

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİMİN KÜLTÜREL TEMELLERİ ANABİLİM DALI
(EĞİTİMİN SOSYAL VE TARİHİ TEMELLERİ BİLİM DALI)

ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMLARINDA EĞİTİM
SOSYOLOJİSİ DERSİNİN YERİ

-Ankara, Gazi, Orta Doğu Teknik Üniversiteleri Kapsamında Bir
Çalışma-

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Pınar Aksoy

Ankara
Mayıs, 2010

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİMİN KÜLTÜREL TEMELLERİ ANABİLİM DALI
(EĞİTİMİN SOSYAL VE TARİHİ TEMELLERİ BİLİM DALI)

ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMLARINDA EĞİTİM
SOSYOLOJİSİ DERSİNİN YERİ

-Ankara, Gazi, Orta Doğu Teknik Üniversiteleri Kapsamında Bir
Çalışma-

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Pınar Aksoy

Danışman: Prof. Dr. Mine Tan

Ankara
Mayıs, 2010

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,
Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim
Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ ÇALIŞMASI RAPORU olarak kabul edilmiştir.

Başkan

Üye

Üye

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.....// 2010

.....
.....

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bir insan, bir kadın, bir eğitimci olarak, kavramları, kuramları ve yaşamı anlamlandırmaya ilişkin 'soru sorabilmeyi' öğrenme ve 'kabuğumu kırma' gayretimde yol gösterici ve destekleyici olan danışmanım Prof. Dr. Mine Tan'a teşekkürü borç biliyorum.

Özellikle ve öncelikle, gelişime, insana yakışır bir yaşam için çabalamaya ve bu yolda bana olan inançlarını hiç yitirmeyen aileme; görüşleriyle çalışmaya katkıda bulunan tüm öğretim üyelerine, öğrencilere/öğretmenlere ve tabii ki inancımı ve direncimi yitirmemem için bana her anlamda destek veren sevgili arkadaşlarım Pınar Özkurt Tülek'e, Esra Özdemir'e, Nilgün Gubari'ye ve Semiha Sayan'a çok teşekkür ederim. Çalışmanın ve çalışma sürecinde deneyimlediklerimizin, yaşamımıza anlam katması dileğiyle...

Pınar Aksoy

ÖNSÖZ

Eğitim ve eğitim kurumları, daima, farklı ideolojilerin kendini var etme ve sürdürme çabasının merkezinde olmuştur. Öğretmenlik mesleği de, her toplumsal, siyasal, ekonomik ve kültürel değişimde, kendine yüklenen işlevler ve değerler sistemi içinde yeniden kurgulanmış, tanımlanmış ve anlamlandırılmıştır. 'Nitelikli' eğitimin ve öğretmenin nasıl bir model olması gerektiğine ilişkin tanımlar, hayali kurulan toplumun/toplumların işleyişini belirleyen güç ilişkileri ile anlam kazanır. Şüphesiz ki, içinde bulunduğumuz çağda, eğitimi ve öğretmenlik mesleğini tanımlayan düzen neoliberalizmdir. Neoliberal sistem, diğer tüm sistemler gibi, kendi varlığını görünür kılmak ve meşrulaştırmak için, eğitimin işlevini yeniden tanımlamış ve işe, eğitimin yegane uygulayıcıları öğretmenleri yetiştiren kurumlar olan eğitim fakültelerini 'yeniden yapılandırmakla' başlamıştır. Yeniden yapılandırılmak istenen, görünürde eğitim fakülteleri; esasen toplumdur. Artık, neoliberal sistem, amaçladığı toplumu oluşturacak bireyleri yetiştirecek öğretmenleri, kendi lehine bir sistemle 'eğitmektedir'. Tüm öğretmen yetiştirme programları, neoliberalizmin değerlerini ve işleyişini meşrulaştıracak; varlığını sürdürmesine, derinleştirmesine zemin hazırlayacak şekilde düzenlenmiş ve 'nitelik' kazanmıştır. Öğretmen adaylarının 'neyi bilip; bilmemesi gerektiği' hakim sistemin çıkarları lehine belirlenmiş ve bu doğrultuda kimi derslerin içerikleri değiştirilirken, kimi dersler ya tamamen programdan kaldırılmış ya da öğretmen yetiştirmenin kıyısına itilmiştir. Programın kıyısına itilmeye; değersizleştirilmeye ve önemsizleştirilmeye çalışılan derslerden biri 'Eğitim Sosyolojisi' dersidir. Sorgulayıcı kültürü besleyen ve yaşatan Eğitim Sosyolojisi dersi, eleştirel duruşu ile eşitlikçi bir toplum yaratma yönünde önemli bir potansiyele sahiptir ki bu nedenle neoliberal düzenin hakimiyetindeki eğitim sisteminde tehlikeli görülmektedir. Bu çalışma, günümüz Türkiye'sinde, eğitim fakültelerinde, Eğitim Sosyolojisi dersinin durumunu dersi veren öğretim üyelerinin ve alan öğrencilerin gözünden betimlemeyi hedeflemektedir.

ÖZET

ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMLARINDA EĞİTİM SOSYOLOJİSİ DERSİNİN YERİ

Aksoy, Pınar

Yüksek Lisans, Eğitimin Kültürel Temelleri Anabilim Dalı

Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Mine Tan

Mayıs 2010, 175 Sayfa

Bu çalışmada, Eğitim Sosyolojisi dersinin, eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme programlarındaki yerinin belirlenmesi amaçlanmıştır ve verilmekte/verilmiş olan eğitim sosyolojisi derslerinin hangi konuları kapsadığı, eğitim sosyolojisi dersini vermiş ya da vermekte olan öğretim elemanlarının bu dersin sağladığı kazanımlara, işlenişine, programlardaki yerine, kaldırılış gerekçelerine, öğrenci başarısına ilişkin olarak toplumsal cinsiyet açısından farklılık içeren belirlemeler sunup sunmadığına ilişkin görüşlerinin neler olduğu sorularına yanıt aranmıştır. Çalışmanın diğer bir amacı ise, eğitim sosyolojisi dersini almış öğrencilerin/mezunların, bu derse ve dersin programlardan kaldırılışına ilişkin görüşlerini belirlemek ve anlamlandırmak olmuştur. Çalışma kapsamında, eğitim sosyolojisi dersini vermiş/vermekte olan dokuz öğretim görevlisinin/üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Çalışmada, kayıtlı oldukları öğretmen yetiştirme programlarında, Ankara Üniversitesi'nden ve Gazi Üniversitesi'nden Eğitim Sosyolojisi dersini almış yirmişer öğrencinin görüşleri alınmıştır. Ayrıca, 1996–1997 yıllarında, Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde kayıtlı buldukları öğretmen yetiştirme programlarında, Eğitim Sosyolojisi dersini almış olan on iki kişinin konuya ilişkin görüşleri de çalışma kapsamında çözümlenmiş ve yorumlanmıştır.

ABSTRACT

THE PLACE OF A SOCIOLOGY OF EDUCATION COURSE IN TEACHER TRAINING PROGRAMS

Aksoy, Pınar

MS, Department of Cultural Foundations of Education

Thesis Advisor: Prof. Dr. Mine Tan

May 2010, 175 pages

This study aims to identify the place of Sociology of Education in teacher training programs in faculties of education. The major objective of the study is to investigate the topics the Sociology of Education covers and the points of view of instructors who are involved or have been involved in teaching the Sociology of Education and students or post-graduates who have studied the Sociology of Education Course in their teacher training programs. The study presents an in-depth analysis of the opinions of instructors and students about the contributions and methodology of this course. It also discusses and analyses the reasons for the removal of the course and its present place in educational programs. The study examines whether the course indicates any gender-based differences in terms of the success of the students studying this course.

In the study, the opinions of nine instructors from Ankara University, Gazi University and Middle East Technical University are included. The opinions of twenty students from Ankara University, twenty students from Gazi University and twelve students from Middle East Technical University are included as well. Additionally, an analysis and a critique of the aforementioned teachers' and students' opinions are presented.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	I
TEŞEKKÜR	II
ÖNSÖZ.....	III
ÖZET	IV
ABSTRACT	VI
İÇİNDEKİLER	VI

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

PROBLEM.....	1
ARAŞTIRMANIN AMACI	5
ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	5
SAYILTIKLAR	6
SINIRLILIKLAR	6
TANIMLAR	7

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

EĞİTİME NEOLIBERAL YAKLAŞIM	11
NEOLIBERALİZM	11
NEOLIBERAL DÜZENDE EĞİTİM.....	13
NEOLIBERALİZMİN ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMLARINA ETKİSİ.....	18
EĞİTİM FAKÜLTELERİNİN YENİDEN YAPILANDIRILMASI.....	18
EĞİTİM SOSYOLOJİSİ DERSİNİN ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMLARINDAN ZORUNLU DERS OLMAKTAN ÇIKARILMASI..	25
EĞİTİM SOSYOLOJİSİ	28

KONUSU VE FARKLI YAKLAŞIMLARI	28
TÜRKİYE'DE EĞİTİM SOSYOLOJİSİ TARİHİ	37
EĞİTİM SOSYOLOJİSİ DERSİNİN SAĞLADIĞI KAZANIMLAR.....	45

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

ARAŞTIRMANIN MODELİ	52
ARAŞTIRMA KAPSAMINDAKİ ÜNİVERSİTELER	52
ÇALIŞMA GRUBUNUN OLUŞTURULMASI	52
VERİLERİN TOPLANMASI	53
VERİLERİN ANALİZİ.....	53

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Öğretim Görevlileri/Üyeleri İle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular	55
Öğretim Görevlileri/Üyeleri İle Yapılan Görüşmelere İlişkin Yorumlar	87
Ankara Üniversitesi Öğrencileri İle Yapılan Görüşmelere İlişkin Bulgular. 108	
Gazi Üniversitesi Öğrencileri İle Yapılan Görüşmelere İlişkin Bulgular.....	116
Orta Doğu Teknik Üniversitesi Mezunu Öğretmenler İle Yapılan Görüşmelere İlişkin Bulgular	133
Öğrencilerle/Öğretmenlerle Yapılan Görüşmelere İlişkin Yorumlar	145

SONUÇ ve ÖNERİLER	159
KAYNAKÇA	165
EKLER	174
Ek 1. Araştırma İzni	174
Ek 2. Araştırma İzni	175

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

PROBLEM

1997 yılına kadar, üniversitelerimizin eğitim fakültelerinde, “Eğitim Sosyolojisi” adı altında bir ders bağımsız olarak okutulmuştur. Fakat 1997 yılında, 4306 sayılı kanunla ilköğretim kesintisiz hale getirilince, YÖK/Milli Eğitim Bakanlığı ve Dünya Bankası işbirliği ile yürütülen “eğitimi geliştirme projesi” çerçevesinde, sekiz yıllık zorunlu ilköğretim uygulamasının taleplerini karşılama gerekçesiyle, Eğitim Fakülteleri yeniden yapılandırılmıştır (<http://yok.gov.tr>). Eğitim Sosyolojisi (II. Yarıyıl, 2 kredi), Eğitim Felsefesi (II. Yarıyıl, 2 kredi), Türk Eğitim Sistemi (VI. Yarıyıl, 2 kredi) ve Okul Yönetimi ve Denetimi dersleri yeni program ile uygulamadan kaldırılmış ve bu derslerin yerini dolduracak dersler konulmamıştır (Çatalbaş, v.d. 2001). Aynı tarihte YÖK, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nin, 1965'den bu yana, lisans düzeyinde gerçekleştirdiği “eğitim bilimleri” öğretimine son vermiştir (Akyüz, 2001). Sosyoloji gibi kuramsal bakış açısı kazandıran derslerin öğretmen yetiştirme programlarından kalkması, eğitim fakültelerinin müfredatının gittikçe merkezine yerleşmektedir. Bu yaklaşım, öğretmenlik mesleğine ilişkin kavramları yeniden tanımlamakta ve yeni anlamlandırmalar yüklemektedir (Coffey, 2001).

2006–2007 akademik yılında eğitim fakültelerindeki programlar yeniden gözden geçirilmiştir ve yeni bir öğretmen yetiştirme programı uygulamaya konulmuştur. Yeni programın en önemli özelliklerinden birinin de, genel kültür derslerinin oranlarının artırılması sayesinde, üniversite düzeyinde yetiştirilen öğretmen adayına aydın bir kişide bulunması gereken entelektüel donanımı

kazandırılmasının amaç edinilmesi olduğu ifade edilmiştir. Belli düzeyde genel kültüre ve bilişim teknolojisine ilişkin bilgi ve becerilere sahip olan, bilimsel araştırma yapabilen ve yapılan araştırmalardan yararlanabilen, çok yönlü bir öğretmen adayı, çağdaş eğitimin gereklerini yerine getirmede daha başarılı olacaktır. Öğretmenin bu niteliği, yetiştirdiği öğrencilerin geleceğe hazırlanmasında olumlu yansımalar sağlayacaktır. Bu amaçla, genel kültür dersleri olarak, Bilim Tarihi, Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Felsefeye Giriş, Etkili İletişim, Türk Eğitim Tarihi gibi dersler konulmuştur. Programın esnek yapısı nedeniyle, fakültelerin, farklı genel kültür dersleri de okutabilecekleri ve bu dersleri zaman içinde değiştirebilecekleri (<http://yok.gov.tr>, 2009) ileri sürülmektedir.

2007 sonrasında yapılan yeni uygulama sonucunda, eğitim sosyolojisi dersi kimi üniversitelerin eğitim fakültelerinin lisans programlarında genel kültür dersleri kapsamında zorunlu ders veya seçmeli ders olarak yer alırken kimi üniversitelerin müfredatında hiç görülmemektedir. Bu, günümüz Türkiye'sinin öğretmen yetiştiren kurumlarının karşılaştığı önemli sorunlardan biridir. Çünkü programlarında eğitim sosyolojisi dersine yer vermeyen ya da çeşitli gerekçelerle yer veremeyen fakültelerde eğitim gören geleceğin öğretmenleri, bu kapsamdaki bilgi birikiminden ve yaklaşımlardan habersiz yetiştirilmektedir. 1997 öncesi, öğretmen adaylarına zorunlu olarak okutulan eğitim sosyolojisi derslerinin günümüzde gözden düşmesi son 30 yıldır dünya çapında ve dolayısıyla ülkemizde etkisini gittikçe arttıran neoliberalizmin ve yeni (modern) muhafazakarlığın – Yeni Sağ akımın ülkemizdeki eğitim politikaları üzerindeki etkisi ile ilişkilendirilebilecektir.

Öğretmen yetiştirme programlarına yapılan bu tür müdahalelerin, temelde Yeni Sağ görüşler doğrultusunda yapıldığı ve amacının “Yeni Toplum/Kamu Yönetimi” olduğu belirtilmiştir. Söz konusu müdahaleler, uygulamanın, alanda uzmanlaşmanın ve alan becerilerinin öncelik kazandığı ve çok yönlü bakış açısının gerilere itildiği bir eğitimin yaygınlaşmasına, dolayısıyla öğretmen yetiştirme programlarını ve öğretmenleri standartlaştırmaya yönelik girişimlerdir. Bu yolla, standartlaştırılmış bir öğretmenin ve onun uygulamalarının denetlenmesi çok daha kolaylaşmıştır. Piyasa ekonomisinin

ölçülebilirliğine ve kontrol edilebilirliğine paralel olarak, öğretmenlik becerileri de ölçülebilir özelliklerle tanımlanmıştır (Coffey, 2001).

Neoliberal görüşlerde eğitime, eğitimin amaçlarına ve “meşru bilgiye” ilişkin bakışlarda belirleyici olan kavramın ‘ekonomi’ olduğu belirtilir. Neoliberaler, bireyin toplum içindeki değerinin ölçütü olarak piyasayı almaktadır. Okullar da sermayenin dile getirdiği ihtiyaçları karşılamalıdır (Apple, 2004). Tüketim etkinliklerinin şekillendirdiği bir toplumun gelişmesi ve hizmet sektörüne dayalı bir ekonominin güçlenmesinin de desteğiyle neoliberalizm, bireyin özerkliğinin; bireyciliğin mutlaklaştırıldığı bir toplum modelinin temellerini atmaktadır (İnsel, 2004).

Bu bakış açısı derin kültürel, sosyal ve ekonomik eşitsizlikleri de beraberinde getirmektedir. Bireysel başarı, rekabet, girişimcilik gibi kimi ifadeler popüler kılınır ve bu sistemin aslında eşitsizlikleri ve çelişkileri yeniden ürettiği gerçeğinin üstü kapatılırken; egemen güçlerin kendi lehlerine kullandıkları dil, kültür, güç ilişkileri ve eşitsizlikler tekrar ve tekrar üretilir. Bu durum, eğitimin tüm kademelerini olduğu gibi üniversiteleri de derinden etkilemektedir. Birer iş sahasına dönüştürülmüş olan üniversiteler de iş piyasasının terimleriyle ve işleyiş biçimiyle yeniden tanımlanmıştır. Üniversite programları, bir anlamda, neoliberal sistemin ihtiyaçlarına göre kuralları belirlenmiş piyasa ekonomisinin/küresel pazarın programlarıdır.

...üniversitenin iş sahasına dönüştürülmesi-“esneklik”, “rekabet”, “zayıf üretim” gibi şirket değerleriyle şekillenen ve muhasebe ilkeleriyle yönetilen alanlarını ticari kazançlara dönüştüremeyen pek çok akademik bölümün ve programın yok olması anlamına gelmektedir. Eleştirel teori, edebiyat, feminizm, etik, çevrecilik, sömürgecilik sonrası, felsefe ve sosyoloji gibi entelektüel kozmopolitik ve sosyal sorunlara dair kaygıları içeren programlar ve dersler pazardaki rolleri bir süs eşyasından ibaret olduğu için eleneceklerdir (Giroux, 2007, s.89).

Wrigley’in (2007, s.4) de belirttiği gibi, öğretmen eğitimi de bundan payına düşeni alır ve bundan böyle ‘arz-talep’ kuralları içinde yeniden tanımlanır. ‘Arz-talep’ denklemi içinde hedeflenen, öğretmenleri ve eğitimi her türlü toplumsal bağlamdan koparmak yoluyla metalaştırıp, ‘pazarlanabilir’ kılmaktır. Dolayısıyla, eğitimi ekonomik gündeme dahil etme girişimlerinin hakim olduğu

bir dönemde, eğitimi sadece piyasa ekonomisine indirgemekten ziyade tüm toplumsal yönleriyle ele alan ve güç/çıkar ilişkilerinin eğitime yansımaları analiz eden eğitim sosyolojisi alanının gözden düşmesi, anlaşılabilir bir durumdur. Fakat bu durum, yeni nesil öğretmenlerin ve onların sorumluluğunda eğitim görecektir olan öğrencilerin yetişmesine ilişkin ciddi bir sorundur. Bir öğretmenin, mesleki davranışını ve tutumunu geliştirirken toplumsal bakış açısından yoksun kalarak eğitimi bireysel faktörlere indirgemesi ve sadece, sistem tarafından kırmızı hatları belirlenmiş; gerçek anlamda eleştiriden yoksun bir bakış açısı ile eğitime ilişkin konuları değerlendirmeye, (sözde) sorunları tespit edip (sözde) çözümler üretmeye itilmesi kabul edilemez. Gerçeklikten kopuk bir şekilde, çelişkilerin, sömürünün, güç ilişkilerinin üstünü örten bu bakış açısı, öğretmeni alan bilgisine hakim; alanında uzman ama nitelikten yoksun bir 'teknisyene' indirgemektedir.

1997 yılından itibaren uygulamaya konulan öğretmen yetiştirme modeli, öğretmenlik mesleğini "öğretim teknisyenliği" olarak yeniden düzenlemeyi amaçlamıştır. Yeniden yapılandırma modelinin özünde, belirli alanlardaki öğretimi gerçekleştirecek olan öğretim teknisyenlerini yetiştirmek vardır (Üstüner, 2004).

Araştırmamızın problemini, eğitimi, tüm toplumsal içermeleriyle birlikte çok yönlü ve eleştirel olarak ele alabilen; nitelikli öğretmen yetiştirmenin temel dayanaklarından biri olan 'Eğitim Sosyoloji' derslerinin, neoliberal politikaların etkisiyle, 1997 sonrasında, YÖK'ün yeniden yapılandırma uygulamaları ile öğretmen yetiştirme sürecinin dışına/kıyısına itilmiş olması oluşturmaktadır.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmanın genel amacı, eğitim sosyolojisi dersinin, eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme programlarındaki yerinin belirlenmesidir.

Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Verilmekte olan eğitim sosyolojisi dersleri hangi konuları kapsamaktadır?
- 2- Eğitim sosyolojisi dersini vermiş ya da vermekte olan öğretim elemanlarının bu dersin:
 - sağladığı kazanımlara
 - işlenişine
 - programlardaki yerine
 - kaldırılış gerekçelerine
 - öğrenci başarısına ilişkin olarak toplumsal cinsiyet açısından farklılık içeren belirlemeler sunup sunmadığına ilişkin görüşleri nelerdir?
- 3- Eğitim sosyolojisi dersini almış öğrencilerin/mezunların bu derse ve dersin öğretmen yetiştirme programlarından kaldırılışına ilişkin görüşleri nelerdir?

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Eğitim fakültelerinin, öğretmen yetiştirme programlarında eğitim sosyolojisi dersine ne ölçüde ve hangi kapsamda yer ayırdıklarının belirlenmesi, bu alanın, günümüz Türkiye'sinde öğretmen yetiştiren kurumlardaki yerinin ve öneminin belirlenmesi açısından son derece önemlidir. Araştırma sonuçları, YÖK'ün eğitim sosyolojisi dersinin etkinliğini en aza indirmeye çabasına karşı eğitim fakültelerinin uygulamadaki tavrını, dersi vermiş/vermekte olan öğretim görevlilerinin/üyelerinin, dersi almış öğretmen adaylarının/öğretmenlerin görüşlerini ortaya koyması açısından da önemlidir. Eğitim sosyolojisi derslerinin öğretmen yetiştirme programlarındaki yerine ilişkin kapsamlı bir çalışma yapılmamış olması da araştırmamızı gerekli ve önemli kılmaktadır. Araştırmanın, eğitim fakülteleri lisans programlarının niteliğine, öğrencilerin

kazanımlarına, eğitim sosyolojisine, eğitim sosyolojisi derslerine ve karşılaşılan sorunlara ilişkin benzer araştırmalara yardımcı olacağı umulmaktadır. Diğer yandan, araştırma, salt eğitim sosyolojisi dersinin değerlendirilmesinden de öte, üniversite eğitimine ilişkin yaşantıları ve dolayısıyla genel anlamda üniversite eğitimi üzerine düşünebilme olanağı veren genel bir üniversite eğitimi değerlendirmesi de sunmaktadır.

SAYILTILAR

Bu araştırmada aşağıdaki sayılıtlardan hareket edilecektir:

1. Eğitim sosyolojisi dersi, nitelikli öğretmen yetiştirme genel kültür boyutunu destekleyen ve bir bilim dalı olarak her eğitimci ve öğretmen için gerekli bir çalışma alanıdır.
2. Zorunlu eğitim sosyolojisi derslerinin programdan çıkarılması üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarında nitelik sorununa yol açmıştır.
3. Öğretmen yetiştirme programları dünyadaki ve dolayısıyla ülkedeki sosyal, ekonomik, politik değişimlerden etkilenmektedir.

SINIRLILIKLAR

Araştırmada, görüşlerine başvurulmuş olan öğretim görevlileri/üyeleri, Ankara, Gazi ve Orta Doğu Teknik Üniversitelerinde, 'Eğitim Sosyolojisi' dersini vermiş/vermekte olanlarla sınırlıdır. Çalışma kapsamında, toplam 9 öğretim görevlisinin/üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Görüşlerine başvurulmuş öğrenciler de aynı üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarından birine kayıtlı olarak, 'Eğitim Sosyolojisi' dersini almış olan öğrencilerle sınırlıdır. Çalışma kapsamında, Ankara Üniversitesi'nden 20, Gazi Üniversitesi'nden 20 ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nden 12 kişi olmak üzere toplam 52 kişinin görüşlerine başvurulmuştur.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde eğitim sosyolojisi dersini almış öğrencilerin ve bu dersi vermiş/vermekte olan öğretim üyelerinin bu derse ilişkin görüşleri, üniversiteler arası çalışma izni yazışmalarında karşılaşılan aksaklıklar nedeniyle araştırmaya dahil edilememiştir.

TANIMLAR

Eğitim: “Eğitim insanı hayata hazırlayan toplumsal bir olaydır. Hayata hazırlamak demek ortama uyabilmek ve o ortamda varlığını devam ettirebilmek demektir” (Bilhan, 1996, s.30).

“Eğitim, insanlık için tarih boyunca toplum yaşamının en önemli parçası olarak görülmekle birlikte; tarihsel süreç içinde eğitime farklı anlamlar ve işlevler yüklenmiştir. İnsanlığın üretime ve yerleşik hayata adımını atmasıyla birlikte kurumsallık kazanan eğitim, bilinçli, sistemli ve planlı bir yapıya kavuşmuş, toplum hayatının vazgeçilmez bir unsuru haline gelmiştir. Eğitim, bir ülkede bütün bir rejimin aynasını oluşturan en önemli kurum olarak nitelendirilebilir. Eğitimin amaçlarının, toplumdaki topluma ve çağlar boyunca farklılık göstermesinin temel belirleyeni dönemin ekonomik koşulları, toplumun yetiştirmek istediği insanda bulunmasını istediği özellikler ve buna göre biçimlenen eğitim felsefesi olarak özetlenebilir” (Çeken, 2006).

Eğitim Bilimleri: “Eğitim Bilimlerini, eğitim yönetimi, eğitim psikolojisi, eğitim sosyolojisi, eğitim teknolojisi, program geliştirme, ölçme değerlendirme, özel eğitim, psikolojik danışma ve rehberlik vb. disiplinler oluşturmaktadır. Eğitimin bir bilim olarak gelişmesi sonucu ortaya çıkan bu uzmanlık alanlarının ‘bilimsel yöntemlerle elde ettikleri bilgiler genel anlamda öğretmenliğin bilgi temelini oluştururlar’. Her öğretmen, eğitim sürecinde gerçekleştireceği etkinlikleri, bu uzmanlık dallarının onlara sunacağı ‘kuramsal bir bilgi temeline’ dayandırmalıdır” (Şahin, 2007, s.20).

Eğitim Sosyolojisi: Makro yaklaşımıyla eğitimi bütünü bir parçası olarak kabul eden ve onun toplumsal kurumlara olan ilişkisini; mikro yaklaşımıyla okul içi toplumsal ilişkileri/etkileşimleri inceleyen bilim dalıdır (Ballantine, 1993, s.5).

Öğretmenlik: “Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler. Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır. Yukarıda belirtilen nitelikleri kazanabilmeleri için, hangi öğretim kademesinde olursa olsun, öğretmen adaylarının yüksek öğrenim görmelerinin sağlanması esastır. Bu öğrenim lisans öncesi, lisans ve lisansüstü seviyelerde yatay ve dikey geçişlere de imkan verecek biçimde düzenlenir” (meb.gov.tr, 2010).

Eğitim Fakültesi: Öğretmen yetiştirmek için kurulmuş yükseköğretim kurumudur.

Öğretmen Yetiştirme Programı: Öğretmen yetiştirme amacıyla lisans düzeyinde uygulanan ve en az dört yıllık olan hizmet öncesi eğitim programıdır.

Zorunlu Ders: Seçilmesi isteğe bağlı olmayan derslerdir.

Seçmeli Ders: Seçilmesi isteğe bağlı olan ve ders planında seçime bağlı dersi bulunan bölümler için açılan ders havuzundan seçilen derstir.

Zorunlu seçmeli Ders: Bölümün kendisinin oluşturduğu ders havuzundan seçilen derslerdir. Ders havuzunu bölüm yalnızca kendi öğrencileri için oluşturduğu için başka bölüm öğrencileri bu derslerden seçim yapamazlar. Seçilebilecek dersler bölüm tarafından daha önce belirlenmiş olduğundan ders planlarında bütün dersler listelenir.

Neoliberalizm: 1980'lerde etkinliğini arttıran, ideolojik köklerini klasik liberalizmden alan ve toplumsal, siyasal, ekonomik ilişkileri küresel kapitalizmin ihtiyaçları doğrultusunda düzenlemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır (Çam, 2006).

Yeni Sağ: Muhafazakar düşüncenin savunularını yeni liberal politikalarla birleştiren, piyasa ekonomisinde dayalı bir yaklaşımdır (Çam, 2006).

Toplumsal Cinsiyet: "...kadınlar ile erkekler arasındaki farklılıkların toplumsal düzlemde kurulmuş yönlerine " dikkati çeken "kadınlar ile erkekler arasındaki farklılıkların ayrılıkların biyolojik farklarla açıklanamayacağını" erkeklik ve kadınlıkla ilgili, hakim kültürel görüşlerin "gerçekliğe ancak kabaca denk düşen stereotipleri temsil ettiklerini kanıtlamaya yönelik sosyolojik ve psikolojik çabalar" dır (Marshall, 1999, s.98).

İdeoloji: "İdeoloji, toplumsal düzeni meşrulaştırmak ve akla uygun kılmak adına toplum bireylerince edinilmiş, yapılandırılmış düşünce biçimidir... Hakim ideolojiler, insanların yaptıkları şeyleri yapış biçimlerini, farkında olmadan 'tarafsız' ve 'normal' olarak kabul etmelerini, düşünmelerini sağlayacak biçimde şekillendiren hakim kültürün sembollerinde ve kültürel pratiklerinde yansımaları bulur" (Bortolome, 2008, s.xiii).

"Bir toplumsal grubun veya toplumun değerleri, inançları ve davranış kodları bireylere aşılır ve tersinden bakıldığında, bireyler, bir toplumsal grubun veya toplumun değerlerini, inançlarını ve davranış kodlarını edinirler. Toplumsallaşma sürecinin sonucunda, bireyler, o toplumsal grubun veya toplumun kurumsal yapılarıyla bütünleşirler." ... Toplumsallaştırma etkenlerinin bireyi belli bir bakış açısına ya da dünya görüşüne göre biçimlendirmeye çalıştıkları bakış açısı ya da dünya görüşüne ideoloji denir" (Kaplan, 2002, s.11-13)

Paradigma: Yazılı veya yazılı olmayan bir kural ve düzenlemeler bütünü; değerler dizisi; yaklaşım.

İKİNCİ BÖLÜM KURAMSAL ÇERÇEVE

EĞİTİME NEOLİBERAL YAKLAŞIM

Neoliberalizm

Dünyanın herhangi bir yerinde meydana gelen herhangi bir toplumsal olayı, ekonomik, siyasal, kültürel ve sosyal bağlamdan kopararak analiz etme girişiminde bulunmak, sorunun tespitinde ve çözüm üretilmesinde bulanıklıklara neden olacağı gibi, aynı sorunun farklı görünüşler içinde yeniden üretilmesine ve daha büyük tehditler teşkil etmesine yol açacaktır. Dolayısıyla, özellikle de eğitim gibi toplumun çok önemli bir kurumunda meydana gelen değişiklikleri değerlendirirken, dünyanın ve ülkenin içinde bulunduğu ekonomik ve politik sisteme değinmemek; bu sistemin bir alt sistem olan eğitim kurumuna etkisini tartışmamak düşünülemez.

Eğitim alanındaki önemli düzenlemelerden biri olan yeniden yapılandırmaya ilişkin yapılan değerlendirmelerin, salt, eğitim alanının 'kendi yalıtılmışlığı' içinde yapılmasının aksine 1980'lerden bu yana Türkiye'de her alanda etkisini gösteren 'yeni-sağ' hegemonyası ekseninde yapılması gerekmektedir (Güney, 2003, s.7).

Çağımızda tüm dünyayı etkisi altına alan hakim ideolojik sistem 'neoliberalizm'dir. "Eğer içinde yaşadığımız çağı tanımlayan bir tek politik/ekonomik terim göstermek gerekseydi, şüphesiz 'neoliberalizm' derdik". Neoliberalizm, ancak bu kavramla birlikte anılan 'muhafazakarlık, yeni muhafazakarlık, yeni-sağ ve küreselleşme' kavramları ile birlikte açıklanabilir ve anlaşılabilir (Apple, 2004, s.67).

Yeni sağ anlayışını anlayabilmek için 20 yıl öncesine bakmak gerekmektedir. 1980'li yılların ilk yarısında özellikle İngiltere ve Amerika Birleşik Devletleri'nde başlayan 'yeni-sağ' söylemi dünyadaki ekonomik, siyasal, sosyal sistemlerin tümünü büyük çapta etkisi altına almıştır. Kaynağını Thatcher ve Reagan politikalarından alan bu söylem, 1929 sonrası yaşanan büyük dünya buhranı sonrası uygulanmaya başlanan ve II. Dünya Savaşı'ndan sonra hatları daha da netleşen 'Refah Devleti' politikalarına alternatif bir ekonomik ve toplumsal model olarak gündeme gelmiştir. 'Müdaheleci devlet'i, geçmişte yaşanan ekonomik, siyasal ve toplumsal krizlerin sorumlusu olarak gören yeni-sağ, teorik temellerini neo-liberal söylemden alan ekonomik ve siyasal kuramını krizin çaresi olarak ortaya koymuştur. Yeni sağ, sosyal demokrat değerlerden köklü bir kopuşu temsil eder (Güney, 2003, s. 8; Marshall, 1999, s.820).

Yeni sağ anlayışının birlikte anıldığı kavramlardan biri olan muhafazakarlık, 19. yüzyıldan bu yana başta Avrupa ve ABD olmak üzere pek çok ülkede etkisini gösteren siyasal bir akımdır. Yeni (modern) muhafazakarlık ise "tek ulus"u, güçlü devleti vurgulayan "organik muhafazakarlık" ile bireysel özgürlük ve kendi çıkarlarının peşinde koşan bireylerin bireyciliğini destekleyen özgürlükçü (liberteryen) muhafazakarlığın bir araya gelmesiyle meydana gelen ve son 30 yıla damgasını vuran bir akımdır (Marshall, 1999, s. 512-513).

Kısaca ifade etmek gerekirse "yeni muhafazakarlık" siyasal bir ideolojidir. Bu ideolojinin siyaset felsefesindeki karşılığı "yeni sağ"dır. Yeni muhafazakarlığın iktisat politikası ise "neo-liberalizm"dir. Globalleşme (küreselleşme) ise 1980'lerden bu yana uygulanan neo-liberal politikaların ve yeni muhafazakar ideolojinin sonucudur (Akakiyeviç, 2009).

Küreselleşme, globalleşme, yeni dünya düzeni, post-modernizm, yerelleşme, neo-liberalizm kavramlarını aynı anlama gelen ve farklı zaman dilimlerinde birbirinin yerine kullanılan kavramlar olarak değerlendirilmektedir (Sönmez, 2002, s.1).

Neoliberalizmi özü gereği "kapitalizmin maskesiz hali" olarak gören Apple'a (2004, s.65-68) göre bireyin seçme özgürlüğü, serbest piyasa modeli ve asgari devlet anlayışı, neoliberalizmin temel unsurlarıdır. Neoliberalizm, özel

teşebbüsü, tüketici tercihini, girişimciliği, rekabeti teşvik eder ve bu 'atılım' sürecinde, serbest piyasaya ayak bağı olarak gördüğü devleti, onun yetkilerini ve müdahalelerini en aza indirmeye çalıştığı 'asgari devlet' anlayışını uygulamalarının temeline koyar.

Leistyna'ya (2007, s. 97-98) göre neoliberalizm:

...devletin özel sektöre müdahalesini tasfiye etmek yönünde çalışan bir politik ve ekonomik ideolojidir. Özelleştirme adı altında, hedeflenen, zenginlik ve refahın eninde sonunda toplumun geri kalanına da ulaşacağı gibi belirsiz bir vaat ile karı en yüksek seviyeye çıkarmaktır.

Giroux'a göre neoliberalizm, tüm ekonomik, sosyal ve politik kararları şekillendiren gücün 'piyasa' olması gerektiği düşüncesini empoze eder ve bu piyasa eksenli yönelimle demokrasi, toplum menfaati, vatandaşlık ve toplumsal yaşam kavramlarını yeniden tanımlar ve bu sistem içinde kendini yeniden üretir. Giroux, neoliberalizmi, içinde bulunduğumuz tarihi sürecin 'en tehlikeli ideolojisi' olarak tanımlar (2007, s. 14-15; 69).

Neoliberal Düzendeki Eğitim

Yeni bir ekonomik, siyasal, toplumsal ve kültürel bir sistem vaad eden neoliberal ideoloji şüphesiz ki eğitimin işlevini, anlamını, amacını ve biçimini de yeniden tanımlamıştır.

1970' lerde dünya ölçeğinde başlayan neoliberal uygulamaların etkilediği önemli alanlardan biri de eğitim sistemi olmuştur. Bu süreçte, piyasanın çıkarlarını ve bireysel çıkarları esas alan bir eğitim sistemi oluşturma çabası içine girilmiştir. Neoliberal uygulamalar ekseninde toplumsal ilişkiler gittikçe ekonomik alana kaydırılmış ve dolayısıyla siyasal ve toplumsal ilişkiler piyasanın yani ekonominin içinde yeniden anlamlandırılmış ve tanımlanmıştır.

Neoliberal uygulamalar sonucunda, toplumsal değişimin gerçekleştiği tüm alanlarda açığa çıkan bireysel olanla toplumsal olan arasındaki gerilim, bireysel ve toplumsal olanı içerdiği ölçüde anlamlı olan eğitim sisteminde, çok daha belirgin bir biçim almıştır (Ercan, 1999, s.50-51).

Devletin kamusal olan her şeyden çekilmesi ve toplumsal alanın piyasa alanına çekilmesi eğitim üzerinde de büyük etki yaratmıştır. ‘Öğrencilerin kamusal bir ses elde ettikleri ve bireyler ve sosyal temsilciler olarak kendi güçlerini ortaya koydukları önemli bir alan’ (Giroux, 2007, s.72) olan eğitim bu süreçte ‘iktisadi amaçlarla bütünleştirilmiştir’ (Ünal, 2005, s.5).

Neoliberalizmin eğitim alanına yansımaları iki döneme ayrılır. Bunlardan birincisi, 1990’larda başlayan ve günümüze dek uzanan, okulların yeniden yapılandırılması, standartlaştırma ve hesap verilebilirlik ile öğretim yapma süreçleridir. Diğeri ise, 1990’larda başlamış ve 2000’lerde hız kazanmış olan eğitim hizmetlerinin özelleştirilmesi ve özel sektörün müdahalesi ile okulların piyasalaştırılmasıdır (Lipman, 2009).

Günümüzde, piyasa ekonomisi modeline dahil edilerek eğitimin daha verimli kılınacağı fikrini empoze eden neoliberalizm, ekonomiyi, politikayı ve ideolojiyi hem ABD’de hem de dünyanın büyük bir çoğunluğunda etkisi altına almıştır. Neoliberal eğitim politikaları, bütçeden çok az ödeneğin ayrıldığı masrafsız eğitimi, çoktan seçmeli testlerle deneyimleri standartlaştırmayı ve pazarlama becerilerine odaklanmayı beraberinde getirmiş ve bunu başarmak için kamu harcamalarında kesintiler, eğitimi işgücü açısından iş dünyasının ihtiyaçlarını karşılamayan verimsiz programları kapatmak gibi yollara başvurmuştur (Tabb, 2001)

Amerika’da eğitim sisteminin piyasa ekonomisinin hesap verilebilirlik, seçenek ve verimlilik ilkelerine göre dönüştürüldüğü bilinmektedir. Kumar’ın, David Hursh’in yüksek öğretim ile ilgili çalışmasından aktardığına göre ABD’de kapitalist hükümet, neoliberalizmin eğitime olan etkisine karşı direnci kırmak için dört meşrulaştırma biçimini sunmaktadır:

- 1- Kamu harcamalarındaki kesintiye direnci kontrol etmek için toplumsal sorumluluk toplumun üzerinden alınıp bireye yüklenmiştir.
- 2- Eğitim alanında ise başarıyı bireysel özelliklere indirgeyerek eğitimi, tercihini akıllıca yapan tüketicinin tercihi olmaya indirgemıştır. Çok çalışan iyi okullara kabul edilir diğerlerinin başarısızlığının sebepleri yine kendileridir. Eşitsizlik kişisel çabalardaki farklılıklar ile açıklanmaktadır.

3- Neoliberal uygulamalar doğrudan sınıfa müdahale etmez; süreçlere değil de sadece çıktılara/ sonuçlara olan önemi arttırarak eğitim sistemini etkiler.

4- Standartlaştırılmış testlerin sonucunda elde edilecek puanlar/skorlar, ailelere ve öğretmenlere öğrencinin öğrenimine ilişkin geçerli ve güvenilir sonuçlar sunacaktır. Hükümet, standartlaştırılmış ve merkezileştirilmiş bu 'objektif (tarafsız)' metotlara ihtiyaç duymaktadır çünkü öğretmenlere, öğrencinin başarısını doğru ve tarafsız değerlendirme konusunda güvenilemez (Kumar, 2007, s.219).

1980'li yıllardan itibaren dünyayı anlama ve açıklama girişimlerinde "bilgi çağı", "enformasyon toplumu", "sanayi sonrası toplum", "küresel dünya", "küresel kültür", "çok kültürlülük", "postmodernizm" gibi yeni kavramlar üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu kavramlar 'bilgi toplumu' ile birlikte anılırlar ve en temelde küreselleşme olgusunu ve hızlı bir değişme sürecini' ifade ederler. Bilgi çağında /toplumunda, bilgiye ve insan kaynaklarına yapılacak olan yatırım önemli görülmektedir (Fırıncı, 2006, s.1).

Tarih, dört farklı toplumsal yapıyı ortaya koyan dört aşamadan oluşmaktadır. Bu toplumsal yapılar sırasıyla ilkel toplum, tarım toplumu, sanayi toplumu ve bilgi toplumdur. Bilgi toplumu, 1950'li yıllarda başta ABD olmak üzere diğer gelişmiş ekonomilerde ortaya çıkmıştır. Bilgi çağının belirleyicisi, teknolojiye ve dolayısıyla ülkelerin rekabet gücüne kaynaklık eden 'bilgi'dir (Atik, 2007, s.27-51). Bilgi toplumunda, eğitimin teknoloji ve bilgi üretme noktasında çok büyük bir önem kazandığı ve bu sebeple küreselleşme sürecinde önde olmak isteyen ülkelerin, beşeri sermayeye ('human capital'-insan işgücüne/insan sermayesine), Ar-Ge'ye (araştırma ve geliştirme etkinliklerine) büyük önem vererek, eğitim seferberliği başlattığı, "bilgi toplumu" olabilme yolunda önemli adımlar atabilen toplumların ekonomik küreselleşme ve rekabette avantajlı hale geldiği belirtilmektedir (Atik, 2007, s.27-51; Ercan, 1999, s.69; Arslan ve Erarlan, 2003, s. 1).

Ercan (1999, s.50), 'liberal yazında' ifade edilen 'bilgi'nin, varlıklarını rekabet koşulları içinde sürdürmeye çalışan 'ekonomik birimlerin işine yarayan' bilgi olduğunu vurgular. Bilgi toplumuna ilişkin uygulamaların eğitim sistemine olan yansımaları ülkemizde de görülmektedir. 2005-2006 öğretim yılında ülkede 1-

5. sınıflar düzeyinde uygulamaya konulan ve bir sonraki eğitim ve öğretim yılından itibaren de 6-8. sınıflara ait programların geliştirilmesini gerekli kılan nedenlere ilişkin açıklamada eğitimin artık sadece anayasayla belirlenmiş bir hak ve sosyal hukuk devletinin bir sorumluluğu olarak görülmediği, ekonomik bağlamda 'eğitilmiş insan gücü'nün en üst seviyede bir verimle 'üretildiği' bir alan olarak görüldüğü açıkça ifade edilmektedir. 'bilgi toplumunun' ve 'küreselleşme'nin eğitime olan etkisi devletin ağzından şu sözlerle ifade edilmektedir:

Bilgi küreselleşme süreci, sadece ekonomik alanda belirleyici olmakla kalmayıp, sosyal ve kültürel alanlarda da etkili olmaya başlamıştır. Bu gelişmeler aynı zamanda, bilgi toplumu oluşumu sürecini başlatmıştır. Bilgi toplumunun ekonomik büyümeyi hızlandırıcı, sosyal alt yapı hizmetlerinin sunumunu iyileştirici ve kültürel etkileşimi artırıcı etkileri olduğu da açıktır... Toplumuna geçişin en önemli şartlarından birisi, bilgiye yapılacak olan yatırımdır. Bu sebeple gelişmekte olan ülkelerin gelişmesine en büyük katkı, insan kaynaklarına yapılan yatırım ve alt yapının iyileştirilmesi olacaktır." Nitelikli iş gücünün oluşturulmasının temel şartı, kişilere örgün ve yaygın eğitim kurumlarında "hayat boyu öğrenme"yi esas alan bir yaklaşımla, uluslar arası piyasalardaki rekabet ortamına uyum sağlayabilecekleri, eğitimin her kademesinde zeka işlevlerini geliştiren, araştırmacılığı ve yaratıcılığı ön plâna çıkaran bir eğitim verilmesiyle mümkün olacaktır (meb. gov. tr, 2010).

İyi eğitilmiş öğretmenlerin ne şekilde eğitileceği ve 'iyi eğitilmiş'in ne anlam ifade ettiği konusundaki 'tavsiyeler' iş kaynaklarından da gelir. Diğer yandan artık eğitim kamusal bir hizmet olmaktan çıkarılmıştır.

Çoğu eğitim yazarı, motivasyonlarının, geleceğin çocuklarına sadakat olduğunu söyleyeceklerdir ancak son dönemlerde, çocukların bundan en az fayda sağladığını; iş dünyasının çıkarlarının en önde olduğunu görmekteyiz. Eğitimin kontrolü kamudan alınıp özel sektöre verilmiştir (Hincey ve Kaplan, 2005).

2004-2006 yıllarında Dünya Bankası Türkiye Direktörü olarak görev yapan Andrew Vorkink Hacettepe Üniversitesi'nde ve Antalya'daki 5. Özel Okullar Birliği Sempozyumu'nda "Türkiye'de Eğitim Reformu" başlığı ile yaptığı sunumları Hincey ve Kaplan'ı doğrular niteliktedir. Vorkink, ülkelerin güçlenebilmesi ve gelişebilmesi için en başta göz önünde bulundurulması gereken sorunun, 'işgücünün ne kadar eğitilmiş olduğu ve bu işgücünün

küreselleşmiş bir dünyada rekabet edip edemeyeceği' olduğunu ve dolayısıyla, eğitim sistemini değerlendirirken, aynı soruyu Türkiye'nin de sorması gerektiğini belirtir. Vorkink, Türkiye'nin, rekabet halinde olduğu ülkelerle uygun bir karşılaştırmaya hazır olup olmadığı; eğitim sisteminin, gerek duyulan işgücünü yaratmaya uygun olup olmadığı konusunda "Avrupa'da ve Türkiye'de işgücü piyasasının yüksek beceriler talep ettiği bir zamanda Türk eğitim sistemi düşük beceriler verdiğini" belirtir. Vorkink, Türkiye'de ne 'eğitim sektörünün' ne de 'işgücü piyasalarının' AB ile bütünleşmeye hazır olmadığını fakat tüm okulların tüm seviyelerinde 'eğitimin kalitesini ve mezunların becerilerini büyük ölçüde arttıracak temel eğitim reformları' başlatılması gerektiğini belirtir (2006, s.21-33).

Vorkink, eğitim sisteminde yaşanan sorunlarda öğretmenin rolüne ilişkin de şu değerlendirmelerde bulunmaktadır:

Küresel deneyim göstermektedir ki eğitim kalitesinde en büyük tek faktör öğretmenlerin kalitesidir. Daha iyi öğretmenler daha iyi öğrenci, daha iyi beceriler ve daha iyi iş demektir. Ne yazık ki, Türkiye'deki mevcut eğitim sistemi öğretmenleri yeterince destekleyemiyor ve öğretmen kalitesini daha iyi öğrenci yetiştirmek için gerekli seviyelere yükseltmiyor (2006, s. 33).

Türkiye, 24 Ocak Kararları olarak bilinen ve 1980'de Turgut Özal tarafından hazırlanan liberal ekonomi paketi ile küreselleşme sürecine dahil olmuştur. 80 sonrası gelir dağılımında eşitsizlikler artmış; sistem sermaye güçlerinin lehine işlemeye başlamıştır. Özal'ın, Sosyal Devlet'in sona erdiğini ilan etmesinin ardından, o tarihe kadar devletin sorumluluğu olarak görülen eğitim hizmeti arka plana itilmiştir. Neoliberal ekonomi politikalarının uygulandığı bu dönem eğitimde fırsat eşitliğinin aleyhine işlemiştir; eğitim, 'pazar güçleri' nin belirlediği 'piyasa süreci'ne dahil edilmiştir (Gök, 2004, s. 100-101).

NEOLİBERALİZMİN ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMLARINA ETKİSİ

Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması

Cumhuriyet'in ilk yıllarından günümüze, milli eğitim şuraları ve kalkınma planları, ülkemizde öğretmen yetiştirme politikalarına yön veren iki temel girişimdir.

Öğretmen yetiştirme görevinin üniversitelere devredilmesinin (1982) ardından öğretmen yetiştirme programlarında çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemeleri 1982-1997, 1997-2006 ve 2006 sonrası olmak üzere üç döneme ayırmak mümkündür çünkü bu dönemlerde programlara ilişkin güncellemeler yapılmıştır. Bu düzenlemelerden şüphesiz en kapsamlısı 1997 yılında gerçekleştirilen 'yeniden yapılandırma'dır.

Dünya Bankası'nın kredi desteği ile MEB-YÖK işbirliği ile yürütülen Milli Eğitimi Geliştirme Projesi'nin (MEGP) alt bölümlerinden biri olan 'Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi'nin, 1997 tarihli yeniden yapılandırmanın temelini attığı ifade edilmektedir. Proje 1 Aralık 1994 yılında başlatılmış ve 30 Haziran 1999'a kadar uzatılmıştır. Projenin temel amacının, ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapacak öğretmenler için, öğretmen eğitiminin kalitesinin arttırmak ve 1997 yılında 4306 sayılı kanunla kesintisiz hale getirilen ilköğretimin yani sekiz yıllık zorunlu ilköğretim uygulamasının taleplerini karşılamak olduğu belirtilmiştir. Çünkü YÖK "... Eğitim Fakültelerinin yanlış yapılanma, temel amaçlardan uzaklaşma ve benzeri sorunlarla karşı karşıya bulunduğu ve ülkenin öğretmen gereksinimini karşılamada gerek nitelik gerekse nicelik olarak yetersiz kaldığı" saptamasında bulunmaktadır. YÖK, eğitim fakültelerinin kuruluş amacının, "ülkenin öğretmen gereksinimini ön plana alan bir örgütlenme ve büyümeye yönelmek" olmasına karşın fakültelerin 'bilim ve temel araştırma yapma' gerekçesi ile 'ihtiyaç fazlası' olan ve 'talep görmeyen' bölümlerde büyümeyi tercih etmesi nedeniyle belli alanlarda öğretmen açığı doğduğu belirlemesinde bulunur (YÖK, 2007, s.43-52). Bu belirlemeden anlaşılacağı üzere, eğitim fakültelerinin temel işlevi

bilimsel alanda çalışmalar yapıp eğitim alanına çok yönlü kuramsal katkıda bulunmaktan ziyade ‘öğretmen açığı’ olarak ifade edilen ve sistem koşullarınca belirlenen, tanımlanan ve anlamlandırılan ‘ihtiyaç’ı karşılamaktır. YÖK’ün yeniden yapılandırmaya gerekçe olarak gösterdiği bir diğer belirleme, araştırma görevlilerinin ‘alan öğretimiyle’ uğraşmaktan ve bu alanda ‘uzmanlaşmaya’ dönük çalışmalar yapmaktan çok bu tür çalışmaları “ikinci sınıf bir iş olarak görmeye başlaması” ve fen-edebiyat fakültelerinde olduğu gibi “temel araştırmalar” yapmanın doğal bir etkinlik olduğunu kanıksamasıdır. Yeniden yapılandırmada, neo-liberal düzendeki yeni öğretmen tanımının yansıması açıkça görülmektedir. Sadece ‘uygulayıcı’ olması beklenen öğretmeni yetiştirecek olan biricik kurum olan eğitim fakültelerinde, bu öğretmenlerin eğitiminde rehberlik edecek çalışmalar da yeniden tanımlanmış ve aslında alan öğretime büyük katkıda bulunacak olan ‘temel çalışmalar’ la desteklenmiş bilimsel çalışmalar alan öğretime yani ‘uygulamaya’ indirgenmiştir.

“Sınıf öğretmenliği alanında Eğitim Fakültelerinin artan ihtiyacı karşılayacak seviyede öğretmen yetiştirememiş olması ve sonuç olarak MEB’in formasyon almamış üniversite mezunlarını sınıf öğretmeni olarak istihdam etmek zorunda olmaları” (YÖK, 2007, s.50-52) yeniden yapılandırmanın YÖK tarafından sunulan bir diğer gerekçesidir.

“İçerik, ders sayıları ve kredileri, okullarda uygulamalar gibi çeşitli yönlerden belirli bir standardın olmadığı... Programlarda yer alan derslerin içeriği ve ilgili okul düzeyindeki öğretim alanının içeriği arasında tutarsızlıkların olduğu, dersler arasında aşamalı ve birbirini tamamlayıcı mantıksal bir ilişkisinin kurulamadığı... Programlarda açılan derslerin öğretmen adaylarının ve ilgili okul düzeyinin ihtiyaçlarından çok öğretim elemanlarının yönelimleri ve tercihleri doğrultusunda şekillendiği ve bu nedenle ders sayıları ve zorunlu kredi yükünün çok arttığı...Programlardaki zorunlu ders yükünün gereğinden fazla olması nedeniyle öğrencilerin bireysel ilgilerini geliştirmelerine yönelik seçmeli derslere zaman ayrılamadığı” (YÖK, 2007, s.52) yeniden yapılandırmanın YÖK tarafından saptanan diğer gerekçeleridir. Neoliberal eğitim politikalarında, ekonomi ve piyasa eksenli bir düzende ‘standartların’ ve

'denetimin' önem kazandığı önceki bölümde ifade edilmiştir. YÖK'ün gerekçelendirmesinde de 'tutarsızlıklar' 'kişisel tercihler' sebebiyle programlarda standartı yakalama ihtiyacı bulunduğu ifade edilmektedir. Açık ki, okullarda öğretmenlerin öğretim süreçleri belirlenen ' sıkı kriterlerle' (ölçütlerle) ve standartlarla denetim altına alınırken öğretmen yetiştiren kurumların da standartları daha 'net, denetlenebilir ve tutarlı' biçimde belirlenmelidir. Bir yüksek eğitim kurumu olarak eğitim fakülteleri MEB'e bağlı diğer eğitim kurumları ile uyum içinde çalışmalıdır.

"Eğitim Fakültelerinde son yıllarda çok sayıda açılan program geliştirme, eğitim yönetimi, halk eğitimi, ölçme ve değerlendirme gibi eğitim bilimleri lisans programlarının belirli istihdam alanlarının bulunmaması dolayısıyla bu alanların, öğretmenlik becerisi üzerine inşa edilmesi ve lisansüstü düzeylerde açılması gereken programlar olduğu düşünülmesi" (YÖK, 2007, s.50-52) yeniden yapılandırmanın YÖK tarafından sunulan bir diğer gerekçesidir. Eğitim bilimlerine bütüncül özellik kazandıracak olan ve eğitim bilimlerinin temellerini oluşturacak alanlar 'istihdam alanlarının bulunmaması' gerekçesi ile lisans eğitiminin dışına itilmiş ve Eğitim Fakülteleri bünyesinde 10 bölüm ve 32 anabilim dalı ve 29 program saptanmıştır. Program Geliştirme, Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim Yönetimi, Halk Eğitimi vb. Programlarının lisans programları kaldırılmıştır.

