

4 DEMOKRATİK
EĞİTİM
KURULTAYI

**EĞİTİM VE BİLİM
ÇALIŞANLARI**



EĞİTİM SEN
1-5 Aralık
2 0 0 4
ANKARA

ÖĞRETMEN YETİŞTİRME VE ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİMİ

Yard. Doç. Dr. Ramazan GÜNLÜ
DEK Düzenleme Kurulu Üyesi

MERKEZ KOMİSYONU ÜYELERİ

Prof. Dr. Aysun Umay
Prof. Dr. Ahmet Duman
Yard. Doç. Dr. Sadi Seferoğlu
Suat Süslü
Araş. Gör. Fahriye Hayırsever
Nalan T. Türkmen

ŞUBE KOMİSYON ÜYELERİ

- ÇANAKKALE:** Naciye Şimşek, Yunus Temiz, Muzaffer Dağtekin, Muzaffer Korkmaz, Ömer Faruk Kırnıç, Yasin Hacimusalar, Talat Koç, Timur Keskin,
- ÇORUM:** Dilek İlhan, Bekir Öztürk
- EDİRNE:** Nevzat Uğur, Nevzat Akıncı, Ahmet Ertan
- GİRESUN:** Hayrı Şenel, Halil Dündükçü, Zafer Çerkezoğlu, Koksal Yıldırım, Gürsel Şahin,
- KOCAELİ:** Zeki Topaloğlu, İsmet Şahin, Esmâ Buluş Kırıkkaya, Tuncay Önal
- MANİSA:** Zekeriya Vurmaz, Sadi Yılmaz, Cuma Toygar, Murat Selvi, Ömer Arslan, Nejat Ula, Tacettin Hakan Yenil, Gürcan Yıldız, Teoman Demir
- İZMİR 4:** Nalin Irgat Yalçın, Leyla Zerenoğlu
- İZMİR 5:** Cumali Avşar, Armağan Öğdem, Mustafa Koldemir
- SİNOP:** M. Taki Yılmaz, Tufan Bilgili, Yard. Doç. Dr. Ekber Tombul, Kadir Demir
- TEKİRDAĞ:** Şükrü Civelek, Songün Yılmaz, Gülseren Baran Yılmaz, Erdin Toraman, Makbule Civelek, Sayıl Gürcan Ceylan, Sevim Tarımsal

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	2
BÖLÜM I	3
ÖĞRETMEN YETİŞTİRME	3
GİRİŞ	3
1- MEVCUT DURUM	4
2- ÖĞRETMEN YETİŞTİRMENİN TARİHSEL GELİŞİMİ	6
İlköğretim I. Kademe (İlkokul) Öğretmeni Yetiştirme	7
İlköğretim II. Kademe (Ortaokul) Öğretmeni Yetiştirme	9
3- GÜNÜMÜZDE ÖĞRETMEN YETİŞTİRMENİN SORUNLARI	12
Türkiye’de 1997 Sonrası Öğretmen Yetiştirme Uygulamasının Eleştirisi	14
4- DÜNYADA ÖĞRETMEN YETİŞTİRMEYE TEMEL YAKLAŞIMLAR	15
BÖLÜM II	20
ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİMİ	20
1- MESLEĞE GİRİŞ, ATANMA VE STAJYERLİK	20
2- İŞYERİNDE ÖĞRENMENİN DESTEKLENMESİ	21
3- ÖĞRETMENLERE YÖNELİK HİZMET İÇİ EĞİTİM UYGULAMALARI	22
4- YAŞAM BOYU ÖĞRENME	25
ÖNERİLER	28
KAYNAKÇA	29

BÖLÜM I

ÖĞRETMEN YETİŞTİRME

GİRİŞ

Neo -liberal iktisat politikaları ve yeni sağ ideoloji, IMF ve Dünya Bankası gibi ulus-aşırı örgütler tarafından gelişmekte olan ülkelere dayatılan İstikrar ve Yapısal Uyum Programları aracılığıyla uygulamaya konuldu. IMF'nin istikrar programlarının içeriği günümüzde artık iyi bilinmektedir. Programlarda üç unsur bulunmaktadır. Ekonomik krizlerin baş sorumlusu olarak gösterilen kamu harcamalarının kısılması, bu kısıntının en büyük kalemini personel ücretleri oluşturur. Kamu harcamalarının kısılmasının kredi kontrolü ve reel ücret kısıtlamaları ile birlikte, aynı zamanda talep kısılmasına gönderme yapmaktadır. Bu politikalar yoksulların reel gelir düzeyini dolayısıyla eğitim talebini de etkiler. Kamu harcamalarının düşürülmesi ve buna koşut olarak eğitimin özelleştirilmesi yine eğitime olan talebi olumsuz yönde etkiler.

1980'lerden sonra uygulanan istikrar paketleriyle gelir düzeyi iyice düşen kesimleri "eğitimi talep etmekten" çok hayatta kalmak ilgilendirmeye başlamıştır. Yine eğitimin temel amaçlarından biri insanın özgürleşmesi değil, insanın varlığının (emeğinin) ekonomik üretkenliğini arttırmak olarak görülmüştür.

Neo-liberal eğitim politikaları, bir yandan belli bir orta üst kesim için emek kalifiyesinin artırılmasına hizmet ederken, diğer yandan toplumun büyük kesiminin eğitimsiz ve niteliksiz işgücü olarak piyasaya itilmesini doğurmuştur. İşgücünün eğitim politikalarıyla niteliksizleştirilmesi küresel sermayenin tam da taleplerine uygun bir sonuçtur.

Türkiye'de eğitimdeki bozulma ve düşüşün salt ekonomik güçlüklerle açıklanamayacağı, daha büyük ve 'planlı' bir ihmale uğradığını göstermektedir. (Güney, 2003) Sosyal bir sistem olarak ele alınması gereken eğitimin üç temel ögesi; öğrenci, programlar ve öğretmen ise bu sayılan neo-liberal politikalarından nasibini almıştır.

Öbür yandan aynı politikaların sonucu olarak, göç bütün dünyanın sorunu haline gelmiştir. Göçün yarattığı yer değiştirmeler, aynı şehirlerde, şehirler arasında, bölgeler arasında, ülkeler arasında eğitimin temel bileşeni ve konusu olan öğrencilerin eğitim ortamlarına yeni bir iklim getirmesi kaçınılmaz hale gelmektedir. Farklı kültürel geçmişlerin aynı eğitim ortamında buluşması, geleneksel eğitim yapılarında bunalıma yol açmakta ve eğitimde başarı, nitelik, uyum/uyumsuzluk gibi konularda geleneksel kalıpların çözümü olarak kullanılmaktadır. Öğretmenlerin nüfus hareketlerinin verileri temel alınarak yetiştirilmesi, günümüzde öğretmen yetiştirme politikalarının göz ardı edemeyeceği bir noktadır. Göç edenlerin çocukları, öğrenme sürecinin zenginleşmesine bir katkı olarak değerlendirilebilmesi gerekmektedir. Bu yeni koşulların ve ortamın gerektirdiği duyarlılık içinde, öğretmenler farklı kültürleri anlama, zengin bir karşılıklı ortak anlam üretme eğitim ortamına hazırlanması zorunlu bir değişmeyi beraberinde getirmektedir.

Geleneksel öğretmen yetiştirme sürecinin bir sonucu olarak orta sınıf iletişim kalıplarını eğitim yaklaşımının temeli yapan öğretmenler sınıf ortamına farklı toplumsal, kültürel geçmişleri taşıyan çocuklara 'aynı' biçimde yaklaşımda bulunmakla onların yaratıcılıklarının, öğrenme yeteneklerinin kendiliğinden sınırlandırılmasına yol açmaktadır. Bu olgu eğitim sürecinde öğrencilere bir despotizm olarak yansımakta, benlik saygılarının zayıflamasına neden olmakta ve çözümü rehberlik servislerinin uyumsuzlukları tespit etme ve sonuçlandırma faaliyetlerine havale edilmektedir. Bu durum, hem geleneksel

öğretmen yetiştirme yaklaşımlarının hem de genel olarak eğitim sistemlerinin bunalımı olarak ortaya çıkmaktadır. Eğitim süreci başarı/başarısızlık kriterlerine hapsedilmektedir.

1- MEVCUT DURUM

İlk öğretmen eğitimi bir çok ülkede farklı modeller içinde ifade edilmekle birlikte bugün benzerlikleri öne çıkan küresel bir boyut kazanmıştır. Genelde yükseköğretimin küreselleşmesi, özelde öğretmen eğitiminin küreselleşmesi küreselleşmenin ortak güdülerinin, sermayenin farklılıkları ortadan kaldırma uygulamalarının parçası olmuştur. Yükseköğretimin küresel düzeyde özelleştirmeye (maliyet paylaşımı, krediler, kurumlara ayrılan kamu kaynaklarının azaltılması, idari ve mali özerklik yönelimi, küresel öğrenci hareketliliğini sağlayacak akreditasyon ve programların karşılıklı tanınması gibi) yönelik bir eğilimle düşünüldüğünde ilk ve ortaöğretim öğretmenliği programlarında gözlenen yakınlaşmanın işlevleri "bilginin metalaştırılmasına" yönelmektedir.

Öğretmenlerin toplumun gelişmesinde rol üstlenmelerini geliştirecek ve olanaklı kılacak bir anlayış içinde geliştirilmesi gerekir. Bu yaklaşımın eğitimsel temeli hem alanda iyi yetişmeyi sağlayacak bir öğretmen yetiştirme programı hem de öğrenciler için öğrenme ortamının düzenlenmesinde bütünleşmiş, etkin ve donanımlı bir toplumsal-kültürel ve eğitimbilimsel içerik taşımalıdır. Ancak, kuramsal ve uygulamalı olarak bütünleşmiş, iç içe geçmiş bir öğretmen yetiştirme programı öğrencilerin öğrenmesini özgürleştirebilir. Bu sayede, bireylerin nitelik kazanması, kişiliğin çok yönlü gelişmesi, toplumdaki eşitsizliklerin aşan bir eğitim alanının oluşturulması, eşit öğrenme fırsatları yaratılması, eşitliği geliştirici yeni öğrenme çevrelerinin geliştirilmesi, toplumun ve kişinin başlı başına bir değer olarak benimsenmesi olanaklı olabilir.

Eğitim ve öğrenme sürecinin etkin oluşturucusu olan öğretmen, donanımlı bir eğitim ortamında çalışabilmesi için gerekli eğitsel altyapıyı hem tutum hem bilgi düzeyinde kazanabilecek bir programla yetiştirilmelidir.

Eğitimde ortaya çıkan çok yönlü etkiler, eğitim sisteminin niteliğini de sorgular hale getirmiştir. Bu yönde gelişen tartışmalar, öğretmenin işlevleri konusu, 30 Eylül- 5 Ekim 1996 tarihleri arasında Cenevre'de gerçekleştirilen UNESCO uluslar arası eğitim konferansında da gündeme gelmiştir.

Öğretmen; insansal değerleri gelişmiş, toplumun önderlik eden, bilimsel düşünen, toplumsal ve siyasal olarak etkin, insan ilişkilerinde özgecil, sorun çözmeye yatkın, öğrencilerin sosyal ve kültürel durumlarını kavrayan, var olan eşitsizlikleri sorgulayıcı ve mücadeleci, alanında uzman bir kişidir.

Artık, kişiler ve kimlikler her yerde hareket halinde olan bir dünyada, eğitimi ulusal ceplere sıkıştırılan eğitim sürecini aşarak, herkesin katıldığı zengin bir öğrenme ve paylaşım ortamına dönüşmeye zorlamaktadır. Kendi geçmişlerini zenginliğin üreticisi haline getirerek, içinde bulunduğu gerçekliği kavrayan etkin dünya yurttaşı yetiştirme zorunluluğu eğitim ve öğrenme sürecinin temel ilkesi olmalıdır. Nitekim, UNESCO'nun "Barış Yolu" için, 2000 yılında başlatılan Uluslararası Eğitim Sistemi Pilot Projesi (IESPP)'nde uygulamaya koyduğu anlayış, öğretmenlik mesleği açısından ortak bir zemin arayışı bu açıdan yorumlanmalıdır. UNESCO'nun bu projesinde öğretmende bulunması gereken nitelikler aşağıda özetlenmiştir:

- 1 - Barış, insan hakları ve demokrasiyi ilerletmeye kararlı,
- 2 - Düşünsel, estetik, duygusal, bedensel ve ahlaki tüm güçlerini geliştirecek olanaklara ulaşma hakkını kabul eden,

3 - Uluslararası, çok uluslu bir çevrede insanların karşılıklı zorunlu ilişkilerini kabul eden, öteki kültürlerle saygılı yurttaşlar olarak eğitime sorumluluğunu ve çatışmaları barışçıl biçimde çözümlene gereksinimi duyan,

4 - Geliştirilebilir, açık bir geleceği olan dünyayı güvence altına almanın yolunun barışçı etkinliklerden geçtiğinde kararlı, toplumsal ve fiziksel çevresine karşı sorumluluklarının bilincinde olan,

5 - Teknolojik ve toplumsal değişmelere ve bunların sonuçlarına karşı eleştirel bir anlayış geliştirmiş olan,

6 - Öğrenmek için yaşam boyu çalışma alışkanlıkları, ölçütleri ve davranışlarına sahip olan,

7 - Doğru ve sağlıklı karar vermek için kendine güvenli, bağımsız, saygılı ve gönüllü olan bir anlayışı benimseyen,

öğretmenler etkin dünya yurttaşlarını yetiştirerek, barış içinde bir dünya için Barış Yolu'nu açacaklardır.

Nitelikli bir eğitimin gerçekleştirilebilmesi için çocukların okul dışında kalmamaları ya da okula devamsızlıkları önleyecek önlemlerin alınması yanı sıra, öğretmenlerin yetiştirme sürecinin niteliği de oldukça önemlidir. Bugün tüm dünyada, öğretmenlerin statü kaybı ve moralsizliği gözlenebilen bir olgudur. 1991 yılında Uluslararası Çalışma Örgütü'nün (ILO) öğretmenlerin çalışma koşulları ile ilgili yaptığı ikinci toplantıda, öğretmenlerin durumunun "tahammül edilemez derecede geriye gittiği" ilan edilmiştir. Çalışma koşullarının olumsuzlaşması sonucunda, nitelikli ve deneyimli öğretmenler bu alandan kaçmaya başlamışlardır.

1973 yılında yürürlüğe giren 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. maddesi, "Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir" der. Öğretmenliğin tanımını yeniden yapılmış, her seviyedeki öğretmenlerin yüksek öğrenim görmesi ilkesini ön plâna çıkarmış ve buna göre öğretmen yetiştiren kurumların lisans öncesi, lisans ve lisansüstü seviyelerde yatay ve dikey geçişlere imkân verecek şekilde yeniden düzenlenmesini karara bağlamıştır. Bu hükümler çerçevesinde 1974-75 öğretim yılında, köklü bir geçmişe ve deneyime sahip İlköğretmen Okullarının bir bölümü işlevlerini yitirerek 3 yıllık "Öğretmen Lisesi" hâline getirilmiş, diğerleri ise kapatılmıştır.

Öğretmen yetiştirme geleneğinin kalıntıları olan öğretmen liseleri, sonraki yıllarda üniversite öncesi öğretmen yetiştirmede öğretmenliğe hazırlayıcı bir basamak olarak değerlendirilmeye başlanmıştır. Belli meslek alanlarına ön hazırlayıcı bir üniversite öncesi eğitim, günümüzde eğitim fırsat ve olanaklarının özgürleştirilmesi açısından yeniden ele alınmalıdır. Zira, bütün meslekler için ön hazırlık iddia edilebilir. Günümüz eğitiminin vazgeçilmez bir gereği haline gelen, kişiliğin çok yönlü gelişmesi ile bu durumu bağdaştırmak olanaklı değildir. Ayrıca, öğretmen yetiştiren kurumlara öğretmen liselerinin dışından gelme yolu açıksa, öğretmenliğe hazırlayıcı bir eğitimin esprisi kalmamaktadır.

Öbür yandan, lise ile üniversite arasında kurulan doğrudan bağlantı, toplumsal açıdan çıkmazlara yol açtığını İmam-Hatip Liseleri örneğinde yaşanan sorunlarla kendini göstermiştir. Kaldı ki, günümüzün üniversite eğitimi mesleki güvenceler sunmaktan da uzaklaşmıştır. Bu durum, meslek içinde, uygulamada sosyalleştirme ve mesleğe hazırlanma uygulamalarını daha da öne çıkarmaktadır. Bu da öğretmen liselerinin öğretmenliğe hazırlayıcı işlevlerini sorgulanır hale getirmektedir.

Bir toplumun gelişmesinde, bilginin, eğitimin ve teknolojinin rolü başta gelen en önemli unsurlardır. Geçmişte olduğu gibi, çağımızda da tüm toplumlar kendi eğitim sistemlerini nasıl daha üst seviyelere ve niteliğe kavuşturabileceklerinin ve nasıl daha bilgili ve nitelikli öğretmen yetiştirebileceklerinin araştırmalarını yapmakta, diğer toplumların eğitim sistemlerini incelemektedir.

Tarihin her döneminde öğretmenlere değişik misyonlar yüklenmiştir. Yüklenen misyon toplumların yapısına, yaşanan zamana, toplumsal üretim tarzına, egemen ilişkilerin ihtiyacına göre değişiklik göstermiştir. Ülkemizde de öğretmenlerimize geçmiş dönemlerde yüklenilmeye çalışılan farklı misyonlar olmuştur. Örneğin Osmanlı Döneminde, Öğretmenlerin toplumu dini yönden bilgilendirmelerinin yanında sisteme itaatkar olmalarını da öğretmeleri misyonu yüklenmişti. Ya da Cumhuriyetin ilk yıllarında öğretmenlere Devrimlerin halka anlatılması ve benimsemelerinin sağlanması gibi misyonlar yüklenmiştir.

Ancak günümüzde öğretmenler egemen sistemlerin misyonlarından kopmaya evrensel değerler doğrultusunda birleşmeye ve "insanın eğitimi"nin en temel hak olduğu gerçeğinden hareket etmeye başlamıştır. Öğretmenler, bir misyonun taşıyıcısı olmaktan çok, kendi emeğinin sonuçları için de mücadele eden emekçiler olmanın önemini göstermişlerdir. Ayrıca, eğitim teknolojileri ve iletişim alanında yaşanan gelişmelerin eğitim sürecine getirdiği değişim, öğretmen eğitimci kimliğini ortadan kaldırarak öğretim ve kolaylaştırıcı yönünü öne çıkarmıştır. Bu durum öğretmenlerin mesleki niteliklerini yeniden değerlendirmeye zorlamaktadır.

Öbür yandan, toplumsal aktörlerin çeşitlenmesi ve iletişimin dünya düzeyinde etkileşim yollarının açılması, öğretmenlerin özlük hakları mücadelesini zorlarken, geleneksel misyonun aşınmasını getirmekte ve toplumsal gelişmede oynadıkları rolü zayıflatmaktadır. Ancak, bu gelişmeler öğretmenin toplumsal sorumluluğundan kaçmasının bir biçimi değil, işlevlerini çok yönlü olarak yürütme sorumluluğu olarak değerlendirilmelidir.

Bu gelişmeler, çağımızın gerektirdiği insanı yetiştirmek için öğretmenlerin eğitim biliminin zenginleştirdiği bir ortamda ve onun gereklerine uygun olarak yetiştirilmesini daha da önemli kılmıştır. Öğretmen yetiştirme süreci, bütün dünyada ülkelerin özel tarihsel gelişiminin özelliklerini yansıtır. Ülkemizde de 150 yıllık öğretmen yetiştirme süreci ekonomik gelişmelere bağlı değişimlere uğramakla birlikte Köy Enstitüleri gibi özgün deneyimler yanında, diğer ülkelerle ortak biçimde "öğretmen okulu" geleneğini paylaşmaktadır. 1980 sonrası, dünyadaki diğer uygulamalar gibi, "öğretmen okulu" geleneğine son verilmiş ve öğretmen yetiştirme üniversiteler içinde yürütülmeye başlanmıştır.

2- ÖĞRETMEN YETİŞTİRMENİN TARİHSEL GELİŞİMİ

Ülkemiz Dar-ül Muallimden (16 Mart 1848) Eğitim Fakültelerine uzanan 156 yıllık bir öğretmen yetiştirme deneyimine sahiptir. Yüksek Öğretmen Okulları, lise ve dengi okullara öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarıdır. Öğretmen Okullarının başlangıç tarihi, Dârümuallimîn adlı okulun açılış tarihi olan 16 Mart 1848'e kadar uzandığı kabul edilmektedir.

1839'da Tanzimat'la başlayan batılılaşma hareketi en çok eğitime ihtiyaç gösteriyordu. Çünkü çeşitli alanlarda düşünülen köklü değişimle Türk toplumuna getirilecek yeni dünya görüşü ancak eğitim yoluyla sağlanabilirdi. Ancak dinsel kaynaklardan beslenen mevcut sistem bu işi gerçekleştirmekten çok uzaktı. Bu bakımdan eğitime; araştırmacı ve akılcı bir anlayışın kazandırılması, açılacak ve çağdaş eğitim yapacak batı modeli okullara, bu anlayışta öğretmen yetiştirilmesi gerekiyordu. 16 Mart 1848'de açılan Dârümuallimîn bu amaçla kuruldu.

Dârümuallimîn zaman içinde geliştirilerek, bünyesinde ilk, orta ve liselere öğretmen yetiştiren kısımları da içine alan "Dârümuallimîn-i Âliye" adlı kuruma dönüşmüş, 1891 yılında bu kurumun içinde yer alan "Âli" kısmı bugünkü lise düzeyindeki okullar olan idadilere öğretmen yetiştiren bir yüksek okul haline getirilmiştir. Yüksek Öğretmen Okullarının asıl çekirdeği olan bu kurum, Cumhuriyete kadar sık sık yapı değiştirmiş ve 1915 yılında şekillenen yapısıyla Cumhuriyete aktarılmıştır.

Cumhuriyetten önceki yapısı ile devralınan Dârümuallimin-i Âliye'nin durumu, Cumhuriyet henüz kurulmadan, 15 Temmuz 1923 tarihinde toplanan Birinci Heyet-i İlmiye (Bilim Kurulu) toplantısında ele alınmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında yapılan bu çalışmalarla, "Yüksek Muallim Mektebi" adını alan okul, "Ecole Normale Superieure" adlı Fransız Yüksek Öğretmen Okulu'nu kendine model olarak almıştır.

16 Ağustos 1934 tarihinde, Yüksek Muallim Mektebi'nin, Cumhuriyet dönemindeki yapılması başlangıç düşünülerek onuncu kuruluş yıl dönümü kutlanmıştır. Bu tarihte okulun adındaki Arapça kökenli sözcükler değiştirilerek artık okul; Yüksek Öğretmen Okulu olarak isimlendirilmiştir. Ancak okul, bir süre daha, eski adıyla anılmaya devam edilmiştir.(Eşme, 2001)

Cumhuriyetin kuruluşunda öğretmen sayısı, 1.081'i kadın, 9.021'i erkek olmak üzere 10.102 idi. Bunlardan öğretmenlik eğitimi almış olanların sayısı; 378'i kadın, 2.356'sı erkek olmak üzere 2.734'tür. Geriye kalan 7.368 öğretmenden 1.357'si ilköğrenim mezunu, 711'i doğrudan medreseden ayrılmış, 152'si muntazam bir tahsil görmemiş, 2.107'si hiçbir öğretmenlik ehliyeti taşımayan kişilerdi.(Akyüz, 329:329)

Cumhuriyetin ilk yıllarında öğretmenliği meslek hâline getirmek için önemli yasal çabalar harcanmıştır. 13 Mart 1924 tarihli Orta Tedrisat Muallimleri Kanununun 1. maddesine göre öğretmenlik, "Devletin umumî hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan, müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslek" olarak tanımlanmıştır. 22 Mart 1926 tarihli ve 789 sayılı Maarif Teşkilâtına Dair Kanunun 12. maddesine göre de "maarif hizmetlerinde asolan"ın öğretmenlik olduğu belirtilmiştir.(Akyüz, 1998:329)

Bu ve buna benzer hükümlere rağmen öğretmenlik; ne yazık ki, günümüze kadar kapısı açık, girişi kolay, bir meslek olmaktan öteye gidememiştir.(Akyüz, 1994:329). Öğretmen yetiştiren kurumların ihtiyacı karşılamaktan uzakta oluşu; bazı dönemlerde, doğru düzgün eğitim görmemiş ya da "öğretmenlik eğitimi" adı altında çok ilkel metotlarla eğitilmiş olanların bile öğretmen olmasına sebep olmuştur. Bu durum da, öğretmenlik mesleğinin büyük bir itibar kaybetmesine sebep olmuştur. Nitelikli öğretmen yetiştirme amacının unutulması, işsiz üniversite mezunlarının istihdam alanı olarak öğretmenliğin görülmesi, toplumda "en azından öğretmen olursun" zihniyetinin sürüp gitmesi, hükümetlerin zaman zaman politik nedenlerle eğitim ve öğretime müdahaleleri, eğitim politikalarının sık sık değişmesi gibi sebepler de öğretmenlik mesleğinin itibar kaybetmesinin nedenlerindedir. Mesleğe itibar kazandırmak için önemli çabalar da gösterilmiştir; ama, bu çabaların yeterli olduğunu söylemek de zordur.

İlköğretim I. Kademe (İlkokul) Öğretmeni Yetiştirme

Cumhuriyet öncesi dönemden devralınan 7'si kız 13'ü erkek olmak üzere sayıları 20 olan ilköğretmen Okulları, çeşitli evrelerden geçirilerek ve sayıları artırılarak Cumhuriyetin ilk elli yılında ilkokulların temel öğretmen kaynağı olmuşlardır.(YÖK Başkanlığı, 1998:3).

1924 yılından önce ilkokul sonrası 4 yıl olan eğitim süresi; 1924'te 5 yıla ve 1932-33 öğretim yarıda da 6 yıla çıkartılmıştır. 1970-71 öğretim yılına kadar, ilkokul öğretmenleri lise düzeyindeki 3 yıllık bu ilköğretmen Okullarında yetiştirile gelmiştir. Bu okullarının eğitim süresi 1970 yılından sonra ilkokul üzerine 7 ve ortaokul üzerine 4 yıla

çıkarılmıştır. 1974-75 öğretim yılında bu okulların sayısı, 89'u bulmuştur.(YÖK Başkanlığı, 1998:4)

1932-33 öğretim yılından itibaren 6 yıllık sürenin ilk 3 yılında "alan ve kültür eğitimi"ne, ikinci 3 yılında ise "meslekî eğitim"e ağırlık veren eğitim programları uygulayan Öğretmen Okullarının ortaokul bölümleri bir süre sonra kaldırılmış ve ortaokul mezunu öğrenci alan 3 yıllık eğitim kurumları hâline getirilmiştir. Ortaokul mezunları doğrudan meslekî eğitime alınarak yetiştirilmiş ve bu sitem yıllarca sürmüştür.(Akyüz, 1994:330)

Öğretmen Okullarının, ilkokulların ve özellikle köy ilkokullarının öğretmen ihtiyacını yeterince karşılayamadığı görülmüştür. 1920'li yılların sonunda başlayan ancak sisteme tam adapte edilemeyen yeni model arayışları (1927-28 öğretim yılında kurulan ve birkaç yıl sonra kapatılan Köy Muallim Mektepleri gibi) 1930'lu yılların sonuna doğru meyvelerini vermeye başlamıştır. 1930'lu yıllardaki çeşitli denemelerin devamı olarak (Eğitim Yurtları, Köy Eğitim Kursları gibi) 1940 yılında 3803 sayılı kanunla köy ilkokullarına öğretmen yetiştirmek amacıyla ilköğretim üzerine beş yıl eğitim veren Köy Enstitüleri kurulmuştur.(YÖK Başkanlığı, 1998:3; Akyüz, 1994:338-339)

Öğrencilerini köylerden seçen ve öğretmenlik yanında köyün sosyo-ekonomik kalkınmasına da katkıda bulunması beklenen öğretmenleri yetiştirmek üzere kurulan Köy Enstitüleri, Cumhuriyetin ilk yıllarında ortaya çıkan önemli bir ihtiyaca cevap verebilecek bir model olma özelliğiyle öğretmen yetiştirme tarihimizde önemli bir yer tutmaktadır. 1953 yılına kadar sayıları 21'i bulan Köy Enstitüleri lise seviyesindeki 3 yıllık Öğretmen Okulları ile birlikte ilkokulların öğretmen ihtiyacını karşılayan en önemli iki kurum olmuştur. Bunların yanında, özellikle köylerde zaman zaman ortaya çıkan öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla ilkokul veya daha üst düzeyde eğitime sahip kişilere çeşitli kurslar yoluyla (Eğitmenlik Uygulaması gibi) öğretmen olma hakkı verilmiştir.(Binbaşıoğlu, 1990:27-32; YÖK Başkanlığı, 1998:3-4; Akyüz, 1994:338-343)

1953 yılında kapatılan Köy Enstitüleri, 6 yıllık İlköğretmen Okulu adı altında yeniden düzenlenmiştir. Bu tarihten itibaren bu okullar yine ağırlıklı olarak köy ilkokulu mezunu öğrenciler almaya devam etmiş ve diğer 3 yıllık İlköğretmen Okulları ile birlikte lise seviyesinde program bütünlüğü sağlanmıştır. Böylece köy ve şehir ilkokullarına farklı kaynaktan öğretmen yetiştirme uygulaması sona ermiştir. Ancak yeni düzenlemeye göre köy ilkokullarının öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla hem 3 hem de 6 yıllık İlköğretmen Okullarının mezunlarının zorunlu hizmetlerini köy ilkokullarında tamamlama zorunluluğu getirilmiş ve öğretim programlarına Köy Enstitüleri programlarından esinlenerek "iş ve tarım dersleri" konmuştur.

