

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİMİN KÜLTÜREL TEMELLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM FELSEFESİ PROGRAMI**

**TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE ÖĞRETMEN
YETİŞTİRMENİN TARİHİ SOSYAL VE FELSEFİ
TEMELLERİ (1923-2018)**

DOKTORA TEZİ

FAİK BENLİ

**ANKARA
ARALIK, 2022**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİMİN KÜLTÜREL TEMELLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM FELSEFESİ PROGRAMI**

**TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE ÖĞRETMEN
YETİŞTİRMENİN TARİHİ SOSYAL VE FELSEFİ
TEMELLERİ (1923-2018)**

DOKTORA TEZİ

FAİK BENLİ

DANIŞMAN: PROF. DR. HASAN HALUK ERDEM

**ANKARA
ARALIK, 2022**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Faik Benli adlı öğrencinin hazırladığı “Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirmenin Tarihî Sosyal ve Felsefî Temelleri (1923-2018)” başlıklı bu çalışma Eğitimin Kültürel Temelleri Anabilim Dalı Eğitim Felsefesi Programı’nda jüri üyelerince oy birliği ile **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	<u>Jüri Üyeleri</u>	<u>İmza</u>
Başkan	Prof. Dr. Hasan Haluk ERDEM	
Üye	Prof. Dr. Rıfat MİSER	
Üye	Prof. Dr. Beyhan ZABUN	
Üye	Doç. Dr. Zafer YILMAZ	
Üye	Doç. Dr. Raşit ÇELİK	

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından 06/12/2022 tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulunca .../.../2022 tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İlhan YALÇIN
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 yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Faik BENLİ

ÖZET

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE ÖĞRETMEN YETİŞTİRMENİN TARİHİ SOSYAL VE FELSEFİ TEMELLERİ (1923-2018)

BENLİ, Faik

Doktora Tezi, Eğitimin Kültürel Temelleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hasan Haluk ERDEM

Aralık, 2022, xiv + 448 Sayfa

Bu çalışma, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan 2018 yılına kadar Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme sisteminin tarihî, sosyal ve felsefî temellerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile desenlenmiştir. Bu amaca ulaştıracak veriler belgesel tarama tekniği kullanılarak toplanmış, içerik analiziyle veriler çözümlenmiştir. Modern anlamda Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirmenin tarihsel temelleri Tanzimat Dönemi'nde açılan Darulmuallimine kadar uzanır. Ancak zaman içinde öğretmen yetiştiren kurumlar tür ve kademe bağlamında çeşitlenmiştir. Cumhuriyetin ilanından 2018'e kadar ilkökul öğretmeni yetiştiren kurumlar; ilk muallim mektepleri, köy öğretmen okulları, köy enstitüleri, ilköğretmen okulları, iki yıllık eğitim enstitüleri ve sınıf öğretmenliği bölümleridir. Bu süreçte ortaokul öğretmenleri eğitim enstitülerinde, genel lise öğretmenleri yüksek öğretmen okullarında yetiştirilmiştir. Mesleki ve teknik liselere öğretmen yetiştiren kurumlar; kız ve erkek meslek öğretmen okulları, ticaret öğretmen okulları, yüksek İslam enstitüleri, mesleki eğitim fakülteleri, Teknik Eğitim Fakülteleri, İlahiyat Fakülteleri ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliği bölümleridir. Cumhuriyetin ilanından 1982 yılına kadar Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde yapılanan öğretmen okulları 1982 sonrası YÖK bünyesinde faaliyet göstermeye başlamıştır. Türk eğitim sisteminde örgün öğretim dışında öğretmen yetiştirme kursları, barış gönüllüleri, mektupla, hızlandırılmış eğitim kursları ve pedagojik formasyon kursları gibi yaygın eğitimle de öğretmen yetiştirilmiştir. Öğretmen yetiştirme sisteminin sosyal temelleri, sosyal kurumların öğretmen yetiştirme sistemiyle ilişkisini ifade eder. Türk eğitim sisteminde öğretmen okullarını etkileyen sosyal kurumlar, nüfus, ekonomi, sağlık, eğitim hareketleri ve siyasi gelişmelerdir. Sosyo-ekonomik koşulların öğretmen yetiştirme sistemine etkisi, öğretim programlarında, öğretmen okullarının teşkilat

yapılarında, açılması planlanan öğretmen okullarının tür ve kademelerinin belirlenmesinde, hukuksal düzenlemelerde, öğretmen okullarının amaç ve işleyişinde kendini göstermiştir. Öğretmen yetiştirme sisteminin felsefî temelleri gerek felsefenin gerek eğitimin ilgi alanının insan olması ve öğretmenin insan yetiştirme görevi ile görevlendirmesiyle ilişkilidir. Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirmede hem klasik eğitim felsefelerinin hem de fikir akımlarının etkisi göze çarpar. Osmanlıcılık, İslamcılık, Türkçülük, Batıcılık, Atatürkçülük, Türk-İslam Sentezi ile küreselleşme ve neo-liberal akımlar öğretmen yetiştirme sistemini etkileyen fikir akımlarındandır. Ayrıca Atatürk başta olmak üzere Ziya Gökalp, Mehmet Emin Erişirgil, Mustafa Necati, İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu, Halil Fikred Kanad, İsmail Hakkı Tonguç, Hasan Ali Yücel ve Nurettin Topçu fikirleriyle Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirmeye yön veren aydın ve bürokratlardandır. Öğretmen yetiştirmenin millî esaslar üzerine bina edilmesi, öğretmenlik mesleğinde idealistlik, toplumsal değişimin mimarı öğretmen anlayışı, üretken ve toplumsal meselelere duyarlı öğretmen yetiştirme düşüncesi, öğretmen niteliklerinde girişimcilik becerisinin geliştirilmesi, aydın ve bürokratların öğretmen yetiştirme sistemine etkilerinden bazılarıdır. Ayrıca, bu düşünürler; öğretmen yetiştirmenin amaçlarının belirlenmesinde, öğretmen yetiştirme sistemimizdeki mevzuat düzenlenmelerinde, öğretmen yetiştiren okulların eğitim-öğretim faaliyetlerinin şekillenmesinde ve öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğretim programlarının hazırlanmasında etkide bulunmuşlardır. Öğretmen yetiştirme sistemi açısından cumhuriyetin ilanı sonrası gelişmeler üç döneme ayrılabilir: Bu dönemler; 1923-1950 yılları arasını kapsayan ilk dönem, 1950-1980 yılları arasını kapsayan ikinci dönem ve 1980 sonrasında kapsayan üçüncü dönemdir. Cumhuriyetin ilanı sonrası Türk öğretmen yetiştirme sisteminde pragmatist, iş pedagojisine dayalı ve pozitivist felsefeler etkili iken Demokrat Parti Dönemi'yle başlayan ve 1980'lere kadar süren dönemde sezgici, muhafazakâr ve Türk-İslam Sentezi'ne dayalı akımlar etkili olmuştur. 1980 sonrasında ise ülke yönetiminde izlenen neo-liberal politikalara paralel, endüstri devrimlerinin etkileri, uluslararası alanda yaşanan gelişmelerin de etkisiyle Türk öğretmen yetiştirme sisteminde küreselleşme ve liberal politikaların etkili olduğu görülür. Genel olarak Türk öğretmen yetiştirme sisteminin, sekülerlik ile muhafazakârlık tartışmaları ışığında kendine yön çizdiği söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen yetiştirme, öğretmen yetiştirmenin temelleri, Türk eğitimciler, Türk eğitim sistemi, öğretmen okulları.

ABSTRACT

HISTORICAL SOCIAL AND PHILOSOPHICAL FOUNDATIONS OF TEACHER TRAINING IN THE TURKISH EDUCATION SYSTEM (1923-2018)

BENLİ, Faik

Dissertation, Department of Cultural Foundations of Education

Supervisor: Prof. Dr. Hasan Haluk ERDEM

December, 2022, xiv + 448 Pages

This study aims to reveal the historical, social and philosophical foundations of the teacher training system in the Turkish education system from the establishment of the Republic of Turkey to 2018. The study is patterned with a qualitative research method: case study. The necessary data is collected using the documentary review method and analyzed with content analysis. In a modern sense, the historical foundations of teacher training system in the Turkish education system dates back to the “Darulmuallimin”, opened in the Tanzimat Era. However, throughout time, the institutions for training teachers were diversified as regards their types and grades. The institutions training primary school teachers from the establishment of the Republic to 2018 were the departments of the ilk muallim mektepleri, köy muallim mektepleri, köy enstitüleri, ilköğretmen okulları, iki yıllık eğitim enstitüleri and sınıf öğretmenliği. During this period, the secondary school teachers were trained at the education institutes, and the common high school teachers at the higher teacher education schools. The institutions training the teachers for the vocational and technical high schools were male and female vocational teacher schools, trade teacher schools, higher İslam institutes, vocational education faculties, technical education faculties, faculties of theology, and departments of religious culture education. The teacher schools, having been structured within the body of the Ministry of National Education from the proclamation of the Republic to 1982, started working under the Council of Higher Education after 1982. In the Turkish education system, apart from formal education, also non-formal means of education such as teacher training courses, peace volunteers, education through letters, accelerated education courses, and pedagogical formation courses were applied for training teachers. Social basis, indicates the relationship between the social institutions and the teacher training system. In the Turkish education system, the social structures affecting the teacher schools are population, economy, health, educational movements, and

political developments. The impact of the socio-economic conditions on the teacher training system shows itself in the teaching programs, the organizational structures of the teachers schools, determining the types and grades of the teachers schools planned to open, and in the purpose and functioning of the teachers schools. The philosophical basis of the teacher training system is related to that human is the area of interest for both philosophy and education, and that teachers are tasked for raising humans. In the Turkish education system, the impacts of both the classical education philosophy and the movements of thoughts are present. Ottomanism, İslamism, Turkism, Westernism, Atatürkism, the Turkish-İslamic Synthesis, globalism, and Neoliberal movements are among the movements of thoughts affecting teacher training system. Moreover, Ziya Gökalp, Mehmet Emin Erisirgil, Mustafa Necati, İsmayil Hakki Baltacıoğlu, Halil Fikred Kanad, İsmail Hakki Tonguc, Hasan Âli Yücel, Nurettin Topcu, and particularly Atatürk are among the intellectuals and bureaucrats who have had impact on teacher training system. That teacher training is based on national principals, idealism in teaching, the perception of teacher as the architect of social transformation, the idea of training teachers that are productive and sensitive to social issues, improving entrepreneurship skill as a specification for teachers are some of the effects of the intellectuals and bureaucrats on the teacher training system. Besides, these philosophers had impact on determining the aims of teacher training, shaping the education and training activities of teacher training schools, and preparing the teaching programs at teacher training institutions. The developments related to the teacher training system after the proclamation of the Republic can be divided into three different periods: between 1923-1950, between 1950-1980, and after 1980. While pragmatist and business pedagogy-based and positivist philosophies were influential in the Turkish teacher training system after the proclamation the Republic, intuitionist and conservative movements based on Turkish-İslamic synthesis proved to be imperative during the era starting from the Democrat Party Era until the 1980's. After 1980, parallel with the neo-liberal policies followed in country administration, the effects of industrial revolutions and the effects of international developments, it is possible to see that globalism and liberal policies proved to be effective in the Turkish teacher training system. In general, it can be stated that Turkish teacher training system is shaped in the light of discussions between on secularism and conservatism.

Key Words: Training teachers, the basis for training teachers, Turkish educators, Turkish education system, teacher's training schools.

ÖNSÖZ

Öğretmen yetiştirme üzerine tartışmalar geçmişten günümüze süregelmiştir. Tartışmaların canlılığını korumasının altında yatan neden, öğretmenin sadece öğretici rolünün olmayıp dönüştürücü gücünün de olmasından kaynaklanmaktadır. Öğretmenin, ülkenin ekonomisinden politikasına çok farklı bileşenlerle olan etkisi ve ilişkisi, öğretmenlerin gerek yetiştirildikleri kurumlara gerekse yetiştirme programlarına yönelik düzenlemeleri gerekli kılmıştır.

Öğretmen yetiştirme sistemi farklı tür ve amaçlarla incelenebilir. Bu çalışma öğretmen yetiştirme sistemimizin tarihî, sosyal ve felsefî temellerinin analiz edilmesini amaçlamıştır. Öğretmen yetiştirme sisteminin analizi bir nevi eğitim sisteminin analiz edilmesidir. Öğretmen yetiştirmenin tarihî temelleri, öğretmen yetiştiren kurumların tarihsel süreç içinde geçirdikleri değişimi ortaya koyar. Öğretmen yetiştirmenin sosyal temellerinde sosyo-ekonomik alanda yaşanan gelişmelerin öğretmen yetiştirme sistemiyle olan ilişkisi analiz edilir. Öğretmen yetiştirmenin felsefî temellerindeyse öğretmen yetiştirme sistemini şekillendiren felsefî akımlar, öğretmen yetiştirmenin ontolojik ve epistemolojik boyutu ele alınır. Öğretmen yetiştirmenin bu üç değişkene göre incelenmesi onun bütüncül bir açıdan ele alınarak tutarlı bir yapıya kavuşturulmasında anahtar öneme sahiptir.

Ülke geleceğin etki eden unsurlardan biri de öğretmenlerdir. Öğretmen yetiştirme sistemi bu misyona uygun dizayn edilirken ülkenin içinde bulunduğu sosyo-ekonomik şartlardan, ülkenin ulaşmak istediği hedeflerden bağımsız düşünülemez. Literatür taramalarında konunun akademik açıdan yeteri kadar araştırılmadığı, bu konuda yapılan az sayıda çalışmanın da birbirinden kopuk olduğunu görülmektedir. Bu gerekçeler tez konusunun belirlenmesinde ilham kaynağı olmuştur.

Doktora tezimin her aşamasında büyük desteğini gördüğüm, düşünceleri ile tezin olgunlaşmasında büyük pay sahibi olan danışmanın Prof. Dr. Hasan Haluk Erdem başta olmak üzere Tez İzleme Kurulu üyeleri Prof. Dr. Rıfat Miser'e ve Prof. Dr. Mehmet Ali Dombaycı'ya teşekkür ederim. Doktora ders aşamasında tez konusunu belirlemede önemli katkısı olan ve kendisi ile yaptığımız “Öğretmen Eğitimi Programlarında Yönelimler” dersinde olumlu tutumları ve ders sonrası öğretmen yetiştirme sistemi üzerine bilgilerini benimle paylaşan Ankara Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğretim Üyesi Prof. Dr. Fatma Hazır Bıkmaz'a, Eğitimin Felsefî, Sosyal ve Tarihî Temelleri Bilim Dalı Başkanı Prof. Dr. Hasan Ünder'e da ayrıca teşekkür ederim. Tez savunma

sınavındaki katkılarından dolayı tez savunma jürisinin üyeleri Prof. Dr. Beyhan Zabun’a, Doç. Dr. Zafer Yılmaz’a ve Doç. Dr. Raşit Çelik’e de teşekkür etmeyi bir borç bilirim. Son olarak doktora eğitimimin başından sonuna kadar bana desteğini esirgemeyen eşime de şükranlarımı sunarım.

Aralık, 2022

Faik BENLİ



Aileme....



İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ONAY.....	iii
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
KISALTMALAR.....	xiv
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Amaç.....	6
Önem.....	7
Sınırlılıklar.....	8
Tanımlar.....	9
BÖLÜM 2.....	11
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	11
Öğretmen Yetiştirmenin Tarihsel Temelleri.....	11
Öğretmen Yetiştirmenin Sosyal Temelleri.....	12
Öğretmen Yetiştirmenin Felsefi Temelleri.....	21
Eğitim Felsefesine Yön Veren Önemli Filozoflar.....	23
Türk Eğitim Sistemine Yön Veren Bazı Düşünürler.....	40
Eğitim Felsefeleri ve Öğretmen Yetiştirme.....	59
BÖLÜM 3.....	89
YÖNTEM.....	89
Araştırmanın Modeli.....	89
Çalışma Belgesi.....	89
Verilerin Toplanması.....	90
Verilerin Çözümlemesi.....	90
BÖLÜM 4.....	91
BULGULAR VE YORUMLAR.....	91
Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirmenin Tarihsel Temellerine Ait Bulgular ve Yorum.....	91
Cumhuriyetin İlanı Öncesi Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme.....	91
Örgün Eğitim Yoluyla İlkokullara Öğretmen Yetiştirmeye Ait Bulgular.....	95
Dârülmualimîn ve Dârülmualimât.....	96
İlk Muallim Mektepleri.....	99
Pedagoji Sınıfları.....	106
Köy Muallim Mektepleri.....	108
Köy Enstitüleri.....	112
Yaygın Eğitim Yoluyla İlkokullara Öğretmen Yetiştirmeye Ait Bulgular.....	152
Örgün Eğitim Yoluyla Ortaokullara Öğretmen Yetiştirmeye Ait Bulgular.....	158
Orta Dârülmualimîn ve Dârülmualimât.....	158
Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Terbiye Enstitüsü ve Eğitim Enstitüleri.....	159
Yaygın Eğitim Yoluyla Ortaokullara Öğretmen Yetiştirmeye Ait Bulgular.....	172

Örgün Eğitim Yoluyla Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirmeye Ait Bulgular.....	174
Genel Ortaöğretim Kurumlarına Öğretmen Yetiştirme.	174
Mesleki ve Teknik Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme.....	206
Yaygın Eğitim Yoluyla Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirmeye Ait Bulgular	253
Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirmenin Sosyal Temellerine Ait Bulgular ve Yorum	261
Nüfus ve Öğretmen Yetiştirme	263
Sağlık ve Öğretmen Yetiştirme.....	272
Ekonomi ve Öğretmen Yetiştirme	277
Siyasi Gelişmeler ve Öğretmen Yetiştirme.....	284
Pedagoji Hareketleri ve Öğretmen Yetiştirme	292
Türkiye Cumhuriyeti'nde Öğretmenlik Mesleğinin Geçirdiği Dönüşüm ve Etkileri.....	304
Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirmenin Felsefî Temellerine Ait Bulgular ve Yorum	314
Eğitim Felsefeleri ve Öğretmen Yetiştirme	315
Normatif Eğitim Felsefeleri	315
Türk Eğitim Sistemini Etkileyen Fikir Akımları	332
Türk Düşünürler ve Öğretmen Yetiştirme Sistemimiz	364
Türk Düşünürlerin Öğretmen Yetiştirme Sistemine Etkileri	380
BÖLÜM 5.....	387
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	387
Sonuçlar	387
Öneriler	401
KAYNAKLAR.....	403
EKLER	445
Etik Kurul Onayı	446
BENZERLİK BİLDİRİMİ	447
ÖZGEÇMİŞ.....	448

TABLolar DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1. Dârülmualimîn ve Dârülmualimâtla Ait Okul ve Öğrenci Sayıları	98
Tablo 2. İlk Muallim Mekteplerine Ait Okul ve Öğrenci Sayıları (1925-1931 arası)..	104
Tablo 3. İlk Muallim Mekteplerine Ait Okul ve Öğrenci Sayıları (1932-1953 arası)..	104
Tablo 4. Pedagoji Sınıflarına Ait Okul ve Öğrenci Sayıları.....	107
Tablo 5. Köy Muallim Mekteplerine Ait Okul ve Öğrenci Sayıları.....	111
Tablo 6. Eğitim Kurşlarına Ait Kurs ve Öğrenci Sayıları	117
Tablo 7. Köy Öğretmen Okullarına Ait Okul ve Öğrenci Sayıları.....	120
Tablo 8. Köy Enstitülerinin İsimleri, Açılış Yılları ve Açıldıkları Bölgeler.....	124
Tablo 9. Köy Enstitülerine Ait Okul ve Öğrenci Sayıları	129
Tablo 10. İlköğretmen Okullarına Ait Okul ve Öğrenci Sayıları	134
Tablo 11. Öğretmen Liselerine Ait Okul ve Öğrenci Sayıları.....	138
Tablo 12. İki Yıllık Eğitim Enstitülerine Ait Okul ve Öğrenci Sayıları	143
Tablo 13. Eğitim Yüksekokullarına Ait Okul ve Öğrenci Sayıları	146
Tablo 14. Eğitim Fakülteleri Sınıf Öğretmenliği Bölümlerine Ait Öğrenci Sayıları ...	151
Tablo 15. Eğitim Enstitülerindeki Derslerin Yeterlik Alanlarına Göre Dağılımları	169
Tablo 16. Eğitim Enstitülerine Ait Fakülte ve Öğrenci Sayıları	170
Tablo 17. Musiki Muallim Mektebine Ait Öğrenci Sayısı.....	179
Tablo 18. Yüksek Öğretmen Okulları Öğretmenlik Meslek Dersleri Haftalık Ders Dağılımları.....	188
Tablo 19. Yüksek Öğretmen Okullarına Ait Okul ve Öğrenci Sayıları	189
Tablo 20. Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsüne Ait Öğrenci Sayıları.....	193
Tablo 21. Eğitim Fakültelerine Ait Fakülte ve Öğrenci Sayıları.....	205
Tablo 22. Kız Meslek Öğretmen Okuluna Ait Öğrenci Sayıları	211
Tablo 23. Kız Teknik Öğretmen Okuluna Ait Öğrenci Sayıları.....	213
Tablo 24. Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okuluna Ait Öğrenci Sayıları	216
Tablo 25. Kız Sanat Öğretmen Okuluna Ait Okul ve Öğrenci Sayıları	218
Tablo 26. Erkek Meslek Öğretmen Okuluna Ait Öğrenci Sayıları	220
Tablo 27. Teknik Öğretmen Okullarına Ait Okul ve Öğrenci Sayıları	222
Tablo 28. Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okullarına Ait Okul ve Öğrenci Sayıları	225
Tablo 29. Erkek Sanat Öğretmen Okullarına Ait Okul ve Öğrenci Sayıları	227
Tablo 30. Ticaret Öğretmen Okuluna Ait Okul ve Öğrenci Sayıları.....	229
Tablo 31. Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okuluna Ait Öğrenci Sayıları.....	231
Tablo 32. Endüstriyel Sanatlar Yüksek Öğretmen Okuluna Ait Öğrenci Sayıları.....	233
Tablo 33. Yüksek İslam Enstitülerine Ait Okul ve Öğrenci Sayıları	238
Tablo 34. Mesleki Eğitim Fakültelerine Ait Fakülte ve Öğrenci Sayıları.....	242
Tablo 35. Teknik Eğitim Fakültelerine Ait Fakülte ve Öğrenci Sayıları	246
Tablo 36. Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültelerine Ait Fakülte ve Öğrenci Sayıları....	249
Tablo 37. İlahiyat Fakültelerinde Öğretmen Yetiştiren Bölümlerin Öğrenci Sayıları .	252
Tablo 38. Mektupla Öğretim Yapan Okullardaki Öğrenci Sayıları	256
Tablo 39. Nüfus Sayımlarına Göre Türkiye’de Yaşayan Toplam Nüfus	264
Tablo 40. Yıllara Göre Türkiye’deki Köy ve Şehir Nüfusu	265
Tablo 41. Kademelerine Göre Okul, Öğretmen ve Öğrenci Sayıları	266
Tablo 42. Türkiye’deki Okuryazarlık Oranındaki Gelişmeler	267

KISALTMALAR

AA	:Anadolu Ajansı
AE	:Alan Eğitimi
BCA	:Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi
BİUM	:Başvekalet İstatistik Umum Müdürlüğü
BİGD	:Başvekalet İstatistik Genel Direktörlüğü
BİUD	:Başvekalet İstatistik Umum Direktörlüğü
BİGM	:Başbakanlık İstatistik Genel Müdürlüğü
DİE	:Devlet İstatistik Enstitüsü
DMS	:Devlet Memurluğu Sınavı
DPT	:Devlet Planlama Teşkilatı
GK	:Genel Kültür
KHK	:Kanun Hükmünde Kararname
KMS	:Kurumlar için Merkezi Eleme Sınavı
KPSS	:Kamu Personeli Seçme Sınavı
MEB	:Millî Eğitim Bakanlığı
MB	:Öğretmenlik Meslek Bilgisi
ÖABT	:Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi
OÖGM	:Ortaöğretim Genel Müdürlüğü
ÖYÇG	:Öğretmen Yetiştirme Çalışma Grubu
ÖSS	:Öğrenci Seçme Sınavı
ÖYS	:Öğrenci Yerleştirme Sınavı
RG	:Resmî Gazete
TUİK	:Türkiye İstatistik Kurumu
TTKB	:Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
ÜSS	:Üniversitelerarası Seçme Sınavı
ÜYS	:Üniversitelerarası Yerleştirme Sınavı
YÖK	:Yükseköğretim Kurulu

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu, amaçlar ve alt amaçlar, önem, sınırlılıklar ve tanımlar başlıkları yer almaktadır.

Problem

Eğitim sistemi; bireyleri bedensel, zihinsel, ruhsal ve ahlaken yetiştirmeyi ve bireylerin yaşam kalitelerini artırmayı amaçlar. Bu amacın gerçekleştirilmesi için eğitim sisteminin sağlam temeller üzerine bina edilmesi gerekir. Eğitim sisteminin sağlamlığı, eğitim kurumlarının tarihsel gelişimine ve değişimine, toplumun sosyo-ekonomik yapısına, eğitim politikalarına yön veren felsefî ilkelere bağlıdır.

Öğretmen yetiştirme sisteminin tarihsel temelleri, eğitim kurumlarının kronolojik gelişimini konu edinir. Öğretmen yetiştirmenin tarihsel temellerini incelemek kurumsal tecrübe ve birikimlerin farkına varılmasının yanı sıra kurumsal hafızanın canlı tutulmasına katkıda bulunur. Öğretmen yetiştirmenin tarihî temelleri sayesinde öğretmen yetiştiren kurumların hangi ihtiyaçtan ortaya çıktığı, gelişim süreçleri, yaşadıkları problemler ve bu problemlere ürettikleri çözümler hakkında bilgi edinilebilir. Geleceği doğru planlayabilmek için geçmişi bilmek, geçmiş birikimlerden faydalanmak büyük önem taşır.

Öğretmen yetiştirmenin sosyal temelleri, eğitim sistemiyle toplumun sosyo-kültürel yapısı arasındaki ilişkiyi ifade eder. İnsan sosyal bir varlıktır, onun toplumsal yaşama uyum sağlaması, toplumsal düzenin sağlıklı işlemesi için önemlidir. Demografik özellikler, politik yapı, sağlık koşulları, çalışma hayatına ait şartlar, kamu düzeni, sosyal yapının değişkenleri arasındadır. Bu değişkenler öğretmen yetiştirme sistemini hem etiler hem de öğretmen yetiştirme sisteminden etkilenir. Öğretmen yetiştirme sistemi - özellikle beşeri kaynaklarla- girdilerinin çoğunu toplumdan alır ve bu kaynakları kendi sistemi içinde işleyerek topluma çıktı olarak sunar. Öğretmen yetiştirme sistemi toplumsal dönüşümü sağlamak, kültürel mirası korumak ya da kültür değişimi başlatmak gibi önemli işlevleri yerine getirir.

Öğretmen yetiştirmenin felsefî temeli, felsefe penceresinden öğretmen yetiştirme sistemine bakmaktır. Eğitim felsefeleri öğretmen yetiştirme sisteminin amaçlarını,

öğretim programlarını, eğitim-öğretim faaliyetlerini ve öğretmen niteliklerini belirlemede işe koşılır. Eğitim ve felsefe, insan öznesinde buluşur. Eğitim, insanla ilgili “ne ve nasıl” sorularına, felsefe ise “neden” ve “niçin” sorularına odaklanır. Eğitim faaliyetleri, eğitimsel amaçlar, öğretim programları, ulusal idealler, bilgi ve bilginin kaynağı, değerler vs. gibi kavramlar felsefe süzgecinden geçirilerek belirlenir. Öğretmen yetiştirmenin temel amacı nedir? Nasıl bir öğretmen yetiştirmek gerekir? Öğretmen yetiştirmenin önemi nedir? Eğitim felsefelerinin bilgi, varlık ve değere ait görüşleri, öğretmen niteliklerine nasıl etki eder? Bu ve buna benzer sorular öğretmen yetiştirme sistemi ile eğitim felsefelerinin kesiştiği noktalardır. Öğretmen yetiştirmenin felsefî temelleriyle öğretmen yetiştirme amaçlarının geçerliliği ve tutarlılığı test edilir. Tarihsel mirasından faydalanan, tutarlılığını felsefe ile test eden, sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel gelişmeleri göz önüne alarak bu ögeler arasında uyumu sağlayabilen öğretmen yetiştirme sistemi eğitim sisteminin kalitesine büyük katkı sunar.

Tarih boyunca her millet eğitim kurumlarının gücünden faydalanarak varlığını sürdürmek ve hayatta kalabilmek için çocukları, gençleri ve yetişkinleri eğitmek, onlara yaşadıkları çağa uyum sağlayıcı temel beceri ve yetkinlikler kazandırmak istemiştir. Fransız İhtilali sonrasında modern eğitim kurumları ortaya çıkmış ve bu kurumların sayısı zamanla çoğalmaya başlamıştır. Eğitimin belli yaşlar için zorunlu hâle getirilmesi, eğitimin ve eğitim kurumlarının önemini artırmıştır. Bu gelişmeler sonucu, eğitim hizmetleri kamusal hizmet olarak görülmüş ve her ulus kendi niteliklerine uygun birey yetiştirmek için okullaşma sürecine girmiştir. Modern okulların açılması ve yaygınlaşmasıyla birlikte okulların fonksiyonları, amaçları, okul içindeki unsurların birbirleriyle ilişkileri, okulların statüleri ve toplumsal yapıyla kurulacak bağın niteliği sorunları gündeme gelmiştir.

Kurumsal olarak okul; girdi, işlem ve çıktılarıyla birçok ögeyi içinde barındıran bir sistemdir. Okullar nasıl bir insan yetiştirmelidir? Okulda öğretilecek bilgiler ne olmalıdır? Öğretici olarak kim veya kimler işe koşulmalıdır? Okul eğitimi ne zaman başlamalı, ne kadar sürmeli ve sonuçlar nasıl test edilmelidir? Bu sorular eğitim sistemlerinin yönünü belirleyen temel sorulardır. Ancak bu bileşenler içinde öğretmene ayrı bir yer açmak gerekir. Çünkü diğer tüm bileşenler öğretmenin varlığı ile anlam kazanır.

Öğretmen yetiştirme sistemi ülkenin eğitim sisteminin bir parçasıdır ve millî eğitim sisteminin temel ögelerinden biridir. Eğitim sisteminin sağlıklı işleminde öğretmen önemli rol oynar. Bir programın etkililiği ve verimliliği öğretmenin yetersizliği

nedeniyle minimize edebileceği gibi, aynı program öğretmen sayesinde maksimum verimliliğe ve etkililiğe kavuşabilir. Bina, araç-gereç ve diğer unsurların değeri öğretmenin kalitesiyle daha nitelikli hâle gelebilir. Daha da önemlisi, öğretmen beceri ve yeteneğiyle kendisine emanet edilen insan kaynağını verimli hâle getirebilir veya heba edebilir. Genel kanı olarak, bir eğitim sisteminin kalitesi, sistem içerisindeki öğretmenlerin kalitesi kadardır ve onu aşamaz.

Öğretmenin eğitim sistemindeki yadsınamaz önemi onun nitelikli bir şekilde yetiştirilmesini gerekli kılar. Aydınlanma Çağı sonrası bunun farkına varılmasıyla dünya genelinde öğretmen yetiştiren kurumlar açılmaya başlanmıştır. Dış dünyadaki gelişmelere paralel olarak ülkemizde de benzer gelişmeler yaşanmış, 1848 yılında Dârülmualimîn, 1868 yılında Dârülmualimîn-i sıbyan, 1870 yılında Dârülmualimât gibi farklı tür ve kademelere öğretmen yetiştiren ilk kurumlar açılmıştır. Öğretmen yetiştiren okulların açılmasıyla bu okulların amacı, teşkilat yapısı, öğretim programı gibi unsurlar gündeme gelmiş; konu uzmanları fikirleriyle öğretmen yetiştirme sisteminin olgunlaşmasına katkıda bulunmuşlardır.

Ülkemizde zorunlu eğitim çağındaki nüfus, toplam nüfusun yaklaşık beşte birini oluşturmaktadır. Bu kadar büyük bir kitleyi etkileyen öğretmenin uygun niteliklere göre yetiştirilmesi elbette önemsenmesi gereken bir meseledir. Öğretmenlerin niteliklerinin artırılması, onların bir taraftan millî kültür unsurlarıyla diğer taraftan evrensel değerlerle donatılması, öğretmenlere ait ortak yeterliklerin belirlenmesi gerekliliği, öğretmen yetiştirme sisteminin temel uğraş problemleri arasındadır. Bu sorunların tartışılması, soruna ait çözüm önerilerinin getirilmesi, sorunun farkına varılması elbette önemlidir ama daha önemlisi atılacak adımların toplumun yapısıyla uyumlu olması, geçmişin birikiminden faydalanması ve tutarlılığının felsefe ile test edilmesidir. Bu nedenle öğretmen yetiştiren kurumlarla yapılacak düzenlemeler, tarihsel ve sosyal bağlamından koparılmamalı; eğitim felsefeleri ile tutarlılığı test edilmelidir.

Ülkemizde öğretmen yetiştirme literatürü incelendiğinde konuyla ilgili çok sayıda çalışma olduğu görülür. Ancak bu çalışmalar daha çok nicel çalışmalardır. Konuyla ilgili yapılan nitel çalışmalar ise bütüncül bir yapıda olmadığı görülür. Bu çalışmalar öğretmen yetiştirmenin tarihsel boyutunu ele almıştır. Tarihsel boyutunu ele alan çalışmalar ise ya belirli bir kademeyi (ilkokul/ortaokul veya lise) ya belirli bir dönemi (Atatürk Dönemi gibi) ya da belirli bir türü (köy enstitüleri gibi) ele alan çalışmalardır.

Öğretmen yetiştirme sisteminin tarihsel temelleriyle ilgili yapılan çalışmalarda Cemil Öztürk, Tayyip Duman, İsa Eşme, Cavit Binbaşıoğlu, Şevket Gedikoğlu, Nevzad

Ayas, Hasan Âli Yücel, Yahya Akyüz, İsmail Hakkı Tonguç ve Cahit Kavcar gibi akademisyen ve eğitim bilimcilerin isimleri öne çıkar. Öztürk “Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası” (1996) adlı çalışmasında Atatürk Devri’nde ilk, orta ve mesleki ve teknik öğretim kurumlarına öğretmen yetiştiren kurumlar hakkında bilgi vermiştir. Öztürk, öğretmen okullarını tarihî gelişim, teşkilat yapısı, öğretim kadrosu, öğrenciler, eğitim öğretim, bina, ders araç-gereçleri ve mali yapılarına göre incelemiştir.

Öztürk’ün alana sağladığı bir diğer katkı, “Türkiye’de Öğretmen Yetiştiren Kurumlar Tarihi Literatürü” adlı makalesidir. Öztürk bu makalede (2008) öğretmen yetiştiren kurumlara ait yapılan araştırmaların bir özetini sunmuştur. Öztürk, Türkiye’de öğretmen yetiştirme tarihiyle ilgili literatürün 1982 sonrası gerilemeye başladığını ancak son yıllarda konuyla ilgili lisansüstü düzeyde yapılan tezlerin sayısında artış yaşandığını bildirmiştir. Öztürk’ün bulgularına göre yapılan araştırmaların yöntemi, tarama modeli ve doküman incelemesi ağırlıklıdır. Ayrıca sözlü tarih yöntemi de sıkça kullanılmaya başlanan bir diğer yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen yetiştiren kurumlara ait literatürün büyük kısmını köy enstitüleri üzerine yapılan çalışmalar oluşturmaktadır. Köy muallim mektebi, iki yıllık eğitim enstitüleri ve eğitim yüksekokulları, yüksek öğretmen okulları üzerine yapılan çalışmalarsa oldukça azdır. Öztürk, araştırmasını sınıflarken dönemsel araştırmalar, kurum temelli araştırmalar ve genel Türk tarihi üzerine araştırmalar olarak üç tür sınıflama yöntemi kullanmıştır.

Köy enstitüleri ve eğitim kurslarını araştıran Gedikoğlu, bulgularını “Köy Enstitüleri” (1949) adlı eserinde toplamıştır. Eserde köy enstitülerinin açılışından kapatılma sürecine kadar geçen sürede yaşanan gelişmeler incelenmiştir. Enstitülerin tarihî gelişimini deney, değişme ve geriye gitme dönemleri olarak sınıflayan Gedikoğlu, köy enstitülerinin toplumsal etkilerini ve enstitülerin olumlu-olumsuz yansımalarını ortaya koymaya çalışmıştır.

Tonguç’un “Eğitim Yoluyla Canlandırılacak Köy” adlı eseri (2019) sadece öğretmen yetiştirmeye dair bir kitap değil, aynı zamanda devrin sosyo-ekonomik yapısını yansıtan bir çalışmadır. Kitapta köydeki yaşamın, köylünün sosyo-kültürel yapısının tahlili yapılmıştır. 1824 tarihinden itibaren köy öğretmeni yetiştirme meselesinin tarihsel arka planı kitapta başarılı şekilde işlenmiştir. Tonguç eserinde, özelde köy öğretmeni, genelde ise öğretmen yetiştirme sorununu kapsamlı olarak ele almıştır. Kitapta, canlandırılacak köye ait atılacak adımlara değinilmiş; köy enstitülerinin çalışma sistemi detaylı olarak ele alınmıştır. Kitabın son bölümünde okuyuculara köy enstitüleri ile ilgili bir kaynakça da sunulmuştur.

Altunya'nın "Gazi Eğitim Enstitüsü" eseri (2006) eğitim enstitüleri ve özellikle Gazi Eğitim Enstitüsü üzerine yapılan kapsamlı bir çalışmadır. Çalışmanın ortaokullara öğretmen yetiştirme sistemiyle ilgili nadir çalışmalardan biri olduğu söylenebilir.

Duman, ortaöğretime öğretmen yetiştirme ile ilgili hazırladığı doktora tezinde (1988) genel ve mesleki ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştirmeyi incelemiştir. Duman çalışmasını 1920-1923; 1923-1946; 1946-1960; 1960-1982 ve 1982-1990 dönemleri olarak beş bölüme ayırmıştır. Bu çalışmada ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştiren okulların tarihsel gelişiminin yanı sıra millî eğitim şuralarında, hükümet programlarında ve millî eğitim bakanlarının söylemlerinde öğretmen yetiştirmeye ait unsurlara yer verilmiş, ayrıca belirtilen dönemlerde uygulanan projelere değinilmiştir.

Eşme, "Yüksek Öğretmen Okulu" adlı eseri (2001) ile ülkemizdeki yüksek öğretmen okullarının cumhuriyet sonrası yaşadıkları gelişmeleri araştırmıştır. Genel ortaöğretime öğretmen yetiştirme ile ilgili nadir eserlerden biri olan çalışmada, yüksek öğretmen okullarına ait istatistiki veriler, okulların etkileri ve programları tanıtılmıştır.

Hamiloğlu'nun Boğaziçi Üniversitesinde yaptığı "1946'dan Bugüne Türkiye'de Değişen Toplumsal-Siyasal Bağlamda Öğretmen Yetiştirme Politikaları" adlı doktora tezinde (2001), 1946-2001 yılları arasında hükümetlerin öğretmen eğitimi politikaları araştırılmıştır. Tez aynı zamanda dönem içinde meydana gelen toplumsal olayları da irdelemiştir. İngilizce yazılan metinde öğretmen yetiştirme sisteminin felsefi temellerine değinilmemiştir.

Öğretmen okullarının toplumsal değişime etkilerini araştıran Yasa, Hasanoğlu Köy Enstitüsü özelinde yaptığı çalışmalarla (1969) öğretmen okullarının bulundukları çevreye etkilerini araştırmıştır. Bu araştırmanın en önemli özelliği 25 yıl süreyle köylerdeki değişimin incelenmesidir. Köydeki sosyal yapı, köyün güç unsurları, evlilik ilişkileri, enstitü-köylü ilişkisi çalışmanın kapsamını oluşturmaktadır.

Gelen tarafından yapılan ve Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Dairesi Eğitim Araştırmaları ve Değerlendirme Merkezi tarafından basılan "Köylerimizle İlgili Bazı Araştırmaların Özetleri" adlı eserde (1962) köyle ilgili çalışmalar özetlenmiştir. Araştırma birkaç başlıkta kategorize edilmişken öğretmenlerin toplumsal yaşam üzerine etkileri de ayrı bir başlık olarak okullara sunulmuştur.

Ülkemizde öğretmen yetiştirmenin sosyal boyutu üzerine yapılan çalışmalar daha çok köy araştırmaları üzerine yoğunlaşmıştır. Bunun nedeninin 2000'li yıllara kadar nüfusun büyük bir kısmının köylerde yaşıyor olmasıyla ilişkili olduğu söylenebilir. Bu

Çalışmaların en kapsamlılarından biri Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) (1970) tarafından yapılan “Türk Köyünde Modernleşme Eğilimleri Araştırması Rapor” adlı çalışmadır. Bu çalışma da 1962-1968 yılları arası iki farklı tarihte köydeki modernleşmenin gelişimi incelenmiştir. Çalışmanın bir bölümü de öğretmenlerin köy modernleşmesine etkileri üzerinedir. Benzer çalışma Ozankaya (1971) tarafından da yapılmıştır.

Öğretmen yetiştirmenin felsefî boyutu üzerine yapılan müstakil bir çalışma yoktur. Ancak editörlüğünü Mustafa Ergün, Behçet Oral ve Taha Yazar’ın yaptığı “Öğretmen Yetiştirme Sistemimiz (Dün, Bugün ve Yarın)” (2018) adlı kitapta öğretmen yetiştirme sisteminin felsefî temelleri üzerine bir bölüm yer almıştır. Akpınar ve Kazu tarafından kaleme alınan bu bölümün başlıkları; felsefe ve eğitim felsefesi, felsefenin eğitime katkıları, eğitim felsefesi akımlarının Türk eğitim sistemine etkileri ve öğretmen yetiştirmenin felsefî temelleridir. Aynı eserde öğretmen yetiştirmenin tarihî temelleri ve öğretmen yetiştirmenin toplumsal ve kültürel temelleri başlıkları da vardır. Eserde öğretmen yetiştirmeye ilgili güncel ve çeşitli temalar toplu olarak ele alınmıştır.

Literatür incelendiğinde yapılan araştırmaların daha çok öğretmen yetiştirme sistemimizin tarihî temelleri ele alınmış, öğretmen yetiştirmenin sosyal temelleri ise çalışmalar içinde kısmen irdelenmiştir. Ancak öğretmen yetiştirme sistemimizin felsefî temeline ait araştırma yapılmadığı ayrıca öğretmen yetiştirme sistemini tarihî, sosyal ve felsefî bağlamda ele alan bütüncül bir araştırmanın da olmadığı görülür. Öğretmen yetiştirme sistemimizin tarihî, sosyal ve felsefî temellerinin bir bütün olarak incelenmemesi önemli bir eksikliktir. Öğretmen yetiştirme sistemine etki eden tarihsel, sosyal ve felsefî temellerin bir bütün olarak değerlendirilmesi, öğretmen yetiştirme sisteminde, sürekliliği ve bütünselliği sağlaması açısından önemlidir. Bu araştırmanın ana problemi, Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşundan (1923) 2018’e kadar öğretmen yetiştirme sistemimizin tarihî, sosyal ve felsefî temellerini bütünsel bir açıyla incelemektir.

Amaç

Bu araştırma, 1923 yılından 2018 yılına kadar öğretmen yetiştirme sistemimizin tarihî, sosyal ve felsefî temellerinin incelenmesini amaçlamaktadır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Cumhuriyetin ilanından 2018'e kadar öğretmen yetiştirme sistemimizdeki tarihsel gelişmeler nelerdir?
 - a. İlkokullara öğretmen yetiştiren örgün ve yaygın eğitim kurumları nelerdir?
 - b. Ortaokullara öğretmen yetiştiren örgün ve yaygın eğitim kurumları nelerdir?
 - c. Ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştiren örgün ve yaygın eğitim kurumları nelerdir?
 - d. Mesleki ve teknik eğitim kurumlarına öğretmen yetiştiren örgün ve yaygın eğitim kurumları nelerdir?
2. Cumhuriyetin ilanından 2018'e kadar ülkemizde yaşanan sosyo-kültürel gelişmelerle öğretmen yetiştirme sistemi arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır?
 - a. Sosyo-kültürel alanda yaşanan gelişmeler öğretmen yetiştirme sistemimizi nasıl etkilemiştir?
 - b. Çağdaş pedagojik gelişmelerle öğretmen yetiştirme sistemimiz arasında nasıl bir ilişki vardır?
 - c. Ülkemizde öğretmenlik mesleğinin geçirdiği dönüşüm nasıldır?
3. Cumhuriyetin ilanından 2018'e kadar eğitim ve öğretmen yetiştirme sistemimizde etkili olan felsefi akımlar nelerdir?
 - a. Felsefe tarihinin önemli filozoflarının eğitim ve öğretmen yetiştirme sistemi hakkındaki görüşleri nelerdir?
 - b. Ülkemizdeki fikir akımlarının öğretmen yetiştirme sistemine etkisi nasıl olmuştur?
 - c. Türk eğitim sistemini etkileyen düşünürlerin öğretmen yetiştirme sistemine etkisi var mıdır ve varsa bu etkinin boyutu nedir?
 - d. Eğitim felsefeleri öğretmen yetiştirme sistemimizi nasıl etkilemiştir?

Önem

Öğretmen, eğitim sisteminin önemli unsurlarından biridir. Öğretmen, geleceğin mimarı olarak görülür. Ülkeler, ulaşmak istediği ulusal hedeflere öğretmenlerin özverili çalışmalarıyla ulaşabilirler. Bu amaçlara ulaşabilmek için sağlam ve tutarlı bir öğretmen yetiştirme sistemi kurmak gereklidir. Ancak bu süreç kompleks bir süreç olup içinde birçok değişkeni barındırır. Bu karmaşık yapının anlaşılabilmesi, bu yapının içindeki

unsurların bir bütün olarak araştırılmasını gerektirir. Konuyla ilgili bütüncül olmayan çalışmalar amaca hizmet etmeyeceği gibi kapsam geçerliliğini de sağlayamaz.

Ülkemizde öğretmen yetiştirmeyle ilgili yapılan araştırmalarda daha çok öğretmen yetiştirmenin alt bileşenlerine (adaylık, öğretim programı, ders içerikleri gibi) ait öğretmen görüşleri, öğretmenlerin atama ve özlük hakları, öğretmen yetiştirme sisteminin diğer ülkelerdeki öğretmen yetiştirme sistemleriyle karşılaştırılması gibi nicel araştırmalardır. Nitel çalışmalarda ise daha çok öğretmen yetiştirme sistemimizin tarihsel boyutu ele alınmıştır. Tarihsel temel üzerine yapılan çalışmalarda ise ya dönemsel ya da tek kademeyi ilgilendiren (ilkokul, lise veya meslek lisesi) çalışmalardır.

Bu araştırmada -diğer çalışmalardan farklı olarak- öğretmen yetiştirme sistemimiz, tarihî, sosyal ve felsefî bağlamı gözetilerek bütünsel bir bakış açısıyla tahlil edilmiştir. Araştırma, öğretmen yetiştirme sistemini bütüncül bir bakış açısıyla ele alması ve alanda yapılan ilk çalışma olması açısından önemlidir. Bu araştırma aynı zamanda öğretmen yetiştirme alanında çalışma yapan araştırmacılara ve öğretmen yetiştirme politikasını belirleyen yetkililere sistem hakkında kapsamlı bir veri sunması açısından da önemlidir.

Sınırlılıklar

Ülkemizde öğretmen yetiştirme tarihinin başlangıcı, 16 Mart 1848'de Dârülmuallemîn'in açılışı olarak kabul edilir. Kökleri bu kadar derinlere uzanan bir konuyu bir tez içinde incelemek araştırmayı yüzeysel hâle getirebilir, bazı unsurların ihmal edilmesine yol açabilir. Bu nedenle araştırmaya bir sınır koymak gerekir. Bu araştırmada araştırmanın başlangıç tarihi cumhuriyetin ilan edildiği 1923 yılından 2018'e kadar öğretmen yetiştirme sistemimizin tarihî, sosyal ve felsefî temellerinin incelenmesi ile sınırlandırılmıştır. Ayrıca araştırmanın sosyal temelleri nüfus, sağlık, ekonomik yapı, politika ve pedagojik alanda yaşanan gelişmelerle öğretmenlerin ve öğretmen okullarının toplumsal değişime etkileriyle sınırlıdır. Türk eğitim sistemine etki eden düşünürlerse Türk düşünce tarihinde ve eğitim sisteminde derin izler bıraktıkları düşünülen Ziya Gökalp, Mehmet Emin Erişirgil, İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu, Halil Fikret Kanad, İsmail Hakkı Tonguç, Hasan Ali Yücel ve Nurettin Topçu ile sınırlıdır.

Tanımlar

Bakanlık: Millî Eğitim Bakanlığı

Meclis: Türkiye Büyük Millet Meclisi

Ortaöğretim kurumları: Ortaokullar, Anadolu, fen ve genel liseler,

Mesleki ve Teknik öğretim kurumları: Endüstri meslek liseleri, Anadolu meslek ve teknik liseleri, güzel sanatlar lisesi, ticaret liseleri, sanat liseleri, yüksek İslam enstitüleri,

Sınıf öğretmeni: İlkokullarda görev yapan öğretmen

Branş öğretmeni: Ortaokul ve her türde liselerde görev yapan öğretmen



BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde öğretmen yetiştirmenin tarihî, sosyal ve felsefî temelleri başlıklarına yer verilmiştir. Felsefî temeller başlığında, eğitim felsefesine yön veren bazı filozofların görüşleri, çağdaş eğitim felsefeleri ve bu felsefelerin temel fikirleri açıklanmıştır. Ayrıca bu bölümde ülkemizde eğitim ve öğretmen yetiştirme sistemine yön veren eğitimcilerin görüşlerine yer verilmiştir.

Öğretmen Yetiştirmenin Tarihsel Temelleri

Öğretmen yetiştirme düşüncesinin kökleri insanlık tarihi kadar eskidir. İnsanlar, toplu yaşama geçmeleriyle birlikte toplum düzenini sağlamak için eğitim faaliyetlerine girişmişler ve bu faaliyetleri yürütecek insanlara ihtiyaç duymuşlardır. Genel olarak eğitici ismiyle tanımlanan bu kişilerin yetiştirilmesi için örgün ve yaygın eğitim kurumları inşa etmişlerdir. Bu kurumların tarihsel süreç içinde geçirdiği değişim öğretmen yetiştirme sisteminin tarihsel temellerini oluşturur.

Eğitimin tarihî temelleri, eğitimcilerin bugün yüzleştikleri problemlerin temellerini öğrenmeye yardım eder. Eğitimin tarihsel temellerini incelemek belirli zaman ve şartlarda hayata geçirilen uygulamalar hakkında bilgi sahibi olmayı sağlar. Eğitimin tarihsel temellerinin hem sosyal hem de felsefî temelle ilişkisi vardır (Gutek: 2005:5-6). Eğitim tarihi, eğitim sistemindeki birikiminin öğrenilmesini sağlayarak geçmişin birikimlerinden faydalanmayı, geçmişten ders almayı öğretir, geleceği planlamada eğitimcilere bir ışık tutar.

Türk eğitim tarihini incelemek; Türk milletinin eğitim ve öğretim alanında yaptığı faaliyetleri, eğitim ve öğretime dair ortaya atılan fikirleri, eğitim-öğretim kurumlarını tarihsel bir düzen içerisinde ortaya koymayı, nasıl bir insan yetiştirileceğini araştırmayı, geçmişin tecrübelerinden ders alarak geleceğe ışık tutmayı amaçlar. Eğitim tarihini bilmek, eğitim sistemindeki tarihsel gelişimi bilmeye yardım etmektir. Türk eğitim tarihi bilinmeden eğitim politikaları anlaşılamaz. Eğitim tarihini araştırmak aynı zamanda öğretmenlik meslek tarihini araştırmaktır (Akyüz, 2011:1-3).

Öğretmen yetiştirme bir boyutunu eğitimin tarihî temelleri oluşturur. Öğretmen yetiştirme tarihî temelleri, öğretmen yetiştiren kurumların kronolojik olarak incelenmesidir. Öğretmen yetiştirme tarihsel temellerini bilmek öğretmen yetiştiren kurumların süreç içerisinde geçirdiği değişim ve dönüşümleri öğrenmeye yardımcı olur. Öğretmen yetiştirme sisteminin tarihî temelleri, öğretmen yetiştirme sistemine, sistemin sorunlarına tarihi derinlik katar; sistemi güncel gelişmeler ışığında algılama olanağı verir.

Öğretmen Yetiştirme Sosyal Temelleri

Eğitimin sosyal temellerinde, eğitim süreçlerinin gerekçeli analizi yapılır. Öğretmen ve okul liderleri için hazırlanmış öğretim programları incelenir, sosyal bilim ve insan bilimleri araştırmalarıyla ortak bir çalışma zemini yaratılır. Eğitimin sosyal temelleri gerek kavramsal gerekse fenomenolojik değişimler nedeniyle canlı ve hareketlidir (Tozer ve Gallegos, 2011:7-8).

İnsan toplumsal bir varlıktır, organik bir yapısı olan toplum içinde yaşar. Ülken (1969:91) toplumu, “organlaşmış veya yaygın bütün zümreler arası birliklerin bütününe verilen ad” olarak tanımlar. Durkheim (2012) insanların toplum olabileceğini savunur. Ona göre bireyler bir vücudun azaları gibidir, bütünün içinde bir parçadır ancak bu parça bütünden bağımsız değildir (s.14). Toplum bireyin kişisel gelişimine katkı sağlarken aynı zamanda onu kendine benzetmek ister. Birey toplumun oluşumunda ana unsurdur ancak bu unsurun bir güce dönüşmesi diğer bireylerle (organlarla) bir bütün oluşturmasına bağlıdır (s.59). Bu nedenle insanın hem toplumu etkileyen hem de toplumdan etkilenen bir yapısı vardır.

İnsanlar dünyaya gönderildiği ilk andan itibaren bir toplum içinde var olmuştur. Ancak toplumlar yapıları itibarıyla birbirlerinden farklılık gösterirler. Bu farklılıkların nedeni toplumsal veya sosyal yapı kavramı ile açıklanabilir. Her ne kadar sosyal yapı ve toplumsal yapı kavramı birbirinden farklı olarak tanımlansa da (Güzel, 2011:87) tezin ana konusu öğretmen yetiştirme sosyal temelleri olduğu için bu tartışmaya girilmemiştir.

Sosyologlar arasında sosyal yapı kavramına ait ortak bir tanım olduğunu söylemek güçtür. Çünkü her sosyolog ve sosyolojik kuram kavramı kendi bakış açısına göre yorumlar. Genel olarak sosyal yapıyı açıklamada yapısalcı-işlevselci kuram ile çatışmacı kuram olmak üzere iki kuram vardır.

Yapısalcı-işlevselci ekolün önemli teorisyenlerinden olan Claude Levi-Strauss, sosyal yapının basit (ilkel) ve karmaşık (sanayi) toplumlarda farklı anlamlar ifade ettiğini söyler. Basit toplumlarda sosyal yapıyı açıklamak için mekaniksel modeller kullanılırken karmaşık toplumlarda sosyal yapı istatistiksel modellerle açıklanır. Mekanik modellerde kültür ve değerleri incelemeye vurgu yapılırken istatistiksel modellerde türe ait deneyimlenen sosyal olayların incelemesine vurgu yapılır (Levi-Strauss, 2012:400-407). Karmaşık toplumlarda sosyal yapının unsurları; insan grupları, sosyo-ekonomik tabakalar ve bu tabakalardaki gruplardır (Levi-Strauss, 2012:429).

Levi-Strauss, karmaşık toplumlarda sosyal yapının görünenler veya deneyimlerle değil, deneyimlerin üzerine bina edilen modeller üzerine şekillendiğini söyler. Yani toplumda meydana gelen ilişkilerin arka planında kavramsal bir yapı vardır ve bu yapı sosyal yapı olarak tanımlanır. Levi-Strauss'a göre; sosyal yapı incelemelerindeki amaç modeller aracılığıyla sosyal ilişkileri anlamaktır. Çünkü sosyal ilişkiler sosyal yapıyı oluşturan öğelere kaynak işlevi görür (Akt: Nar, 2014:36-37).

Toplumu canlı bir organizmaya benzeten ve gerçek bir maddi varlık olarak niteleyen Durkheim'e (2012:39) göre; toplum birçok ögenin birleşiminde meydana gelir. Toplumsal olaylar ve olgular gibi insan dışındaki birçok öge bireyi etkiler ve toplumsal olay ve olguların bireyler üzerine zorlayıcı bir etkisi vardır.

İşlevselci ekolün bir diğer savunucusu Talcott Parsons'dur. Parsons yapı kavramı yerine sistem kavramını kullanmayı tercih eder ve sosyal yapıyı bir sosyo-kültürel sistem olarak görür. O, geleneksel ile moderniyi uzlaştırmaya çalışır ve insan eylemlerini tütendengelimci bir yöntemle ele alır. Parsons, nesne dünyasını toplumsal, fiziksel ve kültürel olmak üzere üç kategoriye ayırır. Ona göre toplumsal nesne aktördür; fiziksel nesneler, eylemin amaç ve koşullarıdır. Kültürel nesneler; geleneğin, fikirlerin, inançların, sembollerin veya değer kalıplarının sembolik unsurlarıdır (Parsons, 1951:3-5).

Parsons'a göre sistem, sınırları belli, aynı amaç için işe koşulmuş karşılıklı ilişki birimlerinin kümesidir. Sistemin altı temel özelliği vardır: Her sistemde birçok alt sistem bulunur ve sistem hem kendisiyle hem de alt sistemler arasında iletişim hâlinindedir. Sistemler arasında içsel bir bağ olup sistematik bir düzen içindedir. Her sistem bu düzeni korumak ve sürdürmek ister. Sistemin dengeyi kurması için diğer sistemlerle bütünleşmesi gerekir. Sistemlerin sınırları bellidir ve bu nedenle sistemler statik olabilir. Parsons'a göre birçok alt sistemden oluşan toplum, ana sistem olma niteliği taşır (Çınar, 2007:36).

İşlevselci akım, toplumu insan bedenine benzetir. Sosyal yapının her unsuru vücudun azaları gibi birbirleriyle ilişki hâlinindedir, sistemin sağlıklı çalışmasında aktif rol oynarlar ve sistemin çalışmasında önemli katkı sağlarlar. Ancak bu sistemin işlemesi için kültür ve toplumsallaşmaya ihtiyaç duyulur. İşlevselci kuramın odaklandığı temel sorun toplumsal dengenin nasıl kurulacağı sorusudur (Tan, 2019:559-560).

Yapısalcı-işlevselci akımın karşısında çatışmacı kuram yer alır. Kuram Karl Marx ve Max Weber'in fikirleri üzerine kuruludur ve kuramda toplumdaki eşitsizliklere vurgu yapılır. Çatışmacı kuramlar, toplumun dayanışma temelinde kurulduğu fikrine karşı çıkarlar. Onlara göre toplum dayanışma yerine çatışma temelinde ortaya çıkmıştır. Tan, çatışmacı kuramın ortak niteliklerini üç maddede özetler. Çatışmacı kurama göre toplumda çıkara dayalı bir ilişki vardır. Toplumsal gruplar arasında gücü ele geçirme mücadelesi vardır. Eğitim toplumsal değerleri bireylere aşılama görevlidir (Tan, 2019:564-565).

Marx, toplumu üretim ilişkileri bağlamında ele almış; emek ve sermaye arasında bir çatışmanın olduğunu ileri sürmüştür (Marx, 1859:9). Giddens (2012), Marx'ın görüşlerini şöyle özetler: Ekonomik nedenler toplumsal değişimin temel nedenidir ve toplumsal düzen üretim tarzlarındaki değişime göre şekillenir (s.51). Sermayeye sahip olan kapitalist sınıf emeği sömürür. Toplumsal çatışma sömürü ilişkisi üzerine kuruludur. İnsanlık tarihi, üretim araçlarına sahip olanlarla üretenler arasındaki çatışma tarihidir. Modern toplumların kurulmasıyla birlikte sömürü araçlarının değişmesine rağmen insanlar sömürüldüklerinin farkına varmaz olmuşlardır (s.345-346).

Marx'ın kuramına göre insanlar doğalarına ve kendileri için belirlenmiş çıkarlara uygun hareket etmelidir yoksa güç odaklarının sömürüsüne uğrayabilirler. Çünkü toplum farklı çıkar ilişkilerine sahip insanların farklı toplumsal sınıflarla çatışması üzerine kuruludur. Topluma yön veren fikirler egemen güçlerin topluma dayattığı fikirlerdir (Wallece ve Wolf, 2013:111-112).

Weber, çatışmasız bir toplum olamayacağını, çatışmanın tamamen ortadan kaldırılmasının mümkün olmadığını ileri sürmüştür (Weber, 1922:149). Weber'e göre toplumsal sınıf ve statü arasında karmaşık bir ilişki vardır ve bu ilişki ne tam bir uyumla ne de tam bir zıtlıkla açıklanabilir. Aynı durum ekonomik koşullarla toplumsal yapı arasında da görülür. Ekonomi toplum için önemli bir işleve sahiptir ancak her toplumsal yapıdaki her değişim sadece ekonomi ile izah edilemez. (Weber, 2012:298). Eylemler iletişim hâlindeki bireylerde maddi veya manevi haz getirmesi hâlinde bir değer ifade

eder. Bireyler arası ilişkilerde alınan haz, etkileşimin geleceğine yön verir (Weber, 2012:153).

Giddens, modern sanayi toplumunun Weber'in görüşlerinden etkilenecek kurulduğunu iddia eder. Giddens'e göre Weber, Marx'ın materyalist yorumunu reddetmiş; toplumdaki yapıların insanların karmaşık eylemlerinin bir sonucu olduğunu iddia etmiştir. Modern toplum, toplumsal eylem kalıplarındaki değişimlere paralel bir yol izlemektedir. Aklın daha fazla kullanılması, bilimin, bürokrasinin gelişimi, geleneksel sistemlerde var olan dinin, hurafelerin eski gücünü kaybetmesi modern toplumun oluşmasında önemli görev üstlenmiştir (Giddens, 2012:52-53).

Marx ile Weber'in görüşlerini karşılaştıran Giddens, iki düşünür arasındaki farkları şöyle özetler: Marx'a göre modern gelişme kapitalist ekonominin gelişmesiyle ilgilidir. Modern toplumlar doğalarına uygun sınıfsal parçalanmışlık içindedir. Gücün dağıtımının kaynağı ekonomik faaliyetlerdir. İnsanlık en nihayetinde sosyalizmle huzura kavuşacaktır. Batı'nın dünya üzerindeki hâkimiyeti ekonomik gücüyle ilişkilidir. Weber Marx'ın bu görüşlerini farklı yorumlar. Ona göre modern gelişme ekonominin ussallaştırılmasıyla ilgilidir. Toplumsal eşitsizlikler birden çok unsura bağlıdır. Gücün dağıtımında tek kaynak ekonomik faaliyetler değildir. Hayatın her alanında akli kullanarak gelişme ve ilerleme sağlanır. Batı'nın dünya üzerindeki hâkimiyeti sadece ekonomik gücüyle açıklanamaz (Giddens, 2012:151).

Çatışmacı kuramın bir diğer temsilcisi George Simmel, sosyal yapıyı bütüncül olarak gören anlayışları eleştirir; toplumsal olayların bireyler arası karşılıklı iletişime dayalı olduğunu savunur ve toplumu karmaşık ilişkiler ve etkileşimler açısından ibaret bir yapı olarak tanımlar. Bu kuramda sosyal yapı bir form şeklindedir. Simmel'e göre bireyler toplumun etken bir üyesi değildir çünkü toplum varlığını kendi yasalarına göre sürdürür ve bireyin üstünde oluşmuş bir formdur. Toplum, kalıcı yapılar olarak adlandırılan devlet, kilise, sosyal sınıflar gibi örgütler üzerine kurulan bir birliktir (Simmel, 1971:252).

Simmel, çatışmayı da toplumsal etkileşimini bir unsur olarak görür. Ona göre çatışma; toplumda çıkar gruplarının oluşmasına, bu grupların örgütler kurarak bir araya gelmelerine neden olur. Simmel'in insanlar arası etkileşimi toplumlaşma olarak görmesi, çatışmayı da bir etkileşim biçimi olarak tanımlaması (Simmel, 2009: 87), onu çatışmacı kuramın temsilcisi olarak tanımlamayı gerekli kılar. Simmel'e göre toplumun varlığını sürdürmesi için farklı çatışma alanları olmalıdır. Sevgi, saygı, dostluk gibi tek bir boyutlu eylemler grubu sürekli canlı tutmaya yetmez (Simmel, 2009:93).

Sosyal yapı kavramı ülkemiz sosyologları tarafından da tanımlanmıştır. Boran, sosyal yapıyı, belirli bir yerde farklı seviyelerde bir araya gelmiş bireyler arasında yaşanan ilişkiler toplamı olarak tanımlar. İnsan tarafından yaratılan ve insanın doğayla ilişkisinin ürünü olan kurumlar, sosyal yapının temelini oluşturur (Boran, 1992:13-15).

Kıray'a (2006) göre bir sosyal yapının unsurları doğal kaynaklar ve bunları işlemek için kullanılan teknoloji (ekonomik faaliyetler), nüfus, toplumsal organizasyon ve bunlar arasında uyumu sağlayan değer sistemidir (s.155). Sosyal yapının unsurları arasında fonksiyonel bir ilişki vardır. Bu ilişki denge esasına göre işler. Bir unsorda yaşanan değişim diğer unsurları da etkiler. Toplumsal değişimde iç dinamiklerin etkisi olduğu gibi dış dinamiklerin de etkisi vardır. Bu dinamikler arasında uyum kurulmasında eğitim sistemi önemli bir görev üstlenir (s.19-21).

Kongar'ın sosyal yapı tanımının merkezinde birey vardır. Toplum bireye, kendisinden beklenen rolü oynaması için baskı yapar. Bireyler bu rollere uygun davranmak için bir araya gelirler. Bireyler sosyal kurumların belirlediği kurallar çerçevesinde hareket eder ve toplumsal kurumlar bireye baskı yapan bir güçtür. Ancak toplumsal kurumları da oluşturan bireylerdir. Bireyler bir araya gelerek toplumsal sistemleri, sistemlerin eylemleri ise sosyal kurumları belirler. Toplumsal yapı tanımlamasında çatışmacı kurama benzer görüşleri olan Kongar, toplumu alt ve üst yapı olmak üzere iki gruba ayırır. Alt yapıda mülkiyet ve üretim ilişkileri, üst yapıda değer ve normlar yer alır (Kongar, 2013:35). Kongar'a göre bir toplumun örgütlenmesinde üretim ve mülkiyet yapılarının önemli işlevleri vardır (Kongar, 2013:287).

Tüm bu bilgiler göz önüne alındığında sosyolojik kuramların sosyal yapıyı organizmacı veya çatışmacı niteliklere göre sınıflandırdıkları görülür. Yapısalcı-işlevselciler, sosyal yapıyı birbiriyle uyumlu ve birbirlerine zorunlu olarak bağlı canlı bir organizma olarak tanımlar. Çatışmacı kuramlarsa sosyal yapının çatışma üzerine bina edildiğini varsayarlar. Sosyal yapı sosyal kurumlar aracılığıyla toplumsal değişime uğrar veya kendini yeniler.

Sosyal yapının unsurlarını net olarak açıklamak mümkün değildir. Çünkü sosyal yapı sosyologlara göre farklı şekillerde ele alınır. Ancak konuya bir çerçeve çizmek için genel kabule başvurmak gerekir. Kasapoğlu'na göre toplumsal yapı kavramının en önemli ögesi sosyal kurumlardır ve aile, ekonomi, siyaset, eğitim, din ve sağlık olmak üzere temelde altı sosyal kurum bulunur (Kasapoğlu, 2011:5).

Sosyal kurumlar arasında olan ve etkisi çokça tartışılan ekonominin toplum hayatındaki önemi ve toplum hayatına etkisi yadsınamaz. İnsanın dünyaya gelişinden

itibaren her eyleminde az ya da çok ekonomik kaygılar yer almıştır. Ekonomi; kaynak yaratma, toplumsal yapıyı değiştirme, toplumsal düzeni sağlama gibi birçok işleve sahip sosyal bir kurumdur. Ekonomi ile eğitim arasında güçlü bir ilişki vardır. Eğitim nitelikli insan yetiştirmekle görevlidir. Ekonomi ise eğitime ihtiyaç duyduğu kaynakları sağlar. Ekonomi, kıt kaynaklarla sınırsız ihtiyaçlar arsında bir denge kurma sanatı olarak tanımlanır. Üretim, tüketim, dağıtım ve işgücü ekonominin üzerinde çalıştığı konulardır (Taş, 2013:228-229). Ekonominin eğitimle olan ilişkisinin göstergeleri arasında, eğitim ile kalkınma arasındaki ilişki, işgücünün planlanması, insan kaynaklarının verimli hâle getirilmesi, yetiştirilecek insanın niteliklerinin belirlenmesi, eğitimde maliyet hesapları ile eğitime yapılacak yatırımlar sayılabilir.

Sosyal yapı unsurlarından olan nüfus ve nüfusun yapısı sosyal bir kurum olan eğitim sistemini etkiler. Eğitim planlamacıları, nüfusun cinsiyete ve yaş gruplarına göre dağılımını ve okul çağı nüfusunun toplam nüfusa oranını tespit ederek okullaşma oranlarına ve okul kayıt oranlarına ulaşır. Nüfus verileri insan kaynaklarının doğru alanlarda planlanmasına yardım eder. Ülke genelinde okul ihtiyacının tespitinde de nüfus verilerinden faydalanılır. Eğitim planlamacıları, nüfusun mesleklere ve iş sektörü içindeki dağılımına göre hangi alanlarda, ne kadar insan gücüne ihtiyaç duyulduğunu görebilirler. Yine nüfusun coğrafi bölgelere göre dağılımı göz önünde bulundurularak açılacak okul sayısı ve eğitim yatırımlarının miktarına karar verilir. Aynı zamanda nüfus verileriyle gelecek yıllarda eğitim sisteminde yaşanması muhtemel problemler erkenden teşhis edilebilir (Kavak, 2011:89-90).

Nüfus verileri toplumun yapısı hakkında araştırmacılara bilgi verir. Doğurganlığın, doğum kontrolünün gelişmişlik-az gelişmişlikle, inançlarla, sosyal şartlarla, ekonomik düzeyle, kadının kimliğiyle ilişkisi bulunur. Eğitim yatırımlarından istenilen sonuçların elde edilmesi için doğum-ölüm oranları, ortalama yaşam süresi, nüfusun artış hızı ve yönü ile nüfusun cinsiyet, yaş grupları, bölge ve yerleşim birimlerine göre dağılımı dikkate alınır (Ozankaya, 1991:245-246).

Sosyal yapının bir diğer unsuru siyasettir. Siyasetin toplumsal hayata yansımaları ise politik yaşamda kendini gösterir. Politik yapı toplumsal hayata bir düzen vermeyi amaçlar. Çünkü insan eylemleri anlık olmayıp geçmişten geleceğe uzanır. Onun eylemlerinin arka planında gerçekleştirmek istediği planlar, ulaşmak istediği hedefler ve hayaller vardır. İnsan bu hedeflerine ulaşabilmek için sosyal birlikler kurar. Bu birlik toplumda politik bir düzeni gerektirir ve bu düzen devlet kavramıyla sağlanabilir (Mengüşoğlu, 2015:289). Devlet, hem toplumun var olması hem de bilimin, sanatın,

teknikğin korunması için gerekli bir örgüttür. Devlet bu gücünü eğitim sistemi kurarak yürütür, kurduğu eğitim sistemi ile sosyal hayata bir düzen katmayı amaçlar (Mengüşoğlu, 2015:296).

Devlet, eğitimin amaçlarını belirleyen büyük bir güçtür. Eğitimin amaçları, her ulusun idealleri, istediği nitelikler olup ülkeden ülkeye farklılık gösterir. Her devlet kendi politik anlayışını yeni kuşaklara aktarabilmek için eğitimin gücünden faydalanır. Bu amaçla okullar açar, bu okullar için öğretim programları hazırlar. Devletin bu işlevine göre eğitim, resmî ideolojinin genç nesillere aktarılmasıdır. Eğitimi etkileyen diğer faktörlerle devletin resmî ideolojisinin uyuşmadığı durumlarda bu amaç başarıya ulaşamaz (Sönmez, 2002:51).

Devletin eğitime ilgi duymasının nedeni eğitimin toplumsal işleviyle ilgilidir. Devlet toplumun var olmasını gerektiren unsurların bireye sunulmasında, toplumsal yaşamın sürekliliğinin sağlanmasında ve kişilere sosyal bilinç kazandırmasında devreye girer. Aklın, bilimin, demokratik değerlerin yayılmasında, öğretilmesinde ve toplum üyelerinde kişilik haline getirilmesinde de devletin yadsınamayacak bir rolü bulunur (Durkheim, 2020:64-65).

Sosyal yapının unsurlarından biri olan eğitimin sosyolojik ve psikolojik boyutları vardır. Sosyolojik boyuta uygun düzenlenen eğitim sisteminde öğretmen, eğitim faaliyetlerinin en temel ögesidir. Eğitim faaliyetleri öğretmen üzerinden yürütülür. Ancak öğretmen, devletin kontrol ettiği, önceden hazırlanmış programlar çerçevesinde mesleğini icra eder. Özenle seçilen ders kitaplarındaki metinler, siyasal otoritenin görüşlerini yansıtır. Öğrenciler, öğretmen tarafından kendilerine sunulan bilgiyi ezberlemek, öğretmen otoritesine itaat etmekle görevlidir. Psikolojik boyutta ise öğretim faaliyetlerini bireye göre düzenleme, her türlü eğitim etkinliğinde bireyi ön planda tutma amaçlanır ve bireyin eşsizliğine vurgu yapılır (Ergun,1995:38-39).

Bir eğitim sisteminin yerine getirmesi gereken dört görevi vardır: İlk görev her çocuğun eğitim sistemine dâhil edilmesidir. Eğitim sisteminin ikinci görevi, çocuğun sosyalleşmesine katkı sağlamasıdır. Hayatın bir gerçeği olan yarışmacı ekonomik düzen için bireylerin kapasitelerinin geliştirilmesi, eğitimin üçüncü görevidir. Son görev ise toplumsal hareketliliğe olanak sağlamanın bir yolu olarak tüm bireylere fırsat eşitliğini sunabilmesidir (Tekeli, 2004:13-16).

Eğitim sistemini etkileyen iç ve dış faktörler vardır. Eğitimin iç faktörleri; eğitimin genel amaçları, okul sistemlerinin yapısı, eğitim sisteminin öğretmen, öğrenci ve öğretim programlarının birbirleriyle ilişkileri ile yönetim organizasyonudur. Eğitimin

dış faktörleri ise ülkenin tarihi, yönetim sistemi, nüfus yapısı ve gelişmişlik düzeyidir. İç faktörler ve dış faktörler arasında etkileşim eğitim sisteminin kaderini belirler. Eğitim, bir taraftan bireyin kendini gerçekleştirmesine yardımcı olurken diğer taraftan toplumsal kalkınmaya öncülük eder (Baloğlu, 1990:1-6).

Eğitim, yaygın olarak otorite tarafından insan karakterine ve becerilerine etki etmeyi amaçlar. Ancak eğitimi tanımlamak sanıldığı kadar kolay değildir. Mesela, eğitimi mutluluğa erişirme amacı olarak tanımlayan J. Mill'in tanımındaki mutluluk kavramı, eğitimi bireyin mükemmelleştirilmesi ve kusursuz hâle getirilmesi olarak tanımlayan Kant'ın tanımındaki kusursuzluğun anlamı muğlaktır ve her birey için farklı anlam ifade eder. Çünkü her bireyin kendi adına gerçekleştireceği farklı idealleri vardır. Ayrıca eğitim tarihi incelendiğinde tüm insanlar için benzer bir eğitim uygulandığına dair bir kanıt da yoktur. Burjuvanın eğitimi, kast sistemindeki eğitim, şehirli-köylü eğitimi tarihin her döneminde farklı farklı olmuştur. Bu durum insanın eğitime yüklediği anlamın yanlışlığıyla ilgilidir. Durkheim, zaman ve mekândan soyutlanmış ideal bir eğitim anlayışının, eğitim sisteminin özünün gerçek olmadığını kabul etmekle eş değer olduğunu ileri sürer (Durkheim, 2020:43-48).

Gökalp eğitimi, yetişmiş neslin yeni nesle fikir ve hislerini aktarması olarak tanımlar. Ona göre eğitim yaygın ve organize edilmiş eğitim olarak ikiye ayrılır. Yaygın eğitim herhangi bir özel amaç gütmeyen yapılan günlük hayatın doğal akışına uygun davranış ve eylemlerdir. Organize eğitimse uzmanlar tarafından (öğretmen, eğitimci vs.) belli kurallar dâhilinde yapılan faaliyetler toplamıdır. Eğitimin kalplerde yaşayan kısmı yaygın eğitim kapsamında iken kitaplarda yazılı kısmı organize eğitim kapsamındadır. Yaygın eğitim canlıdır. Oysa organize eğitim cansız ve yüklemeye dayalıdır (Gökalp,1992:321-324).

Eğitim, tutucu ve yaratıcı olmak üzere iki işleve sahiptir. Eğitimin tutucu işlevi, kültürel değerlerin korunması ve aktarılmasıyla ilişkilidir. Eğitim, denetleyici bir işlevle kültürü koruma ve toplumsal düzeni sağlama görevini yerine getirir. Eğitimin yaratıcı işleviyse toplumsal değişimi başlatacak bireyler yetiştirmesidir. Eğitimin toplumsal değişimi etkileyen veya bu değişimden etkilenen bir yapısı vardır (Tezcan, 1985:212-215).

Toplum birçok unsurun bir araya gelmesinden oluşur ve bu unsurlarda meydana gelen farklılaşmalar genel olarak toplumsal değişim olarak kabul edilir. Toplumsal değişim, toplumsal yapının, toplumsal yapıyı oluşturan ilişki ağının, ilişki ağını belirleyen toplumsal kurumların değişmesidir. Toplumsal değişimde anahtar kavram

toplumun yapısıdır. Çünkü her toplum kültürel, estetik, değer, bilgi, inanç, sosyal yaşam gibi konularda birbirinden farklılık gösterir. Bu unsurlar arasında yaşanan farklılaşma toplumun yapısında, doğal olarak da toplumda farklılaşmalara neden olur (Tezcan, 1985:211).

Toplumsal değişimin anlaşılabilmesi için bilinmesi gereken ilk unsur değişimin evrenidir. Toplumda meydana gelen değişimlerin hangilerinin değişim olarak kabul edilip edilmeyeceği değişimin evreniyle ilgilidir. Değişimin evreni büyük, orta ve küçük değişim olarak üç grupta toplanır. Büyük değişimler toplumu bütünüyle değiştirirken, orta ölçekli değişimler toplumu bütünüyle değiştirmeyen, toplumsal yapıdaki farklılıklardır. Küçük değişimler ise toplumsal kurumların karşılıklı iletişimin sonucunda ortaya çıkar. Değişimin anlaşılmasında ikinci unsur değişimin hızının, kaynağının ve sonuçlarının anlaşılmasıdır. Değişimin hızı, değişimin neden kaynaklandığını kendine sorun olarak görür. Değişimin toplumun ihtiyaç ve beklentilere veya dıştan gelen baskılara göre meydana gelip gelmemesi, onun hızını ve sonuçlarını etkiler. Toplumsal değişimde en karmaşık alan değişimin yönü ve kapsamının bilinmesidir. Bu unsorda yapılan tanımlamalar (ileri, geri, çağdaş, geleneksel vs.) değişimi değerlendiren kişinin bilişsel yapısıyla ilgilidir. Toplumsal değişimin anlaşılabilmesi için değişimi başlatan güç veya kişilerin tanınması son unsur olarak karşımıza çıkar. Marx, Durkheim gibi düşünürler toplumsal değişimlerin bir yapı içinde meydana geldiğini, belirli şartların oluşması hâlinde değişimin kaçınılmaz olacağını savunurlar. Dolayısıyla aktörlerin (liderler, kahramanlar, sınıflar vs.) yapması gereken kendilerine biçilen rolü oynamalarıdır. Oysa Weber, Schultz gibi düşünürler toplumsal değişimde aktörlerin aktif rol oynadıklarını, liderlerin toplumsal değişimi başlattıklarını ileri sürerler (Sunar, t.y.:6-16).

Toplumsal değişimde doğrusal, devresel ve eklektik kuramlar olmak üzere üç kuram vardır. Doğrusal kuramların bir diğer adı evrimci kuramlardır. Bu kurama göre toplumsal değişimin yasası her yerde aynıdır. Değişim doğrusal bir çizgi hâlinde devam eder ve her bir değişim bir önceki değişimin daha gelişmiş hâlidir. Kuramın önemli savunucularından olan Comte üç hal yasasıyla insanlığın mükemmelliğe doğru evrildiğine inanır. Doğan'a göre devresel kuramlar değişimi tek değişkene indirgemez; doğrusal, tek biçimli değildir ve içinde karmaşık bir nedensellik barındırır. Eklektik modellerse iki kuramın sentezlenmiş halidir. Bu teoriler dışında Marx'ın sınıf çatışmalarına dayalı diyalektik kuramı, Durkheim'in dayanışma ve iş bölümüne dayalı değişim kuramı, Sorokin'in pozitivist anlayışa tepki olarak sunduğu döngüsel kuramı,

Parsons'un yapısal ve evrimsel değişimi içeren yapısal-işlevselci kuramıyla çatışmacı kuramlar, toplumsal değişimi açıklamaya çalışmışlardır (Doğan, 1998:298-300)

Eğitimin toplumsal değişime olan etkisi tartışmalı bir konudur. Eğitimin sosyal değişimi sağlayıp sağlayamayacağıyla ilgili dört görüş vardır. İlk görüş, eğitimi sosyal değişimi sağlayan en önemli araç olarak gören yeniden yapılandırmacı ve modernist görüştür. İkinci görüş, Marksist-yapısal fonksiyonculara ait olan ve eğitimin sosyal değişime etki edemeyeceğini, eğitimin toplumdaki hâkim güçlerin çıkarlarını koruyan bir unsur olduğunu savunan görüştür. Üçüncü görüş, Marksist-yapısal fonksiyoncu görüşün revize edildiği, eğitimin bir yandan hâkim sınıfların çıkarlarını korurken diğer yandan sosyal değişime de yol açabileceğini savunan neo-marksist görüştür. Son görüşse eğitimin tek başına toplumsal değişimi gerçekleştirmesinin mümkün olmadığını, eğitimle birlikte politik, ekonomik ve sosyal yapının işe koşulması gerektiğini ileri süren Dewey'in görüşüdür. Eskicumalı'ya göre Türkiye'de benimsenen görüş Dewey'in görüşüdür (Eskicumalı, 2001:109-110).

Öğretmen Yetiştirmenin Felsefî Temelleri

Eğitim sisteminin sağlamlığı ve tutarlılığı felsefe yardımıyla test edilir. Nasıl bir insan yetiştirileceği, bu amaca hangi yöntemler kullanılarak ulaşılabileceği, sistem öğelerinin birbirleriyle ilişkisini belirlemede felsefe işe koşulur.

Felsefe kendini sürekli yenileyen bir araştırma olup soru sormanın kesildiği an felsefe de araştırma olmaktan çıkar. Yaşam eylemler üzerine kuruludur ve her eylem bir amaca yöneliktir. Bu amaç sorularla ortaya çıkartılır. Sorular insan eylemlerine yön çizer ve soru-eylem arasındaki bağ kopmaz bir bağdır. Felsefî sorular, günlük eylemlerin ötesine geçebilir olması ve daha derin köklere sahip olması nedeniyle diğer sorulardan ayrılır. Felsefî sorular, kendinden değerlidir, kendi kendine yeter, alıkoyucudur, sürekli bir incelemeyi, üzerinde derin derin düşünmeyi gerektirir. Felsefî soruların yanıtları, öznel, anlama ilişkin sorulardır, “nedir”e, “nedirin anlamına” cevap vermeye çalışır. Bir sorunun felsefî soru olabilmesi için kavramların gerçek anlamlarını kullanarak sorulması gerekir. Felsefî sorulara verilecek yanıtlar dil yapılarına bağlıdır. Bu nedenle felsefî cevaplar için dilin özel bir önemi vardır (Uyur, 2010:16-45).

İnsanoğlu her zaman ve dönemde felsefeye ihtiyaç duymuştur. Bu ihtiyacın nedeni, daha iyi bir yaşam kurabilmek için bünyesindeki köhnemiş düşüncelerden, ön

yargılardan temizlenme arzusudur. Felsefe ilk neden ve ilkeleri araştırmayı amaçlar. Felsefe aynı zamanda değişen koşullar altında düşüncenin süzgeçten geçirilmesi, değerlerin yeniden yorumlanması için de gereklidir. Bilim, veriye dayalıdır ancak insanın eylemlerini açıklamada bilim yetersiz kalır; değer ve inançların da dikkate alınması gerekir (Büyükdüvenci, 2019b:31-33).

Felsefe, doğrunun bilimidir. Kuramsal bilimler doğruyu araştırırken uygulamalı bilimler eylemi kendine konu edinir. Kuramsal bilimler ilk nedenleri araştırır. Nedeni bilinmeyen bir şeyin ne olduğunu bilmek imkânsızdır. Bu nedenle doğruya, ilk neden olan varlıkların ilkelerini bilmekle ulaşılabilir. Çünkü ilk neden olan şeylerin nedeni yoktur. İnsanın bilgisizlikten kurtulma isteği ve merakı insanı felsefe yapmaya iter. Özgür insan yaşamı sorgulayan, maddi kaygılar yerine entelektüel kaygıları için eğitim almak isteyen ve kendisi için yaşayan insandır. Özgür disiplinler de kendi içinde değerli disiplinlerdir. Felsefe, amacını kendi içinde taşıması ve diğer bilimler içinde özgür olan tek bilim olması bakımından diğer disiplinlerden ayrılır (Aristoteles, 1996:993-20-30; 982b-25).

Felsefi bilgi, kendini dar bir alanla sınırlanmaz, bilim alanlarının tamamını kendine konu edinir ve dar bir banda sıkışmaktan kendini korur. Felsefe bilimlerin parçalara ayırdığı dünyayı birlik içinde ele alır. İnsanın diğer varlıklarla ilişkisini, bu ilişkinin ilkelerini, olay ve olguların anlam problemlerini araştırır (Mengüşoğlu, 2015:125-126).

Felsefenin ne olduğunu tanımlamak için filozofların hangi konularla uğraştığına bakmak gerekir. Felsefe, deneysel bilimlerin çözemediği meseleleri, bu meseleler arasındaki mantıksal ilişkileri, kurucu fikirlerin anlamını ve gerçekliğini inceler. Felsefenin uğraş alanındaki problemler anlam, hakikat ve mantıksal ilişki problemleridir. Filozoflar kavramların/sözcüklerin anlamını, bildiklerimizin dayanağını ve bildiklerimize dair varsayımlarımızın ne olduğunu sormak üzere yola çıkmışlardır. Felsefe sorunları tanımlarken ilke ve olgu sorularının birbirinden ayırt edilmesini ister. Ona göre ilke soruları fikirler arasında mantıksal ilişkiyle alakalıdır ve felsefi araştırmayı gerektirir. Olgu sorularıysa bilim insanların meşgul olduğu, felsefi olmayan sorulardır. Felsefe üç soru etrafında yoğunlaşır: Bu sorular; söylenen kavramın ne manaya geldiği, bilindiği iddia edilen kavramların nasıl temellendirildiği ve sorulan sorunun dayandığı varsayımın ne olduğu sorularıdır (Büyükdüvenci, 2019b:44-45, 48; 2019a:47-48).

Felsefenin anahtar kavramlarından biri "sınır çizme" kavramıdır. Felsefe; var olanların, varlığının, düşünebilirliğinin, bilinebilirliğinin ve ifade edilebilirliğinin

sınırlarını çizmedir. Filozof ve felsefeler arasındaki farklılaşmanın temeli sınır çizme kavramına getirilen yorumlara dayanır. Felsefe bu sınırları ya kendine göre ya da kendi dışındakilere (bilim, sanat, din vs.) göre çizer. Felsefenin kendi dışındakilere sınır çizmesi, farklı disiplinlere ait felsefelerin (bilim felsefesi gibi) ortaya çıkmasına neden olmuştur (Çotuksöken, 1998:23).

Felsefenin spekülative, normatif ve eleştirel olmak üzere üç işlevi vardır. Spekülative işlevde felsefe, kendisine sunulan bulguları düzenleme, farklı unsurları sentezleme, "ne?", "niçin?" ve "nasıl?" türünden sorulara verilen cevapları konu edinir. Felsefenin normatif işlevi, eğitim sorunlarına bir ölçüt oluşturma, geçmiş verilerden gelecek için çıkarımlar yapmayı içerir. Eleştirel işlevde ise inançlar ve ölçütler incelenip bunların tutarlılığı ortaya konulur (Bailey, Barrow, Carr ve McCharty, 2019:15).

Felsefe, insanın bildiklerinden yola çıkarak izleyeceği yolun yönünü belirler. Felsefi sistemler, fikirler arasında yaşanan çatışmaların toplumu etkilediği ve yeniden bir yapılanmaya ihtiyaç duyulduğu anlarda ortaya çıkar. Felsefi sorunlar eğitimle bağ kurarak somut hâle getirilir. Felsefe, belirlenen hedefleri eleştiri süzgecinden geçirir; değerlerin geçerliğini test eder, bilimsel verilerin geleceğe nasıl yansıtılacağını yorumlar (Dewey, 2004:350-353).

Felsefe, insana hayat yolunda kılavuzluk yapan aklın nasıl kullanılacağını öğretir. Felsefe farklı sorunlara ortak bir bakış açısı kazandırır, kalpleri ve kafaları birleştirir millî birliğin oluşmasına katkı sağlar. Felsefe aynı zamanda ahlaka da sanatkârlık yapar. Felsefi bir bakış açısı yoksa topluma yabancı, güncelliğini yitirmiş örfler ahlak haline gelir. Böyle bir ahlak toplumunda çatışmalara yol açar; bilimde, sanatta, edebiyatta ve günlük yaşamda ikilikler yaratır. Felsefe aynı zamanda nesillerdeki zarafete, eylemlerinin ruhuna, üzüntülerine, sevinçlerine ve inançlarına kaynaklık eder. Felsefe, özgürlüğün de kaynağıdır çünkü insan felsefeyle düşüncelerinin nedenlerini öğrenir; kendi iradesine sahip olabilir (Topçu, 2018a:61-66).

Eğitim Felsefesine Yön Veren Önemli Filozoflar

Platon. Platon (MÖ 427-348) felsefe tarihinin ölümsüz simalarından biridir. Alfred North Whitehead'in "Tüm Batı felsefe tarihi Platon'a düşülen dipnotlardan ibarettir." sözü Platon'un felsefe tarihinde ne kadar önemli bir yer tuttuğunu gösterir. Platon'un değeri farklı disiplinler üzerine bütüncül ve tutarlı bir felsefi sistem kurmasından kaynaklanır.

Platon felsefesinin önemli kavramlarından biri insan ve insan doğasına ait tanımlarıdır. Platon'a göre insanda asıl unsurun ruhtur, ruhun tanrısal bir yönü bulunur, tanrıya bakarak ruh bilinebilir ve kişi kendini en iyi tanrı aynasında görebilir. Kendini bilmeyen insan kendisi için iyi veya kötünün ne olduğunu da bilemez. İnsan bilgisiyle kendisini, kendisinin olan şeyleri ve kendisinin olan şeylere ait şeyleri ayırt edebilir. Kendini bilen insan başkalarını, başkalarını bilen de şehrin (sitenin) bilgisini bilebilir. Sorumluluklarını bilen insan ise iyi bir vatandaş olur (Platon, 1997:131a- 133c). Platon'a göre, insanın asli unsuru olan ruh bedenle sürekli mücadele içindedir. Ruh insanı mükemmele ulaştırmak isterken duyumlardan oluşan beden, insanı özünden saptırmaya çalışır. Ruh, ne kadar duyumların etkisinden uzak kalırsa o kadar özüne dönük, kusursuz olur. İnsan duyumlarının etkisinden uzaklaştıkça doğru bilgiye daha fazla yaklaşır. Platon'a göre Tanrı insanı yaratırken belli tözler üzerinde yaratmıştır. İnsan aklı ve ruhu sayesinde Tanrı'ya ulaşabilir ve ölümsüzleşir. Bedensel zevklerin peşinde koşan insan ölümlüdür. Oysa bilgi peşinde koşan insan asıl gerçekliğe ulaşır. İnsan temel amacı, evrenin ve kendi özünün bilgisine ulaşmak, özüyle uyumlu bir hayat yaşamaktır (Platon, çev.2015:90).

Platon'un varlık anlayışı mağara alegorisinde ifade edilir. Platon varlık âlemini, gerçekler ve görünenler dünyası olmak üzere iki gruba ayırır. Gerçekler dünyası asıl, görünenler dünyası gölgelerden ibarettir. İnsanın varoluş amacı, görünenler dünyasından gerçekler dünyasına ulaşma ve özüne dönebilme mücadelesidir. Varlık anlayışında döngüsel bir kuram ileri süren Platon, insanın ulaşacağı son noktanın idealar âlemine varmak olduğunu savunur. Bilginin kaynağı ve imkânının resmedildiği mağara alegorisinde iki tip insandan bahsedilir: Gerçek bilgiye ulaşan insanlar ve gerçek bilgiye ulaştıklarını sanan insanlar. İdealar dünyası gerçek aydınlanmanın olduğu yerdir. Gerçek aydınlanmaya ulaşmak zor bir süreçtir; çabayı, arayış içine girmeyi, her türlü zincirden kurtulup özgürce düşünebilmeyi, önüne çıkan engelleri aşmada azim sahibi olmayı gerektirir (Platon, 2018:514a- 517d).

Platon'a göre bilgi aprioridir ve doğustandır. Menon diyalogunda öğrenme paradoksu olarak isimlendirilen kavrama göre insan, bildiği şeyi bildiği için araştırır; hakkında fikir yürütemediği, bilgi sahibi olmadığı şeyi ise bilmediği için araştıramaz. İnsanın genetik kodlarında insan için gerekli bilgiler bulunur. Bu iddia Menon diyalogunda kanıtlanır. Bu diyalogda Platon, hiç geometri bilmediğini iddia edene köleye sokratik sorularla geometriyi bildiğini ispatlar. Bu diyalog bilginin sonradan elde edilemeyeceğini ve öğrenmenin hatırlama olduğunu kanıtlar (Platon, 2013:80d-86b).

Platon' a göre bir nesnenin tasarlanıyor olması onun varlığının kanıtıdır. İnsan zihnine yerleştirilen idealar zamanla sönmüş, unutulmuş olabilir. Eğitim, unutulmuş bilgilerin gün yüzüne çıkartılmasını içeren faaliyetler bütünüdür (Honer, Hunt ve Okholm, 2003:143).

Bilgi elde edilebilir bir şeydir. Eğitim insanın içinde var olan bilgiyi açığa çıkartır. Eğitim, insanda öğrenmeyi sağlayan organın iyi yöne çevrilmesidir; bunun için en kolay ve doğru yolu bulma sanatıdır. Eğitimin sınırı insanın sahip olduğu öz kadardır. Kişinin alacağı eğitimi, onun düşünme gücünün (aklın) vereceği karar belirler. Platon'da eğitim bir kamu hizmetidir. Bu nedenle devlet tüm kamu hizmetleri gibi eğitim hizmetini de yürütmekle sorumludur. Eğitim faaliyetlerinin gözetimi, denetimi ve içeriğini belirleme yetkisi devleti yönetenlere aittir (Platon, 2018:518d-520a; 2007:764 d- 766a).

Bölünmüş çizgi analogisinde Platon'un bilgi anlayışı tasvir edilir. Bu analogide ilk olarak iki ayrı uzunlukta ortasından kesilmiş bir çizgi çizilir. İki parça olan bu çizgiler iki eş parçaya bölünür ve çizginin bir tarafına gerçekler dünyası, diğer tarafına görünenler dünyası adı verilir. Nesnelerin aydınlık ve karanlık derecelerine göre görünenler dünyasında “yansı” adında bir parça oluşur. Yansı, gerçek olmayan şekil ve görüntülerdir. Yansının karşı tarafındaysa gerçek varlıklar yer alır. Böylelikle görünen dünya gerçek ve sanı olmak üzere iki parçaya ayrılır. Gerçek nesnelerin yansması olan duyular dünyasındaki bilgi, sanı olup önce varsayımları, ardından varsayımlar üzerine yürütülen fikir ve yargıları içerir. Görünenler dünyasında ilkelere ulaşmak için varsayımlar kullanılır. Gerçek bilginin bulunduğu idealar dünyasında varsayımlardan ilkelere ulaşılmaz, varsayımlar varsayım olarak görülür. İdealar dünyasında bilgi, kavrayış ve çıkarım olarak iki parçadır. Çıkarım fikir ve yargılardan hareket ederek diyalektik yoluyla elde edilir. Platon'a göre bilginin en alt basamağından en üst basamağına sıralanışı; sanı, inanç, çıkarım ve kavrayıştır (Platon, 2018:510b-510e).

Eğitim, mağarada zincirlere vurulmuş ama kendini özgür hisseden köleleri gerçek özgürlüğe ulaştırma sanatıdır. Eğitimle ruhun kavramayı sağlayan yönü geliştirilir. Devleti yönetecek filozoflar için hazırlanan öğretim programında Matematik, geometri ve astronomi derslerine yer verilir. Bu derslerin seçilmesinde özel amaçlar göz önünde bulundurulmuştur. Matematik dersi günlük yararlarından ziyade insanı soyut düşünmeye, varlığının özünü kavramaya yardım eden bir disiplindir. Çünkü duyular zihne veri sunar, nesneleri tanımaya yardım eder fakat düşünme gücüne katkıda bulunmaz. Matematik, insana farklı sezgi ve düşünme becerisi kazandıran bir bilimdir. Matematik olaylara bütünsel olarak bakabilmeyi öğretir, kavramları kullanarak kişiyi

kendi özüyle buluşturmayı sağlar. Geometri ise değişmeyenin bilgisidir. Astronomi filozoflara öğretilecek üçüncü bilimdir. Bu bilimler ruhun gözünü açar, insanı özgürleştirir, görünenler dünyasından gerçekler dünyasına yükseltir, günlük yararlarının dışında ruhu körleştiren, bozan kaygıları ortadan kaldırır. Bu bilimlerin sonucunda kişi diyalektik gücünü kazanır. Diyalektik beceriyi kazanan birey duyuları kullanmadan sadece aklını kullanarak mutlak öze ulaşılabilir. Diyalektik, varlığın özünü bulmaya çalışan, bilinenlerden yola çıkarak bilinmeyenler hakkında sonuçlara ulaşmaya olanak sağlayan bir metottur (Platon, 2018:522c-533b).

Toplumsal düzenin sağlanmasında en önemli kural eğitim-öğretimin doğru planlanmasıdır. Eğitim aracılığıyla bilinçli vatandaş yetiştirilebilir, böylelikle ülkenin tüm meseleleri kolaylıkla çözülebilir. İdeal insanı yetiştirmek için eğitim sistemi hatadan arınık olmalıdır. Devlet aldığı tedbirlerle hataların önünü keser, sistemin bozulmasının önüne geçer. Bu sayede kamu düzeni korunmuş, devletin ömrü uzatılmış olur (Platon, 2018:423d-424d).

İnsan akıl ve arzu olmak üzere iki unsurun bileşiminden oluşur. Akıl, insanın düşünen, bir konuda harekete geçmeden önce muhtemel sonuçları hesaplayan unsurdur. Bunun karşısında düşünmeden hareket eden, doyumsuz, açlık, susuzluk, cinsellik gibi bedensel hazları tatmin etmeye yarayan arzu yanı bulunur. Platon sadece bedeni eğitmenin kabalığa, sadece ruhu eğitmenin gevşekliğe neden olduğunu ileri sürer. Doğru eğitim, hem bedeni hem de ruhu kapsayan eğitimidir. O, insanın bu yapısını çift atın koşturulduğu bir at arabasına benzetir. Arabanın dengesi atlar arasındaki uyuma bağlıdır. Bir çoban için en tehlikeli şey köpeklerinin kurda dönüşmesi; insan için en tehlikeli şey, özüne aykırı yetiştirilmesidir (Platon, 2018:410c-412a; 423d-424d; 439d-440b; 2007:788c).

Platon'da değerler kişi veya toplumdan bağımsız, evrensel, ezeli (Honer ve diğerleri, 2003:316) olup iyi ideası üzerine kuruludur. Hayatın anlamı iyiye ulaşmaktır, iyi olan ise insanın doğasına uygun olandır. İnsanın nesnelerle olan ilişkisi eğitimin niteliğine etki eder. İnsanın nesneyle iletişimde amaç iyi olana ulaşmaktır ancak araçların amaç haline dönüştüğü durumlarda eğitim özünden sapar, eğitim istenen işlevi yerine getiremez. Mesela, bir müzisyenin asıl amacı müzik yapmaktır ancak müzisyen müzik yapma amacı yerine araçlar üzerine yoğunlaşırsa amacına ulaşamaz (Platon, 2018:333b-335d).

İnsanlara kötü bir eğitim vermek onları özlerinden uzaklaştırmakla aynı anlama gelir. Kendine uygun eğitim verilmeyen kişinin verdiği zarar, eğitilmemiş, zayıf kişilikli

insanların verdiği zarardan daha fazladır. Platon, kötü eğitimi bir tohuma benzetir. Eğer tohum kötü toprağa ekilirse ürünü de kötü olacak, çevresine büyük zararı dokunacaktır. Platon, zamanın paralı öğretmenleri olan sofistleri kötü toprağa ekilmiş kötü tohumların somut örnekleri olarak görür. Sofistler gereğinden çok şeyi bilirler. Ancak sofistler; laf cambazlığı yaparlar, gerçeği araştırma zahmetine katlanmazlar, yaptıkları işin anlamını kavrayamazlar. Sofistler fırsat buldukları ortamlarda gençlere, yetişkinlere veya toplumun diğer üyelerine telafisi imkânsız zararlar verir. Sofistlerin egemenliğindeki eğitim sisteminde aşağılama, şiddet ve ceza bulunur. Sofist eğitimde bilimin yerini efsane ve safsatalar alır (Platon, 2018:491d- 493c).

Platon sıkı ve disiplini içeren bir eğitim anlayışının savunucusudur. Ona göre yurttaşlar, kurallara uygun yetiştirilmesi hâlinde topluma faydalı bireyler olurlar ve gelenek-göreneklerini nesilden nesile aktarabilirler. Eğer eğitim iyi organize edilmişse sonucu iyi, kötü organize edilmişse sonucu da kötü olur (Platon, 2018:425c). Ancak eğitimde ölçülü olmayı elden bırakmamak gerekir. Gevşeklik, gençlerin karakterini daha kırılgan hâle getirirken sıkı, sert ve aşırı baskı onları köle ruhlu yapar, onların insanlara karşı nefret dolu hisler kazanmasına yol açar ve onları toplumdan uzaklaştırır (Platon, 2007:791d).

Platon'un eğitim modeli, devletin ihtiyaçlarını gidermeye yönelik olduğu için işlevselci olarak nitelendirilebilir. Platon'un eğitim planında üç tür eğitim söz konusudur: Bedene dayalı, temel düzey eğitim; bedensel eğitim yanında ahlaki erdemleri de içeren orta düzey eğitim; seçici ve eleyici bir süreç sonrası uzun soluklu, yoğun zihinsel faaliyetleri içeren üst düzey eğitim (Noddings, 2020:8-10).

Platon eğitim faaliyetlerinin uzmanlar tarafından verilmesi gerektiğine inanır. Eğitimin ilk basamağı ailede başlar, özgür vatandaşlara uygun eğitim ise öğretmenler tarafından verilir (Platon, 2018:536e; 2007:23-26). Platon'a göre iyi bir eğitimci, kendisine sunulan bilgiyi eleştiri süzgecinden geçiren, araştırmacı bir ruha sahip biridir (Platon, 2018:352c-d). Öğretmenlik, yüksek düzeyli meslekler sınıfı içinde yer alır. Yasa yapıcılar bu kadar önemli bir görevi icra eden öğretmenin seçiminde çok dikkatli olmalıdır. Öğretmenler yurttaşlar arasında en erdemli, yaşça olgun ve en az bir çocuğu olanlar arasından seçilmelidir. Öğretmenin kim olacağına dair karar, meclis dışındaki bütün yetkililerin katılımı ve gizli oylamayla verilmelidir. Öğretmenlerin görev süresi belli süreyle (Platon'a göre beş yıl) sınırlandırılmalıdır (Platon, 2007:765 e, 766 a-c).

Aristoteles. Aristoteles'e göre insanların ortak özelliği bilme isteğidir. İnsan bilgiye deney yoluyla ulaşır. Ancak deney yoluyla elde edilen duyumların bilgiye dönüşmesi için sağlam bir zihin gereklidir. O, bilgiyi deney ve sanat bilgisi olmak üzere iki gruba ayırır: İlk grupta yer alan deneysel bilgi bireyseldir ve bilginin özüyle ilgili değildir. Sanatın bilgisiyse tümeli içerir. Deney bilgisine sahip olanlar, olayı bilebilirler ama olayların neden ve niçinini, bilginin özünü bilemezler. Bu bilgiye ancak sanat bilgisine sahip olanlar erişebilir. Deney bilgisi günlük hayatın ihtiyaçlarını karşılar ve sanat bilgisine veri hazırlar. Sanat bilgisiyse yeni zevkler yaratır, fayda amacı gütmeyiz. Sanat bilgisi, sanatı kazanç kapısı olarak görmeyen entelektüel zevk sahibi insanların uğraşyla elde edilen bilgidir (Aristoteles,1996:980b 21- 982a).

İnsan ruh ve beden olarak iki unsurdan oluşur. İnsanın zihni yöneten, bedeni yönetilendir. Zihnin bedeni yönetmesi doğal bir durumken bedenin zihni yönetmesi kötü ve doğaya aykırı bir durumdur. Sadece bedenlerini kullanan kişileri “doğadan köle” olarak tanımlayan Aristoteles'e göre doğadan köleler fiziksel açıdan özgür kişi olan yöneticiler ise zihinsel açıdan güçlü olmalıdır (Aristoteles, 1975: Kitap:I, Bölüm:V, s.13).

Aristoteles, Platon gibi varlığı kategorilere ayırır. Ona göre ruh üç tabakaya ayrılır. İlk tabaka bitkiler tabakasıdır ve fizyolojik öğeleri içinde barındırır. Buradaki nitelikler canlıların yaşamlarını sürdürebilmeleri için gerekli niteliklerdir. Bu niteliklere sahip olmayan ruh duyumsama becerisine sahip olamaz. İkinci tabaka olan hayvanlar tabakasıdır ki bu tabakada bitki tabakasındaki niteliklere ek olarak algılama ve hareket etme nitelikleri yer alır. Bu tabakada duyumların hâkimiyeti söz konusudur. Son tabaka ise insan tabakası olup aklın öne çıktığı tabakadır. Bu tabakada bitki ve hayvan ruhu, akıl formuna dönüşebilen ham madde hâlinindedir. Aristoteles'e göre bitki tabakasına sahip olanlar, akıl tabakasına sahip olanlara hizmet etmekle yükümlüdür (Aristoteles, 2001:431b20-432a10; 414a-30;).

İnsan üç tabakalı yapısına sahip olduğu için üç kategoride değerlendirilir. Bitkisel ruhu baskın olanlar kölelerdir, hayvansal ruhu baskın olanlar tüccar ve zanaatkârlardır, insani ruhu baskın olanlarsa vatandaşlardır. İnsan ruhuna sahip olanlarda akıl olduğu için insan bilir ve düşünür. Bu nedenle eğitim akıl sahibi yurttaşların hakkıdır. Akıl duyu organlarından aldığı verileri işleyerek bilgi formuna dönüştürür. Öğrenme duyumlar aracılığıyla olur. Bu nedenle duyu organlarının sağlam ve sağlıklı olması gerekir. İnsan akıllı karakter ve düşünceyle kendini belli eder. Karakter davranışı gösteren akıl etik erdemleri oluştururken düşünce davranışı dianoetik erdemleri ifade

eder. Alışkanlıklarla kazanılan karakter erdemleri acı ve hazlarla ilgilidir. Dianoetik erdemler ise eğitimle kazanılır. Etik erdemler olası bilgileri içerirken dianoetik erdemler mutlak bilgiyi içerir (Yılmaz, 2004:150-152).

Aristoteles, akıllı düşünme biçimine göre kuramsal, uygulamalı ve yaratıcı düşünme bölümleri olmak üzere üç bölümde ele alır. Ona göre aklın teorik düşünme biçimi zihnin en önemli amacı olan gerçeği bilmekle görevlidir. Gerçeği bilmek ise konuyla ilgili en yüksek kavramları bilmek demektir. Ona göre en yüksek bilgiler “teori”lerdir. Teoriye ulaşmak için sezgi ve bilimin kavramları kullanılır. Sezgi temel kavramların anlaşılması, bilimse sezgi kanalıyla elde edilen bilgilerden bir sonucun çıkarılmasıdır. Kuramsal akıl, Fizik, Matematik ve metafizik gibi mutlak olan soyut alanlarla ilgilenir. Pratik akılsa somut meselelerle uğraşır. Teorik akıl kendisi için bilme gereği duyarken pratik akıl ahlaksal ve siyasal erdemlere göre karar verir (Büyükdüvenci, 1993:42-43).

Aristoteles’te yaşamın amacı erdemli olmaktır, erdemli olmaksa erdemli şekilde yaşamakla mümkündür. Değerler toplumsal yaşamı düzene sokması bakımından önemlidir (Noddings, 2020:152, 156). Bu kapsamda eğitimde karakter eğitimi üzerinde önemle durulmalıdır (Yılmaz, 2004:150-152).

İnsanın yaşam amacı mutluluğa ve iyiye ulaşmaktır. İnsanlar üç nedenden dolayı iyi ve erdemli olurlar: Doğa, alışkanlık veya eğitim ve akıl. Aristoteles, insanın mutluluğa ve iyiliğe ulaşması için ya doğaya ya alışkanlıklara ya da kendi kararlarına göre hareket etmesi gerektiğine söyler. İyi bir insanda bu üç nitelik, uyumlu bir bütün oluşturur. Önce doğa tarafından eğitilen insan daha sonra formal öğretimle ve en sonunda da akılla iyi insan olabilir. Aristoteles, insanı politik bir hayvan, eğitimi de siyasi düzenin korunmasını sağlayan bir araç olarak görür. Aristoteles’e göre yönetme ve yönetilme işi, doğa yasalarına uygun yürütülmelidir. Doğa yasalarına göre yaşlılar yönetmeye, gençler yönetilmeye uygundur. Yöneticilerle yönetilenlerin farklı kişiler olması, onların farklı eğitime tabi tutulmalarını gerektirir (Aristoteles, 1975: Kitap VII, Bölüm:14, 219-223).

Aristoteles insanların eğitim vasıtasıyla mutluluğa erişeceğini düşünür. İnsanlar belirli doğalar üzerine yaratılmıştır ve insanın potansiyeller bütünü olması onun eğitimden faydalanmasının ön şartıdır. İnsan aklını doğru bir şekilde kullanarak potansiyelini açığa çıkarabilir. Eğitimle toplumsal çıkarlar bireysel çıkarlardan üstün hâle getirilebilir (Yılmaz, 2004:152).

Eğitim faaliyetlerinin temel işlevlerinden biri de yurttaşların kamunun ihtiyaçlarına göre birey yetiştirmektir. Bu görev devlete aittir ve devlet, vatandaşların iyi niteliklerle donatılması ve yasalara uymalarını sağlayan bir güçtür (Aristoteles, 2014:1102a 5-10).

İyi olmanın yolu iyi eğitim almaktan geçer ancak eğitimden beklenen faydanın elde edilebilmesi için insanın güzel şeyleri sevme, kötü şeylerden nefret etme isteğinin olması gerekir. Çünkü eğitim herkeste aynı derecede etkili olmaz. Eğitim faaliyetlerinin sağlıklı yürütülmesi sınırlarının yasal olarak belirlenmesiyle mümkündür. Devlet, bireyleri hem eğitmeli hem de eğitilmiş bireylerin erdemli davranışları alışkanlık haline getirebilmesi için onları denetlemelidir. Bu amaçlar ancak yasalarla belirlenir. Yasaların içeriğinde erdemli davranışlar edindirmeye yönelik ödül ve ceza hükümleri olmalıdır. Yasaların değeri akla uygun olmakla ölçülür. Akla uygun olan yasalar toplum tarafından benimsenebilir, çatışmaları engeller ve insanlar arasında ortak bir anlayışın oluşmasına katkı sağlar. Eğitim, çocukların hayata hazırlanma sürecidir. Çocuklar olmaları gerektiği gibi yetiştirilirlerse yetişkin olduklarında yollarını kaybetmezler (Aristoteles, çev. 2014:231).

Eğitimin amacı, insanda potansiyel olarak var olan becerileri ortaya çıkarmak ve geliştirmektir. Bu nedenle insanı eğitmekle görevli olanlar, öğrenciyi tüm yönleriyle tanımalı; onun içindeki gizil güçlerin ne olduğunu keşfetmeli ve öğrenciyi yeteneklerine göre uygun alanlara yönlendirmelidir. Aristoteles'e göre öğretmen öğrencide öğrenme arzusunu uyandırmalıdır (Aristoteles, 1975: Kitap IV, Bölüm: I, s.109). Eğitim insanlarda istek eşitliği sağlamayı amaçlar ve eğitimin yasalara uygun olması gerekir. Devlet vatandaşlar arasında eğitim eşitliğini sağlamakla yükümlüdür. Bu eğitim herkes için aynı ve tekdüze olmamalıdır. Çünkü herkes için aynı eğitim yeni eşitsizliklere neden olabilir. İnsanları üç grupta sınıflandıran Aristoteles, her gruba kendi niteliklerine uygun bir eğitim verilmesini savunur. Aristoteles sadece özgür erkeklerin değil, kadın ve çocukların da eğitim hakkına sahip olduklarını söyler. Çünkü kadınlar toplumun yarısını oluşturmaktadır, çocuklarsa gelecek toplumun vatandaşlarıdır ve gelecekteki siyasal hayatın aktif üyeleri olacaklardır (Aristoteles, 1975:Kitap I, Bölüm:13, s.29; Kitap II, Bölüm:7, s.46).

Eğitim aracılığıyla toplumsal düzen ve devletin devamlılığı sağlanır. Eğitim aynı zamanda düzene uygun iyi vatandaş yetiştirmekle görevlidir. Eğer mevcut yönetim sistemi eğitim aracılığıyla düzene uygun bireyler yetiştiremezse kamu düzeni bozulabilir. Eğitim sadece kuramsal bilgi aktarımı değildir, ayrıca insanın bilgiyi özümseyerek etkin bir vatandaş haline gelmesini sağlayan faaliyetler bütünüdür (Aristoteles, 1975: Kitap:5 Bölüm:10, s.162). Eğitim faaliyetleri planlanırken cevaplandırılması gereken üç soru vardır: Bu sorular; eğitim için bir sistem kurulup kurulmayacağı, eğitimde sorumluluğun devlete ya da özel kişi/kurumlara bırakılıp

birakılmayacağı ve iyi bir eğitim sisteminin özelliklerinin nasıl olacağı sorularıdır. Aristoteles bu sorulara şu cevapları verir: Eğitim için bir sistemin kurulması zorunludur. Ona göre eğitim bir kamu sorunudur. Çünkü her devletin tek amacı şehrin (sitenin) korunması ve varlığını sürdürmesidir. Bu sistemin kurulması için devlet, eğitimle ilgili yasalar çıkarmalı ve eğitimi ulusal bir mesele olarak görmelidir. Aristoteles'e göre eğitim kişinin karakterine uygun olmalıdır. Bu kapsamda özgür kişilerin eğitimi diğerlerinden farklı olmalı ve bu kişilerin eğitiminde fayda ilkesi gözetilmemelidir. Özgür kişilerin eğitimi; entelektüel, insan onurunu koruyan, maddi kazanç gütmeyen ve beden sağlığını ihmal etmeyen bir nitelikte olmalıdır. Özgür kişilerin eğitiminde bilgi kendinden değerlidir ve içte saklı güzelliği keşfettirir (Aristoteles, 1975: Kitap VII, Bölüm: 17; Kitap:VIII, Bölüm: I-IV; s.231-237).

Aristoteles'e göre iki tür eğitim vardır: Liberal eğitim ve mesleki/endüstriyel eğitim. Bu iki eğitim, yaşamak için çalışmak zorunda kalmak ve kalmamak arasındaki farkla birbirlerinden ayrılır. Yaşamak için çalışmak zorunda kalanlar hem kendilerinin hem de diğer sınıfların ihtiyaçlarını gidermeye yönelik becerilere uygun yetiştirilmelidir. Ona göre eğitimin amacı para kazanmak veya başkalarının hayatını kolaylaştırmak olmamalıdır, yoksa zekânın saygınlığı ortadan kalkar. Aristoteles zihnin eğitimini her şeyden üstün görür (Dewey, 2004:276-278).

John Locke. Locke'a (1999) göre üç tür bilgi kaynağı vardır: Doğuştan gelenler, geleneklerden edinilenler ve duyulardan edinilenler (s.26). Ona göre doğuştan veya geleneklerden edinilen bilgiler gerçek bilgi kaynakları olamaz. Locke, bilginin kaynağı olarak zihne veri sağlayan duyuları görür. Zihin duyulardan aldığı verileri işler ve ürün olarak sunar. Locke, insanın bilginin ve ahlaki ilkelerin doğuştan olduğu teorisine beş itiraz getirir: İlk itiraz insan doğasının doğuştan bilgiyle donanık olduğuna dair herhangi bir kanıtın olmayışıdır. İkinci itiraz, insanların doğa kanunları konusunda ortak bir bilgiye sahip olmamalarıdır. Çocuklarda veya tabiatla iç içe yaşayan toplumlarda tabiat kanunları hakkında bilgilerin bulunmayışı da doğuştan bilgi teorisinin yanlışlığını gösterir. Dördüncü itiraz, tabiat kanunlarını sadece derin bilgi sahibi kişilerin bilmesidir. Son itirazsa insanlar arasında ahlaki ilkelerle mantıksal ilkelerin çeşitlilik göstermesidir (s.29-36).

İde kavramı Locke'un bilgi teorisindeki anahtar kavramlardan biridir. Ona göre ide, düşüncenin nesneleridir. İdeler ya duyumdan ya da düşünümünden gelir. Locke, insan

zihninin doğuştan boş olduğunu, insanın duyum ve düşünümle ideleri kazandığını söyler. İnsan bilgisinin tamamı deneye dayanır ve bilgi deneyden elde edilir. Bilginin kazanılma aşamalarıysa şöyledir: Duyular vasıtasıyla elde edilen nesnenin rengi, biçimi vs. gibi nitelikleri zihne iletilir. Bilginin zihne duyular aracılığıyla iletilmesi olayına duyum denir. Duyu organları kanalıyla algılanan nesneler birtakım zihinsel işlemlere tabi tutularak işlenir. Locke bunu düşünüm olarak tanımlar. Locke, düşünümü zihnin sadece kendi iç işlemi olması nedeniyle içsel bir duyuyu olarak da isimlendirir. Ona göre bütün ideler bu iki kaynağın ürünüdür (Locke, 2013:97).

İdeler basit ve karmaşık olarak iki gruptur. Basit ideler tek biçimli görüntü ya da kavramlardır. Basit ideler; zihne tek duyuyu organıyla girenler, birden çok duyuyu organı yoluyla girenler, düşünümle girenler, duyum ve düşünümü birlikte kullanarak girenler olmak üzere dört türdür (Locke, 2013:108-110). Basit ideler tüm idelerin temeli olmasına rağmen zihin basit idelerde pasif durumdadır. Basit ideler bileşik idelerde birleşerek karmaşık ideleri oluşturur. Basit ya da karmaşık iki ideyi birleştirmeden yan yana getirmekle bağlantı ideleri, ideleri gereksiz idelerden arındırarak soyutlama ideleri elde edilir. Özetle, ideler ya birleştirilerek ya yan yana konularak ya da ayrıştırılarak zihin tarafından işlenir ve yeni idelere ulaşılır (Locke, 2013:143).

Bir şeyin kavranması ve bilinmesi için idelerin kaynağının, oluşumunun, basit ve karmaşık idelerin, karmaşık idelerden bilgiye ulaşma süreçlerinin bilinmesi gerekir. Ancak ideler bazen net bazen de bulanık olabilir. Bir idenin net veya bulanık olması duyuyu organlarının sağlamlığına bağlıdır (Locke, 2013:250-251). Ona göre bildiklerimiz idelerimiz kadardır. İdesi olmayan bir kavramın bilgisi de olmaz. İnsanın bildiklerinde algılar da önemli yer tutar. Çünkü bildiklerimizin sınırı algıladıklarımız kadardır. Algı, ya iki idenin doğrudan karşılaştırılması sonucu ortaya çıkan sezgiyle ya ideler arasındaki ilişkiyle ya da tikel nesnelerin varoluşunu algılayan duyular yoluyla ortaya çıkar. Ancak ne sezgi ne de ilişki bilginin elde edilmesinde yeterli değildir (Locke; 2013:369).

Yapı itibarıyla nesneler hakkında doğrudan bilgi sahibi olmanın kısıtlılığı ya da bu konuda işe koşulan araçların yetersizliği, deneye olan ihtiyacı artırır. İnsanın bilgi edinmesinin bir başka yolu ise ismi bilinen nesnelerin idelerini edinmek ve zihne kazımdır. Yani nesnelere ait elde edilen çoğu basit ideyi gruplayarak karmaşık idelerin yalın hâllerini açık ve seçik hâle getirmek, bu idelerdeki bulanık ve karmaşıklıkları gidermek gerekir. Ayrıca doğrudan bağ kurulamayan ideler için ara ideler kullanmak da bilgiyi elde etmenin yollarından biridir (Locke, 2013:444-448).

Locke'un eğitim teorisi doğal halin korunması ve insanın çevre koşullarıyla zengin etkileşimi üzerine kuruludur. Bilginin kazanılmasında duyu organlarının önemli olduğunu savunan Locke için doğru bilgiye ulaşmanın yolu, duyu organlarının sağlam ve sağlıklı olmasından geçer. Locke'a göre insan doğa yasalarına uygun olarak yetiştirilmelidir. Doğanın eğitimiyle insan yapay unsurların etkisinden kurtulabilir (Locke, 2004:19).

Locke, öğrenci merkezli bir eğitimi savunur. Öğretmen, çocuk için uygun öğrenme ortamları hazırlamakla sorumludur. Ayrıca öğretmen öğrencisini tüm yönleriyle tanımalı ve eğitim faaliyetlerini çocuğa göre düzenleme becerisine sahip olmalıdır. Çocuğa bilgi yüklemek ve kurallarla çocuğun özgürlüğünü kısıtlamak doğru bir davranış değildir. Locke'un tasarladığı eğitim sisteminde disiplin, klasik anlamını yitirerek yeni bir forma dönüşür. Disiplin ilk çocukluk yıllarından başlatılmalı ve bunun doğal bir süreç olduğu bireye hissettirilmelidir. Yalnız burada ölçülü olmak gerekir. Bu ölçüyü sağlayacak öğretmen, eğitimin gerçek sırrına eren biridir. Ceza kişinin istenmeyen davranışlarına engel olmadığı gibi çocukta oluşması beklenen olumlu davranışlara karşı ilgiyi de azaltır. Locke, cezayı köle tarzı disiplin olarak görür ve bu metodun olumsuz davranışı ortadan kaldırmadığını, sadece bastırdığını savunur. Locke, zamanının eğitim sistemini eleştirirken o dönemde yapılan en büyük yanlışın çocuğa boş ve gereksiz şeylerin öğretilmesi olduğunu söyler. Çocuk kuralların ve bilgilerin çokluğu altında ezilir. Bu kuralların yerine getirilemediği durumlarda ise çocuğa baskı ve şiddet uygulanır. Öğretmen çocuğun davranışlarını gözlemleyerek yeteneklerinin ve eğilimlerinin ne yönde olduğunu, eğitime uygun olup olmadığını, eğitilmesi gerekiyorsa bu eğitimin kapsamını iyi analiz etmelidir. Çocuğa kapasitesinin üstünde bir şey yüklemek çocuğa yapılacak en büyük kötülüktür. Çocuğun doğallığını bozan etkinliklerden kaçınılmalı, çocuk yapaylığa alıştırılmamalıdır (Locke, 2004:39-51).

Jean-Jacques Rousseau. Jean Jacques Rousseau, aydınlanma çağının Fransız düşünürüdür. Rousseau'ya göre Tanrı'nın yarattığı insan, doğal hâldeyken iyidir ancak insanın müdahalesiyle bu doğal hal bozulur. Eğitimin görevi, insan tarafından doğası bozulan insanı tekrar kendi özüne döndürmektir. İnsan zayıf olarak doğduğu için güce; her şeyden yoksun olarak doğduğu için yardıma; hiçbir şey bilmeyerek doğduğu için düşünme yetisine ihtiyacı vardır ve bu eksiklikler eğitimle giderilebilir. İnsanın ihtiyaç duyduğu eğitimi ona verecek olan ya doğadır ya nesnelerdir (eşya) ya da insanlardır.

Doğanın eğitiminde, insanın doğal eğilimleri geliştirilir ve organlarının fiziksel gelişimi tamamlanır. İnsanın eğitimi, doğanın eğittiklerinin nasıl kullanılacağına öğretmesidir. Nesnelerin eğitimiye insanın eşyalarla etkileşime girerek elde ettiği deneyimdir. Bu üç öğretmenin aynı amaç doğrultusunda hareket etmesiyle iyi yetişmiş insan ortaya çıkar. Doğanın eğitimine hiç müdahale edilemezken nesnelerin eğitime sınırlı bir müdahale olabilir. Eğitim faaliyetlerinde müdahale ve düzenleme yapılan asıl alan, insanın sorumluluğundaki eğittir. İnsanı doğal ve uygar insan olarak iki tipe ayıran Rousseau'ya göre doğal insan kendi değerini kendisi yaratan, kendi özünün saflığını bozmayan biri olarak, uygar insan ise değeri başkalarıyla kıyaslanarak belirlenen, bir kesrin paydası olan ancak kendisi olamayan biri olarak tanımlanır (Rousseau, 2015:5-8).

Platon veya Aristoteles'in savunduğu ve insanların ait oldukları zümreye uygun yetiştirilmeleri düşüncesi, Rousseau'da yerini doğal düzene ve doğal düzene uygun eğitime bırakır. Rousseau'ya göre insanın belirli bir zümre için yetiştirilmesi onun doğallığını bozar. Zümre temelli eğitimde insan dar kalıplara sıkıştırılmıştır ve ait olduğu sınıfla tanımlanır. Oysa doğal düzende insanlar eşittir ve insan, insan olarak görülür. Doğa insana insan olma onuru kazandırır. Gerçek eğitim, teori içinde kaybolmuş bir eğitim değil, insanı tüm benliğiyle yaşatmayı amaçlayan eğittir. Kölelik içinde doğup köle bir yaşam süren ve ölen uygar insan, kendini yaşamış biri olarak görmemelidir (Rousseau, 2015:11-13).

Doğal hâlde mükemmel olan insan ancak müdahalelerle doğallığını yitirir. Eğitimin temel amacı özü bozulan insanı yeniden özüne geri döndürmek ve onun insan olmasını sağlamaktır. İnsanın öğrenmesi, deneyimle başlar ve formal eğitimden önce gelişir. Çocuğa kazandırılacak tek alışkanlık hiçbir alışkanlığı kazandırmamaktır. Çocuk eğitim etkinliklerinde aktif olarak yer almalı, eğitim faaliyetlerinde çocuğun özgürlüğüne müdahale edilmemelidir. Öğretmen bu süreçte ortamı düzenleme ve öğrenme faaliyetlerini planlamakla sorumludur (Rousseau, 2014:68; 2015:44-45).

Rousseau'ya göre insanı hayata hazırlayan eğitim, şimdiki zamanının belirsiz bir geleceğe feda edilmesiyle aynı anlama gelir. Böyle bir eğitim insana ağır yük yükler, asla erişemeyeceği sözde mutluluklar sunar, onu sonu belli olmayan işler peşinde koşturur. Ancak yapılması gereken insanın “an”ını yarına feda etmeden insanı yaşatmak ve insan olma onurunu zedelememektir. Yaşamın her anı kendi içinde değerlidir ve insan bu doğal düzen içinde yaşamını sürdürmelidir. Belirsiz geleceğe dönük eğitim, çocuktaki kötü eğilimleri yok etme adına çocuğun doğal durumunu bozar. Çocuğu

gelecekte kullanıp kullanılmayacağı belli olmayan bilgilerle yüklemek, ona daha fazla zarar verir. Gerçek mutluluk ne istekleri azaltmakla ne de doğal eğilimleri teşvik etmekle elde edilir. Gerçek mutluluk arzuların insanın eğilimlerinden daha fazla olmasının önüne geçilmesi ve güçle irade arasında dengenin kurulmasıyla kazanılabilir. Bir insanda istekler eğilimlerden fazlaysa o insan zayıf biridir. İnsan daha fazla şey istemeyerek güçlü olmaz (Rousseau, 2015:68-70).

Rousseau'da bilgi kaynağı hem duyular hem de zihindir. Akla daha fazla önem verilmesini eleştiren Rousseau'ya göre akıl tek başına bilgi kaynağı değildir. İnsanı sırf akıldan ibaret bir varlık olarak tanımlamak onu eksik tanımlamaktır. Akla yapılan aşırı vurguyu yaşadığı dönemin yanlışlarından biri olarak gören Rousseau, duyulardan bağımsız akıl yürütmeye elde edilen bilgilerin bütünselliği yakalayamadığını savunur (Rousseau, 2015:455). Duyu eğitiminin amacı, sadece duyuların sağlığını korumayı değil duyu organları aracılığıyla akıl yürütmeyi öğretmektir. Duyu organları sağlam ve sıhhatli olan insan gözlem ve tecrübe ile herhangi bir alete ihtiyaç duymadan bilgiye ulaşabilir. Oysa yapay aletlere güvenenler sahip oldukları doğal bilgi kaynaklarını heba eder (Rousseau, 2015:157).

Rousseau'nun eğitim modeli negatif eğitim modelidir. Negatif eğitim modelinde çocuğa hazır çözümler sunmak yerine çocuğun doğallığını bozan yapay etkilerden onu korumak amaçlanır. Rousseau, çocuğa hiçbir şey söylememeyi başarmakla çok şey başarılmış olunacağını söyler. Negatif eğitim modelinin amacı, öğrencinin kendi kararlarını alabilecek bir çağa gelinceye kadar onun doğallığını korumaktır (Rousseau, 2015:92-93).

Doğal durumda eşit olan insanlar yapay ve doğal nedenlerle kendi aralarında eşitsizlikleri yaratırlar. Rousseau'ya göre doğanın neden olduğu eşitsizlik doğal, insanların neden olduğu eşitsizlik yapaydır. İnsanların neden olduğu eşitsizliğin kaynağındaysa insanın doğal durumunu bozan medeniyet ve medeniyetin devlet, toplum, sanat, eğitim gibi unsurları bulunur (Rousseau, 2010:87-90). İnsanın doğal durumda amacı, yaşam için gerekli temel ihtiyaçları karşılamaktır. Doğal durumda insan iyi bir bilim insanı olmayı düşünmez. Ancak modern toplumlarda insana doğal olarak verilen zekâ, güzellik gibi unsurlar, insanların yapay sınıflamalarıyla eşitsizliklere neden olur (Rousseau, 2010:80). Tanrı insanı doğal durumda mükemmel olarak yaratmıştır ancak insanlar bu düzeni değiştirerek doğal durumu bozmuşlar, bunun sonucunda insanlar arasında eşitsizlikler ortaya çıkmıştır (Rousseau, 2010:117).

İnsan doğal ve toplumsal olmak üzere iki şeye bağımlıdır. İnsanın eşyalara bağımlılığı doğal iken insanlara bağımlılığı toplumsaldır. Eşyalara bağımlılık insanın özgürlüğüne zarar vermez ama insanlara bağımlılık onun özgürlüğünü elinden alır. İnsandaki kötülüklerin kaynağı da insanın bu bağımlılığıdır. Eğitim sistemi insan için şeylere (nesnelere) bağımlılığını teşvik etmeli ve insandaki doğal düzenin sürmesini sağlamalıdır. Şeylere bağımlılığı sağlayan eğitim insanı mutluluğa erdirtirebilirken insana bağımlılığı sağlayan eğitimle insanı mutsuzluğa yöneltir (Rousseau,2015:78).

Eğitimin kalitesi insan yaşamına etki eder. Yanlış eğitim insanı köleleştirir ve esaret altına alır. Bilim, sanat ve edebiyatla, özgür yaşamak için doğmuş insanların özgürlüğünü elinden alınır. Eğitim kurumlarında yetiştirilen gençlere, öğrenmesi gereken bilgiler yerine konuşulmayan diller, anlamsız şiirler öğretilir. Onlar doğruyu yanlıştan ayırma becerisinden, fedakârlık, insanlık, yiğitlik, vatanseverlik gibi erdemlerden yoksun yetiştirilirler (Rousseau, 2007:8, 26-27).

Rousseau doğa ve insanlar tarafından verilen iki tip eğitim olduğunu söyler. Doğanın verdiği eğitim yaşına uygun, yavaş ve dengelidir. Yararlı ve iyi olan bu eğitimde hayal gücünü uyandıran güç duyulardır. İnsanların verdiği eğitimse doğalı bozan, vakitsiz olan ve gelişim dönemlerine uygun olmayan bir eğitimidir (Rousseau, 2015:288).

Rousseau'nun (2015) eğitim hakkındaki görüşleri şöyle özetlenebilir:

- a. İnsan öğrenme becerisiyle dünyaya gelir. Ancak bu becerinin gelişmesi, zekâsına, ihtiyaçlarına, yeteneğine bağlıdır. Öğrenme hayat boyu sürer (s.42-44).
- b. Eğitim çocuğa göre olmalıdır. Eğitim insanda öz kontrolü sağlamalıdır (s.89).
- c. Eğitim ezbere dayalı olmamalıdır (s.91).
- d. Nasihat üzerine kurulu bir eğitim sistemi yanlıştır (s.232).
- e. Eğitim çocuğa bilgi yüklemek değil, çocukta öğrenme zevki oluşturmaktır (s.218).

Modern öğretmeni sofistlere benzeten Rousseau, böyle kişilerin öğretmenliğin onurunu zedelendiğini ileri sürer. Çocuk yetiştirmede ilk sorumluluk ailededir. Ebeveynler çocuk yetiştirmede yetersiz olsalar dahi bu görevi başkalarına devretmemelidirler. Ama uygar insan çocuğunu yetiştirmek için öğretmene ihtiyaç duyar. Rousseau uygar öğretmeni insan ötesi bir şey olarak tanımlar. Ona göre bu tip öğretmenler para karşılığı çalışan işçilerdir. Oysa gerçek öğretmen, donanımıyla çocuğu kuşatır. Kendisi iyi yetişmemiş bir öğretmenin çocuğa faydası dokunmaz. Öğretmenin

görevi ağırdır ve öğretmen olma sorumluluğu büyük bir iştir. Çoğu öğretmen öğrencilere tutulması zor ama güzel öğütler verir. Fakat verdiği öğütlerin nasıl uygulanacağını öğrencilerine göstermediği ve örnekleri öğrenciler tarafından zor bulunduğu için bu öğütler öğrenci için bir anlam ifade etmez. Öğretmen öğrenciyle arkadaş, çocuğun güvenini kazanan bir yoldaş, öğretmenlik konusunda tecrübe sahibi biridir. Öğretmene mürebbi (terbiye edici) demeyi uygun gören Rousseau, mürebbiyi öğretmekten çok yönetmekle sorumlu tutar. Öğretmen, öğrencinin bilgiyi keşfederek bulmasına yönelik fırsatlar yaratır (s. 24-28).

John Dewey. XX. yy.da dünya genelinde yaşanan sosyal ve ekonomik gelişmeler eğitimde yeni arayışları beraberinde getirmiş, sanayide meydana gelen değişimler toplumların yapısını etkilemiştir. Ev üretim tarzının terk edilmesi, büyük buluşlar, sanayi üretim tarzına geçişle dünya pazarının genişlemesi, ulaşım ağının yaygınlaşması, bu dönemde yaşanan sosyo-ekonomik gelişmelerden bazılarıdır. Yeni dönemde eğitim sistemi ve okulların işlevi de değişmiştir. Yeni eğitim anlayışında okul, çocuğun ev tipi üretim modelinde ailede öğrendiklerini öğreten bir rol üstlenmiştir. Okul sanayi tipiyle ev tipi üretim modelleri arasında dengeyi kurmakla da görevlendirilmiştir (Dewey, 2015:24-27). Okulu küçük bir toplum ve çocuğun doğru bir hayat yaşamasına olanak sağlayan toplumsal bir kurum olarak tanımlayan Dewey, bu nedenle okulun teorik meselelerle veya soyut konularla uğraşmamasını ister (Dewey,2015:31).

Eğitim, yaşamın sosyal sürekliliğini sağlayan bir araçtır. Dewey'e göre toplumlarda kültür aktarımı nesilden nesile devam eder. Fiziksel bağımlılığın yanı sıra kültürel anlamda da yetişkinlere bağımlı olan toplumun yeni üyeleri, toplumdan gerekli desteği alamadıklarında bocalarlar. Bu nedenle eğitim, toplum yaşamını düzenleyen ve üyeleri arasında kaynaşmayı sağlayan bir işlev görmelidir (Dewey, 2004:10-11).

Eğitimin temel görevi insanın doğuştan sahip olduğu gizil güçlerini geliştirmek ve bireye alışkanlık kazandırmaktır. Eğitimde çevrenin rolüne vurgu yapan Dewey çağdaş toplumların ilkel toplumlardan farklı olarak sadece çevreye uyum sağlamadıklarını, aynı zamanda çevreyi değiştirme potansiyeline de sahip olduklarını savunur. Ancak çağdaş toplumlarda eğitimin kurumsal kimlik kazanması, rutinleşmeyi beraberinde getirmiştir. Bu rutinlikten kurtulmanın yolu, eğitimcinin uygun ortamlar yaratmasıdır. Klasik eğitim sistemlerinde çocuğun doğuştan getirdiği güçler göz ardı edilir, yeni koşullara yönelik inisiyatif alması engellenir ve bireysel kavrayış yerine klasikleşmiş ezberci yöntem

kullanılır. Oysa yeni okul bu anlayışı terk edilmiş, eğitim faaliyetlerinin amacı çocuktaki gizil güçleri ortaya çıkarma, problemler karşısında özgün çözümler üretme, çocuğu her yönüyle geliştirme olarak belirlenmiştir. Öğretmenler eğitim faaliyetlerini planlarken çocukların sahip olduğu gizil güçlerin neler olduğunu değil, hangi gizil güçlerin gelişim gösterebileceğini tespit etmeli ve dikkate almalıdır (Dewey, 2004:61-67).

Dewey çocuğun ne olduğunu bilmediği bir zamana, neden olduğunu bilmeden hazırlanmasını eleştirir. Onun için eğitim hayata hazırlık değildir. Eğitimi hayata hazırlık olarak görenler çocuğu bir birey olarak algılamazlar, aksine onu gelecekte toplumun bir üyesi olarak görürler. Dewey, eğitimin gelişme olduğunu söyler ve bu gelişmenin de sürekliliğine dikkat çeker. Dewey'e göre sorun, çocuğun gelecek için hazırlanması değildir, sorun geleceğe dönük hazırlığın bu gününün etkinliklerinin önüne geçmesi ve yerini almasıdır. Eğitimi geçmişe canlandırmaktan veya tekrarlamaktan da kurtarmak gerekir. Çünkü eğitim dünün tekrarı da değildir. Geçmişte yaşananların önemi bize bıraktığı bilgi ve mirasta saklıdır (Dewey, 2004:70-72). Eğitimde devamlılık ilkesi gereği eğitimin her aşamasında gelecek hesaba katılmalıdır. Geleneksel eğitim, öğrencileri geleceğe hazırlar hatta bu düşünce eğitim faaliyetlerinin tek amacı olarak görülür. Öğretim programlarının içeriğinde, gelecekte öğrencilere faydası dokunulacağı düşünülen bilgiler yer alır. Konular ilişkisiz, bağlantıları koparılmış ve hayattan kopuktur (Dewey, 2011:57-60). Bu konuda yapılması gereken ilk iş, içinde bulunulan zaman diliminde eğitim sistemine yön veren unsurların geçmişle olan bağına kurmak, bu güçlerden hangilerinin geleceği şekillendirmede etkili olacağını kestirebilmektir (Dewey,2010:201).

Dewey, bilgiyi hümanist bir bakış açısıyla bireysel temele indirgemiş; statik bilgi anlayışını dinamik bir hâle dönüştürmüş, bilginin gelişen dünyada ilerlemeyi sağlayan bir araç olduğunu ileri sürmüştür. Dewey'e göre uygarlığın geleceği, bilimsel düşünme becerisine sahip olmaya bağlıdır. Değer anlayışında da bir yenilik getiren Dewey, eskiyen değerlerin terk edilmesini ve yeni değerlerin oluşturulması gerektiğine inanır. Dewey, Darwin'in evrim teorisinden etkilenmiş; tezini değişim ve gelişim anahtar kavramları üzerine bina etmiştir. O, insanı sürekli bir oluş içinde, doğanın bir parçası olarak tanımlamış ve insanın doğuştan bilgilere sahip olduğu geleneksel anlayışa karşı çıkmıştır (Bakır, 2015:6, 13-14).

Demokratik eğitim Dewey'in eğitim felsefesinde önemli bir yer tutar. Dewey'in insanı sürekli oluşum içinde bir varlık olarak tanımlaması, sürekli değişimi öngören bir

bilgi anlayışı, değişimi mümkün gören demokrasi kavramına büyük bir önem vermesinde etkili olmuştur. Dewey’de demokratik eğitim ideali onun demokrasiye yüklediği anlamla anlaşılabilir. Bakır’a (2015) göre demokrasinin özünde değişime açık olma yatar. Dewey’in eğitim felsefesi de değişimin kaçınılmaz olduğu, problemlerin mutlak çözümü olmadığı ve çözümlerin göreceliliği üzerine bina edilmiştir. Bunu gerçekleştirmenin yolu demokratik sistemlerle mümkündür. Demokratik sistemlerde değişim dıştan değil içten gelir. Onun için eğitimin görevi demokratik düzeni sağlamaktır (s.37). Bakır demokratik toplumlarda eğitim sisteminin toplumla bütünleştiğini söyler. Dewey’e göre tarihsel olarak Antik Yunan’da tohumları atılan ve günümüze dek varlığını koruyan liberal ve faydayı esasa alan eğitim ikiliği ancak demokratik eğitimle ortadan kaldırılabilir. Eğitimsel ve siyasal olarak bölünen toplumlar demokratik eğitimle bu bölünmüşlükten kurtulabilir (s.46).

Demokratik toplumlar, gönüllü bir bağlılıkla çıkar ortaklığı esası üzerine kuruludur. Dewey’e göre bu amaçlara ancak eğitim yoluyla ulaşılabilir. Demokrasi sadece bir yönetim biçimi değil ortak çıkar ilişkisi altında bir araya gelmiş örgütlü bir yaşam biçimidir. Demokratik anlayışta ilgi alanlarının farklılaşması ve farklılıkların zenginlik olarak görülmesi teşvik edilir. Demokrasi değişime ve çeşitliliğe imkân veren, uzlaşmacı, farklı düşünceye sahip kişilerle çatışmayı önleyen bir kontrol mekanizmasıdır. Ayrıca demokrasi toplumsal gruplar arasında etkileşime olanak verir. Demokratik toplumlarda dış otoriteyi yadsıma ve rızaya dayalı bir birliktelik söz konusudur. Demokrasinin olmadığı, sınıf sisteminin hâkim olduğu toplumlarda eğitim elit sınıflara özgüdür. Oysa eğitim toplumun ortak amaçlarına hizmet etmeli, toplumun tümünü kuşatmalıdır (Dewey, 2004:105-115).

Dewey’in eğitim sisteminde deneyimin özel bir anlamı vardır. Dewey’e göre zihnin dışı yansıyan kapıları duyular ve kaslardır. Duyular dış dünyadan verileri alır ve bu verileri işlemek üzere zihne sunar. Öğrenmenin gerçekleşmesi, duyularla zekânın aynı amaç doğrultusunda hareket etmesine bağlıdır. Beden-zihin ayrımı eğitimsel faaliyetleri mekanikleştirir. Yine zihnin uygulama etkinlikleriyle bağının koparılması bilginin bütüncül yapısını bozar. Deneyimi dikkate almayan ve zihin üzerine yoğunlaşan kuramlar özümsememiştir bilgi yığınlarıdır. Ona göre bir gram deneyim bir ton teoriden daha iyidir. Çünkü teoriler deneyimle anlam kazanırlar. Deneyim içermeyen teori, hem gereksiz hem de anlamsızdır. Deneyimlerin anlamlı olması, zihnin işe katılmasına bağlıdır. Zihnin hesaba katılmadığı eylemler rutin eylemlerdir. Rutin eylemlerde insan mekanikleşir, yaptıklarının anlamını kavrayamaz (Dewey, 2004:164-169).

Bilgi anlayışında esnekliği ve göreceliliği savunan Dewey'e göre öğrencinin kendi deneyimleriyle elde ettiği bilgiyle otorite tarafından dıştan dayatılan bilgi arasında önemli farklar vardır. Dışarıdan dayatılan bilgiler, öğrenci için bir anlam ifade etmediğinden mekanik bir hâl alır. Dewey'e göre bilginin mekanikleşmesini önlemenin tek şartı hayal gücünün işe koşulmasıdır. Hayal gücü, etkinlikle bilgi arasında köprü işlevi görür. Bu yüzden öğretim programlarında edebiyat ve güzel sanatlara yer verilmelidir. Çünkü güzel sanatlar kişiye derin bir bakış açısı ve kavrama gücü sağlar (Dewey; 2004: 261-264; 2015:36).

Dewey, kendi ifadesiyle eğitim felsefesini şöyle formüle eder:

Yukarıdan zorlama düşüncesine karşı bireyselliğin ifadesi ve geliştirilme düşüncesi; dışarıdan disiplin uygulama düşüncesine karşı hareket serbestliği; metinlerden ve öğretmenlerden öğrenme düşüncesine karşı, deneyimler yoluyla öğrenme; alıştırma yaparak tecrit edilmiş becerilerin ve tekniklerin öğrenilmesi düşüncesine karşı, bunların doğrudan başvuru kaynağı olacak amaçlara ulaşılmasında bir araç olarak öğrenilmesi düşüncesi; uzak bir gelecek için hazırlık düşüncesine karşı, günümüz hayatının sunduğu fırsatlardan en iyi şekilde faydalanma düşüncesi ve durağan amaç ve gereçlere karşı da değişen dünya ile tanışık olma düşüncesi (Dewey, 2011:22-23).

Türk Eğitim Sistemine Yön Veren Bazı Düşünürler

Cumhuriyetin ilanı ile birlikte eğitim sistemimizde önemli paradigma değişiklikleri yaşanmıştır. Dönemin düşünürleri eğitim sisteminin temellerini atarken ulusal ihtiyaçlarla uluslararası gelişmeleri göz önünde bulundurmuşlar, çağdaş pedagojik akımlarla ülke beklentileri arasında bir denge kurarak yeni bir eğitim sistemi kurulmasına öncülük etmişlerdir. Bu bölümde millî eğitim sistemimize yön veren belli başlı eğitimciler tanıtılmıştır.

Ziya Gökalp. Türk millî eğitimi sisteminin ideologları arasında yer alan Gökalp'a göre eğitimin gayesi millî bireyler yetiştirmektir. Millî birey yetiştirmek millet yapmak anlamına gelir. Bireyler millî kültürün temsilcisi oldukları zaman şahsiyet sahibi olurlar. Millî şahsiyetin oluşması için çok bilgiye gerek yoktur. Millî şahsiyet, milletin canlı varlığı haline gelmiş vatan evlatlarında görülür. Gökalp, millî bunalımların (savaşlar gibi) millî bilincin oluşmasında inkâr edilemez bir etkisinin olduğunu söyler ancak bu etki bir süre sonra eski gücünü yitirir. Millî bilincin canlı tutulması için törenler ve kutlamaların önemi hatırdan çıkarılmamalı, millî bilinci yaşatmada tören ve kutlamalar işe koşulmalıdır (Gökalp, 1992:49-52).

Eğitim ve öğretim arasındaki farka dikkat çeken Gökalp, eğitim ve öğretimin amacını birbirinden ayırır. Ona göre eğitimde faydacılık ve üretici insan yetiştirmek ideali yanlış bir idealdir. Bu amaç ancak öğretimin amacı olabilir. Gökalp ilköğretim, meslek ve özel ihtisas okullarında faydacı bir öğretim yönteminin izlenebileceğini ancak liselerde faydacı eğitimin yürütülemeyeceğini savunur. Çünkü ona göre liseler millî kurumlardır ve liselerde sadece eğitim yapılmalıdır. Liselerde öğretimin amacı eğitim, eğitimin amacı da bireylere millî kültürü benimsetmek olmalıdır. Lise programlarında tümevarım ve tümdengelim becerisi kazandıran Matematik ve Fizik gibi derslerle gençlerin sosyal ve insani yönlerini geliştirecek dersler bulunmalıdır. Mesleki eğitim ise ya meslek okullarında ya da yükseköğretim kurumlarında verilmelidir (Gökalp, 1992:44-45).

Gökalp'ın düşüncesinde öğretmenlik, aydın zümre içinde yer alan bir meslek grubunu temsil eder. Ona göre aydınlar toplumsal değişimin lokomotifleridir. Ancak aydınların topluma faydalı olmaları, onların millî kültürden nasip almalarıyla mümkündür. Bu nedenle millî bilinçten yoksun yetişmiş aydın zümrenin öncelikle bu bilinçle yetiştirilmesi gerekir (Gökalp, 1970:46-47).

Gökalp eğitimci ile öğreticiyi birbirinden ayırır. O, eğitimciyi millî kültürün temsilcisi olarak tanımlar. Eğitimcide onur ve otorite kuvvetleri bulunmalıdır. Bu unsurlar ona telkin etme gücünü kazandırır. Eğitimcinin başarılı olması için okulla toplum arasında fikir birliği olmalıdır. Eğitimcinin söylemi toplumun kültürüyle uyuşmadığı zaman çocuk eğitimcinin telkinlerini kabul veya reddeder. Bu durum toplumsal çatışmalara yol açar ve bu da eğitimin amacına ulaşmasına engel olur. Onun düşüncesinde öğretmen, modernliğin temsilcidir, öğretim işiyle meşgul olur; modernliği yaymak ister. Gökalp, öğretmen yetiştirmede nitelikle öğretim kademeleri arasında güçlü bir ilişki olduğunu savunur. Ona göre ülkemizin seçkin öğretim kurumlarından olan sultanilerde, öğretmenlerin de dâhil olduğu memleket aydınları yetişir (Gökalp, 1992:62).

Gökalp'ta öğretmenlik; mürebbi, muallim ve müderris olmak üzere üç kavramla ilişkilidir. O, mürebbiyi, millî kültürü temsil eden, az sözle çok şey anlatabilen, bir işin sorumluluğunu alabilme niteliklerine sahip kişi olarak tanımlar. Mürebbinin en büyük yeteneği fikir telkininde bulunmasıdır. Mürebbi, çocukları içinde bulunduğu toplumun kültürüne göre yetiştirir. Gökalp'ın öğretmenlik kavramıyla ilişki kurduğu ikinci kavram muallimlik. Bu kavramda öğretmen daha çok teknik bilgileri öğreten, öğretici biri olarak görülür. Üçüncü kavram olan profesör/müderris, hem eğitimci hem de

öğreticidir. Bu kapsamda öğretmen, eğitimci rolüyle çocuğa millî kültürü kazandırır ve çocuğu millî kültüre ait değerlerle yetiştiren biridir; öğreticilik rolüyle de bilimsel bilgileri çocuğa öğretir. Öğretmen bu niteliklere sahip olacak şekilde yetiştirilmelidir (Gökalp, 1992:62-63).

Mehmet Emin Erişirgil. Cumhuriyetin ilanı sonrası millî eğitimin kurucu kadrosunda yer alan Mehmet Emin Erişirgil çıkardığı Hayat mecmuasıyla dönemin entelektüel hayatına da zenginlik katmıştır. Erişirgil rasyonalizmi eleştirerek aklın tek bilgi kaynağı olmadığını ve bilginin doğuştan geldiği düşüncesine karşı çıkar. Rasyonalizmin dogmatizmin temsilcileri olduğunu söyleyen Erişirgil, onun çağdaş bilgi teorileriyle uyumlu olmadığını, ilk sebep ve mutlak olanı bilmede yetersiz kaldığı eleştirisini getirir (Erişirgil, 1936:52). O, deneyimi bilginin kaynağı gören ampiristleri de zihne yeteri kadar değer vermedikleri için eleştirir (Erişirgil, 1936:55).

Erişirgil'e göre cumhuriyet nesli yetiştirilirken nesillerde millî bilincin uyandırılması, eğitim-öğretimde devletin ve toplumun menfaatlerinin her şeyin üstünde tutulması gerekir. Eğitimin amacı, gençleri ortak bir ülkü etrafında toplayabilmek, her bireyde millî refahı, millî ilerlemeyi amaç haline getirme bilinci kazandırmaktır (Erişirgil, 1926a:2).

Erişirgil, Kurtuluş Savaşı'nın yeni nesle öğrettiği hakikatleri şöyle sıralar: Düşüncenin kaynağı hayatın kendisinden doğar ve pratiğe dayanır. İrade ve hayat insan için iki temel unsurdur. İnsan sadece düşünceden oluşan bir varlık değildir. Fikirlerin doğruluğu toplum ve doğa üzerine yaptığı etkiyle ölçülür. Hayata etki etmeyen düşünceler zararlıdır. Erişirgil, dini kisveye bürünen bazı inançları, hayatın canlılığını bozduğu için yanlış ve tehlikeli olarak değerlendirir. Ferdietçiliği eleştiren Erişirgil, bireyin sosyalleştikçe daha nitelikli bir yaşama kavuştuğunu söyler. Türk düşünürlerin millî bir felsefe kurmaları gerektiğini savunan Erişirgil, bunun başarılması için irade ve hayatın değerleriyle doğa ve tarih kanunlarının birbirleriyle uyumlu hâle getirilmesi gerektiğine ileri sürer. Ona göre bilgiyi tecrübeden ve hayatın kendisinden edinen eğitimciler yeni nesle daha fazla faydalı olur (Erişirgil, 1926b:3).

Hayat mecmuasının pragmatizmin ve pozitivizmin fikirlerini ithal eden bir dergi olduğu eleştirilerine cevap veren Erişirgil, bu iddiaları reddeder ve derginin özgünlüğünü vurgular. Ona göre herhangi bir ülkede ortaya çıkan bir felsefî düşüncüyü ithal etmek doğru değildir. Böyle bir hareketin vicdanları tatmin etmeyeceğini, derginin

de pragmatizmin veya pozitivizmin taklitçisi olmadığını belirtir. Ancak felsefî akımların yerel olmakla birlikte evrensel nitelikleri de vardır. Ülke düşünürleri bu akımları sentezleyerek kendi uluslarına uygun hâle getirirler (Erişirgil,1927a:1).

Erişirgil eğitim sisteminin gençleri pasifleştirdiğini, ruhi kuvvetlerini zayıflattığını söyler. Gençlerin şahsiyet kazanmaları için özellikle ortaöğretim kademesinde nitelikli eğitim verilmelidir. Ona göre gençler bu yaşlarda verilen eğitimle toplum için faydalı, üretken bir birey olabilir. Öğretmenlerin bezgin, umarsız, hayata küskün tavırları gençleri olumsuz etkiler. Söze ve anlatıma dayalı bir eğitim yanlıştır. Okullarda izlenmesi gereken yol, gözleme, araştırmaya dayalı olmalıdır; bu yöntem kullanılmadığında bilgi yığınlaşır, zihin hantallaşır ve üretkenlik yitirilir. Bu eksiklikleri gidermek için genç nesillerin zihinlerini köreltmeyen, onları üretici bir birey haline getiren, sorunları tam anlamıyla kavramış öğretmen ve müdürlere ihtiyaç vardır (Erişirgil, 1927b:321-322).

Erişirgil, iş pedagojisinin taraftarlarındandır. O, teori ile pratik arasında mutlak bir ilişki olduğunu söyler. Ona göre eğitim kasıtlı faaliyetler bütünü, gençleri ve çocukları sevk ve idare eden bir sistemdir. Cumhuriyetten önce önemsiz ve değersiz olarak görülen iş ve faaliyet merkezli eğitim, cumhuriyetin ilanından sonra hak ettiği değeri ve saygıyı kazanmıştır. Zihinsel faaliyetle iş arasında karşılıklı bir ilişki vardır. Her yeni düşünce yeni bir eyleme, her eylem de yeni fikrin doğmasına yardım eder. Yeni eğitim sisteminin teoriyle pratiği içinde barındıran bir karakterde olması gerekir (Erişirgil, 1927d:81-82).

O, uluslararası alanda yaşanan bilimsel ve pedagojik gelişmeleri yakından izlemiştir. Ona göre biyoloji alanında yaşanan gelişmeler bilgi anlayışında yeni bir çığır açmıştır. Onun bu düşüncesi pragmatist felsefeye yakınlığıyla ilgilidir. Biyoloji; inançların bilgi kaynağı olarak görülmesi ve bilgiyle eylem arasında güçlü bir bağ olduğunun farkına varılması açısından bilgi felsefesini etkilemiştir. O, pragmatizmi çağdaş bilgi teorilerine uygun felsefeler arasında sayar. Pragmatist bilgi anlayışı, bilginin kaynağını zihinde gören entelektüalizmden farklıdır. Erişirgil, bilgi tanımındaki “gerçeğe uygunluk” ifadesinde gerçeğin ne olduğunu araştırır. Ona göre gerçeklik, sadece deneyim veya zihinle açıklanamaz. Gerçeklik, sabit, değişmez bir anlam içermeyen, düşüncenin eyleme dönüşmesi ve pratik sonuçları olan, maddi olanla sınırlı olmayan her şeydir. Bilgide umulan fayda, onun uzun soluklu olması, maddi ve gündelik hayatla sınırlı olmamasıdır. Gerçeklik, her bireyin doğasına uygun olan ve bireyi amacına ulaştıran fikirlerdir (Erişirgil, 1936:70-74).

Eğitim, kişiyi herkesin gözünde iyi gösterecek, beğenilecek, faydalanacak bir hâle getirmek için yapılan her türlü etkinliktir. Eğitimi dini ve millî terbiye olarak ikiye ayıran Erişirgil, diğer tüm eğitim türlerinin bu iki eğitimin alt dalları olduğunu söyler. Ona göre eğitim, doğumdan ölüme kadar devam eden ve hayatı tüm yönleriyle kuşatan faaliyetler bütünüdür (Erişirgil, 1919:585-586).

Erişirgil'e göre cumhuriyet idealine sahip nesli yetiştirmek için öğretmenler işe koşulmalıdır. Öğretmenler, genç nesli yetiştirirken; ülkemizin her alanda kalkındırılmasını, Türk milletinin her alanda en yüksek seviyeye çıkarılmasını, tüm bireylerin her açıdan tam donanımlı şekilde yetiştirilmesini amaçlamalıdır. Eğitime sosyal bir anlam yükleyen Erişirgil, hayata katkısı olmayan bir eğitimin değersiz olduğunu ve irfan müesseseleri olarak tanımladığı eğitim yuvalarının sosyal amaçlarının da olması gerektiğini savunur. Eğitim bu amaçları gerçekleştirebilmek için deneyime ve gözleme dayandırılmalıdır. Her derecede ve kademedede öğretim bireylerde gözlem yeteneğini arttırmayı hedeflemelidir. Ayrıca eğitim ve öğretim faaliyetleriyle hayat arasında sıkı bir bağ kurulmalıdır. Gözlem yeteneğini körelten bir eğitim sistemi, en yeni ve çağdaş bilgileri bile donuklaştırır, canlılığını kaybettirir (Erişirgil, 1926c:1-2).

Erişirgil'e göre öğretmen kuramsal olarak farklı felsefî düşüncelerin taraftarı olabilir. Ancak hiçbir öğretmenin öğrencilerin ruhi kuvvetlerini bozmaya hakkı yoktur. Ona göre iyi öğretmen tabiata ve topluma tesir etme aşkıyla yanan, öğrenci için bitmez tükenmez bir kaynaktır (Erişirgil, 1927c:341).

İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu. Baltacıoğlu'nun idealize ettiği insan, girişimci ruha sahip ve azim sahibi kişidir. Eğitimin amacı çocuğu hayata hazırlamaktır. Bu hazırlama, belirli bir çevrede, belirli düşünce, duygu ve eylemlere ait alışkanlıkların uyumlu bir şekilde bir araya gelmesiyle olur (Baltacıoğlu, 1930:18). Eğitim, yaşamın zorunlu unsuru, medeni dünyayla uyum kurmanın aracıdır. Eğitim sayesinde bireyler, toplumda yaşamayı öğrenir; millî değerler nesilden nesile aktarılır, sosyal hayatta düzen sağlanır. Medeniyetlerin geleceği ve milletin varlıklarını sürdürmeleri buna bağlıdır. Millî ve medeni değerler ancak eğitimle gelişebilir ve yaşayabilir. Toplumun kaderi eğitimin kaderine bağlıdır. Eğitimin işlevsiz hâle geldiği, toplumun ihtiyaçlarına cevap veremediği, toplumla çatıştığı ve bozulduğu anda toplumun da bozulması kaçınılmazdır (Baltacıoğlu, 1930:27-28).

Okullar nesilleri katletmekte, yanlış eğitim yöntemleriyle çocukları zehirlemekte, çocukların hürriyet ve kişiliklerini bozmaktadır. Ülkemizdeki eğitim sistemi, kişisel girişimciliği ortadan kaldıran, azim ve cesareti yıkan, çocukta karakter oluşturmaktan ziyade ezbere, hafızayı güçlendirmeye, itaat etmeye ve öğrencilerin zihinlerini bilgiyle doldurmaya dayalıdır. Bu sistemde dersi dinleyen, kendine sunulan bilgiyi kayıtsız kabul eden, ezber yeteneği güçlü olan öğrenciler başarılı kabul edilir. Oysa eğitim sisteminin başarısı zekâ veya bilginin çokluğuyla değil öğrencide girişimcilik, kararlılık, cesaret ve kahramanlık gibi becerileri kazandırması ve sağlam karakterli bireyler yetiştirmesiyle ölçülür. Öğrenciye verilecek her bilgi onun ahlaki vasıflarını veya öğrencinin karakterini kuvvetlendirmeyi amaçlar (Baltacıoğlu, 1995:15-17;88).

İnsan aktif, girişimci ve cesaret sahibi biridir. İnsan yetiştirmek için öncelikle yapılması gereken, eskinin yanlış inanç ve bilgilerini terk etmektir. Okul, insanın sahip olduğu ve gün yüzüne çıkmamış yeteneklerini ortaya çıkarmaya ve bu kabiliyetleri geliştirmeyi kendine görev bilmelidir. İnsan, en iyi kendi çevresinde yetiştirilir. Çünkü insan sadece akıl ve zihinsel yetilerine sahip olmayıp benliği ve kişiliği olan biridir. Kişilikse toplum içinde kazanılır. Kişiliğin kazanılması okuyarak veya telkin yoluyla değil, örtük öğrenme yoluyla gerçekleşir (Baltacıoğlu, 1964a:8).

Baltacıoğlu insanı ruh ve bedenden oluşmuş bir bütün olarak görür. Eğitim faaliyetlerinin amacı insanın bir bütün olarak geliştirilmesidir. Bu unsurlar arasında irade eğitiminin ayrı bir yeri vardır. İrade eğitimi disiplin anlayışı üzerine bina edilir. Geleneksel disiplin anlayışı iradeyi zayıflatır. Geleneksel disiplin anlayışının alternatifi, öz kontrolü sağlamayı amaçlayan, hür ve vicdani bir disiplin anlayışıdır. Okuldaki diğer tüm derslerin başarısı uygulanan disiplin yöntemine bağlıdır. Eğitim sistemlerinde geleneksel disiplin anlayışı hâkim olduğu için bunu terk etmek kolay değildir. Bu değişime en çok ayak diretenler ise öğretmenlerdir. O hâlde yeni disiplin anlayışının yerleşmesi için işe öğretmen eğitiminden başlanması gerekir (Baltacıoğlu, 1995:68-70).

İki tür eğitim vardır: bireyi pasifleştiren öldürücü eğitim ve bireyi sosyal hayatın aktif bir ögesi haline getiren diriltici eğitim. Ülkeyi fiziki olarak işgal etme girişimi güvenlik güçlerinin verdiği mücadeleyle bertaraf edilebilir ancak kazanılan başarıların kalıcılığı ve millet olarak hayatta kalmanın tek şartı yeni bir insan yetiştirilmesine bağlıdır. Yapılması gereken Türk ulusuna uygun bir ülkünün yaratılması, buna uygun tekniklerin geliştirilmesi, öğretmenlere bu tekniklerin öğretilmesi ve bu tekniğin öğretilmesine yönelik yasal düzenlemelerin yapılmasıdır (Baltacıoğlu, 1944:6-7).

Yaratıcı insan yetiştiren okullar içtimai mekteplerdir (Baltacıoğlu, 1964b:6). İçtimai mektep düşüncesi beş ilke üzerine kuruludur: Şahsiyet, çevre, çalışma, verim ve başlatma. Baltacıoğlu'na göre eğitim kişide şahsiyet yaratma işidir. Şahsiyet, insanı bir bütün olarak ele almaktır. Eğitim sistemi, insanın bu bütünlüğünü göz önünde bulundurarak insanda etik, estetik veya mesleki kimliklere has tepkiler ortaya çıkarmalıdır. Eğitimli kişi çevresine ve sosyal meselelere karşı duyarlı biridir (Baltacıoğlu, 1942:23-24). Okullarda çocuklara yaptırılan hayal ürünü işler gerçek iş değildir ve bu faaliyetler şahsiyet ilkesine aykırıdır (Baltacıoğlu, 1930:20).

Çevre ilkesi, her türlü eğitim faaliyetlerinde kendine özgü bir kişilik yaratmayı amaçlar. Ona göre bireyler ilgileri doğrultusunda gerçek eğitim ortamlarında yetiştirilmelidir. Çünkü insan yaşadığı çevre şartlarına göre kişilik kazanır. İnsanı duyguda, düşüncede ve eylemde bir bütün olarak gören Baltacıoğlu, bu unsurları bireye kazandıracak bir çevre sayesinde kişiliğin tam olarak oluşacağını söyler (Baltacıoğlu, 1942:28-32). Çevre, canlının gerçek yaşam alanıdır. Bir eğitim ortamı, fiziksel olarak değil toplumun özelliklerini tam olarak yansıttığı ölçüde gerçek bir eğitim ortamı haline gelir (Baltacıoğlu, 1964b:48).

Baltacıoğlu'na (1942) göre travay (çalışma) ilkesi, üretimle ilgilidir ve şahsiyet oluşturmada teknik beceriler üzerine yoğunlaşır. Bu ilke kapsamında kişinin aktif olarak tüm etkinliklere katılması ve etkinlikleri kendisinin tasarlaması gerekir. Kişi aktif olarak katıldığı çalışmalar ve tasarımlarıyla özgünlüğünü geliştirir (s.34-35). Verim ilkesi, içtimai mektebin dördüncü ilkesidir. Verim ilkesinde çocuğa hayal ürünü nesneler yerine gerçek nesnelerle işe yarar ürünler (kâğıttan kürek yerine gerçek bir kürek gibi) yaptırılır. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, öğretim programlarına konulacak ürünlerin millî, dini, estetik ve ekonomik beklentilere cevap verebilecek nitelikte olmasıdır (s.38-39).

İçtimai mektepte son ilke başlatma ilkesidir. Bu ilkeye göre eğitimin amacı bireyi hayata hazırlamaktır. Ancak bu hazırlama belli bir zaman ve mekânla sınırlı olmayıp hayat boyu devam eder. Önemli olan kişinin yaşadığı ortama uygun yetiştirilmesidir (s.40,131). Okul bu işlevleri yerine getiren bir kurumdur (Baltacıoğlu, 1930:212). Okulun toplumsal bir kurum olabilmesi, toplumsal yaşam için gerekli (sağlık, tarım, ticaret vs.) bina ve tesisleri içinde barındırmasıyla mümkündür (Baltacıoğlu, 1942:258-260).

İnsan yetiştirmekle görevli öğretmenler pedagojik formasyon alanında yetkin olmalıdır. Ona göre öğretmenlik özel becerilere sahip bir meslektir. Öğretmen seçimine

özel bir önem verilmeli, öğretmen yetiştirme programları titizlikle hazırlanmalıdır (Baltacıoğlu, 1964a:8). Öğretmen öncelikle bireyi tüm yönleriyle tanımalıdır. Çünkü bireyi tam anlamıyla tanımayan bir öğretmen başarılı olamaz. Sadece öğretici kimliğine bürünen öğretmen de başarılı olamaz, çünkü onun bilgileri teoriktir. Yenilikçi öğretmen ise çocuk psikolojisini bilir, psikanaliz ve sosyolojik verilerden faydalananarak öğretimi planlar; çocuğun kişiliğini oluştururken çevre, çalışma (travay), başlatma ilkelerine başvurur (Baltacıoğlu, 1964b: 133-134).

Eğitimin kalitesini öğretmenin niteliği belirler. Bu yüzden öğretmen bir amaç doğrultusunda ve her açıdan donanımlı bir şekilde yetiştirilmelidir. Ayrıca öğretmen alan bilgisi yanında tabii ilimleri bilmeli, o aynı zamanda bir bahçıvan, hasta bakıcı veya bir aşçı olabilmeli; öğretmen pedagojik formasyon bilgisine sahip olmalıdır (Baltacıoğlu, 1932:13,48,127).

Baltacıoğlu'na göre iki tip öğretmen vardır: İlk tipteki öğretmen teorik bilgilerle donatılmış, öğrendiklerini ezberleyen ancak kullanamayan ve öğrendiği bilgilerinden faydalanamayan öğretmendir. İkinci tip öğretmen ise, bilgilerini pratiğe yansıtabilen, bildikleriyle hem kendisine hem de çevresine faydalı olabilen öğretmendir. Ona göre öğretmen idealist olmalıdır. Öğretmeni “öğretici” kimliğiyle sınırlamak doğru değildir. Onun hayalindeki öğretmen, millî kimliğe uygun bireyler yetiştiren aynı zamanda millî kimliği koruyan biridir. Millî bir eğitim sistemi kurmak için öğretmen okullarında eğitimci ve idealist kişiler çalışmalı, açılacak öğretmen okullarının yeri iyi seçilmeli, öğretmen okullarının öğretim programlarında Türk kültürü, Türk gelenekleri ve Türk rejimine ait dersler yer almalıdır. Baltacıoğlu'nun tanımlaması ile öğretmen okulları “pedagoji okulları” değil, “pedagogların okulları”dır (Baltacıoğlu, 1944:11-17).

Baltacıoğlu, öğretmen yetiştirme tarihindeki gelişmeleri analiz eder. Eğitim sisteminde baskın bir güç olan “basitten zora, bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa” gibi ilkelerin pedagoji skolastiği olduğuna inanan Baltacıoğlu, bu kabullerin “a priori” kabuller olduğunu ve öğretmenin hareket özgürlüğünü kısıtladığını bildirir. Ethem Nejat'ın eski eğitim usulünü “mektep ve meleke psikolojisi” olarak tanımlamasına katılır. Decroly, Dr. Claparede, Dewey gibi eğitimcileri de eleştiren Baltacıoğlu, bu eğitimcilerin iddia ettikleri gibi ilgi merkezli eğitimin bir metot olmadığını; zamanla ilgi merkezli eğitim anlayışının bürokratik, kuralcı ve skolastik bir görünüme dönüştüğünü söyler. Son olarak “toplu tedris” uygulamasını ele alır. O, toplu tedris düşüncesinin ülkemiz eğitimcileri tarafından doğru anlaşılmadığını ileri sürer. Bu tartışmaların öğretmenlerde zihin karışıklığına yol açtığını, öğretmenlerin bir kurtarıcı beklediklerini

söyler. Baltacıoğlu, eğitim devriminin ilkelerini şöyle özetler: Pedagoji usul veya yöntemler yığını değil bir hayat anlayışıdır. İyi öğretmen olmak için teorik bilgilerle donanık olmak yeterli değildir. Önemli olan çocuğun iyi tanınmasıdır. Öğretmen eğitimi, bedensel eylemlere dayalı uygulamalı öğrenimin yanında öğretme sanatı ve felsefî kültürü de içeren bir düzen üzerine bina edilmelidir. Bu eğitim düzeninde rutinlik, alışılmışlıklar olmaz, yaratıcılığın geliştirilmesi amaçlanır. Bu düzeni kurabilmek için dünya eğitim tarihinin pedagojik eserleri tercüme edilmeli, eğitimin ilk kaynaklarına ulaşılmalıdır. O, her pedagojinin bir felsefî düşünce üzerine kurulması gerektiğini savunur. Ona göre felsefesiz pedagoji olamaz (Baltacıoğlu, 1944:24-27).

Baltacıoğlu'na göre öğretmen şahsiyeti oluşmamış çocuğu eğitip onu yetiştiren, onu şekillendiren bir heykeltraş gibidir. Aynı zamanda öğretmen karanlıkta yolunu kaybetmiş zihinlere yol gösteren bir ışıktır. Öğretmen, bazen bilgisiyle, bazen tecrübesiyle bazen de içgüdüleriyle ama her durumda donanımıyla öğrenciye rehberlik eder. Öğretirken öğrenen, öğretme işinin zorluğunun farkında olan ama her zaman bir yolunu bulup ulaşılmak istenen amaca varabilen biridir. Öğretmen öğretici olmasının yanında, kültür ve medeniyet bilincine sahip, saygın, çevresiyle sıcak ilişki kurabilen, pedagojik bilgisi açısından donanımlı, sosyal becerileri güçlü, millî kültürün temsilcisi ve inkılapçı karakterde biridir (Baltacıoğlu, 1944:62;133-134).

Halil Fikret Kanad. Kanad, eğitimi ulusların geleceğini belirleyen bir unsur olarak görür. Ona göre ilk eğitimin verildiği ailede ana dil, vatan sevgisi, yardımlaşma ve millî bilinç kazandırılır. Kazandırılan bu beceriler ve değerler okulda pekiştirilmelidir. Yeni nesil, geçmişin birikiminden beslenmiş yeni değerlerle yetiştirilmelidir (Cicioğlu, 1987:329).

