



**KAMU POLİTİKASI ÇERÇEVESİNDE BAĞIMSIZLIKTAN GÜNÜMÜZE
GİNE BİSSAU'DA EĞİTİM SORUNLARININ ANALİZİ**

Yüksek Lisans Tezi

CHE AMADU TİDJANE MANE

Eskişehir 2025

**KAMU POLİTİKASI ÇERÇEVESİNDE BAĞIMSIZLIKTAN GÜNÜMÜZE
GİNE BİSSAU'DA EĞİTİM SORUNLARININ ANALİZİ**

CHE AMADU TİDJANE MANE

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Anabilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Uyesi. ERTUĞRUL GÖKÇEKUYU

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Mayıs 2025

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Che Amadu Tidjane MANE'ın “**”Kamu Politikası Çerçevesinde Bağımsızlıktan Bağımsızlıktan Günümüze Gine Bissau’da Eğitim Sorunlarının Analizi”**” başlıklı tezi **05 Mayıs 2025** tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca **Kamu Yönetimi Anabilim Dalı Kamu Yönetimi programında, yüksek lisans tezi** olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Üye (Tez Danışmanı) : Dr. Öğr.Üy. Ertuğrul GÖKÇEKUYU

Üye : Döç Dr. Emre SAYGIN

Üye : Dr.öğr.Üy. Volkan ŞEYŞANE

Prof.Dr. Nafiz öncü CAN

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ÖZET

KAMU POLİTİKASI ÇERÇEVESİNDE BAĞIMSIZLIKTAN GÜNÜMÜZE GINE BİSSAU'DA EĞİTİM SORUNLARININ ANALİZİ

Che Amadu Tidjane Mane

Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Anabilim Dalı

Anadolu üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mayıs 2025

Danışman: Dr.Öğr. Üyesi. Ertuğrul Gökçekuyu

Bu tez, bağımsızlıktan bu yana Gine-Bissau'daki eğitim sorunlarını incelemekte ve bu sorunları kamu politikaları çerçevesinde analiz etmektedir. Araştırmamız, Gine-Bissau'nun eğitim sektöründe karşılaşılan başlıca zorlukları siyasi istikrarsızlık, kaynak ve altyapı eksiklikleri ile eğitim uzmanlarının yetersiz nitelikleri anlamayı amaçlamaktadır. Ayrıca, Gine-Bissau'nun kültürel kimliği ve çeşitliliğiyle çelişen ve hâlen Portekiz kültürüne odaklanan okul müfredatı üzerinden devam eden sömürge mirasının etkileri değerlendirilmektedir. Bu analiz doğrultusunda tez, ülkedeki kamu eğitim politikalarının, siyasi istikrarsızlık ve idari süreklilik eksikliği nedeniyle etkisiz kaldığını öne sürmektedir. Bu durum, kamu politikalarının ve eğitim reformlarının uygulanmasını ve izlenmesini ciddi biçimde engellemektedir. Çalışma, eğitim sisteminin dönüşümünün yalnızca siyasi irade ve maddi kaynakla sınırlı olmadığını; aynı zamanda toplumsal istikrar, demokratik katılım ve ülkenin kültürel ile dilsel kimliğine değer verilmesini güvence altına alan derin yapısal reformları da gerektirdiğini savunmaktadır. Araştırmada, görüşmeler yoluyla veri ve bilgi toplanmasına olanak tanıyan nitel bir yöntem kullanılmıştır. Bu yöntem, konunun daha derinlemesine anlaşılmasına katkı sağlamış; eğitimin bir kamu malı ve temel bir hak olarak görülmesi gerektiği sonucuna ulaşılmasına imkân tanımıştır. Aynı zamanda, eğitim reformlarının yalnızca teknik planlara indirgenemeyeceği; siyasi irade, toplumsal seferberlik ve eğitimde adalet ilkesine bağlılık gerektirdiği ortaya konmuştur.

Anahtar Sözcükler: Eğitim, Gine-Bissau, Kamu politikaları, Sorunlar

ABSTRACT

Analysis of Educational Problems in Guinea-Bissau from Independence to the Present within the Framework of Public Policy

Che Amadu Tidjane Mane

Department of Political Science and Public Administration

Anadolu University, Institute of Social Sciences, May 2025 Advisor: Dr. Lecturer

Ertuğrul Gökçekuyu

This thesis examines educational challenges in Guinea-Bissau since independence and analyzes these challenges in the context of public policies. Our research aims to understand the main challenges faced in Guinea-Bissau's education sector: political instability, lack of resources and infrastructure, and inadequate qualifications of education professionals. It also assesses the effects of the ongoing colonial legacy through the school curriculum, which still focuses on Portuguese culture, which contradicts Guinea-Bissau's cultural identity and diversity. In line with this analysis, the thesis argues that public education policies in the country remain unethical due to political instability and lack of administrative continuity. This seriously hinders the implementation and monitoring of public policies and educational reforms. The study argues that the transformation of the education system is not limited to political will and financial resources, but also requires deep structural reforms that ensure social stability, democratic participation and the valorization of the country's cultural and linguistic identity. The research utilizes a qualitative methodology that allows for the collection of data and information through interviews. This method contributed to a more in-depth understanding of the issue and allowed for the conclusion that education should be seen as a public good and a fundamental right. At the same time, it was concluded that education reforms cannot be reduced to technical plans alone; they require political will and social mobilization.

Keywords: Education, Guinea-Bissau, Public policies, Problems

TEŞEKKÜR

Öncelikle, tüm bilgeliğin ve gücün kaynağı olan Allah’a, hayatımdaki bu önemli döngüyü tamamlamam için gereken sağlık, sabır ve azmi bana verdiği için teşekkür etmek istiyorum. O'nun lütfu olmadan bunların hiçbirisi mümkün olmazdı.

Aileme, minnettarlığımı ifade etmek için kelimeler yetersiz kalır. Beni bu noktaya getirmek için gösterdiğiniz tüm sevgi, koşulsuz destek ve yaptığınız fedakârlıklar için teşekkür ederim. Sizler her zaman benim en büyük ilham ve cesaret kaynağım oldunuz.

Yolculuğun zor görüldüğü zamanlarda şefkatini ve desteğini sunarak beni her zaman devam etmeye teşvik eden amcama. Onun varlığı bu çalışmanın tamamlanması için çok önemliydi. Destekleri ve anlayışları için, ister başarı ister zorluk anlarında olsun, her zaman cesaretlendirici ve sevgi dolu sözlerle yanımda oldukları için kız kardeşlerime.

Yol arkadaşım olan dostuma. Dostluğunuz ve desteğiniz, bu süreç boyunca dengeyi korumam için çok önemliydi, en çok ihtiyacım olduğunda her zaman bir motivasyon sözüyle yanımda oldunuz. Akademik kariyerim boyunca sağladıkları tüm rehberlik ve öğrenim için öğretmenlerime. Her biriniz bilgi birikimimin artmasına, profesyonel ve kişisel gelişimime katkıda bulundunuz. Son olarak, danışmanım EĞRTURUL GÖKÇEKUYU’ya rehberliği, sabrı ve bana olan güveni için içtenlikle teşekkür etmek isterim. Kendisinin yetkinliği ve adanmışlığı bu çalışmanın gerçeğe dönüşmesinde çok önemliydi. Bu yolculuk boyunca verdiği tüm destek ve öğretiler için son derece minnettarım. Bu çalışmanın gerçekleşmesine herhangi bir şekilde katkıda bulunan herkese en içten teşekkürlerimi sunarım.

26/05/2025

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Ben, Che Amadu Tidjane Mane, “Gine-Bissau'da Bağımsızlıktan Günümüze İlk ve ortaöğretim sorunlarının Analise Etmek” başlıklı tezin yazarı, bu araştırmanın hazırlık, veri toplama, analiz ve sonuçların sunumu dahil olmak üzere çalışmamın tüm aşamalarında etik ilkelere uygun olarak gerçekleştirildiğini ve kaynakçada kaynak gösterdiğimi beyan ederim; Bu araştırmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı” ile tarandığını ve herhangi bir şekilde intihal içermediğini beyan ederim. Çalışmam hakkında yapmış olduğum bu beyana aykırı bir durumun herhangi bir zamanda tespit edilmesi halinde doğacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi beyan ederim.

Che Amadu Tidjane Mane

ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI

Bu tezi hazırlarken ChatGPT, Gemini, DALL-E vb. üretken yapay zekâ programlarından destek almadığımı beyan ederim. Tezin hazırlığı aşamasında üretken yapay zekâ programlarından çeviri desteği, bilimsel makale desteği aldım. Üretken yapay zekâ programlarından aldığım bilgilerin doğruluğunu kontrol ettiğimi bildiririm.

Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

.....
(İmza)

.....
Che Amadu Tidjane Mane

TABLÖLAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1. Carı harcamalarını % olarak Eğitime Yapılan carı harcamaları-----	28
Tablo 2. Gine-Bissau’da en çok konuşulan etnik diller-----	40
Tablo 3. 1999/2009/10 yılları arasında brüt kayıt oranları-----	67
Tablo 4. Eğitim sayılarına ilişkin bazı göstergeler-----	71
Tablo 5. Göverideki lisansüstü ve olmayan öğretmenler -----	73
Tablo 6. Bağımsızlıktan Günümüze ilk eğitim ve ortaöğretimde karşılaşılan zorlukların bağlam sallaştırılması-----	79

GÖRSELLER DİZİNİ

Sayfa

Görsel 1. Gine-Bissau'nun Haritası-----	13
---	----



KISALTMALAR DİZİNİ

AHKH	: Angola Halk Kusturuş Hareketi
AAM	: Angola Askeri Misyon
APKÜ	: Afrika Portekiz Konuşan Ülkeleri
BSP	: Bileşik Sosyal Partisi
DB	: Dünya Bankası
DİKE	: Düşük İnsani Kalkınma Endeksi
DGP	: Dünya Gıda Programı
ESİTYS	: Eğitim Sistemine İlişkin Temel Yasa Plan
ESP	: Eğitim Sektör Plan
ESBPDO	: Eğitim Sistemi Bilgi Planlama Değerlendirme Ofisi
GBD	: Gine-Bissau Direşeni
GDB	: Genel Devlet Bütçesi
GSYH	: Garı Safı Yurtiçi Hasıla'nın
HDSG	: Halkın Devrimci Silahlı Güçleri
IO	: İlk Öğretim Okulu
IE	: İlk Eğitim
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
MKC	: Mozambik Kurtuluş Cephesi
MESDR	: Milli Eğitim Sisteminin Durumu Raporu
ÖTK	: Öğretmenlik Kariyer Tüzüğü
PAIGC	: Gine ve Cape Verde'nin Bağımsızlığı için Partisi
RB	: Resmi Baletim
SYP	: Sosyal Yenileme Partisi
STK	: Sivil Toplum Kuruluşları
SKGB	: Silahlı Kuvvetler Genel Kurmayı Başkanlığına
TE	: Temel Eğitim
UÇAE	: Ulusal Çalışma ve Araştırma Enstitüsü
UEGE	: Ulusal Eğitim Geliştirme Enstitüsü
UEP	: Ulusal Eylem Planı
USK	: Ulusal Seçim Komisyonu
UPF	: Uluslararası Para Fonu
UHM	: Ulusal Halk Meclisine
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
UNICEF	: Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklar Acil Yardım Fon

İÇİNDEKİLER

BAŞLIK SAYFASI-----	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAY-----	ii
ÖZET-----	iii
ABSTRACT-----	iv
TEŞEKKÜR-----	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ-----	vi
ÜRETKEN YAPAY ZEKA KULLANIM BEYANI-----	vii
İÇİNDEKİLER-----	viii
TABLolar DİZİNİ-----	ix
KISALTMALAR DİZİNİ-----	x
1 GİRİŞ.....	10
1.1 GİNE-BİSSAU'NUN BAĞLAMSALLAŞTIRILMASI.....	12
1.2 SÖMÜRGEÇİLERİN GELİŞİNDEN ÖNCE AFRİKA'DA VE ÖZELLİKLE GİNE BİSSAU'DA EĞİTİM.....	14
1.2.1 SÖMÜRGE DÖNEMİNDE EĞİTİM 1471-1973	16
1.2.2 KURTARILMIŞ BÖLGEDE EĞİTİM.....	18
1.2.3 PROBLEM.....	21
1.2.4 GİNE-BİSSAU'DA ÖRGÜN EĞİTİMİN SORUNLARININ TANIMI.....	21
1.2.5 SİYASİ VE KURUMSAL İSTİKRARSIZLIK	21

1.2.6 EĞİTİM SEKTÖRÜNDE YETERSİZ YATIRIM	25
1.2.7 EĞİTİM BÜTÇESİ	26
1.2.8 OKULU TERK ETMEK	29
1.2.9 OKUL ALTYAPISI VE ÖĞRETİM MATERYALLERİNİN EKSİKLİĞİ.....	33
1.2.10 DİL ENGELLERİ VE OKUL MÜFREDATINDAKİ EŞİTSİZLİK.....	36
1.2.11 ARAŞTIRMANIN SORUSU	43
1.2.12 VARSAYIMLAR.....	43
1.2.13 SINIRLIKLARI	43
1.2.14 AMAÇ	41
1.2.15 YÖNTEM	55
1.2.16 ARAŞTIRMA TASARIMI.....	57
1.2.17 VERİ TOPLAMA TEKNİKLERİ.....	57
1.2.18 GÖRÜŞME PROSEDÜRLERİ.....	58
1.2.19 GÖRÜŞMELER	58
2 LİTERATÜR TARAMASI.....	44
2.1 EĞİTİM KAVRAMI	44
2.1.1 EĞİTİM MÜFREDATI KAVRAMLARI	47
2.1.2 GELENEKSEL KAVRAM	47
2.1.3 SİSTEM OLARAK MÜFREDAT	48
2.1.4 EĞİTİM SEKTÖRÜNDEKİ KAMU POLİTİKALARI.....	49
2.1.5 EĞİTİM REFORMU	53
3 GUİNE-BİSSAU'DA EĞİTİM SİSTEMİNİN YAPISI.....	60
3.1 OKUL ÖNCESİ, İLK VE ORTA ÖĞRETİMİN ORGANİZASYONU	60
3.1.1 YAYGIN EĞİTİM	60
3.1.2 ÖRGÜN EĞİTİM	60
3.1.3 OKUL ÖNCESİ EĞİTİM.	61
3.1.4 İLK EĞİTİM.	61
3.1.5 ORTA ÖĞRETİM	62
3.1.6 YÜKSEK ÖĞRENİM	62

3.1.7	GİNE-BISSAU'DA YÜKSEKÖĞRETİM AŞAĞIDAKİ HEDEFLERİ GÖZETMEKTEDİR.....	63
3.1.8	GİNE-BISSAU MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞININ ÖRGÜTSEL YAPISI	63
3.1.9	MERKEZİ OLARAK.....	63
3.1.10	MERKEZİ OLMAYAN DÜZEYDE	64
4	GİNE-BISSAU BAĞIMSIZLIK SONRA UYGULANAN EĞİTİM POLİTİKASI.	65
4.1	EĞİTİM POLİTİKASI - 1991'DEN GÜNÜMÜZE	67
4.1.1	BAĞIMSIZLIKTAN GÜNÜMÜZE GİNE-BISSAU'DAKİ EĞİTİM POLİTİKALARININ ETKİSİNE İLİŞKİN DEĞERLENDİRMELER.	69
4.1.2	GİNE-BISSAU EĞİTİM SİSTEMİNDE REFORM.....	73
4.1.3	BAŞLANGIÇ VE SÜREKLİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİNE YATIRIM YAPILMIŞTIR.....	74
4.1.4	ÖĞRETMENLİK KARIYER TÜZÜĞÜ'NÜ TAMAMLAYICI MEVZUATIN HAZIRLANMA..	74
4.1.5	İLKOKUL MÜFREDATINDA REFORM SÜRECİ DEVAM EDİYOR.....	74
5	VERİ SUNUMU, ANALİZ VE TARTIŞMA	80
5.1	SORUNLAR.....	80
5.1.1	SİYASET İSTİKRARSIZLIK	80
5.1.2	EĞİTİM SEKTÖRÜNDE YETERSİZ YATIRIM.....	84
5.1.3	DİL ENGELLERİ	90
5.1.4	YETERSİZ ALTYAPI, ÖĞRETİM MATERYALLERİ EKSİKLİĞİ VE OKUL TERK ETMEK....	93
5.1.5	ÖĞRETMEN EĞİTİMİNİN ZORLUKLARI	97
5.1.6	BAĞIMSIZLIKTAN GÜNÜMÜZE KADAR UYGULANAN EĞİTİM POLİTİKASI REFORMÖNLEMLERİ.....	99
5.1.7	İLK VE ORTAÖĞRETİM DÜZEYİNDE EĞİTİM SİSTEMİNİN EVRİMİ	102
6	SONUÇ	105
7	ÖNERİLER	108
8	KAYNAKÇA.....	110

1 GİRİŞ

Bu araştırmanın konusu, Kamu Politikası Çerçevesinde Bağımsızlıktan Günümüze Gine Bissau’da eğitim sorunlarının analizidir. Konunun daha iyi anlaşılması için, kamu politikalarıyla ilgili kavramı ele almanın önemli olduğunu düşünüyoruz. Kamu politikası kavramı çok yönlü ve dinamik olup, tek ve evrensel olarak edilen bir tanımın olmadığını ifade etmektedir. Ancak genel anlamda, kamu politikası, devletin sosyal açıdan belirli durumlara müdahale etmek amacıyla formüle ettiği ve uyguladığı eylemler, yönergeler ve stratejiler bütünüdür. Bu politikalar, toplum için anlamlı değişiklikler veya iyileştirmeler sağlamak amacı güder. Eğitim alanında ise kamu politikaları, karar vericiler hükümetler ve bakanlıklar gibi tarafından, doğrudan toplum refahını etkileyen ve önemlerinden dolayı kamu sorunları haline gelen konulara yönelik geliştirilen kurumsal yanıtlardır.

Bu bağlamda, eğitimle ilgili kamu politikalarının ideal olarak, yetkin hükümet kurumları tarafından formüle edilmesi ve uygulanması gerekir. Bu tür politikalar, diğer hedeflerin yanı sıra, kaliteli eğitime evrensel erişimi sağlamak, eğitim şekilde yetiştirilmesini güvence altına almak gibi amaçlar güder. Ancak Gine-Bissau’nun gerçekliğinde, bu politikaların hazırlanması ve etkili bir şekilde uygulanması konusunda bir dizi engel bulunmaktadır. Temel engel, sürekli olarak yaşanan siyasi istikrarsızlıktır; bu durum, yönetim sürekliliğini ve devletin sektörde yapısal reformlar gerçekleştirme kapasitesini tehdit etmektedir. Gine-Bissau’daki eğitim durumu, ulusal bağımsızlık kazanılmasından elliden fazla yıl sonra bile hala endişe kaynağı olmaya devam etmektedir. Eğitim sektöründe karşılaşılan zorluklar karmaşık, derin ve kapsamlıdır. Başlıca sorunlar arasında okul altyapılarının yetersizliği, nitelikli insan ve malzeme kaynaklarının eksikliği ve kamu yatırımlarının yetersizliği yer almaktadır. Birçok öğretmen, profesyonel yeterlilik açısından düşük seviyededir ve ülkenin resmi eğitim dili olan Portekizceyi zayıf bir şekilde konuşmaktadır. Bu durum, öğretim öğrenme sürecinin etkinliğini zayıflamakta ve eğitimdeki eşitsizlikleri artırmaktadır. Ayrıca, mevcut müfredat yapısı hala büyük ölçüde Portekiz kültürü ve kimliği üzerine odaklanan içeriklerle şekillenmiş olup, yerel bilgilerin, ulusal dillerin ve Gine-Bissau’nun kültürel çeşitliliğinin değerini takdir etmede bir uzaklık göstermektedir. Bu uyumsuzluk, sadece eğitim sisteminde hala var olan sömürge mirasını değil, aynı zamanda halkın ihtiyaçlarına

ve gerçekliklerine uygun tutarlı bir ulusal pedagojik projenin eksikliğini de gözler önüne sermektedir. Yıllar boyunca eğitimle ilgili kamu politikaları formüle etmek için çeşitli girişimler olmuş olsa da, yönetimlerin sık sık değişmesi çoğu zaman kısa süreli aralıklarla önerilen girişimlerin uygulanmasını ve izlenmesini imkânsız hale getirmiştir. Bu durum, hem başkanlık hem de parlamenter sistem unsurlarının bir arada bulunmasıyla daha da kötüleşmektedir; bu da karmaşık ve çoğu zaman meşruiyeti olmayan bir kurumsal yapı oluşturmakta, hükümet edilebilirliği ve kurumların düzenli işleyişini zorlaştırmaktadır. Sistemi etkileyen bu yapısal sorunlar ve kronik siyasi istikrarsızlık, etkili kamu politikalarının formülasyonu ve uygulanması için elverişsiz bir ortam yaratmaktadır. İstikrar, idari süreklilik ve eğitimin ulusal bir öncelik olarak politik kararlılık olmadan önemli ilerlemeler kaydetmek son derece zorlaşmaktadır. Dolayısıyla, Gine-Bissau'nun eğitim sisteminin dönüşümü yalnızca siyasi irade ve kaynaklar değil, aynı zamanda kurumsal istikrarı güvence altına alacak, demokratik katılımı teşvik edecek ve ülkenin kültürel ve dilsel kimliğini değerli kılacak derin yapısal reformlar gerektirmektedir. Bu çalışma dört bölümü halinde yapılandırılmıştır. İlk bölümde, Gine-Bissau'yu tanıtarak sömürge öncesi eğitim, sömürge döneminde eğitimi, özgürlük mücadelesinde eğitim ve sömürge sonrası eğitim, yani bağımsızlık sonrası eğitimi kısaca tartışarak araştırmanın bağlamını oluşturuyoruz. Sonra araştırma problemi, varsayımlar, sinirlikleri, amaç ve yöntemi ele alınmaktadır. İkinci bölümde, araştırmamızın temelini oluşturan kavramları incelediğimiz literatür taramasını, ardından eğitim sisteminin yapısını ve Gine-Bissau'daki okul öncesi, ilk ve orta öğretimin organizasyonunu sunuyoruz. Üçüncü bölümde müfredata, kamu politikası olarak eğitim politikasına, özellikle de bağımsızlıktan günümüze Gine-Bissau eğitim sistemine, eğitim reformuna ve etkilerine bahsediyoruz. Dördüncü bölümde, verileri sunuyor, analiz ediyor ve tartışıyoruz. Ayrıca sonuç ve gelecek çalışmalar için öneriler de sunulmaktadır.

1.1 Gine-Bissau'nun Bağlamsallaştırılması

Burada Gine-Bissau'nun coğrafi konumu, ekonomik durumu ve bağımsızlığından başlayarak kültürel çeşitlilikleriyle birlikte genel bir tarihsel bağlam vermeye çalışmaktadır. Gine-Bissau, Afrika'nın batı kıyısında 36.125km² yüzölçümüne sahip bir ülkedir (Manga, 2023, s. 20). Ülke 5 yüzyıl boyunca (15. yüzyıldan 20. yüzyıla kadar) Portekiz sömürgesinin boyunduruğu altında kalmıştır. Ülke kuzeyde Senegal, doğu ve güneyde Gine-Konacri Cumhuriyeti ve batıda atlantik okyanusu ile çevrilidir. Başkent Bissau'nun özerk sektörü de dahil olmak üzere 9 bölgeden oluşan bir ülkedir, nüfusun en büyük kısmının yoğunlaştığı yer.

Ülke bir kıta parçası ve takımadalarını içeren, yaklaşık 90 il ve adacıktan oluşan ve sadece 17'sinde yerleşim bulunan bir ada parçasından oluşmaktadır. Ülke kültürel açıdan oldukça çeşitlidir ve her etnik grubun kendi dili vardır. Gine nüfusunun neredeyse tamamı tarafından konuşulan ve ulusal birliğin bir unsuru olan ¹criolce dilinin yanı sıra resmi dil olarak tanımlanan Portekizce de bulunmaktadır. Bölgesel boyutlarda nispeten küçük bir ülke olup, ancak devasa bir kültürel ve dilsel yapıya sahip kültürel ve dilsel çeşitlilik. Toplamda iki düzineden fazla sosyal/etnik grup bulunmaktadır Ulusal topraklarda yaşayan sosyal/etnik grupların her birinin kendine özgü özellikleri ve farklı sosyal örgütlenme biçimleri. Bu gruplar farklı sosyo-kültürel özelliklere sahiptir.

Birbirinden farklıdır ve her biri iletişimin kurulduğu bir dile sahiptir. Bu durum Gine-Bissau'yu iki düzineden fazla ulusal/etnik kökene sahip çok dilli bir ülke haline getirmektedir. Araç dili olan Criolce (Gine Creyolu) ek olarak ulusal/etnik diller ve Criolce ve diğer ulusal diller en yaygın konuşulan diller olmasına rağmen, bağımsızlıktan sonra resmi dil ve öğretim dili olarak kabul edilen Portekizce konuşulmaktadır. Ülkenin tahmini nüfusu 2 milyondur (İne, 2009, s. 10). Afrika'daki Portekiz sömürgeleri arasında yer alan ülke, PAIGC (Gine ve Cape Verde'nin Bağımsızlığı için Afrika Partisi) birlikleri ile sömürge birlikleri arasında 11 yıl süren silahlı mücadelenin ardından 24 Eylül 1973 tarihinde tek taraflı olarak bağımsızlığını kazanmıştır. Eylül 1973'te ilan edilen bağımsızlık uluslararası alanda tanınmış olsa da Portekiz bunu ancak bir yıl sonra, 25 Nisan 1974 devrimi olarak da bilinen Karanfil Devrimi'nden sonra 1974'te tanıdı. Bu

¹Kreole, Gine-Bissau genelinde konuşulan ulusal bir dildir. Ne resmi dil ne de eğitim dilidir, ancak yine de Gine-Bissau nüfusunun neredeyse tamamı tarafından konuşulan baskın dildir. Alfabetik değildir, bu nedenle okullarda öğretilmez.

devrim, sömürge savaşlarında yer almış subaylar tarafından yönetilmiş ve Portekiz'deki otokritik ve otoriter yeni rejimini devirmeyi amaçlamıştır (Valandro, 2011, s. 15).

Görsel 1. Gine-Bissau'nun Haritası



Kaynak: www.stat-guinebissau.com

Gine-Bissau'nun tarihine bağımsızlık mücadelesi ve siyasi istikrarsızlık damgasını vurmuştur. Ülke, uzun ve kanlı bir kurtuluş savaşının ardından bağımsızlığını kazandığı 1973 yılına kadar Portekiz sömürgesiydi. Bağımsızlık hareketi, Afrika'daki sömürgecilik karşıtı mücadelenin en önemli isimlerinden biri olan Amílcar Cabral² liderliğindeki Gine ve Cape Verde'nin Bağımsızlığı için Afrika Partisi (PAIGC) tarafından yürütülmüştür. Bağımsızlıktan sonra Gine-Bissau, ülkenin gelişimini engelleyen darbeler ve iç çatışmalarla birkaç siyasi istikrarsızlık dönemi yaşadı. 1980 yılında dönemin devlet başkanı Luís Cabral³, João Bernardo Vieira⁴ liderliğindeki bir askeri darbe ile devrildi ve Vieira devlet başkanı oldu ve 1999 yılında başka bir darbe ile devrilene kadar ülkeyi yönetti. O tarihten bu yana ülke bir dizi siyasi istikrarsızlık, darbe ve girişimi ile karşı

²Amílcar Lopes Cabral, Gine-Bissau ve Cape Verde'nin babasıdır. Gine-Bissau ve Cape Verde kurtuluş mücadelesine önderlik eden ve bağımsızlıklarını kazanan devrimci bir lider, entelektüel ve askeri stratejistidir.

³Amílcar Cabral'ın da kardeşi olan Luís Cabral, Gine-Bissau Cumhuriyeti'nin bağımsızlığından sonraki ilk devlet başkanıydı.

⁴Gine-Bissau'nun ulusal kurtuluş mücadelesinde önemli bir askeri figür olarak öne çıkan João Bernardo Vieira, daha sonra dönemin Devlet Başkanı Luís Cabral'ın görev süresini bir darbe ile sona erdirdikten sonra Gine-Bissau Cumhuriyeti'nin Devlet Başkanı olmuştur.

karşıya kalmış ve Afrika'da kurumsal kırılmalardan en çok etkilenen ülkelerden biri haline gelmiştir.

Gine-Bissau'nun ekonomisi ağırlıklı olarak tarımsal olup, ana ihraç ürünü kaju fıstığıdır. Pirinç, mısır ve manyok içeren geçimlik tarım, birçok kırsal alanda yaygın bir uygulamadır. Ayrıca ülke, geniş kıyı bölgesi nedeniyle büyük bir balıkçılık potansiyeline sahiptir. Ancak Gine ekonomisi altyapı eksikliği, siyasi istikrarsızlık ve birincil ürünlere bağımlılık gibi çeşitli zorluklarla karşı karşıyadır.

1.1.1 Sömürgecilerin gelişinden önce Afrika'da ve özellikle Gine Bissau'da eğitim

Afrika toplumlarındaki eğitim, Avrupa sömürgecilerin gelmesinden önce batı toplumlarının eğitim sistemleri resmileştirilmiş ve yapılandırılmış bir modele dayanmıyordu. Kolonizatör ülkelerde eğitim okullarla düzenlenen ve organize edilen bir sistemle yürütülürken, Afrika topluluklarında, özellikle de Gine-Bissau'da, eğitim süreci günlük yaşam ve toplumsal deneyimle çok daha entegre bir şekilde gerçekleşiyordu. Teori ile pratiğin ayrı olduğu okullar ya da eğitim sistemleri yoktu; öğrenme, belirli bir zaman dilimine ya da özel mekanlara bağlı olmadan, kendiliğinden ve günlük hayatta gerçekleşiyordu (M.Seidi, 2024, s.15). Geleneksel Afrika toplumlarında, her yetişkin eğitmen rolünü üstleniyordu çünkü bilgi aktarımı, davranış örnekleri ve pratik yaşam deneyimleriyle sağlanıyordu; tarım işleri ritüellere katılım ve hikayelerle, geleneklerin sözlü aktarımı gibi süreçlerle.

Bu eğitim biçimi, toplumun sosyal ve kültürel bağlamıyla derinden ilişkilidir. Öğrenme, resmileştirilmiş bir eğitimle sınırlı değildi ve yalnızca belirli bir zaman dilimine dayanarak gerçekleşmezdi. Aksine, öğrenme sürekli bir süreçti ve yaşam boyu devam ederdi; insanlar yalnızca akademik bilgi değil, deneyim ve örnekler yoluyla da bilgi edinirlerdi (Cá, 2000, s.10). Çocuklar ve gençler, yaşlılarını gözlemleyerek ve onları taklit ederek öğrenir, onlara tarlalarda çalışır, atalarından hikayeler dinler ve toplumsal törenlere katılırlardı. Eğitim, bu nedenle, toplumun sosyal yaşamına, kültürüne ve yaşam normlarına derinden entegreydi; bir müfredata veya uzmanlığa dayalı değildi. Öğrenme, Toplumsal dengeyi ve uyumu sağlamak için hayatta kalma ile bağlantılıydı ve sadece günlük hayatın sürdürülmesi ve toplum içindeki ilişkilerin devamını sağlamak için anlamlı bilgi birikimi önemliydi (Cá, 2000, s.11).

Ancak Portekiz sömürgeciliğinin gelişmesiyle, bu eğitim dinamiği derinden değişti. Kolonizatörler tarafından getirilen eğitim sistemi, sadece geleneksel bilgi aktarımını değil, aynı zamanda bu biçimlerin yapısını da bozmayı amaçladı. Yerel eğitim

biçimlerine saygı göstermek ve bunları korumak yerine, Portekiz sömürge yönetimi, Avrupa modeline dayalı okullarla resmileştirilmiş bir eğitim sistemi getirdi ve bu, Afrika'nın kültürel ve sosyal gerçekliklerinden kopuktu (Giselda, 2015, s. 67). Portekiz sömürge politikasının amacı, Afrika halklarını Avrupa kültürüne, özellikle de beyaz kültürüne ve Hristiyanlık ilkelerine asimile etmektir. Amaç, Afrika haklarının, Portekiz toplumunun değerlerine uygun bir eğitim olarak “medenileşebileceği” yönündeydi; ancak pratikte, yalnızca Avrupa kültürünü ve değerlerini kabul edenler, Portekizlilerle eşit sayılabiliyordu.

