



Eğitim Fakülteleri Yeni Bir Eğitim Felsefesi Oluşturabilir Mi?¹

Kürşad Yılmaz²

Özet

Çok eski bir öğretmen yetiştirme geçmişine sahip olmasına rağmen Türkiye’de en çok tartışılan konulardan biri öğretmen yetiştirme işi ağırlıklı olarak eğitim fakültelerince yürütülmektedir. Modern okul anlayışına göre şekillenmiş bir eğitim sistemine öğretmen yetiştiren eğitim fakülteleri de modern eğitim anlayışına uygun olarak yapılanmıştır. Türkiye’de eğitim fakültelerinde öğretmenlik mesleği mekanik bir süreç olarak ele alınmakta, eğitimci duruşuna sahip öğretmenlerden daha çok sisteme memur yetiştirilmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada, eğitim fakültelerinin yeni bir eğitim felsefesi oluşturup oluşturamayacağı ile ilgili kavramsal bir çözümleme yapılması ve tartışma yürütülmesi amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler

Eğitim Fakülteleri
Eğitim Felsefesi
Öğretmen Yetiştirme

Can the education faculties create a new educational philosophy?

Abstract

Despite having a very old teacher training background, one of the much-debated topics in Turkey is the quality of teacher training. Teacher training in Turkey is mainly carried out by education faculties. The education faculties that train teachers to an education system which is shaped according to the modern school understanding, are structured in accordance with the modern education conception. Teaching profession is considered as a mechanical process in education faculties in Turkey, and more officers are trained for the system than the teachers with the educator stance. In this context, in this study, it was aimed to conduct a conceptual analysis and discussion about the fact that whether there can be created a new educational philosophy

Keywords

Education Faculties
Educational Philosophy
Teacher Training

¹ Bu çalışma I. Eğitim Kongresi’nde (28–30 Kasım 2014, Antalya) sunulan bildirinin geliştirilmiş halidir.

² Doç. Dr., Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi, kursadyilmaz@gmail.com

in education faculties or not.

GİRİŞ

Günümüzdeki eğitim anlayışı büyük oranda modernizmin bir ürünüdür. Modernite projesinin eğitime ya da okula biçtiği görev günümüze kadar etkisini sürdürerek gelmiştir. Bu görevde okul, modernizmin en önemli ideolojik ve kültürel aygıtlarından biridir ve modernizmin insan aklını ve ihtiyaçlarını kutsayan yapısı okulu da biçimlendirmiştir. Modern okul genelde hayatı teknik bir süreç olarak ve bütünlükten uzak bir şekilde algılamıştır. Bundan dolayı okullarda genelde bilişsel süreçlerin geliştirilmesi amaçlanmış ve buna uygun yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanmıştır. Modern okul “ahlaklı ve mutlu insan yetiştirmek” yerine aklını -tüketmek için- kullanan (!) insanlar yetiştirmeyi tercih etmiştir. Bu sebeple okullar “daha adil, daha demokratik, daha mutlu” bir toplum idealinden gün geçtikçe uzaklaşmıştır.

Türkiye’de yükseköğretim sistemi ve bu sistemin bir parçası olan öğretmen yetiştirme işi de modern paradigmaya uygun bir şekilde biçimlenmiştir. Türkiye’de eğitim fakültelerinde uygulanan lisans programları ve pedagojik formasyon programları, ilahiyat fakültelerinde uygulanan ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi eğitimi programları ve beden eğitim ve spor yüksekokulları bünyesindeki beden eğitimi ve spor öğretmenliği programları aracılığıyla öğretmen yetiştirilmektedir. Ancak Türkiye’de ağırlıklı olarak öğretmen yetiştirme işi eğitim fakültelerince yapıldığından burada yapılan çözümlenmeler eğitim fakülteleri üzerinden yürütülmüştür.

Türkiye’de, günümüze gelinceye kadar öğretmen yetiştirme işi ile ilgili olarak farklı birçok uygulama denenmiştir. Son olarak 1982 yılından itibaren eğitim enstitüleri eğitim yüksekokulları haline dönüştürülerek üniversitelere bağlanmıştır. Eğitim yüksekokullarının öğrenim süresi 1989’dan itibaren 4 yıla çıkarılmış, 1992 yılında ise eğitim fakülteleri haline dönüştürülmüştür. Son olarak YÖK Yürütme Kurulu’nun 4 Kasım 1997 tarihli kararı ile eğitim fakültelerinde yeni bir yapılanmaya gidilmiştir. Mevcut öğretmen yetiştirme programlarında 1997 yılında yapılan düzenlemeye göre eğitim öğretim yapılmaktadır. Sonraki yıllarda bazı değişiklikler ve düzenlemeler yapılmış olsa da temel düzenlemeler hala devam etmektedir. Örneğin 2006-2007 akademik yılından itibaren programlarda güncellemeler yapılmıştır (YÖK, 2007). 2017 yılı itibari ile de bazı güncelleme çalışmaları devam etmektedir.

Türkiye çok köklü ve eski bir öğretmen yetiştirme geçmişine sahip olsa da özellikle 1997 yapılanmasından sonra eğitim fakültelerinde öğretmenlik mesleği mekanik-teknik bir süreç olarak ele alınmış, eğitimci duruşuna sahip öğretmenlerden daha çok sisteme memur yetiştirilmiştir. Ancak öğretmen bir tacir, bir işçi, bir bakıma memur bile değildir. Muallim bir soy yaratıcısıdır, bundan ötürü vazifesi çok ağır, mesuliyeti çok geniştir (Duru, 1934, 2). Belki genç ruhları kendilerine mahsus manadan bir örs üzerinde döverek işleyen bir demircidir. Kendisine verilen vazifeyi gözlerini kapayarak yapan, müfredatı sene sonuna kadar bitirmeyi başaran, hatta yalnızca dersini hakkı ile kavrayan talebe yetiştirebilen öğretmen vazifesinin en önemli kısmını başarabilmiş sayılmaz (Topçu, 2014).

Eğitim fakülteleri maalesef “düşünen ve seven adam” yerine, “usta adam, çok kazanmaya çalışan adam, girişimci adam” yetiştirmeye çalışıyor. Girişimcilik bütün toplumda çağımızın olmazsa olmazı olarak sunuluyor. Ahlaklı girişimci ol diyen neredeyse hiç yok gibi. Eğitim fakültelerinde, İngilizce öğretim yapan bölümlerin mesajı bile bunun

üstüne kurulmuş. “Mevcutla yetinme, girişimci ol, yurtdışında çalış, kendini aş” gibi, tamamen modernitenin ve piyasanın kavramları ve tamamen insanın maddi yönüne hitap eden mesajlar ve kavramlar kullanılıyor.

Dünyada eğitim sisteminin bütün sorunlarını çözebilmiş bir ülke yoktur ancak Türk eğitim sistemi, sürekli sorun üreten bir sistem olarak görülmektedir. Sistemde sürekli olarak reform diye sunulan birçok değişiklik yapılsa da sistemde yapılması gereken temel düzenlemeler maalesef yapılmamıştır. Belki de Spring'in de (1997) belirttiği gibi devlet okulları bünyelerinde reform yapabilmekte, gelişme gösterebilmekte ancak temel yapısal değişikliklere kalkışmamakta ve böylece mevcut durumu devam ettirmektedirler. Bu anlamda modern eğitim kurumları mevcut hali ile önemli bir kriz yaşamaktadır ve bu durumun dönüştürülmesi gerekmektedir. Sistemin değişmesi ve dönüşmesindeki en önemli görevlerden biri de tabii ki öğretmen yetiştiren kurumlar olarak eğitim fakültelerine düşmektedir. Ancak mevcut hali ile önemli bir kriz yaşayan modern okul ve bu okullara öğretmen yetiştiren eğitim fakülteleri acaba sistemi dönüştürebilirler mi? Toplumsal kalkınma ve dönüşümdeki önemi hiç tartışılmayacak olan öğretmenleri yetiştiren eğitim fakülteleri acaba bu dönüşümü sağlayacak öğretmenler yetiştirebiliyor mu? Mevcut durum böyle iken, acaba eğitim fakülteleri bu dönüşüm için gerekli olan yeni ve özgün bir eğitim felsefesi oluşturup, daha nitelikli öğretmenler yetiştirebilirler mi? Daha da önemlisi eğitim fakülteleri mevcut durumları ile eğitim sistemine yön verecek durumda mıdır?

Bu çalışmada, yukarıdaki sorulara ilişkin çözümler yapmak amacı ile incelemeler yapılmış ve alanyazın taramaları gerçekleştirilmiş ve bir takım başlıklar oluşturulmuştur. Bu konu ile ilgili birçok başlıktan ya da sorundan bahsedilebilir. Ancak makale sınırlılığı içerisinde şu sorunlar tartışılmıştır:

1. Eğitim fakültelerindeki mevcut programların durumu nedir?
2. Eğitim fakülteleri nasıl bir medeniyet ve insan telakkisi oluşturmaya çalışıyor?
3. Eğitim fakülteleri iyi insan yetiştirecek erdemli öğretmenler yetiştirebilir mi?
4. Eğitim fakültelerinde çağcıl gelişmelere uygun bir öğretmen modeli var mı?
5. Eğitim fakülteleri piyasanın emrinde mi?
6. Yayınlar, özgün bir eğitim sistemi oluşturulmasına hizmet ediyor mu?
7. Pedagojik Formasyon programları bütün bunların neresindedir?

Bu sorunların tartışılmasındaki amaç sorunu tamamen çözmek değildir. Sorunun tartışmaya açılması için bir zemin hazırlamaktır. Tabii ki yapılan incelemeler sonucunda kullanılan dil belli bir takım genellemeleri de beraberinde getirmektedir. Ancak her genelleme ya da indirgemenin yaşayacağı zaafı bu düşünceler de taşımaktadır. Ama durumun tespit edilmesi ve sorgulanması da gereklidir. Bu makaleyi okuyan ve eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının büyük bir kısmı bu makalede anlatılanların abartılı olduğunu, kendi fakültelerinde tam tersi uygulamalar yapıldığını, bu tür genellemelerin yanlış olduğunu ileri sürecektir. Önemli olan tam da bu noktada bu anlatılanların nerede yaşandığı değildir. Önemli olan yapılan işin sorgulanmasıdır.

1. Eğitim fakültelerindeki mevcut programların durumu nedir?

Türkiye’de, modern okul anlayışına göre şekillenmiş olan eğitim sistemine öğretmen yetiştiren eğitim fakülteleri de modern eğitim anlayışına uygun olarak yapılmıştır. Mevcut öğretmen yetiştirme sisteminin birçok sorunu barındırdığına dair birçok tez, makale ya da bildiri kaleme alınmıştır. Ancak bu sorunlar bu makalenin çalışma konusu değildir. Bu

makale açısından en önemli konu, eğitim fakültelerindeki mevcut durumun yeni bir eğitim felsefesi oluşturup oluşturamayacağının tartışılmasıdır.