Kanad'ın bilgi anlayışı irade kavramının üzerine bina edilmiştir. İrade; bilgi, teknoloji ve gerçek ideler olmak üzere üç kategoriden oluşur. Bilgi dış dünyayı tanımaya yardım eder. Teknoloji bilginin somutlaştırılmış halidir. İde ise, bir konu hakkındaki genelleştirilmiş düşüncelerdir. Bilgi, insan zihnini doğrudan etkilemediği ve teorik düzeyde kaldığı sürede sosyal bir güce dönüşmez. Teknolojinin de insan iradesi üzerine etkisi sınırlıdır. Ancak ideler, toplumsal hayata ve iradeye önemli derecede etki eder. Toplum hayatını tehdit eden zararlı fikirler bilgi düzeyinde kaldığı müddetçe topluma zararı dokunmaz. Ancak bu fikirler genel idelere dönüştüğünde sorun olmaya ve topluma zarar vermeye başlar (Kanad, 1942:13-15).

Milletlerin geleceği okullarına ve okullarda uygulanan yöntem ve tekniklere bağlıdır. Çünkü okul bir milletin kalbi, vücudu ve beyni, yani her şeyidir. Yeni okul sisteminde okulla toplum arasındaki iletişim sorunu ortadan kaldırılmış, okulla toplum arasında güçlü bir bağ kurulmuştur. Okulun bu misyonu gerçekleştirmesi, öğretmenlerin özverili çalışmasına; beden, aklın ve zihnen sağlam ve sağlıklı birey yetiştirmesine bağlıdır. Ancak ülkemizdeki okullar istenilen insanı yetiştirememekte ve çocuklarımızın ahlakını bozmaktadır. Okullarda öğrencilere yoğun bilgi aktarılmakta, öğrenciye ağır yükler yüklenmektedir. Öte yandan öğretmenler de bu duruma uyum sağlamış, ruhsuz ve kuru bilgi aktarıcılara dönüşmüşlerdir (Kanad, 1919:152-154).

Eğitimle ulusların kaderi değişebilir ve her eğitim faaliyetinin bir amacı olmalıdır. Kanad'a (1942) göre bu amaç milliyetçilik idealine dayanır. Milliyet ideali, bireylerin ait olduğu toplumun bilinçli bir ferdi olmasıdır. Millî eğitimde bireyler millî kimliklerinin farkına varırlar. Millî kimliğin öğeleri gelenekler ve millî değerlerdir ve bunların farkına varan bireylerde millî bilinç gelişir (s.34-35). Milliyet ideali dil, din, tarih ve soy birliğine dayalıdır. Okul millî bir kurumdur. Bu nedenle okul sadece bilgi vermekle yetinmemeli, çocuklara ahlaki ve millî bilinç de kazandırmalıdır. Toplumun değerleri okul kanalıyla yeni nesillere aktarılır ve böylelikle değerler nesilden nesile geçer. Eğitim kalp, ahlak ve karaktere; öğretim bilgi aktarmaya dayalı zihinsel işlemler toplamıdır. Eğitimin kalitesi, kalple zihnin ortak bir amaç doğrultusunda işe koşulmasına bağlıdır ve bu kaynaşmayı sağlamak okulun görevidir (s.143-145). Ona göre gençlerini millî eğitimden yoksun yetiştiren toplumlar yıkılmaya mahkûmdur (s.148).

Kanad'a göre öğretmenler öğrencilere gerekli ülkeleri kazandıramamaktadır. Bazı öğretmenler pedagoji konusunda derin bilgi sahibi olmadan yetiştirilmekte, bazı öğretmenler yaptıkları işten çıkar sağlamayı ve maddi fayda görmeyi amaçlamaktadır. Oysa öğretmenlik bir ideal peşinde koşmaktır. Öğretmenlik mesleği sadece bilgi aktarmaktan ibaret değildir. Kendini yenileyen, genel kültür sahibi ve alanında yaşanan gelişmeleri takip eden araştırmacı bir ruh, öğretmenin sahip olması gereken nitelikler arasındadır (s.3-4).

Kanad, öğretmen yetiştirme meselesi üzerine görüşlerini Kurun gazetesinin 24, 25, 26 ve 27 Mart 1935 tarihli baskılarında açıklar. Bu yazılarda, o tarihlerde yaşanan ilkokullar için öğretmen yetiştirmenin nasıl olması gerektiği tartışmaları ele alınır ve konuya ait öneriler dile getirilir. Kanad ilk yazısında bir durum tespiti yapar. Ona göre, eski öğretmen yetiştiren kurumlar ömrünü tamamlamış, bu kurumlarda reform yapmak

zaruret halini almıştır. Öğretmen okullarında reform yapmanın nedeni, yapılan inkılâpların halka anlatılması ve toplumda kökleştirilmesidir. İnkılâplar şehirlerde değil köylerde kökleşebilir. Ayrıca köylünün harekete geçirilmesi, köyün kalkındırılması ve köylerin imar edilmesi de gereklidir. Bu amaçlara basın-yayın organlarıyla ulaşılamaz. Devlet memurları da köylüyle güçlü bir iletişim kuramamaktadırlar. Yine Cumhuriyet Halk Fırkası (CHF) memurları da bu amaca hizmet edememektedirler. O hâlde bu işi başaracak tek güç öğretmenlerdir. Köylüler kuru söze, vaatlere, nasihatlere ilgi göstermezler. Onları harekete geçirebilmenin yolu, teorilerin uygulanabilir olduğunu göstermektir.

Kanad, öğretmenlere kazandırılması gereken nitelikleri dört ilkede toplar. İlk ilke öğretmenlerin millîyetçi, demokrat ruhlu ve idealist olmaları, köye ve köylüye sevgi bağıyla bağlanmış olmaları ilkesidir. İdealizm ve millîyetçi ruhtan yoksun yetiştirilen öğretmenler köyün kalkınmasında aktif rol oynayamaz. Kanad'a göre öğretmenin taşıması gereken niteliklerin ikinci ilkesi, öğretmenin mütevazı ve temiz ahlaklı olmasıdır. Bu ilke öğretmenin köylüye güven vermesi için gereklidir. Üçüncü ilke öğretmen yetiştirilirken ona öğretilcek becerilerle köylünün ihtiyaçlarının örtüştürülmesidir. Öğretmen, köy için demircilik, marangozluk, duvarcılık gibi zanaatlarda becerikli olmasının yanı sıra tarımsal faaliyetlerden anlayan ve tarımsal faaliyetleri bilimsel ve uygulamalı olarak nasıl yürütüleceğini bilen biri olmalıdır. Son ilkeyse öğretmenlerin temel sağlık bilgilerini bilerek yetiştirilmeleridir. Çünkü ülke genelinde yeteri kadar sağlık personeli yoktur, tedavi edilebilir salgın hastalıklardan dolayı ölümler yaygındır (s.158-161).

Kanad'ın ikinci yazısı öğretmen okullarının yapısı ve ıslahı üzerinedir. O, öğretmenlerin köye gitmek istemeyişlerini, öğretmen okullarının şehirlerde olmasına, şehrin canlı ve lüks hayatına alışan öğretmen adayının köye uyum sağlayamamasına bağlar. Öğretmen okullarında okuyan öğrencilerin asıl amacı ders çalışmak ve sınıf geçmektir. Şehir öğretmen okulları öğretmen adaylarını pasif hâle getirmektedir ve çevresine karşı duyarsız kılmaktadır (s.161-164).

Kanad üçüncü yazısında, şehir öğretmen okullarından mezun olan öğretmen adaylarının mezuniyet sonrası yaşadıkları problemler dile getirilmiştir. Köye uyum sağlayamayan bu öğretmenler ilk fırsatta tayinlerini başka yere aldirmek için yetkili mercilere müracaat etmektedir. Bu kişilerin inkılâp ilkelerini yayma görevini hakkıyla yerine getirmeleri mümkün değildir. Kanad, bu tip öğretmene, kitap ya da oda adamı ismini verir. Yaşamın yapıcı ve üretici insan talebine cevap verecek nitelikte yetişmemiş

öğretmenlerin ne kendilerine ne de başkalarına faydaları dokunur. Öğretmenin görevi bilgi aktarmak değil, öğrenciyi ülke sorunlarına duyarlı, iyi ruhlu vatandaş, becerikli birey haline getirmektir (s.164-169).

Kanad'a göre öğretmen yetiştirme öğretim programları, az ve öz bilgiyi içermelidir. Öğretmen okullarında faydacılık amacı gütmeyen, iş prensibine dayalı, içeriği hayattan seçilen konularla uygulamayı ön plana çıkartan bir program takip etmelidir. Programda Türkçe, Tarih, Coğrafya, Yurt Bilgisi gibi genel kültür dersleriyle Psikoloji ve Eğitim gibi meslek dersleri ağırlıklı olarak yer almalı; beden Eğitimi, Müzik, Atölye ve Elişi Dersleri ile Tarım, Ormancılık, Bağcılık gibi dersler de program içine dengeli şekilde yerleştirilmelidir. Son sınıfta teorik ders olmamalı, programın bir kısmı uygulama derslerine ayrılmalıdır. Okul yönetiminde iki müdür görevlendirilmelidir. Bir müdür idari işlerle sorumlu iken diğer müdür eğitim, öğretim işleriyle sorumlu tutulmalıdır. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda oturacağı bir ev ve tarımsal faaliyetleri için arazi temin edilmelidir. Bu sayede öğretmen köye bağlanmış olur (s.169-170).

Kanad, köy enstitülerinde hâkim olan iş prensibinin eğitim-öğretim faaliyetlerinde amaç haline gelmemesi gerektiğini söyler. Pedagojik manada işin bazı nitelikleri vardır. İş ilkesinin uygulanmasında ilk adım, çocuğun işleri düşünmesi, kıyaslaması ve planlamasıdır. Öğretmenin belirlediği işler, iş kapsamında yürütülen etkinliklerin değerini azaltır. İkinci adımsa öğrencinin planladığı işi bitirmesidir. İşin pedagojik olma şartlarından biri, iş ile işi yapan arasında psikolojik bir bağ kurması ve objektif bir ruhla ürününü değerlendirerek kendini bencillikten kurtarmasıdır (s.186-189).

İsmail Hakkı Tonguç. Tonguç'a göre tüm toplumlarda eğitimin ilke ve yöntemleri aynıdır. Eğitim ilk olarak el faaliyetleriyle başlar, el faaliyetlerini zihinsel faaliyetler izler. Zihinsel faaliyetlerin değeri onlara yüklenen anlamla bir anlam ifade eder. Beden, zihin ve kalp bir bütün olarak eğitilir (Tonguç, 1938a:166).

Tonguç cumhuriyetin ilk yıllarında eğitim sistemimizi etkileyen iş pedagojisinin savunucularındandır. Ona göre iş insanın topluma uyumunu sağlayan bir faaliyet değil, toplumsal değişimin bir ögesidir (Tonguç, 1938a:90). İş kavramı pedagojik ve eğitsel olarak ikiye ayrılır. Pedagojik iş mesleki ve eğitime dayalı işle aynı anlama gelmez. Pedagojik iş, işi yapan kişiyle iş arasında bir ruh uyumudur. Eğitsel iş, işe ilişkin yaşayış ve anılarla ilgilidir. Çünkü iş yaparken zihin aktif hâldedir ve bu aktiflik işin mükemmelleşmesini sağlar (Tonguç, 1974:33). İş içinde eğitim, beden ile zihnin

koordineli çalışmasıyla gerçekleşir (Tonguç, 2019:XXI). O, iş eğitimi için hazırladığı ders notlarında insanın ekonomik-toplumsal varlık oluşu, mülkiyet kavramı, yerleşim birimleri, sosyal yaşamın kuralları, emek, emeğin karşılığının nasıl alınacağı, varlıklı olma, yönetim şekilleri, kadının iş hayatındaki yeri ve eğitim konu başlıklarını seçmiştir. Bu başlıklar onun iş pedagojisine verdiği değerin göstergesidir (Tonguç, t.y.-2).

Eğitim faaliyetleri sürekli olarak pratik faydayı göz önünde bulundurmalıdır. Eğitim, insanın hayatını sürdürebilmesi için ona yeni şeyler öğretmesi ve kişide davranış değişikliği oluşturmaktır. İnsan dünyaya boş bir zihinle gelmez, genlerinde potansiyeller barındırır. Aynı zamanda insan çevre ve toplumun çocuğudur. Ancak tabiat veya toplum her insanı aynı derecede etkilemez. O, insanın toplumu değiştirmek için yaptığı eylemleri kültür faaliyetleri olarak adlandırır. Toplumun var olma amacı kültür yaratmaktır. Eğitimde esas amaç, toplumun hayat felsefesinde tutarlılığı sağlamaktır. Eğitim, nesilden nesile toplumsal kültürü, idealleri aktarır. Bu işleve hizmet etmeyen toplumlarda sorunlar baş gösterir. Eğitim iş okulu esasına uygun yürütüldüğünde toplumsal dönüşümü sağlayan, geleneksel anlayışları yıkan bir güce dönüşür. Eğitim belirlenen amaçların toplumda kök salması için yaşanabilecek uyumsuzlukları gidermek ve toplumsal dengeyi sağlamakla görevlidir. Eğitim insanda yarattığı ruhsal etki vasıtasıyla insana yeni bilgiler kazandırır (Tonguç, 1938b:1-3).

Güçlü bir eğitim sistemi gelip geçici heveslerden, politik oyunlardan, gelenek ve göreneklerin zararlı etkilerinden korunarak bilimsel esaslara göre yürütülmelidir. Bunun sağlanması hâlinde idealler ölümsüzlük kazanabilir, devrim ilkeleri savunucuları her ortamda ve şartta ayakta kalabilir. Bilimsel ilkelerden, gerçeklikten uzak, günlük politikalara malzeme olan ve gerçeği açıkça ortaya koyamayan kişilerin ellerine bırakılan eğitim, işleri çıkmaza sürükler (Tonguç, 2019:408).

Hasan Ali Yücel. Yücel'e göre eğitim, bir çağdaşlaşma ve yücelme davası ve toplumsal kalkınmanın temelidir. Eğitim, insan yetiştirme işidir; temel eğitim ve elit (zümre) eğitimi olmak üzere iki boyutludur. Temel eğitimle geniş halk kütleleri yetiştirilirken elit eğitimle aydın sınıf yetiştirilir (Yücel, 1998c:89; 97-98).

Hürriyet kavramı, Yücel'in (1998a) felsefesinde önemli bir yer tutar. Yücel hürriyeti bir ideal olarak görür (s.3). Her insanda hoşlanma ve kaçınma diye iki güdü vardır; insan hoşuna giden şeylere yönelir, hoşlanmadığı şeylerden kaçınır. Bu

duygunun ilki itaatle, ikincisi karşı çıkma ve isyanla sonuçlanır. Hürriyet, iki duygu arasındaki dengedir. Hürriyet akla dayanır, akıl yürütme yöntemini kullanarak insanda dengeyi sağlar (s.102-103). Hürriyet fert ve topluma dönük olmak üzere iki yönlüdür. Bireydeki hürriyetin yansıması irade, toplumdaki hürriyetin yansıması bağımsızlık olarak ifade edilir (s.163). Ona göre hür insan, düşündüğü gibi davranabilen insandır. Hürlik insanın içte ve dışta tutarlı davranmasını gerektirir. Hür olabilmenin şartı samimi olmaktan geçer. Kurnaz, içten pazarlıklı ve çıkarıcı insanlar hür olamazlar (s.17). Aynı zamanda göreneklerin, alışkanlıkların ve toplumsal baskıların altında ezilen insanlarla kendine yabancılaşmış, korkak insanlar da hür değildir (s.22-23). Dogmatik düşünceye sahip olanlar hürriyeti istemezler. Çünkü dogmatik düşünce durağandır ve değişimden hoşlanmaz. Ona göre dogma, bir konuda ortaya atılan bir düşüncenin daha sonra izleyicileri tarafından olduğu gibi kabul edilmesidir. Dogmacılarda da bilginin kaynakları arasında akıl yer alır ancak onlar akıllı dogmatik düşünceye hizmet etmede kullanır ve doğru bilgiye sadece kendilerinin ulaştıklarını varsayarlar. Bu düşünce fanatizmle yakından ilişkilidir. Fanatizm ise belli bir zaman ve mekânla sınırlı olmayıp her yerde, her çağda ve her meslekte kendine destekçi bulabilir (s.70).

Yücel, hürriyet düşüncesi içinde demokrasiye ayrı bir yer açar. Ona göre demokrasi insana önem veren bir düzendir. Demokratik düzenlerde eğitim, özgürlük ve kişilik kazandırmaya yöneliktir (s.176). Demokrasi bir düşünüş, bir anlayış meselesidir, özgür düşünebilme demokratik yaşamla mümkün olabilir (s.263). Demokrasi bir eşitlik rejimidir (s.222).

Türk aydınlanmasının önemli simalarından biri olan Yücel, gelecek ideali kurulurken felsefenin, sanatın, bilimin yol göstericiliğine ihtiyaç duyulduğunu savunur. Yücel’de eğitim kavramı özgürlük kavramıyla sıkı bir ilişki içindedir. Yücel’e göre aydınlanmanın yolu eleştirel düşünceden geçer ancak eleştirel düşünce akıldan yoksun olamaz. Erdem, Yücel’deki demokrasi düşüncesini, eleştirel aklın somutlaştırılmış şekli olarak yorumlar. Çünkü demokratik düşünce, dogmatik düşünceye karşı bir başkaldırıdır (Erdem, 2016:124-126).

İnsan birçok “ben”in karışımından oluşan bir organizmadır ama insanı insan eden “ben”, asıl bendir ve buna şahsiyet denir. İnsanın mükemmelleşmesi ve olgunlaşması şahsiyetinin oluşmasıyla mümkündür. Demokratik rejimler, şahsiyet sahibi kişilere ihtiyaç duyar. Bundan dolayı okullar fertlerde demokratik kültürün kişilik haline gelmesini sağlamalıdır. Demokratik eğitimle hürriyet kader birliği içindedir; birinin

olmadığı yerde diğeri de olamaz. “Ben” olabilen bireyler zamanla “biz” olabilir ve bu da milleti oluşturur (Yücel, 1998b:346-347).

Bilimlerin ve toplumların ortaya çıkışında insandaki merak ve öğrenme isteği etkili olmuştur. İnsan zorlukları aşmak için doğaya hâkim olma arzusu taşır. İnsanın doğaya hâkim olma arzusu pozitif bilimlerin doğmasına yol açmış, insanın merakı ve yaşadığı sorunlara çözüm arayışı yeni bilgiler üretmesine neden olmuştur. İnsanoğlu yeni bilgiler ürettikçe ve yeni şeyler öğrendikçe daha fazlasını isteme arzusu duymuş, bilgi peşinden koşan dinamik ve canlı bir karaktere dönüşmüştür. Bu arayış insanda yaratma, var olanla yetinmeme hislerinin gelişmesine yol açmıştır. Bilgi, bilinenler ve bilinmeyenler olarak iki boyutludur. Bilginin bilinmeyenler kısmı dinin ilgi alanına girerken bilinebilenler kısmı bilimin alanına girer ve birbiriyle karışmaz. Ancak dinin inanç sistemi olmaktan çıkarılıp politik malzeme olarak kullanılmasından dolayı tarih boyunca bilimle din arasında güç savaşı süregelmıştır (Yücel, 1998a:96-98).

İnsan yetiştirmek için gerekli şartlardan ilki öğretilecek bilginin iyiyle kötüyü, doğruyla yanlış birbirinden ayırt etmeye yardım edebilmesidir. Bilgisiz bırakılan vatan evlatları, insan kaynaklarının heba olmasına neden olur. Ancak bilgili olmak tek başına bir anlam ifade etmez, bunun bir amaç doğrultusunda işe koşulması gerekir. Yücel’e göre bu amaç Türklüktür, vatandır, bugündür ve yarındır, kendi milletine faydalı bir birey olmaktır. Bilginin değeri sağladığı faydayla ölçülür. Yücel’e göre faydalı olan bilgiler iyi, faydasız bilgiler kötüdür (Yücel, 1993a:125-127).

Bilgi mukaddes ve herkes için haktır. Bilginin değeri kullanılmasıyla ölçülür. Hayatta karşılık bulamayan ve insanı harekete geçiremeyen bilgi sadece kuruntudur. Bilgi gibi ilmin de sosyal hayatta karşılığı olmalıdır. Nesiller, bir meslek sahibi olarak toplum hayatına atılır, topluma hizmet etmeye başlar ve bilgiyi sosyal hayatta kullanarak hem milletine hem de insanlığa hizmet eder. Bireyler, gerçek ahlaka da bu yolla ulaşır (MEB, 1946b:317-318).

Gelenek ve modernleşme arasındaki ilişki, geçmişte yaşamakla gelecekte yaşamak arasındaki bir tercihtir. Geçmişe takılıp kalmak milletler için istenmeyen bir durumdur. Çünkü milletler geleceğe yürüyen bir kervan gibidir, idealleri vardır ve önünde sonunda o ideallere ulaşmak ister. Milletlerin ideallerini sanat, pozitif bilimler ve felsefe şekillendirir. Sanatsız, bilimsiz ve felsefesiz ideal olmaz (Yücel, 1998b:152).

Bağısızlık ve bağımsızlık Yücel’in üzerinde önemli durduğu kavramlar arasındadır. Bağısızlık hiçbir şeye inanmamak, hiçbir değeri kabul etmemek, kendini bir yere ait görmemektir. Bağısız kendini özgür olarak tanımlar oysa o kendinin, arzularının esiridir.

Bağısızlık zararlı bir düşüncedir. Bağısızın ahlakı olmadığı gibi sevgisi de yoktur ve kimseye faydası dokunmaz. Bağısızlığı ortadan kaldırma göreviyse eğitime aittir. İyi düzenlenmiş okul programlarıyla bağısızlığın çocuklar ve gençler üzerindeki zararlı etkileri ortadan kaldırılabilir. Bağısızlığın karşısında bağımsızlık yer alır. Yücel'e göre bağımsızlık insanın kendi kendini var etmesidir. Bağımsızlık, insanın geleneklerine, inançlarına ve değerlerine bağlı olmasını gerektirir. Bağımsızlık, başıboşluk demek değildir, sorumluluğu, yeri geldiğinde kısıtlamaları da içerir (Yücel, 1998b:514-517). Bağımsız bir millî karakter yaratmak için milletle bağ kurmak gerekir. Çünkü benliğinden habersiz bireylerin ne kendilerine ne de çevrelerine faydası dokunur (Yücel, 1998d:149).

Millî eğitimin amacı, Türk kültürünü kurmaktır. Ona göre ilmi çalışmalar da millî olmalıdır. Bu amaçla millî kavramların oluşması ve ilmi faaliyetlerin millî bir karaktere bürünmesi için Türk dili ilim dili haline getirilmelidir (MEB, 1946b:273). Millî eğitim sistemimiz millî kültür üzerine bina edilmiştir. Millî kültürün unsurları, Türk dili, millî ahlak ve millî tarihtir. Okullar ahlak eğitimi geliştirmekle görevli kurumlardır ve okullarda iyilik ruhuyla hareket eden nesiller yetiştirilmelidir. O, iyi insanların iyi vatandaşlar olabileceğini, çocukların ödev bilinciyle yetişmeleri gerektiğini savunur ve “iş”in bir ahlak unsuru olduğunu ifade eder. Ödev ve iş hakkında yeterli donanıma sahip olarak yetiştirilmiş Türk çocukları, ülke sorunlarının çözümüne katkıda bulunabilir. Millî esaslara dayalı eğitim, çocuklarda girişimcilik ruhunu geliştirir (Yücel, 1993a:169-171).

İlerlemenin yolu pozitif bilimden geçer. Geçmişte yapılan hatalar ya akıllı ya da duyguyu ön plana çıkartılmasından, bu iki unsur arasında bir denge kurulamamasından kaynaklanır. Pozitif bilimleri önemsemeyip bilimin günlük hayatla ilişkilendirilememesi, hayatın zenginliğini engeller. Çünkü bilim yaşam içindir, yanlış inanç ve fikirlerin toplum hafızasından silinmesini sağlar. Eğitim sistemimize yön veren medresecilik zihniyeti ancak pozitif bilime güvenmekle ortadan kaldırılabilir (Yücel,1993a:214).

Yücel'in eğitim anlayışında iş prensibi ve uygulamalı eğitim önemli bir yer tutar. Hızla değişimlerin yaşandığı çağımızda bu değişime ayak uydurabilmenin yolu eski usullerin terk edilmesinden geçer. Medeniyet yolunda ilerleyebilmek ve muasır medeniyetlerle aynı düzeye gelebilmek için uygulamaya dayalı öğretim metotları kullanılmalıdır. Ona göre dünya hayatına ait konular, pozitif bilimlere ait yöntemler kullanılarak kavranılabilir (Yücel, 1993a:247-248).

Nurettin Topçu. Topçu'ya göre hayat, hareket üzerine bina edilmiştir ve hayatta durağanlığa yer yoktur. İnsanı harekete geçirmek için bilinç tek başına yeterli olmayıp zihin, beden ve istek arasında bir uyum olması gerekir. Hareket insanın evrene bir sunumudur ve teoriyle sınırlandırılmaz. Aynı zamanda hareket soyut ve basit şemalar içermesi nedeniyle ilmi bir mesele de değildir. Topçu, bilgiyi soyut bir kavram olarak gören, bilgiyi olgunun kendisinde ya da düşüncede arayan pozitivizmi ve entelektüalizmi eleştirir. Teorinin insan üzerindeki etkisi düşünceye dayanır. Düşünceyse hareketten doğar ve sonsuza uzanan bir gücü vardır. İnsanda biri hareket hâlinde, diğeri durağan iki öz vardır. Bu özler derinlerde gizlenmiştir ve birbirleriyle sürekli mücadele hâlinindedir. İnsan ne yapıyorsa odur, insan eylemlerini bilinçli olarak yaptığı için hareket ettikçe kendini daha iyi tanıyabilir. Topçu'ya göre bilgi gibi ahlakın kaynağı da harekettir. Hareket, insanı ilahî ve doğaüstü âleme götüren bir köprüdür ve onun nihai amacı sonsuzluğa varmaktır. Her hareket mutlaka ilahî bir varlığa ihtiyaç duyar. İlahî varlığı olmayan eylemler hareket olarak nitelendirilemez. Sonsuzluğa ulaşamayan hareketler sakattır, yarım ve olgunlaşmamıştır (Topçu, 1939a:22-25).

Topçu'da, insandaki asıl unsur ruhtur ve ruhun yapısında duygu ve irade yer alır. Duygular doğa ve toplumdan alınır, iradeyse insanın öz niteliğidir. İrade, doğuştan gelen bir güç olup dış dünyadan aldığı uyarıcıları işler, bu işlemlere göre tepkide bulunur (Topçu, 1947:3-4). İnsanda ruhu küçümseyip akıllı yüceltmek topluma zarar verir. Ruh dünyasının kahramanları, üstün insanlardır. Onlar toplum içinde kişiliklerini kaybetmemiş, aşk ve merhametle dolu kişilerdir. Üstün insanları yetiştirmek için dinî değerlere ve ruha uygun bir düzen kurulmalıdır. Bu düzeni sağlamanın anahtar kavramı harekettir (Topçu, 2018a:54).

Ruh bedenden bağımsız değildir. O, bedene bağlanarak önce homo faber'i (yapıcı insan), sonra homo sapiens'i (düşünen insan) ve sonunda da homo economicus'u (kazanan insan) yaratmıştır. O, yapıcı insanı zanaatkâra, kazanan insanıysa zehirli bir hayvana benzetir. Düşünen insan ise hırslarından kurtulmuş, felsefe ve hikmetin bahçesinde dolaşan gerçek insandır. Ruh bedene bağlı olarak varlığını sürdürürken olayları anlamak ve yorumlamak için akıl yürütme gücüne ihtiyaç duyar. Akıl yürütmede duygular düşünceleri kontrol eder ve insan duygularının esiri olur. İnsanın özgürleşmesi için ruh bedenine esaretinden kurtarılmalıdır (Topçu, 2018b:183-184).

Topçu'nun felsefesinde önemli kavramlarından biri şahsiyettir. Şahsiyet oluşumu iki şarta bağlıdır: Yaşam kurallarına bağlılık ve sorumluluk duygusuna sahip olma. Yaşam kuralları arasında gerekli ilk şey ilahî yasalardır. İlahi yasalar karakterin asıl

unsurudur ve bu niteliği ihmal eden eğitim sorunlu bir eğitimidir. Eğitimci, çocuklara farklı fikir akımlarını tanıtmalı, bu fikir akımları hakkında gerekli bilgileri aktarmalıdır ancak hayatını tek bir ilahi emre dayandırmalı ve buna uygun davranış sergilemeli, yaparak yaşayarak öğrenciler için model olmalıdır. Bu tip eğitimci iman adamıdır. Çağımızda iman adamları iman adamlarının taşıması gereken vasıfları kaybetmiş, toplum gözünde iman adamı küçük görülmeye başlanmıştır. Kurtuluşu iman adamından ayrılmakta bulan insanlık, aslında uçuruma doğru yol almaktadır (Topçu, 1939b:101-102).

Topçu eğitim camiasında sıkça tartışılan ferdiyetçilik ve cemiyetçilik tartışmalarını kendi penceresinden ele alır. Ona göre cemiyetçiliğin bir şahsiyeti yoktur, taklitçidir, uysallığa ve kayıtsız itaate değer verir; maddeci, egoist, mitolojiktir; güce, gurura ve kahramanlığa düşkün, korku imparatorlukları yaratmak ister. Ferdiyetçilik ise şahsiyet sahibi olmaya değer verir, yaratıcı, isyankâr, ahlaki değerlere sahip, doğruluğa ulaşmayı kendine ideal edinen, içinde sevgi tohumları yeşermiş düşünce sistemidir (Topçu, 2018a:40-53).

Topçu'ya göre gerçek bilgi, inançtır. İnanç, benliğin nesnelere sahip olmasıdır. İnanç, bireysel akla dayalı, bireyin nesnelerle ilgili karara göre oluşur. Kavram oluşumuysa anlık olmayıp nesneyle uzun bir deneyim sürecini kapsar. Kavramı olmayan düşüncelerse gerçek bilgi olamazlar (Topçu, 2017:143).

Cumhuriyetin ilk yıllarında eğitim sistemimizi etkileyen iş pedagojisi kavramını ele alan Topçu'ya göre bu kavramın kökü pragmatizme dayanır, sınırlıdır, içinde kazanç ve egoizmi barındırır, çıkar ve verimi amaçlar. Onun teorisi olan hareket felsefesi ise sosyal ve yaşam pratiklerini aşması; varlığın kendi eylemlerinin yaratıcısı olduğuna inanması; iradi kuvvetlere dayanmasıyla iş felsefesinden ayrılır (Topçu, 1939c:127-128).

Topçu, eğitim sisteminin teknik bilgiye verdiği önemi ve üretici insan yetiştirme anlayışını eleştirir. Ona göre asrımızda büyük değer kazanan tekniğin gücüne karşı koyabilecek tek unsur kültürdür. O kültürü, bir milletin tüm fertlerinin olaylara karşı ortak duygusu ve ilim, sanat, felsefe ve dini alanlarda nesilden nesile aktarılan değer hükümleri olarak tanımlar (Topçu, 2018b:20).

Ona göre ülkemiz, Avrupalıların önemseddiği makine insan yetiştirme anlayışından vazgeçmelidir. O, okulların eksikliklerini üç maddede toplar. Ona göre okullar insanı kendine yabancılaştırmaktadır. Okul öğretim programları beşerî bilimler yerine tabiat bilimlerine ağırlık vermektedir. Bu durum pozitivist felsefenin öğretim programlarını

etkilemesinden kaynaklanmaktadır. Sanayi devrimi sonrası artan üretim, insanı eşyanın esiri haline getirmiş ve insanı işin esiri yapmıştır. Maddenin ruha üstünlüğü, gerek sosyal hayatta gerekse okul hayatında kargaşaya neden olmuştur. Bu düzen insanı düşünmeyen, üretici robotlar haline dönüştürmüştür. Okullarda deneye aşırı önem verilmekte, duygu ihmal edilmekte ve ezberci eğitim sistemi uygulanmaktadır. Topçu bu eksikliklere getirmek için genel kültürü önemsemeyi, öğretim programlarında tüm ilimlere yer vermeyi ve ruh eğitimini ihmal etmemeyi önerir. İnsan eşyanın esirliğinden kurtarılmalı, kendi kararlarını alabilecek şekilde yetiştirilmelidir (Topçu, 1943b:335-337).

Eğitim, millet iradesine ve millî karaktere uygun olmalıdır. Kaba tekniği ön plana çıkartan, Batı'dan gelen her fikri koşulsuz kabul eden ve “Yahudiliğin oltası” olarak nitelendirdiği demokrasi anlayışını savunan, okulun kutsallığını bozan düşünceler bir kenara bırakılmalı, Türk millîyetçiliğini yücelten ve millete ait değerlerin hâkim olduğu bir eğitim sistemi kurulmalıdır (Topçu, 2011:37-38). Kültür ve medeniyetin yanlış anlaşılması taklitçiliğe yol açar. O, medeniyeti, maddi eserlerin toplamı ve insanlığın ürettiği teknik eserler olarak tanımlar. Kültürse bir millete özgü ilim, sanat, ahlak ve dine ait değer hükümleridir. Kültür bir milletin tarihinden beslenir ve ruhî bir yapısı vardır. Milletlerin şahsiyet kazanabilmesi özünde bulunan yaratıcı kuvvetlerini kaybetmemelidir. Bir medeniyetin içinde yer almak için o medeniyetin yaratılmasında pay sahibi olmak gerekir. Batı medeniyetinde kendi kültürel değerlerini kendisi yaratan milletler olduğu gibi kendine ait kültürü olmayan, parazit ruhlu milletler de vardır. Ülkemizin Batı medeniyetin yaratılmasında katkısı olmadığı için o medeniyete girmesi mümkün değildir (Topçu, 2018a:168-170).

Topçu millî eğitim sistemimizin temellerinin pozitivist felsefeye dayanmasını eleştirir ve pozitivist felsefenin en büyük yanlışlığının metafiziği yanlış yorumlamak olduğunu söyler. Ona göre metafizik, insanın ruhen ve aklen evreni anlama çabasıdır. Pozitivizmde ilimler parçalara ayrılmış, evren bütüncül yapısından uzaklaştırılmış ve cansız hâle dönüştürülmüştür. Ancak evrenin bir ruhu vardır ve evren canlıdır. Metafiziğin ortadan kalkmasını aklın iflası olarak niteleyen Topçu, metafiziği yok sayarak yaşamayı yalnız duyularla yaşamaya benzetir. O, varoluşçuluğun da pozitivistimden esinlenerek ortaya çıktığını ve onun da metafiziği ihmal ettiğini söyler. Oysa metafizik medeniyete, ilimlere ve ahlaka kaynaklık eder. Ülkemizde ilim hayatının kurulamamış olmasının nedeni, metafiziğe gereken önemin verilmeyişidir. Metafizik ilimlerin köküdür, köksüz bir vücudun yaşaması nasıl mümkün değilse,

köklerinden bağımsız bir ülkenin de varlığını uzun süre devam ettirmesi mümkün değildir. Kültüre de kaynaklık eden metafizik, kültür unsurlarını birleştirir, kültüre maya görevi görür. Metafiziği olmayan milletler diğer milletleri taklit etmekten kurtulamaz (Topçu, 2018b:57-59).

Eski çağların görüşlerini aktaran bir eğitim sistemi skolastik eğitimidir. Skolastik kavramı, otoriteye dayanan, düşünce hürriyetinin olmadığı bir düşünceyi ifade eder. Ona göre tercüme ve taklide dayanan fikir hareketleri aydınlanma olarak nitelendirilemez. Yeni fikir yaratanlar zayıf irade sahipleri olamaz. Taklide dayalı fikirler millîlikten uzak ve karaktersizdir. Ruhun bilgisinin terk edilip sadece maddenin bilgisine yönelik neslin bozulmasına yol açmıştır. Topçu fayda esasına dayanan bilgi anlayışını eleştirir ve pratik faydayı başarı gören anlayışın toplumsal dönüşüme yol açmayacağını savunur. Amerikan pragmatizmini okullara musallat olmuş bir bela olarak niteleyen Topçu, bu anlayışın okulun kutsallığını bozduğunu söyler. Bir kurum açılmadan önce o kurumun ihtiyaç duyduğu eğiticiyi yetiştirmek gerekir, eğitici elemanı yetiştirmeden açılan kurumlar millî eğitimin değerini düşürmektedir. Topçu'ya göre, öğretmen yetiştiren kurumlarda görevli öğretmenler de özel olarak seçilmelidir (Topçu, 2011:88-95).

Eğitim Felsefeleri ve Öğretmen Yetiştirme

Eğitim faaliyetlerinin temelinde insan ve insanın yetiştirilmesi bulunur. Bu nedenle eğitime dair her kavram insanla ilişkilidir ve “İnsan nedir?” sorusunu ele almayı gerekli kılar. Ergün'e göre insan potansiyeller bütünüdür. Ancak bu potansiyelin ortaya çıkması içinde yaşadığı topluma bağlıdır. Toplumun insan davranışlarına etkisi okul ve eğitim sistemi aracılığıyla olur. Sosyalleştirme olarak adlandırılan bu etkinin amacına ulaşması için istenmeyen değişkenler kontrol altına alınmalıdır. Bu kontrol altına alma sosyal kurumlar aracılığıyla sağlanır. Sosyal kurumlar tecrübe edilmiş ve gelenekselleşmiş davranış kalıplarıyla bireylerin davranışlarını yönlendirir, bireyleri karar verme baskısından kurtarır (Ergün, 2019:91).

Mengüşoğlu'na (2015) göre insan, bilen, yapıp-eden, değerleri duyan, tavır takınan, önceden gören ve belirleyen, isteyen, ideleştiren, kendini bir şeye veren ve seven, çalışan, eğiten ve eğitilen, devlet kuran, inanan, konuşan, sanat yaratan, özgür, tarihsel ve bio-psişik bir varlıktır. Bu özellikler insanın varlık koşullarıdır. Bu nitelikler arasında sıkı bir bağ vardır. İnsanın varlık boyutunda yapıp-eden bir varlık olması, onun bilinçli

bir şekilde eylemlerde bulunması ve ne yaptığını bilmesiyle ilgilidir. İnsanın yeryüzünde yapacaklarına engel bir durum olmasa da onun her şeyi yapabilmesi mümkün değildir. Bu nedenle eylemlerinde bir düzen gerekir. İnsanda bu düzeni sağlayan ondaki değer duygusudur. İnsan değer duygusu sayesinde öncelikli yapacaklarını seçer. İnsan toplumsal bir varlık olduğu için hemcinsleriyle birlikte yaşar. Birlikte yaşamak anlaşmazlıkların ve çatışmaların yaşanmasına neden olabilir ve bu durum insanı bir tercih yapmak zorunda bırakabilir. İnsan sahip olduğu öngörü ve tahmin etme potansiyeliyle olaylar karşısında seçimler yapabilir ve istediği amaçlara ulaşabilir. İnsan isteme duygusu sayesinde insan harekete geçebilir çünkü insana zorla bir şey yaptırılamaz. İnsanın özgür olmasının temeli de burada yatar (s.19-22).

İnsan aynı zamanda dünü, bugünü ve yarını olan, eylemleri süreklilik gösteren tarihsel bir varlıktır. İnsan eylemlerindeki kesintisizlik geçmişle gelecek arasında bağ kurmaya olanak sağlar. Tarihsel bir varlık olarak insanın başına gelen bazı şeyler, kaldırılması ve dayanılması güç durumlardır. İnsan böyle durumlarda olaylara anlam ve değer yükleyerek ayakta kalabilir. O, bu sorunların üstesinden gelebilmek ve amaçlarını gerçekleştirebilmek için kendini bir şeylerle meşgul eder. İnsanın bir işle meşguliyeti onun bu işin nasıl yapılacağını bilmesi veya bunun ona öğretilmesiyle mümkündür. Bu durum insanın eğitime ve eğitilmesiyle ilgilidir. Eğitimle kendini geliştiren insan devlet denen örgüt çatısı altında diğer insanlarla birlikte yaşayabilir. Tüm bu aşamalar insanın inanma duygusuyla tamamlanır. İnsanın varlık olmasının ön koşullarından biri inanmadır. İnanmak insanı harekete geçirmekten devlet kurmaya kadar birçok alanda insanın insan olması sürecine katkıda bulunur. İnsan sanat sayesinde yaptıklarını tam boyutuyla kavrar. Dil sayesinde başarılarını kalıcı hâle getirir ve nesilden nesile aktarır. Tüm bu özellikler insanın bio-psişik yapısıyla alakalıdır (s.22-24).

İnsan olanaklar bütünüdür. İnsan bu olanakları kullanarak yeni şeyler yaratır. Mesela, insanda ses bir olanaktır ancak ses aracılığıyla çevresiyle iletişim kurar. O, aletleri kullanmakla kalmaz, onlardan hareketle yeni aletler yapar. Uyarıcılara basit etki-tepki vermekle kalmaz, tepkilerini değer yargılarına göre düzenler. Dış dünyayı algılamakla kalmaz ayrıca algıladıkları üzerine düşünür, onları işler ve bilen olur. Bildiklerini nesilden nesile aktarabilmesi onun eğitebilen ve eğitilebilen olmasıyla ilişkilidir (Nutku, 1998:151).

Kant'a (2017) göre potansiyeller toplamı olan insanı diğer varlıklardan ayıran şey, onun potansiyellerini geliştirebilmesidir. İnsan potansiyelini geliştirmeye ve kendi kaderini kendisi belirlemeye uygun olarak yaratılmıştır. Bunu gerçekleştirebilmenin

yolu çalışmaya, mücadele etmeye ve varoluş amaçlarını fark etmeye bağlıdır. O durumu yaptığı bir analogiyle açıklar: Tanrı insanı yaratıp ona şöyle demiştir: “Seni imkânlar varlığı olarak yarattım. Sana düşen potansiyelini açığa çıkartmandır. Mutlu olmak veya olmamak senin kendi ellerindedir.” Tanrının insana sunduğu bu imkân eğitimle gerçekleştirilebilir. O hâlde eğitim meselesi insanın üzerinde durmaya, düşünmeye ve iyi organize edilmeye değer bir meseledir (s.37-38). Eğitim insanı disipline eder, onu kültürle donatır, ayırt etme ve anlayış kazandırma becerisi geliştirir, tabiatına uygun yetiştirir (s.43-44).

Felsefe, bir düşünme yöntemidir ancak her düşünme yöntemi felsefî düşünüş olarak değerlendirilemez. Felsefe yapmak insanî bir faaliyettir, felsefe insanın gerçeği arayışıdır. Felsefe doğruluk temeli üzerine kurulu mantık, iyilik temeli üzerine kurulu ahlak ve güzellik temeli üzerine kurulu estetik olmak üzere üç normatif bilimi içerir (Ergün, 2019:2, 17, 27).

Felsefe var olan her şeyle ilgilenir ve felsefenin sahası var olanlardır. Ancak var olanı incelemek felsefeyi diğer disiplinlerden ayırmaz. Felsefeyi diğer disiplinlerden ayıran nokta, onun var olanların “neliğini” ya da “mahiyetini” konu edinmesidir, var olanın “tam da o” olarak denecek nitelikleridir. Bu özne olan insan eliyle yapılabilir. Çünkü insan, başkasının güdümüne girmeden, var olanları özgür olarak özgün fikirler ileri sürerek açıklamaya çalışır. Var olan, düşünme ve dil arasındaki ilişkiler tüm filozofların ortak uğraş alanıdır (Çotuksöken, 1994:61).

Felsefenin doğası sürekli bir araştırmayı, yeni fikirlere açıklığı, önceki filozofun kavram çözümlemelerini düzeltme ve geliştirmeyi, son sözü söylememeyi, yetkin olmadığını kabullenmeyi ve çok yanlı bir araştırma tutumunu gerektirir (Uygur, 2010:143-144). Felsefe yanıtlarla da ilgilenir ancak bir yanıtın felsefî nitelik taşıması, temellendirme sorunu olup olmasına bağlıdır. Felsefî akımlar sorularıyla ve bu sorulara verdikleri yanıtlarla birbirlerinden ayrılır. Her felsefî akımın birtakım hipotezleri vardır ve bu hipotezlere verdiği cevapla ilkelerini oluşturur (Uygur, 2010:58-59).

Felsefenin değeri, insan uğraşı olmasından kaynaklanır ve felsefe, insanda geniş bir bakış açısı oluşturmaya yardım eder. Felsefe, ilkeleri ve ürünleriyle, insanın yaşam yolculuğunda ona yol gösterir. Felsefe tarihi, insan mizaçlarının çatışma tarihidir. Filozof insanı ilgilendiren meseleleri kendi penceresinden yorumlar. Felsefe tarihinde ampirist ve rasyonalist olmak üzere iki ana akım vardır. Ampiristler yasalara bağlı, septik, kaderci, parçalardan yola çıkan plüralistlerdir. Rasyonalistlerse özgür irade

sahibi, dogmatik, idealist, entelektüalist ilkelere göre hareket eden monistlerdir. Felsefe tarihi bu iki akımın mücadele tarihidir (James, 2019:3-6).

Felsefenin amacı, insanı ve ona ait gerçekliği kavramaktır. Bu amaç için toplumsal kurumlar, disiplinler işe koşulur. Bu disiplinler arasında eğitim de yer alır (Çotuksöken, 1995:131). Eğitim, çeşitli araçlarla bir takım temel yapıların (düşünce, kavram, tasarım vs.) insana aktarılma sürecidir. İnsan, eğitimle yeni bir kimlik ve kişilik kazanabilir. Eğitim faaliyetleri tarihsel süreç içinde toplumdan topluma farklı tür ve şekillerde yürütülse de onun değişmeyen nitelikleri vardır (Çotuksöken, 1998:94-95). Eğitim sadece bilimsel bir temel üzerine bina edilmemeli, mutlaka felsefeyle ilişkilendirilmelidir. Böylelikle eğitim sistemlerindeki çatışmaların kaynağı, sistem öğelerinin birbirleriyle bağlantıları anlaşılabilir ve evrensel sorunlarla ilgili farkındalık oluşur (Çotuksöken, 2002:234).

Eğitimle felsefenin buluşma noktası, eğitim felsefesinin eğitimi ilgilendiren sorunlara, eğitime yön veren kavramlara yönelik açıklama ve savlarıdır. Eğitim felsefesi, eğitime yön veren politikaların temel varsayımlarını, ölçütlerini inceler, onları tutarlılık ve anlamlılık yönünden ele alır, insanı ait varsayımlarıyla hipotezler ileri sürer. Eğitim sisteminin öğeleri arasında bütünlüğü ve tutarlılığı sağlar (Ergün, 2019:31-32).

Eğitim kavramı, değer, bilgi ve işlemsel yön olmak üzere üç kavramla ilişkilidir. Değer, kazanılması istenilen şeye ulaşmaktır. Her eğitim faaliyeti içinde bir değer barındırır. Eğitim değerli görülen bir şeyin elde edilmesidir. Ancak değerli olan her şey eğitsel değildir. Bir değeri eğitimsel değer yapan unsur değerın doğası gereği değerli olmasıdır. Eğitimin içerdiği ikinci kavram bilgidir. Bilgi olmadan eğitim faaliyetleri sürdürülemez. Bilgi hem derin hem de geniş kapsamlı olmalıdır. Eğitimin işlemsel yönü, eğitim faaliyetlerinin yürütülmesi için gerekenlerin uygun olup olmadığının incelenmesidir (Büyükdüvenci, 2019b:23).

Eğitime ihtiyaç duyan tek varlık insandır. Eğitim içgüdüsel değildir, akla dayanmalıdır ve insanın potansiyeli başkalarından yardım alarak geliştirilebilir. İnsan eğitilebilir olması bakımından hayvanlardan ayrılır. Eğitim insana sınırlarını öğretir (Kant, 2017:31-32).

Ülken'e (2013) göre eğitim akılla kalp, teoriyle pratik arasında bir bağ kurmadır (s.71). Eğitimle öğretim birbirini bütünleyen bir süreçtir. Öğretim zihni, eğitim ruhu ve karakteri inşa eder. Bilgi öğretimle, değer eğitimle kazanılır. Eğitim sisteminin dinamik yapısı, onun bilim ve teknolojiadaki hızlı değişmelere ayak uydurmasına olanak sağlar. Öğretim geleceğe dönük dinamik bir kavramken eğitim hem geçmişe ve hem geleceğe

dönük bir kavramdır. Eğitimle öğretim arasında dengenin sağlanabilmesi diyalektik bir ilişkiyle mümkündür (s.11-13).

İnsan tek boyuta indirgenemeyecek kadar karmaşık bir yapıdadır ve insanı sadece zihinsel açıdan ele almak insanı tek yönlü ve eksik yetiştirmektir. İnsanın zihin dünyasının yanında değer ve gönül dünyasının da ihmal edilmemesi gerekir. Ülken'e göre iki farklı eğitim anlayışı vardır: İlk anlamda eğitimin amacı bireyi sosyalleştirmek, toplum için ve toplumun kültürüne uygun insan yetiştirmektir. Bu anlayışta çocuk toplumun ortak malıdır ve buna uygun yetiştirilmesi gerekir. İkinci anlamda eğitim, bireydeki gizil güçleri, yetenekleri açığa çıkarmak ve bireyi geliştirmekle görevlidir (Ülken, 2013:182, 354).

Eğitim, yaşam boyu süren insan faaliyetidir. Hangi nedenle olursa olsun insanın başka bir insan üzerinde yaptığı etki, bu etki sonucu meydana gelen bir değişim, oluşum ve gelişme, eğitim kapsamında değerlendirilir. İnsanlar arası ilişkiler tesadüfi gibi görülebilir. Ancak insan toplumun üyesidir, yaşadığı topluma ait izler taşır. İnsanın toplum hâlinde yaşaması, toplumda bir düzeni gerekli kılar. Bu nedenle insanlar arası ilişkileri tesadüfi olarak yorumlamak yanlıştır. Toplum bu ilişki sayesinde aralarındaki aşırılıkları törpüler, fikir ve eylemde ideal bir birliği oluşturur. İnsanın ruh ve bilincinin gelişmesinde toplumun büyük rolü bulunur. Eğitim bireyleri toplumun bir ferdi olarak sosyalleştirir ve eğitim insanda kişilik oluşumunu sağlamayı amaçlar (Egemen, 1943:184-185). Eğitim toplum hayatının tamamını kuşatır. Eğitim akılla içgüdü'nün, madde ve mananın karşılıklı etkileşimidir. Bir eylem kişilerde bir değişim meydana getiriyorsa yapılan eylemin eğitim kapsamında olduğu söylenebilir. Pedagoji sistemleri rasyonalizmden etkilenecek ortaya çıkmıştır. Rasyonalist eğitim zihne yönelik etkinliklere ağırlık verir. Egemen, rasyonalizme dayalı eğitim kuramlarını eleştirir. Ona göre rasyonalist kuramlar eğitimi planlı ve bilinçli faaliyetler bütünü olarak tanımlar. Oysa eğitim planlı ve bilinçli faaliyetlerin ötesinde bir şeydir (Egemen, 1965:69-71).

Eğitim felsefesi eğitimle ilişkili felsefedir. Eğitim felsefesinin tanımını yapmanın bir yolu eğitim felsefesinin ne olmadığını açıklamaktır. Eğitim felsefesi, eğitim kuramı olmadığı gibi eğitim kuramı oluşturmak veya eğitim düşüncesi tarihini incelemek ya da metafizik, sosyo-politik gibi alanlara ait fikirlerden çıkarımlar yapmak da değildir. Eğitimle ilgili kavramların anlamı, bu kavramların temel dayanakları ve ileri sürülen hipotezlere ait sorular, eğitim felsefesinin çalışma alanlarıdır (Büyükdüvenci, 2019a:41-42).

Eğitimle felsefe arasındaki ilişki, eğitim sürecinde kazanılan her çeşit bilginin felsefî bir temeli olmasından kaynaklanır. Teorik bilgilerin pratik yansımaları felsefî bir bakışı gerektirir. Eğitimin aynı zamanda toplumsal bir boyutu vardır. Eğitim; toplumsal ruhu desteklemede, beslemede, toplumsal dayanışmayı kurmada ve toplumun diğer fertlerinin ihtiyaçlarını, eylemlerinin amaçlarını ve ahlaki davranışlarının temellerini genişletmede felsefeye ihtiyaç duyar. Eğitimin epistemolojik amacı, eğitim ve yetiştirme sonucu ulaşılmak istenen ideal bilincin kazandırılmasıdır (Zavaley, 2014:236-255).

Eğitim felsefesindeki sorular, eğitimle ilgili sorulardır. İnsanlık tarihinin başlangıcından itibaren eğitimin amacı, tanımı, kimlerin eğitileceği gibi problemler yanıtlanması gereken problemler olmuştur. Bu sorular eğitim filozoflarını harekete geçiren, büyüleyici sorulardır ve yanıtları zamana ve mekâna göre farklılık göstermiştir (Noddings, 2020:1-3).

Eğitim felsefesi kavramları analiz ederek kavramların temel dayanaklarını ve sonuçlarını açıklamaya çalışır (Noddings, 2020:124). Eğitim felsefesi, eğitim faaliyetlerinin felsefe süzgecinden geçirilerek incelenmesidir. Eğitimin amaçları, eğitim üzerine ileri sürülen tezler eğitim felsefesinin konusudur. Eğitim felsefesi eğitime ait kavram ve faaliyetleri sorgulayan ve çözen bir disiplin alanıdır. Eğitim sistemlerinin araştırdığı insan yetiştirmenin nedeni ve nasılı, felsefenin yardımıyla açıklığa kavuşturulabilir. Eğitim felsefesi, eğitim sistemi içerisinde yer alan öğretmen kavramını sorgular, nasıl ve niçin öğretmen yetiştirilmesi gerektiğini açıklamaya yardım eder. Eğitim felsefesi, gerek eğitim sisteminin gerek sistem içinde öğretmen yetiştirmenin yapısını tutarlılık ve dayanıklılık açısından test eder (Cevizci, 2012:11).

Eğitim felsefesi öğretmenleri, yöneticileri, eğitim programcılarını, eğitimin ve yaşamın amacının ve anlamının altında yatan geniş sorularla yüzleştirir. Eğitim felsefesi, gerçekliğin doğasını, bilginin kaynağını ve anlamını, değerlerin yapısını anlama çabasıdır. Eğitim felsefesinin; (1) eğitimcilerin, eğitimin temel problemlerini tanımlarına yardım etmek, (2) eğitimin temel problemlerine getirilen çözüm önerilerini değerlendirmek, (3) eğitimin ve yaşamın amaçları hakkındaki fikirlerin netleştirilmesinde yol göstermek, (4) kendi içinde tutarlı bir bakış açısı sağlamak ve kapsamlı ve gerçekçi bir program geliştirmeye rehberlik etmek görevleri bulunur (Knight, 2006:5).

Eğitime ait ileri sürölen göröşler, farklı eğitim felsefelerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Eğitim felsefelerinde farklılıkların kaynağı, her felsefenin bilgi, gerçeklik ve değere yüklediği farklı anlamlardan kaynaklanmaktadır.

Eğitim felsefesinde normatif/preskriptif, analitik ve eleştirel olmak üzere üç ana yönelim vardır. Klasik eğitim felsefeleri olarak da bilinen normatif eğitim felsefeleri eğitimin ne olması gerektiğini üzerine kuramlar ortaya atar. Analitik eğitim felsefesinin çalışma alanı, eğitimle ilgili temel kavramlar ve bu kavramların analizidir. Eleştirel eğitim felsefeleri ise eğitimde yanlış olarak kullanılan kavramları ortaya çıkarmayı, bu yanlışlıkları doğrularıyla düzeltmeyi, eğitim sistemini ideolojilerin etkisinden kurtarmayı kendine görev edinir (Cevizci, 2012:15-17). Bu bölümde eğitim felsefeleri bu sınıflamaya uygun olarak ele alınmıştır.

Normatif Eğitim Felsefeleri. İdealizm, Platon'un fikirlerinden esinlenerek oluşturulmuş bir felsefedir. İdealizmin temel göröşleri şöyle özetlenebilir: İnsanda asıl unsur ruh veya zihindir. Evren mantıksal bir sistem üzerine kuruludur ve insan aklı tüm bilgileri örgütleyen ve birleştirendir. İdealizm, mutlak bilginin var olduğuna ve bunun bilinebileceğine inanır. Etik ve estetik değere mutlak ve zamana ve mekâna bağlı olarak değışmez (Peterson, 1987:23-25).

İdealist eğitim, insanın kaynağı, insanın doğası ve insanın yazgısı olmak üzere üç ana kavram etrafında toplanır. İdealizmde insan, aklı olan bir varlıktır. Eğitim, yeterince gelişmemiş bu aklı geliştirmekle sorumludur (Büyükdüvenci, 2019b:146-147). İdealist eğitim, insanı tüm yönleriyle ele alır, yaşam boyu sürer, kişinin kendini gerçekleştirmesine yardım eder. İdealist eğitim anlayışında öğretmen, eğitim faaliyetlerinin ana yürütücüsüdür ve öğrencinin gelişimine yardımcı olur (Büyükdüvenci, 2019b:159-160).

İdealist felsefede öğretmenler güçlü akademik becerilere sahip oldukları için "mutlak öz"ü, macrocosmic zihni temsil eder. Onlar, microcosmos özle macrocosmos öz arasında aracılık yapar. Öğretmen, zihinsel açıdan yetersiz ve eğitilmeye muhtaç olan öğrencileri mutlak öze, duyular dünyasının sınırlı alanından idealar dünyasının sonsuz alanına taşır; gerçeklik bilgisini öğrencilere aktarır ve ahlaki ilkeleri davranış haline getirir ve öğrencilere rol-modeldir. Öğretmen öğrencileri hayata hazırlar, zihinsel açıdan mükemmelliğe ulaştırır. Zihinsel beceri gerektiren dersler öğretim programının en önemli dersleridir (Knight, 2006:48-49).

Fikir babalığını Aristoteles'in yaptığı realizmde akıllı geliştirmek ve insanda entelektüel gelişimi sağlamak amaçlanır. Realizmde her disiplinin temel kavramlarını öğrenmek ve soyutlamalar üzerine yoğunlaşmak gerekir. Alan uzmanlığına önem veren realistler, disiplinler arası ilişkiyi gerektiren öğretim programlarını tercih ederler (Kale, 1993:276-277).

Realizm, dış dünyanın zihinsel bir kavramla sınırlı olmadığını savunur. Dış dünyadaki bilgiler akıl aracılığıyla öğrenilir. Öğrenmede sorumluluk öğrenen kişidedir. Öğretmen gerçek bilgileri öğrenciye aktarmakla yükümlüdür. Öğretmen eğitim faaliyetlerini planlamalı, öğrencinin eğitim faaliyetlerine aktif olarak katılması için öğrenciyi zorlamalıdır (Büyükdüvenci, 2019c:143).

Geleneksel felsefelerden esinlenerek oluşturulan eğitim felsefeleri daimicilik ve esasıcılıktır. Daimicilik geleneklerle ilgili bir eğitim felsefesidir. Entelektüel disiplin, ahlaki karakter, kültürel muhafazakârlık ve milli kimlik için eğitim daimici eğitim felsefesinin anahtar kavramlarıdır. Daimicilikte eğitim mutlak ilkeler üzerine bina edilmiştir ve eğitim akıllı geliştirmekle görevlidir. Daimici eğitim felsefesine uygun hazırlanmış öğretim programlarında, temel konular, insanlık tarihine mal olmuş klasikler ve başyapıtlar yer alır (Alkan, 1983:32).

Daimici eğitim felsefesinin temel varsayımı, insanlık tarihinin zaman içinde doğruluğu ve kullanışlılığı kanıtlanmış fikirlere önem vermesi ve bilginin kesin olarak bilinebilir olduğunu iddia etmesidir. Daimici eğitim felsefesi geleneksel eğitim felsefesi olarak nitelendirilir. Kronolojik olarak günümüze daha yakın olmasına rağmen onun geleneksel olarak nitelendirilmesinin nedeni, köklerini Eski Yunan'daki liberal eğitime dayandırmış olmasıyla açıklanabilir. Daimiciler köklerini Aristoteles'e kadar dayandırır. Robert Maynard Hutchings ve Mortimer J. Adler XX. yy.ın iki önemli daimici düşünürleridir. Daimicilerin prensipleri altı başlıkta toplanır: (1) İnsanlar akıllı hayvanlardır. İnsanlar akla sahip olması bakımından hayvanlardan ayrılır. (2) İnsan doğası her yerde aynı olup değişmediği için insan için düzenlenen eğitim faaliyetleri de her yerde ve zamanda aynı olmalıdır. (3) Bilgi evrenseldir, değişmez. Eğitim, değişmeyen öz bilgileri içermeli, bireylere her yerde geçerli olan temel konular öğretilmelidir. (4) Eğitimsel çabaların merkezinde çocuk değil konu alanı olmalıdır. (5) Zaman içinde test edilmiş ve klasik haline gelmiş olan geçmişin büyük eserleri bilginin ve bilgeliğin kaynaklarıdır. (6) Eğitim yaşam için hazırlıktır (Knight, 2006:106-109).

Hutchings'e (1947) göre eğitimde ahlak, zekâ ve metafizik arasında zorunlu bir ilişki vardır. Toplumda birçok sorun vardır ve bu problemler ahlaki, entelektüel ve

ruhsal nedenlere dayanmaktadır. Sorunlar teknik becerilerle değil hikmet ve erdemle çözülebilir. Hikmet ve erdeme ulaşmak insan yaşamının son noktasıdır. Bu kavramlar metafizikle ilişkilidir ve bu kavramları bilmek demek insan ve varlığın doğasını bilmek demektir. İnsanın kaderi, onun kim olduğunun bilmesiyle; insanın hayata hazırlığı, yaşam sonrası ne olabileceğini keşfetmekle kavranabilir. Bu nedenle eğitimin metafizikle çok sıkı bir bağı vardır (s.22-25).

Bir toplumu geliştirmenin yolu, o toplum tarafından yaratılan kurumların amaçlarını, doğasını ve tarihsel gelişimini anlamaktan geçer. Toplumu tüm yönleriyle tanıyan bir öğrenci sosyal sorumluluklarını bilen biridir. Toplum tanınmadan sosyal problemler anlaşılamaz, gerçekler bilinmeden toplumsal problemler çözülemez. Zekâ tarafından yönetilen isteğin doğru yöne kanalize edilebilmesi için sıkı ve çaba gerektiren bir eğitime ihtiyaç duyulur. Eğitimin amacı toplumsal vicdanın ve bilincin gelişmesine yardım etmektir. Bu amacı kavramaya engel dört neden vardır: İlk neden septsizmin popülerliğidir. İkinci neden geçmişten tamamen kopma ve anı yaşama anlamına gelen bugüncülüktür (presentism). Üçüncü neden her şeyi bilimle özdeşleştiren, bilimin dışında her şeyi boş kabul eden bilimciliktir (scientism). Son neden anti-entelektüalizmdir (s.28-29).

Hutchings'e göre insan doğası, her yerde aynıdır ve değişmez. Eğitimin tarihi insanın yeryüzüne gönderilmesiyle başlar. Çağında yaşanan gelişmeleri analiz eden Hutchings, bilimsel gelişmelerin insan hayatına olumlu katkılar sunduğunu söyler. Fakat insanlar bu durumda ne yapacaklarını bilmemekte, sağa sola savrulmaktadır. Oysa insan, kalıcı olanı ve doğal koruduğu müddetçe yaşam ve eğitimden istediği sonuçları alabilir. Hutchings'e göre eğitim sadece yaşam için olmalıdır. Okuma, Matematik, temel sağlık bilgisi ve ekonomi insanın ihtiyaç duyduğu temel bilgi ve becerilerdir. Eğitim ideal bir insan formuna kasıtlı bir girişimdir. Eğitimin asıl amacı, toplumsal kalkınma ve ilerleme davası olmayıp ahlaki değerlerin yaşatılmasıdır (s.71; 92-93; 102-104).

Adler (1999), Hutchings gibi eğitim sistemindeki problemlerin şüphelikten, bugüncülükten, bilimcilikten ve anti-entelektüalizmden kaynaklandığını söyler (s.4-9). Ona göre eğitimin temel problemi, onun normatif yapıda olmasıyla ilgilidir. Eğitim sorunlarına bilim çözüm üretemez. Çözüme ahlaki değerlere bağlılık ve aklın yön verdiği duygusal yaşamla ulaşılabilir (s.40-41).

Eğitim pratik bir meseledir ve cehâleti önleme ve gidermek için insan doğası hakkındaki bilgileri kullanma sanatıdır. Ona göre eğitim tarihi insanın ne yaptığını

araştırır ve teoriktir. Eğitim felsefesiye insanın ne yapması gerektiğini araştırır ve pratiğe dönüktür. Her pratik sorunun çözümünde amaçlar ve araçlar iki anahtar kavramdır. Eğitim politikalarının yönünü amaçlar belirlemelidir. Eğitimde herkes için benzer amaçların olup olmayacağı sorusuna verilen cevap, eğitim felsefelerinin ilkelerini belirler. Adler'e göre eğitimin amaçları her yerde aynı olmalıdır. Amaçlar kültürden kültüre, insandan insana, zamandan zamana veya mekândan mekâna değişmez. Çünkü insan doğası her yerde aynıdır, değişmez. İnsanın doğası büyümeye ve gelişmeye uygundur. Bu nedenle eğitim insanı insan yapma, onun doğasını geliştirme faaliyetleridir. Eğitimin amaçları yakın ve uzak amaçlar olmak üzere iki türdür. Eğitimin yakın amacı ahlaki ve entelektüel değerlerle, uzak amacı ise mutluluk veya iyi bir insan olmakla ilgilidir (s.56-60).

Adler, pragmatist felsefeye karşı eleştirilerini iki başlıkta toplar: Ona göre pragmatizm fayda ve gelişme kavramlarını yanlış tanımlar ve insanın rasyonelliğini ya görmezden gelir ya da inkâr eder. Pragmatizmin önemli kavramlarından biri olan gelişme kavramı pozitivizm ve evrim teorisinin modası geçmiş bir kavramdır. Pragmatizm kültürel gelenekleri inkâr eder çünkü ona göre bilimsel temele dayanmayan bilgi, bilgi olarak kabul edilmez. Pragmatizm için klasikler geçmişe aittir ve geçmişte kalmıştır, okutulmaya değmezler. Ayrıca değişim kaçınılmaz bir gerçek olduğu için öğrenciler sosyal yaşamın günlük problemleriyle ilgilenmelidir. Pragmatizm öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara aşırı önem verir, öğretmen rolünü sadece rehberlikle sınırlandırır, fayda kavramını yanlış anlamda kullanır. Oysa öğretmen bir sanatçı gibi eğitilmeli, verimli bir zihne sahip olmalı, özel ilgi alanı üzerinde yetiştirilmeli, öğrenciye kültürel mirası aktaran bir rolü olduğunu unutmamalıdır. Bu nedenle öğretmenin kültürel mirası kazanması, okuma, yazma ve hesaplama alanlarında mükemmel yetiştirilmesi gereklidir (Adler, 1988:69, 77-78).

Eğitim sisteminin çözmesi gereken beş büyük sorun vardır. Bu sorunlar; herkese eşit eğitim hakkı tanınmaması, eğitimin sadece okulda geçirilen zamanla sınırlandırılması, eğitim faaliyetlerinin öğretmenle özdeşleştirilmesi, öğrenmenin tek boyutlu olarak ele alınması ve alternatif öğrenme yöntemlerinin ihmal edilmesi, öğretiminin amacının sadece yaşam için gerekli kazancı sağlama olarak görülmesidir. Adler bu sorunlara şu çözüm önerilerini getirir: Her çocuk için aynı kalitede ve eşit derecede eğitim imkânı sağlanmalıdır. Eğitim mesleki değil liberal, teknik değil hümanistik olmalıdır. Öğretimin genel amacı herkes için aynı olmalıdır. Öğretim

programlarında temel bilgiler öğretilmeli, entelektüel becerilerin geliştirilmesiyle ideal ve değerlerin kavranmasını sağlayacak içerik yer almalıdır (Adler, 1988:277-278;282).

Adler'e göre eğitim liberal olmalıdır. Liberal eğitimin amacı para kazanmak veya geçim sağlamak değildir. Bu faaliyetler mesleki eğitimin kapsamındadır. Liberal eğitim, kişinin boş zaman etkinliğidir; kişisel gelişime katkı sağlayan, sanat ve estetik değeri olan, özgür bireylerin entelektüel faaliyetleridir. Liberal eğitimin olmazsa olmaz üç türü fiziki/bedensel, ahlaki ve entelektüel eğitimidir (Adler, 1988:96). Liberal eğitimin ürünleri iyi bir zihin, bu zihnin araştırma, bilme, karar verme ve anlama sürecinde disipline edilmesi ve idealarla yetiştirilmiş, bilgiyle donatılmış halidir. Liberal eğitim üç sonuçla ilişkilendirilmelidir: İlk olarak her insan doğuştan eğitilebilir ve şekillendirilebilir bir zekâyâ sahiptir. Bu nedenle herkes kapasitesine göre liberal eğitim almalıdır. İkincisi, liberal eğitim okul sıraları ile sınırlı olmayıp yaşam boyu süren bir faaliyetler bütünüdür. Son olarak okullar zihinsel faaliyet yerine başka etkinliklerle meşgul olabilir ancak eğitimde asıl amaç zihni eğitmektir (Adler, 1988:109-110).

Adler'e göre eğitimin amacı ahlaki ve zihinsel gelişimi sağlamaktır. Öğretim ise eğitimin amacına bağlı olarak liberal karakterde olmalıdır. Toplum eğitim sisteminden ihtiyaç duyduğu kalifiye iş gücünü alır, eğitim sistemine ise topluma gerekli kaynakları sağlar. Öğretmenlik mesleği hem öğrenilmiş bir meslektir hem de öğretme mesleğidir. Bu yüzden öğretmen yetiştirmede, temel öğretimin ötesinde bilgi ve beceriler işe koşulur. Öğretmen yetiştirme programlarında hem temel disiplinlere hem de liberal sanatlara yer verilmelidir. Öğretmen, ne öğreteceğinin yanında nasıl öğreteceğini de bilmelidir. Öğretmen, hem öğretim sanatında uzman hem de akademik bilgi açısından nitelikli bir şekilde yetiştirilmelidir. Her öğretme veya çalışma faaliyeti, öğrenmenin ilerlemesine katkıda bulunamayabilir ancak eğitimin ve toplumun devamlılığı, bu çabalara bağlıdır (Adler, 1988:120-121).

Daimici eğitim felsefesinde eğitim, insanın özünü uygun davranmasını –ki bu Ortaçağ skolastik eğitimidir- sağlamayı amaçlar. Daimiciler sosyal mirasla fazla ilgilenmezler. Onların asıl ilgi alanları klasikleşmiş başyapıtlar, iyiliğin, güzelliğin ve doğruluğun mutlak ilkeleridir. Daimiciler, entelektüel açıdan donanımlı yetiştirilmiş bireyin insanın özüne uygun yürütülen eğitim faaliyetlerindeki aksiyomları, mantıklı analizler yardımıyla kavrayabileceğini varsayar. Brameld, daimicileri gerici olarak niteler. Çünkü onlar, modern çağda yaşanan krizlerin çözümünü zamansızlık ve mekânsızlığın gölgesine sığınarak çözmeye çalışırlar ve geçmişten bir türlü kopamazlar (Brameld, 1950:14-17).

Daimiciliğin temel özellikleri şöyle özetlenebilir: Daimici eğitim felsefesi, klasiklere büyük önem verir. Daimici felsefede geçmişin değerleri yadsınmamalı ve bu değerler geliştirmelidir. İnsan doğası zaman ve şartlara bağlı olarak değişmez. İnsanın sahip olduğu en belirgin özellik onun akıl sahibi olmasıdır. Bu nedenle eğitimle insan akıllı geliştirilmelidir. Öğretim bir sanattır. İnsanda var olan potansiyel becerileri akıl kullanılabilir. Sokratik tartışma ve sözlü açıklamalarla öğüt vermek de daimici felsefenin nitelikleri arasındadır (Scotter, Kraft ve Haas, 1979:42).

İdealizmden etkilenen bir diğer eğitim felsefesi esasicilik(essentializm -özcülük)'tir. Esasiciliğin kökleri Aristoteles'e kadar uzanır. Çağdaş esasiciler, düşüncelerini modern bilginin ışığında gözden geçirerek revize etmişlerdir. Zihnin ayrı güçlerin bileşiminden meydana geldiğini kabul eden fakülte psikolojisi (faculty psychology) teorisi, esasicilerin temel tezlerinden birini oluşturur. Zihinsel faaliyetlere önem vermeleri esasicilerin bir başka özelliğidir (Weber, 1966:37).

Esasiciliğin dört temel ilkesi bulunur: Öğrenme yapısı itibarıyla zor bir iştir. Eğitim faaliyetlerini öğretmen başlatır. Eğitimden beklenen önceden hazırlanmış programlara öğrencilerin uyumunu sağlamaktır. Okulda geleneksel öğretim metotları kullanılmalıdır. Esasici felsefede öğretmen çocukla dış dünya arasında köprü vazifesi görür. Onlar, ilerlemecilerin öğretmenin değerini düşürdüğünü ileri sürerler. Öğretmen gerek alan bilgisi gerekse genel kültür, öğrenci psikolojisi gibi alanlarda tam donanımlı olmalıdır (Alkan, 1983:35).

Esasicilere göre okulların temel görevi temel bilgileri öğretmektir. Öğrenme zor bir iştir ve disiplin gerektirir. Öğretmen sınıf otoritesinin kaynağıdır, öğrencinin öğrenme arkadaşı değildir. Öğrencinin neyi öğrenmesi gerektiğine, öğrencinin ihtiyacının ne olduğuna öğretmen karar vermelidir. Öğretmenler saygıyı hak eder, çünkü onlar toplumun temsilcileridir. Öğretmen gerekli durumlarda disiplin tedbirlerine başvurabilir (Knight, 2006:112-114).

Esasici eğitimin kurucusu olarak kabul edilen Bagley'e göre, okul çağındaki çocuklar nitelikli şekilde yetiştirilememektedir. Eğitim sistemi etkisiz ve bozuktur. Eğitim sisteminin bu durumu sosyo-ekonomik gelişmelerle yakından ilişkilidir. Okullar; ekonomideki, toplum yaşamındaki, sağlıktaki, bilimdeki ve teknolojiadaki gelişmelere ayak uyduramamaktadır. Makineleşme, göç, okullara olan talebin artması okulların verimsizliğine sebep olan faktörlerden birkaçıdır. Bagley'e göre eğitim akımları arasında, "birey-toplum", "özgürlük-disiplin", "ilgi-çaba", "öğrenci ilgisi-öğretmen ilgisi" alanlarında çatışma yaşanmaktadır. Eğitim sistemleri ilgi, özgürlük, bireysel

ihtiyaçlar, deneyim, ğrenci merkezlik gibi kavramlar üzerine kurulmakta; çaba, disiplin, otorite, ğretmen merkezli fikirler önemini yitirmektedir. Çoğu ğretim programlarında, başarısı test edilmiş güçlü standartlar terk edilmektedir. Öğretimde düzen ve sistem kmsenmekte, geçerliliği test edilmemiş teoriler yaygınlık kazanmaktadır. Aktif ğrenmeye dayalı teoriler daha fazla rağbet görmektedir. Eğitim alanında daha çok toplum ve sosyal hayatla ilgili güncel konular çalışılmaktadır. Yeni bir sosyal düzen kurmak için dezavantajlı okullar deney okulları olarak seçilmektedir. Öğretim programlarında düzenleme yapma isteği poplerleşmekte hatta bu istek oldukça abartılı bir şekilde ifade edilmektedir. Eğitim sisteminde kriz yaşanmaktadır (Bagley, 1938:90-98).

Bagley'e göre eğitimde yaşanan krize cevap esasiciliktedir. Demokratik yönetim ve her türlü özgürlüğün korunması (ifade, basın, kişisel vs.) temelinde şekillenen esasicilik, aydınlanma çabalarına büyük önem verir. Aydınlanma; kavrama, kolektif düşünme ve karar verme açısından hayati öneme sahiptir. Esasiciler ğretmeni eğitim faaliyetlerinde rehber ve yönetici olarak gördükleri için öğretmenlerin öğrencilerin temel haklarını bilmek ve öğrencileri tüm yönleriyle tanımak zorundadır. Olgunlaşmamış insan doğası ancak eğitimle arzu edilir seviyeye getirilebilir. Bu nedenle eğitimde disiplin ve kontrol şarttır. Ancak disiplin kavramı özgürlüğün suiistimal edilmesi olarak anlaşılmamalıdır. Disiplinde, özgürlükle sorumluluk arasında sıkı bir bağ vardır. Esasiciler kültürel mirasa da büyük önem verirler. Öğretim programları insanlık mirasının değerli ürünlerini içerecek şekilde düzenlenmelidir. Araştırmaya, keşfetmeye ve yaratıcılığa ait sanatlar, ğretim programlarında yer almalıdır. Öğretim programlarında güzel sanatların yanı sıra endüstriyel sanatlara da yer verilmelidir. Eğitim pratik konulara, politik meselelere ve ekonomik zorunluluklara ait problemleri ele alırken sahip olduğu zengin mirası ihmal etmektedir. Bu hatadan dönülmelidir. Eğitim yerelliğin dar kalıplarına sıkıştırılmamalı; eğitimin bütünlüğü, sürekliliği ve kesinliği göz ardı edilmemelidir. İnfomal ğrenme, eğitim sisteminin bir parçasıdır ve bu süreçte öğretmenin sorumluluğu unutulmamalıdır. Her ğrencinin öğrenme hızı aynı değildir, bu nedenle eğitim faaliyetleri planlanırken ğrenci seviyesi dikkate alınmalıdır. Eğitim sistemi belli standartlara sahip olmalı, sosyal hayatta meydana gelen değişikliklerin altında yatan temel nitelikleri bilmeli, bu değişikliklerin yol açacağı tehlikeleri önceden kestirebilmeli ve buna uygun nleme stratejileri geliştirmelidir. Eğitim teorileri güçlü ve değer yüklü olmalıdır. Eğitimciler, kendilerine miras bırakılan eğitimsel değerleri yaşatmalı; eğitim teorilerinde bu değerler korunmalıdır (Bagley, 1938:90-98).

Bestor'a (1956) göre eğitimin olmazsa olmazı herkes için uygun bir eğitim fırsatı verilmesidir. Eğitimin gücü, insanlık tarihi boyunca Matematik, edebiyat, bilim, dil, sanat ve diğer disiplinler aracılığıyla kanıtlanmıştır. İnsan bilgi arayışıyla, kültürel mirasıyla ve entelektüel gücüyle bu disiplinleri besler (s.7). Eğitimin amacı gelişme kavramıyla özetlenebilir ve eğitimle insanların entelektüel bilgisi artırılabilir (s.90). Okul önemsiz ve günlük yaşamın meseleleriyle uğraşıp öze ait sorunlarla ilgilenmediği durumda entelektüel gücünü yitirir (s.76). Bestor'a göre entelektüel eğitim zor bir süreçtir. Entelektüel eğitim, düşünce gücünün eğitilmesidir ve liberal eğitim aracılığıyla kazanılır. Bestor liberal eğitimi özgür insanın eğitimi olarak tanımlar (s.28, 38).

Bestor eğitimi yaşam için hazırlık olarak görür. Entelektüel eğitim dersleri, aydınlanmış vatandaşlığın, insan kültürünün ve başarılı pratik çabaların temelindedir. Okulların günlük yaşamda karşılaşılan gerçek problemleri çözmeye çalışması, okulu gülünç duruma düşürür. Bu nedenle okulun amacı insanda entelektüel gücü geliştirmek olmalıdır. Ona göre mesleki eğitim ile liberal eğitim nitelikleri bakımından birbirinden farklıdır (s.61-63). Liberal eğitim bilginin temelleriyle, mesleki eğitimse bilginin özel meslek ve özel pratik sorunlara uygulanmasıyla ilgilenir (s.66).

Esasici eğitim felsefesine uygun hazırlanmış öğretmen yetiştirme öğretim programlarında Tarih, Dil Bilimleri, Matematik ve Bilim dersleri olmalıdır. Çünkü bu dersler modern toplumun temelini oluşturur (s.49-51). Öğretmen yetiştirme programlarında pedagoji dersleri de yer almalıdır. Devlet öğretmen yetiştirmede sorumluluğu üzerine almalı, öğretmen yetiştirme programlarındaki standartlar devlet tarafından belirlenmelidir. Bu nedenle kimin öğretmen olacağına devlet karar vermeli, öğretmenlerin diplomaları devlet tarafından onaylanmalıdır (s.164).

Esasici eğitim felsefesi, okulun kendisine miras bırakılan, daha önce denenmiş ve test edilmiş bilgi yasalarını, doğrularını, becerilerini kullanır. Onun bu özelliği nedeniyle esasici bir öğretim programı, klasik öğretim programı olarak adlandırılır. Öğrencinin zihni, okul tarafından bilgilerle doldurulan boş bir kap olarak görülür. Esasici eğitim felsefesinde öğretmenin rolü var olan bilgiyi öğrenciye iletmektir. Esasicilik muhafazakâr bir akım olarak nitelendirilir. Onların muhafazakâr olarak nitelendirilmelerinin nedeni, çağdaş meselelere değişime ayak uyduracak uygun çözümler bulmak yerine çözümün geçmişin içerik ve yapılarında olduğunu kabul etmeleridir. Brameld'e göre esasici eğitimde kişi pasifleştirilir (Brameld, 1950:13-17).

Esasici felsefenin özellikleri beş maddede özetlenebilir: Toplum ve medeniyetin en iyi kültürel geleneklerini korumak, bireyin entelektüel gelişimini desteklemek ve

geliştirmek, temel beceri ve entelektüel konuları içeren öğretim programları oluşturmak, test edilmiş ve geçerliliği kabul edilmiş temel değerleri öğretmek, bu değerleri öğrenciye aktarmaktır (Scotter ve diğerleri, 1979:42).

Geleneksel eğitim felsefelerine göre düzenlenmiş öğretim programlarında öncelik değişmeyen, standartlaştırılmış programlardır. Çünkü her zaman kalıcı olan geçici olana tercih edilir. Geleneksel felsefelerdeki mutlak gerçeklik ve değişmezlik anlayışı, öğretmeni sınıf otoritesi yapar ve öğretmenin öğrenciye bilgi dayatmasını meşru hâle getirir. Çocuğu ilgisine göre serbest bırakmak zaman ve enerji kaybına neden olur ve amaçlara ulaşamama riskini içinde barındırır (Brubacher, 1939:348-349).

Amerika’da ortaya çıkan pragmatizmin en önemli temsilcileri Charles Sanders Peirce, William James ve John Dewey’dir. Pragmatistler sadece entelektüel meselelere değil günlük yaşamda karşılaşılan sorunların çözümüne de bir yöntem geliştirmişlerdir. Peirce, James ve Dewey’e göre kavramların anlamı, kavramla ilişkili olan görülebilir etkilerle ve sonuçlarla ilişkilidir. Bu nedenle soyut, metafizik kavramlar felsefeden arındırılmalıdır (Çelik, 2008:9-11).

Pragmatizmin kurucusu ve fikir babası olarak görülen Peirce, kavram analizi ve bir yöntem kurma arayışındadır. Peirce’e göre bir fikrin anlaşılması için yapılması gereken ilk iş kavramları açık ve seçik olarak anlamaktır. "Açık", karşılaşıldığında ne olduğu bilinen ve kendisiyle bir yanlışlığa düşülmeyen kavramdır. "Seçik" kavramıysa, tanımında kapalı/anlaşılmaz bir şey olmayan, tanımında ne varsa onu kapsayan kavramdır. Ona göre önemli olan, fikirlerin nasıl açık hâle getirileceğidir (Peirce, 2008:63-64).

Kavramların açık ve seçik yapılmasıyla fikirler açık hâle gelebilir. İnsanda fikir oluşma süreci kuşkuyla başlar ve inançla sona erer. Bilimsel süreçlere önem veren Peirce için şüphe, bilimsel araştırmanın temelini oluşturur. Şüphe bireyi harekete geçiren bir güçtür. Birey karar alarak şüpheden kurtulabilir. Doğrulara ulaşmak için bilimsel bilgi gerekir. Bilimsel süreç sonunda kişide fikirler oluşur. Fikrin kişideki işlevi, inanç üretmeye katkı sağlamasıdır. İnanç kişinin farkında olduğu, şüphenin yarattığı huzursuzluğu gideren ve kişide alışkanlık oluşturan unsurların bir araya gelmesidir. Bu unsurlar, laf kalabalığına dayalı fikirler değildir. Amacıyla bir bağı olmayan bilgi, düşüncenin parçası olamaz. Bu düşünceler soyut olanı değersiz görüp somut eylemleri değer vermekle sonuçlanır. Bir kavramı anlamak için onun açık ve seçik hâle getirilmesi gerekir. Kişi için anlamlı olan, düşündüğüyle eylemleri arasında

çelişki olmayandır. Soyut ve teorik tartışmalar felsefi olmaktan ziyade dilsel düzenlemelerdir (Peirce, 2008:68-73).

Pragmatizmin bir diğer temsilcisi William James'e göre pragmatist yöntem sonucu gelmez metafizik tartışmaları yoluna koyma yöntemidir. O, sonuçsuz tartışmaları sonlandırmak için sorunun insan için değerini sorgular ve insan için pratik sonucu olmayan tartışmaların gereksiz olduğunu iddia eder (James, 2019:24). Pragmatizm bir yöntemdir. Pragmatik yöntem, kavramların deneyimle ilişkilendirilmesidir. Pragmatizm mutlak teorilerin esnetilmesinde işe yarar. Pragmatizmin diğer tüm felsefelerle uzaktan yakından bir bağı vardır. Mesela, nominalizmle tikellere dokunur; utilitarizmle pratik sorunlara vurgu yapar; pozitivizmle metafizik soyutlamaları değersizleştirir. Pragmatizm sebepler yerine sonuçlara odaklanır. Pragmatizm, olgularla ve somut şeylerle ilgilenen, hakikatin soyutluğuyla uğraşmadan neden hakikate saygı gösterilmesini, insanlığın neden hakikat peşinde koşması gerektiğini açıklayan bir felsefedir (James,2019:28-29; 37-38).

Pragmatizmin önemli temsilcilerinden olan Dewey, Platon'un varlık anlayışına karşı çıkmış, insanı tanımlamada kullanılan metafizik kavramları reddetmiş ve bilimsel metoda dayalı bilgi edinmenin insan eylemlerinin hepsi için kullanılabileceğini ileri sürmüştür. Ona göre bilimsel metot kullanılarak varlıklar tanımlanabilir ancak varlığı açıklamak için kullanılan kavramlar yeteri kadar açık ve seçik değilse bu kavram deneyele ispat edilemez ve reddedilmelidir (Noddings, 2020:25).

Pragmatizm, varsayımlardan yola çıkar. Varsayımın başarılı bir sonuç elde edilip edilemediğine göre de doğruluğu test edilir. Bilginin değeri insan için bir anlam ifade etmesiyle ölçülür. Çünkü insan her şeyin ölçüsüdür ve kavramlar anlamlı olduğu sürece değerlidir. Pragmatizm, ampirist bir tutumla rasyonalist akımlardan farklılık gösterir. O, mutlak bilgiye, yapaylığa ve mutlak olan her sonuca karşı çıkarak olabilirlikler üzerine ve değişime dayalı bir teori ileri sürer. Pragmatistler sorunun çözümünden daha çok çözüm için gösterilen çabayı takdir eder. Çözüm için ortaya atılan kuramlar sonraki aşamalar için bir basamak işlevi görür. İtalyan pragmatist Papini'nin benzetmesi gibi, kuramların ortasında yer alan pragmatizm bir oteldeki koridor gibidir. Odalarda birbirinden farklı kişiler kalabilir ama her kişi dışarı çıkmak istediğinde mecburen koridordan geçmek zorundadır (Büyükdüvenci, 2019b:183-187).

Pragmatizmde değer anlayışı fayda esasına dayanır. Eğer bir değer sonuç olarak faydalıysa ve ampirik kanıtlarla doğrulanabiliyorsa değer olma vasfı kazanır (Honer ve diğerleri, 2003:322). Pragmatizme eğitimsel değerler önceden belirlenmemiştir.

Eğitimde mutlak doğru diye bir şey yoktur. Gerçeklik ve doğruluk koşullara göre değişir. Doğru, kişinin hedeflerine uygun olandır ve bireyseldir (Brubacher, 1939:329). Değerler görecelidir ve kişiden kişiye değişir. Değerler kişiden bağımsız değildir ve kişinin önceki yaşantılarıyla ilişkilidir (Dewey, 2011:56).

İlerlemecilik pragmatizmin eğitime uyarlanmasıyla ortaya çıkmış bir eğitim felsefesidir. İlerlemeciler, eğitimin sürekli değişim içinde olduğuna inanır. Bu noktadan hareketle ilerlemeciler, eğitimin topluma veya temel değerlere uyum yerine yaşantıların sürekli bir şekilde yeniden düzenlenmesini önemser. İlerlemecilerin önem verdiği bir diğer konu demokratik kültürün yaygınlaştırılmasıdır. İlerlemecilere göre eğitim çocuğun ilgisine göre düzenlenmelidir. İlerlemeci felsefeye göre öğretmen, öğrencilere doğru şekilde rehberlik edebilmeli, onları yeteneklerine uygun alanlara yönlendirebilmeli ve öğrencilerle birlikte iş birliği içinde öğrenen biri olmalıdır (Alkan, 1983:28-30).

İlerlemeci eğitim akımı John Dewey, Sigmund Freud ve Jean-Jacques Rousseau'nun fikirlerinden etkilenmiştir. George S. Counts, Boyd H. Bode, William H. Kilpatrick, Harold Rugg, Carleton Washburne ve John Childs görüşleriyle ilerlemeciliğe yön veren diğer düşünürlerdir. İlerlemecilik pragmatizmden ile Freud'un psikanaliz teorisinden beslenir. İlerlemecilikteki kendini ifade edebilme ve açık öğrenme çevresi gibi kavramlar, Freud'un psikanaliz teorisinden alınmıştır. İlerlemeciliğin temel olarak eleştirdiği konular; öğretmen otoritesi, kitaplara aşırı bağımlılık, kitaba dayalı öğretim metotları, pasif öğrenme, eğitimi sosyal çevreden soyutlama ve disiplin için korku ve fiziksel cezanın kullanılmasıdır. İlerlemeciliğin prensipleri altı başlıkta toplanır: (1) Eğitim sürecinin merkezinde çocuk bulunur. (2) Çocuk öğrenme sürecinde aktiftir. (3) Öğretmenin rolü, sınıfta otorite kurmak veya yönetmekten daha çok danışman, rehber ve öğrenciyle öğrenme arkadaşı olmaktır. (4) Okul toplumun küçük bir örneğidir. (5) Sınıf aktiviteleri yapay konulardan daha çok problem çözme etkinliklerine odaklanmalıdır. (6) Okullardaki öğrenme ortamı iş birlikçi ve demokratik olmalıdır (Knight, 2006:92-98).

İlerlemeci felsefenin en belirgin özelliği çocuk ve etkinlik merkezli eğitimi savunmasıdır. İlgi, etkinlik, bireye verilen değer, kişiliğe saygı, iş birliğine dayalı öğrenme ilerlemeciliğin anahtar kavramlarındandır. Onun bir diğer anahtar kavramı yaparak-yaşayarak öğrenmedir (Bode, 1971:3-4). Öğrenciye yapılan aşırı vurgu, disiplin kavramına getirilen yorum, zekâ gelişimi için oyun ve etkinlik merkezli eğitime verdikleri değer ilerlemecilerin ilgilendikleri konulardır. İlerlemecilikte her insan

değerli olarak görüldüğü için insanın tüm yönleriyle tanınması büyük önem arz eder. Bireylerde demokratik kültürün yaşam felsefesi haline getirilmesi ve geniş bir bakış açısının kazandırılması amaçlanır (Bode, 1938:11-12). İlerlemeci eğitim, demokratik eğitimle kaderci eğitim arasında bir tercihtir. İlerlemeci eğitim deneyim üzerine bina edilen, insanın sürekli gelişimini amaçlayan, değişen durumlara ve artan iç görüye göre geleneksel inanç ve tutumları yeniden yorumlayan, sürekli ilerleme ve gelişme gerektiren bir standardın nasıl elde edileceğini ortaya koyan bir eğitim felsefesidir (Bode, 1938:26-27).

İlerlemeciler ilgi kavramına özel önem verirler. İlgi iki kısımdan oluşur: İlk anlamda ilgi, eylemleri anlık olarak harekete geçiren güçtür. İkinci anlamda ilgi, bireyin bilinçli olarak yaptığı her faaliyetin yaşamı üzerine etkisidir. Anlık ilgilerin eğitimsel değeri yoktur (Bode, 1938:52). Eğitim teorisi sosyal etkileşimi gerektiren bir teori ya da bir demokrasi teorisidir. Demokratik yaşam ideali ilerlemeci eğitimin ana ilkesidir ve eğitim, demokratik yaşamı güçlendirmekle görevlidir (Bode, 1938:60-61). Öğretmen; karşısındakini etkilemeyi bilen, öğrencinin daha iyi öz-yönetim becerisi kazanmasına yardım eden ve öğrencinin kendi yönünü çizmesinde ona yol gösteren bir rehberdir (Bode,1938:84).

İlerlemeci eğitim akımının varlık, bilgi ve değer anlayışı sosyal çevreyle bir anlam kazanır. Çünkü insan bir çevre içinde yetişir ve gelişir. Dewey’e göre “zihnin bütünüyle benliğe özgü bir varlık olarak kabul edilmesi, gerçeğe aykırıdır. Benlik, objelerin bilgilerin yaşamdan somutlaştırıldığı oranda zihne sahip olur.” (Dewey, 2004:320). Dewey’e göre insan doğuştan gelen bazı potansiyellere sahiptir. Ancak bu potansiyellerin ortaya çıkması için sosyal çevreyle etkileşime girmek gerekir (Dewey, 2004:134-140).

İlerlemeciler için bilgi zihinsel işlemlerden ziyade pratiğe dayalıdır ve kullanılmayan bilgi, bilgi değildir. Bilmenin ilk aşaması bireyin ihtiyacı doğrultusunda harekete geçmesidir. Bilgi deneyimlerle test edilir ve kazanılır. Bilgi öğrenme süreci uzun bir süreç olup kişinin hedefine ulaşmasıyla süreç tamamlanmış olur (Brubacher, 1939:330).

Kilpatrick (1923) gerçeğe ulaşma yönteminin deneyimden geçtiğini söyler. Bir şeye sahip olmak o şeyi bilmekle aynı anlama gelmez. Bilişsel deneyimler var olmak ve sahip olmakla başlar ancak deneyimler alışkanlık haline gelinceye kadar anlamı açık değildir (s.51-54). Kilpatrick’e göre, organizma yeni durumlarla karşılaştığında önceki çözümleri işe yaramayabilir. Bu durumda organizma bilişsel bir süreçle yeni duruma

uygun cevaplar üretir. Kilpatrick bu durumu öğrenme olarak tanımlar (s.101). İnsan dünyaya geldiğinde savunmasız ve korunmaya muhtaçtır. İnsanı özgürlüğüne kavuşturan kültürdür. İnsan doğa yasaları gereği bir kültür içinde dünyaya gelir. Yaşam döngüsü içinde yer alan insan birçok kez bir şeyleri tercih etmekle yüzleşir ama bu seçimlerin en temel ve en belirleyici olanı toplumsal konularla ilgilidir. Toplumda var olan gelenekler çocukların özgürlüğünü etkileyebilir. Kilpatrick, bu etkiyi olumlu karşılar ve geleneğin hayati ve çağa uygun olması şartıyla birey için faydalı olduğunu düşünür (s.151-152).

Eğitim sadece okul sıralarıyla sınırlı değildir. Eğitimi okula hapseden düşünce eğitimin yaşamla bağıını kopartır. Eğitim, ortaya çıkan yeni sorunlarla yaratıcı şekilde baş etmektir ve bu eğitimi hayatın kendisi yapar. Modern çağın problemleriyle baş edebilmek için eğitimin yaşam boyu sürmesi gereklidir (s.286). Eğitimi toplumdan soyutlanmış, dar kalıplara sıkıştıran geleneksel anlayışlar terk edilmelidir. Eğitim kendini sürekli geliştiren faaliyetler bütünüdür. Eğitim her deneyiminde düşünce ve eylemi yaşamla birleştirmelidir (s.387-388). Geleneksel eğitim sisteminde, eğitim hakkı belli bir zümreye aittir. Öğretim programları önceden belirlenmiş, standart programlardır. Öğrenciden ders kitaplarındaki bilgileri ezberlemeleri, otoriteye mutlak itaat etmeleri istenmektedir. Öğretmen bilgi ağacının meyvelerini toplar, çiğner ve öğrenciye yedirir; öğrenci de kendisine sunulan bilgi ağacının meyvesini itiraz etmeden yer (s.429).

İlerlemecilere göre öğrenme deneyim üzerine gerçekleşir. İlerlemeci felsefe, bilgi aktarılmasına karşı çıkar. İlerlemecilik, daha çok verimli bir şekilde düşünmeye, alternatifler arasında seçim yapmaya, eleştirmeye, analiz etmeye teşvik eder. Bireyin kendi seçim ve tercihlerini kullanarak problemlere çözüm bulma cesareti göstermesini, bireyde girişimcilik ruhunu geliştirmeyi amaçlar. Okullar bu amaçlara hizmet eden demokrasi merkezleridir (Brameld, 1950:14). İlerlemeciler liberalist olarak nitelendirilebilir. İlerlemecilere göre modern çağda yaşanan krizler, ilerleme ve gelişme kavramlarıyla aşılabılır. Brameld, ilerlemecilerin yansıtıcı düşünme tekniklerine büyük önem vermelerine rağmen amaçlar pahasına çok fazla araçlara odaklanmalarını akımın bir yetersizliği olarak görür. Sorunlara çok yönlü ve farklı pencerelerden bakma, açık fikirli olma, hoşgörülü bir şekilde sorunlara yaklaşma, deneyimin değeri, ilerlemeci felsefenin anahtar kavramlarıdır ancak ilerlemeciler son noktanın nereye varacağı konusunda net cevap veremezler (Brameld, 1950:16-17).

İlerlemeci eğitim, ilerleme ve gelişme kavramlarına dayanır. Deneyimle sürekli güncelliğini koruyan eğitimde amaç, yaşama hazırlık değildir. İlerlemeciler demokratik eğitime büyük değer verir. Öğrenci öğrenme etkinliklerine aktif olarak katılarak demokratik kültürü edinir. Öğrenme aktif bir süreçtir ve davranış değişikliği öğrenme olarak tanımlanır. Öğretim programları öğrenci ve toplumun ihtiyaçlarına göre belirlenir. Problemler kavrama yoluyla çözülür. Öğrenmenin gerçekleşmesi için sorgulamanın gücünden faydalanılır (Scotter ve diğerleri, 1979:42).

İlerlemeci anlayışın ihtiyaçlara cevap vermemesi, daimici ve esasicilerin ilerlemeciliğe eleştirileri yeni arayışları beraberinde getirmiş, yeniden inşacılık olarak adlandırılan bir akımın ortaya çıkmasına neden olmuştur. Yeniden inşacı eğitim felsefesi varoluşçuluktan beslenir.

Soren Kierkegaard ve Friedrich Nietzsche'nin temsilciliğini yaptığı varoluşçulukta birey her şeyde öznedir. Klasik eğitim felsefelerinin önce “öz”ün olduğu varsayımı, varoluşçulukta yön değiştirir ve “varlık”ın “öz”den önce varolduğu kabul edilir. Yani insan önce varlığının farkına varır ve kendi kendini inşa eder. Gerçeklik belirsizdir ve değişkendir çünkü onu yaratan bireyin kendisidir. Her birey ayrı bir öz olduğu için gerçeklik de kişiden kişiye değişir. Varoluşçu eğitim teorisi sıra dışı ve geleneklere aykırıdır. Varoluşçu eğitim programlarının içeriği öğrencinin özgürleşmesini ve özü hakkında farkındalık yaratmayı amaçlar (Peterson, 1987:63). Varoluşçularda gerçek eğitim, dinamik bir süreçtir. Öğretim programlarında önceden belirlenmiş bilgi paketleri, konular bulunmaz (Peterson, 1987:66-67).

Varoluşçular insanı tanımlamada aklın tek başına yeterli olmadığını düşünür. Çünkü birey akılla anlaşılamayacak kadar karmaşık bir yapıya sahiptir. Önemli olan bireyin öznelliği ve eşsizliğidir. İnsan olmanın en yüce anlamı insanın “ben” olabilmesidir. İnsan ben olabildiğinde, en yüksek varoluş evresine erişmiş olur. Benlik insanın ulaşabileceği en üst varlık durumudur ve olgunlaşmanın zirvesidir. Kendini bilen, kendini tanıyan kişi var olma başarısı göstermiştir. Bu bilince erişemeyen kişiye kendisi olamamış, özgürlüğünü elde edememiş birisidir (Kierkegaard, 2001:21-24).

İnsan ruh ve bedenden oluşan bir varlıktır (Kierkegaard, 2004: 37). Sürekli gelişim içinde olan insanın varoluşu bir noktada bitmez ve varoluş hayat boyu sürecek uzun bir yolculuktur. Bu nedenle oluşum içindeki insanı tanımlamak mümkün değildir. Varoluşun amacı insan olmak ve kendin olmaktır (Kierkegaard, 2004: 104).

Kierkegaard (2005), XIX. yy.da insanların lafazanlığa daha fazla değer verdiğini (s.277) toplumun nitelikten uzak niceliksel yığınlara dönüştüğünü, kamuoyunun bir sayı

olup fikirden yoksun olduğunu (s. 735), insan yaşamında amaçsızlığın kol gezdiğini söyler (s.26-27). İnsan varlığının özne olmaktan çıkarılıp nesne haline dönüşmesini eleştiren Kierkegaard, yaşadığı çağda insanın nesneleştirilmesinin yoğun olarak devam ettiğini ve insanın bireyselliğinin yok edildiğini iddia eder (758).

Sartre'nin varlık anlayışı kendinde varlık olarak özetlenebilir. Sartre varlığı “kendi içindelik”, “kendi”, “ne ise o”, “kendinin kendiyle sentezi” ve “başkalık nedir bilmez: kendini, bir başka varlıktan başka olarak asla ortaya koymaz; başkası ile hiçbir bağ taşıyamaz” olarak tanımlar (Sartre, 2011:42-44). O bir diğer ifadesinde varlığı şöyle ifade eder:

Var olanı varlığından soymak mümkün değildir, varlık var olanın her zaman mevcut olan temelidir, varlık var olanın her yerinde ve hiçbir yerindedir, hiçbir varlık yoktur ki bir varlık tarzı olmasın ve kendisini hem açığa çıkaran, hem de örten varlık tarzının içinden kavranmasın (Sartre, 2011:39).

Varoluşçu felsefede bilgi, varoluşçu varlık anlayışının üzerine bina edilmiştir. Varoluşçulukta insan akıl ve akıl dışı bir varlık, “düşündüğü kadar hissedenden, bilişsel olduğu kadar duyuşsal bir varlık”tır. Bilgi insan deneyimine bağlıdır ve bilgi insan için taşıdığı değere göre anlam kazanır. Bilgi nesnel olduğu kadar öznel, rasyonel olduğu kadar irrasyonel öğeler içerir (Cevizci, 2012:150-151).

Varoluşçu değer anlayışının anahtar kavramları “seçme özgürlüğü, bireysel onur ve yaratıcı çaba”dır. İnsan tecrübe ettikçe seçme özgürlüğüne kavuşur. Varoluşçu değerler insanda temeli olmayan tutumları ortadan kaldırarak insanı özgürleştirmeyi amaçlar. Ayrıca varoluşçu değerler insan bilincinde farkındalığı artırır (Büyükdüvenci 2019b:210).

Varoluşçulukta insan özel ve eşsizdir. Varoluşçulukta mutlak bilgi anlayışı yoktur. Bu nedenle varoluşçu felsefenin kesin ilkeleri olmaz, her filozof kendi bakış açısına göre ilkelerini ortaya koyar (Büyükdüvenci, 2019b:240). Varoluşçulara göre insan var olma yolculuğuna çıkmış, mükemmelliği yakalama yolunda ilerleyen eksik bir varlıktır. Oysa varoluşçular modern çağın birçok soruna yol açtığını, modern çağda insanın birçok problemle baş etmek zorunda kaldığını ve kendi varlığını sorgular hâle geldiğini düşünürler. Modern çağ insana birçok kimlik dayatmakta ve insanı kendine yabancılaştırmaktadır. Bu sorunların çözümünde eğitim işe koşulmalıdır. Eğitim ayrıca insana seçme özgürlüğü kazandırmada, insanın var olmak istediği gibi olmasını sağlamada da ona yardımcı olmalıdır (Büyükdüvenci, 2019b:294-297).

Varoluşçu felsefeye uygun bir eğitim sisteminde insanın duyuşsal ve duygusal yönünü geliştirmek, insanda sevme, takdir etme, çevresindeki dünyaya duygusal olarak

tepki verme gücünü artırmak hedeflenir. Varoluşçu öğretmen öğrencinin cevaplarına müdahale etmez, öğrencinin seçim yapma gücünü geliştirmeyi ve sonuna kadar bu amaç uğruna çalışmayı kendine görev bilir. Onun ilgi odağı beşeri bilimlerdir (Morris, 1954:255-258).

Martin Buber geleneksel eğitim anlayışındaki öğretmen tanımını reddeder, ona göre geleneksel öğretmen geleneklerin ürettiği kutsanmış değerlerin somut örneğidir. Buber, öğretmeni özgür öğretmen ve mecburi eğitimin temsilcisi öğretmen olarak iki kategoride ele alır. Mecburi eğitimin temsilcisi öğretmen kalıplar ve kurallarla işe başlar. Öğretmen öğrenciye bilgiyi aktarır ve öğrenciden kendisine sunulan bilgiyi itiraz etmeden kabul etmesini ister. Oysa özgür öğretmen öğrencilere bir kuralı veya bilgiyi dayatmaz. Özgür öğretmenin sınıfında öğrenci kendi çaba ve ilgisine göre kendine bir yol çizer (Buber, 1965:88). Öğretmenin öğrencinin karakterini şekillendirmek gibi bir görevi yoktur. Ancak öğretmen kendisine danışan öğrenci için doğru olarak bildiklerini söyler. Bunun amacı öğrenciye bir şey dikte etmek değildir. Öğretmenin sorumluluğu öğrencisinin sorusunu cevaplama ve gerektiği zaman, belli durumlarda neyin doğru neyin yanlış olduğunu ona söylemedir. Burada önemli olan öğretmenin kasıtlı ve politik olarak öğrenciye bir fikri aşılıp aşılamamasıdır. Öğretmen eğitimin sınırlarını unutmamalı, öğrenciyle arasında güven duygusu oluşsa bile öğrencide karakter eğitimine girişmemelidir (Buber, 1965:106-107). Öğretmen, öğrenciyi olduğu gibi, olabilecekleri gibi kabullenmelidir (Buber, 1965:112).

Buber'e göre gerçek bir eğitimci, öğrencinin en iyi potansiyellerini gerçekleştirmesine yardım etmek isterken öğrenciyi hem potansiyeli açısından hem de bir birey olarak özel biri olarak görmelidir. Daha doğrusu öğretmen, öğrencisini yalnızca niteliklerin, özelliklerin ve sınırlarının toplamı olarak tanımamalı; onu anlamalı ve bir bütün olarak onaylamalıdır. Ancak bu durum hem öğretmenin hem de öğrencinin bakış açılarını tam olarak bilerek ve öğrenciyle gerçek bir iletişime geçerek elde edilebilir (Buber, 1965:178).

Varoluşçu öğretmen, öğrencilere bilgi aktarmak veya bilgi pompalamakla görevli değildir. Onun görevi, problemler karşısında öğrencinin kendi çözümünü bulmasına yardımcı olmaktır. Çünkü her öğrenci özeldir, farklı kişilik ve karaktere sahiptir; bu nedenle karşılaştığı problemlere de çözümü kendine özgüdür (Knight, 2006:81-82).

Yeniden kurmacılık kriz çağı olarak adlandırdığı çağımıza tepki olarak ortaya çıkan bir eğitim felsefesidir. Yeniden inşacılara göre çağımızda insanlık tarihinin en büyük krizi yaşanmaktadır. Davranış bilimlerinde yaşanan devrim de bu krizin ortaya

ıkmasında etkili olmuştur. Bu krizlerin eğitim sistemlerine yansması, ğretim programlarının revize edilmesinde, eğitim-ğretim sürecinin organize edilmesinde, okul ve toplumun amaçlarının yeniden belirlenmesinde kendini göstermiştir. Eğitim sistemlerindeki reform çalışmaları bu iki öncülden hareket ederek yola çıkar. Daha sonra gençlerin yaratıcılığını geliştirmeye yönelik çalışmalarla devam eder. Bu sistemi kurmak için modası geçmiş öğrenme stratejileri terk edilmeli, öğrencilere zengin öğrenme yaşıntısı sunan bilimlerden faydalanılmalıdır (Brameld, 1959:18-20).

Yeniden inşacılık eğitim felsefesinin temel tezi, demokrasi kavramı ve demokrasinin toplumun en yüksek formu olduğu üzerinedir. Çünkü demokrasi bütünlüğü sağlar. Toplumun birleştirci gücü olmasına rağmen eğitim sistemleri demokrasinin bu gücünü fark edememiştir. Yapılması gereken ğretim programlarının demokrasiyi güçlendirecek adımlar atmayı olanaklı kılan bir yapıya brndrlmesidir. Böylelikle her ğrenci toplumsal meselelere duyarlı hle getirilmesidir. Eğitim, inançların eleştirel bir gözle yeniden gözden geçirilmesi faaliyetleridir. Çünkü insan inandığı veya bildiğini zannettiğı kavramların çoğunu aslında açık olarak bilmemektedir. İnançlar ve bilinenler kültürle ilişkilidir. Bu nedenle eğitimle kültür arasında bağ kurulmalıdır. Eğitimcilerin en büyük hatası eğitimi kültürden veya toplumdan izole etmeleridir. Yeniden inşacılık eğitim felsefesinin önemli kavramlarından biri de eklektik kavramıdır. Brameld, aslında kimya terimi olan eklektisizmi eğitime uyarlanmıştır. Ona göre eklektisizm, insan ve medeniyet arasında organik bir birlik kurmaktır (Brameld, 1950:3-12).

Mevcut eğitim sistemi, on yanlış üzerine kuruludur: İlk yanlış eğitimin temel amacının tutum, inanç, gelenek ve kültürün nesilden nesile aktarma sanısıdır. İkinci yanlış öğretimin de ilk yanlışdaki gibi gelenek ve kültürün aktarılmasını sağladığının düşünülmesi, nesillerin geçmiş kültüre adapte edilmek istenmesidir. nc yanlış, eğitimi, ikinci yanlışda belirlenen amaca hizmet ettirmektir. Dördüncü yanlış okul teşkilatının ilk üç maddede belirtilen hususları yerine getirmek için işe koşulmasıdır. Beşinci yanlış önceki yanlışda ifade edilen otoriteye mutlak itaatin ğretim faaliyetlerinin de amaç haline getirilmesidir. Altıncı yanlış, öğrencilerden otorite tarafından kurulmuş bilgi ve değerlere itaat etmesi, saygı duyması istenmesidir. Yedinci yanlış eğitimin görevini, kültürel ögeleri (gelenek, tutum, alışkanlıklar vs.) iletmek olarak kabul etmektir. Sekizinci yanlış, önceki maddelerde geçen yanlışların dışındaki ğretim programlarının değersiz görülmesidir. Dokuzuncu yanlış, eğitimin büyük bir g olarak görülmesi ve bunun herkes tarafından kabul edildiğinin varsayılmasıdır. Son

yanılı, eğitimin sadece ulusal düzeyde değil, uluslararası düzeyde de kontrolü eline geçirmesi ve otorite kurmak istemesidir (Brameld, 1970:6-10).

Brameld'e göre eğitim, sosyal ve kültürel değişimin bir aracıdır. Eğitim zorunlu bir kültürel devamlılığı sağlar. Değerler ve kültür statik değildir. Eğitimde okul otoritesi gereksizdir. Toplum içindeki her grup birlikte hareket edebilmelidir. Öğretim programlarının içeriği gerçek toplum koşullarıyla uyumlu hâle getirilmelidir. Öğretim programları gerçek problemler üzerine odaklanmalı, eleştirel ve sorgulayıcı olmalıdır. Eğitimde devletin kontrolünü sadece kaynak aktarma sorunu olarak tanımlamak yanlıştır. Asıl sorun topluluğun özgün ve demokratik taleplerinin öğretim programları içinde ne kadar yer alıp almadığı sorunudur. Modern demokratik toplum gücü eline aldıkça ve öğretim programları bir bütün olarak vatandaşların maksimum ihtiyaçlarına cevap verdikçe eğitim sisteminin sağlıklı işleyişinden söz edilebilir. Eğitim sistemi bireyleri dünyayla bütünleştirebilmelidir (Brameld, 1970:10-14).

Yeniden inşacı felsefeyle daimici felsefe, dünyanın akıl karışıklığı ve hayal kırıklıklarıyla şaşkınlık içinde olduğu ve bozulduğu konusunda uzlaşır. İkisinin ayrıldığı nokta bu bozukluğa karşı getirilen çözüm önerisindedir. Daimiciler krizin geçmişe bakarak, yeniden inşacılık ise bugüne bakarak çözüleceğini varsayar. Yeniden inşacılık, dünya kültürünün yeniden inşasında insanlığı yönetecek yüce amaçlar üzerine en geniş ölçüde fikir birliğine ulaşmayı amaçlar. Bu amaçlara, iş birliğine dayalı araştırmalarla ulaşılabilir. Geleceğin dünyası, sıradan insanların kâğıt üzerinde değil, gerçekte yöneten konumunda olacakları bir sistemin olacaktır. Bu sistem, kendi kaderini kendisi çizen insanların oluşturduğu ve geçmişle modern hayatın, teknolojiyle sanatın kaynaştığı bir sistemdir. Yeniden inşacılık, insandaki potansiyeli açığa çıkarılma yoluyla ulaşılabilen bir amaçlar felsefesidir. Eğitimin amacı da bu görevi gerçekleştirmektir. Yeniden inşacıların radikal olarak nitelendirilme nedeni, onların modern çağda yüzleştiği problemleri koruyarak veya geriye dönerek değil, geleceğe bakarak, gerçek halk kontrolüne dayalı yeni bir medeniyet kurarak, insanlık değerlerini tamamlamaya kendini adayarak çözüm sunmalarından kaynaklanır. Yeniden inşacılık bitmiş bir felsefe değildir (Brameld, 1950:15-17).

Yeniden inşacılar ilerlemecilik eğitim felsefesini de eleştirirler. Bu eleştiriler şöyle özetlenebilir: İlerlemeci eğitimin en büyük hatası, sosyal refahı sağlayacak teorilere sahip olmamasıdır. Çünkü ilerlemeci okullarda zengin ailelerin çocukları okutulmaktadır. Gerçek bir ilerlemeci eğitim kendini elit sınıfın etkisinden kurtarmalı, her toplumsal sorunla dürüst ve cesurca yüzleşmeli, yaşamın gerçeklerini göz önünde

bulundurmalı, toplumla organik bir ilişki kurmalı, gerçekçi bir anlayış geliştirmeli, dayatmalardan ve telkinlerden daha az korkmalıdır. Özetle ilerlemeci eğitim çocuk merkezli bir sisteme uygun değildir (Counts, 1932:7-12).

Counts'a göre eğitimin yüzleşmek zorunda kaldığı en büyük sorun, okulun işleviyle ilgilidir. Okul çocuğun gelişime katkı sağlama görevinin, bu görevin boyutunun ve kapsamının nasıl olacağına karar vermelidir. Ona göre aşırı özgürlük savunucuları, çocuk hakları olarak tanımladıkları şeyleri savunmada o kadar başarılı olmuşlardır ki eğitimin telkin etme görevi savunulamaz olmuştur. Özgürlük savunucularıyla sıkı disiplin gerektiğini savunanları iki aşırı uç olarak gören Counts, iki grup arasında kavganın gereksiz olduğunu söyler ve iki grubu uzlaştırmak ister. Ona göre eğitim, dünyayı tüm yönleriyle açıklayamıyorsa ve anlatamıyorsa doğru bir yolda değildir. Eğitim, herhangi bir teoriyi desteklemek için gerçekleri kasıtlı olarak çarpıtmamalı veya bastırmamalıdır. Counts'a göre eğitim programları içinde disiplin hükümleri de yer almalıdır. Çünkü disiplin doğanın kaçınılmaz bir gerekliliği, toplumun evrimleşmesinin ön şartıdır. Hiçbir eğitim sistemi telkinsiz ve tarafsız değildir. O, çocuklarda tutum geliştirme çabalarını destekler, doğruları çocuğa telkin etmekten korkmamayı önerir (Counts, 1932:19-20).

Yeniden inşacılık eğitim felsefesi sadece eğitimle ilgilenmeyip aynı zamanda kültürle de ilgilenir. Yeniden inşacı eğitim felsefesinin temel görüşleri şöyle özetlenebilir: Eğitim sistemleri, yaşanan sorunların çözümü için tüm enerjilerini ulusların yeniden inşasına harcamaları gerekir. Yeniden inşacı eğitim felsefesi, yaşanan bunalımın kaynağını kurumsal dengesizlikler, ahlaki karmaşa ve değerlerin yozlaşmasına bağlar. Bu nedenle eğitim felsefesi insanı tüm boyutlarıyla ele almalıdır (Büyükdüvenci, 2019a:121-123).

Yeniden inşacılara göre eğitimin görevi, toplumsal barış için amaç ve programlar aracılığıyla toplumun değerlerinin korunmasına öncülük etmektir. Okul sosyal reformun ve değişimin aracıdır. Öğretim programları ideal bir toplumun nasıl yaratılacağına dair nitelikleri içermelidir. Onlara göre okul, öğretmen ve öğrencinin rolleri demokratik bir toplumun mükemmel işlemesine uygun olarak yeniden tanımlanmalıdır (Scotter ve diğerleri, 1979:42).

Analitik Felsefe. Analitik felsefe Wittgenstein, Frege, Moore ve Russell'ın kurucusu olduğu bir felsefedir. Bilinen şeylerin anlamına yoğunlaşan analitik felsefe,

bir anlama felsefesi olarak da görülebilir. Felsefenin önemli temsilcilerinden Wittgenstein, felsefenin bir doğa bilimi olmadığını iddia eder. Ona göre felsefenin amacı, “düşüncelerin mantıksal açıklığı”, “bir etkinlik”, “özünde açılmamalardan” oluşan ve “başka türlü sanki bulanık ve kaypak olan düşünceleri, açık kılmalı, keskin olarak sınırlama”dır (Wittgenstein, 2010:4.112). Felsefe bir dil eleştirisi olup kurulan cümleler bir gerçeklik tasarımıdır ve bireyin gerçeklik tasarımının ifadesidir. Tümceler dilin toplamıdır, dili insanlar kurar ancak dil düşünceye örtü görevi üstlenir. Filozofların soruları veya cümleleri dil mantığımızı daha karmaşık yapar (Wittgenstein, 2010:4-4.01).

Wittgenstein’e göre felsefenin amacı “Matematiksel veya mantıksal-Matematiksel bir keşif aracılığıyla bir çelişkiyi çözmek” değildir. Felsefe, “bizi rahatsız eden Matematik durumunu; çelişkinin çözümü öncesi durumu açıkça görmemizi olanaklı kılmaktır.” Felsefe kişinin kendi anlamını kurmasında kavramlara ışık tutma görevi görür. Felsefe sadece sorunu tanımlar, sorunun çözümünü ya da sorunu açıklamaz (Wittgenstein, 2006:70). Felsefî soruşturmalar dilsel olup dilsel soruşturmalar da anlam yanlışlıklarını ortadan kaldırmayı amaçlar. Dile dayalı anlam yanlışları ise farklı dil alanlarının ifadeleri arasındaki benzerliklerden kaynaklanır (Wittgenstein, 2006:47).

Analitik felsefecilere göre felsefe dil ile ilgili bir araştırmadır. Çünkü dil bir sistem olup araçları kavramlardır. Dil, kavramlar ve olgular arasında dinamik bir ilişki söz konusudur ve bir alanda yaşanan değişim diğer alanlarda zorunlu bir değişime yol açar. Dilin araçlarından olan sözcüklerin anlamı dayandığı olgudan bağımsız değildir ve bu bağlamın değişmesi, sözcüğün anlamının da değişmesi demektir (Yılmaz, 1996:69-70).

Çözümleyici felsefe olarak da bilinen bu felsefe, dilin kullanımıyla işlevine vurgu yapar. Analitik felsefeciler, felsefî problemlerin çözümünde kullanılan dilin açık ve anlaşılır hâle getirilmesiyle çözülebileceğini iddia ederler. Bir önermenin anlamlı oluşu, önermenin ampirik veya çözümleyici olmasına bağlıdır. Ampirik önermeler deneyime dayalı önermeler iken çözümleyici önermeler “doğruluğu veya yanlışlığı, içinde geçen sözcüklerin tanımları tarafından belirlenen” önermelerdir (Honer ve diğerleri, 2003:155).

Analitik felsefede kavram analizleri ve açıklamalar önemlidir. Kavram analizlerinde ele alınan kavram, dilsel bağlamına göre değerlendirilir. Analitik felsefe, felsefî bir problemle ilgili yargı belirtmez, sadece kavramları objektif olarak ele alır. Analiz ettiği kavramı derinlemesine inceleyerek kavramla ne ifade edildiği ortaya konulmak istenir (Noddings, 2020:43-44).

Analitik eğitim felsefesi eğitimi iki anlamda ele alır. İlk anlamda eğitim, farklı unsurlardan arınarak bir değer kümesi olarak tanımlanır. İkinci anlamda eğitim ise bu değerlerin transfer edildiği kurumlar veya işlemler boyutudur. Bu durum eğitimi bir yandan ahlaki ve teknik değerleri aktaran normatif bir sisteme diğer yandan okulları da içeren kurumsal bir yapıya dönüştürür (Cevizci, 2012:182).

Evren hakkında bildiklerimizin kaynağı eğitimidir. Eğitimin bir diğer yararı öğrenilenleri test etmek ve önceki öğrenilenleri yanlışlıklarını/eksikliklerini gidermektir. Ancak eğitimle ilgilenen çoğu kişi, bu durumun farkında değildir. Bu durum modern çağda insanları meşgul eden birçok problemin hangisinin eğitimle ilgili olduğunun tespit edilememesinin nedenidir. Modern çağda bilimsel bilgi insan yaşamının her alanına kuşatmıştır. Felsefe hak ettiği değeri görememektedir. Hardie'ye göre felsefe ne evren ne varlık ne de doğa hakkında bilgi sağlayan bir disiplindir. Felsefe farklı bilgi türlerini açığa çıkarmada işe koşulacak yöntemleri geliştirmeyi amaçlar. Felsefenin eğitime dolaylı etkisi vardır. Felsefe bu görevini tam anlamıyla yerine getirebilmek için eğitim problemlerini ele almalı, analiz etmeli ve sorunun kaynağını doğru bir şekilde ortaya koymalıdır (Hardie, 1963: 255-260).

Eleştirel Eğitim Felsefesi. Antonio Gramsci, Paolo Freire, Henri Giroux, Ivan Illich gibi temsilcileri olan eleştirel felsefeye göre XX. yy.da eğitim sistemlerinde bir kriz yaşanmaktadır ve politik bir faaliyet olarak eğitim bir sömürü aracına dönüştürülmüştür. Eleştirel felsefe mevcut eğitim sistemlerini eleştirel bir bakış açısıyla ele alır, daha sonra bu düzenin gerçek bir demokratik düzene nasıl dönüştürüleceğinin ilkelerini açıklar. Eleştirel eğitim felsefesi klasik ve analitik eğitim felsefelerine tepki olarak ortaya çıkan, kavram analizi yaparak kavramların açık ve anlaşılır hâle getirilmesini amaçlayan bir felsefi akımdır. Eleştirel pedagogların kavram analizi yapmalarındaki amaç, mevcut eğitim anlayışının iç yüzünü gözler önüne sermektir. Bu amaç analitik eğitim felsefesinde de vardır. Ancak eleştirel eğitim felsefesi analitik eğitim felsefesinden farklı olarak problemlere kavram analizleri ışığında bir çözüm önerisi getirmeyi amaçlar (Cevizci, 2012:201-204).

Giroux'a göre eleştirel kuramın temeli, baskı ve otoritenin yol açtığı kapitalizmin gerçek yüzünü ortaya koyma çabasıdır (Giroux, 1983:8). Eleştirel pedagojinin temel tezi, öğrencilere öğretilen bilgilerin, tarihsel ve toplumsal temelleri vardır ve bu bilgiler bir grubun çıkarına hizmet etmek için işe koşulmaktadır (McLaren, 2011:291). Mevcut

sistemde kapitalizm ile bilim arasında güçlü bir ilişki vardır. Bu ilişkinin niteliği; bilimin daha çok kâr amacı gütmesi ve elit sınıfların elinde olmasıyla ilişkilidir (McLaren, 2011:847).

Apple da benzer görüşleri ileri sürmüş, eğitimin ekonominin bir aracı haline getirildiğini, büyük şirketlerin ve egemen grupların elinde siyasal ve kültürel bir araca dönüştürüldüğünü ileri sürmüştür. Eğitim kulağa hoş gelen bir takım söylemlerle (küreselleşme, çok kültürlülük vs) egemen güçlerin kontrolüne bırakılmıştır (Apple, 2012:18). İnsan nesne haline dönüştürülerek ekonomik sistemin bir ögesi haline dönüştürülmüştür. Eğitim aracılığıyla insanlar kontrol edilmeye, üretici sınıfın ihtiyaçları doğrultusunda daha çok tüketmeye teşvik edilmektedir. Bilgi de bu amaçlara hizmet eden bir araca dönüştürülmüştür (Apple, 2012:64).

Eleştirel pedagojinin önemli tezlerinden biri de eğitimin politika ile ilişkisine ait görüşleridir. Eleştirel pedagoğlara göre eğitim politik bir faaliyettir ve toplumu idealize edilen yaşama hazırlamayı, toplumda var olan kurulu düzenin devamını sağlamayı amaçlar (McLaren, 2011:317).

Eleştirel eğitim felsefelerine göre bir toplumu örgütlemenin en önemli ögeleri arasında eğitim sistemi yer alır. Onlara göre çağdaş eğitim sistemleri, iktidar sahiplerinin amaç ve çıkarlarına hizmet etmektedir. Eleştirel eğitimciler devletin yanı sıra sendikaların, yayın şirketlerinin, idari organizasyonların da eğitimde bir güç olduğunu iddia ederler (Spring, 2017:127).

Eleştirel felsefeciler insanları iki tipe ayırır: Ezenler ve ezilenler. Ezenler, bankacı eğitimi kullanarak ezilenlerin bilincini tahakküm altına almak isterler. Bilinci ele geçirilmiş kişiler ise durumu kabul etmişlerdir ve ezenlerin çıkarlarına hizmet etmede bir sorun görmezler. Eğitim sistemi bireydeki yaratıcı gücü yok etmekle görevlidir. Ezenler ezilenlere kendi çıkarlarına uygun bilgi pompalarlar. Özgürleştirici eğitimde amaç bireylere bilgi aktarmak değildir. Özgürleşme eğitimin temsilcileri, bilinci boş kap olarak görmedikleri gibi, bankacı egemenlik yöntemlerini de (propaganda, slogan mevduatları) kullanmazlar (Freire, 2003:50-63).

Eğitim sistemleri bireyleri tek tipleştirmek ister. Bunun için öğretim programları işe koşulur ve sistemin istediği değerlerin bireylere kazandırılıp kazandırılmadığı gerek sıkı denetim sistemiyle gerekse otoriter yöntemlerle kontrol edilir. Öğretim sonuçları somut veriler ışığında, sonuç temelli değerlendirme yöntemleriyle ölçülür. Öğretim programlarına yön veren güçler arasında piyasa koşulları ve ekonomik politikalar öne çıkar (Apple, 2001, 14-15).

Freire'e göre tarafsız eğitim diye bir eğitim sistemi yoktur. Eğitim, girdi olarak aldığı bireyleri mevcut sisteme entegre etmek için kullanılan bir araç haline dönüştürülmüştür. Oysa eğitim sisteminden beklenen bireylerde eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek, bireyleri mevcut sistemin çarklarından kurtararak özgür hâle getirmektir (Freire, 2003:14).

Freire'nin (2003) felsefesindeki anahtar kavramlar; bankacı (s.51), kaderci (s.61), insanlaştıran (s.24), özgürleştiren (s.22-23), diyaloga dayalı (s.64), farkındalık ve eleştirel bilinç kazandıran (s.26, 69), problem tanımlayıcı (s.60-61) eğitimidir. Onun felsefesindeki bir diğer kavram praksistir. Praksis, “insanların üzerinde yaşadıkları dünyayı dönüştürmek için düşünmesi ve eyleme geçmesidir.” (s.56).



BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, çalışma belgesi, veriler ve toplanması, verilerin çözümlenmesi başlıklarına yer verilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, çeşitli nitel veri toplama araçlarının kullanıldığı bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011:39). Nitel araştırmalar bilginin derinlemesine incelenmesine olanak veren, bir olaya çoklu bakış açısı ile bakmaya odaklanan araştırmalardır (Baltacı, 2019:371).

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yaklaşımına göre modellenmiştir. Durum çalışmalarında, bir konunun/durumun çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı ve derinlemesine araştırılması ve betimlenmesi amaçlanır. Araştırma, araştırmacının incelediği durum hakkında “genel anlam çerçevesinde oluşturduğu sonuçlar”la sonlandırılır (Creswell, 2016:97-98). Bu amaca ulaştıracak veriler belgesel tarama tekniği kullanılarak toplanmıştır. Belge incelemesi belli bir amaç doğrultusunda yazılı belgeleri incelemek ve yorumlamaktır (Karasar, 2012:183-184).

Çalışma Belgesi

Bu araştırmada, öğretmen yetiştirme sistemine ait verileri elde etmek için iki tür kaynak taraması yapılmıştır. Ülkemizde öğretmen yetiştirme sisteminin devletin gözetim ve denetimi altında yürütüldüğünden hareketle devlet kurumlarının resmî yayın organlarında (Resmî Gazete, Meclis tutanakları, tebliğler dergisi, TUIK verileri, DPT Kalkınma Planları vs) konu ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Araştırmada faydalanılan bir diğer kaynak tez kapsamında incelenen filozof, aydın, bürokrat ve akademisyenlerin kaynaklarıdır. Platon’un Devlet’i, Aristoteles’in Politika’sı, John Locke’un Eğitim Üzerine’si, J. J. Rousseau’nun Emile’i, J. Dewey’in Demokrasi ve Eğitim’i, Atatürk’ün Söylev ve Demeçleri, Mustafa Necati’nin Mustafa Necati’nin Söyledikleri, Ziya Gökalp’ın Terbiyenin Sosyal ve Kültürel Temelleri, Mehmet Emin Erişirgil’in Hayat mecmuasındaki makaleleri, İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu’nun Talim ve Terbiyede İnkılap’ı, Halil Fikret Kanad’ın Millîyet İdeali ve Topyekûn Millî İrade’si,

İsmayıl Hakkı Tonguç'un kişisel arşivinden belgeleri, Hasan Ali Yücel'in Türkiye'de Orta Öğretim'i, Nurettin Topçu'nun Maarif Davamız'ı araştırmada kullanılan ikinci tür kaynaklara örnektir. Ayrıca, Cemil Öztürk'ün Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası, Yahya Akyüz'ün Türk Eğitim Tarihi, İsa Eşme'nin Yüksek Öğretmen Okulları, Tayyip Duman'ın Türkiye'de Orta Öğretime Öğretmen Yetiştirme kitabı da tezde yararlanılan ikinci tür kaynaklardan bazılarıdır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri içerik analiz tekniği kullanılarak belge (doküman) incelenmesi yoluyla elde edilmiştir. Belge incelemesi yönteminde yazılı dokümanlar analiz edilir. Konu ile ilgili yazılı literatürlere ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011:187-188). Bu kapsamda başta Millî Eğitim Bakanlığı olmak üzere, Başbakanlık, Türkiye Büyük Millet Meclisi, Kalkınma Bakanlığı, Devlet Planlama Teşkilatı gibi resmî kurumların arşivlerinin faydalanılmıştır. Ayrıca, parti programları, Meclis görüşmeleri, Talim ve Terbiye Kurulu Kararları, millî eğitim şuralarında öğretmen yetiştirme ile ilgili alınan kararlar, uygulanan politikalar ve istatistiksel veriler de temin edilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Nitel araştırmalarda veri analizi; verilerin hazırlanması, organize edilmesi, çeşitli temalara indirgenmesi ve verileri tartışılacak bir türde sunulması basamaklarını içerir (Creswell, 2016:180). Bu araştırmada belge incelemesi yoluyla elde edilen veriler içerik analiziyle analiz edilmiştir. İçerik analizi araştırılan olgunun kökleriyle ilgilenir (Baltacı, 2019:377). Belge incelenmesiyle ulaşılan verilerdeki bilgi ve bakış açıları derinliğine çözümlenmeye çalışılır. Tezin geçerliğini sağlamak için üçgenleme stratejisi kullanılmıştır. Üçgenleme stratejisinde araştırmacı çoklu kaynakları araştırmasına destek amaçlı kullanır (Creswell, 2016:251). Tez metni, eğitim bilimleri alanında uzman, deneyimli iki öğretim üyesine ve deneyimli iki Türk dili ve edebiyatı öğretmenine okutulmuş, bu uzmanların değerlendirmeleri birbirinden bağımsız olarak karşılaştırılarak tezin dış denetimi sağlanmak istenmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için birinci elden kaynaklardan faydalanılmış, gerekli yerlerde doğrudan alıntılara başvurulmuştur.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, öğretmen yetiştirme sistemimizin tarihî, sosyal ve felsefî temelleri araştırmanın amaç ve alt amaçları çerçevesinde tüm boyutlarıyla tartışılmış, ulaşılan bulgular sırasıyla sunulmuştur.

Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirmenin Tarihsel Temellerine Ait Bulgular ve Yorum

Bu bölümde ülkemizdeki öğretmen yetiştirme sistemi ilkokul, ortaokul, genel ve mesleki ve teknik öğretim kurumlarına öğretmen yetiştirme olarak üç bölüme ayrılarak incelenmiştir. Her başlık kendi içinde örgün ve yaygın eğitim yoluyla öğretmen yetiştirme olarak iki alt başlıkta ele alınmıştır. Çalışmada tarihsel bütünlüğü sağlamak amacıyla cumhuriyetin ilanı öncesi öğretmen yetiştirme sistemimizde yaşanan gelişmelere de kısaca değinilmiştir.

Cumhuriyetin İlanı Öncesi Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme

Osmanlı’da XVIII. yy.da her alanda olduğu gibi eğitim alanında da reform çalışmaları başlatılmıştır. Bu kapsamda eğitim sisteminde teşkilat düzenlemelerine girilmiş, ilköğretim mecburi hâle getirilmiş, Batılı tarzda yeni okullar açılmaya başlanmıştır. Bu reformlara paralel öğretmen yetiştirme meselesi gündeme gelmiş, 16 Mart 1848 tarihinde İstanbul Fatih’te öğretmen yetiştiren ilk okul olan Dârülmualimîn açılmıştır (Akyüz, 2011:177). Bu okul batılı tarzda öğretmen yetiştiren ilk kurum olması bakımından önemlidir.

Dârülmualimînin açılma gerekçesi 1847 tarihli Meclis-i Maarif-i Umumiye mazbatasında ifade edilmiştir. Bu mazbatada, Dârülmualimînin açılma nedeni, rüştiye mekteplerinde ihtiyaç duyulan öğretmenleri, özellikle fen ve hesap öğretimini yapacak öğretmenleri yetiştirmek olarak açıklanmıştır (Öztürk, 1996:4). Dârülmualimînin açılması, öğretmenlik mesleğinin öneminin farkına varılması ve medrese geleneğinden farklı, çağdaş gelişmelere uygun öğretmen yetiştirilmesinin gerekli olduğuna duyulan inancın göstergesidir.

Dârümuallimînin açılmasında Mekkizade Şeyhülİslam Asım Efendi'nin büyük emeği olmuştur. Asım Efendi, mirasının bir kısmını “öğretmen yetiştirmek için bir kurum açılması” amacıyla vakfetmiştir. Bu kaynağın amacı doğrultusunda harcanması için Padişah Abdülmecid'e sunulan teklif, Abdülmecid tarafından olumlu karşılanmış ve böylelikle Dârümuallimîn açılmıştır (Gelişli, 2006:10).

Dârümuallimînin açılmasıyla okula ait hukuksal düzenlemelere gidilmiştir. Dârümuallimînin ilk tüzüğü Ahmet Cevdet Efendi tarafından hazırlanmış ve 1851 yılında yürürlüğe konulmuştur. Tüzükte, öğrenci alımının sınavla yapılması, Dârümuallimînin öğretim programında öğretmenlik meslek dersinin bulunması, öğrencilerin okula alınma ve başarılarının değerlendirilmesinde kayırmacılık yapılmaması, mesleğin saygın hâle gelmesi için öğrencilerin ramazan aylarında cerre çıkmalarının yasaklanması, öğretmen atamalarının mezuniyet puanlarının üstünlüğüne göre yapılması, başarılı öğrencilerin daha kısa sürede mezun olmalarının kolaylaştırılması gibi hükümler yer almıştır (Akyüz, 2011:181).

Dârümuallimînin tüzüğünde öğretmenlik mesleğine ait hükümler açıkça ifade edilmesine rağmen pratikte tüzük hükümlerine aykırı uygulamalara imza atılmıştır. Tüzüğe aykırı ilk uygulama öğretmen atamalarında kendini göstermiş, artan öğretmen ihtiyacını karşılamak için Dârümuallimîn mezunu olmayanlara da öğretmen olma hakkı tanınmıştır. Okul mezunlarının duruma itiraz etmesi üzerine okul tüzüğünde yapılan değişiklikle öğretmen atamalarında önceliğin Dârümuallimîn mezunlarına ait olduğu ancak ihtiyaç hâlinde ve geçici olmak koşuluyla kurum dışından da atama yapılabileceği hüküm altına alınmıştır (Akyüz, 2006:45-46). Alan dışı atamaları mümkün kılan bu kural, öğretmen yetiştirme sistemi içinde etkileri günümüze dek süren, istenilmeyen bir geleneğin oluşmasına neden olmuştur.

Öğretmen yetiştiren kurumlardaki tür ve çeşitlilik zamanla artmıştır. 1868 yılında ilkokul öğretmeni yetiştirmek için Dârümuallimîn-i Sıbyan açılmış, bu okulu kadın öğretmen okulu Dârümuallimâtın (1870) açılışı takip etmiştir. 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi gereği 1874 yılında rüştiye, idadi ve sultanilere branş öğretmeni yetiştirmek için İstanbul'da “Dârümuallimîn-i Kebir” adlı yeni bir okul açılmıştır. Bu okulda Dârümuallimîn-i Sıbyan hariç öğretmen yetiştiren tüm kurumlar Dârümuallimîn-i Kebir bünyesinde toplanmıştır. Dârümuallimîn-i Sıbyan ise ayrı bir kurum olarak varlığını sürdürmüş ancak idari işlerini Dârümuallimîn-i Kebir'e bağlı olarak yürütmüştür. Liselere öğretmen yetiştirmek için Dârümuallimîn-i Kebir bünyesinde, 1877 yılında idadi şubesi açılmış ancak 1880 yılında bu şube kapatılmıştır.

Okul 1890 yılında Münif Paşa'nın Bakanlığı esnasında yeniden açılmış, 1891 yılında okula ait bir tüzük (Dârümuallimîn-i Aliye Nizamnamesi) yayımlanmıştır. Bu tüzükte okulda iptidaiye, rüştiye ve aliye olmak üzere üç şubenin açılacağı bildirilmiştir (Öztürk, 1996:4-21).

İptidai şubesine girmek için gerekli şartlar; 18-30 yaş aralığında, iyi ahlaklı olma; sarf, nahiv, Türkçe okuma ve imla sınavını başarma, sakat veya malul olmama olarak belirtilmiştir. Rüştiye şubesine 20 yaşını aşmamış iyi ahlak sahibi, iptidai şube mezunu, giriş sınavını (yazılı-sözlü) kazananlar kabul edilmiştir. Âli şubesi kaydolabilmek için giriş sınavlarından başarılı olma yeterli sayılmıştır. Her üç kademe için mecburi hizmet şartı da giriş koşulları arasında yer almıştır (Öztürk, 1996:22).

Dârümuallimîn-i Âli'de yapılan reform çalışmalarını ve II. Meşrutiyet sonrası yaşanan gelişmeler şöyledir: 1909 yılında bir yıllığına geçici olarak kapatılan kurum 1910 yılında tekrar açılmış, 1912 yılında yüksekokul statüsüne kavuşturulmuş, 1915'te idari yapı ve öğretim programlarında tüzük düzenlemesine gidilmiştir. Cumhuriyete miras kalan Dârümuallimîn ve Dârümuallimât Nizamnamesi 1915 yılında kabul edilmiş, Padişah Mehmet Reşat ve dönemin kabinesi tarafından imzalanarak yürürlüğe konulmuştur (Öztürk, 1996:25-26).

1915 yılında yayımlanan Dârümuallimîn Nizamnamesinde, Dârümuallimîni Âli'de ibtidâî, ihzari ve âli olmak üzere üç kısım olacağı ve Dârümuallimîn-i İptidâî ve Dârümuallimât-ı İptidâî kısmında bir uygulama okulu açılacağı bildirilmiştir. İlkokullara öğretmen yetiştiren Dârümuallimîni İptidainin (erkek ilköğretmen okulu) öğretim süresi dört yıl; Dârümuallimât-ı İptidai'nin (kadın ilköğretmen okulu) öğretim yılı beş yıldır. Okul yatılı ve parasızdır ancak ihtiyaç hâlinde gündüzlü öğrenci alınmasına da izin verilmiştir. Nizamnamede dışarıdan kendini özel olarak yetiştirenlere sadece meslek derslerini almaları hâlinde ilkokul öğretmeni olma hakkı tanınmıştır. Dârümuallimîn ve Dârümuallimâtlara kayıt olmak için Osmanlı vatandaşı olmak, sağlıklı olmak ve bedensel engeli bulunmamak, ilkokul mezunu olmak veya ilkokul mezununun sahip olacağı bilgiye haiz olduğunu sınavla kanıtlamak gerekir. Adaylardan istenen yaş aralığı Dârümuallimînlerde 16-18, Dârümuallimâtlarda 13-17 yaş aralığıdır. Okul giriş sınavıyla öğrenci almıştır (Dârümuallimîn Nizamnamesi, 1915:1-14).

Nizamnamede okula ait öğretim programları, okuldaki eğitim-öğretim işleri ve giriş koşulları açıklanmıştır: Dârümuallimîni İptidaiye kısmı dersleri Kuranı Kerim, Malumatı Diniye ve Siyer (Din Bilgisi ve Peygamberimiz), Fenni Terbiye ve Usulü

Tedris (Eğitim Bilimleri e Öğretim Yöntemleri), İlm-i Ahvalı Ruh (Psikoloji), Türkçe (Sarf-Nahiv (Dilbilgisi): [Tahlil (İnceleme), İmla, Kitabet (Yazı), Edebiyat, Kıraat (Okuma), İnşa (Yazma ve Ezber)]; Elsine-i Ecnebiye (Yabancı Dil), Tarih-i Osmani ve Umumi (Genel ve Osmanlı Tarihi), Coğrafya Osmani ve Umumi (Genel ve Osmanlı Coğrafyası), Kozmoğrafya (Astronomi), Riyaziyat (Matematik): [Hesap (Aritmetik), Resm-i Hattî (Yazı), Hendese (Geometri) Mesaha (Alan Hesapları) ve Cebir (Denklem)]; Malumat-ı Tabiiye (Tabiat Bilgisi): [(Hayvanat (Hayvanlar), Nebatat(Bitkiler), Tabakat (Jeoloji), Fizik, Kimya)]; Malumatı Ziraatiye ve Tatbikatı, Usulü Defteri (Muhasebe Defteri), Malumatı İktisadiye (Ekonomi Bilgisi) (Dârülmuallimâtlarda İdare-İ Beytiyye (Ev İdaresi) ile birlikte), Malumatı Ahlakiye ve Medeniye Hukukiye, Teşrih (Anatomi) ve Fizyoloji Beşeriye, Hıfzıssıhha (Sağlık), Yazı, Resim, Musiki, Gına(Şarkı, Nağme), El İşleri (Dârülmuallimâtlarda El ve İğne İşleri, Dikiş, Tamir, Tabahat (Aşçılık), Çamaşır Yıkama, Ütü,) Terbiye-i Bedeniye (Dârülmuallimâtlarda Talimi Endahat (Silah Atma), bir Ebru Tatbikatı).

Dârülmuallimîni İhzari şubesinin öğretim yılı iki yıl olup görevi Dârülmuallimîni İptidai ve Dârülmuallimât-ı İptidai'ye öğretmen ve ilköğretim müfettişi yetiştirmektir. Okula başvurmak için Dârülmuallimîni İhzari için 25, Dârülmuallimât-ı İhzari için 23 yaş şartı koşulmuştur. Okula başvurmanın diğer koşulları; giriş sınavından başarılı olmak, dört senelik Dârülmuallimîn ve Dârülmuallimât-ı İptidai'den mezun olmak, iki sene başarılı hizmet etmiş olmaktır. Kendini özel olarak yetiştirmiş ve Dârülmuallimîn ve Dârülmuallimât-ı İptidai'den mezun olacak kadar bilgiye sahip olanlar yapılacak sınavla durumlarını kanıtlamaları hâlinde okula kaydolabileceklerdir.

İzhari şubenin dersleri şunlardır: İlm-i Ahvalı Ruh, İlm-i Ahvalı Ruhun Terbiyeye Tatbikatı, Tarihi Fenni Terbiye (Eğitim Bilimleri Tarihi), Mekatibi İptidaiyede İdare ve Durus (Ders) Teşkilatı vVe Teftişât Tatbikatı, Türkçe[(Muhtasar Tarihi Lisan (Özetlenmiş Dil Tarihi), İlmi İştikak(Cinas), Kitabet, Edebiyat)], Elsine-i Ecnebiye, Tarih-i Osmanî ve Tarihî İslamî, Asr-ı Hazır Tarihi (Yakın Çağ Tarihi), Tabii ve Beşeri Coğrafya ve Kartoğrafya (Harita Çizme), Riyaziyat:[Hesap, Cebir, Müsellesat (Trigonometri), Hendese, Kozmoğrafya (Astronomi), Mihanik (Mekanik)]; Tabiiyat: (Fizik, Kimya, Tarih-i Tabiiyye/Biyoloji Tarihi); Resim, Terbiye-i Bedeniye Nazariyatı.

Dârülmuallimîni Âliye'nin Âlî şubesinin öğretimi Darülfünunla aynıdır. Bu kısım orta ve yüksek dereceli okullara öğretmen yetiştirmekle görevlidir. Âlî kısmın öğretim süresi Dârülmuallimînde dört, Dârülmuallimâtta üç senedir. Âlî kısmı, Edebiyat, Tabiiyat ve Riyaziyat olarak üç kola ayrılmıştır. Bu okulların son senesi uygulamaya

ayrılmıştır. Dârümuallimîn-i Âliye başvurabilmek için 28, Dârümuallimât-ı Âliye başvurabilmek için 25'ten büyük olmamak gerekir. Okula Dârümuallimîn-i İhzari veya Sultanilerden mezun olanlar da başvurabilecektir. Bu bölümdeki dersler Darülfünun ile aynıdır.

Uygulama (staj) devresi teorik ve pratik olarak iki kısma ayrılmıştır. Uygulama kısmı Bakanlığın uygun gördüğü sultanilerde yaptırılacaktır. Uygulama devresinin teorik kısmında okutulacak dersler şöyle belirlenmiştir: Tedrisat Tarihçesi, Amerika ve Avrupa'daki Ortaöğretim Teşkilatı ve Programı, Sultanilerin Programları ve Usulü Tedris Yöntemleri, Sultani Mekteplerde İnzibat (Disiplin), Ders Esnasında İntizam (Düzen), Sultanilerde Öğretmen-Öğrenci İlişkisi, Manevi Terbiye Açısından Sultani Öğretmenlerinin Görevleri, Sultanilerde İnzibat Eğitimi Esnasında Karşılaşılan Sorunlar, Öğretmenliğin Vasıfları ve Şartları. Öğretmenlere öğrencinin yorum gücünü artıracak öğrenme ortamları oluşturması tavsiye edilmiştir.

Okulda terbiye-i bedeniye ve ana muallim mektebi de bulunmaktadır. Terbiye-i bedeniye okulu bir yıllık olup öğretim faaliyetleri teorik ve uygulamalı olarak yürütülecektir. Okul parasız ve yatılıdır ancak gündüzlü öğrenciler de okula kayıt yaptırabilecektir. Okula giriş şartları; Osmanlı vatandaşı olmak, sağlıklı olmak ve bedensel engeli bulunmamaktır. Dârümuallimîn veya Dârümuallimât terbiye-i bedeniye okuluna başvurabilmek için 18 yaşını geçmemek koşuluyla, Dârümuallimînlerden veya buna eşdeğer okullardan mezun olmak gerekir.

Terbiye-i bedeniye kısmındaki teorik dersler Nazarı Mebdai Teşrih (Anatomiye Giriş), İlmi Vezaifül Aza (Organlarının Görevleri), Hıfzıssıhha-i Etfal (Çocuk Sağlığı), Usulü Tedrisat, Terbiye-i Bedeniye Nazariyatı; Uygulamalı dersler ise Jimnastik, Terbiye Oyunları, Sporlar, Endahat (Silah Atma) ve Yüzme Öğretimi olarak belirlenmiştir.

Okullarda dersler eylül ayı başında başlar, mayıs ayının sonunda biter. Okul mezunları diplomalarıyla belirli bir süre mecburi görev yapacaklardır. Dârümuallimîn mezunlarında bu süre on yıl, Dârümuallimâtlarda bu süre sekiz yıldır. Mecburi hizmetten kaçanlara para cezası verilecektir.

Örgün Eğitim Yoluyla İlkokullara Öğretmen Yetiştirmeye Ait Bulgular

Cumhuriyetin ilanından sonra ilkokullara öğretmen yetiştiren okullar, Dârümuallimîn, Dârümuallimât, ilk muallim mektepleri, pedagoji sınıfları, köye

öğretmen yetiştiren okullar (köy muallim mektepleri, köy eğitimcileri, köy öğretmen okulları ve köy enstitüleri), ilköğretmen okulları, iki yıllık eğitim enstitüleri, öğretmen liseleri, eğitim yüksekokulları ve eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümleridir.

Dârümuallimîn ve Dârümuallimât. Dârümuallimîn ve Dârümuallimât, cumhuriyet ilan edildiğinde Osmanlı'dan miras alınan ve ilkokullara öğretmen yetiştiren kurumlardır. 1923-1924 eğitim-öğretim yılında 13 erkek, yedi kadın olmak üzere 20 Dârümuallimîn ve Dârümuallimât vardır. Bu tarihte açık olan Dârümuallimînler şunlardır: Edirne, Erzurum, İzmir, İstanbul, Adana, Ankara, Balıkesir, Bursa, Diyarbakır, Sivas, Trabzon, Kastamonu ve Konya. Aynı tarihte açık olan Dârümuallimâtlersa, Edirne, İzmir, İstanbul, Adana, Bursa, Sivas, Konya Dârümuallimâtlarıdır (DİE, 2000: 294).

Okulun eğitim-öğretim işleri 1915 Dârümuallimîn ve Dârümuallimât Nizamnamesine göre yürütülmüştür. Cumhuriyet ilan edildiğinde Dârümuallimîn ve Dârümuallimâtların giderleri il özel idareleri bütçelerinden karşılanmaktadır. Bu durum Dârümuallimîn ve Dârümuallimâtların yaygınlaşmasına engel teşkil etmiştir. Şöyle ki, okul açabilmek için il özel idaresinin bütçe imkânları göz önünde bulundurulmuş, bütçe olanakları kısıtlı illerde Dârümuallimîn ve Dârümuallimât açılamamıştır. Ayrıca Dârümuallimîn ve Dârümuallimâtların masraflarının il özel idarelerinin inisiyatifine bırakılması okulun eğitim-öğretim faaliyetlerinin sağlıklı işletilmesine ve öğretmenlerin ülke geneline dengeli dağıtılmasına engel olmuştur (Ayas, 1948:402-403). Bu sorunu çözmek için Mecliste (1923a:393-424) kabul edilen 326 sayılı İdarei Vilâyat Kanuniyle Tedrisatı İptidaiye Kararnamesinin Tadiline Dair Kanunun 10 ve 11. maddeleri gereği Dârümuallimîn ve Dârümuallimâtlar genel bütçe kapsamına alınmıştır.

Dârümuallimîn ve Dârümuallimâtlarla ilgili önemli reformlar Millî Eğitim Bakanı Vasıf Bey (Çınar) zamanında başlatılmıştır. Vasıf Bey zamanında, 1924 yılında toplanan İkinci Heyet-i İlmiye'de bu okullarla ilgili bazı kararlar alınmıştır. İkinci Heyeti İlmiye'de alınan kararlar arasında; Dârümuallimîn ve Dârümuallimâtların öğretim süresinin beş yıla çıkarılması, son sınıfta meslek derslerine ağırlık verilmesi, öğretim programlarındaki sözel derslerin sayılarının azaltılması, sayısal derslerin sayılarının artırılması yer almıştır (Öztürk, 1996:71-72). Yine 1 Eylül 1924 tarihinden itibaren Dârümuallimînlerin adı erkek muallim mektebi, Dârümuallimâtların adı kız muallim mektebi olarak değiştirilmiştir (İkdam, 1924:3)

1924-1925 yılında Dârümuallimînlerin isimleri şöyledir: Adana, Ankara, Edirne, Erzurum, Elaziz, İzmir, İstanbul, Hamidabat (Kırklareli), Diyarbakır, Sivas, Trabzon, Karesi (Balıkesir), Kastamonu, Konya, Kayseri Dârümuallimîni. Dârümuallimâtların isimleri ise şöyledir: Adana, Edirne, İzmir, İstanbul, Ordu, Hamidabat (Kırklareli), Diyarbakır, Sivas, Konya Dârümuallimâtı (Maarif Vekâleti, 1927:30-31).

Süre. Okulun öğretim süresi Dârümuallimînlerde dört, Dârümuallimâtlarda beş senedir (1915:3). 1924 yılında toplanan II. Heyet-i İlmiye'de okulun öğretim süresi Dârümuallimîn ve Dârümuallimâtlarda beş seneye çıkarılmıştır (Yücel, 1994:208).

Giriş Şartları. Okula giriş şartları 1915 Dârümuallimîn Nizamnamesinde belirtilen usullere göre yapılmıştır (Dârümuallimîn Nizamnamesi, 1915:4-5). Ancak 1923 yılında sultani mekteplerin giriş şartlarına getirilen 12 yaşından küçük, 16 yaşından büyük olmamak ve iyi derecede tam devreli iptidai mektep mezunu olma şartı Dârümuallimîn ve Dârümuallimât için de giriş şartı olarak kabul edilmiştir (Yücel, 1994:103).

Program. Okulun öğretim programları 1915 Dârümuallimîn Nizamnamesindeki derslerden oluşturulmuştur. Bu nizamnamede öğretmenlik meslek dersi olarak iki ders [Fenni Terbiye ve Usulü Tedris, İlm-i Ahvalı Ruh (Psikoloji)] okutulmuştur (1915:9).

1924 Dârümuallimîn ve Dârümuallimât programında bulunan ortak dersler şunlardır: Din dersleri (4 saat), Türkçe ve Edebiyat (22 saat), Tarih (8 saat), İctimâiyât (Sosyoloji, 2 saat), Mâlûmât-ı Vataniyye (Yurttaşlık Bilgisi, 2 saat), Ruhîyât, Terbiye ve Terbiye Tarihi (Psikoloji, Eğitim ve Eğitim Tarihi, 2 saat), Usûl-i tedris ve Tatbikâtı (Öğretim Yöntemleri ve Uygulaması, 9 saat), Hesap (Aritmetik, 7 saat), Hendese ve Resmî Hatt (Geometri ve Yazı, 5 saat), Cebir (Denklem, 2 saat), Hikmet (Felsefe, 5 saat), Kimya (4 saat), Hayvanât (Hayvanbilim, 2 saat), Nebatât (Bitkibilim, 2 saat), Ziraat (3 saat), Teşrih ve Fizyoloji (Anatomi ve Fizyoloji, 2 saat), Umumî Hıfzıssıhhası ve Mektep Hıfzıssıhhası (Genel ve Okul Sağlığını Koruma, 2 saat), Tabakât (Jeoloji, 1 saat), Coğrafya (6 saat), Resim (10 saat), Yazı (3 saat), Musıkî (5 saat), Terbiye-i Bedeniye (5 saat), Ecnebi Lisanı (Yabancı Dil, 11 saat). Erkek muallim mektepleri programında El İşleri (11 saat) dersi varken kadın muallim mekteplerinde Dikiş, Biçki (6 saat), İdâre-i Beytiye, Çamaşır, Ütü, Tathîr (Ev İdaresi, Çamaşır, Ütü, Temizlik, 2 saat), Nakış ve Beyaz İşleri (3 saat), Tabahât (Aşçılık, 3 saat), Çocuk Bakımı (1 saat) dersi yer almıştır (Yücel, 1994:220-221).

1924 yılında Dârümuallimîn ve Dârümuallimât programlarında meslek dersleri açısından iki önemli değişiklik yapılmıştır. Bu değişiklikler öğretmen okulu programlarına Sosyoloji derslerinin konulması ve Fenn-i Terbiye adı altında toplanan pedagojik formasyon derslerinin müstakil hâle getirilmesidir (Binbaşoğlu, 1995:139).

1924 Dârümuallimîn ve Dârümuallimât Öğretim Programı ayrı ayrı düzenlenmiştir. 1924 Dârümuallimîn ve Dârümuallimât Öğretim Programlarının iki ayrı program olarak düzenlenmesi dönemin toplumsal cinsiyet algısı ile ilişkili olabilir. Bu kapsamda Dârümuallimînlerde Askerlik dersleri, Dârümuallimâtlarda ise Dikiş, Ev İdaresi, Çamaşır, Ütü ve Temizlik, Nakış, Çocuk Bakımı gibi dersler yer almıştır.

Dârümuallimâtlarda Müzik derslerine ek olarak Keman dersleri de mecburi dersler arasında yer almıştır. Haftalık ders yükü iki okulda da 28 saattir. Beş yıllık öğretim süresi olan okulun programında son sene Usulü Tedris ve Uygulaması dersi yer almıştır. Programın % 71'i alan dersleri, %18'i genel kültür dersleri ve %11'i öğretmenlik meslek bilgisi dersleridir.

1924 programı alan bilgisi ağırlıklıdır. Bu program 1915'te yayımlanan Dârümuallimîn-i iptidai programına büyük ölçüde benzemektedir. Eski programda yer alan Ziraat, Sağlık Bilgisi, El İşleri, Türkçe, Beden Eğitimi gibi çoğu ders yeni programda da kendine yer bulmuştur. Ancak yeni programda yer alan Cebir ve Din derslerinin saatleri azaltılmış, Fenni Terbiye, Yabancı Dil, Tarih, Hesap, Hendese ve Resmî Hat derslerinin saatleri artırılmış; Ahlak, Kozmografya, Anatomi, İnsan Fizyolojisi dersleri kaldırılmış, Medeniyet Bilgisi yerini Yurt Bilgisi dersine bırakmıştır. Yeni programın bir diğer yeniliği soyut dersler kaldırılıp yerine günlük hayatla ilgili derslerin konulmasıdır.

Öğrenciler. Dârümuallimîn ve Dârümuallimâtlardaki öğrenci sayıları Tablo-1'de verilmiştir:

Tablo 1

<i>Dârümuallimîn ve Dârümuallimâtlara Ait Okul ve Öğrenci Sayıları</i>					
Öğretim Yılı	Okul Adı	Sayısı	Öğrenci sayısı		
			Erkek	Kadın	Toplam
1923-1924	Dârümuallimîn	13	2.560	---	3.990
	Dârümuallimât	7	---	1.430	
1924-1925	Dârümuallimîn	15	3.629	---	5.623
	Dârümuallimât	9	---	1.994	

Kaynak: (Maarif Vekâleti, 1927:30-32;35-39; BİUM, 1933:33; DİE.2000:294-295)

Tablo-1’de görüldüğü gibi cumhuriyetin Osmanlı’dan devraldığı 20 Dârümuallimîn ve Dârümuallimât sayısı 1924-1925 yılında 24’e yükseltilmiştir. Buna paralel 1924-1925 öğretim yılında Dârümuallimîn ve Dârümuallimâtlarda okuyan öğrenci sayısında da bir artış görülmektedir. Dönem içinde karma eğitim yapılmadığından Darümuallimînlere kadın; Dârümuallimâtlara erkek öğrenci alınmamıştır.

İlk Muallim Mektepleri. İlk muallim mektepleri ilkokullara öğretmen yetiştiren ve Dârümuallimîn ve Dârümuallimâtların devamı niteliğinde bir öğretmen okuludur. İlk muallim mektepleri, 1926 yılında Resmî Gazete’de yayımlanan Maarif Teşkilatına Dair Kanun’un yedinci maddesine göre, ilkokullar için öğretmen yetiştiren ortaöğretim statüsünde bir okuldur. Kanunda ilk muallim mektepleri mezunlarına Bakanlık kadrolarında sekiz yıl mecburi hizmet zorunluluğu getirilmiştir (RG, 1926a:1233-1234).

Bakan Mustafa Necati, ilkokula öğretmen yetiştiren okullarının durumu hakkında 1926 yılında yaptığı bir açıklamada, İstanbul (kadın ve erkek) ile Edirne, İzmir, Konya ve Adana erkek muallim mektepleri dışında kalan muallim mektepleri binalarının onarıma muhtaç ve işlevsiz olduğunu belirtmiştir (Mustafa Necati, 2008:305-306). Bu tespitlerin ardından muallim mekteplerinde bir düzenlemeye girişilmiş, atıl durumda olduğu düşünülen okullar kapatılmıştır. Cumhuriyet Gazetesi’nde (Yeni Maarif Teşkilatı, 1926:2) çıkan bir habere göre İstanbul, Edirne, İzmir, Adana, Sivas, Karesi, Konya, Kastamonu, Trabzon, Erzurum, Elaziz, Diyarbakır erkek muallim mektepleri ile İstanbul, Edirne, Adana, Sivas, Karesi, Konya, Ordu ve Bursa kadın muallim mekteplerinin faaliyetlerine devam ettirilmesi; Bursa erkek, Ankara erkek, Kayseri erkek ve Diyarbakır kadın muallim mekteplerinin ise kapatılmasına kararlaştırılmıştır. Kararın alınmasında öğretmen okullarının belirli bölgelerde toplanması, atıl durumda olan okulların kapatılması ve tam donanımlı öğretmen okullarının açılmasının etkili olduğu söylenebilir. 1926 yılında mıntika eminaliklerinin açılması, %10’lar kanunu adıyla bilinen 819 sayılı Muallim Mektepleri Muavenet Hakkındaki Kanunu’nun yasalaşması, bu düşüncenin somut adımları olarak gösterilebilir.

İlk muallim mekteplerinin çalışma esaslarını düzenleyen ve 1915 yılında yürürlüğe giren Dârümuallimîn ve Dârümuallimât Nizamnamesi, 1930 yılına kadar yürürlükte kalmıştır. Bu nizamname Atatürk’ün imzasıyla 1930 yılında yürürlükten kaldırılmıştır (Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi (BCA), 30.18.01.02.12.43.3).

Dârümuallimîn ve Dârümuallimât Nizamnamesinin yürürlükten kaldırılması sonrası ilk muallim mekteplerine ait yeni bir yönetmelik yayımlanmıştır. 1931 yılında yayımlanan Muallim Mektepleri Yönetmeliği'nde, muallim mekteplerinin görevi ilkokul öğretmeni yetiştirmek olarak belirlenmiştir. Yönetmeliğe göre okuldaki eğitim faaliyetlerinin amacı, öğretmen adayının kişisel gelişimini desteklemek, sosyal meselelere duyarlı hâle getirmek ve vatandaşlık bilinci kazanmasına yönelik tedbirleri almak olarak açıklanmıştır. Öğretmen adayı eğitim faaliyetlerine aktif olarak katılmalı, ona kendi kendini idare etmesi öğretilmelidir. Aynı zamanda sosyal meselelere duyarlı olma, vatani için fedakâr olabilmeyi öğretme de eğitim faaliyetlerini amaçları arasında yer almıştır. Bu kapsamda okul içinde temizlik, sağlık, okul eşyasını koruma, spor, gezi gözlem, öğrenciler arası yardımlaşma, işbirliği ve nezaketi artırmaya yönelik birlikler kurulabilecektir. Okulun başarısı, okulda öğretmen-öğrenci-yönetici uyumunun sağlanması ve öğretmen adayının ülke ve yaşadığı çevresi hakkında yeterli bilgiye, ilgiye, sosyal meselelere duyarlılığı ile ölçülecektir. Öğretmen adayları okul dışında hiçbir dernek, kulübe vs. üye olamayacak, okulun resmî kıyafetini giyecek, okula ait rozeti taşıyacaktır. İlkbaharda iki günlük kır gezileri yapılacaktır (RG, 1931:209-221).

Yönetmelik kapsamında öğretmenlerin, öğrencilerde öğretmenlik yapacaklarına dair bilinç kazandırmaları, öğrencilerde öğretmenlik mesleğine saygı ve sevgi oluşturacak telkinlerde bulunmaları, öğrencide görülen ahlaki kusurları ve olumsuz davranışları düzeltmeleri, öğrencilerin vatanını, milletini, görevini seven, sağlam karakterli bireyler olarak yetiştirmeleri görevleri bulunmaktadır. Öğretmenlerden beklenen davranışlar; görev bilincinde hareket edip öğrencilerden hediye almamak, zamanında görevini yerine getirmek, öğrencinin ve ailesinin gururunu ve kişiliğini kırıcı faaliyetlerde bulunmamak, öğretmenlik dışında başka bir işle meşgul olmamak, meslektaşlarına öğrenci önünde saygısızlık yapmamak, ders esnasında ders dışı konular hakkında konuşmamak ve öğrencilerine özel ders vermemek olarak belirtilmiştir.

Yönetmelikte okulun eğitim faaliyetlerinde izleyeceği amaçlar da bildirilmiştir. Bu faaliyetler; öğrencinin bireysel gelişimini destekleme, millî bilinç kazandırma, kendini yönetebilmesine yardımcı olma, toplumsal yaşama uygun alışkanlık kazandırma, beden ve zihin dengesini sağlama, ülke ve toplum sorunlarına duyarlı olma, toplumun beklentilerine cevap verme olarak belirlenmiştir. Ayrıca törenlerde, öğrencide millî bilincin uyandırılması için millî mücadele hakkında söylevler söylenilmelidir. Öğretmen okulu öğrencileri için ilkbaharda veya uygun bir zamanda vapurla, trenle veya kamyonla çevre kasaba veya şehirlere ya da kırlara gezi düzenlenebilecektir. Muallim

Mektepleri Yönetmeliği'ne göre okulda ders yılının başlama zamanı eylül ayıdır (RG, 1931:209-221).

Süre. İlk muallim mekteplerinin öğretim süresi 1932 yılına beş sene iken, 1932-1933 öğretim yılında bu süre altı yıla çıkarılmıştır. Altı senenin ilk üç yılı birinci devre, ikinci üç yılı mesleki devre olarak kabul edilmiştir (Yücel, 1994:209).

Giriş Şartları. İlk muallim mekteplerine giriş şartları 1930 yılına kadar 1915 Dârülmualimîn Nizamnamesinde belirtilen usullere göre yapılmıştır ancak bu şartlar 1931 yılında yönetmelikle yeniden düzenlenmiştir. Okulun iki devreli yapısı gereği iki devre için giriş şartları ayrı ayrı belirtilmiştir: Buna göre ilk muallim mekteplerinin birinci devresine girmek isteyen adayların 12 yaşından küçük, 16 yaşından büyük olmaması, ilkokul diplomasına sahip olması, Türkçe, Hesap, Tarih ve Coğrafyadan giriş sınavlarında başarılı olması gerekir. Okulun ikinci devresine girmek isteyen adayların 15 yaşından küçük, 19 yaşından büyük olmaması, ortaokuldan pekiyi veya iyi derecede mezun olmaları gerekir.

Bu özel şartların dışında tüm adaylar için ortak şartlar belirlenmiştir. Bu şartlar; Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olmak, (yabancı uyruklu öğrenciler Bakanlığın iznine tabidir), bedensel engeliyle (pepeme, kekeme, kör, sağır, şaş, topal, çolak, çarpık yüzlü, kambur olmamak) trahom, verem gibi hastalıklarla sürekli hastalıkları olmamaktır (RG, 1931:214). Okulun öğretimi parasız ve yatılıdır ancak ihtiyaç hâlinde gündüzlü öğrencilerin de okula kabul edilebilecektir (RG, 1931:209).

Program. Okulun öğretim programları hazırlanırken iş ilkesine uygunluğu, üretken birey yetiştirilmesi ve öğretmenlik meslek derslerinin programda yer almasına dikkat edilmiştir. Okulda dersler 50 dakika olup öğrenciler her gün öğleden önce dört saat; haftanın dört günü öğleden sonra iki saat olmak üzere haftalık toplamda 28 saat ders okuyacaklardır. Pazartesi günleri öğleden sonraki saatler okul içinde serbest çalışma ve okul dışında incelemeye ayrılacaktır. Öğleden önce sıcaklığın 25 C'yi aşması hâlinde öğleden sonra okul tatil edilecektir (RG, 1931:215).

Okul 1931 yılına kadar Dârülmualimîn ve Dârülmualimâta ait öğretim programın takip etmiş, 1931 yılında bu program değiştirilmiştir. Öğretim süresi üçer yıllık iki devreli olarak belirlenen okulun ilk kısmında, ortaokul öğretim programlarına benzer

program uygulanırken, ortaokul üzerine üç yıl eğitim veren ikinci devresinde öğretmen meslek okulu programlarına benzer programlar uygulanmıştır (Yücel, 1994:209).

1931 ilk muallim mekteplerine ait programında bulunan dersler şunlardır: Edebiyat (11 saat), Türkçe (11 saat), El Yazısı (2 saat), Terbiye, Ruhîyât ve İctimâiyât (9 saat), Tedris Usulü ve Tatbikâtı (9 saat), Tarih (8 saat), Coğrafya (7 saat), Yurt Bilgisi (5 saat), Riyaziye (14 saat), Tabiiye (8 saat), Fen Bilgisi (3 saat), Fizik-Kimya (9 saat), Yabancı Dil (11 saat), Jimnastik (10 saat), Resim (10 saat), Musiki (10 saat), El İşi (8 saat). Program erkek ve kız muallim mektepleri için ayrı ayrı düzenlenmemiştir ancak programa ait açıklamalarda bazı derslerin sadece erkek muallim mekteplerinde, bazı derslerin sadece kız muallim mekteplerinde okutulacağı bildirilmiştir. Buna göre, sadece kız muallim mekteplerinin dördüncü sınıfında bir saat Ev İdaresi ve bir saat Bıçkı-Dikiş, beşinci sınıfında bir saat Çocuk Bakımı ve bir saat Bıçkı-Dikiş dersi yer almıştır. Buna karşılık öğretmenler kurulu kararıyla erkek öğrencilere, Fen Bilgisi, Fizik, Kimya veya Tabiiye dersleri okutulabilecektir (Yücel, 1994:222).

1931 program değişikliğinde, 1924 programında 28 saat olan haftalık ders saati sayısı 34'e yükseltilmiştir. Program kız ve erkek muallim mektepleri için ortak düzenlenmiştir. Yeni programda derslerin %54'ü alan derslerine, %20'si meslek bilgisi derslerine, %18'i de genel kültür derslerine ayrılmıştır. Programda dikkati çeken değişiklikler din derslerinin tamamen kaldırılmış olması, jimnastik dersinin öğretim programına girmesidir. Din dersi saatlerinin azalması programın laikleştirildiğinin göstergesidir. Ayrıca tüm öğrenciler için haftalık iki saat Askerlik dersi konulmuştur. Sadece kız öğrenciler ilk sınıfta iki saat Bıçkı-Dikiş; ikinci sınıfta bir saat Çocuk Bakımı, bir saat Bıçkı-Dikiş ve son sınıfta bir saat Ev İdaresi, bir saat de Bıçkı-Dikiş dersi göreceklidir. Bu programın 1924 programından farkı alan bilgisi derslerinin programdaki ağırlığının azaltılmış olmasıdır (Yücel, 1994:222).

İlk muallim mekteplerinde 1932 yılında yapılan yapısal değişiklikle okulun iki devreli olması, öğretim programlarının yeniden düzenlenmesini de beraberinde getirmiştir. 1932 programında İctimaiyat (Sosyoloji) dersi Felsefe ile birlikte okutulmuş, programa İktisat, Laboratuvar ve Hıfzıssıhha dersleri eklenmiştir. Türkçe, El Yazısı, Yurt Bilgisi, Fen Bilgisi ve Ziraat dersleri öğretim programından çıkarılmıştır. Programda Terbiye ve Ruhîyat İle Tedris Usulü dersi öğretmenlik meslek dersi olarak okutulmuştur. Askerlik dersinin sadece erkek öğrencilere okutulmuş, bu saatlerde kız öğrencilerin Bıçkı-Dikiş, Ev İdaresi ve Çocuk Bakımı dersleri görmeleri kararlaştırılmıştır (Öztürk, 1996:102).

1932 programı 1937 yılında yeniden değiştirilmiştir. 1937 ilk muallim mekteplerinin ikinci devre meslek sınıflarına ait programında bulunan dersler şunlardır: Edebiyat (7 saat), Pedagoji (3 saat), Psikoloji (4 saat), Terbiye Tarihi (2 saat), Tedris Usulü ve Tatbikâtı (9 saat), Sosyoloji (2 saat), Tarih (6 saat), Coğrafya (5 saat), Riyaziye (9 saat), Fizik-Kimya (8 saat), Tabii İlimler ve Sağlık Bilgisi (7 saat), Okul Sağlık Bilgisi (1 saat), Yabancı Dil (5 saat), Jimnastik (3 saat), Resim (3 saat), Müzik (3 saat). Programda erkek muallim mekteplerinin her sınıfında iki saat Askerlik dersine yer verilmişken bu saatlerde kız muallim mekteplerinin dördüncü sınıfında (ikinci devre birinci yıl) iki saat Biçki-Dikiş, beşinci sınıfta bir saat Çocuk Bakımı ve bir saat Biçki-Dikiş dersi, altıncı sınıfında bir saat Ev İdaresi ve bir saat Biçki-Dikiş derslerine yer verilmiştir (Yücel, 1994:223).

