

DEK
DEMOKRATİK
EĞİTİM KURULTAYI
1977

YAŞAR ÇAĞLAYAN

TÜRKİYE'DE
ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SORUNLARI

- bildirge -



töb-der

TÜSTAV

TÜRKİYE'DE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SORUNLARI

SUNUS

Bu bildirin öncelikle sınırlarını belirleme gereğini duymaktayız. Türkiye'de kendiliğinden öğretmen yetiştirme sorunları yerine, eğitim - öğretim sorunlarıyla iç içe düşünülebilecek sorunlar sözkonusudur. Böyle olmakla birlikte Tanzimat'tan bu yana süregelen bir tarihsel konum içerisinde bakıldığında, şu anda öğretmen yetiştirme işi gerçek anlamda Anayasa sınırlarını alabildiğince zorlayan bir özellik kazanmış bulunmaktadır. Öyle ki, öğretmen yetiştiren kurumlar Türkiye'deki faşist tırmanışın odak noktaları konumuna getirilmişler, eşitlik, genellik vb. demokrat özelliklerden tümüyle koparılmışlardır. İlerici, demokrat, sosyalist düşüncede olanlar bir yana burjuva liberal düşünceli öğretmen ve öğrencilerin bile can güvenliğinin kalmadığı öğretmen yetiştiren kurumların sorunlarını vurgularken, bugünkü olumsuz ortamın tarihsel sürecini belirleme ve bugünü nesnel bir biçimde saptama gereği açıktır. Bu noktadan yola çıktığımız zaman, bildirinin sınırları da aydınlanmış olmaktadır.

Öte yandan bildirinin adından kolayca anlaşılacağı gibi, öğretme yetiştirme düzeninin saptamakla yetinilmeyeceği açıktır. Gerçi ulusal gelir dağılımından kendilerine daha çok pay alma olanağı bulmuş olan

sınıf için bir öğretmen yetiştirme sorunu söz konusu değilse de, halk sınıflarının yani sömürülenlerin diğer sosyal ve ekonomik sorunlarının yanında öğretmen, daha genel deyişle öğrenim sorunları da vardır. Bir bakıma sorunların ortaya konması görevdir: Sömürerler çocuklarını istedikleri ülkenin istedikleri olanaklarıyla yetiştirdikleri gözönüne alırsa, emekçiler açısından öğretmen yetiştirme sorunlarını ortaya koyup öneriler getirilmesi gerekmektedir. Böylece bilimin sınırlarını en azından emekçi sınıfların demokratik istekleri açısından çizmek istememizi halkımıza karşı sorumluluğumuz olarak belirtmek yerinde olacaktır. Kendini kapıkulu değil de halkının öğretmeni olarak görenler ve onların oluşturduğu demokratik kitle örgütlerinin başka bir yol tutmaları aslında içinden çıktıkları sınıfa karşı ihanettir.

EĞİTİM - ÖĞRETMEN - BÜROKRASI

Türlü dünya görüşlerine göre eğitimin tanımı yapılagelmiştir. Eğitimi «insan kurtuluşunu mümkün kılan, varlığın, gerçekliğin ve hayatın her alanında giderek gelişen bir bilim» ve «bağımsız ve demokratik bilim yapma, gerçek arama, kültür yüceltme, insan yaratma örgütü olarak» düşünen bir anlayışla tanımlayıp altyapıyı da gerektikçe belirleyen bir ÜSTYAPI KURUMU biçiminde «toplumsal gelişmenin, değişimin ve insan kişiliğini geliştirebilmenin temel gereği» olarak anladığımız zaman öğretmenlik mesleğinin niteliğini doğru saptayabiliriz. Bu anlayış öğrenim kurumlarını bir fabrika, öğretmeni de yalnızca yürüyen şerit üzerinde vida sıkın bir emekçi görünümünden farklı düşünmeyi gerekli kılmaktadır.

Eğitim bilimiyle uğraşanlar öğrencinin yetiştirilmesiyle ilgili olarak üç öğeden söz edegelmişlerdir :

1. Öğretilcek konular, programlar, dersler.
2. Okul binası ders, araç ve gereçleri.
3. Öğretmenler.

Eğitimi geliştirmekten, yenileştirmekten söz edenler bu üç öğenin geliştirilmesi gereğine eğilmişlerdir. Toplumlara egemen olan dünya görüşüne, eldeki maddi olanaklara göre bu öğelerden birine ya da hepsine birden ağırlık verme durumu ortaya çıkmıştır. Burada konumuzu ilgilendirdiği biçimde birbirine karşıt görünen iki görüşü belirlemek yararlı olacaktır.

Birincisi, öğretmeni eğitimin temel gereği olarak öne alan görüştür. Eğitim sorunlarını en iyi bir biçimde çözmek için yapılacak ilk iş öğretmen yetiştirmektir. Eğer nicelik olarak çözülmesi gereken sorun söz konusu ise daha çok öğretmen yetiştirmek, eğitimin niteliğini geliştirmek istiyorsak o zaman da öğretmenin niteliğini geliştirici bir yetiştirme programı uygulamak zorunluluğunu vurgulamaktadırlar bu görüşten yana olanlar. Atatürk'ün «Muallimler yetişen yeni nesil sizin eseriniz olacaktır» sözü bu görüşün özdeyişidir. Nitekim 12. Mart Döneminde eğitim reformunun sözünü edenler öğretmen reformundan da söz edecekler ve eğitimin ölçüsü olarak öğretmenin niteliğini göreceklerdir. İleride yeniden döneceğimiz bu konuyu yanlış anlamaya meydan vermemek için bu nitelikten yalnızca «diploma»nın anlaşıldığını belirterek özetlemiş olalım.

Karşıt ikinci görüş ise; öğretmeni eğitimin üçüncü derecede önem verilen öğesi olarak gören düşüncedir. Bu görüş daha çok Amerikan sistemine göre yetiştirir-

lerek eğitimimizde etkin yer kazanmış olanlarca savunulmaktadır. Bunlara göre eğitim düzenini geliştirmenin en zor yönü öğretmen ögesini geliştirmektir. Öğretmen gelişmeye, değişmeye yöneliktir. Hem bununla uğraşmak pahalı bir iştir. Onlara göre Dünyada (?) bu yolun çıkmaz olduğu anlaşılmıştır. Bu bakımdan mültekli öğretmen yetiştirme yerine öğretim programlarını geliştirme, yeterli okul binası yapma ve ders araç - gereçlerini geliştirmeye ağırlık vermek gerekir. Öğretmen ögesi sabit tutulduğu takdirde eğer bu iki öge geliştirilirse eğitim düzeyi yükseltilmiş olur. Çünkü okul aslında öğrencileri kasıtlı bir yönde yetiştiren fabrikadır. Öğretmen ise bu fabrikada parayla tutulmuş işçidir. Devletin memurudur. Yani BÜROKRATTIR. Ülkenin ayırabildiği kaynaklarla okul binaları yapılır, diğer maddi koşullar sağlanır, eğitim uzmanı ya da onların deyişle «eğitim mühendisleri» programları geliştirerek öğretmenlere uygulamayla ilişkili el kitapları yazılır. Öğretmen bu el kitaplarına bakarak konularını aktarır, eğitim dediğiniz işte olur biter. Zaten ülkemizde hiç bir mesleğe yönelemiyenler öğretmen olduklarına göre uzmanlar, eğitim araştırmacıları hele hele mühendisleri bu zanaat erbabı öğretmenleri başka türlü nasıl kullanabilirler. Bu görüşün en içten anlatımını Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bölümü yönlendiricisi Selahattin Ertürk'ün Eğitimde Program geliştirme (Ankara 1972) adlı kitabında bulabilirsiniz. Bu üniversitenin mezunizey sonrası eğitim programları düzenleyerek eğitimimize epeyce uzman (!) kazandırdığına bakarak yakında bu yüce eğitimcilerimizin piyasada geçerli insanlardan olan «Mühendis»e talip olmaları gerçeğiyle karşılaşırsak hiç şaşmamız gerekir.

Birbirine karşıt gibi görünen her iki görüş aslında bir temelden kaynaklanmakta, başka bir deyişle aynı görüşün ayrı ayrı iki yüzünü ortaya koymaktadır. İster öğretmeni eğitimin birincil ögesi sayalım isterse sonlarda bir görev verelim aslında öğretmeni bürokrasinin bir parçası olarak görmekten kaynaklanmaktadır.

Eğitim ve öğretimin devlet görevi olması ile bu işle ilgili kişilerin bürokratlıkları doğru bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Devlete egemen olan sınıfların yönlendirdiği bürokrasinin bir parçası olması gereken öğretmene diğer büro memurları gibi davranılması ve işlevini onlar gibi yapmalarının istenmesi ilk bakışta doğaldır. Ancak durum biraz daha yakından tanılınca hiç te böyle olmadığı kolayca anlaşılır.