Modern okulun değerlerden yoksun yapısı eğitim fakültelerindeki eğitim sürecini de etkilemiştir. Çünkü sahip olunan insan ve medeniyet algısı eğitimin uygulanma biçimini de etkilemektedir. Bu bağlamda modernitenin tek boyutlu ve akli kutsayan insan algısının Türk toplumuna uygunluğu tartışmalı bir konudur. Eğitim fakültelerindeki öğretmen yetiştirme programlarında eğitim tamamen mekanik-teknik bir süreç olarak algılanmakta ve buna göre eğitim verilmektedir. Ancak eğitim bir insanileşme ve özgürleşme süreci olmalıdır. Eğitim fakülteleri, öğretmen adaylarını “ruh, ahlak, gönül ve zihin” yönünden öğretmenliğe hazırlamaktan uzaktır. Bu uzaklık o kadar fazladır ki, eğitimin konusunun, eğitenin de eğitilenin de insan olduğu bile unutulmuş durumdadır. Tolstoy’un “Eğitim hayattır ve okulların en önemli sorunu hayata yabancı olmalarıdır” sözü bu durum için çok uygundur.

Maalesef, eğitim fakültelerinde verilen eğitimin, hayatın genelinde nereye oturduğu, öğretmen adaylarına hangi değerlerin kazandırıldığı konusunda çok önemli şüpheler vardır. Bu bağlamda eğitim fakültelerinde verilen eğitimin bir “manası” var mıdır? sorusu aslında konu ile ilgili en önemli sorulardan biridir. Çünkü verilen eğitimin bir manasının olabilmesi için, bireylerin anlam dünyasını zenginleştirmesi, insanileşme, özgürleşme ve özerkleşme sürecine katkı getirmesi gerekmektedir. Ancak eğitim fakülteleri insani olandan bahsetmek yerine daha çok mekanik-teknik bir süreci inşa etmektedir. Şu anda maalesef kültürün ve öğretmen duruşunun yerine tekniği koyan bir eğitim fakültesi var. Öğretmenlik, daha hızlı ve daha çok soru çözdürme sanatı olarak öğretiliyor. Test mantığı ile yetiştirilen öğretmenler, öğreniyor ancak eğitilmiyor. Çünkü test mantığında öğrenilenlerin içselleştirilmesi mümkün değil. Bilgi var, yüksek not var, ancak o bilgiyi yeni durumlara uyarlamak mümkün değil. Örneğin, öğretmen adayları ölçme değerlendirme derslerinden yüksek notlar alıyorlar. Ama sınav sorusu hazırlamayı bilmiyorlar. Çünkü eğitim fakültelerinde dershanenin test çözme mantığı ve tekniği öğretiliyor. Bunun gerekçesi olarak da öğretmen adaylarının atanmak için hazırlandıkları Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) gösteriliyor ve bu durumun onların iyiliği için olduğu ileri sürülüyor. Bu bakış açısı ile öğretmen adayı öğretmen olarak atanabiliyor, ancak göreve başladıktan sonra maalesef sınav sorusu bile hazırlayamıyor.

Bu bağlamda tek amaç da bilişsel süreçlerin geliştirilmesi oluyor. Türkiye’nin Yükseköğretim Stratejisi Raporu’na göre (YÖK, 2007a, 110) öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu, öğretmen yetiştirme programlarının, adayların duyuşsal hedefleri gerçekleştirmesine yönelik olmadığını düşünüyor. Duyuşsal ve devinimsel alanlar gereksiz gibi aktarılıyor. İnsanların manevi dünyası düzenlenmedikçe, acaba teknik bilgi ne işe yarar? Bu durum faydadan çok zarar veriyor.

Eğitim fakültelerinde öğretmenliğin mekanik-teknik bir süreç olarak ele alındığının en güzel örneklerinden biri de bazı programlardaki derslerdir. Örneğin, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında “sosyal psikoloji, arkeoloji, sosyoloji, felsefe, antropoloji” dersleri var; Okul Öncesi Öğretmenliği programında “eğitim sosyoloji, eğitim felsefesi” dersleri var; Sınıf Öğretmenliği programında “felsefe, sosyoloji” dersleri var ancak Türkçe öğretmenlerinin bunlara ihtiyacı yokmuş gibi bir bakış açısı ile bu derslerin hiçbiri yok. Bu bağlamda öğretmenlerin belli bir kültürel birikimden ya da duruştan daha çok teknisyen olarak yetiştirildiği söylenebilir. Ancak öğretmenlik mesleği açısından özellikle “felsefe, eğitim felsefesi, sosyoloji, eğitim sosyoloji, sosyal psikoloji, felsefe, antropoloji” gibi dersler

bütün branşlar için önemlidir ve olmazsa olmazdır. Örneğin, eğitimle ilgili yapıların “niçin?” yapıldığı ve her eğitim anlayışının altında yatanlarla ilgili soruların cevaplanması için eğitim felsefesi gereklidir.

Bu anlamda “öğretmenlik sadece nakilcilikten mi ibarettir?” sorusu da eğitim fakülteleri açısından sorgulanması gereken konulardan biridir. Ancak, eğitim fakültelerinde öğretmenlik maalesef nakilcilikten ibaret bir süreç olarak öğretiliyor. Son yıllarda teknolojik gelişmelere çok sık bir şekilde vurgu yapan eğitimciler de öğretmenliği, bilgiye ulaşma yollarını öğreten kişi (yine teknik bir eleman) olarak gösteriyorlar. Öğretmenliği yine, sadece bilgi aktarmak olarak görüyorlar. Sınıf bile kalmayacak, her şey elektronik ortamlardan yürütülecek, öğrenciler artık odasından bile çıkmayacaklar şeklindeki yaklaşımlar öğretmen çalışmalarının değersizleştirilmesine ve vasıfsızlaştırılmasına yol açıyor.

Ancak, öğretmenin millet ruhunun yapıcısı olduğuna inanmayan bu zihniyet, öğretmeni basit bir memur kadrosu haline koyuyor ve her tarafından çiçeklenecek kültür ağacını kökünden baltalıyor (Topçu, 2014). Öğretmenleri, toplum yaşamını şekillendirme ve bireylerin yaşamını dönüştürme amacından daha çok, yapılandırmacı teknikerler olarak yetiştiren bu sistemin, öğretmenleri dönüşümcü birer entelektüel olarak yetiştirmesi mümkün gibi görünmüyor. Türkiye’nin, sürekli olarak köklü bir öğretmen yetiştirme geçmişi olduğundan bahsediliyor. Ancak, hâlâ özgün ve yeni bir öğretmen yetiştirme modeli oluşturulamıyor. Batı kaynaklı modeller kültürel uyarlama yapılmadan kullanılıyor. Örneğin, yapılandırmacılık hiçbir kültürel unsur dikkate alınmadan, her sorunu çözecek sihirli bir sopa gibi kutsallaştırılıyor. Sonuç olarak yine araçlar ile amaçlar yer değiştiriyor. Araç olan unsurlar birer amaç haline getiriliyor.

2. Eğitim fakülteleri nasıl bir medeniyet ve insan telakkisi oluşturmaya çalışıyor?

Eğitim fakültelerinde eğitim, bireylerin doğuştan getirdiği gizil güçlerini tespit etme ve yeteneğe dönüştürme süreci olarak tanımlanan çağcıl eğitimden çok uzak bir şekilde hâlâ, istedik yönde davranış değiştirme süreci olarak tanımlanıyor. Bu bağlamda verilen eğitimde mekanik-teknik inşa sürecine bağlı olarak eğitimin öncelikli amacı olan “ahlaklı, mutlu, iyi ödev insanı yetiştirme” konusunda öğretmen adayları bilgilendirilmiyor ve bilinçlendirilmiyor. Konunun öğretilmesi, hatta öğretmeye bile gerek yok, dersin anlatılması yeterli görülüyor. Adalet, doğruluk, dürüstlük, liyakat, mutluluk, iyilik, işbirliği, demokratik tavır, sorumlu vatandaş olmak gibi birçok özellik eğitim fakültelerinde maalesef gündemde değil. Çünkü bu konular YÖK’ün ders tanımında yok. O zaman bu konulara değinmeye gerek de yok.

Acaba bu anlayış ile yeni bir medeniyet teorisi üretilmesi, yeni bir insan telakkisi oluşturulması, yeni ve özgün bir eğitim felsefesi oluşturulması mümkün müdür? Abraham Lincoln oğlunun öğretmenine yazdığı mektupta ondan “*Oğluna, okulda hata yapmanın, hile yapmaktan çok daha onurlu olduğunu; kazanılan bir doların, bulunan beş dolardan daha değerli olduğunu öğretmesini*” (Aydın, 2009a) talep ediyor. Bu ve benzeri talepler, bütün toplumlar için geçerli olabilecek evrensel bir talep olmasına rağmen neden sistem içerisinde gerekli önemi görmüyor? Ancak unutmamak gerekir ki, eğer Türkiye olarak, medeniyet kurma ve yaşatmaya katkı verme iddiamız devam edecekse, eğitim aracılığı ile adil, özgür, özgün ve sorumluluk bilincine sahip “iyi ödev insanı yetiştirmek” zorundayız (Turan, 2014b). Eğitim fakültelerinde de bu talebi karşılayacak öğretmenleri yetiştirilmesi gereklidir.

Ayrıca son yıllardaki en önemli sorunlardan biri de toplumun böyle bir talebinin olup olmadığı ile ilgilidir. Çünkü toplumda tutarlı bir medeniyet algısının olmadığı yönündeki vurgu giderek artmaktadır. Özellikle kapitalist küreselleşmeci dünyanın tüketim kültürüne kendini kaptırmış toplumlarda böyle bir medeniyet algısının beklenmesi çok zordur. Tutarlı bir medeniyet algısı olmayan toplumun bir kurumu olan eğitim fakültelerinin ya da başka bir kurumun böyle bir kaygısının olması beklenebilir mi? Tutarlı bir medeniyet algısı olmamasının eğitimle ilgili örneklerinden biri değerler eğitimi modasıdır. Sahip olduğu kadim değerleri koruyamayan, onları geliştiremeyen, kurtuluşu ya Batıda ya da geçmişte arayan ancak sorunlarını çözemeyen toplum maalesef kurtuluşu değerler eğitimi modasında bulmaktadır. Bu moda, değerler eğitimi ile ilgili kitap setlerinin satılmasına, çeşitli eğitim animatörlerinin kurslar-seminerler düzenlemesine, yani birilerinin bu yolla para kazanmasına sebep oluyor. Ancak duyuşsal alanla ilgili değerler bilişsel alanla ilgili olarak ele alınıyor ve bu yanlışlık, yapılan çalışmaların sonuçlarını boşa çıkarıyor. Aydın'a göre (2014) mevcut değerler eğitimi daha çok bilişsel süreçlere dayanmaktadır ve bu yaklaşımla değerlerin öğretilmesi mümkün değildir. İnsanoğlunun duymaktan daha çok görerek öğrendiği düşüncesinden hareketle, hayatın içinden uygulamalara da ihtiyaç vardır. Ateş (2013) araştırmasında değerler eğitimi uygulamalarının kâğıt üzerinde kaldığını, Yılmaz, (2015a) ise değerler eğitimi uygulamalarının okul ya da sınıf panosunda asılı birkaç güzel sözden ya da resimden öteye gitmediğini ileri sürmektedir. Sonuç olarak, öğrenciler adalet değerinin tanımını ya da etiğin ne olduğunu biliyor olabilirler, ancak etik nedir sorusuna birbirlerinden kopya çekerek cevap veriyorlarsa yapılan her şey boşa gitmiş demektir.