1937 programında haftalık ders saatleri süresi 29 saate düşürülmüştür. Türkçe, el yazısı, yurt bilgisi, ziraat ve fen bilgisi dersleri programdan çıkarılmıştır. Bu derslerin programdan çıkarılmasının nedeni aynı derslerin ortaokul programlarında yer alması olabilir. Terbiye ve Ruhیات dersi Pedagoji ve Psikoloji olarak iki farklı derse ayrılmıştır. Programa Terbiye Tarihi diye yeni bir ders eklenmiştir. Bu okulların öğretim programında yer alan Askerlik ve Jimnastik dersleri, iki büyük dünya savaşının programlara yansması olarak görülebilir.

Okula ait son program değişikliği Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının (TTKB) 3/12/1948 tarihli ve 240 sayılı kararı ile yapılan değişikliktir. Program kız ve erkek muallim mektepleri için ayrı ayrı düzenlenmiştir. Yeni düzenleme kız ve erkek öğretmen okulları arasındaki haftalık ders saatleri farkını gidermek için yapılmıştır. 1948 ilk muallim mekteplerinin ikinci devre meslek sınıflarına ait programında bulunan ortak dersler şunlardır: Türkçe (7 saat), Eğitim (3 saat), Ruhbilim (4 saat), Öğretim Usulü ve Uygulama (9 saat), Toplumbilim (2 saat), Tarih (6 saat), Coğrafya (5 saat), Matematik (9 saat), Fizik-Kimya (8 saat), Tabii İlimler ve Sağlık Bilgisi (7 saat), Okul Sağlık Bilgisi (1 saat), Yabancı Dil (5 saat), Askerlik (3 saat), Müzik (3 saat). Programda Resim dersi erkek muallim mekteplerinde 4 saat, kız muallim mekteplerinde 3 saattir. Yine İş dersi erkek muallim mekteplerinde 6 saat, kız muallim mekteplerinde 3 saattir. Aradaki üç saatlik fark, kız muallim mekteplerinde Biçki-Dikiş, Çocuk Bakımı ve Ev İdaresi dersleri ile telafi edilmiştir (MEB, 1948c:131).

Programda haftalık ders saati toplamı 29 olarak belirlenmiştir. Derslerin %55'i alan derslerine, %29'u öğretmenlik meslek bilgisi derslerine, %16'sı da genel kültür derslerine ayrılmıştır. Program yapısı itibarıyla 1937 programına benzer. İki program

arasındaki fark ders isimlerindeki Türkçeleştirmedir. Program bu okulun köy enstitüleriyle birleştirildiği 1954 yılına kadar uygulanmıştır.

Öğrenciler. İlk muallim mekteplerdeki sayısal gelişmeler Tablo-2 ve Tablo-3'te gösterilmiştir.

Tablo 2

İlk Muallim Mekteplerine Ait Okul ve Öğrenci Sayıları (1925-1931 arası)

Öğretim yılı	Okul sayısı	Öğrenci sayısı		
		Erkek	Kadın	Toplam
1925-1926	26	2.556	1.577	4.133
1926-1927	23	2.782	1.776	4.558
1927-1928	23	2.986	2.036	5.022
1928-1929	25	3.307	2.442	5.749
1929-1930	24	2.873	2.537	5.410
1930-1931	25	3.040	2.495	5.535
1931-1932	24	2.448	2.345	5.293

Kaynak: BİUM,1933:33.

Tablo-2 incelendiğinde 1925 ile 1931 yılları arasında ilk muallim mekteplerinde öğrenci ve okul sayısı açısından önemli değişikliklerin olmadığı görülmektedir. 1925-1926 yılında 26 olan okul sayısı 1931-1932 öğretim yılında 24'e düşmüştür. Yine öğrenci sayılarında da önemli farklılıklar yaşanmamış, 1925-1926 yılında ilk öğretmen okullarında öğrenim gören öğrenci sayısı 4.133 iken bu sayı 1931-1932 öğretim yılında 5.293'e yükselmiştir.

Tablo 3

İlk Muallim Mekteplerine Ait Okul ve Öğrenci Sayıları (1932-1953 arası)

Öğretim yılı	Okul sayısı	Öğrenci sayısı				Toplam		
		Orta kısım		Mesleki kısım		Genel toplam		
		Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Toplam
1932-1933	18	1.208	1.414	997	993	2.205	2.407	4.612
1933-1934	16	826	1.202	1.351	1.338	2.177	2.540	4.717
1934-1935	12	534	1.300	1.275	1.253	1.809	2.553	4.362
1935-1936	12	816	1.321	1.362	1.385	2.178	2.706	4.884
1936-1937	11	46	1.706	1.300	1.359	1.346	3.065	4.441
1937-1938	11	47	1.458	1.141	1.354	1.188	2.818	4.006
1938-1939	11	--	1.646	1.209	1.442	1.209	3.088	4.297
1939-1940	11	--	1.611	1.041	1.655	1.041	3.266	4.307
1940-1941	11	--	1.631	988	1.817	988	3.448	4.436

(devam ediyor)

Tablo 3 (devam)

İlk Muallim Mekteplerine Ait Okul ve Öğrenci Sayıları (1932-1953 arası)

Öğretim yılı	Okul sayısı	Öğrenci sayısı				Toplam		
		Orta kısım		Mesleki kısım		Genel toplam		
		Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Toplam
1941-1942	11	--	1.488	1.069	1.830	1.069	3.318	4.387
1942-1943	11	--	1.259	1.027	1.964	1.027	3.223	4.250
1943-1944	11	--	1.106	1.112	1.779	1.112	2.885	3.997
1944-1945	11	--	860	1.040	1.333	1.040	2.193	3.233
1945-1946	10	--	853	920	1.216	920	2.069	2.989
1946-1947	8	--	768	575	819	575	1.587	2.162
1947-1948	6	--	391	327	607	327	998	1.325
1948-1949	7	--	367	549	566	549	949	1.898
1949-1950	8	--	--	1.114	699	1.114	699	1.813
1950-1951	10	--	--	1.226	684	1.226	684	1.910
1951-1952	10	--	--	1.797	519	1.797	519	2.316
1952-1953	11	--	--	1.257	897	1.257	897	2.154

Kaynak:1934:220; 1935:450-451; BİGD, t.y.:329-339; 1937:236-238; 1938:239-240; BİUD, 1939:257-259; BİUM, 1942a:382-387; 1942b: 378-380; 1943:388-397; 1944:396-401; BİGM, 1945:404-409; 1946:2-6; 1947a:2-7; 1947b:2-6; 1948:2-5; 1949:3; 1950:2-8; 1952:2-5; 1952:10-11; BİUM, (t.y)a:13-14; (t.y)b:12-14.

Tablo-3 incelendiğinde 1943-1944 öğretim yılından itibaren öğrenci sayılarında kademeli bir düşüş yaşandığı görülür. Bu düşüşün yaşanmasında orta kısımdaki öğrenci sayısındaki düşüşün etkili olduğu söylenebilir. Zira 1932 yılında okul mevcudunun yarısından fazlasını orta kısımda okuyan öğrenciler oluşturmuştur. Bu sayı gitgide azalmış, hatta 1938-1939 yılından itibaren orta kısma erkek öğrenci kaydolmamıştır. Öğrenci sayısındaki azalması uygulanan hükümet politikasıyla ilişkilendirilebilir. Çünkü dönemin Millî Eğitim Bakanı Esat Bey Hâkimiyet-i Millîye Gazetesi'ne (Maarif Vekili Esat Beyin Terbiye İşlerimiz Hakkında Beyanı, 1932:7) verdiği demeçte, ilk muallim mekteplerinin ilk kısmına öğrenci alınmayacağını, ikinci devresine ise ihtiyaç kadar ve sınavla öğrenci alınacağını açıklamıştır. Birinci devreden gelen öğrenci sayısındaki azalma ikinci devreye yansımıştır.

Okuldaki öğrenci sayısındaki düşüşün bir diğer nedeni okulun yapısındaki düzenlemelerle ilişkili olabilir. Bakanlık aldığı kararla ilk kısmın kademeli olarak kapatılmasını kararlaştırmıştır. İlk muallim mekteplerinin kapatılan orta devresinin yerine normal ortaokullar açılmıştır. Okulda yapılan düzenlemeler 1933-1934 öğretim yılında devam etmiş, 1936 - 1937 öğretim yılında okuldaki tatbikat kısmı da kapatılarak okul tamamen öğretmen yetiştirmekle görevlendirilmiştir (Ergin, 1977:682-684). Yine öğrenci mevcudundaki düşüşün bir diğer nedeni köy okullarına özgü öğretmen

yetiřtirme dūřūncesi olabilir. ūnkū 1940 sonrası kōy okullarına ōğretmen yetiřtiren okullarda ōğrenim gōren ōğrenci sayısında yıldan yıla bir artmıřtır. řōyle ki, 1945-1946 ōğretim yılında řehir ilkokullarına ōğretmen yetiřtiren 10 ilk ōğretmen okulu faaliyette iken aynı tarihte kōy ilkokulları için ōğretmen yetiřtiren 20 kōy enstitūřu ve 20 eēitmen kursu bulunmaktadır.

Yine konunun ekonomik ve kadro tahsisiyle ilgili olduēu da sōylenebilir. Gerek 1929 ekonomik krizi gerekse uluslararası arenada yaşanan gerginlikler nedeniyle sınırlı kaynakların bōyōk bir kısmı askeri harcamalara aktarılmıştır. Bakanlıēın elindeki sınırlı kadroların bir kısmı da kōy enstitūlerinin açılmasıyla bu okullara tahsis edilmiştir (Bařgōz, 2010:8).

Pedagoji Sınıfları. Pedagoji sınıfları řehir ve kasaba ilkokulları için ōğretmen yetiřtiren diēer bir ōrgūn eēitim kurumudur. Bakan Mustafa Necati imzasıyla, Orta Tedrisat Genel Mōdūrlūēının millī eēitim mōdūrlūklerine gōnderdiēi 12/10/1926 tarihli talimatta, ōğretmen okullarının yeteri kadar mezun veremediēi belirtilmiř, pedagoji sınıflarının ōğretmen ihtiyacını giderecek geçici bir cōzūm olduēu bildirilmiřtir. Bu kapsamda maarif mıntıka eminliklerinin sorumluluēundaki gūndūzlū ortaokullarda pedagoji sınıfları açılması kararlařtırılmıřtır (MEB, 1927a:56). Pedagoji sınıfları Afyon, Antalya, Gaziantep ve Niēde ortaokullarında açılmıřtır.

Bakanlıēın 1926 yılındaki emrinde pedagoji sınıflarının iř ve işlemlerin mıntıka eminlikleri (bōlge eēitim mōdūrlūēu) tarafından yūrūtūleceēi bildirilmiştir. Emirde maarif mıntıka eminliklerinin yapması gereken işler bildirilmiştir: 1926-1927 ōğretim yılında sadece birinci sınıflara ōğrenci alınacaktır. Emirde, açılacak pedagoji sınıflarına alınacak ōğrenci sayısının en fazla 40 ōğrenciyle sınırlandırıldıēı ve uygulamanın deneme mahiyetinde olduēunun altı çizilmiştir. Bakanlık, pedagoji sınıflarının aılacaēı okullara gerekli nitelikte ve yeter sayıda ōğretmen takviyesi yapmıştır. İl ve ilçe mōdūrlūklerinin gerekli hazırlıkları bir an ōnce tamamlayıp vakit kaybetmeden pedagoji sınıflarını amaları emredilmiştir. Denemenin başarıya ulaşması için bōlge eēitim mōdūrlūklerinin bu sınıfların işlemlerini titizlikle takip etmeleri ve durumları hakkında dōnem dōnem Bakanlıēa rapor yazmaları da ifade edilmiştir. Pedagoji sınıfı açılacak okullarda, Edebiyat, Terbiye ve Ruhiyat (Eēitim ve Psikoloji), Tabiiyyat (Tabiat Bilgisi) řube ōğretmenliēi bōlūmūyle El İşleri ve Fransızca ōğretmenliēi bōlūmleri yer açılmıştır.

Süre. Pedagoji sınıfları ortaokullar üzerine eğitim veren iki yıllık okullardır (MEB, 1927a:57; BİUM, 1933:49) .

Giriş Şartları. Bakanlık emrine göre okula müracaat için konulan tek şart en az ortaokul mezunu olmaktır (MEB, 1927a:56)

Program. Pedagoji sınıfları öğretim programına göre okulda okutulacak dersler şunlardır: Türkçe ve Edebiyat (her yıl üçer saat), Tarih (birinci yılda iki saat), Coğrafya (birinci yıl bir saat), İhtimaiyat (Sosyoloji, ikinci yıl iki saat), Ruhیات, Terbiye ve Terbiye Tarihi (Psikoloji, Eğitim ve Eğitim Tarihi; her yıl dörder saat), Usulü Tedris ve Tatbikat (Öğretim Yöntemleri ve Uygulama; ikinci yıl dokuz saat), Riyaziye Tatbikleri ve Mümareseler (Matematik Uygulamaları ve Alıştırmaları, birinci yıl iki saat), Fizik (birinci yıl bir saat), Kimya Tatbikatı (Kimya Uygulamaları birinci yıl 1 saat), Hayvanat (Hayvanbilim, birinci yıl bir saat), Nebatat (Bitkibilim, birinci yıl bir saat), Ziraat (birinci yıl iki saat), Umumi ve Mektep Hıfzıssıhhası (her yıl birer saat), Tabiiyât (birinci yıl bir saat), Resim (her yıl ikişer saat), Musiki (her yıl birer saat), Terbiye-İ Bedeniye (her yıl birer saat), El İşleri (birinci yıl iki, ikinci yıl üç saat), Ecnebi Lisanı (Yabancı Dil, her yıl ikişer saat). Program haftalık 28 saatten oluşmuştur (MEB, 1927a:57).

Öğrenciler. Pedagoji sınıflarına ait okul ve öğrenci sayıları Tablo-4'te verilmiştir:

Tablo 4

Pedagoji Sınıflarına Ait Okul ve Öğrenci Sayıları

Öğretim yılı	Okul sayısı	Öğrenci sayısı		
		Erkek	Kadın	Toplam
1926-1927*	4	?	?	?
1927-1928	4	49	---	49
1928-1929	4	57	---	57
1929-1930	4	79	8	87
1930-1931	4	93	9	102
1931-1932	4	119	20	139
1932-1933	3	55	14	69

*:1926-1927 öğretim yılında pedagoji sınıflarına ait herhangi bir veriye ulaşılamamıştır. Kaynak: (Öztürk, 1996:114; BİUM,1933:49; 1934:220)

Tablo-4 incelendiğinde pedagoji sınıflarına alınan öğrenci sayısında aşamalı bir artış olduğu görülür. Ayrıca 1929 yılından itibaren kadın öğrenciler de pedagoji sınıflarına kabul edilmeye başlanmıştır. Bakanlığın 1926 yılında yayımladığı emirden hareketle pedagoji sınıflarına 1926 yılında öğrenci alınmaya başlanmıştır ancak alınan öğrencilerle ilgili bir bilgiye ulaşılamamıştır. 1927 yılında pedagoji sınıflarının ikinci sınıfında okuyan 24 öğrenci olduğu düşünüldüğünde pedagoji sınıflarına alınan öğrenci sayısının en az 24 olduğu söylenebilir. Son senedeki öğrenci sayısındaki azalmasında Afyon pedagoji sınıflarının kapatılması etkili olmuştur (DİE, 1933:49; 1934:220).

Köy Muallim Mektepleri. Köy okulları için öğretmen yetiştirme düşüncesi cumhuriyetin ilanından önce de tartışılmış ancak bu düşüncenin hayata geçirilmesi 1926 yılında mümkün olabilmıştır. Tonguç’a göre köy ilim için ilim, sanat için sanat yapmaya çalışan aydınlara, bilginlere veya sanatçılara değil; köyü kalkındırma idealine sahip olan, kendini köye adayan kahramanlara ihtiyaç duymaktadır. Türk köyleri için teorisyen ulema taslakçıları, âlimler değil; bataklığı kurutacak, sıtma ile mücadele edecek, trahomlunun gözüne ilaç damlatacak, yaralının yarasını saracak, pulluğun nasıl kullanılacağını ve tamir edileceğini öğretecek, bozuk köprüyü onaracak, ıslah edilmiş tohumu tarlaya saçacak kahraman teknisyenler gereklidir. Türk köylüsü öz evladı olan böyle kahramanların eksikliğinden dolayı geri kalmıştır. Tonguç’a göre bu kahramanlar öğretmenlerdir (Tonguç, 2019:39). Köy okulları için öğretmen yetiştirmenin nedenleri ise şöyle özetlenebilir: Köydeki yaşam şartlarının zorluğu, şehir merkezlerinde yetiştirilen öğretmenlerin köye gitmek istememeleri, ilk öğretmen okulu çıkışlıların köylerde verimli olamamalarıdır (Akyüz, 1978:302).

Köy okulları için öğretmen yetiştirmeye yönelik ilk adım Bakan Mustafa Necati Dönemi’nde atılmış, köye özgü öğretmen yetiştirme 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun’la yasal bir zemine kavuşturulmuştur. Kanunun yedinci maddesiyle, köy ve şehir ilkokul öğretmenlerinin ayrı okullarda yetiştirilebileceği bildirilmiştir (RG, 1926a: 1233-1234). Bakanlık bu amaçla Kayseri-Zincidere’de bir köy muallim mektebi açmış ve Denizli Erkek Muallim Mektebini de köy muallim mektebine dönüştürmüştür (Yücel, 1994:224). Kayseri-Zincidere’deki köy muallim mektebi, öğretmen yetiştirme tarihimizde köy okulları için öğretmen yetiştiren ilk öğretmen okulu olarak kayıtlara geçmiştir.

Köy muallim mekteplerinin açılmasında amaçlanan faydalar, okutulamayan köy çocuklarını okutulması, cumhuriyet ideolojisinin toplumda taban bulmasının sağlanması, eğitimde fırsat eşitliğinin yaratılması, köylünün bilinçli bir vatandaş haline getirilmesi ve aktif bir vatandaş olarak ülke ekonomisine katkı sağlamasıdır. Tonguç (1938b:9-11) köylüyü eğitmeye neden önem verildiğini şöyle sıralar: Köye yeni değerler kazandırmak eğitimle mümkündür. Köy işlerini bilen öğretmen köylüyle daha rahat iletişime geçebilir. Okullar aracılığıyla köylü doğru bilgiye erişebilir. Okul, köy işlerini bilimsel metotlar kullanarak ve köylüye önderlik yaparak yerine getirmelidir. Aynı zamanda köyün zeki ve kabiliyetli çocukları tespit edilerek bu çocukların daha üst kademelerde eğitim almasını sağlanmalıdır. Köydeki her faaliyette okul- köylü işbirliği kurulmalıdır.

Köy muallim mekteplerinin açılmasıyla eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması da amaçlanmıştır. Kurtkan 1927 yılı itibarıyla ortaokul ve liselerin şehir ve kasaba merkezlerinde olmaları nedeniyle köylü çocukların ortaokul ve liseye gitmelerinin neredeyse imkânsız olduğunu söyler. Köylü çocukları bu nedenle sivil ve askeri okullara da kaydolamamaktadır. Çünkü parasız yatılı öğrenci kabul eden sivil ve askeri okullara girebilmek için ortaokul mezunu olma şartı bulunmaktadır. Oysa köylerde ya okul yoktur ya da üç yıllık ilkokullar vardır. Ailelerin kendi imkânlarıyla çocuklarını şehirde okutmaları zordur. Köy çocukları sırf köyde doğmalarından ve yaşamalarından kaynaklı zorluklara maruz kalmaktadırlar. Ülkede çok nüfuslu köylerin azlığı ve dağınık yerleşme nedeniyle köylerdeki zeki ve kabiliyetli çocuklardan faydalanılamamaktadır (Kurtkan, 1972:99).

Köy Muallim Mektepleri Talimatnamesi'ne göre bu okulların açılış amacı, köy ilkokullarına öğretmen yetiştirmektir. Okul parasız ve yatılıdır. Okula her sene en fazla 40 öğrenci alınacak, her sınıftaki öğrenci sayısı 40'ı aşmayacaktır. Mevcudu 40'ın altına düşen sınıflar, ihtiyaç hâlinde ve sınavla ara sınıflarına öğrenci alabileceklerdir. Yönetmeliğin 6. maddesine göre bu okullardan mezun olanlara, Bakanlığın uygun göreceği köylerde altı yıldan az olmamak üzere mecburi hizmet zorunluluğu getirilmiştir. Köylerde beş sene çalışan öğretmenlerden ilk muallim mekteplerinin son iki sınıfının derslerine ait sınavlarda başarılı olanlar, beş senelik ilk muallim mektebi mezunlarının sahip olduğu haklardan yararlanabileceklerdir. Bakanlık okul öğretmenleri için bir ev ve bahçelik verecek, okulun kendine ait bir oyun alanı, iş dersliği, küçük bir uygulama bahçesi, sebzeliği ve suyu olacaktır (MEB, 1926c:33-35).

Bu okulların ömürleri altı yıl olmuştur. Kayseri-Zincidere Köy Muallim Mektebi 1932 yılında, Denizli Köy Muallim Mektebi 1933 yılında kapatılmıştır (Akyüz, 2011:11). Köy muallim mekteplerinin kapatılmalarında okulun uygulamaya yönelik dersleri için gerekli araç-gereç, yer ve öğretmen temin edilememesi etkili olmuştur (Yücel, 1994:224).

Köy öğretmen okullarının kapatılma gerekçeleri ise şunlardır: Bu okullar, açılmasını gerektiren sorunlara istenilen çözümü üretememiştir. Okula kaydolan öğrenciler daha çok şehir ve kasabalarda oturanlar arasından seçilmiş ve bu öğrenciler mezun olduktan sonra köylere gitmek istememişlerdir. Ayrıca köy okullarına yönelik öğretmen yetiştirmeye karşı çıkanların olumsuz propagandaları da okulların kapatılmasında etkili olmuştur. Ayrıca öğretim programlarının yetersiz olduğu tartışmaları, köy-şehir ayrımının demokratik ilkelerle bağdaşmayacağı düşüncesi, Mustafa Necati'nin erken ölümü ile bu okulların sahipsiz kalması, 1929 Dünya Ekonomik Krizinden dolayı millî eğitime aktarılan kaynaklarda kısıntıya gidilmesi de bu okulların kapatılmasına yol açan diğer nedenlerdir (Öztürk, 1996:137).

Süre. Köy Muallim Mektebi Talimatnamesi'ne göre bu okulların öğretim süresi üç yıl olarak belirlenmiştir (MEB, 1926c:33-35).

Giriş Şartları. Okul yönetmeliğinde öğrencilerde aranan şartlar; Türk olmak, ilkokul mezunu olmak, 16 yaşından küçük, 20 yaşından büyük olmamak ve sağlam ve sağlıklı olmaktır (MEB, 1926c:33-35). Şanal ve Karagöz okula üç yöntemle öğrenci alındığını söyler: Bu kaynaklar; okul idaresi tarafından yapılan sınav, illerin yaptığı sınav ve Bakanlığın okula gönderdiği öğrencilerdir (Şanal ve Karagöz, 2006:191).

Program. Köy muallim mekteplerinin öğretim programı 15 dersten oluşmuştur. Bu dersler; Türkçe (15 saat), Millî Tarih ve Medeniyet Tarihi (5 saat), Coğrafya (5 saat), Yurt Bilgisi (2 saat), Din Bilgisi (1 saat), Ruhîyât, Terbiye ve mektep hıfzıssıhhası (5 saat), usulü tedris (6 saat), Tatbikatı Dersiye (2 saat), Riyaziyat (9 saat), Tabii İlimler (4 saat), Hayatîyât, Hıfzıssıhha ve Ziraat (4 saat), Resim (5 saat), El İşleri (3 saat), Musiki (5 saat) ve Yazı (1saat). Köy muallim mekteplerinde öğleden önce dört saat teorik dersler işlenirken öğleden sonra iki saat uygulama ve nazariyat (gözlem) ağırlıklı öğretim yapılmıştır. Uygulama ve gözlem kapsamında, ziraat, el işleri, öğretim

kurumlarına eğitsel geziler, oyun ve sportif faaliyetler düzenlenmiştir. Öğrencilere mezun edilmeden önce okul doktoru tarafından temel sağlık ve ilk yardım bilgileriyle aşı yapma usulleri öğretilmiştir. Okulun son senesinin son dönemi mesleki derslere ve bu derslerin uygulamasına ayrılmıştır (Yücel, 1994:224).

Program incelendiğinde öğretim programlarında ilk muallim mekteplerine benzer derslerin konulduğu görülür. Köy muallim mektepleri programında haftalık 24'er saat ders olup programda kadın-erkek öğretmen okulu ayrımı yapılmamıştır. Programda öğretmenlik meslek dersleri, Ruhیات, Terbiye ve Mektep Hıfzıssıhhası, Usulü Tedris, Tatbikatı Dersiye dersleridir. Programda alan eğitimi derslerinin ağırlığı korunurken, genel kültür ve öğretmenlik meslek derslerinin saatleri düşürülmüştür. Derslerin % 81'i alan bilgisi derslerine, %15'i öğretmenlik meslek derslerine, %4'ü genel kültür derslerine ayrılmıştır. Programın amaçları ise şöyle sıralanabilir: öğrencilere millî bilinç kazandırmak, laik anlayışı yerleştirmek, köylüyü aydınlatmak ve modernleştirmek, bilim ve teknikten faydalananarak köylünün ülke ekonomisine katkı sağlamalarının teşvik etmek, eğitim-öğretim faaliyetlerini iş ilkesine göre planlanmak (Yücel, 1994:224).

Öğrenciler. Kayseri-Zincidere ve Denizli Köy Muallim Mekteplerine ait öğrenci sayıları Tablo-5'te verilmiştir:

Tablo 5

<i>Köy Muallim Mekteplerine Ait Okul ve Öğrenci Sayıları</i>				
Öğretim yılı	Okul sayısı	Öğrenci sayısı		
		Erkek	Kadın	Toplam
1926-1927	1	34	--	34
1927-1928	2	113	--	113
1928-1929	2	230	--	129
1929-1930	2	261	15*	276
1930-1931	2	184	15*	199
1931-1932	2	313	11*	324
1932-1933	1	76	10*	86

*:Kız öğrenciler sadece Denizli Köy Muallim Mektebinde öğrenim görmüştür. Kaynak: Şanal ve Karagöz; 2006:191; BİUM,1933:48; 1934:220.

Tablo-5'te görüldüğü gibi bu okullara 1926-1929 yılları arasında kadın öğrenci kaydolmamıştır. Okulun ilk kadın öğrencileri 1929-1930 yılından itibaren ve sadece Kayseri-Zincidere Köy Muallim Mektebine kaydolan öğrencilerdir. Okula talep zamanla artmış ve iki okulun aktif olarak öğretim yaptığı 1931-1932 öğretim yılında okula kayıtlı öğrenci 324'e kadar çıkmıştır. Ancak ertesi yıl öğrenci sayısında keskin bir

düşüş yaşanmıştır. Bu düşüşte Kayseri-Zincidere Köy Muallim Mektebinin kapatılmasının etkisi olduğu söylenebilir.

Köy Enstitüleri. Kayseri ve Denizli’de denenen köye özgü öğretmen yetiştirme düşüncesi bu okulların kapatılması sonrası kısa bir süreliğine rafa kaldırılmıştır. Köylerdeki okuryazar oranlarının düşüklüğü, 1929 Dünya Ekonomik Krizi’nden sonra CHF’nin halkçı politikalara daha fazla ağırlık vermesi ve köy okullarındaki öğretmen ihtiyacının kalıcı olarak çözülmek istenmesi köye özgü öğretmen yetiştirmede yeni arayışları beraberinde getirmiştir. Köy muallim mekteplerinin kapatılmalarından yaklaşık üç yıl sonra, 1935’de köyler için özgün ve farklı öğretmen yetiştiren okullar açılmaya başlanmıştır. Bu uygulamalarda temel amaç hem yeterli sayıda öğretmen yetiştirmek hem de bu işi az maliyetle çözmek olmuştur.

Köy Eğitmeni Yetiştirme Kursları. 1935 yılında İsmail Hakkı Tonguç’un İlköğretim Genel Müdürü olarak atanmasıyla köy ilkokulları için öğretmen yetiştirmede yeni uygulamalara imza atılmıştır. Bu kapsamda atılan ilk adım köy eğitmenliği kurslarının açılmasıdır.

Köy eğitmeni kurslarının açılış gerekçesi, 3238 sayılı Köy Eğitmeni Kanunu için hazırlanan komisyon raporunda dile getirilmiştir. Bu gerekçeler Başvekâlet Kararlar Müdürlüğü’nün 1/6/1937 tarihli ve 6/1950 sayılı maarif, dâhiliye, ziraat ve bütçe encümenlerinin hazırladıkları ve TBMM’ye (1937b:1-3) sundukları raporda açıklanmıştır. Rapor gerekçeleri üç başlıkta toplamıştır. Bu başlıklar; “nüfus, öğrenci ve mecburi öğrenim çağındaki çocukların durumu”; “ilkokul öğretmenlerinin durumu ve öğretmen ihtiyacı”; “köy eğitimi sorunu ve gezici başöğretmenler”dir.

Raporun “Köy Eğitimi” başlığında köy eğitiminin gerekçeleri tartışılmıştır. Ulaşım imkânları kısıtlı, nüfusu az, pazarlara uzak köyler için köylünün üretici hâle getirilmesi, köy sağlığını tehdit eden unsurlarla mücadele edilmesi ve köylünün yaşam koşullarını iyileştirmesi köy eğitiminin temel ilkeleri olmalıdır. Köye özgü eğitim hem köylüye bu becerileri kazandırmayı hem de okuma, yazma, hesap, yurt ve yaşam bilgisine dair temel akademik bilgileri öğretmeyi içermelidir. Köy öğretmeni, eğitim-öğretim faaliyetlerinin nasıl yürütüleceğini bilmenin yanında tarım işlerini de bilmelidir. Rapora göre köy eğitmenlerinin taşıması gereken vasıflar şunlardır: Köyde yaşamış; yaş, bilgi, görgü ve anlayış bakımından köyün zorluklarını aşabilme hırsına sahip; köy hayatını

değiştirecek azmi taşıyan; köyde hem çocuklara hem de yetişkinlere okuma-yazma öğretebilecek, devleti temsil edebilme vasfına sahip biri olma.

Dönemin İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç, köy eğitim kurslarının açılış gerekçeleriyle ilgili iki makale kaleme almıştır. Tonguç, Ulus Gazetesi'ndeki (Türk Köyüne Toplu ve Umumi Bir Bakış, 1940a:2) ilk makalesinde, köylünün asırlardır ihmal edilmişliğinden bahsetmiş, köylünün bu topraklarda asıl unsur olduğunun altını çizmiştir. Tonguç'a göre, köylünün zayıf hâlde bulunması ulusun geleceği için bir tehdittir. Cumhuriyet yönetimiyle birlikte köylü hak ettiği değeri görmeye başlamıştır. Köylünün üretici hâle getirilmesi, iyi vatandaşlar olarak yetiştirilmesi için “ordu ve okul”un gücünden faydalanılmalıdır.

Tonguç Ulus Gazetesi'ndeki (Eğitmen Ordusunun Köydeki Vazifeleri, 1940b:2) ikinci makalesinde, ordu-okul arasındaki işbirliğiyle birçok (harf devrimi, vatandaşlık eğitimi gibi) işin başarıldığını söyler. Bu işbirliğinin öğretmen yetiştirmeye yansması eğitmenlik kurslarıdır. Eğitmenler, ordunun kendi usulleriyle seçtiği kişilerdir ve eğitmen kurslarında yetiştirilenler nüfusu öğretmen göndermeye elverişli olmayan yerlerde görevlendirilmiştir. 1940 yılı itibarıyla 6.000 köyde eğitmenler sayesinde eğitimden tarıma önemli işler başarılmış, ülkenin en ücra noktasına kadar nüfuz eden eğitmen teşkilatı vasıtasıyla yüz binlerce vatandaşa okuma-yazma becerisi kazandırılmış ve vatandaşlık bilgisi öğretilmiştir. Tonguç'a göre köyler anketlerle veya masa başı deneylerle anlaşılamaz. Köyü anlamanın yolu köylüyle içli dışlı olmaktan, onunla kader ortaklığı yapmaktan geçer.

Köy eğitmenliği, askerliğini çavuş veya onbaşı olarak yapanları, kısa süreli eğitimlerle yetiştirip kendi köyünde eğitmenlik yapmasını amaçlayan bir uygulamadır. Eğitmenlik uygulamasıyla hem köylerde mecburi öğrenim çağındaki çocukların eğitime erişmesi hem de ülke genelinde okuryazarlık oranının yükseltilmesi amaçlanmıştır. Hasan Âli Yücel Mecliste (1939:266) 25 Mayıs 1939 tarihindeki konuşmasında, eğitmenlerin 9-13 yaş arasındaki çocukları okutmalarının yanı sıra akşam dersleriyle yetişkinlere de okuma yazma öğrettiklerini, köy okullarının yapımında yardımcı olduklarını bildirmiştir.

Eğitmen kursları fikrinin nereden çıktığı üzerine uzlaşısı yoktur. Literatürde eğitmenlik fikrini ortaya atan kişiler olarak Atatürk'ün, İsmail Hakkı Tonguç'un ve İsmail Hakkı Tekçe'nin isimleri çokça zikredilir (Öztürk, 1996:141-148). Köy eğitmenleri çavuş veya onbaşılardan seçilmiştir. Bunun nedeni bu rütbelerin toplum nazarındaki saygınlığıdır. Eğitmenlik Millî Eğitim Bakanlığıyla Ziraat Bakanlığının

ortaklaşa çalışmalarının bir ürünüdür. Bu işbirliğinde MEB'in sorumluluğu eğitmenlerin yetiştirilmeleriyle sorumlu tutulmuşken Ziraat Bakanlığı, eğitmenlere kredi bulma, yeni üretim araçları temin etme ve zirai konularda teknik destek sağlamayla sorumlu tutulmuştur. Eğitmen maaşlarının azlığı, eğitmenlere arazi ve tarım araç-gereci desteği verilerek telafi edilmek istenmiştir. Ülke yöneticileri eğitmenlik kursuyla; köyü, köylünün içinden birisiyle aydınlatmayı, öğretimi teorik bilgilerle sınırlamayıp pratiğe dayalı yürütmeyi, ekonomik açıdan geri kalmış köylülere modern ve uygulamalı tarım teknikleri göstermeyi amaçlamışlardır. Eğitmenler vasıtasıyla ekilip biçilmeyen yüzlerce dönümlük hazine arazisi ekilir dikilir hâle getirilmiştir (Başgöz, 2005:186-196).

Eğitmen kursları ilk olarak 1935-1936 öğretim yılı içinde Eskişehir Mahmudiye'de deneme mahiyetinde açılmış (BİGD, 1937:222), daha sonra bu kurslar ülke geneline yaygınlaştırılmıştır. Eğitmen kursları sayesinde kapalı 6.598 köy ilkokulu açılmış ve bu köylerin öğretmen ihtiyacı giderilmiştir (Öztürk, 1996:148).

Eğitmen kurslarının ülke geneline dengeli bir şekilde dağıtılması için eğitmen kurslarının her coğrafi bölgede en az bir kurs olacak şekilde açılması planlanmıştır. Açılan her eğitmen kursunun alacağı aday öğrenciler titiz bir çalışmanın sonucunda belirlenmiştir.

Eğitmen kurslarına alınacak öğrenciler basın-yayın organlarıyla kamuoyuna duyurulmuştur. Ulus Gazetesi'nin (Köyler İçin Eğitmen Seçiliyor, 1937a:2) haberine göre, Maarif ve Ziraat Bakanlıklarının koordinesinde Eskişehir Çifteler'de yetiştirilen 79 eğitmene (gazete eğitmeni yetiştirici köy erbaşı olarak tanımlıyor) ek olarak Ankara Merkez, Çubuk, Polatlı ve Ayaş ilçelerinde 100 erbaşın da eğitmen olarak yetiştirilmek üzere seçileceği ilan edilmiştir. Yine Ulus Gazetesi'nde (Yeni Köy Eğitmenleri, 1937b:2) çıkan bir diğer haberde, Bakanlık yetkililerinin Ankara'nın Çıbık (Çubuk), Ayaş ve Polatlı; Afyon'un Aziziye; Erzincan'ın Kilkit, Tercan, Pasinler ilçelerinde; Eskişehir, Kars, Edirne ve Kırklareli çevrelerinde köyler için eğitmen seçtiği bildirilmiştir. Aynı haberde kursların 1 Nisan 1937 yılında başlayacağı, Trakya'da 100, Eskişehir'de 200, Erzincan'da 100 eğitmenin ders göreceği de bildirilmiştir.

Köy eğitmen kurslarının hukuki dayanağı 3238 sayılı Köy Eğitmenleri Kanunu'dur. Resmî Gazete'de 1937 yılında yayımlanan kanuna göre nüfus azlığından dolayı öğretmen gönderilemeyen köyler için köy eğitmeni yetiştirilecektir. Eğitmenler köy arazisinin tarım yaptırılmaya elverişli okul veya çiftliklerinde, Millî Eğitim ve Ziraat Bakanlığının sorumluluğunda görev yapacaklardır. Köy eğitmenleri, köylüye eğitim-

öğretim hizmetleri sunmanın yanı sıra bilimsel yöntemlerle zirai işlerin yapılmasına da rehberlik etmekle görevlendirilmişlerdir (RG, 1937:8367). 1939 yılında Resmî Gazete’de yayımlanan 3704 sayılı Köy Eğitim Kurslarıyla Köy Öğretmen Okullarının İdaresine Dair Kanun ile köy eğitim kurslarının yönetimi tamamen Millî Eğitim Bakanlığının sorumluluğuna bırakılmıştır (RG, 1939:12272).

Eğitmen yetiştirme sistemi bazı yönlerden eleştirilmiştir. Bu eleştiriler birkaç başlıkta toplanabilir: Eğitmenlere verilecek ücret azdır. Eğitmenlerin öğretme yeterliliği yoktur. Köyden alınan çavuş ve onbaşılarından öğretmen yetiştirmek doğru değildir ve köy okullarını kültürsüz kişilere teslim etmek zararlı bir davranıştır. Eğitime yüklenen sorumlulukların ağırdır ve çoktur. Eğitmenin bu sorumluluğu tek başına kaldırması kolay değildir. Eğitmenin yaptığı işte başarılı olabilmesi için devletin güçlü desteği gerekir ancak devlet eğitmenlere bu desteği sağlayamamıştır. Devletin köyde idari, mali, ekonomik tedbirler almaması, eğitmenliğin başarısını doğrudan etkilemiştir. Tarım ve Ziraat Bakanlığı, eğitmen için gerekli araçları ne tam olarak ne de zamanında temin edebilmiştir. Eğitmenlerin ücretleri de düzenli olarak ödenememiştir. Eğitmenlerin atandıkları köylerde kalkınma için gerekli öğeler (pazar, ulaşım gibi) bulunmamaktadır. Köydeki güç odakları da eğitmenlerin verimini düşürmüştür (Başgöz, 2005:195-196). Bu eleştiriler kendi içinde doğru olabilir ancak unutulmaması gereken bir nokta, eğitmenlik uygulamasının biriken sorunlara karşı pratik bir çözüm olarak düşünülmüş olmasıdır. Mevcut sorunlara kalıcı çözümse köy enstitüleriyle mümkün olmuştur.

Yücel ve Tonguç’un Bakanlık görevlerinden ayrılmalarıyla eğitmenlik sistemi eski gücünü yitirmiştir. En son Nisan 1947’de açılan eğitim kursları, Bakanlığın 17/04/1948 tarihinde illere gönderdiği genelgesiyle kapatılmıştır (Gedikoğlu, 1971:213-214). Bakanlığın genelgesinde, eğitmenlerden kendi isteğiyle ayrılmak isteyenlerin, başarısızlığı tespit edilenlerin veya öğrenci sayısı azalıp da başka yere tayin istemeyenlerin görevlerine son verilmesi istenmiş, eğitmenlerden görevlerine son verilenlerin yerine yeni eğitim alınmaması, kurulacak komisyonda iller için ayrılan kontenjanın dışındaki eğitmenlerin görevlerine hemen son verilmesi bildirilmiştir. Bu genelge sonrası eğitim kursları kapatılmış, yeni kurs açılmamıştır. Sayıları kademeli olarak azalan eğitmenler 1963 yılına kadar Bakanlık kadrolarında görevlerine devam ettirilmişlerdir. Köy eğitmenliği kadrosu, Resmî Gazete’de (RG, 1963:2) yayımlanan 326 sayılı kanunla kaldırılmış, bu tarihte eğitim olarak görev yapanlar topluca kadrolu öğretmenliğe geçirilmişlerdir.

Süre. Köy eğitim kurslarının belirgin bir süresi yoktur ancak bu kurslar genelde altı-sekiz aylık olarak düzenlenmiştir. Atatürk tarafından imzalanan bir belgede bu kursların yedi aylık süreli olduğu görülür (BCA, 30.18.1.2/79.88.10). Yine 3238 sayılı Köy Eğitimleri Kanunu'nda eğitimcilerin “yedi sekiz ay kurs ve ondan sonra da köylerde dört ay staj” gördükleri ibaresinden de anlaşılacağı üzere staj dâhil toplam öğretim süresinin bir yıl olduğu görülmektedir (TBMM, 1937:3).

Giriş Şartları. Eğitim kurslarına alınacak öğrencilerde aranan şartlar şunlardır: İlkokulu bitirmiş veya okuryazar olma, askerliğini çavuş veya onbaşı olarak yapmış olma, köyünde yüz kızartıcı suç işlememiş olma, zeki, ahlaklı ve sağlam karakterli olma, çalışacağı köyden seçilmiş olma ve seçilmesinde sakınca olmadığını köy muhtarlığından aldığı belge ile belgelendirme (Yel, 2008:49-50).

Eğitimcilerin seçilmesinde ilköğretim müfettişleri aktif rol almıştır. İlköğretim müfettişleri koordinesinde okul açılmak istenilen köyde bir okuma-yazma sınavı yapılmıştır. Sınav sonrası eğitimci olması uygun görülenler altı aylık okuma ve tarlada çalışma programına tabi tutulmuşlar, bu süre sonunda başarılı görülenler kendi köylerine eğitimci olarak atanmışlardır (Tarakçıoğlu, 1947:6-7).

Program. İlk eğitim kurslarındaki dersler, genel kültür dersleri olarak Türkçe, Yurt Ve Yaşama, Tarih; ziraat dersleri olarak Tarla Ziraatı, Ziraat Aletleri, Tohum ve Yer Nebatları, Hayvancılık, Sebze e Meyvecilik, Sütçülük ve Süt Mamulâtı, Arıcılık, Tavukçuluk, Böcekçilik ve Ziraat Sanatlarıdır. Eğitim kurslarında adaylara duvarcılık ve marangozluk bilgisi de öğretilmiştir. Eğitim kurslarının programları uygulamaya dönük, esnek, öğrenci ilgi ve ihtiyacına göre düzenlenebilen bir yapıdadır (Gedikoğlu, 1949:137). Eğitimci yetiştirme öğretim programı eğitimcilere genel bir çerçeve olacak şekilde hazırlanmıştır. Öğretim programını belirlemede sorumlu müfettiş tam bir serbestlik tanınmış, müfettiş her hafta kursa ait çalışma programlarını İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç'a raporlamıştır. Programlar bölgenin şartlarına göre öğrencilerle birlikte belirlenmiştir. Program içindeki Tarih, Coğrafya gibi teorik dersler bile çevrenin imkânlarından yararlanılarak uygulama içinde öğretilmiştir (Başgöz, 2005:186-193).

Eğitim kurslarına ait program taslağında ise ders dağılımı şöyledir: Türkçe (yazı, okuma, sözlü-yazılı anlatım) 210-285 saat; Aritmetik ve Geometri 175-240 saat; Yurt

ve Yaşama Bilgisi 210-285 saat; işlik Dersleri 50-60 saat; Eğitim Bilgisi (Köy Eğitimi, Çocuk Bilgisi, Öğretim Metodu, Ders Uygulaması ve Tartışması) 85-90 saat toplamda 730- 960 saat (MEB, 1941:3-4). Programın uygulama esasları ise şöyle açıklanmıştır: Her sabah 10 ile 20 dakika arası Beden Eğitimi, uygun bir zamanda Müzik Eğitimi, 15 gün atölye dersleri, okul yapımı devam eden okullarda inşaat işleri.

Ülkü Dergisi'ndeki (1936:262:263) habere göre, kursta her gün kırkar dakikalık üç teorik dersle bir saat süren ziraat dersi işlenecektir. Ders kitaplarında çocuğa yabancı gelmeyecek kavramlar kullanılacak, Matematik ve Yurt Bilgisi derslerinin konuları sürekli tekrarlarla pekiştirilecektir.

Öğrenciler. Eğitim kurslarının kurs ve öğrenci sayıları Tablo-6'da verilmiştir:

Tablo 6

Eğitmen Kurslarına Ait Kurs ve Öğrenci Sayıları

Öğretim yılı	Kurs sayısı	Öğrenci sayısı		
		Erkek	Kadın	Toplam
1935-1936	1	84	--	84
1936-1937	4	484	--	484
1937-1938	11	1.341	29	1.370
1938-1939	14	1.830	--	1.830
1939-1940	15	1.657	--	1.657
1940-1941	16	1.312	--	1.312
1941-1942	7	532	--	532
1942-1943	19	1.016	2	1.018
1943-1944	18	574	1	575
1944-1945	20	924	--	924
1945-1946	20	528	--	528

Kaynak: BİUD, 1939:242; BİUM, 1942a:364-366; 1942b:356; 1943:366; 1944:380; BİGM, 1945:386; 1946:132;1947a:136, 1947b:156; 1948:170;

Tablo-6'ya göre eğitim kursları kapatıldıkları yıl olan 1945-1946 öğretim yılı sonunda aktif olan kurs sayısı 20'dir. Eğitim kurslarının sayısı kademeli olarak artmıştır. Okul sayısındaki artış öğrenci sayısına da yansımıştır. Ancak Tablo-6'da de görüldüğü gibi 1941-1942'den sonra eğitim alımında yıldan yıla dalgalanmalar görülür. Bu durum o yıllarda köy enstitülerinin açılmayla ilişkilendirilebilir. Aynı zamanda eğitim kurslarıyla ilgili artan muhalefetin de eğitim kurslarında öğrenim gören öğrenci sayılarının azalmasında etkili olduğu söylenebilir.

Köy Öğretmen Okulları. Cumhuriyetin ilanı sonrası köye özgü öğretmen yetiştirmeye yönelik üçüncü girişim 1937 yılında uygulamaya konulan “Köy Öğretmen Okulları”dır. Dönemin Millî Eğitim Bakanı B. Saffet Arıkan, İzmir’de yaptığı incelemelerde köy öğretmen okullarının neden ve nerede açılacağıyla ilgili bilgi vermiştir. Anadolu Gazetesi’nin (Maarif Vekilimizin Mühim Beyanatı, 1937:4) haberinde Bakan Arıkan, köylerde bir milyona yakın çocuğun okuldan mahrum olduğunu belirterek “köylerde çalışacak yeni tip öğretmen yetiştirmek için” İzmir-Kızılçullu’da ve Eskişehir-Çifteler Çiftliğinde iki köy öğretmen okulu açılacağını duyurmuştur. Bakanın açıklamalarında, bu okullarda okuyan en yetenekli çocukların, okulun ortaokul kısmını bitirdikten sonra liselere, diğer çocukların da okulun ikinci kısmı olan öğretmen okulu bölümüne devam edecekleri ifade edilmiştir. Okulda Köy İnşaatçılığı, Köy Demirciliği ve Tamirciliği, Köy Kooperatifçiliği ve Kâtipliği şubeleri açılacağı da açıklamada yer alan ifadeler arasındadır.

Resmî Gazete’de yayımlanan 3704 sayılı Köy Eğitim Kursları ile Köy Öğretmen Okullarının İdaresine Dair Kanunu’na göre köy öğretmen okullarının köylere öğretmen yetiştirmek için açıldığı bildirilmiştir. Bu okulun idari işlerinden sorumlu bakanlık Millî Eğitim Bakanlığıdır (RG, 1939:12272).

Köy öğretmen okulları, köy enstitülerine temel oluşturmuştur. Kuruluş yıllarına göre köy öğretmen okulları İzmir-Kızılçullu’da (1937), Eskişehir-Mahmudiye’de (1937), Edirne-Karaağaç’ta (1938) (daha sonra Lüleburgaz Kepirtepe’ye taşınmıştır) ve Kastamonu-Gölköy’de (1939) açılmışlardır. Mahmudiye, Karaağaç ve Gölköy köy öğretmen okulları daha önce açılan köy eğitim kurslarının binalarında öğretime başlamışlardır (Gedikoğlu, 1971:28-29). İzmir-Kızılçullu köy öğretmen okulu ise bina bakımından diğer köy öğretmen okullarından daha iyi durumdadır. Okul, üç binadan oluşan ve 62 bin lira karşılığı satın alınan Amerikalılara ait eski bir misyoner okuludur (Köy Muallimi Yetiştirecek Mektep, 1937:4).

Eskişehir-Mahmudiye ve İzmir-Kızılçullu’da açılan köy öğretmen okulları orta ve mesleki olmak üzere iki devrelidir. Aynı zamanda bu okullara bağlı bir ilk tatbikat okulu da yer almıştır (BİUD, 1939:33, 257-258) Tatbikat okullarının görevi üç sınıflı köy okulları mezunlarına tam devreli beş yıllık ilkökul diploması vermektir (Öztürk, 1996:54). Bakan Arıkan’ın Anadolu Gazetesi’ndeki açıklamalarında da görüleceği gibi okulun kademesi ortaöğretim seviyesindedir.

Bu okullar şehir merkezlerinden uzak, havası bol ve temiz olan yerlerde kurulmuştur. Okula girişte öğrencilerden bir defaya mahsus 20 lira ile 30 lira arasında

değişen miktarda aynı veya nakdi yardım alınmıştır. Okulda tarıma dayalı iş planı uyguladığından yaz tatili yoktur ancak öğretmenlere 20 gün kış, 20 gün yaz aylarında olmak üzere yılda toplam 40 gün izin hakkı verilmiştir (Gedikoğlu, 1971:32-33).

Süre. Köy öğretmen okullarının öğretim süresi üç yıl orta ve üç yıl mesleki kısım olmak üzere altı yıldır (BİUM, 1942a:138-139).

Giriş Şartları. Köy öğretmen okullarına girebilmek için ilk şart köy çocuğu olmaktır. Bunun dışında sağlıklı olmak; zeki, enerjik ve çalışkan olmak; müfettiş ve gezici başöğretmen tarafından yapılan gözlemde seçilmiş olmak şartları da yer almıştır (Gedikoğlu, 1971:56-59). Ortaokul kısmına tam devreli köy ilkokullardan mezun olanlar (Yücel, 1994:225), mesleki kısma ise orta kısım mezunları alınmıştır. İlk açılan köy öğretmen okulları, öğrencilerini Eskişehir ve İzmir'e komşu illerdeki köy çocukları arasından seçmiştir (Maarif Vekilimizin Mühim Beyanatı, 1937:4). 1940 yılındaki yasal düzenlemede önceki giriş şartları olan okula tam devreli zeki ve yetenekli köy çocuklarının alınması hükmü aynen korunmuştur (RG, 1939:12272; 1940: 13682).

Program. Yücel (1994) okulun ilk devresinde ortaokul programları uygulandığını söyler (s. 225). O dönem ortaokullarda uygulanan programlarda Türkçe, Tarih, Coğrafya, Yurt Bilgisi, Riyaziye (Matematik), Biyoloji, Fen Bilgisi, Yabancı Dil, Beden Terbiyesi, Musiki, Resim ve Askerlik dersleri okutulmaktadır (s.201). Okulun mesleki kısmında ise kültür (teorik alan bilgisi) dersleri ve ziraat ile meslek derslerinden oluşturulmuştur. Okulun günlük eğitim-öğretim faaliyetlerinin yarısı kültür derslerine, diğer yarısı ise ziraat işlerine ve mesleki faaliyetlere ayrılmıştır. Köy öğretmen okullarında köy yaşamında gerekli meslekler öğretilmenin yanında bir müzik aleti çalma, otomobil veya motor kullanabilme, bisiklete, motosiklete veya ata binebilme, fotoğraf çekebilme, güreşebilme, yüzebilme ve dağ sporları yapabilme becerileri de kazandırılmak istenmiştir. Program haftalık 24 saatten oluşmuştur. Programa göre mesleki kısmın ilk sınıfında öğretmenlik meslek dersi yer almamıştır ancak öğretmen adaylarına ikinci sınıfta üç saat Ruhیات, Terbiye ve Mektebi Hıfzıssıhhası dersi, üçüncü sınıfta iki saat Ruhیات, Terbiye ve Mektebi Hıfzıssıhhası dersi, üç saat Usulü Tedris dersi okutulmuş, altı saatlik ders uygulaması (staj) yaptırılmıştır (s.225-226).

Öğrenciler. Köy öğretmen okullarına ait okul ve öğrenci sayıları Tablo-7’de verilmiştir:

Tablo 7

Köy Öğretmen Okullarına Ait Okul ve Öğrenci Sayıları

Öğretim yılı	Okul sayısı	Öğrenci sayısı						
		Erkek		Kadın		Toplam		
		Orta kısım		Mesleki kısım		Genel toplam		
		Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Toplam
1937-1938	2	128	-	-	-	128	-	128
1938-1939	3	--	--	451	16	451	16	467
1939-1940	4	--	--	1.074	107	1.074	107	1.181

Kaynak: Başbakanlık: BİUD, 1939:257-258; BİUM, 1942a:382-385; 1942b:382.

Tablo-7’de görüldüğü üzere başlangıçta iki okul ile faaliyetlerine başlayan köy öğretmen okullarının sayısı 1939-1940 öğretim yılında dörde çıkmıştır. Kadın öğrenciler ilk olarak 1938-1939 öğretim yılında İzmir-Kızılçullu Köy Öğretmen Okuluna kayıt yapmışlardır. Resmî istatistiklerde 1938-1939 öğretim yılında Edirne-Karaağaç Köy Öğretmen Okuluna ait veri bulunmamaktadır ancak o yıla ait diğer iki köy öğretmen okulu ile üç okulda okuyan toplam öğrenci sayısı verilmiştir. İzmir Kızılçullu Köy Öğretmen Okulunda 189 ve Eskişehir-Mahmudiye Köy Öğretmen Okulunda 122 öğrencinin kayıtlı olduğundan hareketle (BİUM, 1942a:382-382) Edirne-Karaağaç Köy Öğretmen Okulunda (BİUM belgelerinde Trakya olarak geçiyor, BİUM, 1942a:421) 156 öğrencinin kayıtlı olduğu sonucuna ulaşılabilir. Tablo 7’ye göre okul sayısındaki artış öğrenci sayısına da yansımış ve üç yıl içinde öğrenci sayısı 128’den 1.181’e yükselmiştir. Okul 1940 yılında yasalaşan 3803 sayılı Köy Enstitüleri Kanunu’yla mezun vermeden öğrencileriyle birlikte köy enstitülerine dönüştürülmüştür.

Köy Enstitüleri. Köy eğitimliğinden ve köy öğretmen okullarından olumlu sonuçların elde edilmesi, köy enstitülerinin açılmasına zemin hazırlamıştır. Köy enstitülerinde köy ilkokullarına öğretmen yetiştirmenin yanı sıra köy için gerekli meslek elemanları da yetiştirilmiştir.

Köy enstitülerinin en büyük yeniliği, köyü aydınlatarak kişilerin kendi köylerinden alınıp eğitilmesi ve yine kendi köylerine gönderilerek kalkınma hamlesinin bu kişiler kanalıyla başlatılmasını öngörmesidir. Köy enstitüsü öğretmenleri eğitimcilerin yerine atanmamışlardır. Çünkü Bakanlık her köye öğretmen verilinceye kadar nüfusu az

köylerde eğitim uygulamasını devam ettirmiştir. Kaynak israfını önlemek için enstitü öğrencilerine 20 yıllık mecburi hizmet yükümlülüğünün getirilmiştir. Enstitülerin öğretim programları, ilk üç yıl için çok yönlü bir eğitim içerirken üçüncü yıl sonrası öğretmenliğe kabiliyeti olanlar öğretmenlik bölümüne, öğretmen olamayacağı düşünülenler sağlık veya tarım bölümlerine yönlendirilmişlerdir (Türkoğlu,2010:323-324).

Köy enstitüleri Resmî Gazete’de yayımlanan 3803 sayılı Köy Enstitüleri Kanunla hukuki statüsüne kavuşturulmuştur. Kanunda, köy enstitülerinin açılış amacı, köy öğretmeni ve köye yarayan diğer meslek elemanlarının yetiştirilmesi olarak açıklanmıştır. Enstitü öğrencilerinin 20 yıl mecburi hizmeti olacak, bu süreyi tamamlamadan meslekten ayrılanlar hiçbir kamu kurumunda çalıştırılmayacaktır. Öğretmenler köy çocuklarına eğitim-öğretim hizmeti vermelerinin dışında modern tarım tekniklerine dair örnek uygulamalarıyla köylüye rehberlik etmişlerdir. Enstitü mezunu öğretmenlere, devlet tarafından ücretsiz olarak kendilerini ve ailelerini geçindirecek kadar bir arazinin yanı sıra tarım üretim yapmakta kullanılacak tarım aletleri, tohum, hayvan, fidan gibi araçlar verilecektir. Bu araçlar okul demirbaşına kaydedilecektir. Enstitü mezunlarının atanacağı köylerdeki köy okulları ve öğretmen lojmanı köy ihtiyar heyetleri tarafından yaptırılacaktır. Kanunla köy öğretmen okulları herhangi bir işleme gerek kalmaksızın köy enstitüsüne dönüştürülmüştür (RG, 1940:13682-13683).

Köy enstitüleriyle ilgili kanunun Meclis görüşmelerinde kanuna muhalif olanlar bu yasanın köylü ile şehirli ayrımına yol açtığına, “enstitü” ismine, öğrencilere getirilen zorunlu hizmetin süresine dair itirazlarını dile getirmişlerdir. Dönemin Millî Eğitim Bakanı Hasan Âli Yücel Mecliste yapılan itirazları cevaplandırmış ve kanunun hazırlanma gerekçesini köylünün öğretim derecesini yükseltme yolunda atılan bir adım olarak açıklamıştır. Bakan Yücel, köylünün mevcut durumunu anlatırken ülkede 40 bin köy olduğunu, bu köylerden sekiz bininin nüfusunun 400’den fazla; 32 bininin nüfusunun 400’den az olduğunu söylemiştir. Bakana göre köylerde fiilen görev yapan dört bin öğretmen, toplam 13 milyon olan çağ nüfusundaki çocuğun ancak 19 binini okutabilmektedir. Köylerde öğretmensizlik nedeniyle okutulamayan öğrenci sayısı oldukça fazladır. Köylere öğretmen gitmeyişiinin nedeni, bu öğretmenlerin amaç ve dava yoksunluğu değil şehirde yetişen öğretmenlerin köyün şartlarına uyum sağlayamamalarıdır. Köy enstitüleri kanunu öğretmenler arasında köylü-şehirli ayrımı yapmamaktadır ancak Bakanlığın öğretmen okulu mezunlarını köye gönderememe gibi çözmesi gereken bir sorunu bulunmaktadır. Daha önce köye yönelik öğretmen yetiştiren

okullardan elde edilen tecrübelerde, köy şartlarını bilmeyen öğretmenin köye uyum sağlayamadığı ve kendisinden istenilen verimin alınamadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bakan Yücel konuşmasında, enstitü ismine yöneltilecek eleştirileri cevaplamıştır. Bakana göre enstitü kelimesinin seçilme gerekçesi okulun işleviyle ilgilidir. Kelime Fransızcadan alınmış olup yüksek düzeyli uygulama okulu anlamına gelmektedir. Çünkü bu okullarda teorik eğitimden ziyade uygulamalı eğitim yapılacaktır, enstitü içinde atölyeler bulunacaktır. Enstitüler açılırken Ziraat Bakanlığı ile ortak hareket edilecek, enstitülerin açılacağı yerler belirlenirken iklim ve ziraat şartları göz önünde bulundurulacaktır. Köy enstitüleri kanununa getirilen enstitü mezunlarına verilen ücretin azlığı ve mezunlara şart koşulan mecburi hizmet süresinin fazlalığı eleştirisini cevaplayan Bakan Yücel, enstitü mezunlarına verilen ücretin az olduğunu kabul etmiştir ancak bu sorunun enstitü mezunlarına ev, zirai aletler ve arazi verilerek çözüleceğini ifade etmiştir. Yücel'in enstitü mezunlarının mecburi hizmet süresinin fazlalığı eleştirisine verdiği cevap, köylerin öğretmen açığının giderilmesi ve devletin öğretmen yetiştirmek için harcadığı kaynağın israf olmasının önüne geçilmesi şeklinde olmuştur (TBMM, 1940:70-95). Köy Enstitüleri Kanunu'nun görüşüldüğü 1940 yılında kanuna 278 vekil lehte oy kullanırken 148 vekil oylamaya katılmamıştır (TBMM, 1940:99-102). Bu durum köy enstitülerine ilk günden başlayan bir muhalefetin olduğunun göstergesidir. Zira Meclisin yasayı 1940 yılında, çok partili hayata geçilmeden önce kabul ettiği düşünülürse, mecliste azımsanmayacak bir grubun kanuna karşı tepkili olduğu söylenebilir.

Köy enstitüleri kanunu birkaç yenilik getirmiştir. Köy öğretmeni adayının köyden alınması, köy çocuklarını köy şartları içinde yetiştirilmesi, mezunlarını köye göndererek köye liderlik etmelerini sağlanması, öğretmenlik mesleğine yeteneği olmayanları farklı mesleklere yönlendirmesi enstitülerin getirdiği yenilikler arasındadır (Koçer, 1967:118).

Enstitülerin açılmasından iki yıl sonra, 1942 yılında Resmî Gazete'de yayımlanan 4274 sayılı Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilât Kanunu'nda enstitülerin teşkilat yapısı ve idari işleri açıklanmıştır. Kanuna göre Bakanlık, belirlediği bölgelere köy enstitülerinden mezun olmuş ve köyde başarılı çalışmaları olan öğretmenler arasından gezici öğretmen veya gezici başöğretmen görevlendirilmesi yapacaktır. Gezici öğretmen veya gezici başöğretmenlerin görevi, sorumlu oldukları bölgelerdeki eğitim ve köy enstitüsü mezunu öğretmenlerin görevleriyle ilgili her türlü işleri yapmaktır. Gezici öğretmenler ve gezici başöğretmenler eğitmeni, öğretmeni ve köy halkını yetiştirmekle ilgili görevleri yerine getirmede bölge ilköğretim müfettişlerine karşı sorumlu olacaklar

ve onlara bağılı çalışacaklardır. Köy enstitüsü müdürlükleri, sorumluluk alanında çalışan eğitimci, öğretmen, gezici öğretmen, gezici başöğretmen ve ilköğretim müfettişlerine her türlü yardımı yapmakla yükümlüdür. Kanuna göre köy eğitimci ve öğretmenlerinin okul ve kurslarla ilgili sorumlulukları bulunduğı gibi köy halkını yetiştirmekle de ilgili sorumlulukları vardır. Köy eğitimci ve öğretmenlerinin okul ve kurslarla ilgili görevleri; köy okulu binasının, işliğinin yapılışında ve bahçesinin kuruluşunda çalışmak; okullara verilen eşyayı korumak; okula ayrılmış araziye örnek olabilecek şekilde ekmek ve işlemek, köylülerin köy okulundan faydalanmasını sağlamak, öğrencilerin eğitim-öğretimiyle ilgili her türlü tedbirleri almak, öğrencinin sağık durumunu tehdit edici vakaları önlemeye ve gidermeye çalışmaktır (RG, 1942:3243-3246).

Kanun, enstitülere köy halkının yetiştirilmesiyle ilgili görevler de vermiştir. Bu görevler şunlardır: Köy halkının millî kültürünü yükseltmek, köylüleri çağın şartlarına ve çağın gerekliliklerine göre yetiştirmek, tören ve kutlamalarla mahalli/millî adetleri kuvvetlendirmek, köylüyü azami derecede radyodan faydalandırmak, köyün ekonomik hayatını geliştirmek için köylüye örnek uygulamalar yapmak, üretimi artırıcı faaliyetler yapmak ve köylüye rehberlik etmek, köyde pazar, panayır gibi ekonomik hayatı geliştirici faaliyetlere olan ilgiyi arttırmak, ormancılıkla ilgili bilgi ve bilinç vermek; köy ve civarında tarihi ve tabii güzellikleri korumak, onarmak, nesli tükenen hayvan ve bitki türlerinin korunmasına yönelik ilgili kurumlarla işbirliğı yapmak, köye ait imece, asker ailelerine yardım, millî müdafaa gibi konularda köylülerle işbirliğı yapmak, köy gençlerinin yeteneklerini geliştirici faaliyetlerde bulunmaktır (RG, 1942:3243-3246).

Bakanlık köy enstitülerini ülke geneline dengeli dağıtmak, köylerdeki öğretmen ve eğitimci açığına kapatmak için 1945 yılından itibaren on yıllık bir plan hazırlamıştır. Bakanlığın planında on yıl içinde Van-Erciş Ernis Köy Enstitüsü, Muş ve Bingöl dolay, Siirt ve Van dolay, Akdeniz kıyısı ve Karadeniz kıyısında olmak üzere beş enstitü daha açılarak ülke genelinde toplam 25 köy enstitüsüne ulaşılacağı planlanmıştır. Ancak Van-Erciş Ernis Köy Enstitüsü hariç diğeri dört köy enstitüsü çeşitli nedenlerden dolayı açılammıştır (MEB, 1945b:347). Planlanan enstitülerin açılmamasında, Hasan Ali Yücel'in ve İsmail Hakkı Tonguç'un görevden alınmalarının ve enstitülere karşı artan muhalefetin etkili olduğu söylenebilir. Açılan köy enstitülerinin isimleri, açılış yılları ve açıldıkları bölge Tablo-8'de gösterilmiştir:

Tablo 8

Köy Enstitülerinin İsimleri, Açılış Yılları ve Açıldıkları Bölgeler

S. No	Enstitü Adı	Açılış Yılı	Coğrafi Bölge
1	İzmir Kızılçullu Köy Enstitüsü*	1937	Ege Bölgesi
2	Eskişehir Çifteler Köy Enstitüsü*	1937	İç Anadolu Bölgesi
3	Lüleburgaz Kepirtepe Köy Enstitüsü*	1938	Marmara Bölgesi
4	Kastamonu- Göl Köy Enstitüsü*	1939	Karadeniz Bölgesi
5	Malatya Akçadağ Köy Enstitüsü	1940	Doğu Anadolu Bölgesi
6	Antalya Aksu Köy Enstitüsü	1940	Akdeniz Bölgesi
7	Samsun Lâdik Akpınar Köy Enstitüsü	1940	Karadeniz Bölgesi
8	Adapazarı Arifiye Köy Enstitüsü	1940	Marmara Bölgesi
9	Trabzon Vakfıkebir Beşikdüzü Köy Enst.	1940	Karadeniz Bölgesi
10	Kars Cılavuz Köy Enstitüsü	1940	Doğu Anadolu Bölgesi
11	Adana Bahçe Düziçi Köy Enstitüsü	1940	Akdeniz Bölgesi
12	Isparta Gönen Köy Enstitüsü	1940	Akdeniz Bölgesi
13	Balıkesir Savaştepe Köy Enstitüsü	1940	Ege Bölgesi
14	Kayseri Pazarören Köy Enstitüsü	1940	İç Anadolu Bölgesi
15	Ankara Hasanoğlan Köy Enstitüsü	1941	İç Anadolu Bölgesi
16	Konya Ereğli İvriz Köy Enstitüsü	1941	İç Anadolu Bölgesi
17	Sivas Yıldızeli Pamukpınar Köy Enstitüsü	1942	İç Anadolu Bölgesi
18	Erzurum Pulur Köy Enstitüsü	1942	Doğu Anadolu Bölgesi
19	Diyarbakır Ergani Dicle Köy Enstitüsü	1944	G.Doğu Anadolu Bölgesi
20	Aydın Ortaklar Köy Enstitüsü	1944	Ege Bölgesi
21	Van Erciş Ernis Köy Enstitüsü	1948	Doğu Anadolu Bölgesi

Kaynak:BIUM (t.y.) a:5.

*: 1940 öncesi açılan dört köy öğretmen okulu (İzmir, Eskişehir, Lüleburgaz ve Kastamonu) 1940 yılında köy enstitüsüne dönüşmüştür.

Köy enstitüleri köye öğretmen yetiştirme uygulamalarının son halkasını oluşturmuştur. 1937 yılından başlayan ve 1954 yılına kadar devam eden sürede toplam 21 köy enstitüsü açılmıştır. Tablo-8’de görüldüğü üzere enstitülerin her bölgede en az bir tane olacak şekilde açıldığı görülür. En son açılan köy enstitüsü Van-Erciş-Ernis Köy Enstitüsüdür.

Köy Enstitüleri Yönetmeliği, Köy Enstitüleri Kanunu’nun Mecliste kabul edilmesinden yaklaşık yedi yıl sonra yayımlanmıştır. Yönetmeliğin ilk maddesinde, köy enstitülerinin kuruluş amacının köye öğretmen yetiştirmek olduğu ifade edilmiştir. Enstitüde görev yapan öğretmenlerin, eğitim, öğretim ve yönetim alanlarında ödevleri bulunmaktadır. Öğretmenin eğitim alanındaki ödevi, öğretmen adaylarını; sağlam karakterli, millî duygulu, vatansever, çalışkan, becerikli, mesleğine bağlı, cumhuriyetçi, halkçı birer öğretmen olarak yetiştirmektir (MEB, 1947b:236, 240).

Enstitülerde eğitim-öğretim faaliyetlerinin amacı öğrencinin kişisel gelişimine destek sağlamaktır. Eğitim-öğretim faaliyetleri ile öğretmen adaylarında, yurt sevgisi yaratmak, topluma karşı yardımseverlik duygusu oluşturmaktır. Öğretmen adaylarının bu amaçlara ulaşabilmesi için öğretim faaliyetlerine aktif olarak katılması sağlanmalıdır. Bu kapsamda enstitülerde öğrenciler için sosyo-kültürel faaliyetler düzenlenecektir. Her enstitü yapmak istediği sosyo-kültürel faaliyetleri kendi koşullarına göre belirleyebilecektir. Enstitülerde, sağlık ve temizlik, kızılai, oyun ve spor, müzik, temsil, yayın, gezinti ve inceleme gibi öğrenci kolları/kulüpleri kurulabilecektir.

Enstitülere öğrenci seçimi her yıl eylül ayında tamamlanacaktır. Aynı sınıfta iki yıl tekrara kalan öğrencinin kaydı silinecektir. Enstitü öğrenimini tamamlayanlara köy enstitüsü bitirme diploması, sanat bölümüne ayrılıp bu bölümü bitirenlere köy sanatları belgesi verilecektir. Öğrencilerin köy enstitüsünden mezun olabilmeleri için, kültür dersleri, sanat/tarım dersleri ve uygulamaları ile mesleki uygulama derslerinden oluşan üçlü bitirme sınavlarından başarılı olmaları gerekir (MEB, 1947b:236). Yönetmelik sonrası 1949-1950 öğretim yılından itibaren köy enstitülerinde hazırlık sınıfları açılmaya başlanmıştır (BİGM, 1952:6-16).

Bakanlık, köy enstitülerinden mezun olan öğretmenlerin niteliklerini artırmaya yönelik de çeşitli adımlar atmıştır. Bu kapsamda alınan tedbirlerden biri tamamlayıcı kursların açılmasıdır. 1947-1948 yıllarında yoğunlaşan bu kurslara ait program genelgesi Bakanlık tarafından okullara gönderilmiştir (Mesela, MEB, 1947f: 15-16).

Köy enstitüleri farklı uygulamalarıyla öğretmen yetiştirme tarihimize kendinden söz ettirmiştir. Bu kapsamda enstitü içinde sosyal-kültürel faaliyetler, okuma saatleri, müzakere saatleri, enstitüleri özgün kılan yanlardan birkaçıdır (MEB 1947e, 1947f, 1948b). Enstitülerde hayata geçirilen serbest okuma saatleri zamanla çeşitli tartışmalara neden olmuştur. İlköğretim Genel Müdürlüğünün 1947 yılında köy enstitüsü müdürlüklerine gönderdiği genelgede, yapılan denetimler sonucu köy enstitülerinde serbest okuma saatlerinin verimli geçmediğinin altı çizilmiş, serbest okuma saatlerinin verimli hâle getirilmesi için alınacak tedbirleri bildiren esaslar iletilmiştir: Buna göre enstitülerde öğrenci seviyesine uygun seçilen kitapların günde en az 45 dakika okutulması, özetinin çıkarılması, bu saatlerde önemli görülen kitaplar hakkında konuşulması tavsiye edilmiştir. Ayrıca kitaplıklar tekrar gözden geçirilerek öğrenci seviyesine uygun olmayan veya zararlı olan kitapların ayıklanması, uygun görülen kitapların bir nüshasının Bakanlığa gönderilmesi, öğrencilerin serbest okuma saatlerinde okudukları kitapların özetini çıkartıp dosyalamaları, özet dosyalarının küme başı

öğretmenleri tarafından sık sık kontrol edilmesi de genelgede yer alan yapılacak işler kapsamındadır (MEB, 1947g:20-22). Genelgede ifade edilen “zararlı” ve “öğrenci seviyesine uygun olmayan” ibareleri net olarak açıklanmamış, zamanla suiistimale açık bir konu haline getirilmiştir.

Köy enstitülerinde karma eğitim 1937 yılında İzmir-Kızılçullu Köy Öğretmen Okuluna öğrenci kadın öğrencilerin kabulüyle başlar. Köy enstitülerinin açılmasından 1950-1951 yılına kadar tüm enstitülere karma eğitim yapılırken bu yıl karma eğitime son verilmiş, 1950-1951 yılında İzmir-Kızılçullu Köy Enstitüsü kadın öğrenciler için tahsis edilmiş (BİUM, (t.y)a:14-20), 1952-1953 öğretim yılında Trabzon-Beşikdüzü Köy Enstitüsünün de kadın köy enstitüsü olması kararlaştırılarak kadınlar için ayrılan enstitü sayısı ikiye çıkartılmıştır (BİUM, 1955:5).

Süre. Enstitülerin öğrenim süresi en az beş yıl olarak belirlenmiştir (RG, 1940:13682; MEB, 1947b:227).

Giriş Şartları. Enstitülerin öğrenci kaynağı tam devreli köy okulunu bitiren çocuklardır. Enstitüye öğrenci kayıt ve kabullerinde iki aşamalı bir yol izlenmiştir. İlk olarak enstitüye başvuracak adaylar, ilköğretim müfettişleriyle gezici başöğretmenler tarafından bizzat görülerek seçilecek ve gözlem sonuçları aday seçim fişine işlenecektir. Seçim fişleri sonrası belirlenen kontenjanın üç katı liste Bakanlığa gönderilmiş, Bakanlık bu liste içerisinde on yıllık planı da göz önünde bulundurarak listeye son halini vermiştir. Bakanlık okullardan gelen listelere en fazla %10 ekleme yapabilmiş, bu şekliyle son hali verilen listeler tekrar enstitü müdürlüklerine gönderilmiştir.

Enstitü müdürlükleri aday öğrencileri Türkçe, Matematik ve tabiat bilgisi derslerinden yazılı veya sözlü sınava tabi tutacaklardır. Sınavda başarılı olanlar doğrudan birinci sınıfa kaydolacak, yetiştirilmeleri lüzumlu görülenler bir yıllık hazırlık sınıfına sevk edilecektir. Enstitülere girebilmek için beş sınıflı köy okulu mezunu olmak ve 17 yaşını geçmemek şartlarına sahip olmak gerekir (RG, 1940:13682; MEB, 1947b:236).

Program. Köy enstitülerinde uygulanan öğretim programları köy öğretmen okullarından devralınan 1937 programı, 1943 programı, 1947 programı ve 1953 programıdır. Enstitüde uygulanan öğretim metotlarının çevreye görelilik, tabiata

uygunluk, öz yönetim ve iş ilkesine uygun yürütülmüştür. Türkoğlu'na (2010:323-324) göre, okulun öğretim programının ilk üç yılı tüm öğrenciler için ortak derslerden oluşturulmuş, üçüncü yılın sonunda öğretmenliğe ilgisi olmayanlar, uygun mesleklere yönlendirilmiştir.

Köy enstitülerinin ilk programı, 1937 yılında kabul edilen köy öğretmen okullarında uygulanan programdır. Bu program, temel çerçevenin Bakanlıkça belirlendiği ancak okulun öğretim kurulu tarafından bölge şartlarına göre düzenlenebilen esnek bir programdır. Bu program 1943 yılına kadar uygulanmıştır.

TTKB 4/5/1943 tarihli ve 75 sayılı kararıyla Köy Enstitüleri Öğretim Programını kabul etmiştir. Buna göre beş yıllık öğretim programında Kültür derslerine 114 hafta, ziraat ve teknik ders ve çalışmalarına 58'er hafta ayrılmıştır. Kültür dersleri önceki yıllarda hazırlanan öğretmen okullarının programlarına benzer olup içeriğinde alan dersleri, öğretmenlik meslek dersleri ve genel kültür dersleri yer almıştır. Ziraat dersleri ziraat bilgisine dayalı derslerden, teknik dersler Demircilik, Marangozluk, İnşaat ve kadınlar için Köy Ev ve El Sanatlarından oluşturulmuştur. Program hazırlanırken derslerin yarısının kültür derslerinden diğer yarısının da iki eş parça hâlinde ziraat ve teknik derslerden oluşmasına dikkat edilmiştir. Kültür derslerinden oluşan programın %77'si alan derslerine, %7'si meslek bilgisi derslerine, %16'sı da genel kültür derslerine ayrılmıştır. Alan dersleri arasında en yüksek ders saati Türkçe dersindeyken onu Matematik dersi izlemiştir. Üçüncü sırada ise Müzik dersi bulunmaktadır. Programda Müzik dersinin toplam ders saati sayısı öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin toplam ders saati sayısından daha fazladır. Programın kültür dersleri bölümü programının diğer öğretmen okullarının programıyla benzerlik gösterdiği görülür (MEB, 1943b:1-5).

Köy enstitülerine ait üçüncü program 1947 yılında uygulamaya konulmuştur. TTKB'nin 10/10/1947 tarihli ve 405 sayılı kararıyla 1943 Köy Enstitüleri Öğretim Programı'nda değişikliğe gidilmiştir. Buna göre beş yıllık enstitülerin öğretim programında 116 saat genel bilgi derslerine; 40 saat tarım derslerine ve 39 saat sanat derslerine ve atölye çalışmalarına ayrılmıştır (MEB, 1947i:2-5). 1943 programına göre Müzik ve Askerlik dersleri hariç tüm derslerin ders saatleri sayıları yükseltilmiştir. Haftalık ders saati en çok arttırılan ders öğretmenlik meslek dersleridir (%100). Genel kültür dersi olan Ziraî İşletme Ekonomisi, Kooperatif dersinin ismi değiştirilerek Kooperatifçilik ve Kooperatif Sayışımı adını almıştır. Yabancı Dil dersi de seçmeli hâle getirilmiştir. Programda öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ayrıntılı olarak ifade

edilmiştir. Programda 55'er saat olan tarım dersleri ve teknik derslerin haftalık ders saati sayısı sırasıyla 40 ve 39'a düşürülmüştür. Program içinde kültür derslerinin %77'si alan derslerine, %14'ü meslek bilgisi derslerine, %9'u da genel kültür derslerine ayrılmıştır. 1947 programı 1943 programına göre daha akademik bir yapıya büründürülmüş, tarım ve teknik derslerin ders saatleri azalmış, öğretmenlik meslek derslerinin sayısı arttırılmıştır. Bu program değişikliği, enstitülere yöneltilen öğretmenlik mesleğine değer verilmediği eleştirisine karşı yapılan bir değişiklik olarak nitelendirilebilir.

1947 yılında yapılan program değişikliğinin en önemli yanlarından biri meslek dersleri alanında yapılan program değişiklikleridir. Programdaki “İş Ruhbilimi (Endüstri Psikolojisi)” dersinin programdan çıkarılmasıyla köy enstitülerindeki iş ve çalışmaya verilen önem azaltılmıştır. Yine derslerde geçen iş eğitime yönelik ibareler program ve kitaplardan çıkarılmıştır (Binbaşıoğlu,1995:242-243). Programlarda kültür derslerinin ağırlığının arttırılması ile derslerin ağırlık merkezi “yapmak” yerine “öğrenmek” ilkesine kaydırılmıştır (Karpaz, 2017:460).

1953 yılında son kez değiştirilen enstitü programları, altı kategoriye ayrılmıştır. Buna göre okullar; ilkokul üzerine altı sınıflı erkek köy enstitüleri, ilkokul üzerine altı sınıflı kız köy enstitüleri, ortaokul üzerine üç sınıflı şehir erkek öğretmen okulları, ortaokul üzerine üç sınıflı şehir kız öğretmen okulları, ortaokul üzerine üç sınıflı İstanbul öğretmen okulu özel müzik şubesi, ortaokul üzerine üç sınıflı İstanbul öğretmen okulu özel resim-iş şubesi olarak belirlenmiştir (MEB, 1953a:31-36). Köy Enstitüsü programında kız ve erkek okullarının dersleri genelde aynıdır. İki okul arasındaki fark, erkek köy enstitülerinde iş dersi bulunurken kadın enstitülerinde bu ders iş ve ev işi olarak yer almıştır. Programın 1947 programından farkı; öğretmenlik meslek derslerinin sayısının arttırılması, Türk Dili Ve Edebiyatı dersinin beş alt alana bölünmesi, öğretim programlarına Din Bilgisi derslerinin konulması, Yabancı Dil, Okul Sağlığı, Askerlik, Ev İdaresi ve Çocuk Bakımı ile Kooperatifçilik ve Kooperatif Sayışımı derslerinin kaldırılması, tarım (40'tan 22'ye) ve sanat derslerinin (39'dan 18'e) ders saatlerinin düşürülmesidir.

1952-1953 Öğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri Programı'nın öğretmenlik meslek derslerinde dikkat çeken hususlar şöyledir: Psikoloji dersinin ismi Psikolojiye Giriş; Sosyoloji dersinin ismi Eğitim Sosyolojisi olarak değiştirilmiş, Pedagoji dersinin yerini Eğitim Psikolojisi; Genel Öğretim Yöntemleri ve Özel Öğretim Yöntemleri derslerinin

yerini Öğretim Metodu ve Uygulama dersi almıştır ve öğretim programına Teşkilat ve İdare adıyla yeni bir ders eklenmiştir (Binbaşoğlu, 1995:310-318).

Öğrenciler. Köy enstitülerine ait okul ve öğrenci sayıları Tablo-9’da verilmiştir.

Tablo 9

Köy Enstitülerine Ait Okul ve Öğrenci Sayıları

Öğretim yılı	Okul sayısı	Öğrenci sayısı		
		Erkek	Kadın	Toplam
1940-1941	12	4.933	438	5.371
1941-1942	17	6.987	705	7.692
1942-1943	17	8.834	837	9.671
1943-1944	18	11.563	1.276	12.839
1944-1945	20	12.761	1.475	14.236
1945-1946	20	13.068	1.396	14.464
1946-1947	20	12.822	1.336	14.158
1947-1948	20	11.814	1.078	12.892
1948-1949	21	11.235	773	12.008
1949-1950	21	13.240	720	13.960
1950-1951	21	13.322	773	14.095
1951-1952	21	12.467	706	13.173
1952-1953	21	11.312	881	12.193

Kaynak: BİUM,1943:394; 1944:402-406; BİGM, 1945:402-407; 1946:8-13; 1947a:15;1947b:8-14; 1948:6-11; 1950:2-8; 1952:6-17; 1952:12-21; t.ya:3, 14-22, t.y.b; 5; (1943-1947 yıllarına ait veriler MEB (1944:s.n.y.) adlı kaynaktan temin edilmiştir.)

Tablo-9’da görüldüğü gibi köy enstitülerindeki öğrenci sayısı 1947 yılına kadar artmış, bu tarihten sonra azalmaya başlamıştır. Bu durumun hem Hasan Âli Yücel’in hem de İsmail Hakkı Tonguç’un görevden alınmalarıyla ilişkili olduğu söylenebilir. Yine köy ilkokullarına öğretmen yetiştirme düşüncesi 1940’lı yılların ikinci yarısından itibaren önemini yitirmeye başlamış, kamuoyunda ilkokul öğretmenlerinin tek kaynaktan yetiştirilmesi fikri daha gür bir sesle tartışılmaya başlanmıştır. Bu tartışmalar köy enstitülerinin kaderini etkilemiştir. Köy enstitüleri 1954 yılında çıkarılan yasa ile ilköğretmen okulu adını alarak öğretmen yetiştirme tarihinde yerini almıştır.

İlköğretmen Okulları. İlköğretmen okulları 1954 yılında açılan ve ilkokullara öğretmen yetiştiren bir başka kurumdur. Köy enstitülerine yönelik eleştiriler 1946 yılından sonra daha da artmıştır. Çok partili hayata geçişle birlikte konu parti programlarında da kendine yer bulmuştur. Demokrat Parti, köy enstitüsüne ve ilkokul

öğretmenlerinin farklı kaynaklardan yetiştirilme düşüncesine karşı olduğunu 1946 yılında yayımladığı parti tüzüğünde açıkça kamuoyuna beyan etmiştir.

Tüzük 'ün (1946:10) “Millî Eğitim İşleri” başlığı altındaki 35. maddesinde ifade edilen “öğretmenler arasında zümre farklılığının kaldırılması,” ibaresi Demokrat Parti'nin öğretmen yetiştirme sistemine bakış açısının göstergesidir. Demokrat Parti'nin ilkokullara tek kaynaktan öğretmen yetiştirme düşüncesi iktidara geldikten dört yıl sonra, 1954 yılında yapılan 6234 sayılı “Köy Enstitüleriyle İlk Öğretmen Okullarının Birleştirilmesi Hakkındaki Kanun”la mümkün olabilmıştır.

Resmî Gazete’de yayımlanan kanuna göre köy enstitüleri ile ilk öğretmen okulları “ilköğretmen okulu” olarak tek çatıda birleştirilmiştir. Yeni düzenlemeyle öğretmenler kurulu kararıyla, birinci yılın sonunda öğretmen olamayacağı kanaatine varılanların okulla ilişkileri kesilecektir. Ayrıca ilköğretmen okulundan mezun olanların mecburi hizmetlerini köy okullarında tamamlamaları, ilköğretmen okullarının iş ve işlemlerinin Bakanlık merkez teşkilatındaki İlköğretim Genel Müdürlüğü tarafından yürütülmesi de kanunda yer alan maddelerdendir (RG, 1954a:8093).

Köy Enstitüleriyle İlk Öğretmen Okullarının Birleştirilmesi Hakkındaki Kanunu’nun ardından ilköğretmen okullarına ait yönetmelik çıkarılmıştır. Yönetmelikte ilköğretmen okulları; ilkokullara öğretmen yetiştiren, ilkokullarda görevli öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yardım eden, ilkokul çağındaki çocuklara yönelik pedagojik sorunlarla ilgili incelemeler yapan bir kurum olarak tanımlanmıştır. Öğretmen okullarının görevi, okulda öğretmen adaylarını, millî eğitimin amaçlarını benimsemiş, bu amaçları gerçekleştirecek donanımı kazanmış, alanına hâkim, bilgileri öğrencilere nasıl kazandıracağını bilen, çocuğu seven ve anlayan, her şeyden önce terbiye edici olduğunun farkında olan, hayat ve meslek meselelerini ilmi görüşle inceleyen, araştırmacı, yapıcı, sanatsever, eli işe yatkın, neşeli, iyimser ve çevresine örnek bir meslek adamı olarak yetiştirmektir (MEB, 1955a:4-16). Bu yönetmelikle 1947 Köy Enstitüleri Yönetmeliği ve 1930 tarihli Öğretmen Okulları Talimatnamesi yürürlükten kaldırılmıştır (MEB, 1955a:16).

Resmî Gazete’de yürürlüğe giren ve 1965 yılında yayımlanan İlköğretmen Okulları İdare Yönetmeliği’nde ilköğretmen okullarının amaçları belirlenmiştir. Bu okulların Türk Millî Eğitiminin amaçlarına uygun olarak ilkokullara öğretmen yetiştiren, bölgelerindeki ilkokulları geliştiren ve ilkokul öğretmenlerinin işbaşında yetişmelerinde yardımcı olan, mezunlarının çalışmalarını izleyip değerlendiren, dışarıdan bitirme yoluyla öğretmen yetiştirmeye katkıda bulunan, çevresinin kültürel, ekonomik ve sosyal

kalkınmasında çevresine önderlik eden eğitim kurumu olarak tanıtılmıştır. İlköğretmen okulları mezunlarına bir dönem köyde görev yapma zorunluluğu getirilmiştir. İlköğretmen okulları, öğrencilerin yapma ve yaratma becerilerini geliştiren bir öğretim kurumudur. Bu okullar öğrencilerin kişilik özelliklerini geliştirmenin yanı sıra akademik yönden geliştirmeyi, öğrencilerde nesnel düşünme, demokratik davranış kazanma ve başkalarıyla işbirliği içinde çalışabilme becerilerini geliştirmeyi amaçlar. İlköğretmen okulu ilkokul öğretmenine has mesleki formasyon ve okuma alışkanlığı kazandırma, bu formasyonu kazandırabilmek için alanıyla ilgili yayınları takip etmelerini sağlama, dogmatik olmayan, söz, yazı ve düşünce özgürlüğüne inanan birey yetiştirme de kurumun amaçları arasındadır. Okulda “grup öğretmenleri” denilen sınıf rehber öğretmenleri bulunmaktadır. Öğretmene ek görev olarak sınıftaki öğrencilere özel problemlerinin çözümünde yardımcı olma sorumluluğu verilmiştir. Grup öğretmenleri, öğrenciyi ve yaşadığı toplumsal çevreyi tanıma, onları Türk ahlak ilkelerine göre yetiştirme, özel yeteneği olan öğrencileri keşfetme, grubundaki öğrencilerin her türlü istek ve ihtiyaçlarında ilk başvuracakları kişi olma gibi görevleri bulunmaktadır (RG, 1965b:2-8).

İlköğretmen Okulları İdare Yönetmeliği’nde okullarda karma eğitim yapılacağı ifadesi de yer almıştır. Yönetmeliğe göre, ilköğretmen okullarında dersler eylül ayının son pazartesi günü başlayacak ve mayıs ayının son cumartesi günü sona erecektir. Okullarda yaz çalışmaları yaptırılacaktır. Yaz çalışmalarına üç sınıflı ilköğretmen okullarının ilk iki sınıfında olanlarla altı sınıflı ilköğretmen okullarının dördüncü ve beşinci sınıflarında olanlar ve yaz çalışmalarına katılmayıp çeşitli nedenlerle okulda kalanlar katılabilecektir (RG, 1965b:2-8).

İlköğretmen okullarının yapısı 1970 yılına kadar aynen korunmuştur ancak ilköğretmen okulları mezunlarının lise mezunu sayılmamaları ve yükseköğrenim kurumlarına girememeleri sorunu okulun yapısında düzenlemeye gidilmiştir. Öğretmen Okulları Genel Müdürlüğü’nün 4/5/1970 tarihli ve 320-2/241-5098 sayılı genelgesi ile öğretim süresi artırılan ilköğretmen okulu mezunlarına üniversite giriş sınavlarına katılma hakkı tanınmıştır (MEB, 1970d:131). İlköğretmen okulları 1973-1974 eğitim-öğretim yılından itibaren kademeli olarak kapatılarak ya iki yıllık eğitim enstitülerine ya da öğretmen liselerine dönüştürülmüşlerdir.

Süre. İlköğretmen okullarının öğretim süresi, ilkokul mezunları için altı, ortaokul mezunları için üç yıl olarak belirlenmiştir (MEB, 1955a:4). Bu süre 1970 yılına kadar değiştirilmemiştir. Bakanlığın 4/5/1970 tarihli ve 320-2/241-5098 sayılı genelgesi ile ilköğretmen okullarının öğrenim süresini yedi yıla çıkartmıştır (MEB, 1970d:131).

Giriş Şartları. İlköğretmen okullarına öğrenci kabul şartları okul yönetmeliklerinde ifade edilmiştir. Buna göre ilköğretmen okullarının öğrencilerini seçme sınavı ile alması kararlaştırılmıştır. Öğretmen yetiştiren okullara alınacak öğrenciler için yapılacak sözlü sınavlarda adayın genel bilgisi, anlayış derecesi ve konuşma kabiliyeti test edilecektir. Adayın “Genel Bilgileri” ölçülürken, adayın yakın çevresinin sosyal, kültürel ve ekonomik durumu hakkında genel bilgi düzeyi belirlenecektir. Adayın “Anlayış Derecesi” ölçülürken sunduğu fikirler arası mantıksal tutarlılığa, fikirlerini bir mantık örgüsünde toplayabilmesine ve fikirlerinin orijinalliğine göre değerlendirilerek bir karara varılacaktır. “Konuşma Kabiliyeti” ölçülürken, adayın kelime hazinesi, düşüncelerini açık ifade edebilme becerisi, sunduğu fikirleri savunabilme ve karşısındakini ikna etme derecesi ölçülecektir (MEB, 1953b:69).

Okula giriş için genel ve özel şartlar belirlenmiştir. Okulun genel giriş şartları; Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olmak, sağlam ve sağlıklı olmak, evli veya nişanlı olmamak ve seçme sınavını kazanmış olmaktır. Okula giriş özel şartları üç sınıflı ve altı sınıflı okullar için ayrı ayrı belirlenmiştir. Üç sınıflı ilköğretmen okullarının özel giriş şartları, ortaokul veya ilkokula dayalı beş yıllık meslek okulları bitirme sınavlarını en çok dört dönemde vermek, öğrenimine iki yıldan fazla ara vermemiş olmak ile 15 yaşından küçük, 19 yaşından büyük olmamaktır. Altı sınıflı ilköğretmen okullarının özel şartları; köylerde, bucaklarda, belediye teşkilatı bulunan kasaba statüsündeki köy ve bucaklarda veya nüfusu 2000’in altındaki kasaba/ilçe merkezlerinde ikamet etmek ve bu yerlerdeki beş sınıflı ilkokulu bitirmiş olmaktır. Ancak ailesi köyde oturduğu hâlde köyünde beş sınıflı okul olmaması nedeniyle kasaba ilkokullarından mezun olanlara da altı sınıflı ilköğretmen okullarına başvuru hakkı verilmiştir (MEB, 1955a:12-13).

Okulun öğrencilerde aradığı yaş aralığı 12 yaşından küçük 17 yaşından büyük olmamaktır. Ayrıca tüm adayların mezun oldukları okulun öğretmenler kurulu tarafından onaylanan ve adayın öğretmen okullarına uygun olduğuna dair kararı içeren belgeye sahip olmaları gerekir. Adaylar ikinci aşamada Türkçe ve Matematikten oluşan eleme sınavına gireceklerdir. Yazılı sınavda başarılı olanlar sözlü sınava alınacak ve bu

sınavdan da başarılı olmaları hâlinde okula kayıt hakkı elde edeceklerdir. İlköğretmen okullarının ara sınıflarına öğrenci kaydı yapılmayacaktır. Ara sınıflara öğrenci kaydı yalnız Bakanlığın izniyle yapılabilecektir. İhtiyaç hâlinde ilköğretmen okullarına gündüzlü öğrenci de alınabilecektir (MEB, 1955a:12-13).

1965 yılında yapılan yönetmelik düzenlemesiyle altı yıllık ilköğretmen okullarının giriş şartlarında kısmî değişikliğe gidilmiştir. Buna göre ortaokulu bulunmayan köy ve bucaklarla ortaokulu olmayan kasaba durumundaki köy, bucak ve ilçe halkından olmak ve bu yerlerdeki beş sınıflı ilkokulların en az son iki yılını bu okullarda bitirenler için %75 kontenjan ayrılmıştır. Ailesi köyde oturan fakat köyünde ilkokul olmadığı için kasaba ve şehirde okuyanlarda bu şart aranmamıştır. Okulun %25 kontenjanı ise; köy kanunu kapsamına girmeyen yerlerde oturanlara ayrılmıştır (RG, 1965b:2-8).

Program. İlköğretmen okullarında kullanılan öğretim programları, 1953 yılında kabul edilen Öğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri Programıdır. Bu program yaklaşık 20 yıl yürürlükte kalmıştır. Bakanlık 1970-1971 eğitim-öğretim yılında “İlköğretmen Okullarına Ait Haftalık Ders Saatleri”nde değişikliğe gitmiştir. Yeni programda ilköğretmen okulları A, B ve C Tipi olmak üzere üç tipe ayrılmıştır. A Tipi, ilkokul üzerine yedi sınıflı erkek ve kız ilköğretmen okullarını, B Tipi ortaokul üzerine dört sınıflı ilköğretmen okullarını, C Tipi ortaokul üzerine dört sınıflı özel müzik bölümlü ilköğretmen okullarını ifade etmiştir. Programda yer alan seçmeli dersler meslek dersleriyle sınırlandırılmıştır. Yeni haftalık ders dağıtımı çizelgesinde alan dersleri daha yoğunken öğretmenlik meslek derslerinin oranı düşürülmüştür. Buna göre ilk sınıfta meslek bilgisi dersi bulunmazken diğer sınıflarda meslek bilgisi dersinin oranı %14, beceri derslerinin oranı %34, genel kültür ve alan derslerinin oranı %52 olmuştur (MEB, 1970b:97).

İlköğretim okullarının öğretim süresinin yedi yıla çıkartılmasının ardından bu okullarda genel lise programları uygulanmaya konulmuş, buna bağlı olarak öğretmenlik meslek derslerinin sayıları da arttırılmıştır. Yeni yapılanma sonrası ilköğretmen okulları mezunlarının lise mezunu sayılabilmeleri için gerekli olan fark dersi verme zorunluluğu da ortadan kalkmıştır (YÖK, 1998:4-5).

Öğrenciler. İlköğretmen okulları 1954 yılında yasalaşan 6234 sayılı Köy Enstitülerinin ve İlk Öğretmen Okullarının Birleştirilmesi Hakkında Kanun ile üç ve altı

yıllık olarak iki farklı kademede olacak şekilde yapılandırılmıştır. 1973-1974 eğitim-öğretim yılında öğretim süreleri bir yıl artan ilköğretmen okullarının okul ve öğrenci sayıları Tablo-10'da gösterilmiştir:

Tablo 10

İlköğretmen Okullarına Ait Okul ve Öğrenci Sayıları

Öğretim yılı	Öğrenci sayısı							
	6 Yıllık				3 Yıllık			
	Okul sayısı	Erkek	Kadın	Toplam	Okul sayısı	Erkek	Kadın	Toplam
1953-1954	21	11.981	951	12.932	12	1.191	1.064	2.255
1954-1955	21	11.072	1.021	12.093	13	1.079	1.337	2.416
1955-1956	21	11.017	1.050	12.067	19	1.602	1.651	3.253
1956-1957	21	11.169	1.092	12.261	21	2.272	1.978	4.250
1957-1958	21	11.696	1.120	12.816	26	2.742	2.639	5.381
1958-1959	21	12.077	1.155	13.232	31	3.034	3.327	6.361
1959-1960	21	12.434	1.244	13.678	31	3.415	4.048	7.463
1960-1961	21	12.977	1.486	14.463	32	4.083	4.798	8.881
1961-1962	24	13.447	2.467	15.914	37	4.981	5.830	10.811
1962-1963	25	14.215	3.601	17.816	45	6.827	7.204	14.031
1963-1964	25	14.867	4.306	19.173	46	8.004	8.950	16.954
1964-1965	26	15.701	5.998	21.699	47	9.271	11.325	20.596
1965-1966	27	16.233	7.211	23.434	48	10.978	13.534	24.512
1966-1967	27	17.545	8.152	25.697	53	13.011	15.606	28.617
1967-1968	27	17.733	8.532	26.265	55	14.220	16.863	31.083
1968-1969	27	18.029	9.123	27.152	57	15.105	18.466	33.571
1969-1970	27	17.950	9.336	27.286	60	15.688	19.623	35.311
1970-1971	27	18.046	9.761	27.807	62	16.450	20.666	37.116
1971-1972	28	18.002	10.454	28.456	61	16.697	19.943	36.640
1972-1973	28	16.463	9.617	26.080	61	14.647	17.614	32.561
1973-1974	28*	17.069	10.129	27.198	61**	16.040	20.371	36.411
1974-1975	28	16.373	9.594	25.967	61	14.389	18.382	32.771

*:1973-1974 öğretim yılından itibaren yedi yıllık olmuşlardır. **:1973-1974 öğretim yılından itibaren dört yıllık olmuşlardır. Kaynak: DİE, 1963a:3,11;DİE, 1965:3,10; 1968:3-4;1969b:3; 1974:49-50; 1977a:4-13; 1979:1-9;

Tablo 10'da görüldüğü gibi ilköğretmen okullarının sayısı 1955 yılında 40 iken 1974 yılında 89'a yükselmiştir. Okul sayısındaki artış üç sınıflı ilköğretmen okullarında daha fazladır. 1953-1954 öğretim yılında 12 olan üç yıllık ilköğretmen okulu sayısı 1974-1975 yılına gelindiğinde yaklaşık beş kat artarak 61'e çıkmıştır. Aynı gelişme öğrenci sayılarına da yansımıştır ancak kadın öğrenci sayısındaki artış erkek öğrencilere göre daha fazla olmuştur.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda öğretmenlere getirilen yükseköğretim görme zorunluluğu öğretmen yetiştiren kurumlarda yeniden yapılanmayı gerekli hâle

getirmiştir (MEB, 1973b:283-286; 1974d:619-620). MEB Araştırma ve Koordinasyon Dairesi'nin yayımladığı 1974 yılı değerlendirme raporunda, ilköğretmen okullarında yapılan yapısal değişikliklerin 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun hayata geçirilmesi olduğu bildirilmiştir. Rapora göre 1974-1975 öğretim yılında 89 ilköğretmen okulunun 39'unun sınıf öğretmeni yetiştiren iki yıllık eğitim enstitülerine dönüştürülecektir (MEB, 1974a:40-42). İki yıllık eğitim enstitülerine dönüştürülmeyen ilköğretmen okullarıysa öğretmen liselerine dönüştürülmüştür.

Öğretmen Liseleri. İlköğretmen okullarının bazıları 1973-1974 öğretim yılından itibaren öğretmen lisesine dönüştürülmüştür. Öğretmen liselerinin görevi eğitim enstitüleri öncelikli olmak üzere öğretmen yetiştiren yüksek düzeyli tüm okullara öğretmen yetiştirmektir (MEB, 1982c:45,51).

Okulun yönetmeliği 1985 yılına kadar yayımlanmamış, okulun iş ve işlemleri ilköğretmen okulları yönetmeliğine göre yürütülmüştür. 1985 yılında yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Liseleri Yönetmeliği'nde öğretmen liselerinin amaçları, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları ile diğer yükseköğretim kurumlarına öğrenci hazırlama, öğrencilerine öğretmenlik ruhunu aşılama ve öğretmenlik mesleğini sevdirmek, onları öğretmenliğe yönlendirme, öğrencilerde öğretmenliğin gerektirdiği davranışları, samimilik, iyimserlik, çalışkanlık gibi kişilik özellikleri, vatan sevgisi, gerçekçi ve demokratik davranma becerisi, başkalarıyla işbirliği yapabilme becerisi gibi davranışlar kazandırma olarak belirtilmiştir. Öğretmenler her türlü eğitim ve öğretim çalışmalarını Türk Millî Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak, kanun, yönetmelik ve emirlerle belirlenen esaslara göre planlamak, uygulamak ve değerlendirmekle yükümlü tutulmuştur. Öğretmenlerden; çevresine örnek, çalışkan, öğrenme arzusuna sahip, araştırmacı, öğrencilerin problemleriyle ilgilenen ve bunların çözümlerine yardımcı olan bir kişi olması beklenmiştir (RG, 1985:5-6,12-13). Bu yönetmelik kısmi değişikliklere uğrasa da 1991 yılına kadar yürürlükte kalmıştır.

Bakanlık öğretmen liselerinin 1988-1989 eğitim-öğretim yılından itibaren kademeli olarak “Anadolu Öğretmen Liseleri”ne dönüştürülmesine karar vermiş (MEB, 1992:14), okulun ismi 1990-1991 Eğitim-Öğretim yılından itibaren “Anadolu Öğretmen Lisesi” olarak değiştirilmiştir. 1991 yılında okulun yönetmeliğinde yapılan değişikliklerle okul yabancı dil ağırlıklı öğretim yapmaya başlamıştır (RG, 1990:2-6).

Anadolu Öğretmen Liseleri, 2014 yılında, Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğünün 09/06/2014 tarihli ve 2333799 sayılı kararı ile fen, sosyal bilimler ya da Anadolu liselerine dönüştürülerek kapatılmışlardır.

Süre. Okulun öğretim süresi öğretmen lisesine dönüştürüldüğü 1974-1975 öğretim yılından 1990-1991 öğretim yılına kadar ilkokul üzerine altı, ortaokul üzerine üç yıl olarak belirlenmiştir (DİE, 1982a: 1-13; RG, 1985:6). Bu süre 1990-1991 yılından itibaren bir yılı hazırlık olmak üzere toplamda dört yıl olarak değiştirilmiştir (RG, 1990:2).

Giriş Şartları. Üç yıllık öğretmen liselerine girmek isteyenlere tek basamaklı, altı yıllık öğretmen liselerine girmek isteyenlere iki basamaklı seçme sınavlarında başarılı olma şartı getirilmiştir. Okulun üç yıllık bölümüne alınacak öğrencilerde aranan şartlar şunlardır: Ortaokul mezunu olup mezuniyet sonrası iki yıldan fazla öğrenimine ara vermemek ve 19 yaşından gün almamak. Okulun altı yıllık bölümüne alınacak öğrencilerde aranan şartlarsa şunlardır: İlkokul mezunu olup mezuniyet sonrası iki yıldan fazla öğrenimine ara vermemek ve 17 yaşından gün almamak. Altı yıllık öğretmen lisesine alınacak parasız yatılı öğrencilerin % 75'i, ortaokulu bulunmayan kasabalarda ilkokulu bitirenlere, maddi durumdan yoksun bulunan aile çocuklarına ve öğretmen çocuklarına tahsis edilmiştir. Okul parasız-yatılı ve gündüzlüdür. Öğretmen liselerinin ara sınıflarına öğrenci alınmayacaktır. Aday seçiminde kişinin çalışkanlığı, davranışları, sabrı ve kendisinden küçüklere karşı şefkatli olup olmadığı çevresine, öğretmenlik mesleğine karşı ilgisi, konuşma yeteneği, ahlaki durumu, millî duygusu ve bilinen bir sakatlığı veya bedeni, ruhi kusurları bulunup bulunmadığı hususları göz önünde bulundurulacaktır (RG, 1985:27-28).

1990 yılında yapılan yönetmelik değişikliğinde okula kayıt şartları değiştirilmiştir. Bu yönetmelikte giriş şartları; Türk vatandaşı olma, ortaokul son sınıf öğrencisi olma, ortaokulda sınıf tekrarı yapmamış olma, ortaokul birinci ve ikinci sınıflarda Türkçe, fen bilgisi ve Matematik derslerinin her birinin yılsonu notunun en az beş, not ortalamasının yedi olması ve bulunduğu okuldaki öğretmenler kurulu tarafından aday gösterilmesi gerekmektedir. Aday seçiminde, öğrencinin çalışkanlığı, öğretmenlik mesleğine ilgisi, konuşma, kavrama ve ifade yeteneği, kendine güveni, ahlaki ve bedeni durumu hususları da göz önünde bulundurulacaktır (RG, 1990:3-4).

Millî Eğitim Bakanlığı 1998 yılında yaptığı yönetmelik değişikliğiyle öğrenci seçim şartlarını yeniden belirlemiştir. Buna göre, öğrencinin ilköğretim ikinci kademedede (6-7-8) sınıf tekrarı yapmaması, ilköğretim yedinci sınıfındaki Türkçe, Matematik ve Fen Bilgisi derslerinin her birinin yılsonu not ortalamasının ikiden az olmaması ve bu üç dersin not ortalama toplamının en az on olması şartları getirilmiştir (MEB: 1998:1235).

2005 yılında ortaöğretime geçiş sisteminin değiştirilmesiyle öğretmen liselerine alım şartları da tamamen değiştirilmiş, bu tarihten itibaren Anadolu öğretmen liselerine Ortaöğretim Kurumları sınavları (OKS), Seviye Belirleme Sınavları (SBS) gibi merkezi sistem sınavı sonuçlarına göre öğrenci kabul edilmeye başlanmıştır (RG, 2005).

Program. İlköğretmen okulları 1973-1974 yılından itibaren kademeli olarak lise programı uygulamaya başlamıştır (Başer ve diğerleri, 1995:17-18). 1974-1975 öğretim yılında ortaokullara dayalı ilköğretmen okullarının ikinci sınıfında öğrenim görecektik öğrencilere Modern Fen ve Matematik programlarının uygulanacağı ve bu statüdeki öğrencilerin haftada ikişer saat zorunlu Resim ve Müzik dersleri görecektikleri kararlaştırılmıştır (MEB, 1974:250-251).

Bu program 1978-1979 yılında tekrar değiştirilmiştir. Yeni programda haftalık ders saati süresi 33 ile 35 saat arasında değişmiş Din Bilgisi dersi isteğe bağlı olarak programa konulmuştur. Din Bilgisi dersini seçenlerin ders saati toplamı haftalık bir saat fazladır. Programda öğretmenlik meslek bilgisi dersleri yer almamıştır. Programda iki saat Seçmeli Ders, üç saat de Rehberlik dersi bulunmaktadır (MEB, 1979:83).

Öğretmen liselerinin programları 1985 yılında yeniden değiştirilmiştir. Programa göre dersler; ortak dersler, öğretmenliğe özendirici dersler, diğer yükseköğretim kurumlarına yönelik dersler ve öğrencilerin kişisel ilgilerine yönelik dersler olmak üzere dört gruba ayrılmıştır. Lise birinci sınıf ortak derslerden oluşacaktır. Lise iki ve üçüncü sınıfta öğrencinin yükseköğretimde seçebileceği öğretmenlik bölümlerine göre şubeler açılacaktır. Lise ikide Edebiyat, Fen, Yabancı Dil, Sınıf Öğretmenliği, Spor (Beden Eğitimi), Resim ve Müzik şubeleri, üçüncü sınıfta Edebiyat, Matematik, Tabii Bilimler, Yabancı Dil, Sınıf Öğretmenliği, Spor (Beden Eğitimi), Resim ve Müzik şubeleri olacaktır. Ayrıca tüm bölümlerdeki öğrenciler için yaz çalışmaları da yaptırılacaktır (RG, 1985:5-29).

Öğretmen liselerinde haftalık ders saati sayısı okulda açılan bölümlere göre farklılık göstermiştir. Sınıf ve branş öğretmenliği bölümleri için hazırlanan programlarda alan

derslerine 30 ile 34 saat, öğretmenlik meslek derslerine iki saat ve seçmeli derslere iki ile dört saat yer verilmiştir. Bölümlerdeki toplam ders saati sayısı 36-37 saat olarak düzenlenmiştir. İhtiyaç duyulması hâlinde okulda 37 saatten oluşan hazırlık sınıfları da açılabilir. Öğretmen lisesi 1990 öğretim programında öğretmenlik meslek dersleri sekiz ders olup dördü onuncu sınıfta, dördü on birinci sınıfta okutulacaktır.

Okulun programı son olarak 2007 yılında değiştirilmiştir. 2007 tarihinde yapılan program değişikliğiyle öğretmen liselerinde öğrenim gören öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilgi duymasını sağlamak için on iş gününden fazla olmamak ve notla değerlendirilmemek kaydıyla öğretmenlik uygulamalarını izleme etkinliklerine katılmaları kararlaştırmıştır (RG, 2007a).

Öğrenciler. 1975 yılından 2016 yılına kadar öğretmen liselerinin okul ve öğrenci sayıları Tablo-11’de verilmiştir:

Tablo 11

Öğretmen Liselerine Ait Okul ve Öğrenci Sayıları

Öğretim yılı	Öğrenci sayısı			
	Okul sayısı	Erkek	Kadın	Toplam
1975-1976	89	29.393	25.769	55.162
1976-1977	88	22.756	17.557	40.313
1977-1978	89	18.915	13.452	32.367
1978-1979	55	15.577	8.488	24.065
1979-1980	34	12.150	5.659	17.809
1980-1981	33	10.574	5.211	15.875
1981-1982	30	10.693	5.083	15.776
1982-1983	29	4.896	3.154	8.050
1983-1984	30	4.653	3.199	7.852
1984-1985	29	5.947	3.747	9.694
1985-1986	29	7.393	3.964	11.357
1986-1987	29	7.628	3.993	11.621
1987-1988	22	6.840	4.001	10.841
1988-1989	28	6.368	4.149	10.517
1989-1990	44 ¹	5.466	3.977	9.443
1990-1991	73 ²	6.223	4.059	10.282
1991-1992	86 ³	7.670	4.937	12.607
1992-1993	85 ⁴	10.306	6.911	17.217
1993-1994	87	11.458	7.290	18.748

(devam ediyor)

Tablo 11 (devam)

Öğretmen Liselerine Ait Okul ve Öğrenci Sayıları

Öğretim yılı	Öğrenci sayısı			
	Okul sayısı	Erkek	Kadın	Toplam
1994-1995	69	11.039	8.072	19.111 ⁵
1995-1996	74	11.264	8.562	19.826 ⁶
1996-1997	74	11.964	9.434	21.396
1997-1998	78	12.699	10.602	23.301
1998-1999	83	14.366	12.027	26.393
1999-2000	86	15.229	15.336	30.565
2000-2001	92	16.483	16.476	32.959
2001-2002	97	16.653	16.146	32.799
2002-2003	102	16.254	15.104	31.358
2003-2004	115	16.700	14.663	31.363
2004-2005	124	17.340	14.530	31.870
2005-2006	144	22.051	18.823	40.874
2006-2007	154	24.959	21.939	46.898
2007-2008	179	27.850	25.045	52.895
2008-2009	193	31.553	28.313	59.886
2009-2010	217	32.375	32.675	65.050
2010-2011	265	36.145	39.850	75.995
2011-2012	296	39.312	47.325	86.637
2012-2013	299	41.983	54.042	96.025
2013-2014	299	47.588	61.843	109.431
2014-2015	-	36.040	47.245	83.285
2015-2016	-	21.632	28.188	49.820
2016-2017	-	11.217	15.041	26.258

1:28'i öğretmen, 16'sı Anadolu öğretmen lisesidir. 2:28'i öğretmeni 45'i Anadolu öğretmen lisesidir. 3:25'i öğretmen, 61'i Anadolu öğretmen lisesidir. 4:21'i öğretmen, 65'i Anadolu öğretmen lisesidir. 5:2000'i öğretmen lisesi öğrencisidir. 6:208'i öğretmen lisesi öğrencisidir.

Kaynak: DİE, 1982a:1-13; 1982b:1-3; 1982c: 1-3; 1984a:2-4; 1984b:2-4;1985:4; 1986:4; 1987a:14; 1987b:12; 1988:216; 1989:138; 1991a:426;1991b:266,268; 1993:306; 1994: 318; 1995:322-324; 1996:338; 1997a:322-324; 1997b: 398; 1999:396; 2001:282; 2002:277; 2004a:198; 2004b:186; 2004c:184; 2006a:186; 2006b:158; 2006c:130;2008:73; 2009:73;2010:73;2011:88; 2012:95; 2013:119; 2014:119; 2015:125; 2016:123; 2017:123.

Tablo-11'de görüldüğü gibi öğretmen liselerinin sayısı açıldıklarında 89, öğrenci mevcudu 55.162'dir. 1978 yılında okul sayısında yaşanan keskin düşüş öğrenci sayına da yansımıştır. Özellikle kadın öğrenci sayılarındaki düşüş okul mevcutlarındaki düşüşe kaynaklık etmiştir. Kadın sayısındaki düşüş ile o dönemde yaşanan sosyal olaylar arasında bir ilişki olduğu söylenebilir. 1987-1988 yılında okul sayısı 22'ye kadar düşmüş, daha sonra bu sayı artmaya başlamıştır. Tür ve kademe değişiklikleri sürecinde sayılarında azalma yaşansa da Anadolu öğretmen liselerine dönüştürüldükleri 1989-

1990 yılından itibaren sürekli bir gelişim gösterdikleri görülmektedir. 2014 yılında kapatıldıklarında, okul sayısı 299, öğrenci sayısı 109.431'dir. 2014 yılında kademeli olarak kapatılma kararı alınan okul 2016-2017 yılında öğrencilerini mezun ederek öğretmen yetiştirme tarihinde yerini almıştır.

İki yıllık Eğitim Enstitüleri. İki yıllık eğitim enstitüleri ilköğretmen okullarının kapatılmasından sonra ilkokullara öğretmen yetiştiren yüksek dereceli bir okuldur. Bu okul 1979 yılına kadar idari iş ve işlemlerini İlköğretmen Okulları İdare Yönetmeliği'ne göre yürütmüştür. Okulun yönetmeliği 1979 yılında yayımlanmıştır. Yönetmeliğe göre eğitim enstitüleri; öğrencilere öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği genel kültür, özel alan bilgisi ve pedagojik formasyon vererek, adayların Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen, özgür düşünebilen, farklı fikirlere ve insan haklarına saygılı olan, hem bedensel hem de ruhen sağlıklı olarak yetişen, iş alışkanlığı ve çalışma disiplini kazanarak yapıcı, yaratıcı ve üretici bir kişiliğe sahip olan öğretmen yetiştirmeyi amaçlayan bir kurumdur (RG, 1979:21-40).

1975-1976 eğitim-öğretim yılında mezun olanların öğretmen olarak atanıp atanamayacağı hususunda tereddüde düşülmüştür. TTKB, 1975-1976 öğretim yılında mezun olacakların iki yıllık yüksek düzeyli eğitim görmeleri hâlinde sınıf öğretmeni olarak atanabileceğine karar vermiştir (MEB, 1991b:140).

1975-1976 öğretim yılı itibarıyla açık olan iki yıllık eğitim enstitüleri şunlardır: Afyon, Amasya, Ankara, Çorum, Denizli, Erzincan, Hatay, İstanbul, Kars, Kayseri, Kırşehir, Malatya ve Kahramanmaraş eğitim enstitüleri (DİE, 1975:110).

İki yıllık eğitim enstitülerinin YÖK'e devredildikleri 1982 yılındaki sayısı 17'dir. Bu enstitüler; Ağrı, Amasya, Bolu, Burdur, Çanakkale, Denizli, Edirne, Erzincan, Giresun, Hatay, Kastamonu, Kırşehir, Manisa, Muğla, Niğde, Siirt ve Van eğitim enstitüleridir (DİE, 1984c:30).

İki yıllık eğitim enstitülerinde öğretim yılı, iki yarıyıldır. Birinci yarıyıl dersler ekim ayının ikinci pazartesi günü başlayıp ocak ayının son cuma akşamı biterken; üç haftalık yarıyıl dinlenme tarihinin ardından başlayan ikinci yarıyıl haziran ayının ikinci cuma günü akşamında sona erecektir. Adayların enstitüden mezun olabilmelerinde azami süre, normal öğretim süresinin (2) en çok bir buçuk katı (3.5) olarak belirlenmiştir. Mevcut ilkokul öğretmenlerinden yükseköğrenim görmemiş olanlara enstitülerde tamamlama programı uygulanacaktır. Disiplin kurulu kararı veya

başarısızlık nedeniyle enstitüyle ilişkisi kesilen öğrenciler bir daha sınıf öğretmeni yetiştiren eğitim enstitülerine kabul edilmeyeceklerdir (RG, 1979:32-34).

Süre. Eğitim enstitülerinin öğretim süresi iki yıldır (RG, 1979:21).

Giriş Şartları. 1975 yılında yayımlanan yönetmeliğe göre iki yıllık eğitim enstitülerine öğrenci alımı iki aşamalı olup, ilk aşamada Bakanlık öğretmen olabilecek olan aday listelerini ÖSYM'ye göndermiş, ikinci aşamada bu adaylardan ÖSYM tarafından yapılacak merkezi sistem sınavlarında başarılı olma şartı getirilmiştir (RG, 1975a:7). 1977 yılında bu usulden vazgeçilmiş, iki yıllık eğitim enstitülerine girebilmek için ÖSYM sınavına ek olarak yazılı olarak uygulanacak Türkçe kompozisyon sınavına; Edebiyat, Sosyal Bilgiler, Matematik ve Fen Bilgisi derslerini kapsayan ön koşul sınavına ve mülakata göre öğrenci alınması kararlaştırılmıştır. Sınavların ağırlığı sırasıyla %25, %50 ve %25'tir (MEB, 1977b: 528).

1979 yılında Resmî Gazete'de yayımlanan Sınıf Öğretmeni Yetiştiren Eğitim Enstitüleri Yönetmeliği'nde okula alınacak öğrencilerde aranan şartlar yeniden belirlenmiştir. Buna göre Türk vatandaşı olmak, ilköğretmen okulu, öğretmen lisesi, lise mezunu olmak, sağlam ve sağlıklı olmak okula başvuracak adaylar için belirlenmiş genel şartlardır. Ayrıca ÖSYM tarafından yapılan sınavda yeterli puanı alma da giriş şartları arasında yer almıştır. Kayıtlarda ilköğretmen okulu ve öğretmen lisesi mezunlarına %75, öğretmen çocuklarına %5 kontenjan ayrılmıştır (RG, 1979:30-31).

Program. İki yıllık eğitim enstitülerine ait öğretim programı 1975 yılında yayımlanmıştır. Yeni programı meslek bilgisi dersleri, sınıf öğretmenliği dersleri ve genel kültür dersleri olarak üç kola ayırmıştır. Programda seçmeli dersler de yer almıştır. Programda meslek dersleri; Eğitime Giriş (2 saat), Eğitim Psikolojisi (6 saat), Ölçme-Değerlendirme (4 saat), Eğitim İdareciliği (4 saat), Eğitim Sosyolojisi (2 saat), İlkokullarda Öğretim I-II (5 saat), Seçmeli Meslek Dersleri I-II (7 saat)'dir. Alan dersleri o dönem ilkokullarda okutulan dersler ve öğretiminden (mesela Türkçe ve Öğretimi) oluşmuştur. Seçmeli dersler; seçmeli meslek dersleri ve seçmeli sınıf öğretmenliği dersleri olmak üzere iki gruptur. Seçmeli meslek dersleri haftada dört saat olacak şekilde düzenlenmiştir. Haftalık 25 saat olan ders yükünün %41'i alan derslerine, %32'si öğretmenlik meslek derslerine, %27'si de genel kültür derslerine ayrılmıştır. Bu

düzenlemeler Millî Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen öğretmen nitelikleri de dikkate alınarak hazırlanmıştır (MEB, 1975e:297).

Bakanlık 1979 yılında iki yıllık eğitim enstitülerinin programlarını yeniden düzenlemiştir. TTKB'nin 02/02/1979 tarihli ve 19 sayılı kararı gereği “İki Yıllık Eğitim Enstitülerinin Haftalık Ders Dağıtım ve Kredi Düzenlemesi”ne göre yeni program beş bölümden oluşmuştur. Bu bölümler Genel Kültür ve Sınıf Öğretmenliği Bölümü, Meslek Dersleri, İş ve Teknik Eğitimi Dersleri, Yardım Dalları ve Seçmeli Alanlardır. Program dört grup dersten oluşturulmuştur: Zorunlu dersler (genel kültür ve sınıf öğretmenliği bölümü ile meslek dersleri), zorunlu seçmeli dersler (iş ve teknik dersleri), yardımcı dallar (okul öncesi ve özel eğitim) ve seçmeli alanlar. Zorunlu seçmeli olarak belirlenen dersler El Sanatları, Pratik Elektrik ve Elektronik, Motor, Tarım, Kooperatifçilik ile İlk Yardım ve Sağlık Bilgisi dersleridir. Adaylar bu dersler arasından birini iki yıllığına seçmek zorundadır. Programda yer alan yardımcı dallar içindeki derslerden biri de iki yıllığına zorunlu olarak seçilecektir. Seçmeli alanlar içinde yer alan Türkçe, Sosyal Bilgiler, Matematik, Fen Bilgisi, Müzik, Resim ve Beden Eğitimi alanlarından biri de iki yıllığına seçilmek zorundadır (MEB, 1979:205). 1979 programı toplam 102 krediden oluşmuştur. Bu kredilerin %77'si zorunlu derslere, %5'i zorunlu seçmeli derslere, %9'u yardımcı dallara, %9'u seçmeli alanlara ayrılmıştır.

1979 programına göre iki yıllık eğitim enstitülerinde okutulacak dersler; kuramsal ve uygulamalı dersler, laboratuvar, atölye ve uygulama çalışmaları, seminerler, kurslar, gezi, gözlem ve incelemelerle müzik, spor ve sahne etkinliklerinden oluşturulmuştur. Enstitülerde tüm eğitim ve öğretim etkinlikleri, öğretmen adaylarına kişisel çalışmaları ve yaparak öğrenmeleri esasına göre yürütülecektir. Programın son yarıyılına dört haftalık öğretmenlik uygulaması dersi konulmuştur. Staj çalışmaları köy ilkokullarında, hatta imkân bulunması hâlinde birleştirilmiş sınıflı okullarda yapılacaktır. Stajın ilk haftası öğrenciler ders dinleyecekler, daha sonraki sürelerde kendileri ders anlatacaklardır. Programda Türkçe Öğretimi, Eğitim Psikolojisi ve Yabancı Dil dersi önkoşul derslerdir ve bu derslerden başarılı olunmadıkça bir sonraki ders alınamayacaktır. Önkoşul dersler birinci sınıfın birinci yarıyılındadır. Bu derslerden başarısız olanlara en fazla dört sınav hakkı verilmiştir (RG, 1979:34).

Öğrenciler. İki yıllık eğitim enstitüleri ait okul ve öğrenci sayıları Tablo-12'de gösterilmiştir:

Tablo 12

İki Yıllık Eğitim Enstitülerine Ait Okul ve Öğrenci Sayıları

Öğretim yılı	Okul sayısı	Öğrenci sayısı		
		Erkek	Kadın	Toplam
1974-1975	15	1.521	880	2.401
1975-1976	35	3.984	2.387	6.371
1976-1977	41	13.478	6.710	20.188
1977-1978	49	20.342	11.219	31.561
1978-1979	47	22.697	9.315	32.012
1979-1980	16	3.853	746	4.599
1980-1981	17	1.303	783	2.086
1981-1982	16	4.733	2.237	6.970

Kaynak: DİE, 1980a:21-23; 1981:10-11; 1982d:11;1984c:10.

1974-1975 eğitim-öğretim yılında 15 olan iki yıllık eğitim enstitüleri sayısı 1977-1978 ve 1978-1979 öğretim yıllarında 49'a kadar çıkmıştır ancak daha sonra bu sayı aşamalı olarak 16'ya kadar düşmüştür. Öğrenci sayıları ile okul sayıları arasında pozitif bir ilişki olduğu görülür. 1976-1979 yılları arasında artan öğrenci mevcudu yeni enstitülerin açılmasıyla ilişkilendirilebilir. 1979 ve 1980 yıllarında öğrenci mevcudundaki düşüş ise ülke genelinde yaşanan sosyal olaylarla ilgili olabilir.

Eğitim Yüksekokulları. Bakanlar Kurulu tarafından 20 Temmuz 1982 tarihinde açıklanan 41 sayılı Kanun Hükmündeki Kararname (KHK) ile iki yıllık eğitim enstitüleri YÖK'e devredilmiş, isimleri de "eğitim yüksekokulu" olarak değiştirilmiştir (RG, 1982:1-16). 1982 itibarıyla eğitim enstitülerinin isimleri şunlardır: Ankara, Ağrı, Bolu, Burdur, Çanakkale, Denizli, Giresun, Hatay, Kastamonu, Kırşehir, Manisa, Niğde, Siirt ve Van eğitim enstitüleri. (DİE, 1984c:47)

Öğretmen yetiştiren kurumların YÖK'e devredilmesi öğretmen yetiştirme sisteminde bazı sorunları beraberinde getirmiştir. Bu sorunların arasında göze çarpan en önemli sorun YÖK-MEB uyumsuzluğudur. Zira 1982 yılına kadar öğretmen okullarında görev yapan öğretmenlerle öğretmen adayları arasında güçlü bir ilişki vardır ve bu okullarda çalışan öğretmenler öğrencileri için model olmuşlardır. Binbaşıoğlu'na göre üniversitelerde böyle bir gelenek yoktur. Bunun sonucunda öğretmen yetiştiren kurumların YÖK'e devri yerinde olmayan bir karar olarak değerlendirilebilir (Binbaşıoğlu, 1995:432,446).

YÖK, 1982-1989 yılları arasında eğitim enstitülerinin yapısında iki büyük değişikliğe gitmiştir. İlk değişiklik 1982 yılında yapılan program değişikliğidir. İkinci

değişiklik ise 1989 yılında yapılan ve eğitim enstitülerini sınıf öğretmenliği fakültelerine dönüştüren değişikliktir (YÖK, 2007:38-40).

Eğitim yüksekokullarında eğitim-öğretim ilgili üniversitelerin yönetmeliklerinde belirlenen esaslara göre yürütülmüştür. Eğitim-öğretim dönemi yaz ve kış olmak üzere iki devreyi kapsamış, ekim ayında başlayan derslerin her yarıyılında en az 16 hafta olması kararlaştırılmıştır (RG, 1983:35).

Süre. Eğitim yüksekokullarında öğretim süresi iki yıldır (ÜSYM Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Kılavuzu, 1983).

Giriş şartları. İlk olarak 1975'te başlayan ÖSYM sınavları 1975-1980 yılları arasında Üniversitelerarası Seçme Sınavı adıyla tek aşamalı olarak yapılmıştır. Bu sınavlarda adaylara dört tür (Genel Yetenek, Matematik ve Fen Bilimleri, Türk Dili ve Edebiyatı ile Sosyal Bilimler, Yabancı Dil) test uygulanmıştır. Adayların testlerden aldıkları puana göre bir yükseköğretim kurumuna yerleştirilmişlerdir. 1981 yılında yükseköğretim kurumlarına geçiş iki aşamalı hâle getirilmiştir. Birinci basamak Üniversitelerarası Seçme Sınavı (ÜSS); ikinci basamağı ise Üniversitelerarası Yerleştirme Sınavı'dır (ÜYS). 1982 yılında yapılan değişiklikle ÜSS, Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) olarak; ÜYS, Üniversitelerarası Öğrenci Yerleştirme Sınavına (ÖYS) olarak isim değiştirmiştir (Gürbüztürk ve Kıncal, 2018:40). Üniversite kılavuzlarında ve üniversitelerin ön lisans yönetmeliklerine göre eğitim yüksekokullarına girmek için gereken şartlar şunlardır: Lise mezunu olmak ve ÖSYS sınavından yeterli puan almak (ÜSYM, 1983; RG, 1983:36).

Program. Eğitim yüksekokulları 1983 yılına kadar iki yıllık eğitim enstitülerinin öğretim programlarını kullanmışlardır. YÖK'ün 1982 yılında yaptığı program düzenlemesine göre, Eğitim Yüksekokulları Sınıf Öğretmenliği Programı iki yıl, dört dönemlik ve haftalık 36 saat dersten oluşmuştur. Önceki programda yer alan seçmeli dersler 1982 programında kaldırılmıştır. Yeni program 1975 programına göre daha yoğun bir içeriğe sahiptir. 1975 programı 26 saat olan haftalık ders yükü yeni programda haftalık 36 saate çıkarılmıştır. Programdaki dersler öğretmen yeterlik alanlarına göre %60'ı alan bilgisi derslerinden, %19'u genel kültür derslerinden ve %21'i meslek bilgisi derslerinden oluşturulmuştur. Programda genel içerikli Öğretim

Yöntemleri dersi kaldırılmış, yerine disiplin temelli (mesela Hayat Bilgisi Öğretimi, Müzik ve Öğretimi gibi) öğretim yöntemleri dersleri konulmuştur. Yeni programa temel dersler (Matematik, Biyoloji, Kimya gibi), İlkokul Programı ve İlkeleri dersi ile Din Kültürü ve Ahlak Öğretimi dersi eklenirken Ekonomiye Giriş, Pratik Elektrik, Motor ve Kooperatifçilik dersleri programdan çıkarılmıştır. Aynı zamanda 1975 programında yer alan yan dal uygulaması da 1982 programlarında yürürlükten kaldırılmıştır. Programda ikinci sınıfın ikinci yarısında bir ay öğretim uygulamalarına (staj) ayrılmıştır (RG, 1979:34; MEB, 1979:205).

1982 sınıf öğretmenliği programında staj çalışmalarından önce gözlem dersleri yer almamıştır. Yine adaylar Öğretim Yöntemi dersi almadan staja başlatılmışlardır. Hayat Bilgisi, Türkçe, Sosyal Bilgiler ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin öğretimi stajla aynı yarıyla yerleştirilmiştir. Programda ders dağılımında da düzensizlik göze çarpmaktadır. Hayat bilgisi ve Din Kültürü ve Ahlak Öğretimi derslerine bir yarıyılta haftalık toplamda iki saat ayrılmışken, Matematik, Fen ve Sosyal Bilgiler Öğretimi derslerine bir yarıyılta haftada toplamda üç saat, Türkçe Öğretimi dersine iki yarıyılta toplamda dört saat, Müzik, Beden Eğitimi ve Resim-İş Öğretimi dersine üç yarıyılta toplamda altı saat ayrılmıştır. Öğretmenlik meslek derslerin sayısı sekiz olup alan dersleri okul programlarıyla uyumludur (YÖK, 2007:138-139).

Öğretim programlarında araştırma teknikleri dersi yer alırken, yabancı dil dersinin saatleri öğretmen yetiştiren diğer bölüm programlarına göre daha azdır. Branş öğretmeni yetiştiren bölümlere konulan Eğitim Teknolojileri dersi Sınıf Öğretmenliği bölümünde yer almamıştır. 1982 programlarının önceki programlara göre daha katı yapıda olmasının nedeni 12 Eylül darbesiyle açıklanabilir. 1982 öğretim programlarına Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi eklenmiştir. Bu durum, Türk-İslam Sentezi düşüncesinin etkisiyle açıklanabilir. Seçmeli derslerin programlarda yer almayışının nedeni, 12 Eylül askeri müdahalesinin etkileri ile açıklanabilir. Program, Bülend Ulusu başbakanlığında partiler üstü askeri hükümetin iktidarında kabul edilmiştir. Seçmeli derslerin programdan kaldırılması öğrenci ilgisinin önemsenmediği, program hazırlanırken otoriter bir anlayışın hâkim olduğunu göstermektedir. Programın yoğunluğu üst sınıflara doğru azalmaktadır. Ayrıca öğretmenlik meslek dersleri her sınıfta altı saat olarak yer almıştır. Son sınıfında bir ay Uygulama dersi bulunmaktadır.

Öğrenciler. Eğitim yüksekokullarına ait okul ve öğrenci sayıları Tablo-13'te gösterilmiştir.

Tablo 13

Eğitim Yüksekokullarına Ait Okul ve Öğrenci Sayıları

Öğretim yılı	Okul sayısı	Öğrenci sayısı		
		Erkek	Kadın	Toplam
1982-1983	17	8.728	4.092	12.820
1983-1984	17	7.902	4.612	12.514
1984-1985	19	8.988	5.207	14.195
1985-1986	21	9.920	5.808	15.728
1986-1987	21	9.465	6.340	15.805
1987-1988	22	9.406	5.847	15.280
1988-1989	22	9.982	5.416	15.398

Kaynak: DİE, 1984d:5-11; ÖSYM:1986a:43; 1986b:44; 1986c:44; 1987:48; 1988:32;

Tablo-13'e göre eğitim yüksekokullarında öğrenci ve okul sayılarında ani değişikliklerin olmadığı görülür. 1982 yılında eğitim enstitülerinin sayısı 17, öğrenci mevcudu 12.820'dir. Dört yıllık sınıf öğretmenliği bölümüne dönüştürüldükleri 1988-1989 öğretim yılı sonunda 22 eğitim yüksekokulunda 15.398 öğrenci öğrenim görmüştür. Okul bu haliyle eğitim fakültesine dönüştürülmüştür.

Eğitim Fakülteleri Sınıf Öğretmenliği Bölümü. YÖK, 1989 yılında sınıf öğretmeni (ilkokul öğretmeni) yetiştirme sisteminde önemli bir düzenlemeye giderek sınıf öğretmeni yetiştiren eğitim yüksekokullarının öğretim süresini iki yıldan dört yıla çıkartmıştır (YÖK, 2007:38-40).

Eğitim yüksekokullarında eğitim-öğretim ilgili üniversitelerin yönetmeliklerinde belirlenen esaslara göre yürütülmüştür. Eğitim-öğretim dönemi yaz ve kış olmak üzere iki devreyi kapsamış, Ekim ayında başlayan derslerin her yarıyılında en az 16 hafta olması kararlaştırılmıştır (RG, 1983:35).

Dönem içinde yaşanan bir gelişme de öğretmen yetiştiren okulların niteliğini yükseltme çabalarıdır. Bu kapsamda öğretmenlik mesleğini cazip hâle getirmek, öğretmen yetiştiren kurumlara talebi artırmak için 3580 sayılı Öğretmen ve Eğitim Uzmanı Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarında Parasız Yatılı veya Burslu Öğrenci

Okutma ve Bunlara Yapılacak Sosyal Yardımlara İlişkin Kanun yasalaşmıştır (RG, 1989:1). Kanunla Millî Eğitim Bakanlığı öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarında okuyan öğrencilere parasız yatılılık ve bursluluk imkânı tanımıştır.

Sınıf öğretmenliği bölümlerinin öğretmen ihtiyacının karşılayamamaları ve bu bölümleri daha fazla adayın tercih etmesini sağlamak amacıyla eğitim fakülteleri sınıf öğretmenliği bölümlerinde ikinci öğretim programları açılmaya başlanmıştır. 1992 yılında yasalaşan 3843 sayılı “Yükseköğretim Kurumlarında İkili Öğretim Yapılması Hakkındaki Kanun” gereği sınıf öğretmenliği bölümlerinde ikinci öğretim (gece öğretimi) programları açılmıştır (RG, 1992b:1-6). İlk olarak 1993-1994 öğretim yılında uygulamaya konulan “ikinci öğretim” programlarının sayısı zamanla yaygınlaşmış ve sayıları artmıştır. 2006 yılı itibariyle sınıf öğretmenliği programındaki ikinci öğretim sayısı 40, normal öğretim programı sayısı 55’tir (YÖK, 2007:74). Bu sayı 2017-2018 öğretim yılında normal öğretim yapan programlarda 96 iken ikinci öğretim yapan program sayısı 44 olarak gerçekleşmiştir (YÖK, 2017-2018 istatistikleri, www.istatistik.yok.gov.tr)

Cumhuriyetin ilanından 2000’li yıllara kadar yeter sayıda öğretmen (özellikle ilkokul öğretmeni) yetiştirmek Bakanlığın çözmek zorunda olduğu önemli sorunlar arasında yer almıştır. Ancak 2000’li yıllara gelindiğinde plansız açılan sınıf öğretmenliği bölümleri ve alan dışı atamalarla işin rengi değişmiş, öğretmen yetiştiren eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümleri ihtiyaçtan fazla öğretmen yetiştirmeye başlamıştır.

1989 yılında yapılan düzenlemeyle sınıf öğretmenliği bölümü mezunlarının öğretmenliğe atanabilmeleri için Devlet Memurluğu Sınavına (DMS) girmeleri şart koşulmuştur. Bu sınavın adı daha sonra Kurumlar İçin Merkezi Eleme Sınavı (KMS) olarak değiştirilmiştir. KMS, 1999-2001 yılları arasında uygulanmıştır. Bu sınavın adı 2002 yılından itibaren Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) olarak değiştirilmiş ve 2018 itibarıyla KPSS uygulaması devam etmektedir. Ancak KPSS’nin öğretmen yeterliliğini ölçmede eksik olduğu düşünülmüş, bu nedenle 2013 yılında öğretmenlik alanları için KPSS ile birlikte Öğretmenlik Alan Bilgisi Testinin (ÖABT) yapılmasına karar verilmiştir (Yazçayır ve Yıldırım, 2018:191). Eğitim fakültelerinde gerek öğretmen kalitesini artırmak gerek ihtiyaç fazlası öğretmen yetiştirmenin önüne geçmek için 2017 yılından itibaren başarı sıralaması hayata geçirilmiştir (YÖK, 2017:10-11). Başarı sıralaması, adayın sınavda aldığı puanın diğer adaylarla karşılaştırılması sonucu, adayın puan türüne göre kaçınıcı sırada olduğunu gösterir. YÖK, 2017’de eğitim

fakültelerine girebilmek için belirlediği 240.000 başarı sıralamasını 2018 yılında 300.000'e düşürmüştür (YÖK:2018:10-11).

Süre. Eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümlerinin öğretim süresi dört yıldır (YÖK, 2007:39).

Giriş şartları. Okula giriş ve kayıt şartı ikidir: Lise mezunu olmak ve ÖSYS sınavından yeterli puan almak (RG, 2011).

Program. Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümü programlarında 1997, 2006 ve 2018 yılında olmak üzere üç büyük değişiklik yapılmıştır. Bunun dışında, YÖK, eğitim yüksekokullarının 1989-1990 itibaren öğretim süresini dört yıla çıkarttığı için 1989 yılında sınıf öğretmeni yetiştiren fakültelerin öğretim programlarında değişikliğe gitmiştir. 1989 program değişikliği daha çok yeni sisteme uyum sağlamak için yapılan bir düzeltme programı olarak da değerlendirilebilir (YÖK, 2007:124).

Programda her öğretim yılı iki yarıyla ayrılmasına rağmen derslerin büyük bir kısmı yıl boyunca kapsamıştır. 1989 programı önemli oranda sadeleştirilmiş, haftalık ders saatleri sayısı 36'dan 24'e düşürülmüştür. Bu azalmada bölümün öğretim süresinin iki yıl uzatılmasının etkili olduğu söylenebilir. Derslerin programa dizilişi incelendiğinde, ilk iki yılda alan bilgisi daha yoğun olarak yer alırken, son iki yılda bu yoğunluk meslek derslerine kaydırılmıştır. Alan eğitimi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin programda dizilişi sırasıyla, %49, %25 ve %21 olarak görülür. Eski programda 38 olan toplam ders çeşitliliği yeni programda 59'a yükselmiştir. Yeni dersler arasında Felsefeye Giriş, Yurttaşlık Bilgisi, İstatistik, Bilgisayar, Eğitim Teknolojileri, Drama, Türk Kültürü, Halk Eğitimi, Topluma Hizmet Uygulamaları, İlkokul Programları ve Geliştirilmesi, Erken Çocukluk Eğitimi, Özel Eğitime Giriş dersleri bulunmaktadır.

Bu değişiklikte 1982 yılında kaldırılan yan alan uygulaması yeniden başlatılmıştır. Programda Okuma-Yazma Öğretimi adıyla yeni bir ders yer almıştır. Öğretmenlik meslek bilgileri derslerinin çeşitliliği artırılarak sayısı 15'e yükseltilmiştir. Eğitim Psikolojisi Dersi, Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi adında iki derse bölünmüş; ayrıca Genel Öğretim Yöntemleri Dersi ve Eğitim Felsefesi dersleri programa eklenmiştir. Programda üçüncü sınıf ilk yarıyılıda okullarda gözlem, ikinci yarıyılıda okullarda

uygulama, dördüncü sınıfın ilk yarıyılında staj çalışmaları dersleri yer verilmiştir. Bu program 1997 yılına kadar yürürlükte kalmıştır.

Programda genel kültür derslerinin ağırlığı arttırılırken alan eğitimi ve öğretmenlik meslek derslerinin ağırlığı azaltılmıştır. Programda Türk-İslam Sentezi düşüncesi belirgin olarak göze çarpar. Ders türlerindeki çeşitlilik, genel kültür derslerinin ağırlığı, Türk Kültürü, Türk Tarihi, Yurttaşlık Bilgisi, Türk Eğitim Sistemi gibi millî öğelere vurgu yapan derslerin konulması bunun göstergeleridir. Teknolojik gelişmelere paralel programda yer alan Bilgisayar Kullanımı ve Öğretimi I-II dersi ve Eğitim Teknolojileri dersi öğretmen adaylarının derslerinde teknolojiyi etkili kullanmasına yardım eden dersler olarak da düşünülebilir. Araştırma Teknikleri, İstatistik gibi derslerle öğretmen adaylarının bilimsel çalışmaları ve araştırmalarında izleyecekleri yolu öğretmeyi, öğretmen adaylarının bilimsel bilgi üretmesini sağlamayı, araştırmacı, sorgulayıcı bir öğretmen yetiştirmeyi amaçlamış olabilir. Dönem içinde küreselleşme ve dijitalleşmenin artması nedeniyle bu derslerin programlara yerleştirildiği söylenebilir.

Staj çalışmaları kapsamında ders gözlemi yapılarak stajlara başlanması olumlu bir adımdır. Alan derslerinin hem genel öğretilmesi hem de öğretim dersinin (mesela resim-iş ve resim-iş ve yazı öğretimi gibi) ve bunun ardışık bir sıra izlemesi de olumlu bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Ancak adayların bazı derslerde teorik eğitimi almadan staj çalışmalarına başlatılmaları programın eksikliğidir. Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi derslerinin tek isim altında birleştirilerek öğretilmesi ise, programın zayıf yanlarından biri olarak değerlendirilebilir.

YÖK-DB ortak çalışmasının bir sonucu olarak 1997 yılında Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümü programları yeniden düzenlenmiştir. Yapılanma akademik ve program alanı olmak üzere iki alandaki düzenlemeleri içerir. YÖK'ün sınıf öğretmenliği bölümlerinde yaptığı değişikliğin önceki programdan farkları şunlardır: 1997 program düzenlemesinde her dönemde bir veya birkaç tane alan eğitimi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi dersleri yer almıştır. Yeni program önceki programa göre daha sadedir. Öğretmen adaylarının daha fazla sosyal ve kültürel faaliyetlere katılmalarına olanak tanınmıştır. Programda alan bilgisi dersleri %64; genel kültür dersleri %15 ve öğretmenlik meslek bilgisi dersleri %21 oranındadır. Program alan bilgisi ve öğretimi dersleri ağırlıklı olup teknisyen öğretmen yetiştirmeyi amaçlamıştır. Uygulama saatleri ise programın yaklaşık dörtte birini oluşturmaktadır.

YÖK yaptığı yeni düzenlemeyle öğretim programına Ders Kitabı İncelemesi adlı yeni bir ders koymuştur. Bu dersin programlara konulması yerinde bir karardır ancak

ders saatinin bir yarıyılıda haftalık bir dersle sınırlandırılması dersten beklenen verime engel bir durum olarak görülebilir. Çünkü ilkokulda, Türkçe, İlk Okuma ve Yazma, Matematik, Hayat Bilgisi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Sosyal Bilgiler gibi ders çeşitliliği fazladır. Bu derslere ait kitapların bir yarıyılıda incelenmesi oldukça zordur. Programlarda seçmeli derslerin yer alması küreselleşme ve liberal eğitim anlayışının öğretmen yetiştirme sistemine etkileri olarak değerlendirilebilir.

YÖK, sınıf öğretmeni yetiştiren eğitim programlarındaki 2006 yılında yeniden düzenlemeye gitmiştir. Düzenlemenin gerekçesi, 1997 düzenlemesinin güncelleştirilmesi ve aksayan yönlerin iyileştirilmesi olarak açıklanmıştır. Programın önemli düzenlemelerinden biri de programlarda seçmeli ders ve genel kültür ders saatlerinin sayısının arttırılmasıdır. 2006 düzenlemesinin 1997 düzenlemesinden farklı yanlarından biri, yan alan uygulamasının yürürlükten kaldırılmasıdır (YÖK, 2007:66).

Bu programda öğretmenlik meslek bilgisi %27, alan bilgisi %52, genel kültür dersleri %21 oranında yer almıştır. Programın 1997 düzenlemesinden farkları, staj uygulamalarının üçüncü sınıfın ikinci yarıyılına kaydırılması, seçmeli ders saatlerindeki artış, eğitim programlarına yeni derslerin konulmasıdır.

YÖK'ün sınıf öğretmenliği programlarında yaptığı son değişiklik 2018 program değişikliğidir. Yeni programda her yarıyılıda belli oranlarda alan eğitimi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi dersleri yer almış, yalnız son iki yarıyılıda genel kültür derslerine yer verilmemiştir. Sınıf öğretmenliği bölümü eğitim programında, 2006 eğitim programında yer alan bazı dersler güncel gelişmeler göz önünde bulundurularak programdan çıkarılmıştır: Mesela, Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim dersinin kaldırılması programın ülke şartları göz önünde bulundurularak hazırlandığını gösterir. Yine programda Kimya ve Fizik derslerinin yerine Fen Bilgisi dersinin konulması, ilköğretim okullarında görev yapacak sınıf öğretmenleri için yerinde ve olumlu bir karar olarak nitelendirilebilir. Yine program kılavuzunda her dersin amaçları ve içeriğine dair ait açıklamalara yer verilmiştir.

Öğrenciler. 2018 yılı YÖK tercih kılavuzuna göre, 72 devlet 10 vakıf üniversitesinde ilkokul öğretmeni yetiştiren sınıf öğretmenliği bölümleri bulunmaktadır. Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümüne ait öğrenci sayıları Tablo-14'te gösterilmiştir.

Tablo 14

Eğitim Fakülteleri Sınıf Öğretmenliği Bölümlerine Ait Öğrenci Sayıları

Öğretim yılı	Öğrenci sayısı		
	Erkek	Kadın	Toplam
1989-1990*	10.823	5.707	16.530
1990-1991*	10.047	5.479	15.521
1991-1992*	11.247	6.556	17.803
1992-1993*	13.545	8.273	21.818
1993-1994	13.628	8.351	21.979
1994-1995	14.174	8.417	22.591
1995-1996	14.572	9.899	24.471
1996-1997	14.083	9.476	23.559
1997-1998	14.756	11.021	25.777
1998-1999	17.789	14.430	32.219
1999-2000	19.226	19.282	38.508
2000-2001	20.670	24.291	44.961
2001-2002	21.293	27.783	49.076
2002-2003	20.013	28.662	48.675
2003-2004	21.050	27.392	48.442
2004-2005	21.529	25.528	47.057
2005-2006	21.839	23.351	44.740
2006-2007	19.525	21.117	40.642
2007-2008	16.331	19.381	35.712
2008-2009	14.390	18.681	33.071
2009-2010	12.401	19.407	31.808
2010-2011	12.680	21.787	34.467
2011-2012	13.879	25.175	39.504
2012-2013	Verilere ulaşılamamıştır.		
2013-2014	10.561	22.527	33.088
2014-2015	8.943	22.054	30.997
2015-2016	7.529	20.145	27.674
2016-2017	7.401	20.156	27.557
2017-2018	7.350	20.272	27.622

*: Bu sayılara eğitim yüksekokullarında öğrenim gören öğrenciler de dâhil edilmiştir. 1988-1989 Kaynak: ÖSYM, 1990:59; 1991:57; 1992:59; 1993:68; 1995:74; 1996a:80; 1996b:82; 1997:87; 1998:92; 1999:87; 2000:91; 2001:93; 2002:94; 2003:101; 2004:102;2005:107; 2006:101; 2007:112; 2008:124; 2009:135; 2010:154; 2011:143; 2012:150; 2013,2014,2015,2016,2017, 2018: <https://istatistik.yok.gov.tr/>

Tablo-14'e göre ilköğretim öğretmeni yetiştiren bölüm ve öğrenci sayısında yıldan yıla büyük artışlar yaşanmıştır. 1989-1990 öğretim yılında 16.530 olan öğrenci sayısı 2018

yılı itibarıyla 27.622'e çıkmıştır. 2001-2002 öğretim yılında zirve noktasını gören bölümün mevcudu daha sonraki yıllarda düşüş eğilimine girmiştir. 2009-2010 yılları arasında artan öğrenci sayısı 2014 yılından itibaren yeniden düşmeye başlamıştır. ÖSYM'nin 2012-2013 öğretim yılına ait verilere ulaşamamıştır. Ancak bu yıldan sonra sınıf öğretmenlikleri bölümlerinde okuyan öğrenci sayısı azalmaya başlamıştır. Bu azalmada 2012 yılında yapılan yasal düzenleme etkili olmuş olabilir. 2012 yılında kabul edilen ve zorunlu eğitimi 12 yıla çıkaran düzenlemeyle ciddi sayıda sınıf öğretmeni fazlalığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca YÖK'ün son dönemlerde bölüm kontenjanlarını düşürmesi de öğrenci mevcudunun azalmasına etki etmiş olabilir. Ayrıca önceki yıllarda mevcut sınıf öğretmenliği bölümlerine ihtiyaçtan fazla kontenjan ayrılması ve buna bağlı olarak ataması yapılamayan öğretmen adayı sayısının fazlalığı da öğrenci mevcutlarının azalmasında etkili olmuş olabilir.

Yaygın Eğitim Yoluyla İlkokullara Öğretmen Yetiştirmeye Ait Bulgular

Yaygın eğitim, örgün eğitimin dışında yapılan eğitim faaliyetlerini kapsar. Cumhuriyetin ilanı sonrası ilkokullara yaygın eğitim yoluyla da öğretmen yetiştirilmiştir. Yaygın eğitim aracılığıyla ilkokul öğretmeni yetiştirmenin nedeni, örgün eğitim kurumlarının öğretmen ihtiyacını karşılayamamasıdır. Ehliyetname imtihanları, terbiye ve ruhiyât kursları, muallim muavinliği sınavları, A ve B kursları, farklı mesleklerden öğretmenliğe atananlara yönelik kurslar, muvakkat öğretmen sınavları ve kursları, mektupla öğretim, hızlandırılmış eğitim, asker öğretmenlik ve pedagojik formasyon kursları, yaygın eğitim yoluyla ilkokul öğretmeni yetiştirme uygulamalarıdır. Ayrıca ilkokul öğretmeni açığı alan dışı atamalarla da giderilmek istenmiştir. Yaygın eğitim faaliyetleri kapsamında mektupla öğretim, hızlandırılmış eğitim, asker öğretmenlik ve pedagojik formasyon kursları tüm öğretim kademelerine öğretmen yetiştirdiği için ve gereksiz tekrara düşmemek için bu faaliyetler yaygın eğitim yoluyla ortaöğretime öğretmen yetiştirme başlığı altında ele alınmıştır.

Cumhuriyetin ilan edildiği yıllarda yaygın eğitim yoluyla öğretmen yetiştirmenin ilk örneklerinden biri ehliyetname sınavları ve usulü tedris kurslarıdır. Bu kursların yasal dayanağı 1913 tarihli Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkatı'dır. Kanunun 43 ve 44. Maddesinde;

Darülmuallimin mezunları kifayet etmiyen (yetersiz kalan) yerlerde vilayet tedrisatı iptidaiye meclisleri münhal (boş kadro) muallimler veya muallim muavinleri için her sene eyyamı tatiliyede (yaz tatilinde) bir ehliyetname imtihanı

küſat (açma) ve talipleri talimatına tevſikan (uygun) imtihan ederek muvaffak olanlara muvakkat (geçici) ehliyetname (diploma) ita eylerler (verirler). Bu ehliyetnameler üç sene için meri (geçerli) olup 3 sene nihayetinde (sonunda) Dârümuallimîn derslerinden imtihan vererek ſehadetname istihsal (elde etme) etmek ſarttır. Bu suretle imtihana dâhil olmayanların muvakkat ehliyetnameleri istirdat (geri alınma) olunur (Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu Muvakkatı, 1913:4).

Hükmü yer almıſtır. Fakat Ankara, Antalya, Balıkesir, Konya ve Kastamonu’da açılan bu kurslar ülkenin içinde bulunduğu durum nedeniyle üç yıllık süre sonunda diploma iptaline gidilememiſtir (Öztürk, 1996:30, 125). Bu uygulama 1702 İlk ve Orta Tedrisat Muallimlerinin Terfi ve Tecziyeleri Hakkında Kanun (RG, 1930:9162-9165) ile 4357 Hususi İdarelerden Maaſ Alan İlkokul Öğretmenlerinin Kadrolarına, Terfi Taltif ve Cezalandırılmalarına ve Bu Öğretmenler İçin Teſkil Edilecek Sağlık ve İçtimai Yardım Sandığı ile Yapı Sandığına ve Öğretmenlerin Alacaklarına Dair Kanunla yürürlükten kaldırılmıſtır (RG, 1943:4289-4292).

Ehliyetname sınavlarına katılacaklarda aranan ſartlar ve sınavların içeriği İkdâm Gazetesi’nde (İptidai Mektepleri için muallim, 1923:3) açıklanmıſtır: Ehliyetname sınavlarına girecek erkeklerin 19 yaſından küçük 35 yaſından büyük olmamaları, kadınların ise 17 yaſından küçük 35 yaſından büyük olmamaları gerekir. Sınavlar, yazılı ve sözlü olarak yapılacak, yazılı sınavı geçenler sözlü sınava alınacaktır. Yazılı sınavlar; Tahrir (Kompozisyon), İmla, Hesap, Coğrafya ve Tarih derslerinden; sözlü sınavlar, Kuranı Kerim, Malumatı Diniye, Muhasebatı Ahlakiye, Kıraat, İmla, Yazı, Sarf ve Nahiv, Tarih, Coğrafya, Hendese, Hesap, Resim, Eſya ve Terbiye-i Bedeniye derslerinden yapılacaktır.

Bakanlık, muallim mekteplerine ve pedagoji sınıflarına Terbiye (Eğitim), Ruhیات (Psikoloji) ve Usulü Tedris (Öğretim Yöntemleri) öğretmeni yetiſtirmek için Ankara’da Orta Muallim Mektebi’nde, özel bir ſube olarak Terbiye ve Ruhیات Muallimliği kursları açılacağını bildirmiſtir. Kursa baſvuracak adaylar için lise mezunu veya en az dört sınıflık ilk muallim mektebi mezunu olmak, otuz yaſını geçmemiſ olmak, evli olmak ve açılan sınavda baſarılı olmak ſartları koſulmuſtur. Sınavın sözlü yapılacağı ve kursun öğretim süresinin bir sene olacağı da ilanda belirtilmiſtir (MEB,1927a:27) .

Bakanlık yaygın eğitim yoluyla ilkokul öğretmeni yetiſtirmeye bir düzen vermek için 1926 yılında “İlk Tedrisat Muallimleri İçin Meslek Kursları Talimatnamesi”ni yayımlamıſtır. Talimatname kapsamında ilkokul öğretmeni yetiſtirmek ve mevcut

ilkokul öğretmenlerinin bilgi ve görgülerini artırmak için açılan kurslardan biri de A ve B kurslarıdır.

A Kursları, muallim mekteplerinde verilen genel bilgi derecesine sahip olup da muallim mektebine atanmak isteyenler için meslek dersleri vermeye yönelik kurstur. Kursa katılacaklarda aranan genel şart; 18 yaşından küçük, 40 yaşından büyük olmamaktır. A kursuna üç grupta yer alan kişiler katılabilecektir: Birinci grup 842 sayılı kanuna göre muallim muavini unvanı alamayanlardır. İkinci grup beş senelik idadilerden ve ortaokullardan mezun olanlardır. Bu iki grubun A kursuna katılabilmeleri için, muallim mekteplerinin son iki yılındaki meslek dersleri dışındaki genel kültür derslerinden yapılacak sınavda başarılı olmaları şartı koşulmuştur. Üçüncü grup yedi senelik idadi, lise veya yükseköğretim mezunlarından muallim mektepleri meslek dersleri eğitimi almış olanlardan oluşan gruptur. Bu grupta yer alanlar istemeleri hâlinde hiçbir işleme gerek kalmadan bu kurslara katılabileceklerdir (MEB,1926a:15-16).

Bu kursun programı öğretmenlik meslek derslerinden oluşturulmuştur. Kursun ders programında, Terbiye, Ruhیات, Usul-û Tedris, Ders Tatbikâtı, Mektep Hıfzıssıhhası dersleri yer almıştır. Kursun ilk ayında her gün üç saat ders okutulurken ikinci ayında öğleden önce üçer saat teorik ders okutulacak, öğleden sonra ikişer saat ders tatbikatı ve tartışmaları işlenecektir. A Kurslarının, yaz aylarında, iki ay süreli ve eylül ayının ilk haftası bitecek şekilde ve sadece muallim mekteplerinde açılmasına izin verilmiştir. Kurs açılabilmesi için gerekli aday sayısı en az 15, en fazla 50 olarak belirlenmiştir. Kurs bitiminde aşamalı bir sınav süreci uygulanarak yazılı sınavdan başarılı olanlar sözlü sınava, sözlü sınavdan başarılı olanlarsa uygulamalı sınava girmeye hak kazanacaklardır. Kurs sonunda başarılı olan adaylara “İlk Mektep Şahadetnamesi (Diploması)” verilecektir. Sınavlarda başarısız olanlar ertesi sene açılacak derslerine katılmayıp sadece sınavlara girmeleri ve sınavlarda beş ve beşten yüksek not almaları hâlinde başarılı sayılacaklardır (MEB,1926a:16-17).

Talimatnamede geçen ve kursu bitirenlere verilecek “İlk Mektep Şahadetnamesi” ilkokul diploması olarak yorumlanmamalıdır. Zira kursa katılanlar en az ortaokul mezunudur. Öztürk (1996:117) bu belgeyi İlkokul Öğretmenliği Sertifikası olarak yorumlar. Bu yorumun doğru olduğu görülmektedir. Zira kursların açılış amacı ilkokul öğretmeni veya ilk muallim mektepleri öğretmeni yetiştirmektir. Ayrıca kurs bitirenlere diploma değil sertifika verilir.

B kursları ise fiilen görevde bulunan öğretmen ve öğretmen muavinlerine teorik ve pratik meslek bilgilerini tazelemek, en yeni öğretim tekniklerini öğretmek için açılan

hizmet içi eğitim kurslarının ilk örnekleridir. Bu kurslar istekli olanlara yönelik kurslar olup kurs açılışı için özel bir zaman veya şart belirtilmemiş, kursların yıl içinde uygun görülen herhangi bir tarihte ve herhangi bir eğitim kurumunda açılabileceği ifade edilmiştir. Bu kursta Alfabe, Hesap, Tabiat Tetkiki, Coğrafya, Tarih vs gibi ilk mektep derslerinin özel öğretim yöntemleri, okullardaki eğitim ve disiplin işleri ile uygulama dersleri yer almıştır. Kurs sonunda kursiyerlere kurs bitirme belgesi verilecektir. Bu belge, belge sahiplerine tayinlerde hakkı rüçhan (öncelik hakkı) avantajı sağlayacaktır (MEB,1926a:17-18).

B kursları 1927 Temmuz’undan sonra yaygınlaşmış, Ankara, İstanbul, İzmir, Erzurum, Edirne, Konya başta olmak üzere birçok şehirde açılmıştır. Bu kurslarda yaklaşık 1.000-1.500 öğretmen yetiştirilmiştir (Öztürk, 1996:115-125).

Resmî Gazete’de yayımlanan 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu’yla, 1915 yılından itibaren uygulanan Tedrisatı İptidaiye Kanunu Muvakkati tamamen yürürlükten kaldırılmıştır. Bu kapsamda kanunda ilkokul öğretmeni yetiştirmede “muvakkat (belirli bir zamanla sınırlı, geçici) öğretmenlik” adıyla yeni bir kadro oluşturulmuştur. Muvakkat öğretmenliğe, en az ortaokul veya ortaokula denk okul mezunu olup 18 yaşını tamamlamış olanlar müracaat edebilecektir. Bu öğretmenleri yetiştirmek için yetiştirme kursları açılacak, kurslarda başarılı olanlar, kadro karşılığı ücretli muvakkat öğretmenliğe atanabileceklerdir. İki yıl muvakkat öğretmenlikte çalışıp başarılı olanların kadrolu öğretmen olabilmeleri için öğretmen okulu bitirme sınavını kazanmaları gerekir (RG, 1961a:3068-3075). Resmî Gazete’de yayımlanan ve kanuna daha sonra eklenen bir madde ile lise ve dengi okul mezunu olup üç yıl başarılı bir şekilde çalışanların da muvakkat öğretmenliğe atanabilecekleri kararlaştırılmıştır. Yalnız ortaokul ve dengi okul mezunlarından olup geçici öğretmen olarak çalışanların 15 yıl içinde öğretmen okulu bitirme sınavlarında başarılı olamamaları hâlinde görevlerine son verileceği de kanun maddesinde yer almıştır (RG, 1965a:4). Geçici öğretmenlik uygulaması 1977 yılında kabul edilen “222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nun 16/7/1965 Tarihli ve 693 Sayılı Kanunla Değişik Geçici 2 nci Maddesinin Değiştirilmesi ve Bu Maddeye Bir Fıkra Eklenmesine Dair Kanun”la yürürlükten kaldırılmıştır (RG, 1977a:1-2).

Cumhuriyetin ilanı sonrası ilkokullardaki öğretmen açığını kapatmak için farklı çözüm yollarına başvurulmuştur. Bu kapsamda yapılan atamalar, bir defaya mahsus, ihtiyacın giderilmesi veya geçici bir tedbir olarak yapılan bir işlem olarak açıklanmıştır. Öğretmen yetiştirme tarihimiz bu durumun örnekleriyle doludur.

İlkokul öğretmeni açığını kapatmak için emekli olanlara veya atıl durumda bulunan memurlara ilkokul öğretmeni olma fırsatı tanınmıştır. Bu kapsamda farklı memurluklarda çalışanlar ilkokul öğretmeni olarak görevlendirilmiştir. Bu görevlendirmelerin yapılabilmesi için özel bir şart koşulmamıştır. Memur olma şartlarına sahip olan ancak öğretmen okulu mezunu olmayan emeklilere 900 sayılı Tekaüt Maaş ile Muallim ve Müderrislik, Doktor, Eczacı, Baytar, Mühendis ve Kondüktörlük Maaşlarının Bir Zat Uhdesinde İçtima Edebileceğine Dair Kanunla farklı meslekteki birçok memura ilkokul öğretmeni olarak atanma hakkı verilmiştir (RG, 1926d:1779). Ayrıca 1237 sayılı Meccani Leylî Talebenin Mecburî Hizmetlerine Dair Kanunla yatılı öğrenciler için getirilen mecburi hizmet yükümlüsü olup öğretmen yetiştirmek için açılacak kursları bitirenlere de ilkokul öğretmeni olabilme hakkı tanınmıştır (RG, 1928a:5133).

Alan dışı atamaların bir başka örneği muallim muavinliği uygulamasıdır. 842 sayılı İlk Mektep Muallimleri ve Muavinleri Hakkındaki Kanun”la muallim muavini olma şartları açıklanmıştır. Kanunun ilk maddesiyle, kanunun yayınlandığı tarihte muallim muavini olanlardan en az beş senelik idadiye (liselere hazırlık eğitimi veren orta dereceli okul) eşdeğer orta ve yüksek düzeyde öğrenim görenler öğretmen sayılmışlardır. İlk maddede istenilen öğrenim şartına sahip olmayan ancak kanunun yayım tarihinde beş senelik başarılı öğretmenlik hizmetinde bulunan muallim muavinlerine de öğretmen unvanı verilmiştir. İki senelik idadilerden veya ortaokullardan mezun olanların ilkokul öğretmeni olabilmeleri için öğretmen okullarında okutulan ancak kendilerinin okumadığı derslerden sınava girmeleri ve sınavda başarılı olmaları gereklidir. Yedi senelik (eski) idadilerden ya da liselerden mezun olanlar veya yüksek derecede okullarda öğrenim görenlerse öğretmenlik meslek dersleri sınavlarını vermeleri hâlinde ilkokul öğretmeni olabileceklerdir. Ancak yükseköğrenimlerinde meslek dersleri eğitimi alanlara öğretmenlik meslek dersleri sınavı muafiyeti getirilmiştir. Muallim muavini olmak için ortaokul mezunu olmak veya ortaokuldan daha üst kademelerde öğrenim görmek gerekir (RG, 1926c:1487).

Bu kanunda bir yıl sonra yapılan değişiklikte ilkokul öğretmenliği için aranan beş yıllık hizmet şartı kaldırılmış, muallim muavinlerinin meslek derslerinden yapılacak sınavda başarılı olmaları hâlinde ilkokul öğretmenliğine atanabilecekleri hüküm altına alınmıştır (RG, 1927b:2835). Muallim muavinliği kadrosu 1943 yılında yasalaşan 4357 sayılı Hususi İdarelerden Maaş Alan İlkokul Öğretmenlerinin Kadrolarına, Terfi, Taltif ve Cezalandırılmalarına ve Bu Öğretmenler İçin Teşkil Edilecek Sağlık ve İçtimai

Yardım Sandığı ile Yapı Sandığına ve Öğretmenlerin Alacaklarına Dair Kanunla yürürlükten kaldırılmıştır (RG, 1943: 4289)

Millî Eğitim Bakanlığı TTKB'nin 27/11/1946 tarihli ve 505 sayılı kararı gereği, ilkokullarda öğretmen vekili olarak çalışanların yapılacak sınavda başarılı olmaları hâlinde kadrolu öğretmenliğe atanacağı duyurulmuştur. Bu sınava girebilmek için tek şart başarılı öğretmenlik yapmadır (MEB, 1946c:143).

Alan dışı atamaların bir başka şekli ilkokul öğretmeni yetiştiren kurumlardan mezun olmayan lisans/ön lisans mezunlarının sınıf öğretmenliğine atanmasıdır. Bu uygulamanın hukuksal zemini Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 29.12.1993 tarih ve 523 sayılı kararıdır. Kararda bölüm farkı gözetmeksizin lisans mezunlarının sınıf öğretmeni olarak atanması uygun görülmüştür (MEB, 1994:70). Bu kapsamda 1995 yılında alan dışı binlerce üniversite mezunu sınıf öğretmeni olarak atanmıştır. Atama süreci şöyle gelişmiştir: Millî Eğitim Bakanlığının ek kadro talebi Başbakanlık Kanunlar ve Kararlar Genel Müdürlüğünün 2.2.1995 tarihli ve B.02.0.KKGI 101-7841 505 sayılı gerekçeli kararıyla olumlu bulunarak Bakanlığa 50.000 öğretmen kadrosu tahsis edilmiştir. Kadro tahsisinin gerekçesi, 1991-1992 öğretim yılından itibaren uygulanan ders geçme ve kredi sistemiyle yeni okulların açılmasının yol açtığı öğretmen ihtiyacının giderilmesi olarak açıklanmıştır (TBMM, 1995:191-194). Konuya bir başka örnek 1996 yılı ikinci atama döneminde sınıf öğretmenliği mezunu olmayan 13.647 diğer yükseköğretim kurumu mezununun sınıf öğretmeni olarak atanmasıdır (TBMM, 1997:219). Özden tarafından yapılan araştırmada 1996 yılı tüm atama dönemleri itibarıyla alan dışı atama sayısı 50.514'tür (Özden, 2006: 449). 1998 yılında alan dışından yapılan atama ise 41.000'dir (Baskan, 2001:16).

YÖK, 1997 yılında üniversitelere gönderdiği bir yazıda, eğitim fakültelerinde yürütülmekte olan ortaöğretim alan öğretmenliği sertifika programları 40.000 kursiyeriyle, sınıf öğretmenliği sertifika programına dönüştürülmesini tavsiye etmiş, bu tavsiye sonrası 1.000 civarında olan ilköğretim sınıf öğretmenliği sertifika programı öğrenci sayısı, Kasım-1998'de 12.000'lere, Eylül-1999'da 25.000'lere, 2000 yılında ise 45.000 üzerine çıkmıştır (YÖK, 2003:80).

Bu konuda bir başka örnek, 2004 yılı Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama Kılavuzunda, Millî Eğitim Bakanlığı ile Yükseköğretim Kurulu işbirliği ile açılan Pedagojik Formasyon ve 33 kredilik İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Sertifika Programlarından herhangi birini başarı ile tamamlayanların sınıf öğretmenliği için başvuruda bulunabileceği açıklanmıştır (MEB, 2004b:20). 2002 yılında yapılan ve

5.750 kadronun 5.000'inin sınıf öğretmenliği sertifikasına sahip olanlara ayrıldığı atama, sınıf öğretmenliği sertifikası ile yapılan son atama olmuştur (MEB, 2002b).

Bakanlığın alan dışı ilkokul öğretmeni görevlendirmesinin bir diğer örneği ücretli öğretmenliktir. 2006/11350 sayılı Bakanlar Kurulu kararıyla öğretmen sayısının yetersiz olduğu durumlarda ders ücreti karşılığında (yaygın bilinen adıyla ücretli öğretmenlik) öğretmen görevlendirilebileceği kararlaştırılmıştır. Ders ücreti öğretmeni görevlendirmede özel şartlar aranmamış, bu göreve atanabilmek için yükseköğrenim mezunu olmak yeterli görülmüştür (RG, 2006a). Ders ücreti karşılığında öğretmen görevlendirme uygulaması 2018 yılı itibariyle uygulanmaya devam etmektedir.

Örgün Eğitim Yoluyla Ortaokullara Öğretmen Yetiştirmeye Ait Bulgular

Eğitim tarihimizde ortaokullar bazen liselerle birlikte ortaöğretim kademesinde, bazen ilkokullarla birlikte ilköğretim kademesinde, bazen de bağımsız olarak eğitim sistemi içinde kendine yer bulmuştur. 2012 yılında yapılan yasal düzenlemeyle ortaokullar bağımsız bir öğretim kademesi haline getirilmiştir (<https://www.resmîgazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm>).

Cumhuriyetin ilanı ile birlikte ortaokul öğretmenlerinin yetiştirilmesi 15 Temmuz-15 Ağustos 1923 tarihleri arasında Ankara'da toplanan Birinci Heyet-i İlmiye'de ele alınmış, konu ile ilgili İstanbul Dârülmuaallimîn ve Dârülmuaallimâtında birer “Kısmî Talî” (orta kısım) açılması kararlaştırılmıştır (Başer ve diğerleri, 1995:24). Yine Millî Eğitim Bakanı İsmail Safa (Özler) Mecliste 29 Eylül 1923 tarihinde yaptığı konuşmada, ortaokullar için öğretmen yetiştirecek bir orta Dârülmuaallimîn ve Dârülmuaallimât açılacağını ifade etmiştir (TBMM, 1923c:370-371). Konu hükümet programlarında da kendine yer bulmuştur. Ali Fethi Bey Hükümeti 1924-1925 programında ortaokul öğretmeni yetiştirmek için yeni bir okula açılacağı, böyle bir okul açmanın amacının ortaokullara nitelikli öğretmen yetiştirmek olduğu, bu okulların açılacağı yerleri belirlemede yetkinin hükümete ait olacağı ifade edilmiştir (Neziroğlu ve Yılmaz, 2013a:70).

Orta Dârülmuaallimîn ve Dârülmuaallimât. 1923-1924 öğretim yılında İstanbul Dârülmuaallimîn ve Dârülmuaallimâtına bağlı olarak orta Dârülmuaallimîn ve Dârülmuaallimât açılmıştır. Bu okulun öğretim süresi üç yıl olarak belirlenmiştir. Okulda açılan bölümler, Tabiiyat (Fen Bilimleri), Riyaziyat (Matematik), Edebiyat ve Tarih-

Coğrafya bölümleridir. Ancak bu okul bir yıl sonra, 1924-1925 öğretim yılında kapatılmıştır. İstanbul Dârülmuaallimîn ve Dârülmuaallimât müdürleri ve öğretmenleri ortaokullara öğretmen yetiştiren yeni bir kurum açılması için girişimlerde bulunsalar da 1926 yılında Konya'da Orta Muallim Mektebi açılıncaya kadar somut hâle dönüştürülememiştir (Öztürk, 1996:176).