Ülkemizde 657 sayılı Devlet Personel Yasasından 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununa dek tüm yasalarda öğretmen eğitim - öğretim sınıfı içinde devletin bürokrati olarak değerlendirilmiştir. Aylığını devlet bütçesinden alan öğretmenin yasalar karşısında bürokrat sayılması işlevini yaparken klasik bürokrat davranışlardan ayrı bir yol tutmasını engellemektedir. Daha açık biçimde öğretmen, yasalar karşısında bürokrat, işlevi açısından hizmet ettiği sınıfın bilincine daha yakın yer tutabilecek eğitim emekçisidir. Çünkü öğretmen görevini yaparken köy, kent ülkenin halk kesimiyle daha yakın bir etkileşim içinde bulunmaktadır. Onun sınıfsal davranışını yasalar değil işlevi çizmektedir. Klasik anlamda bürokratik davranışlar içinde olmayan öğretmen ile üst bürokrasi arasında yıllardır süren kavganın sınıfsal yanı buradadır.

İşte öğretmenin bir yandan bürokrat sayılması, öte yandan işlevini bürokratlardan ayrı biçimde yerine getirmesi özelliği öğretmen yetiştirme sorununun ana temelini oluşturmaktadır.

Egemen sınıflar öyle öğretmen yetiştirmek istiyorlar ki, halkın karşısında devlet memuru olduklarını unutmasınlar. Devlet adına hareket ettikleri savında olan sözde milliyetçilerin; yetiştirilenlerin beyinlerine sokmak istedikleri ana görüş devleti siz kurtaracaksınız temeline dayanmaktadır. Hangi devleti kimden kurtaracaklarını ise güncel basına ayrıntısıyla yansıdığı için uzun uzun açıklamaya gerek yok. Öte yandan diğer görüşte olanlar da öyle öğretmen yetiştirmek istiyorlar ki ellerine verilen yol gösterici kitaplara bağlı olarak mühendis efendilerin geliştirdikleri (?) programları aktarsınlar. Eğer aktarmada öğrenemiyenler yani sınıf geçemiyenler olursa yukarıya bildirsinler. Eh yukardakiler yönetici okul sistemine geçtiklerine göre bir önlem düşünürler.

Yukarda değinilen karşıt iki görüşün de sonunda bağımlı öğretmen» yetiştirme amacında olduğu saklanamaz bir gerçektir. Ülkenin sorunları içinde bölgesel ayrılıkları, gelir dağılımındaki adaletsizlikleri görerek, yaşayarak halkla bütünleşmiş öğretmen yerine kapıkulu öğretmen yetiştirilmeye çabalanması burjuvazi açısından doğrudur. Bugün üst üste binmiş olan sorunların içinde öğretmen yetiştirme sorununun önem taşıması halkına karşı bilinçli öğretmen sayısının azımsanamıyacak bir örgütlenme içinde bulunmasında aranmalıdır. Ancak aşağıda ayrıntılarına değinme olanağı bulacağımız öğretmen yetiştirme düzeniyle

hemen olmasa bile ileride öğretmenlerin bu niteliklerini yitirmesi tehlikesi vardır.

OKUL - ÖĞRETMEN - ÖĞRENCİ NİCEL İLİŞKİLERİ

Öğretmen yetiştirme sorunlarımızın başında türlü branşlarda öğretmen açığından hemen her yetkili söz etmektedir. Bu nicel açığı kapatabilmek için Mektupla Öğretim yoluyla öğretmen yetiştirilmesi girişimi olmuştur. Öğretmen yetiştiren kurumların bugünkü nicel durumlarını ele almadan önce okul, öğrenci, öğretmen ve Üçüncü Beş Yıllık Plânda öngörülen okullaşma oranlarıyla gerçekleşme durumunu sayılarla saptama gereğini duymaktayız.

Çizelge I. de son iki yıllık çağ nüfusu, öğrenci sayıları okullaşma oranları ve planda öngörülen okullaşma oranıyla gerçekleşme farkları M.E.B. Bütçe ve Plan dairesi Başkanlığının istatistiklerine dayalı olarak vermekteyiz. Çizelge II. de ise son öğrenim yılının okul, öğrenci, öğretmen sayıları ile bir öğretmene düşen öğrenci sayısı verilmiştir.

Çizelge I'de dikkat edilirse Temel Eğitim dışında plan hedeflerinin aşıldığı hemen görülür. Buna karşılık temel eğitim aşamasında okullaşma oranı plan hedeflerine ulaşmamıştır. Ülkemizdeki özellikle doğum oranının fazlalığı dikkate alınırca bu aşamada % 100 lük bir okullaşmaya uzun yıllar içinde ulaşamayacağımızı Devletin Resmi rakamları doğrulamaktadır. Özellikle Milli Eğitim Temel Kanununa dayalı olarak toplanan Dokuzuncu Milli Eğitim Şurası kararlarının belirlediği sekiz yıllık zorunlu eğitim aşaması gerçekleşecek gibi görülmemektedir.

ÇİZELGE I
İKİ YILLIK ÖĞRENCİ VE OKULLAŞMA DURUMU

Öğrenim Aşaması	Çağ Nüfusu	Öğrenci Sayısı	Okullaşma Oranı %	Plan hedefi %
TEMEL EĞİTİM (7-15 Yaş) 1975/76	5 988 800	5 432 594	90.7	95.0
İlköğretim (7-12 Yaş) 1976/77	6 111 900	5 473 594	89.5	97.2
Ortaokul (13-15 Yaş) 1975/76	2 743 300	997 891	86.3	46.0
1976/77	2 792 800	1 077 986	38.6	48.1
ORTAÖĞRETİM 1975/76	2 579 000	812 713	32.5	22.3
(15-18 Yaş) 1976/77	2 631 100	909 082	34.4	23.6
YÜKSEK ÖĞR. 1975/76	3 149 000	312 274	9.9	8.0
(18-22 Yaş) 1976/77	3 331 400	384 533	11.9	8.5

Kaynak : M.E.B. Bütçe ve Plan Dairesi Başkanlığı Şubat 1977 resmi çizelgeleri

ÇİZELGE II.
ÖĞRETMEN ÖĞRENCİ SAYILARI (1976 - 1977
Öğretim yılı)

Öğretim Aşaması	Okul sayısı	Öğrenci sayısı	Öğretmen Sayısı	Bir öğretmene düşen öğrenci
İlkokul	42 346	5 473 594	195 229	
Orta O. ve ise (x)	3 876	1 451 221	38 861	
Mesleki ve Teknik öğrenim (xx)	1 978	535 847	19 600	
M.E.B. Bağlı yüksek okullar (xxx)	73	69 641	2 415	

KAYNAK : M.E.B. Bütçe ve Plân Dairesi Başkanlığı. Şubat 1977 çizelgeleri.

(x) : Yasada temel eğitim ayırımına karşın ortaokullar henüz liselerin bir parçası durumundadır.

(xx) : İmam—Hatip O. O. ve liseleri le öğretmen liseleri dahil.

(xxx) : İki yıllık eğitim enstitüleri ve yüksek islâm enstitüleri dahil.

Bu iki çizelge tek başlarına bir gerçeği gözler önüne sermektedir : Türkiye'de henüz ümmilik yenilememiştir.

Ancak burada üzerinde durmak istediğimiz, çizelgelerdeki sayıları tek tek yorumlamak değil. Öğretmen açığının nicel boyutlarını saptamaya çalışmaktayız. Her öğrenim çağı için okullaşma oranlarının % 100 'lük bir aşamaya ulaşmasının istendiğini düşündüğümüzde öğretmen açığının korkunç boyutu gözler önünde canlanabilir. Hele temel eğitimin ikinci aşaması olarak nitelendirilmeye başlanan ortaokulların Anayasa'nın 50. maddesi açısından bugün varılan aşama ile gelecekteki durumunu düşünürsek öğretmen yetiştirme işindeki sayısal uçurum anlaşılabilir.

Gelecekteki okullaşma oranlarına bakmadan içinde bulunduğumuz öğrenim yılı açısından sayıları yorumlayarak öğretmen açığının sayısal yanına bakmak istersek birkaç yeni örnek daha vermenin yararlı olacağı görülecektir. Sözelimi 1975 - 1976 öğretim yılında bir şubeye düşen öğrenci sayısı ortaokullarda 44.8, liselerde 40.8'dir. Aynı öğretim yılında 2002 ortaokul ve lisede normal (hemen anımsatalım ki bunların hemen büyük çoğunluğu bucak ve kasaba ortaokuludur), 741'inde çift ve 85 okulda ise üçlü öğrenim yapılmaktaydı. Eğer ortaöğretimdeki öğretmen açığını bu sayılarla da yorumlayamazsak aynı öğretim yılından ortaokullarla ilişkili başka örneklemeler de getirebiliriz :

601 bucak ve 906 kasaba ve köydeki ortaokuldan resmi kayıtlara göre 52'sinde hiç öğretmen yokken 284'ünde birer 383'ünde ise ikişer öğretmen görev yapmaktadır.

Bu ve benzeri sayılar, çizelgeler düzenleyerek konuyu karmaşık bir biçime sokmak istemediğimizden yukardakilerle yetinerek öğretmen yetiştirme açısından birtakım gerçekleri vurgulamak yararlı olacaktır:

1. Şimdiye dek öğrenim sorunlarımız tümünden nicel açıdan ortaya konmuş ve birtakım burjuva politikacıları rakamlarla oynayarak Cumhuriyet döneminde «büyük» aşamalar kazanıldığını kamuoyuna sunmuşlardır. Ancak 54 yıllık sürede öğrenim nicel boyutlarıyla çözülebilmemiş değildir. Ümmilik yenilememiştir.