"Eğitim Fakülteleri ve okullar arasında sağlıklı ve verimli bir işbirliğinin kurulamamış olması ve iletişim/işbirliği noksanlığı nedeniyle öğretmen yetiştirmede teori-pratik dengesinin bozulup teorinin ön plana çıkmış olması... Teorik derslere daha fazla ağırlık verildiği ve uygulamanın geniş ölçüde ihmal edildiği... Öğretmenlik formasyonuna ilişkin derslerin eğitim bilimleri alanındaki bazı teorik derslerden oluşup öğrencileri öğretmenliğin gerektirdiği uygulamaya dönük bilgi, beceri ve bakış açılarını kazandırmaktan uzak olduğu... Programın bütünü ile okullarda yapılan uygulama arasında tutarsızlıklar olduğu" (YÖK, 2007, s.50–52) YÖK'ün gerekçe olarak öne sürdüğü diğer belirlemelerdendir. Neo-liberal düzende okula, eğitime, öğretmene ve öğrenciye yüklenen yeni anlamlar tüm yapıların yeniden düzenlenmesini gerektirmiştir. Sınavların, ölçme/değerlendirmenin, öğretim

tekniklerinin, uygulamanın ön plana geçtiği okullara uygun öğretmen yetiştirmek için öncelikle öğretmen eğitiminin düzenlenmesi gerekmektedir. Öğretmenliğin başlıca gerekliliği 'uygulamaya dönük bilgi, beceri ve bakış açılarını kazandırmak'tır 'Pratik'in önem kazandığı okullar, eğitimini bu doğrultuda almış öğretmenlere ihtiyaç duymaktadır dolayısıyla öğretmen yetiştiren kurumlar olan eğitim fakülteleri piyasa koşullarına uygun olarak geride kalmaması beklenen 'pratik'i öğretmen eğitimine daha çok sindirip söz konusu düzende 'gereksiz' görülen teoriyi (kuramı) geriye çekmelidir.

YÖK, yeniden yapılandırma ile "öğretmenlik formasyonu dersleri, teori ve pratiği birleştirecek şekilde yeniden düzenlediğini" belirtmektedir. Bu kapsamda; "Bu derslerin, alan dersleri ile paralellik göstermesine özen göstermesi... Formasyon derslerinin çoğuna uygulama saatleri konulmuş ve programın uygulama boyutunun artırılmış olması... Fakülte-okul işbirliği konusunda kapsamlı bir düzenlemeye gidilmesi ve MEB-Yükseköğretim Kurulu işbirliği ile "Fakülte-Okul İşbirliği Yönergesi" hazırlanması ve uygulamaya konulması..."konu alanı öğretimi"ne yönelik dersin kredisinin yükseltilmesi" programa ilişkin yapılan kimi düzenlemelerdir. (YÖK, 2007, s.55-57)

Tüm bu düzenlemeler içinde, 1982 (bkz. tablo1) ve 1984 (bkz. tablo 2) öğretmen yetiştirme programlarında zorunlu ders olarak yer almış olan 'Eğitim Sosyolojisi' dersi, YÖK tarafından 'çok teorik' olduğu gerekçesi ile öğretmen yetiştirme programlarından zorunlu ders olmaktan çıkarılmıştır (bkz. tablo 3).

Tablo 1: Pedagojik Formasyon Programı (19 Kasım 1982)

<u>Dersin adı</u>	<u>Ders saati</u>	<u>Yarıyılı</u>
Eğitime Giriş	3	I
Eğitim Sosyolojisi	3	II
Eğitim Psikolojisi	3	III
Eğitim İlke ve Yöntemleri	3	IV
Ölçme ve Değerlendirme	3	V
Eğitim Teknolojisi	3	VI
Rehberlik	3	VII
Özel Öğretim Yöntemleri	3	VII
Eğitim Yönetimi	3	VIII
Özel Öğretim Uygulamaları	30 gün	VIII

TOPLAM 27 saat + Uygulama

(YÖK, 2007, s.41)

Tablo 2: Pedagojik Formasyon Programı (27 Eylül 1985)

<u>Dersin adı</u>	<u>Ders saati</u>
Eğitim Sosyolojisi	2
Eğitime Bilimine Giriş	3
Eğitim Psikolojisi	3
Genel Öğretim Programları	3
Ölçme ve Değerlendirme	3
Özel Öğretim Metotları	3
Seçmeli ders	2
TOPLAM 19 saat	

(YÖK, 2007, s.42)

Tablo 3: Lisans Programı İçinde Yer Alan Öğretmenlik Formasyonu Dersleri
(1997)

<u>Dersin adı</u>	<u>T-U-K</u>	<u>Yıl/Dönem</u>
Öğretmenlik Mesleğine Giriş	3-0-3	1/1
Okul Deneyimi I	1-4-3	1/2
Gelişim ve Öğrenme	3-0-3	2/1
Öğretimde Planlama ve Değerlendirme	3-2-4	2/2
Öğretim Teknolojileri ve Materyal Gİştm.	2-2-3	3/1

Sınıf Yönetimi		2-2-3	3/2
Özel	Öğretim	2-2-3	3/2
Yöntemleri			
Okul Deneyimi II		1-4-3	4/1
Özel	Öğretim	2-2-3	4/1
Yöntemleri II			
Rehberlik		3-0-3	4/2
Öğretmenlik		2-6-5	4/2
Uygulaması			
TOPLAM 24-24-36			

Not: Kredi sütunundaki sayıların ilki, dersin teorik ders saati sayısını, ikincisi uygulama saat sayısını, üçüncüsü ise dersin toplam kredi saat sayısını göstermektedir.

(YÖK, 2007, s.56)

Öğretmen yetiştirme konusunda 1997 yılında gerçekleştirilen geniş kapsamlı yeniden yapılanmanın ardından geçen sekiz yılı aşkın bir uygulamadan sonra, programlar yeniden güncellenmiştir YÖK tarafından, düzenlemenin, 1997-98 yapılanmasını değiştirmek değil, programların güncellenmesi ve modelin aksayan yönlerini düzenlemeye yönelik olduğu belirtilmiştir (YÖK,2007, s.63). Yeni düzenlemede YÖK:

...programlarda esnek bir düzenlemeye gidilip; alan ve alan eğitimi dersleri % 50-60, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri % 25-30 ve genel kültür dersleri % 15-20 oranlarında olacak biçimde belirlendiğini...Öğretmen yetiştirme programlarındaki çakılı ders uygulaması esnetilerek, fakültelere, toplam kredilerinin yaklaşık % 25'e varan oranda derslerini belirleme yetkisi verilmiş ve seçmeli ders olanağı artırıldığını...“Genel kültür” derslerinin oranlarının artırıldığını ve bu amaçla öğretmen adaylarının entelektüel becerilerini artırmaya yönelik olarak, programlara, “Bilim Tarihi, Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Etkili İletişim Becerileri, Türk Eğitim Tarihi ve Felsefeye Giriş” gibi dersler konulduğunu...Genel kültür dersleri kapsamında, “Topluma Hizmet Uygulamaları” adlı yeni bir ders konulduğunu... Tüm programlar için zorunlu olan bu derste, öğrenciler, toplumun güncel sorunlarını inceleme ve çözüm üretmeye yönelik projeler hazırlayacaklardır... Ayrıca, bu ders kapsamında; öğrencilerin, panel, konferans, kongre,

sempozyum gibi bilimsel etkinliklere izleyici, konuşmacı ya da düzenleyici olarak katılması özendirilecektir. Yeni programın önemli bir özelliğinin de AB ülkeleri öğretmen eğitimi programlarının boyutlarıyla örtüşmesidir. Bu bağlamda, yeni program, “kendisine söyleneni yapan teknisyen öğretmen yerine, problem çözen ve öğrenmeyi öğreten entelektüel öğretmen yetiştirmeyi” hedeflediğini belirtmektedir (YÖK, 2007,s.65).

Eğitimin temellerine ilişkin derslerden; Eğitim Psikolojisi ve Eğitim Tarihi derslerinin zorunlu ders olarak konulması, Eğitim Felsefesi ve Eğitim Sosyolojisi derslerinin seçmeli dersler kapsamına alınırken; -“Eğitim Bilimine Giriş, Eğitim Psikolojisi, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Ölçme ve Değerlendirme, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi” derslerinin programa dahil edilmesi yapılan değişikliklerin bazılarıdır (YÖK, 2007,s.65).

Eğitim Sosyolojisi Dersinin Öğretmen Yetiştirme Programlarından Zorunlu Ders Olmaktan Çıkarılması

Eskicumalı (2001, s.7) “Öğretmen Eğitimi ve Eğitim Sosyolojisi Dersleri” isimli makalesinde, programlarda öğretim ağırlıklı derslerin sayısının artmasına karşın Eğitim Tarihi, Eğitim Felsefesi ve Eğitim Sosyolojisi gibi ‘öğretmen adaylarına eğitim ve öğretmenlik mesleği ile ilgili tarihi, felsefi ve kültürel ve toplumsal’ bir bakış açısı sağlayacak olan derslerin programdan çıkarılmasını eleştirmektedir. Buna göre 1997 tarihli yeniden yapılandırmada, fazlasıyla teorik olduğu değerlendirilmesiyle, Eğitim Felsefesi, Eğitim Tarihi ve Eğitim Sosyolojisi derslerinin programdan çıkarılmasına ilişkin gerekçe ‘tutarsız’ bir gerekçedir ve Eğitim Sosyolojisi dersinin içeriği öğretmen ve öğretmenlik mesleği ile tamamen örtüşmektedir. Bunun yanı sıra, bu dersin bazı konularının ‘Öğretmenlik Mesleğine Giriş’ dersinin içine sıkıştırılmış olmasını da eleştiren Eskicumalı’ya göre, eğitimin sosyal temelleri, öğretmenlik mesleğinin özellikleri, ilkeleri, sınıf ve okul ortamı gibi Eğitim Sosyolojisi dersi kapsamında verilmesi gereken konular, Öğretmenlik Mesleğine Giriş dersinde oldukça yüzeysel bir içerikle anlatılmaktadır.

Eskicumalı, başta A.B.D ve İngiliz öğretmen yetiştirme programları olmak üzere gelişmiş ülkelerin programlarında çok kültürlülük, ırk, etnik köken ve toplumsal cinsiyet gibi sosyal ve kültürel konuların büyük önem taşıdığına dikkati çekmekte ve YÖK'ün programlarda değişiklik yaparken gelişmiş ülkelerdeki öğretmen yetiştirme programlarını dikkate aldıklarına ilişkin ifadesini eleştirmektedir:

...öğretmen yetiştirme programları öğretmen adaylarına toplumun beşeri kurumları, moral örüntüleri, idealleri ve değerleri hakkında anlayış ve gerekli davranışları oluşturacak bilgi, beceri ve yaşantılar sağlamalıdır. Programlar öğretmenin çok boyutlu rolü ve görevlerini, meslek bilinci geliştirmeyi, mesleğin etik kurallarını, karmaşıklığını ve öğretme durumlarının çeşitliliğini dikkate almalıdır... Eğitim Sosyolojisi yukarıda belirtilen özellikleri taşıyan öğretmenlerin yetiştirilmesinde çok önemli bir rol oynayacaktır. Bu sebeple, YÖK Program Komisyonunun yaklaşık 50 yıldır öğretmen yetiştiren kurumlarda yer almış bulunan Eğitim Sosyolojisi derslerini programdan çıkarmasına bir anlam verilememektedir (2001, s.7)

Sedat Yüksel (2007), kaldırılan Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Tarihi ve Eğitim Felsefesi derslerinin öğretmen adaylarına katkısına, bu derslerin kaldırılma gerekçelerine ve buna ilişkin farklı görüşlere yer verdiği makalesinde, konuya farklı bir bakış açısı getirmiş ve bu derslerin kaldırılma gerekçesinin bilimsel bir çalışmanın sonucuna dayanmadığını belirtmiştir. Yüksel, bu derslerin öğretmen performansına nasıl bir etkide bulunduğu araştırılmadığını vurgular ve böylesi bir çalışma yapılmadan ve sonuçları değerlendirilmeden bu derslerin programdan kaldırılmasının bilimsel temelden ve gerekçelerden yoksun ve dolayısıyla yanlış bir uygulama olduğunu belirtir.

Çeşitli yazarlar, yeniden yapılandırmanın tepeden inmece yönüne dikkat çekmişlerdir. Gök (2003, s.10), yeniden yapılandırma ile ortaya konulan yeni öğretmen yetiştirme modelinin, eğitim sisteminin bütünlüğünü göz önünde bulunduran kapsamlı bir araştırma, ön çalışma ve planlama yapılmaksızın 'yukarıdan dayatmalar şeklinde' gerçekleştirilmiş olduğunu belirtmektedir. Özdemir (2000, s.327-330), yeniden yapılandırmayı değerlendirdiği makalesinde, uygulanmaya başlanan yeni öğretmen yetiştirme modelinin, 'öğretmenin alanında güçlü olması temel ilkesini yok etmesi' nedeniyle Milli

Eğitim Temel Kanunu'na aykırı olduğunu belirtmektedir. Özdemir, Öğretmen Yetiştirmede Yeniden Yapılanma Projesi'nin 'resmiyette; kağıt üstünde' sunulan gerekçelerinin gerçek gerekçeler olmadığını; görünürdeki gerekçelerin arkasında 'öğretmeni alansız hale getirmek; öğreteceği her alanda güçsüz kılmak, onu yetersiz geliştirmek, öğretmenliğin bir profesyonel meslek olma özelliğini yok etmek, öğretmenlik mesleğinin standartlarını bozmak, kaliteyi düşürmek, öğretmenler arasındaki dayanışmayı engellemek ve eğitim fakültelerine proje bazlı mali yükler yüklemek' gibi gizli amaçların bulunduğunu ifade eder ve bu modelin 'öğretmen yetiştirme işini ve eğitim sistemimizi tamamen bozduğunu' belirtir.

Yılman ve Dinç (2000, s.236), de yeniden yapılandırmanın "yenilik ve yenileşme" olarak değerlendirilemeyeceğini; aksine bunun, öğretmen yetiştirmeyi sistematik ve bütüncül bir yaklaşımdan uzaklaştıran dolayısıyla öğretmen adayını bütünü kavramaktan uzak; 'parça öğrenmesi yeğlenen' kişi konumuna indirgeyen yanlış bir model olduğunu ifade etmektedir. Yeniden yapılandırmanın ardından, Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Felsefesi ve genel olarak eğitimin temelleri gibi 'üç temel bilim dalının' konularını kapsadığı ifade edilen 'Öğretmenlik Mesleğine Giriş' dersinin içerik olarak zayıf olduğu şu sözleriyle ifade edilmektedir:

...üç saat/ kredilik bir zaman diliminde öğretmen adaylarının ne eğitimin gerçek nitelikleri, ne felsefesi, ne de sosyolojisi ve en önemlisi öğretmenlik mesleği gibi son derece karmaşık ve bir o kadar da önemli bir meslek dalı hakkında doğru ve geçerli bilgiler, anlayışlar kazanabilmesi olanaklı görünmemektedir. Her şey yarım yamalak öğrenilecektir (2000, s.236).

Ünal (2005, s.12), Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Ekonomisi, Eğitim Politikası gibi eğitim bilimleri alt disiplinlerini konu alan derslerin yer almadığı bir öğretmen yetiştirme programının 'öğretmenliğin teknik bir iş olduğu sayılısı'na dayandığını ve eğitim bilimlerinin bütüncül yaklaşımının yapı bozumuna uğratıldığını şu sözleri ile ifade etmektedir:

Bu programlarla, eğitimi bir bütün olarak algılaması, içinde yaşadığı toplumu ve dünyayı kavraması ve politik bir bakış kazanması

beklenmeyen (dahası, istenmeyen), bu nedenle de eğitim konusunda düşünebilmesini sağlayacak olan eğitim bilimlerinin bilgi birikimine ihtiyaç duymayacak; teknik bir işi yani "öğretme" işini, belirlenecek performans kriterlerine uygun olarak gerçekleştirebilecek meslek elemanları yetiştirmenin amaçlandığı çok açıktır... bu reformlarla yapılmak istenilen, öğretmenin eleştirel yargı ve tepki verilen profesyonelden çok bir teknisyen' olarak yeniden tanımlamaktır.

Doğan (2006, s.9), YÖK'ün düzenlemeleri ile eğitim bilimlerinin bütünlüğünün gördüğü zararı ve öğretmen eğitiminin uğradığı nitelik kaybını şu sözleri ile ifade etmektedir:

YÖK tarihi bir hata işleyerek Eğitim Bilimlerini akademik tarihimizin dışına itmiştir. Bu gerekçe ilköğretimin sekiz yıla çıkarılması ile ortaya çıkan öğretmen açığını kapatma istemi üzerinden üretilir. Bu nedenle tüm Eğitim Fakülteleri ilköğretime öğretmen yetiştiren kurumlara dönüştürülürken programlar da buna uygun hale getirilir. Öğretmene ihtiyaç var ama Eğitim Felsefesine, Eğitim Tarihine ve Eğitim Sosyolojisine ihtiyaç yoktur anlayışı, sorunu kalitede değil de kantitede (nicelik); gelecekte değil de bugün de görmenin trajik tezahürüdür.

EĞİTİM SOSYOLOJİSİ

Konusu ve Farklı Yaklaşımları

Eğitim sosyolojisi, tıpkı eğitim ve sosyolojinin kendisi gibi, doğuşundan bu yana, araştırmalarının merkezine koyduğu konular, kavramlara yüklediği anlamlar ve olayları tahlil etmede ürettiği, geliştirdiği ve benimsediği görüş/görüşler bakımından zaman içerisinde ve hatta aynı zaman diliminde farklı coğrafyalarda farklılaşmalar göstermiştir. Bu farklılıklar şüphesiz ki dönemin siyasal, ekonomik ve kültürel özellikleriyle yakından ilişkilidir çünkü sosyal bilimlerin her alanında olduğu gibi eğitim sosyoloji de, toplumsalın ürünü olan öznelerce ortaya konulmuş ve şekillendirilmiştir. Dolayısıyla, dönemlerdeki hakim anlayış, amaçlar ve güçler arası mücadeledeki dengeler eğitim sosyolojisinin düşünsel zemininde yansımalarını bulmuştur. Eğitim

sosyolojisi tarihine ve eğitim sosyolojisindeki farklı yaklaşımlara yapılacak kısa bir göz atış, eğitimin toplumsal temellerini açıklamayı kendine sorun edinmiş eğitim sosyolojisinin tam da kendisinin toplumsal temellerine bakış anlamına gelmektedir ki bu çaba, geçmişten hareketle günümüzdeki ve dolayısıyla ülkemizdeki eğitim sosyolojisini ve onun öğretmen yetiştirme programlarındaki yerini ve içinde bulunduğu durumun gerekçelerini anlamamızda bize rehberlik edecektir.

Günümüzde ‘toplumsal’ bir kurum olduğunda herkesin hemfikir olduğu ve dolayısıyla eğitim sosyolojisi çalışmalarında çokça ‘toplumsal bir kurum olan eğitim’ ifadesiyle yer verilen eğitimin, ‘toplumsal’ içermelerini, bu alana sosyolojik yaklaşımı ilk olarak benimseyen kişi olan Emile Durkheim ortaya koymuştur.

Durkheim, ‘Terbiye ve Sosyoloji’ isimli eserinde “terbiye tam manasıyla sosyal bir şeydir” ifadesinde bulunur ve eğitimin ‘yalıtılmış; nesnel’ bir alan olduğu görüşünün eğitime olan yaklaşımından farklı olarak, ‘toplumsal’ın tüm içermelerini eğitim alanına dahil eder. Artık, eğitim, kendi yalıtılmışlığı ve sınırları içinde; değişikliklerin, dönüşümlerin ve hatta devrimlerin dış etkenlerden bağımsız olarak meydana geldiği kabul edilen bir alan olmaktan çıkmıştır. Eğitim, toplumun, farklı dönemlerde aldığı görünümlere göre yeni görünümler kazanır; ‘terbiye (eğitim), cemiyetten (toplumdan) cemiyete değişir’(1950, s.1).

Durkheim, toplumsal düzenin; uzlaşmanın sağlanmasında eğitimin önemli rol oynadığını belirtir. İnsan toplumsal bir varlıktır; ‘medeniyet’in içine doğar ve içine doğduğu toplumun değerlerini, kültürünü ‘içselleştirerek’ toplumsallaşır. Böylelikle, toplum hayatına her katılan bireyin topluma uyum sağlamasıyla toplumun devamı sağlanır. Eğitim, toplumun, bireyden beklentilerini ona aktarmakla ve ‘istendik yönde davranış değişikliği yaratmakla’ sorumludur.

Eğitim sosyal hayat için olgun nesiller tarafından henüz yetişmemiş nesiller üzerine yapılan etkidir. Eğitimin konusu çocukta genel olarak siyasi cemiyetin, özel olarak gireceği çevrenin kendisinden beklediği, istediği bedeni, ahlaki, zihni halleri geliştirmektir (Durkheim ve Fauconnet, 1950, s.12).

Durkheim, toplumu düzene koyacak en etkili kurallara ancak bilimsel yöntemle ulaşılabileceğini düşünmüştür ve bu amaçla “Sosyoloji Yönteminin Kuralları” adlı kitabında bu bilimin yöntemini ve konusunu ele almaktadır (Kösemişal, 1971).

Durkheim, eğitim ile toplum arasında yakın bir ilişki kurarken, toplumsal olayların incelenmesinde kullanılacak olan bilimsel yöntemin eğitim çalışmalarında da uygulanabileceğini öngörür ve bu yöntemi uygular. Durkheim, eğitime (terbiyeye) ilişkin görüşlerini, sosyoloji yönteminin (metodunun) kurallarına (kaidelerine) dayandırmasını şu sözleri ile açıkça ifade etmektedir:

Sosyolog gözüyledir ki ben size terbiyeden bahsedeceğim. Bundan başka bir tarz ile terbiye bahsini ortaya koymak ve açıklamak bu problemi konusundan uzaklaştıran, hatta bozan bir görüş ve gösteriş olurdu. İşte ben terbiyenin gereken değerini ortaya koyabilecek usulünün içtimai metod olabileceğine inanıyorum (Durkheim ve Fauconnet, 1950, s.1).

Platon ve Socrates’ın eğitimin toplumsal önemini ve devleti desteklemekteki muhtemel rolünü keşfetmiş olmaları sebebiyle eğitim sosyolojisinin tarihsel köklerini oluşturduğu fakat eğitimin sosyolojik bakış açısı ile çalışılmasının son döneme ait olduğu ifade edilmektedir.

Bilim adamları, klasik sosyoloji akımının Fransa’daki temsilcilerinden Emile Durkheim’ın (1858–1917), eğitim çalışmalarında sosyolojik yaklaşımın gerekliliğini belirten ilk kişi olduğunda hemfikirdirler. Eğitimi, ‘toplumun bir fonksiyonu’ olarak ele alan Durkheim, eğitim sosyolojisinin kurucusu olarak kabul edilmektedir. “Education and Sociology (Terbiye ve Sosyoloji)” (1922), “Moral Education (Ahlaksal Terbiye)” (1929) isimli eserleri Durkheim’ın, eğitim sürecine, örgün eğitim ile toplumsal yapı ve toplumsallaşma kanalları arasındaki ilişkiye olan ilgisinin ürünleridir. Durkheim, bir diğer önemli eseri olan “The Evolution of Educational Thought (Eğitim Düşüncesinin Evrimi)” isimli çalışmada eğitimin tarihsel ve sosyolojik bir değerlendirmesini yapar. Bu çalışmada, Durkheim’ın, sosyolojik değerlendirmelerini tarihsel perspektif ışığında yapma tercihi, onun, tarihsel süreçte, eğitim kurumunda meydana

gelen değişikliklerin, dönemin toplumsal inanışları ve değerleri ile paralellik gösterdiği düşünceyi ortaya koyma çabasındandır. Durkheim, Bordeaux, Sorbonne ve Paris üniversitelerindeki akademik kariyeri boyunca, eğitim ve sosyoloji dersleri vermiştir (Ballantine, 1993, s.6-7; Jayaram,1990, s.2).

Durkheim, eğitim ve toplum arasındaki ilişkiyi, inceleyen iki tür klasik yaklaşımdan biri olan İşlevselci (fonksiyonalist) Yaklaşım (paradigma)nın öncülüğünü yapması açısından da eğitim sosyolojisinde çok önemli bir yer tutmaktadır.

Durkheim, çalışmalarında, eğitimi, fonksiyonel (işlevselci) bakış açısıyla ele almıştır. Bu yaklaşıma göre toplum (bütün), her toplumun toplumsal yapısını oluşturan parçalardan meydana gelir. Bu parçalar (kurumların), toplumun devamını, istikrarını, uzlaşısını sağlamak yönünde birbirleriyle uyum içinde hareket etmelidirler. Dolayısıyla her bir parçanın bütün içinde bir 'işlevi' vardır. Eğitimin işlevi de toplumsal kurumlardan biri olarak toplumsal yapının devamını sağlamaktır (Ballantine, 1993; Çelikkaya 1996; Tan, 1991; Tezcan, 1981,1993; Topçuoğlu ve diğerleri, 1971; J. Parelius ve P. Parelius, 1987).

Toplum parçalardan oluşmasına rağmen bu parçalar birbirleriyle öylesine iç içe geçmiş, uyumlu, eş zamanlı ve birbirlerini tamamlar durumdadırlar ki herhangi bir parçada meydana gelen değişiklik bütünün diğer parçalarını da etkileyecektir. Dolayısıyla asla birbirleriyle zıt ya da çatışma durumunda bulunamazlar.

İşlevselcilere göre, toplum tam anlamıyla durağan değildir. Köktenci ve çok ani olmamak kaydıyla toplumda değişikliklerin meydana gelmesi olağandır.

Toplumun devamını sağlayabilmek için toplum üyeleri ve kurumları arasında bir uzlaşmanın; bütünleşmenin olması gerekir. Bu sebeple işlevselci yaklaşıma 'uzlaşmacı yaklaşım' da denilmektedir. Uzlaşmanın ve toplum bütünlüğünün sağlanabilmesi için toplum bireylerinin algıları, tavırları ve değer yargılarında bir ortaklaşma; 'ortak bilinç' sağlanması şarttır. Anlaşılacağı üzere, işlevselciler farklılıklardan ziyade ortak inançlara, çıkarlara ve değerlere vurgu yapmaktadır. Ancak bu şekilde toplumun devamlılığı ve 'toplumsal düzen' sağlanabilecektir. Söz konusu uzlaşmaya ve düzene, bütünleşme, ortaklık, 'toplumsallaşma' ve genel değerler, normlar üzerinde bir

uzlaşma yoluyla ulaşılabacaktır (İnal, 2004, s.60; J. Parelius ve P. Parelius, 1987, s.4).

Bu süreçte, toplum üyeleri ortak kültür, inanış, norm ve değerleri benimsedikleri; 'içselleştirdikleri' için toplumun kendilerinden bekledikleri 'rol beklentileri' yerine getireceklerdir. Bu sayede, belirlenmiş bu rollerin yerine getirilmesiyle devamını sağlayan kurumlar düzenli çalıştıkları için toplum düzeni sağlanmış olacaktır çünkü önemli olan 'toplumsal denge'dir (Tan, 1991, s.559–560).

Bu noktada, toplumsallaşma ve toplumsal düzeni sağlama ve muhafaza etmenin iki önemli aracı bulunmaktadır; aile ve okul. Okulun temel işlevi toplumsal düzeni sağlayan bilginin, değerlerin ve kültürün aktarımını sağlamaktır. Bireyi, toplumun ihtiyaçlarına, değerlerine uygun olarak şekillendirmek okulun görevidir.

Okulun bir diğer işlevi, bilgi temelli toplumdaki meslekler için bireyleri hazırlamaktır. Toplumun ihtiyaçları, bireylerin davranış biçimlerini ve ödüllerin dağılımını belirler. Bu yaklaşım, eşitsizliklerin devamlı üretilmesinden ziyade vurguyu toplumsal hareketliliğe yapar. Okullar, gittikçe karmaşıklaşan teknik bilgi gerektiren meslekleri icra etmek için gerekli olan bilişsel becerileri öğretir. Okullar, en becerikli ve motive kişileri seçip yüksek statülü işlere yerleştirmenin akılcı yollarını sağlar (Ballantine, 1993, s.8; Dornbusch v.d. 1996).

Durkheim, sosyologların araştırması için dört alan belirlemiştir:

1. Eğitimin toplumsal öğelerini ve onun toplumsal işlevlerini belirlemek.
2. Eğitim ile sosyal- kültürel değişim arasındaki ilişkiyi belirlemek.
3. Çeşitli eğitim sistemleri ile ilgili karşılaştırmalı çalışmalar yapmak.
4. Toplumsal bir sistem olarak tanımlanan sınıf ve okullar üzerine çalışma yapmak (Jayaram, 1990, s.2) .

Durkheim'in, eğitimin işlevine / amacına ilişkin görüşleri; toplumun gelişmesi, ihtiyaç ve gereksinimleri için bireyin kapasitesini geliştirmek; bireyleri içinde buldukları topluma/çevreye alıştırmak şeklinde ifade edilmektedir (İnal, 1991).

Durkheim'in, eğitime ilişkin çalışmalarının amacının "özellikle karmaşık çağdaş toplumlarda düzeni sağlamak; doğabilimin yöntemlerini toplumsal araştırmalara uygulamak istemek ve sosyolojiyi akademik bir disiplin olarak benimsetmek" olduğu belirtilmektedir (Tezcan 1993, s.11).

Durkheim'in yanı sıra eğitim sosyolojisinin ortaya çıkışında emeği olduğu belirtilen bir diğer Avrupalı sosyolog ise Max Weber'dir (Öztürk, 1990). Weber'in, eğitimi, sanayileşmiş ve teknolojik bir toplum bağlamında analiz ettiği ve Weberyen bakış açısıyla örgün eğitimin amacının geleceğin toplumunda ihtiyaç duyulacak olan uzmanlaşacak kadar iyi eğitilmiş bireyler yetiştirmek olduğu ifade edilmiştir (Tezcan, 1981).

Weber'in, literatüre kazandırdığı "bürokrasi" ve "tabakalaşma" kavramlarının da eğitim sosyolojisi alanına büyük katkıda bulunduğu bilinmektedir.

Okul, tüm bu işlevlerini yerin getirirken, toplumsal bütünleşmeyi sağlarken birey ve toplum arasında çıkması olası olan 'çatışmaları' önlemeyi; çıkan çatışmaları da 'uzlaşma' ile sonlandırmayı hedeflemektedir.

Weber, görüşlerinin, eğitim ve toplum arasındaki ilişkiyi inceleyen iki tür klasik yaklaşımdan bir diğeri olan Çatışmacı Yaklaşım'a temel oluşturması açısından da eğitim sosyolojisinde büyük önem taşımaktadır.

Çatışmacı yaklaşım temelde hem Marx'ın hem de Weber'in görüşlerine dayanmaktadır. Bu yaklaşım içindeki görüşler Marksist (Klasik Marksist ve Yeni Marksist olan ve Marksist olmayan (Weberci) şeklinde gruplandırılmaktadır (Murphy, 1979, s.85-86).

İşlevselci yaklaşım, bütünleşme, değerler, toplumsal istikrar, uzlaşma gibi kavramlara vurgu yaparken; çatışmacı yaklaşım toplumun zorlayıcı; eşitsizlik ve 'çatışma' yaratıcı doğasına vurgu yapar. Çatışmacı kuramcılara göre toplumsal düzen işlevselcilerin iddia ettiği üzere uzlaşma ile değil baskı ile sağlanmaya çalışılmaktadır. Bu baskı ideolojik devlet aygıtlarıyla uygulanmaktadır (İnal, 2004, s.60). Çatışmacı yaklaşıma göre "güç mücadelesi toplumsal yaşamın temel dinamiğidir" (J. Parelius ve P. Parelius, 1987, s.10). İşlevselcilerin aksine çatışmacılar, yaklaşımlarını, toplumun farklı çıkarlara ve ideolojilere sahip toplumsal gruplardan meydana geldiği gerçeği üzerine temellendirmişlerdir (Ballantine, 1993, s.9).

Toplumda, çıkar mücadelesi ve rekabet içindeki bireylerin ve temsil ettikleri grupların yarattığı sürekli bir gerilim vardır. Bu güç mücadelesinde, toplum, gücü elinde bulunduran 'baskın' grupların, aşağı; ezilen gruplardan zorla talep ettiği uyumun elde edilemeye çalışılması yoluyla bir arada bulunur; bütünleşmeyi sağlamaya çalışır. Uzlaşmanın sağlanmaya çalışıldığı bu süreçte toplumda sürekli bir değişim söz konusudur ve toplum her an dağılma tehlikesi ile karşı karşıyadır çünkü devam etmekte olan güç mücadelesi yeni iktidar biçimlerini ve öznelerini beraberinde getirecektir. Bu mücadele sonunda iktidarı ele geçiren kesim, getirdiği düzenin devamlılığını sağlamak için hem toplumun değer yargılarını kendi lehine kullanacak hem de kendi değerlerini ve dünya görüşünü topluma dayatacaktır. İktidar sahibi grup gücü, zenginliği ve öncelikleri denetimi altında tutacaktır. İşlevselci yaklaşımdaki uzlaşma kavramı yerini 'çatışmaya' bırakmıştır çünkü çatışmacı bakış açısında toplumsal yapı içindeki kurumlar birbiriyle uyum içerisinde hareket etmekten ziyade birbiri ile çatışan değerler, amaçlar, çıkarlar doğrultusunda çalışırlar ve her bir grup kendi iktidarını kurmaya çalışır.

İşlevselcilerin odak kavramlarından bir diğeri olan istikrar da çatışmacı yaklaşımda yerini 'değişim' e bırakmıştır. Toplumda istikrarın sağlandığı dönemler olsa da aslında bu dönemler yeni çelişkilerin ve güç mücadelelerinin hız kazanacağı bir sonraki çatışmanın hazırlık dönemidir. Bu mücadele ve değişim döneminde yeterli gücü sağlamış olan hakim gruplar, güçsüz; ezilen grupları onların ezilmişliklerini onların gözlerinde 'meşrulaştıracaklardır' (J. Parelius ve P. Parelius, 1987, s.10; Ballantine, 1993, s.9).

İşlevselci yaklaşımın aksine, çatışmacı kuram, eğitimi, statü grupları arasındaki rekabetin alanı olarak görür.

Yeni-Weberyan çatışmacı yaklaşıma göre, eğitim sistemi, kendini, statü kültürünün (zevkler, tavır ve davranışlar, kullanılan dil) devamına adanmıştır. Okulun temel görevi bu statü kültürünü öğretmektir. Güç ilişkileri ve çatışan çıkarlar eğitim sistemini etkilemektedir. Toplumda ve dolayısıyla okulda etnik gruplarda olduğu gibi mal varlığı, kültürel statüsü farklılık gösteren ya da buldukları mevki nedeniyle ellerinde bulundurdukları güç bakımından farklılıklar gösteren gruplar bulunmaktadır. İşverenler iş verecekleri kişileri

çalışacakları kurumun statü kültürüne uyumlu olanları arasından seçmektedirler. Bu nedenle, eğitim sistemi toplumun işlevsel ihtiyaçlarından ziyade çatışan çıkarlarla şekillendirilirler (Ballantine, 1993, s.9-10; Dornbusch v.d,1996; Tan, 1991, s.565).

Eğitim sosyolojisindeki önemli isimlerden bir diğeri olan Amerikalı klasik sosyologlardan Lester Ward, 1883 yılında yayınlanan ‘Dinamik Sosyoloji’ isimli eserinde ilk kez eğitim sosyolojisinden söz etmiştir. Ward, toplumsal gelişmede bir öge olarak eğitimin önemine değinmiştir.

John Dewey (1895-1952) bu alandaki diğer bir etkili figürdür. 1899’da yayımlanan ‘School and Society (Eğitim ve Toplum)’ adlı eseri, bir toplumsal kurum olarak okulun rolüne ve okulun toplum ile ilişkisine ilişkin yaygın bir ilgi uyandırmıştır. O’nun fikirleri eğitim sosyolojisinin ayrı bir disiplin olarak gelişmesine katkı sağlamıştır (Jayaram, 1990, s.4). ABD ve Kanada’daki eğitimcilerin, göçmenlerin, şehirlilerin, gençlerin, çeşitliliğin artması ve ilerlemekte olan endüstriyellemenin getirdiği taleplerin çelişkilerini de beraberinde getirmesi gibi çok sayıda toplumsal sorun ile karşı karşıya geldiği ifade edilmektedir. O dönemde, eğitimin toplumsal içerikli sorunlarının William James ve John Dewey gibi eğitimcilerin ve Lester Ward ile Albion Small gibi sosyologların öncelikli ilgileri olduğu belirtilir ve eğitimin toplumsal görevlerini ve problemlerini anlama çabası içinde yanıtı aranan sorular şu şekilde ifade edilir:

Göçmenlerin okul ve topluma entegrasyonunu sağlayacak en etkili yollar nelerdir? Çoğunluğunu kırsal kesimden olanların oluşturduğu ve ilk formal eğitim tecrübelerini yaşayacak olan çocuklar için hangi tür eğitim programları en iyisidir? Avrupa dillerindeki farklılıklar, etnik kimlikler ve dini farklılıklar öğrenme sürecindeki davranış biçimlerini ne yönde etkilemektedir? (Jayaram 1990, s.5).

Eğitim sosyolojisine önemli katkıda bulunan isimlerden bir diğeri olan George Payne, 1923’de –aynı yıl içinde çalışmalarına son veren- Eğitim Sosyolojisi Araştırmaları Ulusal Derneği’ni kurmuştur ve 1928’de de “Eğitim Sosyolojisi Dergisi”ni yayınlamıştır. George Payne’nin de eğitim sosyolojisinin ‘kurucu’su

olarak gösterildiği, ancak yaygın kabul görmediği ifade edilmektedir. (Corwin, 1965, s.56; Tezcan, 1997; 1981)

Payne'in 1928'de yayımlanan 'Principles of Educational Sociology-An Outline' isimli eserinin, eğitim sosyolojisinin anlamına dair net bir kavramlaştırma ve bu bilim dalının işlevine ilişkin fikirler içerdiği belirtilmektedir (Jayaram, 1990, s.4). Payne 1927'de 'Journal of Educational Sociology' yi yayın hayatına sokmuştur. Bu dergi, Eğitim Sosyolojisi alanında yayınlanan en eski dergidir (Çelikkaya, 1996, s. 34).

Antonio Gramsci (1891-1937), Louis Pierre Althusser (1918-1990), Paulo Freire (1921-1997) ve Henry Giroux (1943-...) sundukları kavramlar ve yaklaşımlarla eğitim sosyolojisi alanına katkıda bulunmuş diğer önemli isimlerdir. Temellerini Marksist kuramdan alan Eleştirel Kuram, günümüz eğitim sosyolojisinin önemli bir ekolüdür. Marksist devlet teorisi, Gramsci' nin "hegemonya" ve Althusser'in Marksist devlet teorisine katkısı olan "devletin ideolojik aygıtları" çözümlenmeleri, Eleştirel Eğitim Pedagojisi'nin okula ilişkin iddialarına kaynaklık etmektedir. Marksist devlet teorisinin önemli kavramlarından biri, devletin (baskıcı) aygıtlarıdır. Bu baskı aygıtları, hükümet, yönetim, ordu, polis, mahkemeler, hapisaneler vb.dir. Althusser, bu devlet teorisine yeni bir kavram eklemiştir: Devletin İdeolojik Aygıtları (DİA'lar). DİA'lar, dinsel, öğretimsel (özel ve devlet okulları sistemi), siyasal, hukuksal vb.dir. Althusser, temelde, devletin baskı aygıtlarının zor kullanarak; ideolojik aygıtlarının ise ideolojiyi kullanarak işlediğini söyler. Devletin baskı aygıtında, ideoloji, ikincil işlev kazanırken; DİA'larda ideoloji tümüyle öncelik kazanmaktadır. DİA'lar, sembolik baskı kullanırlar ve bu yolla "kiliseler ve okul, ceza, ihraç, seçme vb. uygun yöntemlerle yalnız kendi çobanlarını değil sürülerini de "disipline sokarlar" (Althusser, 2000, s.32-35). Baskı ve ideoloji aygıtı, güç ilişkilerini ve yönetici ideolojiyi sürekli yeniden üretir. Bu noktada - ekole ismini veren- Henry Giroux ve Paulo Freire gibi diğer Eleştirel Pedagoji kuramcıları, devletin önemli ideolojik aygıtlarından biri olan okulun önemli bir mücadele alanı olduğunu/olması gerektiğini söyler. Ezilenlerin lehine, önemli bir mücadele alanı olması ve kılınması gereken okulda, bilginin ve iktidarın tarafsız ve tartışılmaz olduğu kalıp yargısı kırılır ve bilgi, iktidar ve ideoloji "her

zaman tartışılabilir, hesap sorulabilir ve eleştiriye tabii olgular olarak” kabul edilir. Bu tartışma sürecinde, amaç, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin “kuramla pratik, eleştirel çözümlene ile sağduyu, öğrenme ile toplumsal dönüşüm” arasındaki yakın ilişkiyi derinlemesine sorgulayabilecekleri; bu anlamda kendi yaşam ve eğitsel pratiklerini anlamlandırabilecekleri bir zemin oluşturmaktadır. Bu etkin sorgulama ve tartışma pratiği, özeleri, ‘eleştirel’ kılacaktır. “Eleştirel özeneler” yaşadığı toplumu ve dünyayı derinlemesine kavrayabilmekle kalmayacak aynı zamanda, ona “yönetimsel anlamda müdahil de” olabileceklerdir (Giroux vd., 2009, s.15-22). İktidarlar, güç ilişkilerini sorgulayan eleştirel, katılımcı, müdahaleci ve dönüştürücü eleştirel özneler oluşturmayı amaçlayan eleştirel pedagoji kendi varlıklarına bir tehdit olarak algılamaktadırlar:

Aslına bakarsak eleştirel pedagoji her zaman tehlikeli görülmüştür çünkü o, eğitimin özde ne olduğu ile ilgili sorgulamalar ve getirilen tanımlar etrafında örülmüş bir projedir. Yine eleştirel pedagoji çok önemli olan, çoğu kez görmezde gelinen “yaptıklarımızı neden yapıyoruz ve de niçin bilinen geleneksel yollarla yapıyoruz?” “Devlet eğitim/öğretimi kimin çıkarına hizmet ediyor?” gibi sorulara verilen yanıtlar doğrultusunda örgütlenmiş bir olgudur. Eğitimin içinde yaşam bulduğu çeşitli bağlamları anlamlandırmak imkanı nasıl bulabiliriz? (Giroux vd., 2009, s.15).

Türkiye’de Eğitim Sosyolojisi Tarihi

Eğitim sosyolojisinin ülkemizdeki temsilcilerinden akla gelen ilk isim kuşkusuz Ziya Gökalp’tir. Geçmiş dönemde sosyolojinin ilgi odağının birey-toplum çatışması olduğunu ve bu gruplaşmanın sonucunda sosyologların ‘bireyci’ ve ‘toplumcu’ olarak iki ayrıldıkları ifade edilmektedir. Ziya Gökalp de ‘bireyi asıl, toplumu onun gölgesi sayan’ bireyci görüşün aksine toplumu asıl bireyi onun gölgesi sayan toplumcu sosyologlar arasındadır. Türkiye’de eğitim sosyolojisi alanına katkıda bulunan isimlerin eğitime ilişkin görüşlerinin “Toplumcu görüşler” ve “Bireyci görüşler” şeklinde iki başlık altında değerlendirilmekte ve Ziya Gökalp’in, eğitim olgusuna toplumsal açıdan bakması nedeniyle, eğitime ilişkin “Toplumcu” görüşler sunan bir düşünür olduğu ifade edilmektedir.

Gökalp'in, "Sosyoloji tarihinde Gökalp kolektif şuur olaylarına önem veren Comte-Durkheim okuluna mensup" (Celkan, 1990, s.47; Kösemihal, 1971, s.8; Tezcan, 1997, s. 28).

Gökalp'in, Durkheim'in sosyolojik metodunun etkisi altında kalmasıyla birlikte, taklitçilikten uzak bir biçimde, tamamen kendine özgü yöntemlerle toplum yapısını incelediği ve özgün bir bakış açısıyla kendi sistemini oluşturduğu da önemle belirtilmektedir (Celkan,1990, s. 22) . Akyüz (1992, s.129) Ziya Gökalp'e ve onun eğitim sosyolojisinin Türkiye'deki gelişimine katkısına ilişkin görüşlerini şu cümlelerle ifade etmektedir:

Ziya Gökalp, başlı başına bir insan yetiştirme sistemi teklif etmektedir. Bu sistemin unsurları analiz edilirken daha çok sosyolojik kavramlara müracaat ettiği, fakat zaman zaman pedagojik mülahazalara da yer verdiği görülüyor. Bu ve benzer özelliklerden dolayı, o batılı anlamda ilk büyük sosyologumuz olduğu gibi, ilk büyük eğitim sosyologumuzdur da.

Eğitime ilişkin toplumsal görüşlere sahip ve bu bağlamda eğitimin "milli" özellikler taşıması; Batı taklitçisi olmaması gerektiğini söyleyen bir diğer isim İsmail Hakkı Baltacıoğlu'dur (1889-1978). Baltacıoğlu, eğitimi (terbiyeyi), 'sosyetenin kültür ve medeniyet mirasını taşıyan ve geçiren bir kurum' olarak görmektedir ve onu 'henüz sosyete hayatına elverişli olmayanlar üzerine, bu hayata yetiştirmek maksadile, erginler tarafından yapılan şuurulu, yani gayeli ve teknikli tesirler' şeklinde tanımlamaktadır. Bu değerlendirmelerden anlaşılacağı üzere Baltacıoğlu, eğitimin işlevinin, bireye toplumsal kültür ve değerler mirasını aktararak onu toplum hayatına hazırlamak, onun topluma uyumunu sağlamak olduğunu düşünmektedir. Baltacıoğlu'nun, Türkiye'de eğitim sosyolojisi çalışmaları denildiğinde akla gelen ilk isimlerden biri olduğu söylenebilir. Baltacıoğlu, eğitim sosyolojisine dair kimi önemli belirlemelerde de bulunmuştur. Öncelikle, pedagoji ile eğitim sosyolojisi ayrımını önemle vurgulayarak, döneminde, bu alana dair kavramsal içeriğe dair katkıda bulunmuştur. Baltacıoğlu, eğitim sosyolojisinin ("terbiye sosyolojisi"nin), eğitim olgularını/gerçeklerini nesnel bir şekilde incelemeyi; pedagojinin ise olması gerekeni konu edindiğini belirtir. Eğitim sosyolojisinin konusunu geçmiş; pedagojinin konusunu ise gelecek oluşturmaktadır. Eğitim sosyolojisi, "terbiye

realitesini: ...sosyete içinde çocukları sosyal hayatın isteklerine göre yetiştirmek için erginlerin yaptıkları fiilleri” araştırmak, incelemektir. Eğitim olgularını, okulların programlarından, kitaplardan, yasalardan vb. bulmak mümkündür. Baltacıoğlu, eğitim olgularının incelenmesinde takip edilmesi gereken basamakları; eğitim gerçekliğinin tarifini yapmak, eğitim tiplerini ayırmak (eğitim tiplerini kendi aralarında karşılaştırarak eğitim yasalarını belirlemek), toplumsal hayatın eğitim üzerindeki etkisini ve eğitimin işlevlerini bulmak şeklinde ifade etmektedir (Baltacıoğlu, 1939, s.359-363).

“İçtimai Mektep” adlı çalışmasında da, eğitimin amacının okulda kazandırılacak becerilerle öğrencileri hayata hazırlamak ve bu yolla okul ile hayat ilişkisini güçlendirmenin gerekliliği düşüncesine vurgu yapmaktadır. Tasarladığı eğitim sistemi “faydacılık” ve “üreticilik” esaslarına dayanmaktadır. “İçtimai Mektep” de, üretimin, teori ve pratiğin bütünleştirildiği bir sistemi temel alan okul modelidir (Celkan, 1989, s. 19).

Talim ve Terbiye’de İnkılâp, İçtimai Mektep, Rüyamdaki Okullar, Pedagojide İhtilal, Terbiye İlimi, Usulü Terbiye ve Tedris, İçtimaiyat Nokta-i Nazarından Terbiye, Umumi Pedagoji, Toplu Tedris, Öğretmen, Çocukların Terbiyesi, Adam Nasıl Yetişir-Nasıl Yetiştirilir, Türke Doğru İsmail Hakkı Baltacıoğlu’nun eğitim sosyolojisi alanına katkıda bulunan eserleridir (Tezcan, 1993, s. 79).

Ethem Nejat (1882-1921) eğitimde toplumcu görüşlere sahip bir diğer isimdir. ‘Türklük Nedir, Terbiye Yolları’ ve ‘Terbiye-i İptidaiye İslahatı’ isimli eserlerin yazarı olan Ethem Nejat için eğitimin amacı “milliyetperver”, “Türk, Müslüman ve çağdaş karaktere” ve sağlam karaktere sahip insanlar yetiştirmektir. Öğretmen yetiştirme konusuna da farklı yaklaşımlar getiren Nejat köye uygun eğitim ve öğretim yaparak öğretmen yetiştirilmesi gerekliliğinin üzerinde durmuş ve ortaya koyduğu yatılı bölge okulu modeli, kendisinden sonra gündeme gelecek olan Köy Enstitüsü ve Eğitim uygulamalarına da yön vermiştir. Dolayısıyla, “Tarıma dayanan ve köylerin kalkınmasına katkıda bulunacak bir eğitimi ilk savunan; Ethem Nejat’tır” (Akyüz, 1992, s. 133-135; Tezcan, 1997, s. 30-31).

Prens Sabahattin (1877-1948) eğitim sosyolojisine katkısı olan diğer bir önemli isimdir. Bireyci görüşlere sahip olan Sabahattin dönemin eğitim

sistemine ilişkin iki temel konuyu eleştirmektedir. Bunlardan birincisi eğitimin “merkeziyetçi” olması; diğeri de kişisel gelişim yollarını açmayıcı yapısıdır. Kişiliğe önem veren; bireyi esas alan bir eğitim sisteminin gerekliliğini vurgulamış ve eğitimin amacının kişinin bireysel özelliklerini geliştirmek; onu müteşebbis (girişimci), üretken kılmak ve kişisel / öz yeteneklerine dayanan bir birey olarak yetiştirmek olduğunu belirtmiştir. Diğer yandan, merkeziyetçiliğe dayanan eğitim sistemimizi eleştirmiş ve yönetim şeklinin merkez dışıcılığa (Adem-i Merkeziyet) yönelmesi yoluyla kimi yetkilerin yerel yönetimlere devredilmesi gerektiğini ifade etmiştir (Celkan, 1989, s.19; Celkan, 1990, s. 46; Tezcan, 1981 s. 20-21; Tezcan, 1997, s. 31; Tezcan, 1993 s. 75).

“Science Sociale –(Toplumsal Bilim)” cı Le Play okulunun temsilcisi olduğu belirtilen Sabahattin’in, geleneksel eğitim tarzına eleştiriler getirdiği ve tespit ettiği iki sorun ile Ziya Gökalp gibi sosyal ve kültürel temellere dayanan bir tür eğitim yerine, Anglo-Sakson örneğine dayanan eğitimin temellerini atma çabası içinde olduğu ifade edilmektedir. Günümüz eğitiminin işlevleri ile karşılaştırıldığında Sabahattin’in yaklaşımının özgün ve yenilikçi olduğu düşünülmektedir (Celkan 1989, s. 19; 1990, s. 47).

Doğan (2006) da, Sabahattin’in sosyolojiyi ele alışında Le Play, Henri de Tourville (1842-1903), Edmond Demolines (1852-1907) in ortaya koyduğu ‘toplumsal bilim akımı’nın etkisinin büyük olduğunu ifade etmektedir. Doğan, Edmond Demoniles’in “Anglo Saksonların Üstünlüklerinin Sebebi Nedir” isimli çalışmasının, özellikle bütüncül toplum / bireyci toplum ayrımını ortaya koyması açısından, Prens Sabahattin’i etkilediğini belirtmektedir.

Satı Bey (Mustafa Sati El Husri) (1879-1968), eğitime ilişkin bireyci görüşlere sahip ve eğitim sosyolojisine katkısı olan bir diğer isimdir. O, toplumlarla organizmalar arasında net bir benzerlik kuran “organizmacı toplum” toplum görüşünü temel alan bir eğitim anlayışına sahiptir. Ona göre “organizmanın temeli hücre, toplumun temeli ise ferttir”. Satı Bey, bu görüşten yola çıkarak, önce organizmayı ve hücreyi sonra da aynı yöntemle toplumu ve ferdi inceler ve sonuçta toplumun/milletin sağlıklı olabilmesinin ferdin sağlıklı olmasından; iyi yetiştirilmesinden dolayısıyla iyi bir eğitimden geçtiği sonucuna varır. “Ona

göre insan, toplum içinde, yaşayan, fakat kendine mahsus ruhi kabiliyetleri olan bir varlıktır". Dolayısıyla eğitimde önemli olan, toplumun yapıtaşını oluşturan ferdin kişisel yeteneklerini köreltmeksizin; genel yeteneklerini geriletmeksizin, onun gelişimine ve dolayısıyla toplumun gelişimine önyak olmaktadır. Türkiye’de eğitim sosyolojisine katkıda bulunmuş bir diğer isim olan Emrullah Efendi (1858-1914), II. Meşrutiyet döneminin Maarif Nazırıdır. Düşünceleri ve geliştirdiği teorilerle hem İttihat ve Terakki Fırkasını hem de çağdaşı düşünürleri büyük ölçüde etkilemiştir. “Kaliteli insan yetiştirme” “ehil (nitelikli) öğretmen yetiştirme” “eğitimde yenışmeye üniversiteden başlanması” anlayışını temsil eden “Tuba Ağacı Nazariyesi (Kuramı)” Emrullah Efendi’nin görüşlerinin temelini oluşturmaktadır. Bu anlayış çerçevesinde eğitim ve eğitim kurumlarından biri olan üniversite yolu ile kalkınma ve bu üniversitelerde nitelikli öğretmen yetiştirme meseleleri onun tartışmalarının temelini oluşturmaktadır (Akyüz, 1992, s. 125-130; Tezcan, 1997, s. 31). Emrullah Efendi’nin ortaya koyduğu ve görüşlerinin temelini oluşturduğu söylenen “Tuba Ağacı Kuramı” şu sözlerle ifade edilmektedir:

Eğitimde yenileşme ve düzenlemeye aşağıdan, yani, ilköğretimden değil yukarıdan (Darülfünundan) başlanmalıdır. Cennetteki Tuba Ağacının kökleri yukarıda, dalları aşağıdadır. Bizim eğitimimiz de yukarıdan aşağı geliştirilebilir. Çünkü bizde önce bilimsel zihniyet kurulup geliştirilmelidir. Bunu ise ancak Darülfünun yapabilir. Ona göre insanlığın gelişmesi, bilimlerin üniversitelerde geliştirilmesi ile sağlanmıştır (Akyüz, 2001, s.275).

Meşrutiyet döneminin önde gelen fikir adamlarından biri olan Abdullah Cevdet (1869–1932) eğitim sosyolojisine katkıda bulunan ve bireyci eğitim görüşünü savunan diğer bir önemli isimdir (Akyüz, 1992, s. 129-130; Tezcan, 1993, s.94).

Ali Suavi (1838-1878) ülkemizde eğitim sosyolojisinin gelişmesine katkıda bulunduğu düşünülen bir diğer isimdir. Suavi, toplumsal değişmede eğitimin rolünün farkına varmış olması açısından, döneminin değerli bir aydını olarak görülmektedir (Akyüz, 2001, s. 184).

Türkiye’de eğitim sosyolojisi alanına fikirleriyle ve eserleriyle katkıda bulunan başka düşünürler ve araştırmacılar da bulunmaktadır. Bu alanda yazılmış

kitapların belli başlılarından biri Nusret Köymen' in 'Eğitim Sosyolojisi' (1953) kitabıdır. Köymen, eserinde, eğitimle sosyolojinin açmalarının ortak olduğunu; her ikisinin de bireylerin ve toplumların, toplum hayatına uyumunu sağlayarak toplumsal sorunları gidermek/ önlemek ve toplumun, bireyleriyle birlikte sağlıklı bir şekilde ilerlemesine/gelişmesine yardımcı olmak olduğunu belirtir. Köymen, çalışmasında, eğitim sosyolojisinin demokrasinin temelini oluşturacağına olan inancını şu sözleri ile belirtmektedir:

...öğretmen ve öğrenci olarak eğitim sosyolojisini yalnız derslerde değil okulun bütününde, anlayarak tatbik edersek çocukların eğitim yeri olduğu kadar çevresinin de eğitim merkezi olan okulla demokrasinin ve ilmi zihniyetin temelini atmış oluruz. Okullar, hiç olmazsa bazı yerlerde, bazı çocukların, zorla gönderildikleri veya getirildikleri, büyüklerin ise uğramadıkları yerler olmaktan çıkar ve demokrasi ve kültür yuvaları haline gelir (1953, s.64-65).