Ortaokula öğretmen yetiştiren kurumlara giriş şartları 1924 yılında yasalaşan 439 sayılı Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu'nda açıklanmıştır. Kanuna göre ortaokullarda öğretmen olabilmek için 20 yaşından küçük olmamak ve 45 yaşından büyük olmamak gerekir. Orta Dârülmuaallimîn ve Dârülmuaallimât mezunları bir yıllık stajyerlikten sonra asıl öğretmenliğe atanacaklardır. Orta öğretim okullarında öğretmenler sabit (kadrolu) ve geçici (sözleşmeli) olmak üzere iki statüde çalıştırılacaktır (RG, 1924b:4-6).

İki yıllık aranın ardından 1926 yılında ortaokullara öğretmen yetiştirme meselesi yeniden gündeme gelmiş ve konu ile hukuki ve idari adımlar atılmıştır. Bu kapsamda 1926 yılında çıkarılan 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun'un yedinci maddesinde orta muallim mekteplerine dair hükümlere yer verilmiştir. Kanuna göre orta muallim mekteplerinin amacı; orta mektep, ilk ve köy muallim mekteplerine öğretmen, ilköğretim müfettişi ve tatbikat okullarına müdür yetiştirmektir (RG, 1926a: 1233-1234). Kanun kapsamında atılan en somut adım ise 1927 yılında Konya'da açılan orta muallim mektebidir.

Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Terbiye Enstitüsü ve Eğitim Enstitüleri. Öğretmen yetiştirme tarihimizde ortaokullar için öğretmen yetiştiren okul Gazi Eğitim Enstitüsüdür. Gazi Eğitim Enstitüsünün kuruluş ve gelişmesinde Osmanlı'dan alınan zengin mirasın, özellikle İstanbul Dârülmuaallimîninin büyük etkisi olmuştur. Cumhuriyetin ilanı sonrası eğitim politikalarının belirlenmesinde rol oynayan İhsan Sungu, İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu, Nafî Atuf Kansu, Selim Sırrı Tarcan, M. Emin Erişirgil, Fuat Gündüzalp, Avni Başman, Rahmi Balaban, İsmail Hakkı Tonguç, H. Raşit Öymen gibi eğitimci ve düşünürlerin yanı sıra yerli ve yabancı uzmanların hazırladıkları raporlar da Gazi Eğitim Enstitüsünün kuruluş ve gelişmesinde katkıları olmuştur. Ayrıca uzman raporları da Gazi Eğitim Enstitüsünün kuruluşunda etkili olmuştur. Bu raporlar arasında Kemal Zaim Sunel'in Fransa Orta Öğretmen Okulu hakkında hazırladığı rapor önemli raporlar arasındadır (Altunya, 2006:42-65).

1927 yılında Konya’da açılan Orta Muallim Mektebi, ortaokul öğretmeni yetiştiren bir okuldur. Bu okul Gazi Orta Muallim ve Terbiye Enstitüsünün temelidir. Bu okula ait yayımlanan geçici yönetmeliğe göre okula müracaat edebilmek için en az lise mezunu olmak veya dört senelik muallim mektebi mezunu erkek adaylardan iki yıl başarılı öğretmenlik yapmış olmak şartı koşulmuştur. Okula müracaat edeceklerin en az “iyi” derecede mezun olmaları ve yapılacak Türkçe sınavından başarılı olmaları gerekir. Adaylara 30 yaş sınırı getirilmiş, öğretmenlik yapmaya engel olacak hastalık ve bedensel engeli olanların müracaatları kabul edilmemiştir. Kesin kayıt hakkı kazanan adaylara Bakanlık kadrolarında belli bir süre mecburi hizmet yükümlülüğü yapacaklarını taahhüt eden yüklenme senetleri imzalatılmıştır (MEB, 1927a:14-15).

Konya Orta Muallim Mektebi, ilk muallim mektebi mezunu 16 erkek öğrenciyle öğretime başlamıştır. Okulda açılan ilk şube Edebiyat şubesidir. Okul Konya’da mezun veremeden bir öğretim yılı sonra, 1927-1928 öğretim yılında Ankara’ya taşınmıştır. Okulun taşınma nedeni Altunya tarafından açıklanmıştır. Altunya’ya göre aslında Ankara’da açılması planlanan okul o tarihlerde Ankara’da uygun bina bulunmaması nedeniyle geçici olarak Konya’da öğretime başlatılmıştır. Okulun taşınmasının altında yatan bir diğer neden Ankara’nın konumuyla da ilgili olabilir. Zira yeni Türk devleti, Ankara’yı hem idari hem de kültür başkenti olarak görmüş, birçok güzide kurum (Gazi Eğitim Enstitüsü, kız ve erkek meslek öğretmen okulu gibi) Ankara’da inşa edilmiştir. Her ne sebeple olursa olsun okul, Konya’da bir yıl faaliyet gösterdikten sonra 25 Ekim 1927 yılında öğrenci ve öğretmenleriyle birlikte Ankara’ya taşınmıştır (Altunya, 2006:18).

Ülkemizin ortaokullara öğretmen yetiştiren en köklü kurumu Gazi Eğitim Enstitüsü’dür. Cumhuriyetin ilanından kısa bir süre sonra açılan Gazi Eğitim Enstitüsü, uzun yıllar ortaokullara öğretmen yetiştirmenin yanında kendisinden sonra açılan diğer eğitim enstitülerine de her anlamda model olan bir öğretmen yetiştirme kurumudur. Altunya’ya (2006) göre okul, Gazi Mustafa Kemal Paşa Muallim Mektebi ile aynı binada eğitim-öğretime başlamıştır. Gazi Mustafa Kemal Paşa Muallim Mektebinin 1932 yılında kapatılmasıyla okulun adı Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü olarak değiştirilmiştir (s.19). Okulun ismine eklenen “Terbiye Enstitüsü” adının esin kaynağı 1927-1928 öğretim yılında kurulan Pedagoji bölümüdür (s.21). Okul 1928 yılı ve 105 sayılı Bakanlık Müdürler Encümeni kararıyla yüksekokul statüsü kazanmış ve kararda Bakanlık yükseköğretim dairesinin okulun eğitim-öğretim ve idari işlerinden sorumlu olacağı bildirilmiştir (MEB, 1928:199).

İlkokul mezunlarının günden güne artması ortaokullara olan talebi yükseltmiş, ortaokul sayılarındaki artışa paralel öğretmen ihtiyacı da ortaya çıkmıştır. Ancak ilkokul mezunlarının ortaokul için yeteri kadar hazır olmadığı düşüncesi, yeni tedbirlerin alınmasına neden olmuştur. Bu kapsamda akademik yönden eksik bilgilerin giderilmesi ve tüm adaylarda asgari bir cumhuriyetçi eğitim anlayışı kazandırılmak istenmesi gerekçeleriyle 1928 yılında okulda hazırlık sınıfları açılmıştır. Hazırlık sınıfları 1934-1935 yılında kapatılmıştır. Duman'a göre hazırlık sınıflarının kapatılmasında ilköğretmen okullarının öğretim süresinin altı yıla çıkarılması etkili olmuştur (Duman, 1988:56-57).

Eğitim enstitülerinin kuruluş amaçları yönetmeliklerde ifade edilmiştir. Buna göre, eğitim enstitüleri öğretmen adaylarını millî ahlaka uygun, meseleleri pozitif bilim anlayışına göre değerlendirebilen, çalışkan, mesleğine saygılı, sağlam, karakter sahibi, çevresine örnek olabilecek bir birey olarak yetiştirmeyi amaçlar. Okul yönetimleri aday öğretmenlerin yetiştirilmeleri için gerekli tedbirleri alacak, aday öğretmenlere rehberlik yapacak kıdemli bir öğretmeni rehber öğretmen olarak görevlendirecektir. Aday öğretmenin yetiştirilmesinden sorumlu rehber öğretmenin görevi, öğretmen adaylarına derslerin içeriğini inceletme, en iyi ders anlatımının nasıl yapılacağı hususunda onlara rehberlik etme, öğretmen adayları için örnek uygulamalar yapmadır. Enstitü öğrencileri için, yaz aylarında 20 günden az olmamak üzere yaz kampları düzenlenecektir. Yaz kamplarının amacı, öğrencilerin çevrelerini tanıyabilmeleri için tabiat ve yurt incelemeleri yapma, sportif faaliyetlerle beden ve ruh gelişimlerine katkı sağlama, farklı koşullar altında kendini disipline edebilmeyi öğrenme olarak açıklanmıştır. Enstitülerde eğitim-öğretim iki devreye ayrılır, dersler ekim ayının üçüncü pazartesi günü başlar, mayıs ayının son cumartesi günü öğle vakti kesilir. Okuldan mezun olmak için Türkçe, kompozisyon ve öğretmenlik derslerinin herhangi birinden yapılacak yazılı sınavda başarılı olmak gerekir (MEB, 1947a:173-179).

1955 yönetmeliğinde eğitim enstitülerinin görevleri; ortaokullara, ilköğretmen okullarına öğretmen yetiştirme, ilköğretmen okullarına bağlı uygulama okullarına başöğretmen yetiştirme ile ilköğretim müfettişi yetiştirme olarak yeniden belirlenmiştir. Enstitüler aynı zamanda ilkokul, ortaokul ve ilköğretmen okullarıyla ilgili konularda incelemeler yapan, bu okullardaki öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak faaliyetler planlayan bir kurumdur (MEB,1955b:171).

1974 yönetmeliğine göre enstitülerde eğitim faaliyetleri; öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmelerini sağlayan, demokratik anlayış ilkelerine uygun yürütülen

faaliyetleri kapsar. Bu yönetmelikte enstitülerin görev alanları arasına dönem içinde uygulanan mektupla öğretmen yetiştirme uygulaması da eklenmiştir (MEB, 1974d:619-620).

Eğitim enstitülerinin YÖK'e devredilmeden önceki son yönetmelikte, enstitülerin amaçları şöyle belirlenmiştir: Eğitim enstitüleri ortaokullara ve liselere öğretmen yetiştirmenin yanı sıra, ilköğretim müfettişiyle rehber-uzman yetiştiren, lisans düzeyinde öğretim yapan yüksek düzeyli okuldur. 1981 yönetmeliğinde okulun eğitim-öğretim faaliyetlerinde bazı yenilikler getirilmiştir. Bu yeniliklerden biri öğretmen adaylarına hazırlatılacak tez çalışmalarındır. Tez çalışmalarının amacı, önemli görülen bilim, eğitim ve sanat konularında, adayları yetiştirmek ve adaylara yapacağı araştırmalar için gerekli teknik bilgi ve beceriyi kazandırmaktır. Yönetmeliğe göre her adayın mezuniyet tezi hazırlaması zorunlu kılınmıştır (RG, 1981:14-16).

1944 yılına kadar ülkemizdeki tek eğitim enstitüsü Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü'dür. Bu tarihten itibaren ortaokullarda artan öğretmen ihtiyacını gidermek için yeni eğitim enstitüleri açılmaya başlanmıştır. 1944 yılında açılan Balıkesir Necati Terbiye Enstitüsü ve Orta Öğretmen Okulu, Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsünün yapılanmasını aynen taklit etmiştir. Okulda, Matematik ve Fizik-Kimya şubeleri açılmıştır (Dilaver, 1994:45).

Balıkesir'de açılan Necati Terbiye Enstitüsü ve Orta Öğretmen Okulunun açılış nedeni öğretmen ihtiyacı için başvuru yöntemlerinden istenilen sonuçların elde edilememesidir. 1946-1947 öğretim yılında okul isimlerinde değişikliğe gidilmiş, Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsünün adı Gazi Eğitim Enstitüsü, Necati Terbiye Enstitüsü ve Orta Öğretmen Okulunun adı Balıkesir Eğitim Enstitüsü olarak değiştirilmiştir (Duman, 1988:95).

Eğitim enstitüleri açıldıkları yıldan başlayarak uzun süre parasız yatılı okul olarak faaliyette bulunmuşlardır. Ancak 1970'li yıllardan sonra okulun yapısında değişikliğe gidilmiştir. 1972-1973 yılında yatılılık, 1978 yılında da bursluluk kaldırılmıştır (Altunya, 2006:191). Enstitülerde yapılan bir diğer düzenleme öğretim süreleriyle ilgilidir. 1979 yılı itibarıyla örgün eğitim yapan enstitüler, dört yıllık eğitim enstitüsü olarak; örgün eğitim yapılmayıp ders yılı sonunda yalnızca sınav yapılan enstitüler ise üç yıllık eğitim enstitüleri olarak adlandırılmışlardır. Dört yıllık eğitim enstitülerin isimleri; Ankara-Gazi, Balıkesir Necati, Diyarbakır, Edirne, Erzurum Kazım Karabekir, İzmir Buca, Konya Selçuk, Samsun ve Trabzon-Fatih eğitim enstitüleridir. Üç yıllık eğitim enstitülerinin isimleri ise Adana, Aydın-Nazilli, Bursa, Eskişehir, Gaziantep,

Hatay, Isparta, İstanbul-Atatürk ve Uşak eğitim enstitüleridir (DİE, 1981:10-11). Bu okulların ismi 1980-1981 öğretim yılından itibaren yüksek öğretmen okulu adını almıştır (DİE, 1982:10). Enstitüler bu haliyle YÖK'e devredilmiştir. 1981-1982 öğretim yılı itibarıyla yüksek öğretmen okullarının isimleri şunlardır: Ankara-Gazi, Balıkesir Necati, Diyarbakır, Edirne, Erzurum-Kazım Karabekir, İstanbul-Atatürk, İzmir-Buca, Konya-Selçuk, Samsun, Trabzon-Fatih (DİE:1982:10).

Süre. Okulun öğretim süresi yıldan yıla ve bölümden bölüme farklılık göstermiştir. Okul ilk açıldığında öğretim süresinin iki yıl olacağı açıklanmıştır (MEB, 1927a:14-15). 1928 yılında hazırlık sınıflarının açılmasıyla öğretim süresi iki yıl hazırlık, bir buçuk yıl mesleki eğitim olmak üzere toplamda üç buçuk yıla çıkarılmıştır. 1932-1933 öğretim yılında bu süre dört yıla yükseltilmiştir ancak okulda yeni açılan resim-iş ve beden terbiyesi şubelerinin öğretim süresi üç yıl olarak belirlenmiştir. Beden Eğitimi bölümünün öğretim süresi 1936'da iki yıl, 1941'de üç yıl, 1944'te tekrar iki yıl ve 1948'de üç yıl olmuştur. 1944-1945 Fizik, Kimya ve Biyoloji bölümlerinin öğretim süresi iki yıla düşürülmüştür (Altunya:2006:145).

1947 yönetmeliğinde okulun toplu dersler bölümünde özel beceri gerektiren dersler dışında kalan bölümlerin öğretim süresi iki yıl; tek dersler bölümünde olan ve özel beceri gerektiren Resim ve Müzik şubelerinin üç yıl; Yabancı Dil ve Beden Eğitimi şubelerinin öğretim yılı iki yıl olarak belirlenmiştir (MEB, 1947a:173-179).

1955 yönetmeliğine göre eğitim enstitülerinde açılacak Pedagoji, Fen, Edebiyat ve Yabancı Dil şubelerinin öğretim süresi iki yıl; Resim-İş, Beden Eğitimi ve Müzik şubelerinin öğretim süresi üç yıl olarak belirlenmiştir (MEB, 1955b:171). 1969 yılında eğitim enstitülerinin Türkçe, Sosyal Bilgiler (Tarih - Coğrafya - Yurttaşlık Bilgisi), Matematik, Fen ve Tabiat Bilgileri, Eğitim, Resim - İş, Beden Eğitimi, Müzik, Fransızca, İngilizce ve Almanca bölümlerinin tamamının öğretim süresi üç yıl olarak eşitlenmiştir (RG, 1969:4).

1978 yılında yapılan düzenleme ile eğitim enstitülerinin dokuzunun öğretim süresi dört yıla çıkarılmış, geriye kalan dokuz eğitim enstitüsünün öğretim süresi üç yıl olarak bırakılmıştır (DİE, 1981:10-11). 1981 yönetmeliğine göre tüm enstitülerin öğretim süresi dört yıldır (RG, 1981:14,16). Okul bu haliyle YÖK'e devredilmiştir.

Giriş Şartları. Gazi Orta Muallim ve Terbiye Enstitüsüne giriş şartları ilk olarak 20 Kanunievvel 1926'da yayımlanan Orta Muallim Mektebi Muvakkat Talimatnamesi'nde açıklanmıştır. Bu yönetmelikte okula giriş şartları şöyledir: Okul sadece erkek öğrencilerle sınırlı kalmak üzere ya lise ya da en az dört senelik muallim mektebi mezunlarını kabul edecektir. Muallim mektebi mezunlarında aranan şartlar; “iyi” dereceden mezun olmak, iki yıl başarılı öğretmenlik yapmış olmak, otuz yaşını geçmemek, evli bulunmamak, sağlam ve sağlıklı olmak, Türkçe dersinden yapılacak yazılı giriş sınavından başarılı olmaktır (MEB, 1927a:14-15). 1927 yılında giriş koşullarında bir düzenlemeye gidilmiş, okulda karma eğitime geçilmiştir. 1928 yılında yapılan düzenlemede ara sınıflara da öğrenci alımı olanaklı hâle getirilmiş, Pedagoji Bölümü dışındaki bölümler için ilkokul öğretmenliği yapma şartı kaldırılmıştır (Altunya, 2006:182).

Okulda ihzari (hazırlık) şubesi açılınca öğrenci giriş koşullarında da değişikliğe gidilmiştir. Buna göre hazırlık sınıflarına ilk muallim mektebi mezunları sınavla alınacaktır. Hazırlık sınıflarını bitirenler ilgisine göre okuldaki diğer bölümleri seçmekte serbesttir ancak pedagoji şubesine girebilmek için en az bir sene ilkokul öğretmenliği yapma şartı koşulmuştur. 1931 düzenlemesinde lise mezunlarının okula sınavsız kabul edilebilecekleri yer almıştır ancak bu kişilerin pedagoji şubesini seçmeleri hâlinde mezuniyet sonrası en az bir yıl ilkokul öğretmenliği yapmaları zorunlu tutulmuştur. Okula girebilmek için yaş sınırı, ilk muallim mektebi mezunları için 23, lise mezunları için 25 yaş olarak belirlenmiştir (Altunya, 2006:110,183).

Enstitülere giriş şartları 1947 yılında yayımlanan yönetmeliğe göre yeniden düzenlenmiştir. Yönetmelikte tek ve toplu dersler olarak iki kısma ayrılan enstitülerin toplu dersler kısmına, her sene Millî Eğitim Bakanlığının belirlediği esaslara göre öğrenci alınacağı, ara sınıflara öğrenci alınmayacağı hüküm altına alınmıştır. Eğitim enstitülerine, Türk vatandaşları arasından, lise olgunluk sınavını veren veya öğretmen okulu mezunu olan, 25 yaşından büyük olmayan (gündüzlü öğrenciler için 30 yaş), sağlam ve sıhhatli olup pepelik, körlük, sağırılık, şaşılık, topallık, çolaklık gibi bedensel engeli olmayan, ruhsal açıdan sağlam adaylar başvurabilecektir. Özel yetenek gerektiren şubelere girebilmek için seçme sınavında başarılı olma şartı koşulmuştur (MEB, 1947a:173-179).

Okula girişte yazılı ve sözlü sınav yapılacaktır. TTKB'nin yayınladığı genelgede, öğretmen yetiştiren okul ve enstitülere alınacak öğrenciler için yapılacak sözlü sınavların esasları açıklanmıştır. Buna göre, sözlü sınavlarda adayın genel bilgisi,

anlayış derecesi ve konuşma kabiliyeti test edilecektir. Adayın “Genel Bilgileri” ölçülürken, adayın yakın çevresinin sosyal, kültürel ve ekonomik durumu hakkında genel bilgi düzeyi belirlenecektir. Adayın “Anlayış Derecesi” ölçülürken sunduğu fikirler arası mantıksal tutarlılığa, fikirlerini bir mantık örgüsünde toplayabilmesine ve fikirlerinin orijinal olup olmadığına göre bir karara varılacaktır. “Konuşma Kabiliyeti” ölçülürken, adayın kelime hazinesi, düşüncelerini açık ifade edebilme becerisi, sunduğu fikirleri savunabilme ve karşısındakini ikna etme derecesi ölçülecektir (MEB, 1953b:69).

MEB Talim ve Terbiye Kurulunun 29/9/1955 tarihli ve 205 sayılı kararı doğrultusunda yeniden düzenlenen 1955 yönetmeliğinde okula giriş şartları şöyle açıklanmıştır: Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olmak, ilköğretmen okulu veya lise mezunu olmak (Pedagoji Bölümü hariç), 30 yaşını (Beden Eğitimi bölümünde 25 yaşını) geçmemek, sağlam ve sağlıklı olmak, aday seçilmiş olmak, giriş sınavlarında başarılı olmak, öğrenimlerine ara vermiş olan erkek adayların askerlikle ilişkisi olmamak, kadın adaylar için evli, dul veya boşanmış olmamak, herhangi bir yerde çalışmamak. Eğitim enstitülerine girişte seçme sınavları yapılacaktır. Seçme sınavı eleme ve giriş sınavı olmak üzere iki türdür (MEB, 1955b:171-172).

Öğrencilerin Pedagoji, Resim, Müzik, Beden Eğitimi ve Yabancı Dil Bölümleri mezun olmalarından sonra, öğretmenlik yapmak isteyenler için yan dal dersleri sınavlarını vermeleri gerekmektedir. Pedagoji bölümüne kaydolabilmek için gerekli şartlar; ilköğretmen okulu mezunu olma, başarılı bir şekilde en az üç yıl ilkokul öğretmenliği yapma, sağlam ve sıhhatli olmadır. Adayları değerlendirirken göz önünde bulundurulacak hususlar, öğrenim hayatında öğretmenliğe ilgisi, çalışkanlığı, itidalli, sabırlı oluşu, konuşma kabiliyeti, ahlaki durumu, millî duygusu, bedensel veya ruhsal bir engeli olup olmadığı hususlarıdır. Adaylar, seçme sınavından başarılı olmaları hâlinde öğretmen yetiştiren kurumlara kaydolabileceklerdir (MEB, 1955b:171-172).

1969 yönetmeliğinde dışardan bitirme sınavlarıyla da enstitü mezunu olunabileceği bildirilmiştir. Buna göre yaş sınırına takılan fakat ilkokul öğretmenlerinden veya lise veya dengi bir okuldan mezun olup, ortaöğretim öğretmen muavinliği sınavlarına göre yeterlik belgesi almış olanlar, yönetmeliğin belirlediği diğer şartları (sağlamlık, ceza almama gibi) taşımaları hâlinde devam mecburiyeti olmaksızın dışarıdan enstitü bitirme sınavlarına kabul edilebileceklerdir. Yine derslerinin bir kısmı yabancı dille öğretim yapan lise derecesindeki resmî ve özel Türk okulları ve yabancı okul mezunlarıyla diğer lise mezunları da yaş ve beş yıl başarılı öğretmenlik yapmış olma şartından muaf

tutularak dışardan eğitim enstitüsü yabancı dil bölümleri bitirme sınavlarına girebileceklerdir (RG, 1969:4). Bakanlık 1974 yılında yapılan düzenlemede enstitülerin eğitim bölümlerine girebilmek için ilkokulda en az üç yıl başarılı olma şartını beş yıla çıkarmıştır (MEB, 1974d:619-620).

Bakanlık 1975 yılında kendi bünyesinde olup öğretmen yetiştiren yüksek dereceli okullara alınacak öğrencilerin müracaat şekli ile seçme sınavlarıyla ilgili bir düzenlemeye gitmiştir. Bu kapsamda eğitim enstitülerine başvuracak adayların alım usullerini belirlemede MEB ve Üniversitelerarası Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÜSYM) yetkili olacaktır. Bu okullara alınacak öğrencilerle ilgili gerekli şartlar, her sene ÜSYM tarafından yayınlanacak kılavuzda açıklanacaktır. Eğitim enstitülerinde özel beceri gerektirmeyen bölümler, öğrencilerini merkezi sistem sınavlarıyla, özel beceri gerektiren bölümlerse öğrencilerini hem ÜSS hem de Bakanlığın belirlediği giriş (yetenek) sınavlarına göre seçecektir. Yetenek sınavının usulünü belirleme yetkisi Bakanlığa aittir (RG, 1975a:7).

Okula giriş şartları 1977 yılında yeniden düzenlenmiştir. Buna göre öğretmen yetiştiren bölümlere öğrenci alımı iki aşamalı olacaktır. İlk aşama ÜSS aşaması olup bu aşamadan sonra Bakanlıkça giriş sınavları düzenlenecektir. Giriş sınavları yazılı, sözlü veya yazılı-sözlü ortak olarak yapılabilecektir. 1977 yılında eğitim enstitülerinden bazılarının öğretim süresi üç, bazılarının dört yıldır. Bakanlık üç yıllık eğitim enstitülerine alınacak öğrenciler özel şartlar belirlemiştir. Üç yıllık eğitim enstitülerinin bütün bölümleri için adaylara yazılı olarak yapılacak Türkçe kompozisyon sınavı şartı getirilmiştir. Resim, Müzik, Beden Eğitimi bölümlerine alınacak öğrencilere sözlü – uygulamalı; geriye kalan bölümlere alınacaklar için yazılı olarak yapılan özel alan bilgisi sınavı yapılacaktır. Adaylar ayrıca mülakat sınavına katılacaklardır. Bu sınavlar belli oranda hesaba katılarak giriş sınavının toplam puanı elde edilecektir. Yazılı sınavın ağırlığı % 25, alan bilgisi sınavının ağırlığı % 50 ve mülakat sınavının ağırlığı % 25 olarak belirlenmiştir. Adaylar giriş imtihanında aldıkları toplam puanlarına göre sıralanacaktır (RG, 1977b:29).

Okulun giriş koşulları son olarak 1981 yılında yayımlanan yönetmelikte açıklanmıştır. Yönetmeliğe göre okula kaydolabilmek için genel şartlar; Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olma, ortaöğretim kurumlarından mezun olma, herhangi bir yüksekokuldan sürekli uzaklaştırma cezası almamış olma, memuriyet yapmaya engel bir adli hapis cezası almamış olma, sağlam ve sıhhatli olma (kekemelik, sağırılık, körlük, şaşılık, topallık, çolaklık, kamburluk gibi bedensel engeli, verem ve trahom gibi bulaşıcı

hastalığı olmama), öğretmenlik yapmaya engel beden ve ruh arızası bulunmama, başka bir yerde çalışmama ve öğrenim görmemedir (RG, 1981:17).

Okula girişi için gerekli özel koşullar ise şunlardır: Eğitim bölümüne girebilmek için üç veya dört yıllık öğretmen okulu veya iki yıllık sınıf öğretmeni yetiştiren eğitim enstitüsü mezunu olma, üç ya da dört yıllık ilköğretmen okulu mezunları için ÜSS'yi kazanmış olma, son üç yıl içinde başarılı öğretmenlik yapma, yüksek öğretmen okulunca yapılan sınavda başarılı olma ve aday seçilmiş olma. Okulun beceri gerektiren Resim, Beden Eğitimi ve Müzik bölümleri ÜSS sınavı ve yetenek sınavına göre öğrenci alacaktır. Beden Eğitimi bölümüne girmek için 25, diğer bölümlere girmek için de 30 yaşını geçmemiş olma, diğer bölümler için ÜYS'yi kazanma ve ÜSYM'ce ilgili bölüme yerleştirilmiş olma şartlarını taşımak gereklidir (RG, 1981:17).

Program. Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü öğretim faaliyetlerine Türkçe şubesiyle başlamış, zamanla okula yeni bölümler eklenmiştir. 1927-1928 öğretim yılında pedagoji; 1930-1931 öğretim yılında Tarih-Coğrafya, Matematik, Fizik-Kimya-Tabii İlimler; 1932-1933 öğretim yılında Resim-İş, Beden Eğitimi; 1937-1938 öğretim yılında Müzik; 1941-42 öğretim yılında Fransızca; 1944-45 öğretim yılında İngilizce; 1946-1947 öğretim yılında Toplu Dersler Bölümü; 1947-1948 öğretim yılında Almanca, 1952-1953 öğretim yılında Özel Eğitim Bölümü açılmıştır. 1928 yılında açılan hazırlık şubesi 1934 yılında kapatılmıştır. 1941 yılında okulun öğretim programlarında yapılan değişiklikte bazı branşlar için ilk defa “yan alan” uygulaması başlatılmıştır.

Eğitim enstitülerinin öğretim programları 1931, 1936, 1941, 1947, 1955 ve 1968 yıllarında değiştirilmiştir. Pedagoji şubesinin 1931 öğretim programı incelendiğinde; programda uygulama dersi tüm sınıflarda yer alırken öğretmen meslek bilgisi dersleri (MB) %40 ile programda oranı en fazla olan derslerdir. Genel kültür (GK) dersleri %37, alan bilgisi (AB) derslerinin programda ağırlığı ise %23 oranındadır. Türkçe-Edebiyat bölümündeki derslerin %20'si meslek bilgisi (MB) derslerinden, %23'ü genel kültür (GK) derslerinden ve % 47'si alan bilgisi (AB) derslerinden oluşmuştur. Bu bölümlerde Pedagoji, Sosyoloji, Sağlık Bilgisi, Yabancı Dil, Resim, Musiki İlimler, Elishleri ve Jimnastik dersleri yer almıştır. Öğretmenlik meslek dersleri Pedagoji dersinin altında toplanmıştır. Bölümün haftalık ders dağıtım çizelgesine göre ilk sömestr 26, ikinci sömestr 27 ve üçüncü sömestr 29 dersten oluşmuştur (Altunya, 2006:270) Uygulama (staj) dersleri 1931 yılından itibaren programlarda yer almış, mezun olabilmek için

uygulama dersinden başarılı olmak şartı koşulmuştur. 1932-1933 öğretim yılından itibaren Eğitim Yöneticiliği dersi programa girmiştir. 1936 program değişikliği daha çok dilde sadeleşmeyle ilgilidir. Bu değişiklikte programlarda kullanılan ders ve terim isimleri (Ruhiyat, Terbiye gibi) Türkçeleştirilmiştir. TTKB'nin 1936 yılında aldığı bir kararla okulda yardımcı branş uygulaması başlatılmıştır (Altunya, 2006:265-266).

Eğitim enstitülerinde toplu tedris uygulaması, 1947-1948 öğretim yılından itibaren hayata geçirilmiştir. Toplu tedris ayrı ayrı branş öğretmeni yetiştirmek yerine bütün dersleri okutabilecek branş öğretmeni yetiştirme uygulamasıdır. Bu kapsamda enstitülerde tek ve toplu dersler bölümleri açılmıştır. Tek Dersler Bölümü özel yetenek gerektiren ders öğretmenlerini yetiştirmekle, Toplu Dersler Bölümü ise tüm branşlarda ders okutabilecek öğretmen yetiştirmekle görevlendirilmiştir. Enstitünün toplu dersler kısmına, her sene Millî Eğitim Bakanlığının belirlediği esaslara göre öğrenci alınacağı, ara sınıflara öğrenci alınmayacağı hüküm altına alınmıştır. Toplu tedris uygulaması 1948-1949 öğretim yılından itibaren kaldırılmıştır (MEB, 1947a:173-179).

Dönemin sosyo-ekonomik gelişmeleri doğrultusunda seçmeli dersler öğretim programlarına girmiş, II. Dünya Savaşı'nın sona ermesi ve uluslararası arenada barış ortamının hâkim olmasıyla Askerlik dersi programlardan çıkarılmıştır. Öğretim programında yer alan Türk İnkılap Tarihi ve Türkiye Cumhuriyeti Rejimi dersi zorunlu olup cumhuriyetin resmî ideolojisini öğretmen adaylarına tanıtmaya ve benimsetmeye amaçlamıştır (Altunya,2006:266).

Gazi Eğitim Enstitüsünün 1947 yılında toplu tedris bölümündeki öğretim süresinin iki yıla düşürülmesi sonrası bölüm programları da değiştirilmiştir. Pedagoji Bölümü Programı iki yıllık dört dönem şeklinde hazırlanmıştır. Programa göre birinci sınıfın iki yarıyılında haftalık 29'ar saat ders bulunmaktadır. İkinci sınıfın ilk yarıyılı 28, ikinci yarıyılı 26 dersten oluşmuştur. Programda öğretmenlik meslek derslerinin baskın olduğu görülür. Daha önceki programlarda olmayan Kusurlu ve Sakat Çocukların Eğitim ve Ruh Sağlığı Bilgisi, Seminer, Denetleme Tekniği dersleri programa eklenmiş, Askerlik dersi ise programdan çıkarılmıştır (MEB, 1947ı:233). 1955 yılında yapılan düzenlemelerde Yabancı Dil dersi zorunlu olmaktan çıkarılmış, seçmeli dersler programa girmiştir. 1955 öğretim programlarında 19 seçmeli ders bulunmaktadır (Altunya, 2006:266). 1955 yılında yapılan program değişikliği öğretmenlik meslek derslerinin türü ve sayısı artırılmıştır (Binbaşoğlu, 1995:338).

TTKB'nin 15/5/1968 tarihli ve 119 sayılı kararı doğrultusunda yeniden düzenlenen öğretim programında birinci sınıfta 25 saat alan dersi, üç saat öğretmenlik meslek bilgisi

dersi ve dört saat Yabancı Dil dersi yer almıştır. İkinci sınıfta 24 saat alan dersi, dört saat öğretmenlik meslek bilgisi dersi, dört saat Yabancı Dil dersi varken üçüncü sınıfta 22 saat alan dersi, dört saat öğretmenlik meslek dersi, iki saat Türk Devrim Tarihi dersi ve dört saat Yabancı Dil dersi bulunmaktadır. Yeni düzenleme ile 32 saat olan haftalık ders saatinin 24 saati (%75) alan bilgisi derslerine, dört saati (%12,5) öğretmenlik meslek derslerine, dört saati de (%12,5) genel kültür derslerine ayrılmıştır. 1968 programında alan bilgisi dersleri daha da yoğunlaştırılmıştır. Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri tüm bölümlerde aynıdır. Staj dersleri son seneye bırakılmıştır ancak staj öncesi okullarda gözlem dersi programa konulmamıştır (MEB, 1968b:292). Üç sınıflı eğitim enstitüleri programı, 24 esas, dört seçmeli ve dört seminer olmak üzere 32 dersten oluşturulmuştur. Programda eğitim bilimleri derslerinin yanı sıra Devrim Tarihi adında yeni bir ders eklenmiştir. Öğrencilere seçmeli dersleri tercih ederken ya kendi ilgi alanlarını ya da Bakanlığın ihtiyaç duyduğu alanları göz önünde bulundurmaları tavsiye edilmiştir. Programda yabancı dil dersi tekrar zorunlu hâle getirilmiştir (MEB, 1968b:331).

Tablo 15

Eğitim Enstitülerindeki Derslerin Dağılımları

Programlar	Bölümler														
	Yıllar	Oran	Türkçe	Sosyal B.	Matemati k	Fen Bilimleri	Toplu Dersler	Edebiyat	Fen Grubu	Resim	Müzik	Beden Eğitimi	İngilizce	Fransızca	Almanca
AE	1931	%	44.0	40.0	41.0	40.5	-	-	-	-	-	-	-	-	-
MB		%	18.2	17.8	19.0	17.8	-	-	-	-	-	-	-	-	-
GK		%	37.8	42.2	40.0	41.7	-	-	-	-	-	-	-	-	-
AE	1941	%	56.5	60.4	60.7	64.9	-	-	-	70.8	73.6	56.4	-	-	-
MB		%	12.9	8.6	38	27	-	-	-	9.0	3.4	24.0	-	-	-
GK		%	30.6	31.0	35.5	32.4	-	-	-	20.2	23.0	19.0	-	-	-
AE	1944	%	50.8	50.0	48.2	51.8	-	-	-	63.3	69.1	48.9	-	-	-
MB		%	15.9	10.0	11.1	10.3	-	-	-	12.9	3.7	27.7	-	-	-
GK		%	33.3	40.0	40.7	37.9	-	-	-	23.8	27.2	23.4	-	-	-
AE	1946-1950	%	-	-	-	-	78.3	75.0	84.4	77.9	76.6	81.3	57.4	75.4	76.2
MB		%	-	-	-	-	21.7	21.9	12.5	14.4	8.6	6.5	26.2	8.2	5.4
GK		%	-	-	-	-	-	3.1	3.1	7.7	14.8	12.2	16.4	16.4	18.4
AE	1957	%	-	-	-	-	-	81.3	68.7	81.8	73.9	79.3	75.0	75.0	75.0
MB		%	-	-	-	-	-	15.6	25.0	10.4	24.0	18.7	12.5	12.5	12.5
GK		%	-	-	-	-	-	3.1	6.3	7.8	2.1	2.0	12.5	12.5	12.5
AE	1962-1970	%	70.8	70.8	66.7	66.7	-	-	-	77.4	68.0	66.2	70.9	70.9	70.9
MB		%	14.6	14.6	14.6	14.6	-	-	-	10.8	14.0	16.9	10.4	10.4	10.4
GK		%	14.6	14.6	18.7	18.7	-	-	-	11.8	18.0	16.9	18.7	18.7	18.7

Kaynak, Altunya, 2006:161.

Eğitim enstitülerinin programları incelendiğinde öğretim programlarında alan bilgisi derslerinin yoğun olduğu görülür. Ancak genel kültür ve öğretmenlik meslek dersleri oransal olarak bölümden bölüme değişmiştir. Bazı bölümlerde %2'lere düşen genel kültür dersleri (Beden Eğitimi Bölümü gibi) diğer başka bölümlerde %40'lara kadar çıkmıştır (Sosyal Bilgiler Bölümü gibi). Öğretmen meslek derslerinin 1962 sonrası yapılan program düzenlemelerinde sayısının arttığı görülür.

Öğrenciler. 1927-1982 yılları arasında eğitim enstitülerindeki okul ve öğrenci sayıları Tablo-16'da verilmiştir:

Tablo 16

<i>Eğitim Enstitülerine Ait Fakülte ve Öğrenci Sayıları</i>				
Öğretim yılı	Fakülte sayısı	Öğrenci sayısı		
		Erkek	Kadın	Toplam
1927-1928	1	41	2	43
1928-1929	1	63	8	71
1929-1930	1	71	5	76
1930-1931	1	82	8	90
1931-1932	1	82	19	101
1932-1933	1	155	26	181
1933-1934	1	170	14	184
1934-1935	1	163	28	191
1935-1936	1	153	38	191
1936-1937	1	190	74	264
1937-1938	1	217	76	293
1938-1939	1	195	68	263
1939-1940	1	244	133	377
1940-1941	1	272	157	429
1941-1942	1	276	141	417
1942-1943	1	298	148	446
1943-1944	1	298	192	490
1944-1945	2	365	271	636
1945-1946	2	413	298	711
1946-1947	2	532	302	834
1947-1948	3	582	242	824
1948-1949	4	607	328	935
1949-1950	2	346	247	593
1950-1951	2	215	148	363

(devam ediyor)

Tablo 16 (devam)

Eğitim Enstitülerine Ait Fakülte ve Öğrenci Sayıları

Öğretim yılı	Fakülte sayısı	Öğrenci sayısı		Toplam
		Erkek	Kadın	
1951-1952	2	259	145	404
1952-1953	2	368	166	534
1953-1954	4	377	188	565
1954-1955	4	544	227	771
1955-1956	4	617	314	921
1956-1957	4	817	407	1.224
1957-1958	4	735	414	1.149
1958-1959	4	1.101	525	1.626
1959-1960	4	1.267	508	1.775
1960-1961	5	1.392	632	2.024
1961-1962	7	1.548	956	2.504
1962-1963	9	1.998	1.129	3.127
1963-1964	10	2.662	1.444	3.106
1964-1965	10	3.092	1.677	4.769
1965-1966	10	3.951	2.045	5.996
1966-1967	10	4.068	2.123	6.191
1967-1968	10	3.224	1.848	5.072
1968-1969	10	3.068	1.836	4.904
1969-1970	12	3.753	2.192	5.945
1970-1971	12	4.396	2.367	6.763
1971-1972	16	4.904	2.592	7.496
1972-1973	16	5.633	3.419	9.052
1973-1974	17	8.600	5.005	13.605
1974-1975	32	15.451	8.772	24.223
1975-1976	52	19.743	12.470	32.213
1976-1977	57	38.578	18.792	57.370
1977-1978	65	54.153	25.094	79.247
1978-1979	17	40.548	16.353	56.901
1979-1980	9*	18.139	7.951	29.090
1980-1981	10**	6.502	4.297	10.799
1981-1982	11***	8.665	6.190	14.855

*: Bu sayı dört yıllık eğitim enstitülerine aittir. Ayrıca eğitim yapılmayıp sadece sınav yapılan üç yıllık eğitim enstitülerinde 10.583 (7834 erkek, 2749 kadın) öğrenci kayıtlıdır. 1980-1981 yılında bu okulların ismi yüksek öğretmen okulu olmuştur.

**: Bu sayı yüksek öğretmen okulu sayısıdır. Ders yapılmayıp sadece sınav yapılan üç yıllık eğitim enstitülerinde 3.464 (2.843'si erkek, 621'i kadın) öğrenci vardır.

***: Bu sayı yüksek öğretmen okulu sayısıdır. Ders yapılmayıp sadece sınav yapılan üç yıllık eğitim enstitülerinde 2.811 (2.526'sı erkek, 285'i kadın) öğrenci vardır.

Kaynak: BİUM, 1933:64; 1934:256; 1935:450-451; BİGD, (t.y.):381; 1937:239; 1938:267; BİUD, 1939:289; BİUM, 1942a:484-485; 1942b:437; 1943:549; 1944:471; BİGM, 1945:487; 1946:149; 1947a:165,167; 1947b:181,193; 1948:197,199; 1949:239,243,247; 1950:273,275,277-278; 1952:308-309,317; BİUM, t.y.:368-369; 1955:35-359,363; t.y.:416-417; 420-421; t.y.:729,736,742; DİE, 1965:398,401,403-404; 1968:510,513,515,516; 1969a:23; 1972:42; 1975:108; 1977b:45-55; 1980a:5; 1980b:9-

10;1981:10; 1982d:10; 1923-1927 yıllarına ait veriler MEB (1944:s.n.y.) adlı kaynaktan temin edilmiştir).

16 öğrenciyle eğitim-öğretime başlayan eğitim enstitülerinin öğrenci mevcudu yıldan yıla artış göstermiştir. 1944 yılına kadar tek olan enstitü sayısı bu yıldan itibaren artmaya başlamış ve 65'e kadar yükselmiştir. Enstitülerde 1975 yılından itibaren uygulanan mektupla öğretim programları nedeniyle öğrenci mevcutlarında gözle görülür bir artış yaşanmıştır. Ancak bu artış 1978 yılında son bulmuş, mektupla öğretimin kaldırılmasıyla öğrenci ve enstitü sayısında ciddi düşüşler yaşanmıştır. Bu düşüşte yaşanan sosyal olayların yanı sıra enstitülerdeki yapısal değişikliklerin de etkisi olabilir. Son olarak yüksek öğretmen adını alan eğitim enstitüleri 1982 yılında 11 okul ve 14.855 öğrencisiyle YÖK'e devredilmiştir.

Yaygın Eğitim Yoluyla Ortaokullara Öğretmen Yetiştirmeye Ait Bulgular

Yaygın eğitim yoluyla ortaokul öğretmeni yetiştirme uygulamaları; kurslar, A ve B sekiyonu, öğretmen muavinliği sınavları, yaz okulları, mektupla öğretim, yedek subay öğretmenlik, hızlandırılmış öğretim ve pedagojik formasyon kurslarıdır. Bu kurslardan A ve B kursları ve ilköğretmen okulu mezunlarına yönelik sınavlar en çok kullanılan yaygın eğitim yöntemleridir. Mektupla öğretim, yedek subay öğretmenlik, hızlandırılmış öğretim ve pedagojik formasyon kursları “Yaygın Eğitim Yoluyla Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme” başlığında ele alınmıştır.

Bakanlık, ortaokulların ihtiyaç duyduğu öğretmenlerin eğitim enstitülerinden karşılanamaması üzerine ilkokul öğretmenlerine yönelik yaygın eğitim kursları açmıştır. Gazi Orta Muallim Mektebinde açılan bu kurslar iki şekilde uygulanmıştır: İlk usulde ilk muallim mekteplerinin ikinci devresinden mezun olan başarılı ve iyi sicil sahibi öğretmenler sınava tabi tutulmuş ve sınavda başarılı olanlar doğrudan ortaokul öğretmenliğine atanmıştır. İkinci usulde başarısız olanlar için Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsünde üç dönemlik yetiştirme kursu açılmıştır. Bu kurslar için yaş sınırı 30 olarak belirlenmiştir (Öztürk, 1996:226).

Ortaokul öğretmeni yetiştirmek için başvuru alan bir diğer yaygın eğitim yolu, A ve B Seksiyonu Kurslarıdır. A ve B Seksiyonu Kursları, Bakanlığın 1936 yılında yayımladığı 422-13 sayılı genelgesi doğrultusunda, en az üç yıl ilkokul öğretmenliği yapanlara yönelik branş öğretmeni yetiştirme kurslarıdır. Bu kurslarda Türkçe, Tarih-Coğrafya, Matematik, Fen Bilgisi ve Biyoloji branşlarında öğretmen yetiştirilmiştir. Üç yıllık uygulama sonucu (1936-1939) Türkçe-Edebiyat Bölümüne A Seksiyonu ile 252,

B Seksiyonu ile 135 öğretmen yetiştirilmiştir. Yine Tarih-Coğrafya Bölümüne A Seksiyonu ile 206, B Seksiyonu ile 121; Matematik Bölümüne A Seksiyonu ile 215, B Seksiyonu ile 97; Biyoloji Bölümüne A Seksiyonu ile 273, B Seksiyonu ile 77 öğretmen yetiştirilmiştir (Altunya, 2006:929).

Bakanlığın yaygın eğitim yoluyla öğretmen yetiştirme usullerinden bir diğeri sınavla ortaokul öğretmeni yetiştirmedir. Bu sınavlar daha çok ilk öğretmen okullarından (ilk muallim mektebi) mezun olanlara yönelik yapılmıştır. Mesela, Hâkimiyet-i Millîye Gazetesi'nde (Maarif Vekâletinden, 1932:7) verilen ilanda, ortaokullarda Türkçe, Tarih-Coğrafya, Tabii İlimler, Riyaziye, Fransızca, Almanca, İngilizce branşları için sınavla öğrenci alınacağı duyurulmuştur. Sınava başvurabilmenin şartları; Türk vatandaşı olmak, 20-40 yaş aralığında bulunmak, cinayet veya cürüm suçundan mahkûm olmamak, öğretmen olmaya engel olacak bedensel ve ruhsal bir engeli bulunmamak, liva, yedi senelik idadi, dört veya beş senelik muallim mektebinden mezun olmak olarak belirlenmiştir. Duyuruda Darülfünun veya yüksek dereceli okullarda okuyanların sınava başvuramayacakları ilan edilmiştir.

Bakanlık bu usulle ortaokullar için öğretmen yetiştirmeye devam etmiştir. Hâkimiyet-i Millîye Gazetesi'nde verilen ilanda, ortaokullarda Fen Bilgisi, Türkçe, Riyaziye, Fransızca, Almanca, İngilizce, Resim, Dikiş-Biçki (Ev İdaresi, Tabahat ve Çocuk Bakım Dâhil) ve Musiki branşlarında Bakanlığın uygun göreceği bir okulda öğretmenlik yapmak isteyenler için sınav açılacağı duyurulmuştur. Sınav şartları bir önceki senenin şartlarıyla hemen hemen aynıdır ancak yeni ilanda yaş sınırının 45'e yükseltilmiş; Resim, Musiki ve Biçki-Dikiş Öğretmenliği için en az ortaokul mezunu olma şartı getirilmiş, görevlendirmenin iki yıl olacağı bildirilmiştir (Maarif Vekâletinden, 1933:5).

Cumhuriyet Gazetesi'nde verilen ilanda, Kültür Bakanlığının (MEB) kontrol ve gözetiminde ortaokul öğretmenliğindeki boş kadrolara sınavla öğretmen alınacağı duyurulmuştur. Sınava, fiilen ilkokul öğretmeni olarak görev yapanlar ya da lise mezunu olanlar başvurabilecektir (Orta Tedrisatta Muallim İhtiyacı, 1938:4).

Bakanlık, ortaokul öğretmenliği Türkçe, Tarih-Coğrafya, Matematik, Fizik-Kimya-Tabii İlimler branş öğretmenliği için sınav duyurusuna çıkmıştır. İlk muallim mektebi mezunlarının sınava başvurabilmeleri için üç yıl başarılı görev yapmış olmaları gerekir. Yazılı ve sözlü olarak yapılacak sınavda başarılı olanlar doğrudan ortaokul öğretmenliğine atanacak, başarısız olanlara Gazi Eğitim Enstitüsünde üç yarıyıl süreli

verilecek kurs düzenlenecektir. 35 yaş sınırının konulduğu kursta, başarılı olanlara üç yarıyıllık parasız-yatılı kurs verilecektir (MEB, 1939b:69).

Millî Eğitim Bakanlığı ortaokul öğretmeni yetiştirmek için açtığı sınavlarda bir standart yakalamak için Orta Öğretim Umum Müdürlüğü'nün hazırladığı “Ortaokul Öğretmen Muavinliği İmtihan Talimatnamesi”ni yayımlamıştır. Talimatnamede, ortaokul öğretmeni olmak için gerekli şartlar şöyle sıralanmıştır: Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olma, 20 yaşından küçük, 45 yaşından büyük olmama, iyi ahlaklı olma, haysiyet ve namusu ihlal eden bir suçtan dolayı hürriyeti bağlayıcı bir ceza almama, tam sıhhatli olma. Öğretmen alım sınavlarının kapsamı, Gazi Eğitim Enstitüsünde okutulan derslerin öğretim programlarındaki kazanımlardır. Branş temelli yazılı ve sözlü sınavlarının haricinde, tüm adayların pedagoji ve öğretim yöntemleri dersinden sınava girmeleri zorunlu tutulmuştur. Ayrıca, sınavı kazananlara bir yıl stajyer olarak görev yapma zorunluluğu getirilmiştir (MEB, 1957a:59-60).

Ortaokul öğretmenleri yetiştirmenin bir diğer usulü yaz okullarıyla ortaokul öğretmeni yetiştirmektir. 1973 yılında yasalaşan Millî Eğitim Temel Kanunu'yla hukuki zemin bulan yaz okullarıyla ortaokul öğretmeni yetiştirmenin ilk uygulaması 1974 yılında başlayıp 1975 yılında sona ermiştir. Yaz okuluna alınacak öğrencilerde ilköğretmen okulu mezunu olmak, stajyerliği kalkmış olmak ve mesleğinde başarılı olmak şartları aranmıştır. Yaz okullarında genel branş bölümlerinin sınavları test türü; yabancı dil, resim-iş, müzik ve beden eğitimi bölümlerinin sınavları test türüne ek yetenek sınavları şeklindedir. Kursun süresi, yaz tatillerinde, 12 haftalık ve toplam altı yaz olarak planlanmıştır ancak bu kursa alınanlar programı tamamlamadan 1975 yılında açılan mektupla öğretim kursuna nakledilmişlerdir (Altunya, 2006:940-941).

Örgün Eğitim Yoluyla Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirmeye Ait Bulgular

Türk eğitim sistemi içinde ortaöğretim kurumları genel liseler ve mesleki-teknik liseler olarak iki ana gruba ayrılır. Bu bölümde ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştiren okullar da bu gruplandırma esas alınarak ele alınmıştır.

Genel Ortaöğretim Kurumlarına Öğretmen Yetiştirme. Cumhuriyet öncesi ortaöğretim kurumları için gerekli öğretmenler Dârülmuaallimîn-i Âlî'de yetiştirilmiştir. Öztürk, (1996) Dârülmuaallimîn-i Âlî'nin temellerini 1877 yılında açılan, 1880 yılında kapanan, 1889 yılında tekrar açılıp 1891 yılında nizamnamesi yayınlanan

Dârümuallimîni Kebir'e dayandırır (s.20-21). Okul Dârümuallimîn-i Âliye ismiyle cumhuriyete miras kalmış, 1921-1922 eğitim-öğretim yılında İstanbul Kız Lisesi binasına taşınmıştır (s. 30). Daha sonra Maarif Vekâletine (Millî Eğitim Bakanlığı) bağlanmış, 1924 yılında ismi Yüksek Muallim Mektebine dönüştürülmüştür. 1934 yılında okulun ismi yüksek öğretmen okulu olarak değiştirilmiştir (Eşme, 2001:39).

Cumhuriyetin ilanı sonrası ortaöğretime öğretmen yetiştirme meselesi ilk olarak 15 Temmuz-15 Ağustos 1923 tarihleri arasında Ankara'da toplanan Birinci Heyet-i İlmiye'de ele alınmıştır. Heyet-i İlmiye'nin görüşülen maddeleri arasında "Dârümuallimîn-i Âli'de okuyan öğrencilere mesleki bilgiler nasıl verilmesi gerektiği" de yer almıştır (Başer ve diğerleri, 1995:24).

Millî Eğitim Bakanı İsmail Safa (Özler) Mecliste 29 Eylül 1923 tarihinde yaptığı konuşmada, ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştirme sistemi hakkında bilgi vermiştir. Bakana göre çoğu okul öğretmensizlik nedeniyle atıl konumdadır. Ortaöğretim kurumlarında çalışan birçok öğretmen, ilkokul mezunudur. Bu durum, okullara yapılan yatırımların değerini düşürmektedir. Bakanlık bu nedenle bir düzenlemeye gitmiş, reform çalışmaları kapsamında ilk olarak gerekli niteliklere sahip olmayan öğretmenleri meslekten çıkarmıştır (TBMM, 1923c:370-371).

Ortaöğretim kurumlarıyla ilgili yapılan ilk yasal düzenleme 439 sayılı Orta Tedrisat Muallimleri Kanun'udur. Resmî Gazete'de yayımlanan Orta Tedrisat Muallimleri Kanun'una göre öğretmenler; yüksek tedrisat öğretmenleri, orta tedrisat öğretmenleri ve ilk tedrisat öğretmenleri olarak üç sınıfa ayrılmış, orta tedrisat öğretmenlerinin, yüksek ve orta Dârümuallimîn ve Dârümuallimât ile yüksek ihtisas mektepleri mezunlarından seçileceği ifade edilmiştir. Bu kişilerin öğretmen unvanı alabilmeleri için gerekli şartlar şunlardır: Bakanlığa bağlı okullarda bir yıl staj yapmak, 20 ile 45 yaş aralığında olmak, öğretmenliğe uygun ve kabiliyetli olduğu öğretmenler kurulu tarafından kararlaştırılmış olmak, Türkçe, Fenni Terbiye ve Hikmet (Felsefe) derslerinden girecekleri sınavlarda başarılı olmak. Darülfünun ya da yüksek dereceli okullardan mezun olmayanlar ise öncelikle kendi alanlarıyla ilgili sınava girecek, muallim muavinliğini kazandıktan sonra ortaöğretim kurumlarında öğretmenlik yapabileceklerdir.

Orta Tedrisat Muallimleri Kanun'una göre ortaöğretim öğretmenleri, orta ve yükseköğretim kurumlarında yetiştirilecektir. Aynı kanunun 8. maddesinde, sanat dersleri (Resim, Eşi, Müzik gibi) ve Beden Eğitimi ders öğretmenlerinin mesleki eğitim veren özel yükseköğretim kurumları mezunlarından ve yeterlik belgesi olanlardan seçileceği hüküm altına alınmıştır. Orta tedrisat okullarında öğretmenler

sabit (kadrolu) ve geçici (sözleşmeli) olmak üzere iki statüde çalıştırılacaktır (RG, 1924b:4-6).

Cumhuriyetin ilk yıllarında ortaöğretim öğretmenleri öğretmen okullarında yetiştirilmiştir ancak bunun dışında Bakanlık tarafından yetiştirmek üzere Avrupa'ya öğrenci de gönderilmiştir. Yurt dışına öğretmen göndermenin hukuki temelleri Resmî Gazete'de yayımlanan “Meslek Mektepleri Hakkında Kanun”dur. Kanunda meslek okulları öğretmenlerinin Avrupa'da veya ülkemizde yetiştirileceği yer almıştır (RG, 1927a:2603-2604).

1927-1937 yılları arası Beden Eğitimi, Müzik ve Güzel Sanatlar, Riyaziye, Ruhیات, Tabiiye, Tarih-Coğrafya, Tedris Usulü ve Yabancı Dil branşlarında yaklaşık 78 öğretmenin yurt dışına gönderilmiştir (Öztürk, 1996:177). Yetiştirilmek için yurt dışına gönderilecek öğretmenlerde tür ve kademe farkı gözetilmemiştir. Meslek Mektepleri Hakkındaki Kanun yayımlandıktan sonra öğretmen yetiştirmek için kız sanat okulu veya öğretmen okulu mezunlarından 12 kız ile ortaokul, sanat okulu, tarım okulu ve güzel sanatlar okulu mezunlarıyla güzel sanatlarda öğrenimine devam eden öğrencilerden 22 erkek öğrenci yurt dışına gönderilmiştir (Başer ve diğerleri, 1995:45-47). Duman'a göre 1927-1939 yılları arasında yetiştirilmek üzere yurt dışına gönderilen öğretmen sayısı 133'tür. Aynı zamanda yurt dışından 65 uzman ve yönetici ülkemize davet edilmiş, bu kişilere öğretmen yetiştirme sistemiyle ilgili raporlar hazırlanmıştır (Duman, 1991:59).

Meslek öğretmeni yetiştirmek için yurt dışına öğrenci gönderilmesinin olumlu sonuçlarını alınmıştır. 1935-1936 öğretim yılında erkek sanat okullarında görevli öğretmenlerin %17.8'i, kız sanat okullardaki öğretmenlerin ise %14.1'i Avrupa'da öğrenim gören öğretmenlerden oluşmuştur (Öztürk, 1996:237). Cumhuriyetin ilanı sonrası genel ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştiren öğretmen okulları yüksek muallim mektepleri, Terbiye-i Bedeniye Okulu ve Musiki Muallim Mektebidir.

Terbiye-i Bedeniye Okulu. Terbiye-i Bedeniye Okulu, ortaöğretim kurumlarına beden eğitimi öğretmeni yetiştiren bir okuldur. Bu okul 1915 Dârülmuaallimîn ve Dârülmuaallimât Nizamnamesine göre Dârülmuaallimîn-i Âli bünyesinde ve öğretim süresi bir yıl olarak teşkilatlanmıştır. Okul bu haliyle cumhuriyete miras kalmıştır. Maarif Vekili İsmail Sefa Bey'in (Özler) Mecliste (1923c:371) 29 Eylül 1923 tarihinde yaptığı konuşmasında “ortaöğretime öğretmen yetiştirmek için açılması planlanan

okullardan birinin de terbiye-i bedeniye Dârümuallimîni olduğunu ifade etmesi” okulun o dönemde kapalı olduğunu gösterir. Konu aynı zamanda Ali Fethi Bey Hükümeti’nin programında da dile getirilmiştir. Hükümet programında yer alan ifadelerde, çocuk ve gençlerin zihinsel açıdan eğitilmelerinin yanında bedensel yönden de yetiştirilmelerine katkı sağlayacak bir “terbiye-i bedeniye Dârümuallimîn”i açılması planlandığı ifade edilmiştir (Neziroğlu ve Yılmaz, 2013a:70).

Bu okul 1926 yılında Çapa’daki kız muallim mektebinin yanında öğretime başlamıştır (Öztürk, 1996:174-175). Okul için İsveç’ten üç profesör davet edilmiş, okulun araç-gereçleri Almanya’dan getirilmiş, müdürlüğüne de Selim Sırrı (Tarcan) atanmıştır. Okula ait ilk yönetmelik 1926 yılında yayımlanmıştır. Okul gündüzlüdür (MEB, 1926b:17-18).

Okul altı yıl müstakil olarak ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştirmeye devam etmiştir. 1932 yılında yapılan idari düzenlemeyle okulun Gazi Eğitim Enstitüsüne bağlanmasına karar verilmiştir (Altunya, 2006:725).

Süre. Okulun öğretim süresi bir yıldır (MEB, 1926b:17-18).

Giriş Şartları. Öğrenciler muallim mektebi mezunu olup en az bir sene öğretmenlik yapmış olmalı, 30 yaşını geçmemeleri, erkeklerin en az 1.60 cm boy, 60-80 kg arası ağırlığa, kadınların 1.55 cm boy ve 55-75 kg arası ağırlığa sahip olmaları gerekir (MEB, 1926b:17-18).

Program. Okul yönetmeliğinde okulun programının daha sonra hazırlanacağı ilan edilmiştir (MEB, 1926b:17-18) ancak yapılan incelemelerde okula ait bir programa ulaşılamamıştır.

Öğrenciler. Okula; kız ve erkek ayrı olmak üzere, Ankara’dan üç, İstanbul’dan altı, İzmir’den dört, Trakya’dan iki, Konya’dan iki, Adana’dan iki ve Trabzon’dan bir olmak üzere toplamda 40 öğrenci alınacaktır (MEB, 1926b:17-18).

Musiki Mektebi. Cumhuriyet öncesi ve cumhuriyetin ilk yıllarında müzik öğretmeni yetiştiren özel bir kurum bulunmamaktadır. Cumhuriyetin ilanı sonrası açılan ve Atatürk’ün “benim okulum” dediği Ankara Musiki Muallim Mektebi, on yıl süreyle

ortaöğretim kurumlarına müzik öğretmeni yetiştirmiştir (Başer ve diğerleri, 1995:35). Okul yönetmeliğinde okulun amacı, ortaöğretim kurumlarıyla muallim mekteplerine müzik öğretmeni yetiştirmek olarak açıklanmıştır. Okulun ilk senesi teorik eğitime, son senesi uygulamaya ayrılmıştır. Okulda hazırlık sınıfı açılacak, ilk kayıtlar hazırlık sınıfına alınacaktır. Okul parasız ve yatılıdır (Maarif Vekâleti, 1927:38-39).

1934 yılında Resmî Gazete’de yayımlanan Millî Musiki ve Temsil Akademisi Teşkilât Kanunu’na göre, MEB bünyesinde Ankara’da bir Millî Musiki ve Temsil Akademisinin kurulacağı kararlaştırılmıştır. Kanuna göre akademinin asıl amacı öğretmen yetiştirmek olmasa da müzik öğretmeni yetiştirmek de okulun görevleri arasında yer almıştır. Kanuna göre musiki muallim mektebi, ilkokul üzerine altı senelik yatılı ve parasız bir kurumdur. Ancak ihtiyaç hâlinde okula gündüzlü öğrenci de alınabilecektir. Okula kaydolabilmek için giriş sınavlarından başarılı olmak gerekir. Okul mezunları öğretmen olarak atanacağı gibi Cumhurbaşkanlığı Senfoni Orkestrası’na veya okulun kendi kadrosuna da atanabilecektir. Okul mezunlarına mecburi hizmet yapma zorunluluğu getirilmiştir (RG, 1934b:4090-4091).

Okul 1934 yılında kurulan Millî Musiki ve Temsil Akademisi’ne bağlanmış, 1938-1939 öğretim yılından itibaren de Gazi Terbiye Enstitüsü çatısı altında faaliyetlerini sürdürmüştür (Öztürk, 1996:193). Millî Eğitim Bakanı Saffet Arıkan Mecliste 1935 yılı bütçe görüşmeleri esnasında yaptığı konuşmada, bu okulun kalitesini yükseltmek için Avrupa’nın tanınmış profesörlerinden Hindimithi’nin (Paul Hindemith) ülkemize davet edildiğini ve kendisine bir rapor hazırlatıldığını ifade etmiştir (TBMM, 1936:248). Okul, 1937-1938 öğretim yılında Gazi Eğitim Enstitüsüne bağlanmıştır.

Süre. Açıldığında dört yıl olan öğretim süresi (Maarif Vekâleti, 1927:38), 1931 yılında altı yıla çıkarılmıştır (Öztürk, 1996:193).

Giriş Şartları. Okula kaydolabilmek için; Türk olmak, 13 ile 17 yaş aralığında olmak, ilkokuldan mezun olmak ve müzik yeteneğinin ölçen sınavdan başarılı olmak, ruhen ve bedenen sağlam ve sağlıklı olmak gerekir (Maarif Vekâleti, 1927:38-39).

Program. Okulda okutulan dersler şunlardır: Musiki Nazariyesi, Armoni, Kompozisyon, Musiki Tarihi, Musiki Kıraati, Vokal, Kontrpuan (ezgi uyumu sağlayan bir ders), Türkçe ve Edebiyat, Bediiyat (Güzel Sanatlar), Umumi Medeniyet Tarihi,

Türk Medeniyet Tarihi, Türkiye Coğrafyası, Ruhیات, Fenni Terbiye ve Usulü Tedris, Tatbiki Hikmet ve Kimya, Almanca, Sanat Tetkiki, İlmi Tatbik Hesap ve Hendese, Umumi ve Mesleki Hıfzıssıhha, Vataniyat ve Mesleki Ahlak ile Terbiye-i Bedeniye. (Maarif Vekâleti, 1927:38-39)

Öğrenciler. Okula ait öğrenci sayıları Tablo-17’de verilmiştir:

Tablo 17

<i>Musiki Muallim Mektebine Ait Öğrenci Sayısı</i>				
Öğretim yılı	Okul sayısı	Öğrenci sayısı		
		Erkek	Kadın	Toplam
1924-1925	1	12	35	47
1925-1926	1	-	-	40
1926-1927	Herhangi bir veriye ulaşılammamıştır.			
1927-1928	1	74	--	74
1928-1929	1	56	33	89
1929-1930	1	73	29	102
1930-1931	1	67	30	97
1931-1932	1	79	44	123
1932-1933	1	76	50	126
1933-1934	1	70	58	128
1934-1935	1	36	52	88
1935-1936	1	78	70	148
1936-1937	1	57	48	105
1937-1938	1	42	41	83
1938-1939	1	10	24	34

Kaynak: Maarif Vekâleti, 1927:37, BİUM, 1933:46; 1934:224; BİGD, t.y.:329; 1937: 236; 1938:239; BİUD, 1939:260; BİUM, 1942a:XI, 86;Öztürk, 1996:196.

Tablo 17’de görüldüğü üzere okul karma eğitim yapmıştır. Öğrenci sayısında önemli farklar olmasa da dalgalı bir seyir izlemiştir. 1926-1927 öğretim yılına ait verilere ulaşılammamıştır. 1935-1936 eğitim-öğretim yılında öğrenci mevcudu 148’e ulaşmıştır. Okul 1938-1939 öğretim yılı sonunda 34 öğrencisiyle Gazi Orta Muallim ve Terbiye Enstitüsüne devredilmiştir.

Yüksek Muallim Mektebi (Yüksek Öğretmen Okulu). Dârümuallimîn-i Âli, Osmanlı’dan Türkiye Cumhuriyeti’ne miras kalan ve genel liselere öğretmen yetiştiren bir okuldur. Cumhuriyet ilan edildiğinde kapalı olan okul 1924 yılında tekrar açılmıştır (Binbaşıoğlu, 1995:143) 23 Nisan 1924 yılında toplanan İkinci Heyet-i İlmiye ile Darülfünuna bağlanması kararlaştırılmış, ismi de Yüksek Muallim Mektebi olarak

değiştirilmiştir. Okulda yetki kargaşasına son vermek için 1924 yılında Bakanlığa bağlanmıştır (Öztürk, 1996:182-184).

Cumhuriyet Gazetesinin 3 Eylül 1924 tarihli nüshasında okulun 1925 yılında Maarif Vekâletine bağlı olarak Zeynep Hanım Konağında açılmasının planlandığı ifade edilmiştir. Haberde Yüksek Muallim Mektebi Talimatnamesi'nden de bahsedilmiştir. Talimatname hakkında fazla ayrıntıya yer verilmeyen habere göre, okulun İstanbul'da, Maarif Vekâletine bağlı bağımsız bir okul olarak açılacağı bildirilmiştir (Yüksek Muallim Mektebi, 1924:3).

Yüksek öğretmen okulunun öğretmen yetiştiren müstakil bir okul olup olmadığı tartışmalı bir konudur. Başer ve diğerlerine (1995:32) göre okul bu haliyle pedagojik formasyon eğitimi veren bir kurumdur. Bakan Saffet Arıkan 1937 yılında Mecliste Bakanlığın bütçe görüşmelerinde okulu fen ve edebiyat fakültelerinin yatılı kısmı olarak tanıtmıştır. Bakana göre liselere öğretmen yetiştiren bu kuruma İstanbul-Vefa'da yapılan bina satın alınacak ve burasını pansiyon haline getirip 200 öğrencinin eğitim görmesi sağlanacaktır (TBMM, 1937a:256).

Bu tartışmaların nedeni okulun bazı derslerini üniversitelerde, bazı derslerini kendi binasında okutmasıdır (Öztürk, 1996:184). İstanbul Üniversitesinde Pedagoji bölümünün açılmasıyla da okulun varlığı daha yüksek sesle sorgulanır olmuştur (Duman, 1991:45). Bu eleştirilere rağmen okul kapatıldıkları 1978 yılına kadar mevcut yapısını ve Bakanlığa bağlı öğretmen yetiştiren bir kurum olma vasfını korumuştur.

Okulda eğitim faaliyetlerinin nasıl olacağı 1924 yılında yayımlanan yönetmelikte ifade edilmiştir. Yönetmeliğe göre Bakanlık adına liselere öğretmen yetiştirmek için seçilen adaylar alan eğitimlerini üniversitelerde, meslek derslerini yüksek öğretmen okulunda alacaklardır. 1924 yılında yayımlanan ilk yönetmelikte okulun parasız-yatılı olacağı bildirilmiş, Darülfünun öğrencilerinin okula sadece gündüzlü öğrenci statüsünde kayıt yaptırabilecekleri ifade edilmiştir. Okulda Yabancı Dil, Uluu Hikemiye ve Tabiiyye (Felsefe ve Doğa Bilimleri), Tarih Dersleri (İhzari-Hazırlık), Metodoloji ve Felsefeyi Uluu, Malumat-I İctimâiyât (Sosyoloji Bilgisi), Terbiye ve Usûlü Tedris (Eğitim ve Öğretim Teknikleri), Tarihî Terbiye (Eğitim Tarihi), Mukayeseli Maarif Teşkilatı, Mekatip Hıfzıssıhhası (Okul Sağlığı) dersleri, alan uzmanları tarafından ayrı ayrı konferans şeklinde okutulacaktır. Okulun öğretime başlama ve bitiş tarihleri Darülfünunun açılış ve bitiş tarihleri ile aynı olacak, devamsızlık ve diğer öğrenci işleri de Darülfünunun nizamnamesine göre yürütülecektir. Alan ve mesleki eğitim ile staj

alışmalarını başarıyla bitirenlere Darülfünun rüusu (derece, rütbe) ile öğretmenlik diploması verilecektir (Yüksek Muallim Mektebi, 1924:3)

1924 yönetmeliğı 1925, 1940, 1955, 1972 ve 1978 yıllarında olmak üzere toplamda beş büyük değışikliğe uğramıştır. 1925 yılında yayımlanan yönetmeliğı daha sonraki yönetmeliklere kaynaklık eden en kapsamlı yönetmelik olarak değıerlendirmek mümkündür.

1925 yönetmeliğinde okulun eğitim-öğretim heyeti ile ilgili bir kurulun oluşturulacağı bildirilmiştir. Bu kurul okul ve Darülfünun üyeleri arasından seçilecektir. Okulun eğitim-öğretim, öğrenci işleri ve değıerlendirme çalışmaları bu kurul tarafından yürütülecektir. Okulu başarıyla bitirenler Darülfünun mezunu diploması alacaklar ve bir yıl muallim muavini sıfatıyla staj görecektirler. Stajda başarılı olanlara öğretmenlik diploması verilecek, bu diplomayla ortaöğretim kurumlarında öğretmenlik yapılabileceklerdir. Yönetmelikte görüleceğı üzere Darülfünun mezunları olanlar ancak yüksek muallim mektebinden diploma almaları hâlinde öğretmenlik yapabileceklerdir (Yüksek Muallim Mektebi Yönetmeliğı, 1925:1-10).

1940 yılında yayımlanan Yüksek Öğretmen Okulu Talimatnamesi'nde okulun ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştirmek amacıyla açıldığı belirtilmiştir. Okulda, Türk Dili ve Edebiyatı, Felsefe, Tarih, Coğrafya, Matematik, Fizik-Kimya ve Tabii İlimler şubeleri bulunacaktır. Okul yatılı ve parasızdır. Okulun eğitim-öğretim ve sınav işleri üniversite ile edebiyat ve fen fakültesi talimatnamelerine göre yürütülecektir. Öğretmen adayları hem fakülte hem de okuldaki derslere devam etmek mecburiyetindedir. Fakülteler adaylara ayrıca diploma vermeyecek, adayların diplomaları okul tarafından düzenlenecektir. Okulda bir öğretim kurulu olacak, bu kurulda pedagoji öğretmeniyle müzakereci öğretmenler yer alacaktır. Fen ve edebiyat fakültesi profesör ve doçentleri arasından belirlenecek müzakereci öğretmenlerin görevleri şunlardır: Fakültede görülen derslerin daha iyi pekiştirilmesini sağlamak (bu madde ders tekrarı şeklinde değıil, uygulama veya seminer şeklinde yapılacaktır), adaylara araştırma, inceleme becerisi kazandırmak, öğrencilerin yabancı dil bilgisini geliştirmek, aday hakkında hem fakülte hem de okul faaliyetlerini kapsayacak yılsonu bir değıerlendirme raporu hazırlamak (MEB, 1940a:12-13). Okulda müzakereci öğretmen görevlendirilmesi 1946 yılında yapılan yasal düzenleme ile sona ermiştir (RG, 1946:10779-10780).

Fındıkoğlu'na (1948:45-50) göre müzakereci öğretmenlerin görevine son verilmesi okulun eğitim kalitesini düşürerek kuruluş felsefesinden uzaklaştırılmasına, okulun

işlevsizleştirilmesine ve sadece bir öğrenci yurduna dönüştürülmesine neden olmuştur. Eşme (2001:52) ve Duman (1988:51) da bu durumu okulun pansiyon haline dönüştürülmesi olarak yorumlamışlardır. Bu eleştirilere rağmen okul aynı misyonla liselere öğretmen yetiştirmeye devam etmiştir. Hatta okul, başarılarıyla kendinden sıkça söz ettirmiştir. Bir dönem liselerin başarısı Yüksek Öğretmen Okuluna yerleştirdikleri öğrenci sayısı ile ölçülmüştür. Eşme (2001:48) 1940'lı yıllarda sınavla öğrenci alan üç yükseköğretim okulunun, Mühendislik Okulu, Mülkiye ve Yüksek Öğretmen Okulu olduğunu söyler.

Yüksek öğretmen okuluna karşı önyargılı tutumlar çeşitli platformlarda gündeme getirilmiş, bu tutumlar okulun kaderine etki eden bir takım gelişmelere neden olmuştur. Bakan Tahsin Banguoğlu, 1948 yılında toplanan Dördüncü Millî Eğitim Şurasında yaptığı konuşmada, yüksek öğretmen okulunu “devlet hesabına okutulan öğrenci pansiyonu” olarak tanımlamış, okulun kapatılarak lisans eğitimi üzerine iki yıllık yeni bir okul olarak yapılandırılmasının doğru olacağını ifade etmiştir (MEB, 1991b:7-9) Şurada bakanın önerisi tartışılmış ancak öneri kabul edilmemiştir (MEB, 1991b:27-39).

Yüksek Öğretmen Okulu 1949-1950 öğretim yılında Bakan Tahsin Banguoğlu'nun emriyle kapatılmış ve öğrencileri farklı yurtlara dağıtılmıştır (Eşme, 2001:56). Millî Eğitim Bakanı Tahsin Banguoğlu'nun okulu kapatma gerekçesi, okulda yaşanan yemek boykotudur (Gelişli, 2006:23). Ancak hem Eşme hem Gelişli bu gerekçenin göstermelik bir neden olduğunu, asıl nedenin eğitim enstitüleriyle yüksek öğretmen okulları arasında yaşanan ocak kavgasından kaynaklandığını söyler. Her ne sebeple olursa olsun bu kapatılma iki yıl sürmüş, Bakan Tevfik İleri'nin talimatları doğrultusunda 1 Mart 1951 tarihinde İstanbul-Çapa'daki tarihi ve görkemli binasında okul yeniden öğretime başlatılmıştır (Gelişli, 2006:23, Eşme, 2001:56).

1950'li yıllarla birlikte liselerde artan öğretmen ihtiyacı nedeniyle yüksek öğretmen okulu sayısı ikiye çıkarılmıştır. TTKB'nin 03/07/1959 tarihli ve 209 sayılı kararı doğrultusunda Ankara'da yeni bir yüksek öğretmen okulu açılmıştır. Karara göre öğrenciler meslekî eğitimlerini okulda, alan eğitimleri üniversitede alacaklardır. Okula girebilmenin asgari öğrenim koşulu lise mezunu olmaktır. O yıllardaki okulun hukuki statüsü gereği ilköğretmen okulları mezunları lise mezunu sayılmamaktadır. Bu durum ilköğretmen okulu mezunlarının yüksek öğretmen okuluna kaydolabilmeleri önünde engeldir. Bakanlık bu sorunu aşmak için valiliklere “önemli ve günlü” bir yazı göndererek 1958-1959 öğretim yılında ilköğretmen okullarından mezun olup da Ankara Yüksek Öğretmen Okuluna aday gösterilen ilköğretmen okulları mezunlarına bir

yetiştirme kursu açılacağını bildirmiştir. Kursun amacı, Ankara Yüksek Öğretmen Okulu için aday öğrencileri devlet lise bitirme sınavlarına hazırlamaktır (MEB, 1959a:87).

1959 yılında liselere öğretmen yetiştirmek için açılan Ankara Yüksek Öğretmen Okuluna öğrenci seçilirken Fen ve Matematik branşlarına ilgi duyanlara özel önem verilmiştir. Çünkü o dönemde liselerde daha çok Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji ders öğretmenlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bakanlığın Fen ve Matematik branşlarına alımlarda elde ettiği olumlu sonuçlar nedeniyle aynı seçim usulü Edebiyat Bölümü için de uygulanmıştır (Kuru, 1993:2).

Ankara Yüksek Öğretmen Okulunun ilk öğrencileri Ankara Atatürk Lisesinde açılan kursu başarıyla bitiren ilköğretmen okulu mezunlarıdır. Ancak Bakanlık okula bu şekilde öğrenci seçiminin gerek mevzuat gerekse pedagojik açıdan doğru olmadığı düşünmüş ve 1959-1960 öğretim yılında okula hazırlık sınıfı açılması kararlaştırılmıştır (Eşme, 2001:106). Hazırlık sınıfını bitiren adaylar hem devlet lise bitirme sınavlarını hem de üniversite giriş sınavlarını kazanmalarının ardından yüksek öğretmen okuluna kabul edilmişlerdir (Duman, 1991:94).

Yüksek öğretmen okulu sayısının iki olması isim karışıklıklarına neden olmuştur. Bu nedenle Bakanlık yüksek öğretmen okullarında isim değişikliğine gitmiştir. Eşme (2001) İstanbul’da bulunan yüksek öğretmen okulunun adının İstanbul Yüksek Öğretmen Okulu olarak değiştirildiğini söyler (s. 130). İstanbul Yüksek Öğretmen Okulunun öğrenci bulmakta zorlanması ve Ankara Yüksek Öğretmen Okulunun öğrenci seçim usulündeki başarılı sonuçları nedeniyle İstanbul Yüksek Öğretmen Okuluna da öğrencilerini ilköğretmen okulları arasından seçmeye başlamış ve Ankara Yüksek Öğretmen Okulundaki gibi okulun bünyesinde hazırlık sınıfları açılmıştır. Bu uygulama İstanbul Yüksek Öğretmen Okuluna canlılık getirmiştir (s.146).

Yüksek öğretmen okullarının üçüncüsü İzmir Yüksek Öğretmen Okuludur. İzmir Yüksek Öğretmen Okulu 1964-1965 öğretim yılında öğretime başlamıştır. Okulun ilk binası Bornova’da yeni bitirilmiş Bornova Anadolu Lisesi binasıdır. Okulun araç-gereçleri Ankara’dan getirtilmiş, öğretici kadrosu ise İstanbul Yüksek Öğretmen Okulu çıkışlı öğretmenlerden oluşturulmuştur. Ancak Ege Üniversitesi Fen Fakültesindeki kontenjan yetersizliği nedeniyle İzmir Yüksek Öğretmen Okulu öğrencileri İstanbul Yüksek Öğretmen Okuluna nakledilmiştir (s. 154-156).

Yüksek öğretmen okulları sistemi 1960’lı yılların ortalarında bozulmaya başlamıştır. Bozulmanın ilk nedeni okullara gereğinden fazla öğrenci alımıdır. 1964

yılında, Ankara ve İzmir Yüksek Öğretmen Okulu hazırlık sınıfına 150'ser, İstanbul Yüksek Öğretmen Okulu hazırlık sınıfına 100, toplamda 400 öğrenci alınmıştır. Ölçüsüz öğrenci alımı öğrenci seçiminde gerekli özenin gösterilmemesine neden olmuştur. Bu gelişmelere paralel hazırlık sınıflarında ve üniversite sınavlarında başarının düşmesi, üniversite sınavlarını kazanamayan adayların artması ve sınavı kazanan öğrencilerin öğretmenlik dışında bölümleri tercih etmeleri, yüksek öğretmen okullarının varlığını tartışmalı hâle getirmiştir. Aynı zamanda uzun süredir devam eden Gazi-Yüksek Öğretmen Okulu çekişmesi de yüksek öğretmen okullarına zarar vermiştir (s.181). Nuri Kadomanoğlu'nun siyasi baskılar sonucu görevden alınmasıyla okul önemli bir desteğini kaybetmiştir. Bu dönemde gerek Bakanlık merkez teşkilatının tutumu gerekse okul yöneticilerinin tavırları okullar içinde siyasi bölünmeleri derinleştirmiştir. 16 Mart 1970'de okulda yaşanan silahlı çatışma, Bakanlığın bu olayı çözmek için başlattığı soruşturmanın engellenmeye çalışılması ve son olarak 5 Aralık 1970 tarihinde bir öğrencinin silahlı çatışmada ölmesi, yüksek öğretmen okullarının kapatılma sürecini hızlandırmıştır (s.187-209).

Yüksek öğretmen okullarının ara sınıflarına 1972 yılına kadar öğrenci kabul edilmemiştir. Ancak TTKB'nin 27 Nisan 1972 tarihli ve 252 sayılı kararıyla bu uygulamadan vazgeçilmiş, ara sınıflara da öğrenci alınmaya başlanmıştır. Ayrıca alınan kararla okulda kademeli olarak yatılılık kaldırılmak istenmiş, isteyen öğrencilerin bursluluğa geçebileceği bildirilmiştir (MEB, 1972a:2-9).

Gelişli, okulun 1970'li yıllarda yaşadığı sorunları şöyle özetlemiştir:

- a. Politik baskılar ve siyasetin öğrenci seçimine müdahale etmesi sonucu öğrenci seçim sisteminin bozulması,
- b. Öğrenci alım tabanının genişletilmesinin neden olduğu sorunlar,
- c. Öğretim kadrosunun niteliğinin düşmesi,
- d. Ders çizelgesinde öğretmenlik meslek derslerinin geç saatlere konulması, programdaki zamanlama hataları,
- e. Bursluluğun kaldırılması ve okulun pansiyon haline dönüştürülmesi,
- f. 1974-1975 öğretim yılından itibaren hazırlık sınıflarının kapatılması.

MEB Müdürler Komisyonu'nun 04.08.1978 tarihli ve 405.1.37 sayılı toplantısı sonucunda aldığı kararla okul fiilen kapatılmıştır (Gelişli, 2006:59-61).

Okulun kapatılması Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürü Celal Şentürk zamanında gerçekleşmiştir. Şentürk, kapatılma sürecini şöyle anlatmıştır: 1978 yılında eğitim enstitülerine öğrenci alımında karışıklık yaşanmaktadır. Bir tarafta

enstitülere kayıt hakkı kazanıp da alınmayan öğrenciler diğer tarafta hak etmediği hâlde türlü usullerle okula kaydolmuş öğrenciler bulunmaktadır. Öğrenci olayları, güvenlik güçleri gölgesinde eğitim, dönemin sosyal olaylarıdır. Yüksek öğretmen okulu sadece öğrenci yurdu olarak kullanılmakta, okulda işlenmesi gereken meslek dersleri yapılamamaktadır. Bu nedenle okul amacına hizmet edemez hâle bürünmüştür. Bu gelişmelerin doğal sonucu olarak ve 1739 sayılı kanunun verdiği yetkiye dayanarak okul kapatılmıştır (Şentürk, 1991:16-18).

Süre. Okulun öğretim süresi üç yıl alan eğitimi bir yıl da staj olmak üzere dört yıldır. Bu sürenin üç senesi Darülfünunda alan ve mesleki eğitim şeklinde tamamlanacak, son senesi uygulamaya ayrılacaktır (Yüksek Muallim Mektebi, 1924:3). Ancak 1972 yılında yapılan yönetmelik değişikliğiyle okulun öğretim süresinin alan eğitimi alınan bölümün öğrenim süresi kadar olacağı kararlaştırılmıştır (RG, 1972b: 2). Bu yönetmelikte belirtilen öğretim süresi okulun kapatıldığı 1978 yılına kadar değiştirilmeden devam ettirilmiştir.

Giriş Şartları. 1924 yılında yayımlanan ilk yönetmelikte okula giriş şartlarından biri 25 yaşından büyük olmamaktır. Okula başvuranların sayısı okul için belirlenen kontenjandan fazla ise müsabaka (yarışma) usulüyle öğrenci alınacaktır (Yüksek Muallim Mektebi, 1924:3). 1925 yönetmeliğinde adaylarda aranan şartlar, 25 yaşından büyük olmamak, Türk vatandaşı olmak, bedensel ve ruhsal bir kusuru olmamaktır. Okulun kontenjanı Bakanlıkça belirlenecektir. Kontenjanı aşan müracaat olduğunda girişte bir eleme sınavı yapılacaktır (Yüksek Muallim Mektebi Yönetmeliği, 1925:1-10).

1940 yönetmeliğinde okul iki yönetmelikte belirtilen şartlara göre öğrenci almıştır: İlk yönetmelik Yüksek Muallim Mektebi Yönetmeliğidir ve bu yönetmelikte okula kabul edilebilmek için yapılacak sınavda başarılı olmak şart koşulmuştur (MEB, 1940a:12). İkinci yönetmelik olan Yüksek Öğretmen Okuluna Talebe Kabul ve Kayıt Talimatnamesi'dir. Bu yönetmelikte, Türk vatandaşı olmak, 25 yaşını geçmemiş olmak, lise olgunluk sınavını kazanmış olmak, öğretmenlik yapmaya engel sağlık sorunları bulunmamak şartlarına sahip adaylar kabul sınavı için müracaat edebilecektir. Adaylar dilekçe ile okul müdürlüğüne başvuracak, başvuru dilekçesinde üniversitede hangi bölümü tercih ettikleri bilgisi yer alacaktır. Okula kabul sınavları yazılı ve sözlü olacak, yazılı sınavı kazanamayanlar sözlü sınava alınmayacaktır (MEB 1940b:35).

Bu koşullar 1972 yılına kadar değiştirilmemiştir. 1972 yılında yayımlanan yönetmelikte okula giriş şartlarında birkaç önemli düzenlemeye gidilmiştir. Buna göre okula kaydolabilmek için üniversitelerarası giriş sınavını kazanmak veya yedi yıllık ilköğretmen okulu mezunu olup okulun açacağı seçme sınavında başarılı olmak yeni giriş şartı olarak koşulmuştur. Sağlıklı olmak, 25 yaşını aşmamak, evli olmamak, bir işte çalışmamak da giriş şartları arasında yer almıştır. Okula kabul edilecek öğrenciler iki gruptur: İlk grup üniversitede bakanlığın tespit ettiği bölümlerden birine kaydolmuş olup öğretmen olmak istediğini dilekçeyle ilgili birimlere ileten ve mezun olduğu okul öğretmenler kurulundan öğretmen olabileceğine dair olumlu görüş verilmiş adaylardır. İkinci grupsa, Bakanlığın belirlediği üniversitelerin ara sınıflarında (son sınıf hariç) okuyup okulun mecburi derslerinden başarılı olan ve yüksek öğretmen okuluna öğretmen olmak için müracaat etmiş olanlardır. Bu kişiler fakülte dekanlığının olumlu kanaatleri doğrultusunda yapılacak seçme sınavına müracaat edebileceklerdir (RG, 1972b: 2). 1972 yönetmeliği okula ait giriş şartlarını düzenleyen son yönetmeliktir. Bu yönetmelik hükümleri okulun kapatıldığı 1978 yılına kadar uygulanmıştır.

Program. 1924 talimatnamesine göre okulda Edebiyat, Felsefe, İçtimaiyat (Sosyoloji), Tarih ve Coğrafya, Riyaziyat (Matematik), Fizik-Kimya ve Tabiiyat şubeleri yer alacağı bildirilmiştir. Alan dersleri üniversitede, meslek derslerini okulda alınacak olup öğrenciler yüksek muallim mektebindeki derslere devamla mecbur tutulmuşlardır. Okulun öğretim Programında Yabancı Dil, Ulumu Hikemîye ve Tabiiyye (Fizik ve Doğa Bilimleri), Tarih Dersleri (İhzari-Hazırlık), Metodoloji ve Felsefeyi Ulum, Malumat-I İçtimâiyât (Sosyoloji Bilgisi), Terbiye ve Usulü Tedris (Eğitim ve Öğretim Teknikleri), Tarihi Terbiye (Eğitim Tarihi), Mukayeseli Maarif Teşkilatı, Mekatip Hıfzıssıhhası (Okul Sağlığı) dersleri yer almıştır (Yüksek Muallim Mektebi, 1924:3). Okulda açılacak bölümler 1925 yılında da aynen korunmuştur (Yüksek Muallim Mektebi Yönetmeliği, 1925:1-10).

1925 yönetmeliğinin ikinci kısmında okulda bulunan bölümlerde okutulacak dersler açıklanmıştır: Riyaziyat (Matematik) şubesinde Ulum-u Riyaziyat, Hendese (Geometri), Mihanik (Mekanik), Umum-i Hey'et (Astronomi) Dersleri; Fizik-Kimya şubesinde Riyaziyat-I Umum (Genel Matematik), Umum-i ve Tecrübi Fizik, Umum-i Kimya, Mâdeniyât dersleri; Tabiiyat şubesinde Hayvanat, Nebatat, İlm-i Arz, Fizyoloji (Umum-i ve Hayvani), Teşrih (Açıklamalı, Teorik) ve Tecrübi Fizik dersleri; Edebiyat

şubesinde Türkçe, Tarih Edebiyat, Şerh-i Metin, bir ders Arap Tarihi olmak şartıyla Arap, Acem, İngiliz, Fransız, Alman edebiyatından iki ders; Felsefe şubesinde Tarih-i Felsefe, Ruhیات, Mantık, İctimaiyat (Sosyoloji), Ahlak, Terbiye dersleri ve Tarih-Coğrafya şubesinde Tarih-i Kadim (Eskiçağ), Kurun-u Vusta (Ortaçağ), Kurun-u Cedide (Yeniçağ), Türkiye Tarihi, İslam Tarihi dersleri okutulacaktır. Bunların dışında, okulun öğrencileri Darülfünunda Tabii Coğrafya, Ecnebi, Türkiye ve İslam Coğrafyası, Beşeri-İktisadi Coğrafya derslerini görecektir, bu derslerin Darülfünunda alınmasından sonra Yüksek Muallim Mektebinde Lisan-ı Ecnebi, Terbiye, Tarih-i Terbiye, Mukayeseli Maarif Teşkilatı, Usul-ü Tedris, Hıfzıssıhha-i Mekatib dersleri alınacaktır. Ayrıca okulda, öğretim kurulunun veya adayın tercihi ve Bakanlığın onayıyla farklı dersler de okutulabilecektir. Staj çalışmaları Bakanlığın izin verdiği okullarda yapılacaktır. Her aday altıncı sönestrde sınavlara katılmak zorundadır. Başarılı adaylar muallim muavini unvanıyla bir sene staj yapacaklardır (Yüksek Muallim Mektebi Yönetmeliğı, 1925:1-10).

Okuldaki meslek dersleri 1950 yılına kadar çok fazla değışmeden okutulmaya devam etmiştir. 1951 yılında okulda okutulan meslek derslerinde çeşitlilik göze çarpar. 1951 yılı itibarıyla okuldaki meslek dersleri şunlardır: Öğretim Metodu (ilk dört dönem haftada iki saat), Çocukluk ve Gençlik Psikolojisi ve İncelemeleri (ilk üç dönem, haftada üç saat), Eğitim Psikolojisi (ilk dört dönem, haftada üç saat), Ruh Sağlığı Bilgisi Dersleri ve İncelemeleri (üçüncü ve dördüncü dönem, haftada iki saat), Arızalılar Ruhbilimi Dersleri (beş ve altıncı dönem, haftada iki saat), Mukayeseli Eğitim ve Öğretim Dersleri ve İncelemeleri (beş ve altıncı dönem, haftada iki saat), Türk Millî Eğitim Teşkilatı ve Tarihi Dersleri (beş ve altıncı dönem, haftada iki saat), Ders Dışı Çalışmaların Tekniğı Dersleri ve İncelemeleri (yedi ve sekizinci dönem, haftada iki saat), İmtihan Tekniğı Dersleri ve İncelemeleri (altıncı dönem iki saat, yedinci dönem üç saat), Okul İdaresi ve Meseleleri Kursları (yedinci dönem iki saat, sekizinci dönem üç saat) ve Uygulama Çalışmaları Dersleri (her dönem, haftada dört saat) (Becerikli, 2019:54-58).

1951 öğretim programları bazı küçük değışiklikler dışında 1972 yılına kadar uygulanmıştır. 1951-1972 yılları arasındaki yapılan değışiklikler şunlardır: 1958-1959 öğretim yılından itibaren okulda saat 17:00'den sonra meslek dersleri dışında alan derslerini de takviye eden dersler programlara konulmuştur. 1967 Öğretim programında, Eğitim, Çocukluk ve Gençlik Psikolojisi, Eğitim Sosyolojisi, Genel Öğretim Metodu ve Maarif Teşkilatı ve İdare adlı meslek dersleri yer almıştır. Bu derslerin haftalık ders

saati sayısı ikidir. 1969 ve 1971 yıllarındaki öğretim programlarında yer alan meslek dersleri, Eğitim Psikolojisi, Eğitim Sosyolojisi, Genel Öğretim Metodu ve Teşkilat ve İdare dersleridir (Becerikli, 2019:54-58).

Okulun haftalık ders saatleri 1972 yılında yayımlanan yönetmelikle ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Bu programda derslerin adı, okutulacağı yarıyıl, ders saat süresi ve seçmeli veya zorunlu olup olmadığı ayrı ayrı belirtilmiştir. Okula ait ders dağılımı Tablo-18’de verilmiştir.

Tablo 18

<i>Yüksek Öğretmen Okulları Öğretmenlik Meslek Dersleri Haftalık Ders Dağılımları</i>				
Dersin Adı	Yarıyılı	Öğretim Boyunca Saati	Süresi Toplam	Seçmeli-Zorunlu
Eğitime Giriş	II. yarıyıl	2 saat		Zorunlu
Eğitim Sosyolojisi	III. Yarıyıl	2 Saat		Zorunlu
Türkiye Maarif Tarihi ve Teşkilatı	IV. Yarıyıl	2 Saat		Zorunlu
Genel Öğretim Bilgisi	V. Yarıyıl	2 Saat		Zorunlu
Özel Öğretim Bilgisi	VI. Yarıyıl	2 Saat		Zorunlu
Uygulama	VI. Yarıyıl	2 Saat		Zorunlu
Eğitim Psikolojisi (toplam)	III, IV, V, VI. Yarıyıl	8 Saat		
Eğitim Psikolojisi (Gelişim Psikolojisi)	III. Yarıyıl	2 Saat		Zorunlu
Eğitim Psikolojisi (Ruh Sağlığı)	IV. Yarıyıl	2 Saat		Zorunlu
Eğitim Psikolojisi (Öğrenme Psikolojisi)	V. Yarıyıl	2 Saat		Zorunlu
Eğitim Psikolojisi (Ölçme ve Değerlendirme)	VI. Yarıyıl	2 Saat		Zorunlu
Rehberlik Teşkilatı ve Teknikleri, Eğitimde İdarecilik, Eğitimde Araştırma Teknikleri, Eğitim Felsefesi, Staj	VII. Yarıyıl	2 Saat		Seçmeli
	VII ve VIII. Yarıyıl	20 Saat (en az)		Zorunlu

Kaynak: MEB (1972:195; 5 Haziran 1972, S.1701)

Tablo-18’de görüldüğü gibi okulda dersler seçmeli ve zorunlu dersler olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Okulun birinci döneminde zorunlu veya seçmeli meslek dersleri konulmamıştır. Eğitime Giriş (bir dönemlik ve haftada iki saat), Eğitim Psikolojisi (dört dönemlik ve haftada iki saat), Eğitim Sosyolojisi (bir dönemlik ve haftada iki saat), Türkiye Maarif Tarihi ve Teşkilatı (bir dönemlik ve haftada iki saat), Genel Öğretim Bilgisi, Özel Öğretim Bilgisi ve Uygulama dersleri (bir dönemlik ve haftada iki saat)

zorunlu dersler içerisinde yer almıştır. Programda Eğitim Psikolojisi dört alt disipline ayrılmıştır. Bu disiplinlerden Gelişim Psikolojisi üçüncü dönemde, Ruh Sağlığı dördüncü dönemde, Öğrenme Psikolojisi beşinci dönemde, Öğrenme ve Değerlendirme altıncı dönemde, seçmeli dersler sadece yedinci dönemde okutulacaktır. Rehberlik Teşkilatı ve Teknikleri, Eğitimde Araştırma Teknikleri, Eğitimde İdarecilik, Eğitim Felsefesi dersleri ise öğretim programında yer alan seçmeli derslerdir ve bu derslerden yalnızca biri, haftada iki saat ve bir dönemlik seçilecek dersler olarak belirlenmiştir. Özel öğretim bilgisinin uygulama faaliyetleri ders sürecine yayılacaktır. Öğretmen adayları, Bakanlığın belirlediği liselerde, yedinci ve sekizinci dönemlerde 20 günden az olmamak kaydıyla staj çalışmalarına katılacaklardır (RG, 1972b:5-6). Bu programlar okulda uygulanan son program olmuştur.

Öğrenciler. Yüksek öğretmen okullarının öğrenci sayıları Tablo-19’da verilmiştir:

Tablo 19

Yüksek Öğretmen Okullarına Ait Okul ve Öğrenci Sayıları

Öğretim yılı	Okul sayısı	Öğrenci sayısı		
		Erkek	Kadın	Toplam
1923-1924	1	--	--	65*
1924-1925	1	64	18	82
1925-1926	1	85	20	105
1926-1927	1	62	14	76
1927-1928	1	68	11	79
1928-1929	1	78	10	88
1929-1930	1	73	16	89
1930-1931	1	73	39	112
1931-1932	1	56	45	101
1932-1933	1	41	49	90
1933-1934	1	54	51	105
1934-1935	1	61	47	108
1935-1936	1	72	44	116
1936-1937	1	77	45	112
1937-1938	1	80	56	136
1938-1939	1	97	73	170
1939-1940	1	85	80	165
1940-1941	1	103	80	183
1941-1942	1	125	60	185
1942-1943	1	122	52	174
1943-1944	1	125	65	190
1944-1945	1	120	65	185
1945-1946	1	113	68	181
1946-1947	1	107	59	166

(devam ediyor)

Tablo 19 (devam)

Yüksek Öğretmen Okullarına Ait Okul ve Öğrenci Sayıları

Öğretim yılı	Okul sayısı	Öğrenci sayısı		
		Erkek	Kadın	Toplam
1947-1948	1	83	39	122
1948-1949	1	57	25	82
1949-1950	1	24	16	40
1950-1951	1	4	3	7
1951-1952	1	12	7	19
1952-1953	1	11	10	21
1953-1954	1	13	27	40
1954-1955	1	26	36	62
1955-1956	1	27	47	74
1956-1957	1	24	51	75
1957-1958	1	23	37	60
1958-1959	1	31	60	91
1959-1960	1	48	105	153
1960-1961	2	265	191	456
1961-1962	2	313	185	498
1962-1963	2	557	256	813
1963-1964	2	634	278	912
1964-1965	3	862	354	1.216
1965-1966	3	891	333	1.224
1966-1967	3	1.061	414	1.475
1967-1968	3	1.172	474	1.646
1968-1969	3	1.381	520	1.901
1969-1970	3	1.323	516	1.839
1970-1971	3	1.137	458	1.595
1971-1972	3	799	344	1.145
1972-1973	3	702	314	1.016
1973-1974	3	592	268	860
1974-1975	3	910	405	1.315
1975-1976	3	647	348	995
1976-1977	3	542	183	725
1977-1978	3	525	140	665
1978-1979	2	272	56	328

*:Cinsiyet belirtilmemiştir.

Kaynak: Eşme, 2001:387,460; Maarif Vekâleti,1927: 23; 1944: (s.n.y), (1924-1927 yılları arası), BİUM, 1933:64; 1934:243; 1935:450-451; BİGD (t.y):381; 1937:239; 1938:267; BİUD, 1939:289; 1942a:484-485; 1942b: 437; 1943:461; 1944:475; BİGM, 1945:491; 1946:155; 1947a:171; 1947b:185; 1948:201; 1949:249; 1950:279; 1952:315; BİUM, t.y:372; 1955:363; t.y:420-421; DİE, 1963a:736; DİE, 1965:399, 401; 1968:511,513,516;1969a:19; 1972:38; 1975:108; 1977b:2; 1980a:19;1981:9-10.

Tablo-19 incelendiğinde, okulun öğrenci sayıları 1948-1949 yılına kadar sürekli artmıştır. 1948-1949 yılında öğrenci sayısındaki büyük düşüşün nedeni okulun iki seneliğine kapatılmasıdır. Daha sonra hem okul hem de öğrenci sayısında artış görülmüştür. 1970’li yıllardan itibaren öğrenci sayılarında yaşanan düşüş; İstanbul

Yüksek Öğretmen Okulunun üniversiteye uzak bir binaya taşınması, yaşanan sosyal olayların etkisi ve okulda yatılılığın kaldırılması, bursluluğun teşvik edilmesinden kaynaklanmış olabilir.

Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü. Köy enstitüleri köy ilkokullarına öğretmen yetiştirmek için açılan öğretmen yetiştirme kurumlarından biridir. Bu okullarda görev yapacak öğretmenler ise Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsünde yetiştirilmiştir. Köy enstitülerinde görev yapacak öğretmenleri yetiştirilme meselesi ilk olarak İsmail Hakkı Tonguç tarafından dile getirmiştir. Tonguç, İsmet İnönü ile birlikte Pazarören, Yıldızeli, Lâdik Köy Enstitüleri gezerken köy enstitülerinin temel ilkelerine uygun öğretmen yetiştirilmediğini tespit etmiştir. Tonguç, Ankara'ya döner dönmez 19 Eylül 1942 tarihinde, “Yüksek Köy Enstitüsü’nün Açılması”nın uygun olacağı görüş yazısını onaylanmak üzere Bakanlık Makamına göndermiştir (Kocabaş, 2013:15).

TTKB’nin 19/10/1942 tarihli ve 327 sayılı kararında köy enstitülerinde ziraat, teknik ve zirai-artistik derslerine öğretmen yetiştirmek üzere Hasanoğlan’da bir kurs açılacağı bildirilmiştir. Ancak kurs açılmamış, bunun yerine Hasanoğlan’da yüksek düzeyli bir öğretmen yetiştiren okul açılmıştır (MEB, 1942a:49-50). Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü tüm köy enstitülerinin kalbi niteliğindedir. Çünkü Hasanoğlan’da köy enstitülerinde görev yapacak öğretmen ve yöneticiler yetiştirilmiştir. Bu öğretmen ve idarecilerin daha nitelikli yetiştirilmeleri için Ankara Üniversitesinin akademik kadrosundan da faydalanılmıştır (Türkoğlu, 2010:330).

Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü sistemi çok partili hayata geçiş, Hasan Âli Yücel ve İsmail Hakkı Tonguç’un görevlerinden ayrılmaları ile bozulmaya başlamıştır. 1947 yılında kurum yönetmeliğinde yapılan düzenlemeyle Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü’nün köy enstitülerine öğretmen yetiştirme görevi sona erdirilmiştir. Enstitünün görevi, bölge okullarına öğretmen ve başöğretmen, gezici başöğretmen, köy okulları için müfettiş yetiştirmenin yanında köy okullarını ve köy enstitülerini ilgilendiren konularda bilimsel araştırma ve deney yapma, araştırma sonuçlarını ilgililer için raporlaştırmayla sınırlandırılmıştır. Bu yüzden Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü’nün kapatılma tarihini 21/01/1947 olarak değerlendirmek doğru olacaktır. 27 Kasım 1947 tarihli ve 28695 sayılı Müdürler Encümeni kararı gereği “görülen lüzum üzerine” okulun kapatılması resmîyet kazanmıştır (MEB, 1947c:243-245).

Süre. Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü ilk olarak kurs şeklinde açılmıştır. Kursun toplam dört devreden oluşacağı kararlaştırılmıştır. Öğrenci seçiminin yapılacağı ilk kurs devresi dört ay sürecek, bunun ardından ikinci dört aylık eğitim devresi; ardından altı aylık köy enstitüsü stajı ve sonrasında altı ay sürecek üçüncü kurs devresi başlatılacaktır. Üçüncü kurs devresi sonunda adaylar ikinci kez altı aylık köy enstitülerinde staja gönderilecektir. En sonunda altı aylık eğitimle kurs tamamlanacaktır. Buna göre kursun toplam öğretim süresinin 32 ay olduğu görülmektedir (MEB, 1942a:49-50). Ancak Bakanlık 1943 yılında yaptığı mevzuat düzenlemesinde Hasanoğlan'daki tüm kursların okula dönüştürüldüğünü ve okulun öğretim süresinin üç yıl olduğunu ifade etmiştir. Ders yılı dört ay süreli iki sömestrden oluşturulmuş, her yılın sonunda da ilgili meslek kurumunda iki ay staj yapılması şart koşulmuştur (MEB, 1943a:218-219).

Giriş Şartları. Yüksek Köy Enstitüsünün öğrenci kaynağı köy enstitüsü mezunlarıdır. Daha sonra diğer köy enstitülerinin de belli kontenjan dâhilinde bu okula müracaat edebilmelerinin önü açılmıştır. Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü ilk öğrencilerini Kızılçullu ve Çifteler Köy Enstitüleri mezunları arasından seçmiştir (Gedikoğlu, 1971:144-145). Kursun ilk öğrencilerinin İzmir-Kızılçullu ve Eskişehir Çifteler-Mahmudiye köy enstitülerinden alınmasının nedeni okulun açıldığı yıl sadece bu enstitülerin mezun vermesidir.

Enstitüye alınacak adaylarında aranan şartlar; adayın kişisel isteği ve yükseköğrenim görebilecek yetenekte olmasının yanı sıra, köy enstitüsü içinde veya öğretmenlik hayatında köy ülküsünü gerçekleştirme bakımından üstün başarılı olmak ve fiilen köy ilköğretim okul veya kurumlarında çalışıyor olmak olarak belirlenmiştir. Öğretmenler kurulu tarafından seçilen adaylara uygulanacak teorik ve uygulamalı sınav sonucunda başarılı olanlar yüksek köy enstitüsüne kayıt hakkı kazanmıştır. İkinci sömestr sonunda enstitülerde öğretmen olamayacağına kanaat getirilenlerin okulla ilişkileri kesilerek köy ilkokullarına öğretmen olarak ataması yapılmıştır (MEB, 1943a:218-219).

Program. Okulda eğitim-öğretim iş ilkesine uygun olarak yürütülmüştür. Öğrenciler her yıl 45 ile 90 gün arasında köy enstitülerinde, bölge okullarında, ilköğretim müfettişlerinin çalışma alanlarında staj görmüşlerdir. Öğrencilerin staj

alışmalarında yapılan gözlemlere göre mezun olup olmayacaklarına karar verilmiştir (Gedikoğlu, 1971:146).

Kurslarda dersler ortak ve grup dersleri olarak iki kısma ayrılmıştır. Tüm gruplar için zorunlu dersler, Türkçe Kompozisyon ve Edebî Okuma, Öğretmenlik Bilgisi, İngilizce, Almanca veya Fransızcadan Türkçeye Tercüme, Spor, Oyun ve Şarkı dersleridir. Daha sonra dersler kız ve erkek öğrenciler için belirlenen gruplara göre ayrı ayrı belirlenmiştir. Kursta açılacak gruplar ise sekiz tanedir ve isimleri şunlardır:

- 1 — Güzel Sanatlar grubu (Erkek ve kadın öğretmen yetiştirir)
- 2 — Yapıcılık grubu (Erkek öğretmen yetiştirir)
- 3 — Maden işleri grubu (Erkek öğretmen yetiştirir)
- 4 — Hayvan bakımı grubu (Erkek ve kadın öğretmen yetiştirir)
- 5 — Kümes hayvancılığı grubu (Kadın öğretmen yetiştirir)
- 6 — Köy evi işleri ve el sanatları grubu (Kadın öğretmen yetiştirir)
- 7 — Tarla ve bahçe ziraatı grubu (Erkek ve kadın öğretmen yetiştirir)
- 8 — Zirai işletme iktisadî grubu (Erkek ve kadın öğretmen yetiştirir)

Öğrenciler. Okula ait öğrenci sayıları Tablo-20’de verilmiştir:

Tablo 20

Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsüne Ait Öğrenci Sayıları

Öğretim yılı	Okul sayısı	Öğrenci sayısı		
		Erkek	Kadın	Toplam
1943-1944	1	129	2	131
1944-1945	1	196	15	211
1945-1946	1	185	23	208
1946-1947	1	178	35	213

Kaynak: DİE,1946:151; 1947:165; 1947:181; 1948:197;

Tablo-20’de görüldüğü gibi karma eğitim yapan Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü 131 öğrenci ile öğretime başlamıştır. Okulda kadın öğrencilerin sayısının zamanla arttığı görülmektedir. Okulun 1947 yılında kapatılmasıyla okul öğrencileri farklı eğitim enstitülerine dağıtılmıştır. Okulda 688 erkek, 75 kadın olmak üzere toplamda 763 öğrenci öğrenim görmüştür.

Okulun kapatılması sonrası okulda kayıtlı öğrencilerinden 44’ü Ankara Erkek Teknik Meslek Öğretmen Okuluna, 21’i Ankara Kız Teknik Öğretmen Okuluna, birinci sınıfta okuyan 31’i Balıkesir Necati Eğitim Enstitüsüne, 32’si Ankara Gazi Eğitim

Enstitüsüne, 30'u Ankara Yüksek Makine ve Tarım Aletleri İhtisas Okuluna nakledilmiştir. Okulun kapatılmasıyla Yüksek Köy Enstitüsü kadrosunda olmayıp dışarıdan ders vermek için görevlendirilen öğretmenlerin de görevlerine son verilmiştir (Kocabaş ,2013:391).

Eğitim Fakülteleri. 20 Temmuz 1982 tarihinde Resmî Gazete’de yayımlanan 41 sayılı KHK ile MEB’e bağlı tüm kademe ve türdeki öğretmen okulları YÖK’e devredilmiştir (RG, 1982:1-16). Öğretmen yetiştirmede sorumluluğun üniversitelere verilme gerekçesi, Başbakanlık Kanunlar ve Kararlar Tetkik Dairesi Başkanlığı tarafından 20 Temmuz 1982 tarihli ve 18/101-1-38/05433 sayılı hazırlanan raporda açıklanmıştır. Rapora göre ülkemizde yükseköğretim, Kıta Avrupa’sına benzer, üniversite içi ve dışında olacak şekilde teşkilatlanmıştır. Ülkemizde üniversite dışı yükseköğretim kurumları, teknik, tarım, tıp ve öğretmenlik alanlarında olup bu okullar ilgili bakanlıklara bağlı faaliyet göstermektedir. 1950’li yıllarda Almanya ve İngiltere gibi ülkelerde meslek okullarının yüksek statü kazandırılması gibi ülkemizde de meslek elemanı yetiştiren okullar yüksek statülü hâle getirilmiştir. Üniversite dışında kalan yükseköğretim kurumları, kendilerine üniversiteleştirmek için akademi modelini benimsemişlerdir. Akademi modeli yönetimde çok başlılığa yol açma tehlikesini içinde barındırır. Bunun önüne geçilmesinin yolu yükseköğretim kapsamındaki tüm okulları YÖK’e bağlamaktır. Öğretmen yetiştiren kurumların YÖK bünyesinde toplanmasının asıl amacı budur (TBMM, 1983:2-11).

Öğretmen yetiştiren kurumların YÖK’e devredilmesi farklı araştırmalarda tartışılmıştır. Mesela, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından yapılan bir araştırmada, bu düzenlemenin amacı, mevcut öğretmen yetiştirme sistemi içinde tutarsızlıkların ve düzensizliklerin sona erdirilmesi ve çağdaş normlara uygun bir öğretmen yetiştirme sisteminin inşa edilmek istenmesi olarak açıklanmıştır (Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi; 2017:28). Binbaşoğlu tarafından yapılan araştırmada ise şu sonuçlara ulaşılmıştır: 1980 öncesi MEB’e bağlı öğretmen yetiştiren kurumlarda toplumsal olayların artması, pedagojik olmayan öğretmen yetiştirme uygulamalarının (mektupla öğretim, hızlandırılmış öğretim gibi) öğretmen yetiştirme sistemine verdiği zararlar, öğretmenler arası yaşanan kavgalar, öğretmen yetiştiren kurumların politize olması, bu okulların bağımsız bir yapıya kavuşturulması ihtiyacını doğurmuş ve

bunun sonucunda öğretmen yetiştiren kurumlar üniversitelere bağlanmıştır (Binbaşıoğlu, 1995:423).

1983-1984 öğretim yılı ortaöğretim öğretmenliği için itibaren eğitim fakültelerinde uygulanan öğretmenlik programları şunlardır: Özel Eğitim (Özel Eğitim Öğretmenliği), Fen Bilimleri Eğitimi (Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji öğretmenlikleri), Sosyal Bilimler Eğitimi (Tarih ve Coğrafya öğretmenlikleri), Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi (Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği), Yabancı Diller Eğitimi (İngilizce, Fransızca ve Almanca öğretmenlikleri), Sanat Eğitimi (Müzik ve Resim öğretmenlikleri) ve Beden Eğitimi ve Spor (ÖSYM, 1986b:34-36).

1997 yılında eğitim fakülteleri yeniden yapılandırılmıştır. Bu kapsamda Dünya Bankasının finanse ettiği Millî Eğitimi Geliştirme Projesi hayata geçirilmiştir. Projenin temel amacı, öğretmen eğitiminin kalitesinin artırılmasıdır. Proje kapsamında öğretmen eğitiminde kalite güvencesini sağlamak amacıyla “öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon” çalışmaları yürütülmüştür. Bu çalışma sonunda Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon başlıklı kitap yayımlanmıştır (YÖK, 1997:44-47).

Proje kapsamında; eğitim fakültelerine öğretim materyalleri desteği verilmiş, akademik personel desteği kapsamında 750 yurt dışı eğitim bursu tahsis edilmiştir. Eğitim Fakülteleri ile okullar arasındaki işbirliğini ve koordinasyonu geliştirmek için 19.9.1997 tarih 97.8.144 sayılı YÖK Genel Kurulu kararıyla "Öğretmen Yetiştirme Millî Komitesi" kurulmuştur. Öğretmen olmak isteyen ve eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olan adaylara yönelik tezsiz yüksek lisans programları açılmıştır. 1997 düzenlemesinde öğretmenlik formasyonu dersleriyle alan dersleri arasında bağ kurulmuştur (YÖK, 1998:3-4).

YÖK 1997 yılında yaptığı program değişikliği gerekçelerini şu şekilde açıklamıştır: a) İçerik, ders saati ve sayısı açısından bölümler arasında standardın olmayışı, b) Üniversite programlarındaki ders içerikleriyle MEB ders içeriklerinin tutarsızlığı, c) Dersler arasındaki aşamalılık ve mantıksal ilişkinin olmayışı, d) Uygulamanın ihmal edilmesi, e) Programlarda alan uzmanlığına aşırı vurgu yapılırken öğretim yöntemlerinin ihmal edilmesi, f) Öğrenci ilgisinin dikkate alınmaması, zorunlu ders saatlerinin fazlalığı, seçmeli derslere programlarda fazla yer verilmemesi, g) Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin etkisizliği. Yeni düzenlemenin göze çarpan özellikleri; uygulamaya önem vermesi, program hazırlanırken ders dizilişlerinde ve kurgusunda aşamalılığa ve bütünlüğe dikkat edilmesi, öğretmen adaylarının gerçek

eğitim ortamlarıyla karşılaşmasının öne çekilmesi ve öğretmenlik uygulama derslerinin ilk sınıflarda başlatılması, öğretmenlik meslek derslerine uygulama saatlerinin konulması, konu alanına ait öğretim saatleri ve seçmeli ders saatleri sayısının artırılmasıdır (YÖK,1998:4-9).

1997 yılı düzenlemesinin gerekçelerinden biri de öğretmen yetiştiren fakültelerdeki yapısal problemlerdir. YÖK'e göre eğitim fakülteleri yanlış yapılandırılmış, temel amaçlarından uzaklaştırılmış ve öğretmen ihtiyacını nitelik ve nicelik yönünden karşılamada yetersiz kalmıştır. Eğitim fakülteleriyle MEB arasında iletişim sorunları yaşanmaktadır. Eğitim fakülteleri, ülkenin ihtiyaçlarını ön plana alan bir yapılanma ve örgütlenme yerine, ihtiyaç fazlası veya gereksinim duyulmayan popüler alanlara yönelmiştir. İlkokul öğretmeni yetiştirme önemsenmiş, ortaöğretim –özellikle ortaokul-kurumlarına öğretmen yetiştirme problemi göz ardı edilmiştir. Kesintisiz sekiz yıllık zorunlu eğitimin kabul edilmesinin ardından her okul için yeter sayıda branş öğretmeni yetiştirmek, ülkenin içinde bulunduğu ekonomik koşullar gereği mümkün görünmemektedir. Eğitim fakültelerinde istihdam alanı olmayan bölümlerin açılması, diplomalı işsiz sayısını artırmaktadır. Kaynakların verimli kullanılması ve gençlerin doğru alanlara yönlendirilmeleri için programların revize edilmesi gereklidir. 1997 programı, öğretmen yetiştiren kurumlarda standartları yakalamak, tutarlılığı sağlamak, uygulama saatlerini artırmak ve zorunlu ders saatleri sayısını azaltmak gerekçeleri ile hazırlanmıştır (YÖK, 2007:49-51).

Hem Dünya Bankası hem de 4306 sayılı yasanın bir sonucu olarak ortaöğretime öğretmen yetiştirme sisteminde bazı değişiklikler yapılmıştır. YÖK yeni düzenlemede öğretmen yetiştiren bölümleri ilk, orta ve yabancı dil öğretim olarak üç gruba ayırmıştır. İlköğretim ile ilgili programlar İlköğretim Bölümü; yabancı diller ile ilgili programlar Yabancı Diller Eğitimi Bölümü; ortaöğretime yönelik öğretmenlik alanları Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi ile Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi çatısı altında toplanmıştır. İstihdam alanı az olan bölümler (Program Geliştirme, Ölçme Ve Değerlendirme, Eğitim Yönetimi, Halk Eğitimi vb.) kapatılmıştır (YÖK, 2007:53-54). 1997 düzenlemesinin akademik alanda yapılan değişiklikle 17 olan bölüm sayısı 10'a düşürülmüş, anabilim dalları ise 32'ye yükseltilmiştir (YÖK, 2007:173-174).

1997 düzenlemesinde ortaöğretim öğretmenliği için alınan bir karar da tezsiz yüksek lisans programlarıdır. Bu konu yaygın eğitim yoluyla ortaöğretime öğretmen yetiştirme başlığında ele alınmıştır.

YÖK'ün 1997 yılında yaptığı düzenleme sonrası öğretmen yetiştiren fakülte mezunlarının öğretmen olarak atanabilmeleri için 1999 yılında DMS adıyla yeni bir sınav uygulamaya konulmuştur. Bu sınavın hukuki temelleri 1985 yılında yasalaşan İlk Defa Devlet Kamu Hizmeti ve Görevlerine Devlet Memuru Olarak Atanacaklar İçin Mecburi Yeterlik ve Yarışma Sınavları Genel Yönetmeliği'ne dayanır. 1999 yılında uygulanmaya başlayan DMS, 2001 yılında isim değiştirerek Kurumlar İçin Merkezi Eleme Sınavı (KMS) adını almış, 2002 yılından itibaren de Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) adıyla uygulanmaya devam etmiştir. Bu sınavda adaylara 60 genel yetenek, 60 genel kültür ve 120 eğitim bilimleri sorusu sorulmaktadır. Genel puan hesaplanmasında genel yetenek ve genel kültür sınav puanlarının ağırlığı %30, eğitim bilimleri sınavının ağırlığı %40'tır (YÖK, 79). Bu sınavın öğretmen yeterliliğini tam test edemediği düşüncesinden hareketle 2013 yılında öğretmen adaylarına özel ÖABT adıyla yeni bir sınav hayata geçirilmiştir (YÖK, 2013:1).

YÖK eğitim fakültelerindeki üçüncü büyük düzenlemeyi 2006 yılında yapmıştır. 2006 yılında yapılan düzenlemede eğitim fakültelerine %25 oranında seçmeli ders belirleme yetkisi verilmiş, öğretmen yetiştirme programlarında genel kültür derslerinin ağırlığı arttırılmış, tezsiz yüksek lisans programlarındaki (3.5+1.5) olarak bilinen uygulama kaldırılmış ve öğretmenlik meslek bilgisi dersleri yıllara dağıtılmıştır. Ortaöğretim alan öğretmeni yetiştiren bölümlerin öğretim süresi beş yıla çıkarılmıştır. Eğitim fakültesi dışındaki alan öğretmenleri için uygulanan (4+1.5) programında ise bir düzenlemeye gidilmemiştir. Önceki ortaöğretime öğretmen yetiştiren bölümlerin programlarında yer alan öğretmenlik meslek derslerinde düzenlemeler yapılmıştır. Bilim Tarihi; Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı; Öğrenme, Öğretme Kuram ve Yaklaşımları ile alan eğitiminde Araştırma Projesi adlı yeni dersler programa eklenmiştir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği programının İlahiyet Fakültelerinden alınarak eğitim fakültelerine bağlamıştır. Bu karar öğretmen yetiştiren programların öğretmen yetiştiren fakültelerin (eğitim fakültesi) bünyesinde olmasının uygun olacağı gerekçesiyle alınmıştır (YÖK, 2007:64-67, RG, 1979:34; MEB, 1979:205).

YÖK 2016 yılında eğitim fakültelerine giriş için taban puan uygulaması yoluna gitmiş ve yerleştirme sıralaması 240.000'in altında kalan adaylara öğretmen olma yolu kapatılmıştır. YÖK 2018 yılından itibaren bu sıralamayı 300.000'e düşürmüştür (YÖK:2018:10-11;48). 2018 yılı itibarıyla bu uygulamaya devam edilmektedir.

Süre. 1982 yılından 1997 yılına kadar ortaöğretime öğretmen yetiştiren tüm bölümlerin öğretim süresi dört yıldır (YÖK, 2007:53, RG, 1984:4; ÜSYM Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Kılavuzu, 1983). 1997 yılında ortaöğretim alan öğretmenliği bölümlerinin öğretim süresi beş yıla çıkarılmış (YÖK, 2007:53) ancak 2014 yılında bu uygulamadan vazgeçilerek bu bölümlerin öğretim süresi tekrar dört yıla düşürülmüştür (ÖSYM, 2014). Bu yıldan itibaren öğretmen yetiştiren tüm programların öğretim süresi dört yıl olarak uygulanmaktadır.

Giriş Şartları. 1975 yılından itibaren öğretmen yetiştiren kurumlar merkezi sistem sınavlarıyla öğrenci almaya başlamışlardır (Binbaşıoğlu,1995:419).1982 yılı itibariyle eğitim fakültelerine girebilmenin şartı –Müzik, Beden Eğitimi ve Resim bölümleri bu uygulamaya tabi olmayıp bu okullar öğrencilerinin ilk aşama sınavından sonra özel yetenek sınavlarıyla seçmişlerdir- ÜSYM tarafından yapılan iki aşamalı sınavlardan başarılı olmak olarak belirlenmiştir (ÜSYM,1980:1).

Öğretmen yetiştiren kurumların YÖK’e devredilmesi sonrası öğrencilerin kayıt ve kabul işleri iki aşamalı olarak yapılmıştır. İlk aşama üniversite giriş sınavlarını kazanmak, sonra ikinci aşamada kazanılan üniversitenin şartlarını yerine getirmektir. Eğitim fakültelerine kaydolabilmek için ilk aşama üniversite sınavlarını kazanmaktır. 1982 yılında üniversite giriş sınavları iki aşamalıdır. Bu sınavın ilk aşaması seçme sınavı (ÖSS), ikinci aşaması yerleştirme (ÖYS) sınavıdır. Adaylar sınav sonunda hesaplanan Fen (F), Matematik (M), Türkçe (TS), Türkçe-Matematik (TM), Sosyal (S) ve Dil (D) puanlarına göre ilgili bölümlere yerleştirilmişlerdir (1982 ÜSYM Kılavuzu).

1999 yılında ikili sınav sistemi tek aşamalı sisteme dönüştürülmüş, öğretmen adayları ÖSS sonuçlarına göre ilgili bölümlere yerleştirilmiştir. Bu sınavda Sayısal-I (SAY-I), Sayısal-II (SAY-II); Eşit Ağırlık-I (EA-I), Eşit Ağırlık-II (EA-II); Sözel-I (SÖZ-I) ve Sözel-II (SÖZ-II) olmak üzere altı puan türü hesaplanmıştır. Öğretmen yetiştiren bölümler belirledikleri puan türüne göre öğrenci kabul etmişlerdir. Mesela, Biyoloji Öğretmenliği SAY-II puanına göre, Türkçe Öğretmenliği SÖZ-II puanına göre, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık EA-II puanına göre öğrenci almıştır. Yabancı dil puanıyla öğrenci alan bölümler için DİL puanı kullanılmıştır. Öğretmen lisesi mezunlarının eğitim fakültelerini tercih etmeleri için teşvik edici önlemler alınmış, bu adayların eğitim fakültelerini tercih etmeleri hâlinde yerleştirme puanları SAY-II, EA-II ve SÖZ-II’ye göre hesaplanmıştır. Diğer lise mezunlarının öğretmen yetiştiren

fakülteleri tercih etmeleri hâlinde kullanılacak puan türü SAY-I, EA-I ve SÖZ-I'dir. Resim-İş, Beden Eğitimi ve Müzik bölümleri ÖSS ve özel yetenek sınavları sonucuna göre öğrenci almıştır (ÖSYM, Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu, 1999).

2010 yılında bu sistem de değişmiş, üniversite sınavları tekrar iki aşamalı hâle getirilmiştir. 2010 yılında üniversiteye giriş sınavının ismi Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS) olmuştur. Bu sınavda adaylar 18 farklı puan türünü içinde barındıran Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) sonuçlarına göre tercihlerine yerleştirilmişlerdir. 2018 yılından itibaren öğretmenlik bölümlerini tercih etmek isteyen adayların puanları, Yükseköğretim Kurumları Sınavındaki (YKS) Temel Yetenek Testi (TYT), Alan Yeterlik Testi (AYT) ve Yabancı Dil Testinden aldıkları puanlarına göre hesaplanmaktadır (ÖSYM, Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu, 2010, 2018).

Öğretmen yetiştiren fakültelere kaydolabilmenin ikinci aşaması üniversitelerin belirlediği özel şartlardır. Bu kapsamda üniversitelerin öğretmen adaylarından istediği şartların standart olduğu görülür. Örnek olarak incelenen Gazi Üniversitesi ve Çukurova Üniversitesi Lisans Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nde üniversite sınavını kazanan adaylardan, lise ve dengi okuldan mezun olmak, üniversite sınavını kazanmak, öğretmenlik yapmaya engel bedensel ve ruhsal bir hastalığı olmamak şartlarının koşulduğu görülür (RG, 1984:8; 1986a:4). Bu şartlardan öğretmenlik yapmaya engel bedensel ve ruhsal bir hastalığı olmamak şartı 1985 yılında kaldırılmıştır (RG, 1985:6). 2018 yılı itibariyle adaylardan istenen şartlar; lise ve dengi okul mezunu olmak ve üniversite giriş sınavını kazanmak olarak uygulanmaya devam etmektedir (RG, 2017).

Program. YÖK, öğretmen yetiştiren kurumları bünyesine aldıktan sonra 1982, 1997, 2006 ve 2018 yılında olmak üzere dört büyük program değişikliğine gitmiştir. 1982 yılında yapılan program, Bakanlık temsilcileri, üniversite ve alan uzmanları tarafından oluşturulan komisyonların ortak çalışmasının ürünüdür. Programlarda sadece %20 civarında değişiklik yapılması kararlaştırılmıştır (YÖK, 2007:40).

1982 öğretim programı düzenlemesinin daha çok genel ortaöğretim öğretmeni yetiştirme alanına yoğunlaştığı söylenebilir. Öğretmen yetiştiren bölümlerin programları incelendiğinde, öğretmenlik meslek dersleri tüm bölümlerde aynı sayı ve orandadır. Her bölümde yer alan özel öğretim yöntemleri dersi, branşa özel hâle getirilmiştir. Yalnız

bölümler arasında ders saatleri sayısında farklılıklar görülmektedir. Resim Öğretmenliği bölümünde haftalık 34 saat olan ders saatleri sayısı yabancı dil (İngilizce, Almanca, Fransızca) bölümlerinde haftalık 25 saat olarak belirlenmiştir (YÖK, 2007:40, 137-170).

Öğretim programı içerik yönünden incelendiğinde, branş öğretmeni yetiştiren bölümlerde Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğretim programında yer alan Araştırma Teknikleri dersinin yer almadığı, branş öğretmeni yetiştiren bölümlere konulan Eğitim Teknolojileri dersinin ise Sınıf Öğretmenliği Bölümüne konulmadığı görülür (YÖK, 2007:137-169). Bu bilgiler ışığında, Eğitim Fakültesi programlarının ders saatlerinin bölümlere göre tutarlı olmadığı göze çarpmaktadır.

Öğretmen yetiştirme programlarındaki ikinci düzenleme 1997 yılında yapılmıştır. Yapılan düzenlemede konu alanı öğretimine ayrılan saatler arttırılmış, ayrıca öğretmen adaylarının daha fazla uygulama yapabilmesine olanak sağlayan dersler programa yerleştirilmiştir. Programda dersler birbirleriyle ilişkilendirilmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerin doğru alanlara yönlendirilebilmesi ve özel ihtiyaçlarının ortaya çıkarılması için programlara rehberlik ve özel eğitim alanlarına ilişkin dersler yerleştirilmiştir. Yeni programlarda yan alan uygulamasına yer verilmiştir. Yan alan uygulamasının gerekçesi öğretmenlerin daha verimli kullanılması, az nüfuslu yerleşim birimlerinde öğretmen ihtiyacının giderilmesiyle ilişkilidir. 1997 öğretim programlarında öğretmen adaylarının ilgi, ihtiyaç ve becerileri doğrultusunda kişisel gelişimlerini desteklemek için seçmeli derslere de yer verilmiştir. Programlarda seçmeli derslerin yer alması küreselleşme ve liberal eğitim anlayışının öğretmen yetiştirme sistemine etkileri olarak yorumlanabilir. Programa konulan bilgisayar dersiyle öğretmen adaylarının temel bilgisayar kullanma becerilerini kazanmaları ve bilgi teknolojilerini yakından tanımaları amaçlanmıştır. Bu dersin ileri aşaması olarak kabul edilecek öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersi de programa konulan yeni derslerdendir. Yeni düzenlemede tüm bölümlere ders kitabı incelemesi adlı yeni bir ders koymuştur (YÖK, 1998:3-9).

1997 öğretim programlarında alan bilgisi derslerinin ağırlıklı olduğu, bunun yanında uygulamanın da ihmal edilmediği göze çarpar. Öğretmen yetiştiren bölümlerin programlarında alan bilgisi dersleri %55-60 arası, öğretmenlik meslek dersleri %25-30 arası ve genel kültür dersleri %15-20 arasında kendine yer bulmuştur. Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri tüm bölümlerde aynı isimdedir ve aynı yarıyıldadır. Programda genel kültür derslerinin programdaki dizilişi ve isimlerinde uyum olduğu görülmektedir. Programın eksik yönleri ise, öğretmen adaylarının birinci sınıfın ikinci yarıyılıda

doğrudan sınıf ortamlarına gönderilmesidir. Bu uygulamanın amacı, öğretmen adayına erken dönemde meslek bilinci kazandırmak, mesleğe hazırlamak ve mesleğe yatkın olmayanların vakit kaybetmeden başka mesleklere yönlendirmek olarak açıklanmıştır. Ancak bunun çok da ekonomik olduğu söylenemez. Çünkü dönemin sınav sistemi fakülteler arası geçişe imkân vermemektedir. Ayrıca bu durum adayın en az iki yıl kaybına neden olacaktır. Yine bu uygulamanın bir eksikliği dersten beklenen verimi düşürme tehlikesini içinde barındırmasıdır. Çünkü öğretmen adaylarının psikolojik ve akademik olarak mesleğe yeteri kadar hazırlanamadan doğrudan gerçek eğitim ortamlarına gönderilmesi, -yaş faktörü de göz önünde bulundurulduğunda- mesleğe karşı olumsuz bir yargı edinilmesiyle sonuçlanabilir. Programda özellikle seçmeli derslerin sayısı ve programa dizilişi de tutarsızlıklar görülür. Bazı bölümlerde (mesela Yabancı Dil Öğretmenliği Bölümleri gibi) ikinci yarıyıl başlatılan seçmeli dersler bazı bölümlerde (Beden Eğitimi Öğretmenliği gibi) beşinci yarıyıldan başlatılmıştır.

1997 program düzenlemesine akademisyenlerin getirdiği eleştiriler şöyle özetlenebilir: Yeni düzenlemenin olumlu tarafları, uygulama ağırlıklı olması, programlar arasında standartlaşmayı sağlaması, programa konan yeni derslerin (materyal geliştirme gibi) yerindeliği, öğretmenlik uygulama yönergesinin hazırlanmasıdır. Düzenlemenin olumsuz tarafları ise eğitim bilimlerine ait kuramsal temelinin zayıflığı, genel kültür derslerinin ihmal edilmesi, öğretmen yetiştirmede fen-edebiyat fakülteleri ile eğitim fakültesine eşit sorumluluk verilmesi, programların pilot uygulaması yapılmadan uygulamaya konulması, programın yeteri kadar tartışılmaması, programın ABD'den ithal edilmesi (Yıldırım, 2011:10-11; Ataman, 1998:268; Okçabol, 2005:194-200; Erdem, 2013:101).

YÖK'ün öğretmen yetiştirme programlarında yaptığı üçüncü büyük değişiklik 2006 yılında olmuştur. Yeni öğretim programlarında dersler %50-60 alan derslerine, %25-30 öğretmenlik meslek bilgisi derslerine, %15-20 oranında genel kültür derslerine ayrılmıştır. Programda yan alan uygulaması kaldırılmıştır. Fakültelele programlarda %25 civarında değişiklik yapma yetkisi verilmiştir. Programda genel kültür derslerinin oranları arttırılmış, Topluma Hizmet Çalışması adlı yeni bir ders eklenmiştir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmeni yetiştirme işi İlahiyat Fakültelerinden alınıp Eğitim Fakültelerine verilmiştir. Öğretmenlik meslek derslerinde de bir düzenleme yapılmış; eğitim psikolojisi ve eğitim tarihi dersleri zorunlu, eğitim felsefesi ve eğitim sosyolojisi dersleriye seçmeli dersler olarak program listesinde yer almıştır. Öğretmenlik mesleğine giriş, gelişim ve öğrenme, öğretimi planlama ve değerlendirme

dersleri kaldırılarak bunlar yerine Eğitim Bilimine Giriş, Eğitim Psikolojisi, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Ölçme ve Değerlendirme, Türk Eğitim Sistemi ile Okul Yönetimi dersleri konulmuştur (YÖK, 2007:64-65).

2006 programının hazırlanma gerekçesini, çağın gerektirdiği niteliklerin öğretmenlere kazandırılmak istenmesi, MEB'in öğretim programlarında 2005 yılında yaptığı program değişikliğine uyum sağlanması, öğretmen yetiştirme sisteminin AB ile entegre edilmesi ve eski programların aksayan yönlerinin revize edilmesi olarak açıklamıştır. Yeni programda alan bilgisi derslerinin ağırlığı azaltılmış, seçmeli ders saati sayıları ve genel kültür derslerinin programdaki ağırlığı artırılmıştır (YÖK, 2007:7-8).

Programın 1997 düzenlemesinden farkları, staj uygulamalarının üçüncü sınıfın ikinci yarısına kaydırılması, seçmeli ders saatlerindeki artış, yeni derslerin konulması ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümünün Eğitim Fakültelerine bağlanmasıdır. 2006 yılında yapılan düzenleme değerlendirildiğinde; programın derslerin dizilişine göre ardışık yapılmadığı, bölümler arasında tutarsızlıkların olduğunu görülmektedir. Programda staj çalışmalarının son yıllara bırakılması staj öncesi deneyim dersi ile okullarda gözlem yapılması ve ardından uygulamaya geçilmesi olumlu bir uygulama olarak değerlendirilebilir. Ancak 1997 program düzenlemesinde yer alan ve üniversite-okul bağlantısı kuran ders kitabı incelemesi dersinin programdan çıkarılması programın eksikliği olarak nitelendirilebilir. Böylelikle öğretmen adaylarının okul öğretim programları hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olmalarının önüne geçilmiştir. Yeni programda seçmeli ders ve genel kültür derslerinin ağırlığı artırılmıştır.

Öğretmen yetiştiren fakülteler ait son düzenleme 2018 yılındaki düzenlemedir. YÖK Başkanı Saraç, 2018 düzenlemesinin ana gerekçelerinin öğretmen yetiştirme ile ilgili üç temel bilgi ve yeterlik alanının (alan bilgisi, pedagojik formasyon, öğretmenlik meslek bilgisi) dengeli dağıtılmaması ve mevcut programlarda alan bilgisine yeteri kadar değer verilmeyişi olarak açıklamıştır. Ayrıca, üniversiteler ve fakülteler arasında haftalık ders saati, ders kredisi ve AKTS yönlerinden uyumsuzluklarla bu uyumsuzlukların sonucu olarak dolaylı yatay geçişlerde, çift ana dal uygulamalarında, değişim programlarında (Erasmus, Mevlâna ve Farabi) yaşanan aksaklıklar da programda revizyonu gerekli kılan diğer nedenler olarak gösterilmiştir (YÖK, 2018).

Alan eğitimi ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin yeniden belirlenmesi ihtiyacı, uygulamanın geniş zamana yayılması, lisans dersleri ile MEB ders programlarının

uyumlu hâle getirilmesi, 1997 ve 2006 düzenlemelerinde ortaöğretim öğretmenlik alanlarının ihmal edilmesi program değişikliğini gerekli hâle getiren nedenlerdir. Ayrıca, MEB'in yayımladığı Öğretmenlik Stratejisi Belgesi ve 2014-2018 yıllarını kapsayan X. Kalkınma Planı çerçevesinde öğretmenlerden beklenen niteliklerin değişmesi, yapılan düzenlemenin bir diğer gerekçesi olarak ifade edilmiştir. Bologna süreci kapsamında öğretim programında en az %25 oranında seçmeli derslerin yer alması öngörülmüştür. Fakültelerde seçmeli derslerin fazlalığı ve çeşitliliği, karışıklıklara neden olduğundan seçmeli dersler için ortak bir havuz oluşturulmuş ve seçmeli derslerde standartlaşmaya gidilmiştir (YÖK, 2018:11-12).

2018 düzenlemesinde eğitim fakülteleri 9 bölüme, 33 anabilim dalına ve 25 programa göre yeniden yapılandırılmıştır. Yeni düzenlemede daha çok ortaöğretim alan öğretmenliği programları üzerinde değişiklik yapılmıştır. Bölüm adlarında ilköğretim ve ortaöğretim ayrımı ortadan kaldırılmış ve ortak bir program hazırlanmıştır (YÖK, 2018). 2018 öğretim programlarında MB dersleri %30-35; GK dersleri %15- 20 ve AE dersleri de %45-50 oranında yer almıştır. Lisans programlarının toplam kredileri, uluslararası standartlar da gözetilerek 140-150 kredi miktarı arasında olacak şekilde tasarlanmıştır (YÖK, 2018).

Programda öğretmenlik meslek dersleri ile ilgili yapılan düzenlemeler şunlardır: Bazı derslerin adı korunmuş ancak içeriği yeniden düzenlenmiştir: Mesela, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Sınıf Yönetimi, Eğitim Psikolojisi, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi dersleri gibi. Bazı derslerin hem adı (Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin adı Eğitimde Araştırma Yöntemleri, Eğitim Bilimine Giriş dersinin adı Eğitime Giriş, Ölçme Ve Değerlendirme dersinin adı Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme) hem içeriği değiştirilmiştir. Bazı dersler programlardan kaldırılıp yerine yeni dersler konulmuştur: Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme dersi kaldırılarak programa Öğretim Teknolojileri adıyla yeni bir ders konulmuştur. Önceki programlarda pek yer almayan bazı dersler bütün lisans programlarında ortak meslek dersi olarak yer almıştır: Bu dersler, Eğitim Sosyolojisi, Türk Eğitim Tarihi, Eğitim Felsefesi dersleridir. Ayrıca bütün programlarda “Eğitimde Ahlâk ve Etik” adlı yeni bir ders eklenmiştir (YÖK, 2018).

Genel Kültür derslerinde yapılan düzenlemede bazı derslerin isim ve içerikleri değiştirilmiştir. Mesela Bilgisayar dersinin adı değiştirilmiş ve yeni dersin adı Bilişim Teknolojileri / Öğretim Teknolojileri dersi olmuştur. Topluma Hizmet Uygulamaları dersi tüm programlarda ortak ders olmuş ve içeriği güncelleştirilmiştir. Alan eğitimi

derslerinde ise, ilgili alanın öğretimine dönük dersler konulmuş, alanla ilgisi olmayan dersler programdan kaldırılmıştır. Derslere ait öğretim ve öğrenme ve öğretim yaklaşımı dersleriyle teori-pratik dengesi sağlanmaya çalışılmıştır. Ders isimlerinde standartlaşma sağlanmıştır. Öğretmenlik uygulaması dersi iki döneme yayılarak öğretmen adaylarının okullarda daha fazla zaman geçirmeleri amaçlanmıştır. Yine okul-fakülte uyumu kapsamında programa Ders Kitabı İnceleme adlı yeni bir ders eklenmiştir. Ancak uygulama öncesi okulda gözlem yapmayı sağlayıcı bir dersin olmayışı programın eksikliği olarak görülebilir (YÖK, 2018).

Programlarda Modern Fizik, Günlük Hayatta Kimya, Matematik Öğretiminde Modelleme gibi ders isim ve içeriklerinde yapılan düzenleme ile programın güncelliği ve sosyal hayatla bağı kurulmak istenmiştir. Ayrıca MEB öğretim programlarının incelenmesi, MEB-Üniversite bağının kuvvetlendirilmesini ve öğretmen adaylarının MEB programları hakkında bilgi sahibi olmalarını amaçlamıştır. Yeni programlarda uzaktan öğrenme dersinin konulması bilgi ve iletişim çağındaki gelişmelerin programa yansımaları olarak değerlendirilebilir (YÖK, 2018).

2018 düzenlemesinde seçmeli ders saatleri önemli ölçüde arttırılmıştır. Seçmeli dersler ikinci sınıftan itibaren başlatılmış, iki ve üçüncü sınıflarda dönemde ikişer saat olmak üzere üç alana da (MB-AE-GK) eşit olarak dağıtılmıştır. Yeni programda, Eğitimde Ahlak ve Etik, Karakter ve Değer Eğitimi adlarında yeni derslere yer verilmiştir. 2018 Program düzenlemesinde öğretmen yetiştirmenin duygusal öğelerine (iyi ahlaklı, örnek, mesleki değer ve idealleri içtenlikle özümseme vb.) yapılan vurgu arttırılmıştır. 2018 programında ders saatlerinin dağılımı 2006 programına göre daha dengelidir. Programın ilk yıllarında alan bilgisi ve genel kültür dersleri yoğunlukta iken son sınıflara doğru ders yoğunluğu öğretmenlik meslek bilgisi derslerine kaydırılmıştır. Programda seçmeli dersler, dengeli ve yeterlik alanlarına göre eşit olacak şekilde dağıtılmıştır. Öğretmenlik meslek derslerinin programlar arasında bütünsel, aşamalı ve tutarlı olduğu görülür. Genel kültür derslerinin %71'i zorunlu seçmeli, %29'u ise aday tercihinin bırakılmıştır. Bu oran meslek bilgisi derslerinde %79'a %21 olarak belirlenmiştir. Bağımlılık ve Bağımlılıkla Mücadele, Bilim ve Araştırma Etiği, Ekonomi ve Girişimcilik, İnsan Hakları ve Demokrasi, İnsan İlişkileri ve İletişim, Kariyer Planlama ve Geliştirme, Açık ve Uzaktan Öğrenme gibi seçmeli dersler güncel hayatla bağlantı kurmayı amaçlayan, toplumda ihtiyaç duyulan, popüler derslerdir (YÖK, 2018).

Yapılan düzenlemenin olumlu taraflarından biri MEB’de yaşanan gelişmelere YÖK’ün duyarsız kalmayıdır. Bu durum program güncelleme nedenleri ve ders içeriklerinde kendini gösterir. 2018 programları muhafazakâr, liberal ve küreselleşmeye ait izler taşır. Bu izler programın hazırlanma gerekçelerinde de ifade edilmiştir. Programlarda yer alan seçmeli derslerde liberal ve muhafazakâr anlayışa göre düzenlendiğinin birer göstergesidir. Aynı zamanda bilimsel ve teknolojik gelişmelerin, XXI. yy. becerilerinin program hazırlanırken göz önünde bulundurulduğunun işaretidir.

Öğrenciler. Eğitim fakültelerinin okul ve öğrenci sayıları Tablo-21’de verilmiştir:

Tablo 21

<i>Eğitim Fakültelerine Ait Fakülte ve Öğrenci Sayıları</i>				
Öğretim yılı	Fakülte sayısı	Öğrenci sayısı		
		Erkek	Kadın	Toplam
1983-1984	17	15.071	12.071	27.142
1984-1985	17	16.798	15.347	32.145
1985-1986	17	15.959	10.642	26.601
1986-1987	17	15.389	14.455	29.844
1987-1988	17	15.254	14.850	30.104
1988-1989	17	15.732	15.389	31.121
1989-1990	17	15.645	15.949	31.594
1990-1991	17	17.178	16.525	33.703
1991-1992	17	18.681	17.140	35.821
1992-1993	32	34.746	27.104	61.850
1993-1994	33	38.646	30.074	68.720
1994-1995	33	42.990	33.252	76.242
1995-1996	33	47.650	38.477	86.127
1996-1997	35	50.324	40.708	91.032
1997-1998	38	54.498	45.202	99.690
1998-1999	40	60.499	53.027	113.526
1999-2000	45	63.232	63.004	126.236
2000-2001	50	67.177	72.897	140.074
2001-2002	54	69.918	81.186	151.104
2002-2003	55	70.684	85.858	156.542
2003-2004	60	74.233	87.698	161.931
2004-2005	63	76.348	90.891	167.239
2005-2006	64	78.944	92.850	171.794
2006-2007	65	75.309	91.905	167.214
2007-2008	66	70.107	90.440	160.547
2008-2009	69	69.732	93.480	163.212
2009-2010	71	69.936	101.726	171.662
2010-2011	74	77.028	118.088	195.116

(devam ediyor)

Tablo 21 (devam)

Eğitim Fakültelerine Ait Fakülte ve Öğrenci Sayıları

Öğretim yılı	Fakülte sayısı	Öğrenci sayısı		
		Erkek	Kadın	Toplam
2011-2012	77	86.117	138.196	224.113
2012-2013	83	82.299	142.334	224.633
2013-2014	89	76.795	141.248	218.043
2014-2015	90	73.329	143.767	217.096
2015-2016	91	69.471	140.423	209.894
2016-2017	90	69.633	141.253	210.886
2017-2018	89	70.741	143.867	214.608

Kaynak: DİE, 1984d:5-11; ÖSYM:1986a:34-36; 1986b:34-36; 1986c:34-36; 1987:36-38; 1988:25-27; 1989: 3; 1990:59-60; 1991:57-58; 1992:58-59; 1993:5; 1995:5; 1996a:5; 1996b:5; 1997:5; 1998:5; 1999:5; 2000:5; 2001:5; 2002:5; 2003:5; 2004:5; 2005:5; 2006:5; 2007:5; 2008:5; 2009:5; 2010:5; 2011:5; 2012:3; 2013,2014,2015,2016,2017, 2018: <https://istatistik.yok.gov.tr/>

Tablo-21'e göre eğitim fakültelerinde (Sınıf Öğretmenliği Bölümü hariç) öğrenim gören öğrenci sayısı 2012 yılına kadar sürekli artmıştır. 1983-1984 öğretim yılında 27.142 olan öğrenci sayısı 2012-2013 öğretim yılında 224.633 ile zirve yapmıştır. Bu yıldan sonra eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrenci sayısı bir miktar düşmüş ancak bu düşüş 2016 yılında durmuştur. 2000'li yıllara kadar cinsiyete göre eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrenci sayısı erkek öğrenci lehine iken 2000'li yıllarla beraber bu durum tersine dönmüş, kadın öğrenci sayısı erkek öğrenci sayısını geçmiştir. Hatta 2015-2016 öğretim yılından itibaren eğitim fakültesinde öğrenim gören kadın öğrenci sayısı erkek öğrencilerin iki katını aşmıştır.

Mesleki ve Teknik Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme. 1923-1924 öğretim yılında ülkemizde çeşitli düzeylerde 44 meslek okulu bulunmakta, bu okullarda 258 öğretmen görev yapmaktadır (Doğan, 2019:167). Ancak cumhuriyet ilan edildiğinde meslek okulları için öğretmen yetiştiren ayrı bir okul bulunmamaktadır. Bu okullarda görev yapan öğretmenler belediye ve il özel idareleri tarafından, herhangi bir kriter gözetilmeden işe alınmaktadır. Doğan'a göre cumhuriyetten önce mesleki ve teknik eğitim, eğitim sisteminin dışında düşünülmüş, politikalar yerel yöneticiler tarafından yürütülmüş, okulun öğretim programlarında ve öğretmen yetiştirilmede bir standart yakalanamamıştır (Doğan, 2019:171).

Cumhuriyetin ilanı sonrası mesleki ve teknik öğretim kurumlarına öğretmen yetiştirme düşüncesi 1920'li yılların ortalarında gündeme gelebilmiştir. Meslek eğitimi

veren okulların sayısının artması ve öğretmenliğin özel beceri gerektiren bir meslek olarak kabul edilmesiyle meslek okullarında çalışacak öğretmenlerin öğretmen okullarında yetiştirilmesi gerektiği fikri ağırlık kazanmaya başlamıştır.

1927 yılında yasalaşan Meslek Mektepleri Hakkındaki Kanun’la, iller ve belediyeler tarafından açılmış veya açılacak meslek okullarının öğretim programlarının, öğretmen ve memur kadrolarının, bu okullardaki öğretmenlerin ve sanat ustalarının niteliklerinin belirlenmesinde Bakanlığın sorumlu olacağı hükmü yer almıştır. Yine kanuna göre meslek okulu açan il idareleri ve belediyeler, bütçelerinin üçte birini Bakanlığın emrine vermekle mecburi tutulmuştur. Bu bütçenin harcanacağı kalemler ise yurt içi ve yurt dışında öğretmen yetiştirmek için yapılan harcamalarda kullanılacaktır. Kanunla iller ve belediyeler tarafından açılan orta derecedeki meslek okullarının öğretmen ve yöneticilerini atama yetkisi de Bakanlığa verilmiştir (RG, 1927a:1603-1604).

Kanundan da anlaşılacağı üzere 1927 yılına kadar mesleki ve teknik okulların giderleri il veya belediyeler tarafından karşılandığı, bu okullarda çalışan öğretmenlerin il özel idareleri veya belediyeler tarafından işe alındığı ve yetiştirilmeleri için gerekli özenin gösterilmediği görülür. Kanunla meslek okulları Bakanlığa bağlanmış ve bu okullarda görev yapacak öğretmenlerin hangi niteliklere sahip olacağı konusunda asgari bir standart yakalamak amaçlanmıştır.

Meslek okulları ıslah etmek, bu okulların sorunlarını çözmek ve uygun nitelikte öğretmen yetiştirmek için yurtdışından konu uzmanları ülkemize davet edilmiş ve konu hakkında rapor hazırlamaları istenmiştir. Meslek okulları hakkında rapor hazırlamak için ülkemize davet edilen uzmanlardan ikisi Dr. Alfred Kuhne ve Profesör Ömer Boiz (Buyse)’dir. Özellikle Ömer Buyse’nin raporu meslek okullarının yapılandırılmasında önemli rol oynamıştır.

Bu durum Bakan Mustafa Necati’nin Mecliste yaptığı konuşmalarda açıkça görülür. Mustafa Necati, Mecliste 1928 yılı bütçe görüşmelerinde, ülkemizdeki meslek liselerinin ıslahı için Ömer Boiz’in (Buyse) davet edildiğini; Buyse’nin yerinde yaptığı gözlem sonuçları sonrası Bakanlık için bir rapor hazırladığını, raporda meslek okullarındaki verimsizliğin nedenlerinin meslek okullarına uygun öğretmen yetiştirilememesi ve meslek okullarıyla iş çevresi arasında bağın kurulamaması olarak gösterildiğini ifade etmiştir. Mustafa Necati açıklamasında Buyse’nin raporunda yer alan tespitlerin ve tavsiyelerin Bakanlık tarafından aynen uygulanacağını bildirmiştir.

Bu kapsamda, meslek okullarında görev yapacak öğretmenlerin yetiştirilmek üzere yurt dışına gönderilmesine karar verilmiştir (TBMM, 1928:236-237) .

1927 yılı ve sonrasında mesleki ve teknik öğretim kurumlarına öğretmen yetiştirmek için üç yola başvurulmuştur: Bu yollar, öğretmenlerin yurt dışına gönderilerek yetiştirilmesi, yabancı ülkelere öğretmen getirtilmesi, mevcut öğretmenlerin ülke içinde yetiştirilmeleri ve meslek öğretmeni yetiştiren okullarının sayısının artırılmasıdır (Duman, 1988:59).

Meslek okulları için öğretmen yetiştirmenin ilk adımı yetiştirilmek üzere yurt dışına öğretmen gönderilmesidir. Meslek Mektepleri Talimatnamesi'ne göre Bakanlık, meslek okullarına öğretmen yetiştirmek için meslek okulları açabileceği gibi Avrupa'ya da öğrenci gönderebilecektir (MEB, 1927b:63). Aynı yıl yayımlanan “Maarif Vekâleti Tarafından Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebe Talimatnamesi” ile yurtdışına yetiştirmek için öğrenci göndermenin usulleri açıklanmıştır (MEB, 1927b:74-80). Yurtdışına öğretmen gönderme işi 1927 yılında başlamış ve 1939 yılına kadar öğretmen yetiştirme sisteminde kendine yer bulmuştur (MEB, 1927b:82; Öztürk, 1996:236-237).

Meslek okulları için öğretmen yetiştirmenin ikinci adımı yurtdışından ülkemize öğretmen davet edilmesi ve bu öğretmenlerin meslek okullarında görevlendirilmesidir. Konu 2557 sayılı Maarif Vekâletine Bağlı Mektep ve Müesseselerde Kullanılacak Yabancı Devlet Tebaasından Muallim, Mühassıs ve Ustalar Hakkında Kanunla yasal zemine kavuşturulmuştur. Kanunda Bakanlığın yabancı uyruklu öğretmenleri üç yıllığına Bakanlığa bağlı okullarda çalıştırabileceği hüküm altına alınmıştır (RG, 1934c:4124).

Cumhuriyetin ilanı sonrası mesleki ve teknik öğretim kurumlarına öğretmen yetiştirmede kullanılan son yöntem meslek öğretmen okullarının açılması ve zamanla bu okulların tür ve sayısının artırılmasıdır. Bu kapsamda kız ve erkek meslek öğretmen okulları, ticaret öğretmen okulları ve diğer meslek öğretmen okulları açılmıştır. 1936 ile 1982 yılları arasında meslek okullarına öğretmen yetiştiren okul sayısı 16'dır. Bu okullar; kız ve erkek meslek öğretmen okulu, kız ve erkek teknik öğretmen okulu, kız ve erkek teknik yüksek öğretmen okulu, ticaret ve turizm öğretmen okulu, ticaret turizm yüksek öğretmen okulu, kız ve erkek sanat öğretmen okulu, iki yıllık kız ve erkek sanat yüksek öğretmen okulu, endüstriyel sanatlar yüksek öğretmen okulu, deneme yüksek öğretmen okulu ve yüksek İslam enstitüleridir.

Bakanlığa bağlı mesleki ve teknik öğretmen yetiştiren kurumlarının dışında diğer bakanlıkların bünyesinde de öğretmen yetiştirilmiştir. Bu bakanlıklardan öne çıkan ikisi

Ziraat ve Orman Bakanlıklarına ait öğretmen okullarıdır. Resmî Gazete’de (1933:2774) yayımlanan Orta Ziraat Mektepleri Muallimleri Kanunu’na göre, orta ziraat okullarında görev yapacak öğretmenlere yurt içi ve yurt dışı yüksek ziraat okullarından mezun olma şartı getirilmiştir. Kanunda yabancı ülke yüksek ziraat okullarından mezun olup da orta ziraat okullarında görev yapmak isteyenlerin kollegyum (teknikerlik) sınavından başarılı olmaları zorunlu tutulmuştur. Yüksek ziraat okullarından mezun olmayanların orta ziraat okullarının meslek derslerine giremeyeceği açık ve net olarak ifade edilmiştir. Bu kanunun yayımlanmasından yaklaşık bir yıl sonra Orta Orman Mektebi Teşkili ve Muallimleri Hakkında Kanun yasalaşmıştır. Resmî Gazete’de (1934a:4083) yayımlanan kanunda Orta Orman Mekteplerinde görev yapacak öğretmenlere ait iş ve işlemler orta ziraat mektepleri mevzuatına göre yürütüleceği bildirilmiştir.

Kültür Bakanlığına Bağlı Ertik Okulları Öğretmenleri Hakkında Kanunu, cumhuriyetin ilanı sonrasında Bakanlığın meslek okullarına öğretmen yetiştirmeyle ilgili yaptığı temel mevzuat düzenlemesidir. Bu kanunda meslek okullarına atanacak öğretmenlerde aranacak şartlar sıralanmıştır. Ticaret sanat okullarında, kız veya erkek mesleki ve teknik okullarda öğretmenlik yapabilmek için yüksek dereceli teknik okul mezunu olmak veya yurt dışında bu dereceden ya da daha üst bir öğrenim kurumundan mezun olmak gerekir. Meslek okullarına atanan öğretmenler iki yıl stajyer olarak çalıştıktan sonra uygun görülmesi hâlinde asil öğretmenliğe atanabileceklerdir. Mesleki ve teknik okulların kültür dersleri öğretmenleri genel ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştiren okullarda yetiştirilecektir (RG, 1936:6657). Bu kanun sonrası açılan mesleki ve teknik okullara öğretmen okulları şunlardır:

Kız Meslek Öğretmen Okulu. Okul, Talim ve Terbiye Kurulunun 23 Eylül 1934 tarihli ve 216 sayılı kararıyla Ankara’da İsmetpaşa Kız Enstitüsü bünyesinde açılmıştır. Okulun amacı ilk ve orta dereceli kız meslek okullarına biçki-dikiş, nakış, çamaşır, ev idaresi ve çocuk bakımı öğretmenleri yetiştirmektir (MEB, 1934; Kültür Bakanlığından, 1935:7). Okul idari olarak, ortaokullara biçki-dikiş öğretmeni yetiştiren iki yıl süreli ortaokul öğretmenliği kısmı ile üç yıl süreli, kız enstitüleri ve akşam sanat okullarına meslek ve atölye dersi öğretmeni yetiştiren ihtisas kısmı olarak iki bölümdür. Okulda eğitim-öğretim parasız ve yatılıdır ancak zamanla gündüzlü öğrenciler de okula kabul edilmiştir. Okul mezunlarına belli bir süre Bakanlık kadrolarında öğretmen olarak çalışma zorunluluğu getirilmiştir (Öztürk, 1996:240).

Okulun iki yıllık ortaokul öğretmenliği kısmından mezun olanlar akşam kız sanat okullarında öğretmenlik yapabilirken üç yıllık ihtisas kısmından mezun olanlar kız enstitülerine öğretmen olarak atanabilecektir (Duman, 1991:53).

Süre. Okulun ortaokul öğretmenliği kısmı iki yıl süreli, ihtisas kısmı üç yıl sürelidir ancak bu durum 1938-1939 eğitim-öğretim yılında değiştirilerek tüm kısımların öğretim süresi üç yıl olarak eşitlenmiştir (Öztürk, 1996:240-241).

Giriş Şartları. Okulun ilk giriş şartları Bakanlık emir ve duyurularında açıklanmıştır. Mesela, Ulus Gazetesi'nde yayımlanan bir ilanda, İsmetpaşa Kız Enstitüsü bünyesindeki kız ertik (meslek) öğretmen okuluna yarışma sınavı ile öğrenci alınacağı duyurulmuştur. Yarışma sınavına alınacak öğrencilerin, Türk olmaları, 1934-1935 öğretim yılında kız enstitüsü veya kız sanat okulundan mezun olmuş olmaları ya da daha önceden bu okullardan mezun olup hali hazırda bu okullarda stajyer olarak görev yapıyor olmaları, ayrıca mezun oldukları okuldan aday gösterilmiş olmaları, öğretmenlik yapmaya engel bir sağlık sorunu bulunmamaları şart koşulmuştur (Kültür Bakanlığından, 1935:7). İhtisas kısmına girebilmek için ortaokul kısmını başarıyla bitirmek ve öğretmenler kurulu tarafından ihtisas kısmına girmesinde bir sakınca olmadığına dair karar gereklidir.

Bakanlık 1945 yılında kız meslek öğretmen okuluna öğrenci almak için çıktığı duyuruda başvuruda bulunacaklarda aranan koşulları şöyle açıklamıştır: Okula başvurabilmek için adayların mezun oldukları okulun öğretmenler kurulundan olumlu görüş almaları gerekir. Türk olmak, ahlak ve karakter bakımından öğretmenliğe uygun olmak, bedensel-ruhsal bir eksikliği, hastalığı olmamak, 21 yaşını geçmemek, mezun olduğu okulun uygulamalı derslerinin notu en az “iyi” derece olmak, evli veya nişanlı olmamak diğer başvuru şartlarıdır. Bu şartları taşıyanlar daha sonra giriş sınavına katılacaklar ve sınavda başarılı olmaları hâlinde okula kabul edileceklerdir (MEB, 1945a:203-204).

Program. Okula ait 1936 öğretim programı iki yıllık kısma göre düzenlenmiştir. Programda 34 saat olan ders yükünün üç saati, öğretmenlik meslek dersi olup bu dersin adı Psikoloji ve Pedagojidir. Program alan bilgisi ağırlıklı olup içerisinde Edebiyat, Yabancı Dil (Fransızca) ile Fizyoloji, Hıfzıssıhha, Çocuk ve Hasta Bakımı dersleri

genel kültür dersleri olarak düzenlenmiştir (MEB (Kültür Bakanlığı), 1936:35). 1939'da yapılan düzenlemede programın 1936 programına göre daha yoğun bir içeriğe sahip olduğu görülür. Okulun ilk iki sınıfında Biçki-Dikiş, Moda, Ev İdaresi-Yemek Pişirme, Nakış, Çamaşır, Yapma Çiçek ve Mesleki Resim şubeleri; üçüncü sınıfta ise ayrıca Çocuk Bakımı şubesi yer almıştır. 1936 öğretim programında yer alan genel kültür ve meslek dersleri 1939 programında da programdaki yerini korumuştur (MEB, 1941:140).

1942 yılında okul programları yeniden düzenlenmiştir. Yeni düzenlenmeyle ülkenin ihtiyaçları doğrultusunda Moda ve Çiçek bölümleri Moda-Çiçek; Dikiş ve Biçki bölümleri Biçki-Dikiş; Çamaşır ve Nakış bölümleri Çamaşır-Nakış bölümü adı altında birleştirilmiştir. Ancak haftalık ders saati sayısı 39 olarak kalmış, öğretim programı içindeki alan, meslek ve genel kültür derslerinde bir değişiklik yapılmamıştır (MEB, 1942b:103).

Öğrenciler. Kız Meslek Öğretmen Okuluna ait okul ve öğrenci sayıları Tablo-22'de verilmiştir:

Tablo 22

Kız Meslek Öğretmen Okuluna Ait Öğrenci Sayıları

Öğretim yılı	Okul sayısı	Öğrenci sayısı		
		Enstitü Kısmı	İhtisas (Öğretmenlik)Kısmı	Toplam
1935-1936	1	359	92	451
1936-1937	1	---	145	145
1937-1938	1	169	34	203
1938-1939	1	72	46	118
1939-1940	1	125	61	186
1940-1941	1	104	62	166
1941-1942	1	188	49	237
1942-1943	1	185	51	236
1943-1944	1	154	115	269
1944-1945	1	207	59	266
1945-1946	1	225	88	313
1946-1947	1	231	107	338

Kaynak: BİGD, 1937:239; 1938:241; BİUD,1939:260; BİUM, 1942a:386-387; 1942b:386; 1943:419; 1944:431; BİGM, 1945:443; 1946:14; 1947a:16; 1947b:16; 1948:11; MEB (1944:s.n.y.).

Tablo-22'de görüldüğü üzere 1935 ile 1947 yılları arasında faaliyette bulunan kız meslek öğretmen okulunda ilk yıl 451 öğrenci öğrenim görmüştür. Ancak 1935 yılında enstitü kısmı sadece öğretmen adaylarına değil tüm öğrencilere açıktır. Bu nedenle okulun öğretmen yetiştirmek için aldığı öğrenci sayısı 92'dir. 1937-1938 öğretim

yılında okul tamamen öğretmen okulu yapısıyla hizmet vermeye başlamıştır. Okulun öğrenci sayısındaki değişim dengeli bir seyir izlediği söylenebilir. 1947-1948 öğretim yılında 338 öğrencisi olan okul bu mevcutla kız teknik öğretmen okuluna dönüştürülmüştür.

Kız Teknik Öğretmen Okulu. Talim ve Terbiye Kurulunun 9/7/1947 tarihli ve 256 sayılı kararı gereği Kız Meslek Öğretmen Okulunun adı, 1947-1948 öğretim yılından itibaren Kız Teknik Öğretmen Okulu olarak değiştirilmiştir. Bunun nedeni kız teknik öğretim teşkilatının genişlemesi, bu genişlemeye paralel öğretmenlerin daha nitelikli yetiştirilmesine duyulan ihtiyaç olarak gösterilmiştir. Yeni düzenlemeyle okul yüksek statülü bir okul haline getirilmiştir. Yapılan değişikliğin kademeli bir şekilde hayata geçirilmiştir ancak okulun ara sınıflarında okuyan öğrencileriyle önceki mezunların teknik öğretmen okulu diploması alabilmeleri için ders yılı sonunda yapılacak sınavlarda başarılı olmaları gerekecektir (MEB, 1947h:35-36).

Süre. Kız teknik öğretmen okulunun öğretim süresi dört yıl olarak belirlenmiştir (MEB, 1947h:35).

Giriş Şartları. Okul 1950 yılına kadar meslek öğretmen okulunun giriş şartlarına göre öğrenci almıştır (MEB, 1950b:3). 1959 yılında yayımlanan yönetmelikte okulun giriş koşullarında bir düzenlemeye girilmiştir. Yeni düzenlemede kız teknik öğretmen okuluna kız enstitüsü mezunlarının müracaat edebilecekleri kararlaştırılmıştır. Ayrıca, müracaat edecek adayların mezun oldukları okulun öğretmenler kurulu tarafından öğretmen olabileceğine dair olumlu görüş yazısı ile bedensel ve ruhsal yönden sağlam olma şartlarını taşımaları gerekir. Adayların yazılı, sözlü ve uygulamalı olarak yapılacak eleme ve giriş sınavlarında başarılı olmaları da giriş koşulları arasında yer almıştır (MEB, 1960c:5-6).

Program. 1947-1948 öğretim yılı itibariyle okulda, Biçki-Dikiş, Moda-Çiçek, Ev İdaresi-Yemek Pişirme, Çamaşır-Nakış, Mesleki Resim bölümleri bulunmaktadır. Okulun dördüncü sınıfında bu bölümlere Çocuk Bakımı Bölümü de eklenmiştir. 1947 öğretim programı 44 saatten oluşmuştur. Programda öğretmenlik meslek dersi olarak Ruhbilim ve Eğitbilim-Öğretim Usulleri ile Ders Uygulaması adında iki ders yer

almıştır. Ders dışı zamanlarda işlenmek ve üçüncü sınıflarla sınırlı kalmak üzere programda haftada bir saat meslek bilgisi dersi yer almıştır. Türkçe, Sanat Tarihi, Estetik dersleri kız teknik öğretmen okulu programındaki kültür dersleridir. Devrim Tarihi, Toplumbilim ve dört saatlik Serbest Çalışma dersi programa eklenmiş, Matematik dersi programdan çıkarılmıştır. Öğretmenlik meslek dersleri yoğun olarak programın son sınıfına yerleştirilmiştir. Program içinde öğretmenlik meslek derslerinin ağırlığı % 16 ve programdaki ders çeşitliliği 29 saattir (MEB, 1947h:36). 1948 yılında yapılan program düzenlemesiyle birinci sınıftaki serbest çalışmalar dersinin haftalık ders saati sayısı bir saat arttırılmış ve haftalık beş saat olarak belirlenmiştir (MEB, 1948a:285).

Öğrenciler. Kız Teknik Öğretmen Okuluna ait okul ve öğrenci sayıları Tablo-23'te verilmiştir:

Tablo 23

Kız Teknik Öğretmen Okuluna Ait Öğrenci Sayıları

Öğretim yılı	Okul sayısı	Okulda Bölüm Sayısı	Öğrenci sayısı
1947-1948	1	6	410
1948-1949	1	6	389
1949-1950	1	6	404
1950-1951	1	6	433
1951-1952	1	6	407
1952-1953	1	6	394
1953-1954	1	Belirtilmemiş	336
1954-1955	1	Belirtilmemiş	322
1955-1956	1	Belirtilmemiş	312
1956-1957	1	Belirtilmemiş	312
1957-1958	1	Belirtilmemiş	335
1958-1959	1	Belirtilmemiş	421
1959-1960	1	Belirtilmemiş	476
1960-1961	1	6	586

Kaynak: BİGM, 1949:240; 1950:274- 275; 1952:308-309; BİUM, (t.y.):368-369; 1955:358-359; t.y.; 416-417; DİE, 1963a:730; 1965:399. 1947 yılına ait veriler MEB (1944:s.n.y.) adlı kaynaktan temin edilmiştir.)

Tablo-23'te görüldüğü gibi 1947-1948 öğretim yılında, Kız Teknik Öğretmen Okulunda 410 öğrenci öğrenim görmüştür. Okulda altı bölüm bulunmaktadır. 1953-1960 yılları arasında istatistiklerde okulda bölüm sayısı belirtilmemiştir ancak öğrenci ve okul sayısının durumu ve aksine bir açıklama yapılmadığı göz önünde

bulundurulduğunda okulda bölüm sayısının değişmediği sonucuna ulaşılabilir. Okul 586 öğrencisiyle kız teknik yüksek öğretmen okuluna devredilmiştir.

Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu. Kız Teknik Öğretmen Okulunun adı Yedinci Millî Eğitim Şurasında Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu olarak değiştirilmiştir (1962b:150). Okulun kuruluş amacı, kız teknik okullarının meslekî ve teknik ders öğretmenlerini yetiştirmektir. Okulda eğitim-öğretim ekim ayının ilk pazartesi günü başlayıp haziran ayının ikinci cumartesi günü sona eren, iki dönem şeklinde ve toplamda 33 haftadan oluşan bir sürede yürütülmüştür. Okul parasız ve yatılı olup ara sınıflarına öğrenci alınmayan, mezuniyet sonrası öğrenim gördükleri sürenin bir buçuk katı kadar mecburi hizmetle yükümlü tutulan bir yapısı vardır (RG, 1970a:2).

Süre. Okulun öğretim süresi dört yıldır (RG, 1970a:2).

Giriş Şartları. Okul eleme ve giriş sınavları olmak üzere iki tür seçme sınavına göre öğrenci alacaktır. Okula giriş şartları kız teknik öğretmen okulunda belirtilen şartlar olup 1970 yılında bu şartlardan sadece yaş sınırında bir düzenlemeye gidilmiştir. 1970 yılında yapılan düzenlemede adaylar için üst yaş sınırı 30 yaş olarak belirlenmiştir. Girişte yapılacak eleme ve giriş seçme sınavları yazılı, sözlü ve uygulamalı olmak üzere üç türde yapılabilecektir. Ancak okuldaki tüm bölümlerin Resim dersinden sınava girmesi zorunlu tutulmuştur. Eleme sınavları okul tarafından hazırlanacak, sınavlar Bakanlık Araştırma ve Geliştirme Bürosu tarafından değerlendirilecektir (RG, 1970a:2-4).

Millî Eğitim Bakanlığı 1975 yılında Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okuluna giriş şartlarında yeniden düzenlemeye gitmiştir. Okula alınacak öğrencilerde aranan genel şartlar şunlardır: Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olmak (yabancı öğrenciler Bakanlığın izniyle okula kayıt yaptırabilecektir), kız meslek ve teknik liselerinin birinden mezun olmak, 30 yaşını geçmemek, sağlam ve sağlıklı olmak, iyi hal ve ahlâk sahibi olmaktır. Okula girişte uygulanan özel şartlarsa şunlardır: Okula meslek ve teknik lise mezunlarından giriş sınavlarında başarılı olanlar kabul edilecektir. Okulun %80 kontenjanı giriş sınavında başarılı olanlara ayrılmışken %20 kontenjanı kız meslek ve teknik liselerinde bütünülemeye kalmadan okul birincisi olarak mezun olanlara

ayrılmıştır. Yalnız tüm öğrencilerin giriş sınavına katılmaları zorunlu tutulmuştur (RG,1975c:2-7).

