurt İçi Lisansüstü Burs Programı kapsamında aldığım destek için TÜBİTAK'a teşekkür ederim. Gerekli verilerin toplanmasında ve bu çalışmanın yürütülmesinde bana yardımcı olan, araştırmaya katılan öğretmenlere de çok minnettarım. Onların gönüllü katılımları ve yüksek motivasyonları olmasaydı bu tez tamamlanamazdı.

Anne ve babama bana inandıkları ve beni sonsuz sevdikleri için en içten teşekkürlerimi ve şükranlarımı sunarım. Kayınvalideme ve kayınbabama, ders çalışmam gerektiği anlarda bebeğime bakıp onu sevgiyle, şefkatle büyüttükleri için ve onunla hayatı boyunca unutamayacağı güzel anılar biriktirdikleri için sonsuz teşekkür ederim.

Sevgili eşim Dr. Ahmet Emre FAKAZLI, her ihtiyacımda yanımda olduğu için en büyük teşekkürü hak ediyor. Hiç bitmeyen sevgisi ve sürekli desteğiyle beni hep motive etti, hayatımızda yaşanacak çok önemli şeylerin olduğunu gösterdi.

Ve canım oğlum Demir FAKAZLI, senden çaldığım zaman için özür dilerim. Bu; daha iyi bir insan, anne, eş ve öğretmen olabilmem içindi. Beni anlamayı diliyorum. Seni çok seviyorum.



İÇİNDEKİLER

Sayfa

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	vi
TABLolar DİZİNİ.....	x
KISALTMALAR	xi
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	1
Amaç	10
Çalışmanın Önemi	11
Sayıtlar	12
Sınırlılıklar	12
BÖLÜM 2	15
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	15
Felsefe ve Eğitim Felsefesi	15
Eğitim Felsefesinin Tarihi ve Dünyada ve Türkiye’de Akademik Bir Disiplin Olarak Gelişimi.....	19
Türkiye’nin Eğitim Felsefesine İlişkin Tartışmalar	25
Yabancılaşma ve Vasıfsızlaşma.....	34
Yabancılaşma	34
Yabancılaşmanın Bir Boyutu Olarak Vasıfsızlaşma.....	41
Öğretmenlik Mesleğinin Dönüşümü	44
Beceri Geliştirme	48
Araştırmanın Konu Alanıyla İlgili Çalışmalar.....	53
Eğitim Felsefesi ile İlgili Çalışmalar.....	53
Yabancılaşma ve Vasıfsızlaşma ile İlgili Çalışmalar.....	68
BÖLÜM 3	77
YÖNTEM	77
Araştırmanın Modeli.....	77
Araştırmanın Yöntemi.....	77
Çalışma Belgesi ve Çalışma Grubu	77
Verilerin Toplanması	79
Belgesel Tarama.....	79
Görüşme	80
Verilerin Çözümlemesi	81
BÖLÜM 4.....	83
BULGULAR VE YORUM	83

Felsefelerin Öğretmene Yükllediği Rollere İlişkin Bulgular	83
İdealizm ve Öğretmen Rollerini	83
Realizm ve Öğretmen Rollerini	100
Pragmatizm ve Öğretmen Rollerini	107
Natürallizm ve Öğretmen Rollerini	117
Marksizm ve Öğretmen Rollerini	129
Varoluşçuluk ve Öğretmen Rollerini	142
Neoliberalizm ve Öğretmen Rollerini	152
Muhafazakârlık ve Öğretmen Rollerini	166
Millî Eğitim Temel Kanunu ve Öğretmen Rollerini	180
YÖK Belgeleri ve Öğretmen Rollerini	188
Öğretmen Yetiştirmede Yeni Yapılanma: 1997 Düzenlemesi	188
Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon	193
Pedagojik Formasyon Sertifika Programı	196
Kamu Personeli Seçme Sınavı	198
MEB Belgeleri ve Öğretmen Rollerini	201
Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Belgesi	201
Öğretim Programları	209
Öğretim Programlarının Ortak Metni	210
Öğretim Programlarının Derse Özgü Metni	212
Tarih Dersi Öğretim Programı	213
Matematik Dersi Öğretim Programı	215
Fizik Dersi Öğretim Programı	218
Türk Dili ve Edebiyatı (Hazırlık Sınıfı)	219
Öğretmenlerin Eğitim Felsefelerine İlişkin Bulgular	222
Öğretmenlerin Yabancılaşmanın Bir Boyutu Olarak Vasıfsızlaşmasına İlişkin Bulgular	234
Denetim kaybı	234
Artan iş yükü	239
İtibar kaybı	242
BÖLÜM 5	253
SONUÇ VE ÖNERİLER	253
Sonuçlar	253
Öneriler	268
KAYNAKÇA	271
EKLER	299
EK 1. Etik Kurul Onayı	300
EK 2. Aydınlatılmış Onam Formu	301
EK 3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları	303
BENZERLİK BİLDİRİMİ	305
ÖZGEÇMİŞ	307

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1. Öğretmenlerin / Öğretmen Adaylarının En Çok Benimsediği Felsefeler	67
Tablo 2. Katılımcı Bilgileri	79
Tablo 3. Görüşülenlerin Anlatımlarına Dayalı Olarak Pragmatizme İlişkin Çıkarımlar	222
Tablo 4. Görüşülenlerin Anlatımlarına Dayalı Olarak Realizme İlişkin Çıkarımlar ...	228
Tablo 5. Görüşülenlerin Anlatımlarına Dayalı Olarak Natüralizme İlişkin Çıkarımlar	230
Tablo 6. Görüşülenlerin Anlatımlarına Dayalı Olarak İdealizme İlişkin Çıkarımlar...	231
Tablo 7. Çözümlemesi Yapılan Belgelerin Dayandığı Felsefeler	233
Tablo 8. Denetim Kaybını Yansıtıcı Anlatımlar	235
Tablo 9. Artan İş Yükünü Yansıtıcı Anlatımlar	239
Tablo 10. İtibar Kaybını Yansıtıcı Anlatımlar.....	243
Tablo 11. Öğretmenlerin Vasıfsızlaşma Belirtileri.....	250

KISALTMALAR

DMS	Devlet Memurluğu Sınavı
EPDAD	Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği
KMS	Kurumlar için Merkezi Eleme Sınavı
KPSS	Kamu Personeli Seçme Sınavı
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MEGP	Milli Eğitimi Geliştirme Projesi
OECD	Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
ÖABT	Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi
ÖYMK	Öğretmen Yetiştirme Millî Komitesi
PISA	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
YÖK	Yükseköğretim Kurulu
YÖKAK	Yükseköğretim Kalite Kurulu

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, sayıltılarına, sınırlılıklarına yer verilmiştir.

Problem Durumu

Bir toplumun geleceği, o toplumun eğitim sistemine emanettir. Eğitimin bir insanın geleceğinde oynayabileceği rol, Immanuel Kant'ın, "İnsan ancak ve ancak eğitim ile insan olabilir. O, eğitimin başardığı kadar insandır" sözünde (2007:35); bir ulusun, bir ülkenin geleceğinde oynayabileceği rol, Atatürk'ün, "Eğitimdir ki, bir milleti özgür, bağımsız, şanlı, yüksek bir toplum halinde yaşatır veya bir milleti kölelik ve yoksulluğa terk eder" (Atatürk'ün S.D.II, 1952:198) sözünde; eğitimin kültürel ve sosyal sürekliliği sağlamadaki rolü, Dewey'in (2004:17) "Eğitim olmaksızın karmaşık bir toplumun tüm kaynaklarının ve başarılarının kuşaktan kuşağa aktarılması mümkün olmayacaktır" sözünde kısa ve özlü biçimde vurgulanmıştır.

Eğitim sistemleri, bir ulusun ülküsünü veya o eğitim sisteminin uzak amaçlarını gerçekleştirebilmesinin temel aracı olarak görülmekte (Ertürk, 2013); eğitim sistemlerinin en önemli öznelerinden birisinin öğretmen olduğu kabul edilmektedir. Öyle ki, 'bir eğitim sisteminin ancak öğretmenleri kadar iyi olduğu' (Kavcar, 1987) ileri sürülmektedir. Gerçekten de öğretmen; öğrencinin okula, derse, öğrenmeye karşı tutumunu, başarısını, dolayısıyla da kişinin mutluluğunu, toplumun refahını etkileyebilen bir öznedir. Bu durum onların öğretme rollerini etkin biçimde yerine getirebilmesini önemli hale getirmiş, öğretmenliğin alan yeterliğini, pedagojik yeterliğini ve genel kültür yeterliğini içeren 'özel bir uzmanlık mesleği' (METemel Kanunu, madde 43) olarak kabul edilmesini sağlamıştır.

Bir eğitim sisteminde görev yapan her öğretmenden, öğrencilerini öğretim programlarındaki hedeflere ulaştırmaları beklenir. Ancak bu hedeflere ulaşırken, öğrenmenin gerçekleşeceği çevre, öğretme-öğrenme süreci, kullanılacak yöntem ve

teknikler öğretmenlerin eğitime ilişkin bireysel inançları ile belirlenir (Doğanay ve Sarı, 2003; Nespor,1987; Pajares, 1992; Romanowski, 1997).

Bireylerin davranışlarını, olaylara karşı bir tavır alışlarını biçimlendiren (Brown ve Cooney, 1982) inançlar: bireyin bilişsel şemalarıdır veya “nesnelere, olaylara, ilişkilere ilişkin doğru olarak kabul ettiği ifadelerdir” (Krows, 1999:10). İnançlar bireyin görüşlerine ve davranışlarına yön verirler; insanların sahip olduğu inançlarından etkilenmesi ve ona göre davranışta bulunması oldukça olasıdır (Fang, 1996; Krows, 1999; Pajares, 1992).

Öğretme ve öğrenme sürecinin önemli bileşenlerinden biri olarak kabul edilen öğretmen inançları (Ghaziani, Razavi, Sareshkeh ve Ghasemi, 2014), öğretmenlerin derslerini planlama ve uygulama biçimlerini etkiler (Krows, 1999). Öyle ki inançlar “öğretmenlik görevlerini tanımlamada ve bu görevlerle ilgili bilgilerin ve iletilerin örgütlenmesinde başrolü oynar” (Nespor, 1987:324); öğretim stratejilerini nasıl seçip uyguladığı öğretmenin taşıdığı inanç ve değerlerin bir dışavurumudur (Brown, 2003); öğretmenlerin öğrencilerini, konu alanlarını, kendi öğretmenlik rollerini ve sorumluluklarını daha iyi anlamalarını sağlar (Romanowski, 1997); öğretmenlik eğitimleri sırasında edindikleri bilgi ve becerileri öğretim sürecinde nasıl kullanacakları konusunda öğretmenlere yol gösterici olur (Ghaziani vd., 2014); öğrenme etkinliklerini planlarken, öğretim süreciyle ilgili karar alırken, uygun öğretim yollarını seçerken, öğrenciyi değerlendirirken, kısacası eğitim-öğretim sürecinin her aşamasında onları yönlendirir (Pajares, 1992).

İlgili araştırmalar da öğretmenlerin eğitim inançlarının veya anlayışlarının, daha iyi bir deyişle eğitim felsefelerinin onların öğretmenlik rollerini yönlendirdiğini ve farklılaştırdığını göstermektedir. Örneğin, Pajares (1992:326) öğretmenlerin inançlarının onların algılarını ve değerlendirmelerini, dolayısıyla eğitsel davranışlarını farklılaştırdığını ifade etmiş, “öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretim planlamaları, öğretime ilişkin kararları ve sınıf pratikleri arasında güçlü bir ilişki olduğunun” altını çizmiştir. Lee (2015), inançların öğretmen adaylarının gelecek pratiklerinin belirlenmesinde önemli bir role sahip olduğunu belirtmiştir. Kagan (1992) öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme süreciyle ilgili önceden sahip olduğu inançlarının olduğunu, bu inançların öğretmenlik programı sırasında aldıkları eğitimle yeniden şekillenebildiğini ve davranışlarına farklı biçimlerde yön verebildiğini ileri sürmüştür. Ayrıca, “öğretmenler arasında oluşan kişisel inanç farklılıklarının öğretimin doğasına özgü belirsizliklerin sonucu olarak ortaya çıktığını ve bu durumun öğretmenlerin kendi

yol haritalarını çizip, içselleştirmelerine sebep olduğunu” dile getirmiştir (Kagan, 1992: 65). Öğretmenlerin eğitim inançları ve sınıf içi pratiklerini inceleyen Cain (2012), yaptığı durum çalışmasında öğretmenlerin eğitsel inançlarının eylemlerini etkilediğini ve farklılaştırdığını belirtmiştir. Barrot (2016), tecrübeli öğretmenlerle yaptığı durum çalışmasında öğretmenlerin güncel öğretim yaklaşımlarına sahip olduklarını ancak yine de öğretmenler arasında pedagojik prensipler ve inançlar açısından farklılıklar olduğunu bulmuştur. Son yıllarda yapılan başka bir çalışma da benzer bir sonuca ulaşmış; öğretmenlerin genel olarak eğitimin rolüne ve öğretme ve öğrenmenin doğasına ilişkin güçlü inançlar taşıdıklarını, hem bu inançların hem de bu inançların gelişmesindeki kaynakların değişkenlik gösterdiğini ortaya koymuştur; ayrıca; bu çalışma “öğretmenlerin öğretim pratiklerinde yaşanan değişimin onların eğitim inançlarındaki değişimden kaynaklandığını” da belirtmiştir (Ciascai ve Zsoldos-Marchis, 2016:4439).

Araştırmalar ülkemizde de öğretmenlik rolleri ile öğretmenlik inançları arasında koşutluk olduğunu, bir başka deyişle öğretmenlerin rol davranışlarının onların inançlarından etkilendiğini göstermektedir: Öğretmen adaylarının inançlarını inceleyen Şahan ve Terzi (2015) onların eğitsel inançları ve öğretme-öğrenme anlayışları arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmış; öğretmenlerin inançlarının geleneksel felsefi yaklaşımlar ve çağdaş yaklaşımlar arasında farklılaştığını ortaya koymuşlardır. Buna bağlı olarak da “geleneksel inançlara sahip olan öğretmen adaylarının çoğunlukla öğretmen merkezli yaklaşımları kullandıkları, çağdaş öğretmenlik inançlarına sahip olanların ise çoğunlukla öğrenci merkezli, yapılandırmacı yaklaşımları kullandıklarını” bulmuşlardır (Şahan ve Terzi, 2015:1267). Öğretmen adaylarının inançlarını ve eğitsel uygulamalarını nitel bir çalışmayla derinlemesine araştıran Sendurur (2018) öğretmen adaylarının hiçbirinin öğrenci merkezli öğretmen anlayışlarına sahip olmadığını, bir kaçının öğretmen merkezli eğitsel inançlara sahip olduklarını belirtmiştir; çoğu öğretmen adayının ise bu iki öğretme öğrenme anlayışının birleşiminden oluşan bir felsefelerinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kıvılcın-Doğan (2014) ise öğretmenliğe yeni başlayan kişilerle yaptığı boylamsal araştırmasında öğretmenlerin inançları ile sınıf içi eğitsel pratikleri arasında bir uyum olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenlerin zaman içinde inançlarının değişebildiği sonucuna varmış; elde edilen bulgular ışığında öğretmenlerin öğretmenin ve öğrencinin rolü, öğretim metotları, öğretmen-öğrenci etkileşimi gibi eğitime ilişkin konulardaki inançlarıyla tutarlı bir biçimde sınıf içi eğitsel davranışlar sergilediklerini ifade etmiştir.

Bu açıklamalar ve bulgular, öğretmenlerin eğitime ilişkin inançlarının onların davranışlarını yönlendirdiğini ve farklılaştırdığını göstermektedir.

Öğretmenlerin inançlarının alanyazında öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışı olarak da ifade edildiği görülür. Öğretme öğrenme anlayışı, öğretmenlerin kendi eğitim uygulamaları konusunda sahip oldukları inançları ifade eder (Chan, 2003) ve öğretmenlerin öğretme ve öğrenme yollarını nasıl ele aldıkları ve hangi yolları tercih ettikleri de onların öğretme-öğrenme anlayışını ortaya koyar (Chan ve Elliot, 2004).

Alanyazında yaygın bir biçimde öğretmenlerin rol davranışları üzerindeki etkisi araştırılan ‘inanç’ (belief), ‘öğretme öğrenme anlayışı’ veya benzeri diğer kavramlar öğretmenlerin eğitim felsefelerini yansıtır. Öğretmenlerin düşünme ve karar verme süreçleri, eğitsel pratikleri, öğretmenlik deneyimleri sırasında yaşadıkları değişimler onların inançlarını, öğretme öğrenme anlayışlarını; diğer bir deyişle eğitim felsefelerini ortaya koyar (Richardson,1996). Daha iyi bir ifadeyle; “karar verme sürecine yardımcı olan ve eylemlere rehberlik eden eğitimin değerine ve amacına ilişkin kişinin sahip olduğu düşünceler seti” bireyin eğitim felsefesini gösterir (Gunzenhauser, 2003:52). Nitekim “bir felsefe, bireyin inançlarının, değerlerinin ve tavırlarının birlikteliğidir” ve “günlük yaşamda karar vermeye yol göstermesi için kullanılan bir sistem” (Heimlich ve Norland, 1994:38) olarak tanımlanır.

Felsefe genellikle kuramsal, soyut, elverişsiz, okullarda öğrenilen ama eğitimin günlük sorunları ile pek ilgisi olmayan bir şey olarak görüldüğü için (Hitt, 1973; Akt. Heimlich ve Norland, 1994:38) olsa gerek, öğretmenlerin rol davranışlarını yönlendiren ve farklılaştıran değişkenler konusundaki araştırmaların eğitim felsefesi veya öğretmenlerin eğitim felsefesi kavramlarından daha çok ‘inanç veya ‘eğitim anlayışı’ kavramlarını kullandığı görülmektedir.

Tüm eğitim felsefesi yaklaşımlarının eğitime ilişkin önermelerini ve çıkarımlarını birbirinden farklı biçimlerde geliştirdikleri, bu farklılıkların eğitim pratiklerini doğrudan ve çeşitli biçimlerde etkileyeceği açıktır (Doğanay, 2011). Örneğin; kimi öğretmenler formal bilginin aktarıcısı olma rolünü, kimileri bilginin taşıyıcısı olmaktan ziyade toplumsallaştırma rolünü benimser ve yerine getirirlerken, bazı öğretmenler yenilikçi ve yaratıcı davranışları öğrencide geliştirme rolünü, bazıları ise öğrencilerin öğrenmelerinin değerlendirilmesini önemseyen değerlendirme yönelimli öğretmen rolünü gerçekleştirirler (Prichard ve Buxton, 1975; Akt. Tezcan, 2018). Bu rollerden iki ya da daha fazla sayıda rolü yerine getiren öğretmenler de bulunabilmektedir. Öğretmenlerin rol davranışları bakımından, ‘akademik öğretmen’ yani akademik konu alanına iyi hâkim

olan ve bu konu alanını aktarmaya oldukça hevesli öğretmen; kendini çocuğa adayan ‘öğrenciye yönelimli öğretmen’; ahlaki değerleri ve erdemleri çocuğa aktarmaya çalışan ‘misyoner öğretmen’ (Tezcan, 2018) olarak da sınıflandırıldığı görülmektedir. Hargreaves (1975) de yaptığı araştırmaya dayalı olarak; katı öğretmenlik sergileyen ‘disiplinli öğretmen’, değişik yöntem ve teknikleri kullanarak öğrenmeyi eğlenceli hale getiren ‘güdüleyici öğretmen’, sınıfta dayanışmayı ve işbirliğini geliştirmeye çalışan ‘romantik öğretmen’ ayrımını vurgulamıştır. Öğretmenlerin rol davranışlarına göre birbirlerinden nasıl farklılaştığını ele alan bir başka çalışma ise öğretmenleri; ‘düzenli ve planlı öğretmen’, ‘korku ve endişe verici öğretmen’, ‘düzen ve denetim konusunda gevşek olan öğretmen’ olarak üçe ayırmaktadır (Phillips,1967:27).

Kumaravadivelu (2003) da öğretmenleri, rollerini yerine getirme biçimlerine göre üç kümeye ayırmaktadır: ‘Pasif teknisyen öğretmen’, ‘düşünümsel (reklektif) düşünen öğretmen’, ‘dönüştürücü bir entelektüel olarak öğretmen’. Bu kategorizasyona göre, “pasif teknisyen olarak öğretmenin sınıftaki temel rolü aynı bir su kanalı gibi davranarak kendisine sunulan bilginin içeriğini değiştirmeden öğrenciye aktarmaktır” (Kumaravadivelu, 2003:8-9). Amaç, sadece bilginin öğrenci tarafından kavranmasını sağlamaktır; bu öğretmenler onlara öğretim programı içerisinde sunulan bilginin geçerliliğini neredeyse hiç sorgulamazlar. Bilgi üretme ve problem çözmeye dönük düşünen bir uygulayıcı olma rolünü benimseyen öğretmenler ise “onlara aktarılan bilginin pasif aktarıcısı değildirler; onlar eleştirel bakma yeteneğine sahip problem çözücülerdir, neden-sonuç ilişkisi kurarlar, açıklayıcı kurallar üretirler, görev analizi ve geleceğe dönük planlamalar yaparlar” (Kumaravadivelu,2003:10). Kumaravadivelu bu öğretmen tipinin 20. yüzyılın başında John Dewey tarafından ideal öğretmen tipi olarak savunulduğunu da belirtir. Dönüştürücü bir entelektüel olma rolünü benimsemiş olan öğretmenler ise “sosyo-politik olarak bilinçli, bu sosyo-politik bilincini eyleme geçirme konusunda kendine güvenen, sınıfların sınırlarını aşan bir öğretmendir. İki önemli görevi vardır: Sadece eğitimin gelişmesi için değil, bireylerin dönüşümü için çabalarlar” (Kumaravadivelu, 2003:14). Kumaravadivelu, daha adil, daha demokratik ve daha özgür bir toplumun inşası için çalışan bu tip öğretmenlerin düşünsel kökeninin Freire, Giroux, McLaren gibi eleştirel pedagoğlara dayandığını da belirtmektedir.

Bu saptamalar, öğretmenlerin eğitim felsefelerinin onların üstlendiği rolü yerine getirme yaklaşımını, sınıf içi uygulamalarını ve dolayısıyla eğitimin de etkililiğini belirleyen önemli bir etmen olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin rol davranışlarını yönlendiren ve farklılaştıran bireysel eğitim felsefeleri onların sahip

olduğu, “açık bilgi ve örtük bilgiden oluşan kişisel teorilerin ve formal teorilerin birleşimi” ile oluştuğu söylenebilir (Heimlich ve Norland,1994:180). Aslında yalnız ülkemizde değil, dünyanın diğer ülkelerinde de öğretmenlerin eğitim felsefeleri muhtemelen benzer kaynaklardan beslenerek oluşmaktadır. Ülkemiz açısından bakıldığında, öğretmenlerin bireysel eğitim felsefelerinin oluşumunu etkileme potansiyeli bulunan beş temel kaynaktan söz edilebilir. Bu kaynaklar; 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programları, bu programların bir parçası olan ‘eğitim felsefesi’ dersleri, öğretmenlerin hizmet öncesi dönemde ve hizmetleri boyunca etkilendikleri sargın (informal) öğrenmeleri ve Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından öğretim programlarına (curriculum) yansıtılmış bulunan resmi eğitim felsefesidir.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 43’üncü maddesi, öğretmenliğin, “devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” olduğunu ve “bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlü” olduklarını vurgulamaktadır. Dolayısıyla bu yasanın öğretmenlik rollerine yön gösteren; Atatürk Milliyetçiliği, demokrasi eğitimi, eğitim hakkı, laiklik, fırsat ve imkân eşitliği gibi felsefi tercihlere dayanan inançları, uyulması zorunlu kurallar haline getiren bir dayanak, ülkemizde öğretmenlerin eğitim felsefelerini etkileme potansiyeline sahip ilk ve en önemli kaynak olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin eğitim felsefelerini etkileyebilecek diğer önemli bir kaynak da hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarıdır. Bu programlar aracılığıyla öğretmenler, öğretmenlik rollerini en uygun biçimde yerine getirmeleri için üç temel bilgi ve yeterlik alanında; alan bilgisi, öğretmenlik meslek (pedagojik) bilgisi ve genel kültür alanlarında yetiştirilirler (YÖK, 2018). “Alan bilgisi, öğretmenin öğreteceği konularla ilgili bilgisini ifade eder. Öğretmen, anlatacağı konunun temel kavramlarını bilmeli ve bunları konunun içeriğine uygun olarak düzenleyebilmelidir” (YÖK,2018:6). Öğretmenin sadece öğreteceği alanın bilgisini bilmesi yeterli değil; aynı zamanda o disiplin alanını nasıl öğreteceğini de bilmesi gerekir. Bir başka ifadeyle; “öğretmenin eğitim ve öğretime ilişkin genel ilke ve yöntemleri bilmesi” gereklidir (YÖK, 2018:6). Öğretmenin öğretme sanatının bilgisine de sahip olması öğretim sürecinin başarıyla ulaşması için son derece önemlidir. Dolayısıyla; alanında uzman olmasının yanı sıra, öğretmen öğretme işini de bilmelidir. Alanını iyi kavramış, öğretme yeteneğini kazanmış öğretmenlerin aynı zamanda Yabancı Dil, Türk Dili, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi gibi alanlarda genel kültür bilgisinin de gelişmiş olması istenir.

Eğitim sisteminin başarısının alan bilgisi, pedagojik bilgisi ve genel kültür bilgisine sahip öğretmenlere bağlı olduğu (Kartal ve Afacan, 2012; YÖK, 2018) varsayılmaktadır. Bu üç alanda iyi yetişmiş öğretmenlerle çağın gerektirdiği bilgi, beceri ve tutumu önceden belirlenmiş hedefler doğrultusunda öğrencilere kazandırmak ve iyi bir toplum yaratmak hedeflenir (MEB, 2018).

Ülkemizde öğretmenlik meslek bilgisi son yapılan düzenleme ile ‘eğitime giriş’, ‘öğretim ilke ve yöntemleri’, ‘sınıf yönetimi’, ‘özel eğitim ve kaynaştırma’, ‘eğitimde ölçme ve değerlendirme’, ‘okullarda rehberlik’, ‘öğretmenlik uygulaması’ vb. alanlardan oluşur (YÖK, 2018). Öğretmenler bu bilgi alanlarında lisans düzeyinde ya da lisans sonrası pedagojik formasyon eğitimi sertifika programıyla yetiştirilirler. Bu dersler kapsamında öğretmen adayları davranışçı kuram, bilişsel kuram, yapılandırmacı kuram, hümanist kuram ve sosyal öğrenme kuramı gibi öğrenme kuramlarını da öğrenirler (Senemoğlu, 2018; Yıldırım, Yerin-Güneri ve Hatipoğlu-Sümer, 2002). Ayrıca bu dersler öğrenme kuramlarıyla ilgili çeşitli öğretme-öğrenme modellerini, öğretim stratejilerini ve öğrenme stillerini de içerir (Oral ve Avanoğlu 2024; Senemoğlu, 2018). Aslında bu kuramların kendisi bir eğitim felsefesini yansıttığı gibi, bu dersleri veren öğretim üyelerinin öğrenim sürecinde hangi kuramlara daha fazla ağırlık verdiği, hangisini daha olumlu değerlendirdiği de öğretmen adaylarının bireysel eğitim felsefelerinin gelişimi açısından etkili olabilir. Nitekim Şahin (2014) eğitim fakültesi öğretim elemanlarının eğitime ilişkin kendi görüş ve inançlarının öğretmen adaylarına yansıyabileceğini, onların kendi eğitim felsefelerini oluştururken bir etken olabileceğini belirtmiştir. Benzer şekilde, Şahan ve Tarhan (2016) da eğitimin çeşitli alanlarında çalışan öğretim elemanlarının benzer anlayışla hazırlanan eğitim programlarının yetiştirdikleri bireyler olmalarına rağmen farklı eğitim felsefesi anlayışlarını yansıtabildiklerini ifade etmiştir.

Öğretmen eğitimi programlarındaki felsefe dersleri de öğretmenlerin eğitim felsefesini etkileme potansiyeline sahip diğer bir kaynak niteliğindedir. Eğitim felsefesinin konu alanları ülkemizde 1848’te Darülmüallimin-i Rüşdi’nin açılmasıyla birlikte öğretmen yetiştirmeden sorumlu kurumların programlarında yerini almıştır. Günümüze kadar eğitim felsefesi dersinin öğretmen yetiştirme programındaki varlığı zaman zaman sekteye uğrasa da genel olarak program dâhilinde öğretmen adaylarına sunulması onların rollerini yerine getirirken eğitsel davranışlarına etki eden diğer önemli unsur olarak ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerin rollerini yerine getirirken etkilendiği bir diğer kaynak da Milli Eğitim Bakanlığının Talim ve Terbiye Kurulu eliyle hazırladığı ve öğretmenler için bağlayıcılığı bulunan öğretim programlarıdır. Talim ve Terbiye Kurulunun web sayfasında da yayımlanmakta olan bu resmi belgeler, öğrencilerden beklentileri, öğrenmeleri beklenen yetkinlikleri ve değerleri, ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını, uygulamada dikkat edilecek hususları vb.ni içermektedir.

Öğretim programları öğretmen rollerine yön ve biçim veren belgelerdir. Örneğin; Milli Eğitim Bakanlığının 2018 yılı öğretim programlarının hemen girişinde, ‘bilimsel, teknolojik ve toplumsal değişmelerin ihtiyaçları ve dolayısıyla bireyden beklenen rolleri değiştirdiği, bu rolleri yerine getirebilecek bireylerin yetişmesine hizmet edecek öğretim programlarının bilgi aktarmakla yetinemeyeceği, değer ve beceri de kazandıracağı, kazanımların önceki öğrenmelerle ve hayatla bütünleştirileceği, bireysel farklılıkların dikkate alınacağı’ vurgulanmaktadır (MEB, 2018b:4). Elbette vurgulanan bu hususların gerçekleştirilmesi öğretmenden beklenmektedir.

Öğretmenlerin öğretmenlik eğitimi sırasında ve sonrasında gerçekleştirdikleri sargın (informal) öğrenmeler de kendi bireysel eğitim felsefelerinin oluşmasını sağlayan diğer bir kaynaktır. Öğretmenler, kendi deneyimlerine dayalı olarak gerçekleşen sargın (informal) öğrenmeleri yoluyla da mesleklerine ilişkin inançlar geliştirebilirler (Anderson, Lucas ve Ginns, 2003). Örneğin; öğretmenlerin, öğrencilik hayatları boyunca öykündüğü, model aldığı öğretmenleri olabilir ya da öğretmenlik yaparken çeşitli meslektaşlarını model alabilirler; onların öğretmenlik biçimlerinden, eğitim felsefelerinden öğrenebilirler. Ayrıca öğretmenler eğitim programı hedeflerini gerçekleştirmeye çalışırken çeşitli etkileşimler ve deneyimler yaşarlar ve deneyimleri üzerine düşünömsel (reklektif) düşünerek öğretmenliğe ilişkin yeni tutum, değer ve inançlar geliştirebilirler (Dewey, 1933). Daha iyi bir ifadeyle; öğretmenler çevrelerinden ya da kendi tecrübelerinden gelişigözel, plansız şekilde oluşan yaşantılar bütünüyle, diğer bir deyişle sargın (informal) öğrenmeler (Tusting ve Barton, 2011) yoluyla da mesleklerine dair bir inanç geliştirirler.

Türkçe alanyazında öğretmenlerin eğitim felsefelerinin oluşmasında etkili olma potansiyeline sahip olan kaynakların bireysel eğitim felsefelerine etkilerinin araştırıldığı bazı araştırmalara rastlanmaktadır. Örneğin, Şahin (2014) hizmet öncesi öğretmen eğitiminin nasıl bir öğretmen modeli yetiştirdiğini incelediği araştırmasında öğretmen adaylarından açık uçlu sorular yoluyla veri toplamış; bu veriler ışığında öğretmen adaylarının büyük bir kısmının geleneksel öğretmenlik anlayışına göre yetiştirildiği

inancını taşıdığını, az sayıda adayın da yapılandırmacı, çağdaş, öğretmen yetiştirme modeline göre yetiştirildiğine inandığı sonucuna ulaşmıştır. Diğer bir araştırma ise öğretmen eğitiminin ilk yılında verilen eğitim felsefesi dersinin öğretmen adaylarını nasıl etkilediğini incelemiş, dersi almadan önceki felsefi inançlarının bu dersi aldıktan sonra farklılaştığını tespit etmiş; öğretmen adaylarının öğretme öğrenme anlayışlarının çağdaş yaklaşımlara doğru yön değiştirdiğini belirtmiştir (Metin-Aslan, 2014). Öte yandan, Bostan-Sarioğlu ve Küçüközer'in (2017) öğretmen adaylarının sargın (informal) öğrenmelerini araştırdığı çalışmada onların okul dışındaki sosyal çevresini, dersane ya da etüt merkezlerini öğrenme ortamı olarak gördüklerini, bu alanlarda gerçekleştirdikleri öğrenmelerin kalıcı olduklarını belirttiklerini ortaya koymuştur. İnal (2005) ise Milli Eğitim Bakanlığının 2005 yılında yenilediği öğretim programlarının eğitim felsefesi anlayışını incelemiş, programın çeşitli sorunları ve çelişkileri ile ilgili de tespitlerde bulunmuştur.

Görüldüğü üzere, öğretmenlerin bireysel eğitim felsefelerini etkileme potansiyeli bulunan birden fazla kaynağın olmasına karşın, bunların ortaya koyduğu eğitim felsefelerinin ne olduğuna ilişkin araştırmaların bu kaynakları tek tek ele aldığı, kaynakların bütününe kapsamadığı ve dolayısıyla bu kaynakların öngördüğü öğretmenlik rolleri arasında tutarlık bulunup bulunmadığı sorusunu da incelemeyi görülmektedir. Türk eğitim sisteminin hangi eğitim felsefesine göre işlediğini çözümlemeye yönelik bazı çalışmalara rastlanmakla birlikte (Hesapçıoğlu, 2009; Kaygısız, 1997, Toprakçı, 2011; Ünder, 1996) Milli Eğitim Temel Kanunu'nun, örgün öğretmen eğitimi sisteminin, bu sistemin bir parçası olan eğitim felsefesi derslerinin, öğretmenlerin hizmet öncesi ve sırasındaki sargın (informal) öğrenmelerinin ve öğretmen rolleri bakımından bağlayıcılığı bulunan Talim ve Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan öğretim programlarının hangi eğitim felsefesine/felsefelerine dayandığı, öğretmenlik rollerini hangi eğitim felsefesine göre yönlendirme eğiliminde olduğu bir bütünlük içinde incelenmemiştir.

Bu kaynakların her birinin ayrı ayrı incelenmesi, öğretmenlerin bireysel eğitim felsefelerinin oluşumunun hangi eğitim felsefesi akımı doğrultusunda etkilenmeye çalışıldığının anlaşılmasına ve rol davranışlarının aydınlanmış bir yorumuna temel oluşturabilir. Ancak böyle bir çözümleme, çözümleme sürecinde ölçüt olarak kullanılmak üzere öncelikle eğitim felsefesi akımlarının her birinin öğretmen rolleri konusundaki doğurgularını saptamayı gerektirir. Gutek gibi bazı eğitim felsefecilerinin, eğitim felsefesi akımlarını ele alırken bu yönde kısmi çıkarımlarda bulundukları, bir eğitim felsefesi akımına göre öğretmen rollerinin nasıl olması gerektiğini az da olsa belirlemeye

çalıştıkları görülmektedir. Ancak kuram-uygulama bütünlüğü bakımından bu yönede ki çabaları sürdürmeye ve artırmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Çağımızda öğretmen rollerinin önemli bir boyutunu da yabancılaşmanın bir boyutu olarak vasıfsızlaşma oluşturur görünmektedir. Yabancılaşma, bireylerin üretim rollerini yerine getirirken kendi özünden, emeğinden, ürününden, doğal ve sosyal çevresinden kopmasıdır ve bireylerin üretim araçları üzerindeki hâkimiyetini yitirmesinin, üretim süreçlerinde ikincil bir pozisyonda kalmasının, üretimin gerçekleşmesi için gerekli olan bir nesneye dönüşmesinin sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (Ollman, 1987). Vasıfsızlaşma ise bireylerin üretim sisteminde zihinsel ve yaratıcı güçlerini kullanamaması, özerkliklerini ve teknik becerilerini yitirmesidir (Edgell, 2012). Üretimde yeni teknolojilerin kullanılmaya başlanmasıyla zihinsel süreçlerin yöneticiler tarafından gerçekleştirilip, çalışanların yapacağı işlerin basitleştirilmesinin ve standartlaştırılmasının sonucu olarak oluşmaktadır (Braverman,2008). Diğer çalışanlar gibi öğretmenler de artık yaptıkları işin süreci ile ilgili ve ortaya çıkardıkları ürün ile ilgili büyük ölçüde kontrol gücünü kaybetmiş görünmektedir (Derber,1983); onlardan işlerini yerine getirirlerken, önceden belirlenmiş hedefleri gerçekleştirmeye hizmet etmeleri beklenmektedir (Giroux, 1983). Daha açık bir ifadeyle; öğretmenler öğretim sürecinin planlanmasından ziyade uygulanmasında rol almaktadırlar (Apple, 2012). Bunun sonucunda, öğretmenler yabancılaşmanın bir boyutu olarak vasıfsızlaşma ile karşı karşıya kalma durumu yaşamaktadırlar.

Bu bağlamda bu araştırmanın problemi öğretmenin rollerinin felsefi dayanaklarına ve sosyolojik sonuçlarına odaklanmıştır: Bu araştırma, ülkemiz açısından bakıldığında, öğretmenlerin bireysel eğitim felsefelerinin oluşumunu etkileme potansiyeli bulunan Milli Eğitim Temel Kanunu'nun, YÖK'ün ve MEB'in resmi belgelerinin, öğretmenlik rollerini hangi eğitim felsefesi anlayışına/ anlayışlarına göre yönlendirme potansiyeline sahip olduğunu, bunların eğitim felsefeleri arasında tutarlık bulunup bulunmadığını, öğretmenlerin bireysel eğitim felsefelerinin olup olmadığını ve bu bireysel eğitim felsefelerinin yabancılaşmanın bir boyutu olarak vasıfsızlaşma ile bağlantılı olup olmadığını saptamaktır.

Amaç

Bu araştırmanın genel amacı; Türkiye'de öğretmenlerin bireysel eğitim felsefelerinin oluşumunu etkileme potansiyeli bulunan Milli Eğitim Temel Kanunu'nun,

YÖK'ün ve MEB'in resmi belgelerinin öğretmenlik rollerini hangi felsefi anlayışa/ anlayışlarına göre yönlendirme potansiyeline sahip olduğunu, bunların eğitim felsefeleri arasında tutarlık bulunup bulunmadığını, öğretmenlerin bireysel eğitim felsefelerinin olup olmadığını ve bu bireysel eğitim felsefelerinin yabancılaşmanın bir boyutu olarak vasıfsızlaşma ile bağlantılı olup olmadığını saptamaktır.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Eğitimle ilgilenen felsefelerin ayırt edici eğitim ilkeleri ve öğretmene yüklediği roller nelerdir?
2. Öğretmen davranışlarına yön veren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda benimsenen eğitim felsefesi ve öğretmenden beklenen roller nelerdir?
3. YÖK belgelerine göre Yükseköğretim sisteminin öğretmen yetiştirme felsefesi nedir?
4. MEB Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri belgesinde benimsenen eğitim felsefesi ve öğretmenden beklenen roller nelerdir?
5. MEB Talim Terbiye Kurulunun 2018 yılı öğretim programlarında benimsenen eğitim felsefesi nedir?
6. Öğretmenlerin bireysel bir eğitim felsefeleri var mıdır? Varsa nedir? Yükseköğretim sisteminin ve MEB'in eğitim felsefesi ile örtüşmek midir?
7. Öğretmenlerde yabancılaşmanın bir boyutu olarak vasıfsızlaşma belirtileri gözlenmekte midir? Gözlenmekte ise, bu ilişki ne şekilde ortaya çıkmaktadır?

Çalışmanın Önemi

Bu araştırmanın, eğitim felsefesi alanyazınına kuramsal bakımdan ve eğitim uygulamalarına işlevsel bakımdan çeşitli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

İlk olarak, eğitim felsefesinin uzun geçmişi içinde, bu felsefelerin her birinin öğretmen rollerine ilişkin çıkarımların, sınırlı olduğu gözlenen çözümleme çalışmalarına kuramsal katkısı olacağı beklenmektedir. Böylece, öğretmen rol davranışlarına ilişkin aydınlatılmış bir yoruma ulaşılabilecek ve öğretmen rolleri bilimsel alanda özgün, derin bir kimlik kazanarak önemli bir konu alanı olabilecektir. Bunun yanı sıra, öğretmen eğitimine ilişkin beş temel kaynağın eğitim felsefelerinin ne olduğunu derinlemesine inceleyerek, bunlar arasındaki tutarlığın veya tutarsızlığın açığa çıkmasını sağlayarak ve öğretmenlerin felsefelerinin hangi felsefi anlayış doğrultusunda oluşturulmaya

alışıldığını ortaya koyarak ğretmen eğitimi sisteminin felsefesinin ülke çapında btncl bir perspektifle anlaşılmaya da katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Diğer taraftan, bu araştırmanın öğretmenlerin bireysel eğitim felsefeleri ile devletin resmi kaynaklarındaki eğitim felsefelerinin birbirleri arasındaki tutarlılığını aydınlatmaya da yardımcı olacağı düşünülmektedir. Böyle bir tutarlılık olmadığında ğretmen rollerinin bundan nasıl etkilendiği de açıklığa kavuşturulacaktır.

Öğretmenlerin yabancılaşmanın bir boyutu olarak vasıfsızlaşma durumlarını ve öğretmenlerin bireysel eğitim felsefeleri ile onların yabancılaşmanın bir boyutu olarak vasıfsızlaşma durumları arasındaki bağlantıyı ortaya çıkarmak öğretmenlerin sosyolojik açıdan geçirdiği süreçlere ilişkin de bir anlayış geliştirmeye yardımcı olacaktır. Böyle bir anlayış, günümüzde öğretmenlik mesleğinin gerçekliğine ışık tutacak ve bu gerçekliğe ilişkin tartışmalara, önlemler düşünülmesine, politikalar geliştirilmesine kaynaklık edebilecektir.

Bu çalışmanın bulguları, öğretmenlerden beklenen rollerin ve onlarda oluşturulmak istenen eğitim felsefesi anlayışının yeniden gözden geçirilip değerlendirilmesini sağlayabilir, değişiklik yaratılması için ilham verebilir.

Son olarak, bu araştırmanın ğretmen rollerini yönlendiren eğitim felsefeleri hakkında yapılacak diğer araştırmalara da yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Sayıtlılar

Bu araştırmanın sayıtlıları şunlardır:

1. Eğitim felsefesi alanyazınından ğretmen rollerine ilişkin çıkarımlar, saptamalar yapılabilir.
2. İlgili resmi belgelerden ğretmen eğitiminin hangi eğitim felsefelerine dayandırıldığı saptanabilir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Eğitim felsefesine ilişkin Türkçe ve İngilizce alanyazının zmlemesi ile,
2. Türk Milli Eğitim Temel Kanunu ile,
3. Öğretmen eğitimi programlarına ilişkin YK belgeleri ile,
4. MEB'in ğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri belgesi ile;

5. MEB'in ğretim programı belgeleri ile,
6. 2023-2024 eğitim-ğretim yılı Kastamonu İli Merkez İlçede Milli Eğitim Bakanlığı'nda görev yapan 24 öğretmenden oluşan bir çalışma grubu ile yapılacak görüşmeler ile sınırlıdır.





BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Felsefe ve Eğitim Felsefesi

Yunanca *philosophia* sözcüğünden gelen felsefe deyimi *philia* ve *sophia* sözcükleriyle kurulmuş bileşik bir sözcüktür; bilgiyi, bilgeliği sevmek anlamına gelmektedir. Bu bağlamda, felsefe, “durup dinlenmeden bilgiyi, doğruyu arama işidir...ona varmak özleyişiyle yoluna bir düşmedir, onu elde etmek için bir çabadır” (Gökberk, 2018:13).

Guterk'e (2017:2) göre; felsefe, en genel anlamıyla “insanın evren ve evrenin insanlarla ilişkisi üzerine sistematik, derinlemesine ve spekülatif düşünmesi sonucunda oluşmuş bir bilgi alanıdır”. Ornstein ve Levine (2008:159) ise felsefeyi “dünyadaki yaşamlarımızın anlamı hakkında ve neyin doğru neyin yanlış, neyin iyi neyin kötü ve neyin güzel veya çirkin olduğunu derinlemesine düşünmenin en genel yolu” olarak tanımlamıştır. Öyleyse, “felsefe, yaşamı ve sorunlarını geniş bir perspektifle anlama çabasıdır” (Ornstein ve Hunkins, 2018:46).

Özetle, felsefe, genel olarak gerçeklik, bilgi, ahlak ve insan varoluşu hakkındaki temel soruların sistematik olarak incelenmesi yoluyla bilgelik ve anlam arayışı olarak tanımlanabilmektedir.

Felsefenin alt konularından ontoloji, varlık bilimidir, gerçekliğin doğasını inceler; varlık var mıdır?, var olmak nedir? varlığın kökeni nedir? gibi sorular sorar. Felsefenin ikinci alt konusu olan ve bir bilgi teorisi olan epistemoloji ise bilginin kökenini, doğasını, sınırlarını ve metotlarını inceleyen bir felsefe alanıdır. Bireylerin nasıl bilebildiği, yeni şeyleri nasıl öğrenebildiği, bilginin kaynağının ne olduğu sorularını sorar (Schunk, 2012). Diğer konu alanı ise aksiyolojidir (değer-bilim); iyi olan nedir? doğru eylem nedir? güzel olan nedir? gibi moral ve estetik değerlere ilişkin sorulara cevap arar (Guterk, 2017).

Felsefenin bu alanları eğitim süreciyle doğrudan ilişkilidir (Cevizci, 2018): Ontolojinin soruları gerçeklikle, eğitsel amaçlarla, öğretim programlarında bulunacak konu alanlarıyla, insan doğası anlayışı ile ilgilidir; epistemolojinin soruları ise, öğretim programlarında belirlenen içeriği nasıl bilebileceğimizle; bu içeriğin nasıl öğretilmesi gerektiğiyle; yani bilme, öğrenme süreci, öğrenme kuramları ve metotlarıyla ilgilidir;

değerlere ilişkin sorular, eğitim felsefesinin etik ve estetik boyutu ile ilgili olduğundan okulda hangi değerlerin öğretilmesi gerektiğiyle, ahlak ve karakter gelişimiyle ilgilidir.

Felsefenin tüm bu konu alanları bağlamında yapılan felsefi sorgulama, eğitimin biçimlenmesinde yönlendirici olur (Wiles ve Bondi, 1989). Öyleyse; felsefe, diğer birçok konu alanı üzerine derinlemesine sorgulama ve açıklama yaptığı gibi eğitim üzerine de düşünür ve çıkarımlarda bulunur.

Antik Yunan'dan günümüze kadar eğitim her zaman felsefeyi ilgilendiren bir konu olmuştur. Örneğin; Platon demek neredeyse eğitim felsefesi demektir. Platon'un, Sokrates'in, sofistlerle mücadelesini içeren diyaloglarında eğitim olgusuna ilişkin sorunlar mevcuttur. Erdem nedir? İyi nedir? Doğruluk nedir? Bilgi nedir? Nasıl bilinir? Öğrenme bir hatırlama mıdır? Tüm bu sorular Platon'un *Devlet* kitabında tartışılan temel konulardır. Dolayısıyla, Dewey'nin (2004:353) belirttiği gibi “Avrupa felsefesi (Yunanlılarda) eğitimsel sorunların doğrudan baskısı altında ortaya çıkmıştır”. Ona göre; felsefedeki ana sorunların kökeni eğitim ile ilgili sorunlarıdır; felsefe sorunları üzerine yapılan tartışmalar ise doğrudan ya da dolaylı şekilde eğitimin sorunlarına ilişkin tartışmalardır. Bu sebeple eğitimin hedefleri, yöntemleri ve kavramlarına dair hemen hemen bütün düşünümsel (reflektif) düşünceler ve bunların neticeleri eğitim felsefesi içinde yer alabilir. Dolayısıyla felsefe, eğitimin kendisi ve kazandırdıkları üzerine düşünmez. Felsefe, sadece olup bitenler üzerine bir düşünme olarak değil, hayatın ne şekilde daha iyi olacağı konusundaki düşünceleri de içeren bir alan olarak görülürse, hayatın ve hayatın sürekliliği için gerekli olan eğitimin de bir teorisi olur. Felsefe, yaşanan kriz anlarında, belirsizliklerde, çatışmalarda devreye girerek, bunların üzerine düşünerek, hipotezler geliştirip deneyimlerin yeniden organize edilmesini sağlayarak, toplumun kurumları ya da kişileri arasında zihinsel ve duygusal değişiklikler yaratmayı ve bir denge oluşturmayı hedefler (Dewey, 2004). Felsefenin “değeri, çözümler sunmasında değil (çözümler, yalnızca eylemlerle kazanılabilir), tersine zorlukların ortadan kaldırılmasında olası yöntemler sunmasındadır” (Dewey, 2004:362). Bu sebeple, Dewey'e (2004:355) göre; felsefe, zaten “en genel anlamda bir eğitim teorisidir”; neredeyse tüm felsefi düşünüş temelde eğitim felsefesi olarak düşünülebilir. Nitekim Dewey (2004:353) eğitimi “felsefi ayrımların somutlaştığı ve sınandığı bir laboratuvar” olarak tanımlamıştır. Öyleyse, eğitim ile felsefenin Antik Yunan'dan günümüze kadar güçlü bir ilişki içinde olduğunu söylemek kolaylıkla mümkündür.

Ünder (2018), felsefe ve eğitim arasındaki ayrıntılı ilişkiyi eğitimin öğeleri üzerinden açıklamıştır: Bunlar; eğiten, eğitilen, eğitilene kazandırılması amaçlanan bilgi,

beceri, duygu ve yatkınlıklar, kullanılan yöntem ve teknikler olmak üzere formal eğitimin dört ögesidir. İlk olarak, kimler eğitmeli? Şairler mi? Filozoflar mı? Din adamları mı? Profesyonel sofistler mi? vb. sorular. İkincisi, kimler eğitilmeli mi? Köleler mi özgür insanlar mı? Parası olan mı, herkes mi? Kadınlar mı, erkekler mi, herkes mi? İnsan zihni nasıldır? Önceden belirlenmiş bir yanı var mıdır? Neleri bilebilir, nasıl öğrenebilir? vb. sorular. Üçüncüsü, eğitimin amaçları ne olmalı? Nasıl bir insan yetiştirmek amaçlanmalı? Eğitilene hangi bilgiler, beceriler, değerler kazandırılmalı? Çocuğun iyiliği mi yoksa toplumun iyiliği mi ön planda tutulmalı? Eğitime ilişkin kararları kim vermeli? Yönetenler mi, eğiten mi, eğitilen mi, sivil toplum kuruluşları mı? vb. sorular. Son olarak, bireyler hangi yöntemlerle eğitilmeli? Disiplin gerekli midir? Ceza gerekli midir? vb. sorular. Tüm bu sorular tartışmaya yol açacak sorulardır ve bu sorulara verilen cevaplar da felsefi sorgulamalar neticesinde gerçekleşir. Kısacası, yaşam üzerine düşünömsel (reflektif) düşünme olan felsefe; insan, dünya ve yaşamın sosyal, siyasal, ekonomik alanlarıyla ilgili sorgulamalar ortaya koyar. Öyleyse, aslında bütün felsefe şu ya da bu şekilde eğitimle ilgilidir.

Ünder (2007a), eğitim felsefesinin genel bir tanımını vermenin zor olduğunu belirtir ama yine de alan yazında eğitim felsefesinin çeşitli tanımlarına rastlanabilmektedir. Eğitim felsefesi en genel anlamıyla “eğitimin doğası, amaçları ve problemleri üzerine felsefi düşünömlerin yapıldığı uygulamalı bir felsefe alanı” olarak tanımlanır (Siegel, 2009:1). Carr (2004) eğitim felsefesinin ilgili problemlere çözüm bulabilmeyi sağlayan bir uygulama alanı olarak tanımlanabildiğini ifade etmiştir. D’Souza’a (1992) göre eğitim felsefesi; eğitimin amaçlarının, yöntemlerinin felsefi olarak düşünölmesi ve belirlenmesini sağlayan bir disiplindir. Erden (1998) ise eğitim felsefesini, bir takım eğitim teorilerini, uygulamalarını, bileşenlerini ve bunlar arasındaki ilişkiyi ve tutarlığı bütöncöl bir yaklaşımla analiz ederek açıklamaya çalışan bir disiplin olarak ele alır.

Eğitim felsefesi, felsefenin alt disiplinlerinin, eğitime ilişkin meseleler hakkında düşünmek üzere bir araya getirilmesi olarak da görölmektedir (Moore,1982). Nitekim Siegel (2009) de eğitime ilişkin felsefi soruların, bir anlamda felsefenin epistemoloji, metafizik, etik gibi kendi temel konu alanlarının kılavuzluğunda araştırılmasına dayandığını belirtmektedir. Öyleyse “eğitim felsefesi, genel felsefe ile kısmen amaçlarıyla, ancak daha doğrudan yöntemleriyle bağlantılıdır” (Moore, 2010:1). “Eğitim felsefesinin konusu eğitim, yöntemleri de felsefenin yöntemleridir” denilebilir (Noddings,1995:7). Noddings’in (1995) eğitim felsefesi ile ilgili düşönceleri yukarıda

yazılan tanımları özetler niteliktedir: Ontoloji, epistemoloji ve aksiyolojiden kaynağını alan, öğrenme süreci, öğretim programı, eğitim politikası, pedagoji ile ilgili sorulara spekülâtif, normatif ya da analitik yaklaşımlarla cevap arayan bir eğitim ve uygulamalı felsefe alanıdır.

Phillips (2019:18) eğitim felsefesi alanının “felsefenin branşlarından herhangi biriyle eşit karmaşıklıkta değil, bütün felsefe alanı ile eşit karmaşıklıkta” olduğunu belirtmiştir. Çünkü bir alan olarak eğitimin kendisi çok boyutlu, karmaşık ve kapsamlıdır. Bu sebeple Phillips, ‘eğitim felsefesi nedir?’ sorusundan ziyade ‘neden önemlidir?’ sorusu üzerinde durulması gerektiğini ifade etmiştir. Ona göre; bu soruyu sormak, pratiklerimiz hakkında düşünüp taşınmanın, inançlarımızdaki tutarsızlıklardan kaçınmanın, benimsediğimizi iddia ettiğimiz ilkeleri benimsemenin bir sonucu olarak nelere bağlandığımızın farkına varmanın ve bazı eğitim filozoflarının çalışmaları olmasaydı asla aklımıza gelmemiş olabilecek alternatif amaçları ve idealleri dikkatle inceleyerek mümkün durumlara ilişkin ufukumuzu genişletmenin neden önemli olduğunu sormak anlamına gelir (Phillips, 2019: 18-19).

“Eğitimin hedefleri ve amaçları neler olmalıdır? Kimler eğitilmelidir? Eğitim doğal ilgiler ve yeteneklere göre değişiklik göstermeli midir? Devlet eğitimde nasıl bir rol oynamalıdır?” gibi sorular eğitim felsefesinin merkezinde olan, eğitim filozoflarının uzun yıllar boyunca üzerine derinlemesine düşünüp tartıştıkları ve açıklamaya çalıştıkları sorulardan bazılarıdır (Noddings,2020:1). Öğretim programlarından sınıf içi uygulamalara, ülkedeki ya da dünyadaki politikalara kadar bütün eğitsel faaliyetler kaçınılmaz şekilde çeşitli felsefi argümanlara ya da varsayımlara dayanır (Siegel, 2009). O halde, eğitim pratiklerinin doğru yönlendirilmesinin temelinde eğitim felsefesinin olduğu açıktır. Eğitim felsefesi; eğitimin nedenini, okulların varlık sebebini açıklamada, öğrencilerin şekillendirileceği çevrenin nasıl olması gerektiğine, ilgili konunun nasıl bir yaklaşımla öğretilmesi gerektiği ve vb. konularda karar vermede bir kılavuzdur (Doğanay ve Sarı, 2003). Benzer şekilde, Demirel (2012) de eğitim felsefesinin öğretim programlarının geliştirilmesinde önemli bir rol oynadığını, felsefenin okulların zihniyetini, görüş ve inançlarını temsil ettiğini belirtmektedir. Ornstein ve Hunkins (2018) de eğitim felsefesini hedeflerin oluşturulmasında ve yorumlanmasında, içeriğin hazırlanıp organize edilmesinde, öğretim yöntemlerine ve programın başarısının nasıl değerlendirileceğine karar verilmesinde etkili olan bir alan olarak ifade etmiştir. Aynı şekilde, Çelik ve Orçan (2016), bir öğretim programının altyapısının, eğitimin amacının,

içeriğinin, sınama durumlarının hangi ontolojik, epistemolojik, etik temellere dayandırılacağına felsefi bir bakış açısı ile belirlendiğini vurgulamıştır.

Eğitim felsefecileri eğitime uygulanacak ilkeler üzerinde durur, eğitimin hedefleri, öğretim programı veya mevzusu, genel yöntem ilkeleri, öğrenme öğretme süreçlerinin çözümlemesi, eğitim ve eğitimin gerçekleştiği toplum arasındaki ilişkiler gibi belirli genel ilkelerle ilgilenirler (Elias ve Merriam, 2005). Eğitimin anlamına ve hedeflerine ışık tutarken varsayımları belirleyerek derinlemesine bir inceleme ve argüman analizi gerçekleştirir, kavramlara açıklık getirir ve eğitim sorunlarına çözüm geliştirirler (Enslin, 2010). Sonuç olarak, eğitim politikaları ve uygulamaları belirlenirken hangi eylemleri neden yerine getirmek gerektiği, eğitim sisteminden nasıl bir insan yetiştirmesinin beklendiği soruları düşünsel (reflective) ve sistematik bir etkinlik olan kuram ile; yani felsefe ile cevaplanır.

Eğitim alanı çok geniştir; ortaya çıkardığı sorunlar neredeyse sayısızdır ve büyük karmaşıklığa sahiptir. Bu özellikler, eğitim olgularını ve sorunlarını, yanlarında kendi tercih ettikleri kavramsal çerçevelerini (kavramlar, teoriler ve ideolojiler, analiz ve tartışma yöntemleri, metafizik ve diğer varsayımlar) getiren çok sayıda sosyal meselelere ilgi duyan entelektüelde büyük ilgi uyandırmaktadır. Geniş kapsamda çalışmalar yürüten bilim adamlarının eğitim felsefesi alanında da kendilerine yer bulmaları şaşırtıcı değildir (Siegel, Phillips ve Callan, 2018). Dolayısıyla; eğitim felsefesinin ilgilendiği, sorguladığı konu alanları oldukça kapsamlıdır; eğitime ilişkin sınırlı bir perspektif sunmaz. Eğitim sürecini sadece bir açıdan değil, eğitimi çok çeşitli açılardan ele alır. Öğretim programı, içerik, metot, öğrenme, motivasyon, insan doğası, değerler bunlardan bazılarını oluşturur. İlgilendiği konu alanlarının bolluğu dikkate alınınca, eğitimin, felsefenin en temel konu alanlarından biri olduğu söylenebilir. Bu sebeple, eğitim felsefesinin akademik bir disiplin olarak tanımını yapmak çok kolay değildir; eğitim felsefesi alanı sınırları açıkça belirgin olmayan bir disiplindir (Ünder, 2007a). Çalışma konularının çok geniş oluşu ve eğitim felsefesinin bir akademik alan olarak görece yeni olmasının bunda etkisi olduğu söylenebilir. Bu durum ise alanda çeşitli görüşlerin yer bulması ve sürekli olarak farklı düşüncelerin doğması bağlamında bir özgürlük alanı da yaratmış olur. Bu sebeple eğitim felsefesi alanının belirgin bir çerçevesi olduğunu söylemek çok kolay değildir.

Eğitim Felsefesinin Tarihi ve Dünyada ve Türkiye’de Akademik Bir Disiplin Olarak Gelişimi

Eğitim felsefesinin kökleri oldukça eskiye dayanır. Felsefi düşünce Antik Yunan'da Sokrates ve Platon ile başlatılır. Cevap bulmaya çalıştıkları temel sorunlar esasen eğitime ilişkin sorunlardır; bu sebeple eğitim felsefesinin de bu zamanda başladığı söylenebilir. Bir başka ifadeyle; felsefe sorunları üzerine yapılan tartışmaların ve tüm felsefi düşüncesin doğrudan ya da dolaylı şekilde eğitimin sorunlarına ilişkin tartışmalar olduğu kabul edilirse eğitim felsefesinin tarihinin felsefe tarihi kadar eski olduğunu söylemek mümkündür.

Felsefenin eğitimi konu edinmesinin Antik Yunan'a uzanan uzun bir geçmişi olsa da eğitim felsefesinin bağımsız bir disiplin olarak ortaya çıkışı yeni bir olgudur (Elias ve Merriam, 2005). Sanayi Devrimi sonrasında eğitimin evrensel bir nitelik kazanmaya, herkesin ilgilendiği bir alan haline gelmeye başlaması ile birlikte eğitim felsefesi ayrı bir disiplin olarak görülmeye başlamıştır (Cevizci, 2018). Fakat eğitim felsefesinin özerk bir felsefi alan olması büyük ölçüde John Dewey'in yazılarının etkisiyle olmuştur; onun çalışmaları yoğun destek ve ilgi görmüştür. Dewey geleneksel eğitimin eleştirisini yaparak yeni bir eğitim felsefesi yaklaşımı ortaya koymuş; bu da diğer çeşitli eğitim felsefesi yaklaşımlarının doğuşuna katkıda bulunmuştur (Elias ve Merriam, 2005). 20.yüzyıla gelindiğinde ise üniversiteler bünyesinde eğitim fakültelerinin açılmasıyla diğer disiplinler arasında tam olarak yerini almıştır (Brubacher, 1969; Akt. Cevizci, 2018).

1941'de ABD'de eğitim sorunlarını akademik olarak ele alabilmek için PES (Philosophy of Education Society- Eğitim Felsefesi Derneği) kurulmuştur; böylece eğitim felsefesinin akademik bir disiplin alanı olarak kabul edilmesinin 1941'de gerçekleştiği belirtilmektedir (Kaminsky, 1993).

İlgili alanyazın incelendiğinde eğitim felsefesi ve/veya felsefelerinden bahseden çeşitli yaklaşımların olduğu görülmektedir. İlk olarak en etkin ve en eski olan “izimler”, “felsefi sistemler” veya “metafizikler” yaklaşımı dikkat çekmektedir. Bu izimler yaklaşımı, 1941'de ABD'de PES'in (Philosophy of Education Society- Eğitim Felsefesi Derneği) kurulmasından sonra benimsenmiştir (MacMillan, 1991). Bu yaklaşım ile eğitime ilişkin sorulara felsefenin ontoloji, epistemoloji, etik, mantık gibi alanları aracılığıyla tutarlı yanıtların verildiği çeşitli düşünce ekolleri oluşturulmuştur. Daha iyi bir ifadeyle, bu yaklaşım felsefeyi; filozofların metafizik, epistemoloji, etik, estetik alanlara dayanarak daimi problemlere, eğitim sorunlarına vermiş oldukları yanıtlar bütünü olarak ele alır. İzimler yaklaşımı, felsefe tarihindeki düşünceleri sadeleştirerek sunmuş, filozofları sınıflandırarak belli izimler altında toplamış, felsefe ve eğitim

ilişkisinin önemini vurgulamıştır (Ünder, 2018). PES'in kurulmasıyla ortaya çıkan izimler arasında şunları görmek mümkündür: İdealizm, Realizm, Natüralizm, Pragmatizm, Thomizm. Ayrıca; Marksizm, Varoluşçuluk (Existentialism), Eleştirel Teori, Analitik Felsefe, Fenomenoloji, Postmodernizm, Davranışçılık, Yapılandırmacılık gibi daha çağdaş izimler de bunlar arasında yer alabilmektedir (Barrow, 2010; Elias ve Merriam, 2005). Her bir felsefi akım kendi içinde tutarlı bir epistemoloji, ontoloji ve aksiyolojiye sahiptir. Dolayısıyla eğitim ile ilgili meseleleri bir bütünlük içinde geniş bir perspektifle tartışılır. Böylece eğitim bu mantıksal bir bütünlük içinde oluşan önermeler üzerine kurulur. Ünder'in (2007b:137) de belirttiği gibi "felsefe, filozofların var olma, bilme ve değerlendirme konularındaki düşüncelerinin özünü oluşturduğundan, bu alanlardaki felsefi görüşler eğitim için bir temel oluşturur".

Öte yandan, programın amaçları, konuları, öğretimin metodu, öğretmenin ve öğrencinin rolü gibi konularda değişik görüşler ortaya koyan "eğitim akımları" veya "eğitim kuramları" yaklaşımı dikkat çekmektedir. Bunlar İlerlemecilik (Progressivism), Toplumsal Yeniden İnşacılık (Social-Reconstructivism), Daimicilik (Perennialism), Esasicilik (Essensializm) olarak sıralanabilir. Hutchins ve Adler'in savunuculuğunu yaptığı Daimicilik, eğitimde; insanlığın kalıcı, değişmez gerçekliklerini taşıyan büyük eserlerin (kanonların) incelenmesi gerektiğini belirtir (Adler, 1982). Bagley'in temsilcisi olduğu Esasicilik, eğitimde okuma, yazma, aritmetik gibi temel bilim konularının öğretilmesi gerektiğini savunur (Moss ve Lee, 2010). John Dewey ve Kilpatrick'ın savunucusu olduğu İlerlemecilik öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını merkeze alan, uygulamaya, problem çözmeye ağırlık veren bir eğilimdir (Gutek, 2014). Toplumsal Yeniden İnşacılık ise Counts'un temsilcileri arasında yer aldığı sosyalist yönelimli bir akımdır; eğitimin toplumsal kalkınmaya öncülük edeceğini ve sosyal, siyasal, kültürel politikalar üretmesi gerektiğini vurgulamışlardır (Cevizci, 2018). İlerlemecilik, Yeniden İnşacılık, Esasicilik, Daimicilik çoğunlukla filozof olmayan kişiler tarafından ortaya çıkarıldıkları ve özellikle felsefi önermelerden oluşturulmadıkları için çeşitli felsefi görüşlerle bağlantılı olabilirler (Ünder, 2007b). Öğretmen ve öğrencinin rolü, eğitim toplum ilişkisi, eğitimin içeriği vb. konularda düşüncelerini farklı biçimlerde ortaya koymaktadırlar, böylece eğitim sistemlerinin biçimlendirilmesine çeşitli şekillerde etki ederler (Gutek, 2017). Eğitim kuramları yaklaşımı, eğitimle ilgilenen ya da ilgilenecek olan kişilere eğitim fikirleri önermesi, öğretmenlerin ve idarecilerin eğitimle ilgili alanlara ilişkin önceden sahip oldukları eğitsel inançlarını daha düzenli ve sistemli hale getirmelerine katkıda bulunması bakımından işlevsel olmuştur.

Farklı bir eğitim felsefesi yaklaşımı da büyük düşünürler yaklaşımıdır. Bu felsefi yaklaşımda ise bir şekilde eğitime dair söz söylemiş, felsefe tarihinde yer etmiş önemli düşünürlerin eğitime ilişkin fikirleri inceleme konusu olur. Düşünürlerin açıkça eğitimle ilişkili görüşleri varsa incelenir ve yorumlanır. Eğer düşünürlerin açık bir biçimde ortaya koyduğu eğitim görüşleri yoksa dile getirdiği fikirlerinden çıkarımlar yapılır. Bu bağlamda, batı toplumunda en çok üzerinde durulup düşünceleri incelenen kişiler Platon, Aristoteles, Helvetius, John Locke, John Dewey, Rousseau, Kant, Russell, Whitehead, Pestalozzi, Herbart gibi eğitim düşünürleridir. Doğu toplumunda ise bu düşünürler arasında Farabi, İbni Sina ve Gazali gibi isimleri görmek mümkündür (Ünder, 2007b).

Diğer bir eğitim felsefesi yaklaşımı ise kaynağını analitik felsefeden alan, 20.yüzyılda Anglo-Sakson düşüncede ortaya çıkan ve Russell ve Moore ile başlayan analitik eğitim felsefesi yaklaşımıdır. Analitik eğitim felsefesinin esas başlangıcı olarak Israel Scheffler'in 1954 yılında yayınlanan *Toward an Analytic Philosophy of Education* makalesi de alınabilmektedir. Scheffler (1954), bu eserinde “eğitim felsefesinin, eğitim pratiği ile ilgili anahtar kavramların özenli mantıksal analizi olarak nadiren görüldüğünü ya da hiç görülmediğini” ifade etmiş; analitik felsefenin araçlarının “yatkinlik, yaşantı, beceri, başarı, yetiştirme, zekâ, karakter, seçim, büyüme” gibi anlamı açık ve belirgin olmayan eğitim kavramlarının anlamlarının berraklığa kavuşturulmasında ve uygulanmasında etkili olacağını savunmuştur. Hardie, Scheffler, O'Connor, ve R.S.Peters'in çalışmalarıyla bu yaklaşımın saygınlığı artmıştır. Peters, aynı zamanda İngiltere'de eğitim felsefesinin akademik bir disiplin olarak kabul edilmesinde etkili olan isimdir. O, 1966 yılında *Philosophy of Education Society of Great Britain* adlı etkili bir derneğin kurulmasını sağlamıştır. Paul Hirst, Robin Barrow, William Frankena, Anthony Flew, John White gibi düşünürler de analitik felsefenin diğer önemli isimleri arasındadır.

Analitik eğitim felsefesi, eğitime ilişkin kavramların, görüşlerin, ifadelerin analitik bir şekilde incelenmesi ile ilgilenir. İnsanlara verilecek eğitimin ne olması ve ne şekilde olması gerektiği ile ilgili önermeler yapmanın etiğe aykırı ve doğru olmadığını düşünür; bu sebeple sadece eğitime ilişkin kavramların aydınlatılmasıyla ilgilenir (Clark,2006; Portelli,1987). “Günlük dil analizi” olarak da bilinen analitik eğitim felsefesi geleneği, günlük dil felsefesinin yöntemlerini kullanarak eğitime ilişkin kavramların eleştirel bir biçimde analizini yapar, bu kavramların anlamını açıklığa kavuşturmaya, birbirinden farklılıklarını ve birbirleriyle ilişkisini belirlemeye çalışır; sonuç olarak, bu eğitim felsefesi yeni bilgi ortaya koymaz (Ünder, 2007b). Diğer bir taraftan Clark'ın (2006) da belirttiği gibi bu yaklaşım kavramların doğru koşullarda

kullanımı için onların anlamlarını daha iyi aydınlatmaya çabalayarak aslında eğitim felsefesini bir kavram analizine indirgemıştır. Analitik eğitim felsefesi 1960'lı ve 1970'li yıllarda egemen bir eğitim felsefesi yaklaşımı haline gelmiş; yazılan kitaplar ve makalelerin artmasıyla bu yaklaşımın etkisi doruk noktasına ulaşmıştır.

Ancak 1980'lerde analitik eğitim felsefesi yoğun eleştiriler almaya başlamış, İngiltere'de ve Amerika'da yeni yönelimler ortaya çıkmış, analitik felsefenin yerini hermeneutik, eleştirel teori, postmodernizm gibi çeşitli felsefi görüşler almıştır (Carr, 2004). Eğitim felsefesi alanında araştırma yapan akademisyenler; başta Gadamer, Heidegger, Husserl, Foucault, Derrida, Lyotard, Nel Noddings gibi isimlerin çalışmalarını analiz etmişlerdir. Böylece analitik felsefenin etkisi zayıflamıştır (Siegel, Phillips ve Callan, 2018). Ancak analitik eğitim felsefesi, eğitime ilişkin görüşlerin, anlamı açık olmayan ifadelerin özenli, mantıksal biçimde analiz edilip berraklığa kavuşturulması konusunda eğitim felsefesine katkı sağlamıştır.

1980'li yıllarda ortaya çıkmış eleştirel eğitim felsefesi veya eleştirel pedagoji yaklaşımı günümüzdeki en etkili yaklaşımlardan biri olarak nitelendirilebilir. Ağırlıklı olarak Marxizm ve eleştirel teoriden yoğun bir biçimde beslenmiş olan eleştirel pedagoji (Abraham, 2014); sosyal sınıf, güç, toplumsal cinsiyet, ırk gibi eşitsizlik meselelerine yoğunlaşan, eğitime ilişkin yanlış algıları ortaya çıkararak eğitimi dönüşüme uğratmayı, hümanist ve özgür bir toplum yaratmayı amaçlayan bir yaklaşımdır (Merriam, Rosemary ve Lisa, 2007; Moss ve Lee, 2010). Başta Paolo Freire, Antonio Gramsci, Ira Shor, Ivan Illich, Henri Giroux, Micheal Apple, Peter McLaren, Donaldo Macedo gibi özellikle eğitim üzerine düşünen eğitim felsefecileri tarafından temsil edilmektedir. Bunlar arasındaki en önemli isim ise 20.yüzyılın son çeyreğine büyük etki etmiş, eleştirel pedagojinin en önde gelen temsilcisi olarak kabul edilen Paolo Freire'dir. Freire'nin *Ezilenlerin Pedagojisi* adlı eseri de eleştirel pedagojinin temel metni kabul edilmektedir.

Türkiye'de ise eğitim felsefesinin gelişimine bakıldığında, bu gelişmenin 1998-1999 öncesi ve 1998-1999 sonrası olarak iki bölümde incelenebileceği, 1998-1999 öncesi dönemde ise dönüm noktasının 1953 yılı olduğu söylenebilir (Ünder, 2007b):

Ünder'e (2007b) göre Türkiye'de eğitim felsefesinin bir akademik disiplin olarak başlangıcı eğitimde çağdaşlaşma hareketinin başlamasıyla olmuştur. Eğitimde çağdaşlaşma ise Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasından önceki döneme denk gelir. 18. yüzyılda başlayan batılılaştırma hareketleriyle birlikte batıyı tanıyıp öğrenen entelektüeller "okuryazarlığın düşük oluşu", "eğitimin yaygınlaşmaması", "öğretimin verimsizliği", "okulda öğretilenlerin pratik yaşamdan kopukluğu", "medrese sistemi", "Batılılaştırmanın

eğitimde yol açtığı ikilik”, “yabancı okullar”, “geleneksel eğitim yöntemleri”, “öğretmenlerin niteliği”, “kızların eğitimsiz bırakılması” gibi daha birçok konuya ilişkin görüşler sunmuşlar, sorunlara çözüm önerileri getirmişlerdir. Ayrıca eğitim felsefesinin en önemli eserlerinin de çevirileri yapılarak Türkçeye kazandırılmıştır. Bu çevirilerden bazıları Rousseau’nun *Emile* kitabı, Dewey’in *Demokrasi ve Eğitim* kitabı, William James’in *Terbiye Muhasebeleri*, Kant’ın *Eğitim Üzerine* adlı kitaplarıdır. “Ziya Gökalp, İsmail Hakkı Baltacıoğlu, İsmail Hakkı Tonguç, Halil Fikret Kanad gibi eğitimci ve düşünürler eğitim kuramları geliştirmişlerdir” (Ünder, 2007b:141).

Yine Ünder’in (2007b) belirttiği gibi eğitim felsefesinin ele aldığı konular ise esas olarak ülkemizde 1848’te Darülmualimin-i Rüşdi’nin açılmasıyla birlikte öğretmen yetiştirmeden sorumlu kurumların programlarında yerini almıştır; ancak, bu konular 1953’ten önce yaygın olarak terbiye (pedagoji) ya da terbiye tarihi (pedagoji tarihi) derslerinin altında toplanmıştır. Çünkü o dönemlerde Avrupa ülkelerinde eğitim felsefesi adı hiç kullanılmıyordu. Bu derslerde eğitim-toplum ilişkisi, vatandaşlık eğitimi, karakter eğitimi, genetik ve çevre faktörleri (nature-nurture) gibi konular yer alır ve tartışılırdı ya da pedagoji tarihi dersi kapsamında eğitim tarihindeki önemli düşünür ve eğitimcilerin eğitim anlayışları tanıtılırdı. Türkiye Cumhuriyeti kurulduktan sonra da öğretmen yetiştiren okullarda bu dersler okutulmaya devam etmiştir. Eğitim felsefesi cumhuriyet döneminde yükseköğretimde de çalışma alanı olarak kendine yer bulmuştur. 1917’de kurulan 1933’te İstanbul Üniversitesi’ne dönüştürülen Darülfünun’da pedagoji kürsüsü kurulmuştur. İsmail Hakkı Baltacıoğlu tarafından pedagoji tarihi dersi yürütülmüştür.

Ünder (2007b) İkinci Dünya Savaşı’nın ardından Türkiye’nin ulusal ve uluslararası politikalarında, eğitimsel ve entelektüel yönelimlerinde önemli değişiklikler yaşandığını ifade etmiştir. Türkiye’nin Sovyet Rusya ile olan yakınlıktan uzaklaşarak demokratik batı ülkelerine, özellikle ABD’ye yaklaştığını, yakın politik, ekonomik, askeri ilişkiler kurduğunu; bunun ardından çok sayıda öğrencinin eğitim için ABD’ye gönderildiğini, dönenlerin Türkiye’deki eğitimi ABD’de olduğu gibi yapılandırmaya, kavramsallaştırmaya çalıştıklarını belirtmiştir. 1953’te gerçekleştirilen 5. MEB Şurası ile Alman eğitim anlayışından ABD’nin eğitim bilimleri anlayışına geçilmiştir. Amerikan eğitim felsefesinin Türkiye’de öğretmen yetiştiren okulların programlarına girmesiyle pedagoji ve pedagoji tarihinin yerini eğitim psikolojisi, eğitim sosyolojisi, eğitim felsefesi gibi eğitim bilimleri dersleri almıştır. Böylece eğitim felsefesi adıyla bir ders ilk defa programlarda yer almıştır (Ünder, 2007b). Ancak şu belirtilmelidir ki; eğitim felsefesi ilk

defa bu tarihte, bu adla okutulmaya başlasa da Türkiye’de eğitim felsefesinin kapsamında bulunan konular çok uzun yıllardır öğretmen yetiştiren okullarda öğretilmekteydi.

1998-1999 eğitim yılında ise öğretmen yetiştirme programları yeniden yapılandırılmış; eğitim felsefesi, eğitim tarihi, eğitim psikolojisi dersleri programlardan çıkarılmıştır. Onun yerine, eğitim felsefesi “Öğretmenlik Mesleğine Giriş” adlı dersin içinde “eğitimin sosyal, psikolojik, felsefi ve tarihi temelleri” şeklinde bir konu olarak yer alabilmiştir (Ünder, 2007b).

Eğitim fakültesi eğitim programlarında 2006 yılında yapılan düzenlemeyle eğitim felsefesi okul öncesi öğretmenliğinin programında meslek bilgisi dersi olarak, diğer öğretmenlik programlarında ise seçmeli ders olarak okutulabilir duruma gelmiştir (YÖK, 2007a). 2018 yılında yeni bir değişiklik daha yapılmış; yapılan bu son değişiklik ile tüm öğretmenlik lisans programlarında zorunlu ders olmuştur (YÖK, 2018). 1997’deki yeniden yapılanma sürecinde, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi’nde temel bir çalışma alanı olarak yer bulmuş olan eğitim felsefesi çalışmalarını sürdürecekt uygun ortam da kalmamıştı. Ancak 2007 yılından itibaren Fakültede eğitim felsefesi çalışmaları yeniden canlanmaya başlamış; 2016 yılında YÖK tarafından gerçekleştirilen eğitim fakültelerinin yeniden yapılanma çalışmaları kapsamında eğitim felsefesi bilimsel bir çalışma alanı olarak “Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri Anabilim Dalı” altında üniversitelerde yer almaya başlamıştır; böylece lisansüstü düzeyde alanla ilgili çeşitli akademik çalışmalar yürütülmesinin önü açılmıştır. Dolayısıyla, eğitim felsefesi alanının son zamanlarda yeniden değer kazanıp canlanmaya başladığı söylenebilir.

Türkiye’de eğitim felsefesinin öğretimi ağırlıklı olarak izmler yaklaşımı ve eğitim kuramları yaklaşımı üzerinden olmuştur. Türkiye’de yayımlanmış eğitim felsefesi kitaplarının pek çoğu temelde bu yaklaşımları içermiştir (Ünder, 2018). Gerçekten de Veysel Sönmez, Ahmet Cevizci, Mustafa Güçlü, Mustafa Ergün, Mustafa Günay, Kemal Bakır gibi eğitimcilerin Eğitim Felsefesi adlı kitaplarının bu yaklaşımı temel aldığı görülmüştür.

Türkiye’nin Eğitim Felsefesine İlişkin Tartışmalar

Bir ülkenin eğitim felsefesinin yalnızca felsefi akımlardan etkilenmediği bilinmektedir. Bu bağlamda sadece felsefi akımları temele alıp bir ülkenin eğitim felsefesini ortaya koymak iyi bir sonuç vermeyebilir. Çünkü eğitim; Uçak ve Erdem’in (2020) de belirttiği gibi; yaşanan toplumsal, politik, ekonomik değişikliklerden, çağın

beklentilerinden, ihtiyaçlarından, düşünce ve inançlarından etkilenmektedir. Dolayısıyla, bir ülkenin eğitimine ilişkin kararlar esasen o ülkenin askeri, ekonomik, toplumsal ihtiyaçlarına, siyasal yapısına, geleneklerine, geçmiş tecrübelerine dayanarak alınır. Bu bağlamda, ülkelerin ideolojileri eğitimi etkileyen önemli bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır. Özellikle 18. yüzyıl Aydınlanma Döneminden sonra ideolojik düşünceler siyasal, sosyal, ekonomik düşünceleri etkilediği gibi eğitim düşüncelerini ve uygulamalarını da etkileyen güçler olmuştur.

Aydınlanma döneminin ardından modern ulus devlet anlayışının ortaya çıkışı ile birlikte ideolojinin eğitim politikalarını ve uygulamalarını doğrudan etkilediği bilinmektedir. Yeni kurulmuş ulus devletler, eğitimi, ideolojilerini yayma aracı olarak görmeye ve kullanmaya başlamışlardır (Sain ve Zabun, 2018).

İdeoloji kavramının, alanyazında çeşitli tanımlarına rastlanmaktadır. Öncelikle bu kavram kelimenin kökünden de anlaşılacağı gibi düşünceyle, ideal olanla ilgilidir. İdeoloji kavramı, ilk olarak Fransız bir filozof olan Destutt de Tracy (1755-1836) tarafından *Element d'idéologie* adlı eserinde “ideler bilimi” olarak kullanılmıştır.

İdeoloji kavramı, Tracy'den Marx'a kadar olan zamanda düşüncelerin araştırılması olarak ele alınmış, Marx'tan sonra ise yeni bir anlama kavuşmuştur (Yapıcı, 2011). Marx'a göre; ideoloji, görünürde mantıklı olan ancak gerçekte egemen sınıfların çıkarlarını haklılaştırmak için oluşturulan bir düşünce sistemidir. Bu sistemde, bir sınıfın üyeleri olan insanlar, doğru olmayan, ancak temel amacı, hâkim durumdakilerin gücünü meşrulaştırmak ve sürdürmek olan, ideoloji olarak nitelendirilen şeylere inanırlar (Wallace ve Wolf, 2018).

Althusser'e (1991:47) göre; ideoloji, “toplumsal formasyonun belirleyicisi, buna göre toplumu dönüştürücü ve bireyleri bu ilişkiler ağı içerisinde yönlendirici egemen fikirler ve tasarımlar sistemi” olarak ifade edilebilir. McLaren'a (2011) göre ise; ideoloji, belirli sosyal grupların ve sınıfların çıkarlarını yansıtan karmaşık inanç, temsil ve uygulama sistemlerini kapsar; bireylerin ve grupların dünyayı nasıl algıladıklarını ve anladıklarını şekillendiren değerleri, normları ve anlamları içerir. Bu bağlamda, ideoloji kavramı, “hem gerçekliği gizleyen ... hem de yeni toplumsal yapılar içinde insanları harekete geçirecek izlenceler anlamında kullanılabilir” (Oskay,1952:199). Dolayısıyla, ideoloji, “yeni bir toplumsal formasyon kurmaya yönelik bir sınıfın elinde iken izm-olarak; bu sınıf kendi toplumsal formasyonunu kurduktan sonra ise, hegemonik ideoloji olarak” ele alınabilmektedir (Oskay,1952:200).

Kaplan’a (2005) göre; ideoloji, en genel anlamda bireylerin toplumsallaştırılması sürecinde temel alınan bakış açısı, dünya görüşü olarak da tanımlanabilmektedir. Gutek (2017:163-164) ideolojiyi, büyük ölçüde “1776 Amerikan Devrimi, 1789 Fransız Devrimi, 1917 Bolşevik Devrimi ve 1949 Çin Komünist Devrimi gibi büyük devrimlerle” ortaya çıkmış olan ve “bir grubun görüş açısını, programını, eylemini, isteklerini teorik açıdan meşru kılmaya yara[yan]” olgular olarak belirtmiştir.

Heywood (2014:28) ise ideoloji için şunları söylemiştir:

Tüm ideolojiler, (a) genellikle dünya görüşü biçiminde mevcut düzene ait bir açıklama sunarlar, (b) arzulanan geleceğe ilişkin bir model, bir iyi toplum görüşü geliştirirler ve (c) siyasal gelişmenin nasıl yapılacağı ve nasıl yapılması gerektiğini, (a)’dan (b)’ye geçişin nasıl olacağını açıklarlar.

Bu bağlamda, ideolojinin gücü, devletin siyasal iktidarının ortaya koyduğu tanımlar ve amaçlar doğrultusunda, toplumu oluşturma ve topluma bir üst kimlik kazandırma meselesindeki etkinliğinden gelmektedir (Çetin, 2001b). Öyleyse, ideoloji en genel anlamıyla geleceğin politikalarını ve ideal insan tipini belirlerken, bireyleri toplumsallaştırırken başvurulacak bir kaynak, bir ülkü, bir düşünceler, inançlar bütünü olarak ifade edilebilir.

Modernleşme çabasıyla birlikte eğitim, Türkiye’de de devletin ve iktidarların yakından ilgilendiği bir alan olmuştur. Çünkü eğitim her zaman belirli inanç ve görüşlerin topluma benimsetilmesi amacını yerine getirmiş, bir toplumsallaşma aracı olarak kabul edilmiştir. Bu bağlamda, eğitim ve eğitimdeki sorunlar, eğitimin yeniden düzenlenmesi sürecini etkileyen ideolojik görüşlerden ve pratiklerden ayrı ele alınamaz (Altın, 2019). Gutek’in (2017) de belirttiği gibi devletler ideal insan tipi yaratırken esas olarak eğitime başvururlar. İdeoloji, bilhassa egemen sınıfın ideolojisi ya da resmi ideoloji olarak eğitimi şu şekilde etkiler: “Eğitim politikaları, hedefleri, amaçları ve sonuçlarını belirler. Okul çevresindeki davranış ve değerleri belirleyip, kuvvetlendirir. Okulun resmi müfredatını oluşturan bilgi ve yetenekler üzerinde etkili olur” (Gutek, 2017:181). Dolayısıyla, ideoloji ve eğitim arasında güçlü bir ilişki olduğu, ideolojinin eğitim politikalarını, öğretim programlarını, uygulamalarını etkilediği, davranış ve değerlerin oluşumunu sağladığı söylenebilir. Daha iyi bir ifadeyle, eğitimde ulaşılmak istenen hedeflere karar verilmesinde egemen sınıfın sahip olduğu ideoloji önemli ölçüde etkili olmaktadır.

Türkiye’de de iktidarlar eğitimle ciddi anlamda ilgilenmiş, kendi hedeflerini gerçekleştirmek için eğitimi önemli bir enstrüman olarak görmüştür. Türkiye

Cumhuriyeti'nin eğitim düşüncesini ortaya koymak için alanyazın incelendiğinde, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan günümüze kadar eğitim alanında pek çok düzenleme ve değişiklik yapıldığı bilinmektedir. Şüphesiz ki; en önemli değişiklik Mustafa Kemal ve cumhuriyetin kurucu kadrosunun yaptığı eğitim devrimidir. Türkiye Cumhuriyeti bağımsız bir ulus devlet olarak kurulduktan sonra kendi insan idealini oluşturmayı hedeflemiştir. Atatürk ve kurucu kadro yeni kurulmuş devletin varlığını sürdürebilmesi için çeşitli devrimlerle yeni sosyal ve siyasal düzen kurmuşlardır. Atatürk'ün döneminde eğitim gençleri artık eski düzene göre yetiştirmeyecek; onlarda yeni siyasal düzenin ihtiyaç duyduğu fiziksel entelektüel, ahlaksal, zihinsel durumları oluşturacaktır. Çünkü kurucu kadronun toplumun bekası için gerekli kabul ettiği koşullar artık eskisinden köklü biçimde farklıdır.

Burada her toplumun kendi ideal insanını oluşturduğunu belirten ve eğitimi toplumsal bir olgu olarak gören Durkheim'ın eğitim tanımına bakmak yerinde olacaktır. Durkheim (2016:8) eğitimi, “yetişkin nesillerin toplumsal yaşam için daha olgunlaşmamış kişiler üzerinde uyguladığı eylem” olarak tanımlar. Ona göre eğitimin amacı; çocuğun içinde bulunduğu toplumsal çevresinin ve ileride içinde yer alacağı aile, sınıf, meslek gibi grupların ondan geliştirmesini talep ettiği bir takım fiziksel, entelektüel ve ahlaki şartları çocuğun içerisinde harekete geçirmek ve geliştirmektir. Diğer bir söyleyişle, “eğitim genç neslin toplumsallaşmasıdır” (Durkheim, 2016:8).

Durkheim'ın eğitim tanımından yola çıkarak Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim amaçlarına bakılacak olursa; yeni Türkiye'nin de kendine özgü bir insan ideali oluşturduğu görülmektedir. Gençlerin nasıl bir ideal doğrultusunda yetişmeleri gerektiğini düşünenler de Mustafa Kemal Atatürk ve cumhuriyetin kurucu kadrosudur. Bu kadro, Türkiye'nin ve cumhuriyet rejiminin var oluşunu ve devamlılığını bir takım siyasal ve toplumsal devrimlerle gerçekleştirmeye çalışmışlardır. Gençler artık yeni kurulan cumhuriyetin insan idealine göre yetiştirilecek; yeni Türkiye'nin talep ettiği zihinsel, fiziksel, entelektüel, ahlaki değişimler çocuklarda içsel olarak uyandırılacak ve geliştirilecektir.

Burada ilk olarak Atatürk'ün eğitimci kişiliğinden ve yaptıklarından söz etmek yerinde olacaktır. O, yalnızca vatani kurtarıp, cumhuriyetle yönetilen çağdaş bir devlet kurduğu için değil, milletini insan onuruna yaraşır şekilde yaşatmanın yolunun eğitimden geçtiğini gördüğü için Türkiye Cumhuriyeti'nin en değerli şahsiyeti kabul edilmektedir (Oğuzkan,1987). Türk milletinin kurtarıcısı büyük önder Mustafa Kemal'in, fikirleriyle

eğitime yön verdiği, Türk milli eğitiminin politikası, amaç ve ilkelerinin belirlenmesinde etkili olduğu bilinmektedir (Akyüz, 1989).

Atatürk, kendisini ilk olarak eğitimci kişiliğiyle tanımlamak istemiştir. Sönmez'in (2002) aktardığına göre, Atatürk 1936'da kendisiyle ilgili yazılan bir şiiri okuduktan sonra şair Behçet Kemal Çağlar'a şöyle demiştir: “olmamış... Benim asıl bir niteliğim var ki onu hiç yazmamışsın... Benim asıl kişiliğim öğretmenliğimdir; ben milletimin öğretmeniyim, bunu yazmamışsın!”. Mustafa Kemal'in başöğretmen unvanıyla kara tahta başında millete okuma yazma öğretmesi, her gittiği yerde okulları, sınıfları ziyaret etmesi, öğretmenlerle temasta olması, onlara çok değer vermesi, ders kitapları yazması, çok okuması ve okuduklarından diğerlerini de faydalandırmak istemesi, düşüncelerini açık ve anlaşılır anlatması, anlatırken kroki, araç-gereç vb. kullanması, Cumhuriyetin ilanından hemen sonra Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nu çıkartması onun eğitimci kişiliğini ve niteliklerini gösteren birkaç örnek arasında gösterilebilir (Sönmez, 2002). Nitekim, Atatürk 'başöğretmen' unvanı ile kara tahta önüne geçip halkına öğretmenlik yapmış, halkın eğitim düzeyini yükseltmek için büyük çaba göstermiş; bu anlamda eğitimciler ve öğretmenlere büyük bir manevi destek vermiştir (Akyüz, 1989).

Atatürk, Milli Mücadele tüm hızıyla devam ederken 16 Temmuz 1921'de Ankara'da Maarif Kongresini düzenlemiş ve Osmanlı'nın millî olmayan eğitim sistemini ülkenin felaketlere sürüklenmesinin temel nedenleri arasında görmüş, yüzyıllardır yıpranan toplumun eğitimle tedavi edileceğine işaret etmiş ve savaşın ardından uygulanması için milli bir eğitim programı hazırlamanın gerekliliğinden söz etmiştir.

Atatürk, Milli Mücadele kazanıldıktan sonra 27 Ekim 1922'de Bursa'da öğretmenlere hitaben yaptığı konuşmasında en değerli görevin eğitim işleri olduğunu dile getirmiş, toplumun gerçek anlamda kurtuluşunun eğitimdeki başarıya bağlı olduğunu; bu sebeple eğitim işlerinde mutlaka başarıya ulaşmak gerektiğini şöyle ifade etmiştir: “Maarif işlerinde behemehal (muhakkak) muzaffer olmak lazımdır. Bir milletin halâsı hakikisi (gerçek kurtuluşu) ancak bu suretle olur”.

Atatürk, her türlü yeniliğin, ilerlemenin eğitimden geçtiğine inanıyordu. Anadolu halkından bir ulus yaratmak için neredeyse tamamı okuma yazma bilmeyen toplumun eğitilmesi, cahilliğin, bilgisizliğin giderilmesi gerekiyordu. Eğitim ve bilim toplumun sosyal değişiminin ve gelişiminin anahtarıydı. Ancak eğitim onun için sadece gelişmeyi sağlayacak insan gücünü yetiştirmek değildi. Eğitim aracılığıyla geçmişin mantıksız, faydasız uygulama ve inançlarından arınmak, aklı ve bilimi rehber edinmek, cehalete son

vermek, vatanperverlik, bağımsızlık onuru, insanlığa saygı gibi yüksek değerlerin bireylerde oluşturulması gerekiyordu (Oğuzkan,1987).

Dolayısıyla, Atatürk için savaşın kazanılması yalnızca bir başlangıçtı. İlk olarak 1922’de saltanat kaldırılmış; 1923’te cumhuriyet ilan edilmiştir. Ülkenin bağımsızlığının yeniden tehlikeye düşmemesi, cumhuriyet rejiminin halka benimsetilmesi, çağdaşlaşma yolunda ilerlemeler kaydedilmesi gerekiyor, işlevsiz kurumları, yapıları, zihniyetleri yıkmak, yeni ideale hizmet edecek yeni yapıları kurmak gerekiyordu. Bu amaçla, 1924’te hilafet kaldırılmış, Şeriye ve Evkaf Vekâleti kaldırılmış, Tevhid-i Tedrisat yasası çıkarılmış, medreseler kapatılmış, eğitim ve öğretimde birlik sağlanmıştır. 1925’te Şapka İnkılabı yapılmış, Tekke ve Zaviyeler kapatılmış, Hicri ve Rumi takvimler terk edilmiş, Miladi takvime geçilmiştir. 1926’da yine bir laikleşme adımı olan Medeni Kanun kabul edilmiş, tek eşlilik yasaklanmış, mirasta kadın erkek eşitliği sağlanmıştır. 1928’te “Devletin dini İslamdır” ibaresi kaldırılmıştır, Arap harflerinin kullanılmasına son verilmiş, Harf İnkılabı yapılmıştır. 1930’da Türk Tarih Kurumu, 1931’de Türk Dil Kurumu kurulmuştur. 1937’te laiklik ilkesi resmi olarak anayasaya girmiştir.

Kemalist kadro tüm halkın eğitimden yararlanmasını sağlamak, bilgisizliği ortadan kaldırmak için bir eğitim seferberliği başlatmış, özellikle ilköğretim ve orta öğretimde eğitimi yaygınlaştırmaya çalışmıştır. Eğitim tüm öğrencilere açık ve parasız hale getirilmiştir. 1928’de Millet Mektepleri, 1930’da Halk Okuma Odaları, 1932’de Halk Evleri, 1936’da Köy Eğitim Kurulları ve de 1940’da Köy Enstitüleri kurulmuştur (Güven, 2015).

Atatürk’ün tüm bu yaptıkları ve söyledikleri ışığında, alanyazında Kemalist ideolojinin eğitim felsefesine ilişkin çeşitli çözümlemelere ve görüşlere rastlanmıştır. Bu çözümlemelere göre; Atatürk’ün eğitim felsefesi anlayışının temelde Aydınlanma felsefesine ve pragmatizme dayandığı, ancak diğer çeşitli felsefi görüşlerle de ilişkilendirildiği, bu bağlamda Atatürk’ün eğitim felsefesi anlayışının genel olarak eklektik bir felsefeye dayandığı anlaşılmaktadır.

Örneğin, Ünder’e (2017) göre; Osmanlı Devleti’nden devralınan eski kurumların ve yerine kurulan yeni kurumların temelindeki felsefeler karşılaştırıldığında, Kemalist devrimlerin özünde aydınlanma ve medenileşme ülküsü dikkat çekmektedir. Temelinde İslami düşünüş bulunan kurumlar kaldırılarak zihinlerden dinsel düşünüş sökülüp atılmak istenmiş; yerine zihinlerde bilimsel, rasyonel düşünüş tarzı oluşturulmak istenmiştir. Diğer yandan, Ünder (1996), Kemalist ideolojide temelde aydınlanma düşüncesi dikkat çekse de, Kemalist devrimin eklektik bir felsefesinin olduğunu; tek başına bir izme

indirgenemeyeceğini, Atatürk'ün konuşmalarında pek çok akımı destekleyecek kanıtların bulunabileceğini belirtmiştir. Ancak genel olarak Türk eğitim felsefesinin kendiliğinden gelişen bir pragmatizm içerdiğini, pragmatist bir ruha sahip olduğunu vurgulamıştır. Bu pragmatist karaktere uygun olarak Türk devriminde;

hiçbir öğreti, felsefe ya da politika iman ve bağlanma konusu olmamıştır. Onlara faydacı ve seçici bir bakış açısı egemen olmuştur. Araçlar, bu amaca ulaştırmayı vadettiği ölçüde değer verilmiş ve benimsenmiştir. Arzu edilmeyen sonuçlar ortaya çıktığı zaman da hemen terk edilmiştir (Ünder, 1996:41).

Toprakçı (2011) da Atatürk'ün eğitim anlayışının tek bir felsefi akımla sınırlandırılmayacağını, çeşitli felsefi düşüncelerin bir sentezi olduğunu ifade etmiştir. Toprakçı'ya (2011) göre; onun yıkık bir milletin yeniden toparlanmasının eğitimle mümkün olacağını düşünmesi ve yeni bir Türk Devleti kurması bakımından yeniden kurmacı, eğitimin milli olması gerektiğini düşünmesi bakımından esasici, eğitimin işlevsel ve bilimsel olmasını savunması bakımından ilerlemeci, aktif ve üretken bir bireyler yetiştirmesi gerektiğini vurgulaması bakımından politeknik bir düşünceye sahip olduğunu, dolayısıyla yalnızca bir felsefeye bağlı kalmadığını ileri sürmüştür.

Hesapçıoğlu (2009:135-136), Türk Eğitim Sistemi'nin, “epistemolojik açıdan...rasyonalist bir felsefeye, problem çözme yaklaşımları bakımından dedüktif/tümdengelimci bir felsefeye, yönetim anlayışları açısından merkezî yönetimli bir felsefeye, doğru bilginin kriteri açısından toplum merkezli (Durkheimci)” bir felsefeye sahip olduğunu saptamıştır.

Timur (1968), Adıvar (1995), Karaca (2004), Güven (2015), Koçak (2019) Kemalist ideolojide ilim ve fenni yücelten, ilerlemeye inanan bir perspektif dikkat çektiği ve toplumun her alanında bilim ve bilimsel yöntem temel alındığı için Kemalizmin felsefesinin pozitivist bir ağırlık taşıdığını ifade etmişlerdir. Tezcan (1989) ise Atatürk'ü pozitivist, pragmatist ve rasyonalist olarak nitelendirmiştir. Benzer şekilde, Albayrak (2019) da yaptığı güncel bir araştırmada Atatürk döneminde pozitivism, pragmatizm ve rasyonalizm gibi felsefi akımların devrimler yoluyla Türk eğitim sistemini biçimlendirdiğini ifade etmiştir.

İnal (2008), Kemalist ideolojinin Batının eğitim anlayışına bakışının temel çerçevesinin pragmatizm olduğunu, bilim anlayışının ve dünyaya bakışının da pozitivism olduğunu belirtmiştir. Koçak (2019) eğitim yoluyla cumhuriyet rejiminin ve Atatürk ilke ve inkılaplarının topluma benimsetilmesinin, aklın ve bilimin ışığında toplumsal hayatta üretken ve aktif kişiler yetiştirilmesinin, eğitim programlarının faydacı bir perspektifle

oluşturulmasının, günlük üretime dönük bilgi ve becerilerin kazandırılmasının, ülkenin eğitim politikasının, pozitivist, pragmatist, laik, demokratik bir düşünce temeline dayandığını gösterdiğini ifade etmiştir.

Özetle, alanyazın değerlendirildiğinde, Kemalist ideolojinin eğitim düşüncesinde çeşitli izmlerden, felsefi düşüncelerden öğeler bulunabilmekte, farklı düşünürlerin izlerine rastlanabilmektedir. Daha iyi bir ifadeyle, temelde Kemalist devrimin aydınlanma felsefesine, çağdaşlaşmaya, laikliğe, pragmatizme dayandığı, Kemalizmin tek bir doktrine ya da bir felsefi izme indirgenemediği, eklektik bir yapıya sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Atatürk sonrası döneme gelindiğinde, 1946 yılında Türkiye'de ilk çok partili seçim yapılmıştır. Türkiye, siyasi değişikliklerle birlikte, önceki döneme göre daha çok liberalleşmeye başlamış; bu nedenle, ülke dış yardımlara ve yatırımlara açık hale gelmiştir (Boratav, 2011). Türkiye, 1947 yılında Dünya Bankası (WB) ve Uluslararası Para Fonu'na (IMF) üye olmuştur (Ekzen, 2009). 1950 seçimlerinden sonra siyasi iktidarın Demokrat Parti'ye (DP) devredilmesiyle Türkiye kendisini gerçek anlamda yabancı yatırımlara açmıştır. Türkiye'ye savaş sonrası ABD tarafından Marshall Yardımı sağlanmıştır (Güven, 2015). Türkiye'nin endüstriyel gelişimi uluslararası kuruluşlar tarafından desteklenmemiştir (Ekzen, 2009). Türkiye, 1952 yılında eski Sovyetler Birliği'nin komünist bloğuna karşı kurulan Kuzey Atlantik Antlaşması Örgütü'ne (NATO) üye olmuştur.

Bu doğrultuda, Türk Eğitim Sisteminde de bazı değişim ve dönüşümler yaşanmıştır. 1950'den sonra genel olarak muhafazakâr düşüncenin güçlenmesiyle eğitimde maneviyatı öne çıkaran yapılar ortaya çıkmıştır (İnal, 2008); bu muhafazakâr düşünce “dini, katı bir pozitivist anlayışla tümünden reddeden görüşlere karşı, onun varlığını ve önemini kabul edip, toplumsal hayat içinde ve devletle ilişkisinde sınırlarını yeniden tanımlama gayreti” içinde olmuştur (Mert, 2006:319). 1952'de halkevleri, 1954'te Köy Enstitüleri Demokrat Parti tarafından kapatılmıştır; diğer yandan, Rockefeller ve Ford Vakfı gibi kuruluşların Türkiye'ye yardım etmesi ve yabancı yatırımcıların ve sermayenin ülkeye girmesi sebebiyle yabancı dil bilen insan gücünü yetiştirmek üzere 1955 yılında, daha sonra Anadolu liseleri olarak bilinecek olan, kolej adı verilen okullar açılmıştır (Güven, 2015).

1960 askeri darbesinin ardından eğitim anlayışı muhafazakâr milliyetçi düzlemde devam ettirilmiş, Birinci ve İkinci Kalkınma Planları doğrultusunda, mesleki ve teknik liselerin sayısı artırılmış, fen liseleri açılmış, 1965 yılında özel eğitim kurumlarını

düzenleyen yeni bir kanun çıkarılmış ve bu durum özel okulların sayısında artışa yol açmıştır (Okçabol, 2005). 1971 darbesinin ardından, koalisyon hükümetleri, kısa vadeli avantajlar sağlayan popülist ekonomi politikalarını benimsemiş (Boratav, 2011), öğrencileri ülke çapındaki çeşitli standart sınavlara hazırlayacak özel dershanelerin sayısı da artmaya başlamıştır (Okçabol, 2005). 1980 darbesinin ardından ise yeni neo-liberal politikalar hükümetin üretim faaliyetlerindeki etkinliğinin azaltılmasına, sermayenin ve malların serbest dolaşımına, devlete ait sanayilerin özelleştirilmesine ve kamu harcamalarında azalmaya dayanmıştır (Boratav, 2011). Yeni eğitim ve kültür politikası Türk-İslam sentezine dayanmış, özel okulların açılması teşvik edilmiş (Okçabol, 2005), kapitalist dünyaya uyum sağlamak ve küresel şartlarda rekabet edebilecek bireyler yetiştirmek için eğitim sisteminde değişiklikler yapılmıştır (İnal, 2008). 1980'li yılların başında kurulan Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ile üniversitelerin özerkliği tarihe karışmıştır (Güven, 2015).

1980'den bu yana iktidar partisi birçok kez değişmesine rağmen neoliberal ekonomik politikaları değişmemiş, (Boratav, 2011), AKP'nin iktidara geldiği 2002'den bu yana daha da artmıştır. Bu bağlamda, 2004 yılında Avrupa Birliği'nin eğitim sistemine uyum sağlamak ve küreselleşen dünyanın ihtiyaç duyduğu işgücünün yetiştirilmesine sağlamak için yapılandırmacı, öğrenci merkezli bir eğitim modeli ortaya çıkmıştır (Güven,2015).

Ardından 2012'ye gelindiğinde 4+4+4 denen reform kanunu kabul edilmiş, zorunlu eğitim 4 yılı ilkokul, 4 yılı ortaokul ve 4 yılı lise olmak üzere 12 yıla çıkarılmıştır (Güven, 2015): Bu gerçekte 8 yıllık zorunlu eğitim sürecinin kesintiye uğramasına sebep olmuş, 4 yıllık ilköğretimin ardından öğrencilerin uzaktan eğitim almasına izin verilmiştir. Bu kesinti aynı zamanda imam hatip okullarının yeniden açılmasına da olanak sağlamış, böylece dini eğitim veren okulların sayısı belirgin biçimde artmıştır. Programa eklenen zorunlu ve seçmeli derslerle öğretim programlarındaki dini derslerin sayısı da artmıştır.

Eğitim sistemindeki bu düzenlemeler, hükümetin dindar nesiller yetiştirme hedefiyle uyumluydu. Nitekim 1980'ten sonra toplumsal düzeni ve devamlılığı sağlamak için dinden faydalanma durumu devletin kendisi tarafından bizzat uygun bulunmuştur (Bora, 2015).

Özetle, 1950'den sonra Türkiye dünyadaki liberal-neoliberal düşüncelerden etkilenmiş, muhafazakâr düşüncenin eğitim sistemi üzerindeki etkileri artmış; o günden

bu yana Türk Eğitim Sistemi muhafazakârlığın merkezde olduğu, neoliberal eğitim politikaları ile sürdürülmektedir.

Yabancılaşma ve Vasıfsızlaşma

Bu bölümde araştırmanın konu alanı bağlamında, yabancılaşma ve vasıfsızlaşmaya ilişkin kavrasal çerçeve sunulmuştur.

Yabancılaşma

Yabancılaşma; felsefe, sosyoloji, psikoloji ve ekonomi gibi disiplinlerdeki çeşitli düşünürler tarafından araştırılan ve tanımlanan karmaşık bir kavramdır. Farklı bakış açıları yabancılaşmaya ilişkin farklı anlayışlar ortaya koymuştur.

Örneğin, aydınlanma filozofu Jean-Jacques Rousseau, ‘yabancılaşma’ terimini kullanmasa da bireylerin kendi özgün benliklerinden yabancılaşması ve bunun yarattığı etkiye değinmiştir. Onun toplumsal sözleşme, eğitim ve uygarlığın etkileri hakkındaki fikirleri yabancılaşma kavramına dair içgörüler sağlamıştır. Rousseau'ya (2018) göre insan doğası iyidir; ancak medenileşen, toplumsallaşan insan kötüdür: İnsanın kötüleşmesinin, ahlakının bozulmasının sebebi; özel mülkiyetin ve sosyal kurumların ortaya çıkışı, doğa durumundan organize topluma yapısına geçilmesi ve kaynakların eşitsiz dağılımının ortaya çıkmasıdır. Tüm bunlar, bireylerin doğal eğilimlerinden koptuğu ve yapay toplumsal geleneklere göre yaşadığı bir tür yabancılaşmaya katkıda bulunmuştur. Rousseau, medeni toplumun insanın ahlakını bozduğunu; bu doğrultuda geleneksel eğitim sisteminin de çoğu zaman dışsal değer ve beklentileri empoze ederek bireylerin gerçek doğasından uzaklaşmasına, diğer bir ifadeyle, kendi doğalarına yabancılaşmasına yol açtığını belirtmiştir. Bu yüzden, eğitimin, toplumsal normları empoze etmek yerine, çocukları doğal eğilimlerine uygun şekilde yetiştirmesi gerektiğini öne sürmüştür.

Alman filozof Georg Wilhelm Friedrich Hegel, yabancılaşma kavramını Marx gibi sistematik bir şekilde doğrudan ele almasa da, onun, özellikle öz-bilinç, tanınma, insan öznelliğinin gelişimi, diyalektik süreç hakkındaki fikirlerine dayanılarak yabancılaşmayla ilgili temalara değindiği ifade edilebilir.

Yabancılaşma bağlamında, Hegel'in diyalektik yaklaşımı; çelişkilerin ve olumsuzlamaların insan öznelliğinin ortaya çıkmasına nasıl katkıda bulunduğunu

anlamak için bir çerçeve sağlamaktadır (Akt. Osmanoğlu, 2016): Yabancılaşma, diyalektik süreçte bireylerin özgün benliklerinden ayrılmayı deneyimledikleri ancak sonunda yabancılaşmış durumların olumsuzlanması ve aşılması yoluyla daha yüksek bir kendini gerçekleştirme biçimine doğru ilerledikleri bir an olarak görülebilir.

Hegel'in yabancılaşma tartışmalarıyla ilgili en ünlü kavramlarından biri, onun *Tinin Görüngübilimi* eserinde özellikle de 'Efendi-Köle Diyalektiği' olarak bilinen bölümde yer almaktadır (Akt. Öztürk ve Çipe, 2020): Bu diyalektik, bireylerin kendilerini başkalarıyla ilişkili olarak tanımladığında ortaya çıkan potansiyel yabancılaşmaya değinen bir yaklaşım olarak yorumlanabilir. Hegel, bu diyalektikte, ötekinin tanınması yoluyla özbilincin oluşumunu araştırmıştır. Tanınma mücadelesi, bağımsızlık ve bağımlılık arasında karmaşık bir etkileşimi içerir ve bu diyalektiğin çözümü, öz bilincin gelişimi için çok önemlidir.

Alman filozof Ludwig Andreas Feuerbach yabancılaşmaya ilişkin bakış açısı geliştiren bir diğer düşünürdür. Feuerbach; insanın, onu insan yapan niteliklerinden koparılmasını yabancılaşma olarak ifade etmiştir (Akt. Öztürk ve Çipe, 2020): Feuerbach'a göre; geleneksel dini inançlar, insani niteliklerin ve ideallerin ilahi bir varlığa yansıtılmasını içerir. Bu süreçte insanlar kendi temel niteliklerini dışsal, aşkın bir Tanrı'ya atfederek yabancılaşırlar. Bir başka söyleyişle, dini yabancılaşma, insan niteliklerinin bir tanrıya kaydırılmasını içerir ve bu da kişinin kendi özünden ayrılma hissine yol açar. Dolayısıyla, insanın yabancılaşması, Tanrı'ya ulaşma sürecinde gerçekleşir. İnsan, Tanrı'ya ulaşmak için, kendi özüne yabancılaşır. Çünkü kendi doğasındaki olumlu özellikleri Tanrı'ya atfeder, kötücül ve olumsuz yanlarıyla kendini yoksullaştırır.

Sosyolojinin kurucu isimlerinden biri olan Émile Durkheim'ın özellikle toplumsal bütünleşme ve hızlı toplumsal değişimin etkilerine ilişkin analizi, modern toplumlarda bireylerin potansiyel yabancılaşmasıyla ilgili temaları içermektedir. Durkheim, *Toplumsal İşbölümü* adlı çalışmasında mekanik dayanışma ile organik dayanışma arasında ayrım yapmıştır (Akt. Wallace ve Wolf, 2018): Mekanik dayanışma, bireylerin benzer değer ve inançları paylaştığı sanayi öncesindeki geleneksel toplumları karakterize eder. Organik dayanışma ise; bireylerin uzmanlaşmış rol ve işlevlere dayalı olarak birbirine bağımlı olduğu modern, endüstriyel toplumlarla ilişkilidir. Durkheim 'yabancılaşma' terimini kullanmasa da, mekanik dayanışmadan organik dayanışmaya geçişe ilişkin analizi, toplumsal bütünleşmede bir değişimi ve modern, karmaşık

toplumlarda bireylerin ortak değerler ve inançlar dizisine daha az bağlı hissetme durumunu ima etmiştir.

Durkheim, *İntihar* adlı eserinde ‘anomi’ kavramını ortaya atmıştır. Anomi, normsuzluk durumunu veya sosyal norm ve değerlerde bir bozulmayı ifade eder (Akt. Wallace ve Wolf, 2018): Durkheim, anomiyi, toplumsal değişimlere ve geleneksel normların bozulmasına bağlamış, sosyal normlar çöktüğünde veya belirsizleştğinde bireylerin kendilerini toplumdan kopmuş hissedebileceklerini, bunun da amaçsızlık ve yabancılaşma hissine yol açabileceğini savunmuştur.

Sosyal psikolog ve psikanalist Erich Fromm, eserlerinde özellikle modern sanayi toplumları bağlamında yabancılaşma temasını araştırmıştır. Fromm, sosyal ve politik değişimlerin, özellikle de geleneksel toplumlardan modern endüstriyel toplumlara geçişin psikolojik sonuçları üzerinde durmuştur.

Fromm’a göre; kapitalist sanayi toplumundaki sosyo-ekonomik koşullar modern insanın yabancılaşmasının kaynağıdır (Akt. Ertaylan, 2018): Sanayi toplumu bireyleri ilksel bağlarından kopararak aidiyet ve güvenlik gibi insan doğasının temel duygularını zayıflatmış ve bireyleri giderek yalnızlaştırmıştır. Bu modern toplumda ilksel bağların yerini tüketim almış; özgür, bireyci, tüketen insan tipi ortaya çıkmıştır. Fromm, materyalist değerlere odaklanmanın ve insan ilişkilerinin metalaştırılmasının bireyleri gerçek benliklerinden uzaklaştırdığını ve özgün, anlamlı bağlantıların gelişimini baltaladığını ileri sürmüştür. Modern toplumlardaki bireylerin kendilerine ve başkalarına karşı derin bir yabancılaşma duygusu yaşayabileceğini, bunun da anlamsızlık ve kopukluk duygularına yol açabileceğini savunmuştur.

Karl Marx ise yabancılaşma kavramını özellikle ilk dönem felsefi yazılarında kapsamlı ve sistematik bir şekilde ele almıştır. Marx’ın yabancılaşma teorisi onun kapitalizme ve sanayi toplumuna yönelik eleştirisinin merkezi bir bileşeni olarak ifade edilebilir. Yabancılaşma, en dikkate değer şekilde Marx’ın (2003) *1844 Ekonomik ve Felsefi El Yazmaları* (Economic and Philosophic Manuscripts of 1844) eserinde bahsedilmiştir. Bu el yazmaları koleksiyonu *1844 El Yazmaları* (1844 Manuscripts) ya da *Paris El Yazmaları* (Paris Manuscript) olarak da bilinmektedir.