Eğitim sosyolojisi alanında verilmiş bir diğer önemli eser, Dr. Halil Fikret Kanat'a ait olan 'Terbiye Sosyolojisi' (1958) dir. Kanad, çalışmasında, genel sosyoloji ile ilgilenen kimi sosyologların, çocukların eğitime etki eden toplumsal faktörleri araştırmalarına konu edinmesiyle eğitim sosyolojisi dalının oluştuğunu ifade etmektedir. Kanad, eğitim sosyolojisinin çeşitli eğitim sorunları üzerine araştırma yaparak, pedagoji bilimini zenginleştirdiğini ve yaptığı incelemelerle öğretmenleri ve pedagoğları çeşitli konularda uyardığını belirtmektedir. Kanad, sosyal psikolojiye, öğretmen öğrenci ilişkilerine, aile ve okul terbiyesine, sınıf ve okul disiplinine, öğretim yöntemlerine vb. yer verdiği kitabının önsözünde, eğitim sosyolojisi alanında bir kitap yazmaktaki amacını şu sözleri ile ifade etmiştir:

Yayınladığımız bu küçük Terbiye Sosyolojisi eseri öğretmenlere, okulların birer öğrenme ve öğretmenden ziyade birer terbiye yuvası olduğu şuurunu verirse ve her öğretmen çocuk terbiyesinin bir bilim meselesi olduğuna inanırsa o zaman terbiye işlerimizin gelişi güzellikten ve başıbozukluktan kurtulacağına düşünerek sevinebiliriz (1958, s.vi-vii).

Hasan Akdamar'ın 'Eğitim Sosyolojisi' (1966) ve Lütfi Öztabağ' ın "Eğitim Sosyolojisi" (1968) kitapları, bu alanda verilen diğer önemli iki eserdir.

Prof. Dr. Hamide Topçuoğlu'nun (ve asistanlarının) kaleme aldığı 'Eğitim Sosyolojisi – Kaynak Metinler' (1970) kitabı, bu alanda kaleme alınmış bir diğer önemli eserdir. Önemli makale çevirilerine yer verilmesi açısından farklı bir öneme sahip olan kitabın amacını, Topçuoğlu, şu sözleriyle ifade etmektedir:

Bugün yayınladığımız 'Kaynak Metinler' ise, bir taraftan eğitim sosyolojisi dalının özellikleri ve bugüne kadarki ilerlemeleriyle ilgili konuları, diğer taraftan da az gelişmiş ülkelerle, gelişmiş ülkelerin birbirlerinden farklı türlü eğitsel problemleri hakkındaki görüş ve gözlemleri sunmaktadır (1971, s.ix).

Seyyid Ahmet Arvasi' nin kaleme aldığı 'Eğitim Sosyolojisi' kitabı, Türkiye'de eğitim sosyolojisi alanında yazılmış bir diğer eserdir. Arvasi, eserinin önsözünde, kitabını, 1967–1968 öğretim yılından itibaren Eğitim Enstitülerinde okutulmaya başlanan eğitim sosyolojisi dersinin müfredat programına uygun bir kaynak oluşturma çabasıyla yazdığını ifade etmektedir. Arvasi, kitabında, sosyolojinin tanımına/alanına, eğitim sosyolojisinin önemine/alanına, sosyal ilişkiler-eğitim; nüfus durumu-eğitim ilişkisine, sosyal ilişkilere, sosyalizasyona, sosyal politika ve eğitime, kültür-toplum ilişkilerinin önemi ve eğitime, sosyal değişim; ekoloji; sosyal sorumluluk ve eğitim ilişkisine ve son olarak sosyal bir kurum olarak okula yer vermektedir. (Arvasi, 2008)

Hüseyin Öztürk'ün, 'Modern Eğitim Sosyolojisi' (1974), 'Eğitim Sosyolojisi' (1983, 1990) ve 'Eğitim Sosyolojisinin Temel Kavram ve Alanları Üzerine Bir Araştırma' (1992) isimli kitapları, bu alanda yazılmış diğer eserlerdir. Öztürk, kitaplarında, eğitim ve toplum, eğitim sosyolojisinin bilimsel dayanakları, eğitim sosyolojisine katkıda bulunan disiplinler, eğitim sosyolojisinin alanı/tarihi gelişimi, sosyal yapı/sistem/düzen/statü/rol/sosyalleşme/sosyal değişim, eğitimin sosyal taşıyıcıları ve çeşitli sosyal yapılarda eğitim hareketleri konularına yer vermiştir (Öztürk, 1974, 1990).

Prof. Dr. Mahmut Tezcan, eserleriyle alana katkıda bulunmuş bir diğer önemli isimdir. 'Eğitim Sosyolojisine Giriş' (1981), 'Eğitim Sosyolojisi' (1. baskı 1985) Tezcan'ın, eğitim sosyolojisini konu edindiği eserleri arasındadır. Tezcan, kitaplarında, eğitim sosyolojisinin tanımı/diğer bilimlerle ilişkisi,

toplumsallaşma ve süreci, eğitimin toplumsal işlevleri, kültür ve eğitim ilişkileri, demokrasi ve eğitim, eğitimde fırsat eşitliği, toplumsal tabakalaşma ve eğitim, toplumsal sınıflar/ aile/toplumsal hareketlilik/akran grupları/kitle iletişim araçları/ toplumsal değişim ve eğitim konularına yer vermiştir (Tezcan, 1981, 1997).

Prof. Dr. Saffet Bilhan'ın 'eğitimin toplumsal boyutuna bir yaklaşım denemesi' olarak tanımladığı 'Eğitim Sosyolojisi' (1. baskı 1986) isimli kitabı, ülkemizde, eğitim sosyoloji alanında verilmiş önemli eserlerden bir diğeridir. Kitapta, toplumsal bilimlerin tarihçesi ve sosyolojinin doğuşu, toplumsal sistemler ve eğitim, günümüz toplumunun eğitim konusunda yaklaşımları, eğitimin toplumsal ortamları, eğitimin işlevleri ve toplumsal etkinlikleri, devletin eğitim politikası ve Türk eğitim bilançosu konularına yer verilmiştir. (Bilhan, 1996)

Prof. Dr. Amiran Kurtlan Bilgiseven, Prof. Dr. Ünver Günay, Prof. Dr. Hikmet Yıldırım Celkan, Sabri Akdeniz, Prof. Dr. Mustafa Ergün ve Abdurrahman Dodurgalı, eğitim sosyolojisi alanında eserleri bulunan diğer isimlerden bazılarıdır.

Bu alanda yazılmış kitapların yanı sıra, alana ilişkin çeşitli makaleler de bulunmaktadır. Prof. Dr. Mine Tan'ın 'Eğitim Sosyolojisinde Değişik Yaklaşımlar: Yorumcu Paradigma' ve 'Eğitim Sosyolojisinde Değişik Yaklaşımlar: İşlevselci ve Çatışmacı Paradigma' isimli makaleleri, eğitim sosyolojisindeki farklı yaklaşımlara ilişkin kapsamlı bilgi sunması açısından, alanda önemli bir boşluğu doldurmaktadır. Tan'ın çalışmalarına ek olarak, Kemal İnal'ın kaleme aldığı 'Sosyolojik Açıdan Yorumcu Paradigma ve Eğitime Uygulanması', 'Eğitim Sosyolojisinde Yorumcu Paradigmanın Eleştirisi', 'Bazı Paradigmalarda Eğitim ve Özgürlük İlişkisi', farklı paradigmaların eğitime yaklaşımlarını sunan diğer önemli makalelerdir.

Çalışmada, eğitim sosyolojisi ifadesini başlığına taşıyan belli başlı kitaplara ve makalelere yer vermeye çalışılmıştır. Bunların dışında, eğitim sosyolojisi alanında yazılmış çok sayıda farklı kitaplar ve makaleler olduğunu belirtmek gerekmektedir.

Eğitim sosyolojisi alanı, sadece kitaplarda ve makalelerde bunca düşünsel zenginliğe, araştırmaya, yaklaşıma zemin oluşturmakla kalmamış, önemli bir

ders olarak, Türkiye’de öğretmen yetiştiren kurumlarda da yerini almıştır. Türkiye’de eğitim sosyolojisi ilk kez, 1953’de ilköğretmen okullarında, beşinci sınıfta bir; altıncı sınıfta iki saat olmak üzere okutulmaya başlanmıştır. Dolayısıyla, eğitim sosyolojisi, Milli Eğitimin Programlarına, 1953 yılından itibaren girmiş bulunmaktadır. Bu programlarda, Nusret Köymen’in, Halil Fikret Kanad’ın, Hasan Akdamar’ın ve Lütfi Öztabag’ın eğitim sosyolojisi kitaplarından yararlanıldığı bilinmektedir. Eğitim sosyolojisinin bir ders olarak, 1967-1968 öğretim yılından itibaren de Eğitim Enstitüleri programlarına konmuştur. Bu dersle ilgili müfredat programının, Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi 1512. sayısında ve 22 Temmuz 1968 yılında yayınlanmıştır (Arvasi, 2008, s.35; Çelikkaya, 1996, s.37, Koçer, 1967, s. 139–147). 1953 tarihinden 1997 yılına kadar da, öğretmen yetiştirme programlarında, zorunlu ders olarak okutulmuştur.

Eğitim Sosyolojisi Dersinin Sağladığı Kazanımlar

Çok sayıda düşünür ve bilim adamı tarafından, toplumu; toplumsal bir kurum olan eğitimi anlama çabasıyla ortaya konmuş olan onca düşünce ve bilimsel çalışma, eğitim sosyolojisi alanına ait düşünsel birikim zenginliğini ortaya koymaktadır. Temelini ve zengin içeriğini bu birikimden alan bir eğitim sosyolojisi dersi, hiç şüphesiz, öğretmen adaylarına çeşitli kazanımlar sağlayacaktır.

Eğitim sosyolojisi dersinin sağladığı kazanımlara ilişkin yapılan değerlendirmeler, kendi içinde farklılıklar sergilemektedir. Dersin sağladığı kazanımlara dair sunulan görüşlerin bir kısmı, okul/sınıf ortamının, toplumun bir aynası olduğuna işaret eder. Bu görüşlerde sunulan ve okulu, toplumsal olana ait kavramlarla açıklama çabasındaki bu bakış açısına göre, okul ortamını, sosyal ortamı meydana getiren bütün bileşenleri ve etkileşimleri içinde barındıran bir toplumsal oluşum olarak değerlendirmek gerekmektedir. Öğretmen, bu farkındalıkla mesleğini uygulamalı ve sorumluluklar almalıdır. Sözü geçen farkındalığın oluşturulmasında, öğretmeni mesleğe hazırlama aşamasında verilen eğitim belirleyicidir ve dolayısıyla sosyal ilişkiler ağını

ortaya koyan eğitim sosyolojisi dersi de öğretmen eğitiminde önemli bir yere sahiptir çünkü eğitim ortamının toplumsal boyutuna vurgu yapan bir eğitim sosyolojisinin temelinde Köymen'in (1953, s.62-64) de belirttiği gibi, okulun, çevresi olan bir 'topluluk' olduğu fikri yatmaktadır. Köymen, öğretmenlerin, 'eğitimin sosyal hedeflerinin incelenmesi, sosyal varlıkların eğitim görevlerinin tanınması ve eğitimin, sosyal metodunun ve muhtevasının zenginleştirilmesiyle hayata daha yakından bağlanması' konularına ilişkin edinecekleri bilgilerle daha iyi toplum hizmeti sunabileceklerini çünkü eğitim ve sosyoloji alanının birlikteliğinden doğacak çözümler ve değerlendirmelerin, öğretmen adaylarının, etkili bir biçimde 'hizmet' verebilmelerinde önem taşıdığını ifade etmektedir. Bunların da ötesinde, eğitim sosyolojisinin sonucunda oluşacak 'farkındalığın' sadece sınıf içi uygulamalara yansıtılmasıyla sınırlandırılmaması; aynı zamanda okulun tümünün bu bakış açısı ile değerlendirilmesi gerektiği ve ancak bu şekilde eğitim sosyolojisi biliminin temel mantığının temellerinin atılabileceğini de vurgulamaktadır.

Eğitim, toplumsal bir kurumdur ve ancak eğitim sosyolojisi ile toplumsal bir olgu olan eğitimin gerçek anlamda anlaşılması ve eğitimle toplum arasındaki birebir ilişkinin doğru algılanabilmesi sağlanabilir. Çünkü eğitim sosyolojisi, toplum ve eğitim ilişkisini açıklamakta ve anlamakta ihtiyaç duyulacak olan tüm kavramların net bir biçimde ve farklı görüşler, yaklaşımlar çerçevesinde ortaya koymaktadır. Eğitim ve toplum ilişkisi ancak bu yolla, yani kavramlar ve farklı yaklaşımların irdelenmesi yoluyla açık ve doğru bir biçimde öğretmen adaylarınca anlaşılacaktır. Eğitim sosyolojisi, eğitimcilere, eğitim sürecini değerlendirmede ihtiyaç duyacakları kavramlar bütünü ve kurumsal, kültürel, sosyal ve bireysel boyutta karar alma mekanizmalarının nasıl işlediği bilgisini sunar. Eğitim, sadece okulda, sınıfta oluşan bir eylem değildir; eğitim etkinliklerinin ana belirleyicisi içinde yaşanan sosyal çevredir. Öğrencinin okula taşıdığı toplumsal, ekonomik ve kültürel örüntüleri bilmeden, öğrenci başarısına, başarısızlığına, uyumuna ve uyumsuzluğuna ilişkin sağlıklı değerlendirmeler yapmak mümkün olmayacaktır. (Akyüz, 1992, s.12; Gross, 1959, s.87; Yılman ve Dinç, 2000 s. 236)

Öğretmenlik deneyiminin başarısı, öğretmeni bu mesleğe hazırlayan eğitimin niteliğiyle yakından ilişkilidir ve bu durum, eğitimde 'aşırı uzmanlaşma'nın, beraberinde 'yardımcı alanlar'dan kopuşu getireceği tehlikesine dikkat çekilmektedir. Meslek grupları sadece kendi uzmanlık alanlarında derinleşerek; diğer bir ifadeyle kendilerini toplumsal ve bilimsel oluşumlardan 'soyutlayarak' var olmamalıdır. Öğretmenlik mesleğinin uygulayıcısı olan öğretmenler de içinde yaşadıkları toplum (bütün) içindeki kurumların (parçaların) birbirleriyle ne şekilde ve hangi sebeplerle ilişki içinde olduğunu bilmeli ve bu kurumların birbirleri üzerindeki etkilerini 'olumluya çevirmek' için gayret göstermelidir çünkü öğretmenler; "bilimsel, toplumsal, kültürel ve hatta ruhsal oluşumların kaynaşma, dengelerini bulma ve insanlığın hizmetine ulaşma kavşağında etkinlik gösterme durumunda olan bir meslek" in uygulayıcılarıdır (Bilhan, 1996, s.82).

Okulun, içinde farklı özellikteki öğrencileri barındıran bir toplumsal ortam oluşuna ve öğretmenin de bu ortam içinde eğitim verme sorumluluğu taşıdığına şu sözlerle değinilmektedir:

Öğretmen bir insan mozağininin ortasındadır: zekalısı, az zekalısı, güçlüsü güçsüzü, çalışkanı, tembeli, uyumlusu, uyumsuzu... kısacası her yönüyle farklılıklar gösterebilen, bazen de benzerliklerde birleşebilen bir insan gerçeği sınıf ortamını oluşturur (Bilhan, 1996, s. 85),

Bu çeşitlilik; 'renk cümbüşü' 'toplumun aynası'dır ve bu ortamda yapılan her olumlu ve olumsuz değişiklik topluma yansıtacağı gibi toplumda meydana gelen her oluşum da bu küçük toplumsal modele yani okula; sınıfa yansıtacaktır.

Eğitim sosyolojisi dersinin sağladığı kazanımlara ilişkin bir diğer önemli nokta ise bu dersin, ülkemizdeki eğitim sisteminde karşılaşılan sorunların, diğer ülkelerin benzer sorunlar karşısındaki yaklaşımlarının karşılaştırılmasıyla elde edilecek sonuçların hem eğitime ilişkin sorunların hem de çözümlerin daha sağlıklı bir şekilde tespit edilmesinde önemli bir rol oynuyor olmasıdır (Tezcan 1997, s. 25-26).

Eğitim sosyolojisinin sağladığı kazanımlara ilişkin yapılan değerlendirmelerin bir bölümü ise, bu dersin eğitim ve toplum ilişkisini ortaya koyuyor olması açısından önemli olduğunu belirtmekle kalmaz; eğitim sosyolojisi dersinin, toplumsal eşitsizlikler ve anti-demokratik değerlerin ve eğitimin dönüştürücü gücünün fark edilmesine yönelik önemli bir bakış açısı kazandırdığını da ortaya koyar. Bu belirlemelerde, eğitim sosyolojisi dersini alan bir öğretmen adayı sadece eğitim ile toplum arasındaki yakın teması kavramakla kalmayacak; eğitimin, kendi içinde hem eşitsizlikleri yeniden üreten hem de bu eşitsizlikleri aşır, toplumu dönüştürme gücü taşıdığı gerçeğini de kavrayacaktır. Bu anlamda, eğitim sosyolojisi dersinin sağladığı kazanımların, verilen dersin kapsamıyla çok ilgili olduğu düşünölmektedir. Eğitim-toplum ilişkisini, iktidar/güç ilişkileri/mücadeleleri ve ideoloji temelinde çözümleme gayretindeki bir eğitim sosyolojisi dersi, öğretmen adaylarına bütüne ilişkin bir bakış açısı kazandırır çarpıcı deneyimler yaşatacaktır.

Örneğin, Bartolom (2008, s.39-40), kendi öğretmenlik deneyiminde, eğitim sosyolojisinin ve beraberinde eleştirel pedagojinin, kendisine, bütüne ilişkin bir bakış açısı kazandırdığını ve öğrencilere yaklaşımını etkilediğini şu sözleriyle ifade etmektedir:

Öğretim biçimim ve toplumsal adalet ile ilgili tartışmalarımın temelinde eleştirel teori ve eğitim sosyolojisi vardır. Benim, öğrencilerle tartışmalarım, onları nasıl gördüğüm; düşünen, sorun çözen, eylemde bulunan ve entelektüel özneler olarak onlara nasıl muamele ettiğim ile ilgilidir. Bu, okulu, “büyük resim (big picture)” olarak ele almak ve hakim kültürün alt kültüre ait grupları nasıl ezdiğini incelemekle gerçekleşmektedir.

Bartolom, öğrencileri ile ideoloji, toplumdaki ve sınıftaki statü ilişkileri gibi ‘şoke edici’ kavramalar üzerine tartışmalar yaptığını ve bu tartışmalarda öğrencilerinin direnç ve kızgınlık gösterdiklerini ifade etmektedir. Öğrencilerinin, okulları/sınıfları daha büyük toplumsal yapılara, sisteme ve düzene bağlamakta ve okulların genellikle ‘toplumsal eşitsizliklerin aynası olduğu’ fikrini kabullenmekte güçlük çektiğini belirtmektedir. Çünkü Bartolom’ a göre, öğrenciler, öğretim sürecinin ‘tarafsız ve apolitik’ olduğunu düşünmektedir. Açıktır ki Bartolom, bilinçli bir müdahalede bulunulmadıkça,

eşitsizliklerin somut olarak görülemediğini/gösterilemediğini dolayısıyla her türlü eşitsizliğin okul ortamında yeniden üretildiğini ileri sürmekte ve bunu engelleyecek müdahalenin ancak kendi farkındalık sürecini başlatmış öğretmenlerce başarılableceğini ifade etmektedir ki bu noktada eğitim sosyolojisinin konuları önem kazanmaktadır. Çünkü eğitim sosyolojisi güç ilişkilerini de inceler ve bunun eğitime olan yansımalarını da ortaya koyar.

Grant'ın (1996, s. 77) da belirttiği gibi:

Günümüzde öğretmenler kendi yaşam deneyimlerini, ayrıcalık ya da ezilmişliklerini tahlil edip toplumsal adalet ve demokrasinin savunucuları olup öğrencilerini de bu doğrultuda eğitmelidirler. Ayrıca öğretmenlerin, ezilmişliğin farklı şekillerini tanımlayıp analiz etmelerine ve okulun güç mücadelesinin ve eşitsizliklerin yeniden üretildiği bir alan olduğunu anlamalarına yardımcı olacak bir içeriğe sahip derse ihtiyaçları vardır. Bu şekilde farklı özelliklere ve sosyal arka plana sahip öğrencilerin eğitimini gerçekleştirebilirler.

Eğitime ilişkin değerlendirmelerde, eleştirel düşünüş biçiminin önemine dair bir değerlendirme de Harrison'dan gelmiştir. Harrison (2007,s.8), öğretmen adaylarının eleştirel düşünebilmesi gerekliliğine vurgu yapar. O'na göre öğretmenler mesleki deneyimleriyle ilgili olarak iyi sorular sorabilmeyi/sorgulamayı becerebilen ve bunun sonucunda fikir sahibi olan ve görüşlerini ifade edebilen meslek mensupları olabilmelidirler. Dolayısıyla öğretmen adayları üniversitede aldıkları eğitimde 'nasıl soru sorulacağını' öğrenmelidirler. Fakat Harrison'a göre öğretmen adaylarından, üniversite yılları boyunca beklenen iyi soru sorabilmeleri değil mevcut soruları beklentiler çerçevesinde yanıtlayabilmeleridir.

Okul ve sınıf ortamında her türlü 'farklılığın farkındalığının' yaratılması gerektiğini ileri süren bir diğer isim Steele'dir. 'Sınıflar, dış dünyanın aynalarıdır' diyen Steele'e (2002, s.18-19) göre, öğretmenler, öğrencinin öğrenmesini teşvik etmek istiyorsa farklılıkların farkında olmalıdır. Aksi takdirde, yabancılaşma hisseden öğrenci, öğrenme süreci yerine, dışlanmaya sebep olan sosyal tabakalaşmaya odaklanacaktır ve eğitim faaliyetinin amacından uzaklaşacaktır. Steele diğer yandan öğretmenlerin öğrencilerde de farklılıklara ilişkin farkındalık yaratması gerekliliğine vurgu yapmaktadır.

Böylelikle öğrenciler her çeşit farklılığın bilincinde olacaktır ve iş hayatına; yetişkin dünyasına girdiklerinde farklı özellikler taşıyan bireylerle daha az uyum sorunu yaşayacaklardır.

Banks'ın (1991, s.39-40) da belirttiği gibi öğretmenler kültürel bakış açılarını, değerlerini, umutlarını, hayallerini okula taşıyan insanlardır. Aynı zamanda önyargılarını, stereo tiplerini ve yanılıgılarını da beraberlerinde getirirler. Öğretmenlerin değerleri, bakış açıları öğrettikleri şeyler vasıtasıyla, verdikleri mesajlara ve bunun öğrenciler tarafından algılanış biçimine etki eder. Öğretmenlerin toplumsal gerçekleri açığa çıkarmak yönünde yaklaşımlarda bulunmalarını sağlamak için onların bilgi edinış biçimlerini radikal biçimde değiştirmek gerekmektedir. Onları, bilgi edinme aşamasında farklı teorilerin/paradigmaların taşıdıkları bakış açısını ve değerleri analiz etmeye yönlendirmek gerekmektedir.

Öğretmen yetiştirme modelinde, psikoloji biliminin göz ardı edilmediği fakat sosyolojinin ön plana geçtiği bir döneme doğru ilerlememizin olası olduğu ve bu durumun, psikoloji bilimine de katkıda bulunacağı çünkü böylelikle toplumsal belirleyicilerin psikolojik süreçleri nasıl etkilediğinin de aydınlığa kavuşacağı düşünölmektedir (Donovan, 1967, s.18).

Alınan eğitim, psikoloji derslerinin davranış ilkelerine ve bireye dair değerli bilgiler sunacağı fakat bireylerden meydana gelmiş bir 'grup' karşısında öğretmenün öğreteceklerini nasıl öğreteceği konusunda onu yönlendirmede eksik kalacağı belirtilmektedir. Bir araya gelmiş bireyler artık motivasyon, sosyal/ekonomik ve kültürel arka plan, başarı ve kişilik ve 'risk altında olma' durumu bakımından farklılıklar gösteren bir topluluk oluşturmaktadırlar. Dolayısıyla öğretmen 'birey' ile değil grup bağlamında bulunan ve grup özelliklerini taşıyan bireyler ile ilgilenmek durumundadır ve eğitim psikoloji dersi bu grup dinamizmini açıklayacak bir içeriğe sahip değildir (Sarason, Davidson ve Blatt 1986, ix).

Dolayısıyla, şimdiye kadar bir psikolog gibi işlev gören öğretmenler öğrencinin içinde bulunduğu sosyal ortamı, okulun benimsetmeye çalıştığı toplumsal ve ulusal değerleri anlamak adına bundan sonra birer sosyolog gibi işlev göreceklerdir. Artan yoksulluk ve dezavantajlı; ezilmekte olan gruplar

nedeniyle artık öğretmen yetiştirmede eğitimin sosyolojik boyutuna çok daha fazla ihtiyaç vardır (Donovan, 1967, s.19). Çünkü neoliberal düzen, kendi varlığını sürdürürebilmek adına, işletme, pazar, piyasa eksenli değerlerini çeşitli yollarla ve elbette eğitim yoluyla benimsetmeye ve yeniden üretmeye devam edecek ve var olan eşitsizlikleri her geçen gün daha da derinleştirecektir. Okulu, öğrencilerle birlikte bu eşitsizliklerle mücadele etme alanı olarak dönüştürmek ancak bu dönüşümü kendi içinde yakalamış öğretmenlerce sağlanacaktır. Bu durum, bir öğretmen açısından, üstün körü bir eğitim toplum ilişkisi algılayışının çok ötesinde bir düşünme biçimi gerektirmektedir. Bu düşünüş alışkanlığını ancak eleştirel pedagoji sağlayacaktır.

Huerta (2007, s.253), eleştirel pedagojinin önemine şu sözleri ile değinmektedir:

Öğretmenlerin becerilerine dair hiç şüphem yok fakat unutmamız mümkün değildir ki öğretmenler, okulda ve toplumsal düzeyde onları dünyayı neoliberal bir bakış açısından görmeye yönlendiren bir manipülasyon süreci içinde yaşamaktadırlar. Bu bakış açısı aynı zamanda onların uygulamalarını algılayışlarını da etkilemektedir. Çoğu zaman kendi pratiklerini ve pratiklerinin daha adil bir toplum doğru evrilmedeki etkisini eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme fırsatına ve desteğine sahip değillerdir... eleştirel pedagoji bakış açısında, öğretmenlerin, toplumsal değişimin özneleri olacağı umudu vardır. Bu dahil etme çabasının bir diğer önemi ise... günümüzde, çoğunluğu acılara sürüklerken azınlığın zenginleşmesini beraberinde getiren insanlık dışı neoliberal politikalar döneminde yaşıyor olmamızdır... söz konusu adaletsiz neoliberal politikalarından kaynaklanan durumların bilincinde olmak ve onlara karşı savaşmak hepimiz için bir zorunluluktur. Bu, aynı zamanda, eleştirel pedagojinin öğretmen yetiştirme programlarında yer alma sebebidir de. Öğretmen yetiştirmede eleştirel pedagojiyi uygulayarak öğretmenlerimizi daha adaletli... bir toplum inşa etmek için hazırlayabiliriz.

Eğitime, söz konusu eleştirel bakış ancak ve ancak eleştirel pedagoji bu içeriği taşıyan bir eğitim sosyolojisi dersi ile mümkün olabilecektir. Açıktır ki, eğitim sosyolojisi dersi, bir öğretmen adayı için olmazsa olmaz kazanımlar sağlama potansiyeli sunmaktadır

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırma modeli verilerin ekonomik bir süreçte araştırma amacına uygun olarak elde edilmesi ve analiz edilmesidir. Eğitim sosyolojisi derslerinin programlardaki yeri, bu ders kapsamında öğretilen konular, bu dersin programlardaki yerine ilişkin öğretim elemanlarının ve öğrencilerin görüşleri var olan şekliyle betimlenmeye çalışılacağından tarama modeli uygulanacaktır.

Tarama modelleri, geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2008).

ARAŞTIRMA KAPSAMINDAKİ ÜNİVERSİTELER

Eğitim Sosyolojisi dersini, eğitim fakültelerinin lisans programlarında veren/vermekte olan öğretim elemanlarına ve bu dersi alan öğrencilere/mezunlara ilişkin olarak yapılacak inceleme Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi'ni kapsamaktadır.

ÇALIŞMA GRUBUNUN OLUŞTURULMASI

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversiteleri'nin Eğitim Fakülteleri'nde, Eğitim Sosyolojisi dersi vermiş/vermekte olan 9 öğretim görevlisi/üyesi ile bu üniversitelerin öğretmen yetiştirme lisans programlarında aynı dersi almış olan toplam 52 öğrenci/mezun oluşturmaktadır. Araştırma için bu üniversitelerin seçilmiş

olmasının nedenleri Ankara ili sınırlarında olmaları ve öğretmen yetiştirmede ve eğitim bilimlerinde önemli bir deneyime sahip bulunmalarındır.

VERİLERİN TOPLANMASI

Öğretim elemanlarının ve öğrencilerin Eğitim Sosyolojisi dersine ilişkin görüşleriyle ilgili veri toplamak için görüşme tekniği uygulanmıştır. Veri toplama amacıyla geliştirilmiş görüşme formu için konuyla ilgili kavramsal literatür taraması yapılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır.

VERİLERİN ANALİZİ

Dokümanlar ve görüşmeler sonunda elde edilen veriler betimsel analiz yaklaşımı ile değerlendirilmiştir. Veriler araştırma sürecinde kullanılan sorular dikkate alınarak sunulmuştur. Analiz aşamasında betimsel analizdeki dört aşama takip edilmiştir:

1. Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturulmuştur: Araştırma sorularından ve araştırmanın kavramsal çerçevesinden yola çıkılarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur.
2. Veriler tematik çerçeveye göre işlenmiştir: Oluşturulan çerçeveye göre veriler okunmuş, düzenlenmiş, mantıklı ve anlamlı bir şekilde bir araya getirilmiştir.
3. Bulgular tanımlanmıştır: Düzenlenen veriler tanımlanmış ve gerekli yerlerde alıntılar yapılmıştır. Alıntılarda kullanılan kodlama sisteminde, öğretim üyeleri/elemanları ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulardan yapılan alıntılarda öğretim üyelerinin/elemanlarının isimleri gizli tutulmuş olup, söz konusu toplam 9 isim yerine “Ö-...” kodlaması kullanılmıştır; örneğin, “Ö-1, Ö-2...Ö-9”

4. Bulgular yorumlanmıştır: Tanımlanan bulgular açıklanmış, ilişkilendirilmış ve anlamlandırılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Öğretim Görevlileri/Üyeleri İle Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Öğretim üyeleri/görevlileri ile yapılan görüşmelerin çoğunluğu görevli oldukları üniversitelerde gerçekleştirilmiştir. Emekli olmuş ya da görev yeri değişikliği nedeniyle il dışında bulunan öğretim görevlileri/üyeleri ile internet üzerinden iletişime geçilmiş, görüşme sorularına verdikleri yanıtlara iletiler yoluyla ulaşılmıştır. Yüz yüze yapılan görüşmeler, görüşülenler ile tek tek yapılmış ve her biriyle, değişmekle birlikte yaklaşık 50 dakika sürmüştür. Görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Görüşme yapılan öğretim görevlilerinin/üyelerinin hepsi, çalışmaya katılmakta istekli olmuşlardır ve ilgi göstermişlerdir.

Bulgular, görüşme formunda bulunan sorulara bağlı olarak görüşmelerde ortaya çıkan temaların görüşme verileri çerçevesinde analizine dayanmaktadır. Görüşülen öğretim görevlilerinin/üyelerinin, eğitim sosyolojisi dersinin sağladığı kazanımlara, dersin programlardan kaldırılmasına, dersin kapsamına, dersin işleniş biçimine, verilen ödevlere ve öğrenci ilgisinin, başarısının toplumsal cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığıyla ilgili gözlemlere ilişkin verdiği yanıtlar, belli temalar altında gruplandırılmıştır. Verilen yanıtlar farklı anlamlar ve yaklaşımlar sunduğu için yapılan her bir tematik gruplandırma kendi içinde de detaylandırmıştır.

Bu bağlamda görüşülen öğretim görevlilerinin/üyelerinin tümüne aşağıdaki sorular yöneltilmiştir.

1- Sizce eğitim sosyolojisi dersi öğretmen adaylarına kazanım sağlamakta mıdır? Yanıtınız evet ise, sizce bu ders öğretmen adaylarına hangi kazanımı/kazanımları sağlamaktadır?

2- Öğretmen adaylarına, eğitim sosyoloji dersi yerine genel 'Sosyoloji' dersinin verilmesi ile aynı hedeflere ulaşılabileceğini düşünüyor musunuz?

3- Sizce bu ders hangi konu başlıkları altında verilmelidir?

4- Siz bu dersi hangi konu başlıkları altında verdiniz/vermektesiniz? Neden?

5- Sizce bu dersin, 1997 tarihli 'Eğitim Fakültelerini Yeniden Yapılandırma' sürecinde, öğretmen yetiştirme programlarından zorunlu ders olmaktan çıkarılmasının gerekçeleri nelerdir?

6- Derse ilişkin ödevler/projeler vs. veriyor musunuz/verir miydiniz?

Yanıtınız 'evet' ise:

a) Ne tür ödevler vermeyi tercih etmektesiniz/ederdiniz?

b) Bu ödev/proje vs.de neyi; öğrencilerin hangi özelliklerini, becerilerini geliştirmeyi hedeflemektesiniz / hedeflemekteydiniz?

7- Derse ilişkin öğrenci başarısını değerlendirirken hangi ölçme tekniği/tekniklerini kullanmaktasınız/kullanmaktaydınız? Bu tekniği/teknikleri tercih etmeniz gerekçeleri nelerdir / nelerdi?

b) Bu tekniği / teknikleri kullanarak öğrencilerinize ne tür kazanımlar sağlamayı hedeflemektesiniz / hedeflemekteydiniz?

8- Eğitim sosyolojisi dersi için kullandığınız kaynaklar nelerdir? Kaynak seçiminde neleri göz önünde bulundurmaktasınız / bulundurmaktaydınız?

9- Kadın ve erkek öğrencilerin dersinize karşı tutumlarını karşılaştırabilir misiniz? Derse katılım, ilgi, ödev ve sunu yapmak gibi davranışlar açısından kadın ve erkek öğrenciler arasında bir fark gözlemlediniz mi?

10- Dersinizde öğrenci başarısı toplumsal cinsiyete göre farklılık gösteriyor mu? Farklılıklar varsa bunun nedenleri sizce nelerdir?

11- Eğitim sosyolojisinin öğretmen yetiştirme programlarında yer alması konusundaki görüşünüzü öğrenebilir miyim? Sizce bu ders, kaç kredilik bir ders olarak ve hangi dönemde okutulmalıdır?

Ekleme istediğiniz herhangi bir şey var mı?

1. Görüşülen dokuz öğretim görevlisinden/üyesinden beşi, en genel haliyle, eğitim sosyolojisinin, olaylara; eğitime “eleştirel” yaklaşmayı; eğitim ile toplum arasındaki ilişkiyi sorgulayabilmeyi sağlayacak bakış açısı ve çok boyutlu düşünme biçimini kazandırdığını belirtmiştir.

“Eğitim sosyolojisi sadece sosyolojik boyutta değil; her şeye bakmasını öğretir.” (Ö-3)

“Kritik bir bilim dalı eğitim sosyolojisi.” (Ö-2)

“360 derece düşünebilen nesiller yetiştirebilmek, bizim amacımız budur.” (Ö-5)

“Toplumsal gerçeklikle eğitim arasındaki karşılıklı ilişkileri anlamak, eğitimin kendi iç etkileşimleri konusunda bilgi ve perspektif kazandırmak ve tüm bu boyutlarda eleştirel görüş ve değerlendirme yapmak.” (Ö-1)

Söz konusu ‘eleştirel düşünüş biçimi’, görüşülenlerin ifadelerinde, farklı görünüşler kazanmaktadır.

Görüşülenlerden biri, dersin, “‘bilgi’ ile ideolojiler, hakim ideoloji/iktidar, bu iktidarın kullandığı/dayattığı dil ve kültür arasındaki ilişkiyi” anlayıp sorgulamayı sağladığını belirtmiştir. Aynı görüşmeci, eğitim sosyolojisi dersinin, eğitimin ‘ mevcut sistemin sunduğu bakış açısıyla nasıl daha iyi olması gerektiği’ ile değil ‘eğitimin aldığı görünüşlerin arkasında yatan nedenlerin tespiti ve sorgulanması’ ile ilgilendiğini ve dersin bu anlamda, sistem içi bir gözle değil sistem dışı bir gözle ‘sorgulama’ alanı yarattığını şu sözleri ile ifade etmektedir.

“Eğitim bilimleri içerisindeki diğer disiplinlerin çoğu, ki buna biraz da eğitim psikolojisi dahildir, daha çok ne olmalıdır gibi sorular sormaktadır ki bunlar bilimsel sorular değildirler. Yani sistemin içerisinde, sistemin o hiyerarşik, o iktidar ilişkileri içerisinde nasıl daha iyi bir eğitim sistemi veya eğitim/öğretim süreci, pratiği, örgütleri sorusuna cevap aramaktadırlar. Orada da zaten belli bir takım batı merkezli, özellikle ABD merkezli bir takım yaklaşımları sürekli uygulamakta diğer bir deyişle ikame etmektedirler. Eğitim sosyolojisi ise çok geniş bir spektrumda eğitimin kendisinin, doğrudan çıktılarının ve dolaylı çıktılarının arkasında yatan olası toplumsal bütün nedenleri araştıran, inceleyen bir disiplin, bir bilim dalı, bir etkinliktir. Bu anlamda oldukça eleştireldir. Hem müfredatta, programlara bakar; hem müfredatta programlar içerisindeki biçimlerinin toplumsal kirlenmişlik, etkilenmişlik belirlenmesi düzeylerine bakar. Bunların ideolojiyle ve devletin ideolojik aygıtlarıyla ilişkisine bakar.” (Ö-2)

Aynı öğretim üyesi, eğitim sosyolojisi dersinde eğitim iktidar ilişkisine yer verdiğine ve bu dersin öğrencilerin sınıfsal ve ideolojik özelliklerinin tespit edilmesi için gerekli bakış açısını kazandırdığını belirtmiştir.

“Öğretmen açısından eğitim sosyolojisini bilmek, okulda okuttuğu bilginin veya öğrencilerinin sınıfsal, ideolojik, devletsel bir özelliği olup olmadığını bilmek zorunluluğudur. Yani bu bilgi, toplum üstü / toplum dışı bir şey midir yoksa gerçekten toplumsal, ideolojik, kültürel, dinsel bir tarafı var mıdır yok mudur? Öğrencilerinin hepsi acaba bu okutulan bilginin öğrenilmesinde eşit olanaklara, koşullara ve özelliklere sahip midirler? Bilgi ve bilginin içerisinde aktarıldığı dil, kültürel bir şey midir yoksa kültürden bağımsız bir şey midir? Okulda üretilen bilgi toplumsal sınıf ve gruplardan barışık mıdır, hepsine eşit mesafede ve uzaklıkta mıdır yoksa belli sınıfların iletişim, düşünce biçimlerini yansıtmakta mıdır? Bunları bilmek zorundadır. ‘Öğretmenin kendisinin de bir eğitimci olarak yeniden ürettiği bilgiyle ve içinde yer almış olduğu ilişkiler ağıyla birlikte var olan eşitsizlikleri yeniden ve pekiştirerek mi üretiyor yoksa eşitsizlikleri azaltıyor mu?’ gibi sorular sorulabilir. Kültürel sorular da sorulabilir.” (Ö-2)

Görüşülenlerden biri, her olayın (özelde her eğitim olayının), tek bir nedenle değil farklı nedenlerle ve çoklu ilişkilerle açıklanabileceğini belirtmiştir.

“360 derece düşünebilen nesiller yetiştirebilmek, bizim amacımız budur. Olaylara belli bir açıdan (*tek bir açıdan*) bakıp yorum getirmek, soruna çözüm bulmanızı güçleştirir. Bütüne ulaşmakta olaylara çok yönlü bakmak lazım. Altı tane adama filin tanımını sormuşlar. Hepsini bir araya getirdiklerinde bir filin tanımını ortaya çıkmış. Biz de olaylara böyle çok yönlü baktığımız takdirde, gerçekten olayın bir bütün olarak tanımını ortaya çıkarmış oluyoruz.” (Ö-5)

Aynı öğretim üyesi, eğitim sosyolojisi dersinin, temel kavramlarda uzlaşmayı dolayısıyla da eğitime ilişkin tartışmalarda anlaşmayı sağladığını belirtmiştir.

“Bilimde esas olan temel kavramlardır zaten. Eğer aramızda bir anlaşma yoksa temel kavramlar konusunda, anlattığımız konularda da anlaşmamız mümkün değildir. Her birimizin kendine has bir dili vardır. Temel kavramları iyi kavradığımız zaman, bu alanda yaptığımız konuşmalarda daha başarılı oluruz. Bir ikincisi de, ne söylediğimizi daha iyi anlarız” (Ö-5)

Görüşülen öğretim üyelerinden biri, eğitim sosyolojisi dersinin, öğrencinin içinde yaşadığı toplumun ve dolayısıyla sınıf ortamının homojen olmadığı; farklı toplumsal sınıflardan, kültürden gelen öğrencilerin oluşturduğu ‘heterojen’ bir ortam olduğuna ilişkin bakış açısını kazandırdığını belirtmiştir.

“Biliyorsunuz toplum homojen değil, okulun dışına taşan toplum farklı dönemlerde, bunu biz toplumsal formasyon diye tanımlarsak farklı dönemlerde, küresel ve ulusal dinamiklerin ve güçlerin birbirleriyle ilişkileri sonucu farklı biçimlerde, farklı eşitlikler ortaya çıkarmaktadır. Bu eşitliklerin tam karışlığı toplumsal sınıflar, gruplaşmalar, tabakalar vs. dir. Şimdi biz eğitim içerisinde olup biten şeyleri her anlamda, eğitimin kendisini, öğretmenleri, öğrencileri ve eğitimin içerisinde okutulan bilgi ve beceri diye öğrencilere okutulan şeyleri ve bunların okutulma yöntemlerini, bütün bu okulun, eğitimin dışında duran ama eğitimi belirleyen bu faktörlerden bağımsız olarak inceleyemeyiz.” (Ö-2)

Öğretim üyelerinden biri, eğitim sosyolojisi dersinin, öğretmene kattığı bakış açısı sayesinde, heterojen bir ortam olan sınıfın homojen özellik kazanacağını ve dolayısıyla, ‘toplumsal bütünleşmenin’ mümkün kılınabileceğini ifade etmiştir.

“Girdiğimiz sınıflarda heterojenlik bir sorundur öğretmen için. Heterojen sınıfları, öğretmen yönetmekte başarılı olamaz. Ne yapması lazım? Homojenliği sağlaması lazım. Homojenliği sağlamak için de öğrencileri geldikleri toplumlar itibarıyla tanımakta fayda vardır. Biz toplumsal bütünleşmeyi sağlamak istiyoruz. Eğitimin bir amacı da toplumsal bütünleşmeyi sağlamaktır. Toplumsal bütünleşmeyi sağlamak için, ülkede var olan toplumların her şeyini tanıyıp, o verileri eğitimde kullanmak gerekiyor. O zaman eğitim sosyolojisi ortaya çıkıyor.” (Ö-5)

Görüşülen öğretim görevlilerinden/üyelerinden dördü, eğitim sosyolojisi dersinin, bireysel farklılıkların sadece psikolojik temellerinin olmadığı; toplumsal kökenlerinin de olduğu ve dolayısıyla eğitimin toplumsal boyutu olan bir disiplin olduğu belirlemesinde bulunulmasını sağladığını ifade etmiştir.

“Eğitim olgusu sadece toplumsal bir bilim, biyolojik bir bilim değil yani kalıtsal özelliği olan bireysel bir alan sayılıyor idi daha önceleri... öğretmen olacaklara hem çocuğun kişiliğinin daha iyi tanıtılması yönünden önemli idi; çünkü öğrencilerin o biyolojik dediğimiz bireysel özelliklerini tanıyabilmesi hem de bulunduğu toplumu tanıyabilmesi açısından önemli görünüyor. Toplumun tanınmasında, kısmen de bireysel özelliklerin tanınmasında öğretmene yardımcı bir alandır. ... eğitime sosyal bir anlam verildi.” (Ö-4)

“Bireysel farklılıklardan tutun da, bireyden kaynaklanan farklılıkların bir de toplumsal kökeni vardır. İşte, sınıf kökeni vardır, ekonomik veya onun aile yapısı ile ilgili şeyler vardır, bunların süreç içerisine koyabilir. Nasıl bir aile yapısı içerisinden gelmiş, hangi bölgedendir mesela, hangi kültür ağırlıklı, neye değer veriyor, yani önceliği nedir mesela.” (Ö-6)

“Öğrencileri etkili yönetebilmek için önce onları tanımak gerekiyor. Ama öğrencileri tanımanın da çeşitli boyutları var. Psikolojik açıdan tanıyabilirsin, biyolojik açıdan tanıyabilirsin, toplumsal, sosyolojik boyutuyla tanırsın. Öğrencileri bu değişik boyutlarla tanıdığımızda, onları daha etkili bir şekilde yönetmiş oluruz.”

Görüşülen öğretim üyelerinden ikisi, eğitim sosyolojisi dersinin, öğretmenin, sistemin bütünü içinde kendisini; toplumsal yapıları ve aralarındaki etkileşimi görebilmesini; öğretmen adaylarına eğitim ve okul sürecini toplumsal süreç ve yapılarla ilişkileri içinde inceleme fırsatı vererek eğitim-toplum, okul-toplum ilişkilerini kavramasına olanak sağladığını belirtmiştir.

“Eğitim sosyolojisi daha çok bilimsel düzeyde öğretmene fayda sağlayacak bir konu. Yani sistemin bütünü algılamak, sistemin bütünü içinde kendi yerini görebilmek... Toplumu kavramak toplumsal kurumları anlamak, o yapıların özellikleri bilmek o yapılar arasındaki etkileşimleri çözmek bence öğretmen olmadan öğretmenlerin mutlaka bilmesi gereken şeyler. Öğretmenlere baktığımız zaman, eğitim sisteminin toplumla olan ilişki ve etkileşimini ne yazık ki hiç bilmiyoruz. Yani, eğitim kurumunu sadece o küçük bölgesiyle, mahallesiyle çevrili ve ilişki boyutunu da sadece o küçük çevreyle algılamak eğiliminde. bir şeyin bütünü görmeden parçalarını anlayamaz algılayamazsınız. Yani bu anlamda bilimsel bir yetkinlik ve erginliğe ulaşmak gerekir. Eğitim sosyolojisi sadece sosyolojik boyutta değil her şeye bakmasını öğretir.” (Ö-3)

“Sosyolojik açıdan öğrenciyi ve öğrenme ortamını tanımanın önemini anlayacaktır. Diğer öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde edindiği bilgi

ve becerilerini gerçek koşullarda uygulayabilmesi için ihtiyacı olabilecek toplumsal bilgilerin neler olabileceğine karar verebilecektir.” (Ö-7)

Görüşülen öğretim üyelerinden biri, bu dersin öğretmen adayına demokratik tutum kazandıracağını ve öğretmenin, bu kazanım sayesinde, sınıf ortamında var olan her türlü farklılığa karşı tarafsız ve toleranslı davranma becerisini edineceğini belirtmiştir.

“Öğretmen demokratik kişiliğe sahip olacaktır. Herkese eşit uzaklıkta olmayı başaracaktır. Herkesin farklılıklarını kabul etmeyi başaracaktır... Toplumun bütününe görebilen sınıfın bütünündeki farklılığı da kabullenebilir çok rahat.... Sınıfta birlik ve bütünlük oluşturmayı bilir. Herkesin bireyselliğine saygı duyarak biz olma duygusunu sağlar. Sınıfta biz olmak... duygu ve düşünce olarak avucunda tutmak... Bunu yapabilen öğretmenin eğitim sosyolojisi görmesi lazım. Toplum bütünlüğünü sağlıyorsunuz... toplumun ne olduğunu sağlıyorsunuz.” (Ö-3)

Bir öğretim üyesi, eğitim sosyolojisi dersinin, eğitimin daha adil ve eşitlikçi bir topluma dönüştürme gücünü ortaya koyması açısından öğretmene önemli bir kazanım sağladığını şu sözleri ile ifade etmiştir.

“...eğitimin daha adil ve eşitçi bir topluma dönüştürme gücünün görülmesi ve bu amaçla kullanılması da söz konusu dersin hedefleri arasında.” (Ö-1)

Aynı öğretim üyesi, eğitim sosyolojisi dersinin işleniş biçiminin ve içeriğinin, dersin sağladığı kazanımlar açısından oldukça belirleyici olduğunu vurgulamıştır.

Görüşülen öğretim üyelerinden ikisi, eğitim sosyolojisi dersinin, sorunların tespit edilmesinde ve çözüm üretilmesinde yol gösterici olduğunu belirtmiştir.

“...öğretmen adaylarının, içinde yaşadıkları sorunları kavramaktan uzak olduğunu düşünüyorum. Eğitim sosyolojisi görmedikleri için... öğretmenin görevi bu sistemi tartışabilecek nitelikte öğrenciler yetiştirmektir. Orada öğretmenin önemli rolleri ve sorunları görme, tartışma, eleştiriler getirme, problem çözme konularında mutlaka öğretmen bir olgunluğa erişecektir.” (Ö-3)

Görüşülen öğretim üyelerinden biri, eğitim sosyolojisi dersinin genç kuşağa kültür aktarımını sağladığını belirtmiştir.

Aynı öğretim üyesi, eğitim sosyolojisi dersinin eğitim olayının hangi sosyal yapı ve kültür içinde verildiği bilgisini sunduğunu ve böylelikle bu dersin genç kuşağa kültür aktarımını gerçekleştiren bir ders niteliği kazandığını şu sözleri ile belirtmiştir:

“Hangi toplum içerisinde siz eğitim faaliyetlerini yürütmektesiniz, hangi kültürün içerisinde bir nesil yetiştiriyorsunuz veya bir bireyi şekillendiriyorsunuz? Bunu, toplumun kültürel değerleri, temelinde düşündüğümüz zaman mutlaka sosyoloji bilgisine ihtiyacımız var. Yani toplumun dinamiklerine, belirleyicilerine, gelenekleri, örfü işte tarihsel altyapısı yani toplandığında buna kültür diyoruz. Sosyo-kültür yapısı içerisinde eğitimi veriyorsunuz. Dolayısıyla bunu bilmeyen adayı, yani bu kavramı kendine kazandırmamış, içselleştirmemiş bir öğretmen adayı, öğretmen olduğu zaman eksik bilgiyle mezun olmuş oluyor. Yani bunu şöyle örneklendirebiliriz, tıp eğitimi alan birinin temel anatomi ile ilgili bilgilerinin eksik olması gibi bir şey bu... yeni kuşaklara değer aktarma bilimi değil mi? Genç kuşağa kültür aktarıyorsunuz siz bununla.” (Ö-6)

2. Görüşülen öğretim grevilerinin/üyelerinin tamamı, sadece genel sosyoloji dersi ile eğitim sosyolojisi dersinin hedeflerine ulaşamayacağını; her iki dersin de amaçlarının ve kapsamının farklı olduğunu belirtmiştir. Görüşülenlerden dördü, eğitim sosyolojisi dersinden önce, bir veya iki dönem genel sosyoloji derslerinin verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Söz konusu dört kişiden biri, eğitim fakültelerinde sosyoloji temelli daha çok dersin bulunması gerektiğini de sözlerine şu şekilde eklemiştir:

“1-2 dönem sosyoloji verilmeli, ondan sonra eğitim sosyolojisi adı altında olur. Onun dışında, başka sosyoloji dersleri mesela, sosyal değişme ve eğitim gibi dersler olmalı. Bir dönemlik dersle olacak bir şey değil diye düşünüyorum. Yani sosyoloji ağırlıklarıyla ilgili bir sıkıntı var... eğitim fakültesindeki bütün programlarda 4-5 dersin sosyoloji ile ilgili olması bence gereklidir. Köy sosyolojisinin içinde olabilir, kent sosyolojisi olabilir, toplumsal değişme olabilir, endüstri olabilir.” (Ö-6)

Söz konusu dört kişiden bir diğeri, genel sosyoloji dersinin temel hedefinin, sosyoloji temeli almadan üniversiteye gelen öğrencilere temel sosyoloji bilgisinin kazandırılması olduğunu ve üniversitenin ilk dönemlerinde

öğrencilere sunulan bir ders olduğunu belirtmiştir. Görüşülen öğretim üyesi, eğitim sosyolojisini, genel sosyoloji dersi içinde sunma girişiminin sakıncalarına şu sözleri ile değinmektedir:

“Genelde üniversiteye yeni başlayan öğrencilere ilk dönemlerinde sunulan bir ders olduğundan, eğitim sosyolojisi gibi bir uzmanlık alanının gerektirdiği alt yapı ve hazırlığa erişmemiş öğrenciler için fazla erken ve dolayısıyla verimi düşük bir öğrenme alanı oluşturacaktır. Dolayısıyla, ancak sosyolojinin ön alan bilgilerini özümsemiş öğrencilerin, daha sonraki aşamalarda alabilecekleri ayrı bir ders olarak kurgulanması gerekir.” (Ö-1)

Görüşülenlerden dördü eğitim sosyolojisi dersi içinde genel sosyoloji ve sonrasında genel sosyolojinin eğitimle olan ilişkisinin verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

“...genel bir sosyolojik perspektif kazanması öğrencinin, onun arkasından eğitim sosyolojisi perspektifi kazanması daha doğru olur.” (Ö-2)

“...eğitim sosyolojisini veren bir öğretim üyesinin genel sosyolojiyi de vermesi gerekiyor. Genel sosyolojiyi ana hatlarıyla vermeden, direkt eğitim sosyolojisine giremezsiniz. Önce genel sosyoloji hakkında bilgi vermeniz gerekiyor. Bizim yaptığımız, eğitim sosyolojisinde, genel sosyolojinin verilerinden hareketle eğitimi gerçekleştirmektir. Bu içinde yaşadığımız topluma insan yetiştiriyoruz biz. İçinde yaşadığımız topluma insan yetiştirebilmek için o toplumu önce tanımak lazım.” (Ö-5)

Söz konusu dört kişiden biri, eğitim sosyolojisi dersinin ayrı bir ders olarak verilmesi gerektiğini, ancak bunun mümkün olmadığı durumlarda sadece eğitim sosyolojisi dersi içinde, kısıtlı zamanda dahi, hem genel sosyoloji hem de eğitim sosyolojisi içeriğinin sunulabileceğini; önemli olan şeyin dersin süresinden ziyade niteliğinin olduğunu şu sözleri ile ifade etmektedir:

“Yani aslında çok uzun şarkılarla duygular iyi anlatılır diye bir şey yok, çok kısa bir şeyle de çok iyi anlatabilirsiniz. Bu bağlamda da çok iyi bir eğitim sosyolojisi müfredatı hazırlanmalı ki hiç açık kapı bırakmadan tüm bilgileri bağlı bir şekilde öğrenciye sunabilelim.” (Ö-3)

3. Görüşülen öğretim görevlilerinden/üyelerinden üçü, öncelikle iyi bir sosyoloji bilgisi temeli atılması gerektiğini belirtmiştir.

“Mesela ilkinde bu sosyoloji ve eğitim ilişkisini çok sağlıklı bir zemine oturtmak lazım. Kuramsal temeller çok iyi aktarılabilir o derste. Yani işte sosyolojiye giriş dersi belki var bundan önce ama gene de tam anlamıyla sosyolojinin ne olduğuna dair öğrenciyi hakikaten bir seviyeye getirmek lazım.” (Ö-6)

Görüşülen öğretim görevlilerinden/üyelerinden üçü, eğitim sosyolojisindeki paradigmalardan bahsedilmesi gerektiğini belirtmiştir. Söz konusu üç kişiden biri, zaman kısıtlaması nedeniyle paradigmalara derslerinde gerektiği kadar değinemediğini ifade etmiştir.