Program. 1961 yılında Millî Eğitim Planlama Kurulunun Yedinci Millî Eğitim Şurası için hazırladığı raporlar doğrultusunda okulda program geliştirme çalışmaları başlatılmış, yerli ve yabancı uzmanların katkılarıyla program son şeklini almıştır. Bu program, TTKB'nin 7 Kasım 1968 tarihli ve 302 sayılı kararıyla kabul edilerek, 1968-1969 öğretim yılından itibaren uygulanmaya konulmuştur. Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu 1968 öğretim programının %23'ü öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden, %47'si alan bilgisi derslerinden,% 30'u ise genel bilgi derslerinden oluşmuştur (Duman, 1991:168).

1970 yılı itibariyle Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulunda: Giyim, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Aile Ekonomisi ve Beslenme, El Sanatları ve Çiçek, Resim ile Nakış olmak üzere altı ihtisas şubesi yer almıştır (MEB, 1970c:105). Bu bölümler 1975 yılında yayımlanan yönetmelikte de değiştirilmeden aynen korunmuştur (RG, 1975d:6).

Bakanlık TTKB'nin 31/7/1971 tarihli ve 223 sayılı kararı gereği, Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu öğretim programları yeniden düzenlenmiştir. Öğretim programında haftalık ders saati sayısı 40 olarak belirlenmiştir. Dördüncü yılın son döneminde 22 saat uygulama, 18 saat atölye çalışması dersi konulmuştur. Programda öğretmenlik meslek dersleri; Eğitime Giriş, Eğitim Psikolojisi, Eğitim Sosyolojisi, Ruh Sağlığı ve Rehberlik, Ölçme ve Değerlendirme, İş Analizi, Araştırma Metot ve Teknikleri, Genel Öğretim Bilgisi, Özel Öğretim Bilgisi, Teşkilat ve İdare, Seminer ve Uygulama dersleridir (MEB, 1971a:331).

Bakanlık TTKB'nin 12/04/1977 tarihli ve 124 sayılı kararıyla deneme mahiyetinde uygulanacak yeni programları kabul etmiştir (MEB, 1977:319-326). Bir yıl sonra, bu programlar yeniden düzenlenmiştir. Yeni programda genel kültür dersleri ve öğretmenlik meslek derslerinin isimleri, okutulacakları dönem ve kredileri ayrıntılı olarak gösterilmiştir. 1978 öğretim programında öğretmenlik meslek dersleri; eğitim psikolojisi, ruh sağlığı ve rehberlik ile ölçme ve değerlendirme olmak üzere toplam üç derstir (MEB, 1978a:136-193).

Öğrenciler. Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okuluna ait okul ve öğrenci sayıları Tablo-24'te gösterilmiştir:

Tablo 24

Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okuluna Ait Öğrenci Sayıları

Öğretim yılı	Okul sayısı	Okulda Bölüm Sayısı	Öğrenci sayısı
1961-1962	1	Belirtilmemiş	633
1962-1963	1	Belirtilmemiş	595
1963-1964	1	Belirtilmemiş	636
1964-1965	1	Belirtilmemiş	642
1965-1966	1	6	704
1966-1967	1	6	774
1967-1968	1	8	795
1968-1969	1	8	802
1969-1970	1	8	814
1970-1971	1	6	852
1971-1972	1	6	888
1972-1973	1	6	901
1973-1974	1	6	1.010
1974-1975	1	Belirtilmemiş	1.540
1975-1976	1	Belirtilmemiş	1.938
1976-1977	1	Belirtilmemiş	2.256
1977-1978	1	Belirtilmemiş	2.198
1978-1979	1	Belirtilmemiş	1.809
1979-1980	1	Belirtilmemiş	1.479
1980-1981	1	Belirtilmemiş	1.270
1981-1982	1	Belirtilmemiş	1.151

Kaynak: DİE, 1968:511; 1969a:22; 1972:41; 1975:108; 1977b:43-44; 1980a:19; 1980b:9;1981:10; 1982d:10; 1984d:12.

Tablo-24'e göre Kız Teknik Öğretmen Okulunun öğrenci mevcudunun 1977-1978 yılına kadar sürekli arttığı görülmektedir. Hatta okulun mevcudu iki binlere kadar çıkmıştır. 1974-1978 yılları arasında öğrenci mevcudundaki hızlı artış o yıllarda uygulanan gece öğretimleriyle ilişkili olabilir. Çünkü 1974-1978 yılları arasında okulda 4.768 gündüz öğretiminde; 3.144 gece öğretiminde öğrenci öğrenim görmektedir (DİE, 1980:19). 1977-1978 öğretim yılından itibaren öğrenci mevcudunda azalmalar başlamış ve 1981-1982 yılında okul mevcudu 1.151 öğrenciye kadar düşmüştür. Okul bu haliyle YÖK'e devredilmiştir.

Kız Sanat Öğretmen Okulu. Okul ilk olarak Kadın Meslek Okulu adıyla açılmıştır (DİE:1967:35). Kadın Meslek Öğretmen Okulunun kurucusu Fitnat Öngen'dir. Bu okulun ismi, daha sonra Kız Sanat Öğretmen Okulu olarak değiştirilmiştir. 03/05/1976 yılında okul yeniden isim değiştirilerek "Kız Sanat Yüksek Öğretmen Okulu" adını almıştır (Parlar ve diğerleri, 2018:57-58).

Millî Eğitim Bakanlığı Müdürler Komisyonu, 07/06/1962 tarihli ve 245 sayılı aldığı kararla 1962-1963 öğretim yılında Ankara’da bir Kadın Meslek Öğretmen Okulu açılacağını ve okulun yatılı olacağını bildirmiştir (MEB, 1962a:207). Okul, kız sanat okullarına ve bu seviyedeki eğitim kurumlarına atölye öğretmeni ve' eğitim elemanı yetiştirmekle görevlidir. Okul mezunlarına öğretim gördükleri sürenin bir buçuk katı mecburi hizmet yükümlülüğü getirilmiştir. Okulda eğitim-öğretim ekim ayının ilk pazartesi günü başlayacak, şubat ayının birinci günü okul yarıyıl tatiline girecek, üç haftalık dinlenme tatilinin ardından haziran ayının ilk cumartesi günü dersler sona erecektir (RG, 1968:2).

Okulda, Aile Ekonomisi-Beslenme, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, El Sanatları ve Çiçek, Giyim, Nakış ve Resim olmak üzere altı bölüm açılmıştır. Dersler niteliğine göre sınıflarda, atölyelerde, laboratuvarlarda, tesislerde ve fabrikalarda işlenebilecektir. Okulun ara sınıflarına öğrenci alınmayacaktır (RG, 1976a:5-8).

Okulun faaliyetleri 1979-1980 eğitim-öğretim yılında geçici olarak durdurulmuştur. Bunun gerekçesi 874 sayılı kanunun yürürlükten kaldırılmasıyla okulun hukuki dayanaklarının ortadan kaldırılmasıdır. Ancak TTKB’nin 15/01/1979 tarihli ve 3 sayılı kararıyla okul tekrar eğitim-öğretime başlamıştır (Parlar ve diğerleri, 2018:58).

İlk olarak Ankara’da açılan okul sayısı, 1976 yılında Konya’da açılan okulla birlikte ikiye çıkarılmıştır (DİE, 1980a:19). Bu okullar 1982 yılında yayımlanan 41 sayılı KHK ile YÖK’e devredilmiştir.

Süre. Okulun öğretim süresi enstitü öğrenimi üzerine iki yıldır (DİE, 1969a:VI, RG, 1968:2).

Giriş Şartları. Okula ait ilk giriş şartları Resmî Gazete’de yayımlanan 874 sayılı kanunda ifade edilmiştir. 874 sayılı kanuna göre okula öğrenci alımında koşulan şartlar şunlardır: Gezici kadın ve erkek kursu öğretmenliklerinde en az yedi yıl başarıyla hizmet etmiş olmak, 35 yaşını aşmamak, sanat enstitüsü mezunu olmak, açılacak sınavda başarılı olmak (RG, 1967:1) .

Kanun sonrası yayımlanan okul yönetmeliğinde bu şartlar ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Buna göre, gezici veya sabit kurs öğretmenliklerinde en az yedi yıl çalışan, iyi sicil sahibi, giriş sınavını kazanmış ve 35 yaşından büyük olmayanlar okula kabul edilebilecektir. Okula kayıt şartlarından olan giriş sınavları -dersin özelliğine

göre- yazılı, sözlü veya uygulamalı olarak yapılabilecektir. Sınavlar, tüm okullar için zorunlu Türkçe ve kompozisyon sınavları ile adayın alan ve dalına uygun içerikte sınavlardan oluşturulacaktır (RG, 1968:2).

Program. Okulda Çocuk Gelişimi Öğretimi Bölümü, El Sanatları Bölümü, Nakış Bölümü, Giyim Bölümü, Ev Yönetimi-Beslenme bölümleri açılmıştır. Bütün bölümlerde haftada 44 saat ders okutulmuştur. Okuldaki öğretmenlik meslek dersleri Eğitim Psikolojisi, Eğitim Sosyolojisi, Ölçme-Değerlendirme, Araştırma Metotları, Meslek Analizi ve Program Geliştirme, Genel Öğretim Bilgisi, Özel Öğretim Bilgisi ve Uygulama ile Teşkilat ve İdare dersleridir. Okul programlarındaki öğretmenlik meslek derslerinin oranı yaklaşık %15'tir (MEB, 1971b:431-432). 1974 yılında serbest çalışma dersleri öğretim programından kaldırılmıştır. Öğretim programında öğretmenlik meslek dersleri aynen korunmuştur (MEB, 1974c:403-404).

Öğrenciler. Kız Sanat Öğretmen Okuluna ait okul ve öğrenci sayıları Tablo-25'te verilmiştir:

Tablo 25

Kız Sanat Öğretmen Okuluna Ait Okul ve Öğrenci Sayıları

Öğretim Yılı	Okul sayısı	Öğr. S.
1962-1963	1	66
1963-1964	1	133
1964-1965	1	118
1965-1966	1	104
1966-1967	1	127
1967-1968	1	125
1968-1969	1	94
1969-1970	1	79
1970-1971	1	114
1971-1972	1	111
1972-1973	1	108
1973-1974	1	162
1974-1975	1	160
1975-1976	1	200
1976-1977	2	433
1977-1978	2	516
1978-1979	2	465
1979-1980	2	470
1980-1981	2	511
1981-1982	2	541

Kaynak: Başbakanlık DİE, 1967:35; DİE, 1974:69; 1977a:72; 1979:35; 1980a:19; 1980b:9; 1981:10; 1982d:10;1984d:12;

Tablo-25'e göre Kız Sanat Öğretmen Okulu 66 öğrenci ile öğretime başlamıştır. 1962-1963 öğretim yılında bir olan okul sayısı 1976-1977 öğretim yılında ikiye çıkmıştır. Bu okulun açılmasıyla okulun öğrenci sayısı yaklaşık iki kat artmıştır. YÖK'e devredildikleri 1982 yılında okulda 541 öğrenci öğrenim görmektedir.

Erkek Meslek Öğretmen Okulu. Erkek meslek öğretmen okulu TTKB'nin 06/11/1936 tarihli ve 118 sayılı kararı doğrultusunda açılmıştır (Duman,1991:55). Okul Ankara Bölge Sanat Okuluna bağlı olarak açılmıştır. Okulun açılış amacı erkek sanat okullarının mesleki ve uygulamalı derslerine öğretmen yetiştirmektir. Okul yatılı ve parasızdır (Kültür Bakanlığında, 1936:7).

Süre. Okulun öğretim süresi üç yıldır (Duman, 1991:55).

Giriş Şartları. Okula giriş koşulları Ulus Gazetesi'nde açıklanmıştır. Buna göre Türk olmak, 20 yaşından küçük, 25 yaşından büyük olmamak, beş yıllık bölge sanat okullarından mezun olmak ya da ilkokuldan mezun olduktan sonra en az yedi yıl bir fabrikada, atölyede veya serbest olarak demircilik, marangozluk veya tesviyecilik yapmış olmak (sanat okulundan mezun olanlar için bu süre iki yıl olarak belirlenmiştir), öğretmenliğe engel sağlık sorunu olmamak, emniyet müdürlüklerinden iyi hal kâğıdı (adli sicil belgesi) almak, Bakanlığın yapacağı araştırma sonucuna göre iyi huylu ve ahlaklı olduğu görülmek, okula giriş sınavında başarılı olmak. Okula kabul edilecek öğrenciler tesviyecilik, demircilik ve marangozluk bölümlerine yerleştirilecektir. Okula kabul edilecek sanat okulu mezunları ile ilkokul mezunlarının giriş şartları farklıdır. Sanat okulu mezunları için koşulan şart, adayların Umumi Teknoloji, Mesleki Teknoloji, Hesap, Sınai Resim, Ameli Mesai ve (sadece demirci ve tevsiyeciler için) Makine ve Motor derslerini kapsayan giriş sınavında başarılı olmaktır. İlkokul mezunlarına ise, sanat okulları mezunlarının sorumlu olduğu dersler ile Türkçe ve Riyaziye (Matematik) derslerinin konularından oluşan sınavdan başarılı olmak şartı koşulmuştur (Kültür Bakanlığında, 1936:7).

Program. Okula ait 1938-1939 yılında Maarif Vekilliği (Tebliğler) Dergisinde bir program yayımlanmıştır. Programda yer alan öğretmenlik meslek dersleri; Umumi ve Mesleki Pedagoji, Umumi ve Mesleki Psikoloji ile Umumi ve Mesleki Tedris Usulü dersleridir. Haftalık 44 saatten oluşturulan program alan eğitimi ağırlıklıdır ancak Askerlik, Yabancı Dil, Sosyoloji, Türkçe ve Edebiyat gibi genel kültür dersleri de programa yerleştirilmiştir (MEB, 1939a:185).

Öğrenciler. Erkek Meslek Öğretmen Okuluna ait okul ve öğrenci sayıları Tablo-26’da verilmiştir:

Tablo 26

Erkek Meslek Öğretmen Okuluna Ait Öğrenci Sayıları

Öğretim yılı	Okul sayısı	Öğrenci sayısı			
		1. Sınıf	2. Sınıf	İhtisas	Toplam
1937-1938	1	26	--	--	20
1938-1939	1	20	21	--	41
1939-1940	1	23	18	16	57
1940-1941	1	44	20	18	82
1941-1942	1	65	44	22	131
1942-1943	1	79	65	42	186
1943-1944	1	83	65	59	207
1944-1945	1	79	75	58	212
1945-1946	1	104	64	65	233

Kaynak: BİUM, 1942a:368-387, 1942b:386; 1943:422; 1944:435; BİGM, 1945:447; 1946:14; 1947a:16; 1947b:16; 1948:11; MEB (1944:s.n.y.). BDİE, 1967:35. (1937-1938 öğretim yılı)

Tablo-26’da görüldüğü üzere 1936 yılında açılan okulun ilk mevcudu 26 öğrencidir. Okulun mevcudu yıldan yıla sürekli artmış, 1945-1946 öğretim yılında 233’e kadar yükselmiştir. 1945-1946 öğretim yılında okul 233 öğrencisiyle teknik öğretmen okuluna devredilmiştir.

Erkek Teknik Öğretmen Okulu. TTKB’nin 22/7/1946 tarihli ve 360 sayılı kararına göre, teknik öğretim alanı teşkilatının genişlemesi ve teknik liselerde öğretmen ihtiyacının artması nedeniyle, Erkek Meslek Öğretmen Okulunun adı yüksek dereceli Erkek Teknik Öğretmen Okulu olarak değiştirilmiştir (MEB,1946a:40-41). Erkek Teknik Öğretmen Okulunun amacı, erkek orta sanat ve yapı okullarıyla yapı ve sanat enstitülerine öğretmen yetiştirmektir (MEB, 1947d:251-255). İstanbul’da, 1959-1960 yılından itibaren ikinci bir teknik öğretmen okulu daha açmıştır. Ancak bu okul 1963-1964 öğretim yılında kapatılmıştır (DİE, 1963a:738; 1965:403;1968:3).

Süre. Okulun öğretim süresi dört yıldır (MEB, 1947d:251).

Giriş Şartları. Erkek Teknik Öğretmen Okuluna alınacak öğrencilerde bulunması gereken nitelikler şöyle açıklanmıştır: Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olmak, erkek sanat ve yapı enstitüsünü bitirmek, 24 yaşından büyük olmamak, sağlam ve sıhhatli

olmak (pepelik, sağırılık, kekemelik, körlük, şaşılık ve öğretmen olmaya mani organik ve ruhsal arızaları ve bulaşıcı hastalıkları olmamak), iyi hal ve ahlak sahibi olmak, mezun olduğu okulun öğretmenler kurulu tarafından aday gösterilmiş olmak. Ayrıca, okula seçme sınavıyla öğrenci alınması kararlaştırılmıştır. Seçme sınavları yazılı veya sözlü olabilecektir. Seçme sınavının soruları Türkçe, Matematik, Mesleki Resim, Mesleki Teknoloji dersleriyle atölye çalışmalarını kapsayan derslerden oluşturmuştur. Okul, yatılı ve parasızdır ancak yatılı öğrenci kapasitesi dolduktan sonra, öğrenci talebine göre okula gündüzlü öğrenci de kabul edilebilecektir. Okulda dersler ekim ayının ilk pazartesi günü başlayacak, mayıs ayının son haftasında bitirilecektir. Ders yılı iki dönemden oluşacaktır. Okuldan mezun olabilmek için yeterlik sınavından başarılı olmak gerekir (MEB, 1947d:251-255).

1952 yılında yapılan değişiklikte okula giriş şartları yeniden belirlenmiş, seçme sınavının yanı sıra eleme sınavlarından başarılı olmak da okula giriş koşulları arasına eklenmiştir. 1952 yılında yayımlanan Öğretmen Yetiştiren Her Derecedeki Okul ve Enstitülere Öğrenci Kayıt ve Kabul İşleri Hakkındaki Genelge ve Geçici Yönetmelik'te giriş koşullarına eleme ve seçme sınavlarından başarılı olma koşulu getirilmiştir (MEB, 1952:16-23).

Program. 1946 öğretim programında derslerin ortalama %50 ile %70'i atölye ve uygulama derslerinden oluşmuştur. Programda kültür derslerinin (Yabancı Dil, Fizik, Kimya, Matematik gibi) ders programındaki dağılım oranı %20-25 civarındadır. Öğretmenlik bilgisi dersi ise tüm kollarda; üçüncü sınıfta iki ve dördüncü sınıfta bir saat olarak yer almıştır. Erkek Teknik Öğretmen Okulu haftalık ders dağıtım cetveline göre, altı bölüme ayrılan okulun haftalık ders saati sayısı bölümüne göre 41-42 saat arasında değişmiştir. Ders dağıtımında alan derslerinin baskın olduğu görülür. Tüm bölümlerde dört yılsonunda toplam üç saat öğretmenlik bilgisi dersi okutulmuştur. Alan dersleri dışında, Yabancı Dil, Devrim Tarihi, Matematik, Fizik ve Kimya dersleri (öğretim süresi boyunca toplamda 26 saat) bulunmaktadır. Diğer öğretmen okullarında okutulan Askerlik dersi bu okulun programında yer almamıştır (MEB, 1946a:40-41).

Okul 1949 yılına kadar Erkek Meslek Öğretmen Okulu programını takip etmiştir. 1949 yılında yapılan öğretim programında okuldaki bölüm sayısının sekiz olduğu görülür. Bu bölümler Demir İşleri (Tesviye, Demir, Döküm alt bölümleri), Motor, Elektrik, Radyo, Ağaç İşleri, Model, Yapı ile Kalorifer ve Sağlık Tesisleri bölümleridir.

Okulun haftalık ders saati sayısı bölümlerine göre 42 ile 44 arasında değişmiştir. Okulun programında 44 farklı türde ders vardır. Her bölümün üçüncü ve dördüncü sınıflarında haftalık iki saat olmak üzere toplamda dört saat öğretmenlik meslek dersi yer almıştır (MEB, 1949c:65).

Erkek Teknik Öğretmen Okulu, öğretmen yetiştiren bir kurum olmasına rağmen okuldaki öğretmenlik meslek derslerinin ağırlığı oldukça azdır. 1955 yılında erkek meslek öğretmen okulundaki öğretmenlik meslek derslerinin oranı yaklaşık %10 olduğu görülür (Duman, 1991:173).

Öğrenciler. Erkek Teknik Öğretmen Okuluna ait okul ve öğrenci sayıları Tablo-27’de verilmiştir:

Tablo 27

Teknik Öğretmen Okullarına Ait Okul ve Öğrenci Sayıları

Öğretim yılı	Okul sayısı	Okuldaki Bölüm Sayısı	Öğrenci sayısı
1946-1947	1	12	304
1947-1948	1	(belirtilmemiş)	408
1948-1949	1	13	498
1949-1950	1	10	470
1950-1951	1	10	416
1951-1952	1	13	395
1952-1953	1	9	336
1953-1954	1	(belirtilmemiş)	301
1954-1955	1	(belirtilmemiş)	260
1955-1956	1	(belirtilmemiş)	285
1956-1957	1	(belirtilmemiş)	336
1957-1958	1	(belirtilmemiş)	337
1958-1959	1	(belirtilmemiş)	393
1959-1960	2	(belirtilmemiş)	516
1960-1961	2	9	600

Kaynak: BİGM, 1949:240; 1950:272-273; 1952:308-309; BİUM, (t.y.):369; 1955:358-361; t.y.; 416-417; DİE, 1963a:730; 1965:399. 1947 yılına ait veriler MEB (1944:s.n.y.) adlı kaynaktan temin edilmiştir.)

Tablo-27’de görüldüğü üzere okul 304 öğrenci ile öğretime başlamıştır. Öğrenci sayıları 1950 ile 1955 yılları arasında azalma eğilimine girse de 1955 yılından itibaren tekrar artışa geçmiştir. Okul sayısı 1959 yılında ikiye çıkmış, buna bağlı öğrenci sayıları da artmıştır.

Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulu. Erkek Teknik Öğretmen Okulunun adı Yedinci Millî Eğitim Şurasında alınan karar gereği 1962 yılından itibaren Erkek Teknik

Yüksek Öğretmen Okulu olarak değiştirilmiştir (1962b:150). Okul, orta dereceli erkek teknik öğretim okullarına atölye ve meslek dersleri öğretmeni yetiştirmekle görevlidir. Okulda belirlenen kontenjan kadar, parasız, yatılı, burslu veya gündüzlü öğrenci alabilecektir ancak okulun ara sınıflarına öğrenci alınamayacaktır. Dersler, özelliğine göre, sınıflarda, atölyelerde fabrikalarda veya laboratuvarlarda işlenebilecektir. Dersler ekim ayının ilk pazartesi günü başlayıp 10 Haziran akşamına kadar sürecektir. İki dönemden oluşan ders yılının arasında üç haftalık dinlenme tatili olacaktır. Okulda uygulanacak sınavlar, genel, engel (özür), sorumluluk ve bitirme sınavlarıdır. Adaylar son yarıyılta bitirme sınavına girecekler ve başarılı olmaları hâlinde diplomalarını alabileceklerdir. Sınıflarını geçemeyen adaylardan parasız yatılı olanlarla burslu olanlar, bu haklarını kaybetmiş sayılacaktır (MEB,1966:269-275).

1970'li yıllarda Erkek Teknik Öğretmen Okuluna kız öğrenciler de kaydolmaya başlamış ve okulun adı 1970 yılında Yüksek Teknik Öğretmen Okulu olarak değiştirilmiştir (Duman, 2014:79). 1975 yılında yapılan yönetmelik düzenlemesinde, okul, diğer görevlerinin yanında, endüstri alanında eğitim hizmetleri yapacak yüksek dereceli teknik öğretmen yetiştiren bir kurum olarak tanımlanmıştır. Okulda açılan bölümler; Makine, Motor, Elektrik – Elektronik, Mobilya-İç Mimari Bölümler ile İnşaat bölümleridir (RG, 1975b:9-13).

Ankara Erkek Teknik Öğretmen Okulunun bir benzeri İstanbul'da açılmıştır. İstanbul Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulu, MEB Mesleki ve Teknik Yüksek Öğretim Genel Müdürlüğünün 27.08.1976 tarihli ve 324/20512 sayılı yazısı doğrultusunda, İstanbul Haydarpaşa Endüstri Meslek Lisesi'nin bahçesinde öğretime başlamıştır (İnanıcı ve Turan, 2008:254-255).

1959 yılında İstanbul'da açılan teknik öğretmen okulu, 1960-1961 öğretim yılından itibaren yeni öğrenci almamıştır. Okulun kayıtlı öğrencilerinin mezun olmasıyla 1964-1965 öğretim yılında okul kapatılmıştır (DİE, 1968:514). Bu okul 1976-1977 öğretim yılında tekrar açılmıştır (1980:19; 1981:9; 1982:10; 1984:12) Okulda Tesviye, Metal İşleri, Elektrik, Elektronik, Tekstil ve Matbaa bölümleri yer almıştır (Duman, 1991:173).

Süre. Okulun öğretim süresi dört yıldır (MEB, 1966:269,272, MEB, 1975c:119) .

Giriş Şartları. 1966 yılında okula ait yayımlanan yönetmelikte, okula giriş şartları şöyle açıklanmıştır: Türk vatandaşı olmak, yapı, erkek sanat ya da diğer sanat okullarında öğretmenlik yapabilecek bölümlerinden birinden mezun olmak, 29 yaşından büyük olmamak, öğretmenliğe engel olacak hastalığı bulunmamak, sağlam ve sıhhatli olmak, iyi hâl ve ahlak sahibi olmak, mezun olduğu okuldan aday gösterilmek, eleme ve giriş sınavlarından başarılı olmak, (üst dereceli bir okulda okuyanlar için) öğrenim hakkını kaybetmemektir. Okul eleme ve giriş sınavlarına göre öğrenci alacaktır. Eleme sınavları, Bakanlıkça, Türkçe, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve meslek dersleriyle ilgili konulardan test veya diğer sınav yöntemlerinden birini kullanarak uygulanacaktır. Giriş sınavları Matematik, meslek teknolojisi, mesleki resim ve atölye derslerinden hazırlanmış sorulardan oluşturulacak ve ilgili okul müdürlüklerinde uygulanacaktır (MEB,1966:272). 1975 yılında okulun adının Yüksek Teknik Öğretmen Okulu olarak değiştirilmesinden sonra okulun giriş şartlarında düzenlemeye gidilmiştir. Buna göre okula, okulda mezuniyet alanlarıyla ilgili bölüm olan meslek liseleri ve teknik liselerin mezunları kabul edilecektir. Okula denk program uygulayan meslek okulları mezunlarının okula müracaatlarının uygunluğuna okul yönetim kurulu kararı ve Bakanlık karar verecektir. Okulun kontenjanının %80'i giriş sınavı sonucuna göre başarılı olanlara, %20'si meslek liselerinden veya teknik liselerden bütünlemeye kalmadan mezun olan okul birincilerine ayrılmıştır. Ancak okul birincileri de eleme sınavına katılacaktır. Okulun giriş şartları 1966 yönetmeliğinde belirtilen şartlarla hemen hemen aynıdır. İki yönetmelik arasındaki ilk fark okul meslek veya teknik lise mezunlarını da kabul etmeye başlamasıdır. İkinci fark; okulun atölye ve meslek dersleri öğretmeni yetiştiren bölümlerine girmek isteyen adaylardan mezun olduğu lisedeki bütün sınıflardaki atölye dersleri sınıf geçme not ortalamasının 6.0 (10'luk not sistemine göre) olması şartıdır (MEB, 1975c:119).

Program. Okulda sekiz bölümde öğretim yapılmaktadır. Bu bölümler, Tesviye, Demir İşleri, Döküm – Model, Motor, Elektrik, Elektronik, Ağaç İşleri ve Yapı bölümleridir (MEB 1966:270). Okul, 1975 yılına kadar Erkek Teknik Öğretmen Okuluna ait öğretim programlarını kullanmıştır. TTKB'nin 23/12/1974 tarihli ve 501 sayılı kararıyla kabul edilen programların 1975 yılından itibaren deneme mahiyetinde kullanılması uygun görülmüştür. Programlar 16'şar haftalık toplam sekiz dönemi

kapsamıştır. Program, birinci sınıfla sınırlandırılmıştır ve hiçbir bölümde öğretmenlik meslek dersi yer almamıştır (MEB, 1975b:85-92).

Öğrenciler. Erkek teknik yüksek öğretmen okullarına ait okul ve öğrenci sayıları Tablo-28’de verilmiştir:

Tablo 28

Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okullarına Ait Okul ve Öğrenci Sayıları

Öğretim yılı	Okul sayısı	Okulda Bölüm Sayısı	Öğrenci sayısı
1961-1962	2	Belirtilmemiş	651
1962-1963	2	Belirtilmemiş	786
1963-1964	2	Belirtilmemiş	899
1964-1965	1	Belirtilmemiş	1.036
1965-1966	1	9	1.193
1966-1967	1	9	1.187
1967-1968	1	10	1.080
1968-1969	1	10	1.040
1969-1970	1	10	943 (2 kadın)
1970-1971	1	10	854
1971-1972	1	11	812
1972-1973	1	11	945
1973-1974	1	11	1.050
1974-1975	1	Belirtilmemiş	2.254
1975-1976	1	Belirtilmemiş	2.920
1976-1977	2	Belirtilmemiş	3.346 (4’ü kadın)
1977-1978	2	Belirtilmemiş	4.081 (7’si kadın)
1978-1979	2	Belirtilmemiş	4.089 (8’i kadın)
1979-1980	2	Belirtilmemiş	3.562 (65’i kadın)
1980-1981	2	Belirtilmemiş	3.398 (58’i kadın)
1981-1982	2	Belirtilmemiş	3.367(74’ü kadın)

Kaynak: DİE, 1968:511; 534; 1969a:22; 1972:40-41; 1975:108; 1977b:42-43; 1980a:19; 1980b:9; 1981:10; 1982d:10; 1984d:12;

Tablo-28’de görüldüğü gibi 1961 yılında iki tane olan erkek yüksek teknik öğretmen okulu, 1964-1965 öğretim yılında yeniden bire düşmüş, bu durum 1976-1977 öğretim yılına kadar devam etmiştir. 1976-1977 öğretim yılında İstanbul Yüksek Teknik Öğretmen Okulunun yeniden açılmasıyla okul sayısı yeniden ikiye yükselmiştir. Kadın öğrenciler ilk olarak 1969-1970 öğretim yılında okula kaydolmuş, 1970 ile 1976 yılları arasında kadın adaylar okulu tercih etmemişlerdir. 1976-1977 öğretim yılından YÖK’e devredildikleri 1981-1982 öğretim yılına kadar her sene kadın adayların okula başvurdukları görülür. 1961-1962 öğretim yılında 651 olan öğrenci sayısı 1981-1982 öğretim yılında 3.367’e yükselmiştir.

Erkek Sanat Öğretmen Okulu. Okul 1968-1969 öğretim yılında İzmir’de açılmıştır (DİE, 1977:72) Okul, akşam erkek sanat okullarına ve bu seviyedeki eğitim kurumlarına atölye öğretmeni ve’ beceri kazandıran eğitim elemanı yetiştiren bir meslek okuludur. Okul mezunlarına öğretim gördükleri sürenin bir buçuk katı mecburi hizmet yükümlülüğü getirilmiştir. Okulda eğitim-öğretim ekim ayının ilk pazartesi günü başlamış, haziran ayının ilk cumartesi günü sona ermiştir. Ders yılı iki dönem olup ilk dönemin dersleri şubat ayının ilk günü kesilmiştir. Üç haftalık dinlenme tatili sonrası ikinci dönem başlamıştır (RG, 1968:2).

İzmir Erkek Sanat Öğretmen Okulu dışında, 1975-1976 yılında Ankara’da bir erkek sanat öğretmen okulu açılmıştır (DİE, 1980a:35). Bu okullar 1982 yılında yayımlanan 41 sayılı KHK ile YÖK’e devredilmiştir.

Süre. Kız ve Erkek Sanat Öğretmen Okulları Yönetmeliği’ne göre okulun öğretim süresi enstitü öğrenimi üzerine iki yıldır (RG, 1968:2).

Giriş Şartları. Okula ait ilk giriş şartları Resmî Gazete’de yayımlanan 874 sayılı kanunda ifade edilmiştir. 874 sayılı Kanuna göre; gezici kadın ve erkek kursu öğretmenliklerinde en az yedi yıl başarı ile hizmet etmiş olanlar, 35 yaşını geçmeyenler, sanat enstitüsünden mezun olanlar ve açılacak sınavda başarılı olanlar okula kabul edilmiştir (RG, 1967:1) .

Okul yönetmeliğine göre başvuru şartları ise şunlardır: Gezici veya sabit kurs öğretmenliklerinde en az yedi yıl çalışmak, iyi sicil sahibi olmak, giriş sınavını kazanmış olmak ve 35 yaşından büyük olmamak. Ayrıca giriş sınavlarında başarılı olmak da alım şartları arasında yer almıştır (RG, 1968:2).

Program. Okulda Marangozluk, Dülgerlik, Demircilik ve Yapıcılık bölümleri açılmıştır (RG, 1968:2). 1976 yayımlanan öğretim programlarına göre okulda, Elektrik, Elektronik, Ağaç İşleri, İnşaat, Motor, Kalıpcılık, Metal İşleri ve Tesviye şubelerinin bulunduğu görülmektedir. Program Genel Bilgi, Fen ve Matematik, Genel Endüstriyel Eğitim, Teknik ve Uygulamalı derslerden meydana gelmiştir. Okuldaki öğretmenlik meslek dersleri; Eğitim Psikolojisi, Eğitim Sosyolojisi, Mesleki ve Teknik Öğretim Esasları, Meslek Analizi ve Program Geliştirme, Ders ve Atölye Öğretim Metotları ve Uygulaması, Ölçme-Değerlendirme, Ders ve Atölye Uygulaması dersleridir.

Öğrencilere, dördüncü yarıyılın başlarında iki hafta süreyle endüstriyel meslekî ve teknik öğretim kurumlarında ders ve atölye uygulaması yapması zorunlu tutulmuştur. Haftalık ders saati 40 saat olarak belirlenmiştir (MEB, 1976b:385-394).

Öğrenciler. Erkek Sanat Öğretmen Okuluna ait okul ve öğrenci sayıları Tablo-29’da verilmiştir:

Tablo 29

Erkek Sanat Öğretmen Okullarına Ait Okul ve Öğrenci Sayıları

Öğretim Yılı	Ok. Say.	Öğr. S.
1968-1969	1	77
1969-1970	1	47
1970-1971	1	31
1971-1972	1	25
1972-1973	2	28
1973-1974	2	52
1974-1975	2	49
1975-1976	2	50
1976-1977	2	202
1977-1978	2	445
1978-1979	2	542
1979-1980	2	574 (1 Kadın)
1980-1981	2	400 (3’ü kadın)
1981-1982	2	421 (5’i kadın)

Kaynak: DİE, 1977a:72; 1979:35; 1980a:19; 1980b:9; 1981:10; 1982d:10; 1984d:12.

Tablo-29’a göre 1968-1969 öğretim yılında bir olan okul sayısı 1972-1973 öğretim yılında ikiye yükselmiştir. Okul sayısının artmasına paralel öğrenci sayısı da artmıştır. 1979-1980 öğretim yılından itibaren okula kadın öğrenciler de kayıt yapmaya başlamıştır. YÖK’e devredildikleri öğretim yılında okulda 421 öğrenci öğrenim görmektedir.

Ticaret Öğretmen Okulu. Bakanlık ticaret meslek okullarının öğretmen ihtiyacını uzun zaman Yüksek İktisat ve Ticaret Okulları mezunları arasından temin etmiştir ancak okulun programında öğretmen yetiştirmeye yönelik ders olmaması nedeniyle bu durum eleştiri konusu olmuştur. Bakanlık ticaret okullarına öğretmen yetiştirmeyle ilgili ilk adımı ancak 1955 yılında atabilmiştir. Ankara Üniversitesi ile ABD Milletlerarası İşbirliği Dairesi ve New York Üniversitesi arasında yapılan anlaşma gereği iki ABD’li müşavir Ankara’ya davet edilmiştir. Bu uzmanların girişimi ile sekreterlik eğitimi bölümlerine öğretmen yetiştirmek için bir merkez kurulmuştur. Daha sonra Ankara Kız Teknik Öğretmen Okuluna bağlı, Ticaret Öğretmen Okulu açılmıştır (Başer ve diğerleri,

1995:51). Okul, 26.11.1955 tarihli ve 405-1-423 sayılı Müdürler Komisyonu Kararı doğrultusunda Ankara’da 1955-1956 öğretim yılından itibaren öğretime başlamıştır (Duman, 1991:104).

Okulun iki yıllık faaliyetlerinde görülen başarı ve olumlu sonuçların alınması üzerine okulun yapısı değiştirilmiştir. Bakanlık Müdürler Komisyonu 29 Mayıs 1957 tarihli ve 405.1-137 sayılı kararı ile okulun daha iyi sevk ve idare edilebilmesi ve geliştirilebilmesi için Kız Teknik Öğretmen Okulu Müdürlüğünden ayrılıp bağımsız bir okul haline getirilmesine karar verilmiştir (MEB,1957b:73).

Süre. Okulun öğretim süresi üç yıldır (Maarif Vekâletinden, 1955:5).

Giriş Şartları. Millîyet Gazetesi’nde çıkan haberde, okula giriş şartları şöyle açıklanmıştır: Okula ticaret lisesi mezunları başvurabilecektir. Okula girişte test usulü sınav yapılacaktır. Okulun açılış yılına özel olarak; yüksekokul veya fakülte mezunları ya da Yüksek Ticaret ve İktisat Okullarının son sınıfında okuyanlar, istemeleri hâlinde okulun ihtisas şubesi olan üçüncü sınıfına herhangi bir işleme gerek kalmadan kaydolabileceklerdir (Maarif Vekâletinden, 1955:5). Bir yıl sonra Millîyet Gazetesinde çıkan bir diğer duyuruda, okula lise veya ticaret lisesi mezunlarının alınacağı, adayların öğretmenliğe engel olacak ruhsal veya bedensel bir engeli olmaması ve mezun oldukları okulun öğretmenler kurulu tarafından öğretmen olabileceğine dair olumlu görüşün olması gerektiği ayrıca giriş sınavında başarılı olma zorunluluğu giriş şartları olarak bildirilmiştir (Ankara Ticaret Öğretmen Okulu Müdürlüğünden, 1956:5).

Program. Ticaret Öğretmen Okulunun ilk programının ilk iki yılı tüm adaylar için ortak derslerden oluşturulmuştur. Üçüncü sınıfta okul Muhasebe ve Sekreterlik olarak iki bölüme ayrılmıştır. Üçüncü sınıfta Eğitim Psikolojisi, Eğitim Sosyolojisi ve Özel Öğretim Metotları olmak üzere üç öğretmenlik meslek dersi yer almıştır. Ayrıca adaylara 10 haftalık staj dersleri konulmuştur. Programda öğretmenlik meslek derslerinin ağırlığı %10’dur (Başer ve diğerleri, 1995:51).

Bu programlar 1960 yılında değiştirilmiştir. Yeni programlara göre okulun ilk iki yılında haftalık 37 saat ders konulmuştur. Üçüncü sınıfta bu sayı 2-3 saat düşürülmüştür. Ayrıca programa seçmeli dersler konulmuştur. 1960 programında öğretmenlik meslek dersleri değiştirilmemeden aynen korunmuştur. Son sınıfta haftalık

on saat öğretmenlik uygulaması dersi konulmuştur. Programda öğretmenlik meslek dersleri %16, genel kültür dersleri %25 ve alan dersleri %59 oranındadır (MEB, 1960b:101).

Öğrenciler. Ticaret ve Turizm Öğretmen Okuluna ait öğrenci sayıları Tablo-30’da gösterilmiştir:

Tablo 30

<i>Ticaret Öğretmen Okuluna Ait Okul ve Öğrenci Sayıları</i>				
Öğretim yılı	Okul sayısı	Öğrenci sayısı		
		Erkek	Kadın	Toplam
1955-1956	1	12	4	16
1956-1957	1	28	23	51
1957-1958	1	28	23	51
1958-1959	1	43	60	103
1959-1960	1	47	57	104

Kaynak: Başbakanlık DİE; 1967:35.

Tablo-30’da görüldüğü gibi okul 16 öğrenci ile öğretime başlamıştır. Okulda karma eğitim yapılmıştır. Zamanla kadın öğrencilerin sayısı erkek öğrencileri geçmiştir. Okul 104 öğrenci ile Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okuluna devredilmiştir.

Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu. Ticaret Öğretmen Okulunun adı 1965 yılında Ankara Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu olarak değiştirilmiştir (Başer ve diğerleri, 1995:51). Okul, ticaret liselerine, sekreterlik ve otelcilik okullarına, kolejlere ve diğer orta dereceli genel ve mesleki okulların ticaret ve turizm derslerine öğretmen yetiştiren yüksek dereceli bir kurum olarak tanımlanmıştır. Okulda, İşletme ve Muhasebe, Büro İdaresi ve Sekreterlik ile Turizm olmak üzere üç bölüm yer almıştır. Okulda öğretim ekim ayının ilk pazartesi günü başlamış, her biri 18 haftadan oluşan toplam iki dönem sonunda dersler kesilmiştir (MEB, 1965b:367, 370). 1970 yılında okul yönetmeliğinde yapılan düzenlemede okula “turizm işletme ve tesislerinde görevli personelin yetiştirilmesini sağlamak” şeklinde yeni bir görev verilmiştir (MEB, 1970a:17).

Okulun öğretim yılının dört yıla çıkarılması ve görev yapan öğretmenler arasında üç yıllık öğretmen okulu çıkışlıların olması öğretmen atama ve özlük işlerinde karışıklığa yol açmıştır. Bakanlık, bu sorunu gidermek için, Mesleki ve Teknik Yüksek Öğretim Genel Müdürlüğünün de talepleri doğrultusunda, yeni bir düzenlemeye gidilerek üç

yıllık ticaret yüksek öğretmen okulunu bitirenlerin aradaki fark dersleri sınavlarını vererek ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu mezunu sayılmalarına olanak tanınmıştır (MEB, 1982a:2-3).

Süre. Okulun öğretim süresi dört yıldır (MEB, 1965b:367).

Giriş Şartları. Okula girebilmek için kayıt ve kabul şartları şunlardır: Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olmak, liseden, ticaret lisesinden, sekreterlik okulundan veya ilköğretmen okulundan mezun olmak ya da Bakanlık tarafından bu okullara denkliği kabul edilmiş Türk veya yabancı okullardan mezun olmak; 25 yaşından büyük olmamak, evli, dul veya boşanmış olmamak, öğretmenler kurulunca aday seçilmiş olmak ve seçme sınavını kazanmak. Bu şartları taşıyanlara giriş ve mülakat sınavı yapılacaktır. Giriş sınavlarının içeriği kompozisyon, Matematik, Tarih ve Coğrafya derslerinden oluşturulacaktır. Okula yatılı, gündüzlü ve burslu öğrenci kabul edilebilecektir (MEB, 1965b:370).

1975 yılında yayımlanan yönetmeliğe göre okula öğrenci alımının Bakanlığın verdiği liste dikkate alınarak ÖSYM tarafından yapılacak merkezi sistem sınavlarına göre yapılacağı kararlaştırılmıştır (RG, 1975a:7).

Program. Ankara Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu Ders Dağıtım Çizelgesine göre, dersler müşterek ve ihtisas bölümlerine göre ayrı ayrı belirlenmiştir. Programda öğretmenlik meslek dersleri; Sosyoloji, Eğitim Psikolojisi, Eğitim Sosyolojisi, Ticaret Eğitim Tarihi ve Prensipleri, Muhasebe Öğretim Metodu, Daktilografi Öğretim Metodu, Stenografi Öğretim Metodu, Rehberlik, Ölçme ve Değerlendirme, Genel Öğretim Metodu ile Öğretmenlik Uygulaması dersleridir. Ortak derslerin olduğu ilk iki sınıfın birinci sınıfında haftalık 35; ikinci sınıfında haftalık 36 saat ders yer almıştır. İhtisas bölümünde bu süre bölümden bölüme farklılık göstermiş ve haftalık ders yükü 26 ile 36 saat arasında değişmiştir. Okuldaki ihtisas bölümleri; İşletme Ve Muhasebe Bölümü, Büro İdaresi ve Sekreterlik Bölümü, Turizm Bölümü ve son sınıfta Turizm İşletme İdarecisi bölümüdür. Öğretmenlik uygulaması dersleri son sınıfın son dönemine konulmuştur. Ortak derslerin olduğu sınıflarda, öğretmenlik meslek dersleri %11, genel kültür dersleri %20 ve alan dersleri %69 oranındadır. İhtisas bölümlerinde ise; öğretmenlik meslek dersleri %7, genel kültür dersleri %33 ve alan

dersleri %60 oranındadır. Programda haftada üç yarım gün öğretmenlik uygulaması dersine de yer verilmiştir (MEB, 1965b:372-373).

Öğrenciler. Okula ait okul ve öğrenci sayıları Tablo 31’de gösterilmiştir:

Tablo 31

<i>Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okuluna Ait Öğrenci Sayıları</i>				
Öğretim yılı	Okul sayısı	Öğrenci sayısı		Toplam
		Erkek	Kadın	
1960-1961	1	48	55	103
1961-1962	1	44	47	91
1962-1963	1	44	42	86
1963-1964	1	48	38	86
1964-1965	1	34	23	57
1965-1966	1	105	60	165
1966-1967	1	142	82	224
1967-1968	1	170	87	257
1968-1969	1	243	114	357
1969-1970	1	261	103	364
1970-1971	1	257	108	365
1971-1972	1	282	99	381
1972-1973	1	348	119	467
1973-1974	1	289	121	510
1974-1975	1	674	187	861
1975-1976	1	1.261	221	1.485
1976-1977	1	1.293	323	1.616
1977-1978	1	1.638	342	1.980
1978-1979	1	1.894	534	2.428
1979-1980	1	1.599	323	1.922
1980-1981	1	1.269	308	1.577
1981-1982	1	1.178	345	1.523

Kaynak: 1968:511; 1969a:22; 1972:42; 1975:108; 1977b:3; 1980a:19; 1980b:9; 1981:10; 1982d:10; 1984d:12.

Tablo-31’e göre Ticaret ve Turizm Öğretmen Okulu 103 öğrenci ile öğretime başlamıştır. Okulun öğrenci sayısı zamanla artmıştır. Okulda 1974-1978 mektupla öğretim de yapılmıştır (DİE:1980:29). Bu nedenle 1975-1978 yılları arasındaki öğrenci sayılarında önemli artışlar gözlemlenmiştir. Tablo-31’de görüldüğü üzere 1979-1980 öğretim yılından itibaren öğrenci mevcudu düşmüştür. Bu düşüşte okulda mektupla öğretim uygulamasının sonlandırılması ve yaşanan sosyal olayların etkili olduğu söylenebilir.

Endüstriyel Sanatlar Yüksek Öğretmen Okulu. Endüstriyel Sanatlar Yüksek Öğretmen Okulu, Bakanlığın 14 Mart 1974 tarihli kararı doğrultusunda öğretime başlamıştır (Duman, 1988:203).

Okula ait geçici yönetmelik 4 Temmuz 1975 tarihinde yayımlanmıştır. Yönetmeliğe göre Endüstriyel Sanatlar Yüksek Öğretmen Okulu, yüksek düzeyli eğitim ve araştırma kurumudur. Okulun görevleri, temel eğitim ikinci kademesiyle liselere öğretmen yetiştirmek, eğitim sorunları hakkında Bakanlıkça istenen konularda araştırma ve inceleme yapmak ve araştırma sonuçlarını yayımlamak, seçmeli dersleri okutabilecek uzman ve usta öğreticilerle genel kültür ve özel alan eğitimi yönünden öğretmen olabilecek adaylara pedagojik formasyon vermektir. Üç yıllık programı bitirenler ortaokullarda öğretmenlik yapabilecekler, üçüncü yılsonunda akademik ortalaması 3.5 ve daha üstü olanlar ise istemeleri hâlinde dördüncü sınıfa devam edebilecekler, dört yıllık programı bitirenler liselerde öğretmen olabilecektir. Bir öğretim yılı 16'şar haftalık iki yarıyıldan meydana gelecektir. Okulda öğretimin bir bütün olmasından hareketle birinci sınıf haricinde ara sınıflara öğrenci alınmayacaktır. Endüstriyel Sanatlar Yüksek Öğretmen Okulunda İş ve Teknik Eğitimi Bölümü, Ev Ekonomisi Bölümü ile İşletmecilik bölümleri yer almıştır (MEB, 1975f:365-369).

Süre. Okulun öğretim süresi üç artı bir toplamda dört yıldır (MEB, 1975f:367).

Giriş Şartları. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olmak, lise ve meslek lisesi veya bu okullara denk yurt içi veya yurt dışı okullardan birisinden mezun olmak, sağlam ve sağlıklı olmak, iyi hâl ve ahlâk sahibi olmak, mezun olduğu okulun öğretmenler kurulunca aday seçilmiş olmak, giriş sınavında başarı göstermek, yüksek bir okula devam etmiş olanlar için, bu okullardan okuma hakkını kaybetmemiş olmak, okulun genel giriş koşullarıdır. Okula alınacak öğrencilerin % 90'ı giriş sınavında başarı gösterenlere; % 10'u bütünlemeye kalmadan okul birincisi olarak mezun olanlara ayrılmıştır. Ancak tüm öğrenciler eleme sınavlarına katılmak zorundadır. Bölümlere alınacak öğrenci sayısı okul yönetim kurulunun kararı ve Bakanlığın onayıyla kesinleşecektir (MEB, 1975f:365). Okulun 1979 yılında yapılan yönetmelik değişikliğinde giriş sınavından başarılı olmak şartı üniversitelerarası seçme sınavı sonucuna göre okula girmeye hak kazanmak olarak değiştirilmiştir (MEB, 1979:421).

Program. Bakanlık TTKB'nin 26/08/1977 tarihli ve 274 sayılı kararıyla okula ait öğretim programı kabul edilmiştir. Programda dersler genel kültür dersleri, pedagojik formasyon dersleri ve özel alan dersleri olarak üç bölüme ayrılmıştır. Programın ilk sınıfında yoğun olan alan dersleri son sınıflarda yerini öğretmenlik meslek derslerine

bırakmıştır. Programda yer alan öğretmenlik meslek dersleri; Endüstriyel Eğitime Giriş, Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Psikolojisi, Genel Öğretim Bilgisi, Ruh Sağlığı ve Rehberlik, İstatistik, Araştırma Teknikleri, Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim Amaçları, Meslek Analizi ve Program Geliştirme, Özel Eğitim Metotları ile Uygulama dersleridir. Programa göre haftalık ders saatleri süresi 54 ile 56 saat arasında değişmiştir (MEB, 1977a:498-506).

Öğrenciler. Endüstriyel Sanatlar Yüksek Öğretmen Okulu öğrenci sayıları Tablo-32’de verilmiştir:

Tablo 32

<i>Endüstriyel Sanatlar Yüksek Öğretmen Okuluna Ait Öğrenci Sayıları</i>				
Öğretim yılı	Okul sayısı	Öğrenci sayısı		
		Erkek	Kadın	Toplam
1974-1975	1	177	98	275
1975-1976	1	453	574	727
1976-1977	1	578	366	944
1977-1978	1	625	465	1.090
1978-1979	1	518	400	918
1979-1980	1	459	369	828
1980-1981	1	549	469	1.018
1981-1982	1	638	571	1.209

Kaynak: (DİE, 1980a:19; 1981:9;1981:10;1982d:10; 1984d:12).

Tablo-32’de görüldüğü üzere okulun 1974-1975 öğretim yılında açılan okulun öğrenci sayısı 275’tir. Okul ara sınıflara öğrenci almadığı için 1977-1978 öğretim yılında tam kapasite ile hizmet vermeye başlamıştır. İlk üç yıllık öğrenci sayılarında görülen artışın temel sebebi de budur. Okul 1.209 öğrencisiyle YÖK’e devredilmiştir.

Deneme Yüksek Öğretmen Okulu. Mesleki ve Teknik Yükseköğretim Genel Müdürlüğüne bağlı olarak açılan (Dilaver, 1994:50-51) ve ömrü bir yıl olan Deneme Yüksek Öğretmen Okulu, MEB’e bağlı deneme amaçlı bir okul olup ortaöğretim kurumlarına Fizik, Kimya, Biyoloji ve Matematik dallarında lisans düzeyinde öğretmen yetiştirmek, Bakanlığın belirleyeceği alanlarda deneme niteliğinde ve teknolojiye dayalı eğitim programları geliştirmek, uygulamak ve uygulama sonuçlarının yaygınlaştırılmasına yardımcı olmak, geliştirilecek modelleri sistem bütünlüğü içinde uygulamaya dönüştürecek araştırma ve planlama çalışmaları yapmak amacıyla açılmıştır. Açılış amaçları göz önünde bulundurulduğunda okulun açık öğretim kurumlarının öncüsü bir okul olduğu söylenebilir. Okulda bir öğretim yılı her biri 14 haftadan az olmamak üzere en az iki yarıyıl olarak belirlenmiştir. Ancak açık öğretim

uygulanan programlardaki dönem süreleri bölümden bölüne farklılık göstermiştir (RG, 1975b:2).

Okulun eğitim faaliyetleri öğleden önce teorik, öğleden sonra uygulamalı eğitim şeklinde yürütülmüştür. Okulun müstakil binasının olmaması, bina olarak Ankara Yüksek Öğretmen Okulunun dersliklerini kullanmaları nedeniyle okula pek fazla ilgi gösterilmemiştir. Öğrenci olayları nedeniyle okulda ikinci yarıyıl eğitim yapılamamıştır. Okulun fikir babası Bakan Mustafa Üstündağ'ın görevinden ayrılmasıyla da okul sahipsiz kalmış, bir dönem sonra da kapatılmıştır. Öğrencileri Gazi Eğitim Enstitüsüne, öğretmenleri de yaygın öğretim kurumlarına nakledilmiştir (Eşme, 2001:262-263). Okulun kapatılma gerekçesi okul altyapısının amacı dışında kullanılması ve öğretmenlerin istenilen şekilde yetiştirilememedir. Bakanlığın 11 Eylül 1975 tarihli 329-18503 sayılı onayına istinaden okul kapatılmıştır (Dilaver, 1994:51).

Süre. Okulun öğretim süresi dört yıl olarak belirlenmiştir (RG, 1975b:2).

Giriş Şartları. Okul, girişte seçme sınavıyla öğrenci alacaktır. Alınacak öğrenci sayısı Bakanlıkça belirlenen kontenjanla sınırlı tutulacaktır. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olmak, lise, meslek lisesi ya da Bakanlıkça bu okullara denkliği yurt içi ya da yurt dışı okullardan mezun olmak, uygulanacak program türü gereği okul müdürlüğünce belirlenecek kayıt şartlarına uymak okulun giriş şartlarıdır (RG, 1975b:4).

Program. Okula ait yayımlanmış bir programa ulaşılamamıştır.

Öğrenciler. Okul 1974-1975 öğretim yılında, 398 erkek, 83 kadın olmak üzere 481 öğrenci ile öğretime başlamıştır. Ancak okul mezun veremedi ertesi yıl kapatılmıştır (DİE, 1980a:19).

Yüksek İslam Enstitüsü. Eğitim tarihimizde din dersleri ve din derslerini öğretecek öğretmenlerin yetiştirilmesi sorunu sürekli bir tartışma konusu olmuştur. Tevhid-i Tedrisat Kanunu sonrası kapatılan medreselerin yerine İstanbul Darülfünuna bağlı İlahiyat Fakültesi açılmıştır. Öğretim süresi üç yıl olan fakülteye ilk olarak 284 öğrenci kaydolmuştur. Bölüm öğrencileri, öğretmenlik meslek derslerini Edebiyat Fakültesi Felsefe Bölümünde almışlardır. Öğrenci sayısı günden güne düşen İlahiyat Fakültesi 1933 yılında kapatılmıştır (Aydın, 2005:71-76).

1930-1950 yılları arası din eğitimi veren kurumların bulunmaması ve din dersinin her kademe okul öğretim programından çıkarılmasıyla din dersi öğretmeni ihtiyacı ortadan kalkmıştır (Akyüz, 2011:349). Bu nedenle eğitim sistemimizde 1933-1949

yılları arasında din dersi öğretmeni yetiştiren kurum bulunmamaktadır. Çok partili hayata geçiş ve muhafazakâr politikaların popülerlik kazanması nedeniyle din öğretimi veren kurumlar yeniden açılmaya başlayınca bu okullara öğretmen yetiştirme meselesi de yeniden gündeme gelmiştir.

Bakanlık 1949 yılında valiliklere gönderdiği yazıda ilkokullarda isteğe bağlı din dersi okutulacağını duyurmuştur. Yazıda, laik bir devlet olan Türkiye Cumhuriyeti'nde mecburi din dersinin olamayacağı, din derslerinin sınıf geçmeye etki etmeyeceği, dersin ilkokul 4 ve 5. sınıflarda haftada iki saat okutulacağı, derslerin Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından hazırlanan ve TTKB'ce onaylanan programa göre işleneceği, derse katılmak isteyen ailelerin ilgili yerlere dilekçeyle müracaat etmeleri istenmiştir (MEB, 1949a:153).

1950 sonrası imam-hatip okullarının sayısının artması, din derslerinin seçmeli de olsa öğretim programlarında yer alması, bu okullarda görev yapacak öğretmenlerin yetiştirilme ihtiyacını doğurmuştur. Ayrıca 1940'lı yılların sonunda ülkemizde etkili olmaya başlayan tarikatlar ve Hizbü't-tahrir gibi aşırı akımların ortaya çıkması ve toplumu etkilemesi, din eğitiminin uzman olmayan kişilerce verilip suiistimal edilmesi endişelerini beraberinde getirmiştir. Bu nedenlerle devlet, kendi kontrol ve gözetiminde din eğitimi vermenin doğru olacağını düşünmüş, din eğitimi veren imam-hatip kursları açılmaya başlanmış, Ankara İlahiyat Fakültesi kurulmuş ve 4 Kasım 1950'de din derslerinin öğretim programlarına girmiştir (Parmaksızoğlu, 1966:29-30). Beşinci Millî Eğitim Şurası'nda (5-14 Şubat 1953) da konu enine boyuna tartışılmıştır.

Aydın'a (2005) göre Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesinin açılış amacı öğretmen yetiştirmek değildir. Ayrıca o dönemde ortaöğretim kurumları programında din dersleri yer almamaktadır (s.124). Ancak İlahiyat Fakültesinin 1955-1956 öğretim programına iki saat pedagoji dersi konulmasıyla fakülte öğretmen yetiştirme görevini üstlenmiş, mezunları imam-hatip okullarına öğretmen olarak atanmıştır (s.129-130).

Bakanlık din dersi öğretmeni yetiştirme sorununu yüksek İslam enstitüleri açarak çözmüştür. Yüksek İslam enstitüsü açma düşüncesi ilk olarak 1958 yılında gündeme gelmiştir. 29 Ağustos 1958 tarihli ve 405.1-327 sayılı Müdürler Komisyonu, "imam-hatip okulu mezunlarına yükseköğretim görmelerini sağlamak, orta dereceli okullara din dersi öğretmeni yetiştirmek ve imam-hatip okullarının birinci devresine yeter sayıda öğretim kadrosu temin etmek" amacıyla eğitim enstitüsü seviyesinde bir "Yüksek Din Okulu" açılmasına karar vermiştir. Ancak bu karar bir yıl sonra revize edilmiştir. MEB Müdürler Komisyonunun 17 Kasım 1959 tarihli ve 575 sayılı aldığı kararında 1959-

1960 öğretim yılından itibaren İstanbul’da “yedi yıllık bir Yüksek İslam Enstitüsü’nün açılması” uygun görülmüştür. Yüksek İslam Enstitüsünün açılmasına yönelik hukuki dayanak ise Türkiye Büyük Millet Meclisinde kabul edilen 16 Haziran 1959 tarihli ve 7344 sayılı Yüksek İslâm Enstitüsü Kadro Kanunu’dur (MEB, 1959b:179). Okulun eğitim-öğretim ve öğrenci işleri yönetmeliği yayımlanıncaya kadar kısmen eğitim enstitüleri yönetmeliğine göre kısmen Bakanlığın emir ve talimatlarına göre yürütülmüştür.

Yüksek İslam Enstitüsünün öğretime başladığı ilk bina İstanbul’da İmam-Hatip Okulu binasıdır. Enstitü daha sonra Fındıklı’daki Namık Kemal İlkokuluna ve 1966’da Üsküdar Bağlarbaşı’ndaki yeni binasına taşınmıştır (Öcal, 2013:48-51).

Okul yönetmeliğinde, Yüksek İslâm Enstitüsünün, diğer görevlerin yanında imam-hatip okullarına meslek dersleri öğretmeni, diğer orta dereceli okullara din bilgisi öğretmeni yetiştirmek amaçlı açıldığı ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı yüksek düzeyli bir öğretim kurumu olduğu ifade edilmiştir. Okul mezunlarının Bakanlık bünyesinde öğretmenlik yapabilmeleri için öğretmenlik bilgisi derslerinden başarılı olduklarını belgelendirmeleri gerekir. Okulun ara sınıflarına öğrenci kabul edilmeyecektir ancak Bakanlık tarafından denkliği kabul edilmiş yurtdışı kurumlarından nakil gelmek isteyenler ara sınıflara alınabilecektir (RG, 1972a:5). Okulda dersler 1 Ekim tarihinde başlayacak, bu tarihin tatile denk gelmesi hâlinde tatil bitimi ilk iş günü okul açılacaktır. Öğretim yılı iki döneme ayrılacak, şubat ayında üç haftalık dinlenme tatili sonrası ikinci dönem başlayacak ve haziran ayının ilk cumartesi günü öğretim yılı sona erecektir (RG, 1972a:9). Öğretmenlik meslek derslerini almayanların öğretmen olarak atanamayacakları şartı, 1976 yılında yapılan yönetmelik değişikliğinde de korunmuştur (MEB, 1976a:249)

Yüksek İslam enstitülerinin süreç içinde gelişimini şöyledir: İstanbul’da (1959) açılan ilk Yüksek İslam Enstitüsünden sonra Konya’da (1962), Kayseri’de (1965), İzmir’de (1966), Erzurum’da (1969), Bursa’da (1975) ve Samsun’da (1976) yüksek İslam enstitüsü açılmıştır (MEB, 1992:13).

Ortaokul ve liselere din dersi öğretmeni yetiştiren bir diğer kurum İslami İlimler Fakültesi’dir. Fakülte, 12 Şubat 1971 yılında Erzurum Atatürk Üniversitesi’ne bağlı ve dört bölüm olarak açılmıştır. Fakülte mezunlarının öğretmenlik yapabilmesi için Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesinden “Pedagoji öğrenimi görmüştür” yazılı bir belge almaları zorunlu tutulmuştur (Aydın, 2005:163-165).

Süre. Okulun açılış onayında öğretim süresi ile yedi yıllık ibaresi bulunmaktadır. Bu ibareden de anlaşılacağı üzere okulda ortaokul kısmı da yer almıştır. Ancak öğretmen yetiştiren kısım ikinci kısımdır. 1953-1959 yıllarında genel ve meslek eğitimi veren ortaokulların öğretim süresinin üç yıl olduğu düşünülürse (DİE, 1963b:4, MEB, 1953:143) okulun öğretim süresinin dört yıl olduğu sonucuna ulaşılır. Okulun öğretim yılı 1972 yılında yönetmeliğinde de dört yıl olarak ifade edilmiştir (RG, 1972a:5).

Giriş Şartları. Açılış onayında okulun imam-hatip okullarının bir üst devresi olduğu ifade edilmiştir. 1965 yılında yapılan düzenlemede imam-hatip okullarının ikinci devresinden mezun olmak ve 30 yaşını bitirmemiş olmak okula giriş şartları olarak belirlenmiştir (MEB, 1965a:235).

Okulun giriş şartları 1972 yılında yayımlanan Yüksek İslâm Enstitüsü Yönetmeliği'yle yeniden düzenlenmiştir. Buna göre Yüksek İslâm Enstitüsüne öğrenci kayıt kabul şartları şunlardır: Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olmak, imam-hatip okulu mezunu olmak ve bu okulun öğretmenler kurulunca aday gösterilmiş olmak ve seçme sınavlarında başarılı olmak, erkek olmak, askerlikle ilişkisi olmamak, gündüzlü girecek öğrenciler için 30, yatılı girecek öğrenciler için 25 yaşını doldurmamış olmak, Diyanet İşleri Başkanlığı merkez veya taşra kuruluşunda en az iki yıl süre ile görev yapmış olmak, sağlam ve sıhhatli olmak, yatılı girecek öğrenciler için herhangi bir yerde görevli olmamak. Okul eleme ve giriş olmak üzere iki tür seçme sınavları ile öğrenci alacaktır. Eleme sınavını geçenler giriş sınavına girebilir. Giriş sınavları Kur'anı Kerim ve Arapça derslerinden yapılacak sözlü sınavlardır (RG, 1972a:5-6).

1975 yılında yayımlanan yönetmeliğe göre yüksek İslam enstitülerine öğrenci alımının Bakanlığın verdiği liste dikkate alınarak ÖSYM tarafından yapılacak merkezi sistem sınavlarına göre yapılacağı kararlaştırılmıştır (RG, 1975a:7). 1976 yılında okula giriş şartları yeniden belirlenmiştir. Buna göre girişi koşullarına ÜSYM sınavından yeterli puan almak ve giriş sınavlarında başarılı olmak şartı eklenmiştir. Dışardan bitirme sınavlarıyla okula müracaat edecek adaylara ise, ÜSYM sınavları sonunda Yaygın Yükseköğretim Kurumları (YAYKUR) programına alınmış olmaları şartı getirilmiştir. YAYKUR programlarına alınanlar okula giriş için belirlenen yaş sınırı şartından ve giriş sınavına girme şartından muaf tutulmuşlardır (MEB, 1976a:250).

Program. Okulun açılış onayında deneme niteliğinde bir öğretim programı hazırlanmıştır. Bu programa göre haftalık ders saati süresi, birinci sınıfta 26, ikinci sınıfta 29, üçüncü ve dördüncü sınıfta 28'er saattir. Program daha çok alan bilgisi derslerinden oluşturulmuştur. Programda öğretmenlik meslek bilgisi dersleri Dinî Psikoloji ve Dinî Pedagoji dersleridir. Bu dersler üçüncü ve dördüncü sınıfta haftada birer saat okutulacaktır. Program her ne kadar deneme mahiyetinde hazırlanmış olsa da 1972 yılına kadar uygulanmıştır (Aydın, 2005:152)

1972 yönetmeliğinde yayımlanan öğretim programında, birinci sınıfta öğretmenlik meslek dersleri ders programında yer almazken ikinci ve üçüncü sınıfta haftalık ders saatlerinin % 12.5'i; dördüncü sınıfta ise % 6'sı öğretmenlik meslek derslerine ayrılmıştır. Öğretmenlik meslek dersleri Eğitim Psikolojisi (II. sınıfta ve 2 saat), Ruh Sağlığı ve Rehberlik (II. sınıfta ve 2 saat), Ölçme ve Değerlendirme (III. sınıfta ve 2 saat), Eğitim Sosyolojisi (III. sınıfta ve 2 saat) ve Öğretim Bilgisi (IV. sınıfta ve 2 saat) dersleridir. Öğretmenlik meslek derslerinin program içindeki ağırlığı %12 civarındadır (RG, 1972a:5-6). TTKB'nin 22 Kasım 1974 tarihli ve 469 sayılı kararı gereği, okul öğrencilerinin mart ayı içerisinde üç haftalık öğretmenlik uygulaması programına katılmaları kararlaştırılmıştır (Duman, 1988:209).

1979 yılında yayımlanan ve haftalık 56 saat süren programda, birinci ve ikinci sınıflarda toplam beş saat pedagojik formasyon dersi, 27 saat özel alan dersi, 24 saat genel kültür dersi yer almıştır. İhtisas sınıfları olan üçüncü ve dördüncü sınıflarında pedagojik formasyon derslerini altı saate, özel alan dersleri 36-40 saate çıkarılmış, genel kültür dersleri 10-14 saate düşürülmüştür (MEB, 1979:159).

Öğrenciler. Yüksek İslam enstitülerinin okul ve öğrenci sayıları Tablo-33'te verilmiştir:

Tablo 33

Yüksek İslam Enstitülerine Ait Okul ve Öğrenci Sayıları

Öğretim yılı	Okul sayısı	Öğrenci sayısı		
		Erkek	Kadın	Toplam
1960-1961	1	165	--	165
1961-1962	1	223	--	223
1962-1963	2	168	423	591
1963-1964	2	275	318	593

(devam ediyor)

Tablo 33 (devam)

Yüksek İslam Enstitülerine Ait Okul ve Öğrenci Sayıları

Öğretim yılı	Okul sayısı	Öğrenci sayısı		
		Erkek	Kadın	Toplam
1964-1965	2	376	335	711
1965-1966	3	846	--	846
1966-1967	4	1.061	--	1.061
1967-1968	5	1.157	--	1.157
1968-1969	5	1.336	--	1.336
1969-1970	5	1.686	--	1.686
1970-1971	5	2.065	1	2.066
1971-1972	5	2.223	1	2.223
1972-1973	5	2.073	3	2.076
1973-1974	5	1.635	3	1.638
1974-1975	5	1.557	2	1.559
1975-1976	6	2.093	2	2.095
1976-1977	7	3.085	19	3.004
1977-1978	7	3.881	30	3.911
1978-1979	7	4.765	39	4.804
1979-1980	7	4.998	46	5.044
1980-1981	7	4.742	41	4.783
1981-1982	7	5.007	57	5.064

Kaynak: DİE,1965:403; 1968:515,517; 1969:30, 1972:58; 1975:112; 1977b:67; 1980a:25; 1980b:11; 1981:12; 1982d:12; 1984d:12.

Tablo-33'e göre 1959 yılında açılan yüksek İslam enstitüleri 165 erkek öğrenciyle öğretime başlamıştır. Açıldıklarında bir olan okul sayısı 1976-1977 öğretim yılında yediye, 165 olan öğrenci sayısı 5.064'e çıkmıştır. Okul açıldığında sadece erkek öğrenciler kayıt yapabilirken 1962-1963 öğretim yılından itibaren kadın öğrenciler de okula alınmıştır. Ancak 1965-1970 yılları arasında okulda kadın öğrencinin öğrenim görmediği görülmektedir.

Mesleki Eğitim Fakülteleri. 1982 yılında 41 sayılı KHK ile Bakanlık bünyesindeki mesleki ve teknik öğretim kurumlarına öğretmen yetiştiren okullar üniversitelere bağlanmış ve üniversitelerde öğretmen yetiştiren mesleki eğitim fakülteleri kurulmuştur. Bu kapsamda; Ankara Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu ile Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu birleştirilerek Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi kurulmuştur. Kız Sanat Yüksek Öğretmen Okulunun adı ise bu fakülteye bağlı Kız Sanat Eğitimi Yüksekokulu olmuştur (RG, 1982:4-5). İzmir'de bulunan Erkek Sanat Yüksek Öğretmen Okulu Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesine bağlı Sanat

Eğitim Yüksekokuluna; Konya’da bulunan Kız Sanat Yüksek Öğretmen Okulu Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesine bağlı Kız Sanat Eğitim Yüksekokuluna dönüştürülmüştür (RG, 1982:9,11).

Mesleki Eğitim Fakültesinin temel amacı mesleki ve teknik okullar için öğretmen yetiştirmektir. Fakülte aynı zamanda sanayi sektörü için yetkin eleman yetiştirmekle de görevlendirilmiştir (Çağalı, 2008:27). Fakülte 1992 yılına kadar aynı yapıyla varlığını sürdürmüştür. 1992 yılında yeniden yapılanma sonrası fakülte; Mesleki Eğitim Fakültesi, Ticaret ve Turizm Fakültesi ile Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi olmak üzere üç yeni fakülteye bölünmüştür. Yine yeni yapılanmada, Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesine bağlı Kız Sanat Eğitimi Yüksekokulu Gazi Mesleki Yaygın Eğitim Fakültesi olarak, Selçuk Üniversitesinde bulunan Kız Sanat Eğitim Yüksekokulu Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi olarak yapılandırılmış (RG, 1992a:27,38). 2001 yılında, 4633 sayılı Yükseköğretim Kurumları Teşkilâtı Kanunu’nda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Hükmünde Kararnamenin Değiştirilerek Kabulüne Dair Kanun kapsamında, Gazi Üniversitesindeki Meslekî Eğitim Fakültesi ile Meslekî Yaygın Eğitim Fakültesi birleştirilerek Meslekî Eğitim Fakültesi adını almıştır (RG, 2001). Bu fakülte Bakanlar Kurulunun 2009/15546 sayılı kararıyla Teknik Eğitim Fakülteleri Sanat ve Tasarım Fakültelerine dönüştürülmüştür. Dönüştürülen fakülteler Gazi Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesidir. Ayrıca Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi bu kararla kapatılmıştır (RG, 2009).

Süre. Fakülte seviyesinde öğretim yapan bölümlerin öğretim süresi dört yıl, yüksekokul seviyesinde öğretim yapan bölümlerin öğretim süresi ise iki yıldır (RG, 1986a:2-3).

Giriş Şartları. Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültelerine girebilmek için lise veya lise dengi meslek okulu mezunu olmak ve üniversite sınavını sonucunda okula kayıt hakkı kazanmak gerekir (RG, 1986a:4). Bu bölümler 1999 yılına kadar ÖSS’de belirtilen puan türüyle öğrenci almışlardır (1982 ÜSYM Kılavuzu).

1999 yılında tek aşamalı sınav sistemi gereği bu fakültelere girebilmek için Sayısal-I-II; Eşit Ağırlık-I-II; Sözel-I-II puan türleri ölçüt alınmıştır (ÖSYM, 1999). 2010 yılında tekrar iki aşamalı sınav sistemine döndüğü için adaylar ikinci basamak sınav sonuçlarına göre bu fakülteye yerleştirilmiştir (ÖSYM, 2010).

Program. Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi bünyesinde kendine yer alan anabilim dalları; Çocuk Gelişimi Ve Ev Ekonomisi Bölümü (Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği, Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği, Aile Ekonomisi ve Beslenme Öğretmenliği), El Sanatları Eğitimi Bölümü (Nakış, Dekoratif Eşyalar ve Çiçek, Uygulamalı Resim Öğretmenliği), Giyim Endüstrisi ve Giyim Eğitimi Bölümü (Giyim Öğretmenliği), Teknoloji Eğitimi Öğretmenliği (Ev-İş Eğitimi, İş Yönetimi ve Ticaret Eğitimi, İş ve Teknik Eğitimi Öğretmenliği), Turizm İşletmeciliği Eğitimi Bölümü (Turizm İşletmeciliği Öğretmenliği) ve Ticaret Eğitimi bölümüdür (Büro Yöneticisi, Muhasebe-İşletme Öğretmenliği) (Duman, 2014:72-73).

Öğretim programlarında derslerin %25'inin öğretmenlik meslek derslerinden oluştuğu görülür. Genel kültür derslerinin öğretim programındaki ağırlığı %16 civarındadır. Öğretmenlik meslek dersleri birinci yarıyıldan itibaren öğretim programlarında kendine yer bulmuştur. Bu dersler, birinci yarıyıldan itibaren başlanarak sıralandığında; Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Okul Deneyimi-I, Gelişim ve Öğrenme, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Sınıf Öğretmenliği, Özel Öğretim Yöntemleri-I, Okul Deneyimi-II, Özel Öğretim Yöntemleri-II, Rehberlik ve Öğretmenlik Uygulaması (staj) dersleridir. Öğretim programlarında seçmeli dersler de yer almıştır (Çağalı, 2008:33-36).

2009 yılında sanat ve tasarım fakültelerine dönüştürülen ve Selçuk ve Gazi üniversitelerinde bulunan mesleki eğitim fakültelerindeki öğretmenlik bölümleri şunlardır: Aile Ekonomisi Ve Beslenme Eğitimi Öğretmenliği, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği (İkinci Öğretim), Dekoratif Sanatlar Öğretmenliği, Giyim Endüstrisi Öğretmenliği, Giyim Öğretmenliği, Giyim Öğretmenliği (İkinci Öğretim), Hazır Giyim Öğretmenliği, Hazır Giyim Öğretmenliği (İkinci Öğretim), Kuaförlük ve Güzellik Bilgisi Öğretmenliği, Moda Tasarımı Öğretmenliği, Nakış Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği (İkinci Öğretim), Tekstil Dokuma Örgü Öğretmenliği ile Çiçek, Örgü, Dokuma Öğretmenliği (ÖSYM, 2009).

Öğrenciler. Mesleki Eğitim Fakültelerine ait fakülte ve öğrenci sayıları Tablo-34'te gösterilmiştir:

Tablo 34

Mesleki Eğitim Fakültelerine Ait Fakülte ve Öğrenci Sayıları

Öğretim yılı	Fakülte sayısı	Öğrenci sayısı											
		Erkek				Kadın				Toplam			
1983-1984	1	1.179				2.129				3.308			
1984-1985	1	1.326				3.026				4.352			
1985-1986	1	1.407				3.219				4.626			
1986-1987	1	1.173				3.121				4.294			
1987-1988	1	1.085				3.066				4.151			
1988-1989	1	978				3.027				4.005			
1989-1990	1	1.436				3.288				4.724			
1990-1991	1	711				2.909				3.620			
1991-1992	1	1.411				3.115				4.526			
Not: 1992 yılından itibaren fakülte üç fakülteye bölünmüştür	S	Mesleki Eğitim Fakültesi				Mesleki Yaygın Eğitim Fakültesi				Endüstriyel Sanatlar Eğitimi Fakültesi			
		Öğrenci sayısı				Öğrenci sayısı				Öğrenci sayısı			
		E	K	T	S	E	K	T	S	E	K	T	
1992-1993	2	93	3.213	3.306	1	2	923	925	1	696	534	1.230	
1993-1994	2	121	3.735	3.856	1	11	1.146	1.157	1	672	500	1.172	
1994-1995	2	141	4.747	4.888	1	25	1.162	1.187	1	648	564	1.212	
1995-1996	2	166	4.721	4.887	1	39	1.109	1.148	1	757	533	1.290	
1996-1997	2	178	4.796	4.974	1	63	1.098	1.161	1	760	562	1.322	
1997-1998	2	254	6.206	6.460	1	70	1.036	1.106	1	785	579	1.364	
1998-1999	2	401	6.516	6.919	1	51	913	964	1	787	589	1.385	
1999-2000	2	456	6.718	7.174	1	42	755	797	1	705	600	1.305	
2000-2001	2	515	6.324	6.839	1	36	625	661	1	681	485	1.166	
2001-2002	2	739	6.798	7.537	1	7	10	17	1	609	346	955	
2002-2003	2	853	6.691	7.544	1	3	-	3	1	628	310	938	
2003-2004	2	922	6.557	7.479	-	-	-	-	1	698	255	953	
2004-2005	2	904	6.576	7.480	-	-	-	-	1	773	360	1.133	
2005-2006	2	898	6.651	7.549	-	-	-	-	1	838	466	1.304	
2006-2007	2	816	6.371	7.187	-	-	-	-	1	856	518	1.374	
2007-2008	2	760	6.109	6.869	-	-	-	-	1	848	569	1.417	
2008-2009	2	734	6.081	6.815	-	-	-	-	1	872	612	1.484	
2009-2010	2	689	5.953	6.642	-	-	-	-	1	837	668	1.505	
2010-2011	-	497	4.529	5.026	-	-	-	-	-	645	532	1.177	
2011-2012	-	355	3.154	3.509	-	-	-	-	-	495	421	916	
2012-2013	-	210	1.778	1.988	-	-	-	-	Verilere ulaşlamamıştır.				
2013-2014	2	48	336	384	-	-	-	-	1	140	70	210	
2014-2015	2	28	216	244	-	-	-	-	1	77	26	103	
2015-2016	2	21	189	210	-	-	-	-	1	50	21	71	
2016-2017	2	16	116	132	-	-	-	-	1	52	20	72	
2017-2018	1	16	110	126	-	-	-	-	1	46	19	65	

*:1992 yılından sonraki verilerde; Mesleki yaygın Eğitim Fakültesi, Endüstriyel Sanatlar Eğitimi Fakültesi öğrencileri de dâhildir. Kaynak: DİE, 1984d:5-11; ÖSYM:1986a:35-36,44; 1986b:36,44; 1986c:36,44-45; 1987:38,48-49; 1988:26-27,32; 1989: 4; 1990:60,63; 1991:4,58,62; 1992:7; 1993:5,7; 1995:5,7; 1996a:5,7; 1996b:5,7; 1997:5,7; 1998:5,7; 1999:5,7; 2000:5; 2001:5,7; 2002:5,7; 2003:5,7; 2004:5,7; 2005:5,7; 2006:5,7; 2007:5,7; 2008:5,7; 2009:5,7; 2010:5,7; 2011:5,7; 2012:3,5; 2013,2014,2015,2016,2017, 2018: <https://istatistik.yok.gov.tr/>

Tablo-34'e göre mesleki eğitim fakültesi olarak YÖK'e bağlanan okul, 1992-1993 öğretim yılında üç fakülteye ayrılmıştır. Mesleki yaygın eğitim fakültesi 2002 yılında kapatılmıştır. 2009 öğretim yılında ise fakültelere yeni öğrenci alınmamış, mevcut öğrencilerin kademeli olarak mezun oluncaya kadar kaydı silinmemiştir. Ancak 2014 yılında yapılan yasal düzenleme ile daha önce bu bölümlerde okuyup öğrenim hakkını kaybedenlere yeniden eğitim hakkı tanınmıştır (26.11.2014 tarihli ve 29187 sayılı RG). Bu nedenle 2013-2014 öğretim yılında görünen okul sayıları örgün eğitim yapılan mesleki eğitim fakülteleri olmayıp yasanın sağlamış olduğu haktan faydalanan öğrencilerdir. Bu fakülteler yeniden kayıt almamışlardır. Fakültelerin açıldığı tarihten kapatıldıkları tarihe kadar öğrencilerin sayılarında önemli dalgalanmalar yaşanmamıştır.

Teknik Eğitim Fakülteleri. 1982 yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Ankara Yüksek Teknik Öğretmen Okulu ile Endüstriyel Sanatlar Yüksek Öğretmen Okulu birleştirilerek Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesine bağlanmıştır. Erkek Sanat Yüksek Öğretmen Okulunun adı değiştirilerek Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesine bağlı Sanat Eğitimi Yüksekokulu olmuştur (RG, 1982:4-5). İstanbul'da bulunan Yüksek Teknik Öğretmen Okulu ise Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesine bağlanmıştır (RG, 1982:7). Fırat Üniversitesinde yeni bir Teknik Eğitim Fakültesi kurulmuştur (RG, 1982:15).

1983-1984 Öğretim Yılında Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesine bağlı bölümler şunlardır:

1. Makine Eğitimi Bölümü (Motor, Tesisat ve Makine Ressamlığı ve Konstrüksiyon Öğretmenliği)
2. Elektrik-Elektronik Eğitimi Bölümü (Elektrik İşleri ve Elektronik İşleri Öğretmenliği)
3. Metal İşleri Eğitimi Bölümü (Döküm İşleri, Model, Metal İşleri ve Tesviye Öğretmenliği)
4. Ağaç İşleri Endüstrisi Eğitimi Bölümü (Ağaç İşleri Öğretmenliği)
5. Tekstil Eğitimi Bölümü (Boya-Apre, İplikçilik, Dokuma Öğretmenliği) (Gazi Üniversitesi, 1986)

Fakültenin kuruluş amacı ortaöğretim düzeyinde teknik ve endüstriyel eğitim yapan okullara teknik öğretmen yetiştirmek ve sanayi kuruluşlarına uygulayıcı teknik eleman yetiştirmektir (Gazi Üniversitesi, Ders İçerikleri).

1982 sonrası Teknik Eğitim Fakültelerinin sayıları önemli ölçüde artmıştır. Hatta bazı Teknik Eğitim Fakültelerinde ikinci öğretim bölümleri bile açılmıştır. Ancak meslek öğretmeni yetiştiren fakültelerde açılan bazı programlar istihdam sorunu ile karşılaşmıştır (Duman, 2014:86). Bu fakülte mezunlarının istihdamı ve öğretmenlikle mühendislik arasına sıkıştırılmış statü sorunu fakültenin kaderine etki etmiştir. Okul mezunlarının öğretmen veya mühendis olup olmadıkları sürekli tartışılmıştır. Teknik Eğitim Fakültelerinin sorunları; fakültenin kuruluş amacının güncelliğini yitirmesi, öğretim programlarının yetersizliği, fakülte mezunlarının isim ve unvan sorunu, uluslararası denklik ve akreditasyonda yaşanan sorunlar, fakültelerin kurulduğu şehirlerin doğru seçilmeyişi, ortaöğretim alan öğretmenlerinin lisansüstü kademedede yetiştirilirken bu fakültelerin lisans kademesinde öğretmen yetiştirmesi olarak özetlenebilir (Akpınar, 2005:263-269).

Bakanlar Kurulunun 2009/15546 sayılı kararıyla Teknik Eğitim Fakülteleri teknoloji fakültelerine dönüştürülmüştür. 2009 itibarıyla açık olan ve teknoloji fakültesine dönüştürülen Teknik Eğitim Fakülteleri şunlardır: Adıyaman Üniversitesi Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültesi, Afyon Kocatepe Teknik Eğitim Fakültesi, Amasya Üniversitesi Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültesi, Batman Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi, Cumhuriyet Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi, Dumlupınar Üniversitesi Simav Teknik Eğitim Fakültesi, Düzce Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi, Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi, Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi, Gebze Yüksek Teknoloji Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi, Karabük Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Of Teknik Eğitim Fakültesi, Kırklareli Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi, Kocaeli Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi, Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi, Mersin Üniversitesi Tarsus Teknik Eğitim Fakültesi, Muğla Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi, Pamukkale Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi, Sakarya Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi, Selçuk Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi, Süleyman Demirel Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi (RG, 2009).

Teknoloji Fakülteleri 2010-2011 eğitim-öğretim yılından itibaren öğretime başlamışlardır. Bünyelerinde Elektrik-Elektronik Mühendisliği, Endüstriyel Tasarım Mühendisliği, Enerji Sistemleri Mühendisliği, İmalat Mühendisliği, İnşaat Mühendisliği, Metalurji ve Malzeme Mühendisliği, Otomotiv Mühendisliği, Ağaç İşleri Endüstri Mühendisliği, Bilgisayar Mühendisliği gibi farklı mühendislik bölümleri yer almıştır. Gazi Üniversitesi Teknoloji Fakültesi tanıtım kılavuzunda fakültenin uygulama

ağırlıklı eğitim veren, yaz aylarında işyeri stajı olan, bu niteliğiyle mühendislik fakültelerinden ayrılan, bilimi üretime dönüştüren mühendis yetiştirmeyi amaçlayan bir kurum olarak tanıtılmıştır (bkz: <https://tf.gazi.edu.tr/view/page/260755>)

Bakanlar Kurulu Kararı sonrası Teknik Eğitim Fakültelerine yeni kayıt alınmamış, mevcut öğrencilerin kademeli olarak mezun edilerek fakültenin kapatılmasına karar verilmiştir. Ancak 2014 yılında Yükseköğretim Kanunu'nda yapılan yasal düzenleme ile normal öğretim süresinde mezun olamayan öğrencilere yedi yıl ek eğitim süresi verilmiştir (RG, 2014). 2018 yılı itibarıyla bu sürenin geçerliliği devam etmektedir.

YÖK Yürütme Kurulu üyesi Durmuş Günay 8 Mayıs 2013'te Anadolu Ajansına yaptığı açıklamada, bu fakültelerin Teknik Eğitim Fakültelerinin devamı olmadığını belirtmiş, Teknik Eğitim Fakültelerinin teknik öğretmen yetiştirmek için kurulduğunu ama turizm, sanat ve tasarım fakülteleri ile teknoloji fakültelerinin uygulama becerileri yüksek mühendisler yetiştirmeyi amaçladığını açıklamıştır. Günay'a göre mesleki ve teknik öğretim kurumlarında öğretmen olmak isteyen öğrenciler pedagojik formasyon alarak veya master yaparak bu amaçlarına ulaşabilir (<https://www.aa.com.tr/tr/egitim/teknik-ogretmenler-muhendis-olabilecek/248495>).

Süre. Teknik Eğitim Fakültelerinin öğretim süresi dört yıl; Sanat Eğitim Yüksekokullarının öğretim süresi ise iki yıl olarak belirlenmiştir (RG, 1986a:2,3; RG, 1993:4). Teknoloji Fakültelerinde de öğretim süresi dört yıldır (ÖSYM, 2010).

Giriş Şartları. Fakülteye kaydolabilmek için lise veya dengi meslek okulu mezunu olmak ve üniversite sınavını sonucunda okula kayıt hakkı kazanmaktır (RG, 1986a:2,3). Ayrıca 1982-1999 arası yılında ÖSS puanıyla, 1999-2009 arası ÖSS ve ÖYS puanıyla, 2010-2017 Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS), 2017-2018 yılları arasında da Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) sonuçlarına göre öğrenci alınacağı ilan edilmiştir (2010, 2017 ÖSYM Kılavuzu).

Program. Fakülteye ait yayımlanan programlarda, haftalık ders saati süresinin 37 saat olduğu görülür. Programda her sınıfta üç saatten az olmamak ve her sınıfta en az bir ders olmak üzere öğretmenlik meslek dersleri yer almıştır. Programın geneline göre öğretmenlik meslek derslerinin ağırlığı, %20 civarındadır (Gazi Üniversitesi Ders İçerikleri). 1998-1999 Öğretim programında ilk yarıyıldan itibaren başlatılan

öğretmenlik meslek derslerinin oranı bölümden bölüme %16-22 arasında değişmiştir. Fakülteye Matbaa, Yapı ile Mobilya ve Dekorasyon Eğitimi bölümleri eklenmiş, Ağaç İşleri Bölümü kapatılmıştır (Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi 1986-1987 Öğretim Programları, 1986). Fakültenin teknoloji fakültesine dönüştürülmeden önceki son programı 2008-2009 yılında yayımlanmıştır. Programa göre fakültede aktif bölümler, Eğitim Bilimleri, Elektrik Eğitimi, Elektronik ve Bilgisayar, Makine Eğitimi, Matbaa Eğitimi, Metal Eğitimi, Mobilya ve Dekorasyon Eğitimi ile Yapı Eğitimi bölümleridir. 2008-2009 öğretim programında yer alan Öğretmenlik Mesleğine Giriş (3 kredi), Okul Deneyimi-I (3 kredi), Gelişim ve Öğrenme (3 kredi), Öğretimde Planlama ve Değerlendirme (4 kredi), Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme (3 kredi), Sınıf Yönetimi (3 kredi), Özel Öğretim Yöntemleri-I (3 kredi), Okul Deneyimi-II (3 kredi), Rehberlik (3 kredi), Özel Öğretim Yöntemleri-II (3 kredi), Öğretmenlik Uygulaması (5 kredi) dersleri öğretmenlik meslek dersleridir. Programda 20 farklı ders (toplam 68 kredi) genel ortak dersler olarak belirlenmiştir. Her dönemde en az bir öğretmenlik meslek dersi yer almıştır. Okul Deneyimi-I dersi birinci sınıf ikinci yarıyla konulmuştur. Programda seçmeli derslere de yer verilmiştir. Programdaki toplam ders saati bölümden bölüme farklılık gösterse de 226-235 saat arasında değiştiği görülür (Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Eğitim-Öğretim Rehberi, 2009). Okulun teknoloji fakültesine dönüştürülmesi sonrası öğretim programlarına öğretmenlik meslek dersleri konulmamıştır.

Öğrenciler. Teknik Eğitim Fakültelerine ait fakülte ve öğrenci sayıları Tablo-35'te verilmiştir:

Tablo 35

<i>Teknik Eğitim Fakültelerine Ait Fakülte ve Öğrenci Sayıları</i>				
Öğretim yılı	Fakülte sayısı	Öğrenci sayısı		
		Erkek	Kadın	Toplam
1983-1984	3	3.997	143	4.140
1983-1984	3	3.997	143	4.140
1984-1985	3	4.664	169	4.833
1985-1986	3	4.532	196	4.728
1986-1987	3	5.036	334	5.370
1987-1988	3	5.155	287	5.442
1988-1989	3	5.365	341	5.706
1989-1990	3	5.897	373	6.270
1990-1991	3	6.823	991	7.814
1991-1992	3	5.964	431	6.395

(devam ediyor)

Tablo 35 (devam)

Teknik Eğitim Fakültelerine Ait Fakülte ve Öğrenci Sayıları

Öğretim yılı	Okul sayısı	Öğrenci sayısı		
		Erkek	Kadın	Toplam
1992-1993	3	6.838	514	7.352
1993-1994	8	8.153	584	8.737
1994-1995	10	9.128	707	9.835
1995-1996	10	10.289	860	11.149
1996-1997	10	11.200	957	12.157
1997-1998	11	12.834	1.144	13.978
1998-1999	12	12.941	1.346	14.287
1999-2000	13	13.614	1.337	14.951
2000-2001	15	14.601	1.427	16.028
2001-2002	15	16.803	1.579	18.382
2002-2003	16	19.157	1.803	20.960
2003-2004	16	21.258	2.216	23.474
2004-2005	16	23.245	2.761	26.009
2005-2006	16	24.740	3.357	28.097
2006-2007	16	24.451	3.448	27.899
2007-2008	16	23.857	3.515	27.372
2008-2009	17	24.818	3.563	28.381
2009-2010	16	25.006	3.855	28.861
2010-2011	16	20.265	3.107	23.372
2011-2012	16	16.293	2.403	18.696
2012-2013	-	11.871	1.672	13.543
2013-2014	14	6.098	616	6.714
2014-2015	17	3.653	285	3.938
2015-2016	17	2.583	198	2.781
2016-2017	17	2.240	169	2.409
2017-2018	16	2.072	157	2.229

Kaynak: ÖSYM:1986a:35-36,43-44; 1986b:35-36,44; 1986c:35,44; 1987:37-38,48; 1988:26,32; 1989: 4; 1990:60,63; 1991:58,61-62; 1992:59-60; 1993:5; 1995:5; 1996a:5; 1996b:5; 1997:5; 1998:5; 1999:5; 2000:5; 2001:5; 2002:5; 2003:5; 2004:5; 2005:5; 2006:5; 2007:5; 2008:5; 2009:5; 2010:5; 2011:5; 2012:3; 2013,2014,2015,2016,2017, 2018: <https://istatistik.yok.gov.tr/>

Tablo-35'e göre Teknik Eğitim Fakülteleri hem öğrenci hem de fakülte sayısı bakımından yıldan yıla gelişme göstermiştir. Bu kapsamda fakülte sayısı üçten 17'ye, öğrenci sayıları 4.140'dan 35.775'e yükselmiştir. 2009 yılında fakültenin kapatılmasıyla fakültelere yeni öğrenci alınmamıştır. Tablo-35'te 2009-2018 yılları arasında gösterilen öğrenci sayısı, 2009 yılından önce fakülteye kayıtlı öğrenci sayıdır. Bu fakülteler, kayıtlı öğrencilerini mezun edinceye kadar açık bırakılmışlardır.

Ticaret ve Turizm Eğitim Fakülteleri. Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu 1982 yılında Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesine bağlanmış, 1992 yılında da bağımsız bir fakülte haline getirilmiştir (RG, 1982:4-5; RG, 1992a:27,38).

Mecliste kabul edilen “5662 sayılı Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Kanunu’nda ve Yükseköğretim Kurumları Öğretim Elemanlarının Kadroları Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Genel Kadro ve Usulü Hakkında Kanun Hükmünde Kararnameye Ekli Cetvellerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” ile Nevşehir Üniversitesi ve Kırklareli Üniversitesinde iki yeni fakülte daha açılmıştır (RG, 2007b), ancak bu fakültelere öğrenci alınmamıştır (ÖSYM, 2008 ve 2009).

Ticaret ve turizm fakülteleri 2009 yılına kadar faaliyetlerine devam etmiş, Bakanlar Kurulunun 2009/15546 sayılı kararıyla turizm fakültelerine dönüştürülmüştür. Dönüştürülen Ticaret ve Turizm Fakülteleri, Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Fakültesi, Kırklareli Üniversitesi Ticaret ve Turizm Fakültesi ile Nevşehir Üniversitesi Ticaret ve Turizm Fakültesidir (RG, 2009).

Süre. Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesinin öğretim süresi dört yıldır (RG, 1986a:2,3; RG, 1993:4).

Giriş Şartları. Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesine girebilmek için lise veya lise dengi meslek okulu mezunu olmak ve üniversite sınavını sonucunda okula kayıt hakkı kazanmak şarttır (1986a:2-3). Fakülte 1999 yılına kadar ÖYS puanıyla (ÜSYM, 1982), 1999 yılında Eşit Ağırlık (EA) ve Sözel (SÖZ) puanlarıyla (ÖSYM, 1999); 2010 yılından itibaren LYS puanıyla öğrenci kabul etmiştir (ÖSYM, 2010).

Program. Fakültenin ulaşılan öğretim programlarına göre, öğretim programındaki derslerin üç başlıkta toplanmıştır: Genel kültür dersleri, alan dersleri ve öğretmenlik meslek dersleri. Okulda genel kültür dersleri; Matematik, İnkılap Tarihi, Türk Dili ve Yabancı Dildir. Öğretmenlik meslek dersleri ise; Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Okul Deneyimi, Gelişim ve Öğrenme, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Öğretim Teknikleri, Sınıf Yönetimi, Özel Öğretim Yöntemleri ve Teknikleri, Rehberlik, ayrıca staj çalışmalarıdır (<https://puzaacademy.com.tr/Muhasebe-ve-Finansman-Ogretmenligi>).

Öğrenciler. Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültelerinin fakülte ve öğrenci sayıları Tablo-36’da verilmiştir:

Tablo 36

Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültelerine Ait Fakülte ve Öğrenci Sayıları

Öğretim yılı	Fakülte sayısı	Öğrenci sayısı		
		Erkek	Kadın	Toplam
1992-1993	1	733	398	1.131
1993-1994	1	786	463	1.249
1994-1995	1	809	508	1.317
1995-1996	1	863	547	1.410
1996-1997	1	866	565	1.431
1997-1998	1	856	573	1.429
1998-1999	1	880	585	1.465
1999-2000	1	838	628	1.466
2000-2001	1	772	660	1.432
2001-2002	1	782	707	1.489
2002-2003	1	856	737	1.593
2003-2004	1	868	776	1.644
2004-2005	1	878	777	1.655
2005-2006	1	903	776	1.679
2006-2007	1	950	872	1.822
2007-2008	1	1.041	1.032	2.075
2008-2009	3	1.154	1.195	2.349
2009-2010	3	1.193	1.352	2.545
2010-2011	3	1.428	1.475	2.903
2011-2012	3	1.620	1.579	3.199
2012-2013	-	-	-	-
2013-2014	2	212	126	338
2014-2015	2	102	51	153
2015-2016	2	63	17	80
2016-2017	1	67	41	108
2017-2018	1	61	35	96

Kaynak: ÖSYM, 1992:7; 1993:7; 1995:7; 1996a:7; 1996b:7; 1997:5; 1998:7; 1999:7; 2000:7; 2001:4; 2002:4; 2003:7; 2004:5; 2005:7; 2006:7; 2007:7; 2008:7; 2009:7; 2010:7; 2011:7; 2012:5; 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018: <https://istatistik.yok.gov.tr/>

Tablo-36 incelendiğinde, fakültede kadın ve erkek öğrencilerin birbirlerine yakın sayıda okula kaydedildikleri görülür. Bu durum okulun çalışma alanları ile ilişkili olabilir. Zira okul sadece ticaret liselerine öğretmen yetiştirmekle görevli olmayıp otel ve turizm sektörünün ihtiyaç duyduğu elemanı da yetiştirmekle görevlidir. Okul sayısı 2007 yılında üçe çıkarılmıştır. 2009 yılından sonraki öğrenci sayıları yeni kayıt olmayıp, daha önce kaydolan öğrencilerdir.

İlahiyat Fakülteleri. 1982 yılında yayımlanan 41 sayılı KHK ile yüksek islâm enstitüleri açıldıkları illerdeki üniversitelerin İlahiyet Fakültelerine bağlanmışlardır (RG, 1982:7-15). 1982 ile 1999 arasında bütün öğretim kademelerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri İlahiyet Fakültelerinde yetiştirilmiştir. Ancak İlahiyet

Fakültelerinin ğretim programlarında öğretmenlik formasyon dersi yer almamış ve 1989 yılına kadar İlahiyet Fakültelerine ğretmen yetiştirme görevi verilmemiştir. Bakanlık bu sorunun üstesinden gelmek için 1982-1989 yılları arasında tatil aylarında hizmet içi eğitim kursları açmıştır. Bu kurslarda başarılı olanların ilkokullarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi okutabileceği kararlaştırılmıştır (MEB, 1980:205).

1989 yılında yayımlanan 3580 sayılı ğretmen ve Eğitim Uzmanı Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarında Parasız Yatılı veya Burslu Öğrenci Okutma ve Bunlara Yapılacak Sosyal Yardımlara İlişkin Kanun’la İlahiyet Fakültelerine ğretmen yetiştirme görevi verilmiştir (RG, 1989:2). Bu kapsamda İlahiyet Fakültelerinde 21 saatlik zorunlu pedagojik formasyon kursları açılmıştır. 1998 yılında ise bu zorunluluk ortadan kaldırılmıştır (Kaya ve Nazıroğlu:133-135).

YÖK, 11.07.1997 tarih ve 97.23.1660 sayılı karar ve 10.09.1997 tarih ve 97.30.2248 sayılı kararı doğrultusunda İlahiyet Fakültelerinde 1998-1999 ğretim yılından itibaren İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Programı” ile “İlahiyat Lisans Programı” olmak üzere iki farklı program uygulamasını başlatmıştır. Böylece Bakanlığa bağlı okullarda din dersi okutacak öğretmenler 2006 yılına kadar İlahiyet Fakültelerinde yetiştirilmiştir. YÖK’ün 2006 yılında yaptığı program düzenlemeyle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ğretmenliği programını eğitim fakültelerine bağlamıştır (YÖK, 2007:64-65). Ancak bu karar altı yıl sonra yeniden değiştirilmiş, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümleri yeniden İlahiyet Fakülteleri bünyesine alınmıştır (Kızılabdullah, 2016:33).

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği programından mezun olan adaylar ilköğretim okullarında; ilahiyat lisans programından mezun olan ortaöğretim okullarında öğretmenlik yapabilmıştır. Ortaöğretim kurumlarında öğretmenlik yapmak isteyenler pedagojik formasyon eğitimi almak zorundadır ancak imam-hatip liselerinde öğretmenlik yapacak olanlar, ilahiyat lisans programından mezun olduktan sonra pedagojik formasyon eğitimine ek mesleki eğitimi içeren üç yarıyıllık tezsiz yüksek lisans programı almakla zorunlu tutulmuşlardır (TDV İslam Ansiklopedisi, 2013:48-52). 2018 yılı itibarıyla Bakanlığa bağlı okullarda din dersi okutacak ğretmenler İlahiyet Fakültelerine bağlı bölümlerde yetiştirilmektedir.

Süre. 1982-1997 yılına kadar İlahiyet Fakültelerinin ğretim süresi bir yılı hazırlık olmak üzere beş yıldır (RG, 1986b:57). 1997 yılından itibaren hazırlık sınıfları

kaldırılmış ve öğretim süresi dört yıla düşürülmüştür (Nazıroğlu, 2016:85; ÖSYM, 2016). 2006 sonrası eğitim fakültelerine bağlanan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliklerinin öğretim süresi değiştirilmeden dört yıl olarak korunmuştur.

Giriş Şartları. İlahiyat Fakültelerine girebilmek için lise veya dengi okul mezunu olmak ve üniversite sınavını sonucunda okula kayıt hakkı kazanmak şartları koşulmuştur (RG, 1986a:2,3). Fakülte 1999 yılına kadar ÖYS puanıyla (ÜSYM, 1982). 1999 yılında Sözel (SÖZ) puanıyla (ÖSYM, 1999); 2010 yılından itibaren YGS-4 puanıyla (ÖSYM, 2010) ve son olarak 2018 yılında YKS-SÖZ puanıyla öğrenci kabul etmiştir (ÖSYM, 2018).

Program. 1982-1999 yılları arasında okul öğretim programlarında öğretmenlik meslek bilgisi dersleri yer almamış, 1989 sonrası İlahiyat Fakültelerinde 21 saatlik pedagojik formasyon kursları açılmıştır. Pedagojik formasyon dersleri; Eğitim Bilimine Giriş (üç saat), Eğitim Psikolojisi (üç saat), Eğitim Sosyolojisi (iki saat), Ölçme ve Değerlendirme (üç saat), Genel Öğretim Metotları (üç saat), Özel Öğretim Yöntemleri (üç saat), Eğitim Yönetimi (iki saat), Rehberlik (iki saat), Öğretmenlik Uygulaması (bir ay) dersleridir. 1998 yılına kadar İlahiyat Fakültelerinde zorunlu olan pedagojik formasyon dersleri bu tarihten itibaren zorunlu olmaktan çıkarılmıştır (Kaya ve Nazıroğlu:133-135).

YÖK 2006 yılında yaptığı düzenleme ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği programlarını eğitim fakültelerine bağlamıştır. 2006 Öğretim programında, her yarıyılta en az bir öğretmenlik meslek dersi yer almıştır. 167 saatten oluşan programın %22'sini öğretmenlik meslek derslerinden, %25'i genel kültür derslerinden, %53'ü alan derslerinden oluşturulmuştur (YÖK, 2007:223). Yalnız YÖK altı yıl sonra aldığı yeni bir kararla Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi bölümlerini yeniden İlahiyat Fakültelerine bağlamıştır (Kızılabdullah, 2016:33).

Öğrenciler. İlahiyat Fakülteleri Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğrenci sayıları Tablo 37'de verilmiştir:

Tablo 37

İlahiyat Fakültelerinde Öğretmen Yetiştiren Bölümlerin Öğrenci Sayıları

Öğretim yılı	Öğrenci sayısı		
	Erkek	Kadın	Toplam
1998-1999	354	156	510
1999-2000	697	497	1.194
2000-2001	1.042	960	2.002
2001-2002	1.317	1.483	2.800
2002-2003	1.301	1.730	3.031
2003-2004	1.802	1.752	2.834
2004-2005	861	1.622	2.483
2005-2006	729	1.414	2.143
2006-2007	697	1.337	2.034
2007-2008	787	840	1.627
2008-2009	953	1.480	2.433
2009-2010	1.233	1.829	3.062
2010-2011	2.527	2.959	5.546
2011-2012	3.737	4.434	8.171
2012-2013	-	-	-
2013-2014	-	-	-
2014-2015	-	-	-
2015-2016	4.952	5.712	10.664
2016-2017	3.166	3.480	6.646
2017-2018	1.051	592	1.643

Kaynak: ÖSYM, 1999:87; 2000:91; 2001:93; 2002:94; 2003:101; 2004:102; 2005:107; 2006:101; 2007:112; 2008:124; 2009:135; 2010:7; 142; 2011:143; 2012: 150; 2016, 2017, 2018: <https://istatistik.yok.gov.tr/>

Tablo-37'ye göre 1998-1999 öğretim yılında ilköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrenci sayısı 510'dur. Bu sayı ertesi yıl 1.194'e yükselmiştir. Öğrenci sayısındaki artış ilerleyen yıllarda da devam etmiştir. 1998-2006 yılları arasındaki veriler YÖK'ün verileri doğrultusunda ilköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliği programına ait istatistiklerdir. 2006-2012 arası elde edilen veriler ilk ve ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği programı karışıktır. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinin 2012 yılından itibaren yeniden İlahiyat Fakültelerine bağlanması nedeniyle 2012-2015 arasındaki verilere ulaşılamamıştır. 2015-2016 eğitim-öğretim yılından itibaren ulaşılan veriler ilköğretim ve ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinin toplam sayılarıdır. 2017-2018 öğretim yılında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği programında 1.643 öğrenci öğrenim görmektedir.

Yaygın Eğitim Yoluyla Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirmeye Ait Bulgular

Ortaöğretim kurumlarına yaygın eğitim yoluyla öğretmen yetiştirme uygulamaları yedi başlıkta toplanabilir: Kurslarla, sınavla, pedagojik formasyon kurslarıyla, mektupla, hızlandırılmış öğretimle, alan dışı atamalar ve (yardımcı öğretmenlik, yedek subay öğretmenlik, barış gönüllüleri ve diğer) tezsiz yüksek lisans programlarıyla ortaöğretime öğretmen yetiştirilmiştir.

Sınavla öğretmen yetiştirme usulü daha çok ortaokul öğretmeni yetiştirmek için kullanılmış ancak bu usulle liselere de öğretmen yetiştirilmiştir. Mesela, Bakan Saffet Arıkan Bakan Meclis'te yaptığı açıklamada, ilk muallim mekteplerinin ikinci devresinden mezun olan iki-üç sene başarılı hizmeti olanlara açılacak sınavla ortaöğretim kurumları için öğretmen yetiştirileceğini duyurmuştur (TBMM, 1936:68).

Yine sınavla öğretmen yetiştirme yabancı dil öğretmeni yetiştirmek için de kullanılmıştır. Bakan Saffet Arıkan konuyla ilgili TBMM'de yaptığı konuşmada, yabancı dil öğretmeni yetiştirmek için Gazi Terbiye Enstitüsü ile Bakanlığın ortaklaşa bir çalışma yürütüldüğünü ifade etmiştir. Bakan konuşmasında, dil öğretmeni yetiştirmek için açılacak sınavlarda başarı gösterenler için İstanbul Üniversitesinde yabancı dil kursları açıldığını, ilk muallim mektebi mezunlarından dil öğrenmeye yatkın olanların tespit edilerek İstanbul'da yabancı dille öğretim yapan okullarda görevlendirildiğini bildirmiştir (TBMM, 1936:246-247).

Bakanlık ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştirmek için başvurduğu yöntemlerden bir diğeri kurslarla öğretmen yetiştirmedir. Bu kapsamda Ankara'da 1926 "İş İlkelerine Dayanan Öğretim Kursu" ve "Resim Öğretmenliği Kursu" açılmıştır (Altunya, 2006:509-512).

Bakanlık tarafından 1928 yılında mıntika maarif eminliklerine gönderilen emirde, 1927 yılında İstanbul Kız Muallim Mektebinde açılan terbiye-i bedeniye kursunun 1929 yılında da açılacağı, kursa lise ve orta muallim mekteplerinde 1927'de açılan kursa devam etmeyen öğretmenlerin alınacağı, kursun süresinin bir yıl olduğu, 1927 yılında açılan kursa katılmayan beden eğitimi öğretmenlerinin de kursa devamlarının zorunlu olduğu, bu öğretmenlerin kursa katılmamaları hâlinde meslekten ihraç edileceği bildirilmiştir (MEB, 1928:107-108).

Bakanlık idare-i beytiye öğretmeni yetiştirmek için İstanbul Kız Muallim Mektebinde bir kurs açılacağını duyurmuştur. Kursun 1926 yılındaki ilk öğrencileri kız muallim mektebi mezunları arasından seçilecek 10 öğrencidir. Kursun eğitim

faaliyetleri ders senesi içinde, haftada iki gün okuldan sonra yapılacak, daha sonra bir ay uygulama eğitimiyle kurs sona erecektir. Kursta başarılı olanlara idare-i beytiye ehliyetnamesi verilecektir (MEB, 1926c:36).

Köy demirciliği ve marangozluğu gezici kurslarında görev yapan öğretmenleri yetiştiren kurslar ile köy kadınları gezici kurslarında çalışan öğretmenleri yetiştiren kurslar, meslek okullarına öğretmen yetiştiren yaygın eğitim kurslarıdır. Bu kursların işleyişi şöyledir: Meslek okulları öğretmenler kurulunda, mezun öğrenciler arasından öğretmenliğe istekli ve yetenekli olanlar tespit edilmiştir. Yaz aylarında açılan kursları başarıyla tamamlayanlar atölye şeflerinin de uygun görüşleri doğrultusunda öğretmen olarak atanmışlardır (Ayas, 1948:358-359). Beş yıl köy kadınları gezici kurslarında öğretmenlik yapanlara bir yıl süreli kurs düzenlenmiş, kurs sonrası giriş sınavından başarılı olanlar iki yıl eğitim-öğretim gördükten sonra pratik kız sanat okullarına öğretmen olarak atanmışlardır (Parlar ve diğerleri, 2018:57-58).

Pedagojik formasyon kursları öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları dışındaki öğrenciler için açılan öğretmen yetiştirme kurslarıdır. Miser'e (2016) göre pedagojik formasyon öğretmenlik kursları, adayların alan eğitimlerini ilgili fakültede, meslek eğitimlerini öğretmen yetiştiren kurumlarda aldıkları bir tür öğretmen yetiştirme eğitimidir ve kökü 1891 yıllarına kadar uzanır. Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu Muvakkatı'na dayanılarak açılan kurslar da Osmanlı'dan cumhuriyete miras kalan pedagojik formasyon kurslarıdır (s.13-15). Cumhuriyetin ilanı sonrası açılan ilk pedagojik formasyon kursu Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 1968 yılında açılan kurstur (s.24). Bu kursun Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretmenlik Formasyonu Yönetmeliği'ne dayanılarak açılmıştır (RG, 1970b:3-4).

Pedagojik formasyon kurslarına dayalı öğretmen yetiştirme 1970'li yıllardan sonra yaygınlaşmaya başlamıştır (YÖK, 2007:34). Bu kursların yaygınlaşmasında 1973 yılında yayımlanan 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu etkili olmuştur. Kanunla öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklerden biri de pedagojik formasyon eğitimi almış olmalarıdır. Ayrıca kanunun 45. maddesinde ihtiyaç duyulan alanlarda pedagojik formasyon eğitimi alanların da öğretmen olarak atanabileceği hükmü, pedagojik formasyon kurslarının yaygınlaşmasında önemli rol oynamıştır (MEB 1973b:283-286).

Öğretmen yetiştiren kurumların YÖK'e devredilmesiyle pedagojik formasyon eğitimi YÖK'ün sorumluluğuna geçmiştir. YÖK, 19 Kasım 1982 tarihli ve 220/5880 sayılı yazısıyla pedagojik formasyon kurslarında bir düzenlemeye gitmiştir. Bu kapsamda yapılan önemli bir düzenleme kurs içeriğinin yeniden düzenlenmesidir. 1982

yılındaki ilk düzenlemede 27 saat ve uygulamadan oluşan pedagojik formasyon eğitimi, 1985 yılında 18-21 kredi arasında değişen kredi olacak şekilde değiştirilmiştir. Ayrıca 1985 düzenlemesinde, pedagojik formasyon eğitiminin üçüncü yarıyıl ile sekizinci yarıyıl arasında uygulanmasına, derslerden birinin seçmeli ders olarak belirlenmesine, stajın zorunlu olarak ve sekiz haftalık olmasına karar verilmiştir (YÖK, 2007:40-41).

Üniversitelerin gereğinden fazla kurs açması nedeniyle pedagojik formasyon kursları 1998-1999 öğretim yılında kaldırılmış, bunun yerine tezsiz yüksek lisans programları hayata geçirilmiştir (YÖK, 2007:202, 53-54, 57). Ancak 2009 yılında YÖK'ün 2009/15 sayılı kararıyla pedagojik formasyon kursları yeniden açılmıştır. Bu karar Danıştay 8. Dairesinin 2010/2741 kararıyla iptal edilmiştir. YÖK, 2014 yılında yayımladığı Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına İlişkin Usul Ve Esaslar ile bu kurslara bir standart getirmek istemiştir. YÖK, 17/01/2014 tarihli duyurusuyla belirlenen üniversitelerde pedagojik formasyon kurslarının açılacağını ilan etmiştir. Pedagojik formasyon kursları 2018 yılı itibarıyla uygulamaya devam etmektedir.

Yaygın eğitim yoluyla öğretmen yetiştirmenin bir diğer örneği mektupla öğretmen yetiştirilmesidir. Mektupla öğretmen yetiştirme uygulaması 1974-1975 öğretim yılında başlatılmıştır (DİE, 1980a:29). Mektupla öğretmen yetiştirilmesine dair yönetmelik 1975 yılında yayımlanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Mektupla Öğretim Yapan Yüksek Okullar Geçici Genel Yönetmeliği'nde programa katılacakları belirlemede yetkili birim Millî Eğitim Bakanlığı olarak belirlenmiştir. Mektupla öğretim için gerekli öğretim materyalleri, halk eğitim merkezi müdürlükleri, okul müdürlükleri ve millî eğitim yayınevleri aracılığıyla adaylara ulaştırılmıştır. Bu kapsamda radyo, televizyon, film gibi araçların da gücünden faydalanılmıştır. Yönetmelikte mektupla öğretmen yetiştirmede değerlendirme usulü açıklanmıştır. Buna göre teorik dersler objektif testlerle değerlendirilecektir. Okulda ayrıca A veya B tipi uygulama sınavı yapılacaktır. A tipi uygulama danışman öğretmen tarafından ders yılı içerisinde verilen inceleme-araştırma ödevleridir. B tipi uygulama yaz aylarında yüz yüze yapılan değerlendirmelerdir. Bu değerlendirme, sene içinde gönderilen ders notlarının tartışılması, çevre gezileri, laboratuvar çalışmaları gibi faaliyetleri kapsar. Bu programı bitirenler kaydoldukları okulun diplomasını alacaklardır (MEB, 1975a:49-51).

Mektupla öğretmen yetiştirmede branş kısıtlaması yapılmamış, beceri gerektiren branşlara (Müzik, Resim gibi) bile bu usulle öğretmen yetiştirilmiştir. Programın süresi yılda beş hafta olmak üzere toplamda üç yıldır (Akyüz, 2011:391).

1974 yılında başlayan mektupla öğretim yapılan mesleki ve teknik öğretmen okulları şunlardır: Ankara Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulu, Ankara Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu, Ankara Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu, Ankara Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Ön Lisans Okulu. Mektupla öğretim yapan eğitim enstitüleri ise şunlardır: Adana, Gazi, Balıkesir Necatibey, Bursa, Diyarbakır, Edirne, Erzurum, Eskişehir, Gaziantep, Isparta, İstanbul-Atatürk, İzmir-Buca, Konya-Selçuk, Samsun, Trabzon, Uşak ve Ankara Yabancı Diller Eğitim Enstitüleri (DİE, 1980a:27). Mektupla öğretime ait okul ve öğrenci sayıları Tablo-38’de verilmiştir:

Tablo 38

Mektupla Öğretim Yapan Okullardaki Öğrenci Sayıları

Okul ismi	Mesleki Teknik Öğretmen Okulları			Eğitim Enstitüleri			Toplam Öğrenci Sayısı		
	E	K	T	E	K	T	E	K	T
Öğretim Yılı									
1974-1975	4.462	1.446	5.908	29.963	8.790	38.753	34.535	10.521	45.056
1975-1976	2.915	1.132	4.047	26.340	9.803	36.143	29.225	10.935	40.190
1976-1977	910	94	1.004	20.151	6.061	26.212	21.061	6.155	27.216
1977-1978	240	21	261	10.282	3.269	13.551	10.522	3.290	13.812
1978-1979	-	-	-	5.771	1.200	6.971	5.771	1.200	6.971
1979-1980	-	-	-	338	63	401	338	63	401
1980-1981	-	-	-	-	-	-	141	23	164
Toplam	8.527	2.693	11.220	82.563	29.186	111.749	101.593	32.187	133.780

Kaynak: DİE, 1980a:29; 1981:9; 1981:14; 1982d:14.

Tablo-38’e göre mektupla öğretimin başlatıldığı 1974-1975 öğretim yılında programa başvuran aday sayısı 45.056’dır. Program, 1978-1979 yılından itibaren kademeli olarak uygulamadan kaldırılmıştır. 1980-1981 öğretim yılında kayıtlı aday sayısı 164’e kadar düşmüştür. Mektupla öğretime başvuran toplam aday sayısı 133.780’dır.

Yaygın eğitim yoluyla öğretmen yetiştirmenin bir başka usulü hızlandırılmış eğitimle öğretmen yetiştirmedir. Programın hukuki temelleri 18 Temmuz 1978 yılında yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Yüksekokullar Hızlandırılmış Eğitim Yönetmeliği’ne dayanır (RG, 1978:6-8). Hızlandırılmış Programlar Yönetmeliği’nde çeşitli nedenlerden dolayı öğretim yapılamayan okullarda eksik kalan öğrenmeleri tamamlamak için hızlandırılmış programların uygulanacağını bildirmiştir. Hızlandırılmış eğitim, uygulanan öğretim programlarındaki ayrıntıların çıkarılması ve kısa sürede öğretim programının gerektirdiği bilgi ve becerilerinin adaylara

kazandırılmasını amaçlamıştır. Hızlandırılmış programların süresi, o dersin toplam ders saatinin yarısından az olmayacaktır. Dersler hafta boyunca farklı günlere serpiştirileceği gibi haftanın tamamını kapsayacak şekilde tek parça hâlinde de yapılabilecektir (MEB, 1978b:319-320).

Hızlandırılmış eğitim programları, 1978-1980 yılları arasında uygulanmıştır. Bu programın içeriği oldukça yoğundur. Hızlandırılmış programlara Seminer ve Uygulama dersleri konulmamıştır. Bu programlarla yaklaşık 300.000 öğretmen yetiştirilmiştir (Akyüz,2011:391).

Dilaver'e göre bu program planlandığı gibi yürütülememiştir. Bakanlık 16.04.1980 yılında yayımladığı bir genelgeyle sınıf ve yarıyıl farkı gözetilmeksizin programa kayıtlı her öğrencinin bitirme sınavlarını vererek mezun olabileceklerine karar vermiştir. Dilaver'e göre bu kararla 128 bin kişi mezun olmuştur (Dilaver, 1994:61-62)

Yaygın eğitimle öğretmen yetiştirme dışında farklı uygulamalarla ortaöğretim kurumlarında öğretmen açığı kapatılmak istenmiştir. Bu adımlar, yardımcı öğretmenlik, asker öğretmenlik, barış gönüllüleri, alan dışı atamalar ve ücretli öğretmenliktir.

Alan dışı atamaların bir örneği yardımcı öğretmenliktir. Yardımcı öğretmenlik 1934 yılında, Resmî Gazete'de yayımlanan ve 20/12/1934 tarihli ve 2624 sayılı "Orta Tahsil Mekteblerinde Yardımcı Öğretmen Çalıştırılmasına Dair Kanun" un kabulü ile hayata geçirilmiştir. Yardımcı öğretmen olarak görevlendirilecekler, resmî dairelerdeki memurlar veya özel kişiler arasından seçilecektir. Kanun gereği 1934 yılında üç yıllığına başlatılan uygulama, daha sonra 3299 sayılı Ota Tahsil Mekteplerinde Yardımcı Muallim Çalıştırılması Hakkındaki 2624 Numaralı Kanunun Birinci Maddesinde Yazılı Müddetin Uzatılmasına Dair Kanun, 3976 sayılı Orta Tahsil Mekteplerinde Yardımcı Muallim Çalıştırılması Hakkındaki Kanunun Meriyet Müddetinin Uzatılması Hakkında Kanun, 4504 sayılı Orta Öğretim Okullarında Yardımcı Öğretmen Çalıştırılması Hakkındaki 2624 Sayılı Kanunun Müddetinin Uzatılması ve İkinci Maddesinin Değiştirilmesi Hakkında Kanun ve son olarak 5286 sayılı Ortaöğretim Okullarında Yardımcı Öğretmen Çalıştırılması Hakkındaki 2624 Sayılı Kanun Süresinin Uzatılması Hakkında Kanunla 1950 yılına kadar uygulanmıştır (RG, 1934d:4579; 1948:15325).

Millî Eğitim Bakanlığı 29/IV/1949 tarihli ve 90 sayılı Müdürler Komisyonu kararı ile yardımcı öğretmenlik uygulamasında düzenlemeye gitmiştir. Karara göre; İstanbul, Kartal, Pendik ve Yalova'daki okullarda dört yıl ve üstü hizmeti olan; Ankara'da iki yıl ve üstü hizmeti olan; Adana, Bursa, Eskişehir, Erzurum, Gaziantep, İzmir, Kayseri ve

Konya’da ise hizmet süresine bakılmaksızın çalışan ve başarılı olduğu tespit edilen yardımcı öğretmenler maaşlı kadroya geçirilecektir. Ayrıca İstanbul, Ankara, Adana, Konya, Erzurum, İzmir, Eskişehir, Gaziantep, Kayseri ve Bursa illerinde 1949 tarihinden itibaren kesinlikle yardımcı öğretmen çalıştırılmayacağını da kararlaştırılmıştır (MEB, 1949b:1-2).

Bu karardan bir yıl sonra Millî Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Genel Müdürlüğünün 1949/2679 sayılı genelgede, branş öğretmenlerinin okutabileceği derslerin yardımcı öğretmenler tarafından okutulamayacağı, önceliğin asli öğretmenlik olduğu, asli öğretmen varken yardımcı öğretmenlere görev verilemeyeceği, yardımcı öğretmen görevlendirilmesinin zorunlu olduğu hâllerde öğretmen okulu mezunlarına öncelik verilmesi gerektiği, bunun mümkün olmadığı durumlarda üniversite mezunlarının yardımcı öğretmen olarak görevlendirilmesinin uygun olacağı ifade edilmiştir. Yardımcı öğretmenliğin ülke genelinde kaldırılması için il müdürlüklerinin tedbirler alması da gönderilen emirde belirtilmiştir (MEB:1950a:177-178).

Alan dışı öğretmen yetiştirmenin bir diğer usulü yedek subay öğretmenliktir. 1960 yılında yasalaşan 97 sayılı “1076 Sayılı Yedek Subay ve Yedek Askerî Memurlar Kanununun 3 Üncü Maddesinin Değiştirilmesine ve Bu Kanuna Geçici Maddeler İlâvesine Dair Kanun”la yüksekokul, fakülte veya Bakanlığın denkliğini kabul ettiği yurt dışı eğitim kurumlarından mezun olanlar yedek subay öğretmeni olarak yetiştirileceklerdir. Bu kişiler, altı ay yetiştirilme dönemi sonrası 18 aylığına Millî Eğitim Bakanlığının uygun gördüğü yerlere sınıf öğretmeni olarak görev yapacaklardır. Kanunda bu süre iki yıla sınırlandırılmıştır (RG, 1960a: 2353-2354). Kanun üç yıl sonra yeniden düzenlenmiştir. Resmî Gazete’de yayımlanan “Askerlik Hizmetlerini Millî Eğitim Bakanlığı Emrinde Öğretmen Olarak Yapanların İlkokul Öğretmenliğine Tayinleri Hakkında 285 sayılı kanunla yedek subay öğretmenlerin iki yıl olan görev süresindeki sınır kaldırılmış, istekli olanlara öğretmenlik hakkı tanınmıştır (RG, 1961b:1). 340 sayılı komisyon raporunda kanunun çıkarılma gerekçesi şöyle açıklanmıştır: Rapora göre, 1961 yılı itibarıyla 1.500.000 kadar öğrenci öğretmensizlik nedeniyle okuyamamakta, yıllık 30.000 öğretmene ihtiyaç duyulmaktadır. Mevcut şartlara göre on yıl içinde öğretmen ihtiyacının karşılanma oranı %42’dir. Kanun bu sorunu çözmeye yönelik bir tedbirdir (TBMM, 1963:1).

Yedek subay öğretmenlik uygulamasının bir diğer şekli Bakanlık kadrolarında öğretmen olarak çalışanların askerlik hizmetini öğretmen olarak yaptıkları asker öğretmenlik uygulamasıdır. Yasal zemini 291 sayılı “1111 sayılı Askerlik Kanununa 2

geçici madde eklenmesine dair Kanun” olan bu uygulama ile ilköğretmen okulu mezunu olup Bakanlık kadrolarında ilkokul öğretmeni olarak çalışanların dört aylık er temel ve ihtisas eğitimleri sonrası yeniden Millî Eğitim Bakanlığı kadrolarına verileceği bildirilmiştir (RG, 1961b:9). Ayrıca “Askerlik Yükümlülüğünü Millî Eğitim Bakanlığı Emrinde Öğretmen Olarak Yerine Getirecekler Hakkında Yönetmelik”le uygulamanın ayrıntıları açıklanmıştır. Asker öğretmenlik yaygın eğitimle öğretmen yetiştirme uygulaması olmayıp Bakanlığın kalkınmada öncelikli bölgelerdeki öğretmen açığını gidermeye yönelik attığı bir adımdır. Asker öğretmenlik yoluyla öğretmen görevlendirmeleri 2018 yılı itibarıyla uygulanmaya devam etmektedir.

Barış Gönüllüleri alan dışı atamaların bir diğer örneğidir. Milliyet Gazetesi’nin haberine göre, 27 Ağustos 1962 yılında ABD Başkan Yardımcısı Lyndon Johnson ve Türk Dışişleri Bakanı Feridun Cemal Erkin arasında imzalanan protokole 50 gönüllü Amerikalının Anadolu’nun farklı yerlerinde İngilizce öğretmeni olarak çalışacağı kararlaştırılmıştır (Jonhson’un Temasları ve Barış Ordusu, 1962:1). 1962-1970 yılları arasında Türkiye’ye gelen Barış Gönüllüleri sayısı 2.011’dir. Gelen gönüllü sayısı 1965’e kadar artmış ancak bu tarihten sonra sayılarının düşmeye başlamıştır. Ülkemize gelen barış gönüllülerinin %67’si Bakanlık kadrolarında İngilizce öğretmeni olarak çalıştırılmıştır (Gündüz, 2018:316). Ayrıca Resmî Gazete’de (1960b:2513) yayımlanan ve Mecliste kabul edilerek yasalaşan 125 sayılı kanunla, emekli olan subaylardan istekli olanların, diğer öğretmen adaylarına ait gerekli şartlar aranmaksızın Millî Eğitim Bakanlığına bağlı orta dereceli okullarda öğretmen olarak çalışabilmelerine izin verilmiştir.

Alan dışı öğretmen görevlendirilmesi mesleki ve teknik eğitim kurumlarında da öğretmen ihtiyacını gidermek için başvurulacak yollardan biridir. Buna göre öğretmen okulu mezunu olmayanların meslek okullarına öğretmen olarak görevlendirilebilmeleri için, meslek dersi uzmanı yetiştiren yüksek bir okuldan veya yurt dışında meslek lisesine eşdeğer veya daha üst derecede bir okuldan mezun olmak, yurt dışında meslek öğretmen okulunun uzmanlık sınıfına denk veya daha üst derecede bir okuldan mezun olmak şartları aranmıştır (Ayas, 1948:366).

6287 sayılı kanunla ilkokulların öğretim süresi beş yıldan dört yıla indirilmiş, ortaokulların öğretim süresi dört yıla çıkarılmış ve liseler dört yıl olarak zorunlu eğitim kapsamına alınmıştır (RG, 2012:s.y.). İlkokullardaki öğretim süresinin bir yıl azalması sonucu yaklaşık 30.000 sınıf öğretmeni norm fazlası konumuna düşmüştür. Bakanlık norm fazlalığını eritmek için Talim ve Terbiye Kurulunun 2013/198 sayılı kararıyla

sınıf öğretmenlerine branş değiştirme hakkı tanınmıştır. Bu kapsamda fiilen görev yapan sınıf öğretmenlerinden 540 saatlik “Zihin Engelliler Sınıfı Öğretmenliği Programı Eğitim Programı”nı başarı ile tamamlayanlar Zihin Engelliler Sınıf Alanına, 90 saatlik “Teknoloji ve Tasarım Öğretmenliği Eğitim Programı”nı başarı ile tamamlayanlar Teknoloji ve Tasarım öğretmenliğine atanmıştır. Ayrıca lisans döneminde yan alan eğitimi alan sınıf öğretmenlerine alan değişikliği hakkı verilmiştir (MEB, 2013:1926).

Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu 12/07/2004 tarihli ve 119 sayılı bir başka kararında öğretmenlerin atamaya esas alanlarını belirlemiştir. Öğretmen ihtiyacının karşılanamaması hâlinde, “atama dönemi ile sınırlı kalmak” ve “belirtilen niteliğe sahip adayların atamalarından sonra gelmek” şartıyla, Orta Öğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans ya da pedagojik formasyon programını tamamlayamamış adayların, KPSS’den 75 ve daha yukarı puan almak ve pedagojik yönden eksiklikleri daha sonra tamamlanmak üzere alan öğretmenliğine atanabilecekleri kararlaştırılmıştır (MEB, 2004:666-670). Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun bir başka kararında, 2006 yılı ile sınırlı olmak üzere “Zihinsel Engelliler Sınıf Öğretmenliği” için öğretmen ihtiyacının alan içinden karşılanamaması hâlinde, ilk olarak görme veya işitme engelliler sınıf öğretmenlerinden karşılanması, bunun da mümkün olmaması hâlinde, sınıf öğretmenliği mezunu olup halen görevde olanların, hizmet içi eğitim programlarını tamamlayanlar arasından atanmasının uygun olacağına karar vermiştir (MEB; 2006b:384). Benzer uygulama Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun 07/07/2009 tarihli ve 80 sayılı kararı ile devam ettirilmiştir (MEB, 2009a:412-417).

1997 yılında ortaöğretim alan öğretmenliği için iki tür uygulamayla öğretmen yetiştirilmiştir. İlk uygulama eğitim fakültesi ile alan fakültelerinin (fen ve/veya edebiyat) ortaklaşa yürüttüğü 3.5+1.5=5 yıllık tezsiz yüksek lisans programıdır. Bu programda 3.5 yıl alan fakültesinde eğitim alan adaylar 1.5 yıl da kendi fakültelerinde formasyon eğitimi alarak mezun edilmişlerdir. İkinci seçenekte YÖK’ün belirlediği eğitim fakültesi dışındaki bölümlerden mezun olan adaylara yönelik 1.5 yıllık öğretmenlik uygulama programına alınmaları ve buradan mezun edilmeleridir. Ancak alan fakülteleri mezunları için düzenlenecek tezsiz yüksek lisans programlarına (4 yıl + 1.5 yıl) öğrenci kabulü LES sınavı sonucu ve mezuniyet not ortalamaları göz önüne alınarak yapılacaktır (YÖK, 2007:58). 2006 yılında birinci yöntem (3.5+1.5=5) değiştirilerek toplam beş yıllık bir süreye yayılmış, ikinci yöntemin (4 + 1,5 yıllık) uygulanması devam ettirilmiştir (YÖK, 2007:67).

Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme Sosyale Temellerine Ait Bulgular ve Yorum

Öğretmen yetiştirme sistemiyle sosyo-kültürel alan arasındaki ilişki, öğretmen yetiştirme sosyale temelini oluşturur. Öğretmen yetiştirme sisteminin sosyale temelleri, öğretmen yetiştirme sistemine etki eden ve öğretmen yetiştirme sisteminin etki ettiği sosyale yapı unsurlarını da kapsar.

İnsan, sosyale bir varlık olduğu için toplum içinde yaşar. O, hem toplumu etkileyen özne hem de toplumdan etkilen nesnedir. Toplumun insana etkisi, sosyale kurumlar aracılığıyla olur. Sosyale kurumlar arasında eğitime ayrı bir yer açmak gerekir.

Eğitim sosyale bir sistem olarak tanımlanır ve onun sosyale sistem olmasının birkaç nedeni vardır. Bu nedenler şöyle sıralanabilir: Eğitim sistemleri, insanların oluşturduğu bir sistemdir. Her eğitim sistemi doğası gereği bir amaca dönüktür. Bu amaçlara ulaşmak için koordineli bir çalışma gerekir. Ayrıca her eğitim sistemi çevresiyle etkileşim hâlinde olmak durumundadır (Lunenburg, 2010:1).

Durkheim'e göre eğitim, yetişkinlerin toplumun olgunlaşmamış bireylerine empoze ettiği her şeydir. İnsan açığa çıkmamış potansiyellerle dünyaya gelir ancak toplum, yeni doğmuş bu bencil ve asosyale varlığı sosyalleştirir ve zamanla kendine benzetir. Bu benzetme eğitim aracılığıyla olur. Bireyler toplumsal hayatın gerektirdiği bilgi ve becerileri eğitim aracılığıyla kazanır. Eğitimin yardımıyla kazanılan bilgi ve beceriler kuşaktan kuşağa aktarılır. Eğitim, bireyde yeni bir kimlik yaratmadır (Durkheim, 2020:54-56).

Her toplumun kendine özgü kültürü vardır. Sosyalleşme, bu kültürün toplumun yeni üyelerine benimsetilmesidir. Toplum, kültürel değerlerini korur ve gelecek nesillere aktarır. Ancak her zaman bu durum gerçekleşmez. Bazen uygun olmadığı düşünülen değerler ayıklanır, istenmeyen değerler söndürülür (Baltacıoğlu, 1930:37-40).

Sosyale bir kurum olan eğitimin birçok işlevi vardır ve bu işlevler eğitimin amaçlarıyla ilgilidir. Her toplumun gerçekleştirmek istediği amaçlar birbirlerinden farklı olduğu için eğitimin işlevleri de toplumdan topluma farklılık gösterir. Ancak eğitimin tüm toplumlar için değişmeyen genel işlevleri vardır. Klasik eğitimde, çocuk-okul ilişkisi mikro düzeyde ve çocukluk dönemiyle sınırlı bir alan olarak değerlendirilmiştir. Ancak çağdaş eğitim sistemlerinde eğitim; makro anlamda ekonomik, toplumsal ve siyasale bağlamla birlikte düşünülmüş, okul sınırlarını aşarak okul dışına taşmıştır. Okulun işlevleri açık ve gizli olmak üzere iki kategoride ele alınmıştır. Kültürel mirasın

yaşatılması ve aktarılması, toplumun değerlerini ve normlarını öğretmesi, yenilikçi ve toplumsal değişimi sağlayan kişilerle siyasi liderlerin yetiştirilmesi, siyasal düzenin korunması, ihtiyaç duyduğu niteliklere uygun bireyleri seçmesi, ekonomik sistemin ihtiyaç duyduğu insan ve beyin gücünü sağlaması eğitimin açık işlevleridir. Eş seçme, tanıdık sağlama, statü kazandırma, bireyleri suç örgütlerinden koruma, ekonomik sömürüyü engelleme de eğitimin gizli işlevlerinden bazılarıdır (Tezcan, 1985:65-77).

Genel olarak sistemler açık ve kapalı sistem olmak üzere iki gruptur. Açık sistemler; çevresiyle etkileşim kurar, çevrelerinden girdi alıp bu girdileri işleyerek çıktı olarak çevreye sunar ve dönütlerle sistemin işlerliğini kontrol eder. Kapalı sistemlerse çevreleriyle etkileşime kapalıdır. Kapalı sistemlerde sorunlar sistemin iç dinamikleriyle çözülmeye çalışılır. Kapalı sistemlerde odak noktası iç unsurlardır. Kapalı sistemlerde farklılaşma, iş bölümü ve gelişme yoktur (Sönmez, 1994:2-4).

Eğitim sisteminin içinde en önemli öğelerden biri okuldur. Okulun önemi, onun stratejik bir kurum oluşu ve eğitim sisteminin etkililiğini belirleyen bir araç olmasıyla ilgilidir. Eğitim sisteminin başarısı veya başarısızlığı okulun çıktılarıyla somut olarak gözlemlenebilir (Bursalıoğlu, 1979:9-10). Okul, kültürü koruduğu gibi onu değiştiren bir güçtür. İyi vatandaş yetiştirerek bireylerin toplumsal değerlerle bağını güçlendirir. İnsan kaynaklarının doğru yöne kanalize edilmesini sağlar. Bu işlevler eğitimin sosyal, politik ve ekonomik gücünü ifade eder (Bursalıoğlu, 1979:55).

Okul girdisi, işlem süreçleri ve çıktısıyla açık bir toplumsal sistemdir. Okulun girdileri; insan, bilgi, teknoloji ve finansmandır. Bu girdiler, eğitim-öğretim ya da alt sistemler olarak adlandırılan faaliyetlerle; insan, teknoloji ve yönetim organizasyonları gibi araçlarla okullarda işlenir. İşlem sonucunda çıktı olarak adlandırılan ürünler ortaya çıkar. Sistemin işlemlerini ve sonuçlarını değerlendirmeye yarayan geri bildirimler de açık sistemin bir parçasıdır. Açık sistemler çevre olarak adlandırılan bir ortama ihtiyaç duyar. Açık sistemlerde eğitim, herkese açıktır. Eğitim sistemi girdi olarak her öğrenciyi kabul edebilir. Ancak sisteme gereğinden fazla talep olması durumunda giriş koşullarında düzenlemeler yapılabilir ve farklı seçme stratejileri kullanılabilir. Sistemin herhangi bir ögesindeki değişiklik sistemin diğer öğelerini de (süreç, çıktı) etkiler (Başaran, 1982: 61; Yalçınkaya, 2002:110).

Açık sistemler alt sistemlerden oluşur. Başaran'a göre alt sistemlerin özellikleri şunlardır: Alt sistemin yaşaması için kurulu bir ana sistem gerekir. Alt sistem her bakımdan üst sistemi etkiler. Mesela alt sistemin düzgün çalışmaması ana sistemin de

düzgün çalışmamasına neden olur. Alt sistemler diğer alt sistemlerle etkileşim hâlinde (Başaran, 1982:69-70).

Okulun kendine özgü bir kültürü vardır. Okulda kişiler ve gruplar arası etkileşim güçlüdür. Okul, bu güçlü ilişkiler sayesinde kendine ait bir kültür ortamı oluşturur. Okul farklı inanç, değer ve geleneklerden gelen öğrencileri ortak bir değer etrafında birleştirir. Bu değer okulun amacından bağımsız değildir. Bu amaca ulaşabilmek için çeşitli sosyo-kültürel etkinlikler düzenlenir. Bürokratik bir yapısı olan okulda öğretmenden öğrenciye, sistemin her ögesinin görevleri açık ve net olarak tanımlanmıştır. Okul, çocuğu eğiterek toplumun değerlerini, kültürünü öğrenciye aktarır (Tezcan, 1985:291-297).

Okulların çevreden beklentileri olduğu gibi çevrenin de okullardan beklentileri vardır. Okulla çevre beklentileri arasında benzerlik olursa uyum, farklılık olursa uyumsuzluk ortaya çıkar ve bu farklılık okul-çevre çatışmalarıyla sonuçlanabilir. Bu nedenle okul-çevre ilişkisinde denge iyi kurulmalıdır (Yalçınkaya, 2002:111-112).

Eğitim sistemi sağlık, nüfus, ekonomik, siyasi ve pedagojik gelişmeler gibi birçok sistemden etkilenir. Sosyal unsurlar, eğitimi ve eğitim mekanizması içinde de öğretmen yetiştirme sistemini etkiler. Zira görevi toplumdan aldığı girdileri işleyerek topluma ürün olarak sunmak olan öğretmenlik mesleği, sosyo-ekonomik gelişmelerden bağımsız düşünülemez. Bu bölümde nüfus, sağlık, ekonomi, siyasi, ulusal ve uluslararası alanda yaşanan pedagojik gelişmelerle öğretmen yetiştirme sisteminin toplumsal değişimle olan ilişkisi incelenmiştir.

Nüfus ve Öğretmen Yetiştirme

Nüfus ve nüfusun çeşitli değişkenlere göre yapısı, toplumsal yaşam hakkında bilgi veren önemli ve somut göstergelerden biridir. Nüfus verileri eğitim politikalarının hazırlanmasında, insan kaynaklarının doğru yöne kanalize edilmesinde, eğitim yatırımlarının niteliği ve niceliğinin belirlenmesinde eğitim politikacılarına yol gösterir.

Nüfus yapısı birkaç noktada eğitim sistemine etki eder: İlk olarak, nüfusun cinsiyete ve yaş gruplarına göre dağılımı; okul çağı nüfusunun toplam nüfusa oranı tespit edilerek okullaşma durumu, cinsiyet dağılımı ve okul kayıt oranları ortaya çıkarılır. Nüfusun sektörlere göre dağılımı belirlenerek insan kaynakları doğru alanlara yönlendirilebilir. Demografik yapıya ait bilgiler ışığında eğitim yatırımlarının türü, yapılacağı yer ve yatırım miktarının ne olacağına karar verilir. Ayrıca öğretmen ihtiyacının miktarı,

dezavantajlı bölgelerin tespiti ve bunu hafifletecek tedbirlerin neler olacağı hakkında karar vermede nüfus verileri önemli rol oynar (Chau, 2003: 18-31, akt: Kavak, 2011:89-90).

Ülkemizde ilk nüfus sayımı 1927 yılında yapılmıştır. Ülkemizin nüfus yapısındaki gelişmeler Tablo-30’da verilmiştir:

Tablo 39

<i>Nüfus Sayımlarına Göre Türkiye’de Yaşayan Toplam Nüfus</i>				
Yıllar	Yaş grupları			
	0-14	15-64	65 ve üstü	Toplam
1927	--	--	--	13.648.270
1940	7.503.326	9.668.796	629.859	17.820.950
1950	8.018.479	12.211.300	690.662	20.947.188
1960	11.427.006	15.299.311	978.732	27.754.820
1970	14.878.187	19.152.564	1.565.696	35.605.176
1980	17.433.912	25.022.358	2.113.247	44.647.545
1990	19.745.352	34.265.838	2.417.363	56.473.035
2000	20.220.095	43.701.502	3.858.949	67.803.927
2010	18.878.582	49.516.670	5.327.736	73.722.988
2018	19.203.792	55.500.077	7.163.354	81.867.223

Kaynak: TÜİK (2009:11-12) resmî istatistiklerinden derlenmiştir.

Tablo-39’da görüldüğü üzere, 1927 yılında 13.648.270 olan toplam nüfusumuz 2018 yılına gelindiğinde altı kattan daha fazla artarak 81.867.223’e yükselmiştir. Yine Tablo-40’a göre temel eğitim nüfusunu içeren 0-14 yaş arası bağımlı yaş grubunun toplam nüfus içindeki oranının oldukça yüksek olduğu görülür. Cumhuriyetin ilanından 2018’e bağımlı yaş grubunun genel nüfusa oranı özetle şöyledir: Bağımlı nüfusun toplam nüfusa oranı 1927’de %37.80, 1940’ta %42.56, 1950’de %39.49, 1960’da %42.80, 1970’te %41.78, 1980’de %40.76, 1990’da %34.96, 2000’de %29.82; 2010’da %25.60 ve 2018’de %23.45 şeklindedir. Yine 15-64 yaş arası üretken nüfus sayısı ile 65 yaş üstü nüfus yıldan yıla artmıştır. Bu verilerden hareketle ülke nüfusunun sürekli arttığı, nüfus içinde üretken yaş grubunun genel nüfus içinde önemli bir ağırlığının olduğu, ülkemizin insan gücü açısından zengin bir kaynağa sahip olduğu söylenebilir.

Cumhuriyetin ilanından günümüze nüfusun yerleşim birimlerine göre dağılımı Tablo-40’ta verilmiştir:

Tablo 40

Yıllara Göre Türkiye'deki Köy ve Şehir Nüfusu

Yıllar	Şehir (%)	Köy(%)
1927	24.22	75.78
1935	23.53	76.47
1940	24.39	75.61
1945	24.94	75.06
1950	25.04	74.96
1955	28.79	71.21
1960	31.92	68.08
1965	34.42	65.58
1970	38.45	61.55
1975	41.81	58.19
1980	43.91	56.09
1985	53.03	46.97
1990	59.01	40.99
2000	64.90	35.10
2010	76.3	23.7
2012	77.3	22.7
2013 ¹	91.3	8.7
2017	92.5	7.5

¹ Oransal farkın kaynağı 6360 sayılı yasa ile yapılan idari yapılanmadaki değişikliktir (Kaynak: TÜİK:2009:11, 2012).

Tablo-40'taki veriler göz önünde bulundurulduğunda, cumhuriyetin ilk yıllarında ülke nüfusunun %75.78'inin köylerde, %24.22'sinin şehirlerde yaşadığı görülür. 1980'li yıllarda şehir nüfusuyla köy nüfusu dengelenmiş, 1985'li yıllarla birlikte şehir nüfusu köy nüfusunu geçmiştir. Ülkemizde 2012 yılında yapılan idari düzenleme sonrası köy-kent nüfus oranları, cumhuriyetin ilk yıllarındaki oranların tersi bir hal almıştır. 2012 nüfus sayımına göre şehir nüfusunun oranı %77.3 iken köy nüfusunun oranı %22.7'dir. 2017 yılı nüfus sayımında bu oran şehirlerde %92.5 ve köylerde %7.5 olarak ölçülmüştür. Böylelikle cumhuriyetin ilan edildiği ilk yıllarda nüfusun büyük bir kısmının köylerde yaşadığı, 1985'li yıllarla birlikte köy/kent nüfusunun dengelendiği, sonraki yıllarda ise kent nüfusunun toplam nüfus oranı içindeki ağırlığının artarak devam ettiği söylenebilir.

Cumhuriyetin ilanı sonrası okul, öğrenci ve öğretmen sayısındaki gelişmeler Tablo-41'de verilmiştir:

Tablo 41

Kademelerine Göre Okul, Öğretmen ve Öğrenci Sayıları

Okul Türü	Öğretim Yılı	Okul sayısı	Öğretmen sayısı	Öğrenci sayısı
İlkokul	1923-1924	4.894	10.238	341.941
	1940-1941	10.596	20.564	955.957
	1960-1961	24.398	62.526	2.866.501
	1980-1981	45.660	216.459	5.694.860
	1996-1997	46.978	212.960	6.321.400
	2012-2013*	28.169	282.043	5.593.910
	2017-2018	24.967	297.176	5.104.599
Ortaokul (mevcut ortaokul yapısı 1982'den sonra oluşturulmuştur)	1923-1924	72	796	5.905
	1940-1941	238	3.867	95.332
	1960-1961	745	12.080	291.266
	1980-1981	4.320	35.913	1.147.512
	1997-1998	8.530	71.744	2.201.197
	2012-2013*	16.987	269.759	5.566.986
	2017-2018	18.745	339.850	5.590.134
İlköğretim**	2004-2005	35.611	401.288	10.565.389
	2011-2012	32.108	515.852	10.979.301
	1923-1924	87	1.096	7.788
Lise (Mesleki ve Teknik liseler dâhil) (Ortaöğretim)	1940-1941	185	2.899	45.126
	1960-1961	724	12.552	183.853
	1980-1981	3.031	75.303	1.054.937
	2004-2005	6.816	167.614	3.039.449
	2017-2018	11.783	347.969	5.689.427

Kaynak: MEB Strateji Geliştirme Dairesi Başkanlığının Örgün Eğitim İstatistikleri (2006-2007 ve 2017-2018) verilerinden faydalanılarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

* 2012-2014 eğitim-öğretim yılından itibaren kademeli 12 yıllık zorunlu eğitime geçilmiştir.

** 1997-1998 yılından itibaren kesintisiz sekiz yıllık eğitime geçilmiştir.

Tablo-41 incelendiğinde cumhuriyetin ilanından 2018'e kadar okul sayısı, öğretmen ve öğrenci sayılarında önemli gelişmeler yaşanmış; öğretmen ve öğrenci sayısı sürekli artmıştır. Cumhuriyet ilan edildiğinde tüm kademelerde 5.053 olan okul sayısı 2018 yılına gelindiğinde 55.495'e; 12.130 olan öğretmen sayısı 984.995'e, 355.634 olan öğrenci sayısı 16.384.160'a yükselmiştir. Okul, öğrenci ve öğretmen sayıları kıyaslandığında, nüfus artışı bakımından aralarında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülür. Bu verilerle toplam nüfus verilerinin gösterildiği Tablo-39 birlikte değerlendirildiğinde, 1940 yılında okula kayıtlı öğrenci sayısı toplam nüfusun %6'sını oluşturduğu sonucuna ulaşılır. 2018 yılında bu oran %20 olarak gerçekleşmiştir. Nüfusun beşte birini oluşturan öğrenci sayıları, eğitim politikalarının belirlenmesinde, insan kaynaklarının doğru yöne kanalize edilmesinde ve verimli bir şekilde

kullanılmasında yol göstericidir. Aynı zamanda bu veriler öğretmen yetiştirmenin nitelik ve niceliğine de etki eder. Bu verilerden hareketle hangi tür ve kademede ne kadar öğretmen yetiştirileceğine karar verilir.

Tablo 42

Türkiye’deki Okuryazarlık Oranındaki Gelişmeler

Yıllar	Okuryazar oranı (15 yaş ve üstü)
1935	%18.70
1945	%28.45
1950	%31.80
1960	%38.09
1970	%53.51
1980	%65.62
1990	%79.23
2000	%86.50
2010	% 99.94
2017	% 99.97

Kaynak: TÜİK, 2012.

Tablo-42’ye göre cumhuriyetin ilan edildiği yıllarda ülke genelinde okuryazarlık oranının oldukça düşük olduğu görülür. Bu verilerden yola çıkılarak okuryazarlık oranının yükseltilmesi için projeler üretilmiş, bu projelerde öğretmenler aktif olarak görevlendirilmiştir. Sorunu çözmek için alınan tedbirler ve uygulanan politikalar işe yaramış, 2017 yılı itibarıyla nüfusun neredeyse tamamı okuryazar hâle getirilmiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarında yetişkin nüfusun (15 yaş ve üstü) okuryazarlık oranı %10,6 iken bu oran 1935’te %18.70’e, 1950’de %31.8’e; 1980’de %65.2’ye; 2000’de 86.5’e; 2017’de %99.9’a yükselmiştir.

Nüfusun Öğretmen Yetiştirme Sistemine Etkileri. Nüfus verileri öğretmen yetiştirme sistemini birkaç yönden etkiler. Nüfus verileri, açılması planlanan öğretmen okullarının türlerinin, kademelerinin, amaçlarının ve kontenjanlarının belirlenmesinde; öğretim programlarının içerik düzenlemelerinde, bu okullara giriş şartlarında ve öğretmenlik mesleğinin cazip hâle getirilmesinde etkili olmuştur.

Nüfus verilerinin öğretmen yetiştirmeye ilk etkisi açılacak olan öğretmen okullarının türü ve açılacağı yerlerin belirlenmesinde kendini göstermiştir. 1927 yılı nüfus verileri incelendiğinde, nüfusun %75.78’inin köylerde yaşadığı görülür (TÜİK, 2009:11). Nüfusun büyük kısmının köylerde olmasına rağmen çoğu okul öğretmensizlik nedeniyle kapalıdır. Bunun dışında köyde görev yapan ilkokul öğretmenlerinin yarısından

fazlası öğretmen okulu mezunu değildir (Tonguç:2017:560). 1933-1934 ders yılında şehir ilkokullarının sayısı 1.192, köy ilkokullarının sayısı 4.999'dur. 35.000 köyde okul bulunmamaktadır. Şehirlerde 6.851 öğretmen 254.517 çocuğu okuturken köylerde 6.786 öğretmen 313.169 çocuğu okutmaktadır. Mecburi öğrenim çağında olmasına rağmen bir buçuk milyon köy çocuğu okul yüzü görememektedir (Tonguç, 2017:497-498).

Başvekâlet Kararlar Müdürlüğü'nün 1/6/1937 tarihli ve 6/1950 sayılı maarif, dâhiliye, ziraat ve bütçe encümenlerinin hazırladıkları ve TBMM'ye sundukları raporda, ülkenin içinde bulunduğu durum betimlenmiştir. Raporun "nüfus, öğrenci ve mecburi öğrenim çağındaki çocukların durumu" başlığında mevcut şartlar şöyle açıklanmıştır: Mecburi öğrenim çağındaki çocuk sayısı (Nüfusun % 12 hesap oranıyla) yaklaşık 1.800.000'dir. Bunların 308.000'i şehir ve kasabalarda; 370.000'i köylerde öğrenim görmektedir. Mecburi öğrenim çağında okuması gerekirken okutulamayan çocuk sayısı 1.000.000'u aşmaktadır. Son nüfus sayımında (1935) şehir ve kasaba genel nüfusu 3.799.742'dir. Şehir ve kasabalarda mecburi öğrenim çağında bulunup okutulamayan öğrenci sayısı 130.000 ile 140.000 arasındadır. Toplam okutulamayan öğrenci sayısının 1.100.000 olduğu düşünülürse köylerde yaklaşık 1.000.000 çocuğun okuldan ve öğretmenden mahrum olduğu görülür. Okutulamayan öğrenciler, nüfusu 400'ün altında olan köylerde toplanmıştır (TBMM, 1937b:1-2).

Rapora göre mevcut öğretmenlerin yarısı nüfusun %25'ine hizmet verirken diğer yarısı nüfusun %75'ine hizmet vermektedir. Şehir ve kasabalarda 2.570 öğretmene; köylerde 10.300 öğretmene ihtiyaç duyulmaktadır. Oysa her yıl mezun olan öğretmen sayısı yaklaşık 700'dür. Mevcut öğretmen okullarının bina, araç-gereç, personel ve ödenek azlığı nedenleriyle öğrenci kapasitelerini arttırmaları mümkün görünmemektedir (TBMM, 1937b:2). Bu gerekçelerde de görüldüğü üzere köy okulları için öğretmen yetiştirmek acil bir ihtiyaçtır.

Ülke nüfusunun yaklaşık dörtte üçünün köylerde yaşıyor olması köye özgü öğretmen yetiştirme modelleri geliştirilmesine neden olmuş, ilk olarak 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun'la köy ve şehir ilkokul öğretmenlerinin ayrı okullarda yetiştirilmesi kararlaştırılmıştır (RG, 1926a: 1233-1234). Kanun sonrası öğretmen yetiştirme tarihimizde ilk defa uygulanan ve köy ilkokullarına öğretmen yetiştiren iki köy öğretmen okulu (Kayseri ve Denizli Köy Muallim Mektebi) açılmıştır. Bakanlık, köylerde okutulamayan öğrenci sayısının fazlalığı ve öğretmen yetiştiren kurumların ihtiyaca cevap verememesi karşısında öğretmen yetiştirmede yeni çözüm önerileri geliştirmiştir. Eğitim kursları, köy öğretmen okulları ve köy enstitülerinin açılmasında

bu sorunun giderilmesi amaçlanmıştır (BİGD, 1937:222, BİUD, 1939:33, 257-25, RG, 1940:13682-13683).

Nüfus yapısının öğretmen yetiştirmeye etkisi, öğretim kademelerine göre öğretmen yetiştirmede etkili olmuştur. Tablo-40'ta da görüldüğü gibi cumhuriyetin ilk yıllarında nüfusun %37.8'i bağımlı yaş grubundadır. Oranın büyüklüğü göz önünde bulundurulduğunda ve bu grupta ilk ve ortaokul öğrencilerinin de yer aldığı düşünüldüğünde, ilk ve ortaokul öğretmeni ihtiyacının daha fazla olduğu söylenebilir. Yine 1927 yılındaki verilere göre ilkokullarda öğrenim gören öğrenci sayısı 461.985, ortaokullarda öğrenim gören öğrenci sayısı 19.858 ve liselerde öğrenim gören öğrenci sayısı 3.819'dur (BİUM, 1933:2). Bu verilerde de görüldüğü üzere, ilkokulda öğrenim gören öğrenci sayısı diğer öğretim kademelerinden çok fazladır. Ayrıca 1928 yılında yasalaşan 1353 sayılı Türk Harflerinin Kabulü ve Tatbiki Hakkındaki Kanun'la (RG,1928:6001-6003) ülke genelinde yeni harfleri öğretmek için çok sayıda ilkokul öğretmenine ihtiyaç duyulmuştur. Bu durum ilkokul öğretmeni yetiştirilmesine daha fazla önem verilmesine neden olmuştur.

1950'li yıllarda yerleşim birimine göre nüfus yapısında önemli değişimler yaşanmıştır. Bu dönemde köyden kente göçlerin artması (DPT, 1963:8) ve köyde yaşayan nüfusun azalmaya başlaması, köye yönelik öğretmen yetiştirme düşüncesinin eski önemini kaybetmesine neden olmuştur. Bu gelişmelerin öğretmen yetiştirme sistemimize yansımaları, köye özgü öğretmen yetiştiren köy enstitülerinin kapatılmasıdır (TBMM,1954b:43).

Cumhuriyetin ilk yıllarında ilkokul öğretmeni yetiştirmeye önem verilmesinde etkili olan sebeplerden biri de toplam nüfus içindeki okuryazarlık oranlarının düşüklüğüdür. 1927 yılı itibarıyla nüfusun okuryazar oranı %10.6'dır (DTP, 1963:8). Okuryazar oranının düşüklüğü öğretmen yetiştirme sistemine yansımaları, ilkokul kademesine öğretmen yetiştirmeye daha fazla önem verilmesi şeklinde olmuştur. Bakanlık bu soruna çözüm üretmek için hem ilkokullara öğretmen yetiştiren okulların sayısını hem okul kontenjanlarını arttırmıştır (BİUM,1933:33; 1934:220; 1935:450-451). Alınan tedbirler okuryazarlık oranlarına olumlu etki etmiş, %10.6 olan okuryazarlık oranı 1950 yılında %33.6'ya yükselmiştir (DPT, 1963:8).

Öğrenim kademelerindeki öğrenci sayıları, öğretmen yetiştirme sisteminde kontenjan düzenlemelerinde kendini gösterir. Mevcut öğretmen yetiştiren okulların öğretmen ihtiyacını karşılayamaması ve ilkokul, ortaokul ve liselerde öğrenim gören öğrenci sayısının yıldan yıla artmasına paralel öğretmen yetiştiren kurumların

kontenjanları da arttırılmıştır (bkz; Tablo-40, BİUM, 1942a:382-387; DİE, 1965:398,401,403-404; ÖSYM, 1999:87; 2010:154; <https://istatistik.yok.gov.tr>).

Mesleki ve teknik öğretim kurumlarının sayısındaki artış ve meslek liselerine artan öğrenci talebi, bu okullar için çok sayıda öğretmen ihtiyacını doğurmuştur. Bu kapsamda 1950’li yılların ortalarına doğru mesleki ve teknik öğretim kurumlarına öğretmen yetiştiren okulların tür ve sayılarında artışlar yaşanmıştır. 1950 öncesi iki olan mesleki ve teknik öğretim kurumlarına öğretmen yetiştiren okul sayısı 1960’lı yıllara gelindiğinde altıya yükselmiştir (Başbakanlık DİE, 1967:35, DİE, 1968:511; 534; DİE,1965:403). Aynı durumun öğretmen yetiştirme sistemine yansması genel lise ve ortaokul öğretmeni yetiştirme sisteminde de görülmüştür. Hızlı nüfus artışı, okullaşma ve okuryazarlık oranlarındaki iyileşmelerin neticesinde branş öğretmeni ihtiyacının artması, bu öğretmeni yetiştiren okul sayısının da artmasına neden olmuştur. 1930 yılında branş öğretmeni yetiştiren öğretmen okulu sayısı üç iken, 1950 yılında bu sayı altıya, 1983 yılında 22’ye, 2000 yılında 70’e, 2018 yılında 89’a yükselmiştir (BİUM, 1933:46; BİGM, 1952: 306-309, 315,317; ÖSYM, 1984d:5-11, 2001:3-5,<https://istatistik.yok.gov.tr>).

Nüfusun öğretmen yetiştirme sistemini etkilediği bir diğer boyut, öğretmen nitelikleriyle ilgilidir. Ülkemizde hızlı nüfus artışı istihdam yetersizliği ve işgücü fazlalığına yol açmış, istihdam-nüfus arasındaki arz-talep dengesinin kurulamaması işsizlik sorununu ortaya çıkarmıştır. Resmî raporlarda bu sorunların eğitim sisteminden kaynaklandığı varsayılarak eğitim sistemine yönelik eleştiriler yöneltmiştir. Eleştiriler iki kategoride toplanabilir: İlk eleştiri eğitim sisteminin toplumun ihtiyaçlarına cevap veremediği yönündedir. Konuyla ilgili ikinci eleştiri ise öğretmen kalitesinin tartışılmaya açılmasıdır. Öğretmen yetiştirme sisteminin işlevsel olmadığı, öğretmenlerin çağın gerektirdiği niteliklere uygun yetiştirilemediği ve öğrencilere fayda sağlayamadığı, onlara gerekli rehberliği yapamadığı, öğretmen yetiştirmeye yönelik yapılan eleştirilerden öne çıkanlarıdır (DTP, 1963:448-449; 1973:85-86, 1979:149).

Bu eleştiriler öğretmen yetiştirme programlarında yapılan reformlara dayanak teşkil etmiştir. Cumhuriyetin ilanından 2018’e kadar ilkokul öğretmeni yetiştiren okulların programlarında yapılan tüm değişikliklerde, öğretmen yetiştirme programlarındaki güncelliğini yitirdiği düşünülen dersler kaldırılmış, öğretim programlarına günün şartlarına uygun yeni dersler eklenmiştir (YÖK, 2007:66; YÖK, 2018:7; 17, MEB, 1947i:2-5; MEB, 1974:250-251). Askerlik, Tarım, Kooperatifçilik gibi derslerin programdan kaldırılması bu duruma örnek olarak gösterilebilir.

Öğretmen yetiştirme sistemine yönelik getirilen eleştiriler, öğretmen yetiştiren kurumların amaçlarının revize edilmesine dayanak teşkil etmiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarında öğretmen yetiştiren kurumların amacı cumhuriyet rejiminin benimsetilmesi, bilginin işe yarar kılınması ve millî kültürün benimsetilmesidir. Bu amaçlara zamanla yeni amaçlar eklenmiştir. Bu amaçlardan bazıları şunlardır: Küreselleşmeye ve sanayi 3.0 ve 4.0 devrimlerine uyum sağlama, XXI. yy. becerilerini kazandırma, öğrencileri tüm yönleriyle kuşatabilme, onlara rehber olabilme ve geniş bir dünya görüşüne sahip olabilme becerisi kazandırma olarak örneklendirilebilir (RG, 1965b:2-8; DPT, 2013:32).

Hızlı nüfus artışının yol açtığı işsizlik sorunu, öğretmenlik mesleğine önemli ölçüde zarar vermiştir. İşsiz sayısının günden güne artmasıyla, öğretmenlik mesleği işsizlere istihdam alanı olarak görülmüştür. Öğretmen yetiştiren kurumlara ihtiyaçtan fazla kontenjan ayrılmasının yanı sıra ikinci öğretim, pedagojik formasyon gibi uygulamalar farklı sosyo-ekonomik sorunlara neden olmuştur. Ayrıca öğretmen yetiştirme sisteminde pedagojik olmayan birçok usul (mektupla öğretim, hızlandırılmış eğitim vs.) hayata geçirilmiş, bu uygulamalar öğretmen yetiştirme sistemine ciddi zararlar vermiştir. Bu uygulamalar, toplumda herkesin öğretmenlik yapabileceği gibi bir algı oluşmasına neden olmuştur (MEB, 1975a:49-51; MEB, 1974d:619-620; MEB,1955b:171; RG, 1978:6-8). 2000’li yıllara gelindiğinde, artan nüfusa ek olarak eğitim fakültelerinin plansız olarak açılması, öğretmen yetiştirme sisteminde yeni sorunların doğmasına neden olmuştur. Miser’in (2016:42) atanamayan öğretmen olarak tanımladığı bu yeni sorunun nedeni, atama yapılacak öğretmen ile KPSS’ye giren aday sayısı arasındaki dengenin kurulamayışdır. Eğitim fakültelerinin ihtiyaçtan fazla öğretmen yetiştirmesinin yanı sıra pedagojik formasyon eğitimi alarak öğretmen atama havuzuna giren yüz binlerce öğretmen adayı hem işsizliğe hem de öğretmen yetiştirmede KPSS, ÖABT gibi test tekniğine dayalı yeni seçme yöntemlerinin hayata geçirilmesine neden olmuştur.

Cumhuriyetin ilk yıllarında nüfus millî bir güç olarak algılanmış ve nüfusun artırılması millî bir dava olarak görülmüştür. Atatürk (TBMM, 1924a:4) 1 Mart 1924’te Mecliste yaptığı konuşmasında, nüfusun arttırılmasının bir devlet politikası haline getirildiğini beyan etmiştir. İzlenen nüfus politikaları; öğretmen yetiştirme sistemini etkilemiş, öğretmenlerin nüfus artışına destek vermelerini sağlamak için çok çocuklu öğretmenlere ek ödemeler yapılmış, çok çocuklu olmak terfi ve atamalarda, kariyer yapmada öğretmenlere hatırı sayılır avantajlar sağlamıştır. Mesela 4357 sayılı Hususi İdarelerden Maaş Alan İlkokul Öğretmenlerinin Kadrolarına, Terfi Taltif ve

Cezalandırılmalarına ve bu Öğretmenler İçin Teşkil Edilecek Sağlık ve İctimai Yardım Sandığı ile Yapı Sandığına ve Öğretmenlerin Alacaklarına Dair Kanun'la çok çocuğu olan öğretmenlere terfi kazanmada öncelik hakkı verilmiştir (RG, 1943:4290). Yine Birinci Heyeti İlmiye'de çok çocuklu öğretmene yılda bir maaş ek ödeme yapılması kararlaştırılmıştır (Başer ve diğerleri, 1995:24). Öğretmen maaşlarının az olduğu ve terfi sisteminin maaşlara önemli derecede etki ettiği bir dönemde bu uygulamanın hayata geçirilmesi, nüfus politikalarının öğretmen yetiştirme sistemine etkisi olarak yorumlanabilir.

Öğretmen yetiştirme sisteminde yer alan belirli süreliğine mecburi hizmet yapma şartı o yıllarda nüfusun daha çok köylerde ikamet etmesiyle ilgilidir. Bu durum resmî raporlarda da ifade edilmiştir. 3803 sayılı Köy Enstitüleri Kanunu ile ilgili Maarif, Ziraat, Dâhiliye ve Bütçe encümenleri 19/03/1940 tarihli ve 1/339 sayılı mazbatalarında, köy enstitülerine konulan uzun mecburi hizmetin (20 yıl) gerekçesi, köy öğretmenlerinin köyde uzun süre kalmasını sağlamak olarak açıklanmıştır. Öğretmenlerin uzun süre köyde kalmasından beklenen fayda, öğretmenin hem köylüye örnek olması hem de köylünün köyünden göç etmeden kendi hayatını sürdürmesinin teşvik edilmesidir (TBMM, 1940:3).

Artan nüfus ve işsizlik problemi, öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci seçimini de etkilemiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarında öğretmen okullarına aday seçiminde işe koşulan birçok kriter ilerleyen yıllarda ortadan kaldırılmış, öğretmenlik mesleğine yatkın olup olmadığına bakılmaksızın test çözme becerisine dayalı seçme koşulları hayata geçirilmiştir (RG, 1975a:7; MEB, 1977b: 528; ÜSYM,1980:1, ÖSYM, Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu, 2010). Hatta 2000 yılı sonrası özel üniversitelerde de öğretmen yetiştiren bölümlerin açılması, bu bölümlere oldukça düşük puanlı adayların yerleştirilmesine sebep olmuştur. Bu uygulamanın sorunlara yol açtığını düşünen YÖK 2016 yılında aldığı kararla öğretmen yetiştiren yükseköğretim programları için başarı sıralaması uygulamasını hayata geçirmiştir (YÖK:2017:10-11; 2018:10-11).

Sağlık ve Öğretmen Yetiştirme

Cumhuriyetin ilk yıllarında sıtma, trahom ve verem gibi salgın ve bulaşıcı hastalıkların yaygın olarak görülmesi, sağlık hizmetlerinin eksikliği ve yetersizlikleri nedeniyle tedavi edilebilir hastalıklardan kaynaklanan ölüm oranlarının çokluğu, çocuk

ölümleri ve hijyen sorunları, sağlık alanında yaşanan problemlerden öne çıkanlarıdır. Ülkenin doğurgan nüfusunun büyük kısmı savaş yıllarında yaşamlarını yitirmiştir. Sağlık hizmetlerindeki yetersizlik nedeniyle ülke genelinde bulaşıcı hastalıklar yaygındır; bir milyona yakın nüfus veremli, iki yüz elli bin kişi trahomlu ve frengilidir. Uygulanan sağlık politikalarının amacı, toplum sağlığının korunması, önlenabilir ölüm nedenlerinin ortadan kaldırılmasıdır (Tuğluoğlu ve Tunç, 2010:59-60).

Bu durum uzun yıllar devam etmiştir. DPT'nin açıklamalarına göre, 1960'lı yıllarda sağlık sisteminde yaşanan en önemli sorunlar; bulaşıcı hastalıkların önlenememesi, çevre sağlığına yönelik sorunlar, beslenme şartlarının yetersizliği, bebek ve çocuk ölüm oranlarının fazlalığıdır. Sağlık personelinin yetersizliği sağlık hizmetlerinin verimli şekilde yürütülmesine engel teşkil etmektedir (DPT, 1963:406; 1968:51).

Sağlık sisteminde yaşanan bir diğer sorun sağlık personelinin ülke geneline dengesiz dağılımıdır. 1937 yılı itibarıyla mevcut doktorların yarısından çoğu İstanbul'da, diğer yarısının büyük bir kısmı da Ankara ve İzmir gibi büyük şehirlerde toplanmıştır. Ülke genelinde 14 milyon köylü doktorsuzluk nedeniyle sağlık hizmetlerinden faydalanamamaktadır. Köylülerden sadece zengin olanlar, çok önemli hastalıklarda doktorlara başvurmaktadır. Doktorlar köylere gitmemektedir. Köyler için en çok gereksinim duyulan ebelerin sayısı da yetersizdir. İlaçlar ve sağlık memurları da köylünün ihtiyacını karşılayacak oranda değildir (Soysal, 1940:49).

2010'lu yıllarla birlikte sağlık sistemini meşgul eden birçok sağlık sorunu büyük ölçüde çözülmüş, temel sağlık göstergelerinde önemli iyileşmeler kaydedilmiştir. Mesela 1957 yılında binde 165 olan bebek ölüm oranı (DPT, 1963:29) 2011 yılında binde 7.7'ye düşmüştür (DPT, 2013:34). Kişi başı doktor sayısı (on bin kişi için) 2.6 iken (DPT, 1963:29) bu sayı 2011 yılında (on bin kişi için) 17.2 doktora yükselmiştir (DPT, 2013:34).

Sağlık Alanında Yaşanan Gelişmelerin Öğretmen Yetiştirme Sistemine Etkileri. Sağlık sistemiyle öğretmen yetiştirme sistemi arasındaki ilişki, öğretmen yetiştirme programlarında, öğretmen okullarına giriş koşullarında, öğretmen okullarının teşkilat yapısında, öğretmenlik mesleğinin cazibesinin artırılmasında ve öğretmenlerin motivasyonu artıracak uygulamalarda kendine yer bulmuştur.