2. Ondört yıllık plânlı döneme karşın öğretmen, öğrenci ve okullaşma oranları Anayasal doğrultuda çözülememiştir.

3. Türkiye'nin gerçek öğretmeni gereksinmesini ortaya koyan sayısal değerlendirmeler tümüyle yanlışır. Şu anda ne sayıda öğretmene gerek duyulduğunu hiçbir yetkili makam doğru olarak belirleyecek güçte değildir. Çünkü :

a. Okullaşmanın hedefi Milli Eğitim Temel Kanununda maddeleştirilen planlılık ilkesine (Ma. 14) şimdiye dek hiç uymamıştır.

b. 1940'larda başlatılan ilköğretim seferberliği kırkıncı yılına yaklaşırken sonuçsuz kalmıştır.

c. Özellikle ortaöğretimde bir yandan okullaşma oranının düşüklüğü bir yandan da partizanca girişimlerin ortaya koyduğu korkunç tablo (bölgeler arası öğretmen yığılımı, herhangi bir kasabada 20 öğrenciye 3 öğretmen düşerken hiç öğretmen olmayan c kullar, birtakım yörelerde yasal ders saati bulamayan öğretmenlere karşılık her meslekten kişilerin ücretle ders okuttukları okulların varlığı) öğretmen sayısının yeterli ölçüde saptanmasını engellemektedir. U

lusal gelirden insanca yaşayabilecek pay alamayanların öğrenimden yeterli pay almaları elbette beklenmemektedir.

4. Halkın genel ve zorunlu eğitimi bilinçli olarak ihmal edilmiş, buna karşılık burjuvazinin istediği tipte israfçı bir eğitim yolu tutulmuştur. Öğrenim süresinin uzatılması konusuna değinilirken yeniden doneceğimiz bu sonuç, öğretmen yetiştirme sorunlarımızın önemli bir yanını belirlemektedir.

5. Yoruma bile gerek görülmeyecek biçimde bir gerçek ise Anayasa ve yasalara karşın eğitim ve öğretmen dağılımı eşitlikten çok uzaktır.

Sonuçta, Cumhuriyet tarihi boyunca yeterince öğretmen sayısı sağlanamadığı gibi bugün gerçek bir öğretmen açığını saptayabilmek için sağlam ölçütler bile oluşturulamadığı gerçeğiyle karşılaşmaktayız. Standart okulların yapımı sağlanmadan, iş içinde eğitim ilkesi gerçekleşmeden, halkın genel eğitimine dürüstçe eğilinilmeden öğretmen öğrenci sayıları arasında gerçek bir oran kurulabileceğini sanmamaktayız.

Bu konuda özellikle durmamızın asıl anlamı kuşkusuz anlaşılmıştır. Bugün öğretmen yetiştiren kurumların durumlarını saptarken vereceğimiz öğrenci sayılarının aslında Türkiye gerçeğinden yola çıkılarak saptanmış olmadığının bilinmesi, sorunlara bakış açımızdaki gerçekliğin doğrulanmasına yukardaki bilgiler yardım edecektir.

ÖĞRETMEN YETİŞTİREN KURUMLARIN NİCEL DURUMLARI

Aşağıdaki çizelge III. te M.E.B. na bağlı öğretmen yetiştiren kurumların 1976 - 1977 öğretim yılındaki öğrenci ve öğretmen sayıları verilmektedir. Yay-Kur'a

bağlı programlardaki öğrenci sayılarının verildiği çizelge IV. ile birlikte bu sayılı değerlendirdiğimizde ilginç gerçeklerle karşılaşmaktayız.

ÇİZELGE III.

M.E. B. na ÖĞRETMEN YETİŞTİREN KURUMLARIN ÖĞRENCİ VE ÖĞRETMEN SAYILARI (1976 - 1977 Öğretim Yılı)

Kurumun Adı	Okul sayısı	Öğrenci sayısı	Öğretmen Sayısı
İlköğretmen Lisesi	89	44 013	2 720
Eğit. Ens. (İki Yıllık)	41	22 087	409
Eğitim Ens. (Üç Yıllık)	17	34 497	1 336
Yüksek Öğretmen Okulu	3	1 627	12 (x)
Erkek Teknik Y.Ö.O.	2	3 200	170
Kız Teknik Y.Ö.O.	1	1 712	251 (xx)
Ticaret ve Turizm Ö.C.	1	1 870	90
Endüstriyel Sanatlar Y.Ö.O	1	430	35
Yüksek İslâm Enstitüsü	7	3 227	112 (xx x)

KAYNAK : M.E.B. Bütçe ve Plân Dairesi Başkanlığı Şubat 1977 çizelgeleri.

(x) : Öğrencilerini tülü fakültelerde okuttuğundan öğretmen sayısı önemli değildir.

(xx) : Ayrıca akşam bölümü de vardır.

(xxx) : Orta ve liselerin din dersi öğretmenleri bu kurumdan yetişmektedir.

İlköğretmen liselerini öğretmen yetiştiren kurum olarak sayma olanağı kalmamıştır. Çünkü bu kurum artık adından başka öğretmen yetiştirme işiyle ilgili değildir. Temel eğitim «sınıf öğretmeni» yani bugünkü deyişle ilkokul öğretmeni yetiştirme görevi iki yıllık eğitim enstitülerine verilmiş bulunmaktadır. Öğretmen yetiştiren kurumların özelliklerine geçmeden önce çizelge IV. ü de gözden geçirelim.

ÇİZELGE IV.

YAYKUR'A BAĞLI MEKTUPLA ÖĞRETİM YOLUYLA ÖĞRETMEN YETİŞTİREN KURUMLARIN ÖĞRENCİ SAYILARI (1976 - 1977 Öğr. Yılı)

Programın Adı	Öğrenci sayısı
Üç Yıllık Eğitim Enstitüsü	22 719 (x)
İki Yıllık Eğitim Enstitüsü	783
Ticaret ve Turizm Y.Ö.O. Ön Lisans (İki Yıllık)	732
Lisans (Üç Yıllık)	290
Ön Lisans Dışardan Eğitime	2 544
Yüksek İslâm Enstitüsü	2 400

KAYNAK : Yaykur Nisan 1977 çizelgeleri.

(x) : Yaykura ilk başlanan program olan ortaöğretime öğretmen yetiştirmede bu öğretim yılının sonunda ilk mezunlar verilecektir. Programa 1974 te üniversite önünde yığılmalara yanıt verebilmek için kırk binin üzerinde kayıtlı başlanmıştı. Üst sınıflara geçen öğrencilerin bir kesimi eğitim enstitülerinin devamlı öğrencisi haline gelmelerine karşın bir kesimi de ya kurumlarda sürdürülen faşist baskılar nedeniyle kayıt yeniletemeyip okul dışı kalmışlar ya da ertesi yıllarda başka yüksek öğrenim kurumları sınavlarını kazanarak mektupla öğretimden ayrılmışlardır. Bu duruma göre öğrenci sayıları şöyledir :

I. Sınıf Öğrenci sayısı : 11 360

II. « « « : 8 333

III. « « « : 2 026

Son sınıflarda görülen öğrenci düşmesi programın bir bakıma başarısızlığının kanıtı sayılabilir. Yine de şu anda eğitim enstitülerindeki öğrencilerden daha bilinçli öğrencilerin bu kurumlarda varlığı yadsınamaz.

Öğretmen yetiştiren kurumlar olarak söz ettiğimiz ve öğrenci sayılarını verdiğimiz okullar dışında fen ve edebiyat fakülteleri başta olmak üzere üniversite akademi ve bunlara bağlı olarak çalışan yüksek okullardan çıkıp da işbulamayanların da öğretmen olduklarına bakarak Türkiye'deki her yüksek öğrenim kurumu öğretmen yetiştirmektedir demek yanlış olmaz. Bu bakımdan sayılar içinde boğulmanın gereği yok. Yalnız unutulmaması gereken gerçek öğretmen yetiştirme sorunlarının bu kurumlardan yola çıkılarak çözülebileceğidir.

Öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğrenci sayılarının çoğu birinci sınıflardaki öğrencileri göstermektedir. Üst sınıflara geçildikçe öğrenci oranı düşmektedir. Bunlar eğer son iki yılın baskıları nedeniyle kurumlardan ayrılmak zorunda bırakılmamışlarsa yeniden sınavlara katılarak başka bir öğrenim dalına kaymışlardır. Yani özellikle matematik ve fen bölümleri bir bakıma öğretmen yetiştirme yerine üniversiteye hazırlık dersaneleri görevi görmektedir.

Öte yandan uzun süredir öğretmen yetiştiren kurumlara giren öğrencilerin öğretmenlik mesleğini benimsemelerinden çok, ne olursa olsun bir iş bulabilme düşüncesinden yola çıkan kişiler olduğu konusunda çok yazıldığından ayrıca örnekleme gereği görmekteyiz.

Öğretmen yetiştirme sorunlarının bugünkü özelliklerini belirlemeden önce tarihsel gelişim sürecine değinilmesi gereği açıktır.