Bu el yazmalarında Marx (2003), insan varlığının, emeğin ve kapitalizmin çeşitli yönlerini araştırmıştır. Yabancılaşma kavramı özellikle ‘Yabancılaşmış Emek’ başlıklı bölümde öne çıkmaktadır. Bu bölümde Marx, işçilerin emeklerinin ürünlerine, emek sürecinin kendisine, kendi insani özlerine ve çevrelerine nasıl yabancılaştığını

araştırmıştır. *1844 Ekonomik ve Felsefi El Yazmaları*'ndaki yabancılaşma tartışması, Marx'ın daha sonraki ekonomik ve sosyopolitik teorilerinin de temelini oluşturmaktadır.

Marx'a göre bu yabancılaşma dört şekilde gerçekleşir (Akt. Ollman, 2009):

1. Ürüne yabancılaşma (Product alienation): İşçiler işverene ait olan ürünler üzerinde hiçbir kontrolü olmadığı için ürüne yabancılaşırlar.
2. İşe yabancılaşma (Activity alienation): İş, emekçinin yaratıcılığını ve karar vermesini gerektirecek hiç yer bırakmadığı için yaptıkları işe yabancılaşırlar.
3. Türüne yabancılaşma (Species alienation): İşçiler ürüne ve yaptıkları işe yabancılaşması sonucu kendi doğalarına yabancılaşırlar.
4. Çevresine yabancılaşma (Social alienation) : İşçiler ürünlerine, işlerine ve kendilerine yabancılaştıkça rekabet ve kayıtsızlık yoluyla birbirlerine de yabancılaşırlar.

Marx (2003), *1844 Ekonomik ve Felsefi El Yazmaları*'nda dört şekilde gerçekleşen yabancılaşmayı oldukça detaylı açıklamıştır. Bu el yazmalarında büyük ölçüde Adam Smith ve David Ricardo gibi yazarlardan alıntılara yer vererek kapitalist bir toplumdaki işçi sınıfının durumunun net bir resmini ortaya koymak istemiştir. Ona göre; işçinin durumuna ilişkin soru, klasik politik iktisatçıların temel kaygısı değildir. Onlar, genel olarak, sistemin ne kadar gerekli ve rasyonel olduğunu göstererek bu toplumsal sistemi savunmaktadırlar. Marx, işçinin, bir insandan çok, salt bir emek kaynağı olarak, sıradan bir meta olarak görüldüğüne işaret eder. Ancak asıl hedefi politik iktisatçıların kendisi değil, onların teorilerinin temelini oluşturan toplumsal sistemdir. İşçiyi, bir tür üretim aracı olarak ele alan iktisatçı, işçileri üretim araçlarının mülkiyetinden ayıran ve yalnızca emeklerini kapitaliste satarak yaşayabilecekleri bir toplumsal gerçekliği yansıtmaktadır. Marx, ekonomi politiğin; işbölümü, fabrika sistemi, kâr ve ücretler gibi temaları ele alışından yararlanarak, her durumda bu sistemin daha verimli ve daha gelişmiş hale geldikçe, işçiyi insanlık dışı bir varoluş durumuna düşürdüğünü ifade etmektedir.

Marx (2003), kapitalist sistemde işçilerin emek güçlerini üretim araçlarına sahip olanlara bir ücret karşılığında satarak hayatta kalmak zorunda olduklarını, kapitalist sınıf ve işçi sınıfı arasındaki bu eşitsiz ilişkinin işçileri güçsüzleştirdiğini belirtmiştir. Marx; işçilerin üretim araçlarını kontrol edemedikleri, üretim ilişkilerinde ikincil bir pozisyona itildikleri, yaratıcı olmalarının imkânsızlaştığı ve kapitalist üretim sistemi tarafından güçsüzleştirildikleri bu çaresiz durumu belirtmek için de 'yabancılaşma' (alienation) terimini kullanmıştır ve 'Yabancılaşmış Emek' bölümünde bu yabancılaşmanın dört farklı boyutunu detaylı bir şekilde açıklamıştır:

Marx (2003), ilk olarak ürüne yabancılaşma (product alienation) üzerinde durur: Modern toplumda işçinin bir meta muamelesi görerek ezildiğini ve sistemin doğası gereği bu kaderin kaçınılmaz olduğunu ifade eder. Ancak gerçekte ne olduğunu kavramak için bu üretim tarzı içinde olup bitenlerin bir analizini yapmak gerektiğini belirtir. Marx, her şeyden önce işçinin kendisine ait olmayan bir şey ürettiğini, üretilenlerin bağımsız ve yabancı bir varlığa büründüğünü, ürünün işçinin kendi gücünden ayrı ve aslında çok daha büyük bir güç olarak ortaya çıktığını, böylece insanların kendi yaratımlarının egemenliğine girdiğini öne sürer. İşçiler ne kadar çok şey üretirlerse, o kadar çok şeyin hâkimiyetine girerler.

“İşçi yaşamını nesneye koyar. Ama o zaman yaşamı kendisinin değil, nesnenindir” (Marx, 2003:63). Bu, işçinin emek yoluyla üretilen nesnelerden ayrılmasıdır, kendi ürettiği ürüne yabancılaşmasıdır. Marx’ın (2003:63) ifadesiyle;

İşçinin kendi ürünü içinde yabancılaşması, sadece emeğinin bir nesne, dışsal bir varoluş durumuna geldiği anlamına değil, ama emeğinin kendi dışında, ondan bağımsız, ona yabancı ve onun karşısında özerk bir erk durumuna gelen bir varlık olarak var olduğu, ve nesneye çevirdiği yaşamın, hasım ve yabancı ve yaşam olarak, ona karşı çıktığı anlamına da gelir.

Marx’a (2003) göre ikinci tür bir yabancılaşma daha vardır: İşçilerin işe yabancılaşması (activity alienation); diğer bir ifadeyle işçilerin kendi üretken faaliyetine yabancılaşması. “Yabancılaşma sadece sonuç içinde değil, ama üretim eylemi içinde, üretici etkinliğin kendi içinde de görünür” (Marx, 2003:65). Nitekim

eğer emek ürünü yabancılaşma ise, üretimin kendisinin de, eylem durumundaki yabancılaşma, etkinliğin yabancılaşması, yabancılaşmanın etkinliği olması gerekir. Emek nesnesinin yabancılaşması, emeğin etkinliğinin kendi içinde, yabancılaşmanın, yoksunlaşmanın özetinden başka bir şey değildir (Marx, 2003:65).

Dolayısıyla, bu, birincisine göre daha temel bir yabancılaşma türüdür, çünkü nesnenin niteliği her zaman üretim eyleminin niteliğine bağlıdır. Dolayısıyla, eğer üretim yabancılaşmış bir faaliyetse, bunun sonucu da ürünün kendisine yabancılaşma olacaktır.

Kapitalist sistemdeki işçilerin kendilerine ait olmayan şeyler üretmesi, kendi faaliyetlerinin kendilerine ait olmamasından kaynaklanmaktadır, çünkü bunu zaten kendilerini çalıştıran kapitalistin malı haline getirmişlerdir. İşçinin kendi emeğine kapitalist tarafından el konulmuş ve sermayeye dâhil edilmiştir. Dolayısıyla işçi, emek gücünün satışıyla kendi emeğine yabancılaşmıştır.

Çalışma faaliyeti artık işçilerin kendilerine değil, bir başkasına ait olduğundan özgür veya kendiliğinden bir faaliyet değildir. Aslında bu durum, “emeğin işçinin dışında

olması, yani özüne ilişkin olmaması, demek ki ...işçinin mutlu değil mutsuz duyması, özgür bir fizik ve entelektüel etkinlik gösterme[mesidir]" (Marx, 2003:65).

Sonuç olarak, işçi ancak çalışmanın dışında kendi kendisinin yanında olma duygusuna sahiptir ve çalışmada, kendini kendi dışında duyar. Çalışmadığı zaman kendi evinde gibidir ve çalıştığı zaman da kendini kendi evinde duymaz. Öyleyse çalışması istemli değil, ama istemsizdir, *zorlama çalışmadır*. Öyleyse bir gereksinmenin karşılanması değil, ama sadece çalışma dışındaki gereksinimlerin bir karşılama *aracıdır* (Marx, 2003:65).

Öyleyse işçilerin hayatları, işlerinin bittiği yerden başlar. Bu sonuç son derece ironiktir. Çünkü olayların düzeni tersine dönmüştür. Yaşamın insana özgü olan kısmı sadece bir araç haline gelir ve yaşamın insansal olmayan formlarıyla paylaştığımız kısmı amaç haline gelir. "İnsan (işçi artık kendini ancak yemek, içmek ve çoğalmak gibi hayvanal işlevlerinde, bir de olsa olsa konutta, süste, vb. özgürce etkin duyabilir, insan işlevlerinde ise ancak hayvanlığını duyar" (Marx, 2003:66). Yabancılaşmış birey, özgür üretken faaliyetten doyum bulmak için fiziksel varlığını sürdürmek yerine, fiziksel varlığını sürdürmek için çalışır. Bir başka ifadeyle, esas varlığı olan yaşam faaliyetini, yalnızca varoluşunun bir aracı haline getirir.

Marx, işçilerin türsel varlıklarına yabancılaşması (species alienation) şeklinde ifade ettiği üçüncü bir yabancılaşma fikrinden de söz eder: O, bu yabancılaşma fikrine, insanın tür olarak hayvanlardan farklı olduğunu; bu farklılığın, insanın yaşam faaliyetini tür olarak hayvanların faaliyetlerinden farklı kıldığını belirterek varır.

İnsan tüm doğayı yeniden üretir; hayvan ürünü doğrudan doğruya kendi fizik bedenini bir parçasıdır, oysa insan kendi ürünü ile özgürce karşı karşıya gelir. Hayvan sadece kendi türünün ölçü ve gereksinimlerine göre yapar, oysa insan her türün ölçüsüne göre üretir ve nesneye her yerde kendi iç doğasını uygulamasını bilir (Marx, 2003: 69).

Marx'a göre; hayvanların ihtiyaçları her zaman özel, sınırlı ve tek taraflıdır, dolayısıyla faaliyetleri de öyledir. Ancak insanoğlu her türlü özel ihtiyacın ötesinde üretim yapar. Sınırlı ihtiyaçlar doğayla sınırlı bir ilişkiyi, yani doğanın yalnızca bir kısmıyla ilişkiyi ifade eder. Ancak insanoğlu bunun ötesine geçerek doğayla bir bütün olarak ilişki kurabilir. Dünyaya olan ilgileri belirli fiziksel ihtiyaçlarına bağlı değildir. Bu yalnızca doğanın kaynaklarının kullanımından kaynaklanan bir fayda ilişkisi değildir. İnsanın dirimsel etkinliği bilinçlidir.

Bilinçli dirimsel etkinlik, insanı, hayvanın dirimsel etkinliğinden doğrudan doğruya ayırır. İşte ...sadece bundan ötürü insan türsel bir varlıktır. Ya da o sadece ancak türsel bir varlık olduğu için bilinçli bir varlıktır; bir başka deyişle,

kendi öz yaşamı onun için bir nesnedir. Etkinliği sadece bundan ötürü özgür etkinliktir (Marx, 2003:68).

Dolayısıyla, insan türsel varlık olduğunu nesnel dünyayı işleyebilme ve geliştirebilme olgusuyla kanıtlar. “Bu üretim onun etkin türsel yaşamıdır. Bu üretim aracılığıyla doğa, onun yapıtı ve onun gerçekliği olarak görünür. Çalışmanın (emeğin) amacı demek ki insanın türsel yaşamının nesneleşmesidir” (Marx, 2003:69).

İnsan doğasının evrenselliğine vurgu yapan ‘tür varlığı’ terimi; Marx’a göre kişinin bilgi ve faaliyetinin kapsamını, gerçekliği bir bütün olarak kapsayacak şekilde genişletme yeteneğidir ve kişinin yalnızca belirli bir birey olmadığının, insan ırkının bir üyesi, hatta temsilcisi olduğunu ve bu nedenle nesnel bilgiye ve etik açıdan geçerli eyleme sahip olabileceğini farkına varmasıdır. Ancak kapitalist sistemde,

yabancılaşmış emek insandan kendi üretim nesnesini çekip alırken, ondan türsel yaşamını, onun gerçek türsel nesnelliğini de koparıp alır ve insanın hayvan karşısında sahip bulunduğu üstünlüğü, örgensel-olmayan bedeninin, doğanın, elinden alınması elverişsizliğine dönüştürür (Marx, 2003:69).

Bunun sonucunda ortaya çıkan kişinin türsel varlığına yabancılaşması; bakış açısının daralması, düşünce ve faaliyette tek yanlılık anlamına gelir. Marx bu farkındalığın kaybının özel mülkiyetin bir başka sonucu ve işçinin kapitalist sistemdeki konumunun bir başka yönü olduğunu iddia eder. Bu farkındalığın kaybı da işçilerin yabancılaşması ile sonuçlanır.

İnsanın kendi emek ürününe, kendi dirimsel etkinliğine, kendi türsel varlığına yabancılaşmasının dolaysız bir sonucu da şudur: İnsan insana yabancılaşmıştır (social alienation). Marx, dördüncü ve son yabancılaşma türü olarak belirttiği insanın insana yabancılaşması kavramını çok uzun ifade etmemiştir; bunun nedeni muhtemelen konunun kişinin türsel varlığından yabancılaşması fikrinde zaten ifade edilmiş olmasıdır. İnsanın insana yabancılaşması; kişinin gerçekten sosyal bir varlık olarak değil, yalıtılmış bir birey olarak var olduğu anlamına gelir. Kapitalist sisteminde bireyler birbirleriyle yalnızca dolaylı olarak, takas ettikleri metalar aracılığıyla ilişki kurarlar. İnsan ilişkisi nesneler arası bir ilişkiye dönüşür ve insanın kendisinden ayrılır. Bir başka deyişle, bireyler gerçek bir insan yaşamı için gerekli olan karşılıklı ilişkilerden uzaklaşmakta ve birbirlerine yabancılaşmaktadırlar.

Öyleyse, Marx’ın yabancılaşma teorisi ışığında, yabancılaşmanın nedenlerinden birinin; çalışmanın, çalışanların, iş süreçleri üzerinde daha az kontrole ve özerkliğe sahip

olduğu ve kapitalist sistemde becerilerini ve yaratıcılıklarını ortaya koymadan monoton, dar, tekrarlayan görevleri yerine getirdikleri bir sürece indirgenmesi olarak anlaşılabilir.

Üretimde teknolojinin kullanılması ve üretim süreçlerinin kolaylaştırılması, işyerindeki görevleri rutin ve standart hale getirerek basitleştirmekte ve azaltmaktadır; bu bağlamda, işçilerin karar verme yetkisi ellerinden alınmakta ve iş, düşük vasıflı görevlerin tekrarı haline gelmektedir (Braverman, 2008). İşçilerin makineler tarafından yerinden edilmesi ve görevlerin basitleştirilmesi, onların üretim süreci üzerindeki kontrollerini kaybetmelerine, işlerini şekillendirme veya etkileme becerisini kullanamamalarına; bir başka ifadeyle onların beceri ve yaratıcılıklarını kullanma fırsatlarının azalmasına sebep olmaktadır (Ferretter, 2006; Previtali ve Fagiani, 2015). İşçiler becerilerini ve yaratıcılıklarını kullanamadıkça kapitalist üretim sistemi tarafından vasıfsızlaştırılmakta, vasıfsızlaştırıldıkça güçsüzlük hissine kapılmakta ve kopukluk duyguları yaşayarak yabancılaşmaktadır (Majeed, 2021). Dolayısıyla, yabancılaşma, işçilerin görevlerinin dar, basit ve rutin bir şekilde tanımlandığı, onların, işin tüm yönlerini öğrenme fırsatı bulamadığı, üretim üzerindeki kontrolünü ve otoritesini kaybettiği ve yaratıcı güçlerini kullanamadığı bir vasıfsızlaşma sürecine dayanmaktadır (Braverman, 2008). Bir başka söyleyişle, vasıfsızlaşma yabancılaşmanın bir boyutu olarak ortaya çıkmakta ve yabancılaşmanın temel nedenlerin biri olarak anlaşılmaktadır.

Yabancılaşmanın Bir Boyutu Olarak Vasıfsızlaşma

Marx'ın yabancılaşma analizi, 19. yüzyılda sanayileşmeyle birlikte üretimin ve işçilerin yaptığı işin örgütlenmesinin değiştiğini ortaya koymuştur; ancak 20.yüzyılda teknolojinin ilerlemesi ve yeni yönetim sistemlerinin devreye girmesiyle birlikte (Edgell, 2012) üretim ve işin organizasyonu daha da değişmiştir (Watson, 2012).

Özellikle II. Dünya Savaşından sonra endüstrileşmiş ileri batı toplumlarında işlerde ve mesleklerde büyük bir dönüşüm yaşanmıştır. Sanayileşme döneminin başlangıcında, malların üretimi başından sonuna kadar yüksek vasıflı zanaatkarlar tarafından yapılıyordu. Ancak kapitalist üretim rejimi için bu, yönetimin işçileri kontrol etmesine tam olarak izin vermediğinden çok etkili bir üretim yöntemi değildi (Edgell, 2012). Bu nedenle, emeği belirli bir teknolojik ilerleme düzeyinde kontrol etmekle ilgilenen Frederick Winslow Taylor, emek gücünün üretken emeğe dönüştürülmesini sağlamak için 'bilimsel yönetim' olarak da bilinen Taylorizm yöntemini geliştirmiştir (Thursfield, 2000). Taylorizmin temel fikirleri, verimliliği ve üretkenliği artırmak için iş

süreçlerinin bilimsel analizi ve optimizasyonu etrafında döner (Braverman, 2008): Bu modele göre; öncelikle belirli bir ürünün en iyi nasıl üretileceğine dair bilgiler toplanır ve sınıflandırılır. Daha sonra bu bilgi, yönetim tarafından bir görevin nasıl yerine getirileceğine ilişkin bir dizi kural haline getirilir. Son olarak, bilgi üzerindeki bu egemenliğin oluşturduğu ayrıcalıklı hakla üretim süreci kontrol edilir. Dolayısıyla, Taylor'ın bilimsel yönetim anlayışı, tasarımı uygulamadan ayırmayı ve böylece tüm bilgi ve otoriteyi yönetimin elinde toplamayı amaçlamıştır. Daha iyi bir ifadeyle, bu yönetim tekniği aslında çalışanlar üzerindeki denetim ve kontrolü artırmış, tüm iş süreçlerini yeniden tanımlamış, el emeği ve entelektüel çalışmayı birbirinden ayırmıştır.

Kapitalistler, üretimi kontrol etmenin örgütsel araçlarına ek olarak, üretim sürecini standartlaştırmak için makine kullanmaya başlamışlardır. 20. yüzyılın başında Ford Motor Company'nin kurucusu olan Henry Ford, pazarın artan araba talebini karşılamak için araba üretim maliyetini azaltacak bir üretim sistemi geliştirmeye karar vermiştir (Edgell, 2012): Henry Ford, o zamanlar mevcut olan sınırlı sayıda vasıflı işgücünün farkındaydı. Bu nedenle işçilerin özel makineler kullanarak basit, standartlaştırılmış görevleri yerine getirebilecekleri bir seri üretim (assembly line) hattı tasarlamıştır.

Fordizm terimi de seri üretim hattı tekniklerinin geliştirilmesinde önemli bir figür olan Henry Ford'un adından türetilmiştir. Fordizm, 20. yüzyılın başlarından ortalarına kadar Amerikan endüstriyel ve ekonomik modelinin karakteristik özelliği olan, özellikle Henry Ford'un yenilikleriyle ilişkilendirilen seri üretim ve tüketim sistemini ifade etmektedir.

Fordizm; üretim sürecinin bir dizi basit, tekrarlanan görevlere bölünmesini içermektedir (Jessop, 1992): Fordizmin en temel özelliği seri üretim hattının başlatılmasıdır. Her işçi belirli bir göreve odaklanacak ve ürün bir taşıma bandı boyunca hareket edecek ve her işçi ürünün montajına katkıda bulunacaktır. Bu sistem görevin daha da basitleştirilmesine dayandığından, vasıfsız işçiler işi yürütebilmişlerdir. Bu sistemde tüm zihinsel işler yönetim tarafından yürütülürken, elle yapılan işler basitleştirilmiş ve standartlaştırılmıştır. Bir başka ifadeyle, işçinin fazla düşünmesine gerek olmayan bir sistem geliştirilmiştir. Fordist üretim biçimi verimliliği önemli ölçüde artırmış ve üretim maliyetlerini azaltmıştır. Hem üretim süreçlerine hem de ürünlere standardizasyon getirilmiştir. Fordizm, seri üretim hattı ve standardizasyonla, daha önce görülmemiş ölçekte malların seri üretimini mümkün kılmıştır. Bu, büyük miktarlarda ve uygun fiyatlı

malların üretilmesine olanak tanımış ve bunları nüfusun daha geniş bir kesimi için erişilebilir hale getirmiştir.

Ford, Taylor'un bilimsel yönetim anlayışını uygulamaya geçirmiştir, ancak Ford'u, Taylor'dan ayıran ve özel kılan şey onun vizyonudur (Harvey, 1991): Çünkü Ford, “seri üretimin seri tüketimi, iş gücünün yeniden üretimini sağlayan yeni bir sistemi, işgücünün kontrolü ve yönetimi için yeni bir politikayı, ... kısacası, yeni bir rasyonel, modernist ve popülist demokratik toplum gerektirdiğini” fark etmiştir (Harvey, 1991:125-126).

Kapitalist sistemlerin verimliliği ve karı artırmak ve maliyetleri azaltmak için emek süreci üzerindeki kontrolü en üst düzeye çıkarmaya çalıştığını savunan; iş süreçlerini de kâr güdülerine uygun şekilde yeniden düzenlediklerini belirten Braverman (2008), kapitalist üretim yöntemlerinin görevleri basitleştirmek ve standartlaştırmak yoluyla yüksek vasıflı ve özerk işçilere olan ihtiyacı azaltmayı amaçladığını ileri sürmüştür: Braverman 1974'te yayımladığı *Labor and Monopoly Capital* (Emek ve Tekelci Sermaye) adlı eserinde, özellikle gelişmiş sanayi toplumları bağlamında, kapitalist gelişmenin bir sonucu olarak işin doğasındaki dönüşümleri, özellikle de iş gücünün değersizleşmesi ve emeğin vasıfsızlaşması saptamasını yaparak emeğin kapitalist üretim sürecindeki durumuna yeni bir açıklama getirmiştir.

Braverman'a (2008) göre kapitalizm, verimliliği en üst düzeye çıkarmak için işbölümünü ve uzmanlaşmayı teşvik etmekte, ancak bu uzmanlaşma çoğu zaman görevlerin daralmasına yol açarak çalışanların genel beceri gereksinimlerini azaltmaktadır. İşçiler, daha çok tekrarlayan ve dar bir şekilde tanımlanmış görevleri yerine getiren makinenin dişlileri haline gelmektedir. Böylece işçi sınıfının emeği değer düşümüne (devalüasyon) uğramakta, diğer bir ifadeyle, değersizleşmektedir. Bu da zanaatkârlığı sistematik olarak yok etmekte, işçilerin teknik becerilerini kaybetmelerine, bir başka söyleyişle, vasıfsızlaşmalarına yol açmaktadır. Braverman (2008), emeğin vasıfsızlaştırılmasının işçiler açısından ciddi sonuçlar doğuracağını savunmuş, işçilerin emek süreci üzerindeki kontrollerini azaltacağını, beceri geliştirme ve özerklik fırsatlarını sınırlandıracağını, böylece işçilerin kendi emeklerinin ürünlerine ve genel üretim sürecine yabancılaşacaklarını belirtmiştir.

O halde, Braverman'in düşünceleri temelinde, vasıfsızlaştırma; işbölümünün arttığı, işe ilişkin görevlerinin rutinleştiği, düşünce ve uygulamanın ayrıldığı ve işin yoğunlaştığı durumlarda ortaya çıkmaktadır (Briggs-Carter, 1991). Bir başka deyişle,

vasıfsızlaştırma normalde karmaşık bir emek süreci parçalara ayrıldığında, böylece her bir öge mümkün olduğu kadar basit hale geldiğinde ortaya çıkmaktadır (Ingersoll, 2003).

Dolayısıyla, vasıfsızlaştırma belirli bir iş veya meslek için gerekli becerilerin, genellikle teknoloji veya iş organizasyonundaki değişiklikler nedeniyle basitleştirildiği veya azaltıldığı bir süreci ifade etmektedir. Bu, yüksek ‘vasıflı’ işin yüksek ‘vasıfsız’ işe dönüştürülmesidir. İşçilerin işleri üzerindeki kontrollerinin parçalanması ve üzerlerindeki yönetim kontrollerinin artmasına paralel olarak zanaat becerileri de azalmaktadır (Ozga ve Lawn, 1988). Kısacası, vasıfsızlaştırma (deskilling), “çalışanların kendi emekleri üzerindeki kontrollerini kaybetmeleri” anlamına gelen bir süreçtir (Apple ve Teitelbaum, 1986:179).

Öğretmenlik Mesleğinin Dönüşümü

Dünya Savaşı’ndan sonra gerçekleşen hızlı endüstrileşme ile birçok iş ve meslekte değişim olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de değişim yaşanmıştır. Hargreaves (2000) öğretimdeki çeşitli değişiklikleri tanımlayan dört aşamalı bir yaklaşımdan söz etmiştir: (i) Profesyonellik öncesi dönem (the pre-professional age), (ii) profesyonellikte özerklik dönemi (the age of the autonomous professional), (iii) profesyonellikte eşit oranda sorumluluk dönemi (the age of the collegial professional) ve (iv) post-profesyonel ya da postmodern dönem (the post-professional or postmodern age).

Hargreaves’e (2000) göre; profesyonellik öncesi (the pre-professional age) dönemde, öğretmenlik bir zanaatkârlık biçimini temsil ediyordu ve çok fazla teknik bilgi gerektirmiyordu. Öğretmenlerin eğitimi deneme yanılma yöntemine dayalıydı veya çıraklık yoluyla gerçekleşmişti. Özellikle 1960’lı yıllardan itibaren endüstrileşmiş batı ülkeleri profesyonellikte özerklik (the age of the autonomous professional) dönemine geçmiş; öğretmenlik bir uzmanlık alanına dönüşmüş, üniversite düzeyinde bir eğitim gerektirmeye başlamış ve öğretmenlerin tercih edilebilir buldukları yaklaşımları ve prosedürleri takip etmelerine izin verilmiştir. Meslekte özerklik dönemi, 1980’lerin ortalarında gözetim altına alınmış ve öğretmenlik mesleği bir dönüşüm daha yaşamıştır. Bu süreçte öğretmenler; yöneticilerin, uzmanların, teknokratların uygun gördüğü eğitim yaklaşımlarını benimsemeye zorlanmışlardır. Bu doğrultuda profesyonellikte eşit oranda yetki dönemi (the age of the collegial professional), hızlı değişim ve dönüşümlerle baş etme çabasında profesyoneller arasında bir işbirliği dönemi olmuştur. Son olarak ise, öğretmenlik mesleği yeni bir postmodern döneme (the post-professional or postmodern

age) girmiştir. Bu postmodern dönem, daha fazla sayıda grubun öğretmenlerin çalışmalarına müdahale etmesinin önünü açmış ve öğretmenlerin yaşamlarındaki belirsizlik düzeyini artırmıştır.

Buradan da anlaşıldığı gibi; 1960'lerden sonra öğretmenlik mesleği bir uzmanlık alanına dönüştürülmeye başlamış, öğretmenliği profesyonel bir meslek haline getirmek ve eğitimin kalitesini artırmak için çeşitli reformlar uygulamaya geçirilmiştir. Ancak Popkewitz'e (1991) göre; öğretmenlik mesleğini profesyonelleştirmek ve eğitimi standartlaştırmak için benimsenen çeşitli yaklaşım ve teknikler aslında öğretmenlerin özerkliğine ciddi kısıtlamalar getirmiştir. Bir başka deyişle, öğretmenlere profesyonellik kazandırma çabaları onların özerkliğini ve gücünü azaltmıştır. Öğretmenlerin çalışmaları da eğitimin kalitesini artırma bahanesiyle dış kontrole daha açık hale gelmiştir (Ingersoll, 2012).

Bu bağlamda, öğretmenlerin iş pratiklerinde yaşanan bu değişim ve dönüşümleri ortaya çıkarmayı amaçlayan pek çok çalışma vasıfsızlaştırma (deskilling) terimini kullanmıştır. Öğretmenlerin vasıfsızlaştırılması tartışmalarında, genellikle öğretmenlik mesleğinin, öğretmenlerin rollerinin karmaşıklığında veya özerkliğinde bir azalmaya yol açabilecek değişiklikler geçiriyor olabileceği endişelerine atıfta bulunmaktadır. Öğretmenlerin potansiyel vasıfsızlaştırılmasıyla ilişkili bazı faktörler şöyle ifade edilebilir: Vasıfsızlaştırma teorisine göre; öğretmenler gitgide emekleri üzerindeki kontrolü kaybetmişler, meslekleri üzerine teorik düşünme kapasitelerini ve sınıfta onlardan öğretilmeleri beklenen konular üzerindeki kontrollerini büyük ölçüde yitirmişlerdir (Apple, 1988). Wong'a (2006) göre bunun nedeni; birçok ülkenin, öğrenciler için merkezi sınavları ve önceden hazırlanmış öğretim programı ve öğrenme görevlerini uygulaması ve hem okullar hem de öğretmenler için ayrıntılı denetim sistemlerini uygulamasıdır. Daha detaylı ifade edilecek olursa; öğretmenlerden öğrencinin ihtiyaçlarına ve yerelliğe göre programları uyarlamak yerine, önceden tasarlanmış öğretim programları, ders kitapları, ders planları, ölçme araçları gibi öğretim materyallerini kullanmaları beklenmiş (Gür, 2014); otoriteler, öğretmenlerin kendi kararlarını alacağı ve özerk bir şekilde uygulayacağı çoğu durum için önceden hazırlanmış kararlar hazırlamışlardır, bu da öğretmenlerin sadece uygulayıcı olarak hizmet etmelerinin beklendiği durumları ortaya çıkarmıştır (Apple, 1988).

Benzer şekilde, Nunez (2015) de eğitimin kalitesini artırmak bahanesiyle gerçekleştirilen eğitim reformlarının aslında öğretmenleri vasıfsızlaştırdığını vurgulamıştır. Nunez'e (2015) göre; öğretmenler, kendilerine, öğrencilerin ilgi ve

ihtiyaçlarını anlayarak buna uygun bir eğitim programı tasarlama konusundaki becerilerini kullanmalarına fırsat verilmediğinden vasıfsızlaşmaktadırlar. Hatta öğretmenlerin gerçekte öğrencilerin neye ihtiyaç duyduklarına ilişkin özel alan bilgisine sahip olmadığı ve uluslararası testlerde öğrenci başarılarının düşük olduğu iddia edilerek öğretmenlerin, sadece hükümet otoriteleri tarafından belirlenmiş olan çocuk temel ihtiyaçlarına uygun olarak öğretim stratejileri kullanmalarına izin verildiğini ifade etmiştir.

Bunların hepsi, eğitime ilişkin sonuçların kolayca ölçülebilmesi için öğretim sürecini ve öğretim ürünlerini rasyonelleştirmeyi ve standartlaştırmayı amaçlamaktadır (Apple ve Teitelbaum, 1986). Bu göz önüne alındığında, öğretmenlerin çalışmaları ‘hesap verebilirlik’, ‘etkililik’, ‘performans’ ve ‘verimlilik’ kavramları tarafından sıkı bir şekilde kontrol edilmektedir (Wong, 2006). Öğretmenin her adımını kontrol etme ihtiyacını yansıtan bu yaklaşım, eğitimi, deneyimsiz bir öğretmenin bile rahatlıkla takip edebileceği bir dizi eğitim süreci ve materyalin geliştirilmesi olarak görmektedir (Gür, 2014).

Öğretmenlerin vasıfsızlaştırılması işlerinin farklılaşmasını ve yoğunlaşmasını da beraberinde getirmiştir. Öğretmenlerin eskisine göre daha az zamanda daha fazla görev yapmaları beklenmiş, öğrencilerin ihtiyaçlarına ilgi göstermekten daha çok idari işlere katılmaları istenmiştir (Apple, 1988). Öğrenci merkezli eğitim reformları, teknolojinin eğitime entegrasyonu, eğitime ayrılan kaynakların azalması, ölçme ve değerlendirme tekniklerindeki değişiklikler, öğretmenlerin sosyal sorumluluğunun artması, yeni hesap verilebilirlik mekanizmaları için gerekli bürokratik iş yükü, öğrenci nüfusundaki değişiklikler ve öğretim programı harici etkinlikler çoğu zaman öğretmenlerin daha fazla çalışmasını gerektirmiştir (Gür, 2014).

Öğretmenlerin her geçen gün artan iş yüküyle başa çıkmak için ayrılan zamanı da giderek azalmıştır. Apple ve Jungck’e (1990:235) göre;

[Bu] yoğunlaştırma, insanları ‘kısa yollara’ yönlendirmekte, böylece o anda eldeki görevi hemen yerine getirmek için yalnızca ‘gerekli’ olan şey tamamlanmaktadır. Bu durum insanları, yıllar içinde kendi geliştirdikleri ihtisasa güvenmemeye, onlara ne yapmaları gerektiğini söyleyen ‘uzmanlara’ giderek daha fazla güvenmeye zorlamaktadır. Bu süreçte nicelik uğruna nitelik feda edilmekte, işi bitirmek iyi iş yapmaktan önce gelmektedir.

Dolayısıyla, öğretmen emeğine bakıldığında, öğretmenler hem ürettikleri ürünler hem de çalışma süreçleri üzerindeki kontrollerini büyük ölçüde kaybetmişlerdir (Derber, 1983). Planlama ve uygulama birbirinden ayrıldığı için planlama becerilerinin

gelişmesine de izin verilmemektedir (Giroux, 1983), onlardan sadece önceden planlanmış olanı gerçekleştirmeleri beklenmektedir (Apple, 2012). Bu bağlamda, Connell'in (2009:224) da belirttiği gibi, "eğitimdeki bu denetim kültürü, öğretmenleri,...önceden tanımlanmış bir öğretim programıyla önceden tanımlanmış en iyi uygulamaları hayata geçiren teknisyenler" olarak görmektedir. Apple ve Jungck (1990: 232) bir kişinin işi üzerindeki kontrolünü kaybettiği bu süreci, "yabancılaşma ve tükenmişliğin formülü" olarak ifade etmiştir.

Öte yandan, öğretmenlerin yabancılaşması sadece kendi ürünlerine ve faaliyetlerine yabancılaşmalarıyla sınırlı değildir. Apple (2012) onların sosyal olarak da yabancılaşmış olduklarını ileri sürmüştür; öğretmenlerin kullandığı materyaller önceden paketlenmiş olduğundan öğretim programıyla ilgili konularda birbirleriyle etkileşime girmelerine gerek kalmaz ve birbirlerinden izole olurlar. Bu tabloya performans ölçütleri için rekabet de eklendiğinde öğretmenlerin dayanışma içinde çalışmak yerine birbirlerinden uzaklaşmaları kaçınılmazdır (Durmaz, 2013). Performansa dayalı bu sistem, öğretmeyi, öğretmenler arasındaki işbirliği yoluyla gerçekleştirilen bir sosyal eylem olarak değil, bireysel bir eylem olarak ele alır (Connell, 2009). Connell'e (2009) göre, öğretimin, kontrol ve terfi sistemine dayalı izole bir eylem olarak anlaşılması, eğitim sistemine zarar vermektedir; çünkü iyi bir öğretim, öğretmenlerin kolektif emeğini gerektirmektedir.

Böyle bir sistemde öğretmenler, işverenleri ister devlet ister şirket olsun, önceden belirlenmiş bir hedefe hizmet etmeye zorlanmaktadırlar (Apple, 2012): Onlar, ya mevcut düzenin yeniden üretimi için çalışmakta ya da özel bir okulun çıkarları için çalışmaktadırlar. Bu nedenle öğretmenler ideolojik olarak çoğunlukla proleterleşmişlerdir. Merkezileştirilmiş öğretim programı, standartlaştırılmış testler, öğretmenlerin kullanabileceği materyaller ve belirlenmiş öğretim metotları ile teknik olarak proleterleştirilmişlerdir.

Öğretmenlerin bu proleterleşme süreci 1980'lerden itibaren uygulanan neoliberal politikalarla hızlanmıştır. Öğretmen kimliğini, ölçülebilir sonuçları olan farklı beceri ve yeterliliklere ayıran yeni yönetim anlayışıyla birlikte yeni bir denetim kültürü ortaya çıkmıştır (Connell, 2009): Eğitim kurumları ve öğretmenlere yönelik yeni bir hesap verebilirlik söylemi yaygınlaşmıştır; daha sonra tüm dünyada öğretmenlerin niteliği tartışılmaya başlanmış, öğretmen yeterlikleri şeklinde öğretmen hesap verebilirlik kriterleri oluşturulmuştur. Connell'in (2009:218) öne sürdüğü gibi, bu yeterliliklerin öğretmen eğitimi programları için sonuçları oldukça ciddidir: "Böyle bir modelde kültürel

eleştiriye gerek yoktur”; çünkü eğitim sektöründen hangi hizmetlerin istenip, hangilerinin istenmediğine piyasa karar verir. Bir başka söyleyişle, eğitim piyasanın talep ettiği şekilde biçimlendirilir ve kontrol edilir. Ayrıca Connell (2009), sosyal düzenin yeniden üretilmesini sağlamaya çalışan kontrol kavramının kapitalist devletin doğasında yer aldığını belirtmekte, bu bağlamda öğretmen standartlarının empoze edilerek öğretmenlerin de kontrol edilmeye çalışıldığını düşünmektedir. Bu denetim ve kontrol kültüründe, öğretmenlerin eleştirel bir dil geliştirmeleri veya öğretim sürecinde eleştirel bir temsilci olarak hareket etmeleri pek mümkün değildir (Giroux, 1988); nitekim öğretmenlerin yaratıcı ve dönüştürücü davranışlara sahip olmaları da teşvik edilmez (Pratte ve Rury, 1988).

Luke (2004) eğitimin öğretmenlerin kontrol edildiği bir işletme modeliyle yürütüldüğünü, bu işletme modelinin öğretimi ve öğretim programını piyasada bir tür meta haline getirdiğini savunmakta; bunun öğretmenlerin büyük ölçüde vasıfsızlaştırılmasıyla sonuçlandığını belirtmektedir. Çünkü Smyth'in (1995) de öne sürdüğü gibi, öğretmenlerin rolleri işletme ve endüstriye hizmet veren yardımcı rolü haline gelmiştir.

Özetle, kapitalizmin gelişmesiyle birlikte eğitim alanında çeşitli reformlar ve düzenlemeler yapılmış; bu durum, birçok meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de çeşitli değişim ve dönüşümleri beraberinde getirmiştir. Öğretmenlerin mesleki uzmanlığını dikkate almadan standartlaştırılmış yaklaşımlara ve testlere öncelik veren eğitim politikaları, eğitime daha geniş ve daha yaratıcı bir yaklaşım yerine belirli içeriğe ve test çözme becerilerine odaklanarak öğretmenleri sınava göre öğretme konusunda baskı altında tutmuş ve onları, öğretimi öğrencilerinin özel ihtiyaçlarına göre uyarlama becerileri konusunda kısıtlamıştır. Ayrıca, önceden hazırlanmış öğretim programı veya öğretim materyallerinin benimsenmesi, öğretmenlerin dersleri tasarlama ve sunma konusundaki esnekliğini ve özerkliğini sınırlamış, öğretmenlerin kendilerine yüklenen idari işlerle artan iş yoğunluğu da onları temel eğitim görevlerinden uzaklaştırmıştır. Tüm bunlar alanyazında öğretmenlerin vasıfsızlaştırılması durumuna katkıda bulunan faktörler arasında gösterilmektedir.

Beceri Geliştirme

Henry Ford'un öncülüğünü yaptığı seri üretim teknikleriyle ilişkilendirilen Fordizm, 20. yüzyılın başlarından ortalarına kadarki endüstriyel dönemi karakterize

etmiştir. Fordizm kavramı, yalnızca 1920'lerden 1970'lere kadar her sektörde yaygın olarak kullanılmaya başlanan seri üretim sistemiyle sınırlı kalmamış (Watson, 2012), aynı zamanda fabrikalarda çalışan emekçilerin, piyasanın bir parçası olduğunu kabul eden ekonomik sistemin de adı olmuştur (Edgell, 2012). Bu nedenle Ford ve diğer işverenler, işçilerin emeği sürdürebilmeleri ve üretilen malları tüketebilmeleri için fiziksel olarak sağlıklı olmalarını sağlamak gerektiğinden hem işçilerle hem aileleriyle ilgilenmişlerdir. Ford'un ortaya attığı bu düşünce çizgisi, ekonomide Keynesçi politikaların gelişmesine ve refah devletinin oluşmasına yol açmıştır; bu sistemde ürünler makul fiyatlarla, standart kalitede ve seri üretilmekte ve halkın büyük bir çoğunluğu tarafından tüketilmektedir.

Ancak 1970'li ve 80'li yıllarda yaşanan ekonomik durgunluk bu politikaların değişmesine, Fordizmin çöküşe geçmesine, üretim ve işin örgütlenmesine ilişkin olarak post-Fordist döneme doğru gidilmesine yol açmıştır (Watson, 2012). Bu, aslında yüksek düzeydeki üretkenlik ile düşük düzeydeki tüketici talebi arasındaki uyumsuzluktan kaynaklanmıştır (Thursfield, 2000): Üretim daha az homojen hale gelmiş; bir başka deyişle, daha çeşitli hale gelmiş, şirketler ürettikleri malları değişen taleplere göre değiştirme konusunda daha esnek olmak zorunda kalmışlardır. Tam zamanlı çalışmanın yerini yarı zamanlı çalışma almıştır, geçici işçilerin sayısı artmıştır (Thursfield, 2000). Artık istikrarlı bir işgücüne ihtiyaç kalmamış; çünkü seri üretim azalmış; franchising ve taşeronluk yaygınlaşmış, devletler refah yardımlarını azaltmaya başlamıştır (Watson, 2012)

Fordizmin ilkelerinden ayrılarak ortaya çıkan bir dizi ekonomik, sosyal ve kültürel değişimi ifade eden ve Fordizmin katı yapılarından daha esnek (more flexible), merkezi olmayan (decentralized) ve bilgiye dayalı (knowledge-based) üretim biçimlerine doğru bir geçişi temsil eden post-Fordizmin bazı temel özellikleri ise şöyle ifade edilebilir (Jessop,1992):

-Fordizmin seri üretim yöntemlerinden farklı olarak post-Fordist sistemler üretimde esnekliği ön plana çıkarır. Bu genellikle daha küçük, daha uzmanlaşmış üretim çalışmalarını ve tüketici talebindeki değişikliklere hızlı bir şekilde uyum sağlama becerisini içerir.

-Post-Fordist üretim, otomasyon ve bilgi teknolojisi de dâhil olmak üzere büyük ölçüde ileri teknolojilere dayanır. Bu, daha verimli ve hassas üretim süreçlerine olanak tanır.

-Post-Fordizm, şirketlerin küresel pazarlara erişmeye ve çeşitli kaynaklardan ve iş gücü havuzlarından yararlanmaya çalıştıkça artan küreselleşmeyle ilişkilidir. Bu durum üretim süreçlerinin dünyanın farklı bölgelerine dağılmasına yol açmıştır.

-Fordistlerin el emeğine vurgu yapmasının aksine, post-Fordizm entelektüel ve yaratıcı çalışmaya daha fazla önem vermektedir. Ekonomi giderek daha fazla bilgiye, yeniliğe ve bilgiye dayalı endüstrilere bağımlı hale gelmektedir.

-Post-Fordist örgütler genellikle daha az hiyerarşik ve daha fazla ağ bağlantılıdır. Faaliyetleri koordine etmek için işbirliğine, iletişime ve bilgi ağlarının kullanımına daha fazla vurgu yapılmaktadır.

Bilgi teknolojilerinin gelişmesi ve post-Fordist döneme doğru gidilmesiyle birlikte Braverman'ın vasıfsızlaştırma tezi de sorgulanmaya başlanmıştır. Bu bağlamda, iş ve mesleklerin dönüşümüne ilişkin Bell, Touraine, Habermas, Fuchs ve Becker gibi isimler farklı bir yaklaşım ortaya koymuşlardır. Bu yaklaşımı savunanlar; toplumlar ilerledikçe, yetenekli bireylere daha fazla talep olacağını ileri sürmüşlerdir. Örneğin, Bell, sanayi sonrası çağda eğitimsel niteliklere olan talebin ve teknik uzmanlara olan ihtiyacın artacağını savunarak 'beceri geliştirme teorisini' (upskilling theory) ortaya koymuştur (Edgell, 2012). Çünkü vasıfsızlaştırma tezi yirminci yüzyılın sonlarında profesyonel iş yaşamının karmaşıklığını açıklamaya yetmemiştir (Derber, 1983).

Gür'ün (2014) de belirttiği gibi; özellikle 1980'li yıllardan itibaren bilgisayarların iş süreçlerine giderek daha fazla entegre edilmesi, çalışanların becerilerinin artmasına neden olmuştur: Yeni değişiklikler çalışanları beceri geliştirmeye yöneltmiş; böylece yenilikler, vasıfsızlaşmaya karşı yönde iş görmüştür. Bu bağlamda, farklı ülkeler uluslararası ekonomik rekabetteki konumlarını güçlendirmek amacıyla farklı beceri geliştirme stratejileri benimsemişlerdir. Çünkü rekabet ortamında vasıfsızlaştırma yaklaşımı ülkeler için makul bir seçenek gibi görünmemektedir; çalışanların vasıfsızlaştırılması bir ülkenin ekonomik rekabet gücünü azaltabilir. Böyle bir ortamda çalışanların esneklik ve değişen çalışma koşullarına uyum sağlama gibi yeni beceriler geliştirmesi giderek daha çok önem kazanmaktadır.

Öyleyse, beceri geliştirme teorisi, bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler, endüstrilerdeki değişiklikler ve küresel ekonomideki değişimler nedeniyle iş piyasasında gerekli becerilerin sürekli olarak geliştiğinin kabulüne dayanmaktadır. Kavramın, istihdam edilebilirliği ve iş performansını artırmak için ek beceriler edinme veya mevcut becerileri geliştirme kavramını ifade ettiği anlaşılmaktadır. Beceri geliştirme kavramı, işgücünde sürekli öğrenme ve uyarlanabilirlik gibi kavramlarla yakından

ilgilidir. Bireyler, sürekli değişen dünyada kariyerleri boyunca yeni teknolojilere ve endüstri taleplerine uyum sağlamaya ve bunun için sürekli öğrenmeye teşvik edilir. İş alanının ihtiyaç duyduğu beceriler değiştikçe, işgücünün yeni talep edilen bu becerileri edinmesi beklenir. Dolayısıyla, beceri geliştirme teorisinin, modern iş piyasasının dinamik doğasına pratik bir yanıtı temsil ettiği söylenebilir. Sürekli değişen bir ekonomide kişisel ve mesleki gelişim için sürekli beceri gelişiminin önemini ortaya koymaktadır.

Vasıfsızlaştırma ve beceri geliştirme teorileri göz önüne alındığında, Edgell'in (2012) de ifade ettiği gibi, farklı işgücü gruplarında beceri geliştirme ve vasıfsızlaşmanın aynı anda mevcut olabileceği bilinmelidir. Gelişmiş sanayi ülkelerinde, yüksek eğitimli ve yüksek vasıflı çalışanlar becerilerini geliştirme şansına sahipken, düşük eğitimli üretim işçileri hâlâ vasıfsızlaştırma sorunuyla karşı karşıya kalmaya devam etmektedirler (Thursfield, 2000).

Görüldüğü üzere; bazı düşünürler üretimin yeniden örgütlenmesinin çalışanların vasıfsızlaştırılmasına yol açtığını belirtirken, bazı düşünürler vasıfsızlaştırma kavramına karşı çıkmış ve çalışanların kendilerine dayatılan vasıfsızlaşma sürecini aştığını ifade etmiştir. Daha iyi bir ifadeyle, bilgi ve iletişim teknolojilerinde ve endüstride yaşanan gelişmeler, mesleklerin vasıfsızlaştırılmasına karşı yönde bir hareket doğmasına yol açmış; çalışanları, iş ortamlarının sürekli değişen koşullarında çalışmak için yeni beceriler edinmeye veya mevcut becerileri geliştirmeye itmiştir.

Öğretmenlerin de vasıfsızlaştırma sürecine çeşitli şekillerde tepki gösterdiği belirtilmektedir. Araştırmaların çoğu; öğretmenlerin uygulamalarını bu kadar karamsar ve pasif bir bakış açısıyla algılamamaktadır. Örneğin; Hargreaves (1992), öğretmenlerin çalışmalarının yoğunlaşmasının vasıfsızlaşmaya yol açabileceği fikrine şüpheyle yaklaşmaktadır. Çünkü gerçek dünyada öğretmenler sorunlarıyla baş etmek için çok çeşitli stratejiler benimsemekte; belli bir dereceye kadar hâlâ öğretimlerinin kontrolünü kendi ellerinde tutma eğilimi göstermektedirler (Winch, 2004). Örneğin, Ingersoll'un (2003) araştırması öğretmenlerin sınıf düzeyinde yüksek ila orta düzeyde kontrole sahip olduklarını hissettiklerini bildirmektedir. Helsby ve Knight (1997) ise; öğretmenlerin önceden hazırlanmış öğretim programını değiştirmek için empoze edilen eğitim amaç ve hedeflerini kendi yollarıyla yorumlayabildiklerini göstermiştir.

İran'da İngilizce öğretmenleri üzerinde yapılan bir araştırma ise, bazı öğretmenlerin genellikle vasıfsızlaştırma nedeniyle eleştirilen kılavuz kitapları kullanmadığını, deneyimsiz öğretmenlerin ise talimatları yakından takip ettiğini ve

faydalı bulunduğunu ortaya çıkarmıştır (Zabihi ve Tabataba'ian, 2011). Dolayısıyla, kılavuz kitapların tüm öğretmenlerin vasıfsızlaştırılmasında aynı etkiye sahip olduğunu ve vasıfsızlaştırmaya katkıda bulunduğunu iddia etmek yanlıştır. Ayrıca, bu tür materyaller yeni ve deneyimsiz öğretmenlerin güçlendirilmesine de hizmet edebilir. Böylece, öğretmenler meslekleriyle ilgili kararların ve öğretim materyallerinin uygulanmasına aktif olarak dâhil olurlar.

Gür'ün (2014) Türkiye'de yaptığı nitel araştırmada, vasıfsızlaştırma yaklaşımının, Türk öğretmenlerin vasıfsızlaştırılması durumunu yeterince açıklayamadığını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin, öğretim programı ve kılavuz kitapları mesleki alanlarının bir kısıtlaması olarak görmezken, veli, müfettiş ve diğer kişilerin müdahalelerini bir kısıtlama olarak gördükleri bulunmuştur. Helsby (2000) ise, Birleşik Krallık'taki eğitim politikalarının öğretmenleri proleter hale getirdiği ve onları uygulayıcılara indirgediği yönündeki inancın, öğretmenlerin pasif alıcılar olarak hareket etmediklerini ve bunun yerine dış kontrole çeşitli şekillerde direnmek için kendi savunma mekanizmalarını geliştirdiklerini gösteren çalışmalarla çürütüldüğünü belirtmiştir.

Ayrıca, vasıfsızlaştırma kavramına, yeniden beceri kazanma (upskilling) süreci eşlik edebilmektedir (Apple, 2012). Diğer bir ifadeyle, vasıfsızlaştırma yeniden vasıflandırmayla el ele gidebilmektedir. Yeni eğitim gereksinimleri ve teknolojileri, öğretmenlerin yeni zorluklarla başa çıkmak için yeni beceriler kazanmasını veya bunlardan yararlanmasını zorunlu kılmaktadır; bu göz önüne alındığında öğretmenler, üst kademenin ihtiyaç duyduğu yeni yönetim görevlerini yerine getirmek amacıyla öğretme becerilerini de yenileyebilirler (Apple ve Jungck, 1990). Örneğin, Runte'nin (1998) gerçekleştirdiği bir vaka çalışmasında, öğretmenlerin değerlendirme becerilerini ve değerlendirme tekniğine ilişkin sorumluluklarını koruduklarını ve bu nedenle vasıfsızlaştırmaya maruz kaldıklarının söylenemeyeceğini ortaya çıkarılmıştır. Wong (2006) Çin'de yaptığı araştırmasında, öğretmenlerin vasıfsızlaştırmayla karşı karşıya kaldığını ancak buna rağmen bazı öğretmenlerin pedagojik uygulamalarını ve bilgilerini güncellediklerini bulmuştur. Bu bağlamda, Ifanti ve Fotopoulou (2011), öğretmenlerin sürekli eğitim çabalarını mesleki gelişimlerinin önemli bir bileşeni olarak görme eğiliminde olduklarını ifade etmektedir. Öyleyse, öğretmenlik mesleğinin profesyonelleştirilme çabaları vasıfsızlaştırmaya ve beceri geliştirmeyi aynı anda sebep olabilmektedir.

Bütün bunlar, öğretmenlerin kendi kararlarını verebilecekleri, yeni beceriler geliştirebilecekleri ve yeni dış talepleri ve eğitimsel gereklilikleri benimsemek amacıyla

olağan uygulama kalıplarını yaratıcı bir şekilde değiştirerek mesleki yeterliliklerini genişletebilecekleri gerçeğini desteklemektedir. Dolayısıyla öğretmenler eğitim reformlarına uyum sağlamak ve dayatılan düzenlemelere direnmek veya bunlara karşı çıkmak için kendi stratejilerini ve becerilerini kullanabilen ‘yaratıcı arabulucular’ olarak tanımlanabilmektedir (Osborn vd.,1997).

Özetle; merkezi öğretim programı, standartlaştırılmış sınavlar, kılavuz kitaplar, artan iş yükü, değerlendirmelerin işletme benzeri okul yönetimi modelleri ile birleşmesi gibi faktörlerin, öğretmenlerin meslekleri üzerindeki kontrollerinin giderek azalmasına, onların vasıfsızlaşma sorunuyla karşı karşıya kalmalarına sebep olduğu belirtilmektedir. Ancak bu sürecin mekanik olarak her öğretmen için geçerli olduğu tartışmalıdır. Bazı öğretmenler, belki sayıları sınırlı olsa da, belirlenen eğitim hedefleri doğrultusunda çalışmak için kendilerini yeniden geliştirmek amacıyla ‘yaratıcı arabulucular’ olarak hareket edebilmektedir.

Araştırmanın Konu Alanıyla İlgili Çalışmalar

Bu başlık altında eğitim felsefesi ile yabancılaşma ve vasıfsızlaşma ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Eğitim Felsefesi ile İlgili Çalışmalar

Alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin felsefi inançlarını öğrenmemizi sağlayan pek çok araştırma olduğu, ancak öğretmenlerin rol davranışlarını yönlendiren ve farklılaştıran değişkenler konusundaki bu araştırmaların ‘eğitim felsefesi’ veya ‘öğretmenlerin eğitim felsefesi’ kavramlarının yanı sıra ‘inanç veya ‘eğitim anlayışı’ kavramlarını da kullandıkları görülmüştür.

Bu araştırmaların bir kısmı eğitim inançlarının nasıl oluştuğunu, hangi kaynaklardan etkilendiğini, nasıl geliştiğini ve değiştiğini anlamayı amaçlamıştır. Örneğin, örnek olay incelemelerini ve ampirik verileri kullanan Cuban (1993), eğitimde geleneksel yaklaşımlardan ilerici yaklaşımlara doğru değişim yaşanırken, kimi öğretmenlerin eğitim politikası ve uygulamalarındaki değişikliklere uyum sağladığını, kimilerinin ise bu değişikliklere direndiğini ortaya koymuştur. Cuban (1993), öğretmenlerin sıklıkla kendi inançlarını ve mesleki yargılarını dışsal emirlerle dengelediklerini, bunun da geleneksel ve yenilikçi uygulamaların bir karışımıyla

sonuçlandığını savunmuştur. Araştırmasının en önemli argümanlarından biri ise; eğitim politikası ve pedagojik teorideki sayısız değişikliğe rağmen, sınıf öğretiminin birçok temel yönünün oldukça tutarlı ve sabit kaldığı ve eğitimde yenilik ve gelenek arasında bir gerilim olduğudur. Bu doğrultuda, Cuban, etkili eğitim reformu için öğretmenlerin inançlarının ve bunların nasıl oluştuğunun anlaşılmasının hayati derecede önem taşıdığını öne sürmüştür.

Kagan (1992), mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin inançlarının, bilgilerinin ve uygulamalarının nasıl geliştiğine dair bulgular sunan kapsamlı bir araştırma yapmıştır. Kagan, ilk olarak öğretmen gelişiminin aşamalarını özetlemiş ve hizmet öncesi ve göreve yeni başlayan öğretmenlerin genellikle tanımlanabilir aşamalardan ilerlediğini vurgulamıştır. Örneğin, Kagan (1992), öğretmenliğin ilk aşamalarında, yeni başlayan öğretmenlerin genellikle sınıf yönetimi ve sınıfla baş etme konularına odaklandığını, öncelikle düzeni korumak ve otorite kurmakla ilgilendiklerini belirtmiş, bunun da bazen öğretimin kalitesine ve öğrencinin öğrenimine odaklanmalarını gölgede bırakabildiğine işaret etmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin deneyim kazandıkça konu hakkındaki bilgilerini öğrencilerin nasıl öğrendiğine dair anlayışlarıyla bütünleştirmeye başladıklarını ve bunun da daha etkili öğretim uygulamalarına yol açtığını açıklamıştır. Kagan (1992), mesleğe yeni başlamış olan öğretmenlerin deneyim kazandıkça odak noktasında meydana gelen kritik değişime vurgu yapmış; öncelikle kendi performanslarıyla ilgilendikleri benmerkezci bir perspektiften, öğrencilerin öğrenimi ve ihtiyaçlarının vurgulandığı öğrenci merkezli bir perspektife geçiş yaptıklarını belirtmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin inançları aldıkları eğitim ve kazandıkları deneyim sonucu oluşmakta ya da değişmektedir.

Levin ve He (2008) ise araştırmasında, 84 öğretmen adayının pedagojik inançlarını üç kaynağa oldukça eşit bir şekilde bağladıklarını bulmuşlardır: (a) K-12 öğrencileri olarak aile geçmişleri ve kişisel deneyimleri, (b) çeşitli okumalara, teorilere ve öğretim üyelerinin fikirlerine maruz kalmayı içeren öğretmenlik eğitimi dersleri ve (c) öğretmen eğitimi programları sırasında sınıflarda gözlem yapma ve uygulama yapma deneyimleri. Bu araştırmanın takip çalışması olarak 22 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada, Levin, He ve Allen (2013), 1-6 yıl arası öğretmenlik deneyimine sahip öğretmenlerin pedagojik inançlarını aşağıdakilere yüklediklerini bulmuşlardır: a) öğretmen eğitimi programı sırasında öğrendikleri; (b) K-12 öğrencileri olarak aile değerleri ve deneyimleri; (c) kendi öğretme deneyimleri; (d) güncel mesleki gelişimleri, mesleki okumaları ve izlediği videolar; ve (e) diğer öğretmenlerin gözlemleri.

Levin ve Wadmany (2006), öğretmenlerin öğrenme, öğretme ve teknolojiye ilişkin inançlarının gelişimini ve 4.-6. sınıflarda teknoloji tabanlı, bilgi açısından zengin görevlerin entegrasyonu bağlamında öğretim uygulamalarını analiz eden ve yorumlayan, keşfedici, boylamsal bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma, öğretmenlerin öğrenme ve öğretme ideolojilerindeki ve gerçek eğitim uygulamalarındaki değişim süreçlerini araştırmıştır. Teknoloji açısından zengin bir ortamda bilgi açısından zengin görevlere odaklanan öğrenme ve öğretmeye yönelik yenilikçi bir yaklaşımın boylamsal bir analizini kullanarak, her öğretmendeki değişikliklerin kalitesini ve benzersizliğini ele almıştır. Araştırmada, hem öğretmenlerin inançlarına hem de sınıf uygulamalarına odaklanan röportaj, anket ve gözlem gibi araçlar kullanılmıştır. Araştırma, teknoloji açısından zengin bir ortamda üç yıl geçirmenin, öğretmenlerin eğitim inançlarında ve sınıf uygulamalarında önemli değişiklikler yarattığını bulmuştur. Bulgular, aynı zamanda bilgi teknolojisini içeren eğitimsel değişimin her öğretmene özgü bireysel bir süreç olduğunu; öğretmenlerin, teknoloji açısından zengin bir okulda, bilgi teknolojisiyle ilgili yenilikçi benzer fikirlere farklı yanıt verdiklerini göstermiştir.

Eğitim felsefesine ilişkin bazı araştırmalar ise; öğretmenlerin felsefi inançlarının, öğretim uygulamaları, öğretme-öğrenme anlayışları, öğretmenlik mesleğine bakışları gibi çeşitli kavramlarla bir ilişkisinin olup olmadığını ortaya çıkarmayı amaçlayan ilişkisel tarama modeli ile tasarlanmış araştırmalardır.

Örneğin, Brousseau, Book ve Byers (1988); öğretmen adaylarının ve tecrübeli öğretmenlerin inanç ve görüşlerinde farklılık olup olmadığını, sınıf tecrübesi ile öğretmen inanç ve görüşleri arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmanın verileri, “Eğitim İnançları Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizinin ardından, Brousseau, Book ve Byers (1988), öğretmenlerin daha fazla tecrübe kazandıkça, öğrencilerinin güvenilir olduklarına inandıkları, herkes için ortak standartların olması gerektiğine inandıkları ve okulların değişimin ajanı olarak hareket etmesi gerektiğine inandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Diğer yandan, sınıf içi öğretmenlik tecrübesi arttıkça, öğretim programlarının giderek daha fazla tercih edildiği ve bunun sonucunda öğretmenlerin yeterli duygusunun giderek zayıfladığı bulunmuştur. Araştırma, öğretimi etkileme potansiyeli olan yöneticilerin veya öğretmen eğitimcilerin, öğretmenlerin değişen inançlarına ilişkin bu bulguları dikkat almalarının altını çizmektedir.

Olafson ve Schraw (2006), ilkökul kademesinde görev yapan fen bilgisi öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının ve dünya görüşlerinin öğretim uygulamalarını etkileyip etkilemediğini incelemiştir. Araştırma, öğretmenlerin birden fazla dünya

görüşünü destekledikleri, bu dünya görüşleriyle tutarlı ve tutarsız olan öğretim uygulamalarını kullandıklarını belirttiklerini; bu bağlamda hem fen bilimi dışındaki diğer konu alanlarına yayılan genel öğretim uygulamalarını hem de fen alanına özgü öğretim uygulamalarını kullandıkları sonucuna varmıştır.

Amerika Birleşik Devletleri'ndeki iki yerel okul sisteminde matematik öğretimine yönelik reform odaklı bir yaklaşımın ilk uygulamasına odaklanan bir araştırma ise (Shirrell, Hopkins ve Spillane, 2019), ilkökul öğretmenlerinin mesleki öğrenme fırsatlarının, matematikle ilgili öğretim uygulamalarındaki ve inançlarındaki değişiklikleri öngörüp öngörmediğini ve hangi koşullar altında öngördüğünü incelemiştir. Bulgular, reformun ilk yılında öğretmenlerin iş başındaki etkileşimlerinin öğretim uygulamalarındaki değişiklikleri öngördüğünü ortaya koymuştur. Diğer yandan, öğretmenlerin resmi mesleki gelişime katılımı ise, öğretimsel inançlarındaki değişiklikleri öngörmüş, ancak öğretmenlik uygulamalarını öngörmemiştir.

Minor, Onwuegbuzie, Witcher ve James (2002), öğretmen adaylarının etkili öğretmenlerin özelliklerine ilişkin algılarını ve bu algıların eğitsel inançlarla ilişkili olup olmadığını araştırmışlardır. Bu araştırmanın verileri, 134 öğretmen adayından toplanmıştır. Derslerin 1. haftasında, öğrencilere, mükemmel öğretmenlerin sahip olduğuna inandıkları özellikleri tanımlamalarını, sıralamalarını isteyen bir anket ve katılımcıların eğitim inançlarını ilerlemeci (progressive) veya aktarıcı (transmissive) olarak tanımlayan bir anket uygulanmıştır. Yanıtların analizinden, öğretmen adaylarının çoğunun etkili öğretimi yansıttığını düşündükleri çeşitli özellikler sırasıyla şu şekilde ortaya çıkmıştır: Öğrenci merkezli, etkili sınıf ve davranış yöneten, yetenekli eğitmen, etik, öğretme konusunda hevesli, konu hakkında bilgili ve profesyonel. Detaylı analizler, etkili öğretmenler için ortaya çıkan yedi özellik ile öğretmen adaylarının eğitim yılı, öğretmenlik için gerekli gördükleri sınıf düzeyi ve eğitsel inançları arasında herhangi bir ilişki olmadığını ortaya çıkarmıştır.

Bauch (1982), öğretmenlerin eğitsel inançlarını tanımlamaya ve bu inançları öğretmenlerin sınıf öğretmenliği uygulamalarıyla ilişkilendirmeye çalışmıştır. 13 ilkökuldan 182 öğretmen ankete katılmış, onlardan 'öğretmen disiplini ve kontrolü' ve 'öğrenci katılımı' olarak inancın iki boyutuna ilişkin puanlama yapmaları istenmiştir. Öğretmen eğitimi inanç türlerinin bir tipolojisi geliştirilmiştir. Öğretmen grupları, iki inanç boyutunu (öğretmen disiplini ve kontrolü ve öğrenci katılımı) temsil eden puanlara dayalı olarak otokratlar, stratejistler, bırakınız yapsınlar (laissez-faires) ve demokratlar olarak tanımlanmıştır. Daha sonra sınıf süreci değişkenleri dört öğretmen inanç türüyle

karşılaştırılmak üzere seçilmiş; gözlem ve görüşmeler yapılmıştır. Araştırma, öğretmen inanç türlerinin önleyici davranışlar (yani hedefler, niyetler, kararlar) ve etkileşimli davranışlar (yani öğretim yöntemleri, gruplama düzenlemeleri, zaman kullanımı, liderlik ve ifade edici davranışlar) açısından nasıl farklılaştığına odaklanmıştır. Sonuçlar, dört öğretmen tipinin farklı amaç ve yöntemlere sahip olduğunu göstermiştir. Otokratların ve stratejistlerin temel becerilere ve entelektüel konu alanlarının öğrenilmesine vurgu yapma eğilimindeyken, demokratların ve bırakınız yapsınlar tipi öğretmenlerin kişisel ve sosyal gelişime vurgu yaptığı ve öğretmenlerin disipline ilişkin inançlarının çoğunlukla önleyici davranışla ve katılıma ilişkin inançlarının çoğunlukla etkileşimli davranışla ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Valckx, Vanderlinde, Devos (2021), 302 Fransız öğretmenin eğitim inançlarının yapısını incelemeyi amaçlamıştır. Veriler, odak grup görüşmeleri ve çevrimiçi anket yoluyla toplanmıştır. Faktör analizleri, öğretmenlerin öğretme ve öğrenmeye ilişkin genel inançlarını ölçmek için üç faktörlü bir yapıyı ortaya koymuştur: ‘Öğrencinin öğrenme süreçleri ve bilgi yapılandırmasını düzenlemesine ilişkin inançlar’, ‘öğretmenin öğrenme süreçlerini düzenlemesine ilişkin inançlar’ ve ‘bilginin yeniden üretilmesine ilişkin inançlar’. Ayrıca öğretmenlerin Fransızca öğretimine özgü inançlarını ölçmek için iki faktörlü bir yapı bulunmuştur: ‘Fransızca öğretimine ilişkin geleneksel inançlar’ ve ‘Fransızca öğretimine ilişkin yapılandırmacı inançlar’. Ayrıca, bu araştırma öğretmenlerin öğretme ve öğrenmeye ilişkin genel inançları ile Fransızca öğretimi alanına özgü inançları arasındaki ilişkiyi de araştırmıştır. Sonuçlar, geleneksel ve yapılandırmacı inanç yapısı olmak üzere iki farklı inanç yapısını ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla bu araştırmada, bu iki inanç yapısıyla tutarlı olan iki öğretmen kümesi bulunmuştur.

Di Santo, Timmons ve Lenis (2017), birinci sınıf okul öncesi lisans programında bulunan 26 öğrencinin; çocuklar, sınıf uygulamaları ve çocukların davranışlarını yönlendirme konusundaki inançlarını incelemiştir. Katılımcılardan, öğretmen inançları anketini öğrenimlerinin ilk yılı boyunca üç farklı zamanda tamamlamaları istenmiştir. Öğrencilerin inançlarının zaman içinde değişip değişmediğini araştırmak için üç ayrı zamanda verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında; bulgular üç ana tema altında ortaya çıkmıştır: 1) çocuklara ilişkin inançlar, 2) sınıf uygulamalarına ilişkin inançlar ve 3) davranış yönetimine ilişkin inançlar. Genel olarak bulgular, her üç tema için de, her bir zaman noktasında, katılımcıların en karakteristik inançlarını ortaya koyan pratiklerinin çocuk merkezli olduğunu, en az karakteristik inançlarını ortaya koyan pratiklerinin ise öğretmen merkezli olduğunu göstermiştir.

Diğer bir araştırma ise fen bilgisi öğretmenlerinin zekâya ilişkin inançları ile bilme ve bilgi edinme konusundaki inançlarının öğretim uygulamalarını nasıl etkilediğini araştırmıştır (Leng, Abedalaziz, Orleans, Naimie ve Islam, 2018). Toplam 285 fen bilgisi öğretmeni bu araştırmaya katılmıştır. Epistemolojik inanç envanteri ile veriler toplanmıştır. Öğretmenlerin; öğretimi, öğrenci merkezli öğrenmenin yanı sıra bazı öğretmen merkezli öğrenmenin bir kombinasyonu olarak gördükleri ve bu bakımdan daha eklektik inanca sahip oldukları bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin karmaşık epistemolojik inançlara sahip oldukları ve zamanla düşünceleri değişen teorisyenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar, gelişmiş epistemik inançlara sahip olan ve değişen öğretmenlerin öğrenci merkezli uygulamaları benimseme olasılıklarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Sonuç olarak, bu araştırma, öğretmenlerin inançlarının, öğrenci merkezli veya öğretmen merkezli olarak tanımlanan öğretim uygulamaları tercihlerini nasıl etkilediğine ışık tutmuştur.

Şahan ve Terzi (2015), öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri ile öğretme-öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu pedagojik formasyon alan 328 öğretmen adayı oluşturmuştur. Veriler “Eğitim Felsefesini Algılama Ölçeği” ve “Öğretme ve Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda, öğretmen adaylarının çoğunlukla ilerlemecilik ve yeniden yapılandırımcılık felsefelerini benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; eğitim felsefesi ile öğretme-öğrenme yaklaşımı arasında pozitif bir ilişki vardır. Daimicilik ve esasicilik felsefesini benimseyen öğretmen adayları çoğunlukla geleneksel yaklaşımı kullanırken, ilerlemecilik ve yeniden yapılandırımcılık felsefelerini benimseyen öğretmen adayları çoğunlukla yapılandırımcı öğrenme yaklaşımını kullanmaktadır.

Oğuz, Altinkurt, Yılmaz ve Hatipoğlu (2014) ilkökul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin eğitim inançları ve öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Toplam 248 öğretmenden “Eğitim İnançları Ölçeği (EİÖ)” ve “Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği (ÖÖDÖ)” kullanılarak veri toplanmıştır. Bulgulara göre, öğretmenler en yüksek katılımı varoluşçu felsefede göstermiş; bunu yeniden kurmacılık, ilerlemecilik, daimicilik ve esasicilik izlemiştir. Öğretmenler; öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını yüksek bir oranda gerekli görmüş, ancak kendilerinin bu davranışları orta düzeye yakın sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Araştırma, genel olarak öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Diğer bir ilişkisel tarama modelinde tasarlanmış araştırma ise Kozikoğlu ve Erden'in (2018) araştırmasıdır. Bu araştırma, öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançları ve eleştirel pedagoji ilkelerine katılma durumları arasında bir ilişki olup olmadığını incelemiştir. Veriler 341 öğretmen adayından, “Eğitim İnançları Ölçeği” ve “Eleştirel Pedagoji İlkeleri Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda, öğretmen adayları tarafından en çok benimsenen eğitim felsefeleri sırayla varoluşçuluk, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik olarak gözlemlenmiştir. Ayrıca, adayların eleştirel pedagoji ilkelerine katılma düzeyleri orta düzeyde bulunmuştur. Bulgular, adayların benimsediği eğitim felsefesi anlayışları ile eleştirel pedagoji ilkelerine katılma durumları arasında pozitif anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermiştir.

Bir başka güncel araştırma (Şahan,2020), öğretmen adaylarının eğitim felsefesi ve yaşam boyu öğrenmeye yönelik eğilimleri ile öğretme-öğrenme süreci yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Veriler, 238 öğretmen adayının katılımıyla “Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeği”, “Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” ve “Öğretme-Öğrenme Süreci Yeterlilikleri Ölçeği” olmak üzere üç ölçek kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının ilerlemecilik ve yeniden yapılandırmacılık felsefesini daha çok benimsedikleri bulunmuş; yaşam boyu öğrenme ve öğretme-öğrenme süreci yeterliliklerinin ise yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Cinsiyet değişkeni eğitim felsefesi eğilimleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri bakımından yalnızca esasicilik boyutunda etkili olmuştur; öğretme-öğrenme süreci yeterlilikleri üzerinde bir etkisi olmamıştır. Branş değişkeni eğitim felsefesi eğilimlerinin daimicilik dışındaki tüm boyutlarında etkili olmuştur. Eğitim felsefelerine yönelik eğilimlerin tek başına öğretme-öğrenme süreci yeterliklerinin yordayıcısı olmadığı tespit edilmiştir. Ancak yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitim felsefeleri bir arada ele alındığında öğretme-öğrenme süreci yeterliklerini yordadığı bulunmuştur.

Yolcu ve Sarı (2022), öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançlarını ve öğretmenlik mesleğine bakışlarını incelemiştir. Betimsel tarama modelinde yapılan araştırmada, 793 öğretmen adayından “Öğretmenliğe Bakış Ölçeği (ÖBÖ)” ve “Eğitim İnançları Ölçeği (EİÖ)” kullanılarak veri toplanmıştır. Araştırmanın bulguları, öğretmen adaylarının modern eğitim yaklaşımlarını daha önemli bulduklarını, modern eğitim düşüncesinin beklediği öğretmen tipini, diğer bir deyişle, uzman öğretmen tipini benimsediklerini göstermiştir. Buna ek olarak, uzman öğretmen anlayışının ilerlemeci ve

varoluşçu düşünceler ile pozitif bir ilişki içinde olduğu, teknisyen öğretmen anlayışının ise biraz düşük de olsa daimicilik, esasicilik ile pozitif bir ilişkisi olduğu tespit edilmiştir.

Alemдар ve Aytaç (2022) ise öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimlerinin program özerkliğine etkisini incelemişlerdir. 258 öğretmenden “Eğitim Felsefesi Eğilim Ölçeği” ve “Öğretmenin Müfredat Özerkliği Ölçeği” aracılığıyla veri toplanmıştır. Sonuçlara göre ilerlemeci eğitim felsefesinin öğretmenler tarafından en sık benimsenen yaklaşım olduğu, esasicilik eğitimi felsefesinin ise en az benimsenen yaklaşım olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimleri ile program özerklikleri arasında zayıf ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimleri öğretim programı özerkliğinin güçlü bir yordayıcısıdır. İlerlemeci eğitim felsefesi eğilimi, prosedürel özerkliği ve mesleki gelişim özerkliğini anlamlı düzeyde yordamaktadır. Yeniden yapılandırmacı, özcü ve daimici eğitim felsefesi eğilimleri ise öğretim programı özerkliği üzerinde hiçbir etkiye sahip değildir. Bu bağlamda öğretmenlerin benimsediği ilerlemeci eğitim felsefesi, mesleki gelişimlerini nasıl yapılındıracaklarını ve öğrenme-öğretme sürecini dış etkenlere fazla bağımlı kalmadan nasıl yürüteceklerini etkilemektedir.

Diğer bir araştırma ise; sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarını ve öğretim programına bağlılıklarını incelemiştir (Berkant ve Can, 2022). İlişkisel tarama modeli ile tasarlanan bu araştırmaya 300 sınıf öğretmeni katılmıştır. Veriler, “Eğitim İnançları Ölçeği” ve “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Analiz sonucunda, bulgular, sınıf öğretmenlerinin en çok benimsediği eğitim felsefesinin ilerlemecilik olduğunu; genel olarak öğretim programına bağlılık gösterdiklerini; esasicilik ve daimicilik eğitim felsefelerinin erkek öğretmenler tarafından daha çok benimsendiğini, daimicilik, ilerlemecilik ve varoluşçuluk felsefeleri ve öğretim programına bağlılık arasındaki ilişkinin yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir.

Çoşkunoglu ve Ünal (2022), fen bilimleri öğretmenlerinin benimsemiş oldukları eğitim inançları ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya, 149 fen bilimleri öğretmeni katılmıştır. İlişkisel tarama modeli ile tasarlanmış olan bu araştırmada, veri toplama aracı olarak “Eğitim İnançları Ölçeği” ve “Epistemolojik İnançlar Ölçeği” kullanılmıştır. Bulgular, fen bilimleri öğretmenleri tarafından en çok benimsenen eğitim inancının varoluşçuluk, en az benimsenen eğitim inancının ise esasicilik olduğunu göstermiştir. Ayrıca, eğitim inançları ile epistemolojik inanç alt boyutları arasında anlamlı farklar tespit edilmiştir. Bulgulara göre; çağdaş eğitim inançlarını benimseyen öğretmenlerin, bilginin, bilimsel yöntemle ulaşılabacağına ilişkin

inançları ve öğrenmenin yeteneğe dayalı olduğuna ilişkin inançları artarken; geleneksel eğitim felsefelerini benimseyen fen bilimleri öğretmenlerinin, bilginin değişmez olduğuna ve öğrenmenin çabaya dayandığına ilişkin inançları artmıştır.

Eğitim felsefesi alanındaki bazı araştırmalar ise; öğretmenlerin eğitim felsefelerini branş, cinsiyet, sınıf düzeyi, meslek yılı gibi değişkenlere bağlı olarak incelemiştir. Örneğin, Silvernail (1992), ortaokul öğretmenlerinin eğitim felsefesi yaklaşımlarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 284 ortaokul öğretmeni oluşturmuştur. Veriler, “Eğitim İnançları Ölçeği” ile toplanmıştır. Verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular, öğretmenler arasında en çok benimsenen yaklaşımın ilerlemecilik olduğunu gösterse de, aslında genel olarak tek bir eğitim felsefesi anlayışının baskın olmadığını, aksine öğretmenlerin genel olarak ilerlemecilik, gelenekselcilik ve romantizm felsefeleriyle uyum içinde olduklarını göstermiştir. Diğer önemli bulgu ise; farklı konu alanlarını öğreten öğretmenlerin eğitim felsefesi anlayışlarının farklı olduğudur. İngilizce ve sosyal bilim alanlarını öğreten öğretmenlerin matematik ve fen bilgisi öğretmenlerinden daha ilerlemeci olduğuna ulaşılmıştır.

Doğanay ve Sarı (2003) da ilköğretimdeki öğretmenlerin eğitim felsefesi görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. İlköğretimde çalışan toplam 312 öğretmenden veri toplanmıştır. Verilerin toplanmasında “Felsefi Tercih Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Bulgulara göre; öğretmenlerin en çok benimsediği felsefi düşünce deneysellik olmuş, bunu sırasıyla realizm, varoluşçuluk, daimicilik, idealizm izlemiştir. Ayrıca, öğretmenlerin eğitim felsefeleri cinsiyet, okul türü, hizmet yılı, branş değişkenleri açısından farklılık göstermemiştir. Kanatlı ve Schreglman (2014) da aynı ölçeği kullanarak ilköğretimde çalışan toplam 144 öğretmenin eğitim felsefesi görüşlerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Bulgular, öğretmenlerin en çok tercih ettikleri eğitim felsefelerinin sırasıyla; ilerlemecilik, realizm, daimicilik, varoluşçuluk ve idealizm olduğunu göstermiştir. Ayrıca, araştırma, sınıf ve branş öğretmenlerinin eğitim felsefesi anlayışları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını, mesleğe bakış açısı ve hizmet yılı değişkenleri bakımından ise bazı istisnalar haricinde anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını bulmuştur.

Ekiz (2007), öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri ile ilgili görüşlerini farklı programlar (Fen Bilgisi, Matematik, Sosyal Bilgiler, Türkçe Öğretmenliği) açısından incelemiştir. Araştırmaya, lisans programının dördüncü sınıfında okuyan 314 öğretmen adayı katılmıştır. Bir ölçek ile toplanan verilerin analizi sonucunda, adayların en çok ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık düşüncelerine karşı olumlu görüşe sahip oldukları,

daimicilik ve esasicilik düşüncelerine karşı ise olumsuz görüşe sahip oldukları bulunmuştur. Diğer yandan, bu araştırmada öğretmen adaylarının daimicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerine ilişkin görüşlerinin bulundukları programa göre farklılaştığı, fakat bu farklılaşmanın esacılık eğitim felsefesi için geçerli olmadığı tespit edilmiştir.

Doğanay (2011), tezsiz yüksek lisans programı boyunca öğretmen adaylarının eğitim felsefelerinde bir değişim olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya, Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı'nda okuyan 125 öğretmen adayı katılmıştır. Veriler, “Felsefi Tercih Değerlendirme” formu ile toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda, tezsiz yüksek lisans programı tamamlandığında; öntest ve sontest puanlarına göre; adayların eğitim felsefesi anlayışlarının daha çok deneysellik düşüncesine kaydığı, hem öntestte hem de sontestte daimicilik ve varoluşçuluk felsefelerinin ise adaylar tarafından en az tercih edilen düşünceler olduğu saptanmıştır. Araştırma kapsamında belirlenen bağımsız değişkenlerin anlamlı bir fark oluşturmadığı da tespit edilmiştir. Sonuç olarak, Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı, adayların benimsediği felsefi anlayışlar üzerinde sınırlı da olsa değişime sebep olmuştur.

Altınkurt, Yılmaz ve Oğuz (2012) ilköğretim ve ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin eğitim inançlarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. 206 ilköğretim, 173 ortaöğretim olmak üzere toplam 379 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Veriler “Eğitim İnançları Ölçeği (EİÖ)” kullanılarak toplanmıştır. Bulgulara göre; öğretmenler, en çok varoluşçuluk düşüncesine katılım oranı göstermiştir; bunu sırasıyla ilerlemecilik, daimicilik, yeniden kurmacılık, esasicilik izlemiştir. Öğretmenlerin esasicilik eğitimi anlayışına katılım düzeyi oldukça düşükken, diğerlerine katılım düzeyi ise yüksektir. Öğretmenlerin eğitim inançları, cinsiyet ve okul türü değişkenine göre bir farklılık göstermemiş, branş ve kıdem değişkenleri açısından ise bazı farklılıklar gözlemlenmiştir.

Çetin, İlhan ve Arslan (2012) ilköğretim bölümünde okuyan öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler bakımından incelemiştir. “Felsefi Tercih Değerlendirme Ölçeği” ile toplanan verilerin analizi sonucunda, öğretmen adaylarının daimicilik ve esasicilik gibi geleneksel eğitim felsefelerini, çağdaş eğitim felsefeleri olan ilerlemeci ve yeniden kurmacı eğitim felsefelerinden daha çok benimsedikleri tespit edilmiştir. Bulgular, cinsiyetin bulgular üzerinde etkili bir değişken olmadığı, anabilim dalı ve sınıf düzeylerinin ise öğretmen adaylarının benimsediği eğitim felsefeleri üzerinde anlamlı bir etkiye sebep olduğunu göstermiştir.

Benzer şekilde, Yapıcı (2013) da ilköğretim öğretmenleri ve ilköğretim öğretmen adaylarının eğitim felsefelerini ortaya çıkarmak amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmaya, 240 öğretmen ve Eğitim Fakültesi'nin son sınıfında okuyan 236 öğretmen adayı katılmıştır. Veriler, "Eğitim Felsefesi Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Bulgular, hem öğretmenlerde hem öğretmen adaylarında en yüksek aritmetik ortalamanın deneysencilik (experimentalism) olduğunu göstermiştir. Felsefi akımlara ilişkin diğer aritmetik ortalamalar da birbirine yakın şekilde bulunmuştur. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının değişim ve değişmezlik, öğretmen merkezlik ve öğrenci merkezlik gibi iki zıt düşünceyi aynı anda kabullenmelerinden dolayı, her iki grubun da eklektik bir felsefi anlayışa sahip oldukları veya henüz kendi eğitim felsefelerini tam olarak oluşturamadıkları sonucuna varılmıştır.

Diğer bir araştırma ise; felsefe grubu öğretmen adaylarının eğitim felsefelerini belirlemeyi amaçlamıştır (Biçer, 2013). Araştırmanın örneklemini, pedagojik formasyon programında aktif öğrenciler arasından tesadüfi olarak seçilen 149'u kadın, 30'u erkek olmak üzere toplam 179 felsefe grubu adayı oluşturmuştur. Veriler, "Eğitim İnançları Ölçeği" kullanılarak yapılmıştır. Verilerin analizinden elde edilen sonuçlara göre; felsefe grubu öğretmen adayları en çok varoluşçu felsefeyi benimsemiş, en az ise esasici felsefeyi benimsemişlerdir. Eğitim felsefesini benimseyen öğretmen adayları arasında cinsiyet ve eğitim durumu değişkenleri açısından bir farklılık bulunmamıştır. Mezunlar ise ilerlemecilik ve yeniden yapılanmacı eğitim felsefelerini diğerlerine göre daha fazla benimsemişlerdir. Öğretmen adaylarının benimsedikleri felsefeler karşılaştırıldığında varoluşçuluk ile daimicilik arasında düşük pozitif korelasyon, esasicilik ile ilerlemecilik arasında düşük negatif korelasyon, varoluşçuluk ile ilerlemecilik arasında pozitif yönde yüksek korelasyon ve ilerlemecilik ile yeniden yapılanmacılık arasında orta düzeyde pozitif korelasyon bulunmuştur.

Çelik ve Orçan (2020) ise eğitim fakültesi son sınıfta okuyan öğretmen adayları ile pedagojik formasyon sertifika programına katılmış olan öğretmen adaylarının eğitim inançlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla, 297 öğretmen adayından "Eğitim İnançları Ölçeği" kullanılarak veri elde edilmiştir. Bulgulara göre; her iki grupta da en yüksek katılım varoluşçulukta, en düşük katılım ise esasicilikte ortaya çıkmıştır. Ayrıca, iki grup arasında daimicilik alt boyutu bir farklılık bulunmamış, ancak diğer alt boyutlar için farklılık bulunmuştur. Dolayısıyla eğitim fakültesi son sınıfta okuyan öğretmen adayları ile pedagojik formasyon sertifika programına katılmış öğretmen adayları arasında eğitim inançları açısından farklılık olduğu görülmüştür. Buna ek olarak,

pedagojik formasyon sertifika programına katılmış öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine olan ilgilerinin düşük olduğu anlaşılmıştır.

Çelik ve Zelyurt'un (2021) yaptığı güncel bir araştırma ise; okul öncesi öğretmenlerinin eğitim felsefesi eğilimlerini ve çeşitli değişkenlerin eğitim felsefesi yönelimlerine etkisini belirlemeyi ve analiz etmeyi amaçlamıştır. Araştırma, Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde okuyan 381 okul öncesi öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verilerinin toplanmasında "Eğitim İnançları Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde öncelikle öğretmen adaylarının eğitim felsefesi eğilimleri belirlenmiştir. Belirlenen eğilimlerin MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nda benimsenen eğitim felsefesiyle tutarlılığı belirlenmiş ve veriler çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmıştır. Çoğu katılımcının varoluşçuluğu, ardından ilerlemeciliği benimsemesi, en az katılımcının ise esasicilik anlayışını benimsemesi, öğretmen adaylarının genel olarak çağdaş eğitim felsefelerini benimsediklerini ortaya koymuştur. Eşit ağırlık ve sözel bölümlerden mezun olan öğretmen adaylarının sayısal bölümlerden mezun olanlara göre ilerlemeci felsefeyi daha fazla benimsediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin lisans öğrenimindeki sınıf kademesi arttıkça eğitim felsefesi eğilimlerinin geleneksel eğitim felsefelerinden çağdaş eğitim felsefelerine doğru değiştiği bulunmuştur.

Demir ve Aktı-Aslan'ın (2021) araştırması da öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından belirlenmesini amaçlamıştır. Farklı branşlardan 265 öğretmene "Eğitim İnançları Ölçeği" uygulanmıştır. Verilerin analizi sonucu, öğretmenlerin en çok benimsedikleri eğitim felsefesi anlayışlarının sırasıyla varoluşçuluk, ilerlemecilik, daimicilik, yeniden kurmacılık ve esasicilik olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre; erkek öğretmenlerin esasicilik düşüncesini daha fazla benimsedikleri bulunmuştur. Fakülte değişkenine göre; daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, varoluşçuluk görüşlerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Fakat yeniden kurmacılık anlayışında eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Öğretmenlerin eğitim felsefeleri ile mesleki kıdemleri ve eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Branşları açısından ise, sınıf öğretmenlerinin varoluşçuluğu daha fazla benimsedikleri bulunmuştur.

Diğer bir güncel araştırma ise (Çoşkun ve Taneri, 2021) öğretmen adayların eğitime ilişkin yaklaşımlarını eğitim felsefeleri çerçevesinde değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmaya devlet üniversitesinde, Pedagojik Formasyon Eğitimi alan 195 öğretmen adayı katılmıştır. Veriler, araştırmacıların geliştirdiği bir ölçek aracılığıyla

toplanmıştır. Bulgular, sırasıyla çağdaş eğitim felsefelerinden olan varoluşçuluk ve yeniden kurmacılık düşüncelerinin öğretmen adayları tarafından daha çok tercih edildiğini, esasicilik düşüncesinin ise en az benimsenen eğitim felsefesi anlayışı olduğunu göstermiştir. Ayrıca, bulgulara göre; öğretmenlerin eğitim felsefesi anlayışları, onların hayat deneyimleri, sosyal çevreleri, insanlarla etkileşimleri, değerleri ve felsefi düşüncelerle ilgili farkındalıkları gibi çeşitli kaynaklardan etkilenecek oluşmuştur.

Bazı araştırmalar ise; çeşitli öğretim programlarının eğitim felsefeleri açısından incelenmesine odaklanmıştır. Örneğin, Gülersoy, Özbay, Yıldırım, Çetinkaya (2021), 2018 yılı 4.,5.,6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı kazanımlarını, eğitim felsefeleri ve eğitim teorileri bakımından çözümlemektir. Nitel bir araştırma olan bu araştırmada doküman incelemesi yöntemine başvurulmuştur. Programda yer alan toplam 131 kazanım; eğitim felsefeleri ve eğitim teorileriyle ilişkilendirilmiştir. Verilen analizi sonucunda, 4., 5., 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı kazanımlarının büyük bir kısmının eğitim felsefesi olarak pragmatizm ve eğitim teorisi olarak da ilerlemecilik ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Çiydem ve Akdağ'ın (2021) araştırması, Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasından günümüze kadar uygulanmış ilköğretim programlarını (1924, 1926, 1936, 1948, 1968 İlkokul Programı, 1998, 2005 İlköğretim Programı ve 2018 İlkokul Programı) felsefi akımlar çerçevesinde bütüncül bir şekilde analiz ederek, programların hangi felsefi düşüncelerden etkilendiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada tarihsel araştırma yöntemine başvurulmuş, verilerin toplanmasında doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgulara göre; tüm programlarda realizmin, pragmatizmin ve natüralizmin etkileri tespit edilmiştir. 2000'den sonra tasarlanmış olan 2005 ve 2018 Öğretim Programında ise bu felsefi düşüncelere ek olarak yapılandırmacı yaklaşımın etkileri tespit edilmiştir.

Çağlayan ve Ağgön (2021), beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin beden eğitimi programının temel felsefesine ve öğrenme çıktılarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya farklı illerde çalışan dokuz beden eğitimi ve spor öğretmeni katılmıştır. Araştırma nitel araştırma deseninde tasarlanmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Bulgulara göre; beden eğitimi ve spor öğretmenleri öğretim programının yapılandırmacı yaklaşımı destekler nitelikte olduğunu belirtmişler; ancak programın uygulama açısından yetersiz kaldığını vurgulamışlardır. Öğretmenler, uygulamanın yetersiz kalmasının ve programının uygulanmasının

güçleşmesinin sebebi olarak; tesis, imkân ve materyal eksikliğini ve öğrenci, veli, idarenin tutumunu göstermişlerdir.

Manav (2014), 2009 yılı ortaöğretim felsefe ve estetik dersleri öğretim programlarının hangi eğitim felsefelerine göre geliştirildiğini incelemiştir. Nitel bir araştırma deseniyle tasarlanmış olan bu çalışmada doküman incelemesi yöntemiyle felsefe dersi ve estetik dersinin öğretim programları eğitim felsefeleri açısından çözümlenmiştir. Bulgular, bu araştırma kapsamında incelenen iki öğretim programının da eğitim felsefeleri bakımından ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık düşüncesini, felsefi akımlar bakımından da pragmatizmi benimsediğini göstermiştir. Ayrıca, öğrenme yaklaşımının ise yapılandırmacılık olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak, bulgular bazı çelişkili durumların da var olduğunu ortaya koymuştur. Hem felsefe hem estetik dersi öğretim programlarının ölçme-değerlendirme durumları ile ilgili açıklamalarda klasik/geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerinin ve araçlarının kullanılmasının önerilmesinin ilerlemeci eğitim felsefesi ve yapılandırmacılık ile uyuşmadığı belirtilmiştir. Ayrıca kazanımlara bakıldığında şekil bakımından öğrenci ve aktivite merkezli görünse de, kazanımların yoğunluklu olarak bilişsel düzeyde olduğu, bilgi kazandırmayı amaçladığı, diğer bir söyleyişle içeriğe ağırlık verdiği görülmüştür. Bu nedenle programlarda hem ilerlemeci hem realist görünüm aynı anda tespit edilmiştir. Bu bağlamda, Manav (2014), programların sadece şekil olarak değil, öz olarak da temele aldığı eğitim felsefesi yaklaşımını ya da yaklaşımlarını yansıtmaması gerektiğini vurgulamıştır.

Görgülü-Arı ve Arslan (2020) ise fen bilimleri öğretim programını eğitim felsefesi akımları açısından incelemiştir. Bu araştırma kapsamında eğitim daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefesi akımları temel alınarak öğretim programının içeriği çözümlenmiştir. Bu nitel çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmış, öğretim programı ve eğitim felsefesi literatürü taranarak veriler elde edilmiştir. Veriler, betimsel içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Analizin sonucunda, fen bilimleri öğretim programının ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık akımlarının temel alınması ile oluşturulduğu saptanmıştır.

Büyükalan-Filiz ve Kaya (2013), İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı ile Fen Bilgisi Öğretmenliği lisans ve lisansüstü programını felsefe, amaç ve içerik bakımından incelemiştir. Veriler, literatür taraması ve doküman incelemesi ile elde edilmiştir. Bulgulara göre; İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı ve Fen Bilgisi Öğretmenliğinin lisans ve lisansüstü programının, Türk eğitim sisteminin felsefesi

temel alınarak hazırlandığı tespit edilmiştir. Fakat Fen ve Teknoloji Öğretim Programına ilişkin özel alan felsefesinin bulunmadığı görülmüştür. Araştırmada, lisans ve lisansüstü Fen Bilgisi Öğretmenliği programının kazanımları düzenlenirken iki düzey arasında süreklilik ve aşamalılık ilişkisinin olması ve programın, İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı ile ilişki ve uyum içinde olması önerilmiştir.

Görüldüğü üzere; alanyazında öğretmenlerin eğitim felsefesine ilişkin araştırmaların bir kısmı eğitim inançlarının nasıl oluştuğunu, hangi kaynaklardan etkilendiğini, nasıl geliştiğini ve değiştiğini anlamayı amaçlayan nitel araştırmalardır. Bu araştırmalar, genel olarak öğretmenlik eğitimlerini, öğretmenlik deneyimlerini ve kişisel deneyimlerini, aile geçmişlerini ve öğretmenlerin gözlemlerini öğretmenlerin inançlarının kaynağı olarak saptamıştır. Bazı araştırmalar da çeşitli öğretim programlarının hangi felsefelerle dayanarak hazırlandığını incelemiş; çözümlemesi yapılan programların genel olarak pragmatizm, ilerlemecilik, yapılandırmacılık düşüncelerine dayandığı saptanmıştır. Araştırmaların bir kısmı da, öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretmenlik deneyimleri, öğretim uygulamaları, öğretme-öğrenme anlayışları, öğretmenlik mesleğine bakışları, öğretmen özellikleri gibi çeşitli değişkenler arasında ilişki olup olmadığını inceleyen ya da öğretmenlerin eğitim felsefelerini branş, cinsiyet, sınıf düzeyi, meslek yılı gibi değişkenlere bağlı olarak inceleyen nicel araştırmalardır. Bu araştırmalara dayanarak, öğretmenlerin/ öğretmen adaylarının ilk sırada tercih ettiği felsefi düşüncelerin ne olduğu Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Öğretmenlerin / Öğretmen Adaylarının En Çok Benimsediği Felsefeler

Felsefeler	Araştırmalar	f
Varoluşçuluk	Oğuz vd., 2014; Kozikoğlu ve Erden, 2018; Çoşkunoglu ve Ünal, 2022; Altınkurt vd., 2012; Biçer, 2013; Çelik ve Orçan, 2020; Çelik ve Zelyurt, 2021; Demir Aktı-Arslan, 2021; Çoşkun ve Taneri, 2021	9
İlerlemecilik	Şahan ve Terzi, 2015; Şahan, 2020; Yolcu ve Sarı, 2022; Alemdar ve Aytaç, 2022; Berkant ve Can, 2022; Silvernail, 1992; Kanatlı ve Schreglman, 2014; Ekiz, 2007	8
Deneyselcilik	Doğanay ve Sarı, 2003; Doğanay, 2011; Yapıcı, 2013	3
Daimicilik	Çetin vd., 2012	1

Tablo 1’de görüldüğü üzere, var olan araştırma sonuçlarına göre, ülkemizde öğretmenlerin, öğretmen adaylarının tercih ettiği eğitim felsefeleri yaygınlık sırasına göre; varoluşçuluk, ilerlemecilik, deneyselcilik ve daimiciliktir.

Yabancılaşma ve Vasıfsızlaşma ile İlgili Çalışmalar

Alanyazın incelendiğinde yabancılaşma ve vasıfsızlaşmaya ilişkin pek çok araştırmaya rastlanmaktadır. Bunlardan yabancılaşma ile ilgili araştırmaların özellikle son yıllarda ampirik verilerle incelendiği görülmektedir.

Örneğin, Dhillon (2019) öğretmen yabancılaşmasının iş tatmini ve özgüvenle ilişkisi olup olmadığını incelemiştir. Araştırmada, Yabancılaşma ölçeği (Alienation Scale), İş Tatmini (Job Satisfaction Scale), ve Özgüven Envanteri (Self-esteem Inventory) kullanılarak, özel okulda çalışan 100 öğretmenden veri toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda, düşük iş tatmini ve düşük öz güvene sahip öğretmenlerin daha fazla yabancılaşma durumuyla karşı karşıya kaldığı sonucuna varılmıştır.

Yorulmaz, Altinkurt ve Yılmaz (2015), öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile örgütsel yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Veriler, 303 öğretmene Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellik Ölçeği ve İşe Yabancılaşma Ölçeği uygulanarak toplanmıştır. Bulgulara göre; öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri yüksek, örgütsel yabancılaşmaları ise düşüktür. Sonuç olarak, öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri ile mesleki profesyonellik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş, mesleki profesyonellik düzeyleri yüksek düzeyde olan katılımcıların örgütsel yabancılaşma düzeyleri düşük düzeyde çıkmıştır.

Çağlar'ın (2013) araştırmasında ise, eğitim fakültesi öğrencilerinin yabancılaşma düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 875 eğitim fakültesi öğrencisi oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında “Kişisel Bilgi Formu”, “Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği” ve “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen bulgulardan öğrencilerin orta düzeyde yabancılaşma yaşadıkları, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ise yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, yabancılaşma düzeyi ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasında orta düzeyde negatif ilişki bulunmuştur.

Kutlu ve Cansoy (2020) öğretmen yabancılaşmasının okul yöneticilerinin güç stilleri ile olan ilişkisini araştırmıştır. Araştırmaya; ilkökul, ortaokul, lise kademesinde toplam 582 öğretmen katılmıştır. Veriler, “Öğretmen Yabancılaşma Ölçeği” ve “Güç Tipi Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Güç kaynaklarından ödül gücünün öğretmen yabancılaşmasını negatif yönde yordadığı ve zorlayıcı gücün öğretmen yabancılaşmasını pozitif yönde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır (Kutlu ve Cansoy, 2020: 517).

Verma (2017), özel ve devlet okullarında görev yapan ilköğretim öğretmenlerinin işe yabancılaşmasını araştırmıştır. Araştırma grubu toplam 120 öğretmenden oluşmuştur. Veriler “İşe Yabancılaşma Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda, işe yabancılaşma duygusunda iş sektörü (devlet ya da özel) ve cinsiyet değişkeni açısından önemsiz bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Genel olarak erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre daha fazla işe yabancılaşma hissettikleri görülmüştür. Ayrıca bulgular, ilköğretim öğretmenlerinde; ait olmama duygusu, izolasyon ve anlamsızlığın işe yabancılaşmanın diğer boyutlarına göre daha baskın olduğunu ortaya koymuştur.

Özgen ve Erdem (2023a), farklı devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin kuruma, işe ve iletişime yabancılaşma düzeylerini incelemiştir. 162 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Veriler, araştırmacıların kendi geliştirdiği ‘Öğretmenlere Yabancılaşma Ölçeği’ kullanılarak toplanmıştır. Öğretmenlerin cinsiyete ve “kuruma yabancılaşma”, “işe yabancılaşma” ve “iletişime yabancılaşma” alt boyutlarına göre yabancılaşma düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ayrıca, meslek yılı 11-20 yıl olan öğretmenlerin, yabancılaşmanın tüm alt boyutları bakımından yabancılaşma düzeylerinin diğer meslek yılına sahip olanlara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yaş değişkeni bakımından ise; 25-35 yaş grubundaki öğretmenlerin “yabancılaşma” düzeylerinin diğer yaş gruplarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ortaokul öğretmenlerinde genel olarak yabancılaşma düzeyinin daha yüksek olduğu, ortaokul ve lise öğretmenlerinde ise yabancılaşmanın alt boyutlarından “işe yabancılaşma” düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Özgen ve Erdem (2023b), başka bir araştırmada ise farklı okul türü ve kademelerinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre yabancılaşmanın nedenlerini araştırmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenoloji kullanılmıştır. Çalışma grubunu ise 7 öğretmen oluşturmuştur. Verilerin elde edilmesinde araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış “Öğretmenlerin Yabancılaşma Nedenleri Görüşme Formu” kullanılmıştır. Verilerin analizi için, içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yabancılaşma nedenleri iş, kurum ve iletişim ile ilgili faktörler olmak üzere üç kategoride toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenler; (i) İşten uzaklaşma nedenlerini; idari sorun, mesleğin prestij kaybı, mali sorunlar, program ve araç-gereç-materyal, çalışma koşulları, ebeveyn ilgisizliği ve çevre baskıları; (ii) kurumdan uzaklaşma nedenlerini; karara katılamama, yönetimin olumsuz tutumu, yöneticilerin atanma şartları, okulun fiziki koşulları; (iii)

İletişimden uzaklaşmanın nedenlerini ise; siyasi ve ideolojik düşünceler, kişisel tutum ve davranışlar, bilgi paylaşmama ve gruplaşma olarak görmüşlerdir.

Şimşek, Balay ve Şimşek (2012) tarafından yapılan araştırma ise; sınıf öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri ve bunu etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlamıştır. Bu araştırmaya toplam 340 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırma, sınıf öğretmenlerinin genel olarak işe yabancılaşma düzeylerinin orta düzeyde olduğunu, yabancılaşmanın en yüksek olduğu alt boyutun ise normsuzluk boyutu olduğu, yabancılaşmanın en az düzeyde olduğu alt boyutun ise sosyal mesafe alt boyutu olduğu sonucuna varılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin yabancılaşmasını etkileyen faktörlerin genellikle sosyo-demografik özelliklerden ve çalıştıkları okulun ortamı ile ilgili özelliklerden de kaynaklandığı tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin medeni durumlarının, normsuzluk ve sosyal mesafe alt boyutunda anlamlı bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mezun oldukları lisans programı ve görev yaptıkları okulun yeterliği de yabancılaşma bakımından anlamlı bir farklılık yaratmıştır. Son olarak, öğretmenlerin çalıştığı okul ortamının, öğretmenlerin genel yabancılaşma düzeyinde ve yabancılaşmanın tüm alt boyutlarında farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Nitel bir araştırma olan diğer bir araştırma (Davarcı, Seggie, Kızıltepe ve Yılmaz, 2014) yükseköğretimdeki İngilizce öğretmenleri bağlamında yabancılaşma kavramına odaklanmıştır. Araştırma yabancılaşmanın boyutunu ve bunu tetikleyen faktörleri anlamaya çalışmıştır. Çalışma grubunu; altısı özel üniversitede, altısı ise devlet üniversitesinde çalışan 12 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda, katılımcıların monoton, tatminsiz ve istemsiz çalışmaları gibi sebeplerden dolayı yaptıkları işe yabancılaşmış olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin iş güvenliği ve üretkenliğe ilişkin kaygıları; öğrencilerden, sınıf teknolojisinden, iş bölümünden, çelişkili ve rekabetçi ilişkilerden kaynaklanan yabancılaşmanın bir boyutu olarak değerlendirilmiştir. Makalede öğretmenlerin gerçeklikten kopukluk nedeniyle yabancılaşmalarının farkında olmadıkları sonucuna da varılmıştır.

Pugh ve Zhao (2003) , teknoloji yeniliklerini sınıflarına entegre etmelerini sağlamak için tasarlanmış bir hibe programına katılan üç öğretmenin deneyimlerini incelemiştir. Araştırma, öğretmenleri güçlendirmek için tasarlanan bir programın istenmeyen sonucu olarak öğretmenlerin yabancılaşmasının nasıl ortaya çıkabileceğini anlamaya çalışmıştır. Bu öğretmenler katıldıkları hibe programının ardından mesleki gelişmeyi ve güçlenmeyi deneyimlemek yerine, beklenmedik bir şekilde yabancılaşmayı

deneyimlemişlerdir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda, yabancılaşmanın iki kaynağı olduğu tespit edilmiştir: (1) öğretmenlerin hibe alma yoluyla elde ettiği kaynaklar eşitlikçi öğretmen kültürünü bozabilir ve (2) hibelerin sağladığı artan öznel yetkilendirme ve baskı, mevcut çatışmaların tırmanmasına yol açabilir. Genel olarak, öğretmenlerin başlangıçtaki yaşadıkları öznel güçlenme duyguları, öğretmen kültürü ve/veya idari kararlarla zayıflatıldığında yabancılaşma durumu ile karşı karşıya kaldıkları bulgusuna ulaşmıştır.

Soza (2015) doktora tez çalışmasında, öğretmenlerin çalışma koşullarındaki memnuniyetsizlik ile yabancılaşma arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Altı öğretmenden görüşmeler yoluyla araştırmanın verileri toplamıştır. Öğretmenlerin anlatımlarının çözümlenmesi sonucu, bulguların hem memnuniyetsizlik hem de yabancılaşma alanyazını ile örtüştüğü bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle, araştırma yabancılaşmanın, tatmin edici olmayan çalışma koşullarının nasıl ayrılmaz bir parçası olduğunu ortaya çıkarmıştır. Sonuç olarak, öğretmen memnuniyetsizliğinin tüm biçimlerinin yabancılaşma duygularını doğurduğunu göstermiştir.

Inandi ve Selbi'nin (2022) araştırması, okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasını ne ölçüde yordadığını ortaya çıkarmayı ve onların liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmaları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın grubunu 13.134 devlet okulu öğretmeni oluşturmuştur. Evrenden orantısız örnekleme yöntemiyle 661 öğretmenin görüşü alınmıştır. Okul müdürlerinin liderlik tarzlarını belirlemek için “Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği” kullanılırken, öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasını ölçmek için “Mesleki Yabancılaşma Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda, otokratik liderlik tarzı ile örgütsel yabancılaşma arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Demokratik liderlik tarzı ile örgütsel yabancılaşma alt boyutları arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sonuç olarak, okul müdürlerinin otokratik liderlik stilleri öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasını pozitif ve anlamlı bir şekilde yordadığı, buna karşılık okul müdürlerinin demokratik liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasını tüm alt boyutlarda negatif ve anlamlı bir şekilde yordadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Tsang (2016) da öğretmenlerin olumsuz duygularının olası sosyal nedenlerini yabancılaşma teorisi perspektifinden incelemiştir. Hong Kong'da 21 öğretmenle yapılan derinlemesine görüşmeler, Hong Konglu öğretmenlerin öğretmenlik deneyimleri, istihdam durumları ve okullardaki yapısal konumları nedeniyle yabancılaşma sorunu

(güçsüzlük, anlamsızlık, izolasyon ve kendine yabancılaşma duygusuyla karakterize edilen) yaşıyor olabileceklerini ortaya koymuştur. Ayrıca, bulgular yabancılaşma kalıplarının daha fazla ve daha az deneyimli öğretmenler arasında farklılık gösterebileceğini ortaya çıkarmıştır.

Akar'ın (2018) araştırması ise; iş yaşam kalitesi, tükenmişlik, okula yabancılaşma, duygusal bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya devlet okullarında görev yapan 314 öğretmen katılmıştır. Veriler 'işe bağlı yaşam kalitesi ölçeği', 'tükenmişlik ölçeği', 'okula yabancılaşma ölçeği', 'duygusal bağlılık ölçeği' ve 'örgütsel vatandaşlık davranışları ölçeği' aracılığıyla toplanmıştır. Analiz sonucunda öğretmenlerin iş yaşamının kalitesine ilişkin algılarının tükenmişlik ve okula yabancılaşma üzerinde olumsuz, duygusal bağlılık üzerinde ise olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca duygusal bağlılık algılarının örgütsel vatandaşlık davranışları üzerinde olumlu etkisi bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen bir diğer önemli sonuç ise öğretmenlerin tükenmişlik ve okula yabancılaşma algılarının, yaşam kalitesinin duygusal bağlılık üzerindeki etkisinde kısmen etkili olduğu gözlemlenmiştir.

Erbaş (2014), beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yabancılaşma düzeylerini ve tutumlarını belirlemeyi ve yabancılaşma düzeyleri ile öğretmenliğe yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışma grubu, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören 695 öğretmen adayından oluşmuştur. Veriler 'Öğrenci Yabancılaşması Ölçeği' ve Beden Eğitimi Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda, beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik yabancılaşma düzeylerinin ve tutumlarının orta düzeyde olduğu, yabancılaşma düzeylerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin önemli bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır.

Alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin vasıfsızlaşması ile ilgili çalışmaların öğretmen yabancılaşması kadar çok olmadığı görülmektedir. Bu çalışmaların büyük bir kısmı da vasıfsızlaşma kavramı ile ilgili teorik tartışmalar içeren derleme makalelerdir. Ancak, öğretmenlerin vasıfsızlaşması konusunda yapılan nitel ve nicel araştırmalara da rastlanmaktadır.

Sinclair, Ironside ve Seifert (1996) tarafından yapılan araştırma ile İngiltere ve Galler'de 1988'de yapılan eğitimde piyasa odaklı reformların (Education Reform Act) öğretmenlerin iş ve emek süreçleri üzerindeki sonuçları incelenmiştir. Araştırma, piyasa

odaklı reformların sıklıkla öğretmenlerin iş yükünün ve stresinin artmasına yol açtığını ortaya çıkarmış; performans ölçütlerine, standartlaştırılmış testlere ve hesap verebilirlik ölçümlerine yapılan vurgunun, eğitimciler üzerinde önemli bir baskı oluşturduğu anlaşılmıştır. Ayrıca, piyasa odaklı politikaların daha katı öğretim programı ve öğretim yöntemleri dayatması nedeniyle öğretmenlerin mesleki özerkliklerinde bir azalma yaşadığı tespit edilmiştir. Okullarda yönetsel gözetim ve kontrollerin artması, diğer bir ifadeyle, daha kurumsal bir yönetim tarzına doğru olan değişim, okulların geleneksel öğretmen ortamını değiştirerek, daha hiyerarşik bir yapıya ve öğretmenlerin daha az işbirlikçi olmasına yol açmıştır. Bulgular, reformların öğretmenlerin moralini ve iş tatminini olumsuz etkilediğini, performans hedeflerini karşılama baskısıyla artan incelemelerin öğretmenler arasında moral bozukluğu ve hayal kırıklığı duygularına sebep olduğunu göstermiştir. Araştırma, öğretmenlerin çalışmalarının daha ayrıntılı izlenmesi ve değerlendirilmesi de dahil olmak üzere, çalışma sürecindeki değişiklikleri vurgulamış; bu değişikliklerin genellikle öğretmenler tarafından müdahaleci ve verimsiz olarak algılandığını ve eğitim kalitesinden çok uyumluluğa odaklanıldığını ortaya koymuştur. Kısacası, bu araştırma, piyasa odaklı eğitim reformlarının öğretmenlik mesleği üzerindeki olumsuz etkilerini, öğretmenleri vasıfsızlaşmasına yol açtığını vurgulamıştır.

Apple ve Jungck'un (1990), teknolojinin eğitime entegre edilmesinin sonuçlarını inceledikleri araştırma da sınıfta teknolojiye artan bağımlılığın öğretmenlerin vasıfsızlaşmasına yol açabileceğini ortaya koymuş, önceden hazırlanmış öğretim materyalleri ve yazılımların, öğretmenlerin mesleki uzmanlığına ve yaratıcılığına olan ihtiyacı azaltabildiğini ortaya koymuştur. Ayrıca araştırmada, teknolojinin entegrasyonun sıklıkla öğretmenlerin rollerini bilgi sağlayıcı olmaktan, teknolojik araçları kolaylaştırıcı bir unsur olarak kullanma ve yönetme rolüne kaydırıldığı, bu değişimin öğretmenlerin otoritesini ve eğitim sürecindeki geleneksel pedagojik rollerini zayıflatabildiği belirtilmiştir. Bulgular, aynı zamanda öğretmenlerin teknolojinin vasıfsızlaştırıcı etkilerine direndiklerini ve mesleki eylemliliklerini öne çıkarmanın yollarını bulmaya çalıştıklarını da göstermiştir.

Sarı (2018), öğretmenlerin öğretmen kılavuz kitaplarına ilişkin görüşlerini belirlemiş ve bu görüşleri vasıfsızlaştırma süreci temelinde analiz etmiştir. Veriler 67 öğretmenden açık uçlu anket yoluyla toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Sonuçlar, öğretmenlerin çoğunun kılavuz kitapları gerekli görmesine rağmen bazı eleştirilerde bulunduğunu göstermiştir. Bu eleştirilerden birisi de kılavuz kitapların öğretmen özerkliğini çeşitli şekillerde engellediği görüşüdür. Öğretmenlerin bu yöndeki

görüş ve eleştirileri, öğretmenlerin vasıfsızlaştırılması sürecinde kılavuz kitapların önemli bir role sahip olduğunu doğrulamıştır.

Wong'un (2006) araştırması, eğitimin yerelleşmesi bağlamında öğretmenlerin günlük uygulamalarına yönelik gerçek algılarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu makalede, Çin'in Guangdong Eyaletindeki yedi okuldan veri toplanmıştır. Bulgular, Çin'deki eğitimde yerleşme durumunun, dolaylı bir kontrole sürdürüldüğü için öğretmenlerin vasıfsızlaşmasıyla sonuçlandığını, sadece az sayıda öğretmene pedagojik teknikleri ve eğitim bilgilerini yeniden geliştirmek ve öğretimde iyi uygulamaları takip etmek için rekabetçi bir ortam sağladığını göstermiştir. Sonuç olarak, eğitimde yerleşme, öğretmenlerin ya profesyonellikten uzaklaşmalarına (vasıfsızlaşma) sebep olan ya da onlara yeniden profesyonelleşmeyi (reskilling) deneyimleyebilecekleri bir ortam sunmuştur.