İlköğretmen Okullarının eğitim süresi 1970-71 öğretim yılında bir yıl artırılmış; böylece İlköğretmen Okulları, normal lise eğitim programının tamamını uygulama ve öğretmenlik mesleği ile ilgili derslerin sayısını arttırma imkânına kavuşmuşlardır. Daha önce genel lise mezunu sayılabilmek için fark derslerini tamamlamak zorunda olan İlköğretmen Okulu mezunu öğrenciler, bu uygulamayla genel lise mezunlarına denk sayılmışlar ve üniversiteye girme hakkını elde etmişlerdir. Hem yapıda hem de programlarda değişiklik getiren bu düzenleme ile İlköğretmen Okullarının statüsü biraz daha yükseltilmiş, programlar daha kapsamlı hâle getirilmiş ve mezunlarının diğer lise mezunlarına denk sayılması sağlanmıştır. Ayrıca İlköğretmen Okullarının eğitim sürelerinin arttırılması birkaç yıl sonra gerçekleşecek olan ilkokul öğretmeni yetiştirme işini yüksek öğretim seviyesine taşıma girişimleri içinde önemli bir başlangıç olmuştur.(YÖK Başkanlığı, 1998:4)

İşlevlerini kaybeden İlköğretmen Okullarının yerine 1974-75 öğretim yılından itibaren Temel Eğitim I. Kademe okullarına (ilkokullara) öğretmen yetiştirilmek üzere liseye dayalı 2 yıllık "Eğitim Enstitüleri" açılmaya başlanmıştır. İki yıllık Eğitim Enstitülerinin sayısı 1976 yılı itibarıyla 50'ye ulaşmış; ancak, teknik eğitime geçiş

gerekçesiyle 1980 yılına kadar bunlardan 30 tanesi kapatılmıştır. 1981 yılında yapılan düzenleme ile bu okulların sayıları 17'ye indirilmiştir. Bu enstitüler şunlardır (Akyüz, 1994:332): Ağrı, Amasya, Bolu, Burdur, Çanakkale, Denizli, Edirne, Erzincan, Giresun, Hatay, Kastamonu, Kırşehir, Manisa, Muğla, Niğde, Siirt ve Van Eğitim Enstitüleri.

25 Temmuz 1982 yılında bu enstitüler "Eğitim Yüksek Okulu" adıyla üniversitelerin çatısı altına alınmıştır. 1983 yılında toplam 17 olan Eğitim Yüksek Okullarının sayısı; 1984 yılında 20'ye, 1986 yılında 21'e, 1987 yılında 22'ye, 1989 yılında 23'e ve 1990 yılında da 24'e çıkmıştır.(YÖK Başkanlığı, 1998:5)

1973 tarihli Millî Eğitim Temel Kanunu ile getirilen, "tüm öğretmenlerin yüksek öğrenim görmeleri" ilkesini gerçekleştirmek için, 1986 yılı Nisan ayından itibaren önceki yıllarda orta öğrenim düzeyinde yetişmiş ilkökul öğretmenlerine -sayıları 130.000 kadardır- Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi tarafından 2 yıl süreli "Eğitim Önlisans Programı" başlatılmıştır.(Akyüz, 1994:332)

Tüm seviyelerdeki öğretmenlerin en az lisans öğrenimi görmelerini öngören 23.5.1989 tarih ve 89.22.876 sayılı YÖK kararıyla iki yıllık Eğitim Yüksek Okullarının öğrenim süresi 1989-90 öğretim yılından itibaren 4 yıla çıkarılmış; 3.7.1992 tarih ve 3837 sayılı kanunla da Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği Bölümü hâline getirilmişlerdir. Eğitim Fakülteleri içindeki Sınıf Öğretmenliği Bölümlerinin sayısı 1990 yılında 24 iken bu sayı yıldan yıla artarak 2001 yılında 53'ü I. Öğretim, 35'i de II. Öğretim olmak üzere 88'e ulaşmıştır. Ancak 1983 yılından itibaren sınıf öğretmeni yetiştiren programların sayısının artması, bu programların toplam kontenjanlarında aynı derecede bir artışı beraberinde getirmemiştir. Şöyle ki, 1983'te toplam 6.930 olan kontenjan, 1989-90 öğretim yılında programların eğitim süresinin 4 yıla çıkmasının sonucu 4.730'a düşmüştür. Bundan sonraki yıllarda yavaş bir artış kaydeden kontenjanlar 1995-96 öğretim yılında toplam 5.300'e ulaşmıştır. 1996-97 öğretim yılından itibaren MEB'in hızla artan sınıf öğretmeni ihtiyacını göz önüne alan YÖK, Sınıf Öğretmenliği Bölümlerindeki kontenjanları arttırmış ve yeni bölümler açmıştır.

Eğitim süresinin 4 yıla çıkarılması ve 1992 yılında da Eğitim Fakülteleri altında bölüm hâline getirilmesi sonucu, sınıf öğretmeni yetiştiren programlar yeniden düzenlenmiş ve gerek alan derslerine gerekse öğretmenlik mesleğine hazırlayıcı formasyon derslerine daha fazla zaman ayrılmıştır. Sınıf öğretmeni yetiştiren programların eğitim süresinin 4 yıla çıkartılması, ilkökul öğretmenin daha kaliteli yetiştirilmesine yönelik önemli bir çaba olarak görülmekle birlikte aynı zamanda önemli bir sorunu da beraberinde getirmiştir. Önceden 2 yılda yetişen ilkökul öğretmeni bu değişikliklerle 4 yılda yetişmeye başlamış ve böylece Sınıf Öğretmenliği Bölümlerinin mezun ettiği öğretmen sayısı yarıya düşmüştür. Ayrıca 1989-90 öğretim yılında öğrenime başlayan öğrenciler ancak 1992-93 öğretim yılında mezun olabildikleri için arada geçen sürede mezun olan öğretmen sayısında önemli düşüşler olmuştur.(YÖK Başkanlığı, 1998:5-6)

İlköğretim II. Kademe (Ortaokul) Öğretmeni Yetiştirme

Ortaöğretime öğretmen yetiştirmenin Cumhuriyet tarihindeki gelişimi incelendiğinde ortaokul ve lise öğretmenlerinin benzer kaynaklardan yetiştiği görülmektedir. İlke olarak her ne kadar lise öğretmenleri Yüksek Öğretmen Okulları ve üniversitelerin Fen-Edebiyat Fakültelerinden, ortaokul öğretmenleri de Eğitim Enstitülerinden yetiştirilmiş ise de yetişen öğretmenin hangi seviyede görev yapacağını çoğu zaman ortaokul ve liselerin öğretmen ihtiyacı belirlemiştir.(YÖK Başkanlığı, 1998:7)

Cumhuriyetin ilk yıllarında doğrudan ortaokula öğretmen yetiştiren bir kurum yoktu. Cumhuriyet öncesi dönemden devralınan İlköğretmen Okulları ve üniversitelerin ilgili bölümlerinden mezun olanlar lise ile birlikte ortaokullarda da öğretmenlik yapıyorlardı. Bu nedenle 1920'li yıllarda ortaokul öğretmeni yetiştirme ihtiyacı sık sık

gündeme geliyordu. 1926-27 öğretim yılında "Ortaokul Türkçe Öğretmeni" yetiştirmek amacıyla Konya'da kurulan 2 yıllık "Orta Muallim Mektebi", daha sonra Ankara'ya nakledilmiş; yeni bölümler eklenerek adı 1929'da "Gazi Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü", 1935'lerde "Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü" olmuş ve nihayet, "Gazi Eğitim Enstitüsü" adıyla eğitim hayatına devam etmiştir. Ortaokul öğretmeni yetiştiren ve ilk Eğitim Enstitüsü olan bu enstitü, 1940'lı yılların sonuna doğru öğrenim süreleri 2-3 yıl arası olan değişik bölümleriyle tüm ortaokul dersleri için öğretmen yetiştirir hâle gelmiştir.(YÖK Başkanlığı, 1998:8; Akyüz, 1994:334)

Sayıları gittikçe artan ortaokulların öğretmen ihtiyacını kısa yoldan karşılamak amacıyla 1946-47 öğretim yılında ortaokuldaki tüm dersleri okutabilecek öğretmenler yetiştirmek üzere "Toplu Dersler Bölümü" kurulmuş ise de kalitenin düştüğü kaygısıyla bu uygulamadan kısa zamanda vazgeçilmiştir. Bunun yerine Fen ve Edebiyat bölümleri kurularak dersler iki grupta toplanmış ve enstitü programları buna göre düzenlenmiştir. (YÖK Başkanlığı, 1998:8; Akyüz, 1994:334)

1940'lı yılların sonlarında Gazi Eğitim Enstitüsü'nün kapasitesinin ülkenin ortaokul öğretmeni ihtiyacını karşılamaktan uzak olduğu anlaşılınca, yeni Eğitim Enstitüleri açılmaya başlanmıştır. Balıkesir, İstanbul ve İzmir Öğretmen Okullarının altyapısından yararlanılarak bu kurumlarla birlikte faaliyet gösteren Eğitim Enstitüleri kurulmuştur.(YÖK Başkanlığı, 1998:8)

1959-60 öğretim yılında Buca'da bir Eğitim Enstitüsü'nün daha açılmasıyla sayıları beşe çıkan bu enstitüler, fen ve edebiyat bölümleri altında ortaokul derslerini öğretecek öğretmenleri yetiştirme görevini üstlenmişlerdir. Bu enstitülerde Fen, Edebiyat, Eğitim ve Yabancı Diller bölümlerinin öğretim süresi 2, diğer bölümlerin ise 3 yıl idi. Daha sonra iki yıllık bölümlerin de öğretim süresi 3 yıla çıkartılmıştır (Yabancı Diller 1960-61 döneminde; Fen, Edebiyat ve Eğitim 1967-68 döneminde). 1967-68 öğretim yılında Fen bölümü, Matematik, Fen ve Tabiat Bilgisi; Edebiyat bölümü de Türkçe ve Sosyal Bilgiler bölümlerine ayrılmış ve programlar buna göre yeniden düzenlenmiştir. Bu yeni düzenleme sonucu 1967-68 öğretim yılından itibaren enstitüler Fen Bilgisi, Matematik, Sosyal Bilgiler, Türkçe, İngilizce, Fransızca, Almanca, Beden Eğitimi, Resim İş, Müzik, Tarım ve Eğitim adıyla 12 bölümle öğretim yapmaya başlamışlardır. Tüm bölümlerin süresinin 3 yıla çıkarılmasıyla birlikte programlarda da alan dersleri, meslek bilgisi dersleri ve genel kültür dersleri yönünden bir denge ve bütünlük kurulması yönünde önemli bir adım atılmıştır.(YÖK Başkanlığı, 1998:9)

1960'lı yılların sonuna doğru Eğitim Enstitülerinin sayısı iki katına çıkmış, 1970'te bu sayı 12, 1973'te 16 ve 1978'de 18 olmuştur. Aynı şekilde 1960 yılında enstitülerde 2.049 olan toplam öğrenci sayısı 1977-78 öğretim yılında 69.313'e yükselmiştir. Kısa sürede enstitülerin artan sayıları ortaokul öğretmeni ihtiyacının 1960'dan sonra plânlı dönemde hızla artmış olmasından kaynaklanmaktadır. Bu artış bile 1970'li yıllarda ortaokullardaki öğretmen ihtiyacını karşılamaya yetmemiş ve bu nedenle "kestirme çözümler" gündeme getirilmiştir.(YÖK Başkanlığı, 1998:9)

1974 yılında "Gece Öğretimi" (toplam mezun 15.000) ve "Mektupla Öğretim" (toplam mezun 42.141), 1978 yılında da "Hızlandırılmış Eğitim" (toplam mezun 70.557) yoluyla yeterli eğitim almadan çok sayıda öğretmen yetiştirilmiştir (Toplam 120.000 kişi). Tüm bu gelişmeler artan öğretmen ihtiyacı karşısında nitelik sorununun göz ardı edildiğini ve sadece niceliğe yönelik önlemlerin alındığını göstermektedir. (YÖK Başkanlığı, 1998:9; Akyüz, 1994:336-338)

Temelde ortaokullara branş öğretmeni yetiştirmek üzere kurulan ve süreleri 1960'lı yılların sonunda 3 yıla çıkarılan Eğitim Enstitüleri, 1978-79 öğretim yılında önemli bir değişiklik geçirmiştir. Bu öğretim yılından itibaren enstitülerin öğrenim süresi 4 yıla çıkartılmış, isimleri "Yüksek Öğretmen Okulu" olarak değiştirilmiş ve bölümlerde yeniden yapılanma ile branşlarda ihtisaslaşmaya gidilmiştir. 16 bölüm hâlinde (Türk Dili ve

Edebiyatı, Tarih-Coğrafya, Coğrafya-Tarih, Matematik-Fizik, Fizik-Matematik, Fizik-Kimya, Kimya-Fizik, Kimya-Biyoloji, Biyoloji-Kimya, İngilizce, Fransızca, Almanca, Resim-İş, Müzik, Beden Eğitimi, Eğitim) yeniden organize edilen enstitülerde amaç hem ortaokullara hem de liselere öğretmen yetiştirmek hâline gelmiştir. Bu düzenleme ile eski enstitülere üniversite bir yapı ve işleyiş kazandırılmaya çalışılırken bölümlerde getirilen ihtisaslaşma, yetişen öğretmenlerin ortaokuldan çok liseye yönelmelerine neden olmuştur. Bu düzenlemeden sonra Yüksek Öğretmen Okulu mezunlarının statüsü, üniversitelerin Fen-Edebiyat Fakültelerinden yetişen öğretmenlerle paralel hâle gelmiş, ancak bu arada ortaokula özgü öğretmen yetiştirme ihtiyacı ihmal edilmiştir.(YÖK Başkanlığı, 1998:9)

Yüksek Öğretmen Okulları, 1982 yılında 2547 sayılı kanunla Eğitim Fakültelerine dönüştürülmüş ve üniversite çatısı altına alınmıştır. Bu düzenleme ile bölümlerde ihtisaslaşma iyice derinleşmiş ve zaman içinde yan alanlardan vazgeçilerek tamamıyla tek bir alanda öğretmen yetiştirilmeye çalışılmıştır. Bunun sonucu olarak ortaokulların öğretmen ihtiyacı liseye özgü derslerle yetişmiş Eğitim Fakültesi mezunları tarafında karşılanmaya başlanmış; ancak, bu uygulama da çeşitli güçlükleri beraberinde getirmiştir. Örneğin Fizik, Kimya ve Biyoloji Öğretmenliği Programlarından mezun öğretmenlerin ortaokuldaki Fen Bilgisi dersini öğretmekte güçlük çektikleri gözlenmiştir. Ayrıca yeni düzenlemenin getirdiği branşlarda ihtisaslaşma ile "yan alanda yetişme"nin yok edilmesi, kırsal kesimde az sayıda öğrenciye sahip ortaokulların öğretmen ihtiyacının karşılanmasında önemli güçlüklerle neden olmuştur. Sadece bir branşta yetişen öğretmenin ortaokulda öğretebildiği ders sayısı düşük düzeyde kalmış ve her ders için ayrı öğretmene ihtiyaç duyulmuştur. Böylece gerek sayısal yönden, gerekse ortaokul seviyesindeki öğrencilere ve derslere uygun nitelikli öğretmen yetiştirme açısından, Eğitim Enstitülerinde 1978'deki düzenleme ile başlayan ve 1982'deki düzenleme ile iyice belirgin hâle gelen yeniden yapılandırma çalışmalarının önemli sonuçlara yol açtığı görülmektedir.(YÖK Başkanlığı, 1998:10)

Ortaokullardaki öğretmen açığı zaman içinde Eğitim Fakültelerinin lise branşlarına öğretmen yetiştiren bölümlerinden ve Fen-Edebiyat Fakülteleri mezunu sertifikalı öğretmenlerle karşılanmaya çalışılmış ise de, gerek öğretmenlerin aldıkları lisans eğitimi gerekse bu kademenin ilköğretim içinde yer alması nedeniyle lise öğretmenleri bu kademe de öğretmenlik yapmaya pek istekli olmamışlardır. Ortaokul çağındaki öğrencilerle çeşitli sıkıntılar yaşayan ve lisedeki daha akademik ve üniversiteye yönelik olan öğretimi tercih eden bu öğretmenler ortaokullarda öğretmenlik yapmaktan genellikle kaçınmışlardır.(YÖK Başkanlığı, 1998:10)

Sınıf öğretmenliği bölümü ise ilköğretimin ilk beş yılına öğretmen yetiştirdiği için ilköğretimin II. Kademesindeki öğretmen açığının kapatılmasına bir katkıda bulunamamıştır.

YÖK, Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılanmasında en önemli sebeplerden biri olarak, bu kademe de öğretmen yetiştirilmemesini gerekçe olarak göstermiştir. Eğitim Fakültelerine Fen-Edebiyat Fakültelerinden gelen öğretim elemanları lise branşlarını kendi çalışma alanlarına daha yakın gördükleri için lise öğretmenliğine yönelik programların açılması için çaba gösterirlerken ortaokul ilköğretim II. Kademe öğretmeni yetiştirme ihtiyacını göz ardı etmişlerdir.

Yeniden yapılanma süreciyle birlikte MEB'in ihtiyaçları doğrultusunda bu kademeye öğretmen yetiştirilmeye başlanmıştır. Birçok Eğitim Fakültesi çok yakın geçmişte sadece "Sınıf Öğretmenliği" programını yürütürken; kapasitelerini hızla artırarak, ilköğretimin ikinci kademesine öğretmen yetiştiren lisans programlarını açmaya ve yürütmeye başlamışlardır. Artık, Eğitim Fakültelerinin çoğunluğunda bu programlar açılmış bulunmaktadır. Sınıf Öğretmenliği Programının bulunduğu 53 Eğitim Fakültesinden günümüzde sadece 7 Eğitim Fakültesinde bu programlar bulunmamaktadır. Bunlar da yeni kurulan Eğitim Fakülteleridir. Kapasitesi yeterli olan Eğitim Fakülteleri ise, ilköğretim

öğretmenliği programlarının yanı sıra 3,5+1.5 ve 4+1,5 yıl süreli ortaöğretim alan öğretmenliği programlarını da yürütmektedirler. İlköğretim ikinci kademeye öğretmen yetiştiren programlar; "Türkçe", "Sosyal Bilgiler", "Fen Bilgisi" ve "İlköğretim Matematik" öğretmenliği bölümlerinden oluşmaktadır. "Yabancı Diller Öğretmenliği", "Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık", "Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri" ve "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği" bölümleri, lisans düzeyinde öğretim programını sürdürmekte olup, hem ilköğretime hem de ortaöğretime öğretmen yetiştirmektedirler.

2001 yılı itibarıyla Eğitim Fakültelerinde ilköğretim ikinci kademeye öğretmen yetiştiren Eğitim Fakültelerinin sayısı 46 olup; bu sayı, yeni açılan Eğitim Fakülteleri ile birlikte 2003 yılında 65'e yaklaşmış bulunmaktadır. (YÖK Başkanlığı, 1998:49-82)

3- GÜNÜMÜZDE ÖĞRETMEN YETİŞTİRMENİN SORUNLARI

Öğretmenler sahip oldukları bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor davranışları öğrencileri ile paylaşmak için çaba harcarlar. Bu da öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içinde çok iyi yetişmesi gerektiğini gündeme getirmiştir. Öğretmenin öğreten olmaktan çıkarak öğrenmenin yollarını öğreten konumunda tanımlanınca öğretmenden beklenen bu yeni roller yeterliliklerinin geliştirilmesi için öğretmen eğitimi programlarında da yeni gelişmeler doğrultusunda yapılandırılmasını zorunlu hale getirmiştir. Hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen yetiştirme programlarını birbirine bağlayan Okul Deneyimi(1,2) ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin sayısı, süresi ve kredisini arttırmıştır. Bu dersler ile öğretmen adaylarının kendi deneyimlerini özümsemesi, ders dışı çalışmalarının fakültedeki çalışmaları ile ilişkilendirilmesi bunların, öğretim elemanları, uygulama öğretmenleri ile işbirliği yapması ve tartışılması hedeflenmiştir.

Eğitim etkinlikleri; öğrenci, öğretmen, yönetici ve velileri içine alan bir kare oluşturur. Eğitim, özde bir etkileşim işidir ve temeli iletişimdir. İletişim olmadan, kurulmadan etkileşimin sağlıklı olabilmesi, yürütülmesi çok güçtür, mümkün değildir.

Bugün, çok değişik etkiler altında bulunan ve yönlendirilen insan ya da insan gruplarıyla gerçek, doğru, kaliteli bir etkileşimin kurulabilmesi, hemen herkes, özellikle öğretmenler için davranış bilimlerinde yeter düzeyde bilgi sahibi olmayı, iletişim becerilerini geliştirmeyi zorunlu kılmaktadır.

Bu amaçla: öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin her düzeydeki öğretim programlarında psikoloji, sosyoloji, felsefe, antropoloji ve bunların eğitimi temel alan dallarının (eğitim psikolojisi, sosyal psikolojisi, eğitim sosyolojisi, eğitim felsefesi, eğitim antropolojisi) bir bütün olarak yer alması gerekirken uygulamaya konulan son pedagojik formasyon programından çıkarılmaları ilgi çekici ve düşündürücüdür.

Ekonomik ve sosyal bakımdan yetersiz koşullar altında, öğretmenlerin eğitim sürecine yoğunlaşabilmeleri olası değildir. Temel ihtiyaçlar üzerinde odaklanan öğretmen ilgisinin eğitim sürecinin çok yönlü sorunlarına hakim olmada yaratacağı olumsuz etki, öğretmen yetiştirmede çok iyi modeller geliştirilse bile, öğretmenin niteliğini dolaylı olarak etkilemeye devam edecektir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme olgusu her zaman çalışma koşullarından bağımsız olarak düşünülmemelidir.

Ülkemizde Okul Öncesi Eğitimin önemi yeni anlaşılmaya başlamıştır. Var olan açıklar Kadrosuz Usta Öğretici adı verilen kişilerce kapatılmaya çalışılmaktadır. Yine bu alanda öğrencilerin Yaş seviyelerine uygun ortamlar bulunmamaktadır. Okullarda açılan Ana Sınıfları sağlıklı bir çözüm olmayıp Ana Okullarının sayısının hızla artırılması ve bu alanlarda görevlendirilecek öğretmenlerin de Akademik Eğitimlerinin yanı sıra alanları konusunda da Pedagojik eğitimi almaları uygulamalarını daha uzun süreli olarak yapmaları gerekmektedir.

İlköğretimin 1. Kademesine Yetişen Öğretmenlerin Bilgiyi ve Teknolojiyi kullanmalarının yanı sıra akademik eğitimlerinin çağın gereklerine uygun şekilde olması ve pedagojik formasyonlarının tam anlamıyla sağlanması gerekmektedir.

İlköğretim 2. Kademesi ve Liselerde görev alacak öğretmen sayıları ve nitelikleri hızla artırılmalı, Okullar Çağın gerektirdiği donanımlara kavuşturulmalıdır. Bu alanda yetişecek öğretmenlerin akademik bilgileri yükseltilmeli kendi alanları ile ilgili olarak bilgiye ulaşmalarının önündeki tüm engeller kaldırılmalıdır. Teknoloji ile yakın ilişki içerisinde olmaları ve yeni bilgilere kavuşmaları için sürekli bir Hizmet-içi Eğitime tabi tutulmaları gerekmektedir.

Bugün öğretmenin yetişmesini etkileyen pek çok sorun devam etmektedir. Bunlar şöyle özetlenebilir.

1- Ülkemizde öğretmen yetiştirme politikası devamlı değişkenlik göstermiş, ülke gerçeklerini ve teknolojik gelişmeleri de gözeten, oturmuş bir öğretmen yetiştirme politikası ve öğretmen yetiştirme kimliği oluşturulamamıştır. Bu durum deneme tahtası durumuna düşen öğretmen adaylarının her yönüyle donanımlı ve nitelikli olarak yetişmelerini olumsuz olarak etkilemiştir.

2- Değişken ve denemeli bir sistem içinde yetiştirilen öğretmenler sonucunda, öğretmenlik meslek olarak nitelik kaybetmiş ve kamuoyu nezdinde yara almıştır.

3- Bu gün öğretmen yetiştiren fakülteleri tercih eden öğrenciler, öğretmenlik mesleğini sevdiklerinden ve benimsediklerinden değil, diğer fakültele göre istihdam olanağını daha avantajlı gördüklerindedir.

4- Eğitim fakülteleri yeterli sayı ve nitelikte ve öğretim elamanından yoksun bulunmaktadır.

5- Öğretmen yetiştirme programları gerekli mesleki bilgi ve pedagojik Formasyon, genel kültür boyutlarının tümünü içermemektedir.

6- Eğitim fakültelerinde öğretmenin esas işlevi ve görevi olan öğretim uygulamasına yeterince ve gerektiği biçimde yer verilmemektedir.

7- Öğretmenin mesleği içinde gelişmesini, nitelik kazanmasını ve eğitim alanındaki teknolojik gelişmeleri yakalamasını sağlayacak Meslek-içi eğitim çalışmalarına gerekli önem verilmemektedir. Yapılanlar da göstermelik ve ben yaptım oldu anlayışından öte gitmemektedir.

8- Günümüzde bile Öğretmen olmaya tesadüfen yada ailesinin isteğiyle karar veren çok sayıda kişi var.

9- Eğitim sırasında alınan derslerin eksik olduğu gözlemlenmektedir.

10- Eğitim sırasında yapılan staj yetersiz olmaktadır.

11- Meslek Hayatı boyunca Hizmet-içi eğitimi isteyen çok sayıda öğretmen var.

12- Öğretmenlerin Büyük bir bölümünün toplu etkinliklere(Seminer, Konferans) gibi katılarak kendilerini geliştirme istekleri vardır.

13- Okul idarelerinin zorluk çıkarmaları, Bürokratik engeller, Okulların araç- gereç bakımından yoksun oluşu ve sınıfların kalabalık oluşu gibi engeller öğretmenlerin ilk etapta karşılaştığı güçlükler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmen yetiştirmenin sorunları çok yönlü bir özellik göstermekle birlikte, öğretmenin toplumsal ve kamusal sorumluluk içinde iyi bir eğitim ortamının geliştiricisi olması, ortak bir kültürel temel olarak niteliklerinin belirginleşmesini ve benimsenmesini gerekli kılmaktadır.

Bu açıdan aşağıda belirtilen nitelikler öğretmenlerin iyi yetişmesi için bir çerçeve oluşturmaktadır:

- 1- İnsanlık evrensel değerleri ile donatılmış olmalıdır.
- 2- Bilimsel, teknolojik ve toplumsal gelişmeleri her yönüyle izleme ve değerlendirebilme sorumluluğuna sahip olmalıdır.
- 3- Eğitimde bilim ve aklın önemini kavramalıdır.
- 4- Kültürlere ve farklılıklara saygı içinde, ayrımcılığa karşı etkin bir sorumluluk içinde hareket etmelidir.
- 5- Öğrencilerin kişiliğinin çok yönlü gelişmesine uygun ortam ve fırsatların sağlanmasında etkin olmalıdır.
- 6- Bilginin metalaşması karşısında tavır alan, paylaşımcı bir kültürün yaratıcı olmayı ilke edinmelidir.
- 7- Eğiticinin de eğitilmesi gerektiği bilinci içinde yaşamboyu öğrenme duyarlılığı ve yaklaşımı içinde olmalıdır.
- 8- Eğitimde dilin doğru ve etkin kullanımı ile iletişimi öğretmenliği temeli sayan bir anlayışa sahip olmalıdır.
- 9- Yalnızca kendi yaşamı için değil, iyi bir eğitim ortamının öğretmenin kendi eyleminden gelişebileceğinin bilincinde olarak örgütlü toplumsal mücadelenin içinde olmanın gereğini yerine getirmelidir.

Türkiye'de 1997 Sonrası Öğretmen Yetiştirme Uygulamasının Eleştirisi

Türkiye'de modern anlamda öğretmen yetiştirme tarihi 16 Mart 1848 yılında Darülmualmin-i Rüştî okullarının açılmasıyla başlatılır. 1848 yılından bu yana geçen 156 yıl içinde Türkiye'de pek çok öğretmen yetiştirme uygulaması denenmiş ve uygulanmıştır. Değişmeyen tek olgu ise öğretmen yetiştirmenin ülke gündeminden hiç düşmemesidir. Bu anlamda öğretmen yetiştirme konusunu bitmeyen bir senfoniye benzetebiliriz. Bu senfoninin bitmeme nedeni üzerinde kısaca durmakta da yarar vardır.

Öğretmen gerek klasik gerek 21.yüzyılın eğitim-öğretim anlayışında önemli bir role sahiptir. Her ne kadar, 21.yüz yılın eğitim öğretim anlayışında öğretmenin rolü klasik anlayışa göre zayıflamış görünse de öğretmen eğitim öğretim sürecinde hala anahtar bir role sahiptir. Eğitimin ideolojik ve siyasal işlevleri göz önüne alındığı zaman, bu süreçte öğretmenin önemi kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Bu nedenlerden dolayı, öğretmen yetiştirme konusu bitmeyen senfoni olma özelliğini daha uzun yıllar sürdürecektir.

Darül Muallim, Darül Muallimat, Köy Enstitüleri, Öğretmen Okulları, Yüksek Öğretmen Okulları, Eğitim Enstitüleri, Eğitim Yüksek Okulları uygulamalarından sonra 1980 darbesinden sonrası öğretmen yetiştirme üniversite çatısı altına alınarak, öğretmen yetiştirme görevi üniversitelere verildi. Daha sonra mevcut 2 yıllık eğitim yüksek okulları 4 yıla çıkarılarak Eğitim Fakültelerine dönüştürüldü. 1997 yılında Dünya Bankası ve IMF destekli Eğitimi Geliştirme Projesi aracılığıyla Eğitim Fakülteleri ve Öğretmen Yetiştirme Türkiye'de yeniden yapılandırıldı. Bu yapılandırma YÖK aracılığıyla, anti-demokratik,

katılımcılığa kapalı ve 156 yıllık öğretmen yetiştirme deneyimimizi hiçe sayarak gerçekleştirildi. Yedi yıldan bu yana uygulanmakta olan öğretmen yetiştirme sistemine yönelik eleştiriler giderek ivme kazanmaya başladı. Yapılan yanlışlar farklı kesimlerce yüksek sesle dillendirilmeye başladı.