Görüşülen öğretim görevlilerinden/üyelerinden üçü, eğitim sosyolojisi dersinde, feminist ve eleştirel kuramlara yer verilmesi gerektiğini ifade ederken, bu kişilerden ikisi zaman kısıtlaması nedeniyle bu konulara ya hiç değinemediklerini ya da çok yüzeysel değindiklerini ifade etmiştir.

Görüşülen öğretim görevlilerinden/üyelerinden ikisi eğitim ile medya ilişkisini sunmak gerektiğini belirtmiştir.

“Mesela eğitimle medyayı ve interneti nasıl denetim altına alabiliriz veya onun zararlı etkilerine karşı nasıl bir panzehir oluşturabilir çocuk veya işte eğitimcisi? Buna ilişkin bir bakış açısı sunmak lazım. Sadece genel sosyoloji kavramları, teorileri değil; ülkemizdeki sorunlara ilişkin tartışmalar da alt başlık olarak eklenmeli.” (Ö-6)

Görüşülenlerden biri, eğitim-kültür, eğitim – kalkınma, eğitim ile teknoloji ilişkisinin ve post modern toplumda eğitim anlayışının anlatılması gerektiğini belirtmiştir.

Görüşülen öğretim üyelerinden ikisi, eğitim sosyolojisi dersinin yıllık veya iki dönemlik olması gerektiğini ve ancak bu şekilde sunulması gereken konuların bu dersin kapsamına dahil edilebileceğini belirtmiştir. Eğitim sosyolojisi dersinin iki dönemlik olması gerektiğini söyleyen görüşmecilerden biri, dersin ilk döneminde dünyadaki eğitim sistemlerinden; ikinci döneminde ise, Türkiye’deki eğitim sisteminden bahsedilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bir diğer öğretim üyesi, ilk dönem dersinde küresel ölçekte ve makro düzeyde bir eğitim sistemi analizi yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Görüşülen öğretim üyesi, söz konusu makro değerlendirmelerde, farklı gelişmişlik seviyelerindeki toplumlardaki eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak sunulması gerektiğini

belirtmiştir. Ayrıca, aynı öğretim üyesi, ilk dönem dersinde farklı yaklaşımların (paradigmaların; örneğin, kültürel yeniden üretimci kuram) sunulması gerektiğini belirtmiştir.

“Eğitimin kültür, dil, devletler ilişkisi, ekonomik kültürel sermaye arası ilişkiler, farklı kültürel sermaye biçimlerine sahip toplumsal alt gruplar veya fraksiyonlar arası ilişkiler, çelişkiler, gerilimler vs biçiminde.” (Ö-2)

İkinci dönem dersinde ise toplumsal cinsiyete, etnisiteye, öğrenci kimliğine, bilgiye ve bilginin kaynağına ilişkin belirlemelerde bulunulması gerektiği belirtilmiştir.

“Genel anlamdaki bilgi biçimleri arasındaki farklılıklar verilebilir. Öğretmen açısından düşündüğümüzde, öğrenci kimdir, nasıl birisidir, nerden geliyor, ben kimim, öğrencime ne vermek istiyorum, bu bilginin yeri nedir?” (Ö-2)

4. Görüşülen öğretim görevlilerinin/üyelerinin tamamı, eğitim sosyolojisi dersinde, öncelikle, derse giriş ve temel atma niteliğinde genel sosyoloji bilgisini; sosyolojiye ait kavramları, sosyoloji biliminin tarihçesini, sosyolojideki yaklaşımları ve bu bilimin çalışma metotlarını sunduğunu belirtmiştir.

“Öğrencilerime ben ilk önce sosyolojik bir bakış açısını kazandırmak, sosyoloji biliminin diğer bilimlerden ayıran özelliğinin ne olduğunu öncelikle, işte sosyoloji yönteminin özelliğinden, orijinalliğinden bahsettik. Sosyoloji nedir? Ne işe yarar? Oradan hareketle bir toplumun bilgisini edinme... O toplumun bilgisine nasıl ulaşabiliriz? Bunların kendine has izlediği metot hakkında bilgilendirmede bulunduk öğrencilerimize.” (Ö-6)

Görüşülen öğretim görevlilerinin/üyelerinin yedisi, eğitim sosyolojisini makro (eğitimin ekonomik, ideolojik, sayasal, kültürel, dinsel, hukuki alanlarla ilişkisi) ölçekte ve mikro (öğrencinin öğretmenle, öğrencinin öğrenciyle, öğretmenin öğretmenle, yöneticilerin öğretmenle ve öğrenci ile öğretmenin yöneticilerle olan ilişkisi) ölçekte sunduğunu belirtmiştir.

“...bu dersin programını yaparken iki açıdan ele alıyorum; birincisi mikro eğitim sosyolojisi adı altında, öbürü de makro eğitim sosyolojisi adı altında topluyorum üniteleri.” (Ö-4)

“Genel olarak bir sosyolojik bakış açısı sunuyoruz. O da, eğitim sistemini bir büyük sistem içerisinde bir parça olarak gösteriyoruz. Onun işte siyaset ile olan ilişkisi, ekonomi ile olan ilişkisi, aile yapısıyla ilişkisi, din, hukuk ile olan ilişkileri vs temelinde ayrı ayrı inceliyoruz.” (Ö-6)

Görüşülen öğretim görevlileri/üyelerinden dördü, eğitim sosyolojisi dersi kapsamında, eğitimde ortaya çıkan eşitsizlikleri(cinsiyet eşitsizlikleri, bölgesel, sınıfsal, tabakasal, kültürel, etnik eşitsizlikler) sunduğunu belirtmiştir. Görüşülenlerden biri, toplumsal cinsiyet bağlamındaki değerlendirmelere sıcak bakmadığını; eğitime ve öğretmenlik mesleğine ilişkin değerlendirmelerde toplumsal cinsiyet farklılığını göz önünde bulunduran bir yaklaşımı benimsemenin yanlış olduğunu ifade etmiştir.

“Ben, cinsiyet ayrımcılığıyla ilgili konulara sempati duymuyorum. Yani benim için insan sorunu önemi. İnsan sorununu çözdüğünüz zaman cinsler sorunu da çözülür diye düşünüyorum. İlgi de duymadım. Var olan bir gerçek var, belki de kadın sorunları gibi, işte aile yapısı içinde, annenin sorunları gibi alınabilir ama... bir çerçeveymiş gibi sunulmasını pek doğru bulmuyorum”. (Ö-3)

İki öğretim üyesi, derslerinde yeniden üretimci bakış açısına, eleştirel ve feminist kurama, postmodernizm - küreselleşme ve eğitime yer verdiğini belirtmiştir.

Bir öğretim üyesi, derslerinde yeniden üretimci kurama, postmodernizm - küreselleşme ve eğitim ilişkisine yer verdiğini belirtmiştir.

Görüşülen öğretim görevlilerinden/üyelerinden dördü, derslerinde, toplumun işleyişine ait yaklaşımları (işlevselci, çatışmacı) sunduklarını belirtmiştir.

“Topluma bakış açıları var, toplumun işleyişine ait tespitler var. O perspektifleri teker teker ele alıyorum. İşte işlevselciler, çatışmacı yaklaşımlar, etkileşimci yaklaşımlar... bu üç yaklaşım genel sosyolojide de toplumun açıklanmasında temel yaklaşımlar. Bunlar da eğitim sosyolojisine yansımıştır tabi. Bu yaklaşımlar, eğitim sosyolojisinde de söz konusu ama eğitimle olan ilişkileri eğitim sosyolojisinde bu kuramların söz konusu oluyor.” (Ö-4)

Görüşülen öğretim görevlilerinden/üyelerinden biri, toplumun sosyolojik analizlerle açıklanması çabasında siyasi boyutun önemli bir yer tuttuğunu vurgulamış ve söz konusu siyasal boyutun demokrasi kavramı çerçevesinde sunulması gerektiğini belirtmiştir.

“Demokrasi nedir? Siyasal sistem nedir? Yani, sosyolojiyi yalın toplumsal boyutta değil de siyasal boyutta da ele almakta fayda var. Çünkü bir toplumu siyasetten soyutlamak mümkün değil ve toplumun en önemli sorunu siyaset. Genelde de bu, tabii demokrasi ve demokrasi kültürü bazında yoğunlaşacak” (Ö-3)

Görüşülen öğretim görevlilerinden/üyelerinden biri, Türk eğitim sisteminin/millî eğitimin nasıl yapılandığını sunduğunu belirtmiştir.

Görüşülen öğretim görevlilerinden/üyelerinden bir diğeri sınıf ortamını farklı sosyal ‘statülerden ve sınıflardan’ gelen öğrencilerin oluşturduğunu ve bu öğrencilerin davranış farklılıklarını doğru değerlendirebilmek için eğitim sosyolojisi dersinde statü ve sınıf kavramlarına değindiğini belirtmiştir. Görüşülen öğretim görevlisi/üyesi, statü ve sınıf farklılığın, sınıf ortamındaki yansımalarının Türkiye’den örneklerle anlatılması gerektiğini de eklemiştir.

Görüşülen öğretim görevlilerinden/üyelerinden ikisi, toplumsal bir kurum olan eğitimin ve eğitim olayının doğru çözümlenebilmesi için öncelikle içinde şekillendiği toplumu anlamak gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda, ‘kültür’ başlığı altında değerlerden, normlardan, rollerden, kurum ve sorumluluklardan ve bölgesel farklılıklardan bahsettiklerini ifade etmişlerdir.

“... öğretiler ve kültür, davranış kalıpları... Bunları, kültür başlığı altında anlatmak gerekiyor. Rollerini anlatmak gerek ki herkes rolünü bilsin. Hak ve sorumluluklar, kurumlar... Bunları, öğretiler ve kültür başlığı altında aktarmak gerek. Sonra, kültür ve toplum... Değerlerimiz nelerdir? Genel değerler, alt değerler, bölgelere göre, giyim kuşam, yemek yeme alışkanlıkları, yaşayış şekli gibi farklılıklar nelerdir?”(Ö-5)

Görüşülenlerden biri, anlatımlarında toplumsal hareketlilik ve eğitim ilişkisine yer verdiğini belirtmiştir.

Bir diğeri öğretim üyesi, eğitimin toplumsal denetim (kontrol) sağlamadaki işlevine; öğrencilerin denetimle ilgili yaşadığı ve yaşattığı sorunlarda

öğretmenin sorunu ve çözüm yolunu tespit etmede izlemesi gereken yollara ilişkin bilgi verdiğini belirtmiştir.

“Sosyal kontrol, sosyal kontrol ve eğitimin ilişkisi, eğitimin işlevi nedir? Bir ülkeyi sadece kanunlarla yönetemezsiniz. Tek bir direk olursa ufak bir sarsıntıda gider. Bu direğin destekleri de olması lazım. Bu destekler neler olacaktır? Değerlerler, adeti, gelenekler, kültür yani... Bunlar uyum içindeyse o zaman kanunların da işi zorlaşmaz. Bu da eğitim yoluyla aktarılacaktır. Toplumsal kontrolü sadece kanunlarla sağlayamazsınız. Eğitimin de son derece rolü bulunmaktadır. Mesela toplumsal sapmalarda problem boyutları var. Niye bu sapmalar oluyor? Bu sapmalar öğrencilerde de oluyor. Öğrencilerde niye olur? Bunu açıklayacağız. Ama bu sapmanın ne olduğunu öğretmenin bilmesi lazım ki, öğrencilerde sapma davranışları olduğunda onları bu durumdan uzaklaştırın.” (Ö-5)

Aynı öğretim üyesi, eğitim sosyolojisi dersinde, küreselleşme ve eğitim konusuna yer verdiğini belirtmiştir.

“Küreselleşmenin artıları mı yoksa eksileri mi var? Kişi bireyselleşememiş, sosyalleşememiş, küresel ortama giriyor. O zaman, o, yabancılaşır. Niye? Kendi yeteneklerini geliştirememiş, içinde bulunduğu topluma göre onu sosyalleştirememişiz. Ondan sonra küresel ortama giriyor. Orada, kolaylıkla o girdiği ortama göre sosyalleşecektir. O zaman yabancılaşma meydana gelir. Onun için, önce, gençleri bireyselleştirmek lazım. Yani onların potansiyellerini bulacağız, işleyeceğiz, geliştireceğiz. Artı, yine içinde yaşadığı topluma göre onu sosyalleştireceğiz. Ondan sonra küresel ortama girdiklerinde, gerçekten de onlar çağdaş insan olacaklardır. Aksi halde yabancılaşacaklardır.” (Ö-5)

5- Görüşülen öğretim görevlilerinden/üyelerinden üçü, YÖK'ün eğitim sosyolojisi dersini gerekçe sunmadan kaldırdığını belirtmiştir. Görüşülenlerden biri, YÖK tarafından bu dersin başka bir ders içindeki bir üniteye verilmesinin istendiğini ve bu uygulamada kötü niyet aramadığını; bunun sadece bir tercih meselesi olduğunu fakat bu tercihte derse ilişkin tarafsız bir değerlendirilmede bulunulması gerektiğini belirtmiştir.

“Ben kötü niyetli olarak değerlendirmiyorum. Ama bu sadece o dönemdeki kişilerin bakış açısı, tercihleri. Onların da kendilerine göre mantıkları vardır tabii. Ama gereksiz taraflarını görürken, gerekli taraflarını da görmek gerekiyor. Hangisi ağır basıyorsa ona göre karar

vermek lazım. Eğer sadece gereksiz taraflarını görürseniz tabii böyle bir karar verirsiniz” (Ö-5)

Görüşülenlerden ikisi, YÖK’ün bu dersi kaldırma gerekçesi olarak sunduğu ‘çok teorik’ açıklamasının, dersin kaldırılmasına gerekçe teşkil edemeyeceğini belirtmiştir. Her iki öğretim üyesi de, bu dersin soyut değil; aksine çok somut verilere dayanan, çok somut bir ders olduğunu ve dersin işleniş biçiminin kaldırılmasına gerekçe olamayacağını belirtmiştir.

“Tam tersine ben bu dersin mevcut pedagojik formasyon dersleri içerisindeki en somut ders olduğu iddiasını hem taşıdım, hem taşıyorum. Ve bunun böyle olduğunu da hangi mekanda ve zamanda olursa olsun tartışırım. Çünkü ders zaten yaşamsal bir ders; hayatımıza dair bir ders. Düşünebiliyor musunuz yani ülkede şu anda bir milyon öğrenci üniversite sınavına hazırlanıyor. Bu soyut bir şey mi? Bazı kız öğrenciler menopoza giriyor sınav döneminde. tiyatro oyunu gibi veya bir sinema sahnesi gibi. Anneler, babalar üzerine örnekler veririm ben mesela. Özellikle anneler için çocuklarının başarıları çok önemlidir. O konuda yarışmalar birbirleriyle kendi aralarında, akran, arkadaş grubu içerisinde. Yani soyut bir tarafı yok bunun.” (Ö-2)

“Kullanıcıların kullanma hatasına bakarak bir şeyi suçlayamayız. Kurşun kalem faydalı bir şeydir ama bunun faydası kullanana bağlıdır. Kalemi orda oturana atarım gözünü çıkarırım. Burada suç kalemin mi yoksa kalemi kullananın mı? O halde, biz burada, bilimi değil, dersi değil; kullanıcılardaki yöntem hatalarını dikkate almamız gerekiyor. Kaldırılması çözüm değil.” (Ö-5)

Bir diğer öğretim üyesi, YÖK’ün, öğretmen açığını kapatma gerekçesi ile programların nitelik boyutunu göz ardı ettiğini belirtmiştir.

Görüşülenlerden biri, son dönemlerde öğretmen yetiştiren kurumlar olan eğitim fakültelerinin, öğretmen açığını kapatma kaygısıyla ‘bilim üretilen’ kurumlar olmaktan çıkarıldığını ve dolayısıyla eğitim sosyolojisi de dahil olmak üzere, kültür derslerini programdan kaldırma yoluna gittiğini belirtmiştir.

“YÖK, bu eğitim fakültelerine sadece öğretmen yetiştirici gözünü baktı. Yani, burada, bir bilimsel disiplin, bir bilimsel araştırma yürütebilecek birimler olmaktan çıktı. Burada, sadece, Milli Eğitim Bakanlığı’nın öğretmen açığını kapatır gözünü bakıldığı için bu tarz dersler yani kültür dersleri kaldırıldı. Eğitim felsefesi de buna dahildir. Eğitim tarihi

de böyledir. Eğitim sosyolojisi de böyle. Bunlar hep, bu anlamda, bakıştaki bu sakatlıktan kaynaklanıyor.” (Ö-6)

Görüşülenlerden beşi sosyoloji ve dolayısıyla eğitim sosyolojisi alanının, eleştirel, sorgulayıcı bir bilim dalı olduğunu ve yöneticilerin öğretmenlerin sorgulamasını istemediklerini belirtmişlerdir. Beş görüşmeciden üçü, sorgulamayı bir tehdit olarak algılayan bu bakış açısının temellerinin özellikle 80 sonrası uygulamaya konulan neoliberal politikalar ile atıldığını belirtmektedir.

“Başta belirttiğim gibi, diğer eğitim bilimleri içerisindeki diğer disiplinlerden farklı olarak, eksenlerini geniş tuttuğu için, bütün mekanizmaları, ilişkileri, aktörleri, eyleyicileri sorguladığı için, özellikle 80 sonrası politikaları hayata geçiren hem küresel merkezli hem de ulusal merkezli sermayenin uzantısı olan Türkiye’deki uzantılar anlamında biraz tehlikeli, riskli bir şey gibi görülüyor düzen açısından.” (Ö-2)

Söz konusu üç kişiden biri, eğitim sosyolojisinin çok boyutlu sorgulama alanı yaratan ve bu alan içerisinde iktidarın kendisi başta olmak üzere tüm güç ve çıkar ilişkilerini ortaya koyan bir ders olduğunu ifade etmiştir.

“Eğitim sosyolojisi, resimlerin bir negatifi gibi, herkese tozpembe gösterilen bir dünyanın tozpembe olmadığını göstermeye çalışan bir disiplin. Böyle olunca da, hem sosyolojinin kendisi anlamında, belki de sosyolojinin en kritik alanlarından birisi günümüzde eğitim sosyolojisi. Böyle olunca, güç odakları tarafından, başta devlet ve diğer özel sektör tarafından, olumlu olarak bakılmayan böyle bir anlayışın öğretmenler ve öğrenciler tarafından bilinmesinin zararlı olacağı düşünülerek kaldırılmış bir şey” (Ö-2)

Aynı öğretim üyesi bu dersin yerine okulu ve sınıfı -tam da mevcut sistemin işleyiş yöntemine uygun olarak- bir işletme gibi algılayan ve eğitimi bu bağlama oturtan kimi derslerin programa konulmasının tercih edildiğini belirtmiştir.

“Bunun yerine çok daha tuhaf dersler ikame edilmiştir. Mesela sınıf yönetimi gibi dersler. Yani sınıf yönetimi dersi böyle tuhaf bir işletme anlayışı doğrultusunda, sanki sınıf bir işletmenin birimiymiş gibi bir şey

gibi algılanıyor. Veya işte, özel öğretim yöntemleri gibi. Böyle işin aslından, özünden uzaklaştıran; oyalayıcı bir takım şeyler... Öğrenciye müşteri dedim ya; “müşteriyi nasıl olur da iyi tutarız?” gibi bir yaklaşım. Zaten bu işletmeci anlayış egemen..” (Ö-2)

Dersin kaldırılma gerekçelerini yeni liberal politikalar ile ilişkilendiren üç kişiden bir diğeri eğitim sosyolojisi dersinin kaldırılmasıyla eğitim sisteminin düzen ile uyumlu hale getirilmeye çalışıldığını; piyasa ekonomisinin mantığına uygun olarak kültürel yatırım gibi uzun vadeli yatırımlar yerine kolay ve çabuk tüketilen şeylere meyil edildiğini belirtmiştir. Dolayısıyla, eğitim sosyolojisi gibi etkisini uzun vadede gösterecek ve kültürel yatırım sağlayan bir dersin kaldırılmasının, bu tüketim toplumu mantığının yerleştirilmesiyle ilişkili olduğunu ifade etmiştir.

“Kültürel boyut, daha uzun vadede yatırım yapılıp, ürünlerini de uzun vadede toplayabileceğiniz bir şey. Bu toplum, biraz daha aceleci bir toplum olduğu için, hemen bir şeylerin ürünlerini alabilmemiz için, somut bir şeyler tüketir hale geldi. Bu, piyasalarda da öyle.” (Ö-6)

İki öğretim üyesi, öğretmen eğitiminin ‘teknik’ boyuta indirildiğini ve yine yeni-liberal politikaların dayattığı ‘ölçme- değerlendirme’ eksenli bir eğitim ve öğretmen eğitimi anlayışının programlara şekil verdiğini şu sözleriyle belirtmişlerdir.

“Öğretmen yetiştirmeyi, ‘öğretmenin tekniğini bilen personel yetiştirme’ olarak tanımlayan bir anlayış biçiminin etkisiyle olduğunu sanıyorum. Sadece bize özgü de değil bu. Dünya konjonktüründe, yeni liberal politikaların etkisiyle, eğitime yüklenen görevler tanım değişikliğine uğradı. Düşünen, sorgulayan ve eleştiren zihinler yerine; ‘yapan’ insanlar makbul oldu. İlk kategoridekiler zaten geleneksel olarak tehlikeli, zararlı, sol diye nitelenir ve sosyoloji de kendi başına böyle bir kalıp yargıyla değerlendirilirdi. Yükselen trendler ölçme ve değerlendirme eksenli oldu. Öğretmenlerden beklenenler de, kendi öğrencilerini kendi yetiştirildiği gibi yetiştirmekle sınırlandı.” (Ö-1)

“Daha teknik bir konuya indirgenmiş olması... Yani, öğretim ilke ve yöntemleri ile ilgili veya program geliştirme gibi, ölçme ve değerlendirme boyutu ile ilgili olarak... Yani, bu işin kültürel temelleri arka planda bırakıldı.” (Ö-6)

Söz konusu iki kişiden biri, mevcut sistemin çizdiği sınırlar içinde, belirlenen kalıplar içinde düşünmenin, tutum geliştirmenin, farklılaşma ve özgürleşme önünde önemli bir engel olduğunu ve bu sınırlandırmaların ‘tek tipleştirme ve kimliksizleşme’ ile sonuçlandığını belirtmiştir.

“Bu, küresel kapitalizmin sizi sınırlandırdığı bir yapı içerisinde, direnme potansiyelinizi kırıyor; özgünleştirme, farklılaşma dinamiğinizi yok ediyor. Dolayısıyla tek tipleştiriyor ve kimliksizleştiriyor. Kabaca böyle söylenebilir. Bunu yapabilmesi için de ne yapması lazım? Kendi böyle tanımlar; mesela bir eğitimci insan tanımlar. İşte Türkiye’de eğitimci olmanın karşılığı nedir? Bir yabancı dil bilmek bir de diploması olması. Türkiye’de maalesef bu hale gelmiş durumda. Bu bağlamda düşündüğümüz zaman, kültür dersleri ayak bağı olarak görülmeye başlandı. Yani bu sistemin, kuralına uymayan bir şeymiş gibi görülüyor ve tarih, sosyoloji ve felsefeden korkuluyor nedense.” (Ö-6)

Aynı öğretim üyesi, sosyolojinin doğası gereği sorgulayıcı, dolayısıyla ‘yapı bozumcu’ ‘değiştirici/dönüştürücü’ bir bilim olduğuna ve iktidarın, hakim gücün bundan rahatsızlık duyacağını ve bilim dalının toplumu ve toplumsal olayları çözümlene çabasının karşısında ‘demokratik’ davranamayacağını belirtmiştir.

“Mesela sosyoloji dediğimiz zaman, var olanın arkasındaki o belirleyicileri ortaya koyuyor. Doğası gereği yapıyı bozan bir unsuru da var. Yapıyı yeniden inşa eden süreçleri ortaya koyar. Bu şimdi bir statüko veya var olan bir yapıyı değiştirmeyi ve aynı zamanda analiz etmeyi... Bundan rahatsızlık duyabilecek kesimler olur mutlaka. Dolayısıyla, sosyoloji, çok demokratik olmayan yapılanmalarda, yönetimlerde kabul görmez ve her zaman sakıncalı bir bakış altındadır. Hep öteki konumundadır diyelim veya... Dışlanır. Eğitim sosyolojisi buna benzer bir bakışı taşır.” (Ö-6)

Görüşülen öğretim görevlilerinden/üyelerinden ikisi, eğitim sosyolojisi dersinin toplumsal ve siyasal duyarlılık kazandıran; öğretmen adayını düşünmeye sevk eden bir ders olduğu ve kaldırılmasının temelinde sorgulayan öğretmenlerin tehdit olarak algılanmasının yattığı ve dersin kaldırılmasının yanlış bir karar olduğu görüşündedir.

“Çok saçma ve kötü bir şey yapıldı. Sadece bu ders kaldırılmadı; müfredatın YÖK tarafından belirlendiği bir takım dersler kondu. İçerikleri son derece statik, düşünmeden uzak dersler kondu. Yani o dönem yapılan her türlü değişikliği tasvip etmiyorum. Yani o değişikliklerle bir şey getirilmedi ama çok şey götürüldü diye düşünüyorum. Yetersiz bir

değişim oldu. Eğitim sosyolojisini kaldırmaktaki gerekçeleri... bence, daha az düşünen, daha az toplumla ilgilenen insanlar yetiştirmek diye düşünüyorum. Daha az düşünen öğretmenler, daha az duyarlı öğretmenler yetiştirmek içindi diye düşünüyorum. Sosyolojinin çok temel bir bakışı var. Mesela din olayına bakışı gibi... Birilerini rahatsız edebilir. Din de bir toplumsal kurum olarak ele alınıyor. Ve çok inanan insanları belki bu rahatsız ediyor. Bence daha az düşünen öğretmenler yetiştirmek isteyen bir zihniyetin uygulaması diye düşünüyorum. Gerekçelerini bilmiyorum.” (Ö-3)

“Derslerden çok, teorik derslerden çok, daha çok uygulamaya yönlendirilerek, çocukları da uygulamaya yönlendirmeleri, öğretmenlerin, istenmiştir, tercih edilen bir duruma gelmiştir. Yani öğretmenler böylelikle toplumda ideolojik konulardan biraz uzak dursunlar; kendi işlerini yapsınlar. Yani toplumun yönetim işine, ekonomisinin alacağı yöne değil de... Onları yapan yöneticiler var. İşte toplumun genel anlamda yöneticileri var. Onları, onlar yapsınlar; öğretmen de kendi işini yapsın. Yani dolayısıyla öğretmenlerin kendi işi nedir? Çocukları eğitmektir, okulu mükemmelleştirmektir vs. Dolayısıyla iyi bir öğretim yapabilmesi için öğretmenin, uygulamada çocuklarıyla meşgul olsun, okulun programlarıyla meşgul olsun vs istenmiştir. Dolayısıyla öğretmenler böyle felsefi, kuramsal konulardan uzaklaştırılarak, daha çok kendi mesleklerini yapsınlar, toplumun tümüne karışmasınlar. Yani bu tür konular... yani toplumun tümüyle uğraşınca ideolojiyle uğraşmış oluyorlar. Dolayısıyla o öğretmen kendi mesleğinden uzaklaşıp böyle bir filozof gibi kuramsal konular ile uğraşmasın. Öğretmen kendi işini yapsın. Nitekim bizim o eski yöneticiler de bu sözleri özellikle vurgulayarak söylediler” (Ö-4)

Görüşülenlerden biri, eğitim sosyolojisi dersinin öğretmen adaylarına ve dolayısıyla onların eğitim verecekleri öğrencilere kültür aktarımı sağlayan bir ders olduğunu ve bu dersi göz ardı etmekle bilinçli olarak bu kültür taşıyıcılığının engellenmek istediğini belirtmiştir.

“Sosyoloji, aynı zamanda yeni kuşaklara değer aktarma bilimi değil mi? Genç kuşağa kültür aktarıyorsunuz siz bu dersle. Kültür dersleri bunlardır. Dolayısıyla sizin geçmişinize ilişkin şifreleri, kodları, birikmiş toplumsal hafızayı, kültürü göz ardı ediyor; etmesi isteniyor gibi bir şey bu.” (Ö-6)

Bir kişi, dersi zorunlu olmaktan çıkarma kararını veren komisyonlarda görev alan kişilerin hangi alanlarda uzmanlığa sahip olduklarının bu kararda önemli bir etkiye sahip olabileceğini belirtmiştir.

Aynı öğretim üyesi, 1997 tarihli yeniden yapılandırma sonrası bu dersin programlardaki yerine ilişkin de kaygılarını belirtmiştir. Görüşmecisi, bölüm ve

fakültelerin kendi insan kaynakları çerçevesinde; farklı bölümlerden ya da fakültelerden destek almaksızın ders programlarını belirleme yoluna gittiklerini bu durumun da eğitim sosyolojisi dersinin programlardaki yerini etkilediğini ifade etmiştir.

“Bu derslerin, fakülteler ve bölümlerce öneminin kavranması konusunda ciddi endişelerim var. Bölümler, kendi insan kaynakları çerçevesinde programa eklemeler yapma yolunu seçiyor. Ayrıca, araştırmanın konusu olan alanda bölümlerin hocası yoksa fakülte içi başka bölümlerden ya da farklı fakültelerden destek almaya pek yanaşmıyor. Seçmeli dersler konusunda öğrenciler bölüm içindeki hocalara yönlendiriliyor.” (Ö-7)

Söz konusu öğretim üyesi, yeniden yapılandırma sonrası, öğretim kadrosunun yeni düzenlemeler nedeniyle ihtiyaç duyulan alanlara yöneldiğini ve sonuç olarak, eğitim bilimleri çatısı altında eğitim felsefesi, eğitim sosyolojisi vb. alanlarda çalışma yapabilecek ve bu dersleri verebilecek öğretim kadrosunun yetişmesine yeterli önemin verilmemiş olduğunu ifade etmiştir.

“Eğitim fakültelerinin 1997’deki yeniden yapılandırılması aşamasında, henüz alan eğitimi konusunda uzmanlar ve öğretim elemanları yetiştirilmeden yeni sisteme geçilmesi nedeni ile fakülte kadrolarına bol miktarda fen-edebiyat fakültelerinden uzmanlıklarını almış olan öğretim elemanları yerleştirilmiştir. Fakültelerin insan dokusu eğitim bilimleri ve yanı sıra eğitim felsefesi ve eğitim sosyolojisi gibi konu alanlarına yönelik gerekli önemin verilmesine engel olmaktadır... Eğitim sosyolojisinin bu yapılanmada bir bilim dalı olarak eğitim fakültelerinde yer almasına engel olan bir bölümleşme; anabilim dallarına ayrılma politikası söz konusudur. Bu alanda çalışanlar da eğitim bilimlerinin farklı anabilim dalları içine sıkışmaktadır. Bunun yanı sıra, sosyoloji bölümlerinde konu üzerinde çalışmayı tercih edenlerce de alana ilişkin katkılar sağlanabilmektedir.” (Ö-7)

6. Görüşülen öğretim görevlilerinden ikisi, öğrencilerin, okuma önerileri çerçevesinde hazırlıklı olarak derslere gelmelerinin beklendiğini ifade etmiştir.

Bir kişi, öğrencilerin okuma önerileri çerçevesinde hazırlıklı olarak derslere gelmelerinin beklediğini belirtmiştir. Aynı öğretim görevlisi, ödevler yerine, küçük grup çalışmaları ya da tartışma grupları oluşturma; küçük grup

çalışmaları ve grupların değerlendirmelerini sınıfla paylaşımları gibi sınıf içi etkinliklerinin daha ön planda olduğunu belirtmiştir.

İki kişi, öğrencilere, alandan veri toplama ödevi verdiklerini ve alan çalışması sonuçlarını raporlaştırıp bireysel çalışma ya da grup çalışmasının ürünü olarak sunum yapmalarını istediklerini belirtmiştir. Söz konusu iki öğretim görevlisi/üyesinden biri, öğrencilerine hocanın ya da tamamen öğrencinin belirlediği ve sosyolojik bir şekilde sokulabilecek olan konularda veri toplama ödevi verdiğini belirtmiştir.

“...bunlar benim kendi belirlediğim konular oluyordu. Veya öğrencileri özgür bıraktığımız konular da olabiliyordu. Sosyolojik bir şekilde sokabileceğimiz bir konu oluyordu tabi ki. Dağınık değil de, derli toplu incelenebilecek, araştırılabilecek konular oluyordu. Ben 5-6 başlık belirlemiştım. Onları veriyordum. Onu grup çalışması halinde öğrencilerin kendileri hazırlıyorlardı ve sonra sunumunu yapıyorlardı... Sadece tabi okullara değil mesela gündüz bakım evlerine gittiler. Yaşlılarla, çocuk esirgeme kurumuna gittiler. O esirgeme kurumunda devletin himayesinde bulunan çocuklar için de bir araştırmada bulunan öğrencilerimiz olmuştu. İşte, yoksullukla ilişkilendirerek... Mesela çalışan çırak çocuklar, eğitimde olmaları gereken veya eğitime ara vermiş olan, herhangi bir sebeple eğitim sisteminin dışında kalmış olan çocuklar... ne iş yapıyorlar? Nerelerde çalışıyorlar? Bazısı işte çocuk emeği ile ilgili olarak... Bunlar hep dışarıdan alanda veri topladılar, görüşme yaptılar. Bunları sunmuşlardı.” (Ö-6)

Aynı öğretim üyesi, sosyolojinin uygulamalı bir bilim dalı olduğunu ve bu nedenle eğitim sosyolojisinde öğretmen adayının kesinlikle alan araştırması yapması gerektiğini belirtmiştir.

“Bu ödevlerde... alandan veri toplama... uygulamalı bir alan olduğu için sosyoloji aynı zamanda, en azından bir ilköğretim okuluna veya o okulun verilerine veya öğretmenlerine... yani bir şekilde o eğitim sürecinin içerisinde gelip gidiyorlardı öğrencilerimiz. Oradan bilgi topluyorlardı bir konuya ilişkin. Mesela, farklı sosyo ekonomik tabakalardaki ailelerin bulunduğu okulların bilgisini topluyorlardı farklı farklı. Oradan bir karşılaştırmaya gidiyorlardı mesela. Onların eğitim ile ilgili beklentileri nedir? Eğitimli olmak ne demek onlara göre? Bu anlamda mesela... Türkiye'deki velilerin veya işte anne babanın, çağ nüfusunun: işte ilköğretim çağı, lise çağı, bunların velilerinin, anne babalarının, bu kuşağın, eğitimden beklentileri, eğitimli olmaktan beklentileri veya çocuklarına tutumları hakkında bilgi topluyorlardı Örneğin; ilkönce bir ölçme aracını geliştirebilmeyi... kabaca tabi 100%

bir şeyden bahsedemiyoruz ama en azından buna bir adım atmış oluyoruz.” (Ö-6)

Alan araştırması çalışmasında, öğrencilerinin, kendilerini, konu belirleme, ölçme aracı geliştirme, raporlaştırma, atıfta bulunma kurallarını öğrenme ve uygulama, sunum yapabilme konularında geliştirmelerinin beklendiği de eklenmiştir.

“Raporlaştırma sürecinde farklı yerlerden kullandıkları, kendisine ait olmayan bir bilgiyi nasıl atıf yapıyor, nasıl gösteriyor, nasıl sunuyor? Bunlar önemli. Bunlara giriş niteliğinde. Bu becerileri kazandırmaya çalışıyordum ben öğrencilerime daha çok derslerde. Zaten, dersler esnasında teorik hani biz kendimiz işlerken, bunu hani derste de soru cevap veya tartışma yöntemiyle bunu geliştirirken, aynı zamanda ödevle de bunu uygulama imkanı bulmuşlardı. Keyifli olmuştu ve öğrencilerin de hoşuna gidiyordu.” (Ö-6)

Öğrencilerini alan çalışmasına yönlendiren iki kişiden bir diğeri onların ilgili yerlere gidip çekim yapmalarını ve yapılan çekimleri sınıfa getirip üzerine tartışmalarını sağladığını belirtmiştir. Öğretim üyesi, yaptığı uygulamanın öğrenci merkezli bir uygulama olduğunu belirtmiştir.

“Gecekonudaki kültür... Gecekondu kültürünün içinden de öğrenciler okullara geliyor. Bu çocukların davranışlarına anlam verirken ne yapmamız gerekiyor? Gecekondu kültüründeki yaşayışı bilmemiz gerekiyor... Toplumsal olayları inceleme, bir takım yöntemlerden hareketle, araştırma yöntemlerinden hareketle, bu yapıları nasıl inceleyecekleri konusunda onlara beceri ve bilgi kazandırmaya çalışıyoruz. Çok yönlü düşüncelerini sağlamaya çalışıyoruz. Biz istiyoruz ki öğretmen adayları, olayları kendileri görsünler. Kendileri tahlil imkanı bulsunlar. Sonuca, bilgiye kendileri ulaşsınlar. Ama biz de öğretmen olarak takıldıkları yerlerde onlara yol gösterelim. Yaptığımız iş bu. Öğrenci bizzat kendisi yaptığı için, sonuçta bir ürün ortaya çıkardığı için, yaptığı işten haz duymaya başlıyor. Kendilerinde öz güven meydana geliyor. Öz güvenleri oluşuyor. Aksi halde, ben yapıp, anlattıktan sonra olmuyor. Öz güven gelişimine katkı sağlamamış oluyor.” (Ö-5)

Aynı öğretim üyesi, öğrencilerden, internetten ve televizyondan konu ile ilgili yayınları araştırıp, tartışılmak üzere sınıfa getirmelerini istediğini de eklemiştir.

“Bir öğretmen dersi hep kendisi, teorik anlatıyorsa, gözlem, inceleme yapılmıyorsa, toplumsal olayları sınıfa getirmiyorsa, öğrenci dinlemez ki. Dersleri tamamen somutlaştırmak lazım. Orijinallik katmak lazım. İlginç şeyler getirmek lazım sınıfa. İlginç şeyler her zaman öğrencinin ilgisini çeker ve derse katılmasını ve dikkatini ona vermelerini sağlar. Malzeme çok... Televizyonda var. İnternette var. Git çekim yap... gazeteler var.” (Ö-5)

Görüşülen öğretim üyelerinden bir diğeri, öğrencilerin kendi eğitim deneyimlerine ilişkin anlatıları getirmelerini sağlayacak türden sunumlar yaptıklarını ifade etmiştir. Bunun gerekçesinin, teori ile pratik arasındaki ilişkinin kurulması ve bu ilişkinin eleştirel bir gözle değerlendirmesi gerekliliği olduğunu şu sözleri ile ifade etmiştir:

“Bilgiyle yaşam arasında köprü kurabilmelerini, öğrendiklerini kendi yaşam deneyimleriyle ilişkilendirmelerini ve kendi yaşamları üzerinden yansımaları düşünmelerini sağlamayı ve daima eleştirel bir bakış açısı kullanmalarına yardım etmeyi...” (Ö-1)

Bir öğretim üyesi, 80 sonrası uygulanan yeni liberal politikaların, toplumsal sorunlardan uzak, araştırma yapmaya ilgi duymayan, ilgileri ve merakları sınırlandırılmış ve sistem lehine şekillendirilmiş bir gençlik ve öğrenci kitlesi yarattığını belirtmiş ve bu sebeple öğrencilere araştırma gerektiren ödevler verme çabasında olduğunu ama verimli sonuçlar alamadığını ifade etmiştir.

“80 öncesi, üniversitede hocalık, öğrencilik geleneği ve o kültür ile 80’ den başlayarak oluşan kültür arasında ciddi bir farklılık var. Her şey rağmen, baktığımızda, 80 öncesinde bilim yapmak gibi bir ideal vardı çok yaygın bir biçimde öğrenciler arasında. Bir insanlık kaygısı vardı. Bir toplum kaygısı vardı. Bunun içerisinden bir ben kaygısı da vardı. Sizin kaygılarınız ne olduğunuzu, ne yaptığınızı belirler. Bu kaygılardan uzaklaştırılmış bir öğrenci tipiyle karşı karşıyayız. Bu öğrenci tipi, çevresini merak etmeyen, belki merak etmeye fırsatı da olmayan bir öğrenci tipi. Bu öğrenci tipi, aynı zamanda, kendi dışındaki herkese düşmanı gözüyle bakan bir öğrenci tipi. Bütün bunlar işte o 80 sonrası neo-liberalizmin yeni bireyciliği temelinde oluşturulmuş kişilik özellikleri. Bu anlamda eğitim sosyolojisi... öğrencilerinden hep şeyi istedik... yani hani ilk başlarda öğrenci eğitim sosyolojisinin ne olduğunu bilmiyor ki. Bir şey vardı böyle ya... ödev verelim öğrencilere. Yani öğrencilere ödev verelim de bilmiyor ki... yani mesela şimdi lisans 1. sınıftaki bir öğrenciyi kalkıp köye gönderebilir misin? O köye gitmesini bile bilmez yani. Onun, o köyde algıladığı, tanımladığı, gözlediği şeyle, etnografya veya kültür çalışmalarında uzmanlaşmış bir insanın gördüğü şey ayrı şeyler. Zaten eğitim sosyolojisi dersinin başında bu ifadeyi kullanırım ben öğrencilere: “bu dünya bize kendisini olduğu gibi sunmaz. Bu dünyayı biz, bize

takılmış gözlerle görürüz.” Bu anlamda ödevler veriyorduk ama pek verimli olmuyordu ödevler. Bizim bir de orta Asya'dan beri sürüp gelen genel anlamda bir geleneğimiz var. Yani araştırma yapmayız. O eğilimi taşımayız. Daha çok birileri anlatsınlar, biz dinleyelim... Böyle bir öğretme geleneğimiz var. Dolayısıyla ödevlerin etkisi çok fazla anlamlı olmuyordu. Bir de öğrenciler şey gözüyle bakıyordu bu derslere... “Bunlar yan dersler, notumuzu alıp geçelim” gibi.” (Ö-2)

İki öğretim üyesi, haftalık ders saatinin ders kapsamındaki konuların bitirilmesinde dahi yeterli olmadığını ve dolayısıyla ödev ve dönüt verilmesine zaman kalmadığını belirtmişlerdir.

“Bunlar maalesef lisans düzeyinde olmuyor çünkü iki saatlik bir programda verilmesi gereken üniteleri işlemek bile yetmiyor haftada iki saatlik bir zamana” (Ö-4)

İki öğretim üyesi, sınıfların kalabalık olması nedeniyle, ödev verip bu ödevin değerlendirmesinin sağlıklı biçimde yapılmasının mümkün olmadığını belirtmiştir.

“Şimdi YÖK tarafından, eğitim fakültelerinin bütün bölümlerindeki sınıfların öğrenci sayısı artırıldı. Dolayısıyla yüz kişilik sınıflarda eğitim yapıyoruz. Ve bu kadar kalabalık sınıflarda seminer yapmak, ödevler yaptırtmak mümkün olmuyor. Zorlaştı artık.” (Ö-4)

“Maalesef, elli kişiyle hiç bir yere varamam. beş tane elli kişi düşünün... Ödev değil ama onlara en kısa, en öz bilgi vermeye çalıştım. Bunu iyi yaptığımı düşünüyorum. Onların da memnun kaldığını düşünüyorum. Ama ödev ve proje için biz hazır bir kurum değiliz maalesef. Sayısal olarak mümkün değil. Versem bile kontrol edemem elli kişiyi. Grup çalışması yapsak bile onlara söz verecek bir zamanım yok. Veya işte on kişilik bir grup çalışması yapmamız gerekir ki beş kişi çıksın projeyi sunsun. Bu bile zaman sorunudur. Diğer dersler için de tabii aynı sorun geçerli. Öğrenci sayısı orantılı... Ama otuz kişilik bir sınıfta ben uygulamalar yaparım... Eğitim sosyolojisi dersi için mutlaka çok orijinal, güzel konular çıkabilir proje çalışmaları anlamında. Proje için en az otuz kişilik bir sınıf gerek. Veya elli kişi üç saat, belki. o da... o da çok zor oluyor. Ben, hep, uygulamadan yana biriyim ama öğretmen açısından çok yorucu oluyor.” (Ö-3)

7. Görüşülenlerden üçü, öğrencilerin derse, dersteki tartışmalara katılımlarına göre başarı değerlendirmesi yaptığını belirtmiştir. Söz konusu üç kişiden biri, öğrencileri mümkün olduğunca sınıf içi tartışmalara teşvik etme gayretinde olduğunu ve değerlendirmelerin de öğrenci katılımını da dikkate aldığını şu sözleri ile belirtmektedir:

“Derslikteki öğrenmelerin, olabildiğince karşılıklı etkileşimlerle ve birbirinden öğrenme ile gerçekleştiğini düşünen biri olarak öğrencilerin tartışmalara katılımını özendirme ve katılımları da bir değerlendirme yolu olarak kullanmaya çalıştım.” (Ö-1)

Bir kişi, kalabalık sınıflarda öğrenci katılımını takip etmenin güç olduğunu ve öğrencinin günlük ruh halinin derse katılım düzeyini etkilediğini düşünerek katılıma göre bir değerlendirmenin yapmanın yanlış olduğu görüşünde olduğunu ifade etmiştir.

“Tabi öğrenci katılımı olayı etkiliyor ama dediğim gibi yine sayısal nedenlerle öğrenci katılımını takip etmek çok kolay değil. Yani, lisedeki gibi artılar eksiler koymak gibi bir şey. Bir de ders etkinliğini, herkese eşit uzaklıkta durmayı ilke edinince, işte, ‘çok söz alan başarılı, az söz alan başarısız’ gibi bir kategorileştirmeye de hiç gitmiyorum. Çocuğun o günkü performansı... konuşmak istiyordur konuşuyordur... bir başka gün ötekisinin performansı iyidir. Ben değerlendirmede katılımı çok öncü olarak almıyorum.” (Ö-3)

İki kişi, öğrenci başarısını değerlendirmede ödevleri dikkate aldığını belirtmiştir.

Dört öğretim üyesi, öğrenci değerlendirmesini sınavla yaptığını belirtmiştir. Söz konusu üç kişiden ikisi, çoktan seçmeli ve metin sınavları yaptığını ve yoruma dayalı sorular sorduğunu belirtmiştir. Söz konusu iki kişiden biri, çoktan seçmeli sınavı tercih etme sebebi olarak zaman darlığını ve yanıt değerlendirmesinde sınavı okuyan kişinin öznelliğinin devreye girmiyor olmasının sağladığı rahatlığı belirtmiştir.

“Tartışıyorduk... konuşuyorduk... fikirlerini, görüşlerini soruyordum, onlara ve belli bir not veriyordum. Sınavlar yapıyorduk. Bir de kısmen ödevler veriyorduk. İki tür soru soruyordum. Biz hocalar bazen ekonomik olsun diye... bu test sınavlarının en önemli özelliği ekonomik olmalarıdır. Yani sınavı yapanlar anlamında ekonomik olmalarıdır. Vakit falan... Bir de, o sınavlar öznelliğe zorlamıyordu. Bir metin sınavını okumak çok zordur. Sağ olsun ki bizim öğrencilerimiz de müthiş metin yazarlar. Yani ben hep zorlanmışımdır metin sınavlarını değerlendirmekte falan” (Ö-2)

Çoktan seçmeli sınav uygulayan bir diğer öğretim üyesi ise, bu tür sınavı özellikle kalabalık sınavlarda tercih ettiğini belirtmiştir.

“Büyük gruplarda çoktan seçmeli sınav; küçük gruplarda ise derse katılım, sunum ve ödevler değerlendirme yöntemi olarak kullanılmaktadır.” (Ö-7)

Bir diğer öğretim üyesi, her soru tekniğinin kendine göre üstünlüğü olduğunu ve hepsini uyguladığını belirtmiştir.

“Eğer öğrencilerde analiz- sentez değerlendirme düzeyindeki öğrenmeleri ölçmek isterseniz, klasik değerlendirme yöntemleri sınav ve araştırma şeklindedir. Bireysel olarak veririz... herkes yapar ve çalışmasını getirir. Çoktan seçmeli test... onun da kendine göre üstünlüğü var. Her anahtar, her kapıyı açmaz. Eğer amacınız öğrencilerin analiz-sentez değerlendirme yeteneklerini geliştirmek ise dersleri uygulamalı vereceksiniz, değerlendirmesi klasik yöntem. Ama ilkel klasik değil.” (Ö-5)

Bir kişi, sınavda boşluk doldurma sorularına yer verdiğini belirtmiştir. Aynı öğretim üyesi, sınavlarda özellikle klasik soru tipini önemseydiğini belirtmiştir.

“Klasik sorudan asla vazgeçmiyorum. İki veya üç klasik soru soruyorum. Sosyoloji derslerinde testlerle değil de düşünce üretmeye, yoruma ihtiyacımız var.” (Ö-3)

Sınavlar üzerinden de değerlendirme yaptığını belirten bir diğer öğretim üyesi, özellikle ‘ölçme ve değerlendirme’ kavramları yerine ‘anlama ve geliştirme’ kavramlarını tercih ettiğini ve öğrencilere ilişkin analizlerini, öğrencileri ‘zihin egzersizi’, çıkarımlar ve yorumlar yapmaya sevk edecek açık uçlu sorular ve örnekler üzerinden yapmayı tercih ettiğini belirtmiştir.

Görüşülen öğretim üyelerinden biri, yoruma dayalı sınavlar yapmasının yanı sıra, öğrencilerden kendilerini değerlendirmelerini ve bu değerlendirme sonucunda kendilerine bir not vermelerini istediğini belirtmiştir. Görüşmecisi bu şekilde değerlendirme yapmayı tercih etmesinin gerekçesi olarak, öğrencileri değerlendirmekte güçlük çektiğini göstermektedir.

“Benim en sevmediğim şey bir insanı değerlendirmektir. Ürkütmüştür, korkutmuştur yani. Ama işte zorundasınız. . İşte bu da eğitim sosyolojisi. Mesela öğrenciler okulu çok matah bir şey gibi bilirler. Oysa okulun temel işlevi öğrenciler arasında eşitsizlik yaratmaktır. Olmasa bile yaratmaktır yani. Bir öğretmen mesela üst üste bütün öğrencilerine 100-90 veremez. O zaman kendisini şeye çağırırlar. “Ne oluyor? Bir dakika kardeşim! Sen ayrıştırma yapmıyorsun” derler. O anlamda söyledim.” (Ö-2)

Üç öğretim üyesi, öğrenci başarısını değerlendirmede sunumları dikkate aldığını belirtmiştir. Üç kişiden biri, öğrencilerin sınıf içi tartışmalara katılımdaki isteksizliklerini, onların sunu hazırlamasını sağlamak ve sunularını tartışmaya açmak yoluyla aşmaya gayret ettiğini fakat bu sunum deneyimleri esnasında, öğrencilerin, beklenen hedeflere ulaşma noktasında sıkıntılar yaşadığını şu sözleri ile belirtmiştir:

“Öğrencilerin bu konudaki isteksizliklerini sunular hazırlatarak ve hazırlanan sunuları tartışmalara açarak aşmaya önem verdim. Bu yolu, aynı zamanda, öğreten/öğrenen diktonomisini kırmak için de yararlı gördüm. Ancak, bu denemelerin kendi çelişkilerini ve engellerini de barındırdığını gözlemledim. Örneğin, sunum yapmaya istekli olanların genelde belli / aynı öğrencilerden oluşması, hazırlanan sunumların gerek kaynak kullanımı ve metin kurgulama, gerekse derslikte ilgi ve tartışma yaratacak biçimde dillendirme konusunda ciddi sınırlılıklar taşıması bu engellerdendi. Dolayısıyla hem öğrencilerin bu konulardaki tecrübesizliklerini hem de sunum hazırlama konusunda deneyimi olanların dahi alıştıkları formatlar dışına çıkamamalarını dikkate almak gerekiyordu. Sonuç itibarıyla öğrencilerin de dersi alıştıkları biçimlerde görmek ve hocadan dinlemekle ilgili tercihleri vardı ve kendilerine sorulduğunda katılımcı öğrenmeden yana olduklarını söyleseler bile katılma konusunda hazırlık yapmak, okuyarak gelmek, dikkatle dinlemek, soru sorma cesaretini göstermekle ilgili gerekleri yerine getirmekle ilgili sorunlar sıklıkla ortaya çıkıyordu.” (Ö-1)

8. Dört öğretim görevlisi/üyesi, ders esnasında ya da ders dışı çalışma etkinliğinde öğrencilerden tek bir kaynak takip etmelerini istemediklerini belirtmiştir. Söz konusu dört kişiden biri, öğrencilerinin, fazla teorik olmayan; ülke şartlarına uygun örneklerle açıklamalarda bulunan kaynakları tercih ettiğini şu sözleri ile belirtmiştir.

“Kaynak seçiminde, öğrencilerin rahatlıkla anlayabileceği, uygulamalı, fazla teoriye kaçmayan kitapları tercih ediyordum. Öğretmenlik formasyon dersi olduğu için ağır kitapları veremiyordum. Uygulaması, örnekleri, Türkiye şartlarına göre olan kitapları tercih ediyordum.

Yabancı kaynaklar ağır basıyor. Gerçi, bizde yazılan kitaplardaki alıntıların çoğu da yabancı kaynaklardan. Öğrenciye de böyle durumlarda o boşluğu kendimiz örnekler vererek telafi ediyoruz. Aksi halde öğrenci tenkit ediyor. “Hoca, Türkiye’de nasıl durum” dediğinde ne yapacaksın? “Biz Türkiye’de öğretmenlik yapacağız.” dediklerinde ne yapacaksın? Dememeleri için o eksiklikleri biz tamamlıyoruz. Ama herkes tamamlar mı bilmem.” (Ö-5)

Beş öğretim görevlisi/üyesi, ders anlatımında birden fazla kaynaktan faydalandıklarını belirtmiştir.

“Ben hiçbir zaman tek kaynaktan ders işlemedim hayatım boyunca.”.(Ö-2)

“Kaynak seçimiyle ilgili olarak, özellikle, tek bir ders kitabına bağlı kalmak uygulamasından kaçınmaya ve değişik metinlerle temasa geçmeye öncelik vermeye çalıştım.” (Ö-1)

Söz konusu beş kişiden biri, ders anlatımında, sosyoloji, siyaset bilimi, eğitim bilimi, eğitim sosyolojisi alanlarına ait kaynaklardan faydalandığını belirtmiştir. Beş öğretim görevlisi/üyesi, öğrencilerine, kaynakça listesi sunduğunu belirtmiştir.

Bir öğretim üyesi, tek bir kaynaktan (Prof.Dr. Mahmut Tezcan’ın ‘Eğitim Sosyolojisi’ kitabı) dersi işlediğini ve öğrencilerinin de aynı kaynağı takip ettiklerini belirtmiştir ve tek kaynak tercihinin gerekçe olarak ‘yeni kuşak’ öğrencilerin araştırma yapma ve daha fazla bilgi talep etme konusunda isteksiz davranmalarını göstermiştir.

“Yani ben de istiyorum başka kaynaklar... öğrenciye okuma listesi şeklinde vermek isterim ama maalesef bu olmuyor. Bir tek kitabı okuyup hazmetmek bile onlara yetiyor. Yani daha fazlasını istemiyor. Öğrencide bir şey yok maalesef bu konuda. Daha fazlasını öğrenmek çabası yok bu yeni kuşakların. Nedeni de... işte... kitle iletişim araçlarında... bilgisayarlar... yani sosyal hayatın, okul dışındaki diğer ortamların cazipliğinden, internetten, bilgisayardan vs.den maalesef öğrencilerimiz çok fazla okuma gereksinimi duymuyorlar.” (Ö-4)

Görüşülen kişilerden ikisi, farklı kaynaklardan yararlanmakla beraber, özellikle sınavlara hazırlanma aşamasında öğrencilerin, Prof.Dr. Mahmut Tezcan'ın 'Eğitim Sosyolojisi' kitabından yararlandıklarını belirtmiştir.