Yeni yayınlanan diğer bir çalışmada, Stacey, Gavin, Fitzgerald, McGrath-Champ ve Rachel Wilson (2024) Avustralya'nın New South Wales eyaleti eğitim bürokrasisinin 'Kaliteli Zaman Programı' (Quality Time Program), vasıfsızlaşma ve öğretmenin iş yükü bağlamında analiz edilmiştir. Bu amaçla, 'Kaliteli Zaman Programı'nın politika belgeleri ve belgenin nasıl kavramsallaştırıldığı incelenmiştir. Politika belgesinin çözümlenmesi sonucunda, belgenin eğitimde var olan sorunu bir verimlilik sorunu olarak gördüğü anlaşılmış, bu amaçla öğretmenlerin potansiyel olarak vasıfsızlaştırılmasını temsil eden ders planlama gibi temel işlerin azaltılmasının önerildiğini ortaya koymuştur. Sonuç olarak, 'Kaliteli Zaman Programı' gibi eğitim politikalarının öğretmenlerin iş yükünü azaltma çabaları bağlamında, aslında sürekli izleme ve analiz gerektiren bir çekişme alanı olarak ortaya çıktığı gözlemlenmiştir.

Yine vasıfsızlaşma bağlamında değerlendirilebilecek diğer bir araştırma ise Danylewycz ve Prentice'in (1986) çalışmasıdır. Danylewycz ve Prentice (1986) on dokuzuncu yüzyıl ve yirminci yüzyılın başlarında orta Kanada'da değişen eğitim politikaları sonucu öğretmenlerin işlerindeki ve toplumsal algılardaki dönüşüme ilişkin kapsamlı bir araştırma yapmıştır. Araştırma, on dokuzuncu yüzyılda ve yirminci yüzyılın başlarında öğretmenliğin resmi eğitim ve sertifika gereklilikleri olan daha yapılandırılmış ve profesyonel bir alana kaydığını, öğretimin kademeli olarak profesyonelleştirildiğini ortaya koymuştur. Öğretmenlik mesleğinde kadınların sayısının arttığı, ancak daha düşük ücret karşılığında çalıştıkları ve çalışma koşullarının daha zorlu hale geldiği tespit edilmiştir. Bu koşullar arasında uzun çalışma saatleri, sınıfların kalabalık olması ve tesislerin yetersiz olması yer alıyordu. Araştırma aynı zamanda, öğretmenlik mesleğini

profesyonelleştirme ve eğitimde kaliteyi artırma çabaları sonucu öğretim programının standartlaştırıldığına ve değişen çalışma koşullarıyla öğretmenlerin proleterleştiğine vurgu yapmıştır.

Thoma'nın (2005) araştırması, 1980'lerde Yunanistan'da yeni bir öğretim programının getirilmesiyle, eğitiminin yeniden yapılandırılması sonrası ortaöğretimdeki öğretmenlerin emek sürecine odaklanmıştır. Thoma, öğretmenlerin emek sürecinin, 1980'lerde yükseköğrenime giriş için bir seçim sisteminin başlatılmasından sonra şekillendiğini ve yeniden yapılandırıldığını belirtmiştir. Thoma'nın değişen eğitim politikasını çözümlemeye çalıştığı bu makale; yeni sistemin uygulamaya konmasının, öğretmenlerin özerkliğinin kısıtlanmasına, onların kendi öğretim uygulamaları hakkında bağımsız kararlar verme becerilerinin sınırlandırılmasına, otoritelerin öğretmenlerin çalışma süreçleri üzerindeki kontrolü ve gözetimi artırmasına, öğretmenlerin iş yüklerinin ve idari görevlerinin artmasına, daha büyük sınıf mevcutlarına, eğitimde destek ve kaynakların azalmasına yol açtığını ortaya koymuştur. Bu neoliberal politika ile standartlaştırılmış testlere ve hesap verebilirliğe daha fazla vurgu yapıldığını belirtilmiştir. Thoma, tüm bu değişikliklerin kamu hizmetlerinin metalaştırılması ve pazarlanması yönündeki daha geniş bir eğilimi yansıttığını savunmuştur.

Durmaz'ın (2014) doktora tez çalışması öğretmen emeğinin dönüşümünü araştırmıştır. Veriler devlet okullarında ve kamu okullarında gerçekleştirilen saha çalışmaları yoluyla elde edilmiştir. Yapılan çözümlemenin sonucunda; kamu okullarında öğretmenlerin farklı ücretlendirmelerle çalışmasının öğretmenleri fiilen birbirinden ayırttığı, kamu okullarında eğitim-öğretim dışında kalan bazı idari ve teknik görevlerin öğretmene yüklenmesiyle öğretmenlerin iş yükünün arttığı, eğitim-öğretim sürecinde kullanılmaya başlanan araç gereçlerin farklılaşmasıyla öğretmenlerin rollerinin etkisiz hale gelebildiği, özel okullarda öğretmen olmanın bir ayrıcalığının kalmadığı, özel okuldaki öğretmenlerin dersanede çalışan veya ücretli öğretmenlik yapanlardan bir farkının olmadığı, okullarda gelişmiş araç gereçlerin kullanılmaya başlanmasıyla eğitimin piyasaya açıldığı, devlet ve sermayenin işbirliği yoluyla gerekli teknolojinin piyasadan satın alınmasının tercih edildiği, mesleğin git gide itibarsızlaştığı, neoliberalizmin piyasa mantığının devlet okullarında da varlık göstermesiyle öğretmenlerin proleterleştiği, vasıfsızlaştığı ve otoritesini kaybettiği, öğretim programı gibi araçlarla öğretmenlere bir siyasi-ideolojik bir çerçeve belirlenip onların denetlendiği, şikâyet hatları gibi araçlarla da doğrudan kontrol edildiği bulgularına varılmıştır. Sonuç olarak bu araştırma, Türkiye'nin kapitalistleşme ve neoliberal politikaları benimseme

serüvenini ana hatlarıyla ortaya koymuş, bu serüvende öğretmenlerin emek sürecinin dönüşümünü, beyaz yakalı emekçi öğretmenlerin neoliberalizmle birlikte yeniden proleterleştiğini belirtmiştir.

Görüldüğü gibi; yabancılaşıma ile ilgili araştırmaların büyük bir kısmı ölçek kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmalar genel olarak; öğretmenlerin orta düzeyde işe yabancılaşıma durumuyla karşı karşıya kaldıklarını, bu yabancılaşımanın özellikle ait olamama, izolasyon, anlamsızlık alt boyutlarında yaşandığını ortaya koymuştur. Yabancılaşıma ile çeşitli kavramlar arasında bir ilişki olup olmadığını inceleyen ilişkisel tarama modelinde tasarlanmış araştırmalar ise; yabancılaşıma ile mesleğe karşı tutum, iş tatmini, özgüven arasında negatif yönde anlamlı ilişki, yabancılaşıma ile çalışma koşullarındaki memnuniyetsizlik, idarecilerdeki otoriter liderlik tipi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Nitel araştırma olarak tasarlanmış birkaç çalışma ise yabancılaşımanın nedenlerini kapsamlı araştırmış; öğretmenlerin yabancılaşımalarının; öğretmenlerin yaptıkları işin rutin ve tatminsiz olması, idari sorunlar, mesleğin prestij kaybı, mali sorunlar, çalışma koşulları, karara katılamama, siyasi ve ideolojik düşünceler gibi pek çok sebepten kaynaklandığını saptamıştır.

Vasıfsızlaşma konusunu ele alan araştırmalar ise; özetle, piyasalaşıma odaklı neoliberal eğitim politikaları ve reformları ile uygulanmaya başlanan standart öğretim programları, standart testler, öğretim yöntemleri ve materyalleri, kılavuz kitaplar ve bu reformların sonucunda değişen çalışma koşulları, artan iş yükü, öğretmen özerkliğinin azalması, düşük ücret karşılığında çalışma, sınıfların kalabalıklaşması gibi etmenlerin öğretmenlerin vasıfsızlaşmasına yol açtığını saptamıştır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın yöntemi, çalışma belgesi, çalışma grubu, verilerin toplanması ve çözömlenmesine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırma; doküman analizi, görüşme, gözlem gibi çoklu veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, bireylerin deneyimlerinin, yorumlarının, algılarının derinlemesine incelendiği, olayların doğal ortamında izlendiği, bütöncöl, tümevarımcı bir yaklaşım ortaya koyan bir araştırma türüdür (Creswell, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Nitel araştırmalar, “dünyanın birçok gerçekten oluştuğunu, aynı durumla ilgili farklı kişisel görüşlerin olabileceğini ve böylece gerçeklerin sosyal ortamlarda yapılandığını temel almaktadırlar”; nitel araştırmalarda genellemeye ulaşma endişesi yoktur, herhangi bir olay ya da olguyu yorumlama, açıklama, betimleme durumu vardır, olay ve durumları araştırmaya katılanların bakış açılarından anlamaya çalışılır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2019:13).

Araştırmanın Yöntemi

Nitel bir araştırma olarak tasarlanan bu çalışmanın birbirini bütönlöyen üç boyutu bulunmaktadır. Birinci ve ikinci boyut için belgesel tarama yöntemi kullanılmış, üçüncü boyut için ise görüşme yapılmıştır.

Çalışma Belgesi ve Çalışma Grubu

Araştırmanın ilk boyutunda, çeşitli felsefelerin (idealizm, realizm, pragmatizm natüralizm, Marksizm, varoluşçuluk, neoliberalizm ve muhafazakârlık) eğitime ilişkin görüşleri ilkeler ve öğretmen rolleri bakımından incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda eğitim felsefesi alanında yazılmış Türkçe ve İngilizce eğitim felsefesi kitapları ve

makaleleri eğitime ilişkin ilkeler ve öğretmen rollerini ortaya çıkarmak üzere çözümlenmiştir.

Araştırmanın ikinci boyutunda, ülkemiz açısından bakıldığında, öğretmenlerin bireysel eğitim felsefelerinin oluşumunu etkileme potansiyeli bulunan Milli Eğitim Temel Kanunu, YÖK'ün resmi belgeleri (Yükseköğretim Kurulunun Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri belgesi 'Öğretmen Yetiştirmede Yeni Yapılanma: 1997 Düzenlemesi, Türkiye'de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon kitabı, Pedagojik Formasyon ve Sertifika Programı, Kamu Personeli Seçme Sınavı), MEB'in Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri belgesi, MEB'in 2018 yılı öğretim programlarının ortak metni ile Tarih, Matematik, Fizik, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı (Hazırlık Sınıfı) öğretmenlik rollerini hangi felsefi anlayışına/ anlayışlarına göre yönlendirme potansiyeline sahip olduğunu saptamak amacıyla çözümlenmiştir. Çözümleme aracı olarak ise, birinci boyutta felsefelerin eğitime ilişkin görüşlerinden elde edilen ilkeler ve öğretmen rolleri kullanılmıştır.

Araştırmanın üçüncü boyutunda ise; öğretmenlerin eğitim felsefelerinin ne olduğu öğretmenlik rollerini yönlendirme potansiyeli bulunan YÖK'ün ve MEB'in eğitim felsefesi ile örtüşüp örtüşmediği, onların bireysel eğitim felsefelerinin yabancılaşmanın bir boyutu olarak vasıfsızlaşma ile bağlantılı olup olmadığı bir çalışma grubu ile görüşülerek araştırılmıştır.

Görüşme yapılacak çalışma grubunu belirlemek için nitel araştırmalar için geçerli olan amaçlı örnekleme yaklaşımı kullanılmıştır. "Amaçlı örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır" (Büyüköztürk vd., 2019:92); olgunun keşfedilmesine ve derinlemesine analizine olanak sağlayan en uygun yöntemlerden biri olarak kabul edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Amaçlı örnekleme yaklaşımları arasından ise, 'maksimum çeşitlilik' örnekleme seçilmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme ile bir yandan araştırma sonuçlarının farklılıkları açığa çıkarma fırsatı sağlanırken, diğer yandan "genelleme kaygısı olmamakla bile, problemle ilgili farklı durumların örnekleme alınması nedeniyle, evren değerleri hakkında önemli ipuçları vereceği" düşünülmektedir (Büyüköztürk vd., 2019:93). Böylece çeşitli farklılıkları yansıtan verilerden ortaklaşan örüntülerin bulunabileceği düşünülmüştür (Patton, 2014).

Amaçlı örnekleme maksimum çeşitlilik yaklaşımına göre, Kastamonu İli Merkez İlçenin MEB'e bağlı farklı okullarında ve farklı kademelerinde (okul öncesi, ilkököl,

ortaokul ve lise) görev yapan toplam 24 öğretmeninden veri toplanmıştır. Ayrıca, verilerin zenginleştirilmesi amacıyla, farklı meslek yıllarına sahip olan ve farklı branşlardan olan öğretmenler seçilmiştir. Katılımcı bilgileri Tablo 2’de ayrıntılı olarak verilmiştir. Öğretmenlerin 13’ü kadın, 11’i erkektir. Öğretmenlerin biri okul öncesi kademesinde; beşi ilkököl kademesinde, 12’si ortaokul kademesinde, 6’sı ise lise kademesinde çalışmaktadır.

Tablo 2

Katılımcı Bilgileri

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Branş	Meslek yılı	Okul kademesi
K1	Kadın	Sosyal Bilgiler	8	Ortaokul
K2	Erkek	Okul Öncesi	8	Okul öncesi
K3	Erkek	Beden Eğitimi ve Spor	9	Ortaokul
K4	Erkek	Meslek Öğretmeni	8	Lise
K5	Kadın	İngilizce	16	İlkokul
K6	Erkek	Sosyal Bilgiler	13	Ortaokul
K7	Kadın	İngilizce	17	Ortaokul
K8	Erkek	Beden Eğitimi ve Spor	15	Ortaokul
K9	Erkek	Beden Eğitimi ve Spor	8	Ortaokul
K10	Erkek	Türkçe	18	Ortaokul
K11	Kadın	Sınıf	12	İlkokul
K12	Erkek	Fen	22	Ortaokul
K13	Kadın	Biyoloji	9	Lise
K14	Kadın	Matematik	7	Lise
K15	Erkek	Sınıf	17	İlkokul
K16	Kadın	Türk Dili ve Edebiyatı	18	Lise
K17	Kadın	Sosyal Bilgiler	17	Ortaokul
K18	Kadın	Sınıf	13	İlkokul
K19	Kadın	İngilizce	11	Ortaokul
K20	Kadın	Matematik	11	İlkokul
K21	Kadın	Matematik	11	Lise
K22	Kadın	İngilizce	20	Ortaokul
K23	Erkek	Beden Eğitimi ve Spor	23	Ortaokul
K24	Erkek	İngilizce	24	Lise

Verilerin Toplanması

Bu çalışmanın araştırma sorularına yanıt bulabilmek için gerekli olan veriler belgesel tarama ve görüşme ile toplanmıştır.

Belgesel Tarama

Bu çalışmada, ilk veri toplama aracı olarak belgesel tarama yöntemi kullanılmıştır. Belgesel tarama yöntemi, “var olan kayıt ve belgelerden veri toplama

teknigiştir” (Karasar, 2020:229). Bu araştırmanı ilk iki boyutunda belge taraması yöntemi kullanılmış; her bir boyut için farklı bir kaynak taraması yapılmıştır:

İlk boyutta, idealizm, realizm, pragmatizm natüralizm, Marksizm, varoluşçuluk, neoliberalizm ve muhafazakârlık düşüncelerini temsil eden filozof ve düşünürlerin hem birincil kaynakları hem de diğer yayınları kullanılmıştır. Çözümlemenin sonucunda eğitime ilişkin ilkeler ve öğretmen rolleri çıkarılmıştır.

İkinci boyutta, felsefelerin çözümlenmesi sonucu elde edilen ilkelerin ve öğretmen rollerinin ışığında, diğer bir ifadeyle, bu ilkelerin ve öğretmen rollerinin bir ölçüt olarak kullanılması ile; Milli Eğitim Temel Kanunu, YÖK’ün resmi belgeleri (Yükseköğretim Kurulunun Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri belgesi ‘Öğretmen Yetiştirmede Yeni Yapılanma: 1997 Düzenlemesi, Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon kitabı, Pedagojik Formasyon ve Sertifika Programı, Kamu Personeli Seçme Sınavı), MEB’in Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri belgesi ve MEB’in 2018 yılı öğretim programlarının ortak metni ile Tarih, Matematik, Fizik, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı (Hazırlık Sınıfı) öğretmenleri hangi felsefe ya da felsefelere göre yönlendirme potansiyeli taşıdığını ve bunlar arasında tutarlık bulunup bulunmadığını saptamak için çözümlenmiştir.

Görüşme

Araştırmanın üçüncü boyutunda ise; katılımcıların bireysel bir eğitim felsefelerinin olup olmadığını, var ise bunların ne/neler olduğunu, resmi belgelerin eğitim felsefesi anlayışıyla örtüşüp örtüşmediğini, öğretmenlerin bireysel eğitim felsefelerinin yabancılaşmanın bir boyutu olarak vasıfsızlaşma ile bir bağlantısının olup olmadığını saptamak için görüşme formlarından yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

“Görüşme, araştırmada cevabı aranan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama” olarak ifade edilir ve “belirli bir araştırma konusu veya bir soru hakkında derinlemesine bilgi sağlar” (Büyüköztürk vd., 2019:158).

Görüşmeler sırasında katılımcıların kendilerini keşfi de söz konusu olabilir. Diğer bir deyişle, kişiler kendilerinin daha önce üzerine fazla düşünmedikleri anlamlar, deneyimler üzerine düşünme fırsatı bulur ve bunları dışa aktarabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde araştırmanın amacına uygun olarak temel sorular önceden hazırlanır; ancak bu teknik görüşme esnasında anlık yeni soruların eklenmesine de olanak sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Yarı yapılandırılmış görüşme sorularının taslağı, ilgili alanyazın dikkate alınarak hazırlanmış ve eğitim bilimleri alanında uzman olan tez danışmanı ile paylaşılmıştır. Danışmanın değerlendirmeleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış, soru setine son şekli verilmiştir. Ayrıca beş öğretmenle pilot bir uygulama yapılmış, bunun sonucuna göre sorular tekrar revize edilmiştir. Görüşme sorularının son şekli aşağıdaki gibidir:

1. Size göre ideal bir öğretmenin özellikleri nelerdir? Örneğin ideal bir öğretmen neler yapmalı, neler yapmamalı, nelere dikkat etmelidir?
2. İdeal bulduğunuz öğretmenliği gerçekleştirmenin önündeki engeller, sınırlayıcılar, güçlükler sizce nelerdir?
3. Öğretmenliğin sizi mutlu eden ve mutsuz eden yönleri nelerdir?

Araştırmanın tüm süreçlerinde olduğu gibi bu süreçte de etik ilkelere dikkat edilmiştir. İlk olarak öğretmenlere araştırmanın amacı, konusu ve görüşme süreciyle ilgili bilgi verilmiş, araştırma için katılımcı olmaya gönüllü olup olmadıkları sorulmuştur. Katılımcı olmayı kabul eden öğretmenlerden randevu talep edilmiş, görüşme günü, saati ve görüşme yapılacak ortam belirlenmiştir.

Görüşmelerden hemen önce araştırmaya ve sorulara ilişkin bilgilendirmeler yapılmış, “Aydınlatılmış Onam Formu” katılımcılara verilerek okumaları istenmiş ve araştırma için gönüllü olduklarını tekrar dile getirirlerse görüşmeye başlanacağı söylenmiştir. Bu form, çalışmanın EK bölümünde yer almaktadır. Katılımcılara onların kimlik bilgilerinin ve cevaplarının gizliliğinin korunacağı ve başka amaçlarla kullanılmayacağı da bildirilmiştir.

Formu imzalayan katılımcılarla uygun ortamlarda görüşmeler yapılmış, katılımcıların da izniyle görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Görüşmeler bittikten hemen sonra onam formunun bir kopyası katılımcılara da verilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın ilk boyutunda, felsefelerin eğitim düşünceleri betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiş, ilke ve öğretmen rollerine ulaşılmış, eğitim felsefesi kitapları ve makalelerinden doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Araştırmanın ikinci boyutunda, felsefelerin eğitim düşüncelerinden çıkarılan ilke ve öğretmen rollerinin bir ölçüt olarak kullanılması ile YÖK ve MEB belgeleri çözümlenmiştir. Bu çözümleme betimsel analiz yoluyla gerçekleştirilmiş, doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Yapılan tüm bu belge taramaya ilişkin çözümlemeler tez danışmanı tarafından da değerlendirilmiş; araştırmacının ve tez danışmanının çıkarımlarının örtüştüğü saptanmıştır.

Araştırmanın üçüncü boyutunda, görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde ise; ilk olarak, ses kayıtları, çözümlemeyi kolaylaştırmak amacıyla yazılı hale getirilmiştir. Katılımcıların anonimliğini korumak için katılımcılar verilerin analizinde K1, K2, K3, K4, ... şeklinde kodlanmıştır.

Görüşme yoluyla elde edilen veriler, çeşitli felsefi akımlarının eğitime yönelik yaklaşımlarından çıkarılan ilkeler ve öğretmen rolleri ile eşleştirilerek çözümlenmiştir. Görüşme soruları, öğretmenlerin eğitim felsefelerinin ne olduğu ve onların yabancılaşma ve vasıfsızlaşma yaşıyıp yaşamadıkları temalarına odaklanmıştır. Öğretmenlerin görüşme sorularına verdiği yanıtlar onların doğrudan ifadeleri ile sunulduğu için bu araştırmada betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Önceden belirlenmiş temalar doğrultusunda, öğretmenlerin sorulara verdiği benzer cevaplar tekrarlama sıklığına göre sayısallaştırılarak sunulduğu için araştırmada içerik analizi yöntemi de kullanılmıştır. Görüşme metinleri tez danışmanı tarafından da değerlendirilmiş; araştırmacının ve tez danışmanının çıkarımlarının örtüştüğü saptanmıştır.

Araştırma boyunca araştırmanın veri toplama araçlarının geliştirilmesi, çalışma grubunun belirlenmesi, verilerin analizi gibi tüm aşamalar kontrolden ve denetimden geçirmesi için tez danışmanına sunulmuştur.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın alt amaçlarına uygun bulgulara ve bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

Felsefelerin Öğretmene Yüklediği Rollere İlişkin Bulgular

Bu başlık altında çeşitli felsefi görüşlerin öğretmene yüklediği rollere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

İdealizm ve Öğretmen Roller

En eski ve en etkili fikir sistemlerinden, geleneksel felsefelerden biri olan idealizmin Antik Yunan felsefesinin ilk sistematik filozofu olarak kabul edilen Platon'un düşünceleri ile başladığı söylenmektedir (Ornstein ve Levine, 2008). İdealizm, felsefi kuramlardan biri olmasının yanı sıra en eski eğitim kuramlarından da biridir (Bilhan,1991). İlkçağlardan günümüze kadar ulaşan idealizm şüphesiz eğitim alanını en çok etkileyen akımlardan biri olmuştur (Guyer ve Horstmann, 2020; Strain, 1975). İdealizm, düşünce, zihin, ruh, tin gibi anlamları olan “idea” sözcüğünden gelir, gerçekliği maddi veya fiziksel değil idea cinsinden ifade eder (Cevizci, 2018). Bir başka söyleyişle, idealizm hakikatin tinsel ya da düşünsel bir temele dayandığını savunur (Momany ve Khasawneh, 2014). “İdealizm, dış dünyadaki varlıkları düşüncenin ürünü veya düşüncenin bizzat kendisi olarak kabul eder” (Ergün, 2018:49).

İdealist felsefeye ilişkin temel özelliklere bakılacak olursa; idealizm, öncelikle, “duyulur dünyanın, görüngülerin (fenomenlerin) karşısında hiçbir koşula bağlı olmayanı, saltık (mutlak) olanı bulmaya” çalışır (Bilhan,1991:131). İdealist felsefe manevi, tinsel dünyanın asıl gerçeklik olduğunu belirtirken, kâinatı da evrensel bir aklın yansıması olarak kabul eder (Gutek,2017). Zihinsel ve spiritüel olan bu idealar dünyası ebedi, sürekli ve değişmezdir (Momany ve Khasawneh, 2014). Evrensel ruhun kendisi gibi iyilik, doğruluk, güzellik de evrensel ve sonsuzdur (Ornstein ve Levine, 2008). İdealist felsefede bilgi aprioridir, bilgiye sonradan ulaşılamaz; o zaten insanın varoluşuyla doğasında mevcuttur; “gerçek bilgi sadece aklın ürünüdür; çünkü esas gerçek fizik âlemde değil, aklın içindedir” (Ergün, 2018:49). Mutlak, genel geçer, evrensel olan

idealara, asıl hakikate ancak akıl ile ulaşılabilir (Klemke, Kline ve Hollinger, 1986). Dolayısıyla, idealist epistemoloji, kişinin bilinçli olarak fark etmesinden önce de orada olan, zihnin derinlerinde bulunan ideaların anımsanması olarak ele alınır. Bu bağlamda, kişinin bilme edimi, özetle, ideaları kavraması ve zihninde bilinçli hale getirmesi durumudur.

İdealist felsefede insan ruh ve bedenden oluşan akıllı bir hayvan olarak tanımlanır; bedeni bu dünyaya, ruhu ise idealar dünyasına aittir. Bireyin ruhsal yönü ona dinamizm, canlılık, düşünme ve hissetme gücü veren insan doğasının değişmez, kalıcı bir elementidir. Ruh, insan aklını temsil etmektedir; akıl sahibi tek varlık olan insan bu yönüyle idealara ulaşma potansiyeline sahiptir (Cevizci, 2018).

Öncüleri.- Platon, Kant, Fichte, Schelling, Hegel idealist felsefeye katkıları olan düşünürler arasında gösterilebilir. Bunlardan Platon ve Kant idealist felsefenin yanında eğitim üzerine düşüncelerini de detaylı biçimde ortaya koymuş düşünürlerdir ve burada bunlar üzerine odaklanılmıştır.

Platon'un eğitime ilişkin fikirleri büyük ölçüde idealist eğitimin temel varsayımlarını oluşturmuş ve eğitim uygulamalarını güçlü bir biçimde etkilemiştir. Onun eğitim düşüncelerini hem *Devlet* ve hem *Yasalar* kitabında bulmak mümkündür. Platon'un görüşlerinden çıkarılan idealist eğitimin ilkeleri ve bu ilkelerin öngördüğü öğretmen rolleri şunlardır:

**İlke 1: Eğitim, insan zihninde önceden var olan bilgiyi açığa çıkarmalıdır.* Platon eğitimle ilgili fikirlerini ahlaki (etik) bir güdü bağlamında ortaya koymuştur. Nitekim Peters'in (2005:77) da ifade ettiği gibi "Platon'un tüm sisteminin temelinde değerler vardır; bu iki biçimde yer alır. Biri bireye ilişkin diğeri ise politik sisteme ve bireyin bu sistemdeki rolüne ilişkindir". Bu bağlamda, temelde ahlaki sorunlara yönelen Platon erdem, birey ve politik sistem üzerine düşünmüş ve ahlak-eğitim-devlet ilişkisini ortaya koymuştur.

İdealist felsefenin en büyük temsilcisi olarak kabul edilen Platon (M.Ö. 427 - M.Ö.347), ilk dönemlerinde hocası Sokrates'ten etkilenecek oluşturduğu düşüncelerinden ayrılarak kendi felsefi düşüncesinin temeli olan idealar öğretisine varmıştır. Platon (2018) varlığı, idealar ve görünüşler dünyası olarak ikiye ayırmıştır: Ona göre asıl gerçeklik idealar âleminde; insanın duyumsadığı, algıladığı dünya ise ideaların yansımasıdır. Bireyin deneyimlediği dünya gölgelerden ibarettir ve bu deneyimler hakikatin bilgisini asla doğru bir biçimde veremez, aldatıcıdır; duyulardan gelen bilgiye tam olarak

güvenilemez. Çünkü insanın duyularıyla algıladığı her şey asıl hakikatin, diğer bir söyleyişle onun “idea” olarak ifade ettiği kavramın kopyasıdır. “Maddi dünyanın arkasında maddi olmayan ideal bir varlık alanı bulunmaktadır ve maddi olan her şey aslında bu gerçekliğin silik mükemmel olmayan kopyasıdır” (Bektaş, 2018:23).

Buradan hareketle, Platon aslında iki temel düşünceye varır: “Episteme” ve “sanı” (doksa). Episteme mutlak, kesin, değişmez, sürekli olandır; sanı ise, değişen, bölünen, parçalanmış, sallantılı bilgidir. Bu iki temel düşünceyle ilişkili olan Platon’un idealar öğretisine Menon, Gorgias, Kratylus, Euthydemus, Politeia, Parmenides gibi birçok diyalogunda rastlamak mümkündür. Örneğin Menon diyalogunda bilgiye varmaya çalışırken insan ruhunun ölümsüz olduğunu, çok kez yeryüzüne uğradığını; bu arada hem yeryüzünde hem öbür dünyadaki her şeyi görmüş olduğunu ifade etmiştir. Platon’a göre insan ruhu idealar dünyasında her şeyin bilgisine hâkimdir, fakat bu dünyaya geldiğinde unutmuş olduğu ya da bildiğini fark etmediği bilgileri birtakım uyarılar sayesinde hatırlar. Daha iyi bir ifadeyle, ruhun içinde bilgi bilinçsiz bir şekilde vardır; bu tasavvurlar uygun sorularla bilinçte aydınlık hale gelirler. Dolayısıyla, öğrenmek aslında eskiden bilinen bir şeyi hatırlamaktır.

İdealar âleminde bulunan ve bilginin konusu olan sağlam, değişmez, kalıcı bilgi, asıl hakikat olan ideaların bilgisi (formların bilgisi) insan ruhunda saklı olan bilgidir. Bu bilgi, Platon’un felsefi erdem olarak ifade ettiği gerçek bilgidir ve bu bilgiye ancak akıl ile düşünme ile ulaşılır. Görüngüler (duyular) dünyasına ilişkin olan, gerçek bilginin kopyası, ideaların yansıması, devamlı değişen, bölünen, kalıcı olmayan bilgiye ise duyu organları aracılığıyla varılır. Öyleyse maddi dünyanın konusu olan fenomenler (görüngüler) bir sanıdır, gerçek bilgi değildir; kaynağında bireyi yanılgıya götüren, değişken duyular mevcuttur. Öte yandan ideaların bilgisi ise gerçek ve rasyonel bilgidir; kaynağında akıl vardır. Dolayısıyla Platon’a göre gerçek bilgi değişmez ideaların bilgisidir.

Ruh, idealar dünyasından maddi dünyaya gelince öteki dünyanın değişmeyen, evrensel hakikatlerini unutmuştur. Eğitim tam da burada devreye girmekte, bireye zaten zihninde var olan ancak unutmuş olduğu değişmezleri anımsatmaktadır. Eğitim sayesinde insan iyi ideasına ulaşabilecektir. Dolayısıyla eğitim, bireye yeni bir bilgi vermemektir; çünkü ruh düşünme yetisi (akıl) ile unuttuğu idealara varabilme potansiyelini taşımaktadır. O halde eğitimin amaçlarından biri; kişinin akıl potansiyelini geliştirerek yolunu şaşırmış bu kişiyi doğru yola döndürmektir. Platon’un (2018: 236) ifadesiyle;

eğitim, ruhun gücünü iyiden yana çevirme ve bunun için en kolay, en ucuz yolu bulma sanatıdır. Yoksa ruha görme gücünü vermek değil; çünkü güç onda kendiliğinden vardır; ama kötü yöne çevriktir. Bakılmayacak yana bakmaktadır. Eğitim yalnız onu iyi yana yöneltir.

Yönlendirilen insan, idealar dünyasına ait hakikatleri kavrar, maddi dünyanın geçici, bayağı, önemsiz etkilerinden uzak durur. Bu bağlamda eğitim kişiyi idealara ulaştıran, onu doğru yola sevk eden bir araçtır. Buradaki çevirmenin mevcut olanı değiştirmeden onun sadece yönünü değiştirmek anlamına geldiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla Platon’a göre eğitim bireyin içinde doğuştan var olan potansiyelinin açığa çıkarılmasını sağlamaktır. Platon (2018:236), bireyin sahip olduğu idealara ulaşabilme potansiyelini şu sözlerle ifade etmektedir:

Her ruhta bir öğrenme gücü ve bu işe yarayan bir örge vardır. Gözün karanlıktan aydınlığa çevrilmesi için nasıl bütün beden bir den dönmesi lazımsa, bu örge de bütün ruhla birlikte geçici şeylere sırtını dönüp varlığa bakabilmesi, varlığın en ışıklı yönüne, “iyi” dediğimiz yönüne çevrilmesi gerekir, değil mi?

Platon’a göre insanın iyiye yönelmesi eğitimle mümkündür. İnsanların şans eseri iyi olma ihtimali düşüktür; sadece olağanüstü bir doğaya sahip olanlarda bu durum mümkün olabilir. Bunun haricindekiler ise küçük yaştan başlayarak iyi bir eğitimden geçmelidir; eğitim iyi olmanın yegâne yoludur. Platon (2018:104) eğitimi insan hayatına yön verecek önemli bir olgu olarak gördüğünü şu sözlerle açıklar: “İyilikse eğitimle zenginleşerek, bilgi yoluyla hem kendi gibi olanı hem de kötüyü tanır. Bilgili olmaks, kötü adamın değil, iyi adamın harcıdır”, “gördüğü eğitim bir insanı nereye sürerse, oraya gider, benzer hep benzerini arar (s.122)”, “kusursuz bir eğitim ve öğretimden değerli varlıklar çıkar. Bu varlıklar da eğitimle yoğurularak eskilerden daha iyi olurlar her bakımdan...”(s.120).

Platon, değerli varlıklar derken, erdemin bilgisine sahip; diğer bir ifadeyle, ideaların bilgisine sahip bireyleri vurgulamıştır. İnsan ideaların bilgisine ulaşarak yaşamını hakikat, iyilik, güzellik değerlerine göre biçimlendirir; başka bir deyişle kendini gerçekleştirir, mutluluğa ulaşır. İdeaların bilgisine ise eğitim sayesinde varılır. Eğitim sürecinin ana ereği aslında; “insanı duyuşsal yaşayıştan duyular üstü bir yaşayışa yükseltmek, bu dünyadaki yaşamdan Tanrısal yaşamaya hazırlamaktır” (Gökberk, 2018:63). Dolayısıyla Platon’un eğitimi temelde aklı geliştirmeye dayanan ahlaki, moral bir tasarıdır (Joyal, 2016).

Kısaca eğitim en temel anlamda bireyi; maddesel yaşamdan, geçici varlıkların dünyasından uzaklaştırıp duyular üstü bir manevi yaşayışa taşıma çabasıdır. Öyleyse

Platon'un eğitim düşüncesinde ahlaki ve moral ideal, eğitimin en önemli ideali olarak öne çıkmaktadır (Williams, 2019). Bunun gerçekleşmesi ise insanın içinde saklı olan ideaların bilgisini keşfetmesiyle mümkündür. Çünkü öğrenmek aslında eskiden bilinen bir şeyi hatırlamaktır.

Platon evrensel, mutlak hakikatin doğuştan insan ruhunda var olduğunu kabul ettiği için, eğitimin bunu keşfetmeye yönelik yöntemler kullanması gereklilik olmaktadır. Buna en uygun olan, diyalektik bir sorgulama yöntemi olan sokratik tartışma yöntemidir; buna diyalog yöntemi de denir. Bu yöntemde mevcut bilgilerin, kavramların bilinç düzeyine çıkarılması; uyarıcı, sorgulayıcı, doğru soruların sık sık ve çeşitli şekillerde bireylere sorulmasıyla gerçekleşir (Gutek, 2017). Böylece bireyler önceden bilgi sandıklarının bilgi olmadığını anlar ve kendi içlerinde doğuştan var olan hakikate akıllarını kullanarak ulaşmaya yönelirler (Günay, 2018). Bir başka söyleyişle, birey kendisine dönerek doğuştan sahip olduğu bilgi ve yetilerini farkına varır ve hakikatin bilgisine ulaşır. Sezgi ve tümdengelim yoluyla da idealar âlemine, evrensel aklın düşüncelerine varmak mümkündür (Şahin, 2019). Birey, “derin bir düşünme, anlam arayışı ve içebakışla kendi zihninin içinde bir araştırma yapar ve evrensel ruhun kopyaları olan kendi içindeki ideaları keşfeder” (Ornstein ve Levine, 2008:164). Dolayısıyla, “idealizmin eğitim metodolojisinde yöntemin, nihayet hakikatin, öğretmenliğin rehberliği altında birlikte aranmasını mümkün kılan bir diyalog yöntemi olması gerekir” (Cevizci, 2018:31).

**Öğretmen Rolü 1: Öğretmen, öğrencilere bilgiyi öğretenden değil, onların zihninde var olan bilgiyi keşfetmesini sağlayan birisi olmalı; bunun için sokratik tartışma yöntemini kullanabilmelidir.*

**İlke 2: Eğitim, insan doğasına (yeteneklerine, ilgilerine) uygun olarak tasarlanmalıdır.* Platon'a (2018) göre insan ruh ve bedenden oluşan bir varlıktır; bedeni bu dünyaya, ruhu idealar dünyasına aittir ve bu ruh; akıllı yanı, coşkun yanı ve iştahlar olarak üç parçalı bir yapıya sahiptir. Eğitim, bu üç bölüm arasında uyum yaratmalıdır. Bu üç parça ahenkli bir biçimde çalışırsa, kişinin akıllı yanı diğer parçaları da ruhun iyiliğini sağlayacak şekilde yönetirse kişi bilgeliğe ulaşır. Ona göre akıl ruhun en yüksek parçası, en değerli yanıdır; bu yanı ağır basanlar bilginin peşinden koşan, bilgece yaşamak isteyenlerdir. Coşkun yanı ağır basanlar ise kızgınlık, tutku, öfke duyanlardır. İştahları ağır basanlar ise düşünmeyen, sadece yeme, içme, çiftleşme gibi şeyleri arzulayan kimselerdir.

Ruhun üçlü yapısı gibi devlette de üç ayrı kısım vardır: Besleyenler (çiftçiler ve zanaatkârlar), koruyucular ve yönetenler. Platon (2018) *Devlet* kitabında bunu şu şekilde ifade etmiştir: Yöneticilerin hamurunda altın madeni vardır; onlar bilgelik peşinde koşarlar; koruyucuların hamurunda gümüş madeni vardır; onlar şeref peşinde koşarlar, besleyicilerin hamurunda ise bakır ya da tunç vardır; onlar ise zenginlik peşinde koşarlar. Platon insanları bilgelik seven, şeref seven ve zenginlik seven olarak üçe ayırır ve insanlarda bir yönün diğerlerinden daha baskın olduğunu ifade eder. Devletin değişik alanlardan oluşmasının nedeni ise insanın kendi kendine yetememesi, başkalarına gereksinim duymasıdır. Bu gereksinmeden doğan toplumsal hayat devletin oluşmasını sağlamıştır. Devlet, varlığını sürdürmek için iş bölümlerine ihtiyaç duyar ve her bir iş alanı için farklı bir eğitim gerekir. Bu bağlamda, devlet bireyleri bu üç alandan birisi için hazırlar: Devletin verdiği eğitimde kimileri doğaları gereği zanaatkâr veya çiftçi, kimileri koruyucu, kimileri ise filozof olup devleti yönetirler. Ruhun her parçasının kendine uygun işlevini yerine getirmesi gibi üç sınıftan oluşan bir toplumda da her bireyin layık olduğu pozisyonda olup kendisine özgü olan görevlerini yerine getirmesi gerekir. Öyleyse eğitim her bireyin hangi iş için yatkın olduğunu ortaya çıkaran ve onları bu işler için yetiştiren bir araçtır.

Platon'un tasarladığı eğitim bireyi çocukluktan alıp yönetici olarak yetiştirene dek aşamalı olarak devam eder; bu sistemin bir ölçme ve yerleştirme sistemine dayandığı anlaşılmaktadır. Vatandaşları eğilimlerine ve kabiliyetlerine göre sınıflayan bu eğitim fazla kabiliyetli olmayana temel seviyede, çok kabiliyetli olana ise yüksek seviyede bir eğitim sunar. Bu süreçte her sınıfa farklı bir eğitim verilir ve bu eğitim yukarı gidildikçe artar. En altta yer alan halk (çiftçiler ve zanaatkârlar) eğitime pek ihtiyaç duymazken, bir yukarıdaki sınıf olan koruyucular için temel eğitim zorunludur. Bu temel eğitim de müzik ve beden eğitimini içerir. Platon, müzik ve beden eğitiminin insanın ruhunu iyiye yönlendirdiğini düşünür. Böylece beden ve zihin yapısı uyumlu olan kişiler yetiştirilir.

Platon'a (2018) göre bu iş bölümlerinden en önemlisi yöneticiliktir ve yöneticilerin (filozof-kral) en iyi eğitimden geçmesi gerekmektedir. Onların eğitilmesi gereken alanlar arasında müzik, edebiyat, beden eğitimi, matematik, astronomi, diyalektik, felsefe yer almaktadır. Bu eğitim alanlarını başarıyla tamamlayıp felsefeyi öğrenmiş, uzun bir süreç sonunda 'iyilik' ideasına ulaşmış kişiler yöneticiliğe yükselirler. Platon'a göre 'en yüksek iyi', iyilik formudur ve bu form, bilgelik ve erdemin zirvesidir.

Platon'un eğitim anlayışına göre, herkesin 'en yüksek iyi' olan iyilik formuna ulaşması mümkün değildir. Sadece belirli bir kesim, yani filozof-kral adayları, bu nihai

hakikati kavrayabilir. Platon, insanları doğuştan yeteneklerine ve ruhlarının yapılarına göre farklı sınıflara ayırır ve herkesin farklı rolleri olduğunu savunur. Bu nedenle, diğer sınıflar, yani askerler ve üreticiler iyilik formunu doğrudan kavrayamazlar ve onlarda en yüksek iyiye ulaşmaları beklenmez. Dolayısıyla, her sınıf kendi doğasına uygun görevlerini yerine getirerek toplumsal düzenin korunmasına katkıda bulunur ve böylece toplumun genel iyiliğine hizmet ederler.

Özetle, halkın arasından koruyucular, koruyucular arasından da yöneticiler kabiliyetlerine göre seçilirler. Bu bağlamda, onun devletinin aristokrasi olduğu söylenebilir; bilgeliğe sahip olan filozofların devletin başında olması gerektiğini savunur.

Ünder'in (1993) de ifade ettiği gibi devleti yönetecekler için düşünülen bu eğitim ayıklamaya, elemeye, seçmeye, yerleştirmeye dayanır. Eğitimde ileri kademeye ulaşamayanlar yüksek mevkilere erişemezler. Tüm eleme sürecini başarıyla bitirecek olan sadece az sayıda bilge yönetici olur. Bu seçkin kişiler en son felsefe eğitimini almış, iyi ideasını çok iyi kavramış filozoflar olmak durumundadır. Çünkü ancak bu kişiler devleti idealar dünyasına ait örneklerle uygun şekilde tasarlayabilirler. Nitekim Platon'a (2018:215) göre "filozoflar devleti ele geçirmedikçe ne devletin ne de yurttaşların dertleri bitmez ve bizim tasarladığımız devlet hiçbir zaman gerçekleşemez".

Önceden belli olan bir insan doğasının olduğu varsayıldığına göre; eğitim her bireyin doğasının ne olduğunu ortaya çıkarmalı, hangi iş için yaratıldıklarını bulmalı ve onları buna göre yetiştirmelidir.

**Öğretmen Rolü 2: Öğretmenler öğrencilerin doğuştan getirdiği kabiliyetlerini fark edebilmeli, onlara yeteneklerini gözeterek eğitim vermelidir.*

**İlke 3: Devletin varlığı belirli erdemlere (bilgelik, ölçülülük, yiğitlik, doğruluk) sahip bireylerin yetiştirilmesine bağlıdır.*

Platon sadece tek bir bireyin değil toplumun mutluluğu üzerine yoğunlaşır. Tıpkı tek tek nesnelerden ziyade idealara (kavramlara), tümele değer verdiği gibi, ahlak bağlamında da kişi idealine değil toplum idealine değer verir. Toplumun mutluluğa ulaşması ise devlet sayesinde gerçekleşir.

Platon (2018:125), "devletimiz iyi kurulmuşsa, her bakımdan iyi demektir... bu devlet bilge, yiğit, ölçülü ve doğrudur" diyerek ideal devletin bu özelliklere sahip olması gerektiğini ifade etmiştir. "Bir devlet, akıllı olmasını kendini yöneten küçük bir topluluğun bilgisine borçludur. Bilgelik diyebileceğimiz bilgi de budur" (Platon, 2018:127). Dolayısıyla iyi yöneticiler tarafından akla uygun olarak yönetilen devlet bilge devlettir. Platon, bilgeliği diğer değerlerin temeline yerleştirir. Toplumun farklı

alanlarında toprağı işleme bilgisi, maden işleri bilgisi gibi bilgiler bulunur. Fakat bu bilgi alanları bilgeliğı içermeyiz. Platon’a (2018:126) göre bilgeliğ bilgisi, “devlette yurttaşların şu ya da bu işini düzenleyen bir bilgi değil, bütün toplumu düşünen ve devletin başka devletlerle ilişkilerini düzenleyen bir bilgidir”. Bu bilgi devlet adamlarında ve koruyucular sınıfında bulunur.

Devletin sahip olması gereken yiğitlik ise Platon (2018:128) tarafından şöyle tanımlanmıştır: “Korkulacak ve korkulmayacak şeyler üstüne, kanunlara uygun olarak, beslediğimiz inancın sarsılmazlığına yiğitlik” denir. Savaşçılar bu inançla devleti korursa o devlet yiğittir. Savaşçılar bu değeri her yerde her zaman korumalıdır. Yiğitlik, kanun koyucu tarafından eğitim yoluyla bireylere kazandırılır. Bu inanç eğitim vasıtasıyla gelmezse bu yiğitlik gerçek yiğitlik değildir.

Platon (2018:129), ölçülü olmayı ise şu şekilde açıklar: “Ölçü öteki değerlerden daha çok bir düzene, bir ahenge benzer... İsteklerimize, tutkularımıza vurduğumuz bir çeşit dizgindir”. Bu ölçülülük, kendini tutma, kendine hâkim olma olarak da ifade edilebilir. Platon insanın içinde iyi ve kötü olarak iki yan olduğunu; iyi yan kötü yanı buyruğı altına alır, kumanda ederse bu durumun ‘kendine hâkim olma’ olarak belirtilebileceğini ifade etmiştir. Kişi kendine hâkim olursa büyük ölçüde ölçülülüğü başarmış olur. Ölçülülük yalnız kişilerde değil, ideal devlet yapısında da olmalıdır. Bu sebeple Platon devlette de kendine hâkim bir yönün bulunduğunu belirtir. Devletin ölçülü olması bu değerın tüm topluma yayılması ile gerçekleşir. Bilgeliğ ve yiğitlik toplumun sadece bir parçasında bulunurken ve bu şekilde tüm toplumu bilge ve yiğit yaparken ölçülülük tüm vatandaşlarda olmalıdır. Böylece vatandaşlar arasında bir düzen ve ahenk oluşur.

Devlette bulunması gereken doğruluk ise bu üç erdemi tamamlayan; “onları doğuran ve yaşatan değerdir” (Platon, 2018:132). Diğer erdemler gibi doğruluk da devletin gücünün, üstünlüğünün göstergesidir. Doğruluğun yansıması, “bir insanın toplumda yaradılışına uygun bir tek işi görmesi(dir)” (Platon, 2018:131). Diğer bir ifadeyle, toplumu oluşturan üç sınıfın; besleyiciler, koruyucular ve yöneticilerin birbirlerinin işine karışmamasıdır. Dolayısıyla, Platon yurttaşların doğanın onlar için uygun gördüğü uzmanlık alanlarına ve sosyal statüye bağlı kalması gerektiğini savunur. Ona göre “herkesin kendi işine bakması, başkalarınınkine karışmaması doğru bir şeydir” (2018:132); “bir devleti doğru yapan da budur” (2018:134). Örneğin zanaatkâr aynı zamanda yöneticilik görevini yerine getirirse burada doğruluktan söz edilemez; bu devletin kargaşaya düşmesine ve yıkılmasına yol açar. Bu erdemlerden hepsinin devlette

bulunması gerekir; birinin eksikliği devlette çöküntü meydana getirir. Toplumun üç sınıfının da kendi erdemi vardır. Bilgelik yöneticilerde olması gereken bir erdemdir. Koruyucular yiğitlik erdemine sahip olmalıdır. Ölçülülük ve doğruluk ise tüm topluma yayılması gereken değerlerdir.

Devletin ana unsuru insansa ve devlet bu erdemleri insanın yapısından alıyorsa, devletin taşıdığı bu erdemler bireylerde de mevcuttur. Platon devlet ile bireyin erdemler bakımından benzeştiğini, devlette bulunan erdemlerin insanın yapısında var olan değerlere karşılık geldiğini ifade etmiştir. Platon bu dört erdemin bireylerde de bulunması sayesinde ideal-mükemmel devletin gerçekleşebileceğini vurgulamıştır. İdeal devlet modelini birey üzerinde de uygulamak isteyen Platon’a göre, bilgelik, yiğitlik, ölçülülük ve doğruluk niteliklerine sahip insanlar ancak bu niteliklere sahip bir devlette ortaya çıkar. Öyleyse Platon devlet ve insan kavramlarını örtüştürmüş, devletin en iyi devlet olmasında bu özelliklere sahip bireylere ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Bu özelliklere sahip bireyler ise devlet tarafından verilen eğitimle yetiştirilir.

Bu bağlamda Platon, eğitimi devletin temeli olarak görür, idealindeki devleti oluşturabilmek için eğitimi kullanır, devletin sürekliliğini eğitim vasıtasıyla gerçekleştirmeyi planlar. Dolayısıyla devletin en temel görevlerinden biri vatandaşlarının eğitimini gerçekleştirmek olmalı; vatandaşların ruhlarının nasıl biçimlendirileceğine dair kararlar devlet tarafından alınmalıdır.

Görüldüğü gibi Platon’un ahlak ve eğitim anlayışı devlet modeliyle iç içedir. Ahlak (erdem) için ideaların bilgisi, ideaların bilgisi için eğitim, eğitim için devlet, devlet için ahlak(lı), erdem(li) yurttaşlar gereklidir.

**Öğretmen Rolü 3: Öğretmen devletin varlığını sürdürmesi için kabul edilen erdemler doğrultusunda devletin ihtiyaç duyduğu insanlar yetiştirmelidir.*

**İlke 4: Eğitim sürecinde kötü (olumsuz) sayılan örneklere yer verilmemelidir.* Bireylerin erdemli olmalarını sağlamak ve birey üzerinden adil, mükemmel devleti yaratmak isteyen Platon, mükemmel insanın, mükemmel devlet gibi bilge, yiğit, ölçülü ve doğru olması gerektiğini, iyi bir eğitimin temel görevinin de bu niteliklere sahip mükemmel insanı yetiştirmek olduğunu ileri sürmüş, böyle bir insanın da müzik ve beden eğitimi ile yetiştirilebileceğini öngörmüştür.

Platon’a (2018:66) göre eğitim çocuk küçük yaşta başlanmalıdır. “Çünkü insanlar bu çağda yatkın olurlar, hangi kalıba sokulmak istenirse o kalıba girebilirler”. Bu eğitimde, müzik ve beden eğitimi temel eğitim olarak verilir. Yetiştirme önce müzikle başlar, sonra beden eğitimi ile devam eder. Platon’a göre, müzik ve beden eğitimi insanın

ruhunu iyiye yönlendirir, beden ve zihin yapısı uyumlu olan kişileri yetiştirmeyi sağlar. Ancak bu sonuca, herhangi bir müzik ve beden eğitimi ile değil, bazı niteliklere sahip müzik ve beden eğitimi ile ulaşılabilir.

Platon'un müzik eğitimi olarak adlandırdığı eğitim alanı şiir, destan, tiyatro, masal da içinde olmak üzere bütün söz sanatlarını kapsamaktadır. Çocukların bedenlerinden önce ruhlarını bu sanatlarla yoğurmak gerekir. Platon (2018), çocukların erken yaşta onlara ne verilirse onun şeklini aldıklarını düşündüğünden söz sanatlarının çocuklar için uygun olanlarının seçilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Platon'a göre, (2018:68) bunların güzel olanları öğretilmeli, kötü, uydurma, ölçsüz, bayağı ve çirkin olanları yasaklanmalıdır; "çocukların ilk duydukları sözlerin, iyilik yolunu gösterecek" eserler olması gerekir. Şairler ve yazarlar buna göre eserlerini düzenlemeli, onlara verilen öğütlere uygun eserler ortaya koymaya zorlanmalıdır.

Bu bağlamda eğitimde taklidin önemli bir yer tuttuğu, çocukların öğrenmesinde etkili bir yol olduğu anlaşılmaktadır. Çocuklar iyi ve kötüyü tam olarak ayırt edemediklerinden her şeyi taklit edebilirler. Bu yüzden Platon kötü çevre şartlarını engellemek ister ve taklide sınırlamalar koyar. Platon'a (2018:86) göre bireyler "taklit ede ede, sonunda taklit ettikleri şeye alışır", sonunda ona benzerler. Diğer bir söyleyişle, bir süre sonra taklit edilen bu davranışlar çocukların karakterinde yer bulur. Bu sebeple kimi taklitler yasaklanmalı, kimileri ise teşvik edilmelidir. Örneğin; kimi sanat eserleri kötü taklitler olduğu için çocuklara gösterilmemelidir; onlara olumlu davranış örnekleri içeren taklitler gösterilmeli, iyi modeller sunulmalıdır.

Bu eğitim sonunda bireylerin devletin kanunlarına, Tanrılara, atalara, anne ve babaya saygılı olan, davranışlarında geleneklerine bağlı, neden korkup neden korkmayacağını bilen, kendi yurttaşlarına hoşgörülü, düşmanlarına ise sert olan, devletini ve dostlarını aldatmayan, sözünü tutan, hırsızlık yapmayan, yalana başvurmayan, paraya ve şöhrete düşkün olmayan gibi özelliklere sahip olması beklenir.

Platon'un beden eğitimi olarak adlandırdığı eğitim alanı ise spor eğitimini ve beslenmeyi kapsamaktadır. Platon'a (2018:97) göre bu spor eğitimi "savaşa hazırlayacak, ölçülü, akıllıca bir beden eğitimi" olmalıdır. Böyle bir eğitimde koruyucular ıstıme, görme gibi duyularını iyi geliştirmiş olmalı, zor şartlara dayanıklı olmalı ve başına geleceklere karşı uyanık olmalı. Beslenmeye gelince, koruyucular sarhoşluktan uzak durmalı, kendini bilmeyecek duruma gelmemeli, fazla çeşitli yiyecek içecek tüketmemeli, karmakarışık beslenmemelidirler; bu "çeşitlilik insanın içinde düzensizliğe, bedeninde

bozukluğa yol açar. Oysaki müzikteki sadeliğin kişinin içine düzen getirmesi gibi “idmandaki sadelik de bedenine sağlık verir” (Platon, 2018:98).

“Yalnızca bedenlerinin gelişmesiyle uğraşanlar gereğinden çok sert, yalnız müzikle uğraşanlarsa, kendilerine yakışmayacak kadar gevşek oluyorlar” (Platon, 2018:105). Müzik ve beden eğitimi; ikisi birlikte öğrenildiğinde bu sertlik yiğitliğe dönüşür, bu gevşeklik ise ölçülü bir yumuşaklık haline gelir. Dolayısıyla bu niteliklere sahip bir müzik ve beden eğitimi bireylerin yiğit ve ölçülü olabilmesini sağlar. Bir başka söyleyişle, bu nitelikler uzlaşınca birey hem yiğit hem ölçülü olur.

Platon’a (2018:107) göre “Tanrı insanlara müzikle jimnastiği ne sadece kafasını ne de sadece bedenini eğitmek için değil, onlarda coşkun bir yürekle bilim sevgisi olsun diye vermiş olacak. İstemiş ki, insanın içindeki bu iki güç, iki tel gibi bir gerilip, bir gevşetilerek düzenlenebilsin”.

* *Öğretmen Rolü 4: Öğretmenler derslerinde bireylerde geliştirilmek istenen niteliğe uygun olumlu örnekleri ders malzemesi olarak kullanmalıdır.*

Immanuel Kant (1724-1804) ise 18.yüzyıl aydınlanma düşüncesinin en önemli isimleri arasında gösterilmektedir. Kant, modern felsefenin gelişme sürecinde rasyonalist düşünceden ve ampirizminden bazı öğeleri alarak kendi bilgi kuramını, transandantal epistemolojik idealizmini ortaya koymuştur. Kant’ın en önemli yapıtları arasında şunlar gösterilebilir: *Saf Aklın Eleştirisi (Kritik der reinen Vernunft)*, *Gelecekte Bir Bilim Olarak Ortaya Çıkabilecek Her Metafiziğe Prolegomena (Prolegomena zu einer jeden künftigen Metaphysik)*, *Ahlâk Metafiziğinin Temellendirilmesi (Grundlegung zur Metaphysik der Sitte)*, *Pratik Aklın Eleştirisi (Kritik der praktischen Vernunft)*, *Yargı Gücünün Eleştirisi (Kritik der Urteilskraft)*, *Salt Aklın Sınırları İçinde Din (Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft)*, *Ahlâk Metafiziği (Metaphysik der Sitten)*

Kant, en önemli eserlerinden biri olan *Saf Aklın Eleştirisi* (1998) kitabında numen ve fenomen olarak varlık alanını ikiye ayırmıştır. Fenomenler dünyası duyu organları yoluyla bilinen, doğanın kanunlarının, zorunlu yasalarının geçerli olduğu alandır; numenler dünyası ise duyusal olmayan, hakkında duyularla bilgiye ulaşılamayan alandır. Kant’ın bilgi anlayışına gelince, bilgi ne aklın ne de deneyimin ürünüdür. Aksine bu ikisinin ortaklığı sonucu ortaya çıkar. Kant, hem ampiristlerin ifade ettiği gibi bilginin deneyimden üretildiğini kabul eder hem de duyulardan gelen çok sayıda karışık algının aklın rolü olmadan bilgiye dönüşemeyeceğini vurgular. Akıl, duyulardan gelen verileri kendi zihin kategorileriyle (apriori kavramlarıyla) bilgiye dönüştürür. Böylece Guyer ve Horstmann’ın (2020) da vurguladığı gibi Kant, bilgi kuramında dış dünyayı yok

saymamış, reddetmemiştir; ancak dış dünyanın gerçekte var olduğu şekli ile bilinmeyeceğini akıldan ve algıdan süzülerek geçtiği şekli ile bilinebileceğini ifade etmiştir. Bu şekilde Kant idealizmin başka bir formu olan transandantal idealizmi üretmiştir.

Varlık anlayışıyla paralel olacak şekilde Kant, insanı da beden ve ruhtan oluşan bir varlık olarak görmüştür. Beden ve ruha sahip olan insanın bedeni fenomenler alanına, ruhu ise numenler alanına aittir. Kant'a göre; bu bağlamda insan, bir yönüyle zorunluluk alanına, diğer yönüyle özgürlük alanına tabidir. Hangisine uygun biçimde hayat süreceğini kişi kendi belirler. Eğer hayvani doğasına, dürtülerine uygun bir yaşamı tercih ederse fenomenler dünyasında kalacak, aklını kullanarak arzularını bastırırsa ahlaklı bir hayat sürecektir ve özgürlükler alanında kalacaktır. Bu bağlamda bireyin özgürlük alanında kalmayı istemesi için eğitime gereksinim vardır (Gökberk, 2018).

Kant'ın eğitim yaklaşımı onun ahlak felsefesinden hareketle incelenebilir. Kant'ın felsefi düşünceleri mantıksal bir düzen içinde incelendiğinde onun eğitim görüşünün ahlak felsefesinin tamamlayıcı bir unsuru olduğu rahatlıkla ileri sürülebilir.

Kant, eğitimin temeline yerleştirdiği ahlakın, evrensel bir ahlak yasası olabilmesinin mümkün olduğunu *Ahlak Metafiziğinin Temellendirilmesi, Pratik Aklın Eleştirisi ve Ahlak Metafiziği* adlı eserlerinde anlatmaya çalışmıştır. Bunlardan belirgin olarak öne çıkan ise *Ahlak Metafiziğinin Temellendirilmesi* kitabıdır. Kant'a (2012) göre bu evrensel yasa bireyin içinde var olan iradeyle gerçekleşir; insan bu ahlak yasasını kendi oluşturur; bu yasaya uymak ise bir ödevdir, zorunluluk değildir. Ödev, kişinin kendi rızasıyla yapmayı üstlendiği bir buyruktur; diğer bir ifadeyle, kişinin kendisine bizzat koyduğu, başkası tarafından kişiye verilmeyen koşulsuz buyruktur (kategorik imperatif). Belirli bir hedefe varmak için yapılması gerekeni söyleyen buyruk ise koşullu buyruktur (hipotetik buyruk). Eğer bir eylem çıkar gözeterek gerçekleştirilmişse koşullu bir eylemdir ve bu ahlaki değildir. Ancak ödev duygusu ile çıkar beklentisi olmadan yapılmışsa ahlakidir. Kant'a göre koşulsuz buyruğun kaynağı saf akıldır; insanlar akıllı oldukları için bu buyruklara göre eylemde bulunmakla yükümlüdürler. Nitekim insanların bizzat kendileri bu buyrukları özgür iradeleriyle ortaya koymuşlardır. Diğer bir ifadeyle, böyle bir yasa iradeyle gerçekleştiğinden burada özgürlük ortaya çıkar. Özgürlük, bireyin kendisinin akılla vardığı evrensel ahlak yasası aracılığıyla ortaya koymasına dayanan bir özgürlüktür. Tam da burada ödev ile özgürlük kavramının kaçınılmaz birlikteliği ya da kopmaz ilişkisi görülmektedir. Bir yönüyle fenomen dünyasına diğer yönüyle numen dünyasına; yani özgürlükler dünyasına ait olan bireyin özgürlükler alanında kalabilmesi,

aklını kullanabilmesi, ödev güdüsüne dayanarak yargıda ve eylemde bulunabilmesi için eğitime ihtiyacı vardır. Dolayısıyla, yukarıda da belirtildiği gibi Kant'ın eğitim düşüncesi onun ahlak felsefi görüşlerinin tamamlayıcı bir parçası olarak belirgin biçimde öne çıkar.

Kant'ın ders notlarından toplanarak oluşturulan *Eğitim Üzerine* kitabı onun eğitim yaklaşımını anlamak için başvurabilecek kaynaklardan biri olarak kabul edilebilir. Bu bağlamda Kant'ın görüşlerinden çıkarılan eğitimin ilkeleri ve bu ilkelerin öngördüğü öğretmen rolleri şu şekilde ifade edilebilir:

**İlke 1: Eğitim, bireye, doğruluğunu otonom (özerk) bir varlık olarak kavradığı ve aklıyla ulaştığı evrensel yasaya uymasını öğretmelidir.*

Bebeklik, çocukluk ve yetişkinlik süreçlerinden geçen insan, aşama aşama gelişme göstererek mükemmelleşebilmek için eğitime gereksinim duyan yegâne canlıdır. Kant, insanların bazı özellikleri açısından diğer varlıklardan ayrıldığını söyler. O, insanla hayvan arasındaki farklılıkları, insanın ancak iyi bir şekilde eğitilirse hayvandan insana dönüşebileceğini, ancak bunun için bir başkasına gereksinim duyduğunu şu şekilde ifade etmiştir (Kant, 2019:8):

Eğitim hayvani tabiattan insani tabiata geçişte köprü görevi görür. Bir hayvan doğuştan itibaren içgüdülerle donatılmıştır. Harici bir saik, hayvanlar için her şeyi hazır etmiştir. Ama insan kendi saikini kendi bulmaya muhtaçtır. Çünkü hayvanlardaki gibi hazır içgüdüsü yoktur ve hayatına yön vermesine yarayacak, tutumlarını belirleyecek çizgileri kendi çizmek zorundadır. Ne var ki insan doğduğu zaman henüz terbiye edilmemiş olması sebebiyle bunu yapabilme yetisinden yoksun olduğu için başkaları onun yerine yapar.

Kant'a göre insan hayatın ilk yıllarında hayvana kıyasla daha acizdir; yardıma ve bakıma ihtiyacı vardır. İlkel ve vahşi olarak dünyaya gelen insan hayatta kalabilmek için başkalarına gereksinim duyar. Hayvanlar içgüdüsel olarak hareket ederek hayatlarını başarılı şekilde sürdürebilirken insan akla ihtiyaç duyar, hayatına yön verecek çizgileri kendi belirlemek zorundadır. İnsan doğuştan sahip olduğu yeteneklerini kendi gayreti ile aşama aşama bir takım süreçlerden geçerek geliştirebilir.

Kant, bireylerin doğuştan içinde bir iyilik ya da bir potansiyel taşıdığına inanır; Kant'a (2019:14) göre yaratıcı (ilahi güç) bireye şunları anlatmak ister : “Hadi gidip bir şeyler yap, ben seni her alanda iyi olabilecek özellikleri barındıracak şekilde yarattım. Onları geliştirmek senin görevin ve mutluluk da mutsuzluk da tamamen senin ellerinde”. İşte Kant (2019:16) tam bu noktada “insanoğlunun yetenekleri kendiliğinden gelişmediğine göre her eğitim yöntemine bir sanat diyebiliriz” diyerek eğitimi bir uzmanlık alanı olarak tanımlamış, bireyin potansiyelini açığa çıkarmasının, doğuştan

getirdiği niteliklerini geliştirmesinin ve kendini gerçekleştirmesinin ancak ve ancak eğitimle olacağını belirtmiştir. Öyleyse, eğitim, insana gerçek manada insan olması için gereklidir; diğer bir ifadeyle, “insan yalnızca eğitim vasıtasıyla insanlaşabilir” (Kant, 2019:11).

Eğitimi bir sanat ve bir bilim dalı olarak gören Kant (2019:12) eğitimin bilim temelli planlanması gerektiğini, eğitim kurumlarının idaresinin, alanında başarılı, zeki kişilere verilmesi gerektiğini de vurgulamıştır; böylece, “eğitim verme yetisinin zaman içinde daha iyiye gitmesi ile insanoğlunun kuşaktan kuşağa mükemmelliğe birer adım daha yaklaşması mümkün” olacaktır. Dolayısıyla, Kant eğitimi yalnız bireyin gelişimi için değil insan ırkının gelişmesi ve insanlığın giderek daha iyi bir geleceğe sahip olması için de gerekli görmüştür. Ona göre; her kuşak kendinden sonra gelen kuşağın eğitimini üstlenir; bu şekilde insanlık aşama aşama mükemmelleşir. Bunu Kant’ın (2019:12) şu ifadelerinden de anlamak mümkündür:

İnsan tabiatının eğitim aracılığıyla daha iyi bir seviyeye ulaşacağı ve insanlığın iyiliği için kullanılabilecek bir şekle dönüşeceği düşüncesi bile mest ediyor. Bu durum gelecekte daha mutlu ve müreffeh bir insan ırkının hüküm sürmesi için kapı açıyor.

Kant’ın (2019:7) eğitim ile kastettiği; “her türlü toplum değerinin kullanımı ve gelecek nesillere nakledilmesini kapsayan ahlaki kültür bilincinin verilmesinin de dâhil olduğu, gözetim (kendini idame etme yetisi), talim ve terbiye ihtiyacıdır”.

Kant (2019) yukarıda sözü edilen terbiye etme, talim, ahlakileştirme olarak belirtilen eğitimin aşamalarının eğitim bilimi veya pedagoji bağlamında fiziksel ve eylemsel (ahlaki) olarak iki şekilde uygulandığını ifade etmiştir. Fiziksel olan kısım hayvanlar ile ortak olan bakım ve gözetim, terbiye kısmıdır. Eylemsel, başka bir söyleyişle ahlaki kısım kişinin bilgi birikimi (talim) edinerek kendine yetebilmesi, toplumda ve insanlık nezdinde değerli bir birey olmasını içerir. Daha iyi ifade edilecek olursa, eylemsel (ahlaki) eğitim kişiye yetenek kazandırılması, toplumla uyumunun sağlanması ve güzel huy edindirilmesini kapsar.

Kant’a göre bu eğitim üç aşamada gerçekleşir; bunlar insan doğasını disipline etme (terbiye etme), insanlığın var olan kültürel bilgisinin kazandırılması (talim) ve adabın öğretilmesi ve benimsetilmesi (ahlakileştirme) aşamalarıdır. Daha detaylı ifade edilecek olursa; ilk olarak birey hayvani içgüdülerin bastırılarak insani içgüdülerin geliştirilmesi yoluyla terbiye edilmelidir. Kant’ın (2019:19) ifadesiyle “terbiye etme, insanın içindeki vahşiliğe ket vurulmasıdır”. Kant (2019:8) bu disiplin (terbiye) sürecini

negatif eğitim olarak tanımlar; işlevi ise sonradan gerçekleşecek olan ve onun eğitimin olumlu kısmı olarak tanımladığı kültürel bilgi birikimi (talim) kazanma aşamasına hazırlıktır:

terbiye, bireyin aslında insanlık temelli fitratından kaynaklanan hayvani içgüdüleriyle yolundan sapmasına engel olur. Kendisini vahşi (uygarlıktan uzak) ve düşüncesiz şekilde tehlikeye sokmaktan alıkoyar. Terbiye sırf bundan dolayı bu sürecin olumsuz kısmını temsil eder ki bu süreç bireyi yabanılığından kurtarmaya yarar... Terbiye, bireyi beşer kanunlarına tabi kılar ve onlara uymaya zorlar. Ne var ki bu aşamaya hayatın ilk döneminde yani çocukluk döneminde geçilmelidir.

Anlaşıldığı üzere Kant bu terbiye (disiplin) sürecinin erken yaşta başlaması gerektiğini vurgulamıştır. İnsan özgürlük içgüdüsüne sahip olduğu için arzularının peşinden gitme eğilimindedir. İnsanın doğuştan getirdiği eğilimlerinin peşinden giderek insan olma hedefinden uzaklaşmaması için disipline ihtiyacı vardır. Kant, bireyin erken yaşlarda serbest bırakılması ve bireye herhangi bir müdahale yapılmaması durumunda hayatının sonuna kadar vahşilik ve ilkelik göstergesi olan alışkanlıkları sürdüreceğine inanır. Eğer disiplin erkenden devreye sokulmazsa “insanoğlunu sonradan değiştirmek son derecede güç olacaktır. Sonrasında her türlü geçici hevesin peşinden gidecektir”(Kant, 2019:9). Bir başka ifadeyle, bireyler erken yaşta başıboş bırakılırsa onların yaşamlarının sonlarına kadar bırakamayacakları kötü huylar edinmeleri kaçınılmazdır. Kant için disiplinin kazandırılması bilgi verilmesinden daha mühimdir. Bilgi sonradan bir şekilde edinilebilir, ancak disiplinsizlik yüzünden ortaya çıkmış ve karakterin bir parçası olmuş kötü alışkanlıkları düzeltmek imkânsızdır. Kant’a göre disiplin bireyi insanlığın yasalarına uymaya alıştıırır ve bu yasaların gücünü bireye hissettirir.

Bu aşamada “her şey idmana ve terbiyeye bağlıdır. Bu türde, öğrencinin herhangi bir adabı öğrenmesine gerek duyulmaz. Öğrenci aktif değildir, başkasının talimatıyla hareket eder. Onun yerine başkası düşünür” (2019:52). Bu aşama öğrencinin öğretmenin gözetiminde tekrarlar yoluyla toplumsal kurallara itaat etmeyi alışkanlık haline getirdiği aşama olarak kabul edilir.

Eğitimin ikinci aşamasında ise birey “belirli bir bilgi birikimi, kültür edinmelidir” (Kant, 2019:19). Kant’a (2019:19) göre, “kültür, talim ve eğitimi (information and instruction) ihtiva eder”. Talim, eğitimin olumlu kısmıdır; okulda edinilen bilgi birikimi aşamasını ifade eder. Bu aşamada birey insanlığın ortaya koyduğu bilgileri öğrenerek, yeteneklerini geliştirerek kültürlenir.

Son aşamada ise birey toplumun adap kurallarını öğrenmeli, evrensel insani değerleri kazanarak ahlakileşmelidir. Diğer bir ifadeyle, bu kısım bireyin toplumsal ve ahlaki kuralları öğrendiği ve benimsediği ve bu kurallara neden uyulması gerektiği ile ilgili farkındalık kazandığı aşamadır.

Ahlakileştirme aşaması terbiyeye (disipline) değil adaba bağlıdır; adap ahlaki ve toplumsal kuralların bütünü olarak ifade edilebilir. Bu eğitim sürecinde öğrenci aktiftir. Disiplin yıllar geçince kaybolacak alışkanlıklar bırakır. Bu sebeple çocuk akla uygunluğunu kavrayıp benimseyerek adap kurallarına uygun olarak davranışta bulunmayı öğrenmeli, bu kurallar çocuğun içinde kök salmalıdır.

Kant’a göre ideal eğitim esasen insanın iradesini doğal ve maddi arzulara göre değil, aklın ilkelerine, yani ahlak ilkelerine göre eğitmektir. Ahlak eğitimi, Kant’ın eğitim düşüncesinde çok önemli bir yere sahiptir; bu eğitim çocuğun karakter oluşumuna katkı sağlayan evredir. Nitekim Kant'a göre karakter, ahlak yasasına uygun hareket etme alışkanlığıdır ve karakteri şekillenen bir çocuk ahlaki eylemleri gerçekleştirebilir. Dolayısıyla, “ahlak karakter göstergesidir” (Kant, 2019:63); bu yüzden “ahlaki eğitimde ilk amaç karakter oturtmaktır” (Kant, 2019:56).

Ahlak eğitimi maksimlere (ilkelere) dayanır; ödül, ceza ve tehdide yer yoktur. Çünkü ceza korkusu ya da ödül arzusuyla yapılan bir eylemin etik değeri yoktur. Ahlaki bir eylem, ancak özünde iyi ve erdemli olduğunda ve ahlak yasasına uygun olarak gerçekleştiğinde ahlaki olur. Bir çocuk iyiyi anlamadan ve kavramadan istenilen bazı davranışları sergiliyorsa bu o kadar önemli ve değerli değildir. Oysa “öğrencilerin alışkanlıktan değil kendi adabından kaynaklanan şekilde iyi davranışlar sergilemesine, iyilikleri sırf iyi şeyler oldukları için yapmasına özen gösterilmelidir” (Kant,2019:52). Öğrenci burada bir eylemin maksimini ve bunun ödev güdüsüyle olan ilişkisini anlamaya çalışır. “Her zaman yaptığı şeylerin ilkesini ve onun genel amaçla arasındaki bağı idrak etmelidir” (Kant,2019:52). Öyleyse Kant'a göre ahlak eğitimi, çocuğa uyması gereken kuralları baskı ve korku ile öğretmemeli, onları anlama ve benimseme temelinde öğretmelidir. Çocuğa ancak böyle bir ahlak eğitimi verilirse bilinçli ve ahlaki davranışlar sergileyebilir ve çocuk eğitilmiş ve ahlaklı olarak kabul edilebilir.

Kant’a (2019) göre ahlaki eğitim, insana özgür bir varlık olarak nasıl yaşaması gerektiğini öğreten eğitimidir; burada itaat ve ödev kavramları oldukça önemlidir. İlk olarak çocuk itaat eder. Küçük yaşta çocuğa ödevden bahsetmeye gerek yoktur. Gelişme çağında ise çocuklar kurallara boyun eğ; ancak bu akla ve ödev güdüsüne itaattir. Çünkü bu itaat kuralların akla uygunluğunu anlamamanın ve benimsemenin sonucudur.

Eğitim bireyi yavaş yavaş özgür iradesini kullanabilecek aşamaya getirmeyi amaçlar. Bunun sonucunda birey kendi maksimlerini ortaya koyabilecek seviyeye varır. Eğitim ile yönlendirilen çocuk, eğitim sonunda sadece kendi iradesine itaat etmeyi öğrenir. İlk başta henüz gelişmemiş birey akla uygun hareket edebilmek için başka bir akla ihtiyaç duyar. Diğer bir ifadeyle, aklını kullanabilen ahlaki, rasyonel bir varlık tarafından çocuğa ödev bilinci kazandırılır.

Özetle, maksimleri taklit ederek başlayan ve Kant'ın “etik jimnastik” olarak adlandırdığı bu süreç birey otonom seviyeye ulaşana kadar devam ettirilir. İnsan, hayatının ilk döneminde “teslimiyetçi ve olumlu manada itaatkâr”; ikinci döneminde ise “özgürlüğünü ve düşünme gücünü kurallar çerçevesinde kullanabilir” hale gelir (Kant, 2019:24). Erdemin doğuştan gelmediğini ancak bireyin erdemi doğuştan edinme potansiyeli olduğunu, bunun da akıldan geliştirilebildiğini savunan Kant, ilk olarak tekrar edilen eylemler yoluyla erdemin gelişeceğine inanmaktadır. Eğitim süreci boyunca da çocuk özgür iradesini kullanabilen, ahlaklı, rasyonel ve otonom bir birey haline gelecektir (Grenberg, 2019).

Kısaca, Kant'a göre eğitimin en temel amacı, ahlak yasasına dayalı bir ahlakileştirme ve insanlaştırmayı gerçekleştirmektir. Birey, ödev bilinciyle hareket etmeli, diğer bir ifadeyle ahlak yasasına uygun hareket etmeli, etik açıdan özerk bir bireysellik geliştirmelidir. Bunun için Kant, mümkün olan en erken yaşlardan başlayarak çocukların disipline alıştırılması gerekliliğini vurgular. Bu aşama onları ahlaki eğitim aşamasına hazırlayan kısımdır. Ahlak eğitimi aşamasına gelindiğinde ise burada disipline yer yoktur; bu eğitim ahlak felsefesi doğrultusunda ele alınarak belirli kural ve yasalara dayandırılmalıdır. Bu evrede çocuk evrensel bir yasa olmasını bekleyebileceği bir yasaya göre hareket etmeyi öğrenir. Diğer bir ifadeyle, çocuk doğruluğunu bizzat kavradığı ve ortaya koyduğu evrensel yasaya uymayı öğrenir.

Kant'ın bireyin doğuştan erdem potansiyelinin varlığını ve onu edindirmek için sokratik metodu kabul ettiğini *Ahlak Metafiziği* kitabında görmek mümkündür. Kant'a göre (1996) iyi bir öğretmen öğrenciye herhangi bir şey empoze etmez; ahlaki soru cevap yöntemiyle (catechism) öğrenci ile diyaloga girer, onlara düşünme sürecinde rehberlik eder ve öğrencinin doğasında var olan ama onun henüz fark etmediklerine onu ikna eder. Kant (1996:267) bu öğretmeni, “öğrencinin düşüncelerini doğurtan ebe” olarak tanımlar. Böylece öğretmen, öğrencinin doğuştan getirdiği iyi ve erdemli olma potansiyelini açığa çıkararak geliştirir. Bir başka deyişle, öğrencilere toplumsal adap kuralları ile bu

kuralların sonuçları arasında bağ kurdurarak onları toplumsal adaba uygun yaşamaya ikna eder.

**Öğretmen Rolü 1: Öğretmen öğrenciye kendi akıyla ulaştığı evrensel ahlak yasasına göre, bir başka deyişle ödev ahlakına sahip birey olarak davranmayı öğretmelidir.*

**Öğretmen Rolü 2: Öğretmen öğrencinin evrensel ahlak yasasına ulaşabilmesi için sokratik tartışma yöntemini kullanabilmelidir.*

Realizm ve Öğretmen Roller

Köklerini Herakleitos, Parmenides, Pythagoras ve Empedokles'den alan (Şahin, 2019:56) realizm, idealizmin karşısında duran bir felsefi düşünce ekolü olarak kabul edilir (Başerer, 2018; Hotaman, 2019). İdealist felsefe gibi realist felsefe de batı dünyasında oluşturulmuş en etkili düşünce akımlardan biridir.

Aynı zamanda klasik eğitim yaklaşımlarından biri olan realist düşünce, “bilgiyi ... öznenen bağımsız kabul eden öğretidir” (Bilhan,1991:132). Daha geniş bir ifadeyle, realist felsefe, kişinin algısından bağımsız, bilincin dışında bir maddesel dünyanın varlığını savunur (Ergün, 2018). Dolayısıyla realizm, nesnel hakikatin olduğunu savunan felsefi bir düşüncedir ve maddenin asıl hakikat olduğuna duyulan inanca dayanır (Büyükdüvenci, 1987). Bu inanç “var olmayan ile değil var olan ile ilgilenmeye” odaklanmıştır (Uyangör, 2019:42). Birey maddelerin var olduğu dış dünya ile sürekli ve doğrudan doğruya temas eder ve bilgisini dış dünyadan sağlar (Ergün, 2018; Güçlü, 2019). Duyumla başlayan bilgi edinimi süreci aklın işe koşulmasıyla tamamlanır (Başerer, 2018). Dolayısıyla bilgi a posterioridir. Realist felsefe bilgi ve varlık kuramıyla dünyanın ne olduğunu ve nasıl işlediğini tam olarak anlamının en iyi yolunun bilimsel metot olduğunu ortaya koymuştur (Bakır, 2020; Güçlü, 2019; Ocak ve Akkaş-Baysal, 2019). Nitekim “bilim varlığa realist bir yaklaşımla bakar” (Şahin, 2019: 57). Bu bağlamda realizm “modern bilim olarak kabul edilen nesnelliğin ortaya çıkmasını” sağlamıştır (Uyangör, 2019:42).

Öncüleri.- Aristoteles, Thomas Aquinas, Francis Bacon, John Locke gibi düşünürler realist felsefenin temsilcileri arasında gösterilir. Bunlardan özellikle Aristoteles realizmin öncüsü arasında sayılabilir.

Realist felsefenin, Platon'un öğrencisi olan Antik Yunan filozofu Aristoteles (MÖ 384-322) tarafından geliştirildiği kabul edilmektedir (Ocak ve Akkaş-Baysal, 2019).

Aristoteles, öğretmeni Platon'un görüşlerine zıt bir görüş ortaya koymuş, Platon'un idealar ve nesneler âlemi olarak ortaya koyduğu iki dünya anlayışına karşı çıkmıştır. Platon'a göre asıl gerçeklik idealar âlemidir; bu idealar dünyası akılla kavranabilir; nesneler âlemi ise geçici, ideaların sadece yansıması olan âlemdir (Gökberk, 2018). Aristoteles ise, algıdan bağımsız nesnel bir hakikatin var olduğunu düşünmesiyle Platon'dan ayrılır. O, deneyimleyebildiğimiz, gözlemleyebildiğimiz dünyanın asıl gerçeklik olduğunu, ideal bir âlemin var olmadığını belirtmiştir (Bakır,2020). Bu dünyanın nesneleri, kişilerin algılarından bağımsız olarak vardır. Dolayısıyla, Aristoteles'e göre gerçek, maddedir; "varlığı görünüşler dünyasının dışında değil, duyuyla kavradığımız gerçeklik âleminde aramak" gerekir (Uludağ, 2019:102). Varlık iki temel unsurdan oluşur; bunlar madde ile formdur. Form, "maddeye biçim ve canlılık kazandıran, her nesnenin özünde bulunan bir özelliktir" (Başerer, 2018:37). Bu şekilde Aristoteles aslında idealar dünyası ile fenomenler dünyasını birleştirmiştir. Çünkü hakikat, maddenin kendi içindedir.

Aristoteles'e (Akt. Ozmon ve Craver, 2003) göre her maddenin hem evrensel ve hem de kendine özgü özellikleri vardır. Maddenin büyüklüğü, şekli, ağırlığı, rengi maddeyi diğerlerinden ayıran kendine özgü özellikleridir. Örneğin iki meşe palamudu birbiriyle aynı değildir. Ancak her bir meşe palamudunun diğerleriyle evrensel olarak paylaştığı özellikler vardır ve bunlar formu oluşturur. Sonuç olarak, formlar objenin maddesel olmayan yönüdür. Aristoteles, insanların dış dünyadaki maddelerin tek tek özelliklerini incelemesi ve anlaması yoluyla formlara ulaşabileceğine inanmıştır. O, maddenin evrensel yanı olan formların sürekli ve değişmez olduğunu, maddenin kendine özgü özelliklerinin ise değişebildiğini ileri sürmüştür. Dolayısıyla, Aristoteles formun maddenin kendi içinde olduğunu; diğer bir ifadeyle idealar dünyasında değil bu dünyada olduğunu söylemiştir. Aristoteles, evrende bir düzenlilik olduğunu, her şeyin bir düzen içinde meydana geldiğini belirtmiştir. Düzen, Aristoteles'in felsefesinin temelinde yer alır; o her şeyin bir hiyerarşiye göre organize olduğuna inanmıştır. Örneğin meşe palamudunun meşe ağacı olma amacı vardır. Ona göre evren amacı bakımından araştırılarak anlaşılabilir.

Aristoteles'in eğitime ilişkin fikirlerini ise *Politika* ve *Nikomakhos'a Etik* eserlerinde bulmak mümkündür. Onun eğitim düşüncesinde insan doğası önemli bir yere sahiptir. Aristoteles'in madde ve form olarak ortaya koyduğu düalist varlık anlayışı insan için de geçerlidir. Aristoteles'e (2022) göre insan ruh ve bedene sahip bir varlıktır. İnsanın bedeni maddesi, ruhu ise formudur. Ruh, insanın akılsal yanını, düşünme gücünü temsil

eder; bu insanı diğer canlılardan ayıran özelliğidir. İnsanın rasyonel yönünün yanında insanda rasyonel olmayan, arzu ve iştahlara ilişkin bir yan da vardır. İnsan iştahları, duygu ve istekleri tarafından yönetilirse akıldışı hareket eder; akli tarafından yönlendirilirse duygu, iştah ve isteklerini kontrol edebilir, moral yanını mükemmel bir biçimde geliştirebilir. İnsan, kendi algısından bağımsız olan nesnel dünyanın varlığını da akli ve duyularıyla bilebilir, nesneleri tek tek objektif bir biçimde inceleyerek nesneler arasındaki düzenliliği, amaçlılığı keşfeder, soyutlamalar yapar, kavramlara ulaşır, genellemeler yapar.

Aristoteles'in görüşlerinden çıkarılan realist eğitimin ilkeleri ve bu ilkelerin öngördüğü öğretmen rolleri şunlardır:

**İlke 1: Eğitim kişinin hem entelektüel hem de ahlaki yönlerini geliştirmelidir.* Aristoteles'e göre diğer tüm varlıklar gibi insanın da evrende bir amacı vardır; insan için en yüksek amaç mutluluğa (eudaimonia) ulaşmaktır. Bu mutluluk erdemlere sahip olmaya bağlıdır. Erdem, her bir varlığın işlevini en iyi şekilde yerine getirmesidir; insanın işlevi ise aklını kullanmaktır: İnsan bilgi ve erdem sahibi olursa; yani aklını kullanır, aklın ilkeleri doğrultusunda bir hayat geçirirse mutlu bir hayat sürebilir ve kendini gerçekleştirebilir.

O halde eğitimin amaçlarından biri, insan doğasının ortak yanını; diğer bir ifadeyle, insanın zihnini geliştirmek, onların mutluluğa ulaşmalarını sağlamaktır. Aristoteles'e göre; (Aristoteles, 2000:219-220).

insanlar üç nedenden ötürü iyi ve erdemli olurlar. Bunlar doğa, alışkanlık ya da eğitim ve akıldır. Önce doğa: Bir adam doğmalıdır, başka bir şey olarak değil de, bir adam olarak doğmalıdır; kendisinde bir adam vücudu ve zihni olmalıdır. Belli birtakım niteliklerle doğmakta hiç bir yarar bulunmayabilir, çünkü alışkanlık ve eğitim bunlarda değişikliklere yol açar, ikili bir olanağı içinde taşıyan bazı nitelikler de vardır; daha sonra edinilen alışkanlıklar bunları iyi yahut kötü yapar. Yaratıkların çoğunluğu yalnızca doğaya göre yaşar; bazıları bir ölçüde alışkanlıklara göre de yaşar, insan, üstelik akla göre de yaşar, akıl yetisi yalnız onda vardır, iyi bir insan meydana gelmesi için bunların üçünün de uyumlu olarak işlemesi gereklidir.

Öyleyse insanın bir doğasının olması eğitim için gerekli potansiyeli sağlamıştır. Bu potansiyelin gerçekleştirilmesi; istedik alışkanlıkların geliştirilmesi ve aklın doğru kullanılmasıyla gerçekleşir. Aristoteles, tam da bu noktada, aklın doğru kullanılmasının, zihnin geliştirilmesinin eğitim ile sağlanabileceğini savunmuştur. Bir başka ifadeyle, erdeme uygun alışkanlıkları geliştirmek eğitim vasıtasıyla mümkündür. Bireyin entelektüel yanını mükemmelleştirmek üzere tasarlanan eğitim, onların gelecekteki

eylemlerini ve düşüncelerini belirleyerek onları özgürleştirir. Özgürleştiren bir eğitim bireylerin akıl gücünü mükemmelleştiren, dolayısıyla insan doğasını mükemmelleştiren bir eğitimidir.

Özetle, insanın en büyük mutluluk kaynağı, temel ereğini gerçekleştirmesini sağlayan rasyonalitesindeki gelişimdir. İnsan, akli ve duyularının yardımıyla nesnelerin özelliklerini, birbirleriyle olan ilişkilerini ve bu ilişkilerdeki düzenlilikleri keşfedebilir, böylece evrendeki genel yasalara erişebilir. Dolayısıyla insan, zihnini kullanarak içinde yaşadığı fiziksel ve kültürel gerçekliği ve evrendeki düzenliliği kavrayabilir, evrensel hakikate göre yaşamını biçimlendirebilir, ahlaki olmayan istek ve arzularını akli ile kontrol edebilir, rasyonel tercihlerde bulunarak değerli ve anlamlı bir yaşam sürebilir. Kısaca, insan rasyonalitesini geliştirdiği ve akla uygun hareket ettiği müddetçe amacına uygun davranmış olur. Çünkü insanın en ayırt edici özelliği düşünmek ve bilmektir.

Aristoteles, bilgiyi, teorik ve pratik bilgi olarak iki ana kategoriye ayırır: Teorik bilgi, gerçeklik hakkında soyut ve teorik düşünceleri içerir. Bu tür bilgi, bilimsel ve felsefi araştırmalarla elde edilir. Matematik, fizik ve metafizik bu kategoriye girer. Pratik bilgi ise, günlük yaşamda uygulanabilir olan, ahlaki ve politik sorunları çözmeye yönelik bilgidir. Doğru davranışın öğrenilmesi ve siyasetin yönetimi bu tür bilgiyi kapsar. Bu bağlamda, insanın ahlaki (karakter) erdemler ve entelektüel erdemler olarak iki ana erdem kategorisi vardır: Ahlaki erdemler, adalet, cesaret, cömertlik, ölçülülük gibi erdemlerdir. Bu erdemler, doğru alışkanlıklar edinerek ve iyi davranışlar sergileyerek geliştirilir. Ahlaki erdemler, bireyin iradesi ve duygularının yönetimiyle ilgilidir. Entelektüel erdemler ise bilgelik ve bilimsel anlayış gibi erdemlerdir. Bu erdemler, eğitim ve düşünme yoluyla geliştirilir ve insanın akıl yürütme kapasitesini artırır. Ahlaki erdemler bireyin sorumlu bir vatandaş olarak gelişmesini sağlar, olasılıklı bilgi alanıyla ilgilidir; entelektüel erdemler ise bilim insanı olarak ya da filozof olarak kişinin kendini gerçekleştirmesini sağlar, kesin bilgi alanlarıyla ilgilidir. Bu erdemlere sahip birey evrendeki düzenliliği anlayabilir; arzularını, eğilimlerini kontrol edebilir; eylemlerini ve kararlarını akli temel alarak düzenleyebilir. Böylece insan gerçek manada insan olmaya yaklaşır (Aristoteles, 2022).

Eğitim, bu iki tür erdemi dengeli bir şekilde geliştirmeyi hedefler. Ahlaki erdemler pratiğe dayalıdır ve tekrar ederek öğrenilirken, düşünsel erdemler teorik düşünme ve bilgi birikimiyle gelişir. Aristoteles, eğitim sürecinde bu ikisinin birlikte ele alınması gerektiğini savunur. Diğer bir ifadeyle, Aristoteles, eğitimin hem teorik bilgiyi (entelektüel erdemler) hem de pratik bilgiyi (ahlaki erdemler) geliştirmesi gerektiğini

savunur. İyi bir eğitim, öğrenciyi hem soyut düşünme kapasitesine hem de günlük yaşamda doğru davranışları seçme yeteneğine sahip bir birey haline getirir.

**Öğretmen Rolü 1: Öğretmenin ahlaki (karakter) erdemler açısından rolü davranış ve alışkanlıklarıyla öğrencilere rol model olmak, bir başka deyişle iyi örnek olmaktır.*

**Öğretmen Rolü 2: Öğretmenin entelektüel erdemler açısından rolü öğrettiği akademik disiplin alanlarına hâkim olmak, bir başka deyişle entelektüel yanını geliştirmiş olmaktır.*

**İlke 2: İyi yurttaş anayasayı bilen ve anayasaya uyan yurttaşdır.* Aristoteles'e göre eğitim sadece bireyin gelişimi için değil, aynı zamanda toplumun iyiliği için de önemlidir. *Politika* adlı eserinde Aristoteles, eğitimin politik bir araç olduğunu ve iyi bir yurttaş yetiştirmek için gerekli olduğunu savunur. İyi bir toplumun temelinde erdemli bireyler ve iyi eğitilmiş yurttaşlar yatar.

Erdemli bir hayat için gerekli olan eğitim, devletin yönetim şekli ne ise ona uygun yaşamayı sağlayan yurttaş yetiştirmelidir. Aristoteles'e (2000:162) göre eğitimin amacı; "yurttaşların anayasaya uygun bir yolda yaşamak için eğitilmeleri(dir)...gördükleri öğrenim, onların bir oligarşide oligark, bir demokraside demokrat olarak yaşamalarını olanaklı kılmalıdır". Başka bir ifadeyle, erdemli bir hayat için gerekli olan eğitim, yönetim şeklinin ilkeleri göz önünde bulundurularak oluşturulacağı için yasalara dayanan bir eğitim söz konusudur.

İnsanın kendini gerçekleştirmesini, yetkinleşmesini sağlayacak olan devlet ve yaşadığı toplumdur. Platon gibi Aristoteles de eğitime ilişkin düşüncelerini devlet ve toplum felsefesi bağlamında ortaya koymuştur (Günay, 2018), onun da siyaset ve toplum anlayışı ahlak felsefesi ile yakından ilişkilidir; ancak Aristoteles, Platon'dan farklı olarak ideal bir devlet yaratmayı hedeflememiştir (Noddings, 2020). Aristoteles, bireyi toplumsal ve siyasal varlık olarak görür. Toplumsal bir varlık olduğu için ahlak olgusuna sadece devlette, toplumda ulaşabilir. Bu bakımdan devletin ereği; vatandaşlarının ahlakını olgunlaştırmak, şekillendirmek olmalıdır; devletin en temel görevlerinden biri yurttaşlarının eğitimi gerçekleştirme ve bu görevini erdemli yurttaşların yetişmesini sağlayarak gerçekleştirmelidir. Devletin varlığını sürdürebilmesi yurttaşların yasalara uymasını sağlamakla olanaklıdır (Aristoteles, 2000).

Aristoteles'e göre bireyin mutluluğu ve iyi yaşamı ancak iyi bir toplumda gerçekleşebilir. Bu nedenle, eğitim sadece bireysel değil, aynı zamanda toplumsal, kamusal bir meseledir. Devlet, vatandaşlarını erdemli bireyler haline getirecek şekilde

eğitmeli. Ona göre devlet ve toplum, “üyeleri üzerinde uygun biçimde yaptırım” uygulayabilir; toplumun iyiliği ve refahı tek tek bireylerden üstündür; iyi vatandaş devlete karşı sorumluluklarını bilen ve uygulayandır (Noddings, 2020:11). Bu, Aristoteles’in kendi sözlerinden de anlaşılmaktadır (2000:219):

...bir şehrin iyi olması, o anayasayı paylaşan yurttaşların iyi olmalarına dayanır ve bizim için bütün yurttaşlar anayasayı paylaşırlar. Öyleyse, soru bir adamın nasıl iyi olacağıdır? Elbette (yalnız teker teker yurttaşların değil) hepsinin birden iyi olmaları olanağı vardır ve bu daha iyidir, çünkü hepsi her birini zaten kapsar.

Görüldüğü üzere, Aristoteles devletin iyi olmasını yurttaşların iyi olmasına bağlamıştır. Yurttaşların iyi olması da eğitim ile mümkündür. Dolayısıyla, iyi insan ile iyi vatandaş, iyi vatandaş ile iyi devlet arasında karşılıklı bir ilişki vardır. Liberal eğitim görmüş akıl sahibi birey aynı zamanda devletin değerli bir yurttaşıdır. Bu bağlamda devleti yönetenlerin temel görevi çocukların eğitim işini tasarlamak ve düzenlemek olmalıdır. Böylece toplum için iyi vatandaş yetiştirmek mümkün olabilir. Erdemli, karakterli vatandaşlar yetiştirilerek aynı zamanda devletin politik hedefleri de gerçekleştirilmeye çalışılır. Bu yüzden çocukların eğitimi kamuyu ilgilendiren bir meseledir. Çünkü çocuklar geleceğin vatandaşları ve yöneticileridir. Yöneticiler; çocukları, gençleri erdemli birer yurttaş olarak eğiterek devletin sürekliliğini sağlayacaktır. Dolayısıyla, Aristoteles’in devlet ve eğitim anlayışı birbiriyle çok yakından ilişkilidir. Şunu da belirtmek gerekir ki; Aristoteles’in tasarladığı eğitim özgür vatandaşlar içindir.

**Öğretmen Rolü 3: Öğretmen toplumsal düzenin koruyucusu ve sürdürücüsü olma rolünü yerine getirmeli, devletin anayasasını benimseyecek öğrenciler yetiştirmelidir.*

**İlke 3: Eğitim, entelektüel konu alanlarını (gramer, retorik, diyalektik, aritmetik, geometri, müzik, astronomi) kendileri değerli olduğu için öğretmelidir.*

İnsan doğasının düalist yapısı bazı eğitsel sonuçlar da doğurmuştur. Bilgi teorik ve pratik bilgi olarak, sanatlar güzel sanatlar ve uygulamalı sanatlar olarak, eğitim ise liberal ve mesleki eğitim olarak ikiye ayrılmıştır. Teorik, güzel ve liberal olan şeyler, uygulamalı, pratik ve mesleki olan şeylerden daha üstün kabul edilmiştir. Aristoteles (2000), insana özgü etkinliğin düşünme olduğunu söyler. İnsanın düşünme kapasitesi ne kadar geliştirilirse o kadar mükemmel bir insan olur. İnsan için en değerli etkinlik düşünsel etkinliktir; teoridir. İnsanın mutluluğu ancak bilgelikle ve ruhun erdemlere ulaşmasıyla; bir başka ifadeyle, teorik etkinlikle mümkündür. Bu entelektüel-zihinsel gelişim için serbest zaman (leisure) çok önemlidir. Serbest zaman geçirmenin en değerli

yolu da düşünsel etkinlikler yapmaktır. Özgür insan serbest zamanlarında akli geliştiren, fayda amacı gütmeyen liberal konuları öğrenmelidir. Aristoteles'e göre teknik ve pratik etkinlik, teorik etkinlik kadar değerli değildir. Özgür insanlar entelektüel etkinliklerle meşgul olmalıdır. Aristoteles'in liberal eğitim anlayışı bizzat kendisi değerli olduğu için bilginin öğrenilmesi gerektiğini vurgular. Ona göre yarar gözetilerek yapılan faaliyet değerli değildir.

**Öğretmen Rolü 4: Öğretmen gramer, retorik, diyalektik, aritmetik, geometri, müzik, astronomi gibi liberal sanatlarda kendini geliştirmeli, bunları öğrencilerine aktarmalı, onların özgürleşmesine katkıda bulunmalıdır.*

Aristoteles'in tasarladığı eğitim çocukların yaşlarına göre değişiklik göstermektedir. 0-5 yaş arasındaki çocuklar oyun ve masallarla eğitilmelidir, bu yaşlarda çocuklar bedensel hareketler yapmaya yatkındırlar. 5-7 yaşları arasında ise çocuklara öğrenecekleri şeyler gözlem yoluyla öğretilir. 7-14 yaşları arasında moral değerlerin ve alışkanlıkların kazandırılması, okuma, yazma, hesap öğretilmesi yönünde eğitim verilir. Bu aşamada bedensel alıştırmalar ve hareketler yine önemlidir. Çünkü ahlaki değerler tekrar edilerek öğrenilir, alışkanlık haline getirilir. 14-21 yaşlarındaki bireyler ise astronomi, geometri, aritmetik, müzik, edebiyat, gramer, retorik, etik gibi entelektüel gelişimi amaçlayan disiplin alanlarını öğrenirler. 21 yaş sonrası gençlere mantık, metafizik, biyoloji, fizik gibi daha karmaşık konu alanları öğretilir (Aristoteles, 2000).

Görüldüğü gibi Aristoteles'in öngördüğü eğitim, beden eğitimi ile başlayıp alışkanlık edindirme, karakterin ve ahlakın biçimlendirilmesi ve rasyonalitenin geliştirilmesi ile devam etmektedir. Dolayısıyla önce beden eğitimi sonra ruh eğitimi söz konusudur. Bir başka deyişle eğitimdeki konular ve yöntemler yaşa göre ardışıklık göstermelidir. Konu ve yöntemdeki bu ardışıklık Aristoteles'in (2000:226) şu sözlerinde görülmektedir: “Çocuklarda doğumdan itibaren iştihâ gibi, tutku ve iradenin de bulunmasına karşılık, akıl yürütme ve zekâ büyüdükçe ortaya çıkar. Onun içindir ki, vücudun bakımı zihnin bakımından önce gelmelidir”.

Sonuç olarak, Aristoteles'in eğitim anlayışında akli bir potansiyel taşıyan bireyler gerekli alışkanlıklar ve karakter özellikleri için eğitilir; sonrasında bireyin özerkliğe sahip bir kişi olarak en iyi, en mükemmel davranışı bilinçli ve kendi arzusuyla gerçekleştirebileceğine inanılır (Frankena,1965). Onun realist eğitimi esasen zihinsel ve moral eğitimidir; devlet, bireylerin aklını geliştirmek suretiyle onları erdemli, ahlaklı, mutlu bir hayat için hazırlar (Uludağ, 2019; Reeve, 2006). Eğitim en genel anlamda bireyleri vatandaşlığa hazırlama, erdemli, karakter sahibi, görev ve sorumluluklarını bilen

insanlar haline getirme sürecidir (Reeve, 2006). Bu bağlamda Aristoteles'in eğitim anlayışında ahlak ve karakter boyutunun öne çıktığı açıktır. Nitekim eğitimcilerin en çok ilgi duydukları alan Aristoteles'in etik anlayışı olmuştur. Aristoteles çocukların olmaları gerektiği şekilde eğitilmeleri gerektiğini savunur, iyi karakter alışkanlıkları geliştirmeleri için özel olarak düzenlenmiş aktivitelerle çocukların etik davranışları tekrar edip, etik tepkiler ortaya koyup bunları alışkanlık haline getirmeleri gerektiğini vurgular (Noddings, 2020). Eğitim, iyi karakterler yetiştirirse iyi bir sosyal düzene hizmet edecektir; diğer bir söyleyişle, iyi yetiştirilmiş birey ile iyi yetişmiş vatandaş arasında çok yakın bir ilişki vardır (Ozmon ve Craver, 2003). Sonuç olarak, realist eğitim sadece disiplin alanlarında bir uzman yetiştirmeyi değil sorumlu bir vatandaş yetiştirmeyi de hedefler (Donskikh,2019).

Pragmatizm ve Öğretmen Roller

Pragmatizm tamamen yeni bir felsefi düşünce olmamakla birlikte, “klasik natüralizmin ve liberal dünya görüşünün, sanayileşme sonrası Amerikan ruhunda ortaya çıkan yeni bir versiyonu” (Cevizci, 2018:122) olarak kabul edilmektedir. Birinci Dünya Savaşı'nın ardından Amerika'da siyasal, sosyal alanda ve eğitim alanında çok sayıda reformlar gerçekleştirilmiştir. Pragmatizm bu dönemde Amerika'nın içinde bulunduğu bu reform durumunun ihtiyaçlarından doğmuş; mevcut sorunlara pragmatik felsefeye dayanarak çözümler üretilmeye çalışılmıştır (Güçlü,2019).

Pragmatizm; bireyin, gerçeği çevresiyle etkileşime girerek ve duyularıyla deneyimleyerek idrak edeceğini ortaya koyan bir felsefi akımdır (Güçlü, 2019). Bu kapsamda pragmatizm en geniş ifadeyle; “dünyanın, içindeki aktörden bağımsız olarak bilinemeyeceğini ifade eden bir felsefi gelenektir” (Legg ve Hookway, 2020:1). Evrensel ve değişmeyen gerçeklik üzerinde temellenen idealizm, realizm gibi geleneksel felsefi düşüncelerin aksine pragmatizm, doğrulanamayan spekülasyonları reddeder; varlık deney ile kanıtlandığı sürece gerçek kabul edilir (Cevizci, 2018). Dolayısıyla, pragmatizm, gerçekliği ve doğruluğu eylemin sonuçları ile değerlendirir (Günay, 2018). Dünya sürekli değişim ve oluş içindedir; öyleyse bilgi mutlak ve evrensel değildir (Bakır,2020). Bilgi deneysel tecrübeden gelmek zorundadır; birey bilgisini sürekli olarak deneysel, bilimsel pratiklerle elde eder (Kop, 2004).

Herhangi bir belirsizliği ya da problem durumunu çözüme kavuşturmak için geliştirilen düşünceler önceden belirlenmiş bir hedef doğrultusunda bilimsel metot

kullanılarak deneysel olarak test edilmeli, deney ve araştırmalarla, problem çözme yöntemiyle kanıtlanmalıdır (Gutek, 2017). Dolayısıyla, bilgi deneyimin sonucundaki öğrenmedir. Bilginin doğruluğu yaşamdaki problemleri çözmedeki katkılarında aranmalıdır (Dilekli, 2019); bir şeyin değerli olması onun kişisel ve sosyal gelişmeye katkıda bulunmasıyla ölçülür (Bakır, 2020; Sünney, 2018; Uludağ, 2019). Bilgi, faydalı ve işe yarar olduğu ölçüde doğru kabul edilir.

Pragmatizme göre; değerler yere, zamana, kültüre göre değişebilir. Bireyler bugün kendi deneyimlerine dayanarak gerçeğe ulaşacaklar ve buna bağlı olarak değerler benimseyeceklerdir (Doğan, 2003). Pragmatizmde ahlaki ilkeler ve değerler pratik sonuçları bakımından değerlendirilir. Bu bağlamda kültürü oluşturan unsurlar, gelenek ve görenekler de mutlak değildir, devamlı değişir (Dilekli, 2019). Değerler de değişim içinde olduğuna göre kültürel miras değerlerini kör bir biçimde kabul etmek yerine deneyimlerle test ederek ve yeniden yapılandırarak açıklığa kavuşturmak gereklidir (Ornstein ve Levine, 2008).

Pragmatizmin kurucusu olarak Charles Sanders Peirce (1839-1914) kabul edilmektedir. Matematik, fizik, astronomi ile de ilgilenmiş olan Amerika'nın özgün ve seçkin bir filozofu olan Peirce, pragmatizm terimini 1870'lerde kavramlaştırmıştır (Curren, 2009). Peirce *Pragmatizm nedir* adlı eserinde pragmatizmi bir anlam kuramı olarak ifade etmiş, pragmatizmin metodunun ana hatlarını ortaya koymuş ve pragmatizmin amacının problemleri çözmek değil, düşünceleri açık ve seçik hale getirmek olduğunu ileri sürmüştür. Ona göre felsefe ancak bu şekilde bir bilim olacaktır. Dolayısıyla Peirce için pragmatizm düşünceleri açıklığa ulaştırmayı hedefleyen bir düşünme yöntemidir.

Peirce, bireylerin deneyimleri sonucu şeylere anlam yüklediklerini; diğer bir ifadeyle sözcüklerin anlamlarını eylemden ya da deneyimden edindiklerini vurgulamıştır. Peirce'a (1905:162-163) göre;

deneme sonucu ortaya çıkmayan hiçbir şey davranış üzerinde hiçbir doğrudan etkiye sahip olmadığından, bir kavramın kabul veya reddedişinin ima edebileceği tüm kavranabilir deneme olguları kesin olarak tanımlanabilirlerse o zaman kavramın tam tanımı elde edilecektir ve kavramın içinde kesinlikle daha fazla bir şey yoktur.

Pragmatizme göre; bir kavramı anlamak eylemle, pratikle ilişkilidir; genel sonuçları veya etkileri bakımından sınanamayan düşünceler anlamsızdır. Çünkü bir kavramın anlamı, onun kavranabilir etkilerinde yatar. Düşünceler bir işlem tarzı ile ifade edildiğinde açık ve anlaşılır olurlar. Nitekim Peirce'ın (1878:266) en bilinen pragmatizm

ilkesi *Düşüncelerimizi Nasıl Netleştirebiliriz* adlı makalesinde belirtildiği şekli ile şöyledir: “Bir kavramın anlamına karar vermek için söz konusu kavramın doğruluğundan hangi anlaşılabilir sonuçların çıkabileceğine bakmak gerekir; işte bu sonuçların toplamı kavramın anlamını oluşturacaktır”. Dolayısıyla bir kavramın anlamı eylemde, eylemin sonuçlarında ortaya çıkar. Daha iyi bir ifadeyle, kavramın anlamı gerçek hayatta kişinin çevresiyle ilişkilerinde ortaya çıkar. Deneyimler ve eylemlerin sonuçları kavramın gerçek anlamını belirler.

Bir objeye ilişkin kavramlar sadece o objeye ilişkili olarak var olmakta ve bir kavramın sahip olduğu tüm anlam, kavram üzerinde yapılan çalışmanın pratik sonuçlarında yatmaktadır. Pierce’in (1878) pragmatist düşüncesinde, her anlam deneyimin ürünüdür. Bilgi deneye dayanmak zorundadır, gözlem ve deneyle doğrulanabilmelidir. Diğer bir ifadeyle, bilgi deneysel tecrübeden ortaya çıkmaktadır ve bu bilginin sonuçlarına ulaşmak için ise bilgiyi test etmek gereklidir. Düşünce deneyler yoluyla doğrulanmaktadır. Eğer düşünce sorun çözmede; bir başka söyleyişle, uygulamada işe yararsa doğru kabul edilir, işe yaramazsa o yanlış kabul edilir. Öyleyse Peirce’a (1878) göre bilgiye ulaşmanın tek yolu bilimsel yöntemdir ve felsefenin de bilimsel yöntemi kullanması gereklidir.

Pragmatizmin dünyada tanınmasını sağlayan ve öncülerinden biri olarak kabul edilen bir filozof da Peirce’ın çağdaşı olan William James’tir (1842-1910). O, pragmatizmin mevcut felsefi anlayışlara bir tepki olduğunu ifade etmiş ve pragmatizmi hukuk, sanat, bilim, devlet, etik gibi çeşitli alanlara uygulamıştır. Tüm bu alanlarda mevcut olan düşüncelerin tekrar incelemenden geçirilmesi gerektiğini ve uygulamada hangi sonuçları ortaya çıkardığını görmek için test edilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Peirce, pragmatizmi esas olarak bir anlam kuramı olarak görürken, kavramların anlamlarıyla ilgilenirken, James bir adım daha ileri giderek anlamlardan çok tepkilerle ilgilenmiştir. James’e (1907:29) göre “bir nesne konusundaki düşüncelerimizde kusursuz açıklığı elde etmek için, o nesnenin ne gibi tasavvur edilebilir pratik etkilerinin olabileceğini, ondan ne gibi duyumlar beklememiz gerektiğini ve ne tür tepkiler göstermeye hazırlanmamız gerektiğini göz önünde bulundurmalıyız”. Doğan’ın (2003:84-85) da belirttiği gibi “konu şimdi sadece ateşin altına konulduğunda elimin yanması değil ve fakat durum böyle ise ‘ne yapmalıyım, bir ateş gördüğümde nasıl tepki göstermeliyim’ sorusudur”.

James’e (1907: 30) göre; “felsefenin tek işlevi, bu veya şu dünya görüşünün gerçek olması durumunda, bunun insanlar için ne gibi kesin bir fark yaratacağını bulmak

olmalıdır”. Bu bağlamda onun bilgiyi sorunu çözme konusundaki faydasına bakarak tanımladığını belirtmek gerekir. Eğer bir kuram veya düşünce problem çözme konusunda yeterli değilse doğru değildir, ondan vazgeçmek gerekir; eğer sonuca götürmede işe yararsa doğrudur. Dolayısıyla, James (1907:34) bilgiyi verimli bir sonuca ulaşmada bir araç olarak görmüş ve doğruluk ile fayda arasındaki bu ilişkiyi *Pragmatism: A New Name for Some Old Ways of Thinking* adlı eserinde şu sözlerle ifade etmiştir:

Bizi bir deneyimden diğer deneyime rahatlıkla taşıyacak, güvenli bir biçimde işe yarayacak, kolaylık sağlayacak, emekten tasarruf ettirecek bilgi gerçek bilgidir. Bu bilginin araçsal olarak doğru olma durumudur... düşünceler ancak hayatın farklı yanlarıyla tatmin edici ilişkiler kurmaya yardımcı oluyorsa doğrudur... Bir şey faydalıdır çünkü doğrudur ya da doğrudur çünkü faydalıdır. Her iki cümle de aynı anlama gelmektedir.

Öncüleri-. Charles S. Pierce ve William James pragmatist felsefenin en önde gelen temsilcileri olmasına rağmen pragmatist düşünceyi eğitim alanına uygulayan ve eğitim felsefesi haline getiren isim John Dewey’dir.

John Dewey (1859-1952), klasik Amerikan pragmatizminin ve 20.yüzyılın en önemli filozoflarından biridir. Dewey, hem Peirce hem James’in deneysel ve bilimsel varsayımlarından etkilenmiş ve pragmatist bilgi kuramının gelişmesine katkıda bulunmuştur. Dewey, pragmatist düşüncelerini şekillendirirken Darwin’in 1859’da yazdığı *Türlerin Kökeni* adlı eserinde ortaya koyduğu evrim teorisinden ciddi biçimde etkilenmiştir. Hiçbir şeyin aynı kalmadığını, her şeyin değiştiğini savunmuştur. Benzer şekilde insan da tarihsel süreç içerisinde değişen bir varlıktır. Dewey (2004), idealist ve realist felsefenin insanın değişmez doğası, sabit bir özü olduğu anlayışına karşı çıkar; insan doğasını biyolojik organizma ile sosyal çevresi arasındaki karşılıklı etkileşiminin bir ürünü olarak görür. Bireylerin kişilik ve zekâ özelliklerinin değişmez ve sürekli şeyler olmadıklarını; aksine çevresel koşullarla olan temasın neticesinde farklılaşabilecek esnek özellikler olduğunu iddia eder.

Dewey (2004) geleneksel felsefi düşüncelerin varlığı değişmez kabul eden metafizik açıklamalarına, evrensel doğruluk iddialarına, geleneksel eğitimdeki var olan düalizme karşı çıkar: Düşünsel ve maddi olarak oluşturulan düalist gerçeklik yüzünden düşünceler hiyerarşik sıralamada en üstte yer alırken maddi dünyaya ait pratik şeyler en altta yer almıştır. Düşünsel ve tinsel olan genel geçer, değişmez kabul edilirken, maddi ve pratik olan gelip geçici, değişen bir düzen olarak görülmüştür. Bu metafizik görüşler ruh-beden, teori-pratik, liberal (entelektüel) eğitim-mesleki eğitim, güzel sanatlar-uygulamalı sanatlar, boş zaman-faydalı iş olarak gündelik yaşama ve eğitsel yaşama

uygulanmıştır. Ancak Dewey'e göre bu düalizme son verilmelidir. Her şeyin değiştiği, evrim geçirdiği bir evrende yaşayan birey, karşılaştığı değişim ve problemlerle ancak deneyle, uygulama ile baş edebilir. Teoriye ulaşmak deney ile mümkündür. Bu bağlamda Dewey'in Peirce ve James gibi deneyci bir epistemolojik anlayışı olduğu anlaşılmaktadır.