1997 yılında uygulanmaya başlanılan öğretmen yetiştirme sistemiyle "öğretmen" yerine "öğretim teknisyeni" yetiştirildiği eleştirisi öne çıkmaya başladı. Çünkü, Dünya Bankası'nın dayattığı öğretmen yetiştirme sisteminde çok ciddi yapısal yanlışlıklar bulunmaktaydı. Bunlardan en önemlisi, öğretmen yetiştirme sisteminde yaşamsal olan "alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür bilgisi" yapısının dağılımında yaratılan dengesizliktir. Kabaca yapılan bir incelemeyle ortaya çıkan durum şudur: Öğretmen yetiştiren programların %12-16'sı genel kültür bilgisi, % 23'ü öğretmenlik meslek bilgisi, geri kalan %61-66'sı da alan bilgisinden oluşmaktadır. Bu tablo, genel kültürü olmayan, alan bilgisi güçlü ancak bildiğini öğretmeyen bir öğretmeni göstermektedir.

4- DÜNYADA ÖĞRETMEN YETİŞTİRMEYE TEMEL YAKLAŞIMLAR

Öğretmen eğitiminin mevcut durumu ile ilgili olarak ülkelerin içinde ve dışında farklı inanç ve kanaatler bulunmaktadır. Öğretmen eğitimi ve etkililiği konusunda bazıları keskin bir eleştiri ifade ederken, diğerleri karşıt bir görüş yanında yer alıyor. Hala eksik olan şey ise farklı öğretmen eğitimi sistemleri ve modellerinin etkileri ve sonuçları üzerine daha fazla temel araştırmadır.

Bir çok ülkede öğretmen eğitimi, mantıktan çok tarihin bir ürünü olarak gelişmiştir. Ancak, tarihin hiçbir döneminde, öğretmen eğitimine bugünkü kadar kavramsal ve araştırma temeline dayalı bir ilgi gösterilmemiştir.

Ulusları eğitmek için bu tür önemli bir çabanın araştırma temeli son derece zayıftır. Bugün öğretmen eğitimi konusunda bilinmesi gereken şey, alanın sağlam ve sürekli gelişmesi için araştırma ve uygulamaya dayalı bilgi ihtiyacının ortaya çıkmasıdır.

Bütün alt-sistemleri (ilk öğretmen eğitimi, giriş, hizmet-içi eğitim) dahil öğretmen eğitiminin iyileştirilmesinin zorunlu olduğu konusunda yaygın anlaşma olduğu halde bir çok iç ve dış engellerin varlığı yeniliklere ve reform gerekliliğini zorlaştırıyor (Green Paper, 2000:10).

Eğitim ve yetiştirme konusunda hızla değişen koşullar eğitimde niteliğin sürekli iyileştirilmesini zorlamaktadır.

Artan öğretmen ihtiyacı, öğretmen eğitimini bir kitle girişimi haline getirirken, öğretmenlerin hizmet-içi eğitimini de gündeme getirmektedir. Ancak bir çok alanda da öğretmen fazlası ortaya çıkmaktadır.

Avrupa Komisyonunun politikaları, çoğu Avrupa Birliği Üye Devletinde öğretmen eğitimini yakınlaştırmaktadır. Ülkeden ülkeye çeşitlilik gösteren öğretmen eğitimi yapısal ve örgütsel düzeyde de farklılıklara yol açmaktadır. Bunun yanında farklı öğretmen tipleri ve kategorileri (ilköğretim öğretmeni, ortaöğretim öğretmeni, mesleki ve teknik eğitim öğretmeni) öğretmen eğitiminin yapısını daha da karmaşık hale getirmektedir.

Öğretmen eğitiminde yapısal düzeyde çeşitliliği temelde pragmatik değişmelerin yansımasıdır:

- Bunlar koşullar tarafından yönetilmektedir (endüstri devrimi ve nitelikli becerili iş gücü ihtiyacı, ekonomik bolluk koşulları)

- Zamana hakim olan değişmeler (moda politikaların egemenliği, temel sosyal değişme zamanları)
- Öğretmen eğitimi sistemleri özel kültürel ve ulusal bağlamlarda şekillendi (örn. Britanya, Fransa, Almanya, yada Kuzey ülkelerinde okulların, öğretmenlerin ve öğretmen eğitiminin rolleri üzerinde etkileriyle ilgili olarak devletin rolü konusunda farklı algıları)
- Siyasal argümanlardan güçlü biçimde etkilenir. (Muhafazakar, sosyal demokrat yada yeni liberal ideolojiler)

Çeşitlilik, devlet, hükümetler, öğretmen eğitimi kurumları, okullar arasında oyuncuların katıldığı bir iktidar dağılımı ile bunların birleşik etkisi yapıları, programı, öğretmen eğitiminin içeriklerini, nitelik denetim biçimlerini yada öğretmen çalışma koşullarını yansıtır (Green Paper, 2000:12).

İlköğretim ve ortaöğretim öğretmen eğitimi konusunda farklı yaklaşımların bulunduğunu görüyoruz. İlköğretim öğretmeni eğitimi genelde aşağıdaki özellikleri göstermektedir.

- Okullarda öğretilen program ve konu alanları ve/yada öğrenme alanları ile yakından ilişkili metodoloji dersleri biçiminde "pratik yetiştirme"
- Özel yetiştirme okullarında sık sık düzenlenen denetimli öğretim uygulaması
- Eğitim kuramı, akademik ve bilimsel bilgi ve araştırmaya dayalı bilginin değerini yitirmiş öğretim, araştırma ve öğrenme üzerinde önemi
- Etos yada öğretmenin kişiliği gibi kategoriler bu tür yetiştirmenin bütünsel parçasıdır.
- Oldukça sert öğrenme çevrelerinde belirlenmiş öğretmenler "öğretmen modeli"ni öğrenmelidir ve çiraklık modeline izleyen bazı temel öğretim becerilerini edinmelidir.
- Geniş ölçüde, bu gelenek uygulamacılar tarafından geliştirilmiş ve "deneyimin kutlanması" olarak tanımlanabilecek denenmemiş "zanaat bilgisi" üzerine inşa eder.

Kurumsal düzeyde, öğretmen okulu geleneği üst ortaöğretim okullarının programının bir parçasıydı. Bu öğretmen yetiştirme okullarının çoğu tedrice ortaöğretim sonrası tek amaçlı kurumlara (Avusturya'da Pedagoji Akademisi, Danimarka'da Seminaryum ve bir çok Avrupa ülkesinde üniversite içinde bütünleşmişti) transfer edildi. Günümüzde öğretmen okulu geleneği, örgütsel düzeyde öğretmenin rakip modeli ile birlikte tanımlanabilir.

- Paralel programlar
- Metodoloji
- Bazı temel konu incelemeleri
- Bazı eğitim incelemeleri (Öğretim, eğitim psikolojisi, eğitim sosyolojisi)

Denetimli öğretim uygulaması dersin bütünü üzerinde öğrencilerce izlenir. (Green Paper, 2000:14)

AB üye devletlerinde ilköğretim öğretmenleri öğretmen eğitimi yükseköğretime devredildiği halde, öğretmen okulu geleneği hala etkisini gösteriyor (öğretim, araştırma ve öğrenme kültürü gibi konular üzerinde ve metodolojik dersler ve öğretim

uygulamasının önemi üzerinde). Bir ölçüde eğitim araştırmasını ihmal etme eğilimi bu geleneğin mirası olarak görülebilir. İlköğretim öğretmen eğitimi amaçlarında belli bir tutarlılık eksikliği öğretimin ve öğretim mesleğinin bilgi temelini tanımlanması ile ilgili genel sorunları ve öğretmen okulu etkisini düşündürmektedir.

Ortaöğretim öğretmeni eğitimi aşağıdaki özelliklerin gösterdiği gibi genelde akademik bir geleneği temsil etmektedir.

- Akademik disiplinlerin bilimsel yapılarının, içeriklerinin ve metodolojilerinin bilgisi,
- Yetenekler (örn. genel problem çözme kapasitesi),
- Bilgi edinim sürecinde öğrenilen tutumlar (Akademik habitus) öğretmenlere öğretim ve eğitim görevlerini yetenekli biçimde uygulamalarına olanak vermesi için yeterlidir. Humboldtçu "bilim aracılığıyla yetiştirme" yada liberal eğitim ilkesine referans verir.

Eğitim kuramının, metodolojinin ve öğretim uygulamasının önemi sadece akademik gelenek içinde kısmen tanınır. Sık sık çok az sayıda akademik disiplin alanındaki bilimsel incelemeler programların %80-90'nını içerirken, mesleki incelemeler ve öğretim uygulaması geri kalan yüzdeyle sınırlıdır.

Bu şunu ifade eder;

- (Gelecek) öğretmenler az sayıda akademik disiplinde konu uzmanları olarak sosyalleştirilir (Bazı üye devletlerde tek bir akademik disiplinde)
- Öğretmenlerin ve öğretim mesleğinin ana görevlerine (güçlü bir öğrenme çevresi sağlamak yada öğrencilerin öğrenmesini desteklemek) ilk öğretmen eğitiminin amaçları ve içerikleri olarak önem verilmemektedir.

Buna göre öğretmen okulu geleneği "deneyimi kutlamak", öğretmen eğitiminin akademik geleneği "akademik disiplini kutlamak" olarak tanımlanabilir. (Green Paper, 2000:15)

Kurumsal düzeyde, tarihsel olarak, ortaöğretim öğretmen eğitiminin "akademik geleneği" üniversitelerin çeşitli fakültelerinin parçası olmuştur. Ortaöğretim öğretmen eğitimi örgütsel düzeyde de çoğunlukla ardışık bir model izlemektedir.

- Üniversitede akademik disiplindeki bilimsel incelemeler
- Bazı mesleki incelemeler
- Okullarda (kısa) bir gözetim dönemi

Mesleki, teknik ve diğer öğretmen eğitimi alanları da geniş bir alanı kapsamaktadır. Bunlar;

- Pratik konuların öğretmenleri (spor, sanat ve müzik)
- Mesleki ve teknik eğitim ve yetiştirme öğretmenleri
- Ekonomi ve ticaret eğitim ve yetiştirme öğretmenleri
- Özel gereksinim eğitimi öğretmenleri
- Program geliştirmeciler

- Kreş ve okulöncesi eğitim öğretmenleri
- Yetişkin eğitimi öğretmenleri
- Günlük bakım personeli yada sosyal çalışmacılar

Bu öğretmenlik alanları, öğretmen okulu geleneğinden ve akademik gelenekten farklı olarak, diğer biçimler altında öğretmenlerin ve eğitim personelinin eğitiminden bulunabilecek çeşitlilik örnekleri olarak görülebilir. Bu gelenekler öğretmen eğitimi söylemlerinde yaygın biçimde ihmal edilmektedir.

Öğretmen eğitiminde statik kavramlar ve yaklaşımlar, ilk öğretmen eğitiminin önemini vurgularken, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim (hizmet-içi eğitim ve ileri eğitiminin) ihtiyacına da göz ardı etmektedir. Ayrıca bu statik yaklaşım, öğretmen eğitimi, personel gelişimi, okul gelişimi ile eğitim araştırması arasında sistematik ilişkiyi öğretmen eğitiminin bir parçası olarak görmemişlerdir. Bu yaklaşımın arkasındaki temel düşünce, ilk öğretmen eğitiminin, gelecek öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin görevlerini etkili biçimde yerine getirmesi ve öğretimin ve öğretim mesleğinin hızla değişen görevlerini karşılamak için gerekli problem çözme kapasitesini geliştirme becerilerine sahip olduğudur. (Green Paper, 2000:17)

Öğretmenliğin profesyonelleşmesi hareketinin, 1980'lerde bir çok etkene bağlı olarak ortaya çıktığını görüyoruz. Bunlar arasında;

- Geleneksel öğretmen eğitimi modelleri içindeki kusurların algılanması (Etkililik ve etkenlik),
- Okul reformu hareketi,
- Eğitim ve yetiştirmenin yeni meydan okumaları (eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak, herkes için ortaöğretim),
- Modernliğin yararlarına olan inanç (bilimsel bilgi ve bilimsel olarak geçerli eğitim uygulamalarının potansiyeli ve genelde bütün eğitimi; özelde yüksek nitelik için gerekli koşul olarak öğretmen eğitimi iyileştirecek teknoloji),
- Sosyolojik etmenlerin etkisi (Bütün öğretmen eğitimi biçimlerinin üniversite eğitimine dahil edilmesinin bir etmeni olarak tıp, hukuk, mühendislik ile kıyaslanabilir bir akademik meslek içinde öğretmenlik mesleğinin dönüşümü).

Profesyonelleşmenin gerektirdiği bir süreç olarak pedagojik ve sosyolojik yönler bazı gerekleri ortaya çıkarıyor:

- Öğretim, inceleme ve öğrenme üzerinde kapsamlı bir araştırmaya dayalı bilgi temeli,
- Özerklik,
- Kendiliğinden harekete geçen yeterli profesyonel öğretmenler
- Eleştirel entelektüeller,
- Öğrencilerinin ilgisine yönelme,
- Öğretim mesleğinin özerk profesyonel örgütlenmesinde sorumluluk,

Buna göre profesyonel öğretmen eğitimi programlarının bileşenleri aşağıdaki gibi sıralanabilir.

- Öğretim mesleği ile ilgili bilimlerde incelemeler (örn. eğitim bilimleri, öğretim/alan öğretimi, eğitim psikolojisi, eğitim sosyolojisi)
- Her konuyla yakından bağlantılı eğitim araştırması ve gelişmeyi amaçlamak
- Profesyonel problem çözme kapasitesi
- Öğrenmeyi geliştirecek ve destekleyecek geniş ve geçerli uygulamalar
- Profesyonel etik anlayışı

Diğer bileşenler ise şöyledir:

- Tutarlı ve denetimli bir pratik ve klinik incelemeler
- Okul programı, öğretim, inceleme ve öğrenme özel örnekleri ve/veya konular için önemli bir çok akademik alanda derinliğine incelemeler
- Öğretim mesleği bilimlerinde incelemelerin bütünleştirilmesi,

Çoğu Avrupa ülkesinde son otuz yılda ortaya çıkan eğilimler, son yıllardaki çeşitli kaynaklarca (eğitim politikasının yeni öncelikleri, hesap verebilirlik yada işletmecilik ve yeni kamu yönetiminin değişen kalıpları) sorgulanmaktadır. İlk öğretmen eğitiminin süreci tedrici olarak uzatılmaktadır (okul öncesi eğitim öğretmen eğitimi üç yıldır (Fransa ve Portekiz'de daha uzundur) ve AB'nin bir çok üye ülkesinde ortaöğretim sonrası eğitim içinde yer alır. AB ülkelerinde (Avusturya hariç) yükseköğretim içinde yer alan ilköğretim öğretmen eğitiminin asgari süresi üç yıldır. Üst ortaöğretimdeki genel akademik konuların ilk öğretmen eğitimi programları üniversitelerce düzenlenir ve bütün AB ülkelerinde dört yıldır. İlk ve ortaöğretim öğretmen eğitimine, çoğu ülkede asgari on bir yıllık bir eğitimle elde edilebilen üst ortaöğretim başarıyla bitirenler kabul edilir. İlk öğretmen eğitiminin yeni sistemlerine çoğu ülkede özel gereksinimlilerin eğitimi, mesleki eğitim ile ticari ve teknik okulların öğretmen eğitimini de girmektedir. Bütün ilk öğretmen eğitimi tiplerinin yükseköğretim içinde birleştirilmektedir (Green Paper, 2000:24).

Öğretmen eğitimi üzerinde gözlenen neoliberal etkiler son yıllarda bütün ülkelerdeki reform girişimlerini damgasını vurmaktadır. Bütün girişimler öğretmen eğitiminin niteliğini arttırmak, böylece eğitimin niteliğini arttırmak anlayışının arkasına sığıldığı görülmektedir. Reform girişimlerinin hiç biri eğitim sürecini bir bütün olarak değerlendirme yönelimi göstermemektedir. Eğitim sürecinin parçacı olarak ele alınması, daha iyi bir eğitimin oluşturulmasından çok uluslararası alana hakim olan anlayışların (neoliberalizm gibi) bütün ülkelere yaygınlaştırıldığını düşündürmektedir. Bunu ortaya koyarken toplumsal alana mücadele süreci içerisinden giren çevre eğitimi, toplumsal cinsiyet eğitimi gibi konularla eğitimi giderek daha çok sermayeleştiren yeni bilgi ve iletişim teknolojileri alanlarının yarattığı değişimin göz ardı edilmediğini de belirtmek gerekir. Öbür yandan öğretim mesleği ile ilgili eğitim bilimlerindeki gelişmelerin ilk ve sürekli öğretmen eğitiminin sürekli yenilenmesinin gerektirdiğini de kabul etmek gerekir. Ancak sürekli olarak öğretmen eğitiminin örgütsel ve yapısal düzeyde değiştirilmesine sahne olan girişimlerin, bilimsel alanlarda sürekli birikimin yansıtılmasından çok fakülteler ve bölümler içinde yeniden düzenlemelere gitmesi düşündürücüdür. Bu durum öğretmen eğitiminin geliştirilmesini katılımcı ve bütünsel olmaktan çıkararak merkeze ve daha otoriter bir alana doğru kaydırmakta, eğitim sürecinin giderek gelişen ve boyutlanan demokratik doğasına ters bir görünüm kazandırmaktadır.

BÖLÜM II

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİMİ

1- MESLEĞE GİRİŞ, ATANMA VE STAJYERLİK

Öğretmen atamaları, Milli Eğitim Bakanlığı ile öğretmen yetiştiren kurumlar arasındaki sorunların en önemlilerindedir. Zamanla ihtiyaçtan fazla ve farklı kaynaklardan gelen öğretmen adayı bulunduğundan bir seçim yapmak zorunlu olmuştur. Bakanlık tarafından 1985-1991 yılları arasında düzenlenen ve yeterli olmadığı anlaşılan yeterlik sınavları, sonradan KPSS şekline dönüşmüştür. 1992'den itibaren Eğitim Fakültelerini bitiren öğretmen adaylarının yeterli oldukları düşünülmüş olsa gerek; atamaları kura yoluyla yapılmıştır. Eğitim fakültelerinden mezun olan adaylarının artması ve ihtiyaç fazlası yüzünden sınav yeniden gündeme gelmiştir. Bir yıl Kamu Meslek Sınavı (2001), sonra Kamu Personeli Seçme Sınavı olarak yapılan sınavlar hakkındaki yönetmeliğe göre sınavları ÖSYM yapmaktadır. Bu sınav; 60 sorudan oluşan genel yetenek ve genel kültür ile 120 sorudan oluşan eğitim bilimleri bölümleri vardır. Öğretmen atamalarında merkezi sınav uygulamalarını değerlendiren YÜKSEL (2004)'in çarpıcı eleştirisi KPSS'de alan bilgisinin olmamasıdır.

KPSS Sınavında Yer Alan Bölümler ve Kapsadığı Alanlar

BÖLÜM	KAPSADIĞI ALANLAR
GENEL YETENEK	Türkçe (%50)
	Matematik (%50)
GENEL KÜLTÜR	Türk Kültür ve Medeniyetleri (%10)
	Atatürk ilkeleri ve İnkılap Tarihi (%40)
	Türkiye Coğrafyası (%30)
	Temel Yurttaşlık Bilgisi (%15)
	Türkiye ve Dünya ile ilgili Genel ve Güncel Konular(%5)
EĞİTİM BİLİMLERİ	Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi (%35)
	Program Geliştirme, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Ölçme ve değerlendirme (%50)
	Rehberlik (%15)

Kaynak: Yüksel, 2004. agm.

Yüksel, çalışmasında farklı uygulamalardan örnekler vererek, ABD'de merkezi düzeyde uygulanan ve sistem olarak KPSS sınavına çok benzeyen Ulusal Öğretmenlik Sınavını (NTE) KPSS ile karşılaştırmıştır. Buna göre; ABD'nde yeni başlayan öğretmenler için yapılan sınavda; çoğunlukla şart koşulan meslek öncesi beceri testi, eyaletlerin yarısında istenen konu alanı testi ve bazı eyaletlerde öğretmenlik bilgi ve becerileri testi olmak üzere üç test gereklidir. Sonuç olarak KPSS için Yüksel'in önerileri şunlardır;

- 1) KPSS sınavı seçme sınavı niteliğinden sıyrılmalı, yeterlik sınavı niteliğine dönüştürülmelidir. Burada bütün branşlar için yeterlik puanı tespit edilmeli, bu puanın altında puan alanlar, kontenjan boş kalsa dahi atanmamalıdır.
- 2) Sınavın genel kültür ve genel yetenek kısımları birleştirilerek tek bölüm haline getirilmelidir.
- 3) Sınavda alan bilgisi ve alan bilgisi öğretimi kesinlikle ölçülmelidir.

4) Öğretmen atamaları için tek bir puan değil, testin her bir bölümünden alınması gereken asgari puanlar belirtilmelidir.

5) KPSS sınavının geçerliği ve güvenilirliğine ilişkin araştırmalar yapılmalıdır.

Öğretmenlik mesleğine girişin KPSS sınavına bağlanmasıyla beraber, mesleğe girişle ilgili bazı sorunlar ortaya çıkmıştır. Bunların başında, KPSS ile öğretmen seçiminin ne kadar sağlıklı bir yol olduğu eleştirisi gelmektedir. Hiç şüphe yok ki, KPSS ile öğretmen seçimi ve bu seçime dayalı olarak yapılacak öğretmen atamaları pek çok eleştiriye açıktır.

Yukarıda sözü edilen eleştirilerin yanı sıra, KPSS sonuçları dikkate alınmadan il düzeyinde ders ücreti karşılığında binlerce öğretmenin kabul edilemez bir ücretle çalıştırılıyor olması üzerinde düşünülmesi gereken son derece önemli bir konudur. İllerde gereksinim duyulan öğretmen açığı, illerde nasıl yapıldığı belli olmayan, nesnellikten uzak bir yaklaşım ve yöntemle yapılmaktadır. Bir yandan öğretmenlik mesleğine giriş son derece sıkı bir sınavla yapılmaya çalışılırken diğer yandan tamamen subjektif değerlendirme ölçütlerine göre alınmış, hiçbir güvencesi olmayan, kabul edilemez bir ücretle öğretmen çalıştırılması bir biriyle bağdaşmaz bir çelişki oluşturmaktadır.

Vakit geçirilmeden, ülkemizin öğretmen gereksinimi nicel ve nitel olarak saptanmalı, bu saptamalar doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak öğretmen istihdamı yoluna gidilmelidir. Aksi takdirde, öğretmenlik mesleği her geçen gün kan kaybetmeye, toplum gözünde değersizleşmeye mahkum edilmektedir.

2- İŞYERİNDE ÖĞRENMENİN DESTEKLENMESİ

Öğretmen yetiştirmenin üniversiteye dahil edilmesiyle birlikte, öğretmenlik mesleği daha fazla etkenin etkisi altına girmiştir. Bu süreç, öğretmenin araştırma ve geliştirme sürecine katılmasını diğer eşdeğerleriyle (tıp, hukuk, mühendislik gibi) birlikte zorunlu hale getirmiştir. Bir yandan yeni bilgi ve donanım diğer yandan kendi deneyimi içinde girdiği praksis, öğretmenin sürekli öğrenmesini ve mesleki nitelikleri ile öğrenme sürecine katılanların kişisel ve toplumsal özellikleri arasında dinamik bir katılımı gerekli kılmaktadır.

Var olan uygulamada okul ortamı, öğretmenler için de gerçek bir öğrenme süreci olacak bir yer olabilmesi için öğretmen yetiştiren kurumlarla okul ortamı arasında karşılıklı bir öğrenme sürecini gerekli kılmaktadır. Artık yalıtık ortamlar yerine iç içe geçmiş eğitimsel süreç etkileşimli ve praksis içinde bir öğrenme süreci vazgeçilmez hale gelmiştir.

Türkiye'de eğitim ortamları içinde ve arasındaki etkileşime baktığımızda bunun çok yetersiz olduğunu görüyoruz. Okul ortamı bürokratik bir yapı olarak düzenlenmiş olduğundan içinde bilgi üretmeye ve paylaşmaya elverişli bir ortam sunamamaktadır. Öğretmen yetiştirme programları da zaten okul ortamını yada öğretmeni araştırmacı bir nitelikle tanımlanamamaktadır. Öğretmenler, hakim anlayışla "bilgi aktarma öğretimi" çerçevesinde sınırlandırılmaktadır. Oysa eğitimin etkin bir değişme oluşturması öğretmenin kendini geliştirebileceği bir ortam ve araştırma kültürü temelinde yetişmesi zorunludur.

Okulların, öğretmenler ve diğer eğitim çalışanları için birer öğrenme merkezi haline dönüştürülebilmesi amacıyla gerekli teknolojik alt yapı ve bilincin oluşturulması için hazırlık çalışmalarının başlatılması yaşamsaldır. Bu amaçla öncelikle gerekli teknolojik alt yapı fiziksel olarak hazır hale getirilmelidir. Ancak bu alt yapıyı işletecek ve kullanacak olanların teknoloji okuryazarı hale getirilmesi gerekmektedir. İşyerinde öğrenme kavramı ağırlıklı olarak etkileşimli uzaktan eğitim ve öğrenmeye dayalı olacağından yukarıda sözü edilen teknolojik alt yapının hazırlıklarına başlanması yaşamsal bir öneme sahiptir.

3- ÖĞRETMENLERE YÖNELİK HİZMET İÇİ EĞİTİM UYGULAMALARI

Hizmet İçi Eğitim Dairesi, öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirli yerlerdeki hizmet içi eğitim merkezlerinde düzenlenen bir veya iki haftalık kurslardan geçirilmesi yolu ile karşılamaya çalışmıştır. Hizmet içi eğitimin tartışılmaz önemine rağmen, bu terim artık yapılan işlevler bakımından eski popülaritesini kaybetmeye başlamıştır. Hizmet içi eğitim düzenlenen her alanda özellikle tatil amaçlı bir etkinlik gibi algılanmaktadır. Hizmet içi eğitim ihtiyaca yönelik değil de; verilen bir programın öğretim elemanları tarafından aktarılması ve sadece yaz aylarında, kişilerin çalıştıkları yerlerin dışında düzenlenen programlar olarak düşünülmektedir.

Diğer bir husus da, yarım milyonu aşkın personelin hizmet içi eğitimiyle sorumlu olan Hizmet İçi Eğitim Dairesi, uygulamada zaman, maddi olanaklar ve mekan yönünden güçlüklerle karşılaşmış ve dolayısıyla da sınırlı sayıda öğretmene hizmet içi eğitim imkânı sağlayabilmiştir. Nitekim, 1993 yılında yapılan bir değişiklikte, Millî Eğitim Bakanlığı her ildeki Millî Eğitim Müdürlüğü'ne hizmet içi eğitim plânı yapma ve uygulama yetkisini vermekle hizmet içi eğitim faaliyetlerinde yaklaşık üç katı bir artış olmuştur. Öğretmenlere sunulan hizmet içi eğitim faaliyetlerindeki niceliksel bir artışa rağmen, bu faaliyetlerin hemen hepsi eğitimde süreklilik ve sistemlilik ilkelerini taşımamaktadır (Bedük, 1997; Akt. Saban, 2000).

Ünal (2001) tarafından yapılan Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerinin Verimliliği konulu araştırmada, öğretmenlerin görüşlerine göre, katıldıkları programların alan bilgisi eksikliklerini tamamlama, yeni teknolojileri tanıma, başarıyı yükseltme ve sınıfta verimliliği sağlama bakımından %50 oranında fayda sağladığı sonucuna ulaşılmış; ancak bu oran hizmet içi eğitim programlarının düzenlenme amaçları bakımından oldukça düşük bulunmuştur.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın öğretmen istihdamında üstlendiği rol, hizmet öncesi eğitimle öğretmenliğin gerektirdiği niteliklere sahip elemanların yetiştirilip, hizmete başlatılması ile sınırlı değildir ve olmamalıdır. Çağdaş eğitim anlayışı bu sektörün temel unsuru olan öğretmenin, hem kendi kapasitesini artırması ve geliştirmesine hem de yenilikleri kendi alan, amaç ve ihtiyaçlarına göre uyarlama yeteneğinin olmasına büyük önem vermektedir. Ancak geleneksel öğretmen yetiştirme sistemimizde yetiştirme, hep kuramsal boyutuyla sınırlı tutulmuş hem de uygulama boyutuyla bütünleştirilememiştir. Bu sebeple öğretmenlerin görev yaptıkları okula intibaklarının sağlanması, kalite için okul içinde işbirliği; kurum içerisinde rekabet ortamının oluşturulması, eğitimde bütünlüğün sağlanması ve göreve yeni başlayan öğretmenlere iletişim ve teknik becerilerin kazandırılması, özellikle ülkemiz gibi, eğitim politikaları yap-boz tahtası haline gelen ülkelerde, öğrenim çağındaki çocuk ve gençleri geleceğe hazırlamak bakımından büyük önem taşımaktadır (Bağcı ve Şimşek, 2000).

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun 43. maddesi öğretmenliğin özel bir ihtisas mesleği olduğunu ifade eder. Ancak 1982 yılında öğretmen yetiştirme görevinin üniversitelere devredilmesiyle Millî Eğitim Bakanlığı ile üniversiteler arasındaki koordinasyon eksikliği, alanlara göre öğretmen ihtiyacı konusundaki dengeleri bozmuş, özellikle sınıf öğretmenliği aleyhinde uçurum oluşturmuştur. Yıllardan sonra bu uçurumun, "*bilen kişinin öğretebileceği*" varsayımından hareketle 1-2 yıl gibi kısa bir sürede başka alanlarda eğitim yapmış olanlar ile kapatılmaya çalışılması öğretmen tanımı ile bir çelişki meydana getirmiştir. Daha da önemlisi, öğretmenlik kriterleri dikkate alınmaksızın ataması yapılan büyük bir kitlenin, bir taraftan da hizmet içi eğitimden geçirilmesi zorunluluğu doğmuştur. Esasen bu çelişkiler, ülkemizin geleceği için telafisi mümkün olmayan, erozyona yol açan bir uygulama olmuştur (Bağcı ve Şimşek, 2000).