Sağlık hizmetlerinin öğretmen yetiştirme sistemine olan etkisi öğretmen okullarının öğretim programlarındaki derslerde kendini göstermiştir. Sağlık bilgisi derslerinin

öğretmen yetiştirme programlarına konulması cumhuriyetin ilanından önceye dayanır. Dârülmualimîn ve Dârümuallimâtların öğretim programlarında hıfzıssıhha dersi yer almıştır (Dârülmualimîn Nizamnamesi, 1915:9). Cumhuriyetin ilanı sonrası yapılan program düzenlemelerinde de (1924 ve 1937 gibi) Hıfzıssıhha dersi programda yerini korumuştur (Yücel, 1994:220-224; Yüksek Muallim Mektebi, 1924:3). Cumhuriyetin ilk yıllarında sağlık bilgisi dersleri okul ve çevre sağlığını koruma üzerine yoğunlaşmış, öğretmenlerin hem kişisel sağlıklarını hem de görev yapacağı çevrenin sağlığını koruma yolları öğretilerek mezun edilmeleri istenmiştir. Bu kapsamda, köy muallim mekteplerinin son sınıf öğrencilerine okul doktoru tarafından ilk yardım, pansuman ve aşı yapma usulleri uygulamalı olarak öğretilmiş, ayrıca her öğretmen okulu mezununa diplomanın yanında aşı belgesi de verilmiştir (Yücel, 1994:224). Yine 4274 sayılı Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilât Kanunu'na göre eğitimci ve köy enstitüsü mezunlarına sağlıkla ilgili görevler verilmiştir (1942:3244-3247).

Sağlık alanında yaşanan olumlu gelişmelere paralel öğretmen yetiştiren fakültelerin lisans programlarına sağlık bilgisi dersleri konulmuştur (YÖK, 2006:116-117,121,123). Bu derslerin içeriği, güncel sağlık sorunlarına uygun olarak yeniden düzenlenmiştir. YÖK'ün öğretmen yetiştiren kurumların öğretim programlarında yaptığı son değişiklikte madde bağımlılığı, doğal beslenme, obezite, sağlıklı yaşam ve egzersiz gibi dersler öğretim programlarında kendine yer bulmuştur. 2018 Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarında sağlıkla ilgili programlara eklenen dersler; genel kültür seçmeli dersler grubunda yer alıp bu dersler Bağımlılık ve Bağımlılıkla Mücadele, Beslenme ve Sağlık dersleridir (YÖK, 2018 Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları). Bu programlar incelendiğinde öğretim programlarında önemli paradigma değişikliğinin yaşandığı, cumhuriyetin ilk yıllarında toplum sağlığını korumak amacının 2000'li yıllardan sonra birey sağlığını koruma amacına dönüştürüldüğü görülür.

Cumhuriyetin ilk yıllarında kırsalda yaşayan vatandaşların sağlık hizmetlerinden yeteri kadar faydalanamamaları ve sağlık çalışanlarının köye gitmek istememesi Millî Eğitim Bakanlığı ile Sağlık Bakanlığının ortak bir proje geliştirmesine neden olmuştur. Bu kapsamda köy enstitülerinde sağlık elemanı yetiştirilmiştir. Bu düşüncenin fikir babası İsmail Hakkı Tonguç olarak görülebilir. Zira Tonguç'a göre Türk köyleri için teorisyen ulema taslakçıları, âlimler değil; sıtma ile mücadele edecek, trahomlunun gözüne ilaç damlatacak, yaralının yarasını saracak kahraman teknisyenler gereklidir (Tonguç, 2019:39).

1943 yılında yasalaşan 4459 sayılı Köy Ebeleri ve Köy Sağlık Memurları Teşkilâtı Yapılanması'na ve 3017 Numaralı Sıhhat ve İçtimai Muavenet Vekâleti Teşkilât ve Memurin Kanunu'nun Bazı Maddelerinin Değiştirilmesine Dair Kanun'la köy enstitülerinde sağlık elemanı yetiştirme görevi yasal zemine oturtulmuştur. Bu kanunun hazırlanma gerekçesini açıklayan encümen raporunda, köylerde doğuma bağlı ölümlerin fazla olduğu vurgulanmış, köylerde birey ve toplum sağlığını korumaya yönelik aşı hizmetlerinin (çiçek aşısı gibi) sağlıklı ve devamlı bir şekilde yürütülmesi için sağlık memuru ve ebe yetiştirilmesine ihtiyaç duyulduğunun altı çizilmiştir. Ülkenin içinde bulunduğu şartlar gereği köylülere sağlık hizmetleri yeteri kadar sunulamamaktadır. Oysa bu sorunlar bir an önce çözüm bekleyen sorunlardır. Kanunla köyler gruplandırılmış ve merkezi olarak seçilen köye, on-on beş köy bağlanarak sağlık bölgeleri oluşturulmuştur. Bu bölgelerde sağlık hizmetlerinin düzenli yürütülme sorumluluğu köy enstitülerine verilmiştir (TBMM, 1943:1-2).

1943 yılında kabul edilen 4459 sayılı kanunla köy enstitülerinde sağlık kolu açılmıştır (RG, 1943:5521). Kızılçullu ve Hasanoğlu Köy Enstitülerinde açılan sağlık kolu 1944-1945 öğretim yılından 1949-1950 öğretim yılına kadar 2.287 öğrenci yetiştirmiştir (BİGM, 1947a:76, 1947b:88, 1949:117, 1950:113, 1952:161). Köy enstitüleri sağlık kolundan mezun adaylar, çalıştıkları yörelerin sağlık sorunlarını çözmek için yoğun mesai harcamışlardır. Sağlık kolundan mezun olanlar ülke genelinde tüberküloz, tifo, difteri, boğmaca, frengi, bel soğukluğu gibi salgın hastalıkların tedavisinde aktif rol oynamışlardır. Ayrıca köy enstitülerinde öğrenim gören öğrencilerden seçilenler, Ankara Etimesgut'a bağlı yatılı okulda iki ay "sıtma ile savaş, köylerde gübrelik ıslahı, arazide bataklık kurutma" işlerinin nasıl yapılacağı ile ilgili eğitime tabi tutulmuşlardır. Sağlık kollarından mezun olanları köylerde tutabilmek için yirmi yıllık mecburi hizmet zorunluluğu getirilmiştir. Enstitülerden mezun olan sağlık memurları, gruplandırılmış köylerde 15 günü geçmeyecek şekilde sağlık hizmetlerini yürütmekle görevlendirilmişlerdir (Kocabaş, 2011:493, 515).

Köy enstitüleri sağlık kolundan mezun olan sağlık memurları hem atandıkları köyün hem de köye bağlı diğer köy/mezraların sağlık işlerinden sorumlu tutulmuşlar, salgın hastalıklarla mücadele, koruyucu aşılama, aile planlaması, anne-çocuk sağlığı gibi birçok sağlık hizmetinin köylere götürülmesinde ön ayak olmuşlardır. Tuttukları sağlık fişleriyle yaptıkları işlerin düzeni ve sürekliliğini sağlamak amaçlanmıştır. (Kocabaş, 2011: 478-479). Köy enstitüsü sağlık kolu mezunlarının yaptığı diğer sağlık hizmetleri arasında sivrisinekle mücadele, köylere temiz su getirme, tifo, difteri, tetanos, kızamık,

çocuk felci gibi salgın hastalıklarla mücadele örnek olarak gösterilebilir (Kocabaş, 2011:491, 500, 515).

Sağlık sisteminin öğretmen yetiştirme sistemine etkilerinden biri de öğretmen okullarının giriş koşullarında kendini göstermiştir. Öğretmen okullarına müracaat eden adaylara bedenlen, ruhen ve zihnen sağlıklı olma şartı koşulmuştur. Bu uygulama 1975 yılına kadar yürürlükte kalmış, öğretmen okullarının merkezi sistem sınavlarına göre öğrenci almaya başlamasıyla bu şart yürürlükten kaldırılmıştır (MEB, 1926c:33-35; 1927a:14-15; 1955a:12; 1955b:171-172; 1975f:365; RG,1975c:2-7; 1979:30-31; Gedikoğlu, 1971:56-59).

Cumhuriyetin ilk yıllarında istenilen düzeyde olmayan sağlık koşulları nedeniyle öğretmen okullarında sağlık birimleri oluşturulmuş, bu birimler öğretmen adaylarının sağlık durumlarını yakından takip etmişlerdir. Devlet, öğretmen okullarında öğrenim gören her öğrencinin sağlık durumunu, bedensel gelişimini izlemiş, sene başı ve sene sonunda tüm öğrencileri mecburi olarak sağlık kontrollerinden geçirmiştir. Öğretmen okullarında öğrenim gören öğrencilerin sağlıklı beslenmeleri için uzmanların uygun gördüğü yemek listeleri hazırlanmış, böylelikle öğretmen adaylarının dengeli ve düzenli beslenmelerine özen gösterilmiştir (RG, 1931:212-213; MEB, 1947a:176). Ülke genelinde yaşanan sağlık sorunları ve halkın ekonomik durumu göz önünde bulundurulduğunda bu sistemin zeki ve başarılı öğrenciler için önemli bir teşvik olduğu da düşünülebilir.

Sağlık alanında hayata geçirilen uygulamalar, öğretmenlik mesleğinin cazip hâle getirilmesi için de işe koşulmuştur. Her öğretmen okulunda sağlık birimleri oluşturulmuş, bu birim öğretmen okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin sağlık sorunlarıyla ilgilenmekle görevlendirilmiştir (RG, 1931:212-213; MEB, 1947a:176). Bakanlık, 1976 yılında Bakanlığa bağlı Sağlık Eğitim Merkezleri açmıştır. Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Sağlık Merkezlerinin Kuruluş ve Çalışmaları Hakkında Yönetmelik'te, bu birimin görevi Bakanlık personeline, personelin bakmakla yükümlü bulunduğu yakınlarına ve Bakanlığa bağlı okullarda okuyan öğrencilere gerekli sağlık hizmetlerini yapmak olarak açıklanmıştır (RG, 1976b:5-7). Sağlık hizmetlerinin yetersiz olduğu bir dönemde açılan sağlık eğitim merkezlerinin, öğretmen ve aileleri için önemli bir destek ve mesleğin cazibesini arttıran bir faktör olduğu söylenebilir.

Ekonomi ve Öğretmen Yetiştirme

Cumhuriyetin ilk yıllarında ülkemizin ekonomik alanda yaşadığı en büyük problemler; kaynak yetersizliği, borçlar, millî ekonomi ve sermayenin yokluğu, gelirlerin dengesiz dağıtımıyla vergi sistemindeki adaletsizliklerdir. Uzun süren savaşlar nedeniyle kaynakların büyük bir kısmı güvenlik ve savunma harcamalarına ayrılmış, doğal kaynak açısından zengin bölgelerin (Musul-Kerkük gibi) kaybedilmesi ülke gelirlerinin azalmasına yol açmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında bütçenin %18'i Osmanlı'dan kalan dış borçlara, %32'si askeri harcamalara, %34'ü memur maaşlarına, geriye kalan %16'sı da yatırımlara harcanmaktadır(Başgöz, 2010:8). Bu veriler, devletin yeni yatırım yapmak için kaynaklarının oldukça sınırlı olduğunu göstermektedir.

Cumhuriyetin ilan edildiği ilk yıllarda Türk ekonomisi daha çok dışa bağımlıdır. 1929 Dünya Ekonomik Krizi ülkemizi derinden etkilemiş, kriz sonrası devlet öncülüğünde sanayileşme hamleleri hız kazanmıştır (DPT, 1963:9). Türkiye, İkinci Dünya Savaşı'na girmese de önemli derecede savaştan etkilenmiş, sınırlı kaynakların büyük bir kısmı güvenlik harcamalarına aktarılmıştır. Buna bağlı olarak enflasyon problemi ortaya çıkmış, piyasalar daralmış, ekonomik sorunlar baş göstermiştir. Savaş sonrası askeri harcamaların azalması ve dış yardımlar neticesinde ekonomide olumlu gelişmeler yaşanmış, Türkiye dış borçlarını ödemiş hatta önemli miktarda altın ve döviz rezervine ulaşmıştır. Bu rezerv 1950'li yılların kalkınmasında itici bir güç olmuştur (DPT, 1963:10).

1950'lerdeki dışardan alınan yardımların yanı sıra tarımda makineleşme ve ekilebilir tarım alanlarının genişlemesiyle hızlı büyüme rakamlarına ulaşılmıştır. Ancak bir müddet sonra büyümenin hızı azalmaya, ekonomi daralmaya, enflasyon artmaya, dış ticarete açıklar ortaya çıkmaya başlamıştır. Paranın hızlı değer yitirmesi sonucu, bütçenin dengelenebilmesi ve fiyat kontrolünün sağlanabilmesi için döviz müdahale edilmiş, devlet teşebbüslerinin ürettiği mallar değerinin altında satılmıştır. Bu durum enflasyonu tetiklemiştir. Ekonomik sorunlar en çok sabit gelirlileri etkilemiştir (DPT, 1963:11).

Türkiye ekonomisi, 1970'lerden sonra enflasyon baskısı altına girmiştir. Kalkınma planında bu durumun nedenleri; 1970 yılında yapılan devalüasyon, 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun getirdiği maliyet, para arzının denetlenememesi olarak açıklanmıştır. Ayrıca uluslararası piyasalarda meydana gelen değişiklikler, petrol fiyatlarındaki artış da enflasyonu tetikleyen nedenler olarak gösterilmiştir. Siyasi

istikrarsızlıklar ile sosyal hayattaki kargaşa ortamına paralel 1970’li yıllarda %20 olan enflasyon 1979’a geldiğinde %90’lara yükselmiştir (DPT, 1979:118).

Türkiye’de 1980 sonrası dönemde ekonomi politikaları değişmiş, rekabete açık ekonomi modeli uygulanmaya başlanmıştır. 1989 yılında uluslararası sermaye akışı tamamen serbest bırakılmıştır. Ancak kamu açıkları, yüksek enflasyon, imalat sanayindeki yatırım eksikliği önemli ekonomik sorunlar olarak varlığını korumaya devam etmiştir. Ekonomide iç ve dış dengelerin bozulmasıyla 1994 yılında yaşanan sermaye ve döviz piyasalarındaki kriz, 5 Nisan 1994 tarihinde alınan “Ekonomik Önlemler Uygulama Planı”nın yürürlüğe konulmasıyla sonuçlanmıştır. Uygulama planıyla kamu harcamaları kontrol altına alınmak istenmiş, kamu gelirlerini artırmaya ve ekonomik istikrarı sağlamaya öncelik verilmiştir. Bu kapsamda, Kamu İktisadi Teşebbüslerinde (KİT) fiyat düzenlemesine gidilmiş, petrol ürünleri üzerinden alınan vergiler yeniden düzenlenmiş, ek vergiler yürürlüğe konmuştur. Kamu giderleri kontrol altına alınmış, kamuya yeni personel alımı ve yatırımlar durdurulmuş, KİT transferleri sınırlandırılmış, geçici ve mevsimlik işçilerin istihdam sürelerine sınırlama getirilmiştir. Bu tedbirlere ilave olarak, mali piyasalarda istikrarı sağlayacak ve mali sisteme güveni tesis edecek kurumsal ve yasal düzenlemelere imza atılmıştır (DPT, 1995:4-5). X. Kalkınma Planı’na göre Türk ekonomisi daha istikrarlı bir görünüm kazanmıştır, enflasyon tek hanelere düşürülmüştür (Kalkınma Bakanlığı, 2013:20).

Ekonomik Alanında Yaşanan Gelişmelerin Öğretmen Yetiştirme Sistemine Etkileri. Ekonomik koşulların öğretmen yetiştirme sistemini etkileri; öğretmen yetiştiren kurumların açılmaları ve kapatılmalarında, öğretmen yetiştirme yöntemlerinde, öğretmen okullarının amaçlarının belirlenmesinde, öğretim programlarının içeriğinin düzenlenmesinde ve öğretmenlerin özlük haklarıyla ilgili atılacak adımlarda kendini göstermiştir.

Cumhuriyet ilan edildiğinde ilkokul ve ilkokul öğretmeni yetiştiren kurumların iş ve işlemleri, 1913 yılında yasalaşan Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu Muvakkatı’na göre yürütülmektedir. Kanuna göre ilkokul binalarının masrafları ve bu okullarda görev yapacak öğretmenlerin maaşları, köy veya mahalle sakinleri tarafından karşılanacaktır. Kanunun 15. maddesinin orijinal ifadesi şöyledir:

Mekteb-i iptidâîye tesisine muktazi arsanın tedârîki ve mektep binasının ve muallim ve muallime ve muavin ve muavineleri maaşatıyla süknaı masârif-i inşâiyesi ve bedel-i icârı ve bunların tamiri ve esasâtı-ı mektebin ve levâzım-ı

tedrisiyyenin tedârik ve tecdidi, dershanelerin teshin ve tenviri, hademe ücretleri karye ve mahalle ahalisinin zimmetine aid masârif-ı mecburedendir. Karye veya mahallenin merbut olduğu kaza veya liva yahud vilayet meclis-i idâreleri bu masârıfı aşâr vergisiyle mütenâsib olmak üzere aşâr defterleri mûcibince mükellefine tevzi' eder. Erbâb-ı ticaret ve sanattan olanlara temettü vergilerine kıyasen tevziât icrâ olunur. Masârif-ı mezbûrenin ahaliden sûret-i istîfâsı bir nizâmnâme ile tayin olunacaktır (Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu Muvakkatı, 1913:4).

Maddenin günümüz Türkçesine tercümesi ise şöyledir: “İlkokulların açılması için gerekli arsanın sağlanması ve okul binasının ve öğretmen ve yedek öğretmenlerin maaşlarıyla kalacakları yerlerin (lojman), okul binalarının yapımı, okul için gerekli malzemelerin satın alınması veya yenilenmesi, sınıfların ısıtma ve aydınlatması, okul hizmetlilerinin ücreti köy veya mahalle sakinleri tarafından karşılanması mecburidir. Köy veya mahallelerin bağlı olduğu il ve ilçeler veya il idareleri bu masrafları aşar vergisine orantılı şekilde vergi mükelleflerine paylaştırmakla yükümlüdür. Ticaret ve sanat esnaflarından alınacak vergi, bu işletmelerin kârlarına göre belirlenecektir.”

Halkın kanunda belirtilen vergiyi ödemekte zorlanması üzerine konu Meclis gündemine taşınmış, Konya Mebusu Vehbi Efendi maddenin yürürlükten kaldırılması için Meclise kanun teklifi sunmuştur. Meclis görüşmelerinde söz alan Bakan Vehbi Bey, içinde bulunulan ekonomik koşulların mektep vergisini kaldırmaya uygun olmadığını, vergiden elde edilen gelirlerle iki bine yakın okulun giderlerinin ödendiğini, mektep vergisinin kaldırılmasının bu okulların kapatılmasıyla aynı anlama geleceğini söyleyerek teklifi alt komisyona geri göndermiştir (TBMM, 1922b:160).

Kanun bir yıl aradan sonra üst komisyona havale edilerek yeniden Meclis gündemine taşınmıştır. Kanunun Meclis müzakerelerinde, İzmit Vekili Abdullah Efendi, bugüne kadar toplanan vergilerin İstanbul'daki kurumlar için harcandığını, Anadolu'nun İstanbul için çalıştığını, onu okuttuğunu, “bey, paşa” yaptığını ancak kendisini maarif nurundan mahrum bıraktığını ifade etmiştir. Kanun görüşmelerinde, özellikle ülkenin Doğu bölgelerinde ciddi bir okul sorunu olduğu, köylünün ekonomik zorluklar içinde bulunduğu ve köyünde okul olmayanların vergi vermesinin adil olmayacağı itirazları dile getirilmiştir. Millî Eğitim Bakanı İsmail Safa Bey, köylünün savaşlar nedeniyle ekonomik zorluklar yaşadığını ve vergilerini düzenli veremediğini söylemiş, okul masrafları ve öğretmen maaşlarının ödenebilmesi için vergilerin arttırılmasının çözüm olmadığını dile getirmiştir. Bakan, kanun kapsamında toplanan verginin toplam verginin % 30'una denk geldiğini ve ülkede ilkokul sayısını artırma gibi faydalar getireceğini ifade etmiştir. Bu kapsamda “326 sayılı İdarei Vilâyet Kanunu ve Tedrisatı İptidaiye Kararnamesinin Tadiline Dair Kanun” 1923 yılında Meclis

tarafından kabul edilerek yasalaşmıştır. Yeni düzenlemeyle, Dârümuallimîn ve Dârümuallimâtlarla ortaokulların masrafları 1339 (M.1923) yılından itibaren MEB bütçesine devredilmiştir. Halktan alınacak vergi miktarları nüfusa göre belirlenmiş, nüfusu düşük yerlerde oturanlardan az, nüfusu fazla olan yerleşim birimlerinden çok vergi alınması kararlaştırılmıştır (TBMM, 1923a:379-380).

Ekonomik koşullar nedeniyle öğretmen okullarının teşkilat yapılarında düzenlemelere girişilmiş, yeni okul yapımlarında alternatif çözümler üretilmiştir. İlk olarak atıl durumdaki Bursa erkek, Ankara erkek, Kayseri erkek ve Diyarbakır kadın muallim mektepleri kapatılmıştır (Yeni Maarif Teşkilatı, 1926:2). Öğrenci sayısı az olan öğretmen okullarının belirlenen bölgelerde toplatılmasına olanak sağlayan yasal düzenlemelere girişilmiş, 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanunun 20. maddesiyle ülke eğitim mıntikalarına ayrılmıştır (RG, 1926a: 1234). Dönemin Millî Eğitim Bakanı Mustafa Necati, öğretmen okullarının da eğitim mıntikalarına ayrılacağını ifade etmiştir. Kararla öğretmen okullarının tam kapasite çalıştırılması ve öğretmen okullarına yapılan yatırımların israf edilmesinin önüne geçilmesi amaçlanmıştır. Bazı öğretmen okullarında 60-70 öğrenci kayıtlıdır. Eğitim mıntikası uygulamasıyla öğrencisi az olan öğretmen okulları kapatılarak 250 kişilik tam kapasite çalışan öğretmen okulları açılacaktır (Mustafa Necati, 2008:312).

Cumhuriyetin ilk yıllarında öğretmen okulları, ekonomik koşullara bağlı olarak bina ve araç-gereç sorunu yaşamışlar, bu nedenle sürekli taşınmak zorunda kalmışlardır. Mesela, Yüksek Öğretmen Okulu bina sorunu nedeniyle 1938 yılına kadar birkaç kez farklı binalarda hizmet vermiş, okul kendi binasına 1938 yılında taşınabilmiştir (Öztürk, 1996:190). Yine Ankara’da açılması planlanan Gazi Eğitim Enstitüsü, bina sıkıntısı nedeniyle bir yıl Konya’da eğitim vermiştir (Altunya, 2006:18).

Bina yetersizliği sorunu nedeniyle farklı çözüm önerilerine başvurulmuştur. Bakan Mustafa Necati döneminde, yeni öğretmen okulu binalarının yapılması için kamuoyunda %10’lar kanunu olarak da bilinen 819 sayılı Muallim Mekteplerine Muavenet Hakkında Kanun çıkarılmıştır. 1926 yılında kabul edilen kanun kapsamında, 1926 yılından itibaren beş yıl içinde on öğretmen okulu inşa etmek için il bütçelerinin %10’u MEB bütçesine aktarılacaktır (RG, 1926b:1). Kanunda yapılan ek düzenleme ile %10’lardan elde edilecek gelirlerin mevcut öğretmen okullarının ihtiyacı için de kullanılabileceği kararlaştırılmıştır (1926c: 1387). Mustafa Necati, 1928 yılında Mecliste yaptığı konuşmada, kanun kapsamında 3.210.000 lira para toplandığını, bu paraların bir kısmının Sivas, İzmir, Adana muallim mekteplerine yurt yapmak için

harcandığını, bir kısmının da Ankara Gazi Mustafa Kemal büyük muallim mektebi ile Musiki Muallim Mektebinin inşaatına kullanıldığını ifade etmiştir (TBMM, 1928:204).

Öğretmen okullarının bina ihtiyacını karşılamaya yönelik bir diğer uygulama, köy enstitülerinde uygulanan sistemdir. Bu kapsamda köy enstitüleri öğrencileri, 1937-1946 yılları arasında 150 büyük bina, 60 ışık, 210 öğretmen lojmanı, 20 uygulama okulu, 36 ambar ve depo, 20 revir, 12 kantin, 26 yemekhane, 22 çamaşırlık, 20 kitaplık, 48 ahır ve samanlık, 46 kümes, 12 elektrik santrali, 16 su deposu, 12 tarım deposu, 16 temizleme yeri, 3 balıkthane olmak üzere toplamda 723 bina yapmışlardır (Gedikoğlu, 1971:245).

Ekonomik koşulların yetersizliği, öğretmen okullarının kapatılmalarına gerekçe olmuştur. Köye özgü öğretmen yetiştiren ilk köy muallim mekteplerinin kapatılma gerekçeleri arasında ekonomik nedenler de yer almıştır (Öztürk, 1996:136-137; Yücel, 1994:224).

Öğretmenlerin yetiştirilmesi ve yetişmiş öğretmenlerden azami fayda elde edilmesinde ekonomik koşulların etkileri görülür. Bütçenin kısıtlı imkânlarını ve okulların öğretmen ihtiyacını gidermek için eğitimlik kursları, yaygın eğitim yoluyla öğretmen yetiştirilmesi bu kapsamda atılan adımlara örnektir (RG, 1937:8367; MEB,1926a:15-16). Ekonomiklik ilkesi kapsamında öğretmen yetiştiren kurumlarda toplu tedris ve yan alan uygulamaları hayata geçirilmiştir (MEB, 1947a:173-179). Millî Eğitim Bakanı Şemsettin Sirer döneminde eğitim enstitülerinde uygulanan toplu tedris usulünün amacı, ortaokulların öğretmen ihtiyacını gidermek ve öğretmenlerden maksimum fayda sağlamak olarak açıklanmıştır (Sirer, 1948:2-4). Toplu tedris yöntemiyle bir öğretmen birden fazla branşta derse girecek şekilde yetiştirilmiştir. Bu yöntem zamanla yan alan uygulamaları olarak farklı bir isimle uygulanmaya devam ettirilmiştir (YÖK, 2007:57, 123,179).

Öğretmen yetiştiren kurumların öğrencilerine, uzun süreli mecburi hizmet ve yüklenme senetleri imzalatılmıştır (RG, 1931:209-221; 1970a:2; MEB, 1940a:12-13; 1947a:173-179; 1955a:12). Bunun amacı, öğretmen okullarından mezun olan adayları Bakanlığın ihtiyaç duyduğu bölgelere göndermek ve o dönemde yaygın olan öğretmen istifalarının önüne geçmektir. Ayrıca öğretmen yetiştirirken yapılan harcamaların boşa gitmesini önlemek de mecburi hizmetin gerekçeleri arasında olabilir. Zorunlu hizmet uygulaması günümüze dek öğretmen yetiştirme sisteminde kendine yer bulmuştur. Ancak son zamanlarda uygulanan mecburi hizmet şartı, ekonomik nedenlere ek olarak imkânı kısıtlı bölgelerde yeter sayıda öğretmen bulundurulmasıyla ilgilidir. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği'nde (2015) ülke altı hizmet

alanına bölünmüş ve öğretmenlerin bu alanlarda belirlenen süre kadar mecburi hizmet yükümlüsü olarak çalışması zorunlu kılınmıştır (RG, 2015:s.y.).

Ekonomik koşulların öğretim programlarına yansması hem öğretim programına konulacak derslerin hem de öğretmen yetiştiren okulların amaçlarının belirlenmesinde etkili olmuştur. 1931 yılında yayımlanan Muallim Mektepleri Talimatnamesi'nin 189. maddesinde;

Derslerde talebenin kâğıt, defter, kalem gibi hariçten gelen malzemeyi daima iktisatlı kullanmak itiyadı almalarına çok dikkat edilecektir. Talebenin vazife yazdıkları kâğıtları da iktisatlı kullanmağa alışması lâzımdır. Müdür ve muallimler her fırsatta talebeye millî iktisat ve tasarruf fikri ve itiyatları vermelidir (RG, 1931:221).

Amir hükmü yer almıştır

Yine öğretmen adaylarının bilinçli tüketici olarak yetiştirmeleri için ev idaresi, iktisat gibi dersler öğretim programlarına yerleştirilmiştir. Okulda eğitim-öğretim faaliyetleri kapsamında, ders araç-gereçlerinin tasarruflu kullanılmasına özen gösterilmesi öğrenciye öğretilmiştir. Bunun nedeni, ülke kaynaklarının israf edilmesinin önüne geçilmesi ve bilinçli tüketici yetiştirilmesiyle açıklanabilir (RG, 1931:209-221, Yücel, 1994:221).

Cumhuriyetin ilk yıllarında ülke ekonomisinin tarıma dayalı olması nedeniyle öğretmen yetiştirme programlarında ziraat dersleri yer almıştır (Yücel, 1994:220-221, 224; Ülkü Dergisi, 1936:262:263). Köy enstitülerinin öğretim programlarına köyler için gerekli olacak Demircilik, Yapıcılık, Dülgerlik, Ev İdaresi, Dikiş, Hasta Bakıcılığı gibi meslek öğretimi dersleri konulmuştur (Koçer, 1967:118).

Cumhuriyetin ilan edildiği ilk yıllarda ülke genelinde mevcut tarım alanlarının 1/6'ı ekilebilmekte olup toprakların büyük bir kısmı atıl durumdadır. Bunun bir nedeni de tarımda modern tekniklerin kullanılmamasıdır (Neumark, 2011:229-230). Devlet, köylüye tarım alanında rehberlik etmek ve köylünün modern tarım tekniklerini kullanmalarını teşvik etmek için öğretmen yetiştirme sisteminden faydalanmıştır. Köy eğitim kurslarının ve köy enstitülerinin tarıma elverişli ziraat yapılmaya uygun yerlerde açılması, tarım işlerini ilmi usullerle nasıl yapılacağına köylüye somut olarak gösterilmesi, bu okulların ülke ekonomisine katkı sağlayıcı faaliyetlerle de sorumlu tutulduğuna göstergesidir. 1940-1946 yılları arasında köy enstitüleri aracılığıyla 15.000 dönüm toprak işlenmiş, 750.000 fidan dikilmiş, 1.500 dönüm sebzelik, 1.200 dönüm bağ yapılmıştır (Gedikoğlu, 1971:245). Okulların uygulama bahçelerinde modern tarım teknikleriyle tarımsal faaliyetler icra edilmiş, köylüye zirai faaliyetlerini

modern tarım tekniklerine göre nasıl yapılacağı somut olarak gösterilmiştir (RG, 1939:12272; 1940:13682-13683; 1942:3243-3246).

Köye özgü öğretmen yetiştirmenin, köylüye modern tarım tekniklerini göstermenin dışında köyde görev yapacak öğretmenlere ek gelir sağlama gibi avantajları olmuştur. Köy muallim mektebi mezunlarına görev yapacakları köyde bir ev ve bahçelik tahsis edilmesi, köy enstitülerine demirbaş olarak tarım aletleri verilmesi de ekonomik unsurların öğretmen yetiştirme sistemine etkisi olarak gösterilebilir. Bu sayede öğretmenleri ekonomik açıdan desteklemek, öğretmen okullarına hem ek gelir sağlamak hem de uygulamaya dayalı eğitimle köylüyü eğitmek gibi faydalar elde edilmiştir. Bu sistem, aynı zamanda köye öğretmen gönderememe sorununu çözmeye yönelik bir adım olarak da değerlendirilebilir (RG, 1939:12272; 1940:13682-13683; 1942:3243-3246).

1960'lı yıllardan sonra yaşanan yeni sanayi devrimleri sonrası öğretmenden beklenen beceriler değişmiştir. Bu kapsamda eğitim, endüstri toplumuna nitelikli iş gücü üretme işleviyle sorumlu kılınmıştır. Eğitim kamusal bir hizmet olmaktan çıkarılmış, metaya dönüştürülmüştür (TEDMEM, 2018:7-8). Küreselleşme ve sanayi devrimleri eğitim sisteminin amaçlarında değişimi beraberinde getirmiş, rekabetçi, özel girişimi teşvik eden, iletişim becerileri yüksek insan yetiştirmek yeni amaçlar olarak eğitim sisteminde kendine yer bulmuştur (MEB,2005:15; 2009b:74-75; Kalkınma Bakanlığı, 2013:31-32).

Öğretmen okullarının parasız ve yatılı eğitim yapması; ülkemizin savaşlar ve dış borçların getirdiği ekonomik zorluklarla mücadele ettiği bir zamanda, maddi imkânları olmayan yetenekli öğrencilere sağlanan bir fırsat eşitliğidir. Cumhuriyetin ilk yıllarında ortaokul ve liseler kasaba ve şehir merkezlerindedir. Çocuğunu okutmak isteyen köylülerin önünde, beslenme ve barınma gibi iki temel sorun bulunmaktadır. Öğretmen okullarında uygulanan parasız ve yatılılık, devletin bu soruna getirdiği bir çözümdür. Bu uygulamayla öğretmen yetiştiren okullar, maddi imkânlardan yoksun öğrenciler için cazip bir öğretim kurumu olma özelliği kazanmıştır (Yüksek Muallim Mektebi, 1924:3; MEB, 1926c:33-35; 1947d:251-255, RG, 1931:209; Maarif Vekâleti, 1927:38-39; Öztürk, 1996:240; Kurtkan, 1972:99). Maddi durumu kötü olan başarılı öğrencilerin öğretmen yetiştiren kurumları tercih etmeleri için uygulanan bir başka yöntem, burs desteğidir. Devlet, 1989 yılında yürürlüğe koyduğu uygulamayla üniversite tercihlerinde öğretmenlik bölümlerini ilk on tercihinde yazan öğrencilere burs desteği sağlamıştır (RG, 1989:1).

Ekonomik koşulların öğretmen yetiştirmeye bir diğer etkisi öğretmen maaşları ve özlük hakları ile ilgilidir. Bu durum daha çok mesleğin statüsü ve tercih edilebilirliği ile ilişkilendirilebilir. Cumhuriyetin ilk yıllarında öğretmen maaşları il özel idarelerinden ödendiği için bazı illerde öğretmen maaşları düzenli ödenememiştir. Bu nedenle öğretmenler, bütçeleri düzenli maaş ödemeye uygun illerde kümelenmiş, bu durum öğretmenlerin ülke geneline dengesiz ve düzensiz dağılımına yol açmıştır (Akyüz, 1978:284-302). Bu sorun öğretmen maaşlarının merkezi bütçeden ödenmesiyle çözülmüştür.

Ekonomik koşulların öğretmen yetiştirme sistemine yansımalarından biri de öğretmenlerin tüketim alışkanlıklarına etkisidir. Maaşların azlığı, öğretmenlerin sosyo-kültürel etkinliklere katılmasına engel olmuştur. Öğretmenler, maaşlarının büyük bir kısmıyla temel ihtiyaçlarını karşılamışlar, kişisel gelişimlerini destekleyecek etkinliklere katılmakta sorunlar yaşamışlardır (Akyüz, 1978:245,285-286).

Siyasi Gelişmeler ve Öğretmen Yetiştirme

Ülkemiz, cumhuriyetin ilanından 2018'e kadar iktidarda kalma süresi ortalama 1.5 yıl olan 66 hükûmet tarafından yönetilmiş ve ülkemizde, 66 Cumhuriyet Hükûmeti'nde 76 Millî Eğitim Bakanı görev yapmıştır. Hükûmetlerin ömürlerinin kısa süreli olması, uzun soluklu politikalar üretilmesine engel olmuştur.

Cumhuriyetin ilanı sonrası hükûmet programlarına yön veren fikir akımları; milliyetçilik, laiklik ve halkçılıktır. Bu üç fikir akımı yapılacak devrimlere temel teşkil etmiştir. Cumhuriyetin kurucu kadrosu, o dönemde tartışılan Turancılık ve İslamcılığın ülke sorunlarına çözüm üretemeyeceğini, modern ve millî egemenliğe dayalı bir devlet kurmak için bu ilkelerin gerekli olduğuna inanmışlardır. Hayata geçirilen politikaların akla uygun, bilimsel ve toplumsal birliği sağlama işlevi olup olmadığı göz önünde bulundurulmuştur. Cumhuriyetin yetiştirmek istediği insan; akılcı, gelenekçiliğe karşı, olaylara nesnel bir bakış açısıyla bakan bir insan olarak idealize edilmiştir (Karpat, 2017:135-140).

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu olan Atatürk, Türkiye'nin kurtuluş reçetesinin millî, çağdaş, laik, halkçı, akıllı ve bilimi esas alan bir sistemin kurulmasından geçtiğini açıklamıştır (Atatürk, 2006:189; 231-232,387-389). Atatürk'e göre ne Osmanlıcılık ne de Turancılık düşüncesi, gerçekleşmesi mümkün olmayan ideallerdir. Oysa ulusal sınırlar içinde kendi gücünden ilham alarak varlığını sürdüren, gerçekleştirecek

hedeflere odaklanıp ulusun enerjisini boşa harcamayan, dış dünyayla karşılıklı saygı ve dostluk temeline dayalı ilişki kuran bir ulus devleti kurmak gerçekçi bir hedeftir (Berkes, 2017:493-494).

Cumhuriyetin ilanından çok partili hayata geçiş tarihine kadar olan “Tek Parti Dönemi”nde toplam 14 hükûmet görev yapmıştır. Bu dönemde Serbest Cumhuriyet Fırkası ve Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası örnekleriyle denenen çok partili demokratik sisteme geçiş girişimleri başarısızlıkla sonuçlanmıştır (Neziroğlu ve Yılmaz, 2013a:vii-ix).

Ülkemizin 1946 yılında çok partili hayata geçtiği söylenebilir. Ülkemizde çok partili hayata geçişi hızlandıran ilk gelişme, İkinci Dünya Savaşı sonrası dünyanın iki süper gücü ABD ile Sovyet Sosyalist Cumhuriyetleri Birliği’nin (SSCB) demokratik hükûmetlerin kurulması noktasında anlaşmasıdır. Yalnız SSCB’nin Türkiye’ye yönelik tehditleri, iç ve dış gelişmeler ülkemizi Amerika’ya yakınlaştırmıştır. Bu yakınlaşmada Amerika’nın “Marshall Planı” kapsamında Avrupa ülkelerine vaat ettiği yardımlardan faydalanma düşüncesi de etkili olmuştur. İktidardaki Cumhuriyet Halk Partisi yöneticileri, ABD’den gerekli kredileri alabilmek ve iç politikadaki liberal talepleri karşılayabilmek için çok partili demokrasiye ve serbest piyasa ekonomisine geçilmesinin yararlı olacağını düşünmüşlerdir. Bu gelişmeler ışığında, 1945 yılında Millî Kalkınma Partisi (MKP) kurulmuştur. Siyaset bilimciler, MKP’nin kuruluşunu çok partili hayata geçiş olarak değerlendirmez. Bunun nedeni MKP’nin Mecliste temsil gücünün olmayışındır. Bu nedenle Türk siyasi tarihinde çok partili hayata geçişin başlangıcı Demokrat Parti’nin 1946 yılında kuruluşu olarak görülür. O sırada Mecliste görüşülen Çiftçiye Topraklandırma Kanununda kendisi de büyük toprak sahibi olan Aydın Menderes ve arkadaşlarının kanuna muhalefet etmesiyle başlayan bu siyasi oluşum, Dörtlü Takrir olarak bilinen Aydın Menderes, Celal Bayar, Fuat Köprülü ve Refik Koraltan’ın 7 Ocak 1946’da Demokrat Parti’yi kurmalarıyla resmî bir kimliğe bürünmüştür (Zürcher, 2018:244-248, Çemrek ve Uluer, 2018:408).

Demokrat Parti’nin ilk kurultayında (1947) partinin izleyeceği temel politikalar belirlenmiştir. Kurultayda öne çıkan en önemli konulardan biri, özgürlükler sorunudur. Okullara Din derslerinin konulması, ekonomide liberal politikaların izlenmesi, köy enstitüleri programlarının güncelleştirilmesi konuları da kurultayda tartışılan konulardır. Kurultay sonunda kabul edilen üç ilke; kişi hürriyetini engelleyen antidemokratik yasaların kaldırılması, oy güvenliğini sağlayacak yeni bir seçim yasasının çıkarılması, cumhurbaşkanlığı makamı ile parti liderliğinin birbirinden ayrılmasıdır. Demokrat

Parti'nin iktidardaki Cumhuriyet Halk Partisi'ne yönelik sert eleştirilerine rağmen iki parti arasında önemli bir fark olduğunu söylemek güçtür. Cumhuriyet Halk Partisi ile Demokrat Parti'nin farkı, Demokrat Parti'nin cumhuriyetin temel ilkelerini liberal anlayışa göre yorumlaması, din hürriyetini temel insan hakkı görmesidir (Karpat, 2017:268; 2017:491).

Demokrat Parti'nin kuruluşu ile ilgili farklı değerlendirmeler yapılmıştır ancak partinin temel ilkeleri şöyle özetlenebilir: Ekonomide liberal politikaların hayata geçirilmesi, millî ahlak ve manevi değerlere dayalı bir eğitim sisteminin kurulması, kişi hak ve özgürlüklerinin kullanılmasında engel olan düzenlemelerin kaldırılması, Atatürk inkılaplarının korunması, din ve vicdan özgürlüğünün güvence altına alınması, ABD ile kurulan yakın dostluğun kuvvetlendirilmesi (Neziroğlu ve Yılmaz, 2013b:754, 759).

1950'li yıllarda Batı'yla ilişkiler yoğunlaşmıştır. Bunun neticesinde liberal politikalar tercih edilmiş, ekonomik hayat başta olmak üzere sağlık, eğitim, kültür gibi tüm hizmet sektörlerinde özel girişimlerin ve yabancı yatırımların ağırlığı artmaya başlamıştır (Dikkaya ve Özyakışır, 2008:112).

1960 ile 1980 yılları arasındaki dönem, ülkemizde siyasi istikrarsızlıkların ve toplumsal çalkantıların olduğu yıllardır. Bu yıllarda ülkemizin bazen ömrü bir yıl bile olmayan hükûmetlerce yönetildiği görülür. Sokak olayları, öğrenci gösterileri ve okul işgalleri okullarda eğitim-öğretimi etkilemiş, eğitim faaliyetlerinin yürütülmesini sekteye uğratmıştır. Bu süreçte iki askeri hükûmet, üç İsmet İnönü hükûmeti, altı Demirel Hükûmeti, üç Ecevit Hükûmeti, iki Erim Hükûmeti ile Ürgüplü, Melen, Talu ve Irmak Hükûmetleri olmak üzere toplamda on dokuz hükûmet ülkeyi yönetmiştir (Neziroğlu ve Yılmaz, 2013a: vii-viii).

Siyasi istikrarsızlık ve toplumsal olaylar neticesinde 1960'lı yıllarda Türk düşün dünyasında ortaya çıkan Türk-İslam Sentezi düşüncesi, politik alanda da karşılık bulmuş ve hükûmet programlarında kendini göstermiştir. Hükûmet programlarında yer alan Türk-İslam Sentezi düşüncesine ait ifadeler şunlardır:

a) 1978 yılında güvenoyu alan Türkiye Cumhuriyeti'nin 42. Hükûmetinin programında; “millî eğitim politikalarında Türk ulusuna ve insanlığa karşı görevlerini ve sorumluluklarını bilen, millî ve manevi değerlere bağlı, düşünce ayrılıklarına rağmen barış ve özgürlük içinde yaşayabilen kuşaklar yetiştirmek” ifadesi yer almıştır (Neziroğlu ve Yılmaz, 2013c:5415).

b) 1979 yılında güvenoyu alan Türkiye Cumhuriyeti'nin 43. Hükûmetinin hükûmet programında;

Eğitimimiz, beynelmilelci ve Marksist tesirlerden kurtarılacak, idarede, mevzuatta, ders programları ve kitaplarında, kültürel faaliyet ve neşriyatta, eğitimin millîliği temel ilke olarak korunacak ve itibar görecektir. Öğretmenlerimiz, Cumhuriyet okullarında, Türk çocuklarını milliyetçi bir ruh ve düşünce ile yetiştirecekler, onların gönüllerine ve zihinlerine, Devlete, millete, aileye, millî ve manevi değerlerimize, milletimizin geleceğine sadakat ve sahiplik şuurunu yerleştireceklerdir” ifadesi yer almıştır (Neziroğlu ve Yılmaz, 2013d:5601-5602).

c) 1983 yılında güvenoyu alan Türkiye Cumhuriyeti’nin 45. Hükûmeti’nin hükûmet programında;

Millî Eğitim ve öğretimde, Atatürk Milliyetçiliğini yeniden yurdun en ücra köşelerine kadar yaygınlaştıracak tedbirler en kısa zamanda alınacaktır. Bütün öğretim kurumlarındaki öğrencilerin amacı, Atatürk Milliyetçiliği ve ilkeleri ile pekişmiş millî unsur, bilgi ve becerileri kazanmak olmalıdır. Yarının teminatı olan evlatlarımızın Atatürk ilkeleri yerine yabancı ideolojilerle yetişerek sonunda birer anarşist olmasına izin vermeyeceğiz” ifadeleri yer almıştır (Neziroğlu ve Yılmaz, 2013d:5959).

d) 1991 yılında güvenoyu alan Türkiye Cumhuriyeti’nin 49. Hükûmetinin hükûmet programında;

Millî kimlik, kişilik, ahlakî karakter ve yüksek irade gücü kazandıran millî kültürümüzü, her derece ve türdeki örgün, yaygın, sürekli ve hayat boyu eğitim kurumlarında ve uygulamalarında daha yoğun bir şekilde vermeye, benimsetmeye çalışacağız (Neziroğlu ve Yılmaz, 2013e:6425).

ifadesi yer almıştır

e) 1996 yılında güvenoyu alan Türkiye Cumhuriyeti’nin 54. Hükûmeti’nin hükûmet programında,

Eğitimde, millî, manevi ve ahlaki değerlerimizi benimsemiş, bilgili, ilmi düşünceye sahip, herkese karşı saygılı ve hoşgörülü, laik, Atatürk ilke ve inkılâplarına bağlı, bilgi çağının gereklerini yerine getirebilecek bilgi ve becerilerle donanmış insanlar yetiştirmek temel amacımızdır” ifadesi yer almıştır (Neziroğlu ve Yılmaz, 2013f:7401).

f) 2003 yılında güvenoyu alan Türkiye Cumhuriyeti’nin 59. Hükûmeti’nin hükûmet programında;

Hükûmetimiz, millî değerlerin, birey, aile ve toplumu ayakta tutan manevî dinamiklerin korunup geliştirilmesi konusunda azamî gayret içerisinde olacaktır. Millî kültürümüzdeki esas yapıyı, üslubu koruyarak evrensel değerler ile millî kültürümüz arasındaki etkileşimi en üst noktaya çıkarmayı amaçlamakta, gerçek bir çağdaş kültür atmosferi oluşturmanın bu yoldan geçtiğine inanılmaktadır. Bu iki alanı çatışma konusu olmaktan çıkarıp, her iki unsurun zenginliklerinden birlikte yararlanmak, kültür politikamızın temelidir (Neziroğlu ve Yılmaz, 2013g:8111).

ifadesi yer almıştır.

2000’li yıllardan itibaren ülkemizde koalisyon hükûmetleri yerini tek parti iktidarındaki hükûmetlere bırakmıştır. Recep Tayyip Erdoğan liderliğinde kurulan Adalet ve Kalkınma Partisi, 2002 yılından itibaren ülkemizi yönetmeye başlamıştır. Adalet ve Kalkınma Partisi 2018 yılı itibarıyla iktidarını sürdürmeye devam etmektedir.

Siyasi Alanında Yaşanan Gelişmelerin Öğretmen Yetiştirme Sistemine Etkileri. Ülkelerin siyasi sistemleriyle öğretmen yetiştirme sistemi arasında güçlü bir bağ vardır. Bu ilişkiyi en iyi özetleyen ifade Cochran-Smith'in “ Öğretmen yetiştirme hem politik bir sorundur hem de bir politika sorunudur. Politik sistem toplumdan ayrı düşünülemeyeceği gibi öğretmen yetiştirme de politik sistemden bağımsız düşünülemez.” ifadesidir (Cochran-Smith,2005: 15).

Ülkemizdeki öğretmen yetiştirme sisteminin temel belirleyicisi politik aktörlerdir. Politik aktörlerin öğretmen yetiştirme sistemine etkisinin sistemin her aşamasında olduğunu söylemek abartılı bir ifade olmaz. Ancak bu etki bazı alanlarda daha güçlü bir şekilde kendini hissettirir. Bu alanlar; öğretmen yetiştiren kurumların açılmaları ve kapatılmaları, öğretmen yetiştirme sistemindeki mevzuat düzenlemeleri, öğretmen yetiştiren okulların amaçları ve öğretim programları düzenlemeleriyle öğretmenlerin özlük haklarının belirlenmesidir.

Öğretmen okullarının hangi tür ve kademedede açılacağı kararı iktidardaki yöneticiler tarafından alınır. Cumhuriyetin ilanı sonrası ülke yöneticileri, ilkokullara öğretmen yetiştirmeye daha fazla önem vermişlerdir. Pedagoji sınıflarının açılması, Dârümuallimîn ve Dârümuallimâtların isimlerinin ve öğretim sürelerinin değiştirilmesi, öğretmen okullarının köy ve şehir öğretmen okulu olarak değiştirilmesi bu kararlara örnektir (Öztürk,1996:71-72; MEB, 1927a:56; RG, 1926a: 1233-1234). Eğitimlik kursları ve köy enstitülerinin açılması; bu okulların kapatılmaları, ilköğretmen okullarının öğretmen lisesi ve sınıf öğretmeni yetiştiren iki yıllık eğitim enstitülerine dönüştürülmesi de politik kararların öğretmen yetiştirme sistemine etkisi olarak gösterilebilir (RG, 1937:8367; 1939:12272; 1940:13682-13683; TBMM, 1940:70-95; 1951:31-44;MEB, 1974a:40-42).

Cumhuriyetin ilan edilmesinin ardından, mesleki ve teknik öğretim kurumlarına öğretmen yetiştirmek için öğretmen yetiştiren okullar açılmaya başlanmıştır. Ayrıca ortaokul öğretmeni yetiştirmek için birkaç girişimde bulunulmuş, nihayetinde Ankara'da Gazi Eğitim ve Terbiye Enstitüsü'nün açılmasına karar verilmiştir (Öztürk, 1996:176; Altunya, 2006:18; Neziroğlu ve Yılmaz, 2013a:70; MEB, 1934; Kültür Bakanlığında, 1935:7; Duman,1991:55). İstanbul Yüksek Öğretmen Okulunun 1949-1950 eğitim-öğretim yılında geçici, 1978 yılında kalıcı olarak kapatılması da pedagojik olmaktan çok siyasi kararlardır (Eşme, 2001:56; Gelişli,2006:23; 2006:59-61). Demokrat Parti'nin iktidara gelmesiyle din derslerine öğretmen yetiştirmek için yüksek

öğretmen okullarının açılmasının da partinin muhafazakâr politikalarıyla ilgili olduğu söylenebilir (MEB,1959:177).

Öğretmen yetiştirme sisteminde siyasi müdahalelerin en somut etkileri, 1960-1980 yılları arasında uygulanan öğretmen yetiştirme politikalarında kendini gösterir. Bu dönemde hayata geçirilen yedek subay öğretmenlik, hızlandırılmış eğitim yoluyla öğretmenlik, mektupla öğretmenlik, barış gönüllüleri gibi uygulamalar, politik kararların hükûmetlerin öğretmen yetiştirmeye müdahalelerine örnektir. Yine 1970 sonrası öğretmen yetiştiren okullarda parasız yatılılık uygulamasının kaldırılması da pedagojik olmaktan daha çok politik niteliktedir (MEB, 1974d:619-620; 1975a:49-51; RG, 1978:6-8, Altunya, 2006:191).

Politik sistemin öğretmen yetiştirmeye etkilerinden biri de öğretmen yetiştiren kurumlarda yaptığı mevzuat düzenlemeleridir. Bu kapsamda; ilkokullara öğretmen yetiştirmek için çıkarılan başlıca yasalar, 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun, 842 sayılı İlkokul Mektep Muallim ve Muavinleri Hakkında Kanun, 3383 sayılı Köy Eğitimcileri Kanunu, 3803 sayılı Köy Enstitüleri Kanunu, 4274 sayılı Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanun, 4357 sayılı Hususi İdarelerden Maaş Alan İlkokul Öğretmenlerinin Kadrolarına, Terfi, Taltif ve Cezalandırılmalarına ve Bu Öğretmenler için Teşkil Edilecek Sağlık ve İçtimai Yardım Sandığı ile Yapı Sandığına ve Öğretmenlerin Alacaklarına Dair Kanun, 6234 sayılı Köy Enstitülerinin ve İlk Öğretmen Okullarının Birleştirilmesi Hakkında Kanun, 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'dur.

Ortaokul, lise, mesleki ve teknik liselere öğretmen yetiştirmek için çıkarılan yasalar; 439 sayılı Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu, 1702 Sayılı İlk ve Orta Tedrisat Muallimlerinin Terfi Ve Tecziyeleri Hakkında Kanun, 2624 sayılı Orta Tahsil Mekteplerinde Yardımcı Öğretmen Çalıştırılmasına Dair Kanun, 1452 sayılı Devlet Memurları Maaşatının Tevhit Ve Teadülüne Dair Kanun, 3007 sayılı Kültür Bakanlığına Bağlı Ertik Okulları Öğretmenleri Hakkında Kanunu'dur.

Hükûmetler, yetiştirmek istedikleri ideal insanın niteliklerini parti programlarında tanımlamışlardır. Cumhuriyet ilan edildiğinde, millî karakter, bilim, teknik ve ekonomi gibi anahtar kavramlar eğitim sisteminde uygulanacak politikalara yön vermiştir. Cumhuriyetin kurucusu Atatürk'e göre bir eğitim sistemi millî bir nitelik taşımalı, bilim ve teknik üzerine bina edilmeli ve ekonomik yaşama katkı sağlayacak şekilde teşkilatlanmalıdır (Güler, 2004:83-87). Miser, Atatürk'ün ulusal eğitime dair görüşlerini şöyle özetler: Atatürk'e göre ulusların geleceğinde eğitim büyük rol oynayacaktır.

Eğitimin beklentilere cevap vermesi öğretmenlerin özverili çalışmalarıyla mümkün olabilir. Ulusal eğitimin uzak hedefi, ülkemizin muasır medeniyetler seviyesine çıkarılmasıdır. Eğitim sistemi millî nitelikte olmalı, dini içerikten arındırılmalıdır. Millî eğitimin kurulması, eğitim dilinin, felsefesinin, öğretim programlarının da millî olmasını zorunlu kılar. Eğitim, kadın erkek fark etmeksizin herkese açık olmalı, öğretim programlarının içeriğinde yer alan konular sosyal hayatta işe yaramalı, eğitim sadece entelektüel bir faaliyet olarak görülmemelidir (Miser, 2017:116-125).

Bu ilkeler hükûmet programlarında da kendine yer bulmuştur. 1923-1950 arasında ülkeyi yöneten Cumhuriyet Halk Fırkası, hükûmet programının beşinci kısmında, millî eğitim sisteminin yetiştirmek istediği insan tipini ve millî talim ve terbiyenin amaçlarını şu şekilde belirlemiştir:

Maarif sisteminin ana amacı bilgisizliği gidermek, okuryazar sayısını arttırmaktır. Eğitim sisteminin yetiştireceği insan cumhuriyetçi, milliyetçi, halkçı, laik ve inkılâpçı olmalıdır. Eğitim faaliyetlerinde zihin eğitimi yanında beden eğitimine de önem verilecek, ayrıca keşfe dayalı öğretim yapılacak ve ahlaken millî tarihe uygun bireyler yetiştirilecektir. Eğitim, öğrencide girişimcilik ruhunu geliştirecek, her türlü hurafeden uzak, millî, vatanperver ve modern olacak, bilginin sosyal hayatta işe yarar olmasına özen gösterilecektir (CHF Nizamnamesi ve Programı, 1931:35).

Demokrat Parti'nin ilk kurultayında (1947) görüşülen maddeler arasında okullara din derslerinin konulması ve köy enstitüleri programlarının güncelleştirilmesi konuları yer almıştır (Karpat, 2017:268). Yine parti tüzüğünde “öğretmenler arasında zümre farklılığının kaldırılacağı” ibaresi Demokrat Parti'nin köy enstitülerine yönelik bakış açısının göstergesidir (Demokrat Parti Tüzüğü, 946:10).

Demokrat Parti iktidarında Türkiye ile ABD ilişkilerinde yeni bir sayfa açılmıştır. Bu yakın ilişki eğitim sisteminde de kendini göstermiş, ABD ile kurulan stratejik ortaklık neticesinde, eğitim politikaları Amerikan yanlısı bir yöne kaymaya başlamıştır. Bu kapsamda eğitim ve öğretmen yetiştirme üzerine genelde ABD'li uzmanlardan faydalanılmıştır. Kate Wofford'un Türkiye'de Köy İlkokulları Hakkında Raporu, Roben J. Maaske'nin Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Hakkında Raporu, M.Costat'ın Türkiye'de Meslek Okulları Hakkındaki Raporu ABD'li uzmanların hazırladığı raporlara örnektir. 1962'de ülkemize, ABD Barış Gönüllülerinin davet edilmesi ve çeşitli sivil toplum kuruluşlarıyla (Ford Vakfı gibi) ortak projelerin yürütülmesi ABD'nin eğitim sistemimize etkilerinin birkaç örneğidir (MEB, 1960:66-68; Gündüz, 2018:316, Yıldırım, 2012:10-15). Eğitim sistemimizdeki ABD etkisinin en güzel örneklerinden biri de ülkemize davet edilen uzmanların ulus kimlikleridir. 1950 ile 1960

yılları arasında eğitim sistemi hakkında rapor hazırlatmak için ülkemize davet edilen 44 uzmanın 41'i ABD'lidir (Şahin, 1996:76; Karpas, 2017:276; Başer ve diğerleri, 1995:51, Ergun, 1995:61).

Ülkemizde 1970'li yıllarda öğretmen yetiştirme sisteminde iki önemli düzenleme yapılmıştır. Bu düzenlemelerden ilki 1973 yılında yasalaşan 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile öğretmenlerin yükseköğretim kurumlarında yetiştirilmelerine karar verilmesidir. Bu kanuna göre;

Türk Millî Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini,

1. Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk millîyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin millî, 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 Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

2. 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;

3. İlgi, 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;

Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır (MEB, 1973b:283-286).

olarak açıklanmıştır. Kanunda öğretmen yeterlilikleri; öğretmenlik meslek bilgisi, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon olarak belirlenmiştir (MEB, 1973b:283-286).

Dönem içinde alınan bir diğer önemli karar, öğretmen okullarına giriş şartlarındaki radikal düzenlemedir. Yeni düzenlemeyle öğretmen yetiştiren okullara girişin ön koşulu, ÜSYM tarafından yapılan merkezi sistem sınavlarında başarılı olmaktır (MEB, 1975d:150-151).

Özal dönemi eğitim politikalarının amacı, birey merkezli, millî, muhafazakâr değerleri göz önünde bulunduran bir insan yetiştirmek olarak açıklanmıştır (Ayaz, 2015:330). 1980'li yıllarda eğitim sisteminde ABD etkisi varlığını sürdürmeye devam ettirmiştir. Bunun somut göstergesi, öğretmen yetiştiren kurumların YÖK'e devredildiği 1982 düzenlemesi için hazırlanan komisyon raporudur. Komisyon raporunda Türk Yükseköğretim sisteminin Kıta Avrupa Modelinden ayrılarak, Anglo-Sakson sistemine dayandırıldığı ifade edilmiştir. Anglo-Sakson eğitimi girişimciliği ve bireyciliği esasa

alırken Kıta Avrupası sistemleri özel girişime olanak tanımayan daha merkeziyetçi bir sistemdir (TBMM, 1982).

Öğretmen yetiştirme programlarında yapılan düzenlemelerde siyasi kararların etkisi olmuştur. Cumhuriyetin ilk yıllarında laik ve pozitivist anlayışın bir yansıması olarak öğretmen yetiştirme programlarındaki din dersleri kaldırılmıştır. Ayrıca öğretim programlarına resmî ideolojiyi tanıtan dersler (Yurt Bilgisi) konulmuştur (Yücel, 1994:222). Sel ve Sözer'e göre öğretmen yetiştiren kurumların öğretim programlarında yer alan Yurt Bilgisi dersi, cumhuriyet ideolojisinin politik işlevini yerine getirmeyi amaçlayan ve cumhuriyet rejiminin faziletlerini açıklayan bir derstir (Sel ve Sözer, 2018:296-297). Demokrat Parti'nin iktidara gelmesiyle 1953 yılında hazırlanan Köy Enstitüleri Öğretim Programına din dersleri yeniden konulmuştur ve bu ders ilköğretmen okulları programlarında da yer almıştır (MEB, 1953a:31-36). 1960 sonrası partiler üstü askeri hükûmet zamanında eğitim enstitülerinin programlarına Türkiye Cumhuriyeti Rejimi/Devrim Tarihi adında bir ders konulmuştur. (MEB, 1968:331; 1981:22; Altunya, 2006:354, 393, 749). Hükûmetlerin öğretmen yetiştiren bölümlerin öğretim programlarına etkisinin göstergelerinden biri de YÖK'ün öğretmen yetiştiren bölümlerin öğretim programlarında yaptığı son düzenlemede (2018) kendini göstermiştir. YÖK 2018'de eğitim fakülteleri öğretim programlarının yeniden düzenlenmesine, öğretim programlarına Karakter ve Değer Eğitimi ile Eğitimde Ahlak ve Etik adlı yeni derslerin konulmasına karar vermiştir. (YÖK, 2018 Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları).

Öğretmen yetiştiren kurumların cazip hâle getirilmesi için hükûmetler teşvik edici düzenlemeler yapmıştır. Bu durum daha çok mesleğe giriş şartlarıyla ilgilidir. 1975 yılına kadar öğretmen okullarına kaydolabilmek için özel şartlar belirlenmiştir (mesela; Yücel, 1994:209; MEB, 1947b:236; 1947d:251-255; 1953b:69; RG, 1940:13682; Kültür Bakanlığında, 1935:7; Maarif Vekâletinden, 1955:5). 1975 yılından itibaren öğretmen okullarına girmenin en önemli şartı, merkezi sınavlardan yeterli puanın alınması olarak belirlenmiştir. Ancak mesleğin niteliğini artırmak için 2017 yılında öğretmenliği tercih edecek adaylar için başarı sıralaması şartı getirilmiştir (YÖK:2017:10-11; 2018:10-11).

Pedagoji Hareketleri ve Öğretmen Yetiştirme

Sanayi toplumuna geçiş ve bilgiye erişim imkânlarının çoğalması birçok sosyal kurumun kendini sorgulamasına neden olmuş, sosyal bir kurum olan eğitim de bu

değişimden kendi payına düşeni almıştır. Bu dönemde, eğitim sistemlerinde reform pedagojileri olarak adlandırılan yeni akımlar ortaya çıkmıştır. Bu akımlar, eğitim bilimciler tarafından farklı adlar isimlendirilmiştir. Herbart Mektebi, Ferdi Terbiye Akımı, İçtimai Terbiye, Sosyalist Terbiye, Şahsiyet Terbiyesi ve Değer Eğitime Dayalı Terbiye; Almanya’da Kerchensteiner’in öncülüğündeki iş okulu akımı, Hermann Lietz tarafından kurulan kır eğitim yurtları, Belçika’da Decroly’nin l’Ermitage okulları, Hollandalı eğitimci Jan Ligthart’ın yenilikçi ve reformist hareketi, İngiltere’de Cecil Reddie’nin yeni okulu, Fransa’da Edmond Demolins’in Roches okulu, Amerika’da John Dewey’in laboratuvar okulu, İtalya’da Montessori’nin çocuk evleri, Rusya’da A.S. Makarenko’nun kollektif pedagojisi, İsviçre’de Ellen Key’in çocuktan hareket akımı öne çıkan yeni eğitim akımlarından bazılarıdır. Pedagojik hareketlerin etkisi ortaya çıktığı ülke ile sınırlı kalmayıp sınırlarının dışına taşmıştır (Kanad, 1963; 1934:6; Kansu, 2017, Binbaşoğlu, 1995; Aytaç, 2019:19).

Baltacıoğlu (1995), XX. yy.da eğitim sistemlerinde etkili olan iki ana akımın Fransız ve İngiliz eğitim sistemleri olduğunu söyler. Fransız eğitim sistemi, ders öğretiminde kullandığı yöntem ve teknikler açısından diğer sistemlerden üstündür. İngiliz eğitim sistemiyse Fransız eğitim sistemine göre öğrencileri hayata daha iyi hazırlar. İngiliz okullarında çocuğun özgür bir ortamı vardır ve doğal gelişimine daha fazla önem verilir. Fransız eğitimi öğretici yetiştirir, İngiliz eğitimi ise kişiyi hayata hazırlar (s.24-27). Baltacıoğlu’na göre Fransız eğitim modeli, bilgi öğretimine ağırlık verir ama öğrenciyi pasifleştirir. Oysa İngiliz eğitim sistemi; öğrencide girişimcilik ruhunu geliştirir, çocuğun gerçek hayatta aktif rol oynamasına imkân tanır (s.122).

Tonguç 1918-1940 yılları arasında Avrupa’da yaşanan pedagojik hareketleri şöyle özetler: I. Dünya Savaşı sonrası okullar; eğitim kurumu olmaktan çıkarılmış, siyasi partilerin baskısı altında ezilmiş, öğretmenler de mevcut ideolojileri öğrencilere aşlamakla görevli kılınmıştır. Okul ve öğretmenler bilimsel özerkliğini yitirerek politikanın bir figürü haline dönüştürülmüştür. Taklit yoluyla reformlara girilen ülkelerde karmaşa ortaya çıkmış, üzerlerine yüklenen ağır yükü kaldıramayan okul ve öğretmenler sağa sola savrulmuşlardır. Buna tepki olarak ortaya çıkan ilk akım, öğrenci merkezli yaklaşımlardır. Bilimsel verileri esas alarak eğitim reformlarının yapıldığı ülkelerde, tecrübe ve deneylere verilen önem artmış, okulların toplumsal dönüşümde anahtar rol oynayacağı inancı yaygınlaşmıştır. İkinci pedagoji akımı “tek okul sistemi”dir ki bu sistemde okullar tüm vatandaşlara eşit eğitim imkânı sunar. Üçüncü akım, tek okul sisteminin eksik taraflarını gideren ve yetenekli çocuklara devletçe fırsat

eşitliği sağlanmasını savunan akımdır. Dördüncü akım ise rehberlik anlayışı ön plana çıkaran, rehberlik hizmetleri yardımıyla öğrencinin yeteneklerine göre yetiştirilmesini amaçlayan rehberlik temelli akımdır. Böylelikle eğitim sistemlerinde etkin olan zihniyetçilik, ezbercilik ve öğrenciyi pasifleştiren alışılmış eğitim anlayışları önemini yitirmiş, iş ilkesine dayalı ve öğrencinin aktifliğini savunan akımlar değer kazanmıştır. Okul yönetimi, teftiş, öğretmen yetiştirme gibi konular öğrenci merkezli eğitim akımlarına göre yeniden ele alınmıştır. Ortaya çıkan yeni akımlarla birlikte öğretmen-öğrenci iletişimine dayalı anlayışlar popülerlik kazanmış, disiplin anlayışı da değişmiştir (Tonguç, t.y-3:2-9).

Kansu'ya göre pedagojide reform hareketlerinin öne çıkan özellikleri şunlardır: Eğitim, belli bir zümreye has bir hak değildir; herkese açık olmalıdır. Devletler, herkesin eğitim görmesini sağlayacak tedbirleri almakla yükümlüdür. Temel eğitimin (ilköğretim) zorunlu ve parasız hâle getirilmesi, kadın eğitime önem verilmesi, eğitim faaliyetlerinin okulla sınırlandırılmayıp çevreyi de kapsayacak şekilde organize edilmesi, öğretim programlarının öğrenci ilgisi ve toplumsal ihtiyaçlara göre düzenlenmesi, klasik disiplin anlayışının değişmesi, yeni pedagoji hareketlerinin öne çıkan nitelikleridir (Kansu, 2017:177-179).

Kanad'a göre çağdaş pedagoji hareketleri, deneysel pedagojiye ve deneysel bilgilere dayalıdır. Oysa eski pedagoji, kurallara dayalı olup normatiftir. Eski pedagoji hareketlerinin ortak özelliği; beden ve irade eğitime dayanan, eğitimi seçkin ve belli zümrelerin hakkı olarak gören, parçacı, insanı pasifleştiren ve tek boyuta indirgeyen anlayışlardır. Kanad, her çocuğun bireyselliğini ve farklı ilgi ve yeteneklere sahip olduğunu kabul etme, eğitimi çocuğun ilgisine ve yeteneğine göre planlama, herkesin eşit eğitim hakkına sahip olduğunu savunma, insanı bir bütün olarak görme, kendi kendini idare edebilen birey yetiştirme ile okul-toplum arasında bağ kuvvetlendirmeyi yeni eğitim sisteminin öne çıkan nitelikleri olarak sayar (Kanad, 1934:6-11).

İskoç eğitimci Cecil Reddie, R.F. Muirhead, W. M. Cassels ve Edward Carpenter tarafından 1889'da kurulan Abbotscholme Okulu, yeni pedagoji akımlarının uygulandığı okullardan biridir. Yeni okulun ortaya çıkış nedeni; mevcut okulların statik yapısı, öğretim programlarının yaşamdan uzaklığı, eğitim faaliyetlerinde öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarının gözetilmemesi, çocuğun ihmal edilmesi ve okulda sadece zihinsel etkinliklere yer verilmesidir. İnsan bedeninin tüm güçleri arasında uyum sağlamak, yeni okulun eğitim ilkeleri arasında yer almıştır. Yeni okulda sadece insanın entelektüel eğitimine değil, fiziksel, duygusal ve ahlaki eğitime de önem verilir. Eğitim; fiziksel,

sanatsal ve imgesel, edebi ve entelektüel ile ahlaki ve dini alanı kapsayacak bütünsel bir yapıdadır. Beden eğitiminin amacı, sadece insan vücudunu biçimlendirme değil aynı zamanda bedenin mekanik ve yapay etkinliklerden arındırılması olarak görülür. Eğitim okul sıralarının dışında kırsal alanlara taşar, çocuklar buralarda çalışarak üretim süreçlerinde yer alır. Bu sistemde okul çevreyle uyumu sağlamakla görevlidir. Eğitimde sadece klasikler değil çağa ait değerli eserler de öğretilir. Almanca veya Fransızca, Latince veya Yunanca kadar değerli kabul edilir. Tarih ve coğrafya birbirleriyle ilişkili olacak şekilde geçmişten günümüze dek uzanan kronolojik bir düzende öğrenciye sunulur. Dini eğitim gençlerin seviyesine uygun, mümkün olduğu kadar dogmatik ve belirsiz olmayacak şekilde verilir (Reddie, 1900:24-32).

Kır eğitim yurtları akımına uygun ilk açılan okullardan biri, Alman eğitimci Herman Lietz tarafından 1898 yılında İlsenburg şehri yakınlarında açılan okuldur (Binbaşıoğlu, 1995:69). Kır eğitim akımının teorisyenlerinden olan Basedow'un eğitim hakkındaki fikirleri şöyle özetlenebilir: Ona göre eğitim çocuğun potansiyelinin uyumlu bir şekilde gelişmesi ve kullanılmasıdır. Eğitimin amacı, çocukları yararlı, yurtsever ve mutlu bireyler olacak şekilde yetiştirme; kültürün amacı, çocukta karakter oluşumunu sağlamaktır. Öğretim, genel eğitim planının önemli ve gerekli bir parçasını oluşturur ancak yine de göreceli olarak en az öneme sahiptir. Karakter oluşumu daha değerlidir. Eğitmeyen öğretimin hiçbir değeri yoktur (Lang, 1891:21).

Çocuktan hareket akımının önemli teorisyenlerinden biri Ellen Key'dir. Key, öncelikle zamanının mevcut eğitim anlayışını eleştirir. Çocuklarının başarılarıyla övünen aileler, çocukları hata yaptıklarında veya başarısız olduklarında onları cezalandırırlar. Onlar kendilerinin de bir zamanlar çocuk olduklarını unuturlar. Ebeveynlerin bu tutumları, çocuğun enerjisinin önünde engeldir ve onun isteklerini bastırır. Zamanının disiplin anlayışını oldukça tehlikeli bir durum olarak gören Key, özellikle bedensel cezalara karşı çıkar ve bunların etik olmadığını söyler. Çocuğun yetişkinler elinde etik olmayan tavırlara maruz kalmasını doğru bulmaz. Key'e göre çocuğun saygı duyulması gereken bir kişiliği vardır. Eğitim, çocuğa kendi kişiliğini kazandırma sanatıdır. Eğitiminin en büyük yeteneği, çocuğun kendi hatasını kendisinin anlamasına fırsat vermesidir. Çocuğun kişiliğine saygı duyma, kendi kararlarını kendisinin almasına olanak tanıma, onun dinin emirleri ve otoritenin direktifleri altında ezilmesini önleme, ailenin aktif bir üyesi olarak demokratik bir ev ortamı oluşturma, Key'in eğitim teorisinin temel ilkeleridir. Anne-babalar eğitim sisteminin bir parçası olarak çocuklarının eğitimleriyle ilgilenecek, çocuğu fiziksel ve psikolojik tehlikelerden

koruyacaklardır. Çocuk, duyguları ve doğası bozulmadan büyütülmelidir. Çocuğun eğitiminde oyun da önemli bir faktördür (Key, 1909:155-168).

Çocuktan hareket akımının önde gelen eğitimcilerinden olan Pestalozzi'ye göre, eğitim ailede başlar ancak ona göre ailede verilen eğitim en ilkel eğitimidir. Eğitimin ikinci halkasını sosyal çevre oluşturur. Çevre eğitiminden istenilen sonucun elde edilebilmesi için sosyal çevre bir düzen içinde çocuğa sunulmalıdır ve bunu sağlamak devletin görevidir. Devlet, vatandaşları için uygun eğitim kurumları açmakla yükümlüdür. İnsan sosyal çevreye uyum sağlayarak insan olabilir. Eğitimde öncelik kalbe (ahlak eğitimine), sonra zihne, en sonunda da motor becerilere verilmelidir. Bu amaçların başarılması sadece okulun sorumluluğuna bırakılmamalıdır. Ekonomik yapı, hukuki ve idari uygulamalar, gelenek ve görenekler de eğitimden istenilen sonuçların elde edilmesi için işe koşulmalıdır (Akt.Kanad, 1963:415-416). Mevcut okul sistemini eleştiren Pestalozzi, eğitim sisteminin çocuğu kendine yabancılaştırdığından yakınır. Ona göre eğitim; duyu organlarına dayanmalı, çocuğun nesnelerle etkileşimine izin vermelidir. Eğitimde, çocuğa öğretilecek konular soyut ve teorik olmamalı; öğretim programlarında, pratik ve somut bilgiler yer almalıdır. Duyu organları yardımıyla bilgiyi elde eden çocuk sonra soyutlamalara girişmeli, bir bilgiyi özümsemeden diğer bilgiye geçmemelidir. Eğitim ve öğretim öğrenci doğasına uygun olmalıdır. Öğretmen, çocuğun hakkına saygı göstermelidir. Eğitimin amacı bilgi kazanmak değil, bilgiden faydalanarak ruhi kuvvetleri geliştirmektir. Eğitim, görgüye ve alıştırmalara uygun olmalı ve eğitimde çocuk yaparak yaşayarak bilgiyi elde etmelidir (Akt.Kanad, 1963:422-424).

İş okulu akımının önde gelen temsilcilerinden biri olan Kerschensteiner öncelikle işi, eğitsel olan ve olmayan olarak ikiye ayırır. Ona göre işin eğitsel nitelikte olmasının ilk şartı, işin insanın içsel dünyası ile bağlantı kurabilmesidir. Kerschensteiner'e göre eğitsel iş, tamamlama ve ilerleme eğiliminde olan, kendini sürekli denetleyerek nesnellğe ulaşmayı amaçlayan etkinlikler bütünüdür. Sadece etkinlik olarak yapılan faaliyetlere oyun adı verilir. İş, çabayı ve yorgunluğu gerektirir. Eğer etkinlikte hareket etme isteği yoksa etkinlik yalınlaşır. Eğitsel işin bir diğer özelliği, insan benliğinin dışına çıkarak ilginin başka alanlara yönelmesidir. Eğer işin sonunda ortaya çıkan ürün, işi yapan tarafından denetlenebiliyorsa ve nesnel isteklere uygunsa işin eğitsel amacına ulaştığı söylenebilir (Kerschensteiner, 1947:50-54).

Kerschensteiner, geleneksel eğitim sistemlerinin iş pedagojisini el uğraşı olarak görmelerini eleştirir. Geleneksel eğitim sistemlerinde el becerileri dersinin eğitsel iş

dersi olarak algılanması, yanlışının temel nedenidir. Oysa okulda yapılan el etkinlikleri dersiyle iş pedagojisi birbirinden farklıdır. El etkinliklerinin iş pedagojisine uygun hâle getirilmesinin yolu, etkinliklerin tinsel alanla ilişki kurmasına ve iş yöntemlerine uygun olmasına bağlıdır (Kerschensteiner, 1947:73). İş eğitimi aracılığıyla yurttaşlık eğitimi de verilebilir. Okullarda, atölyelerde yapılan öğretim, bireylerde öz yönetim becerilerini geliştirir. Vatandaşlık eğitimiyle ahlaklı bir toplum oluşturulabilir ve toplumun üyeleri toplumun ortak amaçlarını kavrayabilir (Kerschensteiner, 1972:68).

Kerschensteiner'e göre öğretmen yetiştiren kurumlar, sosyal kurumlardır ve öğrencinin kendisini tanımasına, keşfetmesine ve sahip oldukları gizil güçleri geliştirmesine olanak sağlar. Öğretmen yetiştiren kurumlar uygulamalı, hümanist, çok boyutlu ve bilgiyi kullanmaya olanak sağlayan kurumlardır. Öğretmen yetiştiren kurumlardaki eğitim faaliyetleri, bozulması mümkün olmayan bir irade esasına, mutlak değerlere bağlı, dinden beslenen kurumlardır. Öğretmen yetiştiren kurumlar millî amaçlara ulaşmaya fırsat vermelidir. Millî bilincin, millî duyguların oluşması için vatandaşların programlı bir eğitimden geçirilmesi gerekir. Vatandaşlık eğitiminin amacına ulaşabilmesi, öğretmenlerin millî duygularla yetiştirilmelerine bağlıdır. Öğretmen yetiştirme programlarının bilgi ağırlıklı olması; öğretmen yetiştiren kurumların verimini düşürür, öğretmen yetiştirmeyi amacından saptırır, öğretmen teknisyenliğini öne çıkarır (Kerschensteiner, 1931:108-140).

İş eğitimine yönelik ilk açılan okullardan biri Fransa'da Edmond Demolins tarafından açılan Roches Köyü Deney Okuludur. Bu okulda eğitim faaliyetleri yaparak yaşayarak öğrenmeye dayalı ve dersler arasında yatay kaynaşıklığı içeren etkinliklerden oluşturulmuştur. Okulda Tarih, Coğrafya, Matematik gibi dersler bile doğa içerisinde, deney ve gözleme dayalı olarak okutulmuştur. Bu okula benzer okullar Fransa sınırlarını aşarak İngiltere ve Almanya gibi diğer Avrupa ülkelerinde de açılmıştır (Binbaşıoğlu, 1995:69).

Sanat eğitimi akımı, sadece güzel sanatları kapsamayıp eğitim sistemlerini de etkilemiştir. Bu akım sanat eğitimi yoluyla eğitimde reform yapılmasını savunur. Estetik sevgisi kazandırma, insanı tek boyutlu olarak görmeyip bir bütün olarak tanımlama ve eğitimi bu tanıma uygun olarak planlama, akımın amaçları arasındadır (Aytaç, 2019:19).

Kolektif eğitim akımı, ferdietçi eğitim akımlarına tepki olarak ortaya çıkmıştır. Bu akım daha çok totaliter sistemlerde uygulanan bir akımdır. Totaliter sistemlerde, birey kimliği yerine toplum ve devlet kimliği ön plana çıkartılır. Eğitim sisteminde reformları

başlatma görevi devletindir. Kolektif eğitim, hep birlikte ve ortak hareket ederek ortak bir bilinç kazandırmayı amaçlar. Akımın önemli teorisyenlerinden biri de Anton Semenoviç Makarenko'dur (Aytaç, 2019:137).

Makarenko'nun görüşlerine göre okulların görevi politik eğitim vermektir. Okulun bir diğer görevi çocuğa karakter eğitimi vermedir. Okul bu görevi iş yoluyla yerine getirir. İş okulu sistemiyle birlikte çalışmayı öğrenen çocuklar dayanışma, yardımlaşma, sorumluluk ve disiplin gibi karakter eğitiminin temel değerlerini öğrenir. Disiplinin anlamı eğitim aracı olarak kullanılması değil, eğitim yoluyla kazanılacak bir ürün olarak anlaşılır. İş yoluyla disiplin kazanmış kişi, toplumun çıkarlarıyla kendi çıkarları arasında bir seçim yapmak zorunda kaldığında tercihini toplumun çıkarlarından yana kullanır. Bireyi değerli gören eğitim sistemlerini geleneksel eğitim sistemi olarak tanımlayan Makarenko, bu sistemlerin zihin eğitime önem vererek bireye aşırı önem verdiklerini, toplumu ihmal ettiklerini söyler. Oysa eğitim kolektif bilinç kazandırmalı, toplumsal çıkarlara daha fazla önem vermelidir. İnsanın tüm boyutlarıyla aktif olarak katıldığı iş eğitimi, kolektif eğitimin temel ilkelerinden biridir. Kolektif eğitimde eğitimin amacı üretimdir (Aytaç, 2019:147-148).

Avrupa ve Amerika'da pedagoji alanında bu gelişmeler yaşanırken ülkemizde Batı ile iletişim günden güne artmış, Batı'da yaşanan gelişmeler ülkemizde de takip edilmiştir. Dönemin eğitimcileri ve aydınları; eğitimin kamu hizmeti olup olmayacağını, eğitimin laikleştirilmesini, eğitimin toplumsal değişimdeki rolünü, halkın özellikle de kadınların eğitime erişiminin sağlanmasını, çocuk merkezli eğitime geçilmesi için atılacak adımları, çağdaş eğitim sistemlerinde öğretmenin yerini tartışmaya başlamışlardır. Bu dönemde öne çıkan eğitimciler ve pedagoji akımları şunlardır: İşe ve hayata dayalı eğitimi savunan Tevfik Fikret'in yeni mektep akımı, eğitimi zihni, bedeni ve ahlaki olmak üzere üç kategoriye uygun yürüten Mustafa Satı Bey ekolü, Anglo-Sakson eğitiminin temsilciliğini yapan Prens Sabahattin ekolü ve eğitimi sosyal değişimi sağlayan araç olarak gören Ziya Gökalp ekolü (Taşdemirci, 2002:281-287). Bu dönemde John Dewey'in İş Okulu, Adolphe Ferriere'in Faal Mektebi, Ovide Decroly'nin Ermitage Okulu, George Kerschensteiner'in İş Okulu, Maria Montessori'nin Çocuk Evleri, Albert Malche'nin Yeni Terbiyesine ait görüşler ülkemiz eğitimcileri tarafından bilinmektedir. Eğitim literatürümüzde de bu eğitimcilerin eserleri tercüme ve telif edilmiştir (Taşdemirci, 2002:291).

Türkiye'de eğitimin bilim ve sanat olarak doğmasında Mustafa Satı Bey öncülük etmiştir (Binbaşioğlu, 1995:85). Cumhuriyetin ilk yıllarında eğitimde reform çalışmaları

kapsamında uluslararası alanda yaşanan gelişmeleri takip etmek için bir kısım eğitimcilerimiz yetiştirilmek üzere yurtdışına gönderilmiş, yurt dışından da ülkemize alan uzmanları davet edilmiştir.

Cumhuriyetin ilk yıllarında yurt dışına gönderilen ülkemiz eğitimci ve uzmanlarından bazıları şunlardır: Adana Öğretmen Okulu öğretmeni İsmail Hakkı Tonguç çeşitli Avrupa ülkelerinde (1925), İstanbul Erkek Öğretmen Okulu pedagoji öğretmeni Hıfzırrahman Raşit Öymen Viyana’da (1925-1926), Bakanlık Müsteşarı Nafi Atuf Kansu Ukrayna ve Rusya’da (1926) incelemelerde bulunmuşlardır. 1927 yılında, Maarif Vekili Mustafa Necati, Talim ve Terbiye Heyeti Reisi, Darülfünun Felsefe Tarihi Müderrisi Mehmet Emin Erişirgil’den oluşan bir heyet, Çekoslovakya, Almanya, Fransa, İngiltere ve İtalya’da iki ay süren bir inceleme gezisi yapmışlardır. Vekâlet müfettişlerinden Hasan Âli Yücel Fransa’ya, Reşat Şemsettin Sirer ile Balıkesir Erkek Öğretmen Okulu Terbiye ve Usulü Tedris öğretmeni Fuat Gündüzalp 1929-1930 yıllarında Almanya’ya, Doçent Ziyaeddin Fahri Fındıkoğlu 1934 yılında Strasbourg’a, Mesleki ve Teknik Öğretim Genel Müdürü Rüştü Uzel 1937 yılında İtalya’ya gönderilmiştir. Bu kişiler, yurda döndüklerinde görevlendirme alanlarıyla ilgili raporlar hazırlanmışlardır. Bu raporlar dönemin eğitim politikalarına yön vermiştir. Ayrıca bu raporlar ülkemizde eğitim bilimlerinin kuramsal gelişimine, eğitimle ilgili mevzuat ve idari düzenlemelere ve öğretim programlarının hazırlanmasına katkıda bulunmuştur (Aslan, 2021:283-310).

Türk Millî Eğitim Sistemi; İzmir İktisat Kongresi, Misak-ı Maarif Genelgesi ve Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nda ifade edilen ilkeler ışığında kurulmuştur. 1923 yılında toplanan İzmir İktisat Kongresi’nde ekonomik politikaların yanı sıra eğitim sistemiyle de ilgili önemli kararlar alınmıştır. Bu kararlar arasında okullarda uygulamalı derslere önem verilmesi, ziraat okullarının açılması, okul binalarının yanında uygulama bahçelerinin de bulunması, bu bahçelerde modern tarım tekniklerinin kullanılarak köylüye rehberlik yapılması ve bu bahçelerden elde edilecek gelirlerin köy öğretmenine tahsis edilmesi yer almıştır. Kongrenin aldığı bir başka kararsa, köy okuluna köy ekonomisini canlandırma görevi verilmesidir. Alınan kararlarda okulların sadece bilgi öğretilen bir yer olarak görülmemesinin altı çizilmiş, okullar toplumsal kalkınmayı sağlayan bir üretim merkezi olarak nitelendirilmiştir (Başgöz, 2005:142-143). Bu kongrede ifade edilen ilkeler; iş okulu, kır eğitim yurdu, Reddie’nin yeni okulu, Demolins’in Roches okulu ilkeleriyle örtüşür.

1923 yılında İsmail Safa'nın (Özler) imzasıyla "Misak-ı Maarif" olarak adlandırılan genelge yayımlanmıştır. Genelgede; eğitim kurumlarının amacı, öğretmen okullarının ülke içinde kurulacağı bölgeler, ortaöğretim programı, okul, dil ve telif işlerine ait hükümler yer almıştır. Genelgede ekonomik devrimlerin yakın zamanda patlak vereceği öngörüsünde bulunulmuş, okulların öğrencileri bu değişime ayak uyduracak şekilde yetiştirmekle görevli olduğu bildirilmiştir. Eğitimin temel amaçları; ülke genelinde millî bir his uyandırmak, öğrencilere millî kardeşlik ve vatan sevgisi kazandırmak, millî varlığı her şeyin üstünde tutmak olarak belirlenmiştir. Çalışmayı seven, üretici bir nesil yetiştirmek ve bu nesillere üretim araçlarını öğretmek eğitimin ikinci amacıdır. Eğitimin bir diğer amacı ise, ömrünü tamamlamış bir dünya düzenine karşı soğukkanlılığını ve irade kuvvetini koruyan bir nesil yetiştirmektir. Genelgede bilgi bir süs, baskı aracı ya da medeni bir zevk değil hayatta başarılı olmayı sağlayan uygulamalı ve işe dönük bir araç olarak tanımlanmıştır. Eğitim sisteminin yetiştireceği aydınlar halka faydalı ve üretken kişiler olmalıdır. Yeni öğretim -eski öğretimden farklı olarak- dayanışmaya ve sorumlulukları yerine getirmeye değer veren, öğretimi amaçsızlıktan kurtarıp sanata, ticarete, tarıma veya daha üst mesleklere hazırlayan bir anlayışa uygun hâle getirilecektir. Her okulun yanında bir uygulama okulu açmak, öğretimi bütüncül olarak ele almak, ayrıca mesleki duyguları teşvik etmek öğretimin diğer amaçlarındandır. Okulları güvenilir ellere teslim etmek için öğretmenlik bir meslek haline getirilecektir. Genelgede Anadolu'nun 15 eğitim bölgesine ayrılacağı, her bölgede 200 öğrenci kapasiteye sahip, ilkokul öğretmeni yetiştiren kız ve erkek öğretmen okulları açılacağı da yer almıştır. Genelgeye göre ilkokulların ülkenin en ücra noktasına kadar yaygınlaştırılması da temel öncelikli hedefler arasında gösterilmiştir (Binbaşioğlu, 1995:486-493). Bu genelgede, vurgulanan pedagoji anlayışının İzmir İktisat Kongresi'nde ifade edilen pedagoji ilkelerine ek olarak kolektif okul pedagoji anlayışıyla ilişkili olduğu söylenebilir.

Cumhuriyetin ilanı sonrası Türk millî eğitim sisteminin kurulmasında rol oynayan önemli belgelerden biri de 1924 yılında yasalaşan Tevhid-i Tedrisat Kanunu'dur. Kanunun yasalaşma süreci şöyle gelişmiştir: Tanzimat Dönemi'nde eğitim alanında başlatılan yenileşme hareketlerine medreseler karşı çıkmamıştır. Bunun nedeni, reform hareketlerinde medreselerin doğrudan hedef alınmaması ve siyasi otoritenin reform hareketlerine verdiği destektir. Yenileşme hareketlerinde öncelik sıbyan mekteplerine (ilkokullara) verilmiş, sıbyan mekteplerinin verimli olmadığından kamuoyu tarafından anlaşılmasıyla yeni tip ilkokullarda usul-ü cedit hareketlerine girişilmiştir. Hareketin

sonuçları herkesçe takdir edilmiştir. Medreseler verimsiz olmalarına rağmen vakıf kuruluşu olmaları nedeniyle kapatılmamış, bu nedenle mektep-medrese ikiliği cumhuriyet ilan edilene kadar devam etmiştir. Atatürk, hem Şubat 1923'te İzmir'de yaptığı konuşmada hem de Meclisin dördüncü açılış yılı konuşmasında kozmopolit eğitimin yanlışlığını dile getirmiştir. Konunun çeşitli platformlarda tartışılıp olgunlaşmasından sonra 3 Mart 1924'te Tevhid-i Tedrisat Kanunu yasalaşmıştır (Ergün, 1982:45-48). Kanunla eğitim sistemindeki medrese-mektep ayrımı ortadan kaldırılmış, Türkiye'deki tüm okullar Maarif Vekâletine bağlanmıştır.

Hasan Âli Yücel, bakanlığı döneminde XVIII. yy.da Batı'da gerçekleşen aydınlanma devrimine benzer bir hareket başlatmış, Doğu ve Batı klasiklerini dilimize tercüme ettirmiştir. Yücel'in bu çalışmasını millî kültüre darbe olarak yorumlayanlar da olmuştur. Ancak bu hareketin anlamı Yücel'in millîyetçilik anlayışıyla açıklığa kavuşturulabilir. Yücel'in millîyetçilik anlayışı vatan ve müsterek idealde buluşmayla ilgilidir. Yücel, insanlık için iyi olmakla ulus için iyi olmayı eşdeğer görür (Bora, 2017:240-241).

Yücel'in başlattığı çeviri çalışmalarıyla cumhuriyetin yenileşme ve modernleşme ideali arasında bir ilişki olduğu söylenebilir. Zira Türkiye, Batı kültürünü örnek alarak modernleşmek istemiştir. Ancak Müslüman olan Türkiye'nin Hristiyanlığa dayalı Batı modernleşmesini kendisine örnek alması toplumsal tartışmalara yol açma riski taşımıştır. Bu tartışmaların önüne geçmek için kilisenin Batı kültürüne egemen olduğu dönemler yerine kilisenin egemen olmadığı dönemler Batı medeniyetinin temeli olarak kabul edilmiştir. Aydınlar, Batı kültürünün temellerinin Antik Çağ'da olduğunu ve Batı kültürünün kilise tahakkümünden kurtulduktan sonra muazzam bir medeniyet yarattığını savunmuşlardır (Karpas, 2017:143).

Yücel'in hümanist döneme ait eserleri çevirmesinin altında, insan ruhuna ait niteliklerin ortaya çıkarılması ve hümanizmin insanlığı kucaklayan yapısı baskın rol oynamıştır. Klasikler, bu anlayışın kazandırılması amacıyla tercüme edilmiştir. Ayrıca çeviri hareketleri demokratik eğitimle de ilişkilidir. Erdem, bu anlayışı hümanist eğitimle ilişkilendirir. Hümanizmin eğitimle ilişkisi totaliter ve demokratik eğitim şeklinde olur. Totaliter eğitimde özgürlük olmaz, totaliter eğitim güdümlüdür. Demokratik eğitim sistemlerinde ise insanlar özgür olarak yetiştirilir. Yücel'e göre hümanizm, millî eğitimin temelidir. Hümanist eğitim, dünya barışına katkı sağlar. Eğitim, insanın var olma gerekçesidir ve kültür ile barış temelleri üzerine bina

edilmelidir. Ezberci eğitimden kurtulmanın yolu ise kitap okumaktan geçer (Erdem, 2007:19-21).

Çok partili hayata geçiş ve demokratik düşüncenin yaygınlaşmasıyla, eğitim sistemimize demokratik eğitim kavramı girmiştir. Eğitimin bir görevi de demokratik yaşama katkı sağlamaktır. Demokratik vatandaşlık eğitimi, toplumun bir parçası olmanın gerektirdiği toleransı, başkalarının taleplerine duyarlı olmayı, gerektiğinde istek ve amaçlarını sınırlamayı öğretmeyi amaçlar. Demokratik vatandaşlık eğitimi, eğitimin politik yanını oluşturur (Dombaycı, 2014:88).

XX. yy.ın başlarında Türk eğitim sistemine etki eden Fransız ekolü, I. Dünya Savaşı yıllarında yerini Alman ekolüne bırakmış; II. Dünya Savaşı sonrası bu etki ABD ekolü ile yer değiştirmiştir (Ergun, 1995:61). 1960'lı yıllarda ise eğitim sistemimizde yeni bir düşünce ekolü ortaya çıkmıştır: Türk-İslam Sentezi (Tekeli, 1998:194-195). Millî-manevi değerlere daha fazla vurgu yapan, öğrenci olaylarının ve kargaşanın gençlerde millî-manevi değerleri yozlaştırdığını iddia eden bu akımın etkilerinin hala devam ettiği söylenebilir.

Millî Eğitim Reformu Stratejisi belgesi, Türk eğitim sisteminin yönünü belirleyen bir belgedir. Bakanlar Kurulunun 05/10/1972 tarihinde kabul ettiği “Millî Eğitim Reformu Stratejisi” belgesi üç bölüme ayrılmıştır. Stratejinin ilk bölümünde, Millî eğitim sistemimizin genel durumu tahlil edilmiş ve reform yapma gerekçeleri sıralanmıştır. İkinci bölümde, Türk millî eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri belirlenmiş, üçüncü bölümde ise, Türk eğitim sisteminin yeniden düzenlenmesinde uyulacak esaslar açıklanmıştır (MEB, 1972b:411-426).

Strateji belgesinde millî eğitim sistemimizin temel sorunları başlığı altında; Türk millî eğitiminin temel sorunları, millî birlik ve bütünlüğün güçlendirilmesi, okuma-yazma savaşı, okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim, yaygın eğitim ve öğretmen yetiştirmeye ait sorunlar olarak sekiz alt başlık yer almıştır. Hızlı nüfus artışı, dağınık yerleşme ve düzensiz şehirleşme, eğitim hizmetlerine yetersiz erişim, dengesiz gelir dağılımı, üretim ve verim düşüklüğü, hantal kamu yönetimi gibi sorunlar, millî eğitim sisteminde reform yapma gerekçeleridir. Gençlere millî bilinç ve bütünlüğün önemi yeteri kadar kavratılamamıştır. Bu nedenle çocuk ve gençlerin yetiştirilmesinde millî kültüre özel bir önem verilmelidir. Eğitimin her kademesinde, millî kültürel değerlerimizi tanıtmak ve geliştirme üzerinde hassasiyetle durulmalı ve gençlerimizi Atatürk devrimleri ve Türk milliyetçiliği ilkelerine bağlı vatandaşlar olarak yetiştirmek amaçlanmalıdır. Millî eğitim sistemi, Türkiye Devleti'nin ülkesi ve milleti ile bölünmez

bir bütünlük teşkil ettiğini öğretmekle görevlidir. Strateji belgesinde öğretmen yetiştirme sistemine de yer verilmiştir. Belgeye göre öğretmenlik özel uzmanlık gerektiren bir meslek olarak tanımlanmış, öğretmen yetiştirmede temel alanların genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon olduğu ifade edilmiştir (MEB, 1972b:411-426).

Reform stratejisi belgesinin en somut göstergesi, strateji belgesine göre düzenlenmiş olan Millî Eğitim Temel Kanunu'nun meclise sevk edilmesi ve 14/06/1973 tarihinde 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun kabul edilerek yasalaştırılmasıdır. Kanun, Türk millî eğitiminin amaçları ve temel ilkeleri, eğitim sistemimizin genel yapısı, öğretmenlik mesleği ve devletin eğitim öğretim hizmetlerinin niteliği başlıklarından oluşmuştur. Millî Eğitim Temel Kanunu'nun üçüncü bölümü olan 43-48. maddeler “öğretmenlik mesleği” ile ilgilidir. Bu maddelerde, öğretmenlerin yetiştirilmesi, kadroları, çalışma şartları ve öğretmenlere sağlanacak olanaklarla ilgili düzenlemeler yer almıştır. Kanunda öğretmenlik; devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlanmıştır. Öğretmenler bu görevleri, Türk millî eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak yerine getirmekle yükümlüdürler. Öğretmenlik mesleğine hazırlık; genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır. Öğretmen adaylarının belirtilen bu nitelikleri kazanabilmeleri için, türü ve seviyesi fark etmeksizin yükseköğrenim görmeleri esastır. Bu öğrenim lisans öncesi, lisans ve lisansüstü seviyelerde yatay ve dikey geçişlere de imkân verecek biçimde düzenlenir (MEB, 1973b:283-286).

1980'li yıllarla birlikte eğitim sistemini ve öğretmen yetiştirmeyi etkileyen iki önemli karar alınmıştır. Bu kararlardan ilki, 41 sayılı KHK ile öğretmen yetiştiren kurumların YÖK'e devredilmesidir (RG, 1982:1-16). İkinci karar 24 Ocak kararlarıdır. Yıldırım'a (2012:18-24) göre, 24 Ocak 1980'de alınan kararlar Türkiye'de büyük bir paradigma değişikliğine yol açmıştır. Eğitimde toplumsal vurgunun yerini birey vurgusu almış, birey merkezli postmodern söylemler güçlenmiştir. Neo-liberal düşünce doğrultusunda yapılan bu değişikliklerin etkileri 80'li yıllarla sınırlı kalmamış, bu etki günümüze dek süregelmiştir. 2005 ve 2009 yıllarında MEB tarafından değiştirilen ilköğretim ve ortaöğretim öğretim programları, YÖK'ün 2006'da öğretmen yetiştiren kurumların öğretim programlarında yaptığı düzenlemeler, neo-liberal ve neo-muhafazakâr düşünceden esinlenerek yapılan değişikliklerdir. Yeni değişikliklerin anahtar kavramları küreselleşme, bireycilik, özel teşebbüs ve girişimciliktir. Küresel düzeyde rekabet gücü yüksek iş gücü yetiştirmek, mesleki ve teknik kurumları

güçlendirmek ve girişimci birey yetiştirmek eğitim sisteminin amaçları olarak belirlenmiştir (MEB,2005:15; 2009b:74-75; Kalkınma Bakanlığı, 2013:31-32).

Türkiye Cumhuriyeti’nde Öğretmenlik Mesleğinin Geçirdiği Dönüşüm ve Etkileri

Eğitim sisteminde öğretmen kimliğinin tanımlanması, eğitim sisteminden beklentiler ve bu beklentileri karşılayabilecek en önemli ögenin öğretmen olmasıyla ilişkilidir. Ülkemizde öğretmenlik mesleğine yüklenen anlam, dönemin sosyo-ekonomik gelişmelerine paralel bir gelişme göstermiştir.

Ülkemizde Öğretmenlik Mesleği. Türkiye’de öğretmenlik mesleğine yüklenen anlam araştırmacıların bakış açılarına göre değişir. Bu bakış açılarını öğretmenlik mesleğinden beklenenler ve öğretmenlerin bu beklentilere ne ölçüde cevap verdiği olmak üzere iki başlıkta toplamak mümkündür.

Öğretmenlik mesleğinden beklentiler bağlamında Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin iki büyük değişim geçirdiği söylenebilir: İlk değişim, cumhuriyetin ilan edilmesinden 1980’li yıllara kadar devam eden toplumsal değişimde rol oynayan ve toplumsal dönüşümün lideri olan öğretmen kimliğindedir. Bu kimlik 1940’lı yılların sonlarına kadar, Kemalist, laik ve pozitivist bir kimlikle özdeşleştirilmiştir. 1950 yılından sonra öğretmen kimliğinde daha çok muhafazakâr öğeler ön plana çıkarılmış, Türk-İslam Sentezi düşüncesiyle muhafazakâr öğelerin öğretmen yetiştirmedeki ağırlığı artarak devam etmiştir. Ancak gerek laik/pozitivist gerekse muhafazakâr öğretmen tiplemesinde öğretmenden beklenenler değişmemiş, her iki tiplerede de bu ilkeleri halka tanıtan, bu ideolojiye uygun insan yetiştiren öğretmen kimliği değerli görülmüştür. 1980 sonrası neo-liberal politikaların izlenmesiyle öğretmenin toplumsal değişimde rol oynama görevi eski önemini yitirmiş, öğretmenliğin öğreticilik ve teknik beceriler boyutu daha fazla önem kazanmıştır.

Öğretmenlerin toplumsal değişimde rol oynamaları gerektiği ve öğrenciler için rol model oldukları bilinciyle hareket etmeleri yasal metinlerde de ifade edilmiştir. 1931 yılında yayımlanan Muallim Mektepleri Talimatnamesi’ne göre muallim mektepleri, öğretmen adaylarının sosyal hayatın gerektirdiği yardımlaşma ve iş birliği becerisi ile yurt ve vatandaşlar için fedakârlık yapabilme becerisini kazandıracak, okulun başarısı öğretmen adaylarında çevrelere ve toplumsal sorunlara duyarlı yetiştirilmesi ile

ölçülecektir (RG, 1931:216). 4274 sayılı Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu'nda köylerde görev yapacak öğretmenlerin sadece eğitim-öğretimle değil aynı zamanda köy halkını yetiştirmekle de ilgili görevleri olduğu bildirilmiştir (RG, 1942:3243-3246).

Cumhuriyetin ilk yıllarında öğretmenlik mesleğine yüklenen anlam gerek kurucu kadronun beyanatlarında, gerekse millî eğitim bakanlarının açıklamalarında göze çarpar. Atatürk, 27 Ekim 1922'de Bursa'da öğretmenlerle yaptığı bir toplantıda öğretmenlerden beklentilerini şöyle dile getirmiştir:

Bir taraftan genel olan cahilliği yok etmeye çalışmakla beraber diğer taraftan sosyal hayatta kişi olarak pratik etkili ve verimli fertler yetiştirmek gerekir. ...Ordularımızın kazandığı zafer, sizin ve sizin ordularınızın zaferi için yalnız zemin hazırlamıştır. Gerçek zaferi siz kazanacak ve devam edeceksiniz ve mutlaka başarılı olacaksınız” (Atatürk, 2006:388-389).

O, 14 Ekim 1925'te İzmir'de yaptığı konuşmada;

Memleketleri kurtaranlar, yalnız ve ancak öğretmenlerdir. Öğretmenden, eğitimciden yoksun bir millet henüz millet adını alamamıştır. ...Bizim milletimiz elbette dünyanın takdirini kazanmış sosyal bir toplumdur. Fakat onu layık olduğu şeref derecesine eriştirecek sizlersiniz.”

diyerek öğretmenlik mesleğine verdiği önemi dile getirmiştir. 7 Temmuz 1927'de İstanbul'da yaptığı konuşmada “Öğretmenler her vesileden yararlanarak halka koşmalı, halkla beraber olmalı ve halk, öğretmenin çocuğa yalnız alfabe okutur bir varlıktan ibaret olmadığını anlamalıdır.” (Palazoğlu, 1999:233-237) sözleri, 1937 yılında bir tarih öğretmene verdiği öğütte, “İnkılapları ve ilkeleri yaşatacaksın. Gerektiğinde mücadele edeceksin. Sakın ha, unutma!” (Palazoğlu, 1999:241) demesi onun öğretmenlik mesleğinden beklentilerinin ifadesidir.

Cumhuriyetin ilk Millî Eğitim Bakanlarından Mustafa Necati gerek basın-yayın organlarına yaptığı açıklamalarda gerekse millî eğitim müdürlüklerine gönderdiği yazı ve emirlerde öğretmenlik mesleğine verdiği değeri dile getirmiştir. Mustafa Necati, 15 Ağustos 1926'da Konya Muallimler Birliği tarafından şerefine verilen çayda, öğretmenlerin geleceğin mimarı olduklarını, her türlü zorluğa rağmen bu görevi hakkıyla yerine getireceklerinden şüphe duymadığını, gece gündüz demeden vatan için fedakârca çalışmalarını, sadece eğitim-öğretimle sınırlı bir görevlerinin olmadığını, vatandaşlara yol göstermek ve çevrelerine cumhuriyet prensibini anlatmakla görevli olduklarını ifade etmiştir (Mustafa Necati, 2008:341-342). Mustafa Necati'nin öğretmenlere verdiği değer bir ifadesi de öğretmen okulundan mezun olan

öğretmenlere yazdığı mektuplarıdır. O, bu mektupların birinde genç bir öğretmene şöyle demiştir:

Muallim arkadaş, orası güzel vatanın himmet ve irşadına muhtaç feyizli bir köşesidir. ...Yollarda sana yardım etmeleri için maarif idarelerine lazım gelen talimatlar verilmiş olduğundan iskele, istasyon ve yol durağı kasabalarda yakalarında yıldız bulunan bir zat seni bekleyecek ve sana kılavuzluk yapacaktır. Onların seni kolayca tanıyabilmeleri için sen de yakana bir yıldız takmalısın. Artık mektep hayatın bitmiş oluyor. Hakiki mücadele hayatına girmiş bulunuyorsun. ...Yeni Türk harflerini çabuk öğren ve hemen herkese öğretmeye başla. Bu hedefe varmak için kürsü, mektep lazım değildir. Her gördüğüne, kadın, erkek, zengin, fakir, çiftçi, tüccar, köylü ve şehirli ayırım yapmadan derhal öğret. Vazifende başarılar dilerim aziz meslektaşım. Maarif Vekili, Mustafa Necati (Mustafa Necati, 2008:397-398).

Yine bir başka açıklamasında öğretmenlikle ilgili düşüncelerini şöyle dile getirmiştir: “Muallimlik... Bu mukaddes mesleğin naçiz bir ferdi sıfatıyla hayatımızın son demlerine kadar uğraşmaya, didinmeye azm etmiş hâldeyiz. Ta ki sevgili vatanın yarınını dününden daha münevver yapmaya muvaffak olalım.” (Mustafa Necati, 2008:409).

Millî Eğitim Bakanlarından Hasan Âli Yücel, 26 Mayıs 1942’de Mecliste Bakanlık bütçesi görüşmelerinde köy enstitüsü öğretmenlerinin niteliklerini ve öğretmenden beklentilerini şöyle ifade etmiştir:

Köy enstitülerinden mezun olup da görevine başlayan öğretmenlerin görev alanı yalnız okul binası ile sınırlı değildir. Köy enstitüsü mezunu öğretmenin görev yerine gittiğinde yapacağı ilk iş çevresiyle sağlıklı bir iletişim kurması ve çevresinin saygınlığını kazanmasıdır. Bu yapıldığı takdirde köy halkı, ahlakı bakımından, karakteri bakımından manevi mevcudiyeti bakımından ona müspet bir kıymet verecektir. Köy öğretmeni veteriner, doktor, ziraat mühendisi olarak yetiştirilmeyecektir ancak o, hayvana ilk müdâvatı (iyileştirme/tedavi) yapmasını, başı yarılmış çocuğa ilk yardımı yapabilmeyi, köy için gerekli olacak temel ziraat bilgilerini bilecektir. Bizim (bakan/bürokratlar) için hareket noktası çocuğu okutmak değil, öğretmenin yaşadığı muhitte önder olmasını sağlamaktır. Bu amaç gerçekleşince çocuğu okutmada istenilen gayeye ulaşılır. Birinci nokta köydeki öğretmen, cumhuriyetin ve inkılabın yayıcısı, bekçisi ve öğreticisidir. Öğretmen, köylünün maddi hayatında rehber olacak ve köylünün çocuğunu bizim düşündüğümüz ve istediğimiz gibi yetiştirmeye çalışacaktır. Öğretmenin temel nitelikleri bunlardır” (Yücel, 1998e:166).

1950 yılında yaşanan iktidar değişikliği sonrası öğretmenlerin yetiştirilmesinde muhafazakâr öğelere önem verilmeye başlanmıştır. Dönemin Millî Eğitim Bakanlarından Ahmet Tevfik İleri’nin, 1950-1951 Eğitim-Öğretim yılının başlaması münasebetiyle radyoda yaptığı konuşmasında, öğretmenler ve ideal öğretmen tipi hakkında, özetle şu ifadeler yer almıştır: Millî Eğitim Bakanlığının görevi; vatanperver, ahlaklı, millî bilinci yüksek bireyler yetiştirmektir. Öğretmenler insan yaratma sanatının

sanatkâridir, kendisinden beklenen görevleri yerine getirmek için görev bilinciyle hareket etmeli ve fedakârlıkla işlerini yapmalıdırlar. Öğretmenler, öğrencilere öğretim programlarının ışığında öğretim yapma, öğrencileri ahlaklı ve vatansever bireyler olarak yetiştirme sorumlulukları olduğunu unutmamalıdırlar. Öğretmen sadece öğreten değil aynı zamanda bir terbiye edicidir (MEB, 1950:93-96).

1980’li yıllardan sonra öğretmenlerden beklentiler değişmiş, liberal ve kapitalist politikaların ışığında öğretmenlik mesleği standartlaştırılmaya başlanmıştır. Yeni anlayışta toplumsal değişimde rol oynayan öğretmen rolü değişerek standartları önceden belirlenmiş, teknik becerileri yüksek bir öğretmen kimliği yaratılmak istenmiştir. Bu kapsamda öğretmen yetiştirme sistemimizde standartlaşma çalışmaları hız kazanmış, 2000’li yıllarla birlikte “Öğretmenlik Mesleği Standartları” belgeleri yayımlanmaya başlamıştır. Bu belgelerde, öğretmenlik mesleğinin sınırları ve kalite göstergeleri açıklanmıştır. En son 2017 yılında yayımlanan ve Bakanlar Kurulu tarafından kabul edilen öğretmenlik strateji belgesi, öğretmenlik mesleğindeki standartlaşmayla ilgili hazırlanan son resmî belge niteliğini taşımaktadır (DTP, 1996:29, 2000:81-85; RG, 2013:31-32; MEB, 2006c:1492-1540).

Eğitim sisteminde izlenen neo-liberal ve kapitalist politikalar da öğretmenlik mesleğinin rolüne etki etmiştir. 2000’li yıllarla birlikte eğitim fakültelerinde kontenjanların artırılarak ihtiyaçtan fazla öğretmenin yetiştirilmesi, pedagojik formasyon programları, özel üniversitelerde de eğitim fakültelerinin açılması, özel öğretim kurumlarının sayılarının artışı, öğretmenlerin toplumsal liderlik rolüne önemli derecede zarar vermiştir.

Öğretmenden beklentilerin bir boyutu da öğretmenin sahip olması gereken niteliklerle ilgilidir. Öğretmenlik mesleğinin mesleki nitelikleriyle ilgili üç öğretmen tiplmesi yapılır: İlk öğretmen tipi, alan uzmanı öğretmen tipidir. Alan uzmanlığının, konu alan uzmanlığı veya öğretmenlik formasyon becerileri uzmanlığı çeşitleri vardır. Bu öğretmen, bilgi deposu öğretmendir. Öğreteceği konunun ve sınıfın hâkimi, bilginin kaynağı ve öğrencinin yeterliliğine karar verme konusunda tek karar merciidir. Bu öğretmen Freire tarafından bankacı öğretmen olarak da adlandırılır. Öğretmen bilgi ve becerisiyle öğrenciyi hedeflenen amaçlara ulaştırır. İkinci öğretmen tipi, öğrenen öğretmen tipidir. Bu öğretmen, öğrencide öğrenme isteği uyandıran, öğrenciyi belirli kalıplara sokmaktan ziyade kendini gerçekleştirmesine yardım eden, öğrenciyle etkili iletişim kurabilen, öğrencinin nasıl öğrenebileceği konusunda arayış içinde olan biridir. Üçüncü öğretmen tipi, öğrenmeyi kolaylaştıran öğretmendir. Öğrenmeyi kolaylaştırıcı

öğretmen öğrenci için uygun öğrenme ortamları yaratan, öğrenciye rehber olan, öğrenci için öğrenme fırsatları yaratan öğretmendir (Cevizci, 2012:249-260).

Cevizci'nin bilgi deposu öğretmen olarak sınıflandırdığı öğretmen tiplmesi, Miser'in "bilen öğretir" öğretmen yetiştirme modeline benzer. Miser'e göre bu model, 1990'lı yıllardan sonra öğretmen yetiştirme sistemimizde yoğun olarak kullanılmaktadır. Modelin özelliği alan bilgisi yeterli olan herkesin öğretmenlik yapabileceği varsayımına dayanır (Miser, 2016:11-12).

Bu model, öğretmenin öğreticilik rolünü ön plana çıkardığı için öğretmenin değeri öğrettiği kadarla ölçülür. Bu nedenle öğretmenden beklenti daha çok öğretmektir. Öğrencilerin üst öğrenim kurumlarına sınavla yerleştirildiği eğitim sistemimizde öğretmenlerden daha çok test/soru çözmesi/çözdürmesi beklenir.

Bu modelin tercih edilme nedenleri ile neo-liberal politikalar arasında bir ilişki olduğunu savunan akademisyenler, 1980 sonrası izlenen liberal politikaların öğretmen kimliğindeki idealistliği yok ettiğini ve öğretmenin değersizleştirilerek sınavlara hazırlayan teknisyen bir kimliğe büründürüldüğünü söyler. Bu dönüşüm sonrası öğretmenlerin toplumsal dönüşümdeki rolleri tırpanlanmış, öğretmenin değeri öğrencilere çözdürdüğü sorularla ölçülür olmuştur (Yıldız, 2014:22-23; 266).

1980'lerden sonra Dünya Bankası'nın sağladığı kredilerle eğitim sistemleri yeniden yapılandırılmıştır. Dünya Bankası'nın amacı küresel kapitalizmin ihtiyaçlarına uygun bireylerin yetiştirilmesini sağlamaktır. 1980 sonrası ücret ve çalışma koşulları kötüleşen öğretmenler üzerinde politik baskılar artmış, bu süreçte öğretmen statüsü ciddi biçimde zarar görmüştür. Dünya Bankası'ndan alınan kredilerle ülkemizde 1990-1996 yılları arasında Millî Eğitimi Geliştirme Projesi uygulanmıştır. Bu projenin öğretmen yetiştirme sistemine yansımaları, eğitim fakültelerinde 1997 yılında yapılan öğretim programları değişikliğidir. Bu program öğretmenlerin toplumsal bağlamından koparılmasına neden olmuştur. 1997 düzenlemesi ile öğretmen, kendisine verilen görevleri yerine getiren, öğrenciye öğretmeye çalışan ve kendisini bu görevle sınırlayan bir ara eleman olarak görülmüştür (Işıl, 2011:17-20).

YÖK, 2006 yılında öğretmen yetiştiren kurumların tüm bölümlerinin öğretim programlarına Topluma Hizmet adında yeni bir ders koymuştur. Bu dersin konulma amacı, öğrencilerin güncel toplumsal sorunları inceleme ve bu sorunlara çözüm üretme ile ilgili çalışmalar yapması; gerektiğinde panel, sempozyum vs. gibi etkinliklere katılması olarak açıklanmıştır (YÖK, 2007:64). YÖK'ün bu adımı, 1997 yılında yapılan program düzenlemesiyle öğretmenin toplumsal bağlamdan koparılmasını önlemeye

yönelik bir adım olarak nitelendirilebilir. Bu ders YÖK'ün 2018 yılında yaptığı program değişikliklerinde de kısmen revize edilerek varlığını korumuştur (YÖK, 2018).

Öğretmen Yetiştirme Sistemi ve Toplumsal Değişimdeki Rolü. Öğretmenlik mesleğine yüklenen anlamların dışında öğretmen yetiştiren kurumların bu beklentilere ne ölçüde cevap verdiği konunun bir diğer boyutudur. Öğretmenlerin toplumsal değişimdeki etkileri, sosyalleştirme, davranış değişikliği oluşturma, nitelikli insan gücü ile meslekler için eleman yetiştirme, toplum önderleri ve topluma aydın yetiştirme, basın-yayın yoluyla toplumsal sorunlara çözüm önerilerinde bulunma alanlarında olur (Akyüz, 1978:3-7).

Öğretmenlere, cumhuriyetin ilk yıllarında toplumsal değişimi başlatmaları için sorumluluk yüklenmiştir. Mesela, 1925-1928 yılları arasında, yaz tatillerinde “İrşat Heyeti” adını taşıyan gruplarla köylere giderek cumhuriyet devrimlerini halka anlatmışlardır. Bunun dışında öğretmenler, gece dersleri, millet mektepleri, halkevleri, okuma-yazma seferberlikleri gibi ülke genelinde halka dönük yapılan birçok projede aktif rol almışlardır (Akyüz, 1978:189).

Köy öğretmen okullarında köylünün tüketici, pasif bir vatandaşlıktan ülke kalkınmasında rol oynayan aktif bir vatandaşa dönüştürülmesi için öğretmenlere bazı görevler verilmiştir. Köy öğretmen okullarının halka yönelik faaliyetleri, öğretmenliğin sadece bilgi öğretmekle sınırlı olmadığı, öğretmenliğin toplumun kaderini değiştiren önemli mesleklerden biri olduğuna yapılan vurgunun bir göstergesidir. Bu okullardan mezun olan öğretmenlerin köylüye liderlik yapması, köylüye yeni tarım usullerini tanıtması, tarımsal faaliyetleriyle bilginin işe yararlılığını somut olarak göstermesi, sağlık çalışmalarıyla köylünün temel sağlık sorunlarına çözüm üretmesi, öğretmen okullarının toplumsal değişime olan katkılarından bazılarıdır. Ancak öğretmenlerin ve öğretmen okullarının bu rollerini oynamaları kolay olmamış, birtakım engellerle karşılaşmışlardır (Tonguç, 2019; Gedikoğlu, 1971).

Ülkemizde öğretmenlerin toplumsal değişimdeki etkisini ölçen araştırmalar daha çok köyler üzerine yoğunlaşmıştır. Araştırmalarda öğretmenin ve köy öğretmen okullarının çevrelerine etkileri ile köy sosyolojisi, köydeki modernleşme ve köydeki toplumsal değişim araştırılmıştır. Köye yönelik araştırmaların yoğun olarak yapılmasında 1990'lara kadar nüfusun çoğunluğunun köylerde toplanmasının etkili olduğu söylenebilir. Bu araştırmalarda elde edilen sonuçların bir kısmı şunlardır:

Kurtkan'a göre köyde toplumsal değişimin başlatılması için bazı adımlar atılmalıdır. Öncelikle köy dışında bir pazar kurulmalıdır. Sonra köyü bu pazara bağlayacak bir ulaşım ağı oluşturulmalıdır. Pazarlar köyün doğal kaynaklarının ekonomiye kazandırılmasını sağlayacaktır. Ayrıca köyle şehir arasında ticareti geliştirecek teşkilatlar kurulmalıdır. Bu şartlar köy enstitülerinde sağlanmış, köy enstitüleri bu unsurları göz önünde bulundurarak kurulmuş, açıldıkları çevrenin ekonomik hayatına canlılık katmıştır (Kurtkan, 1972:92).

Turhan tarafından 1942 ile 1948 yıllarında yapılan araştırmada öğretmenlerin çevrelerine olan etkileri incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre köy hayatında yaşanan olumlu değişimlerin aksine köylünün eğitime olan ilgisi gittikçe azaldığı ve bu azalmanın artarak devam ettiği görülmüştür. Eğitime karşı artan ilgisizliğin nedeni, öğretmenlerden kaynaklanmaktadır. Öğretmenler görevlerini layıkıyla yapmadıkları gibi köylüyle iletişim de kuramamaktadır. Mesela bir köy okulunda seksen kayıtlı öğrencinin neredeyse tamamı okuma-yazma öğrenememiştir. Bu başarısızlık, köylünün okula olan ilgisini daha da azaltmıştır. Okul ve lojmanını kendisi yapan köylü, artık okula bir çivi bile çakmak istememektedir. Öğretmenler, köyün âdetlerine uymamakta, köylüyü hakir görmektedir. Köylünün gözünde bu öğretmenler, “tuhaf yetiştirilmiş, acayip insanlar”dır. Çevre köylerde de benzer sorunlar yaşanmaktadır. Köylüler bu öğretmenlerin yetersiz olduklarını, en basit işleri bile yapamadıklarını, köylü için verilen tarım aletlerini dahi kullanamayıp atıl durumda bıraktıklarından şikâyet etmişlerdir (Turhan, 1951:116-120).

MEB Test ve Araştırma Bürosunun 1962 yılında DPT ile ortaklaşa yaptığı çalışmada o tarihe dek köy incelemesiyle ilgili yapılan çalışmalar incelenmiş, araştırma sonuçları sosyal, sosyal-ekonomik, ekonomik, eğitsel ve sosyal-eğitsel olmak üzere beş başlıkta toplanmıştır. Öğretmenlerin toplumsal değişimdeki rollerini konu alan araştırmalardan bazıları şunlardır: 1959 yılında Behzat Ay tarafından Karadeniz Bölgesi'nde yapılan çalışmada öğretmenin karşılaştığı güçlükler, köyde yalnız bırakılmak ve köydeki batıl inançların manevi baskısı altında kalmak olarak tespit edilmiştir. Fakir Baykurt'un Burdur'da yaptığı araştırmadaysa köylünün çocuğunu okula göndermeme isteğinin altında yatan neden, ilkokulu bitirmenin köylüye maddi bir kazanç getirmeyeceği düşüncesi olarak tespit edilmiştir. Yine aynı araştırma sonuçlarında köylülerin çocuklarına, öğretmenin öğrettiklerinin bir işe yaramayacağını telkin ettikleri bulgularına ulaşılmıştır. Hüsnü Taşçı'nın çalışmasında, Doğu Anadolu Bölgesi'nde bir öğretmenin köyde gerçekleştirmek istediği yenilik ve bu yolda

karşılaştığı problemler dile getirilmiştir. Öğretmenin köyde uygulama bahçesi yapma isteği muhtar tarafından, muhtarın şahsi menfaatlerine zarar verdiği gerekçesiyle engellenmiştir. Muhtar köylüleri öğretmen aleyhine kışkırttığı gibi öğretmeni dövmüş, ailesiyle tehdit etmiştir. Öğretmen mücadelesinde yalnız kaldığı için görevinden istifa etmek zorunda kalmıştır. Mehmet Ali Cengiz tarafından Malatya’da 1952-1953 yılları arasında yaşanan ve öğretmenin köye getirdiği yeniliği anlatan araştırmada, öğretmenin köyde yeni ürün denemesine giriştiği, köylüye bağcılık yapmada öncülük ettiği bildirilmiştir. Prof. A. H. Hanson’un 1954 yılında Hasanoğlan Köy Enstitüsü’nde yaptığı incelemede, köyün temizliğinin, köyün yaşam kalitesinde bir yükselmenin, köyde eğitime olumlu bir bakışın ve bu değişimlerde köy enstitüsünün rolünün dikkat çeken unsurlar olduğu ortaya konulmuştur (MEB, 1962c: 5-29).

Köy enstitülerinin köye sağladığı katkıları araştıran bir araştırmada, Antalya ve Düziçi’nde narenciye, Gönen’de bağcılık, Beşikdüzü’nde balıkçılık, Arifiye’de meyve yetiştiriciliği, Pazarören’de tahıl üretimi üzerine üretim ve alım-satım yaparak bu yörelerin kalkınmasında önemli rol oynadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. II. Dünya Savaşı’nın kıtlık yıllarında enstitüler, yiyeceklerinin bir bölümünü kendi uygulama tarlalarında yetiştirmişlerdir. Öğrenciler; genel bütçeye yük olmadan 150 büyük derslik, 210 öğretmen evi, 20 uygulama okulu, 36 ambar ve depo, 48 ahır ve samanlık yapmıştır. Enstitü kooperatiflerinde halka ucuz mal satılmıştır. Düziçi Köy Enstitüsü’nde kurulan balıkçılık kooperatifi yörenin ekonomik hayatını canlandırmıştır (Başgöz, 2005:255-257).

Hasanoğlan Köy Enstitüsü üzerine yapılan ve enstitünün toplumsal değişime etkisini inceleyen İbrahim Yasa’nın çalışmasında, köy enstitüsünün açılmasının köye olumlu ve olumsuz etkileri olduğu tespit edilmiştir. Enstitünün köye olumlu etkileri, köy hayatına ekonomik canlılık kazandırması, öğretmen-köylü ilişkilerini arttırmasıdır. Hasanoğlan Köy Enstitüsü tarımda ve kültürel alanda köylüye yenilikler getirmiştir. Ancak köyde açıktan şarap satılması ve köyde şarap tüketiminin fazlalaşması aileler arasında huzursuzluklara neden olmuştur. Bu olaylar enstitünün köye olumsuz etkileri olarak görülmüştür (Yasa, 1955:238).

Bu örneklerde de görüldüğü üzere öğretmenler; çevrelerine ekonomik yönden katkı sağlamış, köyün kültür değişimine ve köyde yeni tarım ürünlerinin yetiştirilmesine öncülük etmiş, köylünün eğitime karşı önyargılarını kırmaya çalışmıştır. Ancak öğretmenlerin her girişimi başarıyla sonuçlanmamış, öğretmenin köylüyle yaşadığı

kültür çatışmaları ve iletişim problemleri öğretmenlerin amaçlarına ulaşmalarına engel olmuştur.

Öğretmenlerin toplumla olan ilişkilerini ve rollerini yerine getirip getiremediklerinin bir ölçütü, öğretmenlik mesleği dışındakilerin öğretmenlik mesleğine bakış açılarıdır. Konuyla ilgili yapılan bir araştırmada, ailelerin çocukları için rahat ve yüksek kazançlı meslekleri düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Velilere sorulan meslek tercihlerinde Hasanoğlan köyünün diğer köylerden farklılık gösterdiği görülmüştür. Bunun bir nedeni de Hasanoğlan'da kurulan köy enstitüsünün olumlu etkisidir. Yine Hasanoğlan'ın diğer köylerden bir diğer farklılığı da anne-babaların kız çocuklarını memur-öğretmen yapmak istemeleridir. Hasanoğlan'da köylüler öğretmen okulunun çalışmalarını büyük bir oranda olumlu bulmuşlardır. Köylüler, öğretmen okulunu meslek ve görgü kazandırdığı, iş ve kazanç imkânı sağladığı için yararlı bulmuşlardır (Yasa, 1969:214-219).

DPT tarafından 1962 ile 1968 yıllarında yapılan bir dizi araştırmada köy işlerinde en çok etkisi olanların sırasıyla muhtar, köy ağası, imam ve başka köydeki ağa olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarında öğretmen köye etki eden biri olarak görülmemiştir. Köylüler, köydeki geçimsizliklerde en çok başvurulan kişilerin kim olduğu sorusuna, toplam %76.6 oranıyla muhtar ve hükûmet cevabı vermiş, %0.8 gibi oldukça düşük bir oranda problemlerinin çözümü için öğretmenlere başvurabileceklerini belirtmişlerdir. Köylülere dünyada olup bitenleri en çok kimin bildiği sorulmuş, bu soruya sırasıyla yaşlılar, muhtar, köydeki diğer kişiler, öğretmen, imam ve köy ağası cevabı verilmiştir. Bu soruda öğretmen diyenlerin oranı %9.1'dir. Aynı araştırmada köye yenilik getiren kişinin kim olduğuyla ilgili soruya verilen cevapların yaklaşık yarısı başka kişiler, %27.3'ü muhtar, %14.1'i öğretmen olarak sıralanmıştır (DPT, 1970:115-125).

Erdentuğ, Türk köylerindeki öğretmenin etkisini imam ve muhtar değişkenlerine göre incelemiştir. Erdentuğ'un bulgularına göre, köylünün ekonomik kaygılar nedeniyle geleneksel aile yapısını sürdürme eğiliminde oldukları ve öğretmenlerin mezhepsel ve etnik köken olarak köylüyle benzer özellikler taşımamalarının, öğretmenlerin etkisini sınırlandırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenin başarılı olmasında imamla kurduğu iyi ilişki ve imamın yeniliklere karşı tavrı etkili olmuştur. Köylü genelde dini konularda imamlara danışırken sosyal hayata dair sorunlarında yetkin kişilere (ziraat mühendisi, teknisyen gibi) danışmaktadır. Öğretmenlerin mesleki tecrübelerinin artmasıyla topluma etki dereceleri arasında pozitif bir ilişki gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin sık sık yer

değiştirmesi, köylüyle iletişim kuracak alanlarda bilgi eksikliği ve iletişim problemleri öğretmenlerin toplumsal liderlik rolüne zarar vermiştir. Öğretmenin köylüyle iletişim kuramamasındaki en büyük engel toplumu küçümseyici ve tepeden bakan tavırlarıdır. Çalışma yapılan köylerde muhtar lider olarak kabul edilirken muhtarı bazen öğretmen, bazen de imam takip etmiştir (Erdentuğ, 1974:214-223).

Ozankaya, 1969 yılında köylerin toplumsal yapısı ve öğretmenlerin köylü üzerinde etkilerini içeren bir çalışma yapmıştır. Ozankaya'ya göre, çoğu köyde okul ve öğretmenler köyün doğal bir parçası olarak görülmemiştir. Okul ve öğretmen köye yabancılaşmış, köylüde istenilen değişimi sağlayamamıştır. İlkokul köylüye sadece okur-yazarlık kazandırmakta ancak bunun köylü için ekonomik bir değeri bulunmamaktadır. Köylünün karşılaştığı sorunları çözmede danışacağı kaynaklar arasında öğretmen bulunmamaktadır. Öğretmenlerin köyde ikamet etmemeleri köylü-öğretmen iletişimini engellemiştir. Öğretmenler ilk fırsatta şehir merkezlerine atanmanın yollarını aramakta, öğretmenlik görevini yeteri kadar yerine getirmemektedir. Hatta köyde görev yapan dört öğretmen –biri hariç, o da gecikmeli-ülkemiz için en önemli millî bayramlar arasında yer alan 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı kutlamalarına dahi katılmamıştır. Köylü için okul, -özellikle erkek çocuklar için- tarım dışında bir meslek kazandırmaya yarar. Ailelerin çocukları için düşündükleri meslekler arasında öğretmenlik bulunmamaktadır (Ozankaya, 1971:43-45). Bu sonuçlar, 1962 ve 1968 yılında DPT tarafından yapılan çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

DPT tarafından yapılan bir diğer araştırmada, köy toplumunda öğretmenin değerinin zaman içinde çok fazla değişmediği, hatta bir nebze gerilediği görölmektedir. Köye yenilik getiren kişilerin kim olduğuna dair 1962 ile 1968 yılları arası verilen cevaplar analiz edildiğinde, öğretmenin bu konuda güç kaybettiği görülür. Köylü, öğretmeni rehber veya lider kişi olarak görmemekte ve öğretmenle sağlıklı ilişi kuramamaktadır. Öğretmenlerin köylülerle yaşadığı sorunlar; köylülerle iş birliği kurmadaki zorluk, köylünün okula ve öğretmene karşi olumsuz tutumu ve öğretmenin köy hayatına uyum sorunlarıdır. Bu sonuçlar öğretmenin kendisini köylülere kabul ettiremediğini, köylünün de öğretmeni kendini aydınlatacak bir rolde görmediklerini ortaya koymaktadır (DPT, 1970:172-173).

Aynı araştırmada, köylülere çocukları için düşündükleri meslekler ve okul tercihleri sorulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre kız çocuklarını öğretmen okulunda öğrenim gördürmek isteyen velilerin Türkiye'nin gelişmiş bölgeler grubuna giren Orta Güney bölgesinde toplandığı görülür. Ailelerin erkek çocuklar için düşündükleri meslekler

sırasıyla doktor, öğretmen, mühendis, subay, avukat/hâkim, din adamı ve vali/kaymakam şeklindedir. Meslek seçimi tercihleri okuryazar durumuna göre değerlendirildiğinde, okuryazar olmayan ailelerin ilk tercihi öğretmenlik iken okuryazar ailelerin ilk tercihi doktorluktur. Bu grupta öğretmenlik, doktorluk ve mühendislikten sonra üçüncü sırada yer almıştır. Gelişmiş bölgelerde, öğretmenlik mesleğinin tercihi ilk sırada yer almışken orta ve az derecede gelişmiş bölgelerde doktorluk ilk sıradadır (DPT, 1970:179-189).

1980’li yıllardan sonra, öğretmenlerin toplumsal değişimdeki rolleri üzerine araştırma yapılmadığı görülmektedir. Nüfusun şehirlerde kümelenmesi ve şehir nüfus yapısının köylere göre daha hızlı değişmesi öğretmenin toplumsal değişimdeki rollerini ölçmeyi zorlaştırmaktadır. Ancak öğretmenlerin toplumsal değişimin aktörlerinden biri olduğu gerçeği güncelliğini korumaktadır. Bunun somut göstergesi öğretmen yetiştiren bölümlerin programlarına konulan Topluma Hizmet dersleridir. Bu dersler YÖK’ün hem 2006 yılında hem de 2018 yılında yaptığı program düzenlemelerinde öğretmen yetiştiren bölümlerin programlarına eklenmiştir (YÖK, 2007:64-65, 2018).

Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirmenin Felsefî Temellerine Ait Bulgular ve Yorum

Eğitim, insanı konu edinir ve insanın yetiştirilmesine odaklanır. “İnsan nedir” sorusuna verilen cevap eğitim faaliyetlerine yol gösterir. Çünkü insan nasıl tanımlanırsa ona göre bir eğitim sistemi kurulur. Her felsefî akım kendi ilkeleri doğrultusunda insanı tanımlar ve insana yönelik ortaya çıkan bu tanımlar farklı felsefî akımlarının doğmasına neden olur. Mesela, idealist felsefenin kurucusu olarak kabul edilen Platon doğaları bakımından insanların birbirine benzemediğini (Platon, 2018:370b), eğitimin amacının insanın özünü korumak olduğunu (Platon, 2018:380 e) ve insanın özüne aykırı eğitimin insanın özünü bozacağını (Platon, 2018:491 d-e) söyler. Pragmatizm ise insanı yeryüzünde yaşayan, bilgiyi deneyimleyerek yaşamını kolaylaştıracak eylemlerde bulunan biri (James, 2019:37-38) olarak tanımlar. Bu nedenle eğitime dair her kavramın insanla yakın bir ilişkisi olduğu söylenebilir.

Felsefe bir düşünme yöntemidir, var olanları ve var olanların “neliğini” ya da “mahiyetini” konu edinir (Çotuksöken, 1994:61). Aynı zamanda felsefe bir meseleyi temellendirme meselesidir. Felsefe sürekli bir incelemeyi, araştırmayı, açık bir zihni, dogmaya bir karşı çıkışı ifade eder (Uygur, 2010:143-144). Felsefe ile eğitimin buluşma

noktası ikisinin de insanı konu edinmesidir. Eğitim felsefesi, eğitime yön veren ilkeleri, varsayımları belli kriterler ışığında inceler; varsayımların tutarlılık ve anlamlılıklarını ortaya koymaya çalışır.

Eğitim Felsefeleri ve Öğretmen Yetiştirme

Felsefenin bilgiye, varlığa ve değere ait görüşlerinin eğitime yansmasıyla çeşitli eğitim felsefeleri ortaya çıkmıştır. Eğitim felsefelerini iki ana başlıkta kategorize etmek mümkündür: Geleneksel eğitim felsefeleri ve ilerlemeci eğitim felsefeleri. Brubacher'e (1939:324-336) göre, ilerlemeci eğitim pragmatizm veya natüralizmden esinlenirken geleneksel eğitim realizm veya idealizmden esinlenir. İlerlemeci eğitim felsefeleriyle özcü veya gelenekçi eğitim felsefeleri birbirine zıt eğitim felsefeleridir. İlerlemeciliğin değişim ve çeşitlilik kavramlarına karşın geleneksel eğitimciler eğitimde sabit ve öz olana vurgu yaparlar. İlerlemeci eğitim felsefelerinin öğretim programları esnek olup ihtiyaçlara göre revize edilebilirken geleneksel eğitim felsefelerinin öğretim programları edebiyat, Matematik, din, tarih, bilim gibi değeri yer ve zamandan bağımsız olan temel disiplinlerden oluşturulmuş programlardır.

Normatif Eğitim Felsefeleri. Normatif eğitim felsefelerinden daimicilik ve esasicilik Platon ve Aristoteles'in fikirleri üzerine bina edilmiş eğitim felsefeleridir (Kale, 1993:276-277; Peterson, 1987:23-25). Platon'a (2018:415 a-d) göre insanlar, niteliklerine göre altın, gümüş, demir ve tunç olmak üzere dört farklı ruha sahiptir. Aristoteles de benzer şekilde ruhu, bitkisel, hayvansal ve insani ruh olmak üzere üç bölüme ayırır. Bu basamağın en üstünde olan akıl, Tanrı'nın insana bahşettiği bir niteliktir (Platon, 2018:415 a; Aristoteles, 1996: 1069a30-1069b; 2001: 431b20-432a10; 414a-30; Gökberk, 2012:78). Bu bilgiler ışığında gerek Platon'un gerek Aristoteles'in akıllı, insanın en önemli unsuru olarak gördüğü ve eğitimde akla özel bir önem verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılabilir. Platon ve Aristoteles'in fikirlerinden yola çıkarak hazırlanan öğretim programlarında soyut düşünmeyi gerektiren disiplinlerin tercih edilmesi beklenir. Bu kapsamda, öğretim programlarında Matematik, Geometri, Edebiyat gibi soyut düşünmeyi gerektiren dersler yer almalıdır.

Platon ve Aristoteles'te bilgi mutlak ve kesindir. Bilgi, kendisinden fayda edinmek için elde edilemeyecek kadar değerli, özgür insanların uğraşı, entelektüel bir zevktir (Platon, 2018:522c-533b; Aristoteles, 1975: Kitap:VIII, Bölüm: I-IV; s.231-237;

1996:980b 21- 982a; Büyükdüvenci, 1993:42-43). Platon ve Aristoteles'teki bilginin mutlaklığı, kesinliği, bilgi kaynağı olarak kabul edilen öğretmenin bu bilgiyi öğrenen ve öğreten bir konumda olmasını gerektirir. Öğretmenin bilginin kaynağı olması onun kimliğine otoriter bir rol katar ve öğretmenin öğrenciye bilgi dayatmasını meşru hâle getirir. Öğretim programları ise esnekliğe izin vermeyen, zihinsel becerileri geliştirmeyi amaçlayan, standartlaştırılmış programlardan oluşturulmalıdır.

Değer anlayışında mutlak, evrensel, ezeli bir anlayışı benimseyen daimici ve esasıcılar; iyilik, mutluluk, doğruluk gibi erdemlerin öğretilmesini ister. Evrensel olana ulaşmak amaçlanır ve etik anlayışında rölativizme karşı çıkar. Değerler, toplumsal yaşamı düzene sokması bakımından önemlidir. Eğitim iyi vatandaş yetiştirerek toplumsal hayatın düzenini ve güvenliğini sağlar (Cevizci, 2012:26, 47; Noddings, 2020:152-155; Honer ve diğerleri, 2003:316; Yılmaz, 2004:150-152). Bu anlayışa göre insanda kazandırılmak istenilen değerlerin mutlak değerler olduğu, eğitimin bir görevinin de bu değerlerin öğretilmesi olduğu söylenebilir. Bu kapsamda eğitim faaliyetlerinde bireylerin zihinsel yönünün yanı sıra ruhsal yönü de göz önünde bulundurulmalıdır.

Daimici ve esasıcı öğretim programları akademik eğitim ağırlıklıdır. Temel bilimler ve başyapıtlar öğretim programının ana çerçevesini oluşturur. Bu nedenle öğretmen yetiştiren öğretim programlarında zihinsel beceri gerektiren Matematik, Dil ve Edebiyat, Tarih gibi dersler öğretim programlarının en önemli dersleri olarak görülür. Sınıfta otorite kaynağı öğretmendir. Öğretmen, öğrencinin arkadaşı veya rehberi değildir. Öğrencinin neyi öğrenmesi gerektiğine, öğrencinin ihtiyacının ne olduğuna öğretmen karar vermelidir. Öğretmenler saygıyı hak eder, çünkü toplumda saygın bir konumları vardır. Eğer öğretmene gerekli saygı gösterilmezse, öğretmen otoriteyi sağlamak için disiplin tedbirlerine başvurabilir (Bestor, 1956: 49-51; Weber, 1966:37; Scotter, Kraft ve Haas, 1979:42; Brameld, 1950:14-17; Adler, 1999: 40-41, 56-60, 120-121; Hutchings, 2007:22-25; Knight, 2006:106-109; Büyükdüvenci, 2019c:143). Öğretmen saygın bir konumda olduğu ve eğitim faaliyetlerinin ana yürütücüsü olduğu için yasa yapıcılar bu kadar önemli bir görevi icra eden öğretmeni rastgele seçmemeli, öğretmen seçerken çok dikkatli olmalıdır. Öğretmenin kim olacağına dair karar, meclisle birlikte bütün yetkililerin katılımı ve gizli oylamayla verilmelidir (Platon, 2007:765 e, 766 a-c). Ayrıca esasıcılar kültürel mirasa da büyük önem verirler. Esasicilik akımına göre, hazırlanacak öğretim programlarında insanlık mirasının

başyapıtlarını içeren dersler yer almalıdır (Bagley, 1938:90-98; Scotter, Kraft ve Haas, 1979:42).

Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirmede hayata geçirilen bazı uygulamaların temelleri ile geleneksel eğitim felsefelerini ilişkilendirmek mümkündür. Bu ilişki, öğretmen okullarının amaçlarında, öğretim programlarında, öğretmen okullarının giriş koşullarında ve öğretmen okullarında yürütülen eğitim-öğretim faaliyetlerinin ilkelerinin düzenlenmelerinde görülebilir.

Öğretmen yetiştirme sistemimizde öğretmenin bilgi kaynağı olarak görülmesi ve sınıftaki otoriter rolü, geleneksel eğitim felsefelerinin öğretmen anlayışına benzer. Mesela 1931 yılında yayımlanan Muallim Mektepleri Talimatnamesi'nde öğretmenlerin bilgi aktarmak, öğrenciye telkinde bulunmak, onun toplumun saygın bir bireyi olmasını sağlamak, etik değerlere bağlı olmak gibi niteliklere sahip olarak yetiştirileceği vurgulanmıştır (RG, 1931:213). Eğitim enstitülerine ait yayımlanan Eğitim Enstitüleri Geçici Yönetmeliği'nde, öğretmenin bilen ve bildiklerini uygulayan, çevresini etkileme becerisine sahip, pozitif bilim anlayışını kazanmış olarak yetiştirileceği hükmü yer almıştır (MEB, 1947a:173). Yine ilköğretmen okullarının amaçları ve ilkeleri arasında; öğretmenin öğrenciyi yetiştirmek, “öğretim işlerinde iyi bir yardımcı ve rehber, eğitim işlerinde yaşayış ve davranışlarıyla iyi bir örnek” olduğu ifade edilmiştir (MEB, 1955b:10).

Platon'a göre bilgi insan zihnine doğuştan yerleştirilmiştir ve bilmek hatırlamaktır (Platon, 2013:81d; 86a-b). Aristoteles'e göre bilgiye ulaşmanın farklı yolları vardır ama ona göre en değerli bilgi, insanın entelektüel olarak ilgilendiği, fayda amacı gütmeyen bilgidir. Bu bilgi bilgeliliğin öz olanı bilmektir ve entelektüel bilgi fayda amacı güden bilgiden daha değerlidir (Aristoteles, 1996: 981 b13 -982 a35). Ayrıca geleneksel eğitim felsefesinde öğretmen insanlığın ortak mirası olan ve başyapıt haline dönüşmüş temel bilimleri bilmesi (Adler, 1988:120-121) de istenmiştir.

Türk eğitim sistemi öğretmen yetiştirme programlarına konulan derslerle Platon ve Aristoteles'in bilgi anlayışı ve geleneksel eğitim felsefeleri arasında bir ilişki olduğundan söz edilebilir. Türk eğitim sisteminde, öğretmen yetiştiren okulların öğretim programları temel dersler üzerine bina edilmiş ve 1970'li yıllara kadar öğretim programlarında seçmeli derslere yer verilmemiştir. Yine öğretmen yetiştiren öğretim programlarında öğretmen adaylarının zihinsel becerilerini ölçen ve akli geliştirmeye yönelik dersler konulmuştur. Bu kapsamda cumhuriyetin ilanından öğretmen yetiştiren bölümlerde yapılan en son program değişikliğinin yapıldığı 2018 yılına kadar öğretmen

yetiştiren okulların ğretim programlarında Türkçe/Edebiyat, Matematik/Geometri, Fen ve Doğa Bilimleri gibi derslere yer verilmiş, ğretim programlarında ğretmen yetiştirmenin akademik boyutuna daha çok vurgu yapılmış, ğretmen adaylarının soyutlama becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca ğretmen yetiştiren kurumların ğretim programları incelendiğinde, alan bilgisi derslerinin yoğun olduğu, alan uzmanı ğretmen yetiştirilmek istendiği görülür. Cumhuriyetin ilanından itibaren her derece ve türde ğretmen yetiştiren okulların ğretim programlarında alan bilgisi derslerinin program içindeki ağırlığının, diğer alanlara göre daha fazla olması da ğretmen yetiştirmede temel disiplinlere verilen değerin göstergesidir (YK, 2007:64-65, 138-139, 223; MEB, 1948c:131, 1943b:1-5, 1979:159, 1960b:101, 1975e:297).

Geleneksel eğitim felsefeleri ile Türk eğitim sisteminde ğretmen yetiştiren kurumlara ğrenci seçim yöntemleri arasında bir ilişki olduğundan söz edilebilir. Türk eğitim sisteminde ğretmen okullarına giriş şartları 1982 yılına kadar Mill Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiştir. Bakanlık, 1982 yılına kadar ğretmen okullarına, dil ve soyutlama becerilerini ölçen giriş sınavlarına göre ğrenci almıştır. Bu sınav sonuçları ğretmen okullarına ğrenci seçiminde belirleyici oluştur (RG, 1940:13682; MEB, 1947b:236, 1955a:12-13, 1977b: 528, Kültür Bakanlığından, 1936:7,). Öğretmen yetiştiren kurumların YK’e devredildiği 1982 yılı sonrası SYM’nin yaptığı merkezi sınavlarda da adayların Türkçe, Sosyal Bilimler, Matematik ve Fen Bilimleri testlerindeki sorulara verdiği cevaplara göre ğrenci seçimi yapılmıştır (Mesela, SYM Başvuru Kılavuzu, 1982, 2000, 2009). Bu seçim usulü, geleneksel eğitim felsefelerinin ğretmen yetiştirme sistemine etkisine örnek olarak değerlendirilebilir. Öğretmen okullarına girişte tüm adaylardan “sağlam ve sıhhatli olmak” şartına sahip olmaları istenmesi ile Aristoteles ve Platon’un beden ve duyu organlarının sağlığına önem vermeleri arasında bir ilişki olduğu söylenebilir.

Platon ve Aristoteles’te eğitimin amacı, insanın özünü korumak ve onu özüne uygun yetiştirmektir. Hem Platon hem de Aristoteles’e göre varlıkta üç farklı öz vardır ve her zn yapabileceği meslek birbirinden farklıdır (Platon, 2018:415 a; Aristoteles, 1996: 1069a30-1069b; 2001: 431b20-432a10; 414a-30; Gökberk, 2012:78). Türk ğretmen yetiştirme sisteminde uygulanan bazı politikaların esin kaynağının Platon ve Aristoteles’in varlık anlayışıyla bağlantılı olduğu söylenebilir. Mesela, Türk eğitim sisteminde öğretmenlik mesleği özel bir konumda görülmüştür. Yasal metinlerde öğretmenlik mesleğinin nitelikleri belirlenmiş, bu nitelikleri taşımayanların ğretmen olamayacağı ifade edilmiştir. Bu kapsamda atılan ilk adım, 1924 yılında yayımlanan

439 sayılı Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu'nda öğretmenliğin özel bir ihtisas mesleği olarak kabul edilmesidir. Yine ülkemizde her derece ve türdeki öğretmen yetiştiren okullara girebilmek için yaş, sağlık, öğrenim, akademik başarı gibi özel şartlar konulmuş, bu şartları taşıyan adaylar öğretmen okullarına seçilmiştir. Mesela, Eşme'nin de belirttiği gibi 1940'lı yıllarda öğrencilerini özel giriş koşullarıyla alan üç okuldan biri yüksek öğretmen okuludur (Eşme, 2001:48). Öğretmen okullarına girişte kişinin öğretmenlik mesleğine yatkın olup olmadığı, adayın mezun olduğu okulun öğretmenler kurulundan alacağı görüş yazısına göre belirlenmiş ve mezun olduğu okulun öğretmenler kurulundan olumlu görüş alamayan adayların müracaatı kabul edilmemiştir (RG, 1924b:4-6, MEB, 1947b:173; Ayas, 1948:358-359; RG, 1954a:8093; Öztürk, 1996:240-241). 1974 yılı sonrası yükseköğretime girişte uygulamaya konulan merkezi sınavla öğrenci alım usulü; öğretmen yetiştiren okullar için farklı uygulanmış, giriş şartları MEB ile ÜSYM'nin ortak çalışmasıyla belirlenmiş, adaylar bu aşamayı geçtikten sonra öğretmen okullarına kayıt yaptırabilmiştir (RG, 1975a:7). Bu uygulamada da adayın öğretmenlik mesleğine uygun olup olmadığı test edilmiştir.

Öğretmenliğin özel bir ihtisas mesleği olarak kabul edilmesinin öğretmen yetiştirme sistemine yansımalarından biri de öğretmen yetiştiren okulların ara sınıflarına öğrenci alınmamasıdır. Bu koşul 1970'li yıllara kadar öğretmen okulları yönetmeliklerinde yer almıştır. Bu uygulama Platon ve Aristoteles'in varlık görüşüyle ilişkilendirilebilir. Çünkü Platon ve Aristoteles insanların belirli özlere sahip olduğunu, eğitimin de insan özüne uygun olması gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Bu fikirlerin öğretmen yetiştirme sistemimize etkileri olmuştur. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği için gerekli niteliklere sahip olup olmadıklarının adaylar öğretmen okullarına kayıt olmadan önce tespit edilmesi, özellikle mesleki ve teknik öğretim kurumlarına öğretmen yetiştiren okullara öğrenci kabulünde, mesleki ve teknik ortaokul/liselerden mezuniyet şartı aranması, adayların öz niteliklerinin öğretmenlik mesleğine uygun olup olmadığını tespit etmeye yönelik bir adım olarak değerlendirilebilir.

Türk eğitim sisteminde eğitim-öğretim devletin gözetim ve denetimine tabidir. Bunun açık örnekleri 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda görülür. Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun 1. maddesinde; "Türkiye dâhilindeki bütün müessesatı ilmiye ve tedrisiye Maarif Vekâletine merbuttur." (Türkiye Cumhuriyetindeki bütün eğitim-öğretim kurumları Millî Eğitim Bakanlığına bağlıdır) (RG, 1924a:6) ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 56. maddesinde; "Eğitim ve öğretim hizmetinin, bu kanun hükümlerine göre devlet adına

yürütülmesinden, gözetim ve denetiminden Millî Eğitim Bakanlığı sorumludur.” (MEB, 1973b:286) hükmü yer almıştır. Türk eğitim sisteminin alt unsurlarından biri olan öğretmen yetiştirme sisteminde de devlet, öğretmen yetiştirme sisteminin temel düzenleyicisidir. Öğretmen okullarına ait giriş koşulları, öğretmen atama alanları, öğretmen nitelikleri, öğretim programları gibi tüm düzenlemeler devletin gözetim ve denetimindedir. Öğretmen okullarındaki eğitim-öğretim faaliyetlerinin temel ilkeleri Bakanlık merkezi tarafından belirlenmiş ve adayların öğretmen yetiştirme sisteminin öğelerini belirlemede herhangi bir etkileri olmamıştır. Öğretmenlerden kendilerine verilen görevleri yerine getirmeleri istenmiştir. Mesela İlköğretmen Okulları Sınıf Geçme ve Bitirme Yönetmeliği’nin 68. maddesinde öğretmenlerin eğitim,-öğretim faaliyetlerini kanun, yönetmelik ve emirlerde belirtilen ödevlere göre yürütmesi gerektiği hüküm altına alınmıştır (MEB, 1955b:10).

Ülkemizde öğretmen yetiştirme sisteminin merkeziyetçi ve otoriter bir yapısı olduğu söylenebilir. Devlet, öğretmen yetiştirme programlarının hazırlanmasında, uygulama esaslarının belirlenmesinde ve ihtiyaç duyduğu alanlarda program değişikliklerinde söz sahibi olan tek güçtür. Ülkemizde öğretmen yetiştirme programları, 1982 yılına kadar Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 1982 yılı sonrası ise Yükseköğretim Kurulu tarafından belirlenmiştir. Aynı zamanda öğretmen yetiştirme programları, ülke genelinde aynı programların uygulandığı standart programlardır. Yalnız bu sistemin istisnası köy enstitüleridir. Her ne kadar bu okulların öğretim programlarında da devletin baskın gücü hissedilse de köy eğitim kursları, köy enstitüleri gibi köye özgü öğretmen yetiştirme uygulamalarında Bakanlık öğretim programlarının ana çerçevesini belirlemiş, programın içeriğini belirleme yetkisini ise okul müdürlüklerine bırakmıştır.

Bu düşüncelerle Platon ve Aristoteles’in eğitim tanımı, amacı ve işlevi düşünceleri arasında bir bağ kurulabilir. Çünkü Platon ve Aristoteles’te eğitim bir kamu hizmetidir ve devlet eğitim-öğretim hizmetlerinin ana yürütücüsüdür (Platon, 2018:520a, 2007:764 d- 766a; Aristoteles, 1975: V. Kitap, IX. Bölüm:162).

Öğretmen yetiştirme sistemimizdeki disiplin anlayışının temelleri, geleneksel eğitim felsefelerine dayandırılabilir (Platon, 2018:537a-540a). Öğretmen okulları yönetmeliklerinde disiplin hükümlerinin yer alması, öğretmen okullarında belirlenen kurallara uymayan veya akademik başarı gösteremeyen öğrencilerin öğretmen okullarından ilişkilerinin kesilmesi, geleneksel eğitim anlayışın öğretmen yetiştirme sistemine yansımalarına örnek olarak gösterilebilir. Her derece ve türdeki öğretmen

okullarının yapısında disiplin kurulları da yer almış, ödül ve ceza sistemi öğretmen yetiştirme sisteminin bir ögesi olarak düşünülmüştür. Disiplin anlayışında; 1931 yılında yayımlanan Muallim Mektepleri Talimatnamesi'nin 119 ve 131. maddeler arasında okul kurallarına uymayanlara verilecek cezalar açıklanmıştır. Yine aynı yönetmeliğin 105 ve 118. maddeler arasında okulda inzibat meclisi ve haysiyet divanı oluşturulacağı bildirilmiştir (RG, 1931: 215-216). Benzer uygulamalar diğer öğretmen okullarında da hayata geçirilmiştir.

Geleneksel eğitim felsefelerinin değer anlayışı ile öğretmen yetiştirme sistemimizde öğretmen nitelikleri arasında bağ kurulabilir. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda bireylerin ahlâken de nitelikli şekilde yetiştirilmesi amacı yer almıştır. Öğretmen okullarına ait yasal metinlerde, öğretmen adaylarının nitelikleri ve öğretmen adaylarından beklentiler dile getirilmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerden beklenen davranışlar; iyi ahlaklı olma, hal ve hareketleriyle öğrenci için rol-model olacaklarını unutmadan hareket etmeleridir. Muallim Mektepleri Yönetmeliği'nde yer alan “talebenin ahlâkî kusurlarını ve muzır itiyatlarını daima tashih edecekler; onlardan vatanını, milletini, vazifesini seven sağlam seciyeli şahsiyetler yetiştirmeye gayret edecekler” (RG, 1931:213) ibaresi ile Eğitim Enstitüleri Geçici Yönetmeliği'nde yer alan “millî ahlâkın ilkelerine uygun yetiştirmek” (MEB, 1947a:173) ibaresi, geleneksel değer anlayışın öğretmen yetiştirmeyle ilişkisine örnek olarak gösterilebilir.

Aydınlanma Çağı'yla birlikte liberal eğitim anlayışlarının ve çocuk merkezli eğitim akımlarının yaygınlık kazanması, eğitimde önemli bir paradigma değişikliğine yol açmıştır. Eğitim sistemleri daha özgürlükçü, girişimciliği ön plana çıkaran, kendi kaderini kendisi çizen, soyut, mutlak ve insanın bireyselliğini, eşsizliğini önemsemeyen anlayışa karşı çıkan yeni bir anlayış ortaya çıkmıştır. Yeni dönemde bireyin önemsenmesi, daha fazla özgürlüğe vurgu yapılması, devletin birey üzerindeki etkisinin azaltılması, yapay eşitsizliklerin kaldırılması, eğitimde bireyin pasif hâlden aktif hâle dönüştürülmesi ön plana çıkmıştır. Eğitim sistemleri insanın yeryüzünde bir özne, sosyal hayatı yönlendiren bir aktör olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bu anlayış doğrultusunda, geçmişin pasif ve doğa kurallarına kayıtsız itaat eden insanı yerine, toplumsal hayatı düzenleyen, kendi kaderini kendisi çizen ve girişim becerileri yüksek yeni bir insan yetiştirilmek istenir.

Aydınlanma Çağı sonrası mutlak bilgi ve değer anlayışı yerini esnek ve işe yarar bilgi ve değer anlayışına bırakmıştır. Deneyim, eylemin sonucu elde edilen fayda, esneklik yeni dönemin bilgi anlayışındaki önemli kavramlardır. Bilginin ölçütü işe

yararlılığı ve yaşama yakınlığı olarak benimsenmiştir. Aynı durum değer anlayışında da kendini göstermiştir. Eğer bir değer sonuç olarak faydalıysa ve ampirik kanıtlarla doğrulanabiliyorsa değer olma vasfı kazanır. Pragmatizmde eğitimsel değerler önceden belirlenmemiştir. Eğitimde mutlak doğru diye bir şey yoktur. Gerçeklik ve doğruluk koşullara göre değişir. Doğru, kişinin hedeflerine uygun olandır ve bireyseldir. Değerler, kişiden bağımsız değildir ve kişinin önceki yaşantılarıyla ilişkilidir. Görecelilik, gelişme, demokratik eğitim, yaparak-yaşayarak öğrenme Dewey'in felsefesindeki anahtar kavramlarıdır (Dewey, 2011:56; Honer ve diğerleri, 2003:322).

İlerlemeci eğitim felsefesinin bilgi, varlık ve değer anlayışı, eğitim sistemlerinde yeni anlayışların gelişmesine kaynaklık etmiştir. İlerlemecilerin deneyime önem vermelerinden ve bilgi anlayışında göreceliliği savunmalarından (Dewey, 2015:36; 2010:201; 2004:164-169, Bakır, 2015:6) yola çıkarak şu sonuçlara ulaşılabilir: İlerlemecilikte, öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olması ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin öğrenci ilgisine göre planlanması beklenir. İlerlemeciliğin ezberciliğe, geleneksel disiplin anlayışına, eğitim sisteminin merkeziyetçi ve otoriter yapısına karşı itiraz eder. Öğrencinin öğrenme sorumluluğunu üzerine almasını, alternatifler arasından seçim yapmasını, kendisine sunulan bilgiyi eleştiri süzgecinden geçirmesini ister. Bireyin seçim ve tercih etme becerilerini kullanarak problemlerine çözüm bulma cesareti göstermesini, bireyin girişimcilik ruhunu geliştirmeyi amaçlar. Okullar bu amaçlara hizmet eden demokrasi merkezleri olarak görülür. Sorunlara çok yönlü bakma, açık fikirli olma, meseleleri hoşgörülü bir şekilde ele alma, deneyimin değeri, ilerlemeci felsefenin anahtar kavramlarıdır.

Aydınlanma Çağı sonrası yeni eğitim anlayışında öğretmene yüklenen görev de farklılaşmıştır. Yeni sistemde öğretmen, bilgi aktarıcı rolünden öğrenenler için rehber ve öğrenmeyi kolaylaştıran bir role büründürülmüştür. Örneğin, İngiliz aydınlanma düşünürlerinden Locke'a göre eğitimin genel ilkeleri şöyle sıralanabilir: Eğitim insanın doğallığını korumakla görevlidir ve "Doğa kendi başına, bizim onu yönlendireceğimizden daha iyi ve kesin çalışır." Bu nedenle öğretmen bu görevi yerine getirebilecek niteliklerle yetişmiş, öğrenmeyi organize etmede uzman ve yetkin biri olmalıdır. Öğretmen; öğrencide öğrenme isteği uyandıran, eğitim faaliyetlerine aktif katılımı sağlayan biridir. Öğrenciye bilgi pompalamaz. O, "öğrencisinin önünde bilimlere giden bir yol açabilir ve onun bu yolda oldukça ileri gitmesine yardımcı olur." (Locke, 2004: 19-86). Dewey ise geleneksel öğretmenle çağdaş öğretmenin niteliklerini şöyle karşılaştırır: Geleneksel eğitimde öğretmen, "öğrencilere entelektüel at gözlükleri

sunar” ve öğrencinin bakış açısını kendi bakış açısı ile sınırlandırır. Oysa çağdaş öğretmen, “öğrenci tepkilerini harekete geçiren ve öğrencinin gelişimini yönlendiren koşulları oluşturur” ve öğrenciyle birlikte öğrenir. Öğretmen, öğretme-öğrenme sürecinde aktif olarak görev alır, öğrencinin ihtiyaç ve kapasitesiyle ilgilenir. Dewey öğretmenin, öğrenci için uygun öğrenme ortamları hazırlayan biri olduğunu söyler. Öğretmen, öğrenme topluluğunun bir üyesidir ve gruba liderlik yapmakla görevlidir. Öğretmen, öğrenciye kılavuzluk yapan bir rehberdir, öğrencinin özgürlüğünü kısıtlamaz. Fakat öğretmen bu beklentilere cevap verebilmek için öğrenciyi tüm yönleriyle tanımalı, öğretimi planlarken kendi fikirleriyle öğrenci fikirlerini uzlaştırarak bir bütün haline dönüştürebilmeli, gerektiği zaman ortaya attığı görüşü değiştirebilmelidir. Öğretmen, öğrenme sürecinin uzun bir süreç olduğunu unutmayarak öğrenciyle iletişimini sürekli açık tutmalıdır (Dewey, 2011:48-88; 2004: 201-209). İlerlemeci felsefede öğretmen; karşısındakini etkilemeyi bilen, öğrencinin daha iyi öz-yönetim becerisi kazanmasına yardım eden ve öğrencinin kendi yolunu seçmesine yardımcı olan, ona yol gösteren bir rehberdir (Bode, 1938:84).

Çağdaş eğitim felsefelerinin Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirmeye etkisinin klasik felsefelere göre daha sınırlı olduğunu söylemek mümkündür. Bu etkinin sınırlı olmasında idari yapımızın bürokratik ve merkeziyetçi yapısının etkisinden söz edilebilir. Çağdaş eğitim felsefelerinin öğretmen yetiştirme sistemine etkisi, ülkemize davet edilen uzmanların seçiminde, öğretmen yetiştirme sisteminin modelini oluşturmada, öğretmen okullarının amaçlarında, öğretmen okullarında yürütülen eğitim-öğretim ilkelerinin belirlenmesinde ve öğretmen niteliklerinde kendini göstermiştir.

İlerlemecilik felsefesinin Türk öğretmen yetiştirme sistemine etkisi, ülkeye davet edilen yabancı uzmanların seçiminde kendini göstermiştir. Cumhuriyetin ilanından hemen sonra, 1924 yılında eğitim ve öğretmen yetiştirme sisteminde inceleme yapmak üzere Türkiye’ye John Dewey’in davet edilmesi tesadüfi bir tercih olarak değerlendirilmemelidir. Bu tercihin bilinçli bir tercih olduğunun kanıtı Bakan Mustafa Necati’nin açıklamalarında görülür. Bakan Mustafa Necati, göreve başlamasının ardından eğitim işleriyle ilgili gazetecilere verdiği demeçte John Dewey’in raporundan sıklıkla bahsetmiş ve eğitim politikalarının John Dewey’in hazırladığı rapora göre düzenleneceğini bildirmiştir (Mustafa Necati, 2008:303-314). Yine meslek okulları hakkında rapor hazırlatmak için ülkemize davet edilen uzmanlardan Ömer Buyse’nin raporu, meslek okullarının yapılandırılmasında önemli rol oynamıştır. Mustafa Necati, Mecliste 1928 yılı bütçe görüşmelerinde, ülkemizdeki meslek liselerinin ıslahı için

Ömer Boiz'in (Buyse) davet edildiğini; Buyse'in raporunda yer alan tespitlerin ve tavsiyelerin Bakanlık tarafından aynen uygulanacağını bildirmiştir. Bu rapor doğrultusunda mesleki ve teknik okullarda görev yapacak öğretmenlerin yetiştirilmek üzere yurt dışına gönderilmesine karar verilmiştir (TBMM, 1928:236-237).

Pragmatist eğitim felsefesinin Türk öğretmen yetiştirme sistemine bir diğer etkisi, cumhuriyetin ilan edilmesinin ardından eğitim ve öğretmen yetiştirme sisteminin karar organlarına görevlendirilen bürokratların seçiminde göze çarpar. Cumhuriyetin ilk Talim Terbiye Kurulu Başkanı olarak Mehmet Emin Erişirgil'in seçilmesi, öğretim programlarındaki reform çalışmalarında Avni Başman'ın görevlendirilmesi bu durumun somut göstergeleridir. Bu iki eğitimci ve bürokrat, pragmatist felsefenin taraftarıdır.

İlerlemeci eğitim akımının öğretmen yetiştirme sistemine bir diğer etkisi, köy enstitülerinin açılmasında ve köy enstitülerindeki eğitim-öğretim faaliyetlerinde kendini göstermiştir. John Dewey, 1924 yılında yaptığı gezi sonrası hazırladığı raporda ülkemizin muhtelif tipte öğretmen okuluna ihtiyaç duyduğunu ve köy yaşamına uygun öğretmen okulu açılmasının yerinde olacağını ifade etmiştir. Dewey, köye özgü açılacak köy öğretmen okulları öğretim programının köylülerin ve çiftçilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alması gerektiğini, bu okullarda teorik bilgi öğretmekten ziyade uygulamaya dayalı bilgi öğretilmesini tavsiye etmiştir (Dewey, 1939:1-20). Dewey'in görüşlerinin öğretmen yetiştirme sistemimizdeki en somut göstergesi, köye özgü öğretmen okullarının açılması ve bu okulların işleyişinin pragmatist ilkelere uygun yürütülmesidir. Köy eğitim kurslarında sabit bir öğretim programının olmayışı, klasik okul binası anlayışı yerine iş içinde, çiftlikte ve işliklerde işe dayalı eğitim faaliyetlerinin yürütülmesi, köy enstitülerinde üretime dayalı eğitim anlayışı, köy enstitülerinde yaparak-yaşayarak öğrenme yönteminin kullanılması, köy enstitülerindeki demokratik eğitim uygulamasının örneği olabilecek cumartesi toplantılarında öğretmen adaylarının okul yönetimine aktif katılımı, pragmatizmin öğretmen yetiştirme sistemine etkileri olarak sayılabilir. Yine cumhuriyetin ilan edildiği ilk yıllarda, öğretmen okullarının eğitim-öğretim faaliyetlerinin iş pedagojisine dayalı olarak yürütülmesi de ilerlemeci eğitim akımıyla ilişkilendirilebilir.

Cumhuriyetin kurucu kadrosunun her derecede ve türde eğitim kurumlarında yürütülecek eğitim-öğretimin amaç ve ilkelerini ifade eden açıklamalarında pragmatizmin izleri görülür. Mesela, Atatürk bilgiyi bir süs, otorite aracı veya zevk olarak görmez. Ona göre bilgi, günlük hayatı kolaylaştıracak, işe yarar bir nitelikte olmalıdır. Eğitimin günlük hayatla bağına kurmak için ülke genelinde kütüphane,

laboratuvar, atölye, müze ve sergi merkezleri kurulacaktır (Atatürk, 2006:494-495). Atatürk Muallimler Birliği Kongresinde verdiği demeçte öğretmenlerin görevlerini şöyle açıklamıştır: Öğretmenler yeni nesli fikren, ilmen, fennen, bedenen kuvvetli bir nesil olarak yetiştiren biridir. O aynı zamanda çocukları ekonomik hayatta verimli, girişken ve üretici bir şekilde yetiştirmekle görevlidir (Atatürk, 2006:605-606). Mustafa Necati'nin Mecliste yaptığı konuşmada yeni bilgi anlayışını şöyle dile getirmiştir:

Eski mekteplerde verilen malumat (bilgi) bizi tabiatıyla mücadeleye sevk edecek, biz de hareket ve iş galibiyetini uyandıracak kıymetten ari (uzak) idi. Eski hocaların verdiği malumat sadece belletilen (ezberletilen) şeylerdi. Bugünkü çocuk bellediğini kullanan, bellediği şey sayesinde kendine yol bulacak olan çocuktur. Efendiler, bu farkı daha fazla ileri götürmek zattır (TBMM, 1927:91).

Bu ifadelerden yola çıkarak cumhuriyetin kurucu kadrosunun bilgi anlayışının pragmatist bilgi anlayışına uygun olduğu, bu fikirlerin öğretmen yetiştirme sistemine de yön veren ilkeler olduğu söylenebilir.

Çağdaş eğitim akımlarının Türk öğretmen yetiştirme sisteminde etkileri, millî eğitimin ve öğretmen yetiştirmenin amaçlarında da görülebilir. Türk millî eğitiminin temellerini açıklayan Misak-ı Maarif Genelgesi'nde eğitimin temel amacı, üretici bir nesil yetiştirmek ve bu nesillere üretim araçlarını öğretmek olarak belirlenmiştir. Eğitim faaliyetlerinin uygulamalı ve işe dönük olacağı, yeni sistemde işbirliği içinde çalışılacağı, her okulun yanında bir uygulama okulu açılacağı da ifade edilmiştir (Binbaşıoğlu, 1995:486-493). 1931 yılında yayımlanan Muallim Mektepleri Talimatnamesi'nde, öğretmen okullarının öğrencinin kişisel gelişimine katkı sağlayan, öğrencinin toplumsal meselelere duyarlılığını artıran bir kurum olduğu vurgulanmıştır (RG, 1931:216). Yine köy enstitülerine ait yönetmelikte enstitülerinin amaçları arasında, “modern ve bilimsel metotlarla ilköğretim ve eğitim yapmak” amacı yer almıştır. Enstitü yönetim kurulu; müdür, müdür yardımcısı, eğitimbaşı, tarımbaşı, yapı-sanatbaşı, müzikbaşı, işlikbaşı, sporbaşı, denizcilik ve balıkçılıkbaşı, teknik işler başı, kümebaşı ve memurlardan oluşturulmuştur. Öğretmen yetiştiren kurumlarda eğitim-öğretim faaliyetlerini planlamak için oluşturulan komisyonlar arasında öğretmenler kurulu da yer almıştır. Bu anlayış, okul yönetiminin demokratik eğitime uygun yürütüldüğünün göstergesidir (MEB, 1947b:227-231).

İlerlemeci anlayış, öğretmen okullarının öğretim programlarında da kendine yer bulmuştur. Öğretmen yetiştiren okulların öğretim programlarına konulan seçmeli dersler ilerlemeci anlayışın öğretmen yetiştirme sistemine etkisi olarak nitelendirilebilir (MEB, 1970b:97).

İlerlemeci eğitim felsefesinin öğretmen yetiştirme sistemimizdeki etkisi, köy enstitülerinin kapatılması ve 1950 seçimlerinde iktidar değişikliğiyle gücünü kaybetmiştir. Bu durum 2005 yılına kadar devam etmiş, 2005 yılında ilköğretim ve ortaöğretim programlarında yapılan program düzenlemelerinde ilerlemeci eğitim felsefesi yeniden eğitim ve öğretmen yetiştirme sistemimizde kendine yer bulmuştur. Bu gelişmeye paralel olarak YÖK'ün eğitim fakültelerinin öğretim programlarında yaptığı 2006 değişikliğinde seçmeli ders saatlerinin sayısının artırılması da (YÖK, 2006:7-9) ilerlemecilik eğitim felsefesinin öğretmen yetiştirme sistemimize etkisi olarak nitelendirilebilir. Millî Eğitim Bakanlığı 2005 yılında yaptığı ilköğretim ve ortaöğretim program değişikliğinde öğretmenin niteliklerini ve rolünü ise şöyle açıklamıştır:

Öğretimi planlar. Sınıf içi etkinlikler düzenlenirken bireysel farklılıkları göz önünde bulundurur ve uygulamalarında bunları dikkate alır. Çocukların öğrenme sürecindeki gelişimlerini ölçer ve değerlendirir. Aktif olarak öğrenir. Beceri ve kişisel niteliklerin kazanılmasında öğrenciye model olur. Kişisel, sosyal ve kültürel eğitimi kolaylaştırır. Becerilerin ve kişisel niteliklerin kazanılmasına yardım eder. Aile ile iş birliği yapar. Öğrencilerin çalışmalarına rehberlik eder. Öğretimi kaliteli kılabilmek için meslektaşlarıyla iş birliği yapar. Öğrencileri grup çalışmasına yönlendirir ve iş birliği içerisinde çalışmalarını sağlar. Öğrencilerin sağlık ve güvenlik becerilerini kazanıncaya kadar sağlık ve güvenlik içinde olmalarını sağlar (MEB, 2005:74).