Bununla birlikte, bu asimilasyon politikası, özünde ırksal ve dışlayıcı bir karakter taşıyordu. Irkçılığın sözde yokluğunun ilan edilmesine rağmen, “asimilasyon” kavramı, sadece beyazların gerçek anlamda “medenileşmiş” sayıldığı ve Afrika halklarının, ne kadar uyum sağlasalar da, her zaman alt bir pozisyonda kalacakları bir ırk hiyerarşisini işaret ediyordu (B. Seidi, 2019, s.13). “Medenileşmiş” ve medeniyet dışı” Olarak tanımlanan arasındaki ayrım, ırksal temellere dayanıyordu ve gerçek eşitlik iddialarını zorlaştırıyordu. Kolonyal dönemdeki resmileştirilmiş eğitim, Afrika halklarını toplumda alt bir role hazırlamayı amaçlıyordu ve onlara, Avrupa yaşam tarzına ve kültürüne entegre olmalarını değil, bağımsız bir şekilde varlıklarını sürdürmelerine engel olacak bir sistem sunuyordu.

Gine-Bissau’da, diğer Afrika bölgelerinde olduğu gibi, geleneksel toplumdaki eğitim, çocukların ve gençlerin toplumsal yaşama aktif katılımını içeriyordu. Günlük etkileşimleri yoluyla, yeni nesiller üretim, toplum içi ilişkiler ve kültürel değerlerin korunması için gereken becerilerle şekillendiriliyordu. Bu öğrenme süreci, toplumsal dokuyla iç içe geçmişti ve resmî kurumlara gerek duyulmadan gerçekleşiyordu

(Nhasse, 2019, s. 34). Sömürgecilerin gelişi, bu dinamiği değiştirerek, Afrika halklarını, kendi bilgi ve sosyal organizasyon biçimlerini saygı gösterip güçlendirmek yerine, sömürge İmparatorluğu’nun tebaası haline getirmeyi amaçlayan bir eğitim sundu.

Sömürge öncesi Afrika’da ve özellikle Gine-Bissau’da eğitim, günlük yaşantıya ve sözlü kültüre derinden kök salmış bir öğrenme sistemi idi. Kolonizasyonu gelişiyle, bu sistem büyük ölçüde değiştirildi; resmileştirilmiş, ayrımcı bir eğitim sistemi getirildi ve Afrika halklarının Avrupa kültürünü asimile etmesi ve kolonyal sisteme tabii olması hedeflendi (Ca, 2015, s. 08). Asimilasyon politikası, Afrika haklarını saygıyla kabul ettiğini iddia etse de, pratikte onları gerçek eşitlikten dışlayarak ırksal ve kültürel bir bölünme yarattı; bu ayrımcılık bağımsızlık sonrası yıllar boyunca devam etmektedir.

1.1.2 Sömürge döneminde eğitim 1471-1973

Gine-Bissau, 1446 yılında Nunu Tristao tarafından keşfedilmiş, ancak bu keşfi takiben iki yüzyıl boyunca, sömürgecilik öncesi döneme ait herhangi bir eğitim faaliyetine dair izler neredeyse tamamen silinmiştir. 1652 yılında, Cizvit rahibi Antonio Vieira, Brezilya'daki seyahatini yarıda keserek ⁵Cape Verde'ye uğradığında, Jonh IV'ün yönettiği Portekiz Krallığı'na, Gine-Bissau hakkının eğitimine yönelik önemli bir talepte bulunmuştur. Vieira, Hristiyanlık etkisinin neredeyse hiç bulunmadığı ve köylerde haç ya da aziz isimlerine rastlanmayan yerli halkı eğitmek amacıyla misyoner gönderilmesini istemiştir. Bu talep, sömürge dönemi boyunca Gine-Bissau'da eğitim anlayışının temel yapı taşlarını oluşturmuş ve bu anlayış yalnızca Portekiz'in sömürgeci çıkarlarını pekiştirme amacına hizmet etmiştir.

Sömürge dönemindeki eğitim, esasen Afrikalı nüfusun kültürel, sosyal ve ekonomik açıdan sömürgeleştirilmesini sürdürme çabalarını bir parçasıydı. Eğitim, yerli halkın sömürgeci ideolojilerle şekillendirilmesi için sınırlı bir araç sunuyordu. Sömürge rejiminin eğitim politikaları, yalnızca elit bir azınlık için bilgi edinme imkânı sağlamış ve halkın büyük çoğunluğunun eğitim hakkı kısıtlanmıştır. Bu durum, sömürgeciliğin temellerini daha da güçlendirirken, eğitimdeki eşitsizlik bağımsızlık sonrası Gine-Bissau toplumu üzerinde uzun süreli etkiler bırakmıştır (H. J. Siga, 2023, s. 14). Ülkede herkes için erişilebilir bir eğitim sunmak, bağımsızlık sonrasında karşılaşılan en büyük zorlulardan biri olmuştur. Sömürge okullarının temel amacı, sadece Afrikalıları eğitmek değil, aynı zamanda onlara dayatılan kültürel asimilasyon sürecin derinleştirmektir. Eğitim, sömürgeci ideolojinin bir aracı hedefliyordu. Bu hedef doğrultusunda, eğitim, halkın zanaatkar, kırsal işçi ve sosyal sınıflarda kendi yerini alacak şekilde biçimlendirilmiş, ancak aynı zamanda sömürgeciliği pekiştiren bir işlevi de vardı. Eğitim amacı, yerli nüfusa “ahlaki” ve “milli” bir eğitim vererek, bölgedeki ekonomik ihtiyaçlara uygun çalışma alışkanlıkları ve teknik beceriler kazandırmaktı (H. J. Siga, 2023, s. 15). Ancak bu eğitim modeli, Gine-Bissau'nun sosyal ve kültürel yapısından uzak, batılı değerler doğrultusunda şekillendirilmiş bir sistemdi. Katolik kilisesi, bu eğitimi sağlayarak, halkı Portekiz kültürünün normları çerçevesinde şekillendirmeyi amaçlayan sömürgeci bir projeye katkıda bulunmuştur.

⁵Afrika'nın batı kıyısında yer alan ve Gine-Bissau ile birlikte PAIGC tarafından kurtarılan eski bir Portekiz kolonisidir.

Katolik kilisesi, eğitimdeki rolünü, Portekiz kültürünü ve Hristiyan değerlerini yaymak üzere güçlendirmiştir. Hükümet, bu eğitim sürecini, sömürge yönetiminin işleyişi için gerekli olan kültürel asimilasyonu sağlamak adına kullanmıştır. Afrika'nın, özellikle Gine-Bissau'nun yerli halkı, sömürgeci yönetim için potansiyel bir tehdit oluşturan eğitim süreçlerinden uzak tutulmuş ve yalnızca küçük bir kesime eğitim fırsatı sunulmuştur. Bu sınırlı eğitim, sömürgeci ideolojiyi desteklemek amacıyla, Portekiz hegemonyasının korunmasına hizmet etmiştir. Ayrıca, Portekizli tarihçiler, sömürge hükümetlerinin eğitim politikalarını, sömürgeci misyonun doğru uygulanmadığına bir eleştiri geliştirecek şekilde yeniden kurgulamışlardır (Intanquê, 2022, s. 56).

Ancak, sömürge eğitimin Gine-Bissau'nun sosyo-ekonomik ihtiyaçlarıyla uyumsuzluğu, toplumsal kalkınma için gerekli olan beceri ve bilgi birikimi yaratamamıştır. Eğitim sistemi, yerli halkın gerçek yaşam koşullarından tamamen kopmuş, dolayısıyla toplumla bütünleşememiştir. Sömürge okulları tanrıca belirli bir elit gruba hitap etmiş ve geniş halk kesimlerinin bilimsel ve teknik eğitime erişimini engellemiştir. 1950'li yıllarda 600.000 civarındaki nüfusun büyük çoğunluğu eğitimden mahrum kalmış, sadece medeni eğitim hizmeti sağlamakla yükümlüydü, ancak bu okulların eğitim kalitesi oldukça ilkel düzeydeydi. 1950'de Katolik misyonları tarafından işletilen 45 okulda sadece 1044 öğrenci eğitim görmekteydi (Tchuda, 2017, s. 15).

Bu dönemdeki eğitim yapısının sömürgeci bir karakter taşıdığı açıktır; çünkü Gine-Bissau'nun halkının çoğunluğu, eğitim sisteminden yararlanma fırsatına sahip olmamıştır. Bu durum, nüfusun yalnızca yüzde 1'inin ilköğretim eğitimi alabildiği, ancak daha ileri eğitim imkanlarından faydalananların çok daha sınırlı olduğu bir yapıyı ortaya koymuştur (Cá, 2000, s. 5). 1960 yılına gelindiğinde, Gine-Bissau'da yalnızca 11 Gine-Bissau üniversite diploması alabilmişti ve bu kişiler de çoğunlukla Portekizli kültüre entegre olmuş yerli kökenli kişilerdi. Bununla birlikte, eğitimdeki eşitsizliği değiştirmeye yönelik hiçbir köklü adım atılmamış, Salazar rejimi altında yapılan reformlar sadece fikrî düzeyde kalmıştır. Sömürge dönemi eğitim sistemi, toplumun büyük kısmını dışlayan, elit bir yapıya sahipti ve bu yapının temel çarpıklığı, toplumla entegrasyonu ve bireysel gelişimi engellemesinde yatmaktadır. Bu eğitim modeli, bireyleri sadece sömürgeci rejim için faydalı hale getirmeyi amaçlayan dar bir vizyona dayalıydı ve geniş kitlelerin toplumsal kalkınmaya katkı sağlamasına olanak tanımamıştır.

Gine-Bissau'daki eğitim, Afrika halklarının Portekizli sömürgeciler tarafından dayatılan modele maruz kalmaları, dışlanmaları, eşitsizlik ve tabiiyet ile şekillenmiştir. Eğitim

sistemi, öncelikle sömürge imparatorluğunun ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla alt sınıf iş gücü yetiştirmeyi amaçlıyordu ve eğitim, Portekiz değerleri ve çıkarları üzerine odaklanmış, sınırlı ve elitiz bir yapıya sahipti. Aynı zamanda eğitim, bağımsızlık mücadelesi sürecinde direnişin önemli bir alanı olarak hizmet etti, özgürlük ve ulusal kimlik ideallerinin yayılmasına olanak sağladı. 1973'te Gine-Bissau'nun bağımsızlığını kazanmasının ardından, eğitimsel zorluklar, yerel halkın ihtiyaçlarına yönelik kapsayıcı bir eğitim sistemi kurma çabasıyla merkezi bir tema olmaya devam etmektedir.

1.1.3 Kurtarılmış bölgede eğitim

Birçok Afrika ülkesi, 20 yüzleyn ikinci yarısında bağımsızlıklarını ilan ettiler ve bu süreç özgürlük mücadeledeler ile küresel antikolonyal ve antiemperyalist hareketlere etkileşim içinde gelişti. Gine-Bissau ve Cape Verde'nin Bağımsızlık Partisi (PAİGC), Mozambik kurtuluş Cephesi (MKC), Angola Halk Kurtuluş Hareketi (AHKH) gibi hareketler, komünist ve sosyalist ideolojilerden derinden etkilenmiştir. Örneğin, PAİGC'nin çağdaş uluslararası devrimci hareketlerinden alınan yapılarla şekillenmişti (Lopes, 2022, s. 17). 1963 ile 1972 yılları arasında PAİGC, özgürleştirilmiş bölgelerde üç ana grup için eğitim tesisleri geliştirmeye başladı: gençler, yetişkinler ve gerillalar. İlk yıllarda yapılan yetişkinler ve gerillalar için eğitim girişimleri, bu dönem okullar ve eğitim altyapısı kurularak güçlendirildi ve kurumsallaştırıldı. Köy okulları ve yatılı okullar, özgürleştirilen bölgelerde inşa edilirken, iki yatılı okul, komşu ülkelerde, Gine-Conakry Cumhuriyet'inde bulunan 'piloto okulu ve Senegal Cumhuriyeti'nde bulunan Teranga Okulu'nda yer alıyordu. PAİGC'nin yurtdışındaki okulları, 1965 yılında kurulan ve Conakry ile Dakar'da kalıcı temsilcilikleri bulunan Arkadaşlık Enstitüsü tarafından koordine ediliyordu. Enstitü, siyasi olmayan ve "insanı" amaçlarla çalışan bir organizasyon olarak tanımlanmış, özgürleştirilmiş yönetmek, müfredat ve materyaller geliştirmek ve yurtdışındaki bursların dağıtımını koordine etmek gibi görevler üstleniyordu (Carlos Lopes, 2022, s.19). Bağımsızlık mücadelesi sırasında PAİGC, Bulgaristan, Çekoslovakya, Küba, Macaristan, Yugoslavya, Doğu Almanya, Romanya, Amerika Birleşik Devletleri ve Sovyetler Birliği gibi ülkelere burslar almıştı. Enstitü aynı zamanda yetişkinler için seminerler düzenler, kadro eğitimi yapar, Öğretmenler gibi sosyal hizmet alısanlarını yetiştirir ve hızlı büyüyen okul hayatını takip ederdi.

⁶PAİGC (Gine ve Cape Verde'nin Bağımsızlığı için Afrika Partisi) tarafından Portekiz sömürge yönetimine karşı savaşı desteklemek üzere havayolu pilotları yetiştirmek amacıyla oluşturulan bir kurumu ifade eder.

PAIGC'nin eğitim yapıları, daha geniş mobilizasyon kampanyalarının ve Arkadaşlık Enstitüsü tarafından koordine edilen çocuklar ve gençler için eğitim süreçlerinin bir parçası olarak geliştirilmişti. Ayrıca yetişkinler için birkaç merkez de vardı: Senegal'deki ⁷Ziguinchor'daki Sami Yurdu ve ⁸Dakar'daki Yurtlar ile Guinea-Conakri'deki Bonfim Yurdu (Conakri Yurdu olarak da bilinir). Bu merkezler, Parti'nin idari ve politik işlevlerine hizmet eden çok fonksiyonlu alanlar olarak kullanılıyordu. Aynı zamanda küçük hastaneler, yaralıların tedavi edildiği ve eğitim politikası kurslarının verildiği yerlerdi. 1966 yılında Parti, halk ve askerler için iki yeni alan daha kurdu: Öğretmenler için yeniden eğitim ve iyileştirme merkezi ile ⁹madina boé'deki siyasi ve askeri eğitim merkezi. 1964-65 yıllarında PAIGC'nin eğitim sistemi, özgürleştirilen bölgelerde 4 bin öğrenciye sahip 50 okuldan oluşuyordu; bu sayı 1965-66 yıllarında 13.361 öğrenci ve 191 öğretmen ile 127 okula, 1966-67 yıllarında ise 14.386 öğrenci ve 220 öğretmen ile 159 okula yükseldi (A. A. Pereira & Vittoria, 2012, s. 44).

PAIGC'nin özgürleştirilmiş bölgelerdeki eğitim sistemi, geleneksel Gine toplumunun anlamlı bulduğu öğeleri yeniden değerlendirmeyi amaçlıyordu. Eğitimdeki resmi olmayan ve geleneksel spontane, özellikle yaşlıların deneyimlerinden yararlanılarak yeniden değerlendiriliyordu. Ayrıca, öğretim teorik ve pratik bir şekilde yapılmaya çalışılıyordu. O dönemde karşılaşılan büyük malzeme zorlukları göz önünde bulundurularak, öğrenmenin üretimle ve toplum görevleriyle ilişkilendirilmesi hedefleniyordu. Parti tarafından organize edilen yatılı okullarda, öğrenciler okulun yönetiminde ve okulun fiziksel korunmasında aktif olarak yer alıyorlardı (B. Seidi, 2019. s.10). Eğitimdeki bu uygulamalı deneyimler, öğrencilerde, Portekizlilerin geleneksel toplumda olumsuz olarak gördüğü tüm ön yargılardan arındırılmış, yeni bir zihniyet geliştirmeyi amaçlıyordu. Bu eğitim tarzı, daha açık ve dış dünyaya daha dinamik bir yaklaşım sergiliyordu. Artık eğitim, denge ve durağanlık yaratmayı değil, bağımsızlık mücadelesinin içinde yer alan genel bir süreci teşvik etmeyi amaçlıyordu. Bağımsız bir devletin temellerini atabilmek için, gençlerin etnik kimliklerin dar sınırlarını ve her bölgenin sınırlamalarını aşmaları gerekiyordu. Eğitim, farklı geleneksel kültürlerin olumlu yönlerinden beslenen, ancak bunları ülkenin ihtiyaçlarına göre uyarlayıp evrensel bilimsel kültürün kazanımlarıyla birleştiren, gerçekten ulusal bir kültürün ortaya

⁷Senegal Cumhuriyeti'nde Gine-Bissau sınırında bir şehirdir.

⁸Senegal'in Başkenti.

⁹Gine-Bissau'nun bağımsızlığının ilan edildiği şehirdir.

çıkmasında büyük bir rol oynuyordu. Bağımsızlık mücadelesi ile şekillenen ve aynı zamanda bu mücadelenin gelişmesini sağlayan bir eğitim sistemi, özgürleştirilen bölgelerde genişlemekteydi. Ancak, 1974 Nisan'ında, hala sömürgeci yönetiminin altında olan şehirlerde Portekiz eğitim sistemi de varlığını sürdürüyordu (Cá, 2008 ve Namone 2014, s. 66).

Gine-Bissau'daki eğitim, özgürleştirilen bölgelerde farklı bir yapıdaydı. Gine-Bissau, tıpkı Afrika'nın çoğu ülkesi gibi, 3 asırdan fazla bir süre boyunca Portekizliler tarafından sömürgeleştirilmiş ve köleleştirilmişti. 1950'li yıllarda, birçok Afrika ülkesi, sömürgeci güçleri topraklarından kovmak amacıyla kurtuluş hareketlerine başlamıştı (Namone, 2014, s.52). Guinea-Bissau'da, 19 Eylül 1956'da ¹⁰Amílcar Cabral ve beş kişi tarafından kurulan bir kurtuluş hareketi olan PAIGC, amaçlarını sadece Portekiz sömürgeciliğini sona erdirmek değil, aynı zamanda gelecekte yönetimi devralacak halkı eğitmek olarak belirlemişti. PAIGC, bu mücadeleyi sadece sömürgecileri kovmak ve halkı özgürleştirmek olarak değil, aynı zamanda halkı gelecekteki yönetime hazırlayacak bir strateji olarak da görüyordu. Bu nedenle, silahlı mücadele sırasında, Portekizliler tarafından işgal edilen bölgelerde eğitim planlaması yapılmıştı. Amílcar Cabral, özgürleşmiş bir insan yaratmaya yönelik bir eğitim fikri geliştirdi; bu eğitim, tüm baskı ve egemenliklerden kurtulmuş, yeni, bağımsız bir toplumu inşa etmeye adanmış bir insan yaratmayı amaçlıyordu. Bu eğitim, halkın arasında doğmalı ve ülkenin sosyal pratiğine dayanarak ulusal bir eğitim sistemi oluşturulmalıydı (Namone, 2014, s.61). Bağımsızlık mücadelesi sırasında, yurtdışında 3 yatılı okul ve özgürleştirilen bölgelerde dört yatılı okul vardı (Cá, 2000, p. 6). Yazarın belirttiğine göre, Arkadaşlık Enstitüsü, Gine'de 2.000 öğrenciye sahip 10 yatılı okul ile faaliyet gösteriyordu ve öğrencilerin yaşları 3 ile 17 arasındaydı. Bu 10 okuldan 6'sı kırsal bölgelerde, 4'ü ise şehirlerde yer alıyordu.

Ayrıca, 1. ile 4. sınıflarda okuyan 750 öğrenciye sahip 12 yarı yatılı okul bulunuyordu (Cá, 2005, s. 48). Yarı yatılı okullarda eğitim gören öğrenciler için okul inşası, eğitim komiserliği tarafından yapılmaya çalışıldı. Yazar, okul-pilotunun, parti üyeleri için bir kadro eğitimi rolü oynadığını belirtiyor. Her ne kadar öğretmenler pedagojik açıdan profesyonel olmasalar da, bu okullar öğrencilerin mücadele amaçlarını anlamalarına büyük katkı sağlamıştı. Yeni bir insan yaratma hedefi, eleştirel bir ruh geliştirme ve

¹⁰Amílcar Lopes Cabral, Afrika sömürgelerinin, özellikle de Gine-Bissau ve Cape Verde'nin Portekiz sömürge yönetiminden bağımsızlık mücadelesinde merkezi bir figürdü. Gine ve Cape Verde'nin Bağımsızlığı için Afrika Partisi'nin (PAIGC) kurucusuydu ve liderliği her iki ülkenin bağımsızlık mücadelesinde çok önemliydi.

toplumsal gerçekliklerini kavrayabilme hedefine yönelikti. Bağımsızlık mücadelesinin ilk aşamasında, eğitimin ana hedefi, halkın güvenliğini sağlamak, özellikle de çocukları, Portekiz askerlerinin saldırılarından korumaktı (Ca, 2015, s. 53). Bu nedenle, çocuklar, bir parti temsilcisinin etrafında toplanarak Portekiz uçaklarından kaçmanın yollarını arıyorlardı. İlk dersler, çocuklara uçak seslerini nasıl tanıyacakları ve Portekizlilerin saldırılarından nasıl korunacakları konusunda verilmişti. Başlangıçta dersler ağaçların altında veya açık havada, ağaç kütükleri üzerinde yapılırdı.

1.1.4 Problem

1.1.5 Gine-Bissau’da örgün eğitimin sorunlarının tanımı

Daha önce belirtildiği gibi, Gine-Bissau, eski bir Portekiz sömürgesi olup, bu nedenle Portekizliler tarafından dayatılan eğitim simsiini miras almış bir ülkedir. Bu sistem, sömürgeci çıkarları hizmet etmek amacıyla yapılandırılmış olsa da, hem sömürge dönemi hem de bağımsızlık sonrası Gine-Bissau’da eğitim sektörünün gelişimi açısından ciddi olumsuz sonuçlara yol açmıştır. Gine-Bissau, eğitim alanında birçok zorlukla karşı karşıya kalmakta ve bu zorlukların büyük bir kısmı, sömürge mirasından kaynaklanmaktadır. Yıllar içinde bazı ilerlemeler kaydedilmiş olsa da, Gine-Bissau’nun eğitim sistemi ciddi zorluklarla işaretlenmeye devam etmektedir.

Hem altyapı hem de öğretim kaynakları açısından güvencesiz koşullar, önemli engeller teşkil etmeye devam etmektedir. Bu durum, ülkedeki eğitim ortamını dönüştürebilecek eğitim politikalarının etkili bir şekilde uygulanmasını engelleyen çeşitli yapısal ve bağlamsal faktörle tarafından daha da kötüleşmektedir. Araştırmamızın sonuçlarına göre, Gine-Bissau eğitim sisteminin kırılganlık ve gerilemesinin temel nedenleri, eğitimin sürekli gelişimini engelleyen çok sayıda faktörle doğrudan ilişkilidir.

Eğitim alanında uzmanlaşmış Correia ve Azevedo gibi yazarlar tarafından da vurguluna bu faktörler arasında siyasi ve kurumsal istikrarsızlık, eğitim sektörüne yeterli yatırım yapılmaması, yetersiz okul altyapısı ve öğretim kaynakları, okul terkleri, dil engelleri ve yetersiz okul müfredatı gibi sorunlar yer almaktadır. Bu faktörler, Gine Bissau’daki eğitim sisteminin mevcut durumunu önemli ölçüde etkilemektedir. Bir sonraki bölümde bu faktörleri daha ayrıntılı bir şekilde inceleyeceğiz.

1.1.6 Siyasi ve kurumsal istikrarsızlık

Gine-Bissau’daki siyasi istikrarsızlık hem ülke içinde hem de dışında geniş bir tartışma konusu olmuştur. En üst düzeyden en alt seviyeye kadar, Gine-Bissau’nun siyasi durumu

yeni bir olgu değildir ve bu durum, Gine-Bissau devletinin kuruluşunun ilk anlarında itibaren hissedilmektedir (Semedo, 2005, s. 09). Gine-Bissau'nun tek taraflı bağımsızlık ilanının ve bunun sonucunda Gine devletinin kurulmasının üzerinden on yıldan kısa bir süre geçtikten sonra, ülke, 14 kasım 1980'de Cumhurbaşkanı Luis Cabral'ın, Cumhuriyet başkanlığını devralacak olan silahlı kuvvetlerin başındaki Joao Bernardo Vieira'nın liderliğindeki “yeniden düzenleme” hareketi tarafından görevden alınmasıyla sonuçlanan siyasi bir krize sürüklendi (Correia, 2023, s. 64). Bu darbe, Cumhurbaşkanı Cabral'ın, Gine-Bissau'nun farklı etnik gruplarına eşit muamelede bulunmadığı ve özellikle Cape Verde halkına daha yakın olduğu iddialarıyla meşrulaştırıldı. Özgürlük savaşçılarına göre, darbe, ülkenin yönetimini, özellikle Cape Verde elitinin elinden allamak amacı gütmüştü (R. Teixeira, 2008, s. 22) .

O zamandan bu yana, ülke, ulusal liderler arasındaki anlaşmazlıkların ve sıklıkla orduyu da içine alan döngüsel siyasi krizlerin etkisiyle istikrarsız bir durum sergilemiştir. Başkan Nino Vieira'nın rejimi, askeri liderler ve orduyla yaşadığı güvensizlik nedeniyle başarısız oldu. Ancak bu rejim, daha çok muhaliflere yönelik zulüm, işkence, hapis ve hatta rejime karşı çıkan birçok kişinin ölümüyle tanınmıştır. Bu süreçte, en dikkat çekici olaylardan biri, “Sorgulama” işkencesine tabi tutulan bazı kişilerin idam edilmesi ve kurşuna dizilmesiydi. 1980'lerin sonunda ve 1990'ların başında, ülkede siyasi açılım talepleri gündeme gelmeye başladı; bu talepler, ünite rejimin sona erdirilerek çok partili bir yönetime geçişi savunuyordu. 1991 yılında, Başkan Nino Vieira, PAIGC'ye Gine halkını yönetme ve temsil etme konusunda tek ve münhasır sorumluluk veren Cumhuriyet anayasasını onayladı. Bu dönemde, kurtaran en büyük rakibi haline gelecek olan Sosyal Yenilenme Partisi (SYP) de dahil olmak üzere bir düzineden fazla parti kuruldu (M'Bunde, 2018, s. 79).

1994 yılında, bir yıl önce kurulan ulusal seçim komisyonu (USK) tarafından gerçekleştirilen ilk çoğulcu genel seçimlerde, Özgürlük Partisi parlamentoda çoğunluğu elde ederek hükümeti kurdu. Başkanlık seçim sonuçlarında ise mevcut Başkan Nino Vieira, rakibi Dr. Kumba Yala'nın ikinci tura kalmasına sebep oldu. Başkanlık seçimlerinin ikinci turunda Nino Vieira yenerek ülkenin ilk ciddi şekilde seçilen başkanı oldu (R. Teixeira, 2008). Nino Vieira'nın Cumhurbaşkanlığı yaklaşık dört yıl sürdü ve orduyu iki ana gruba bölen yoğun bir iç savaşın ardından görevden alınmasına yol açtı. Bu savaş , hükümet yanlıları ile dönemin silahlı kuvvetler genelkurmay başkanı

Ansumane Mane ‘nın liderliğindek, “ junta militar”¹¹ arasında yaşandı. Çatışma, iki vatansever arasında, Cumhurbaşkanı Vieira’nın Senegal’in Casamansa¹² bölgesine silah taşımakla suçlanan Asumane Mane’yi tartışmalı bir şekilde aklamaları sonrası patlak verdi (M’Bunde, 2018, s. 79). Bu savaş, 17 Ekim 1985 olayında hayatta kalanların intikam alma isteğiyle güç kazanan “Junta Militar” ile isyancıların büyük bir genç kitleyi arkasına alarak devam etti.

11 ay sonra, Başkan Vieira Portekiz’e sürgüne gitmek zorunda kaldı ve “junta militar” ülkeyi kontrol etmeye başladı. Bir geçiş hükümet kuruldu ve genel seçimlere kadar yönetimde kaldı. SYP (sosyal yenilenme partisi), hükümeti kurmak için için Gine-Bissau Direnişi (GBD) ile koalisyon kurarak görece bir çoğunluğu elde etti ve Dr. Kumba Yala Cumhurbaşkanı oldu (M’Bunde, 2018, s. 79). Kumba Yala’nın başkanlık dönemi, çeşitli hükümet istifaları ve Ansumane Mané liderliğindeki askeri elit ile yaşanan anlaşmazlıklarla dikkat çekti. Özellikle, Mané’nin askeri şeflerin terfilerinde etnik motivasyonlar güttüğünü ve kendi etnik grubunun üyelerine hükümet görevlerinde öncelik verdiğini iddia ettiği bu dönemde, askeri şefler arasında ciddi bir çatışma yaşandı ve Mané, yeni terfi eden subayların rütbelerini geri almak istedi. Bu çatışmalar sınıflar arası gerilimi arttırarak Mané’nin ölümüne yol açtı. Ardından silahlı kuvvetler genelkurmay başkanlığı'na (SKGB) Veríssimo Correia Seabra atandı (Sá, 2010, s. 44).

2003 yılında, silahlı kuvvetler genelkurmay başkanı Veríssimo Correia Seabra, 14 Eylül’de Dr. Kumba Yala rejimini entrika, aşiret terfisi ve diğer suçlamalarla devirmek için bir darbe gerçekleştirdi (R. Teixeira, 2008, s. 22). Ancak, darbenin çoğunlukla “Balanta”¹³ etnik grubuna mensup askeri şefler tarafından yapıldığı ve Kumba Yala’nın yönetiminin devrilmesinde bu grubun etkili olduğu göz önüne alındığında, bu durum çelişkili bir tablo oluşturmuştur. Ülke, Henrique Pereira Rosa liderliğinde bir siyasi geçiş dönemi yaşadı ve bu dönemin sonunda yapılan parlamento seçimlerinde PAIGC 45 milletvekili çıkartırken 35, Birleşik Sosyal Parti (BSP) ise 17 milletvekili elde etti. 2005 yılında yapılan cumhurbaşkanlığı seçimlerinde, Cumhurbaşkanı Malam Bacai Sanha’nın ikinci turda yarıştığı João Bernardo Vieira, 1980-1998 yılları arasında Portekiz’de görev yapmış bir lider olarak zafer kazanmıştır (Pinto, 2019, s. 79). 2004 yılı 6 Ekim’inde, ordu

¹¹Genellikle bir darbe sonrasında hükümetin kontrolünü ele geçiren bir grup askeri subayı ifade eder. Bu tür bir rejim, ordunun mevcut hükümeti devirerek iktidarı ele geçirmesi ve demokratik kurumları askıya alması veya feshetmesiyle ortaya çıkar.

¹²Senegal’in Gine-Bissau sınırı yakınlarındaki tepkisi.

¹³Gine-Bissau’da silahlı kuvvetlerdeki en kalabalık grup olarak kabul edilen bir etnik gruptur.

arasındaki diyalog eksiklikleri nedeniyle, silahlı kuvvetler genelkurmay Başkanı Verissimo Correia Seabra'nın Liberya'da barışı korumaya katılan askerlere yönelik fonları zimmetine geçirme suçlamasıyla öldüğü ve yerine Tagme na Waye'nin atanarak, Nino Vieira'nın hükümetin liderinin onayı olmadan ülkeye dönmesine izin verildiği bildirilmektedir (De Carvalho, 2014, s. 40). 1 Ekim'de yemin eden Başkan Nino Vieira, aynı ayın 28'inde Carlos Gomes Júnior liderliğindeki hükümeti devirmiş ve Aristides Gomes'i seçimlerde kampanya direktörü olarak atamıştır (Pinto, 2019, s. 79). Bu döneme, askeri yönetimin uyuşturucu kaçakçılığıyla ilişkisi ve Gine topraklarında büyük miktarda kokain ele geçirilmesi gibi olaylar damgasını vurdu.