Dewey, diğer pragmatistlerden farklı olarak "pragmatizmin alanını genişleterek bir toplum felsefesi olarak benimsemiş" (Sünney, 2018:71), felsefi düşüncelerini esas olarak toplumsal bir kurum olan eğitimin problemleri üzerine yoğunlaştırmıştır. Noddings'in (2020:25) de vurguladığı gibi "Dewey için eğitim felsefesi, yaşamın felsefesidir". Eğitim felsefesinin Dewey'nin eğitim üzerine yaptığı çalışmalar sayesinde bağımsız bir disiplin haline geldiği söylenmektedir (Elias ve Merriam, 2005). Bu bağlamda, Dewey pragmatist eğitim alanına katkısı en büyük olan pragmatist düşünür olarak kabul edilmektedir. Öyle ki, pragmatist eğitim John Dewey'nin kendisi ile adeta özdeşleşmiştir; bu vesileyle bir felsefi düşünce olmanın da ötesine giderek eyleme dönüşmüş, toplumun ilerlemesini hedefleyen güçlü bir hareket olmuştur (Uludağ,2019). Dewey, pragmatist düşüncelerini bizzat eğitime uygulayarak eğitimde bir reform hareketi başlatmış, ilerlemeci hareketin (progressivist movement) de öncü ismi olmuştur.

Dewey (1859-1952), Chicago Üniversitesinde bir Laboratuvar Okulu (1896-1904) açarak teorisini uygulamaya geçirmiştir. Bu okulda gerçekleştirdiği incelemeler *Okul ve Toplum (School and Society)* kitabında yer almıştır. Laboratuvar okuldaki eğitim uygulamalarında öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına, aktif katılımına, yaşam becerileri kazanmasına, uygulamalı problem çözme öğrenmesine, okulun evin devamı olmasına, hayatta işe yarar bilgiler kazandırmaya, demokrasi ve toplumla bütünleşmeye yönelik bir eğitim anlayışına önem vermiştir.

Dewey'in pragmatist eğitim felsefesinin ilkelerini *My pedagogic Creed*, *Okul ve Toplum (The School and Society)*, *Çocuk ve Öğretim Programı (The child and the Curriculum)* *Nasıl Düşünürüz (How we think)*, *Demokrasi ve Eğitim (Democracy and Education)*, *Deneyim ve Eğitim (Experience and Education)* adlı eserlerinde bulmak mümkündür. *Demokrasi ve Eğitim* adlı kitabı eğitime ilişkin en geniş kapsamlı eseri olarak kabul edilmektedir. Dewey'nin görüşlerinden çıkarılan pragmatist eğitimin ilkeleri ve bu ilkelerin öngördüğü öğretmen rolleri şunlardır:

**İlke 1: Eğitim, deneyime dayanan bir gelişme sürecidir.* Dewey (2004), bireyi biyo-psiko-sosyal bir canlı olarak görmüştür. Gelişimsel olarak insan biyolojik, sosyal, duygusal, kişisel yönden devamlı bir büyüme halindedir. Bu büyüme ve gelişme sürecinde birey devamlı olarak çevresiyle etkileşim içindedir ve bu etkileşim devam ettiği

sürece büyüme devam eder. Daha iyi bir ifadeyle, bireyin sosyal, kültürel ve doğal çevre ile etkileşimi bir yaşama ve gelişme sürecidir.

“Gelişim yaşamın vazgeçilmez bir unsuru olduğu için eğitim de gelişme dönüktür; kendisinin ötesinde bir sonu yoktur” (Dewey, 2004:69). Eğitim sürekli bir gelişim ve büyüme sürecidir; eğitimin amacı da bu büyüme ve gelişme sürecini sürdürmektir. Eğitimin sürekliliğinin sağlanması için “yaşamın kendisinden öğrenme eğilimi ve yaşam koşullarının herkesin yaşarken öğrenmesini mümkün kılacak şekilde düzenlenmesi” gerekir (Dewey, 2004:66). Eğitim devamlı olarak süregelen değişim ve gelişimlere göre kişinin çevresiyle etkileşimini sürdürerek kendi deneyimlerinin birikimini ve sürekli yenilenmesini sağlayacak biçimde yapılandırılmalıdır.

Dewey (2021) deneyimi, bireyin çevresiyle etkileşimi olarak tanımlamıştır; eğitim ise bu deneyimlerin sürekli olarak yeniden yapılandırılmasıdır. Birey her etkileşiminde deneyim kazanır ve her problem durumuyla karşılaştığında yaşadığı güçlüğü aşabilmek için deneyimlerinden yararlanır. Diğer bir söyleyişle, insan deneyimlerine yüklediği anlamı öğrenir. Her yeni öğrenme de bir sonraki deneyimin anlamlandırılmasında etkili olur. Dolayısıyla eğitim, insanın deneyimlerine anlam vererek öğrenmesi demektir.

Ancak Dewey’e (2021) göre her deneyim eğitici değildir; bir deneyimin eğitsel olabilmesi demek, deneyimlerin sonuçlarının kişinin gelecek pratiklerini biçimlendirmesi, belirlemesi demektir. Diğer bir söyleyişle, eğitim bireyde sürekli bir gelişim arzusu yaratmalıdır. Örneğin, öğrenciler bir deneyim sonucunda yeteneklerini artırmış ve yeni deneyimlere girişmek için daha meraklı ve arzulu hale gelmişlerse, yeni amaçlar belirlemişlerse bu deneyim eğiticidir. O halde bireyin deneyim sonucu kazandığı “bilgi ve beceriler daha sonra gelecek durumları anlaması ve bunlarla etkin biçimde başa çıkabilmesi için bir araç olur. Yaşam ve öğrenme devam ettiği sürece bu süreç de devam eder” (Dewey, 2021:54).

Öte yandan, Dewey’e göre (2021) öğrenen için bir deneyim yaratılırken, öğrenenin etkileşim yaşayacağı çevre düzenlenirken ve materyal hazırlanırken bireyin mevcut kapasite ve ihtiyaçları da göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin, bebeklere besin olarak biftek verilmemesinin nedeni onun besin değerinin olmamasından değildir; aynı şekilde trigonometrinin de alt sınıflarda öğretilmemesinin nedeni o konunun değersiz kabul edilmesiyle ilgili değildir. Çünkü gelişmeyi, büyümeyi sağlayan konunun kendisi değildir. “Eğitici değeri, kendi tabiatında var olan veya öğrenen kişinin erişmiş olduğu büyüme safhasından bağımsız olarak mevcut olan hiçbir konu yoktur” (Dewey, 2021:56). Nitekim Dewey’e (2021:56) göre geleneksel eğitimdeki en büyük sorunlardan biri buydu:

“Belli konu ve yöntemlerin esasen kültürel veya zihinsel disiplin oluşturmak için geliştirici ve iyi olduğu düşüncesinin sebebi, bireylerin ihtiyaç ve kapasiteleri ile uyumlu olunması gerektiği gerçeğinin hesaba katılmamasıydı”. Dolayısıyla, problemin kaynağı; herhangi bir deneyim oluşturulurken asıl değerli olanı; yani öğrencilerin güçlerini ve amaçlarını dikkate almamaktır.

Geleneksel eğitim düşüncesinin varsaydığı şey; bireylerin, daha sonra gereksinim duyacakları konu alanlarını ve becerileri öğrenerek gelecek için hazırlanmış olmalarıdır. Bunun sonucu olarak öğrenmeler tesadüfi hale gelmişti, sadece şartlara uyum sağlayabilenler öğrenebilmişti. Üstelik bu konular “ilk öğrenildiği anda tecrit edilmiş olduğu için diğer deneyimlerden öylesine kopuktur ki; gerçek yaşam koşulları altında ortaya çıkamaz” (Dewey, 2021:58). Ortaya çıkabilmesi için öğrenildiği andaki şartların aynılarının mevcut olması gerekir. İlk öğrenildiğinde her ne kadar iyi öğrenilmiş olsa da bu öğrenmelerin gerçek anlamda çocukları geleceğe hazırladığını varsayıyor olmak deneyim prensipleriyle uyuşmaz. Oysa “her deneyim kişiyi daha sonra tecrübe edeceği daha derin ve kapsamlı nitelikteki deneyimlere hazırlamak için bir şeyler yapmış olmalıdır. Büyümenin, devamlılığın ve deneyimin yeniden yapılandırılması düşüncesinin tam anlamı budur” (Dewey, 2021:57). Bir başka söyleyişle, her deneyim yeni deneyimlere kaynaklık etmelidir. Öyleyse yapılması gereken şey; gelecekte işe yarayacak deneyimlerin şimdide kazandırılması için gerekli koşullar yaratılmasıdır; öğrenciler için deneyim yaratılacak koşullar hazırlanırken onların amaçlarını ve mevcut kapasitelerini anlamak sorumluluğu vardır. Daha iyi bir ifadeyle, öğrenciler için tasarlanacak eğitsel çevre onların mevcut deneyimleri, becerileri, kapasiteleri ve ihtiyaçlarıyla uyumlu olmalıdır.

Dewey (1902), *Çocuk ve Öğretim Programı (The Child and the Curriculum)* kitabında, eğitim sürecinde çocuğun ihtiyaçlarının ve deneyimlerinin dikkate alınması gerektiğine, öğrencinin bireysel deneyimleri ile öğretim programının içeriği arasında bir denge kurulması gerektiğine odaklanmıştır. Dewey’e (1902:9) göre, “çocuk, başlangıç noktası, merkez ve nihai hedeftir, onun gelişimi ve büyümesi ideal olandır”; dolayısıyla “asıl mesele çocuktur, kendisini gösterecek olan onun mevcut güçleridir; kullanılacak olan mevcut kapasiteleridir; gerçekleştirilecek olan mevcut tutumlarıdır” (1902:31).

Dewey (1902), çocukların eğitimde sadece pasif bilgi alıcıları olmadığını, aktif birer katılımcı olduklarını, onların doğal merakları, ilgi alanları ve bireysel deneyimlerinin eğitim sürecinin merkezinde yer alması gerektiğini vurgulamıştır. Ona göre, öğretim programı çocuğa uydurulmalı, çocuk öğretim programına uydurulmaya

çalışılmamalıdır. Çocuğun kendi içgüdüleri ve yetenekleri tüm eğitim için başlangıç noktasını verir. Dewey, öğretim programının, diğer bir ifadeyle eğitimde öğretilmesi gereken bilgi ve becerilerin eğitimdeki yerini kabul eder, ancak bu bilginin çocuğun doğal deneyimlerinden ve ilgi alanlarından bağımsız olarak verilmesine karşı çıkar. Ona göre, öğretim programı çocuğun dünyasıyla ve yaşamıyla ilişkilendirilmeli, çocuk ile öğretim programı arasında bir köprü kurulmalıdır. Ne yalnızca çocuğun ilgi alanlarına dayalı bir eğitim ne de sadece öğretim programını esas alan katı bir eğitim sistemi yeterlidir. Çocukların doğal merak ve deneyimlerinden hareket ederek, öğretim programının içeriğini onların anlayabileceği ve anlamlı bulabileceği bir şekilde sunmanın önemine vurgu yapar. Nitekim ona göre, eğitimdeki temel sorunlardan biri, öğretim programının çocukların günlük hayatlarından kopuk ve soyut bir şekilde sunulmasıdır. Oysa öğrenme, çocuğun deneyimleriyle bağlantılı hale getirildiğinde etkili ve kalıcı olur.

**Öğretmen Rolü 1: Öğretmen, öğretme faaliyet ve projelerini öğrencilerin mevcut deneyimlerine, ilgilerine, yeteneklerine ve kapasitesine göre oluşturmalıdır.*

**İlke 2: Eğitim, hayat sorunlarını çözmede yararlı olanı öğretmelidir.* Dewey de Peirce ve James gibi, doğruluğu, belirli bir sorgulama ve test etme sürecinin sonunda ortaya çıkan doğrulanmış inançlar olarak ifade eder. Bilgi bireyden bağımsız şekilde var olan bir gerçeklik durumunun bireyin zihninde temsil edilmesi değil, hakikatle verimli bir şekilde baş etmenin aracıdır. Ona göre bilmek deneysel bir süreçle ortaya çıkar ve yöntemi de bilimsel olmalıdır. Eğer bir kuram veya düşünce problem çözmede yeterliyse o doğrudur; eğer sonuca ulaştırma konusunda yeterli değilse o doğru değildir.

Dewey (2004), fayda gözetmeyen bir gerçeklik arayışının olamayacağını, her düşünme durumunun bizzat problem çözmeye ilişkin bir mesele olduğunu savunur. Dewey'in sorgulama kavramını *Mantık: Sorgulama Teorisi (Logic: The theory of Inquiry)* adlı eserinde görmek mümkündür: Sorgulamanın bir problemi fark etmekle başladığını ifade eder. Bundan sonra, unsurları tanımlayarak ve aralarındaki ilişkiyi ortaya koyarak problemi anlamak gerekir. Cevap aranacak somut bir soru ortaya koymak problem çözme sürecinde bir ilerlemeye işaretler. Bu soruşturma sürecinde kullanılan mantıklı düşünce formları ise problemi çözmede birer araçtır. Esasen, Dewey burada hayatın her alanında insanları yönlendiren bilimsel metod formlarının kullanıldığını vurgulamıştır. Dewey, 1910'da yayımlanan *Nasıl düşünürüz (How we think)* adlı kitabında ise problem çözmeye dayanan deneysel düşünme üzerinde durur ve bilimsel metoda dayanan düşünce ile hipotezlerden yola çıkarak belli tanımlara ulaşılabileceğini savunur. Dewey'e göre birey sadece bir problem durumu olduğunda düşünme ve zekâsını

kullanma gereksinimi duyar. O, düşüncelerin, bir sorun ile yüz yüze gelindiğinde bireyde ortaya çıkan huzursuzluğu gidermenin, merakı doyuma ulaştırmanın aracı olduğunu iddia eder. Diğer bir ifadeyle, deneysel bir araştırma sırasında düşünceler bireyi hedefe ulaştıran araçlardır. Dewey, akıllı insanların problemleri çözmek için bilimsel metodu kullandıklarını ve her bir problem durumundan elde ettikleri yararlı sonuçları gelecek tecrübelerinde işe koştuklarını vurgular. Dewey, problemin çözümüne ulaşırken kullanılan her bilimsel teoriyi, kuramı, düşünceyi, nesneyi birer alet olarak gördüğünden onun felsefi öğretisinin aynı zamanda enstrümentalizme (araççılık) dayandığı da söylenebilir.

Dewey'nin (2021) *Deneyim ve Eğitim* kitabında açıkladığı gibi, dünyayı tanımak devamlı yeni problem durumlarıyla yüz yüze gelmektir ve problemlerle başa çıkmak için bireysel aklı araç olarak kullanmaktır. Eğitimin amacı da çocukları diğer insanların da içinde var olduğu dünyada yaşamak için hazırlamaktır. Bunun yollarından biri çocuklara bilimsel olarak nasıl düşüneceklerini öğretmektir. Bilginin sistematik ve metodik bir şekilde kazanılması belirli bir yöntem gerektirir. Dewey (2021) insanların gündelik hayatlarında nasıl tecrübe edindikleri ile nasıl bilim ürettikleri arasında prensip olarak bir fark olmadığını belirtir. Her ikisi de temelde bireylerin devamlı olarak tecrübelerini yapılandırırken problem çözme durumlarıdır.

Bu bağlamda, “eğitim, hayata hazırlık değil hayatın kendisi olmalıdır” (Dewey, 1897:79). Okul ise gerçek yaşam problemlerinin karşılaştığı ve bunlara aktif ve sosyal bir şekilde çözümler bulunduğu bir mekân olmalıdır; böylece okul sadece geleceğe hazırlamaz; hayatın da tam olarak kendisi olur. Diğer bir ifadeyle; okul, bir sosyal yapıda hayatta kalabilmek için gerekli olan bilgi, beceri ve yöntemlerin kazandırılıp denendiği, bireyin günlük hayatını keşfetme olanağı bulduğu, toplumun kendisini yansıtan mekân olmalıdır. Okul, hayat ile içe içe ve hayatın sürdürüldüğü yer olmak durumundadır; çünkü okul toplumun küçük bir örneğidir. Okul aynı zamanda teori ile pratiği bir araya getiren, problem çözebilecekleri, araştırma yapabilecekleri etkinlikler sunan, toplumun ve bireyin aynı anda gelişmesine hizmet eden bir alandır.

**Öğretmen Rolü 2: Öğretmen, öğrenenin gündelik hayattaki ihtiyaçlarıyla ilgili problemleri çözme deneyimi kazanmasına yönelik etkinlikler ve projeler yaptırmalıdır.*

**Öğretmen Rolü 3: Öğretmen, öğrenme durumlarını bilimsel problem çözme yöntemini kullanarak yürütmelidir.*

**İlke 3: Eğitim, demokratik toplumun devamlılığını sağlamak için kültürel mirasın değerli unsurlarını öğretmelidir. Dewey, toplum ve eğitim arasındaki ilişki*

üzerinde de durmuş, eğitimin sosyal fonksiyonuyla yakından ilgilenmiştir. Dewey'e (2004:10) göre; "eğitim, yaşamın sosyal sürekliliğini sağlamanın araçlarından biridir". İnsan yaşamının sınırlı olması, birilerinin doğarken birilerinin ölüyor olması fikirlerin, bilgi birikiminin, deneyimlerin kuşaktan kuşağa aktarılması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. "Belirli bir toplumu oluşturan üyeler sürekli olarak var olabilselerdi eğitim sosyal bir ihtiyaç olmaktan çıkıp kişisel bir tercih boyutuna inebilirdi. Ancak böyle olmadığına göre eğitim bir zorunluluktur" (Dewey, 2004:11). İnsan, yaşamın sürekliliğini sağlamaya çalışırken devamlı olarak deneyimler elde eder, bu deneyimlerini kendisinden sonra gelen nesillere aktarmak ister. Dünyaya yeni gelmiş bireyler ise yardıma muhtaç haldedirler; başkalarının yardımını ve rehberliği olmadan hayatta kalamaz, varlıklarını sürdürmezler. Yeni doğmuş bu bireyler toplumun birer üyesi olabilmek için yetişkinlerin deneyimlerine, bilgilerine, yeteneklerine gereksinim duyarlar. Aksi takdirde içinde bulunduğu sosyal grubun kendine ait hayat tarzını sürdürmezler. Öyleyse "toplum da biyolojik yaşam gibi bir dönüşüm süreci geçirerek yaşamını sürdürür. Bu dönüşüm eylem, düşünce ve duygu alışkanlıklarının yaşlı kuşaklardan genç kuşaklara aktarılması aracılığıyla gerçekleşir" (Dewey, 2004:11). Bu aktarım ise eğitim ile gerçekleştirilir. Dolayısıyla eğitim; toplumun devamlılığını, yaşamın sürekliliğini sağlayan bir araçtır.

Toplumun sürekliliğini sağlayabilmesi için kültürel mirasın değerli unsurları eğitimde yer almalıdır. Nitekim Dewey'e (2004) göre okul, çocukların kültürel değerleri kazanmaları için oluşturulmuş özel bir çevredir. Okulun, kültürel mirası yeni nesle öğretirken onu basitleştirmesi, sadeleştirmesi ve dengelemesi gerekir. Basitleştirmek için toplumun ve kültürün belirli öğelerini seçerek onları çocukların kavrayabileceği şekilde bir araya getirir. Sadeleştirmek için değerli olan kültürel öğeleri seçer, topluma ayak bağı olan, değersiz unsurları eler. Okul basitleştirilmiş ve sadeleştirilmiş kültürel deneyimleri bir uyum içinde birleştirir ve dengeler.

Eğitim bireylerin sosyal hayata katılma becerilerini geliştirerek devamlı değişen doğal ve kültürel şartlara etkili bir şekilde uyum sağlamalarına yardımcı olur. "Eğitim vasıtasıyla, toplum kendi amaçlarını belirleyebilir, araçlarını ve kaynaklarını düzenleyebilir ve böylece gitmek istediği yöne doğru kendini şekillendirebilir" (Dewey, 1897:79). Dolayısıyla, eğitim bireylerin gelişmesini sağlayarak toplumu da düzeltip geliştiren, toplumun ilerlemesine ve devamlılığına hizmet eden bir araçtır.

Dewey, eğitim ve toplum arasındaki ilişkiyi tartışırken bilhassa demokrasi kavramı ve demokratik toplum yapısı üzerinde durur. Dewey, eğitim ve demokrasiyi, bireylerin hem toplumsal yaşamda aktif katılımcı olmalarını sağlayan hem de toplumsal

gelişimin devamlılığını mümkün kılan araçlar olarak görmüştür. Ona göre demokrasi, bireylerin eşit fırsatlara sahip olduğu, birlikte karar aldığı, çözüm ürettiği bir toplumsal düzeni ifade eder; eğitim de demokratik bir toplumun en temel aracıdır. Her birey, sosyal sınıf, cinsiyet, etnik köken fark etmeksizin, eşit eğitim fırsatlarına sahip olmalıdır. Bu eşitlik, bireylerin demokratik katılıma tam olarak dâhil olabilmeleri için hayati önem taşır. Eğitim yoluyla bireyler, sadece bilgi ve beceri kazanmaz, aynı zamanda eleştirel düşünmeyi, iş birliğini ve topluma katkıda bulunmayı öğrenirler. Bu doğrultuda sınıflar da, öğrencilerin birlikte çalıştığı, sorunları tartıştığı, çözümler ürettiği birer demokratik topluluk olarak işlev görürler. Böylece bireyler gerçek yaşamın demokratik süreçlerine hazırlanır; bu demokratik toplumun devamlılığı için son derece önemlidir.

Dewey'e göre, toplum çeşitli insan gruplarını barındırdığı için çocuklar diğer gruplardan gelen kişileri anlamada desteğe ihtiyaç duyarlar. Bu bağlamda demokratik, uyumlu, dengeli bir toplumun inşası için okul gençlerin birlikte çevreyi değiştirmelerini ve demokratik ilişkiler kurmalarını sağlamalı; bunun için de kültürü basitleştirme, sadeleştirme ve dengeleme görevini yerine getirmelidir. Dolayısıyla, okullar sosyal dayanışmanın üretildiği ve demokrasinin yaşadığı alanlar olmak durumundadır. Toplum demokratik ilkeler göz önünde bulundurularak yapılandırılmalıdır. Kültürel çeşitliliğe sahip olan bir toplumda okul, öğrencilerin diğer kültürlerden gelen öğrencileri anlayabilmesine ve takdir edebilmesine yardımcı olmalıdır. Bütünleşmiş ve demokratik bir öğrenme topluluğu olan okullar toplumun her kesimine açık olmalı ve tüm kültürler arasındaki kaynakların birbirleriyle paylaşılmasını teşvik etmelidir (Dewey, 2004).

**Öğretmen Rolü 4: Öğretmen, öğrencilerin kültürel mirasın değerli unsurlarını anlamalarını ve demokratik hayata etkin bir şekilde katılmalarını sağlamalıdır.*

**Öğretmen Rolü 5: Öğretmen, demokratik bir sınıf ortamı oluşturmalıdır.*

Natüralizm ve Öğretmen Roller

Natüralizm kendisinden önceki idealist, Tanrı merkezli düşünceleri reddederek ortaya çıkmış, bilimin en büyük bir güç olduğu dönemde insanı ve doğayı merkeze alan modern felsefeyi temsil etmiştir; realist felsefenin ilkelerini temel aldığı için realist felsefenin yeni bir versiyonu olarak da kabul edilmiştir (Uçak, 2018a).

Ortaçağdan modern zamana geçişle birlikte Tanrı merkezli anlayışın yerini insan ve doğa merkezli anlayış almış; doğaüstücülüğün yerini ise natüralizm (doğalcılık) almıştır. Francis Bacon, Thomas Hobbes, John Locke, David Hume gibi İngiliz

Aydınlanmasının düşünürleri ve d'Alembert, Voltaire, Diderot, Helvetius, Jean Jacques Rousseau gibi Fransız filozofları natüralizme katkıları olan isimler arasında gösterilir. Natüralizme göre gerçeklik doğanın kendisidir; diğer bir ifadeyle gerçeklik fiziksel dünyadadır. Evren ve doğadaki her şey belirli bir plan dâhilinde, bir neden-sonuç ilişkisi içinde gerçekleşmektedir. Doğa her şeyi açıklamak için yeterlidir. İnsan da bu doğanın bir parçasıdır; doğaüstü hiçbir bir yanı yoktur. Tek gerçeklik olan doğa, bilgi ve değer de kaynağıdır. Doğuştan getirilen hiçbir bilgi yoktur; bilgi, duyular ve deneyimler aracılığıyla, bilimsel metodoloji ile elde edilir. Değerler ise doğaüstü bir güçten değil kişinin çevresiyle etkileşiminden ortaya çıkmaktadır (Cevizci, 2018).

Öncüleri.- 16. yüzyıldan itibaren çeşitli düşünürlerin katkısı olsa da natüralizmin en seçkin temsilcisi olarak Jean Jacques Rousseau (1712-1778) gösterilmektedir.

Rousseau, 18. yüzyıl felsefesinin en önde gelen yenilikçi, özgürlükçü filozoflarından. Fikirleriyle sosyal, politik, ahlaksal düşüncelere etkili biçimde yön vermiş; akla ve otoriteye karşı duyguyu, medeniyete karşı doğanın savunuculuğunu yapmıştır. O, her tür beşeri ve maddi olgunun kaynağı olarak doğayı görmüş ve tüm fikirlerini doğallık bağlamında temellendirmiştir. Rousseau, aydınlanmaya getirdiği eleştiriler ve siyaset teorisi ile ortaya koyduğu etkili düşünceler bakımından aydınlanma filozofları arasında yer alır. Aydınlanma döneminde felsefe, din, siyaset ve ekonomiye ilişkin tüm problemler aklın ışığında tekrar ele alınmıştır. Rousseau bu dönemde aydınlanmayı natüralizm ile yorumlamış, fikirleri de Fransız İhtilalinin tohumları arasında gösterilmiştir (Bakır,2007).

Bilginin deneyden geldiği düşüncesini benimseyen Rousseau, erken dönemde bireyin iyiyi kötüyü ayırt edemeden insan kültürünün etkisinde kalmasının onun ahlakını bozduğunu onu doğadan kopardığını belirtmiş; kültürün bu etkisini kötülüğün kaynağı olarak görmüştür. Diğer taraftan, doğayı ise iyi ve saf olanın bizzat kendisi, doğallığı da bireyin özgür olduğu bir durum olarak kabul etmiştir. Doğal haldeki insanın tekrar doğaya dönerek özgürlüğüne kavuşacağını savunmuş, bunun doğayla etkileşime girip bireyin yeteneklerini geliştirmesiyle mümkün olacağını ileri sürmüştür.

Rousseau'nun siyaset, toplum, eğitim düşünceleri bakımından ün kazanmasını sağlayan en önemli eserleri şunlardır: *İlimler ve Sanatlar Hakkında Nutuk* (*Discourse on the Arts and Sciences*), *Siyasal Ekonomi Üzerine Tartışma* (*Discourse on Political Economy*), *İnsanlar Arasındaki Eşitsizliğin Kaynağı* (*Discourse on the Origin of Inequality*), *Toplum Sözleşmesi* (*The Social Contract*), *Emile ya da Eğitim Üzerinde* (*Emile or on Education*), *İtiraflar* (*Confessions*).

Rousseau ilk olarak 1749 yılında Dijon Akademisinin düzenlediği yarışmada *İlimler ve Sanatlar Hakkında Nutuk* adlı eseriyle birinci olmuş ve dikkat çekmiştir. Bu eserde bilim ve sanatların toplumu bozduğunu, toplumun ahlakını zedelediğini belirtmiştir. Rousseau'ya (1989:13) göre “ilim, edebiyat ve sanatlar insanları bağlayan zincirleri çiçeklerle örter; hür yaşamak için doğmuş görünen insanların damarlarında taşıdıkları hürriyet duygusunu söndürür; onlara kölelik hayatını sevdirebilir; onları medeni milletler dediğimiz kütleler haline sokar”. Onun aydınlanmaya ve medeniyete getirdiği eleştirilerin ana teması olan bu konu onun mülkiyet eleştirileri ile tamamlanır. Rousseau'ya (1995) göre, insanlar doğa durumunda özgürce yaşarken, birinin bir toprak parçasının etrafını çitle çevirip ‘bu benimdir’ dediği an insanda bozulma başlamıştır; bu kişi de medeni toplumun asıl kurucusu olmuştur. Bu bağlamda medeniyet doğadan kopuşun ve mülkiyet anlayışının ardından gelen toplumsal adaletsizliklerin, eşitsizliklerin de kaynağıdır.

Rousseau'ya göre doğa durumundayken özgür olan insanı uygar toplum köleleştirir. Uygar siyasal sistemler sosyal bilim, sanat, edebiyat gibi bilim alanlarıyla mülkiyet olgusunu teminat altına alırlar. Aslında bilim ve sanatlara karşı çıkmayan Rousseau, bunların uygar toplumda insanın iyiliği ve mutluluğuna değil yanlış amaçlara hizmet ederek kötülüğün kaynağı haline gelmesini eleştirmiştir. O, uygar toplumda aklın, bilimin, ilerlemenin önemsendiğini ancak duygudan, vicdandan yoksunluğun ortaya çıktığını, bu durumun doğal olanla ilgisinin olmadığını ifade etmiştir. Ona göre doğal olan iyi ve özgürdür. “Doğal insan kendisi için her şeydir; sayısal birliktir, mutlak bütündür, ancak kendisiyle ya da benzeriyle ilişkisi vardır. Uygar insan ise paydaya bağlı ve değeri bütünle, yani toplumla ilişkisi içinde olan yalnızca kesirli bir birliktir” (Rousseau, 2018:8). Rousseau'ya göre uygarlık doğa ve insan arasındaki dengeyi bozmuştur. Doğa durumunda gerçek bir eşitlik vardır, insanlar arasındaki farklılıklar birini diğerine üstün kılacak kadar büyük değildir. Medeni toplumda ise boş bir hukuk eşitliği vardır, eşitliği yerine getirmesi gereken araçlar zayıf olana haksızlık yaparak doğanın getirmiş olduğu eşitliği bozar.

İnsanlar Arasındaki Eşitsizliğin Kaynağı ve Toplum Sözleşmesi eserleriyle toplum, siyaset, özgürlük üzerine çok çarpıcı düşünceler ortaya koyan Rousseau'nun, çalışmalarını özellikle eğitim üzerine yoğunlaştırmasının ardından, eğitim, üzerinde önemle durulan popüler bir konu haline gelmiştir. O, insan doğasının eğitim ve toplumsal reformlar vasıtasıyla sınırsızca geliştirilebileceğini savunmuştur. Rousseau 1762 yılında yazdığı *Emile ya da Eğitim Üzerine* adlı eseri ile natüralist felsefenin eğitime nasıl

uygulanacağını göstermiştir. Bu kitap henüz pedagoji biliminin olmadığı bir zamanda günümüzde hala tartışılan yanlarıyla eğitim felsefesine ve eğitim tarihine yön vermiş, ilham kaynağı olmuş çok önemli bir eserdir. Martin ve Martin'in (2019) ifadesiyle *Emile* eseri Platon'un *Devlet* kitabından sonra eğitim alanında en büyük etkiyi yaratan diğer önemli eser olmuştur.

Rousseau, *Emile* adlı hayali bir erkek çocuğunun bebeklikten yetişkinliğe kadar nasıl eğitilmesi gerektiğini detaylı anlatmıştır. *Emile*'in eğitimini onun doğal gelişim aşamalarını göz önünde bulundurarak çeşitli evrelere ayırmıştır. *Emile* I. kitapta bebek, II. kitapta çocuk, III. kitapta ergenliğin başında, IV. kitapta ergenliğe girmiş, V. kitapta ise yetişkindir. Eğitimin amacı; *Emile*'i iyi, bağımsız, kendine yeten, mutlu, özgür bir birey yapmaktır.

Bu bölümde *Emile* eseri üzerinden Rousseau'nun eğitim anlayışının temel ilkeleri ve bu ilkelerin öngördüğü öğretmen rolleri ortaya koyulacaktır:

**İlke 1: Eğitim, insanı yozlaşmış toplumun etkilerden korumalıdır.* Rousseau'ya göre insan doğuştan iyi ve özgürdür; ancak toplum insanda bozulma sürecini başlatmıştır. Rousseau (2018:5), toplumun insan doğasını bozduğunu *Emile* kitabının daha ilk sayfalarında şu sözleriyle ifade etmiştir:

Her şey yaratıcının elinden çıktığında iyidir; insanoğlunun elinde bozulur. İnsanoğlu bir toprağı başka bir toprağın ürünlerini beslemeye, bir ağacı başka bir ağacın meyvelerini taşımaya zorlar; iklimleri, elementleri, mevsimleri birbirine karıştırır; karmakarışık yapar; köpeğini, atını, tutsağını sakatlar; her şeyi altüst eder, her şeyin biçimini değiştirir, biçimsizliği, aykırı yaratıkları sever; hiçbir şeyi hatta insanı bile, doğanın yaptığı şekliyle istemez.

Rousseau'ya göre (2018), insanın doğuştan getirdiği iki temel duygusu vardır: Öz-sevgi ve öz-saygı. Öz-sevgi (amour de soi), “bizim tutkularımızın kaynağı, tüm öteki tutkuların kökeni ve ilkesi, insanla doğup onu hiç bırakmayan tek kaynağıdır”; insan ve hayvanı kendi varlığını korumaya yönelten ve insanlık ve erdemin kökenini oluşturan en temel duygudur (Rousseau, 2018:284). Birey öz-sevgisinin sonucu olarak kendisine iyi gelecek olanı ister, varlığına, refahına zarar verenden kaçınır. Rousseau (2018:284) *Emile*'de bunu şöyle dile getirir: “Bize yarayanı arar, buluruz; bize yararlı olmak isteyeniyi severiz; bize zarar verenden kaçırız, ama bize zarar vermek isteyeniyi nefret ederiz”. Öz-sevgi, doğa durumundaki insanın kendi varlığına dair bir duygu durumu ve bu varlığı sürdürme arzusudur. Ayrıca öz-sevgi, doğal insanın doğanın bir parçası olduğunu fark etmesini, doğa ile uyumlu bir varlık haline gelmesini, doğanın bahsettiğinden daha fazlasını istememesini, sadece doğal gereksinimlerini karşılayarak doğa ile olan

birlikteliğini yeniden üretmesini sağlayan bir duygudur. Bu öz-sevgi, insanın kendisini başkalarıyla eşit görmesini ama asla üstün görmemesini sağlar; bu duygudan da merhamet duygusu türer. Ona göre; asıl mutlu, özgür, iyi, merhametli olan doğa durumundaki insandır; vahşi olan, özgürlüğü kısıtlanmış olan, hırslı, açgözlü, arzuları ihtiyaçlarından hep daha fazla olan ise medeni insandır. Diğer yandan, insanın toplumsallaşmasının, başkalarıyla etkileşim içinde olmasının sonucu olarak hayvanlardan farklı olarak insanda başka bir arzu doğmuştur. Bu arzu, öz-saygı (amour de propre)'dır. Medenileşen insan artık türdeşlerine geri dönüşü olmayan bir bağımlılık içerisindeki çünkü öz saygı doğmuştur. Her insanın kendinden başka herkesten daha iyi, daha üstün olma arzusu, saygın bir kişi olarak görülme isteği olarak tanımlanan öz-saygı ahlaki bozulmaya zemin hazırlayan sadece insana özgü, sonradan geliştirilmiş bir duygudur. Rousseau (2018:285) insanın toplumsallaşması ile ortaya çıkan öz-saygıyı şöyle ifade eder:

Kendini kendisiyle kıyaslayan öz-saygı ise hiçbir zaman hoşnut değildir; zaten hiçbir zaman da hoşnut olamaz, çünkü bu duygu bizi başkalarına yeğleyerek, aynı zamanda başkalarının da bizi kendilerine yeğlemelerini ister ki bu olanaksızdır. İşte sevgi dolu tutkular öz-sevgiden, kin dolu öfke dolu duygularsa öz-saygıdan böyle doğarlar.

Dolayısıyla, Rousseau'ya göre medenileşme yozlaşmanın en temel sebebidir: Diğer insanlarla yaşamaya başlamak ve bu yüzden ortaya çıkan yeni ihtiyaçlara uyum sağlamak insanda ahlaki bozulmayı başlatmıştır. Çünkü insan, bu yeni doğan arzusunun etkisinde kalarak doğuştan getirdiği iyiliğini ve duyarlılığını kaybetmiştir.

Eğitim ile yapmak istediği şey toplumsal yaşamın ve kültürün etkilerini en aza indirmektir; bu negatif bir yöntemle gerçekleştirilmelidir. Daha iyi bir ifadeyle, eğitim insanın doğuştan getirdiği iyiliğini ve özerkliğini korumak için negatif bir yöntem kullanmalıdır.

Negatif eğitim Rousseau'nun eğitim anlayışında çok önemlidir. Rousseau (2018:92), negatif eğitimi “tüm eğitimin en büyük, en önemli, en yararlı kuralı” olarak tanımlar. Bu yöntemle gerçekleştirilecek “ilk eğitim tümüyle olumsuz olmalıdır. Erdemi ve gerçeği öğretmek değil, yüreği kötülüğe karşı zihni yanlışla karşı korumak üzerinde yoğunlaşmalıdır” (Rousseau, 2018:93). Tıpkı bir bahçıvan gibi onun etrafındaki yabani otları ayıklamalı, güneşini suyunu almasını sağlamalıyız; o zaten doğasındaki iyilikten dolayı iyi olacak ve yolunu bulacaktır. Dolayısıyla, çocuklar, medeni insanın ve toplumsal hayatın etkilerinden uzak tutulursa zaten doğasına, eğilimlerine uygun olarak

iyi ve mutlu bir insan olacaktır. Çünkü zaten “doğa, onu insan olarak yaşamaya çağırır” (Rousseau, 2018:12).

Rousseau, Emile’i toplumsallaşmanın ürettiği zararlı etkilerden korumak için onun çevresini düzenler ve onu toplumdan uzak bir köyde büyütür. Toplumsallaşan uygar insandan ve bu insanın başkalarıyla etkileşimi sonucu ortaya çıkan hırslardan, hoşnutsuzluklardan, doymazlıktan Emile’i uzak tutarak, onun bu duyguları hiç tatmamasını, sadece doğasının gerektirdiği gibi iyi bir insan olmasını sağlamaya çalışır. Emile, “önce insan olacaktır: bir insanın olması gereken şey olmayı bilecek, hem de gerektiğinde kim olursa olsun fark etmeyecektir” (Rousseau, 2018:12).

Emile’in insan olabilmesi için öğretmen de belirli bir biçimde davranmalıdır. Çocuğa söyledikleriyle değil, yaptıklarıyla örnek olmalı, kendini sevdirmeli, dürüst davranmalı, ona karşı sert ve soğuk olmamalı ancak fazla yumuşak olup her şeye de göz yummalıdır, onu kötü ahlaklı kişilerden ve zarar göreceği ortamlardan uzak tutmalıdır.

Rousseau, Emile’in türdeşlerini seven, acıma duygusu olan, empati duyan, iyiliksever bir birey olmasını ister. Diğer bir ifadeyle, onun doğuştan getirdiği iyi oluşunu korumak ister. “Duyarlı ve merhametli olmak için, çocuğun kendisine benzeyen, kendisi gibi acı çeken, kendisi gibi acıları hisseden varlıkların bulunduğunu bilmesi gerekir” (Rousseau, 2018:300). Bunun için Emile’in eşitliği öğrenmesi gerekir. Rousseau, Emile’in gözünde bütün insanların ayırım yapılmaksızın eşit olması gerektiğini, bu eşitlik fikrinin onda gelişmesi için de Emile’e türdeşlerini sevmesinin öğretilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ona insan sevgisinin aşılması şu şekilde gerçekleştirilebilir (Rousseau, 2018: 305):

Kısacası öğrencinize tüm insanları, hatta insanların değerini azımsayanları bile sevmesini öğretin; hiçbir sınıfta yer almasın, ama kendisini tüm sınıfların içinde bulsun: Onun önünde insan türünden sevecenlikle, hatta acımayla söz edin, ama hiçbir zaman küçümsemeyle söz etmeyin. İnsan insanı hiçbir zaman küçültmez.

Rousseau’ya (2018:347) göre insan sevgisi adalet kavramıyla ilişkilidir; “içimizdeki insan sevgisi adalet sevgisinden başka bir şey değildir”. Fakat bu adalet duygusu insanda medenileşmeyle ortaya çıkan ve herkesten daha iyi, daha üstün olma arzusu olan özsaygının başka varlıklara yönlendirilmesi ile bir erdem haline gelebilir. “Adalet, insanların ortak iyiliğine en çok yardımcı olanıdır” (Rousseau, 2018:348). Bu yüzden Emile, başkalarının mutluluğu için çabalamalı, iyilik yapmalı, herkesin en büyük mutluluğa ulaşmasına yardımcı olmalıdır. “Bilge insanın kendi özel çıkarından sonra ilk

çıkartı budur; çünkü herkes, başka bir kimsenin değil, türünün bir parçasıdır” (Rousseau, 2018:348).

Bunun yanı sıra Rousseau (2018:305-306) çocuğun iyiliğini korumak için “gurura, rekabete, şan ve şöhrele, kendimizi başkalarıyla kıyaslamaya zorlayan” duygulara eğitimde hiç yer verilmemesi gerektiğini de belirtmiştir. Bu duygular kin ve öfkeye yol açan, insandaki sevgiyi sınırlandıran duygulardır. Rousseau çok tehlikeli olan bu tutkuların er ya da geç insanda ortaya çıkacağını bilir. Ancak bu duyguların bireyin içinde doğup gelişmesine yardımcı olmamak gerektiğini ifade etmiştir. Çocuk, diğer çocuklarla kıyaslanmamalı, rekabete, yarışmaya, kıskançlığa sürüklenmemeli, çocuğun kendi kapasitesini aşan ihtiyaçlar edinmesi önlenmelidir. Ona göre çocuğun ihtiyaçları kapasitesiyle orantılı olmalıdır.

Rousseau (2018) çocuğun doğuştan sahip olduğu özerkliğin korunmasını da önemser. Emile’i özgür, kendi seçimlerini yapabilen, eylemlerini özgürce ortaya koyan, kimseye muhtaç olmayan bir birey olarak yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Ona göre çocuk kimsenin otoritesine itaat etmemeli, özgür bırakılmalı, kendisini özgürce ifade etmesine izin verilmeli; çocuğa sürekli olarak ne yapması gerektiği söylenmemeli, ona görevlerinden önce hakları öğretilmelidir. Emile kır yaşamında büyürken henüz kendi kendine yeterli olmasa da toplumdan kısıtlanmış olsa da bu ona hissettirilmeyecek, öğretmen bir bağımsızlık yanılsaması yaratacaktır. Diğer bir ifadeyle, öğretmen, Emile’e sınırları iyi belirlenmiş bir özgürlük sağlayacaktır. Çocuğa emir vermeyecek ve yasaklar koymayacak; çocuk uygun olmayan isteklerde bulunursa çevreyi kontrol ederek ve maddi engeller çıkararak çocuğu belli bir biçimde davranmaya zorlayacaktır; böylece çocuğu özgür ve bağımsız hissettirecektir.

Emile bağımsız bir birey olabilmek için kendi aklının kılavuzluğunda bir yaşam sürmeyi de öğrenmelidir. Emile doğada yetişse de sonunda modern toplum içinde yaşamak zorunda kalacaktır. Emile’in “başkalarının fikirlerine kapılması, tutku ve hırslarının tuzağına düşmesi muhtemeldir” (Rousseau, 2018:351). İleride gireceği toplumun bu tehlikelerinden korunabilmek için Emile’in özerk bir insan olarak büyütülmesi önemlidir. Bunun için akli onun yol göstericisi olmalıdır. Örneğin, Emile kendi dinini de kendi seçecektir. Çünkü bu onun eğitilme biçimiyle son derece uyumludur. Belirli bir bilişsel düzeye ulaşana kadar Emile herhangi bir inanç sistemiyle karşı karşıya getirilmeyecektir. O, kendi düşünme ve muhakeme becerisini geliştirdikten sonra kendi değer yargılarını oluşturacak ve kendisi için en uygun dini bulabilecektir.

Özetle, Rousseau çocuğun doğuştan sahip olduğu iyi oluşunu ve özerkliğini negatif eğitim olarak tanımladığı öğretim yöntemi ile korumak istemiştir. Bunu çocuğun çevresini kontrol ederek ve onu toplumsal yaşamın olumsuz etkilerinden uzak tutarak gerçekleştirmeye çalışmıştır. Bir başka ifadeyle, Rousseau çocuğun doğasının gerektirdiği gibi bir birey olmasını sağlayacak bir ortam oluşturma, çevreyi çocuğa göre düzenlemenin önemini vurgulamıştır.

**Öğretmen Rolü 1: Öğretmen, eğitimin ilk aşamasında çocuğun doğuştan getirdiği iyiliğini koruyacak şekilde onun çevresini düzenlemeli, onu yozlaşmış toplumun kültürel etkilerinden uzak tutmalıdır.*

**İlke 2: Eğitimde insanın doğal gelişim aşamaları dikkate alınmalıdır.* Rousseau'ya göre çocukluk yaşamın açık seçik bir aşamasıdır, çocuk olmak doğal düzenin bir parçasıdır. Ona göre eğitim üç kaynaktan gelir: Doğadan, insanlardan ve şeylerden. Doğadan gelen eğitim bireylerin organlarının ve uzuvlarının gelişimi ile ilgilidir. İnsanlardan gelen eğitim ise mevcut içsel gelişimini nasıl kullanacağını çevresindeki insanlardan öğrenmesidir. Şeylerden gelen eğitim fiziksel çevre, objeler, eşyalar ile olan etkileşimden gelir; bu üçünün uyumlu olması gerektiğini ifade etmiştir. Doğadan gelen eğitimi değiştirmek olanaksız olduğuna göre insanlardan ve şeylerden gelen eğitimi doğadan gelen eğitim ile uyumlu hale getirmek gerekir. *Emile*'de eğitimin çocuğun doğasına uygunluğu en temel ilkelerinden biridir. “İnsanın, eğitim yerinde eğitilen bir at gibi, kendisi için eğitilmesi gerekir; onu, bahçesindeki bir ağaç gibi, kendi tarzında yetiştirmelidir” (Rousseau, 2018:5). Öyleyse eğitime yol gösteren bireylerin gelişim aşamalarıdır; eğitime ilişkin hedefler insanın doğasına uygunluğu bakımından belirlenmelidir. Bir başka ifadeyle, insan sadece hazır olduğunda öğrenebildiğinden eğitimde insanın doğal gelişim aşamaları dikkate alınmalıdır.

Bu bağlamda *Emile* öncelikle doğanın öğrencisi olacak, “derslerini insanlardan değil doğadan” alacaktır (Rousseau, 2018:135). Diğer bir ifadeyle, Rousseau onu insanın elinden çıkmış biri olarak değil aslında doğanın elinde yetişmiş bir birey olarak büyütmek ister. Rousseau için doğa tek başına iyi bir öğreticidir. Doğadaki düzene uygun eğitim en sade, en doğru eğitim olacaktır. Bu bağlamda;

Doğa, çocukların büyüüp adam olmadan önce onların çocuk olmalarını istiyor. Bu düzeni bozmaya kalkarsak, ne olgunluğu ne de tadı olan ve çürümekte gecikmeyecek turfanda sebzeler üretiriz: Genç bilginlere ve yaşlı çocuklara sahip oluruz. Çocukların kendilerine özgü görme, düşünme, hissetme biçimleri vardır; bunların yerine kendimizinkileri koymak istemekten daha akılsızca bir şey olamaz ve ben çocuğun on yaşındayken düşünme yetisine sahip olmaksızın, beş kadem boyunda olmasını yeğlerim (Rousseau, 2018:88).

Doğanın sunduğu eğitim ile insanların verdiği eğitim arasındaki fark şudur (Rousseau, 2018:288) :

Doğanın verdiği eğitim geç gelir ve yavaştır. İnsanların verdiği eğitim ise nerdeyse her zaman vakitsizdir. Doğanın eğitiminde duyular hayal gücünü uyandırır, insanların eğitiminde ise hayal gücü duyuları uyandırır ve onları erkenden etkin kılar. Bu durum, önce bireyleri, sonra da hatta tüm insan soyunu sinirlendirip zayıflatmaktan geri kalmaz.

Doğa durumundan toplumsal hayata geçilen modern toplumda Emile uygar zamanın doğal bir bireyi olacaktır. Bu amaçla toplumun sebep olduğu ihtiyaçları hissetmemesi için kırsal bir bölgede yetiştirilecek, sonra toplum ile karşılaşacaktır. İlk olarak Emile'in bebeklik ihtiyaçları zamanında ve yeterince karşılanacaktır. Çocukluk evresinde yalnızca doğayla etkileşim içinde olacak, çevresindeki objelerle ilişki kuracak, duyuları çeşitli fiziksel aktivitelerle geliştirilecektir. Örneğin, gözlerin gelişimi için resim yapacak, kulaklarının gelişimi için şarkı söyleyecek, yürüyüşlere çıkacak etrafına bakarak uzaklık tahminlerinde bulunacaktır.

Çocuğun vücudu ve duyuları geliştirildikten sonra zihin ve muhakeme gücünü geliştirme zamanıdır; Emile 12 yaşında akıl çağına gelmiştir. Bu akıl yürütebilme yaşıdır; bu evrede bilgi kazanma yetisi gelişmiştir. Artık doğa bilimleri zamanıdır. Emile çevresindeki objelerin fonksiyonlarını, bunlar arasındaki ilişkileri öğrenecektir. Doğal çevreyi, fenomenleri gözlemleyerek elde ettiği duyuları yavaş yavaş kavramlara(düşüncelere) dönüştürecektir. Ona bilgi verilmeyecek; onda öğrenme arzusu uyandırılacak, uygulama yoluyla bilimlerin bilgisini kendisinin keşfetmesi sağlanacaktır.

Şimdiye kadar Emile'in

vücudunu ve duyularını çalıştırmakla işe başladıktan sonra, zihnini ve düşünme yetisini çalıştırdık. Sonunda organlarının kullanımını yetilerinin kullanımı ile birleştirdik. Onu etkin ve düşünen bir varlık yaptık; geriye insan yanını tamamlamak için onu seven ve duyarlı bir varlık yapmamız ... kalıyor (Rousseau, 2018:270).

Ergenlik evresi olan bu dönemde Emile için duyguları olan bir birey haline gelme vaktidir. Rousseau, bu evrede Emile'in cinsel arzularını dizginlemek, dikkatini başka şeylere yönlendirmek ister. Çünkü Emile'i türdeşlerini seven, onlara merhamet duyan biri olarak yetiştirecek, toplumun kültürel bilgisini vererek onu vatandaşlığa hazırlayacaktır. Emile'in sevgi dolu bir insan olmasını, kendinden zayıf ve üstün olanlara karşı acıma duygusu geliştirmesini ister. Emile sevmeyi, merhamet etmeyi, iyiliği, adaleti, moral ilişkileri öğrendikten sonra topluma karışmaya hazır olacaktır.

Yetişkinlik evresinde öğretmeniyle seyahatler edecek, her türlü kitabı okuyacak, insanları, ülkeleri, dilleri tanıyacak, toplumun kültürünü öğrenecek, resim, müzik, edebiyatta kendi zevkleri, estetik duyguları gelişecektir. Seyahat bittiğinde Emile Sophie ile evlenecek, nerede mutlu ve huzurlu yaşayacaklarına karar verecekler, doğanın ilkelerine uygun olarak çocuklar yetiştireceklerdir.

Özetle, Rousseau bu düşünceleriyle aslında eğitimde çocuk merkezli anlayışın, zamanlamanın ve hazırbulunuşluğun önemini ortaya koymuştur. Diğer bir ifadeyle, Rousseau çocukluk kavramına ve gelişim dönemlerine, dereceli eğitime çok önemli bir vurgu yapmıştır. Çocuklar, doğasının vaktinden önce herhangi bir şeyle tanıştırılmamalıdır. Çocukluğun ne olduğunu anlamak, her gelişim dönemine uygun eğitimi tasarlamak gereklidir. Dolayısıyla, Rousseau'nun ilgilendiği; çocuğa ne öğretmeliyiz sorusu değil daha çok çocuğun hangi dönemde neyi öğrenmesinin onun doğasına uygun olduğu sorusudur.

**Öğretmen Rolü 2: Öğretmen, öncelikle çocuğu doğayla etkileşime sokarak onun doğal yeteneklerini geliştirmelidir.*

**Öğretmen Rolü 3: Öğretmen, çocuk iyiyi ve kötüyü ayırt edebildiği yaşa geldiğinde (12 yaş) ona gerekli olduğu ölçüde toplumun kültürünü öğretmelidir.*

**İlke 3: Çocuk, deneyim yoluyla öğrenmelidir.* Rousseau'nun eğitim anlayışında en önemli ilkelerden biri deneyim yoluyla öğrenmedir. Ona göre çocuk kitaptan bilgiyi pasif bir biçimde ezberlememeli, deneyim yoluyla bilgiyi keşfetmelidir; bu en iyi, en gerçekçi öğrenme yoludur. “Çocuklar söylemiş olduklarını ve kendilerine söylenmiş olanları kolayca unuturlar, ama yapmış olduklarını ve kendilerine yapılanları unutmazlar” (Rousseau, 2018:104). Çocuklara “sözlerle değil eylemlerle” ders verilmeli, onlar “deneyimin onlara öğreteceği hiçbir şeyi kitaplardan” öğrenmemeli (Rousseau, 2018:345). Dolayısıyla onların deneyimle öğrenebilecekleri şeyleri onlara öğretmeye gerek yoktur.

Öğretmenin anlatması öğrenme için doğru bir yöntem değildir. “İnsan anlatılacak olanları mümkün olduğunca eylemlerle anlatmalı ve yalnızca yapılamayacak şeyleri sözle dile getirmelidir” sözleri bu anlayışını yansıtmaktadır (Rousseau, 2018:236). Çünkü anlatmak çocuğun deneyimlemesine izin vermez. “Çocuğun tüm deneyimleri yaşamasını sağlayınız; yapabileceklerini yapsın, ötekileri tümevarım yoluyla bulsun; ben, ona sizin söylemeniz gerekiyorsa, bunları hiç bilmemesini yüz kere yeğlerim” (Rousseau, 2018:182), “bir şeyi, siz söylediğiniz için değil, kendisi anladığı için bilsin: Bilimi öğrenmesin, icat etsin” (Rousseau, 2018:212).

Emile deneyimler elde ederken bir hata yaparsa öğretmen cezalandırmayacak, ders vermeyecek, hatasını sözleriyle ve hareketleriyle yüzüne vurmayacak, eleştirip hatasını düzeltmeye çalışmayacaktır. O, Emile'in kendi hatasının farkına varabilmesi için ona süre tanıyacak ve öyle bir düzenleme yapacak ki Emile hareketlerinden doğan olumsuzluklarla karşı karşıya kalacak, cezasını kendi eyleminin doğal sonucu (doğal sonuçlar öğretisi) olarak yorumlayacaktır. Böylece Emile yapıp ettiklerinin sonucundan sorumlu olacak, bunlara katlanmayı öğrenecek, davranışının sonucundan öğrenecektir.

Rousseau, deneyimleyerek öğrenme süreci için başka önerilerde de bulunmuştur: Çocuğun beyni erkenden bilgiyle doldurulmamalı, anlayamayacağı uzun açıklamalar yapılmamalı, kısa ve anlaşılır cümleler kurulmalıdır. Çocuğun küçük oyunlarla, eğlencelerle ya da günlük yaşadığı olaylarla farkına varmadan, tecrübe edinerek öğrenmesi sağlanmalıdır. Öğrenme sürecinde öğretmen çocuğa öğrenmesi gerekenleri iş içinde gösterip yaptırmalı, çocuğun önceki deneyimlerini, öğrenmelerini kullanmalı, yeni edindiği bilgileri hayata geçirmesi konusunda çocuğu teşvik etmeli, dersi örneklerle süslemeli, çocuğa yapamayacağı ağır görevler yüklememeli, yapabileceğinden fazlasını ondan beklememelidir.

Deneyimleme sürecinde çocuk duyuları yardımıyla doğayla etkileşime girerek doğal bir süreç içinde bilgiyi keşfetmelidir. Doğayı anlamanın yolu duyumlardan geçer, duyumlar gerçekliğe ilişkin bilginin temeli durumundadır. Dolayısıyla eğitim doğrudan çevreyle kurulacak duysal etkileşime dayanmalıdır. Rousseau deneyim yoluyla öğrenmede duysal etkileşimin sağlanabilmesi için nesnelerin kullanımına da önem vermiştir. Örneğin, coğrafya dersinde küreler, haritalar yerine nesnenin kendisini göstererek işe başlamak gerektiğini vurgulamıştır:

Bir yere gezmeye gidilecektir; burada ufuk açık olduğu için güneşin batışı tam olarak görülür ve battığını belli eden nesneler gözlemlenir. Ertesi sabah, serin havayı solumak üzere, güneş doğmadan aynı yere yeniden gidilir. Güneşin uzaktan önüne attığı ateşten oklarla gelişini haber verdiği görülür” (Rousseau, 2018:212).

Çocuk deneyim yoluyla öğrenirken onun merakının uyandırılması ve ona gelişim düzeyine uygun olan doğru sorular sorarak problem çözmesine rehberlik edilmesi de son derece önemlidir. Çocuk, üstesinden gelebileceği sorunlarla baş başa bırakılmalı ve çözüm yolunu kendisinin bulmasına imkân tanınmalıdır. Rousseau, nesneleri çocuğa tam zamanında gösterdikten ve onun merakı yeterince uyandırıldıktan sonra “ona yanıtlaması için ipucu veren kısa ve özlü bir soru” sormak gerektiğini belirtmiştir (Rousseau, 2018:214). Bir başka söyleyişle, çocuğun ilgisi ustaca uyandırılmalı ve ona anlayacağı

düzeyde iyi ve dikkatli seçilmiş sorular sorulmalıdır. Örneğin “güneşin dün akşam buradan battığını, bu sabah da buradan doğduğunu düşünüyorum; bu nasıl olabilir?” şeklinde bir soru uygun olacaktır (Rousseau, 2018:214). Yöneltilen uygun sorular çocuğu kendi kendine düşünmeye ve sorunu çözmeye teşvik edecektir.

Sonuç olarak, Rousseau kitaplarda yer alan bilgileri ezberlemek ya da bir öğretmenin çocuğa anlatması yerine, çocuğun doğayla etkileşim kurmasını ve bizzat deneyim kazanarak bilgiye ulaşması gerektiğini savunmuştur. Deneyim yoluyla öğrenme Rousseau’nun eğitime ilişkin en önemli ilkeleri arasındadır.

**Öğretmen Rolü 4: Öğretmen, çocuğun deneyimlerinden öğrenmesine imkân verecek öğrenme durumları oluşturmali, onun hata yapmasına ve hatalarından öğrenmesine izin vermelidir.*

**İlke 4: Eğitim, çocuğun ihtiyaçlarını gidermede yararlı olanı öğretmelidir.* Rousseau’ya (2018:230) göre, bu neye yarar? cümlesi çocuğun öğrenme sürecine rehber olmalıdır; Emile ile öğretmenin “yaşamındaki tüm etkinliklerinde belirleyici olacak söz budur”; çocuğa yararlı olan şeyler öğretilmelidir. Çocuk bir şeyin yararlı olduğunu öğretmenin kurduğu uzun açıklamalardan, sözlerden öğrenemez; kendisi bizzat yaşayarak ve yaşadıklarından ders çıkararak öğrenir. Daha iyi bir ifadeyle, çocuk kendisine öğretilmek istenen şeyin yararlı olduğuna kendi deneyimleri sonucunda ikna olur.

Örneğin Emile oyun oynarken öğretmeni ile kaybolduğu bir gün yönünü bulmaya çalışırken astronominin yararını keşfedecek, “astronomi de bir işe yarıyormuş” diyecektir (Rousseau,2018:236). Emile okumaya gereksinim duyana kadar, okumanın faydalı olduğunu anlayana kadar kitap okuması için zorlanmayacaktır. O, 12 yaşına geldiğinde bir kitabın ne olduğunu bilecektir; okumanın kendisi için yararlı olduğunu keşfedene kadar okumayı bilmesine gerek yoktur. Nitekim Rousseau masalların sadece yetişkinler için anlam taşıdığını, çocukların deneyimleriyle ilişkilendirmediği için bir anlam taşımadığını ifade eder. Çocuğun saflığı ve doğallığını temel alan La Fontaine masallarında bile ahlaki kodlar çocukların anlayabileceği düzeyde değildir. Çocuklar, masallardaki ahlaki kodların sadece bir kısmını deneyimleri ile ilişkilendirerek belki anlayabilirler ancak çoğunu anlamlandıramazlar.

Rousseau’ya göre bir insan meslek seçiminde de yarar ilkesini göz önünde bulundurmalı, hayatta kimseye muhtaç olmamasını, bağımsızlığını korumasını, kendine yeten biri olmasını olanaklı kılacak olan bir zanaat de öğrenmelidir. Nitekim Emile için marangozluk zanaatını uygun görmüştür. Ancak meslek seçimi yapmak öğretmene değil

öğrenciye düşen bir görevdir ve öğretmen bu görevi yerine getirirken öğrencinin “hiçbir değeri olmayan işlere asla zaman harcamak istememesine”, ancak gerçek yararı olan, hem zihnini hem de bedenini kullanabileceği şeylere değer vermesine kılavuzluk etmelidir (Rousseau, 2018:262).

Öyleyse Rousseau’ya göre eğitim yaşam için yararlı şeyleri de öğretmelidir. Mesleki becerilere sahip olmak da gerçek hayatta çocuk için yararlı şeylerden biridir. O, Emile’e beceri kazandırarak onun gerektiğinde bu becerisiyle kendi parasını kazanmasını ve kimseye muhtaç olmadan hayatını geçindirmesini sağlamak istemiştir.

**Öğretmen Rolü 5: Öğretmen, bilginin gerçek hayatla bağıni kurmalı, çocuğun bilginin gerçek hayatta neye yarayacağını fark etmesini sağlamalıdır.*

Marksizm ve Öğretmen Roller

Marksist düşünce Karl Marx (1818-1883) ve Friedrich Engels’in (1820-1895) 19.yüzyıldaki çalışmalarına dayanmaktadır (Best, 2003). Marx ve Engels; felsefe, sosyoloji, ekonomi, politika, tarih, kültürel araştırmalar ve diğer birçok alanı kapsayan geniş bir sosyal teori ortaya koymuşlar (Joseph, 2006) ve sosyal yaşamın en ses getiren, en tartışmalı teorik analizlerinden birini geliştirmişlerdir (Watson, 2012). Onlar, kapitalist toplumun feodalizmden nasıl ortaya çıktığını, nasıl işlediğini ve kendi yıkımına nasıl sebep olacağını açıklamışlardır (Ollman, 2009). Marx ve Engels’e göre kapitalizm, üretim araçlarına sahip olan kapitalistler sınıfı ile emeğini satmak zorunda olan işçi sınıfı (proletarya) arasındaki çatışmaya dayanır ve iki sınıf arasındaki ilişkilerin analizi Marksizmin özünü oluşturur (Ollman, 1987).

Marx’ın en ünlü eserleri Komünist *Manifesto* (1848) ve *Kapital*’dir (1867-1894). Marx genç bir Hegelci olarak başladığı düşünce hayatına daha sonra Hegel’inkinin tam tersine olacak şekilde devam etmiş, Hegel’in akla verdiği ağırlığın aksine Marx olayların maddi koşullar yüzünden meydana geldiğini ifade eden kendi diyalektik materyalist felsefesini ortaya koymuştur (Wallace ve Wolf, 2018). Marx, Hegel’in idealist düşüncesinden devralarak geliştirdiği diyalektik düşüncüyü ayakları yere basar hale getirdiğini belirterek kendi felsefesini temellendirmiştir; böylece Marx, Hegel’in idealist diyalektik anlayışına materyalist bir boyut eklemiştir (Löwith, 2003). Böylece Marx, Hegel’in diyalektik düşüncesini sosyal değişim kuramıyla birleştirmiş ve diyalektik materyalizmi geliştirmiştir (Gutek, 2017).

Marx'ın felsefesi hem diyalektik hem de materyalisttir. Diyalektik düşünce, sosyal fenomeni sabit ve istikrarlı olarak değil, sürekli değişim içinde ve diğer sosyal, ekonomik ve kültürel faktörlerle etkileşim içinde görmesini sağlayan bir bakış açısidir (Small, 2017). Ayrıca Marx, maddi hayatı şekillendiren fikirlerden çok, sosyal koşulların insanların fikirleri üzerindeki etkisiyle ilgilenmiştir (Sarup, 1978). Tüm sosyal olayları tarihsel bağlamlarına yerleştirme eğilimi, ona olayları geçmişte, günümüzde ve gelecekte incelemek için bir perspektif sağlamıştır (Ollman, 2009).

Marx, materyalist bir içerik kazandırdığı diyalektik yöntemine, toplumu ekonomik ve siyasi açıdan analiz etmek için başvurmuş ve bu yöntem toplumun çözülmesi için kullanınca “tarihsel materyalizm” ve “diyalektik materyalizm” olarak da anılagelmiştir. Marx'ın toplum kuramının en belirgin özelliği; toplum değişirken kendi içindeki çelişkiler sebebiyle oluşan yeni toplumsal düzenin öncekini aşmış olması, ondan daha ileri olmasıdır. Diyalektik yöntemine göre, tez kendi içinde bulunan çelişkilerle antitezi oluşturur; tez ve antitez çatışınca yeni oluşan durum ise sentezi meydana getirir. Yeni oluşan bu durum bir öncekinden daha ileridir; artık onu aşmıştır.

Marx (2021) ortaya koyduğu sosyal teorisinde, toplumun evrimsel sürecini, üretim araçlarının mülkiyetine bağlı olarak oluşan üretim ilişkilerinin üretim tarzlarını da belirlemesi şeklinde açıklamıştır. Ona göre; toplumun bu evrimsel süreci üretim tarzlarının evrimidir; her bir üretim tarzı bir sonraki üretim tarzının kendi içerisinde gelişmesine sebep olur. Daha iyi bir ifadeyle, yeni ortaya çıkan üretim tarzı egemen olduktan sonra, bir diğer üretim tarzının ortaya çıkmasını sağlayacak çelişkileri de içinde barındırır. Bu bağlamda Marx'a göre toplum; ilkel komünizm, kölelik, feodalite ve kapitalizm evrelerini geçirmiştir. Her bir evrede üretim araçlarının mülkiyetinden ve bu üretimde ortaya çıkan artık değerın bölüştürölmesinden doğan bir eşitsizlik vardır; bu insanlığın her farklı döneminde üretim araçlarına sahip olup olmamaya göre ortaya çıkan bir durumdur.

Tarihsel materyalizmde Marx, üretim tarzı değiştiğinde bir toplum biçiminin nasıl diğerine dönüştüğünü ve değişen üretim güçlerinin üstyapının yeni yasal, politik ve kültürel kurumlarını nasıl şekillendirdiğini açıklamıştır (Watson, 2012). Örneğin, feodalizm kapitalizme doğru gelişmiş ve Marx ve Engels (2021) kapitalizmin sosyal sınıflar arasındaki iç çatışmaları ve çelişkileri içerdiği için kapitalizmin yerini zamanla sosyalizmin alacağını savunmuştur; O, proletaryanın egemen sınıflar tarafından sömürüldüğünü anladığında, sistemi yıkacağına inanmıştır. Nitekim Marx için kapitalist sistemin sonu zaten kendi varoluşunda mevcuttur.

Dolayısıyla, Marx'ın toplum çözümlemesi üretim tarzlarının evrimsel sürecini açıklamakla birlikte temelde üretim tarzının kendi içerisindeki çelişkilerini belirlemeyi hedeflediği söylenebilir. Ona göre; insanlık tarihi çeşitli çıkarlara sahip grupların çatışmasından ibarettir. Diğer bir ifadeyle; Marx, insanlık tarihini diyalektik yönden ele alarak birbiriyle çatışan ekonomik sınıfların sonu gelmeyen bir savaşı olarak görmüştür. Tarih boyunca üretim güçlerine sahip olanlar, bu güçlerden yoksun olanları devamlı olarak sömürmüştür, bu yüzden de çatışma kaçınılmaz olmuştur. Dolayısıyla toplumların gelişme sürecinde sınıflar arası mücadele en temel unsurdur. Kapitalist toplumda savaş, burjuvazi ve proletarya arasındadır. İşçi sınıfının iktidara gelip sosyalist ekonomiyi kurmasıyla komünizme doğru en önemli eylem de gerçekleşmiş olur. Sosyalist iktidarlar tüm dünyada kurulunca komünizmin üretim tarzı kapitalizmi yok edecektir.

Marx'a göre; bir toplumu anlamak için o toplumun alt yapısına ve üst yapısına bakmak gerekir (Best, 2003): Alt yapı (economic base), üretim güçlerini ve üretim ilişkilerini içeren üretim tarzını ifade eder. Üretim güçleri; bir malın üretilmesi için ihtiyaç duyulan her şeyi ifade eder. Üretim ilişkileri ise üretim güçlerine (araçlarına) sahip olan sınıf ile bu güçlere sahip olmayan sınıf arasındaki ilişkiyi ifade eder. Üretim biçiminin şekillendirdiği kültür, politika ve fikirler ise üst yapıdır (superstructure). Marx'ın analizine göre; bireylerin fikirleri ve inançları ekonomik faktörler tarafından belirlenir; bilinci etkileyen en önemli şey egemen olan üretim ilişkilerinden elde edilen tecrübelerdir. Marx, kapitalist üretim biçimlerinin insanın dünyayı ve toplumsal gerçekliği algılama ve anlamlandırma biçimini, düşünme ve yaratma biçimlerini etkilediğini savunur. Dolayısıyla, alt yapı olarak kabul edilen ekonomik koşullar sistemin üst yapısını belirler.

Marksist düşünceye göre; eğer bir grup üretim araçlarına sahipse, sadece ekonomik güce sahip değil; aynı zamanda siyasi güce sahiptir (Best, 2003): Çünkü devlet, toplumu burjuvazinin çıkarları doğrultusunda örgütlemeye yardım eden bir kurum olarak görev yapar. Kapitalist sistemin meşruiyeti ise işçi sınıfı insanlarını yanlış bilincin kurbanları haline getiren burjuvazi tarafından sağlanır ve sürdürülür. İşçi sınıfının eşitsizliğin doğası hakkında kendi ekonomik çıkarlarına uymayan değerlere, fikirlere ve inançlara sahip olduğu söylenir; çünkü onların fikirleri ve inançları medya, okul, din, ekonomik eşitsizliği adil ve haklı gören kurumlar tarafından manipüle edilir. Bu şekilde egemen sınıf, tüm toplumu kendi mülk edinme koşullarına uydurur, elde ettiği hâkimiyeti sağlamlaştıran ayrıcalıklı konumunu meşrulaştırır ve mevcut statükosunu sürdürür.

Marx'ın sınıf sömürsünü açıklamak için geliştirdiği “emek değer teorisi” ise şu şekilde açıklanabilir (Best, 2003): Marx'ın en etkili kitabı *Kapital*'in açılış bölümü Marksist analizde anahtar bir kavram olan “meta” hakkındadır. İnsanın herhangi bir yaratımı, bir “meta” (commodity) olabilir; meta hem bir kişinin metayı tüketmesine yol açan kullanım değerini hem de bir kişinin mala sahip olmak için vereceği parasal miktarı ifade eden değişim değerini içerir. İşçiler, herhangi bir metaya “değeri” koyan kişilerdir. Marx, sınıf sömürü teorisini bu fikirler üzerine kurar. Marx'a göre kapitalist toplum; fabrikaların, dükkânların ve ofislerin hükümete ait olmaktan çok özel mülkiyete ait olduğu bir toplum biçimidir. Kapitalizm içinde birkaç ekonomik sınıf vardır, ancak Marx sadece ikisi üzerinde durur: üretim araçlarına sahip olan burjuvazi ve olmayan proletarya. Bu iki grubun bir çıkar çatışması vardır. Kâr elde etmek için burjuvazi proletaryayı sömürmek zorundadır; proletarya ise kendi yaşam standartlarını iyileştirmek için burjuvazinin kârını işçilere aktarılmasını sağlayarak kendilerine ödenen ücreti artırmalıdır. Marx, burjuvazi ile proletarya arasındaki ilişkiyi sömürücü bir ilişki olarak görür. Ona göre; kârın kaynağı ancak emek gücünün sömürülmesinden gelebilir. İşçilere emek güçlerinin gerçek “değeri” ödenmez ve bu, Marx'ın sömürü ile kastettiği şeydir; işçiler bir metaya “değer” kazandırır; ancak kattıkları “değerin” yalnızca bir kısmını ücret olarak alırlar.

Marx'a göre emek, insan faaliyetinin özünü oluşturur; çünkü yalnızca insanlar düşünebilir ve dünyayı değiştirebilirler (Sarup, 1978). Marx, insanların kendilerini emek yoluyla gerçekleştirdiğine inanmıştır; ancak kapitalist ekonomi koşullarında çalışmanın ve emeğin köklü bir değişime uğradığını da gözlemlemiştir (Edgell, 2012): Endüstriyel kapitalizmin ortaya çıkmasından önce, iş, hayatta kalmak amacıyla temel ihtiyaçların karşılanmasını sağlayan bir insan etkinliği anlamına geliyordu. İşin evden ayrı bir yerde yapılan düzenli ücretli istihdamla ilişkilendirilmesi ise oldukça yeni bir olgudur. İşin anlamının değişmesiyle birlikte, bir insanın hayatındaki yeri ve işlevi de değişmiştir.

Marx'a göre iş, bir zamanlar insanlaştırma faaliyetiyken, kapitalizm ile birlikte çalışmanın yabancılaştırıcı koşulları altında insanlıktan çıkarmanın bir aracı olmaya başlamıştır (Akt. Sarup, 1978). Marx, işçilerin, kapitalist toplumda hayatta kalmak için üretim araçlarına (makineler, hammaddeler, fabrikalar) sahip olanlara emek güçlerini satmaktan başka hiçbir yolu olmadığından, kapitalistlerin onları hayatta kalmaları için gerekenden daha fazla iş yapmaya zorlayarak onlardan "artı değer" elde ettiklerini ileri sürmüştür (Ollman, 2009). Kapitalist ve işçi sınıfı arasındaki bu eşitsiz ilişki, Marx için kapitalist üretim tarzındaki çatışmanın ana sebebidir.

Marx, işçileri kapitalist üretim sistemi içinde kendilerini güçsüzleştiren bu çaresiz durumu ifade etmek için “yabancılaşma” (alienation) terimini kullanmıştır. Sanayinin gelişmesiyle birlikte iş, emekçi tarafından ev dışında bir yerde ağır çalışma koşulları altında yürütülen, emekçinin üretim üzerinde sınırlı özgürlüğü ve sınırlı kontrolü olduğu bir etkinlik haline geldi. Marx, üretim araçlarından yalıtılmış ve üretim ilişkilerinde ikincil bir yere sahip olan işçilerin yaratıcı olmasının imkânsızlığını savundu; ona göre bu koşullar altında, işçinin yabancılaşması zaten kaçınılmazdır (Marx, 2003). İşçiler, ürettikleri ürüne, yaptıkları işe, kendilerine ve doğal çevrelerine yabancılaşırlar. Diğer bir deyişle, işçilerin emeği bir meta haline gelirken, işçiler de üretim sürecinin nesnesi haline gelir; zihinsel ve yaratıcı güçlerini kullanamaz ve güçsüzleşirler (Ferretter, 2006). Sonuç olarak, kapitalizm bireyin kendisine yabancılaşmasına yol açar ve kişinin kendisini çok yönlü ve tam anlamıyla gerçekleştirmesini engeller.

Marx, doğrudan eğitime ilişkin bir eser ortaya koymamıştır. Ancak eğitim fikirleri genel teorisiyle birleştiğinde, Marx’ın kendine eğitici bir rol verdiği anlaşılmaktadır. Nitekim Small (2014:2) devrimci Marx’ın eğitici rolünü şu sözleriyle anlatmıştır: “Marx bizim için bir eğitimcidir. Bizi, kendi toplumumuz hakkında eleştirel düşünme kapasitemizi geliştirmeye ve özellikle okulun arka planına bakıp sosyal hayatın bu alanında gerçekte neler olup bittiğini anlamaya davet eder”. Dolayısıyla, Marksist eğitim, Marx’ın kapitalizm sonrası alternatif bir geleceği öngörmek ve gerçekleştirmek üzere bireylerin insanileşme kapasitelerini geliştirmek için ortaya koyduğu eserlerinin içeriğinden çıkarılabilir (Banfield, 2015).

Her bir üretim tarzı kendine özgü kurumlarını oluşturduğuna göre, bir başka söyleyişle, alt yapı üst yapıyı belirlediğine göre, doğal olarak her üretim tarzının da kendine özgü eğitim kurumları oluşmaktadır. Marx’ın eğitime ilişkin görüşleri, kapitalist üretim tarzının egemen kıldığı eğitim ve bu durumun üstesinden gelinmesini sağlayacak olan üretim tarzının eğitimiyle ilgilidir. Daha iyi bir ifadeyle, Marx’ın eğitim görüşlerinin kendi dönemindeki kapitalist toplum yapısına bağlı olarak ortaya koyduğu saptamalar olduğu söylenebilir. Buna bağlı olarak, Marksist eğitimin ilkeleri ve öğretmen rollerine ilişkin şu çıkarımlardan söz edilebilir:

* *İlke 1: Eğitim; insanın zihinsel, bedensel ve üretimsel yeteneklerini geliştirme sürecidir.* Marx’a (2021) göre; eğitim tüm yönleriyle gelişmiş insan yaratmanın tek yoludur. Marx’ın gelişmiş insan derken neyi kastettiğini anlamak için öncelikle onun insan doğası anlayışını anlamak gerekir (Small, 2017): Marx’a göre insan doğası sabit değildir. Onu incelemek ancak tarihini incelemek olabilir ve bu da toplumların gelişimini

ve üretim tarzlarını incelemek anlamına gelir. Nitekim üretim ve endüstri tarihi, “insanın temel güçlerinin açık kitabıdır” (Akt. Small, 2017). Marx sadece insan doğasının değiştiğine değil, aynı zamanda belirli bir şekilde değiştiğine inanır. İnsan doğası, insanın kendisi tarafından değiştirilir. Bu süreç, türlerin evriminden veya nesnelerin çevrelerindeki etkilerle değiştiği jeolojik süreçlerden oldukça farklıdır. Marx, insani gelişmeyi, gerek toplumun, gerekse tek tek insanların gelişimini, yalnızca koşulların sonucu olarak görmez. İnsanlar dünyayı etkiledikleri gibi, kendilerini de etkilerler; çevrelerini değiştirdikçe kendilerini de değiştirirler. Onlar hem yeni yeteneklere hem de yeni ihtiyaçlara sahip olarak gelişir ve daha karmaşık hale gelir. Marx'ın dediği gibi, “üreticiler ... kendilerini kendi içlerinden yeni nitelikler geliştirerek ve yeni güçler, yeni fikirler, yeni ilişki biçimleri, yeni ihtiyaçlar ve yeni söylemler geliştirerek dönüştürürler” (Akt. Small, 2017). Bu değişiklikler, insan doğasının kendisindeki değişiklikler anlamına gelir.

Öyleyse Marx’a göre insan doğası kavramı tarihseldir (Small, 2017). Bir toplumda ve bir dönemde tam insani gelişmeyi oluşturan şey, başka bir tarihsel bağlamda tam gelişmeyle özdeşleştirilemez. Bu nedenle, herhangi bir evrensel eğitim modelini ayrıntılı olarak ortaya koymak mümkün değildir. Modern toplum birçok yönden eski toplumlardan farklıdır, insani gelişme için yeni fırsatlar sunarken, bu fırsatların gerçekleştirilmesinin önüne de yeni engeller koyar. Herhangi bir eğitim planı, içinde bulunduğumuz durumun her iki yönüne de uygun olmalıdır. Bu durumda eğitimin genel amacı ise; insani güçlerin geliştirilmesi olmalıdır.

Döneminin sosyal olaylarını ve gelişmelerini çok iyi gözlemleyen Marx’ın eğitimle ilgili düşüncelerinin bilhassa Fransa ve İngiltere’deki yaşamı sırasında bu ülkelerdeki okulların mevcut durumunu gözlemlemesi ve bazı okumalar yapması neticesinde şekillendiği bilinmektedir (Kaymak, 2018). O, özellikle fabrikalarda çalıştırılan çocukların durumuyla ilgilenmiş, bunu Kapital’in 1.cildinde ele almıştır; ütopyacı sosyalist Robert Owen’den esinlendiğini de ifade eden Marx, Owen’ın eğitimle üretimin birleştirilmesi gerektiği düşüncesini benimseyerek kendi düşüncesini şöyle ifade etmiştir:

Robert Owen’ın ayrıntıları ile göstermiş olduğu gibi, gelecekteki eğitimin tohumu fabrika sistemi içinde atıldı ve ilk sürgünlerini vermeye başladı: bu eğitim sisteminde belli bir yaştan üstündeki bütün çocuklar için üretken çalışma ile eğitim ve jimnastik birleştirilmiş olacaktır; bu yöntem, sadece toplumsal üretimi artırmaya yarayan bir yöntem olarak kalmayacak, aynı zamanda bütün yönleri ile gelişmiş bir insan üretmenin de biricik yöntemi olacaktır (Marx, 2021:461-462).

Fabrika sahibi olan Robert Owen eğitimle özel olarak ilgilenmiş, işçilerin nitelikli bir işgücü olarak yetiştirilmesi gerektiğini savunmuş, daha üretken, daha zengin ve daha mutlu bir toplum için çok yönlü bir eğitimin herkes için zorunlu olmasını önermiştir. Owen (1995:11) bireyin gelişiminde eğitim ve sosyal çevrenin oldukça önemli olduğunu belirtmiş, kişinin iyi veya kötü olmasının nedeni olarak eğitimi göstermiştir:

En iyisinden, en kötüsüne, en cahilinden, en aydınlanmışına kadar her türlü genel karakter beşeri olaylar üzerinde etkisi olanların büyük ölçüde ellerinde tuttukları ve kontrol altında bulundurdıkları uygun araçların kullanılmasıyla herhangi bir topluluğa, hatta bütün dünyaya verilebilir.

Owen’a (1995:63) göre çok ufak farklar dışında insan doğası her bireyde aynıdır, bu doğaya kolaylıkla şekil verilebilir; iyi bir eğitimle “dünyadaki herhangi bir sınıfın çocukları herhangi başka bir sınıfın yetişkinlerini meydana getirecek şekilde yetiştirilebilir”. Bu doğrultuda eğitime ilişkin planlar, “çocukları en erken çağlarından itibaren her türlü iyi alışkanlığı edinecekleri şekilde terbiye etmek üzere düzenlenmelidir. Çocuklar daha sonra akla uygun şekilde eğitilmeli ve emekleri yönlendirilerek yararlı olmaları sağlanmalıdır” (Owen,1995:15). Owen (1995), küçük çocukların fabrikalarda çalışmasına karşı çıkmış, 12 yaşın altındaki çocukların çalışmaması gerektiğini, onların 12 yaşına kadar temel eğitimlerini tamamlamaları gerektiğini, bunun onların vücutlarını ileride onlardan istenecek olan işlere hazırlayacağını ifade etmiştir. Owen bu fikrini hayata geçirmiş, kendi iş yerlerinde çocukların hem eğitim almalarını hem de üretimde görev almalarını sağlamış, teorisini pratik hayata geçirmiştir.

Owen’ın eğitimle üretimin birleştirilmesi fikrinden etkilenen Marx’a göre; bu eğitim şöyle olmalıdır:

Birincisi: Zihinsel eğitim. İkincisi: Bedensel eğitim. Beden eğitimi okullarında ve askeri talimlerle verilenler gibi. Üçüncüsü: Bütün üretim süreçlerinin genel ilkelerini veren ve aynı anda, çocuğa ve gence bütün çalışma dallarındaki basit aletleri pratik olarak kullanmayı gösteren politeknik öğrenim” (Marx ve Engels, 2003:75).

Marx’ın eğitimin üretimle birleştirilmesi gerektiği düşüncesi alanyazında genellikle politeknik eğitim olarak anılmaktadır. Ozmon ve Craver (2003) Marx’ın diyalektik materyalizme dayanan politeknik eğitimi gerekli görmesinin sebebini şu şekilde açıklamıştır: Marx için burjuvazinin savunduğu eğitim işçileri burjuva çıkarlarına meydan okumaya isteksiz kılan dar bir endüstriyel eğitimdi; ekonomik sistemin işleyişindeki bilgisizliğin, proletaryayı esaret altında tutmanın bir yolu olarak

kullanılmaması için tüm üretim sürecinin işçiler tarafından tam olarak anlaşılması gerekiyordu.

Bu bağlamda Marx, bilhassa modern toplumdaki iş bölümünün ortaya çıkardığı sınırlı ve tek yönlü gelişimin üstesinden gelmek istemiş, bu sınırlı ve tek yönlü gelişime karşı koymak için bir düşünceler üretmiş, insanın bütünsel olarak geliştirilmesiyle ilgilenmiştir. Bu bütünsel gelişim ise her bir üretim alanının bir eğitim alanı veya okul olarak tasarlanmasıyla mümkün hale gelir. Marx’a göre;

herkesin başka işe meydan vermeyen bir faaliyet alanı olmadığı, ama herkesin hoşuna giden faaliyet dalında kendini geliştirebildiği komünist toplumda, toplum genel üretimi düzenler. Bu da benim için, bugün bu işi, yarın başka bir işi yapmak, canımın istediğince, hiç bir zaman avcı, balıkçı ya da eleştirici olmaksızın sabahleyin avlanmak, öğleden sonra balık tutmak, akşam hayvan yetiştiriciliği yapmak, yemekten sonra eleştiri yapmak olanağını yaratır (Akt. İnal, 2008).

Marx’ın eğitimde her çocuğun öğretim programının bir parçası olarak emeğe önemli bir yer verdiği söylenebilir. Emeğin esas olduğu politeknik eğitimde, çocukların kapitalist sistem içinde kendilerinin ürettiği değeri fark edebilmesi, yetenek ve ilgilerine göre çeşitli alanlarda uzmanlaşabilmesi ve bir işin tamamını anlayabilmesi beklenir. Nitekim Marx, “işçi sınıfı iktidara geldiğinde gerek teorik gerekse pratik teknik eğitim, işçi sınıfı okullarında uygun yerini alacaktır” öngörüsünde bulunur (Akt. Small,2017): Marx’ın öğrenmede teori ve pratiğin birleştirilmesi üzerindeki bu ısrarı onun praksis kavramına karşılık gelir. Daha iyi bir ifadeyle, bu praksis, Marx’ın “yalnızca üretim verimliliğine katkıda bulunan yöntemlerden biri olarak değil, aynı zamanda tamamen gelişmiş insanlar üretmenin tek yöntemi olarak” savunduğu politeknik eğitime karşılık gelir (Akt. Small,2017).

Toplumumuzda genellikle üretken emeğin eğitimde hiçbir rolü olmadığı varsayılır (Small, 2017): Bu varsayım, okulun toplumsal üretim dünyasından keskin bir şekilde ayrılmasının bir ifadesidir. Marx, bu ayrımın dezavantajlarının farkındadır ve pratik eğitim programında bunun üstesinden gelmeye çalışır. Onun üretken emeğe yalnızca eğitim sürecinin yanında değil, aynı zamanda içinde bir yer vermek istediği anlaşılmaktadır. Eğitim pratiği olarak öğretim, bazı bilgilerin bir kişinin zihninden diğerine aktarıldığı tek yönlü bir öğretim süreci değildir.

Marx’ın savunduğu politeknik eğitim; öğrencinin zihinsel, psikolojik, bedensel olarak gelişiminin yanında onun üretim süreçleri hakkında bilinçlenmesini de önemsemektedir (Gutek, 2017). Politeknik eğitim; politeknik kelimesinin de işaret ettiği gibi, teknoloji ile ilgili olup, geniş bir teknik hazırlık ve üretim süreçlerini ifade eder,

teorik ve pratik vurguları içerir; teori ve pratiğin bağlantısını sağlamak ve entelektüel ve fiziksel emek arasındaki farklılıkları önlemeyi hedefler (Ozmon ve Craver (2003).

Daha detaylı ifade edilecek olursa; politeknik içerikli bir eğitim öğrenciye üretim sürecinin ekonomik, teknik, teknolojik ve bilimsel temellerini uygulama yoluyla öğretme imkânı sağlayacak (Güçlü,2019), bireylerin ürettiklerine ve yaptıkları işe yabancılaşmalarını önleme görevini üstlenecek, eğitimi emekle birleştirecek, kapitalizmin sömürücü doğasına ilişkin genel bilinci artıracaktır (Cole, 2008). Diğer bir deyişle, eğitim ile ekonomik açıdan yarar sağlayacak olan üretici iş birleştirilir, birey yeteneklerini geliştirirken aynı zamanda ekonomik olarak değer taşıyan bir iş de ortaya koyar, toplumun ve üretim sürecinin bir parçası haline gelir. Öyleyse politeknik eğitimde uygulama ve kuram iç içedir ve eğitim üretim içindir; bu yüzden bütün eğitim faaliyetleri üretim için düzenlenmeli, eğitim ekonomik anlamda yarar sağlayacak üretici işleri merkeze koymalıdır (Anyon, 2011; Feinberg ve Soltis, 2009).

Marx ve Engels tarafından 1886 yılında İşçi Birliği tarafından Cenevre Toplantısına sunulan “Geçici Genel Konsey Delegelerine Talimatlar- Çeşitli Sorunlar” başlıklı belgenin “Çocukların ve Gençlerin Çalıştırılması” başlıklı bölümü, onun politeknik eğitime ilişkin görüşlerinin özeti gibidir: Buna göre (Marx ve Engels, 2003:75);

“Her çocuk ... 9 yaşından itibaren ... üretken bir işçi haline gelmelidir.”

“Hiçbir ana-babanın ve işverenin genç emek kullanmasına, eğitimle birleştirilmiş olması dışında izin” verilmemelidir”.

“Adım adım ilerleyen zihinsel, bedensel ve politeknik öğrenim kursları, genç işçilerin sınıflandırılmasına tekabül etmelidir. Politeknik okulların giderlerinin bir kısmı, bu okulların kendi üretimlerinin satışından karşılanmalıdır.”

“Ücretli üretken emeğin, zihinsel eğitimin, bedensel eğitimin ve politeknik öğrenimin birleştirilmesi, işçi sınıfını üst ve orta sınıfların düzeyinin çok yukarılarına çıkaracaktır.”

“9-17 (dahil) yaşlar arasındaki herkesin, gece işlerinde ve sağlığa zararlı işlerde çalıştırılmalarının yasa ile kesinlikle yasaklanması gerektiği açıktır”.

O halde Marx’ın, eğitim ve yaşamı bir bütün haline getirmek ve eğitimi hayata hazırlanmaktan ziyade hayatın içine sokmak istediği; böylece eğitim ve üretim arasında bir bağ kurmayı amaçladığı söylenebilir. Daha iyi bir ifadeyle, Marksist eğitim, bireyin zihin ve vücut gelişimini sağlamanın yanı sıra bireye üretim faaliyeti içinde mesleki becerileri de kazandırmayı ve insanı tüm yönleriyle geliştirmeyi hedeflemiştir.

Dolayısıyla onun eğitim anlayışına göre çocukluk hayattan bağımsız bir dönem değildir; çocuklar emek gücü olarak iş hayatında olmalıdır. Bunu Marx'ın (2021:461) şu sözlerinden de anlamak mümkündür: “Benim kesin kanım odur ki, becerikli işçiler yaratmanın gerçek sırrı işle eğitimin çocukluk çağından itibaren bir arada yürütülmesinde yatar. Doğal olarak, işin çok yorucu, bıktırıcı ve sağlığa zararlı olmaması gerekir. Ben kendi çocuklarımla, okul dışında, değişiklik için, hem çalışmalarını hem de oyun oynamalarını isterdim”.

Özetle, Marx'ın eğitim görüşünün kapitalist üretim tarzı üzerinden biçimlendiği anlaşılmaktadır. O, eğitimin emekle olan ilişkisini temel alan, diğer yandan çocuğun emeğinin sömürülmesini ortadan kaldıran, herkesin birer üretici olmasını sağlayan politeknik bir eğitimi savunmuştur.

**Öğretmen Rolü 1: Öğretmen, öğrencilerin kuramsal bilgiler öğrenmesiyle yetinmemeli, bunları üretimde kullanabilme becerisi de kazandırabilmelidir.*

**İlke 2: Eğitimin amacı; kapitalist düzeni değiştirecek özneyi yetiştirmektir.* Banfield'ın (2015) ifadesiyle; Marxist eğitimin amacı, devrimci özne üretmektir: Eğitim, sosyalist dönüşüm için çalışmak üzere insan kapasitelerinin inşasına yönelik kasıtlı ve bilinçli bir süreç olmalıdır. Özel bir meta olarak emek gücü gerçek bir umuda işaret eder. Çünkü emek gücü demek, bireyin düşünme ve yapma kapasitesi demektir; bu kapasite eğitim yoluyla geliştirilmeli ve beslenmelidir. Bu bağlamda eğitim devrimci bir kapasite oluşturma çalışması olarak konumlandırılabilir.

İnsanlık tarihi gibi eğitim alanı da bir sınıf mücadelesi alanı olduğuna göre; politik görev, “eğitimi hâkim sınıfın nüfuzundan kurtarmak[tır]” (Marx ve Engels, 2021:63). Öyleyse eğitim, işçilerin sömürü ve yabancılaşma yoluyla bir nesne statüsüne indirgendiklerinin farkına varmalarını, devrimci eylemi gerçekleştirebilmeleri için bir sınıf bilinci geliştirmelerini ve sınıfsız bir toplumun oluşmasını mümkün kılmalıdır (Sarup,1978). İşçi sınıfı materyalist bir bilinç kazanırsa, kendi dünya görüşünü değiştirerek dünyayı değiştirebileceğinin farkına varırsa, devrimci eylem mümkün hale gelecektir (Anyon, 2011; Feinberg ve Soltis, 2009).

Marx'ın eğitimi detaylı olarak ele almadığı, eğitime ilişkin çok fazla düşünce üretmediği bilinmektedir (Banfield, 2015; Ozmon ve Craver, 2003). Marksizmden oldukça etkilenen ve eleştirel pedagojinin en önde gelen ismi olan Brezilyalı eğitim filozofu *Paolo Freire*, sınıflar arasındaki tahakküm ilişkilerini analiz etmek ve toplumu dönüştürmekle daha fazla ilgilenmiştir. O, eğitimi ezen-ezilen ilişkisi bağlamında ele

almış ve eğitimi hâkim sınıfın nüfuzundan kurtarmak, dünyayı ve mevcut düzeni değiştirip dönüştürecek öznelere üretmek için eğitime ilişkin düşünceler geliştirmiştir.

Freire (2017), eleştirel pedagojinin temel eseri olarak kabul edilen *Ezilenlerin Pedagojisi* kitabında dezavantajlı grupların yani ezilenlerin baskılanması ve bilinçlerinin kontrol altına alınması sonucu içinde bulundukları koşulların farkında olmadıklarını ifade eder. Ezenler tarafından tahakküm altına alınan insanlar egemen sınıfın menfaatlerinin kendi menfaatleri olmadığını fark edemezler ve olan biteni doğal karşılarlar. Freire'ye (2017) göre bu bilinçsizlik yüzünden toplumda sessizlik kültürü varlığını sürdürür. Böyle bir dünyada bireyler özgür olmayıp, onları biçimlendiren etkileri göremezler. Artık onlar Freire'nin ifadesiyle insandışlaşmışlardır, her etkiye maruz kalabilecek birer nesnelerdir, edilgen varlıklardır. Kendilerine ve dış dünyaya yabancılaşmış, itaatkâr hale gelmişlerdir.

Toplumda ortaya çıkan sessizliğin oluşturulduğu en önemli yer evcilleştirilmiş eğitim kurumlarıdır. Freire (2017), bu evcilleştirmede ezenlerin en büyük ezme aracı olarak kullandıkları bu eğitim biçimini bankacı (yığmacı) eğitim modeli olarak tanımlar: Her grup için standart bir öğretim programı vardır; bu öğretim programı öğrenenleri içinde şekillendikleri sosyal dünyadan yalıtır ve o sosyal dünyayı yok sayar. Bir anlamda teori ile pratiği ayırır; gerçek hayattan uzak teorik bilgileri bireylerin zihnine doldurur. Bankacı eğitim modelinde eğitim bilgiyi aktarma hastalığından muztarıptır; aktarılan bilgiler sorgulamaya, eleştirmeye, araştırmaya açık değildir. Bu aktarım sürecinde eğitici aktiftir; öğrenciler ise pasif alıcılardır. Bankacı eğitimde öğretmen bilgiyi aktarır, açıklamalar yapar ve görevi öğrencilerin zihnini gerçeklikten koparılmış içeriklerle "doldurmak" tır. Öğretmen kapları ne kadar çok doldurursa, o kadar iyi bir öğretmendir. Öğrenci de ona aktarılanları ne kadar iyi ezberlerse, tasnif ederse o kadar başarılıdır. Bu bankacı eğitim, diğer adıyla yığmacı eğitim anlayışı zihinlere pratikten uzak teorik bilgilerin depolanmasını ve bireylerin her şeye boyun eğerek hale gelmesini sağlar. Öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendirmeyen bu eğitim modeli var olan düzeni açık bir biçimde destekler; baskıcı ve otoriterdir, dünyanın anlamlandırılmasını ve dönüştürülmesini istemeyen ezenlerin menfaatine hizmet eder.

Dolayısıyla, yaratılan bu eğitim sistemleri siyasal ideolojinin muhafaza edilmesi ve güçlendirilmesi için kullanılan güçlü bir araç (Durakoğlu, 2018), okullar ise eşitsizlik ve adaletsizlik üreten mekânlar olurlar (Yapıcı, 2019).

Freire'e (2017) göre toplumun dönüşmesi ve özgürleşmesi bireylerin nesne durumlarını fark ettiklerinde, baskı koşullarına karşı mücadele etmeye başladıklarında ve bu mücadeleyi kazandıklarında gerçekleşecektir. Bu, okullarda eleştiri kültürü ile

kişilerde bilinç kazandırma (conscientization) ve sonra praxis (praxis) ile, diğer bir ifadeyle, insanların üzerinde yaşadıkları dünyayı dönüştürmek için düşünme (reflection) ve eyleme (action) geçmesi yoluyla gerçekleşebilir. Dolayısıyla, ezilenlerin kendilerini özgürleştirmeleri için önce içinde bulundukları durumun nedenlerini anlamalı ve sonra bu durumu dönüştürerek kendi eylemlerinin temsilcisi olmaya başlamalarıyla gerçekleşecektir. Ezenler tarafından manipüle edilmek ve susturulmak yerine onlar artık kendi kararlarını verirler, kendi fikirlerini dile getirirler. Freire'nin (2017:49) *Ezilenlerin Pedagojisi* adlı kitabındaki cümleleri de bunu destekler niteliktedir:

Öğretmenler ve öğrenciler (önderler ve halk), gerçeklik karşısında ortak amaçlıdır ve her ikisi de sadece bu gerçekliği deşifre etme ve böylelikle gerçekliğin eleştirel bilgisini edinme görevinde değil, bu bilgiyi yeniden yaratma görevinde de öznelardır. Gerçekliğin bu bilgisine ortak düşünce ve eylem aracılığıyla ulaşırken, kendilerini bu bilginin sürekli yeniden yaratıcıları olarak keşfederler. Bu şekilde, ezilenlerin özgürleşme mücadelesinde bulunuşları, olması gereken şey haline gelecektir: Sahte katılım değil, yükümlülükleri olan bir girişim...

Freire (2017) ana akım eğitim modeli olan bankacı eğitim modeline karşılık eleştirel eğitimi destekleyen model olarak problem tanımlayıcı/ sorun merkezli eğitim modelini önerir: Problem tanımlayıcı eğitim modelinde ise eğitici yol göstericidir ve öğrenenler aktif olarak eğitimin her aşamasına katılırlar. Ayrıca öğrenenler yaşadıkları dünyadan soyutlanmazlar, aksine yaşadıkları dünya içinde eğitim alırlar. Ayrıca her toplumun problemi aynı olmayacağından toplumsal problemin etrafında eğitim şekillenir. İnsanları yaşadıkları dünya ile ele alır, çünkü bilinç ve dünya eşzamanlıdır.

Freire'nin (2017:57) ortaya koyduğu problem tanımlayıcı yöntemin en temel unsuru diyalogdur:

Diyalog aracılığıyla, öğrencilerin öğretmeni ve öğretmenin öğrencileri ortadan kalkar ve yeni bir terim doğar: Öğrenci-öğretmen ve öğretmen-öğrenciler. Öğretmen artık sadece öğreten değil, öğrencilerle diyalogu içinde kendisine de öğretilen biridir; öğrenciler ise kendilerine öğretilirken kendileri de öğreten kişilerdir. Böylece öğretmen ve öğrenciler, içinde herkesin büyüdüğü bir sürecin sorumluları haline gelirler. Bu süreçte "otorite"ye dayalı gerekçeler artık geçerli değildir: artık etki edebilmesi için otorite özgürlüğün safında olmalıdır, karşısında değil. Burada hiç kimse başkasına ders vermez, hiç kimse de kendi öğrenmiş değildir.

Diyalog olmadan bireylerin eleştirel bilinç kazanmaları ve özgürleşmeleri mümkün değildir (Freire, 2017): Diyalog aracılığı ile gerçekleştirilen eleştirel düşünüşsel (reflektif) düşünme ve eyleme geçme, tahakkümü ortadan kaldırmak için tek yoldur. Özgürleştirici eğitimin ana unsuru ve yöntemi olarak diyalog ve diyalojik yöntem dünyanın insanileştirilmesi için son derece gereklidir. Diyalog olmadan iletişim

olmayacağı için eğitim de gerçekleşemez. İnsanların önce içinde yaşadığı toplumu sonra dünyayı anlamlandırması, eşitsizlikleri fark edip bunlar üzerine düşünüp kendi sözlerini söyleyebilmesi ve bu dünyayı değiştirmek için eylemde bulunabilmesi için diyaloga girmesi gerekmektedir.

Freire (2017), öncelikle ezilenlerin ezildiklerini fark etmeleri, sonra bu durumu ortadan kaldırmak için harekete geçmeleri gerektiğini dile getirmiş, hem ezen hem ezilen açısından insanlaşmanın bu şekilde gerçekleşeceğini vurgulamıştır. Kimsenin bir diğerini özgürleştiremeyeceğini, insanların diyalog ve dayanışma ile kendilerini özgürleştireceğini vurgulamıştır. Freire ezilenler adına gerçeklik ortaya çıkmadan ve aktif bir düşünömsel (reflektif) düşünme olmadan insanların kendilerini dönüştürmelerinin imkânsızlığını da ifade etmiştir.

Freire'nin ezilenlerin pedagojisi olarak adlandırdığı bu özgün pedagoji bireylerin daha önce bilincinde olmadıkları hegemonik ilişkilerin ve baskılayıcı eğitimin sisteminin nesneleri olmaktan kurtularak özgürleşmelerini, birer özne haline gelmelerini ve dünyayı dönüştürmeye, insanileştirmeye muktedir olmalarını sağlar (Kellner, 2006). Ayrıcalıklı sınıflar tarih boyunca okullara hükmetmiş olsalar da eleştirel pedagoji bu egemenlik ve tahakkümü kaçınılmaz bir durum olarak görmez (Ornstein ve Levine, 2008). Eğitimin daha demokratik ve adil bir şekilde yeniden düzenlenmesiyle aynı zamanda toplumun da daha barışçıl olarak inşa edileceğine inanır; öğrencilerin eleştirel bir perspektif kazanmalarını, hem kendilerini hem yaşadıkları toplumu iyileştirmek için mücadele edebilecek güvene sahip olmalarını sağlayan bir eğitimden söz eder (Kincheloe, 2008).

Moss ve Lee'nin (2010) ifade ettiğı gibi; eğitim, öğretmenlerin ve öğrencilerin teori ile pratik, öğrenme ile toplumu dönüştürme arasındaki ilişkiyi fark edebilecekleri, üzerine düşünebilecekleri bir alan oluşturmali; okullar, okul içi uygulamalar, eğitsel içerikler, öğrencilerin toplumu daha özgür, daha hümanist, daha demokratik bir yapıya dönüştürmelerine fırsat verecek biçimde yapılandırılmalıdır. Böylece, bireyler üyesi olduğı topluma ve politik sisteme karşı sorumluluk duyarak gelişecek, eşitsizlikleri yok etmeye çalışarak toplumu sosyal adaletin, demokrasinin, hümanizmanın var olduğı bir yapıya dönüştürecektir.

**Öğretmen Rolü 2: Öğretmen, öğrenmeyi (kapitalist) toplumu dönüştürmek için kullanmalıdır.*

**Öğretmen Rolü 3: Öğretmen, öğrencilerin eleştirel bilinç kazanmalarını ve toplumu dönüştürmek üzere harekete geçmelerini sağlamak için diyalojik yöntem kullanmalıdır.*

Varoluşçuluk ve Öğretmen Roller

19. yüzyılda ortaya çıkmış olan varoluşçuluk, nesnel hakikate odaklanan felsefi düşüncelerin aksine, varlığın öznel veya kişisel yanlarıyla ilgilenen ve merkezine insanı yerleştiren modern bir felsefedir (Magrini, 2012). Varoluşçuluk, özellikle iki büyük dünya savaşından sonra Avrupa’da belirgin bir düşünce akımı olmuş, büyük bir felsefi üne kavuşmuştur (Bakır, 2020). Bu düşünce, ilerlemeye olan inancın kaybindan doğmuş, batı medeniyetinin ilerleme ve gelişmeye odaklanıp insanı ihmal ettiğini vurgulamıştır (Boos, 1970; Harper, 1955).

O’Neill (1964) varoluşçuluğu tanımlamanın zor olduğunu söylese de Ornstein ve Levine’e (2008:173) göre “hem çaresizliği ve hem umudu temsil eden varoluşçuluk hayatı kişisel bir şekilde inceleyen” bir düşünce akımı olarak ifade edilebilir. Noddings (2020:61) ise varoluşçuluğun tam olarak bir felsefi sistem olmadığını, her türlü düşünce ekolüne ve sistematik felsefeye karşı olduğunu belirtmiştir. Ornstein ve Levine’e (2008) göre varoluşçuluk sistemli olmaktan özellikle kaçınan bir düşünce akımıdır; bu sebeple varoluşçuluğu metafizik, epistemoloji, aksiyoloji, mantık açısından kategorize etmek zordur. Gutek (2017) de benzer şekilde varoluşçu düşünürlerin yaklaşım farklılıkları yüzünden varoluşçu düşüncenin sistemli bir hale gelemediğini, daha çok felsefi bir eğilim olduğunu ifade etmiştir.

Boos’un (1970) da vurguladığı gibi; gerçekten de bütün varoluşçu düşünürler herhangi bir şekilde etiketlenmekten kaçınır: Çünkü bu etiket bir “sistem” anlamına gelir. Tüm varoluşçu düşünce herhangi bir felsefe ya da sistem düşüncesini doğal olarak ortadan kaldıran öznellik ve bireycilik temeline dayanır; bu ilkenin kabulü aynı zamanda genel bir tanım önermesini de neredeyse imkânsız hale getirmiştir.

Bowers’a (1965) göre varoluşçuluk genel olarak bireyin felsefi, dini, politik, teknolojik bir sistem içine gömülmesine karşı bir tepki biçimi, bir isyan felsefesi olarak ifade edilebilir; diğer bir ifadeyle, varoluşçuluk insanları kolayca manipüle edilebilen ve kontrol edilebilen sayılara indirgeyerek onların insanlıktan çıkarıcı uygulamalara maruz bırakılmasına, ticari ve politik amaçlar için bir araç olarak görülmesine ve zihinsel farkındalıklarının kasıtlı olarak yok edilmesi gibi konulara tepki göstermiştir.

Bu yazarların açıklamalarının da gösterdiği üzere varoluşçuluk kolayca tanımlanacak bir felsefi yaklaşım değildir. Onu tanımlamaya çalışan düşünürler genel olarak onun şu özelliklerine dikkat çekmişlerdir:

Varoluşçuluk bilimsel yöntem gibi bir analiz metoduna sahip sistematik bir felsefe değildir; daha ziyade içinde kişinin varlığını sorguladığı bir var olma yoludur. Bu yolda birey için derin ve kişisel anlamı olan şeyler merkezdedir; bireyler, başkalarıyla da etkileşim kurarak kendi yaşamlarının anlamını aramaya çalışırken özgürlük, sorumluluk, ölüm, ıstırap, suçluluk ve otantik değerlerin insan yaşamındaki yeri ve anlamı gibi ortak temaları fark etmeye başlarlar (Malik ve Akhter, 2013).

Cevizci'ye (2018) göre; varlık ve bilgi anlayışından daha ziyade bir etik teorisi olarak anlaşılan varoluşçuluk, bireye kendini tanıması, olmak istediği kendini seçmesi yönünde yardım eder, kişinin kendini seçimleriyle yarattığı ve seçimlerinden sorumlu olduğu kabul edilir.

Bu bağlamda özgürlük de sorumluluktan ayrılamaz; insan sadece kendinden değil yapıp ettikleriyle diğerlerini de etkilediğinden aynı zamanda herkesten sorumludur. Dolayısıyla, birey tercihte bulunurken değer yaratır; bir anlamı ve amacı olmayan bu dünyaya anlam ve değer katar (Cevizci, 2018).

Varoluşçuluğun en belirgin özelliğinin ise varoluşu gerçekleştirmek olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, varoluşçulukta bireyin biricikliği ve özgürlüğü esastır. Varoluşçulara göre insanın önceden belirli bir özü, bir doğası yoktur; insan dünyaya atılmış bir canlı olarak yapıp ettikleriyle, özgür seçimleriyle kendini var eder; diğer bir ifadeyle, insan önce var olur, sonra seçimleriyle kendi özünü yaratır; dolayısıyla, kişi kendisinin mimarıdır (Flynn, 2006).

Buradan anlaşılıyor ki varoluşçular, Platon ve Aristoteles'in takipçileri tarafından yüzyıllardır savunulan insanın önceden belirlenmiş özü olduğu fikrini reddetmişler, insanın kendi istediği kişi olmakta tamamen özgür olduğunu savunmuşlardır. Dolayısıyla, insanın önce var olduğu, sonra kendi özünü yarattığı yönündeki bu iddia insanın özünün bireyden önce evrensel olarak var olduğu görüşüyle belirgin bir şekilde tezatlık gösterir.

Bowers'ın (1965) da vurguladığı gibi; kişinin yarattığı öz, kendi tercihlerinin ürünüdür ve bireyden bireye değişiklik gösterir. İnsan, hayatının her anında seçim yapma gerekliliği ile karşı karşıya kalır; bu yüzden ne karar vermenin yükünden ne de sonunda yapılan seçimin sorumluluğundan kaçamaz.

Öyleyse insan; özgürlüğe ve kendi özünü, kendi değerler sistemini, kendi ahlak anlayışını, kendi yaşam tarzını oluşturacak yeteneğe sahiptir. Boos'un (1970) ifadesiyle, insan özgürce seçimde bulunabilecek, hayatla cesurca, yaratıcı ve doğal bir şekilde yüzleşecek güçtedir; bu yüzden en yüksek, en iyi değerleri ve ahlakı ortaya çıkaracak olan

da insanın kendisi olmak durumundadır. Nitekim insan, ancak kendi yaşam tarzını seçme ve belirleme özgürlüğüne sahip olduğunda insan onuruna uygun bir hayat sürer.

Varoluşçuluk doğa kanunlarının varlığını ve doğada bir nedensellik olduğunu reddetmez, ancak evrenin yaratıcının eseri olmadığını, evrensel bir akıl tarafından oluşturulmadığını iddia eder. Diğer bir söyleyişle, dünyanın anlamı önceden belirlenmemiştir ve bu yüzden dünya kaçınılmaz bir şekilde anlaşılmazdır (Cevizci, 2018). Dolayısıyla, varoluşçu düşünceye göre dünyada bir amaç, anlam, akılsallık yoktur; dünya tümüyle saçmadır. İnsan ise anlamı olmayan bu saçma dünyaya anlam yüklemeye çalışma görevini yerine getirir (Cevizci, 2018).

Boos (1970), varoluşçuluğun bilgi görüşünü ise şöyle açıklamaktadır: Varoluşçu düşünce akla dayalı bir bilgiden ziyade tüm anlamın doğrudan kişisel deneyimin ürünü olduğunu kabul eder; bilgi bireysel tecrübeyle öznel olarak oluşturulur. Bu bağlamda varoluşçu düşünürler, gerçekliğin zihinsel yollarla kavranabileceğini varsayan akıl yürütme biçimlerine karşı çıkarlar; bireyler yaşadıkları deneyimleriyle gerçekliklerini kendi oluştururlar. Dolayısıyla, bilgi sübjektiftir; bilginin geçerliliği kişi açısından taşıdığı anlama ve değere bağlıdır.

Öncüleri.- Varoluşçu felsefe kapsamında değerlendirilen isimler Soren Kierkegaard (1813-1855), Martin Heidegger (1899 -1976), Karl Jaspers (1883- 1969), Martin Buber (1878-1965), Gabriel Marcel (1889-1973) ve Jean Paul Sartre'dır (1905-1980).

Bunlardan Hristiyan Soren Kierkegaard ile ateist varoluşçu Jean Paul Sartre'ın görüşlerinin varoluşa ilişkin iki farklı anlayışı temsil ettiği görülmektedir.

Soren Kierkegaard (1813-1855), varoluşçuluğun öncüsü olarak kabul edilen Danimarkalı bir düşünürdür. Sistemli bir filozof olmayan Kierkegaard birçok kişi tarafından sadece düşünür olarak nitelendirilmiştir. Sıkı bir Protestan olarak yetiştirilen Kierkegaard dine ilişkin ciddi tartışmalara girmiştir (Güçlü, 2019).

Kierkegaard, insanın varlığını, doğasını öznel bir biçimde yorumlamış, insanın seçimlerinde ve ne olmak istediği konusunda özgür olmasına önem vermiş, insanın doğuştan bir özünün olduğunu savunan idealizm ve realizm gibi geleneksel felsefi düşünceleri reddetmiş, kendisi Hristiyan olmakla birlikte paradoksal ve saçma olanı ve dolayısıyla insanın muhakemesinin dışında olanı anlamaya ve açıklığa kavuşturmaya çalışan kurumsallaşmış Hristiyanlığa, dinin değişmez kurallarına ve geleneklerine karşı çıkmıştır (Koirala, 2011).

O, en uygun inanma biçiminin kişinin öznel seçimlerine dayandığını ileri sürmüş, inancın soyut ve dışsal bir dinden değil öznel deneyimlerden kaynaklandığını ileri sürmüş, Hristiyanlığı öznel bir biçimde yorumlayarak kendine bir inanç yolu bulmuştur (Gutek, 2017).

Reneaux (1994) Kierkegaard'ın, varoluş meselesinin saf akılla, soyut düşünceyle anlaşılamayacağını iddia ettiğini belirtmektedir: Kişi varoluşu üzerine ne kadar düşünürse düşünsün onu gerçek manada kavrayamaz. Nitekim ona göre insan devamlı bir oluş ve değişim içinde olduğundan onu bir kategoriye sokmak imkânsızdır. Varoluş önceden verilmiş, tanımlanmış ve sona ulaşmış bir şey değildir; kişi de gerçeklik de devamlı değişir, sürekli olarak değişen birey önceden bilinemeyen bir yaşama doğru yol alır.

Kierkegaard'ın felsefesi üzerine geniş kapsamlı çalışmalar yapan Durmuş (2018) ve Çelebi (2008)'in de analizlerinden yararlanarak Kierkegaard'ın “öznellik olarak hakikat” fikri, buna bağlı olarak ortaya koyduğu yaşamın çeşitli safhaları, bu varoluş safhalarından ortaya çıkarılabilen varoluşçuluğun temel kavramları şu şekilde ifade edilebilir:

Kierkegaard'a göre; öznellik olarak hakikat öznel düşünüm (subjective reflection) ile birlikte değerlendirilmelidir. Bu tür bir düşünüm hem hakikat sorusuyla hem de kişinin hakikatle girdiği ilişkiyle ilgilenir. Diğer bir ifadeyle, öznel düşünümde hem kavramlar hem de kişinin bu kavramlarla girdiği ilişki üzerinde durulur; böylece hem sorunun ilgili olduğu şey hem de soruyu soran kişinin o şeyle girdiği ilişki sorgulanır. Dolayısıyla, öznel düşünüm ile birey de felsefi sorgulamanın içinde yer almış, birey hakikate varma sürecine dâhil edilmiş olur (Durmuş,2018).

Kierkegaard'ın kişinin kendi hakikatini oluşturma sürecini anlattığı *Yaşamın Safhaları* onun öznel refleksiyon kavramının ne olduğunun anlaşılması bakımından önemlidir. Ona göre yaşamın safhaları üç şekilde ele alınır: Estetik Yaşam, Etik Yaşam ve Dini Yaşam.