TÜRKİYE'DE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME İŞİNİN TARİHSEL KONUMU

Türkiye'de öğretmen yetiştirme işi sanıldığı gibi küçük burjuva bürokratlarının yön verdiği bir iş olmamıştır. Zaman zaman bürokratların etkin oldukları dönemlerin olmasına karşın eğitim tarihçemize baktığımızda burjuvazinin ideolojisine dönük bir öğretmen yetiştirme uğraşısıyla karşılaşmaktayız. Bu bakımdan geçmişteki birtakım girişimleri abartmadan sınıfsal yerine oturarak değerlendirme gereği kendiliğinden belirir. Bu bildirinin sınırlarını fazlaca zorlamadan geçmişe baktığımızda bugün varılan noktanın birdenbire ve kendiliğinden oluşmadığını gözleriz.

Osmanlı döneminde eğitim teokratik niteliktedir. Teokratik öğretim kurumlarını üç grupta toplama olasılığı vardır :

1. Sibyan mektepleri,
2. Medreseler
3. Serbest eğitim kurumları (hankah, tekke, ribat ve zaviyeler).

Teokratik öğretim kurumlarında öğretmenlik usta - çırak ilişkileri içinde kazanılan bir «meslek» oluyordu. Sözelimi sibyan mekteplerinin öğretmenleri (muallim, hace, fakih, dırrar gibi adlar alırlardı) genellikle tasra medreselerinden yetismiş köy çocuklarıydı. Medrese öğretmenliği ise medresede uzun süreler okunularak elde edilmekteydi. Çağdas anlamda olmasa bile öğretmenlik mesleğinin teokratik öğretim kurumlarının da varlığını yadsıyamayız.

Osmanlı devletinin önce askeri anlamda batı tipi okullar kurmaya başlamasıyla birlikte bu kurumların öğretmen gereksinimini karşılamakta önlemler almak istemesi doğaldı. Önceleri Fransa'dan getirtilen öğretmenlerin görev yapmaları, batı tipi öğretim kurumlarının sivil alanda da kurulmasıyla yetersiz olmaya başladı. Bu bakımdan eğitim tarihçilerimiz 1848 de Darülmüallim adıyla kurulmuş olan, rüşdiyelere öğretmen yetiştiren kurumun kuruluş tarihini öğretmeni meslek adamı olarak yetiştirmenin başlangıcı olarak almaktadırlar. Oysa bu kurumun kurulmasına ilerde yenilerinin de eklenmesine karşın medreselerin öğretmen yetiştiren kurum olarak Cumhuriyetin ilk dönemlerine dek daha etkin olduğunu unutmamak gerekir.

Tanzimattan 3. Mart. 1924 te Tevhid-i Tedrisat yasaasının kabul edildiği tarihe dek Türkiye'de öğretim ikili bir özellik göstermektedir. Bir yandan teokratik öğretim kurumları, bazı yenilenme çabalarına karşın geleneksel eğitimlerini sürdürürken bir yandan da laik öğretime göre batı tipi okullar ülkede yayılmaya başlamıştır. Tevhid-i Tedrisat bu ikili karaktere laik öğretim lehinde son vermiş oldu. Ancak II. Meşrutiyet Döneminde başlamış olan gelişmenin daha radikal anlamda çözümünü sayılabilecek olan bu girişim halkın genel eğitimine eğilinmesi girişimini yeterince getiremedi. Üstelik yasaya aykırı olarak zamanın Ankara Müftü'sünün etkisiyle, kur'an kursları yasa kapsamı dışında bırakıldığında kuramsal olarak son bulunduğu söylenebilecek olan teokratik öğretim pratikte sürdürülmüştür.

1913 yılında II. Meşrutiyetin yöneticilerince ilköğretimin zorumlu ve parasızlaştırılması geçici bir ilköğ-

retim yasası ile gerçekleştirilmesi Cumhuriyet dönemi aktarılan önemli bir girişim olduğundan Türkiye'de bundan sonra öğretmen yetiştirme denilince akla hep ilköğretim öğretmeni yetiştirmek gelmektedir. Ülkenin içinde bulunduğu sorunlar açısından bakıldığında bu durum normaldir. Çünkü ekonomik sıkıntıların yanında özellikle büyük bir köylü nüfusu tamamına yakın bir çoğunlukla okuma - yazma bilmemektedir. Oysa yeni dönemde burjuvazinin çizmeye çalıştığı ekonomik ilişkiler açısından okuma - yazma bilinmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Kapalı köy toplumu anlayışıyla yeni yapıya uyum sağlanması olasılığı yoktur. Gerçi burjuvazi yeterince güçlü gözükmediğinden II. Meşrutiyetten beri resmi ideoloji durumuna getirilen «HALKÇILIK» tan yana yöneticiler «sınıfsız» bir toplum anlayışı taşıdıklarını ileri sürmektedirler ama toplum bilimleriyle uğraşanlar Türkiye'nin bu aşamasında hangi sınıfların katkılarıyla «Devlet»i yürüttüklerini çok iyi çözümlenebilmektedirler. Halkçılık, sanıldığı gibi küçük burjuva ideolojisi değil, burjuvazi adına görev yapanların ideolojisidir. Nitekim bu ideolojinin II. Meşrutiyet döneminde düşünce babalığını yapanların güçlü bir burjuva sınıfı yaratabilmek için devlet kavramını nasıl kullandıkları bugün ayrıntılarıyla bilinmektedir. Aynı iş Cumhuriyet döneminde de sürecektir. Bu bildirinin sınırları içinde ideoloji tartışmasını genişletmenin anlamsızlığı açık olduğundan ilköğretim sorununu çözebilmek için yapılan girişimlerden konumuzu ilgilendiren yönü açıklamak açısından değinilmektedir.

Öğretmen yetiştirme işi sayısal ya da niteliksel olarak ele alındı mı 12. Mart dönemine dek ilköğretim akla gelmektedir. Diğer alanlarda öğretmen yetiştir-

mekte de bu deneyimden yararlanılmıştır.

Cumhuriyet Döneminin başında 25 öğretmen okulu ve 9062 öğretmen vardı. Bu öğretmenlerin öğrenen okulu çıkışlıları ancak üçte bir oranındaydı 4802 ilkokulda görev yapan bu öğretmenlerin yetiştikleri okul Mustafa Necati'nin vurguladığı gibi her bakımdan laçka ve yetersiz durumdaydılar. Mustafa Necati'nin girişimleriyle eğitim düzeninde gerçekleştirilen yenilikler o'nun ölümüyle birlikte aynı hızı sürdüremeyektir. Kişisel iyiniyet ve çabaların yetersizliğini vurgulayan bu örnek yine de kalıcı bazı sonuçlar vermiştir. Sözelimi J. Dewey ve Alman Köhne'nin raporları da dikkate alınarak Gazi Eğitim Enstitüsü, Kayseri ve Denizli'de iki tane köy öğretmen okulunun açılışı öğretmen yetiştirmede önemli bir aşama sayılmalıdır. Gerçi bu köy öğretmen okulları Mustafa Necati'nin ölümünden sonra kapatılacaklardır ama öğretmenler arasında onun anısı yıllarca saygıyla anılacaktır.

1931 yılında parti programında halkçılık belirtilmiş ve 1937'de de Anayasa kapsamına alınmıştı. Eğitimci yetiştirme ve köy enstitüleri girişimlerinin değerlendirilmesinden önce Zafer Toprak'ın Bilim ve Toplum dergisinin ilk sayısından (Bahar, 1977) çıkan **II. Meşrutiyette Solidarist Düşünce : Halkçılık adlı makalesinden halkçılık kavramıyla ilgili tanım ve açıklamayı aktarmak yararlı olacaktır «Solidarizm, teşebbüs serbestiyeti ve mülkiyetin dokunulmazlığına gölge düşürmeden liberalizmle sosyalizm arası bir orta yol aramayı amaçlayan, ekonomide devlet müdahaleciliğini öneren, sosyal mevzuatı gündemine alan, çelişkiden arınmış, uzlaşma esasına dayalı organik dayanışmayı (tesanüdü) benimseyen, lâik eğitimi savunan, pasifistğ, uzlaşmacı bir ideoloji olarak tanımlanabilir.**

Diğer bir deyişle, süregelmiş toplumsal yapıya veri olarak alan, kapitalist toplumun sosyal adaletsizliklerine parlamenter yoldan çözüm arayan evrimci bir düşünce, bir anlama Bentheim faydacılığının Fransa'daki ahlâkçı görünümüdür.» Bu açıklamaya eklenecek bir şey olmadığı kanısındayız. Yalnız Meşrutiyetçilerde olduğu gibi modern devleti ve toplumu yaratabilmek için burjuva sınıfı yaratmaya çalışıldığını anımsatmakla yetinelim.

1936'lardan sonra başlanılan eğitimci yetiştirme ve daha sonra da Köy Enstitülerinin kurulması ile yukarıda aktardığımız düşüncenin yakın ilişkisi vardır. Ancak son yıllarda Köy Enstitüleri üzerine eğilen araştırmacılarımızın vurguladıkları gibi girişimi ne küçümsemeliyiz, ne de gözümüzde abartmalıyız. Bu deneyimlerden bugün için gerçekçi bir değerlendirmeye kalıcı sonuçlar çıkarıp yararlanma yollarını aramak durumundayız. Çünkü tarih boşa yaşanmamış bir süreçtir.