Bir öğretim üyesi, yabancı dille eğitim veren bir üniversitede (ODTÜ) eğitim sosyolojisi dersini verdiği dönemde, Amerika, İngiltere ve çoğunlukla Fransa kaynaklı ve İngilizce'ye çevrilmiş sosyoloji kaynaklarını kullandığını belirtmiştir.

9. Üç öğretim görevlisi/üyesi, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere oranla derse karşı daha ilgili ve istekli olduklarını belirtmiştir. Söz konusu üç kişiden biri, araştırma alanı olan fakültenin eğitim fakültesi olması nedeni ile kadın öğrencilerin derse karşı daha ilgili olduklarını belirtmiştir. Öğretim üyesi, bunun nedenini, öğretmenlik mesleğini icra etmeye karşı kadın öğrencilerin daha istekli olması ve üniversite tercihlerinde öğretmenliği isteyerek fakülteye gelmiş olmaları olarak ifade etmiştir. Görüşmeci, duyarlılığın kadın öğrencilerde daha yüksek olması sebebiyle, özellikle sosyoloji, psikoloji gibi derslere karşı kadın öğrencilerin daha istekli ve başarılı olduğunu belirtmiştir.

"Eğitim fakültelerinde kızlar erkeklerden başarılı. Öğretmenliğe, kızlar, erkeklerden daha motivasyonlu. Eğitim fakültelerini isteyerek tercih edenler kızlarda çok daha fazla. Öğretmenliği, kızlar daha çok tercih ediyor. Tercih ederek geldikleri için sınıfta ilgi düzeyleri erkeklere göre daha yüksek oluyor. Genelde bu böyle. Özelde ise kız öğrencilerin, bu psikoloji, sosyoloji gibi derslere ilgisi daha fazla. Özellikle psikoloji dersine ilgileri daha fazla erkeklere göre. Duyarlılık kızlarda daha yüksek. Sosyal becerilerin altı boyutu vardır: duysal anlatımcılık, duysal duyarlılık, duysal kontrol, sosyal anlatımcılık, sosyal duyarlılık ve sosyal kontrol. Bu altı boyuttan beş boyutta, kızlar, erkeklere göre daha ileride. Erkeklerden geri kaldıkları boyut ise duysal kontrol. Ben, bunu yaptığım bir araştırmada ortaya çıkardım. İki yüz civarında yüksek lisans öğrencilerine yaptım. Sonuçta bu ortaya çıktı. Erkeklerin duysal kontrolü bayanlara göre daha fazla. Kızların bu konulara ilgisi olmasının sebebi, bana göre, bu boyutlarla ilgili olabilir. Kızlar başarılı. Zaten isteyerek tercih etmişler." (Ö-5)

Kadın öğrencilerin derse karşı daha ilgili ve istekli olduğunu belirten diğer bir öğretim üyesi genel olarak kadın öğrencilerin derslerinde daha dikkatli, özverili, dinlemeye ve anlamaya yönelik bir tavır sergilediklerini belirtmiştir.

Söz konusu öğretim üyesi, kadın öğrencilerin derste kendisi tarafından söylenen her şeyi not ettiklerini ve erkek öğrencilerin de bu notlardan yararlandıklarını, bu durum 'cinsiyetçi' bir 'işbölümü' olması nedeniyle kendisinin rahatsızlık ve uyarıda bulunma gereksinimi hissettiğini belirtmiştir.

"Yalnız kız öğrencilerin şu özelliklerini hiç sevmem ben. Bazı öyle şeylerle karşılaştım ki... her ağzımdan çıkanı yazıyor kız öğrenci. Bazen buna çıldırdım ve bağırdım kız öğrencilerime... "Ufak ufak notlar tutun ama dersi anlamaya çalışın!". Bu beni şeyden dolayı kızdırıyor böyle... bu konuda yaptığım çalışmalar şey diyor... 'erkek öğrenciler dinlerler anlamaya çalışırlar; kız öğrenciler not tutarlar. Sonra, o notları verirler ve erkek öğrenciler eksik kısımlarını oradan tamamlarlar'. Böyle bir cinsiyetçi işbölümünü hatırlattığı için bende böyle bir hassasiyet vardı." (Ö-2)

Kadın öğrencilerin daha ilgili ve istekli olduklarını belirten bir diğer öğretim üyesi, bu durumun bütün dersler için geçerli olduğunu belirtmiş ve ilgi farklılığının nedenlerinden birinin toplumsal cinsiyet ayrımcılığına dayalı tutum ve yaklaşımlar nedeniyle arka planda kalmış kadınların, dersleri, bir kendini ispat alanı olarak görüp derslere çok çalışmaları olduğunu ifade etmiştir.

"Kadınların "Niçin böyle yapılıyor? Niçin eziliyoruz? Niçin durum böyle?" dedikleri zaman, sorguladıkları zaman, buna karşı bir tepki göstermek... Yani, o erkek egemen topluma bir tepki olsun diye kızlar daha çok çalışıyorlar. Yani, yerine getirmeleri gereken rollerini daha bilinçli bir şekilde ve bu ezikliği işte hazmedememenin yarattığı o tepkiyi gösterme başarılı olmaktan geçiyor kız öğrenciler için. Yani bir tepki olarak..."Biz niye böyleyiz?"...buna tepki göstermek açısından daha fazla çalışmış oluyorlar." (Ö-4)

Aynı öğretim üyesi, kadın öğrencilerin derse karşı daha istekli olmalarının bir diğer nedeninin, ülkenin sosyo-kültürel yapısı nedeniyle erkeklerin toplumsal hayata çeşitli yerlerde katılım olanakları varken kadınlara belli sınırlar içinde hareket serbestliği tanınması nedeniyle ilgi ve dikkatlerini derslere daha çok yönlendirdiklerini belirtmiştir.

Bir öğretim üyesi, toplumsal cinsiyet bakış açısı ile yapılmış çözümlmeleri doğru bulmadığını fakat genelde hem kadın hem erkek öğrencileri derse karşı ilgili bulmakla birlikte erkek öğrencilerin sınıf içi tartışmalarda derse karşı daha ilgili olduklarını gözlemlediğini belirtmiştir. Genellikle, erkek öğrencilerin

siyasal ve toplumsal konularda tartışmaya daha açık olduklarını, fakat belli konularda (başörtüsü/örtünme meselesi gibi) kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha katılımcı olduğunu ifade etmiştir.

“Sanki erkek öğrenciler daha tartışmaya açıktı. Ancak dinsel konular... işte bu başörtü konuları olunca kız öğrenciler daha da katılımcı olabiliyordu. Genelde hepsinin ilgisi var ama tartışma bazında erkek öğrenciler daha ilgili. Herkes kendi sorunuyla ilgili konuşmak istiyor. Kendinden bir şey bulursa tartışmaya katılıyor. Bulmuyorsa katılmıyor. Başkalarının sorunu onu pek enterese etmiyor. Ama erkek öğrencilerin yelpazesi biraz daha geniş gibi geldi. Biraz daha ilgililer gibi geldi siyasal ve sosyal olaylara... yani kızlar sanki siyasal ve sosyal olaylara ilgi duymakta biraz daha gerideler erkeklerden diye düşünebiliriz.” (Ö-7)

Bir diğer öğretim üyesi, soru sormakta ve sorulara ilişkin tartışmalara bireysel katılımı erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre daha girişken ve istekli davrandıklarını; buna karşın kadın öğrencilerin grup tartışmalarında ve sunum hazırlamak ve sunu yapmakta erkek öğrencilere göre daha istekli olduklarını fakat bu belirlemesinin dersin alan kadın ve erkek öğrencilerin sayısal farklılıklarından kaynaklanabileceği ihtimalini şu sözleri ile ifade etmiştir:

“Başka derslerde de olduğu gibi, derste soru sormak, sorulara yanıt vermek gibi davranışlar açısından erkek öğrencilerin baskınlıkları söz konusu. Bunda kadınların sınıf içinde seslerini duyurma konusundaki cesaretsizlik ve isteksizlikleri etkili. Zaman zaman özellikle bir tartışma konusu yapılırsa ve özendirilmeye çalışılırsa da kadınların bu alışkanlıkları grup olarak (bireysel istisnalar dışında) devam ediyor. Buna karşılık erkekler de sunu hazırlamakla ilgili yükümlülükler konusunda isteksiz davranıyorlardı gibi anımsıyorum. Dolayısıyla sunu hazırlayanlar arasında kadınların daha fazla olduğunu söyleyebiliyorum. Öte yandan bu dersin, Eğitimde Psikolojik Hizmetler gibi kız öğrenci sayısının ağır bastığı bir bölümde okutulması da bu sonucu tetiklemiş olmalı.” (Ö-1)

İki öğretim üyesi, genel olarak derse karşı ilgi ve isteklilik düzeyinin öğrencilerin kayıtlı oldukları bölümlere göre de değişiklik gösterdiklerini; genellikle sosyal ağırlıklı bölümlerin öğrencilerinin derse karşı daha istekli olduklarını ve kendilerini daha doğru ifade edebildiklerini ifade etmişlerdir.

“Ben, hep, farklı branşlarda öğrencilere girdiğim için, branşlar arası çok değişim gözlüyorum ve izliyorum.” (Ö-7)

Bir kişi, dönem sonunda eğitim sosyolojisi dersine ilişkin öğrencilerden derse ilişkin olumlu dönütler aldığını belirtmiştir.

“İlgileri arttı konulara. Birazcık uyandılar. Biraz farklı bakmayı öğrendiler. “Şimdiye kadar gördüğümüz dersler hiç bir şey vermedi ama bu derste çok değişik şeyler öğrendik.” gibi... yani mutlu olduklarını ifade ettiler öğrendiklerinden. Çünkü hakikaten şimdiye kadar verilen eğitim dersleri son derece statik, sıkıştırılmış dersler. Ben öyle düşünüyorum. Yani bütünü görmeden sınıfı görmeye çalışmanın bir anlamı yok.” (Ö-7)

Bir öğretim üyesi, kadın ve erkek öğrencilerin derse karşı ilgi ve isteklerine ilişkin olarak bir fark gözlemediğini belirtmiştir.

10. Görüşülen öğretim görevlilerinden/üyelerinden beşi kadın ve erkek öğrencilerin derse ilişkin sergiledikleri başarıda bir farklılık gözlemediğini belirtmiştir. Söz konusu üç kişiden biri başarı seviyesinde bir farklılık gözlemlemesine karşın, kadın ve erkek öğrencilerin, başarı anlamında, farklı sınav tiplerinde farklı sonuçlar ortaya koyduğunu şu sözleri ile ifade etmiştir:

“Böyle bir farklılık yoktu. Test sınavlarında, kız öğrenciler daha başarılı oluyorlardı. Essay (kompozisyon) sınavlarında, erkek öğrenciler daha çok başarılı oluyorlardı. Ben yorum ve değerlendirme soruları sorduğumda erkek öğrenciler daha başarılı oluyorlardı.” (Ö-2)

İki öğretim görevlisi/üyesi ise kadın ve erkek öğrencilerin derse ilişkin sergiledikleri başarıda farklılık gözlemediklerini; kadın öğrencilerin erkek öğrencilere nispeten daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Söz konusu iki kişiden biri, geçmiş dönemlere ait not listelerine erişememekten ve kadın-erkek öğrencilerin sayısal farklılıklarından kaynaklanabilecek yanılgılardan ötürü bu konuda somut bir değerlendirme yapmasının mümkün olmadığını ancak diğer tüm dersler de olduğu gibi eğitim sosyolojisi dersinde de kadın öğrencilerin daha başarılı olduğunu söylemenin mümkün olabileceğini belirtmiştir. Kadın öğrencilerin daha başarılı olduğunu belirten bir diğer öğretim üyesi, bunu, genel anlamda, kadınların toplumsal hayattaki yeri ile ilişkilendirdiğine şu sözleri ile değinmiştir:

“Erkeklerin toplumsal hayata çeşitli yerlerde katılım olanakları var. Dolayısıyla kızlar her yere gidemiyor, katılmıyor erkek öğrenciler ile beraber. Dolayısıyla kızlar kendilerini daha sınırlı yapıyorlar ve ev hayatında, yurdunda, kütüphanesinde kalarak kendini derslere daha çok verme ve başarılı olma durumu var. Yani bunlar dediğim gibi gözlemlerim.” (Ö-4)

11. Görüşülen tüm öğretim görevlileri/üyeleri eğitim sosyolojisi dersinin öğretmen yetiştirme programlarında zorunlu ve üç kredilik bir ders olarak yer alması gerektiğini belirtmiştir.

İki öğretim üyesi/görevlisi, dersin üçer kredilik iki dönemlik bir ders olarak okutulması gerektiğini belirtmiştir.

Altı öğretim görevlisi/üyesi, eğitim sosyolojisi dersinin, üç ya da dördüncü sınıfta okutulmasının uygun olacağını belirtmiştir.

Görüşülen öğretim görevlileri/üyelerinden ikisi, dersin üçüncü ya da dördüncü sınıfta verilmesinin daha uygun olduğunu düşünmelerinin nedeni, öğrencilerin, ileriki dönemlerde eğitim sosyolojisi dersinin konularını daha iyi kavrayacakları görüşünde olmaları şeklinde açıklamıştır.

“Belki başlangıçta vermek çok daha iyi olurdu ama başlangıçta bu kadar iyi kavrayamazlardı çünkü bunlar büyük konular bana göre. Büyük konuları algılamaları bu yaşta daha doğru. Birinci sınıf kesinlikle olmaz diye düşünüyorum. İkinci sınıf da erken. Üç veya dört diye düşünüyorum.”

Öğretim Görevlileri/Üyeleri İle Yapılan Görüşmelere İlişkin Yorumlar

Görüşülen öğretim üyelerinin/elemanlarının hepsi, eğitim sosyolojisi dersinin öğretmen adaylarına çeşitli kazanımlar sağladığını belirtmişlerdir. Bahsedilen kazanımları şu başlıklar halinde sınıflandırmak mümkündür:

- Eğitim sosyolojisi, olaylara, eğitime “eleştirel” yaklaşmayı; eğitim ile toplum arasındaki ilişkiyi sorgulayabilmeyi sağlayacak bakış açısı ve çok boyutlu düşünme biçimini ve alışkanlığını kazandırır.
- Temel kavramlarda uzlaşmayı ve dolayısıyla eğitime ilişkin tartışmalarda anlaşmayı sağlar.
- Öğrencinin içinde yaşadığı toplumun ve dolayısıyla sınıf ortamının homojen olmadığı; farklı toplumsal sınıflardan, kültürden gelen öğrencilerin oluşturduğu ‘heterojen’ bir ortam olduğu bilgisini kazandırır.
- Eğitim sosyolojisi dersi, heterojen bir ortam olan sınıfın homojen özellik kazanmasını; toplumsal bütünleşmeyi sağlar.
- Bireysel farklılıkların sadece psikolojik temelli değil; toplumsal kökenli de olduğu ve dolayısıyla, eğitimin, toplumsal boyutu olan bir disiplin olduğu belirlemede bulunulmasını sağlar.
- Öğretmenin, sistemin bütünü içinde kendisini; toplumsal yapıları ve aralarındaki etkileşimi görebilmesini sağlar.
- Öğretmenin, eğitim ile toplumsal yapılar arasındaki ilişkileri kavramasını sağlar.
- Öğretmenin, okul içi etkileşimleri çözümleyebilmesini sağlar.
- Öğretmenin demokratikleşmesini; farklılıklara karşı toleranslı olmasını sağlar.
- Eğitimin, daha adil ve eşitlikçi bir topluma dönüştürme gücünü ortaya koyar.
- Sorunların tespit edilmesini ve çözüm üretilmesini sağlar.
- Genç kuşağa kültür aktarımını sağlar.

Dersin sağladığı kazanımlara ilişkin yanıtları kimi ortak başlıklar altında toplamak mümkün olsa dahi, yanıtlar şüphesiz ki, görüşülenlerin, eğitim sosyolojisine bakış açılarına, bu alanı kendi algılayış biçimlerine göre belirgin ve önemli farklılaşmalar göstermektedir. Bu farklılaşmaların yansımalarını, görüşülenlerin sorulara verdikleri yanıtlarda ve çözümlenmelerde kullanmayı tercih ettikleri dilde, içerikte ve kavramlarda açıkça görmek mümkündür.

Örneğin, görüşülenlerin büyük bir çoğunluğu, bu dersin, öğretmen adayının, eğitim-toplum ilişkisine eleştirel/sorgulayıcı yaklaşmasını sağladığını belirtmektedir. Fakat söz konusu 'eleştirel' yaklaşım, ifadelerde, farklı görünüşler kazanmaktadır. Görüşülen öğretim görevlilerinden/üyelerinden kimileri, ideoloji, iktidar, iktidarın kullandığı/dayattığı dil, kültür, eleştirel kuram, toplumsal cinsiyet ve eğitim arasındaki ilişkiyi tüm içermeleri ile sınıf içi tartışmalara taşıdığını belirtirken ve söz konusu kavramlara yanıtlarında bolca yer vermeyi tercih ederken, kimi öğretim görevlileri/üyeleri, yine çok yönlü ve eleştirel düşünebilmekten bahsetmiş ve fakat yanıtlarında ideoloji, iktidar, toplumsal cinsiyet vb. kavramlara, eleştirel kurama yer vermemişlerdir. Bu da akla, söz konusu görüşülenlerin, mevcut sistemin sunduğu sınırlar, tanımlamalar, çözümler ve bakış açısı çerçevesinde 'çok boyutlu, eleştirel' düşünüş biçimini benimsemiş olabilecekleri fikrini getirmektedir.

Bilgi ve toplumsal sınıf/iktidar ilişkisinin; toplumsal/ekonomik/kültürel açıdan sınıfsal farklılaşmaların, eğitime; programlara, kullanılan eğitim materyallerine ve dile yansımalarına dair içermelerin ve çözümlerinin bulunduğu bir eğitim sosyolojisi dersi, öğretmen adayının sorgulama sınırını sistem dışı bir alana çekecektir. Çünkü sistemi, 'dışarıdan' bir gözle değerlendirme fırsatı bulan bir öğrenci; bir öğretmen adayı, kendine dair tanımlamalar yapıp farkındalık geliştireceği ve bu farkındalığın dönüştürücü gücünü kavradığı bir süreç içinde çözümlerinde bulunacaktır. Bu, neoliberal eğitim anlayışının dayattığı öğretmen ve öğrenci imgesinin çok dışında gözükmektedir. Neoliberalizm, bilgi çağının ilanına vurgu yaparken, söz konusu bilginin kaynağına, bu bilginin kime ne şekilde hizmet ettiğine ilişkin tartışma alanlarının yaratılamayacağı bir eğitim sistemini (kendi lehine) kurgular. Bu eğitim sisteminin uygulayıcısı olan öğretmenler, bilgiyi, bilginin kaynağını ve hakim iktidar ile olan ilişkisini sorgulayan değil; 'meşru' ve 'tartışılmaz' kabul eden; bilgiyi aktaran 'teknisyenlerdir'. Diğer yandan, belirtmek gerekir ki, eğitim sisteminin, 'içerden' bir bakış açısı ile değerlendirildiği ve o bakış açısına göre sorunların tespit edildiği ve çözümlerin üretilmeye çalışıldığı; toplumsal tabakalaşmanın, iktidar ve güç mücadelesi ile olan ilişkisine temas etmeyen ifadelerle ele alındığı bir eğitim sosyolojisi dersinin kazandıracığı eleştirel

yaklaşım, farklı özellikler ve hedefler taşımaktadır. Dolayısıyla, eğitim sosyolojisi dersi vermiş/vermekte olan hocanın, bu alana olan yaklaşımı ve eğitime ilişkin kendi geliştirdiği, benimsediği 'eleştirel yaklaşım'ın çok belirleyici olduğu sonucuna varmak mümkündür.

Öte yandan, eğitim sosyolojisinin, öğretmen adayına, okulun, farklı sosyo-economik-kültürel arka planlardan gelen öğrencileri barındıran, heterojen bir kurum olduğu bilgisini sağladığını ifade eden öğretim üyelerinden biri, sınıfta bu tür farklılıklar (statü farklılığı gibi) olabileceğini vurguladığını fakat önemli olanın sadece 'toplumsal bütünleşmeyi' sağlamak olduğunu belirtmiştir. Bu yaklaşım akla işlevselci paradigmanın eğitime yüklediği açık işlevi getirmektedir. Buna karşın bir diğer öğretim üyesi, yine sınıfın homojen olmadığı bilgisini sunduğunu; eşitsizlik ve eğitim ilişkisine değindiğini ve her şeye rağmen, eğitimin, 'eşitçi' bir toplum lehine dönüştürme gücüne ilişkin farkındalık yaratmayı hedeflediğini belirtmektedir. Görüşülen öğretim görevlilerinden/üyelerinden bazıları, bu farkındalığın yaratılabilmesi için, eşitsizliklerin makro ve mikro ölçekteki ilişkilendirmelerini 'güç, iktidar, çatışma' kavramları ile temellendirdikleri çözümlerle ve bu bağlamda eğitimin söz konusu eşitsizlikleri azaltan bir alan olabildiği gibi; onları yeniden üreten bir kurum da olabildiğine dair bakış açısını kazandırmayı hedeflediğini vurgulamaktadır. Her iki öğretim üyesinin de yaklaşımları çatışmacı paradigmanın, eleştirel kuramın eğitime bakışını akla getirmektedir. Bu yaklaşım, neoliberal düzenin eğitime ve dolayısıyla öğretmene yüklediği anlamın çok dışındadır. Çünkü, neoliberal düzen, kendi denetiminin ve varlığının devamını sağlamak için var olan eşitsizliklere ihtiyaç duymaktadır. Var olan eşitsizliklere kaynaklık eden nedenlerin, sorunların tespit edilmesi eşitlikçi topluma adım atmayı sağlayacak çözüm önerilerini de beraberinde getirecektir ki bu da mevcut düzenin iktidarını tehlikeye atacaktır. Bu noktada, en genel ifade edilmiş biçimiyle, eğitim-iktidar ilişkisini sınıf içi tartışma ortamına taşımayan bir eğitim sosyolojisi dersinin, var olan eşitsizlikleri eğitimin nasıl yeniden üretebildiğine dair çözümlerini de öğretmen adaylarının bilgisine sunmakta yeterli olmadığı anlamına gelmektedir ki bu da eşitsizliklerin yeniden üretiliyor olduğu sonucunu

doğurabilir. Çünkü öğretmenin, sunduğu, ürettiği bilginin ve bu bilgiyi aktarış biçiminin 'tarafsız ve meşru' olmadığına ilişkin farkındalık geliştirmesi, var olan eşitsizliklerin azaltılması olasılığını da beraberinde getirecektir.

Yapılan görüşmelerden elde edilen bir diğer bulgu da genel sosyoloji dersinin eğitim sosyolojisi dersinin hedeflerini karşılayamayacağı yönündeki ortak kanaate ilişkindir. Eğitim sosyolojisi dersinin doğru anlaşılabilmesi ve hedeflerine ulaşabilmesi için, öğrencinin, öncelikle temel sosyoloji kavramlarına ve sosyolojinin toplumsal olanı açıklayışında temel aldığı belli başlı yaklaşım biçimlerine dair alt yapısının olması gerektiği ifade edilmiştir. Bulgular, bu dersi vermiş olan öğretim üyeleri/görevlilerinden bazılarının, hem kendi eğitimcilik hem de alan tecrübelerinden yola çıkarak, eğitim sosyolojisi dersi öncesinde bir genel sosyoloji dersinin verilmesinin, dersin verimini arttıracığı görüşünde olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer yandan, ayrı bir genel sosyoloji dersine ihtiyaç olduğunu belirtmeyen kimi öğretim görevlileri/üyeleri de, eğitim sosyolojisi dersinin en az iki dönemlik bir ders olması gerektiğini; ilk dönem dersinde genel sosyoloji alt yapısının oluşturulabileceğini belirtmişlerdir. Bu durum, eğitim sosyolojisi dersinin öğrenci tarafından tam olarak anlamlandırılabilmesi için bir hazır bulunuşluk/donanım gerektiğini ortaya koymaktadır. Buradan hareketle, eğitim sosyolojisi adı altında bağımsız bir dersin öğretmen yetiştirme programlarında yer almasının başlı başına yeterli olmadığı; öncesinde verilecek kapsamlı bir genel sosyoloji bilgisine ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Genel sosyoloji kavramlarını ve temellerini özümsemiş öğrencilerin, ileriki ve tercihen son dönemlerde alacağı bir eğitim sosyolojisi dersinde verilmesi gerektiği düşünülen konular, bulgularda şu şekilde sonuç vermektedir: genel bir sosyoloji bilgisi, eğitime sosyolojik yaklaşım, paradigmalar, makro kuramlar (işlevselci ve çatışmacı kuram), mikro kuramlar (eleştirel ve feminist kuramlar), eğitim-kültür ilişkisi, eğitim-kalkınma ilişkisi, eğitim- teknoloji ilişkisi, eğitim-medya ilişkisi, post-modern toplumda eğitim, küreselleşme ve eğitim, dünyada ve Türkiye'de eğitim sistemleri, karşılaştırmalı eğitim çalışmaları. Konu başlıklarında makro ve mikro yaklaşımlara yer verilmesi anlaşılabilir bir durumdur çünkü mikroyu anlayabilmek için makroyu bilmeye ihtiyaç vardır.

Diğer yandan, medya, küreselleşme, teknoloji gibi günümüzde öne çıkan ve toplumsal, kültürel, ekonomik ve politik hayatın işleyişini çok yönlü ve derinden etkileyen kimi alanlar da, eğitimle olan ilişkileri bağlamında konu başlıklarında yerini almıştır. Dolayısıyla, tüm bilim dallarında olduğu gibi eğitim sosyolojisinin içeriğinin de mevcut değişimlere ve koşullara göre güncellendiği sonucuna varılabilir. Bu noktada, bu konuların hangi kapsamda, hangi bakış açısı ve yöntemle sunulduğu da büyük önem kazanmaktadır.

Bulgular, verilmesinin gerekli olduğunun düşünüldüğü kimi konu başlıklarının, çeşitli nedenlerle, derse dahil edilememesinden dolayı yaşanan rahatsızlığa da işaret etmektedir. Dersin kapsamını etkileyen nedenlerden en önemlisinin ders saati yetersizliği olduğu anlaşılmaktadır. Temas ettiği alanlar gereği oldukça geniş bir içeriğe sahip olan eğitim sosyolojisi alanının, tek dönemlik bir derste sunulamayacağı belirtilmiştir. Tek dönemlik eğitim sosyolojisi dersinde sunulan makro yaklaşımların yeterli olmadığı; dersin ilk döneminde, eğitime kapsamlı bir makro yaklaşım bilgisinin sunulmasının ardından, makro ilişkilerin uygulamaya etkilerinin ikinci dönem dersinde verilmesinin daha uygun olacağı belirtilen noktalar arasındadır. Diğer yandan, toplumsal cinsiyet, eleştirel pedagoji, eğitim ve etnisite, eğitim -teknoloji, medya ilişkisi gibi son derece önemli konuların, zaman kısıtlaması nedeniyle dersin içeriğine dahil edilemiyor olmasına ilişkin rahatsızlıklar da vurgulanmıştır. Buradan hareketle, dersin tek dönemlik ve 2 kredilik bir ders olarak veriliyor olmasının, dersin hedeflerini iki yönlü etkilediği sonucuna varılabilir. Birincisi, kimi temel konulara hiç değinilemiyor olması; ikincisi ise bu konuların kapsama dahil edilmesi halinde dahi, anlatımların yüzeysel bir sunumla sınırlı tutuluyor olmasıdır. Konuların hangi kapsamda ve derinlikte verildiğinin, öğrencilerin hazır bulunuşluk yani derse ilişkin birikimleriyle ve motivasyonlarıyla oldukça ilgili olduğu düşünülürse, belli konuların ünitelere dahil edilemiyor ya da yüzeysel olarak geçiliyor oluşunda, öğrenci profilini etkileyen formasyon programının önemli bir etken olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla, yine, tek dönemlik bir eğitim sosyolojisi dersi ile dersin hedeflerine ulaşılamayacağı sonucuna varılmaktadır.

Elbette ki bu durum, dersin veriliş yöntemi ile de yakından ilişkilidir. Etkinliklere ayrılan sürenin, bu etkinliklerin içeriğinin ve öğrenciden beklentilerin zaman engelini büyük oranda etkilediği düşünülmektedir.

Bulgular, eğitim sosyolojisi dersinin kapsamına ilişkin genel bir çerçeve sunmaktadır. Kapsama alınan konuları: 'genel sosyoloji kavramları ve yaklaşımları, makro-mikro eğitim sosyolojisi, eleştirel ve feminist kuram, post-modernizm ve eğitim, demokrasi ve eğitim, Türk milli eğitim sistemi-yapısı, statü kavramı, toplumsal hareketlilik ve eğitim, kültür (normlar, değerler, toplumsal roller), sosyal kontrol ve eğitim, küreselleşme ve eğitim' başlıkları altına toplamak mümkündür. Görüşülen öğretim görevlilerinin/üyelerinin hemen hepsi, dersin ilk haftalarında, derse temel atma amacıyla ve derse giriş niteliğinde genel sosyoloji bilgisine yer verdiklerini belirtmektedirler. Bu da, eğitime sosyolojik bakışın anlaşılabilmesi için öncelikle toplumsal olaylara sosyolojinin bakışının, metodunun, yaklaşımlarının, kavramlarının ve hatta tarihçesinin özümsemesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Ders içeriğine alınan bir diğer kapsamlı konu, toplumun işleyişine dair yaklaşımlar (paradigmalar)dır. Önceki bölümde, dersin sağladığı kazanımlardan birinin, olaylara çok yönlü bakabilme alışkanlığının kazandırılması olduğu ifade edilmişti. Dolayısıyla, bizatihi, eğitim sosyolojisi alanının/dersinin kendisi, toplum işleyişine ilişkin farklı yaklaşımları barındırmaktadır ve ders kapsamında farklı ideolojilerin yansımalarını içeren bu yaklaşımların sunulması kaçınılmaz görülmektedir.

Dersi veren öğretim üyesinin/elemanının, eğitim ve eğitim sosyolojisi anlayışının, dersin sağladığı kazanımları yakından etkilediğine önceki bölümlerde değinilmiştir. Şüphesiz, dersin sağladığı kazanımlar, derste sunulan konularla, konuların kapsamıyla ve hangi bakış açısı ile sunulduğuyla da yakından ilişkilidir. Örneğin, bulgular, farklı öğretim üyelerince sunulan siyaset-toplum-eğitim ilişkisinin farklı içerikler ile şekillendirildiğini ortaya koymaktadır. Bir öğretim üyesi, makro ilişkiler içinde değerlendirilen eğitim-siyaset ilişkisine 'demokrasi' bağlamında değinirken; kimi görüşmeciler aynı ilişki biçimine 'neoliberalizm', 'çatışma', 'yeniden üretim', 'iktidar ve hiyerarşi' kavramları çerçevesinde değinmeyi tercih etmektedir. Bu durum, aynı konu

başlıklarıyla ifade edilen ders kapsamının, içerik olarak birbirinden çok farklı görünüşler kazandığını ortaya koymaktadır. Diğer yandan, eğitim ve eşitsizlik ortak konu başlığı altında da farklı içermeler açığa çıkmaktadır.

İki öğretim üyesi, sınıfta farklı sosyal arka planlardan gelen öğrencilerin bulunduğunu ve öğretmenin bunun bilinciyle hareket etmesi gerektiğini belirtmiştir. Bunun gerekçesi olarak da, öğretmenin bu öğrencilere karşı ayrımcılık yapmaması; onlara 'eşit uzaklıkta' olması gerektiği belirtilmiştir. Söz konusu öğretim üyelerine göre, öğretmen, öğrencilere, farklı arka planlardan geldiklerini hissettirmemelidir. Bu ifadeler akla işlevselci paradigmanın iddialarını getirmektedir. Önceki bölümlerde ifade edildiği gibi, işlevselci paradigma, eğitimin toplumsal bütünleşmede, uzlaşmadaki rolüne vurgu yapar. Önemli olan farklılıkları, çatışmaları, çelişkileri, ezen-ezilen ilişkisini ortaya koymak değil, 'aynı potada erimektir'. Dolayısıyla, öğrencilerin birbirlerinden farklı olduklarını onlara hissettirmemek gerektiğini vurgulayan bir eğitim sosyolojisi, dezavantajlı öğrencilere karşı olumsuz önyargıları kırma açısından iyi niyetli bir yaklaşım olarak görülebilir. Fakat bu farklılaşmaların nedenlerini makro düzeyde ve 'çatışmacı ve eleştirel' yaklaşımın bakış açısıyla da çözümlenme gayretinde bulunmadıkça, 'farkındalık' geliştiremeyecektir. Yüksek öğretimde, yapılandırılmış bir müfredatın olmaması, ders içeriklerinin dersi veren öğretim elemanlarının/üyelerinin kendi eğitim formasyonları/donanımları (lisans, yüksek lisans, alan çalışmaları, alınan eğitimin kapsamı, içeriği, eğitim deneyimlerinde hangi formasyona sahip eğitimcilerden ders alındığı vs.) ile oldukça ilişkili olduğunu düşündürmektedir.

Bazı öğretim görevlileri/üyeleri, derslerinde, kültür başlığı altında değerlerden, normlardan, rollerden, kurum ve sorumluluklardan söz ettiklerini belirtmişlerdir. Bu açıklama, öğretmen adayına, ülkenin kültürel özelliklerini tanıtip, onu, mesleğe hazırlamak olarak yorumlanabilir. Fakat bir öğretim üyesinin kendi açıklamasında geçen, 'rolleri anlatmak gerekir ki herkes rolünü bilsin' ifadesi, bu rollerin, dışarıdan bir bakışla sorgulandığı, nedenlerinin araştırıldığı ve içselleştirilmiş olan kalıp yargıların bilince çıkarıldığı bir yaklaşım olmaktan çok, öğretmen adayının içine gireceği sistemde ' (doğal

olarak) benimsemesi gereken' rol ve sorumlulukların bir ifadesi olarak gözükmektedir. Bu noktada yine, dersi veren kişinin kendi bakış açısı devreye girmektedir. Bu bakış açısına göre, eğitim sosyolojisi dersinin kendisi, (var olan eşitsiz rolleri ve sorumlulukları aynen aktararak) mevcut değerleri/eşitsizlikleri yeniden üreten bir ders görünümü alabilmektedir.

Sosyal kontrol ve eğitim ilişkisi, derste sunulan bir diğer konu olarak ifade edilmiştir. Bu konunun önemi, eğitimin bir toplumsal denetim mekanizması olarak nasıl bir işlev sergilediğinin açıklanması ve bu yolla öğretmenin sorunları tespit edip çözüm bulabilmesi olarak belirtilmiştir. Öğretim üyesi tarafından, bu sorunların, kişinin içinde bulunduğu 'toplumsal sapmalar' olabileceği ve aynı sorunun okul ortamında yaşanması halinde yani 'öğrencilerde sapma davranışlar' olması halinde, öğretmenin, öğrencileri, 'bu durumdan uzaklaştırması' gerektiği belirtilmiştir. Bu noktada, 'sapma' olarak değerlendirilen sorunun, toplumsal denetimin dışına çıkmak olarak tanımlandığı düşünülebilir. Dolayısıyla, bu ifadede, öğretmenin, sosyal denetimin sağlayıcısı olarak görev yapmakta olan bir meslek uygulayıcısı olarak tanımlandığı akla gelmektedir. Bu noktada yine, öğretmenin rolüne yüklenen anlamın, dersi veren kişinin benimsediği eğitim yaklaşımına göre şekillendiği görülmektedir.

Bulgularda görülmekte olan bir diğer konu başlığı feminist kurama ilişkindir. İki öğretim üyesi, derslerinde feminist kurama yer verdiklerini ve ancak bu yolla toplumsal cinsiyet eşitsizliğine ilişkin bir bilinç oluşturulabileceğini belirtmişlerdir. Buna karşın, bir diğer öğretim üyesinin, tam da zıt bir anlamlandırmayla, feminist kuramı 'cinsiyet ayrımcılığı' olarak değerlendirmesi çarpıcıdır. Bu durum, dersi veren kişinin kendi eğitim formasyonu ve hakim bakışın yani toplumsal değerlerimizdeki ve dolayısıyla eğitim sistemimizdeki cinsiyetçi bakış açısının, toplumsal cinsiyet ayrımcılığını yok saymaya dair yaklaşımının bu formasyona etkisi ile açıklanabilir.

Araştırma bulgularına göre, görüşülen öğretim üyeleri/elemanları, 1997 tarihli yeniden yapılandırma düzenlemesinin ardından, eğitim sosyolojisi dersinin, öğretmen yetiştirme programlarından zorunlu ders olmaktan çıkarılmasının gerekçelerine ilişkin farklı belirlemelerde bulunmuştur. Bulgularda, bu

gerekçelerin büyük çoğunluğunun, öğretmenlerin sorgulamasının önüne geçilmesi üzerinde yoğunlaştığını göstermektedir. Bu da, dersin sağladığı kazanımlara ilişkin en önemli belirlemelerden biri olarak karşımıza çıkan bulgu ile, yani, dersin, eleştirel düşünme, sorgulama alanı yarattığına ilişkin belirleme ile tutarlılık göstermektedir. Görüşülen öğretim üyelerinin büyük çoğunluğu, eğitim sosyolojisi dersinin, öğretmen adayına 'büyük resim' içinde, kendini, kendine yüklenen rol görevleri ve makro/mikro ilişkileri anlama fırsatı sağladığında hemfikirdirler. Ve açıktır ki, sorgulanmaksızın içselleştirilmiş kimi değerlerin, rollerin, sorumlulukların, kuralların ve uygulamaların sorgulama alanına çekiliyor olmasının, 'yöneticiler'in önünde bir engel oluşturabileceği görüşündedirler. Buna karşın, ifadelerde yer alan 'yöneticilerin' hedeflerine ve neyin 'iktidarı'nın devamını sağlamaya çalıştıklarına ilişkin tanımlamalar çok az sayıdaki ifadelerde açıklık kazanmıştır. Verilen yanıtlarda, dersin kaldırılma gerekçeleri farklı analiz düzeylerinde karşımıza çıkmaktadır. Öğretim üyelerinden biri, kararın yanlış bir karar olduğunu ama ardında kötü bir niyet görmediğini belirtmiştir. Bu da, eğitim alanında yapılan düzenlemelerin, eğitimcilerin bizatihi kendileri tarafından değerlendirilişinin büyük farklılıklar sergilediğini ortaya koymaktadır. Görüşülenlerin çoğu, istenilen şeyin, toplumsal sorunlara karşı daha az duyarlı, ideolojik meselelerden uzak, sadece işini yapan, öğretmenler yaratmak olduğunu belirtmiştir. Bu ifadeden, dersin öğretmen adayına toplumsal duyarlılık, mesleğe ve toplumsal sorunlara ilişkin bakış açısı sağladığının düşünüldüğü sonucu çıkmaktadır. Bir üst çözümlerde, sosyoloji biliminin doğası gereği yapı bozumcu bir bilim dalı olduğuna ve anti-demokratik bir düzende tehlikeli görüldüğüne ve dolayısıyla eğitim sosyolojisi dersinin de tehlikeli görüldüğüne işaret edilmektedir. Bu noktada, önceden ifade edilen ve dersin sağladığı düşünülen eleştirel bakış açısının, yaygın ve baskın olana karşı muhalif sesler üretebilme potansiyeli nedeniyle, yapı bozumcu yani var olan sistemi, düzeni bozucu bir nitelik kazanabileceği anlaşılmaktadır. Görüşülenlerden çok azı, 'birilerini' rahatsız ettiği belirtilen eğitim sosyolojisi dersinin, tam olarak hangi düzen için tehlikeli görüldüğünü açıkça ifade etmiştir. Söz konusu görüşmeciler, dersin kaldırılma gerekçesini neoliberal uygulamalar ile ilişkilendirmiştir. Neoliberal

uygulamaların, genel anlamda eğitimin her alanına; özelde ise eğitim sosyolojisi dersine yansımalarına dair yapılan çözümlerinin, derslerinde çatışmacı, eleştirel ve feminist kurama yer verdiğini belirten öğretim üyelerine ait olmasının oldukça anlamlı olduğu düşünülmektedir. Diğer yandan, dersin sağladığı kazanımlar arasında dersin kültür aktarımı sağladığı belirlenmesinde bulunan bir öğretim üyesi, dersin kaldırılma gerekçelerinden birinin, toplumu kendi kültüründen uzaklaştırma, kimliksizleştirme olduğunu ifade etmiştir. Bu durum, görüşülenlerin, derslerinde yer verdikleri konulara dair ifadelerde kullandıkları kavramların ve sundukları içeriklerin, onların, bu dersin kaldırılma gerekçelerine dair sundukları ifadelerle de yansımalarını bulmuş olmasıyla anlamlandırılabilir. Bu noktada yine, dersi veren öğretim üyesinin/elemanının kendi 'ideolojisi'nin, dersi algılayış biçimine ve eğitime ilişkin yaptığı değerlendirmelere etki ettiği düşünülebilir.

Diğer yandan, bulgular, dersin kaldırılış gerekçelerinin, kararı alan komisyonda bulunan kişilerin uzmanlık alanlarıyla da yakından ilgili olabileceğine işaret etmektedir. Bu ifadeden, eğitime sosyolojik yaklaşımın, bir uzmanlık alanı olarak, karar alma mekanizmalarında temsil edilmediği anlaşılmaktadır. Bu ifade, eğitim bilimlerinin 'bütüncül (disiplinler arası)' yapısının, öncelikle karar alma mekanizmalarında bozulmuş olduğuna işaret eden bir değerlendirmedir.

Dersin sağladığı kazanımları belli başlıklar altında toplamak mümkündür. Fakat bu kazanımları sağlamayı hedefleyen öğretim üyelerinin öğrencilerden beklentileri ve bunları gerekçelendirmeleri birbirinden farklı içerikler sunmaktadır. Bulgular, gittikçe kalabalıklaşan sınıfların ve zaman kısıtlamasının, sınıf içi etkinlikleri etkilediğini ve bu durumun kimi öğretim üyelerinin/elemanlarının öğrencilerden beklentilerini etkilediğini ortaya koymaktadır. Söz konusu nedenlerle, öğrencilere, grup çalışması, sunum, rapor hazırlama gibi ödevler veril(e)mediği ve hatta görüşülen bir kişi tarafından, öğrencilerin bu durumu 'memnuniyetle' karşılıyor olduğu yine görüşülen kişi tarafından 'memnuniyetle' ifade edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin, ders yükü ve öğrenim alışkanlıkları gibi sebeplerle, ödev hazırlama gibi etkinlikleri sadece bir yük ve boşa harcanan zaman olarak

gördüklerine bir işaret olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, söz konusu durumun, bir yandan öğretmen merkezli bir ders işleme biçimine ve öte yandan öğrencilerin ödevlere ilişkin kalıp yargılarının pekiştirildiğine ilişkin işaretleri akla getirmektedir. Bulgular, sınıf mevcudu ve zaman kısıtlaması dışında, genel öğrenci profilinin de, ödev verme uygulamasına etki ettiğini ortaya koymaktadır. Özellikle, 80 sonrası meydana gelen değişimlerin, eğitimin her alanına ve dolayısıyla öğrenci profiline de yansıdığı; öğrencilerin ilgi ve kaygılarının araştırma yapmaktan ve toplumsal sorunlarla ilgilenmekten uzaklaştığı belirtilmektedir. Bu durum, öğrencinin, dünyayı, etrafı anlama; kendine ve çevresine dönük farkındalık yaratma çabasının/bilincinin özellikle 80 sonrası, törpülenmeye çalışıldığı anlamına gelmektedir. Neoliberal eğitim politikalarının öğretmeni, öğrenciyi, okulu ve eğitimi kendi çıkarına hizmet edecek biçimde yeniden tanımlama ve bu tanımları yeniden üretme çabası zamanla daha da artmıştır. İlköğretimden itibaren öğrencilerin amaçlarının, eğitimin her kademesinde, sınavlar gibi 'anlık kaygılara' yönlendirilmesiyle onların toplumun gerçeklerinden uzaklaştırılması sağlanmaktadır. Artık bireylerin algıları sistemin yarattığı ve empoze ettiği illüzyonlara (yanılsamalara) çevrilmiştir. Eğitimin en alt kademesinden itibaren uygulanmaya başlanan bu politikalar, günümüzde öğrencileri, dikkatlerini önlerine konan ve onların geleceğini 'kaderini' belirleyeceği öne sürülen uygulamalara yönlendirilmişlerdir. Dolayısıyla bu durum, araştırma ve düşünme yeteneklerini çoğunlukla kaybetmiş öğrencilerin buldukları bir sınıfta, eğitim sosyolojisi gibi eleştirel düşünme ve araştırma yapma alışkanlığı gerektiren derslerin işlevlerini tam olarak yerine getiremediği belirlemesiyle değerlendirilebilir. Bulgular, ödev verme uygulamasını belirleyen bir diğer önemli etkenin de dersin hedeflerinin nasıl belirlendiği ile ilgili olduğunu ortaya koymaktadır. Görüşülenlerin bir kısmı, bilgi ile yaşam arasında bağlantı kurulması gerekliliğini vurgulamıştır. Fakat, bu noktada farklı yaklaşımlar ortaya çıkmaktadır. Bir öğretim üyesi, öğrencilerinin, kendi yaşam deneyimlerine/anılarına ilişkin anlatılarını konu alan sunumlar yapmalarını beklediğini ve bu yolla bilgi ile yaşam arasında bir bağlantı kurmalarını sağlayabileceği görüşünde olduğunu ifade etmiştir. Açıktır ki, bu

uygulama, kişinin öncelikle, kendi deneyimlerini anlamlandırmasından yola çıkarak, ders kapsamında anlatılanları anlamlandırmasını sağlamaya dönüktür. Böylesi bir yaklaşım, öncelikle, öğrencinin, kendi iç sorgulamalarını, farkındalıklarını yaratmayı hedeflemektedir. Açıktır ki, öğrenci, tüm eğitim deneyimlerinin, bunları yaşayan kişi olarak hem öznesi hem de tüm uygulamalardan doğrudan etkilenen biri olarak nesnesi konumundadır. Derste sunulan teoriyi, kendi yaşamlarında deneyimlemektedirler ve bu yansımaları fark etmeye başlamakla ve bunları eleştirel bir yaklaşımla değerlendirmekle bilgi ve yaşam arasındaki bağlantı kurulacaktır. Kendi deneyimlerini, eleştirel bir bakışla anlamlandıran öğrenci, bunu gerçekleştirdiği ölçüde, hem kendi benlik algısına hem de etrafta yaşananlara ilişkin (benimsetilmeye çalışılan) kalıp yargılarından ve içselleştirilmiş 'kabullenişlerden' uzaklaşacaktır. Bu süreçte yaşadığı eğitim tecrübesi, mevcut değerleri yeniden üretmektense, öğrenciyi, dönüştüren bir nitelik kazanacaktır. Farkındalığı yüksek bir öğretmen adayı, kendi mesleki yaşantısında, kendi öğrencilerinde de farkındalık yaratma pratiğinin içine girecektir. Bu noktada eğitim sosyolojisi dersi, özgürleştirici, dönüştürücü bir nitelik kazanmaktadır ki bu durum neoliberal eğitim sisteminin hedeflerinin çok dışında görülmektedir. Diğer yandan, bulgular, bilgi ve pratik arasındaki bağlantının alan çalışmasıyla kurulabileceğini vurgulayan görüşleri de ortaya koymaktadır. Kimi öğretim görevlileri/üyeleri, sosyoloji biliminin uygulama gerektiren bir alan olduğunu ve eğitim sosyolojisi dersinde, öğrencilerin alan çalışması yapma gerekliliğinin kaçınılmaz olduğunu vurgulamışlardır. Bu uygulamaların, öğrencilere bilimsel çalışma yapma yöntemini öğrettiği, onların özgüvenlerini sağlayacağı ve de dersin öğrenci merkezli bir ders niteliği kazanacağı belirtilmiştir.

Eğitim sistemimiz, başarı değerlendirmesi, sınavlar, notlar üzerinde kurulu bir sistemdir. Özellikle, neoliberal eğitim uygulamalarında, ölçme-değerlendirme büyük önem kazanmıştır. Bu durum, eğitimcileri, herhangi bir şekilde öğrencilerin başarısını 'notlandırmaya' itmektedir. Hesaplanabilirlik, ölçülebilirlik ve rakamlarla ifade edilebilirlik, neoliberal eğitim sisteminin en önemli özelliklerindedir. Önemli olan, soru sormak ve anlamaya çalışmak değil; sorulan sorulara 'doğru' yanıt verebilmektir. Başarı ve değerlendirme

kavramları, öğretmenin eğitime, öğretmene ve öğrenciye yüklediği anlamlar çerçevesinde farklılıklar göstermektedir. Bulgular, bu farklılıkların, eğitim sosyolojisi dersini vermiş olan öğretim üyelerinin/elemanlarının ifadelerinde de açığa çıktığını; kimi öğretim görevlilerinin/üyelerinin mevcut başarı değerlendirme anlayışını eleştirdiklerini ve farklı bir uygulama çabası içinde olduklarını ortaya koymaktadır. Öğrenci başarısının nasıl değerlendirildiğine ilişkin ifadelerden biri oldukça çarpıcıdır. İfadede, 'ölçme ve değerlendirme' kavramlarının yerine 'anlama ve geliştirme' kavramlarının benimsendiği belirtilmiştir. Sınıf içi öğrenme sürecinin, mümkün olduğunca karşılıklı etkileşimlerle ve birbirinden öğrenmeye dayandırılmaya ve bu yolla öğrencileri tartışmalara katmaya çabaladığı ve bu katılımları da bir değerlendirme yolu olarak kullanmanın tercih edildiği vurgulanmıştır ki bu anlayış neoliberal eğitim sisteminin öğretilerinden tamamen farklı hedefler taşımaktadır. Bu anlamda, öğrenciyi, onun öğrenme ve sorgulama pratiğini, kendini ortaya koyuşunu bu denli değerli kılan bir anlayış, neoliberalizmin tüm dayatmalarına karşın, sınıf içi pratiğinde, bir direnç noktası olarak değerlendirilebilir. Fakat bu uygulamaların kendi çıkmazlarını da beraberinde getirdiği; uygulama esnasında kimi sıkıntıların meydana geldiği; öğrencilerin, eğitim sisteminin kazandırdığı kimi alışkanlıkların dışına çıkmakta zorlanması nedeni ile dersin işlevini tam olarak yerine getiremediği belirtilmiştir. Sunum yapmak konusunda genellikle aynı öğrencilerin gönüllü olduğu, öğrencilerin sunumlarını konuları tartışma zeminine çekecek bir yöntemle sunmakta zorlanıyor oldukları ifade edilmiştir. Öğrencilerin, sadece öğretmenin anlatıp da kendilerinin dinliyor, pasif oldukları bir ders yerine, kendilerinin de katıldığı bir ders istiyor olduklarını ifade etmelerine rağmen, derse katılım, ders öncesi hazırlık yapma, dersi titizlikle takip edip, tartışma alanı oluşturmakta sorunlar yaşadıkları ifade edilmektedir. Açıktır ki, öğrenciler, ilköğretimden itibaren deneyimledikleri ve içselleştirdikleri bu ders işleyiş ve düşünüş biçimini üniversite sıralarında da devam ettirmekte ve bunun dışına çıkmakta zorlanmaktadırlar. Özellikle 1980 sonrası, eğitim, öğretmen ve öğrenci yeniden tanımlanmış; bilgileri ezberleyip soruları sunulan şıklar çerçevesinde doğru yanıt bulacak şekilde yanıtlayan öğrenciler makbul görülmeye

başlanmıştır. Çünkü ancak bu öğrenciler, gömüldükleri sınavlarla/testlerle baş edebilip 'başarılı' olabileceklerdir. Bu noktada, tartışma ve sorgulama alanı açan bir eğitim sosyolojisi dersi öğrencilerin algılamakta ve benimsemekte güçlük çektikleri bir ders konumuna düşmektedir. Bilgilerin, ezberlenip not alma ve sınıfı/sınavı geçme aracı olarak görüldüğü bir eğitim sisteminde, onların tartışmanın ve sorgulamanın birer aracı olarak görüldüğü bir eğitim sosyolojisi dersi hakim eğitim patriğine alternatif bir yol sunmaktadır. Bu durum, eğitim sosyolojisi dersinin, yeni alışkanlıklar kazandırmakta önemli bir rol oynayabileceğini ve fakat büyük sistem içinde tek başına yeterli olamayacağını da göstermektedir. Başka bir ifadede, not verme uygulamasına ilişkin kaygı oldukça samimi ve çarpıcı bir biçimde dillendirilmektedir. Görüşülen öğretim üyesi, öğrencileri değerlendirme sürecinde çok zorlandığını, bu sürecin, onu, 'ürkütüp' 'korkuttuğunu' belirtmiştir. Öğrencilerin, hiçbir çekince göstermeksizin acımasızca değerlendirilmesine dair öğretilerin, eğitim sisteminin her alanına sindiği bir dönemde, 'öğretmenlerin öğretmeninin' böylesi bir kaygıyı çok net ve samimi bir dille ifade ediyor oluşu, ezber bozan bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum, tam da, eğitime eleştirel yaklaşan bir eğitimcinin, ona dayatılmak istenen eğitim anlayışı ile kendi eğitim anlayışı arasında ortaya çıkan derin çelişkide deneyimlediği sıkıntıyı resmetmektedir. Bu çelişkiden kurtulmanın bir yolu olarak, öğrencilerden zaman zaman kendilerini değerlendirmelerinin isteniyor olması da yine genel geçer ölçme değerlendirme anlayışına karşı bir direnç noktası olarak yorumlanabilir. Açıktır ki, öğretim görevlilerinin/üyelerinin eğitime ilişkin bakışları kendi sınıf içi pratiklerinde de yansımalarını bulmaktadır.

Bulguların ortaya koyduğu bir başka belirleme, eğitim sosyolojisi dersinde kadın öğrencilerin erkek öğrencilere oranla derse ilgili olduklarına ilişkindir. Öğretim görevlilerinin/üyelerinin, söz konusu belirlemelerine getirdikleri açıklamalar birbirinden farklı duyarlılıklar taşırsalar dahi tamamı toplumsal cinsiyete temas eden çözümlerlerdir. Kadın öğrencilerin derse karşı ilgi ve motivasyonunun daha yüksek olmasıyla ilgi yapılan çözümlerlerden birinde, bu farklılık, dersin veriliyor olduğu fakülte yani eğitim fakültesi ile

ilişkilendirilmiştir. Kadın öğrencilerin, ilgi ve motivasyon yüksekliği, bu öğrencilerin, öğretmenlik mesleğini isteyerek tercih edip, motivasyonu ve ilgisi erkek öğrencilere oranla daha yüksek biçimde fakülteye geliyor olmalarıyla açıklanmaktadır. Bu çözümleme, mesleklerin kadın mesleği ve erkek mesleği olarak ayrıştırıldığı cinsiyetçi kalıp yargılara işaret etmektedir. Mesleklerle yüklenen cinsiyetçi değerler, öğrencilerin üniversite tercihleri ve sonrasında derse karşı ilgi ve motivasyonları üzerinde de etkisini sürdürmektedir. Çalışma koşulları ve gerektirdiği mesleki nitelikler gereği bir kadın mesleği olarak görülen öğretmenlik mesleğinin, kadın öğrencilerin daha üniversite tercihleri döneminde isteyerek, gönüllü olarak hedefledikleri bir meslek olma özelliği taşıdığı bu isteklilik halinin, aynı ölçüde, bölümde alınan derslere de yansıdığı anlaşılmaktadır. Kadın öğrencilerin, derse karşı istekli ve motive oluşlarına getirilen bir başka açıklama, onların, erkek öğrencilere oranla 'duyarlılıklarının' daha yüksek olması gerekçesi ile, sosyoloji ve psikoloji gibi derslere karşı daha istekli davranışları ile ilgilidir. Toplumda sıkça karşılaştığımız 'kadın duyarlılığı' ifadesi ancak toplumsal cinsiyet farklılaşması ile açıklanabilir görülmektedir. Çünkü kadınlara atfedilen duyarlılık özelliği, aileden meslek seçimine, davranış kalıplarından kullandıkları dile kadar, çoğunlukla onların toplumsal rolleri ile ilişkilendirilmiştir. Sosyoloji ve psikoloji bilimlerinin, duyarlılık gerektiren bilimler olması nedeniyle kadın öğrencilerin ilgisine erkek öğrencilere oranla daha çok hitap ettiği ve bunun bilimsel bir araştırma ile desteklendiği ifade edilmiştir. Bu durum, söz konusu bilim dallarının, temelde, insanı anlama ile uğraşması (tıpkı her biri birer 'anne' adayı olan kadınlar gibi) ve 'sözel' alanlar olması gerekçesi ile kadınların ilgi alanına daha yakın görüldüğünü akla getirmektedir ve bu yaklaşımın kendi için de cinsiyetçi bir yaklaşım olduğu düşünülmektedir.