Çağdaş eğitim felsefelerinden varoluşçuluk, insanın eşsizliğine vurgu yapar ve modern bilim anlayışının insanın özünü bozduğu eleştirisini getirir. Varoluşçulara göre bilgi, birey için ifade ettiği anlam kadar değerlidir. Bu nedenle de varoluşçular mutlak bilgi anlayışına karşı çıkarlar. Ayrıca varoluşçular akla ve akılcılığa yapılan aşırı vurguyla dünyada bir anlam ve teleolojik bir düzenin bulunduğu görüşünü reddeder (Cevizci, 2012:147-158).

Varoluşçu felsefenin eğitime uyarlanmasıyla yeniden inşacılık eğitim felsefesi ortaya çıkmıştır. Bir bunalım felsefesi olan yeniden inşacılıkta, eğitim sistemleri dünyada yaşanan sorunların çözümü için tüm enerjilerini ulusların yeniden inşasına harcamaları gerekir. Yeniden inşacı eğitim felsefesi, yaşanan bunalımın kaynağını kurumsal dengesizlikler, ahlaki karmaşa ve değerlerin yozlaşmasına bağlar (Büyükdüvenci, 2019a:121-123).

Varoluşçulukta öğretmenin görevi öğrenciye bir şeyler telkin etmek değildir. “Öğretmen öğrencinin aldığı kararların sonuçlarını fark ettirmelidir.” Öğretmen öğrenciyi bir biçime sokmamalıdır (Büyükdüvenci, 2019a:192-193). Varoluşçulukta öğretmen, bir teknisyen ya da uzman değil, öğrencinin kendini gerçekleştirmesinde ve kişisel hedeflerine ulaşmasında ona yardımcı olan, öğrencide sorumluluk duygusunun

gelişmesine katkı sağlayan bir rehberdir. Varoluşçu öğretmen, öğrenci için uygun öğrenme ortamı hazırlar, öğrencinin kendini gerçekleştirmesinin önündeki engelleri kaldırır. Öğretmen, öğrencinin hayatının şekillendiricisi değil, öğrencinin doğal gelişimini sağlayan bir ortam hazırlayıcısıdır.

Varoluşçuların insanı oluş sürecinde görmesi ve eğitimin amacını insanın kendini gerçekleştirmesi olarak tanımlamaları, öğretmeni öğrencinin kişisel gelişimini destekleyen ancak ona birşeyler empoze etmeyen biri (Buber, 1965:106-107, 112; Kierkegaard, 2001:21-24; Kierkegaard, 2004: 104; Sartre, 2011:42-44; Cevizci, 2012:150-151) olarak görmelerinden yola çıkılarak şu sonuçlar çıkarılabilir: Öğretim programları hazırlanırken bireyin ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalı ve program oluşturma sürecine birey aktif olarak katılmalıdır. Aynı zamanda öğretim programları, sabit ve mutlak ilkelerden oluşturulmayıp öğretmenin gerek gördüğü durumlarda düzenleme yapmasına olanak sağlayan esnek ve değiştirilebilir bir yapıda olmalıdır. Oysa ülkemizdeki öğretmen yetiştirme sistemi kuralları önceden belirlenen, temel disiplinler üzerine bina edilen, Türk millî eğitim sisteminin temel amaçlarına aykırı olmayan bir şekilde düzenlenmiştir. Öğretmenin öğretim programlarının içeriğini belirlemede söz hakkı yoktur ve öğretmen, öğretim programlarındaki amaçları yerine getirmekle görevlidir. Bu nedenle varoluşçu eğitim felsefesinin Türk eğitim sisteminde, öğretmen yetiştirmede etkisinin olduğunu söylemek güçtür.

Analitik Eğitim Felsefesi. Analitik eğitim felsefesi, kavramların açık ve seçik hâle getirilmesini amaçlayan ve kavram çözümlemelerine vurgu yapan bir eğitim felsefesidir (Wittgenstein, 2006:70; 2010:4-4.01; Noddings, 2020:43-44; Honer ve diğerleri, 2003:155).

Analitik eğitim felsefecilerinin öğretmen yetiştirme üzerine özel açıklamaları olmamıştır. Ancak onların görüşlerinden hareketle öğretmen yetiştirmeye ait yorumlar yapılabilir. Buna göre analitik eğitim felsefelerinde, öğretmen yetiştirmenin amacının öğretmen adaylarında kavram çözümleme becerilerini geliştirmek olduğu söylenebilir. Analitik felsefeciler kavramların açık ve anlaşılır kılınmasını amaçladıklarından öğretmenin görevi öğrenciye rol-model olmak ya da öğrenciyi belirli bir yöne yönlendirmek olarak görülmemelidir. Öğretmen aynı zamanda öğrenciye bir fikri aşlamak, bir fikri seçmesi için öğrenciye baskı ve yönlendirme yapmakla da sorumlu

değildir. O, öğrenciye bildiğini zannettiklerini gerçekten bilip bilmediğini, öğrencinin sorgulama ve analiz becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Bu görevleri yerine getirecek öğretmenin kendisi de benzer becerileri kazanmış olarak yetiştirilmiş olmalıdır. Analitik felsefeye uygun öğretmen yetiştirilirken öğretmenin alanıyla ilgili derin bilgi sahibi olmasına dikkat edilmeli, öğretmenlik mesleğinin temel kavramlarını açık, seçik ve anlaşılır hâlde öğrenmesi sağlanmalı, öğretmene çok yönlü bir bakış açısı kazandırılmalı, öğretmende analiz ve sentez becerileri geliştirilmelidir. Öğretmen yetiştirme programları bu ilkeler üzerine bina edilmeli, öğretim programlarında kavram analizine yönelik dersler yer almalı, öğretmene eleştirel düşünme becerisi kazandırılmalıdır.

Öğretmen yetiştirme sistemimiz analitik eğitim felsefesinden etkilenmemiştir. Bunun nedenleri, konuyu bütünsel olarak ele almak ve tekrara düşmemek için eleştirel eğitim felsefeleri başlığı altında tartışılmıştır.

Eleştirel Eğitim Felsefeleri. Eleştirel felsefe, egemen sınıfların topluma dayatmalarına karşı bir çıkışı ifade eder. Öğrencinin kendisine sunulan bilgiyi eleştirel bir bakış açısıyla ele almasını, eğitimin bir sömürü aracına dönüştürülmemesini ister. Eğitim sisteminin gerçek yüzünü ortaya koymayı amaçlar. Toplumu iki kutba ayıran eleştirel felsefeciler, eğitimin amacının insanı özgürleştirmek olduğunu ileri sürerler. Eleştirel felsefede tek tek sorunların çözülmesi değil, sorunların nedenlerinin ortadan kaldırılması amaçlanır (Spring, 2017:127; Freire, 2003:50-63; Apple, 2001, 14-15).

Eleştirel felsefeye göre devletin kontrolündeki okullarda öğretmenlerin mesleki kimlikleri değersizleştirilmekte ve öğretmenler niteliksiz teknisyenlere dönüştürülmektedir. Eğitim sisteminin disiplin anlayışı okulları cezaevlerine dönüştürmektedir. Öğrenciler tek tipleştirilerek farklılıkları törpülenmektedir (Ergün, 2019:232-233).

Eleştirel eğitim felsefesinde öğretmenlerin rolü, bankacı veya özgürleştirici/problem tanılayıcı eğitim modeline göre farklılık gösterir. Bankacı eğitim modelinde öğretmen; bir yatırımcı gibi sınırları önceden belirlenmiş bir alana hapsedilen öğrenciye bilgi yükler, öğrencinin bu bilgileri sorgulamadan kabul etmesini ve ezberlemesini ister. Bu sistemde öğrenciye, otoriteye boyun eğmek için telkin yapılır. Öğrenci ile arasında gerçek bir iletişim kurulmamıştır, iletişim monoloğa dönmüştür ve öğretmenden öğrenciye bir fikri empoze etmeye dayalıdır (Freire, 2003:49-50). Problem tanımlayıcı eğitim modelinde ise öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişim diyalog esasına dayalıdır. Öğretmen insanlığını kaybeden bireyleri insanlaştıran, insanlar arasındaki eşitsizlikleri

ortadan kaldıran ve özgürleştiren biridir (Freire, 2003:56-57). Öğretmen sadece öğretenden değil aynı anda öğrenendir.

Eleştirel eğitim felsefeleri eğitim sistemlerindeki dayatmaya, otoriter yaklaşımlara karşı çıkar. Eğitim sistemlerinin insanı terbiye edici, biçimlendirici amacının yanlışlığına vurgu yaparlar. Geleneksel eğitim felsefelerinin toplumsal düzeni sağlamak adına ileri sürdükleri tezlerin yanlış olduğunu iddia ederler ve insanın özgürlüğünü kısıtladıklarını ileri sürerler. Eleştirel felsefecilere göre, insan özgür doğar ve eşit olarak doğan insanlar arasında bireysel farklılıklar vardır. Eleştirel felsefelerin amacı insanı belli kalıplara sokmak isteyen geleneksel anlayışlara karşı çıkmak ve bireyi standartlaştırılmış kalıplardan kurtarmaktır (Bakır, 2019: 55-56).

Eleştirel felsefe ile analitik felsefe çoğu noktada benzer görüşlere sahip olsa da aralarında bazı farklılıklar vardır. Cevizci'ye göre, hem analitik felsefeciler hem de eleştirel felsefeciler kavramların açık ve anlaşılır hâle getirilmesi noktasında aynı amaçlara sahiptir. Ancak eleştirel eğitim felsefesi sadece kavramları anlaşılır kılmakla kendini sınırlamaz. Ayrıca geleneksel eğitim sistemlerinin yerine alternatif eğitim modellerini de önerirler. Bu anlamda eleştirel eğitim felsefeleri sorunu ortaya koyup çözüm üreten bir felsefedir. Eleştirel eğitim felsefesinin birinci boyutu eğitim sistemlerindeki pozitivist, bilimsel yaklaşımlara karşı çıkmak ve feminist, yapısalcı felsefî akımları tek çatı altında toplamaktır. Eleştirel eğitim felsefesinin ikinci boyutu ise kendi teorisini oluştururken Marksist görüşlerden etkilenmesidir (Cevizci, 2012:201-202).

Eleştirel eğitim felsefelerinin görüşlerinden yola çıkarak öğretmenin temel özellikleri ve öğretmen yetiştirmenin amacı şöyle özetlenebilir: Eleştirel pedagojide öğretmenin eğitimin temel kavramlarını derinlemesine bilmesi gereklidir. Aynı zamanda öğretmen yetiştirmede eğitimle ilgili kavramların öğretilmesi, öğretmenin eleştirel düşünme becerilerini geliştirerek doğru ile yanlış birbirinden ayırt edebilecek bir bilinç düzeyine ulaştırılması amaçlanır. Öğretmen, öğrenciyi yatırım aracı olarak görmemeli, ona herhangi bir ideoloji empoze etmemeli, eğitimi kapitalist sınıfın egemenliğinden çıkarma mücadelesi vermelidir. Öğretmen, eğitim sistemi aracılığıyla toplumda var olan eşitsizlikleri ortadan kaldırmakla görevlidir. Özellikle tüm ülkelerde zorunlu eğitimin uygulandığı göz önüne alındığında ve eğitimin politik bir unsur olduğu düşünüldüğünde, öğretmenin eşitsizlikleri kaldırmadaki etkisi daha iyi anlaşılabilir. Eleştirel eğitim felsefesinin hâkim olduğu bir sınıfta öğretmen, sınıfın otorite kaynağı olmamalıdır. Öğrenciler yetişkin bir birey olarak görülmeli, kişiliğine ve farklılıklarına

saygı gösterilmeli, öğretmen-öğrenci arasında etkili iletişime dayalı bir diyalog kurulmalı, öğrenciyle birlikte öğrenmeye dayalı bir ortam kurulmalıdır.

Yukarıda temel görüşleri anlatılan yeniden inşacılık, analitik ve eleştirel eğitim felsefelerinin öğretmen yetiştirme sistemimizi etkilediğini söylemek güçtür. Bu durumun temel nedeni üç felsefenin bilgi, varlık ve değer anlayışının öğretmen yetiştirme sistemimizle uyumlu olmayışı, eğitim sistemimizin aşırı merkeziyetçi ve ideolojik yapısıdır. Türk eğitim sisteminin merkeziyetçi yapıda olduğunun göstergesi 1924 yılında yasalaşan Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun 1. maddesidir (RG, 1924a:6). Bu Kanun'da ülkemizdeki tüm eğitim-öğretim faaliyetlerinin gözetim ve denetiminin devletin (Maarif Vekâleti) kontrolünde olduğu bildirilmiştir. Bu durum 1973 yılında yayımlanan Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 56. maddesinde da aynen korunmuştur (MEB, 1973b:286). Öğretmen yetiştirme sisteminin eğitim sisteminin bir alt unsuru olduğu düşünüldüğünde, ülkemizdeki öğretmen yetiştirme sisteminin de merkeziyetçi bir yapıda olduğu söylenebilir. Yine öğretmen yetiştirme sistemimizdeki merkeziyetçi yapının bir diğer örneği, öğretmen okullarında uygulamaya konulan tek kitap uygulamasıdır. 1926 yılında yasalaşan 823 sayılı Mektep Kitaplarının Maarif Vekâletince Tabî Hakkında Kanun'la her derece ve türdeki okullarda okutulan ders kitapları Bakanlık tarafından bastırılacağı kararlaştırılmıştır (RG, 1926:1317).

Eğitim ve öğretmen yetiştirme sistemimizin bir diğer niteliği ideolojik oluşudur. Cumhuriyetin ilanı sonrası eğitim sistemimizde Atatürkçülük ideolojisi hâkimdir. Bakanlık mevzuat düzenlemelerinde, eğitim faaliyetlerinin Atatürk ilke ve inkılaplarına aykırı olamayacağını ifade etmiştir. Misak-ı Maarif Genelgesi bu durumun somut örneklerindendir (Binbaşoğlu, 1995:486-493). Yine 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 1. maddesinde; “Türk milletinin bütün fertlerini Atatürk inkılap ve ilkelerine.... Atatürk millîyetçiliğine bağlı yurttaşlar olarak yetiştirmek” olduğu eğitim sistemimizin ideolojik yapıda olduğunun göstergesidir. Eğitim sistemimizdeki ideolojik yapı, öğretmen yetiştirme sistemini de etkilemiştir. Öğretmen okullarındaki ideolojik yapının göstergesi öğretmen okullarının amaçlarında ve öğretim programlarında görülür. Muallim Mektepleri Talimatnamesi'nin 70. maddesinde “Muallimlerin derste, talebe ile ders mevzuu haricinde olan şeyleri konuşmaları memnudur (yasaktır).” (RG, 1931:213) ifadesi yer almıştır. Bu nedenle öğretmen okullarındaki eğitim öğretim faaliyetlerinin Türk eğitim sistemine aykırı olamayacağı düşünüldüğünde, öğretmen yetiştiren okullarda Atatürkçülük dışında bir ideolojinin telkin edilmesinin yasak olduğu ve buna aykırı davranışlara izin verilmeyeceği

söylenbilir. Ülkemizdeki 1950 yılında yapılan seçimlerle birlikte ideolojik yapıda bir farklılaşma söz konusu olmuş, Atatürkçülük ilkesine manevi/muhafazakâr değerler eklenmiştir. Yine öğretmen yetiştirme programlarında zorunlu derslerden olan Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersi öğretmen yetiştirmede ideolojik yapının bir göstergesidir (Altunya,2006:266).

Analitik eğitim felsefesi, eğitimi bir fikir empoze etmekten ziyade var olan durumu betimlemek olarak görür (Wittgenstein, 2006:70; Noddings, 2020:43-44). Eleştirel eğitim felsefeleri ise öğretmen yetiştirmede devletin baskı gücü olduğunu, okulların resmî ideolojiyi yansıtan kurumlar olduğunu söyler ve öğretmenin öğrencinin özgürlüğünün önündeki engelleri kaldırmakla görevli olduğunu savunur. Okulsuz toplum, ideolojik eğitime karşı çıkmıştır. Her türlü eşitsizliğin ortadan kaldırılması eleştirel eğitim felsefenin temel tezlerindendir (Mclaren, 2011:847; Apple, 2012:18; Apple, 2012:64). Bu görüşlerden hareketle eleştirel eğitim felsefelerinin eğitimin özelleştirilmesine ve özel sektörün eğitim sistemini kontrol altına alma çabasına karşı çıktıkları söylenebilir. Çünkü özel teşebbüsün eğitim sistemindeki varlığı, eğitim sisteminin kapitalizmin tahakkümü altında olduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilir. Eğitim sistemi ise insanları özgürleştirmeyi ve bireyleri, eğitimdeki baskın güçlerin etkisinden kurtarmayı amaçlar. Öğretmen öğrenciyle diyaloga dayalı gerçek bir iletişim kurarak öğrenciyi özgürleştirir. Öğretmen baskın güçlerin değil ezilenlerin sesidir. Ülkemizde öğretmen yetiştirme sistemi sınırları yasal metinlerle çizilmiş ve millî eğitimin temel ilkelerine aykırı olmayacak niteliktedir. Öğretmenlerden öğrenciler için bir rol-model olmaları, resmî ideolojiyi öğrencilere telkin etmeleri beklenir. Öğretmen sadece ders vermekle değil öğrencinin ahlaki gelişimiyle de ilgilenmekle yükümlüdür. Muallim Mektepleri Talimatnamesi'nin 62. maddesinde şu ifadeler yer verilmiştir:

Muallim mektepleri muallimleri mektepte yalnız ders vermekle değil, mektebin terbiyevî işlerini ifa etmekle de mükelleftirler. Bütün muallimler talebenin ilerde muallim olacaklarını daima göz önünde bulundurarak münasip vasıtalardan ve telkinlerle onlarda muallimlik mesleğine karşı hürmet ve muhabbet uyandıracaklar; talebenin ahlâkî kusurlarını ve muzır itiyatlarını daima tashih edecekler; onlardan vatanını, milletini, vazifesini seven sağlam seciyeli şahsiyetler yetiştirmeğe gayret edeceklerdir (RG, 1931:213).

Bu ifadeler öğretmenin özerkliğine engel olduğu gibi öğretmene, resmî ideolojiyi öğrenciye pompalama görevi de yüklemiştir. Millî Eğitim Temel Kanunu'nda eğitim sisteminin ruhsal, bedensel, zihinsel ve ahlaki yönden bireyleri yetiştirme görevi olduğunun altı çizilmiştir. Bu bilgiler ışığında ülkemizdeki öğretmen yetiştirme

sisteminin, öğretmen yetiştirme öğretim programlarının ideolojik, merkeziyetçi ve bürokratik yapısı nedeniyle varoluşçu, analitik ve eleştirel eğitim felsefelerinin öğretmen yetiştirme sistemimizde etkisinin olmadığı söylenebilir.

Türk Eğitim Sistemini Etkileyen Fikir Akımları

Türk eğitim sisteminin felsefî temelleri üzerine farklı görüşler vardır. Hesapçıoğlu (2009:121-138) ve Ata'ya (2000:121-123) göre cumhuriyetin ilanı sonrası Türk Eğitim sistemi pragmatizm üzerine inşa edilmiştir. Kocabaş ise eğitim sistemimizin felsefî temellerini Atatürk ve Mustafa Necati'ye dayandırır. Ona göre Atatürk; okul, öğrenci, öğretmen, yöntem ve program gibi eğitim sisteminin temel kavramlarına özgün yorumlar getirmiş, Türk millî eğitim sistemini bu yorumlar üzerine bina etmiştir. Cumhuriyetin ilanı sonrası eğitim sistemimizin kurucu kadrosunda yer alan Bakan Mustafa Necati ise işe dayalı, çağdaş ve bilimsel temeller üzerine bina edilmiş bir eğitim sistemi kurulmasına öncülük etmiştir (Kocabaş, 2016:204-211). Kaygısız, eğitim sistemimizin felsefî temellerini uluslararası alanda yaşanan gelişmeler ışığında ele alır. Ona göre cumhuriyetin ilan edildiği yıllarda eğitim sistemimiz Alman ve İngiliz eğitim sistemlerinden etkilenmiştir ancak bu etki II. Dünya Savaşı sonrası yön değiştirmiştir.

Büyükdüvenci ise millî bir eğitim felsefemiz olmadığını savunur. Ona göre; yabancı ülkelerde ortaya çıkmış eğitim kuramlarının felsefî bir süzgeçten geçirilmeyip eğitim sistemimize doğrudan aktarılması, temel problemlerle ilgilenmek yerine sonuçların ithal edilmesi, eğitim sistemine hâkim olan ezberci anlayışın gençlerin yaratıcılığını öldürmesi, ülkemizde yaygın görülen eğitim sorunlarıdır. Büyükdüvenci, bu sorunu felsefesizlik sorunu olarak tanımlar. Felsefesizlik eğitimin temel sorunlarına yüzeysel bir bakıştır. Eğitim faaliyetlerinin yürütülüyor olması, eğitimin temel sorunlarının kalıcı olarak çözüldüğü anlamına gelmez. Felsefesizliğin Türk eğitim sistemine yansımaları, eleştiri geleneğimizin olmayışı ve otoriteye dayalı aktarmacı anlayışların değerli görülmesiyle kendini gösterir. Felsefesizlik, ezberci, nakilci, yüzeysel olarak meselelere bakan bir anlayıştır. Felsefesizliğin ortaya çıkardığı bir diğer sorun da eğitim gibi karmaşık bir kavramı genel yasalarla açıklama hatasına düşülmesidir. Doğru kavramlara sahip olunamadığı durumlarda fikir dünyası bulanık düşünceler içinde bocalar. Bu bulanıklığı giderecek güç felsefedir. Felsefe eğitiminin olmaması hâlinde ulusa ait kavramlar da olamaz (Büyükdüvenci, 2019b:20-22).

Eğitim sistemimizin felsefî temellerinin olmadığını savunan bir diğer düşünür Topçu'dur. Topçu'ya göre eğitim sistemimiz, Batı'nın eğitim sistemlerinden etkilenen düşünce ve irfanı yok eden bir temel üzerine bina edilmiştir (Topçu, 2011:30-31; 2018a:69).

Bu tartışmalar ışığında, Türk eğitim sistemi incelendiğinde modern anlamda eğitim sistemimizin temellerini Tanzimat Dönemi'ne dayandırmak mümkündür. Osmanlı'nın gerek askeri gerek sosyo-ekonomik açıdan Batı ile mücadele edemeyeceğinin anlaşılması yeni arayışları da beraberinde getirmiştir.

XVII ve XVIII. yy.da Osmanlı aydın ve politikacıları, ülkenin karşı karşıya kaldığı sosyo-ekonomik sorunların çözümü için farklı çözüm önerileri getirmişlerdir. Bu dönemde Batı'nın üstünlüğü kabul edilmiş ve ülke yöneticileri ve aydınlar Batı'yla etkili iletişim kurulmasının gerekli olduğuna inanmışlardır. Geçmişimizde Batı'yla temas kurulmasına rağmen bu ilişki kültür alışverişi şeklinde olmamıştır. Bu yüzden geçmiş dönemdeki bu ilişkiyi gerçek bir iletişim olarak değerlendirmek mümkün değildir. Bu ilişkinin niteliği XVII. yüzyılla birlikte şekil değiştirmiş, Osmanlı-Batı arasında bilim ve teknolojiye dayalı yoğun bir ilişki kurulmaya başlanmıştır (Ülken, 2017:3).

Osmanlı'nın Batı'yla ilişkisinin niteliğinin değişmesi çeşitli tartışmaları da beraberinde getirmiş ve Tanzimat Dönemi'nde başlatılan çağdaşlaşma adımları iki engelle karşılaşmıştır: İlk engel meseleyi dini açıdan değerlendirip tepki veren anlayış, ikinci engelse çağdaşlaşmanın köklerine inmeden günöbirlik çözümlerle sınırlı kalan yüzeysel ve idareci zihniyettir. Dini tepkiler bir şekilde aşılabilmişken ikinci engel bir türlü aşılammıştır (Ülken, 2017:25). Karşılaştığımız sorunlara köklü çözüm önerileri getirilememesinin, uzun soluklu politikalar üretilmemesinin nedeni bu sorunla ilişkilendirilebilir.

XIX. yy.da Türk düşünce dünyası en çok Fransız düşünce dünyasından etkilenmiştir. Bu etkilenme eğitim sistemimizdeki önemli düzenlemelerde kendini göstermiştir. Mesela Fransız Eğitim Bakanı Victor Duruy'nun 1867 yılında eğitim sisteminde ıslahat üzerine hazırladığı rapor doğrultusunda millî eğitim teşkilat yasası olan Maarifi Umumiye Nizamnamesi yayımlanmıştır (Berkes, 2017:236-237).

Türk düşünürlerin Fransız düşünürlerden etkilenmelerini şartların getirdiği doğal bir zorunluluk olarak değerlendirmek mümkündür. Fransa'nın sosyo-ekonomik şartları; fikir hayatının zenginliği Türk düşünürlerin ilgisini çekmiş, yapılan tahlillerde toplumun yaşadığı sorunlara en uygun çözümün Fransız düşün dünyasında olduğu kanaatine

varılmıştır. Türk-Fransız düşünce etkileşimin asıl nedeni iki devletin idari yapılanma biçimidir. Çünkü Türk geleneğinde devlet, sadece hizmetler bütünü bir kurum olarak görülmez; aynı zamanda ona kutsallık atfedilen ve bu kutsallığı yöneticilerin şahsıyla özdeşleştiren bir kurum olarak düşünülür. Devletin bir görevi de toplumu ıslah etmektir. Bu görevin başarıyla tamamlanabilmesi için güçlü ve merkeziyetçi bir devlet teşkilatına ihtiyaç duyulur. Osmanlı aydınları bu düzeni Fransa’da bulmuştur. Çünkü iki ülkede de idari yapı merkeziyetçidir. Ayrıca Osmanlı toplumunun yeniden inşası için gerekli olduğu düşünülen organik dayanışma, kolektif bilinç ve bütünleşme fikirleri de Fransız düşünürler tarafından savunulmaktadır. Ancak bu durum iki ülkenin her konuda benzer olduğu anlamına gelmez. Bu benzerliklere rağmen iki toplum arasında farklılıklar da vardır. Bu farklılıklardan en önemlilerinden biri Osmanlı devlet geleneğinde dinin yadsınamaz gücüne karşın Fransa devlet geleneğinin laik ilkelere dayanmasıdır. Fakat bu farklılık Türk düşünürlerin, Fransız düşün hayatıyla etkileşime geçmesine engel teşkil etmemiştir. Mesela Türk düşünce dünyasında önemli bir yeri olan Ziya Gökalp, Osmanlı toplumunu içinde bulunduğu darboğazdan kurtarmak için aradığı çözümü Fransız sosyolog Durkheim’in fikirlerinde bulmuştur. Durkheim’in Fransız toplumuna sunduğu toplumsal buhran konularındaki fikirleri Gökalp’ı etkilemiştir (Ergur, 2009:927-932).

Türk düşünce dünyası, Batı’dan etkilendiği gibi millî aydınlarından da beslenerek zenginleşmiştir. Aydınlarımız orijinal fikirler ortaya atarak önemli tezler üretmişlerdir. Aydınlarımızın yaşanan sorunlara ürettikleri çözüm önerileri, eğitimden dış siyasete birçok alanda izlenen politikalara yön vermiştir. Bu kapsamda ileri sürülen tezler arasında dört fikir akımı öne çıkmıştır. Bu fikir akımları: Osmanlıcılık, İslamcılık, milliyetçilik (Türkçülük) ve Batıcılıktır.

Ülken, bu akımların başlangıçta fikir hareketi olmadığını, birbirlerine karşı ilgisiz kaldıklarını, farklı dünya görüşüne sahip kişileri bünyelerinde barındırdıklarını söyler. Ancak zamanla bu dünya görüşlerinin birbirlerine karşı suçlayıcı ifadeleri, bu dünya görüşlerini fikir akımları haline getirmiştir (Ülken, 2017:219).

Osmanlıcılık düşüncesi II. Mahmut zamanında doğmuş ve imparatorluk içinde yer alan tüm milletleri “Osmanlı” bayrağı altında toplamayı amaçlayan bir fikir akımıdır. Bu kapsamda Islahat Fermanı ve Tanzimat Fermanı’nda gayrimüslim tebaaya Osmanlı vatandaşı oldukları garantisi verilmiştir. Osmanlıcılık akımının beklenen faydayı sağlayamaması üzerine “İslamcılık” akımı önem kazanmıştır. Bu akım, ülkenin içinde bulunduğu durumdan kurtulması için Müslüman halkların halifenin çatısı altında

birleşmesi gerektiği temel tezini savunur. Öğretimin dini bir karaktere büründürülmesi, tekke ve zaviyelerin yaygınlaşması bu politikanın eğitime yansımalarıdır. Ancak bu akımdan da beklenen faydanın elde edilememesi üzerine etnik kimliği ön plana çıkartan yeni bir akım ortaya çıkmıştır: Türkçülük olarak ortaya çıkan bu hareket Türklerin ya da Türk olmadıkları hâlde Türkleşmiş olanların birliğini savunur. Bu akıma göre Osmanlı himayesindeki tüm halklar Türk kimliği adı altında birleştirilmelidir (Akçura, 1976:20-23). Son akım Batının üstünlüğünü kabul eden, hatta içinde Batı'nın doğrudan taklit edilmesini dahi savunan Batıcılık akımıdır (Hanioğlu, 1985:1382-1385).

Genel bir bakış açısıyla Tanzimat'la birlikte ortaya çıkan fikir akımları farklı açılardan eğitim ve öğretmen yetiştirme sistemini etkilemiştir. Fikir akımlarının eğitim ve öğretmen yetiştirme sistemine ilk etkisi sistemde yaşanan paradigma değişiklikleridir. Bu kapsamda, cumhuriyetin ilanıyla birlikte kişilere dayalı bilgi sisteminden vazgeçilerek kitaba dayalı bilgi sistemi kurulmuştur. Pozitif bilimin dünya çapında popülerlik kazanması, eleştirel düşüncenin yaygınlaşması, bilim ve bilimsel yorumlama imkânlarının gelişmesi, bilimin somut sonuçlarının aydınlar tarafından görülmesi, bilimsel düşüncenin değer kazanmasına yol açmıştır. Dönemin aydınları kendilerini kuramsal tartışmalara hapsedmeyerek daha çok bilimin pratik sonuçlarıyla ilgilenmişlerdir. Bilim, daha çok dinin gücünü kırma ve laik düşüncenin yaygınlaştırılması için işe koşulmuştur. Yeni dönemin baskın gücü bilim, akıl ve fen olmuştur (Mardin, 2004:37-46).

Cumhuriyetin ilanıyla birlikte dört büyük konuda paradigma değişikliği yaşanmıştır. İlk farklılık, değer anlayışında olup “kişi otoritesi” üzerine temellenen değer anlayışının terk edilip “kurallar ve yasalar” üzerine kurulu bir değer anlayışına geçilmesidir. İkinci farklılık, insan-doğa-evren ilişkilerinde dine dayalı yorumların pozitif bilime dayalı bakış açısıyla yer değiştirmesidir. Üçüncü farklılık, aydın-halk ayırımına dayalı toplumsal yapının halkçı esaslara göre yeniden dizayn edilmesidir. Son farklılık ise ümmet anlayışından vazgeçilerek ulus devlet anlayışına dönülmesidir (Mardin, 2004:24-25). Cumhuriyetin ilanı sonrası yaşanan gelişmelere geçmeden önce ülkemizde Tanzimat'la birlikte ortaya çıkan fikir akımlarının kısaca tanıtılmasında fayda vardır.

Osmanlıcılık. Osmanlıcılık akımı, Osmanlı Devleti'nin parçalanmasını önlemek için ortaya atılan, ülke içinde yaşayan farklı dini ve etnik gruplardan bir Osmanlı milleti yaratmayı amaçlayan, Osmanlı kimliğini bir üst kimlik olarak kabul gören bir fikir akımı olarak tanımlanabilir. Fransız İhtilali sonrası artan ulusçuluk düşüncesi,

Osmanlı'nın askeri ve ekonomik alanda gerilemesi, Avrupa devletlerinin Osmanlı'nın iç işlerine karışmak için ülkenin kozmopolit yapısından faydalanmak istemeleri, Osmanlılık akımının doğuşuna zemin hazırlamıştır. Somel'e göre Osmanlılık; "... toplumu statü kompartımanlarına bölen pre-modern siyasal anlayış yerine, Fransız İhtilali sonrasında Avrupa'da yaygınlaşmaya başlayan vatandaşlık ve hukuksal eşitlik esaslarına dayalı modern siyasal anlayışın imparatorluğa tedricen girmesi" olarak tanımlanır (Somel, 2011:88-89).

Osmanlı Devleti'nin kozmopolit bir yapıda olması ve Fransız İhtilali sonrası artan ulusçuluk akımları Osmanlı Devleti'nde bölünme korkusu yaratmış, aydınlar bu soruna çözüm olarak ülke içinde filizlenmeye başlayan ulusçuluk akımına karşı birleştirici bir fikir olarak Osmanlılık fikrini ortaya atmışlardır. Oltaylı'ya göre bunun iki nedeni vardır: Birincisi ülke yöneticilerinin, oluşturulmak istenen Osmanlı tipine uygunluğu; ikincisi ülke içinde yaşayan halkların Osmanlı üst kimliğine karşı olumlu bakış açılarıdır (Oltaylı, 1983:39).

Osmanlılık akımının önemli teorisyenlerinden olan Namık Kemal (1328:1-2) Osmanlı'nın eski zamanlardaki gücünü yitirmesinde siyasal ve ekonomik sebeplerin etkili olduğunu, bu sorunun eğitimle çözülebileceğini, sorunu çözmek için ilk aşamada anayasal temele dayalı meşrutiyyetin ilan edilmesi gerektiğini söyler.

Cohen'e göre Osmanlılık akımının siyasal alandaki vücut bulmuş hali Tanzimat Fermanı'dır. Tanzimat Fermanı, Mustafa Reşid Paşa tarafından hazırlanmıştır. Fermanla, Osmanlı bayrağı altında yaşayan milletlerin -dini veya etnik kimliğine bakılmaksızın- temel hakları güvence altına alınmak amaçlanmıştır (Cohen, 2017:32). Berkes ise Tanzimat Fermanı'nın tamamlayıcısı olan Islahat Fermanı'nda ilk kez Osmanlılık kavramına doğrudan vurgu yapıldığını ifade etmiştir. Fermanda; Müslüman olmayan halk için hakaret içerikli nitelendirmelerin kullanılması yasaklanmış, gayrimüslimlere yeni haklar tanınmıştır. Ancak fermanın ilanından beklenen fayda elde edilememiş, hem Osmanlı-Müslüman toplumu hem gayrimüslimleri hem de Avrupa devletlerini tatmin etmeyen ferman bu üç grup tarafından eleştirilmiştir. Osmanlı içinde fermanı eleştiren Mustafa Reşit Paşa; belgeyi gereksiz, aşırı ve ülkenin egemenliğine aykırı ifadeler içeren, dış güçlerin ülkenin iç işlerine karışmasına fırsat yaratan bir belge olarak nitelendirmiştir. Ulema ise fermanla gayrimüslimlere tanınan yeni haklardan memnun olmamıştır. Gayrimüslimlere göre ferman, cemaatlerin yetki ve çıkarlarını kısıtlamıştır. Avrupa devletleri de fermanla gayrimüslimlere verilen imtiyazları yetersiz bulmuştur (Berkes, 2017:216-218).

Bu eleştirilere rağmen Osmanlıcılık akımı Balkan savaşlarına kadar Osmanlı düşünce dünyasında etkisini sürdürmüştür. Hatta Mardin, 1876 yılında kabul edilen ve ilk Osmanlı anayasası olan Kanun-i Esasi'yi, Osmanlıcılık akımının resmî anlamda en parlak başarısı olarak nitelendirmiştir (Mardin, 2005:75). Mardin bu iddiasına gerekçe olarak Kanun-i Esasi'nin maddelerini göstermiştir. Zira Kanun-i Esasi'nin ilk maddesi Osmanlıcılık akımının bir özeti gibidir. İlk maddeye göre, “Devlet-i Osmâniyye memalik ve kıta’ât-ı hâzırayı ve eyalât-ı mümtâzeyi muhtevi ve yekvücûd olmağla, hiçbir zamanda ve hiçbir sebeple tefrîk kabûl etmez.” (Osmanlı Devleti’nin askeri birlikler ve özerk bölgeleri dâhil her yeri, tek vücuttur. Ülkenin her yerinde hiçbir zaman ve sebeple ayrılık kabul edilemez). Yine 8. Madde’de “Devlet-i Osmâniyye tâbiyyetinde bulunan efrâdın cümlesine herhangi din ve mezhebden olur ise olsun bilâ-istisna Osmanlı tâbir olunur ve Osmanlı sıfatı kanûnen muayyen olan ahvâle göre istihsâl ve izâ’a edilir.” (Osmanlı Devleti içinde yaşayan vatandaşların tamamı ırkına ve dinine bakılmaksızın Osmanlı olarak kabul edilir ve kanunda Osmanlı kimliğine verilen haklardan yararlanır.) (Kanun-i Esasi, I. Tertip, s.4-5).

Osmanlıcılık akımı Balkan Savaşları sonrası gücünü tamamen yitirmiştir. Balkan Savaşları ile Osmanlı’nın kozmopolit yapısı neredeyse tamamen ortadan kalkmıştır. Gayrimüslimlerin bağımsızlıklarını elde etmeleri, Osmanlı üst kimliği oluşturma tezini boşa çıkarmıştır. Balkan Savaşları sonrasında Osmanlı nüfusunun neredeyse tamamı Türklerden oluşmuştur. Bu nedenle Osmanlıcılık akımı gücünü kaybederek yerini İslamcılık ve Türkçülük akımlarına bırakmıştır (Hanioğlu, 1985: 1393).

Osmanlıcılık akımının öğretmen yetiştirme sistemimizdeki kaderi ile Osmanlıcılık akımının ömrü arasında paralel bir ilişki olduğu görülür. Akımın cumhuriyetin ilanı öncesi ömrünü tamamlaması gibi öğretmen yetiştirme sistemimizdeki etkisi de cumhuriyetin ilanı öncesi sona ermiştir. Osmanlıcılık akımının öğretmen yetiştirme sisteminde etkisi öğretmen okuluna giriş koşullarıyla öğretmen okulları öğretim programlarında kendine yer bulmuştur. Mesela, 1851 yılındaki düzenlemeye göre Dârümuallimîn-i Rüştü’ye girebilmek için Arapça anlama ve konuşmayı bilme, Farsça öğrenmeye istekli olma şartı koşulmuştur (Öztürk, 1996:5). 1868 yılında yayımlanan Dârümuallimîni İptadiye’nin öğretim programında Arapça ve Farsça grameri gibi derslerin varlığı (Akyüz, 2011:248), 1869 yılında yayımlanan Maarifi Umumiye Nizamnamesi’nin öğretmen yetiştirmeyle ilgili maddelerinde de Osmanlıcılık fikrinin izleri görülür. Bu nizamnamede Müslim ve Gayrimüslimler için açılacak sıbyan mekteplerine öğretmen yetiştirileceği, her cemaatin açabileceği bu okulların kendi

dilleriyle öğretim yapabileceği ifade edilmiştir (Öztürk, 1996:11). 1913-1914 öğretim yılında Darulmuallimin-i Aliyenin Ermeni ve Rum öğrencilerin kabul edilmesi (Öztürk, 1996:26), yine 1915 yılında yayımlanan Darulmuallimin Nizamnamesi'nde okula giriş şartları arasında yer alan “Osmanlı vatandaşı olma” şartı, öğretim programında Osmanlı Tarihi ve Coğrafyası gibi derslerin varlığı Osmanlıcılık akımının öğretmen yetiştirmeye etkisi olarak yorumlanabilir (Dârülmua'llimîn Nizamnamesi, 1915:1-14). Ancak bu dersler cumhuriyetin ilanından sonra öğretmen yetiştiren okulların öğretim programlarından çıkarılmıştır.

Milliyetçilik (Türkçülük). Türkçülük akımı Hüseyinzade Ali Turan'ın fikir babalığını yaptığı bir fikir akımı olsa da (Ülken, 2017:283) Türkçülük akımı denilince akla ilk gelen isimlerden biri Ziya Gökalp'tir. Ziya Gökalp'in bu şekilde değerlendirilmesinin nedeni hem Türkçülük akımını daha çok sistematize etmesi hem de erken cumhuriyet döneminin eğitim politikalarına yön veren birisi olmasıdır.

Bora'ya (2017:198) göre ülkemizde milliyetçilik fikrinin doğmasına birkaç unsur etki etmiştir. Ülke aydınları, ülkeyi yeniden inşa etmek için halkın bilinçlendirilmesi gerektiğine inanmışlar, bunun yolunun millî aydınlardan geçtiğini düşünmüşlerdir. Ayrıca bu düşüncenin gerçekleşmesi için ekonominin de millî olması gerektiğini varsaymışlardır. Alfabe ve dinde reform yapılması tartışmaları da dönem aydınlarını meşgul eden diğer problemlerdir.

Karal, Türkçülük akımının Osmanlıcılık ve İslamcılıktan farklı olarak politik bir akım olmadığını söyler. Bu özellik Türkçülük'ün herhangi bir siyasi partinin veya grubun himayesi altında büyüüp gelişmesine engel olmuş, diğer akım taraftarları arasında da kendine yer bulmuştur (Karal, 1997:550-551).

Türkçülük akımının ilk savunucularından biri Hüseyinzade Ali (Turan)'dir. Hüseyinzade Ali, “Turan” olarak idealize ettiği soyut bir vatanda Türk birliğini kurmayı amaçlar. Turan kavramı ilerleyen zamanlarda bütün Türklerin birliğini ifade eden bir anlama bürünmüştür (Ülken, 2013:305).

Türkçülük akımının siyasi alanda örgütlenmesinin ilk örneklerinden biri 25 Kanunievvel 1908 yılında kurulan Türk Derneği'dir. Derneğin kurucuları arasında: Yusuf Akçura, Necip Asım, Veled Çelebi, Emrullah Efendi yer almıştır. Mehmet Emin (Yurdakul), Ahmet Ağaoğlu, İsmail Gasıralı ve Hüseyinzade Ali daha sonra derneğe

üye olmuşlardır. Derneğin kuruluş amacı, derneğin tüzüğünün ikinci maddesinde şöyle ifade edilmiştir:

Cemiyetin maksadı Türk diye anılan bütün kavimlerin mâzi ve âsâr, efâl, ahvâl ve muhitini öğrenmeğe ve öğretmeğe çalışma yani Türkleri âsâr-ı atikasını, tarihini, lisanlarını, avam ve havas edebiyatını, etnografya ve etnologyasını, ahvâl-i içtimaiyye ve medeniyet- i hazıralarını, Türk memleketlerinin eski ve yeni coğrafyasını araştırıp taraştırtıp ortaya çıkararak, bütün dünyaya yayıp dağıtmak ve dilimizin geniş vemedeniye elverişli bir dereceye gelmesine çalışmak ve imlâsını ona göre tetkik etmektir.” (Sarınay, 2008:104-105)

Bora (2017:203-204) Türkçülük akımının fikir babalarından olan Akçura’nın, 1904 yılında Mısır’da yayımladığı Üç Tarz-ı Siyaset’te Osmanlıcılık akımının uygulanamaz bir ideal olduğunu ancak İslamcılık ile Türkçülük akımlarının birbirleriyle uzlaşabileceklerini söyler. Türkçülük akımının diğer bir teorisyenlerinden olan Gökalp ise “Türkleşmek, İslamlaşmak, Muasırlaşmak” yapıtında bu birlikteliğe “muasırlaşma”yı da ekler. Ancak Gökalp’in Türkçülük konusundaki düşünceleri, onun “Türkçülüğün Esasları” adlı eserinde olgunlaşmıştır.

Gökalp’e göre, muasırlaşmakla başlayan düşünce tarihimiz İslamlaşmayla devam etmiş ve Türkçülük akımıyla son bulmuştur. Bu fikir akımlarının ortaya çıkmasında toplumsal ihtiyaçlar etkili olmuştur. Gökalp, içinde bulunulan çağın ulus çağı olduğunu söyler. Ona göre “Millîyet hissinin hâkim olduğu bir memleketi ancak millîyet zevkini nefsinde duyanlar idare edebilir.” Türklerin millî kimlikleri yerine Osmanlı kimliklerini ön plana çıkarmaları, devletle milleti bir görmeleri ve ulus olma ülküsünden kaçınmaları, Türklere acı sonuçlar tattırmıştır. Ülkede ticaret; azınlıkların eline geçmiş, bilim hayatı ise yok olma tehlikesiyle karşı karşıya kalmıştır. Daha çok memurluk veya çiftçilikle hayatlarını sürdüren Türkler sosyal ve ekonomik hayatın pasif unsuruna dönüştürülmüştür. Gökalp’e göre memurluk veya çiftçilik hayatın yaratıcı kuvvetleri değildir ve bu mesleklerle güçlü bir devlet düzeni kurmak zordur. Güçlü bir devlet için gerekli unsurlardan biri de millî ekonomidir. Memur sınıfına dayanan ve millî ekonomisi olmayan uluslar zayıf kalmaya mahkûmdur. Millî amaçlardan yoksunluk, Türklerin millî ekonomik bir sistem kurmalarına ve dilde, güzel sanatlarda millîliğin yaratılmasına; millî ahlakın yaşatılmasına engel olmuştur. Din millet olmanın bir unsurudur ve din terimlere kaynaklık eder. Millîyetin kaynağı gazete ve kitaplar, çağdaşlığın kaynağı ise aletlerdir. Türk milletinin muasırlaşması “şekilce ve yaşayışa Avrupalılara benzemekle gerçekleşmez. Bilim ve sanatlarda Avrupa’ya bağımlılıktan kurtulduğumuz an muasırlaşmış oluruz.” (Gökalp, 2014:14-20).

Gökalp'e göre "Kavramlar asrın, ıstılahlar (terimler) ümmetin, lügatler (kelimeler) milletin natıkasıdır (konuşma gücüdür)." (Gökalp, 2014:24). Gökalp'e göre millet, ne coğrafi bir zümre ne ırk ne kavmiyet ne imparatorluk içinde yaşayanlar ne de mensup olan cemiyettir. Ona göre millet, "eğitimde, kültürde, duyguda ortaklıktır." (Ülken, 2017:542). Gökalp "Türkçülüğün Esasları" adlı eserinde temel görüşlerini şöyle özetler: Gökalp, dil konusunda ılımlı bir yol çizmiş, İstanbul Türkçesinin yazı dili haline getirilmesini, halk diline girmiş Arapça ve Farsça kelimelere dokunulmamasını, dilde sadeleşmede aşırılıktan kaçınılmasını ve fosilleşmiş eski kelimeleri diriltmekten vazgeçilmesi gerektiğini savunur. Gökalp'e göre Türkçülük millet ve vatan ülkelerine değer vermektir. Her meslek kendi meslek ahlakını oluşturmak için "Haysiyet Divanı" adında bir birim oluşturmmalıdır. Türkçülüğün ahlak ilkeleri: vatani ahlak, mesleki ahlak, aile ahlakı ve medeni ahlaktır. Hukuki Türkçülük, kanunlarda "hürriyete, eşitliğe ve adalete aykırı ne kadar kaide ve teokrasi ile klerikalizme (ruhbanlık) ait ne kadar izler varsa hepsine son verilmesidir. Aynı zamanda millî bir ekonominin kurulması da Türkçülüğün esasları arasındadır (Gökalp, 1970: 138-182).

Türkçülük akımının bir diğer temsilcisi olan Akçura'ya göre Osmanlılık halkın devlete siyasi bir bağlılığı olup Osmanlı milleti diye bir millet yoktur ve bunu oluşturmaya çalışmak da boşuna bir uğraştır. Osmanlı gibi İslamcı politikalar da ülkenin kurtuluşu için çare değildir. Çünkü ülke içinde Müslüman nüfusun dışında gayrimüslimlerden oluşan birçok millet vardır. Bu milletler Osmanlı ya da Osmanlı gibi bir kimlikle bir arada yaşaması mümkün değildir. O hâlde yapılması gereken Türk ırkına dayalı millî bir politika izlemektir (Akçura, 1928:396).

Türkçülük akımının öğretmen yetiştirme sistemine etkisi; öğretim programlarında, öğretmen okullarına giriş koşullarında, öğretmen okullarının amaçlarında ve öğretmen okullarının teşkilat yapısında kendini göstermiştir.

1916 yılında yayımlanan Dârülmualimîn-i İptidaiye Talimatnamesi'yle öğretmen yetiştirmede amaç değişikliğine gidilmiştir. Talimatname öncesi öğretmen okullarının amaçları arasında yer alan Osmanlıcılık fikrinin öğrencilere benimsetilmesi amacı, yerini Türklük bilincinin geliştirilmesi olarak revize edilmiştir. Ayrıca yönetmelikte, öğretmen okullarında yapılan sosyal ve kültürel faaliyetlerin Türkçülük akımına uygun olması gerektiği de ifade edilmiştir (Öztürk, 1996:34-35).

Türk eğitim sisteminin önemli reformları arasında sayılan Tevhit-i Tedrisat Kanunu'nun yasalaşması da Türkçülük akımıyla ilgilidir. Ziya Gökalp'in 1916 yılında İttihat ve Terakki Cemiyeti Kongresi'nde yayımladığı muhtıra sonrası eğitim

sistemimizde bazı reformlara girişilmiştir. Bu reformlar arasında bütün medreselerin Şeyhülİslamlık makamından alınarak Maarif Bakanlığına bağlanması reformu göze çarpar. Bu reform medrese-mektep ikiliğini ortadan kaldıran Tevhit-i Tedrisat Kanunu'na zemin hazırlamıştır (Berkes, 2017:459).

Türkçülük akımı resmî metinlerde millîlik, millîyetçilik olarak da ifade edilmiştir. Cumhuriyet eğitiminin temel amaçları arasında sayılan her kademede millî bilinç sahibi insan yetiştirmek ideali öğretmen yetiştirme sisteminde de kendine yer bulmuştur. Millî eğitim sisteminin temel ilkelerini açıklayan kurucu belgelerden Misak-ı Maarif Genelgesi'nde de millî bilinç sahibi insan yetiştirmenin altı çizilmiştir (Binbaşioğlu, 1995:486-493). Benzer amaçlar öğretmen okullarının amaçları arasına girmiştir. 1955 yılında yayımlanan İlköğretmen Okulları Sınıf Geçme ve Bitirme İmtihan Yönetmeliği'nin 70. maddesinde:

(...)

c- Öğretmen adaylarının millî varlığa başarı ile hizmet edecek, millî ülküleri körpe ruhlara aşılacak birer meslek adamı ve meslek adamı olarak yetiştirilmelerine önem verir.

d- Öğrencilerin, millî ülküleri benimsemeleri için gereken bütün bilgileri, alışkanlıkları, ilgileri ve hizmet isteğini kazanmış olmalarını sağlar.

e- Türk milletine, Türk yurduna ve memleket meselelerine ait konular üzerinde durur (MEB, 1955b:10).

İbareleri Türkçülük akımının öğretmen yetiştirme sistemine yansımaları olarak değerlendirilebilir.

Öğretmen okullarının amaçları arasında yer alan bazı ilkeler Türkçülük akımıyla da ilişkilidir. Mesela Muallim Mektepleri Talimatnamesi'nde öğretmenlerin öğrencide vatan ve millet sevgisi oluşturma görevi olduğu vurgulanmıştır (RG, 1931:213). Eğitim Enstitüleri Geçici Yönetmeliği'nde öğrencilerin millî ahlak ilkelerine göre yetiştirilmesi (MEB, 1947a:173-179), yine İlköğretmen Okulları Yönetmeliği'nin 18/d maddesinde, grup öğretmenlerinin görevleri arasında öğrencileri Türk ahlak ilkelerine göre yetiştirme ilkesine yer verilmesi (RG, 1965b:4) Türkçülük akımıyla ilişkilendirilebilir. Aynı hükümler yüksek İslam enstitüleri yönetmeliğinde de yer almıştır (RG, 1972a:5).

Türkçülük akımının teorisyenlerinden olan Ziya Gökalp'in, gençlerde millî bilincin canlı tutulması için törenlerde ve kutlamalarda millî öğelere vurgu yapılması düşüncesi (Gökalp, 1992:49), 1931 yılında yayımlanan Muallim Mektepleri Talimatnamesi'nde aynen yer almıştır. Talimatnamenin 102. Maddesinde:

İstiklâl Muharebesinin başlıca sayılı günlerinde mektep müdürü veya muallimlerden biri tedrisatı ve mektebin mutat hayatını ihlâl etmemek şartile millî mücadelenin ehemmiyetinden bahsedecek ve bu vesile ile talebenin millî

duygularını daima uyanık bulundurmağa onlarda, millîyet aşkını kuvvetlendirmeğe çalışacaktır (RG, 1931:215).

ifadelerine yer verilmiştir.

Türkçülük akımı, öğretmen yetiştiren kurumların teşkilat yapısını da etkilemiştir. Ziya Gökalp'ın millî bir öğretmen yetiştirme sisteminin gerekli şartlarından biri olarak kabul ettiği “Haysiyet Divanı” öğretmen okullarında kurulacak komisyonlar arasında yer almıştır. 1931 yılında yayımlanan Muallim Mektepleri Talimatnamesi'nde yer alan bu divan (RG, 1931:215) ilerleyen yıllarda da farklı isimlerle (disiplin kurulu gibi) öğretmen yetiştiren okulların teşkilatında kendine yer bulmuştur (MEB, 1947b:227).

Türkçülük akımı, öğretmen yetiştiren okulların öğretim programlarının içeriğine de etki etmiştir. Cumhuriyetin ilanından sonra her kademe ve tür için öğretmen yetiştiren okullarda Türkçe dersi mecburi dersler arasında yer almıştır (Mesela, 1947h: 36; MEB, 1947i:233). Yine Gazi Eğitim Enstitüsünün ilk bölümünün Türkçe Bölümü seçilmesi, Türkçülük akımı arasında bağ kurulabilir.

Türkçülük akımının öğretmen yetiştirme sistemine bir diğer etkisi öğretmen okullarının giriş koşullarında kendini göstermiştir. Cumhuriyetin ilanı öncesi öğretmen okullarına kaydolabilmek için gerekli şartlardan biri Osmanlı vatandaşı olmaktır. Ancak bu şart cumhuriyetin ilanı sonrası değiştirilmiş ve Osmanlı vatandaşı olma şartı giriş koşulu olmaktan çıkarılarak yerine Türk vatandaşı olma şartı yeni şart olarak belirlenmiştir.

İslamcılık. İslamcılık, Cemaleddin Afgani'nin öncülüğünü yaptığı İslamcılık akımının temsilcileri Sebilürreşad dergisi etrafında toplanmıştır. Ancak ülkemizdeki İslamcılar gelenekçi ve modernist olarak iki gruba ayrılır: Ahmed Naim geleneksel kanadı, İsmail Hakkı İzmirli ve Şemsettin Günaltay modernist kanadı oluşturur (Ülken, 2017:396-397).

İslamcılık; İslam dinini hukuk, eğitim, siyaset gibi hayatın tüm alanlarında hâkim kılmayı, İslam'ı akılcı bir yöntemle yeniden yorumlamayı, İslam dünyasını emperyalist güçlerin sömürsünden kurtarmayı, İslam'ı doğru bir şekilde anlamayı, Müslümanları İslam sancağı altında bir araya getirmeyi amaçlayan siyasi, fikri ve ilmi bir harekettir (Kara, 2011: 17). İslamcılara göre İslam dünyasının yaşadığı sorunların kaynağı İslam dini değil, Müslümanların İslam'dan uzaklaşmaları ve İslam'ı gerçek manada anlayamamalarıdır. İslam ilim ve fende ilerlemeye engel olmayıp aksine ilim ve fenne büyük değer verir (Tunaya, 1962: 14-16).

İslamcılık akımı temsilcileri, 28 Ağustos 1908 yılında yayın hayatına başlayan Sırat-ı Müstakim dergisi etrafında bir araya gelerek görüşlerini sistematik bir şekilde kamuoyuyla paylaşmışlardır. Bu dergi 8 Mart 1912 yılında isim değişikliğine giderek Sebilürreşad adı altında çıkmaya başlamıştır. Derginin önemli yazarlarından Muhammet Abduh “Din Ne Kadar Müsait İmiş!”, “Milletin Mazisi, Hali ve Hastalıklarının Çaresi” ve “Cinsiyet ve Diyanet-i İslamiyye” başlıklı çeviri yazılarında; İslamcılık akımının temel görüşlerini ifade etmiştir. Abduh, “Din Ne Kadar Müsait İmiş!” makalesinde, Müslümanların cehaletinden yakınmış; Müslümanlar arasında cehaletin artmasıyla bağnazlığın arttığını, aşırılıkların çoğaldığını, ilim ve fikrin önemini yitirdiğini söyler. Oysa Müslümanlar ilme ve bilime değer verdikleri dönemlerde ilerlemiş ve yeryüzünün hâkimi olmuşlardır (Abduh, 1909a:165-166). “Milletin Mazisi, Hali ve Hastalıklarının Çaresi” makalesinde, İslam âleminin içine düştüğü durum ve bu durumun nedenleri açıklanmıştır. Abduh’a göre İslam âlemi parçalanmış, birlik ve dirliğini kaybetmiş, toplumsal fayda yerine bireysel çıkarlar ön plana çıkmış, şanlı geçmişini unutmuş, bilgisizlik ve atalet içindedir (Abduh, 1909b:370-374).

Dönem içerisinde Osmanlı aydınları arasında çokça tartışılan İslam ile millîyetçilik arasındaki ilişki ise Abduh’un “Cinsiyet ve Diyanet-i İslamiyye” başlıklı makalesinde ele alınmıştır. Abduh, bu makalede dünya genelinde tüm toplumlarda soy taassubu olduğunu, bunun da nedenini: İnsanın üyesi olduğu toplumun üstün olduğunu kabul etmesi veya toplumuna zarar gelmesini önleme isteği olarak görür. Abduh’a göre insanlar ihtiyaçlarını gidermek için diğer insanlarla çatışır. Bu çatışma, zamanla saldırganlığa dönüşür. Çatışmadan korunmak ve karşı tarafın kendisine zarar vermesinden emin olmak isteyen bireyler soy bağına sarılır ve diğer toplumlara üstünlük kurmak ister. Toplamlar diğer toplumlara köle olmamak için soydaşlarıyla birleşir. Oysa soy taassubu doğuştan değil sonradan öğrenilen bir duygudur. İslam, soya değil dine dayalı bir birlik kurmayı amaçlar. Müslümanları birbirine bağlayan güç İslam’dır. Tarih boyunca da bu böyle olmuştur. Bu sebeple de Türk, Arap’ın; Arap, Acem’in; Acem, Türk’ün idaresine girmekten rahatsız olmamıştır. Müslümanlar arasında birlik şeriati doğru bir şekilde uygulayan adaletli bir yönetimle sağlanabilir. Yöneticilerin adaletten ve İslam dininin esaslarından sapmaları, İslam coğrafyasındaki parçalanmanın, sorunların ve ayrılıkların temel nedenidir (Abduh, 1909c:19-21).

Gökalp, İslamcılık akımı taraftarlarının bu eleştirilerini haksız bulur. Ona göre İslam milletlerin kavim ve şubelere ayrılmalarına izin verir. Gökalp’e göre uzak bir gelecekte bütün Müslümanlar birlik olabileceklerdir. Ancak yaşadığı çağda bunun

mümkün olmadığını söyler. İslam milletlerinin İslam birliğini kuruncaya kadar millî birliklerini kurmada bir sakınca olmayacaktır (Gökalp, 2014:80). Gökalp'e göre Türkçülük İslam Türklüğüne dayalıdır. İslam ülkelerinde Arapça ortak bir dil olarak kullanılmalı, ortak bir eğitim sistemi için kongreler düzenlenmeli ve İslam milletleri arasında iletişimin kesilmemesi için müftü teşkilatı kurulmalıdır (Gökalp, 2014:46-47).

İslamcı kanadın güçlü kalemlerinden Mehmet Akif'e göre Müslümanların problemleri liyakatsizlik, eğitimsizlik ve cahilliktir. Ona göre ilmiye sınıfı ilimden yoksundur, diplomaları masa başında dağıtılmaktadır. Milletin derdini çözecek vekiller yalancıdır, jurnalcidir ve Allah korkusundan uzak bir hayat sürmektedir (Mehmet Akif, 1912a:323).

Akif, İslam coğrafyasında dinin özü olan Kur'an-ı Kerim'in Müslümanlarca anlaşılmadığını, Müslümanlar arasında Kur'an'ın ezbere bilindiğini fakat ezberlenen ayetlerin anlamının bilinmediğini söyler. Bu nedenle İslam'ın temel esaslarından olan ve Müslüman nitelikleri arasında yer alan doğruluk, adalet, kanaat, ahlak, cesaret, kişisel çıkarlardan uzak olma, hakkı üstün tutma, çevresine güven verme, alçakgönüllülük gibi temel dini değerler Müslüman toplumun vasıfları olmaktan çıkmıştır (Mehmet Akif, 1912b:339).

Akif, Müslümanlar arasına giren ayrılığın nedenlerinden birini de kavmiyetçilik (ırkçılık) olarak görür. Tarih boyunca İslam birçok farklı kavmi kendi sancağı altında birleştirmişken ırkçılık bu birliği bozmuştur. Ona göre, Allah insanları bir ailenin üyeleri gibi birlik içinde yaratmışken ırkçılıkla bu birlik dağılmış ve parçalara ayrılmıştır. İslam toplumunda yaşanan bu ayrılık ve parçalanmışlıklar İslam toplumunu içerden yıkmış, İslam coğrafyasını gayrimüslimlerin saldırılarına açık hâle getirmiş, İslam coğrafyası emperyalistlerin işgaline maruz kalmıştır. Bunun en somut örnekleri olarak Fas, Tunus ve Cezayir'dir (Mehmet Akif, 1912c: 416). Akif'e göre İslam, Müslüman milletleri bir arada tutup milleti birbirine bağlayan bir mayadır. Oysa ırkçılık toplumun birliğini bozan, İslam'ı temelden yıkan bir unsurdur. İrkçiliğin Osmanlı'daki son görünümü Türkçülüktür. Akif, Türkçülüğün Osmanlı'nın dertlerine deva olamayacağını, Osmanlı'nın yaşadığı sorunların ilacının İslam'da olduğunu, İslam'a sarılmakla ümmetin parçalanmışlığının ortadan kalkacağını savunur (Mehmet Akif, 1912d:185).

Mehmet Akif'e göre İslam, ulemanın elinde bir iktidara dönüşmemeli, kendini çağın şartlarına göre sürekli güncellemelidir. İslam'ı doğru anlamak birincil kaynaklardan faydalanmakla mümkün olabilir. İslam dünyasının içine düştüğü kötü

durumun ve açmazların sebebi dinin kendisi değil, Müslümanlardır. Yapılması gereken dinin asıl olan birincil kaynaklarına dönmek, hurafe ve batıl inançlardan arınmak, manevi değerler ışığında ilim ve fen yolunda yürümektir (Kara, 2003: 202-204).

Sebilürreşad dergisinin başyazarı Eşref Edip'e göre, milletin içinde bulunduğu zor durumdan kurtulmasının yolu İslam kurallarını bağlanmakla mümkündür (Eşref Edip, 1916:91). Sebilürreşad'da yayımlanan bir başka makalede ise Türklerin tüm Müslüman toplumların koruyucusu olduğu belirtilmiş; Türklerin İslam dünyasını korumak, geliştirmek, ilerletmek ve İslam milletleri arasında sıkı bir bağ kurarak bütünlüğü sağlamak görevleri olduğu vurgulanmıştır (Sebilürreşad, 1923:1-3).

Akımın önemli temsilcilerinden Mehmet Şemsi (Günaltay) İslam dünyasının derin bir uykuda olduğunu ve bu uykudan uyanması gerektiğini söyler. Ona göre Batı, İslam dünyasını yanlış tanımaktadır. İslam'ın medeniyete engel olduğu, medeniyetin Batı'da olduğu tezi doğru değildir. Günaltay'a göre bu iddiayı ileri sürmek garaz ve cehaletin göstergesidir. Tarih, medeniyetin beşiği olarak Doğu'yu göstermektedir. Ona göre fertler toplumu, toplum da milleti oluşturur. Milletlerin güçlü olabilmeleri bireylerinin faal ve dinç olabilmelerine, iyi yetiştirilmelerine bağlıdır. İslam'a hak ettiği değeri kazandıracak olan uyuşukluktan, ataletten arındırılmış fertlerdir ve bunun araçları Dârümuallimînler, meslek ve sanat evleri, ticaret ve ziraat okullarıdır (Mehmet Şemsi, 1912: 298-300).

Bir başka İslamcı düşünür Sait Halim Paşa, Batı'nın herhangi bir elekten geçirilmeden doğrudan taklit edilmesini doğru görmez. Ona göre doğru olan Batı medeniyetini kültürümüze uydurarak almaktır. Çünkü İslam doğru anlaşılırsa tüm sorunlara cevap verebilir ve başka medeniyetlerin ürettiği çözümlere ihtiyaç kalmaz. İslam, koyduğu inanç kurallarıyla ahlakı şekillendirmiş; toplumsal yapıyı da ahlak kurallarına göre dizayn etmiştir. Bireyden topluma uzanan bir değişim sistemini savunan Sait Halim Paşa, hürriyetle mutluluk arasında sıkı bir ilişki olduğunu, kişinin hak ettiği hürriyetten fazla pay almasının diktatörlüğü doğuracağını ileri sürer (Sait Halim Paşa, 1918:255-257). Said Halim Paşa'ya göre, İslam medeniyetiyle Batı medeniyeti uzlaşamaz. Çünkü iki medeniyetin bilgi ve değer anlayışı birbirinden farklıdır. İslam medeniyetinin mutlak bilgi ve değer anlayışının aksine Batı medeniyeti değişebilir, esnek bilgi ve değer kuramını savunur. İslamcılar, dinin mükemmel bir sistem kurduğunu ve doğru yolun dini ilkelere sarılıp başka arayışlara girmenin yanlış olduğunu kabul eder. Oysa Batı'da durum tam tersidir. Onlar için din mükemmel bir

sistem kuramaz, insan kendi kendinin yaratıcısıdır ve oluş içindedir. Hayatın kanunu mükemmellik arayışının sürekliliği üzerine kuruludur (Said Halim Paşa, 1922:62).

İslamcılar, Batıcılık akımı gibi milliyetçilik akımına da karşı çıkmışlardır. İslamcıların milliyetçiliğe yönelttiği itirazlardan en önemlisi kavmiyetçilik meselesiyle ilgilidir. Babanzade Ahmed Naim tarafından yayımlanan ‘İslam’da Davayı Kavmiyet” başlıklı makalede kavmiyetçilik eleştirilmiştir. Babanzade Ahmed Naim kimliğin ırk temelli olamayacağını, bunun dinin özüyle çeliştiğini, davanın İslam davası olması gerektiğini söyler. Irka yapılan vurgunun toplumu böleceğini, toplumun din ile birliğe ulaşacağını savunur. Makalede ümmetçi bir toplum anlayışı tavsiye edilir, kavmiyetçilik reddedilir (Babanzade Ahmed Naim, 1914:16).

İslamcılık akımının öğretmen yetiştirme sistemine etkisinin kökleri Tanzimat Dönemi’ne kadar dayandırılabilir. Bu etkinin nedenleri olarak, halifelik makamının Osmanlı padişahlarında olması, Osmanlı eğitim sistemi içinde medresenin ağırlığı, eğitim kurumlarının Şer’iye ve Evkaf Bakanlığına bağlı olması gösterilebilir. İslamcılık akımı, yetiştirilecek insan niteliklerinde, öğretmen okullarının öğretim programlarında, öğretmen yetiştiren kurumların amaçlarında, açılacak öğretmen okullarının türünde etkili olmuştur.

Cumhuriyetin ilanı öncesi 1868 yılında yayımlanan Dârümuallimîni İptadiye’nin öğretim programında Kuranı Kerim, Siret, İbadet gibi dersler yer almıştır (Akyüz, 2011:248). Öğretim programındaki bu derslerle İslamcılık akımı arasında bir ilişki olduğu söylenebilir. Yine cumhuriyetin ilanı öncesinde öğretmen yetiştiren kurumların programlarında yer alan Kuran, Siyer ve Din dersleri (Yücel, 1994:221-222) İslamcılık akımının görüşlerine uygun derslerdir. Bu dersler 1931 yılına kadar farklı isim ve ağırlıkta ilkokul öğretmeni yetiştiren öğretmen okullarının öğretim programlarında kendine yer bulmuştur. Ancak 1931 yılındaki program düzenlemesiyle bu dersler öğretmen yetiştiren okulların öğretim programlarından tamamen çıkarılmıştır.

İslamcılık akımı açısından 1931-1953 yılları arası duraklama yıllarıdır ve bu yıllarda İslamcılık akımının öğretmen yetiştirme sisteminde karşılığı yoktur. Ancak Demokrat Parti’nin iktidara gelmesiyle durum değişmiş, akımın öğretmen yetiştirme sistemindeki etkisi artmıştır. Bunun en somut göstergesi ilköğretmen okullarına din derslerinin yeniden konulması (MEB, 1953a:31-36) ve öğretmen yetiştirme tarihimizde ilk örnek olan ve din dersi öğretmeni yetiştirmekle görevlendirilen yüksek İslam enstitülerinin açılmasıdır (MEB, 1959b:179). Zaman zaman din dersleri öğretmen yetiştiren kurumların öğretim programlarından kaldırılrsa da (mesela 1975 yılında

yapılan düzenlemeyle din dersleri iki yıllık eğitim enstitüleri öğretim programlarından kaldırılmıştır.) bu dersler çoğu zaman öğretmen yetiştiren okulların öğretim programlarında kendine yer bulmuştur (RG, 1979:34; MEB, 1979:205). Hatta bu etkinin zamanla arttığı bile söylenebilir. Şöyle ki YÖK’ün 2006 yılında yaptığı düzenlemede İlahiyet Fakülteleri bünyesinde faaliyet gösteren Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümleri 2006 yılından itibaren eğitim fakülteleri bünyesine alınmıştır (YÖK, 2007:64-67). Ancak bu uygulama 2012 yılında değiştirilmiştir. YÖK Genel Kurulunun 15/05/2012 tarihli ve 021144 sayılı yazısı ile bu bölümler yeniden İlahiyet Fakültelerine bağlanmıştır (Kızılabdullah, 2016:33).

İslamcılık akımının öğretmen yetiştirme sistemine etkisi, eğitim sisteminin yetiştirmek istediği ideal insan niteliklerinde kendini gösterir. Bu kapsamda gerek hükümet programlarında (Neziroğlu ve Yılmaz, 2013b:927) gerekse millî eğitim bakanlarının açıklamalarında (Mesela; MEB 1950c: 93-96) yetiştirilmek istenen insanın; manevi değerlere sahip, muhafazakâr niteliklere sahip olacağını ifade edilmiştir. YÖK’ün öğretmen okullarının öğretim programlarında 2018 yılında yaptığı değişiklikte benzer niteliklere vurgu yapılmıştır. 2018 yılında yapılan program değişikliğinin gerekçelerini açıklayan YÖK başkanı Saraç’ın “Eğitim, öncelikle iyi ahlaklı ve erdemli insan yetiştirme süreci” (YÖK, 2018:5) olduğunu ifade etmesi, “öğretmenlerden çok öncelikle iyi ahlaklı, rol model, mesleki değer ve idealleri içtenlikle özümsemiş ve benimsemiş” (YÖK, 2018:6) olmalarının beklenmesi programlarda muhafazakâr düşüncenin izleri olarak değerlendirilebilir.

İslamcılık akımı öğretmen okullarındaki eğitim-öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesinde de öğretmen yetiştirme sistemimizi etkilemiştir. Cumhuriyetin ilanından önce erkek ve kadınlar için öğretmen okulları ayrı ayrı teşkilatlandırılmıştır. Hatta kadın öğretmen okullarında kadın öğretmenlerin görevlendirilmesi, uygun nitelikte kadın öğretmen bulunamaması hâlinde kadın öğretmen okullarında görevlendirilecek erkek öğretmenlerin yaşlı ve iyi ahlaklı olması gerektiği şartı koşulmuştur (Öztürk, 1996:11). Yine kadın öğretmen okullarının (Dârülmualimât) açılış amacı da kadınların daha üst kademelerde eğitim almasının önündeki engelin kaldırılması olarak açıklanmıştır (Öztürk, 1996:12). Bu amaçlar eğitim-öğretim faaliyetlerinin dini ilkelere göre belirlendiğinin bir göstergesidir. Cumhuriyetin ilanı sonrası kadın-erkek öğretmen okulu ayrımının kaldırılmasına yönelik adımlar atılsa da Demokrat Parti’nin iktidara gelmesiyle –özellikle köy enstitülerinde- kadın-erkek öğretmen okulu uygulaması esnetilmiştir (BİUM, (t.y)a:14-20; BİUM, 1955:5). Kadın-

erkek adaylar için ayrı ayrı öğretmen okulu uygulaması 1970'li yıllarla birlikte uygulamadan kaldırılmıştır.

Batıcılık. II. Meşrutiyet Dönemi'nde sistematik hâle getirilen Batıcılık, imparatorluğun Batılılaşması hâlinde kurtulabileceğini savunan bir düşünce hareketidir. Batıcılık akımının ortaya çıkmasında yaşanan sorunların yüzeysel olmadığının farkına varılması ve çözümün Batı'da olduğunun kabul görmesi etkili olmuştur. Batıcılığı savunan aydınlar, yaşanan problemleri çözebilmek için Batı tekniğinin ithal edilmesi gerektiğine inanmışlar ancak Batı'ya gönderilen elçiler veya yapılan seyahatlerde Batı'nın tüm alanlarda üstün olduğu ortaya çıkmış; parçacı ıslahatların bir anlam ifade etmeyeceği, çözümün Batı'nın bir bütün olarak tüm kurumlarıyla taklit edilmesinden geçtiği inancı ağır basmıştır. Batıcılık fikri toplumda iki kutuplu bir yapıyı ortaya çıkarmıştır. Bir grup geleneksel değerlerin anlamını yitirdiğini ve terkedilmesini savunurken diğer grup Batılılaşmayla toplumun dengesinin bozulduğunu ileri sürmüştür. Bu iki grup arasında yaşanan çekişmeler seçkin kültürü ile halk kültürü arasındaki uçurumu büyötmüştür. Batıcılığın toplumda taban bulması ise Batı tipi eğitim kurumlarının sayısının günden güne artmasıyla mümkün olabilmektedir (Hanioğlu, 1985:1382-1385).

Hanioğlu, Batıcılık düşüncesinin II. Abdülhamit Dönemi'ne hızını artırdığını söyler. Batıcılık akımının üç temel tezi vardır: Bu tezlerden ilki Batı'nın her açıdan üstün olduğunu, bu üstünlüğünse bilimden kaynaklandığı ve buna karşı çıkmanın anlamsız olacağını savunan mutlak Batıcılık tezidir. İkinci tez, dini referans alan görüşleri eleştiren ve dinin toplumsal değişmeye engel olduğunu savunan tezdur. Bu teze göre dinin toplum üzerindeki etkisi azaltılmalı, sorunların çözümü için dini referanslara yer verilmemelidir. Üçüncü tez, etik anlayışıyla ilişkilidir. Bu teze göre kadere ve insanı miskinleştiren etik anlayışı terkedilmeli, insanda girişimcilik becerisini artıran ve toplumun aktif bir bireyi haline getiren bir etik anlayışı kabul edilmelidir. Hanioğlu, 1912 yılında oluşturulan bu tezleri, Atatürk reformlarına kaynaklık eden bir taslak olarak nitelendirir.

Batıcıların en çok çatışma yaşadıkları fikir akımı İslamcılardır. Çünkü Batıcılara göre, ülkenin geri kalma nedeni Batı medeniyetinden uzaklaşmadır ve bunun kaynağı İslam dinidir. Batı'nın sadece faydalı yönlerini almak gerektiği tezi yanlış bir tezdur ve Batıcılık bir zihniyet meselesidir. Batıcıların tezleri, kişinin din ve devlet baskısından

kurtarılması, insanın doğal haklarının kabul edilmesi ve dokunulmazlığı, akla önem verilmesi, bilgisizliğe karşı bilimin takdir edilmesidir. Akımın en önemli savunucusu Abdullah Cevdet'tir (Berkes, 2017:412-415).

Abdullah Cevdet'e (1912:1176) göre Batı güçlü bir medeniyete sahiptir ve ona ait tüm unsurlar bir bütün olarak alınmalıdır. Abdullah Cevdet (1914:208), medeniyetin beşiği olan Batı'yla ilişki kurulamayışının nedenini Asyalı düşünme tarzı ve yozlaşmış gelenek ve kurumlar olduğunu ileri sürer. Ona (1913c:1983) göre Osmanlı toplumunun geri kalmasında cehalet, taassup, gelenek ve göreneklere körü körüne bağlılık önemli yer tutar. Yapılması gereken ise Avrupalı olmak, Avrupa'yı taklit etmektir. Abdullah Cevdet (1913a:1255-1257), elitlerin dininin bilim, kitlelerin biliminin din olduğunu söyler. Elitlerin dini sürekli gelişirken, kitlelerin bilimi durağan kalmıştır. Bilime önem verilmemesi İslam coğrafyasının ve ülkenin geri kalma nedenidir. Bu durumdan kurtulmanın yolu ise din için bilimin değerini takdir etmek, bilim içinse dini bir güç kaynağı olarak görmektir. Abdullah Cevdet'e (1913b:1334-1336) göre öze dokunmayan şekilsel değişiklikler faydasızdır. Abdullah Cevdet (1919:359) eğitim anlayışında girişimciliği teşvik eden ve bireye değer veren İngiliz eğitim sistemini savunur.

Batıcılık akımı çoğu zaman millilik-evrensellik tartışmalarının gölgesinde kalmıştır. Akıma eleştiri yönelten aydınlarımızdan Ziya Gökalp'ın Batıcılık akımına bakışı eleştirel ve seçicidir. Ona göre Batı dünyası medeniyette ileri gitmiştir. Türkler de Batı'nın medeniyetinden faydalanabilir. Ancak o, bu konuda seçici olunmasını tavsiye eder. Batı medeniyetinden alınacak unsurların millî kültüre ait öğeler olmaması gerektiğini söyleyen Gökalp pozitif bilimlerin, modern tekniklerin sonuçlarını da almayı hata olarak görür. Ona göre; Batı'nın bilimde, sanatta vs. ürettikleri değil; onun ilmi usulleri alınmalıdır (Gökalp, 1980:39-42).

Batılılaşma meselesine oldukça mesafeli yaklaşan bir başka düşünür Cemil Meriç'tir. Meriç (2005), yaşanan asıl problemin kültür yokluğundan kaynaklandığını, olaylara kayıtsız kalıp hayatı anlamaktan yoksun olmanın kısır bir fikir döngüsü yarattığını söyler. Meriç için olgunlaşmak; kalbin, ruhun, zekânın canlanmasıdır (s.112). Onun değer verdiği nitelikler arasında yer alan irfan, olgunluğa açılan kapı, pratiği olan ilim, çabayla gelişen bir ilahi bağıştır. İrfan, insanı insan yapan niteliklerin bütünüdür. Oysa modern çağ irfanı ve dolayısıyla insanı öğütmektedir (s.175). Meriç'e göre toplum, insanın ruhunu ihmal ederek eğitilmektedir. Sürekli üreten ve ürettiklerini tüketen bir kısır döngü içinde tabiat çöpleştirilmektedir (s. 90-91). Teknik sayesinde

doğa yasalarından kurtulmak ve yeni bir insan yaratılmak istenmektedir. İnsanlaşmak için maddi zenginlik değil diğer insanlarla bütünleşme gerekir (s.106).

Meriç (2005) Fransız İhtilali'nin Doğu medeniyeti için ölüm anlamına geldiğini söyler. Osmanlı, Batı medeniyetinin farkına ancak ihtilal sonrası varabilmiştir. Batı medeniyetine küçümser bir bakış önce hayrete ve en sonunda da hayranlığa dönüşerek teslimiyetle son bulmuştur. Batı hayranlığı sanattan eğitime her alanda kendini göstermiştir (s.135). Ona göre Türk aydını müstağrip (Doğu irfanıyla uğraşan Batılılara verilen isim) vasfıyla nitelendirilebilir. Ülkemizde taklit, intihal ve tercümelerle gölge bir medeniyet yaratılmak istenmektedir. Aydınlar Doğu'nun derin tecrübesiyle Batı'nın bozulmamış fikrini uzlaştırma sevdasına düşmüşlerdir. Meriç (2008:109) kültürler arasında alışverişin olabileceğine inanır. O, bu alışverişin daha çok ilim ve teknoloji alanlarında olacağını, besleyici olmak koşuluyla yabancı bir medeniyetten dinî, felsefî, içtimaî ve ahlaki unsurların da alınabileceğini savunur (s.139).

Batıcılık akımı gerek cumhuriyetin ilanından önce gerekse cumhuriyetin ilanından sonra öğretmen yetiştirme sistemini etkilemiştir. Cumhuriyetin ilanından önce Batıcılığın öğretmen yetiştirme sistemine etkisinin en somut göstergesi Dârümuallimîn'in açılmasıdır. Medreselerin öğretmen yetiştirme görevi olmasına rağmen Batılı tarzda öğretmen yetiştirmek için açılan Dârümuallimîn, Batılı tarzda öğretmen yetiştiren ilk öğretmen okulumuz olmuştur.

Öğretmen yetiştirme sistemiyle ilgili ilk temel düzenlemelerden biri olan Maarifi Umumiye Nizamnamesi'nde (1869) Batıcılık akımının etkileri görülür. Berkes'in ifade ettiğine göre içinde öğretmen yetiştirmeyle ilgili hükümlerinde yer aldığı bu nizamname, Fransız eğitim sisteminin kopyasıdır (Berkes, 2017:236-237).

Cumhuriyetin ilanı öncesinde başlayan Batı'yla sıcak temas öğretmen okullarında kullanılan yöntem ve teknikleri etkilemiştir. Öğretmen okullarındaki öğrenci merkezli yöntemlerin kullanılmasında, akla ve bilime değer vermede, eğitim-öğretimi dinî öğelerin etkisinden arındırmada, öğretmen yetiştirme sisteminde reform yapmak için yabancı uzmanlardan faydalanmada ve öğretmen yetiştirmek için yurtdışına öğrenci göndermede Batıcılığın etkisi görülür.

Batıcılık akımın öğretmen yetiştirme sistemine etkisi öğretmen okullarında öğrenci merkezli yöntemlerin kullanılmasında kendini göstermiştir. Mesela Mustafa Satı Bey, "Fenni Terbiye" adlı eserinde eğitim-öğretimde çocuğun duygu ve düşüncelerinin dikkate alınmasına vurgu yapmıştır. Cumhuriyetin ilanı sonrası öğretmen okullarında eğitim-öğretimin iş pedagojisi ve faal mektep anlayışına göre düzenlenmesi, eğitim-

öğretimde akıl ve bilimin rehber edilmesi, öğretmen okullarında okutulan dini dersler kaldırılması da Batıcılık akımının öğretmen yetiştirme sistemine etkisi olarak görülebilir.

Batıcılığın öğretmen yetiştirmeye bir diğer etkisi öğretmen yetiştirme sisteminde reform yapmak için yabancı uzmanların ülkemize davet edilmesidir. Bu kapsamda John Dewey, Kerschensteiner, Ömer Buyse gibi Batılı uzmanlar ülkemize davet edilmiş ve kendilerinden konuyla ilgili rapor hazırlamaları istenmiştir. Yine Bakanlık tarafından seçilen öğrencilerden bazıları yetiştirilmek, inceleme ve gözlem yapmak için Avrupa'ya gönderilmiştir. Mesleki ve teknik okullara öğretmen yetiştirmenin bir usulü de öğretmenlerin yurt dışına gönderilerek yetiştirilmesi ve yabancı ülkelere öğretmen getirtilmesidir (Duman, 1988:59; Aslan, 2021:283-310; Öztürk, 1996:177, Başer ve diğerleri, 1995:45-47). Bu usul ilerleyen yıllarda da devam ettirilmiştir. 1950'li yıllarda daha çok ABD'li uzmanlar ülkemize davet edilmiş, Bakanlık; Ford Vakfı ile öğretmen yetiştirme üzerine bir proje yürütmüş (MEB, 1960a: 66-68), ticaret ve turizm meslek öğretmen okullarının açılmasında ABD'li uzmanların etkisi görülmüştür.

Batıcılık akımının öğretmen yetiştirme sistemine etkilerinden biri de öğretmen okullarında uygulanan karma eğitimidir. Karma eğitimi Batıcılık akımıyla ilişkilendirmek mümkündür. Bu kapsamda cumhuriyetin ilanı sonrası Yüksek Muallim Mektebi ve Gazi Eğitim Enstitüsü'nde uygulamaya konulmuş ve ilerleyen yıllarda diğer öğretmen okullarında da karma eğitim yaygınlaştırılmıştır.

Cumhuriyetin ilan edildiği yıllarda Anadolu'da Tanzimat'ın ilanından sonra yoğunlaşan Batılılaşma hareketlerinden beslenen fikir akımları güçlü bir şekilde kendini hissettirmiştir. Millî Mücadele yıllarında Anadolu'da en yaygın fikir akımı İslamcılık iken Milliyetçilik asker ve sivil aydınlar arasında kendine taraftar bulabilmiştir. Milliyetçilik akımının ortaya çıkışı, Batı'daki şoven ve ırkçılığın aksine antiemperyalist ve Batı şovenizmine bir tepkiyle açıklanabilir. Ancak dini duygularla millî duygular zaman zaman birbirine karışmıştır (Ziya Gökalp'te olduğu gibi) fakat bu akımlar cumhuriyetin ilanı sonrası ya yapısal değişikliğe uğramış ya da eski önemini yitirmiştir (Timur, 2013:27-30). Dönem içinde Anadolu'da görülen sosyalizm akımı ise daha çok Sovyet Rusya'da gerçekleşen sosyalist devrimin ülkemize olan etkileriyle ilgilidir. Millî Mücadele sonrası "halkçılık" fikri yeni bir anlam kazanmıştır. Bu anlam kazanmada İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin görüşlerine uygun bir memur otokrasisinin oluşmasından doğan korku etkili olmuştur ve cumhuriyet yöneticileri halkçılığı memur otokrasisinin oluşmasını engelleyen bir fikir olarak görmüşlerdir (Timur, 2013:34).

Atatürk'ün düşüncesinde halkçılık, hem toplumsal yapıdaki sınıf farklılıklarını gideren bir araç hem de İslamcı akımlara karşı kullanılan bir ideoloji olarak görülmüştür. Bu düşünce ise Atatürk'ü pozitivistliğe yaklaştırmıştır (Timur, 2013:118).

Cumhuriyetin Osmanlı'dan miras aldığı fikir akımları İslamcılık, Türkçülük ve Milliyetçiliktir. Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasıyla Atatürkçülük, Türk-İslam Sentezi ve neo-liberal/küreselleşmeye dayalı yeni fikir akımları Türk eğitim sisteminde etkili olmaya başlamıştır. Cumhuriyetin ilanı sonrası eğitim ve öğretmen yetiştirme sistemimizi etkileyen fikir akımları kronolojik sıralamasına göre şöyledir:

Atatürkçülük. Gökberk'e göre Atatürk devrimleri öncesi Osmanlı'nın temel karakteristikleri; eleştiriye kapalı ortam, ümmetçi devlet anlayışı ve bilimi referans alan sanayi uygarlığına geçememesidir (Gökberk, 2018:38-40). Bu anlayış cumhuriyetin ilanı ile terk edilmiştir. Yeni cumhuriyetin ideolojisini Atatürkçülük olarak özetlemek mümkündür. Atatürkçülük 'ün Türk eğitim sistemindeki yeri, Türk eğitim sistemine kurucu ilke işlevi görmesi ve rehber olması şeklinde özetlenebilir. Bu nedenle ülkemizin eğitim ve öğretmen yetiştirme sistemini tam olarak anlayabilmek için Atatürkçülük'ü ve Atatürk'ün fikirlerini iyi olarak anlamak şarttır.

Atatürk'ün düşünce dünyasının şekillenmesinde Manastır'daki öğrenim hayatı, okul öğretmenleri, Rousseau ve Montesquieu gibi yabancı; Ziya Gökalp, Ahmet Hilmi gibi yerli düşünürlerle Osmanlı toprakları içinde görev yaptığı farklı şehirler etkili olmuştur. Bütün bu unsurlar Atatürk'te; vatan, özgürlük, millî bilinç, bağımsızlık ve kültür kavramlarının oluşumuna etki etmiş; bu kavramlar onun gerçekleştirdiği dil devrimi, millî tarih, pozitivist eğitim ve diğer inkılaplarının kuramsal temellerini oluşturmuştur.

Atatürk'ün taklitçi bir kişiliği yoktur. O, kavramları zihin dünyasında sentezleyerek özgün bir görüş ortaya çıkarmıştır. Atatürk'ün siyasî alanda fikirlerinin gelişmesinde Fransız İhtilali'nin büyük etkisi olmuştur (Karal 1980: 5, 6). Öğretmenleri aracılığıyla tüm boyutlarıyla tanıdığı Fransız devrimi onda ulus devlet düşüncesini doğurmuştur. O, Fransız Devrimini ve devrimin temel kavramlarından biri olan hürriyet kavramını tarih öğretmeni Mustafa Tevfik Bey aracılığıyla tanımıştır (Yalçın 2006: 49). Atatürk, Askerî Rüştiye'deki Fransızca öğretmeni Nakiyüddin Bey'i kendisinde “gelecek için ilk düşünceleri” veren biri olarak tanıtır (Atatürk, 2006:629). Bunun dışında Fransız İhtilali'ni hazırlayan düşünürlerden J.J. Rousseau'yu da okumuş ve analiz etmiştir. Meclis'te yaptığı konuşmada şöyle demiştir:

Jean-Jacques Rousseau'yu baştan nihayete kadar okuyunuz. Ben bunu okuduğum vakit hakikat olduğuna kail olduğum bu kitap sahibinde iki esas gördüm. Birisi bu ıstırap, diğeri bir cennettir. Merak ettim. Ahvali hususiyesini tetkik ettim. Anladım ki; hakikaten bu adam mecnundu ve hâli cinnette bu eserini yazmıştır. Binaenaleyh çok ve çok istinad ettiğimiz bu nazariye böyle bir dimağın mahsulülür (TBMM, 1921:440).

Atatürk, Fransız İnkılabının kendisinde yaptığı etkiyi, 14 Temmuz 1922'de Fransız İnkılabı'nın yıldönümünde yaptığı konuşmada dile getirmiştir:

Fransız İhtilali de bu dönemlerden geçmiş ve milletin toplumun vicdanında yerleşmiş onun için evrensel olmuştur... Baylar, işte bu gün 1789 Temmuzunun 14. gününü burada kutluyoruz ve bu Fransızların millî bayramı olduğu kadar henüz özgürlüklerine kavuşmamış milletlerin de sevinecekleri bir gündür... Özgürlük ve bağımsızlıktan yoksun bir millet için, yaşamanın ne anlamı, ne de zevki vardır... Baylar, bizim Asya'yı ayaklanmaya ve savaşmaya sürükleyişimiz Fransız milletini kahramanca hareketlere sürükleyen nedenlerden daha az kuvvetli ve daha az mantıkî değildir." (Tansu, 1969: 560-563).

Rousseau, Montesquieu, Ziya Gökalp ve Ahmet Hilmi'yi okuyarak akılcı ve pozitivist fikirlere ulaşmıştır. Selanik'te öğrenim görürken takip ettiği ve öz Türkçe akımını savunan *Çocuklara Rehber Dergisi*, Güneş-Dil Teorisi'ne zemin hazırlamıştır. Atatürk'ün Türk tarihi ve Türk tarihi hakkında yürütülen çalışmalara verdiği önem, Türklerin medeniyete olan katkıları, dil devrimi ve Türk Tarih Tezi gibi konularda etkilendiği kişiler Mustafa Celalettin, Leon Cahun, Deguignes, Leone Caetani ve Pittard adlı düşünürlerdir (Turan, 1982:5-7).

Atatürk yaşadığı dönemdeki Osmanlıcılık, İslamcılık, Türkçülük ve Millîyetçilik fikir hareketlerinden etkilenmiştir. Ancak Atatürk'e göre ne Osmanlıcılık ne de Turancılık düşüncesi gerçekleşmesi mümkün olan ideallerdir. Ona göre bu akımlar ulusun enerjisinin boşa harcanmasına neden olur. O, kurulan yeni devletin millî esaslara dayalı olması gerektiğine inanmıştır (Berkes, 2017:493-494).

Atatürk'ün gençlik yıllarında, toplumda kaderci düşünce hâkimdir. Kadercilik düşüncesiye referanslarını dinden alır. Kadercilikte insan iradesinin doğaya müdahale etmesi ya hiç kabul edilmez ya da oldukça dar bir çerçevede kabul edilir. Atatürk kaderci değildir. O, insanın doğa karşısında aciz olmadığını; akıl ve bilim vasıtasıyla toplumların kendi kaderlerini kendileri çizebileceğini düşünür. Atatürk'e göre toplumda hürriyetin yerleşmesi hukuk kurallarına bağlı olup bu anlayışa uygun fikirler Batı'da vardır ve ülkemizde Batı hukuk sistemine benzer bir hukuk sistemi kurulmalıdır (Mardin, 2017:161-179).

Atatürk millî eğitim sisteminin temel ilkelerini 27 Ekim 1922 tarihinde Bursa'da öğretmenlere yaptığı konuşmada ifade etmiştir. Ona göre milleti millet yapan, düşünce

ve sosyal güçtür. Düşüncelerin anlamsız ve safsatalarla dolu olması düşünce hastalığının belirtisidir. Sosyal hayatın akıl ve mantıktan uzak, zararlı ve yararsız inanç ve geleneklerle dolu olması hâlinde hayat felce uğrar. Bunu önlemenin yolu bilim ve fennin takip edilmesinden geçer. Atatürk, yeni sistemde eğitimin temel ilkelerini şöyle açıklar: Eğitim, toplumun ihtiyaçlarına cevap veren ve çağın gereklerine uygun bir içerikte ve öğretim programları pratiğe dönük olmalıdır. Bunun için yapılması gereken şey: Okuryazarlık seferberliğini başlatmak, kişileri verimli fertler olarak yetiştirmektir. Türk toplumundaki dönüşümden bahseden Atatürk, “topluluk” hâlinde yaşayan halkın artık “millet” olduğu; cumhuriyetle birlikte toplumun edilgen konumdan etken konuma dönüştüğünü söyler. Savaş meydanlarında kazanılan zaferi kalıcı hâle getirecek olan ise öğretmenlerin çabalarıdır (Atatürk, 2006:387-389).

Türkiye Cumhuriyeti’nde millî eğitim sisteminin temel yasalarından biri olan Tevhid-i Tedrisat Kanunu 3 Mart 1924 tarihinde yasalaşmıştır. Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nu Tanzimat Dönemi ile başlayan reform hareketlerinin somut örneklerinden biri olarak nitelendirmek mümkündür. Bu yasa ile Osmanlı eğitim sisteminin temel dayanaklarından olan medreseler kapatılmış ve ülke içindeki tüm eğitim kurumları Maarif Vekâletine bağlanmıştır.

Atatürk, eğitim ve öğretimde birliğin sağlanacağını farklı ortamlarda dile getirmiştir ancak bu görüşler Ziya Gökalp tarafından da dile getirilmiştir. Turan’a göre Atatürk, öğretimin birleştirilmesi düşüncesinde Ziya Gökalp’ten etkilenmiştir (Turan, 1982:5). Ziya Gökalp, “Türkçülüğün Esasları” adlı eserinde toplumsal yaşamda yaşanan ikili yapıdan şikâyet etmiş ve bu durumun millî birliğin önünde engel olduğunu ileri sürmüştür. Gökalp’e göre; dilde, müzikte, edebiyatta, ahlakta, aydınlar arasında, özetle her alanda ikilikler yaşanmaktadır. Oysa sosyal hayatlar arasında bir birlik, milleti ayakta tutan en önemli unsurdur (Gökalp, 1970:32-41). Gökalp ülkemizdeki her alanda ikiliklerin var olduğunu, bu ikiliklerin saymakla bitmeyeceğini söyler. Bu ikiliklerden biri de medrese ile mektep ikiliğidir. Gökalp’e göre “bu iki öğretim müessesesinin hali, bizim için, yapacağımız maarif inkılabında bir örnek olmalıdır.” (Gökalp, 1970:65) diyerek öğretimde birliğin sağlanması gerektiğini çok önceden dile getirmiştir.

Atatürk’e göre de eğitim sisteminde ikilik olmamalıdır. O, 31 Ocak 1923 tarihinde İzmir’de halka hitaben yaptığı konuşmada, ülke içinde ilim-irfan yuvalarının bir olması gerektiğine vurgu yapmıştır (Atatürk, 2006:456). Yine 1 Mart 1923 tarihinde Meclis’in dördüncü açılış konuşmasında, ülke genelinde her kademedede eğitim ve öğretimde

birliğin sağlanması gerektiğinin ve Şer'îye ve Millî Eğitim Bakanlıklarının eşgüdüm hâlinde çalışmalarının gerekliliğinin altını çizmiştir (Atatürk, 2006:496).

Tevhid-i Tedrisat Kanunu, 58 milletvekilinin imzası ve aşağıdaki gerekçelerle 2 Mart 1924 tarihinde meclise sunulmuştur. Kanunun gerekçesi şöyle ifade edilmiştir:

Bir devletin irfan ve maarif-i umumiye siyasetinde milletin fikir ve his itibariyle vahdetini temin etmek için tevhid-i tedrisat en doğru, en ilmi ve en asri ve her yerde fevait ve muhassenatı görülmüş bir umdedir. 1839/1255 Gülhane Hatt-ı Hümayunu'ndan sonra açılan Tanzimat-ı Hayriye devrinde saltanat-ı munderise-i Osmaniye tevhid-i tedrisata başlamak istemiş ise de buna muvaffak olamamış ve bilakis bu hususta bir ikilik bile vücuda gelmiştir. Bu ikilik vahdet-i terbiye ve tedris nokta-i nazarından birçok muzır neticeler tevhit etti. Bir millet efradı ancak bir terbiye görebilir, iki türlü terbiye bir memlekette iki türlü insan yetiştirir. Bu ise vahdet-i his ve fikir ve tesanüt gayelerini külliye muhildir. “Teklif-i kanunimizin kabulü takdirinde Türkiye Cumhuriyeti dâhilinde ve bilumum irfan müessesatının merci-i yegânesi Maarif Vekâleti olacaktır. Bu suretle bilcümle mekatipte bundan böyle Cumhuriyetin irfan siyasetinden mesul ve irfaniyatımızı vahdet-i his ve fikir dairesinde ilerletmeye memur olan Maarif Vekâleti müsbet ve müttehit bir maarif siyaseti tatbik edecektir. Teklifin bugün derakap ve müstacelen kanuniyet kesbetmesini Heyet-i Celile'den rica ederiz.” (TBMM, 1924b:25).

Verilen dilekçede de görüldüğü üzere, eğitim-öğretimde birliğin bir milleti bütünleştiren unsur olduğu, eğitim sistemindeki ikiliğin birçok zararlı sonuçlar doğurduğu, kanunla bu sorunların giderileceği ifade edilmiştir. Kanun maddeleri fazla tartışmaya gerek duyulmadan kısa sürede yasalaşmıştır.

Atatürk'e göre millî bir eğitim programı oluşturulmalıdır. Türk milletinin geri kalmasında modası geçmiş eğitim yöntemlerinin kullanılması etkili olmuştur. Millî eğitim; milletin öz niteliklerini içermeyen yabancı düşüncelerden uzak, Doğu veya Batı'dan gelecek etkilere karşı dayanıklı, Türk milletinin millî ve tarihi karakterine uygun bir eğitimidir. Eğitim, milletin karakteri üzerine bina edilmelidir. Eğitimin temel amacı; millî kimliğe düşman yabancı güçlerle mücadele edebilen ve millî düşünceyi ortadan kaldırmayı amaçlayan her fikre karşı durabilecek birey yetiştirmek, yeni nesle kuvvetli ve sağlam fikirler kazandırmaktır. Eğitim, ayrıca cehaleti yok etmek ve çocuklara sosyal hayatta işe yarar bilgiler vererek onları verimli hâle getirmeyi de amaçlamalıdır. Atatürk'e göre; yeni eğitim sisteminde her türlü taklitçilik terk edilecek, eğitim hakkından mahrum bırakılan köylüye eğitim hizmetleri sunulacaktır (Atatürk, 2006:231-232; 318-319). Eğitim aracılığıyla toplumun kültür seviyesini yükseltilecek, akla ve bilime dayalı bir sistem kurulacaktır. Atatürk'ün akla önem vermesi, bilginin değerini vurgulaması epistemolojik olarak rasyonalist düşünceye yakınlığını; bilim ve

fenne yaptığı vurgu pozitivist felsefeden etkilendiğini gösterir. Eğitimi hayata dönük ve işe yarar olarak nitelemesi ise onun pragmatist felsefeyle bağına işaret eder.

Atatürk'ün eğitim hakkındaki fikirleri günümüze dek güncelliğini korumuş ve eğitim sistemimize yol göstermiştir ancak zamanla bu ilkeler günün şartlarına ve iktidardaki hükümetlere göre farklı şekilde yorumlanmıştır. Mesela laiklik ilkesi farklı yorumlamalara neden olan kavramlardan biridir (Karpas, 2017:268, 276, 491).

Atatürk diğer alanlarda olduğu gibi öğretmen yetiştirme sisteminin de kurucu lideridir. Cumhuriyetin ilanı sonrası öğretmen yetiştirme sistemimizde yapılan tüm reform çalışmaları Atatürk'ün düşüncelerine göre şekillenmiştir. Öğretmen okullarına ait hukuksal, idari ve sosyo-ekonomik düzenlemelerde Atatürk'ün fikirleri yol gösterici olmuştur. Atatürk'ün öğretmen yetiştirme sistemine etkisine verilebilecek birkaç örnek şöyle sıralanabilir: Cumhuriyetin ilanı sonrası öğretmen okullarının sayısı artmış, Gazi Eğitim Enstitüsü gibi öğretmen yetiştirmede bir ekol olan kurumla mesleki liselere öğretmen yetiştiren ilk meslek öğretmen okulları açılmıştır. Ayrıca köy okullarına özgü ilk öğretmen yetiştirme uygulamasına başlanmıştır. Bu adımlar Atatürk'ün öğretmen yetiştirme sistemi tarihine ait yaptığı etkilerden bazılarıdır. Onun döneminde öğretmen okullarına ait temel yasalar kanunlaşmış, öğretmen yetiştirme sisteminin kurulmasında etkin rol oynayan Hasan Âli Yücel, İsmail Hakkı Tonguç, Mehmet Emin Erişirgil gibi bürokrat ve bakanlar görevlendirilmiştir. Öğretmenliğin bir meslek haline getirilmesinde Atatürk'ün yadsınamaz etkisi vardır. Atatürk döneminde yayımlanan Muallim Mektepleri Talimatnamesi'nde öğretmen yetiştirmenin amacı, öğretmen yetiştiren kurumların eğitim-öğretim ve yönetim işlerine ait temel ilkeler açıklanmıştır. Özetle Atatürk'ün öğretmen yetiştirmeye etkisi; öğretmen yetiştirmenin tarihi, sosyal ve felsefî alanlarını kapsayan çok yönlü bir etkidir.

1960'lı yıllar düşünce dünyamız açısından zengin bir dönem olarak nitelendirilebilir. Bu yıllarda Osmanlı Devleti ile Türkiye Cumhuriyeti arasında ilişkinin niteliği tartışılmış, Türkiye Cumhuriyeti'nin gerek toplumsal gerek kurumsal açıdan Osmanlı'nın bir devamı olduğu düşüncesi yaygınlık kazanmış, Osmanlı yeniden yorumlanmıştır. Mustafa Akdağ, Ömer Lütfi Barkan, Halil İnalcık, Niyazi Berkes, Sabri Ülgener ve Şerif Mardin, dönemin önemli düşün insanlarıdır (Kaçmazoğlu, 2009:237-238).

Türk-İslam Sentezi. 1960'lı yıllarla birlikte millî eğitim sistemimizde Türk-İslam Sentezi adlı yeni bir fikir akımı ortaya çıkmıştır. Türk-İslam Sentezi, Aydınlar Ocağı etrafında toplanan akademisyenlerin öncülüğünde olgunlaşan bir düşünce hareketidir.

1974-1979 yılları arasında ocak başkanlığı yapan Süleyman Yalçın, Aydınlar Ocağı'nın kurulma gerekçesini; 27 Mayıs sonrası ülkemizde yaşanan huzursuzluklara ve bu huzursuzlukların yol açtığı sorunlara karşı bir çözüm, aşırı sol fikir akımlarının giderek güçlenmesi ve bu düşüncelerin devlet için ağır bir tehdit oluşturması karşısında millî bilinç sahibi aydınların örgütlenmesine ön ayak bir adım olarak açıklamıştır (Yalçın, 1988:182). Dernek tüzüğü'nün 2. maddesinde; ocağın kuruluş amacı “millî kültür ve şuuru geliştirmek suretiyle Türk Millîyetçiliği fikrini yaymak, millî bünyemizi sarsan fikir buhranı ve mefhumlar anarşisi ile mücadele ederek millî varlığımızı meydana getiren unsurları yaşatıp kuvvetlendirmek” olarak açıklamıştır (Aydınlar Ocağı Derneği Ana Tüzüğü, 2. Madde).

Yalçın'a göre, Türk-İslam Sentezi'nin ortaya çıkışı ve varoluş gayesi şöyledir: Türklerin Müslüman olmasıyla İslam dini yeni bir ivme kazanmış, İslam dini yeni coğrafyalara taşınmıştır. Türkler Müslüman olmadan önceki adetlerini İslama uydurmuşlar ve bu kültür Türk İslam Kültür ve Medeniyeti adını almıştır. Türkler, İslam'la öylesine içli dışlı olmuşlardır ki İslam Türk'ün hayatının ayrılmaz bir parçası olmuştur. Batı dünyası Türk deyince Müslüman, Müslüman deyince de Türk'ü anlamaktadır. İslam Türklüğün korunmasında önemli bir işlev görmüştür. Zira İslamlaşmamış Türkler kimliklerini kaybetmişlerdir (Yalçın, 1988:15).

Türk-İslam Sentezi'nin önemli temsilcilerinden olan ve Aydınlar Ocağı'nın kurucusu olan Kafesoğlu, Türklükle İslamlığın birbirini bütünleyen iki temel unsur olduğunu savunur. Ona göre, Türk-İslam Sentezi'nin kökleri Türklerin Müslümanlığı kabul ettiği yıllara kadar uzansa da bu düşünce yeni bir düşüncedir (Kafesoğlu, 1985:XII). Kafesoğlu bu sentezin köklerini Türklerin İslamiyet'i kabul ettiği 751'li yıllara kadar götürür. Ona göre, sentezin köklerini bu tarihe kadar uzatmanın nedeni eski Türk gelenekleri ile İslam arasında büyük bir benzerliğin olmasıdır. Kafesoğlu, İslam'ın Türk kültürüne uygun olduğu gibi Türklerin de İslam dinine birçok katkı yaptığını söyler. Türkler millî kültürlerini ile İslam kültürünü sentezleyerek yeni bir kültür yaratmışlardır. Türk-İslam düşünürleri sayesinde akıl ile iman, din ile felsefe uyumlu bir şekilde bir arada yaşayabilmiştir (Kafesoğlu, 1985: 160-164, 177).

Türk-İslam Sentezi düşüncesinin laikliğe bakış açısı ise Kafesoğlu tarafından şöyle dile getirilmiştir: Din, devletin yönetim işlerine karışmamalıdır ancak devlet kurumları arasında din işlerinden sorumlu bir birimin varlığı da zorunludur. Böyle bir idari yapılanma laikliğe aykırı bir durum değildir (Kafesoğlu, 1985:183).

Türk-İslam Sentezi iki kısımdan oluşur: Sentezin Türk kısmı, kişinin dâhil olduğu milletin farkına varması şeklinde tanımlanır. Sentez düşüncesine göre millî bilinç sahibi olmakla İslam ümmetine karışmak arasında bir çelişki yoktur. Bunun ölçütü yeterli düzeyde millî bilinç taşınmasıdır, dengenin kurulmasıdır (Bilgiseven, 1990:7-9). Türk-İslam Sentezi taraftarları İslam'ın özünün anlaşılması, manevi dünyalarının zenginleştirilmesi hâlinde sorunların çözüleceğini savunur. Güçlü bir devlete dönüşebilmenin yolu bu ilkeleri hayata geçirmekle mümkündür (Bilgiseven, 1990:20-21).

Copeaux (2005:46-47); Türk İslâm Sentezi fikrinin temellerini, Türkçü düşünürlerden Ziya Gökalp'e dayandırır. Copeaux, Ziya Gökalp'in Türkçülük ile İslâm arasında ayrılmaz bir bağ olduğunu savunduğunu söyler. Türk- İslam Sentezi'ne göre Türk ve İslam birbirine ayrılmaz bağlarla kenetlenmiştir. Çünkü Türklerle İslamiyet arasında kader birliği vardır. İslam'ın yaşaması Türklere, Türk kültürünün ayakta kalması da İslama bağlıdır. Ancak Türk-İslam Sentezi akımı, soğuk savaş yıllarında Türk düşünce dünyasında varlığını görünür biçimde hissettirmeye başlamıştır. Millîyetçi aydınlar tarafından üretilen bu akım, Türk millîyetçiliği temelinde; İslami değerlere de yer veren, Kemalist mirası da bir zenginlik olarak gören ve sahiplenilen bir akımdır.

Akımın teorisyenlerinden Arvasi'ye göre Türk-İslam dünyası, emperyalistler tarafından ortadan kaldırılmak istenmektedir. Ülkenin evlatları bir taraftan din ve millîyetine yabancılaştırılırken diğer taraftan birbirleriyle kavgaya tutuşturulmaktadır. Emperyalistler, kültür emperyalizmiyle millî ve manevî değerleri, millî ülküleri, millî sembolleri ortadan kaldırmayı, onun yerine kendi değerlerini koymayı amaçlamaktadırlar. Din ve millîyet kavramlarının birbirinden bağımsız olduğu iddia edilmekte, toplum gruplara ayrılmak istenmektedir. Arvasi, Türk-İslam Ülküsü olarak isimlendirdiği düşüncesinin amacını şöyle tanımlar: Türk-İslam kültür, medeniyet ve ülküsüne bağlı, Türklük bilinciyle İslam ahlakına sahip; Türklüğü bedenlen, İslamlığı ruhen bilen, ülkesini yüceltmeye çalışan, mazlum milletlere umut olan bir gençlik yetiştirmek. Arvasi'ye göre bu düşünce bir sentez değildir çünkü sentez, tez ve antitezi içerir. Oysa Türk-İslam sentezi bir ülküdür (Arvasi, 2015:25-26).

Türk-İslam Sentezi düşüncesinin eğitim ve öğretmen yetiştirme sistemimize de yansımaları olmuştur. Bu yansıma hükümetlerin programlarında ve öğretmen yetiştiren okulların öğretim programlarında kendini göstermiştir. Hükümet programlarında geçen ifadelerden “millî duyguları, fikrî seviyeleri, ahlâkî vasıfları yüksek öğretmen”

(2013c:4405) ifadesi; eğitim politikalarında millî bir kültür siyasetinin takip edileceği (2013c:4701) hedefi; öğretmenlerin “Türk çocuklarını millîyetçi bir ruh ve düşünce” ile “devlete, millete, aileye, millî ve manevi değerlerimize, milletimizin geleceğine sadakat ve sahiplik şuuru” ile yetiştirmekle görevli olduğunun (2013d:5602) belirtilmesi; “millî birlik ve bütünlüğümüzün harcı olan, yüce duygularla olgunlaşmamızın, yüksek ahlaklı toplum meydana getirmemizin kaynağı olan yüce dinimizin ehil öğretmenlerle öğretilmesi” amacı; dinî öğretime daha da önem verileceğinin (2013e:6427) duyurulması Türk-İslam Sentezi’nin öğretmen yetiştirme sistemine etkileri olarak görülebilir.

Türk-İslam Sentezi’ne ait izler 1960 yılı sonrası değişen her derece ve türdeki öğretmen okullarının yönetmeliklerinde kendini gösterir. Mesela, Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu Yönetmeliği’nde okulun amaçları arasında yer alan “millî ahlakın ilkelerine bağlı”, “bedence ve karakterce sağlam, şahsiyet sahibi” bir meslek elemanı yetiştirmek ibaresi (MEB, 1965b:367), 1972 yılında yayımlanan Yüksek Öğretmen Okulu Yönetmeliği’nde geçen “Yurdunu ve milletini seven, Türk Devletinin ülkesi ve milleti ile bölünmez bütünlüğünü korumada uyanık” ve “ahlakî karakteri sağlam, şahsiyet sahibi” meslek elemanı yetiştirmek ibaresi (RG, 1972b:2) Türk-İslam Sentezi’nin öğretmen yetiştirme sistemine etkisi olarak değerlendirilebilir.

Türk-İslam Sentezi, öğretmen yetiştiren okulların öğretim programlarında da kendine yer bulmuştur. Cumhuriyetin ilanı sonrası öğretmen okullarının temel derslerinden biri Türkçe dersidir. Yine 1983 yılında uygulamaya konulan eğitim enstitüleri öğretim programında Türkiye Tarihi, Türkiye Coğrafyası, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi dersleri yer almıştır (YÖK, 2007:156). Benzer şekilde sınıf öğretmenliği bölümlerinde 1989-1992 yılında uygulanan öğretim programlarına Türk Tarihi I-II, Türk Edebiyatı I-II, Türk Eğitim Sistemi ve Türk Kültürü dersleri konulmuştur (YÖK, 2007:123). 2006 yılında uygulamaya konulan Matematik öğretmenliği bölümü öğretim programında Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi, Türk Eğitim Tarihi dersleri vardır (YÖK, 2007:209). Bu derslerin öğretmen yetiştirme programlarında yer alması Türk-İslam Sentezi’nin öğretmen yetiştirme sistemine yansımaları olarak değerlendirilebilir.

Küreselleşme ve Neo-Liberalizm. XX yy.da adından sıkça söz edilen kavramlardan biri olan küreselleşme ahlaki temelleri ve sonuçları da dâhil olmak üzere, akademik disiplinlerin hemen hemen her yönünü kapsar. Küreselleşme üzerine güncelliğini yitirmeyen tartışma, dünya genelinde sistematik bir düzenin olup olmadığı

tartışmasıdır. Postmodernitenin yanı sıra geniş anlamıyla küresellik ve modernite hakkındaki özel tartışma kesinlikle önemli olsa da dünyayı bir bütün olarak “haritalandırma” girişiminin daha eski olduğunu unutmamak gerekir (Roland, 1992:8-15).

Tezcan’a (1998:53-55) göre aydın ve araştırmacılar arasında küreselleşmenin başlangıcının zamanı ve nedeni konusunda bir uzlaşının olduğunu söylemek güçtür. Küreselleşmenin başlangıcını 1950’li yılları görenlerin bu tarihi kabul etme gerekçesi, uluslararası ticaret sistemindeki yapısal değişimlerdir. Mesela, dünya ihracatının dünya ticaretine oranı 1950’de yüzde 7 iken bu oran 1995’te yüzde 17’ye yükselmiş; 1980 ve 1995 yılları arasında gelişmiş ekonomilerdeki mesleki değişimler ve hizmet sektörünün ekonomideki payının iki katına çıkmasıyla post-endüstriyel topluma geçiş hızlanmıştır. Büyük ekonomilerin sermayeleri, yabancı yatırımların oranı, uluslararası şirketlerin dünya ticaretindeki payı ile dünya ticaretini kontrol etme gücünün artması küresel çapta hukuki ve ekonomik düzenlemeleri de beraberinde getirmiştir.

Küreselleşmenin etkileri ekonomik alanla sınırlı kalmamıştır. Hopkins’e göre; küreselleşmeyle birlikte fikir ve düşünceler, ortaya çıktığı ülkeyle sınırlı kalmayıp sermayeden daha hızlı bir şekilde doğduğu toprakların dışına çıkmıştır (Hopkins, 2002:41-44). Bilgi toplumu, küreselleşmenin farklı alanlara etkilerinden biridir. Bilgi toplumu, bilginin üretimi ve pazarlanmasını içeren bir olgudur. Bilgi toplumu, “sosyo-ekonomik faaliyetlerin giderek etkileşimli sayısal iletişim ağlarının katılımıyla veya bu iletişim ağların yoğun kullanımıyla gerçekleştirilmesi yanında bu amaçla kullanılan her türlü teknolojinin ve uygulamanın üretilmesi” olarak tanımlamaktadır (TÜBİTAK, 2002:4). Küreselleşmenin yol açtığı sosyo-kültürel ve ekonomik gelişmelerin yanında teknoloji alanında yaşanan hızlı değişimler, eğitim sistemlerini de etkilemiştir. Eğitim sistemleri bilgi toplumunun gerektirdiği nitelikte insan yetiştirmek için kolları sıvamış, geline süreçte eğitilmiş insan tanımı değişmiştir. Yeni dönemde eğitilmiş kişiyle sadece okur-yazarlığı olan kişi değil; yaşanan değişimleri doğru okuyan, küresel güçlerle rekabet edici bir birey anlaşılır olmuştur. Bilgi toplumunda; bireysel araştırma ve geliştirme, ekip ruhu, öğretmen rehberliği, esnek ve yeni değişimlere ayak uyduracak programlar öne çıkmıştır. Bu durumda eğitim sisteminin görevi ise bilgiye ulaşmayı kolaylaştırmak ve bilgiye erişim yollarını öğretmek olarak belirlenmiştir (Dikkaya ve Özyakışır, 2006:157-160).

Küreselleşme sürecinde eğitim ve eğitimin alt kavramları yeniden tartışılmaya başlanmıştır. Çünkü bilgi toplumunun dinamik sürecinde; eğitime ait kavramlar, yeni gelişmeler ışığında farklı anlamlar kazanmıştır.

Numanoğlu'na (1999:333) göre yeni dönemin öne çıkan becerileri; kişisel gelişim, bireylerin kendi öğrenmelerinden sorumlu tutulmaları ve kendine ait kariyer planları yapmalarıdır. Bireyin; eleştirel düşünme, problem çözme, etkili iletişim kurabilme gibi beceriler; bireye kazandırılmak istenen temel becerilerden bazılarıdır. Bilgi toplumuyla birlikte bilgiye erişimin kolaylaşması, bilgi kaynaklarının artması, bilgi kaynaklarını test etmeyi gerekli kılar. Bu nedenle sorgulama becerisi ve öğrenmeyi öğrenme becerisine sahip bireylere daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır.

Küreselleşme ile popülerliği artan neo-liberalizmin temel varsayımı: “Piyasa iyidir, piyasa sürecine yapılan her müdahale ise kötüdür.” Bu anlayış doğrultusunda eğitim sistemleri, Dünya Bankası, OECD gibi uluslararası örgütlerden etkilenmiş, kapitalist dinamikler eğitim sistemlerine yön verir olmuştur. Neo-liberalizm, eğitimde devletin egemenliğinin ekonomik olmadığı gibi verimli de olmadığını varsayar. Neo-liberalizme göre yapılması gereken, eğitimin kazançlı bir yatırıma dönüştürülmesi ve eğitimin metalaştırılmasıdır. Neo-liberalizmde bireye daha fazla vurgu yapılırken bireyler arası rekabete dayalı bir eğitim sistemi tasarlanır. Eğitimde devlet payını azaltmak, özel sektörün önünü açmak neo-liberalizmin eğitim sistemiyle ilgili temel düşünceleri arasındadır (Ercan, 2005:3).

Yıldız'a göre 1980'li yıllarla birlikte ülkemiz neo-liberal politikalarla tanışmıştır. Neo-liberal politikaların eğitim sistemindeki en büyük göstergesi eğitim sisteminin çerçevesini belirleyen yasal metinlerdir. Ülkemizde izlenen neo-liberal politikalar öğretmen kimliğinde de kendini göstermiştir. Neo liberal ideolojide öğretmen; özerkliğini kaybetmiş, öğretmenlik mesleği teknisyenliğe dönüştürülmüştür. Devlet tarafından basılan öğretmen kılavuz kitapları aracılığıyla öğretmenin rolü etkisizleştirilmiştir. Eğitim sisteminde sermaye gruplarının gücü ele geçirmesiyle öğretmenlik mesleği; sermayedarların isteklerini yerine getiren, kendini sermaye sahiplerine kanıtlamaya çalışan bir kimliğe büründürülmüştür (Yıldız, 2014:255-258,266).

Neo-liberal politikaların etkili olduğu eğitim sistemlerinde öğretmen; kendini sürekli yenilemek, öğrencinin ihtiyaçlarına cevap vermek, öğrenciye yol gösteren bir rehber olmakla görevlidir. Öğretmenin bir diğer görevi, eğitim-öğretim faaliyetlerini öğrenciye göre planlama ve öğrenciye bilgiye erişme yollarını öğretmektir. Bu amaçlara

erişebilmek için öğrencinin tüm yönleriyle tanınması, öğretmenin öğretme ortamlarını organize etme becerisinin yüksek olması ve rehberlik konusunda yeterli donanıma sahip olması gereklidir (Numanoğlu, 1999, 346-347).

Öğretmen bu becerilere sahip olabilmek için kendini sürekli yenilemelidir. Sınıfların heterojenliği karşısında; farklı sosyo-kültürel çevreden gelen öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilmek, öğrencilerde uzlaşma ve hoşgörü becerilerini geliştirmek, toplumsal sorunlara duyarlı bireyler yetiştirmek öğretmenden beklenen temel niteliklerdir (Yurdabakan, 2002:64).

Eğitim sistemimiz açısından önemli gelişmelerden biri de 24 Ocak kararlarıdır. Bu kararlar Türkiye’de büyük bir paradigma değişikliğine yol açmıştır. Eğitim politikaları toplumsal vurgu yerini bireye odaklanmış, eğitim sistemimizde birey merkezli postmodern söylemler etkisini artırmıştır. Neo-liberal, muhafazakâr düşüncenin hâkim olduğu bu değişikliklerin etkileri günümüze dek sürmüştür (Yıldırım, 2012:18-24). Ancak bazı düşünürler yeni dönemde uygulanan politikalara eleştiriler yöneltmiştir. Kaçmazoğlu, 1980 sonrası düşünce tarihimizde bir gerilemenin yaşandığını söyler. Bunun nedenleri ise çeviri düşüncesinin yaygınlaşması, 1980 sonrası uygulamaya konan neo-liberal ekonomik ve siyasi politikalar. Bu etkinin bir sonucu olarak yalnızlaşmış, boyun eğici, hazcı, tüketici ve anti-sosyal bir insan yetiştirilmek istenmiştir (Kaçmazoğlu, 2009:247-248).

Dördüncü sanayi devriminin yaşandığı 2010’lu yıllarla birlikte eğitim politikaları ve millî eğitimin hedefleri, dördüncü sanayi devriminin öngördüğü ilkeler doğrultusunda yeniden belirlenmiştir. Bunun somut göstergesi kalkınma planlarında görülür. Eğitim sisteminin hedeflerini, bilim ve teknolojiyi aktif olarak kullanan, bilgi toplumunun gerektirdiği temel bilgi ve becerilerle donanmış, üretken, ürettiği bilgiyi ürüne, teknolojiye ve hizmete dönüştüren bireylerin yetişmesi olarak açıklamıştır (Kalkınma Bakanlığı, 2013:31).

Küreselleşme ve neo-liberalist anlayışların öğretmen yetiştirme sistemine etkisiyle “Öğretmen Yeterlikleri” ve “Öğretmenlik Strateji Belgesi” oluşturulmuştur. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından kamuoyuna açıklanan öğretmen yeterliklerinde; öğretmenlerin öğrencilerine değer verme, saygı duyma ve öğrenciyi anlama ve bireysel farklılıklara saygı gösterme, millî ve evrensel değerlere, çocuk haklarına ve insan haklarına saygı gösterme, demokratik davranma, üst düzey düşünme becerilerine sahip olma, bilimsel ve teknolojik okuryazarlığı olma, araştırmacı bir ruha sahip olma, meslektaşlarıyla işbirliği içinde

çalışma, farklı kültürdeki öğrencilere saygı gösterme, öğrenciye rehberlik yapma, teknolojiyi etkin kullanma, problem çözme becerisine sahip olma becerileri yer almıştır (MEB, 2006a:13-31). Yine Millî Eğitim Bakanlığının hazırladığı ve Yüksek Planlama Kurulu tarafından kabul edilen “Öğretmen Strateji Belgesi”nde (2017-2023) öğretmen nitelikleri şöyle ifade edilmiştir:

Günümüz dünyasında öğrenmeyi öğrenme, problem çözme, takım üyesi olma ve eleştirel düşünme ile bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma yetkinliği öğrencilere kazandırılması gereken temel beceriler olarak ön plana çıkmıştır. Bu beceri ve değerlerin öğrencilere kazandırılması hususunda öğretmenlere yeni görevler yüklenmiştir. Değişimi okuyabilmek, sürekli gelişmek, empati yapabilmek, etkili iletişim kurabilmek, problem çözmek ve örnek kişilik ve uzmanlık yoluyla sosyal kabul görmek gibi liderlik becerileri, öğretmenliğin mesleki özelliklerinin bütünleşik bir parçası olmuştur. Millî kültüre sağlam bir şekilde kök salmış ancak tüm dünya ile barışık, entelektüel yönden gelişmiş, estetik duygusu olan ve gücünü oluşturduğu etkiden alan bu yeni öğretmen modelinde mesleki saygınlık ve statü, toplumsal ve kültürel değerlerin yanında liderlik becerileri üzerine kurulu uzman gücüne dayanmaktadır.

Geçmişten bugüne kadar hayata geçirilen reform projeleri dikkate alındığında, dünyadaki eğitim sistemlerinin başarısının, değişimi okuma ve değişime hızlı cevap verme ekseninde, öğretmenlerin kapasitelerinin bu yönde geliştirilmesine bağlı olduğu görülmektedir. İlaveten bazı ülkelerin gerçekleştirdikleri eğitim reformlarından da gözlemlenebileceği üzere; eğitimde başarılı olmak için öğretmen yetiştirme sisteminin, öğretmen niteliğinin, çalışma koşullarının ve öğretmen motivasyonunun bütünsel bir anlayışla ele alınması gerekir. Bu kapsamda öğretmen, öğrenci, okul ve çevre arasındaki dinamik ilişkinin sistem bütünlüğü içinde tesis edilmesi önemlidir (MEB, 2007:5).

Bu belgelerde ifade edilen insan haklarına saygılı olma, demokratik davranma, eleştirel düşünme, problem çözme becerilerine sahip olma, teknolojiyi etkin kullanma, işbirlikçi çalışma becerilerinin küreselleşmeyle ilgili olduğu söylenebilir. Ancak gerek strateji belgesinde gerek kalkınma planında açıklanan hedeflerin öğretmen sistemine ne şekilde yansıdığını tespit etmek, eğitim sisteminde uygulanan politikaların sonuçlarını kısa vadede görmenin mümkün olmaması nedeniyle oldukça zordur. Çünkü bu etkiyi anlayabilmek için yazılı metinlerin alanda nasıl uygulandığı ve ne sonuçlar doğurduğunu görmek gerekir. Bu ise uzun soluklu ve kapsamlı bir analizi gerekli kılar. Aynı zamanda izlenen neo-liberal politikaların bir sonucu olarak, öğretmen okullarına öğrenci alımı geniş tabana yayılmış, ayrıca birçok özel üniversitede öğretmen yetiştiren bölümler açılmıştır.

Türk Düşünürler ve Öğretmen Yetiştirme Sistemimiz

Cumhuriyetin ilanıyla öğretmen yetiştirme sistemimizde önemli düzenlemelere girilmiştir. Yeni dönemde eğitim sisteminin üzerine bina edildiği ilkeler; bilime ve fenne güvenme, eğitimi dinin etkisinden kurtarma ve bilgiyi işe yarar kılmadır. Bu ilkeler; öğretmen yetiştirmede pozitivist, pragmatist eğitim felsefelerine uygun politikaların uygulanmasını gerektirmiştir.

Dârümuallimîn'in açılmasıyla öğretmenlerin nasıl yetiştirileceği sorusu gündeme gelmiş, dönemin eğitimci ve aydınları öğretmen yetiştirme üzerine farklı tezler ileri sürmüşlerdir. Cumhuriyet ilan edilmeden önce eğitim sisteminde yaşanan medrese-mektep ikiliği, öğretmen yetiştirme sistemini de etkilemiştir. Ayrıca öğretmen yetiştirme sisteminde uygulanan politikaların daha çok kişisel çabalara dayalı olması ve kuralların bizzat kanun koyucular tarafından ihlal edilmesi öğretmen yetiştirme sisteminde istikrarlı bir yapı kurulmasına engel olmuştur. Bu dönemde öğretmen yetiştirme sistemi üzerine proje üreten eğitimciler arasında Selim Sabit Efendi, Musa Kazım Bey, Mustafa Satı Bey'in isimlerinin ön plana çıktığı görülür (Akyüz, 2011: 182-184).

Tanzimat Dönemi'nde eğitim ve öğretmen yetiştirme sisteminde dış dünyada yaşanan çağdaş gelişmelere paralel gelişmeler ülkemizde de yaşanmıştır. Bu dönemde öğretmen yetiştiren kurumların programlarına öğretmenlik meslek dersleri konulmuş, öğretmen yetiştiren kurumların medreselerle bağı koparılmaya çalışılmıştır (Akyüz, 2011: 185-186). Türkiye'de eğitim bilimlerinin temeli de Tanzimat Dönemi'nde atılmış, "Usul-ü Cedid Hareketi" olarak adlandırılan yeni bir akım ortaya çıkmıştır. Meşrutiyet Dönemi'nde "Usul-ü Cedid Hareketi" kapsamında öğretmen yetiştiren okullarda öğretmen meslek derslerinin sayısı ve çeşidi artmaya başlamış, Musa Kazım Bey "Rehber-i Tedris ve Terbiye" adlı eseri, Ayşe Sıdika Hanım "Usul-ü Talim ve Terbiye" adlı eseri, Selim Sabit Efendi ise "Ruhname-i Muallim" adlı eseri, "Miralay Hacı Mustafa Bey'in "Beden Terbiyesi" eseri yayımlanmıştır (Kansu, 2016:120-123). Bu dönemde eğitimle ilgili başyapıtlar tercüme edilmeye başlanmıştır. Mesela Ziya Paşa, Rousseau'nun "Emile" kitabını 1865 yılında dilimize çevirmiştir (Binbaşioğlu, 1995:43, 45).

Bu dönemde eğitim camiasının gündeminde Tuba Ağacı Nazariyesi, ferdiyetçilik-içtimaiyetçilik, dinsel düşünce ile pozitivist düşünce olmak üzere üç konu tartışılmaktadır.

Tuba Ağacı Nazariyesi Emrullah Efendi tarafından savunulan ve eğitimde reform hareketlerinin en üst eğitim kurumlarından başlatılarak kademe kademe alt eğitim kurumlarına doğru (Darülfünundan iptidai mekteplere doğru) genişletilmesi gerektiğini savunan bir teoridir (Binbaşioğlu, 1995:111-112; Kansu, 2016:174-175). Bu akımın karşısında Mustafa Satı Bey yer almış; Mustafa Satı Bey, ilkokullar ıslah edilmeden yapılacak eğitim reformlarının başarıya ulaşamayacağını ileri sürmüştür (Akyüz, 2011:301).

Dönem içinde yapılan ikinci tartışma ferdiyetçilik-içtimaiyetçilik tartışmasıdır. İçtimaiyetçilik akımının önemli temsilcileri Ziya Gökalp ve İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'dur. İçtimaiyetçilere göre, eğitim toplumsal meselelere yoğunlaşmalıdır. Bu düşüncenin karşısında eğitimin bireye uygun olması ve birey üzerine yoğunlaşmasını savunan ferdiyetçilik akımı yer alır. Mustafa Satı Bey, Prens Sabahattin ile Tevfik Fikret'in ferdiyetçilik akımının savunucularındandır (Abdüllatif Nevzat: 1925: 4-10; Baltacıoğlu, 1995:215, Ülken, 2017:488, 636, 675).

Son tartışma dinsel düşünce ile pozitivist düşünce tartışmalarıdır. Cumhuriyetin ilk yıllarında eğitim ve öğretmen yetiştirme politikaları pozitivist felsefeye uygun yürütülmüştür (Belge, 1983:264). Bu düşüncenin karşısında eğitimin dinî amaçlar ışığında yürütülmesini savunan muhafazakâr-İslamcı fikir yer almıştır. Said Halim Paşa (1922:62) ve Nurettin Topçu (2018a:331-333) bu akımın savunucuları olarak sayılabilir.

Cumhuriyetin ilanı sonrası millî eğitim bakanlarımızdan Mustafa Necati, öğretmenliğin meslek haline getirilmesini sağlayan, farklı tür ve kademelerde öğretmen yetiştiren kurumlar açan, öğretmen okullarının nitelik ve niceliğini arttırmak için birçok uygulamaya imza atan, öğretmen okulları için yeni kaynaklar yaratan, ders kitaplarının Bakanlıkça basılmasını sağlayan bir bakan olarak kayıtlara geçmiştir. Onun döneminde eğitim sistemimizde köklü değişiklikler içeren 789, 819, 822, 823, 842 ve 1052 sayılı kanunlar yasalaşmıştır. O, öğretmeni; üretken, bilimsever ve toplumsal değişimin aktörü olarak vasıflandırmıştır. Ona göre öğretmen; cumhuriyet değerlerini özümsemiş, bilgiyi entelektüel bir kazanç olarak görmeyen, bildiklerini kendisi ve toplum yararına kullanabilen, iletişim becerileri yüksek biridir. Öğretmen; bilgi, görgü ve ahlâkıyla topluma örnek ve önderdir (Mustafa Necati, 2008: 341-342).

Mustafa Necati, bakan olarak göreve başlamasının hemen ardından yayımladığı genelgede, eğitim faaliyetlerindeki amacın nesilleri bedenlen, ruhen, ahlaken ve millî bilinçle yetiştirilmesi olacağının altını çizmiş, öğretmenlerin bu amaca hizmet edecek niteliklere sahip olacak şekilde yetiştirileceğini vurgulamıştır. Mustafa Necati'nin;

eğitim politikalarının John Dewey'in hazırladığı rapora göre düzenleneceğini bildirmesi, onun pragmatist felsefeye yakınlığı ile ilişkilendirilebilir.

Onun pragmatizme yakınlığı 1926 yılında yeniden düzenlenen ilkokul programlarında da kendini gösterir. 1926 İlkokul Programı, amaç ve ilkeleriyle sadece ilkokulları değil, öğretmen okullarının programlarını da etkilemiştir. Bu programın uygulanmasında öne çıkan eğitim-öğretim ilkeleri, çevreye yakınlık, güncellik, inceleme-araştırmaya önem verme olarak özetlenebilir (Oğuzhan, 1995:13-14). Mustafa Necati'ye göre okul; uygulamaya ağırlık veren, öğrencinin eğitim-öğretim faaliyetlerine aktif olarak katılmasını sağlayan, gözlem ve akıl yürütme yöntemlerini kullanan bir kurumdur (Mustafa Necati, 2008:303-314, 336).

Mustafa Necati döneminde eğitimde çağdaşlaşma ve laikleşme çalışmaları hız kazanmıştır. Bu kapsamda karma eğitime geçilmesi, din dersi saatlerinin azaltılması (Akyüz, 2011:349), yetiştirilmek üzere yurtdışına öğrenci gönderilmesi (Öztürk, 1996:177; MEB, 1927b:74-80) bu kapsamda atılan adımlardan birkaçıdır. Mustafa Necati, Bakanlığın 1927 yılı bütçe görüşmelerinde yaptığı konuşmasında; eski-yeni eğitim sistemi arasındaki farkları şöyle özetlemiştir: Osmanlı'da eğitim okuma yazmaya dayalıdır. Bilgi bir övünç kaynağı olarak görülmektedir. Okul; çocuğun doğal yeteneklerini körelten, milleti için faydalı birey olmasını sağlayacak melekeleri öldüren, beyinleri faydasız bilgilerle dolduran, pasif insan yetiştiren bir kurumdur. Oysa yeni sistemde okulun görevi sadece okuma-yazma öğretmek değildir, aynı zamanda iyi vatandaş da yetiştirmektir. Okullarda, hayatta işe yarar bilgi öğretilecek; eğitim sistemi millî, demokratik ve laik yapıda olacaktır. Yeni sistem; ilmi kendine rehber edinen, çağdaş ve bireyi sosyal hayatın canlı bir üyesi yapan sistemdir (TBMM, 1927:90).

Ziya Gökalp. Gökalp; hem Türk eğitim sisteminin şekillenmesinde etki eden hem de cumhuriyetin kurucu kadrosuna kılavuz olan bir ideolog, sosyolog, yazar, şair ve politikacıdır. O, millî kültür üzerine verdiği önemin yanında eğitimin toplumsal amaçlara hizmet etmesini savunan bir aydındır. Gökalp'in eğitim ve kültür üzerine yazdığı her yazı dolaylı olarak öğretmen yetiştirme sistemiyle de ilgilidir.

O, öğretmeni aydın zümre içinde görür. Aydınlar toplumsal değişimde aktif rol oynarlar. Aydınlar millî kültürden beslenmezlerse topluma faydaları dokunamaz. Bu nedenle aydınlar mutlaka millî bir eğitimle yetiştirilmelidir. O, öğretmenin öğretici

değil eğitimci olduğunu söyler. Ona göre eğitimci millî kültürün temsilcisidir (Gökalp, 1970:46-47).

Gökalp'e göre öğretmen; millî kültüre uygun, ilmi açıdan donanımlı ve çağdaş dünyanın gerektirdiği bilgiyle sahip olacak şekilde yetiştirilmelidir. Gökalp'in eğitim sisteminin temelinde millîlik, ilmi, idealistlik yer alır. İlmi, ülkemizin medeni toplumlar arasında yer alabilmesi için gereklidir. İlmin değerini artırmanın yolu öğretmene verilen değerin artırılmasından geçer. Öğretmenliğe verilen değerle öğretmenin niteliği arasında pozitif bir ilişki vardır. Öğretmene değer vermeyen bir toplumun ilim dünyasında ilerlemesi mümkün değildir. Millîlik, Gökalp'in eğitim sisteminde vurguladığı bir diğer kavramdır. Toplumun geleceğini şekillendiren önemli öğelerden biri olan öğretmen, millî kültürle yetiştirilmesinin yanı sıra bilimsel bilgilerle de donatılmalıdır. Gökalp, kozmopolit öğretmen anlayışına karşı çıkar. Ona göre kozmopolit öğretmen her türlü kültürden nasibini alan ancak millî kültürü özümseyememiş biridir. Oysa millî bir toplum oluşturmak, millî kültür öğelerini kişilik haline getirmekle mümkündür. Eğitim, millî kültürün fertlerde melek haline getirilmesidir. Bu kapsamda öğretmen yetiştirmenin amacı, millî bireyler yetiştirmek olmalıdır. İdealistlik öğretmenin görevini yapmasıyla ilgilidir. Ülkü sahibi öğretmen hangi şart ve ortamda çalışırsa çalışsın yaptığı işin kutsallığını aklından çıkarmamalı, kendini büyük hedefleri gerçekleştiren bir fert olarak görmelidir. Öğretmenleri yetiştirmede pragmatist bakış açısının yanlış olduğunu savunan Gökalp, idealist öğretmen yetiştirilmesini savunur. Onun düşüncesinde öğretmen mefkûrecidir, milletin seçkin insanıdır. Faydacı anlayışla üretici bir insan yetiştirmek eğitim kurumlarının amacı olamaz (Gökalp, 1970:44-47; 1992:49-52; 62-63; 171-173; 62).

Gökalp'in fikirleri, öğretmen yetiştirme sisteminin amaçlarının belirlenmesinde, öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki becerilerin neler olduğunun tespitinde, öğretmen yetiştirme eğitim programlarındaki içerik düzenlemelerinde kendini göstermiştir. Onun düşüncelerinden hareketle öğretmen yetiştirme programlarına millî kültüre ait derslerle öğretmenlere zorunlu olarak öğretilecek Sosyoloji dersleri konulmuştur (Binbaşoğlu, 1995:139). Öğretmen yetiştirme sistemindeki millîlik ve idealistlik amaçlarının Gökalp'ten esinlenerek konulduğu söylenebilir. Yine öğretmen yetiştirmede toplumsal öğelere yapılan vurgunun dayanağı da Gökalp'le ilişkilendirilebilir. Cumhuriyetin ilan edilmesinin ardından Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitim ve öğretimde birlik sağlanmış, eğitim-öğretimde laikleşmenin adımları atılmıştır. Bu uygulamalarla Gökalp'in kozmopolit eğitime yönelik eleştirileri örtüşür. Çünkü o,

1916 yılında İstanbul'da toplanan İttihad ve Terakki Cemiyeti Kongresi'ne yaptığı sunumda, ülkemizde vatan için en zararlı kişilerin okullarda yetiştirildiğini; bunun nedeninin de eğitim sistemimizdeki kozmopolit yapı olduğunu ifade etmiştir (Ziya Gökalp, 1997:171-172).

Ancak onun, eğitimin pragmatist ve üretici bir amacı olmasına yönelttiği eleştiriler öğretmen yetiştirme sisteminde karşılık bulmamıştır. Bunun yerine onun idealist/mefkûreci öğretmen yetiştirme ideali, bugün bile güncelliğini korumaktadır.

Gökalp, eğitimin toplumsal yönüne vurgu yapar ve eğitimin toplumsal dönüşümde rol oynayan bir işlevi olduğunu savunur. Cumhuriyetin kurucu kadrosunda da benzer düşünceler vardır ve cumhuriyetin kurucu kadrosu, eğitimin toplumsal değişimi sağlayan bir güç olduğunu varsayar. Bu görüşler, öğretmene toplumsal liderlik rolü verilmesiyle örtüşür.

Mehmet Emin Erişirgil. Mehmet Emin Erişirgil, eğitim ve öğretmen yetiştirmenin amacının millî bir kimlik yaratmak olduğunu savunur. Erişirgil'in TTKB Başkanlığı yaptığı dönemde, Gökalp'in öğretmen yetiştirme programlarına konulmasını tavsiye ettiği Sosyoloji dersleri öğretim programlarına konulmuştur. Ferdiyetçiliğe karşı çıkan Erişirgil, sosyal kurumların önemine ve okulun sosyal işlevlerine dikkat çekmiştir.

Eğitim ve öğretmen yetiştirme sistemimizde pragmatist politikaların izlenmesinde Bakan Mustafa Necati ile TTKB Başkanı Erişirgil'in önemli etkisi olduğu söylenebilir. O, tıpkı Mustafa Necati gibi eğitim sisteminin ve öğretmen yetiştirmenin amaçları arasına üretici insan yetiştirmeyi koyar. Ayrıca o dönemde öğretmen yetiştirme sisteminin laikleştirilmesi ve millîleştirilmesine yönelik uygulamalarda da Erişirgil'in etkisi göze çarpar.

Cumhuriyetin ilk yıllarında öğretmenlerin millî bilinçle sosyal meselelere duyarlı, üretken ve topluma faydalı bireyler olarak yetiştirilmeleri; öğretmenlere işe yarar bilginin öğretilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçlar Erişirgil'in savunduğu fikirlerle benzer. Erişirgil'in görüşlerine göre düzenlenecek öğretmen yetiştirme programlarının temel ilkeleri şunlardır: Eğitim, sosyal amaçlara hizmet etmelidir (1926b:3). Eğitim programlarının içeriği; öğrencinin işine yarar bilgileri kapsamalı, entelektüel konularla sınırlandırılmamalıdır (Erişirgil, 1926c:1-2). Eğitim-öğretim faaliyetleri iş ilkesine uygun ve uygulamaya dayalı yürütülmelidir (Erişirgil, 1927d:81-82). Öğretmenler; öğrencilere millî bilinç kazandırmalı, öğrencilerin üretkenlik becerilerini geliştirmelidir

(Erişirgil, 1927a:1). Öğretmen; cumhuriyetin koruyucusudur, cumhuriyet ideolojisinin yeni nesillere kazandırmakla görevlidir. Görevi esnasında Bakanlığa bağı tüm okullarda hayata geçirilen ders kitaplarının devletçe basılma uygulaması onun merkezi bir yetiştirme programı taraftarı olduğıunun göstergesidir. Onun pozitivist felsefe taraftarı olduğıu söylenebilir. O, öğretmen yetiştirme sisteminin laik ve bilimsel bir yapıya kavuşmasına da öncülük etmiş; öğretmenlerin, yeni Türk devletinin eğitim felsefesine uygun yetiştirilmesi gerektiğini savunmuştur.

İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu. İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu, cumhuriyetin ilanı sonrası MEB Müsteşarlığı, Darülfünûnun ilk rektörü olarak görev yapmıştır. Onun eğitim tarihimizdeki önemi, 1933 yılında üniversite reformu için ülkemize davet edilen Belçikalı Uzman Malche'nin Nurullah Ataç'la yaptığı bir söyleşide verdiği ifadede görölür. Malche söyleşide, eğitimle ilgili “her taşın altından onun kalktığını” ifade etmiştir (Tozlu, 1989:23). Baltacıoğlu ilköğretmen okulları pedagoji öğretmenlerinin yanı sıra Sadrettin Celal Antel, Hıfzırrahman R. Öymen ve Halil Fikred Kanad gibi eğitimcileri yetiştirenler arasındadır. Yine o, işe dayalı öğretim ve iş pedagojisi kuramlarının önemli savunucuları arasında yer almıştır.

Baltacıoğlu, insanların hedeflerine ulaşmalarında zihinsel becerilerinin etkili olmadığını, hedefe ulaşmada ahlaki niteliklerin (azim, sebat, cesaret, yiğitlik gibi) daha üstün olduğunu savunur. Öğretim programları, zihne bilgi yükleyen bir amaçla işe koşulmamalıdır. Karakter eğitimine önem vermeyen bir programın başarıya ulaşma şansı yoktur. Baltacıoğlu'nun anlayışında öğretmen, pedagojik formasyon alanında yetkin olmalı (1932:48), insanı tüm yönleriyle tanımalıdır (1932:13). Öğretmenlik içinde idealizmi barındıran, sadece öğretici kimliğiyle sınırlandırılmayan bir meslektir. Yenilikçi öğretmen ise çocuk psikolojisini bilir, psikanaliz ve sosyolojik verilerden faydalanarak öğretimi planlar (1944:24-27). Baltacıoğlu öğretmenlerin bilgiyi ezberleme ve kullanmalarına göre iki farklı tipte olduğunu söyler. Bilgiyi ezberleyen ama kullanmayan öğretmenin ne kendisine ne de çevresine faydası dokunacağını söyler. Ancak bilgiyi kullanan öğretmen, fark yaratan öğretmendir (1944:11-17). Baltacıoğlu'na göre öğretmen bir heykeltıraş gibidir. Öğretmen; karanlıkta yolunu kaybetmiş, zihinlere yol gösteren bir ışıktır. Öğretmen, donanımıyla öğrenciye rehberlik eder. Öğretirken öğrenir; pedagojik bilgisinin yanı sıra sosyal becerileri güçlü, millî kültürün temsilcisi ve inkılapçı biridir (Baltacıoğlu, 1944:62;133-134).

Baltacıoğlu'nun düşünceleri öğretmen yetiştirme sisteminin amaçlarının belirlenmesinde ve öğretmen yetiştiren okulların öğretim programlarında pedagojik formasyon derslerinin açılmasında etkili olduğu söylenebilir. O, eğitim sisteminin aktif insan yetiştirmesi gerektiğini düşünür. Buna göre öğretmen de aktif insan olarak toplumsal meselelere duyarlı olan, girişimci ruha sahip biri olmalıdır. Bu düşünceler öğretmen okullarının amaçlarında karşılık bulmuştur. O, içtimai mektep düşüncesiyle üretime dayalı okul, iş pedagojisine uygun okul düşüncesinin mimarlarından. Onun fikirlerinin köy eğitim kursları ve enstitüleri başta olmak üzere ilk muallim mekteplerinde yürütülen eğitim faaliyetlerine ışık tuttuğu sonucuna ulaşılabilir.

Halil Fikret Kanad. Halil Fikret Kanad, Gazi Eğitim Enstitüsü Pedagoji Bölümünün kurucusu, pedagoji alanında yurt dışında doktora yapan ilk bilim insanı ve ülkemizde pedagoji tarihi üzerine ilk eseri yazan eğitimcidir. Onun Türk eğitim sistemine katkısı, Gazi Orta Muallim Mektebine atanmasıyla başlar ve ömrünün sonuna kadar devam eder. Gazi Eğitim Enstitüsünde Pedagoji Bölümünün açılması onun eseridir.

Halil Fikred Kanad, Gazi Eğitim Enstitüsünde görev yaptığı yıllarda öğretmen ordusuna birçok öğretmen yetiştirmiş, Bakanlığın düzenlediği millî eğitim şuraları başta olmak üzere birçok bilimsel toplantıya katılarak görüşleriyle öğretmen yetiştirme sistemine katkılar sunmuştur (MEB, 1991a:27-33). Onun cumhuriyet rejimine uygun öğretmen yetiştirme düşüncesinin yanı sıra toplumsal kalkınmanın başarılabilmesi için köy kalkınmasına önem verilmesi taraftarı olduğu söylenebilir. Çağdaş eğitim ilkelerini ülkemize tanıtmış, yazdığı eserler öğretmen okullarında ders kitabı olarak kullanıldığı gibi eğitim bilimcilerin başucu kaynakları arasında yer almıştır. 1933 yılında toplanan Köy İşleri Komisyonu'na da fikirleriyle katkı sunmuştur (Binbaşoğlu, 1995:222).

Kanad'ın eğitim anlayışının temeli millîyetçilik idealine dayanır. Ona göre okul millî bir kurumdur ve temel görevi çocuk ve gençlere millî bilinç kazandırmaktır. Ülkemizin ilk pedagoji bölümünü kuran Kanad'ın ileri sürdüğü her fikir öğretmen yetiştirme sistemiyle bir şekilde ilişkilidir. Pedagoji derslerinin öğretmen yetiştirmede önemine vurgu yapan Kanad, bazı öğretmenlerin pedagoji konusunda derin bilgi sahibi olmadan yetiştirildiklerini, bu öğretmenlerin yaptığı işten çıkar sağlama ve maddi fayda görmeyi amaçladıklarını söyler. Oysa onun düşüncesinde öğretmenlik bir ideal peşinde koşmaktır (Kanad, 1942:148; 1942:169-170).

Kanad, fikirleriyle köy öğretmen okullarının sistematik hâle getirilmesinde önemli rol oynamıştır. Ona göre toplumsal kalkınmanın yolu köyden geçer. Köy kalkınmasında öğretmen anahtar bir öneme sahiptir. Çünkü köy kalkınmasında öğretmenin önemli bir rolü vardır (Kanad, 1966:43-44). Cumhuriyet rejiminin toplumda taban bulması, cumhuriyetin köylülere tanıtılabilmesiyle mümkündür. Bu amaç için öğretmenler işe koşulmalıdır. Gerek Bakanlığın emir ve talimatlarında gerekse dönem aydınlarının makale ve yazılarında öğretmenin toplumsal değişimde aktif rol oynaması gerektiği vurgulanmıştır.

Kanad'a göre öğretmenler; milliyetçi, demokrat ruhlu, idealist, mütevazı ve temiz ahlâklı olmalı; öğretmenlere öğretilecek becerilerle köylünün ihtiyaçları örtüşmeli, öğretmenlerin temel sağlık bilgilerini bilerek yetiştirilmeleri gerekir. Ona göre öğretmenlerin köye gitmeme nedeni, köy ve şehir hayatının farklılığıdır. Şehir öğretmen okulları, öğretmen adaylarını pasif hâle getirmektedir ve çevresine karşı duyarsız kılmaktadır. Kanad'a göre öğretmen okulları şehirlerden uzakta kurulmalı, bu okullara tarıma elverişli uygulama bahçeleri tahsis edilmelidir. Hatta öğretmen okullarının yanında küçük bataklıklar bulunmalı, okullar aracılığıyla bu bataklıklar da ıslah edilmelidir. Öğretmen okullarında el işi atölyeleri kurulmalıdır. Öğretmen okulları mutlaka yatılı olmalıdır. Okulda görev yapan öğretmenlere konut yanında küçük bahçeli araziler tahsis edilmeli, öğretmenlerin köyde kalmaları sağlanarak öğrenci-öğretmen iletişiminin gün boyu sürmesi sağlanmalıdır. Öğretmen okullarının yakınlarında bakımsız köyler bulunmalı, öğretmen okulları bu köylerin imar edilmesinde aktif rol oynamalıdır. Öğretmen okullarının yanında uygulama okulları da yer almalıdır. Uygulama okullarına da tarım arazisi tahsis edilmelidir (Kanad, 1942:158-161).

Kanad'a (1942:199-203) göre öğretmenden istenilen meziyetler şunlardır:

- a. Öğretmen milliyetçi ve halkçı olmalıdır.
- b. Karakterli ve saf/temiz olmalıdır.
- c. Sabırlı ve soğukkanlı olmalıdır.
- d. Görev ve sorumluluk bilinci güçlü olmalıdır.
- e. Mütevazı olmalıdır.
- f. Çocuklar arasında ayrımcılık yapmamalı, objektif olmalıdır.
- g. Öğrencilerini izlemelidir.
- h. Kılık-kıyafeti düzgün, gereksiz süslenmelerden kaçınmalıdır.
- i. Okuttukları derslerle ilgili yeterli düzeyde alan bilgisine sahip olmalıdır.

Kanad'ın eğitim anlayışının ana kavramları; pedagoji, köy kalkınması, üretken insan yetiştirme, millî ahlâk ve iş ilkesi ile öğretmen yetiştirmedir. Öğretmenlere toplumsal değişimin lideri olma görevi yükleyen Kanad için üretici insan yetiştirmek önemlidir. Toplumsal kalkınmanın köylerden başlatılması gerektiğini, öğretmenlerin bu amaca uygun yetiştirilmelerini savunur. O, okulun teorik bilgiler öğreten yapısını eleştirir ve okullarda iş pedagojisinin uygulanmasını ister. Ancak iş eğitimi ideal insan yetiştirmek için bir araç olarak görülmelidir. Ayrıca yetiştirilecek insan millî bilinçle donanmış, manevi değerlere sahip, millî ahlâka uygun yetiştirilmiş kişidir. Ona göre; sadece zihni eğitmeye yönelik eğitim etkinlikleri terkedilmeli, öğretim programlarında ahlâk ve ruhsal gelişime katkı sağlayacak konulara da yer verilmelidir.

İsmail Hakkı Tonguç. Köy enstitüleri ve ilköğretim davası denilince akla gelen ilk isimlerden biri kuşkusuz İsmail Hakkı Tonguç'tur. Onu; eğitim teorisyeni olmaktan çok, kökleşmiş sorunlara çözüm üreten bir aksiyon adamı olarak tanımlamak daha doğru olur. İlköğretim Genel Müdürü olarak on bir yıl görev yapan Tonguç; köy kalkınması üzerine yoğunlaşmış, toplumsal kalkınmayı ekonomik alanla sınırlamayıp kültürel kalkınmanın da önemli olduğunu düşünmüş, toplumsal kalkınmada öğretmene değişimin aktörü ve liderlik sorumluluğu yüklemiş, mesaisinin büyük kısmını açılmasına öncülük ettiği enstitülerin işlerine ayırmış, ömrünü inandığı davaya adanmıştır. Onun öğretmen yetiştirme sistemimize kazandırdığı köy öğretmen okulları ve köy enstitülerinde; teoriye ve ezbere dayalı yöntemler yerine uygulama ve üretime dönük, iş pedagojisi ilkelerine uygun metotlar kullanılmıştır.

İlköğretime büyük önem veren Tonguç (2019:410-413), 1929 sonrası eğitim ve öğretmen yetiştirme sisteminde çözülmesi gereken problemleri beş başlıkta toplamıştır. Buna göre:

- a. İşin küçümsenmesi, doğru bir şekilde değerlendirilememesi,
- b. İş ilkesine yönelik sorunlar doğru tespit edilemediği için muhtemel zorlukların öngörülememesi,
- c. Köy eğitimi ve köye yönelik eğitim-öğretim işlerine gereken önemin verilmemesi, tek tip öğretmen yetiştirme sistemiyle köy eğitiminin üstesinden gelinebileceği inancı, öğretmen idealizminin öğretmeni köyde tutabileceği varsayılması,

- d. Köyde çalışmanın değersiz görülmesi; köye gönderilecek öğretmenin konut, beslenme, maaş, sağlık gibi sorunlarının farkına varılmaması,
- e. Yatırım, harcama ve diğer işlere ait sonuçların bilimsel ilkelere göre analiz edilememesi.

Toplumsal kalkınmanın yolunun köylünün kalkınmasından geçtiğine inanan Tonguç, bu amaca ulaşabilmek için öğretmenlerin işe koşulması gerektiğini düşünür. Yaşadığı dönemde nüfusun büyük bölümünün köylerde ikamet ettiği düşünülürse bu tezin yerinde bir karar olduğu söylenebilir.

Tonguç (1974), öğretmen eğitiminin ilkelerini dört başlıkta toplar. Bunlar: Öğretmenlerin eğitim kademelerini içeren okul eğitimi, mesleki bilgileri içeren meslek bilgisi eğitimi, öğretmenlerin toplumsal yaşam davranışlarını öğreten sosyal eğitim ve genel bilgi eğitimidir (s.127-128). Tonguç iş okulu esasına göre kurulmuş bir okulda öğretmenin görevini ders anlatmakla sınırlandırmaz. Tonguç'ta geçmişin pasif ve verilen emirleri itirazsız yerine getiren öğretmen tipi yerini, çocuklarda verimliliği ve üreticiliği artıran; çalışkan, planlama becerisi yüksek, yenilikçi öğretmen tipine bırakır. Onun idealize ettiği öğretmen; kendini sürekli yetiştiren, iş birliğine açık, eğitimin geliştirilmesine katkı sağlayan, bilgiye kitabî bilgilerden değil keşfederek ulaşan, millî birlik ve bütünlüğü koruyan öğretmendir (s.164).

Öğretmen yetiştirme sistemindeki uluslararası arenada yaşanan çağdaş gelişmeleri inceleyen Tonguç'un gözlem ve araştırmaları sonucunda önemli gördüğü kavramlar şunlardır: Laik eğitim, iş prensibine dayalı okul sistemi, köy ve kitle eğitimi, öğretim programlarının içeriği, uygulamalı eğitim, öğretmenlerin niteliklerinin arttırılması, öğretmenlerin yaşam boyu yetiştirilmeleri, eğitim-öğretimin millî karaktere uygunluğu. Tonguç bu başlıklara Almanya, İngiltere, ABD, Rusya, Fransa öğretmen yetiştirme sistemlerini inceleyerek ulaşmıştır (Tonguç, t.y:-4).

Tonguç; köy enstitülerinden mezun olan öğretmen adaylarına yazdığı mektupta, öğretmenlerden beklentilerini dile getirmiştir. Bu mektuplarda her öğretmenin vatana hizmet için çalışması gerektiği ifade edilmiştir. Çünkü öğretmen toplumun lideridir, bulunduğu toplumun aydınlanmasında aktif rol oynamalıdır. Bu amacı gerçekleştirmek için kendini işine adanmalı ve özverili çalışmalıdır. Köy nüfusunun genel nüfus içindeki oranının yüksek olması nedeniyle (%80) aydınlanma hareketinin köyden başlatılması büyük önem taşır. Bu da uzun soluklu bir çabayı gerektirir. Öğretmen bulunduğu toplumu tüm yönleriyle tanımalı, okulu bir üretim merkezi olarak görmelidir. Öğretmenler; okulunda kazandığı temizlik, dürüstlük, çalışkanlık, ülkeye bağlılık,

cumhuriyete güven gibi değerleri günlük yaşamında uygulayarak topluma yaymayı ihmal etmemelidirler. Öğretmen; kendini diri tutmalı, iş içinde kendini yetiştirmeyi ihmal etmemelidir. Tonguç, bu ilkeler ışığında hareket eden öğretmenlerin toplum tarafından benimseneceği ve toplumda değer gören bir öğretmen olacağını söyler (t.y.5:1-7).

Tonguç, öğretmen yetiştirmede sorunun sadece bina yapımından ibaret olmadığını söyler. Ona göre öncelikle öğretmen yetiştiren kurumların amaçlarını saptamak gerekir. Öğretmen yetiştiren kurumlar açılırken atılması gereken ilk adımlardan biri de aydın bir kitlenin oluşturulmasıdır. Montessori, Decroly, Dewey ve Kerschensteiner gibi çağdaş eğitimcilerin öncülük ettiği fikirlerin ülke şartlarıyla uygunluğunu denetleyecek bu kitle, ekip ruhuyla işe koyulmalıdır (Tonguç, 2019:369-370). Onun bu düşüncesi eğitim kurslarında somut olarak görülür. Eğitim kurslarında çiftlikler dahi okul olarak kullanılmış, bu okulların programları okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından okulun bulunduğu bölgenin şartlarına göre düzenlenmiştir. Tonguç (1935), öğretmen okullarının temel ilkelerini şöyle sıralar: Öğretmen yetiştirme öğretim programı çağdaş pedagojik ilkelere göre düzenlenmelidir. Öğretmenlerin mesleki bilgileri iş ve üretim okulunu esas almalıdır. Öğretmen adayları köy hayatı, ziraat ve sanayi alanında yeteri kadar bilgili olmalı ve öğrendiği bilgileri uygulayabilmeli, bilgilerin sahibi olmalı, devleti temsil ettiğinin farkına varacak bilinci kazanmalı, devleti temsil edecek niteliklerle donanmalı, pedagoji ilminin araştırma ve bulgulara dayalı metotlar hakkında yetkin olmalıdır. Bu ilkeler köy eğitimcileri ve enstitüleri kanununda aynen ifade edilmiştir.

Tonguç'un; iş içinde eğitim, toplumsal kalkınma, aydınlanma, köycülük meselelerine önem vermesi, onun öğretmen yetiştiren okulları kalkınma ve aydınlanma aracı olarak görmesiyle ilişkilendirilebilir. Ona göre kalkınma ve aydınlanma; tarımda, sağlıkta, ekonomide, eğitimde, yani bir bütün olarak sosyal yaşamın tüm unsurlarında atılacak ortak adımla gerçekleşir. Köy enstitülerinin kuruluş amaçlarından biri de köy için diğer gerekli memurları yetiştirmektir. Köy enstitülerinin hem öğretmen hem de sağlık memuru yetiştirmesi onun düşüncelerinin öğretmen yetiştirme sistemindeki somut karşılığıdır. Köy enstitüleri tarım alanında yaptığı çalışmalarla ülke kalkınmasına önderlik yapmıştır. Onun demokratik eğitim düşüncesi köy enstitülerinde, serbest okuma saatleri ve haftalık değerlendirme toplantılarında somut hâle getirilmiştir.

Tonguç'un öğretmen yetiştirme sistemine katkısı, öğretmeni yetiştirecek öğretmenlerin yetiştirilmesine yönelik attığı adımlardır. Bu kapsamda Hasanoğlu'da

“Yüksek Köy Enstitüsü” açılmış, bu enstitü köy enstitülerinin öğretmenlerini yetiştirmiştir.

Hasan Âli Yücel. Hasan Âli Yücel, cumhuriyet tarihinin en uzun süre görev yapan Millî Eğitim Bakanı’dır. O; eğitimci, siyasetçi ve kültür insanı olarak çok yönlü bir entelektüeldir. Hürriyet, hümanizm, demokratik eğitim, işe ve üretime dayalı okul onun çalıştığı anahtar kavramları olarak sayılabilir. Şengör (2005:127); Hasan Âli Yücel’i, Atatürk tarafından atılan bilimsel eğitim tohumlarına hayat veren kişi olarak görür. Ona göre Yücel, gerçekleşmesi mümkün görünmeyen projeleri hayata geçirmiş ve onların uygulanabilir olduğunu ispatlamıştır.

Yücel’in millî eğitim sistemine katkısı hem bakan hem de entelektüel bir düşünür olarak iki boyutludur. Onun entelektüel kimliği; dil, edebiyat ve felsefe alanlarında verdiği eserlerdir. O, bakanlığı döneminde birçok projeyi hayata geçirmiştir. Bu projelerden millî eğitim şurasını toplaması, tercüme bürosunu kurarak Doğu-Batı klasiklerini yayımlatması, öğretmen atama sisteminde yaptığı düzenlemeler, köy enstitülerinin açılması, ansiklopedi yayınlarını başlatması, UNESCO üyeliği, dilde sadeleşme çalışmalarına katılması öne çıkanlarıdır. Onun bakanlığı döneminde eğitim enstitülerinin sayısı ikiye çıkarılmış, öğretmen yetiştirme ile ilgili 3803 sayılı Köy Enstitüleri Kanunu ve 4274 sayılı Köy Okulları ve Enstitüleri Kanunu yasalaşmıştır.

Yücel’in öğretmen yetiştirme sistemimize kazandırdığı önemli kavramlar arasında demokratik eğitim ve hümanizm sayılabilir. Bakanlığı döneminde başlattığı Doğu ve Batı klasiklerini tercüme çalışmalarının amacı Türk hümanizmasının gelişmesine katkı sağlamaktır. O, demokrasinin bir yaşam biçimi olduğunu öğretmen okullarında somut olarak göstermiştir. Aynı zamanda dünya klasiklerini dilimize çevirterek hümanist düşüncenin ülkemizde yaygınlaşmasında öncü rol oynamıştır.

Millî Eğitim Şuraları, Bakanlığın en üst düzeyde danışma toplantılarıdır. Yücel, bakanlığı döneminde uzun süre toplanamamış Millî Eğitim Şurası’nı tekrar toplamıştır. Farklı grupların temsilcilerinin katıldığı bu toplantılar onun demokratik eğitim düşüncesini özümlediğinin göstergesidir. İkinci Millî Eğitim Şurası’nın açılış konuşmasında millî eğitim sisteminin ana ilkelerini ve yetiştirilecek insanın niteliklerini dile getirmiştir. Dünya milletleriyle saygı temeline dayalı ilişki kurma, kapalı kültür anlayışında yerine insanlığın ortak kültür kaynaklarından da faydalanmayı tercih etme,

vatandaşlar arasında “ırk, dil, din” gibi sınıf ayrılıklarına karşı olma düşüncesi inkılapçı Türk millî eğitim sisteminin ana ilkeleridir (Yücel,1993a:295).

Yücel’e göre millî eğitim davası, öğretmen davasıdır. Öğretmenlik meselesi çözülmeyen millî eğitimde istikrar sağlamak mümkün değildir. Bunun için öğretmenlik mesleğine özellikle önem verilmelidir. Öğretmen yetiştirmede hem millî kültüre ait bilgiler hem de medeni dünyanın bilgi ve sanat eserlerinden faydalanmak gerekir. Eğitim sadece okulla sınırlandırılmamalı, eğitimin yaşamın her alanını kuşatan bir işlevi olmalıdır. Ülkemizdeki eğitim sistemi ezbercidir. Oysa olması gereken yapmak ve yaratmaktır. Herkese standart bir bilgi vermekten ziyade isteyene istediği kadar ve ihtiyaç duyduğu kadar bilgi ve terbiye verilmelidir (Yücel, 1974:179-183).

Yücel’e göre öğretmen, kendini iyi bir eğitici olarak görmelidir. Eğitici becerisi yeterince gelişmemiş bir öğretmen, ne kadar bilgili olursa olsun mesleğinde başarılı olamaz. Bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarında pedagojik formasyon derslerine önem vermek gerekir. Ayrıca öğretmenler yetiştirilirken uygulama dersleri ihmal edilmemelidir. Öğretmen adaylarına bilgi yüklemek yerine öğretme sanatını öğretmek, öğrendiği bilgileri nasıl kullanacağını uygulamalı olarak göstermek daha fazla işe yarar (Yücel, 1993a:251).

Yücel’in eğitim anlayışında iş prensibi ve uygulamalı eğitim önemli bir yer tutar. Bu nedenle Yücel; üretici, iş pedagojisine uygun, pragmatist amaçlara uygun bir öğretmen yetiştirme modelini savunur. Onun felsefesinde; millilik, pragmatiklik, üretici birey yetiştirmek, hümanistlik, demokratiklik ve cumhuriyetçilik anahtar kavramlar olarak karşımıza çıkar. O, öğretmen yetiştirme sistemini de bu ilkeler üzerine bina etmiştir. Yücel, ilkökul öğretmeni yetiştirme programlarının iş ilkesi prensibine göre düzenlenmesinde, İsmail Hakkı Tonguç’la birlikte köye özgü öğretmen yetiştirme meselesine köklü bir çözüm üretmesinde, ortaöğretime kurumlarına yönelik öğretmen yetiştiren kurumları yaygınlaştırmasında, bu ilkelere uygun hareket etmiştir. Yücel, demokratik kültürün öğretmenler arasında yer edinebilmesi için öğretmen okullarında müzakere ve tartışma kültürünü geliştirecek projelere imza atmıştır. Bunun en güzel örnekleri, köy enstitülerinde serbest okuma saatleriyle yüksek öğretmen okulundaki müzakereci öğretmen görevlendirmeleridir.

Nurettin Topçu. Bergson adlı teziyle yurt dışında doktora yapan ilk Türk bilim insanı olan Nurettin Topçu, Maurice Blondel’in kuruculuğunu yaptığı hareket

felsefesinin ülkemizdeki temsilciliğini yapmıştır. Görüşlerini aktardığı ve kendisinin editörlüğünü yürüttüğü Hareket Dergisi, 1939 yılından itibaren Türk düşün dünyasına farklı bir ivme kazandırmıştır.

Topçu'ya göre eğitim sistemimiz ilk olarak Fransız eğitim sisteminden, ardından da Alman ve İngiliz eğitim sistemlerinden etkilenmiştir. Son zamanlarda (1950'li yıllarla birlikte) Amerikan eğitim sistemine yakınlaşma söz konusudur. Mevcut millî eğitim sistemi, siyasete ve ticarete mahkûm olup düşünce ve irfan yolunu terk etmeye yönelik bir çaba içermektedir (Topçu, 2011:30-31). Topçu ülkemizde iki güç arasında süregelen bir çatışma olduğunu ve bu çatışmanın sonucunun geleceğimize etki edeceğine inanır. İlk kuvvet kutsal değerlere önem veren, mazisine sahip çıkan, millete maya olan kuvvettir. Topçu, bu kuvveti toplumun aslî unsuru olarak görür. Ancak bu kuvvet; özünü yitirmiş, monotonluğa ve otomatikliğe bürünmüş, gelişme ve yaratıcılık gücünü kaybetmiştir. Bu güce inananlarda hukuk, sanat ve ilim anlayışı da özgünlüğünü yitirmiştir. Bu kuvvetin karşısında; maddeye değer veren, pozitivist ve realist fikirlere sahip inkılâpçılar yer alır. İnkılâpçılar, muhafazakâr zümrenin zaaflarından yararlanarak ayakta kalır. Topçu'ya göre yarının etkin olan kuvveti bu iki zümre olamaz. Ona göre yarınlara hâkim olacak güç; muhafazakârlıkla inkılâpçılığın gerçek değerlerini bilen, geçmişine bağlı olan, yarını da ihmal etmeyen, eskiyle yeni arasında dengeyi sağlayan kuvvettir (Topçu, 2018a:331-333). Topçu milleti kurtaracak zümrenin vasıflarını akıl, insaf ve îman sahibi olma olarak sıralar. Akıllı, değer hükümlerine hayat ve canlılık kazandırmakla görevlendiren Topçu; yeni düzene ait kuvvetin Anadolu toprağından, İslam nurundan ve insanlığın ortak mirasından besleneceğini söyler (Topçu, 2018b:77). Millî bir felsefeye duyulan ihtiyacı dile getiren Topçu millî bir felsefenin ilkeleri; yönetime dayalı düşünme, toprağı dayalı üretimle sosyalleşmeyi sağlayan Anadolu sosyalizmi, İslam ruhçuluğı ve kişilik yaratmayı amaçlayan idealizmdir (Topçu, 2018a:69).

Topçu; genç kuşakların bilinçsizliğinden, idealsizliğinden yakındır. Gençlerdeki bu durumun nedenini okulun işlevini yerine getirmemesine bağlar. Topçu (2018a); mevcut okulların nesillere Türk-İslam ülküsü aşılamaktan uzak olduğunu, çocukları millî kültüre yabancı olarak yetiştirdiklerini, eğitim sisteminin Araplaşma ve Batılılaşma arasında gidip geldiğini söyler. Anadolu rönesansının başlatılması için öz kültürümüze dönmemiz gerekir. Anadolu'yu ayağı kaldırarak nesil; felsefesi kendi hukukuna, sanatına ve ahlakına dayalı, kendi köklerinden beslenen fikirler ve manevi güçle, milletin kendine ait okullarıyla yetiştirilmiş nesildir (s.14-16). Topçu, Anadolu

devriminin izleyeceği yolu şöyle açıklar: İlk olarak toplumda kaynağını Kur'an'dan alan Rönesans düşüncesi doğmalı, daha sonra akıl ışığında bireysel ve toplumsal çelişkilerden uzaklaşılmalıdır. Özgür düşüncenin gelişmesiyle fikirler serbestçe tartışılabilmesi, bir konuda ileri sürülen düşünceler eleştiri süzgecinden geçirilerek kabul edilmeli veya reddedilmelidir. Özgür aklın yanında; sanatta, edebiyatta, dilde ve mimarîde öz değerlerimiz esin kaynağı olmalıdır. Mevcut eğitim sistemi buna imkân vermediği için millî eğitimde reform yapılmalı ve yaratıcılığı teşvik eden, skolastik yöntemlerden arındırılmış yeni bir sistem hayata geçirilmelidir (s.105-115).

Topçu'nun öğretmen yetiştirmeye ait düşünceleri dinî referanslara dayalı, milliyetçi-muhafazakâr içerikli bir görüştür. Ona göre öğretmen çocukta ahlâk gelişimine katkı sağlar. Bu amacı gerçekleştirmek için öğretmen, öğrencisine model olmalıdır. Öğretmen, çocukluk ve gençlik çağlarında çocuğa yol gösteren ve onunla en çok zaman geçiren kişidir. Öğretmen gençliğin vicdanını şekillendiren, çocuk ve gençlerde ruh ve ahlâkın yaratıcısıdır. Topçu'ya göre eğitim, kalp ve duygu eğitimi üzerine olması gerekirken eğitim sisteminde en çok ihmal edilen konular; kalp ve duygu eğitimi olmuştur. Eğitim korku üzerine değil, sevgi üzerine bina edilmelidir. Birey toplum ilişkisine değinen Topçu; bireyin önemsenmesi gerektiğini, öğretmenin kalabalıklar içinde şahsiyetler yetiştirmekle görevli olduğuna inanır. Seçkin bir eğitim anlayışı öneren Topçu, öğretim için yeterli becerileri olmayanların okuldan uzaklaşmasını tavsiye eder (Topçu, 1943a:289-292).