Tarım ve eğitim bakanlıklarının işbirliği ile 1936 yazında köylerden alınan adayların Eskişehir Mahmudiye Devlet Üretim Çiftliğinde deneme olarak başlattıkları kurslar olumlu sonuç verince 11.vi.1937 tarihli Köy Eğitimci Kanunu ve yönetmeliğiyle ilk eğitimci yetiştirilmesi işi gerçekleşmiştir. Daha sonra Köy Enstitülerine bağlanan bu iş, yalnızca bir öğretmen yetiştirme girişiminden öte köye çok yönlü önder yetiştirilmesi amacını taşımaktadır. Bu durum yasada belirtilmiştir. İlk kursun konusu olan derslere de baktığımızda da okuma - yazma, aritmetik, yurttaşlık bilgisi, tarih, coğrafya, köy işleri gibi öğretimin yanında ekip - biçme, hayvan yetiştirme gibi becerilerin yer aldığını görmekteyiz. Uygulamalı olarak verilen bu ders-

lerin köyün değiştirilmesinde eğitimden birşeyler beklendiğini göstermektedir. Son yıllara dek görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine katkıları olduğunda da tüm eğitimcilerin düşünce birliği vardır.

Eğitmen deneyimi aslında Köy Enstitülerinin yerleştirilmesinde olumlu bir deneyim olmuştur. Üzerinde çok durulduğu için burada bu kurumların etkileri oranla çok az yer verilmesi, enstitüleri küçümsemek anlamına alınmamalıdır. TÖB - DER'in Köy Enstitülerinin 36. kuruluş yıldönümü için çıkardığı Yeni Toplum'un ayrıntılı özel sayısı isteyenlere yeterince bilgi bulma bakımından yol göstericidir. Bu arada Köy Enstitülerinin sınıfsal değerlendirmesini yapan sosyalist aydınlarımızın feodal sınıf ile burjuvazi arasındaki savaşta yerini yeni bir yaklaşımla çizmeleri, sanırım ki eğitim tarihimizde olumlu bir eleştiri başlangıcıdır. (Ancak ben burada feodal sınıflar yerine geleneksel sınıflar deyimini kullanmayı yeğleyeceğim.)

Köy Enstitülerinin kuruluşunda burjuvazi ve onun adına iş gören bürokratların işlevi kuşkuyla ye olmayacak denli açıktır. Burjuvazi geleneksel sınıflarla savaşımında halk kesiminin okur - yazar olmasını, giderek üretim ilişkilerini kendi sınıfsal yapısına göre değiştirmesini istemektedir. Tarihin her döneminde burjuvazi bu aşamadayken geleneksel sınıflara karşı devrimci tavır almıştır. Geleneklere dayalı ilişkiler burjuvazinin önünde engeldir. Nitekim burjuvazi bu aşamada dinsel kurumlara karşı savaşım vermiştir. Ancak burjuvazi iktidarını tam sağlama aldıktan sonra dinsel kurumlara karşı yıkıcı olmaktan vazgeçtiği gibi kitleyi uyutabilmek için din eğitimi kurumları bile kurmuştur. Fransız devriminden sonra bu gelişmeyi Avrupa'da gördüğümüz gibi Köy Enstitüleri dönemin-

de bizde de izlemekteyiz. Önceleri bu kurumların kurulmasını «içtenlikle» isteyenler, 1946'dan sonra karşı tavır almışlar, kısa bir süre sonra da halk kesimi için köy enstitüsü gibi kurumlar yerine imam - hatip tipinde teokratik kurumlar kurmuşlardır. Burjuvazi her il davranışında da sınıfsal çıkarını en iyi biçimde ortaya koymuştur, Önce köydeki geleneksel ilişkilerin burjuvaziye yarayacak biçimde, çözülmesini istemiş, 1946'dan sonra geleneksel sınıflarla tam bir işbirliğine girdikten sonra çıkarına uygun teokratik öğretimi teşvik etmiştir. Köy enstitüleri kurulduğunda geleneksel egemen sınıflar (yani toprak ağası, mutegalibe, eşraf gibi) ile Alman nasyonal sosyalistlerinin Türkiye'deki uzantıları kurumlara karşı savaşmaya başlamışlardır.

Bu aşamada burjuvazi kurumları korumaktadır. Burjuvazinin beklediği ile kurumlara yön veren Tonguç ve ekibinin çabaları aynı olmadığından enstitüler köyün uyanışına yönelince burjuvazi karşı tavır almıştır. Daha çok ayrıtılarına inmeden öğretmen yetiştirme açısından bir sonuç çıkarırsak :

a) Köy Enstitüleri kırsal kesim için nitelikli öğretmen yetiştirme açısından örnek bir girişimdir.

b) Türkiye'nin koşullarından kaynaklandığı için ülke gerçeklerine uygundur.

c) Gerçek anlamda iş içinde eğitimi gerçekleştirdiğinden yetiştirdiği öğretmenin etkinliği yurt düzeyinde uzun süre kendini duyurmuştur.

d) Pedagojik açıdan yönetim ve eğitimde öğrencinin katıldığı gerçek demokratik eğitim özelliği gösteren kurumdur.» diyebiliriz enstitüler için.

1946'dan sonra fiilen 1954 yılında çıkarılan 6234 sayılı Köy Enstitülerini İlköğretmen Okullarıyla birleştiren kanunla birlikte yasal olarak da yukarıda özetlemeye çalıştığımız nitelikler ortadan kaldırıldı. Bu yeni dönemi anlayabilmek için Amerikalı uzmanların girişimlerini bilmek gerekir. 1946'dan sonra başlayan Amerikan etkisi 1950 iktidar değişiminden sonra yeni boyutlara ulaştı. Eğitimimizin her aşaması bu durumdan etkilenirken öğretmen yetiştirme programlarımızın ya bizzat gelip düzenleme yapanların ya da özel olarak Amerika'da eğilenlerin yön verdikleri bir uğraş alanı oldu. Hemen belirtelim ki dış dünyaya kapalı olarak sorunlarımızın çözüleceği kanısında değiliz ama Amerikalıların öğretmen yetiştirme sorunumuzu kendilerine dert edinmeleri bir bilimsel ve teknolojik alış veriş olmak durumundan, yön verici hatta dikte ettirici bir duruma geldiği için ülkemizin bağımsızlığı ve demokratik isteklerimiz açısından önem kazanmaktadır.

Köy Enstitüleri fiilen görevinden saptırılmasına karşın adları sürdüğü sıra gelen iki Amerikalı eğitimcinin öğretmen yetiştirmeyle ilgili görüşlerini Yeni Toplum'un 16 - 17. sayısında Öğretmen Yetiştirmeye İlişkin Sorunlar adlı yazısında incelemiş olan Niyazi Altunya'nın yazısından aşağıya aktardığımızda bu güne etki eden görüşler daha iyi anlaşılabilir olacaktır. 1951 yılında Türkiye'ye çağrılan Amerikalı eğitim profesörü Bayan K.V. Wofford seçilmiş, köylerimizde göstermelik bir dolaşmadan sonra Türkiye Köy İlkokulları Hakkında Rapor vermiş, bu raporda Niyazi Altunya'nın özetlediği şu salıklamalarda bulunmuştur :

«1. Üç tane daha Kız Köy Enstitüsü açınız.

2. Köy Enstitüleri yatakhanelerini kolejlerinkine benzetiniz.

3. Erkek Köy Enstitülerinde ev idaresi öğretmenleri kumandasında hizmetçi kadınlar çalıştırınız.

4. Üniforma tip giysileri süratle kaldırınız.

5. Aday olma yöntemlerini değiştirin.

6. Köy enstitüsü ve öğretmen okulu programları tamamen değiştirilmelidir.

7. Bütün öğretmen okullarında uygulama okulları olmalı, bu uygulama okullarında sınıf değil gruplar bulunmalıdır.

8. Köy Enstitüsü ve öğretmen okulu öğretmenlerine meslek dersleri verilmelidir.

9. Müfettiş yetiştirme işi süratle yeniden gözden geçirilmeli.

10. Gazi Eğitim Enstitüsü ve öğretmen okullarında uygulama öğretmeni yetiştirme programı olmalıdır...

...Bu büyük programların ele alınmasının en tesirli yolu belki de, dikkatle seçilen şahıslardan müteşekkil bir grubu mezun sayıp, yukardaki çalışmalarla görevlendirmektir. Böyle bir grubu kitaplık ve danışma hususundaki kolaylıklardan dolayı Amerika Birleşik Devletlerinde bir üniversiteye göndermek faydalı olur. Bu grup orada işlerin baskısından uzak olarak Türkiye'de köy okullarını ıslah edecek ve yardım sağlayacak olan program ve planlar üzerinde çalışacaktır.»

Amerikalı uzman eğitimcinin son paragrafına dikkat edilirse raporunun niteliği hemen anlaşılır. Mezun bir grup Vofford'un hemen arkasından (25 kişi)

Florida'ya gidip uzmanlaşarak döndükten sonra öğretmen yetiştiren kurumlarda görev almışlardır. Bunların öğretmen yetiştirme programlarında etkili rol oynadıklarını görmekteyiz.