Bulgular, kadın öğrencilerin derse karşı daha ilgili olmalarının diğer bir nedeninin, onların kendilerini eğitim yolu ile görünür kılmaya ve ispatlamaya çalışmalarıyla ilişkilendirildiğini ortaya koymaktadır. Kadın öğrencilerin sadece eğitim sosyolojisi dersine değil, diğer tüm derslere de ilgili olduğu ve bu durumun toplumsal cinsiyet ayrımcılığı kaynaklı tutum ve yaklaşımlar nedeniyle toplumda öne çıkmaları engellenmiş kadınların, dersi kendilerini

ispat alanı olarak görmeleri ile açıklanabileceği ifade edilmiştir. Bu değerlendirmenin, kendi içinde toplumsal cinsiyet çözümlemesi yapmakla birlikte, cinsiyet ayrımcılığına karşı duyarlılık taşıdığı düşünülmektedir. Çünkü, duyarlı bir bakışla yapılmış bu değerlendirme, derse karşı ilgiyi, dersin gerektirdiği özelliklerle ve bunun toplumsal rollerle biçilen cinsiyet özellikleri ile örtüşüp örtüşmediği ile ilişkilendirmek yerine, kadın öğrencilerin eğitimi bir mücadele ve kendini ispat alanı olarak görmesi ile ilişkilendirmiştir. Diğer yandan, kadın öğrencilerin aslında çalışmaktan başka pek de bir şanslarının olmadığı çünkü sosyal hareket alanlarının erkeklere oranla çok daha sınırlı ve tutucu olduğu bu nedenle de ilgilerini derse vermelerinin daha kaçınılmaz bir hal aldığı ve bu durumun yine bütünüyle toplumsal cinsiyet ayrımcılığı ile ilişkili olduğu belirlenmesinde bulunulmuştur.

Diğer yandan, başka bir değerlendirmede, kadın öğrencilerin grup tartışmalarında, sunum hazırlama ve yapmakta daha istekli olmasına karşın erkek öğrencilerin, tartışmalara bireysel katılımında daha istekli oldukları ifade edilmiştir. Bu durumun, kadınların sınıf içi etkinliklerden kendilerini yüksek sesle ifade etme konusunda gösterdikleri çekince ile ilgili olabileceği belirtilmiştir. İlgili öğretim üyesi, kadın öğrencilerin, özellikle bireysel tartışma ve kendini bireysel ifade etme konusunda teşvik etme çabasında olduğunu da ifade etmiştir. Bu türden gözlemler ve uygulamalar, öğretim üyesinin, toplumsal cinsiyet duyarlılığını sınıf içi uygulamalarına ve gözlemlerine taşıyor olduğuna işaret etmektedir. Zira, gösterilen bu duyarlılığa ve gözlem derinliğine karşın kadın öğrencilerin geçmiş alışkanlıklarını büyük ölçüde devam ettiriyor olması, baskın kültürün cinsiyetçi örüntülerinin ne kadar da yaygın ve içselleştirilmiş olduğunu düşündürmektedir. Çünkü sessizlik kültürüne ait olduğu düşünülen bu tür davranışlar sürekli ve farklı biçimlerde gizli ya da açık yollarla toplum tarafından kadınlara benimsetilmektedir. Verilen sorumlulukları sessizlik içinde yerine getirmesi beklenen ve kendilerini doğrudan temsil yolları kapatılan kadınların, sunum gibi önceden hazırlanmış, kurgulanmış ve arkasında gizlenebilecekleri bir metin ve belki de grup arkadaşlarının varlığıyla kendilerini daha güvende hissettikleri bir uygulamada istekli görünürken; anlık ve belki de çatışmayı gerektiren ve kişinin doğrudan

kendini ortaya koymasý gereken sýnıf içi tartışmalarda kadın öğrencilerin cesaretsiz davranıyor olmaları anlaşılır bir durumdur. Sýnıf içi gözlemlerinde toplumsal cinsiyet duyarlılığı taşıdığı ifade edilmiş olan bir başka ğretim üyesinin değerlendirmesinde, kadın öğrencilerin derse karşı daha dikkatli, özverili, anlamaya ve dinlemeye dönük bir tavır içinde olduklarını belirtmiştir. Bu durum, bir yandan eğitimlerini üniversite sıralarına kadar taşıyabilmeyi başarmış ve ileriye dönük hedefleri olan kadınların, aldıkları eğitimi, kendilerini geliştirme, kabuklarını kırma fırsatı olarak gördüklerine bir işaret olabiliyorken, diğer yandan, yine cinsiyetçi değerlerin şekillendirdiği bir tavır ve tutumu da ortaya koymaktadır. Bir anne, eř ve ev kadını olarak titiz, özverili, dikkatli olması beklenen kadınların, bu kùltürü kendi sýnıf içi yaşantılarına da taşıdıkları düşünülebilir. Öte yandan, aynı ğretim üyesinin, kadın öğrencilerin, derste anlatılan her řeyi not tutmasını ve erkek öğrencilerin sonradan bu notlarından yararlanıyor olmasını 'cinsiyetçi bir işbölümü' olarak değerlendirip duyduğu rahatsızlık nedeniyle kadın öğrencileri uyarma ihtiyacı hissettiğine ilişkin açıklaması hem kadın ve erkek öğrenciler arasındaki bu davranış farklılığının toplumsal etkilerini hem de ilgili ğretim üyesinin cinsiyet eşsizliğine ilişkin duyarlılığını açığa çıkarması açısından önemli gör÷lmektedir.

Söz konusu bulgularla tutarlık gösteren bir başka gözlemde, eğitim sosyolojisi dersinde, erkek öğrencilerin genellikle kadın öğrencilere göre sýnıf içi tartışmalara daha çok katılım sergilediği belirtilmiş ve kadın öğrencilerin özellikle örtünme gibi konularda erkek öğrencilere göre daha çok katılım gösterdiği de değerlendirmeye eklenmiştir. Aynı ğretim üyesi, erkek öğrencilerin sosyal ve siyasal konularla ilgili tartışmalarda daha katılımcı olduğunu, bunun da erkek öğrencilerin ilgi alanlarının daha geniş olabileceği ile ilişkilendirilebileceğini belirtmiştir. Bu değerlendirme, tam da, katılıma ilişkin diğer bulguların çoğuyla paralellik göstermektedir. Erkek ğrencilerin, yönetim, karar alma, görüş üretme ve tartışma, sorun tespit etme ve çözüm üretme konularının erkek olma hali ile bağdaştırıldığı bir toplumda, siyasal ve sosyal içerikli tartışmalarda öne çıkıyor olmaları anlaşılır bir durumdur. Bu durumun, kadın öğrencilerin bu içeriği taşıyan tartışmalara ilgi duymadığı

şeklinde yorumlanamayacağı, öğretim görevlisi/ üyesinin, esasında hem kadın hem de erkek öğrencilerin konulara karşı ilgili olduğuna; sadece tartışmalarda erkek öğrencilerin daha katılımcı davrandıklarına ilişkin ifadesinden anlaşılmaktadır. Bu noktada, sınıf içi tartışmaların hangi konular çerçevesinde ve hangi içerikle şekilleniyor olduğunun derse katılımında etkili olabildiği sonucuna varılabilir. Örtünme, başörtüsü gibi doğrudan kadınların günlük yaşam pratiklerini etkileyen bir meselede, kadın öğrencilerin daha çok duyarlılık göstererek ve belki de kendilerini ifade etme fırsatı yakaladıkları hissi ile ilgi tartışmalara katılıyor oldukları düşünülebilir. Öte yandan, ilgili üyesinin, kadın ve erkek öğrenciler şeklinde bir ayırım ile değerlendirme yapmaktan özenle kaçınıyor olması, verilen eğitim sosyolojisi derslerinde kullanılan dilin, kapsama dahil edilen konuların ve bu konulara ilişkin bakış açısının dersin hangi öğretim görevlisinin/üyesinin rehberliğinde takip edildiği ile yakından ilgili olabileceğine bir işarettir. Görüşünü bu çözümlenmelerle aktaran öğretim üyesinin, toplumsal cinsiyet bakış açısı ile yapılan değerlendirmeleri doğru bulmadığını önemle vurgulamasına rağmen, ilgili öğretim üyesinin konuyla ilgili olarak yapılan gözlemlerinin, toplum cinsiyet farklılaşmasına ilişkin kimi belirlemeler sunduğu düşünülmektedir. Fakat belirtilmelidir ki, sözü edilen örnek tartışma konusu dahi, eğitim sosyolojisi dersinin, veriliş kapsamına ve kimin tarafından verildiğine bağlı olarak değişik içermeler taşıyor olmasına rağmen, çeşitli toplumsal ve siyasal konularda bir tartışma ve sorgulama alanı yarattığını göstermektedir.

Tüm bu yorumlar sonucunda, genel olarak kadın ve erkek öğrencilerin, eğitim sosyolojisi dersine karşı ilgi, motivasyon, ödev, sunum yapmak gibi davranışlar açısından farklılıklar sergilediği belirlemesinde bulunmak mümkündür. Bu konuda belirtilmesi gereken bir diğer nokta da, derse ilişkin öğrencilerin tutumlarının, dersin hangi öğretmen yetiştirme programında verildiğiyle ilgili olarak farklılıklar sergilediğine ilişkin genel kanaatidir. Bulgular, derse karşı ilgi ve isteklilik düzeyinin sosyal ağırlıklı bölümlerden gelen öğrencilerin bulunduğu bir sınıf ortamında daha yüksek olduğunun düşünüldüğüne işaret etmektedir.

Bulgular, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere oranla derse ilgi anlamında daha istekli ve ilgili olduklarına ilişkin gözlemleri ortaya koyarken, söz konusu başarı kıyaslaması olduğunda, çoğunlukla bir fark gözlemlenmediğine ilişkindir. Bu değerlendirmede, geçmiş dönemlerde bu derse ilişkin verilmiş notlara erişememekten dolayı somut bir değerlendirme yapılamıyor olunmasının da etkisi olduğu düşünülmektedir. Toplam değerlendirmede bir fark gözlemlenmediğini belirten bir öğretim üyesinin, sergilenen başarının sınav türüne göre farklılaşıyor olduğunu gözlemlemesi ise oldukça dikkat çekici bir belirleme olarak karşımıza çıkmaktadır. Test sınavlarında kadın öğrencilerin; kompozisyon tipi yorum ve değerlendirme gerektiren sınavlarda erkek öğrencilerin daha başarılı oldukları belirtilmiştir. Bu belirlemenin, sınıf içi tartışmalara katılımlarda kadın öğrencilerin çekingen tavır sergilediklerine ilişkin belirlemeyle ilgili olabileceği düşünülmektedir. Bu durum, yaşantılara, konulara dair kendi düşünüş biçimlerini kazanmakta ve ifade etmekte, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha tutuk, tecrübesiz ve cesaretsiz olabildiklerini düşündürmektedir. Diğer yandan, iki öğretim görevlisi/üyesi, diğer bütün derslerde de olduğu gibi, eğitim sosyolojisi dersinde de, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha başarılı olduklarını gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Söz konusu iki kişiden biri, geçmiş dönemlere ait not listelerine erişememekten ve kadın-erkek öğrencilerin sayısal farklılıklarından kaynaklanabilecek yanılgılardan ötürü bu konuda somut bir değerlendirme yapmasının mümkün olmadığını ancak diğer tüm dersler de olduğu gibi eğitim sosyolojisi dersinde de kadın öğrencilerin daha başarılı olduğunu söylemenin mümkün olabileceğini belirtmiştir. Kadın öğrencilerin daha başarılı olduğunu belirten bir diğer öğretim üyesi, bunu, genel anlamda, kadınların toplumsal hayattaki yeri ile ilişkilendirdiğini ifade etmiştir. Toplumsal yaşamda kadınların, hareket alanının erkeklerle oranla çok daha sınırlı olması sebebi ile kendilerini ders çalışmaya daha çok adadıkları ve bu durumun da beraberinde başarıyı getirdiği belirtilmiştir. Bu belirleme, ilgili öğretim üyesinin, öğrencilerin eğitim yaşantılarına dair belirlemelerinde, toplumsal cinsiyet bakış açısını göz önüne aldığını da ortaya koymaktadır.

Görüşülen tüm öğretim görevlileri/üyeleri eğitim sosyolojisi dersinin öğretmen yetiştirme programlarında zorunlu ve üç kredilik bir ders olarak yer alması gerektiğini belirtmiştir. Diğer yandan, iki öğretim görevlisinin dersin iki dönemlik bir ders olarak okutulmasının daha uygun olacağını belirtmiş olması, öğretim görevlileri/üyelerinin, derse affettikleri önemi de ortaya koymaktadır. Dersin programlardaki yerine ilgili bir diğer bulgu, dersin, üçüncü ya da dördüncü sınıfta verilmesinin daha uygun olduğuna ilişkin genel görüşle ilgilidir. Bu görüşe gerekçe olarak, bu dersin diğer meslek bilgisi derslerinden sonra, onlarla olan bağlantılarının da kurulmasının ardından daha iyi anlaşılabilmesi gösterilmiştir. Genellikle ikinci sınıfın ikinci döneminde verilmekte olan eğitim sosyolojisi dersinin, bu dönemde, dersi anlama açısından yeterli donanıma sahip olmayan öğrenciler tarafından alınması olmasının, dersin anlaşılma düzeyini etkilediği sonucu çıkmaktadır. Bu durumun, öğrencilerin derse katılımlarına, dersi veren öğretim görevlisi/üyesinin öğrenci profiline göre dersi işleyiş biçimine ve dersin kapsamına doğrudan etkide bulunduğu düşünülmektedir.

Ankara Üniversitesi Öğrencileri İle Yapılan Görüşmelere İlişkin Bulgular

Çalışma kapsamında, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden yirmi öğrenci ile görüşülmüştür. Görüşülen öğrencilerin tamamı, eğitim sosyolojisi dersini, zorunlu seçmeli ders olarak ve 2009-2010 öğrenim döneminin birinci yarısında ve ikinci sınıf öğrencisi olarak almışlardır.

Öğrencilerden, şu sorulara ilişkin görüşleri alınmıştır:

1. Eğitim Sosyolojisi dersinin öğretmen adaylarına kazanım (yeni kavramlar öğrenme, bakış açısı kazandırma vs.) sağladığını düşünüyor musunuz? Yanıtınız 'evet' ise ne tür kazanımlar sağlamaktadır?
2. Sizce Eğitim Sosyolojisi dersi hangi kategoride verilmelidir; seçmeli ders olarak mı, seçmeli zorunlu ders olarak mı, zorunlu ders olarak mı? Gerekçelerinden bahseder misiniz?
3. Eğitim Sosyolojisi dersi 1997 tarihli eğitim fakültelerini yeniden yapılandırma düzenlemesinin ardından, 'çok teorik' olduğu gerekçesi ile öğretmen yetiştirme programlarından zorunlu ders olmaktan çıkarıldı. Buna ilişkin görüşlerinizi alabilir miyim?
4. Bu dersi verimli kılmak ile ilgili:
dersin işleniş biçimine
verilen ödevlere
öğrenci başarısını değerlendirme yöntemine
derste kullanılan kaynaklara ilişkin görüş ve önerileriniz nelerdir?
5. Bu derse ilişkin paylaşmak istediğiniz bir anınız var mı?

1. Görüşülen toplam yirmi öğrenciden on sekizi, dersin çeşitli kazanımlar sağladığını belirtmiştir. Öğrencilerin, dersin sağladığı kazanımlara ilişkin değerlendirmelerini, belli başlıklar altında toplamak mümkündür.

On öğrenci, eğitim sosyolojisi dersi sayesinde, çeşitli konulara ilişkin farklı bakış açılarıyla yorumlar yapabilmeyi ve düşünebilmeyi öğrendiğini belirtmiştir.

Beş öğrenci, öğretmenin, içinde yaşadığı toplumu öğrenmesi ile eğitim vereceği bireyleri de daha iyi tanıma fırsatı yakalayacağını düşündüğünü belirtmiştir.

“Eğitim, toplumun içinde, toplumla birlikte yürütülen bir süreç. Öğretmenin de yaşadığı ve eğitim vereceği toplumu ve bireyleri tanıması, sorunlarını bilmesi ile daha verimli bir eğitim sürecini getireceğini düşünüyorum.”

“Eğitim sosyolojisi adı altında hiçbir ders almamıştım. Mesela, derste gördüğüm kavramlar, çocukların, hangi ortamdan geldiği konusunda bana yardımcı olacaktır ileriki yaşamımda.”

Üç öğrenci, ders sayesinde, içinde yaşanan sistemi ve bu sistemde eğitimin yerini anladığını ifade etmiştir.

Öğrencilerden üçü, bu ders sayesinde, öğrencilere önyargılardan uzak ve daha nesnel yaklaşabileceklerini belirtmiştir.

Öğrencilerden ikisi, dersin, öğretmen adayının, toplum yapısını öğrenmesini sağladığını belirtmiştir.

İki öğrenci, dersin, öğretmen adayına, sınıfsal farklılıkları, toplumsal tabakalaşmayı ve bunların eğitime yansımalarını kavradığını belirtmiştir.

İki öğrenci, dersin sağladığı kazanımlar sayesinde, meslek hayatında daha derinlikli ve kapsamlı gözlemler yapacağını düşündüğünü şu sözleriyle belirtmiştir:

“Meslek hayatına başladığım zaman, daha kapsamlı gözlemler yapmamı sağlayacak yönlerin varlığına tanık oldum.”

İki öğrenci, özellikle mikro eğitim sosyolojisinin konularından yararlandıklarını belirtmiştir. Söz konusu öğrenciler, sağlıklı bir okul-aile ilişkisi kurmakta bu dersin sağladığı kazanımlardan faydalanacaklarını belirtmiştir.

“Özellikle mikro eğitim sosyolojisi daha çok ilgimi çekti. Sonuçta, geleceğin öğretmenleri olarak, okul, öğrenci, aile vb. kurumlarla iletişim içerisinde olacağız... ilişkilerimizi düzenlemek... açısından katkıları oldu.”

İki öğrenci, eğitim sosyolojisi dersi sayesinde, toplumun eğitimden ve öğretmenlerden beklentilerinin farkına vardığını belirtmiştir.

“Okuldaki toplumsal roller hakkında öğrendiklerim, bakış açımı genişletti. Okul öncesi öğretmenlere olan ihtiyacın, bir kez daha farkına vardım.”

“Bize düşen görev ve beklentileri öğrenme açısından katkıları oldu.”

“Toplumun öğretmene genel bakışı, öğretmenin özellikleri, öğretmenin sınıftaki tutumlarının nasıl olması gerektiği, okulun öğrencilere yararını açık bir şekilde dile getiriyor.”

İki öğrenci, öğretmenin, okulun, eğitimin toplum yaşamındaki önemini kavradığını ve bu nedenle, bir öğretmen adayı olarak, kendini geliştirme sorumluluğunun olduğunu fark ettiğini belirtmiştir.

“Okul öncesi öğretmenlere olan ihtiyacın bir kez daha farkına vardım ve kendimi geliştirmem gerektiğinin önemini kavradım.”

Öğrencilerden biri, sosyoloji bilimi ve yaşantılar arasındaki sıkı ilişkinin farkına vardığını şu sözleri ile ifade etmiştir:

“Aslında, sosyolojinin, hayatımızın içinde yer aldığını ve ne gibi alanlarla, nasıl ilişkiler içinde olduğunu öğrendik.”

Bir öğrenci, dersin her öğretmen adayı tarafından alınması gerektiğini fakat teorik bir ders olması sebebiyle dersi veren kişinin dersi sıkıcılıktan kurtarmakta çok önem kazandığını şu cümleleri ile ifade etmektedir:

“Teorik bir ders. Ne kadar gerekli olsa da sıkıcı bir ders. Dersi anlatan öğretmen daha önemli. Öğrencilerin bu dersten kazanım sağlamaları için, önce, öğretmenin bu dersten bir şeyler kazanmış olması gerekir.”

Yedi öğrenci, dersin farklı öğretim üyelerinden alınması halinde farklı kazanımlar sağlayacağını belirtmiştir.

“Değişik hocalardan alınan derslerin büyük ölçüde farklılıklar göstereceği açıktır. Ders bana büyük ölçüde kazanım sağladı ama hoca faktörü çok önemli. Biz genel olarak terimsel, teorik, monoton bir ders işledik. Bu da belki bizim bu dersten yeterince faydalanamadığımızı göstermektedir.”

İki öğrenci, dersi gerekli bulmakla birlikte ders kapsamında kimi konuları gereksiz bulduğunu ifade etmiştir.

Görüşülen öğrencilerden üçü, dersin kendilerine pek bir şey kattığını düşünmediklerini belirtmiştir. Bir öğrenci, gelişimlerinde bu dersin genel kültür boyutunu desteklediğini fakat bu kazanımı da gerekli görmediğini belirtmiştir.

İki öğrenci dersin çok teorik olduğunu ve çoğunlukla konuları ezberlemek zorunda kaldıklarını belirtmiştir.

2. Öğrencilerden on ikisi, eğitim sosyolojisi dersinin zorunlu ders kapsamında verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

“Öğretmenliğe adım atacak tüm bireylerin, eğitim sosyolojisi hakkında bilgi sahibi olması gerekir.”

“...insanların, yaşadığı topluma ayak uydurması; geçmişi öğrenerek, bireysel farkları göz önüne alabilmesi için sosyolojinin temellerini bilmesi gerekir.”

Beş öğrenci, dersin zorunlu ders olarak verilmesi gerektiğini ve ancak dersi veren kişilerin, konuları, daha anlamlandırarak ve monotonluktan uzak bir anlatımla sunmalarının önemli olduğunu ifade etmiştir.

“Bence, zorunlu ders olarak verilmesi gereken; eğitim açısından önem teşkil eden bir derstir. Fakat ders, konulara daha iyi anlam kazandırabilecek, canlı tutabilecek hocalar tarafından verilmelidir.”

Bir öğrenci, dersin, yoğun içeriği nedeniyle zaman zaman bunaltıcı bir ders halini aldığını ama zorunlu olarak verilmesi gerektiğini şu sözleri ile belirtmiştir:

“Yoğun bir programı var. Bazen, boğucu olabiliyor. Fakat bir öğretmen adayının okuması gereken bilgilere ve içeriğe sahip olduğunu düşünüyorum. Öğretmene farklı bakış açıları kazandıracak fikirler var içinde”

Görüşülen yirmi öğrenciden sekizi, eğitim sosyolojisi dersinin, seçmeli ders kapsamında verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğrencilerin bir kısmı, dersin seçmeli ders olarak verilmesinin gerekliliğini, dersin teorik olmasıyla ilişkilendirmiştir. Üç öğrenci, dersin çok teorik olması sebebiyle sıkıcı bir hal aldığını ifade etmiştir.

“Zaten teoriye dayalı bir ders. Bir de zorunlu olunca daha da sıkıcı hale geliyor.”

İki öğrenci, dersin, eğitim sosyolojisi alanına ilgisi olan öğrenciler tarafından seçilmesinin uygun olacağı görüşündedir.

“Teorik ve sıkıcı bir ders. Bence, ilgisi olanlar için ideal.”

İki öğrenci, dersin zorunlu ders kategorisinde verilmesi halinde, gönülsüz öğrencilerin dersten verim alamayacağını düşündüğünü şu sözleri ile ifade etmiştir:

“Dersi sevmeyen; zorunlu gelen bir öğrenci, dinlese bile kendine yeterli olamaz. Önemli olan, onu gerçekten isteyerek öğrenmesi.”

İki öğrenci, sunulan bilgilere, dersi almadan, kişisel çabalarla ulaşılabileceğini ifade etmiştir.

“Teorik bir ders olduğu için zorunlu olarak almasa bile öğrencinin kendisi de o bilgileri edinebilir.”

“ ...öğretmen adayı, isterse, o kitabı her halükarda elde edebilir ve ulaşmak istediğı bilgiye kendisi karar verebilir.”

Bir öğrenci, öğrencinin, kendi kararıyla seçtiğı bir dersin sorumluluklarını almakta daha gönüllü olacağını belirtmiştir.

Bir diğeri öğrenci, eğitimini aldıkları alan ile doğrudan ilişkisi olan daha önemli derslerin olduğunu belirtmiştir. Aynı öğrenci, dersin seçmeli ders olması gerektiğini; bu yolla derse girecek öğretim üyesini seçme fırsatı yakalayabileceklerini şu sözleri ile belirtmiştir:

“Bu dersi görmemizin sağladığı fayda kuşkusuz. Fakat bu bölümle ilgili daha önemli derslerin olduğunu düşünüyorum. Ayrıca, seçmeli olmalı ki, derse girecek hocayı da seçebilelim. Ders kadar, onu anlatan, aktaran kişi de önemli.”

Öğrencilerden bir diğeri, dersin zorunlu ders olarak veriliyor olmasının kendisinde önyargı oluşturmuş olabileceğini ve bu nedenle de derste sıkılmış olabileceğini belirtmiştir.

“Biz zorunlu almıştık. Zorunlu olduğu için sıkılmış olabilirim.”

Diğeri bir öğrenci, dersin, öğretmen adayına katkı sağladığı ve fakat zorunlu olarak verilmesi halinde öğrencilerde olumsuz önyargılar oluşturabileceğini şu sözleri ile belirtmiştir:

“Eğitim sosyolojisi dersi, öğretmenin bakış açısını genişletebilecek bir ders. Ancak, zorunlu olarak verildiğinde, öğrencilerde bazı önyargılar oluşturabiliyor. Bu yüzden, seçmeli olarak verilip; öğrencilerin katılımı sağlanarak, zevkli bir ders işlenirse, bu dersin amacına ulaşacağını düşünüyorum.”

3. On iki öğrenci, dersin zorunlu olmaktan çıkarılmasının yanlış bir karar olduğunu belirtmiştir.

Yedi öğrenci, dersi zorunlu olmaktan çıkarmak yerine, dersin işleniş biçiminde yapılacak değişikliklerle, tespit edilen sorunların aşılabileceğini belirtmiştir.

“Zorunluluktan çıkarmak yerine, dersin güncelleştirilmesi; daha öğrenci katılımlı hale getirebilmek için değişiklikler yapılması daha faydalı hale getirir.”

Görüşülen öğrencilerden üçü, YÖK’ün sunduğu gerekçenin, dersin kaldırılmasına ilişkin gerçek gerekçe olamayacağını; bu kararın arkasında başka nedenlerin olduğunu düşündüğünü belirtmiştir.

Dört öğrenci, sunulan kavramlar ve yaklaşımlar nedeniyle, dersin teorik ve zaman zaman anlaşılması zor bir ders olma özelliğini taşıdığını fakat bunun öğretmen adayının gelişimi için gerekli olduğunu belirtmiştir.

Üç öğrenci, dersin zorunlu ders olarak verilmesi gerektiğini, ancak, ders saatinin konuların yetiştirilememesine neden olduğunu belirtmiştir.

“Ders saatinin az olması, dersin hızlı işlenmesine neden oluyor. Bu yüzden, dersin verimi azalıyor. Bunun yerine, ders saatini arttırıp veya teori kısımlarını azaltmaları daha doğru olurdu.”

Görüşülen öğrencilerden sekizi, dersin zorunlu olmaktan çıkarılmasının olumlu bir karar olduğunu ifade etmiştir.

Beş öğrenci, dersin zorunlu olmaktan çıkarılmasının olumlu bir karar olduğunu düşüncelerine gerekçe olarak dersin sıkıcı olduğunu düşüncelerini göstermiştir.

Bir öğrenci, eğitime ilişkin teorik birikimi anlamının ve değerlendirmenin, bir öğretmen adayının kapasitesinin üstünde bir uğraşı olacağını belirtmiştir.

“ Teorik yönden ele almak, bir eğitiminin üstünde olabilir.”

Dersin işleniş biçimine ilişkin görüşler:

Yedi öğrenci, dersin öğretmen merkezli işlenmesinin, dersin verimini düşürdüğünü; daha çok tartışma ve sunum yapma fırsatının yaratılmasının, dersin verimini artıracığını belirtmiştir.

“Bu dersi işlerken, öğretmen anlattı, öğrenciler dinledi... öğrencinin etkin olması için, öğretmenin dersi öğrencilere anlattırıp, sunumlarla destekleyip, sonunda kendisi toparlasa daha kalıcı olabilirdi.”

“Biz, derste, neredeyse hiç söz hakkı alamadan oturduk...aslında, tartışılabilir çok şey vardı; konular çok ilginçti.”

İki öğrenci, dersin, görsel materyallerle desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Verilen ödevlere ilişkin görüşler:

Öğrencilerden sekizi, hiç ödev verilmeden işlenen bir dersin yeterli verim sağlamadığını; ödevlerle, dersin anlaşılabilirliğinin sağlanması gerektiğini belirtmiştir.

“...derste hiç ödev verilmemesi...ile öğrencinin ilgisi söndürülmüştür.”

Beş öğrenci, eğitim sosyolojisi alanının daha iyi anlaşılabilmesi için, alan ya da literatür araştırması gerektiren ödevler verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Öğrenci başarısını değerlendirme yöntemine ilişkin görüşler:

Görüşülen öğrencilerden beşi, dönem boyunca yapılan iki sınavla değerlendirme yapılmasının yanlış olduğunu; derse katılım, ödev ve sunuların da değerlendirmeye katılması gerektiğini belirtmiştir.

Üç öğrenci, yapılan sınavların, öğrenciyi bilgiyi ezberlemeye değil; yorumlamaya teşvik etmesi gerektiğini belirtmiştir.

“Sınavlar, ezberden öte, öğrenilen bilginin, kullanılarak yorum yapılabileceği sorularla yapılmalı.”

Derste kullanılan kaynaklara ilişkin görüşler:

Öğrencilerden yedisi, dersin tek kaynağa bağlı kalınarak anlatılmasının, dersin verimini düşürdüğünü belirtmiştir.

“Tek kaynak vardı zaten. Daha fazla kaynak olsa, daha çok şey kazandırabilirdi.”

“Dersin tek kaynaktan işlenmesi hem kolaylık sağlıyor hem de sorun yaratıyor. Öğrenciyi uğraştırmıyor ama farklı bakışları görmemizi de engelliyor bence.”

“Derste tek kaynak kullanılması ile öğrencinin ilgisi söndürülmüştür.”

Gazi Üniversitesi Öğrencileri İle Yapılan Görüşmelere İlişkin Bulgular

Çalışma kapsamında, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nden yirmi öğrenci ile görüşülmüştür. Görüşülen öğrencilerin tamamı, eğitim sosyolojisi dersini, zorunlu seçmeli ders olarak ve 2009-2010 eğitim-öğretim programının birinci döneminde, dördüncü sınıf öğrencisi olarak almıştır.

1. Görüşülen öğrencilerin on yedisi, aldıkları eğitim sosyolojisi dersinin kendilerine kazanım/kazanımlar sağladığını ifade etmiştir.

Öğrencilerden onu, dersin kendilerini çeşitli konular üzerine düşünmeye sevk ettiğini ve eleştirel düşünme yeteneği kazandırdığını ifade etmiştir. Bir öğrenci, dersin sağladığı düşünme pratiğinin önemini şu sözleri ile ifade etmiştir:

“ Evet, kesinlikle kazanım sağladığını düşünüyorum. Eğitim fakültesi öğrencileri olarak, ufukumuzu genişleten ve en önemlisi de bizleri düşünmeye yönelten bir dersti. Bu derse daha fazla önem verilmesi gerektiğini düşünüyorum... tüm eğitim fakültelerinde ders olarak koyulması gerektiğini düşünüyorum.”

Öğrencilerden biri, eleştirel düşünüş biçiminin önemine şu sözleri ile değinmiştir:

“Öğretmen olarak her yeni bakış açısı, eleştirel düşünme için katkı sağlar. Eleştirel düşünme yeteneği ise doğruyu bulma yönündeki en önemli adımdır.”

Eleştirel düşünme yeteneğiyle ne kastedildiğine ilişkin yapılan açıklamalardan ikisinde, paradigmlar sayesinde, bir konuya nasıl farklı bakış açıları ve yorumlar ile yaklaşılabilirliğinin öğrenildiğine değinilmiştir.

“Eğitim sosyolojisi hakkında yapılan araştırmalardan, çeşitli kuram ve kuramcılardan haberdar olduk. Eğitime farklı yaklaşımların bakış açımı genişlettiğini düşünüyorum. Aynı olaya farklı noktalardan bakıldığını görmek faydalı oldu.”

Öğrencilerin yedisi, eğitim sosyolojisi dersinde çeşitli kavramlar öğrendiklerini ve bunlar üzerine tartışıp yorum yapma fırsatı edindiklerini belirtmiştir.

“Hedefimiz öğrencileri eğitmek olduğu için eğitimle ilgili kavramları bilmeli.”

“Şimdiye kadar duyup kullandığım birçok kelime ve kavramın aslında farklı anlamlara da geldiğini öğrendim.”

“Derse girdikten sonra bildiğim kavramların eksik ve yanlış olduğunu öğrendim. Sosyolojinin derinlerine inerek yeni kavramlar ve bunların çerçevelerini tam bir şekilde öğrendim.”

“Siyasilerin ağzından duyduğumuz, çeşitli yazılarda karşılaştığımız kavramları...sözlerin içini doldurabilmemizi sağladı.”

“Eğitim sosyolojisi dersiyle daha önceki öğretimlerimizde karşılaşmadığımız, üstünde fazla durulmayan konuları ve kavramları derinlemesine inceleme fırsatı bulduk.”

“Günlük hayatta sıkça kullandığım bazı ifadeleri uygun yerlerde kullanmadığımı fark ettim.”

“Evet ders çok faydalı oldu. Kafamızdaki bazı kavramlara açıklık getirdik.”

“Yeni kavram öğrenme konusunda yararlı olduğunu düşünüyorum.”

“Eğitim sosyolojisi konusunda bazı kavramları öğrendim. Mikro/makro eğitim, yatay/dikey hareketlilik gibi kavramlar...”

“Çoğunu bildiğimizi sandığımız kavramların aslında içinin boş olduğunu ya da eksik olduğunu gördüm. Kavramları anlamlandırma ve yorumlama açısından benim için çok faydalı oldu.”

“Evet, kesinlikle yarar sağladığını düşünüyorum. Çünkü biz birçok kavramın adını bilip kullandığımız halde anlamını tam olarak bilmiyoruz. Eğitim sosyolojisi dersinde geçen kavramlar da toplumla ve özellikle eğitimle ilgisi olduğu için bunların bizler tarafından çok iyi bilinmesi gerekiyor. Aynı zamanda bu kavramlar arasındaki ilişkileri anlamak için faydalı bir ders.”

Bu noktada verilen örneklerin büyük çoğunluğu, demokrasi ve fırsat eşitliği kavramlarına ilişkindir.

“Özellikle demokrasi kavramını, fırsat eşitliği kavramlarını daha net kafamda oluşturabildim.”

“Özellikle demokrasi kavramını mikro ve makro düzeyde ele alıp incelemek bana katkı sağladı. Genel kültür olarak her öğretmen adayının alması gereken bir ders olarak düşünüyorum.”

“Eğitim ile demokrasiyi bu ders olmadan önce sağlıklı bir şekilde ilişkilendirmek söz konusu değildi. Bu açıdan bize faydaları olmuştur.”

Söz konusu öğrencilerden biri, dersin düz bir anlatımla sunulduğu ve öğrencilerin ezber yapmak zorunda kaldığı bir modelden ziyade kavramların üzerine tartışıldığı bir ders modeli olma açısından örnek teşkil ettiğini şu sözleri ile belirtmiştir:

“Dersin içeriğine dair konular sınıf ortamında tartışmacı bir eğitim sisteminin benimsenmesine elverişliydi. Bir kavramın teorik olarak öğrenilmesinden çok bu kavramın tartışmaya açılarak örneklendirilmesi ve sınıfın etkin katılımının sağlanması bakımından verimli bir ders olduğunu düşünüyorum.”

Görüşülen öğrencilerin ikisi, eğitimin önce bireysel sonra da toplumsal değişimdeki ve toplumsal kalkınmadaki yerini ve önemini öğrendiklerini ifade etmiştir.

“Eğitimi toplumu kalkanıran, toplumsal hareketliliğe neden olan bir bütün içerisinde görmemizi sağlamıştır. Toplumsal değişim, bireysel değişim eğitimle gerçekleşir ki bu da eğitim sosyolojisi alanı içindedir.”

“Toplumun gelişmesi için eğitimin zorunlu olduğunu fark etmemi sağladı.”

Öğrencilerden üçü, sosyal tabakalaşmaya ilişkin bilgilerin kendilerine önemli bir bakış açısı sunduğunu; sınıfın farklı sosyal tabakalardan gelen öğrencilerin bir arada bulunduğu bir ortam olduğuna ilişkin farkındalığın meslek yaşamlarında kendilerine öğrenciyi anlama, iletişim kurma, rehberlik etme gibi konularda çeşitli faydalar sağlayacağını şu sözleri ile ifade etmişlerdir:

“Her kesimden kişiyle iletişim kurabilmemiz açısından önemli fikirler edindim.”

“Eğer atanırsak, öğrencileri bilinçli bir şekilde yönlendirebilirim çünkü her insan sosyal tabakaya mensup.”

Görüşülen öğrencilerden üçü, öğretmenin öğrenciyi tanıyabilmesi için öncelikle toplumu tanıması gerektiğini ve eğitim sosyolojisi dersi ile toplum yapısına ve işleyişine dair bilgi edindiklerini belirtmişlerdir.

“Bu dersin, öğretmen adaylarına farklı bir bakış açısı kazandırdığını düşünüyorum. Çünkü öğretmenler insan yetişmesini meslek edinmişlerdir ve bu da toplumu tanıyarak gerçekleşir. Öğretmen adayları toplumun çeşitli yönlerini bilmek zorundadır ve böylece eğitim-öğretimi kaliteli hale getirir.”

“Öğretmenler sadece öğrencilere bilgi aktaran kişiler değildir. Öğrencilere işlevsel bilgiler vermeli ve onları yaşama hazırlamalıdır. Bu da toplumu ve toplumda yaşayan bireylerin özelliklerini bilmesiyle olur. Sağlıklı bir bakış açısının kazanılabilmesi için de bu dersi öğretmen adaylarının alması gerekir.”

“Bir toplumu eğitmek için öncelikle o toplumun yapısını çok iyi bilmek gerekiyor. Eğitim sosyolojisi toplumumuzu daha yakından tanımamız açısından büyük önem taşıyor.”

Görüşülen öğrencilerden üçü, eğitimin psikolojik boyutunun yanı sıra sosyolojik/toplumsal boyutunu da öğrenmenin, öğrenciyi anlamak konusunda tamamlayıcı olduğuna ilişkin görüşlerini şu sözlerle ifade etmişlerdir:

“Eğitim sosyolojisi ile eğitim psikolojisi arasındaki ayrımı daha net gördüm.”

“Eğitimin psikolojik yanının dışında sosyoloji alanının da öğretmenlik eğitimi alan kişilere faydalı olduğunu gördüm.”

“Eğitim psikolojisi lafını çok duyduk ama aslında eğitim sosyolojisi de ne kadar önemliymiş öğrenciyi anlama da onu fark ettim. Sadece psikoloji ile alakalı değilmiş yani her şey... çok faydası oldu bence.”

“İnsan sosyal bir varlık aynı zamanda. Bunu bilmeden anlayamazsın ki neden öyle hissettiğini, davrandığını. Psikoloji dersi bilmek yetmez sanki... bunları da bilmek gerek.”

“Eğitim sosyolojisi dersinin, eğitimin toplumsal boyutunu göstermesi açısından önemli olduğunu düşünüyorum.”

Öğrencilerden ikisi, eğitim sosyolojisi dersinin, toplumsal olaylar, kurumlar arasındaki ilişkiyi ve bütünü kavramalarını sağladığını belirtmiştir.

“Aldığımız ders kapsamında sosyal olgular bütünü daha rahat algılama ve sosyal olayları doğru yorumlayabilme yetimizi geliştirdik.”

“...eğitimin etkileşim içerisinde olduğu din, ekonomi, demokrasi, aile gibi kavramlar, bunların algılanması ve ilişkilendirilmesi; toplumsal hayatın daha iyi anlaşılması ve anlatılması açısından bu dersin öğretmen adayları tarafından alınması taraftarıyım.”

Öğrencilerden ikisi, Türk eğitim sisteminin yapısını öğrendiklerini belirtmiştir. Görüşülen öğrencilerden ikisi, dersinde, eğitim tarihini sosyolojik bir perspektifle ele aldıklarını ve bu sayede geçmiş uygulamalardan, anlayışlardan hareketle günümüz uygulamalarını ve yaklaşımlarını anlama fırsatı yakaladıklarını belirtmişlerdir. Kurulan bu bağlantının, kendilerine eğitimin geleceğine ilişkin belirlemelerde bulunmak için fikir verdiğini belirtmişlerdir.

“Bu ders öğretmen adayının mutlaka alması gereken bir derstir. Eğitim sosyolojisi ile eğitim tarihinden ve toplumların eğitim anlayışından haberdar olduk. Geçmişten günümüze eğitim, demokrasi, cumhuriyet gibi kavramların hangi aşamalar geçirdiğini görme imkanı bulduk. Böylelikle günümüz ve geçmiş arasında bir karşılaştırma yapma, geleceğe ilişkin eğitim konusunda neler yapılabilir sorusuna yanıtlar arama olanağı bulduk.”

“Bu ders, öğretmenlere, eğitim tarihini vermekle birlikte bunu sosyoloji ile birleştirerek daha çok bilgi sahibi olmamızı sağladı. Farklı bakış açıları getirebilmemize yardımcı oldu.”

“Özellikle tarihi meselelere sosyolojinin bakış açısıyla bakabilme becerisini kazandık. Bu, meseleleri değerlendirmede hayatımızın her kademesinde yardımcı olacaktır.”

Öğrencilerin biri, eğitim sosyolojisi sayesinde diğer toplumlardaki eğitim sistemleri hakkında bilgi edindiklerini belirtmiştir.

“Eğitim sosyoloji dersini dñnyadaki eğitime gñre işlediğimiz için dñnyadaki eğitim sistemleri ve eğitime genel bakış hakkında yeni bilgiler òđrendim.”

Gñrñřñlen òđrencilerden biri, derste yapılan tartışmalar sayesinde, eğitime ilişkin kimi sorunların farkına vardıklarını ifade etmiştir.

“Bu derste faklı bakış açılarıyla hayata bakmayı òđrendiđimizi dñřñnñyorum. En azından olması gereken yñnetim şekillerinin, eğitim ideallerinin, fırsat eşitliğinin ùlkemizde nasıl uygulanması zor olduğunu gñrebildik.”

Òđrencilerden bir diğeri, eğitimin diğer bilimlerle ilişkisini òđrendiklerini belirtmiştir.

“Eğitim ve diğer bilimlerin ilişkisi hakkında bilgim oldu. Eğitimin kapsamının sanıldığı kadar dar olmadığını, eğitimin diğer bilimlere ne derece etki ettiğinin farkına vardım.”

Eğitim ve toplum ilişkisini òđrenmenin eğitimin işlevini tam olarak yerine getirebilmesi açısından önemli olduğu belirtilmiştir. Bu sayede, toplumun ihtiyaçlarının tespit edilip sorunların ve çñzñm yollarının bulunabileceği belirtilmiştir.

“Eğitim ve toplum sñrekli olarak etkileşim halindedir. Eğitimin işlevini tam olarak yerine getirmesi ve verim elde edilmesi için toplum iyi analiz edilmeli. Eğitim programları oluşturulurken toplumsal ihtiyaç ve değişimler gñz ònñnde tutulmalıdır. Yoksa toplumsal ve eğitsel alandaki problemlere istenen kalıcı çñzñmler sunulamaz.”

Dersin, eğitimde fırsat eşitliği/eşitsizliği ile ilgili tahliller, çñzñmler yapmaya fırsat tanıdığı ve òđretmene, demokratik bir eğitim ortamı yaratabilmesi için gerekli temel bilgileri ve bakış açısı kazandırdığı belirtilmiştir.

“Dersin çok büyük kazanımlar sağladığını düşünüyorum. Öğrenciye demokratik bir eğitim ortamı hazırlamak, öğrenciye standart eğitim ortamı oluşturarak bireysel farklılıkları ortadan kaldırmak... Biliyoruz ki her öğrenci eğitimi eşit oranda alamıyor. Bunu çevresel, sosyal ve ekonomik etkenler tetikliyor. Bu derste öğrenciyi etkileyen bu tip etkenlerin çok iyi analiz edilmesi ve sağlıklı bir eğitim sisteminin oluşturulması gerektiği anlatıldı.”

Görüşülen öğrencilerin bir kısmı, dersin çeşitli kazanımlar sağladığını ve alınması gereken bir ders olduğunu ama derse ilişkin kimi sorunların olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerden üçü, zaman sınırlaması nedeniyle, konuların yetiştirilmesinde sıkıntılar yaşandığını ifade etmiştir.

“Hiçbir şeyi sonuna kadar işleyemediğimiz için çoğu şey yarım kaldı. Sınavlarda da işlemediğimiz konulardan sorumlu olduk. Ama içeriğine baktığımızda yararlı bir ders olduğu kanısındayım.”

“Derse ayrılan süre ders için yeterli bir süre değildi. Birçok konuyu yetiştiremedik ama çok gerekli bir dersti.”

Öğrencilerden ikisi, dersin alınması gereken ve çeşitli kazanımlar sağlayan bir ders olduğunu ancak içerikte kimi gereksiz gördükleri ayrıntıların, konuların olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir.

“Fakat az da olsa gereksiz ayrıntılara yer verildiğini düşünüyorum. Şu an hatırlayamadığım bazı konular, öğretmen adayının işine yaramayacakken sadece sınava kadar ezberlenip sonra unutulacak türdendi.”

“Oldukça yararlı bir dersti... özellikle bazı konuların çok sıkıcı olması... Bu konularda insan sadece programda olsun diye bu dersti koymuşlar demekten kendini alamıyor.”

Bir erkek öğrenci, dersin içeriğini ve kapsamını çok güzel bulduğunu ama dersin tam olarak anlaşılabilmesi için gerekli olan altyapıya sahip olmadıklarını ve bunun dersti anlama düzeyini etkilediğini belirtmiştir. Aynı öğrenci, dersin çok sayıda soyut kavram üzerine kurulu olduğunu dolayısıyla yorum gerektirdiğini fakat kadın öğrencilerin konuları anlamak yerine ezberlemek yoluna gitmesi sebebiyle bu dersin gereksiz bir ders halini aldığını şu sözleri ile belirtmektedir:

“Valla ne söylesem yalan olur. Dersin içeriği, kapsamı çok güzel. Ancak bizim dersi almış olduğumuz format yanlıştı. Bu ders, bünyesinde birçok soyut kavramı barındırmaktadır. Biz Türkçe bölümü olarak bu kavramlardan oldukça uzak kaldık. Dersi anlamak, yorumlamak için belli bir altyapı ve bu konulara karşı ilgili olmak gerektiğini düşünüyorum. Öğretmenlik mesleğini genellikle bayanlar tercih ettiği için bu derse gerek yoktur. Onlar bir şeyleri anlamak yerine ezberlemeyi tercih ettikleri için bu dersin vakit kaybı olduğunu düşünüyorum.”

Görüşülen öğrencilerden üçü dersin yararlı olmadığını belirtmiştir.

Buna gerekçe olarak, bir kişi dersi üniversitenin son senesinde aldıklarını ve o dönemde Kamu Personeli Seçme Sınavı'na (KPSS) hazırlanıyor oldukları için ve mezuniyet telaşı nedeniyle derse yeterince yoğunlaşamadıklarını ve yeterli verimi alamadıklarını düşündüğünü belirtmiştir.

“Ders fazla yararlı olmadı. Herkes KPSS'ye çalışıyordu.”

“Hiçbir şey sağlamadı, tamamıyla zaman kaybı... Sırf bilim olsun diye mi katlandık bu derse bilmiyorum. Son sene bu kadar telaş içinde hiç işe yaramadı bence.”

“Ders itibarıyla düşündüğüm tek şey son sene olduğu ve geçmekti dolayısıyla bana bu dersin bir katkı sağladığını düşünmüyorum.”

Dersin bir katkı sağlamadığını düşünen iki öğrenci, derste sunulan konuların orta öğretimde aldıkları sosyoloji dersinde ve üniversitede verilen diğer formasyon dersleri içinde de yer aldığını dolayısıyla bu dersin bir katkı sağlamadığını düşündüğünü belirtmiştir.

“Bu derste yer alan konu ve kavramların çoğunu biz eğitim (formasyon) dersleri içinde görmekteyiz. Bunlardan hariç bazı toplumsal yani sosyoloji bilimiyle ilgili kavramları gördük. Ancak bunları da daha önceki öğrenim gördüğümüz okullarda sosyoloji dersi kapsamında da zaten görmüştük.”

“Daha önceden sahip olduğumuz genel kültür bilgisinin bu derste terimlerle ifade edilmiş olması hele ki bu dersin dördüncü sınıfta program doldurma amaçlı konduğunu düşündürüyor.”

Dersin bir kazanım sağlamadığını belirten bir öğrenci, bu ders yerine kendi alanlarıyla ilişkili başka bir dersin daha faydalı olabileceğini belirtmiştir. Aynı

öğrenci, dersi veren öğretim görevlisinin/üyesinin siyasi görüşünü açıkça belli ettiğini ve bunun da demokratik bir tutum olmadığını düşündüğünü şu sözleri ile ifade etmektedir:

“Ders hocamızın siyasi görüşü açıkça kendini belli ediyordu. Demokratik eğitim ortamlarında bu tür hatalı duruşlara yer verilmemelidir.

2. Görüşülen öğrencilerin onu, dersin zorunlu ders olarak verilmesinin daha uygun olacağı görüşündendir.

“Bir öğretmen eğitimin devlet içindeki yerini, toplumdaki konumunu tam olarak bilmelidir. İçinde bulunduğu düzeni anlamalıdır.”

“Zorunlu olmalı çünkü öğrenciler dersin içeriğini bilmedikleri için rastgele bir seçim yapabilir. Bu yüzden bu dersi bilen birinin onları yönlendirmesi gerekir.”

“Kesinlikle zorunlu ders olarak verilmelidir. Ders saati arttırılmalıdır. Batı bu işin önemini kavramış durumda... bu daha nitelikli eğitim için şart.”

“Gelecekte karşımıza çıkan sorunlara çözüm bulabilmek ve tarihi olguları daha iyi çözümlenebilmek için sosyolojinin bakış açısına ihtiyacımız var.”

“Öğrencilerin inisiyatifine bırakıldığında gerekli ilgiyi göstereceklerini sanmıyorum.”

“Sosyoloji derin bir toplumsal düşünmeyi beraberinde getirir. Bizler öğretmen adayı olarak toplumun içinde yer alacaklar var olan toplumsal durumu eleştirel bir gözle analiz edip karar almamız gerekir. Keza, eğitimi kapsayan her bölümde bu ders okutulmalıdır.

“Eğitimle ilgili her bölümde zorunlu ders olmalıdır. Çünkü eğitim toplumdaki dolayısıyla sosyolojiden ayrı tutulamaz.”

“Kişinin bütünüyle gelişimine yarar sağlar. Düşünen, tartışan, sorgulayan ve eleştiren öğretmenler yetiştirmek için...”

“Eğitim fakülteleri kaliteli, birikimli, geniş bakış açısına sahip öğretmenler yetiştirmeli ki gelecek nesil daha donanımlı olsun.”

“Ders kapsamındaki konulara önceki öğretim programlarımızda üzerinde fazla durulmadı... Eleştirel düşünmemizin geliştiğini düşünüyorum.”

“Eğitim basite indirgenmeyecek kadar geniş bir alandır. Günümüzde üniversite eğitimi almış kişilerin dahi eğitimle ilgili yanlış bilgilere sahip olduğu aşikardır.”

“Her öğretmen adayının, eğitimi geliştirme daha kaliteli duruma getirme yolunda bilgi birikimine ve çaba sarf etmesine ihtiyaç vardır.”

“İnsan yetiştirirken insanları tanıyarak işe başlamalıyız.”

Görüşülen öğrencilerin onu (bu sayı toplam görüşülen öğrenci sayısının yarısına denk düşmektedir), dersin seçmeli ders olarak verilmesinin daha uygun olacağı görüşündendir.

“Dersin içeriğini az çok bilenler, bilinçli tercihler yapacaklardır. Dolayısıyla kendi istekleri ile bu dersi almaları verimi arttıracaktır.”

“Bireysel ilgi yoksa verimli olmuyor. Özellikle felsefe, sosyoloji dersleri seçmeli olarak verilirse katılım ve verim daha da artar.”

“Bu ders altyapı ve kavramların içeriklerine hakim olduktan sonra anlaşılabilir bir derstir. Bu da bireysel ilgi ve beğeniyi beraberinde getirir.”

“Bu ders bence genel kültür bilgisini arttırmak isteyenlere verilmelidir ve seçmeli olmalıdır.”

“Kişisel gelişim alanında kendini geliştirmek isteyenler almalı.”

“Böyle bir derse ihtiyacı olduğunu düşünen birey bu dersi alabilmelidir... bu dersin konularını başka derslerde de gördük”

“Dersin arz-talep dahilinde olunca daha faydalı olacağını kanaatindeyim.”

“Eğitim için sosyoloji bilmeye çok da gerek yok.”

“Alanımızla çok da ilişkilendiremedim.”

“Alanımıza katkısı yoktu.”

“Seçmeli olmalı bence. Herkese dayatılmamalı.”

“Seçmeli olmasa seçmezdim. Gerçi bizim eğitim sisteminde seçmeli derslerimiz bile seçilip karnemize düşüyor ama olsun, umut dünyası. Dersin belki de çok verimli işlenmemesi o derse karşı önyargılı olmama sebeptir.”

“Herkes bu dersi sevmeyebilir ya da sosyoloji konusuna ilgi duymayabilir. Bu durum dersin verimini ve başarıyı düşürecektir.

“Seçmeli ders olarak verilmelidir. Ayrıca bu derste başarı ölçmek amaç olmamalıdır. Ayrıca, öğrencinin bu dersi seçmesi teşvik edilmelidir.”

“Öğretmen olmayı hedefleyen kişi bu dersin içinde barındırdığı kazanımları öğrenmesi gerektiğinin farkında olmalıdır.”

“Kişilerin ilgi ve istekleri zorunlulukların önüne geçebilir. İsteksiz bir öğrenci ders sürecini ve verimini olumsuz etkileyecektir. Ancak bu dersi alamayacaklar için de eksiklik disiplinler arası diyalog ile çözülebilir.”

Bir öğrenci, dersin konulduğu dönemin önemli olduğunu; son sene verilen bir dersin öğrencilerin KPSS telaşı nedeniyle “angarya” haline geldiğini belirtmiştir.

3. Görüşülen öğrencilerden on ikisi, dersin kaldırılmasının yanlış bir karar olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerden onu, dersin, sorun yaratacak derecede teorik bir özellik taşımasının, dersi veren kişinin, dersi işleyiş biçiminde izlediği yol ve dersi anlatma becerisi ile aşılabileceğini; sırf teorik olduğu gerekçesi ile dersin kaldırılmasının çok yanlış bir karar olduğunu belirtmiştir. Öğrenciler, dersin işleniş biçiminde, teori ile günümüz ve pratiği birleştiren daha çok örneğe yer vererek bu sorunun aşılabileceğini ifade etmişlerdir.

“Bu ders, eğitimle birebir ilgili. Kesinlikle eğitim fakültesindeki öğrencilerin alması gereken bir ders. Teorik olarak ele alınan tarafı çok. Fakat bunlar pratiğe dökülebilir.”

“Bu konuda, bence, dersi işleyen hocaya yük düşmekte ve bu dersi işleyen hocaların sorumluluğu artmaktadır... hoca düz anlatım yerine dersi eğlenceli kılmalıdır.”