Halkı aydınlatmak için nitelikli öğretmen yetiştirilmelidir. Öğretmen, kendini okuma yazma öğretmekle sınırlı görmemelidir. Öz kültürüyle yetişmiş bir öğretmen, milletin içinden çıktığı için toplumsal değişimi başlatabilir. Çünkü dış kaynaklı bir inkılabı gerçekleştirmek mümkün değildir. Topçu, öğretmenin niteliklerini şöyle açıklar: Öğretmen bilgi nakleden kişi değildir. Çünkü bilgiye erişmenin yolları çoktur. Öğretmen ne memur ne de tüccardır. Öğretmenlik ruh işidir. O, genç beyinleri şekillendiren, işleyen biridir. Ona göre öğretmen, insan yetiştirir. Öğrenciye mutlulukla fazileti, ilimle politikayı, gerçeğe ideali, iyiyle kötüyü ayırma becerisi kazandırmak öğretmenin görevleri arasındadır. O; ruhları doyuran, ülkü sahibi gençler yetiştiren kişidir. Öğretmenin öğrenciye yapacağı en büyük kötülük; onun eleştirel düşünme becerisini ve yaratıcılığını köreltmesi, davranışlarını aklını kullanarak biçimlendirmek yerine bilinçsizce ve itaate dayalı rutin tepkilere dönüştürmesidir. Öğretmenlik ruh sanatkarlığıdır (Topçu, 2011:64-67).

Topçu, öğretmenlerin yaşadığı devrin idealizmini yaşatan kişiler olduklarını söyler. Türk milletinin ruhî temellerini İslam'a dayandıran Topçu, ilk öğretmen olarak peygamberleri görür. Öğretmenliğin değeri; ulusça medeniyetin doruklarına ulaştığımız devirlerde artmış, medeniyette gerilediğimiz zamanlarda azalmıştır (Topçu, 2011:70-78).

Topçu'ya göre öğretmenin ruh yapısını oluşturan karakteristik özellikler şunlardır:

- a. Öğretmenler öğrencinin hayatının sahibi değil, yapıcısı; seyircisi değil, aktörüdür.
- b. Öğretmen idealisttir. Karşılaştığı zorlukların üstesinden gelebilen, zorluklar karşısında pes etmeyen; tahammül gücü yüksek, idealist ve fedakâr biridir.
- c. Öğretmenliğin temeli sevgiye dayanır.
- d. Öğretmen, her zaman ihtiyaç duyulan bir doktor gibidir. Amacı, insanı sonsuzluk dünyasına götürmektir. İnsan ruhunu tedavi eder, ruhun ihtiyaç duyduğu besinleri tedarik eder. Toplumsal sorunların çözümü ve huzursuzlukların giderilmesi için öğretmenin işini özveriyle yapması gerekir.
- e. Öğretmen, kendisinden beklenen sorumlulukları yerine getirebilmesi için özgür bir ruha sahip olmalıdır. Öğretmenin özgür düşünebilmesinin önüne koyulan her engel onu köreltir, verimsizleştirir.

Topçu'ya göre eğitim demek, öğretmen demektir. Millî eğitim sistemi, öğretmenin omuzlarında yükselmelidir. Öğretmen; millet ruhunun yapıcısıdır, bu nedenle öğretmene fikir özgürlüğü sağlanmalıdır. Bir ülkede, fikir ve kültür özgür değilse o ülkede siyasi bağımsızlık da yitirilmiştir.

Öğretmen sorununu; millî eğitimin ana sorunu olarak tanımlayan Topçu'ya göre öğretmenler, eğitim sisteminin yapıcıları olduğu kadar yıkıcıları da olabilir. Bu nedenle öğretmenler özel olarak yetiştirilmelidir. Okullaşmanın yaygınlaştırılmasıyla gerekli niteliğe sahip olmadan öğretmen olarak atanan kişiler hem mesleğe hem de eğitim sistemine zarar vermektedir. Öğretmenlerin nöbet tutarak teneffüslerde öğrenci avcılığı yapması veya okul ihtiyaçları için para toplaması, öğretmenlik mesleğinin kutsallığına zarar vermektedir (Topçu, 2011:102-104).

Topçu'nun fikirleri, 1950'den sonraki dönemde öğretmen yetiştirme sistemine ışık tutmuştur. Ülkemizde milliyetçi-muhafazakâr iktidarların öğretmen yetiştirme sistemi hakkındaki düşüncelerinde Topçu'nun etkisi olduğu söylenebilir. Öğretmen yetiştirme sisteminde baskın olan pozitivist ve laik yapı Topçu'da idealizme, dinî karaktere ve sezgiciliğe dönüşür. Öğretmen yetiştirmede akıl kadar sezgi ve kalp de işe koşulmalıdır.

O, 1960’lardan sonra popülarlığı artan Türk-İslam Sentezi akımının önemli temsilcilerinden biridir. Türk-İslam Sentezi düşüncesinin eğitim sistemimizde güç kazanması öğretmen yetiştirme sistemine de yansımıştır. Topçu’nun laik-pozitivist milliyetçilik düşüncesinin aksine muhafazakârlığa dayalı milliyetçilik anlayışı, ilerleyen yıllarda (özellikle Turgut Özal Dönemi ve sonrasında) öğretmen yetiştirme programlarına millî kültür derslerinin ve muhafazakâr değerleri önceleyen derslerin girmesini sağlamıştır. Değer anlayışında da bir dönüşüm gerçekleştiren Topçu; millî-manevî değerlerin, öğretmen yetiştirme sistemine girmesine öncülük etmiştir.

Türk Düşünürlerin Öğretmen Yetiştirme Sistemine Etkileri

Öğretmen yetiştirme sistemimizi zamanın; sosyal, politik, pedagojik ve ideolojik gelişmelerinden bağımsız değerlendirmek, eksik bir değerlendirme olacaktır. Öğretmen yetiştirme sistemine etki eden unsurlar arasında düşün hayatımızda ortaya çıkan fikir akımlarının da etkisi olmuştur.

Cumhuriyetin ilanı sonrası eğitim politikalarının belirlenmesinde rol oynayan bürokratlardan biri olan Erişirgil, birkaç açıdan öğretmen yetiştirme sistemini etkilemiştir. Onun öğretmen yetiştirme sistemine etkisi, öğretmen yetiştiren kurumların amaçlarında kendini göstermiştir. Bu dönemin eğitim amacı, Mustafa Rahmi Balaban tarafından kaleme alınan “Gazi Paşa Hazretlerinin Maarif Umdesi ve Asrî Terbiye” adlı eserinde (Balaban, 1923:5) “bireyi toplumsal ve gerçek hayata hazırlamak” olarak ifade edilmiştir. Bu düşüncenin mimarlarından birinin Erişirgil olduğu söylenebilir. Ayrıca Erişirgil, yetiştirilecek yeni nesilde millî bilincin uyandırılması gerektiğini ifade etmesi (Erişirgil, 1926a:2), eğitim sisteminin yetiştireceği gençlerin toplum için faydalı, üretken bir nesil olarak yetiştirilmelerinin gerekli olduğunu savunması (Erişirgil, 1927b:321-322), eğitim faaliyetlerinin iş ve faaliyet merkezli olarak yürütüleceğini beyan etmesi (Erişirgil, 1927d:81-82), pragmatizmi çağdaş bilgi teorileri açısından en uygun felsefelerden biri olarak nitelemesi (Erişirgil, 1936:70-74) öğretmen yetiştirme sisteminde karşılık bulmuş; öğretmen yetiştiren kurumların amaçları arasına millîlik, üretkenlik, faydacılık ilkeleri yerleştirilmiştir.

Türk devriminin düşünsel temellerinin beslendiği felsefelerden biri pozitivistizmdir. Pozitivistizmin gerek cumhuriyet yöneticilerinde gerekse aydınlar arasında yaygın olarak görülmesi birkaç nedenden dolayıdır: Bu sebeplerin başında, Batılılaşmak isteyen bir toplum için ihtiyaca cevap verebilen en iyi ideolojinin pozitivistizm olduğuna duyulan

inanç gelir. Aydınlar, geri kalmışlıktan kurtulmanın yolunu pozitivistlerin ilkelerinde bulmuşlardır. Pozitivizmin rağbet görmesinde etkili olan diğer nedenler; bilimsel doğrulara inanma ve “doğru”ların toplumsal sınıflardan bağımsız olduğunu kabul etme, toplumun geri kalmışlığını dine dayandırma, cumhuriyet aydınlarının Batı ile bağ kurmadaki istekliliği ve laikliğe verilen önemdir (Belge, 1983:264).

Cumhuriyet eğitime yön veren felsefelerden pozitivist felsefe, öğretmen yetiştirme sistemini de etkilemiştir. Cumhuriyetin kurucu kadrosunun bilgiyi; süs veya övünç kaynağı olarak görmemeleri, 1931 yılında din derslerinin öğretmen okulu öğretim programlarından çıkarılması (Yücel, 1994:222), karma eğitime geçilmesi (Altunya, 2006:182), akıl ve bilimin rehber kabul edilmesi (Binbaşioğlu, 1995:486-493) pozitivist öğretmenin yetiştiren kurumlara etkileri olarak söylenebilir. Pozitivist felsefe çok partili hayata kadar öğretmen yetiştirme sistemini etkilemeye devam etmiş, yasal metinlerde kendine yer bulmuştur. Mesela 1947 yılında yayımlanan Eğitim Enstitüleri Geçici Yönetmeliği 2. maddesine göre, eğitim enstitülerinin amacı, “Millî ahlakın ilkelerine bağlı..., pozitif bilim anlayışı kazanmış...” birer meslek adamı olarak yetiştirmek olarak açıklanmıştır (MEB, 1947a:173). Pozitivizmin öğretmen yetiştirme sistemine etkisinin görüldüğü yerlerden biri de öğretim programlarıdır. Cumhuriyetin ilanından sonra, 1924 yılında, Dârülmualimîn ve Dârülmualimâtların değiştirilen öğretim programlarında; Fen ve Matematik derslerinin saatleri artırılmıştır (Yücel, 1994:220-221).

Pozitivizmin Türk eğitim ve öğretmen yetiştirme sistemini etkilemesi, dönem aydınları aracılığıyla olmuştur. Bu aydınlara Ziya Gökalp, Mehmet Emin Erişirgil, İsmail Hakkı Tonguç, Mustafa Necati gibi isimler örnek olarak gösterilebilir.

Dârülmualimîn ve Dârülmualimâtların öğretim programlarındaki ilk düzenlemeler cumhuriyetin ilk Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı olan Erişirgil zamanında yapılmıştır. Bu program; içerik olarak millî, pragmatist ve pozitivist öğeler içerir. Programda devlet ideolojisinin bir yansıması olan (Sel ve Sözer, 2018:296-297) Malumatı Vataniye dersleri, toplumsal meselelere duyarlılığı artıran Sosyoloji dersleri, bilimsel düşünme ve akılcılığı destekleyen fen bilimleri dersleri bu öğelerin programa yansımalarıdır. Ayrıca Dârülmualimîn programlarında din derslerinin sayısının azaltılması hem dönem aydınlarının hem de Erişirgil’in pozitivist fikirlerinin yansıması olarak düşünülebilir.

Cumhuriyetin ilk yıllarında öğretmenlerden toplumsal değişimin lideri olmaları beklenmiştir. Mesela, 1931 yılında yayımlanan Muallim Mektepleri Talimatnamesi’nin 62. maddesinde;

Muallim mektepleri muallimleri mektepte yalnız ders vermekle değil, mektebin terbiyevî işlerini ifa etmekle de mükelleftirler. Bütün muallimler talebenin ilerde muallim olacaklarını daima göz önünde bulundurarak münasip vasıtalar ve telkinlerle onlarda muallimlik mesleğine karşı hürmet ve muhabbet uyandıracaklar; talebenin ahlâkî hususlarını ve muzır itiyatlarını daima tashih edecekler; onlardan vatanını, milletini, vazifesini seven sağlam seciyeli şahsiyetler yetiştirmeğe gayret edeceklerdir (RG, 1931:213).

ifadesi yer almıştır. Öğretmen okullarının görevleri arasında yer alan bu ifadeler, “Ziya Gökalp, İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu, Mehmet Emin Erişirgil, Halil Fikret Kanad, İsmail Hakkı” Tonguç gibi aydın, bürokrat ve akademisyenlerin öğretmen yetiştirme sistemiyle ilgili görüşleriyle örtüşür ve bu görüşlerin öğretmen yetiştirme sistemine yansımaları olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlerin toplumsal değişimin mimarları olarak görülmeleri kapsamında öğretmenler irşat heyetlerinde, halk evlerinde aktif olarak çalıştırılmışlar; erken cumhuriyet döneminde öğretmenler cumhuriyet ideolojisini topluma yaymakla görevlendirilmişlerdir.

Öğretmenlerin toplumsal değişimde aktif rol oynamaları köye özgü öğretmen yetiştirme sisteminde de kendini göstermiştir. Köy öğretmen okulları, köy eğitimcileri, köy enstitüleri köye özgü öğretmen yetiştiren kurumlardır. Ülkemizde köye özgü öğretmen yetiştirmede Halil Fikret Kanad, İsmail Hakkı Tonguç ve Hasan Âli Yücel’e ayrı bir yer açmak gerekir. Bu isimler köye özgü öğretmen yetiştirme sisteminin her aşamasında aktif olarak sorumluluk almışlar, konunun gerek hukuki altyapısının oluşturulmasında gerekse açılan köy öğretmen okullarının iş ve işlemlerinin yürütülmesinde aktif rol oynamışlardır.

Köy eğitimci ve enstitülerinin kuruluş amacı köylerin öğretmen ihtiyacını gidermenin yanında köylüyü eğitmek ve köylerde toplumsal kalkınmayı sağlamaktır. 4274 sayılı Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu’nun 10. maddesinde köy eğitimci ve öğretmenlerinin okul ve kurslarla ilgili görevleri ve köy halkını yetiştirmekle ilgili görevleri olmak üzere iki görevi olduğu bildirilmiştir. Eğitimci ve öğretmenlerin köy halkını yetiştirmekle ilgili görevleri şunlardır:

1- Köy halkının millî kültürünü yükseltmek, onları sosyal hayat bakımından asrın şartlarına ve icaplarına göre yetiştirmek, köy kültürünün müspet kıymetlerini yaymak ve kuvvetlendirmek için gereken tedbirleri almak; millî bayram günlerinde, okulların açılışlarında, mahallî ve millî âdetlere göre kutlanan' iş günlerinde törenler yapmak ve bunları, halk türküleri, oyunları, marşları ve müzik aletleri esas tutulmak suretiyle tertip, tanzim ve idare etmek; köy halkını radyodan âzami derecede faydalandırmak;

2-Köyün ekonomik hayatını geliştirmek için ziraat, sanat, teknik alanlarında köylülere örnek olabilecek işler yapmak; okullarda sergiler açmak ve diğer münasip

yerlerde panayırlar açılmasına yardım etmek; istihsalin artırılması ve ürünlerin kıymetlendirilmesi, köy iş hayatının canlandırılmasıyla ilgili tedbirlerin alınmasında köylülere gereken yardımlarda bulunmak; gidip gelinmesi mümkün yerlerdeki pazar, sergi, panayır, fuar, müze gibi ekonomik hayatın gelişmesiyle ilgili kuruluşlarla halkı ve talebeyi ilgilendirmek, onların buraları ziyaret etmelerine kılavuzluk etmek; ormancılığa ait bilgilerin artırılmasına çalışmak ve ormanların faydalarını ve korunmalarını anlatmak; kurulmuş köy ormanlarının hâkimiyle korunmasında ve yeniden kurulacakların kurulmasında yardım etmek;

3- Köyde ve yakın muhitlerde bulunan tarih eserleriyle memleket güzelliklerini teşkil eden tabii ve teknik kıymeti haiz eser ve anıtların onarılması; neslinin tükenmemesi ve körelmemesi lâzım gelen hayvan ve bitki cinslerinin tesbiti ve korunmasıyla ilgili işlerde muhtarla, köylülerle ve ilgili diğer teşkillere beraber çalışmak;

4 - Köy halkının saadet ve felâketiyle ilgili bütün işlerde elden gelen her türlü yardımı yapmak, gerekli koruyucu tedbirleri almak ve bu gibi hâllerde Hükümet teşkilâtını ilgilendiren işleri zamanında ilgililere yazı ile bildirmek veya gidip haber vermek;

5 - Devletin ve köy halkının umumî menfaatleri ve mukadderatıyla ilgili Millî Müdafaa, imece, asker ailelerine yardım, orman ve köy yangınlarını söndürme, ortaklama ziraat ve nakil vasıtaları edinme, her türlü kooperatifleri kurma ve işletme gibi hususlarda köylülerle işbirliği yapmak ve bu işlerin icaplarına göre çalışmak;

6 -Muhite ve temin edilecek vasıtalarla göre köy gençlerinin yüzücü, kayakçı, güreşçi, 'binici, atıcı, avcı, bisiklet, motosiklet ve traktör kullanıcısı' gibi hareketli ve canlı vasıflarda yetiştirilmeleri için gereken her türlü teşebbüslerde bulunmak, mümkün olan tedbirleri almak ve bu hususların gerçekleşmesi için çalışmak (RG, 1942:3244-3245).

Köy Enstitüleri Yönetmeliği'nin 3, 4 ve 6. maddelerinde enstitülerin amacı ve enstitülerden beklentiler şöyle dile getirilmiştir:

Köy enstitüleri, köylerimizin bünyesine uygun, modern ve bilimsel metotlarla ilköğretim ve eğitim yapmak; öğrencileri, köy halkını yetiştirecek köy kültürünü ve hayat seviyesini yükseltecek, beden, ruh ve karakter bakımından sağlam, mesleki kültürü ve iş başarma yeteneği tam, işe eli yatkın, becerikli, köyü bütünüyle tanıyan, cumhuriyetçi ve millî duyguları kuvvetli olarak yetiştirmek (m.3);

Köy enstitüleri, köy öğretmenlerini millî ülkü ve maksatları köyde gerçekleştirmeye hizmet edecek, muhtelif meslek ve zümreden teşekkül etmiş olan Türk milletini bir bütün olarak sayacak, onun kalkınmasında, ilerlemesinde kültür adamı sıfatıyla çalışmayı amaç edinecek öğeler olarak hazırlar (m.4).

Köy enstitüleri, köy öğretmenlerini köylüyü, modern araç ve metotlarla iş görmeye, hayat ve yaşama standardını geliştiren bir görüş ve düşünüşe ulaştırır (m.6). (MEB, 1947b:227).

Cumhuriyetin ilk yıllarında öğretmen okullarında eğitim-öğretim faaliyetleri iş pedagojisine uygun olarak yürütülmüştür. Öğretmen okullarında iş pedagojisinin uygulanmasında İsmail Hakkı Baltacıoğlu, Halil Fikret Kanad ve İsmail Hakkı Tonguç, Hasan Âli Yücel'in etkisi olduğu söylenebilir. Hatta bu okullara enstitü ismi verilmesinin gerekçesi de iş pedagojisi olarak açıklanmıştır. Yücel; mecliste, köy

enstitüleri kanunu görüşmelerinde bu okullara enstitü isminin işe ve uygulamaya dayalı eğitim yapılması gerekçesiyle verildiğini ifade etmiştir (TBMM, 1940:70-95).

Çok partili hayata geçişle birlikte siyasi alanda yaşanan tartışmalar öğretmen okullarının kaderini etkilemiştir. Köy enstitülerinin savunucuları İsmail Hakkı Tonguç ve Hasan Âli Yücel görevlerinden alınmıştır. Tonguç ve Yücel'in görevlerinden alınması ile köy enstitüleri kapatılma sürecine girmiştir. Ayrıca köy eğitim kurslarına öğrenci alımı da durdurulmuş, bu kurumların da faaliyetlerine son verilmiştir.

1950 yılında iktidara gelen Demokrat Parti'nin hükümet programında, eğitim sisteminin amacının “Gençliğini millî karakterine ve ananelerine göre manevî ve insanî kıymetlere teçhiz edemeyen bir memlekette ilmin ve teknik bilginin yayılmış olması, hür ve müstakil bir millet olarak yaşamanın teminatı sayılamaz.” denilerek millî ve manevî bir eğitim politikası izleneceği ifade edilmiştir (Neziroğlu ve Yılmaz, 2013a:927).

Demokrat Parti'nin iktidara gelmesiyle pozitivist, pragmatist ve iş pedagojisine dayalı uygulamalar gücünü kaybetmiş, öğretmen yetiştiren kurumların amaçları arasına dinî/muhafazakâr görüşler eklenmiştir. Bu dönemde ilköğretmen okullarının öğretim programındaki iş derslerinin saatleri azaltılmış, öğretim programına din dersleri konulmuş, din dersi öğretmeni yetiştirmek için yüksek İslam enstitüleri açılmıştır. Dönemin önemli Millî Eğitim Bakanlarından Ahmet Tevfik İleri; radyoda yaptığı bir konuşmada, Millî Eğitim Bakanlığının görevinin; vatanperver, ahlaklı, millî bilinci yüksek bireyler yetiştirmek olduğunu ifade etmiştir. Konuşmada, öğretmenlerin öğrencilere programların öngördüğü şekilde öğretim yapmalarının yanında, onları ahlaklı ve vatansever bireyler olarak yetiştirme sorumlulukları da olduğu vurgulanmıştır. Öğretmen sadece öğretene değil aynı zamanda bir “terbiye edici” olarak vasıflandırılmıştır (MEB 1950c: 93-96).

Dönemin önemli düşün insanlarından Nurettin Topçu, görüşleriyle 1960 sonrası eğitim sistemimize yön verenlerden biridir. Topçu; pozitivist felsefeyi insanın özünü bozan, eğitim sisteminde işe ve deneye verilen değeri aşırı bulan (Topçu, 1943b:335-337), Amerikan pragmatizmini okullara musallat olan bir bela olarak gören (Topçu, 2011:88-95) biridir. Topçu'ya göre öğretmen, öz kültürüyle yetiştirilmelidir. Öğretmen; memur veya tüccar değil, genç beyinleri şekillendirir. Topçu'nun düşüncesinde öğretmenlik ruh sanatkarlığıdır (Topçu, 2011:64-67).

Gerek Topçu'nun gerek dönemin diğer aydınlarının fikirleriyle 1960'lı yıllardan sonra Türk eğitim sisteminde Türk-İslam Sentezi akımı etkili olmaya başlamıştır ve bu

akımın eğitim ve öğretmen yetiştirme sistemimizdeki etkisi günümüze dek sürmüştür. Bu akımın eğitim sistemimize etkileri hem hükümet programlarında hem yasal metinlerde hem de dönem içinde toplanan millî eğitim şuralarında kendini göstermiştir. Mesela 1983 yılında güvenoyu alan Türkiye Cumhuriyeti'nin 45. Hükümetinin hükümet programında;

Millî Eğitim ve öğretimde, Atatürk Millîyetçiliğinin yeniden yurdun en ücra köşelerine kadar yaygınlaştıracak tedbirler en kısa zamanda alınacaktır. Bütün öğretim kurumlarındaki öğrencilerin amacı, Atatürk Millîyetçiliği ve ilkeleri ile pekişmiş millî unsur, bilgi ve becerileri kazanmak olmalıdır. Yarının teminatı olan evlatlarımızın Atatürk ilkeleri yerine yabancı ideolojilerle yetişerek sonunda birer anarşist olmasına izin vermeyeceğiz (Neziroğlu ve Yılmaz, 2013b:5978).

ifadeleri yer almıştır.

Teknolojik gelişmeler, dünyada iki kutuplu yapının ortadan kalması ve dünya siyasetinde liberal anlayışların gücünü hissettirmesiyle öğretmen yetiştirme programlarımızdaki sert yapı esnetilmiş; öğretmen yetiştirme sistemimizde esnekliğe ve değiştirilebilirliğe olanak sağlayan eğitim felsefeleri tercih edilmeye başlanmıştır. Bu kapsamda Millî Eğitim Bakanlığı 2005 yılında ilk ve ortaöğretim kurumlarında program değişikliğine gitmiş, ilk ve ortaöğretim kurumlarının öğretim programları yapılandırmacı eğitim felsefesine uygun olarak yeniden düzenlenmiştir. Yaşanan sanayi 3.0 ve 4.0 devrimleri, öğretmen yetiştirmede XXI. yy. becerileri olarak adlandırılan yeni becerilerin öğretmen yetiştirme programlarına girmesine yol açmış; öğretmen yetiştirme programları XXI. yy. becerilerine uygun olarak yeniden düzenlenmiştir. Ülkemizde öğretmen yetiştirme sistemindeki son büyük değişiklik 2018 yılında yapılan program değişiklikleridir. Bu değişiklik, daha çok muhafazakâr öğelere ağırlık veren bir programdır. Değer eğitimi, eğitimde ahlak ve etik gibi dersler programların felsefesi hakkında bilgi veren ipuçlarıdır.



BÖLÜM 5

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde bulgulardan elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Ayrıca öğretmen yetiştirme sistemi üzerine politika yapıcılara ve araştırmalara öneriler sunulmuştur.

Sonuçlar

Eğitim, ekonomiden politikaya birçok alanı etkileyen ve birçok alandan etkilenen açık bir sistemdir. Bu sistemin en önemli öğelerinden biri de öğretmendir. Çünkü yaygın kabule göre eğitim sisteminin kalitesi öğretmenin kalitesiyle eşdeğerdir. Öğretmen, eğitime yapılan yatırımlardan istenilen sonuçların edilmesinde anahtar role sahiptir. Öğretmen yetiştirme, tek bir boyutla değerlendiremeyecek kadar kapsamlıdır. Bu gerekçeler ve öğretmenlik mesleğinin mesleki misyonu, öğretmen yetiştirmenin derinlemesine analiz edilmesini gerekli kılar.

Modern anlamda ilk tohumları Tanzimat'la atılan öğretmen yetiştirme sistemimizin zengin bir geçmişi vardır. Medrese ve Dârümuallimînlerde öğretmen yetiştiren bir sistemi devralan cumhuriyet, daha sonra bu sistemi kademeli bir şekilde ve kendi ilkelerine göre revize etmiş, cumhuriyetin ilanı sonrası cumhuriyetin kuruluş felsefesine uygun her kademedede farklı ve özgün öğretmen yetiştiren okullar açılmıştır.

Bu çalışmada öğretmen yetiştiren okullar üç kademeye (ilk, orta ve lise) ayrılmış, lise kademesi kendi içinde genel lise ve mesleki ve teknik lise olarak iki alt başlıkta ele alınmıştır. Ayrıca ilkokullara, ortaokullara, genel liselere ve mesleki ve teknik liselere yaygın eğitim yoluyla öğretmen yetiştirme sistemi de çalışmanın kapsamına dâhil edilmiştir. Örgün eğitim yoluyla öğretmen yetiştiren kurumlar; genel nitelikler, giriş koşulları, öğretim süreleri, öğretim programları ve öğrenci sayıları olmak üzere beş alt başlıkta incelenmiştir.

Cumhuriyetin ilanından günümüze ilkokullar için öğretmen yetiştiren kurumlarımız; Dârümuallimîn ve Dârümuallimât, ilk muallim mektepleri, pedagoji sınıfları, köy muallim mektepleri, köy eğitim kursları, köy öğretmen okulları, köy enstitüleri, ilköğretmen okulları, iki yıllık eğitim enstitüleri, eğitim yüksekokulları ile eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümleridir. Ortaokullara öğretmen yetiştiren

okullar orta Dârümuallimîn ve Dârümuallimât, Gazi Terbiye Enstitüsü ile diğer eğitim enstitüleridir. Mesleki ve teknik okullar dâhil olmak üzere ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştiren okullar ise; Musiki Muallim Mektebi, Terbiye-i Bedeniye Okulu, Yüksek Öğretmen Okulları, Hasanoğlu Yüksek Köy Enstitüsü, kız ve erkek meslek öğretmen okulları, kız ve erkek sanat öğretmen okulları, Ticaret Öğretmen Okulu, Yüksek İslam Enstitüleri, Deneme Yüksek Öğretmen Okulu, Endüstriyel Sanatlar Yüksek Öğretmen Okulu, eğitim yüksekokulları, Eğitim Fakülteleri, Mesleki Eğitim Fakülteleri, Teknik Eğitim Fakülteleri, Ticaret ve Turizm Eğitim Fakülteleri, Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakülteleri, Sanat ve Tasarım Fakülteleri, Teknoloji Fakülteleri ile İlahiyat Fakülteleridir. Bunların dışında yaygın eğitim yoluyla da ilk, orta ve liselere öğretmen yetiştirilmiştir. Çeşitli kurslar (A ve B kursları, branş öğretmeni yetiştirme kursları, teknoloji-tasarım öğretmeni yetiştirme kursları gibi), sınavla öğretmenlik, yardımcı öğretmenlik, mektupla öğretmenlik, barış gönüllüleri, hızlandırılmış programlarla öğretmenlik ve pedagojik formasyon kursları yaygın eğitim yoluyla öğretmen yetiştirmeye örnek uygulamalardan bazılarıdır.

Ülkemizde öğretmen yetiştiren okullar 1982 yılına kadar Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak açılmıştır. Bu okullardan ilkokul öğretmeni yetiştirenler ortaöğretim düzeyinde, diğer öğretmen okulları ise yükseköğretim düzeyinde faaliyet göstermiştir. 1970 yılında Bakanlar Kurulu'nun kabul ettiği Millî Eğitim Strateji Belgesi'yle öğretmen yetiştiren tüm kurumların yükseköğretim düzeyinde yetiştirilmesi kararlaştırılmıştır. Karar sonrası 1973 yılında yasalaşan 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile bu durum yasal bir zemine kavuşturulmuştur. 1982 yılında yayımlanan 41 sayılı KHK ile süreç tamamlanmış, öğretmen yetiştiren tüm kurumlar YÖK bünyesinde toplanmıştır.

Cumhuriyetin ilanından sonra öğretmen yetiştirmede ilgi ilkokul öğretmeni yetiştirme üzerine odaklanmıştır. Bu kapsamda cumhuriyetin ilanından 1982 yılına kadar dokuz farklı kurumda ilkokullara öğretmen yetiştirilmiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarında eğitimin yaygınlaştırılması, harf inkılabı, ideolojik kaygılar ve genel okuryazarlık seviyesinin yükseltilmesi gibi gerekçelerle ilkokullara yönelik öğretmen yetiştirmeye öncelik verilmiştir. İlkokullara öğretmen yetiştirmeye yönelik ilgi, özgün öğretmen yetiştirme uygulamalarını da beraberinde getirmiştir. Köy öğretmen okulları ve köy enstitüleri bu uygulamalara örnek gösterilebilir. Buna karşın ortaokul ve liseler için öğretmen yetiştiren kurumlarda önemli değişimler yaşanmamıştır.

Öğretmen yetiştirmede özgün uygulamalar hayata geçirilse de öğretmen yetiştiren okulların kaderi çoğu zaman politik tartışmaların gölgesinde kalmıştır. Köy enstitülerinin açılması ve kapatılması bunun en güzel örneğidir. Ayrıca 1970-1980 yılları arasında öğretmen yetiştiren okulların teşkilat yapısında hayata geçirilen yapısal değişiklikler pedagojik kaygılardan ziyade ideolojik ve politik kaygıların neticesidir. 1970-1980 yılları arasında ömrü bir yılı geçmeyen yeni öğretmen okulları açılmış, pedagojik olmayan birçok yöntemle öğretmen yetiştirilmiştir. YÖK'ün öğretmen yetiştiren okulları bünyesine almasıyla öğretmen yetiştiren bölümler belli standartlara kavuşmuştur. Ancak bu dönemde de YÖK-MEB arasında yetki savaşı ve sağlıklı iletişim kurulamaması gibi sorunlar baş göstermiştir. Bu sorunlar 2000'li yıllarla birlikte büyük ölçüde aşılmıştır.

Ülkemizde öğretmen okullarının öğretim süreleri, kurumdan kuruma değişiklik göstermiştir. Bu süre ilkökul öğretmeni yetiştiren kurumlarda daha kısa, liselere öğretmen yetiştiren okullarda daha uzundur. Genel olarak öğretmen okullarının öğretim sürelerinin iki ile beş yıl arasında değiştiği görülmüştür.

Cumhuriyetin ilk yıllarında öğretmen okullarına aday seçimi titizlikle yürütülmüştür. Tüm öğretmen yetiştiren okullarda -özel şartların dışında- yaş, öğrenim, sağlık, giriş sınavları ortak giriş şartı olarak belirlenmiştir. Ancak bu şartlar 1982 yılından itibaren kaldırılmış; aday seçiminde kıstas, merkezi sınavlardan alınan puan üstünlüğü olmuştur. Bu durum yeterli puan alan herkesin öğretmen olabilmesini olanaklı kılarken öğretmen idealistliğini ön plana çıkartan anlayışın değer yitirmesine neden olmuştur. Yeni sistemin eğitimde fırsat eşitliğini sağlama avantajına rağmen merkezi sınavlarda daha fazla soru yapanların öğretmen olması, ezber ve test kabiliyeti yüksek olanların mesleğe atanması mesleğe ilgi duyanların atanamaması dezavantajını doğurmuştur. Ayrıca mezuniyet sonrası getirilen merkezi sınavlar ve mülakata dayalı öğretmen seçme sistemini suiistimale açık yeni tartışmalara yol açmıştır.

Cumhuriyetin ilanı sonrası öğretmen yetiştiren her kademe ve türdeki okulların öğretim programlarında derslerin bir kısmı alan bilgisi derslerine, bir kısmı genel kültür derslerine bir kısmı da öğretmenlik meslek derslerine ayrılmıştır. Öğretim programları incelendiğinde genel olarak alan bilgisi derslerinin yoğun olduğu görülür. Ayrıca her kademe ve türdeki öğretmen okulu programında öğretmenlik dersleri yer almıştır. Bu dersler pedagojik alanda yaşanan gelişmelere paralel güncelleştirilmiştir. Ancak mesleki ve teknik liselere öğretmen yetiştiren okullarda bu derslerin program içindeki ağırlığının daha az olduğu görülür.

Cumhuriyetin ilanından 2018 yılına kadar öğretmen yetiştiren okullarda öğrenim gören öğrenci sayısı kademeli olarak artmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında ilkokullara öğretmen yetiştiren okullarda öğrenim gören öğrenci sayısı 3.990 iken bu sayı 2017-2018 eğitim-öğretim yılında yaklaşık %700 artışla 27.622'ye yükselmiştir. Ortaokul öğretmeni yetiştiren Gazi Eğitim Enstitüsü'nün açıldığında 16 olan öğrenci sayısı 1982 yılında 14.855'e yükselmiştir. Cumhuriyetin ilanı sonrası genel liselere öğretmen yetiştiren yüksek öğretmen okulu ise 65 öğrenci ile öğretim yaparken 1968 yılında öğrenci sayısı 1.901'e kadar çıkmıştır. Kapatıldıkları 1979 yılında okulda 328 öğrenci öğrenim görmektedir. Ortaokul ve lise öğretmeni yetiştiren eğitim fakültelerinde 1983 yılında öğrenim gören öğrenci sayısı 27.142 iken bu sayı 2018 yılında 214.608'e yükselmiştir. Öğrenci sayılarındaki artış mesleki ve teknik liselere öğretmen yetiştiren okullarda da görülmüştür. İlk olarak 1935 yılında açılan ve kız meslek liselerine öğretmen yetiştiren kız meslek öğretmen okulunda 451 öğrenci kayıtlıdır. Mesleki ve teknik okullara öğretmen yetiştiren bölümlerin kapatıldığı 2009 yılında öğrenim gören toplam öğrenci sayısı ise 32.311'dir. Cumhuriyet ilan edildiği yıllarda Millî Eğitim Bakanlığı için yeterli sayıda öğretmen yetiştirme çözülmesi gereken en önemli sorunlar arasında yer almıştır. Ancak 2000'li yıllardan sonra bu durum tersine dönmüş, ihtiyaçtan fazla öğretmen yetiştirilmeye başlanmış, bu durum atanamayan öğretmen denilen bir kavramın öğretmen yetiştirme literatürüne girmesine neden olmuştur.

Öğretmen yetiştirme sisteminin sosyal boyutu, öğretmen yetiştirmenin sosyal temelleriyle ilgilidir. Sosyal temellerde öğretmen yetiştirme sistemimize etki eden sosyo-ekonomik gelişmeler yer alır. Bu çalışmada öğretmen yetiştirme sistemine etki eden sosyo-ekonomik unsurlardan başlıcaları; nüfus, sağlık, ekonomik, siyasi ve pedagojik gelişmeler olarak ele alınmıştır.

Nüfus verileri, birkaç açıdan öğretmen yetiştirme sistemini etkilemiştir. Öğretmen okullarının türü, açılacağı yerler ve öğretmen okullarının kontenjanlarının belirlenmesinde nüfus verilerinden faydalanılmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında okuryazarlığın artırılması amacıyla ilkokul açılmasına daha fazla önem verilmiş, bu nedenle de 1990'lı yıllara kadar nüfusun daha çok kırsal alanda yoğunlaşması, ilkokul öğretmeni yetiştirilmesine daha fazla önem verilmesi sonucunu doğurmuştur. Köy muallim mektepleri ile köy enstitülerinin açılmasında nüfus verileri etkili olmuştur. 1923 yılında ilkokullara öğretmen yetiştiren okullara 3.990 öğrenci alınırken bu sayı ortaöğretim kurumları için 65 olarak belirlenmiştir. Nüfus artışı, okuryazarlık oranı ve

göçler nedeniyle ortaöğretim kurumları için mesleki ve teknik öğretmen okulları açılmaya başlanmıştır.

Nüfus artışına ve ortaöğretim kademelerinden mezun olan öğrenci sayısının artması, öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci alım usullerini etkilemiş; öğretmen yetiştiren kurumlar 1974 yılından itibaren merkezi sistem sınavlarıyla öğrenci almaya başlamışlardır. Nüfusun öğretmen yetiştirme sistemine bir diğer etkisi, öğretmen yetiştiren okulların öğretim programlarında kendini göstermiştir. Ülkemizde hızlı nüfus artışı; istihdam yetersizliği ve işgücü fazlalığına yol açmış, istihdam-nüfus arasındaki arz-talep dengesinin kurulamamasında problemin kaynağı eğitim sistemi olarak görülmüştür. Eleştirilere göre eğitim sistemi toplumun ihtiyaçlarına cevap verememiştir. Ayrıca öğretmen yetiştirme sistemine getirilen eleştiriler arasında öğretmen yetiştirme sisteminin işlevsel olmadığı, öğretmenlerin çağın gerektirdiği uygun niteliklerle donatılarak yetiştirilemediği eleştirileri de yer almıştır. Bu durum öğretmen niteliklerinin yeniden gözden geçirilmesine neden olmuş; problem çözme, eleştirel düşünme, iletişim becerisine sahip olma, geniş bir bakış açısı kazanma gibi beceriler öğretmen yetiştirme sisteminin amaçları arasına girmiştir. Hızlı nüfus artışı; öğretmen yetiştiren kurumlara başvuran aday sayısının artmasına neden olmuş, bunun sonucunda öğretmen yetiştiren kurumların kontenjanları ihtiyaçtan fazla olacak şekilde yeniden düzenlenmiştir. Ancak bu adım ihtiyaçtan fazla öğretmen yetiştirilmesi sonucunu doğurmuş, bunun sonucunda ataması yapılamayan öğretmen sorununun doğmasına neden olmuştur.

Cumhuriyetin ilk yıllarında devletin yürüttüğü nüfus artış politikasına öğretmenlerin de destek verilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda çok çocuklu olmaya sağlanan teşvikler gerek öğretmenlik mesleğinin cazibesini artırmada gerekse öğretmenlerin özlük haklarına olumlu katkı sağlamada işe koşulmuştur.

Nüfus verileri öğretmen yetiştiren okulların öğretim programlarında da kendini göstermiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarında nüfusun kırsal alanda yoğunlaşmasına paralel olarak öğretmen yetiştiren okulların öğretim programına tarım ve ziraat dersleri konulmuştur. 2000’li yıllardan sonra nüfusun şehir merkezlerinde toplanmasının yanı sıra bilimsel ve teknolojik gelişmeler neticesinde Girişimcilik, Çevre Eğitimi gibi dersler öğretim programlarına girmiştir.

Öğretmen yetiştirme sistemini ülkemizin içinde bulunduğu sağlık koşulları da etkilemiştir. Sağlık koşullarının öğretmen yetiştirme sistemine etkisi öğretim programlarında, öğretmen yetiştiren kurumların giriş koşullarında, ülkenin baş etmek

zorunda olduğu sağlık sorunlarının cözümünde ve öğretmen yetiştiren kurumların teşkilat yapılanmasında kendini göstermiştir. Öğretmen yetiştirme tarihimizde 1982 yılına kadar giriş koşulları arasında sağlık şartı da yer almıştır. Ayrıca öğretmen yetiştiren okulların öğretim programlarına konulan Sağlık Bilgisi dersleri, sağlık sisteminin öğretmen yetiştiren okulların öğretim programlarına etkisine örnek gösterilebilir. Yine köy enstitülerinde sağlık kolu açılması, köy enstitüsü sağlık kolu mezunlarının sorumlu oldukları köylerde sivrisinekle mücadele, tifo, difteri, tetanos, kızamık, çocuk felci gibi salgın hastalıklarla mücadeleleri öğretmen yetiştiren kurumların sağlık sistemiyle ilişkisini gösteren örneklerdir. Ayrıca öğretmen yetiştiren okullarda sağlık birimlerinin bulunması hem toplumsal sağlığı koruma hem de öğretmen yetiştiren kurumları cazip hâle getirme kapsamında düşünülebilir.

Ekonomik koşulların öğretmen yetiştirme sistemini etkileri; öğretmen yetiştiren kurumların açılması ve kapatılmalarında, öğretmen yetiştirme yöntemlerinde, öğretmen okullarının amaçlarında, öğretmen okullarının öğretim programlarına konulacak derslerin belirlenmesinde ve öğretmenlerin özlük haklarıyla ilgili atılacak adımlarda kendini göstermiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarında ülkemizin içinde bulunduğu maddi koşullara bağlı olarak âtıl durumda olan öğretmen okulları kapatılmış ve öğretmen okulları belli bölgelerde toplanmıştır. Mustafa Necati döneminde, ekonomik zorluklar nedeniyle yeni öğretmen okulu binalarının yapılması için kamuoyunda %10'lar kanunu olarak da bilinen 819 sayılı Muallim Mekteplerine Muavenet Hakkında Kanun çıkarılmıştır. Yine öğretmen yetiştirme tarihimizde köye özgü öğretmen yetiştirmenin ilk örneklerinden olan Kayseri ve Denizli köy muallim mektepleri, diğer nedenlerin yanında ekonomik nedenlerden dolayı kapatılmıştır. Ülke ekonomisinin tarıma dayalı olması nedeniyle, öğretmen yetiştiren kurumların öğretim programlarında tarım dersleri yer almıştır. Ayrıca köy enstitülerinde yetiştirilen öğretmenlere tarım aletleri ve arazi tahsisi yapılmıştır. Bu amaçla hem köylüye modern tarım yapmayı öğretmek hem de ülke ekonomisine katkıda bulunmak amaçlanmıştır. Bunun somut örneklerinden biri 1940-1946 yılları arasında köy enstitüleri aracılığıyla 15.000 dönüm toprak işlenmesi, 750.000 fidan dikilmesi, 1.500 dönüm sebzelik, 1.200 dönüm bağ yapılmasıdır.

Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren ülkemizin içinde bulunduğu ekonomik koşullar nedeniyle kaynak israfını önlemek amaçlanmıştır. Bu kapsamda öğretmen yetiştiren kurumlarda öğrenim gören öğrencilere mecburi hizmet uygulaması hayata geçirilmiştir. Öğretmen yetiştiren kurumlara ilgiyi artırmak için öğretmen okullarında parasız yatılılık ve bursluluk sistemi uygulanmıştır. Ayrıca eğitim enstitülerinde

uygulanan toplu tedris, sınıf öğretmeni yetiştiren kurumlarda uygulanan yan alan uygulaması ekonomik koşulların öğretmen yetiştirme sistemine yansımalarıdır. Köye özgü öğretmen yetiştirme deneyimlerinde de ekonomik faktörler etkili olmuştur. Köy eğitim kurslarının işleyişi ve kuruluşlarında ekonomik sebeplerin etkileri göze çarpar.

Öğretmenlere ödenen ücretler, öğretmen niteliğine ve öğretmenlik mesleğinin cazip hâle getirilmesinde etkili olmuştur. Cumhuriyetin ilk yıllarında öğretmenlerin maaşlarının özel idarelerin bütçelerinden ödenmesi, öğretmen maaşlarının ödenmesindeki düzensizlik gerek mesleğin imajına gerekse öğretmenlerin harcama kalemlerine etki etmiştir. Bu etki mesleğe olan saygının azalmasıyla ve öğretmenlerin kişisel gelişimi için yapacakları harcamaların yetersizliğiyle sonuçlanmıştır.

Cumhuriyetin ilk yıllarında öğretmen okullarının amaçları belirlenirken ekonomik nedenler de göz önünde bulundurulmuştur. Öğretmen okulları yönetmeliklerine, sınırlı kaynakların israfını önlemek için öğretmen adaylarının millî iktisat bilinciyle yetiştirilmeleri amacı konulmuştur.

Öğretmen yetiştirme, politik bir mesele ve politikacıların bir meselesi olup öğretmen yetiştirme sisteminin temel şekillendiricisinin siyaset kurumu olduğu söylenebilir. Öğretmen yetiştirme sistemindeki hukuki düzenlemeler, öğretmen okullarının açılması ve kapatılması, öğretmen okullarına giriş şartları, öğretmen okullarının kontenjanları, öğretmen yetiştiren kurumların amaçlarının ve öğretmen niteliklerinin belirlenmesi, öğretim programlarındaki düzenlemeler siyasi kurumların öğretmen yetiştirme sistemiyle ilişkisine örnektir. Ülkemizdeki öğretmen yetiştirme politikalarına iktidardaki hükümetler karar vermiştir. Siyasi partilerin parti programlarında öğretmen yetiştirmeye ait sistem önerileri ifade edilmiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarında laik, pozitivist ideolojiyi ve cumhuriyet ideolojisini benimsemiş öğretmen yetiştirmek istenirken bu sistem 1950'lerden sonra değiştirilmiş, muhafazakâr ve manevî değerlere uygun öğretmen yetiştirmek; öğretmen yetiştirme sisteminin amaçları arasına girmiştir. Bu görüş Türk-İslam Sentezi ideolojisiyle yer değiştirmiş, 2000'li yıllarla birlikte hükümet programlarındaki küreselleşme ve neo-liberal politika izleri öğretmen yetiştirme sistemine yön vermiştir. Köy Enstitülerinin açılması, kapatılması, yaygın eğitim yoluyla öğretmen yetiştirilmesi, köy öğretmeni yetiştirmeye yönelik kabul edilen yasalar, yüksek İslam enstitülerinin açılması, öğretmen okullarının YÖK'e bağlanması, politikanın öğretmen yetiştirme sistemine etkileriyle ilgili örneklerden bazılarıdır. DP iktidarı zamanında ABD ile kurulan stratejik ortaklık, öğretmen yetiştirme sistemimizde ABD'nin etkili olmasına yol

açmıştır. Ticaret öğretmen okullarının açılması, barış gönüllüleri, bu etkinin somut örnekleridir. 1950’li yıllarda eğitim ve öğretmen yetiştirme sistemi için ülkemize davet edilen 44 uzmanın 41’inin ABD menşeli olması tesadüf değildir.

Dünya genelinde yaşanan pedagojik gelişmeler, ülke aydınlarımız tarafından takip edilmiştir. Özellikle XX yy.da yoğunlaşan öğrenci merkezli pedagoji akımları, kır eğitim yurtları, iş pedagojisine dayalı faaliyetler eğitim sistemimizde karşılık bulmuştur. Öğretmen yetiştirme sistemindeki iş pedagojisi, pragmatist anlayışlar, disiplin anlayışındaki paradigmlar uluslararası alanda yaşanan pedagojik gelişmelerin öğretmen yetiştirme sistemimize etkilerinden bazılarıdır. Cumhuriyetin ilk yıllarında dünya genelinde iş pedagojisine dayalı anlayışların eğitim sistemlerini etkilemesi, ülkemizde de kendini göstermiştir. Öğretmen okullarında ezbercilikten uzak, yaparak-yaşayarak öğrenmeye fırsat veren öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasıyla çağdaş pedagojik gelişmelerin ilişkisi vardır. İzmir İktisat Kongresinde, işe pedagojisine dayalı öğretmen yetiştirme kararının alınması, köy enstitülerindeki kolektif eğitim anlayışı, ilk ve ortaöğretim programlarındaki 2005 yılında yapılan program değişikliklerinin öğretmen yetiştirme sistemine yansımaları, pedagojik gelişmelerin öğretmen yetiştirme sistemine etkilerine birkaç örnektir.

Ülkemizde öğretmenlik mesleğine yüklenen anlam, zamandan zamana değişmiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarında; öğretmenlerin toplumsal değişimi sağlayan bir güç olarak görülmüş, bu amaca uygun öğretmen yetiştirilmek istenmiştir. Ancak öğretmenin toplumsal değişimin lideri olma misyonu 1960’lardan sonra önemli ölçüde değerini yitirmiştir. Özellikle 1960-1980 yılları arasında uygulamaya konulan mektupla öğretim, hızlandırılmış eğitimle öğretmenlik gibi öğretmen yetiştirme faaliyetleri öğretmenlik mesleğinin rolüne büyük zarar vermiştir. 1980 sonrası öğretmenlerin teknik becerileri ön plana çıkarılmış, “bilen öğretir” mantığıyla teknisyen öğretmen yetiştirilmek amaçlanmıştır. Yine kapitalist anlayışların öğretmen yetiştirme sistemine etkisinin bir sonucu olarak öğretmen yetiştirmede standartlaşma yoluna gidilmiştir. 2018 yılında yapılan son düzenlemede öğretmen yetiştirme programlarına yerleştirilen ve toplumsal meselelere duyarlılığı artıran derslerle bu zarar telafi edilmek istenmektedir. Cumhuriyetin ilanından 2018’e kadarki sürede öğretmen yetiştiren kurumların toplumsal değişime etkisi üç başlıkta özetlenebilir: Cumhuriyetin ilk yıllarında öğretmenlere İrşat Heyetleri, Halkevleri gibi topluluklarda aktif rol oynamaları, cumhuriyet rejimini halka anlatmaları gibi bir misyon yüklenmiştir. Aynı zamanda özellikle köye özgü öğretmen yetiştiren kurumlar aracılığıyla ekonomik yönden

toplumsal kalkınmaya destek verilmek istenmiştir. Yine öğretmen okullarında düzenlenen ve halka açık sosyo-kültürel etkinliklerle halkın eğitilmesi ve aydınlatılması amaçlanmıştır.

Öğretmen yetiştirmenin felsefî temelleri, felsefenin ve alt disiplin olarak eğitim felsefelerinin öğretmen tanımlarıyla ilgilidir. Felsefe, konu edindiği meselelerde olgular arasındaki mantıksal ilişkileri, meselelerin altında yatan temel nedenleri ele alır. Felsefe, bilindiği iddia edilen kavramların hangi anlama geldiğini, bu kavramların nasıl temellendiğini ve varsayımların dayanağını sorgular. Eğitim felsefeleri ise eğitimle ilgili kavramları açık ve seçik olarak ortaya koymayı amaçlar. Hem eğitimin hem de felsefenin insanı konu edinmesi; eğitimle felsefeyi ortak bir paydada, insan paydasında buluşturur. Çünkü insan olma bir süreçtir ve bu süreç yetiştirme kavramıyla özetlenebilecek belli başlı faaliyetlerden oluşur.

Felsefe tarihinin önde gelen filozofları gerek temel felsefî problemlerle gerekse eğitim felsefesinin çalışma alanında olan öğretmen yetiştirme sistemiyle ilgili ilkeler belirlemiştir. Platon ve Aristoteles'e göre öğretmen yetiştirme sisteminin yapısı; merkeziyetçi, geleneksel disiplin anlayışına dayalı, ezberci, standartlaştırılmış, zümreci, akademik boyuta önem veren, devletin gözetimi altında ve kamu hizmeti şeklindedir. Aydınlanma Çağı sonrası eğitime yüklenen anlamın farklılaşması eğitimde yeni görüşlerin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Dönemin önde gelen aydınlarından Rousseau, Locke ve Dewey, mevcut eğitim ve öğretmen yetiştirme anlayışlarına karşı çıkmış, güncel, esnek, akademik boyutun yanı sıra diğer alanları da kapsayan, deneyime dayalı bir eğitim ve öğretmen yetiştirme sistemi kurulmasına öncülük etmişlerdir.

Eğitime ait ileri sürülen görüşler farklı eğitim felsefelerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Eğitim felsefelerinde farklılıkların kaynağı; her felsefenin bilgi, gerçeklik ve değerlere yüklediği farklı anlamlardan kaynaklanmaktadır. İdealizm, realizm, pragmatizm ve varoluşçuluk felsefî akımlarından ilerlemecilik, daimicilik, esasicilik ve yeniden inşacılık eğitim felsefeleri ortaya çıkmıştır. XX yy.da ise analitik ve eleştirel felsefe, eğitim sistemlerine farklı bakış açıları kazandırmıştır.

Ülkemizde eğitim ve öğretmen yetiştirme sisteminin felsefî temellerinin olup olmadığı tartışma konusudur. Ülkemizdeki eğitim ve öğretmen yetiştirme sistemi incelendiğinde; geleneksel eğitim felsefeleri olan daimicilik, esasicilik ve pragmatizmin tüm boyutlarıyla öğretmen yetiştirme sistemimize etki etmediği; bu felsefelerin kısmen öğretmen yetiştirme sistemine etki ettiği görülür. Varoluşçuluk ile analitik ve eleştirel felsefenin ise öğretmen yetiştirme sistemine etki ettiğini söylemek oldukça güçtür. Buna

karşın öğretmen yetiştirme sistemimizde ülkemizdeki düşünce akımları ile aydın ve bürokratların etkisinin daha açık ve güçlü olduğu görülür.

Öğretmen yetiştirme sistemimizdeki eğitim felsefelerinin etkileri genel bir çerçevede olup bu etkiler öğretmen okullarının amaçlarının belirlenmesinde, öğretim programlarının düzenlenmesinde, öğretmen okullarının eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülme esaslarında kendini gösterir. Öğretmen yetiştirmede akademik ögelere vurgu yapılması, iyi vatandaş yetiştirme, merkeziyetçi öğretim programlarının tercih edilmesi, öğretmen okullarında geleneksel disiplin anlayışının uygulanması, öğretmen seçiminde öğrencilerin zihinsel becerilerinin ön plana çıkartılması “daimicilik” ve “esasicilik” eğitim felsefelerinin öğretmen yetiştirme sistemine etkileri olarak sıralanabilir. Pragmatizmin öğretmen yetiştirme sistemine yansımalarının en somut örnekleri köy enstitüleri ve iş pedagojisine dayalı yöntemlerin kullanılmasıdır. Yine öğretmen okullarına seçmeli derslerin girmesi, demokratik eğitime ait uygulamalar, toplumsal sorunlara (tarım ve sağlık gibi) yönelik derslerin öğretim programlarına konulması, öğretmen okullarının teşkilat yapılarının bu sorunları göz önünde bulundurarak yapılandırılması, pragmatizmin öğretmen yetiştirme sistemimize etkilerine örnektir.

Öğretmen yetiştirme sistemimizde fikir akımlarının etkileri görülür. Cumhuriyetin ilanı öncesi Osmanlıcılık ve İslamcılık öğretmen yetiştirme sistemimizi etkileyen iki temel fikir akımıdır. Bu etki öğretim programlarındaki derslerde ve öğretim ilkelerinde kendini gösterir. Öğretmen okullarına Osmanlı vatandaşlarının kaydolabilmeleri, Kur'an-ı Kerim ve Siyer dersleri, kız ve erkek öğretmen okullarının ayrı ayrı açılıp öğretmen okullarında karma eğitimin yapılmaması Osmanlıcılık ve İslamcılık akımlarının öğretmen yetiştirme sistemine etkilerinin örnekleridir. Ancak II. Meşrutiyet'in ilanı sonrası Türkçülük ve Batıcılık akımları öğretmen yetiştirme sistemimizi etkilemeye başlamış, İslamcılık etkisini sürdürmüş, Osmanlıcılık ise gücünü tamamen yitirmiştir.

Türkçülük akımının öğretmen yetiştirme sistemine etkisi, öğretmen yetiştirmenin amaçlarında, öğretmen okullarına giriş koşullarında ve öğretim programlarında kendini göstermiştir. Öğretmen okullarında eğitim-öğretimin amaçları arasında yer alan vatanını, milletini seven millî birey yetiştirmek amacı ile Türkçülük akımının görüşleri örtüşür. Yine öğretmen okullarına girebilmenin bir şartı da Türk vatandaşı olmaktır. Öğretim programlarında Türkçe derslerinin yer almasını da Türkçülük akımı ile ilişkilendirmek mümkündür.

İslamcılık akımı gerek cumhuriyet öncesi gerek cumhuriyetin ilanı sonrası öğretmen yetiştirme sistemini etkilemiştir. İslamcılık akımının öğretmen yetiştirme sistemine etkisi, öğretmen okullarına konulan din dersleridir. Ayrıca Yüksek İslam Enstitülerinin açılması da İslamcılık akımıyla ilişkilidir. Kız ve erkek öğretmen okullarının ayrı ayrı açılmasının da İslamcılık akımıyla ilgili olduğu düşünülebilir. Son yıllarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi bölümlerinin Eğitim ve İlahiyat Fakülteleri arasında teşkilatlanmasında da İslamcılık akımının etkisi göze çarpar. Öğretmen okullarının amaçları arasında yer alan manevî değerlere saygılı birey yetiştirmek düşüncesi de İslamcılık akımı ile bağlantılıdır.

Batıcılık akımının öğretmen yetiştirme sistemine etkisi, cumhuriyetin ilanından sonra artmıştır. Din derslerinin öğretmen okullarının öğretim programından çıkarılması, öğretmen okullarında karma eğitime geçilmesi, öğretimin birleştirilmesi, fen bilimleri derslerinin öğretim programlarındaki ağırlığının artması Batıcılık akımının öğretmen yetiştirme sistemine etkisine örnektir.

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu olan Atatürk'ün fikirleri eğitim ve öğretmen yetiştirme sistemimize kurucu ilke işlevi görmüştür. Atatürkçülük olarak kuramsallaştırılan bu fikirlere millî eğitim sisteminin amaçları; millî değerlere bağlı, uygulamaya dönük, üretken, girişimci, sosyal hayatın aktif unsuru olan bir birey yetiştirmek olarak açıklanmıştır. Öğretmen yetiştirmenin amaçlarının ve öğretmenlik mesleğinin temel niteliklerinin belirlenmesini, yeni ve farklı türde öğretmen okullarının açılmasını, öğretmen okullarına ait yasal düzenlemeler yapılmasını ve öğretmen okullarının ekonomik yönden desteklenmesini Atatürkçülük'ün öğretmen yetiştirme sistemine etkilerinin örneği olarak gösterilebilir.

Türk-İslam Sentezi'nin öğretmen yetiştirme sistemine etkisi 1960'lı yıllardan sonra başlamış, etkisini gün geçtikçe artırmıştır. Türk-İslam Sentezi, öğretmen yetiştirmenin amaçlarında ve öğretim programlarında kendine yer bulmuştur. Millî ve manevî değerlere uygun birey yetiştirmek, öğretim programlarında millî kültür derslerinin yer alması bu düşüncenin öğretmen yetiştirme sisteminde karşılığına örneklerdir.

Küreselleşme ve neo-liberal politikalar, öğretmen yetiştirme sisteminin amaçlarında kendini göstermiştir. Özel üniversitelerde öğretmen yetiştirme, 1997 yılındaki öğretmen yetiştiren bölümlerin öğretim programı düzenlemelerini uluslararası sermaye güçlerinin (DB gibi) finanse etmesi, Bakanlığın öğretmen yeterliklerini belirlemesi, küreselleşme ve neo-liberal politikaların öğretmen yetiştirme sistemine yansımalarıdır.

Cumhuriyetin ilanı sonrası öğretmen yetiştirme sistemimize yön veren aydın ve bürokratlar arasında Ziya Gökalp, Mehmet Emin Erişirgil, Mustafa Necati, İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu, Halil Fikret Kanad, İsmail Hakkı Tonguç, Hasan Âli Yücel ve Nurettin Topçu'nun isimleri sayılabilir. Atatürk ise, Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu olmasının yanı sıra eğitim ve öğretmen yetiştirme sistemimizin de kurucusu olmasıyla öğretmen yetiştirme sistemimizin şekillenmesinde önemli rol oynamıştır. Cumhuriyet eğitiminde temel ilkeler; bilim, akıl ve fennin önemsinmesi, toplumsal meselelere duyarlılık kazandırılması; millîyetçi, azimli, girişken, cesur ve üretici nesil yetirilmesi, kozmopolit eğitimin ortadan kaldırılmasıdır.

Bu kavramlardan millî birey yetiştirilmesi fikrinin temellerinde Ziya Gökalp, Mehmet Emin Erişirgil, Halil Fikret Kanad'ın isimleri ön plana çıkmıştır. Gökalp, millî ve toplumsal meselelere duyarlı öğretmen yetiştirilmesini savunurken Mehmet Emin Erişirgil millî, laik, pozitivist ve pragmatist bir öğretmen yetiştirmenin taraftarlığını yapmıştır. Baltacıoğlu'nun üretken ve sosyal değerlere bağlı öğretmen yetiştirme düşüncesi, Kanad ve Tonguç'ta iş pedagojisine dayalı bir öğretmen yetiştirmeye dönüşmüştür. Yücel, demokratik eğitim ve hümanizmanın öğretmen yetiştirme sistemine girmesine aracı olmuştur. Topçu ise muhafazakâr bir öğretmen yetiştirme düşüncesinin savunucularındandır.

Felsefî temel açısından öğretmen yetiştirme sistemimiz üç döneme ayrılabilir: İlk dönem pozitivist ve pragmatist felsefenin hâkim olduğu 1923-1953 yılları arasını kapsar. Bu dönemde eğitimde öne çıkarılan temel söylemler; işe dayalı eğitim, bilginin işe yararlığı, okul ile toplumun iç içeliği ve öğretmenin bu amaçları gerçekleştirmek için sorumluluk alması gerektiği üzerinedir. Cumhuriyetin ilk yıllarında eğitim ve öğretmen yetiştirme sistemimiz pragmatist ve pozitivist felsefeye uygun olarak düzenlenmiştir. Pragmatizmin etkisi, 1924 ilkokul programıyla Dârülmuallimîn öğretim programlarında kendini göstermiştir. Yine bu dönemde John Dewey'in ülkemize davet edilmesi, pragmatist Amerikalı uzmanlara öğretmen yetiştirme sistemi için raporlar hazırlatılması, yurt dışına eğitim için gönderilecek öğrencilere iş pedagojisi uygulayan ülke okullarının (Avusturya, Almanya gibi) seçilmesi de pragmatist felsefenin öğretmen yetiştirme sistemine etkileri arasında sayılabilir. Mustafa Necati, Mehmet Emin Erişirgil, Avni Başman, İsmail Hakkı Tonguç gibi dönemin eğitimci, siyasetçi ve bürokratları da iş eğitimi ve pragmatizmin taraftarları arasındadır. Mutlak değer anlayışının terk edilmesi, eğitim hizmetlerinin herkese eşit olarak sunulması, değişim ve ilerleme kavramlarının değerli görülmesi, toplumsal ihtiyaçlar karşısında farklı tür ve kademelerde öğretmen

yetiştiren kurumların açılması da pragmatizmin öğretmen yetiştirme sistemine yansımaları olarak görölebilir.

Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitim sistemindeki kozmopolit ve dini yapı ortadan kaldırılmış, laik ve çağdaş bir eğitim sisteminin temelleri atılmıştır. Bilgi; övünç kaynağı olmaktan çıkarılmış, mutlak ve değişmez bilgi anlayışından vazgeçilmiş, eğitim ve öğretmen yetiştirme sisteminde işe yarar ve hayatla bağlantısı olan bilgi anlayışı değer kazanmıştır. Bilginin kaynağı bilim, deney ve akıl olarak görölmüş; seküler, akılcı, pozitif bilimlere dayalı bilimsel bilgiler değerli kabul edilmiştir. Değer anlayışında da benzer bir değişim yaşanmıştır. Cumhuriyetin takdir ettiği değerler arasında en çok dikkat çekenler; dini değerlerin akılcı bir açıyla yeniden yorumlanması, laiklik, durağanlığı reddeden inkılapçı ruh, millilik, yapıcılık, yaratıcılık, sanatseverlik ve estetik sevgisidir. Bu kapsamda öğretmen yetiştirmenin amaçları bu değerlere uygun olarak yeniden düzenlenmiştir.

İkinci dönem, 1953-1980 yılları arasını kapsar. Bu yıllarda öğretmen yetiştirme sistemimizde daimici ve esasici felsefeler baskın hâle gelmiş, öğretmen yetiştirmede pozitivist, pragmatist ve iş pedagojisine dayalı anlayışlar önemini yitirmiş, öğretmen yetiştirme programlarındaki iş pedagojisine dayalı dersler ya programlardan çıkarılmış ya da program içindeki ağırlığı azaltılmıştır. Diğer yandan aynı dönemde öğretmen yetiştiren kurumların amaçları arasına manevî-muhafazakâr ilkelere dayalı birey yetiştirme eklenmiş, toplumsal yozlaşmanın manevî değerlerden uzaklaşmaktan kaynaklandığı varsayılarak manevî değerlere ve genel kültüre daha fazla vurgu yapılmaya başlanmıştır. Bu dönem, 1980’li yılların ortasında güç kaybına uğrasa da dönem içinde baskın olan felsefelerin gücü 2000’li yıllara kadar devam etmiştir.

Üçüncü dönem; 1980’li yılların ortalarından itibaren başlayan, öğretmen yetiştirmede küreselleşme ile neo-liberal politikalara dayalı bir dönemdir. Bu dönemin öne çıkan nitelikleri: Küresel güçlerin eğitim ve öğretmen yetiştirme sistemimize etkileri, devletin öğretmen yetiştirme sisteminde özel sektörün önünü açması ve XXI. yy. becerilerinin öğretmen yetiştirme sistemine girmesidir. Dönemin önemli gelişmelerinden olan 24 Ocak Kararları, öğretmen yetiştirme sistemimizde de önemli paradigma değişikliklerine neden olmuştur. Bu kararlarla birlikte bireyi merkeze alan akımların önemi artmış, postmodern söylemler güçlenmiştir. Uluslararası örgütlerle olan ilişkilere paralel olarak eğitim sisteminde küreselleşme, neo-liberal ve neo-muhafazakâr düşüncelerin ağırlığı artmıştır. Yeni sistemin anahtar kavramları; küreselleşme, bireycilik, özel teşebbüs ve girişimcilik olmuştur. Akademisyenler ve

eğitim bilimciler, YÖK'ün 1997 yılında öğretmen yetiştiren fakülteleri öğretim programlarında yaptığı düzenlemeyi, Dünya Bankası'nın öğretmen yetiştirme sistemimizi şekillendirmesi olarak eleştirmişlerdir. YÖK'ün öğretmen yetiştiren fakültelerin öğretim programlarında yaptığı 2018 düzenlemesinde, millî ve muhafazakâr değerlere yapılan vurgunun altı çizilmiş; öğretmen yetiştiren fakültelerin öğretim programlarında belli bir standart ve tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır. Bu dönemde Türk-İslam Sentezi'nin eğitim ve öğretmen yetiştirme sistemindeki etkisi de devam etmektedir.

Cumhuriyet ilan edildiğinde öğretmen yetiştirme sistemimizde, ferdiyetçilik-toplumculuk; sekülerlik-muhafazakârlık; millîlik-ümmetçilik ile teori ile pratik arasındaki dengenin nasıl kurulacağı tartışmaları yaşanmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında, daha çok toplumsal kalkınmaya vurgu yapılmışken 1980 sonrası bu anlayış yerini bireyi öne çıkaran bir yapıya dönüşmüş; seküler değerler, muhafazakâr değerlerle yer değiştirmiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarındaki millîlik vurgusu, küreselleşmeyle birlikte evrenselliğe dönüşmüştür. Yine üreticiliği ve iş pedagojisini içeren eğitim programları değiştirilerek öğretmenlikte alan uzmanlığını önemseyen uygulamalara imza atılmıştır.

Genel olarak öğretmen yetiştirme sistemimizde eğitim felsefelerinden ziyade ülkemizde ortaya çıkan fikir akımlarının daha etkili olduğu söylenebilir. Cumhuriyetin ilk yıllarında eğitim felsefeleri açısından pragmatist, pozitivist ve iş pedagojisine dayalı felsefeler öğretmen yetiştirme sistemimizi etkilerden ülkemizde ortaya çıkan Atatürkçülük, Türkçülük ve Batıcılık akımları öğretmen yetiştirme sistemimizi etkilemiştir. 1950'li yıllarda pragmatist ve pozitivist felsefeler yerini daimici ve esasici felsefelere bırakırken Türk-İslam Sentezi fikir akımı Türkçülük ve Batıcılık fikir akımının yerini almıştır. 2000'li yıllarda ise, neo-liberal ve küreselleşmeyle birlikte ilerlemecilik eğitim felsefesi öğretmen yetiştirme sistemimizde gücünü artırmıştır. Ülkemizde ortaya çıkan İslamcılık ve muhafazakâr düşünceler ise bu döneme yön veren fikir akımları olmuştur. Cumhuriyetin ilanından ilanından 2018 kadar geçen sürede öğretmen yetiştirme sistemimizde seküler değerlere vurgu yapan akımla; sezgici, manevi değerlere vurgu yapan iki ana akım arasında yaşanan mücadele göze çarpar. İlk akım; çağdaş toplumla etkileşime geçme, halkı eğitim aracılığıyla bilinçlendirme, kozmopolit sistemi yürürlükten kaldırma; akla, deneye, seküler ve pozitif bilimlere değer verme, bilgiyi işe yarar kılma, üretkenliği teşvik etme, dini bireysel vicdanla sınırlama, eğitim sistemini laikleştirmeye yönelik adımları içeren pragmatist ve

pozitivist akımdır. İkinci akım dinî değerlere vurgu yapan, öğretmenliğe kutsal bir misyon yükleyen, dinin bilimsel gelişmelere engel olmadığını savunan, akılla dini uzlaştırmaya çalışan muhafazakâr anlayıştır.

Öneriler

Öğretmen yetiştirme; lisans öncesinden başlayıp yaşam boyu devam eden, siyasi, ekonomik, politik ve uluslararası değişkenleri içinde barındıran, hizmet öncesi ve hizmet içi faaliyetler kapsamı geniş ve anlamı derin olan bir çalışma alanıdır. Öğretmen yetiştirme sistemimiz sosyo-ekonomik koşulların yanı sıra gerek ulusal gerekse uluslararası alanda yaşanan felsefî ve pedagojik hareketlerden de etkilenmiştir. Ancak zengin bir öğretmen yetiştirme tecrübesi olan ülkemizin bu tecrübeden yeteri kadar faydalandığını söylemek güçtür. Dârülmuaallimînden eğitim fakültelerine öğretmen yetiştirme sistemimizin çözölemeyen problemleri; plansızlık, istikrarsızlık, sabırsızlık, kurumlar arasında yetki kargaşası, öğretmen kimliğini tanımlamaya yönelik zihin bulanıklığı olduğu söylenebilir. Bu sorunların en önemlilerinden biri de konunun daha çok politik bir malzemeye dönüştürölmüş olmasıdır. Bunun en somut göstergelerinden biri, öğretmen yetiştirme öğretim programlarındaki düzenlemelerde görölür. Öğretmen yetiştiren kurumların YÖK bünyesine alındığı son 36 yılda dört büyük program değışikliğinin yapılması uzun soluklu politikalar üretilemediğinin bir göstergesidir. Temel ilkeler yerine, iktidardaki gücün koyduğu kurallara göre şekillenen sistemin faturasını ise tüm yurttaşlar ödemektedir.

Bu bilgiler ışığında, öğretmen yetiştirme politikası yapıcılar için şu öneriler getirilmiştir:

1. Öğretmen yetiştirme politikaları siyasetten bağımsız ve uzlaşya dayalı bir kurul gözetiminde oluşturulabilir.
2. 2009 yılında alınan kararla mesleki ve teknik okullara öğretmen yetiştiren bölümler kapatılmıştır. Bu bölümlerin tekrar açılması meselesi yeniden ele alınabilir.
- 3.YÖK ile MEB arasında yaşanan öğretmen yetiştirmede yetki sorunu tekrar değerlendirilebilir, YÖK öncesi öğretmen yetiştirme modeliyle YÖK sonrası öğretmen yetiştirme modeli karşılaştırmacı bir anlayışla incelenerek sentez bir model ortaya konulabilir.

Öğretmen yetiştirme meselesi dinamik ve güncelliğini koruyan bir meseledir. Bu kadar kapsamlı bir konuyu bir tezin sınırlı sayfalarına sığdırmak kolay değildir. Araştırmacılar için şu öneriler getirilmiştir:

1. Öğretmen yetiştirme sorununun ihmal edilen sosyal boyutu üzerine daha farklı çalışmalar yapılabilir.
2. Bu çalışmada, araştırmanın konusunun çok kapsamlı olmasından dolayı okul öncesi ve özel öğretim kurumlarında öğretmen yetiştirme sistemine değinilmemiş, öğretmenlerin hizmet içinde yetiştirilmeleri de çalışmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Yeni araştırmalarda bu konular ele alınabilir.
3. Tezin öğretmen yetiştirme sosyal temelleri başlığında yer alan “Ülkemizde Öğretmenlik Mesleğinin Geçirdiği Dönüşüm ve Etkileri” başlığında da ifade edildiği gibi ülkemizde 1980 sonrası öğretmenlerin toplumsal değişime etkileri ile ilgili yeterince araştırma yapılmadığı görülmektedir. Araştırmacılar bu konu ile ilgili araştırma da yapabilirler.
4. Öğretmen yetiştirme fakülte boyutu olduğundan eğitim fakültelerinin kalitesi ve nitelikli eğitim verip veremediği ayrıca araştırılabilir.
5. Öğretmen yetiştirme lisansüstü kademedeki yapıldığı ülkelerdeki öğretmen yetiştirme sistemleri incelenebilir, sistemin ülkemize uygun olup olmadığı araştırılabilir.
6. Öğretmen yetiştirme programlarının içerik analizleri veya kademeleri arasında karşılaştırmalar yapılabilir.
7. Ortaokullara öğretmen yetiştiren kurumlar genelde Gazi Eğitim Enstitüsü üzerine yoğunlaşmıştır. Ancak 1944 yılından itibaren Gazi Eğitim Enstitüsü dışında yeni eğitim enstitüleri açılmıştır. Bu enstitülere ait daha özel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Abduh, M. (1909a), “Din Ne Kadar Müsait İmiş!”, *Sırat-ı Müstakim*, (2), 37, s.165-166.
- Abduh, M. (1909b), “Milletin Mazisi, Hali ve Hastalıkların Çaresi”, *Sırat-ı Müstakim*, (2), 50, s.165-166.
- Abduh, M. (1909c), “Cinsiyet ve Diyanet-i İslamiyye”, *Sırat-ı Müstakim*, (2), 54, s.19-21.
- Abdullah Cevdet, (1912), “Mutmain Değilim”, *İçtihad*, 52.
- Abdullah Cevdet, (1913a), “Şehzade Mecid Efendi Hazretleriyle Mülakat”, *İçtihad*, 57, ss. 1255-1257
- Abdullah Cevdet (1913b), “Şime-i Muhabbet”, *İçtihad*, 89, ss.1980-1984.
- Abdullah Cevdet, (1913c), “Vur! Fakat Dinle”, *İçtihad*, 61, ss. 1334-1336.
- Abdullah Cevdet (1914), “İnkılab Şehr Ayini”, *İçtihad*, 114, ss. 207-209.
- Abdullah Cevdet (1919), “Dimağ ve Mekat-ı Akliyenin Fizyolociya ve Hıfzıssıhhası”, *İçtihad*, 61, ss. 359.
- Abdüllatif Nevzat (1925), Muallim ve Cemiyet, *Muallimler Birliği*, 1, ss.4-10.
- Adir. C. (1983), The educational philosophy of Martin Buber, Rutherford: Fairleigh Dickinson University Press; London: Associated University Press.
- Adler, J. M. (1988), *Reforming Education* (Ed.G. V. Doren), New York: Macmillan Publishing Company.
- Afetinan, A. (1971), *M. Kemal Atatürk'ten Yazdıklarım*, İstanbul: Millî Eğitim.
- Akçura, Y. (1928), Türkçülük, *Türk Yılı*, I, 1928, s. 396.
- Akçura, Y. (1976), *Üç Tarz-ı Siyaset*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Akpınar, B. (2005). “Teknik Öğretmen Yetiştirme Sorunu Ve Teknik Eğitim Fakültelerinin Geleceği”. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (1), 259-274.
- Akyüz, Y. (1978), *Türkiye’de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki etkileri (1848-1940)*, Ankara: Doğan Basımevi.
- Akyüz, Y. (2011), *Türkiye Eğitim Tarihi*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Alkan, C. (1983), *Eğitim Felsefesi*, Bursa: Uludağ Üniversitesi Yayınları.
- Altunya, N.(2006), *Gazi Eğitim Enstitüsü Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü (1926-1980)*, Ankara: Gazi Üniversitesi Yayını.

- Ankara Ticaret Öğretmen Okulu Müdürlüğünden (1956, 26 Ağustos), *Millîyet*, s.5.
- Apple, W. M. (2012). *Eğitim ve İktidar*, (E. Bulut, Çev.). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Aristoteles (1975), *Politika*, (M. Tunçay, Çev.), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Aristoteles (2014), *Nikomakhos'a Etik*, (F. Akderin, Çev.), İstanbul: Say Yayınları.
- Aristoteles, (1952), *Organon 5-Topikler*, (H. R. Atademir, Çev.), İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Aristoteles, (1996), *Metafizik*, (A. Aslan, Çev.), İstanbul: Sosyal Yayınları.
- Aristoteles, (2001), *Ruh Üzerine*, (Z. Özcan, Çev.), İstanbul: Alfa Yayınevi.
- Arvasi, S.A. (2015), *Türk-İslam Ülküsü I-II-III*, İstanbul: Bilgeoğuz Yayınları.
- Aslan, C. (2021). “Atatürk Döneminde Türk Uzmanların Yabancı Ülkelerin Eğitim Sistemleri Hakkında Hazırladıkları Raporlar”. *Bilig – Journal of Social Sciences of the Turkish World* 96: 283-310.
- Ata, B (2000). The Influence Of An American Educator (John Dewey) On The Turkish Educational System. *The Turkish Yearbook*, 31(2), 121-123.
- Ataman, A. (1998). “Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanmasının Düşündürdükleri”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15 (15), 263-270. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10381/127025>.
- Atatürk, M.K. (2006). *Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri (Bugünkü Dille)*. Sevim, A., Öztoprak, İ., & Tural, M. A. (Ed.) Ankara: Divan Yayıncılık Ltd. Şti.
- Ayas, N. (1948), *Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitimi Kuruluşlar ve Tarihçeler*, Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Ayaz, M. F. (2015), “Turgut Özal Dönemi Eğitim Politikaları Ve Günümüze Yansımaları”, *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (50), 325-338.
- Aydın, Ş. (2005), *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı*, İstanbul: Dem Yayınları.
- Aydınlar Ocağı Derneği Ana Tüzüğü (1970).
- Aysal, N. (2005), “Anadolu’da Aydınlanma Hareketinin Doğuşu: Köy Enstitüleri”, *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 9 (35) , 267-282. DOI: 10.1501/Tite_0000000047
- Aytaç, K. (2019). *Çağdaş Eğitim Akımları-(Yabancı Ülkelerde)*, Ankara: Mevsimsiz Yayınları.
- Babanzade Ahmed Naim, (1914), “İslamda Davayı Kavmiyyet”, *Sebilürreşad*, (12) 293, ss. 114-128.

- Bagley, W.C. (1938), *An Essentialist's Platform For The Advancement Of American Education*, Usa: Baltimore.
- Bailey, R., Barrow, R., Carr, D. and McCharty, C. (2019), *Eğitim Felsefesi Kılavuzu*, (Derleyen: R. Bailey, R. Barrow, D. Carr, and C. McCharty), (E. Turan, Çev.), *Eğitim Felsefesi Nedir?* içinde ss:3-19, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bakır, K. (2010). “Jean-Jacques Rousseau'nun Natüralist Eğitim Anlayışı”. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (15), 103-122. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunikkefd/issue/2776/37211>
- Bakır, K. (2015), *Demokratik Eğitim John Dewey'in Eğitim Felsefesi Üzerine*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bakır, K. (2019), *Eğitim Felsefesi*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Balaban, M. R. (1923), *Gazi Paşa Hazretlerinin Maarif Umdesi ve Asrî Terbiye*, Ankara.
- Balay, R. (2004). “Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- Baloğlu, Z. (1990), *Türkiye’de Eğitim*, TÜSİAD 1990 Eğitim Raporu.
- Baltacı, A. (2019). “Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?” *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Baltacıoğlu, İ. H. (1930). *Umumi Pedagoji*. İstanbul: Muallim Ahmet Halit Kitaphanesi.
- Baltacıoğlu, İ. H. (1932), *Mürebbilere*, İstanbul: Sühulet Kütüphanesi Neşriyatı.
- Baltacıoğlu, İ. H. (1942). *İçtimai Mektep*. Ankara: Maarif Matbaası.
- Baltacıoğlu, İ. H. (1995) *Talim ve Terbiyede İnkılâp*, (Düz: Rıdvan C. ve Kıncal R.Y.), İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Baltacıoğlu, İ.H. (1944), *Öğretmen*, Kültür Basımevi.
- Baltacıoğlu, İ.H.(1998), *Hayatım*. İstanbul: Dünya Yayınları.
- Baltacıoğlu, İ. H. (1964a), *Adam Nasıl Yetişir Nasıl Yetiştirilir*, Ankara : Millî Savunma Bakanlığı ARGE Başkanlığı.
- Baltacıoğlu, İ. H. (1964b), *Pedagojide İhtilal*, İstanbul: Anadolu Matbaası.
- Baskan, G. A. (2001). Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirmede Yeniden Yapılanma, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (20). Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7816/102656>
- Başaran, İ.E. (1982), *Örgütsel Davranış*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Başbakanlık (1924a), *Resmî Gazete*, (1924, 7 Nisan), Sayı: 63.

Başbakanlık (1924b), *Resmî Gazete*, (1924, 7 Nisan), Sayı: 68.

Başbakanlık (1926a), *Resmî Gazete*, (1926, 3 Nisan), Sayı:338.

Başbakanlık (1926b), *Resmî Gazete*, (1926, 2 Mayıs), Sayı:361.

Başbakanlık (1926c), *Resmî Gazete*, (1926, 2 Haziran), Sayı:388.

Başbakanlık (1926d), *Resmî Gazete*, (1926, 14 Temmuz), Sayı:420.

Başbakanlık (1927a), *Resmî Gazete*, (1927, 9 Haziran), Sayı:606.

Başbakanlık (1927b), *Resmî Gazete*, (1927, 11 Temmuz), Sayı: 630.

Başbakanlık (1928a), *Resmî Gazete*, (1928, 14 Mayıs), Sayı: 888.

Başbakanlık (1928b), *Resmî Gazete*, (1928, 3 Ekim), Sayı: 1030.

Başbakanlık (1930), *Resmî Gazete*, (1930, 29 Haziran), Sayı: 1532.

Başbakanlık (1931), *Resmî Gazete*, (1931, 31 Ocak), Sayı:1713.

Başbakanlık (1933), *Resmî Gazete*, (1933, 24 Haziran), Sayı:2435.

Başbakanlık (1934a), *Resmî Gazete*, (1934, 3 Temmuz) Sayı: 2742.

Başbakanlık (1934b), *Resmî Gazete*, (1934, 4 Temmuz) Sayı: 2743.

Başbakanlık (1934c), *Resmî Gazete*, (1934, 12 Temmuz) Sayı: 2750.

Başbakanlık (1934d), *Resmî Gazete*, (1934, 26 Aralık) Sayı: 2890.

Başbakanlık (1936), *Resmî Gazete*, (1936, 16 Haziran), Sayı:3331.

Başbakanlık (1937), *Resmî Gazete*, (1937, 24 Haziran), Sayı: 3639.

Başbakanlık (1939), *Resmî Gazete*, (1939, 14 Temmuz), Sayı: 4258.

Başbakanlık (1940), *Resmî Gazete*, (1940, 22 Nisan), Sayı: 4491.

Başbakanlık (1942), *Resmî Gazete*, (1942, 25 Haziran), Sayı: 5141.

Başbakanlık (1943), *Resmî Gazete*, (1942, 19 Ocak), Sayı: 5308.

Başbakanlık (1946), *Resmî Gazete*, (1942, 18 Haziran), Sayı: 6336.

Başbakanlık (1954), *Resmî Gazete*, (1954, 4 Şubat), Sayı:8625.

Başbakanlık (1963), *Resmî Gazete*, (1963, 12 Eylül), Sayı: 11503.

Başbakanlık (1965b), *Resmî Gazete*, (1965, 29 Eylül), Sayı: 12113.

Başbakanlık (1967), *Resmî Gazete*, (1967, 1 Haziran), Sayı:12610.

Başbakanlık (1972a), *Resmî Gazete*, (1972, 19 Ocak), Sayı:14077.

Başbakanlık (1972b), *Resmî Gazete*, (1972, 3 Haziran), Sayı:14204.

Başbakanlık (1974), *Resmî Gazete*, (1972, 30 Kasım), Sayı:15078.

Başbakanlık (1975a), *Resmî Gazete*, (1975, 14 Mart), Sayı:15177.

Başbakanlık (1975b), *Resmî Gazete*, (1975, 30 Mayıs), Sayı:15250.

Başbakanlık (1975c), *Resmî Gazete*, (1975, 12 Kasım), Sayı:15410.

Başbakanlık (1975d), *Resmî Gazete*, (1975, 12 Aralık), Sayı:15440.

Başbakanlık (1976a), *Resmî Gazete*, (1976, 5 Mayıs), Sayı:15576.

Başbakanlık (1976b), *Resmî Gazete*, (1976, 15 Kasım), Sayı:15764.

Başbakanlık (1977a), *Resmî Gazete*, (1977, 30 Mart), Sayı:15894.

Başbakanlık (1977b), *Resmî Gazete*, (1977, 22 Ekim), Sayı:16092.

Başbakanlık (1978), *Resmî Gazete*, (1978, 18 Temmuz), Sayı:16350.

Başbakanlık (1979), *Resmî Gazete*, (1979, 4 Eylül), Sayı: 16744.

Başbakanlık (1981), *Resmî Gazete*, (1981, 3 Aralık), Sayı: 17533.

Başbakanlık (1982), *Resmî Gazete*, (1982, 20 Temmuz), Sayı:17760.

Başbakanlık (1983), *Resmî Gazete*, (1983, 17 Ocak), Sayı:17931.

Başbakanlık (1984), *Resmî Gazete*, (1984, 23Temmuz), Sayı: 18467.

Başbakanlık (1986a), *Resmî Gazete* (1986, 5 Haziran), Sayı: 19128.

Başbakanlık (1986b), *Resmî Gazete* (1986, 15 Temmuz), Sayı: 19265.

Başbakanlık (1989), *Resmî Gazete* (1989, 4 Temmuz), Sayı:20215.

Başbakanlık (1990), *Resmî Gazete* (1990, 12 Aralık), Sayı 20723.

Başbakanlık (1992a), *Resmî Gazete* (1992, 11 Temmuz), Sayı:21281.

Başbakanlık (1992b), *Resmî Gazete* (1992, 27 Kasım), Sayı:21418.

Başbakanlık (1993), *Resmî Gazete* (1993, 10 Temmuz), Sayı:21633.

Başbakanlık (2001), *Resmî Gazete* (2001, 14 Nisan), Sayı:24373.

Başbakanlık (2005), *Resmî Gazete* (2005, 2 Şubat), Sayı 25715.

Başbakanlık (2006a), *Resmî Gazete*, (2006, 1 Temmuz), Sayı:26215 Mükerrer.

- Başbakanlık (2006b), *Resmî Gazete*, (2006, 16 Aralık), Sayı:26378.
- Başbakanlık (2007a), *Resmî Gazete* (2007, 18 Ocak), Sayı 26407.
- Başbakanlık (2007b), *Resmî Gazete*, (2007, 29 Mayıs), Sayı:26536.
- Başbakanlık (2009), *Resmî Gazete* (2009, 13 Kasım), Sayı:27405.
- Başbakanlık (2012), *Resmî Gazete* (2012, 11 Nisan), Sayı 28261.
- Başbakanlık (2013), *Resmî Gazete* (2009, 16 Haziran) Sayı:28679.
- Başbakanlık (2015), *Resmî Gazete* (2015, 17 Nisan) Sayı:29329.
- Başbakanlık ,(1960a), *Resmî Gazete* (1960, 15 Ekim), Sayı 10630.
- Başbakanlık, (1960b), *Resmî Gazete* (1960, 14 Kasım), Sayı 10654.
- Başbakanlık, (1961a), *Resmî Gazete* (1961, 12 Ocak), Sayı 10705.
- Başbakanlık, (1961b), *Resmî Gazete* (1961, 26 Temmuz), Sayı 11464.
- Başbakanlık, (1965a) *Resmî Gazete* (1965, 26 Temmuz), Sayı 12058.
- Başbakanlık, (1968), *Resmî Gazete* (1968, 19 Ocak), Sayı 12804.
- Başbakanlık, (1969), *Resmî Gazete* (1969, 16 Haziran), Sayı 13224.
- Başbakanlık, (1970a), *Resmî Gazete* (1968, 3 Nisan), Sayı 13462.
- Başbakanlık, (1970b), *Resmî Gazete* (1968, 11 Nisan), Sayı 13469.
- Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi (BCA), (1930), 30.18.01.02.12.43.3
- Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi (BCA), (1937), 30.18.1.2/79.88.10
- Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü (1965), *Millî Eğitim İstatistikleri Meslek, Teknik ve Yüksek Öğretim 1960-1961*; No:467, Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü (1968), *Millî Eğitim İstatistikleri Meslek, Teknik ve Yüksek Öğretim 1961-1965*; No:542, Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü (1969a), *Millî Eğitim İstatistikleri Yüksek Öğretim 1965-1967*; No:588, Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü (1969b), *Millî Eğitim İstatistikleri Mesleki ve Teknik Öğretim 1965-1967*; No:600, Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü (1972), *Millî Eğitim İstatistikleri Yüksek Öğretim 1967-1970*; No:646, Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.

- Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü (1974), *Millî Eğitim İstatistikleri 1972-1974*; No:715, Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü (1975), *Millî Eğitim İstatistikleri Yüksek Öğretim 1974-1975*; No:734, Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü (1977a), *Millî Eğitim İstatistikleri Mesleki ve Teknik Öğretim 1967-1973*; No:802, Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü (1977b), *Millî Eğitim İstatistikleri Yüksek Öğretim 1970-1974*; No:805, Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü (1979), *Millî Eğitim İstatistikleri Mesleki ve Teknik Öğretim 1973-1975*; No:879, Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü (1980a), *Millî Eğitim İstatistikleri Yüksek Öğretim 1974-1978*; No:902, Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü (1980b), *Millî Eğitim İstatistikleri Yüksek Öğretim 1978-1979*; No:925, Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü (1981), *Millî Eğitim İstatistikleri Yüksek Öğretim 1979-1980*; No:967, Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü (1982a), *Millî Eğitim İstatistikleri Mesleki ve Teknik Öğretim 1975-1978*; No:963, Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü (1982b), *Millî Eğitim İstatistikleri Mesleki ve Teknik Öğretim 1978-1979*; No:973, Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü (1982c), *Millî Eğitim İstatistikleri Mesleki ve Teknik Öğretim 1979-1980*; No:971, Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü (1982d), *Millî Eğitim İstatistikleri Yüksek Öğretim 1980-1981*; No:1016, Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü (1984a), *Millî Eğitim İstatistikleri Mesleki ve Teknik Öğretim 1980-1981*; No:1055, Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü (1984b), *Millî Eğitim İstatistikleri Mesleki ve Teknik Öğretim 1981-1982*; No:1065, Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü (1984c), *Millî Eğitim İstatistikleri Yüksek Öğretim 1981-1982*; No:1058, Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü (1984d), *Millî Eğitim İstatistikleri Yüksek Öğretim 1982-1983*; No:1101, Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.

- Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü (1985), *Millî Eğitim İstatistikleri Mesleki ve Teknik Öğretim 1982-1983*; No:1119, Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü (1986a), *Millî Eğitim İstatistikleri Mesleki ve Teknik Öğretim 1983-1984*; No:1163, Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü (1986b), *Millî Eğitim İstatistikleri Mesleki ve Teknik Öğretim 1984-1985*; No:1163, Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü (1987), *Millî Eğitim İstatistikleri Ortaöğretim 1985-1986*; No:1257, Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü (1988), *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 1986-1987*; No:1291, Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü (1989), *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 1987-1988*; No:1391, Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü (1991a), *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 1988-1989*; No:1452, Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü (1991b), *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 1989-1990*; No:1491, Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü (1993), *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 1990-1991*; No:1592, Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü (1994), *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 1991-1992*; No:1681, Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü (1995), *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 1992-1993*; No:1739, Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü (1996), *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 1993-1994*; No:1867, Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü (1997a), *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 1994-1995*; No:1895, Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü (1997b), *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 1995-1996*; No:2078, Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü (1999), *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 1996-1997*; No:2221, Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü (2001), *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 1997-1998*; No:2304, Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.

- Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü (2002), *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 1998-1999*; No:2536, Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü (2004a), *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2000-2001*; No:2755, Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü (2004b), *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2001-2002*; No:2897, Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, (1967), *Millî Eğitim Hareketleri (1927-1966)*, Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- Başbakanlık Devlet Personel Dairesi (1976), *Türkiye’de Mevcut Öğretim Kurumları ve Özellikleri*, Ankara: Başbakanlık Basımevi.
- Başbakanlık İstatistik Genel Direktörlüğü (1937), *Kültür 1935-1936 İstatistiği*; No:102, Ankara: Mehmed İhsan Matbaası.
- Başbakanlık İstatistik Genel Direktörlüğü (1938), *Kültür 1936-1937 İstatistiği*; No:121, İstanbul: Sakarya Matbaası.
- Başbakanlık İstatistik Genel Direktörlüğü (t.y.), *Kültür 1934-1935 İstatistiği*; No:81, Ankara: Köy Hocası Matbaası.
- Başbakanlık İstatistik Genel Müdürlüğü (1945), *Millî Eğitim İstatistikleri 1942-1943*; No:238, Ankara: Ankara.
- Başbakanlık İstatistik Genel Müdürlüğü (1946), *Millî Eğitim Meslek, Teknik ve Yüksek Öğretim İstatistikleri 1943-1944*; No:248, İstanbul: Pulhan Matbaası.
- Başbakanlık İstatistik Genel Müdürlüğü (1947a), *Millî Eğitim Meslek, Teknik ve Yüksek Öğretim İstatistikleri 1944-1945*; No:272, İstanbul: Pulhan Matbaası.
- Başbakanlık İstatistik Genel Müdürlüğü (1947b), *Millî Eğitim Meslek, Teknik ve Yüksek Öğretim İstatistikleri 1945-1946*; No:282, İstanbul: Pulhan Matbaası.
- Başbakanlık İstatistik Genel Müdürlüğü (1948), *Millî Eğitim Meslek, Teknik ve Yüksek Öğretim İstatistikleri 1946-1947*; No:297, İstanbul: Pulhan Matbaası.
- Başbakanlık İstatistik Genel Müdürlüğü (1949), *Millî Eğitim Meslek, Teknik ve Yüksek Öğretim İstatistikleri 1947-1948*; No:308, İstanbul: Pulhan Matbaası.
- Başbakanlık İstatistik Genel Müdürlüğü (1950), *Millî Eğitim Meslek, Teknik ve Yüksek Öğretim İstatistikleri 1948-1949*; No:327, Ankara: Yeni Matbaa.
- Başbakanlık İstatistik Genel Müdürlüğü (1952), *Millî Eğitim Meslek, Teknik ve Yüksek Öğretim İstatistikleri 1949-1950*; No:327, Ankara: Doğu Ltd. O. Matbaası.
- Başbakanlık Türkiye İstatistik Kurumu (2004c), *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2002-2003*; No:2912, Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası.

- Başbakanlık Türkiye İstatistik Kurumu (2006a), *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2003-2004*; No:2972, Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası.
- Başbakanlık Türkiye İstatistik Kurumu (2006b), *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2004-2005*; No:2973, Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası.
- Başer N., Kırıcı F., Baştuğ E., Tezcan N., Şibik N. (1995), *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme (1848-1995)*, Ankara: MEB Yayınları.
- Başgöz, İ. (2005), *Türkiye’nin Eğitim Çıkmazı Ve Atatürk*, İstanbul: Pan Yayınları
- Başgöz, İ. (2010), Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu, M. Alper Parlak, (Editör),*Cumhuriyetin İlk Yıllarında Türkiye’de Eğitimin Genel Görünümü*, ss. 7-13,Ankara: Korza Basım.
- Başvekâlet İstatistik Umum Direktörlüğü (1939), *Maarif 1937-1938 İstatistiği*; No:145, İstanbul: Suhulet Basımevi.
- Başvekâlet İstatistik Umum Müdürlüğü (1933), *Maarif İstatistikleri 1923-1932*; No:26, İstanbul: Devlet Matbaası.
- Başvekâlet İstatistik Umum Müdürlüğü (1934), *Maarif 1932-1933 İstatistiği*; No:31, İstanbul: Devlet Matbaası.
- Başvekâlet İstatistik Umum Müdürlüğü (1935), *Maarif 1933-1934 İstatistiği*; No:68, İstanbul: Devlet Matbaası.
- Başvekâlet İstatistik Umum Müdürlüğü (1942a), *Maarif İstatistiği 1938-1939*; No:186, Ankara: Ulusal Matbaa.
- Başvekâlet İstatistik Umum Müdürlüğü (1942b), *Maarif İstatistiği 1939-1940*; No:187, Ankara: Ulusal Matbaa.
- Başvekâlet İstatistik Umum Müdürlüğü (1943), *Maarif İstatistiği 1940-1941*; No:199, Ankara: Ankara Basım ve Cilt Evi.
- Başvekâlet İstatistik Umum Müdürlüğü (1944), *Maarif İstatistiği 1941-1942*; No:227, Ankara: Ankara Basım ve Cilt Evi.
- Başvekâlet İstatistik Umum Müdürlüğü (1955), *Maarif İstatistikleri 1951-1952*; No:357, Ankara: Akın Matbaacılık Ltd. Or.
- Başvekâlet İstatistik Umum Müdürlüğü (1963a), *Millî Eğitim İstatistikleri 1953-1960*; No:368.
- Başvekâlet İstatistik Umum Müdürlüğü (1963b), *Millî Eğitim İstatistikleri Ortaöğretim 1953-1960*; No:437.
- Başvekâlet İstatistik Umum Müdürlüğü (t.y.), *Maarif İstatistikleri 1950-1951*; No:348, Ankara: Biricik Matbaası.

- Başvekâlet İstatistik Umum Müdürlüğü (t.y.), *Maarif İstatistikleri 1952-1953*; No:368, Ankara: Saim Toraman Matbaası.
- Becerikli, S. (2019), *Öğretmen Yetiştirmede Yüksek İstanbul Öğretmen Okulu Modeli (1924-1978)*, (Doktora Tezi), Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Bursa, Türkiye.
- Belge, M.,(1983), Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi, C.1., M. Belge, B. Özüakın (Haz.) *Cumhuriyet Dönemi Batılama*, ss.260-264, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Berkes, N. (2017), *Türkiye’de Çağdaşlaşma*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Bestor, A.E. (1953), *Educational Wasteland*, Illinois: University of Illinois Press.
- Bestor, A.E. (1956), *The Restoration of Learning*, New York: Alfred A. Knopf.
- Bilgiseven, A.K. (1990), Millîyetçilik ve İslamiyet içinde İslamiyet ve Millet Gerçeği, İstanbul: Aydınlar Ocağı Yayınları.
- Binbaşioğlu, C. (1995), *Türkiye’de Eğitim Bilimleri Tarihi*, İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Binbaşioğlu, C. (2005), *Türk Eğitim Düşüncesi Tarihi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bode, H. B. (1938), *Progressive Education at the Crossroads*, New York:Newson&Company.
- Bora, T. (2017), *Cereyanlar: Türkiye’de Siyasi İdeaolojiler*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Boran B. (1992), *Toplumsal Yapı Araştırmaları*, İstanbul: Sarmal Yayınevi.
- Brameld, T. (1950), *Ends And Means in Education; A Midcentury Appraisal*, Westport: Greenwood Press.
- Brameld, T. (1959), Imperatives for a Reconstructed Philosophy of Education, *School and Society*. 87 (2145), ss:18-20.
- Brameld, T. (1970). Foundation of Education (A. W. Vogel, J. T. Zepper ve D.L. Bachelor (Ed.), *Illusions and Disillusions in American Education* in(ss. 6-14). New York&London: Routledge Published.
- Brauner, C , Büyükdüvenci, S . (2019). Eğitim Felsefesi . Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 15(2), ss:291-298. DOI: 10.1501/Egifak_00000000889
- Brubacher, J. S. (1939), *Modern Philosophies of Education*, NewYork &London: McGraw-Hill Book Company.
- Buber, M. (1965), *Between Man and Man*, New York: MacMillan Publishing Company.
- Bursalioğlu, Z. (1979), *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları,

- Büyükdövençi, S. (2019c). Realizm ve Eğitim, *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 22 (1), s.135-149.
- Büyükdövençi, S. (1993), “Aristoteles’te Mutluluk Kavramı”, *Felsefe Dünyası*, 9, ss. 41-45.
- Büyükdövençi, S. (2019a), *Felsefeye Eğitim*, Ankara: Fol Kitap/Ayrıntı Basımevi.
- Büyükdövençi, S. (2019b), *Eğitim Felsefesine Giriş, /’izm’lerde Eğitim*, Ankara: Fol Kitap/Ayrıntı Basımevi.
- Cevizci, A. (2012), *Eğitim Felsefesi*, Ankara: Say Yayınları.
- Cicioğlu, H. (1987), Cumhuriyet Dönemi Eğitimcileri, H. Hüsnü Cırıtlı ve B.Sorguç (editörler), *Halil Fikred Kanad*, ss.327-335, Ankara: UNESCO Yayıncılık.
- Cohen, J. P. (2017). *Osmanlılaşmak Modern Çağda Sefarad Yahudileri ve İmparatorluk Yurttaşlığı*, (F. Şahin, Çev.), İstanbul: Alfa Yayınları.
- Copeaux, E. (1998). *Türk Tarih Tezinden Türk-İslam Sentezine*, (A. Berktaş, Çev.). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Counts, G. S. (1932), *Dare The School Build a New Social Order?*, New York: John Day.
- Creswell, J.H. (2016), *Nitel Araştırma Yöntemleri*, (Çev. Edt: M. Bütün ve S. B. Demir), Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cumhuriyet Halk Partisi (1931), *CHF Nizamnamesi ve Programı*, Ankara: TBMM Matbaası.
- Cumhuriyet Halk Partisi (1938), *Onbeşinci Yıl Kitabı*, İstanbul: Cumhuriyet Matbaası.
- Çağal, Z. Ş. (2008), *Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesinde Okutulan Yapma Bebek Teknikleri Ders Programının İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Çemrek, M ve Uluer, A.G, (2018), Osmanlı’dan Günümüze Türkiye’nin Siyasal Hayatı, A. Çaylak, S.A. Avcı (Editörler) *Demokrat Parti Dönemi Türkiye’de İç Politika*, ss.401-437. Ankara: Savaş Kitabevi.
- Çınar, S. (2007), Talcott Parsons ve İşlevselci Kuram, *Sosyoloji Notları Dergisi*, (3), s.35-44.
- Çotuksöken, B. (1994), *Felsefi Söylem Nedir*, İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Çotuksöken, B. (1995), *Felsefeyi Anlamak Felsefe ile Anlamak*, İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Çotuksöken, B. (1998), *Kavramlara Felsefe ile Bakmak*, İstanbul: İnsancıl Yayınları,
- Çotuksöken, B. (2002), *Felsefe:Özne-Söylem*, İstanbul: İnkılap Kitabevi,

- Dârümuallimîn ve Dârümuallimât Nizamnamesi (1915), İstanbul: Matbaa-i Amira.
- Demokrat Parti, (1946), *Demokrat Parti Tüzüğü*, Ankara Eskişehir: Yıldız Matbaası.
- Devlet İstatistik Kurumu, (2000), *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Modernleşme Sürecinde Eğitim İstatistikleri, 1839-1924*; (Haz. Alkan, M.Ö.), Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- Devlet Planlama Teşkilatı (1963), *Kalkınma Planı (Birinci Beş Yıl) (1963-1967)*, Ankara: Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı.
- Devlet Planlama Teşkilatı (1968) *II. Kalkınma Planı (1968-1972)*, Ankara: Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı.
- Devlet Planlama Teşkilatı (1970), *Türk Köyünde Modernleşme Eğilimleri Araştırması Rapor-I*, Ankara: Başbakanlık Basımevi.
- Devlet Planlama Teşkilatı (1973), *III. Kalkınma Planı (1973-1977)*, Ankara: Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı.
- Devlet Planlama Teşkilatı (1979), *IV. Kalkınma Planı (1979-1983)*, Yayın No:1664, Ankara: Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı.
- Devlet Planlama Teşkilatı (1979), *VI. Kalkınma Planı (1990-1994)*, Yayın No:2174, Ankara: Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı
- Devlet Planlama Teşkilatı (1985), *V. Kalkınma Planı (1985-1989)*, Yayın No:1974, Ankara: Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı
- Devlet Planlama Teşkilatı (1995), *VII. Kalkınma Planı (1995-2000)*, Ankara: Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı.
- Devlet Planlama Teşkilatı (2000), *VIII. Kalkınma Planı (2001-2005)*, Ankara: Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı.
- Devlet Planlama Teşkilatı (2013), *X. Kalkınma Planı (2001-2005)*, Ankara: Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı.
- Dewey, J. (1939), *Türkiye Maarifi Hakkında Rapor*, İstanbul: Devlet Basımevi.
- Dewey, J. (2004), *Demokrasi ve Eğitim*, (T. Göbekçin, Çev.), Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Dewey, J. (2007), *Yeni Ankara, Cumhuriyet Eğitim Reformu ve Dewey*, (F. Pınar Canevi & John Peter Anton), İstanbul: Forum İstanbul Enstitüsü Yayınları.
- Dewey, J. (2010), *Günümüzde Eğitim*, B. Ata, T. Öztürk (editörler), *Öğretmen ve Dünyası* (H. D. Gedik, Çev.), ss.200-201, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Dewey, J. (2011), *Deneyim ve Eğitim*, (S. Akıllı, Çev.), Ankara: ODTÜ Yayıncılık.
- Dewey, J. (2015), *Okul ve Toplum*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Dikkaya, M. Özyakışır, D. (2006), Küreselleşme ve Bilgi Toplumu: Eğitimin Küreselleşmesi ve Neo-Liberal Politikaların Etkileri, *Uluslararası İlişkiler*, 3(9), (Bahar 2006), s. 151- 172.
- Dikkaya M, Özyakışır D, (2008), Türkiye'nin Ekonomi-Politiği (1923-2007), M. Dikkaya, D. Özyakışır, A. Üzümcü, (Editörler) *Türkiye Ekonomisinde Yeni Arayışlar: 1946-1960 Dönemi*. ss.105-123. Ankara: Orion Kitabevi.
- Dilaver, H. H. (1994), *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme ve İstihdam Şartları*, İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Doğan, H. (2019). Mesleki ve Teknik Eğitimin İlkeleri ve Gelişmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)* , 16 (1) , 167-181. DOI: 10.1501/Egifak_00000000941
- Doğan, İ. (1998), *Sosyoloji*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dombaycı, M. A. , (2014). A Study into Philosophical Anthropology of the Teaching of Philosophy in Turkey. *Antropologist*, vol.18, no.2, 315-324. Doi: 10.1080/09720073.2014.11891549.
- Duman, T. (1988), Türkiye’de Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme Problemi, *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı Doktora Tezi*, Ankara.
- Duman, T. (2014), “Mesleki ve Teknik Eğitime Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Kuruluşu, Gelişimi ve Kapatılmaları”, *Journal of Research in Education and Society*, 1(1), 65-92. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/etad/issue/26382/277990>
- Durkheim, E. (2020), *Eğitim ve Sosyoloji*, (P. Ergenokon, Çev.), İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Durkheim, E. (2012), *Sosyoloji Dersleri*, (A. Berkay, Çev.), İstanbul: İletişim Yayınları.
- Egemen, B. Z. (1943). “Ahlak Terbiyesi, Mahiyeti ve Okullarda Geliştirilmesi”. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 1(01), ss:184-193. . DOI: 10.1501/SBFder_00000000002
- Egemen, B. Z. (1965). *Terbiye İlminin Problemleri ve Terbiye Felsefesi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Eğitmen Ordusunun Köydeki Vazifeleri (1940b, 15 Ağustos), *Ulus*, s.2.
- Ercan, F, (2005), Neo-Liberal Eğitim Politikalarının Anatomisi için Alternatif Bir çerçeve, <http://www.metu.edu.tr/home/wwwoes/yaz4.html> (15.Ekim 2022), s. 3.
- Erdem, A.R. (2013), *Öğretmen Yetiştirmenin Bugünü ve Geleceği: Sorunlar ve Çözüm Önerileri*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdem, H. H. (2016). Düşünce ve Uygulamada Aydınlanmanın Sesi: Hasan Ali Yücel. *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 2(3), 123-130.

- Erdem, H. H. (2007), *Felsefenin Işığında Tartışmalar*, Ankara:Arma-1 Yayınları.
- Erdentuğ, N. (1974), “Türk Köylerinde Öğretmen-İmam Ve Muhtar İlişkilerinin Eğitim Açısından Değerlendirilmesi”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 7(1), 211-236. DOI: 10.1501/Egifak_00000000412.
- Ergin, O. N. (1977), *Türkiye Maarif Tarihi*, İstanbul: Eser Matbaası.
- Ergun, D. (1995), *Sosyoloji ve Eğitim*, Ankara: İlke Yayınları.
- Ergur, A. (2009), Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce: Dönemler ve Zihniyetler, Ö. Laçiner (Editör), C.9, *Türkiye’de Siyasi Düşüncenin Gelişmesinde Fransız Etkisi*, (ss:927-943). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ergün M. (2019), *Eğitim Felsefesi*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ergün, M. (2008). *Öğretmen Yetiştirme Tarihimizde Köy Eğitimci Yetiştirme Kursları*,
- Ergün, M. (1982), *Atatürk Devri Türk Eğitimi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları.
- Ergün, M. (1987), Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Çalışmalarının Gelişmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 10-18.
- Erişirgil, E. (1936), *Filozofîye Başlangıç*, İstanbul: Devlet Basımevi.
- Erişirgil, M. E. (1919), “Terbiyenin Tarif ve Envai Hakkında Bazı Mütalaat”, *İtisam*, 50. Sayı, ss:585-587.
- Erişirgil, M. E. (1926a), “Manevi İnzibat ve Yeni Nesil”, *Hayat*, 9 Kanunievvel 1926, 1(2), ss.1-2.
- Erişirgil, M. E. (1926b), “Eski ve Yeni Neslin Düşünceleri Arasındaki Fark”, *Hayat*, 17 Kanunievvel 1926, 1(3), ss.2-3.
- Erişirgil, M. E. (1926c), Kuvvetli Münir Zümre Nasıl Yetiştirilir, *Hayat*, 6 Kanuniesani 1926, 1(6), ss.1-2.
- Erişirgil, M. E. (1927a), Device Almaniya Çaytung’un Neşriyeti Münasebetiyle, *Hayat*, 3 Ağustos 1927, 1(36), ss.1-2.
- Erişirgil, M. E. (1927b), Birkaç Müşahede, *Hayat*, 22 Eylül 1927, 2(43), ss.321-322.
- Erişirgil, M. E. (1927c), Gençlerin Ruhi Kudretini Artırmak Vasıtaları, *Hayat*, 29 Eylül 1927, 2(44), ss.341-341.
- Erişirgil, M. E. (1927d), Zihin ve İş, Nazariye ve Ameliye, *Hayat*, 29 KanuniEvvel 1927, 3(57), ss.81-82.
- Eronat, C.Y. (1999), *Hasan Ali Yücel’in TBMM Konuşmaları ve İlgili Görüşmeler*, C.1, Ankara: TBMM Kültür Sanat ve Yayın Kurulu Yayınları No:87.

- Ertürk, S (1971). *On Yıl Öncesine Kıyasla Öğretmen Davranışları*, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Eskicumalı, N. (2001), “Eğitim ve Sosyal Değişme: Türkiye’nin Değişim Sürecinde Eğitimin Rolü”, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2001(1), 109-128.
- Eşme, İ.(2001), *Yüksek Öğretmen Okulları*, İstanbul: Bilgi-Başarı Yayınevi.
- Eşref Edip (1922), “Milleti Yükseltecek Ancak Müslümanlık Esaslarıdır”, *Sebilürreşad*, 20 (502), ss.91-92.
- Fındıkoğlu, Z.F. (1948), Yüksek Muallim Mektebi ve Bugünkü Durumu, *Yeni Bilgi*, 1 (10).44-50.
- Freire, P. (2003), *Ezilenlerin Pedagojisi*, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi 1986-1987 Öğretim Programları, 1986.
- Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Öğretim Programları, 1989.
- Gazi Üniversitesi, Ders İçerikleri.
- Gedikoğlu, Ş. (1949), *Niçin Eğitim Kurşları ve Köy Enstitüleri*, Ankara: İdeal Matbaa ve Cilt Evi.
- Gedikoğlu, Ş. (1971), *Evreleri, Getirdikleri ve Yankılarıylı Köy Enstitüleri*, Ankara: İş Matbaacılık ve Ticaret.
- Gelişli, Y. (2006), *Öğretmen Yetiştirmede Ankara Yüksek Öğretmen Okulu Uygulaması*, İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Giddens, A. (2012), *Sosyoloji*, İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Giroux, H. A. (1983). Critical Theory and Educational Practice. *Theory and practice in educational administration*, s.7-36.
- Gökalp, Z. (1970), *Türkçülüğün Esasları*, (Haz. M. Kaplan), İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Gökalp, Z. (1980), *Makaleler IX (Haz. Ş. Beysanoğlu)*, İstanbul: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Gökalp, Z. (1992), *Terbiyenin Sosyal ve Kültürel Temelleri*, (Haz: R. Kardaş) İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Gökalp, Z. (2014), *Türkleşmek, İslamlaşmak, Muasırlaşmak*, (Haz: M. Özsarı), İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Gökberk, M (2018), *Aydınlanma Felsefesi, Devrimler ve Atatürk*, İstanbul: Kırmızı Kedi Yayınevi.
- Gökberk, M. (2012), *Felsefe Tarihi*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Gutok, G. L. (2005), *Historical and philosophical foundations of education: a biographical introduction*, New Jersey: Pearson Education.
- Güler, A. (2004), *Türk Eğitim Politikalarının Tarihsel Süreci*, Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Günaltay, M.Ş. (1912), “Bir Milleti Sefaletle Saik Kuvvetler ve Kurtaracak Eller, İçtihat”, *Sebilürreşat*, 8(198), ss.297-300.
- Gündüz M. (2018), Türk Millî Eğitim Sisteminde Barış Gönüllüleri Ve Faaliyetleri, *Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları Yıl: 2018(2)*, C.17(34), ss. 311-336.
- Gürbüztürk, O. & Kıncal, R.Y. (2018). Türkiye'de Yükseköğretime Geçiş Sürecinin Analizi: Gelişmeler, Modeller ve Uygulamalar. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(24), 33-54. Doi: 10.29329/mjer.2018.147.3
- Güriz, A. (1975), *Türkiye’de Nüfus Politikaları ve Düzeni*, Ankara: Türkiye Kalkınma Vakfı Yayınları.
- Güzel, D. S. (2011). "Sosyal Yapı" ve "Toplumsal Yapı" Bileşkesinde Sosyo-Kültürel Yapı Kavramı. *Istanbul Journal of Sociological Studies*, 0 (34) , 83-96. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iusoskon/issue/9518/118918>
- Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi (2017), *Türkiye’de Öğretmen Eğitimi ve İstihdamı*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Hanioğlu, Ş. (1985), “Siyasal Akımlar- Batıcılık”, *Tanzimat’tan Cumhuriyet’e Türkiye Ansiklopedisi*, c. 5, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Hanioğlu, Ş (1985). *"Osmanlıcılık", Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi*, 5, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Hardie, C.D. (1960), The Philosophy of Education in a New Key, *Educational Theory*, Vol.10, No:4, s. 255-261.
- Hesapçıoğlu, M (2009). Türkiye’de Cumhuriyet Döneminde Eğitim Politikası ve Felsefesi, M.Ü. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, S. 29, 121-138.
- Honer, S.M. Hunt, T.C., Okholm, D. L., (2003), *Felsefeye Çağrı*, (H. Ünder, Çev.), Ankara: İmge Kitabevi.
- Hopkins, A. G. (2002), *Globalization In World History*, New York & London:: W.W. Norton & Company.
- Hutchings, R. M. (1947), *Education for Freedom*, Louisiana: Louisiana State University Press.
- İnanıcı, Y ve Turan, K. (2008), “Teknik Öğretmen Yetiştirmede İstanbul Yüksek Teknik Öğretmen Okulu ve Uygulaması”, *Millî Eğitim Dergisi*, 179, 253-268.
- İptidai Mektepleri için muallim (1923), *İkdam*, s.3.

- James, W. (2019), *Pragmatizm*, (F. B. Aydar, Çev.), İstanbul: İş Bankası Yayınları.
- Jonhson'un Temasları ve Barış Ordusu, (1962, 28 Ağustos), *Milliyet*, s. 1.
- Kaçmazoğlu, H. B. (2009), Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce Dönemler ve Zihniyetler, C. 9. Ö. Laçiner (Editör), *Bazı Bilim İnsanlarının Türkiye’deki Siyasal Düşün Tarihine Katkıları Üzerine Bir Deneme*, ss.233-248, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kafesoğlu, İ. (1985). *Türk-İslam Sentezi*. İstanbul: Aydınlar Ocağı Yayınları.
- Kale, N. (2019). Eğitime İlişkin Felsefî ve İdeolojik Görüşler: Realizm ve Eğitim, *Ankara University Journal Of Faculty Of Educational Sciences (JFES)* , 26 (1) , 275-287.
- Kalkınma Bakanlığı (2013), *Onuncu Kalkınma Planı (2014-2018)*, Ankara: Kalkınma Bakanlığı.
- Kanad, H. F. (1919). “Mekteplerde İnzibat Ve Ahlakî Seciyeyi Takviye”, *Tedrisat Mecmuası*, 46(3), ss.152- 157.
- Kanad, H. F. (1963), *Pedagoji Tarihi*, İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Kanad, H. F. (1966). *Kısaltılmış Pedagoji*, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Kanad, H.F (1934), *Muasır Terbiye Ülküleri ve Terbiyede Yenilikler*, İstanbul: Marifet Matbaası.
- Kanad, H.F. (1942), *Milliyet İdeali ve Topyekûn Millî İrade*, Ankara: Çankaya Matbaası.
- Kansu, N. A. (2017), *Pedagoji Tarihi*, Ankara Telgrafhane Yayınları.
- Kant, I. (2017), *Eğitim Üzerine*, (çev. A. Aydoğan), İstanbul: Say Yayınları.
- Kara, İ. (2003). *Din ile Modernleşme Arasında Çağdaş Türk Düşüncesinin Meseleleri*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Kara, İ. (2011). *Türkiye’de İslamcılık Düşüncesi I*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Karal, E. Z. (1980), *Atatürk ve Devrim, Konferanslar ve Makaleler 1935-1978*, Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Karal, E. Z. (1997), *Osmanlı Tarihi*, II. B. C.IV, s. 550-551.
- Karakütük, K. (2017), Cumhuriyetimizin Kültür ve Eğitim Politikaları, F. Bıkmaz (Editör), *Cumhuriyet Döneminin Eğitim Politikaları*, ss.17-47, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Karasar, N. (2012), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karpat. H. (2017), *Türk Demokrasi Tarihi*, İstanbul: Timaş Yayınevi.

- Kasapoğlu, A. (2011), *Kurumlar Sosyolojisi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Uzaktan Eğitim Yayınları.
- Kavak, Y. (2011), “Türkiye’de Nüfus Ve Eğitim: Uzun Vadeli (2010–2050) Nüfus Projeksiyonları ve Eğitim Sistemine Yansımaları”, *Millî Eğitim Dergisi*41(192), 86-104. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36186/406829>.
- Kavcar, C. (1982), “Tarihe Karışan Bir Öğretmen Yetiştirme Modeli: Yüksek Öğretmen Okulu”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*,1,(15), 197-214.DOI: 10.1501/Egifak_00000000829.
- Kaya M. ve Nazıroğlu, B. (2010), İlahiyat Fakültelerinde Pedagojik Formasyon Derslerinin Tarihi Gelişimi, *Modern Dönemde İlahiyat Eğitimi, Müfredatı ve Yöntem Tartışmaları, Uluslararası Katılımlı Çalıştay* (ss.125-141, 19-25 Temmuz 2010).
- Kaya, Y. K. (2015), *İnsan Yetiştirme Düzenimiz*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Kaygısız, İ. (1997), Eğitim Felsefesi ve Türk Eğitim Sisteminin Felsefî Temelleri, *Eğitim ve Yaşam*, Kış-1997, s.5-15.
- Kepenek, M. (2001), *Basında Köy Enstitüleri C.1, (1936-1944)*, Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları.
- Kerschensteiner, G, (1931), *Mürebbinin Ruhu ve Muallim Yetiştirme Meselesi*, (İ. Hakkı, Çev.), Ankara: Köy Hocası Matbaası.
- Kerschensteiner, G, (1947), *İş Okulu Kavramı*, (F. Gündüzalp, Çev.), Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Kerschensteiner, G. (1972), *Vatandaşlık Terbiyesi ve Uygulaması*, (H. R. Öymen, Çev.), Ankara: Yeni Desen Matbaası.
- Key, E. (1909), *The Century of Child*, New York and London: The Knickerbocker Press.
- Kıncal, R. Y. ve Şahin, Ç., (2018), Öğretmen Yetiştirme Sistemimiz (Dün, Bugün ve Yarın), M. Ergün, B. Oral, T. Yazar(Editörler), *Öğretmen Yetiştirme Sistemimizin Toplumsal ve Kültürel Temelleri*, ss. 59-93, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kıray, M. B. (2000). *Ereğli: Ağır Sanayiden Önce Bir Sahil Kasabası*, İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Kızılabdullah, Ş. (2016). Dün, Bugün ve Gelecek Üçgeninde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Programları. 21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5 (13) , 0-0. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitimvetoplum/issue/32109/355930>
- Kilpatrick, W. (1923), *Philosophy of Education*, New York: Mac Millan Company.
- Kierkegaard, S. (2001), *Ölümcül Hastalık Umutsuzluk*, (M. M. Yakupoğlu, Çev.), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

- Kierkegaard, S. (2004), *Kaygı Kavramı*, (V. Taşdelen, Çev.), Ankara: Hece Yayınları.
- Kierkegaard, S. (2005), *Günlüklerden ve Makalelerden Seçmeler*, (İ. Kapaklıkaya, Çev.), İstanbul: Anka Yayınları.
- Knight, G. R.(2006), *Philosophy & education*, Michigan:Andrews University Press.
- Kocabaş, K. (2011), *Kızılçullu: Köy Enstitülü Yıllar*, İzmir: Yeni Kuşak Köy Enstitüleri Derneği Yayınları.
- Kocabaş, K. (2013), *Hasanoğlu Köyünde Bir Yüksek Öğretim Kurumu: Yüksek Köy Enstitüsü*, İzmir: Yeni Kuşak Köy Enstitüleri Derneği Yayınları.
- Kocabaş, A. (2016). Türk Eğitim Sisteminin Felsefî Temelleri: Dewey, Mustafa Necati ve İsmail Hakkı Tonguç. *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 2 (3) , s.203-212.
- Koçer, H.A. (1974), Türkiye’de Köy Eğitim ve Öğretimi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 7(1), 89-129.
- Kongar, E. (1998), *Atatürk*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kongar, E. (2013), *Toplumsal Değişme Kuramları ve Türkiye Gerçeği*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Köy Enstitüleri İçin İleri Sürülen Tenkidler, (1945, 17 Nisan), *Cumhuriyet*, s.2.
- Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı (2004), *Köy Enstitüleri Programları*, Ankara: Birlik Matbaası.
- Köy Enstitülerinin Dayandığı Esaslar, (1947, 17 Nisan), *Cumhuriyet*, s.2.
- Köy Mektepleri İçin Müfredat Programı, (1927), İstanbul: Millî Matbaa,
- Köy Muallimi Yetiştirecek Mektep (1937), *Cumhuriyet*, s.4.
- Köyler İçin Öğretmen Seçiliyor (1937a, 6 Mart), *Ulus*, s.2.
- Kurtkan, A. (1972), *Eğitim Yolu ile Kalkınmanın Esasları*, İstanbul: Fakülteler Matbaası.
- Kuru, C. (1993), *Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Politikaları Eğitim-Öğretim ve İstihdam Münasebetleri*, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Küçükahmet, L. (2007), “2006-2007 Öğretim Yılında Uygulanmaya Başlanan Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarının Değerlendirilmesi”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 203-218.
- Kültür Bakanlığında, (1935,1 Eylül) , *Ulus*, s.7.
- Kültür Bakanlığında, (1936,16 Senteşrin (Kasım)) , *Ulus*, s.7.
- Lang, O. H. (1891), *Basedow: His Educational Work and Princeples*, New York and Chicago: E.L. Kellogg&Co.

- Levi-Strauss, C. (2012), *Yapısal Antropoloji*, (A. Kahiloğulları, Çev.), Ankara: İmge Kitabevi.
- Locke, J. (1999), *Tabiat Kanunu Üzerine Denemeler*, (İ. Çetin, Çev.), İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Locke, J. (2004), *Eğitim Üzerine*, (A. Uğur, Çev.), Ankara: Yeryüzü Yayınları.
- Locke, J. (2013), *İnsan Anlığı Üzerine Bir Deneme*, (V. Hacıkadıroğlu, Çev.), İstanbul: Kabalcı Yayıncılık.
- Lunenburg, F.C. (2010), Schools as open systems, *Sam Houston State University*, 1(1).
- Maarif Vekâleti (1927) 1924-1925 İhsaiyat Mecmuası, İstanbul: Devlet Matbaası
- Maarif Vekâletinden (1955, 13 Aralık), s. *Millîyet*, s.5
- Maarif Vekâletinden, (1932, 8 Mayıs), *Hâkimiyet-i Millîye*, s.7.
- Maarif Vekâletinden, (1933, 26 Ağustos), *Hâkimiyet-i Millîye*, s.5.
- Maarif Vekili Esat Beyin Terbiye İşlerimiz Hakkında Beyanı (1932, 9 Ağustos), *Hâkimiyet-i Millîye*, s.7.
- Maarif Vekilimizin Mühim Beyanatı (1937, 7 Eylül), *Anadolu*, s.4.
- Mardin, Ş. (2017), *Türkiye’de Toplum ve Siyaset*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Mardin, Ş.(2004). Çağdaş Gelişmeler Işığında Atatürk (Dr Nejat F. Eczacıbaşı Vakfı), *Yenileşme Dinamiğinin Temelleri ve Atatürk*, İstanbul: Dr. Nejat F. Eczacıbaşı Vakfı yayınları.
- Mardin, Ş. (2005). *Jön Türklerin Siyasi Fikirleri*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Marx, K. (1859). *Ekonomi Politiğin Eleştirisine Katkı*. (S. Belli, Çev.), Ankara: Sol Yayınları.
- McLaren, P. (2011). *Okullarda Yaşam Eleştirel Pedagojiye Giriş* (H. Arslan & M. Y. Eryaman, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Mehmet Akif, (1912a), Süleymaniye Kürsüsünden, *Sebilürreşad*, 7 (175), 11 Ocak 1912, s.293-294.
- Mehmet Akif, (1912b), Süleymaniye Kürsüsünden, *Sebilürreşad*, 7 (178), 1 Şubat 1912, s.339.
- Mehmet Akif, (1912c), Süleymaniye Kürsüsünden, *Sebilürreşad*, 8 (204), 2 Ağustos 1912, s.416.
- Mehmet Akif, (1912d), Süleymaniye Kürsüsünden, *Sebilürreşad*, 9 (218), 12 Kasım 1912, s.185.
- Mengüşoğlu, T. (2015), *İnsan Felsefesi*, Ankara: Doğu Batı Yayınları.

- Meriç, C. (2005), *Bu Ülke*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Meriç, C. (2008), *Umrandan Uygarlığa*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (1926a), *Tebliğler Dergisi*, 15 Temmuz, 6.
- Millî Eğitim Bakanlığı (1926b), *Tebliğler Dergisi*, 15 Teşrinievvel, 9.
- Millî Eğitim Bakanlığı (1926c), *Tebliğler Dergisi*, 15 Teşrinisani, 10.
- Millî Eğitim Bakanlığı (1926d), *Tebliğler Dergisi*, 15 Kanunievvel, 11.
- Millî Eğitim Bakanlığı (1927a), *Tebliğler Dergisi*, 15 Kânunîsanî, 12.
- Millî Eğitim Bakanlığı (1927b), *Tebliğler Dergisi*, 15 Eylül, 20.
- Millî Eğitim Bakanlığı (1928), *Tebliğler Dergisi*, 15 Kânunîsanî, 12.
- Millî Eğitim Bakanlığı (1939a), *Maarif Vekilliği Dergisi*, Şubat 1939, 22-23.
- Millî Eğitim Bakanlığı (1939b), *Tebliğler Dergisi*, 24 Nisan 1939, 1(15).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1940a), *Tebliğler Dergisi*, 9 Eylül, 3(87).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1940b), *Tebliğler Dergisi*, 23 Eylül, 3(89).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1941), *Köy Eğitmeni Yetiştirme Kursları Müfredat Programı Taslağı*, İstanbul: Maarif matbaası.
- Millî Eğitim Bakanlığı (1941), *Tebliğler Dergisi*, 24 Mart, 3(113).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1942a), *Tebliğler Dergisi*, 26 Birinci teşrin, 5 (195).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1942b), *Tebliğler Dergisi*, 26 Birinci kanun, 5 (204).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1943a), *Tebliğler Dergisi*, 9 Ağustos, 5(236).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1943b), *Köy Enstitüleri Öğretim Programı*, Ankara: Maarif Matbaası.
- Millî Eğitim Bakanlığı (1944), *Türkiye Cumhuriyeti Maarifi (1923-1943)*, Ankara: Maarif Matbaası.
- Millî Eğitim Bakanlığı (1945a), *Tebliğler Dergisi*, 11 Haziran, 8(332).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1945b), *Tebliğler Dergisi*, 26 Kasım, 8(356).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1946b), *Cumhurbaşkanları, Başbakanlar ve Millî Eğitim Bakanlarının Millî Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçleri-II*, Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (1946c), *Tebliğler Dergisi*, 30 Aralık 1946, cilt(414).

- Millî Eğitim Bakanlığı (1947a), *Tebliğler Dergisi*, 3 Mart, 9(423).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1947b), *Tebliğler Dergisi*, 28 Nisan, 9(431).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1947c), *Tebliğler Dergisi*, 5 Mayıs, 9(432).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1947d), *Tebliğler Dergisi*, 12 Mayıs, 9(433).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1947e), *Tebliğler Dergisi*, 2 Haziran 1947, 9(436).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1947f), *Tebliğler Dergisi*, 7 Temmuz 1947, 10(441).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1947g), *Tebliğler Dergisi*, 14 Temmuz, 10(442).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1947h), *Tebliğler Dergisi*, 11 Ağustos, 10(446).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1947ı), *Tebliğler Dergisi*, 29 Aralık, 10(466).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1947i), *Köy Enstitüleri Öğretim Programı*, Ankara: Maarif Matbaası.
- Millî Eğitim Bakanlığı (1948a), *Tebliğler Dergisi*, 8 Mayıs 1948, 10(476).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1948b), *Tebliğler Dergisi*, 17 Mayıs 1948, 10(486).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1948c), *Tebliğler Dergisi*, 13 Aralık, 11(516).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1949a), *Tebliğler Dergisi*, 7 Şubat, 11(524).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1949b), *Tebliğler Dergisi*, 16 Mayıs, 12(538). 16 Mayıs, 12(538).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1949c), *Tebliğler Dergisi*, 1 Ağustos, 12(549).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1950a), *Tebliğler Dergisi*, 9 Ocak 1950, 12(572).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1950b), *Tebliğler Dergisi*, 1 Mayıs 1950, 12(588).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1950c), *Tebliğler Dergisi*, 2 Ekim 1950, 13(610).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1952), *Tebliğler Dergisi*, 31 Mart 1952, 13(688).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1953a), *Öğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri Programı*, Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (1953b), *Tebliğler Dergisi*, 22 Haziran, 16(752).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1955a), *Tebliğler Dergisi*, 7 Şubat, 18(837).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1955b), *Tebliğler Dergisi*, 14 Şubat, 18(838).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1957a), *Tebliğler Dergisi*, 20 Mayıs 1957, cilt 20(956).

- Millî Eğitim Bakanlığı (1957b), *Tebliğler Dergisi*, 24 Haziran, 20 (961).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1958), *Tebliğler Dergisi*, 10 Şubat, 21(994).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1959a), *Tebliğler Dergisi*, 13 Temmuz, 22(1065).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1959b), *Tebliğler Dergisi*, 30 Kasım, 22(1085).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1960a), *Tebliğler Dergisi*, 6 Haziran, 23(1107),
- Millî Eğitim Bakanlığı (1960b), *Tebliğler Dergisi*, 10 Ekim, 23(1122).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1960c), *Kız Teknik Öğretmen Okulu Yönetmeliği*, Ankara: Ayyıldız Matbaası.
- Millî Eğitim Bakanlığı (1962a), *Tebliğler Dergisi*, 16 Temmuz, 25(1212).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1962b), *Tebliğler Dergisi*, 1 Ekim, 25(1223).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1962c), *Köylerimizle İlgili Bazı Araştırmaların Özetleri*, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Dairesi Eğitim Araştırmaları ve Değerlendirme Merkezi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (1964), *Tebliğler Dergisi*, 10 Şubat 27(1292).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1965a), *Tebliğler Dergisi*, 6 Temmuz, 28(1362).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1965b), *Tebliğler Dergisi*, 18 Ekim, 28(1377).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1966), *Tebliğler Dergisi*, 24 Ekim, 29(1425).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1968a), *Tebliğler Dergisi*, 5 Şubat, 31 (1487).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1968b), *Tebliğler Dergisi*, 24 Haziran-22 Temmuz, 31(1508-1512).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1970a), *Tebliğler Dergisi*, 28 Ocak, 33(1591).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1970b), *Tebliğler Dergisi*, 20 Nisan 33(1603).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1970c), *Tebliğler Dergisi*, 27 Nisan 1970 (1604).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1970d), *Tebliğler Dergisi*, 18 Mayıs, 33(1607).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1971a), *Tebliğler Dergisi*, 6 Eylül, 34(1669).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1971b), *Tebliğler Dergisi*, 22 Kasım, 34(1679).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1972a), *Tebliğler Dergisi*, 5 Haziran, 35 (1701).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1972b), *Tebliğler Dergisi*, 4 Aralık, 35 (1723).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1973a), *Öğretmen Dağılımı*, İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

- Millî Eğitim Bakanlığı (1973b), *Tebliğler Dergisi*, 2 Temmuz, 36(1750).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1973c), *Cumhuriyetin 50. Yılında Millî Eğitimimiz*, İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (1974a), *Millî Eğitimimizin Kasım 1974 Değerlendirmesi*, Ankara: MEB Planlama-Araştırma ve Koordinasyon Dairesi, Yayın No:74-39.
- Millî Eğitim Bakanlığı (1974b), *Tebliğler Dergisi*, 3 Haziran, 37(1792).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1974c), *Tebliğler Dergisi*, 30 Eylül, 37(1807).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1974d), *Tebliğler Dergisi*, 16 Aralık, 37(1818).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1975a), *Tebliğler Dergisi*, 27 Ocak, 38(1824).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1975b), *Tebliğler Dergisi*, 17 Şubat, 38(1827).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1975c), *Tebliğler Dergisi*, 3 Mart, 38(1829).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1975d), *Tebliğler Dergisi*, 31 Mart, 38(1833).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1975e), *Tebliğler Dergisi*, 19 Mayıs, 38(1840).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1975f), *Tebliğler Dergisi*, 21 Temmuz, 38(1849).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1975g), *Tebliğler Dergisi*, 17 Kasım, 38(1860).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1976a), *Tebliğler Dergisi*, 31 Mayıs, 39(1887).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1976b), *Tebliğler Dergisi*, 1 Kasım, 39(1905).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1977a), *Tebliğler Dergisi*, 26 Eylül-3 Ekim, 40(1853-1954).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1977b), *Tebliğler Dergisi*, 24 Ekim, 40(1957).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1978a), *Tebliğler Dergisi*, 1 Mayıs, 41(1983).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1978b), *Tebliğler Dergisi*, 17 Temmuz, 41(1992).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1979), *Tebliğler Dergisi*, 19-26 Şubat, 42(2021-2022).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1980), *Tebliğler Dergisi*, 29 Eylül, 43(2071).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1981), *Tebliğler Dergisi*, 16 Şubat, 44(2080).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1982a), *Tebliğler Dergisi*, 4 Ocak, 45(2103).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1982b), *Tebliğler Dergisi*, 16 Ağustos, 45(2119).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1982c), *Onbirinci Millî Eğiti Şurası*, Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

- Millî Eğitim Bakanlığı (1983), *Tebliğler Dergisi*, 21 Kasım, 46(2152).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1990), *Tebliğler Dergisi*, 3 Eylül, 53(2320).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1991a), *İkinci Maarif Şurası*, İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (1991b), *Dokuzuncu Millî Eğitim Şurası*, İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (1992), *Öğretmen Yetiştirmede Koordinasyon*, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (1993), *OnDördüncü Millî Eğitim Şurası*, İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (1994), *Tebliğler Dergisi*, 17 Ocak, 57(2399).
- Millî Eğitim Bakanlığı (1998), *Tebliğler Dergisi*, Ekim 1998, 61(2493).
- Millî Eğitim Bakanlığı (2001), *Çağdaş Öğretmen Profili*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2002), *Tebliğler Dergisi*, Ağustos, 63(2539).
- Millî Eğitim Bakanlığı (2002b), *2002 Öğretmen Atama Kılavuzu*.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2004), *Tebliğler Dergisi*, Ağustos 2004, 67(2563).
- Millî Eğitim Bakanlığı (2004b), *2004 Öğretmen Atama Kılavuzu*.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2005), *İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2006a), *Türkiye Eğitim İstatistikleri 2005-2006*;
<http://sgb.meb.gov.tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2006b), *Tebliğler Dergisi*, Mayıs 2006, 69(2584).
- Millî Eğitim Bakanlığı (2006c), *Tebliğler Dergisi*, Kasım 2006, 69(2590).
- Millî Eğitim Bakanlığı (2007), *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2006-2007*;
<http://sgb.meb.gov.tr/>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2008), *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2007-2008*;
<http://sgb.meb.gov.tr/>.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2009), *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2008-2009*;
<http://sgb.meb.gov.tr/>.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2009a), *Tebliğler Dergisi*, Temmuz 2009, 72(2622).
- Millî Eğitim Bakanlığı (2010), *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2009-2010*;
<http://sgb.meb.gov.tr/>.

- Millî Eğitim Bakanlığı (2011), *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2010-2011*; <http://sgb.meb.gov.tr/>.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2012), *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2011-2012*; <http://sgb.meb.gov.tr/>.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2013), *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2012-2013*; <http://sgb.meb.gov.tr/>.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2014), *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2013-2014*; <http://sgb.meb.gov.tr/>.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2015), *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2014-2015*; <http://sgb.meb.gov.tr/>.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2016), *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2015-2016*; <http://sgb.meb.gov.tr/>.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017), *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2016-2017*; <http://sgb.meb.gov.tr/>.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017b), *Tebliğler Dergisi*, Aralık, 80(2723).
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018), *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2017/2018*, Erişim adresi: http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=327.
- Millî Eğitim Bakanlığı (Kültür Bakanlığı) (1936), *Türkiye Okullar Kılavuzu*, İstanbul: Kültür Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı(1946a), *Tebliğler Dergisi*, 12 Ağustos, 9(394).
- Millî Eğitim Bakanlığı(2005), *İlköğretim Fen ve Teknolojileri Dersi (4 ve 5. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı(2017a), *Öğretmen Strateji Belgesi*, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2009b), *İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara. Millî Eğitim Bakanlığı (2013), *Tebliğler Dergisi*, Aralık 2013, 76(2675).
- Miser, R. (2016), *Atanamayan Öğretmen Sorunu*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Miser, R. (2017), *Atatürk'ün Eğitim Anlayışı*, Cumhuriyetimizin Kültür ve Eğitim Politikaları (Ed. Fatma Bıkmaz) içinde ss:115-127. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Mustafa Necati (2008), (2008), *Mustafa Necati'nin Söyledikleri*, (Derleyen: Tülay Alim Baran), Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi.

- Morris, V.C. (1954), Existentialism and Education, *Educational Theory*, Vol.4, No:4, s. 247-258.
- Nar, M. Ş. (2014). “Yapısalcılık Kavramına Antropolojik Bir Yaklaşım: Levi-Strauss ve Yapısalcılık”, *Antropoloji*, (27) , 29-46. DOI: 10.1501/antro_0000000225.
- Namık Kemal (1872a), İttihad-ı İslam, *İbret*, No:11, 27 Temmuz 1872 tarihli nüshası.
- Namık Kemal (1872b), İttihad-ı İslam, *İbret*, No:20 30 Eylül 1872 tarihli nüshası.
- Namık Kemal, (1912), “Şark Meselesi”, *Makâlât-ı Siyâsiyye ve Edebiyye*, İstanbul: Mabaa-i Ebuzziya,
- Naziroğlu, B (2016), Türkiye’de İlahiyat Eğitimi, Rize: STS Yayıncılık.
- Neziroğlu İ. ve Yılmaz T, (2013a), *Hükümetler-Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri, C.1*, Ankara: TBMM Basımevi.
- Neziroğlu İ. ve Yılmaz T, (2013b), *Hükümetler-Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri, C.2*, Ankara: TBMM Basımevi.
- Neziroğlu İ. ve Yılmaz T, (2013c), *Hükümetler-Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri, C.6*, Ankara: TBMM Basımevi.
- Neziroğlu İ. ve Yılmaz T, (2013d), *Hükümetler-Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri, C.7*, Ankara: TBMM Basımevi.
- Neziroğlu İ. ve Yılmaz T, (2013e), *Hükümetler-Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri, C.8*, Ankara: TBMM Basımevi.
- Neziroğlu, İ. ve Yılmaz, T.(2013f), *Hükümetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri, C.9*, Ankara: TBMM Basımevi.
- Neziroğlu, İ. ve Yılmaz, T.(2013g), *Hükümetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri, C.10*, Ankara: TBMM Basımevi.
- Noddings, N. (2020), *Eğitim Felsefesi*, (R. Çelik, Çev.), Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Numanoğlu, G. (1999). Bilgi Toplumu-Eğitim-Yeni Kimlikler-II: Bilgi Toplumu ve Eğitimde Yeni Kimlikler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 32, (1-2), s. 341-350.
- Nutku, U.(1998), *İnsan Felsefesi Çalışmaları*, İstanbul: Bulut Yayınları.
- Oğuzhan, F (1995), *Mustafa Necati’nin Yaşamı ve Hizmetleri*, Mustafa Necati Anma Toplantısı içinde, Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları, ss.6-22.
- Okçabol, R. (2005), *Öğretmen Yetiştirme Sistemimiz*, Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Orta Dârülmuallemîn Talebesi, (1924, 20 Eylül) , *Cumhuriyet*, s.2.
- Orta Tedrisatta Muallim İhtiyacı, (1938, 4 Ağustos), *Cumhuriyet*, s.4.

- Ortaylı, İ. (1983), *İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı*, İstanbul: Hil Yayınları.
- Ozankaya, Ö. (1991), *Toplumbilim*, İstanbul: Cem Yayınevi.
- Ozankaya, Ö.(1971), *Köyde Toplumsal Yapı ve Siyasal Kültür*, Ankara: Sevinç Matbaası.
- Öcal M. (2013), TDV İslam Ansiklopedisi, C.44, *Yüksek İslam Enstitüsü*, ss.48-51, İstanbul: TDV Yayın ve Matbaacılık.
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (1986a), *1983-1984 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri*, Ankara: ÖSYM.
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (1986b), *1984-1985 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri*, Ankara: ÖSYM.
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (1986c), *1985-1986 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri*, Ankara: ÖSYM.
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (1987), *1986-1987 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri*, Ankara: ÖSYM.
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (1988), *1987-1988 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri*, Ankara: ÖSYM.
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (1989), *1988-1989 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri*, Ankara: ÖSYM.
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (1990), *1989-1990 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri*, Ankara: ÖSYM.
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (1991), *1990-1991 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri*, Ankara: ÖSYM.
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (1992), *1991-1992 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri*, Ankara: ÖSYM.
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (1993), *1992-1993 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri*, Ankara: ÖSYM.
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (1995), *1993-1994 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri*, Ankara: ÖSYM.
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (1996a), *1994-1995 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri*, Ankara: ÖSYM.
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (1996b), *1995-1996 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri*, Ankara: ÖSYM.
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (1997), *1996-1997 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri*, Ankara: ÖSYM.

- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (1998), *1997-1998 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri*, Ankara: ÖSYM.
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (1999), *1998-1999 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri*, Ankara: ÖSYM.
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (2000), *1999-2000 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri*, Ankara: ÖSYM.
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (2001), *2000-2001 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri*, Ankara: ÖSYM.
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (2001), *2014-2015 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri*, <https://istatistik.yok.gov.tr/>
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (2001), *2015-2016 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri*, <https://istatistik.yok.gov.tr/>
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (2001), *2016-2017 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri*, <https://istatistik.yok.gov.tr/>
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (2001), *2017-2018 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri*, <https://istatistik.yok.gov.tr/>
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (2002), *2001-2002 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri*, Ankara: ÖSYM.
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (2003), *2002-2003 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri*, Ankara: ÖSYM.
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (2004), *2003-2004 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri*, Ankara: ÖSYM.
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (2005), *2004-2005 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri*, Ankara: ÖSYM.
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (2006), *2005-2006 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri*, Ankara: ÖSYM.
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (2007), *2006-2007 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri*, Ankara: ÖSYM.
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (2008), *2007-2008 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri*, Ankara: ÖSYM.
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (2009), *2008-2009 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri*, Ankara: ÖSYM.
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (2010), *2009-2010 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri*, Ankara: ÖSYM.

- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (2011), *2010-2011 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri*, Ankara: ÖSYM.
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (2012), *2011-2012 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri*, Ankara: ÖSYM.
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi, *2013-2014 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri*, <https://istatistik.yok.gov.tr/>
- Öğretmen Okullarının 160. Yılı*. Ankara: Seviye Yayınları.
- Özbudun, E. (2010) (ed. Levend Kılıç), *Türk Siyasal Hayatı*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Özden, Y. (2006). YÖK Sonrası Eğitim Fakültelerinde Sayısal Değişmeler. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 447-457.
- Öztürk, C. (1996), *Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikaları*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi,
- Palazoğlu, A.B. (1999), *Atatürk'ün Eğitimle İlgili Düşünceleri*, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı (Fersa Matbaacılık).
- Parlar G. Bayraktar F. Demir T. Bali Y.Arıncı Ü. ve Arısoy G. (2018), *Anılarla Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu 1934-1982*, Ankara: Salmat Basım Yayın Ambalaj Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi.
- Parmaksızoğlu, İ. (1966), *Türkiye'de Din Eğitimi*, Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Parsons, T. (1951), *The Social System*, London: Collier-Macmillan Limited.
- Peirce, C. S. (2008), *Pragmatizm: Pratik Felsefe* (Der.S. Çelik), İstanbul: Doruk Yayınları.
- Peterson, M. L, (1987), *Philosophy of education:Issues and options*,Leicester-England:InterVarsity Press.
- Platon (2013), *Menon*, (F. Akderin, Çev.), İstanbul: Say Yayınları.
- Platon (2015), *Timaius*, (F. Akderin, Çev.), İstanbul: Say Yayınları.
- Platon (2018), *Devlet* (S. Eyüboğlu, M.A. Cimcoz, Çev.), İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Platon, (1997), *Birinci Alkibiades* (İ.Şahinbaş, Çev.), İstanbul Millî Eğitim Basımevi.
- Platon, (2007), *Yasalar* (C. Şentuna-S. Babür, Çev.), İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Reddie, C. (1900), *Abbotsholme*, London: George Allen.
- Roland, R. (1992), *Globalization : Social Theory and Global Culture*. London, Newbury Park, New Delhi: Sage Publications.

- Rousseau, J. J. (2007). *Bilimler Ve Sanatlar Üzerine Söylev*, (S. Eyüboğlu Çev.) İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Rousseau, J. J. (2014). *Toplum Sözleşmesi*. (V. Günyol, Çev.), İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Rousseau, J. J. (2015), *Emile ya da Eğitim Üzerine*, (.Y. Avunç, Çev.), İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Rousseau, J. J.(2010), *İnsanlar Arasındaki Eşitsizliğin Kaynağı*. (R. N. İleri, Çev.), İstanbul: Say Yayınları.
- Sağlam, M. (2011), Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme, Songül Aynal Kilimci (Editör), *Türk Eğitim Sisteminde ve Öğretmen Eğitiminde Yapısal Düzenlemeler ve Program Geliştirme Çalışmaları*, ss.137-181, Ankara: Pegem Akademi.
- Said Halim Paşa (1918), “İslamlaşmak”, *Sebilürreşad*, 15, (378), s.255-267.
- Said Halim Paşa (1922), “İslam’da Teşkilat-ı Siyasiyye: Reis-i Hükümet”, *Sebilürreşad*, 20 (500), ss.62.
- Sarı, M. ve Uz, E. (2017), “Cumhuriyet Döneminde Köy Eğitim Kursları”, *Turkish History Education Journal*, Spring 2017, 6(1), 29-55. DOI: 10.17497/tuhed.296847
- Sarıнай, Y. (2008), *Türk Milliyetçiliğinin Tarihi Gelişimi ve Türk Ocakları*, İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Sartre, J. P. (2011), *Varlık ve Hiçlik*, İstanbul: İthaki Yayınları.
- Scotter, R.D.V, Kraft, R.J, and Haas, J.D. (1979), *Foundations of Education*, United States of America: Prentice-Hall Inc.
- Sebilürreşad (1923), “Sebilürreşad 22. Cildine Başlıyor”, 22,(547-548) s.1-3.
- Sel, B ve Sözer, M.A. (2018), “Cumhuriyet Dönemi (1928-1948) Yurt Bilgisi Ders Kitaplarında Çocukluğun Politik Yapılandırılmasına İlişkin Bir Araştırma”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.33(2), 293-315, Doi: 10.16986/HUJE.2017027933.
- Simmel, G. (1971), *On Individuality and Social Forms*, Ed. Donald N. Levine, Chicago: University of Chicago Press.
- Simmel, G.(2009), *Bireysellik ve Kültür*, (T. Birkan, Çev.), İstanbul: Metis Yayınları.
- Sirer, Ş.(1948), “Muallim Mekteplerinden Eğitim Enstitülerine Geçişin Mucip Sebepleri”, *Yeni Bilgi*, 1(10). 2-4.
- Somel, S. A. (2011). “Osmanlı Reform Çağında Osmanlılık Düşüncesi (1839-1913), *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce: Cumhuriyete Devreden Düşünce Mirası Tanzimat ve Meşrutiyet’in Birikimi*, Cilt: I, (Ed. Mehmet Ö. Alkan) , İstanbul: İletişim Yayınları.

- Soysal, M.E. (1940), *Kızılçullu Köy Enstitüsü Sistemi*, İzmir: Maarif Basımevi.
- Sönmez V. (2002), *Eğitim Felsefesi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez V. (1994), *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözen, M. ve Mescioğlu, T. (2019), “Endüstri 4.0’ın İtici Güçlerinin Türkiye Ve Çin Üzerindeki Etkileri”, *International Journal of Social Inquiry* 12 (1), 287-315. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijisi/issue/46304/582087>.
- Sunar, L. (t.y.), *Değişim Sosyolojisi*, İstanbul Üniversitesi Açık Ve Uzaktan Eğitim Fakültesi ders materyali).
- Şahin, T. E. (1996), “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Uygulamalarında Yabancı Uzmanların Yeri”, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, İzmir, Türkiye.
- Şahin, T. E. (2017), “Düşünce Hareketlerinin Tarihsel Eksenini Ve Düşünce Tarihi Yazımı”, *Akara Uluslararası Kültür Sanat Edebiyat Ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (12), 13-34
- Şanal, M ve Karagöz, S. (2006), Türk Eğitim Tarihi İçerisinde Kayseri Zincidere Köy Muallim Mektebi ve Faaliyetleri (1926-1932), *Millî Eğitim Dergisi*, 172, ss:183-202.
- Şengör A. M. C. (2005), *Hasan Ali Yücel ve Türk Aydınlanması*, Ankara: TÜBİTAK Yayınları.
- Şentürk, C. (1991), “Öğretmen Yetiştirme Üzerine”, *Abece*, Aralık 1991, 65.
- Şimşek, H. (2015). Osmanlı Döneminde Kısa Süreli Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları (Darulamelîyat Ve Taşrada Öğretmen Yetiştirme) . *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), ss.77-95.
- Tansu, S.N. (1969), *İki Devrin Perde Arkası, Anlatan Hüsamettin Ertürk*, İstanbul: Ararat Yayınları.
- Tarakçıoğlu, R. (1947), “Neden Eğitim Kursları Açıldı?” *Yeni Bilgi*, 1 Kasım 1947, (6) s.6-7.
- Taş, A.(2017), Eğitim Bilimine Giriş, E. Karip (Editör), *Eğitimin Ekonomik Temelleri*, ss.227-260, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Taşdemirci, E. (2002). 20. Yüzyılda Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sisteminde Çağdaş Pedagoji Akımları. *Erdem*, 14 (40) , 269-304.
- Tan, M. (2019). Eğitim Sosyolojisinde Değişik Yaklaşımlar: İşlevci Paradigma Ve Çatışmacı Paradigma, *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)* , 23 (2) , 557-571. DOI: 10.1501/Egifak_0000000777
- TEDMEM (2018), Eğitimin Geleceği: 2030 Projeksiyonları Üzerine; <https://tedmem.org/download/egitimin-gelecegi-2030-projeksiyonlari->

uzerine?wpdmdl=2658&refresh=5e84cffba17e01585762299. Erişim tarihi:
13/11/2019.

- Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu Muvakkatı, (1913, 13 Teşrinievvel), *Tanin*, s.4.
- Teşkilat-ı Esasi, Kanuni Esasi, Düstur, 1. Tertip, c. 4, s.4-5.
- Tekeli, İ. (1998), *Tarih Bilinci ve Gençlik*, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Tekeli, İ. (2004), *Eğitim Üzerine Düşünmek*, Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları.
- Tezcan, M. (1985). *Eğitim Sosyolojisi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Tezcan, M. (1998). Küreselleşmenin Eğitimsel Boyutu. *Eğitim ve Bilim*, 22(108). s. 53-55.
- Timur, T. (2013), *Türk Devrimi ve Sonrası*, Ankara: İmge Kitabevi.
- Tonguç, E. (2009), *Bir Eğitim Devrimcisi İsmail Hakkı Tonguç*, İzmir: Yeni Kuşak Köy Enstitüleri Derneği Yayınları.
- Tonguç, I. H. (1938a). *Köyde Eğitim*. İstanbul: Kültür Bakanlığı İlkokul Öğretmen Kılavuzları, No:8.
- Tonguç, İ. H (1935), *Yeni Harflerin Kabulünden Sonraki Durum, başlıklı 24/12/1935 günlü raporu*, Belge No:A-26/9.
- Tonguç, İ. H (1938b), *Köy Eğitiminin Mahiyeti, Prensipleri ve Teşkilatının Esasları*, 01/02/1938, Belge No:A-26/9.
- Tonguç, İ. H (1943), *Halil Fikret Kanad'ın 24.11.1943 tarihli köy enstitüleri hakkında olumsuz görüş yazısı*, Belge No:A-108/23.
- Tonguç, İ. H (t.y.-1), *Öğretmen Yetiştirme Meselesi*, Belge No:P/1, 74-41.
- Tonguç, İ. H (t.y.-2), *İş Eğitimine Giriş başlıklı ders notu*, Belge No:A-121/24.
- Tonguç, İ. H (t.y.3), *İkinci Dünya Savaşına Tekaddüm Eden Yıllarda Pedagoji Hareketleri*, Belge No:P/1, 74-19.
- Tonguç, İ. H (t.y.-4), *Bazı Avrupa Memleketlerinde Öğretmen Yetiştirme Meselesi, başlıklı 65 sayfalık raporu*, Belge No:P-1, 74/42.
- Tonguç, İ. H (t.y.-5), *Öğretmen Okullarından ve Köy Enstitülerinden Çıkanlara Mektup*, Belge No:D/66/12.
- Tonguç, İ. H. (1974), *İş ve Meslek Eğitimi*, Ankara: TÖBDER Yayınları.
- Tonguç, İ.H. (2019), *Canlandırılacak Köy*, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

- Topçu, N. (1939a), “Hareket Felsefesi”, *Hareket*, 1(1), s.22-28.
- Topçu, N. (1939b), “Zorba-Esir Medeniyetleri”, *Hareket*, 1(4), s.97-102.
- Topçu, N. (1939c), “Bir İzah”, *Hareket*, 1(4), s.127-128.
- Topçu, N. (1943a), “Okulda Ahlak”, *Hareket*, 2(10), s.289-292.
- Topçu, N. (1943b), “Orta Öğretim”, *Hareket*, 2(11), s.335-338.
- Topçu, N. (1947), “İradenin Davası”, *Hareket*, 3(14), s.3-6.
- Topçu, N. (2017), *İsyan Ahlakı*, İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Topçu, N. (2018a), *Yarıncı Türkiye*, İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Topçu, N. (2018b), *Kültür ve Medeniyet*, İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Topçu, N., (2011), *Türkiye’nin Maarif Davası*, İstanbul: Dergâh Yayınları
- Tozer, S.T ve Gallegos, B.P (2011). Handbook of Research in Social Foundation of Education (S.T. Tozer and B. P. Gallegos (Ed.), *The Evolution of Social Foundations of Education* in(s. 4-15). New York&London: Routledge Published.
- Tuğluoğlu F. ve Tunç T. (2010), “1926 İlköğretim Müfredatı Ve Cumhuriyet Dönemi Eğitiminin Ekonomik Hedefleri”, *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi XXVI(76)*, 55-95.Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aamd/issue/44072/543025>.
- Tunaya, T. Z. (1962). *İslamcılık Cereyanı*. İstanbul: Baha Matbaası.
- Turan, Ş. (1982), *Atatürk’ün Düşünce Yapısını Etkileyen Olaylar, Düşünürler, Kitaplar*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Turhan, M. (1951), *Kültür Değişimleri*, İstanbul: Doğan Kardeş Yayınları A.Ş. Basımevi.
- TÜBİTAK (2002), Bilgi Toplumu Politikaları Üzerine Bir Değerlendirme (Dünya Ve Türkiye), http://turkoloji.cu.edu.tr/GENEL/bilgi_toplumu.pdf, (Erişim Tarihi: 20.10.2022)
- TÜİK (2009), İstatistiksel Göstergeler (1923-2009), Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu, Yayın No:3493,
- Türk Köyüne Toplu ve Umumi Bir Bakış (1940a,14 Ağustos), *Ulus*, s.2.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi (1921), Zabıt Ceridesi, 1 Aralık 1921 tarihli 120. Birleşim.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi (1922a), Zabıt Ceridesi, 1 Mart 1922 tarihli 1. Birleşim.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi (1922b), Zabıt Ceridesi, 23 Eylül 1922 tarihli 107. Birleşim.

Türkiye Büyük Millet Meclisi (1923a), *Zabıt Ceridesi*, 07 Nisan 1923, 19. Birleşim.

Türkiye Büyük Millet Meclisi (1923b), *Zabıt Ceridesi*, 17 Mart 1923 tarihli 20. Birleşim.

Türkiye Büyük Millet Meclisi (1923c), *Zabıt Ceridesi*, 29 Eylül 1923 tarihli 28. birleşim.

Türkiye Büyük Millet Meclisi (1923d), *Zabıt Ceridesi*, 29 Kasım 1923 tarihli 59. birleşim.

Türkiye Büyük Millet Meclisi (1924a), *Zabıt Ceridesi*, 1 Mart 1924 tarihli 1.birleşim.

Türkiye Büyük Millet Meclisi (1924b), *Zabıt Ceridesi*, 3 Mart 1924 tarihli 2. birleşim.

Türkiye Büyük Millet Meclisi (1925), *Zabıt Ceridesi*, 28 Şubat 1925 tarihli 66.birleşim.

Türkiye Büyük Millet Meclisi (1926), *Zabıt Ceridesi*, 20 Mart 1926 tarihli 74. birleşim.

Türkiye Büyük Millet Meclisi (1927), *Zabıt Ceridesi*, 12 Nisan 1927 tarihli 51. birleşim.

Türkiye Büyük Millet Meclisi(1928), *Zabıt Ceridesi*, 22 Nisan 1928 tarihli 64. birleşim.

Türkiye Büyük Millet Meclisi(1936), *Zabıt Ceridesi*, 26 Mayıs 1936 tarihli 68. birleşim.

Türkiye Büyük Millet Meclisi(1937a), *Zabıt Ceridesi*, 26 Mayıs 1937 tarihli 65. birleşim.

Türkiye Büyük Millet Meclisi(1937b), *Zabıt Ceridesi*, 11 Haziran 1937 tarihli birleşim.

Türkiye Büyük Millet Meclisi(1939), *Zabıt Ceridesi*, 25 Mayıs 1939 tarihli 17. birleşim.

Türkiye Büyük Millet Meclisi(1940), *Zabıt Ceridesi*, 17 Nisan 1940 tarihli 41. birleşim.

Türkiye Büyük Millet Meclisi(1943), *94 Nolu Encümen Raporu*, 10 Haziran 1943.

Türkiye Büyük Millet Meclisi(1951), *Tutanak Dergisi*, İkinci ve Üçüncü Kapalı Oturumlar, 19 Kasım 1951 tarihli birleşim.

Türkiye Büyük Millet Meclisi(1954a), *Zabıt Ceridesi*, 20 Ocak 1954 tarihli 31.birleşim.

Türkiye Büyük Millet Meclisi(1954b), *Tutanak Dergisi*, 27 Ocak 1954 tarihli 34. birleşim.

Türkiye Büyük Millet Meclisi(1983), *Millî Güvenlik Konseyi Tutanak Dergisi*, 28 Mart 1983 tarihli Birleşim.

Türkiye Büyük Millet Meclisi (1997), *Tutanak Dergisi*, 25 Şubat 1997 tarihli Birleşim.

Türkiye Diyanet Vakfı (2010), *İslam Ansiklopedisi*, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

- Türkiye İstatistik Kurumu (2009), *İstatistik Göstergeler (1923-2009)*, Ankara: TÜİK Matbaası.
- Türkoğlu, P. (2010), Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu (Haz. M. Alper Parlak) *Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştirmede Model Arayışları*, ss.283-316, Ankara: Korza Basım.
- Tütengil, C. O. (1970), *Az Gelişmişliğin Sosyolojisi*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi 282 No.lu yayın.
- Uygur, N. (2010), *Felsefenin Çağrısı*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları
- Ülken, H. Z. (1969), *Sosyoloji Sözlüğü*, İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Ülken, H. Z. (2013), *Eğitim Felsefesi*, İstanbul: Doğu Batı Yayınları.
- Ülken, H. Z. (2017), *Türkiye’de Çağdaş Düşünce Tarihi*, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Ülkü (1936), “Köy Eğitmeni ve Öğretmeni Yetiştirme İşİ”, *Ülkü*, VIII/6, 1936.
- Ünal, L. I. (2011), Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme, S. Aynal Kilimci(Editör:), *Öğretmenliğe ve Öğretmen Yetiştirmeye İlişkin Ekonomi Politik Bir Çözümleme*, ss.3-23, Ankara: Pegem Yayınları.
- ÜSYM Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Kılavuzu, 1980, 1982,1983.
- Wallace, R. A. Wolf, A. (2013), *Çağdaş Sosyoloji Kuramları*, (L. Elburuz ve M. Rami Ayas, Çev.), Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Weber, M. (2012). *Ekonomi ve toplum I-II*, (L. Boyacı, Çev.), İstanbul: Yarı Yayınları.
- Weber, O. C. (1966), *Basic philosophies of education*, New York: Rinehart& Company.
- Wittgenstein, L. (2006). *Felsefi Soruşturmalar*. (D. Kanit, Çev.) İstanbul: Totem Yayıncılık.
- Wittgenstein, L. (2013). *Tractatus Logico-Philosophicus*, (O. Aruoba, Çev.), İstanbul: Metis Yayınları.
- Wofford, K.(1952), *Türkiye İlkokulları Hakkında Rapor*. Ankara: Millî Eğitim Yayınları.
- Yalçın, S (1998), Aydınlar Ocağı ve Türk İslam Sentezi, *Yeni Bir Yüzyıla Girerken Türk İslam Sentezi Görüşünde Meselelerimiz Gençlik ve Meseleleri 21. Yüzyıla Doğru Türkiye* c3, İstanbul: Aydınlar Ocağı Yayınları.
- Yalçın, S. (2006), *Mustafa Kemal Atatürk, Hayatı ve Eseri*, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Yalçınkaya, M. (2002). Açık Sistem Teorisi ve Okula Uygulanması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 22 (2). s.103-116.

- Yasa, İ. (1955), *Hasanoğlan Köyü*, Ankara: Doğu Ltd. O. Matbaası
- Yasa, İ. (1969), *Yirmibeş Yıl Sonra Hasanoğlan Köyü*, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Yazçayır, N. ve Yıldırım, N. (2021). Öğretmen yetiştirme lisans programları ve öğretmenlik meslek bilgisi alt boyutunun karşılaştırmalı analizi “Türkiye ve Singapur“. *Türkiye Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 182-218. <https://doi.org/10.37217/tebd.733698>
- Yel. F. (2008), Atatürk Dönemi’nde Köy Eğitimliği, *Dokuz Eylül Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Yeni Köy Eğitimleri (1937b, 19 Şubat), *Ulus*, s.2.
- Yeni Maarif Teşkilatı (1926, 25 Ağustos), *Cumhuriyet*, s.2.
- Yıldıran, G. (2012). “Cumhuriyet Döneminde Eğitim ve Eğitim Kurumları”. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 29 (2), s.1-19. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/buje/issue/3836/614092>
- Yıldırım, A (2011), “Öğretmen Eğitiminde Çatışma Alanları ve Yeniden Yapılanma”, *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 1-17.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (1996), Analitik Felsefede Felsefenin Ne Olduğu Üzerine Bir Deneme, *Felsefe Dünyası*, 21 (Yaz 1996), s. 63-79.
- Yılmaz, Z. (2004). “Aristoteles’in Eğitim anlayışı”. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Dergisi*, 10, s.148-159.
- Yurdabakan, İ. (2002). Küreselleşme Konusundaki Yaklaşımlar ve Eğitim. *Eğitim Araştırmaları*, 6 (Ocak 2002), s. 61-64.
- Yücel, H. Â, (1947), *Davam*, Ankara: Ulus Basımevi.
- Yücel, H. Â, (1993), *Millî Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçler*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Yücel, H. Â, (1998a), *Hürriyet Gene Hürriyet-I*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Yücel, H. Â, (1998b), *Hürriyet Gene Hürriyet-II*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi
- Yücel, H. Â, (1998c), *Hürriyet Gene Hürriyet-III*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Yücel, H. Â, (1998d), *Pazartesi Konuşmaları*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

- Yücel, H. Â, (1998e), *Millî Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçleri*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Yücel, H. A. (1994), *Türkiye’de Orta Öğretim*, Ankara: Millî Kütüphane Basımevi.
- Yücel, H.A. (1974), *Kültür Üzerine Düşünceler*, Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Yüksek Muallim Mektebi Talimatnamesi (1925), İstanbul: Matbaa-i Amira.
- Yüksek Muallim Mektebi, (1924,3 Eylül) , *Cumhuriyet*, s.3.
- Yüksek Öğretim Kurumu (2003), *Türk Yükseköğretiminin Bugünkü Durumu*, Ankara: Meteksan.
- Yükseköğretim Kurulu. (2007), *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)*, Ankara: Meteksan.
- Yükseköğretim Kurulu. (2007), *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)*, Ankara: Meteksan.
- Yükseköğretim Kurulu. (2009), 2009 Öğrenci Seçme Ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu.
- Yükseköğretim Kurulu. (2010), 2010 Öğrenci Seçme Ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu.
- Yükseköğretim Kurulu. (2011), 2011 Öğrenci Seçme Ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu.
- Yükseköğretim Kurulu. (2012), 2012 Öğrenci Seçme Ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu.
- Yükseköğretim Kurulu. (2013), Kamu Personel Seçme Sınavı (KPSS) Kılavuzu A Grubu ve Öğretmenlik, Ankara: Meteksan.
- Yükseköğretim Kurulu. (2017), 2017 Öğrenci Seçme Ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu.
- Yükseköğretim Kurulu. (2018), 2018 Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu.
- Yükseköğretim Kurulu.(1998), *Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi*, Ankara: Meteksan.
- Yükseköğretim Kurulu.(1999), *Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon*, Ankara: YÖK.
- Yüksel, S. (2011), *Türk Üniversitelerinde Eğitim Fakülteleri ve Öğretmen Yetiştirme*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Zavaley A.(2014), Philosophy of Education: An Overview of Contemporary Foreign Literature, *Educational Studies*. 2, 236-255DOI: 10.17323/1814-9545

Zürcher, E. J.(2018), *Modernleşen Türkiye'nin Tarihi*, (Y. Saner. Çev.), İstanbul: İletişim Yayınları.

<https://www.resmîgazete.gov.tr/eskiler/2009/11/20091113-4.htm>

<https://www.resmîgazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm>

http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_12/06020711_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2006_2007.pdf, erişim tarihi:20/01/2019.

http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164441_heyeti_ilmiye.pdf, erişim tarihi: 25/08/2018.

http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165200_11_sura.pdf, erişim tarihi:26/09/2018.

http://ttkb-dot-meb-dot-gov-dot-tr.gateway.web.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/14155835_9_cizelgeveesaslar.pdf

http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_12/06020711_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2006_2007.pdf sayfa 3

http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/06123056_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2017_2018.pdf sayfa 17.

<http://tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=temelist>, erişim tarihi:04/02/2019.

<http://www.mebpersonel.com/meb-personeli/ogretmenlerin-52si-alan-disi-calisiyor-h218552.html> erişim tarihi: 03.05.2019

Sağlık istatistikleri, TÜİK. Erişim adresi:http://tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1095

http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1059 erişim tarihi:22.01.2019

<http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=30584,-349092779422768456,-5884575876352700323>.erişim tarihi:14/12/2018.

<https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=102&locale=tr>, erişim tarihi:06/07/2019.

http://tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1095, erişim tarihi:19/12/2018.

https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf, erişim tarihi:22/12/2019.

<https://www.aa.com.tr/tr/egitim/teknik-ogretmenler-muhendis-olabilecek/248495> erişim tarihi: 20.04.2020.

<https://tf.gazi.edu.tr/view/page/260755>, erişim tarihi 15.12/2021.

<http://tf.gazi.edu.tr/posts/view/title/sikca-sorulan-sorular-1989?siteUri=tf> erişim tarihi:20/04/2020.

<https://tef.gazi.edu.tr/view/page/128614/teknik-egitim-fakultesi-ders-icerikleri>, erişim tarihi 23/12/2021

<https://www.aa.com.tr/tr/egitim/yok-baskani-sarac-ogretmenlik-bolumlerine-basari-siralamasi-sarti-getirildi/711733>, erişim tarihi :15/09/2020.

<https://www.ogretmenlericin.com/meb-atama/atama-bekleyen-ogretmen-sayisi-belli-oldu-h41630.html> erişim tarihi :18/12/2020

https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_02/21160102_fihrist_1934.pdf,

Kız meslek öğretmen okulu açılış onayı

<https://www.hurriyet.com.tr/egitim/lisans-ogrencilerinin-yuzde-9u-egitim-fakultesinde-41019363> erişim tarihi:25/10/2021

http://personel.meb.gov.tr/kilavuz/2012/ilici_alan_degisikligi_kilavuzu.pdf s.3

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) (2015a). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programları hakkında açıklama. (17/01/2014)

<https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/pedagojik-formasyonla-ilgili-sss/aciklama-ve-duyurular> erişim tarihi: 12/01/2022.



Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 04/11/2019
Toplantı Sayısı : 13
Karar Sayısı : 405

405- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Faik Benli**'nin "Öğretmen Yetiştirme Sistemimizin Tarihi Sosyal ve Felsefi Temelleri (1946-2018)" başlıklı tezi ile ilgili 29/07/2019 tarih ve 10/318 sayılı karar doğrultusunda yaptığı düzeltmeler Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Faik Benli**'nin "Öğretmen Yetiştirme Sistemimizin Tarihi Sosyal ve Felsefi Temelleri (1946-2018)" başlıklı tezinin, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme Tarihi Sosyal ve Felsefi Temelleri” 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” dışında tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 22-Kas-2022 08:57PM
Gönderim Numarası	: 1961375571
Sayfa Sayısı	: 459
Sözcük Sayısı	: 134.789
Karakter Sayısı	: 972.359
Benzerlik Oranı	: %8
Savunma Tarihi	: 06/12/2022

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: Faik BENLİ

Tarih: 06/12/2022

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı :Faik Benli
E-Posta Adresi :

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Öğretmen	Ağrı, Adıyaman	9
Yönetici	Adıyaman	4
Eğitim Müfettişi	Hakkâri, Kırıkkale	12

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Sınıf Öğretmenliği	Yüzüncü Yıl Üniv.	1993-1997
Yüksek lisans	Eğitim Programları ve Öğretimi	Yüzüncü Yıl Üniversitesi	2010-2014
Doktora	Eğitim Felsefesi Programı	Ankara Üniversitesi	2016- 2022

Yayınlar:

1. Benli, F. (2020). *İlkokullara Öğretmen Yetiştirme* (1923-2018). Millî Eğitim Dergisi, 49 (228) , 71-105 . DOI: 10.37669/milliegitim.824834
2. XXI. yy'da Öğretmen Eğitiminde Model Arayışları, *VII th International Eurasian Educational Research Congress, 2020*, 10-13 September 2020 / Eskişehir Anadolu University, Tam Bildiri Kitabı, ISBN: 978-605-170-440-1, ss:343-351, Ankara: Anı Yayıncılık.
3. Benli, F.(2021).*Uzaktan Eğitim Faaliyetlerinin Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi*, Kesit Akademi, 2021-29, ss.564-588.