Bu durum toplumun eğitimden talebi ile yakından ilgili bir durumdur. Toplumun talebi çocuklarına önce, istihdam sorunu yaşanmayacak bir meslek kazandırılması, sonra mümkünse bu mesleğin devlet kurumlarında çalışarak icra edilmesidir. Bu beklenti, aileler açısından gayet normal bir beklenti olarak görülebilir. Ancak bu beklenti belli bir süre sonra amaca giden yolda her şey mubah gibi bir anlayışa dönüşme tehlikesini barındırıyor. Unutmamak gerekir ki *insan telakkisi* ile medeniyet arasında çok önemli bir ilişki vardır ve medeniyetler insan eli ile inşa edilmektedir. Toplumlar "kurumları, kültürel mirası, din algısı, eğitim felsefesi, çocuk yetiştirme biçimi, yönetim şekli ve daha birçok değişken" ile sahip oldukları insan telakkisini aktarmakta ve böylece bir medeniyeti insan eli ile inşa etmeye çalışmaktadırlar. Bu bağlamda her medeniyet belli bir insan telakkisi üzerine inşa edilmektedir. Bu inşa, medeniyetin varlık ve bilgi telakkisi ile vücut bulmaktadır.

Türkiye'de uzun zamandır, Batı medeniyetinin insan telakkisine uygun olarak hazırlanmış olan kavramlar ya da teoriler ile Türk eğitim sistemine yön verilmeye çalışılmaktadır. Ancak bu durum ne kadar uygundur? Örneğin, Batı medeniyetinde Hıristiyanlıktaki ilk günah inancına bağlı olarak insanın doğuştan günahkâr ve özde kötü olduğu düşüncesi uzun zaman üretilen bütün kavram ve teorileri etkilemiştir. Daha sonraki zamanlarda dinin daha doğrusu kilisenin skolâstik anlayışının etkisini sıfırlamak amacı ile mücadele edilmiş ve insan aklını dünyaya egemen kılan bir anlayışa geçilmiştir. Bu geçiş Batının kendine ait değerlerini ve köklerini bir kenara bırakmasına sebep olmuştur. İnsan tamamen materyalist-mekanik ve pragmatist bir bakış açısı ile ele alınmıştır. Bu bağlamda insanı fiziksel yönleri ile ele alan bu bakış açısı insanı ve hayatı bir bütün olarak ele almaktan çok uzaktır. Batı, pozitivizmin de etkisi ile bilginin sadece gözlemlerle elde edilebileceğini, bilim insanının görevinin ise doğada var olan yasaları bulmak olduğunu kabul etmektedir.

Buna karşılık Doğu düşüncesinde gerçek bilgi örtülü ve saklıdır. Ona ulaşmak için gizemi ortaya çıkarmak gerekir. Bu amaçla insan yaşamın anlamı üzerinde düşünmeli ve varlığın özündeki gerçeğe ulaşmaya çalışmalıdır (Aydın, 2009b). İnsan “bilgiyi, kendini ve kâinatı tanımaya çalışan, doğayla mücadele etmeyi değil onunla uyumlu yaşamayı amaçlayan” bir canlıdır. Bu bağlamda kendisine ya da doğaya karşı yabancılaşması söz konusu değildir. İslamiyet’e göre insanlar özü itibari ile doğuştan iyidir ve temizdir. Bu bağlamda Doğu medeniyetinin yaratacağı insan tipi “hoşgörü, hikmet, cesaret, iffet, merhamet, adalet” gibi değerlerle özdeşleştirilmektedir. Turan’a göre (2014a) bizim kadim olan geleneğimize göre eğitimin temel amacı, “iyi ödev insanı” yetiştirmektir. İyi ödev insanın hangi özelliklere sahip olması gerektiğini toplum belirler. Bizim medeniyetimiz iyi ödev insanının en temel özelliğini adalet ve merhamet olarak belirlemiştir.

Türkiye’de eğitim bilimleri alanındaki araştırma ve eğitimde politika uygulamalarına bakıldığında, büyük oranda Batı’dan aktarıldığı, tercüme edildiği, uyarlandığı görülmektedir. Bu ise insan iradesini, üstü örtük bir şekilde başka bir toplumun emrine vermektir. Her türlü biliş tarzı, eğitimsel bilginin üretildiği bağlam tarafından belirlenmektedir. Türkiye’de temel sorun; eğitim alanında üretilen bilimsel bilginin, Batılı biliş tarzını esas alarak taklitte boğulması ve her geçen gün özgünlüğü yitirmesidir (Turan, 2014a). Batı temelli kavram ve teorilere dayalı eğitim sisteminin yarattığı insan tipi kapitalizmin iradesine teslim olmuş tüketen insan tipidir. Mevcut durumda eğitim fakültelerinde verilen eğitim, kullanılan yöntemler, kavramlar ve teorilerin ağırlıklı olarak Batı orijinlidir. Bu durum yetiştirilen öğretmenlere belli bir medeniyet fikri ve yetiştirilecek insan algı verilmesini engellemektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin iyi ödev insanı yetiştirecek şekilde yetiştirilmeleri gerekmektedir.

3. Eğitim fakülteleri, iyi insan yetiştirecek erdemli öğretmenler yetiştirebilir mi?

En son söylenecek olanı ilk söyleyip açıklamakta fayda var. Eğitim fakülteleri bırakın iyi ödev insanı yetiştirecek erdemli öğretmenler yetiştirmeyi, değer kazandırmayı, mesleki değerlerin, etik ilkelerin bile farkında değiller. Maalesef “sevgi, barış, kardeşlik, iyilik, yardımlaşma, çalışkanlık, dürüstlük” gibi değerlerin adı bile geçmiyor. Hocalarının KPSS hazırlık dersanelerinde kaçak olarak çalıştığı, ders notlarını, sınavda çıkacak soruları fotokopi olarak sattığı, bunu da akademik özgürlük diye açıklandığı bir fakültede hangi değerler aşılabilir?

Topçu (2014) “ahlak vericilikte en esaslı işin, örnek olmak” olduğunu vurgulamış ve söylemekten daha çok göstermenin önemini vurgulamıştır. Bu bağlamda, dersanelerde çalışan, bu yüzden fakültesindeki işlerini aksatan, hatta bazen hiç fakülteye gelmeyen, öğrencilerin ders dışı zamanlarda ulaşamadığı bir öğretim elemanı bu davranışı sergilerken, öğretmen adaylarına erdemli olmayı, erdemli öğrenciler yetiştirmeyi nasıl aktaracaktır? Dersanelerde çalışmanın etik dışı davranış olmadığını savunan bu gruba şu etik ilkelerin hatırlatılması gerekmektedir. Öğretmen *hizmette sorumluluk* ilkesi gereği, bir kamu hizmeti olarak eğitimde üzerine düşen büyük sorumluluğun bilinci içinde olmalı; *adalet* ilkesi gereği, her türlü eyleminde adil olmak ve öğrenciler arasındaki ilişkilerde de adaleti sağlamak sorumluluğuna sahip olmalı; *kaynakların etkili kullanımı* ilkesi gereği olarak da kurumsal ve kamusal kaynakları etkili bir şekilde kullanılmalıdır (Aydın, 2013).

Öğretmenler ve Diğer Eğitim Personeli İçin Etik Rehber (2016, 32) adlı çalışmaya göre eğitimcilerin kendi sınıfındaki öğrencilere özel ders vermesi eşitlik ve adalet ilkesini

zedeleleyen bir tutumdur. Zira ders verilen öğrenciler de öğretmenin hazırladığı sınava katılacak ve öğrencilerin bu konuda beklentileri olacaktır. Eğitimci de ücret aldığı bu kişilere karşı ister istemez bir kayırma tutumu içinde olabilir. Özel ders alamayacak durumda olan öğrenciler için ise bu adil olmayan bir sonuç doğuracaktır. Zira yoksul öğrenciler sınıfta kendilerine anlatılanla yetinmek zorunda kalacaktır. Oysa öğretmenin görevi dersi sınıf içinde en verimli şekilde anlatmak ve öğretmektir. Bunun için sınıf dışı sürelere ihtiyaç duymayacak şekilde bir yöntem geliştirmelidir. Bu satırları okuyan bir öğretim elemanının, “ama ben fakültede verdiğim dersleri dershanede vermiyorum; ayrıca ben görev yaptığım şehirdeki bir dershanede de çalışmıyorum; ayrıca sizin verdiğiniz örnek ilkokullar için!” dediğini duyar gibiyim. Akyol (2014, XXII) Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Eğitimde Kademeler Arası Geçiş ve Yeni Modeller Uluslararası Kongresi'nin açılış konuşmasında konu ile ilgili olarak şunları dile getiriyor:

“Bunlar hem devletin okulunda görev yapıyorlar, hem de dersanelerde. Benim üniversitemin öğretim elemanları da isim değiştirerek Ankara’da dersanelerde görev yapıyor. Bunların nedenlerini de tartışmak ve düşünmek gerekiyor.”

Konu sadece kendi öğrencilerine özel ders vermek ile ilgili değil. Bir kamu çalışanı olan öğretim elemanlarının, özel kurum ve kuruluşlarda devletin izni olmadan çalışması ve gelir elde etmesi ne kadar doğal karşılanabilir? Genelde ekonomik sebepler gerekçe gösterilerek kamu çalışanlarının bu tip ek işler yapması zamanla doğal karşılanabilmektedir. Bu davranışların sık sık yaşandığı eğitim fakültesi öğrencileri de bu davranışları tam olarak etik dışı görmüyor. Örneğin öğretmen adayları “Kendi öğrencilerine okul dışında ücretli ders verme (x=3.78)” davranışını tam olarak etik dışı davranış olarak görmüyor. Cevap, “Etik değil” yanıtına karşılık gelse de, katılımcıların % 36,8'i, kendi öğrencilerine okul dışında ücretli ders verme davranışını tam olarak etik dışı davranış olarak görmemektedir (Yılmaz ve Altınkurt, 2009).