2007'de, ülke bir askeri şefin suikastına tanık olmuştur. Bu kez, kurban donanma ve savaş personeli başkanı komodor Lamine Sanha'dır ve bu olay, ülkeyi yeniden bir krize sürüklemiştir (De Carvalho, 2014, s. 42). Yasama seçimleri 2008 yılında yapılmış ve PAIGC büyük bir zafer kazanarak Carlos Gomes Junior'u başbakan olarak atamıştır. Ancak, 1966 tarihli Gine-Bissau Cumhuriyeti anayasası'nın 68. maddesi gereği, başkanı tarafından görevden alınmıştır. Nino Vieira, Carlos Gomes Junior'u sadece partisinin adayı olduğu için başbakan olarak atamış olsa da, aralarındaki ilişkiler hiçbir zaman sorunsuz olmamıştır. 2009 yılı, ardı ardına gerçekleşen cinayetlerle hatırlanmıştır. 1 Mart öğleden sonra, silahlı kuvvetler genelkurmayı başkanı Tagme Na Waye, karargâhta öldürülmüş ve kısa bir süre sonra, ayın 2'sinde, Nino Vieira da bir grup asker tarafından konutunda suikasta uğramıştır. Aylar sonra, 4 Haziran'da, PAIGC'nin iki lideri Baciro Dabo ve Helder Magno Proença, seçim kampanyasının açılışının arifesinde suikaste uğramıştır (De Carvalho, 2014, s. 42). Baciro Dabó'nun, başbakanın liderliğindeki partiyle anlaşmazlıklar yaşadığı ve PAIGC destekli aday Malan Bacai Sanha tarafından kazanılan 2012 başkanlık seçimlerine katılmaya karar verdiği de belirtilmelidir. Aynı yıl yapılan cumhurbaşkanlığı seçimleri, António Indjai (SKGB) liderliğindeki bir askeri ayaklanma nedeniyle ikinci turda kesintiye uğramış; Indjai, 2009 yılında başbakanı öldürmekle suçladıktan sonra, Cumhurbaşkanı Malan Bacai Sanha'nın ölümünden sonra geçici Cumhurbaşkanı Raimundo Pereira'yı da devirmiştir. Sorun, genelkurmay ile hükümet arasındaki gerginlik ve Angola askeri misyonunun (AAM) Gine topraklarına girmesi olmuştur (M'Bunde, 2018, s. 79). 2 yıl sonra, 2014 yılında, hükümet genel seçimler düzenlemiş ve bu seçimlerde ortak ülkelerden birinin (Doğu Timor) güçlü desteği alınmıştır.

Dokuzuncu yasama meclisinin seçim sonuçları, PAİGC'yi mutlak çoğunlukla Ulusal Halk Meclisi'ne (UHM) taşımış ve José Mário Vaz, ikinci turda bağımsız aday Nuno Gomes Na Biam'ı yenerek Cumhurbaşkanlığı'na getirilmiştir. Bir yıl sonra Cumhurbaşkanı José Mário Vaz, Domingos Simões Pereira hükümetini yolsuzluk ve kayırmacılık iddialarıyla devirerek bir kez daha kurumsal bir siyasi krize yol açmıştır (M'Bunde, 2018, s. 79). (UHM) Başkanı veya Başbakan-Cumhurbaşkanı'nın aynı partiden olması, partinin yönetimiyle ilgili çeşitli sorunları beraberinde getirmiştir. Bu durum, birçok hükümet değişikliğine, UHM'nin PAİGC milletvekilleri tarafından ablukaya alınmasına ve partilerinin yönetimine ilişkin bir enstrümana oy vermeyi reddeden PAİGC parlamento grubu üyelerinin partiden ihraç edilmesine yol açmıştır. Bu iklim, Umaro Sissoko Embalo'nun Domingo Simões Pereira'yi ikinci turda yenerek José Mário Vaz'ın başkanlığını sona erdirdiği 2019 başkanlık seçimlerine kadar devam etmiştir.

Ülkenin son yıllarda sıkça yaşadığı siyasi, parti ve kurumsal istikrarsızlık, devlet aygıtı üzerinde ciddi bir etki yaratmış ve bu değişimler, tüm devlet mekanizmasını istikrarsızlaştırarak çeşitli sorunlara yol açmıştır (R. Semedo, 2011, s. 109). Bu sorunlar, eğitim sektörü üzerinde de olumsuz etkiler yaratmış, en belirgin sorunlar arasında kayırmacılık, zimmete para geçirme, öğretmen eğitimindeki eksiklikler, devamsızlık, altyapı sorunları, okul terkleri ve eğitim sisteminin düşük performansı yer almaktadır.

Siyasi istikrarsızlık nedeniyle yasaların düzenli olarak ihlal edilmesi, yalnızca üst düzey yöneticilerin (bazı durumlarda sokak düzeyinde) eğitim sektörü için ayrılan küçük kaynakları kişisel çıkarları için yağmalamalarına ve/veya başka alanlara aktarmalarına neden olmamış, aynı zamanda sistemde kayırmacılığın yayılmasına yol açmıştır. Sonuçta , müdürler ve öğretmenler, bu uygulamaların ceza kanunu kapsamında suç teşkil ettiği ve zimmete para geçirme uygulamalarının yayılmasına katkıda bulunduğu göz önüne alındığında, parti bağlantıları, arkadaşlıklar ve aile bağları temelinde atanmıştır (M. Seidi et al, 2022, s. 63). Ayrıca, bu kişilerin büyük bir kısmının, üniversite diplomasına sahip olmamakla birlikte, birçok kişinin okul yönetimi konusunda hiçbir bilgiye sahip olmadığı da unutulmamalıdır.

1.1.7 Eğitim sektöründe yetersiz yatırım

Gine-Bissau'da eğitim sektörü için kaynaklar hükümet için bir sorundur. Ulusal Kalkınma Planı ve Genel Devlet Bütçesi'nde belirtildiği gibi eğitime öncelik verilmemektedir: “Eğitim ulusal bir öncelik olarak görülmelidir” (Esitys , 2010, madde.

55). Aynı belgede Şu ifade de yer almaktadır: “Eğitime ayrılan mali kaynaklar, eğitimin geliştirilmesine yönelik stratejik seçeneklere uygun olarak dağıtılmalıdır. Ancak kaynaklar her zaman her bölgenin ihtiyaçlarına ve her okulun koşullarına göre tahsis edilmemektedir. Eğitim harcamaları, bu kaynakların nasıl yönetildiğine dair net bilgi sağlayamamaktadır.

1.1.8 Eğitim bütçesi

Bu alt bölümün daha iyi anlaşılması ve geliştirilmesi için, bütçe kavramının ve eğitim sektöründeki gerekliliğinin ne olduğunun, nasıl oluŐturulup uygulandığının anlaşılması önemlidir. Bu bağlamda, eğitim veya okul bütçesi, okulun finansal yönetim aracıdır. Yöneticilerin, okulun maliyet ve harcamalarını nasıl yöneteceklerine karar vermelerine ve doğru yatırımlar yapmalarına olanak tanır. Bu nedenle, bütçe planlaması, iki temel unsura veya hazırlanan verilere dayanır: gelir ve gideler. Ayrıca, bütçe uygulamaları, bir sonraki yıl için hazırlık yapmak amacıyla yıl sonunda gerçekleştirilir. Eğitimdeki önem, yöneticilerin okulun finansal durumu hakkında evrensel bir bilgiye sahip olmalarını sağlamasıdır. Böylece, okul yılı boyunca ne kadar harcama yapmaları gerektiğini bilerek hareket edebilirler (Insig  , 2021, s. 37). Buna paralel olarak, Gine-Bissau hükümeti, kaliteli eğitimin sağlanabilmesi için gerekli koşulları oluŐturmalıdır. Bütçe, eğitim sektörü için finansal bir araç olacaksa, hükümetin eğitim bütçesini artırması gerekmektedir. Şu anki durumda, eğitim sektörü finansmanı genellikle hükümetin planlarında en düşük önceliğe sahiptir. Eğitim bütçesi oldukça sınırlıdır ve bu bütçenin büyük bir kısmı  ğretmen maaŐlarına ayrılmaktadır. Okul yapıları ve diğer altyapı yatırımlarına ise neredeyse hiç kaynak ayrılmamaktadır. Mevcut durumda, eğitim harcamaları, Genel Devlet Bütçesi’nin (GDB) sadece %13’ n  oluŐurmaktadır ve bu oran, alt bölgedeki ülkelerin evrensel ilköğretime ulaşması için önerilen %20’lik oranın altındadır . Bu da, Gine-Bissau’nun eğitim sektörüne en az yatırım yapan ülke olduğu anlamına gelmektedir.

Bu %13’ n  bütçenin büyük kısmı  ğretmen ve idari personel maaŐlarına harcanmakta, eğitim projeleri, üniversitelerdeki araştırmalar ve mesleki kurslardaki yayın faaliyetlerine katkı sağlanamamaktadır (Mendes, 2019,s.103). Eğitim sektörüne yapılan düşük yatırımlar, genellikle bütçenin maaşlarını ödemek için kullanılması nedeniyle, eğitim sisteminde yavaş bir ilerlemeye yol açmıştır. Devamsızlık, yanı memurların görevlerini yerine getirmemesi, kamu hizmetlerinin sunumundaki verimlilik, hız ve etkinlik üzerinde olumsuz bir etki yaratmaktadır. Bunun çeşitli nedenleri bulunmaktadır: iş tatminsizliği,

ailevi sorunlar, mali zorluklar vb. (F. Siga, 2020, s.100). 2017 ve 2021'deki yazılarında, öğretmenlerin düşük ücretler ve genellikle ödenmeyen borçlar nedeniyle devlet okullarını terk ettiğini, bunun da kamu hizmetlerinin verimliliğini olumsuz etkilediğini vurgulamaktadır. Bu verimsizlik, hizmetlerin sağlanmasında hız eksikliği, zayıf çeviklik ve aşırı israf gibi sorunlara yol açmaktadır. Tüm bu faktörler, eğitim sisteminin düşük performansına katkıda bulunmakta ve nihayetinde öğrencilerin ve okullarda hazırlanan bireylerin niteliğine yansımaktadır. Bu durum, hükümetin yalnızca çalışanlarının ya da öğretmenlerinin maaşlarını ödemeye odaklandığına kaliteli eğitimi garanti altına alacak projeler geliştirmeyi amaçlayan bir eğitim yatırım politikasının eksikliği açıkça göstermektedir. Son kırk yıl içinde, Gine-Bissau'daki eğitim sektörü çoğunlukla çok taraflı ajanslardan (Afrika kalkınma bankası, dünya bankası) veya iki taraflı kaynaklardan (İsveç, Hollanda, Portekiz) sağlanan yardımlarla finanse edilmiştir (Morgado, 2016, s. 57). Eğitim sektörüne yapılan düşük yatırımlar, genellikle bütçenin personel maaşlarını ödemek için kullanılması nedeniyle, eğitim sisteminde yavaş bir ilerlemeye yol açmıştır. Devamsızlık, yani memurların görevlerini yerine getirmemesi, kamu hizmetlerinin sunumundaki verimlilik, hız ve etkinlik üzerinde olumsuz bir etki yaratmaktadır. Bunun çeşitli nedenleri bulunmaktadır: iş tatminsizliği, ailevi sorunlar, mali zorluklar vb . Gine-Bissau'da eğitime yapılan kamu harcamaları, benzer özelliklere sahip diğer ülkelerle kıyaslandığında düşüktür. Eğitimdeki sınırlılıklar, kaynakların yetersizliğinden kaynaklanmaktadır. 2013 yılında, Gayri Safi Yurtiçi Hasıla'nın (GSYİH) yalnızca %1,7'si eğitime ayrılmıştır; bu oran, kısmen Sahra Altı Afrika'daki en düşük kamu harcama oranlarından biriyle açıklanabilir (2013'te %8'den az). Aynı yıl, Afrika'daki kamu harcamalarının neredeyse tamamı (%97) personele yapılmış olup, diğer harcamalar için kaynak ayrılmamıştır. Bütçenin geri kalan kısmındaki uygulama düzeyi ise son derece düşüktür ve sektör büyük ölçüde bağışçılara bağımlıdır. (Merchant, 2018, s. 160).

Tablo 1. Cari harcamaların %'si olarak eğitime yapılan cari harcamalar, kamu borcu hariç, uluslararası karşılaştırmalar

Ülke	Yıl	%
Benin	(2010)	31,1
Etiyopya	(2010)	30,2
Ruanda	(2012)	30,1
Sierra Leone	(2011)	29,1
Togo	(2011)	27,6
Madagaskar	(2012)	26,7
Tanzanya	(2010)	25,9
Mali	(2011)	25,9
Nijer	(2011)	22,7
Gambiya	(2012)	20,1
Uganda	(2011)	19,4
Gine	(2012)	18,8
Zimbabve	(2010)	14,1
Gine Bissau	(2013)	13,0
Demokratik Congo	(2010)	12,8
Liberya	(2008)	12,3

(Resen,2015,s.19).

Bu durum ışığında, insan sermayesi kavramına ve önemine, değer kaybının eğitim sektörünü ve genel olarak toplumu nasıl olumsuz etkilediğini anlamamızı sağlayacak bir yaklaşım getirilmiştir. Adam Smith'in görüşüne göre insan sermayesi, eğitim, çalışma veya çıraklık sırasında gerçek paraya mal olan yeteneklerin kazanılmasıdır ve bu da kişinin sermayesidir. Bu yetenekler hem kendi servetlerinin hem de toplumun bir parçasıdır (Maria, 2025, s.05).

Bu öncü tanım, bireyleri ve toplumları ekonomik olarak zenginleştirmenin yolları olarak eğitim ve öğretime yapılan yatırımın önemini vurgulamaktadır. Aynı şekilde yazar, Golden'ın bakış açısından başka bir tanım daha getirmektedir: insan sermayesi, eğitime yapılan yatırım ve bireylerin sürekli eğitimiyle bağlantılı dinamik bir kavramdır. İnsan Sermayesinin gelişim düzeyi ne kadar yüksekse, etkisi de o kadar büyük olur - İnsan Sermayesi su geçirmez bir şey değildir, çünkü eğitim ve öğretimlerine yatırım yaparak bireyin sürekli gelişimini teşvik edebilen bir sermayedir (Maria, 2025, s. 06) Bu nedenle, insan sermayesi eğitimde temeldir, çünkü esas olarak yeterliliklerinin, bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi yoluyla insanlara yapılan yatırımı temsil eder. Bir ülke veya toplum eğitimde insan sermayesine değer verdiğinde, ekonomik büyümeye ve kolektif refaha katkıda bulunabilecek daha üretken, eleştirel ve yenilikçi vatandaşlar hazırlar. Eğitim yoluyla beşerî sermayeye yatırım yapmayı ihmal etmenin ciddi ekonomik, sosyal ve kültürel sonuçları vardır. Değer kaybının sonuçları, Gine-Bissau örneğinde olduğu gibi çeşitli sorunlara yol açmaktadır.

1.1.9 Okulu Terk Etmek

Okul terki kavramı, anlamının net bir şekilde belirlenmesi ve kavramsal çerçevesinin sınırlandırılması gereken bir konudur. Çünkü okul terkine dair evrensel bir tanım bulunmamaktadır ve bu kavram, farklı kökenlerden beslenen küresel bir olgudur. Okul terkinin nedenleri, şekli ve sosyal ve mesleki sonuçları oldukça karmaşık bir sosyal sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (Azevedo, 2010, s. 19). Öznel ve göreceli bir kavram olmasına rağmen, okul terkinin; bir öğrencinin, kayıtlı olduğu eğitim seviyesini tamamlamadan okuldan ayrılması olarak tanımlayabiliriz. Okul terkine ilişkin olumsuz sonuçlar arasında düşük okul başarıları, geleceğe dair düşük beklentiler, okulda yaşanan gecikmeler ve uyumsuzluklar, başarısızlık, ilgisizlik ve okula karşı genel bir reddetme yer almaktadır. Gine-Bissau'da okul terkinin, gençlerin geleceğini tehdit eden ve toplumsal endişelerin arttığı önemli bir sorun haline geldiği söylenebilir. Bu durum, özellikle çocukların aile desteğinden yoksun olduğu farklı etnik grupların yaşadığı bölgelerde yaygın bir olgu olup, sadece çocukları değil, gençleri ve yetişkinleri de etkilemektedir.

Gine-Bissau'da, genceler ve yetişkinler arasında ebeveyn desteği eksikliği, zorla evlendirme, kadın ve erkek sünneti, erken hamilelik ve özellikle erkek çocukları arasında istihdam eksiklikleri gibi çeşitli sosyo-kültürel faktörler, okul terkine zemin hazırlayan

unsunlar arasında yer almaktadır. Ülke, “anormal derecede düşük bir okul sağlama seviyesi” ile dikkat çekmektedir. Eğitimden faydalanabilen çocukları oranı oldukça düşük olup, Gine-Bissau, herkes için eğitim hedefinden oldukça uzak durumdadır. Ancak, bu hedefin sürdürülebilir okuryazarlık düzeyine ulaşmak için asgari bir gereklilik taşıdığı düşünülmektedir. Okul terkinin özellikle üç ana faktöre bağlı olduğu gözlemlenmektedir: (i) okula geç başlama, çünkü Gine-Bissau’daki çocuklar, okula resmi olarak belirlenen yaştan ortalama dört yıl sonra başlamakta; (ii) Aşırı sınıf tekrarı; ve (iii) Altı yıllık ilköğretim döngüsünü tamamlayan okul sayısının çok az olması (okulların yalnızca yüzde 25’inde bu döngü tamamlanabilmektedir). Ayrıca, okula katılım ve akademik başarı, sık sık yaşanan öğretmen grevleri ve siyasi istikrarsızlık gibi unsurlardan da olumsuz bir şekilde etkilenmektedir (Vieira, 2022). Bu da, Gine Bissau eğitim sektöründeki gecikmelerin, eğitimdeki temel hedeflere ulaşma açısından ciddi bir engel teşkil ettiğini ortaya koymaktadır.

Okul terkinde yol açan diğer sebepler arasında; toplumsal baskılar, ailevi ve okul baskıları, özellikle arkadaş baskısı gibi bireysel ve çevresel etmenler yer almaktadır. Bununla birlikte, erken yaşta evlilik veya annelik gibi toplumsal durumlar da okul terkinde etkili faktörler arasında sayılabilir. Ancak, Gine-Bissau’daki eğitim politikalarının eksikliği ve altyapı sorunları, okul terkinde önleme çabalarını daha da zorlaştırmaktadır. Ülke, doğu bölgeleri eğitim sisteminden en çok dışlanmış bölge olarak öne çıkmaktadır. Altyapı eksiklikleri, okul terkinin diğer bir önemli nedenidir. Gine-Bissau’daki çocukların yarısı, altı yıllık ilköğretim döngüsünü tamamlayan okullarda eğitim almazken, özellikle büyük şehirlerin dışında yer alan yerleşim yerlerinde temel okul sayısı oldukça sınırlıdır. Bu durum, ortaokula geçişte de okul terkinde artıran bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Ülkenin bağımsızlık sonrası dönemde karşılaştığı ekonomik zorluklar ve kırılganlıklar, özellikle eğitim alanında daha belirgin hale gelmiştir. Finansal kaynakların yetersizliği, kaliteli Eğitim Bakanlığı, eğitim sisteminin geliştirilmesi için belirlediği sınırlar ve stratejik planları, altyapı eksikliklerinin ve yetersiz fonların etkisi altında gerçekleştirememektedir. Gine-Bissau’da erken evlilik, çocuk işçiliği ve okula uzaklık gibi faktörler, özellikle kırsal kesimde okul terkinde hızlandıran önemli nedenlerdir. Erken yaşta evlilik, özellikle kırsal alanlarda yaygın olup, kız çocuklarının okuldan ayrılmasına yol açmaktadır. Bu tür uygulamalar, çocukların hayatlarında derin olumsuz etkiler bırakmaktadır. Gine-Bissau’daki son 25 yıllık siyasi krizler de okul terkinde destekleyen diğer faktörler arasında sayılmaktadır.

Eğitimdeki düşük kalite, kırsal bölgelerde nitelikli öğretmen eksikliği, okul altyapısının yetersizliği ve genel olarak eğitim sektörüne dair eksiklikler, okul terkine yol açan unsurlar arasında yer alır (Araújo, 2020, s. 08). Gine-Bissau’da okul terkinin inceleyen çalışmalar, özellikle ilköğretim seviyesinde dikkat çekici bir terk oranı göstermektedir. Birinci sınıfta başlayan her 100 çocuktan sadece 72’si ikinci sınıfa devam ederken, 28’i okuldan ayrılmaktadır. Ayrıca, temel eğitimin sürdürülebilirliği, okul kapasitenin yetersizliği ve okulların coğrafi erişilebilirliği gibi problemler de okul terkinin pekiştiren diğer faktörlerdir. Araştırmalar, 7-14 yaş arasındaki çocukların %20’sinin kentsel alanlarda okuldan 30 dakikadan fazla uzaklıkta yaşadığını ve bu mesafenin okul terkinin artıran önemli bir etken olduğunu göstermektedir. Bu durum, bazı bölgelerde okul eksikliği nedeniyle okula devam etmeme oranlarının yüksek olmasına neden olmaktadır. Yani Gine-Bissau’daki eğitim sistemi, altyapı eksiklikleri, öğretmen sıkıntıları, finansal kaynakların yetersizliği ve siyasi istikrarsızlık gibi faktörlerden büyük ölçüde etkilenmektedir. Bu durum, okul terkinin artmasına ve eğitimde sürdürülebilirliği sağlamak için gerekli önlemlerin alınmamasına yol açmaktadır. Gine-Bissau’nun eğitim sistemine dair yapılan incelemeler, bu sorunları çözmek için ciddi bir politika ve altyapı yatırımına ihtiyaç duyduğunu ortaya koymaktadır (Resen 2015, s. 13).

Bu konudaki literatürde yer alan bilgilere göre, “okulu terk etmenin, daha önce bahsettiklerimize ek olarak, sosyoekonomik faktörlerle, öğretmenle ilgili sebeplerle, öğrenciye özgü nedenlerle ve pedagojik ile kurumsal uygulamalara dair faktörlerle ilgili olabilecek çeşitli nedenleri” keşfetmek mümkündür. Bu ve diğer nedenler, kamu ve özel eğitimdeki her kademede okul terkinin etkilemektedir (de Carvalho Castelar, 2012, s. 03). Dolayısıyla, sosyo-ekonomik nedenler anlaşılabilir olup, genellikle yoksullukla ilişkilendirilebilir. Çünkü çocuklar, gençler ve yetişkinler, evde aileyi geçindirmekle sorumlu bireyler oldukları için okulu terk edebilmektedirler. Öte yandan, akrabalar okuryazar olmamaları ve ailedeki bireylerin okumaya yönelik motivasyon eksiklikleri, okulu terk etmelerine yol açan kültürel bir mesel olabilmektedir. Ayrıca, temel sağlık hizmetlerinin eksikliği, kötü beslenme ve sağlık merkezlerinin sayısının yetersizliği gibi faktörler, okul terkine yol açan diğer önemli etmenlerdir. Gine-Bissau’da okul terkinin etkileyen faktörlerden biri, ebeveynlerin mali kaynaklarının yetersizliği ve yetersiz beslenme gibi durumların yanı sıra, okul başarısızlığıdır; bu da başarısızlık ve devletin eğitim politikalarındaki eksikliklerle bağlantılıdır.

Bu durum, genellikle kamusal eğitime yatırım yapma konusunda bir ilgi eksikliği olarak görülmektedir. Bununla birlikte, çocuklar, anadilleri olmayan Portekizceyi, uygun olmayan bir okul ortamında, verimsiz eğitim yöntemleriyle öğrenmek zorunda kalmaktadır. Tüm bu faktörler, yüksek okul terk oranlarına ve eğitim sisteminin yeterli performans sergileyememesine katkı sağlamaktadır. Dahası, ülkede farklı eğitim seviyelerindeki öğrencilerin taleplerini karşılayacak yeterli sayıda öğretmen yetiştirme kurumunun bulunmaması da bir başka sorun teşkil etmektedir (Indi, 2017, s. 15). Bir öğrencinin okuldaki başarısının çeşitli faktörlerden etkilendiği vurgulanmalıdır. Bireysel açıdan bakıldığında, eğitim seviyesi seçimi ve okuldaki performans, öğrencinin sosyo-ekonomik koşulları, eğitimin işgücü piyasasına uyumu yaşadıkları bölgenin ekonomik ve sosyal koşulları, yaş ve cinsiyet gibi gözlemlenen özelliklerin yanı sıra yetenek, kararlılık ve eğitime devam etme isteği gibi gözlemlenemeyen faktörlerden etkilenebilir (Leon, 2002, s. 418). Bu durumda, okula devam edebilecek yaşta olan çocukların okulu terk etmelerine yol açan hastalık, başarısızlık, kişisel ve ailevi motivasyon eksiklikleri, ilişki sorunları gibi dış ve iç faktörlerin olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bununla birlikte, okul öncesi eğitime devam eden çocuklar, etmeyenlere göre daha fazla avantaja sahiptir. Ancak özellikle 3 ila 4 yaş arasındaki erkek çocuklarının okul öncesi eğitime katılmayanların çoğunluğunu oluşturması dikkat çekicidir. Bu durumda, kız çocuklarının okul öncesi eğitime katılmayanlarının oranının erkeklere göre daha düşük (%83) olduğu görülmektedir. Gine-Bissau’da kız çocuklarının, "iyi çocuk gelişimi" açısından erkeklerden daha avantajlı olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, okul terkine yol açan iki ana faktör öne çıkmaktadır

(i),Okul içi faktörler: Öğretmenin düşük niteliği, öğrencinin gereksinimlerine uygun olmayan pedagojik uygulamalar, düşük öğretim kalitesi, yer yetersizliği, okul tekrarı, okul gecikmesi ve başarısızlık; (ii) Okul dışı faktörler: Aile geliri, iş ile çalışmayı dengeleme zorlukları, aile desteği eksikliği, okula uzaklık, erken hamilelik, uyuşturucu kullanımı, şiddet, aile yapısı, gıda yetersizliği, ilgi eksikliği ve okula devam etmede zorluklar (Shirasu & de Albuquerque, 2015, s. 120).

Okulu terk etme durumu, genellikle yetersiz eğitim ile ilişkilidir. Öğretmenlerin eğitim süreçlerinde profesyonel olarak hareket etmeleri gerektiği vurgulanabilir. Eğitim, öğrencilerin içerdikleri tüm potansiyel ve koşullarla nasıl başa çıkacaklarını bilmelerini sağlamalıdır. Çünkü öğrenciler, farklı topluluklardan ve aile yapılarına sahip olarak okulda bir araya gelirler ve bu çeşitlilik, eğitim sisteminin başarıyla işlemesi için

dikkate alınmalıdır. Okul terkinin en aza indirmek için, kamu eğitiminin güçlendirilmesi ve çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin eğitim sistemine katılımını teşvik eden politikaların uygulanması önemlidir.

1.1.10 Okul Altyapısı ve Öğretim Materyallerinin Eksikliği

Eğitimden bahsederken, yalnızca program içeriklerinden veya öğretim materyallerinden söz etmiyoruz. Altyapı da bu sürecin bir parçasıdır ve fiziksel, teknolojik ve organizasyonel desteğin yanı sıra öğrenme sürecinde sağlıklı ve uygun bir ortam sunarak temel bir unsur oluşturur. Gine-Bissau’da sınıflar, mevcut durum göz önünde bulundurulduğunda istenilen seviyede değildir. Yetersiz ve demografik büyümeyle uyumsuz olmanın ötesinde, eğitim sektörünün mevcut dinamiklerine göre teknolojik şartları da sağlamamaktadır. Bu durum, herkes için eğitim hedefine ulaşmayı zorlaştırmakta ve okul terkleri, geç başlama (Gine-Bissau’daki çocuklar ortalama 4 yıl geride başlamakta) gibi sorunlara yol açmakta, ayrıca ilkokulda %20’den fazla tekrar oranı ve 6 yıllık ilkokul eğitim döngüsünü tamamlayan okul sayısının azlığı (okulların sadece % 25’inde tam döngü var) gibi durumlar ortaya çıkmaktadır. Bu durum ülkenin altyapı eksikliklerinin bir belirtisidir (Jourde, 2016, s. 02). Gine-Bissau’daki çocukların yarısı, 6 yıllık ilkokul eğitimini sunmayan okullarda eğitim görmekte, yani öğrenciler kesintisiz eğitim döngülerine sahip olmadıkları için ilk eğitimi tamamlayamamakta, yani sınıf eksiklikleri nedeniyle eğitim süreçleri aksamaktadır. Bir diğer zorluk ise, özellikle büyük şehirlerin dışında ilk okulların sayısının yetersiz olmasından dolayı, ilköğretim sonrası okullara geçişte yaşanan terk oranıdır. Gine-Bissau’da okul çağındaki çocukların yaklaşık %45’i okula gitmemekte, bu da endişe verici bir oranı temsil etmektedir. Altyapı yetersizliği, Gine-Bissau’daki öğrenme sürelerini komşu ülkelere göre oldukça kısa hale getirmektedir. Örneğin, Senegal’de ilkokulda öğretim süresi 8 müfredatın uygulanmasının büyük ölçüde engellemektedir. Gine-Bissau’daki okulların altyapısı, hem ilkokul hem de lise eğitiminin kalitesini etkileyen ana unsurlardan biridir. Birçok okul, uygun binalara sahip değildir ve mevcut olanlar da kötü durumdadır, çatılar kırık, duvarlar çatlamış ve sınıflar aşırı kalabalıktır (Jourde, 2016, s. 04). Bu durum, öğrencilerin konsantrasyonun zorlaştırmakta ve pedagojik etkinliklerin gerçekleştirilmesini engellemektedir. Geçici sınıf olarak adlandırılan çadırlar çözüm olarak sunulmuştur ancak özellikle kırsal alanlarda sınıflar aşırı kalabalık olup, 50’den fazla öğrenciye sahip sınıflar sıkça görülmektedir. Bu durum sınıf yönetimini

zorlaştırmakta ve öğretmenlere bireysel ilgi gösterilmesini engellemektedir. Aşırı öğrenci yükü, öğretmenler için stres oluşturmakta ve öğrenme kalitesini olumsuz etkilemektedir. İlk ve ortaokul okullarının sayısı oldukça sınırlıdır, özellikle başkent Bissau dışında. Bu nedenle birçok öğrenci, ortaokul okullarına gitmek için uzun mesafeler kat etmek zorunda kalmakta, bu da özellikle kültürel ve güvenlik sebepleri nedeniyle kız öğrenciler arasında okul terkini artırmaktadır. Eğitim erişim, en ciddi sorunlardan biridir. Gine-Bissau'nun 36.125 km² yüzölçümüne sahip ve 2.000.000 nüfusu bulunan bir ülke olduğu göz önünde bulundurulduğunda, devlet bu nüfusa eğitim erişimi sağlama noktasında yetersiz kalmaktadır. Başkent Bissau'da bile birçok çocuk okula gitmemekte ve eğitmekte ve eğitim erişimi daha da zor olan bölgeler bulunmaktadır. Özellikle (Bolama Bijago) bölgesindeki adalarda, yalnızca 88 adadan 20'si yerleşimlidir. Ve bunların çoğunda öğretmen bulunmamaktadır, bazı adalarda ise okul dahi yoktur. Bu adalar, eğitim açısından tamamen dışlanmış durumdadır. Bağımsızlık ilanından bu yana bu durum devam etmektedir (C. L. da Silva & Sampa, 2017, s. 231). Devlet, eğitim sektörünün ilerlemesi için en önemli alanlarla öncelik verme konusunda somut politikalar geliştirememiştir. Bu, erken eğitim seviyelerinde okul eğitiminin genişletilmesi için yatırımlar yapılmasını gerektiriyor, ancak bu hedef, ülkede henüz gerçekleştirilmiş değildir.