“Bu dersi kavram dersi olmaktan çıkarıp, adının da içinde geçtiği gibi toplum ve eğitimle doğrudan ilişkilendirirsek, öğrenciler için daha faydalı olacağı inancındayım.”

“Dersi zevkli hale getirecek olan dersin kendi değil hocasıdır. Burada önemli faktörün, hocaların yeterliliği olduğunu görmekteyiz.”

“Hocaların niteliği programdan daha önemli.”

“Bu ders teoriklikten isteğe bağlı olarak kurtarılabilir. Öğrencilerin etkin katılımı sağlanırsa, ders, teorik olma özelliğinden bir noktada uzaklaştırılabilir.”

“İçerikte birtakım değişiklikler yapılabilirdi.”

Bir öğrenci, kararın, yapıcı; çözüm üretme çabası taşıyan bir karar olmaktan çok, ‘yıkıcı’ bir karar olduğuna şu sözleri ile değinmiştir:

“Kitaplar ve dersler teorilerin üzerine kurulmuş, kurgulanmıştır... bu teorik bilgiler öğretmen aracılığıyla canlandırılabilir... bizim yıkıcı zihniyetimiz, bu kararda da kendini göstermiş. Teorik bilgi, uygun düzeye indirgenmeye çalışılabilirdi.”

Bir öğrenci, dersin teorik olmasının nedenini, derste kullanılan kaynak kitapların içeriğiyle ilişkilendirmiştir:

“Teorik bulunmasının nedeni bu ders için hazırlanan kaynak kitaplardır. Bizim ders için kullandığımız kitap, yoğun bilgi yüklüydü. Kitaplar daha ilgi çekici hale getirilip; sadeleştirilmelidir.”

İki öğrenci, üniversite eğitimleri boyunca başka ‘teorik’ dersler de aldıklarını bu nedenle, bu gerekçe ile dersin kaldırılmış olmasını çok anlamsız bulduğunu şu sözleri ile ifade etmektedir:

“Zorunlu olmaktan çıkarılması bence yanlış çünkü biz gereksiz birçok ders aldık ve çok daha teorikti. Kullanılan yöntem ve teknikle bu sınırlılıklar giderilebilir.”

“Ders teorik ama netice itibarıyla öğreten kişi kurtaracaktır bu karmaşadan öğrenciyi. Öğreten ne kadar açık ve anlaşılır olursa, biz öğrenciler de o kadar iyi anlarız ve böylece ders teorik olmaktan çıkar... Psikolojide mesela... Çok makale yazılıyor. Onlar teorik değil mi?”

İki öğrenci, kararı yanlış bulduğunu, eğer bir dersi kaldırmak şart ise, bu dersin eğitim sosyolojisi dersi değil; aldıkları alan dışı derslerden biri olması gerektiğini şu sözleri ile ifade etmektedir:

“Önem sırasına bakılırsa, eğitim sosyolojisinden önce kaldırılması gereken bir takım alan dışı derslerin olduğu söylenebilir. Elbet de ki, tüm dersler bizim için önemlidir. Fakat bakış açısı kazandırma yönüyle bu ders bizlere çok şey katma potansiyeline sahiptir.”

“Ona kalırsa, sözle bölümdeki derslerin çoğu teorik. Kesinlikle, dönemin milli eğitimi ile ilgili olduğunu düşünüyorum. Zira öğretmen, objektif olara yaklaşımdan uzaklaşarak; bu dersin hükümlerini ve kavramlarını bilmeyince sübjektif yaklaşacaktır.”

“Çok işe yarar bir derstir. Onun yerine saçma sapan birçok ders konulması kesinlikle yanlıştır.”

Üç öğrenci, sunulan kavramlar ve yaklaşımlar nedeniyle, dersin teorik ve zaman zaman anlaşılması zor bir ders olma özelliğini taşıdığını fakat bunun öğretmen adayının gelişimi için gerekli olduğunu belirtmiştir.

“Ders teorik ve yeni kavramlar olduğu için biraz anlaşılması zordur. Fakat öğretmen olacaklar için farklı kavramlar öğrenerek kendilerini değişik alanlarda geliştirmek gerekmektedir. Bunun için dersin son derece yararlı olduğunu düşünüyorum.”

“Dersin teorik olduğunu inkar edemeyiz. Fakat sosyolojik kavramları, hem genel kültür hem de mesleki anlamda bilmek gerekli olduğu için çıkarılmasını doğru bulmuyorum.”

“Kişisel gelişimimize katkısından dolayı bu ders zorunlu olmalıdır.”

Bir öğrenci, pratiği anlamada teorinin; dolayısıyla eğitim sosyolojisinin önemine şu sözleri ile değinmektedir:

“Gerçekten teorik bir ders. Ancak, insan toplumsal bir varlıktır ve içinde yaşadığı toplumu anlaması için onun ne düşündüğünü, nasıl algıladığını, değerlerini ve sistemini bilmek zorundadır. Teori almadan pratiğe geçilemez.”

Görüşülen öğrencilerden biri, YÖK’ün sunduğu gerekçenin, dersin kaldırılmasına ilişkin gerçek gerekçe olamayacağını; bu kararın arkasında başka nedenlerin olduğunu düşündüğünü belirtmiştir. Bir öğrenci, söz konusu ‘ard niyetin’, üniversitelerdeki eğitimi kolaylaştırmak olduğunu şu sözleri ile ifade etmektedir:

“Zorunlu ders olmaktan çıkarılmasının nedeni “teorik” olmasıyla ilgili olamaz bence. Bunun altında başka şeyler arayabiliriz. Benim kanaatimce, üniversitelerde eğitimi kolaylaştırmaya gidilirken çok gerekli olan dersler kaldırılıyor.”

Bir öğrenci, kararın ‘bilinçsiz’ kişilerce alındığını düşündüğünü şu tepkisiyle ortaya koymaktadır:

“Bence, tamamen saçmalık. Eğitimin bilinçsiz kişilerce yürütüldüğünün bir göstergesi.”

Görüşülen öğrencilerden sekizi, YÖK tarafından sunulan gerekçenin yerinde bir gerekçe olduğunu ve dersin zorunlu bir olmaktan çıkarılmasını doğru bulduklarını belirtmiştir. Üç öğrenci, dersin teorik olması nedeniyle sıkıcı bir hal aldığını belirtmiştir. İki öğrenci, dersin ‘teorik ve ezbere’ dayalı bir ders olduğunu ifade etmiştir.

“Gerçekten teorik bir ders. Ezbere dayalı olduğu için verilen bilgiler hemen unutuluyor.”

“Prens Sabahattin bunun öncüsü. Max Weber şunu yapmış’...insanlar düşünceleri ezberleyerek algılayamazlar.”

Öğrencilerden ikisi, sosyoloji, eğitim sosyolojisi alanın kişinin ilgi alanına girmesi halinde dersin anlamlı/verimli olacağını ve dersin kimi konularının öğretmenlik mesleği ile ilgisiz olduğunu düşündüğünü belirtmiştir.

“Sosyolojinin tarihçesini bilmenin beni mesleki hayatımda çok ilgilendireceğini sanmıyorum. Bu bir ilgi alanıdır ve sosyoloji benim ilgi alanımda değil.”

“Oldukça teorik olduğunu düşünüyorum. Pratik olarak bir katkısı olmadı. Derste ki kavramları ayrıntılı olarak bilmeden de iyi bir öğretmen olabilirim.”

Bir öğrenci, üniversite eğitimleri boyunca dersin anlaşılması için gerekli olan kavram ve temelden uzak bir eğitim aldıklarını bu nedenle de dersin anlaşılmaktan uzak bir hal alıp “angaryaya” dönüştüğünü şu sözleri ile ifade etmiştir:

“Bence çok doğru bir karardır. Eğitim fakültesindeki insanlar dört yıl boyunca bu kavramlardan çok uzak bir eğitim almaktadırlar. Sonradan böyle bir ders görüp anlamaları, yorumlamaları angaryadan başka bir şey değildir.”

Bir öğrenci, dersin içeriğinde yer verilen konuların günlük hayatla ilişkilendirilmemesi durumunda, dersin sıkıcı bir hal aldığını belirtmiştir. Öğrenci, bu açıdan dersin kaldırılmasının olumlu bir karar olarak değerlendirilebileceğini belirtmiştir. Ancak, bu noktada, bu derse alternatif olarak sunulan dersin farklı özellikler taşıması gerektiğini şu sözleri ile belirtmektedir:

“İçeriğe baktığımızda, günlük hayatla ilişkilendirebileceğimiz konuların sınırlı olduğunu görmekteyiz. Bu yüzden de ders, kuru anlatımın olduğu sıkıcı bir hal alabiliyor. Bu açıdan olumlu diyebiliriz. Ancak bu dersin yerine konan ders de buna benzer bir özellikte ise bu uygulamanın bir anlamı yok.”

4. Dersi verimli kılmak ile ilgili:

Dersin işleniş biçimine ilişkin görüşler:

Beş öğrenci, derste daha çok tartışma fırsatı yaratılmasının, dersin verimini artıracığını belirtmiştir.

“Sözel bir ders olduğu için ve de daha çok görüş geliştirmeye yönelik olduğundan, tartışma tekniklerinin daha çok kullanılması bana göre uygundur.”

İki öğrenci, derste, alanın tarihsel geçmişine ve kavramlarına ilişkin uzun açıklamalar yapmak yerine, açıklamaların güncel olaylara dayandırılması gerektiğini belirtmiştir.

“Derste, genellikle eğitim sosyolojisi tarihi anlatılmaktadır. Ayrıca bilimsel terimler de uzun uzun açıklanmaktadır. Bunun yerine güncel olaylarla açıklamalar yapılabilir.”

Dört öğrenci, derste öğretilen kavramların ve kuramların, günlük hayattaki karşılıklarının, verilen örneklerle somutlaştırılmasının dersi daha verimli kılacağını belirtmiştir.

“Soyut olan kavramlar, günlük yaşamla, örneklerle yansıtılmalı.”

“Dersi biraz daha somutlaştırarak işlemek, dersi verimli kılabilir. Çünkü kavramların soyut olması, dersin anlaşılabilirliğini azaltmaktadır.”

Üç öğrenci, dersin, ancak, alanında uzman kişiler tarafından verilmesiyle somutlaşacağını belirtmiştir.

“Teorik kısmın çok olması, öğrenilmesini zorlaştırıyor. Ancak, alanında uzman bir hocanın, dersi somut hale getirerek işlemesi daha faydalı olacaktır.”

“Sosyoloji, insanlara uzak bir alan. Bunu düşünerek dersleri zevkli hale getirmek öğretmen düşüyor. Burada, öğretmenin konuya hakim olması önemlidir.”

“Yalnız ders kitabı üzerinden gitmek doğru değildi bence. Konu ile ilgili güncel olay ve kitaplardan yararlanılabilirdi.”

İki öğrenci, dersin sunumunda görsel ve işitsel materyallerin kullanılması gerektiğini belirtmiştir.

Bir öğrenci, derste konulara ilişkin tartışmalar açıldığını ama katılım az olduğunu belirtmiştir. Öğrenci, bunun nedeninin, bilgi eksikliğinden ve sınıfta tartışma kültürünün gelişmemiş olmasından kaynaklanabileceğini şu sözleri ile belirtmiştir:

“Tartışmaya katılan öğrenci sayısı ya çok az ya da hiç yoktu. Bunun sebebi, genel olarak, tartışmadan öğrencilerin kaçınmasıdır. Belki yeterli bilgimiz olmadığından, belki de yıllardır tartışma denilen şeyin öğretmenin düşüncesi olduğundandır.”

Verilen ödevlere ilişkin görüşler:

Yedi öğrenci, öğrenciyi araştırmaya yapmaya ve araştırılan bilgileri özümsemeye sevk edecek ödevlerin verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Üç öğrenci, ödevlerin, konu itibarıyla, teori ile günceli birbirine bağlayan konularla ve günlük hayatla ilgi olmasını istediklerini belirtmiştir.

İki öğrenci, grup çalışması ödevleri verilmesi ve bu ödevlerden elde edilen sonuçların sınıfta tartışılması gerektiğini belirtmiştir.

“Konular soyut ve daha önce üzerinde durmadığımız konular. Bu yüzden sınıf küçük gruplara bölünerek, onlara ödevler verilmeli. Bu ödevler, her derste tartışılarak işlenmelidir. Böylece öğrenme sağlıklı olur.”

“İşbirlikçi öğrenmeyi sağlamak adına grup ödevlerinin verilmesi daha uygun olacaktır.”

İki öğrenci, verilen ödevlerin, anlamlı ve bir amaca yönelik olması ve ödevlerin üzerine tartışılması gerektiğini şu sözleri ile ifade etmiştir:

“Ödevler, alana dönük kazançlar sağlamalı; formaliteye dayanmamalı.”

“Verilen ödevler sadece kağıt üzerinde kalmamalı; nedenleri ve amaçları tartışılmalıdır.”

Öğrencilerden biri, eğitim hayatında, derste yapılan tartışmaların, verilen ödevlerden daha önemli olduğunu ve bu nedenle ödevlere gerek olmadığını düşündüğünü şu sözleri ile ifade etmektedir:

“Eğitimde, özellikle üniversitede okutulan zorunlu seçmelilerde, ödev gerekliliğini düşünüyorum. Dersin, tartışmalarla, olumlu bir iklimde geçmesi daha önemlidir.”

Öğrenci başarısını değerlendirme yöntemine ilişkin görüşler:

Sekiz öğrenci, öğrenci başarısını değerlendirmede, öğrencinin araştırmalarının ve üretimlerinin temel alınması gerektiğini belirtmiştir.

“Değerlendirme ölçütü, bir-iki sınavla sınırlandırılmamalı. Dersin uygulama, yani araştırma ve geliştirme kısmına da değer biçilmeli.”

“Verilecek araştırma ve uygulama ödevleriyle öğrenci değerlendirilmelidir”

Üç öğrenci, sınıf içi davranışların da başarı değerlendirmesine katılması gerektiğini belirtmiştir.

Üç öğrenci, aldıkları eğitim sosyolojisi dersinin sınavlarında, her tip soru tarzına yer verildiğini ve bundan memnuniyet duyduklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerden üçü, sınavlarda analiz-sentez basamağında sorular olmadığını; açık uçlu ve kompozisyon tipi sorulara daha çok yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Bir öğrenci, çoktan seçmeli soruların olduğu sınava ilişkin eleştirisini şu sözleri ile ifade etmiştir:

“Başarı değerlendirme yöntemi garipti. Analiz-sentez basamağında soru yoktu. Değerlendirme basamağında hiç soru yoktu. Sosyal ders böyle mi işlenir!”

Derste kullanılan kaynaklara ilişkin görüşler:

On öğrenci, tek bir kaynaktan yararlanılarak dersin işlendiğini ve bunun dersin verimini düşürdüğünü belirtmiştir. Öğrenciler, kaynak kullanımında çeşitliliğin dersi daha etkili kılacağını düşündüklerini belirtmişlerdir. Bir öğrenci, güncel kaynakların da derse dahil edilmesi gerektiğini belirtmiştir.

“Tek kitapla yetinilmesi eksiklik. Geniş bir alan... bilimsel yazıyla eksiklik giderilebilir. Güncel kaynaklar daha işlevsel olacaktır.”

“Daha fazla kaynaktan yararlanabilirdik. Kaynağımız yetersizdi.”

“Birden fazla kaynaktan sorumlu tutulsaydık, en azından farklı düşünceler edinme şansımız olacaktı.”

Üç öğrenci, öğrencilerin, konuya ilişkin farklı kaynaklar bulup, sınıfa getirmeye teşvik edilmesinin dersin verimliliğini arttıracaklarını düşündüğünü belirtmiştir.

“Öğrencilerden, farklı kaynaklar bulup sınıfa getirmeleri istenebilir. Böylelikle öğrenciler karşılaştırarak öğrenme imkanı bulurlar.”

Öğrencilerden biri, kullanılan kaynağı çok sıkıcı bulduğunu ifade etmiştir.

Orta Doğu Teknik Üniversitesi Mezunu Öğretmenler İle Yapılan Görüşmelere İlişkin Bulgular

Çalışma kapsamında, 1997 eğitim fakültelerini yeniden yapılandırma düzenlemeleri öncesi, eğitim sosyolojisi dersini, zorunlu ders olarak almış olan dokuzu kadın, üçü erkek olmak üzere, toplam on iki kişi ile görüşme yapılmıştır.

1. Görüşülenlerden üçü, eğitim sosyolojisi dersi sayesinde kendine ve topluma ilişkin çeşitli sorgulamalarda bulunduğunu belirtmiştir.

“Bir öğretmen adayı kendine dair yeni soru işaretleri geliştirir bu dersle.”

Bu sorgulamaların, eğitim sistemine, okutulan müfredata, eğitimin işlevine, sorunlara ve çözümlere ilişkin olabileceği şu sözlerle ifade edilmiştir:

“Diğer bir yandan eğitim sosyolojisi dersi almış olan bir öğretmenin çalıştığı eğitim kurumuna, okuttuğu müfredata, içinde bulunduğu eğitim sistemine dair de kafasında izler (izlekler) oluşur. Eğitim sosyolojisi

dersi “Kimin için ve nasıl bir eğitim?” sorularını da barındırdığı için bu dersi alan bir öğretmenin müfredattaki veya kurumların işleyişindeki bir aksaklıkta alternatif düşünme olasılığı bu dersi almayanlara göre daha fazla olacaktır.”

İki öğretmen, bu sorgulamaların, öğretmen adayında, farkındalıklar yaratacağını belirtmiştir.

“Bu dersin kazanımlarının bireyin kendine ve yaşadığı topluma dair geliştireceği farkındalıklar olduğunu düşünüyorum.”

Üç öğretmen, derste, önceden hiç karşılaşmadığı kavramlarla karşılaştığını ve konulara ilişkin eleştirel ve sınırsız bir özgürlükle yapılan tartışmaların, kendilerine önemli bir bakış açısı kattığını ifade etmişlerdir.

“Bu derste tartıştığımız birçok kavramın ve durumun gerçek sınıf ortamında bir öğretmen olarak bana geniş bir bakış açısı kazandırması benim için önemli olagelmıştır. Daha evvelden bihaber olduğum bazı kavram ve konulara bu ders sayesinde sorgulayıcı ve eleştirel bakmaya başlamam en önemli kazanımdır. Dersi veren hocamızın karizmatik ve donanımlı biri olması, değişik fikirleri korkmadan bize tartıştırması ve sorgulamadan doğru olduğuna inandığımız birçok kavramı yerle bir ederek bize yeni kapılar açması, bizim gibi ileride değişik alt yapılardan gelen öğrencilerle uğraşacak ve eğitecek öğretmen adayları için yol açıcı olmuştur.”

Dersin sağladığı kazanımlara örnek olarak gösterilen ‘farkındalık’ geliştirme, çeşitli içeriklerle sunulmuştur. Kazanılan bu farkındalıklar öğretmenin kendine, öğrenciye ya da topluma ilişkin olabilmektedir. Bir kadın öğretmen, bu farkındalığın, öğretmenin sınıfsal konumuna ilişkin olabileceğini ifade etmiştir.

“Ne tür farkındalıklardır bunlar? Örneğin; sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel anlamda ait olduğu yer ve bu pozisyonlanmayla ilgili neden sonuç ilişkileri aydınlanır.”

“Kazandırdığı önemli şeylerden bazıları ise öğrencinin nasıl bir sosyal, ekonomik, kültürel vs geçmişe sahip olduğunun öğrenmeye / öğretmeye başlamadan bilinmesinin eğitim ve öğretimi olumlu yönde etkileyeceğidir.”

Görüşülenlerden biri, geliştirilen bu farkındalığın, toplumsal cinsiyete ilişkin olabileceğini şu sözleri ile ifade etmektedir:

“Toplumsal cinsiyetle ilgili karşılaşılabilecek kavramlar kişinin kendine bir de bu gözle bakmasına yol açar, sorunun kendindeki yansımaları düşünmeye sevk eder. Özetle öğretmen kendini daha iyi bilmeye yaklaşır... Öğrenciler arasındaki toplumsal cinsiyet sorunlarına, edindiği bu yeni gözle bakabilir ve dilerse çözüm için uğraşabilir”

Görüşülenlerden üçü, eğitim sosyolojisi dersi sayesinde, okulun/sınıfın, küçük bir toplum modeli olduğunu kavradıklarını belirtmiştir.

“Her okulun minik birer toplum olması açısından...”

“Sınıfların, toplumun küçültülmüş birer hali olduğunu düşünürsek, bir öğretmenin sınıf içi dinamikleri inceleyip eğitim programını buna göre hazırlamasına; öğretmen-öğrenci etkileşimini daha iyi algılamasına ve iletişim modellerini daha iyi çözümlemesine faydası olduğunu düşünüyorum.”

Üç öğretmen, eğitim sosyolojisi dersinin, öğrencilerin hangi sosyo-kültürel çevreden geldiğini anlamaya ve öğrenciyi bu bağlamda algılamının gerekliliğine ilişkin, bütünsel bir bakış açısı kazandırdığını belirtmiştir. Bu bilinçlenmenin, öğrenci ihtiyaçlarını anlamayı da beraberinde getireceği ifade edilmiştir.

“Kendine bakabildiği gibi yaşadığı topluma da bakar öğretmen. Öğrencilerini ait oldukları sosyo ekonomik ve sosyo kültürel çerçeveye birlikte algılamayı öğrenir. Onların ihtiyaçlarını anlamaya ve dolayısıyla cevap verebilmeye daha çok yaklaşır bu sayede... Öğrencisinin ihtiyacını anlayamayan bir öğretmen yol alamaz.”

“Öğrencilerimi sosyo ekonomik, sınıfsal, eğitimsel vs. arka planlarıyla birlikte tanımamda ve bütünlüklerini görmeye çalışarak iletişime geçmemde gerekli kavram ve yöntemleri sunuyor.”

Görüşülenlerden ikisi, eğitim sosyolojisi dersi sayesinde, eğitimin disiplinler arası bir alan olduğunu anladığını ve bu kavrayışın, eğitimin iletişim halinde olduğu bilim alanların faydalanma bilinci getirdiğini ifade etmiştir.

“Böyle bir ders, eğitimin ne denli “interdisciplinary” bir olgu olduğunu ve eğitimi yakından ilgilendiren diğer disiplinlerin (sosyoloji, tarih, ekonomi,

felsefe vs.) eğitimle olan ilişkilerini anlamakta fayda sağlar. Daha isabetli ve etkili bir eğitim vermek için bütün bunlardan çıkarılması gereken sonuçların incelenmesi bakımından faydalı olacaktır.”

İki öğretmen, eğitim sosyolojisi dersi sayesinde, toplumun eğitimden beklentilerini ve eğitimin işlevini anlama yönünde düşünme biçimi geliştirdiğini ifade etmiştir.

“Öncelikle, öğretmenin kendi bilincinde yaptığı işin ne olduğu, hangi amaca hizmet ettiği bilgisi bulunmalıdır.”

Bir öğretmen, eğitim sosyolojisi dersinin, toplumun gerçekliklerini yansıttığını belirtmiştir.

Görüşülen öğretmenlerden biri, eğitim sosyolojisi dersinde sunulan paradigmlar sayesinde mesleki deneyimlerini daha rahat anlamlandırabildiğini şu sözleri ile ifade etmektedir:

“Eğitim sosyolojisi dersi, farklı paradigmların açıklamalarıyla aday öğretmenlere, mesleki süreçlerinde, öğrencilerle yüz yüze geldiklerinde bilinçli bir tutum sergilemelerine yardımcı olmaktadır. ...Çünkü eğitimin amacının, kültürü, genç kuşaklara aktarma ve böylelikle toplumsal düzenin devamını sağlama düşüncesine sahip bir eğitimci, sınıf ortamında bu kültürü benimseme ve içselleştirme sürecine katılmayan, hatta direnç gösteren öğrencilerle karşılaştığında bunun sorumlusunun kendisi olduğunu, mesleki yönden eksik ve yetersiz kaldığını, hatta öğretmenlik mesleğinin kendisine uygun olmadığını düşünebilir. Oysa okul toplumsal yaşamın bir kesitidir. Genel anlamda toplum içinde yaşanan bütün olgular, eğitim kurumları içerisinde de yaşanmaktadır. Toplum ve eğitim arasındaki bağı anlayabilmek için öğretmenlerin eğitim sosyolojisi dersinin verilerine ihtiyaçları olmaktadır.”

Bir öğretmen, dersin, üniversite yıllarında alındığı dönemde, öğretmen adayına teorik anlamda çok sayıda kazanım sağladığını, fakat bu kazanımların meslek yaşamına birebir katkısının, meslekte tecrübe edindikçe anlaşılmaya başlandığını şu sözleri ile belirtmektedir:

“Teorik anlamda gerçekten kazanım fazla ama öğretmenliğe ilk başladığınızda bu teorinin ilk aşamada derse katkısı çok fazla olmuyor. Fakat zamanla ders içinde yaptığınız şeyleri daha önce öğrendiğiniz ve hatırladığınız şeylerle bağdaştırabiliyorsunuz.”

Görüşülenler öğretmenlerden dördü, eğitim sosyolojisi dersinin kendilerine sağladığı kazanımları, mesleki tecrübelerinden örneklerle de açıklamışlardır.

Öğretmenlerin ikisi, mesleki yaşamlarından verdikleri örneklerde, bir öğretmen için öğrenciyi sosyal, ekonomik ve kültürel boyutlarıyla tanımanın önemine değinmiştir. Bu boyutlu düşünüş biçiminin sağladığı farkındalığın yansımaları, anlatılarda, çeşitli görünümlemlerle, özellikle dersin işleniş biçimine etkisiyle, karşımıza çıkmaktadır.

Bir öğretmen, aldığı eğitim sosyolojisi dersinin verdiği bakış açısıyla, öğrenci ihtiyaçlarını ve eğitim sorunlarını tespit edip, bu doğrultuda yeni düzenlemelere gittiğini şu sözleri ile aktarmaktadır:

“Orta Afrika’da, Çad’deki bir ilkokulda İngilizce öğretmenliği yaparken zorunlu ders olarak okutulan İngilizce’nin aslında çocukların ait oldukları sosyal ortama hiç de uymayan, ihtiyaçlarına cevap veremeyecek bir müfredat izlendiğini saptayıp yeni bir müfredat önerisi getirmemde eğitim sosyolojisinin bana kattığı yaklaşım açısı önemliydi. Bu yaklaşım açısıyla bu öğrencilerin geldikleri ailelerin kötü ekonomik durumu sonucunda evlerinde televizyonları olmadığı için ya da olsa bile sadece yerel kanalları çekeceği için (ve ayrıca ülke gündemi ve ihtiyaçları Avrupa’ninkinden tamamen farklı iken, çocukların yasama dair motivasyon kaynakları Batı’ninkilerden çok farklı iken) Avrupa’deki gündelik yaşama dair kafalarında pek bir şey olmayan çocuklarla sürekli Batı kültürünün örneklerini baz alıp konu anlatan bir kitabın kullanılmasının yersizliğini saptamam daha kolay oldu.”

Bir öğretmen, bu dersin kendisine sağladığı en büyük faydanın, öğretmenin öğrenciyi tanımasının önemini öğretmesi olduğunu ifade etmiştir. Bir öğretmen, bu amaçla, dönem başında öğrencilerine anket verdiğini ve anketten edindiği bilgileri, ders işleyiş biçimine yansıttığını şu sözleri ile ifade etmektedir:

““Önce öğrenciyi tanı” yaklaşımını ben bu dersin sayesinde öğrendiğimi düşünüyorum ve bu da az bir şey değil sanırım. Bu nedenle dönem başlarında öğrencileri bir miktar tanıyabilmek için her öğrenciye anket verip onlar hakkında genel bir bilgiye ulaşmaya çalışıyorum. Anket, öğrenci ve ailesi hakkında bana genel bir bilgi veriyor ve daha sonra özel olmamakla birlikte ders materyallerimi bu bilgiler doğrultusunda şekillendirdiğim olmuştur. Her ne kadar bu bir dönemde birkaç materyali geçmese de öğrenci bu tür materyallerde kendisinden bir şeyler bulduğunda derse daha aktif katılıyor ve öğrenme süreci hızlanıyor.”

Bir öğretmen, toplumsal cinsiyete ilişkin mesleki deneyimlerini paylaşmıştır. Bu deneyimleri anlamlandırmada; sorunlarda baş etmede, eğitim sosyolojisi dersinin genelde topluma, değerlere özeldir toplumsal cinsiyet kalıplarına ilişkin sağladığı bakış açısından yaralandıklarını belirtmişlerdir.

“Öğretmen olarak göreve başladığınızda çalışma yerinizi seçme şansınız olmayabilir. Siz kendi yaşadığınız küçük kasabanızdan eğitim sayesinde ailenizin ait olduğu toplumsal sınıfı değiştirme imkanı bulmuş olabilirsiniz. Sosyo-ekonomik yönden daha iyi bir düzeye erişmiş olabilirsiniz. Başka bir bölgede yine küçük bir kasabada göreve başladığınızda öğrencilerinizin, onların ailelerinin sizin gibi düşünmediklerini görebilirsiniz. Kadın olmanızın sizin ikinci sınıf olarak algılanmanıza neden olduğu bir ortamda öğretmen kimliğiniz bir anlam ifade etmemektedir. Her toplumsal yapı birbirinden farklı görüşleri bir arada yaşatabilmektedir. Eğitimin işlevi de burada başlar zaten. İnsan kendi bildiği bilgi dışında yeni bilgilerle karşılaşmazsa sadece kendi bildiğini doğru olduğunu kabul eder. Bilinçli eğitimci çatışmaya girmeden, polemik yaşamadan farklı bilgilerin varlığını da gösterebilmelidir. Öğrencinizin annesi kendi oğluna “Elin karısı öğretmen olmuş, sen derslerinde bile başarılı olamıyorsun!” dediğini size söylerse şaşırıp kalmamanız lazım. Kadını ikinci sınıf olarak gören bir kadın kendi oğluna da aynı bilinci aktarmaktadır. Öğretmenin üstüne düşen ise kadın veya erkek olmanın bir ayrımcılığa neden olmadığını gösterebilmektir. İnsan olabilmenin önemini kavrayabilmektir. “

Bir öğretmen, sınıf içi deneyimlerinde, sosyolojinin kazandırdığı bakış açısıyla; onların sosyo-ekonomik arka planlarını da dikkate alarak, öğrencilerini değerlendirdiğini ve bu bakış açının, öğrencilere yaklaşımını/tutumunu şekillendirdiğini şu sözleri ile ifade etmektedir:

“Dün dersine girdiğim bir sınıftan örnek verebilirim belki. Öğrencilerin bir tanesi dışında hepsi gazeteci. Tek bir öğrenci ise bu gazetecilerin üye olduğu derneğin sekreteri. Bu öğrenciye ve davranışlarına –sürekli olarak sorumlu olduğunu ve konuları anladığını aşırı bir çabayla ispatlamaya ve dikkat çekmeye çalışır - sosyolojiden kopuk baksaydım sanıyorum birinci veya ikinci derste kaybederdim gibi geliyor.”

2. Görüşülen on İki öğretmenden onu, eğitim sosyolojisi dersinin, zorunlu ders olarak verilmesi gerektiğini; biri ne şekilde verildiğinin önemi olmadığını; bir diğer kişi de seçmeli ders olarak verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Dersin, zorunlu ders olarak verilmesi gerekliliğine ilişkin sunulan gerekçeler, öğretmenin toplumu ve kendini tanımasının önemiyle ilişkilendirilmiştir.

“Toplumunu ve kendini tanımayan bir öğretmen gerçek ihtiyaçları (öğrencilerin ihtiyacı, kurumun ihtiyacı, eğitim sisteminin ihtiyacı) kavrayamaz.”

“Toplumu aile, birey, devlet ve dünya olarak algılayamayan bir öğretmen kendi uzmanlık alanını ve mesleğinin gereklerini yerine getiremez.”

Bir öğretmen, eğitim sosyolojisi dersinin (eğitim psikolojisi gibi) diğer formasyon derslerini de bütünleyen ve en az onlar kadar önemli bir ders olduğunu şu sözleri ile belirtmiştir:

“Eğitim sosyolojisi dersi zorunlu ders olarak verilmelidir. Toplumla ilişkili her türlü meslekte olduğu gibi öğretmenlikte de toplum psikolojisini anlamaya yardımcı veya tamamlayıcı bir rol üstlendiği için diğer zorunlu eğitim derslerinden ayrı tutulmamalıdır.”

Öğretmenlerden biri, dersin zorunlu ders olarak verilmesi gerekliliğini, öğretmenin rolü ile ilişkilendirmiştir. Görüşülen öğretmen, sadece bilgi değil değer de aktardığını şu sözleri ile ifade etmiştir:

“Eğitim sosyolojisi dersi öğrencilere eğitimin toplumsal yönünü kazandıracaktır. Günümüz öğrencilerinde bilgiyi ezberlemek, gerektiğinde kullanmak ve daha sonra unutmak yaygın bir tavrıdır. Öğretmenin sadece bilgi aktarıcı olmadığı; bilgiyle birlikte değer aktardığını aynı zamanda öğrencilerden de bilgi ve değer kazandığını bilmesi gereklidir. Eğitim çift yönlü bir süreçtir. Öğretmenler eğitimin ne olup olmadığını eğitim sosyolojisi dersleriyle anlamlandırabilirler.”

Bir öğretmen, eğitimin temel işlevinin, kişiyi sosyal yaşama hazırlamak olduğunu ve eğitim sosyolojisi dersinin kendisinin de bu işlevi yerine getirdiğini bu nedenle zorunlu ders olması gerektiğini belirtmiştir.

Bir öğretmen, dersin kapsamına, sol kuramları da dahil etmek koşuluyla, eğitim sosyolojisi dersinin zorunlu ders olarak verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerden biri, önemli olan şeyin, dersin hangi kategoride verildiği değil, ne şekilde işlendiği olduğunu şu sözleri ile ifade etmiştir:

“Nasıl verilirse verilsin ama ülke gerçeklerine uydurulsun.”

Dersin seçmeli ders olarak verilmesi yanlısı olduğunu belirten bir öğretmen, bunun gerekçesinin, ders içeriğinin diğer formasyon dersleriyle örtüşmesi olduğunu şu sözleri ile ifade etmiştir:

“Pedagojik formasyon derslerinin birbiriyle fazlasıyla örtüşen içerikleri var. Bu nedenle bence eğitim sosyolojisi seçmeli ama eğitim psikolojisi mutlaka zorunlu olmalıdır.”

3. Görüşülen öğretmenlerden biri hariç hepsi, teorik olması nedeni ile dersin programlardan zorunlu ders olmaktan çıkarılmasının yanlış bir karar olduğunu ifade etmiştir.

Dört öğretmen, eğitim deneyimlerini anlamlandırılabilmesi için teoriye ihtiyaç olduğunu; teorinin-pratik ile ilişkilendirilmesinin mümkün olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler, dersin kaldırılmasının çözüm olamayacağını; teori ağırlıklı oluşundan kaynaklanan sorunların işleniş biçimiyle çözülebileceğini de ifadelerinde eklemiştir.

“Bu kesinlikle yanlış bir karar. Bir toplumun dinamiğini anlamayı ve bunun eğitime yansımalarını göstermeyi hedefleyen bir ders elbette bir ölçüde teorik olacaktır ve bunda da bir sakınca yoktur – ki bu ders reel ve pratik tartışmaları da içinde fazlasıyla barındırıyordu.”

“Öğretmen olmadan önce sahip olmanız gereken yeterliliğin bir kısmını tabii ki kuramsal olarak kazanmanız gereklidir. Üniversite eğitiminin amacı da budur zaten.”

“Bir dersin çok teorik bulunması bu dersin işleniş tarzından kaynaklıdır. Her teorik ders renkli ve hayata dair örneklerle ve değişik eğitim öğretim teknik ve teknolojileri ile işlenebilir. Bu da öğretmenin veya müfredat geliştiricilerin görevidir.”

“Eğer söylenildiği gibi çok teorik bir ders ise, zorunlu ders olmaktan çıkarılması sorunu çözümüyor. Sorun, dersin içeriği veya işleniş ile ilgili gibi görünüyor. Bence bu dersi daha uygulamaya dönük bir ders haline getirmenin yolları bulunmalı. Uygulamaya dönükten kastım öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamaya yönelik olması. Ve zorunlu hale getirilmesi gerekir.”

Öğretmenlerden üçü, dersin kaldırılma gerekçesini, dersin bir tehdit unsuru olarak görülmesiyle ilişkilendirmiştir. Eğitim sosyolojisinin yarattığı farkındalığın, sorgulama alanının, sistemin kendini devam ettirmesi noktasında engel teşkil edebileceğini şu sözleri ile ifade etmektedir:

“Çok açık bir biçimde tek tipleştirmeye yönelik bir karar bence. Var olanı iyi analiz edebilen onu değiştirmeyi de düşünebilir. (Eğitim sosyolojisinin yarattığı farkındalıklar sayesinde; hele de kafasında alternatifler varsa.) Tabii ki bu da bir tehlikedir. Çünkü eğitim sistemi, makro sistemin varlığını sürdürebilmesi için gerekli aygıtların en önemlilerindedir. Sistem kendini kabul edecek kişileri eğiterek kendini yeniden yeniden üretir. Bunun sarsılması makro sisteme bir tehdit olacaktır.”

“Kötü olmuş. Zaten düşünen toplum bireyleri istenmiyordu. Bu dersin kalkması bu açıdan böyle isteyenlerin ekmeğine yağ sürmüş olabilir.”

“Bu gerekçenin ardında, düşünen, sorgulayan, yüzleşen ve değiştiren bireyler yaratma korkusu olduğunu düşünüyorum.”

Bir öğretmen, dersin kaldırılma gerekçesinin teorik olmasına dayandırılmasının, bilim dışı bir yaklaşım olduğunu ve bu yaklaşımın, bilimi algılama biçimine ilişkin ipuçları sunduğunu belirtmiştir.

“Dersin zorunlu olmaktan çıkarılması anlamsız ve bilim dışıdır.”

Bir öğretmen, kararın, neoliberal politika ile ilişkili olabileceğini düşündüğünü belirtmiştir.

Görüşülen öğretmenlerden biri, dersin gerçekten teorik olduğunu ve kazanımlarının ancak mesleğe atıldıktan yıllar sonra fark edildiğini; yaşamla bağının kurulmasının güç olduğunu ve bu nedenle de, dersin zorunlu bir ders olarak verilmesinin öğrencinin öğrenim hayatını zorlaştıracığını şu sözleri ile ifade etmektedir:

“Genel anlamda katkılarından söz edebiliyorum ancak. Bu nedenle, isabetli olmuş. Katkısı ancak ve ancak yıllar sonra – eğer öğretmen mesleki gelişimine önem veren bir insansa- anlaşılabilir bir dersin zorunlu olarak okutulması, öğrenciye eklenen bir yükür. Dediğim gibi eğitim psikolojisi çok daha isabetli ve hayata dökmesi daha kolay bir ders diye düşünüyorum”.

5. Dersin işleniş biçimine ilişkin görüşler:

Kimi öğretmenler, aldıkları eğitim sosyolojisi dersinin işleniş biçimiyle ilgili açıklamalarda bulunmuştur. Bir öğretmen, aldığı dersin uygun bir biçimde işlendiğini düşündüğünü belirtmektedir. Söz konusu eğitim sosyolojisi dersinde, dersi veren öğretim görevlisi/üyesinin, konuları, verdiği örneklerle somut hale getirdiğini ve bu yolla bilgilerin kavranmasını sağladığını şu sözleri ile belirtmektedir:

“Bizim hocamız bire bir hayattan örnekler üzerinden anlatırdı dersi. Dünyanın diğer ülkeleri ve Türkiye’yi karşılaştırarak çarpıcı örneklerle ilgiyi hep yüksekte tutardı. Öğrencilerin tek tek gözüne bakarak ve onların kendi hayatlarından birebir örnekler vermeye zorlayarak verilen yeni bilgileri (kavramları) içselleştirmelerine yardımcı olurdu. Daha farklı bir önerim yok.”

İki öğretmen, derste görsel ve işitsel materyaller kullanılması gerektiğini belirtmiştir.

Öğretmenlerden ikisi, olay incelemesi yapılması ve üzerine tartışılması gerektiğini belirtmiştir.

Verilen ödevlere ilişkin görüşler:

Altı öğretmen, öğrenciyi araştırma yapmaya yöneltecek ödevler verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Öğrenci başarısını değerlendirme yöntemine ilişkin görüşler:

Beş öğretmen, öğrencinin kendi yorumlarını paylaşma fırsatı bulacağı, yoruma dayalı ve sorgulamayı gerektiren soruların olduğu sınavlar yoluyla değerlendirmenin yapılması gerektiğini belirtmiştir.

Dört öğretmen, öğrenci başarısının, sınav, proje ve sunumlarla değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Bir öğretmen, dersin taşıdığı özellik nedeniyle, başarı değerlendirme yönteminin sınav olmasının yanlış olduğunu; öğrencinin tartışmalara eleştirel ve açık katılımına, sunumlara hazırlanmasına ve sorgulayabilmesine göre değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

“Klasik vize - final notlandırma yönteminin bu ders için yanlış olduğunu ve dersin doğasına aykırı olduğunu düşünüyorum.”

Derste kullanılan kaynaklara ilişkin görüşler:

Dört öğretmen, Türkiye’de yapılmış araştırmalara yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Dört öğretmen, dersin tek kaynaktan takip edilmemesi gerektiğini belirtmiştir.

“Bir kaynağa bağlı kalmak elbette doğru değil çünkü sosyoloji öylesine kapsamlı ve akışkan bir alan ki sadece belli bir kitaba bağlı kalmak sınırlayıcı ve yetersiz olabilir.”

Üç öğretmen, derste güncel kaynaklar kullanılması gerektiğini söylemiştir.

Üç öğretmen, derste eleştirel kaynaklara yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Görüşülen öğretmenlerden dördü, aldıkları eğitim sosyolojisi dersine ilişkin anılarını da paylaşmışlardır.

İki öğretmen, anı anlatılarında, aldıkları eğitim sosyolojisi dersinde, sarsıcı tecrübeler yaşadıklarını ifade etmektedirler.

Bir öğretmenin anısından, dersi veren öğretim görevlisinin/üyesinin eleştirel duruşunu, dersin sunumuna ve açtığı tartışmalar tartışmalara çarpıcı bir biçimde taşıdığını görmek mümkündür. Söz konusu öğretmen, eğitimin işlevine ilişkin bir tartışmanın kendisinde önce büyük bir tepki ve şaşkınlık yarattığını ve fakat sonrasında, bu eleştirel tartışmanın, eğitime ilişkin tüm sorgulamalarının başlangıcını oluşturduğunu şu sözleri ile ifade etmektedir:

“Sınıfta, Eğitim Topluluğu’nun yöneticisi ve toplulukta gönüllü öğretmen olarak çalışan arkadaşlar vardı. Bir gün hoca, “sizler, o gecekodu mahallelerindeki o çocukları eğitim sistemine, ‘düzene’ katmaya çalışıyorsunuz? İyilik mi yapıyorsunuz?” diye sorarak beni ve diğer tüm arkadaşlarımı şoke etmişti. Duyduklarıma inanamıyordum. O an, ‘siz de bu düzenin içinde olmuyor musunuz o zaman?’ diyerek, tepkimi ve şaşkınlığımı ifade etmiştim. O gün yaşadığım şaşkınlık benim eğitime, sisteme ilişkin tüm ezberimi bozdu... Sonradan hocanın da tam olarak istediğinin ezber bozmak olduğunu anlamıştım.”

Bir diğ er öğretmen de anı anlatısında, eleştirel pedagoji alanına ait bir sunum sayesinde, düşünsel süreçte yaşadığı sarsıcı deneyime değ inmektedir:

“Dersler bol tartışmalı ve aydınlatıcı geçmekteydi. Kendi adıma en net hatırladığım an, “Devlet ve Devletin İdeolojik Aygıtları” adlı eser üzerine hazırladığım sunumdur. Bu sunum vesilesiyle okul, eğitim, aile, din gibi kavramlara bakış açımdaki önyargı ve eksiklikleri görmüş olmuştum. Öğrendiğim yeni şeyler beni başta oldukça sarsmış ama sonra bana şimdi oldukça önemli bulduğum bir bakış açısı kazandırmada faydalı olmuştu.”

Aynı öğretmen, dersi veren öğretim üyesinin, eğitime ilişkin geliştirdiği eleştirel ve sıra dışı duruşunu, öğrenciler ile yaşadığı ilişkilere ve onlara karşı tutumuna da yansıttığını belirtmiştir. Anı da, dersi veren öğretim üyesinin, anlatıcı öğretmenin yaşadığı bir sorun karşısında, dersinde tıpkı öğrencilerine öğütlediği gibi davranmasının, öğretmen adayı üzerinde bıraktığı olumlu etki de anlatılmaktadır:

“Dersin hocasının vize-final uygulaması vardı belli zorunluluklar gereği ama belli nedenlerden ötürü giremediğim final sınavı sonrası bana isteğim bir konuda final notu yerine geçecek bir ödev hazırlatması da benim için oldukça etkileyici bir deneyimdi. Çünkü sınava girememe gerekçemi dinlemiş, anlamış ve haklı bulmuş ve aynen bize derslerinde anlatmaya çalıştığı gibi davranmıştı. Eğer bu toplumu anlamayan birisi olsaydı sanırım ben bu dersten kalmıştım.”

Bir kadın öğretmen, toplumsal cinsiyete ilişkin fikirlerle ve tartışmalarla ilk kez bu derste karşılaştığını; yaşadığı tecrübenin üzerinde bıraktığı büyük etkiyi şu sözleri ile anlatmaktadır:

“‘Toplumsal cinsiyet’ ifadesiyle ilk kez bu derste karşılaşmıştık. Toplumsal cinsiyet üzerine yaptığımız tartışmalar, kendimize dair yeni düşüncelerle karşılaştığımız çok zihin açıcı tartışmalardı... bu konuya ilişkin yaptığımız bir tartışmanın ardından, dersin bitmiş olmasına rağmen, birkaç arkadaş sandalyelerimize çakılıp kalmıştık. Bir süre ağzımızı bıçak açmadı... şoke olmuştuk... Sonra, toparlanıp konuşmaya tartışmaya başladık.”

Öğretmenlerden bir diğ eri, derste, öğretim üyesinin, sosyolojik bakış açısına sahip bir gözlemci olarak, öğrencilerin tepkisini ölçmek için kimi konulara

ilişkin kışkırtıcı ifadelerde bulunduğunu ifade etmiştir. Söz konusu öğretmen, bu yaklaşımın, aslında eleştirel bakışını koruyan her öğretmen için sınıfın bir gözlem alanı olduğunu öğrettiğini şu sözleri ile belirtmektedir:

“Eğitim Sosyolojisi dersinde öğretim üyemiz sınıftaki biz öğretmen adaylarına mühendislik bölümlerinde okumanın eğitim bölümlerinde okumaktan daha zor olduğunu söyleyince sınıftaki arkadaşlarımızın çoğu bu duruma tepki göstermişler, öğretmenimiz de gülümsemekle yetinmişti. O an amacın boş bir laf değil sınıfın tepkisini incelemek olduğunu kavramıştım. Dersin kendisi de bir test veya ders olarak nitelendirilebilir. Çok eğitici olduğunu düşündüğüm bu yaklaşım ve o ders saatinden müthiş bir keyif aldığımı hatırlamaktayım.”

Öğrencilerle/Öğretmenlerle Yapılan Görüşmelere İlişkin Yorumlar

Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi’nde, eğitim sosyolojisi dersini almış öğrencilerle yapılmış olan görüşmelerin ortaya koyduğu bulgular, kimi ortak özellikler e içerikler taşıyor olsa dahi önemli farklılıkları açığa çıkarmaktadır. Öncelikle, Ankara Üniversite’sinde, bu dersi almış öğrencilerin, dersi üniversite eğitimlerinin ikinci yılında, iki kredilik zorunlu seçmeli olarak; Gazi Üniversitesi’ndeki öğrencilerin ise, eğitim sosyolojisi dersini, eğitimlerinin dördüncü yılında yine iki kredilik zorunlu seçmeli ders olarak aldıklarını belirtmek gerekir. Görüşlerine başvuru, Orta Doğu Teknik Üniversitesi mezunu öğretmenler ise dersi, 1996–1997 yıllarında, üç kredilik, zorunlu ders kategorisinde almışlardır.

Ankara Üniversitesi öğrencileri ile ilgili bulgular, öğrencilerin, dersten sağladığı en büyük kazanımın, konulara farklı açılardan bakabilme; yorum getirebilme becerisi olduğunu göstermektedir. Diğer yandan, öğrencilerin büyük çoğunluğu, eğitim sosyolojisi dersi sayesinde, öğretmen adayının, içinde yaşadığı toplumun yapısını, değerlerini, öğretmenden ve eğitimden beklentilerini öğrenebileceğini düşündüklerini belirtmiştir. Öğrencilerin ifadeleri çoğunlukla, detaylandırılmamış, genel, yuvarlak ifadelerdir. Bu durumun, dersi aldıkları dönem (ikinci yıl/üçüncü dönem) ve dersin işleniş biçimiyle ilgili olduğu düşünülmektedir. Ancak, anlaşılmaktadır ki, ders, öğretmen

adaylarında, en genel ifade edilmiş haliyle, eğitim etkinliğinin, dört duvar arasında toplumdan yalıtılmış biçimde sürdürülmediği düşüncesini oluşturmaktadır. Kimi öğrenciler, zihninde bu düşünceye yer veren bir öğretmen adayının, eğitim vereceği öğrencileri daha iyi tanıma fırsatı yakalayacağını ifade etmiştir. Bu noktada, dersi alan öğrencilerin, öğretmene ilişkin rol belirlemeleri de ortaya çıkmaktadır. Anlaşılmaktadır ki, öğretmen, öğrencisini tanımalıdır. Bu tanıma süreci de, öğrencinin toplumun bir parçası olduğunu bilmek ve dolayısıyla toplumu tanıma gerekliliği ile ilişkilidir. Diğer yandan, öğretmen adayının gözünden, dersin sağladığı kazanımlara ilişkin bulgular, dersin, öğretmen adayına, öğrencilere önyargılardan uzak ve daha nesnel yaklaşabileceği bir tutum kazandırdığını göstermektedir. Söz konusu önyargısız, nesnel yaklaşımın; öğrenciyi yargılamaya değil; anlamaya dönük bir yaklaşım olduğunu anlamak mümkündür. Kazanımlara ilişkin bulgularda, iki öğrencinin, aldıkları ders sonunda, okulun, eğitimin toplum yaşamındaki önemini kavradıklarını ve bu nedenle, bir öğretmen adayı olarak, kendilerini geliştirme sorumlulukları olduğunu fark ettiklerini belirtmeleri, kendilerini konumlandırmaları açısından önem taşımaktadır. Açıktır ki, ders, bir öğretmen adayının, kendine, sorumluluklarına ve rollerine ilişkin algılarına toplum boyutunu katmaktadır. Öğretmenlik mesleğini, toplumsal yapı içine oturtan ve eğitimin bu yapı içindeki önemini kavrayan bir öğrenci/öğretmen adayı, aynı oranda kendi önemini ve sorumluluklarını da kavramaktadır. Bu da, dersin, öğrencinin, mesleğini algılayış biçimini ne kadar etkilediğini göstermektedir. Diğer bir bulguda, iki öğrencinin, dersin verdiği bakış açısı sayesinde, öğretmenlik yaşantısında, daha derin ve kapsamlı gözlemler yapacağını düşündüğünü ortaya koymaktadır. Bulgu, bir öğretmen adayının, kendi öğretmen tanımını geliştirme sürecinde dersin ne denli etkili olduğunun bir diğer göstergesidir. Öğrencilerin ifadesinden, onların, öğretmeni sadece bilgi aktaran biri olarak değil; deneyimlerine ilişkin gözlem yapan bir meslek uygulayıcısı olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Eğitim sosyolojisi dersi de, sunduğu kavramlar ve kuramlarla bu gözlem sürecine derinlik katıp; öğretmeni yüzeysel, sığ değerlendirmelerden uzaklaştırmaktadır.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde, bulguların işaret ettiği bir diğer konu, öğrencilerin, dersin sağladığı kazanımların, dersi veren öğretim üyesi ile yakından ilişkili olduğunu düşünmeleridir. Öğrenciler, dersin gerekli ama teorik bir ders olduğunu ve monoton bir anlatım tarzıyla sunulduğunda sıkıcı bir hal aldığını ve bu noktada dersi veren öğretim üyesine çok iş düştüğünü belirtmişlerdir. Bir öğrenci, bu noktada çok çarpıcı bir eleştiride bulunarak, dersi veren öğretim üyesinin, kendi öğrettiklerini ve belki öğütlediklerini kendisinin uygulamadığını; dersin öğrenci ihtiyaçlarından uzak, çok monoton geçtiğini belirtmiştir. Bu belirleme, öğrencilerin ne kadar iyi birer eleştirici ve gözlemci olabildiklerini göstermektedir. Bulgular, öğrencilerin çoğunun, eğitim sosyolojisi dersinin zorunlu ders olarak verilmesi gerektiğini düşündüğünü göstermektedir. Ancak, yine bu noktada, öğrencilerin, dersin işleniş biçimine ilişkin eleştirileri karşımıza çıkmaktadır. Anlaşılmaktadır ki, öğrenciler, öğrenciyi tanımanın; ihtiyaçlarını bilmenin; öğrenci-öğretmen ilişkisinin vb. önemine vurgu yapan bir eğitim sosyolojisi dersinin, kendi iç mantığıyla çelişen bir tarzda işlenmesine; varlıklarının derste yok sayılmasına tepkilidirler. Bulgular, öğrencilerin, bir kısmının, dersin seçmeli ders olarak verilmesi gerektiğini göstermektedir. Öğrenciler, bu görüşlerine gerekçe olarak kimi farklı belirlemeler sunsa da, genel görüş, dersin teorik ve sıkıcı bir ders olduğuna ilişkindir. Dersin, seçmeli ders olarak verilmesinin gerekliliğine ilişkin gerekçelerden bir diğerinin, zorunlu ders uygulamasının öğrencilerde oluşturması muhtemel olumsuz önyargıyla ilgili olduğudur.

Bulgular, öğrencilerin çoğunun, dersin zorunlu ders olmaktan çıkarılmasının yanlış bir karar olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Öğrenciler, dersin işleniş biçiminin, dersin teorik olmasından kaynaklanan sorunları çözeceğini; dersi kaldırmanın bir çözüm yolu olarak kabul edilemeyeceğini belirtmişlerdir. YÖK'ün, eğitim sosyolojisi dersini, kuramsal yönü ağır basan bir ders olması gerekçesi ile kaldırmasına karşın, henüz ikinci sınıfta okuyan öğrencilerin, bunun bir dersi kaldırma gerekçesi olamayacağını düşünmeleri oldukça çarpıcıdır. Dersin zorunlu ders olmaktan çıkarılmasını uygun bulan öğrenciler, buna gerekçe olarak dersin teorik ve sıkıcı olmasını göstermektedirler. Bazı öğrenciler, dersin kitaptan da okunabileceğini bu nedenler dersi almanın bir

anlamı olmadığını belirtmiştir ki bu durumun yine dersin işleniş biçimiyle; öğrencilerin nasıl bir eğitim sosyoloji dersi modeliyle karşılaştıklarıyla yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin, tek kaynağa bağlı kalınarak, öğrencinin tartışmadan ve paylaşımdan yoksun bırakıldığı bir eğitim sosyolojisi dersinin sağladığı kazanımların, kişinin dersi almadan, aynı kitabı okuyarak elde edeceği kazanımlardan pek de farklı olmadığını düşündükleri anlaşılmaktadır.

Bulgular, öğrencilerin, çokça tartışmaların yapıldığı, konuların verilen ödevlerle ve sunumlarla desteklendiği, öğrencilerin araştırmaya teşvik edildiği, öğrenci başarısının farklı boyutlarda değerlendirildiği ve kaynak zenginliği sunan bir eğitim sosyolojisi dersi işlemek istediklerini göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin, eğitim sosyolojisini, öğrenci katılımını destekleyecek biçimde işlendiğinde, içerik anlamında heyecan verici, tartışma ve sorgulama alanı yaratamaya müsait bir alan olarak gördükleri şeklinde de yorumlanabilir. Bu nedendir ki, öğrenciler, hem dersin önemine, hem de dersi veren öğretim üyesinin niteliğinin önemine vurgu yapmaktadırlar. İçerikte, öğrenciyi son derece değerli kılan eğitim sosyolojisi dersinin, pratikte öğrenciyi yok sayan bir tarzda işlenmesinin yanlış bulunduğu anlaşılmaktadır.