Bunların yanı sıra eğitim fakülteleri ile ilgili en önemli sorunlardan biri de tabii ki öğretim elemanlarının niteliği ve niceliği ile ilgili sorunlardır. Öğretim elemanlarının niceliği ile ilgili sorunlar çeşitli çalışmalarda (Korkut, 1987; YÖK, 2007a; TED, 2009; Saraç, 2016) dile getirilmiştir. Nicelik ile ilgili yorumlar çok kolay bir şekilde yapılabilirse de, özellikle eğitim söz konusu olduğunda nitelik ve niteliklerin belirlenmesi konusu çok sorunlu bir konudur. Çünkü eğitim doğrudan ya da dolaylı olarak insanlarla ilgili bir hizmettir ve eğitim örgütlerinin başarı değerlendirmeleri problemlidir (Campell, 1970 Akt: Taymaz, 2003). Maalesef, eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının ya da eğitim fakültelerinin ortaya koyduğu ürünün nesnel bir değerlendirmesini yapabilecek araştırma sonuçlarına sahip değiliz. Ancak eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştiren öğretim üyelerinden sınıfa girmemiş olanlar var. Ancak, Bozak, Özdemir ve Seraslan'ın (2016) araştırmasına göre mesleğe yeni başlayan öğretmenler “eğitim fakültelerinde ders veren öğretim elemanlarının öğretmenliği bilen, tanıyan ve kendini iyi yetiştirmiş kişiler olması gerektiğini” düşünmektedir. Hayatında bir saat öğretmenlik yapmamış kişilerden öğretmen yetiştirmesi bekleniyor. Bunun en önemli sebeplerinden biri, eğitim fakültesi çıkışlı ya da pedagojik formasyon sahibi olmayan kişilerin eğitim fakültelerinde yoğun bir şekilde istihdam edilmesidir. Hatta bazı eğitim fakültelerinde eğitim fakültesi çıkışlı ya da pedagojik formasyon sahibi öğretim üyeleri diğerlerine göre azınlıktadır. Ancak eğitim fakültelerinin ihtiyacı olandan kat kat fazla istihdam edilen bu kişilerin eğitim fakültelerinde görev yapmasına eğitim fakülteleri herhangi bir tepki ortaya koymamaktadır.

Bu durumun en önemli sebeplerinden biri eğitim fakültelerinin maalesef iyi ve güçlü bir örgüt kültürüne sahip olmamasıdır. Yapılan bir araştırmaya göre, öğretim elemanları eğitim fakültelerinde en fazla güç kültürünün egemen olduğunu düşünmektedir (İra, 2011). Bu tür kültürler daha çok, küçük örgütlerde görülmektedir ve güç genelde üst yönetimin elindedir. Bireylerden bağımlı olmaları, itiraz etmemeleri, eleştirmemeleri, sorun çıkarmamaları beklenmektedir. Yapılan bir araştırmada (Özcan, Karataş, Çağlar ve Polat, 2014) eğitim fakültesi yöneticilerinin yasal, zorlayıcı ve ödül güçlerini daha çok kullandıklarının tespit edilmesi de yukarıdaki görüşü destekler niteliktedir. Bu güç türlerinin kullanılmasının doğal sonucu örgütte güç kültürünün oluşmasıdır.

Öğretmen yetiştirme işlevinin üniversitelere verilmesinden bu yana, kimi çevrelerce bunun yanlış olduğu, üniversitelerde iyi öğretmen yetiştirilemediği, öğretmen yetiştirme sisteminin yeniden Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanması gerektiği (Özer, 1990) uzun zaman savunulmuştur. Bu bağlamda eğitim fakülteleri, yükseköğretim sistemi içerisinde kendini kabul ettirememiş, bilimsel görünme kaygısı ile daha çok teorik çalışmalara yönelmiş, uygulamadan kopmuş, öğretim elemanı kaynağını da kendisi oluşturamamıştır. Ayas'a göre (2006) 1997 yapılanması eğitim fakültelerinde ağırlıklı olarak alan eğitimcisi ve genel eğitimcilere ihtiyaç duyulmasına yol açmıştır. Ancak, mevcut durumda alan eğitimcilerinin kadrolarını alan uzmanları doldurmuştur. Bununla birlikte, eğitim fakültelerdeki alan uzmanları alan eğitimi çalışmalarına da yönlendirilememiştir. Hatta bazı akademisyenler eğitim fakültesinde yapılan işe bile inanmamaktadır. Örneğin eğitim fakültelerinde görev yapan kimi akademisyenler, ziraatçı, mühendis, ekonomist yetiştirmeyle öğretmen yetiştirme arasında bir fark görmemektedir (Okçabol, 2017).

Yeni yapılanma, eğitim fakültelerindeki eğitim bilimciler, alan eğitimcileri ve alan uzmanları arasında bir takım sorunlara ve çatışmalara yol açmıştır. Öğretmenlik ya da eğitim fakültesi kökenli olan öğretim elemanları ile olmayan öğretim elemanları arasındaki çatışmalar iyi bir örgüt kültürünün oluşmasına da engel olmuştur. Bazı öğretim üyelerinin "kitabı varsa her derse girerim, öğrencilere kitabı paylaştırıyorum onlar anlatır, işte sana öğrenci merkezli eğitim, eğitim dersi değil mi ne olacak ki? dersleri (yaş pastayı) eşit paylaşmak gerekir" gibi düşünceleri de bu olumsuz kültürü artırmaktadır. Bir devlet üniversitesinde çalışan bir öğretim üyesi paylaşıyor:

"Fakültemizde "Okul Deneyimi, Öğretmenlik Uygulaması, Araştırma Projesi ve Toplum Hizmet Uygulamaları" gibi derslere Rektörlüğe bağlı Türk Dili Bölümünden bir okutman giriyor. Çünkü Dekan yardımcımızın eşi."

Birilerinin, birilerinin eşi olduğu için derse girdiği; birilerinin oğlu, kızı, gelini, akrabası ya da yakını olduğu için işe alındığı, kollandığı ya da korunduğu fakültelerden erdemli öğretmen çıkar mı? Liyakat ilkesinin sadece söylem düzeyinde kaldığı, uygulama düzeyine hiç aktarılamadığı bir toplumun ürünü olan eğitim fakültelerinin kültüründen acaba nasıl bir öğretmen modeli çıkar? Ancak şunu da unutmamak gerekir, yukarıdaki metinde eğitim fakültesi geçen yerlere diğer fakültelerin isimlerini koyun ve tekrar okuyun. Hemen hemen aynı sonuçlara varabilirsiniz. Ancak eğitim fakülteleri, üniversitelerdeki diğer tüm fakültelerden farklı olarak mezunlarını, yine bir eğitim kurumunda eğitimci olarak istihdam edilmek üzere yetiştirirler. Bu durum eğitim fakültelerinde yetişen öğrencilerin yalnız akademik müfredatta yer alan programlanmış ve yapılandırılmış derslerle değil, örgütün sahip olduğu kültürle de eğitilmesini zorunlu kılmaktadır (Özcan, Karataş, Çağlar ve Polat, 2014). Öğretmen adaylarının mesleki kimliklerinin oluştuğu örgütler olan eğitim

fakültelerinin mevcut durum ile nasıl bir kültür aşıladığı ayrı bir makalenin konusu olacak kadar geniş ve derin bir konudur.

4. Eğitim fakültelerinde çağcıl gelişmelere uygun bir öğretmen modeli var mı?

Çağcıl gelişmeler eğitimi, bireylerin sahip olduğu gizil güçleri tespit etme ve yeteneğe dönüştürme süreci (Karlı, 2003) olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda eğitimin temel amacı, insanları sürekli değişen koşullara yeniden uyarlamak ve içinde buldukları sosyal, politik ve ekonomik koşulları dönüştürmeye çalışmaktır (Şişman ve Turan, 2001). Öğretmenlerin günümüz toplumunun ihtiyaçları doğrultusunda; araştıran, sorgulayan, problem çözebilen, eleştirel düşünebilen, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi üretebilen, yaratıcı, esnek, teknolojiden faydalanabilen, düşündüklerini kolayca ifade edebilen öğretmen yeterliklerine sahip olması gerekmektedir (Bulut ve Doğan, 2006).

Ancak eğitim fakültelerinde, eğitim hâlâ “insanları belli amaçlara göre yetiştirme süreci (Fidan, 1985); bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme süreci (Ertürk, 1993); bireyde kendi yaşantısı ve kasıtlı kültürlenme yoluyla istenilen davranış değişikliğini meydana getirme süreci (Demirel, 1999) veya bireyin topluma yararlı hale getirilmesi (Küçükahmet, 2001) gibi daha çok davranışçı ekolü temsil eden tanımlarla açıklanmaktadır. Bu tanımlar, içinde buldukları dönemin eğitim tanımı olarak önemli tanımlardır. Ancak, bu tanımlar, hem içerik olarak hem de anlam olarak bilgi çağında eğitim kavramını tanımlamaya yetmemektedir. Çünkü günümüzde insanlar eğitimi sadece davranış veya tutum değişikliği için değil, insana yakışan ve insanı insan yapan temel ve çok özel nitelikleri ve değerleri ortaya çıkarmak ve yaşamak için istemektedir (Karlı, 2003).

Modern okul sistemlerinde istedik değişme “Her şeyden biraz bil, ama hiçbir şeyden tam bilme” mantığı ile verilmektedir. Özellikle Türk eğitim sisteminde öğrencilere bütün dersler aynı şekilde verilmekte, herhangi bir yöneltme yapılmamakta, her öğrenci bütün derslerden biraz almakta ama hiçbir dersten tam almamaktadır. Bu bağlamda öğrenciler okulda herhangi bir gizilgücü yeteneğe dönüşmüş olarak mezun olmamaktadır. Eğitim fakülteleri de bundan nasibini almaktadır.

Çağcıl gelişmeler bağlamında öğretmenlerin de bu niteliklere sahip olacak ve bu nitelikleri geliştirecek eğitimciler olarak yetiştirilmeleri gerekmektedir. Ancak, YÖK (2007a, 110) tarafından hazırlanan “Türkiye’nin Yükseköğretim Stratejisi Raporu’na” göre, öğretim elemanlarının çoğunluğu, nitelikli öğretmen yetiştirme istenilen düzeyde gerçekleşmediği görüşündedir. Erişen ve Çeliköz’ün (2003) araştırmasına göre öğretmen adayları da genel öğretmenlik davranışları açısından kendilerini kısmen yeterli bulmaktadır. Bu bağlamda Türkiye’de nitelikli öğretmen yetiştirme konusu geçmişten günümüze Türk Milli Eğitiminin önde gelen sorunlarından biri olmuştur (Aydın, Şahin ve Topal, 2008). Türkiye maalesef 16 Mart 1848’de İstanbul’da açılan Öğretmen Okulu’ndan (Darülmüallimin) bu yana özgün bir öğretmen yetiştirme sistemini kurumsal hale getirememiştir.