Bireyin her safhadaki var olma biçimi ise şöyle açıklanabilir (Kierkegaard, 1988): Estetik yaşamda birey, haz peşinde olan, arzularının esiri olan, şuurulu ve özgür seçim yapamayan bir kişidir. Estetik bireyin ahlaki sorumluluk ve ödev bilinci yoktur; onun için önemli olan sadece haz almaktır. Birey sadece yaşadığı andaki hazzı odaklanır, geçmiş ve gelecek üzerine hiç düşünmez. Kişide hazzı karşı doymayan bir istek vardır, bu haz alma isteği bireyde artarak devam eder. Ancak devamlı olarak yenilenen haz her defasında kişide acı ve sıkıntıya sebep olur. Bu acı ve sıkıntıdan kurtulmak için birey

yeniden arzularının peşinden gider. Eğer bireyin duyduğu acı ve yaşadığı sıkıntı çok şiddetli bir hal alırsa kişi sığrama yaşayarak etik yaşama ya da dinsel yaşama geçiş yapabilir; bu sığrama bireyin kendi seçimidir.

Kierkegaard (1988), etik varoluş alanını ise şöyle açıklar: Yaşamın bu safhasında birey yüksek farkındalığa sahiptir, bilinçli bir şekilde kendini seçmeye çalışır. Etik yaşamın en temel amacı; toplumsal ödev ve ahlaki sorumlulukları yerine getirmektir. Bu bir anlamda kişinin kendini seçmesi, ben olma ödevini yerine getirmesi anlamına gelir. Dolayısıyla, etik yaşamdaki birey ahlaki olanı seçer ve toplumsal sorumluluklarını yerine getirir. Birey diğerlerinin de topluma karşı sorumlulukları olduğunu bilir; kendisi de bu yükümlülükleri yerine getirirken seçimde bulunur ve seçimlerinin başkalarını da etkilediğini bilir. Dolayısıyla, birey hem kendi benliğini hem de ötekinin benliğini belirlemiş olur.

Bu etik yaşam safhasında özgürlük ve seçim yapma belirleyici kavramlar olarak öne çıkar. Özgürlük etik varoluşun gerçekleşebilmesi için temel koşuldur. Estetik yaşamdaki birey, özgürlüğünü özgür olmamayı seçerek kullanır ve ben olabilmeyi ortadan kaldırır; etik yaşamdaki birey ise bu özgürlüğü ahlaksal benliğini oluşturmak ve kendisini belirlemek için kullanır. Bu durumda kişinin benliğini oluşturabilmesi için seçim yapması özgürlük anlamına gelmektedir. Öyleyse etik varoluş alanında birey özgürlük, seçim yapma ve sorumluluk kavramlarına sahiptir (Çelebi, 2008).

Dini varoluş alanı ise şu şekilde açıklanabilir (Kierkegaard, 1988): Dini yaşam akıl dışıdır. Bu varoluş alanını akılla açıklamak imkânsızdır; ancak imanla açıklanır. Burada bireyin sadece Tanrı'ya karşı sorumlulukları vardır; toplumun bireyin davranışları üzerinde bir yaptırımı yoktur. Dolayısıyla akıl ve evrensel etik Tanrı'nın emirleri karşısında önemli değildir. Eğer bir davranış Tanrı'nın buyruğuysa birey o davranışı herhangi bir mantık aramadan gerçekleştirir. Birey Tanrı'ya yaklaşabildiği ölçüde kendi benliğini kurabilir; bireyin Tanrı ile olan ilişkisi ise akıl yoluyla değil, imanla kurulur. Birey dünyadaki seçimleriyle Tanrı'ya ulaşmak mecburiyetindedir; bu şekilde sıkıntılarından ve umutsuzluklarından kurtulacaktır.

Kierkegaard, dini varoluş alanında bireyin kendini yaratma sürecini dinsel hikâyeler aracılığıyla anlatırken hakikat üzerinde durur. Hristiyanlıkta var olan “Tanrı'nın Vücut Bulması” doktrini üzerinden mutlak paradoks düşüncesine varır. Ona göre; sonsuz olanın sonlu olan bir varlığa bürünmesi; diğer bir ifadeyle Tanrı'nın vücut bulması mutlak bir paradokstur. Paradoksal ve “saçma” olan bireyin muhakemesinin dışındadır, akıl Tanrısal gerçekliği anlayacak güce sahip değildir. Çünkü bu insan aklını aşan bir şeydir.

Bu yüzden birey bu paradoksu, yani “saçma” olanı kavramaya çalışmak yerine, bunun bir iman meselesi olduğunu kabul etmelidir. Tam da bu noktada birey bu paradoksa ilişkin imanı üstlenince hakikate ulaşır (Kierkegaard, 1988).

Bu safhaların hepsinde birey öteki olanla girdiği ilişki vasıtasıyla kendisine ve yaşamına ilişkin bir keşif yaşar. Fakat bu keşif kolay bir keşif olmaz; birey seçimlerinin sonunda yaşadığı çaresizlikle, bunaltıyla karşı karşıya gelir. Bu acılı çaresizlik aslında ona kendi hakikatini gerçekleştirebilme olanağı olduğunu gösterir. Birey ya o sırada içinde olduğu yaşamdan vazgeçer ve yeni bir seçimin yükünü alır ya da vazgeçemediği yaşam biçiminde çaresizlik içinde kalmaya devam eder (Durmuş,2018).

Dolayısıyla yukarıda sözü edilen yaşamın safhaları birbirlerinden bağımsızdır, aralarında devamlılık yoktur. Bu yüzden birey bir safhadan diğer safhaya geçerken bir önceki yaşam şeklini ve kendiliğini korumaz (Kierkegaard, 1988). Bu da göstermektedir ki bir yaşam biçiminden diğerine geçmek bireyin kendi tercihidir ve birey her seçimiyle birlikte bir önceki safhadaki kendiliğinden vazgeçmiş olmaktadır. Böylece birey özgürce kendi var olma şeklini belirler; bir başka söyleyişle, birey kendini özgür seçimleriyle var etmeye çalışır.

Tüm bunların ışığında şu görülmektedir ki Kierkegaard’ın varoluşun özden önce geldiği düşüncesinin temelinde özgürlük vardır. İnsan özgür olduğu için varoluşu özden önce gelir; insan özgür eylemleriyle kendi özünü oluşturan bir varlıktır. Nitekim önceden belirlenmiş bir özle doğmak bireyin özgürlüğüne aykırıdır. Bu sebeple varoluş kişinin kendi özünü inşa edebilmesi için bir imkân sunar. Kişi, bu özgürlük vasıtasıyla kendi değerlerini yaratır, seçim yapar ve eylemde bulunur; böylece kendi varoluşunu ortaya koyar. Dolayısıyla birey seçimlerinde özgürdür, bu özgürlük sorumluluğu getirir; başka bir söyleyişle, birey özgür olduğu için sorumlu, sorumlu olduğu için de özgürdür (Çelebi, 2013).

Öyleyse, bireyin kendi hakikatini oluşturma ve varoluşunu belirleme serüveninde özgürlük, seçim yapma ve sorumluluk temel kavramlar olarak öne çıkmaktadır. Bu kavramlar daha sonra varoluşçu felsefenin temel tezleri haline gelmesi bakımından önemlidir; bunlar Kierkegaard’ın varoluşçuluğa en büyük katkıları olarak değerlendirilebilir.

Jean-Paul Sartre (1905 –1980) ise varoluşçu bir filozof olmasının yanında roman ve oyun yazarıdır.

Sartre, II. Dünya Savaşı sürecinde insanların var olma mücadelesine, acılarına tanıklık etmiş; artık bir anlam taşımayan bu saçma dünyada insanların çektiği kederleri,

umutsuzlukları, ölüm ve yaşam arasında kalışlarını derinlemesine sorgulamıştır (Gutek,2017). Kierkegaard gibi ‘varoluş özden önce gelir’ fikrini öne süren Sartre (1985:63), bu düşünceye ondan farklı olarak Tanrı’nın yokluğu fikrinden varır: “Tanrı yoksa, hiç olmazsa varoluşu özden önce gelen bir varlık vardır. Bu varlık, bir kavrama göre tanımlanmazdan, belirlenmezden önce de vardır. Bu varlık insandır”. Varoluşun özden önce gelmesi ise “şu demektir: İlk insan vardır; yani insan önce dünyaya gelir, var olur, ondan sonra tanımlanıp belirlenir, özünü ortaya çıkarır” (Sartre,1985: 63).

Sartre (1985:71), kişinin daha önceden belirlenmiş bir özü olmadığını, bu dünyada yalnız ve özgür olduğunu Dostoyevski’nin bir cümlesinden hareket ederek şu şekilde açıklamıştır:

Dostoyevski, Tanrı olmasaydı her şey mubah olurdu, diye yazmıştı. Gerçekten de, Tanrı yoksa her şey mubahtır, hiçbir şey yasak değildir. Bu demektir ki, insan kendi başına bırakılmıştır. Ne içinde dayanacak bir destek vardır, ne de dışında tutunacak bir dal. Artık, hiçbir özür, dayanak bulamayacaktır yaptıklarına. Varoluş özden önce gelince, verilmiş ve donmuş bir insandan söz edilemez elbet. Önceden belirlenmiş, donmuş bir doğa açıklanamaz çünkü. Başka bir deyişle, gerekircilik, kadercilik yoktur burada, kişiöglü özgürdür, insan özgürlüktür.

Ona göre insan, dünyaya bırakılmış yalnız biridir; kendi özünü ve kendi anlamını oluşturmak ve kendisinin mimarı olmak durumundadır. Dolayısıyla, varoluş, eylemin ve özgürlüğün sonucunda ortaya çıkar; özgürlük varoluşun temelini oluşturur. Çünkü özgürlük mümkün olanın gerçeğe dönüşmesini sağlar. Diğer bir ifadeyle, varoluş, özgürlük ve bilinç sayesinde kişinin kendinde potansiyel olarak var olan öze varması için bir çabadır. Sartre bunu bir şey yapma olarak ifade eder (Sartre, 1985).

Önceden belirlenmiş bir doğası olmayan insan, kendi eylemlerini ve seçimlerini ortaya koyarak kendi varoluş değerini yaratmak zorundadır. Öyleyse, insan önce var olur, sonra seçimleriyle kendini istediği şekilde oluşturur.

“İnsan, nasıl olmayı tasarladıysa öyle olacaktır. Olmak isteyeceği şey değil, tasarlayacağı şey yani” (Sartre,1985:64). Varoluş seçim yapma özgürlüğünü, seçim yapma özgürlüğü de sorumluluğu beraberinde getirmektedir (Sartre,1985:65):

varoluş özden önce geliyorsa, insan ne olduğundan sorumludur öyleyse. İşte, varoluşçuluğun ilk işi de her insanı kendi varlığına kavuşturmak, varlığının sorumluluğunu omuzuna yüklemektir. Ne var ki biz, insan sorumludur derken, yalnızca kendinden sorumludur demek istemiyoruz, bütün insanlardan sorumludur demek istiyoruz.

Özetle, Sartre’a göre insan kendini mimarı olan bir varlıktır. İnsanın kendisine nasıl bir öz oluşturacağı ise insanın özgürce hangi seçimlerde ve eylemlerde

bulunduğuyla ilgilidir. İnsan, bu seçimlerinin ve eylemlerinin sonucudur. İnsanın kaderi özgürlük olduğu için insan hem kendinden hem diğer insanlardan sorumludur.

Varoluşçuluk bir eğitim felsefesi akımı olmamakla birlikte, birçok felsefecinin ondan eğitime ilişkin çıkarımlar yaptığı görülmektedir. Gerçi Büyükdüvenci (2001), Uludağ (2019), Akpunar (2019) gibi düşünürler, varoluşçu filozofların çeşitli düşünceler ortaya koyması, bu düşünceler arasında yeterince bütünlük sağlanamaması, bu yüzden varoluşçuluğun sistematik bir felsefe olamaması gibi nedenlerle eğitime ilişkin çıkarımlar yapmanın güçlüğüne dikkat çekseler de Cevizci (2018) gibi yazarlar varoluşçuluğun eğitim felsefesine yansımalarının olduğunu ileri sürmüşlerdir. Örneğin Ralph Harper, Van Cleve Morris ve George F. Kneller'in daha 1950'li yıllarda eğitimde varoluşçu düşüncenin önemi üzerinde durdukları görülmektedir.

Harper'a (1955) göre aydınlanmadan köklerini alan rasyonalitenin, bilimsel metodun, ilerlemenin insanlığı mutluluğa ulaştıracağına, mükemmel bir hayat yaratacağına olan iyimser inanç bireyin bütünlüğünün inkâr edilmesine sebep olmuştur. Bu bağlamda varoluşçuluk, eğitime ilişkin olarak bireyin bir bütün olarak gelişmesiyle ilgilenir. "Bütün insan" ile Harper (1955) hem rasyonellik hem de duygusallık dâhil olmak üzere kişiliğin bütünlüğünü kastetmiş ve bu iki yönün de doğum, ölüm, aşk gibi yaşamın evrensel, varoluşsal boyutları için önemli olduğunu belirtmiştir.

Varoluşçuluğu rasyonalizme bir tepki olarak gören May'e (1958) göre ise eğitim kişinin kendi varoluşunu gerçekleştirmesine yardım etmelidir: Rasyonalizme bir tepki olan varoluşçu düşünceye göre; insan salt düşünen ya da mekanik bir töz olmaktan ziyade var olmaya çalışan bir yapıyı yansıtır. İnsanlar her zaman olabilecekleri şey olma potansiyellerini gerçekleştirme sürecindedirler. Bu bağlamda eğitim de kişinin kendisinin tüm ihtimalleri, seçenekleri görerek hayatının yönünü kendisinin belirleyebilmesine yardım eden bir süreç olmak durumundadır.

Morris'e (1966:110) göre ise "insan olmak önce var olmaktır; var olmak ise varlığın ve var olduğunun farkında olmaktır". Bu farkındalık, insan deneyiminin tüm kritik varoluşsal boyutları için bir başlangıç noktasıdır. Bu bağlamda varoluşçu eğitim, her bireyi kendi benliğinin en yüksek kapasitesine ulaşması ve kendi yaşam biçiminin sorumluluğunu alması için harekete geçirme işini yerine getirir. Benzer şekilde Kneller (1964) da eğitimin; varoluşun temel sorularıyla yüzleşmek ve öğrenciye potansiyelini gerçekleştirmesinde yardım etmek için ideal bir alan olduğunu ifade etmiştir.

Varoluş felsefesini eğitime yansıtmak için çaba gösteren felsefecilerin, varoluş felsefesine göre eğitimin bireyin varoluşunu gerçekleştirmeye yardım etmesi gerektiğini

ileri sürdükleri belirtilebilir. Bunların yanı sıra varoluşçu felsefenin insanın var olma, özgürlük, seçim ve sorumluluk niteliklerine yaptığı vurgu da dikkate alınarak, varoluşçu eğitimin ilkeleri ve ilkelerin öngördüğü öğretmen rolleri şu şekilde ifade edilebilir:

**İlke 1: Eğitim, kişinin seçme özgürlüğünü kullanma ve seçimlerinin sorumluluğunu üstlenme yeteneğini geliştirme sürecidir.* “Eğitim bireyin (kendi) kimliği, sorumlulukları ve seçimleri üzerine derinlemesine düşünmesini teşvik eder” (Ornstein ve Levine, 2008:173). Bu bağlamda eğitimin ilk adımı esasen bireyin seçim yapma konusunda özgür olduğunun bilincini uyandırmak (Ornstein ve Levine, 2008), kişinin kendini tanıyıp anlaması, olmak istediği kendisini seçmesini sağlamaktır (Ozmon ve Craver, 2003).

Bu amaçla paralel olacak şekilde varoluşçu eğitim düşüncesinde birey tek ve biricik bir varlık olarak kabul edilir. Diğer bir söyleyişle, çocuk ve çocuğun ilgi, ihtiyaçları eğitimin merkezinde yer alır. Bu bağlamda Boos’un (1970) da açıkladığı gibi varoluşçu eğitimde kişinin kendi deneyimleri en değerli, bireysel düşünme stilleri ise en önemli kabul edilmelidir. Böylece eğitim, bireylere kendi varoluşlarına erişme ve kendilerini dönüştürme yönünde rehberlik eder.

Bu durumda, varoluşçuluk bireyin toplumun taleplerine göre değil, bireyin bizzat kendisine uygun, onun bireyselliğini geliştirmesini, kendi varoluşunu gerçekleştirmesini ve kendi kaderinin belirleyicisi olmasını sağlayacak bir eğitim gerekliliğini ortaya koyar (Güçlü,2019). Günay’ın (2018:107) ifadesiyle böyle bir eğitim, öğrenciyi “özgürce seçimler yapmaya, sorumluluk duymaya, yaratıcılığını ortaya koymaya yöneltmelidir”. Daha geniş bir ifadeyle, varoluşçu bir eğitim insanın özgürlüğünün önemli olduğunu öğretmeli, kişinin yaşam sorumluluklarını geliştirmeli, ona hayatını zenginleştirecek çok sayıda seçenek sunmalı, onun alternatifler arasından seçim yapma becerisini ve seçimlerinin sorumluluğunu alma bilincini geliştirmelidir. Nitekim varoluşçu düşüncede özgürlük seçim yapma, eylemde bulunma ve yapıp ettiklerinden sorumlu olmadır; özgür olmak için seçim yapma ve bu seçime bağlılık gerekir.

Kişinin biricikliğinin ve özgürlüğünün esas olduğu varoluşçuluk, çocukların bireysel farklılıklarını göz ardı eden, onları belli kategorilere koymaya çalışan eğitim anlayışını doğru bulmaz; öğrencilerin hepsini tümüyle aynı kabul eden, bireylerin kendini bulmasına mani olan bu anlayış varoluşçu felsefede kabul edilemez (Ornstein ve Levine, 2008). Varoluşçuluk, “insanın bir sosyal varlık olarak toplum içinde ve insanlık ideali için eğitilmesine karşıdır” (Ergün,2018:52); sadece toplumsal kurumlara uymayı öğreten, grup bilinci kazandırmaya çalışan, uzmanlaşmaya ve meslek edindirmeye dayanan eğitim

anlayışını eleştirir. Çünkü böyle bir eğitim kişilerin bireysel farklılıklarını yok sayar, birey olma bilincini zayıflatır, bireyin özgürlüğünü kısıtlar ve kendi varoluşunu ortaya koymasını engeller; bireyselliği, biricikliği vurgulaması gereken eğitim her birimize korkularımız, hayal kırıklıklarımız ve umutlarımızla kendimizi görmemize yardımcı olmaya çalışmalıdır (Ozmon ve Craver, 2003).

Öyleyse eğitim genel bir eğitim olmalı, birtakım toplumsal idealler için olmamalı, herhangi bir ahlaksal, kültürel sistemi çocuklara dayatmamalı, onları serbest bırakmalıdır; kişi seçimini özgürce yapabilmeli, kendi kaderinin belirleyicisi olmalıdır. Dolayısıyla, insan kendi tercihlerinin ve eylemlerinin ürünü olmalıdır.

Varoluşçu eğitimin hedeflerini gerçekleştirmek için tek bir öğretim programı değil, çeşitli öğretim programlarından söz edilebilir; öğrenci bunlardan dilediğini seçer. Çünkü Boos' un (1970) da belirttiği gibi öğrencilerin biricikliğini kabul etmek öğretim metotlarında esneklik ve öğretimde kişiselleştirilme gerekliliğini ortaya çıkarır. Gutek'e (2017) göre varoluşçu bir öğretim programı, kişilerin tecrübelerini ve seçimlerini temel alan fiziksel ve sosyal gerçeklikle ilgili konu alanlarını ve yeteneklerini içermelidir. Bu öğretim programında yoğunluklu olarak edebiyat, tarih, felsefe, güzel sanatlar, etik, estetik gibi sosyal bilim alanları bulunur; bu dersler estetik, ahlaksal, duygusal özellikler taşıdığından çocuğun öznel seçimler yapmasına, kendi bireysel varoluşunu gerçekleştirmesine yardımcı olacağı düşünülür (Ornstein ve Levine, 2008). Diğer bir söyleyişle, konu öğrencide özelliğin gerçekleştirilmesi için bir araç olmalıdır (Kneller,1964). Doğa bilimleri bireyi nesne olarak gördüğü için varoluşçu programda sosyal bilimler daha ağırlıklı olarak yer alır (Cevizci, 2018). Standartlaştırılmış bir öğretim programını reddeden varoluşçu düşünce öğrencinin kendine özgü, benzersiz yanlarını geliştirmesine izin verir (Magrini, 2012). Böylece öğrenci, farklı disiplin alanları aracılığıyla elde ettiği yaşantılardan gerçekliği kendisi yapılandırır, kendi değerlerini, özünü yaratır.

Öğrencinin dilediği konu alanlarını seçebildiği öğretim programı için ise açık okul sistemi önerilmiştir. Açık okul sistemini ilk savunan kişi John Holt'tur. Holt (1972) *Freedom and Beyond* adlı eserinde geleneksel okulların öğrencileri kategorilere ayırıp, diplomalar verip toplumsal rollerine ve mesleğe hazırlarken öğrencilerin kendi kişiliklerini, özel yeteneklerini geliştirmelerini engellediğini ifade etmiştir. Onun önerdiği açık okulda ise öğrenci dilediği alanda dilediği konuyu serbestçe seçer, öğrenir. Geleneksel okullardaki kuralların, yasakların aksine açık okulda öğrencinin tercihte bulunması, tercihlerinin sorumluluğunu alması istenir. Dolayısıyla öğrenci kendi istediği

için kendisine kılavuzluk ederek öğrenir; okul öğrenciye çok çeşitli olanakları, etkinlikleri sunan bir mekândır.

Öğrenci geleneksel okuldaki gibi edilgen değil aktif, öğrenme ortamı ise dinamik ve esnek bir karaktere sahiptir; böyle bir okulda kurallar mümkün olduğunca azaltılır, sorumluluk ve özgürlük duygusu geliştirilir (Gutek,2017). Nitekim varoluşçu eğitim düşüncesi, “eğitimde Rousseau’yla başlayan Kopernik Devrimi’nin son noktasını, çocuk ya da birey merkezli yaklaşımın doruk noktasıdır” (Cevizci, 2018: 147).

**Öğretmen Rolü 1: Öğretmen, bilgi ve toplumsal değerler aktarmamalı, kurallar ve yasaklar koymamalı; öğrencinin dilediği konu alanlarını özgürce seçebildiği öğretim programı seçenekleri hazırlamalı ve sunmalıdır.*

**İlke 2: Varoluşçu eğitimde Sokratik tartışma yöntemi en uygun yöntemdir.* Sezgi ve bilimsel yöntem gibi çeşitli yöntemler varoluşçu eğitimde kullanılmakla birlikte, Sokratik tartışma yöntemi daha çok öne çıkar. Bu teknik kullanılırken öğrenciyi doğru cevap için etkilemek doğru değildir; öğreticinin de doğru cevabı bilmemesi gerekir; öğrencilere hayatın anlamına ilişkin sorular sorularak onların kendi doğrularını, anlamlarını öznel bir biçimde inşa etmeleri ve kendi sorumluluklarını fark etmeleri hedeflenir. Dolayısıyla, varoluşçu düşüncede eğitim diyaloga dayanmalıdır; daha geniş bir ifadeyle, bireyler hayatlarına ve tercihlerine ilişkin tartışmalar yapmalı, sorular sormalı, cevaplar ortaya koymalı ve diyaloga girmelidir (Ornstein ve Levine, 2008).

**Öğretmen Rolü 2: Öğretmen, hayatın anlamına ilişkin öğrencileri düşünmeye, sorgulamaya, diyaloga girmeye, kendi doğrularını ve değerlerini oluşturmaya teşvik etmek için sokratik yöntemi kullanmalıdır.*

Neoliberalizm ve Öğretmen Roller

Neoliberalizm, klasik liberalizmin zaman içinde evrilerek yeni bir biçim kazanmasıyla ortaya çıkmıştır. Neoliberalizmin tarihsel arka planını oluşturan klasik liberalizmden kısaca söz edilecek olursa; liberalizm kökleri Rönesans ve Reforma kadar uzanmakla birlikte, feodal, tarımsal üretime dayalı ve skolastik düşüncenin hâkim olduğu ortaçağ sisteminin eleştiriye uğradığı, aydınlanma çağı düşünürlerinin insanın ilerlemesine engel teşkil eden monarşiye ve kiliseye karşı çıkan fikirler ortaya koydukları, 18.yüzyıla gelindiğinde tam anlamıyla ifadesini bulan felsefi bir akım olmuştur (Gutek, 2017). Liberalizm bireyin hak ve özgürlüklerine, bireyin faaliyetlerinde serbestliğine vurgu yapan, bireyin özgürlükleri ve serbest girişimi karşısında devletin yetkilerinin

daraltılmasını, bireylere müdahalesinin kısıtlanmasını savunan siyasal ve iktisadi bir düşüncedir (Karataş, 2019).

Liberal düşünce meslek sahipleri, bankacılar ve tüccarlardan oluşan orta sınıfın sosyal ve siyasal hakları için aristokrasiye karşı mücadele etmeye başlamalarının bir eseridir (Gutek, 2017). Monarşinin ve kilisenin kendini her konuda otorite sayması ve devlet yönetimindeki mutlak egemenliği sermaye sahibi olan ve üretimi elinde bulunduran burjuva sınıfını rahatsız etmiş; kralların ve papaların baskısından ve sosyal, siyasal, ekonomik alanda kendilerine uygulanan kısıtlayıcı etkilerden kurtulmak istemişlerdir (Uçak, 2018b). Fransız İhtilali ve Sanayi Devrimi'nin ardından burjuva sınıfının talep ettiği hak ve özgürlüklerin devlet tarafından hukuki güvence altına alınmasıyla siyasi liberalizm doğmuştur (Göze, 2016). Temel hedefi toplumun üyelerini devletin gözetiminden ve kontrolünden kurtarmak olan liberalizm, aristokrasiye karşı verilmiş mücadelenin de en güçlü kazanımı olarak ifade edilen bir düşünce akımıdır (Kahraman, 1995).

Dolayısıyla, liberalizm Avrupa Aydınlanmasının bir açıklamasını, onu takip eden siyasi devrimler dönemini ve çeşitli düşünürlerin çalışmalarının dikkatli bir şekilde ele alınmasını içermektedir. Thompson'ın (2017) da ifade ettiği gibi temelde özgürlük ve eşitliğe odaklanan liberalizm, ilerlemeye ve özgürlükler yoluyla elde edilen daha büyük insani gelişmeye inanır. Bu bağlamda liberalizm, üretken insan davranışını yönetmek için güçlü bir otoritenin gerekliliğini kabul etmez; bunun yerine herkesin eşit şartlarda hareket edebilmesi ve özgürlüklerin genişletilmesi gerektiğini savunur, insanlığın kendi çıkarlarına hizmet etme kabiliyeti olduğuna inanır.

Siyasal bir yaklaşım olarak liberal düşüncenin temel nitelikleri şu şekilde ifade edilebilir: Liberalizm düşüncesinin temelinde birey ve bireyin özgürlüğü vardır (Chau, 2009). Liberal düşünceye göre birey rasyonel bir varlıktır, her zaman toplumdan, devletten daha önemlidir. Bu sebeple birey hakları toplumdan önce gelmelidir (Güçlü,2019). Liberal devlette demokrasi meşruiyetini halkın rızasından ve insan haklarına saygıdan alsa da bu devlet yetkileri sınırlı olan anayasal bir devlettir (Erdoğan, 2003). Devlet mümkün olduğunca geri planda kalmalı, devletin baskıcı tutumları ortadan kaldırılmalıdır; bir başka söyleyişle, bireycilik ve özgürlüğün var olabilmesi için devlet yetkilerinin sınırlandırılması gerekir (Güçlü,2019). Bu bağlamda, liberal anlayışın özünde din ve vicdan özgürlüğünün var olduğu da bilinmektedir. Birey kimsenin baskısı ve zorlaması olmadan kendi aklı ve vicdanıyla istediği dine, ahlaka, değere inanma ya da inanmama özgürlüğüne sahiptir (Sambur, 2011).

Liberal bir sistemde devletin ana amacı, bireyin mutluluğunu gerçekleştirmektir (Göze, 2016): Devletin bunu gerçekleştirebilmesi için bireylerin doğuştan getirdiği, devredilemez haklarını güvence altına alması ve bu hakların kullanılmasını engelleyen durumları da ortadan kaldırması gerekir. Bu bakımdan ülkeyi yöneten iktidarın görevi; özgürlüklerini hukuka uygun biçimde kullanan bireylere müdahale etmeme, bireylerin can ve mal güvenliğini koruma, bireylerin kendilerini özgürce geliştirebilmelerini sağlama, toplumun ortak iyiliğine ve mutluluğuna hizmet etmektir.

Ekonomik bir yaklaşım olarak ise liberal düşüncenin şu temel niteliklerinden söz edilebilir: Ekonomi, serbest piyasa ilkelerine göre işlemelidir. Liberalizmin ekonomik boyutunu oluşturan düşünce serbest piyasa ekonomisini, devletin ekonomiye müdahalesinin olmamasını, piyasa üzerindeki hâkimiyetinin kısıtlanmasını, rekabet ortamında yer almamasını, bireylerin ekonomik faaliyetlerinde özgürce hareket etmesini ifade eder (Yayla, 2015). Diğer bir ifadeyle, bireyin ekonomik özgürlüğünü, serbestçe ekonomik girişimde bulunabilmesini vurgular. Bu; özel teşebbüs, özel mülkiyet, özgürlük esasına dayanan bir piyasa sistemi olarak da açıklanabilir (Aktan, 1995). Bu ekonomik sistem dokunulmaz ve kutsal bir hak saydığı mülkiyet hakkını teminat altına alır ve bu durum ilerde kapitalizmin de ilkelerini yaratması bakımından önemlidir (Göze, 2016). Hatta Yayla'ya (2015) göre serbest piyasa serbest ticareti savunmanın yanı sıra düşünce ve ifade özgürlüğünü ve basın özgürlüğünü de savunan bir kavram haline dönüşmüştür. Dolayısıyla, piyasa ekonomisi, bireylerin piyasada özgürce rekabet edebilmesine, bireylere sayısız imkânlar sunarak onları özgürleştirmeye dayanır.

Bir felsefi düşünce olarak liberalizmin temel nitelikleri de şöyle açıklanabilir (Ağaoğulları ve Köker, 1991): Varlık görüşü açısından liberalizm esasen özgürlükleri temel alan bir düşünce ortaya koyar. Kişinin hak ve özgürlüklerinin oluşturulmasını ve geliştirilmesini savunur, bunun toplumun genelinin çıkarına sonuçlanacağını iddia eder. Bu bağlamda sınıflardan değil bireylerden oluşan bir toplumdan söz eder. Bilgi görüşü açısından bilimsel bilgiyi savunur. Akıl tek yol gösterici olandır; insan akıllı sürekli gelişme halindedir, akla dayalı bir düzen kurmak gereklidir. Değerler bakımından ise yine bireyi ve özgürlüklerini merkeze koyar. Liberal düşüncede bireyin özgürlüğü en nihai hedeftir; bu özgürlük inanç ve ibadet özgürlüğünü, serbest teşebbüsü ve rekabet özgürlüğünü de kapsamaktadır. Liberalizm bireye sınır koyan, onun gelişmesini engelleyen toplum ve devlet tarafından getirilen tüm baskılara karşı bireyin yanında yer alır. Bireyin tüm yönlerden özgürleşmesini sağlamaya çalışır.

Tüm bunların ışığında liberalizmin bazı nitelikleri genel olarak; bireycilik, özgürlük, demokrasi, hukukun üstünlüğü, temel hak ve özgürlüklerin yasal güvence altına alınması, rıza, eşitlik, laiklik, akılcılık, bilimsellik, hoşgörü, halkın temsili, sınırlı hükümet, serbest piyasa şeklinde belirtilebilir (Chau, 2009; Raico, 2006).

Liberalizmin ortaya çıkışını hazırlayan düşünürler arasında John Locke (1632-1704), David Hume (1711-1778), Adam Smith (1723-1790), Jeremy Bentham (1748-1832), John Stuart Mill (1806-1873), Herbert Spencer (1820-1902), Benjamin Constant (1767-1830), Alex De Tocqueville (1805-1859) gibi isimler vardır.

Bu düşünürlerin liberalizme katkıları kısaca şu şekilde özetlenebilir (Çetin, 2001a): Locke, bireylerin doğuştan getirdiği hakları olduğunu, bu haklar tehlikeye düştüğünde onların bir araya gelerek toplumsal sözleşme oluşturduklarını, dolayısıyla devletin meşruiyetin toplumsal sözleşmeden geldiğini, toplumsal sözleşmeye katılan vatandaşlar arasından devleti yönetmek için temsili hükümet kurulması gerektiğini ifade etmiştir. Bu fikirleriyle liberal düşüncenin kuruculuğunu ve öncülüğünü yapmıştır. David Hume'e göre özgürlük ve faydacılık insan doğasında vardır; akıl kişisel yararın peşinden koşar. En adil düzen kendiliğinden düzendir; bu düzende özgürlük vardır, devlet buna karışmamalıdır. Adam Smith ise “görünmez el” teorisini ortaya koymuş, insanın kendi çıkarlarının peşinden koştuğunu, bunun tüm toplumun çıkarına olduğunu, doğadaki mevcut düzenin en özgür düzen olduğunu, devletin güvenliği sağlamak dışında hiçbir şeye karışmaması gerektiğini vurgulamıştır. Jeremy Bentham'a göre; devletin asıl hedefi bireysel çıkarı artırmaktır. Mutluluk için fayda, ekonomik özgürlük, mülkiyet gerekir; bunlar olmadan mutluluk olamaz. John Stuart Mill için haz, devleti ve ahlakı belirleyen şeydir. Özgürlük en büyük hazdır; devlet bu hazzı çoğaltmalıdır. Sosyal darvinist Herbert Spencer ise, topluma en iyi uyum sağlayanın hayatta kaldığını (survival of the fittest), böylece sosyal ayıklanmanın gerçekleştiğini belirtmiş ve “laissez faire”i; “bırakınız yapsınlar, bırakınız geçsinler” ilkesini savunmuştur. Benjamin Constant, basın, din, ekonomi ve mülkiyet gibi tüm alanlarda maksimum düzeyde özgürlüğün şart olduğunu ifade etmiştir. Alexis de Tocqueville'e göre liberalizm ve demokrasi birbirinin tamamlayıcısı, olmazsa olmazıdır. O, tarihin amacının özgürlüğü ve eşitliği sağlamak olduğunu ifade ederek liberalizme katkıda bulunmuştur.

Öyle anlaşılmaktadır ki; John Locke'un bilhassa insanın doğuştan getirdiği, yaşama, özgürlük ve mülkiyet hakkı olduğunu ifade eden doğal haklar teorisi ve temsili hükümet düşünceleri klasik liberalizmin siyasi boyutunu ortaya çıkarırken, Adam Smith'in insanın doğuştan öz çıkarının peşinden koştuğu, bunun herkesin yararına olduğu;

böyle bir toplumda ise uyumun bir müdahaleye gerek kalmadan (görünmez el teorisi) kendiliğinden oluşacağı düşüncesi ve arkasından gelen diğer liberal düşünürlerin de sunduğu katkılar liberalizmin ekonomik boyutunun ortaya çıkmasını sağlamıştır.

Bu klasik liberal düşüncenin zaman içinde evrim geçirerek aldığı yeni biçime neoliberalizm denilmektedir (Harvey, 2021): Harvey'e (2021) göre, liberal kapitalist sistem 1929 ekonomik buhranında ciddi bir çıkmaza girmiş; çözüm, klasik liberalizmi terk etmek ve sosyal devleti tercih etmek ve Keynesyen iktisat politikalarını ve onun müdahaleci devlet anlayışını uygulamak olmuştur, 1947'de bir grup bilim insanı entelektüel çabalarını liberalizmi geliştirme ve yenileme yönünde göstermiş, Avusturyalı Friedrich von Hayek'in başkanlığında toplanarak Mont Pelerin Topluluğu'nu kurmuştur. Topluluğun üyeleri arasında Ludwig von Mises, Milton Friedman ve Karl Popper'ın olduğu bilinmektedir. Topluluk; Marksizme, sosyalizme, devlet planlaması ve devlet müdahalesini savunan Keynesçi para ve maliye politikalarına karşı çıkmıştır; ancak bu hareket 1970'lere kadar düşünce alanında kalmış; ne akademide ne de politikada kendine yer bulabilmiştir. 1970'lere gelindiğinde yeni bir ekonomik bunalım yaşanmış, Keynesyen düşüncenin yetersizliği görülmüş, bu kez sosyal devlet anlayışı terk edilmiştir. Bu yıllarda devletin doğrudan müdahalesine tepkiler iyice artmış, bunun ardından devletin müdahalesinin minimize edilmesine ilişkin düşünceler yoğunlaşmış, liberalizmin yenilenmesi ve gelişmesi ekonomik ve siyasi yaşama da taşınmıştır. Mont Pelerin hareketi 1970'lerde bilhassa İngiltere'de ve ABD'de finansal ve politik destek bulmuş, Milton Friedman'ın Chicago Üniversitesi'ndeki akademik çalışmalarının da etkisiyle ön plana çıkmaya başlamıştır. 1974 yılında Hayek'in, 1976 yılında ise Friedman'ın Nobel ödülü almasıyla neoliberalizmin saygınlığı artmıştır. Liberal kapitalist sistem 1979'da İngiltere'de Margaret Thatcher liderliğinde, 1980'de Amerika'da Reagan liderliğinde neoliberal politikalar uygulamaya başlamıştır.

Yaşar ve Yenimahalleli-Yaşar'a (2012:65) göre, kapitalist düşüncenin yaşadığı gelişmeler, liberalizmin üç farklı şeklini ortaya koymaktadır: Birincisi, klasik liberalizm dönemi (1700-1930), ikincisi refah devleti veya sosyal liberalizm dönemi (1930-1970) ve üçüncüsü de 1970'lerden günümüze kadar devam eden neoliberalizm dönemidir.

Klasik liberalizmde olduğu gibi, neoliberalizmde de özgürlük önemli bir değerdir. Neoliberal düşünürlerin temsilcilerinden biri olan Hayek'e (2013) göre özgürlük; kişinin başkasının zorlaması altında kalmadan davranabilmesi, kendi kararlarına göre hareket edebilmesidir. Bu bağlamda her yurttaşın demokratik, adil ve eşit bir düzende yaşayabilmesi için temel özgürlükler esastır. Liberal bir devlette bu özgürlükler temel

ilkeler olarak kabul edilir ve alınan tüm kararlar bu özgürlüklere dayanarak alınır ve uygulanır; dolayısıyla, bireysel özgürlük hukukun üstünlüğü ilkesiyle güvence altına alınır (Hayek, 2013). Neoliberal devletin en temel görevi; hukukun üstünlüğünü öne çıkararak, kişi özgürlüklerini korumak, adaleti ve düzeni tesis etmek, özel anlaşmalarda bu özgürlüklerin uygulanmasını sağlamaktır (Friedman, 1988).

Bireysel özgürlüğün teminat altına alındığı bu yeni neoliberal sistemde amaç, devletin yetkilerini sınırlandırmak ve rekabetçi piyasayı güçlendirmektir (Friedman (1988). Burada devletin görevi ise; özgürlük bağlamında bir çerçeve oluşturup, bunu piyasa ekonomisine dayalı bir biçimde korumak ve bireylerin refah düzeyini artırmaktır (Harvey,2021).

Esasen bir ekonomi ve politika teorisi olan (Harvey,2021) neoliberalizm, sermayenin küreselleşmesini, özelleştirmeyi, serbest piyasa sisteminin egemenliğini devlet müdahalesinin reddini ve yenedünya düzeni ile bütünleşmeyi savunur; devletin, sosyal adaleti tesis etmek için piyasaya müdahale etmesini onaylamaz; devlet sadece kanunların uygulanmasını sağlama, özel mülkiyeti koruma, rekabete destek verme görevlerini yerine getirmelidir (Friedman,1988).

Neoliberalizmin, liberalizmden en önemli farkının adalet anlayışındaki farklılık olduğu söylenebilir (Miser, 2019): Sermaye sınıfı, güçlendiği dönem içinde, dönemin aristokrasi sınıfıyla mücadele etmiş ve herkesin sahip olduğunun kendisine verilmesini talep etmiştir. Bu talebe göre adalet, herkesin sahip olduğunun kendisine verilmesidir. Bu adalet anlayışına bağlı olarak, özellikle dünya ekonomik bunalımından sonraki yıllarda işçi sınıfının aynı yöndeki talebini kısmen karşılayan sosyal devlet anlayışına yönelmiş, dezavantajlı grupları devlet hazinesinden desteklemiştir. Ancak sonraki dönemlerde, özellikle işçi sınıfı hareketlerinin Batı’da daha uzlaşmacı hale gelmesi ve dünyanın politik ikliminin kapitalizm lehine dönmesiyle birlikte sermaye sınıfının adalet anlayışının da dönüştüğü görülmektedir. Bu yeni anlayışa göre adil olan, herkesin aynı kurallara bağlı olmasıdır; bir çeşit eşitliktir. Bu eşitlik anlayışı, temel eğitim hizmeti dışında, devletin dezavantajlı olanları hazineden desteklemesini onaylamamıştır. Devletin temel eğitimde dezavantajlı olanlara desteği de piyasa kuralları içinde, özel girişimi destekleyecek biçimde, ‘kupon sistemiyle’ verilmeye başlanmıştır.

Neoliberal düşüncenin adalet anlayışını değiştirmesi, kendinden önce var olan sosyal devlet temelli Keynesyen iktisat politikalarından farklı bir politika ortaya koymasına ve liberalizmden iyice farklılaşmasına yol açmış; devletin ekonomik alandaki rolünün iyice küçültülmesi, kamuya ait kurumların ve kaynakların neredeyse tamamıyla

özel sektöre devredilmesi savunulur hale gelmiştir. ‘Devletin küçültülmesinin’ amacı, devletin ekonomik alandaki etkisinin büyük ölçüde sınırlandırılmasını, devletin kamu hizmetleri üretme görevinden vazgeçmesini ve özelleştirmeler vasıtasıyla kamu hizmetlerini özel sektöre devretmesini sağlamaktır (Hayek, 2013). Dolayısıyla, her şeyin piyasaya bırakılmasını isteyen neoliberalizm, devletten sadece piyasaların düzenlenmesi rolünü yerine getirmesini istemiştir (Friedman,1988). Hizmetlerin ve malların serbest piyasalarda özgür bir biçimde alınıp satılmasının verimliliği, rekabeti, üretkenliği, sosyal refahı artıracığı, bireylerin özgürce tercihte ve serbest girişimde bulunabilecekleri ve mülkiyet edinme hakkına sahip olabilecekleri (Turner, 2008) ileri sürülmüştür.

Öyleyse neoliberal devlette “birey eylemlerinden ve refahından sorumlu” tutulur (Harvey 2021:73); bu sorumluluk onu kendisini daha iyiye taşıyacak imkânları da talep etmesini sağlar. Bu durumda toplumun çeşitli kurumlarında değişiklik kendiliğinden gelir. Bireyin ekonomik ilişkileri ve talepleri doğrultusunda her şey serbest piyasa uğruna değişip dönüşür.

Labaree’e (1997) göre, neoliberalizm politik bir yönelim olmaktan daha çok, ülkelerin demokrasiyi ekonomik terimlerle yorumlamasının bir sonucudur. Hayek (2007) ise bunu var olma özgürlüğünün (freedom to be) seçme özgürlüğüyle (freedom to choose) birleştirilmesi olarak değerlendirmiştir. Dolayısıyla, siyasi özgürlük olarak demokrasiden ekonomik özgürlük olarak demokrasiye geçiş, neoliberalizmin temel ilkesi olarak kabul edilmektedir (Harvey, 2021). Öyle anlaşılmaktadır ki; neoliberal politika, ekonomik kontrolü hükümetlerden alıp piyasaya devretmek amacıyla, baskın bir siyasi ideoloji olarak liberalizmin yerini almıştır (Centeno ve Cohen, 2012). Neoliberal doktrinde piyasa; politik, ekonomik ve sosyal alanlarda karar almak için merkezi bir düzenleme ilkesi haline gelmiştir (Down, 2009).

Sonuç olarak neoliberalizm, 1970 sonrası dönemin talepleri ve sorunları doğrultusunda sosyal, politik ve ekonomik alandaki yeni bir yapılanmayı ifade eden, dönemin sorunlarını çözmeyi hedefleyen, özelleştirme, serbest piyasa ekonomisi, özel teşebbüs, hukukun üstünlüğü, devletin yetkilerinin kısıtlanması, kişi özgürlüklerinin ve özel mülkiyetin garanti altına alınması gibi ilkelere dayanan bir düşünce akımı olarak özetlenebilir.

Neoliberal politikalar devletin rolünü piyasayı düzenlemek olarak belirlerken, devletin üzerindeki bütün kamusal hizmetlerin de olabildiğince özel sektöre açılmasını savunmuştur. Bu bağlamda neoliberal politikaların ve uygulamaların diğer alanlar için

olduğu gibi eğitim için de özel etkileri olmuştur. Neoliberal düşüncenin eğitim ilkeleri ve öğretmen rolleri şu şekilde ifade edilebilir:

**İlke 1: Eğitim özelleştirilmelidir.* 1960'ların ve 70'lerin Keynesyen ekonomik sisteminde Batılı hükümetler iyi işleyen sosyal kurumlara yatırım yapmışlar, eğitim ve sağlık gibi alanlardaki ilerlemelerle insan sermayesinin iyileştirilmesine katkıda bulunmuşlardır (Davies ve Bansel, 2007): Eğitim, emeğin kalitesini iyileştirmenin ana yollarından biri olarak görülmüştür. Bu dönemde eğitim kurumları, bilginin ve eğitimin devlet ve toplum için değerli olduğu inancıyla, hem savunma amacıyla hem de toplumun tüm üyelerinin eğitime katılıp refaha katkıda bulunabilmesini sağlamak için devlet tarafından finanse edilmiştir. Ekonomik üretkenliğin, devletin eğitime yaptığı yatırımdan değil, eğitimi başka herhangi bir şey gibi alınıp satılabilen bir ürüne dönüştürmesinden geleceğini öne sürmüştür. Dolayısıyla, neoliberalizm ile devletin en önemli görevlerinden biri olan eğitim hizmeti, diğer kamu hizmetleri gibi piyasada bir değişim değerine sahip olarak alınıp satılan bir ürün haline gelmiş; ticaret alanında yerini almıştır.

Neoliberal politikalar ve uygulamalar 1980'lerden beri özellikle kapitalist toplumlardaki okullarda etkili olmaya başlamıştır (Davies ve Bansel, 2007): Neoliberal yönetime geçiş; hükümet, özel girişim ve toplum arasındaki ilişkileri yeniden şekillendirmiştir. Özel sektörün ekonomik zorunluluklarının hükümetin ekonomik ve sosyal politikalarının merkezine yerleştirilmesiyle, okullar ve hastaneler gibi daha önce toplumun refahı için gerekli olduğu için desteklenen kamu kurumları, piyasanın bir parçası olarak, neoliberalizm altında yeniden yapılandırılmıştır. Kamu hizmeti ve okullar, bu neoliberal ideolojinin ilk hedefleri haline gelmiştir. Bu görüşe göre eğitim veya sağlık, diğerleri gibi pazarda alınıp satılacak hizmetler ve ürünler olmalıdır.

Aslında liberalizm gibi neoliberalizm de iyi bir eğitim gerekliliğine vurgu yapar. Ancak neoliberalizm, liberalizmden farklı olarak eğitimin devlet tarafından verilmesini onaylamaz. Neoliberalilere göre eğitim özel sektör aracılığıyla verilmeli ve piyasa kurallarına göre işlemelidir. Hatta eğitimin piyasalaşmasının, eşitlik gibi demokratik değerleri teşvik ettiği belirtilmiştir (Dixon, 2012; Tooley, 2018). Neoliberalizm, bu iddiaları klasik ekonomik liberalizm söyleminden ilham alarak ve devlet okullarının kırsaldaki ve şehirdeki genellikle yoksul olan öğrencilere kaliteli eğitim ulaştıramadığını belirterek desteklemiştir (Boucher, 2020).

Neoliberalizmin öncü isimlerinden Hayek, *Özgürlüğün Anayasası* adlı eserinin son bölümünde eğitime ilişkin düşüncelerini ortaya koymuştur. Hayek (2013), halka genel bir temel eğitimin zorunlu olarak verilmesi gerektiği argümanını kabul etmiştir.

Bireylerin eğitim sayesinde diğerleriyle bazı ortak temel bilgi ve inançları paylaşması durumunda, herkesin “daha az riske maruz kalacağı ve “daha fazla yarar” elde edeceğini düşünür (Hayek, 2013:546) ve demokratik kurumlara sahip bir ülkede demokrasinin cahil bir halkla yürümeyeceği düşüncesini onaylar. Ancak verilecek olan bu temel eğitimin devletin kontrolüne girmesini ve tüm eğitimin sisteminin merkezden idare edilmesini doğru bulmaz. Ona göre; bireylerin zihinlerini şekillendirecek gücün, “oldukça merkezi ve hükümet ağırlıklı bir eğitim sisteminin” hâkimiyetinde olmasına tereddütle yaklaşılmalıdır (Hayek, 2013:549); eğitimin, devlet tarafından düzenlenmesinden yana olan iddiaların çoğu artık ortadan kalkmış, geçerliliğini yitirmiştir. “Evrensel eğitimin sağlam şekilde oturmuş gelenekleri ve müesseseleriyle... bugün artık eğitimin devletçe sadece finanse edilmesi değil, devletçe sunulması (tedarik edilmesi) da zaruri değildir” (Hayek, 2013:552).

Neoliberal eğitim akımının etkisiyle eğitimi piyasa yaklaşımlarıyla yeniden düzenleme düşüncesi baskın hale gelmiştir (Bracey, 2003). Neoliberalizm denilince akla gelen diğer önemli isim Milton Friedman (1955) de *Hükümetin Eğitimdeki Rolü (The Role of Government in Education)* adlı eserinde hem genel eğitim giderlerinin kamu fonlarından karşılanmasının hem de eğitimi bütünüyle özel teşebbüse bırakmanın mümkün olduğunu belirtmiştir: Ailelerin çocuklarını istedikleri okullara verebileceği, bu okulların masrafının da devlet tarafından aileye verilen ödeneklerle karşılanacağını ifade etmiştir. Devletin sadece öğrenci sayısının çok az olması sebebiyle özel teşebbüsün işletemediği yerlerde eğitimi sunması arzu edilir. Dolayısıyla nüfusun çoğunluğu, devletin sadece finansör olmasıyla, eğitimin özel teşebbüs tarafından yürütüldüğü yerlerde minimum standartları olan asgari bir eğitim görebilecektir.

Friedman'ın bu eserinden sonra, eğitimi yeniden yapılandırmak ve yönetmek için farklı türde tahayyülleri gerçekleştirmek üzere serbestleşme (deregulation) ve yönetimin yerleşmesi (decentralization) kavramları ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda özgürlük ve seçim kavramları eğitim sistemlerinde ödenebilirlik (affordability), hesap verebilirlik (accountability) ve erişilebilirlik (accessibility) ile ilgili konuları yeniden yapılandırmak için birlikte ele alınmıştır (Lee ve Perez, 2019). Okul seçimi hareketinin (school choice movement) etkisiyle, düşük ücretli özel okullar (low free private schools) (Boucher, 2020), devlet tarafından finanse edilen ancak bağımsız olarak yönetilen ve ücretsiz olan sözleşmeli okullar (charter schools) ve kamu kaynaklarını özel okullara yönlendiren kupon programları (voucher programs) yükselişe geçmiş (Ndimande ve Lubienski, 2017), öncelikle Amerika'nın çeşitli birçok eyaletinde uygulanmış ve sonra dünya çapında

popülerlik kazanmıştır (Lee ve Perez, 2019). Bu okullar ve kupon programları aracılığıyla devletin sadece dezavantajlı grupların çocuklarını desteklemek için özel okulları finanse etmesi, bu şekilde eğitimde eşitliğin genişlemesi beklenmiştir.

Böylece neoliberalizmin adalet anlayışı (herkese aynı biçimde davranma) bağlamında her bir fert için imkânlar ve fırsatlar artırılmış olacaktır; daha kabiliyetli olanların bu imkân ve fırsatların avantajını fark edecekleri ve bunları daha iyi değerlendirecekleri düşünülmektedir. Nitekim “bir ferdin esas katkısı, karşısına çıkan tesadüflerden en iyi şekilde istifade etmektir” (Hayek, 2013:561). Dolayısıyla kişinin hayattaki başarısı ve başarısızlığı, gösterdiği bireysel çaba ve imkânları nasıl değerlendirdiğiyle ilgilidir. Bu yüzden neoliberal devlette “birey eylemlerinden ve refahından sorumlu” tutulur (Harvey, 2021:73); bu sorumluluk onu kendisini daha iyiye taşıyacak imkânları da talep etmesini sağlar.

Anlaşılabileceği üzere neoliberalizm, eğitim ve sosyal adalet arasındaki ilişkide bir dönüşüm gerektiğini varsaymaktadır. Bu neoliberal varsayıma göre, eğitime erişim sağlandığında, sosyokültürel bağamlardan bağımsız olarak herkesin başarılı olabileceği kabul edilmektedir. Neoliberalizme göre dezavantajlı gruplardan gelen çocukları engelleyen şey, ayrıcalıklı grupların çocuklarının tüm eğitim avantajlarından yararlanmaları değil, onların yüksek vasıflı, yüksek ücretli işler için rekabet edebilmelerini sağlayacak bilgi ve becerilerden yoksun olmalarıdır. Bu bağlamda adil bir eğitim sistemi bireyleri “küresel işgücü piyasasında değer verilen bilgi ve becerilerle donatmak için yükseköğretime daha fazla erişimi kolaylaştırmaya adanmış bir sistem” olmalıdır (Brown ve Lauder, 2006:28).

Kuşkusuz eğitimin özel sektör tarafından piyasa koşulları içinde sunuluyor olmasının doğal sonucu olarak eğitimi sunan okullar öğrencileri kendilerine çekmek için rekabet içinde de olacaklardır. Bu ise ancak öğrencilerin ve velilerin memnuniyetini artırmakla olanaklı görünmektedir.

Özellikle ABD'deki neoliberal reformcular pazarlar, ürünler veya özelleştirme gibi ekonomik terminolojiyi kullanmak yerine seçim veya ebeveyn hakları hakkında konuşma eğilimi göstererek rekabet etmişler, ebeveyn olarak tüketici seçiminin ve okul rekabetinin daha etkili eğitim sistemleri ortaya çıkaracağını savunmuşlar; çocukları eğitime devam ederken, ebeveynlerin kendilerini tüketici olarak görmesini teşvik etmişlerdir (Lubienski, 2006).

Nitekim piyasalaşma rekabet eden çok sayıda aktörün dâhil olduğu bir alandır (Lubienski, 2006). Seçim ve kalite arasında yakın bir bağlantı olduğu varsayılır ve bu

nedenle doğru seçimin yapılması için eğitimde uygun piyasa koşullarının yaratılması ihtiyacı vardır. Bu da bir tüketici olarak ebeveynlerin ve öğrencilerin daha kaliteli bir hayat sürme gücü olduğunu göstermektedir (Pring,1987). Eğitimdeki okul seçimi hareketiyle oluşan ailelerin ve öğrencilerin okul seçme özgürlüğünün ve özel sektörde oluşan rekabetin birincil yararlanıcısı halkın kendisidir. Çünkü bu rekabetçi, yarışmacı piyasadaki okul seçenekleri eğitimde verimliliğin ve etkililiğin artmasını sağlar (Lubienski, 2005).

**Öğretmen Rolü 1:* Öğretmen özel sektör eliyle sunulan ve fakat devlet tarafından finanse edilen fırsat ve imkânları öğrencilerin fark etmesini ve kendisine en uygununu seçmesini kolaylaştırmalıdır.

**Öğretmen Rolü 2:* Öğretmen veli ve öğrencilerin memnuniyet duygusunu artırmaya önem vermeli ve özen göstermelidir.

**İlke 2:* Eğitim piyasanın ihtiyaçlarını karşılamalıdır. Küreselleşmiş bir ideoloji olarak neoliberalizm, eğitimsel çıktıları ve amaçlarını kavramsal hale getirmek için bilgi ekonomisi kavramını popüler hale getirmiştir (Patrick, 2013): Bu kavramın hem eğitimi metalaştırılması ve hem de potansiyel bilgi işçisi (knowledge worker) olarak öğrenciyi metalaştırılması ilgi çekicidir. Eğitim; bilgi ekonomisi (Powell ve Snellman, 2004), bilgi toplumu ve girişim toplumu gibi söylemler aracılığıyla ulus devlet düzeyinde zenginlik üretimini sağlayan bir araç olarak ifade edilmiştir (Brancaleone ve O'Brien, 2011:509).

Eğitimin ekonomik büyüme, kalkınma veya küreselleşmiş piyasa koşulları altında uluslararası rekabet gücü için bir itici güç olacağı varsayımı, bilgi ekonomisine ilişkin birçok açıklamada yer almıştır (Peters, 2003). Her bilgi işçisinin zekâsı, en önemli üretken kaynaktır; bu yüzden eğitim yoluyla bireysel zekânın şekillendirilmesi, beşeri sermayenin geliştirilmesi ve böylece ekonomik büyümenin sağlanması gerekmektedir (Peters ve Reveley, 2012). Bu paradigma içindeki bilginin değeri ise 'insan sermayesini' geliştirmeye olan faydasından kaynaklanmaktadır (Olssen, 2006). Böylece, okulların ve üniversitelerin bireyin eğitimi ile ilgili rolü önemli ölçüde değişmiş; eğitimin amacı bilgi işçisinin yetiştirilmesi olarak ifade edilmiştir (Patrick, 2013).

Geleceğin bilgi işçisi olarak öğrenci (Down, 2009), belirsizlik ve kariyer istikrarsızlığı ile karakterize edilen istihdam piyasasında iş aramaya ve yeniden beceri kazanmaya uyarlanabilir olmalı, eğitim kariyeri boyunca öğrenmelerinin sorumluluğunu da almalıdır. Sorumlu, başarılı ve uyarlanabilir öğrencinin özellikleri İngiliz Ulusal Öğretim Programında (2011) şöyle belirtilmiştir: (i) öğrenmekten zevk alan, ilerleme

kaydeden başarılı öğrenciler, (ii) güvenli, sağlıklı ve tatmin edici hayatlar yaşayabilen özgüvenli bireyler, (iii) topluma olumlu katkıda bulunan sorumlu vatandaşlar.

Neoliberalizm, belirli bir gelir elde etmeyi olanaklı kılacağı beklentisi ile eğitimi beşeri sermayeye yapılan bir yatırım olarak görmektedir (Keating, Preston, Burke, Heertum ve Arnove, 2013; Klees, 2008). Devamlı işleyen bir piyasa oluşturan, piyasanın işlemesi için ihtiyaç duyulan kuralları ve kurumları ortaya çıkaran bir güç olarak devlet, neoliberal düşüncenin talep ettiği rekabetçi, kendi çıkarlarını temel alarak hareket eden, özerk bireyleri, diğer bir ifadeyle homoeconomicusları yetiştirme hedefine hizmet etmeye başlamıştır (Olssen, 1996).

Homoeconomicus olarak tanımlanan bu bireyin kendisi için en doğru kararları verebileceği düşünülür. Bu düşünce de bireyin eylemlerinin ölçülmesini beraberinde getirerek onun bir yatırım aracı olarak görülmesini sağlamıştır. Bireyin hem piyasanın taleplerine yanıt verecek yeterlikte olması hem de bu yeterliliğiyle kendi hayat kalitesini yükseltecek üretkenlikte olması gerekecektir. Dolayısıyla, eğitim ekonomik bireyi (homoeconomicus) yetiştirmeli ve ekonomik büyümeye hizmet etmelidir. Bu bağlamda kendilerinin hem özerk hem de özgür olduğuna inanan, sosyal sorumluluk duygusu azalmış ve fakat bireysel sorumluluk duygusu artmış, işyerine en uygun nitelikler olan girişimci, rekabetçi, bireyci öznelere üretmelidir (Davies ve Bansel, 2007).

Bu amaçları gerçekleştirmek için oluşturulan öğretim programı ise bireyi ekonomik açıdan sorumlu ve girişimci olarak şekillendirmeye uygun olmalıdır. Bu öğretim programının içeriği, büyük ölçüde piyasa için gerekli olan beceriler şeklinde kavramsallaştırılmıştır (Patrick, 2013). Diğer bir ifadeyle, öğretim programı piyasanın değer verdiği bilgi ve becerileri içerir.

** Öğretmen Rolü 3: Öğretmen, ekonomik fayda sağlayan, piyasanın ihtiyaçlarını ve beklentilerini karşılayan bireyler yetiştirmelidir.*

Neoliberal eğitim anlayışında piyasanın sermaye grupları için eleman yetiştiren ve ekonomik büyümeye katkıda bulunan temel kurumlar ise üniversitelerdir. Üniversiteler artık neoliberal politikada bilgi üreticileri ve bireysel ve kolektif beşeri sermayeyi artırabilen, böylece ekonomik büyüme ve kalkınmayı olumlu yönde etkileyebilecek bilgi ürünleri olarak görülmektedir (Patrick, 2013). Bilginin geliştirilmesi ve yayılmasında üniversitelerin önemli bir role sahip olduğu yeni bir fikir olmasa da üniversitenin rolü kavramı, son zamanlarda akademik bilgi ve çalışmanın değerine ilişkin daha işlevsel ve piyasalaştırılmış bir görüşe doğru bir değişiklik göstermiştir (Torres, 2011).

**İlke 3: Eğitim standartlaştırılmalıdır.* Neoliberalizminin öncülerinden biri olan Hayek'in, üniversitelerin bilgi toplumundaki rolü üzerinde özellikle durduğu görülmektedir. Demokratik bir toplumda bilginin temel eğitim yoluyla geniş kitlelere ulaştırılmasını oldukça önemli gören Hayek (2013), bu bilginin ancak araştırma ile ilerletilebileceğini de vurgulamıştır.

Hayek (2013:564), bilginin ilerlemesi ve gelişmesini sağlayacak bilim insanlarının çalışmalarına dışarıdan yapılan siyasi müdahaleleri ve baskılara maruz kalmasını onaylamaz; araştırma müesseselerinin “tek bir anlayışın kontrolü altında olmasını zararlı bulur. Çünkü o, modern sanayideki ilerlemenin sanıldığı gibi dışarıdan yönlendirilen organize bilimsel çabalar sonucunda gerçekleştiği yönündeki anlayışa karşı çıkar; ona göre son teknolojik gelişmelerin büyük bir oranı, insanların bireysel çabaları veya tesadüfi problemlerin sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu nedenle;

Bilginin geliştirilmesi konusunda kapasitelerini ve işlerine bağlılıklarını kanıtlamış insanların enerjilerini harcayacakları problemleri bizzat kendilerinin tespit ettiği, ulaştıkları sonuçlar işverenlerinin ya da tek mil halkın hoşuna gitsin ya da gitmesin bunları açıklayabilecekleri mümkün olduğu kadar çok sayıda bağımsız çalışma merkezleri olması” gerekir (Hayek, 2013:564).

Aslında Hayek entelektüel özgürlüğün de içinde olduğu daha geniş bir özgürlükten söz etmektedir. Nitekim “özgürlüğün nihai amacı insanın atalarını aştığı ve her kuşağın katkısını eklemeye çalışması gereken kabiliyetlerin daha da büyütülmesidir” (Hayek, 2013: 569). Bu katkı, bilginin büyümesinde ve ahlaki ve estetik inançların kademeli olarak ilerlemesinde, hiçbir üstün gücün neyin doğru ya da iyi olduğuna dair görüşlerini dayatmasına izin verilmeyeceği, yalnızca yeni deneyimlerin neyin geçerli olduğunu belirleyeceği katkıdır.

Bu bağlamda üniversiteler, bilgi toplumunda bilgi üretiminin ana aktörlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Ancak günümüzde üniversitelerin bireysel gelişimi nasıl artıracığından ziyade ticari olarak yararlanılabilecek bilgiyi üretmesine daha çok vurgu yapılmaktadır (Patrick, 2013). Piyasalaştırmanın ve bununla ilişkili neoliberal yönetim biçimlerinin kabulü, Hayek'in beklentisinin aksine, üniversiteleri “bağımsız bilgi ve araştırma kaynakları” olmaktan uzaklaştırmıştır (Torres, 2011:192).

Artık üniversitelerin birincil işlevlerinden biri hayatta kalabilmek için kendi üretkenliklerini artırmaktır. Bilgiyi paketlemeli, bilgi ve iletişim teknolojisi yoluyla esnek eğitim sağlamalı, “bilgi işçileri” için yeterli eğitim sağlamalı ve daha düşük birim maliyetle daha fazlasını üretmelidirler (Levidow, 2002:3).

Bu vurgunun bir sonucu olarak, üniversiteler artık öğrencilerin ve öğretmenlerin bireysel olarak eleştiri ve tartışmaya katılmalarını sağlayan “kültürel alanlar” olmaktan ziyade (Davies ve Bansel, 2007) “tüm gerçekliği kendi suretinde şekillendiren bir ekonomik değer sistemiyle özdeşleşen” (Brancaleone ve O’Brien, 2011:502) bir toplumsal gerçekliğin parçası haline gelmiştir. Bu değer sistemi içinde bilgi “nesnelleştirilir, ölçülebilir ve aktarılabilir” hale gelmiştir (Brancaleone ve O’Brien, 2011:506). Bunun bir etkisi, yeterlilik belgesinin sistemde önemli bir yer edinmesidir; sertifikalar ve dereceler şeklinde sahip olunan daha fazla kimlik bilgisi ile birey daha fazla pazarlanabilir olmuştur. Öğrenen olarak benlik (self), “ekonomik ampirik bir temele” (Brancaleone ve O’Brien, 2011:517) bağlanmıştır. Bu temelin göstergesi, kanıtı diplomalar ve sertifikalardır.

Aslında modern endüstri standardizasyon sütunları üzerinde büyümüştür, toplumların modernleşmesinde kilit bir rol oynamıştır (Rasco,2020). Dahası standardizasyon, gerekli ve değerli bir şey olarak onaylanmış ve teşvik edilmiştir (Lampland ve Star, 2009).

Standartlar ölçülebilmeyi, test edilebilmeyi, incelenebilmeyi ve yeniden gözden geçirilebilmeyi sağlar. Nicel bir işleve sahip olmanın yanında, altında yaşamak zorunda olduğumuz kurallar olarak da işlev görürler (Busch, 2011). Dolayısıyla standardizasyon, güçlü bir yönetim aygıtı olarak değerlendirilir.

Neoliberalizm ise standardizasyonu ve standardizasyon süreçlerini daha önemli hale getirmiştir (Hursh, 2008; Smith ve Kovacs, 2011). Standartlaşma yeni bir olgu gibi görünse de, standartlara dayanan eğitim politikaları, her zaman aynı kavram üzerinden gösterilmese de aslında uzun bir geçmişe sahiptir. Bobbitt (1918) ve Charters (1922) tarafından yazılan öğretim programı teorisinin başlangıcına ve 1960'larda eğitimde davranışsal hedeflerin reformuna (Pritchard, 2017) ve Taylor (1970) tarafından geliştirilen eğitimde bilimsel yönetimin kullanımına kadar götürülebilir.

Bu tarihsel gelişimin devamı olarak standart testlerin (high-stakes tests) ulusal ve uluslararası düzeylerde yaygınlaşmasına yol açan Küresel Eğitim Reformu Hareketinden (Global Educational Reform Movement) (GERM) (Shalberg, 2016) söz etmek gerekir. Bu hareketle 1980'lerin sonlarından bu yana, ayrıntılı performans hedeflerini ve öğrencilerin ve öğretmenlerin sık sık test edilmesini ve teste dayalı hesap verebilirliği içeren merkezi olarak belirlenmiş bir öğretim programı söz konusu olmuştur (Shalberg, 2016). Temel konular ve bilgiye odaklanacak şekilde daraltılan (Fuller ve Stevenson, 2019) böyle bir öğretim programı ile standartlaşma hareketi, okul kalitesini ve etkililiğini

artırmak isteyenler için daha düşük maliyetli çözümler sunarak dünya çapında eğitim politikalarının homojenleştirilmesini sağlamıştır (Shalberg, 2016). Bu hareketin ilk belirtileri ise Amerika Birleşik Devletleri, Şili ve Birleşik Krallık'ta uygulamaya konulan eğitim reformlarında görünür hale gelmiştir.

Eğitimde standardizasyon bağlamında, hükümetler arası bir kuruluş olan ve dünyadaki insanların ekonomik ve sosyal refahını iyileştirmeyi amaçlayan politikaları destekleyen Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütünden (OECD) de söz etmek yerinde olacaktır. Genel olarak, OECD'nin eğitim alanındaki çalışmaları, ülkelerin ekonomik büyümeyi, sosyal gelişmeyi ve bireysel refahı destekleyen eğitim sistemleri geliştirmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Bu amaçla, OECD, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programının (PISA) geliştirilmesinde ve uygulanmasında merkezi bir rol oynamaktadır. PISA, OECD tarafından yürütülen ve 15 yaşındaki öğrencilerin okuma, matematik ve bilim alanlarındaki bilgi ve becerilerini değerlendiren üç yılda bir yapılan uluslararası bir ankettir. PISA, eğitimde en yaygın kullanılan standartlaştırılmış değerlendirmelerden biridir ve dünyanın dört bir yanındaki hükümetler tarafından eğitim sistemlerini diğer ülkelerinkilerle karşılaştırmak, iyileştirme alanlarını belirlemek ve eğitim sonuçlarını iyileştirmek için kanıta dayalı politikalar geliştirmek için kullanılmaktadır.

Öyle anlaşılmaktadır ki; neoliberalizm eğitimde standartlaşmayı, okul programlarının standartlaştırılması, öğretmenin çalışmalarının standartlaştırılması, ulusal ve uluslararası standart testlerin yaygınlaştırılması (Pettersson, Popkewitz ve Lindblad, 2016) yoluyla gerçekleştirmeye çalışmış; bunları yaparken eğitimde eşitlik retoriğini kullanmıştır (Rasco, 2020). Hâlbuki çok da uzak olmayan bir geçmişte, öğrenciler hangi okul onlara tahsil edildiyse o okula gider, mevcut öğretim programını kullanan ve uyarlayan öğretmenlerden konuları öğrenir ve öğretmen tarafından hazırlanan ödevlere göre değerlendirilirlerdi. Neoliberal eğitim politikalarının uygulanması ile öğrenciler genellikle hangi okula gideceklerini kendileri seçmiş ve devletin standartlaştırılmış sınavlarında ne yapması gerektiğini öğretmenlerinden öğrenmişlerdir (Hursch, 2008).

**Öğretmen Rolü 4: Öğretmen öğrencileri standardize edilmiş merkezi sınavlarda başarılı olacak biçimde hazırlamalıdır.*

Muhafazakârlık ve Öğretmen Roller

Muhafazakârlık, etimolojik kökeni itibariyle Latince olan conservare kelimesinden türetilmiştir ve anlaşıldığı üzere koruma (muhafaza etme) anlamına gelmektedir. Basitçe toplumsal değişiklere karşı olma, geleneksel olanı koruma şeklinde karakterize edilse de bu kavramın alanyazında çeşitli tanımlarına rastlanmaktadır.

Çağdaş ideolojik görüşler arasında sayılan muhafazakâr düşünce; statükonun devamlılığını istemesi, yeniliklere karşı uzak olması sebebiyle değişime direnç gösteren bir ideoloji olarak kabul edilmektedir. Muhafazakârlık, en genel anlamıyla insan aklının sınırlılığına inanan, aile, gelenek ve din gibi geleneksel değerlerin ve kurumların korunmasına öncelik veren ve toplumdaki değişimi ve reformu sınırlamaya çalışan bir siyasi ideoloji olarak tanımlanabilir.

Muhafazakârlık bilhassa Napolyon'un politikalarının başarısızlığa uğramasıyla birlikte devrimden önceki dönemin inanç ve değerlerini tekrar gerçekleştirmek üzere yeni bir siyasal teori olarak ve bir ideolojiyi topluma zorla benimsetme olarak bilinen jakoben düşünceye karşı adaleti ve güvenliğı tekrar sağlama anlamında kullanılmıştır (Heywood, 2014). Fakat muhafazakâr düşüncenin başlangıç noktasını insanlık tarihinin ilk zamanlarına kadar götürenler de vardır: Eren'in (2012) belirttiğine göre, muhafazakârlık en yoğun olarak İlk Çağ'da gözlemlenmiştir. Platon'un *Devlet* eserinde bahsi geçen ideal toplumda, ani bir değişikliğin ortaya çıkaracağı karışıklık, düzensizlik, uyumsuzluk ortamından söz edilmiş; arzu edilenin ise toplumdaki uyum ve ahenk olduğu vurgulanmıştır; bu da muhafazakâr düşünceyi destekler niteliktedir. Orta Çağ'da ise; Hristiyanlığın öğretilerinin, kurallarının çok yoğun yaşanması sebebiyle muhafazakâr tutum belirgin bir şekilde öne çıkmıştır.

Muhafazakâr düşüncenin beslendiğı kaynaklar her ne kadar Antik Yunan'a kadar götürülebilse de esasen Avrupa'nın 17. ve 18. yüzyıldaki Aydınlanma düşüncesine ve liberal düşünceye karşı bir tepki olarak doğduğu ifade edilmektedir (Beylur, 2022). Diğer bir söyleyişle, ideolojik bir düşünce olarak muhafazakârlığın tarihi görece yeni kabul edilir (Özipek,2009). Bu bağlamda muhafazakâr düşüncenin ortaya çıkmasını sağlayan üç önemli olgu; Aydınlanma düşüncesi, Fransız Devrimi ve Sanayi Devrimi olarak ifade edilebilir (Ergil, 1986).

Aydınlanma düşüncesi 15.ve 16.yüzyılda ortaya çıkan Rönesans ve Reform hareketlerinin etkisiyle şekillenmiştir (Çiğdem, 1997): 17. ve 18. yüzyıla gelindiğinde dine ve kiliseye olan inanç sarsılmış, yerini rasyonalizme bırakmış, insanlar otoriteye başkaldırmış, özgürlük, eşitlik, hak taleplerinde bulunmuşlardır. Fransız Devrimi ile

birlikte daha önceki tüm siyasal, toplumsal şeyler yok sayılmış, yepyeni bir düzen oluşturulmaya çalışılmıştır.

Dolayısıyla, muhafazakârlık Aydınlanma Çağı ve onun getirdiği toplumsal, politik, ekonomik alanlardaki radikal sonuçlara getirilen eleştirilerden de başlatılabilir. Aydınlanma düşüncesinin felsefi temellerine ve Aydınlanmanın büyük sonuçlardan biri olan Fransız Devrimi'ne getirilen eleştirilerin tutarlı bir şekilde bir araya getirilmesi, muhafazakâr düşüncenin doğuşunu hazırlamıştır. Bu bakımdan muhafazakârlık, Fransız Devrimi'ni ve devrimin düşünsel ve felsefi alt yapısını hazırlayan, otorite, gelenek ve dinin önem verdiği şeyleri eleştiren Aydınlanma düşünürlerine yönelik olarak getirilen eleştiriler sonucu ortaya çıkmış bir ideoloji ya da bir fikir geleneği olarak ifade edilebilir (Özipek,2009).

Muhafazakârlığın doğuşundaki diğer önemli unsur ise Sanayi Devrimi'dir. Bu devrim kırsal bölgelerden kentlere göçü artırarak toplumsal yapıyı, aile, akrabalık, komşuluk ilişkilerini etkilemiş; toplumsal kargaşaya sebep olarak kırsal bölgelerde yakın ilişkilere dayanan mekanik dayanışmanın yerine şehirlerde iş bölümüne dayanan organik dayanışmayı ortaya çıkarmış, böylece geleneksel değerlerde bozulmalar, çözümler meydana gelmiştir (Çaha, 2012). Bu yüzden muhafazakârlar; geleneklere zarar verdiği düşüncesiyle Sanayi Devrimi'ne de karşı çıkmışlardır (Nisbet, 2010).

Bu açıklamalar, muhafazakârlık kavramının siyasi alanyazına Fransız İhtilali sonrasında girdiğini (Akıncı, 2008) göstermektedir. Gerçekten de, muhafazakârlık kelimesi 1818 yılında uç bir gazetenin adı olarak kullanılmaya başlanmış, 1830'lara gelindiğinde de İngiltere'de Tory Partisi ismi yerine Conservative Party (Muhafazakâr Parti) isminin kullanılmasıyla siyaset alanındaki yerini güçlendirmiştir (Beneton, 2011). Dolayısıyla, esas olarak 18.yüzyılın değişim ortamının, siyasal bir düşünce olarak muhafazakârlığı şekillendirdiği anlaşılmaktadır. Çiğdem'in (2001:40) deyişiyle "[m]uhafazakârlığın temel yönelimi modern olmamakla birlikte, muhafazakârlık modern bir ideoloji"dir. Bu yüzyılın modernleşmenin yüzyılı olduğu düşünüldüğünde; muhafazakârlık, "19. yüzyılda, modernleşmeyi ve Aydınlanmayı kontrol etmeye dönük modern bir ideoloji olarak" (Bora, 2015:100) kabul edilir.

Muhafazakâr düşüncenin dayandığı ilkeler ise Gutek'in (2017) düşünceleriyle şu şekilde özetlenebilir: Muhafazakâr düşünce, toplumsal sürekliliği sağlamada önemli bir görevi olan kültürel mirasın gelecek kuşaklara aktarılmasını önemser. Çünkü toplumun gelenek, adet, din, milliyetçilik gibi değerlerle yaşadığını kabul eder, uzun bir evrim sonucu ortaya çıkan gelenek bir otorite olarak görülür. Doğası gereği bencil olan ve

kişisel güdüleriyle hareket eden insan gelenekler ve toplumsal kurumlar yoluyla engellenmelidir. Aile, kilise, okul gibi kurumlar geleneğin özünün genç nesillere aktarılması için devlet tarafından teşvik edilir; geleneğe verdiği bu öneme karşın değişime şiddetle karşı çıkmaz ancak dengesizliğe ve çatışmaya yol açabileceği için değişime kuşkuyla yaklaşır.

Muhafazakârlık, kendi gelişme sürecinde içinde ortaya çıktığı sosyal, siyasal, tarihsel durumlardan etkilenerek çeşitli tavırlar ortaya koymuştur; muhafazakârlığın tarihsel gelişimi bağlamında üç özgün çizgiden bahsedilebilir: Bunlar; İngiliz, Alman ve Fransız muhafazakârlığıdır (Ergüç, 2013).

İngiliz muhafazakârlığının, Alman ve Fransız muhafazakâr düşüncesinden kavramsal olarak farklılık gösterdiği ifade edilmektedir. Bu farklılığın sebebi de Burke'un tutumudur. İngiliz muhafazakârlığını Burke'un düşünceleriyle şekillenmiştir ve esas olarak bu muhafazakârlık Fransız Devrimi'ne karşı ortaya koyulan bir duruş temsil etmiştir (Ergüç, 2013).

İngiltere'de ilk baştan itibaren hem kral önemli yetkilere sahip oldu hem de ülkede Kıta Avrupa'sından daha çok güvenlik ve barış sağlandı. Bu sebeple ülkenin kurumları bir düzen içinde gelişebildiler (Sander, 2007). Böyle bir gelişim süreci geçiren İngiliz muhafazakârlığı liberal muhafazakârlık olarak tanımlanır. Burke'un ortaya koyduğu parlamentoya ve sınırlı monarşie dayanan gelenek, İngiliz liberal muhafazakâr gelenektir. Parlamentarizm, hukukun üstünlüğü, güçler ayrılığı, kişi özgürlüğü ve güvenliği hakkı İngiliz muhafazakârlığına ait özelliklerdir (Beneton, 2011: 50). Ayrıca İngiliz muhafazakâr düşünce pragmatik bir karakter de gösterir. Katı bir gelenekten ziyade canlı bir geleneğe bağlı olan bu muhafazakârlık kurallara uyma ve yorumlama konusunda daha geniş bir alan bırakır. Bu çerçevede, İngiltere'deki muhafazakârlık, Burke'un düşüncesini genişleterek yorumlamış, daha reformist bir karaktere sahip olmuştur (Beneton, 2011).

Fransız muhafazakârlığı ise İngiliz muhafazakârlığından farklılık gösteren bir düşünce olarak gelişim göstermiştir. İngiltere muhafazakârlığının liberal özelliği eski ve yeni kurumların aynı anda var olmasını sağlayabilirken, Fransa'da devrim öncesi liberal düşünce kendine yer bulamamış, devrim yaşandıktan sonra da liberalizm ve muhafazakârlık birbirlerine muhalif olmuşlardır. Fransız muhafazakârlığı devrimi eleştirmiş, devrim öncesi kurumlara ve geleneklere dönüş talep etmişlerdir (Beneton, 2011). Buna ek olarak, Fransız muhafazakârlığı, dini belirgin bir şekilde önceleyen, monarşi ve dine dayalı katı düşünce ve eylemleri savunmuştur. Diğer bir ifadeyle, bu

muhafazakârlık, monarşik düzeni, geleneği, dini düşünceye dayanan yapılanmayı desteklemiş, devrim düşüncesine şiddetle karşı çıkmıştır (Çaha, 2012). Sonuç olarak, Fransız muhafazakârlığı belirgin bir şekilde ihtilal öncesi mutlakiyetçi düzene geri dönüş arzusunu taşır ve bu yönüyle de İngiltere'nin muhafazakâr düşüncesinden ayrılır (Beneton, 2011).

Kıta Avrupa'sındaki diğer muhafazakâr düşünce ise Alman muhafazakârlığıdır. Bu düşüncenin felsefi temellerinin daha güçlü olduğu ifade edilmektedir. Bu muhafazakârlığın oluşmasında ulus ve devlet kavramlarına verdiği önemle Hegel'in felsefi düşüncelerinin etkili olduğu bilinmektedir (Çaha, 2004). Hegel, bilhassa Aydınlanma düşüncesinin insanı ve doğayı mekanik olarak algılamasına, tek boyutlu olarak ele almasına eleştiri getirmiştir. O, diğer aydınlanmacılar gibi tarihsel olarak ilerleme fikrini ve özgürleşmeyi desteklemesine rağmen, bu sürecin akıl ile veya devrimsel bir yolla değil, milletin ve tarihin özündeki diyalektik gelişmeyle olduğunu ifade etmiş, aydınlanmayı özden yoksun olmakla eleştirmiştir (Vural, 2007). Alman muhafazakârlığı kendi ilkelerine somut gelenek üzerinden değil soyut düşünme tavırları üzerinden varmıştır. Aklın yerine milleti kutsallaştıran Alman muhafazakârlığının (Bora, 2015) en temel amacı; Almanya'nın tarihsel olarak farklılığının ön plana çıkarılması ve bu farklılıkların korunması olarak ifade edilebilir (Çiğdem, 2001: 50-51). Alman muhafazakârlığı, Fransız İhtilali'nin jakoben döneminin aşırılıklarına ve saldırgan siyaset anlayışına tepkisini ortaya koyarak kendini devlet olarak güçlendirmek istemiştir; Alman muhafazakârlarına göre muhafaza edilecek şey ilk olarak devlettir. Böylece, devlete çok önem veren muhafazakârlık, devlete sınırlı güç veren liberalizmden farklılaşmıştır (Ergüç, 2013).

Görüldüğü gibi muhafazakârlık düşüncesinin Avrupa'da üç farklı biçimi mevcuttur. İngiliz muhafazakâr düşüncesi Edmund Burke'un liberal çizgisinde olan, önemsedığı değerlerin muhafaza edilmesi şartıyla parlamenter devrimi ve reform fikrini kabul eden bir düşüncedir. Fransız muhafazakârlığı ise; dini dünya görüşünü öne çıkaran ve monarşinin restore edilmesini isteyen bir düşüncedir. Alman muhafazakârlığı ise; devletçi, milliyetçi tavırlarıyla öne çıkmış, kozmopolitist düşünceye karşı olan bir gelenektir.

Özipek'in (2009) ifadeleriyle; Aydınlanma düşüncesinin, Fransız İhtilali'nin ve Sanayi İnkılabının getirdiği değişimlerden ve bunların yol açtığı sosyo-politik sonuçlardan rahatsız olan insanlar tüm bunlara şiddetli eleştiriler getirmişler; bilhassa Fransız devrimini, siyaset tarzını geçmişin tüm değerlerini ve kurumlarını tamamen

silerek toplumun ahengini ve organik yapısını alt üst etmekle suçlamışlar; bu yüzden ani değişimlere tereddütle bakan, geleneksel olmayana şüpheyile yaklaşan, değişimi tehdit olarak gören bir düşünce şekillendirmişlerdir.

Özetle, muhafazakârlık geçmişin yerleşik beceri ve değerlerinin, otoritenin ve hiyerarşik düzenin korunmasını, böylece toplumsal uyumun ve istikrarın sağlanmasını, ortak siyasi, dini ve ahlaki değerlerin gelecek nesillere aktarılmasını ve daha üstün kapasiteye sahip olanların seçilip eğitilmesini amaçlar.

Muhafazakâr düşüncenin şekillenmesine katkı yapan en önemli yazılı metinlerden birisi de Edmund Burke'un *Fransız Devrimine İlişkin Düşünceler* (*Reflections on the Revolution in France*) (1790) adlı ünlü eseridir. Muhafazakârlığın bilhassa Burke'un Fransız İhtilali'nin şiddetine ve aşırılıklarına ilişkin eleştirilerini içeren bu eseriyle bir ideoloji olarak belirgin hale geldiği yaygın olarak ifade edilir. Edmund Burke'ün devrim hala devam ederken yazmış olduğu bu eser, muhafazakâr düşüncenin temel metni olarak kabul edilir. Beneton'ın (2011) belirttiğine göre; Burke'un devrim üzerine düşünceleri anlaşılması zor olsa da ve Burke bu eserde muhafazakârlık sözcüğünü hiç kullanmasa da bu metin muhafazakârlığın genel hatlarını ortaya koyması bakımından oldukça önemlidir.

Modern muhafazakârlığın babası olarak anılan Burke, 1729'dan 1797'ye kadar yaşamış İrlandalı bir devlet adamı, yazar ve filozoftur. Burke, en çok muhafazakâr düşüncenin gelişmesinde etkili olan siyasi yazılarıyla tanınır. O, İngiliz Whig partisinin bir üyesidir ve mutlak monarşiye karşıdır.

Burke (2016:29), *Fransız Devrimine İlişkin Düşünceler* adlı eserinde yerleşik gelenekleri ve kurumları devirmeye yönelik şiddetli ve yıkıcı bir girişim olarak gördüğü Fransız Devrimi'ni eleştirmiş, “devrimi bugüne kadar meydana gelen olayların en hayret verici olanı” şeklinde tanımlamıştır: Fransız İhtilali'nin takipçilerinin yasaları zorbalıkla ve korkuyla yürüttüklerini ifade etmiş; bu akıllı yıkıcı ve devrimci bir akıl olarak belirtmiş; bağlılık, sevgi, saygı gibi duyguları uyandırmasının mümkün olmadığını vurgulamıştır. Ona göre bu akıl her şeyi yıkıp onların yerine geçmek istemiş, ancak sevginin yerini alamamıştır. Geçmişin adetlerinin ve kadim düşüncelerin yok edilmesinin büyük bir hasara sebep olacağını ifade etmiş, bunu bir trajedi olarak görmüştür.

Burke'un (2016) muhafazakâr düşüncesinin üç temel ilkeye dayandığı söylenebilir: İnsan aklının sınırlılığı, gelenek ve göreneklerin korunması ve tedrici değişim:

Burke, devrimcilerin insan iradesini sınırsız olarak görmelerini eleştirmiştir. Ona göre, sadece Tanrı'daki irade sonsuzdur. Dolayısıyla o, devrim düşüncesini, sınırsız insan

iradesine ve insan aklının mükemmelliğine dayandırıldığı için reddetmiştir. Burke, Hristiyan inancındaki ilk günah öğretisine uygun olarak insanı kusurlu bulmaktaydı. Onun bu ‘kusurlu insan’ görüşü insan aklının sınırlılığını ve henüz tamamlanmamış olduğunu ortaya koyar.

Burke’e göre, gerçeklik salt akılsal değildir, soyut akıldan hareket ederek yargılara ulaşılamaz. Toplumun tarih boyunca ortaya çıkardığı gelenek, örf, adet ve tüm önyargılardan bağımsız şekilde akıl yürütmek imkânsız ve tehlikelidir. Burke devrimcilerin, tarihin birikmiş bilgeliği yerine soyut ilkelere dayalı yeni bir düzen yaratma girişimlerinde yanlış yönlendirildiklerini düşünmüş; duyguları yok sayan, ahlaki tahayyülün/ imgelemin aklın ve toplumun üzerindeki etkisini kabul etmeyen devrimci düşüncüyü şu şekilde eleştirmiştir (2016:115):

Gücü yumuşak, itaatkârlığı ise serbest kılan, hayatın farklı siluetlerini birbiriyle uyumlu hale getiren ve mahrem bir toplumu güzelleştiren ve yumuşatan duyguları, hafif bir özümsemeyle, siyasetin kapsamına dâhil eden memnuniyet verici tüm yanılsamalar, ışık ve aklın bu yeni muzaffer imparatorluğu tarafından ortadan kaldırılmaktadır. Hayatın tüm o saygın perdesi, terbiyesizce yırtılmaktadır. Yüreğe ait olan ve çıplak, titrek tabiatımızın kusurlarını örtmek ve ona zannımızca haysiyet kazandırmak için gerekli olduğu üzere, idrakin onayından geçen ve ahlaki bir tahayyülün gardırobundan çıkan mevcut fikirlere eklenen fikirler, gülünç, abes ve modası geçmiş düşünceler olarak çürütülmektedir.

Burke’un ifade ettiği ahlaki tahayyül veya imgelem, insanların tarih boyunca elde ettiği deneyimleri ifade eder. Burke’e göre akli, insanların tarihsel tecrübelerini içeren bu ahlaki imgelemden ayırıp kullanmak yıkıcı sonuçlara sebep olacaktır. Bu yüzden Burke, aydınlanma düşüncesinin insanların yüzyıllar boyunca oluşturduğu ahlaki imgelemi yok saymasına tepki göstermiş, toplumun önyargılarını *Fransız Devrimine İlişkin Düşünceler* eserinde bilgelik olarak değerlendirmiş, bu önyargıların toplumda önemli bir rolünün olduğunu düşünmüştür. Diğer bir söyleyişle, tek başına aklın yol göstericiliğine şüphe duymuş, duygu ve deneyimlerin birikmesiyle oluşan ve toplumun devamlılığı açısından önemli bir rolü bulunan önyargıların silinmeye çalışılmasını tehlikeli bulmuştur. Ona göre, insanların asırlar boyunca oluşturduğu bu bilgelik aniden silinip atılamaz. Dolayısıyla, Burke, aydınlanma düşüncesinin akılcılığını, insanların denenmiş ve işlevi bulunan önyargılarını ortadan kaldırarak yerine kişisel ve neticesi belirsiz önyargıları geçirmeye çalıştığı için eleştirmiştir.

Diğer yandan, Burke (2016), Fransa’daki devrimcileri aileden miras kalan dükkân ve sermayeyi tamamen yakarak yeniden dükkân açmak için para ve güç bulamayan

insanlara benzetmiştir. Burke'e göre Fransız devrimcileri kendilerinin olan her şeyden nefret ettiler, geçmişten miras kalan her şeyi yıkıp yeniden bir düzen inşa etmeyi seçtiler. Oysa son nesillerini beğenmeseler de bir önceki nesillere bakarak yeniden devam edebilirlerdi. Anlaşılabacağı üzere Burke'ün temel fikirlerinden biri de, toplumdaki gelenek ve göreneklerin önemiydi: O, gelenek ve göreneklerin keyfi olmadığına, aksine geçmişin birikmiş bilgeliğini yansıtmak için zaman içinde geliştiğine inanmıştır. Locke'un ampirist ve devrimsel temellendirmelerine karşı çıkmış, toplumların devamlılığını sağlayan kültürel mirasın korunmasını ve yeni kuşaklara aktarılmasını önemsemiş, insanlığın tarih boyunca oluşturduğu bilgeliği yüce kabul etmiştir. Ona göre; bu miras insanların tarih boyunca deneyip elde ettiği başarılarının toplamından oluşan bir hazinedir.

Örneğin, devlet, kilise, aile, okul gibi siyasal, dinsel, sosyal kurumlar insan deneyimlerini etkileyen kültürel unsurlardır. İnsanların davranışları sözü edilen bu kurumların içinde gelişir ve kültürel miras nesilden nesle aktarılır. Bu kurumlar ve kültür, denenmiş insan deneyimlerinin sürekliliğini gösterir; bu deneyimler denenmemiş diğer yeni eylemle veya devrimsel hareketlerle yok edilmemelidir. Öyleyse, kültürel mirasın aktarılması bağlamında geçmiş ve gelenek önemlidir. İnsanlar geçmişleri ve gelenekleri sayesinde kültürel bir kimlik kazanır ve bir toplumun üyesi haline gelirler. Burke, bu kültürel mirasın, gelenek ve göreneklerin sosyal düzen ve istikrar için bir çerçeve oluşturduğunu ve bunları devirmeye yönelik herhangi bir girişimin kaosa ve düzensizliğe yol açacağını belirtmiştir. Bu bağlamda Burke Fransızları, İngiltere'nin oturmuş demokrasisini ve bir komşu ülke olarak deneyimlerini göz ardı ettikleri için eleştirmiştir.

Burke (2016) Fransız İhtilali'ne şiddetle karşı çıkarken, İngiltere'de gerçekleşen Şanlı Devrim'i (The Glorious Revolution) ise adil bir savaş olarak tanımlamış, devrimin tutkulu bir savunucusu olmuştur. Bu devrim; tahtın devam ettirilmesini, geleneği korumak için kralla halk arasındaki ilişkileri düzeltmeyi ve eski adetlerin sürdürülmesini hedeflemesi, tamamen yeni bir siyasal düzen kurmayı amaçlamaması gibi nedenlerle Burke tarafından desteklenmiştir. O, krallığın veraset sistemiyle sürdürülmesini, bunun faydalı bir iş olduğunu ve özgürlüklerin güvencesi olduğunu, kralların halkın menfaatleri doğrultusunda hizmet etmesi gerektiğini savunmuştur.

Burke, toplumun tamamen yeniden inşa edilmesi düşüncesini ise reddetmiştir. O, var olan sistemin temellerine dokunmadan ufak değişikliklerle devam ettirilmesini savunmuştur. Nitekim İngiltere'de o vakte kadar gerçekleştirilen reformlar hep geçmişe dönük olmuş, yapılan tüm değişiklikler İngiliz geleneklerine saygı ve sadakat içerisinde gerçekleştirilmişti. Bir başka ifadeyle, Fransız Devrimi'nden farklı olarak Şanlı Devrim

“münakaşa edilmez kanun ve özgürlüklerimizi ve hukuk ve özgürlüğümüzün tek güvencesi olan kadim anayasal devletimizi korumak” (Burke, 2016:57) amacıyla yapılmış; atalardan alınan mirasın korunması ve mevcut düzenin devam ettirilmesi için gerçekleştirilen değişimleri ve reformları kapsamıştır.

Burke’e (2016) göre mevcut politik model, köklü ve derin bir düşünme ile gelen sezgisel bir bilgelik neticesinde doğaya boyun eğerek oluşmuştur. Bu siyasal düzen, Tanrının bir hediyesi ve iradesinin göstergesidir. Dolayısıyla miras olarak korunmalı ve gelecek kuşaklara aktarılmalıdır. Bu politik model, kendi ifadesiyle “doğayı model alan anayasal bir politika” (s.60) modelidir. Bu yüzden İngiltere’de mevcut siyasal sistem asla yaşlanmayan ancak evrendeki “ebedi çürüme, düşüş, yenilenme ve ilerlemenin değişken silsilesiyle” ahenk içindedir; “bu nedenle, devlet idaresinde doğal yöntemi koruyarak, geliştirdiğimiz şeyde hiçbir vakit tam olarak yeni bir hal almıyoruz; muhafaza ettiğimiz şeyde hiçbir zaman tam olarak köhneleşmiyoruz” (s. 61).

Anlaşıldığı üzere, bu politik düzen değişmez bir temele sahiptir, her daim ebedi olan bir süreci; diğer bir ifadeyle, çürüme, düşüş, yenilenme ve ilerleme süreçlerini tekrar tekrar yaşamaktadır. Dolayısıyla, değişse bile tamamıyla yeni bir biçim almaz, kendini muhafaza etse bile bütünüyle köhne bir yapıya dönmez.

Özetle, Edmund Burke’ün muhafazakârlık anlayışı; insan aklının sınırlılığına inanan, mevcut durumları ve kurumları muhafaza etmeyi, otoriteye dayanan geleneği, geçmişi ve hiyerarşik düzeni sürdürmeyi amaçlayan, hızlı ve devrimsel değişikliğe şüpheyile bakan ve geleneğin ve yerleşik kurumların kademeli, yavaş ve tedrici değişimi önemseyen bir düşüncedir.

Burke’ün bilhassa eğitime ilişkin bir eseri bulunmamaktadır; ancak onun eğitim düşüncelerini Louis Gabriel Ambroise Vicomte de Bonald’ın geliştirdiği söylenebilir. Muhafazakâr düşünürlerden birisi olan Louis de Bonald (1754-1840), 18. yüzyılın sonlarında ve 19. yüzyılın başlarında yaşamış bir Fransız filozof, politikacı ve yazardır. Eğitime ilişkin görüşleri de bulunan Bonald, bu görüşlerini *Theorie de l’éducation sociale* kitabında ortaya koymuştur. Onun eğitim fikirleri, toplumun istikrarı için dinin, geleneğin ve hiyerarşik yapıların önemini vurgulayan politik felsefesiyle yakından bağlantılıydı.

Yaklaşık yetmiş sayfadan biraz daha uzun olan kitap on üç bölüme ayrılmıştır ve bu bölümler aracılığıyla Bonald okuyucuya bir eğitim projesi sunmuştur. Onun bu eserinden ortaya çıkarılan muhafazakâr eğitimin ilkeleri ve öğretmen rolleri şu şekilde ifade edilebilir:

**İlke 1: Dini ve dine dayalı ahlaki eğitim esastır.* Bonald (1854), bireylerin ve bir bütün olarak toplumun gelişmesinde eğitimin çok önemli bir faktör olduğuna inanmıştır. Bonald, esasen eğitimi, devletin yönetimi konusuyla ilişkili biçimde ele almıştır. Ona göre; doğası gereği iyi olmayan insan, yönetimi yozlaştırır ya da sürekli olarak onu yozlaştırmaya eğilimli olur. Bu nedenle, insanların devleti yönetmesine izin vermeden önce onların eğitilmesi gerekir; diğer bir söyleyişle devlet yönetiminden önce insanın eğitimiyle ilgilenmek gerekir.

Bonald (1854), kamusal (toplumsal) eğitim ve evde eğitim (özel eğitim) olmak üzere iki tür eğitimden söz eder. Evde eğitim, insanın aile içinde ve ailesi için aldığı eğitimdir. Kamusal eğitim ise insanın toplumda ve toplum için aldığı eğitimdir: Sivil toplum hem dini hem de politik toplumdur; bu nedenle eğitim hem dini hem de politik olmadan toplumsal olamaz. Bir insanın kaderinde doğuştan veya kendi seçimiyle kamusal veya toplumsal bir mesleği icra etmek varsa kamusal bir eğitim almalıdır. Erkek, kamusal olmayan özel bir mesleği icra etmek isterse evde eğitim alabilir. Çünkü insan, toplumsal olmadan önce doğaldır; topluma ait olmadan önce ise aileye aittir. Bu nedenle eğitim, toplumsal olmadan önce ev içinde olmalıdır. Erkek, ailenin ihtiyaç duyduğu yaşta olduğu sürece evde eğitim almalıdır. İnsan, toplumun ona ihtiyaç duyduğu bir yaşa gelir gelmez, eğitim kamusal olmalıdır. Dolayısıyla Bonald’a göre iki tür eğitimin de gerekliliği açıktır: Çünkü nasıl ki aile, toplumun insana ihtiyaç duyduğu yaşta toplumsal eğitim veremezse, toplum da insanın aileye ihtiyaç duyduğu yaşta ev içi eğitimi veremez.

Evde eğitim varoluşun hassas yönleriyle sınırlı olsa da, hiçbir ayırım yapılmadan bir bütün olarak insanlara yönelik olduğu için Bonald’ın eğitim anlayışında belirleyici bir öneme sahiptir. Bir başka söyleyişle, evde eğitim Bonald’ın tüm pedagojik yapısının temelini oluşturur. Ebeveynler, çocuklarının birincil eğitimcileridir. Bonald, ebeveynlerin çocuklarını eğitmesinin doğal bir zorunluluk olduğunu ve ailenin toplumun temel birimi olduğunu savunmuştur. Çocuklar evde eğitim sürecinde dinlerinin esaslarını okumayı, yazmayı öğrenmiş olacaklardır. Dolayısıyla bu esasen evde din eğitimi anlamına gelmektedir. Hem kendilerini ev eğitimiyle sınırlayanlar hem de toplumsal eğitim alacak olan çocuklar dinin ilkelerini ve görevlerini eşit derecede Bonald’ın *İlmihal* adını verdiği bir temel kitaptan öğrenmelidir ve bu kitabın tüm krallıkta birlik ve bütünlük için sadece bir tane olması gerektiğini ifade etmiştir. Öyleyse eğitim ilk olarak dini ve ahlaki bir temele oturtulmalıdır. Bonald, bir amaç ve yön duygusu sağladıkları için din ve ahlakın bireylerin eğitimi için gerekli olduğuna inanmıştır. Elbette günümüz koşullarında ilk eğitimin evde verilmesi büyük ölçüde savunulur olmaktan çıkmış gözükmektedir. Bu

nedenle günümüz muhafazakârlığının ailede eğitimi, okulda ailenin istediği eğitim olarak ifade edilebilir.

Özetle, Bonald, eğitimin Hristiyan ilkelerine, özellikle de Katoliklik ilkelerine dayanması gerektiğine inanıyordu. Dini, ahlaki ve sosyal düzenin temeli olarak görmüştü ve bu nedenle din eğitimi, bireylerde itaati ve dine dayalı ahlaki geliştirmek için elzemdi. Bonald'a göre, gençlerin uygun değerlerle ve topluma ve Tanrı'ya karşı bir görev duygusuyla yetiştirilmesini sağlamak için dinin eğitim sisteminde merkezi bir rolü olmalıydı.

Nitekim Wyne (1993) de bu duruma işaret etmektedir: Din, muhafazakârlık için önemli bir entelektüel temeldir. Resmi dinler inananların maddi dünyayı yorumlamada uygulayacakları çerçeveler sağlar. Bu çerçeveler genellikle yukarıda belirtilen muhafazakâr temalara paraleldir. Bu nedenle, uzun ömürlü dinlerin çoğu, hızlı değişimden şüphe duyar, çoğu zaman insanın mükemmelliği konusunda karamsar bir görüşe sahiptirler, aileyi ve insanların oluşturduğu yerel toplulukları önemser ve bu aile ve yerel topluluk kavramlarına sempati duyarlar. Birçok insan için din, bireysel felsefelerinin birincil kaynağını oluşturur. Bu bağlamda okullar çocukların resmi dinlere bağlılıklarını artırmaya çalışmalıdır. Bunu ülkenin resmi dinine sempati duyan bir öğretim programıyla gerçekleştirebilir.

**Öğretmen Rolü 1: Öğretmen, öğrencilerini dini bilgiye ve dine dayalı ahlaki anlayışa uygun olarak yetiştirmelidir.*

**İlke 2: Eğitim, seçkinlerin yetiştirilmesini hedefler.* Kitabın üçüncü ve dördüncü bölümlerinde Bonald, kamu işlerinin yönetiminden sorumlu olacak yönetici sınıfın eğitimiyle; yani kamusal eğitimle ilgilenmiştir. Evde eğitim süresi sona erdikten sonra, sekizinci yılın sonunda, elit kesimler, ekonomik yükü ailelere ait olacak şekilde kamusal eğitime gönderilir.

Bonald'a (s.355-356) göre; “insan ruh, kalp ve duyulardır ama yetileri ancak birbiri ardına gelişir. Çocuğun küçük yaşta yalnızca duyuları vardır...daha sonra kalp kendini gösterir...Her ikisi de aile içi eğitimin hedefi olmalıdır”. Duyuların ve duyguların kullanımı ve düzenlenmesinde çocuk aile tarafından yönlendirilmelidir. Çünkü henüz toplumsal olmayan erkek aile içinde yalnızca yüreğine ve duyularına ihtiyaç duyar. Daha sonra ise zihin gelişir ve evde verilen eğitim, verdiği temel bilgilerle zihnin gelişimi için çocukta bir temel oluşturur.

İnsandaki akıl, kalp ve duyular zekâ, sevgi, güç anlamına gelir. Ancak toplumsal insan hiçbir yetisini topluma yararlı bir biçimde kullanamaz, kendi yetilerini

mükemmelleştiremez. Toplum, insanın tüm yetilerini kendi kullanımına çevirme hakkına sahiptir; “bu nedenle genel fayda için isteme yetisini, sevmeye yetisini, eyleme yetisini, aklını, kalbini ve duyularını biçimlendirmelidir: toplumsal eğitimin amacı budur” (s.356). Topluma yararlılığı için kişinin zihninin geliştirilmesi, kalbinin yönlendirilmesi ve duyularının mükemmelleştirilmesi gerekir. Bir başka söyleyişle, insan toplum için biçimlendirilmelidir; bu da “zihninde bulunan ve kalbiyle ya da duyularıyla kullanmak istediği hükmetme iradesini toplum için yararlı bir amaca yöneltmek olacaktır” (s.356). Eğitim insanda tüm bu yetileri mümkün olduğu ölçüde geliştirmeli ve mükemmelleştirilmelidir; bunlar geliştirilip mükemmelleştirildiklerinde, insan toplumun kendisine emanet ettiği çeşitli görevleri yerine getirebilir. Diğer bir ifadeyle, toplumsal insan o zaman şekillenir ve toplumsal eğitimin amacı yerine getirilir. Toplumsal “insanın görevi, en basit, en vazgeçilmez görevi, doğanın kendisine verdiği tüm yetileri toplum yararına kullanmaktır” ... “insanın yetileri, onun topluma karşı görevlerinin tek ölçüsüdür” (s.391). Böylece en kahramanca eylemleri gerçekleştiren veya kendini en faydalı işlere adanmış kişi, yeteneklerini yalnızca toplum yararına, toplumun mükemmelleşmesinde kullanıyor ve yalnızca görevini yapıyor demektir. Bonald’a göre evde eğitim bunu sağlayamaz; zihni şekillendiremez, kalbi yönetemez, duyuları toplumun yararı için mükemmelleştiremez ve dolayısıyla toplumsal insanı ortaya çıkaramaz.

Çocukların hem aile hem de toplum içinde eğitilmesi gerektiğinden aileler tek başına yeterli eğitimciler değildir; bu yüzden eğitim okullarda devam etmelidir (Wynne,1993): İnsanlar genellikle bencilce hareket etmeye eğilimli olduklarından okullar ve diğer kamu kurumları yasak ve cezalarla desteklenen gerçekçi davranış kuralları geliştirmeli, yayınlamalı ve uygulatmalıdır.

Üyelerin toplumun sürekliliğinin sağlanması için yerine getirmesi gereken farklı meslekler vardır (Bonald, 1854): Bir toplum hem doğal meslekleri hem de kamusal (siyasal) meslekleri içerir. Doğal meslekler, ailenin korunması için doğrudan gerekli olan, yani onsuz doğal toplumu veya aileyi düşünemeyeceğimiz mesleklerdir. Örneğin, mekanik sanatlar ya da meslekler doğal toplumun korunması için gerekli mesleklerdir, çünkü doğal toplumu; aileyi giydiren, ona ev sahipliği yapan, besleyen sanatlar ya da meslekler olmadan düşünemeyiz. Tarım, doğal mesleklerin yalnızca ilki ve en yararlısıdır ama siyasal bir meslek değildir, çünkü tarım siyasal toplumdan önce var olmuştur, siyasal toplum olmadan da var olabilir. Toplumsal bir mesleği benimseyecek olan bireyden kendini toplumun bekasına adanması istenir.

Doğal toplumun veya politik toplumun korunmasıyla zorunlu ve dolaysız bir ilişkisi olmayan ve karma meslekler olarak kabul edilebilecek meslekler de vardır. Zenginleştirdikleri veya eğlendirdikleri doğal topluma ve politik topluma aittirler; ama bu meslekler doğal ve sosyal toplum olmadan da tasavvur edilebilir. Ticaret ve güzel sanatlar bunlardan bazılarıdır; doğal toplum ve politik toplum, dış ticaret olmaksızın, şairler, ressamalar, müzisyenler, avukatlar olmaksızın tasavvur edilebilir; tüm bu meslekler faydalıdır ama gerekli değildir. Hatta bu meslekler, doğal meslekleri toplumsal mesleklere karşı kırbaçlayarak toplumu perişan eden devrimi gerçekleştirmiştir.

Seçkinlerin eğitimi aslında kamusal eğitimin diğer boyutunu, siyasal meslekleri ortaya koyar. Bu, eğitimin en önemli amacıdır. Siyasal meslekler, siyasal toplumun korunması için gerekli olan, yani onsuz siyasal toplumu düşünemeyeceğimiz mesleklerdir. Kraliyet, rahiplik ve asil meslekler, yani (hukuk mesleğinden ayırt edilmesi gereken) askerlik veya senatörlük meslekleri, siyasi toplumun korunması için acilen gerekli olan siyasal veya toplumsal mesleklerdir; politik toplumu, onu yöneten bir meslek ve onu savunan meslekler olmadan düşünemeyiz. Bonald bu seçkin kişileri, doğuştan kaderinde devleti yönetmek olan kişiler olarak ifade eder. Kamusal eğitim, doğuştan ayrıcalıklı olan kişileri kamuya yararlı olacak şekilde yönlendirme görevini de yerine getirecektir. Kamusal meslekleri yerine getirecek olan siyasal toplumdaki ailelerin çocuklarının kolejlerde kamusal eğitim almaları gerekir. Çocuklar, bu eğitimi bulundukları bölgenin veya ilin kolejine gönderilerek alacaklardır.

Kitabın on birinci ve on ikinci bölümleri bu bakımdan belirleyici bir öneme sahiptir, çünkü bunlar, erken yaşlardan itibaren kamusal görevinde eğitilmesi gereken tek Fransız olan tahtın varisinin eğitimiyle ilgilidir. “Toplum içinde mesleğinde ve mesleği için yetiştirilmesi gereken tek bir çocuk vardır; o, çocuk-kraldır” (s.359). Bonald, bu görev için çocuk kralın asil kökenlerden gelen Fransız gençleriyle çevrili olacağı bir eğitim ortamı tasarlamıştır. Her kolejın en iyi öğrencileri, eğitiminde prensi desteklemek için seçilecek ve sivil ve dini yetkililerin başkanlık ettiği ciddi bir törenle ödüllendirileceklerdir. On sekiz yaşında, on yılın ardından erdem ve başarı ile seçilen, sağlam bedene ve iyi bir zihne sahip krallığın tüm gençlerinin seçkinleri sarayın ve dünyanın yozlaşmasından uzak, gösterişsiz, kibirsiz yetiştirilecek ve prenslerinin eğitimini destekleyeceklerdir.

Tahtın varisinin eğitimiyle ilgili olan bu bölümler diğer bölümlerden açıkça farklıdır. Çünkü Bonald, tahtın varisinin eğitimi hakkında, her şeyden önce gelecekteki rolüne özgü konulara uygulanması gereken somut didaktik göstergeler ortaya koymuştur.

Örneğin tahtın varisi tarih, siyaset ve ekonomi bilmelidir. Ancak, her şeyden önce, prens, bir gün liderlik etmesi için çağrılacağı Fransızlar hakkında somut ve derinlemesine bilgi sahibi olmak zorundadır. Çalışma arkadaşları olarak her ilden erkek çocukların olduğu bir çevreye sahip olmanın avantajı, yerel gerçekler hakkında değerli bilgilere sahip olmayı ve halkı akıllıca yönetme becerisini geliştirmeyi sağlayacaktır. Dolayısıyla Bonald, geleceğin hükümdarının en seçkin Fransız ailelerinden gelen akranlarıyla birlikte eğitileceği ve tacın aristokrasi tarafından aktif olarak desteklenmesini ve böylece yerleşik geleneklerin korunmasını sağlayacak olan bir okul fikri ortaya koymuştur.

**Öğretmen Rolü 2: Öğretmen, öğrencileri seçkin olma durumlarını koruyacak şekilde yetiştirmelidir.*

**İlke 3: Eğitim, cinsiyete özgü olmalıdır.* Bonald (1854), kitabının son bölümünde ise kadınların eğitimi konusunu kısaca ele almıştır. O, insan doğası hakkında karamsar bir görüşe sahip olup, kadınları kibir ve kurnaz eğilimli olarak görmüş, “akıl ve duyuların kadında erkekten daha zayıf olduğu[nu]” belirtmiştir (s.398). Kadın ayrıca “düzensiz bir öz sevgiye ya da hükmetme tutkusuna sahiptir;...bu hükmetme tutkusu, kendi haline bırakıldığında, bireyde zihnin ya da duyuların egemen olmasına göre kurnazlık, bir entrika ruhu ya da şiddet, gurur, hatta gaddarlık haline gelir”(s.398). Bu tutku yararlı bir amaca yöneltirse “bir kadında kendini ailesine hoş gösterme arzusundan başka bir şey olmaması gereken bir memnun etme arzusuna dönüşür” (s.398).

Genç kızların eğitimi, akıllarından çok yüreklerine hitap etmelidir. Çünkü kadında akıl içgüdüdür ve “doğa, erkeğe yansıma olarak verdiğini onlara duygu olarak vermiştir” (s.399). Kadınların ince bir zevke ve sevimli tavırlara sahip olmalarının sebebi budur. Kadınların eğitiminde fizik, doğa tarihi, felsefe, belagat, binicilik sanatı vb. dersler olmamalıdır; “hayatları, meslekleri ve görevleri gibi birleşik, mütevazı, basit olmalıdır” (s.400). Erkekler nasıl atlara silahlara şapellere karşı zevk sahibiyse kadınlar da ev işleri için zevk sahibidir.

Anlaşıldığı üzere, Bonald, genç kızlara aile dışında herhangi bir toplumsal rol tasarlamamıştır. “Kadınlar politik toplumdan çok aileye aittir;...eğitimleri tamamen evde olabilir” (s.398). Bu evde eğitim ise ahlaki ve dini eğitimi kapsayan temel eğitimle sınırlıdır.

Özetle, eğitim cinsiyete özel olmalıdır. Bonald, erkeklerin ve kadınların toplumda farklı rolleri olduğunu ve eğitimin bu rollere göre düzenlenmesi gerektiğini savunmuştur. Erkeklerin kamusal yaşam için, kadınların ise ev yaşamı için eğitilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

**Öğretmen Rolü 3: Öğretmen, kız ve erkek çocuklarını cinsiyetlerine uygun toplumsal rollere hazırlamalıdır.*

Millî Eğitim Temel Kanunu ve Öğretmen Roller

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu (1973) Türk eğitim sistemini bir bütünlük içinde ele almak için çıkartılmıştır. Türk milli eğitim sisteminin ana çerçevesini oluşturan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu (1973:5101), “Türk milli eğitiminin düzenlenmesinde esas olan amaç ve ilkeler, eğitim sisteminin genel yapısı, öğretmenlik mesleği, okul bina ve tesisleri, eğitim araç ve gereçleri ve devletin eğitim ve öğretim alanındaki görev ve sorumluluğu ile ilgili temel hükümleri bir sistem bütünlüğü içinde kapsar”.

Eğitim sistemimize yön gösteren temel metin olan bu Kanun, ‘Türk Milli Eğitimin Genel Amaçları’ ile ‘Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri’ başlıklarının altında yer alan maddeler çeşitli felsefi akımların eğitime yönelik yaklaşımlarından çıkarılan ilkeler ve öğretmen rolleri ölçüt alınarak çözümlenmiştir. Bu çözümleme ile Milli Eğitim Temel Kanunu’nun hangi felsefi görüşleri yansıttığının ve hangi öğretmen rollerini vurguladığının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Çözümlemenin sonucuna göre, bu Kanun’un realizm ve pragmatizm felsefelerinin eğitime ilişkin yaklaşımlarını yansıttığı görülmüş, öğretmen rollerine bu iki felsefe açısından yön verdiği sonucuna ulaşılmıştır:

**Realizm:* Kanun’da milli eğitimin üç temel amacının olduğu belirtilmiştir. Bunların birincisinde, eğitim yoluyla devlete karşı sorumluluklarını bilen ve yerine getiren ‘iyi’ yurttaş yetiştirilmesine ilişkin esaslar yer almıştır. Bu esasların açıklamasına dönük bazı ifadeler, eğitimin düzenlemesine yön gösteren eğitim felsefelerinden birinin realizm olduğunu göstermektedir. Bu, Kanun’da şu ifadelerle yer almıştır (1973:5101):

Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyeti’ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek[tir].