Hizmet içi eğitim programları Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı birimlerin tekliflerine bağlı olarak açılmaktadır. Açılan programlara katılan kursiyerler, genelde programı öneren birimler tarafından programa başvuranlar arasından seçilmektedir. Dolayısıyla,

açılan programlar ne kadar yararlı ve gerekli olursa olsun, hizmet içi eğitim etkinliklerinin planlanmasında eğitim ihtiyacı belirleme çalışmalarının yapılmaması, ya da yapılan çalışmaların ihtiyaç belirleme sürecinde kullanılan bilimsel yöntemlere dayandırılmaması, program amaç ve içeriklerinin programa katılanların tam olarak eğitim ihtiyaçlarına yönelik olmamasının doğal bir sonucu olarak görülür (Yalın, 2001). Ayrıca katılanlar hedef ve etkinlikleri planlamada görev aldıkları zaman, hizmet içi eğitim faaliyetleri daha etkili olma eğilimi gösterir. Katılımcılar tarafından planlanan hedefler, daha anlamlı olarak algılanır (Yalın, Özdemir ve Hedges, 1996). Hizmet içi eğitim var olan bir problemi çözmek (ihtiyaçları gidermek) için yapılır. Bu nedenle hizmet içi eğitim faaliyetleri ihtiyaçlar olarak tespit edilen bu problemlerin çözümüne yönelik olarak organize edilmeli ve programa katılanlara, kazandıkları bilgi ve becerileri, uygulamada karşılaştıkları ya da karşılaşılabilecekleri problemlerin çözümünde nasıl kullanabilecekleri konusunda rehberlik sağlamalıdır (Yalın, 2001).

Ünal (2001) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin düzenlenen hizmet içi eğitim programlarını yeterince verimli bulmadıkları ortaya koyulmuş ve bu durumun programların düzenlenmeden önce öğretmenlere yönelik bir ihtiyaç taramasının yapılmaması, öğretmenlerin görüşlerinin alınmaması, programa katılacak öğretmenlerin seçiminde objektif ölçütlerin kullanılmamasına bağlı olduğu sonucuna varılmıştır. Aynı araştırmada okul yöneticilerinin de, öğretmenlerin ihtiyaçlarını belirleme çalışmalarında yetersiz kaldıkları tespit edilmiş ve bu bağlamda yöneticilerin programın ihtiyaçlar doğrultusunda açılmasında yönlendirici olması gerektiği vurgulanmıştır.

Yalın (2001) tarafından yapılan Hizmet İçi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesine yönelik araştırmada 15 ayrı programa katılan öğretmen ve yöneticilerin % 20.6'sı program sırasında kazandırılan bilgi ve becerilerin eğitim ihtiyaçları ile tutarlı olup olmadığının kendilerine kesinlikle sorulmadığını; % 14.3'ü ise çok az sorulduğunu belirtmişlerdir. Bu konudaki görüşlerinin kısmen ya da yeterince sorulduğunu belirtenlerin % 11.1'i, bu görüşlerinin kesinlikle dikkate alınmadığını; % 8.8'i ise, çok az dikkate alındığını belirtmişlerdir.

Kanlı ve Yağbasan (2001) tarafından fizik öğretmenlerine yönelik düzenlenen hizmet içi yaz kurslarının etkililiğinin incelendiği araştırmada öğretmenler, düzenlenen kurslar için ihtiyaç analizi yapılması gerektiğine kesinlikle evet cevabını vermişlerdir. Öğretmenlerle kurs esnasında birebir yapılan görüşmelerde kursların, kendilerini eksik gördükleri alanları içeren konularda düzenlenmesinin ve bunlara katılımın daha faydalı olacağını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler kurs programının önceden kendilerine verilmesi gerektiğini belirtmişler; kurslar esnasında araştırmacılar tarafından yapılan gözlemlerde, bazı öğretmenlerin sadece kursun adından haberdar oldukları tespit edilmiştir.

M.E.B. Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığınca 2004 yılında, düzenlenen ve düzenlenmesi planlanan hizmet içi eğitim alanları aşağıda verilmiştir.

Tablo-1 2004 Yılı Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerin Alanlara Göre Dağılımı

Planlanan Faaliyetlerin Alanlara Göre Dağılımı	Faaliyet Sayısı	Katılımcı sayısı
Yönetim ve Yönetici Geliştirme Eğitimleri	47	4058
Teknoloji Kullanımı Eğitimleri	86	2434
Mesleki Gelişim Eğitimleri	223	19039
Sosyal ve Kişisel Gelişim Eğitimleri	97	25512
TOPLAM	453	51043

Kaynak: M.E.B. 2004 Hizmet İçi Eğitim Planı

Tablo-1' de görüldüğü gibi düzenlenen eğitim programlarının büyük bir kısmı Mesleki Gelişim Eğitimleri alanında ve daha sonra Sosyal ve Kişisel Gelişim eğitimleri alanında olmuştur. Ancak alanlar kapsadığı branşlar açısından incelendiğinde (bkz.Tablo-2 ve Tablo3) farklı bir tablo ile karşı karşıya gelmekteyiz. En fazla ve en az sayıda eğitim düzenlenen branşların incelendiği Tablo-2 ve 3'e göre meslek derslerine yönelik daha fazla hizmet içi eğitim düzenlenmekte; buna rağmen öğretmenlik meslek bilgisi dersleri olarak kabul edilen branşlarda düzenlenen ya da düzenlenmesi planlanan programların çok az olduğu hatta bazı alanlarda hiç eğitim düzenlenmeliği görülmektedir.

Tablo-2 En Fazla Sayıda Eğitim Düzenlenen Branşlar

	Faaliyet alanı	Sayısı	
	Bilgisayar	42	
	Elektrik ve Elektronik Makineleri	29	
	Özel Eğitim	23	
	İngilizce	21	
Tablo- Sayıda Düzenlenen	Eğitim Yönetimi	19	3 En Az Eğitim Branşlar
	Rehberlik Eğitimi	16	
	Giyim	15	
	Faaliyet alanı	Sayısı	
Hizmet	Program Geliştirme	17	içi eğitim
	Sınıf Yönetimi	17	
	Sağlık Eğitimi	16	
	Program ve Eğitim	16	
	Araştırma Yöntem ve Teknikleri	4	
	Eğitim Teknolojisi	3	
	Öğrenmeyi Öğrenme	3	
	Sunu Teknikleri	3	
	Öğretim Materyali Geliştirme	2	
	Ölçme Değerlendirme	2	
	Eğitim Uygulamalarını Değerlendirme	2	

programlarının açısından unsur program Program süresi amacı ve içeriğin düzenlenmesi Gereğinden kısa etkili olması Ancak program süresi kadar önemli bir diğer faktör de, tasarlanan sürenin verimli kullanılmasıdır. Aslında, sürenin uzun ya da kısa olması öğretimin niteliğini olumsuz yönde etkilemekle birlikte, verimli olarak kullanılmayan sürenin az ya da çok olmasının da bir anlamı yoktur.

Yürütülen hizmet içi eğitim programlarının etkililiğinde önemli unsurlardan biri de, programı yürütmekle görevli öğretim elemanlarıdır. Öğretim elemanlarının genel öğretim becerileri yanında sınıflarındaki öğrenenlerin özelliklerini tanıması, konularına hakim olması, programa katılanlarla iyi bir iletişim kurması, katılımcıları kazandıkları bilgi ve becerileri nerede ve hangi problemlerin çözümünde nasıl kullanacakları konusunda yönlendirmesi gerekir (Yalın, 2001).

Hizmet içi eğitim programlarına katılan öğretmenlerin program bitiminde ve daha sonra görevlerini yaparken değerlendirilmeleri yapılamadığı için programların etkililik ve verimlilik düzeyi saptanamamaktadır. Ancak hizmet içi eğitim sürecinde değerlendirmenin kursiyerlere ve eğitim programlarının gelişmesine yönelik iki işlevi vardır, kursiyerlere

yönelik olan işlevler daha çok bireysel nitelikli olması ve bireye dönüt vermesi açısından önemlidir. Değerlendirmenin programların geliştirilmesine yönelik işlevi ise eğitim programlarının etkililiği hakkında yargıya varılmasına ve programdaki aksaklıkların belirlenmesine yöneliktir. Hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenmesinde öğretmenlere nasıl ki ihtiyaç analizi yapılmadığı gibi bitiminde de programın etkililiğine ve geliştirilmesine yönelik herhangi bir değerlendirme çalışması yapılmamakta ve bunun sonucu olarak da programın amaçları gerçekleştirme derecesi hakkında objektif bir karar alınamamaktadır. Dolayısıyla hizmet içi eğitim programları masa başında hazırlandığı gibi yine aynı şekilde de yargıya varılmaktadır. Her yıl nicelik olarak yeterli sayıda hizmet içi eğitim programı düzenlenmiş olsa bile bu programların nitelik olarak yeterli olduğu tartışılmalıdır.

Ayrıca daha etkili programlar hazırlanabilmesi için öğretmenlerin görevine döndüklerinde "*hizmet içinde*" değerlendirmeyi objektif olarak yapacak bir kurulun oluşturulması da önemli fayda sağlayacaktır (Ünal, 2001)

Bu bağlamda öğretmenin sadece hizmet içi eğitim kursuna katılımı yeterli değildir. Bir hizmet içi eğitim programının etkinliğinin ve başarısının, öğretmenin program esnasında edindiği bilgi ve becerileri görev yaptığı okulunda uygulamasına ve devam ettirmesine bağlı olduğu unutulmamalıdır. Kanlı ve Yağbasan (2002) tarafından Ankara'da düzenlenen fizik öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitimin etkililiğinin incelendiği araştırmada düzenlenen hizmet içi eğitimin, öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmede etkili olduğu; ancak öğretmenlerin hizmet içi eğitim programında yapılan deneyleri okullarında yeterince uygulama fırsatı bulamadıkları tespit edilmiştir. Buna sebep olarak da okullarda deney laboratuvarının bulunmayışı veya laboratuvar olsa bile araç-gereçlerin yetersiz olması öne sürülmüştür.

4- YAŞAM BOYU ÖĞRENME

Yeni teknolojik gelişmeler, hızlı değişim, toplumların yapısı ve işleyişinde köklü değişimlere neden olmakta ve her şey öğrenme ve eğitimle ilişkili hale gelmektedir. Bir yandan isteyen herkesin istediği konuda öğrenme fırsat ve olanaklarına sahip olduğu, öğrenmenin derinlemesine kök saldığı öğrenme toplumuna doğru bir evrilme yaşanırken diğer yandan her kademe ve yaştaki bireyin ekonomiye katkısının olması beklenmektedir. İnsan gücü profili artık değişmiştir. 21.yüzyılın toplum ütopyaları haline gelen "öğrenme toplumu", "bilişim (enformasyon) toplumu", "yaşam boyu öğrenen" niteliği kazanmış "bilgi okuryazarı" bireylere gereksinim duymaktadır. Yaşam boyu eğitim fikrinin, mevcut okul eğitimi dizgesiyle gerçekleştirilemeyeceği, sadece okullarda edinilen bilgi, beceri, tutum, davranış ve değerlerle sınırlı kalınarak gerçekleştirilemeyeceği aşikardır. Mevcut bilgi birikiminin katlanarak arttığı, bilginin üretimi, dağıtımı ve paylaşımının köklü bir şekilde değişime uğradığı günümüzde, bireylerin, bilgi ve teknolojideki gelişmelere bağlı olarak toplumun kültürel, sosyal ve ekonomik yapısında meydana gelen değişme ve gelişmelere uyum sağlayabilmeleri, yaşam boyu öğrenme olanak ve fırsatlarına sahip olmalarıyla olanaklıdır.

"Herkes için eğitim", "beşikten mezara kadar eğitim" şeklinde kabul gören yaşam boyu eğitim, UNESCO tarafından hazırlanan "Yetişkin Eğitimi Terimleri Sözlüğü"nde şöyle tanımlanmıştır:

"*Yaşam boyu eğitim*, eğitimin çocuklukta başlayan tam zamanlı eğitimin ilk dönemiyle sınırlı ilk ve son bir deneyim olmadığı, tersine yaşam boyu devam etmesi gereken bir süreç olduğu düşüncesidir. Yaşamın kendisi sürekli bir öğrenme sürecidir; ancak her insanın toplumsal ve teknik değişimlere ayak uydurması kendine özgü koşullar çerçevesinde meydana gelen değişikliklere uyum sağlaması ve bireysel gelişim açısından gücünün en son noktasına erişmesi için bazı eğitim, fırsat ve olanaklarından yararlanmaya gereksinimi vardır. (Duman, 2000)".

Yaşam boyu eğitim bağlamında yaşam, beşikten mezara kadar devam etmesi gereken bir öğrenme sürecidir. Ancak herhangi bir öğrenme etkinliğinin kabul edilebilmesi için planlı ve kasıtlı olması gerekir. Bunun içindir ki yaşam boyu öğrenme kavramı, yaşam boyu eğitim kavramına tercih edilmektedir.

Bireylerin bilgi, beceri, tutum, davranış ve değerlerinde sürekli olarak bir geliştirme ve yenileştirme gereksinimi içinde olması hem gereklilik hem de zorunluluktur. 21.yüz yılın kilit kavramı "**Yaşam boyu öğrenme**" bireyin yaşamı boyunca sürekli öğrenmeye açık olması, öğrenme heyecanını hissetmesi ve bu öğrenmeleri kasıtlı, planlı ve programlı hale getirmesi gerekmektedir.

Hem Doğu ülkelerinde hem de Batı ülkelerinde, erken çocukluk devresinden başlamak üzere öğrenenlerin istediği gibi kendi değerini, heyecanını veya sorunlarını deneyimleyebileceği bir öğrenme ortamı hazırlanmalıdır. Çocukların artık okullarda "**öğrenmeyi öğrenme**" becerisi geliştirmeleri eğitim-öğretimin ana amacı haline gelmiştir.

Öğrenmeyi-öğrenmiş bir birey özü itibariyle bilgi okuryazarı olmuş bir bireydir. Öğrenmeyi öğrenmiş bir kişi;

- Bilginin doğru bir karar verme için gerekli olduğunu kabul eder,
- Bilgiye ne zaman, nerede ve nasıl gereksinim olduğunu bilir
- Sorunlara çözüm için gerekli olan bilgiyi sorularla çerçeveleyerek tanımlar
- Potansiyel bilgi kaynaklarını tanımlar ve yerlerini belirler
- Başarılı tarama çalışmaları kullanarak bilgileri elde eder ve çözümler
- Bilgilerin sorun ile ne kadar ilgili olduğunu, doğruluğunu ve niteliğini belirler
- Bu bilgileri örgütler yani amaca uygun olarak kullanılabilmesi için saklanması ya da bir yere aktarılmasını yapar.
- Bu yeni bilgileri var olan bilgilerle bütünleştirir
- Ortaya çıkan bu tümlşik bilgiyi sorunu çözmeye eleştirel bir anlayışla etkili olarak kullanır (Duman 2000).

Aslında en önemli soru; "**Nasıl öğreniriz?**"*d*r. Gelişmiş ülkelerde öğrenme ile ilgili bilgiler, uygulamaya dönüşmüş durumdadır. Öğrenme işinin kişiye özgü bir olgu olduğu, farklı kişilerin farklı biçimlerde öğrendikleri, öğrenme konusunun, ilgi ve eğilimlerle yakından ilgili olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenenlerin öğrenme biçimlerinin ne olduğunu saptamak ve onları kişisel öğrenme profillerine en uygun olanı hangisi ise, o tarafa yönlendirmek öğretmenin sorumluluğuna bırakılmaktadır.

Eğitimde başarılı olduğunu ileri süren ülkelerde, öğrenme kültürü gelişmiştir. Eğitim sistemleri bireylere fırsat tanıyan ve onları motive eden, herkese açık, iş piyasasını ve toplumu motive edecek ödüllendirici yapıda plânlanmıştır. Beklentilerini kurumsallaştıran çalışma stratejilerine oturturan, ulusal programı öğrenme, öğretme, değerlendirme metotlarını sağlıklı yapıya ulaştırarak öğretim materyallerini profesyonelce üretme yolunu seçip, sınıf ortamında öğrenciye etkileşimli bir yaklaşımla sunan eğitim sistemine sahiptirler. Geleneksel okul yapısı içinde bulunan ülkelerde ise didaktik öğretimle bireysel ve yaratıcı eğitimin yeterince sağlanamadığı görülmektedir. Bu ülkelerde eğitim seviyesinin, hem nitelik hem de nicelik bakımından düşük seviyede olması, başarısızlığı ortadan kaldırma politikalarını oluşturmaya itmiştir. Başarısızlık sonuç

olarak değil süreç olarak ele alınmalıdır. Bu açıdan ele alındığında eğitim programları ve öğretim stratejileri belirlenirken bireysel gelişim özellikleri, zekâ ve ilgiler dikkate alınarak öğrenme-öğretme ortamlarının çeşitlenmesi gereği ortaya çıkmaktadır.

21.yüzyılda örgütsel yapıların tamamen öğrenme ve bilişim üzerine kurulacağı yeterli bilgi kullanamayan, bilgiye sahip olmayan ve bilgiyi denetim altına alamayan kurumların ayakta kalamayacağı biçiminde görüşler vardır. Bilgi hizmetleri açısından konuya bakıldığında, Türkiye'de bilginin toplumsallaşmadığı ve insanlar tarafından yaşamı olumlu yönde değiştirme gücü olarak kullanılmadığı görülmektedir.

Günümüzde değişen yeni eğitim sistemine bağlı olarak yükseköğretimdeki bilgi hizmetleri de yeni değişimlere sahne olmaktadır. Öğretimdeki roller tekrar gözden geçirilmekte, yeniden biçimlenmektedir. Yeni sistemin açık, esnek, ılımlı ve büyük ölçüde bilgi kaynaklarına ve araştırmaya dayalı olduğu görülmektedir. Ancak ülkemiz üniversiteleri içinde bulunan kütüphane ve bilgi merkezleri arasında yeterince işbirliği ilişkileri bulunmamaktadır. Bilgisayar desteğinde çalışmaların başladığı çağımızda da işbirliği, ortak çalışma ve kaynak paylaşımı ilkeleri gelişmemiştir.

Bilginin genişliğine ve derinliğine tartışıldığı üniversiteler, sorunlarını çözmek için sürekli yenilenmektedirler. Yetiştirdikleri kişilere teknik bilgi ve beceri kazandırmaktan başka, kişilik ve düşünce sistemlerini geliştirecek nitelikler de kazandırmakta, kalitenin yükseltilmesine çalışılmaktadır. Yaşam boyu öğrenme amacına yönelik olarak üniversiteler tarafından uygulamaya geçirilmesi gereken temel ilkeler şunlardır.

- Üniversiteler tüm öğrencilerde yaşam boyu öğrenme alışkanlıklarının ve becerilerinin kazanılması yönünde bir isteğin geliştirilmesini amaçlamalıdır.
- Üniversiteler lisans ve doktora programlarının yanı sıra mesleki ve mesleki olmayan programların topluma sunulmasında etkin bir rol üstlenmek durumundadır.
- Üniversiteler değişen ekonomik, toplumsal ve teknolojik koşullara yanıt vermede etkin ve yaratıcı bir rol oynamalıdır.
- Üniversiteler, akademik ve mesleki topluluklar arasında uygun bağlantılar geliştirmeli ve bu yolla yarı-zamanlı yaşam boyu eğitim programlarının önemliliğini ve nitel etkililiğini güvence altına almaya özen göstermelidir.
- Üniversiteler akademik planlamaları içinde yaşam boyu öğrenme gereksinimlerinin saptanması ve programların geliştirilmesine önem vermelidir.
- Üniversitelerdeki öğretim elemanlarının, öğretim etkinliklerinin zenginleştirilmesi ve araştırma çabaları genel ve mesleki yaşam boyu eğitim programlarıyla desteklenmelidir. (Duman 2000)

Çeşitli ülkelerde eğitim sistemi sorgulanmakta, kalıplaşmış zihinler yerine, düşünen, sorun çözen yaratıcı insan yetiştirmeye yönelik modeller araştırılmakta ve süreklilik korunmaktadır. Öğrenci artık yalnızca verileni almakla yetinmeyecek, görececek, seçecek, okuyacak, öğrendiklerini paylaşacak ve tartışacaktır. Ayrıca, araştırma yolu ile yeni bilgiler üretecek, sorunlara yeni ve özgün çözümler bulacak, üretilmiş bilgi kullanarak bireysel ve örgütsel değişim ve gelişmelere uyum sağlayacaktır. Bu bağlamda çağdaş eğitimin ilk basamağı, yoğun güncel bilgi kaynakları ve çeşitli yeni bilgi medyalarını içeren kütüphane, arşiv ve belge-bilgi merkezleri, yani bilgi kurumlarıdır. Son yıllarda gelişmiş ülkelerde daha çok "öğrenim kaynakları merkezi" adı ile anılan bu tür kurumlara büyük yatırımlar yapılmakta, yeni eğitim yöntemine uygun örgütsel yapılar geliştirilmektedir. Zorlayıcı olmayan ama çekiciliği olan, gençlerin istek ve eğilimlerine

uygun her türlü öğrenim kaynağının yer alacağı bu merkezler tüm eğitim kurumları için ideal birer öğrenim destekleyicileridir.

Eğitim politikası oluşturulurken, okul sistemlerinin yeniden yapılandırılmasının yanında kaliteli eğitim-öğretime, iyi öğretmenle toplumun değişen ihtiyaçlarına ayak uydurabilen öğretim programlarının hazırlanması gerekmektedir. Halihazırda bulunan programlara göre daha esnek, bireysel öğrenime yönlendiren, yeni teknolojileri iyi kullanan meslekî-öğretim ile akademik öğrenme arasında eşitliği sağlayan eğitim ve öğretim programlarına ihtiyaç vardır. Birçok ülke meslekî öğretim ile akademik öğretim arasında köprü oluşturmaya çalışmaktadır.

Yaşam boyu öğrenme kavramının eğitim sistemimizde ve toplumumuzda yerleşmesi ve sürekliliğinin sağlanması için öğretmen ögesi de dikkate alınmalıdır. Öğretmen, öğrenmeyi öğrenmiş bireyler yetiştirilmesinde anahtar rollerden birini üstlenmiş olduğundan, iyi yetiştirilmiş bir öğretmenle yaşam boyu öğrenmenin temeli atılmış olur. Genellikle, öğrencilere öğrenme güdüsünü kazandıracak kişinin öğretmen olduğu düşünülür. Eğer, öğretmen yaşam boyu öğrenmenin gereğine inanıyorsa bunu öğrencisine alışkanlık olarak kazandırabilir. Öğretmen yaşam boyu öğrenimle, her toplum öğretmenlerinin de yardımıyla bireylerin toplum yaşamına katkısını sürekli yapmak durumundadır. Öğrenimde zaman ve mekân kavramı yoktur. Öğrenmek ve bilgiyi kullanmak önemlidir.

Geleceğin öğretmeni, çok yönlü bir öğretmen, yaşam boyu öğrenen, her fırsatı bir öğrenme kaynağı olarak değerlendiren ve kendisini sürekli yenileyip sınavan kişi olarak örnek olma durumundadır. Öğretmen alan bilgisi, yöntem bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür konularında geniş bir birikime sahip ve bu birikimi karşılaşılan öğretim ve öğrenme durumlarında ne zaman, nasıl kullanacağı konusunda anlayış geliştirmiş bir meslek insanı olmalıdır.

Ülkemizde de eğitim, herkes için yaşam boyu öğrenme yaklaşımıyla bilgiye ulaşma yol ve yöntemlerini öğreten, etkin bir rehberlik hizmetini içeren, eğitimin tüm evrelerinde yatay ve dikey geçişlere imkân veren, piyasa meslek standartlarına uygun, üretime dönük, yetki devrini esas alan istisnasız tüm öğrenciler için fırsat eşitliğini gözetten bir sistem bütünlüğü içerisinde yeniden düzenlenmelidir.

ÖNERİLER

Geleceğin öğretmeni, öğrencilerin çok yönlü gelişimini hedefleyen toplumsal bir anlayışla yetiştirilmelidir.

Öğretmenlik mesleği, diğer meslekler gibi rutin bir nitelik taşımadığı için yetiştirme sürecinin eğitimin toplumsal ve psikolojik temellerine uygun hale getirilmesi zorunludur.

Öğretmenlik mesleği, öğretmenin insanın yetişmesine katkıda bulunmayı gerektirdiğinden farklı toplumsal ve kültürel özelliklere sahip öğrencilerin katılımını ve benlik saygısını dikkate alan bir anlayış oluşturacak biçimde düzenlenmelidir.

Eğitim sürecine katılanlarla ilgili önyargıları taşıyan öğretmen öğrencilerin gelişmesine katkıda bulunamayacağından eğitim sürecinin insanı geliştirmeyi temel alan yönüne aykırı davranacaktır.

Öğretmenlik eğitimi, mesleki güvenceye dayanmadığı takdirde eğitim sürecine yoğunlaşmayan bir mezunlar fazlasını doğuracağından eğitim sürecine zarar verecek esnek yaklaşımların öğretmen eğitiminden uzaklaştırılması gerekir.

Öğretmen eğitimi, alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür bilgisi yanında toplumsal bir anlayışa sahip olmayı sağlamalıdır.

İyi bir öğretmen toplumsal sorunlara duyarlı olduğu kadar, kendi mesleğine ve özlük haklarına ve sendikal örgütlenme ve demokratik hak mücadelesine olumlu tutum almalıdır.

KAYNAKÇA

- Akyüz, E (2001) "Çocuk Hakları Sözleşmesinin Temel İlkeleri Işığında Çocuğun Eğitim Hakkı" Milli Eğitim Dergisi Sayı 151, Temmuz-Ağustos-Eylül, 2001
- Akyüz, Yahya (1994) Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1993'e), Kültür Koleji Yay., İstanbul
- Aytaç, T. *Hizmet İçi Eğitim Kavramı ve Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar.* <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/147/aytac.htm-48k> İndirme Tarihi: 23.07.2004
- Bağcı, N. ve S. Şimşek (2000). *Millî Eğitim Personeline Yönelik Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine Genel Bir Bakış.* Milli Eğitim Dergisi s.146. M.E.B Yayınları
- Binbaşıoğlu, Cavit (1990) "Köy Enstitülerinde Öğretim Programları", Öğretmen Dünyası, Nisan 1990, Sayı 124
- Çolakoğlu, J. (2002). *Yaşam Boyu Öğrenmede Motivasyonun Önemi.* Milli Eğitim Dergisi s.155-156. Ankara: M.E.B. Yayınları.
- Duman, A. (2000). *Yetişkinler Eğitimi.* Ankara: Ütopya Yayınevi
- Eşme, İ (2001) Yüksek Öğretmen Okulları, Bilgi Başarı Yayınevi, 2001
- Güney, A. (2003) "" Eğitim Araştırmaları Kış 2003,
- Güven, İ (2003) "1940'dan Günümüze Öğretmenlerin Ekonomik sorunlarının Tarihsel Analizi" M.E. Dergisi. Sayı:160, Güz 2003
- Kanlı, U. ve R. Yağbasan (2001). *Fizik Öğretmenleri İçin Düzenlenen Hizmet İçi Eğitim Yaz Kursları.* G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, cilt 21, s.3.
- Kanlı, U. ve R. Yağbasan (2002). *2000 Yılında Ankara'da Fizik Öğretmenleri İçin Düzenlenen Hizmet İçi Eğitim Yaz Kursunun Etkinliği.* Milli Eğitim Dergisi.s. 153-154. Ankara:M.E.B Yayınları.
- M. E. B (2004). *2004 Hizmet İçi Faaliyet Planı*
- Mutsan, T. (2002). *Dünyada ve Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmede Yeni Yaklaşımlar.* Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, s.29. Ankara:PEGEM.
- Öztürk, M.N. *Hizmet İçi Eğitim Uygulamaları, Üniversite, Sanayi ve Endüstri İşbirliği.* <http://misem.emo.ora.tr/dosya/isbirliji.doc>. İndirme Tarihi: 23.07.2004
- Saban A. (2000). *Hizmet İçi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar.* Milli Eğitim Dergisi, s.145 Ankara:M.E.B Yayınları
- Taymaz, H. (1997). *Hizmet İçi Eğitim.* Ankara:TAKAV Tapu ve Kadastro Matbaası
- Ünal, S. (2001). *Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerinin Verimliliği.* Çağdaş Eğitim Dergisi, s.277. Ankara:Tekışık Yayıncılık
- Üstün, A. *Bilgi Kurumlarının Eğitimde Yeniden Yapılanmadaki İşlevi* http://www.archimac.ora/JAS/3AS2001/JAS03_O2.spml İndirme Tarihi 24.07.2004

- Yalın, H. I. (2001) Hizmet İçi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi Milli Eğitim Dergisi, s.150. Ankara:MEB. Yayınları.
- Yalın, H. İ.; S. Özdemir ve L. Hedges (1996). *Hizmet İçi Eğitim Program Geliştirme El Kitabı*. Ankara: MEB Basımevi.
- YÜKSEL, Sedat (2004) "Öğretmen Atamalarında Merkezi Sınav Uygulamasının (KPSS) Değerlendirilmesi". XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya
- Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) Başkanlığı (1998) "Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştirmenin Tarihi Gelişimi", Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi İle İlgili Rapor, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi, Ankara, 1998

ÜNİVERSİTE VE AKADEMİSYEN YETİŞTİRME

Yard. Doç. Dr. Ramazan Günlü
Düzenleme Kurulu Üyesi

Merkez Komisyonu Üyeleri

Prof. Dr. Mustafa Altıntaş,
Doç. Dr. Cem Somel,
Yard. Doç. Dr. Sezai Temelli,
Yard. Doç. Dr. Hakan Mihçı,
Araş. Gör. Muammer Kaymak,
Araş. Gör. Binali Tunç,
Araş. Gör. Tuncer Bülbül

Şube Komisyon Üyeleri

Adana Şubesi

Prof. Dr. İbrahim Ortaş
Prof. Dr. Tahir Balcı
Prof. Dr. Nazire Akbulut
Doç. Dr. Adnan Gümüş

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	2
BÖLÜM I- DEĞİŞİM TARTIŞMALARININ ODAĞINDA ÜNİVERSİTE VE AKADEMİSYEN	3
1.1. Sorunu Tanımlamak	3
1.2. Üniversite Nedir?	3
1.3. Bilimsel Etik	4
1.4. Üniversite Özerkliği ve Akademik Özgürlük	4
BÖLÜM II. NEOLİBERAL POLİTİKALARIN BASKISI ALTINDA ÜNİVERSİTE	6
2.1. Harçlar	7
2.2. Paralı Hizmet ve Özelleştirme	8
2.3. İşletme Anlayışı	8
2.4. Yaz Okulları	9
2.5. İkili ve Gece Öğretimi	9
2.6. Sözleşmeli Personel	9
2.7. Ücretler ve Geçim Koşulları	9
2.8. Ders Yükleri ve Ek Dersler	10
2.9. Reel Ücretlerde Aşınma	10
2.10. Bazı Eğilimler, Riskler ve Öneriler	11
BÖLÜM III. ÖĞRETİM ELEMANI YETİŞTİRME POLİTİKASIZLIĞI	13
3.1. Asistanlık Sisteminden Esnek Öğretim Elemanı Piyasasına Geçiş	13
3.1.1. Araştırma Görevlisi Kimdir?	13
3.1.2. Çevreden Merkeze (Yurtdışına) Devir	14
3.1.3. İdeolojik-Siyasi Bir Tercih	14
3.2. Akademik Yükseltme ve Değerlendirme Sorunları	15
3.2.1. Ölçütler Sağlıksız	15
3.2.2. Sözleşmeli Yardımcı Doçentlik	15
3.2.3. Derece Engellemesi	15
BÖLÜM IV. ÜNİVERSİTE YÖNETİMİ VE ÜST YÖNETİMİ	15
4.1. Üniversitelerin Yönetimi	15
4.2. 2547 Sayılı YÖK Yasası ve Üniversite Yönetimi	16
4.3. Üst Kuruluşlar ve Üniversite Özerkliği	20
4.4. Başka Ülkelerde Üniversite Üst Yönetimi	22
4.4.1. Rektörlerin Belirlenmesi	22
4.4.2. Yetki Paylaşımı	23
4.4.3. Kurullar veya Atama	23
4.4.4. Seçim İlke(siz)liği	23
BÖLÜM V. SONUÇ VE ÖNERİLER	24
5.1. YÖK Kaldırılmalıdır!	24
5.2. Nasıl Bir Üniversite ?	24
5.3. Nasıl Bir Örgütlenme Modeli?	25
5.3.1. İlk Basamak	25
5.3.2. İkinci Basamak	26
ATIFLAR	26

BÖLÜM I- DEĞİŞİM TARTIŞMALARININ ODAĞINDA ÜNİVERSİTE VE AKADEMİSYEN

1.1. Sorunu Tanımlamak

"Demokratik Üniversite" anlayışının anlaşılması için sendikamızın üniversite ve akademisyenliğe olan yaklaşımının ve demokratik eğitim talebinin ne anlama geldiğinin tanımlanması gerekir.