Günümüzde ise çağcıl gelişmeler denildiğinde akla genelde Batı medeniyetinin ürünü olan “kavramlar, teoriler ya da yaklaşımlar” gelmektedir. Türk eğitim sisteminde yıllardır uygulanmaya çalışılan, ancak bir türlü beklenen etkiyi oluşturmayan Toplam Kalite Yönetimi uygulamaları ya da bir türlü yapılandırmayı başaramayan yapılandırmacı program anlayışı da buna örnek olarak verilebilir (Yılmaz, 2016a). Batının faydacılığını temel

alan “21. yüzyıl becerileri, yapılandırmacılık, toplam kalite yönetimi” ve daha birçok yaklaşım hiçbir kültürel uyarlamaya tabi tutulmadan sisteme eklenmeye çalışılmaktadır. Ancak Batının bireyci görüşüne ve piyasa mantığına dayalı bu yaklaşımlar Türk toplumunun kolektif ve karşılıklı bağımlı doğasında tam bir karşılık bulamamakta ve bir yama olarak kalmaktadır. Kendi kültürüne yabancı, pragmatist yapılandırmacılığı benimsemiş öğretmenler yetiştirilmeye çalışılmaktadır. Yapılandırmacılığın ortaya çıktığı Anglo Sakson toplumun kültürel, politik ve ekonomik bağlamı, medeniyet algısı acaba Türk toplumuna uygun mudur? Konu ile ilgili olarak Şişman (2010) kültürel farklılığın göz ardı edilmesinin, belirsizliğin kutsanmasının, otorite yoksunluğunun ve yalnızlaşmanın yapılandırmacılığa yöneltilen bazı önemli eleştiriler olduğu görüşündedir. Ayrıca yapılandırmacılığın, eğitimle ilgili başlı başına bir felsefe ve bir akım olmayıp, daha çok bilgi, öğretim ve öğrenme konularıyla ilgili bir yaklaşım (Şişman, 2010) olduğu yönünde birçok tartışma da vardır. Turan’a göre (2010) yapılandırmacılık öğretimden daha çok öğrenme üzerine odaklanmaktadır. Ancak Türkiye’de öğretimi düzeltecek sihirli bir sopa olarak algılanmıştır (Yılmaz, 2016a). Turan’a göre (2010) yapılandırmacılığı esas alan yeni modern eğitim ve okul, bu yaklaşım aracılığı ile yeni bir kimliğe bürünmekte ve yeni bir pedagojik dil ve söylemi ön plana çıkarmaktadır. Serbest piyasa ekonomisi ve şirket ideolojileri tarafından desteklenen yapıların meşrulaştırma aracı olarak kullanılmaktadır.

5. Eğitim fakülteleri piyasanın emrinde mi?

Russell (1995) eğitimden sorumlu makamların çocuklara, ruhları kurtarılacak insanlar olarak bakmadığını; çocukları gösterişli ve heybetli sosyal planlarının ham maddesi, geleceğin fabrika işçileri, savaşın süngüleri ya da bunların benzerleri olarak gördüğünü ileri sürmektedir. Bu bağlamda, fabrikayı model alarak düzenlenen modern eğitim kurumları, kitle eğitimini temel alarak, her şeyi zamanında yapmak, söz dinlemek ve gösterileni kafayı kullanmadan bellek gibi özellikleri geliştirmektedir. İşlevselci bakış açısı eğitimin, çağdaş toplumların ihtiyaçlarına, toplumsal işlevlerini gerçekleştirerek, akılcı bir şekilde çözüm ürettiğini savunsalar da; çatışmacıların dediği gibi eğitim, bu işlevleri gerçekleştirerek, toplumun değil, ayrıcalıklı kesimlerin geniş kitleler üzerinde denetim kurmasını sağlamaktadır. Böylece eğitim, egemenlerin isteklerine göre şekillenmekte ve eğitim sistemi piyasanın emrine girmektedir. Turan’a göre (2014c) çağcıl dünyada ve Türkiye’de modern okul, giderek sıradanlaşan piyasacı ideolojik sistemlerin hizmetinde bir araç işlevi gören, sosyal adaletsizliği ve eşitsizliği meşrulaştıran bir yapıya dönüşmüştür.

Bu bağlamda eğitim fakülteleri de piyasacı bir anlayışın aracı olarak çalışmaktadır. Eğitim fakültelerinde verilen eğitim, eğitimin, egemen güçlerin amaçlarına hizmet eden bir kontrol aracı olarak konumlanmasına yardım ediyor. Okullar “mevcut durumu, eşitsizliği ve sosyal adaletsizliği” yeniden üretmeye devam ediyor. Ancak bunlar eğitim fakültelerinde pek tartışılmıyor, tartışanlar da ideolojik bir bakış açısından öteye gitmiyor. Bu bağlamda “sosyal adalet” gündemde yeteri kadar yer bulmuyor. Büyük bir çoğunluğunun anne-babası “memur, işçi, çiftçi, küçük esnaf” olan öğrenciler, öğretmen olmakla çok büyük bir dikey hareketlilik yaşadığını düşünüyor. Toplumda bir yerlere gelmek için çok çalışmaları gerektiğine inanıyor. Eğitim fakülteleri de bu durumu devam ettirecek memurlar yetiştiriyor.

Neo-liberal eğitim politikaları ile egemen piyasacı ve elitist burjuva ideolojilerine hizmet eden eğitim sistemlerinde öğretmenlerden beklenen, dönüştürmekten daha çok mevcut durumu devam ettirmektir. Bu bağlamda öğretmen imgesinde de belli bir dönüşüm

yaşanıyor ve öğretmenlik sadece para karşılığı yapılan bir iş olarak görülmeye başlanıyor. Neo-liberal perspektifte öğretmen, sınav odaklı ve şirketleşmiş bir eğitimin teknisyeninden başka bir şey değildir. Son yıllarda Türk eğitim sisteminde öğretmenler genellikle “daha fazla soru çözdüren” teknikerler olarak görüldüğünden eğitim fakülteleri de buna uygun eğitim veriyor. Eğitim fakültelerinde, eğitim tamamen öğretime indirgeniyor; maalesef “yöntem ve ölçme” okuldaki her şey olarak sunuluyor.

Modern eğitim sistemlerinde hayatın kendisi olamayan, bireyi hayata hazırlamayan okul maalesef bireyleri piyasaya hazırlıyor. Bu anlamda modern okul bireyin sahip olduğu gizil güçleri ortaya çıkarıp yeteneğe dönüştürmek yerine, sahip olunanları köreltmeyi, törpülemeyi, özgünlüğü, yaratıcılığı ve hayal gücünü öldürmeyi tercih ediyor. Doğuştan belli bir öğrenme motivasyonuna sahip olan bireyin bu özelliği okul aracılığı ile yok ediliyor. Böylece birey normleştiriliyor ve ortalamaya çekiliyor. Normleştirilen birey, egemen sınıfların, iktidar ve güç sahiplerinin meşruiyetlerini kolaylıkla içselleştiriyor ve mevcut sosyal konumunu sahipleniyor. Bu bağlamda okullar mevcut sosyal konumun yeniden üretildiği resmî alanlar olarak çalışmaya devam ediyor.

Öğretmenler, “toplumu dönüştürecek, bireylerin anlam dünyasını zenginleştirecek, daha demokratik bir toplum kaygısı taşıyacak” bireyler olarak yetiştirilmiyor. Bu bağlamda öğretmen adaylarının da “insan yaşamını bir bütün olarak kavramak” gibi bir amacı olmuyor. Amaç KPSS’de daha fazla soru çözmek oluyor. Derslerde mekanik bir öğretim ile KPSS’ye yönelik çalışmalar yapılıyor. Öğretmen adayları sadece işlerine yarayacak (KPSS’de soru çıkacak) derslerle ilgileniyor. Kitap okumak bir işe yaramadığından (!) ilgilenmiyorlar, KPSS’de soru çıkmayan derslerin kitaplarını bile almak istemiyorlar. Örneğin, SETA’nın (2017) “Aday öğretmen yetiştirme modelinin” izleme ve değerlendirmesini yapmak amacıyla 17.619 aday öğretmene ulaşarak hazırladığı rapora göre, gelecek yıl göreve başlayacak öğretmenler, MEB’in önerdiği 31 kitaptan sadece ortalama 4.8’ini okumuştur. Öğretmenler 31 kitabın bulunduğu öneri listesinden genellikle en ince olanlarını tercih etmiştir.

6. Yayınlar, özgün bir eğitim sistemi oluşturulmasına hizmet ediyor mu?

Türkiye’de eğitim alanında üretilen yayınlar belli bir niceliğe ulaşmıştır. Örneğin Türkiye, 1996 ile 2015 yılları arasında eğitim bilimleri alanında üretilen bilimsel yayınlarda Dünyada dokuzuncu, Orta Doğu ülkeleri arasında ise birinci sıradadır (SCImago, 2017). Tabii ki bu nicel büyüme iyi bir gelişme olarak görülebilirse de, özellikle eğitim bilimleri alanında üretilen çalışmaların niteliği ve eğitim sisteminin sorunlarına ürettiği çözümler konusunda bazı tartışmalar yapılmaktadır. Özellikle eğitim araştırmalarının ürettiği söylem son yıllarda yapılan bazı çalışmalarda (Aydın, Yılmaz ve Altinkurt, 2013; Turan ve Özkan, 2016; Turan ve Şişman, 2013; Yılmaz, 2015b, 2016a, 2016b) tartışmaya açılmaktadır. Turan ve Şişman (2013) çalışmalarında Türkiye’de eğitim yönetimi alanında üretilen bilimsel bilginin ve bu bilgi üzerindeki Batılı biliş tarzının etkisine ilişkin bir çözümleme yapmıştır. Yılmaz (2015b) ise Türkiye’de eğitim araştırmalarının Batıcı bir söylem ürettiğini ve bu durumun sistem ile ilgili yeni sorunları beraberinde getirdiğini ileri sürmektedir. Yazar, eğitim araştırmalarında özellikle “PISA, TIMMS, PIRLS gibi uluslararası sınavların, teknoloji kullanımının, 21. yüzyıl becerilerinin, özel okulluğun, yapılandırıcılık ve benzeri kavramların aşırı düzeyde ön plana çıkarıldığını” ve bu Batılı kavramların Türk toplumunun sorunlarını çözmekten uzak olduğunu belirtmektedir.

Yukarıda anılan çalışmalarda da sık sık vurgulandığı gibi evrensel bilim anlayışı ile üretilen pozitivist çalışmalar, herhangi bir kültürel uyarlamaya tabi tutulmadan olduğu gibi kullanılmaktadır. Özellikle Batılı biliş tarzının ve medeniyet algısının yoğun bir şekilde hissedildiği teoriler, kavramlar ve uygulamalar olduğu gibi alınmakta ve eğitim sisteminin bütün sorunlarını çözecek sihirli birer sopa gibi sunulmaktadır. Turan'a göre (2014c) Türkiye'de eğitimde reform ve müfredat çalışmaları Batı endekslidir. Müfredat ve özellikle öğretmen yeterliliklerine ilişkin eğitim araştırmaları incelendiğinde; tercüme edildiği ve uyarlandığı toplumun temel varsayımları olan bireysellik, tüketim, kendi kendine yeterlilik, rekabet, rasyonellik gibi değer ve anlayışlara vurgu yaptığı görülmektedir.