Kanun’da temel ilkeler arasında yer alan şu ifadelerin de realizmin yansımaları

olduğu söylenebilir (1973:5103):

Eğitim sistemimizin her derece ve türü ile ilgili ders programlarının hazırlanıp uygulanmasında ve her türlü eğitim faaliyetlerinde Atatürk inkılap ve ilkeleri ve Anayasada ifadesini bulmuş olan Atatürk milliyetçiliği temel olarak alınır. Milli ahlak ve milli kültürün bozulup yozlaşmadan kendimize has şekli ile evrensel kültür içinde korunup geliştirilmesine ve öğretilmesine önem verilir.

Görüldüğü üzere, Türk Eğitim sisteminin en temel amaçlarından biri iyi yurttaş yetiştirmektir. Aristoteles (2022) de devletin iyi olmasını yurttaşların iyi olmasına bağlamıştır. O, toplumsal ve siyasal yaşamda yurttaşların rolünü ve sorumluluğunu vurgulamıştır; çünkü ona göre bir devletin kalitesi, yurttaşlarının niteliğiyle doğrudan ilişkilidir. İyi bir devlet, ancak iyi yurttaşlarla var olabilir ve gelişebilir. Aristoteles, devletin bir organizma gibi olduğunu ve bu organizmanın sağlıklı işlemesi için tüm parçalarının, yani yurttaşların, işlevlerini doğru bir şekilde yerine getirmesi gerektiğini savunur. İyi bir yurttaş, devletin devamlılığı ve istikrarı için çalışan ve devletin yasalarına uyan kişidir. Diğer bir ifadeyle, iyi yurttaş, devlete karşı sorumluluklarını bilen ve yerine getiren kişidir. Yurttaşların iyi olması da eğitim ile mümkündür. Dolayısıyla, iyi insan ile iyi vatandaş, iyi vatandaş ile iyi devlet arasında karşılıklı bir ilişki vardır. Çocuklar geleceğin vatandaşları ve yöneticileridir; devleti yönetenlerin, çocukları iyi birer yurttaş olarak eğiterek devletin sürekliliğini sağlaması gerekir. Öyleyse Aristoteles'e göre; devletin en temel görevlerinden biri yurttaşlarının eğitimini gerçekleştirmektir; devletin varlığını sürdürebilmesi yurttaşların yasalara uymasını sağlamakla mümkündür. Bu; Aristoteles'in (2000:162) eğitimin amacına ilişkin söylediği "yurttaşların anayasaya uygun bir yolda yaşamak için eğitilmeleri(dir)...gördükleri öğrenim, onların bir oligarşide oligark, bir demokraside demokrat olarak yaşamalarını olanaklı kılmalıdır" sözünde açık ifadesini bulmuştur. Buna göre; eğitim, devletin yönetim şekli ne ise ona uygun yaşamayı sağlayan yurttaş yetiştirmelidir. Diğer bir söyleyişle, eğitim, yönetim şeklinin ilkeleri göz önünde bulundurularak oluşturulacağı için yasalara dayanan bir eğitim söz konusudur.

Yukarıda belirtilen Kanun'daki alıntılar da Türk Milli Eğitiminin amacının, ülkenin tüm fertlerinin Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen, Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada belirtilen Atatürk milliyetçiliğine bağlı, , demokratik, laik, sosyal ve hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'nin rejimini benimsemiş yurttaşlar olarak yetiştirmek olduğunu, ders programlarının hazırlanmasında ve uygulanmasında Türkiye Cumhuriyeti'nin dayandığı ilke ve inkılapların ve Atatürk Milliyetçiliğinin temel alındığını göstermektedir. Dolayısıyla, Kanun'un, bu araştırma

kapsamında gerçekleştirilen eğitim felsefesi çözümlemesinde ortaya çıkarılan, realizmin ‘iyi yurttaş anayasayı bilen ve anayasaya uyan yurttaşdır’ ilkesini yansıttığı ifade edilebilir.

Bu ilke bağlamında öğretmenin ‘toplumsal düzenin koruyucusu ve sürdürücüsü olma, devletin anayasasını benimsemiş öğrenciler yetiştirme’ rolünü yerine getirmesinin beklendiği söylenebilir. Çünkü Kanun’daki, “Öğretmenler bu görevlerini Türk Millî Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler” ifadesi, öğretmenlerin “Türkiye Cumhuriyeti’ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş” iyi yurttaşlar yetiştirme rolünü yerine getirmekle yükümlü olduklarını göstermektedir. Kanun’daki bu ifade, kanun metninden çıkarılarak 2022 yılında yürürlüğe giren Öğretmenlik Meslek Kanunu’na aktarılmıştır. Ancak öğretmenlerin yerine getirmeleri beklenen role ilişkin özün değişmediği; ifadenin bu Öğretmenlik Meslek Kanunu’nda (2022:1), “Öğretmenler bu görevlerini, Türk Millî Eğitiminin amaçları ve temel ilkeleri ile öğretmenlik mesleği etik ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdür.” halini aldığı görülmektedir.

Kanun’da realist düşünceye işaret eden başka ifadeler de mevcuttur. Kanun’un ikinci temel amacında, kişilerde eğitim yoluyla kazandırılması amaçlanan özelliklerden söz edilmiştir. Bahsedilen bu özelliklere bakıldığında erdemli, karakter sahibi bireylerin yetiştirilmesinin amaçlandığı anlaşılmaktadır. Kişilerde kazandırılması istenen bu özellikler Kanun’da ikinci temel amaç olarak şöyle ifade edilmektedir (1973:5101):

Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini ... beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek[tir].

Görüldüğü üzere, kişinin hem beden hem ruh bakımından geliştirilmesi, kişilerde iyi alışkanlıklar ve bilimsel düşünce gücü kazandırılması gerektiği belirtilmiştir. Bu amaç kısaca, iyi insan yetiştirmek olarak da ifade edilir. Aristoteles’in düşüncesinde bu özelliklere sahip kişi erdemli insan olarak tanımlanır: Aristoteles, kişide hem ahlaki hem de entelektüel erdemlerin geliştirilmesi gerektiğini savunmuştur. Bir başka ifadeyle, kişiye doğru davranışların kazandırılarak karakterinin geliştirilmesi ve akıl yürütme kapasitesinin artırılarak bilimsel anlayışının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Dolayısıyla

Aristoteles’e göre eğitim, bu iki tür erdemi dengeli bir şekilde geliştirmeyi hedefler. Ahlaki erdemler pratiğe dayalıdır ve tekrar edilerek öğrenilirken, düşünsel erdemler teorik düşünme ve bilgi birikimiyle gelişir. Aristoteles, eğitim sürecinde bu ikisinin birlikte ele alınması gerektiğini savunur. İyi bir eğitim, öğrenciyi hem soyut düşünme kapasitesine hem de günlük yaşamda doğru davranışları seçme yeteneğine sahip bir birey haline getirir.

Aristoteles’in bu eğitim düşüncesine dayanarak; Kanun’un, bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen eğitim felsefesi çözümlemesinde ortaya çıkarılan realizmin, ‘eğitim kişinin hem entelektüel hem de ahlaki yönlerini geliştirmelidir’ ilkesine göre temellendirildiği söylenebilir.

Bu ilke bağlamında öğretmenin ‘ahlaki (karakter) erdemler açısından rolü davranış ve alışkanlıklarıyla öğrencilere rol model olması, bir başka deyişle iyi örnek olması’, ‘entelektüel erdemler açısından rolü öğrettiği akademik disiplin alanlarına hâkim olması, bir başka deyişle entelektüel yanını geliştirmiş olmasının’ beklendiği söylenebilir. Öğretmenlerin entelektüel ve ahlaki erdemler bakımından öğrencilerine örnek olması gerektiği, Kanun’un eski halinde, “Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır” ifadeleriyle vurgulanmıştır. Kanun’un bu ifadesi 2022 yılında çıkarılan Öğretmenlik Meslek Kanunu’na (2022:1) da hemen hemen aynı sözcüklerle geçmiştir: “Öğretmenlik mesleğine hazırlık; genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon/öğretmenlik meslek bilgisi ile sağlanır.” Bu ifade; Kanun’un, öğretmenden hem davranışlarıyla rol model olması hem de uzmanlık alan bilgisine sahip bir entelektüel olmasını beklediğini göstermektedir.

Şunu da belirtmek gerekir ki; Kanun’daki alıntılar muhafazakarlığın genel olarak statükonun veya mevcut ilişkilerin korunması olarak tanımlanması bağlamında muhafazarlıkla ilişkilendirebilir görülebilir; fakat muhafazakârlık geleneksel olmayana şüphe duyan, değişimi tehdit olarak gören, geleneklerin ve yerleşik değerlerin genç kuşaklara aktarılmasını amaçlayan bir düşüncedir. Öte yandan, yukarıdaki alıntılarda da görüldüğü gibi; Kanun’da milli, manevi, ahlaki değerlerin sadece korunması değil, geliştirilmesine de vurgu yapılmıştır. Ayrıca yurttaşların sınırlı, dar bir görüşe değil, geniş bir dünya görüşüne sahip olması da beklenmektedir. Dolayısıyla, muhafazakârlık toplumsal istikrarın, yerleşik değerlerin genç nesillere aktarılması yoluyla sağlandığını savunurken, realist düşünce toplumsal istikrarının hem karakter erdemlerine hem entelektüel erdemlere sahip yurttaşların yetiştirilmesiyle sağlanacağını belirtmiştir. Öyleyse, muhafazakârlıkta devletin işlevi; kültürel değerleri benimsemiş bireyler

yetiştirmek, realist dūřüncede ise devletin işlevi; ahlaki ve entelektüel erdemlere sahip iyi insan ve devletin yasalarına uyan iyi yurttaş yetiştirmektir. Muhafazakârlıkta iyi bir toplumun temelinde yerleşik değerleri ve gelenekleri benimsemiş bireyler yatarken, realizmde iyi bir toplumun temelinde erdemli bireyler ve iyi eğitilmiş, sorumlu, yasaları bilen ve yasalara uyan yurttaşlar yatar. Bu sebeplerden dolayı; bu çalışma kapsamında, Milli Eęitim Temel Kanunu muhafazakârlıkla ilişkilendirilmemiş, realizm ile ilişkilendirilmiştir.

**Pragmatizm:* Türk Milli Eğitim Temel Kanunu, eğitim felsefeleri özömlmelerinden elde edilen ilkeler ve öğretmen rollerine dayalı olarak özömlendiğinde, eğitime yön veren felsefelerden birinin de pragmatizm olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kanun'da pragmatist felsefeyi yansıtan şeylerden biri; Kanun'un üçüncü temel amacında belirtilen eğitim bireylerin ilgi ve yeteneklerine göre mesleki anlamda yönlendirilmesi ve toplumun gelişmesine, refahına sunacakları katkıdır. Bunu Kanun'daki şu ifadelerde görmek mümkündür (1973:5102):

Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini,... ilgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak[tır].

Eğitimin toplumun kalkınmasına sunacağı katkı, Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 28'inci maddesine ise şu şekilde yansımıştır (1973:5106):

Ortaöğretimin amaç ve görevleri; Millî Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak, bütün öğrencilere ortaöğretim seviyesinde asgarî ortak bir genel kültür vermek suretiyle onlara kişi ve toplum sorunlarını tanımak, çözüm yolları aramak ve yurdun iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunmak bilincini ve gücünü kazandırmak[tır].

Yukarıdaki bu alıntı, Dewey'nin demokrasi kavramıyla da ilişkilendirilebilir. Eğitimin toplumsal işleviyle yakından ilgilenen Dewey'e göre, demokrasi ve eğitim arasındaki ilişki birbirini destekleyen ve tamamlayan iki temel unsurdan oluşur: Dewey, demokrasinin yalnızca bireylerin özgürce katıldığı bir sistem olmasının ötesinde, aynı zamanda toplumun ortak değerler etrafında birleştiği bir yapı olduğunu savunur. Kültürel mirasın aktarımı, bireylerin bu ortak değerleri anlamalarını ve demokratik hayata etkin bir şekilde katılmalarını sağlar. Demokratik bir toplumun sürdürülebilmesi için bireylerin ortak bir geçmişe, paylaşılan değerlere ve toplumsal sorumluluk bilincine sahip olmaları

gerekir. Dewey'e göre bireyler, bu mirası öğrenerek toplumun bir parçası olduklarını hissederler. Böylece, bireyler, toplumsal bağları güçlendirir ve daha katılımcı ve sorumluluk sahibi yurttaşlar haline gelirler. Dewey, eğitim ve demokrasiyi, bireylerin hem toplumsal yaşamda aktif katılımcı olmalarını sağlayan hem de toplumsal gelişimin devamlılığını mümkün kılan araçlar olarak görmüştür. Ona göre, demokrasi, bireylerin eşit fırsatlara sahip olduğu, birlikte karar aldığı, çözüm ürettiği bir toplumsal düzeni ifade eder; eğitim de demokratik bir toplumun en temel aracıdır. Dewey, demokrasi anlayışına bağlı olarak eğitim sisteminin geleneksel eğitim anlayışındaki gibi elitist olmasına karşıdır; o, demokratik toplumların eşitlikçi bir eğitim sistemi kurması gerektiğini savunur, okulların küçük bir azınlık gruba değil, çoğunluğa hizmet edecek şekilde yapılandırılması gerektiğini ileri sürer. Her birey sosyal sınıf, cinsiyet, etnik köken fark etmeksizin eşit eğitim fırsatlarına sahip olmalıdır. Bu eşitlik, bireylerin demokratik katılıma tam olarak dâhil olabilmeleri için hayati önem taşır. Eğitimde sağlanan eşitlik toplumda da fırsat eşitliğinin temelini oluşturur ve demokrasinin sürdürülebilirliğini sağlar. Dolayısıyla eğitim, bireyleri topluma hazırlayan ve onları demokratik değerlere uygun şekilde yetiştiren bir süreçtir. Eğitim yoluyla bireyler, sadece bilgi ve beceri kazanmaz, aynı zamanda eleştirel düşünmeyi, iş birliğini ve topluma katkıda bulunmayı öğrenirler. Bu doğrultuda sınıflar da, öğrencilerin birlikte çalıştığı, sorunları tartıştığı ve kararlar aldığı birer demokratik topluluk olarak işlev görürler. Bu şekilde, bireyler gerçek yaşamın demokratik süreçlerine hazırlanırlar. Dolayısıyla, eğitim demokratik toplumun kalıcılığı ve başarısı için kritik bir önem taşır.

Dewey'nin eğitim ve demokrasi arasında kurduğu bu ilişkinin ışığında, yukarıdaki alıntıda yer alan bütün öğrencilere asgari ortak bir genel kültür kazandırmak, kişilerin toplumun sorunlarını anlayıp birlikte çözüm yolları üretmeleri ve toplumun kalkınmasına katkıda bulunmalarının sağlanmasına ilişkin ifadeler, toplumsal değerlerin, kültürel normların ve geleneklerin aktararak bireylerin toplumsal hayata katılımlarının desteklenmesinin, herkesin eşit eğitim fırsatların sahip olmasının, bireylerin demokratik bir ortamda birlikte karar alma ve iş görmelerinin amaçlandığını göstermektedir.

Pragmatist felsefenin en temel özelliklerinden biri olan gelişim ve süreklilik vurgusu da Kanun'da belirgin bir biçimde yer almıştır. Bu, Türk Milli Eğitiminin İlkeleri bölümünde şu ifadelerle belirtilmiştir: "Fertlerin genel ve mesleki eğitimlerinin hayat boyunca devam etmesi esastır (1973:5102),

her derece ve türdeki ders programları ve eğitim metotlarıyla ders araç ve gereçleri, bilimsel ve teknolojik esaslara ve yeniliklere, çevre ve ülke ihtiyaçlarına göre sürekli olarak geliştirilir. Eğitimde verimliliğin artırılması ve sürekli olarak gelişme ve yenileşmenin sağlanması bilimsel araştırma ve değerlendirmelere dayalı olarak yapılır (1973:5103).

Kanun, eğitimin uygulamaya dönük olması gerektiğini vurgulaması bakımından da pragmatizmi yansıtmaktadır. Kanun’da yer alan şu ifadelerin, eğitimin uygulamaya dönük olması, bilginin gerçek hayatta işe yarar olması gerektiğine işaret ettiği söylenebilir: “Gençlerin eğitimi yanında, hayata ve iş alanlarına olumlu bir şekilde uymalarına yardımcı olmak....bir eğitim görevidir” (1973:5102), Türk Milli Eğitim Temel Kanunu’nun amacı; bireyleri “Türkiye Cumhuriyeti’ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek”, “yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek”, onlara, “gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak[tır]” (1973:5101-5102).

Nitekim Dewey (2021), Chicago Üniversitesinde kurduğu Laboratuvar Okulunda eğitimin uygulamaya dönük olması gerektiği düşüncesini hayata geçirmiştir. Laboratuvar okuldaki eğitim uygulamalarında öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve kapasiteleri dikkate alınarak onların yaşam becerileri kazanmasına, aktif katılımına, okulun evin devamı olmasına, hayatta işe yarar bilgiler kazandırmaya yönelik bir eğitim anlayışına önem vermiştir.

Görüldüğü gibi; okulların herkesin eşit eğitim alarak toplumun sorunlarına birlikte çözüm ürettiği demokrasinin bir örneği olarak yapılandırılması, eğitim sürecinde kültürel mirasın gelecek nesillere aktarılması yoluyla demokratik toplumun devamlılığının sağlanması, eğitimin toplumun ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmasında bir araç olarak görülmesi, dünyadaki bilimsel ve teknolojik gelişmeler doğrultusunda eğitimin yenilenmesi gerektiği, eğitimin uygulamaya, hayata dönük olmasının önemsenmesi, eğitimde bireylerin ilgi, yetenek ve önceki deneyimleri dikkate alınarak mesleğe yönlendirilmeleri pragmatist özellikler olarak değerlendirilmiştir.

Bu çözümlemenin sonucuna göre; Milli Eğitim Temel Kanunu’nda bütün bireylere eşit eğitim verilerek onlara asgari ortak bir genel kültür kazandırılmasının, onların demokratik bir öğrenme ortamında toplumsal sorunların çözümünde aktif birer katılımcı olmalarının sağlanması ve böylece toplumsal devamlılığının ve kalkınmanın amaçlanmasına ilişkin ifadelerden Kanun’un pragmatizmin ‘eğitim, demokratik toplumun devamlılığını sağlamak için kültürel mirasın değerli unsurlarını öğretmelidir’ ilkesini yansıttığı ifade edilebilir. Bu ilke bağlamında öğretmenlerden, ‘öğrencilerin kültürel mirasın değerli unsurlarını anlamalarını ve demokratik hayata etkin bir şekilde

katılmalarını' sağlamalarının beklendiği söylenebilir. Kanun'da yer alan "bütün öğrencilere ortaöğretim seviyesinde asgarî ortak bir genel kültür vermek suretiyle onlara kişi ve toplum sorunlarını tanımak, çözüm yolları aramak ve yurdun iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunmak" ifadesinin bu role işaret ettiği kanaatine varılmıştır.

Ayrıca, Milli Eğitim Temel Kanunu'nun gelişim, süreklilik ve uygulama kavramları üzerine de kurulduğu görülmüştür. Bu yönüyle Kanun'un pragmatizmin 'eğitim, deneyime dayanan bir gelişim sürecidir' ilkesini esas aldığı söylenebilir. Bu ilke bağlamında, öğretmenlerden, 'öğretme faaliyet ve projelerini öğrencilerin mevcut deneyimlerine, ilgilerine, yeteneklerine ve kapasitesine göre oluşturması'nın beklendiği ifade edilebilir. Kanun'un temel amacında yer alan; bireyleri "ilgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek ... hayata hazırlamak" ifadesinin öğretmenin bu rolüne işaret ettiği söylenebilir (1973:5101-5102). Bu ifadede yer alan 'ilgi'nin öğretmen rolünde belirtildiği şekli ile bireyin önceki öğrenmeleri ve deneyimleriyle kişide bir şeye karşı oluşan yakınlık duyma haline, 'istidat'ın kişinin ilgileri vasıtasıyla elde ettiği deneyimlerle ortaya çıkan, kişide potansiyel olarak mevcut olan, gelişmeye dönük yeteneklerine ve 'kabiliyet'in ise kişinin deneyimleri aracılığıyla var olan bu potansiyelini geliştirip kazandığı kapasiteye işaret ettiği düşünülmüştür. Dolayısıyla bu üç kavramın birbirine dayandığı ve adım adım geliştiği anlaşılmıştır; Kanun'da yer alan "ilgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek ... hayata hazırlamak" ifadesinin eğitim felsefesi çözümlemesinde ulaşılan öğretmen rolüyle örtüştüğü görülmüştür.

Özetle, Türk eğitim sistemini bir bütünlük içinde ele almak için çıkartılan 1739 sayılı Türk Milli Eğitim Temel Kanunu'nda devletin ihtiyaç duyduğu erdemli, iyi yurttaşların yetiştirilmesinin, Türkiye Cumhuriyeti'nin anayasasında ifadesini bulan Atatürk inkılap ve ilkelerini benimsemiş, anayasaya saygılı, bedenen sağlıklı, karakter bakımından kuvvetli, bilimsel düşünebilen, toplumun gelişmesinde katkıda bulunan, faydalı, üretken ve aktif bireylerin yetiştirilmesinin hedeflendiği görülmüştür. Bu bağlamda, Kanun'un realizm ve pragmatizm temelinde biçimlendirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim felsefesi incelemelerinden elde edilen ilkeler ve öğretmen rollerinin bir ölçüt olarak kullanıldığı bu çözümlemeye; 'iyi yurttaş anayasayı bilen ve anayasaya uyan yurttaş' ve 'eğitim kişinin hem entelektüel hem de ahlaki yönlerini geliştirmelidir', 'eğitim deneyime dayanan bir gelişim sürecidir' ve 'eğitim, demokratik toplumun devamlılığını sağlamak için kültürel mirasın değerli unsurlarını öğretmelidir' düşünceleri bu belgenin dayandığı ilkeler olarak ifade edilebilir.

Bu ilkeler bağlamında, öğretmenden ‘toplumsal düzenin koruyucusu ve sürdürücüsü olma, devletin anayasasını benimsemiş öğrenciler yetiştirme’, ‘davranış ve alışkanlıklarıyla öğrencilere rol model olma (ahlaki erdem), bir başka deyişle iyi örnek olma, ‘akademik disiplin alanlarına hâkim olma (entelektüel erdem), bir başka deyişle entelektüel yanını geliştirmiş olma’, ‘öğrencilerin kültürel mirasın değerli unsurlarını anlamalarını ve demokratik hayata etkin bir şekilde katılmalarını sağlama’ ve ‘öğretme faaliyet ve projelerini öğrencilerin mevcut deneyimlerine, ilgilerine, yeteneklerine ve kapasitesine göre oluşturma’ rolünü yerine getirmesinin beklendiği söylenebilir.

YÖK Belgeleri ve Öğretmen Roller

Öğretmen Yetiştirmede Yeni Yapılanma: 1997 Düzenlemesi

Türkiye’de 16 Mart 1848’de başlayan öğretmen yetiştirme süreci uzun bir geçmişe sahiptir. Öğretmen yetiştirme, cumhuriyetin kuruluşundan bugüne kadar Türk eğitim tarihindeki en mühim konulardan biri olmuştur.

Cumhuriyet döneminde yüksek öğretmen okulları, eğitim enstitüleri, üniversiteler okullara öğretmen yetiştiren çeşitli kaynaklar olmuşlardır. Öğretmen yetiştirme ile ilgili ilk kapsamlı düzenlemeler 1982 senesinde çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile yapılmıştır. Bu Kanun’un gerektirdiği düzenlemelerle Türkiye’nin tüm yükseköğretim kurumları üniversitelere bağlanmış ve tek bir çatı altında toplanmıştır. Üniversite bünyesinde yer alan eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme görevini üstlenmiş ve “öğretmen yetiştiren kurumların adları, öğretim süreleri, bölüm ve program yapıları vb. unsurlarında da değişiklikler olmuş veya yenileri açılmıştır” (YÖK, 2007b:37). Ayrıca bu kararlar, Eğitim Fakültelerinin yanı sıra Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerine de pedagojik formasyon sunularak öğretmen olarak yetiştirmeleri sağlanmaya çalışılmıştır (YÖK, 2007b)

Üniversiteler öğretmen yetiştirme görevini tamamen devraldıktan yaklaşık 15 sene sonra dikkat çeken bir diğer önemli gelişme, oldukça kapsamlı bir düzenleme olan Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılanmasıdır. 1997 yılında gerçekleştirilen yeni düzenlemeyle; “öğretmen yetiştirme modeli, öğretmen yetiştiren kurumların öğretim süreleri, bölümleri, program adları ve bağlantıları, programları, MEB ile işbirliği, eğitim-istihdam uyumu, Fen-Edebiyat Fakültesi / Eğitim Fakültesi ilişkileri” (YÖK, 2007b:43) gibi alanlarda değişiklikler yapılmıştır.

Bu değişikliklerin en önemlilerinden biri; Eğitim Fakültelerinin ortaöğretime öğretmen yetiştirmeye yönelik olan bölümlerinin ‘Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi’ ve ‘Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi’ adlı iki grupta toplanmasıdır (YÖK,2007b): Bu değişikle öğretim sürelerinde ve derecelerde de düzenlemeler yapılmıştır. Ortaöğretime öğretmen yetiştirmeye dönük programların 3.5+1.5 ya da 4+1.5 yıl şeklinde sürdürülmesi planlanmıştır. Birincisi (3.5+1.5 yıl) eğitim fakültelerinin fen ve/veya edebiyat fakülteleriyle birlikte yürüttüğü tezsiz yüksek lisans programıdır. İkincisi (4+1.5 yıl) ise; eğitim fakültesi dışında YÖK’ün belirlediği fakültelerden mezun olanların ortaöğretim alanında öğretmen olabilmeleri için düzenlenen programdır. Bu programı başarıyla tamamlayan öğrenciler tezsiz yüksek lisans derecesine sahip olarak mezun olmuşlardır.

1997 yılındaki bu yeniden yapılanmaya 2006, 2009 ve 2010 yıllarında yeni uygulamaları içeren bazı düzenlemeler getirilmiş, öğretmen yetiştirme tezsiz yüksek lisans programları kaldırılmıştır; ancak temel düzenlemeler sürdürülmektedir. Eğitim, 1997 yılındaki değişikliklere göre şekillenen mevcut öğretmen yetiştirme programları ile gerçekleştirilmektedir (YÖK, 2007b).

Dolayısıyla, ‘1997 Eğitim Fakültelerinde yeniden yapılanma’ oldukça kapsamlı değişiklikler içerdigi ve etkisi halen devam ettiği için daha çok dikkat çeken bir çalışma olmuştur. Bu bakımdan Yükseköğretim Kurulu tarafından hazırlanan ‘Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri’ belgesinin Türkiye’de öğretmen yetiştirme alanında ortaya konulan önemli belgelerden biri olduğu, özellikle ‘Öğretmen Yetiştirmede Yeni Yapılanma: 1997 Düzenlemesi’ başlıklı bölümünün bu çalışma kapsamında incelenmesi gerektiği düşünülmüştür.

Yükseköğretim Kurulunun ‘Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri’ belgesi, Millî Eğitimi Geliştirme Projesinin bir parçası olan ‘Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi’ alt projesi kapsamında hazırlanmıştır. Belgenin ‘Öğretmen Yetiştirmede Yeni Yapılanma: 1997 Düzenlemesi’ başlıklı bölümünde; ‘1997 Düzenlemesine Temel Oluşturan Çalışmalar: Millî Eğitimi Geliştirme’, ‘Yeni Yapılanmanın Gerekçeleri: Sorunlar ve Yetersizlikler’ ve ‘1997 Yılında Öngörülen Yeni Yapı ve Program’ alt başlıkları yer almaktadır.

Belgenin bu bölümünün, Yükseköğretim Kurulunun felsefesini en iyi yansıtan bölüm olduğu düşünülmektedir. Bu yüzden Yükseköğretim Kurulunun Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri belgesinin ‘Öğretmen Yetiştirmede Yeni Yapılanma: 1997 Düzenlemesi’ başlıklı bölümü çeşitli felsefi akımların eğitime yönelik

yaklaşımlarından çıkarılan ilkeler ve öğretmen rollerine göre çözümlenmiş ve öğretim programının hangi felsefi görüşleri yansıttığının ve hangi öğretmen rollerini vurguladığının ortaya çıkarılmasına çalışılmıştır:

Bu çözümlemenin sonucuna göre Yükseköğretim Kurulunun Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri belgesinin ‘Öğretmen Yetiştirmede Yeni Yapılanma: 1997 Düzenlemesi’ başlıklı bölümünün neoliberalizm ve pragmatizm felsefelerinin eğitime ilişkin yaklaşımları temel alınarak hazırlandığı değerlendirilmiştir. Belgenin öğretmen rollerine bu iki felsefi düşünce açısından yön verdiği sonucuna varılmıştır:

**Neoliberalizm:* Yükseköğretim Kurulunun Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri belgesinin ‘Öğretmen Yetiştirmede Yeni Yapılanma: 1997 Düzenlemesi’ başlıklı bölümü incelendiğinde standartlaşma kavramının bu belgede temel alındığı görülmektedir. Daha iyi bir ifadeyle, neoliberalizmin en ayırt edici özelliği olarak belirlenmiş olan ‘eğitim standartlaştırılmalıdır’ ilkesinin bu belgeye yansıdığı kanaatine varılmıştır.

Çünkü belgede Eğitim Fakülteleri bünyesinde önceden uygulanmış olan öğretmen yetiştirme programlarının üniversitelerin öğretmen adaylarını öğretmenlik mesleğine yeterli bir şekilde hazırlayamadıkları ifade edilmiştir. Bu yüzden öğretmen yetiştirmede 1997 yapılanması gerekli görülmuş ve yapılanmanın gerekçeleri sunulmuştur. Gerekçeler arasında; “içerik, ders sayıları ve kredileri, okullarda uygulamalar gibi çeşitli yönlerden belirli bir standardın olmadığı”, “programlarda yer alan derslerin içeriği ve ilgili okul düzeyindeki öğretim alanının içeriği arasında tutarsızlıkların olduğu”, “programlarda açılan derslerin öğretmen adaylarının ve ilgili okul düzeyinin ihtiyaçlarından çok öğretim elemanlarının yönelimleri ve tercihleri doğrultusunda şekillendiği ve bu nedenle ders sayıları ve zorunlu kredi yükünün çok arttığı” (YÖK, 2007b:51) ve “programın bütünü ile okullarda yapılan uygulama arasında tutarsızlıklar olduğu” (YÖK, 2007b:52) ifadeleri yer almaktadır. Dolayısıyla, bu belgede, eğitimde standartlaşmanın olmaması öğretmen yetiştirme alanında bir yetersizlik olarak ifade edilmiş ve öğretmen yetiştirme programında standartlaşmanın gerekliliği üzerinde durulmuştur.

Anlaşılabacağı üzere; bu çözümlemenin sonucuna göre; Yükseköğretim Kurulunun Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri belgesinin ‘Öğretmen Yetiştirmede Yeni Yapılanma: 1997 Düzenlemesi’ başlıklı bölümünde öğretmen eğitiminin kalitesini artırmak için öğretmen eğitiminde standartlaşmanın gerekliliği sıklıkla vurgulanmıştır. Bu bağlamda, bu belgenin neoliberalizmin ‘eğitim standartlaştırılmalıdır’ ilkesine göre temellendirildiği söylenebilir.

Yükseköğretim Kurulunun Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri belgesinin ‘Öğretmen Yetiştirmede Yeni Yapılanma: 1997 Düzenlemesi’ başlıklı bölümünde neoliberalizmin rekabet ve piyasalaşma kavramının da temel alındığı görülmektedir. Daha iyi bir ifadeyle, neoliberalizmin diğer ayırt edici özelliği olarak belirlenmiş olan ‘eğitim piyasanın ihtiyaçlarını karşılamalıdır’ ilkesinin bu belgeye yansıdığı kanaatine varılmıştır.

Çünkü belgede serbest piyasa koşulları altında rekabet oluşabilmesi için bazı dikkat çekici değişiklikler yapıldığı anlaşılmıştır. Örneğin, 1997 yapılanmasının eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme sorumluluğunu fen-edebiyat fakülteleriyle paylaşması, bu fakültelerden mezun öğrenciler ile eğitim fakültesinin aynı alandan mezun olan öğrencileri arasında bir rekabet öngördüğünü akla getirmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı ortaöğretim kurumlarında öğretmen ihtiyacının olmadığı ve eğitim fakültesi mezunlarının atanmadığı bir zamanda ayrıca fen-edebiyat fakültesi öğrencilerine de öğretmen olma imkânı sunulması dikkat çekicidir. Çünkü bu durum eğitim fakültesi mezunlarının sayısı yetmiyormuş gibi, fen-edebiyat fakültesi mezunlarını da öğretmen istihdamı için rekabete sokmuş görünmektedir.

Anlaşılabileceği üzere; bu çözümlemenin sonucuna göre; Yükseköğretim Kurulunun Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri belgesinin ‘Öğretmen Yetiştirmede Yeni Yapılanma: 1997 Düzenlemesi’ başlıklı bölümünde, 1997 yapılanması ile eğitim fakülteleri dışında fen-edebiyat fakültesi mezunlarının da öğretmen olabilmelerinin sağlandığı anlaşılmış bu da eğitim piyasasında öğretmen istihdamı için daha büyük bir rekabet oluşturmuştur. Dolayısıyla, belgede piyasacı bir anlayışın hâkim kılındığını söylemek mümkündür. Bu bağlamda, bu belgenin neoliberalizmin ‘eğitim piyasanın ihtiyaçlarını karşılamalıdır’ ilkesine göre temellendirildiği de söylenebilir.

**Pragmatizm:* Yükseköğretim Kurulunun Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri belgesinin ‘Öğretmen Yetiştirmede Yeni Yapılanma: 1997 Düzenlemesi’ başlıklı bölümü incelendiğinde pragmatizmin deneyim ve uygulama kavramlarının bu belgede temel alındığı değerlendirilmiştir. Daha net bir ifadeyle, bu araştırmada pragmatizmin en ayırt edici özelliği olarak belirlenmiş olan ‘eğitim, deneyime dayanan bir gelişim sürecidir’ ilkesinin bu belgeye yansıdığı kanısına varılmıştır.

Çünkü belgede, mevcut öğretmen yetiştirme programları incelenerek programların uygulama boyutunun yetersiz kaldığı değerlendirilmesi yapılmış ve öğretmen eğitiminin uygulamaya dönük, deneyime dayalı olması gerektiği sıklıkla vurgulanmıştır. Örneğin; 1997 Yapılanmasının gerekçeleri arasında Eğitim Fakülteleri ve

MEB okulları arasında yaşanan sorunlar sebebiyle “öğretmen yetiştirme işinde teori-pratik dengesi[nin] teori lehine aşırı derecede bozul[duğu] (YÖK, 2007b:50); diğer bir ifadeyle eğitimde daha çok teoriye ağırlık verildiği dile getirilmiştir.

Ayrıca alan fakülteleri mezunlarına yönelik olarak oluşturulan öğretmenlik sertifika programlarının daha çok para kazanmaya dönük olduğu, “öğretmenlik formasyonuna ilişkin derslerin eğitim bilimleri alanındaki bazı teorik derslerden oluşup öğrencileri öğretmenliğin gerektirdiği uygulamaya dönük bilgi, beceri ve bakış açılarını kazandırmaktan uzak olduğu” (YÖK, 2007b:51) ifade edilmiştir. Bu sertifika programlarının hem içerik hem de süreç bakımından yetersiz kaldığı, programlarda uygulamaya yeterince yer verilmediği şu şekilde vurgulanmıştır: “Zaman zaman bu programlar oldukça sınırlı bir zaman dilimine sıkıştırılarak verilmekte, programdaki derslerin içeriği değiştirilmekte ve uygulamaya yeterli özen gösterilmemektedir” (YÖK, 2007b:50). Kısacası, sertifika programlarında “teorik derslere daha fazla ağırlık verildiği ve uygulamanın geniş ölçüde ihmal edildiği” (YÖK, 2007b:51) sık sık belirtilmiştir.

Bu sorunun çözümü için 1997 Yapılanması öğretmen yetiştirmede “en önemli boyutun öğretmen yetiştirme etkinliklerinde sınıf içi kuramsal boyutun azaltılarak okullarda geçen uygulama boyutunun önemli ölçüde artırılması olduğu[na]” (YÖK, 2007b:50) dikkat çekmiştir. Bu doğrultuda ‘Eğitim Fakültesi – Uygulama Okulu İşbirliği programı’ hazırlanmıştır. Bu program, “MEB / YÖK Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi’nin program geliştirme kapsamında gerçekleştirdiği etkinliklerden birisidir” (YÖK, 2007b:45). Bu program ile YÖK ve MEB arasında bir protokol yapılmış ve 1998 yılında yürürlüğe girmiştir. Böylece öğretmen yetiştirmede kaliteyi artırmak ve öğretmen adaylarının başarılarını artırmak için uygulama ve öğretmen deneyimlerinin artırılması üzerinde durulmuştur. Bunun için Eğitim Fakültelerinin okullarla işbirliği ve koordinasyon içinde çalışması ve nitelikli öğretmen yetiştirmede sorumluluğu paylaşması gerektiği de ayrıca vurgulanmıştır (YÖK, 2007b:45):

Yeni düzenleme öğretmen yetiştirme programlarında okullarda uygulamaya ayrılan zamanı önemli ölçüde arttırmakta ve bu kapsamda öğretmen adaylarının meslekte gereksinim duyacakları öğretmenlik deneyimini gerçek ortamda yani okullarda kazanmasını öngörmektedir. Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde okullarda uygulama etkinlikleri, öğretmen adaylarının lisans öğrenimi boyunca öğrendiği bilgi ve becerilerin bizzat okul ve sınıf ortamında uygulamaya konulması ve denenmesi açısından oldukça önemli bir aşamayı oluşturmaktadır. Bu nedenle yeni programlarda öğretmen adaylarının ilk yıldan itibaren okullara uygulama amacıyla gitmeye başlaması ve okulda kazanılan gözlem ve deneyimlerin fakültede öğrenilen bilgi ve becerilerle anlamlı bir biçimde bütünleştirmesi öngörülmektedir.

Görüldüğü gibi; bu çözümlemenin sonucuna göre, Yükseköğretim Kurulu'nun Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri belgesinin 'Öğretmen Yetiştirmede Yeni Yapılanma: 1997 Düzenlemesi' başlıklı bölümünde öğretmen kalitesindeki düşüklüğün sebebi olarak eğitim fakültelerindeki öğretmen yetiştirme programlarında ve alan fakülteleri mezunlarına yönelik olarak oluşturulan öğretmenlik sertifika programlarında uygulamanın yetersiz olması gösterilmiş, öğretmen eğitiminde kalitenin artırılması için YÖK ve MEB okulları arasında işbirliği ve koordinasyon sağlanarak uygulama ve öğretmen deneyimlerinin artırılması gerekliliği üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda, bu belgenin pragmatizmin 'eğitim, deneyime dayanan bir gelişim sürecidir' ilkesine göre temellendirildiği söylenebilir.

Türkiye'de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon

Yükseköğretim Kurulu 1997 yapılanmasından beri, öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon çalışmalarına değer vermekte ve desteklemektedir. Bu çalışmalar başlangıçta, Dünya Bankası'nın Türkiye'ye sağladığı bir krediyle yürütülmüş olan Millî Eğitimi Geliştirme Projesinin (MEGP) alt bileşeni olan ve amacı öğretmen eğitiminin kalitesini artırmak olan 'Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi' projesinde en temel çalışmalardan biri olarak gerçekleştirilmiştir. "Çalışma, Ekim 1998 – Temmuz 2001 tarihleri arasında iki yabancı danışman ve Eğitim Fakültelerinden seçilmiş 13 öğretim üyesi ile birlikte yürütülmüştür" (YÖK, 2007b:46). "Çalışmanın başlangıç aşamasına, ABD ve İngiltere akreditasyon ve standartlar sistemlerini tanıtıcı bir doküman (Öğretmen Eğitiminde Akreditasyon: İngiltere ve ABD Örnekleri) temel oluşturmuştur" (Şimşek ve Yıldırım, 1998; Akt. YÖK, 2007b:46). Bu doküman temel alınarak, çeşitli tarihlerde gerçekleştirilen bir dizi toplantı, pilot çalışma, inceleme gezisi ve seminer sonrasında; öğretmen eğitiminde akreditasyon ve standartlar konusunda, "Eğitim Fakültelerinde bir kurumsal kapasite oluşturulmuş ve bir akreditasyon sürecinin tüm aşamalarını tanımlayan ve açıklayan kılavuz niteliğinde *Türkiye'de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon* başlıklı bir kitap üretilmiştir" (YÖK, 2007b:47).

Bu kitap, çeşitli felsefi akımların eğitime yönelik yaklaşımlarından çıkarılan ilkeler ve öğretmen rolleri bir ölçüt alınarak çözümlenmiş ve akreditasyon çalışmalarını içeren bu belgenin hangi felsefi görüşleri yansıttığının ve hangi öğretmen rollerini vurguladığının ortaya çıkarılmasına çalışılmıştır. Bu çözümlemenin sonucuna göre bu belgenin neoliberalizmin eğitime ilişkin yaklaşımları temel alınarak hazırlandığı

değerlendirilmiştir. Belgenin öğretmen rollerine neoliberalizm düşüncesi açısından yön verdiği sonucuna varılmıştır:

**Neoliberalizm: Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon* kitabı incelendiğinde standartlaşma kavramının bu belgede temel alındığı görülmektedir. Daha iyi bir ifadeyle, neoliberalizmin en ayırt edici özelliği olarak belirlenmiş olan ‘eğitim standartlaştırılmalıdır’ ilkesinin bu belgeye yansıdığı kanaatine varılmıştır.

Kitapta, standartların, “akreditasyonun temelini oluştur[duğu] ve yüksek nitelikli lisans programlarının geliştirilmesi için neler yapılması gerektiğini belirle[diği]” ifade edilmiştir (YÖK,1999). “Yükseköğretim programlarının akredite edilmesi için tasarlanmış bir sistemde standartlar, bir yükseköğretim programının kabul edilebilir düzeyde olduğuna karar verilebilmesi için hangi öğelerin programda bulunması gerektiğini gösterirler” ve “eğitim programınızın; nitelikli öğretmenler yetiştirilmesini sağlamak için tartışması gereken asgari özellikleri nelerdir?” (YÖK,1999) sorusuna cevap verirler.

Bu kitabın belirttiğine göre (YÖK,1999); öğretmen eğitiminin akreditasyonu; başlangıç (girdi) standartları, süreç standartları ve ürün standartları olarak üç grup standart üzerine kurulmuştur. Standartlaşma alanları ise; “öğretim, personel, öğrenciler, işbirliği, fiziksel yapı, yönetim, kalite güvencesi” olarak yedi tanedir. Her bir standart yine önceden belirlenmiş olan göstergeler, kanıtlar ve derecelendirme yoluyla ölçülmektedir. Özetle, Türkiye’de öğretmen eğitimi akreditasyon sürecinde yedi farklı alanda başlangıç, süreç ve ürün standartları yer almaktadır. Her bir standart; standart göstergeleri, kanıtlar ve derecelendirme yoluyla değerlendirilmektedir.

Yukarıda söz edilen yükseköğretimdeki tüm bu standartlaşma ve akreditasyon süreçleri Yükseköğretim Kalite Kurulu tarafından yürütülmektedir. “Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK); 23 Temmuz 2015 tarih ve 29423 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren “Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği” kapsamında oluşturulmuş daha sonra 1 Temmuz 2017 tarihli 7033 sayılı 'Sanayinin Geliştirilmesi ve Üretimin Desteklenmesi Amacıyla Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun' ile 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'na eklenen Ek Madde 35 hükümlerine göre yeniden düzenlenmiştir” (YÖKAK, 2023).

Yükseköğretim Kalite Kurulu,

“Yükseköğretim kurumlarının eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetleri ile idari hizmetlerinin kalite düzeylerine ilişkin ulusal ve uluslararası kalite standartlarına

göre değerlendirmeler yapan, iç ve dış kalite güvencesi, akreditasyon süreçleri ve bağımsız dış değerlendirme kurumlarının yetkilendirilmesi süreçlerini yürüten Yükseköğretim Kalite Kurulu idari ve mali özerkliğe sahip, kamu tüzel kişiliğini haiz ve özel bütçeli bir kuruluştur” (YÖKAK, 2023).

Yükseköğretim Kalite Kurulu (2023), yetkilendirdiği kuruluşlar vasıtasıyla yükseköğretimdeki akreditasyon süreçlerini gerçekleştirmektedir. Kurul tarafından yetki verilmiş, çeşitli yükseköğretim kurumlarını değerlendiren çeşitli dernekler vardır. Türkiye’de ğretmen yetiştiren kurumların akreditasyon süreci ise ‘ğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (EPDAD)’ tarafından gerçekleştirilmektedir. 2018 yılından bugüne kadar, yedi farklı alanda başlangıç, süreç ve ürün standartları açısından; standart göstergeleri, kanıtlar ve derecelendirme ltleri ile değerlendirilerek akreditasyon sürecini başarıyla tamamlayan ve EPDAD tarafından akreditasyon verilen çok sayıda eğitim fakültesi lisans programı olmuştur (EPDAD, 2023).

Görüldüğü gibi 2007 yılında Dünya Bankası’nın Türkiye’ye sağladığı bir krediyle yürütülen, ğretmen eğitiminin kalitesini artırmayı hedefleyen ve ‘Hizmet ncesi ğretmen Eğitimi’ projesi kapsamında ğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon çalışması başlatılmıştır. 2017 yılından itibaren, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’na eklenen madde ile standartlaşma ve akreditasyon süreci Yükseköğretim Kalite Kurulu tarafından gerçekleştirilmektedir. Kurul, bu süreci yükseköğretim kurumlarını belirli standartlar açısından değerlendirmek üzere yetkilendirdiği kuruluşlar vasıtasıyla tamamlamaktadır.

Standartlaştırılmanın sağlanması için yapılan diğer şey ise, bu reformun devamlılığını ve etkinliğini sağlamak için ğretmen Yetiştirme Millî Komitesi’nin (YMK) kurulmasıdır. Bu komitenin amaçları arasında “hizmet öncesi ğretmen eğitimi için ulusal ölçütler belirleyip bunları uygulamak”, “ğretmen eğitimi kalitesini değerlendirme ve iyileştirme amacı ile kalite kontrol mekanizmaları geliştirmek”, “ğretmenler için gerekli olan bilgi, anlama, beceri ve yeteneklere ilişkin ulusal ölçütler oluşturmak” (YK, 2007b:48) yer almaktadır. Yine standartlaştırma bağlamında komitenin görevleri arasında ise; “ğretmen eğitimi derslerine ilişkin ulusal ölçütler geliştirmek ve uygulamayı değerlendirmek” ve “yeni öğretmenler için ulusal standartlar geliştirmek ve uygulanmasını sağlamak” (YK, 2007b:48) yer almaktadır.

Anlaşılacağı üzere; bu çözümlemenin sonucuna göre; standartlaşma ve akreditasyonla ilgili çalışmalarda ğretmen eğitiminin kalitesini artırmak için ğretmen

eğitiminde standartlaşmanın gerekliliği sıklıkla vurgulanmıştır. Bu bağlamda, bu belgenin neoliberalizmin ‘eğitim standartlaştırılmalıdır’ ilkesine göre temellendirildiği söylenebilir.

Pedagojik Formasyon Sertifika Programı

Bu çalışma kapsamında pedagojik formasyon sertifika programıyla ilgili belgeler, çeşitli felsefi akımların eğitime yönelik yaklaşımlarından çıkarılan ilkeler ve öğretmen rollerine göre çözümlenmiş ve bu programın hangi felsefi görüşleri yansıttığının ve hangi öğretmen rollerini vurguladığının ortaya çıkarılmasına çalışılmıştır:

Bu çözümlemenin sonucuna göre pedagojik formasyon sertifika programının neoliberalizmin eğitime ilişkin yaklaşımları temel alınarak hazırlandığı değerlendirilmektedir. Belgenin öğretmen rollerine neoliberalizm düşüncesi açısından yön verdiği sonucuna varılmıştır:

**Neoliberalizm:* Türkiye’de pedagojik formasyon sertifika programlarıyla ilgili belgeler incelendiğinde piyasalaşma kavramının bu programda temel alındığı görülmektedir. Daha iyi bir ifadeyle, neoliberalizmin en ayırt edici özelliği olarak belirlenmiş olan ‘eğitim piyasanın ihtiyaçlarını karşılamalıdır’ ilkesinin bu belgeye yansıdığı kanaatine varılmıştır.

“Pedagojik formasyon eğitimi, öğretmenlik mesleğine kaynaklık eden lisans programı mezunlarına uzun zamandır verilmekte olan pedagoji ile ilgili kazanımları içeren bir sertifika programıdır” (YÖK, 2023). Daha önce belirtildiği üzere, YÖK, Eğitim Fakültelerinin 1997 yılındaki yapılandırması sonrasında öğretmenlik sertifika programlarını tezsiz yüksek lisans programına çevirmiş, ancak 2010 yılına gelindiğinde YÖK çarpıcı bir karara daha imza atmış, tezsiz yüksek lisans uygulamasını sonlandırmış, fen-edebiyat fakültesi öğrencileri dışında diğer mezunlara yönelik olarak da pedagojik formasyon programlarının açılması ve öğrencilerin bu formasyon programına alınabilmeleri için ağırlıklı not ortalamalarının 4.0 üzerinden en az 2.5 olması kararını almıştır (Özoğlu, 2010).

Bu tarihten sonra da YÖK tarafından öğretmenlik sertifikası programları ile ilgili pek çok değişiklik yapılmış, 29.12.2022 tarihine gelindiğinde ise “Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına İlişkin Çerçeve Usul ve Esasların 2022-2023 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Yarı Yılından itibaren izin verilen üniversitelerde uygulanmak üzere” yeniden düzenlenmesi kararı alınmış (YÖK, 2022) ve “öğrencilerin, eğitim ve öğretim

süreciyle eş zamanlı olarak bu eğitimi alabilmelerine imkân” (YÖK, 2023) tanınmıştır. “Böylece öğretmenliğe kaynaklık teşkil eden lisans programları için bir şart niteliğinde olan bu programın, öğrencinin istek ve talebine bağlı olarak lisans eğitimi sürecinde alınabilmesinin önü açılmıştır” (YÖK, 2023). “Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun 20/02/2014 tarihli ve 9 sayılı “Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları”nın ekinde yer alan öğretmen yetiştiren fakülteler dışında formasyon eğitimi alınabilen alanlardaki öğrenciler pedagojik formasyon eğitimi alabilecektir” (YÖK, 2023).

YÖK’ün sözü edilen kararına göre (2023), bu programı başarıyla tamamlamaları için “pedagojik formasyon eğitimi için belirlenen tüm derslerden gerekli şartlar sağlanarak başarılı olunması zorunludur”: Bu dersler; Eğitime Giriş, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Sınıf Yönetimi, Özel Öğretim Yöntemleri, Rehberlik ve Özel Eğitim, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim Psikolojisi, Öğretim Teknolojileri, Öğretmenlik Uygulaması dersleridir; bu derslerin, “öğrencilerin kayıtlı olduğu programın örgün eğitim ve öğretimi esnasında seçmeli ders olarak üçüncü yarıyıldan itibaren veril[mesi] [öngörülmektedir]. Öğrenciler bu seçmeli dersleri sekiz yarıyılık eğitimlerinin üçüncü yarıyıldan itibaren alabileceklerdir” (YÖK, 2023).

Bu dersler; eğitimin mekanik-teknik bir süreç olarak görüldüğünü akla getirmektedir. Programlarda felsefe, sosyoloji, eğitim tarihi gibi öğretmenliğin genel kültür boyutunu oluşturan dersler yer almamıştır. Bunun yerine; öğretimde planlama ve değerlendirme, öğretim teknolojileri, sınıf yönetimi, özel öğretim yöntemleri gibi öğretmenliği mekanik bir işe indirgeyen dersler yer almıştır. Böylece öğretmen adayları mekanik bir öğretimle öğretmenlik mesleğine hazırlanmakta ve adaylardan Kamu Personeli Seçme Sınavında (KPSS) daha çok soru çözerek öğretmenlik yarışını kazanmaları beklenmektedir.

Bu bağlamda, YÖK’ün, devamlı işleyen bir piyasa oluşması ve piyasanın işlemesi için ihtiyaç duyulan rekabet ortamının oluşması için neoliberal düşüncenin talep ettiği rekabetçi bireyleri, diğer bir ifadeyle, homoeconomicusları yetiştirme hedefine hizmet etmeye çalıştığı söylenebilir: Çünkü adeta öğretmenlik sınavlarına yönelik ekonomik bir sektör oluşturulmakta ve desteklenmektedir.

Tüm bunlar yine piyasacı bir mantığa işaret etmekte; “eğitim fakülteleri de bu piyasacı mantığı inşa edecek öğretmenleri yine piyasacı bir bakış açısı ile yetiştir[mektedir]” (Yılmaz, 2017:38). Bu piyasacı anlayışla, yine Yılmaz’ın (2017:23) belirttiği gibi Türkiye oldukça eski bir öğretmen yetiştirme deneyimine sahip olsa bile

bilhassa 1997 yapılanmasındaki değişiklerinin ardından “eğitim fakültelerinde öğretilenlik mesleği mekanik-teknik bir süreç olarak ele alınmış, eğitimci duruşuna sahip öğretilenlerden daha çok sisteme memur yetiştirilmiştir”.

Tüm bunların ışığında; piyasacı bir anlayışla, üniversitelerde öğretilen adaylarının daha çok piyasaya hazırlandığını söylemek mümkün görünmektedir. Öyleyse Türkiye’de pedagojik formasyon sertifika programının piyasacı bir ideolojik sistemin aracı olarak işlev gördüğü çıkarımı yapılabilir.

Görüldüğü gibi; bu çözümlemenin sonucuna göre, eğitim fakülteleri dışındaki alanlardan mezun olan öğrencilerin pedagojik formasyon eğitimi alarak öğretilen olabilmelerinin sağlandığı, eğitim piyasasına daha çok mezun üreterek öğretilen istihdamı için daha büyük bir rekabet oluşturulduğu ve öğretilenliği bilgi, beceri, tutum açısından geliştirecek derslerin kaldırılarak yerlerine öğretilenliğin sadece mekanik-teknik bir iş olarak yürütölmesini sağlayacak derslerin konularak programda piyasacı bir anlayışın hakim kılındığı anlaşılmıştır. Bu bağlamda, bu belgenin neoliberalizmin ‘eğitim piyasasının ihtiyaçlarını karşılamalıdır’ ilkesine göre temellendirildiği söylenebilir.

Kamu Personeli Seçme Sınavı

Bu çalışma kapsamında Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) ile ilgili usul ve esasları düzenleyen belgeler de çeşitli felsefi akımların eğitime yönelik yaklaşımlarından çıkarılan ilkeler ve öğretilen rollerine göre çözümlenmiş ve bu usul ve esasların hangi felsefi görüşleri yansıttığının ve hangi öğretilen rollerini vurguladığının ortaya çıkarılmasına çalışılmıştır:

Bu çözümlemenin sonucuna göre; KPSS sınavına ilişkin usul ve esasların neoliberalizmin eğitime ilişkin yaklaşımları temel alınarak hazırlandığı değerlendirilmektedir. Sınava ilişkin usul ve esasların öğretilen rollerine neoliberalizm düşüncesi açısından yön verdiği sonucuna varılmıştır:

**Neoliberalizm:* Türkiye’de ilgili belgeler incelendiğinde piyasalaşma kavramının KPSS’ye ilişkin belgelerde temel alındığı görölmektedir. Daha iyi bir ifadeyle, neoliberalizmin en ayırt edici özelliği olarak belirlenmiş olan ‘eğitim piyasasının ihtiyaçlarını karşılamalıdır’ ilkesinin bu belgelere yansıdığı kanaatine varılmıştır:

1997’den bu yana mezunların sayısı devamlı artmış, öğretilen istihdamında arz-talep dengesizliği ortaya çıkmıştır. Bu dengesizliği çözmek için, öğretilen adayları; 2002 yılından itibaren “Türkiye’de kamu personeli olarak atanmada önkoşul olan” (YÖK,

2007b:79) ve öğretmen olarak istihdam edilebilmeleri için piyasanın talep ettiği yeterlikleri sağladıklarını gösteren KPSS'ye girmek zorunda kalmışlardır.

Bu sınav ilk defa 1999 yılında Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından Devlet Memuru Olarak Atanacaklar İçin Seçme Sınavı (DMS) olarak yapılmış, 2001 yılında Kurumlar için Merkezi Eleme Sınavı (KMS) olarak değiştirilmiştir. ÖSYM daha sonra DMS ve KMS sınavını birleştirmiş, 2002 yılından itibaren öğretmen adaylarının da gireceği Kamu Personel Seçme Sınavı yapılmaya başlanmıştır (ÖSYM, 2023a). Böylece 2002 yılında KPSS'nin, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yılda bir kez uygulanmaya başlanmasıyla birlikte, öğretmen adaylarının pedagojik formasyon eğitimini tamamlamalarının yanında KPSS'den de yeterli puanı almaları gerekmiştir. Anlaşılabacağı üzere; KPSS öğretmen adaylarının kamuda istihdam edilmeleri için bir eleme aracı olarak işlev görmektedir.

Türkiye'de öğretmen atamasında sınav zorunluluğunun getirilmesi, atanmak için başvuran öğretmen aday sayısının istihdam edilecek öğretmen sayısından daha çok olmasından kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla, öğretmen istihdamındaki bu sorunun insan kaynakları planlamasındaki eksiklikten kaynaklandığı söylenebilir. Bu sınav, arz-talep dengesizliğini çözüme ulaştırmak için getirilmiş, öğretmen adaylarının mesleğe uygunluğu çoktan seçmeli testlerle belirlenmeye başlamıştır.

Öğretmen adaylarının KPSS ile atamaları 2013 senesine kadar eğitim bilimleri, genel kültür, genel yetenek testlerinden aldıkları sonuçlara göre yapılmış ve adayların atanma puanının %60'unu genel kültür-genel yetenek, %40'ını eğitim bilimleri oluşturmuştur; 2013 yılına gelindiğinde adaylara, bu testlere ek olarak Öğretmenlik Alan Bilgisi Testini (ÖABT) de çözüme zorunluluğu getirilmiştir (Karaer, Karaer ve Kartal, 2018). Daha net bir ifadeyle, adayların “mesleğe atanabilmeleri için alan bilgisi, eğitim bilimleri, genel kültür ve genel yetenek alanlarını içeren KPSS'nin ilgili puan türünde, alan için belirlenen puana sahip olmaları ve aday öğretmenlik sürecini başarıyla tamamlamaları gerekmektedir” (YÖK, 2023). Bu değişikle, 2013 yılından sonra, atanma puanının %30'unu genel kültür-genel yetenek, %20'sini eğitim bilimleri, %50'sini ise alan bilgisi testi (ÖABT) oluşturmaktadır (Karaer vd., 2018).

2016 yılına gelindiğinde ise; öğretmen atamalarında KPSS'de yer alan bu dört teste ek olarak mülakat sınavı (sözlü sınav) getirilmiştir. 2016'da “657 sayılı Devlet Memurları Kanunu, 25/8/2011 tarihli ve 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile 6/6/1978 tarihli ve 7/15754 sayılı Bakanlar Kurulu Kararıyla yürürlüğe konulan Sözleşmeli Personel Çalıştırılmasına

İlişkin Esaslar hükümlerine dayanılarak” (Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına, 2016) bir yönetmelik oluşturulmuş ve bu yönetmelikle; kadrolu ilk atama uygulaması kaldırılmış, sözleşmeli öğretmenlik ve mülakat uygulaması getirilmiştir: Böylece, Türkiye’de öğretmen olarak atanmak için pedagojik formasyon eğitimini başarıyla tamamlamış olmanın ve KPSS’den adayların atanacakları alanlar için belirlenmiş olan taban puan ve üzerinde puan almış olmanın yanında, sözlü sınavdan da başarılı olma şartı getirilmiştir. Tüm bu süreçleri başarıyla tamamlayarak sözleşmeli öğretmen olarak atanan öğretmenler, atandıkları kurumda dört yıl çalıştıktan sonra kadrolu öğretmen statüsüne atanabilmektedirler.

Diğer yandan, 2002’den bu yana KPSS’ye başvuranların sayısı gittikçe artmış ve atanmayan öğretmen sorunu ortaya çıkmıştır. Örneğin, 2003 yılında 162.438 öğretmen adayı KPSS’ye başvurmuş, bunların sadece 22.814’ü atanmıştır. 2013 yılına gelindiğinde ise bu sayı artmış, 345.664 öğretmen adayı KPSS’ye başvurmuştur, bunların sadece 40 bini atanmıştır. 2016 yılında 455.119 öğretmen adayı KPSS’ye başvurmuş, sadece 49.015’i öğretmen olarak atanmıştır. 2022 yılında ise; 476.974 öğretmen adayı KPSS’ye başvurmuş, 45.000 bin öğretmen atanmıştır (ÖSYM, 2023b). Dolayısıyla Türkiye’de atanmayan öğretmen sorunu artarak devam etmektedir.

Bugün itibariyle atanmayı bekleyen birçok öğretmen adayı vardır (Kiraz ve Kurul, 2018): Öğretmen adayları kamu okullarında öğretmen olmak için çoğunlukla lisans programlarının son yılında KPSS kurslarına gitmeye başlamaktadırlar. Mezun olduktan hemen sonra girdikleri KPSS’den yeterli puanı alıp atanacakları konusunda yüksek inanca sahip olmaktadır. Ancak atanamayıp işsiz kaldıkça inançları zayıflamakta, iş bulabilecekleri başka kanallara yönelmektedirler.

Atanmayan öğretmenler ise; özel okullarda veya etüt merkezlerinde; ilgili okulun veya kursun diploma, pedagojik formasyon, dil yeterliliği, deneyim gibi genel ve özel şartlarını karşılayarak öğretmen olarak çalışmaya başlamakta ya da kamu okullarında ücretli öğretmenlik yapmaktadırlar ya da öğretmenlik dışında bir mesleğe yönelmektedirler (Çınkır ve Kurum,2017).

Bu durumda Kiraz ve Kurul’un (2018) da belirttiği gibi düşük ücretli, güvencesiz ve geçici işler yapmış olmaktadır; aynı zamanda KPSS’ye tekrar hazırlanarak kamu okullarına atanmaya çalışmaktadırlar. Dolayısıyla mezun olduklarında güvenceli ve kadrolu çalışacaklarına ilişkin yüksek inanca sahip olan öğretmen adaylarının büyük bir kısmı ucuz işgücü olarak piyasada yer almakta, aslında öğretmenler bir anlamda mavi yakalılaşmaktadırlar.

Görüldüğü gibi; bu çözümlemenin sonucuna göre, 1997’den sonra kamuda öğretmen olmak için rekabet edenlerin sayısının artması, 2002 yılında KPSS adıyla bir eleme sınavı yapılmaya başlanması, atanmayan öğretmen sorununun oluşması, atanmayanların özel okullarda veya etüt merkezlerinde düşük ücretle öğretmenlik yapmaya başlaması veya farklı mesleklere yönelmeleri öğretmen yetiştirmede ve istihdamında piyasacı bir anlayışın hâkim olduğunu göstermektedir. 1980’lerden bu yana Türkiye’de neoliberal politikaların yaygınlaşması ile kamu hizmetlerinden biri olan eğitimin piyasa koşullarına uygun hale getirilmeye çalışıldığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla, eğitim sektörünün ticarileştirildiği, piyasalaştığı değerlendirilmesi yapılabilir. Bu bağlamda, KPSS ile ilgili usul ve esasların neoliberalizmin ‘eğitim piyasasının ihtiyaçlarını karşılamalıdır’ ilkesine göre temellendirildiği söylenebilir.

MEB Belgeleri ve Öğretmen Roller

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Belgesi

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (MEB, 2017) belgesi, MEB tarafından ülkenin öğretmen yetiştirme ve geliştirme politikası için bir temel olmak, bu süreçte yer alan paydaşlara kılavuzluk etmek ve bir çerçeve metin olmak üzere hazırlanmıştır. İlk defa 2006 yılında yayımlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri belgesi gelişen ihtiyaçlar doğrultusunda 2017 yılında güncellenmiştir. Bu belgede, 21.yüzyılda dünyada büyük teknolojik gelişmelerin yaşandığı, bunun sosyolojik değişimleri de beraberinde getirdiği belirtilmektedir. Bu bağlamda bireylerin sahip olması gereken niteliklerin de farklılaştığı, bu niteliklerin eğitimle kazandırılması gerektiği, bu eğitimi verecek olan öğretmenlere ise çeşitli toplumsal sorumluluklar düştüğü ifade edilmektedir. Diğer bir ifadeyle, bireylerin dünyadaki değişimlere uygun olarak yetiştirilmesi gerekmektedir; bunu gerçekleştirecek olanlar ise öğretmenlerdir, denilmektedir.

Belgede öğretmen yeterlik alanı, “belirli bir alanda birbirleriyle ilişkili bilgi, beceri, tutum ve değerlerin bir bütün olarak görülebildiği yapılar” olarak; yeterlik ise “bir işi etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerler” olarak tanımlanmıştır (MEB,2017:II). Yeterli göstergesi ise “yeterliklere sahip olabilme düzeyini ortaya koyan bilgi, beceri, tutum ve davranışlar” (MEB,2017:II) şeklinde ifade edilmiştir.

Söz konusu bu belge, öğretmen yetiştirme ve geliştirme politikası ile ilgili çeşitli

ilkeler dayanmaktadır. İlkeler bir eylemin başlangıcıdır ve eğitimle ilgili çabaların yönünü gösterir; diğer bir ifadeyle, eğitsel çabaların hangi yönde gitmesi gerektiğini ifade eder. Roller ise bu yön doğrultusunda öğretmenin hangi çabayı, hangi davranışları göstermesi gerektiğini belirtir.

Araştırmanın bu bölümünde Türkiye’de öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirme alanına yol göstermek için MEB tarafından hazırlanmış olan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri belgesi, çeşitli felsefi akımların eğitime yönelik yaklaşımlarından çıkarılan ilkeler ve öğretmen rolleri bir ölçüt alınarak çözümlenmiştir. Bu çözümleme ile belgenin hangi felsefi görüşleri yansıttığının ve hangi öğretmen rollerini vurguladığının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Çözümlemenin sonucuna göre bu belgenin pragmatizm ve neoliberalizm felsefelerinin eğitime ilişkin yaklaşımları temel alınarak hazırlandığı görülmüştür. Diğer bir söyleyişle, belgenin, öğretmen rollerine bu iki felsefe açısından yön verdiği sonucuna ulaşılmıştır:

**Pragmatizm:* Belgede yer alan pek çok ifade, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin belirlenmesi çabalarına yön gösteren, ı ışık tutan felsefelerden birinin pragmatizm olduğunu göstermektedir: Bir ölçüt olarak kullanılan ilkeler ve öğretmen rolleri dikkate alınarak yapılan çözümlemenin sonucunda öğretmen yetiştirmenin, ‘gelişim’ kavramı üzerinden temellendirildiği görülmüştür. Dewey (2004) pragmatizminin en ayırt edici özelliklerinden biri; eğitimin sürekli bir gelişimi ve büyümeyi sağlama işlevidir. Belgede öğretmen yeterliklerini gerekçelendiren ifadelerin önemli bir kısmı pragmatist bir yönelime dayalıdır; belge, eğitimin değişim ve gelişim sağlamadaki rolüne vurgu yaparak öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin ne olması gerektiğini temellendirmektedir. Örneğin belge, aşağıdaki alıntılarda da görüleceği üzere, yaşamın, yaşanan deneyimler sonucu sürekli bir değişim içinde olduğunu, öğrenme ve bilginin sabit ve değişmez olmadığını, sürekli değiştiğini ve çoğaldığını, bu bağlamda eğitimin çağın ihtiyaçlarına ve eğitim felsefelerine göre düzenlenmesi gerektiğini ifade etmektedir:

Günümüzde toplumsal yaşam tarihin hiçbir döneminde olmadığı kadar hızlı ve sürekli bir değişim içerisindedir. Bu değişime sebep olan en önemli etkenlerden biri, insan bilgisinin çoğalması, derinleşmesi ve tüm dünyaya hızla yayılmasıdır (MEB, 2017:1).

Dünyada yaşanan değişimler karşısında eğitim sistemlerinin, bireylerin kişisel becerilerini, mesleki becerilerini ve sosyal değerlerini geliştirmesine imkân verecek şekilde yenilenmesi bir zorunluluk halini almıştır (MEB, 2017:2)

Bir pragmatist olan Dewey’e (2004) göre de eğitim, devamlı bir gelişim ve

büyümedir; eğitimin amacı da bu gelişme ve büyümeyi sürdürmektir. Dewey'in eğitimden beklediği bu işlevin, yukarıdaki alıntıya aynen yansıdığı; 'eğitimin bireylerin gelişmesi görevini yerine getirmek için sürekli yenilenmesinin' zorunluluk olduğunun vurgulandığı görülmektedir. Alıntı, belgenin pragmatist bir karakter taşıdığını ortaya koymaktadır.

Bunun yanı sıra pragmatizmin eğitimi, 'devamlı bir gelişim ve büyüme' olarak tanımlamasına uygun biçimde, belgede de dünyadaki hızlı değişimin öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikleri de değiştirmesi gerektiği, dolayısıyla öğretmen yeterliklerinin de çağın gereksinimlerine göre yenilenmesi gerektiği şu ifadelerle belirtilmiştir:

Bu görecelilik ve sürekli değişim, öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerlerin belirlenmesi çalışmalarında her ülkenin kendi şartları ve eğitim felsefeleri çerçevesinde bağımsız olarak yeterlik belirlemesini ve bu yeterliklerin de dinamik olarak güncel ihtiyaçlar doğrultusunda yenilenerek belirlenmesini gerektirmiştir (MEB, 2017:2)

Pragmatizmin eğitimi, 'devamlı bir gelişme ve büyüme' sayma anlayışının belgedeki şu ifadelerle de açık biçimde yansıdığı görülmektedir:

[Eğitim], bireysel yeteneklerin keşfedilmesi ve geliştirilmesinde bireye yardım ederek kişilik kazanmasını sağlamak, hayatını sürdürebilmek ve toplumsal yaşama katkıda bulunmak üzere, bireylerin ihtiyaç duyacağı bilgi, beceri ve davranışlar ile iş görme alışkanlığı kazandırarak meslek sahibi olmalarını sağlamak gibi birçok önemli işlevi yerine getirir (MEB, 2017:1).

Bu sürekli gelişim ve büyüme içinde öğretmen yeterliklerinin de yenilenmesi gerektiği ise belgede şu şekilde yer almıştır:

Günümüzde çağın eğitim gerekleri, eğitim ve öğretmene yüklenen yeni anlamlar öğrencilerin farklılaşan ihtiyaçları, bireyin eğitimi konusundaki yeni yaklaşımlar öğretmene mesleki anlamda yeni sorumluluklar yüklemektedir...Bu anlayış öğretmenlerin sürekli gelişime açık bireyler olmasını zorunlu kılmaktadır (MEB, 2017:2-3)

Bu bağlamda eğitimin görevinin, "21.yüzyıl becerileri olarak sayılan karmaşık problem çözme, eleştirel düşünme, yenilikçi üretim, etkili iletişim, kültürel farklılıklara saygı, yüksek düzeyde iş birliği geliştirebilme, uluslararası ölçekte rekabet edebilme becerilerini kazanmış" (MEB, 2017:2) bireylerin yetiştirilmesi olduğu belirtilmektedir.

Öğretmen yeterliklerini biçimlendiren çerçeveyi sağlayan bilim ve teknolojiye bağlı değişimler vurgulanarak bu değişikliklerle paralel olacak şekilde öğrencilere kazandırılacak becerilerin ne olacağını belirlemiş olması, belgenin pragmatist karakterinin bir yansıması olarak değerlendirilmektedir. Çünkü bu ifadelerin tamamı çağa uygun ihtiyaçların karşılanması için gerekli olan uygulama alanına işaret etmekte ve

dolayısıyla öğretmen yeterliklerinin alacağı biçimin temelini oluşturmaktadır.

Nitekim Dewey'e (2004) göre, gelişim kavramı, bireylerin zamanla değişen ihtiyaçlarına, çevrelerine ve koşullarına uyum sağlama yeteneklerini ifade eder, bireylerin ve toplumların sürekli değişen bir dünyada yaşadığını kabul eder ve bu değişime uyum sağlama kapasitesini vurgular. Dewey'nin felsefesinde, eğitim bireylerin yalnızca mevcut bilgiye adapte olmasını değil, aynı zamanda değişen toplumsal ve çevresel koşullara nasıl uyum sağlayacağını öğretmeyi amaçlar.

Bu çözümlemenin sonucuna göre; Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri belgesinin öğretmen yeterliklerinin gelişim kavramı üzerine kurulduğu anlaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle, bu metnin pragmatizmin 'eğitim deneyime dayanan bir gelişim sürecidir' ilkesine göre temellendirildiği söylenebilir.

Bu ilke bağlamında öğretmenlerin, 'öğretme faaliyet ve projelerini öğrencilerin mevcut deneyimlerine, ilgilerine, yeteneklerine ve kapasitesine göre oluşturması'nın beklendiği söylenebilir. Belgede yer alan şu yeterlik göstergeleri, öğretmenden beklenen bu role kanıt olarak gösterilebilir:

Öğretmen, "öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine ilişkin bilgisini öğretim süreçleri ile ilişkilendirir", "öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sosyokültürel özelliklerini dikkate alarak esnek öğretim programı hazırlar", "öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenler", "öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını sağlar", "derslerini öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkilendirir", "öğretme ve öğrenme sürecini yürütürken, özel gereksinimli olan öğrencileri dikkate alır", "uygulamalarında, çalıştığı çevrenin doğal, kültürel ve sosyoekonomik özelliklerini dikkate alır", "öğrencilerin derslerde analitik düşünmelerine yönelik etkinlikler hazırlar" (MEB, 2017:14).

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri belgesi, öğretmen yeterliklerini biçimleyici bir etmen olarak eğitimin toplumsal işleviyle de yakından ilgilenmiş, toplumun sürekliliğini sağlayabilmesi için insanlığın geçmişten bugüne kadar taşıdığı ve geliştirdiği kültürel mirasın, bilgi ve değerlerin sürekliliğinin sağlanması gerektiğini vurgulamıştır. Toplumsal süreklilik vurgusu, pragmatizmin öncü ismi Dewey'nin *Demokrasi ve Eğitim* kitabında da temel ilkelerden biri olarak yer almaktadır. Dewey, eğitimi, yaşamın sosyal sürekliliğini sağlamanın araçlarından biri olarak ifade etmiş; toplumun değerlerinin, fikirlerinin, inançlarının ve deneyimlerinin kuşaktan kuşağa aktarılması gerekliliğini ortaya koymuştur. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri belgesi de toplumsal yaşamın devamlılığının sağlanması ve bireylerin sosyal hayata

katılma becerilerinin geliştirilmesi ve toplumların birer üyesi olması için eğitimin, “mevcut değerleri yeni kuşaklara aktararak sosyalleşmeyi sağlama[sı]” (MEB, 2017:1) gerektiğini belirtmiştir.

Bu belgede ifade edildiği şekli ile devletin “kendi milli değerlerini koruması büyük önem arz etmektedir” (MEB, 2017:2). Nitekim eğitimin amaçlarından biri de “kendi milli benlik ve bilincini koruyarak yüceltebilen nesiller yetiştirebil[mektir]” (MEB, 2017:2) ifadeleri, kültürel miras unsurlarının korunup geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Bu çözümlemenin sonucuna göre Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri belgesinin ‘eğitim, demokratik toplumun devamlılığını sağlamak için kültürel mirasın değerli unsurlarını öğretmelidir’ ilkesine göre temellendirildiği ifade edilebilir.

Bu ilke bağlamında öğretmenin, ‘öğrencilerin kültürel mirasın değerli unsurlarını anlamalarını ve demokratik hayata etkin bir şekilde katılmalarını sağlama’ rolünü yerine getirmesi beklenmektedir. Belgede yer alan şu yeterlik göstergeleri bu öğretmen rolüne kanıt olarak gösterilebilir:

Öğretmen, “milli ve manevi değerlerin alanına yansımalarını yorumlar”, “alanının öğretiminde milli ve manevi değerlerden nasıl yararlanacağına karar verir” (MEB, 2017:13), “öğretim sürecini planlarken milli ve manevi değerleri dikkate alır”, öğrencilerin milli ve manevi değerleri içselleştirmesine katkıda bulunacak öğrenme ortamları oluşturur” (MEB, 2017:14), “bireysel ve kültürel farklılıklara saygılıdır”, “her öğrenciye insan ve birey olarak değer verir”, “insan ilişkilerinde empati ve hoşgörüyü esas alır”, “öğrencilerin milli, manevi değerlere saygılı, evrensel değerlere açık bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunur”, “doğal çevre ile tarihsel ve kültürel mirasın korunmasına duyarlıdır” (MEB, 2017:16).

Şunu da belirtmek gerekir ki; Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri belgesindeki kültürel mirasın aktarılmasına ilişkin ifadeler, muhazakarlığın genel olarak statükonun veya mevcut ilişkilerin korunması olarak tanımlanması bağlamında muhafazarlıkla da ilişkilendirebilir görülebilir; ancak muhafazakârlık geleneksel olmayana şüphe duyan, değişimi tehdit olarak gören, geleneklerin ve yerleşik değerlerin genç nesillere aktarılmasını amaçlayan bir düşüncedir. Ancak yukarıdaki alıntılarda, bilgi ve öğrenmenin sabit, katı ve değişmez olmadığı sıklıkla vurgulanmış; bu bağlamda toplumun değerlerinin de katı, değişmez olarak algılanmadığı anlaşılmıştır. Yine alıntılarda görüldüğü gibi, toplumun üyelerinin hem kültürel mirası benimsemeleri hem de evrensel değerlere açık olmaları beklenmektedir. Bu bağlamda, muhafazakârlık

kültürel mirası koruyucu ve devam ettirici bir unsur olarak görürken, pragmatizm bu mirası eleştirel bir bakışla değerlendirerek, değişime açık ve deneyimlerle zenginleşen bir süreç olarak ele alır. Muhafazakârlık, kültürel mirası toplumsal istikrarın ve sürekliliğin temeli olarak görürken, pragmatizm bu mirası yenilikçi bir şekilde bireysel ve toplumsal gelişime katkıda bulunan bir kaynak olarak görür. Muhafazakârlığa göre eğitim, kültürel mirası olduğu gibi aktarma görevi taşır; öğrenciler, geçmişten gelen değerlere ve geleneklere bağlılık geliştirmelidirler. Pragmatizm ise kültürel mirası bir başlangıç noktası olarak görür, ancak eğitimde öğrencilerin bu mirası sorgulama, eleştirme, geliştirme ve yeniden şekillendirme becerilerini kazanmalarını savunur. Muhafazakârlık, toplumsal düzenin korunmasına büyük önem verir ve kültürel mirası bu düzenin devamlılığı için gerekli bir unsur olarak görür. Pragmatizm ise bireyin ve toplumun sürekli gelişimi üzerinde durur. Kültürel miras, bu gelişimi desteklediği ölçüde değerlidir ve bireylerin kendilerini sürekli olarak yenilemelerine olanak tanınmalıdır. Bu sebeplerden dolayı; bu çalışma kapsamında, yukarıdaki alıntılara da dayanarak Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri belgesi muhafazakârlıkla ilişkilendirilmemiş, pragmatizm ile ilişkilendirilmiştir.

**Neoliberalizm:* Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri belgesinde bulunan bazı ifadeler de öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin belirlenmesinde kılavuz olan felsefelerden birinin neoliberalizm olduğunu göstermektedir: Yine eğitim felsefesi çözümlemesinde elde edilen ilkeler ve öğretmen rolleri bu belgenin çözümlenmesinde ölçüt olarak kullanılmış ve belgenin öğretmen yeterliklerini, ‘eğitimde standartlaşmanın sağlanması gerektiği düşüncesine’ de pek çok kez vurgu yaparak temellendirildiği anlaşılmıştır.

Neoliberal ekonomik politikalar, standartlaşmanın her alanda yapılması gerektiğini, bunun ölçebilmeyi, test edebilmeyi, inceleyebilmeyi ve yeniden gözden geçirilebilmeyi sağladığını vurgulamıştır. Bu bakımdan standartlara dayanan eğitim politikaları yürütmek neoliberal eğitim politikalarının ayırt edici özelliklerinden biridir. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı’nın Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri belgesinin hazırlamasının en temel güdüsünün ekonomik hedefleri gerçekleştirmek için dünyadaki standartlaşmayı yakalamak, bu doğrultuda diğer birçok alanda olduğu gibi öğretmen yeterlilikleri konusunda da standartlar oluşturmak olduğu şu ifadelerden anlaşılmaktadır:

1970’li yıllarda ABD ve İngiltere gibi ülkelerde başlayan, öğretmenlere ilişkin modern anlamda standartlar ya da yeterlikler belirlenmesi yaklaşımı 2000’li yıllarda dünya geneline yayılmaya başlamıştır. Avrupa Birliği ülkeleri

de bu süreçte, bilgiye dayalı sürdürülebilir ekonomik kalkınma hedeflerini gerçekleştirebilmek için öğretmen niteliklerinde ve yeterliklerinde ortak bir standart oluşturma ihtiyacını hissetmiştir (MEB, 2017:6).

Türkiye de 1998-1999 yıllarında öğretmen yetiştirmenin standartlarını belirlemeye ve akreditasyon çalışmaları yapmaya başlamıştır. Aslında incelenen bu belgenin kendisi de öğretmen yeterliklerinde standartlaşma arayışlarının bir ürünü olarak değerlendirilebilir. Nitekim 2017 yılında, Avrupa Birliği ülkeleriyle uyumlu olmak için, Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyi tarafından 2008 yılında kabul edilen Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi doğrultusunda hazırlanan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi [TYÇ] yürürlüğe girmiştir. Öğretmen yetiştirmeden sorumlu olan Yükseköğretim Kurulunu (YÖK) ilgilendiren bu çerçeve, YÖK'ün de MEB'in paydaşlarından biri olarak Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin yeniden güncellenmesinde rol almasını sağlamıştır (MEB, 2017).

MEB Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri belgesiyle “asgari bir standart oluşturabil[meyi] ve böylelikle birbirini destekleyen bütüncül bir yapı tesis edilebil[meyi]” (MEB, 2017:9) amaçlamıştır. Aşağıdaki alıntıda bunu görmek mümkündür:

Yeterlikler, öğretmen yetiştirme ve geliştirme sürecinde bütün paydaşlar açısından dikkate alınması gereken temel bir kaynak olmasının yanı sıra, YÖK, ilgili diğer kamu kurum ve kuruluşları, sendikalar ve çeşitli sivil toplum kuruluşları tarafından ortaya konulacak politika ve uygulamalarda eşgüdüm sağlayabilecek ortak bir hareket noktası olma niteliğindedir (MEB, 2017:9).

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri belgesinde sözü geçen standartlaşmanın hangi alanlarda olması gerektiği ve işlevi ise şu şekilde belirtilmiştir:

Üniversitelerin öğretmen yetiştirmeye yönelik programlarında zorunlu ve seçmeli derslerin ve ders içeriklerinin belirlenmesinde, derslerde kullanılacak materyallerin tasarımında, öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde, fakülte-okul iş birliğinin sağlanmasında, öğretmen yetiştirme süreçlerinin planlanmasında Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri yol gösterici olacaktır (MEB, 2017:10).

Adı geçen bu belge, standartlaşma ile Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) ve Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT) sınavlarıyla Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri kapsamında öğretmen adaylarının sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutum ve değerlerin objektif bir şekilde ölçüldüğünü ifade etmiştir. Nitekim

neoliberalizm de öğrencilerin ve öğretmenlerin test edilmesi, ulusal ve uluslararası testlerin yaygınlaşması ve teste dayalı hesap verebilirliğin olması gerektiğini savunur.

Neoliberalizm, rekabet piyasasında kişilerin öğrenmeyi öğrenmiş olmasını, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almasını, becerilerini artırabilmesini ve kendini geliştirebilmesini ister. Kişinin kariyeri boyunca daha fazla bilgi beceri sahibi olması ve ilerleme kaydetmesi, insan sermayesinin gelişmesi anlamına gelir; bunun da uluslararası rekabet gücüne ve ekonomik kalkınmaya katkıda bulunacağı ifade edilir.

Bu belgede, öğretmenlerin yeterlik göstergelerini dikkate alarak kendi performansları üzerine bir öz değerlendirme yapmaları, yine bu ölçütlere göre öğretmenlerin meslektaşlarını gözlemleyip güçlü ve zayıf yönlerini görmeleri, ve zayıf yönlerini geliştirmek için planlar yapmaları, standart ölçütlere dayanarak öğretmenlerin performanslarının ilgili kurum tarafından değerlendirilmesi, kariyer gelişimlerinin sağlanması ve ödüllendirmelerin yapılması, hizmetiçi eğitim programlarının planlanmasıyla öğretmenlerinin sürekli mesleki gelişimlerinin sağlanması gerektiğinin belirtilmesi neoliberalizmin eğitim alanındaki yansımaları olarak değerlendirilmiştir. Aşağıdaki alıntı da buna örnek olarak gösterilebilir:

Yeterliklere dayanarak oluşturulacak performans ölçütleri öğretmenin performansını belirleme konusunda kapsamlı ve objektif bir değerlendirme imkânı sağlayacaktır. Kariyer basamaklarında yükselmeler ile ödüllendirmelerde yeterlikler çerçevesinde yüksek performans gösteren öğretmenlerin öncelikle dikkate alınması, şeffaf, adil ve hakkaniyetli bir sistemin tesisinde önemli bir katkı sağlayacaktır (MEB, 2017:11)

Anlaşıldığı üzere Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri belgesi dünya ile rekabet edebilmek için eğitimde standartlaşmanın sağlanması gerektiğini, bunun için öğretmen ve öğrenci performanslarının değerlendirilmesinde standardize edilmiş ölçme değerlendirme süreçlerinin uygulanması gerektiğini vurgulamıştır. Dolayısıyla, bu belge öğretmen yeterliklerinin hangi yönde olması gerektiğini ‘eğitim standartlaştırılmalıdır’ ilkesi üzerinden temellendirilmiştir.

Bu ilke bağlamında öğretmenin ‘öğrencileri standardize edilmiş merkezi sınavlarda başarılı olacak biçimde hazırlama’ rolünü yerine getirmesinin beklendiği ifade edilebilir. Belgede yer alan şu yeterlik göstergeleri de öğretmenin bu rolü oynaması gerektiğine işaret etmektedir:

Öğretmen, “alanın öğretim süreçlerinde kullanılabilecek ölçme değerlendirme yöntemlerini karşılaştırır” (MEB, 2017:13), “planlarını alanının öğretim programına uygun olarak hazırlar”, “kazanımlara uygun öğretim materyalleri hazırlar”, (MEB, 2017:14), “alanına ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme araçları hazırlar ve kullanır”, “ölçme ve değerlendirmede süreç ve sonuç odaklı yöntemler kullanır”, “ölçme ve değerlendirmeyi objektif ve adil olarak yapar”, “ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilere ve diğer paydaşlara doğru ve yapıcı geribildirimler verir”, “ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretme ve öğrenme süreçlerini yeniden düzenler” (MEB, 2017:15), “paydaşlardan gelen görüş ve önerilerden de yararlanarak öz değerlendirme yapar”, “kişisel ve mesleki yönden kendisini geliştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunur”, “meslektaşlarıyla bilgi ve deneyim paylaşımına açıktır”, “Türkiye ve dünya gündemini takip eder” (MEB, 2017:16).

Özetle, öğretmen yeterliklerinin belirlenmesine yön vermek için MEB tarafından hazırlanmış olan bu belgenin pragmatizm ve neoliberalizm temelinde biçimlendirildiği anlaşılmaktadır. Eğitim felsefesi incelemelerinden elde edilen ilkeler ve öğretmen rollerinin bir ölçüt olarak kullanıldığı bu çözümlemeye; ‘eğitim deneyime dayanan bir gelişim sürecidir’, ‘eğitim, demokratik toplumun devamlılığını sağlamak için kültürel mirasın değerli unsurlarını öğretmelidir’ ve ‘eğitim standartlaştırılmalıdır’ düşünceleri bu belgenin dayandığı ilkeler olarak ifade edilebilir. Bu ilkeler bağlamında öğretmenden ‘öğretme faaliyet ve projelerini öğrencilerin mevcut deneyimlerine, ilgilerine, yeteneklerine ve kapasitesine göre oluşturması’, ‘öğrencilerin kültürel mirasın değerli unsurlarını anlamalarını ve demokratik hayata etkin bir şekilde katılmalarını sağlaması’ ve ‘öğrencileri standardize edilmiş merkezi sınavlarda başarılı olacak biçimde hazırlaması’ rolünü yerine getirmesinin beklendiği söylenebilir.

Öğretim Programları

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda yer alan, ‘Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları’ ile ‘Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri’ esas alınarak MEB Talim Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan öğretim programları da eğitim sürecine kılavuzluk eden bir diğer önemli belgedir.

Türkiye’de 2010’dan sonra eğitim sisteminde bazı önemli değişiklikler yapılmıştır. 2012-2013 eğitim öğretim yılında 4+4+4 olarak ifade edilen 12 yıllık zorunlu

eğitime geçilmiştir. Bu bağlamda eğitim programlarının da güncellenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. 2013 ve 2015 yılında bazı derslerin eğitim programlarında güncellenmeler yapılsa da eğitim programlarında bütüncül bir yenileme yapılmamıştır. Ancak çeşitli çalışmalar sonucunda 2018 yılında eğitimin tüm kademelerindeki 51 dersin öğretim programı güncellenmiştir.

Öğretim programları Talim Terbiye Kurulu'nun web sayfasında yer almaktadır. Öğretim programları 'özel eğitim ve rehberlik', 'ilköğretim', 'ortaöğretim', 'güzel sanatlar liseleri ve spor liseleri' olarak kümelenmiş ve her bir dersin öğretim programı ayrı ayrı sunulmuştur. Öğretim programlarının her birinin 'Milli Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları' başlıklı ortak bir parçası bulunmaktadır. Bu ortak metin, her bir dersin öğretim programının en başında yer almaktadır.

Öğretim Programlarının Ortak Metni. MEB Öğretim Programları başlığı altında; 'öğretim programının amaçları', 'öğretim programının perspektifi', 'öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme yaklaşımı', 'bireysel gelişim ve öğretim programları' ve 'sonuç' bölümü yer almaktadır. Öğretim programının perspektifi ise 'değerlerimiz' ve 'yetkinlikler' olarak iki alt başlık altında verilmektedir.

Tüm öğretim programlarında ortak olan bu metnin, öğretim programlarının felsefesini en iyi yansıtan bölüm olduğu düşünülmektedir. Bu yüzden bu çalışma kapsamında MEB Talim Terbiye Kurulu tarafından 2018 yılında hazırlanan öğretim programlarının ortak metni çeşitli felsefi akımların eğitime yönelik yaklaşımlarından çıkarılan ilkeler ve öğretmen rollerine göre çözümlenmiş ve öğretim programının hangi felsefi görüşleri yansıttığının ve hangi öğretmen rollerini vurguladığının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu çözümlemenin sonucuna göre 2018 yılı öğretim programlarının felsefesini en iyi ortaya koyan bölüm olduğu düşünülen bu metnin, pragmatizmin eğitime ilişkin yaklaşımları temel alınarak hazırlandığı değerlendirilmiştir:

**Pragmatizm:* Öğretim programlarının ortak metni incelendiğinde deneyime dayalı gelişim ve değişim kavramının programların geliştirilmesinde temel alındığı görülmektedir. Daha net bir ifadeyle, bu araştırmada pragmatizmin en ayırt edici özelliği olarak belirlenmiş olan 'eğitim, deneyime dayanan bir gelişim sürecidir' ilkesinin bu ortak metne yansıdığı kanısına varılmıştır. Çünkü metinde, bilimsel ve teknolojik gelişmeler sonucu bireylerden beklenen rollerin değiştiği, bu rolleri yerine getirecek bireylerin geliştirilmesi gerektiği, bireylerinin gelişiminin sağlanması için ise eğitimin

uygulamaya dönük, deneyime dayalı olması ve gündelik hayatta işe yarar bilgi ve beceri kazandırması gerektiği vurgulanmıştır. Aşağıdaki alıntılar bunu doğrulamaktadır (MEB,2018a:3):

Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir. Bu değişim bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen,...topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bir bireyi tanımlamaktadır. Bu nitelik dokusuna sahip bireylerin yetişmesine hizmet edecek öğretim programları salt bilgi aktaran bir yapıdan ziyade...beceri kazandırma hedefli, sade ve anlaşılır bir yapıda hazırlanmıştır.

[Öğretim programının amacı], ilkokulu tamamlayan öğrencilerin ...gündelik hayatta ihtiyaç duyacağı temel düzeyde sözel, sayısal ve bilimsel akıl yürütme ile sosyal becerileri ve estetik duyarlılığı kazanmış, bunları etkin bir şekilde kullanarak sağlıklı hayat yönelimli bireyler olmalarını sağlamak[tır].

Eğitimin uygulamaya dönük olması gerektiği öğretim programlarının perspektifi bölümünün ‘yetkinlikler’ başlığı altında yer alan “matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler” bölümünde yeniden vurgulanmış, “matematiksel yetkinlik, günlük hayatta karşılaşılan bir dizi problemi çözmek için matematiksel düşünme tarzını geliştirme ve uygulama” olarak tanımlanmış, matematiksel yetkinliğin günlük hayattaki problemleri çözmedeki katkısından dolayı öğrencilerde geliştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir (MEB,2018a:5):

Yetkinlikler başlığında yer alan “öğrenmeyi öğrenme” bölümünde “bilgi ve becerilerin ev, iş yeri, eğitim ve öğretim ortamı gibi çeşitli bağlamlarda kullanılması ve uygulanması için önceki öğrenme ve hayat tecrübelerine dayanılması yönünde öğrenenleri harekete geçirir” (MEB,2018a:5) ifadesi de benzer şekilde eğitimin deneyime dayalı ve uygulamaya dönük olması gerektiğini vurgulamakta ve pragmatizmle örtüşmektedir.

Öğretim programının ölçme ve değerlendirme yaklaşımı başlığının altındaki şu ifadeler de pragmatist felsefeye işaret etmektedir (MEB,2018a:6): “Ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğretmen ve öğrencilerin aktif katılımıyla gerçekleştirilir”,“bireylerin ölçme ve değerlendirmeye konu olan ilgi, tutum, değer ve başarı gibi özellikleri zamanla değişebilir; bu sebeple söz konusu özellikleri tek bir zamanda ölçmek yerine süreç içindeki değişimleri dikkate alan ölçümler kullanmak esastır” (MEB, 2018a:6).

Anlaşılabacağı üzere, bu çözümlemenin sonucuna göre, öğretim programlarının

ortak metninde gelişim, değişim, deneyim, uygulama kavramlarından sıklıkla söz edilmiştir. Bu bağlamda, bu metnin pragmatizmin ‘eğitim deneyime dayanan bir gelişim sürecidir’ ilkesine göre temellendirildiği söylenebilir.

**Muhafazakarlık:* ‘Din ve dine dayalı ahlaki eğitimin esas olması’, muhafazakar eğitim felsefesinin ilkelerinden biridir. MEB’in hiçbir belgesinde ‘din ve dine dayalı’ ifadesine rastlanılmamakla birlikte değerlerin ‘toplumun millî ve manevi kaynaklarından damıtılarak’ geçmişten bugüne taşınması ve gelecek kuşaklara aktarılacak bir ‘öz miras’ olarak tanımlanması, “bütün eğitim sürecinin nihai gayesi ve ruhu” olarak tanımlanması, bu bağlamda kişilerde ‘ahlaki bütünlüğün’ sağlanarak onların ahlaki yeterlilikler kazanmalarının amaçlanmasına dönük ifadeler (MEB, 2018a:4), 2018 yılı öğretim programlarının hazırlanmasına muhafazakârlığın örtük bir biçimde etkide bulunduğunu düşündürmektedir. Gerçekten de bireylerin ‘ahlaki kararlar alma ve bunları davranışlarında sergileme yeterliliği’ kazanmasının amaçlanması, pragmatizmin uygulamalı öğrenme ilkesiyle de örtüşüyor görünmekle birlikte aynı zamanda muhafazakâr bir etkiden de izler taşıyabilir; çünkü değerlerin geleneksel, millî ve manevi köklere güçlü ifadelerle dayandırılması, bu köklerin içinde dinî unsurların da yer aldığı bir düzeni koruma amacını yansıtır olabilir. Nitekim ahlak dinle de ilişki bir kavramdır. Ancak Türkiye Cumhuriyeti’nin anayasasının ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun laiklik ilkesine dayanması sebebiyle dini dayalı ahlaki eğitim çağrısının açık biçimde yapılması beklenemez. Bu çerçevede, geleneksel ve kök değerlere dayanan ahlak eğitimine yapılan bu örtük vurgunun, öğretim programlarının ortak metnine muhafazakârlığın ‘dini ve dine dayalı ahlaki eğitim esastır’ ilkesini yansıtır olabileceğinin de söylenmesine imkân vermektedir. Bu etkinin tüm dersler için geçerli olabileceği düşünülmektedir.

Öğretim Programlarının Derse Özgü Metni. Her bir dersin öğretim programının ortak bir metni olduğu gibi, o derse özgü olan ayrı bir metni de vardır; öğretim programlarının ikinci ve üçüncü bölümlerini oluşturmaktadır. Kurulun web sitesinde yer alan ve derslere göre değişen bu iki bölümden birincisi ‘dersin öğretim programının uygulanması’ başlığını taşımaktadır. Ders programlarının bazılarında bu başlık altında o dersin felsefesini belirten bir açıklamanın yer almadığı görülmüştür. Programların üçüncü bölümü ise ‘dersin öğretim programının yapısı’ başlığı altında o dersin kazanımlarını göstermekte ve yer yer de öğretmenlere ne yapmaları gerektiğine

ilişkin yönergeler vermektedir. Çok sayıdaki dersin öğretim programlarının her birini tek tek incelemek olanaklı görülmediğinden, örnek olması için bunlar içinden temel derslere ait olan ve dersin felsefesini belirten programlar seçilmiş ve incelenmiştir. Bu bağlamda şu derslerin öğretim programları seçilmiş ve incelenmiştir:

Tarih Dersi Öğretim Programı. İlk olarak bu çalışma kapsamında MEB Talim Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan Tarih Dersi Öğretim Programı, çeşitli felsefi akımların eğitime yönelik yaklaşımlarından çıkarılan ilkeler ve öğretmen rollerine göre çözümlenmiş ve öğretim programının hangi felsefi görüşleri yansıttığının ve hangi öğretmen rollerini vurguladığının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Yapılan çözümlemenin sonucunda, ortak metin gibi, Tarih Dersi Öğretim Programının hem ikinci hem üçüncü bölümünde pragmatizmin eğitime ilişkin yaklaşımları temel alınarak hazırlandığı değerlendirilmiştir:

****Pragmatizm:*** Tarih Dersi Öğretim Programının derse özgü olan ikinci bölümü incelendiğinde yine gelişim ve değişim kavramının bu öğretim programının geliştirilmesinde temel alındığı görülmüştür. Diğer bir ifadeyle, bu araştırmada pragmatizmin ‘eğitim, deneyime dayanan bir gelişim sürecidir’ ilkesinin Tarih Dersi Öğretim Programına yansıdığı kanısına varılmıştır.

Çünkü programda tarih öğretimi anlayışının değişmiş olduğu özellikle vurgulanmakta ve ayrıca Tarih Dersi Öğretim Programının amaçlarından birinin de değişim ve sürekliliği algılama becerisi kazandırmak olduğu şu sözlerle ifade edilmektedir (2018b:14):

Geçmişin her hangi bir kesiminde birden fazla gelişmenin aynı anda meydana geldiği muhakkaktır. Bunların bazıları hızla değişip dönüşürken bazılarının da uzun süreler devam ettiği görülür... Değişim ve sürekliliği anlayanın yollarından biri sağduyumuza güvenerek hangi dönemlerde hiçbir değişim olmadığına, hangi dönemlerde sınırlı değişimler gerçekleştiğine ve/veya hangi dönemlerde önemli değişimler meydana geldiğine bakmaktır. Değişim ve süreklilik konusunda bir yargıya varmadan önce, geçmişteki iki farklı tarih arasında veya geçmişteki bir zaman ile günümüz arasında nelerin değiştiğini ya da nelerin aynı kaldığını görmemiz gerekir. Osmanlı’dan Cumhuriyet’e geçişte yaşanan değişimler ve devam eden durumlar buna örnek olarak gösterilebilir.

Tarih Dersi Öğretim Programında gelişim ve değişim kavramının yanı sıra pragmatizmin temel belirtilerinden biri olan deneyime de önemli bir yer verildiği görülmektedir. Örneğin Tarih Dersi Öğretim Programının temel felsefesi ve amaçları bölümünde; “bilgiden ziyade tarihsel düşünme becerileri ön plana çıkarılmış ve

öğrencilere kanıt değerlendirme, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi becerilerin kazandırılması[nın] hedeflen[diği]” görülmüştür (2018b:11). Yine öğrencilerin kendi deneyimleri yoluyla, tarihte gerçekleşen değişimi ve sürekliliği anlayabilmeleri için “yaşadıkları toplum, ülke ve dünyanın bugünlere nasıl geldiğinin farkındalığını kazanarak, günümüzde olup bitenleri yorumlamayı ve geleceğe yönelik projeksiyonlar oluşturabilmeyi” (2018b:12) öğrenmeleri ve “aktif olarak rol aldığı bir öğrenme ortamında tarihî bilginin yapılandırılması” (2018b:11) aşamasında bizzat rol almaları öngörülmektedir. Şu alıntı da öğretmenlerden, öğretimi deneyime dayalı yürütmesinin beklendiğini vurgulamaktadır (2018b:18):

Öğretmenler konuların öğretiminde yer temelli öğrenmeye dayalı etkinliklere de yer vermelidirler. Bu çerçevede, öğretmen denetiminde sanal müze ziyaretleri, çevre ve okul imkânları uygun ise tarihi mekân ve müze ziyaretleri yapılmalıdır. Öğretmenler ziyaretlerin; ilişkilendirilen kazanım ve açıklamaları doğrultusunda planlanması, uygulanması ve sonuçlandırılması konusunda gerekli tedbirleri almalıdır.

Tarih Dersi Öğretim Programında kültürel mirasın değerli unsurlarının öğretilmesinin esas alındığı da anlaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle, bu araştırmada pragmatizmin ‘eğitim, demokratik toplumun devamlılığını sağlamak için kültürel mirasın değerli unsurlarını öğretmelidir’ ilkesinin Tarih Dersi Öğretim Programına yansıdığı kanısına varılmıştır.

Öğretim programının temel felsefesi ve genel amaçları başlığının altında öğrencilerin; “geçmişten bugüne insanlığın birikimli mirasını kavramaları”, “Türk, İslam ve Türkiye tarihinde rol oynamış önde gelen siyasi ve sosyal teşekküller ile önemli şahsiyetleri tanımaları”, “insanlık tarihi bağlamında Türk milletinin ve Türk kültürünün geçmişten bugüne serüvenini takip etmeleri ve anlamaları”, “medeniyetimizin dayandığı temel değerleri kavramaları, benimsemeleri ve bunları davranışlarına yansıtmaları”, “millî kimlik ve aidiyet duygularını geliştirerek Türkiye’nin küreselleşen dünya içindeki yerini ve rolünü kavramaları”, “toplumsal birlik ve dayanışmanın sağlanması ve sürdürülmesinin yanı sıra millî kimliğin oluşmasında ortak tarihin rolünü kavrayarak kültürel ve tarihî mirasa sahip çıkan bireyler olarak yetişmeleri amaçlanmaktadır” (2018b:12), “tarihin şekillenmesinde önemli rol oynamış bu şahısların hayat ve kariyerleri ile tarihe mal olmuş eser ve faaliyetleri programda yer alan konu ve kazanımlarla ilişkilendirilerek öğretilmelidir” (2018b:17) şeklindeki ifadeler ‘eğitim, demokratik toplumun devamlılığını sağlamak için kültürel mirasın değerli unsurlarını öğretmelidir’ ilkesinin esas alındığını doğrulamaktadır.

Tarih Dersi Öğretim Programının üçüncü bölümünde, ‘dersin öğretim programının yapısı’ başlığı altında yer alan kazanımlar ve açıklamaları ile öğretmenlere yönelik yönergeler incelendiğinde de öğretim programının yine aynı şekilde pragmatizme göre temellendirildiği değerlendirilmektedir.

**Pragmatizm:* Bu araştırmada belirlenen, pragmatizmin ‘eğitim, deneyime dayanan bir gelişim sürecidir’ ilkesinin Tarih Dersi Öğretim Programının kazanımlar bölümüne de yansıdığı kanısına varılmıştır. Bir ölçüt olarak kullanılan ilkeler ve öğretmen rolleri dikkate alınarak programın kazanımları ve açıklamaları incelenmiş; programın, eğitimin ezbere dayalı olarak değil, deneyime dayalı olarak yapılması gerektiğini vurguladığı ve kazanımların pragmatist bir karakter gösterdiği değerlendirilmiştir. Programda öğretmenlere yönerge olarak verilen aşağıdaki alıntı buna örnek olarak gösterilebilir (2018b:22):

Kronolojik sıralama, öğrencilerin kronolojik düşünme becerilerini desteklemeye yöneliktir. Sıralanan olay ve olgulara ilişkin bir konu anlatımı yapılmamalı ve bunların ezberletilmesi yoluna gidilmemelidir.

Tarih Dersi Öğretim Programının kazanımları içeren üçüncü bölümü incelendiğinde, bu bölümde öğretmenlere verilen yönergelerin önemli bir kısmının, pragmatist düşüncenin ‘eğitim, demokratik toplumun devamlılığını sağlamak için kültürel mirasın değerli unsurlarını öğretmelidir’ ilkesini yansıttığı kanaatine varılmıştır. Çünkü bu yönergelere bakıldığında, Türk kültürünün dayandığı değerleri, şahsiyetleri, eserleri öğrenmeleri gerektiğinin vurgulandığı görülmektedir:

Bu değerlendirmeye yol açan yönergelere örnek olarak şunlar verilebilir:

Emeviler Dönemi’nde İslamiyet’in Kuzey Afrika ve Avrupa’daki yayılışına ve İslam kültürünün Avrupa’ya etkilerine değinilir. Endülüs’teki düşünce ve kültür dünyası; önemli şahsiyetler ve tercüme faaliyetleri ekseninde özellikle vurgulanır (2018b:26).

Özlü sözlerinden hareketle Ahmet Yesevî, Mevlânâ Celâleddîn-î Rumî, Ahî Evran, Yunus Emre, Hacı Bektâş-ı Velî ve Hacı Bayrâm-ı Velî gibi şahsiyetlerin temel öğretilerine değinilir (2018b:31).

Osmanlı dünyasında medreseler ve âlimlerin yanı sıra tekkeler ve ariflerin de bilgi üretimi ve eğitim alanında önemli vazifeler üstlendiği vurgulanır (2018b:31).

Matematik Dersi Öğretim Programı. MEB Talim Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan Matematik Dersi Öğretim Programı da çeşitli felsefi akımların eğitime yönelik yaklaşımlarından çıkarılan ilkeler ve öğretmen rollerine göre çözümlenmiş ve öğretim programının hangi felsefi görüşleri yansıttığının ve hangi öğretmen rollerini

vurguladığının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Yapılan çözümlemenin sonucunda, Matematik Dersi Öğretim Programının hem ikinci bölümünde hem üçüncü bölümünde pragmatizmin eğitime ilişkin yaklaşımları temel alınarak hazırlandığı değerlendirilmiştir:

**Pragmatizm:* Matematik Dersi Öğretim Programının derse özgü olan ikinci bölümü incelendiğinde yine gelişim ve değişim kavramının bu öğretim programının geliştirilmesinde temel alındığı görülmüştür. Diğer bir ifadeyle, bu araştırmada pragmatizmin ‘eğitim, deneyime dayanan bir gelişim sürecidir’ ilkesinin Matematik Dersi Öğretim Programına yansıdığı kanısına varılmıştır.

Çünkü programda toplumun değişmesi ve gelişmesiyle birlikte matematik biliminin ve matematiği öğretme anlayışının da değişmiş olduğu ifade edilmekte ve Matematik Dersi Öğretim Programının amaçlarından birinin de değişen dünyanın ortaya çıkardığı problemleri çözmek için öğrencilere matematiksel düşünme becerisi kazandırmak olduğu şu sözlerle ifade edilmektedir (2018c:11):

Toplumsal değişim ve gelişimin giderek ivme kazandığı, bilgi ve iletişim teknolojilerinin insan hayatının her anını etkilediği bir çağda yaşamaktayız. Yeni bilgiler, fırsatlar ve araçlar matematiğe bakış açımızı, matematikten beklentilerimizi, matematiği kullanma biçimimizi ve hepsinden önemlisi matematik öğrenme ve öğretme süreçlerimizi yeniden şekillendirmektedir. Başta teknolojik gelişmeler olmak üzere hayatımızda yaşanan değişimlerin ortaya çıkardığı yeni problemlerin çözümü için; matematiğe değer veren, matematiksel düşünme gücü gelişmiş, matematiği modelleme ve problem çözmede kullanabilen bireylere her zaman olduğundan daha çok ihtiyaç duyulmaktadır.

Matematik Dersi Öğretim Programında gelişim ve değişim kavramının yanı sıra pragmatizmin temel belirtilerinden biri olan uygulama kavramına da önemli bir yer verildiği görülmektedir. Örneğin, Matematik Dersi Öğretim Programının temel felsefesi ve amaçları bölümünde (2018c:11); öğrencilerin;

problemlere farklı açılardan bakarak problem çözme becerilerini geliştirmeleri, matematiksel düşünme ve uygulama becerileri kazanmaları, matematiği doğru, etkili ve faydalı bir şekilde kullanmaları, ...hayatta karşılaştıkları bir sorunun onlar için problem olup olmadığına dair bakış açısı geliştirip belli bir bilgi düzeyine ulaşmaları amaçlanmıştır.

Görüldüğü üzere; programda gelişim ve değişim kavramları vurgulanmış ve matematik eğitiminin uygulamaya dayalı olarak yürütülmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bu bağlamda Matematik Dersi Öğretim Programının pragmatizmi yansıttığı düşünülmüştür.

Matematik Dersi Öğretim Programının üçüncü bölümünde, ‘dersin öğretim programının yapısı’ başlığı altında yer alan kazanımlar ve açıklamaları ile öğretmenlere

yönelik yönergeler de incelenmiş, öğretim programının pragmatizme göre temellendirildiği kanaatine varılmıştır.

**Pragmatizm:* Bu araştırmada belirlenen, pragmatizmin ‘eğitim, deneyime dayanan bir gelişim sürecidir’ ilkesinin Matematik Dersi Öğretim Programının kazanımlar bölümüne de yansıdığı kanısına varılmıştır. Bir ölçüt olarak kullanılan ilkeler ve öğretmen rolleri dikkate alınarak programın kazanımları ve açıklamaları incelenmiş; programın, matematik eğitimin uygulamaya, deneye dayalı olarak yapılması gerektiğini vurguladığı ve pragmatizmin kazanımlara da yansıdığı değerlendirilmiştir. Programda öğretmenlere yönerge olarak verilen şu alıntılar buna örnek olarak gösterilebilir: “Kümelerle ilgili gerçek hayattan örneklerle yer verilir” (2018c:18), “bir gerçek sayının tam sayı kuvveti ile ilgili uygulamalar yapılır” (2018c:21), “gerçek hayat durumlarını temsil eden sözel ifadelerdeki ilişkilerin cebirsel, grafiksel ve sayısal temsilleri ile ilgili uygulamalar yapılır (2018c:21), “dinamik matematik yazılımları kullanılarak oluşturulan üçgenlerin kenar ve açıları arasındaki ilişkinin gözlemlenmesi sağlanır” (2018c:22), “iki kenar uzunluğu verilen bir üçgenin üçüncü kenar uzunluğunun hangi aralıkta değerler alabileceğine ilişkin uygulamalar yapılır” (2018c:22).

Matematik Dersi Öğretim Programının kazanımları içeren üçüncü bölümünde öğretmenlere verilen yönergelerin bir kısmının da pragmatist düşüncenin ‘eğitim, demokratik toplumun devamlılığını sağlamak için kültürel mirasın değerli unsurlarını öğretmelidir’ ilkesini yansıttığı kanaatine varılmıştır.

Çünkü bu yönergeler incelendiğinde, öğretmenlerin Türk kültürü içerisinde matematiğe katkıda bulunmuş şahsiyetleri, eserleri öğretmeleri gerektiğinin vurgulandığı görülmektedir: “Harezmi’nin denklemler konusundaki çalışmalarına yer verilir” (2018c:20), “Ebu’l Vefa ve Gıyaseddin Cemşid’in trigonometrik oranlarla ilgili çalışmalarından bahsedilir” (2018c:24), “İkinci dereceden bir bilinmeyenli denklemlerin tarihsel gelişim sürecine ve bu süreçte rol alan Brahmagupta, Harezmi ve Abdulhamid İbn Türk’ün çalışmalarına yer verilir” (2018c:29), “kültür ve medeniyetimizden geometrinin tarihsel gelişim sürecine katkı sağlamış bilim insanları ve bilim insanlarının yaptığı çalışmalar tanıtılır. Mustafa Kemal Atatürk’ün geometri üzerine yaptığı çalışmalardan bahsedilir (2018c:22), “Pascal üçgeninin, aralarında Ömer Hayyam’ın da bulunduğu Hint, Çin, İslam medeniyetlerindeki matematikçi ve düşünürler tarafından Pascal’dan çok önceleri ele alındığı; bu çerçevede matematiksel bilginin oluşumunda farklı kültür ve bilim insanlarının rolü vurgulanır” (2018c:26).

Fizik Dersi Öğretim Programı. MEB Talim Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan Fizik Dersi Öğretim Programı da çeşitli felsefi akımların eğitime yönelik yaklaşımlarından çıkarılan ilkeler ve öğretmen rollerine göre çözümlenmiş ve öğretim programının hangi felsefi görüşleri yansıttığının ve hangi öğretmen rollerini vurguladığının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Yapılan çözümlemenin sonucunda, Fizik Dersi Öğretim Programının hem ikinci hem üçüncü bölümünün pragmatizmin eğitime ilişkin yaklaşımları temel alınarak hazırlandığı değerlendirilmiştir:

**Pragmatizm:* Fizik Dersi Öğretim Programının derse özgü olan ikinci bölümü, bir ölçüt olarak kullanılan ilkeler ve öğretmen rolleri dikkate alınarak incelendiğinde, bu araştırmada belirlenen, pragmatizmin ‘eğitim, deneyime dayanan bir gelişim sürecidir’ ilkesinin Fizik Dersi Öğretim Programına yansıdığı kanısına varılmıştır.

Çünkü programın ikinci bölümü olan temel felsefesi ve genel amaçları kısmında fizik eğitiminin hayata dönük ve işlevsel olması ve uygulamaya, deneye dayalı olarak yapılması gerektiğinin vurgulandığı görülmüştür. Örneğin; programda (2018d:11) öğrencilerin, Fizik biliminin evrendeki olayların anlaşılmasındaki önemini kavramaları, ... bilimsel süreç becerilerini kullanarak bilimsel bilgi üretmeleri, problem çözmeleri ve bilimsel bilgiyi paylaşmaları, deney yaparak veri elde etmeleri, bu verileri kullanarak çıkarım yapmaları, yorumlamaları ve genellemelere ulaşmaları, Fizik biliminin ilke, prensip ve yöntemlerini günlük hayattaki olay ve/veya durumlarla ilişkilendirmeleri,...işlevsel projeler, kapsamlı ve özgün tasarımlar, buluşlar üretebilmeleri amaçlanmıştır.

Fizik Dersi Öğretim Programının üçüncü bölümünde, ‘dersin öğretim programının yapısı’ başlığı altında yer alan kazanımlar ve açıklamaları ile öğretmenlere yönelik yönergeler de incelenmiş, öğretim programının pragmatizm düşüncesine göre temellendirildiği kanaatine varılmıştır.

**Pragmatizm:* Bu araştırmada belirlenen, pragmatizmin ‘eğitim, deneyime dayanan bir gelişim sürecidir’ ilkesinin Fizik Dersi Öğretim Programının kazanımlar bölümüne de yansıdığı kanısına varılmıştır. Bir ölçüt olarak kullanılan ilkeler ve öğretmen rolleri dikkate alınarak programın kazanımları ve açıklamaları incelenmiş; programın, fizik eğitiminin hayata dönük, işlevsel olması, uygulamaya, deneye dayalı olarak yapılması gerektiğini vurguladığı ve pragmatizmin kazanımlara da yansıdığı kanaatine varılmıştır.