Üniversite özerkliği ve akademik özgürlük, neyin özerkliği ve özgürlüğü sorunsalını kendi içinde barındırmaktadır. Örneğin üniversitede her tür araştırma ve program desteklenebilir mi? Genetik araştırmaların tümü akademik etkinlikten sayılabilir mi? Akademisyenler; işgal ve savaş stratejileri geliştirebilir, savaş teknolojilerinin yaygınlaştırılmasına katkıda bulunabilir mi? Siyasi danışmanlık yapabilir mi?...

Bu soruların üniversitenin amaçlarını ortaya koymadan yanıtlamamız olanaklı olmadığı gibi, eğer eğitim-öğretim ve bilimin amacı açıkça ortaya konulmamışsa sorun, "bilim bilim içindir" tarzında salt "özgürlük özgürlük içindir" ve/ya "özerklik özerklik içindir" türü içi boşaltılmış bir biçimsel tartışmaya dönüşmektedir. Böyle bir durumda işgal stratejileri geliştirmek de, üniversiteden beklenir bir görev haline gelebilmektedir.

Üniversitenin (1) doğa ve topluma karşı olan konumunu, (2) dar anlamda devletle, geniş anlamda tüm diğer resmi kurumlarla ilişkisini, ayrıca (3) pratik ihtiyaçlar ve (4) piyasayla bağlarını sorgulamaya başladığımızda durum daha da çetrefilleşmektedir. Üniversite ne için, kim veya kimlere karşı sorumludur? Kaynağını nereden sağlayacaktır? Çıktıyı kimin için üretecektir?

Bu tartışmaların kökeni yeni değildir. Erdem felsefesi, bilgi sevgisi, idealizm, rasyonalizm, romantizm, realizm, materyalizm, çıkarıcılık, bireycilik, pozitivizm, diyalektik, fenomenoloji, hermeneutik, nicel-nitel türü pek çok kuramsal duruş ve yaklaşım; hangisine yaklaşırsak bir diğerinden az ya da çok farklılaşan başka bir üniversite modeli ve anlayışına götürmektedir. Almanya kökenli fikir üniversitelerine denk düşen klasik ve hümanist Humbolt anlayışı ile Anglosakson kökenli toplumsal işlevler dahilinde piyasa ilişkilerini (teknolojiyi ve nitelikli işgücünü sağlamayı) esas alan Multiversite anlayışı bugünde tartışma değerini korumaktadır. Politeknik eğitim ve amaçlardan çok toplumsal ihtilafların yansımalarına nasıl bir yanıt üreteceğine dair üniversite içi demokrasi tartışmaları da daha sönük de olsa farklı üniversite anlayışlarına denk düşmektedir¹. Ne yazık ki, bugün için neoliberalizm ve küreselleşmenin ağır etkileri altında multiversite anlayışı Almanya da dahil, neredeyse tek seçeneğe dönüşürmektedir.

Bu ve buna benzer soruların kısmen de olsa yanıtlanabilmesi bilim, araştırma ve sonuçta üniversiteden ne anladığımıza bağlı bulunmaktadır.

1.2. Üniversite Nedir?

Üniversite; insan, toplum ve doğa yararına gerçeği araştıran ve derinleştiren, bilgiyi derleyen, düzenleyen, çoğaltan ve yayan bir bilim kurumudur.

Üniversitenin görevi doğal ve insani olgu ve olayların gizemlerini anlamak, bunu insanın ve doğanın yararına olmak üzere bilgi ve teknolojiye dönüştürmek, bu bilgi ve düşünceyi yaratacak sezgili, yaratıcı ve özgür insanı yetiştirmek ve toplumu aydınlatmaktır. Üniversitenin görev ve işlevi sadece bilgiyi üretmek, aktarmak ve yeni teknoloji yaratmak değil, temel amaçlarına uygun şekilde taraf olabilecek bilinçli hümanist, doğacı ve toplumcu insanı yetiştirmektir.

Ancak günümüzde gerek Dünya'da gerekse Türkiye'de üniversiteler giderek hem amaçlarından, hem de fikirlerin tartışıldığı, çoğulcu bir anlayışla demokratik bir yapılanma oluşturma arayışından uzaklaşmakta; hümanist ve toplumcu eğitimi neredeyse

¹ Bu tartışmalar için iyi bir kaynak: T. Timur (2000) *Toplumsal Değişme ve Üniversiteler*. Ankara, İmge.

tamamıyla terk ederek uzmanlaşma/ meslek edindirme tarzında özetlenebilecek profesyonelleşme anlayışını merkeze almaktadır.

Bu anlayış altında demokratik üniversite ile özerklik ve özgürlük tartışmaları, bugünkü batı tipi biçimsel demokrasi örneklerinde somut olarak görüldüğü üzere, biçimsel bir konu olmanın ötesine geçememekte, formel tanımlamalar niteliğinin yerine geçirilmeye çalışılmaktadır.

Tüm bu belirlemeler esasında etik bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır.

1.3. Bilimsel Etik

Günümüz üniversiteleri, piyasa değerlerine uyum sağlamaya dönük telkinler eşliğinde değişim tartışmalarının odağında yer almaktadır. Üniversiteye yönelik değişim taleplerinin yüksek sesle dillendirildiği bir dönemde üniversite ve akademisyenin işlevi de masaya yatırılmaktadır. Üniversitenin bu gelişmeler karşısında, asla ödün verilemeyecek ve üniversiteyi üniversite yapan temel ilkeleri inatla savunması gerekmektedir. Bu ilkelerin en önemli dayanağını bilimsel etik kavramı oluşturmaktadır.

Bilimsel etik bilim insanının faaliyetinin çerçevesini belirleyen ve faaliyetine yön veren ilkeleri ifade eder. Bilim insanının faaliyetinin çerçevesi insanlığın maddi ilerlemesini yani insan toplumunun iktisadi, sosyal, entelektüel ve kültürel gelişimini eksen olarak gerçeği araştırmak ve açıklamaktır. Bilim insanı bu faaliyeti yürütürken, nesnel olmalıdır. Nesnellik, tarafsızlık demek değildir. Bilim insanı da diğer insanlar gibi belirli bir dünya görüşüne sahiptir ve bu dünya görüşünün bilimsel faaliyetlerinin içeriğine yansımaları kaçınılmazdır. Nesnellik, bilimsel faaliyetin, üzerinde uzlaşmış biçimsel standartlara uygun olması, kişisel önyargı ve duygusal tepkilerden uzak bir biçimde yürütülmesidir.

Bilim insanı, çalışmalarında, evrensel değerleri ölçüt almalı, din, mezhep, milliyet, cinsiyet gibi aidiyetlerinin yaratabileceği önyargılardan, duygusal tepkilerden uzak durmalıdır. Bilim insanı yürüttüğü faaliyette, toplumsal yararı esas almalı, bu çerçevede, piyasanın, çoğu zaman toplumun çıkarlarıyla çelişen kısa vadeli kazançlarına endeksli çalışmalardan uzak durmalıdır. Bilim insanı toplumun çıkarlarını kendi meslek gurubunun bencil çıkarlarına tercih etmemelidir.

Bilimsel etiğin bir diğer görünümünü entelektüel dürüstlük kavramı oluşturmaktadır. Bugün yürütülen bilimsel faaliyet, insanlığın binlerce yıllık düşünsel serüveninin ürünüdür. Ve dünyanın her yerinde yürütülen bilimsel çalışmalarla etkileşim içindedir. Entelektüel dürüstlük, bilim insanının yaptığı çalışmalarda yararlandığı kaynaklara gönderme yapmayı zorunlu kılar. YÖK sistemiyle birlikte bilimsel etik anlayışında büyük bir erozyon yaşanmıştır. Bizzat YÖK'ün kurucusu hakkında intihal suçlaması yapılmıştır.

Ama yine de esas sorun bilimin kimin için ve niçin yapıldığı noktasında düşümlenmektedir. Bugün askeri ve sınıai kompleks olarak özetlenecek bilgi ve bilimin askeri sanayi ve savaş stratejileri amacıyla kullanımı; bölgesel savaşlar ve işgal planlamasının AR-GE dairelerinde sürdürülmesi; yüz binlerce akademisyenin gerçeğin değil, güç ilişkileri ve neo-liberal politikaların güdümüne girmiş olması gibi üniversiteyi temel amaçlarından uzaklaştırıcı büyük bir eğilime tanık olunmaktadır.

Üniversitenin ve akademisyenlerin bu süreçlerdeki etik sorumlulukları ise özerklik ve özgürlüklerine bağlı olarak öne çıkmaktadır. Ama özgürlüğü de salt dışsal bir belirleme olarak almamalı, bunun genişletilmesinde akademisyenine özgül bir görev düştüğü de unutulmamalıdır.

1.4. Üniversite Özerkliği ve Akademik Özgürlük

Bir kez daha tekrarlırsak sorunun en önemli ayağını üniversitenin akademik bir felsefeye ve akademik amaçlara oturtulması oluşturmaktadır. Ancak gerçeği doğa, insan ve toplum yararına da olsa araştırabilmek için bazı haklara sahip olunması da gerekmektedir. Bu hakların başında öncelikle üniversite özerkliği gelmektedir. Bilim kişisi için bunun karşılığı akademik özgürlük olarak yansımaları bulmaktadır. Özetle öğretim

elemanları bilgiye ulaşmak, üretmek ve paylaşmak için hem hukuki güvencelere, hem de maddi koşul ve olanaklara sahip olmalıdır.

Ülkemizde de devletin konjonktürel olarak belirlediği tehdit konsepti doğrultusunda, birçok bilim insanı bilimsel faaliyetleri nedeniyle kovuşturılmaya uğramış, hapse atılmış ve üniversiteden atılmıştır. En önemlisi Türkiye’de bugünkü YÖK düzeni çok sayıda muhalif bilim insanının tasfiyesiyle eşzamanlı olarak oluşturulmuş, bilim insanlarının üzerinde Demoklesin kılıcı işlevi görmüştür.

Üniversite hem kurum olarak, hem de onu oluşturan öğrenci ve akademisyenler düzeyinde, her merak ettiği konuyu tartışmak, araştırmak; gözlemlediği ve bulduğu ilişkileri de açıkça yazmak ve söylemekle yükümlüdür. Akademisyenler ve akademik organların ele almak istedikleri herhangi bir konuyu araştırmaları yasaklanamayacağı gibi, gördüğü ve tespit ettiği bir şeyi de açıklamaktan alı konamazlar. Bunun için kimseden emir almazlar. Hiç kimsenin de, üniversite ve akademisyenlere böyle bir yasak koyma yetkisi yoktur. Bu nedenle üniversite, özerk kuruluş olarak tanımlanmıştır.

Özerklik, üniversite kavramının ayrılmaz bir parçasıdır. Dünya Üniversiteler Servisi (WUS) Lima Bildirgesi, Uluslararası Üniversite Örgütleri Birliği (IAUPL) Sienne Bildirgesi, UNESCO ve Avrupa Birliği Eğitim Örgütleri Komitesi Yüksek Öğretim Birimi (CSEE-GES)’in Dijon Toplantısı Kararları gibi evrensel normlar çerçevesinde akademik özerklik ve akademik özgürlüğün tanımı şu şekilde özetlenmektedir:

- Akademik Özgürlük: Akademik topluluk üyeleri, maddi ve manevi hiçbir etki ve baskıya maruz kalmadan, bireysel ya da toplu olarak araştırma, inceleme, tartışma, belgeleme, üretme, yaratma, öğretme, anlatma ve yazma yoluyla bilgiyi edinme, geliştirme ve iletme özgürlüğü anlamında akademik özgürlüğe sahiptir.

- Özerklik: Akademik özgürlüğün zorunlu bir koşulu olarak, akademik topluluklar ve yükseköğretim kurumları, iç işleyişlerine, mali işlerine ve yönetimlerine ilişkin kararlar almada ve eğitim, araştırma, dışa yönelik çalışmalar ve diğer faaliyetlerde kendi siyasalarını oluşturmada her tür yönlendirmeden bağımsız olması anlamında özerktir (Demir, A. 1996. Uluslararası Belgelerde Akademik Özgürlük ve Üniversite Özerkliğine İlişkin Ortak Ölçütler. 2. *Üniversite Kurultayı*. Sarmal Yay. 53-72)

Üniversitede bilimsel araştırma ve öğretim faaliyeti her tür siyasî ve iktisadî baskıdan bağımsız olmalıdır. Bu konuda 1988’de Bologna Bildirgesinde, birçok Batı üniversitesinin senatosu ve mütevelli heyetleri üniversitelerle ilgili evrensel ilkeleri kamuoyuna açıklayarak, öğretim kadrosu ve yönetimi, araştırma, düşünce ve ifade özgürlüğünün eksiksiz bir şekilde sağlanmasında ve korunmasında ortak sorumluluk üstleneceklerini beyan etmişlerdir. Bildirgeye göre:

-Bilginin iletilmesi sürecinde yer alan akademik camiasının bütün üyeleri; derslerde, üniversite içinde ve dışındaki araştırmalarda araştırma sonuçlarını yayınlamak, tartışmak ve yorumlamakta özgürdür.

-Üniversite öğretim kadrosu ve yönetimi, Üniversitenin her mensubunun kişisel bilimsel görüşünü ifade ve sanatsal dışavurum hakkını korumakla yükümlüdür.

-Üniversitenin, hiçbir mensubunun kişisel görüşünü ya da bu görüşün kamuoyu önünde ifade edilmesini etkilemeye veya kontrol altına almaya teşebbüs etmez.

-Üniversite, mensuplarının birer yurttaş olarak her türlü tercihine saygı gösterir.

Diğer taraftan yine Bildirgeye göre üniversite öğretim üyelerine akademik özgürlük hakkı, aşağıdaki yükümlülükleri de doğal olarak beraberinde getirir:

-Gerek Üniversite camiasına, gerekse kendi mesleğine karşı ahlâkî yükümlülüklerini ve sorumluluklarını yerine getirmek.

-Bireysel düzeyde ve işbirliği ruhu içerisinde, mükemmeliyete, yenilikçiliğe bağlılık ve öğretim ve araştırmada bilginin sınırlarını ileriye götürmek.

-Üniversiteye olan sorumlulukları, bireysel haklardan ayrı tutmak ve kamuoyu önünde ifade edilen görüşlerin, üniversiteyi hiçbir şekilde bağlayıcı olmamasını ve temsil etmemesini sağlamak.

Üniversitelerin sermayeye endeksli olarak insani ve toplumsal işlevlerini kaybetmesinin arkasında küreselleşme kavramı altında neoliberal ve emperyalist arayışlar yatmaktadır. Ama üniversite ve akademisyen yetiştirme sorunu sadece piyasa faktörleriyle de sınırlı bulunmamakta; dar anlamda akademisyenlerin bilinç düzeyi ve genel anlamda kültür politikaları da bunda etkili olmaktadır.

BÖLÜM II. NEOLİBERAL POLİTİKALARIN BASKISI ALTINDA ÜNİVERSİTE

1980'lerde uluslar arası sermayenin öncülük ettiği, sermayenin her alanda koşulsuz egemenliğini hedefleyen süreç üniversiteleri de etkisi altına almıştır. Küreselleşme adı altında popülerleştirilen bu süreç, üniversitelerin toplum ve genel olarak insanlık yararına bilgi üretme ve yayma diye tanımlanagelen geleneksel işlevlerinden uzaklaşarak, sermayenin güdümüne girmesine yol açmaktadır. Üniversiteler, neoliberal piyasa ideolojisinin rekabetçi mantığının içine çekilerek, "rekabet edilebilirlik", "etkinlik", "kendi kaynaklarını yaratma" gibi kavramların egemen olduğu yeni bir kültürün etkisi altına girmektedir. Bu yeni kültür, üniversitelerin örgütlenme ilkelerini de değiştirmiş, üniversiteler, geleneksel kavramlar olan özerklik, akademik özgürlük, rektörlerin eşitler arası birinci olarak seçilmesi yerine, işletme terimlerinin kuşatması altında bir örgütlenmeye yönelmiştir. Bu çerçevede üniversitelerin bilim üretme ve eğitim verme işlevleri sermayenin ihtiyaçlarına uyarlanmaya başlanmıştır.

Neoliberal ideoloji doğrultusunda, eğitimin kamusal niteliği tartışmaya açılarak, eğitimin bireysel getirisinin karşılığı olarak paralı eğitim gündeme getirilmiştir. Tüm dünyada uygulamaya sokulan neoliberal politikalarla devletin diğer toplumsal hizmetler alanında olduğu gibi üniversitelere sağladığı kaynaklar adım adım azaltılarak paralı eğitimin önü açılmıştır. Üniversiteler de piyasa ilişkileri içinde birer işletmeye dönüşmeye başlayarak bu sürece eklenmektedir. Üniversite özerkliği kavramı, üniversitelerin ticari bir işletmeye dönüşerek kendi kendilerini finanse etmesi şeklinde anlaşılmaya başlanmıştır.²

Neoliberal ideolojinin üniversiteler üzerindeki etkisi yalnızca, üniversitenin ticarileşmesi ile sınırlı değildir. Üniversitelerin, araştırma ve öğretim programları da sermayenin dolaysız ihtiyaçlarına entegre olmaya başlamıştır. Üniversitelerde, yürütülen programların bilimsel ilerleme ve toplumsal yarar ölçütü yerine ticari potansiyelini esas alma eğilimi giderek yaygınlaşmaktadır. Bu çerçevede üniversiteler kendi içinde uzmanlaşmaya ve dolayısıyla iş bölümü içinde farklılaşmaya başlamıştır. Buna göre bazı üniversiteler öğrencilere eğitim hizmeti pazarlamayı temel almakta ve öğrencileri de müşteri olarak görmektedir. Bazı üniversiteler ise tamamen piyasanın istekleri doğrultusunda proje üretmeğe ve bilgi pazarlamaya yönelmiştir.³

Eğitimin kamusal niteliği ve kamu fonlarıyla herkese parasız sunulabileceği yadsınmaktadır. Üniversite, her türlü varlığını satarak ve kiralayarak piyasa ilişkisi içine girdiğinde özerkleşebileceği telkin edilmektedir Neoliberal küreselleşme ideolojisi Batı üniversitelerini giderek piyasa mantığı çerçevesinde işleyen kurumlara dönüştürmektedir. Benzer bir gelişme 12 Eylül Darbesi ile yaşama geçirilen baskıcı ve otoriter YÖK düzeni aracılığıyla Türkiye'nin üniversite sistemini de etkisi altına almıştır. Üniversiteyi bir işletme, öğrenciyi de müşteri olarak gören liberal yaklaşım, kurumsallaşma açısından Batı üniversitelerine göre oldukça geri bir durumda olan Türkiye üniversiteleri üzerinde giderilmesi güç sorunlara yol açmıştır.

² Bu konuda ayrıca bkz. Ünal, (2002:132).

³ Bu konuda ayrıca bkz. Ercan, (2002).

2.1.Harçlar

Türkiye'nin üniversite sisteminde neo-liberal politikaların egemen kılınması ile, YÖK'nun kurulması çakışmıştır.. Öğrencilerin müşteri, yükseköğretim kurumlarının tecimevi olmasına yönelik süreç,önceki uygulamaları bir yana bırakırsak, 2547 sayılı yasa ve sonraki değişikliklerle gerçekleştirilmiştir.

2547 Sayılı Yasanın yürürlüğe girdiği biçiminde, katkı payı tanımı söz konusu olmayıp, öğrencilerden alınacak harçlardan söz edilmekte idi. YÖK, her yıl öğrencilerin yükseköğretim kurumlarına ödemek zorunda buldukları harçları, öğrenim dallarının nitelikleri ve süreleri ile yükseköğretim kurumlarının önerilerini de göz önüne alarak belirleyecek ve duyuracaktı. Öğrencilerden alınacak harç miktarı, maliyetin yüzde 20'sini aşamayacaktı. Belirlenen harç, isteyen öğrenciye, ek öğretim süreleri için de, borç yada hizmet yükümlülüğü karşılığında Devletçe karşılanabilecekti.

2547 Sayılı Yasanın, harçlar ile ilgili 46 ncı maddesi, aradan onbir yıl geçtikten sonra, 19.11.1992'de,3843 sayılı yasa ile, beşikten mezara kadar eğitim hizmetlerinin bedelsiz olması gerektiğini savunan DYP-SHP Ortak Hükümeti döneminde, ağırlaştırıcı ve aynı zamanda, ideolojik yaklaşım ayrıklığını ortaya koyan bir değişikliğe uğratıldı. Yapılan yeni düzenlemenin ideolojik yaklaşımını ele veren ve eğitim hizmetini, ticari bir hizmete dönüştüren anlayışın kanıtı, öğrenciye, yaptığı eğitimin maliyetini kavratmak biçiminde ortaya çıkmıştır. Öğrenci, kayıt olduğu yada öğrenim gördüğü programın, toplumsal maliyetinin olduğunu bilecekti. Harç yerini "cari hizmet maliyetine katkı" kavramına bırakmıştır. Öğrencinin katkı payının tavanı ise, % 20'den % 50'ye kadar çıkartılabilecekti. YÖK, öğrenci başına düşen cari hizmet maliyetini belirleyecek, Bakanlar Kurulu ise,bu maliyetin Devletçe karşılanacak miktarını saptayacaktır. Anayasanın 130 uncu maddesinde varolan "harç" yerini , "cari hizmet maliyetine katkı "ya bırakırken, "yabancı uyruklu öğrencilerden " ücret" alınması kurallaştırılmıştır. İsteyen her öğrenciye verilen "borç" yada "hizmet yükümlülüğü" karşılığı olarak Devletçe ödenen harç, yeni düzenleme ile, kredi biçimine büründürülürken, isteyen herkese değil, ödeme güçlüğü içinde olan isteyene verilir kılınmıştır. Üniversite öğrencisi, artık yükseköğrenim kredisi kullanan bir müşteriye dönüştürülmüş, zamanında ödenmeyen kredi borçlarının zorunluluğu kurallaştırılmıştır. Öğrencilerden alınacak katkı payı, öğrenimin normal süresi iie sınırlandırılmış, süre aşımının ilk yılında katkı payı % 50, izleyen yıllarda ise % 100 fazlası ile alınır biçime büründürülmüştür. Öğrenci kaydının yapılması ve yenilenmesi, katkı payının ödenmesi koşuluna dayandırılmıştır.

3843 Sayılı yasa ile getirilen bir kavram da, yükseköğretim kurumlarının "gelir" getirici bir kurum olarak tanımlanmasıdır. Getirilen düzenleme ile, öğrencilerden sağlanacak gelirin, ancak % 10'nuna kadar olan bölümü , öğrenciye yardım biçiminde kullanılırken, % 90'ı yükseköğretim bütçesine ek katkı olarak kullanılacaktır.

Yükseköğretimi tam bir tecimsel hizmete dönüştüren ve Anayasaya aykırılığı su götürmez olan yasal düzenlemenin yapılması, yine DYP-SHP'nin ayıbı olarak ortadadır. 3843 Sayılı Yasa ile, giderek istemi fiyata karşı katılan, yani sunumun yetersizliği nedeni ile yükseköğretim,ikinci öğretim adı altında "öğrenim ücreti" karşılığı yapılan hizmete dönüştürülmüştür. Yasa, kontenjan yetersizliği nedeni ile, yükseköğrenim istemi karşılanamayan kimselere, ikinci bir kanal açarak, yükseköğretimi paralı kılmıştır. Alınacak ücretin tabanı, cari hizmet maliyetinin % 50'den az olamayacaktır. Bakanlar Kurulu, isterse, cari hizmet maliyetinin % 100'nü bile öğrenciden alabilecektir. İkinci öğretim, fiziksel yetersizlik ve öğretim elemanı sıkıntısı nedeni ile, geliştirme ödeneği' ne konu olan yükseköğretim kurumlarınca, büyük bir sorumsuzluk ve kazanç sağlamak,öğrenci üzerinden zenginleşmek amaçlı olarak dört elle sarılmıştır. Düne kadar, kontenjan artırımına direnen yada olumlu yaklaşmayan yükseköğretim kurumları, yükseköğretimin paralı ve pahalı kılınmasından sonra, günde 24 saat vardiyalı çalışan işletmelere dönüşmüştür. Fazla çalışma ücreti, akademik yöneticiler ve yönetsel personele, olağan fazla çalışma ücretinin üç misline kadar,ders ücret tarifesi ise, üç katına kadar olmak üzere Bakanlar Kurulu'nca belirlenmektedir.

Dünyanın hiçbir gelişmiş/gelişmekte olan ülkesinde, yükseköğretim ücret tarifesi bu denli yüksek olması söz konusu değildir. Türkiye'de her aşamadaki öğretim hizmetlerinin paralı ve pahalı olmasını isteyenlerin yayınlarında bile, devlet üniversitelerindeki reel öğrenim ücretlerinin, kamu kaynaklarından öğrenci başına yapılan harcamalara oranı, ABD'nde % 15'i, Japonya'da % 9'u, İspanya'da % 20'yi, Avustralya'da % 30'u, Fransa'da % 1'i aşmamaktadır. Türkiye'de cari hizmet maliyetinin % 50 sinden az olmayan bölümünün öğrenci tarafından üstlenilmesi zorunluluğu karşısında, durumun olduğu boyutu yeniden düşünmemiz gerekmektedir. (Bkz. Kemal Gürüz, Dünyada ve Türkiye'de Yükseköğretim: Tarihçe ve Bugünkü Sevk ve İdare Sistemleri, ÖSYM Yayınları, 2001-4, Ankara, s.211, şekil 10)

Bu bağlamda dile getirilen kavramlardan birisi de, eğitim/öğretimin toplumsal getirisinden daha fazla bireysel getirişi olduğudur. Dünya Bankası tarafından yaptırılan bir çalışmada (Bkz. Clark, B.R., and Neave, G.R., (ed) , 'The Encyclopedia of Higher Education, Vol.2,p.1002, Pergamon Pres,(1992), Kemal Gürüz'ün yapıtının 204.ncü sayfasında tablo II'den); yükseköğretimin kişisel getirisinin ; gelişmekte olan ülkelerde % 13, orta gelişmiş ülkelerde % 10, sanayileşmiş ülkelerde ise % 9 olduğu, toplumsal getirisinin ise, gelişmekte olan ülkelerde % 24, orta gelişmiş ülkelerde % 13 ve sanayileşmiş ülkelerde % 12 olduğu belirtilmektedir. Görüldüğü gibi, gelişmişlik derecesi ne olursa olsun, bütün ülkelerde, yükseköğretimin toplumsal getirişi, kişisel getirişin üzerindedir. Bu gerçek ortada iken Türkiye'de, maliyetlerin, normal öğretimde yüzde 50'sine kadar öğrenciler tarafından, ikinci öğretimde ise, yüzde 100'e kadar öğrenciler tarafından üstlenilmesi, en acımasız sistemin Türkiye'de olduğunu göstermektedir.