1953 yılında gelen Amerikalı Ord. Prof. R.J. Maske ise Türkiye'de öğretmen yetiştirme üzerine rapor vermiş ve Niyazi Altunya'nın özetlediği gibi şunları önermiştir :

1. Öğretmenlik önemlidir. Bu herkese her amaçla anlatılmalıdır.
2. Öğretmenin tahsili lise üstü olmalıdır.
3. Öğretmenler hizmet içinde eğitime ilgi duymalıdır.
4. Aday seçmede özel yöntemler kullanılmalı, adaylık döneminde beğinilmeyenler mezun edilmemelidirler.
5. Program, temel kültür dersleri, genel meslek dersleri, özel meslek derslerinden oluşmalı, seçmeli dersler olmalı.
6. Programdaki meslek dersleri iyi sıralanmalı, programı takviye edici yayınlar yapılmalı.
7. Öğretimin son iki yılında okulların çalışmaları izlenmeli ve uygulama (laboratuvar) okulu bulunmalı.
8. Son 6 - 10 hafta uygulamayla geçmeli.
9. Mezunların okulları, öğretmen olunca ziyaret edilmeli, hem mezunlar yetiştirilmeli, hem de eski öğretmenlerden öğretmen yetiştirme konusunda yararlanılmalı.
10. Öğretim yöntemleri konusunda araştırma yapılmalı.»

Maske'in bu raporu dikkat edilirse eğitimcilerimize epey yön vermiştir. Adaylar özel alınmış, dünya görüşü değişenler kovulmuş, aşağıda daha ayrıntılı olarak üzerinde duracağımız gibi öğretim süresi uzatılmıştır.

Türkiye'de öğretmen yetiştirme işinin tarihsel konumunu tamamlayabilmek için 27. Mayıs'tan sonra girilen yedek ve vekil öğretmen uygulamalarını, 1962'deki Yedinci Milli Eğitim Şurası sırasındaki imamhatip çıkışlıların ilkokul öğretmeni yapılması girişimlerini bir yana bıraksak bile 12 Mart Dönemi reformlarından olup da Dokuzuncu Milli Eğitim Şurasında biçim kazanan Temel Kanun'dan sözedilmesi gereği açıktır.

Öğretmen süresinin uzatılması :

Bilindiği gibi 1960'lardan sonra da süren yabancı uzmanlar yönetimdeki türlü eğitim birimlerinden biri de öğretmen yetiştirmeye ilgilidir Bunlardan çok, yerli uzmanlarımızın 12. Mart rejiminde geliştirdikleri «Eğitim Reformu» içinde öğretmen yetiştirmeyi amaçlayan çalışmaların sonuçları üzerinde durmak yararlı olacaktır. Çünkü bu uygulamalardan sonra artık Amerikan standartlarına göre öğretmen yetiştirdiğimizle öğünölmektedir ki sözü edilen durum bugün ortaya çıkan durumdur.

12. Mart rejiminin Onbirlerinden olan Şinası Orel'in eğitimin hemen her alanıyla ilgili oluşturduğu komisyonlar yoluyla «reform» yapma girişiminin, onun döneminde sonuçlanmamasına karşın bu dönem bitmeden 14.6.1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu çıkarılmıştı. Bu kanunun mimarı olan Müsteşar Nusret Karcıoğlu ile Talim ve Terbiye Da-

iresi Başkanı Zekâi Baloğlu'nu eğitimcilerimiz iyi tanırlar. Hangi programları Amerika'da izlediklerini de bilirler. Bu yasayla ilişkili olarak daha geniş bir tartışma ortamının yaratılması gereği açıktır. Biz burada yasanın bağnaz, tutucu, antidemokratik, laiklik ilkesini maddeleştirmesine karşın anti laik, şövenist bir netelik taşıdığına değindikten sonra öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirme ile ilgili iki maddesini aktaralım :

«Madde 43 — Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler.

Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır.

Yukarıdaki nitelikleri kazanabilmek için, hangi öğretim kademesinde olursa olsun, öğretmen adaylarının yüksek öğrenim görmelerinin sağlanması esastır. Bu öğrenim lisans öncesi ve lisans seviyelerinde yatay ve dikey geçişlere de imkân verecek biçimde düzenlenir.

Madde : 45 — Öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranılacak nitelikler M.E.B. ca tespit olunur.

Öğretmenler, öğretmen yetiştiren kurumlardan akademilerden ve ilgili fakülte, enstitü ve bölümlerden ve bunlara denkliği M.E.B. ca kabul edilen yurt dışı kurumlardan mezun olanlar arasından M.E.B. ca seçilir.

Yüksek öğrenimleri sırasında pedagojik formas-

yon azanmış olanların ihtiyaç duyulan alanlarda öğretmenliğe atanmaları halinde bu gibilerin adaylık dönemi içinde yetişmeleri için M.E.B. ca gerekli tedbirler alınır.

Hangi derece ve türdeki eğitim, teftiş ve yönetim görevlerine, hangi seviye ve alanda öğrenim görmüş olanların ne gibi şartlarla seçilebilecekleri yönetmelikle düzenlenir.»

Maske'nin raporunda istenenlerle yasanın uyuşumu dikkati çekecek derecededir.

Madde 45'e dikkat edilirse öğretmenlik mesleğine hemen her kайдan geçme olanağı tanınmıştır. Yani birinci maddedeki özel ihtisas mesleği olması tanımını bir anlam taşımıyor.

Bu iki maddede belirlenen konuların iki yönü üzerinde, Dokuzuncu Şura toplantısında «bilgi için» hazırlanan görüşlerin de ışığı altında, duracağız : Birincisi 43. maddenin üçüncü fıkrasında ortaya konan öğretmen yetiştirmenin yüksek öğrenim görme koşuluna bağlanması, ikincisi de öğretmenlik mesleğine hazırlıkta öğretilecek konuların sınırlarıyla ilgili aynı maddenin ikinci fıkrası.

«Öğretmenlik Mesleği» ile ilgili bilgi için hazırlanan Dokuzuncu Milli Eğitim Şurasındaki bölümde «Bakanlığa bağlı olarak açılacak öğretmen yetiştiren kurumlarda özel alan eğitiminin lisans öncesi ve lisans almak üzere iki kademede verileceği» 288. paragraf olarak kabul edilmişti. Buna dayalı olarak da hemen ön lisans düzeyinde iki yıllık eğitim enstitülerinin kurulmasına geçildiğini, bu kurumların şu anda 41 tane olduğu ve 22087 öğreticiyi eğittiğini görmekteyiz.

1966 yılında Paris'te 75 üye ülkenin katıldığı, Türkiye'nin üç kişiyle temsil edildiği öğretmenlik sorunlarıyla ilgili «Hükümetler arası özel konferans» toplanmıştı. Uluslar Arası Çalışma Örgütü (ILO) ile UNESCO'nun ortak olarak düzenledikleri bu konferansta kararlar oybirliği ile alınmıştır. Bu kararlardan 21. sinde bütün öğretmenlerin «genel, özel ve mesleki konularda üniversitelerde ya da üniversiteye eşit düzeydeki kurumlarda ya da öğretmen yetiştiren özel kurumlarda mesleğe hazırlanması» belirlenmiştir. Öğretmenlerin ise ders konularının dışında okumaktır. Bu toplantıda asıl öğretmenlik mesleğiyle ilgili örgütlenme, düşünce özgürlükleri ya da maddi olanakların artırılması konuları bizim eğitimcilerimizi ve yöneticilerimizi bağlamamıştır ama Türkiye'nin ekonomik koşullarına bakılmaksızın öğretmen okullarının kapatılarak sözde yüksek öğrenimle öğretmen yetiştirilmesine girişilmiştir.

Kuşkusuz öğretim süresinin uzatılması belli sosyo-ekonomik gelişimlerden sonra başvurulursa yerinde olur. Temel eğitimin sekiz yıla çıkarılması girişimine koşut olarak öğretmen yetiştirilmesinin de boyutlarının değiştirilmesi doğaldır. Ancak zorunlu ilköğretim çizelge I. de açıkça görüldüğü gibi gerçekleşmekten uzakken ortaöğretimde okullaşma oranının aşılması sonucu yüksek öğrenimde ortaya çıkan yığılmaya israfçı bir yolla eğinilmesi öğretmen yetiştirmeye olumsuz biçimde yansımıştır. Halkın genel eğitimi yerine işsiz sayısını saklayabilmek için gençleri okullarda uzun yıllar tutmak kapitalizmin uyutma politikasıdır. Üniversite ve Akademilerde kullanılmayan kapasitenin varlığı yadsınamazken ve

yüksek öğrenimde yığılmanın çözüm yollarının başka yerde aranması gerekirken öğretmen yetiştiren kurumları dejenere ederek iki yıllık eğitim enstitüleri oluşturmanın anlamı yoktur. Hele ders programları ve öğretmen kadrolarıyla bu kurumlar birer sorun olarak eğitim düzenimizde olumsuzca etkilerini duyurmaya başladıkları bu dönemde yeniden ele alınmak durumundadırlar.