Programda öğretmenlere yönerge olarak verilen şu alıntılar buna örnek olarak gösterilebilir: “Fiziğin felsefe, biyoloji, kimya, teknoloji, mühendislik, sanat, spor ve

matematik alanları ile olan ilişkisine günlük hayattan örnekler verilir” (2018d:15), “skaler ve vektörel niceliklerde toplama işlemlerine (tek boyutta) günlük hayattan örnekler verilerek, karşılaştırma yapılması sağlanır” (2018d:15), “öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları küresel ayna gibi davranan cisimlere örnekler vermeleri sağlanır” (2018d:27), “öğrencilerin ısı yalıtımı ile ilgili günlük hayattan bir problem belirlemeleri ve bu problem için çözümler üretmeleri sağlanır” (2018d:20), “deney veya simülasyonlardan yararlanılarak ısı dengenin sıcaklık değişimi ve ısı ile ilişkisinin belirlenmesi sağlanır” (2018d:20), “öğrencilerin basit devreler üzerinden deney yaparak elektrik akımı, direnç ve potansiyel farkı arasındaki ilişkinin (Ohm Yasası) matematiksel modelini çıkarmaları sağlanır” (2018d:22), “öğrencilerin deneyler yaparak veya simülasyonlar kullanarak manyetik alanı incelemeleri sağlanır” (2018d:23), “öğrencilerin deney yaparak veya simülasyonlarla ortam derinliğinin dalga hızına etkisini incelemeleri ve dalga boyundaki değişimi gözlemlemeleri sağlanır (2018d:25).

Fizik Dersi Öğretim Programının kazanımları içeren üçüncü bölümü incelendiğinde, öğretmenlere verilen yönergelerin bir kısmının da pragmatist düşüncenin ‘eğitim, demokratik toplumun devamlılığını sağlamak için kültürel mirasın değerli unsurlarını öğretmelidir’ ilkesini yansıttığı görülmüştür.

Çünkü bu yönergelerde, öğretmenlerin Türk kültürü içerisinde fizik alanına katkıda bulunmuş kişileri ve onların eserlerini öğretmeleri gerektiği vurgulanmıştır: “İbn-i Sina’nın hareket konusunda yaptığı çalışmalar hakkında kısaca bilgi verilir” (2018d:17), “Farabi’nin ses dalgaları ile ilgili yaptığı çalışmalar hakkında kısaca bilgi verilir” (2018d:26), “Canan Dağdeviren’in yaptığı çalışmalar hakkında bilgi verilir” (2018d:30), “..., Ali Kuşçu ve Uluğ Bey’in gök cisimleri ve gök cisimlerinin hareketleri ile ilgili çalışmalarına yer verilir” (2018d:37), “Feza Gürsey, Asım Orhan Barut ve Behram N. Kurşunoğlu’nun atom fiziği konusunda çalışmalar yaptığı vurgulanır” (2018d:39).

Türk Dili ve Edebiyatı (Hazırlık Sınıfı). MEB Talim Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan Hazırlık Sınıfı Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı da benzer şekilde çeşitli felsefi akımların eğitime yönelik yaklaşımlarından çıkarılan ilkeler ve öğretmen rollerine göre çözümlenmiş ve öğretim programının hangi felsefi görüşleri yansıttığının ve hangi öğretmen rollerini vurguladığının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Yapılan çözümlemeye göre; Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programının hem ikinci hem üçüncü bölümünde pragmatizmin eğitime ilişkin yaklaşımları temel alınarak hazırlandığı kanaatine varılmıştır.

**Pragmatizm:* Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programının derse özgü olan ikinci bölümü, bir ölçüt olarak kullanılan ilkeler ve öğretmen rolleri dikkate alınarak incelendiğinde, bu araştırmada belirlenen, pragmatizmin ‘eğitim, deneyime dayanan bir gelişim sürecidir’ ilkesinin Türk Dili ve Edebiyatı Dersi öğretim programına yansıdığı görülmüştür.

Çünkü programın ikinci bölümü olan temel felsefesi ve genel amaçları kısmında Türk Dili ve Edebiyatı eğitiminin uygulamaya dayalı olarak yürütülmesi, öğrencilerin öğrendiklerini günlük yaşamlarına yansıtma ve sağlanması gerektiğinin vurgulandığı görülmüştür. Nitekim Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programının “Türkçeyi doğru ve etkili kullanabilen bilinçli bireyler yetiştirme” ve “her düzeydeki dil göstergelerini kullanabilecek yeterlilikte olan ve sahip olduğu edebî kültürü yaşantısına yansıtabilecek bireyler yetiştirme görevini üstlenmiştir” (2018e:12). Ayrıca, öğrencilerin; “etkili okuma, dinleme, konuşma ve yazma stratejilerini öğrenmeleri ve uygulamaları”, “okuma, dinleme-izleme yoluyla zenginleştirdikleri söz varlığını kullanmaları”, “kendisini yazılı ve sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanmaları amaçlanmıştır” (2018e:12).

Öğretim programının temel felsefesi ve genel amaçları başlığının altında yer alan şu ifadeler ise Türk toplumuna ait değerlerin edebi türler aracılığıyla gelecek nesillere öğretilmesi eğitimin temel amaçlarından biri olduğunu göstermiş, pragmatizmin ‘eğitim, demokratik toplumun devamlılığını sağlamak için kültürel mirasın değerli unsurlarını öğretmelidir’ ilkesinin Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programına yansıdığını ortaya koymuştur: Öğrencilerin; “dilini birey ve toplum için önemini kavramaları”, “edebî metinler aracılığıyla Türk kültürünü ve Türkçenin inceliklerini tanımaları”, “Türk ve dünya edebiyatının önemli eserlerini inceleyerek edebî zevk sahibi olmaları”, “edebî eserler aracılığıyla millî, manevi, ahlaki, kültürel, evrensel değerleri tanımaları ve benimsemeleri amaçlanmıştır (2018e:12).

Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programının üçüncü bölümünde, ‘dersin öğretim programının yapısı’ başlığı altında yer alan kazanımlar ve açıklamaları ile öğretmenlere yönelik yönergeler incelendiğinde ise, öğretim programının bu bölümünün yine benzer şekilde pragmatizme göre temellendirildiği kanaatine varılmıştır.

**Pragmatizm:* Bu araştırmada belirlenen, pragmatizmin ‘eğitim, deneyime dayanan bir gelişim sürecidir’ ilkesinin Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programının kazanımlar bölümüne de yansıdığı görülmüştür. Bir ölçüt olarak kullanılan ilkeler ve öğretmen rolleri dikkate alınarak programın kazanımları ve açıklamaları

incelenmiş; programın, hayata dönük olması ve uygulamaya dayalı olması gerektiğini vurguladığı ve pragmatizmin kazanımlara da yansıdığı kanaatine varılmıştır.

Programda öğretmenlere yönerge olarak verilen şu alıntılar buna örnek olarak gösterilebilir: “Şiirde ifade edilenler ile kendi yaşantısı ve güncel hayat arasında bağlantı kurar” (2018e:19), “işlenen metinden hareketle farklı türlerde yazma çalışmalarına da yer verilir” (2018e:22), “metinde ifade edilenler ile kendi yaşantısı ve güncel hayat arasında bağlantı kurar. Öğrencilerden seçtikleri bir tema etrafında istedikleri tarzda şiir yazmaları istenir” (2018e:29), “okuduklarından, seyrettiklerinden, hayal güçlerinden ya da kendi hayatlarından yola çıkarak bir hikâyeye yazmaları istenir”(2018e:30), “öğrencilerden romandaki kişi veya mekânlardan biri üzerine betimleyici birer paragraf yazmaları ve yazdıklarını arkadaşlarınıninkiyle karşılaştırmaları istenir” (2018e:32), “öğrencilerden okudukları bir tiyatro metnini ya da hikâyeden uyarladıkları tiyatro metnini canlandırmaları (dramatize etmeleri) istenir” (2018e:33), “öğrencilerden gezdikleri bir yeri konu alan ve bu yer hakkındaki bilgi ve izlenimlerini içeren bir gezi yazısı yazmaları istenir. Mümkünse bu amaçla bir gezi düzenlenir” (2018e:36), “öğrencilerden, bilimsel makalenin bilim, toplum ve millî hedefler açısından önemi konulu bir konuşma yapmaları istenir” (2018e:38).

Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programının kazanımları içeren üçüncü bölümü incelendiğinde, öğretmenlere verilen yönergelerin bir kısmının da pragmatist felsefenin ‘eğitim, demokratik toplumun devamlılığını sağlamak için kültürel mirasın değerli unsurlarını öğretmelidir’ ilkesini yansıttığı görülmüştür. Çünkü bu yönergelerde, öğretmenlerin edebi metin türleri aracılığıyla Türk dilini, Türk kültürünü, Türk dilinin ve edebiyatının gelişmesinde rol almış şahsiyetleri ve onların eserlerini öğretmeleri gerektiği, diğer bir ifadeyle, gelecek kuşaklara edebi metin türleri aracılığıyla Türk kültürünün değerleri unsurlarının öğretilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bunu şu alıntılardan yola çıkarak söylemek mümkün görünmektedir: “Metinde millî, manevi ve evrensel değerler ile tarihî öğeleri belirler” (2018e:20), “dilimizin korunması, geliştirilmesi ve bugünkü durumu konusunda bir yazı yazmaları sağlanır” (2018e:27), “öğrencilere Türk kültür ve medeniyetinin önde gelen şahsiyetlerini anlatan videolar izlettirilir. Bu şahsiyetlerin edebiyat, tarih ve kültürümüzdeki yeri üzerine konuşmaları sağlanır” (2018e:27), “Millî Mücadele, bağımsızlık, Atatürk, şehitler ve 15 Temmuz konularından biri etrafında kendi seçtikleri türde bir metin yazmaları istenir” (2018e:28), “İstiklâl Marşı incelenerek İstiklâl Marşı’nın önemi ve özellikleri üzerinde durulur (2018e:29).

Öğretmenlerin Eğitim Felsefelerine İlişkin Bulgular

Bu araştırma kapsamında, öğretmenlerin bireysel bir eğitim felsefelerinin olup olmadığını ve hangi eğitim felsefeleri ile örtüştüğünü ortaya çıkarmak amacıyla öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde öğretmenlere şu sorular yöneltilmiştir:

1. Size göre ideal bir öğretmenin özellikleri nelerdir? Örneğin ideal bir öğretmen neler yapmalı, neler yapmamalı, nelere dikkat etmelidir?
2. İdeal bulduğunuz öğretmenliği gerçekleştirmenin önündeki engeller, sınırlayıcılar, güçlükler sizce nelerdir?
3. Öğretmenliğin sizi mutlu eden ve mutsuz eden yönleri nelerdir?

Görüşme sorularına verilen yanıtlar, çeşitli felsefi akımların eğitime yönelik yaklaşımlarından çıkarılan ilkeler ve öğretmen rolleri ile eşleştirilerek çözümlenmiştir. Çözümlemelerin sonucuna göre öğretmenlerin bireysel eğitim felsefelerine sahip oldukları ve eğitim felsefesi anlayışlarının pragmatizm, realizm, natüralizm ve idealizm ile örtüştüğü sonucuna varılmıştır.

**Pragmatizm:* Görüşmelerde öğretmenlerin, ideal bir öğretmeni tanımlarken kullandığı çeşitli sıfatlar, öğretmenlerin yapması ve yapmaması gereken eylemler ve öğretmen tutumlarına ilişkin ifadeleri, ölçüt olarak kullanılan ilkeler ve öğretmen rolleri ile eşleştirilerek çözümlenmiş; bu çözümlemeler bazı öğretmenlerin eğitim felsefesi anlayışlarının pragmatizm ile örtüştüğünü göstermiştir. Öğretmenlerin anlatımları ve bu anlatımların pragmatist felsefenin hangi ilke veya öğretmen rolüyle eşleştiği Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Görüşülenlerin Anlatımlarına Dayalı Olarak Pragmatizme İlişkin Çıkarımlar

Katılımcı	Pragmatizmi Yansıtıcı Anlatımlar	Eşleştiği ilke veya rol	f
K4	Öğrencileri sürekli değişen dünyaya hazırlamalı, yol gösterici olmalı	Eğitim deneyime	18
K6	Öğretmen, özeleştirisi yapıp kendini değerlendirebilmeli, alanındaki gelişmeleri izlemeli, teknolojiyi verimli kullanmalı.	dayanan bir gelişme sürecidir.	

(Devam ediyor)

Tablo 3 (Devam)

Görüşülenlerin Anlatımlarına Dayalı Olarak Pragmatizme İlişkin Çıkarımlar

Katılımcı	Pragmatizmi Yansıtırıcı Anlatımlar	Eşleştiği ilke veya rol	f
K10	İdeal bir öğretmen çağın şartlarına ayak uydurabilmelidir. Eğitim teknolojilerini iyi takip etmelidir. Öğrenci faydasını en merkeze koymalıdır...10 sene önceki öğrenci profiliyle şu anki öğrenci profili aynı değil. 10 sene önceki eğitim metotlarıyla aynı sınıf alışkanlığını sağlayamayabiliriz. O yüzden hem teknolojiye ayak uydurmalıyız hem de çocukların isteklerini göz önüne almalıyız.		
K11	Öğretmen, sürekli araştırma içinde olmalı... sürekli kendisine bir şeyler katabilmeli, gelişmeye açık olmalı		
K3	Öğretmen her zaman için yeniliklere açık olmalı, sürekli olarak kendini geliştirmelidir. Özellikle alanıyla alakalı güncel bilgileri takip etmeli, öğretim plan ve programını bu doğrultuda hazırlamalı,...kendini geliştirmek konusunda işten kaçmamalı		
K5	Öğretmen açık görüşlü ve yeniliğe kesinlikle açık olmalı. Özellikle bu kadar hızlı değişimlerin yaşanıldığı dönemde eskiye saplanıp kalmamalı... kendini geliştirmeli ve iletişime açık olmalı. Şehir merkezini öğrencileri getiren öğretmenlerimiz var ve onlara şehir hayatını gösteriyorlar. Aslında hiç köyünden çıkmamış insanlar da olabiliyor. Evet, onlara ufuk açıyorlar, sonra onları yeni kitaplarla tanıştırıyorlar. Başkent gezileri düzenliyorlar, bazı projelerle beraber çocuklarla beraber yurt dışına çıkıyorlar. Çocuklara bir dünya görüşü sağlıyorlar		
K14	Öğretmen, kendini geliştirmeli, öğrenmeye açık olmalı, sürekli aktif olmalı, kalıpların dışına çıkabilmeli. Her şey değişiyor, biz de değişiyoruz.	Eğitim deneyime dayanan bir gelişme sürecidir	18
K15	Öğretmen, kendini yenilemeli. Çünkü eski nesil öğretmenliği artık bu sistem kabul etmiyor. Kendini sürekli güncel tutmalı...projelere katılmalı		
K1	Öğretmenler, toplumu tekrar revize edip tekrar düzenleyebilecek kişiler olmalı, bu misyonu yüklenmeli. Eğitim araçsal olarak insanları değiştirme ve geliştirme işlemi yürütüyor. Eğitimin değiştirme ve geliştirme ve adapte etme işlemi varsa dünya problemlerine dayanarak öğretmenin de adapte etme, iyileştirme ve geliştirme misyonunu yüklenmesi gerekiyor.		
K8	Öğretim aşamasındayken öğrencinin zevk aldığına yani isteyerek yaptığına emin olmalı, öğrenciyi öğretim süreci içine çekmeli.		
K15	Uygulayıcı olmalıyız, çocukları derslere çekebilmeliyiz, etkinliklere katabilmeliyiz diye düşünüyorum		
K11	Öğrencilerin değişimine, gelişimine, böylece ülkenin refahına katkıda bulunabilmeliyiz...Eğitimin amacı budur.		
K17	Kendini sürekli geliştirmeli, teknolojik imkanlardan faydalanmalı.		
K18	İdeal öğretmen sürekli kendini yenilemelidir, teknolojiye açık olmalıdır...Sadece akademik düzeyde değil çocukların her türlü gelişimine destek veren bir öğretmen olmalıdır bence. Okul, çocuğun sosyalleşmesini sağlayan bir alan olmalı. Benim çocuğum atıyorum ilk defa uçağa binebilmeli, gezilerle, sinemalarla deneyim kazanabilmeli, sadece televizyondan gördüğü meyveleri değil, ananası da tanıyabilmeli, arkadaşlarıyla hoş vakit geçirebilmeli. İdeal öğretmen bu tarz olanakları sunmaya çalışandır.		

(Devam ediyor)

Tablo 3 (Devam)

Görüşülenlerin Anlatımlarına Dayalı Olarak Pragmatizme İlişkin Çıkarımlar

Katılımcı	Pragmatizmi Yansıtırıcı Anlatımlar	Eşleştiği ilke veya rol	f
K19	İdeal öğretmen öncelikle kendisi de iyi bir öğrenci olan öğretmendir. Yani öğrenmeyi bırakmamış, kendisini hala geliştirmeye devam eden bir öğretmendir. Çağa ayak uydurması da gerekir. Gündemi iyi takip edebilmeli, sadece dünyada ya da ülkemizde olan olaylar değil de eğitim camiasında olan diğer gelişmeleri de takip etmeli		
K20	Günümüzdeki öğrencilerin dilinden konuşabilen öğretmen, eğitim ortamında teknolojiyi yakalayabilen, kendini yenileyen öğretmendir. ...Ülkede ve ülke sınırları dışında yaşanan dünyadaki tüm gelişmeleri yakından takip edebilmesi bekleniliyor.	Eğitim deneyime dayanan bir gelişme sürecidir	18
K10	Akademik olarak başarılı yaptığımız bir birey, toplumda faydalı bir insan olamaz ise bizim verdiğimiz eğitim amacına ulaşmamış olur. Yani hem sosyal, hem akademik hem ailesine faydalı hem ülkesine faydalı...		
K13	Atölyedir, etkinliktir; yani yaparak yaşayarak öğrenebileceği çocuğun dâhil olabileceği hem fiziksel olarak hem de zihinsel olarak içinde bulunabileceği bir ortam olsa belki öğrenme daha farklı ve daha keyifli olabilir.		
K5	Öğretmen çözüm odaklı olmalı; özellikle sınıfta düşünüldüğünden çok farklı ya da hayal gücünüzü çok zorlayan sorunlarla karşılaşabiliyorsunuz. Dolayısıyla öğretmen soğukkanlı ve çözüm odaklı olmalı, kesinlikle eylem insanı olmalı...Ona güvenen ve ondan çözüm bekleyen onlarca insanın karşısında olduğunu unutmamalı...özellikle kriz anlarını nasıl yöneteceğine dair bir fikri olmalı.	Öğretmen hayat sorunlarını çözmeye yararlı olanı öğretmelidir.	3
K2	İdeal bir öğretmen, karşılaştığı sorunları aşmaya çalışmalı, bir sorun var deyip oradan uzaklaşmamalı ya da vazgeçmemeli, çözüm odaklı olmalı.		
K20	Bir matematikçi gibi her sorunu çözmeye çalışan kişidir.		
K1	İdeal öğretmen, demokratik değerlere sahip olmalı.		
K10	Örneğin başarısız bir öğrenciye siz, eşit, adil ve iyi bir şekilde davrandıysanız, o çocuk sokakta başka bir meslek sahibi olsa bile sizi gördüğünde koşa koşa geliyor. Yani bu çok önemli bir kavram. İdeal bir öğretmen, her öğrenciyi eşit davranmalıdır.		
K2	Öğretmen, hak hukuk gözetmeli diye düşünüyorum.		
K14	Eşit davranmalı, öğrenciler arasında ayrımcılık yapmamalı. Hepsine aynı gözle bakabilmeliyiz, ayrımcılık yapmamalıyız diye düşünüyorum.		
K20	Öğrenciler konuyla ilgili başta yorum yapmıyorlar çünkü alışmamışlar. 'Lütfen konuş, bizim bu dersimizde doğru ya da yanlış yok. Konuş, serbestçe söyle fikrini, atış makinesi gibi at gitsin...Bir perspektiften bakmayın, bir yere bağımlı kalmayın, bir kişinin görüşüne bakmayın, eleştirin arkadaşlar' diyorum.	Öğretmen, demokratik bir sınıf ortamı oluşturmalıdır.	7
K1	Bana göre ideal bir öğretmen demokratik ve özgürlükçü olmalı. Çünkü öğretmen özgürlük ortamını sağladığında bir gelişme kaydedilebilir. Öğrenciler kendini ifade ettiğinde, ifade etmekten korkmadığında, eleştirdiğinde, birlikte fikir ürettiğinde bir gelişme sağlanabileceğini düşünüyorum.		

(Devam ediyor)

Tablo 3 (Devam)

Görüşülenlerin Anlatımlarına Dayalı Olarak Pragmatizme İlişkin Çıkarımlar

Katılımcı	Pragmatizmi Yansıtıcı Anlatımlar	Eşleştiği ilke veya rol	f
K20	Sınıfta çok farklı öğrenciler olacak; yani kültür açısından. Farklılıklara karşı saygılı olabilmeli ideal öğretmen. Bunun yanı sıra kapsayıcı da olabilmelir.	Öğretmen, demokratik bir sınıf ortamı oluşturmalıdır.	7
K4	Bence her şeyden önce bireysel farklılıklara dikkat etmeli... Yani ilgilerine, yeteneklerine, önceki deneyimlerine... Birisi başka bir yönde başarılı olabilirken, diğeri başka bir alanda başarılı olabiliyor.		
K3	Öğretmen, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak derslerini işlemelidir.		
K1	Hani her çocuğa aynı tipte aynı şekilde yaklaşmıyoruz, onları farklı birey olarak kabul etmemiz gerekiyor... her çocuk kendi içerisinde farklı bir dünya... Müfredatlar çocuğun bireysel bir şekilde yeteneklerini, gayesini veya amacını ortaya çıkaramıyor. Bu durumda da çocuğun ilgisi varsa bile bu ilgisini keşfedemiyor, çünkü belirli bir kalıp içerisinde sıkıştırılmış oluyor.		
K7	Öğretmenin dikkat etmesi gereken şeyler; her öğrencinin ihtiyaçlarının ve yeteneklerinin farklı olduğu ve buna göre farklı etkinlikler üretmesi gerektiği ve herkesin ihtiyaçlarını karşılayabilmesi gerektiği... Öğretmenin yapmaması gereken şeyler de yine aynı şekilde herkesi tek bir tornadan çıkmış gibi düşünmesi ve farklılıkları görmezden gelmesi ya da farklılıkları yeterince dikkat etmemesi.	Öğretmen, öğretme faaliyet ve projelerini öğrencilerin mevcut deneyimlerine, ilgilerine, yeteneklerine ve kapasitesine göre oluşturmalıdır.	7
K11	Sınıf ortamında her öğrencinin aynı olmadığını farkında olmalı. Hepsinin birbirinden farklı yeteneklere ve ilgilere sahip olduğunu, ihtiyaçlarının da buna bakarak farklı olabileceğini bilmeli.		
K17	Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almalı. Öğrencilerin kendi seçtiği yolları kabullenip, onlara yeteneklerini geliştirmesinde destek olmalı.		
K24	Öğrencilerin hazır bulunuşluğunu bilmeli bence; yani öğrencinin altyapısını bilmeli, öğrencinin ihtiyaçlarına göre hareket etmeli. Öğrenci ne yapmak istiyor? Örneğin, dil sınıfına giriyorsan üniversiteye dönük çalışmalısın ama diğer sınıflarda daha çok konuşma amaçlı olmalı, günlük hayatta ihtiyaç duyacağı şekilde olmalı.		
K20	Öğretmen, toplumun kültürünü ve o sentezini barındırabilen, toplumun dinamiklerini, değişimlerini bilen kişidir... Toplumun kültürünü öğretmen yansıtır, öğrenciye aktarır, toplumla ilgili olan diğer sosyolojik meseleleri de aktarır.	Eğitim, demokratik toplumun devamlılığını sağlamak için kültürel mirasın değerli unsurlarını öğretmelidir.	1
Toplam			36

Tablo 3’te görüldüğü üzere; görüşülen öğretmenlerden on sekizi; öğretmenler *“öğrencileri sürekli değişen dünyaya hazırlamalı”, “sürekli olarak kendini geliştirmeli”, “eskiye saplanıp kalmamalı”, “öğretmenler ... toplumu tekrar revize edip tekrar düzenleyebilecek kişiler olmalı”, “öğretmenlerimiz ... onlara ufuk açıyorlar”* gibi ifadelerle, eğitimi bir gelişim süreci, öğretmeni bu gelişim sürecini düzenleyen ve uygulayan bir meslek elemanı olarak gördüklerini ortaya koymuşlardır. Öğretmenlerin, ideal öğretmene yönelik bu perspektifleri (bakış açıları), öncülüğünü Dewey’in yaptığı pragmatizmin, *“eğitim deneyime dayalı bir gelişim sürecidir”* görüşüyle uyum içindedir. Nitekim Dewey eğitimi sürekli bir gelişim ve büyüme süreci olarak görmüştür. Ona göre eğitim, sadece bilgi aktarımı ya da soyut kavramların öğretilmesi değil, öğrencilerin yaşadıkları deneyimler aracılığıyla aktif olarak öğrendikleri, problem çözdükleri, gelişim gösterdikleri bir süreçtir. Bu ilke, eğitimin dinamik, sürekli ve yaşamla iç içe bir süreç olduğunu vurgular. Bu bağlamda Dewey’nin öğretmene büyüme ve gelişme sürecini sürdürmek görevini yüklediği anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerden üçü; *“öğretmen çözüm odaklı olmalı”, “karşılaştığı sorunları aşmaya çalışmalı”, “kriz anlarını nasıl yöneteceğine dair bir fikri olmalı”* gibi ifadelerle ideal öğretmenin bir problem durumuyla karşı karşıya kaldığında bunu çözebilmesi gerektiğini ortaya koymuşlardır. Öğretmenlerin ideal öğretmene yönelik bu perspektifleri, Dewey’nin felsefesinde öğretmene yüklenen *“öğretmen hayat sorunlarını çözmeye yararlı olanı öğretmelidir”* rolüyle uyum içindedir. Nitekim pragmatist felsefede, dünyayı tanımak; devamlı yeni problem durumlarıyla yüz yüze gelmek olarak ifade edilmiş; eğitimin amacı da çocukları diğer insanların da içinde var olduğu dünyada yaşamak için hazırlamak şeklinde açıklanmıştır. Bu bağlamda, öğretmenin kendisinin de krizleri yönetebilmesi, hayat sorunlarını çözebilmesi ve hayat sorunlarını çözmeye yararlı olanı öğretmesi beklenmektedir.

Öğretmenlerden yedisi; öğretmen, *“demokratik değerlere sahip olmalı”, “eşit davranmalı, öğrenciler arasında ayrımcılık yapmamalı”, “hak, hukuk gözetmeli”* gibi ifadelerle ideal öğretmenin demokratik davranması, adil olması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ideal öğretmene yönelik bu perspektifleri, Dewey’nin felsefesinde öğretmene yüklenen *“öğretmen, demokratik bir sınıf ortamı oluşturmalıdır”* rolüyle örtüşmektedir. Nitekim Dewey’e göre, demokratik sınıf, öğrencilerin demokratik değerlere dayalı bir yaşam biçimini öğrenmeleri, eleştirel düşünce, iş birliği, sorun çözme, eşitlik ve aktif vatandaşlık becerileri kazanmaları, bireylerin topluma daha etkin bir şekilde katılabilmeleri ve daha iyi bir toplum inşa edebilmeleri için kritik bir araçtır.

Demokratik bir sınıf ortamı, her öğrencinin düşüncelerine ve katkılarına eşit derecede değer verildiği bir ortamdır. Böylece, toplumsal hayatta da eşitliğin ve sosyal adaletin temel alınması gerektiği anlayışı öğrencilere kazandırılır. Öğrenciler, sınıf içinde herkesin fikirlerine saygı duyulan ve adil bir ortamda öğrenmenin nasıl olduğunu deneyimleyerek bu ilkeleri içselleştirirler.

Öğretmenlerden yedisi; öğretmen, *“öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak derslerini işlemeli”, “hepsinin birbirinden farklı yeteneklere ve ilgilere sahip olduğunu, ihtiyaçlarının da buna bakarak farklı olabileceğini bilmeli”, “öğrencilerin hazır bulunuşluğunu bilmeli”* gibi ifadelerle ideal öğretmenin, öğrenciler için deneyim yaratılacak koşulların, eğitsel çevrenin ve öğretilecek içeriklerin onların mevcut deneyimleri, becerileri, kapasiteleri ve ihtiyaçlarıyla uyumlu olması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ideal öğretmene yönelik bu perspektifleri, Dewey’nin felsefesinde öğretmene yüklenen “öğretmen, öğretme faaliyet ve projelerini öğrencilerin mevcut deneyimlerine, ilgilerine, yeteneklerine ve kapasitesine göre oluşturmalıdır” rolüyle uyumludur. Dewey (1902), eğitimin başlangıç noktasının çocuk olduğunu, eğitimin merkezinde çocuğun olduğunu ve nihai hedefin de çocuk olduğunu vurgulamıştır. Bir başka ifadeyle, çocukların doğal merakları, yetenekleri, mevcut kapasitesi eğitim için hareket noktasıdır; tüm eğitim süreci buna göre biçimlendirilmelidir. Böylece, eğitim çocuğun kendisiyle ilişkilendirilir ve öğrenme daha anlamlı, etkili ve kalıcı olur.

Öğretmenlerden biri; *“öğretmen, toplumun kültürünü ve o sentezini barındırabilen, toplumun dinamiklerini, değişimlerini bilen kişidir...öğrenciye aktarıyor, toplumla ilgili olan diğer sosyolojik meseleleri de aktarıyor”* şeklindeki ifadesiyle ideal öğretmenin, toplumun kültürünü ve toplumsal değişiklikleri bilmesi ve öğretmesi gerektiğini vurgulamıştır. Öğretmenin ideal öğretmene yönelik bu perspektifi Dewey’nin felsefesinde, “eğitim, demokratik toplumun devamlılığını sağlamak için kültürel mirasın değerli unsurlarını öğretmelidir” ilkesiyle örtüşmektedir. Dewey’e göre demokratik bir toplumun sürdürülebilmesi için bireylerin ortak bir geçmiş ve paylaşılan değerlere sahip olmaları gerekir. Bu bağlamda, kültürel mirasın aktarılması, toplumsal sürekliliği ve bireylerin topluma entegre olmasını sağlamak açısından kritik bir öneme sahiptir. Diğer bir ifadeyle, kültürel miras sadece geçmişin birikimi olarak görmez; onun için kültürel miras, bireylerin topluma uyum sağlamaları ve içinde yaşadıkları dünyayı anlamaları için bir araçtır. Kültürel mirasın eğitimin bir parçası olması, bireylerin toplumsal

sorumluluklarını anlamalarını, eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmelerini ve topluma etkin bir şekilde katılmalarını sağlar.

**Realizm:* Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin, ideal bir öğretmeni tanımlarken kullandığı çeşitli sıfatlar, öğretmenlerin yapması ve yapmaması gereken eylemler ve öğretmen tutumlarına ilişkin ifadeler, ölçüt olarak kullanılan ilkeler ve öğretmen rolleri ile eşleştirilerek çözümlenmiş; bu çözümlemenin sonucunda bazı öğretmenlerin eğitim felsefesi anlayışlarının realist felsefe ile paralellik gösterdiği bulunmuştur. Öğretmenlerin anlatımları ve bu anlatımların realist felsefenin hangi ilke veya öğretmen rolüyle eşleştiği Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4

Görüşülenlerin Anlatımlarına Dayalı Olarak Realizme İlişkin Çıkarımlar

Katılımcı	Realizmi yansıttığı anlatımlar	Eşleştiği ilke veya rol	f
K3	Öğretmen bir rol model; o açıdan baktığınızda da kılıyla kıyafetiyle, hal, hareket tutum ve davranışlarıyla öğrencilerine örnek olmalı.		
K2	Öğretmen, topluma örnek olmalı, söyledikleriyle de örnek olmalı ama esas davranışlarıyla; çünkü insanlar söylediklerinizden ziyade davranışlarınızla yaptıklarınıza bakarlar		
K5	Öğretmen, korkusuz, cesaretli, özgüvenli olmalı, dik duruşundan taviz vermemeli, kibirli olmamalı, yürüyüşüyle, oturuşuyla, kalkışıyla kesinlikle örnek olmalı, Türkçeyi güzel kullanabilmeli, hitabet becerisi olmalı.		
K6	Küfretmemeli, argo sözcük kullanmamalı.		
K10	İdeal bir öğretmen, öğrenciyi akademik olarak geliştirmekle beraber aynı zamanda onun davranış olarak yetiştirmeyi kendine görev edinmeli. Çünkü ben mesela Türkçe öğretmeniyim ama görevim sadece Türkçe öğretmek olmamalıdır. Toplumda karşımıza çıkacak bireyleri en iyi şekilde yetiştirmek bizim önceliğimiz olmalıdır.	Öğretmenin ahlaki (karakter) erdemler açısından rolü davranış ve alışkanlıklarıyla öğrencilere rol model olmak, bir başka deyişle iyi örnek olmaktır.	12
K12	Evet, yani öğretmen aslında sadece bilgisiyle değil de davranışlarıyla da bir öğretmen...Yani sadece bilgisini aktaran bir kişiden daha ziyade yaşantısıyla da konuşmasıyla da davranışlarıyla da öğretmen olmak gerekir. Öğrencilere verdiği eğitimle ilgili kendisi de aynı vasıfları göstermesi lazım...İmla kurallarını anlatırken kendisi imla kurallarına uymayan bir öğretmenin çocuklarına ne kadar yaptırım gücü olabilir? Onların gördüğü yerde sigara kullanmamalı, giyim kuşamına dikkat etmeli gibi. O yüzden ideal bir öğretmen, bir kere her şeyiyle örnek olmak zorunda diye düşünüyorum.		
K14	Öğretmenlerin hem akademik alanda kendisini geliştirmesi, dolu hale gelmesi hem de davranışsal olarak örnek bir karaktere, kişiliğe sahip olması gerektiğini düşünüyorum. Sadece ders açısından değil, ahlaki açıdan da öğrencilere bir şeyler öğretebilmeli. Başarı beklentisi olmalı ama öğrencilere ahlaki olarak da bir şeyler öğretebilmeliyiz.		

(Devam ediyor)

Tablo 4 (Devam)

Görüşülenlerin Anlatımlarına Dayalı Olarak Realizme İlişkin Çıkarımlar

Katılımcı	Realizmi yansıttıcı anlatımlar	Eşleştiği ilke veya rol	f
K16	Mesleğimiz rol model olma üzerine kurulu; öğretmenin kılık kıyafetine dikkat etmesi gerektiğini düşünüyorum. Adab-ı muaşeret kurallarına dikkat etmek, nezaketen bir selam vermek bence çok önemli. Onlar bize örnek alıyor her haliyle. Öğretmen, türkçeyi düzgün kullanmalı, argolu, küfürlü konuşmamalı.	Öğretmenin ahlaki (karakter) erdemler açısından rolü davranış ve alışkanlıklarıyla öğrencilere rol model olmak, bir başka deyişle iyi örnek olmaktır.	12
K20	Tavır, kıyafet, davranış, öğrenciyle olan iletişimi, tutumu, sevgisi, motivasyonu; bu şekilde bir rol model alıyor.		
K21	Onlara ahlaki yönde bir insan içine çıktığında oturması, kalkması, davranışı, dürüstlüğü; hani bunlarla iyi bir vatandaş yetiştirmeye çalışıyorum.		
K23	Öncelikle iyi bir insan, dürüst bir insan olmalı, çocuklara karşı da hoşgörülü olmalı. Elinden geldiği kadar sabırlı, anlayışlı, sevecen olmalı. Derslerine zamanında girip zamanında çıkmalı, işini sevmeli.		
K24	İdeal bir öğretmen her şeyden önce işine saygı duymalı. Bu meslektan para kazanıyorsun, evine ekmek götürüyorsun. Üzerine düşen sorumlulukları yapmalı.		
K5	Zeki olmanız gerekiyor...vasat olamazsınız, genel kültür konusunda kendisini yetiştirmiş olmalı, mesleki bilince sahip olmalı, çok yönlü olmalı.	Öğretmenin entelektüel erdemler açısından rolü öğrettiği akademik disiplin alanlarına hâkim olmak, bir başka deyişle entelektüel yanını geliştirmiş olmaktır.	8
K8	İdeal öğretmen ilk olarak alanına çok hâkim olmalı, işini severek yapmalı.		
K9	Öğretmen, öncelikle mesleki yeterliliğe ve bilgi aktarabilme kabiliyetine sahip olmalıdır.		
K10	İdeal öğretmen alanına hâkim olmakla birlikte o müfredatı en iyi şekilde öğrenciye aktarabilmenin yollarını bulmalıdır.		
K11	Öncelikle mesleğime hâkim olmalı. Yani mesleğini nasıl yapacağını bilmeli, detaylarını bilmeli.		
K12	Akademik alanda yani kendi alanıyla ilgili de tabii ki donanımlı olması gerekiyor. İki boyutu var: hem akademik anlamda hem de eğitim yöntemleri anlamında.		
K16	Dersimizi anlatırken alanımıza hâkim olmamız gerektiğini düşünüyorum; çocuklara neydi, ne yaptık ne işledik gibi sorular sormamalı. Yani kendim dersimizin farkında olmalıyız diye düşünüyorum		
K22	Öğretmen, yıllar geçse bile unutulmamalıdır. Nasıl yapar bunu? Tabi ki branşını çok iyi öğrenciye aktararak.		
Toplam			20

Tablo 4’te görüldüğü üzere; görüşülen öğretmenlerden on ikisi, “*öğretmen ... kılıyla kıyafetiyle, hal, hareket tutum ve davranışlarıyla öğrencilerine örnek olmalı*”, “*topluma örnek olmalı*”, “*yürüyüşüyle, oturuşuyla, kalkışıyla kesinlikle örnek olmalı*” gibi ifadelerle öğretmeni bir rol model olarak gördüklerini ortaya koymuşlardır. Öğretmenlerin ideal öğretmene ilişkin bu anlatımları, Aristoteles’in realist düşüncesinin öğretmene yüklediği “öğretmenin pratik erdemler açısından rolü davranış ve

alışkanlıklarıyla öğrencilere rol model olmak, bir başka ifadeyle iyi örnek olmaktır” rolüyle uyushmaktadır.

Öğretmenlerden sekizi ise; “*zeki olmanız gerekiyor*”, “*genel kültür konusunda kendisini yetiştirmiş olmalı*”, “*çok yönlü olmalı*” gibi ifadeleriyle öğretmenin entelektüel olması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin ideal öğretmeni tanımlarken ortaya koyduğu bu bakış açıları, Aristoteles’in düşüncesinden çıkarımı yapılan “öğretmenin teorik erdemler açısından rolü öğrettiği disiplin alanlarına hâkim olmak, bir başka deyişle entelektüel yanını geliştirmiş olmaktır” şeklindeki öğretmen rolüyle uyum içindedir. Nitekim Aristoteles’in eğitim düşüncesi bağlamında, pratik erdemler açısından öğretmenin davranış ve alışkanlıklarıyla öğrencilere rol model olması gerektiği, teorik erdemler açısından da öğretmenin alanına hâkim olması ve entelektüel olması gerektiği anlaşılmıştır.

**Natüralizm:* Görüşmelerde öğretmenlerin, ideal bir öğretmeni tanımlarken kullandığı çeşitli sıfatlar, öğretmenlerin yapması ve yapmaması gereken eylemler ve öğretmen tutumlarına ilişkin ifadeleri, ölçüt olarak kullanılan ilkeler ve öğretmen rolleri ile eşleştirilerek çözümlenmiş; bu çözümlemenin ardından öğretmenlerin eğitim felsefesi anlayışlarının natüralist felsefeden de izler taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin anlatımları ve bu anlatımların natüralizmin hangi ilke veya öğretmen rolüyle eşleştiği Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5

Görüşülenlerin Anlatımlarına Dayalı Olarak Natüralizme İlişkin Çıkarımlar

Katılımcılar	Natüralizmi yansıttıcı anlatımlar	Eşleştiği ilke veya rol	f
K5	Ben iyi insan seviyorum ve çocuklar iyi insanlar ve bir sorun olduğu zaman da onlardan kaynaklanmadığını bildiğim için onlara kızmıyorum; ben annesine, babasına, topluma kıziyorum, komşuya kıziyorum.	Eğitim, insanı yozlaşmış toplumun etkilerden korumalıdır.	1
K2	Öğretmen, çocuk seviyesini inebilmeli. Yani çocuk sizin anlattığınızı siz gibi almıyor sonuçta. Onun seviyesi daha düşük yaşı küçük onun seviyesine inmeniz gerekiyor.	Eğitimde insanın doğal gelişim aşamaları dikkate alınmalıdır.	5
K1	Öğretmen, öğrenci seviyesine kesinlikle dikkat etmeli. Öğrenci seviyesine göre hareket etmeli ve aynı zamanda da bu seviyelere göre bir program düzenlemeli.		
K6	Öğretmenin çocuklarla iletişimi iyi olmalı, yerine göre onların seviyesine inebilmeli.		
K8	İdeal öğretmen; becerileri, bilgileri verme konusunda öğrenci seviyesine inebilmeli.		
K14	Çocuğun seviyesine inmeli; sınıf öğretmenliğinde çok önemli. Çocukla çocuk olacağız.		
Toplam			6

Tablo 5’ten de anlaşıldığı gibi; öğretmenlerden biri; “*ben iyi insan seviyorum ve çocuklar iyi insanlar ve bir sorun olduğu zaman ... onlara kızmıyorum; ben annesine, babasına, topluma kızmıyorum*” şeklindeki ifadesiyle çocukların doğasının iyi olduğunu, onların çevresinden dolayı kötü olabileceğini vurgulamıştır. Öğretmenin, ideal öğretmene ilişkin bu anlatımı, Rousseau’nun natüralist felsefesinin ‘insan doğası iyidir’ ilkesiyle uyum içindedir. Nitekim Rousseau da insanın doğuştan iyi olduğunu, ancak toplumun, çevrenin insanı bozduğunu ifade etmiştir.

Buna ek olarak, öğretmenlerin beşi, “*öğretmen, çocuk seviyesini inebilmeli*”, “*öğrenci seviyesine göre hareket etmeli ... bu seviyelere göre bir program düzenlemeli*” şeklindeki ifadeleriyle eğitimi gerçekleştirirken çocukların gelişim düzeylerinin dikkate alınması gerektiğini ortaya koymuşlardır. Öğretmenlerin, ideal öğretmene ilişkin bu anlatımları Rousseau’nun natüralist felsefenin “eğitim, çocuğun gelişim düzeylerine uygun olmalıdır” ilkesiyle örtüşmektedir. Rousseau’ya göre eğitime yol gösteren bireylerin gelişim aşamalarıdır; eğitime ilişkin hedefler insanın doğasına uygunluğu bakımından belirlenmelidir, diğer bir söyleyişle, eğitimde insanın doğal gelişim aşamaları dikkate alınmalıdır.

**İdealizm:* Görüşmelerde öğretmenlerin, ideal bir öğretmeni tanımlarken kullandığı çeşitli sıfatlar, öğretmenlerin yapması ve yapmaması gereken eylemler ve öğretmen tutumlarına ilişkin ifadeleri, ölçüt olarak kullanılan ilkeler ve öğretmen rolleri ile eşleştirilerek çözümlenmiş; bu çözümlemenin ardından öğretmenlerin eğitim felsefesi anlayışlarının idealist felsefeden de izler taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin anlatımları ve bu anlatımların idealizmin hangi ilke veya öğretmen rolüyle eşleştiği Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

Görüşülenlerin Anlatımlarına Dayalı Olarak İdealizme İlişkin Çıkarımlar

Katılımcılar	İdealizmi yansıtırıcı anlatımlar	Eşleştiği ilke veya rol	f
K12	Eğitim olmalı, her insan eğitilmeli ama her insana fen dersi, matematik dersi ... zorunlu hale getirilmemeli. İlgisi olmayan, 12 yıllık eğitim alma zorunluluğu hisseden, ilkokul yıllarından itibaren yeteri kadar akademik beceriye sahip olamadan gelen öğrencileri sınıfta kalmama gibi bir durumun olmasıyla mezun etmek zorunda kalıyoruz. Biz sınıfta ders işlerken gerçekten akademik ilerleme yapabilecek öğrencilerimizle geriden gelen öğrencileri bıktırmamak, utandırmamak anlamıyla frene basarak ders içiyoruz. Yani onların belki ilerlemesinde engel oluyoruz...Her insanın aynı şeyi yapmasını bekleyemezsiniz. Ama her insan farklı şeylerde uzmanlaşabilir.	Eğitim, insan doğasına (yeteneklerine, ilgilerine) uygun olarak tasarlanmalıdır.	4

(Devam ediyor)

Tablo 6 (Devam)

Görüşülenlerin Anlatımlarına Dayalı Olarak İdealizme İlişkin Çıkarımlar

Katılımcılar	İdealizmi yansıttığı anlatımlar	Eşleştiği ilke veya rol	f
K13	İdeal öğretmen olmak; öğrenci tipine, okul tipine göre davranabilmek bence...Bunu öğreteceğim demek, onun öğrenmek istediği anlamına gelmiyor ne yazık ki... Meslek liselerinde fen bilimleri, matematik, edebiyat o öğrencilerin çok önemseydiği şeyler değil... Öğretilmesi gereken konular en hafifiyle öğretiliyor; zaten fazlasını onların kapasitesi de almıyor...Bir sürahi ve yanında duran bir bardak düşünelim..Ama karşınızdaki öğrenci sizin bardağınız yani sizin ne kadar dolu olduğunuzun işte büyüklüğünüzün hacminizin ne kadar olduğunun çok önemi olmuyor; çünkü o öğrencinin kapasitesi o bardak.	Eğitim, insan doğasına (yeteneklerine, ilgilerine) uygun olarak tasarlanmalıdır.	4
K18	Herkesin mühendis, doktor avukat olmasına gerek yok. Yani bu memleketin bir tamirciye de ihtiyacı var, terziye de ihtiyacı var ama devamlı ‘sen kaç soru doğru yaptın?’ şeklinde çocuklar at yarışında gibi çocukluklarını yaşayamadan hemen hop bir yetişkin olma yönünde ilerletiliyor.		
K21	Müfredatı fen liselerinde ayrı, ama geri kalan bütün liselerde aynı. Meslek lisesinde matematik öğretmiyorum. Müfredatta olan şeyleri maalesef veremiyoruz, işine yarayacak kısmı onun aklının alabileceği kısmı vermeye çalışıyoruz. Çocuğun kapasitesi o kadar. Yani sınıfın ortamına göre hareket etmeye çalışıyoruz. Bence idealist öğretmen de bu şekilde yapabilmeli		
	Toplam		4

Tablo 6’dan anlaşıldığı gibi; öğretmenlerin dördü; “eğitim olmalı, her insan eğitilmeli ama her insana fen dersi, matematik dersi ... zorunlu hale getirilmemeli... her insanın aynı şeyi yapmasını bekleyemezsiniz ama her insan farklı şeylerde uzmanlaşabilir”, “meslek liselerinde fen bilimleri, matematik, edebiyat o öğrencilerin çok önemseydiği şeyler değil... öğretilmesi gereken konular en hafifiyle öğretiliyor; zaten fazlasını onların kapasitesi de almıyor”, “herkesin mühendis, doktor avukat olmasına gerek yok. Yani bu memleketin bir tamirciye de ihtiyacı var, terziye de ihtiyacı var” gibi ifadeleriyle eğitimin bireyin yeteneklerine ve ilgilerine göre tasarlanması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin, ideal öğretmene ilişkin bu anlatımları, Platon’un idealist felsefesinin “eğitim, insan doğasına (yeteneklerine, ilgilerine) uygun olarak tasarlanmalıdır” ilkesiyle uyum içindedir. Platon’a göre önceden belli olan bir insan doğası vardır; eğitim her bireyin doğasının ne olduğunu, hangi yeteneklere, ilgilere sahip olduğunu ortaya çıkarmalı, hangi iş için yaratıldıklarını bulmalı ve onları buna göre yetiştirmelidir.

Sonuç olarak, görüşme sorularına verilen yanıtların, çeşitli felsefi akımların eğitime yönelik yaklaşımlarından çıkarılan ilkeler ve öğretmen rolleri ile eşleştirilerek

çözümlemesinin ardından, öğretmenlerin tek bir eğitim felsefesi anlayışına sahip olmadığı, eğitim felsefesi anlayışlarının çeşitli felsefi düşüncelerden etkilenecek olduğu, diğer bir söyleyişle, öğretmenlerin ifadelerinin çeşitli felsefi görüşlerle örtüştüğü; dolayısıyla bireysel eğitim felsefelerinin çoğunlukla tek bir eğitim felsefesinden değil, onların birkaçının bir bileşiminden oluştuğu; bu çerçevede görüşülen öğretmenlerin eğitim felsefesi anlayışlarının pragmatizm, realizm, natüralizm ve idealizmden etkilendiği, bunlarla ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda, görüşülen öğretmenlerin eğitim felsefesi anlayışlarının en çok pragmatizmden ve realizmden etkilendiği; natüralizm ve idealizmden ise kısmen etkilendiği değerlendirilmesine varılmıştır.

Öğretmenlerin bu bireysel eğitim felsefelerinin Yükseköğretim sisteminin ve MEB'in eğitim felsefeleri ile örtüşüp örtüşmediği, bu araştırma kapsamında çözümlenen tüm belgelerin dayandığı felsefeleri gösteren Tablo 7 üzerinden anlaşılmaktadır.

Tablo 7

Çözümlemesi Yapılan Belgelerin Dayandığı Felsefeler

Belgeler	Dayandığı felsefe
Milli Eğitim Temel Kanunu	Realizm, pragmatizm
Öğretmen Yetiştirmede Yeni Yapılanma: 1997 Düzenlemesi (YÖK)	Neoliberalizm, pragmatizm
Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon (YÖK)	Neoliberalizm
Pedagojik Formasyon Sertifika Programı (YÖK)	Neoliberalizm
Kamu Personeli Seçme Sınavı (YÖK)	Neoliberalizm
Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Belgesi (MEB)	Pragmatizm, neoliberalizm
Öğretim Programlarının Ortak Metni (MEB)	Pragmatizm, muhafazakârlık
Tarih Dersi Öğretim Programı (MEB)	Pragmatizm
Matematik Dersi Öğretim Programı (MEB)	Pragmatizm
Fizik Dersi Öğretim Programı (MEB)	Pragmatizm
Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı (Hazırlık Sınıfı) (MEB)	Pragmatizm

Tablo 7’ye bakılarak, çözümlenen tüm belgeler genel olarak değerlendirildiğinde; Yükseköğretim Kurulunun Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri belgesinin ‘Öğretmen Yetiştirmede Yeni Yapılanma: 1997 Düzenlemesi’ bölümünde hem pragmatizm ve hem neoliberalizm yansımaları görülse de, YÖK’ün diğer belgeleri dikkate alındığında YÖK’ün öğretmen yetiştirme felsefesinin ağırlıklı olarak neoliberalizme dayandığı anlaşılmaktadır. MEB’in eğitim felsefesi anlayışının ise; pragmatizm düşüncesinin yanında, muhafazakâr düşünceden de izler taşıdığı

düşünülmüştür. Pragmatizm felsefesi, Milli Eğitim Temel Kanunu'na yansıdığı gibi, 'Öğretmen Yetiştirmede Yeni Yapılanma: 1997 Düzenlemesi' belgesine ve MEB'in belgelerine de ortak olarak yansımıştır. Dolayısıyla, öğretmen rollerini etkileme potansiyeli olan kaynaklar arasında dayandıkları felsefi görüş açısından net bir tutarlıktan söz etmek zor görünse de pragmatist düşüncenin hem Kanun'a, hem YÖK belgesine, hem de MEB belgelerine yansıdığı açıktır.

Öğretmenlerin bireysel eğitim felsefesi anlayışlarına sahip olduğu, bu anlayışlarının pragmatizm, realizm, natüralizm ve idealizmden etkilendiği bulgusu dikkate alındığında; ülkemizde öğretmen rollerini etkileme potansiyeli olan kaynakların dayandığı felsefi düşüncelerle, öğretmenlerin kendi eğitim felsefesi anlayışlarının tam olarak örtüşmediği, kısmen örtüştüğü yorumu yapılabilir. Belgelerin dayandığı felsefi görüşler arasında neoliberalizm ve muhafazakârlık felsefeleri önemli bir yer tutarken, bu felsefi düşüncelerin diğerlerine oranla öğretmenlerce daha az benimsendiği saptanmıştır.

Öğretmenlerin Yabancılaşmanın Bir Boyutu Olarak Vasıfsızlaşmasına İlişkin Bulgular

Bu araştırma kapsamında, öğretmenlerde yabancılaşmanın bir boyutu olarak vasıfsızlaşma belirtilerinin olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde öğretmenlere şu sorular yöneltilmiştir:

1. Size göre ideal bir öğretmenin özellikleri nelerdir? Örneğin ideal bir öğretmen neler yapmalı, neler yapmamalı, nelere dikkat etmelidir?
2. İdeal bulduğunuz öğretmenliği gerçekleştirmenin önündeki engeller, sınırlayıcılar, güçlükler sizce nelerdir?
3. Öğretmenliğin sizi mutlu eden ve mutsuz eden yönleri nelerdir?

Görüşme sorularına verilen yanıtlar, alanyazında vasıfsızlaşmaya yol açtığı belirtilen faktörler dikkate alınarak çözümlenmiştir. Çözümlemenin sonucuna göre; öğretmenlerde vasıfsızlaşma belirtilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerdeki vasıfsızlaşmanın mesleklerinde yaşadıkları *denetim kaybı*, *artan iş yükü* ve *itibar kaybı* sebebiyle ortaya çıktığı bulunmuştur.

Denetim kaybı

Görüşmelerde öğretmenlerin, ideal buldukları öğretmenliği gerçekleştirmenin önündeki engellere, sınırlayıcılara veya güçlüklerle ilişkin ve öğretmenliğin mutlu eden ve mutsuz eden yönlerine ilişkin ifadeleri alanyazında vasıfsızlaşmaya yol açtığı belirtilen faktörler dikkate alınarak çözümlenmiş; bu çözümlemeler bazı öğretmenlerin meslekleri üzerindeki denetimi kaybetmelerinden dolayı vasıfsızlaşma belirtileri gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin denetim kaybına bağlı olarak yaşadığı vasıfsızlaşmayı yansıtan ifadeler Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

Denetim Kaybını Yansıtıcı Anlatımlar

Katılımcı	Denetim kaybını yansıtıcı anlatımlar	Denetim kaybının nedenleri	f
K1	Bir merkezi müfredatımız olmalı ama merkezi müfredatta kendi içerisinde bazı özerkliklere sahip olmalı; en büyük engel müfredatın çok fazla sınırlayıcı olması. Bu yüzden öğretmenler rahat hareket edemiyor ve öğrenci seviyesine çok rahat bir şekilde inemiyor. Çünkü çok fazla anlatılacak şey var ama ders sayısı az.		
K3	Sürekli olarak değişen bir müfredat var, buna ayak uydurmak bazen çok zor olabiliyor. Her bakanda neredeyse farklı uygulamalar görebiliyoruz. Her bakan değişikliğinde farklı şeyler izleniyor. Bu da açıkçası sürdürülebilirlik ya da uzun süreli hedefler koyma anlamında zorluk yaratabiliyor		
K20	İdeal öğretmen, ideal öğretmen olmaya çalışırken, önüne çıkabilecek engellerden birisi; kazanımı yetiştirme telaşı, diğer bir ifadeyle programı yetiştirme. Öğretim programındaki kazanımlar çok yoğun.	Öğretim programının neden olduğu deneyim kaybını yansıtıcı anlatımlar	7
K22	Müfredat bize diyor ki geçmiş zamanı öğretir...Ama sadece öğretir, yapar, eder gibi müfredatta böyle genel ifadelerin olması ...çok aydınlatıcı değil.		
K10	Sürekli güncellenen eğitim sistemi, müfredat uyumu bir sıkıntı. 4+4+4 sistemine geçildi fakat 5. sınıf müfredatı ilkokuldan geldiği gibi devam ediyor...Bunun sonucunda ne ortaya çıkıyor? Beşinci sınıfta çok kolay bir şekilde eğitim görüyor ve konular çok basit düzeyde. Altıncı sınıfa geldiğinde bir çöküş dönemi, bocalama dönemi oluşuyor.		
K12	Eğitimin yıpratılması, sürekli müfredat değişiklikleri, bunlar tabii ki eğitimdeki olumsuzluklar...Gerçekten yorucu bir meslek.		
K16	9. sınıfta çok fazla kazanım var ama 10. sınıfa geldiğinizde birden daha az oluyor. Bu yüzden 9.sınıf çocuklara o kazanımları öğretmekte güçlük yaşayabiliyoruz.		
K5	Bazı kitaplar bazı alıştırmalar o kadar yıpratıcı, o kadar anlamsız ki...Çocukların zekasını kullanabileceği bir şey yok, eğlenceli alıştırmalar yok ve sürekli aynı kitaplar kullanılıyor ya da değişen kitap daha kötüye gidiyor... Kitaplarla çocukların dünya görüşü geniş olur ya genel kültür kazandırır ya; o yok, gerçekten yok.	Ders kitaplarının neden olduğu denetim kaybını yansıtıcı anlatımlar	4
K24	Öğretmen, istediği kitabı seçemiyor, herhangi bir kaynak kitap getiremiyor, yasak.		

(Devam ediyor)

Tablo 8 (Devam)

Denetim Kaybını Yansıtıcı Anlatımlar

Katılımcı	Denetim kaybını yansıtıcı anlatımlar	Denetim kaybının nedenleri	f
K22	Öğrencinin ulaşabileceği en temel şey ders kitabı; ders kitaplarının da maalesef içeriği çok boş ve bunu birçok branş arkadaşımız da söylüyor...İngilizce kitapları sadece bol resimli ama az etkinlikli...kaynak kitap getirmek yasak...Çocukları nasıl merkezi sınavlara ya da mecburi girmesi gereken sınavlara hazırlayacağız.	Ders kitaplarının neden olduğu denetim kaybını yansıtıcı anlatımlar	4
K16	Okulumdaki çocukların seviyeleri, bir Anadolu lisesindekiler gibi değil maalesef. Fen lisesindeki bir çocukla bizim çocuğumuz aynı kitabı görüyor; aynı metni görüyor ama anlamalarında zorluk oluyor.		
K24	Uygulanan eğitim politikaları tam bir sınırlayıcı. Öğretmenlere özgürlük verilmiyor, öğretmenler istediğini soramıyor...Sınıflarda belirleyici olamıyor, sınıf sayılarını ayarlayamıyor...Öğretmen direniyor, sonra pes ediyor. Yani sisteme boyun eğmek zorunda kalıyor...yapacaklarımız kısıtlı, söyleyeceklerimiz kısıtlı.		
K14	Bize özgür alan bırakmaları gerekiyor; sadece mesela konunun içinde sınırlanıp kalmamamız gerekiyor. Şunu sorun ya da şunu yapmayın, sınav test olmasın gibi şeyler olmamalı. Biraz daha özgür olmamız lazım.		
K6	Amirlerin, yöneticilerin, milli eğitimin öğretmenler üzerindeki hiyerarşisini hissettirmesi zorlayıcı; biraz daha özgürlükçü olabilir. Resmiyet var ortamda; demokratik bir ortam olursa ben daha iyiye gideceğini düşünüyorum.	Uygulama sınırlamalarının neden olduğu deneyim kaybını yansıtıcı anlatımlar	5
K7	İdarecilerin bazı konulardan aşırı derecede korkuyor olmaları, bazı şeylerde öğretmenlere çok baskı yapmaları bizi çok zorluyor...Güçlü bir öğretmensiniz buna savaşıyorsunuz, direniyorsunuz ama değilseniz zaten bunu hiç karşı çıkmıyorsunuz.		
K22	Bize diyor ki sadece bu senaryolardan soru sorabilirsin, sadece bu konuları alabilirsin. Kontrol altında hissediyorum, esneklik tanınmıyor...Bunun denetimi olur diye ben tecrübeli öğretmen olsam bile buna bağımlı kalmak zorunda kaldım. Yeni başlayan öğretmenler hiç riske girememiştir.		
Toplam			16

Tablo 8’de görüldüğü gibi, görüşülen 24 öğretmenden yedisi öğretim programının neden olduğu deneyim kaybına ilişkin, dördü ders kitaplarının neden olduğu denetim kaybına ilişkin, beşi ise uygulama sınırlamalarının neden olduğu denetim kaybına ilişkin olarak toplam 16 anlatımda bulunmuşlardır.

Anlatımlara bakılacak olursa; öğretmenlerden yedisi; “*en büyük engel müfredatın çok fazla sınırlayıcı olması. Bu yüzden öğretmenler rahat hareket edemiyor ve öğrenci seviyesine çok rahat bir şekilde inemiyor*”, “*sürekli olarak değişen bir müfredat var, buna ayak uydurmak bazen çok zor olabiliyor*”, “*ideal öğretmen olmaya çalışırken,*

önüne çıkabilecek engellerden birisi; kazanımı yetiştirme telaşı öğretim programındaki kazanımlar çok yoğun” gibi ifadelerle öğretim programına uymak zorunda olduklarını, programı uygularken kendilerine esneklik tanınmadığını, öğretim programının kısıtlayıcı olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerden dördü; *“bazı kitaplar bazı alıştırmalar o kadar yıpratıcı, o kadar anlamsız ki...çocukların zekasını kullanabileceği bir şey yok, eğlenceli alıştırmalar yok”, “öğretmen, istediği kitabı seçemiyor, herhangi bir kaynak kitap getiremiyor, yasak, “ders kitaplarının ... içeriği çok boş ve bunu birçok branş arkadaşımız da söylüyor...İngilizce kitapları sadece bol resimli ama az etkinlikli...kaynak kitap getirmek yasak” gibi ifadelerle ders kitaplarının yeterince zengin olmadığını ve herhangi bir kaynak kitap getirmenin yasak olduğunu belirterek ders kitaplarının meslekleri üzerindeki kısıtlayıcı etkisini ortaya koymuşlardır.*

Öğretmenlerden beşi ise; *“öğretmenlere özgürlük verilmiyor, öğretmenler istediğini soramıyor...sınıflarda belirleyici olamıyor, sınıf sayılarını ayarlayamıyor...öğretmen...sisteme boyun eğmek zorunda kalıyor...yapacaklarımız kısıtlı, söyleyeceklerimiz kısıtlı”, “bize özgür alan bırakmaları gerekiyor”, “amirlerin, yöneticilerin, milli eğitimin öğretmenler üzerindeki hiyerarşisini hissettirmesi zorlayıcı; biraz daha özgürlükçü olabilir”, “bize diyor ki sadece bu senaryolardan soru sorabilirsin, sadece bu konuları alabilirsin kontrol altında hissediyorum, esneklik tanınmıyor” şeklindeki ifadelerle uygulama alanlarının sınırlı olduğunu, özgür alanlarının daraltılmış olduğunu, Milli Eğitim Bakanlığı’ndaki hiyerarşik yapının bir baskı unsuru olduğunu vurgulamışlardır.*

Tüm bu alıntılardan da anlaşıldığı üzere, öğretmenlerin vasıfsızlaşmasına sebep olan faktörlerden birinin kendi emekleri üzerindeki denetimi kaybetmeleri olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin, önceden tasarlanmış öğretim programları ve ders kitaplarına sıkı sıkıya bağlı kalmak zorunda olması, öğretim materyallerini denetleyememesi, öğretmenlere öğrencilerinin ilgi, ihtiyaç ve seviyelerini anlayarak, bulundukları bağlama uygun bir eğitim tasarlama fırsatı verilmemesi, esneklik tanınmaması, yapacak ve söyleyeceklerinin kısıtlanması gibi sebeplerle kendilerini kontrol ve denetim altında hissettikleri ve tüm bunları mesleki özerkliklerine bir müdahale olarak gördükleri anlaşılmaktadır.

Tüm bunların ışığında, vasıfsızlaşmanın, öğretmenlerin mesleki özerkliğinin, uzmanlığının ve anlamlı öğretim uygulamalarını yürütme yeteneğinin erozyona uğraması ile ortaya çıktığı söylenebilir. Bu; öğretim programına, standart sınavlara ve ders

kitaplarına bağımlılığın artması ve uygulamada özgürlük alanlarının daraltılması durumunun, öğretmenlerin pedagojik uzmanlıklarını uygulama fırsatlarını azaltmış gibi görünmektedir. Diğer bir ifadeyle, vasıfsızlaşmanın, öğretmenlerin öğretim programı tasarımı, ders kitapları, değerlendirme yöntemleri ve öğretim stratejileri gibi konularda kontrolünü sınırlayan uygulamalar aracılığıyla gerçekleştiği anlaşılmaktadır.

Alanyazında, kapitalizmin gelişmesiyle birlikte öğretmenlik mesleğini profesyonelleştirmek, eğitimi standartlaştırmak ve eğitimde kaliteyi artırmak için gerçekleştirilen çeşitli reform ve düzenlemelerin sonucunda kontrol ve denetim sistemleri oluşturulduğu; bunun da öğretmenlerde vasıfsızlaşmaya yol açabileceği belirtilmiştir (Connell, 2009; Nunez, 2015; Wong, 2006). Örneğin, Gür (2006) öğretmenlerden standart öğretim programı, ders kitapları, çeşitli ölçme araçlarının kullanılmasının beklenmesi durumunun öğretmeni kontrol edebilmeyi sağladığını ifade etmiş; ayrıca bu durumun öğretimle ilgili görevlerin tasarlanması, modellenmesi ve uygulanması arasında giderek artan bir boşluk ortaya çıkardığını vurgulamıştır.

Bu araştırmada öğretmenler üzerindeki denetimin; öğretim programı, ders kitapları ve öğretmenlik uygulama alanlarının sınırlandırılması yoluyla sağlandığı sonucuna varılmıştır. Easthope ve Easthope (2000) da öğretmenlerin sadece diğerlerinin kararlarını uygulayan kişilere dönüştürülmesiyle gitgide kontrole daha açık hale getirildiğini, bunun da vasıfsızlaşmayla sonuçlandığını belirtmiştir. Dolayısıyla, öğretmenlerin sadece bir uygulayıcı olarak hizmet verdiği (Apple, 1988), işe ilişkin görevlerinin rutin hale geldiği, düşünce ve uygulamanın ayrıldığı durumlarda vasıfsızlaşmanın ortaya çıktığı (Briggs-Carter,1991) ifade edilebilir.

Diğer yandan, öğretmenlerin çalışmalarının kontrole daha açık hale gelmesi durumunun, öğretmenlik mesleğinin dönüşümü üzerine çalışan Hargreaves'in (2000) ortaya koyduğu “post profesyonel ya da post-modern çağ” kategorisine giriyor gibi görünmektedir; bu postmodern dönem, daha fazla sayıda grubun öğretmenlerin çalışma alanlarına müdahale etmesinin önünü açmış ve öğretmenlerin yaşamlarındaki belirsizliği artırmıştır.

Öğretmenlerin, gitgide kendi meslekleri üzerindeki denetimlerini, güçlerini kaybettikleri, derslerini tasarlama ve uygulama konusundaki özerkliklerinin sınırlandırıldığı, mesleki becerilerini kullanmalarına izin verilmediği, eğitimin kalitesini artırmak ve standartlaşmayı sağlamak gerekçesiyle öğretmenlerin baskıya, kontrole ve müdahaleye açık hale geldiği, böylece öğretmenlerin vasıfsızlaşma sorunuyla karşı karşıya kaldığı anlaşılmaktadır.

Artan iş yükü

Görüşmelerde öğretmenlerin, ideal buldukları öğretmenliği gerçekleştirmenin önündeki engellere, sınırlayıcılara veya güçlüklerle ilişkin ve öğretmenliğin mutlu eden ve mutsuz eden yönlerine ilişkin ifadeleri alanyazında vasıfsızlaşmaya yol açtığı belirtilen faktörler dikkate alınarak çözümlenmiş; bu çözümlemeler bazı öğretmenlerin artan iş yüklerinden dolayı vasıfsızlaşma belirtileri gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin artan iş yüklerine bağlı olarak yaşadığı vasıfsızlaşma Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9

Artan İş Yükünü Yansıtıcı Anlatımlar

Katılımcılar	Artan iş yükünü yansıtıcı anlatımlar	İş yükünün nedenleri	f
K5	Her geçen gün yükümüz artıyor. İdareciden beklenmiyor, temiz görevlisinden beklenmiyor ama öğretmen her şeyi yapabilir, kimse yapamıyorsa öğretmen yapar görüşü çok ciddi bir engel... Bu sadece bizim sırtımıza yüklenmiş bir yük.		
K6	Öğretmenlerin üzerinde nöbet görevi, şube öğretmenler kurulu, zümre öğretmenler kurulu, rehber öğretmen toplantısı, veli toplantısı, sınıf rehber öğretmenliği, sosyal kulüpler; yani gerçekten fazla öğretmenleri yoran görevler var. Aşırı iş yükü ve giderek artıyor. İngilizce öğretmenleri için Erasmus, teknoloji tasarım öğretmenleri için Teknofest Tübitak projeleri bunlara katılım gönüllülük esasına göre değil son dönemlerde.	Öğretmenlik görevlerinin çeşitlenmesinin neden olduğu artan iş yükünü yansıtıcı anlatımlar	4
K16	Edebiyat öğretmeni olduğumuz için bazen birçok anlamda sizden çok fazla bir beklenti oluşuyor. Çünkü birçok belirli gün ve hafta var. Bu anlamda hem derse giriyorsunuz hem de ekstra sizden bir çaba bekliyorlar...Bunlar da tabi ki süreç içerisinde bizleri yoruyor.		
K22	Bizden yetersiz ders saatinde dört beceriyi (İngilizce dersi) tam anlamıyla ölçmemizi ve çocuklara dönüt vererek bunu notlandırmamızı istediler...20 yıllık öğretmenim ama bu yıl gerçekten zorlandık... Tek tek puanlama ölçütleri, değerlendirme ölçütleri...		
K22	Her branştan bir TÜBİTAK, E-Twinning, Teknofest tarzı projeler istendi; işte sırf sayı olsun diye. Bu sene öğretmenlerde acayip bir küstürülme ya da moral bozukluğu oldu...Öğrenciye bir katkısı var mı?, öğretmene bir katkısı var mı ya da branşına bir katkısı var mı? diye düşünülmeden okullar yarıştırılıyor.	Rekabetin neden olduğu artan iş yükünü yansıtıcı anlatımlar	2

(Devam ediyor)

Tablo 9 (Devam)

Artan İş Yükünü Yansıtıcı Anlatımlar

Katılımcılar	Artan iş yükünü yansıtıcı anlatımlar	İş yükünün nedenleri	<i>f</i>
K18	Kalite bu çocukların ne öğrendiği, ne kadar öğrendiğinden ziyade EBA'ya kaç kere tıklamak oldu. Yani şu an sadece rakamlar üzerinden bazı şeyler gidiyor...Sadece şu kadar şu tıklandı, burada bu yapıldı şeklinde...En çok fotoğraf paylaştı, en çok sosyal medyayı aktif kullanmaya çalışan ne yazık ki başarılı görüldü...Attığınız her adımı kâğıt üzerinde kanıtlandırmanız gerekiyor. Evraklar tamsa her şey yolunda. Sınıfın içinde gerçekten ne yapıldığı bilinmiyor bile.	Rekabetin neden olduğu artan iş yükünü yansıtıcı anlatımlar	2
K2	Tüm sınıflara akıllı tahta takılacaktı, ancak ana sınıflarından bu projeyi kaldırdılar... Akıllı tahtalar bizim için çok büyük bir yardımcıydı...Tüm bahçeyi betonla kaplamışlar, bir metrekaşe bile toprak alan yok, bir tane ağaç dikemiyoruz. Çocuklarla doğa gezisi yapmamız gerekiyor, çıkıp yaprakları gözlemlememiz gerekiyor, yaprak bulamıyoruz. Mecbur okul bahçesinin de dışına çıkmamız gerekiyor.		
K3	Her okul birbirinden farklı fiziksel özelliklere sahip bazılarının çok iyi imkânları varken bazısının hiç imkânları olmayabiliyor. Bu açıdan benzerlik olması lazım, daha birbirine yakınlaşması lazım. Mesela işte bizim okulumuzda salon varken başka bir okulda spor salonu yok ya da başka bir okulda ekipman anlamında her şey varken diğer okullarda yok....Fiziki şartların biraz daha uygun hale getirilmesi gerekiyor.		
K4	Okulların yapısı, maddi imkânsızlıklar öğretmenleri engelliyor...Benim çok ideal bir atölyem olmadığı zaman ister istemez vereceğim uygulamalı dersler olsun, bire bir eğitimler olsun olumsuz etkileniyor	Fiziki imkânların yetersizliğinin neden olduğu artan iş yükünü yansıtıcı anlatımlar	8
K7	Sınıfların çok kalabalık ve tekdüze olması, belli bir sınav düzeninin olması bir engel. Farklı ihtiyaçlara göre dersti düzenleyemiyoruz... Okulda akıllı tahta olması okulun imkânları var anlamına gelmiyor, başka alanlar da olması lazım... maalesef yetersiz alanlar ya da yetersiz malzememiz var.		
K8	Eskiden bir Spor Kulübü vardı, spor aidat topluyorduk, bununla okulu tüm malzemelerini bir şekilde alabiliyorduk şu anda top aldık, topun parasını biz öğretmenler toplanıp vereceğiz...Sporla ilgili bir ödenek yok.		
K9	Bizim ülkemizde fiziki açıdan eğitimde çok problem var, yani okulların maddi gücü feci durumda yetersiz, sınıf sayıları yetersiz.		
K13	Laboratuvar adı altında bir alanımız olsa bile içerisinde deney yapacak kimyasal malzeme olmuyor...Mikroskop var ama bozuk...Öğrencinin dâhil olabileceği, yaparak yaşayarak öğrenebileceği bir ortam yok. Hatta sıraların düzeni bile grup çalışmalarına uygun bir şekilde hazırlanmamış oluyor. Öğretmen değiştirmiyorsa onlar arka arkaya oturup sadece dinleyici pozisyonunda alıcı pozisyonunda kalıyorlar.		
K23	Spor salonunun olmaması, yeterli malzemenin olmaması bir engel. Tabii bunlar eksik olduğu zaman istediklerimizi istediğimiz şekilde yaptırıyoruz.		
Toplam			14

Tablo 9’da görüldüğü gibi; görüşülen 24 öğretmenden dördü, öğretmenlik görevlerinin çeşitlenmesinin neden olduğu artan iş yüküne ilişkin, ikisi rekabetin neden olduğu artan iş yüküne ilişkin, sekizi ise fiziki imkânların yetersizliğinin neden olduğu artan iş yüküne ilişkin toplam 14 anlatımda bulunmuşlardır.

Anlatımlara bakılacak olursa; öğretmenlerden dördü, *“her geçen gün yükümüz artıyor...kimse yapamıyorsa öğretmen yapar görüşü çok ciddi bir engel”, “aşırı iş yükü ve giderek artıyor. İngilizce öğretmenleri için Erasmus, teknoloji tasarım öğretmenleri için Teknofest Tübitak projeleri bunlara katılım gönüllülük esasına göre değil son dönemlerde”, “yetersiz ders saatinde dört beceriyi (İngilizce dersi) tam anlamıyla ölçmemizi ve çocuklara dönüt vererek bunu notlandırmamızı istediler...Tek tek puanlama ölçütleri, değerlendirme ölçütleri...”* şeklindeki ifadelerle her geçen gün öğretmenlik görevlerinin artmasından dolayı iş yüklerinin arttığını vurgulamışlardır.

Öğretmenlerden ikisi; *“her branştan bir TÜBİTAK, E-Twinning, Teknofest tarzı projeler istendi; işte sırf sayı olsun diye...öğrenciye bir katkısı var mı?, öğretmene bir katkısı var mı ya da branşına bir katkısı var mı? diye düşünülmeden okullar yarıştırılıyor”, “kalite bu çocukların ne öğrendiği, ne kadar öğrendiğinden ziyade EBA’ya kaç kere tıklamak oldu; şu an sadece rakamlar üzerinden bazı şeyler gidiyor...sadece şu kadar şu tıklandı, burada bu yapıldı şeklinde”* gibi ifadelerle eğitimde kaliteden ziyade sayıların, istatistiksel verilerin önemli olduğunu, okullar arası rekabet yüzünden ders dışı proje ve etkinliklere katılmanın zorunlu hale getirildiğini, bu rekabet ortamının öğretmenlerin iş yüklerini artırdığını ortaya koymuşlardır.

Öğretmenlerden sekizi ise; *“tüm sınıflara akıllı tahta takılacaktı, ancak ana sınıflarından bu projeyi kaldırdılar... akıllı tahtalar bizim için çok büyük bir yardımcıydı”, “okulların yapısı, maddi imkânsızlıklar öğretmenleri engelliyor”, “sınıfların çok kalabalık ve tekdüze olması, belli bir sınav düzeninin olması bir engel; farklı ihtiyaçlara göre dersi düzenleyemiyoruz...maalesef yetersiz alanlar ya da yetersiz malzememiz var”, “öğrencinin dâhil olabileceği, yaparak yaşayarak öğrenebileceği bir ortam yok. Hatta sıraların düzeni bile grup çalışmalarına uygun bir şekilde hazırlanmamış oluyor”* şeklindeki ifadelerle fiziki imkânların yetersiz olmasının, maddi kaynakların azaltılmasının işlerini yapmalarını zorlaştırdığını vurgulamışlardır.

Alıntılardan da anlaşıldığı gibi, öğretmenlerin işleri gitgide çeşitlenmiş ve yoğunlaşmıştır. Bulgular, öğretmenlerin zamanlarının büyük bir kısmını ders dışı etkinliklere harcadıklarını ortaya koymaktadır. Bu bulgular, ABD, Avustralya ve İngiltere gibi gelişmiş ülkelerde yapılan araştırmalarla örtüşmektedir (Apple, 1988; Easthope ve

Easthope, 2000; Hall, 2004). Gerçekten de öğrenci merkezli eğitim reformları, veri girme ve veli-öğretmen toplantıları gibi ders dışı faaliyetler nedeniyle birçok ülkede öğretmenlerin iş yükü artmıştır (Şahin, 2012). Dolayısıyla, öğretmenlerden beklenen görevlerin artmasıyla, öğretmenlerin vasıfsızlaşma durumuyla karşı karşıya kaldığı söylenebilir. Nitekim Apple'a (1988) göre, öğretmenlerin vasıfsızlaştırılması daha az zamanda daha çok iş yapmalarını da beraberinde getirmiştir. Benzer şekilde Gür (2014) de, vasıfsızlaşma bağlamında, eğitime ilişkin sonuçların kolayca ölçülebilmesi için ortaya çıkan yeni ölçme değerlendirme tekniklerinin, yeni hesap verilebilirlik mekanizmaları için ortaya çıkan iş yükünün, öğretim programı harici etkinliklerin, eğitime ayrılan maddi kaynakların azaltılmasının, öğretmenlerin daha çok çalışmasını gerektirdiğini ifade etmiştir. Çünkü öğretmenlerin çalışmalarının, Wong'un (2006) da belirttiği 'hesap verebilirlik', 'etkililik', 'performans' ve 'verimlilik' gibi kavramlarla değerlendirilmeye çalışıldığı anlaşılmaktadır.

Dolayısıyla, artan iş yükleri, öğretmenlerin uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren görevlerle meşgul olma becerilerini sınırlayarak vasıfsızlaşmaya yol açabilmektedir. Öğretmenler idari görevler, evrak işleri ve diğer eğitim dışı sorumlulukların altında ezildiklerinde, öğrencilerin öğrenmesini ve eleştirel düşünmeyi teşvik eden etkili öğretim uygulamalarına odaklanmak için daha az zaman ve enerjiye sahip olabilmektedir. Sonuç olarak, öğretmenler öğretimde standartlaştırılmış veya kalıplaşmış yaklaşımlara başvurabilmekte ve bu da vasıfsızlaşmaya sebep olabilmektedir.

İtibar kaybı

Görüşmelerde öğretmenlerin, ideal buldukları öğretmenliği gerçekleştirmenin önündeki engellere, sınırlayıcılara veya güçlüklerle ilişkin ve öğretmenliğin mutlu eden ve mutsuz eden yönlerine ilişkin ifadeleri alanyazında vasıfsızlaşmaya yol açtığı belirtilen faktörler dikkate alınarak çözümlenmiş; bu çözümler bazı öğretmenlerin mesleğin itibar kaybı yaşamasından dolayı vasıfsızlaşma belirtileri gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin, itibar kaybına bağlı olarak yaşadığı vasıfsızlaşma Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

İtibar Kaybını Yansıtıcı Anlatımlar

Katılımcılar	İtibar kaybını yansıtıcı anlatımlar	İtibar kaybının nedenleri	f
K1	Bu değeri aynı zamanda öğretmenin haklarını koruyarak sağlarsın. İkinci olarak da maddi çıkarı olarak belirtirsin.		
K2	Eğitim görmüş insanla, eğitim görmemiş insanın bir farkının olması gerekiyor bence, en basitinden maddi olarak mesela. Öğretmenlerin maddi gelirlerinden bahsediyorum.		
K3	Maalesef ülkemizde maaş politikası eğitime göre şekillenmiş değil...Yıllarca okuyoruz sonucunda aldığımız ücret bu; yapılan işi karşılamıyor diye düşünüyorum. Öğretmenler odasında sürekli olarak nasıl geçinebileceğini düşünen bir öğretmeni düşünün; bu, mesleki performansını çok olumsuz yönde etkileyecek.		
K4	Öğretmenler arasında kazanç farklılıkları branş bazında olabiliyor, bu tabii mutsuz ediyor. Örnek veriyorum işte lisansüstü eğitimler vesaireler. Bunlara mesela tamamlamamızı istiyorlar bizden gelişimimiz için önemli olduğunu söylüyorlar, bunu yapıyoruz ama karşılığını alamıyoruz... Eşiniz çalışmıyorsa veya bekarsanız özellikle tabii ki sıkıntı. Ama tabii öyle eşinizde çalışıyorsa veya ailenizden herhangi bir ekstra bir destek alıyorsanız bu şekilde çok fazla bir sıkıntı yaşamıyorsunuz.		
K5	Öğretmenler için kitap alma bir lüks. Bu, olmamalı, her öğretmenin kendi kütüphanesi olmalı, öğrencilerine alabildiği bir bütçesi olmalı...Alım gücünden bahsediyorum, yaşam kalitesinden bahsediyorum, tiyatroya, sinemaya gitme; sürekli gerçekten fakirlik sendromu var, o kadar acıklı ki. Öğretmenin alım gücü olmalı, öğretmen tatile gidebilmeli, ama mümkün değil. Öğretmen karnını doyurmanın derdinde.	Düşük ücretin neden olduğu itibar kaybını yansıtıcı anlatımlar	13
K6	Öğretmenler düşük ve alt düzey gelir grubuna indiler. Neredeyse okulda çalışan bir hizmetli, bir öğretmen kadar ücret alabiliyor. Ücretler belirlenirken eğitim düzeyi yaptığı, profesyonellik bunlara da bakılmalı. Öğretmen camiası şu anda hani asgari ücret ve hizmetli sınıfı dışında düşük alt gelir düzeyinde. Bu da parasal olarak öğretmeni tatmin etmiyor. Kendini diğer meslek gruplarıyla kıyaslayıp mutsuz oluyor, 'bunun için mi okudum?' şeklinde yargıya varıyor haklı olarak.		
K8	Bir okuldaki memurla, hizmetliyle öğretmen aynı maaşı alıyorsa bu işte bir anormallik var gerçekten. Kafası rahat değil öğretmenin maddi olarak, nasıl işe odaklansın?...Bizim okulun memuru öğretmenden fazla maaş alıyor.		
K9	Maaşımız yaptığımızın karşılığı değil. Mesela benim eşim de öğretmen, okulunda hizmetli çalışıyor ya arasında 3-4.000 liralık bir fark var. Karşılığı bu olmamalı. Ekonomik bir kaygımızın olmaması gerekiyor.		
K12	Zahmetli de bir işi yaptığımıza göre, bunun maddi bir karşılığının da olması gerektiğini düşünenlerdenim.		

(Devam ediyor)

Tablo 10 (Devam)

İtibar Kaybını Yansıtıcı Anlatımlar

Katılımcılar	İtibar kaybını yansıtıcı anlatımlar	İtibar kaybının nedenleri	f
K13	Akşam ne yiyeceğimi düşünüyorum artık, daha ekonomik nasıl olabilirim? Daha iyi beslenebilir miyim? Dengeli ve yeterli beslenmek bile artık problem olduğu için tek maaşla yaşayan biri adına yani ekonomik sıkıntıları düşünüp bu ay kiramı nasıl ödeyeceğim? Yani kredi kartını ödeyebilecek miyim? Bu tarz problemler de motivasyon düşürücü gerçekten meslekte.		
K15	Öğretmenler odasında maaşlar konuşulmamalı; yani öğretmenlerin maddi olarak bence imkânları yetersiz. Kitap bile alamıyor öğretmenlerin çoğu...İtibar görmek istiyoruz biz yani. Ücret konuşmak istemiyoruz...Öğretmen mutlu olursa toplum da mutlu olur diye düşünüyorum ben.	Düşük ücretin neden olduğu itibar kaybını yansıtıcı anlatımlar	13
K19	Öğretmen maaş konusunda da küçümseniyor. Hatta öğrencimle sınıfta birebir yaşadığım diyalogdan aktarayım. Öğrencimin annesi, babası burada işçi ikisi de çalışıyor. 'Hocam ya sizin ki de maaş mı? Benim annem sizden daha çok çalışıyor hem de okumadı' dedi öğrencim.		
K22	Öğretmenler hem emekli olmak istiyor hem de ekonomik boyutundan dolayı olamıyor, sıkışmış durumda. Bir an önce emekli olmak istiyorum ama ekonomik sebeplerden olamıyorum diyen çok fazla arkadaşım var.		
K5	Herkesin öğretmen olabileceğini düşünmesi çok komik, ki bu, mümkün değil... Çok büyük bir küstahlık ve bu sayının çok yüksek olması gerçekten bazen yorucu.		
K12	İnsanlar güç gösterisi ya da bilgi donanımı olarak parayı gördükleri için öğretmenliğin elde ettiği gelir düzeyinin toplumsal anlamda biraz daha geride kalması, insanların öğretmenliğe bakış açısını çok kolay bir meslek, herkesin yapabileceği bir meslek olarak görmesine sebep oldu.	Öğretmenliğin kolay bir meslek olarak algılanmasının neden olduğu itibar kaybını yansıtıcı anlatımlar	4
K14	Herkes öğretmen oluyor...Eğitim fakültelerinin dışında diğer fakültelerden mezun olanlar artık formasyon alıyorlar bir şekilde. Açık öğretimden çocuk gelişimi mezunu oluyor, formasyon alıyor. Hiç çocuk görmemiş hayatında ama çocuk gelişimi öğretmeni oluyor. Böyle öğretmenler de olunca tabi ki belki insanlar bunlarla karşılaşınca mesleğimizin itibarı düşüyor.		
K15	Öğretmenlik vasfı olmayan çok öğretmen var; öğretmenlikte bence eleme olmalı, önüne gelen öğretmen olmamalı...		
K1	Bir itibarı kazandıracak olan şeylerden bir tanesi devletin öğretmene vermiş olduğu değerdir... Bu değeri öğretmenin haklarını koruyarak sağlarsın...Her sene bu saygı duyma, öğretmene değer verme, öğretmenin dediğini yapma; bu durumun gittikçe düştüğünü hissediyorum. Bu durum beni mutsuz ediyor.	Devletin ve toplumun öğretmene ilişkin bakış açısının neden olduğu itibar kaybını yansıtıcı anlatımlar	14
K2	Öğretmenliğin değersizleştirildiğini düşünüyorum...Hiç okumamış birisiyle bizi karşılaştırdığımız zaman, yerimizin bu olmaması gerektiğini düşünüyorum.		
K5	Hademelerin, temizlikçilerin altında ezilebiliyoruz... Prestij korunmadığı için prestij sahibi olmadığımız için hademesinden veliye çok fazla kişiyle yüz göz oluyoruz.		
K6	Milli eğitimin öğretmenlerin arkasında durmaması, destek olmaması, bu tarz şikâyetleri ciddiye alıp idarecilere, okul müdürlüklerine yazı göndermesi, hatta soruşturma açması mesleğin itibar kaybına uğramasına sebep oluyor.		

(Devam ediyor)

Tablo 10 (Devam)

İtibar Kaybını Yansıtıcı Anlatımlar

Katılımcılar	İtibar kaybını yansıtıcı anlatımlar	İtibar kaybının nedenleri	f
K8	Yaptığınız işin takdir görmemesi, önemsenmemesi beni en çok üzen şey. Türkiye finali oynayan bir takım çıkardık. Hiç kimse pek umursamıyor gibi. Bizim için önemli olan bir şey onlar için önemsiz. Varsa yoksa tabii bir tane daha fen lisesi kazandır; onlar için bu daha önemli.		
K10	Öğretmenin eski konumu ve pozisyonu zamanla bir şekilde azaltıldı. Eskiden eti senin kemiği benim anlayışı varken bu anlayışın artık ‘benim çocuğum’ noktasına geldi...		
K11	Öğretmenliğin eski saygınlığını yitirmesi, öğretmenlerin hak ettiği değeri görmemesi en önemli sorun.		
K12	Toplumsal öğretmenliğe ve okula bakış açısındaki düşüş mutsuzluk verici...Öğretmenin yaptırım gücünün eskisi kadar olmadığını düşünüyorum. Eskiden öğretmenlik kariyerli, gözde bir meslekti; ‘öğretmenin söylediği kuraldır’ anlayışı varken şimdi ise öğrenciyi bırakın, veli gözünde bile öğretmenin söylediklerinin çok yaptırım gücü kalmadığını düşünüyorum.		
K15	Öğretmenin itibar kaybı oldu...Bence iktidarın eğitim politikalarından kaynaklanıyor...Öğretmenin itibarı daha yukarılarda olmalı...	Devletin ve toplumun öğretmene ilişkin bakış açısının neden olduğu itibar kaybını yansıtıcı anlatımlar	14
K17	Bu itibarsızlaştırma en çok mutsuz eden şey...Çünkü çocuğun saygı kavramı veli ile eş değer gidiyor. Dolayısıyla daha önceki yıllara göre saygı kavramının düştüğünü düşünüyorum.		
K19	İnsanlar, öğretmenim deyince ‘sizin mesleği de çok eziyorlar’ şeklinde bir yaklaşımla yaklaşıyor ve bu da beni üzüyor açıkçası. Benim orada okulda nelerle mücadele ettiğimi bilmiyorsun, mesleğimi küçümsemek istiyorsun. Bunun politika yapımcıların bizi küçümsemesiyle en başta başladığını ve halkın da onlardan destek olarak bunu sürdürdüğünü düşünüyorum.		
K21	Öğretmene değer verilmezse bir şekilde medyadan öğrenci de bunu görebiliyor...öğretmenlere tavrı tabii ki değişebiliyor. Bu zor duruma koyuyor, disiplin sorunları oluşabiliyor		
K22	Mutsuz eden şey mesleğin gitgide itibarsızlaşması. Eskiden mesela öğretmen deyince herkes büyük saygı gösterirken, şimdi öğretmene kız verilir mi noktasına bile geliniyor. Öğretmene çok önem veriliyormuş gibi yapıp, daha çok öğretmenin itibarsızlaşmasını görüyorum ben...Öğretmenlerin sınıflandırılması da bence hani öğretmeni üzen bir şey itibar açısından. Öğretmenlerin ünvanlaştırılması, kendi arasına kategorilendirilmeleri de bayağı bir olumsuz.		
K23	Devletimizin öğretmene değer vermediği gözüküyor. Yani bir öğrenci bile bizi öğretmen gibi görmüyor, veli de görmüyor.		
K3	Veliler en ufak şeyde şikâyet etmeye meyilliler. Sürekli olarak işte CİMER'dir, il milli eğitimidir vesaire. Notlar konusunda da öğretmenler üzerine baskı kurma çabası içerisinde oldukları söylenebilir. Çünkü herkes artık çocuğum çok iyi olsun, notları çok yüksek olsun düşüncesinde, bunun sonucunda da tabii ki öğretmen olumsuz yönde etkilenebiliyor...Yani sizin hakkınızda bir şikâyet geldiğinde tabii doğal olarak üzülmüyorsunuz ve kafanızı sürekli olarak oraya takılıyor, sonucunda da performansınız etkilenebilir.	Veli şikâyetleri ve müdahalelerinin neden olduğu itibar kaybını yansıtıcı anlatımlar	11

(Devam ediyor)

Tablo 10 (Devam)

İtibar Kaybını Yansıtıcı Anlatımlar

Katılımcılar	İtibar kaybını yansıtıcı anlatımlar	İtibar kaybının nedenleri	f
K6	Veliler, çocuğun hangi öğrenciyle oturacağından, öğretmenin dersi nasıl anlattığına kadar her şeye müdahil olmak istiyorlar... Bence Milli Eğitim Bakanlığının politikalarından ve öğretmenlerin böyle giderek sahipsiz ve değersiz gibi olmasından veliler bu hakkı buluyor...Velilerin CİMER tarzı şikâyet hatlarından güç bulduğunu düşünüyorum.		
K7	Bizim işimiz konusunda bilgili olmayan kişilerin bizim işimiz konusunda bilirkişi olması bir engel. Örneğin, veli bana devamlı neden oyun oynattığını soruyor; çocukların mutlu olacağı aktiviteleri yapıyoruz ama bunu bir ve ciddiyetsizlikle suçlayabiliyor. Zaten idare ve CİMER gibi kanallar çok açık olduğu için her türlü şikâyete, haksızlığa maruz kalıyoruz. Bunlarla savaşmak çok güç oluyor...Biz sürekli kendimizi kanıtlamaya çalışıyoruz ve bu çok acı bir şey.		
K8	Veliyle diyalog iyi olmazsa iş kötüye doğru gitmeye başladı şu anda		
K10	Veliler bu gücü toplumda öğretmenin küçültülmesinden buluyorlar. ‘Öğrenci, veli her zaman haklıdır’ durumundan buluyorlar maalesef.	Veli şikâyetleri ve müdahalelerinin neden olduğu itibar kaybını yansıtıcı anlatımlar	11
K11	Velinin çok rahat bir şekilde öğretmene konuşabilmesi ya da farklı şekilde şiddet olaylarının olması; bunlar hoşlanmadığımız izlediğimizde hani üzüldüğümüz şeyler.		
K12	Artık çok sıradan bir şekilde başka bir anne baba başka bir çocuğu eleştirip onun davranışlarını ya da neler yapmamız gerektiği gibi konularda bize bir şeyler söylüyorlar; şöyle yapın, hocam böyle yapın gibi. Bize mesleğimizi öğretme gibi mesleğimizi de müdahale ediyorlar gibi söyleyebilirim		
K15	CİMER, şikâyet, falandır, filandır çok. Çoğu öğretmen mesleğe küsüyor...Veli okulun bahçesinden girdi, öğretmenlik bitti. Eskiden veli öğretmeni işine karışmazdı, şimdi her şeye karışıyorlar. Neden çok ödev veriyorsun? Çocuğa bağırıyorsun, çocuğun psikolojisi bozulmuştur, yani neler var neler...		
K17	Gelişen teknolojiyle beraber öğretmenin veli tarafından çok fazla ulaşılabilir hale gelmesi ya da şikâyet mekanizmasında tamamen bir mesaj yoluyla bunu yapabiliyor olmaları sıkıntı yaratıyor.		
K19	Veliden de saygı görmüyorsunuz, seni CİMER’e şikâyet ederim, görürsün modunda dolanıyorlar.		
K22	Şikâyet hatları var. Hatta CİMER’e şikâyet edilen öğretmenlerin çoğu belki de ideal öğretmenlerdir.		
Toplam			42

Tablo 10’da görüldüğü gibi; görüşülen 24 öğretmenden 13’ü, düşük ücretin neden olduğu itibar kaybına ilişkin, dördü öğretmenliğin kolay bir meslek olarak algılanmasının neden olduğu itibar kaybına ilişkin, 14’ü devletin ve toplumun öğretmene ilişkin bakış açısının neden olduğu itibar kaybına ilişkin, 11’i ise veli şikâyetleri ve müdahalelerinin neden olduğu itibar kaybına ilişkin toplam 42 anlatımda bulunmuşlardır.

Anlatımlara bakılacak olursa; öğretmenlerden 13’ü; “*ülkemizde maaş politikası eğitime göre şekillenmiş değil...Yıllarca okuyoruz sonucunda aldığımız ücret bu; yapılan*

iş i karşılamıyor diye düşünüyorum”, “öğretmenler düşük ve alt düzey gelir grubuna indiler, neredeyse okulda çalışan bir hizmetli, bir öğretmen kadar ücret alabiliyor; ücretler belirlenirken eğitim düzeyi yaptığı, profesyonellik bunlara da bakılmalı”, “bir okuldaki memurla, hizmetliyle öğretmen aynı maaşı alıyorsa bu iş te bir anormallik var gerçekten. Kafası rahat değil öğretmenin maddi olarak, nasıl iş e odaklansın?”, “zahmetli de bir iş i yaptığımıza göre, bunun maddi bir karş ılığ ının da olması gerektiğ ini düş ünenerdenim” şeklindeki ifadelerle aldıkları maaş ın; gördükleri eğ itimin ve gösterdikleri emeğ in karş ılığ ı olmadığını, düşük ücret karş ılığ ında çalış tıklarını, bunun mesleğ in itibar kaybına uğ radığ ını gösteren bir iş aret olduğ unu ileri sürmüş lerdir.

Öğretmenlerden dördü, “herkesin öğretmen olabileceğ ini düş ünmesi çok komik, ki bu, mümkün değil... Çok büyük bir küstahlık ve bu sayının çok yüksek olması gerçekten bazen yorucu”, “herkes öğretmen oluyor...eğ itim fakültelerinin dışında diğ er fakültelerden mezun olanlar artık formasyon alıyorlar bir şekilde...hiç çocuk görmemiş hayatında ama çocuk geliş imi öğretmeni oluyor; böyle öğretmenler de olunca tabi ki belki insanlar bunlarla karşılaş ınca mesleğ imizin itibarı düş üyor”, “öğretmenlik vasfı olmayan çok öğretmen var; öğretmenlikte bence eleme olmalı, önüne gelen öğretmen olmamalı...” şeklindeki ifadelerle öğretmenliğ in herkesin kolaylıkla olabileceğ i bir meslek haline getirildiğ ini ve kolay yapılan bir meslek olarak algılanmasından rahatsızlık duyduklarını, bu algı nedeniyle mesleğ in itibarsızlaşt ığ ını, değ ersizleşt iğ ini vurgulamış lardır.

Öğretmenlerden 14’ü, “öğretmenliğ in eski saygınlığ ını yitirmesi, öğretmenlerin hak ettiğ i değ eri görmemesi en önemli sorun”, “toplumun öğretmenliğ e ve okula bakış aç ısındaki düş üş mutsuzluk verici...öğretmenin yaptırım gücünün eskisi kadar olmadığını düşünüyorum”, “öğretmenin eski konumu ve pozisyonu zamanla bir şekilde azaltıldı; eskiden eti senin kemiğ i benim anlayış ı varken bu anlayış ın artık ‘benim çocuğ um’ noktasına geldi”, “öğretmenin itibar kayb ı oldu...bence iktidarın eğ itim politikalarından kaynaklanıyor...” gibi ifadelerle devletin ve toplumun gözünde öğretmenlik mesleğ inin saygınlığ ını yitirdiğ ini, bu bakımdan da öğretmenliğ in gözde meslekler arasındaki yerini kaybettiğ ini, mesleğ in zamanla itibarsızlaşt ığ ını ifade etmiş lerdir.

Öğretmenlerden 11’i, “Veliler en ufak ş eyde ş ikayet etmeye meyilliler. Sürekli olarak iş te CİMER'dir, il milli eğ itimdir vesaire... Yani sizin hakkınızda bir ş ikayet geldiğ inde tabii doğ al olarak üzüliyorsunuz ve kafanız sürekli olarak oraya takılıyor, sonucunda da performansınız etkileniyor”, “Veliler...çocuğ un hangi öğrenc iyle oturacağ ından, öğretmenin dersi nasıl anlattığ ına kadar her ş eye müdahil olmak

istiyorlar...”, “CİMER, şikayettir, falandır, fılandır çok. Çoğu öğretmen mesleğe küsüyor... Veli okulun bahçesinden girdi, öğretmenlik bitti. Eskiden veli öğretmenin işine karışmazdı, şimdi her şeye karışıyorlar”, “Veliden de saygı görmüyorsunuz, seni CİMER’e şikayet ederim, görürsün modunda dolanıyorlar” şeklindeki ifadelerle velilerin öğretmenlik alanlarına müdahale ettiklerini ve kolaylıkla şikayet kanallarına başvurabildiklerini belirtmişler; bunun mesleğin itibar kaybına uğraması ya da uğratılmasının bir sonucu olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Tüm bu alıntılardan da anlaşıldığı üzere, öğretmenliğin değersizleştirilmesi, öğretmenlik mesleğinin tanınırlığının, saygınlığının ve toplumsal takdirinin azalması anlamına gelmektedir. Öğretmenler, düşük ücret karşılığında çalıştıklarına, öğretmenliğin herkesin kolaylıkla olabileceği bir meslek haline getirilmesine ve kolaylıkla yapılacak bir meslek olarak düşünülmesine, devletin ve toplumun gözünde mesleğin saygınlığını yitirmesine, takdir ve değer görmediklerine, velilerin öğretmenin işine karışacak hakkı kendilerinde görmesine ve kolaylıkla şikâyet kanallarına başvurmasına ilişkin görüşler ortaya koymuşlar ve bu sebeplerle mesleğin itibarsızlaştığını, değersizleştiğini vurgulamışlar. Buna bağlı olarak da motivasyonlarını kaybettiklerini, performanslarının düştüğünü, mutsuzlaştıklarını ifade etmişlerdir.

Bu durum, Braverman’ın (2008) ifadesiyle yapılan işin, gösterilen emeğin devalüasyonla (değer kaybı ile) karşı karşıya kalması olarak değerlendirilebilir. Braverman’e (2008) göre bunun sebebi; kapitalizmin verimliliği artırmak için uzmanlaşmayı ve işbölümünü teşvik etmesi, görevi yerine getirirken ihtiyaç duyulan beceri gereksinimi azaltmasıdır. Kapitalist ekonomik sistemleri benimsemiş devletlerin eğitim politikalarının da bu ekonomik sisteme göre belirlendiği bilinmektedir. Bu bağlamda, Türkiye’nin eğitim politikaları doğrultusunda, düşünce ve uygulamanın birbirinden ayrılması, öğretim programı, ders kitapları, ölçme araç ve gereçleri gibi unsurların Milli Eğitim Bakanlığı tarafından detaylı olarak hazırlanması, öğretmenlerden sadece uygulayıcı olmalarının ve standart, rutin görevleri yerine getirmelerinin istenmesi; bir yandan öğretmenleri denetim altında tutmayı sağlarken, diğer yandan da öğretmenlik mesleğinin çok fazla beceriye ihtiyaç olmadan yürütülebileceğinin düşünüldüğünü göstermektedir.

Dolayısıyla, öğretmenlerin emeğinin devalüasyonla karşı karşıya kalmasının, yaptıkları işe karşılık düşük ücret almalarının sebebi, mesleğin çok fazla beceriye ihtiyaç duyulmadan gerçekleştirilebileceği inancından kaynaklanıyor gibi görünmektedir. Nitekim Gür’ün (2006) de belirttiği gibi, eğitim, deneyimsiz bir öğretmenin bile rahatlıkla

takip edebileceği, çok fazla beceri kullanmasını gerektirmeyen bir dizi eğitim süreci ve materyalin geliştirilmesi olarak görülmektedir

Yine, Türkiye’de formasyon eğitimi alabilmenin kolaylaştırılmasının sebebinin, devletin öğretmenliği çok beceri gerektirmeyen, gerekli talimatları takip ederek herkesin yapabileceği bir meslek olarak görmesinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Bu durumla paralel olarak da toplumun öğretmenlik mesleğine verdiği değerin düştüğü, genel olarak öğretmene saygının azaldığını ve velilerin öğretmenlere karşı tutumlarında değişiklik olduğu ve velilerin öğretmenler üzerinde bir baskı unsuru haline geldiği düşünülebilmektedir. Day’ın (2000) de belirttiği gibi, öğretmenlerin belirsizliklerle dolu bir dünyada yaşadıkları ve velilerin öğretmenlik mesleğinin tanımı olan saygı ve güven gibi bazı değerleri ciddi biçimde sorguladıkları anlaşılmaktadır.

Buna ek olarak, öğretmenliğin bir dönüşüm yaşadığını ve çeşitli sebeplerle mesleğin saygınlığını yitirdiğini belirten öğretmenlerin motivasyon kaybıyla karşı karşıya kaldıkları, mesleğine küstükleri, öğretmenliğe olan ilgilerinin azaldığı, mesleğin geleceğine ilişkin endişe duydukları görülmüştür. Bu bulgu, özellikle gelişmekte olan ülkelerde öğretmenlerin motivasyonlarının azaldığını gösteren araştırmaların bulgularıyla da tutarlıdır (Voluntary Service Overseas [VSO], 2002). Benzer şekilde, Türkiye’de yapılan çalışmalar da öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin prestiji konusunda karamsar olduklarını ve bu karamsarlığın zamanla arttığını ortaya çıkarmıştır (Eğitim Bir-Sen, 2008).

Öyleyse, öğretmenlik mesleğinin düşük vasıflı ve önemsiz bir meslek olduğu algısı güçlendikçe öğretmenlerin vasıfsızlaştıkları duygusu artabilmektedir. Öğretmenler mesleki değerlendirme ve uzmanlıklarını kullanma fırsatlarından mahrum bırakıldıklarında ilgileri dağılabilmekte ve moralleri bozulabilmektedir. Bu da, öğretmenlik mesleğinin önemsiz ve basit bir iş olduğuna ilişkin olumsuz algıları güçlendirerek öğretmenliğin değersizleştirildiği düşüncesini doğurabilmektedir. Öğretmenler mesleklerini yeterince değer verilmeyen ve desteklenmeyen bir meslek olarak algıladıklarında, kendilerini güçsüz hissedebilirler ve yenilikçi veya öğrenci merkezli öğretim uygulamalarına katılma konusunda daha az motive olabilmekte, bu da vasıfsızlaşmaya katkıda bulunabilmektedir.

Öğretmenlerin anlatımlarından vasıfsızlaşmaya ilişkin olarak çıkarılan tüm tema, alt tema ve kodlar Tablo 11’de özetlenmiştir.

Tablo 11

Öğretmenlerin Vasıfsızlaşma Belirtileri

Tema	Alt Tema	Kod	Katılımcı	f
Vasıfsızlaşma	Denetim kaybı	Öğretim programından kaynaklanan nedenler	K1,K3,K10,K12, K16, K20,K22	7
		Ders kitaplarından kaynaklanan sebepler	K5, K16, K22, K24	4
		Uygulama sınırlamalarından kaynaklanan sebepler	K6,K7,K14,K22,K24	5
	Artan iş yükü	Öğretmenlik görevlerinin çeşitlenmesinden kaynaklanan sebepler	K5,K6, K16, K22	4
		Rekabetten kaynaklanan sebepler	K18,K22	2
		Fiziki imkânların yetersizliğinden kaynaklanan sebepler	K2, K3, K4, K7, K8, K9, K13, K23	8
	İtibar kaybı	Düşük ücretten kaynaklanan sebepler	K1,K2,K3,K4,K5,K6, K8,K9,K12,K13,K15, K19,K22	13
		Öğretmenliğin kolay bir meslek olarak algılanmasından kaynaklanan sebepler	K5,K12,K14, K15	4
		Devletin ve toplumun öğretmene ilişkin bakış açısından kaynaklanan sebepler	K1,K2,K5,K6,K8,K10, K11,K12,K15,K17,K19, K21,K22,K23	14
		Veli şikâyetleri ve müdahalelerinden kaynaklanan sebepler	K3,K6,K7,K8,K10,K11, K12,K15,K17,K19,K22,	11
	Toplam			72

Tablo 11’de görüldüğü gibi, vasıfsızlaşma temasının altında *denetim kaybı*, *artan iş yükü* ve *itibar kaybı* olarak üç alt tema yer almaktadır. Her bir alt temanın kodlarına bakılacak olursa; denetim kaybı temasının altında *öğretim programından kaynaklanan sebepler*, *ders kitaplarından kaynaklanan sebepler* ve *uygulama sınırlamalarından kaynaklanan sebepler* olmak üzere üç kod bulunmaktadır. Artan iş yükü alt temasının altında ise *öğretmenlik görevlerinin çeşitlenmesinden kaynaklanan sebepler*, *rekabetten kaynaklanan sebepler* ve *fiziki imkânların yetersizliğinden kaynaklanan sebepler* şeklinde üç kod yer almaktadır. Son olarak itibar kaybı alt temasında *düşük ücretten kaynaklanan sebepler*, *öğretmenliğin kolay bir meslek olarak algılanmasından kaynaklanan sebepler*, *devletin ve toplumun öğretmenliğe ilişkin bakış açısından kaynaklanan sebepler*, *veli şikâyetleri ve müdahalelerinden kaynaklanan sebepler* şeklinde dört adet kod yer almaktadır.

Dolayısıyla, Apple’ın (1988) vasıfsızlaşma teziyle tutarlı olarak, öğretmenlerin denetim kaybı, artan iş yükü ve itibar kaybı sebebiyle vasıfsızlaşma ile karşı karşıya kaldıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, öğretim programı hazırlama, ders planı yazma, materyal hazırlama gibi bazı becerilerden yoksun bırakılmıştır. Öğretmenler, öğretim programını, ders kitaplarını, uygulama alanlarının daraltılmasını mesleklerine müdahale olarak görmüşler, mesleki özerkliklerinin sınırlandırıldığını ifade etmişlerdir.

Ayrıca, öğretmenlik görevlerinin artırılması, okullar arası rekabet ve fizik imkânsızlar yüzünden öğretmenliği gerçekleştirmenin daha da güçleştiğini, iş yüklerinin günden güne arttığını belirtmişlerdir. Son olarak, düşük ücret, öğretmenliğin herkesin olabileceği bir mesleğe dönüştürülmesi, devletin ve toplumun öğretmenliğe bakış açısı, velilerin şikâyetleri ve müdahaleleri gibi sebepler yüzünden öğretmenliğin mesleki itibarını yitirdiğini, bu durumun mesleklerine olan ilgilerini azalttığını, motivasyonlarını düşürdüğünü vurgulamışlardır.

Kısacası, öğretmenlerin verdiği yanıtlar çözümlediğinde, öğretmenlerdeki vasıfsızlaşmanın, mesleği üzerinde denetim kaybı yaşaması, artan iş yükleri ve mesleğin itibar kaybına uğraması sebebiyle ortaya çıktığı bulunmuştur. Çalışanların görevlerinin rutin ve standart bir şekilde tanımlandığı, onların, planlama ve uygulama birbirinden ayrıldığı için işin tüm yönlerini öğrenme fırsatı bulamadığı, emeği üzerindeki otoritesini kaybettiği ve yaratıcı güçlerini kullanamadığı bir süreç olan vasıfsızlaşmanın, yabancılaşmanın bir boyutu olduğu bilinmektedir (Braverman, 2008). Bu bağlamda, vasıfsızlaşan öğretmenlerin mesleklerine yabancılaştığı da söylenebilir.

Öğretmenlerin benimsedikleri bireysel eğitim felsefeleri ile onların yabancılaşmanın bir boyutu olarak vasıfsızlaşmasına ilişkin bulgular birlikte değerlendirildiğinde ise aşağıdaki çıkarımlara ulaşılmıştır:

- Bu çalışma kapsamında, öğretmenler, standartlaştırılmış öğretim programının sınırlayıcı olduğunu, esneklik tanımadığını, ders kitaplarını seçemediklerini, sınıfa kaynak kitap getiremediklerini, kendilerinden belirli öğretim stratejileri ve değerlendirme yöntemleri kullanmalarının beklendiğini, yapacaklarının ve söyleceklerinin kısıtlı olduğunu, genel olarak özgürlük alanlarının dar olduğunu belirterek meslekleri üzerindeki denetimi, kontrolü kaybettiklerini vurgulamışlardır. Bu durum, bu çalışmada öğretmenlerin en çok pragmatist felsefeyi benimsedikleri bulgusu da dikkate alındığında, öğretmenleri mekanik bir uygulayıcılığa indirgeyerek onların deneyimsel bir öğrenme sürecini yaratmakta zorlanmalarına, katı öğretim programları standartları altında yaratıcı ve esnek bir öğretim yapma, derslerine bireysel dokunuşlar yapma ve kendi eğitim felsefelerini uygulama imkânı bulamamalarına yol açmış görünmektedir. Ayrıca, her ne kadar bu araştırmada Talim Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan öğretim programlarının dayandığı felsefelerden birinin pragmatizm olduğu saptansa da, öte yandan ülkemizdeki test temelli yaklaşımların veya daha çok akademik başarıya odaklanan sistemlerin de var olmaya devam etmesi, öğretmenleri pasif bilgi aktarıcılarına dönüştürerek onların yaratıcı,

eleştirel düşünme becerileri ile öğrencilerin bireysel ilgi ve ihtiyaçlarına göre ders tasarlama becerilerini zayıflatmış olabilir. Tüm bunların sonucunda öğretmenler, öğretim programını ve resmi hedefleri yerine getirme baskısı altında, kendi eğitim felsefelerini uygulamaya vakit bulamadan yüzeysel bir öğretime yönelmiş olabilirler. Bu, zamanla öğretmenlerin kendi eğitim felsefelerini sorgulamalarına veya bu felsefeleri uygulayamaz hale gelmelerine yol açmış görünmektedir. Bu durum öğretmenlerin vasıfsızlaşma durumlarına katkıda bulunmuş görünmektedir.

- Öğretmenler, bürokratik işler, standart testlerin hazırlanması, raporlama, TÜBİTAK, E-Twinning, Teknofest tarzı projeler, okullar arası rekabet, okulların fiziksel imkânsızlıkları sebepleriyle ortaya çıkan artan iş yüklerinden söz etmişlerdir; bu durum öğretmenlerin kendi eğitim felsefelerini yansıtacak etkili öğretim uygulamalarını geliştirme ve uygulamada yeterli enerjiyi bulamamalarına, uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren görevlerle meşgul olma becerilerinin sınırlandırılmasına, öğretimde standartlaştırılmış veya kalıplaşmış yaklaşımlara başvurmak zorunda kalmalarına yol açmış görünmektedir. Bu durum öğretmenlerin vasıfsızlaşma durumlarına katkıda bulunmuş görünmektedir.
- Öğretmenler, emeklerinin karşılığı olarak yeterli maaş almamaları, öğretmenliğin kolay bir meslek olarak algılanması, devletin ve toplumun gözünde de mesleğin saygınlığını yitirmesi, velilerin öğretmenin işine karışacak hakkı kendilerinde görmesi ve kolaylıkla şikâyet kanallarına başvurmaları sebepleriyle mesleğin itibar kaybına uğradığını vurgulamışlardır. Buna bağlı olarak motivasyonlarını kaybettiklerini, performanslarının düştüğünü, mutsuzlaştıklarını, tatminsiz, güçsüz hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum, onların kendi eğitim felsefelerine olan bağlılıklarını zayıflatmış ve kendi eğitim felsefelerini uygulama konusunda daha az istekli olmalarına yol açmış, dolayısıyla vasıfsızlaşma durumlarına katkıda bulunmuş görünmektedir.

BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın genel amacı, Türkiye’de öğretmenlerin bireysel eğitim felsefelerinin oluşumunu etkileme potansiyeli bulunan Milli Eğitim Temel Kanunu’nun, YÖK’ün ve MEB’in resmi belgelerinin, öğretmenlik rollerini hangi felsefi anlayışa/ anlayışlarına göre yönlendirme potansiyeline sahip olduğunu, bunların eğitim felsefeleri arasında tutarlık bulunup bulunmadığını, öğretmenlerin bireysel eğitim felsefelerinin olup olmadığını ve bu bireysel eğitim felsefelerinin yabancılaşmanın bir boyutu olarak vasıfsızlaşma ile bağlantılı olup olmadığını saptamaktır.