Gazi Üniversitesi öğrencileri ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular da, Ankara Üniversitesi'nden elde edilen bulgularla benze bir biçimde, eğitim sosyolojisi dersinin, öğrenci gözünden de, öğretmen adaylarına çeşitli kazanımlar sağladığını ortaya koymaktadır. Gazi Üniversitesi öğrencilerinin, görüşme sorularına verdikleri yanıtların çok daha kapsamlı, detaylı ve düşünceyi ifade etme konusunda güçlü oluşunun, hem dersin alındığı sene (dördüncü) hem de dersin işleniş biçiminin, konulara ilişkin algılayışa ve anlaşılabilirliğe etkisi ile ilgili olduğu düşünülebilir. Bulgular, dersin sağladığı en büyük kazanımın, öğrencilere derinlikli ve boyutlu düşün(ebil)me yetisi kazandırmak olduğunu göstermektedir. Öğrenciler, bu deneyimi, kendilerini düşünmeye sevk eden, konuları ele alıştırta perspektif kazandıran, 'ufuk genişleten' bir deneyim olarak tanımlamaktadırlar. Kimi öğrenciler, bu çok boyutlu düşünüşte, öğrenilen kavramların ve kuramların büyük rol oynadığını ve eleştirel düşünüş için gerekli bilgi temelini sağladığını ifade etmektedirler.

Bu ifadelerden, öğrencilerin, eğitime ve topluma ilişkin paradigmalara ve kavramlara, ezberlenecek; sıkıcı ve teorik konular gözüyle bakmadığı sonucu çıkarılabilir. Zira bulgular, kavramlar üzerine yapılan sınıf içi tartışmaların, öğrenciler açısından doyurucu ve yaşam deneyimlerini anlamlandırıcı bir nitelik taşıdığını göstermektedir. Öğrenciler, hem, demokrasi, fırsat eşitliği gibi, yaşamları boyunca duydukları ve kullandıkları kimi kavramları sorgulama fırsatı edindiklerini, hem de hiç duymadıkları yeni kavramlar öğrendiklerini belirtmişlerdir. Kimi öğrenciler, bazı kavramları, yaşamları boyunca hiç sorgulamadan, üzerine düşünmeden, yüzeysel bilgilerden edindikleri kanaat çerçevesinde anlamlandırarak kullanmış olduklarını fark ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu noktada, eğitim sosyolojisi dersinin, öğrenciye sunduğu tartışma ve sorgulama alanı, öğrencinin, kendi kalıp yargılarını, 'doğru' sandığı bilgisini ve görüşünü değerlendirme fırsatı yakaladığı; öğrencinin aynayı kendine çevirdiği bir 'fark ediş' süreci oluşturmaktadır. Diğer yandan, öğrencilerin ifadelerinden açıkça anlaşılmaktadır ki, bolca tartışmanın yapıldığı bir ders modeli, bir derste, bu fark ediş sürecine nasıl gelindiğine dair öğretmen adayına örnek teşkil etmektedir. Bu noktada anlaşılmaktadır ki eğitim sosyolojisi dersi, hem farkındalık yaratan, hem de farkındalığın nasıl yaratılabileceğinin farkındalığını yaratan bir süreç sunma potansiyeline sahiptir.

Bulgular, dersin öğrencilere, sınıfın heterojen olmadığı bilgisini kazandırdığını ortaya koymaktadır ki bu da eğitim sosyolojisi dersinin kazandırdığı öne sürülen belirlemelerle tutarlılık göstermektedir. Öğretmen adayları, bu kavrayış sayesinde, öğrencilerle daha bilinçli bir iletişim kuracaklarını, onları yaşadıkları sosyal ortam içinde anlamaya ve anlamlandırmaya çalışacaklarını ve onlara, eğitim yaşamlarında, bu derinlikli anlayışla rehberlik edebileceklerini belirtmişlerdir. Bu noktada, öğrenciler, ifadelerinde, eğitimde, eğitimin psikolojik boyutunun yanı sıra sosyolojik boyutunu da öğrenmenin, öğrenciyi ve eğitim sürecini anlamak konusunda tamamlayıcı olduğunu belirtmişlerdir. Bunun oldukça önemli bir belirleme olduğunu vurgulamak gerekir. Bu yaklaşım, eğitimin sosyolojik ve psikolojik boyutunu birbirinin tamamlayıcı olarak gören; bütünleştirici bir yaklaşımdır. Artık, öğretmen

adaylarının gözünde öğrenci, kendi yaşam deneyimlerinden, toplumsal değerlerden, sınıfsal etkilerden yalıtılmış ve sadece psikolojik tahlillere hapsedilmiş bir 'tekil' varlık değil, beraberinde tüm toplumsal içermeleriyle ve etkilenmişlikleriyle kocaman bir sistemi getiren 'sosyal' bir varlıktır. Bu farkındalık, öğretmen adayının önce 'toplumsal olanı' anlayışıdır aynı zamanda. Bulgular, öğrencilerin, eğitim sosyolojisi dersinde, farklı eğitim uygulamalarını ve anlayışlarını, tarihsel süreçte, sosyolojik bakış açısıyla ele aldıklarını da göstermektedir. Bu pratiğin, öğrenciye sadece genel kültür donanımı sağlamadığı aynı zamanda çeşitli çıkarımlar yapma yolunu açtığı da düşünülmektedir. 'Başka' sistemlerin ve uygulamaların, -sosyolojik bir tahlille değerlendirildiğinde- 'başka anlayışlara' dayandığını görmeye başlayan bir öğrenci, bir olgunun, başka anlayışlarla ve koşullarla, başka başka görünüşler alabileceğini de görecektir. Bu anlamda, eğitim sosyolojisi dersi, var olana ya da 'meşru' kabul edilene alternatifler sunma potansiyeli taşıyan bir ders niteliği taşımaktadır.

Anlaşılabacağı üzere, eğitim sosyolojisi dersi, kavramlara, toplum yapısına, eğitimin farklı bilim alanlarıyla ilişkisine, farklı eğitim sistemlerine, eğitime farklı sosyolojik yaklaşımlara ilişkin çeşitli düzeylerde gerçekleştirilen sorgulama ve bilgi edinme fırsatı sunmaktadır. Fakat önceden yapılan tüm değerlendirmelerde de belirtildiği gibi, bu sorgulamaların hangi içerikle yapıldığı, sorunları ve nedenleri ne kadar gün yüzüne çıkarıp çözümlediği öğretmen adayının entelektüel gelişimi ve dönüştürücü gücü açısından büyük önem taşımaktadır. Örneğin, öğrencilerin büyük çoğunluğu, eğitim sosyolojisi dersinin, kendilerine demokratik bir sınıf ortamı yaratma konusunda yardımcı olacağını belirtmişlerdir. Bir öğrenci anlatısında, ifade edilen demokratik ortam, bireysel farklılıkların ortadan kaldırıldığı; bir ortam olarak tanımlanmaktadır. Öğrenci, eğitimde fırsat eşitsizliğinin sosyo-ekonomik etkenlerce belirlendiği; bu eşitsizliği ortadan kaldırmak için bu etkenlerin iyi analiz edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu ifade, ders sayesinde, öğretmen adayının, eğitimde eşitsizliklerin var olduğuna ve bunun arkasında toplumsal nedenlerin bulunduğu ilişkin bir kavrayışa ulaştığını açıkça göstermektedir. Öğrenci, edindiği bu kazanımı; 'etkenler iyi analiz edilmelidir" kelimeleriyle

sonlandırır. Açıktır ki, bu eşitsizliklerin ve anti- demokratik uygulamaların sebepleri analiz etmelerinde rehberlik edecek bir yaklaşım, eleştirel kuram, sunulmamıştır. Bu da göstermektedir ki, öğrencilerin eğitim sosyolojisi dersi sayesinde geldikleri farkındalık düzeyi, dersin içeriğiyle ve sunuluş biçimiyle yakından alakalıdır. Diğer yandan kimi öğrenciler, dersin önemli kazanımlar sağladığı fakat ders saati sınırlaması nedeniyle kimi konular üzerinde detaylı çalışma yapamadıklarını ve hatta konuları yetiştirmekte sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu belirleme, dersi veren öğretim üyelerinin, ders saatinin yetersizliğine ilişkin eleştirileriyle paralellik göstermektedir. Bulgular, bir öğrencinin, dersi faydalı bir ders olarak gördüğünü, fakat altyapı yetersizliği nedeniyle, dersi tam olarak kavramakta güçlük çektiği görüşünde olduğunu ortaya koymaktadır. Bu son derece önemli bir belirlemedir. Öğrenci, dersin güzel bir içeriğe sahip olduğunu fakat kullanılan kavramlara ilişkin geçmişten getirdikleri bir donanımları olmadığı için dersi anlamakta ve yorumlamakta güçlük çektiğini belirtmiştir. Bu belirleme iki açıdan çok önemlidir. Birincisi, bir öğrencinin, kendi eğitim deneyimini, böylesi bir farkındalıkla anlamlandırıyor oluşu oldukça etkileyicidir. İkincisi, bu belirleme tam da dersi veren öğretim üyelerinin görüşleriyle tutarlılık içindedir: dersin tam olarak anlaşılabilmesi için, öğrencilere önceki dönemlerde temel kavramları sunan bir dersin olması gerekmektedir.

Diğer yandan, görüşülen öğrencilerden bazılarının, dersin veriliş dönemine ve bunun dersten aldıkları verimi etkilemesine ilişkin değerlendirmelerin çok önemli olduğu düşünülmektedir. Öğrenciler, dersi, son sınıfta aldıklarını ve fakat KPSS telaşı nedeniyle derse yeterince yoğunlaşamadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin, hem mesleğe geçiş öncesi yaşadıkları sıkıntıları ortaya koymakta, hem de eğitim sosyolojisi dersinin hangi dönemde olması gerekliliğine ilişkin tartışmalara boyut katmaktadır. Anlaşılabilmesi için donanım ve zihinsel olgunluk gerektirdiği ifade edilen eğitim sosyolojisi dersinin, üniversite eğitiminin sonlarına doğru verilmesinin uygun olduğunun düşünüldüğü bulgularda ifade edilmişti. Ancak, açıktır ki, tüm eğitim yaşamında olduğu gibi, üniversite de sınav ve gelecek kaygısı, öğrencilerin zaman harcama biçimlerini, ilgilerini yönelttikleri konuyu belirlemektedir ve

bundan eğitim sosyolojisi dersi de payına düşeni almaktadır. Öğrenciler, dersin işleniş biçimine, verilen ödevlere, öğrenciyi değerlendirme yöntemine, kullanılan kaynaklara ilişkin de kimi değerlendirme ve önerilerde bulunmuştur. Öğrenciler, eğitim sosyolojisi dersinin, öğrenciyi araştırma yapmaya, düşünmeye, sorgulamaya, kendini geliştirmeye ve farklı bakış açılarını görme fırsatı yaratmaya zemin hazırlayacak bir şekilde sunulmasını istediklerini belirtmişlerdir. Bu yaklaşım, Ankara Üniversitesi öğrencilerinin değerlendirmeleriyle paralellik göstermektedir. Öğrencilerin bu değerlendirmeleri akla öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelere ilişkin bulguları getirmektedir. Bulgularda, kalabalıklaşan sınıflar ve zaman kısıtlaması nedeniyle, kimi öğretim üyelerinin öğrencilere ödev veremedikleri, sunum yaptıramadıkları ifade edilmiştir. Bu noktada, hem ilgili öğretim üyesinin dersi yapılandırış biçimi hem de ders saati ve sınıf mevcudu gibi sınırlılıklar nedeniyle, verilen kimi eğitim sosyolojisi derslerinin, öğrencilerin beklentilerini tam olarak karşılayamadığı ortaya çıkmaktadır. Diğer yandan bulgular, öğrencilerin büyük çoğunluğunun, dersin tek kaynak üzerinden takip edilmesine karşı tepkili olduğunu göstermektedir. Öğrenciler, ilgili öğretim üyesinin çeşitli kaynaklar sunmasını ve de kendilerinin de kaynak araştırması yapmaya yönlendirilmesini beklediklerini belirtmektedirler. Bu değerlendirmeler, öğrencilerin, öğreten ve öğrenen anlayışına dayalı bir öğretim yönetimden ziyade, kendilerini ortaya koyma ve geliştirme fırsatı sunulan bir eğitim deneyimi yaşama arzularına da işaret etmektedir.

Bulgular, öğrencilerin neredeyse tamamının dersin kazanım sağladığını düşünmelerine rağmen, yarsının dersin seçmeli ders olarak verilmesi gerektiğini düşündüğünü ortaya koymaktadır. Dersin zorunlu ders olarak verilmesi gerektiğini düşünen öğrenciler, eğitim bilimlerinin farklı disiplinlerden oluştuğunu ve bir öğretmenin tüm bu alanlardan haberdar olması gerektiğini belirtmektedirler. Söz konusu öğrencilerin bir kısmı, eğitim sosyolojisi dersinin, öğrencilerin kendi iradelerine ve tercihlerine bırakılamayacak kadar önemli bir ders olduğunu belirtmektedirler. Bu karşın, dersin seçmeli ders olarak alınması gerektiğini belirten kimi öğrenciler, dersin, bu derse ilgi duyan öğrenciler tarafından alınmasının, dersin verimini arttıracığının düşündüklerini

belirtmişlerdir. Bir grup öğrenci de, bu değerlendirmeyi destekler biçimde, eğitim sosyolojisi alanına ilgi duymadıklarını, bu alanın 'ilgi alanlarına' girmediğini belirtmişlerdir. Her iki değerlendirme de, konunun, üniversite gençliğinin ilgi alanlarıyla yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Eğitim sosyolojisi gibi, öğretmen adayının kendini, mesleğini ve toplumu anlamlandırmasında temel bakış açısını kazandıracak önemli bir dersin, kimi öğrencilerin gözünde 'kişisel tercih/ilgi' meselesine indirgenmesi son derece düşündürücüdür. Toplumsala ilişkin çözümler yapmak, sorunları tespit edip çözümler üzerinde düşünmek, gelişimin bir gereği ve belki sorumluluk olarak görülmekten çok bir 'zevk meselesi' olarak algılanmaktadır. Kimi öğrencilerin, dersi, birebir kendi alanlarıyla ilişkilendiremedikleri için zaman kaybı olarak görmeleri de, mevcut neoliberal sistemin dayatmalarının, öğrenci algıları üzerinde ne denli etkili olduğunu göstermektedir. Öğretmenlik, bazı öğrencilerin gözünde, tam da neoliberal düzenin kurguladığı öğretmen imgesinde olduğu gibi, sadece alanda uzmanlaşmayı gerektiren bilgilerin edinilmesinin yeteli olduğu bir meslek olarak görülmektedir. Bu noktada, neoliberalizmin öğretmenlik anlayışı ile mücadeleye zemin hazırlayacak bir eğitim sosyolojisi dersinin ne kadar da gerekli olduğu bir kez daha anlaşılmaktadır.

Bulgular, eğitim sosyolojisi dersini fazla kuramsal olması gerekçesi ile zorunlu ders olmaktan çıkarılmasının görüşülen öğrencilerin yarısından fazlası tarafından desteklenmediğini ortaya koymaktadır. Öğrenciler, dersin teorik olmasının, kaldırılma gerekçesi olarak gösterilemeyeceğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin bir kısmı, dersin teorik olduğunu ve fakat bu teorinin pratiği anlamada gerekli olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin çoğu, bu anlamda yaşanacak bir sorunun, dersin işleniş biçiminde yapılan düzenlemelerle aşılabileceğini de ifade etmiştir. Kimi öğrencilerin, üniversite eğitimlerinde başka teorik dersler de aldıklarını ve bu anlamda eğitim sosyolojisi dersinin programın kıyasına itilmeye çalışılmasını anlamlandıramadıklarını ifade etmişlerdir. Bu noktada kimi öğrenciler, bu gerekçenin asıl gerekçe olamayacağını, sadece 'görünürdeki' gerekçe olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir.

Dersin, zorunlu ders olmaktan çıkarılmasının doğru bir karar olduğunu düşünen öğrenciler, bu görüşlerini farklı gerekçeler sunarak ifade etmektedirler. Öğrenciler, dersin gerçekten teorik ve sıkıcı bir ders olduğunu ifade edip dersin işlenişine ilişkin eleştirilerini ifade etmişlerdir. Dersin, isimlere ve tarihlere boğulmuş, ezberlemeyi gerektiren bir içerikle sunulduğunu ve bu anlamda öğrenciye 'yük ve angarya' olduğunu belirten öğrenciler, aslında, dersin kendisinden çok işleniş biçimine eleştiri getirmektedirler. Bu noktada, diğer tüm bulguların da işaret ettiği gibi, anlamlandırılmamış bilgilerin şekilsel sunumundan çok, bilginin, özüne ulaşmayı hedefleyen ve güncelle ilişkilendiren bir eğitim sosyolojisi dersi öğrenci beklentilerini karşılamaya daha yakın bir nitelik taşımaktadır. Bir öğrencinin, aldıkları eğitimin, bu dersi anlamlandırmada yetersiz kaldığını ifade etmesi çok önemli bir belirlemedir. Bu belirleme tam da kimi öğretim üyelerinin belirlemeleriyle birebir örtüşmektedir. Bir dönemde, iki saatlik bir sınırlamayla ve önceki destekleyici derslere dayanmayan bir eğitim sosyolojisi dersi, öğrenciye kazanım sağlamak açısından taşıdığı potansiyeli pratiğe dökemeyecektir. Diğer yandan, dersin ilgi alanlarına girmediğini ve bu nedenle de kararın doğru olduğunu düşündüklerini belirten öğrenciler, öğretmenlik mesleğinin, kimi öğretmen adaylarınca nasıl algılandığına ve hatta ileride nasıl bir yaklaşımla icra edileceğine dair ipuçları da sunmaktadır.

Eğitim sosyolojisi dersini, 1997 yılı eğitim fakültelerini yeniden yapılandırma düzenlemeleri öncesinde, zorunlu ve üç saatlik bir ders olarak almış öğrencilere (şimdinin öğretmenlerine) ilişkin bulgular oldukça çarpıcı belirlemeler ortaya koymaktadır. Önceki bulgularda da olduğu gibi, öğretmenler, eğitim sosyolojisi dersinin, sorgulama ve eleştirel düşünme alanı yarattığını belirtmişlerdir. Fakat söz konusu eleştirel düşünüşün içeriği, öğretmen anlatılarında, çok daha boyutlu ve derinlikli ifadelerle karşımıza çıkmaktadır. Bulgular, eğitim sosyolojisi dersinin sunduğu sorgulama alanında, öğretmen adaylarının, eğitim sistemine, programlara, müfredata, eğitimin işlevine ve amacına, bu işlevin kimin lehine ve aleyhine işlediğine dair sorular üretip, yanıtlar bulmaya çalıştığını göstermektedir. Öğretmen ifadelerinde, öğretmen adayı, bu dersle birlikte, kendine; kendi sınıfsal konumlanışına,

mesleksel rolüne, kendinden beklenenlere ve kendinin hayattan ve toplumdan beklediklerine ilişkin sorular üretmeye başlar. Bir öğretmen adayının, bu sorgulama sürecinin, 'alternatif düşünme' olasılığını da beraberinde getirdiğini ifade etmesi çok önemli bir belirlemedir. Çünkü ifadelerden anlaşılmaktadır ki, alternatif düşünceden kasıt, var olan işleyişin sunduğu, 'lafta meşru ve tarafsız' düşünme biçimine alternatif olarak üretilen düşüncedir. Bir başka öğretmen, ders içinde, bu alternatif düşünce üretme sürecinin nasıl işlediğini ifadelerinde net biçimde ortaya koymaktadır. Öğretmen, eğitim sosyolojisi dersinde, sadece, 'bihaber' oldukları yeni kavramlarla tanışmakla kalmayıp; önceden tartışmasız doğru olduğuna inandıkları birçok kavrama ilişkin yargılarını da, tamamen eleştiriye ve sorgulamaya açtıklarını ifade etmektedir. Öğretmen, tartışılmaz sandıkları, mutlak doğru kabul ettikleri fikirlerin ve içi kalıp yargılarla doldurulmuş kavramların, 'yerle bir edildiği' süreçte, dersi veren öğretim üyesinin donanımına ve kararlı, cesur duruşuna vurgu yapmaktadır. Öğretim üyesinin, öğrencilerini, her konuyu 'korkusuzca' tartışmaları için teşvik edişi, böylesi bir tartışma kültürüyle karşılaşmamış olması çok muhtemel öğrenciler için heyecan verici; 'yol açıcı' bir deneyim olmuştur. Düşünce dünyalarına eklenen 'yeni' ve 'eski-yeni' kavramlar, kimi zaman kendilerinden doğru toplumu anlama; kimi zaman da toplumdan doğru kendilerini anlama fırsatı vermiştir öğretmen adaylarına. Örneğin, bir kadın öğretmen, eğitim sosyolojisi dersi sayesinde tanıştığı kavramlardan birinin, toplumsal cinsiyet kavramı ve onun beraberinde getirdiği kavramlar bütünü olduğunu belirtmiştir. Tanıştığı toplumsal cinsiyet kuramının, hem kendine hem de topluma bakışta yeni bir 'göz' verdiğini ve böylelikle 'kendini daha iyi bilmeye yaklaştığını' çarpıcı biçimde ifade etmiştir. Öğretmen, kendini, toplumu ve sosyal varlıklar olan öğrencilerini bu yeni bakışla değerlendirebileceğini; sorunları belirleyip çözüm için çabalayabileceğini belirtmiştir. Bunu, demokratik ve eşitlikçi bir eğitim ortamının yaratılmasına ilişkin bir çaba olarak değerlendirmek gerekir ki bu da eleştirel duruşa sahip bir eğitim sosyolojisi dersinin dönüştürücü gücüne işarettir. Öğretmen anlatılarına ilişkin bulgular göstermektedir ki, söylemleri somut gerçeklerle ve sorgulamalarla desteklenen bu nedenle de öğrenciye

'ezberleyecek' hiçbir bilgi vermeyen bir eğitim sosyolojisi dersiyle, önceki bulgularda çokça sıkıcı olarak nitelenen 'teori' de değerli ve anlamlı kılınmaktadır. Öğretmenler, donanım ve özgün bir bakış kazanabilmek için teorinin; derste sunulan kavramların ve paradigmalardan çok değerli olduğunu ifade etmişlerdir. Bir öğretmen, eğitim sosyolojisi dersinde öğrendiği paradigmalardan, öğretmenlerin eğitim deneyimlerini, kendilerine, topluma ve öğrencilerine ilişkin algılarını, hem kendisinin hem de öğrencilerinin tutum ve duygulanımlarını anlamlandırmada çok önemli olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen, anlatısında, öğretmenin sınıfta karşılaşması muhtemel bir reddediş ve direnç karşısında yaşanan çatışmayı anlamlandırış biçiminde, paradigmalara ilişkin bilgisinin çok belirleyici olduğunu ifade etmektedir. Açıktır ki, ayakları yere basan bir eğitim sosyolojisi dersi ile 'soyut, sıkıcı ve yaşamdan yalıtılmış' olarak algılanan kuramsal bilgi/teori, çok somut bir yaşam pratiğine dönüşmektedir. Bir öğretmen, bu bilginin, mesleğin ileriki yıllarında, mesleki yaşamışlıkların artmasıyla somuta döndüğünü ifade etmektedir. Bu ifadeden bir kez daha anlaşılmaktadır ki, bir öğretmenin, eğitim sosyolojisi dersinden edindiği kazanımlar, öğretmen eğitim pratiğinin içine girdikçe daha çok anlam ve değer kazanacaktır. Tam bu noktada, yurt dışı öğretmenlik deneyimindeki tutumunu, eğitim sosyolojisi dersinden edindiği kazanımlarla ilişkilendiren bir kadın öğretmenin anlatısı çok çarpıcıdır. Yurt dışı deneyiminde, görev yaptığı okulda kullanılan kitaba ilişkin sorunu tespit etmekte ona rehberlik eden bakış açısı çok ciddi bir eleştirel yaklaşımı taşımaktadır. Öğretmen, öncelikle öğrencilerin ait oldukları sosyo-kültüre ve ekonomik ortamı analiz etmiş sonra da kendine ve öğrencilere dayatılan müfredatın anlamsızlığını tespit edip, çözüm önerisi sunmuştur. Bu çaba, öğretmenin, eğitim deneyimini anlamlı kılma ve dolayısıyla öğrencileri değerli kılma çabası olarak değerlendirilebilir. Diğer yandan, hakim batı kültürünün, ezilenler üzerinde yarattığı yabancılaşma ve anlamsızlık hissine karşı bir mücadele özelliği taşıması açısından, kadın öğretmenin bu çabasının oldukça dönüştürücü olduğu düşünülmektedir. Açıktır ki, eleştirel içeriğe sahip bir eğitim sosyolojisi dersi, sadece öğrencinin sosyal bir varlık olduğu bilgisini

sunmakla yetinmeyecek, sunduğu eleştirel yaklaşımlarla öğretmeni sorunlar karşısında müdahaleci olma yönünde dönüştürecektir.

Görüşülen öğretmenlerin tamamına yakını, eğitim sosyolojisi dersinin zorunlu ders olarak verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenler, bu değerlendirmelerine gerekçe olarak çeşitli görüşler sunmuştur. Gerekçelerin çoğu, öğretmenin, olguları bir bütün içinde algılaması; 'büyük resmi' görmesi gerekliliğine işaret etmektedir. Bu kuşbakışıyla öğretmen, kendini sistemin bütünü içinde görecektir ve ilişkileri anlamlandıracaktır.

Bulgular, görüşülen öğretilerin tamamına yakınının, eğitim sosyolojisi dersinin öğretmen yetiştirme programlarından zorunlu ders olmaktan çıkarılmasının yanlış bir karar olduğu görüşündedirler. Öğretmenler, teoriye ihtiyaç olduğunu ve öğrenciyi teori-pratik ilişkisini kurabilmeye yönlendirecek bir eğitim sosyolojisi dersi ile öne sürülen sorunların aşılabilirliğini belirtmiştir. Bir grup öğretmen, dersi kaldırılmasını, dersi tehdit olarak görülmesiyle ilişkilendirmiştir ki bu dersi veren öğretim elemanlarına dair bulgularla tutarlılık göstermektedir. Söz konusu öğretmenler, dersi, sistemin dayattığı düzeni bozabilecek öğrenciler ve dolayısıyla öğretmenler yetiştirme potansiyeli taşıması nedeniyle sistemin varlığını koruması karşısında bir engel olarak görüldüğünü belirtmiştir. Bir öğretmen, bu kararın arkasında, neoliberal uygulamaların olabileceğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin, yanıtlarında kullandıkları dil ve yaptıkları çözümler, aldıkları eğitim sosyolojisi dersinin kazandırdığını ifade ettikleri eleştirel bakışın yansımalarını taşımaktadır.

Bulgular, diğer üniversitelerdeki öğrencilere dair bulgularda olduğu gibi, eğitim sosyolojisi dersinin öğrenciyi tartışmaya, sorgulamaya ve araştırmaya yönlendirecek şekilde işlenmesine dair beklentiye işaret etmektedir. Yine diğer bulgularla paralellik gösterecek biçimde, derste birden fazla kaynak kullanımının önemine değinilmiştir.

Öğretmenlerin bir kısmı, aldıkları eğitim sosyolojisi dersine ilişkin hafızalarında yer eden anıları da paylaşmışlardır. Bu anılarda, öne çıkan en belirgin nokta, öğretmenlerin bu dersi aldıkları zaman derste çeşitli konulara ilişkin 'şoke edici, sarsıcı' deneyimler yaşamalarını ifade etmeleridir. Anlatılarda, öğretmenlere sarsıcı deneyimler yaşatan konuların, toplumsal cinsiyet ve

ideoloji-iktidar bağlamında olduğu anlaşılmaktadır ki bu konular eleştirel pedagojinin konularıdır. Bu noktada, öğretmenlerin, bu çarpıcı sorgulama süreçlerinin tohumlarını atan eğitim sosyolojisi dersinin, eleştirel duruşa sahip, eğitimin özgürleştirici ve dönüştürücü gücünü önce kendisi benimsemiş sonra da öğrencilerine benimsetmeye çabalayan bir öğretim üyesince işlendiğini söylemek oldukça mümkün gözükmektedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Sonuç

Araştırmanın genel amacı, eğitim sosyolojisi dersinin, eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme programlarındaki yerinin belirlenmesidir. Genel amaç doğrultusunda, verilmekte/verilmiş olan eğitim sosyolojisi derslerinin hangi konuları kapsadığı, eğitim sosyolojisi dersini vermiş ya da vermekte olan öğretim elemanlarının bu dersin sağladığı kazanımlara, işlenişine, programlardaki yerine, kaldırılış gerekçelerine, öğrenci başarısına ilişkin olarak toplumsal cinsiyet açısından farklılık içeren belirlemeler sunup sunmadığına ilişkin görüşlerinin neler olduğu sorularına yanıt aranmıştır. Çalışmanın diğer bir amacı ise, eğitim sosyolojisi dersini almış öğrencilerin/mezunların, bu derse ve dersin programlardan kaldırılışına ilişkin görüşlerini belirlemek ve anlamlandırmak olmuştur. Çalışma kapsamında, eğitim sosyolojisi dersini vermiş/vermekte olan dokuz öğretim görevlisinin/üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Çalışmada, kayıtlı oldukları öğretmen yetiştirme programlarında eğitim sosyolojisi dersini almış Ankara Üniversitesi'nden ve Gazi Üniversitesi'nden yirmi öğrencinin görüşleri alınmıştır. Ayrıca, 1996–1997 yıllarında, Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde kayıtlı buldukları öğretmen yetiştirme programlarında, eğitim sosyolojisi dersini almış olan on iki kişinin konuya ilişkin görüşleri de çalışma kapsamında çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. Öğretim görevlileri/üyeleri, eğitim sosyolojisi dersinin, öğretmen adaylarının meslek hayatlarındaki etkisinin çok önemli olduğu üzerinde durmaktadır. En genel anlamıyla, eğitim sosyolojisi dersinin, yapılan makro ve mikro çözümlenmelerle, eğitimin toplumsal içermelerine ilişkin, öğretmen adayına, derinlikli bir kavrayış sunduğu belirlenmesi yapılmıştır. Nasıl ki eğitimin işlevi farklı anlayışlarda farklı görünüm kazanıyorsa; Eğitim sosyolojisi dersinin işlevi de farklı anlayışlara

sahip öğretim üyelerince verildiğinde farklı işlevleri yerine getirmeyi hedefleyen bir görünüm sergilemektedir. Öğretim görevlilerinin/üyelerinin kimileri, verdikleri eğitim sosyolojisi dersi ile - Freire'nin ifadesiyle - "sistemin kurumsal yapısının korunması ilkesini" göz önünde bulunduran bir yaklaşımla, 'geleneksel eğitimcilerin' edinmesi gerek yetkinlikleri/becerileri, değerleri ve algılayış biçimini oluşturmaya çalışırken; kimi 'özgürlükçü' eğitim görevlilerinin/üyelerinin ise yine öğretmen adaylarına çeşitli kazanımlar sağlama çabası içindedirler ve fakat bu donanımı sağlama sürecinde, "egemen ideolojinin üzerindeki sis perdesini kaldırarak" (2009, s.194) tüm ideolojik örüntülerin fark edilmesini sağlamaya çalışmaktadır. Geleneksel ya da özgürlükçü, hangi tutum ve yaklaşımı benimsemiş olursa olsun, tüm öğretim görevlileri/üyeleri, eğitim sosyolojisi dersinin, öğretmen yetiştirme programlarından zorunlu ders olmaktan çıkarılmasının yanlış bir karar olduğunu düşünmektedirler. Genel görüş, bu kararın arkasında sorgulayan, hayatı eleştirel bir bakışla okuyan, toplumsal konulara ve sorunlara duyarlı, çözüm üretebilen öğretmenlerin istenmiyor olduğuna ilişkindir. Kimi öğretim üyeleri bu tutumu, karar alma mekanizmalarındaki komisyon üyelerinin donanımları ve nitelikleri ile ilişkilendirirken; kimi öğretim üyeleri daha derinlikli ve eleştirel bir yaklaşımla, bu kararın arkasında, neoliberal eğitim politikalarının olduğunu ifade etmişlerdir. Görünen odur ki, ders saatini azaltmak, zorunlu ders olmaktan çıkarmak gibi ve programın bütününde yapılan şekilsel ve içeriksel değişikliklerle eğitim sosyolojisi dersini 'teorik, yaşamdan ve pratikten kopuk, soyut' gösterme çabalarıyla eğitim sosyolojisi dersini öğretmen yetiştirme programlarında, neredeyse, bütünüyle yok etmeye yönelik tüm girişimleri, öğretim görevlilerinin/üyelerinin, dersin seçmeli ders durumuna düşürülemeyecek kadar önemli bir ders olduğuna ilişkin kanaatlerini değiştirememiştir. Hakim uygulamanın mantığını benimsemek bir yana, eğitim sosyolojisi dersinin daha nitelikli bir hale gelmesine ilişkin öneriler de sunulmuştur. Ders saatinin arttırılması, eğitim sosyolojisi dersinden önce, öğrencileri bu derse hazırlayacak gerekli donanımı kazandıran bir genel sosyoloji dersinin programa yerleştirilmesi ve daha kapsamlı

değerlendirmelerde bulunabilmek için, eğitim sosyolojisi dersinin iki dönemlik bir ders olarak verilmesi sunulan öneriler arasındadır.

Görüşülen öğrencilerin tamamına yakını, eğitim sosyolojisi dersinin önemli kazanımlar sağladığında hemfikirdirler. Birbirinden farklı farkındalık düzeyleri ve çözümleyiş derinliği sunan farklı eğitim sosyolojisi derslerinin, bu dersi almış öğrencilere yaşattıkları eğitim deneyimleri de birbirinden farklılaşmıştır. Genel olarak öğrenciler, eğitim sosyolojisi dersinin, öğretmen adayına, topluma, toplumun eğitimle olan ilişkisine, eğitimin işlevine, toplumsal kalkınmada eğitimin ve öğretmenin rolüne ilişkin önemli mesleki ve genel kültür kazanımları sağladığını belirtmişlerdir. Eğitimin, özgürleştirici ve dönüştürücü gücüne/doğasına ilişkin derinlikli bir kavrayış sağlayan; sorgulayıcı ve eleştirici kültürün tanıtıldığı bir eğitim sosyolojisi dersi almış oldukları anlaşılan öğretmenler, yaşadıkları bu eğitim deneyiminin sağladığı kazanımların, 'gözden çıkarılmayacak, bireysel tercihlere bırakılmayacak' kadar önemli, etkili ve dönüştürücü olduğunu düşünmektedirler. Görüşülen bütün öğrenciler, derste, kendilerine, katılımı sağlayacak etkin tartışma ortamlarının sunulması gerekliliğini vurgulamışlardır. Öğrenciler, eğitim sosyolojisi dersinin, onları araştırma yapmaya, kendilerini ifade etmeye, farklı bakış açılarını edinmeye, teori ile pratik, düşünce ile eylem arasındaki ilişkiyi kurabilmeye sevk edecek bir tarzda işlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrenciler, kendilerini düşünmeye yönelen bir eğitim sosyolojisi dersinde yapılacak başarı değerlendirmelerinin de, düşünce üretmeye dönük etkinliklere, uygulamalara dönüşmesine yönelik isteklerini dile getirmişlerdir. Öğrencilerin çoğunluğu, dersin zorunlu ders kategorisinde verilmesi gerektiğini ve programlardan zorunlu ders olmaktan çıkarılmasının yanlış bir karar olduğunu belirtmişlerdir. Kimi öğrenciler ise, dersin fazla teorik, soyut bir ders olduğunu, alanlarına bir katkısı olmadığını, dersi derinlemesine kavramalarını sağlayacak bir altyapılarının olmadığını ve bu nedenle, dersin isteğe ve duyulan ilgiye bağlı olarak seçilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Konuya ilişkin öğrencilerin verdikleri yanıtlar, öğrencilerin eğitim deneyimlerini şekillendirmekte büyük rol oynayan öğretmenlerin, öğretim üyelerinin, öğrencilerin geldikleri ailenin ve sosyal çevrenin, hakim ideolojiden

etkilenmişlik düzeylerine göre farklılıklar göstermektedir. Fakat çok açıktır ki, en genel yaklaşımla, hem dersi veren öğretim görevlilerinin/üyelerinin, hem de dersi almış olan öğrencilerin/öğretmenlerin gözünde eğitim sosyolojisi dersi, eğitimi, öğretmeni, öğrenciyi toplumsal bağlama oturtan bir derstir. Bu anlamda, neoliberalizmin, ne şekilde olursa olsun bütünsel, toplumsal ve kamusal olanı hiçe sayma girişimlerine karşın, -farklı düzeylerde dahi olsa- eğitim sosyolojisi dersinin büyük resmi gösterme çabası önemsenmelidir. Çünkü araştırmanın da ortaya koyduğu gibi, eğitim sosyolojisi dersi, anti-demokratik, eşitsizliklerin derinleştiği bir toplumu; eşitlikçi, demokratik bir topluma dönüştürme gücüne ilişkin öncelikle öğretmen adayının dolayısıyla toplumun bilincinde bir farkındalık yaratma potansiyeline sahiptir. Bunun içindir ki, kendi varlığını, eşitsizlikler ve bu eşitsizlikleri benimseten/derinleştiren değerleri yeniden üretecek bir eğitim sistemi/anlayışı üzerinden sürdüren bir neoliberal düzende, eğitim sosyolojisi dersi, öğrencilerin tüm eğitim deneyimlerinin dışına itilmeye çalışılmaktadır. Bu durum, neoliberalizmin, eğitim ve eğitim programları üzerindeki ciddi bir tahribatıdır ki tam da bu nedenle toplumun ve öğretmen yetiştirme programlarının çok daha radikal, dönüştürücü ve öğretmen adaylarını harekete geçiren bir eğitim sosyolojisi dersine ihtiyacı vardır. Bu noktada önemle belirtmek gerekir ki, kuramı, amaç olarak değil eşitlikçi bir toplum yaratma mücadelesinde araç olarak gören, eleştirel ve müdahaleci öğretmenler yetiştirecek bir eğitim sosyolojisi dersinin, hedeflerine ulaşabilmesi için, eğitim sisteminin; derslerin ve içeriklerinin, aynı amaç etrafında bütünsel ve birbirini destekleyici nitelikte olması gerekmektedir.

Öneriler

1- Ders programlarına ilişkin alınan kararlarda tepeden inmece; dayatmacı bir yaklaşım yerine, farklı yaklaşımlara ve bakış açlarına sahip öğretim üyelerinin, eğitim uzmanlarının vb. görüşlerine, önerilerine değer veren bir tutum içinde olunmalıdır ve kararlar bilimsel verilere dayanılarak alınmalıdır.

2- Üniversite öğretmen yetiştirme programları yalnızca öğretmen adaylarının mesleki uzmanlık alanlarına yönelik olarak hazırlanmamalı; onların eleştirel düşünme ve yaratıcılık yeteneklerinin geliştirilebildiği, öğrenilen bilgilerin eğitim bilimlerinin bütünsel/disiplinler arası yaklaşımına uygun olarak sunulduğu bir yaklaşımla yeniden hazırlanmalıdır.

3- Eğitim sosyolojisi dersi, zorunlu ders kategorisinde, en az üç kredilik bir ders olması koşuluyla, öğretmen yetiştirme programlarına dahil edilmelidir.

4- Öğrencilerin, eğitim sosyolojisi dersinden önce, onların, eğitim sosyolojisi dersinin sunduğu kavram ve kuramı anlamaları ve anlamlandırmalarına yardımcı olacak bir genel sosyoloji dersi öğretmen yetiştirme programlarında yer almalıdır.

6- Öğretmen yetiştirme programlarında verilen eğitim sosyolojisi dersi, eğitime ilişkin günümüz eleştirel kuram ve kavramlarını da içeriğine taşımalı.

7- Eğitim sosyolojisi dersi, kuramla-pratik, düşünce ile eylem arasındaki ilişkiyi kavratacak bir içerikte verilmelidir

8- Gittikçe kalabalıklaşan sınıflar sadece eğitim sosyolojisi dersinin değil, diğer tüm derslerin de sağladığı verimi olumsuz yönde etkilemektedir. Yapılan düzenlemelerde ve uygulamalarda, fiziksel koşulların, öğretmen ve öğrenciler üzerinde yarattığı olumsuz etki göz önünde bulundurulmalıdır.

9- Eğitim sosyolojisi dersinin öğretmen yetiştirme programlarından çıkarılmasına ilişkin, YÖK üyelerinin ve eğitim fakülteleri dekanlarının görüşlerine yer veren bir çalışma yapılmalıdır.

10- 1997 tarihli birinci yeniden yapılandırma düzenlemelerinden, 2007 tarihli ikinci yeniden yapılandırma düzenlemelerine kadar geçen on yıllık bir süreçte ve sonrasında, eğitim sosyolojisi dersinin, programlarda yer verilmiş şekliyle

ilgili olarak meydana gelen değişiklere ilişkin kapsamlı bir çalışma yapılmalıdır.

11- 1997 tarihli birinci yeniden yapılandırma öncesi ve sonrası dönemin, eğitim sosyolojisi dersinin kapsamı, verilif biçimi ve niversite programlarındaki yeri bakımından karşılaştırıldığı bir çalışma yapılmalıdır.

12- 1997 tarihli birinci yeniden yapılandırma ile eğitim sosyolojisi dersini ğretmen Yetiştirme Programları'nda zorunlu ders olmaktan çıkarma kararında etkili olan YK komisyonu yeleri ile bu kararın gerekçelerine ve amaçlarına ilişkin görüşmeler yapılmalıdır.

13- Eğitim sosyolojisi dersini belli bir ğretim üyesinden alan öğrencilerle, bu dersi veren ğretim üyesinin bu derse ilişkin görüşlerinin, aynı dersi başka bir ğretim üyesinden alan öğrencilerin ve bu dersi veren ğretim üyesinin derse ilişkin görüşleri ile karşılaştırıldığı bir çalışma yapılmalıdır. Bu içerikte yapılacak bir çalışmanın, bir sınıf içinde olup bitenlerin, o sınıftaki öğrenmeleri ve etkileşimleri nasıl şekillendirdiğine dair bulgular sunacağı dşnlmektedir.

14- Başka ülkelerin ğretmen yetiştirme programlarında eğitim sosyolojisi dersinin durumuna ilişkin çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akakiyeviç, A. (2009). **Son Otuz Yılın İdeolojisi Yeni Muhafazakarlık**. Web: <http://www.izedebiyat.com/yazi.asp?id=82800> adresinden 10 Ocak 2010'da alınmıştır.
- Akyüz, Y. (2001). **Türk Eğitim Tarihi**. (8. Basım). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Akyüz, H. (1992). **Eğitim Sosyolojisinin Temel Kavram ve Alanları Üzerine Bir Araştırma**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Althusser, L. (2000). **İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları**. (Çev. Y. Alp & M. Özışık). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Apple, W. M. (2004). **Neoliberalizm ve Eğitim Politikaları Üzerine Eleştirel Yazılar**. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Apple, W.M., Freire, P., Giroux, H.A., Harvey, D., McLaren, P. (2009). **Eleştirel Pedagoji Söyleşileri**. İstanbul: Kalkedon yayınları.
- Arslan, M.; Eraslan, L. (2003) Yeni Eğitim Paradigması ve Türk Eğitim Sisteminde Dönüşümün Gerekliliği. **Milli Eğitim Dergisi**. sayı 160
Web: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/arslan-eraslan.htm>
adresinden 23 Kasım 2009'da alınmıştır.
- Arvasi, A. (2008). **Eğitim Sosyolojisi**. İstanbul: Bilgeoğuz Yayınları.

Atik, H. (2007). Bilgi Toplumunun Dinamikleri Ve Teknolojik Gelişme. Rifat Yıldız Ve Hayriye Atik. (Editörler). **Üniversitelerdeki Araştırma Ve Uygulama Merkezlerinin İşlevselliği: Üniversite-Sanayi İşbirliğinin Yeniden Yapılandırılmasının Gereklikleri**. Ankara: Detay Yayınevi, ss.27-51'deki makale.

Ballantine, J. H. (1993). **The Sociology of Education**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Banks, J. A. (1991). In Empowerment Through Multicultural Education., Christine E. Sleeter. (Editör). **A Curriculum for Empowerment, Action, and Change**. Albany: State University of New York Press, ss.125-143'deki makale.

Baltacıoğlu, İ. Hakkı. (1939). **Sosyoloji**. İstanbul: Sebat Basımevi.

Bilhan, S. (1996). **Eğitim Sosyolojisi**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No: 174.

Blatt, B., Davidson, K., Sarason, S. (1986). **The Preparation of Teachers**. Cambridge: Brookline Books.

Bortolome, Lilia I. (2008). **Ideologies in Education: Unmasking the Trap of Teacher Neutrality**. New York: Peter Lang Publishing, Inc.

Celkan, H.Y. (1989). **Eğitim Sosyolojisi**. Erzurum: Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 4.

Celkan, H.Y. (1990). **Ziya Gökalp'in Eğitim Sosyolojisi**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

- Coffey, A. (2001). **Education and Social Change**. Philadelphia: Open University Press.
- Corwin, G.R. (1965). **A Sociology of Education**. New York: Meredith Publishing Company.
- Çam, Tezcan. (2006). **Küreselleşme ve Eğitim: 1980 Sonrası Neoliberal Eğitim Politikalarının Türk Eğitim Sistemine Etkisi**. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Çatalbaş, G., Erdem, A.R., Susar, F., Sarıtaş, E., Şimşek, S. (2001). Sınıf Öğretmenliği Programlarına İlişkin Bir İnceleme. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 9, 28-44.
- Çeken, Y. (2006). **Küreselleşme ve Türkiye’de Eğitim Politikaları: Yeni İlköğretim Müfredatı Sosyal Bilgiler Programı Üzerine Bir İnceleme**. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Çelikkaya, H. (1996). **Fonksiyonel Eğitim Sosyolojisi**. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Doğan, İ. (2006). **Eğitim Sosyolojisinin Türkiye’deki Serüveni Üzerine Bir Değerlendirme**. Web: <http://education.ankara.edu.tr/~dogan/egitimsosyolojisi.html> adresinden 2 Şubat 2009’da alınmıştır.
- Donovan, C. F. (1967). **Tradition and Innovation in Teacher Education**. The American Association of Colleges For Teacher Education, Washington.

- Dornbusch, S., Glasgow, K., Lin, I. (1996). **The Social Structure of Schooling**. Web: <http://www.accessmylibrary.com/article-1G1-18014719/social-structure-schooling.html> adresinden 3 Şubat 2010'da alınmıştır.
- Durkheim, E. (1950). **Terbiye ve Sosyoloji**. (Çev. İ. Memduh Seydol). İstanbul: Sinan Matbaası ve Neşriyat Evi.
- Ercan, F. (1999). Neo-liberal Eğitim Ekonomisi: Eleştirel bir çerçeve denemesi., F. Alpkaya, T. Demirer, F. Ercan, İ. Önder, S. Özbudun, H. Mihçı, M. Özüğurlu. (Editörler). **Eğitim: Ne İçin? Üniversite: Nasıl? YÖK: Nereye?** Ankara. Ütopya Yayınevi, ss.49-95'deki makale.
- Eskicumalı, A. (Haziran 2001). **Öğretmen Eğitimi ve Eğitim Sosyolojisi Dersleri**. X.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunuldu. Bolu.
- Fırıncı, T. (2006). **Küreselleşmenin Öğretim Programları Üzerindeki Etkisi**. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Giroux, A. Henry (2007). **Eleştirel Pedagoji ve Neoliberalizm** (Çev. Barış Baysal). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Giroux, A. Henry ve diğerleri (2009). **Eleştirel Pedagoji Söyleşileri**.(Çev. Eylem Çağdaş Babaoğlu) İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Gök, F. (2003). **Hizmet Öncesi ve Hizmet İçi Öğretmen Yetiştirme**. Öğretmen Yetiştirme ve İstihdamı Sempozyumunda sunuldu. Ankara

- Gök, F. (2004). Neoliberalizmin Tahribatı., Neşecan Balkan ve Sungur Savran. (Editörler). **Eğitimin Özelleştirilmesi**. İstanbul: Metis Yayınları, ss.95-109'deki makale.
- Grant, C. A. (1996). The Influence Of Agencies On Teacher Preparation: Social Justice In The New Millennium., L. Kaplan, R.A. Edelfelt. (Editörler). **Teachers For The New Millennium**. Berkshire: Corwin Press.
- Gross, Neal. (1959). Some Contributions Of Sociology To The Field Of Education. **Harvard Educational Review**, 29, 275-287.
- Güney, A. (2003). Ulusal Planlamadan Küresel Düzenlemeye Türkiye'de Eğitim Politikası. **Eğitim Araştırmaları**, 10, 7-14.
- Harrison, N. (2007). **Building Critique Into The Curriculum In Teacher Education**. Australia.
Web:<http://www.aare.edu.au/07pap/har07476.pdf> adresinden 23 Kasım 2009'da alınmıştır.
- Hincey, P.; Kaplan, C. (2005). The Future of Teacher Education and teaching Another Piece of the Privatization Puzzle. **Journal for Critical Education Policy Studies**. 3, (2) (October 2005)
Web: <http://www.jceps.com/index.php?pageID=article&articleID=48> adresinden 4 Şubat 2010' da alınmıştır.
- Huerta-Charles, Luis. (2007). **Pedagogy of Testimony: Reflections on the Pedagogy of Critical Pedagogy**. New York: Peter Lang.
- İnal, K. (1991). Durkeim'in Eğitim Anlayışı. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. Cilt 24(2), 511-518.

İnal, K. (2004). **Eğitim ve İktidar**. Ankara: Ütopya Yayınevi.

İnsel, A. (2004). **Neo-liberalizm: Hegemonyanın Yeni Dili**. İstanbul. İletişim.

Jayaram, N. (1990). **Sociology of Education In India**. India: Rawat Publications.

Kanad, H. F. (1958). **Terbiye Sosyolojisi**. Ankara: Yeni Matbaa.

Kaplan, İ. (2002). **Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi**. İstanbul: İletişim Yayınları.

Karasar, N. (2008). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Koçer, H. (1967). **Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Problemi**. Ankara: Yargıçoğlu Matbaası.

Kösemihal, N.Ş. (1971). **Durkheim Sosyolojisi**. İstanbul: Remzi Kitabevi Yayınları.

Köymen, N. (1953). **Eğitim Sosyolojisi**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Kumar. A. (2008). A Review Essay of The Book Neoliberalism and Education Reform. **The Journal of Critical Education Policy Studies**. 6, (2)
Web:<http://www.jceps.com/index.php?pageID=article&articleID=139>
adresinden 10 Aralık 2009’da alınmıştır.

Leistyna, P. (2007). Neoliberal Non-Sense., Peter McLaren, L. Joe Kincheloe. (Editörler). **Critical Pedagogy-Where Are We Now?**. New York: Peter Lang Publishing, ss.97-126'deki makale.

Lipman, P. (2009). Paradoxes Of Teaching In Neo_Liberal Times., Sharon Gewirtz, Pat Mahony, Ian Hextall ve Alan Cribb. (Editörler). **Changing Teacher Professionalism**. New York: Peter Lang Publishing, ss.67-80'deki makale.

Marshall, G. (1999). **Sosyoloji Sözlüğü**. (Çev. O. Akınhay & D. Kömürcü) Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Meb Mevzuat Bankası. **Milli Eğitim Temel Kanunu:1739**. Web: <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html> adresinden 19 Aralık 2009'da alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı. **Talim Terbiye Kurulu Program Geliştirme Çalışmaları**.

Web:http://ttkb.meb.gov.tr/programlar/index/giris_index.htm adresinden 25 Ocak 2010'da alınmıştır.

Murphy, R. (1979). **Sociological Theories of Education**. Toronto: McGraw-Hill.

Özdemir, H. B. (2000). 21. Yüzyılın Eşiğinde Öğretmen Yetiştirme Sistemindeki Yeni Yapılanmanın Getirdikleri. **II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu**, Ankara: Tekışık Yayınları, ss.327-331'deki makale.

Öztürk, H. (1974). **Modern Eğitim Sosyolojisi**. İstanbul: Büyük Dağıtım Yayınları.

- Öztürk, H. (1990). **Eğitim Sosyolojisi**. Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Parelius, R.J., Parelius, A.P. (1987). **The Sociology of Education**. America: Prentice Hall College.
- Sönmez, V. (2002). "Küreselleşmenin Felsefi Temelleri". **Eğitim Araştırmaları**. 6, 1-11.
- Steele, J. (2002). Acknowledging Diversity In The Classroom., Darlin-Hammond,L., Frech, J., Lopez, G., Paloma, S. (Editors). **Learning To Teach For Social Justice**. New York: Teacher College Press.
- Şahin, A. (2007). **Eğitim Bilimine Giriş**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tabb, William (2001) "Globalization and Education As A Commodity", Clarion. Summer. PSC Home Page.
Web: <http://www.psc-cuny.org/icglobalization.html> adresinden 1 Ekim 2009'da alınmıştır.
- Tan, M. (1991). Eğitim Sosyolojisinde Değişik Yaklaşımlar: İşlevselci Paradigma ve Çatışmacı Paradigma. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. Cilt:23, (2), 557-571.
- Tezcan, M. (1981). **Eğitim Sosyolojisine Giriş**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No: 91.
- Tezcan, M. (1993). **Eğitim Sosyolojisinde Çağdaş Kuramlar ve Türkiye**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No: 170.
- Topçuoğlu ve diğerleri. (1971). **Eğitim Sosyolojisi**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 14.

Ünal, I. (2005). Öğretmen İmgesindeki Neoliberal Dönüşüm. **Eğitim, Bilim Toplum Dergisi**. (11).4-15.

Üstüner, M. (2004). Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme ve Günümüz Sorunları. **Eğitim Fakültesi Dergisi**. 5, (7).

Web: <http://web.inonu.edu.tr/~efdergi/arsiv/Ustuner.htm> adresinden 25 Ocak 2010'da alınmıştır.

Vorkink, A. (2006). Türkiye'de Eğitim Reformu., İrfan Erdoğan. (Editör). **AB Vizyonu, Türkiye'de Eğitim ve Özel Okullar**. İstanbul. Türkiye Özel Okullar Birliği.

Wrigley, T. (2007). Rethinking Education in an Era of Globalisation. **Journal for Critical Education Policy Studies**. 5, (2)

<http://www.jceps.com/index.php?pageID=article&articleID=95> adresinden Şubat 2010'da alınmıştır.

Yılman, M.; Dinç, C. (2000). Türkiye'de Uygulanmış Öğretmen Eğitimi Programlarının Pedagojik Formasyon Yönünden Karşılaştırılması. **II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, ss.234-237'deki makale.

YÖK. (2008). **Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları**.

Web: www.yok.gov.tr adresinden 20 Ocak 2009'da alınmıştır.

Yüksek Öğretim Kurulu. (2007). **Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)**. Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu.

Yüksel, S. (2007). Öğretmen Eğitiminde Eğitimin Temelleri Dersleri Sorunu - The Problem of Foundational Courses in Teacher Education. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**. (7) 1021-1037.

EKLER

Ek 1. Araştırma İzni



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞI

13 Ocak 2010


SAYI : B.30.2.GÜN.0.12.72.00/138
KONU : Anket

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığına

İLGİ : 23.12.2009 tarih ve B.30.2.GÜN.0.72.01.42/6158-21197 sayılı yazınız.

İlgi yazınız ve ekleri incelenmiş olup, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimin Kültürel Temelleri Eğitimi Anabilim Dalı/Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Pınar AKSOY'un "**Öğretmen Yetiştirme Programlarında Eğitim Sosyolojisi Dersinin Yeri**" konulu tez çalışmasını Fakültemizin Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyeleri/elemanları ve öğretmenlik programlarına kayıtlı öğrencilere görüşme formunu uygulama isteği Dekanlığımızca uygun görülmektedir.

Bilgilerinizi saygılarımla rica ederim.


Prof.Dr.Mustafa SAFRAN
DEKAN