Lisans düzeyinde öğretmen yetiştirme deneyimine Gazi Eğitim Enstitüsünde başlanmışken MC. döneminde durdudulmuştu. Eldeki öğretmen kadrosu il bu lisans eğitiminin de yurt düzeyinde başarılı sonuçlar verebileceği kuşkuvarı bu uygulamada kendini duyurmuştu. Üç yılda okutulan derslerin sömestr usulüne göre sekiz sömestre yayılması ve sınıf geçme düzeninin basitleştirilmesi biçiminde başlanan uygulamanın gerçekçi olmadığını uygulamada görev almış öğretmenler gözlemişlerdir.

Milli Eğitim Temel Yasası ve Dokuzuncu Şura toplantısına dayalı olarak iki girişim daha var : Deneme Yüksek Öğretmen Okulu ve Mektupla Öğretmen Yetiştirme.

Deneme Yüksek Öğretmen Okulu eğitim teknolojilerinden yararlanma yollarını araştırmak için kurulması düşünülen bir okul olduğu halde «mevzuat» a uydurulabilmek için fen dallarında öğretmen yetiştiren kurum biçiminde kurulmuştu. Deneme Yüksek Öğretmen Okulu denemesi bir öğretim yılı sürdüğü için üzerinde ayrıntılı durmak gerekemeyebilirse de kurucuları ve kurumda görev alanların iddiaları açısından bakıldığında ilginç olduğunu gözlemektediriz.

Bu bakımdan öğrenci ve öğretmen sayılarını görelim önce :

	<u>Öğrenci Sayısı</u>	<u>Öğretmen Sayısı</u>
Fizik Bölümü	128	10
Kimya Bölümü	145	7
Biyoloji Bölümü	101	5
Matematik »	104	10
TOPLAM	478	32

Türkçe, yabancı dil ve meslek dersleri öğretmenleriyle birlikte öğretmen toplamı : 60.

Öğrenci ve öğretmen sayılarına dikkat edilirse hiçbir öğretmen yetiştiren kurumla karşılaştırılmayacak biçimde «lüks»le karşılaşırız. Buna karşın eleman yetersizliğinden söz edegelmiştir okul yöneticileri. Türkiyenin koşulları ile ilgileri ne derece kurulmuştur bilmiyoruz, ama uluslararası destek aldıklarını belirten kurum yetkilileri eğitim teknolojisini çezeceklerini belirtmektedirler.

Deneme Yüksek Öğretmen okuluyla birlikte televizyon olanaklarından da yararlanarak yazışmayla öğretmen yetiştirme yoluna girildiğini ve bu öğretim yılında mezun vereceğini yukarda belirtmiştik. 12 Mart Döneminin eğitimimizde kalıcı sonuçları olarak gördüğümüz bu yollar temelde eğitim süresinin israfçı bir yolla uzatılması olduğu halde «Amerikan standartlarına uygun» öğretmen yetiştirme ile öğrenen yöneticilerimizin Türkiye gerçeğine gözlerini kapadıklarının kendi ağızlarından açıklanması olarak kabul etmek gerekir.

Öğretmen yetiştirme girişimlerinin tarihsel konumunu çizme işini sonuçlandırırken son bir noktanın daha belirtilmesi yararlı olacak. Şimdiye dek öğret-

men okullarının programlarında fazla bir değişiklik yapılmamıştı. Biraz şimdiki adlandırılmasıyla «özel alan eğitimi» biraz da pedagoji dersleri verilmekle yetinilmekteydi. Bu iki grup derslerin diğer eğitim kurumlarımızda olduğu gibi yetersizliği tartışılmayacak denli belirgindi. Temel Kanun'da bunlara ek olarak genel kültür dersleri okutulmasını gerekli görmüş ve Dokuzuncu Şurada da bu dersler şöyle saptanmıştır: Türkçe, Devrim tarihi, kültür tarihi, beden eğitimi, yabancı dil. Ders konularına bakıldığında hemen anlaşılacağı gibi bu dersler bir dünya görüşü kazandırılmasını sağlayacak «genel kültür» dersleri değildir. Oysa Şura toplanmadan önce bölgelerde öğretmenlerle yapılan toplantılarda öğretmen yetiştirilmesiyle ilgili gerçekçi bilgiler derlenmişti. Sözelimi Şurayla ilgili kitapta da yer alan öğretmenlerin düşüncelerinden şu bölüme eğitimci olarak katılmayacak kişinin varlığını düşünememekteyiz :

«Öğretmen yetiştiren kurumlara gerekli dersler konularak geleceğin öğretmeni, toplumların tarihsel gelişimini, tarihsel olayların ekonomik ve sınıfsal nedenlerini, kendini, insanı, içinde yaşadığı toplum ve dünyayı bilimsel olarak tanıyabilecek, çağının öğretmeni olabilecek bir biçimde eğitimden geçirilmelidir.»

Böyle bir dünya görüşü kazanmasını gerekli gördüğümüz öğretmenin yetiştirilmesinde yukarıda adlarını verdiğimiz göstermelik ders yetersizliği açıktır. Kaldı ki öğretmen yetiştiren kurumlarda yıllardır doğru dürüst ders bile yapılmamaktadır.

Öğretmen yetiştiren kurumlarda genel kültür

derslerinin açık biçimde ihmal edilmesinin kapıkulu tipi öğretmen yetiştirme isteğiyle yakın bir ilişkisi vardır. Nitekim bir dünya görüşü kazanmadan yetişen öğretmenlerin öğrencileriyle yeterli diyalog kuramadığı, öğrenci başarısızlığının gerçek nedenlerine inemediği, emekçi sınıfların yanında siyasal tavır alamadığı, kendisini sınıfına hapsedip elindeki ders kitabını takrir etmeyi öğretmenlik sandığı, demokratik haklarını korumakta örgütü içinde yer alamadığı gözlenmektedir. Özellikle teknik öğretmenlerde görülen bu durum öğretmen yetiştirme sorunlarının en önemli yanlarından biridir. Bozguncu, kapıkulu, sürüngen tiplerin öğretmen olarak bulunmasında diğer etmenlerin yanında genel kültür eksikliğinin rolüne dikkat etmek gerekir. Sorumluluk duyan öğretmenlerin ise ders konularının dışında okumak ya da siyasal etkileşim yoluyla yetiştikleri de bir gerçektir.

Öğretmen yetiştirmenin tarihsel konumu üzerinde bu kısa özetlemenin sonucunu çıkarırsak köy enstitüleri dışındaki girişimlerin dış etkilerle, Türkiye'nin gerçeklerinden kopuk, dejenere edilmiş girişimler olduğunu söyleyebiliriz.

SORUNLAR VE ÖNERİLER

1. Bugün görülen ilk sorun öğretmen yetiştiren kurumlardaki faşist örgütlenmedir. Yasalara karşı biçimde alınan öğretmen ve öğrencilerin durumlarının ödün verilmeden çözümü gerekmektedir. Döğülen, kovulan binlerce öğretmen ve öğrencinin haklarının verilmesi ve kayıplarının kısa sürede telâfisi yoluna gidilirken yasa dışı yollarla kurumları raylarından çıkaranların yakasına yapışılıp mahkemelere sevke-

dilerek yargılanmalarının sağlanması zorunludur. Son yıllarda gazetelere yansıyan durumdan daha vahim biçimde parti örgütü biçimine getirilen kurumların demokratlaştırılmasında sürekli uğraş gerekmektedir.

2. Birinci bölümde verdiğimiz çizelgelere dikkat edilirse Türkiye'de halkın zorunlu eğitimi çözülememiştir. Öğretmen yetiştirme işinde hayalden gerçeğe dönülmeli, öğretmen okulları hiç zaman geçirilmeden yeniden açılmalıdır. Öğretmen meslek lisesi, adından başka, öğretmenlikle ilgisi kalmadığından yeniden açılmalı demektir. İki yıllık eğitim enstitüsü girişimine hemen son verilmesi zorunludur. Bu kadro ile bu kurumların yürütülmesi olanağı yoktur. Temel eğitim birinci kademesine sınıf öğretmeni, öğretmen okullarından yetiştirilirken bir yıllık gerçek bir stajyerlik uygulaması getirilmesinden yana uygulamaya girilerek, bu dönemin öğretmenin yüksek öğrenimine sayılması, soruna gerçekçi yaklaşım olacaktır.

3. Eğitim teknolojisinin ve son bilimsel araştırmaların öğretmen örgütüyle işbirliği yaparak geliştirilmesi ve denenmesi yapılmalıdır. Yoksa meslekten kopuk okul denemelerinin yeni sorunlar eklemeden başka sonuç doğuracağı kuşkusuzdur.

4. Mektupla öğretmen yetiştirme işinden vazgeçilmelidir. Buna karşılık eleştirilmeye bile değmiyecek birtakım kişilere dinlenme ve yolluk verme biçiminde yürütülen «hizmet içi eğitim» yerine mektupla öğretim geçirilmelidir. Öğretmenin sürekli bilgi-

sini yenileme ve meslekte ilerlemesine katkıda bulunacak tipte bir mektupla öğretimin hizmet içi eğitimi olarak çok yararlı olacağı düşünülmelidir. Yani öğretmen okulu çıkışlıların bir yandan kendilerini yenilerken bir yandan da ortaöğretime öğretmen olarak yetişmelerinde ise yarayabilecek bir olanağı yüksek öğretimde yığılmayı çözmeye olumsuz bir biçimde öğretmenlik mesleğine yansıtmayla savaşım verilmesi kaçınılmaz olacaktır.