Yayınlarla ilgili başka bir sorun da, yayınların eğitim sisteminin sorunlarını dile getirecek çalışmalardan daha çok "atanma ve yükselme" kaygısı ile yapılmasıdır. Bu duruma daha önce yapılan birçok çalışmada da vurgu yapılmıştır (Balci, 1990a; Balci, Şimşek, Gümüşeli ve Tanrıoğen, 2009; Çınkır, 2016; Özdem, 2016; Şişman, 2001; Yılmaz, 2016b). Türkiye'de özellikle niceliği özendiren atama yükseltme yönetmelikleri, doçentlik kriterleri, akademik teşvik uygulaması gibi sebepler bilim insanlarını görece olarak daha hızlı bir şekilde yazılabilen ya da yayınlanabilen nicel araştırmalara yönlendirmektedir. Yayınların nicel olarak artması zamanla nitelik olarak gelişmeyi de beraberinde getirebilir. Ancak yayınların nitelik olarak gelişmesini özendirecek uygulamalara da ihtiyaç bulunmaktadır.

Bu makalenin yazarı da dâhil birçok öğretim elemanı daha çok yayın yapma kaygısı ile Batı kaynaklı bilgileri sürekli tekrarlayan araştırmalar yapmaktadır. Bu araştırmalar Batılı biliş tarzının yayılmasına sebep olmakta; Batılı biliş tarzının ürünleri olan teorileri Türkiye'de tekrarlamaktan öteye gitmemektedir. Bu tekrarlarda "bağlam ve kültür" dikkate alınmamaktadır. Tartışmalar bile, Amerika'da böyle, Almanya'da şöyle, Finlandiya'da işte böyle şeklinde ilerlemektedir. Maalesef aktarma, uyarlama, birebir çeviri, taklit hastalığı devam etmektedir. Bu anlamda son günlerde çevrilen kitap sayısında çok önemli bir artış yaşanmaktadır. Bu kaynaklar çok önemli bilgi ve bulgular içermesine rağmen özgün ve bize ait eğitim modellerin tasarlanmasına katkıdan daha çok Batılı medeniyet ve insan algısının yerleşmesine sebep olmaktadır. Araştırmalarımız, "bireysellik, hızlı tüketim, yarışma, girişimcilik, rasyonellik" gibi özellikleri ön plana çıkarırken "yardımseverlik, iyilik, sevgi, barış, kardeşlik" gibi özellikleri ihmal etmektedir.

Turan (2010) yukarıda açıklanan durumu Türkiye'de eğitimsel aklın bulanıklığı olarak açıklamaktadır. Bu bulanık akıl maalesef İngilizce kaynakları, nicel araştırmaları, bazı indeksleri kutsamak ve Batı taklitçiliğinden öteye gitmemektedir. Araçları amaç haline getiren bu bakış açısında öğretmen yetiştirmeye ilişkin tartışmalar da daha çok sistemin yapısı ve işleyişi üzerine yoğunlaşmaktadır (Duman, 2006). Sistem ve işleyiş ile ilgili tartışmalar özgün ve yeni bir öğretmen yetiştirme sisteminin oluşturulamamasına sebep olmaktadır. Bu bağlamda, araştırmalar, mevcut durumu meşrulaştırmaktan başka bir işe yaramamaktadır. Mevcut durumu sorgulayan, sorunu kültürel kodlarla açıklamaya çalışan bir araştırma yapılması durumunda bu araştırmalar pek kabul görmemektedir. Ancak eğitim araştırmacısının temel amacı, insanların okul yaşamını nasıl algıladıklarını, düzenlediklerini, iradelerini nasıl özgürleştirdiklerini anlamaya ve keşfetmeye çalışmak olmalıdır. Eğitim yönetimi disiplinler arası bir alan olup sosyal, politik, ekonomik, tarihsel ve kültürel boyutları vardır. Eğitim yönetimi araştırmacısı, eğitim ve okulu ele alırken, söz konusu

değişkenleri birlikte hesaba katmalı, bütüncül bir bakış açısına sahip olmalı, makro ve mikro düzeyde değişkenleri göz önünde bulundurmalıdır (Turan ve Şişman, 2013).

7. Pedagojik formasyon programları bütün bunların neresindedir?

Türkiye’de öğretmen yetiştirme ile ilgili en önemli ve en çok tartışılan sorunlardan biri de, öğretmen yetiştirme işinin kurumsallaşmamış olmasına da bağlı olarak, pedagojik formasyon programlarıdır. Konu ile ilgili ilk tartışmalar ortaöğretime öğretmen yetiştirme işinin fen edebiyat fakültelerince yapılması gerektiği, eğitim enstitülerinin bu işi beceremeyeceği yönündedir. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Mezunları Cemiyeti 1952 yılında yayınladığı bir kitapta, fen edebiyat fakültesi mezunlarının hem alan bilgisi hem de pedagojik formasyon bakımından eğitim enstitüsü mezunlarından daha üstün olduğunu savunmuştur. Kitapta nitelikli öğretmenin kaynağı olarak fen edebiyat fakülteleri gösterilmiştir (Yüksel, 2010).

Daha sonraki zamanlarda yapılan yasal düzenlemeler (öğretmen yetiştirme işinin eğitim fakültelerine verilmesi, eğitim süresinin dört yıla çıkarılması gibi) ile bu tartışmalar değişmiş ve fen edebiyat fakültesi mezunlarının öğretmen olmak için pedagojik formasyon alması gerekli mi, değil mi? sorusu etrafında şekillenmiştir. Bu tartışmaların gerekçesi de yine fen edebiyat fakültesi mezunlarının çok iyi bir alan bilgisine sahip olduğu varsayımdır. Pedagojik formasyon eğitiminin gerekli olmadığını düşünen kesimlere göre bir konuyu bilmek öğretmek için yeterlidir, kişinin nasıl öğreteceğini bilmesine gerek yoktur. Pedagojik formasyon programına devam eden öğrenciler bile pedagojik formasyon programının gerekli olduğuna inanmamaktadır (Temel, 1990; Sözer, 1991; Şenel, 1999; Durmuşçelebi, 2015). Bu bağlamda Türkçe bilen herkesin Türkçe öğretebilmesi gereklidir, çünkü bilen öğretebilmektedir!

Bu mantıkla Türkiye’de öğretmen yetiştirme ile ilgili olarak çok farklı ve ilginç uygulamalar yapılmıştır. Örneğin, 1996–1997 yıllarında, açıköğretim fakültesi dışındaki bütün lisans mezunları, daha sonra da İdare Mahkemesinin kararı ile açıköğretim fakültesi mezunları da dâhil yaklaşık 35 bin kişi, öğretmen olarak atanmıştır. Ziraat fakültesi, veterinerlik fakültesi, su ürünleri meslek yüksek okulu mezunları, iktisatçılar ya da diğerleri, herhangi bir pedagojik formasyon belgesine sahip olma şartı aranmaksızın öğretmen yapıldılar. Bu kişilerin büyük bir bölümü sınıf öğretmeni olarak atandı ve köylere öğretmen olarak gönderildiler. Çünkü sınıf öğretmenleri genellikle ilk atamada köylere öğretmen olarak gönderiliyor. Bu kişilerin önemli bir kısmı maalesef hiçbir öğretmenlik formasyonuna sahip olmadıkları için, öğretmenliği deneme-yanılma yolu ile öğrendiler.

Geçmişten beri “bilen öğretir” mantığına dayalı olarak özellikle, fen edebiyat fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan kişilerin öğretmen yapılmaya çalışılması eğitim sisteminin açmazlarına yeni açmazlar eklemektedir. Hâlbuki ki “bilen değil, öğretmesini bilen öğretir” anlayışı gelişmiş ülkelerde yerleşmiştir ve eğitim sistemleri buna göre düzenlenmiştir. Son yıllarda pedagojik formasyon eğitiminin gerekliliği konusunda önemli bir gelişme sağlansa da, hala ortaöğretime öğretmen yetiştirme işinin fen edebiyat fakültelerince yapılması gerektiğini savunan bir grup da bulunmaktadır.

Pedagojik formasyon programları ile ilgili olarak son yıllardaki tartışma konusu ise bu sertifika programlarının gerekliliği ve niteliği ile ilgilidir. Türkiye’de eğitim fakültelerinin yıllık ortalama 40.000 mezun verdiği bir ortamda, bazı üniversitelerin bir dönemde 3000–4000, toplamda yıllık 9000–12000 kişilik kontenjanlarda öğrenci aldıkları düşünülürse

pedagojik formasyon programlarının gerekliliği ve niteliği tekrar tartışma konusu olabilir. Ayrıca çeşitli kaynaklarda yaklaşık 500 bin işsiz öğretmen olduğu yönünde bilgiler de yer almaktadır. Azar (2011) Türkiye’de öğretmen eğitiminin nitelik ve nicelik boyutu üzerine yaptığı değerlendirmelerde nitelik ve kalite kaygısı göz ardı edilerek artırılan niceliğin yol açtığı sorunlardan söz etmektedir.

Pedagojik formasyon programlarının gerekliliği ayrı bir çalışmanın konusu olacak kadar eski ve geniş bir konu iken, bu programların niteliği ile ilgili olarak uygulanma biçimi konusunda çok önemli sorunlar bulunmaktadır. Örneğin, yaz aylarında, hafta sonları, hafta içi saat beşten sonra, yoğunlaştırılmış programlarla, uzaktan eğitimle, kitle eğitimi şeklindeki uygulama maalesef öğretmen yetiştirme işinin önemsizleştirilmesine yol açmaktadır. Eğitim fakültelerinde bu kadar sorun varken, adaylar dört yılda belli bir eğitimci duruşuna sahip olamazken, acaba pedagojik formasyon programları ne kadar işe yarıyor? Ancak mevcut durumu devam ettiriyor.