Bu çerçevede dile getirilmesi gereken paralı/pahalı eğitim sisteminin bir başka türü, vakıf/özel yükseköğretim kurumlarıdır. Bu türden girişimler, bırakınız, yalnızca yükseköğretimin kişisel getirişi boyutunda ücret almayı, bir yeni kazanç kapısı olarak görünmektedir. Kazanç amacı gütmemesi Anayasa buyruğu olan vakıf/özel yükseköğretim kurumları, öteki ticari alanlara kaynak yaratır bir biçimde yüksek ücret tarifesine konu kılınmaktadır. Sonuç olarak Türkiye'deki yükseköğretim ücret tarifesi, dünyanın en acımasız, en yüksek tarifesi oluşturmuştur. Parasını vermeksizin eklemek alamayacağınız gibi - bunun bile istisnaları, yoksula bedelsiz eklemek gibi, vardır-yükseköğrenim görebilmeniz, ancak bedelini ödemeniz koşuluna bağlanmış bulunmaktadır.

Paralı ve pahalı , aynı zamanda artan tarifeye bağlanmış bulunan yükseköğretim, kamu yada vakıf eliyle verilsin, Anayasanın 42 nci maddesindeki "kimse.eğitim ve öğretim haklarından yoksun bırakılamaz" ilkesine ve sosyal hukuk devleti kavramına aykırılık oluşturmaktadır. Eğitim, öğretim, Anayasada temel haklar arasında sayılmaktadır.

2.2. Paralı Hizmet ve Özelleştirme

Ne var ki üniversitelerin neoliberal anlayışın telkin ettiği gibi, paralı eğitim veren kurumlar haline gelmesi yalnızca harçlarla sınırlı değildir. Yıllardır uygulanan IMF destekli neoliberal ekonomik programlar nedeniyle eğitime ayrılan payın azaltılması sonucu, öğrencilerden kayıt ve mezuniyet aşamalarında ya da öğrenci belgesi, transkript gibi çeşitli belgeler karşılığında çoğu kez yasal dayanağı olmayan ücretler alınmaya başlanmıştır. Öte yandan devletin aynı nedenle, öğrenci sayısındaki artışa paralel barınma ve yemek hizmetleri sunmaması, öğrencilerin birer gelir kaynağı olarak görülmesine yol açmıştır. IMF programlarına eşlik eden neoliberal anlayış doğrultusunda, her türden hizmet yanısıra, öğrenci yemekhaneleri ve kantinleri özelleştirilmiş, üniversitelerin ticarileşmesi yönünde önemli adımlar atılmıştır.

2.3. İşletme Anlayışı

Ardarda hazırlanan ve ülke gündemini uzunca bir süredir işgal eden YÖK yasa tasarılarına da neoliberal anlayışın damgasını vurduğu görülmektedir. Bu tasarılar kimi ayrıntılarda birbirlerinden farklılaşırken genelde üniversitenin değişen rolü üzerinde uzlaşmaya varıyorlar. Uzlaşmanın odak noktası, üniversitenin giderek daha yaygın bir

şekilde işletme olarak algılanmasıdır. Bu nedenle, hazırlanan tasarıların üniversitelerin mali yapısını değiştirmek üzere odaklanması anlamlı gözükmemektedir.

Malî düzenlemelerin dikkat çekici noktalarından birisi ön lisans, lisans ve lisans üstü programlara kayıtlı öğrencilerin katkı payı ödemekle yükümlü oldukları, katkı payı miktarlarının yükseltilmesi ve üniversiteler arasında farklılaştırılmasının öngörülmesidir. Bu düzenleme çabası, özellikle gelir düzeyi düşük ailelere mensup olan ve devlet üniversitelerine girmek isteyen emekçi çocuklarının tercihlerini dolaysız olarak etkileyerek "eğitimde eşitsizliğin" giderek belirgin hale gelmesine katkı sağlamaktadır.

2.4. Yaz Okulları

Öte yandan, bazı üniversitelerde uygulamaya başlanan yaz okulları ayrı bir tartışma konusu oluşturmaktadır. Büyük ölçüde öğrencilerin ödedikleri yüksek ücretlerden dolayı malî güdülerle açılan yaz okulları öğretim elemanlarına ve üniversitelere ek maddî getiriler sağlamakla birlikte, bilimsel çalışmalar için en verimli dönemlerin öğretime ayrılmasıyla sonuçlanmaktadır. Öğrencilerin ödedikleri yüksek ücretlerin yanı sıra, bilimsel çalışmaları engellemeleri açısından da yaz okulu uygulamaları kapsamlı bir şekilde yeniden gözden geçirilmeli ve mevcut halleriyle uygulamadan kaldırılmalıdır.

2.5. İkili ve Gece Öğretimi

Benzer sorunlara ek ders, ikili öğretim ve gece öğretimi gibi uygulamalarda da rastlanmaktadır. Üniversiteler daha fazla malî kazanç elde etmek, öğretim üyeleri de ücretlerini arttırabilmek amacıyla aşırı ders yükü altına girmekten çekinmemektedirler.⁴ Oysa ki üniversiteler, sadece ders verilen değil, aynı zamanda ve aslî olarak araştırma etkinliklerinin yapıldığı kurumlardır. Bu nedenle, daha fazla ders vermenin değil, daha az ve daha nitelikli ders vermenin yanı sıra özellikle araştırma ve yayın etkinliklerinin teşvik edildiği düzenlemeler devreye sokulmalıdır.

2.6. Sözleşmeli Personel

Son malî düzenlemelerle tam gün veya kısmî zamanlı sözleşmeli personel kullanımı yaygınlaştırılmaya çalışılmaktadır. Bu personele verilecek ücret üniversite yönetim kurulları tarafından belirlenecektir. Bu düzenlemelerle sözleşmeli personel ile mevcut kadrolu personel arasında ücret, iş tanımı, iş güvenliği, sosyal güvenlik gibi alanlarda eşitsizlikler yaratılacağı ve üniversitelerde istihdam edilen emekçilerin sendikasılaşmasına yönelineceği anlaşılmaktadır.

2.7. Ücretler ve Geçim Koşulları

Türkiye'de devlet üniversitelerinde yaşanan kaynak sıkıntısı artmaktadır. Öğretim elemanlarına ödenen ücretlerin yetersiz olması nedeniyle meslek cazibesini kaybetmekte ve bu durum varolan nitelikli öğretim elemanlarını bazı arayışlara yönlendirmektedir. Bu arayışlar, vakıf üniversitelerine geçmek, piyasaya dönük araştırmaya yönelmek, ek ders, ikinci öğretim, yaz okulu gibi gelir artırıcı olan ama bilimsel anlamda çok fazla katkı sağlamayan etkinliklere ağırlık vermek gibi uygulamalarla sonuçlanmaktadır. Böylece, üniversiteler toplum için değil, sermaye için faaliyet gösteren ticari kurumlar haline dönüşmektedir.

Özellikle 90'ların ikinci yarısından sonra üniversiteler, giderek artan bir biçimde mali baskı altına alınarak, piyasanın istediği yönde şekillendirilemeye çalışılmakta, piyasayla ortak çalışmalar yapmaya zorlanmaktadır. Bu ortak çalışmanın ürünü ülkemizde vakıf üniversiteleri olmuştur. Devlet bütçesinden ihmal edilemez büyüklükte ödenek alan vakıf üniversiteleri gelişime açık, ayrıcalıklı kurumlar kimliğini kazanmıştır. Vakıf üniversiteleri

⁴ Yapılan bir çalışmada öğretim elemanlarına haftalık ders yükünün en çok ne kadar olması gerektiği sorulmuş ve "10 saatin altında" şeklinde yanıt verenlerin oranı yüzde 89.5 olarak tespit edilmiştir. Aynı gruba, fiili olarak haftalık girdikleri ders saati sorulduğunda ise, yüzde 61.6'sı 10 saatin üzerinde derse girdiklerini ifade etmişlerdir (Aytaç, Aytaç vd., 2001: 175-177).

mevcut haliyle yükseköğretim sistemimiz içinde büyük bir eşitsizlik yaratmaktadır. Toplumda eşitsizlikleri azaltması gereken yükseköğretim sistemi vakıf üniversiteleri aracılığıyla üniversiteye girişten mezuniyet sonrası istihdam olanaklarına uzanan eşitsizlikleri artıran bir araç haline gelmiştir. Bu eşitsizliğin doğmasına ve büyümesine devlet politikaları hizmet etmektedir.

Son 15 yıldır Türkiye'de yürütülen yüksek öğretim politikaları bir bakıma devlet üniversitelerinin sonunu hazırlamaktadır. Bu politikalar sonucunda devlet bütçesinden ihmal edilemez büyüklükte ödenek alan vakıf üniversiteleri gelişime açık, ayrıcalıklı kurumlar kimliğini kazanmıştır. Akademik personelin yetiştirme kaynağı olan devlet üniversiteleri birer atlama tahtası ya da basamak durumuna indirgenmiştir (<http://www.ankara.edu.tr/html/yon>).

2.8. Ders Yükleri ve Ek Dersler

Gelişmiş ülkelerde üniversitelerde çalışan öğretim elemanları haftalık dört veya altı saat ders yükü almakta ve akademik çalışmalarına zaman ayırabilmektedirler. Ülkemizde öğretim elemanları ders yüklerinin ağırlığı nedeniyle araştırma görevlerini ikinci plana atmaktadırlar (ODTÜ, 2000).

Ek ders uygulamaları, kimi alanlarda döner sermaye paylarının varlığı, üniversitedeki ücret sistemini de eşitsizleştirmektedir. Diğer yandan gece öğretiminin (ikinci öğretimin) yanlış ve kötüye kullanımı, öğretim elemanları arasında haksız bir ücret eşitsizliğine yol açmaktadır. İkinci öğretimde ders ücretlerinin yüksekliği (ikinci öğretimde okutulan ders başına net ücret gündüz ücretlerinin iki katından fazladır) dikkate alındığında, ikinci öğretim, insan gücü plânlamasını dikkate almayan yanlış ve haksız uygulamaların sonucu olarak bir diğer gelir kaynağıdır. Gündüz öğretimi için bile yeterli öğretim üyesi bulunmayan kimi üniversitelerde kazanç uğruna gece öğretiminin gündüz yapılmakta olduğu bilinmektedir (ODTÜ, 2000).

Maddî olanaksızlıklardan oluşan aşırı ders yükü, öğretim üyelerinin araştırma çalışmalarını engellemektedir. Gerçekten de ders saatlerinin fazlalığı nedeniyle öğretim üyeleri bilimsel çalışmaya ayıracak yeterli zaman bulamamakta, bunun bir sonucu olarak da kendilerini yenileyememektedir (Aytaç, Aytaç, Fırat, Bayram, Keser, 2001, 67).

2.9. Reel Ücretlerde Aşınma

Türkiye'de süregelen kökleşmiş enflasyonun etkisiyle reel ücretler kamu kesiminin diğer bölümlerinde olduğu gibi üniversitelerde de büyük çapta aşınmaya uğramıştır. Öyle ki 40 yıllık hizmet süresi olan bir profesörün günümüzdeki aylığı DİE verilerine göre dört kişilik bir ailenin yoksulluk sınırındaki geçim düzeyini ancak karşılar duruma gelmiştir. Çizelge 1'de verilen örneklerden de görüleceği gibi, üniversite işgörenleri bazı kamu işgörenlerine göre çok daha yüksek oranda yoksullaşmıştır (<http://www.ankara.edu.tr/html/yonet>).

Çizelge 1. Öğretim Elemanlarının Ücretlerindeki Aşınma (TL)

Yıllar	Profesör (1 / 4)	Kıdemli Albay (1 / 4)	Yüksek Mahkeme Üyesi (1 / 4)
1983	81.468	68.712	79.306
1990	2.895.082	2.435.593	3.179.792
1995	26.506.000	47.593.000	58.720.000
2000	560.135.000	749.116.000	997.977.000
	Doçent(2/1)	Yüzbaşı (5 / 1)	Hakîm-Savcı (3 / 1)
1983	62.312	36.734	

1990	1.929.316	1.489.226	1.614.512
1995	20.256.000	22.169.000	23.850.000
2000	423.063.000	435.504.000	445.001.000
	Yardımcı Doçent (5/1)	Astsubay-Kd. (4/1)	Başçavuş
			Hakim-Savcı (6/1)
1983	42.401	44.573	38.726
1990	1.516.705	1.582.726	1.237.972
1995	16.325.000		19.867.000
2000	361.472.000	427.777.000	384.442.000
	Araştırma görevlisi(5/1)	Teğmen (8/1)	Hakim-Savcı (8/1)
1983	34.400	31.191	
1990	1.098.539	1.247.238	1.169.540
1995	12.234.000	18.571.000	18.899.000
2000	267.464.000	368.202.000	381.636.000

Kaynak: www.ankara.edu.tr/html/yonetim/08_raporlar/rbsr.html

Çizelge l'de öğretim elemanlarının ücretlerinde diğer mesleklere göre yaşanan aşınma yer almaktadır. YÖK'ün verilerine göre, Türkiye, değişik ülkelerdeki öğretim elemanı maaşlarının satınalma gücü paritesi kullanılarak karşılaştırılmasında oldukça gerilerde kalmaktadır. 1994 yılında, 5 Nisan kararları ile gerçek ücretlerde yüzde 30'a varan hızlı bir düşüş olmuştur. Bu düşüş sonrasında, ücretlerde görelî bir iyileşme olmuş, ücretler 1997'de en yüksek değerine ulaşmışsa da, bu tarihten sonra tekrar düşüşe geçmiştir. 2000 yılında 1993 değerlerine göre ücretlerdeki gerileme kıdemli profesörlerde yüzde 27.6, profesörlerde yüzde 14.7, doçentlerde yüzde 26.4, yardımcı doçentlerde yüzde 21.2 öğretim görevlilerinde yüzde 27.3 ve araştırma görevlilerinde yüzde 16.8 olarak gerçekleşmiştir (ODTÜ, 2000).

2.10. Bazı Eğilimler, Riskler ve Öneriler

Bütün bu gelişmeler bugünün ve geleceğin öğretim üyelerinin, bilimsel formasyonlarını, ilgi alanlarını, araştırma konularını özel kesim ve büyük şirketlerin talepleri doğrultusunda yeniden düzenlemeye yöneltebilecektir. Bu yöneliş üniversitelerin, bilimin, araştırmanın ve bilimsel çalışmaların metalaştırılmasını gündeme getirebilecektir. Üniversiteler ve bu üniversitelerde yapılan bilimsel çalışmalar tek tipleşebilecek, özel kesimin çıkarlarına uygun olarak tasarlanabilecektir. Demode, yerleşik yaklaşımları sorgulayan, piyasaya yönelik olmayan ancak bilimsel düşünceye ve toplumsal ilerlemeye katkı sağlama potansiyeline sahip olan çalışma konuları unutulmaya terk edilecek veya marjinalleşerek egemen söylemin şiddetli saldırılarıyla karşı karşıya kalabilecektir.

Bütün bunlardan belki de daha önemlisi, üniversitelerde toplumsal faydanın tamamen göz ardı edildiği bir yükseköğretim sisteminin yerleşiklik kazanacak olmasıdır. Gerek öğretim elemanlarının yaptıkları bilimsel çalışmalar, gerekse öğrencilerin aldıkları eğitim-öğretim, bireysel faydayı ençoklaştırma doğrultusunda tasarlanacaktır. Öğretim elemanları kendilerine en yüksek kazancı getirecek alanlar üzerinde odaklanacak, öğrenciler/müşteriler de büyük meblağlar karşılığında satın aldıkları hizmetin karşılığını kısa zamanda yüksek kazanç getirecek işlere yönelerek elde etmekte herhangi bir sakınca görmeyeceklerdir. Bu arada toplumun uzun dönemli gelişiminin hangi doğrultuda olması gerektiği, bireylerin toplumsal değişim süreci içindeki yerleri ve dolayısıyla toplumsal sorumlulukları tamamen gündemin dışına kayacak, eğitimde toplumsal fayda ilkesi gelecek nesillerin anlamakta güçlük çekeceği bir kavram haline gelecektir.

Üniversiteler bilgi üretme, kültürü aktarma, toplumun gereksinimlerine cevap verecek bireyler yetiştirme gibi işlevleri olan kurumlardır. Bu işlevlerini yerine getirebilmesi için üniversiteler mutlaka özerk bir yapıya sahip olmalıdır. Üniversiteler, tüm yönetim organlarını özgürce seçebiliyor, eğitim, araştırma, kaynak kullanımı ve diğer etkinliklerinde politikalarını kendisi belirleyebiliyor ve uygulayabiliyorsa özerktir. Bu özelliklere sahip olmayan üniversitenin varlığı istenilen üniversiteden çok uzakta olacaktır.

Yükseköğretimin malî sorunları üniversiteleri şirketleştirerek ve eğitimi metalaştırarak çözüme kavuşturulacak sorunlardan değildir. Benzer şekilde üniversiteler, yeni liberal yaklaşımların, TÜSİAD için hazırlanan raporların, devleti küçültme gayretlerinin, özelleştirmelerin ve serbest piyasa egemenliğini genişletmenin uygulama alanı olarak da görülmemelidir. Dünyanın birçok ülkesinde ve bu arada gelişmiş kapitalist ülkelerde de, üniversitelerin donanımı ve bu üniversitelerde yapılan bilimsel araştırmaların büyük bir kısmı kamu kaynaklarınca finanse edilmektedir.⁵ Dolayısıyla, üniversitelerin mevcut sorunlarının çözülmesi için kamu kaynaklarından genel olarak eğitime, özel olarak da yükseköğretime daha fazla kaynak ayırmak gerekmektedir.

Daha açık bir ifadeyle kamu kaynakları, savunma harcamaları, faiz ve borç ödemeleri yerine, sağlık, eğitim gibi alanlar üzerinde yoğunlaştırılmalıdır. Çünkü bu alanlara aktarılacak kaynakların uzun dönemde fizikî ve beşerî sermaye birikimine katkı sağlayacağı son yıllarda yapılan çalışmalardan elde edilen bulgulardan açıkça anlaşılmaktadır. Dolayısıyla yükseköğretim, piyasanın "görülmez elinin" eşitsizlikçi işleyişine terk edilmeden, ülkenin uzun dönemli ekonomik ve toplumsal gelişimi doğrultusunda bilinçli bir kamusal yaklaşım çerçevesinde yönlendirilmeli ve kamu kaynakları tarafından daha fazla desteklenmelidir.

Bu çerçevede, Üniversiteler başta olmak üzere, DPT, TÜBİTAK ve TUBA gibi kurumlar eşgüdümle Türkiye toplumunun kalkınma ihtiyaçları doğrultusunda bilim ve teknoloji alanında kısa ve uzun vadeli ana hedefler belirlemelidir. Her üniversite, fakülte, bölüm ve enstitülerin ana hedefler çerçevesinde somut araştırma gündemleri ve öncelikleri belirlenmeli ve mevcut malî kaynaklar bu doğrultuda dağıtılmalıdır. Hedeflere yönelik güdümlü projeler desteklenmelidir. Başarı ve başarısızlıklar izlenmeli, hedefler sürekli gözden geçirilmeli ve yenilenmelidir.

Üniversitelerin mevcut malî sorunları üniversite yöneticilerini, üniversitelerin kendi kaynağını kendi bulması gerektiği görüşüne sevk etmektedir. Bu doğrultuda, bir görüşe göre, üniversiteleri katma bütçeli statüsünden özerk bütçeli statüsüne geçirmeli ve üniversitelerin kaynak bulma imkânları genişletilmelidir. Bu suretle üniversitelerin yürütme organına bağımlılığı azalacak ve idarî özerklikleri genişleyebilecektir (Sevük, 8.S.).

Bu görüşte bir isabet payı olabilir. Fakat üniversitelerin kendi maddî kaynaklarını temin etmeğe mecbur etmekle üniversitelerin eğitimi paralı hâle getirmesi, ve araştırma ve öğretim faaliyetlerini üst gelir gruplarının ihtiyaçlarına yönlendirmesi (üniversitenin 'ticarileşmesi') muhtemeldir.

Bu açıdan üniversitelerin bütçelerinin esas itibarıyla genel bütçeye katma bütçe olması savunulmalıdır. Üniversitelerin başka kurumlara (mühendislik, danışmanlık vs.) sunduğu hizmetlerden kazançları ve döner sermaye kârları devletin genel bütçesine gelir kaydedilmelidir. Bu gelirler üniversite bütçesine ve öğretim üyelerinin maaşlarına yansımamalıdır.

Üniversite eğer kendi kaynağını kendi yaratmayacak ise, malî özerklik adına genel bütçenin ilkeleri dışında bir bütçe sistemini savunmak zor görünmektedir. Bu durumda da yürütme ve yasama organları karşısında akademik ve idarî özerkliğin haleldar olması

⁵ 1998-2000 döneminde eğitime ayrılan kamu harcamalarının gayrisafi millî hâsıla'ya oranı Küba'da yüzde 8.5, Danimarka'da yüzde 8.2, İsveç'te yüzde 7.8, Estonya'da yüzde 7.5 iken, Türkiye'de sadece yüzde 3.5'dir ve eğitime ayrılan toplam kamu harcamaların yüzde 27'si yükseköğretimde kullanılmaktadır (UNDP 2003).

ihtimali baş göstermektedir. Üniversitelerin genel çerçeve yasası, genel bütçeden tek tek üniversitelere ayrılan payların belirlenmesini üniversiteyi malî baskı ile yönlendirme tehlikesine karşı koruyan tedbirlerle (örneğin paylaşma ilkelerini üniversiteler arası kurulun belirlemesi gibi kurallar ile) donatılmalıdır.

BÖLÜM III . ÖĞRETİM ELEMANI YETİŞTİRME POLİTİKASIZLIĞI

3.1. Asistanlık Sisteminden Esnek Öğretim Elemanı Piyasasına Geçiş

3.1.1. Araştırma Görevlisi Kimdir?

Ortaçağlarda kilisede din adamı yetiştirme işlevinin bir uzantısı olarak gelişen üniversite sistemi, lonca sisteminin hiyerarşik yapısına benzer bir biçimde örgütlenmiştir. Üniversite, öğretim üyesi yetiştirmek için lonca sistemine benzer kurallara benimsenmiş, bilimde çıraklık aşaması olan asistanlık kurumuna üniversitenin geleceği olarak yaklaşarak, asistanların yetiştirme sürecini temel işlevlerinden birisi olarak görmüştür. Sonuçta, asistanın, bilimsel gerekleri yerine getirdiği sürece üniversitenin bir parçası olmaya devam ettiği bir anlayış hakim olmuştur. Bunun pratik anlamı ise, "işgüvencesi"ne sahip olmaktır.

Türkiye'de Kıta Avrupası Üniversite anlayışı doğrultusunda gelişen üniversite yapı, asistan yetiştirme anlayışı bakımından anılan geleneksel yöntemi benimsemiştir. Ancak YÖK sistemiyle birlikte, Amerikan üniversite modelinden esinlenen anlayış doğrultusunda, geleneksel asistanlık kurumu ortadan kaldırılmış yerine "araştırma görevliliği" adı altında yeni bir statü getirilmiştir. 2547 Sayılı YÖK yasasının 33. maddesinin a fıkrasında "Araştırma Görevlisi" şöyle tanımlanmaktadır:

Araştırma görevlileri, yükseköğretim kurumlarında yapılan araştırma, inceleme ve deneylerde yardımcı olan ve yetkili organlarca verilen ilgili diğer görevleri yapan öğretim yardımcılardır-Bunlar ilgili anabilim veya anasanat dalı başkanlarının önerisi Bölüm Başkanı, Dekan, enstitü, yüksekokul veya konservatuvar müdürünün olumlu görüşü üzerine rektörün onayı ile araştırma görevlisi kadrolarına en çok üç yıl süre ile atanırlar; atanma süresi sonunda görevlileri kendiliğinden sona erer.

Görülebileceği gibi bu maddede tanımlanan "araştırma görevlisi" statüsü, içeriği bakımından bilim adamı yetiştirme perspektifinden ziyade, üniversitenin araştırma inceleme işlevinde gerekli olan yardımcı eleman ve yarı-akademik idari işlerini yürütecek nitelikli işgücü gereksinimine vurgu yapmaktadır. Ancak pratikte, söz konusu maddede tanımlanan görev için yasanın öngördüğü 3 yıllık süre için atanma kısıtı katı bir biçimde uygulanmamış, başka bir ad altında da olsa, en azından iş güvencesi bakımından, geçmişteki asistanlık kurumu yaşamaya devam etmiştir. Ancak YÖK, 1990'lı yılların başlarında, 33. madde çerçevesinde araştırma görevlisi alma uygulamasını terk ederek, araştırma görevlilerini 2547 sayılı yasanın "Lisansüstü Öğretim" başlığı altında düzenlenen 50/d maddesine göre istihdam etmeye başlamıştır. Buna göre;

Lisans üstü öğretim yapan öğrenciler, kendilerine tahsis edilebilecek burslardan yararlanabilecekleri gibi, her defasında bir yıl için olmak üzere öğretim yardımcılığı kadrolarından birine de atanabilirler-

Asistan alımında 50/d maddesinin kullanılmaya başlanmasıyla, biçimsel olarak "araştırma görevlisi" tanımlamasından da vazgeçilmiş, yerine burslu lisansüstü öğrenci statüsü getirilmiştir. 50/d maddesi 33. maddeden farklı olarak iş güvencesini tümüyle ortadan kaldırmakta ve en önemlisi "asistanların" üniversitenin araştırma ve inceleme işlevlerinin bir parçası olması, lafta bile olsa, söz konusu olmaktan çıkmaktadır.

Bu değişikliğin pratik sonucu ise, her ne kadar araştırma görevlisi olarak anılmaya devam etse de, bu kadroda istihdam edilen kişilerin üniversitenin geleceği olduğu düşüncesinin tümüyle ortadan kalkması ve araştırma görevlilerinin üniversitenin yarı akademik ve idari işlerini yerine getiren, geçici ara eleman olarak görülmesi fikrinin pekişmesidir.

Araştırma görevlisi istihdamında esas alınan 50/d maddesi, araştırma görevlisine üniversitenin geleceği olarak yaklaşan ve bu temelde araştırma görevlisinin yetiştirilmesi konusunda üniversiteye önemli sorumluluklar yükleyen geleneksel anlayışın ortadan kalkmasına neden olmuştur. Üniversitelerdeki öğretim üyelerinin, araştırma görevlilerine bakışı da, bu yeni anlayış doğrultusunda şekillenmiş, araştırma görevlileri, sınav gözetmenliği ve öğrenci danışmanlığı yapan, ders ve sınav programlarını hazırlayan, sınav kağıdı okuyan ve uygulama ve laboratuvar derslerine giren geçici personel olarak görülmeye başlanmıştır.

50/d maddesinin getirdiği anlayış, öğretim üyelerinin "asistan" yetiştirme sorumluluğunu ortadan kaldırmış, dolayısıyla araştırma görevlisi alımında oldukça gevşek standartlar aranmaya başlanmıştır. Araştırma görevlisi alımında, kişisel patronaj ilişkileri, kayırmacılık giderek belirleyici hale gelmeye başlamıştır. Bu durum, araştırma görevliliği kadrolarına yönelik genel ilgisizlikle birleşince, ortaya, ülkesinde ve dünyada olup bitenlere ve mesleki sorunlarına duyarsız, entelektüel ilgileri olmayan, bilimsel heyecan duygusuyla hiç tanışmamış, akademik kariyeri piyasada daha iyi bir iş bulabilmek için atlama tahtası olarak gören, pasif ve itaatkar bir araştırma görevlisi tipolojisi çıkmıştır. Doğal olarak Türkiye üniversitelerinde, öğretim elemanı yetiştirmeye yönelik yüksek lisans programlarında büyük bir kalite düşüşü yaşanmıştır. Bu durumun tek sorumlusunun araştırma görevlileri olmadığı açıktır. Üniversite öğretim üyelerinin de, "çıracak" yetiştirmenin yüklerinden kurtulmanın verdiği rahatlıkla, piyasanın talep ettiği ticari nitelikli araştırmalara ve danışmanlık vb. "dışarı"daki işlere giderek daha fazla mesai harcamaya başlaması da lisans ve lisansüstü eğitimin kalitesinde gözle görülür bir düşüş yaşanmasına neden olmuştur.

3.1.2. Çevreden Merkeze (Yurtdışına) Devir

50/d maddesi ile YÖK, büyük üniversiteler için öğretim elemanı yetiştirme işini fiilen yurtdışı üniversitelere (başta ABD olmak üzere Anglo-Sakson ülkelerine) devretmiştir. Bu tercih, ülkemizde uygulanan iktisadî politikaların dayandığı ilkelerin simetriği olan bir anlayışa dayanmaktadır. Türkiye'nin uluslararası iktisadî iş bölümünde emek yoğun sektörlerde uzmanlaşmasına benzer bir şekilde, bilimsel açıdan da uluslar arası bilimsel iş bölümüne uygun bir üniversite politikasına sahip olması söz konusudur. Batılı ülkeler tarafından telkin edilen ve YÖK'ün sorgusuz sualsiz benimsediği uluslar arası bilimsel iş bölümüne göre, Türkiye gibi ülkelerde özgün bilimsel çalışma yapmak mümkün değildir. Bilim Batı'da üretilir. Batı dışında kalan ülkelerin üniversiteleri, Batı'da üretilen teorileri kendi ülkelerine uygulamakla yetinmelidir. Bu batı-merkezli anlayış, yurt dışında doktora yapan Türkiyeli öğrencilerin yaptıkları çalışmalarda da kendini göstermektedir. İstisnalar olmakla beraber, bu iş bölümünün gereklerine uygun bir uzmanlaşma yaratılmıştır. Burada eleştirilen Batı üniversiteleri ile bilimsel işbirliği yapılması ya da yurt dışında doktora yaptırılması değil, bunun bir saplantı haline getirilmesi, uluslar arası bilimsel iş bölümünün kayıtsız şartsız benimsenmesidir. Bilimin uluslar arası etkileşime dayanması zorunluluğu farklı bir şey, eşitsiz ve hiyerarşik bir iş bölümünü kabul etmek başka bir şeydir.