Bir başka endişe verici durum ise, okullarda uygulanan çoklu vardiya sistemidir; bu da öğrenme sürelerinin kısalmasına ve eğitim kalitesinin düşmesine yol açmaktadır. Çoklu vardiya uygulaması, özellikle devlet okullarında ilkokul ve ortaokul düzeyinde belirgindir. Sınıfların %56'sı günün farklı saatlerinde iki grup öğrenci kabul etmekte, %11,5'inde 3 grup öğrenci, %1'inde ise 4 grup öğrenci eğitim almaktadır. Yalnızca %29'u tek bir öğrenci grubunu tüm gün boyunca kabul etmektedir. Bu durum, altyapı eksikliklerinden kaynaklanmakta olup, öğrenme sürelerini olumsuz yönde etkilemekle ve eğitimde olumsuz sonuçlar doğurmaktadır (Ferreira, 2022, s. 15). Gine-Bissau'daki okullarda öğretim materyallerini yetersizliği, ülkenin eğitim sisteminin karşılaştığı ve büyük zorluklardan biridir. Bu durum, eğitim için ayrılan bütçenin yetersizliğini ve kaliteli eğitim sağlamak için gerekli kaynakların eksikliğini yansıtmaktadır. Bu eksiklikler, öğretmenlerin işlerini etkin bir şekilde yapmalarını ve öğrencilerin başarılarını olumsuz etkilemektedir. Finansal kaynaklar sınırlı olsa da, öğretim materyallerinin eksikliği sadece altyapı sorunu değil, eğitimcilerin motivasyonunu, öğrencilerin içeriklerle etkileşimini ve dolayısıyla sunulan eğitimin kalitesini de etkileyen

bir sorundur. Öğretim malzemeleri, öğrencilerin bilişsel gelişiminde önemli bir rol oynar ve öğretmen ile öğrenciler için rehberlik sağlar (Bandeira, 2009, s. 13).

Gine-Bissau'daki çocukların çoğunluğunun yazma ve okuma becerileri günlük yaşamlarında yer almadığı için ders kitabı, eğitim sürecinde önemli bir araçtır ve çocukların yazılı ve okuma becerilerine erişimi için tek kaynak haline gelir. Ne yazık ki Gine-Bissau'daki okul kitapları, çocukların sosyal gerçeklikleriyle uyumlu değildir, çünkü içerdikleri içerikler çocukların günlük yaşamlarında yer almayan bir dilde sunulmaktadır ve bu durum öğrencilerin yeterliklerini olumsuz etkilemektedir. Yazma öğretimi, adım adım bir süreç olarak gerçekleştirmelidir çünkü yazmak, konuştuğumuzdan farklıdır; yazma bir icattır, yani yapaydır (Bagno, 1999, s. 02). Kitap, defter ve diğer yardımcı malzemeler yokluğu, müfredatın doğru bir şekilde öğretilmesini engellemektedir. Öğretmenler, genellikle sınırlı kaynaklarla (kara tahta ve fotokopi materyalleri gibi) ders materyali sağlamak zorunda kalmakta ve bu, tüm öğrencilere eşit öğrenme fırsatları sunmamaktadır. Bu durum, derslerin kalitesini ve eğitimde eşitliği olumsuz etkilemektedir. Ayrıca malzemeler eksikliği, öğretmenler ve öğrenciler üzerinde psikolojik bir etki yaratmaktadır. Öğretmenler için pedagojik desteğin eksikliği, dinamik ve ilgi çekici dersler hazırlamayı zorlaştırmakta, bu da öğretmenlerin motivasyonunu kaybetmelerine ve tükenmişlik yaşamalarına neden olmaktadır. Öğrenciler için ise kitap ve kaynakların yokluğu, derslerde işlenen konuları derinlemesine inceleme fırsatını azaltmakta, öğrenme sürecini monoton ve ilgisiz hale getirmektedir. Bunun sonucunda öğrencilerin motivasyonu düşmekte ve akademik başarıları olumsuz etkilenmektedir. Ayrıca, malzemeler eksikliği, daha uzak bölgelerdeki öğrenciler için durumu daha da kötüleştirmektedir. Eğitim fırsatlarının zaten sınırlı olduğu bu bölgelerde, öğretim malzemelerinin eksikliği, eğitimdeki en iyi uygulamalarından daha fazla uzaklaşmaya yol açmakta ve kırsal ile kentsel bölgeler arasındaki eşitsizlikleri derinleştirmektedir. Birçok okul, uygun mobilyalardan (sandalyeler, sıralar, masalar), eğitim malzemelerden (kitaplar, tahtalar, kağıtlar) ve bazen de temiz suya ve sanitasyona erişimden yoksundur. Bu durum, özellikle kırsal bölgelerde, okulların genellikle geçici olarak yerel malzemelerle inşa edilmesi ve uygun denetimlerin olmaması nedeniyle daha da kritik bir hale gelmektedir (Semedo, 2010, s. 15).

Eğitim kalitesi açısından, malzemeler eksikleri, okulların kaliteli bir eğitim sunma yeteneğini ve iş gücü ile toplumun genel ihtiyaçlarına uygun eğitim verme kapasitesini kısıtlamaktadır. Kaynak eksikleri, öğrencilerin bilişsel, sosyal medya teknik beceriler

geliştirmelerini engellemekte ve bu durum, daha eşitlikçi ve refah düzeyi yüksek bir toplumun inşasını zorlaştırmaktadır. Ayrıca, kitaplar, bilgisayarlar ve internet erişimi gibi eğitim malzemelerinin yetersizliği, yeni belgelerin öğrenilmesini kısıtlamakta, özellikle bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına dair eğitimleri sınırlamaktadır. Kısa ve orta vadede, Gine-Bissau'daki eğitim durumu, öğretim malzemelerinin eksikliğini gidermek için etkin önlemler alınmadığı takdirde daha da kötüleşecektir. Eğitim kaynaklarının, örneği kitap ve defterlerin temini ile öğretmenlere uygun eğitim ve destek verilmesi, eğitim ve öğrenme koşullarını iyileştirmek için atılacak önemli bir adım olacaktır. Eğitimin sürdürülebilirliği, pedagojik ihtiyaçlar ile Gine-Bissau'nun sosyo -ekonomik gerçekliği ile uyumlu malzemeleri eksikliği, yalnızca bir altyapı sorunu değil, tüm eğitim sistemini etkileyen yapısal bir sorundur. Bu eksikliklerin sonuçları derindir ve yeni nesillerin geleceğini tehdit etmekte, kapsayıcıyı ve kaliteli bir eğitim inşa etmeyi zorlaştırmaktadır.

1.1.11 Dil Engelleri ve Okul Müfredatındaki Eşitsizlik.

Bir konuyu ele almak ve bir amacı gerçekleştirmek için içeriklerin düzenlenmesi, farklı bilgilerin tek bir belge içinde toplanmasını gerektirir; bu, müfredat teorilerinin temel yapısını oluşturur. Bu yapıda, teknik, profesyonel ve yaşam yollarına dair çeşitli müfredat tartışmalarını bulmak mümkündür. Bu bağlamda, pedagojik tartışmaları, kültürel kimlikleri vb. ele alan müfredatlarını nasıl ortaya çıkmaya başladığı anlaşılmaktadır. Bu müfredatlar, enstrümantal, politik ve teknik birer nitelik taşıyabilir ve içeriklerin tümü, farklı amaçlara hizmet edecek şekilde düzenlenir. Müfredat, gerekli hedeflerin belirtilmesiyle ilişkilidir ve aynı zamanda nitelikli sonuçların elde edilmesi için kullanılan tüm prosedür ve yöntemleri ifade eder. Ayrıca, müfredat teorilerinde kimlik ve öznelik gibi sorunlar tartışılmaktadır. Bununla birlikte, “müfredat” kelimesinin etimolojik kökeni Latince *curriculum* kelimesine dayanmaktadır ve bu terim yaşam yolu, kurs veya meslek anlamına gelir. Yani, aynı zamanda belirli hedeflerin elde edilmesinin bir aracı olarak tanımlanabilir.

Dolayısıyla, müfredat, eğitim-öğretim pratikleri için belirli bilgilerin seçilmesi olarak kabul edilir ve belirli sosyo-historik bağlamlara dayalı olarak üretilir; bu bağlamda, belirli bir toplumun ya da ulusun halk bilgileri veya içsel bilgileri göz önünde bulundurulmalıdır. Diğer bir deyişle, okul kurumunun yer aldığı toplumsal bağlam göz önünde bulundurularak, öğrencilere kolektif olarak üretilmiş bilgi ve kültürlerin

zenginliği garanti edilmelidir. Gine-Bissau devletinin bu düşünceyle hareketle müfredatı, toplumsal bir pratik ve vatandaşların yetiştirilmesi için bir araç olarak görmesi gerekmektedir. Ayrıca müfredat, insan varlığını, kültürel kimliği ve tarihsel geçmiş, özellikle Gine-Bissau halkının geçmişini içermelidir. Uzun yıllardır, çoğu çocuk, genç ve yetişkin, bir devletin sorumluluğunda olması gereken eğitim hakkında yoksundur. Bu durum, eğitimsiz tüm ulusal topraklarda azaltmak ve yoksullukla mücadele için sürdürülebilir ve katılımcı bir kalkınma sağlamak amacıyla gereklidir (Cá, 2008, s. 01). Müfredatın, anlamlar ve kültürel değerlerin inşasını kapsadığını ve bireylerin gerçekliğiyle uyum içinde olması gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda, sadece bilgi iletimiyle sınırlı olmamalı aynı zamanda bireylerin üretim yaptığı ve toplumsal değerlerin anlam bulduğu bir ortamla ilişkilendirilmesi ve toplumla etkileşime girmelidir. Eğitim sosyolojisi eleştirileri, özellikle küresel Kuzey'deki gelişmiş ülkelerdeki eğitim sistemlerinin işleyişı üzerine odaklanır öne sürer. Bu durum, gelişmekte olan ülkelerde, öğrenenin Gine-Bissau gibi ülkelerde, egeminkî nitelikteki bu politikaların benimsenmesine yol açar. Bu ülkeler, özellikle Afrika Portekizce Konuşan Ülkeleri (APKÜ) gibi, müfredatlarını ve öğretmen eğitimlerini dışarıdan gelen etkilerle şekillendirmektedirler. Bu etkileşim, sömürgeci geçmişin etkisiyle yerli bilgilere değeri vermeme ve farklı bilgi türlerini göz ardı etme eğilimlerini pekiştirmektedir. Gine-Bissau gibi ülkelerde müfredat genellikle bazı toplumsal kesimleri avantajlı duruma getirirken diğerlerini dışlamaktadır.

Müfredatın "otobiyografi", yani bir kişinin kimliğini şekillendiren bir belge olduğunu belirtmektedir. Bu perspektife göre, müfredatın, öğrencilerin kimliği ve sosyal gerçeklikleriyle uyumlu olması gerektiği açıktır (Tadeu, 2016, s. 01). Bu bağlamda, Gine-Bissau'daki müfredat, öğrencilerin gerçek sosyal yaşamlarına yabancılaşmalarına neden olabilmektedir. Çünkü mevcut müfredat, çoğu zaman öğrencilerin içinde bulundukları toplumsal bağlamı yansıtmamaktadır. Eğitimdeki reformlar devam etmekle birlikte, yeni müfredatlar geliştirilmesi, halkın tarihi, gerçekliği ve kültürüyle uyumlu bir biçimde yapılması acil bir gereklilik halini almıştır. Gine-Bissau'daki müfredatın, sömürgeci bir geçmişin etkilerinden kurtarılması, kültürel çeşitliliği ve yerel bilgiyi içeren, özgülleştirici bir eğitim anlayışı doğrultusunda yeniden şekillendirilmelidir.

Bu yukarıda bahsedilen faktörlerin yanı sıra, müfredatın en büyük engeli dil meselesiydi. Bunun nedeni, etnik çeşitliliğin fazla olduğu bir ülke olmaları ve bu durumu dikkate alarak birçok faktörün göz önünde bulundurulması gerektiğiydi. Dil, geleneksel ya da

modern eğitimde, niceliksel ve niteliksel gelişim için önemli bir araçtır. Çeşitli kültürel özelliklere sahip çok dilli ülkelerde, örneğin Gine-Bissau gibi, hem eski Afrika dilleri hem de son dönem dilleri, örneğin Creol, halkın yaşamında temel bir rol oynamaktadır. Gine-Bissau halkı büyük ölçüde Bantu¹⁴ kökenli olup, sözlü geleneklere sahip bir toplumdur; çünkü toplumdaki varlık ve duruş kuralları sözlü olarak aktarılmaktadır. Sözlü dil, Afrika kıtasında ve dünyanın diğer bölgelerinde, kimlik belirleyici işaretler olan geleneksel kültür ve alışkanlıkların.

Aktarılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Eğitimde, öğrencinin kendi dilinde yapılan eğitim, özellikle temel eğitim ilk aşamalarında, bilişsel gelişimi kolaylaştırmaktadır ve aynı zamanda kültürel referansların temellerini oluşturur. Güney Afrika, Tanzanya, Namibya gibi, yerel dillerin eğitim dili olarak kullanıldığı birçok ülkede olduğu gibi, eğitimde yerel dilin kullanılması önemlidir. İster kabul edelim, ister etmeyelim, dil kültürdür ve bu ikisi ayrılmaz bir bütündür. Bu nedenle, sosyal bağlamdaki dil üzerine yapılan çalışmalar, Amerikalı dilbilimci Wiliam Labov ve diğerlerinin 1960'lı yıllarda bu konuda derinlemesine çalışmalar yapmalarından bu yana büyük başarılar elde etmiştir. Bu bağlamda, eğitim için dil seçimi, hükümetlerinin ve eğitim uzmanlarının, dil politikalarının tutarlı ve uyumlu bir şekilde planlaması için daha fazla çaba sarf etmelerini gerektiren bir konu olmalıdır. Bu politika, ülkenin eğitimdeki niteliksel gelişimini teşvik etmeyi, tüm halkın özellikle de en muhtaç olanlarının sosyo-kültürel dahil edilmesini amaçlamalıdır.

Ülkede 20'den fazla etnik dil bulunmasına rağmen, Gine-Bissau'daki tüm okul kurumlarında Portekizce dili öğretimi zorunludur. Ancak, Gine-Bissau'daki öğrenciler çoğunlukla bu dil ile ilk kez okulda, yani okuryazarlık sürecinin başında tanışmaktadır (Batista, 2007, s. 01). Şu şekilde belirtmektedir:

Portekizce kullanımıyla ilgili halk arasında bir mesafe vardır, bu nedenle çoğu çocuk evde ya da kendi topluluğunda başka bir dil konuşmaktadır, bunlar etnik diller veya günlük iletişim dili olan creoldür (BATISTA et al., 2007, s. 11).

Bu bağlamda, bu dilin öğretilmesi ve öğrenilmesi, öğrencilerin diğer müfredat bileşenlerinde öğrenme süreçlerini büyük ölçüde zorlaştırmaktadır çünkü okul dili, öğrenilmesi gereken dildir. Gine-Bissau'da genellikle halkın konuştuğu dil Creoldür; ancak Portekizce, Gine-Bissau çocuklarının yazılı kültür ve resmi eğitim dünyasına

¹⁴ Afrika'daki en büyük dil ailelerinden biri olan Bantu ortak dilini paylaşan çeşitli etnik gruplardan oluşan çok geniş bir dilsel ve kültürel grubu ifade eder.

girmelerini sağlayan dil olarak önemli bir rol oynamaktadır. Bu durumda, yerel dilin, yani anadilinin, öğrencilerin eğitim ve öğrenme süreçlerinde önemli bir rol oynadığı anlaşılmaktadır (Scantamburlo, 2013, s. 02). Gine-Bissau’da öğretmenler tarafından kullanılan tüm ders kitaplarının Portekizce olarak yazıldığını belirtmektedir; bu durum, çocuğun kendi gerçekliğiyle tamamen kopmasına neden olur ve öğretim sürecini olumsuz etkiler. Çünkü kültür ile okul arasındaki kopukluğun, öğrencilerin özellikle Portekizce öğrenmede başarısız olmasının nedeni olduğu belirtilmektedir (Scantamburlo, 2013, s. 47). Öğrenmedeki başarı, eğitimdeki tüm alanlarda ve bilgi üretiminde, büyük ölçüde öğretilmekte olan içeriğin ve bu içeriğin öğretildiği dilin anlaşılmasına bağlıdır. Gine-Bissau’daki eğitimde görülenin tam tersi bir durumdur. Bu nedenle, kırsal bölgelerde yaşayan ailelerin çocukları, ilk sosyalizasyon dili olarak etnik dillerin kullanıldığı doğal bir ortamda bu dilleri ailesel bağlamda öğrenirken, okulda Portekizceyi öğrenme ve anlama konusunda daha fazla zorluk yaşarlar. Bu çocuklar genellikle Portekizce dilinin gerçekliğinden tamamen habersizdir. Portekizce, anadil gibi öğretilmekte olup, ülkenin çok dilliliği veya her öğrencinin sosyo-kültürel durumu göz önünde bulundurulmamaktadır. Bu durumda, öğrenciler ve öğretmenler için zorluklar daha da büyümektedir. Portekizce, yabancı dil olarak (İngilizce veya Fransızca gibi) öğretilmeli ve bu sayede öğretilen içeriğin daha iyi anlaşılması sağlanmalıdır.

Bu şekilde, Gine-Bissau eğitimdeki dilsel paradoksta yaşamaktadır; öğrenciler, sınıfta ve okulda hem Creolü hem de etnik dillerini konuşmalarından dolayı cesaret kırıcı bir durumla karşı karşıyadır ve yalnızca eğitim dilini olan Portekizceyi öğrenmek için sürekli bir teşvik edilmektedir. Bu durum, dilsel uygunluk eksiklikleri sonucu, öğrenciler disiplin cezası ile karşı karşıya kalmaktadır. Çok dilli ve farklı kültürel özelliklere sahip ülkelerde, örneğin Gine-Bissau’da, hem etnik diller hem de Creol halkın kültürel yaşamında önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, eğitimde kullanılacak dilin seçimi, hükümetlerin ve eğitim uzmanlarının, dil politikalarının tutarlı bir şekilde planlanmasını sağlayacak bir çaba göstermesini gerektiren bir konu olmalıdır. Bu politika, tüm Gine-Bissau halkının sosyo-kültürel dahil edilmesini sağlamak amacıyla kaliteli bir eğitim sisteminin gelişimine katkıda bulunmayı amaçlamalıdır. Portekizceyi öğretim dili olarak öğrenmede başarısızlık, ülkedeki yüksek okuryazarlık oranlarıyla sonuçlanmaktadır (Embaló, 2008, s. 101). Creol ve etnik dillerin okulda kullanılmasının yasaklanmasına rağmen, çoğu zaman öğretmenlerin, öğrencilerinin anlamadığı bir durumda içerikleri açıklamak için Creol diline başvurduklarını kabul etmektedir. Gine-Bissau’daki eğitimdeki bir diğer

büyük sorunun ise nitelikli öğretmen eksikliği olduğunu ve çoğu öğretmenin ülkenin öğretim diline yeterince hâkim olmadığını belirtmektedir. Sonuç olarak, öğrenciler bu engellerle baş etmek zorunda kalmaktadır. Ancak, Gine-Bissau'da, öğrencilerin hala eğitim/öğrenme süreçlerinde birçok zorlukla karşılaştığı anlaşılmaktadır çünkü Portekizce, hala eğitimde tek dil olarak kullanılmaktadır. Bu durum, verimsiz öğretim stratejileri ve özellikle öğretmenlerin Portekizceye olan yetersiz hakimiyeti gibi diğer faktörlerle birleşerek, öğrencilerin okullarda Portekizceyi öğrenme sürecindeki başlıca engeller arasında yer almaktadır (Scantamburlo, 2013, s. 48). Buna ek olarak, analiz edilen programın hedeflerine ulaşabilmek için, geliştirilecek becerilerin, Portekizceyi ikinci dil olarak öğretme becerileriyle uyumlu olması gerekmektedir. Gine-Bissau'da Portekizce öğretim/öğrenme sürecini geliştirmek için öğretmenlerin eğitim stratejilerinin, öğrencilerinin eğitimsel ilerlemelerini destekleyecek şekilde yeniden tasarlanması gerektiği vurgulanmaktadır. Gine-Bissau'da en çok konuşulan etnik dillerin yüzdeleri gösteren Tablo 3, nüfusun Portekizceye olan uzaklığını anlamaya yardımcı olmaktadır. 1979'daki nüfus sayımına ve resmi ile ulusal dillerin yanı sıra 2009 yılına (Scantamburlo, 2013, s. 28).

Tablo 2. *Gine-Bissau'da en çok konuşulan etnik diller*

Diller	%	Konuşmacı sayısı	
Yıl	1979 ve 2009	1979	2009
Creolce	(44,31%)	349.638	673.880
Balanta	(24,54%)	193.722	373.212
Fula	(20,33%)	160.499	231.774
Mandinga	(10,11%)	79.790	153.756
Manjaco	(8,13%)	64.194	123.643
Pepel	(7,24%)	57.202	110.108
Biafada	(1,97%)	15.551	29.960
Bijago	(1,97%)	15.546	29.960
Mancanha	(1,86%)	14.682	28.287
Felupe	(1,48%)	11.701	22.508
Nalu	(0,31%)	2.491	4.715
Invalidos	(0,21%)	2.491	4.715
Total	(133,38%)	1.052.861	1.052.861

(Scantamburlo, 2013).

Bu yorum, 1979 ve 2009 yıllarına ait, Gine-Bissau'daki başlıca etnik dillerin konuşlularının dağılımına dair tabloda sunulan verilerin analizini amaçlamaktadır. Tablo, ülkedeki çeşitli etnik dillerin baskınlığını gösteriyor; özellikle Creolce (Creol dilli), 1979 ve 2009 yıllarında da %44,31 oranla en fazla konuşulan dil olarak öne çıkmaktadır. Bu veri, Creolce'nin geniş bir iletişim dili olarak önemli bir tol oynadığını, hatta 10 yıllar sonra bile devam ettiğini gösteriyor. Balanta ve fula, creolce'nin ardından sırasıyla %24,54 ve %20,33 ile konuşulan diller olarak öne çıkmaktadır. Balanta dilli, 1979'da 193.722 konuşundan 2009'da 373.212'ye fula ise 160.499'dan 231.774'e çıkmıştır. Diğer diller olan mandinga, manjaco ve Pepel de önemli bir yer tutmakta ve her biri, konuşan sayısında gözle görülür bir artış göstermektedir. Ancak, tablodaki bazı dillerin daha az konuşanı vardır, örneğin Biafada, Bijago, Mancanha, Felupe, Nalu gibi diller, daha küçük oranlara sahip olsa da, bu dillerin konuşan sayısında yine de gelişim yaşanmıştır. Önemli bir nokta ise, toplam yüzdelerin %100'ü geçtiğini görmektir; bu, 133,38% ile dilin konuşulma oranının toplamda fazlalık gösterdiğini ifade eder. Bu durum, bazı kişilerin birden fazla dil konuşuyor olabileceğini gösteriyor ki, çok dilliğin yaygın olduğu Gine-Bissau gibi ülkelerde bu oldukça normaldir. Tablo, ülkenin dilsel çeşitliliğini ve her bir dilin konuşan sayısındaki evrimi yansıtır. Bu veriler, Creolce'nin bir iletişim dili olarak rolünü ve zaman içinde devam eden bir gelişim süreci ile birlikte, etnik dillerin ülke çapında nasıl varlık gösterdiğini göstermektedir.

1.1.12 Amaç

Gine-Bissau,1973 yılında bağımsızlığını kazanmasında bu yana, özellikle ilk ve orta öğretim alanında eğitim sisteminin geliştirilmesinde bir dizi zorlukla karşı karşıya kalmıştır. Ülkenin tarihi, siyasi ve ekonomik bağlamı, mevcut eğitim koşullarının şekillenmesinde önemli bir rol oynamış ve hem eğitimin kalitesini hem de eğitime erişimi etkilemiştir. Bağımsızlıktan günümüze kadar Gine-Bissau'nun eğitim sistemi çeşitli dönüşümlerden geçmiş olsa da, etkinlik ve kapsam açısından hala önemli engellerle karşılaşmaktadır. Buna ek olarak, bu çalışma, zaman içinde uygulanan eğitim politikaları ve reformların rolün belirlemeyi, bunların etkinliğini, sürekliliğini ve Gine-Bissau'daki eğitim bağlamı üzerindeki etkilerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırma ayrıca, eğitimi toplumun ilerlemesi ve daha eşitlikçi bir gelişim için temel bir unsur olarak görerek, bu zorlukların ülkenin sosyal ve ekonomik kalkınmasına yansımalarını incelemeyi hedeflemektedir.

Bu çalışma, eğitim politikalarının etkilerini anlamak ve bu konudaki sorunları çözmek yoluyla Gine-Bissau'daki eğitim sisteminin gelişimine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

Bu bağlamda, çalışmanın temel amacı bağımsızlık sonrası Gine-Bissau'da uygulanan eğitim politikalarının ana hatlarını çizmek ve bu politikaların eğitim sistemi üzerindeki etkilerini değerlendirmektir. Özellikle devlet okullarında, eğitim düzeyinde karşılaşılan sorunlar nitel yöntemler kullanılarak analiz edilecek, bu sorunların kökenleri tespit edilecektir. Ayrıca, süregelen zorlukların üstesinden gelmek ve tüm bireyler için kaliteli eğitimi güvence altına almak amacıyla Gine-Bissau'daki eğitimi iyileştirmeyi amaçlayan kamu politikası yapıcılar, uluslararası kuruluşlar ve diğer ilgili faktörlere yönelik öneri ve tavsiyeler sunulacaktır. Bu çalışmanın bir diğer amacı, kamu politikaları çerçevesinde bağımsızlıktan günümüze kadar Gine-Bissau'da eğitim sorunlarının analizi kapsamlı bir şekilde analiz etmektir. Ülkedeki eğitimin gelişimini sınırlayan tarihsel, yapısal ve siyasi nedenlerin tespit edilmesi hedeflenmektedir. Araştırma, yıllar içinde meydana gelen dönüşüm ve aksaklıkları incelemeyi, altyapı eksiklikleri, maddi ve mali kaynak yetersizlikleri, siyasi istikrarsızlık, yetersiz müfredat ve eğitime eşit olmayan erişim gibi unsurların ilk ve orta öğretimin kalitesini nasıl etkilediğini anlamaya çalışacaktır.

1.1.13 Önem

Bu çalışmanın önemi çok yönlüdür ve birden fazla açıdan değerlendirilmesi gereken bir konuya sahiptir. Aşağıda, bu çalışmanın önemini ve geleceğe yönelik çıkarımlarını ayrıntılı bir şekilde açıklayacağız İlk olarak, bu çalışma, Gine-Bissau'daki eğitim tarihini, Portekizlilerin gelişinden önceki dönemden kolonizasyonu ve kolonizasyonu sonrası döneme kadar incelemektedir.

Yani, bağımsızlıktan günümüze kadar olan süreçte eğitim sisteminin evrimini anlamamızı sağlamaktadır. Bu evrimi incelemek, eğitim kalitesini etkileyen anahtar dönüşüm anlarını, kaydedilen ilerlemeleri ve yaşanan aksaklıkları tespit etmeye olanak tanımaktadır. İkinci olarak, sistemin zorluklarını ve karşılaştığı güçlükleri anlamamıza olanak tanıyarak, bu sektörün gelişimi için daha etkili politikaların belirlenmesinde sağlam bir temel oluşturmaktadır. Okul altyapısının güvencesizliği ve yetersizliği, ekonomik kaynak konusunda yaşanan eşitsizlikler ile dilsel çeşitliliğin okul başarısı üzerindeki etkisi gibi sorunların çözümüne katkı sağlamaktadır. Üçüncüsü ise, bu çalışmanın eski ve çağdaş eğitim tarihine çok ilginç yaklaşımlar getirmesi ve kaynakların eşitsiz dağılımı ve öğretmen eğitimi gibi yapısal sorunları çözebilecek ve eğitimde

kapsayıcılığı teşvik edebilecek kamu politikalarının oluşturulması için sağlam bir temel sunmasıdır. Geçmiş yaklaşımların ve zaman içinde uygulanan eğitim politikalarının analiz edilmesi, ülke eğitiminin gelecekte alması gereken yönler için değerli dersler sağlayabilir.

1.1.14 Araştırmanın sorusu

Kamu politikası çerçevesinde bağımsızlıktan günümüze Gine Bissau’da eğitim temel zorluklar nelerdir ve bu zorluklar ülkedeki eğitim kalitesini ve sosyal kalkınmayı nasıl etkilemektedir?

1.1.15 Varsayımlar

Bu nitel araştırma, eğitim alanında Gine-Bissau’da eğitimin içinde bulunduğu durumu nitel bir şekilde araştırmayı amaçlamaktadır. Çalışmanın dayandığı akademik beklentiler, Gine-Bissau'da eğitim sisteminin karşılaştığı zorlukları ve bu zorlukların nedenlerini anlamaktır. Araştırmanın özgün değeri, Gine-Bissau'da eğitim alanında yapılan nitel araştırmaların sınırlı olması ve mevcut literatürde eksiklikler bulunmasıdır. Bu çalışma, Gine- Bissau'da eğitim sistemiyle ilgili ayrıntılı bir iç görü sunarak, ilgili akademik topluluğa ve eğitim politikası oluşturucularına önemli bir katkı sağlamayı hedeflemektedir. Gine-Bissau’daki eğitim sisteminin karşı karşıya olduğu zorluklar göz önünde alındığında, aşağıdaki akademik beklentiler ortaya çıkmaktadır.

- **Kronik siyasi istikrarsızlıklar;**
- **Gine-Bissau’da eğitime yapılan yatırım düşük**

1.1.16 Sınırlıkları

Bu çalışma Gine-Bissau'daki eğitim sisteminin analizi ile sınırlıdır. Ülkede 1973 yılındaki bağımsızlıktan sonra ilk ve orta öğretim sisteminde yaşanan ve yaşanmakta olan sorunlar, geliştirilen ve uygulanan politikalar ve eğitim için sorun teşkil eden faktörler incelenecektir.

Gine-Bissau'da bağımsızlıktan günümüze kadar eğitim sisteminin nasıl şekillendiği incelenecektir. Ayrıca eğitim sisteminin başarılı ve sorunlu alanlarının hangileri olduğu ve bu sektörü geliştirmek için hangi reformların yapıldığı veya yapılacağının anlaşılması amaçlanmaktadır.

2 LİTERATÜR TARAMASI

Bu bölüm, araştırmanın temelini oluşturan ve araştırmaya destek olarak objektif bir şekilde çalışmaya dahil edilen farklı yazarlar tarafından tartışılan ana kavramları ele almaktadır. Özel hedeflerde yer alan anahtar kavramlar için durum böyledir. Genel eğitim kavramları, okul müfredatları, eğitim politikaları ve eğitim sektöründeki müfredat reformları. Genel olarak, eğitim sisteminin yapısı ve Gine-Bissau'daki okul öncesi, ilk ve orta öğretimin organizasyonu sunulmaktadır.

2.1 Eğitim Kavramı

Eğitim kelimesi bazen doğanın veya diğer insanların zekamız ya da irademiz üzerinde uygulayabileceği tüm etkilere atıfta bulunmak için geniş bir anlamda kullanılmıştır (Durkheim 2014). Eğitim zamana ve yere göre değişiklik göstermiştir. Yunan ve Latin şehirlerinde eğitim, bireye bilinçsizce kendini topluma tabi kılmasını ve böylece toplumun bir şeyi haline gelmesini öğretirken, Atina'da bilge yetiştirmeyi amaçlıyordu. Günümüze eğitim bireyi özerk bir kişiliğe dönüştürmeye çalışmaktadır, klasik sosyolojideki kavramı (Durkheim 2014). Şunu savunuyor,

Eğitim, yetişkin nesiller tarafından henüz toplumsal ya Gama hazır olmayanlar üzerinde uygulanan bir eylemdir. Çocukta, hem bir bütün olarak siyasi toplumun hem de özellikle içinde bulunacağı özel çevrenin gerektirdiği bir dizi fiziksel, entelektüel ve ahlaki durumu meydana getirmeyi ve geliştirmeyi amaçlar(Durkheim, 2014, s.23-24).

Öte yandan Brandao, eğitimin amacı gelişim olan sosyal bir uygulama olduğu, Kişiliğinde, toplumlarının ihtiyaçlarını ve taleplerini dikkate alarak, özne türlerinin olası oluşumu için bir kültürde var olan bilgi türleri arasında anlaşılabilen sonucuna varır (Brandao, 2007). Yukarıdaki alıntıya göre, Durkheim için eğitimin, işlevi toplumsallaşma sürecine katılabilecek bir bireyi diğerleriyle ilişki içinde oluşturmak olan sosyal bir olgu olduğunu belirtilmek gerekir. Bu nedenle, büyüklerden miras alınan bilgiler ve çocukları toplumsal yaşam için eğitmek için gereken temel değerler, kendi gerçeklikleri göz önünde bulundurularak çocuklara aktarılmalıdır.