Özetlenen bu duruma, eğitim fakültelerinin sessiz kalması ya da sisteme yönelik öneriler getir(e)memeleri ise olayın başka bir yönüdür. Eğitim fakülteleri üniversite kültürü içinde yaşadıkları kabul sorununu, teorik araştırma yapma faaliyetleri ile aşabileceklerini sanmışlar ve bu tür araştırmalara yönelmişlerdir. Bu yöneliş ise eğitim fakültelerini, eğitim sisteminin asli sorunlarına ilişkin araştırma yapmaktan uzaklaştırmıştır. Eğitim fakültesi öğretim üyeleri, bu makalede de olduğu gibi uygulamadan kopuk ve kuramsal çalışmalara devam etmektedir. Ancak bu faaliyetler de eğitim fakültelerinin üniversite kültürü içindeki kabul sorununu aşmasına yardım etmemiştir. Günümüzde bile eğitim fakülteleri diğer fakültelerce “gereksiz” olarak görülmektedir. Bunun en önemli sebebi ise öğretmenlik mesleğinin üniversiter bir iş olarak görülmemesi; hiçbir şey olamazsan öğretmen olursun mantığıdır. Buna bağlı olarak, diğer fakültelerin öğretim üyeleri, kendilerinin de eğitimci olduğunu ve öğretmen yetiştirebileceklerini iddia edebilmektedir. Ancak buradaki en önemli sorun diğer fakültelerin tutumu, üniversitenin tutucu yerleşik kültürü ya da başka faktörler değildir. Asıl sorun eğitim fakültelerinin “örgüt kültürü ve kurumsallaşmama” sorunudur. Örneğin kendi fakültesinde kadro bulamayan herhangi bir öğretim üyesi eğitim fakültesinde çok kolay bir şekilde kadro bulabilmektedir.

SONUÇ YERİNE

Bu makalede eğitim fakültelerinin, toplumda ve eğitimde dönüşümü sağlayacak yeni ve özgün bir eğitim felsefesi oluşturup oluşturamayacağı ile ilgili bir çözümleme yapılması ve bir tartışma zemini oluşturulması amaçlanmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda, konu genel olarak “eğitim fakültelerindeki genel durum, eğitim fakültelerindeki mevcut programlar, öğretmen yetiştirmenin doğası ve yayınların ürettiği anlam” başlıkları etrafında şekillenmiştir. Aslında, Turan’ın (2014d) şahsının demeç ve konuşmaları da dâhil Türkiye’de öğretmenlik mesleği ile ilgili bütün tartışmaların bir retorikten ibaret olduğunu ifade etmiş olması, mevcut durumu çok da güzel özetlemektedir. Belki bu makale de mevcut öğretmen yetiştirme retorikine küçük bir katkı getirecektir. Ancak belki de konu ile ilgili olarak küçük bir farkındalık oluşmasına da sebep de olabilir.

Yapılan tartışmalar göstermektedir ki, eğitim fakültelerinde uygulanan mevcut programlar daha çok mekanik-teknik bir süreci inşa etmekte, öğretmenleri de birer teknisyen olarak yetiştirmektedir. Bu mekanik-teknik süreç öğretmen adaylarını zihin, ahlak, ruh ve duyu bakımından mesleğe hazırlamaktan uzaktır. Mevcut programlar daha çok bilişsel

süreçlerle ilgilenmekte, duyuşsal ve devinimsel alanları ihmal etmektedir. Özellikle öğretmenlik mesleği açısından çok önemli olan duyuşsal alanı inşa edecek herhangi bir içerik bulunmamaktadır. Bu yönde bir gelişme de gözlenmemektedir. Çünkü öğretmen yetiştirme işi ile ilgili düzenlemeler içerikten daha çok sistemin yapısı ve işleyişi üzerine yoğunlaşmaktadır. Öğretmen yetiştirme programlarının tamamında olması gereken “felsefe, eğitim felsefesi, sosyoloji, eğitim sosyoloji, sosyal psikoloji, felsefe, antropoloji” gibi dersler mevcut uygulamadaki bazı programlarda yer almamaktadır. Bu bağlamda mevcut programlar hem içerik hem de uygulanma biçimi olarak yeni bir eğitim felsefesi oluşturmaktan uzaktır.

Eğitim fakültelerindeki mekanik-teknik süreç daha çok Batı medeniyetinin insan telakkisine uygun bir insan telakkisini inşa etmektedir. Bu inşa sürecinde Batı'nın geliştirdiği kavramlar ve teoriler son zamanlarda hiçbir kültürel uyarlamaya tabi tutulmadan olduğu gibi alınmaktadır. Türk toplumunun kültürel kodlarına hiçbir şekilde uymayan bireyci ve pragmatist bakış açısının ürünü olan kavram ve teoriler maalesef sorunları çözmekten daha çok yeni sorunlar oluşturmaktadır. Verilen eğitimde öğretmenlik mesleğinin duyuşsal yönüne hitap etmesi gereken insani ve mesleki değerler ve etik ilkeler ihmal edilmektedir. Sahip olduğu kadim değerleri koruyamayan, onları geliştiremeyen, kurtuluşu ya Batıda ya da saplantılı bir şekilde geçmişte arayan toplum sorunlarına yeni ve özgün çözüm önerileri getirememektedir.

Bu bağlamda eğitim fakülteleri ihmal ettiği insani ve mesleki değerler ile etik ilkelere sahip olmayan teknisyen öğretmenler yetiştirmektedir. Erdemli ve iyi ödev insanı olacak öğretmenlerin yetiştirilmesinde sadece söylemek değil, davranış olarak sergilemek de çok önemlidir. Ancak eğitim fakültesi öğretim elemanları dersanelerde kaçak olarak çalışarak, derslerini aksatarak, öğretmenlik mesleğini vasıfsızlaştırarak bırakınız örnek olmayı kötü örnek olmaktadır.

Türkiye’de eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının niteliği konusunda tam ve kapsamlı bir araştırma bulunmamaktadır. Ancak birçok fakültede öğretim elemanı kadrosunun eğitim kökenli olmayan kişilerden oluşması, fakültelerdeki çekişmeler ve kavgalar, hayatında bir kere sınıfa girmeyen kişilerin öğretmen yetiştirme, kitabı varsa her dersi anlatırım düşüncesi ve daha birçok benzer durum eğitim fakültelerinde iyi ve güçlü bir örgüt kültürü oluşmasını engelliyor. Türkiye, çağdaş öğretmen yetiştirme modellerini transfer etme ve geliştirme konusunda köklü bir geçmişe sahi olsa da bu başarıyı gelenek oluşturmada yahut kurumsallaşmada gösterememiştir. Ülke, zaman zaman kurumsal kültür geleneğini/devamlılığını kaybetmiştir. Bunun en önemli sebeplerinden biri de öğretmen yetiştirme konusunda niteliğin niceliğe feda edilmesidir. Böyle bir kurumsal hafıza fakirliği ile bir ülkenin tarihi devamlılığı, kültürü ya da gelenekleri olan yeni kurumlar inşa etmesi mümkün değildir (Öztürk, 2016).

Türkiye öğretmen yetiştirme açısından olumlu ve olumsuz örnekleri ile engin bir deneyime sahip olmakla birlikte, maalesef bu deneyimlerinden yeterince yararlanamamıştır (Dönmez, 2017). Bu bağlamda Türkiye’de öğretmen yetiştirme işinde kültür aktarma süreci sağlanamamış, kadim gelenekler yeni tecrübelerle aktarılamamış ve çağcıl gelişmelere uygun, özgün ve yeni bir model geliştirilememiştir. Çağcıl gelişmeler eğitimin sadece bilişsel süreçlerle değil, duyuşsal ve devinimsel süreçlerle de ilgilenilmesi gerektiğine vurgu yapmasına rağmen eğitim fakültelerinde eğitim hala davranış değiştirme süreci olarak tanımlanıyor. Davranışçı yaklaşımı çağırıştıran bu açıklamalar maalesef çağcıl gelişmelere

uygun değil. Çünkü günümüzde eğitimden en önemli beklenti, bireylerin özgürleşmesine ve özgünleşmesine katkı getirmesi. Ancak Türkiye’de çağcıl gelişme denildiğinde akla yine Batı medeniyetinin ürünü olan kavram ve teoriler geliyor. 21. yüzyıl becerileri, yapılandırmacılık, toplam kalite yönetimi ve benzeri birçok kavram sihirli bir sopa olarak sunuluyor. Batı’nın bireyci ve pragmatist bakış açısını sunan bu kavramlar daha çok piyasacı bir mantığı inşa ediyor.

Eğitim fakülteleri de bu piyasacı mantığı inşa edecek öğretmenleri yine piyasacı bir bakış açısı ile yetiştiriyor. Girişimcilik olmazsa olmaz bir özellik olarak sunuluyor. Eğitim fakültelerinde verilen eğitim ile mevcut durumu meşrulaştıran, sosyal konumu yeniden üreten, bireyleri buna inandıran eğitim sisteminin ihtiyaç duyduğu teknisyen öğretmen kolaylıkla yetiştiriliyor. Batı’nın bireyci, pragmatist ve piyasacı bakış açısının yerleştirilmesinde en önemli görevlerden birini de eğitim araştırmaları yerine getiriyor. Özellikle atanma ve yükselme kaygısı ile yapılan, toplumun sorunlarına dokunmayan pozitivist nicel araştırmalar Batılı kavram ve teorileri taklit ve tekrar etmekten öteye gitmiyor.

Bütün bu açıklamaların neresine oturtacağımızı bilemediğimiz bir de pedagojik formasyon eğitimi sertifika programları var. Öztürk’e göre (2016) bir buçuk asrı geçen köklü öğretmen yetiştirme geçmişinin karakteristik özelliklerinden biri de nicel faktörlerin şekillendirdiği uygulamaların niteliği erozyona uğratmasıdır ve son yıllardaki pedagojik formasyon kursu uygulaması da bu kapsamda değerlendirilebilir. Pedagojik formasyon programlarının özellikle uygulanma biçimi ile ilgili çok önemli sorunlar bulunmaktadır. Son birkaç yılda ise bu programlara alınacak öğrenci sayılarının belirlenmesi görevinin üniversitelerin ilgili kurullarına bırakılması sorunları daha da kökleştirmiştir.

Topçu (2014) felsefesi olmayan milletin mektebinin olamayacağı, her büyük milletin kendi hayatının evrim sırrını ve ebediliğe yönelen hayat yolculuğunun büyük kudretini felsefi sistemden çıkardığı görüşündedir. Topçu’ya göre (2014) felsefi kültür mektebin temel taşıdır ve XX. asır mektebinin kapısına “felsefesi olmayan milletin mektebi olamaz” cümlesi yazılmalıdır. Bilhan (1991, 25) felsefesiz bir eğitimin, içeriksiz, sıkıcı ve anlam bunalımı içerisinde olduğu, eğitime yol çizen, ışık tutan, ona geniş ufuklar açan başlıca etkenin felsefi düşüncenin zenginliği ve çeşitliliği olduğu görüşündedir. Ayrıca eğitim eyleminin anlamlandırılması, kavranması ve biçimlenmesi, felsefenin zenginleştirdiği düşünce akımları ve işlerlik kazandırmış zihinsel bir ortam içinde gerçekleşmektedir.