3.1.3. İdeolojik-Siyasi Bir Tercih

1933 tarihli İstanbul Üniversitesi Yasası ile, 70 yıllık bir üniversite geçmişine ve az çok kurumlaşmış bir genel eğitim sistemine sahip olan Türkiye'nin yetişmiş beyin gücü bakımından Batı ülkelerinden bir eksiği bulunmamaktadır. Sorun, kaynak tahsisindeki öncelikleri belirleyen ideolojik ve siyasal tercihlerden kaynaklanmaktadır.

YÖK'ün uygulamalarına yön veren neoliberal ideoloji, bilim ve toplumsal sorumluluk arasındaki ilişkiyi ortadan kaldırmakta, üniversiteyi tümüyle piyasa taleplerine yanıt veren bir işletme mantığı ile yönetmeyi öngörmektedir. Bu doğrultuda, üniversiteyi tümüyle piyasa ilkelerine göre biçimlendiren, az gelişmiş bir ülkede kalkınma ve toplumsal ilerleme için bir bilim politikası oluşturma zorunluluğunu görmezden gelen, bilimsel işbirliği yerine rekabete dayanan bir modelini hakim kılmaya çalışmaktadır. YÖK'ün öğretim elemanı yetiştirme konusunda somut bir politikasının olmaması da temelde bu ideolojik tercihten kaynaklanmaktadır.

3.2. Akademik Yükseltme ve Değerlendirme Sorunları

Son yıllarda gelişkin üniversiteler doçentlik ve profesörlük kadrolarına atanma aşamasında Üniversiteler Arası Kurul'un uyguladığından daha ileri bir puanlama sistemini kullanmakta ve adaylardan alanlarına göre SCI (Science Citation Index), SSCI (Social Science Citation Index) ya da AHCI (Arts and Humanities Citation Index) kapsamına giren uluslar arası atif endekslerinde yayın koşulu aramaktadırlar.

3.2.1. Ölçütler Sağlıksız

Mevcut haliyle puanlama sistemi pek çok sorunu içerisinde barındırmaktadır. Bunlardan birincisi akademik faaliyetlerin yanısıra akademik olmayan idarî faaliyetlerin (üniversite içinde veya dışında üstlenilen idarî görevler) de puanlama sisteminin içerisinde yer alabilmesidir. Bundan başka akademik faaliyetler belirli öncelikler ve değer yargılarından hareketle önem sıralarına göre derecelendirilmekte, bazı akademik faaliyetler ise değerlendirme dışı tutulabilmektedir (Örneğin Üniversiteler Arası Kurul, ulusal konferanslara tebliğ sunumuna puan vermekte, ancak uluslar arası konferanslarda tebliğ sunumuna, bu tebliğler yayınlanmadığı sürece, puan vermemektedir).

Puanlama sisteminin diğer önemli bir sorunu bilimsel çalışmaların ardışıklığını ve sürekliliğini bozması; belirli zaman aralıklarında yoğunlaşmasını öngörmesidir. Akademik personelin doktora tezi öncesi ve profesörlük kadrosuna atanması sonrası ile ilgili çalışmalarını tamamen önemsizleştirmektedir. Önemli olan, idarî kadro olarak nitelendirilebilecek doçentlik ve profesörlük kadrosu için belirli zaman aralıklarında zorunlu bir akademik yoğunluk içinde olunmasıdır. Akademik çalışmaların zorunluluktan kaynaklanan olumsuzlukları bir kenara bırakılsa bile, benzer çalışmaların daha önce aynı kadrolara atanmış olanlardan beklenmemesi de başka bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

3.2.2. Sözleşmeli Yardımcı Doçentlik

Yardımcı doçentler öğretim üyesi olmalarına karşın, diğer öğretim üyelerinden (doçent ve profesörlerden) farklı olarak daimî statüde çalıştırılmamakta, böylece kadroları geçici kadro özelliği taşımaktadır. Akademik camia içerisinde gereksiz hiyerarşiyi önlemek için, bütün akademik unvanlara ve kadrolara aynı iş güvencesi standartları uygulanmalıdır. Bu çerçevede iş güvencesi esas olmalı, her seviyedeki öğretim elemanının akademik yetersizliği ilgili akademik kurullarca objektif olarak tespit edildiğinde kurumla bağı kesilebilmelidir.

3.2.3. Derece Engellemesi

Doktorasını yapmış araştırma görevlilerine ve yardımcı doçentlere uygulanan derece sınırlandırması mağduriyete yol açmaktadır. Doktoralı araştırma görevlileri kadrosuzluk sebebiyle yardımcı doçentliğe atanamama durumunda dördüncü dereceden yukarıya terfi edememektedir. Öte yandan, 657 sayılı devlet memurları yasasında tüm yüksek okul mezunlarına birinci dereceden emeklilik hakkı verilir iken yardımcı doçentlerin emekli olmak istediğinde, lise mezunu statüsüyle üçüncü dereceden emekli edilmektedir. Yardımcı doçentlere ve araştırma görevlilerine uygulanan derece sınırlandırması kaldırılmalıdır.

BÖLÜM IV. ÜNİVERSİTE YÖNETİMİ VE ÜST YÖNETİMİ

4.1. Üniversitelerin Yönetimi

Üniversitelerin yönetimi konusu üniversite üst kuruluşları konusundan ayrı ele alınamaz. Zira üniversite yönetimi tartışması ile üst kuruluşlar tartışması mevcut sistemdeki merkezî YÖK sisteminin eleştirisi ve savunması etrafında dönmektedir.

YÖK ve YÖK modeli içindeki yönetim anlayışı, "en doğru" ve "tek doğruyu" belirli bir "uzmanlar" (Başkan ve Kurul Üyelerinin) grubunun bildiğini, Üniversitelerin tek elden ve tek merkezden verimli bir şekilde yönetilebileceğini iddia etmektedir. Bu yaklaşım,

akademik yaşamı tektipleştirmekte, farklı akademik alanlara aynı ölçütlerle yaklaşmaktadır.

YÖK benzeri merkezî yapıların bazı hızlandırıcı rolleri olabilmekle birlikte, bu tür yapılar, Türkiye'de otoriter, dayatmacı merkezlere dönüşmüştür. 12 Eylül Darbesi ile oluşturulan YÖK'ün kurulmasının temel mantığı, üniversitelerin belli bir ideoloji doğrultusunda tektipleştirilmesi ve darbelerin isteği doğrultusunda aykırı seslerin susturulmasıydı. YÖK sistemiyle birlikte, üniversite yönetimleri tepeden belirlenmeye başlandı. Bu görevlendirmelerde işe devamlılık, liyakat, ilgili birimlerin tercih ve öncelikleri değil, otoriteye yakınlık dikkate alınmaktadır. Rektörlük atamalarında YÖK Başkanının, dekanlık ve müdürlüklere atamalarda Rektörün, bölüm ve anabilim dallarına atamalarda da Dekanların yakınında bulunmak ve onların otoritesine koşulsuz saygı göstermek öncelikli ölçüt haline gelmiştir. Bölüm ve bilim dallarının özerk olmaması ve akademisyenlerin özgürlüğü önündeki kısıtlamalar ise, mevcut yapıyı dengeleyici tüm içsel dinamikleri ortadan kaldırmakta, yöneticilik yapan rektör ve başkanları tek mutlak hâkim kılmaktadır.

YÖK sistemi böyle bir yanlış mantığa, tekmerkezli ve tekbiçimli bir elbisenin, beden ve boyları birbiri ile örtüşmeyen bütün birim ve kişilere aynı şekilde giydirilmesi arayışına dayanmaktadır.

4.2. 2547 Sayılı YÖK Yasası ve Üniversite Yönetimi

1982 Anayasası, 1961 Anayasasından farklı olarak, "özerk üniversite" kavramı yerine, "bilimsel özerkliğe sahip üniversiteler" ile, "yükseköğretim üst kuruluşları" kavramlarını geçirmiştir. 1982 Anayasasına göre(md.131), yükseköğretim üst kuruluşları başlığı altında, yalnızca "Yükseköğretim Kurulu (YÖK)" tanımlanmıştır. Anayasada YÖK'ün görev ve yetki alanı ile, oluşumu belirtilirken, Kurulun özerk yada kamu tüzelkişiliği olduğuna ilişkin bir düzenleme de bulunmamaktadır.

"Üst Kuruluşlar", yasanın "Tanımlar" başlıklı 3 üncü maddesinde; "Yükseköğretim Kurulu" ve "Üniversitelerarası Kurul(ÜAK)" olarak belirtilmektedir.⁶ İlgili yasada YÖK ve ÜAK şöyle tanımlanmaktadır:

a)Yükseköğretim Kurulu(YÖK) ; Tüm yükseköğretimi düzenleyen ve yükseköğretim kurumlarının faaliyetlerine yön veren, bu kanunla kendisine verilen görev ve yetkiler çerçevesinde özerkliğe ve kamu tüzelkişiliğine sahip, bir kuruluştur. YÖK'e; YÖDK (Yükseköğretim Denetleme Kurulu) ÖSYM ile gerekli planlama, araştırma, geliştirme, değerlendirme, bütçe, yatırım ve koordinasyon faaliyetleri ile ilgili birimler bağlıdır.

YÖK; Cumhurbaşkanı tarafından, rektörlük ve öğretim üyeliğinde başarılı hizmet yapmış profesörlere öncelik vermek suretiyle seçilen yedi, Bakanlar Kurulunca temayüz etmiş üst düzeydeki Devlet görevlileri yada emeklileri arasından,(yargıç ve savcı sınıfından olanlar için Bakanlık ve kendilerinin oluru alınarak) seçilen yedi, Genelkurmay Başkanlığınca seçilen bir, Milli Eğitim Bakanlığınca(MEB) seçilen iki, ÜAK tarafından, kurul üyesi olmayan profesör öğretim üyelerinden seçilen yedi kişiden oluşur.⁷

Gerçekte, yasanın YÖK'ün oluşumunu belirleyen 6/b maddesi, baştan sona, Anayasanın 131. maddesine aykırılık taşımaktadır. Bu aykırılıklardan biri olan ve 16 yıl süren "iki korsan üyelik", Danıştay'da açılan bir dava nedeni ile, Anayasa Mahkemesi önüne götürülmüş ve Anayasa Mahkemesi tarafından iptal edilmiştir. Öteki Anayasaya aykırılık ise, üyelerin niteliklerinde karşımıza çıkmaktadır. Anayasanın 131. maddesine göre, Bakanlar Kurulu, Genelkurmay Başkanlığı ve ÜAK, üye seçmek yetkisi ile donatılmış olmayıp,"adaylar" önermek konumundadırlar. Cumhurbaşkanı, bu kurul ve organlar

⁶ Anayasada üst kurullar olarak yalnızca YÖK tanımlanırken, 2547 Sayılı Yasada, buna ÜAK'un eklenmesi, Anayasaya aykırılık oluşturmaktadır. Bu anayasaya aykırılık, 1981 yılından bu yana sürmektedir.

⁷ MEB tarafından seçilen iki üyelik, Anayasa Mahkemesi'nin 2.08.1997 gün ve 23068 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan 1997/21 Esas, 1997/48 sayılı kararı ile ortadan kaldırılmıştır.

tarafından önerilecek adaylar arasından rektörlük ve öğretim üyeliğinde başarılı hizmetler yapmış profesörlere öncelik vererek atama yapacaktır. Yasanın 6/b maddesi, Cumhurbaşkanının doğrudan seçimine bağlı kılınmış üyeler konusunda kısıt altına alınırken, aday önerecek kurul ve organlara, doğrudan seçme olanağı tanımış bulunmaktadır. YÖK'ün, doğuşundan bu yana tartışma konusu kılınması ve sürekli hukuka aykırılıkların odağı olarak işaret edilmesinin altında, deyim uygun kaçarsa, bu "soyu/sopunun belirsizliği" yatmaktadır.

Kuruluşundan, 21. 12. 1987'ye kadar tek organ biçiminde görev yapan YÖK; bu tarihte yayımlanan "2547 Sayılı Yükseköğretim Yasasının İki Maddesinin Değiştirilmesine Dair KHK" ile, üç organlı bir kurul biçimine büründürülmüştür. Bunlar; Genel Kurul, Başkan ve Yürütme Kurulu'dur. Yasanın 6/c maddesi uyarınca, yasa ve yönetmelik hükümleri ile YÖK Genel Kurulu ve Yürütme Kurulu kararlarının uygulanmasından sorumlu olan ve Kurulu temsil ile yükümlü bulunan Başkanın, bağımsız bir organ olarak tanımlanması, YÖK'de "güçlü başkanlık" kurumunun oluşmasına ve kökleşmesine kaynaklık etmiştir. Kuruluşunda gereksinim duyulmayan "güçlü başkanlığın", yasanın yürürlüğe girmesinin üzerinden altı yıl geçtikten sonra ortaya çıkması ve sürmesi, YÖK'ü, "başkanın egemenliği" altına sokmuştur. YÖK'ün mucidi ve ilk başkanı Prof. Doğramacı tarafından gerçekleştirilen "Başkanın egemenliği"nin doruğa çıkması, YÖK'ün üçüncü başkanı sanını taşıyan Prof. Gürüz zamanında gerçekleşmiştir. Genel Kurulun işlevini yitirmesi, Yürütme Kurulunun Başkanın sekreteryasına dönüşmesinin olumsuz sonuçları, YÖK'ün ve Başkanının sürekli tartışılır olmasının nedenidir.

YÖK'ün görev ve yetkileri;

Yasanın 7. maddesi "YÖK'ün Görevleri" başlığını taşımaktadır. Bu madde, en sürekli madde özelliğini taşımakta olup, 19.08.1983 günlü 2880 sayılı yasa ile yapılan kimi eklentilerle günümüze kadar gelmiştir. Bu görevler şöyle sıralanmaktadır:

-Yükseköğretim kurumlarının, bu Yasada belirlenen amaç, hedef ve ilkeler doğrultusunda kurulması, geliştirilmesi, eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi ve yükseköğretim alanlarının gereksinim duyduğu öğretim elemanlarının yurt içinde ve yurt dışında yetiştirilmesi için, kısa ve uzun süreli planlar hazırlamak, üniversitelere ayrılan kaynakların, bu plan ve programlar çerçevesinde etkili bir biçimde kullanılmasını gözetim ve denetim altında bulundurmak;

-Yükseköğretim kurumları arasında, bu Yasada belirlenen amaç, ilke ve hedefler doğrultusunda birleştirici, bütünleştirici, sürekli ve uyumlu ve geliştirici işbirliği ve eşgüdümü sağlamak;

-Üniversite çalışmalarının en verimli düzeyde sürdürülmesi için büyümenin sınırlarını saptamak ve yaz öğretimi, gece öğretimi, ikili öğretim gibi önlemler almak;

-Devlet kalkınma planlarının ilke ve hedefleri doğrultusunda ve yükseköğretim planlaması çerçevesi içinde;

1-Yeni üniversite kurulmasına ve gerektiğinde birleştirilmesine ilişkin önerilerini yada görüşlerini MEB'na sunmak,

2-Bir üniversite içinde fakülte, enstitü ve yüksekokul açılmasına, birleştirilmesine ya da kapatılmasına ile ilgili olarak, doğrudan yada üniversitelerden gelecek önerilere dayalı kararlar almak ve gereği için MEB'na sunmak,

Yükseköğretim kurumları içinde bölüm, anabilim ve anasanat dalları ile uygulama ve araştırma merkezi açılması, birleştirilmesi yada kapatılması; konservatuvar, meslek yüksekokulu yada destek, hazırlık okul yada birimleri kurulması ile ilgili olarak doğrudan yada üniversitelerden gelecek öneriler üzerine karar vermek,

Eğitim-öğretimin aksaması sonucunu doğuracak olaylar nedeni ile, öğrenime ara verilmesine yada yeniden başlatılmasına ilişkin olarak üniversitelerden gelecek önerilere göre yada doğrudan karar verip uygulamak,

3-Bakanlıklar tarafından kurulacak yükseköğretim kurumlarının kuruluş, amaç ve esaslarını inceleyerek görüşlerini ilgili makama sunmak.

Yükseköğretim kurumlarında eğitim-öğretim programlarının asgari ders saatlerini ve sürelerini, öğrencilerin yatay ve dikey geçişleriyle ve yüksekokul mezunlarının bir üst düzeyde öğrenim yapmalarına ilişkin esasları ÜAK'un da görüşlerini alarak belirlemek;

Üniversitelerin gereksinimlerini, eğitim-öğretim programlarını, bilim dallarının niteliklerini, araştırma faaliyetlerini, uygulama alanlarını,bina,araç,gereç ve benzeri olanaklar ve öğrenci sayılarını ve öteki ilgili noktaları gözeterek; üniversitelerin profesör,doçent ve yardımcı doçent kadrolarını dengeli bir oranda saptamak;

-Her yıl üniversitelerin verecekleri faaliyet raporlarını inceleyerek değerlendirmek; üstün başarı gösterenlerle,yeterli görülmeyenleri saptamak ve gerekli önlemleri almak;

-Üniversitelerin her eğitim-öğretim programına kabul edeceği öğrenci sayısı önerilerini inceleyerek kapasitelerini belirlemek; insangücü planlaması, kurumların kapasiteleri ve öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda ortaöğretimdeki yönlendirme esaslarını da gözeterek, öğrencilerin seçilmesi ve kabul edilmesi ile ilgili esasları belirlemek;

-Yükseköğretim kurumlarında ve bu kurumlara girişte olanak ve fırsat eşitliği sağlayacak önlemleri almak;

-Her eğitim-öğretim programında öğrencilerden alınacak harca ait ilgili yükseköğretim kurumlarının önerilerini inceleyerek karara bağlamak;

-Yükseköğretim üst kuruluşları ile üniversitelerce hazırlanan bütçeleri inceleyip ve onayladıktan sonra MEB'na sunmak;

-Rektörlerin disiplin işlerini kovuşturmak ve karara bağlamak,öğret/7r7 elemanlarından bu Yasada öngörülen görevleri yerine getirmekte yetersizliği görülenler ile ,bu Yasa ile belirlenen yükseköğretimin amaç,ana ilkeleri ve öngördüğü düzene aykırı harekette bulunanları rektörün önerisi üzerine yada doğrudan,normal usulüne göre, yükseköğretim kurumları ile ilişkilerini kesmek yada denemek üzere başka bir yükseköğretim kurumuna atamak;

-Çeşitli bilim ve sanat alanlarında bilimsel ulusal komiteler ve çalışma grupları kurmak;

-Gerektiğinde yeni kurulan yada gelişmekte olan üniversitelere, gelişmiş üniversitelerin eğitim-öğretim ve eleman yetiştirme alanlarında yapacağı katkıyı gerçekleştirmek için, gelişmiş üniversiteleri görevlendirmek ve bu konudaki uygulama esaslarını belirlemek;

-Vakıflar tarafından kurulacak yükseköğretim kurumlarının bu Yasa hükümlerine göre açılması hususundaki görüş ve önerilerini MEB'na sunmak, bu kurumlara ilişkin gerekli düzenlemeleri yapmak ve bunları gözetmek, denetlemek;

-Yurt dışındaki yükseköğretim kurumlarından alınmış önlisans, lisans ve lisansüstü diplomaların denkliğini belirlemek; (İtalik olarak yazılanlar, 1983'de 2880 sayılı yasa ile yapılan eklemelerdir)

-Bu yasa ile kendisine verilen öteki görevleri yapmaktır.

1981'deki YÖK'ün Anayasa Mahkemesi tarafından iptal edilen 1973 tarihli YÖK'ten belirgin bir farklılığı, görev ve yetki alanının genişliğidir.

b) Üniversitelerarası Kurul; Anayasanın 131. maddesinde "yükseköğretim üst kuruluşları" arasında sayılmayan ve fakat 2547 Sayılı Yükseköğretim Yasasının 3 ve 11. maddelerine göre "üst kuruluş" olarak nitelenen ÜAK; akademik bir organ olarak tanımlanmaktadır.

ÜAK; üniversite rektörleri, Genelkurmay Başkanlığının Silahlı Kuvvetlerden dört yıl için seçeceği bir profesör ile, her üniversite senatosunun o üniversiteden dört yıl için

sececeği bir profesörden oluşur. Rektörler, ÜAK'a, bir yıl süre ile, üniversitelerin Cumhuriyet dönemindeki kuruluş tarihlerine göre, sıra ile, başkanlık yaparlar.

1946 yılında yayımlanan 4936 Sayılı Üniversiteler Yasasına girmiş bulunan bu kurul, daralarak varlığını korumaktadır. 4936 Sayılı Üniversiteler Yasasına göre ÜAK, Milli Eğitim Bakanının başkanlığında⁸ üniversite rektör ve dekanları ile, her üniversite Senatosunun kendi üyeleri arasından iki yıl için sececeği birer temsilciden oluşurken, 1750 Sayılı Yasada Kurulun oluşumu; üniversite rektörleri ile en yetkili organının üç yıl için sececeği ikişer profesör biçiminde değiştirilmiştir. Yürürlükte olan yasada ise, rektörler, Genelkurmay Başkanlığının Silahlı Kuvvetlerden dört yıl için sececeği bir profesör ve her üniversiteden Senatoca 4 yıllık süre için belirlenen tek temsilciden oluşan bir kurula dönüşmüştür.

ÜAK'un görevleri ;

-Yükseköğretim planlaması çerçevesinde. Üniversitelerin eğitim-öğretim, bilimsel araştırma ve yayım faaliyetlerini eşgüdümlemek. Uygulamaları değerlendirmek, YÖK'e ve üniversitelere önerilerde bulunmak;

-Örgüt ve kadro yönden ve YÖK kararları doğrultusunda üniversitelerin öğretim üyesi gereksinimini karşılayacak önlemleri önermek;

-Üniversitelerin tümünü ilgilendiren eğitim-öğretim, bilimsel araştırma ve yayım faaliyetleri ile ilgili yönetmelikleri hazırlamak yada görüş bildirmek;

-Aynı yada benzer nitelikteki fakültelerin yada üniversitelere yada fakültereye bağlı öteki yükseköğretim kurumlarının eğitim-öğretimine ilişkin ilkeler ve süreler arasında uyum sağlamak;

-Doktora ile ilgili esasları belirlemek ve yurtdışında yapılan doktoraları, doçentlik ve profesörlük unvanlarını değerlendirmek;

-Doçentlik sınavlarını düzenlemek ve ilgili yönetmelik gereğince doçent adaylarının yayım ve araştırmalarının değerlendirilmesi ve doçentlik sınavı ile ilgili esasları belirlemek ve jürileri seçmek;

-Bu yasa ile kendisine verilen öteki görevleri yapmaktır.

Anayasaya göre tek, 2547 Sayılı Yasaya göre iki yükseköğretim kuruluşunun varlığı ve özellikle de, YÖK'ün görev ve yetki alanının genişliği, üniversiteleri akçalı ve yönetsel alanlarda YÖK'e bağlı kuruluşlar biçimine büründürmüştür. Gerçekte de, üniversiteler, Anayasa'da özerk kurumlar olarak tanımlanmamıştır. Anayasada üniversiteler için bilimsel özerkliğe sahip kuruluşlar tanımına yer verilmiş olmasına karşın, gerek YÖK'ü tanımlayan Anayasanın 131 ve gerekse YÖK'ün görev ve yetkilerini belirleyen 2547 Sayılı Yasanın 7. maddesi hükümleri karşısında, bilimsel özerklikten (bilimsel özgürlük daha doğru olmalı) bile söz etmek olanaksızdır. Tüm bunlar, Türkiye'de, 1981'den bu yana, tüm yükseköğretim kurumlarının (Türk Silahlı Kuvvetleri ve Emniyet Örgütüne bağlı yükseköğretim kurumları dışında) doğrudan YÖK tarafından yönetildiğini, YÖK'e bağlı şubeler olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, yapılacak bir düzenlemede, üniversiteler, yeniden "özerk kurumlar" olarak tanımlanacaksa, öncelikle Anayasanın 130 ve 131. maddelerinin bu amaca yönelik olarak değiştirilmesi ve üst kuruluşların gereği ve sınırlarının yeniden belirlenmesi gerekmektedir.

Bu biçimi ile YÖK ortada dururken, üniversiteleri özerk kuruma dönüştürmek mümkün değildir. Günümüzde YÖK üzerindeki "egemenlik kavgası" nın altında da bu gerçek yatmaktadır. AKP Hükümeti, YÖK'ü ele geçirerek, YÖK üzerinden üniversiteleri doğrudan yönetmek istemektedir. Üniversite bileşenlerinin ve Eğitim-Sen'in "özgür, özerk ve demokratik üniversite" istemlerine yanıt verilmemesi, "siyasetten, dinden ve sermayeden bağımsız üniversite" kavramına uzak durulmasının temelinde, AKP Hükümetinin özgürlükten, özerklikten, demokratik yönetimden yana olmayıp, tüm eğitim

⁸ Milli Eğitim Bakanının başkanlığı, 1960 tarihli 115 Sayılı Yasa ile ortadan kaldırılmıştır)

alanını olduğu gibi, yükseköğretim alanını da "özelleştirici" ve "dincileştirici" bir programın uygulayıcısı olması yatmaktadır.

4.3. Üst Kuruluşlar ve Üniversite Özerkliği

Tartışılması gereken noktalardan birincisi, yükseköğretim üst kuruluşlarının varlığı karşısında, üniversite özerkliğinin olup-olamayacağıdır.

Klasik tanıma göre özerklik üniversite;

- Kimlerin öğrenim göreceği,
- Kimlerin öğreteceği,
- Nelerin öğretiliceği,
- Kimlerin mezun olacağı,
- Nelerin araştırılacağı

konularında karar almada, üniversitenin bir kurum olarak yetki sahibi olma derecesi anlamında kullanılmaktadır. Bu nedenle özerklik, öğretim üyelerine özgü bireysel bir yetki değil, tüm olarak kurumsal bir niteliklidir.

1980'li yıllarda OECD tarafından yapılan ve 12 Avrupa ülkesindeki 52 yükseköğretim kurumunu kapsayan "Özerklik Endeksi"nin kimi göstergeleri şunlardır:

- Üniversite yöneticisinin görevlendirilme yöntemi ve yetkileri,
- Profesör ve diğer öğretim üyelerinin atanması,
- Yeni bir fakülte kurulması yetkisi,
- Öğretim üyesi kadrolarının fakülteler arasında dağıtılması,
- Öğretim üyesi kadrolarının öteki birimler arasında dağıtılması,
- Bir fakülte içindeki sarf malzemelerinin öğretim ve araştırma faaliyetlerine ayrılma yetkisi,
- Bir eğitim programında ders değişikliği yapılması,
- Bir fakültede yeni bir eğitim programının uygulamaya konulması,
- Bir araştırma projesinin kabulü.

Akademik özgürlük, kurumsal değil, üniversite öğretim üyelerine özgü, bireysel bir ayrıcalık olup, üniversitenin ruhu ve esasıdır. 1988 günlü İngiliz Eğitim Reformu Yasasına göre akademik özgürlük; "üniversite öğretim üyeleri, işlerini yitirme tehlikesine maruz kalmaksızın, ancak yürürlükteki yasalar içinde kalmak koşulu ile, bilinenleri sorgulama ve üzerinde birlik olmayan görüşlere sahip olma hakkına sahiptir" ifadesiyle tanımlanmaktadır.

Birçok batı ülkesinde, üniversitenin verdiği diploma, diplomayı alan kişiye, doğrudan doğruya mesleğini yapma yetkisini vermez. Mesleği yapma yetkisi, yani ehliyet, mezuniyetten sonra devletçe yada meslek kuruluşları tarafından yapılan sınavları başardıktan sonra alınır. Bu nedenle, üniversitelerde dereceye yada diplomaya yönelik programlar ile bunların kapsamları ve mezuniyet koşulları, bu kurum ve kuruluşların belirledikleri genel esaslar içerisinde, ilgili akademik birimlerce belirlenir ve her öğretim üyesi bunlara uymak zorundadır.

1982 Anayasası, üniversiteleri "bilimsel özerkliğe" sahip kuruluşlar olarak tanımlamaktadır. 1961 Anayasası'nın 1488 Sayılı Yasa ile değiştirilen 120. maddesinde üniversiteler, özerk kuruluşlar olarak kabul edilmişlerdir. 20.09.1971 tarihinde yapılan bu değişiklikten önce üniversitelerin özerkliği, hem bilimsel ve hem de yönetsel alanda olmak üzere tanımlanmıştır.

Soyut olarak tanımlanmış olan özerkliği, ete kemiğe büründürme, yalnız tanım ile yetinmeyip, bu özerkliğin nasıl kullanılacağına belirtilmiş olması, yani somutlaştırılmasıdır. 1961 Anayasası'nın 120. maddesinin ilk biçimi, özerkliğin somutlaştırılmasını şu biçimde formüle etmektedir: "Üniversiteler, kendileri tarafından seçilen yetkili öğretim üyelerinden kurulu organları eliyle yönetilir ve denetlenir". "Üniversite organları, öğretim üyeleri ve yardımcıları, Üniversite dışındaki makamlarca, her ne suretle olursa olsun, görevlerinden uzaklaştırılmazlar". "Üniversite öğretim üyeleri ve yardımcıları, serbestçe araştırma ve yayında bulunabilirler".

12 Mart 1971 sonrası yapılan Anayasa değişikliği, üniversite özerkliğini, bilimsel ve yönetsel alan belirlemesine gitmeksizin, yalnızca "özerklik" sözcüğüne indirgemıştır. Üniversite özerkliğine, Anayasanın 120. maddesinde yapılan değişiklikler ile sınırlandırılmıştır. Örneğin, üniversiteye güvenlik güçlerinin girişini kolaylaştırmak amaçlı düzenlemeler yapıldığı gibi, üniversiteler devletin gözetim ve denetimi altına sokulmuştur.