Brezilyalı Paulo Freire ise Durkheim ve Brandao'dan farklı bir eğitim anlayışına sahiptir. Ona göre eğitim her şeyden önce diyalog, tartışma ve münazaraya dayalı bir sevgi ve cesaret eylemidir. İnsan sürekli öğrenir ve “ mutlak cahil” diye bir şey yoktur, çünkü farklı bilgi türleri vardır bazıları sistemattir bazıları değildir (Paulo Freire, 2015). Şunu savunuyor,

Eğitim bir eğitme eylemidir, her şeyden önce öğrenme koşullarının eşitliğinin, iletişim ilişkilerinde “mütevazı” kültürlerarası alışverişin öneminin tanınmasından kaynaklanan bir eylemdir. Her şeyi bilmediğimiz ve her zaman öğrenecek bir şeyler olduğunun Sokratik farkındalığıyla sürekli ve yorulmak bilmeyen bir bilgi arayışıdır(Paulo Freire, 2015).

Kant, pedagoji adlı metninde, eğitim sürecinin insanın özerkliğe ulaşmasını nasıl sağladığı bireyin eğitmenler olmadan kendi başına düşünebildiğini gösterir. Filozof metne şu cümleyle başlar: “ insan eğitilmesi gereken tek varlıktır.” Bunula, insanın özgürleşmek için çocukluktan itibaren geçirmesi eğitim sürecine vurgu yapar ve buna karşılık şu yorumu yapar,

Eğitim, insanı nihai hedefe, yani mükemmellik fikrine doğru yönlendirme görevine sahiptir. Böylece amacına ulaşan bir eğitim aynı zamanda ahlak ve siyaset felsefesinin de amacını yerine getirmiş olur. Ahlaklı insan, eğitim sürecinde takip edilmesi gereken idealdir (Nodari & Saugo, 2011).

Kant, daha da ileri giderek insanın eğitimin meyvesi olduğunu, başka bir deyişle “insanın eğitim olmadan gerçek bir insan olmayacağını” söylemiştir. Bu nedenle hem eğitim hem de disiplin eğitimle aynı derecede öneme sahiptir. Çünkü Kant’ın iddia ettiği gibi herhangi bir kültüre (eğitime) sahip olmayan kişi bir vahşidir, disiplini veya eğitimi olmayan kişi ise bir vahşidir. Disiplin eksikliği kültür eksikliğinden daha kötü bir kötülüktür, çünkü ikincisi daha sonra düzeltilebilirken, vahşi durumu ortadan kaldıramaz ve disiplindeki bir kusuru düzeltemezsiniz.

Lev S. Vygotsky, eğitim kavramına dair vizyonunu diğer yazarlardan farklı bir şekilde ortaya koyar. Ona göre eğitim, insanın mensubu olduğu kültürün tarihsel ifadesi ve büyümesidir. Vygotsky, eğitim kültürel faaliyetin özü olarak görmüştür. Başka bir deyişle, öğretme ve öğrenme yeteneğini, insanoğlunun temel bir niteliği olarak değerlendirmiştir. Resmi eğitim, kültürleşmenin temel bir aracı olarak kabul edilmekle birlikte, gayri resmi eğitim de göz ardı edilmemesi gerektiğini vurgulamıştır. Çocuklara, eğitim sürecinde aktif ve sistematik bir etkileşim içinde, zihinsel işlevlerini yeniden düzenleyecek psikolojik araçlar organize bir şekilde sunulmalıdır. Vygotsky, çocukları eğitim aktif olarak kabul eder.

Oyun konusundaki görüşleri ise, okul öncesi eğitim süreçlerinde büyük önem taşır. Ona göre oyun, yaşamın ilk yıllarında gerçekliğin içselleştirilmesi ve benimsenmesi için temel bir etkinliktir. “ Çocuk, her adımda oyun kuralları ile aniden ortaya çıkan kendiliğinden davranışları arasında bir çatışmayla karşı karşıya kalır (Vygotsky, 1998 , s.131).

Pierre Bourdieu, eğitimin tek ve resmi bir tanıtımı yapmamıştı, ancak sosyolojik çalışmaları eğitimin toplum içinde nasıl işlediğinde dair derin anlayış sunmaktadır . Bourdieu için eğitim, mevcut iktidar ve eşitsizlik yapılarının yeniden üretilmesinde önemli bir rol oynayan sosyal bir süreçtir. Ona göre eğitim sadece bilgi aktarma aracı değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel farklılıkları sürdüren bir mekanizmadır. (Bourdieu, 2023).

Louis Althusser, eğitim sürecini şu şekilde açıklamaktadır: “Okulda ne öğreniyorsunuz?” sorusuyla başlar. Eğitiminizde daha ileri veya daha geri gidebilirsiniz, ancak her durumda okumayı, yazmayı, saymayı, yani bazı teknik becerileri ve çok daha fazlasını öğrenirsiniz. Bunlar, farklı üretim alanlarında doğrudan uygulanabilecek bilimsel ya da edebi kültür öğeleri olabilir; bu öğeler ya ilkel ya da daha derinlemesine olabilir. İşçiler için bir eğitim, teknisyenler için başka bir eğitim, mühendisler için farklı bir eğitim, üst düzey yöneticiler için bir eğitim söz konusudur. Burada söz konusu olan “ pratik bilgi” (*des savoir faire/ nasıl olduğunu bilin*) bu nedenle öğrenilmektedir. Ancak öte yandan, okul yalnızca bu teknik bilgileri öğretmekle kalmaz, aynı zamanda toplumsal görgü konuma göre uyması gereken davranış biçimlerini kapsar: ahlak, yurttaşlık ve mesleki vicdan kuralları, yani sınıf egemenliği tarafından belirlenen toplumsal ve teknik iş bölümünü kurallarına saygı kurallarıdır. Aynı zamanda öğrencilere iyi konuşmayı ve iyi yazmayı öğretir; bu da aslında (geleceğin kapitalistleri ve onların hizmetkarları için) iyi emretmeyi, yani işçilerle iyi konuşmayı vb. ifade etmektedir. (Althusser, 1985, s. 57-58).

Devletin ideolojik bir aygıtı olarak okul üzerine önemli bir katkıda bulunmuş ve şu şekilde ifade etmiştir: “ Sınıflı toplumda, devletin ideolojik aygıtlarının rolü, toplumsal yeniden üretim süreci için temeldir. Devletin ideolojik aygıtlarının kontrolü ile devletin iktidarı arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır”. Yani hiçbir sınıf, aynı zamanda devletin ideolojik aygıtları üzerinde hegemonya kurmadan, devlet iktidarını kalıcı olarak elinde tutmaz” demektedir (Althusser, 1985, s. 71). Bu ifade ideolojik aygıtların ve ideolojilerin, toplumsal uzlaşa üretimi ve tahakkümün sürdürülmesindeki stratejik önemini vurgulamaktadır.

Olgun kapitalist oluşumlarda, egemen devletin eski ideolojik aygıtına karşı şiddetli bir siyasi ve ideolojik sınıf mücadelesinin ardından egemen konuma gelen devletin ideolojik aygıtının, okulun ideolojik aygıtı olduğunu teyit ediyoruz (ALTHUSSER, 1985, s.77).

Pierre Bourdieu gibi Antonio Gramsci de yazılarında “eğitim’in” tek açık bir tanımını yapmamıştır, ancak çalışmaları bu terimin kapsamlı ve karmaşık bir şekilde anlaşıldığını

göstermektedir. Ona göre eğitim, basit bir bilgi aktarımının ötesine geçer ve bilincin oluşmasında ve bir toplumun inşasında temel bir sosyal ve siyasi süreçtir. (Gramsci, 1891–1937). Eğitim sadece teknik becerileri değil, aynı zamanda bireylerin eleştirel kapasitelerini ve siyasi farkındalıklarını geliştirmenin bir aracı olarak gördü. Eğitimin insanları topluma ve siyasi mücadelelere aktif olarak katılmaya hazırlaması gerektiğine inanıyordu.

Daha da ileri giderek, eğitimin egemen sınıfların hegemonyalarını sürdürmelerinin, statükoyu devam ettirmek için değerlerini ve ideolojilerini aktarmalarının bir aracı olarak olduğunu söylemiştir. Bununla birlikte Gramsci, eğitimin bir direniş ve özgürleşme aracı olarak kullanılabileceğine ve bu hegemonyaya meydan okuyacak entelektüeller yetiştirebileceğine de inanıyordu. Gramsci'ye göre eğitim örgün eğitimle sınırlı değildir. Gündelik deneyimler popüler kültür ve toplumsal pratikler aracılığıyla yaşam boyunca gerçekleşir (Gramsci, 1891–1937).

Paulo Freire, filozof İtalyan Gramsci'nin görüşüne kısmen katılır. Eğitimin gayri resmi olarak evde ya da resmi olarak okulda, kalıcı bir oluşun süreci olarak yürütülebileceğini söyler. Öğretmen, öğrencilerin oluşun sürecinde, büyümelerinde onlara yardımcı olur bir bilgi eylemidir. Öğretim sanatsal bir çabadır, çünkü bilgimiz hayat veren bir niteliğe sahiptir, biz nesneleri incelerken onları yaratır ve canlandırır. Dolayısıyla eğitim aynı zamanda uygulamaya konulan belirli bir bilgi teorisi politik eylem ve estetik bir eylemdir (Vasconcelos, 2015).

2.1.1 Eğitim Müfredatı Kavramları

Eğitimde müfredat kavramı, esas olarak sosyal ve teknik dönüşümler ile öğretim hedeflerinin yeniden formüle edilmesi doğrultusunda zamanla çeşitlilik göstermiştir. Bu çalışmada, bazı müfredat kavramlarını analiz ederek, bunları etkileyen değişkenleri belirlemeye ve öğretime yönelik sistemik bir yaklaşım eğilimine dikkat çekmeye çalışacağız. Müfredat kavramına iki farklı perspektiften yaklaşabiliriz: geleneksel bir kavram olarak müfredat ve bir sistem olarak müfredat.

2.1.2 Geleneksel Kavram

Orta çağ Avrupa'sında müfredat, bir konu listesi, içerik veya okulda yapılan çalışmaların sıralaması anlamına geliyordu. Çok sınırlı elit kesimin devam ettiği ortaokul müfredatı, birinci devrede Gramer, Retorik ve Diyalektik; ikinci devrede ise Aritmetik, Geometri,

Müzik ve astronomi (matematiksel dersler) derslerinden oluşuyordu. Halk için öğrenme olanakları ise zanaat ustaların yanında çırak olarak çalışarak bazı zanaat becerilerini öğrenmekten ibaretti (Nelly Moulin,1968).

2.1.3 Sistem olarak müfredat

Genel sistem teorisi, ilk olarak 1937 yılında Bertalanffy tarafından Charles Morris'in Chicago üniversitesindeki felsefe seminerinde sunulmuştur. Ancak bu fikirler, o dönemde pek ilgi görmemiştir. Konuyla ilgili ilk yayınlar ise engel ikinci dünya savaşından sonra ortaya çıkmıştır. Savaş sonrasındaki teknolojik gelişmeler, özellikler bilgisayarların, kendi kendini kontrol eden mahkemelerin size uzay araçlarının ortaya çıkması, insanları “izole makineler” yerine, etkileşim halindeki unsurlardan oluşan kompleks sistemler açısından düşünmeye yönlendirilmiştir. Bu bağlamda, karmaşık sorunların sistemler açısından ele alınması, yalnızca bilim ve teknoloji alanlarıyla sınırlı kalmamış, sistem yaklaşımı, karmaşıklıkları analiz etme ve belirli hedeflere ulaşmanın yollarını ve araçlarını bulma konusunda yavaş yavaş tüm faaliyet sektörlerinde benimsenmiştir. Bertalanffy'ye göre, “öyle ya da böyle, tüm bilgi alanlarında kompleksler, bütünlükler 'ya da sistemler ile uğraşmak zorunda kalıyoruz”. Eğitim uzmanları olan Gagné (1965), Barson (1965), Feyreisen, Fiorino ve Nowak (1970) ile Joyce uygulamaya çalışmışlardır (John Dewey 1859 - 1952).

Müfredat artık sadece deneyler veya okulda hazırlanan ders içerikleriyle sınırlı değildir; yaşamın kendisinin sunduğu eğitim hedeflerini de kapsar. Sınıfın ve okulun duvarları yıkılır, çünkü müfredat, öğrencinin hem okulda hem evde hem de toplum içerisindeki tüm yaşamını içine alır. Bu bağlamda, bireysel farklılıklar ve deneyimler nasıl her öğrenci için farklılık gösteriyorsa, müfredat da her öğrenci için özelleştirilmelidir. Bu tanım, en doğru ve eksiksiz anlam arayışında, öğrenme deneyimleri ve ortaya çıkan diğer unsurlarla aşamalı olarak zenginleştirilir.(John Dewey 1859 - 1952).

Ralph Tyler, eğitim müfredatı konusunda pragmatik ve sistemik bir yaklaşıma sahiptir. Ona göre, müfredat, eğitimin istenen sonuçlarını yansıtan net ve ölçülebilir hedefler doğrultusunda şekillendirilmelidir. Başarılı bir müfredat, mantıklı bir şekilde planlanmış , değerlendirme yöntemlerini içeren bir yapıya sahip olmalıdır. Tyler, bu görüşü savunmaktadır.

Müfredat rastgele bir içerik veya etkinlikler bütünü olarak değil, öğretme-öğrenme sürecine rehberlik eden stratejik bir plan olarak görülmelidir. Ayrıca, müfredatın, öğrencilerin ve toplumların özel ihtiyaçların ve bağlamlarını karşılayacak kadar esnek olması gerektiği, ancak her zaman eğitim hedeflerine odaklanması gerektiği düşünülmektedir (Alves & Saraiva, 2013).

Öte yandan, Freire, Ralph'nin müfredat kavramına bakışını eleştirmiştir. Eğitimi, önceden belirlenmiş bilgilerin aktarıldığı bir süreç olarak değil, bilinçlenme ve özgürleşme süreci olarak görmüştür. Freire 'ye göre müfredat, öğrencilere diyalog içinde , onların gerçeklikleri, kültürleri ve yaşam deneyimleri dikkate alınarak oluşturulmalıdır. Öğrencilerin bilginin inşasına aktif olarak katıldıkları, çevrelerindeki dünyayı sorguladıkları ve dönüştürdükleri sorunsallaştırıcı eğitimi savunmuştur(Campos, 2007). Sacristan'ın yaklaşımı, Freire'ninkine oldukça yakındır. Sacristan, müfredatın planlanıp uygulanabilecek sınırlandırılmış ve statik bir nesne olarak değil, bir dizi süreç tarafından şekillendirilir: öğretimde ne yapılacağına dair önceden alınan kararlar, yürütülen fiili akademik görevler, sınıf içi yaşamın ve öğretim içeriğinin dış dünyayla ilişkilendirilme biçimi, grup ilişkileri, materyallerin kullanımı ve değerlendirme uygulamaları (Peres, 1999).

Bizim görüşümüze göre eğitim müfredatı, bir eğitim sistemin, okulun veya belirli bir dersin hedeflerini, içeriğini, metodolojilerini ve değerlendirme süreçlerini tanımlayan bir belgesidir. Müfredat, farklı eğitim seviyelerinde neyin öğretilmesi ve öğrenilmesi gerektiğini belirleyerek, bilgiyi disiplinler veya konu alanları şeklinde düzenleyen ve yapılandıran kapsamlı bir kılavuz sağlar. Bu, tutarlı ve ilerici bir eğitim gelişimi sağlamayı amaçlar.

Eğitim müfredatının tasarlanması, öğrencilerin ihtiyaçları ve özellikleri, toplumun beklentileri, bilgi alanındaki ilerlemeler ve en iyi pedagojik uygulamalar gibi bir dizi faktörün göz önünde bulundurulmasını gerektirir. Müfredat, sadece öğretilecek içeriğin bir listesi değil, aynı zamanda bir toplumun değerlerinin, kültürünün ve vatandaşlarının eğitimiyle ilgili hedeflerinin bir yansımasıdır. Bu nedenle, müfredatın ülkenin gerçeklerine uygun olarak uyarlanması gerekir; aksi takdirde, müfredatın özünden uzaklaşmış olur.

2.1.4 Eğitim Sektöründeki Kamu Politikaları

Kamu eğitim politikası kavramına geçmeden önce, bu terimin kısa tarihçesini vermenin önemli olduğunu düşünüyoruz.

Politika, tarihle birlikte sürekli olarak değişen ve gelenekle yetersiz ve tatmin edici olmaktan uzak bir gerçekliğin dinamizmiyle ortaya çıkar. Bu durum şansa bağlı değil, toplum içindeki bireylerin faaliyetlerinin bir sonucudur. Dolayısıyla, tarihin akışına

müdahale etmek, onu çözmek ve yönlendirmek için gereken tüm koşullara sahip olan insanla ilgilidir (Maar,1994, s. 08). Eğitim politikasının ne olduğunu daha iyi anlamak için, bu kavramı oluşturan iki terim Üzerinde düşünmek gerekir. Yönetme sanatı ya da bilimi olarak, hatta Yunan şehri Polis'in kolektif alanı olarak anlaşılabilir. Öte yandan, eğitim terimi demirli bir Anglikanizm'den türetilmiştir ve eğitimle ilgili olanı nitelendirir. Eğitim politikaları, değerler ve fikirler tarafından bilgilendirilen, okul topluluklarını(Van zanten, 2020).

Devlet kavramı, özel olarak politik olana eşdeğer bir toplumsal ilişkidir ve daha geniş bir toplumsal tahakküm olgusunun bir yönüdür. (O'Donnell, 1978).

Bu ilişkisel tahakküm, toplumsal özneler arasındaki bir bağlantı türüdür ve bir eşitsizlik ilişkisi olduğu için tanımı gereği asimetriktir. Bu asimetri, belirli kaynakların farklılaşmış kontrolünden kaynaklanır: fiziksel zorlama araçlarının kontrolü; ekonomik kaynakların kontrolü, bilgi kaynaklarının (bilimsel ve teknolojik bilgi) kontrolü ve ideolojik kontrol. Bu kaynakların kontrolü, eşitsiz erişimi belirleyen faktörlere göre değişir ve toplumdaki sosyal sınıflar arasındaki eşitsiz eklemlenme bu dağılımın belirleyicisidir. Devlet kendisini, toplumsal öznelerinkinden daha genel bir çıkarın ifadesi olarak sunar, ancak bu çıkar tarafsız ya da eşitlikçi değildir; toplumu eşitsiz ve çelişkili bir şekilde eklemlenen bir toplumsal ilişkinin yeniden üretimidir. Nesneleşmesi, toplumsal özneleri sermaye dolaşımı düzlemine tekabül eden eşitlik düzleminde yasal bir özne olarak kutsayan modern, rasyonel ve biçimsel hukuktur.

Rasyonel-biçimsel hukuk tarafından yaratılan yasal özne, emek gücünü satmak için özgürce ve geçerli bir şekilde sözleşme yapan soyut bir varlıktır. Dolayısıyla, devlet, Weber'in (1982) haklı olarak belirttiği gibi, belirli bir bölgede güç ve şiddet (zorlama araçları) tekeline sahip siyasi bir kurum olarak nitelendirilebilir. (Weber, 1982).

Devlet her toplumsal ilişki gibi, bir güç ilişkisidir. Bu bağlamda, üçüncü bir toplumsal öznenin dikkate alınması gereklidir: devlet kurumları. Bu kurumlar, devletin nesneleştirmiş hali olarak düşünülebilir; dolayısıyla devlet kurumları bir tur fetişizasyona tabidir. Toplumun üzerinde, kamusal ve zorlayıcı bir yüzeyin örgütlenmesi olarak görünen bu kurumlar, bu yüzeyin altında yatan toplumsal kırılmaları gizle (O'Donnell, 1978).

Devlet, üstün bir rasyonalite tarafından yönlendirilen bir dış güç olarak algılanır ve kendisini adil bir düzenin somutlaşmış halı, tarafsız bir hakem olarak sunar. Özel alana hapsolmuş olan sivil toplum, devletin çıkarları ve kurumları doğrultusunda işleyen genel

düzenden faydalanamaz. Bu nedenle devlet, kendisini kamusal çıkarların ve çoğu zaman evrensel olanın taşıyıcısı olarak tanıtır. Devlet tarafından uygulanan kamu politikaları, belirli hedef kitlelere odaklanmış olsalar bile, evrensel çıkarları gözetir şekilde sunulur. Bu politikalar, örgütlü grupların kendi çıkarlarını tekelliklerin üzerinde evrensel düzeyde meşrulaştırmaya çalıştıkları anlaşmazlıkların bir sonucudur. Eğitim politikası, güç ilişkilerini inceleyerek, eğitim sürecinin ve belirli bir tarihsel bağlamda kurumsallaşmış eğitim pratiğinin yapılandırılması ve kontrolü üzerindeki devlet içi çatışmalara yön vermeyi amaçlar. Bu bağlamda, eğitim politikası, farklı projeler arasındaki güç dengelerinin bir yansıması olarak değerlendirilmelidir; bu da özünde çelişkiler barındırdığı gelir (Paviglianiti 1993).

Mevzuat örneğın eğitim hakkı için verilen siyasi mücadeleyi, çoğu zaman bu kazanın yasal olarak tanınmasına indirgeme sürecidir ve bu durum, sürecin nesnelleştirilmesi olarak kabul edilebilir. Eğitim politikaları her zaman sosyal adalet ilkesi doğrultusunda, bireyler arasında ekonomik statüye bakılmaksızın eşitliği teşvik edilmesine yönelik olmuştur.

Cumhuriyetçi okul sistemlerinin örgütlemesine başından beri rehberlik eden fırsat eşitliği ideali ve eğitimin laikliği, 20.yüzyıl eğitim politikalarının ana vektörleri olarak değerlendirilebilir. Eğitimde uzun bir genişleme döneminin ardından, kamu eğitim politikaları, işçi sınıfı kökenli çocuk ve gençlerin eğitim süreçlerine devam edememesi sorunuyla karşı karşıya kalmış ve bu durum, bu politikaların telafi edici eylemler ve pozitif ayrımcılık uygulamalarına yönlendirilmesiyle sonuçlanmıştır. Van zaten'e göre laiklik kavramının zayıflaması ve fırsat eşitliği (liyakat) ideali etrafında uzlaşma sağlanamaması başka bir idealin ortaya çıkmasını desteklemiştir.(Van zanten, 2020).

Sosyolojik yaklaşım, ortak faydaya dayalı ilişkilerin etkileşimini anlamak için temel bir yöntemdir ve siyaset sosyolojisi yaklaşımlarını içerir. Kamu politikalarını düzenleme sürecinde, devletin rolü ve hükümet müdahalesinin önemi, iki kritik hususla sonuçlanır (Barroso, 2005).

- Bir yandan devlet, kamu politikalarının ve eylemlerinin tanımlanmasında, yürütülmesinde ve uygulanmasında önemli bir rol oynamaya devam etmektedir;
- Öte yandan devlet bu rolü, farklı referanslar, yerler ve karar alma süreçleri hakkında rapor veren diğer aktörlerin artan müdahalesiyle paylaşmak zorundadır.

Kamu politikalarının işlevi, ihtiyaç sahibi toplumsal kesimlerin taleplerine cevap vermektir. Aynı zamanda esnek bir süreçtir (Teixeira, 2002).

Bu bağlamda, yazara göre, sosyal ya da ekonomik açıdan ele alındığında, mevcut sosyal eşitsizlikleri en aza indirmek amacıyla durumsal derneği sağlamak için telafi edici alternatifler aranmaktadır.

Howlett ise kamu politikalarının sadece hükümet kararnameleri, yönetmelikler, normal ve müzakerelerin uygulanmasıyla sınırlı olmadığını, bu nedenle kamu politikası oluşturmanın karmaşık ve zorlu bir görev olduğunu savunmaktadır.

Eğitim gibi kamu politikaları, yazarın 'karmaşık ve zor' olarak nitelendirdiği şekilde, genel olarak toplumun ihtiyaçlarını belirleyen yapılar ile bu politikaları uygulanabilir kılan yürütme veya siyasi güç arasındaki disiplinler arası bir plana atıfta bulunur (Garcea, 1996).

Farah, kamu politikalarını “devletin daha dar kapsamlı programlar aracılığıyla belirli hedefler doğrultusunda bir çıkar oyunu haline getirdiği eylemler” olarak tanımlamaktadır. Başka bir deyişle programların geliştirilmesi, aynı zamanda kamu yararına politikaların destekleyicisi olan toplumdaki diğer aktörlerin fikir birliğine dayanmaktadır. Daha etkili bir eylem için, reformun bir göstergesi olarak demokratik gündemi, devlette “verimlilik ve gereken aşağıdaki hususlara işaret etmektedir;

- Uyum süreci için eylemlerin önceliklendirilmesi;
- Devlet ile sivil toplum ve karar alma mekanizmaları arasında yeni bir eklemlenme biçimi;
- Kamu yararını gözetten yeni kamu politikaları yönetimi demokratik ilke ışığında ele alınmalıdır (Farah, 2004). Sivil toplum örgütleri ve sosyal kurumlar ile devlet arasındaki ilişkilerde, kamu yararının taleplerine cevap verme esası doğrultusunda uyumlu bir yaklaşım sağlanabilir. Genel olarak, yazarların fikirlerini izleyerek, uzlaşma arayışı sürecine dahil olan tüm kuruluşlar, uzlaşma arayışı ve alternatif doğrultusunda kendi özel vizyonlarının bir sonucu olarak çatışabilirler; ancak bu süreçte kurumun hedeflerini tehlikeye atmadan ilerlemelidir.

Eğitim politikaları, eğitim sisteminin iyileştirmek ve uyarlamak amacıyla siyasi otoriteler tarafından alınan bir dizi önemli ifade eder. Bu nedenle, eğitim politikaları kamu politikasının ayrılmaz bir parçası olarak Hükümet programlarının önemli bir bölümünü oluşturur. Kamu politikalarından bahsederken eğitim politikalarını da ele almak gereklidir; bu konuyu eğitim politikalarını dikkat almadan ele almak eksik olacaktır. Eğitim politikaları, “değerler ve fikirler temelinde yapılandırılmış, okul kitlelerini

hedefleyen ve yönetim ile eğitim uzmanları tarafından uygulanan hükümet eylem programları” olarak tanımlanabilir (Gibert, 1990).

Eğitim politikalarını anlamak, eğitim ve eğitim sürecinin yanı sıra küresel ve özel bağlamlarda, çerçevelerde ve sistemlerdeki gelişimlere takip etmeyi gerektirir.

Örneğin, eğitim çok erken yaşlardan itibaren insanlar ve toplumlar arasında arabuluculuk yapabilen ayrıcalıklı bir araç olabilir. Başka bir deyişle, eğitim kalkınmada belirleyici bir faktördür ve bu nedenle sosyal, ekonomik, bilimsel, kültürel ve teknolojik alanlarda sahip olduğu doğa ve önem nedeniyle bir öncelik taşımaktadır.(Locke, 2012).

Eğitim politikalar kendi bağlamları içinde çerçevelenir; bu da her ülkenin sosyal, ekonomik ve kültürler gerçekliğine dayalı özel bir bakış ve çerçeve gerektirdiği anlamına gelir. Ancak, özellikle fikirlerin küreselleştiği bir dönemde, birçok eğitim sisteminde ortak olan genel yol gösterici ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkelerden biri, mesleki eğitime verilen değeri ve okulun iş dünyasıyla olan ilişkisinin temelini oluşturan uygulama ve deneyime önem verilmesidir (John Dewey,1859 - 1952).

Gine-Bissau, çeşitli bölgesel ve uluslararası eğitim kuruluşlarına entegrasyonunun bir sonucu olarak, edindiği deneyimin bir sonucu olarak, bağlamını dönüştürmek için yararlı olan bazı evrim belirtileri göstermektedir.

2.1.5 Eğitim reformu

Reform hakkında konuşmak günümüzde neredeyse vazgeçilmez bir hale gelmiştir. Eğitim sistemindeki reformlar farklı çevrelerde ortaya çıkmakta ve küresel bir önem kazanarak geniş bir ilgi görmektedir. 20 yüzyılın en etkili eğitimcilerinden biri olan Paulo Freire, geleneksel eğitim modelini “ bankacılık eğitim” olarak tanımlamış ve bu modelin eleştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Freire’ye göre, bu model öğrencileri bilgiyle dolduracak boş kaplar olarak görür, bu da eleştirel düşünme ve özerklik eksikliğine yol açar. Freire, öğrenmenin öğretmenler ve öğrenciler arasında bir diyalog süreci olduğunu, hem öğrenmenin hem de öğretmenin aynı anda gerçekleştiği özgülleştirici bir eğitim savunmuştur.

Eğitim reformunun, öğrencilerin bilgiyi pasif bir şekilde özümsemek yerine sorgulamaya, eleştirel düşünmeye ve bilginin inşasına aktif olarak katılmaya teşvik edildiği bir ortam yaratmaya odaklanması gerektiğini belirtilmiştir. Eğitim, bir özgülleştirme eylemi olmalıdır, evcilleştirme değil (Taffarel et al., 2006).“Kültürel bilgi” savunucusu olan Hirsch, Freire’ye katılmamış ve etkili eğitim reformunun, tüm öğrencilerin sivil hayata tam olarak katılmasını sağlayan ortak bilginin aktarılmasına öncelik vermesi gerektiğini

savunmuştur. Hirsch, içerikten ziyade beceri ve süreçleri vurgulayan ilerici yaklaşımları eleştirilmiştir. Ona göre, ortak bir kültürel bilgi birikiminin aktarılmaması, sosyal eşitsizliklerin devam etmesinden sorumluydu; çünkü daha yüksek sosyal sınıflardan gelen öğrenciler bu bilgiye okul dışında daha fazla erişim sağlıyordu. Hirsch, herhangi bir eğitim reformu için temel bir dayanak olarak belirli bir içeriğe odaklanan standartlaştırılmış bir müfredatı savunmuştur (Hirsch,1987).

Amerikalı filozof ve eğitimci John Dewey, eğitimi demokrasi için gerekli olan sürekli bir sosyal süreç olarak görmüştür.

Geleneksel eğitimi, katı, parçalı ve gerçek hayattan kopuk olduğu için eleştirmiştir. Dewey, eğitim reformlarının eğitimi daha pratik ve öğrencilerin deneyimleriyle bağlantılı hale getirmesi gerektiğine inanıyordu.

Dewey'e göre okul, öğrencilerin projeler, tartışmalar ve iş birliği yoluyla eğitim süreçlerine aktif olarak katıldıkları bir demokrasi laboratuvarı olmalıdır. Eğitim reformunun, öğrencilerin deney yapabilecekleri, sorgulayabilecekleri ve kendi deneyimlerinden öğrenebilecekleri öğrenme ortamları yaratmaya odaklanması gerektiğini ve böylece eleştirel düşüncenin ve demokratik yaşam için gerekli becerilerin geliştirilmesini teşvik etmesi gerektiğini savunmuştur (Dewey, 2023). Eğitim tarihçisi ve eski ABD Eğitim Bakan Yardımcısı Diane Ravitch, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki çağdaş eğitim reformlarına, özellikle standart testlere dayalı hesap verebilirlik politikalarına ve okulların özelleştirilmesine eleştirel bir bakış sunmaktadır. Ravitch başlangıçta bu reformları desteklemiş, ancak daha sonra şiddetle eleştirmeye başlamıştır. Ravitch, bu tür reformların yoksulluk ve sosyal eşitsizlik gibi eğitimdeki sorunların temel nedenlerini ele almadığını savunmaktadır. Ona göre, eğitim reformu devlet okullarını güçlendirmeye, öğretim koşullarını iyileştirmeye ve sosyo-ekonomik geçmişi ne olursa olsun tüm öğrencilerin yüksek kaliteli bir eğitime erişimini sağlamaya odaklanmalıdır. Ravitch, gerçek eğitim reformunun eğitimi bir ürün olarak gören piyasa politikaları yerine, öğrencilerin refahına ve toplumların güçlendirilmesine yönelik olması gerektiğini ileri sürmektedir.(Diane Ravitch, 2009).