Yukarıda açıklanan sorunlar ve daha birçok sebeple eğitim fakültelerinin mevcut durumu ile yeni ve özgün bir eğitim felsefesi oluşturması çok zor görünmektedir. Türkiye, öğretmen yetiştirme konusunda kadim ve köklü bir geçmişe sahiptir. Ancak öğretmen yetiştirme konusunda da Batı hayranlığı devam etmektedir. Öyle ki, geçmişte Türkiye’de başarı ile uygulanan ancak bizim haberimizin olmadığı bazı modeller şu anda sadece Batı’nın ürünü olduğu için övülmektedir. Bu bağlama hem eğitim sistemi hem öğretmen yetiştirme için belli eğitim felsefesinden bahsetmek mümkün değildir. Belli bir felsefesi olmayan, öğretmeni hangi amaçla yetiştirdiğini bilmeyen, öğretmenliğin ahlaki yönünden çok teknik yönünü öne çıkararak eğitim fakülteleri eğitim sistemi için yeni ve özgün bir eğitim felsefesi oluşturabilir mi?

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2014). Açılış konuşması. *Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze eğitimde kademeler arası geçiş ve yeni modeller uluslararası kongresi*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayını. ss. XXI-XXIII.
- Ateş, F. (2013). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik görüşleri üzerine nitel bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ayas, A. P. (2006). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması süreci: Hedeflerin neresindeyiz? *Eğitime Bakış*, 2(5), 14-20.
- Aydın, A. (2009a). *Eğitim hikâyesidir*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, A. (2009b). *Felsefe: Düşünce tarihi*. 5. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, A., Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2013). Eğitim yönetiminde pozitif psikoloji. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 10(1), 1470-1490.
- Aydın, İ. (2013). *Eğitim ve öğretimde etik*. 4. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, M. Z. (2014). Okulda değerler eğitiminin ilkeleri ve sorunları. *Uluslararası İnsani Değerlerin Yeniden İnşası Sempozyumu*. Erzurum Valiliği, Erzurum Büyükşehir Belediye Başkanlığı, Atatürk Üniversitesi ve Üsküdar Üniversitesi. 19-21 Haziran 2014, Erzurum.
- Aydın, R., Şahin, H., & Topal, T. (2008). Türkiye’de ilköğretime sınıf öğretmeni yetiştirmede nitelik arayışları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(2), 119-142.
- Azar, A. (2011). Türkiye’de öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1 (1), 36-38.
- Balcı, A. (1990a). Eğitim yönetiminde araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(1), 81-94.
- Balcı, A., Şimşek, H., Gümüşeli, A. İ., & Tanrıöğen, A. (2009). Eğitim yönetimi araştırmaları ve yayın hakkında rapor. *EYEDDER Rapor Serisi*. <http://eyedder.org/belgeler/Egitim-Yonetimi-Arastirmalari-Yayin-Hakkinda-Rapor.pdf> adresinden 18.04.2010 tarihinde alındı.
- Bozak, A., Özdemir, T., & Seraslan, D. (2016). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin eğitim fakültelerinde almış oldukları öğretmenlik eğitimine ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (36), 100-113.
- Bulut, H., & Doğan, Ç. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 13-27.
- Çinkır, Ş. (2016). Türkiye’de eğitim yönetimi ve denetimi bilim dalında yapılan tezlere ilişkin bir inceleme. *Prof. Dr. Ziya Bursalıoğlu’na armağan* (Edt: A. Balcı & İ. Aydın). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını. ss. 303-336.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dönmez, B. (2017). Eğitim fakültelerinin suçu ne? *Öğretmen Dünyası*, 38(447), 25-28.
- Duman, T. (2006). Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve sorunlar. *Eğitime Bakış*, 2(5), 21-23.
- Durmuşçelebi, M. (2015). Öğretmenlik eğitimi programının etkililiği. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 747-766.
- Duru, K. N. (1934). *Muallimin meslek ahlâkı*. İstanbul: Devlet Matbaası.
- Erişen, Y., & Çeliköz, N. (2003). Öğretmen adaylarının genel öğretmenlik davranışları açısından kendilerine yönelik yeterlilik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), 427-440.
- Ertürk, S. (1993). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.

- Fidan, N. (1985). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Günçer, B. (1998). Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 241,
- İra, N. (2011). Eğitim fakültelerinde örgütsel kültür ve yönetsel etkililik. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karlı, M. D. (2003). Öğretmenliğin temel kavramları. *Öğretmenlik mesleğine giriş: Alternatif yaklaşım*. (Edt: M. D. Karlı). Ankara: Öğreti. ss. 1-28.
- Korkut, H. (1987). Eğitim fakültelerinde öğretim elemanı sorunu. *Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının dünü-bugünü-geleceği sempozyumu*. 8-11 Haziran 1987. Gazi Üniversitesi, Ankara. ss. 723-734.
- Küçükahmet, L. (2001). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Okçabol, R. (2017). Eğitim fakülteleri: Eğitim sisteminin hem içinde hem dışında. *Öğretmen Dünyası*, 38(447), 17-21.
- Özcan, K., Karataş, İ. H., Çağlar, Ç., & Polat, M. (2014). Eğitim fakültesi yöneticilerinin güç kullanma biçimlerinin örgüt kültürüne etkisi: Bir durum çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 545-569.
- Özdem, G. (2016). Eğitim yönetimi ve politikası alanyazınında oluşturulmaya çalışılan bu tarz kimin? *Eleştirel eğitim yönetimi yazıları*. (Edt: K. Yılmaz). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. ss. 115-144.
- Özer, B. (1990). 1990'lı yılların başında Türkiye'de öğretmen yetiştirme: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 27-35.
- Özoğlu, M. (2011). Statükodan değişime: 21. yüzyılın başında yükseköğretim. *2000'li Yıllar: Türkiye'de eğitim* (Edt: B. S. Gür). İstanbul: Meydan Yayıncılık. ss. 125-161.
- Öztürk, C. (2016). Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin serencamı. *Yükseköğretim Dergisi*, 2, 70-73.
- Saraç, Y. (2016). Bakan Yılmaz, YÖK'te eğitim fakültelerinin yöneticileriyle bir araya geldi. <http://meb.gov.tr/bakan-yilmaz-yokte-egitim-fakultelerinin-yoneticileriyle-bir-araya-geldi/haber/11969/tr>
- SCImago (2017). SCImago Journal & Country Rank. <http://www.scimagojr.com/countryrank.php?category=3304&order=it&ord=desc>.
- SETA (2017). *Türkiye'de aday öğretmen yetiştirme modeli: İzleme ve değerlendirme*. Ankara: SETA.
- Sinop Spastik Çocuklar Derneği (2016). *Öğretmenler ve diğer eğitim personeli için etik rehber*. Sinop: Sinop Spastik Çocuklar Derneği.
- Sözer, E. (1991). *Türk üniversitelerinde öğretmen yetiştirme sistemlerinin öğretmenlik davranışlarını kazandırma yönünden etkililiği*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Spring, J. (1997). *Özgür eğitim* (Çev: A. Ekmekçi). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Şenel, E. A. (1999). *Öğretmenlik sertifikası programına katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına öğretmenlik uygulamalarının etkisi* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Şişman, M. (2001). Eğitimin yönetimindeki kriz: I. eğitim yönetimi toplantısı açılış konuşması. *I. eğitim yönetimi toplantısı*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi. 31 Ağustos-2 Eylül 2001.
- Şişman, M. (2010). Öğrenmede yapılandırmacılık üzerine bir çeşitleme. *Eğitime Bakış*, 6(17), 4-9.
- Şişman, M., & Turan, S. (2001). *Eğitimde toplam kalite yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2003). *İlköğretim ve orta öğretim okul müdürleri için okul yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- TED (2009). *Öğretmen yeterlikleri*. Ankara: TED.
- Temel, A. (1990). Fen- Edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarına öğretmenlik formasyon programlarının etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 180-192.
- Topçu, N. (2014). *Türkiye'nin maarif davası*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Turan, S. (2010). Yapılandırmacılığın Türk eğitim sistemi ve merkez müfredatçılarıyla dansı. *Eğitime Bakış*, 6(17), 10-14.
- Turan, S. (2014a). Modern okul. <https://tedmem.org/dosya-konusu/prof-dr-selahattin-turan-modern-okul>.
- Turan, S. (2014b). Prof. Dr. Selahattin Turan'dan Eğitimcilerle Mesaj: "İyi ödev insanı yetiştirmek" zorundayız. <http://www.egitimvegelecek.com/?p=12828>.
- Turan, S. (2014c). Ahlaki açıdan modern okulun açmazı: Eleştirel bir bakış. *Yeni Türkiye Dergisi*, 10(58), 246-252.
- Turan, S. (2014d). Prof. Dr. Selahattin Turan: "Türkiye'de öğretmenlik mesleği ile ilgili bütün tartışmalar bir retorikten ibarettir". <http://www.egitimvegelecek.com/?p=13118>.
- Turan, S., & Özkan, M. (2016). Uyarlayan uyarlayana geliştiren geliştirene: Ölçeklere sayılarla bakış. *Prof. Dr. Ziya Bursalıoğlu'na armağan* (Edt: A. Balcı & İ. Aydın). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını. ss. 227-244.
- Turan, S., & Şişman, M. (2013). Eğitim yönetimi alanında üretilen bilimsel bilgi ve batılı biliş tarzının eleştirisine giriş. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(4), 505-514.
- Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2009). Öğretmen adaylarının mesleki etik dışı davranışlar ile ilgili görüşleri. *İş Ahlakı Dergisi*, 2 (4), 71-88.
- Yılmaz, K. (2015a). Değerler eğitimi üzerine düşünceler: Araştırmaların bütünleştirilmesi. *Eğitimde gelecek arayışları: Düünden bugüne Türkiye'de beceri, ahlak ve değerler eğitimi uluslararası sempozyumu*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayını. ss. 79-100.
- Yılmaz, K. (2015b). Türkiye'de eğitim araştırmalarının ürettiği Batıcı söylem üzerine. *Felsefe, Eğitim ve Bilim Tarihi Sempozyumu*. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi. 12-14 Kasım 2015. Muğla.
- Yılmaz, K. (2016a). Türkiye'de eğitim yönetimi alanındaki batı etkisi üzerine bir değerlendirme. *Eleştirel eğitim yönetimi yazıları*. (Edt: K. Yılmaz). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. ss. 65-114.
- Yılmaz, K. (2016b). Türkiye'deki eğitim liderliği makaleleri ile ilgili bir değerlendirme. *Prof. Dr. Ziya Bursalıoğlu'na armağan* (Edt: A. Balcı & İ. Aydın). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını. ss. 369-393.
- YÖK (1997). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesine ilişkin rapor*. Ankara: YÖK.
- YÖK (1998). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara: YÖK.
- YÖK (2007). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara: YÖK.
- YÖK (2007a). *Türkiye'nin yükseköğrenim stratejisi*. Ankara: YÖK.
- Yüksel, S. (2010). *Türk üniversitelerinde eğitim fakülteleri ve öğretmen yetiştirme*. Ankara: Pegem Akademi.