Burada tartışılması gereken, üniversiteleri gözetmek ve denetlemek ile görevli "devletin", hangi organlar olduğudur. Cumhuriyetin temel organları olarak Yasama, Yürütme ve Yargı sayılmaktadır. Eğer, devleti bu organlar oluşturuyor ise, üniversiteyi yasama, yargı ve yürütme organları mı gözetleyecek ve denetleyecektir? Anayasanın 120. maddesinin son fıkrası bu soruya "Bakanlar Kurulu" yanıtını vermektedir. "Üniversitelerle onlara bağlı fakülte, kurum ve kuruluşlarda öğrenim ve öğretim özgürlüklerinin tehlikeye düşmesi ve bu tehlikenin üniversite organlarıncı giderilmemesi halinde Bakanlar Kurulu, ilgili üniversitelerin yada üniversiteye bağlı fakülte, kurum ve kuruluşların yönetimine el koyar ve bu kararını hemen TBMM Birleşik Toplantısının onamasına sunar..." Örneğin, üniversite organları, öğretim üyeleri ve yardımcıları, bu son fıkra hükmü uyarınca görevlerinden uzaklaştırılabileceklerdir.

1982 Anayasası, üniversite özerkliğini, yalnızca bilimsel özerklik ile sınırlamış, bilimsel araştırma ve yayında bulunma hakkını, Devletin varlığı ve bağımsızlığı, ulusun ve ülkenin bütünlüğü ve bölünmezliği ile sınırlandırmıştır. Üniversiteler tümü ile Devletin gözetim ve denetimi altına alınırken, güvenlik hizmetlerinin sağlanması da Devletçe (Bakanlar Kurulu dense daha doğru olur) üstlenilmiştir. Anayasanın 130. maddesi ile stmrtdanılmış olan bilimsel özerklik, 131. madde ile tümü ile ortadan kaldırılarak, oluşumuna tümü ile Yürütme Organının (Cumhurbaşkanı, Bakanlar Kurulu, Genelkurmay Başkanlığı) egemen olduğu Yükseköğretim Kurulu (YÖK) eli ile yönetilen, denetlenen yükseköğretim kurumlarını yaratmıştır.

1982 Anayasasına göre, özerkliği tümü ile ortadan kaldırılmış bulunan üniversitelerin öğretimini planlamak, düzenlemek, yönetmek, yükseköğretim kurumlarındaki eğitim-öğretim ve bilimsel araştırma faaliyetlerini yönlendirmek, üniversitelere ayrılan kaynakların etkili bir biçimde kullanılmasını sağlamak ve öğretim elemanlarının yetiştirilmesi için planlama yapmak amacı ile kurulmuş olan YÖK, tek yükseköğretim üst kuruluşu olarak tanımlanmaktadır. Buna karşın, 2547 Sayılı Yasada, akademik üst kuruluş olarak bir de Üniversitelerarası Kurul (ÜAK) bulunmaktadır. Anayasanın 131. maddesi karşısında, 2547 Sayılı Yasanın ÜAK'ı yükseköğretim üst kuruluşu olarak tanımlayan 11. maddesi Anayasaya aykırılık oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra, "Yükseköğretim Kurumları Yönetimi, Öğretim Elemanı ve Memurları Disiplin Yönetmeliğinin 17. maddesine göre, YÖK Başkanının, ÜAK üyelerinin disiplin amiri olması da, ÜAK'ı, YÖK'ün bağlı birimi kılmaktadır. Bu nedenle, ÜAK'a, yasada varolmasına karşın, yükseköğretim üst kuruluşu olarak yaklaşmak mümkün ve olanaklı değildir.

Üst kuruluş kavramı, hiyerarşiyi çağrıştırmakta, üst kuruluşlar ile yükseköğretim kurumları arasında ast-üst ilişkisinin varlığına yollama yapmaktadır. Bu türden bir ilişkiyi çağrıştıracak üst kuruluş yerine, eşitler arasında eşgüdümü gerçekleştirecek ve Türk Üniversite Sistemi içinde geleneksel bir kuruma dönüşmüş bulunan ÜAK bu açıdan varlığını sürdürmelidir. ÜAK'un görev ve yetkileri ise, üniversiteleri ilgilendiren ortak alan ile sınırlı olmalıdır.

ÜAK yanı sıra, YÖK adlı bir kuruluşun, üniversitelerarası yada üniversiteler üstü bir kuruluş olarak yer alması, görev ve yetkilerde çatışmaya neden olabilir. Bu nedenle, bu

konuda tek bir kuruluşun varlığında görüş birliğine varılmalı, ve bu kuruluşun görev ve yetki alanları sınırlandırılmalıdır.

YÖK ve ÜAK birlikte varlıklarını sürdüreceksen, bu durumda da, "gözetim ve denetim" alanının, çok net olarak ve Anayasa Mahkemesi kararları göz önüne alınarak, düzenlenmesinde gereklilik bulunmaktadır. Bunun için ise, öncelikle Anayasanın 130 ve 131. maddelerinin, özerk üniversiteye ve kendileri tarafından seçilmiş organları eliyle yönetilir üniversite modelinin kabul edilmesi gerekmektedir.

4.4. Başka Ülkelerde Üniversite Üst Yönetimi

Bu başlık altında, ülkemizdeki durum ile karşılaştırma yapabilmek amaçlı olarak, yükseköğretim kurumlarının yönetimi aktarılmaya çalışılacaktır. Burada özellikle, içine katılmak istediğimiz AB ülkeleri üzerinde durulacaktır. ABD ve Japonya, başat ülkeler olduğundan onlardan da söz edilecektir⁹.

4.4.1. Rektörlerin Belirlenmesi

İskoçya Üniversitelerinde rektör, üniversite dışından, kayıtlı tüm öğrencilerin oyları ile, üç yıllık bir süre için seçilmektedir. Rektörün görevi çok kısıtlı olup, başlıca görevi Üst Kurula başkanlık etmektir. Yetkili yönetici, Üst Kurul tarafından seçilen "Başkan" dır. İngiltere'de yetkili yönetici, Konsey tarafından, üniversite dışından atanan "Vice-Chancellor" dur.

Cambridge ve Oxford'da üniversite yöneticisi, geleneksel olarak üniversiteyi oluşturan kolejlerin yöneticileri arasından, en kıdemli profesörlerin oluşturduğu Regent House tarafından seçilir.

ABD'de üniversite yöneticisi (President ya da Chancellor), ister devlet üniversitelerinde, ister özel üniversitelerde olsun, her zaman mütevelli heyetler tarafından, büyük çoğunlukla üniversite dışından atanır. Mütevelli Heyet, sınırlı sayıda üniversitenin profesörüne de yer verilen bir "Aday Arama Komisyonu" oluşturur.

İngiltere ve ABD üniversitelerinde, yetkilerle donatılmış yöneticilerin (President, Vice-Chancellor, Principal) öğretim üyeleri tarafından seçilmesine hiç rastlanmamıştır.

Almanya'da, 1960'lı yıllara kadar, birer ya da ikişer yıllık sürelerle göreve getirilen yöneticilere rektör denilmekteydi. Birçok üniversitede bu unvan Prsident ile değiştirilmiştir. Bu ülkede üniversitenin yönetici adayı, öğretim üyeleri, öğrenciler, asistan ve idarî personel temsilcilerinden oluşan küçük bir heyet tarafından seçilir ve onay ve atama için Eyalet Eğitim Bakanına sunulur. Seçilen aday, Eyalet Eğitim Bakanı tarafından atanarak, göreve başlar. Trier Üniversitesi'nde yönetici olan Prsident, 18'i öğretim üyesi, 7 si öğrenci, 7 si asistan ve 3 ü idarî personelden oluşan 35 kişilik bir konsey tarafından 6 yıl için seçilir. Almanya'da her üniversiteye Eyalet Eğitim Bakanı bir Kanzler atar. Kanzler, üniversite bütçesini üniversitenin bölümlerine dağıtır, denetler. Bir profesör kadrosu boşaldığında, bu kadro Almanya sathında duyurulur. Daha sonra, üniversite organlarının seçtiği üç aday, Kanzler aracılığı ile, Eğitim Bakanının onayına sunulur. Bakan, adayları beğenmez ise, yeni adaylar isteyebilir.

Kıta Avrupası ülkelerinde üniversitelerin hemen hepsinde rektör (doğruya yönelten yönetici), prsident dışında, doğrudan Eğitim Bakanınca atanan Kanzler eşdeğerinde ve genellikle yönetim ve malî konulardan sorumlu bir yönetici bulunur. İsveç ve Norveç'de Üniversitetsdirektor Bakanlar Kurulunca atanır. Fransa'da üniversitelerin şansölyesi olan

⁹ Bu konuda şu kaynaklardan yararlanılmıştır: "1- TÜSİAD, Türkiye'de ve Dünyada Yükseköğretim, Bilim ve Teknoloji, Haziran 1994", "2. Kemal Gürüz, Dünyada ve Türkiye'de Yükseköğretim : Tarihçe ve Bugünkü Sevk ve İdare Sistemleri, ÖSYM Yayını, 2001-42", "Dünya Bankası Yükseköğretim ve Toplum Çalışma Grubu, Gelişmekte Olan Ülkelerde Yüksek Öğrenim: Sorunlar ve Çözüm Umutları,, ABD, Şubat 2000", "İhsan Doğramacı, Günümüzde Rektör Seçimi ve Atama Krizi: Türkiye'de ve Dünyada Yükseköğretim Yönetimine Bir Bakış, Ankara, Eylül 2000".

rekteur de l'academie, Eğitim Bakanı tarafından; Japonya'da ise Jinkyokucho, Eğitim, Bilim ve Kültür Bakanı, Vali ya da Belediye Başkanınca atanır.

Üniversitelerin toplumsal denetimi, bakanlıklar, YÖK gibi merkezî ya da mütevelli heyetler gibi yönetim kurulu niteliğindeki ara kuruluşlar aracılığı ile yapılmaktadır.

4.4.2. Yetki Paylaşımı

Rektör ya da üniversite yöneticisinin yetkileri, çeşitli ülkelerde farklılıklar göstermektedir. Doğrudan ve dışardan atanan üniversite yöneticisinin, ABD ve İngiltere'de olduğu gibi, geniş yetkileri vardır. Türkiye'de de, 2547 Sayılı Yasadan bu yana, atama yada seçim/atama karması ile görevlendirilen rektörlerin geniş yetkileri bulunmaktadır.

Almanya'da olduğu gibi öğretim üyeleri, öğrenci ve idari personel temsilcilerinden oluşan seçim kurulu tarafından aday gösterilen yöneticilerin yetkileri sınırlıdır. İdarî ve malî konularda yetkili, Bakanlık tarafından atanan Kanzler ya da eşdeğeri yöneticidir. Akademik konularda ise yetki, üniversiteyi oluşturan fakülte ve bölümlerdedir. Bu ülkelerde üniversite başkanı ya da rektörü, senatonun bir üyesidir ve örneğin Almanya'da bir öğrenci, senato başkanlığına ya da üniversite başkanlığına seçilebilmektedir.

Merkezî ya da üst yönetim kurulu niteliğindeki ara kuruluşların varlığı olsun, üniversite yöneticisinin atama ile gelmesi ya da profesör ve doçent atamaları olsun, izlenen yöntemler ülkeden ülkeye değişmektedir. Bütün usul ve yönetim sistemlerinin temeli, üniversitenin topluma karşı sorumlu olduğu ve çalışmalarını ile topluma hesap verme zorunluluğunun bulunduğu ilkesine dayanmaktadır.

İleri, özgür ve demokratik ülkelerdeki demokratik üniversite kavramı, belirli koşullarla görevlendirilen, saygın kişilerin oluşturduğu öğretim üyeleri topluluğunun dokunulmazlığının ötesinde, üniversiteyi, öğrencisi, yönetsel ve teknik personeli ve kuşkusuz ki öğretim üyesi ile bir bütün olarak değerlendiren, çalışmalarının, kendisi dışındaki bir organ tarafından değerlendirilmesini ve denetlenmesini esas anlayış ve uygulamadır.]

4.4.3. Kurullar veya Atama

Başka ülkelerdeki uygulamaları kabaca modelleştirecek olur isek, üniversite yönetim modelleri esas itibariyle iki tanedir. Biri kolegyal (meslektaşça yönetim) modeldir. Bunda öğretim üyelerinin seçtiği kurullar (senato, yönetim kurulları) karar organıdır ve bu kurulların seçtiği yöneticiler (rektör, dekanlar vs.) kurumların temsilcisi ve kurulların verdiği kararların uygulayıcısıdır. Diğer olan müteşebbis yönetim modelinde yöneticiler (rektör, dekanlar...) ya atanır ya da mütevelli heyeti gibi küçük heyetlerce seçilir ve üniversiteyi yönetir. Bu modelde seçilmiş kurullar daha ziyade yöneticilere danışma organı veya yardımcı olarak işlev görür.

Türkiye'de YÖK'ten önce, devlet üniversitelerinin çoğunluğu 1750 sayılı yasa ile kolegyal sistemle, ODTÜ gibi istisnalar müteşebbis model ile yönetilmekte idi..

Türkiye'de YÖK yasası ile kurulan, yöneticilere verdiği yetkilerle, daha çok müteşebbis modele yakındır. Ancak Yüksek Öğretim Kurulunda büyük yetkiler toplandığı için, müteşebbis modele de uymamaktadır. Rektörler genellikle müteşebbis yönetim modeline taraftardır ve kolegyal modele muhaliftir (bk. ÇEÇÜ). Üniversitelerin 1980 yılında üniversitelere kaydedilecek öğrenci sayısını azaltması, kolegyal sistemde üniversite yönetimlerinin sorumsuz davrandığına ve eğitim plânlamasına uyum göstermediğine kanıt olarak öne sürülmüştür (ÇEÇÜ, 20.s.).

Burada Yüksek Öğretim Kurumunun olmadığı, gerekli eşgüdümü üniversiteler arası kurulun yaptığı bir çerçeveye düşülmektedir.

4.4.4. Seçim İlke(siz)liği

Bu açıdan, rektörlerin öğretim üyelerince ve idarî personelce, öğretim üyelerinden doğrudan seçilmesi savunulmalıdır. Dekanların, bölüm başkanlarının, enstitü müdürlerinin öğretim üyelerince seçilmesi savunulmalıdır. Rektörler, dekanlar, bölüm başkanları

senatonun, fakülte yönetim kurullarının, bölüm kurullarının kararlarının uygular. Fakülte yönetim kurulları fakülte kurullarına karşı sorumlu olur. Bu seçimleri üniversite dışından ne cumhurbaşkanının ne de başka bir üst makamın denetlemesine, onayına tabi tutmağa gerek yoktur.

Seçimle göreve gelen yöneticilerin seçmenlere borçlu olacağı ve kurum içi ilişkilerin seçimlerde nahoş hâle geldiği tenkitlerinin tutarlığı yoktur. Atanan yöneticiler de atayanlara borçlu kalır. Borçlu davranmayı azaltabilecek bir tedbir, ikinci defa seçilmeme kuralı koymak olabilir.

Senato toplantılarına ve Fakülte Kurulu toplantılarına öğrencilerin seçtiği birer öğrenci temsilcisinin oy hakkı olmayan ama söz hakkı olan gözlemci olarak katılması ilke olarak savunulmalıdır.

Meslekten kütüphaneci olan üniversite kütüphane müdürünün en azından senatonun tabii üyesi olması gerekir.

Üniversite ve fakülte düzeyinde kurulların ve yöneticilerin görev süresi, seçimlerin nasıl yapılacağı, toplantılarda nisap ilkeleri, toplanma sıklığı gibi ayrıntılar üniversitelerin inisiyatifine bırakılmalıdır. Üniversitelerin genel demokratik umdeler çerçevesinde farklı yönetim şekilleri oluşturmaya, tecrübe birikimi ile sistemlerini ıslah etmesine, mükemmelleştirmesine fırsat verilmelidir.

Burada önerilen idarî özerkliğin üniversite sisteminin akademik standartlarını etkilememesi gerekir. Lisans üstü programlarının zaafı; doktora, doçentlik ve profesörlük jürilerinin oluşumunda ve jüri için etkileşmelerde gözlenen olumsuzluklar, ne merkeziyetçi idarî yapı ile ne de özerk idarî yapı ile giderilebilir. Bu sorunları "bilim insanı yetiştirme" sorunu olarak ele almak gerekir.

BÖLÜM V. SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. YÖK Kaldırılmalıdır !

Neoliberal etkiler altında oluşmuş olan YÖK ve son 25 yıldır kurumsallaştırdığı üniversite anlayış, dünyada da gözlenen genel eğilim çerçevesinde bir kamusal alan olan ve öyle olması gereken yüksek öğrenim hakkını piyasa değerlerine mahkum etmektedir. Yüksek öğrenim hakkı, her geçen gün, içindkiler için sosyal yararlanma alanları daraltılan, dışındkiler için iyice ulaşılmaz kılınan bir konuma getirilmiştir. Ticarileştirilen, içten içe eritilerek kamusalılığı yok edilen üniversitelerimize sahip çıkmak adına, bugün üniversitelerde hakim olan YÖK ve YÖKcü anlayış kırılmalıdır. Bunun yerine, öncelikle; parasız, topluma, insanlığa ve doğaya karşı sorumlu, yönetimde demokratik ve özerk, bilimsel ve sanatsal özgürlüğün etkin üretiminde varolacak yeni bir üniversite anlayışını hep birlikte hayata geçirmenin yolları aranmalıdır.

5.2. Nasıl Bir Üniversite ?

Seçenek sunulmadığı eleştirisi yersizdir. Sendikanın eğitim-öğretim anlayışının kendisi temel bir alternatif niteliğindedir. Bazı detaylar şu şekilde öne çıkarılabilir:

a) Bilimsel bilgiyi üretmek, bu bilgiyi üretecek insanlar yetiştirmek ve üretilen bilgiyi toplumla paylaşmak Üniversitenin temel hedefidir. Bu hedefler araştırma, yayın, uygulama ve eğitim araçlarıyla bir kamusal hizmet olarak gerçekleşir.

b) Eğitim, öğretim ve araştırma hakkı; ancak akademik özgürlüğün ve üniversite özerkliğinin bulunduğu bir ortamda tam olarak kullanılabilir. Akademik - sanatsal özgürlük; bilim insanlarının mevcut, egemen öğretilerle kısıtlanmadan, öğretim ve tartışma özgürlüğünü, araştırma yürütme ve sonuçlarını yayma ve yayınlama özgürlüğünü, akademik organlara katılma özgürlüğünü ifade eder. Akademik özgürlük bilim insanı için sınırlandırılmaz bir temel haktır. Özerklik ise kurumsal bir yetki olup, üniversitelerin akademik çalışmaları, işleyiş kuralları, yönetimleri ve diğer faaliyetleri bakımından kendi iradeleriyle oluşturdukları organlar eliyle kendi kendilerini yönetmeleridir.

c) Yukarıda sözü edilen akademik ve sanatsal özgürlük ile özerk üniversiter hayat; hükümet ve siyasal iktidarın, piyasa ve sermayenin, belirti zümrelerin müdahalelerine karşı yasal güvencelerle korunmalıdır. Aynı zamanda akademik - sanatsal özgürlük, özerk üniversitenin iç müdahalesine karşı da güvenceye alınmalıdır. Akademisyen, yurttaş olarak devlet politikaları ve yüksek öğretimi etkileyen politikalar hakkındaki görüşlerini özgürce ifade etme yolunda toplumsal değişime katkıda bulunma hakkı da dahil olmak üzere kişisel haklarını kullanırken, engelleme ve müdahaleyle karşılaşmamalı ve bu haklarını kullanmalarından dolayı cezalandırılmamalıdır.

ç) Özerk üniversite katılımcı demokratik bir yapıda inşa edilmelidir. Akademik personel, idari personel ve öğrencilerin asli unsurlarını oluşturduğu üniversitede tüm karar organları bu unsurların katılımı ile aşağıdan yukarıya doğru seçim ve sürekli katılım mekanizmaları ile güçlendirilecek demokratik bir özyönetim oluşturulmalıdır. Seçilmiş, sorumlu kurullar eliyle, her düzeyde denetime açık bir yönetsel anlayış geliştirilmelidir. Kendi iç yapısında özerk olan üniversitenin topluma karşı sorumluluğunu yerine getirebilmesi için etkileşim kanallarının kurulması için uygun araçlar yaratılmalıdır.

d) Üniversiteler, özerk kuruluşlardır. Üniversite ayrılan kamu paylarını kendi öncelikleri çerçevesinde kullanabilmelidir. Her üniversite üyesi için bilgi alma hakkı saklı kalmak üzere, ulaşılabilirlik, açıklık ve yetkili organlar eliyle hesap sorulabilir bir düzenleme sağlanmalıdır. Üniversitelere genel bütçe dışında, belediyeler ve il özel idareleri de kaynak aktarıcı olabilmelidirler. Bu bağlamda üniversiteler piyasa koşulları söyleminden uzak tutularak asli amaçları doğrultusunda parasız ve nitelikli öğretimle sorumlu kılınmalıdırlar.

e) Genel olarak insan hakları bildirgeleri ve özelde uluslar arası üniversiter metinler de (LİMA, 1988 - UNESCO, 1997 ve 1998, v.b.) dikkate alınarak akademik özgürlüğe ilişkin bireysel sorumluluklar, akademik değerlendirme kriterleri, etik ilkeler, iş güvencesi ve işten çıkarılma koşullarının adil ve açık biçimde düzenlenmesi gereklidir.

f) Üniversite çalışanlarını temsil eden örgütlerin eğitim - öğretim ve bilim alanındaki ilerlemelere katkıda bulunabilecek bir güç olarak değerlendirilerek tanınmaları ve diğer bileşenlerle birlikte genel üniversite politikalarının belirlenme ve uygulanma sürecinde yer almaları gereği açıktır.

5.3. Nasıl Bir Örgütlenme Modeli?

5.3.1. İlk Basamak

Yüksek Öğretim Kurumlarının örgütlenme modelinde ilk basamağı Üniversitenin alt birimleri olan fakülte, yüksekokul, enstitü ve araştırma merkezleri oluşturur.

Tüzel kişiliği haiz olan Fakülteler Dekan, Fakülte Genel Kurulu ve Fakülte Yönetim Kurulu olarak üç yönetsel organdan oluşur.

Genel karar organı olan Fakülte Genel Kurulu; Fakültenin tüm akademik personeli yardımcı akademik personelin temsilcileri, idari birimlerin her birinden seçilecek temsilciler ve öğrenci temsilcilerinin katılımı ile oluşur. Fakülte Genel Kurulu fakültenin en üst organıdır. İcra organları olarak çalışacak olan Dekan ve Fakülte Yönetim Kurulu tüm yetkilerini Fakülte Genel Kurulundan alırlar ve ona karşı sorumludurlar. Fakülte Genel Kurulu, gerek gördüğünde, icra organlarına devretmiş olduğu yetkileri geri alabilir ya da görevlerini gereği gibi yerine getirmeyen icra organ üyelerini görevden alabilir. Fakülte Genel Kurulu'nda görüşmeler aleni olarak yapılır ve tutanakla kaydedilir. Fakülte Genel Kurulunun akademik personel haricindeki üyelerinin kararların alınması sırasında oy hakkı yoktur. Ancak, dilerlerse konu hakkında söz alabilirler ve konuşmaları tutanıklara geçirilir. Üniversite Senatosu tarafından alınacak bir kararla, idari personel ve öğrenci temsilcilerine kurullarda oy hakkı tanınabilir.

Genel karar organının kendi içindeki temsilcilerden seçerek belirleyeceği Dekan ve Fakülte Yönetim Kurulu icrai bir organ olarak çalışır. Dekan görev ve yetkilerini yerine getirirken Fakülte Genel Kurulu ve Rektöre karşı sorumludur.

Fakülteler Bölümler (Başkan ve Kurul) ve anabilim/anasanat dalları (Başkan ve Kurul) olarak alt birimlerden oluşur. Diploma veren bölümlerde, yukarıda tanımlanan Fakülte Genel Kurulu şemasına paralel olarak Bölüm Genel Kurulu örgütlenir ve faaliyet gösterir.

Yüksekokullar, enstitüler ve araştırma merkezleri, müdür (temsil) genel kurul (karar) ve yönetim kurulları (icra) organlarından oluşur. Kurulların ve diğer organların oluşumu, yetkileri ve faaliyetleri konularında yukarıda tanımlanan "Fakülte" örneğine uygun düzenleme yapılır.

Akademik unvanlar bugünkü yapının ürettiği akademik ilişkilerde patriarkallığa, ticari veya politik nüfuz ve etikete dönüşmeye fırsat vermeyen bilimsel üretimde gerçekleştirilen katkıya dayalı adil bir değerlendirme içinde ve sadece akademiada kullanım hakkıyla sınırlandırılmalı herhangi bir nüfuz edinimine aracılık etmemelidir. Akademik unvanların üniversite dışında kullanılmasının yasaklanması yanında, üniversite öğretim üyeleri arasında katı bir hiyerarşiye işaret eden mevcut unvan sistemi (Yrd. Doç., Doç., Prof.) de kaldırılmalıdır. Tüm üniversite öğretim üyeleri "profesör" olarak tanımlanmalıdır. Eğer gerekiyorsa, kıdem ya da kadro durumuna göre "profesörler arasında "asistan profesör" ve "profesör" vb. ayrımlara gidilebilir.

5.3.2. İkinci Basamak

İkinci basamak olan üniversite, rektör (temsil), senato (karar) ve yönetim kurulu (icra) olarak üç organdan oluşur. Senato, dekanlar, müdürler ve üniversite alt birimlerinin karar organları tarafından belirlenen akademik üyelere oluşur. Senato karar organı olup ayrıca kendi içinden seçilen rektörün ve yürütme kurulunun çalışmalarını denetleyici ve yetkilerinde dengeleyici bir organ olarak işlev görür. Alt kurullar halinde işbölümü içinde çalışır. Üniversitenin tüm bileşenlerinin temsilcilerine açık olarak toplanır, karar alır. Üniversite düzeyinde seçilmiş öğrenci ve idari personel ile yetkili sendika temsilcilerinin söz alarak görüş bildirme hakları vardır. Rektör ve Yürütme Kurulu'nun kullandığı icrai yetkiler asıl olarak Senato'ya ait olup, bu görevlilere yine Senato tarafından devredilmiş yetkililerdir. Bu itibarla, Senato icrai organlara devrettiği yetkilerinin içeriğini genişletip daraltma ya da bu yetkileri kullanan idari görevlileri yetersizlik gerekçesiyle görevden alma hakkına her zaman sahiptir.

Üniversite her yaş ve her kesimden gönüllü insanları sürekli eğitim ve bilgi alma hakkına cevap verebilecek açık üniversitede kamu hizmetini sunar (Halk Üniversitesi). Ancak, bir üniversite bünyesinde "Halk Üniversitesi" açılıp açılmayacağı ya da hangi bilim dallarında bu faaliyetin gösterileceğini saptama yetkisi, üniversitenin eğitim-öğretim ve araştırma yükleri arasında dengeli bir dağılım gözetme yükümlülüğü bulunan üniversite senatosuna aittir. Programlar dönemlik olabileceği gibi dizi konferanslar şeklinde esnek düzenlemeleri içeren özgün bir çerçeveye de sunabilir.

C. Üniversitelerin ülke düzeyindeki üst yönetsel örgütü Üniversitelerarası Kuruldur. Üniversitelerarası kurul, rektörler ve seçilmiş senatörlerden oluşur. Üniversitelerarası koordinasyon, eşgüdüm, planlama, program standardizasyonu, akademik değerlendirme, etik, denetim, disiplin, uluslar arası temsil gibi üst düzey işlevler üstlenir. Kendi üyeleri arasında yapacağı seçimle Başkan, Yürütme Kurulu ve diğer işlevsel kurullarını oluşturarak işbölümünü gerçekleştirir. ÖSYM Üniversiteler arası Kurula bağlı, ancak kısmi özerkliğe sahip bir yapıdadır.

ATIFLAR

Aytaç, B., Aytaç, S., Fırat, Z., Bayram, N., Keser, A. (2001), *Akademisyenlerin Çalışma Yaşamı ve Kariyer Sorunları*, Bursa: Uludağ Üniversitesi Araştırma Fonu İşletme Müdürlüğü, Proje No:99/29.

(ÇEÇÜ) Çağdaş Eğitim Çağdaş Üniversite (Başbakan Süleyman Demirel Başkanlığında 18 Nisan 1992 Tarihinde Yapılan Rektörler Toplantısında Takdim Edilen Raporlar) Başbakanlık Basımevi 1992 Ankara.

- DPT. (2000). Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı. Yükseköğretim Özel İhtisas Komisyonu Raporu.
- Ercan, F. (2002) "Yol Ayırımındaki Türkiye: Kurumsallaşan Sermaye Egemenliği ve Yeni YÖK Yasa Taslağı Üzerine", www.eaitimsen.orQ
- ODTÜ, (2000). "Türkiye'de kamu üniversiteleri ve öğretim elemanlarının ücretleri sorunu". 21. Yüzyılda Üniversitelerimiz Yuvarlak Masa Toplantısı Raporu. www.metu.edu.tr
- Sevük, Süha "Yükseköğretim Yasa Tasarısı Üzerine Görüşler" (tarihsiz yayınlanmamış metin).
- Timur, Taner (2000) Toplumsal Değişme ve Üniversiteler, Ankara, İmge.
- TUBA (Türkiye Bilimler Akademisi), (1999); *Türkiye'de Sosyal Bilimlerin Uluslararası Yayın Performansı*, Ankara: TÜBİTAK Matbaası.
- UNDP (2003), *Human Development Report 2003*, <http://www.undp.org/hdr2003>.
- Ünal (2002) "Eğitimin Yapısal Uyumunu", *Özgür Üniversite Forumu*, Sayı 17.
- Yang, R., Vidovich, L (2002). "Üniversiteleri Küreselleşme Bağlamında Konumlandırmak". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 2 (1). 211-221.