Nitel bir araştırma olarak tasarlanan bu çalışmanın birbirini bütünleyen üç boyutu bulunmaktadır. Birinci ve ikinci boyut için belgesel tarama, üçüncü boyut için yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. İlk boyutta, felsefelerin (idealizm, realizm, pragmatizm, natüralizm, Marksizm, varoluşçuluk, neoliberalizm ve muhafazakârlık) ilkeler ve öğretmen rolleri bakımından çözümlemesini yapmak için literatür taraması yapılmıştır. Bu çeşitli felsefi akımların eğitime yönelik yaklaşımları betimsel analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiş, bunun sonucunda ilkeler ve öğretmen rolleri çıkarılmıştır. İkinci boyutta, bu ilkeler ve öğretmen rolleri bir ölçüt olarak alınarak Milli Eğitim Temel Kanunu, Yükseköğretim Kurulunun (YÖK) ve Milli Eğitim Bakanlığının resmi belgeleri, öğretmenleri hangi felsefi anlayışa göre yönlendirme potansiyeli taşıdığını ve bunlar arasında tutarlık bulunup bulunmadığını saptamak için çözümlenmiştir. Araştırmanın üçüncü boyutunda, öğretmenlerin eğitim felsefelerinin ne olduğunu, öğretmenlik rollerini yönlendirme potansiyeli bulunan belgelerdeki felsefelerle örtüşüp örtüşmediğini ve öğretmenlerin bireysel eğitim felsefelerinin yabancılaşmanın bir boyutu olarak vasıfsızlaşma ile bağlantılı olup olmadığını saptamak için 24 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler, hem betimsel analiz hem içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir.

Sonuçlar

- Bu doktora tez çalışmasının ilk boyutunda, eğitim ilkeleri ve öğretmen rolleri açısından çözümlemesi yapılan felsefi düşünceler idealizm, realizm, pragmatizm,

natüralizm, varoluşçuluk, Marksizm, neoliberalizm ve muhafazakârlıktır. Bu düşünceleri temsil eden ve eğitime ilişkin fikirler ortaya koymuş önemli isimlerin temel eserleri incelenerek, bu eserlerden her bir felsefenin eğitime ilişkin ilkeleri ve öğretmen rolleri çıkarılmıştır. Bu çözümleme sonucunda ulaşılan tüm ilke ve roller aşağıda sunulmaktadır:

İdealizm

Platon'un görüşlerine dayanarak idealist eğitimi ayırt eden ilkelerin ve öğretmen rollerinin şunlar olabileceği sonucuna varılmıştır:

- *İlke 1: Eğitim, insan zihninde önceden var olan bilgiyi açığa çıkarmalıdır.
- *Öğretmen Rolü 1: Öğretmen, öğrencilere bilgiyi öğretmek değil, onların zihninde var olan bilgiyi keşfetmesini sağlayan birisi olmalı; bunun için sokratik tartışma yöntemini kullanabilmelidir.
- *İlke 2: Eğitim, insan doğasına (yeteneklerine, ilgilerine) uygun olarak tasarlanmalıdır.
- *Öğretmen Rolü 2: Öğretmenler öğrencilerin doğuştan getirdiği kabiliyetlerini fark edebilmeli, onlara yeteneklerini gözeterek eğitim vermelidir.
- *İlke 3: Devletin varlığı belirli erdemlere (bilgelik, ölçülülük, yiğitlik, doğruluk) sahip bireylerin yetiştirilmesine bağlıdır.
- *Öğretmen Rolü 3: Öğretmen devletin varlığını sürdürmesi için kabul edilen erdemler doğrultusunda devletin ihtiyaç duyduğu insanlar yetiştirmelidir.
- *İlke 4: Eğitim sürecinde kötü (olumsuz) sayılan örneklerle yer verilmemelidir.
- * Öğretmen Rolü 4: Öğretmenler derslerinde bireylerde geliştirilmek istenen niteliğe uygun olumlu örnekleri ders malzemesi olarak kullanmalıdır.

Kant'ın görüşlerine dayanarak idealist eğitimi ayırt eden ilkelerin ve öğretmen rollerinin şunlar olabileceği sonucuna varılmıştır:

- *İlke 1: Eğitim, bireye, doğruluğunu otonom (özerk) bir varlık olarak kavradığı ve aklıyla ulaştığı evrensel yasaya uymasını öğretmelidir.
- *Öğretmen Rolü 1: Öğretmen öğrenciye kendi aklıyla ulaştığı evrensel ahlak yasasına göre, bir başka deyişle ödev ahlakına sahip birey olarak davranmayı öğretmelidir.
- *Öğretmen Rolü 2: Öğretmen öğrencinin evrensel ahlak yasasına ulaşabilmesi için sokratik tartışma yöntemini kullanabilmelidir.

Realizm

Aristoteles'in görüşlerine dayanarak realist eğitimi ayırt eden ilkelerin ve öğretmen rollerinin şunlar olabileceği sonucuna varılmıştır:

*İlke 1: Eğitim kişinin hem entelektüel hem de ahlaki yönlerini geliştirmelidir.

*Öğretmen Rolü 1: Öğretmenin ahlaki (karakter) erdemler açısından rolü davranış ve alışkanlıklarıyla öğrencilere rol model olmak, bir başka deyişle iyi örnek olmaktır.

*Öğretmen Rolü 2: Öğretmenin entelektüel erdemler açısından rolü öğrettiği akademik disiplin alanlarına hâkim olmak, bir başka deyişle entelektüel yanını geliştirmiş olmaktır.

*İlke 2: İyi yurttaş anayasayı bilen ve anayasaya uyan yurttaşdır.

*Öğretmen Rolü 3: Öğretmen toplumsal düzenin koruyucusu ve sürdürücüsü olma rolünü yerine getirmeli, devletin anayasasını benimsemiş öğrenciler yetiştirmelidir.

*İlke 3: Eğitim, entelektüel konu alanlarını (gramer, retorik, diyalektik, aritmetik, geometri, müzik, astronomi) kendileri değerli olduğu için öğretmelidir.

*Öğretmen Rolü 4: Öğretmen gramer, retorik, diyalektik, aritmetik, geometri, müzik, astronomi gibi liberal sanatlarda kendini geliştirmeli, bunları öğrencilerine aktarmalı, onların özgürleşmesine katkıda bulunmalıdır.

Pragmatizm

Dewey'nin görüşlerine dayanarak pragmatist eğitimi ayırt eden ilkelerin ve öğretmen rollerinin şunlar olabileceği sonucuna varılmıştır:

*İlke 1: Eğitim, deneyime dayanan bir gelişme sürecidir.

*Öğretmen Rolü 1: Öğretmen, öğretme faaliyet ve projelerini öğrencilerin mevcut deneyimlerine, ilgilerine, yeteneklerine ve kapasitesine göre oluşturmalıdır.

*İlke 2: Eğitim, hayat sorunlarını çözmede yararlı olanı öğretmelidir.

*Öğretmen Rolü 2: Öğretmen, öğrenenin gündelik hayattaki ihtiyaçlarıyla ilgili problemleri çözme deneyimi kazanmasına yönelik etkinlikler ve projeler yaptırmalıdır.

*Öğretmen Rolü 3: Öğretmen, öğrenme durumlarını bilimsel problem çözme yöntemini kullanarak yürütmelidir.

*İlke 3: Eğitim, demokratik toplumun devamlılığını sağlamak için kültürel mirasın değerli unsurlarını öğretmelidir.

*Öğretmen Rolü 4: Öğretmen, öğrencilerin kültürel mirasın değerli unsurlarını anlamalarını ve demokratik hayata etkin bir şekilde katılmalarını sağlamalıdır.

*Öğretmen Rolü 5: Öğretmen, demokratik bir sınıf ortamı oluşturmalıdır.

Natüralizm

Rousseau'nun görüşlerine dayanarak natüralist eğitimi ayırt eden ilkelerin ve öğretmen rollerinin şunlar olabileceği sonucuna varılmıştır:

*İlke 1: Eğitim, insanı yozlaşmış toplumun etkilerden korumalıdır.

*Öğretmen Rolü 1: Öğretmen, eğitimin ilk aşamasında çocuğun doğuştan getirdiği iyiliğini koruyacak şekilde onun çevresini düzenlemeli, onu yozlaşmış toplumun kültürel etkilerinden uzak tutmalıdır.

*İlke 2: Eğitimde insanın doğal gelişim aşamaları dikkate alınmalıdır.

*Öğretmen Rolü 2: Öğretmen, öncelikle çocuğu doğayla etkileşime sokarak onun doğal yeteneklerini geliştirmelidir.

*Öğretmen Rolü 3: Öğretmen, çocuk iyiyi ve kötüyü ayırt edebildiği yaşa geldiğinde (12 yaş) ona gerekli olduğu ölçüde toplumun kültürünü öğretmelidir.

*İlke 3: Çocuk, deneyim yoluyla öğrenmelidir.

*Öğretmen Rolü 4: Öğretmen, çocuğun deneyimlerinden öğrenmesine imkân verecek öğrenme durumları oluşturmali, onun hata yapmasına ve hatalarından öğrenmesine izin vermelidir.

*İlke 4: Eğitim, çocuğun ihtiyaçlarını gidermede yararlı olanı öğretmelidir.

*Öğretmen Rolü 5: Öğretmen, bilginin gerçek hayatla bağını kurmalı, çocuğun bilginin gerçek hayatta neye yarayacağını fark etmesini sağlamalıdır.

Varoluşçuluk

Alanyazına dayanarak varoluşçu eğitimi ayırt eden ilkelerin ve öğretmen rollerinin şunlar olabileceği sonucuna varılmıştır:

*İlke 1: Eğitim, kişinin seçme özgürlüğünü kullanma ve seçimlerinin sorumluluğunu üstlenme yeteneğini geliştirme sürecidir.

*Öğretmen Rolü 1: Öğretmen, bilgi ve toplumsal değerler aktarmamalı, kurallar ve yasaklar koymamalı; öğrencinin dilediği konu alanlarını özgürce seçebildiği öğretim programı seçenekleri hazırlamalı ve sunmalıdır.

*İlke 2: Varoluşçu eğitimde Sokratik tartışma yöntemi en uygun yöntemdir.

*Öğretmen Rolü 2: Öğretmen, hayatın anlamına ilişkin öğrencileri düşünmeye, sorgulamaya, diyaloga girmeye, kendi doğrularını ve değerlerini oluşturmaya teşvik etmek için sokratik yöntemi kullanmalıdır.

Marksizm

Alanyazına dayanarak Marksist eğitimi ayırt eden ilkelerin ve öğretmen rollerinin şunlar olabileceği sonucuna varılmıştır:

* İlke 1: Eğitim; insanın zihinsel, bedensel ve üretimsel yeteneklerini geliştirme sürecidir.

*Öğretmen Rolü 1: Öğretmen, öğrencilerin kuramsal bilgiler öğrenmesiyle yetinmemeli, bunları üretimde kullanabilme becerisi de kazandırabilmelidir.

*İlke 2: Eğitimin amacı; kapitalist düzeni değiştirecek özneyi yetiştirmektir.

*Öğretmen Rolü 2: Öğretmen, öğrenmeyi (kapitalist) toplumu dönüştürmek için kullanmalıdır.

*Öğretmen Rolü 3: Öğretmen, öğrencilerin eleştirel bilinç kazanmalarını ve toplumu dönüştürmek üzere harekete geçmelerini sağlamak için diyalojik yöntem kullanmalıdır.

Neoliberalizm

Alanyazına dayanarak neoliberalizmin eğitim anlayışını ayırt eden ilkelerin ve öğretmen rollerinin şunlar olabileceği sonucuna varılmıştır:

*İlke 1: Eğitim özelleştirilmelidir.

*Öğretmen Rolü 1: Öğretmen özel sektör eliyle sunulan ve fakat devlet tarafından finanse edilen fırsat ve imkânları öğrencilerin fark etmesini ve kendisine en uygununu seçmesini kolaylaştırmalıdır.

*Öğretmen Rolü 2: Öğretmen veli ve öğrencilerin memnuniyet duygusunu artırmaya önem vermeli ve özen göstermelidir.

*İlke 2: Eğitim piyasanın ihtiyaçlarını karşılamalıdır.

* Öğretmen Rolü 3: Öğretmen, ekonomik fayda sağlayan, piyasanın ihtiyaçlarını ve beklentilerini karşılayan bireyler yetiştirmelidir.

*İlke 3: Eğitim standartlaştırılmalıdır.

*Öğretmen Rolü 4: Öğretmen öğrencileri standardize edilmiş merkezi sınavlarda başarılı olacak biçimde hazırlamalıdır.

Muhafazakârlık

Louis de Bonald'ın görüşlerine dayanarak muhafazakârlık düşüncesinin eğitim anlayışını ayırt eden ilkelerin ve öğretmen rollerinin şunlar olabileceği sonucuna varılmıştır:

*İlke 1: Dini ve dine dayalı ahlaki eğitim esastır.

*Öğretmen Rolü 1: Öğretmen, öğrencilerini dini bilgiye ve dine dayalı ahlaki anlayışa uygun olarak yetiştirmelidir.

*İlke 2: Eğitim, seçkinlerin yetiştirilmesini hedefler.

*Öğretmen Rolü 2: Öğretmen, öğrencileri seçkin olma durumlarını koruyacak şekilde yetiştirmelidir.

*İlke 3: Eğitim, cinsiyete özgü olmalıdır.

*Öğretmen Rolü 3: Öğretmen, kız ve erkek çocuklarını cinsiyetlerine uygun toplumsal rollere hazırlamalıdır.

- Eğitimle ilgilenen felsefelerin incelemelerinden elde edilen ilkeler ve öğretmen rolleri bir ölçüt olarak alınarak, ilk olarak Millî Eğitim Temel Kanunu çözümlenmiştir. Bu çözümlemenin sonucunda, Kanun'un realizm ve pragmatizm düşünceleri temel alınarak oluşturulduğu kanaatine varılmıştır. Daha detaylı ifade edilecek olursa; Kanun'da Türk Milli Eğitiminin amacının, ülkenin tüm fertlerinin Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen, Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada belirtilen Atatürk milliyetçiliğine bağlı, demokratik, laik, sosyal ve hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'nin rejimini benimsemiş yurttaşlar olarak yetiştirmek olduğu, ders programlarının hazırlanmasında ve uygulanmasında Türkiye Cumhuriyeti'nin dayandığı ilke ve inkılapların ve Atatürk Milliyetçiliğinin temel alındığı vurgulanmıştır. Buna dayanarak, Kanun'un, bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen eğitim felsefesi çözümlemesinde ortaya çıkarılan, realizmin 'iyi yurttaş anayasayı bilen ve anayasaya uyan yurttaş' ilkesini yansıttığı çıkarımı yapılmıştır. Ayrıca Kanun'da kişinin hem beden hem ruh bakımından geliştirilmesi, kişiye doğru davranışların kazandırılarak karakterinin geliştirilmesi ve akıl yürütme kapasitesinin artırılarak bilimsel düşünce gücünün geliştirilmesi amaçlanmıştır. Kısaca, kişide hem ahlaki hem de entelektüel erdemlerin geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Dolayısıyla, iyi bir eğitimin öğrenciyi hem soyut düşünme kapasitesine hem de günlük yaşamda doğru davranışları seçme yeteneğine sahip bir birey haline getirmesi istenmiştir. Buna dayanarak, bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen eğitim felsefesi çözümlemesinde ortaya çıkarılan, realizmin 'eğitim kişinin hem

entelektüel hem de ahlaki yönlerini geliştirmelidir' ilkesini yansıttığı çıkarımı yapılmıştır. Yine Kanun'da, bütün bireylere eşit eğitim verilerek onlara asgari ortak bir genel kültür kazandırılması, onların toplumsal sorunların çözümünde aktif birer katılımcı olmalarının sağlanması yoluyla demokratik toplumun sürekliliğinin amaçlanması, eğitimin toplumun ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmasında bir araç olarak görülmesi, dünyadaki bilimsel ve teknolojik gelişmeler doğrultusunda eğitimin de yenilenmesi gerektiği, eğitimin uygulamaya, hayata dönük olmasının önemsenmesi, eğitimde bireylerin ilgi, yetenek ve önceki deneyimleri dikkate alınarak mesleğe yönlendirilmeleri, verimli ve üretken olarak yetiştirilmeleri gerektiğine ilişkin vurgular pragmatist özellikler olarak değerlendirilmiştir. Bunlara dayanarak, Kanun'un 'eğitim, demokratik toplumun devamlılığını sağlamak için kültürel mirasın değerli unsurlarını öğretmelidir' ilkesini ve 'eğitim, deneyime dayanan bir gelişim sürecidir' ilkesini yansıttığı kanaatine varılmıştır.

- Yükseköğretim Kurulunun Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri belgesinin 'Öğretmen Yetiştirmede Yeni Yapılanma: 1997 Düzenlemesi' başlıklı bölümü de çeşitli felsefi akımların eğitime yönelik yaklaşımlarından çıkarılan ilkeler ve öğretmen rolleri bir ölçüt olarak alınarak çözümlenmiş ve belgenin hangi felsefi görüşleri yansıttığının ve hangi öğretmen rollerini vurguladığının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu çözümlemenin sonucuna göre; Yükseköğretim Kurulunun Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri belgesinin 'Öğretmen Yetiştirmede Yeni Yapılanma: 1997 Düzenlemesi' başlıklı bölümünün neoliberalizm ve pragmatizm felsefelerinin eğitime ilişkin yaklaşımları temel alınarak hazırlandığı değerlendirilmiştir. Belgenin öğretmen rollerine bu iki felsefi düşünce açısından yön verdiği sonucuna varılmıştır. Daha detaylı belirtilecek olursa; belgenin bu bölümünde öğretmen eğitiminin kalitesini artırmak için öğretmen eğitiminde standartlaşmanın gerekliliğinin sıklıkla vurgulanması, eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme sorumluluğunun fen-edebiyat fakülteleriyle paylaşılması ile serbest piyasa koşulları altında eğitim piyasasında rekabet oluşabilmesinin desteklendiğinin anlaşılması neoliberalizm düşüncesinin bu belgeye yansıdığını ortaya koymuştur. Bunlara dayanarak, belgenin neoliberalizmin 'eğitim standartlaştırılmalıdır' ve 'eğitim piyasanın ihtiyaçlarını karşılamalıdır' ilkelerini yansıttığı değerlendirmesine varılmıştır. Ayrıca, belgede öğretmen kalitesindeki düşüklüğün sebebi olarak eğitim fakültelerindeki öğretmen yetiştirme programlarında ve alan fakülteleri mezunlarına yönelik olarak oluşturulan öğretmenlik sertifika programlarında uygulamanın yetersiz

olması gösterilmiş, öğretmen eğitiminde kalitenin artırılması için YÖK ve MEB okulları arasında işbirliği ve koordinasyon sağlanarak uygulama ve öğretmen deneyimlerinin artırılması gerekliliği üzerinde durulmuştur. Bunlara dayanarak, belgenin pragmatizmin ‘eğitim, deneyime dayanan bir gelişme sürecidir’ ilkesini yansıttığı tespit edilmiştir.

- *Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon* başlıklı kitap da çeşitli felsefi akımların eğitime yönelik yaklaşımlarından çıkarılan ilkeler ve öğretmen rolleri bir ölçüt olarak alınarak çözümlenmiş ve akreditasyon çalışmalarını içeren bu belgenin hangi felsefi görüşleri yansıttığının ve hangi öğretmen rollerini vurguladığının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu çözümlemenin sonucuna göre bu belgenin neoliberalizmin eğitime ilişkin yaklaşımları temel alınarak hazırlandığı değerlendirilmiştir. Belgenin öğretmen rollerine neoliberalizm düşüncesi açısından yön verdiği sonucuna varılmıştır. Daha detaylı belirtilecek olursa; bu çözümlemenin sonucuna göre; *Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon* kitabında standartlaşma ve akreditasyonla ilgili çalışmalarda öğretmen eğitiminin kalitesini artırmak için öğretmen eğitiminde standartlaşmanın gerekliliği sıklıkla vurgulanmıştır. Bu amaçla, 2017 yılında, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’na eklenen madde ile standartlaşma ve akreditasyon süreci Yükseköğretim Kalite Kurulu tarafından gerçekleştirilmeye başlamıştır. Kurul, bu süreci yükseköğretim kurumlarını belirli standartlar açısından değerlendirmek üzere yetkilendirdiği kuruluşlar vasıtasıyla tamamlamaktadır. Ayrıca, standartlaştırılmanın sağlanması için Öğretmen Yetiştirme Millî Komitesi’nin (ÖYMK) kurulmuş, bu komite hizmet öncesi öğretmen eğitimi için ulusal ölçütler belirlemeyi ve uygulamayı, öğretmen eğitimi kalitesini değerlendirme ve iyileştirme amacı ile kalite kontrol mekanizmaları geliştirmeyi, öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi, anlama, beceri ve yeteneklere ilişkin ulusal ölçütler belirlemeyi amaçlamaktadır. Standartlaşmanın gerekliliğine ilişkin bu ifadeler, *Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon* kitabının neoliberalizm ‘eğitim standartlaştırılmalıdır’ ilkesini yansıttığı kanaatine varılmıştır.
- Pedagojik formasyon sertifika programıyla ilgili belgeler, çeşitli felsefi akımların eğitime yönelik yaklaşımlarından çıkarılan ilkeler ve öğretmen rolleri bir ölçüt olarak alınarak çözümlenmiş ve bu programın hangi felsefi görüşleri yansıttığının ve hangi öğretmen rollerini vurguladığının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu çözümlemenin sonucuna göre; pedagojik formasyon sertifika programı

neoliberalizmin eğitime ilişkin yaklaşımları temel alınarak hazırlandığı değerlendirilmiştir. Belgenin öğretmen rollerine neoliberalizm düşüncesi açısından yön verdiği sonucuna varılmıştır. Daha detaylı belirtilecek olursa; eğitim fakülteleri dışındaki alanlardan mezun olan öğrencilerin pedagojik formasyon eğitimi alarak öğretmen olabilmelerinin sağlandığı, eğitim piyasasına daha çok mezun üreterek öğretmen istihdamı için daha büyük bir rekabet oluşturulduğu ve öğretmenliği bilgi, beceri, tutum açısından geliştirecek derslerin kaldırılarak yerlerine öğretmenliğin sadece mekanik-teknik bir iş olarak yürütülmesini sağlayacak derslerin konularak programda piyasacı bir anlayışın hakim kılındığı anlaşılmıştır. Bu bağlamda, Türkiye’de pedagojik formasyon sertifika programının piyasacı neoliberal felsefenin aracı olarak işlev gördüğü çıkarımı yapılmış ve programın neoliberalizmin ‘eğitim piyasasının ihtiyaçlarını karşılamalıdır’ ilkesini yansıttığı tespit edilmiştir.

- Kamu Personeli Seçme Sınavı ile ilgili usul ve esasları düzenleyen belgeler de çeşitli felsefi akımların eğitime yönelik yaklaşımlarından çıkarılan ilkeler ve öğretmen rolleri bir ölçüt olarak alınarak çözümlenmiş ve bu usul ve esasların hangi felsefi görüşleri yansıttığının ve hangi öğretmen rollerini vurguladığının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu çözümlemenin sonucuna göre; KPSS sınavına ilişkin usul ve esasların neoliberalizmin eğitime ilişkin yaklaşımları temel alınarak hazırlandığı değerlendirilmiştir. Sınava ilişkin usul ve esasların öğretmen rollerine neoliberalizm düşüncesi açısından yön verdiği sonucuna varılmıştır. Daha detaylı ifade edilecek olursa; bu çözümlemenin sonucuna göre; 1997’den sonra kamuda öğretmen olmak için rekabet edenlerin sayısının artması, 2002 yılında KPSS adıyla bir eleme sınavı yapılmaya başlanması, atanmayan öğretmen sorununun oluşması, atanmayanların özel okullarda veya etüt merkezlerinde düşük ücretle öğretmenlik yapmaya başlaması veya farklı mesleklere yönelmeleri öğretmen yetiştirmede ve istihdamında piyasacı bir anlayışın hâkim olduğunu göstermiştir. Özellikle 1980’lerden bu yana Türkiye’de neoliberal politikaların yaygınlaşması ile kamu hizmetlerinden biri olan eğitimin piyasa koşullarına uygun hale getirilmeye çalışıldığı anlaşılmıştır. Dolayısıyla, eğitim sektörünün ticarileştirildiği, piyasalaştığı değerlendirilmesine varılmış; bu bağlamda, KPSS ile ilgili usul ve esasların neoliberalizmin ‘eğitim piyasasının ihtiyaçlarını karşılamalıdır’ ilkesini yansıttığı tespit edilmiştir.
- Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesine yön vermek için MEB tarafından hazırlanmış olan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri belgesi, eğitim felsefesi incelemelerinden elde edilen ilkeler ve öğretmen rolleri bir ölçüt olarak alınarak

çözümlemiştir ve belgenin hangi felsefi görüşleri yansıttığının ve hangi öğretmen rollerini vurguladığının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu çözümlemenin sonucunda belgenin; pragmatizm ve neoliberalizm temelinde biçimlendirildiği anlaşılmıştır. Belgede; pragmatizmin eğitimi, ‘devamlı bir gelişim ve büyüme’ olarak tanımlamasına uygun biçimde, dünyadaki hızlı değişimin öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikleri de değiştirmesi gerektiği, dolayısıyla öğretmen yeterliklerinin de çağın gereksinimlerine uygun olarak yenilenmesi, değişmesi gerektiğine işaret edilmiştir. Bilim ve teknolojideki değişiklere paralel olarak öğrencilere kazandırılacak becerilerin de değiştiğine vurgu yapılmıştır. Buna ek olarak, belgede toplumun sürekliliğini sağlayabilmesi için insanlığın geçmişten bugüne kadar taşıdığı ve geliştirdiği bilgi ve değerlerin, kültürel mirasın gelecek kuşaklara aktarılması yoluyla toplumsal sürekliliğinin sağlanması gerektiği de vurgulanmıştır. Tüm bunlar belgenin pragmatist karakterinin bir yansıması olarak değerlendirilmiş ve belgenin ‘eğitim, demokratik toplumun devamlılığını sağlamak için kültürel mirasın değerli unsurlarını öğretmelidir’ ilkesini ve ‘eğitim, deneyime dayanan bir gelişim sürecidir’ ilkesini yansıttığı kanaatine varılmıştır. Ayrıca, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri belgesi dünya ile rekabet edebilmek için eğitimde standartlaşmanın gerekliliğini, bunun için öğretmen ve öğrenci performanslarının değerlendirilmesinde standardize edilmiş ölçme değerlendirme süreçlerinin uygulanması gerektiğini de vurgulamıştır; bu bakımdan belgenin neoliberalizmin ‘eğitim piyasanın ihtiyaçlarını karşılamalıdır’ ilkesini yansıttığı tespit edilmiştir.

- Bu çalışma kapsamında MEB Talim Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan 2018 yılı öğretim programlarının da hangi felsefi görüşleri yansıttığının ve hangi öğretmen rollerini vurguladığının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. İlk olarak öğretim programlarının ortak metni (her bir öğretim programının ilk bölümü); eğitim felsefesi incelemelerinden elde edilen ilkeler ve öğretmen rolleri bir ölçüt olarak alınarak çözümlenmiştir. Bu çözümlemenin sonucunda, öğretim programlarının ortak metninin pragmatizm ve muhafazakârlık felsefelerinin eğitime ilişkin yaklaşımlarını yansıttığı değerlendirilmesi yapılmış; öğretim programlarının öğretmen rollerine bu iki felsefi düşünce açısından yön verdiği sonucuna varılmıştır. Daha detaylı belirtilecek olursa; bu ortak metinde bilim ve teknolojinin gelişmesiyle bireylerden beklenen rollerin değiştiği, bu rolleri yerine getirecek bireylerin geliştirilmesi gerektiği, bireylerinin gelişiminin sağlanması için ise eğitimin uygulamaya dönük, deneyime dayalı olması, gündelik hayatta işe yarar bilgi ve becerileri kazandırması

gerektiği vurgulanmıştır. Bunlar, pragmatizmin yansımaları olarak değerlendirilmiş, ortak metnin pragmatizmin ‘eğitim, deneyime dayanan bir gelişim sürecidir’ ilkesini yansıttığı kanaatine varılmıştır. Öte yandan, ortak metinde değerlerin aktarımına, kişilerin ahlaki bütünlüğünün sağlanmasına, toplumun ahlaksal düzeninin sürdürülmesine yönelik ifadelerdeki dil ve yaklaşıma dayanarak öğretim programlarının ortak metnine muhafazakârlığın ‘dini ve dine dayalı ahlaki eğitim esastır’ ilkesinin yansımış olabileceği de değerlendirilmiştir. Diğer bir ifadeyle, ortak metindeki ahlaki bütünlüğün sağlanmasına yönelik kullanılan dil ve yaklaşım, muhafazakâr etkilerin örtülü bir şekilde var olduğunu düşündürmüştür.

- MEB Talim Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan Tarih Dersi Öğretim Programının ikinci ve üçüncü bölümü de eğitim felsefesi incelemelerinden elde edilen ilkeler ve öğretmen rolleri bir ölçüt olarak alınarak çözümlenmiştir. Bu çözümlemenin sonucunda, Tarih Dersi Öğretim Programının hem ikinci ve hem üçüncü bölümünün pragmatizm felsefesinin eğitime ilişkin yaklaşımları temel alınarak hazırlandığı değerlendirilmesine varılmış, öğretim programlarının öğretmen rollerine bu pragmatizm düşüncesi açısından yön verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Daha detaylı açıklanacak olursa; Tarih Dersi Öğretim Programında, günümüzde tarih öğretimi anlayışının değişmiş olduğu özellikle vurgulanmış, programın amaçlarından birinin öğrencilere değişim ve sürekliliği algılama becerisi kazandırmak olduğu, öğrencilerin bu değişim ve sürekliliği aktif rol aldığı bir öğrenme ortamında kendi deneyimleri yoluyla yorumlamaları ve tarihi bilgiyi yapılandırmaları gerektiği belirtilmiştir. Buna ek olarak, programda yer alan kültürel ve tarihi mirasın gelecek kuşaklara aktarılması, Türk-İslam ve Türkiye tarihindeki önemli şahsiyetlerin öğretilmesi ve milli kimlik ve aidiyet duygularının geliştirilmesine ilişkin ifadeler de yer almıştır. Tüm bunlar, pragmatizmin yansımaları olarak değerlendirilmiş, pragmatizmin ‘eğitim, deneyime dayanan bir gelişim sürecidir’ ilkesi ve ‘eğitim, demokratik toplumun devamlılığını sağlamak için kültürel mirasın değerli unsurlarını öğretmelidir’ ilkesinin Tarih Dersi Öğretim Programına yansıdığı kanaatine varılmıştır.
- MEB Talim Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan Matematik Dersi Öğretim Programının ikinci ve üçüncü bölümü de eğitim felsefesi incelemelerinden elde edilen ilkeler ve öğretmen rolleri bir ölçüt olarak alınarak çözümlenmiştir. Bu çözümlemenin sonucunda, Matematik Dersi Öğretim Programının hem ikinci hem üçüncü bölümünün pragmatizmin eğitime ilişkin yaklaşımları temel alınarak hazırlandığı değerlendirilmiştir. Daha detaylı belirtilecek olursa; programda

toplumun değişmesi ve gelişmesiyle birlikte matematik biliminin ve matematiği öğretim anlayışının da değişmiş olduğu ifade edilmiş ve Matematik Dersi Öğretim Programının amaçlarından birinin de değişen dünyanın ortaya çıkardığı problemleri çözmek için öğrencilere matematiksel düşünme ve uygulama becerisi, problem çözme becerisi kazandırmak olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca, programda Türk kültürü içerisinde matematiğe katkıda bulunmuş şahsiyetleri, eserleri öğretmenin gerekliliğine ilişkin ifadeler yer almıştır. Tüm bunlar pragmatizmin yansımaları olarak değerlendirilmiş, pragmatizmin ‘eğitim, deneyime dayanan bir gelişim sürecidir’ ilkesi ve ‘eğitim, demokratik toplumun devamlılığını sağlamak için kültürel mirasın değerli unsurlarını öğretmelidir’ ilkesinin Matematik Dersi Öğretim Programına yansıdığı kanaatine varılmıştır.

- MEB Talim Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan Fizik Dersi Öğretim Programının ikinci ve üçüncü bölümü de eğitim felsefesi incelemelerinden elde edilen ilkeler ve öğretmen rolleri bir ölçüt olarak alınarak çözümlenmiştir. Bu çözümlemenin sonucunda, Fizik Dersi Öğretim Programının hem ikinci hem üçüncü bölümünün pragmatizmin eğitime ilişkin yaklaşımları temel alınarak hazırlandığı değerlendirilmiştir. Daha detaylı açıklanacak olursa; fizik eğitiminin hayata dönük olması ve uygulamaya, deneye dayalı olarak yapılması gerektiğinin vurgulanması Fizik Dersi Öğretim Programının pragmatizm temelinde hazırlandığını göstermiştir. Programda Türk kültüründe fizik bilimine katkısı olan şahsiyetlerin ve onların eserlerinin öğrencilere öğretilmesi gerektiğine ilişkin ifadeler de yer almıştır. Tüm bunlar pragmatizmin yansımaları olarak değerlendirilmiş, pragmatizmin ‘eğitim, deneyime dayanan bir gelişim sürecidir’ ilkesi ve ‘eğitim, demokratik toplumun devamlılığını sağlamak için kültürel mirasın değerli unsurlarını öğretmelidir’ ilkesinin Fizik Dersi Öğretim Programına yansıdığı söylemeyi olanaklı kılmıştır.
- MEB Talim Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan Türk Dili ve Edebiyatı (Hazırlık Sınıfı) Öğretim Programının ikinci ve üçüncü bölümü de eğitim felsefesi incelemelerinden elde edilen ilkeler ve öğretmen rolleri bir ölçüt olarak alınarak çözümlenmiştir. Bu çözümlemenin sonucunda, Türk Dili ve Edebiyatı (Hazırlık Sınıfı) Öğretim Programının hem ikinci hem üçüncü bölümünün pragmatizmin eğitime ilişkin yaklaşımları temel alınarak hazırlandığı değerlendirilmiştir. Daha detaylı açıklanacak olursa; öğrencilerin Türk dilini uygulama yaparak öğrenmelerinin sağlanması, öğrendiklerini günlük yaşamlarına yansıtmaları, Türkçeyi doğru ve etkili kullanabilen bilinçli bireyler olarak yetişmeleri gerektiğine ilişkin ifadeler, Türk Dili

ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programının pragmatizme göre temellendirildiğini göstermiştir. Programda yer alan, millî, manevi, ahlaki, kültürel, evrensel değerlerin, Türk kültürünün ve Türkçenin inceliklerinin edebi türler aracılığıyla gelecek nesillere öğretilmesinin amaçlandığı da görülmüştür. Tüm bunlar; pragmatizmin yansımaları olarak değerlendirilmiş, pragmatizmin ‘eğitim, deneyime dayanan bir gelişim sürecidir’ ilkesi ve ‘eğitim, demokratik toplumun devamlılığını sağlamak için kültürel mirasın değerli unsurlarını öğretmelidir’ ilkesinin Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programına yansıdığını söylemeyi olanaklı kılmıştır.

- Araştırmanın ikinci boyutu olan belge inceleme kısmı genel olarak değerlendirildiğinde; Yükseköğretim Kurulunun Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri belgesinin ‘Öğretmen Yetiştirmede Yeni Yapılanma: 1997 Düzenlemesi’ bölümünde hem pragmatizmin hem neoliberalizmin yansımaları görülse de, YÖK’ün diğer belgeleri dikkate alındığında YÖK’ün öğretmen yetiştirme felsefesinin ağırlıklı olarak neoliberalizme dayandığı anlaşılmıştır. MEB’in eğitim felsefesi anlayışının ise, belirgin bir şekilde pragmatist bir karakter gösterdiği tespit edilmiş, muhafazakârlıktan da izler taşıyor olabileceği çıkarımına varılmıştır. Pragmatizm felsefesi, Milli Eğitim Temel Kanunu’na yansıdığı gibi, YÖK’ün ‘Öğretmen Yetiştirmede Yeni Yapılanma: 1997 Düzenlemesi’ belgesine ve MEB’in belgelerine de yansımıştır. Dolayısıyla, öğretmen rollerini etkileme potansiyeli olan kaynaklar arasında dayandıkları felsefi görüş açısından net bir tutarlıktan söz etmek zor görünse de pragmatizm felsefesinin yansımaları hem Milli Eğitim Temel Kanunu’nda hem YÖK belgelerinden birinde, hem de MEB belgelerinde tespit edilmiştir.
- Bu araştırmanın üçüncü boyutunda, öğretmenlerin bireysel bir eğitim felsefelerinin olup olmadığını ve hangi eğitim felsefeleri ile örtüştüğünü ortaya çıkarmak amacıyla öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme sorularına verilen yanıtların, çeşitli felsefi anlayışların eğitime yönelik yaklaşımlarından çıkarılan ilkeler ve öğretmen rolleri ile eşleştirilerek çözümlenmesinin ardından, öğretmenlerin tek bir eğitim felsefesi anlayışına sahip olmadığı, eğitim felsefesi anlayışlarının çeşitli felsefi düşüncelerden etkilenecek olduğu, diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin ifadelerinin çeşitli felsefi görüşlerle örtüştüğü saptanmıştır. Bu çerçevede görüşülen öğretmenlerin eğitim felsefesi anlayışlarının en çok pragmatizmden ve realizmden etkilendiği; natüralizm ve idealizmden ise kısmen etkilendiği değerlendirilmesine varılmıştır.
- İlgili belgelerin çözümlenmesi ile elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, öğretmen

rollerini etkileme potansiyeli olan kaynakların tek bir felsefi düşünceden değil, realizm, pragmatizm, neoliberalizm, muhafazakârlık düşüncelerinden etkilenecek biçimlendirildiği görülmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgulara göre ise; öğretmenlerin bireysel eğitim felsefesi anlayışlarına sahip olduğu, bu anlayışlarının pragmatizm, realizm, natüralizm ve idealizmden etkilendiği görülmüştür. Bu bağlamda ülkemizde öğretmen rollerini etkileme potansiyeli olan kaynakların dayandığı felsefi düşüncelerle, öğretmenlerin kendi eğitim felsefesi anlayışlarının kısmen örtüştüğü yorumu yapılabilir. Belgelerin dayandığı felsefi görüşler arasında neoliberalizm ve muhafazakârlık yer alırken, bu felsefi düşüncelerin diğerlerine oranla öğretmenlerce daha az benimsendiği saptanmıştır.

- Bu araştırmada, öğretmenlerde yabancılaşmanın bir boyutu olarak vasıfsızlaşma belirtilerinin olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin verdiği yanıtlar çözümlediğinde, öğretmenlerin vasıfsızlaşma sorunu yaşadıkları, öğretmenlerdeki vasıfsızlaşmanın, meslekleri üzerinde denetim kaybı yaşamaları, artan iş yükleri ve mesleğin itibar kaybına uğraması sebepleriyle ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışanların görevlerinin rutin ve standart bir şekilde tanımlandığı, onların, planlama ve uygulama birbirinden ayrıldığı için işin tüm yönlerini öğrenme fırsatı bulamadığı, emeği üzerindeki otoritesini kaybettiği ve yaratıcı güçlerini kullanamadığı bir süreç olan vasıfsızlaşmanın, yabancılaşmanın bir boyutu olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda, vasıfsızlaşan öğretmenlerin mesleklerine yabancılaştığı da söylenebilir.
- Öğretmenlerin bireysel eğitim felsefeleri ve yabancılaşmanın bir boyutu olarak vasıfsızlaşma durumları birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin standart öğretim programlarını takip etmek zorunda oldukları, mekanikleşen, tekrara dayalı ve kalıplaşmış yöntemlere itildikleri, mekanik bir uygulayıcılığa indirgenmiş oldukları, meslekleri üzerindeki kontrolü kaybettikleri, bu yüzden öğretmenlerin kendi felsefi görüşlerini uygulama alanı bulmalarının zorlaştırdığı saptanmıştır. Bu durumun öğretmenlerin vasıfsızlaşma durumlarına katkıda bulunduğu değerlendirmesine varılmıştır. Öğretmenlerin, çeşitli sebeplerle iş yüklerinin artması da öğretmenlerin kendi eğitim felsefelerini yansıtacak etkili öğretim uygulamalarını geliştirme ve uygulamada yeterli enerjiyi bulamamalarına, öğretimde standartlaştırılmış veya kalıplaşmış yaklaşımlara başvurmak zorunda kalmalarına yol açmış, bu durumun öğretmenlerin vasıfsızlaşma durumlarına katkıda bulunduğu değerlendirilmesine varılmıştır. Öğretmenler, mesleğin itibar kaybına uğradığını vurgulamışlar, buna

bağlı olarak da motivasyonlarını kaybettiklerini, performanslarının düştüğünü, mutsuz, tatminsiz, çaresiz hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum, onların kendi eğitim felsefelerine olan bağlılıklarını zayıflatmış ve kendi eğitim felsefelerini uygulama konusunda daha az istekli olmalarına yol açmış ve vasıfsızlaşma durumlarına katkıda bulunmuş görünmektedir.

- 1973 yılında yürürlüğe giren Milli Eğitim Temel Kanunu realizm ve pragmatizm temel alınarak oluşturulmuşken, özellikle 1980'den sonra hazırlanan, öğretmen rollerini etkileme potansiyeli olan YÖK belgelerinde neoliberalizm, MEB belgelerinde ise pragmatizm düşüncesi ön plandadır. Bu bağlamda, Atatürk'ün eğitim anlayışı ve 1945 sonrası Türkiye'nin eğitim anlayışı göz önünde bulundurularak bir değerlendirme yapıldığında, neoliberalizmle birlikte öğretmen rollerinin ve öğretmen emeğinin bir dönüşüm yaşadığı anlaşılmaktadır. Bu durum, Türkiye'nin kapitalistleşme sürecinin kristalize olmuş hali olarak değerlendirilebilir. Öğretmenler, bir yandan, şimdiye kadar saygıdeğer kabul edilen diğer meslek gruplarında olduğu gibi, haleleri sökülmiş bir meslek grubunun üyesine dönüşmüş; öte yandan Türkiye Cumhuriyeti'nin milli ve çağdaş bir devlet olarak inşa edilmesinde etkin rol alan aydınından, standart sınavlara hazırlayan, piyasanın ihtiyaç duyduğu insan gücünü yetiştiren teknisyen öğretmene dönüşmüştür. Ayrıca bu teknisyen öğretmenin, Türkİslam kültürünü gelecek kuşaklara aktararak muhafazakârlık düşüncesine uygun olarak öğretmenlik yapması, öğrenci yetiştirmesi beklenmektedir. Araştırmanın konusu bağlamında değerlendirilirse, Türkiye'de neoliberal eğitim politikalarının uygulanmaya başlanmasıyla öğretmenlik mesleği ve öğretmenlerin emek süreci de dönüşmeye başlamıştır; beyaz yakalı emekçi öğretmenlerin neoliberalizmle birlikte proleterleştiği, diğer bir ifadeyle maviyakalılaştığı anlaşılmaktadır. Nitekim bu çalışmada öğretmenler, proleterleşmenin sonucu olarak, meslekleri üzerindeki kontrolü kaybettiklerini, yaratıcı kapasitelerini mesleklerine dahil edememeye başladıklarını, işlerinin standart ve rutin hale geldiğini, iş yüklerinin arttığını, emeklerinin karşılığı olarak yeterli maaş alamadıklarını ve öğretmenlik mesleğinin prestij kaybına uğradığı düşüncesini ortaya koyarak yabancılaşmanın bir boyutu olarak vasıfsızlaşma belirtileri göstermişlerdir. Vasıfsızlaşma yabancılaşmanın bir boyutu olarak değerlendirildiğinde, vasıfsızlaşmanın, bir başka ifadeyle proleterleşmenin bir sonucu olarak da öğretmenlerin emek sürecine yabancılaştığı değerlendirilmesine varılmıştır.

Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanarak politika yapıcılara ve uygulayıcılara ve bu alanda araştırma yapmak isteyen araştırmacılara bazı önerilerde bulunulmuştur.

Politika Yapıcılara ve Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Öğretmenlerin göstermiş olduğu yabancılaşmanın bir boyutu olarak vasıfsızlaşma belirtilerine dayanarak, öğretmenlerin ders planlaması, öğretim programı düzenlemesi ve öğrenci değerlendirmesi gibi konularda daha fazla özerklik kazanmalarını sağlayacak ve bireysel eğitim felsefelerini uygulama fırsatı bulmalarına yardımcı olacak düzenlemelerin yapılması önerilmektedir.
- Öğretmenlerin mesleklerindeki özerkliklerini artırmak, onların eğitim felsefelerini daha etkin bir şekilde uygulamalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Politika yapıcılar, öğretmenlere sınıf içinde daha fazla karar alma yetkisi vererek, kendi eğitim yaklaşımlarını ve felsefelerini sistemin hedefleriyle uyumlu hale getirmelerini teşvik edebilirler.
- Öğretmenlerin iş yükünü hafifleterek, onların daha yaratıcı ve öğrenci merkezli öğretim yöntemlerine odaklanmalarına olanak tanıyacak ve bireysel eğitim felsefelerini uygulama fırsatı bulmalarına yardımcı olacak düzenlemelerin yapılması önerilmektedir.
- Öğretmenlerin iş güvenliğini ve refahını sağlayacak, öğretmenlik mesleğine olan saygı ve güveni yeniden inşa ederek mesleğinin itibarını yeniden geri kazandıracak ve böylece öğretmenlerin kendi eğitim felsefelerine olan bağlılıklarını güçlendirerek felsefelerini uygulama konusunda güç ve motivasyon bulmalarını sağlayacak politikaları hayata geçirmeleri önerilmektedir.
- Öğretim programının daha esnek ve öğretmenlerin bireysel yaklaşımlarına yer veren bir yapıya dönüştürülmesi, öğretmenlerin pedagojik özgürlüğünü artırabilir.
- Öğretmenlerin, eğitimdeki yeni felsefi yaklaşımları ve yöntemleri takip etmeleri teşvik edilmelidir. Böylece, hem öğretmenler hem de sistem, birbirlerine karşı esneklik göstererek uyum içinde hareket edebilirler.
- Eğitim politikalarının, farklı eğitim felsefelerini ve öğretmenlerin özgün yaklaşımlarını dikkate alan kapsayıcı bir yapıya sahip olması önemlidir.

Standartlaştırma yerine, öğretmenlerin öğrenci merkezli ve yaratıcı yöntemlerle kendi pedagojik anlayışlarını uygulamalarına izin verilmesi önerilmektedir.

Araştırmacılara Öneriler

- Bu çalışma kapsamında, eğitim ilkeleri ve öğretmen rolleri açısından çözümlemesini yapılan felsefi düşünceler idealizm, realizm, natüralizm, pragmatizm, varoluşçuluk, Marksizm, muhafazakârlık ve neoliberalizmdir. Gelecek çalışmalarda, bu felsefi düşüncelere ek olarak başka felsefi düşünceler de eğitim ilkeleri ve öğretmen rolleri açısından çözümlenebilir ve öğretmen rollerini etkileme durumları açısından incelenebilir.
- Bu çalışma kapsamında, felsefi çözümlemeler sonucu elde edilen ilke ve roller bir ölçüt olarak alınarak MEB Talim Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan öğretim programlarının ortak metni, Tarih Dersi Öğretim Programı, Matematik Dersi Öğretim Programı, Fizik Dersi Öğretim Programı ve Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı (Hazırlık Sınıfı) incelenmiştir. Gelecek çalışmalarda, başka öğretim programları da eğitim ilkeleri ve rolleri bir ölçüt olarak alınarak çözümlenebilir, hangi felsefi görüşleri yansıttığı bakımından incelenebilir.
- Ülkemizde, öğretmenlerin rollerini etkileme potansiyeli taşıyan çeşitli kaynaklar olmasına rağmen, öğretmenlerin kendi bireysel eğitim felsefelerini inşa ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin bireysel eğitim felsefesi anlayışlarının, onların kendi deneyimlerinden, öğrenmelerinden nasıl etkilendiği başka bir araştırmada daha geniş kapsamlı araştırılabilir.
- Öğretmenlerin rollerini etkileme potansiyeli taşıyan başka resmi kaynaklar da ileriki çalışmalara dâhil edilebilir.
- Benzer bir çalışmada, hem devlet okulunda hem özel okulda çalışan öğretmenlerin görüşleri alınarak, öğretmenlerin vasıfsızlaşma durumları karşılaştırmalı araştırılabilir.



KAYNAKÇA

- Abraham, G.Y.(2014). Critical Pedagogy: Origin, Vision, Action & Consequences. *Karlstads universitet*, 10(1), 90-98.
- Adıvar, A.A. (1995). Türkiye’de İslami ve Batılı düşüncelerin etkileşimi. (D. Dursun, Der.) *Türkiye’de İslam ve Laiklik*, (s.11-21). İstanbul: İnsan Yayınları.
- Adler, M. (1982). *The Paidea Proposal: An Educational Manifesto*, New York: Macmillan.
- Ağaoğulları, M. ve Köker L. (1991). *Tanrı devletinden kral devletine*. Ankara: İmge.
- Akar, H. (2018). The relationships between quality of work life, school alienation, burnout, affective commitment and organizational citizenship: A study on teachers. *European Journal of Educational Research*, 7(2), 169-180. doi: 10.12973/euler.7.2.169.
- Akıncı, M. (2008). *Türk Muhafazakâr Düşüncesinde Ana Temalar: 1946-1980 Dönemi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Akpınar, B. (2019). Eğitim Felsefesi, Akımlar, Öncüleri ve Eğitime İlişkin Görüşleri. M.Ergün ve A.Çoban (Ed.), *Eğitim Felsefesi* (ss.117-143). Ankara: Pegem Akademi.
- Aktan, C. C. (1995). Klasik Liberalizm-Neoliberalizm. *Amme İdaresi Dergisi*, 28, 3–32.
- Akyüz (1989). Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1988’e) (Genişletilmiş 3.Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Albayrak, A. (2019) . *Felsefi Akımların Atatürk Dönemi Türk Eğitim Sistemi Üzerine Yansımaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan, Türkiye.
- Alemdar, M. & Aytaç, A. (2022). The impact of teachers' educational philosophy tendencies on their curriculum autonomy. *Journal of Pedagogical Research*, 6(1), 270-284. <https://dx.doi.org/10.33902/JPR.2022.166>
- Althusser, L. (1991), İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları (Y. Alp ve M. Özışık, Çev.) İstanbul: İletişim Yayınları.
- Altın, M. (2019). Kemalizm ve Muhafazakârlık Arasında Türkiye’de Eğitim. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(71), 1497-1510.
- Altınkurt, Y., Yılmaz, K. ve Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 1-19.

- Anderson, D., Lucas, K. B., & Ginns. I. S. (2003). Theoretical perspectives on learning in an informal setting. *Journal of Research in Science Teaching*, 40 (2), 177–199.
- Anyon, J. (2011). *Marx and Education*. New York: Routledge.
- Apple, M. W. (2012). *Education and power*. New York: Routledge.
- Apple, M. W. & Jungck, S. (1990). "You don't have to be a teacher to teach this unit!:" Teaching, technology, and gender in the classroom. *American Educational Research Journal*, 27(2), 227-251.
- Apple, M. W. (1988). *Teachers and texts: A political economy of class and gender relations in education*. New York: Routledge.
- Apple, M. W. & Teitelbaum, K. (1986). Are teachers losing control of their skills and curriculum? *Journal of Curriculum Studies*, 18(2), 177–184.
- Aristoteles (2022). *Nikomakhos'a Etik* (F. Akderin, Çev.). İstanbul: Say Yayınları
- Aristoteles (2000). *Politika* (M. Tuncay, Çev.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, C. II (1952). Ankara: Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Yayınları.
- Bakır, K. (2020). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bakır, K. (2007). Jean-Jacques Rousseau'nun Natüralist Eğitim Anlayışı. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 103-122.
- Banfield, G. (2015). Marx and Education: working with the revolutionary educator. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 13(3), 8-28.
- Barrot, J. (2016). Examining the Teaching Beliefs and Practices of Experienced ESL Teachers: A Sociocognitive-Transformative Perspective. *3L: The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 22(1), 153 – 163.
- Barrow, R. (2010). Schools of thought in philosophy of education. In R. Bailey, R. Barrow, D. Carr and C. McCarthy (Eds.), *The SAGE handbook of the philosophy of education* (pp. 21–36). London: SAGE Publications Limited.
- Başer, D. (2018). Realizm ve Eğitim. F.Manav (Ed.), *Eğitim Felsefesi* (ss.35-46). Ankara: Pegem Akademi.
- Bauch, P. A. (1982). *Predicting Elementary Classroom Teaching Practices from Teachers' Educational Beliefs*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New York, NY, March 19-23.
- Bektaş, E. (2018). İdealizm ve Eğitim. F.Manav (Ed.), *Eğitim Felsefesi* (ss.23-34). Ankara: Pegem Akademi.

- Beneton, P. (2011). *Muhafazakârlık* (Çev. C. Akalın). İstanbul: İletişim Yayınları
- Berkant, H. G., & Can, Ö. (2022). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 9(90), 2447–2473. <https://doi.org/10.26450/jshsr.3385>
- Best, S. (2003). *A beginner's guide to social theory*. London: SAGE Publications.
- Beylur, S. (2022). Muhafazakâr Düşünce ve Sosyal Değişim. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(3), 1205-1217.
- Biçer, B. (2013). Philosophy group teacher candidates' preferences with regard to educational philosophies of teaching and learning activities. *The Anthropologist*, 16(3), 427-434.
- Bilhan, S. (1991). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Bobbitt, F. (1918). *The Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Bonald, L. G. A.V. D. (1854). *Theorie de l'éducation sociale*. Available at: https://books.google.com.tr/books?id=FI5WeD1j1G8C&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbp_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Boos, R. W. (1970). Existentialism & Education. *Journal of Thought*, 113-117.
- Bora, T. (2015). *Türk Sağının Üç Hali*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Boratav, K. (2011). *Türkiye iktisat tarihi 1908-2007*. Ankara: İmge Yayınevi.
- Bostan-Sarioğlu, A. ve Küçüközer, H. (2017). Fen Bilgisi Adaylarının Okul Dışı Öğrenme Ortamları ile İlgili Görüşlerinin Araştırılması. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 1-15.
- Boucher, E. (2020). Democracy, Neoliberalism, and School Choice: A Comparative Analysis of India and the United States. *Journal of Global Education and Research*, 4(2), 96-112.
- Bowers, C. A. (1965). Existentialism and educational theory. *Educational Theory*, 15(3), 222-229.
- Bracey, G. (2003). *On the death of childhood and the destruction of public schools: The folly of today's education policies and practices*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Braverman, H. (2008). *Emek ve Tekelci Sermaye: Yirminci Yüzyılda Çalışmanın Değersizleştirilmesi* (Ç.Çıdamlı, Çev.). İstanbul: Kalkedon Yayınları.

- Brancaleone, D. & O'Brien, S. (2011). Educational commodification and the (economic) sign value of learning outcomes. *British Journal of Sociology of Education*, 32(4), 501–519.
- Briggs-Carter, J. M. (1991). *Socialization of prospective principals as instructional leaders in the ear of 'school reform': anticipatory deskilling and reskilling in the process of becoming a principal*. (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Houston, Texas, USA (ERIC Document Reproduction No. 380442).
- Brousseau, B., Book, C., & Byers, J. (1988). Teacher beliefs and the cultures of teaching. *Journal of Teacher Education*, 39(6), 33-39.
- Brown, P. & Lauder, H. (2006). Globalisation, knowledge and the myth of the magnet economy, *Globalisation. Societies and Education*, 4, 25–57.
- Brown, G. T. L. (2003). Teachers' instructional conceptions: Assessment's relationship to learning, teaching, curriculum, and teacher efficacy. *Paper presented at the Joint Conference of the Australian and New Zealand Associations for Research in Education*, Auckland, New Zealand.
- Brown, C. A., & Cooney, T. J. (1982). Research on teacher education: A philosophical orientation. *Journal of Research and Development in Education*, 15(4), 13-18.
- Burke, E. (2016). *Fransız Devrimine İlişkin Düşünceler* (O.Aslan, Çev.). Ankara: Kadim Yayıncılık.
- Busch, L. (2011). *Standards. Recipes for Reality*. The MIT Pres: Cambridge, Massachusetts.
- Büyükalan-Filiz, S. ve Kaya, V.H. (2013). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı ile fen bilgisi öğretmenliği lisans ve lisansüstü öğretim programının felsefe, amaç ve içerik ilişkisinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 185-208.
- Büyükdüvenci, S. (2001). *Varoluşçuluk ve Eğitim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Büyükdüvenci, S. (1987). *Eğitim felsefesi: "Yazılar"*. Ankara: Yargıcıoğlu Matbaası.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün,Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2019). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (27.Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Cain, M. (2012). Beliefs about Classroom Practice: A Study of Primary Teacher Trainees in Trinidad and Tobago. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(3), 96-105.
- Carr, W. (2004). Philosophy and Education. *Journal of Philosophy of Education*, 38(1), 55-73.
- Centeno, M.A. & Cohen, J.N. (2012). The Arc of Neoliberalism. *Annual Review of Sociology*, 38, 317–340.

- Cevizci, A. (2018). *Eğitim Felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Cevizci, A. (2017). *Felsefenin Kısa Tarihi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Chan, K.W., & Elliott, R.G. (2004). Relational Analysis of Personal Epistemology and Conceptions about Teaching and Learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, 817–831.
- Chan, K. W. (2003). Hong Kong teacher education students' epistemological beliefs and approaches to learning. *Research in Education*, 69(1), 36-50.
- Chau, R. (2009). Liberalism: A political philosophy. *Mankal Economic Education Foundation*, 1-6.
- Charters, W.W. (1922). Activity analysis and curriculum construction. *Journal of Educational Research*, 5(5).
- Ciascai, L. and Zsoldos-Marchis, I. (2016). Study on Teachers' Beliefs about teaching. *Paper presented 10th International Technology, Education and Development Conference*, Valencia, Spain. doi: 10.21125/inted.2016.2106.
- Clark, J. (2006). Philosophy of Education in Today's World and Tomorrow's: A View from 'Down Under'. *Paideusis*, 15(1), 21-30.
- Cole, M. (2008). *Marxism and Educational Theory*. London and New York: Routledge.
- Connell, R. (2009). Good teachers on dangerous ground: Towards a new view of teacher quality and professionalism. *Critical Studies Education*, 50(3), 213- 229.
- Creswell, J. W.(2012) *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. England: Pearson Education.
- Cuban, L. (1993). *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms, 1890-1990*. New York: Teachers College Press.
- Curren, R.R. (2009). Pragmatist philosophy of education. In H.Siegel (Ed.) *The Oxford handbook of philosophy of education*. New York: Oxford University Press.
- Çağlar, C. (2013). The Relationship between the Levels of Alienation of the Education Faculty Students and Their Attitudes towards the Teaching Profession. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(3), 1507-1513.
- Çağlayan, G., & Ağgön, E. (2021). Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programının Temel Felsefi ve Genel Amaçlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri, *Anatolia Sport Research*, 2(2): 26-32.
- Çaha, Ö. (2012). *Dört Akım Dört Siyaset*. İstanbul: Orion Kitabevi
- Çaha, Ö. (2004). Muhafazakâr Düşünce ve Toplum. *Uluslararası Muhafazakârlık ve Demokrasi Sempozyumu Kitapçığı*. Ankara: Ak Parti Yayınları.

- Çelebi, V. (2013). JP Sartre ve S. Kierkegaard'ın varoluşçuluk düşüncelerinin karşılaştırılması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 247-262.
- Çelebi, V. (2008). *S. Kierkegaard ve JP Sartre'in varoluşçuluk anlayışlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye.
- Çelik, M., & Zelyurt, H. (2021). The analysis of educational philosophy trends among pre-school teachers: Educational philosophy trends among pre-school teachers. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(3), 3057-3069.
- Çelik, R., & Orçan, F. (2020). Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı ve Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eğitim İnançlarının Karşılaştırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(2), 872-883.
- Çelik, R., ve Orçan, F. (2016). Öğretmen adaylarının eğitim inançları üzerine bir çalışma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(1), 63-77.
- Çetin, B., İlhan, M. ve Arslan, S. (2012). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 5(5), 149-170.
- Çetin, H. (2001a). Liberalizmin temel ilkeleri. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2(1), 219-237.
- Çetin, H. (2001b). Devlet, ideoloji ve eğitim. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(2), 201-211.
- Çinkır, Ş. & Kurum, G. (2017). Atanmak ya da atanamamak: Ücretli öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 9-35.
- Çiğdem, A. (1997). Muhafazakârlık Üzerine. *Toplum ve Bilim*, 74 Güz, 32-52
- Çiğdem, A. (2001). *Taşra Epiği: Türk İdeolojileri ve İslamcılık*. İstanbul: Birikim Yayınları.
- Çiydem, E., & Akdağ, H. (2021). Türkiye'deki İlkokul/İlköğretim Programlarının Felsefi Temeller Açısından İncelenmesi (1924-2018). *Vakanüvis Uluslararası Tarih Araştırmaları Dergisi*, 6 (Prof. Dr. Süleyman Büyükkarcı Özel Sayısı), Aralık 2021, 52-81.
- Çoşkun, S., & Taneri, P. O. (2021). Öğretmen adaylarının eğitim yaklaşımlarının eğitim felsefeleri çerçevesinde değerlendirilmesi. *Dört Öge*, (19), 29-49.
- Çoşkunoglu, İ. M., & Ünal, C. (2022). Fen bilimleri öğretmenlerinin eğitim felsefelerinin ve epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 263-286.

- Danylewycz, M., & Prentice, A. (1986). Teachers' Work: Changing Patterns and Perceptions in the Emerging School Systems of Nineteenth-and Early Twentieth-Century Central Canada. *Labour/Le Travailleur*, 17, 59-82.
- Davarcı, E., Seggie, F. N., Kızıltepe, Z., & Yılmaz, G. (2014). Perceptions of English language teachers about their alienation of labour at universities in Turkey. *World Studies In Education*, 15(1), 67-88.
- Davies, B. & Bansel, P. (2007). Neoliberalism and education, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20(3), 247-259.
- Day, C. (2000). Stories of change and professional development: The costs of commitment. In C. Day, A. Fernandez, T. E. Hauge, & J. Muller (Eds.), *The life and work of teachers international perspectives in changing times* (pp. 109-129). London: Falmer Press.
- Demir, O., & Aktı-Aslan, S. (2021). Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi [MSKU Journal of Education]*, 8(1), 307-321. DOI: 10.21666/muefd.842880.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Derber, C. (1983). Managing professionals: Ideological proletarianization and postindustrial labor. *Theory and Society*, 12, 309-341.
- Department for Education, The overall aims of the National Curriculum, Qualifications and Curriculum Authority, 2011, <http://media.education.gov.uk/assets/files/pdf/c/curriculum%20aims.pdf>.
- Dewey, J. (2021). *Deneyim ve Eğitim* (S. Akıllı, Çev.). Ankara: ODTÜ Yayınları.
- Dewey, J. (2004). *Demokrasi ve Eğitim* (T. Göbekçin, Çev.). Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Dewey, J. (1933). *How We Think*. Chicago: D. C Heath & Co Publishers.
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1897). My Pedagogic Creed. *The School Journal*, 54(3), 77-80.
- Dhillon, M. (2019). Alienation among school teachers in relation to job satisfaction and self-esteem. *International Journal of Arts Humanities and Social Sciences Studies*, 4(8).
- Dilekli, Y. (2019). Felsefi ekoller açısından eğitim: natüralizm, pragmatizm ve analitik felsefe. E.Tezci (Ed.), *Eğitim Felsefesi: Temeller, Ekoller, Kavramlar* (ss.49-62). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Di Santo, A., Timmons, K. & Lenis, A. (2017). Preservice early childhood educators' pedagogical beliefs. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 38(3), 223-241.
- Dixon, P. (2012). Why the denial? Low-cost private schools in developing countries and their contributions to education. *Econ Journal Watch*, 9(3), 186-209.
- Doğan, N. (2003). Pragmatizmin felsefî temelleri. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 83- 93.
- Doğanay, A. (2011). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarının felsefî bakış açılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 332-348.
- Doğanay, A., ve Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi “öğretmenlerin eğitim felsefeleri”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 321-337.
- Donskikh, O.A. (2019). Significance of Aristotle's Teaching Practice for Modern Education. In R.B. Monyai (Ed.), *Teacher Education in the 21st Century*, (pp.113-124). DOI: <http://dx.doi.org/10.5772/intechopen.84180>
- Down, B. (2009). Schooling, productivity and the enterprising self: beyond market values. *Critical Studies in Education*, 50(1), 51–64.
- D'Souza, M.O. (1992). Philosophy, Philosophy of Education, and the Education of Teachers. *Interchange*, 23(3), 255-264.
- Durakoğlu, A. (2018). Eleştirel Pedagoji ve Temsilcileri. F.Manav (Ed.), *Eğitim Felsefesi* (ss.179-188). Ankara: Pegem Akademi.
- Durkheim, E. (2016). *Eğitim ve Sosyoloji* (P. Ergenekon, Çev.). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Durmaz, O. S. (2014). *Emek süreci ve yeniden proleterleşme: Türkiye'de öğretmen örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Durmaz, O. S. (2013). Hegemonik üretim rejiminden hegemonik despotizme: Türkiye'de öğretmenlerin dönüşümünü Burawoy'un kavram setiyle okumak. 5. *Ulusal Sosyal Haklar Sempozyumu*, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Durmuş, S. (2018). *Hegel and Kierkegaard on the relation between truth, selfhood and authorship* (Unpublished Master's thesis). Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Easthope, C., & Easthope, G. (2000). Intensification, extension and complexity of teachers' workload. *British Journal of Sociology of Education*, 21(1), 43-58. doi:10.1080/01425690095153.
- Edgell, S. (2012). *The sociology of work* (2nd ed.). London: Sage Publications.
- Eğitim-Bir-Sen. (2008). *Öğretmenlerin meslek memnuniyeti araştırması*. Ankara: Yazar

- Ekiz, D. (2007). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımları hakkında görüşlerinin farklı programlar açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-12.
- Ekzen, N. (2009). *Türkiye kısa iktisat tarihi 1946'dan 2008'e ilişitirilmiş ekonomi IMF-Dünya Bankası düzeninde 62 yıl*. Ankara: ODTÜ Yayıncılık.
- Elias, J.L. & Merriam, S. (2005). *Philosophical Foundations of Adult Education USA*: Krieger Publishing Company.
- Enslin, P. (2010). *Philosophy of Education: Overview. International Encyclopedia of Education*, 1–10. doi:10.1016/b978-0-08-044894-7.00532-7.
- Erbas, M. K. (2014). The Relationship between alienation levels of physical education teacher candidates and their attitudes towards the teaching profession. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(8). <https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n8.3>
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Erdoğan, M. (2003). *Anayasal demokrasi*. Ankara: Siyasal.
- Eren, E. K. (2012). *Muhafazakâr Siyaset Anlayışı ve Demokrasi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Ergün, M. (2018). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ergüç, V. (2013). Türkiye’de Muhafazakâr Milliyetçilik: Erol Güngör Örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Ergil, D. (1986). *İdeoloji: Milliyetçilik, Muhafazakârlık ve Halkçılık*. Ankara: “S” Yayınları.
- Ertaylan, A. (2018). Fromm’un yabancılaşma kuramı perspektifinden Haneke sinemasındaki yabancılaşmış karakterlerin analizi: ‘7. Kıta’. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (77), 123-141.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Edge Akademi Yayınları.
- Exley, S., & Ball, S.J. (2011). Something old, something new... understanding Conservative education policy. In H. Bochel (Ed.) *The Conservative Party and Social Policy*. Bristol: Policy Press.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 47–65.
- Feinberg, W., & Soltis, J. F. (2009). *School and society*. New York: Teachers College Columbia University.
- Ferretter, L. (2006). *Louis Althusser*. New York: Routledge Critical Thinkers.

- Flynn, T. (2006). *Existentialism: A Very Short Introduction*. New York: Oxford University Press.
- Frankena, W. K. (1965). *Three historical philosophies of education: Aristotle, Kant, Dewey*. USA: Scott, Foresman and Company.
- Freire, P. (2017). *Ezilenlerin Pedagojisi* (D. Hattatoğlu ve E. Özbek, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Friedman, M. (1955). The role of government in education. In R.Solo (Ed.), *Economics and the Public Interest* (ss. 123-144). New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Friedman, M. (1988). *Kapitalizm ve Özgürlük* (D. Erberk ve N. Himmetoğlu, Çev.). İstanbul: Altın Kitaplar.
- Fuller, K., & Stevenson, H. (2019). Global education reform: Understanding the movement. *Educational Review*, 71(1), 1-4.
- Ghaziani, F.G., Razavi, S. M. H., Sareshkeh S.K., & Ghasemi R. (2014). Preference of Educational Philosophy and Philosophical Mindedness of Iranian Physical Education and Sport Science Lecturers. *Annals of Applied Sport Science*, 2(1), 81-86.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals. Toward a critical pedagogy of learning*. Granby, Mass.: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. (1983). *Theory and resistance in education towards a pedagogy for the opposition*. New York: Bergin & Garvey Publishers.
- Gökberk, M. (2018). *Felsefe Tarihi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Görgülü-Arı, A. ve Arslan, K. (2020). Fen Bilimleri Öğretim Programının Eğitim Felsefesi Akımları Açısından İncelenmesi. *Ulakbilge*, 53, 1127–1141. doi: 10.7816/ulakbilge-08-53-04.
- Göze, A. (2016). *Siyasal düşünceler ve yönetimler* (16. Basım). İstanbul: Beta
- Grenberg, J.M. (2019). Autonomous moral education is Socratic moral education: The Import of repeated activity in moral education out of evil and into virtue, *Educational Philosophy and Theory*, 51(13), 1335-1346. DOI: 10.1080/00131857.2018.1487285
- Gunzenhauser, M. G. (2003). High-stake testing and the default philosophy of education. *Theory into Practice*, 42(1), 51-58.
- Guyer, P., & Horstmann, R.P. (2020). Idealism. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Erişim adresi : <https://plato.stanford.edu/archives/fall2020/entries/idealism/>.

- Gutok, G. L. (2017). *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar* (N. Kale, Çev.). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Güçlü, M. (2019). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gülersoy, A. E., Özbay, G., Yıldırım, G., & Çetinkaya, B. (2021). Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarının (4., 5., 6. Ve 7. Sınıflar) eğitim felsefesi ve eğitim teorileri açısından incelenmesi, *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 7(1), 151-199. DOI: 10.47615/issej.944834
- Günay, M. (2018). *Eğitim Felsefesi*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Gür, B. S. (2014). Deskillling of teachers: The case of Turkey. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(3), 887-904.
- Güven, İ. (2015). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Hall, C. (2004). Theorising changes in teachers' work. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 32. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ848225>.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching*, 6(2), 151- 182. doi:10.1080/713698714.
- Hargreaves, A. (1992). Time and teachers' work: an analysis of the intensification thesis, *Teachers College Record*, 92(1), 87–108.
- Hargreaves, D.H. (1975). *Interpersonal relations and education*. London, UK: Routledge & Kegan Paul.
- Harper, R. (1955). Significance of existence and recognition for education. *Teachers College Record*, 56(9), 215-258.
- Harvey, D. (2021). *Neoliberalizmin Kısa Tarihi*. (A. Onacak, Çev.). İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Harvey, D. (1991). *The Condition of Postmodernity*. Blackwell: Massachusetts.
- Hayek, F.A. (2013). *Özgürlüğün Anayasası* (Y. Z. Çelikkaya, Çev.). Ankara: BigBang Yayınları.
- Hayek, F. A. (2007). *The road to serfdom*. Routledge.
- Heimlich, J. E. & Norland, E. (1994). *Developing teaching style in adult education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Helsby, G. (2000). Multiple truths and contested realities: The changing faces of teacher professionalism in England. In C. Day, A. Fernandez, T. E. Hauge, & J. Muller (Eds.), *The life and work of teachers: International perspectives in changing times* (pp. 93-108). London: Falmer Press.

- Helsby, G. & Knight, P. (1997) Continuing professional development and the National Curriculum. In G. Helsby & G. McCulloch (Eds.), *Teachers and the National Curriculum* (pp. 145–162) London: Cassell
- Hesapçıoğlu, M. (2009). Türkiye’de Cumhuriyet Döneminde Eğitim Politikası ve Felsefesi, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 121-138.
- Heywood, A. (2014). *Siyasi İdeolojiler* (A. K. Bayram, Ö. Tüfekçi, H. İnaç, Ş. Akın, B. Kalkan, Çev.). Ankara: Adres Yayınları.
- Holt, J. (1972). *Freedom and Beyond*. New York: E. P. Dutton and Company, Inc.
- Hotaman, D. (2019). Temel Felsefî Ekoller. M. Yapıcı (Ed.), *Eğitim Felsefesi* (ss.57-88). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Hursh, D. (2008). *High-stakers testing and the decline of teaching and learning. The Real crisis in education*. New York: Rowman & Littlefield Publis.
- Inandi, Y., & Selbi, A. (2022). Teachers’ organizational alienation predicted by leadership styles of school principals, *International Online Journal of Educational Sciences*, 14 (2), 432-448.
- Ingersoll, R. M. (2012). Power, accountability, and the teacher quality problem. In S. Kelly (Ed.), *Assessing teacher quality: Understanding teacher effects on instruction and achievement* (pp. 97-109). New York: Teachers College Press.
- Ingersoll, R. (2003). *Who controls teachers’ work? : Power and accountability in America’s schools*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- İnal, K. (2008). *Eğitim ve İdeoloji*. İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- İnal, K. (2005). Yeni İlköğretim Müfredatının Felsefesi. *Muhafazakâr Düşünce*, 2(5), 75-92.
- James, W. (1907). *Pragmatism: A new name for some old ways of thinking*. Mineola, NY: Dover.
- Jessop, B. (1992). Fordism and post-Fordism: a critical reformulation. In A.J. Scott and M.J. Storper (Eds), *Pathways to Regionalism and Industrial Development* (pp. 43-65). London: Routledge,
- Joseph, J. (2006). *Marxism and social theory*. New York: Palgrave Macmillan.
- Joyal, M. (2016). Philosophical Idealism and Educational Theory. In M.A. Peters (Ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. DOI 10.1007/978-981-287-532-7_1-2.
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 6590.

- Kahraman, H.B. (1995). *Sağ Türkiye ve Partileri*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Kaminsky, J. (1993). *A new history of educational philosophy*. Westport, Conn.: Greenwood Press.
- Kanatlı, F. ve Schreglman, S. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 9(1), 127-138.
- Kant, I. (2019). *Eğitim Üzerine* (S. E. Bekman, Çev.). İstanbul: İz Yayınları.
- Kant, I. (2012). *Groundwork of the metaphysics of morals*. (M. Gregor & J. Timmerman Eds. & Trans.) Cambridge: Cambridge University Press.
- Kant, I. (1996). *Metaphysics of morals*. (M. Gregor, Ed. & Trans.) Cambridge: Cambridge University Press. [MS]
- Kant, I. (1998). *Critique of Pure Reason* (P. Guyer and A.W. Wood, Eds.) New York: Cambridge University Press.
- Kaplan, İ. (2005). *Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Karaca, N. (2004). *1923-1945 arası Türk sosyolojisinde pozitivist eğilimler* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.
- Karaer, H., Karaer, F., & Kartal, E. (2018). Opinions of teacher candidates towards the teaching field knowledge tests on the public personnel selection examination, *Erciyes Journal of Education*, 2(2), 40-58. DOI: 10.32433/eje.448155
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (35.Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karataş, M. (2019). Farklı Siyasi ve Ekonomik İdeolojiler Açısından Eğitim. R.Y. Kıncal (Ed.), *Eğitim Felsefesi* (ss.227-243). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kartal, T. ve Afacan, Ö. (2012). Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (24), 76-96.
- Kavcar, C. (1987). Yüksek Öğretmen Okulunun Öğretmen Yetiştirmedeki Yeri. *Gazi Üniversitesi Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünyü-Bugünü Geleceği Sempozyumu*, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kaygısız, İ. (1997). Eğitim Felsefesi ve Türk Eğitim Sisteminin Felsefi Temelleri. *Eğitim ve Yaşam*. Erişim adresi: <https://docplayer.biz.tr/4908544-Gitim-egitim-felsefesi-ve-turk-egitim-sisteminin-felsefi-temelleri-ibrahim-kaygisiz-kis-97.html>.
- Kaymak, M. (2018). Marx’ın Eğitime Dair Görüşleri: Eğitimin Üretimle Birleştirilmesi. *Pedagoji*, 8.

- Keating, J., Preston, R., Burke, P., Heertum, R., & Arnove, R. (2013). Institutionalizing international influence. In R. Arnove, C. Torres, & S. Franz (Eds.), *Comparative education: Dialectics of the global and the local*, (pp. 247-292). Rowman and Littlefield.
- Kellner, D. (2006). Critical Theory. In Randall Curren (Ed.), *A Companion to the Philosophy of Education* (pp.161-175). Malden, Mass: Blackwell Publishing.
- Kıvılcın-Doğan, Ö. (2014). *Mesleğe Yeni Başlayan Fen Öğretmenlerinin Pedagojik ve Epistemolojik İnançları ve Sınıf İçi Uygulamaları: Boylamsal Durum Çalışması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Kierkegaard, S. (1988). *Stages on Life's Way* (H. V. Hong & E. H. Hong Ed. &Trans.). Princeton: Princeton University Press.
- Kincheloe, J. K. (2008). *Critical pedagogy* (2nd ed.). New York: Peter Lang Publishing.
- Kiraz, Z., & Kurul, N. (2018). Türkiye’de öğretmen işsizliği ve ataması yapılmayan öğretmenler hareketi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 270-302.
- Klees, S.J. (2008) A quarter century of neoliberal thinking in education: misleading analyses and failed policies. *Globalisation, Societies and Education*, 6(4), 311-348. DOI: 10.1080/14767720802506672
- Klemke, E. D., Kline, A. D., & Hollinger, R. (1986). *Philosophy: The basic Issues*. New York: St. Martin’s Press.
- Kneller, G. F. (1964). *Introduction to the Philosophy of Education*. USA: John Wiley & Sons.
- Koçak, S. (2019). Türk Eğitim Sisteminin Felsefi Temelleri. M.Yapıcı (Ed.), *Eğitim Felsefesi* (ss.215-25). Ankara: Eğiten Kitap.
- Koirala, M. P. (2011). Existentialism in education. *Academic voices: A Multidisciplinary Journal*, 1, 39-44.
- Kop, Y. (2004). Progressivizm ve Progressivizme Eleştirel Bir Yaklaşım. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(200),271-272.
- Kozikoğlu, İ., & Erden, R. Z. (2018). Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi İnançları ile Eleştirel Pedagojiye İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(3).
- Krows, A. J. (1999). *Preservice Teachers’ Belief Systems and Attitudes Toward Mathematics in the Context of a Progressive Elementary Teacher Preparation Program* (Unpublished Doctoral Dissertation). The University of Oklahoma, Norman, Oklahoma.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press.

- Kutlu, H., & Cansoy, R. (2020). Examining the Relationship between School Principals' Power Styles and Teacher Alienation. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9 (1), 514-540.
- Labaree, D. F. (1997). Public goods, private goods: The American struggle over educational goals. *American educational research journal*, 34(1), 39-81.
- Lampland, M., & Star, S. L. (Eds.). (2009). *Standards and their stories: How quantifying, classifying, and formalizing practices shape everyday life*. New York: Cornell University Press.
- Lee, I. F., & Pérez, M. (2019) Foggy Futures in Education: The Looming Storms of School Choice and Voucher Programs. *International Critical Childhood Policy Studies Journal*, 7(2), 1-3.
- Lee, I. (2015). Student teachers' changing beliefs on a pre-service teacher education Course in Hong Kong. In T. Wright & M. Baumont (Eds.), *Experiences of Second Language Teacher Education* (pp. 15–41). UK: Palgrave Macmillan.
- Legg, C. and Hookway, C. (2020). Pragmatism. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <<https://plato.stanford.edu/archives/fall2020/entries/pragmatism/>>.
- Leng, C. H., Abedalaziz, N., Orleans, A. V., Naimie, Z., & Islam, A. (2018). Teaching practices of Malaysian science teachers: Role of epistemic beliefs and implicit intelligence. *MOJES: Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 48-59.
- Levidow, L. (2002). Marketizing higher education: neoliberal strategies and counter-strategies. In K. Robins & F. Webster (Eds.) *The Virtual University?: Knowledge, Markets and Management* (pp. 227–248). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Levin, B. B., He, Y., & Allen, M. H. (2013). Teacher beliefs in action: A cross-sectional, longitudinal followup study of teachers' personal practical theories. *Teacher Educator*, 48 (3), 1–17. doi:10.1080/08878730.2013.796029
- Levin, B. B., & He, Y. (2008). Investigating the content and sources of preservice teachers' personal practical theories (PPTs). *Journal of Teacher Education*, 59, 55–68. doi:10.1177/0022487107310749
- Levin, T., & Wadmany, R. (2006). Teachers' beliefs and practices in technology-based classrooms: A developmental view. *Journal of research on technology in education*, 39(2), 157-181.
- Löwith, K. (2003). *Max Weber and Karl Marx*. London and New York: Routledge.
- Lubienski, C. (2006). School choice and privatization in education: An alternative analytical framework. *Journal for critical education policy studies*, 4(1), 1-26.

- Lubienski, C. (2005). Public schools in marketized environments: Shifting incentives and unintended consequences of competition-based educational reforms. *American Journal of Education*, 111(4), 464-486
- Luke, A. (2004) Teaching after the market: from commodity to cosmopolitan, *Teachers College Record*, 106(7), 1422–1443.
- Macmillan, C. J. B. (1991). PES and the APA- An Impressionistic History. *Educational Theory*, 41(3), 275-286.
- Magrini, J. (2012). Existentialism, phenomenology, and education. *Philosophy scholarship*, 30.
- Majeed, I. (2021). An Analysis of the Labour Process Theory: From Marx to Post-Braverman Debate. *Arabian Journal of Business and Management*, 11(2), 1-6.
- Malik, G. M., & Akhter, R. (2013). Existentialism and classroom practice. *IOSR Journal of humanities and Social Science*, 8(6), 87-91.
- Manav, F. (2014). Ortaöğretim felsefe ve estetik dersleri 2009 öğretim programlarının eğitim felsefeleri üzerine bir inceleme. I. EĞİTİM KONGRESİ “21. Yüzyılda Bir Eğitim Felsefesi Oluşturmak ve Özel Okullar”, 28-30 KASIM 2014, ANTALYA, Türkiye.
- Martin, J. & Martin, N. (2019). Rousseau’nun Emile’i ve Eğitimsel Mirası. (Ş.S. Çiftçi, Çev.). H. Ünder (Ed.), *Eğitim Felsefesi Kılavuzu* (ss. 81-95). Ankara: Pegem Akademi.
- Marx, K.(2021) Kapital/Ekonomi Politğin Eleştirisi, Sermayenin Üretim Süreci Cilt-1, (M. Selik & N. Satlıgan, Çev.). İstanbul: Yordam Yayınları.
- Marx, K., & Engels, F. (2021). *Komünist manifesto* (N. Satlıgan, Çev.). İstanbul: Yordam Kitap.
- Marx, K. (2003). 1844 El Yazmaları Ekonomi Politik ve Felsefe (K. Somer, Çev.). İstanbul: Sol Yayınları (Türkçe 1. Baskısı 1976 yılında Sol Yayınları tarafından yapılan eser, 2003 yılında Eriş Yayınları tarafından yeniden düzenlenmiştir).
- Marx, K., & Engels, F. (2003). Seçme Yapıtlar 2.Cilt (Türkçe 1. Baskısı 1977 yılında Sol Yayınları tarafından yapılan eser, 2003 yılında Eriş Yayınları tarafından yeniden düzenlenmiştir).
- May, R. (1958). The Origins and Significance of the Existential Movement in Psychology. In R. May, E. Angel, & H. F. Ellenberger (Eds.), *Existence: A new dimension in psychiatry and psychology* (pp. 3–36). Basic Books/Hachette Book Group.
- Mclaren, P. (2011). *Okullarda Yaşam Eleştirel Pedagojiye Giriş*. (M. Y. Eryaman ve H. Arslan, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Merriam, S.B., Rosemary, S.C., & Lisa, M.B. (2007). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons/Jossey-Bass.
- Metin-Aslan, Ö. (2014). Eğitim Felsefesi Dersinin Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Felsefesi Tercihlerine ve Eleştire Pedagojiye Yönelik Görüşlerine Olan Etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(48), 1-14.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018a). *Öğretim Programları*. Erişim adresi: <https://mufredat.meb.gov.tr/programlar.aspx>
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018b). *Ortaöğretim Tarih Dersi (9, 10 ve 11. Sınıflar) Öğretim Programı*. Erişim adresi: <https://mufredat.meb.gov.tr/programlar.aspx>
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018c). *Ortaöğretim Matematik Dersi (9,10,11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*. Erişim adresi: <https://mufredat.meb.gov.tr/programlar.aspx>
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018d). *Ortaöğretim Fizik Dersi (9,10,11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*. Erişim adresi: <https://mufredat.meb.gov.tr/programlar.aspx>
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018e). *Ortaöğretim Hazırlık Sınıfı Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı*. Erişim adresi: <https://mufredat.meb.gov.tr/programlar.aspx>
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Ankara: MEB yayını. Erişim adresi: http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEY_YENEL_YETERLYKLERY.pdf adresinden 16.04.2020 tarihinde indirilmiştir.
- Millî Eğitim Temel Kanunu (1973). *Resmî Gazete*. Yayın Tarihi: 24.06.1973. Sayısı: 14574. Numarası: 1739. Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf>
- Miser, R. (2019). Ders Notları
- Minor, L. C., Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E., & James, T. L. (2002). Preservice teachers' educational beliefs and their perceptions of characteristics of effective teachers. *The Journal of Educational Research*, 96(2), 116-127.
- Momany, M. A., & Khasawneh, O. (2014). The implications of idealism as an educational philosophy in Jordan as perceived by elementary teachers. *European Journal of Educational Sciences*, 1 (2), 319-333).
- Moore, T.W. (2010). *Philosophy of education: an introduction*. London ve New York: Routledge & Kegan Paul.
- Moore, T.W. (1982). *Philosophy of Education*. New York: Routledge.
- Morris, V. C. (1966). Existentialism in education: What it means. *Harper's Series on Teaching*.

- Moss, G., & Lee, C. (2010). A Critical Analysis of Philosophies of Education and INTASC Standards in Teacher Preparation. *International Journal of Critical Pedagogy*, 3(2),36-46.
- Ndimande, B. S., & Lubienski, C. (2017). *Privatization and the education of marginalized children: Policies, impacts, and global lessons*. New York, NY: Routledge.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317–28.
- Nisbet, R. (2010). Muhafazakârlık (E. Mutlu, Çev.). T. Bottomore & R. Nisbet (Eds.), *Sosyolojik Çözümlemenin Tarihi* (ss. 97-133). İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Noddings, N. (2020). *Eğitim Felsefesi* (R. Çelik, Çev.). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Noddings, N. (1995). *Philosophy of Education*. Boulder, CO: Westview Press.
- Nunez, I. (2015). Teacher bashing and teacher deskilling. In M. F. He, B. D. Schultz, & W. H. Schubert (Eds.), *Guide to curriculum in education* (pp. 174–182). Sage
- Ocak, G., & Akkaş-Baysal, E. (2019). Temel Felsefî Akımlar ve Önemli Temsilcileri. M.Ergün & A.Çoban (Eds.), *Eğitim Felsefesi* (ss.96-112). Ankara: Pegem Akademi.
- Oğuz, A., Altınkurt, Y., Yılmaz, K. ve Hatipoğlu, K. (2014). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 37-78.
- Oğuzkan, T. (1987). Cumhuriyet Dönemi Eğitimcileri. H.Cırıtlı ve B. Sorguç (Eds.), Atatürk'ün Eğitimci Kişiliği. Ankara: Unesco Türkiye Milli Komisyonu.
- Okçabol, R. (2005). Türkiye eğitim sistemi. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Olafson, L., & Schraw, G. (2006). Teachers' beliefs and practices within and across domains. *International journal of educational research*, 45(1-2), 71-84.
- Ollman, B. (2009). *Marksizme sıradışı bir giriş*. İstanbul: Yordam Kitap.
- Ollman, B. (1987). What is Marxism? A bird's eye view. *Dialectical Marxism*. Erişim adresi: http://www.nyu.edu/projects/ollman/docs/what_is_marxism.php.
- Olssen, M. (2006). Understanding the mechanisms of neoliberal control: lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism, *International Journal of Lifelong Education*, 25(3), 213–230.
- Olssen, M. (1996). In defence of the welfare state and publicly provided education. *Journal of Education Policy*, 11, 337-362.

- O'Neill, W. F. (1964). Existentialism and education for moral choice. *The Phi Delta Kappan*, 46(2), 48-53.
- Oral, B. ve Avanoğlu, Y. (2024). Öğrenme Stilleri ve Öğrenme Stili Modelleri. B. Oral, (Ed.), *Öğretme Öğrenme Kuram ve Yaklaşımları* (ss.279-307.). Ankara: Pegem Akademi.
- Ornstein, A.C. & Hunkins, F.P. (2018). *Curriculum Foundations, Principles, and Issues* (7th ed.). England: Pearson.
- Ornstein, A.C., & Levine, D.U (2008). *Foundations of Education* (10th ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Osborn, M., Croll, P., Broadfoot, P., Broadfoot, P., Pollard, A., McNess, E., & Triggs, P. (1997). Policy into practice and practice into policy: creative mediation in the primary classroom. In G. Helsby & G. McCulloch (Eds), *Teachers and the National Curriculum* (pp.52-65). London: Cassell.
- Oskay, Ü. (1952). Popüler Kültür Açısından “İdeoloji” Kavramına İlişkin Yeni Yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*. 35 (1), 197–253.
- Osmanoğlu, Ö. (2016). Hegel’den Marcuse’ye yabancılaşma olgusu. *Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (3), 65-92.
- Owen, R. (1995). *Yeni toplum görüşü* (D.Şahiner, Çev.) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Ozga, J. & Lawn, M. (1988) Schoolwork: interpreting the labour process of teaching, *British Journal of Sociology of Education*, 9(3), 323–336.
- Ozmon, H.A. & Craver, S.M. (2008). *Philosophical Foundations of Education* (7nd Edition). Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Öğretmenlik Meslek Kanunu (2022). Resmi Gazete. Yayımlı Tarihi: 14.02.2022. Sayısı: 31750. Numarası: 7354. Erişim adresi : <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/02/20220214-1.htm>.
- Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği [EPDAD] (2023). Akreditasyon. Erişim adresi: <https://epdad.org.tr/icerik/epdad-ogretmen-egitimi-standartlari>
- ÖSYM (2023a). *Sayısal Bilgiler*. Erişim adresi: <https://www.osym.gov.tr/TR,25749/2023-kpss-a-grubu-ve-ogretmenlik-genel-yetenek-genel-kultur-egitim-bilimleri-olan-bilgisi-ve-oabt-sinav-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html>.
- ÖSYM (2023b). *Kılavuzlar*. Erişim adresi: <https://www.osym.gov.tr/TR,3563/1999.html>.
- Özgen, V. & Erdem, A. R. (2023a). Level of Alienation of Teachers. *International Journal of Latest Research in Humanities and Social Science*, 6(4), 601-615.

- Özgen, V., & Erdem, A. R. (2023b). Reasons for Teachers' Alienation. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 88-97.
- Özipek, B. B. (2009). Muhafazakârlık, Devrim ve Türkiye. A.Çiğdem (Ed.), *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce Cilt-5: Muhafazakârlık*, (ss. 66-84). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Özoğlu, M. (2010). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları. *Seta Analiz*, Sayı:17
- Öztürk, S. ve Çipe, B. (2020). Kafka, metamorfoz ve emeğin yabancılaşması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22 (1), 105-121.
- Pajares, F. M. (1992). Teachers’ beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Patrick, F. (2013). Neoliberalism, the knowledge economy, and the learner: Challenging the inevitability of the commodified self as an outcome of education. *International Scholarly Research Notices*, 2013.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Peirce, C.S. (1905). What Pragmatism Is. *Monist* 15(2): 161–81.
- Peirce, C.S. (1878). How to make our ideas clear. *Popular Science Monthly*, 286-302.
- Peters, M.A. & Reveley, J. (2012). Retrofitting drucker: knowledge work under cognitive capitalism. *Culture and Organization*, 1–17.
- Peters, R.S. (2005). *Education and the education of teachers*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Peters, M. A. (2003). Classical political economy and the role of universities in the new knowledge economy. *Globalisation, Societies and Education*, 1(2), 153–168.
- Pettersson, D., Popkewitz, T. S., & Lindblad, S. (2016). On the use of educational numbers: Comparative constructions of hierarchies by means of large-scale assessments. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(1), 177-202.
- Phillips, D.C. (2019). Eğitim Felsefesi Nedir? (E.Turan, Çev.) H. Ünder (Ed.), *Eğitim Felsefesi Kılavuzu*, (ss.3-19). Ankara: Pegem Akademi.
- Phillips, Jr. J.A. (1967). Teacher Typologies. *The High School Journal*, 51(1), 26-31.
- Platon (2018). *Devlet* (S. Eyüboğlu & M.A. Cimcoz, Çev.). İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.

- Popkewitz, T. S. (1991). *A political sociology of educational reform: Power/knowledge in teaching, teacher education, and research*. New York: Teachers College Press.
- Portelli, J.P. (1987). Analytic Philosophy of Education: Development and Misconceptions. *The Journal of Educational Thought*, 21(1), 20-32.
- Powell, W.W. & Snellman, K. (2004). The knowledge economy. *Annual Review of Sociology*, 30, 199–220.
- Pratte, R. & Rury, J. L. (1988) Professionalism, autonomy and teachers. *Educational Policy*, 2(1), 71–89.
- Previtali, F. S., & Fagiani, C. C. (2015). Deskillling and degradation of labour in contemporary capitalism: The continuing relevance of Braverman. *Work Organisation, Labour and Globalisation*, 9(1), 76-91.
- Pring, R. (1987). Privatization in education. *Journal of Education Policy*, 2(4), 289-299.
- Pritchard, A. (2017). *Ways of learning: Learning theories for the classroom*. Routledge.
- Pugh, K. J., & Zhao, Y. (2003). Stories of teacher alienation: A look at the unintended consequences of efforts to empower teachers. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 187-201.
- Raico, R. (2006). What is Classical Liberalism? *American Conservatism: An Encyclopedia*, 498-502.
- Rasco, A. (2020). Standardization in education, a device of Neoliberalism. *Journal for Critical Education Policy Studies (JCEPS)*, 18(2).
- Reeve, C. D. C. (2006). The Socratic Movement. In R. Curren (Ed.), *A Companion to the Philosophy of Education* (pp. 7–24). Malden, Mass.: Blackwell Publishing.
- Reneaux, R. (1994). *Egzistansiyalizm Üzerine Dersler* (M. Korlaelçi, Çev.). Kayseri: Erciyes Üniversitesi Yayınları.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (ss. 102-119). New York: Macmillan.
- Romanowski, M. H. (1997). *Teachers' Lives and Beliefs: Influences That Shape the U.S. History Curriculum*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, April 24-28, 1997).
- Rousseau, J.J. (2018). *Emile*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.
- Rousseau, J. J. (1995). *İnsanlar Arasındaki Eşitsizliğin Kaynağı* (R.N. İleri, Çev.) İstanbul: Say Yayınları.

- Rousseau, J. J. (1989). *İlimler Ve Sanatlar Hakkında Nutuk* (S. Eyüboğlu, Çev.). Ankara: MEB.
- Runte, R. (1998) The impact of centralized examinations on teacher professionalism, *Canadian Journal of Education*, 23(2), 166–181.
- Sahlberg, P. (2016). The Global Educational Reform Movement and Its Impact on Schooling. In K. Mundy, A. Green, B. Lingard, & A. Verger, *The Handbook of Global Education Policies* (pp. 128–144). John Wiley & Sons, Ltd.
- Sain, K. ve Zabun, B. (2018). Eğitim- İdeoloji İlişkisinde Ulus Devletin Tarihsel Belirleyiciliği. *SADAB I. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Ve Davranış Bilimleri Sempozyumu* (ss.130-139). 28-30 Nisan, 2018, Antalya.
- Sambur, B. (2011). Din özgürlüğü, çoğulculuk ve liberal demokrasi. *Liberal Düşünce Dergisi*, 16 (63), 7-14.
- Sander, O. (2007). *Siyasi Tarih: İlkçağlardan 1918'e*. Ankara: İmge Yayınevi.
- Sarı, M. (2018). A Critical View on Teacher Guidebooks as an Agent in Teacher Deskilling Process. *International Journal of Progressive Education*, 14(1), 56-74.
- Sartre, J. P. (1985). *Varoluşçuluk* (A. Bezirci, Çev.). İstanbul: Say Yayınları.
- Sarup, M. (1978). *Marxism and education*. New York: Routledge.
- Scheffler, I. (1954). Toward an Analytic Philosophy of Education. *The Harvard Educational Review*, 24, 223-230.
- Selden, S. (1977). Conservative Ideology and Curriculum. *Educational Theory*, 27(3), 205-222.
- Sendurur, E. (2018). The Pedagogical Beliefs and Instructional Design Practices: Pre-Service IT Teachers' Case. *Eurasian Journal of Educational Research*, 75, 59-80.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shirrell, M., Hopkins, M., & Spillane, J. P. (2019). Educational infrastructure, professional learning, and changes in teachers' instructional practices and beliefs. *Professional development in education*, 45(4), 599-613.
- Siegel, H. (2009). Introduction: Philosophy of Education and Philosophy. *Oxford Handbooks Online*. doi:10.1093/oxfordhb/9780195312881.003.0001
- Siegel, H., Phillips, D.C. & Callan, E. (2018). Philosophy of Education. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2018 Edition), Erişim adresi: <<https://plato.stanford.edu/archives/win2018/entries/education-philosophy/>>.

- Silva, E. M. (2021). John Stuart Mill on education and progress. *Revista Anglo Saxonica*, 19(1), 1-17.
- Silvernail, D. L. (1992). The educational philosophies of secondary school teachers. *The High School Journal*, 75(3), 162-167.
- Sinclair, J., Ironside, M., & Seifert, R. (1996). Classroom struggle? Market oriented education reforms and their impact on the teacher labour process. *Work, Employment and Society*, 10(4), 641-661.
- Skirbekk, G. & Gilje, N. (2014). *Antik Yunandan Modern Döneme Felsefe Tarihi* (E. Akbaş & Ş. Mutlu Çev.) İstanbul: Kesit Yayınları.
- Small, R. (2017). *Marx and education*. London and New York: Routledge.
- Small, R. (2014). *Karl Marx - the Revolutionary as Educator*. Dordrecht: Springer.
- Smith, J. M., & Kovacs, P. E. (2011). The impact of standards-based reform on teachers: the case of 'No Child Left Behind'. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 17(2), 201-225.
- Smyth, J. (1995). Devolution and teachers' work: the underside of a complex phenomenon. *Educational Management and Administration*, 23(3), 168-175.
- Soza, J. (2015). *Teacher alienation: Reconceptualizing the educational work environment* (Unpublished Doctoral Dissertation). Loyola Marymount University, LA, USA.
- Sönmez, S. (2002). Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün eğitim felsefesi, amacı ve politikası, *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 9 (19), 305-330.
- Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelik (2016, 3 Ağustos). Resmi Gazete (Sayı: 29790). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/08/20160803-22.htm>
- Stacey, M., Gavin, M., Fitzgerald, S., McGrath-Champ, S., & Wilson, R. (2024). Reducing teachers' workload or deskilling 'core'work? Analysis of a policy response to teacher workload demands. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 45(2), 187-199.
- Strain, J.P. (1975). Idealism: A Clarification of an Educational Philosophy. *Educational Theory*, 25(3), 263-271.
- Sünney, F.H. (2018). İlerlemecilik. F.Manav (Ed.), *Eğitim Felsefesi* (ss.121-126). Ankara: Pegem Akademi.
- Şahan, H. H. (2020). The relationship of prospective teachers' educational philosophy and life-long learning tendencies to their teaching-learning process competencies. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 10(4), 1325-1367. <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2020.040>

- Şahan, H. H., & Tarhan, R. (2016). Farklı Alanlardaki Öğretim Elemanlarına Yönelik Metaforların Eğitim Felsefeleri Çerçevesinde İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(9).
- Şahan, H.H. ve Terzi, A. R. (2015). Analyzing the relationship between prospective teachers' educational philosophies and their teaching-learning approaches. *Educational Research and Reviews*, 10(8), 1267-1275.
- Şahin, Ç. (2019). Eğitim ve Temel Felsefe Akımları. R.Y.Kıncal (Ed.), *Eğitim Felsefesi* (ss.43-68). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Şahin, İ. (2014). Öğretmen Adaylarının Nasıl Yetiştirildiklerine İlişkin Görüşleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 241-258.
- Şahin, A. (2012). *Manifestations of curriculum change on organizational culture: Teachers' perceptions* (Unpublished Doctoral Dissertation). Middle East Technical University, Ankara, Türkiye.
- Şimşek, H., Balay, R., & Şimşek, A. S. (2012). İlköğretim sınıf öğretmenlerinde mesleki yabancılaşma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 53-72.
- Taylor, F.W. (1970). *Management Científico*. [The Principles of Scientific Management]. Barcelona: Orbis.
- Tezcan, M. (2018). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tezcan, M. (1989). Atatürk'ün Eğitim Anlayışına Felsefi ve Sosyolojik Bir Yaklaşım. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 5(15), 557-594.
- Thoma, D. (2005). Restructuring the Teachers' Labor Process: The Case of Greece. *Mediterranean Journal of Education Studies*, (10) 2, 1- 17.
- Thompson, W.C. (2017). Liberalism in Education. *Oxford Research Encyclopedia of Education* DOI: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.49. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/319007951_Liberalism_in_Education.
- Thursfield, D. (2000). *Post-Fordism and skill theories and perceptions*. Hampshire: Ashgate Publishing Company.
- Timur, T. (1968). *Türk Devrimi: Tarihi Anlamı ve Felsefi Temeli*. Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.
- Tooley, J. (2018). A chain of low-cost private schools for England. *Policy*, 34(2), 13-17.
- Toprakçı, E. (2011). Atatürk'ün Eğitim Felsefesi (Atatürk'ün Söyledikleri ve Yazdıkları Işığında). *Journal of educational research*, 2(4), 1-27.

- Torres, C.A.(2011). Public universities and the neoliberal common sense: seven iconoclastic theses. *International Studies in Sociology of Education*, 21 (3), 177–197.
- Tsang, K. K. (2018). Teacher alienation in Hong Kong. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 39(3), 335-346.
- Turner, R. (2008). *Neo-liberal Ideology History, Concepts and Policies*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Tusting, K. ve Barton, D. (2011). *Öğrenme Kuramları ve Yetişkin Öğrenme Modelleri Üzerine Kısa Bir İnceleme* (A. Yıldız ve A. Demirli, Çev.). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Uçak, S., ve Erdem, H. H. (2020). Eğitimde yeni bir yön arayışı bağlamında “21. yüzyıl becerileri ve eğitim felsefesi”. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 76-93.
- Uçak, S. (2018a). Natürallizm ve Eğitim. F.Manav (Ed.), *Eğitim Felsefesi* (ss.49-65). Ankara: Pegem Akademi.
- Uçak, S. (2018b). Liberalizm ve Eğitim. F.Manav (Ed.), *Eğitim Felsefesi* (ss.135-146). Ankara: Pegem Akademi.
- Uludağ, Z. (2019). *Eğitim Felsefesi: Bir Giriş Denemesi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Uyangör, N. (2019). Felsefi Ekoller Açısından Eğitim: İdealizm, Realizm ve Rasyonalizm. E.Tezci (Ed.), *Eğitim Felsefesi: Temeller, Ekoller, Kavramlar* (ss.37-46). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ünder, H. (2018). *Eğitim Felsefesi Ders Notları*.
- Ünder, H. (2017). Atatürk Döneminde Türk Eğitiminin Felsefesi. F.Bıkmaz (Ed.), *Cumhuriyetimizin Kültür ve Eğitim Politikaları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No: 225.
- Ünder, H. (2007a). Philosophy of education as an academic discipline in Turkey: The past and the Present. *Studies in Philosophy and Education*, 27, 405-431.doi:DOI 10.1007/s11217-007-9049-z
- Ünder, H. (2007b). Eğitim felsefesi. A. Cevizci (Ed.), *Felsefe Ansiklopedisi Cilt 5* (ss.133-145). İstanbul: Ebabil Yayınları.
- Ünder, H. (1996). Kemalizmin ya da Türk Devriminin Felsefesi Nedir? *Mürekkap*, 6, 31-48.
- Ünder, H. (1993). Platon’un Devletinde Eğitim ve İnsan doğası. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 26(1), 185-201.

- Valckx, J., Vanderlinde, R., & Devos, G. (2021). Measuring and exploring the structure of teachers' educational beliefs. *Studies in educational evaluation*, 70, 101018.
- Verma, S. (2017). Feeling of Work Alienation among Primary School Teachers. *Journal of Psychosocial Research*, 12(2), 469-476.
- Voluntary Service Overseas [VSO] (2002). What makes teachers tick? A policy research report on teachers' motivation in developing countries. London: Author. Retrieved from http://www.vso.org.uk/Images/What_Makes_Teachers_Tick_tcm79-21000.pdf
- Vural, M. (2007). *Siyaset Felsefesi Açısından Muhafazakârlık*. Ankara: Elis Yayınları.
- Wallace, A.R. ve Wolf, A. (2018). *Çağdaş Sosyoloji Kuramları* (L. Elburuz & M.R. Ayas, Çev.) Ankara: Doğubatı Yayınları.
- Watson, T. J. (2012). *Sociology, work and organisation* (6th ed.). London: Routledge.
- Wiles, J. & Bondi, J. (1989). *Curriculum Development*. USA: McMillan Publishing, Co.
- Williams, I. (2019). Platon ve Eğitim. (Ş.S. Çiftçi, Çev.) H. Ünder (Ed.), *Eğitim Felsefesi Kılavuzu* (ss. 67-80). Ankara: Pegem Akademi.
- Winch, C. (2004). What do teachers need to know about teaching? A critical examination of the occupational knowledge of teachers. *British Journal of Educational Studies*, 52(2), 180–196.
- Wong, J. (2006). Control and professional development: are teachers being deskilled or reskilled within the context of decentralization? *Educational Studies*, 32(1), 17-37. doi:10.1080/03055690500415910.
- Wynne, E. A. (1993). A Conservative Perspective on Policy Choice in Education. *International Journal of Educational Reform*, 2(2), 166-175.
- Yapıcı, Ş. (2019). Eğitime Felsefi Yaklaşımlar. M. Yapıcı (Ed.), *Eğitim Felsefesi* (ss.163-207). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Yapıcı, Ş. (2013). Öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri. *Turkish Studies*, 8(8), 1431-1452.
- Yapıcı, M. (2011). İdeoloji ve eğitim. *Journal of Human Sciences*, 8(1). Erişim adresi: <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/100>
- Yaşar, Y. & Yenimahalleli-Yaşar, G.Y. (2012). Neoliberal Küreselleşme ve Sosyal Politikada Dönüşüm. *Mülkiye* 2012, XXXVI (274), 63-92.
- Yayla, A. (2015). *Liberalizm*. Ankara: Liberte Yayınları.
- Yıldırım, A., Yerin-Güneri, O., ve Hatipoğlu-Sümer, Z. (2002). *Development and Learning*. Ankara: Seçkin Kitabevi.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2017). Eğitim fakülteleri yeni bir eğitim felsefesi oluşturabilir mi? *Türkiye Eğitim Dergisi*, 2(1), 22-41.
- Yolcu, E. & Sarı, M. (2022). An investigation of preservice teachers' views on profession and educational philosophy beliefs. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [MSKU Journal of Education]*, 9(1), 286-301. DOI: 10.21666/muefd.981487.
- Yorulmaz, Y. I., Altınkurt, Y., & Yılmaz, K. (2015). The Relationship between Teachers' Occupational Professionalism and Organizational Alienation. *Educational Process: International Journal*, 4 (1-2), 31-44.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK] (2023). Pedagojik Formasyona Yönelik Bilgilendirme. Erişim adresi: <https://www.yok.gov.tr/HaberBelgeleri/BasinAciklamasi/2023/pedagojik-formasyona-yonelik-bilgilendirme.pdf>.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK] (2022). Mezunlar İçin Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına İlişkin Çerçeve Usul ve Esaslar. Erişim adresi: https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/formasyon/mezunlar-icin-formasyon-egitimi-cerceve-usul-esaslar.pdf, alıntılama tarihi: Ekim, 2023.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK] (2018). Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. Erişim adresi: https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK] (2007a). Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını. Erişim adresi: <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari.pdf>
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK] (2007b). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007) (Öğretmenin Üniversitede Yetiştirilmesinin Değerlendirilmesi. Ankara: Meteksan A.Ş.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK] (1999). Türkiye’de öğretmen eğitiminde akreditasyon ve standartlar. YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitim’i Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi. Ankara: YÖK Yayınları.
- Yükseköğretim Kalite Kurulu [YÖKAK] (2023). Hakkımızda. Erişim adresi: <http://yokak.gov.tr>.
- Zabihi, R., & Tabataba’ian, M. (2011). Teachers' evaluation and use of teacher's guides in foreign language classes. *Continental Journal of Arts and Humanities*, 3(1), 1-10.





EK 1. Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 12/02/2021

Toplantı Sayısı : 3

Karar Sayısı : 51

51-Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Özlem Fakazlı**'nın "Türkiye'de Öğretmen Rollerinin Felsefi Dayanakları ve Bunun Yabancılaşma ve Vasıfsızlaşma ile ilişkisi" başlıklı tezi ile ilgili "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Özlem Fakazlı**'nın "Türkiye'de Öğretmen Rollerinin Felsefi Dayanakları ve Bunun Yabancılaşma ve Vasıfsızlaşma ile ilişkisi" başlıklı tezinin araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

EK 2. Aydınlatılmış Onam Formu

Araştırmanın adı: Türkiye’de Öğretmen Rollerinin Felsefi Dayanakları ve Bunun Yabancılaşma ve Vasıfsızlaşma ile İlişkisi

“Sayın gönüllü,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri bölümündeki doktora tezim kapsamında planlanmış olan araştırmaya katılmak üzere davet edilmiş bulunuyorsunuz. Bu araştırmada yer almayı kabul etmeden önce, araştırmanın ne amaçla yapılmak istendiğini anlamanız ve kararınızı bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermeniz gerekmektedir.

Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa sorunuz ve açık yanıtlar isteyiniz.”

Bilgilendirme Bölümü.

1. Çalışmanın amacı, Türkiye’de öğretmenlerin bireysel eğitim felsefelerinin oluşumunu etkileme potansiyeli bulunan Milli Eğitim Temel Kanunu’nun, YÖK’ün ve MEB’in resmi belgelerinin öğretmenlik rollerini hangi felsefi anlayışa/ anlayışlarına göre yönlendirme potansiyeline sahip olduğunu, bunların eğitim felsefeleri arasında tutarlık bulunup bulunmadığını, öğretmenlerin bireysel eğitim felsefelerinin olup olmadığını ve bu bireysel eğitim felsefelerinin yabancılaşmanın bir boyutu olarak vasıfsızlaşma ile bağlantılı olup olmadığını saptamaktır.
2. Çalışmaya katılma koşulları MEB bünyesinde çalışan öğretmen olmak ve araştırmaya katılmayı kabul etmektir.
3. Çalışma kapsamında katılımcılara konu hakkında yarı yapılandırılmış şekilde hazırlanmış sorular yöneltilenektir. Görüşme süresinin yaklaşık 60-80 dakika sürmesi beklenmektedir. Görüşme yapılırken ses kaydı alınacak daha sonra toplanan verilere içerik analizi yapılacaktır. Ses kaydı istemeyen katılımcıların verdiği bilgiler yazılı olarak not edilecektir.
4. Araştırmaya 30 gönüllü dâhil edilmesi planlanmaktadır.
5. Gönüllüler, araştırmaya katılmaları halinde herhangi bir riskle karşı karşıya kalmamaktadırlar.
6. Gönüllüler, araştırmaya katılmayı kabul etmemeleri ya da araştırmadan ayrılmaları durumunda herhangi bir olumsuz sonuçla karşı karşıya kalmazlar.
7. Görüşmeler için gönüllülere herhangi bir ücret ödenmeyecektir.

Güvence Bölümü:

“Bu araştırmada yer almak tümüyle sizin isteğinize bağlıdır. Araştırmada yer almayı reddedebilirsiniz ya da başladıktan sonra yarıda bırakabilirsiniz. Bu araştırmanın sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Araştırmadan çekilmeniz ya da araştırmacı tarafından araştırmadan çıkarılmanız halinde, sizle ilgili veriler kullanılmayacaktır. Ancak veriler bir kez anonimleştikten sonra araştırmadan çekilmeniz mümkün olmayacaktır. Sizden elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırma yayınlandığında da varsa kimlik bilgilerinizin gizliliği korunacaktır.”

Onay Bölümü:

“Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum (ya da sözlü olarak dinledim). Eksik kaldığını düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacıya sordum ve doyurucu yanıtlar aldım. Yazılı ve sözlü olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladığım kanısındayım. Çalışmaya katılmayı isteyip istemediğim konusunda karar vermem için yeterince zaman tanındı.

Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim.”

İmza/Tarih
Katılımcının adı/soyadı

İmza/Tarih
Araştırmacının adı/soyadı

Not: İlgili form iki kopya olarak hazırlanmıştır, imzalı kopyalardan biri size teslim edilecektir.



EK 3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

1. Size göre ideal bir öğretmenin özellikleri nelerdir? Örneğin ideal bir öğretmen neler yapmalı, neler yapmamalı, nelere dikkat etmelidir?
- 2.İdeal bulduğunuz öğretmenliği gerçekleştirmenin önündeki engeller, sınırlayıcılar, güçlükler sizce nelerdir?
- 3.Öğretmenliğin sizi mutlu eden ve mutsuz eden yönleri nelerdir?





BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Türkiye’de Öğretmen Rollerinin Felsefi Dayanakları ve Bunun Yabancılaşma ve Vasıfsızlaşma ile İlişkisi” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihal Tespit Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Yedi sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan alıntılar” ve (4) “Lisansüstü tezim ile ilgili yapmış olduğum kendi yayınlarım ve yararlandığım mevzuat metinleri gibi kaynaklar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 24.07.2024
Gönderim Numarası	: 2421941645
Sayfa Sayısı	: 337
Sözcük Sayısı	: 98,541
Karakter Sayısı	: 721,989
Benzerlik Oranı	: % 5
Savunma Tarihi	: 26.09.2024

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihal Tespit Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin, tek bir kaynakla eşleşme oranının ise %2’den fazla olduğunun belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Özlem Fakazlı

Tarih:

İmza:



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Özlem Fakazlı

E-Posta Adresi :

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Ögr. Gör.	Kastamonu Üniversitesi	2012
Öğretmen	MEB	2011

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Yüksek lisans	Yabancı Dil Eğitimi	Anadolu Üniversitesi	2015
Lisans	İngilizce Öğretmenliği	ODTÜ	2011

Yayınlar:

Dimici, K., Fakazlı, Ö., & Fakazlı, A. E. (2022). The relationship between cultural intelligence and attitude towards English Language: A study with Turkish EFL learners. O.Zahal (Ed.), *Current Research in Education* (ss.13-32). Ankara: Gece Kitaplığı.

- Demirel, İ. F. & Fakazlı, Ö. (2021). A CEFR-based comparison of English and Turkish language teaching course books in terms of speaking and writing skills. *Journal of Theoretical Educational Science*, 14(2), 167-185.
- Fakazlı, Ö. (2021). Different ways of promoting reflective teaching. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 8(69), 1255-1267.
- Fakazlı, Ö. & Baytar, İ. (2021). A comparative analysis of two English coursebooks in terms of cultural elements (Headway and English File). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2259-2276.
- Fakazlı, Ö. (2021). Critical pedagogy as a teaching approach to education. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 8(76), 2704-2713.
- Fakazlı, Ö. (2021). Current issues in grammar teaching. *The Criterion: An International Journal in English*, 12(3), 223-239.
- Fakazlı, Ö. (2021). How does extensive reading promote language development? *Journal of International Social Research*, 14(78), 499-506.
- Fakazlı, Ö. & Gönen, S.İ.K. (2018). Exploring Turkish EFL Instructors' perceptions on reflective teaching practices. *2nd International Black Sea Conference on Language and Language Education*, September 21-22, Sinop, Turkey. Erişim adresi: <https://drive.google.com/file/d/11op6ZjdefKW3msP79j7oOlPxnYfaOnfT/view>
- Fakazlı, Ö. (2018). Exploring the use of oral corrective feedback in Turkish EFL classrooms: A case study at a state university. *Kastamonu Education Journal*, 26(6), 2177-2187. doi: 10.24106/kefdergi.2971.
- Fakazlı, Ö. & Gönen, S.İ.K. (2017). Reflection on Reflection: EFL university instructors' perceptions on reflective practices, *Hacettepe University Journal of Education*, 32(3), 708-726. doi: 10.16986/HUJE.2017025118.
- Şivetoğlu, Ö. (2015). An Empirical study on vocabulary learning strategies employed by Turkish learners of English. In Akbarov A. (Ed.), *The Practice of Foreign Language Teaching: Theories and Applications*, (pp.454-476). UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Aksoy, F. & Şivetoğlu, Ö. (2014). A correlational study of language learning motivation and language learning strategies of Turkish preparatory school students. *Annals of the University of Craiova*, 15 (1), 7-26.