Öğretmenlik mesleğine girip hizmet veren kişinin mektupla öğretim yoluyla hizmet içi eğitiminin yapılması, belli kurs ve seminerlerle desteklendiğinde mesleğin kalitesini yükseltme olanağı da az bir masrafla sağlanabilecektir. Böylece olumsuz bir hizmet içi eğitimin son bulması da sağlanabilecektir.

5. Bölgesel farklar ve kırsal kesim dikkate alınarak öğretmen yetiştirilmesine girilmek zorundadır.

6. Öğretmen yetiştiren kurumlar hangi düzeyde olursa olsun derslerinin yeniden saptanması ve programlarının demokratlaştırılması zorunlu hale gelmiştir. Özel alan eğitiminin ikinci plana itilerek genel kültür derslerinin demokrat bir nitelikte programlanması gerekmektedir. Bu konuya ağırlık verilmesi, öncelikle ele alınması gereği açıktır. Özel alan derslerinin programlarının geliştirilmesi de artık kaçınılmaz olmuştur. Irkçı, şöven, anti-demokrat derslerin derhal kaldırılması için savaşım verilmelidir.

Öte yandan çağdaş düzeyde çeviri ve telif kaynak kitapların belirlenerek öğretmenlerin kişisel se-

çeneklerinin çerçevesinin belirlenmesi uygun olacaktır. Özellikle eğitim enstitülerinde görülen birbirinden çok farklı bilgilerle öğretmen yetiştirilmesinin böylece önüne geçilmelidir.

Bu arada öğretmenlerin eskiden beri bir sorun olarak üzerinde durdukları tek kaynaktan öğretmen yetiştirilmesi işi genel kültür ve pedagojik formasyon birliği biçiminde anlaşılacak özel alan eğitimleri ne olursa olsun, aynı ilerici, demokrat bir dünya görüşü kazanmış öğretmen yetiştirilmesi yoluna gidilmelidir. Üniversite, akademi ve yüksek okulların öğretmen kadroları da aynı biçimde öğretmenlik formasyonu kazanmış kişilerce kapatılmalıdır. Bugün her araştırma doktorası yapmış kişinin bu kurumlarda ders okutabilmesi, öğrenmenlik mesleğinin yeterince anlaşılmasının bir sonucudur. Meslekle birlik, gerçek bir öğretmenlik formasyonu birliği olarak anlaşılmalıdır.

7. Öğretmen yetiştiren kurumların demokrat bir yönetime kavuşturulması gerekmektedir. Bunun için de öğrenciler, yönetime ve ders programlarının hazırlanmasına katılmalıdırlar. Allende dönemi Şili'sinin bu açıdan örnek olacak deneyimlerinden öğretmen yetiştiren kurumlarda yararlanılmalıdır. Böylece öğretmen adaylarının kendi sorunlarını çözme işinde kendi kararlarıyla hareket etmeleri mesleğe önemli bir katkı olacaktır. Kurumlardaki öğrenci sorunlarının çözümü yolunda öğrenci örgütlerinin etkin rol almaları gereğine kurumların yönetim ve öğretmen kadroları inarak yer almaları gerekir. (Hemen a-

nimsatalım ki Hacettepe ve DTCF de yapılan bir iki çalışma dışında öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğrenci sorunlarına nesnel bir yaklaşım sağlayan araştırma yok denecek kadar azdır. Can güvenliği ve öğrenim özgürlüğü kavgasının verildiği son dönemde, böyle araştırmaların yapılmasını doğal karşılamakla birlikte özellikle eğitim enstitülerinin devrimci öğrenci örgütlerinin kendi sorunlarıyla ilişkili araştırmalar yaparak yönetime katıldıklarında çözüm getirmeye yönelmeleri gerekmektedir.)

8. Öğretmen yetiştiren kurumlardaki görevli görevli öğretmenlerin nitelikleri son on yılda giderek bozulmuş, en sonunda yeteneksiz kişilerin işgaline uğramıştır. Bu öğretmen kadrolarının hemen tasfiye edilmeleri ve kurumlarda yaptıkları yıkıcı eylemlerin hesabını bağımsız yargıçlar önünde vermeleri sağlanmalıdır. Eğer bu kadrolar, kurumlarda tutulurlarsa okulları demokratlaştırma olanağı bulunabileceğini sanmamaktayız. Unutulmasın ki, eski kadroları da ayne korumak, öğretmen yetiştiren kurumlardan beklenenleri gerçekleştirmeye yetmeyecektir. Çünkü MC den önce de kurumların öğretmen kadroları türlü yollarla dejenere edilmiş idi.

9. Türkiye'nin bugün öğretmen açığı gerçek anlamda bilinmemektedir. Çünkü okullaşma düzeni tümüyle bozuktur. Standart okul tipleri belirlenip halkın gerçek eğitimine yönelindiği sırada öğretmen sayılarının gerçek bir anlamı ortaya çıkabilir. Yani eğitim düzeninden kopuk öğretmen yetiştirilmesi düşünülemez. Öte yandan artık gizlenemeyecek bir gerçek varsa, Doğu Anadolu'nun eğitim bakımından ge-

ri bıraktırılmış bıçımı, օğretmen sayılarında ve nite-
liğinde de kendini göstermektedir. Bu durum dikkate
alınarak yeni tip օğretmen yetiştirilmesine yönelme
zamanı gelip geçmektedir.

10. Yüksek okul օğrencileri üzerinde araştırına
yapanların karşılaştıkları օnemli bir gerçek, başka
kurumların sınavında yeterli olamayanların, օğret-
men yetiştiren kurumlara, hiç olmazsa bir օğretmen
olsun görüşüyle, girdikleri görölmektedir. Bu durum
1968'deki TÖS'ün düzenlediği D.E.ř. sında da saptan-
mış ve «օğretmenliđin orta zekâlılar mesleği» olma
yolunda olduğu yargısına varılmıştı. Bu yargı, sert de
olsa, katılmayanlar bulunsa bile bir gerçeği vurgula-
dığı açıktır. Daha sonra Hacettepe Üniversitesinde
yapılan araştırmalar da օğretmenlik mesleğinin e-
kici olmadığı, başka iş bulunamadığı için yönelinen
meslek olduğu gerçeğini ortaya koymaktadır. Bugün
meslekten kaçış oranı yüksektir.

օğretmenlik mesleğinin çekiciliğini yitirmesinin
iki օnemli nedeni var: politik baskılar ve օğretmenli-
đin maddi yetersizliği. Bu iki sorun özölmeden օğ-
retmenlik mesleğini çekici bir biçimde kavuşturma o-
lanağı yoktur. Burjuvazinin kendi isteklerini karşıla-
yacak biçimde օngördüđu ortaօğretim ve yüksek օğ-
renimle girilen ısrafı bir eğitim düzeni halkın ge-
nel eğitimi anlamı taşımadığı için, bu bozuk eğitim
düzeninde օğretmenin kendiliğinden saygınlık kazan-
ması ya da bazı iyi niyetli yöneticilerin girişimlerin-
den umut beklenmesi boşunadır.

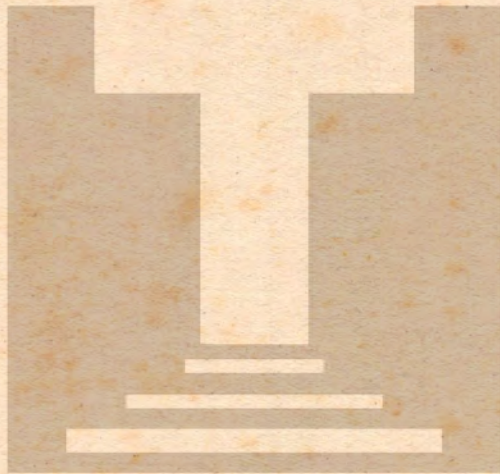
օğretmenlik mesleğinin çekici olmaması sonucu-
nu doğuran nedenleri ortadan kaldırmanın yolu, kişi-

sel iyi niyet girişimleri ya da başkalarının lütuflarıyla çözülemeyeceği bilincinde olanların örgütsel kavgasını daha bilinçle sürdürmek zorunluluğudur.

Sonuç olarak şu noktaya ulaştığımızı sanırım : Öğretmen yetiştirilmesinin sorunları genel eğitim sorunlarından, eğitim sorunlarımız da ülke genelinden kopuk değildir. Bu bakımdan ana çözüm yolu bu noktadan yola çıkarak aranırken, öğretmenlik mesleğini çekici kılabilmek için GREVLİ-TOPLU SÖZLEŞMELİ SENDİKA HAKKININ KAZANILARAK İŞÇİ SINIFININ YANINDA AĞIRLIĞIMIZI DUYURMALIYIZ.

Böylece, politik baskılar karşısında sınıfsal yerimizi alabildiğimiz ve öğretmenliğin maddi sorunlarını emeğimizin karşılığı olarak çözelbildiğimiz oranda, saygınlık kazanacak ve nitelikli öğretmen yetiştirilmesini, efendilerin söylediği Amerikan standardına uygun olmasa da sağlamış olacağız.

TÜSTAV



TÜSTAV

Halkevleri Basımevi, — ANKARA