İngiliz eğitimci Ken Robinson, Sanayi Devrimi'nden miras kalan mevcut eğitim sistemlerinin artık geçerliliğini yitirdiğini ve öğrencileri 21. yüzyılın zorluklarına hazırlayamadığını ileri sürmüştür. Robinson, eğitim reformunun standartlaştırılmış ve kısıtlayıcı müfredatlar yerine, öğrenciler arasındaki yaratıcılığı ve yetenek çeşitliliğini teşvik etmeye odaklanması gerektiğine inanıyordu. Eğitimin, her öğrencinin yetenekleri,

ilgi alanları ve öğrenme stilleri dikkate alınarak kişiselleştirilmesi gerektiğini savunmuştur. Robinson'a göre, eğitim reformları disiplinler arasındaki bariyerleri kaldırmalı, disiplinlerarasılığı teşvik etmeli ve öğrencileri yaratıcı ve yenilikçi kapasitelerini geliştirmeye yönlendirerek onları sürekli değişen bir dünyaya hazırlamalıdır. (Robinson, 2019). Eğitim teorisyeni ve sosyal eleştirmen Henry Giroux, eğitimin metalaştırılmasına ve şirketlerin eğitim politikalarının belirlenmesindeki artan etkisine karşı bir eğitim reformuna duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır. Giroux, eğitimin kamusal bir hak ve ortak bir fayda olarak görülmesi gerektiğini, ayrıca eleştirel ve ilgili vatandaşların yetişmesi için gerekli olduğunu savunmaktadır.

Standartlaştırma ve yüksek riskli testlere odaklanan eğitim reformlarını eleştiren Giroux, bu yaklaşımların eğitimi insanlıktan çıkardığını ve öğrencileri sadece sayılara indirgediğini belirtmektedir. Giroux, eğitime kültürel ve siyasi bir süreç olarak değer veren, öğrencilerin statükoyu sorgulamaya ve sosyal adalet için mücadele etmeye teşvik edildiği bir reformu savunmaktadır.(Giroux, 2001).

Ekonomist ve serbest piyasa savunucusu Milton Friedman, eğitim reformu tartışmalarına ekonomik bir bakış açısı getirmiştir. Okul kuponları gibi piyasa mekanizmalarının devreye sokulmasının, okullar arasındaki rekabeti teşvik ederek eğitim kalitesini artırabileceğini savunmuştur. Friedman'a göre eğitim reformları, veliler ve öğrenciler için seçim özgürlüğüne odaklanmalı, okulların öğrenciler için rekabet etmesine izin vermeli ve bunun da eğitim kalitesinde genel bir iyileşmeye yol açacağına inanmalıdır. Merkeziyetçi, devlet tarafından düzenlenen eğitim modellerine şiddetle karşı çıkmış, bunların etkisiz ve bürokratik olduğunu savunmuştur. Ancak Friedman'ı eleştirenler, onun merkantilist yaklaşımının sosyal eşitsizlikleri göz ardı ettiğini ve eğitimdeki ayrımcılığı ve eşitsizliği daha da kötüleştirebileceğini savunmuştur (Cajamarca Azuero, 2018).

3 Yöntem

Metodoloji, araştırmacıyı belirli bir hedefe doğru yönlendiren, araştırma sürecinde kullanılan teknikler ve süreçler bütünüdür. Araştırma ve bilimsel sonuçların formüle edilmesinde, açık ve nesnel bir şekilde rehberlik sağlayan bir yaklaşımdır. Bu araştırma için seçilen metodoloji nitel bir yaklaşımdır. Görüşme olarak, veri toplama yöntemlerine dayalı olarak olguların betimlenmesi ve açıklamasına değer veren bir çalışma yöntemidir. Nitel araştırma, veri toplama süreci boyunca sürekli olarak rafine edilen geniş sorularla

başlar. Nitel araştırmanın en önemli katkısı, insanın tarafsız ve dinamik bir şekilde anlaşılmasını sağlamak amacıyla, belirli bir olgunun insanların yaşamlarındaki anlamını, mümkünse öznenin doğal ortamında, anlamaya çalışmasıdır (Cyriaco, 2017, s. 05). Nitel araştırma, tanımlayıcı bir karakter taşır; bu nedenle veriler, yalnızca değişkenlere indirgenmek yerine bir bütün olarak gözlemlenen ve araştırılan temaları oluşturur.

Analiz yöntemi tümevarımca ya da çıkarımsaldır; yani sonuçlar görüşmelerin derinlemesine analitik yorumlarından çıkarılır. Yazar Guerra'ya göre, nitel araştırma, insanların etkileşimde bulunduğu, yorumladığı ve anlamlar inşa ettiği anlayışıyla yürütülmesi gereken bir insan deneyimi çalışması olarak sınıflandırılabilir. Bu bağlamda, nitel araştırma, bireylerin veya grupların sosyal ya da beşerî bir olaya yükledikleri anlamı keşfetme ve anlama amacı taşır. Aynı yazara göre, nitel yöntemle bilim insanı, sayısal temsiliyet, istatistiksel genellemeler ve doğrusal neden-sonuç ilişkileri hakkında endişe duymadan, öznel bakış açılarıyla yorumlama yaparak, bireylerini grupların veya kuruluşların çevrelerinde ya da sosyal bağlamlarındaki eylemleri üzerinden, üzerinde çalıştığı olgulara ilişkin anlayışını derinleştirmeyi amaçlamaktadır (Guerra, 2014, s. 11).

Bu nedenle, bu çalışmada Gine-Bissau'da eğitim öğretimi gelişimini engelleyen gerçek sorunları anlamak ve tanımlamak amacıyla derinlemesine görüşme yöntemleri kullanılmıştır. Bu yöntemler, katılımcıların deneyimlerini ve bakış açılarını doğrudan anlamayı ve eğitim sisteminin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeyi hedeflenmektedir. Araştırma, Gine-Bissau'daki eğitim alanındaki çeşitli paydaşlar için önemli bir fark yaratmayı amaçlamaktadır.

Önerilen çalışmanın sonuçları, eğitim politikalarını iyileştirilmesine, kaynakların daha etkin kullanılmasına ve öğrencilerin eğitimine daha iyi destek sağlanmasına katkı sunabilir. Konuya ilişkin literatür de kapsamlı bir şekilde analiz edilmiştir. Bu amaçla, kitaplar, süreli yayınlar, makaleler, dergiler, resmî web siteleri ve diğer kaynaklardan faydalanılmıştır. Gine-Bissau'da Portekizli sömürgecilerin gelişinden önceki eğitim durumu, sömürge dönemindeki eğitim, kurtarılmış bölgedeki eğitim ve bağımsızlık sonrası eğitim üzerine yapılan çalışmalar da detaylı bir şekilde incelenmiştir. Eğitim alanında faaliyet gösteren uluslararası kuruluşlar ve sivil toplum örgütleri tarafından üretilen metinlere de başvurulmuştur. Ayrıca, eğitim uzmanlarıyla (eğitim müfettişleri, başöğretmenler ve öğretmenler) yapılan görüşmeler, gözlemler ve grup tartışmaları da araştırmanın bir parçası olarak değerlendirilmiştir. Araştırma, başkent Bissau'da şu

kurumlarda gerçekleştirilmiştir: Eğitim Bakanlığı, bazı ilk ve orta dereceli okullar ulusal ve uluslararası kuruluşlar ile eğitim alanında çalışan danışmanlar.

3.1.1 Araştırma Tasarımı

Bu araştırma, doğal çevreyi kullanarak belirlenen hedeflere yanıt vermek için bibliyografik ve ampirik kaynaklara başvurmaya dayanmaktadır.

Her şeyin araştırmacı ve araştırma konusu arasında, bir gözlem süreci aracılığıyla gerçekleştiği bir araştırmadır (Bogdan ve Biklen, 1994, s.23). Çalışma alanı, araziye zaten bilen birinin değil, özne-nesne ilişkisi içinde araziye daha iyi tanımaya çalışacak birinin konumlanmasına yol açar. Bu açıdan bakıldığında araştırmacı uzman değildir ve “nitel yaklaşımın özelliklerinden biri tümevarımsa akıl yürütmeye dayanmasıdır” diyerek tümevarımsa sürece vurgu yapar (Barandas, 2021, s.40).

3.1.2 Veri toplama teknikleri

Veri toplama araçlarımız olarak yönlendirici görüşmeleri ve belgesel araştırmayı seçtik bu teknikler sosyal araştırmalarda daha yaygın olarak kullanılmaktadır. Doğrudan görüşme tamamen açık uçlu değildir ve çok sayıda soru içerir, görüşülen kişilerden bilgi almaya özen gösterir (Gerhardt ve Silveira, 2009, s. 21).

Bu temelde, görüşme sürecinin sorunsuz ilerleyebilmesi için her bir yaşamının dikkatle yürütülmesi gerekmektedir.

Belgesel analizinin kullanılma amacı, araştırmacının hedeflerine uygun olarak keşfedilebilecek bilgi üretme niyetiyle yürütülen araştırmayla ilgilidir.

Belgesel araştırma formüle edilen hedefler ve görüşmelerle ilgili seçici kriterler çerçevesinde esastır. Bu çalışma için elde edilen kaynaklar çeşitli türlerdedir: Yerli ve yabancı “zengin bir veri kaynağı” olarak, eğitimle ilgili temel sorunlar hakkında bilgi edinmeyi mümkün kılarlar: iç raporlar, istatistikler, emirler, yönetmelikler, ortak raporları vb. (DB, UPF, UNICEF, UNESCO) ve eğitim sektörüne yönelik devlet belgeleri (ESİTYS, ESBPDO, ESBPDO, RB, MESADR).

Görüşmelere ilgili olarak, vakaların seçimi, eğitim sisteminin temel kategoriler ve alt kategoriler halinde ayırt edebilmeleri için alanda uzman eğitimcilerin kriterlerine ve araştırma hedeflerine ulaşmak, yanı görüşmelerden ve seçilen belgelerden elde edilen olguların/verilerin geçerliliğini teyit etmek amacıyla resmi iç ve dış belgelerin analizine dayanmaktadır. Bu bağlamda içerik analizi “metinlere, mesajlara iletişimlere yeniden anlam kazanmaktadır için kullanılabilecek sürekli iyileştirme tekniği ” olarak kabul

etmektedir. Görüşmelerin rolü, kilit bilgi sahiplerinden veri toplamaktadır. Belge ise, incelenen konu hakkında daha fazla bilgi edinmemizi sağlayan yoğunlaştırılmış bir biçimde bilgilendirici bir işlevi yerine getirir.(Digneffe ve al., 1997, s. 13)

Araştırmayı güçlendirmek için dokümantasyonun önemi şu noktada odaklanmaktadır: rastgele değil, bir araştırmaya göre belgelendirme yaparız.

3.1.3 Görüşme prosedürleri

Nitel araştırmanın özelliklerinden biri, belirli gerçekliklere ve bunlarla birlikte belirli meteorolojik ve teknik kriterlere uyarlanabilmesidir. Bu düşünceyle, aşağıdaki Prosedürler benimsenmiştir (Günther, 2006, s. 57). Araştırma adamları, diğer şeylerin yanı sıra ampirik alanda etkiler, yani eğitim sisteminde iyileştirmelere yol açan sonuçlar üretmek için genel prosedürlerle birleştirebilecek ve deneyimler açısından tamamlayıcılık gerektirir.

3.1.4 Görüşmeler

Araştırma bağlamında görüşme, araştırmacının belirli bir konu veya olgu hakkında ayrıntılı ve derinlemesine bilgi edinmek amacıyla katılımcılarla doğrudan etkileşime girdiği nitel bir veri toplama tekniğidir. Araştırmadaki görüşmeler, görüşmecinin görüşülen kişiye, araştırılan konu hakkındaki algılarını, görüşlerini, deneyimlerini ve duygularını keşfetmek amacıyla sorular sorduğu bir diyalogla karakterize edilir

Görüşmeler, natüralist araştırmalarda en yaygın veri toplama tekniklerinden biridir ve görüşmeci ile Katılımcı arasında yüz yüze ya da telefonla gerçekleştirilen sözlü etkileşimden oluşur.

8 Ağustos'tan Eylül 2024 sonuna kadar 20 doğrudan yüz yüze görüşme gerçekleştirdik ve bu görüşmeler ses kaydına alındı. Önceden tanımlanmış bir dizi soruya karşılık gelen, net hedefleri olan bir görüşme metni kullandık.

Seçilen görüşmeciler eğitimle bağlantılıdır. Toplam yirmi katılımcıdan sadece biri kadın, on dokuzu erkektir. Her ikisi de yaş bakımından farklılık göstermekte olup otuz ile yetmiş arasında değişmektedir. Görüşme süresi kırk beş dakika ile bir saat arasında değişmektedir.

Görüşülenler arasında Bissau'da görev yapan ve mesleki deneyimleri beş ila on yıl arasında değişen sekiz öğretmen ve eğitim teknisyeni de bulunmaktadır. Eğitim alanında yirmi yıldan fazla deneyime sahip altı eğitim danışmanı ile görüşülmüştür.

Görüşülen kişiler arasında üç eski eğitim bakanı, bir eğitim genel sekreteri ve biri temel eğitim genel müdürü, diğeri ortaöğretim müdürü olmak üzere iki okul müdürü bulunmaktadır. Her ikisi de eğitim alanında beş yıldan fazla mesleki deneyime sahiptir. Aynı zamanda öğretmenlerdir.

Bu kişiler Gine Bissau'daki eğitim konusunda uzmanlık bilgisine sahiptir ve bu nedenle bu araştırmanın hedeflerini yanıtlamak için kilit öneme sahiptir.



4 GUİNE-BİSSAU'DA EĞİTİM SİSTEMİNİN YAPISI

4.1 Okul Öncesi, İlk ve Orta Öğretimin Organizasyonu

Gine-Bissau eğitim sisteminin temel yasasının 5. maddesine göre, eğitim sistemi, yaygın ve örgün eğitim unsurlarını bütünleştirir.

4.1.1 Yaygın Eğitim

Yaygın eğitim, aynı zamanda okul dışı eğitim olarak da adlandırılır ve “örgün eğitim sistemi dışında düzenlenen, çeşitli hedef kitlelere yönelik, tanımlanabilir öğretim amaçları olan tüm eğitim faaliyetlerini” kapsar (Furtado, 2005, s. 58).

Yaygın eğitim, genellikle örgün eğitim sisteminin dışında gerçekleştirilen, ancak belirgin ve net hedeflere sahip, sistematik bir şekilde yapılandırılmış tüm organize eğitim faaliyetlerini kapsar. Bu eğitim türü, genellikle örgün eğitimi tamamlayıcı nitelikte olup, özellikle örgün eğitimden yeterince faydalanamayan gençler ve yetişkinler için tasarlanmıştır. Yaşam boyu öğrenme felsefesi ile şekillenen yaygın eğitim, katılımcıların bilgi ve yeteneklerini geliştirmeyi ve örgün eğitimi sürecinde edinmedikleri kazanımları tamamlamayı hedefler.

4.1.2 Örgün eğitim

Örgün eğitim, okul kurumlarında, sabit bir öğretmen kadrosu tarafından, belirli bir çalışma programı çerçevesinde verilen eğitimdir (Furtado, 2005, s. 58).

Gine-Bissau’da örgün eğitim, çeşitli alanlarda gerçekleştirilmektedir: gençler ve yetişkinler için okuryazarlık ve temel eğitim. Gine-Bissau Millî Eğitim Bakanlığı’nın bu alandaki amacı, uygun yaşta eğitim alma fırsatı bulamamış ve okuma yazma bilmeyen genç yetişkin erkek ve kızlara temel okuma, yazma ve matematik becerilerini öğrenmektedir.

Teknolojik gelişmelere ayak uydurmak amacıyla yeniden eğitim ve mesleki gelişim faaliyetleri de sunulmaktadır. Bu faaliyetler, katılımcıların büyük eksiklikleri olmasına rağmen, yeni teknolojileri kullanmaları için temel mesleki bilgilere garanti eder. Ayrıca kritik boş zaman uğraşları ve vatandaşlık eğitimine yönelik eğitimler de verilmektedir.

Örgün eğitim, okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim, mesleki teknik ve yükseköğretiminin yanı sıra özel eğitim türlerini ve boş zaman faaliyetlerini de kapsar (Anayasa madde 8, 2010, s. 04).

4.1.3 Okul öncesi eğitim

Okul öncesi eğitim, eğitim sisteminin, okulu eğitiminden önce gelen ve isteğe bağlı olarak sunulan, aile ortamını tamamlayan veya destekleyen bir parçasıdır. Gine-Bissau’da okul öncesi eğitim 3 yaşından okula başlama yaşına kadar olan çocuklar için gereklidir (ESİTYS madde 9, s. 04). Okul öncesi hizmetlerin işletilmesine ilişkin asgari kriterler kılavuzu, anaokullarını 3 ila 5 yaş arası çocuklara hizmet veren kurumlar olarak tanımlar, denetler ve bu alandaki kamu politikalarının temelini oluşturur.

Bu eğitim, 3 ila 5 arasındaki küçük çocuklara yöneliktir de genellikle toplum temelli, özel veya dini kuruluşlara ait anaokulları ya da kreşlerde verilmektedir. Bu eğitim döngüsü zorunlu değildir; ebeveynleri bakıcıların tercihine bağlı olarak uygulanır.

4.1.4 İlk eğitim.

2010 yılında yürürlüğe giren yeni eğitim sistemi temel kanunu ile Gine eğitim sistemine yeni bir yapı kazandırılmıştır. Daha önce 1. Sınıftan 6. Sınıfa kadar altı yıl süren temel eğitim, iki döngü halinde düzenlenmiştir: birinci sınıftan dört sınıfa kadar olan ilk eğiti ve beşinci sınıftan altı sınıfa kadar olan tamamlayıcı temel eğitim . Bu iki döngü, ilköğretim ve tamamlayıcı eğitim olarak birleştirilmiş ve ilk eğitim artık üç döngüye yayılmış dokuz yıl, yani birinci sınıftan dokuz sınıfa kadar sürecek şekilde yeniden yapılandırılmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı’na göre, Gine-Bissau eğitim sisteminin temel yasasının on iki maddesi uyarınca, Gine-Bissau’da ilk eğitim evrensel, zorunlu ve ücretsizdir. Kayıt için herhangi bir öğrenim ücreti, harç veya masraf talep edilmez ve sertifikalar ücretsiz olarak verilir. Ayrıca kitaplar ve öğretim materyalleri eğitimin ilk altı yılı boyunca ulusal sistem içinde ücretsiz olarak sağlanır. Yedinci yıldan itibaren ilk eğitim esasen ücretsizdir, ancak devletin ekonomik imkanlarına bağlı olarak bazı masraflar ücretsiz olamayabilir. İlköğretim şu anda 9 yıllık bir eğitim sürecini kapsamaktadır ve 6-14 yaş arası çocuklara yöneliktir. Bu süreç, üç aşamaya ayrılmaktadır. İlk aşama (1. ve 2. sınıflar) ile ikinci aşama (3. ve 4. sınıflar) boyunca, eğitim küresel bir bakış açısıyla yürütülmekte ve sınıf başına bir öğretmen tarafından sağlanmaktadır.

Bu öğretmen, gerektiğinde sanat eğitimi veya beden eğitimi gibi uzmanlık gerektiren alanlarda destek alabilmektedir. Üçüncü aşama (2. döngü), disiplinler arası bir yaklaşımla temel eğitim alanlarını kapsamakta ve bu aşamada da sınıf başına tek bir öğretmen tarafından tüm dersler verilmekte, sanat veya beden eğitimi gibi uzmanlık alanlarından

destek sağlanmaktadır. Üçüncü aşama ayrıca, çeşitli mesleki alanları ve her konu başına bir öğretmen olmak üzere birkaç öğretmeni içeren entegre bir müfredata dayanmaktadır. (Carvalho et al, 2018, s. 45).

İlköğretimin genel amacı, çocuklara uygun rehberlik ve genel eğitim sağlayarak onların erken gelişmelerini, eksikliklerini yetersizliklerini gidermek; mesleki eğilimlerini, eleştirel düşünme yetilerini, ezberleme ve muhakeme kapasitelerini, yaratıcılıklarını, bu etik ve estetik sürdürülebildiklerini keşfetmelerine ve geliştirmelerine olanak tanımaktır. Bu süreç, aynı zamanda, öğrencilere Gine-Bissau'nun kültürel kimliğini değer verme ve koruma bilinci aşılacak, vicdan özgürlüğü içinde, sivil sorumluluk sahibi ve toplum yaşamına demokratik olarak katılan bireyler olarak yetişmelerini sağlayacak, sivil ve sosyo-duygusal olgunluklarını kazanmalarına ve özerk tutumlar edinmelerine destek olacak deneyimler sunacaktır.

Ayrıca yaşam kalitesini artırmak amacıyla çevrin korumasına katkıda bulunacak ve ileri düzeyde eğitim için bilgi edinmesini, çalışma hayatına entegrasyon için lise mesleki eğitimi teşvik edilmesini amaçlamaktadır (MEB).

4.1.5 Orta öğretim

Ortaöğretim, 10., 11. ve 12. sınıfları kapsayan, 15-17 yaş arası gençlere yönelik bir eğitim kademesidir ve iki farklı yolda gerçekleştirilir: a) Genel yol ya da genel eğitim, ağırlıklı olarak ileri eğitime yönelik dersleri içerir; b) Teknik-mesleki yol, öncelikli olarak iş hayatına entegrasyonu sağlayan dersleri içerir. Ortaöğretim, ortaokullarda verilmektedir. Sunulan derslerin çeşitliliği, bu derslerin aynı okul bünyesinde bulunmasıyla uyumludur. Ortaöğretimin başarıyla tamamlanması, diploma ve herhangi bir yıl için başarı belgesi almaya hak kazandırır. Temel eğitimi veya eşdeğerini başarıyla tamamlayan herkes ortaöğretime erişim hakkına sahiptir.

Ortaöğretime tamamlayan ve yükseköğretime devam etmeyi düşünmeyen herkes, Anayasa'nın 170. maddesinin üçüncü ve dördüncü paragraflarında belirtilen ileri düzeydeki tamamlayıcı teknik ve teknolojik eğitim kurslarına erişim hakkına sahiptir.

4.1.6 Yüksek öğrenim

Yükseköğretim, üniversite eğitimi ifade eder. Yükseköğretime erişim koşulları şiiirlerdir: ortaokul diplomasında veya eşdeğer bir diplomaya sahip olmak ve ilgili giriş sınavında başarılı sonuçlar elde etmek gereklidir.

25 yaş ve üstü, önceki paragrafta belirtilen niteliklere sahip olmayan bireyler için yükseköğretime erişim, özel bir bilgi değerlendirme testinde başarılı sonuç almakla mümkündür. Giriş sınavlarının kapsamı ulusal düzeyde olup, eğer ders veya ders grubuna özgü önemli benzerlikler taşıyabilir.

Orta öğretim alanımda eğitim almamış kişilerin yükseköğretim Programlarına girişleri, 2010 madde hükümleri uyarınca, özel bir yetenek sınavını geçmeye bağlıdır. Yükseköğretime erişimin geliştirilmesinde, öğretim kalitesi, personel ihtiyacı ve nüfusun kültürel ve bilimsel düzeyinin iyileştirilmesi göz önünde bulundurulmalıdır.

4.1.7 Gine-Bissau'da yükseköğretim aşağıdaki hedefleri gözetmektedir.

Mezunların işgücü piyasasına girmeleri ve Gine-Bissau'nun kalkınma sürecine katılmaları için yeterli eğitim sağlamak; Araştırma ve bilimsel incelemeyi teşvik etmek, Kültürel yaratımı ve yansıtıcı düşüncenin ve bilimsel ruhun onaylanmasını teşvik etmek; İnsanlığın ortak mirasının bir parçası olan teknik, bilimsel ve kültürel bilginin yayılmasını teşvik etmek; Verimli memnuniyetsizliği kıskırtmak. İnsanların kalıcı gelişimini sağlamak için kültürel ve mesleki memnuniyetsizlik.

4.1.8 Gine-Bissau milli eğitim bakanlığının örgütsel yapısı

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), eğitimle ilgili olarak hükümete bağlı bir organdır. Eğitim, okuryazarlık, teknik eğitim, mesleki eğitim ve araştırma konularında ulusal politikanın belirlenmesinden sorumludur. Faaliyetleri, küresel kalkınma ve ülkenin ihtiyaçlarına uygun olarak ulusal eğitim ve öğretim sisteminin oluşturulması ve doğru işleyişinin sağlanması amacıyla merkezi ve yerel yönetimler, yani bölgesel eğitim ofisleri tarafından yürütülür.

4.1.9 Merkezi olarak

Merkezi düzeyde, Millî Eğitim Bakanlığı üç ana yapıda örgütlenmiştir: tasarım, işletme ve denetim. Tasarım düzeyinde, eğitim sisteminin bilgilendirilmesi, planlanması ve değerlendirilmesi ile ilgilenen (ESBPDO) organı bulunmaktadır. Eğitim operasyonları düzeyinde, temel ve orta öğretim, yüksek öğretim, okuryazarlık ve yaygın eğitim alanlarında üç genel müdürlük ile insan kaynakları müdürlüğü ve idari ve mali işler müdürlüğü yer almaktadır. Son olarak, Eğitim Genel Müfettişliği denetim ve kontrolden sorumludur.

Ayrıca, Bakan'ın doğrudan gözetimi altında faaliyet gösteren özerk kurumlar ve merkezi olmayan yapılar da mevcuttur: ulusal eğitimi geliştirme enstitüsü (pedagojik araştırma ve

eğitim yenilikleri), teknik ve mesleki eğitim enstitüsü (politikaları yürütür) ve ulusal bilimsel çalışmalar ve araştırma enstitüsü.

4.1.10 Merkezi olmayan düzeyde

Ülkenin idari bölünmesine karşılık gelen dokuz bölge müdürlüğü bulunmaktadır. Bunlara Ingoré ve Bubaque adası için iki eğitim alt bölgesi eklenmiştir.



5 GİNE-BISSAU BAĞIMSIZLIK SONRA UYGULANAN EĞİTİM POLİTİKASI

Gine-Bissau'nun eğitim politikasının mevcut durumunu anlamak için geçmişe dönüp Gine-Bissau Cumhuriyeti'nin aldığı karmaşık mirası incelemek önemlidir.

Cabral'ın felsefesinde okullaşma, mücadelenin başarısı için uygulanabilir bir kaynak olarak özetlenmiştir. Şöyle deniyordu: “kurtuluş mücadelesi her şeyden önce bir kültür eylemidir” (A. Pereira ve Vittoria, 2012, s. 32). Bu, Gine kimliğinin yeniden kazanılması, asgari (bağımsızlık) ve azami (kalkınma) olmak üzere iki program temelinde ulus inşası üzerine düşünme ile farkındalık anlamına gelmektedir.

Bu kararlılık karşısında, Gine-Bissau ve Cape Verde'nin bağımsızlık partisi (PAIGC), “sömürge dönemine kıyasla 10 yıl içinde en fazla sayıda orta ve üst düzey yönetici yetiştirmeyi başlamıştır”(M. Pereira, 2021, s. 17).

Sömürge mirasının, Gine-Bissau'nun 21. Yüzyıldaki çıkarlarını ve özelemlerini, yani bağımsızlığını ve egemenliğini koruyan bir eğitim yolunu açtığını ve ulusu kendi felsefesine, kültürüne ve geleneklerine uygun ders kitaplarına dayanan bir kalkınma sürecine yönlendireceğini anlıyoruz. Öte yandan, başarılı bir eğitim sisteminin kurulmasındaki zorlukların temelinde siyasi parçalanma ve programların tutarsız bir şekilde uygulanması yatmaktadır.

Gine eğitimi ideolojik açıdan iki döneme ayrılabilir: Ulusal bağımsızlıktan sonra, iki farklı eğitim sistemi vardı. Birincisi, ülkenin ihtiyaçlarına ve Gine'nin sosyoekonomik gelişimine uyum sağlamayan sömürgeci bir okul sistemiydi. Diğeri ise, eğitimin partinin hedefleri ve programları doğrusunda yönlendirildiği Gine ve Cape Verde Afrika partisi sınıfın okul sistemiydi. Herkesin okula gitmesi gerektiği düşüncesi, özgürlük ve kalkınma ideolojisiyle destekleniyordu.

Ancak, kapsayıcılık ve okula kayıt dinamikleri, okul nüfusundaki artışla paralel bir şekilde gelişmedi. Bu dönem, tek parti sistemiyle karakterize olmuş ve “parti-devlet ordu” rejimine dönüşmüştür; bu durum, devlet sistemi tarafından yasal olarak bir tanınan bir organa dönüşmüştür. O dönemde okulları kapatmak, eğitim sistemini yeniden yapılandırmak ve okulları tekrar açmak ya da mevcut yapıyı genişleterek daha fazla öğrenciye hitap etmek gibi çeşitli ikilemler vardı. Ayrıca, değişen zamana ayak uyduramayan bazı öğretmenleri değiştirmek ve yeni bir eğitim sisteminde reformlar yapmak da gündemdeydi.

Furtado, o dönemde Gine eğitim sistemini şu şekilde tanımlamıştır:

- Ülkenin sosyal, siyasi ve ekonomik boyutlarıyla uyumlu olmayan bir eğitim politikası;
- Ülkenin gerçeklerine ve isteklerine yabancı, geçmişin güçlü kalıntılarını taşıyan bir eğitim sistemi;
- Hala yeterince anlaşılamamış ve toplumla bütünleşmekte zorlanan bir okul.

Bağımsızlık sırasında nüfusun yüzde 90'ı okuma yazma bilmiyordu. Bu dönemde Milli Eğitim Komisyonu, uzman Paulo Freire ve ekibini bir eğitim politikası belirlemeye yardımcı olmaları için davet etti. Freire'nin (1978) önerisi, ulusal gerçekliğe uygun ve onu destekleyen bir eğitim sistemi uygulamaktı. Bu nedenle, "bu proje orada doğmalı, ulusal eğitimciler tarafından ülkede meydana gelen sosyal pratiğe göre düşünülmeliydi." Kurtuluş savaşı sırasında öğretmenlik yapan Halkın Devrimci Silahlı Güçleri'nden (HDSG) savaşçıların eğitimi de üstlenildi.

1980'lerde hükümet, António Guterres ve ekibinin sorumluluğunda eğitim sistemi üzerine bir çalışma önerdi. Raporda şu hususlar vurgulanmaktadır: kaynakların yetersizliği; eğitim sistemi için bir referans çerçevesinin bulunmaması ve öğretmenlerin nitelik ve niceliklerinin düşük olması (Guterres, 1986, s.33).

Raporda ayrıca şu konulara da değinilmektedir: istikrarsız fiziksel yapılar ve bunların işleyişi, yetersiz programlar, hedeflerin formüle edilmesindeki teknik eksiklikler, konu alanlarındaki boşluklar, kırsal değerlerden uzaklaşma, aşırı içerik, metodolojik sorunlar, dil öğretimi, faaliyet planının genel olarak uygulanmaması, ders kitabı eksikliği ve olumsuz sosyo-ekonomik faktörlerin etkisi: çocukların beslenme yetersizlikleri, sağlık sigortası eksikliği, barınma, kültürel ve aile ortamı.

Rapor, 1970'ten itibaren temel eğitimin büyümesinden, 1977 ve 1978 yılları arasında önemli bir artışla 76.000 öğrenciye ulaşıldığından ve 1980 ve 1981 yılları arasında yaklaşık 65.000 öğrencilik bir düşüş yaşandığından bahsetmektedir. İlk dört sınıftaki okulu terk etme oranları sırasıyla yüzde 20, yüzde 18, yüzde 12 ve yüzde 33 civarındaydı, bu da her nesildeki okullaşma kaybını vurgulamaktadır.

İlk dört sınıfta öğretmenlerin performansı, öğretmenlik bilgilerini güncelledi ve öğretmenlik mesleği olmayanların çoğu pedagojik eğitimden ve ardından yoğun seminerlerden geçti. Bu süreç Bissau ve Bolama'daki Öğretmen Yetiştirme Kolejlğinde gerçekleşmiştir.

Tablo 3. 1999/2009/10 yılları arasında brüt kayıt oranları.

	1999/2000	2009/2010	Yıllık artış
Okul Öncesi	3%	5%	+ 5%
İlk eğitim	70%	11%	+ 5%
Orta eğitim	19%	43%	+9%

Kaynak : (RESEN, 2011-2013:7)

Siyasi karar alıcılar tarafından ilan edilen evrensellik ve ücretsiz temel eğitime rağmen, yapılan bir analiz, eğitim erişiminin henüz evrensel olmadığını göstermektedir. Bu analiz, eğitim sisteminin sorunlarını tespit etmeyi amaçlamakta ve eğitim sisteminin iyileştirilmesi ile eğitime erişimdeki eşitsizliklere odaklanmaktadır (Resen, 2011-2013, s.07). Çalışma ayrıca, temel eğitime erişimde büyük bir eşitsizlik olduğunu ve eğitim sisteminin zayıf kapasitesini ortaya koymaktadır. Özellikle Gine eğitim sisteminin, artan talep karşısında zayıf kapasitesinin son zamanlarda belirginleştiği görülmektedir.

5.1 Eğitim Politikası - 1991'den Günümüze

Gine-Bissau bağımsızlığını kazandığında okuma yazma bilmeyenlerin oranının %90 olduğunu belirtmek önemlidir. Bu oran, sosyo-eğitim durumu ve ülkenin sosyo-ekonomik yapısındaki niceliksel boyutları yansıtır ve bu olumsuz etkiler, Gine-Bissau nüfusunun yaşam koşullarında hala mevcut olmaktadır.

27 Kasım 1996 tarihinde onaylanan Gine-Bissau Cumhuriyeti anayasasının 4. Maddesi, siyasi partilerin serbestçe kurulmasını tanımlamaktadır. Eğitim sektörü, yeni siyasi rejimin (demokrasi) kurulmasına rağmen, tek partili sistemin karakteristik özelliklerine sadık kalmıştır. Eğitim sisteminin yapısı ancak 2009/ 2010 yıllarında, düzenleyici bir araç olarak kabul edilen eğitim sistemi temel Kanunu'nun onaylanmasıyla resmiyet kazanmıştır.

Gine-Bissau'nun bu dönemdeki eğitim politikalarının, 1990 yılında Tayland'ın Jomtien kentinde düzenlenen herkes için Eğitim Dünya konferansı ve herkes için Eğitim Ulusal Eylem Planı (UEP) gibi uluslararası konferansların sonuçlarına ve tavsiyelerine dayandığını vurgulamak önemlidir.

Bu bağlamda, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından insani gelişim için Eğitim çerçeve planı (PQEDH-1992), acil durum programı (1996), Gine Eğitim sistemi temel kanunu (

ESİTYS-1999), Milli Eğitim sisteminin durumu raporu (MESDR-2011) ve diğer tedbirler hazırlanmıştır.

Düzenlenen Ulusal Eğitim konferansı, eğitim politikalarının belirlenmesi ve bu alandaki çeşitli müdahalelerin uyumlu hale getirilmesi için hükümet ve paydaşlar arasında koordinasyon yapıları oluşturması gereğini vurgulamıştır. (MEB, 2011). Bu dönemde, hükümet, sivil toplum kuruluşları (STK'lar) ve özel sektör tarafından gerçekleştirilen Çeşitli müdahaleler sayesinde okul nüfusunda olumlu bir eğilim gözlemlenmiştir. Büyük bölgesel ve cinsiyet farklılıklarına rağmen, ilkokul kayıt oranı 1992/93 yılında %42 iken, 1999/98 yılında %61'e yükselmiştir.

Orta öğretimde diğer Afrika ülkelerine kıyasla daha az yatırım yapılmıştır. Örneğin, 1996/97 yılında 26,000 öğrenci vardı ve bu, Afrika ortalaması olan %18'in altındaydı. Brüt kayıt oranları 1997/98 ve 1999/2000 yılları arasında sırasıyla %13,5'ten %20'ye yükselmiştir. Bu oran, 1991/92 yılındaki %6,7'nin üç katından fazladır (Luísa et al., 2022).

Benzer şekilde, 1999/2000 yılında temel eğitimin ilk yılında 27.600 erkek çocuğa karşılık 20.600 kız çocuğu bulunmaktaydı (%0,7 oran). Eğitime erişimdeki eşitsizlik, kırsal alanlarda kent merkezlerine göre daha belirgindi (kent merkezlerinde erkek çocuklar için erişim oranı %100, kız çocuklar için ise %92'dir). Ayrıca, eğitime devam etme oranı da kızlar için daha düşüktür; erkeklerin %57'si 4. sınıfa ulaşırken, kızların oranı %37'dir (Luísa ve al., 2022, s. 09).

Gine-Bissau, düşük insani kalkınma endeksi (DİKE) ile 187 ülke arasında 177. Sırada yer almaktadır (dünya ölçeğinde 0,396). Ortalama yaşam süresi 54 yıldır (DİKE Raporu, 2014).

Bu arışı yoksulluk gerçeği, dış dünyaya büyük bir bağımlılık getirmekte, bu da eğitim politikasının hayata geçirilmesinde büyük kısıtlamalara neden olmakta, eğitim sisteminin etkin işleyişini tehlikeye atmakta ve sonuç olarak eğitim kalitesinin/ performansının düşük olmasına , yüksek bölgesel asimetriye ve cinsiyet eşitsizliğine yol açmaktadır.

Bu dönemde, merkezleri kritik bir durumda olan mesleki eğitim, 1998 savaşı ve ortaklardan gelen desteğin askıya alınmasıyla daha da kötüleşerek düşüşe geçti (Luísa ve al., 2022, s. 19).

Ülkenin kronik istikrarsızlığı, kamu malının yüksek derecede kötüye kullanımı ve hükümetin eğitime karşı duyarsızlığı, eğitim politikası tüzüğünde evrensel erişimin sağlanmadığı sürece sistemin işlevsiz olduğu varsayımı yer alsa da, bu durumun

sektördeki pratik değersizleşmeye yol açtığı ve bunun uzun vadeli yansımaları olduğu belirtilmelidir. Bu durumu düzeltmek amacıyla hükümet, 2009-2020 yıllarını kapsayan 11 yıllık bir eğitim sektörü geliştirme programı uygulamış olup, evrensel temel eğitime ulaşmak için Fast-Track girişiminden fon sağlama fırsatını beklemektedir. Böyle bir finansman, eğitim sisteminin ilerlemesini mümkün ve işlevsel kılacaktır (MEB, 2011).

2000'li yıllar, eğitim sisteminde kurumsal kriz ve istikrarsızlıktan kaynaklanan bir durgunluk dönemi olarak değerlendirilebilir. Zorluklara rağmen, hükümet sektöre yönelik politikasında kararlıydı ve “Eylül 2000 tarihli geçici DENARP hükümleriyle örtüşen ve aşağıdaki ana hedeflere dayalı politika tutarlılığını amaçlayan bazı temel öncelikler (diğerlerinin yanı sıra altyapının rehabilitasyonu ve maaşların düzenlenmesi) belirledi:

2001 yılında GSYH'nin yüzde 2,2'si olan cari eğitim harcamalarının 2003 yılında yüzde 4,5'e çıkarılması;

Temel eğitimin etkinliğinin artırılması (1-4. sınıflar için ders kitaplarının ve öğretmenler için Portekizce ve matematik kılavuzlarının ücretsiz dağıtımı);

Öncelikli bölgelerde tam döngü okullar ve okul kantinleri inşa edilmesi;

2003 yılında okulda kalma oranının yüzde 70'e, kızlarda ise yüzde 52'ye çıkarılması.” (MEN, 2003:17).

Kısmen okuldaki çocuk sayısını azaltmaya yönelik tedbirlerin bir sonucu olarak, 2000-2001 yıllarında temel eğitimde brüt devlet okulu kayıt oranının yüzde 75 olduğu tahmin edilmektedir. 2001 yılında, kısmen ücretsiz eğitim önlemleri nedeniyle, Bafatá, Gabú, Oio ve Tombali bölgelerinde Dünya Gıda Programı (DGP) desteğiyle ücretsiz gıda ve ders kitabı dağıtımı ile okul kantinlerinin uygulanması sağlanmıştır (MEN, 2003, s.16).

Milli Eğitim Sisteminin Durumu Raporuna göre, “eğitim sistemi, okul kapsamındaki belirgin iyileşme ile niceliksel olarak iyi bir performans sergilemektedir.” Tabloda gösterildiği gibi, 1999 ve 2009/10 yılları arasında okul kapsamı tüm seviyelerde açıkça iyileşmiştir (MESDR, 2011, s. 13).

5.1.1 Bağımsızlıktan günümüze Gine-Bissau'daki eğitim politikalarının Etkisine ilişkin değerlendirmeler

Eğitim sisteminin değerlendirilmesi, iç veya dış kaynaklı olsun, ulusal kalkınma ve eğitimde ilerleme sağlamak amacıyla stratejik alanlarda yönergeleri ve yatırımları koruma hedefindedir. Bu bağlamda, eğitim politikasını değerlendirme yaklaşımı, devletin

eylemlerinden dersler çıkardığı bir süreçtir (Van Zanten, 2011, s. 45). Gine-Bissau özelinde eğitim politikalarının tanımlanması, kamuoyunda kapsamlı bir şekilde tartışılmasını ve uzmanlaşmış insan kaynaklarının seferber edilmesini gerektirmektedir (Sousa, 2007, s. 10). Ayrıca, karar vericiler sistemin uygulanması, geliştirilmesi ve güçlendirilmesi konusunda zorluklara karşılaşmaktadır. Eğitim sistemi Temel Kanunu'nun 1. Maddesinin 2. Fıkrasında eğitim sistemi, eğitim hakkının hayata geçirilmesini amaçlayan kurumlar ve kaynaklar bütünü olarak tanımlanmaktadır. (Eğitim sistemi Temel kanunu 2010).

Eğitim sektörüne ayrılan kaynakların yetersizliği, bu sektörün yetkin profesyonellere hitap etmemesiyle sonuçlanmakta ve bu durum, motivasyon kaybına yol açarak Gine-Bissau'da eğitimle ilgili istenen sonuçların elde edilememesine neden olmaktadır. Kalkınma, cehaletle ne de toplumda çok aktif olmayan, deneyimsiz ve maceracı entelektüellerle uyumludur (Matthews, 2014). Etkili bir eğitim sisteminin, diğer başarılı organizasyonlar gibi sürekli olarak öğrenme ve öğretme kalitesini artırmanın yollarını araması gerektiğini belirtmektedir. Bu iyileştirmenin temelinde, etkili bir iç ve dış değerlendirme sistemi ya da dışından onaylanmış bir iç sistemin bulunması yatmaktadır. Geleneksel olarak bu görev, eğitim genel müfettişliği 'ne (EGM) düşmektedir. EGM, eğitim sistemin (eğitim kurumları ve bakanlığın merkezi hizmetleri dahil) işleyişlerini denetleyerek kaliteyi güvence altına almak amacıyla tamamen müdahalede bulunur (IGE).

Eğitim genel müfettişliği (EGM), eğitim sistemini, politika planlamasını ve uygulamasını denetlerken, aynı zamanda siyasi iktidarın bir parçası olan karar vericileri hükümet politikasının ilerleyişi ve etkisi hakkında bilgilendirir (Matthews, 2014). Bu mantıkla, müfettişlerin faaliyetleri önemli bir değerdir çünkü siyasi karar alıcılar tarafından belirlenen tedbirlerin, uygulayıcılar olan okullar tarafından yerine getirilmesini ve nihayetinde düzeltilmesini sağlayan bir köprü işlevi görürler. 2010'daki eğitim sistemi temel kanunu, eğitim politikası için kılavuz ilkeler belirlemiş, ancak ulusal eylem planı, eğitim politikası şartı, eğitim sektörü planı ve eğitim sisteminin kalitesini artırmaya yönelik diğer stratejik girişimlerin uygulanmasını sağlayamamıştır. Yazarlara göre, eğitim politikasını düzenleyen araçlarda bazı temel unsurlar eksiktir ve bunların düzeltilip açıklığa kavuşturulması gerekmektedir. Yeni gerçeklik, genç devletin karşılaştığı yeni zorluklara cevap verebilecek daha adil bir eğitim sistemi oluşturmayı gerektiren yeni bir politika talep ediyordu (Furtado, 2005). Başka bir deyişle, eğitim politikasını düzenleyen

araçlar öznel ve kusurludur. Soares' göre: Binlik kalkınma hedeflerine ulaşması gereken bir dönemde, genel devlet bütçesinden eğitime ayrılan payın 1980'lerin ortalarında %15,4 iken 2011'de %13 e düşmesi ve bunun okuma yazma bilmeyenlerin sayısında önemli bir azalma ve öğretim kalitesinde bir artışla sonuçlanmaması anlaşılır bir durum değildir. Ücretlendirme teşviklerinin eksikliği, sürekli eğitim programlarının yokluğu, aşırı sınıf mevcutları, ders kitaplarının ve iyi müfredatın eksikliği ve okul ile iş dünyası arasında bir bağın yokluğu gibi nedenlerle öğretmen kalitesinde bir düşüş yaşandığında ve okullarda tamamlayıcı ve daha yüksek düzeyde eğitim, kentsel öğrenci nüfusu için özel bir kayırma ve eliteye yönelik eğilimler gözlemlendiğinde de önemli sonuçlar ortaya çıkmaktadır (Sousa, 2012, s.20). Bu nedenle, politika tedbirlerinin okul başarısızlığı ve okul terki üzerinde olumsuz bir etkisi olması beklenmektedir.

Mevzuat tutarsızlıkları ve benimsenen stratejiler, sosyal, siyasi ve ekonomik faktörlerin etkileri, merkezi, bürokratik ve siyasi yönetim sorunları gibi kritik durumların ortaya çıkması, Eğitim Sistemi Bilgi, Planlama ve Değerlendirme Ofisi tarafından hazırlanan raporda ortaya konmuştur (MEN, 2009).

Tablo 4. Sayılarına ilişkin bazı göstergeler 1973-1981

Seviyeler	1973/74	1974/75	1975/76	1976/77	1977/78	1978/79	1979/80	1980/81
İlk eğitim 1 döngü	45 961	70 226	89 388	81 671	85 268	79 083	74 298	72 151
İlk eğitim 2 döngü	399	4 220	5 561	9 665	9 378	10 572	11 752	13 978
Orta eğitim	1 238	2 197	2 576	2 521	4 922	4 739	5852	6 606
Toplam	0 598	76643	97525	93857	99568	94394	91902	92735

Kaynaklar: (Furtado 2005: 342).

Yukarıdaki tabloya göre, bağımsızlıktan sonraki yıl 1974/75'te öğrenci sayısındaki artış oldukça önemlidir: 1973/74 yılında bağımsızlık arifesindeki öğrenci sayısı sadece 45.961 iken, 1974 yılında ilköğretimde (1'den 4'e kadar) yaklaşık 70.226 öğrenciye, yani yüzde 53'lük bir artışa ; hazırlık sınıfında ise sayı 3.3999'dan 4.2220'ye (%24) ve lisede 1.238'den 2.197'ye (%77,5) yükselmiştir.

Bu genişleme ve öğrenci sayısındaki artış döneminde, Bissau'ya ek olarak Bafata, Cacheu (Canchungo) ve Bolama bölgelerinde üç lise kurulmuştur. 1979/80 öğretim yılında başarı oranları %47 civarındaydı (Milli Eğitimden Sorumlu Devlet Komiseri, 1980). Ayrıca, düşük 47 performansın nedenlerinin doğal olarak öğretmen eksikliği, ülke dışından gelen öğretmenlere bağımlılık nedeniyle derslerin geç başlaması ve özellikle öğrenciler için öğretim materyalleri ve ders kitaplarının azlığı ile ilgili olduğu belirtilmektedir.

Örnek vermek gerekirse, ortaöğretimdeki öğrenci sayısının artması, eğitim yetkililerinin kısa vadeli önlemlerinin çoğalması, yalnızca 7. sınıfta öğretmenlik yapma yeterliliğine sahip olan öğretmenlerin “aynı sınıfta okuyan meslektaşlarına öğretmenlik yapmak üzere” içeriden işe alınması ve ortaokulun 10. ve 11. sınıflarında okuyan, ortaokul öğretmeni olma yeterliliğine sahip olacak şekilde eğitime katılan öğrencilerden oluşan Pedagojik Tugay'ın oluşturulması durumu zorlaştırmıştır.

Eğitim otoritelerinin bu yıllarda öğretmenlik alanındaki yüksek talebi karşılamak için başvurduğu diğer bir alternatif ise uluslararası iş birliğiydi: “iş birliği ve dostluk anlaşmaları,” yani çeşitli ülkelerden (Portekiz, Brezilya, Almanya, SSCB, Gine-Konakri, Senegal) öğretmenlerin desteklenmesi.

Sektörün ve ülkenin gelişimi için dış desteğin önemine ilişkin olarak, hükümet, özellikle yeterli ve uygun konaklama açısından bu öğretmenleri ağırlamak için mali zorluklar ve sınırlı lojistik kapasiteler olmasına rağmen, eğitim politikasının uygulanması için işbirliğinin gerekliliğini ve sürekliliğini ortaya koymuştur (Furtado, 2005).Ancak, ekonomik zorluklar öğretmenlerin işe alınması açısından uzun vadeli işbirliğini desteklememiştir, çünkü öğretmenlerin işe alınmasının maliyeti milli eğitim bütçesinin büyük bir kısmını temsil etmektedir.

Sektörün ve ülkenin gelişimi için dış desteğin önemine dair olarak hükümet, özellikle yeterli ve uygun barınma açısından bu öğretmenleri desteklemek için mali zorluklar ve sınırlı lojistik kapasiteler olmasına rağmen, eğitim politikasının uygulanması için iş birliğinin gerekliliğini ve sürekliliğini vurgulamıştır. Ancak, ekonomik zorluklar öğretmenlerin işe alınması açısından uzun vadeli iş birliğini desteklememiştir; çünkü öğretmenlerin işe alınmasının maliyeti ulusal eğitim bütçesinde yüksek bir yük oluşturmaktadır.

Bu bağlamda, eğitimdeki diğer ortaklarla iş birliği bilinciyle ve paylaşım nosyonunu gözetererek, Gine'nin eğitim politikasında önemli bir yer tutması gereken başlangıç ve

devam eden eğitim olarak küresel ölçekte kabul gören öğretmen eğitimini yeniden düşünmek devletin sorumluluğundadır. Gönüllü öğretmenlerin sayısı “lojistik ve ekonomik zorluklar” nedeniyle on yıllardır azaldığı için öğretmen eğitimine öncelik verilmelidir.

Mesleki beceriler açısından, ülkenin eğitim sisteminde çalışan öğretmenlerin yaklaşık %94'ünün pedagojik niteliklere sahip olmadığı belirtilmiştir (Tablo 6) ve bu öğretmenlerin çoğu ortaokul düzeyinde yoğunlaşmaktadır (Furtado, 2005, s. 17).

Tablo 5. Görevdeki lisansüstü ve lisansüstü olmayan öğretmenler

Yıl	Mezun Öğretmenler		Kadrolu Olmayan Öğretmenler	
1978/79	96	4,2%	2196	95,8%
1979/80	147	6,1%	2274	93,9%
1980/81	187	7,3%	2397	92,7%

Kaynak: (MEB, 2005: 374)

Dolayısıyla, okul ağlarının genişlemesi ve öğrenci sayısının artması, niteliksiz öğretmenlerin işe alınması ihtiyacını doğurmuştur. Yazarın belirttiğine göre. “ Geçici alım kriterleri birkaç yıl boyunca norm haline gelmiş, bu durum eğitimsiz öğretmenlerin sayısının önemli ölçüde artmasına ve düşük standartların devam etmesine neden olmuştur”.

Bu bağlamda, eğitim yetkililerin, çeşitli ülkelerden gelen öğretmenlere olan bağımlılığı azaltmak amacıyla bir öğretmen yetiştirme koleji kurma ihtiyacı hissettikleri söylenebilir. Eğitimin hızlı genişlemesiyle başa çıkabilmek ve öğretmen eğitiminin önemini kavrayarak bu soruna çözüm getirmek adına. Devlet 1979/1980 yıllarında Bissau’da “ Tchico Te” adlı bir öğretmen yetiştirme koleji kurmuştur. Bu dönemde, ilk adaylar yalnızca 9. Ve 10. Sınıf öğrencilerinden oluşmaktaydı (Furtado, 2005). Yazar, ülke içindeki öğretmen yetiştirme faaliyetlerinin yanı sıra, Portekiz ve Almanya gibi bazı ülkelerde de ulusal öğretim personelinin eğitildiğini vurgulamaktadır.

5.1.2 Gine-Bissau eğitim sisteminde reform

Gine-Bissau eğitim sisteminin reform süreci, son 10 yıllardaki evriminden kaynaklanan sistemin belirli özellikleri dikkate alındığında, ülkenin bağımsızlık sonrası döneminden itibaren analiz edilebilir. Reform süreci, uzun bir siyasi ve idari merkezileşme geleneği bağlamında yavaş ve zor bir şekilde ilerlemiştir. Son yıllarda, Gine-Bissau eğitim sisteminin kalitesini artırmak ve yeni koşullara uyum sağlamak amacıyla çeşitli

reformalar gerçekleştirilmiştir. Aşağıda, bu reformların odaklandığı ana alanlar özetlenmiştir.

5.1.3 Başlangıç ve sürekli öğretmen eğitime yatırım yapılmıştır

Bu yatırım, öğretimin kalitesini artırmak ve eğitim sisteminde pedagojik eğitim almamış önemli sayıda öğretmenin varlığını göz önünde bulundurmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Nitelikli öğretmen sayısını artırmak için üç yeni ilkökul öğretmen. Yetiştirme koleji inşa edilmiştir. Anacak, bu kolejlere ve birkaç yıldır faaliyette olan diğer okullara eğitmen desteği sağlanması ve bu okulların daha deneyimli meslektaşları tarafından desteklenmesi acil bir ihtiyaçtır.

5.1.4 Öğretmenlik kariyer tüzüğü'nü tamamlayıcı mevzuatın hazırlanması

Öğretmenlik Kariyer Tüzüğü'nün (ÖKT) uygulanmasının öğretmen sendikalarının sürekli taleplerinden biri olmuştur. Ancak belgede,(ÖKT) hazırlanırken göz önünde bulundurulmayan düzenleyici düzenlemeler eksiktir. Bu eksikliklerin giderilmesi amacıyla, 2017 yılında öğretmen sendikaları ve eğitim sektöründe çalışan ulusal ve uluslararası STK'ların da yer aldığı bakanlıklar arası bir komisyon kurulmuştur. Birkaç çalışma oturumunun ardından, ECD'nin uygulanması için gereken tüm mevzuat tamamlanmıştır.

5.1.5 İlkokul müfredatında reform süreci devam ediyor

Müfredat, hedeflerin gerekli spesifikasyonlarını belirleyen ve nitelikli sonuçlar elde etmek için tüm prosedür ve yöntemleri içeren bir sistem olarak kabul edilir. Ayrıca, müfredat teorileri kimlik ve öznelik gibi kavramları da ele alır. Müfredat kelimesinin etimolojisi latince “ curriculum” kökenine dayanır ve “ yaşam yolu” “kurs” veya “meslek” anlamına gelir. Başka bir deyişle, müfredat, ana hatlarıyla belirlenmiş hedeflere ulaşılması olarak da tanımlanabilir.(Tadeu da Silva, 1999, s. 21)

Eğitim müfredatı, bir okul veya eğitim sisteminde yer alan iyi planlanmış ve ayrıntılı materyal veya araçlardır. Öğrencilerin öğrenmesi gereken içeriği, öğretim yöntemlerini ve öğrencilerin kısa, orta ve uzun vadede geliştirmesi gereken becerileri tanımlar. Somut sonuçlar elde etmeyi amaçlayan bir eğitim sisteminin oluşturulmasında önemli ve vazgeçilmez bir unsurdur. Hem eğitimcileri hem de öğrencileri ilgilendirir; nasıl öğretileceği ve öğrencilere ne öğretileceği konusunda açık ve objektif bir rehberlik sağlar.

Ayrıca, eğitim sisteminin beklentileri ve hedefleri şü hakkında öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasındaki iletişimi kolaylaştırır, böylece öğrencilerin tutarlı ve yüksek kaliteli bir eğitime erişimini sağlar.

Ancak, eğitim müfredatının bu rolü etkili bir şekilde yerine getirebilmesi için daha geniş ve kapsamlı bir şekilde anlaşılması gerekmektedir. Müfredat, kültürel kimliğin bir unsuru olarak da değerlendirilmelidir; toplumun değerlerini ve kültürel geleneklerini yansıtan, öğrencilerin ve öğretmenlerin kültürel mirası anlamalarına ve değer vermelerine yardımcı olan içerikler içerebilir. Ayrıca, kültürel kimliğin oluşumuna katkıda bulunan anadil eğitimi ve yerel ve ulusal tarih öğretimi gibi unsurları da içerebilir. Bu, öğrencilerin geçmişı anlamalarına ve geleceğı daha iyi öngörebilmelerine yardımcı olur.

Bobbitt, Dewey, Althusser, Bourdieu ve Passeron gibi müfredat akademisyenleri, Silva tarafından alıntılanmıştı. Bu akademisyenler, müfredatın bir okulun ruhu olduğunu ve her ülkenin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak ulaşılması gereken yolu ve hedefi gösteren bir belge olduğunu belirterek müfredat kavramına ilişkin bu fikri desteklemişlerdir. Ancak Gine-Bissau'da durum farklıdır; bu ülkede yürürlükte olan müfredat tamamen Avrupa gerçekliğine, özellikle Portekiz'e uyarlanmış bir müfredattır (Silva 1999, s. 58). Avrupalı sömürgecilerin gelişinden önce Gine-Bissau'daki sömürge öncesi eğitim, halkın okul kurumları olmadan yaşadığını göstermektedir. Eğitim sürekli ve çok yönlüydü. Aile içinde ya da topluluk yaşamında herkes kendi kendini eğitiyor, yetiştiriyor, yeteneklerini ve becerilerini geliştiriyordu. Okul yoktu; insanlar yaparak öğreniyordu. Evde ve kırsalda çocuklar, toplumla bütünleşmek için gerekli becerileri öğreniyor ve aynı zamanda belirli sosyal normları ve davranışları ediniyordu. Eğitim, “gayri resmi” olarak tanımlanabilir; her yetişkin, az ya da çok bir öğretmen rolü üstleniyordu. Ancak bu durum, eğitim olmadığı anlamına gelmiyordu. Eğitim, spontane ve gündelik olmasına rağmen, çocuğun içinde büyüdüğü ve şekillendiğı toplumla doğrudan ilişkiliydi.

Portekizli sömürgecilerin 1446'da Gine-Bissau'ya gelmesiyle, yabancı bir istila, bu kendiliğinden eğitimin ilkelerini yok etti ve yaşamla bağlantılı emeğin doğal öğrenimini kırdı. Sömürge dönemindeki eğitimin kendine özgü bir felsefesi vardı. Ezilen insanların ırkçılıktan arındırılması ve boyun eğdirilmesi, kendi gerçekliklerinden ve kültürlerinden giderek daha fazla uzaklaştırılması amaçlanıyordu. Bu nedenle, ezilen insanları eğitmek ve bilgilendirmek gibi bir niyet yoktu. Sömürge rejimi eğitim sistemini Katolik Kilisesi ile ilişkilendirdi ve sömürge halklarını Portekiz kültürünün belirli kalıpları içinde eğiterek, ekonomik sömürüyü kolaylaştıracak bir sosyal düzeni dayatmayı amaçladı.

Eğitim, herkese açık değil, son derece seçiciydi ve nüfusun çoğunluğunun bilimsel, teknik ya da sosyal eğitime erişimi yoktu.

Bu durum, büyük halk kitlelerinin az gelişmişliği, cehaleti ve okuma yazma bilmemesiyle sonuçlandı. Sömürge eğitiminden yararlanan çok küçük bir grup insan vardı. Eğitim için seçilenlerin “asimile ve medeni” olduklarını vurgulayan bir politika uygulandı; bu kişiler, her şeyin hesaplanmış ve programlanmış olduğunu belirten bir yönetim anlayışına hizmet etti. Sömürgeciler, bu asimile olmuş ve uygarlaşmış¹⁵ insanları kendi amaçları için kullandılar. Çünkü Afrikalıların Avrupa kültürünü ve tekniklerini başarılı bir şekilde asimile etmeleri, sömürgeci hakimiyet için bir tehdit oluşturabilecekti. Bu nedenle, Avrupa tekniklerinin asimile edilmesinin avantajlarını sağlamak amacıyla eğitim sistemini Katolik Kilisesi ile ilişkilendirdiler.

Bobbitt, Dewey, Althusser, Bourdieu ve Passeron gibi müfredat akademisyenleri, müfredatın bir okulun ruhu olduğunu ve her ülkenin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak ulaşılması gereken yolu ve hedefi gösteren bir belge olduğunu belirtmişlerdir. Bu fikri destekleyerek müfredat kavramının önemini vurgulamışlardır. Ancak Gine-Bissau'da durum böyle değildir; bu ülkede yürürlükte olan müfredat tamamen Avrupa gerçekliğine, özellikle de Portekiz'e uyarlanmış bir müfredattır.

Avrupalı sömürgecilerin gelişinden önce, Gine-Bissau'daki sömürge öncesi eğitimde halkın okul kurumları olmadan yaşadığını görmekteyiz. Eğitim sürekli ve çok yönlüydü. Aile grubu içinde ya da topluluk yaşamında herkes kendi kendini eğitiyor, yetiştiriyor, yeteneklerini ve becerilerini geliştiriyordu. Okul yoktu; insanlar yaparak öğreniyordu. Evde ve kırsalda çocuklar, toplumla bütünleşmek için gerekli becerileri öğreniyor ve belirli sosyal normları ve davranışları edinerek eğitim alıyordu. Eğitim, “gayri resmi” olarak tanımlanabilir; her yetişkin az çok bir öğretmendi. Ancak bu yokluk, eğitimin olmadığı anlamına gelmiyordu. Spontane ve gündelik olan eğitim, çocuğun büyüdüğü ve şekillendiği toplumla doğrudan ilgiliydi.

Portekizli sömürgecilerin 1446'da Gine-Bissau'ya gelmesiyle birlikte, yabancı bir istila bu kendiliğinden eğitimin ilkelerini yok etti ve yaşamla bağlantılı emeğin doğal

¹⁵ Portekiz sömürge toplumuna entegre olmuş, Portekizce okuma ve yazmayı da içeren belirli bir kültürel seviyeye ulaşmış Gineliler. Sömürgecilerin görüşüne göre bunlar, bir kişinin özgürleşip özgürleşmediğini, asimile olup olmadığını veya medeni olup olmadığını değerlendirmek veya belirlemek için nesnel araçlardı. Okuma yazma bilenler medeni olmayanlar olarak görülüyor ve sömürge rejimi tarafından ayrımcılığa uğruyordu.

öğrenimini kırdı. Sömürge dönemindeki eğitimin kendine özgü bir felsefesi vardı. Ezilen insanların ırkçılıktan arındırılması ve boyun eğdirilmesi, kendi gerçekliklerinden ve kültürlerinden giderek daha fazla uzaklaştırılmaları hedeflenmişti.

Bu nedenle, ezilen insanları eğitmek ve bilgilendirmek gibi bir niyet yoktu. Sömürge rejimi eğitim sistemini Katolik Kilisesi ile ilişkilendirdi ve sömürge halklarını Portekiz kültürünün belirli kalıpları içinde eğiterek, asıl amaç olan ekonomik sömürüyü kolaylaştıracak bir sosyal düzeni dayatmayı hedefledi. Eğitim herkes için değil, son derece seçiciydi ve nüfusun çoğunluğunun bilimsel, teknik ya da sosyal eğitime erişimi yoktu. Bu durum, büyük halk kitlelerinin az gelişmişliği, cehaleti ve okuma yazma bilmemesiyle sonuçlandı.

Sömürge eğitiminden yararlanan çok küçük bir grup insan vardı. Eğitim için seçilenlerin “asimile ve medeni” olduklarını ve diğerlerinden farklı olduklarını belirten bir politika uygulandı. Sömürgeciler, bu “asimile edilmiş ve uygarlaştırılmış” insanları kendi amaçları için kullandılar. Çünkü Afrikalıların Avrupa kültürünü ve tekniklerini başarılı bir şekilde asimile etmeleri, sömürgeci egemenlik için bir tehdit oluşturabileceklerinden, Avrupa tekniklerini asimile etmenin avantajlarını sağlamak amacıyla eğitim sistemini Katolik Kilisesi ile ilişkilendirdiler.

Eski müfredat, günümüz ihtiyaçlarını karşılamıyordu ve çağın taleplerine uygun değildi. Bu sorunu çözmek amacıyla, Portekiz'deki Calouste Gulbenkian Vakfı¹⁶ ve Minho Üniversitesi'nden gelen teknik destekle, ulusal bir müfredat geliştirmeyi hedefleyen bir teknik ekip Ulusal Eğitim Geliştirme Enstitüsü (UEGE) kuruldu. Ancak, sınırlı kaynaklar nedeniyle çalışmalar kısmi olarak yürütülmekte olup, tamamlanma durumu mali duruma bağlıdır.

Yasal Çerçeve (ESİTYS) Mayıs 2010'da onaylanmıştır. Eğitim Sistemi Temel Kanunu, eğitim faaliyetlerine yasal destek sağlamanın yanı sıra mevzuat düzeyindeki boşlukları da ortadan kaldırmaktadır. Bu yasa, 12 yıllık eğitim sürecinin başlatılması ve temel eğitim yaşının 6 olarak belirlenmesi gibi önemli değişiklikler önermektedir. Ortaöğretim, tıp bilimleri, fen bilimleri ve edebiyat ile sosyal bilimler olmak üzere üç ana eksen/grup olarak yeniden yapılandırılmıştır. 2014 yılında Gine-Bissau Millî Eğitim Bakanlığı, mevcut ve harekete geçirilebilir kaynakları dikkate alarak sistemin etkinliğini ve

¹⁶ Calouste Gulbenkian Vakfı Portekiz'in en önemli kültür ve hayır kurumlarından biridir. Ermeni işadamı Calouste Gulbenkian tarafından 1956 yılında kurulan vakıf, sanat, bilim, eğitim ve sosyal dayanışmayı teşvik etmeyi de içeren çok yönlü bir misyona sahiptir.

verimliliğini artırmanın ne ölçüde mümkün olduğunu değerlendiren bir Eğitim Sistemi Teşhisi gerçekleştirmiştir.

Son yıllarda Gine-Bissau'da eğitim sisteminin iyileştirilmesi için çeşitli girişimler başlatılmıştır. Uluslararası kuruluşlar ve sivil toplum kuruluşları, karşılaşılan zorlukları ele almak amacıyla kaynak ve eğitim programları sunmuştur. Ayrıca, hükümet politikaları okul altyapısını iyileştirmeyi ve öğretmenler için sürekli eğitimi teşvik etmeyi hedeflemektedir.

Ancak, sürdürülebilir iyileştirmeler sağlamak için hükümet, uluslararası toplum ve sivil toplum arasında daha geniş kapsamlı ve koordineli bir taahhüde ihtiyaç vardır. Gine-Bissau'nun eğitim sorunlarının üstesinden gelmek için hem yapısal hem de bağlamsal yönleri ele alan entegre bir yaklaşım gerekmektedir.

Gine-Bissau'nun bağımsızlık sonrası eğitim yörüngesi, özellikle temel eğitim ve ortaöğretimde, zorluklar ve fırsatlarla dolu karmaşık bir tablo çizmektedir. Ülke birçok açıdan ilerleme kaydetmiş olsa da, tüm vatandaşlar için kaliteli eğitimi sağlamak adına hala yapılması gereken çok şey bulunmaktadır. Mevcut sınırlamaları aşmak ve kapsayıcı, etkili bir eğitim sistemini teşvik etmek için yürütülen çabalar, ülkenin sürdürülebilir kalkınması ve refahı için büyük önem taşımaktadır.

Aşağıdaki tablo, Gine-Bissau'da eğitimin gerçek durumunu anlayabilmemiz için bağımsızlıktan sonraki farklı dönemlerde eğitim sisteminin karşılaştığı zorlukları ve kısıtlamaları bağlam içinde sunmaktadır.

Tablo.6 *Bağımsızlıktan günümüze ilk eğitim ve ortaöğretimde karşılaşılan zorlukların bağlam sallaştırılması.*

Dönem	Özellikleri
Bağımsızlık Sonrası (1973)	- Arka plan: Gine-Bissau 1973 yılında Portekiz'den bağımsızlığını kazanmıştır. - İlk Eğitim: Başlangıçta okullarda bir genişleme oldu, ancak büyük bir altyapı ve kaynak eksikliği vardı.

	- Ortaöğretim: Ortaöğretim arzı sınırlıydı, az sayıda okul ve nitelikli öğretmen eksikliği vardı.
1980 arası 1990	Bağlam: İç savaşlar ve darbeler de dahil olmak üzere siyasi ve ekonomik istikrarsızlık eğitim sektörünü etkilemiştir. - Temel Eğitim: Okulların yaygınlaştırılması devam etti, ancak öğretim materyallerinin eksikliği ve yetersiz altyapı gibi tekrar eden sorunlar yaşandı. - Ortaöğretim: Ortaöğretim okullarının sayısı arttı, ancak öğretim kalitesi siyasi ve ekonomik istikrarsızlık nedeniyle hala tehlikeye sahipti.
2000'den günümüze	- Bağlam: Siyasi istikrarda iyileşmeler ve eğitimin geliştirilmesine daha fazla odaklanma. - Temel Eğitim: Öğretmenleri eğitme ve yeni okullar inşa etme girişimleri ile temel eğitimin kalitesini artırma çabaları olmuştur. - Ortaöğretim: Ortaöğretimin yaygınlaştırılması devam etmiştir, ancak kaynak ve altyapı eksikliği nedeniyle kalite hala zorluklarla karşı karşıyadır. - Mevcut Zorluklar: Düşük okul tamamlama oranları, zayıf altyapı ve öğretim materyali eksikliği gibi sorunlar devam etmektedir. Ancak, uluslararası ve yerel kuruluşlar tarafından durumu iyileştirmeye yönelik çabalar devam etmektedir.

Kaynak. (GEPASE, 2020).

6 VERİ SUNUMU, ANALİZ VE TARTIŞMA

Bu bölüm, bağımsızlıktan günümüze kadar geçen sürede ilk ve orta öğretimde karşılaşılan sorunları ele alarak, araştırmanın hedeflerine ulaşmayı amaçlamakta ve gerçekleştirilen görüşmelerin içeriğini değerlendirmektedir.

İçerik analizi, önceden toplanmış bilgilerin işlenmesine yönelik bir dizi olası tekniği belirtmek için kullanılan genel bir ifadedir(Farias et al., 2020). Bu tanıtımı göz önünde bulundurarak, bir rehber olarak bir görüşme metni kullandık. Bu nedenle, görüşmeci, incelenen bağlamı objektif bir şekilde gözlemleyebilmek için özel bir dikkatli ele alınmalıdır. Görüşme verileri toplandıktan sonra, daha iyi analiz edebilmek amacıyla, bu verileri anlaşılmasını kolaylaştırmak için kategorilere ve alt kategorilere ayırdık.

Görüşülen bazı kişilerin Gine eğitim sistemindeki ilk ve orta eğitim sorunlara dair görüşleri aşağıda sunulmaktadır.

6.1 Sorunlar

6.1.1 Siyaset istikrarsızlık

Gine'nin sosyal dokusunun bozulması, ilk olarak siyasi ve kurumsal istikrarsızlığa bağlıdır. Bu sektör, yukarıda belirtilen nedenlerden dolayı gelişim açısından hassas bir durumdadır ve dış desteğe olan bağımlılığı nedeniyle uzun vadede ciddi sonuçlar doğurabilir. Bu durum olumsuz etkileri, en kırılgan toplumsal kesimler üzerinde doğrudan hissedilmektedir.

Araştırma hedefine ilişkin ilk soru şu şekildeydi (Siyasi ve kurumsal istikrarsızlık Gine-Bissau'da ilk ve orta öğretimi nasıl etkiliyor?)

Görüşülen kişiler bunu sürdürmektedir:

“Siyasi ve kurumsal istikrarsızlık, eğitim sektörünü ciddi şekilde etkilemekte ve eğitim programlarında süreksizliğe yol açmaktadır” (KÖ1).

Bu görüşmecinin yanıtı, görüşmeye katılan hemen hemen herkes tarafından benimsendi ve oybirliğiyle, siyasi ve kurumsal istikrarsızlığın Gine-Bissau'daki eğitim sektörünün gerilemesinin ve verimsizliğinin başlıca engellerinden biri olduğu vurgulandı. Katılımcılar, bu istikrarsızlığın sektörü ciddi şekilde olumsuz etkilendiğini ifade ettiler.

Ayrıca, reformlar ve girişimlerin, hükümet veya siyasi yapıdaki değişiklikler nedeniyle sürekli olarak kesintiye uğraması, eğitim programlarının sürekliliğini tehdit etmekte ve bunun da öğretim kalitesini ve etkinliğini riske atmaktadır.

“Bağımsızlıktan bu yana, görev suresini tamamlayan seçilmiş bir hükümet olmamış ve bakanlar ortalama 2 yıl görevde kalmaktadır. Buna ek olarak, teknik personel sürekli değişmekte ve bazen yerlerine daha az deneyimli personel atanmaktadır”. (KÖ2): *“Eğitim sistemi oldukça politiğe olmuş durumda ve Millî Eğitim Bakanlığı ile bu kademelerdeki okulların idari ve hatta teknik işlevleri siyasi himayeye bağlıdır”.*

Bu da, söz konusu soruya yönelik daha derinlemesine bir gözlemde bulunduğu, ancak bir önceki görüşmecinin cevabıyla paralel bir görüş sergilediği gözlemlenmektedir. Bu değişikliklerin yalnızca üst düzey yöneticiler (bakanlar) ile sınırlı kalmadığı, aynı zamanda teknik personeli de etkilediği anlaşılmaktadır. Bu durum, kamusal rekabet yoluyla elde edilmesi gereken ve bakan değişikliklerinden bağımsız olarak ortaya koymaktadır. Büyük olasılıkla, tüm süreçler siyasi atamalar temelinde yürütülmekte olup, bu durum sektördeki mevcut programları ve reformları da doğrudan etkilemektedir.

(KÖ3): *“Siyasi istikrarsızlığın, eğitim sisteminin sağlıklı bir şekilde işlemesini imkânsız hale getirdiğini söyleyebiliriz. Programlar olsa bile, istikrarsızlık nedeniyle devam edemiyor. Her hükümet kendi programını yapıyor”.*

Bu kullanıcının ifadesi, siyasi istikrarsızlığın eğitim programlarının mevcut olmasına rağmen eğitim sisteminin düzgün işlemesini engellediğini vurgulamaktadır. Her hükümetin kendi programını uygulaması, reformların etkinliğini ve sürdürebildiğini zorlaştıran bir süreklilik eksikliği olduğunu ve politikaların sürekli olarak yeniden şekillendiğini ortaya koymaktadır.

(KÖ4): *“Siyasi atamalar, sözde dayanışma görevleri, eğitim alanındaki karar vericilerin sürekli değişmesi ve bu alandaki ardışık mevzuat değişiklikleri, yönetimde süreksizlik yaratmaktadır”.*

(KÖ5): *Siyasi ve kurumsal istikrarsızlık, yönetimde sure eksiklik yaratırken, siyasi yakınlığa dayalı atamalar nedeniyle hiyerarşik, düzenin bozulduğu, okul müdürleri ve teknik personelin rekabetçi ihale yerine siyasi olarak atandığı durumlar ortaya çıkmaktadır”.*

Siyasi istikrarsızlığı eğitim yönetimindeki güvensizlikle ilişkilendiren (KÖ2) yorumlarını güçlendirmektedir. Okul müdürlerinin ve teknisyenlerin, kamuya açık yarışmalar yerine siyasi yollarla atanması, okulların hiyerarşik örgütlenmesini olumsuz yönde etkileyen bir

çarpıklık olarak vurgulanmaktadır. Bu uygulama yalnızca idari verimliliği tehlikeye atmakla kalmayıp, aynı zamanda eğitim sürecinin siyasallaşmasını teşvik ederek, pedagojik ihtiyaçlardan uzaklaşılmasına neden olmaktadır. İstikrarı bozan unsurlar olarak “sürekli değişen işlevlere” ve darbelerle ilgili yapılan atıflar, sektördeki siyasi belirsizlik döngüsünün, alanın düzgün bir şekilde yapılandırılmasını engellediğine dair belirgin bir eleştiriyi ortaya koymaktadır.

(KÖ6): *“Bankaların sürekli değişmesi ve darbeler sektörü olumsuz etkilemektedir. Hükümet istikrarsızlığı ve sektörde bir rejim paktının olmaması, siyasi hayatın tutarsızlıklarıyla baş edemeyen sektöre son bir darbe vurmuştur”.*

(KÖ7): *7 Haziran 1998 savaşıyla birlikte durum daha da kötüleşti. Refah devletini ve özellikle eğitimi etkileyen istikrarsızlık, altyapının hizmet dışı bırakılmasına neden oldu. Ardi ardından gelen darbeler, eşitsizliği derinleştiriyor ve sosyal dokuyu bozuyor”.*

(KÖ8): *“ siyasi istikrarsızlık, sık sık öğretmen grevlerine ve maaş ödemelerinin aksamasına yol açıyor. Bu da okul takviminin sürekli kesintiye uğramasına ve birçok okul gününün kaybedilmesine neden oluyor”.*

(KÖ9): *"Siyasi istikrarsızlık, öğretmenleri doğrudan etkileyerek maaşlarının zamanında ödenmemesine, motivasyonlarının kırılmasına ve eğitim kalitesinin düşmesine neden olmaktadır."*

Siyasi istikrarsızlık ile eğitim sistemi üzerindeki olumsuz etkiler arasında açık bir ilişki olduğunu belirtmektedir. (KÖ8), öğretmenlerin sık sık greve gitmesi ve maaş ödemelerini aksaması gibi sorunların, okul günlerinin kaybına ve okul takviminde sürekli değişikliklere yol açtığını vurgulamaktadır. (KÖ9) ise, siyasi istikrarsızlığın öğretmenleri doğrudan nasıl etkilediğini, özellikle maaş ödemelerindeki gecikmelerin motivasyon kaybına yol açtığını ve bunun sonucunda öğretim kalitesinin düştüğünü ifade etmektedir. (KÖ11): *"Siyasi istikrarsızlık, ülkenin sürdürülebilir kalkınması için hayati önem taşıyan eğitim sektörüne uzun vadeli yatırım yapılmasını engelleyen bir belirsizlik ortamı yaratmaktadır."*

(KÖ20): *"Sivil toplum kuruluşları, istikrarsızlık dönemlerinde hükümetle koordinasyon sağlamakta zorlanmakta ve bu da eğitime yönelik destek projelerinin uygulanmasını engellemektedir."*

Sivil toplum kuruluşlarının, istikrarsızlık dönemlerinde hükümetle eylemlerini koordine etmede zorluklarla karşılaştığı ve bu durum, eğitimi desteklemeye yönelik projelerin uygulanmasını tehlikeye atabileceği ifade edilmektedir. Bu durum, eğitimin ilerlemesi

için kritik olan sektörler arasında bir iletişim ve iş birliği sorunu olduğunu göstermektedir; zira etkin bir koordinasyon sağlanmadığı takdirde, eğitim sisteminin iyileştirilmesine yönelik temel girişimler ertelenebilir veya tamamen terk edilebilir. Bu senaryo, öğrencileri desteklemeye ve öğretim koşullarını iyileştirmeye yönelik eğitim ve sosyal projelerin gelişimini önemli ölçüde etkilemektedir.

(KÖ12): *"İstikrarsızlık, okula devamı olumsuz etkiliyor, çünkü birçok ebeveyn siyasi gerginlik dönemlerinde çocuklarını okula göndermekten korkuyor."*

Siyasi istikrarsızlığın okul devam oranları üzerindeki etkisine odaklanarak, siyasi gerginlik dönemlerinde birçok ebeveynin çocuklarını okula göndermekten çekindiğini ifade etmiştir. Bu değerlendirme, istikrarsızlığın hem duygusal hem de pratik boyutlarını ortaya koymakta ve güvensizliğin ailelerin çocuklarının eğitimiyle ilgili alacakları kararlar üzerinde nasıl bir etki yaratabileceğini göstermektedir. Olası çatışma veya şiddet korkusu, ebeveynlerin çocuklarını okuldan uzak azalmasına ve öğrenme sürecinin sekteye uğramasına neden olabilmektedir.

(KÖ15): *"Siyasi belirsizlik, okullarda öğretim materyalleri gibi kaynakların eksikliğine yol açarak öğrencilerin akademik eğitimine zarar veriyor."*

"(KÖ17): *"Hükümette istikrarın olmaması, müfredatın modernleştirilmesi ve okul altyapısının iyileştirilmesi gibi gerekli reformların uygulanmasını zorlaştırıyor."*

(KÖ19): *"İstikrarsızlık, güvensizlik ortamı yaratarak öğrencilerin duygusal refahını olumsuz etkiliyor ve bu da onların konsantrasyon ve öğrenme becerilerini tehlikeye atıyor."*

Bu görüşler, Gine-Bissau'daki siyasi istikrarsızlığın, altyapıdan öğrenci psikolojik refahına ve öğretmen motivasyonuna kadar eğitim sisteminin birçok yönünü nasıl etkilediğini gözler önüne sermektedir. Gine-Bissau'nun tarihi ve siyasi geçmişi, bir devlet ve cumhuriyet statüsüne sahip olmasına rağmen, eğitim sektöründe istikrar sağlamamakta; içsel nitelikteki döngüsel değişimlerle karakterize edilmekte ve kalkınma koşullarına uygun olmayan veriler sunmaktadır.

Bu görüşler, belgeler ve araştırmalarla da desteklenmektedir. Gine-Bissau Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2011-2013 Eğitimin Geliştirilmesi için Üç Yıllık Plan belgesine göre, 1990'lar boyunca, özellikle 1998'deki 11 aylık silahlı çatışma, ekonomik ve sosyal altyapının yüzde 80'inin tahrip olmasına ve uluslararası desteğin askıya alınmasına yol açmıştır. Ayrıca, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Eğitim Politikası Şartı

(EPŞ), ülkedeki kronik istikrarsızlığın, kamu mallarının yüksek düzeyde zimmete geçirilmesi ve hükümet yetkililerinin eğitime karşı duyarsızlığı ile bağlantılı olduğunu vurgulamaktadır. Sonuç olarak, yukarıda belirtilen sorunlar, olumsuz eğilimleri (partizanlık, atamalarda dayanışma, konjonktürel değişiklikler) tersine çevirmek için düşünmeyi ve kararlı bir duruş sergilemeyi gerektirmektedir.

Görüşülen kişiler tarafından yapılan açıklamalar, siyasi ve kurumsal istikrarsızlığın eğitim sistemi üzerindeki etkisine ilişkin açık, eleştirel ve net bir görüşü ortaya koymaktadır. Tüm ifadeler, siyasi istikrarsızlığın eğitim kurumlarının işleyişini ve eğitim yönetimini nasıl doğrudan etkilediğine işaret etmektedir.

6.1.2 Eğitim sektöründe yetersiz yatırım

Araştırmanın hedeflerinden biri, "ilk ve orta öğretimdeki temel zorlukları değerlendirmek" idi. Bu hedef doğrultusunda, altıncı soru şu şekilde sorulmuştur: Gine-Bissau hükümetinin bağımsızlıktan bu yana ilk ve orta öğretime yaptığı yatırımları nasıl değerlendiriyorsunuz?

Görüşülen kişiler, aşağıdaki hususları dile getirmiştir:

(KÖ1): “ Genel devlet bütçesi içinde eğitim sektörüne ayrılan pay çok düşük. Düşük maaşlar öğretmenleri Avrupa’ya göç etmeye zorluyor”.

Eğitime ayrılan bütçe konusuna değinerek, genel devlet bütçesinden bu sektöre ayrılan payın “ çok düşük” olduğu vurgulanmıştır. Eleştiriler, öğretmenlerin düşük maaşlarının, başta Portekiz olmak üzere, Avrupa’nın çeşitli ülkelerinde daha iyi koşullar arayışına neden olduğu gerçeğine odaklanmaktadır. Bu yorum, önemli bir soruna dikkat çekmektedir: Öğretmenlik mesleğinin değersizleştirilmesi ve eğitimciler için mali ve mesleki teşviklerin yetersizliği. Öğretmen göçü, yerel kaynakların sınırlı olmasının ve yurtdışında daha iyi fırsatlar aramanın bir yansımasıdır. Bu durum, yalnızca öğretim kalitesini etkilemekle kalmayıp, aynı zamanda okullarda nitelikli profesyonel eksikliğine de yol açarak ülkenin eğitim krizini daha da derinleştirmektedir.

(KÖ2): “Mali koşullar, öğretmenlerin performansını olumsuz etkiliyor. Bu durum, motivasyon eksikliği, maaşların gecikmesi ve sübvansiyon eksikliği nedeniyle öğretmenlerin sınıfta daha az çaba göstermesine yol açıyor”.

Öğretmen performansını doğrudan etkileyen mali koşullara odaklanmaktadır. Geç ödenen maaşlar, yetersiz ücretler ve sübvansiyon eksiklikleri, öğretmenlerde motivasyon eksikliği yaratmakta ve bu durum, öğretmenlerin sınıftaki çabalarını olumsuz yönde

etkilemektedir. Bu durum, mesleki gelişim ile işe bağlılık arasındaki doğrudan ilişkiyi ortaya koymaktadır. Yeterli koşulların bulunmaması, motivasyonu düşük öğretmenlerin kaliteli bir öğrenme ortamı yaratmalarını engelleyerek, bu da uzun vadede öğrencilerin eğitimsel gelişimini tehdit eden bir kısır döngüye yol açmaktadır.

(KÖ3): Bölgemizdeki ülkeler arasında eğitim sektörüne yapılan yatırımlar oldukça yetersiz. Gine-Bissau, eğitim en az yatırım yapan ülke konumunda. Şu anda, eğitim ayrılan bütçe, genel devlet Bütçesi'nin sadece %13'ini oluşturuyor ve bu 13%'nin %90'ı öğretmen maaşları için kullanılıyor. Bu durum, idari yatırımlar için neredeyse hiçbir kaynak bırakmadığı gibi, okul malzemeleri ve diğer ihtiyaçlar için daha da az kaynak kalmasına neden oluyor”.

Bu görüşmeci, Gine-Bissau'daki eğitim yatırımlarını bölgedeki diğer ülkelerle karşılaştırarak, kaynak yetersizliğini vurgulamaktadır. Devlet bütçesinin yalnızca % 13'ünün eğitime ayrılması ve bu fonların büyük bir kısmının maaş ödemelerine harcanması, öğretim materyalleri ve idari altyapı gibi öğretim kalitesi için kritik öneme sahip diğer alanlara yapılan yatırımların yetersizliğini gözler önüne sermektedir. Bu dengesiz kaynak dağılımı, eğitim sisteminin iyileştirilmesi potansiyelini tehlikeye atmakta ve mali çabalara rağmen, eğitim sektörü üzerindeki etkilerin yeterli düzeyde olamayacağı bir durumu ortaya çıkmaktadır.

(KÖ4): “ Şu ana kadar orta öğretim için ders kitaplarımız yok; pratikte kütüphanelerimiz de yok denecek kadar az. Portekizce dilinin başıyyla kurulan birkaç kütüphane dışında, özellikle ortaöğretim düzeyinde, öğretim kaynakları oldukça kısıtlı. İlk ve orta öğretime yönelik sürdürülebilir bir yatırım bugüne kadar yapılmadı ve yapılmıyor”.

(KÖ7): “ Bir şeyler yapıldığını düşünüyorum, ancak özellikle ilköğretim ve ortaöğretimin erişilebilirliğinin iyileştirilmesi konusunda yapılanları değerlendirdiğimizde, öğrenme kaynakları neredeyse yok denecek kadar az, hatta sıfır seviyesinde. Gerçekte, okul kütüphaneleri mevcut değil”.

(KÖ4 ve KÖ7), İlk ve orta öğretim düzeyindeki kaynaklara sürdürülebilir yatırım yapılmaması, uzun vadeli eğitim gelişimini tehlikeye atmakta ve eğitime erişim ile eğitim kalitesindeki eşitsizlikleri devam ettirmektedir. Kaynakların büyük ölçüde ilköğretim ve öğretmen maaşlarıyla sınırlı olması, herkesin erişebileceği sağlam bir eğitim sisteminin kurulmasını daha da zorlaştırmaktadır.

(KÖ10): “ Kamu maliyesi düzeyinde herhangi bir fon yaratıldıysa bile, bunun yetersiz olduğunu söyleyebilirim. Ancak Millî Eğitim Bakanlığı düzeyinde, uzun ve orta vadede

ihtiyaç duyulan materyaller, kitaplar, sözlükler ve ansiklopediler için araştırmalar yapılıyor. Fakat Maliye Bakanlığı bu önceliklere kaynak ayırmıyor.”

Bu görüşmeciye göre, kamu maliyesi aracılığıyla bir fon oluşturulması olumlu bir gelişme olmakla birlikte, mevcut kaynakların eğitim sektörünün ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığında dikkat çekilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen ve orta ile uzun vadede ihtiyaç duyulan materyal ve kitaplara yönelik yapılan araştırma da olumlu bir adım olarak değerlendirilmektedir; ancak Maliye Bakanlığı'nın bu süreçte durum, farklı bakanlıklar ve devlet kurumları arasında yapısal bir koordinasyon eksikliğine işaret etmektedir. Eğitim alanında yatırım yapmaya yönelik bir istek bulunsa da , kaynakların etkin bir şekilde tahsis edilememesi ve sektörü iyileştirecek kamu politikalarının uygulanmasının önünde engellerin bulunması, bu da alanda önemli bir sorun teşkil etmektedir.

(KÖ11): “ Projelerin hayata geçirilmesi ve programların finanse edilmesi için fon tahsisi söz konusu olduğunda, eğitim stratejik hükümet politikalarında öncelik sırasını gerisinde kalıyor. Siyasi karar alıcıların bu alandaki yetersizlikleri açıkça görülüyor. Kitaplar, kütüphaneler, yayınevleri, bilgisayar kaynakları ve yeni öğretme /öğrenme metodolojileri ile tekniklerinin geliştirilmesine yönelik yeterli yatırım yapılmamış durumda. Bu eksiklik, ulusal eğitim mekanizmalarının kademeli olarak konsolide edilmesini engelliyor”.

Tartışmayı eğitime verilen siyasi öncelik konusuna geri getirerek, sektörün özellikle eğitim projelerinin finansmanı söz konusu olduğunda hükümet önceliklerinin gerisinde kalmaya devam ettiğin ortaya koyuyor. Bu durumun nedenlerinden biri olarak siyasi karar alıcıların yetersizliği gösterilirken, özellikle kitaplar, kütüphaneler ve öğretim teknolojileri gibi temel alanlara yatırım yapılmamasına vurgu yapılıyor. Bu nokta, eğitimde yenilik ve modernizasyon ihtiyacı ile eğitim sisteminin taleplerine ayak uyduramayan siyasi kararlar arasındaki kopukluğun altını çizmektedir. Öğretmen eğitimi ve yeni öğretim metodolojilerinin uygulanması gibi kilit alanlardaki eksiklikler, ülkenin eğitimin iyileştirilmesi konusunda önemli ilerleme kaydetmesini engellemekte ve durgun bir eğitim sistemine yol açmaktadır.

(KÖ12): “ Öğretim kaynakları konusunda yeterli çaba sarf edilmediğini düşünüyorum. Yatırım yapılmamış. Birçok okulun ya kütüphanesi yok ya da mevcut kütüphaneler bu materyallerle donatılmamış durumda”.

Bu görüşmeci, öğretim kaynakları açısından gösterilen çabanın hala yetersiz olduğunu söyleyerek önceki yorumları desteklemektedir. Pek çok okulda yeterli kütüphane

bulunmamakta ya da bulunanlar bile çok harap bir durumda olup etkili öğretim için gerekli materyallerde donatılmamıştır. Aslında Gine-Bissau her şeyden yoksun bir ülke ve eğitim sektörü küresel talepleri yakalamaktan çok uzak. Ders kitapları, sözlükler ve diğer öğretim araçları gibi temel materyal kaynakların eksikliği, öğrencilerin öğrenmesinin önünde önemli bir engeldir. Bu durum, öğretmenlerin yetersiz materyaller karşısında sınıfta doğaçlama yapmalarına neden olmakta ve ayrıca okulların öğrencilerin entelektüel ve akademik gelişimi için gerekli olan uygun bir öğrenme ortamı sunmasını engelleyen kronik bir sorun olan eğitim altyapısına sürekli yatırım yapılmadığını vurgulamaktadır.

(KÖ13): “ bu alandaki çabalar neredeyse yok derece kadar az. Ülke, eğitim alanında yabancı STK’ların orada burada kütüphaneler kurması ve okul kütüphaneleri donatmak için yabancı ders kitapları almasıyla ele geçirmiş durumda”.

Bu katılımcı, kütüphaneler oluşturma ve ders kitapları sağlama konusunda öncü rol üstlenen yabancı sivil toplum kuruluşlarının (STK’lar) gerçekliğine ışık tutmaktadır. Buna rağmen, kütüphaneler ve öğretim malzemeleri konusundaki durum hala arzu edilen bir durumdur. Ancak, bu gelişimler eğitimdeki yapısal eksiklikleri gidermek için daha geniş bir hükümet stratejisinin parçası olmadığından, çabalar çok sınırlı ve dağınık olarak tanımlanmaktadır. Eğitim sektörünün Gine-Bissau devleti ya da en azından çoğunluğu tarafından devralınmalıdır. Yaşananların aksine, yabancı STK’lar hükümetin sürekli planlama ve yatırım eksikliğini gidermeyen bir tur geçici çözüm olarak görülmektedir. Bu yaklaşım, zaman zaman yardımcı olabilen ancak ulusal eğitim sisteminin güçlendirilmesi için sağlam bir temel oluşturmayan bir dişe bağımlılık senaryosu yaratmaktadır. Devletin ciddi yatırımlar yaparak ve STK’ları devletin dolduramadığı boşlukları doldurmaya yardımcı olacak ortaklar olarak kurarak bu sektörde bir öncelik olarak bakması ve acildir.

(KÖ15): “ 1991’den 2000’e kadar öğrencilere açık bir kütüphane görmedim. Öğretmenlerin, öğrencileri araştırmaya yönlendirme motivasyonunun olmaması ve danışma için uygun yerlerin bulunmaması, onları öğrencilere basit materyaller dağıtmaya yöneltiyor. Bu devletin kaliteye yönelik yatırımlarının yetersiz olduğunun bir göstergesi:”

Yeterli altyapının olmaması, uygun öğretim malzemeleri bulunmaması Gine-Bissau’da kaliteli öğretimi büyük ölçüde etkilemekte, öğretmenlerin motivasyon eksikliğine neden olmakta ve danışmanlık için uygun fiziksel alanların bulunmaması hala bir sorun teşkil

etmektedir. Konuşmacıya göre bu senaryo, öğretmenlerin basit malzemeler dağıtmak gibi sınırlı pedagojik uygulamaları benimsemelerine yol açmakta ve bu da devletin kalitesine yaptığı yetersiz yatırımı yansıtmaktadır. Konuşma, öğretmen motivasyonu ile öğretim kalitesi arasındaki bağlantıyı vurgulayarak, mesleki ve didaktik gelişim için kaynaklı ve yeterli koşulların eksikliğinin nasıl yüzeysel öğretime yol açtığını vurgulamaktadır. Yeterli kaynak olmadan öğretmenler beklentilerini ve pedagojik uygulamalarını düşürmek zorunda kalmakta, bu da öğrencilerin öğrenmesini doğrudan etkilemektedir.

(KÖ16): “ Eğitime yapılan yetersiz yatırımlar çalışmalarımızı doğrudan etkiliyor. Sınıflar aşırı kalabalık, yeterli öğretim materyalimiz yok ve maaşlar düşük ve geç ödeniyor. Bu durum sadece öğretmenlerin değil, aynı zamanda öğrencilerin de motivasyonun bozuyor ve nihayetinde okuldan ayrılmalarına neden oluyor.”

Bu görüşmeci de kalabalık sınıflar, öğretim malzemelerin eksikliği ve genç ödenen düşük maaşlardan bahsederken benzer bir görüşü paylaşmaktadır. Bu durum sadece öğretmenlerin motivasyonunu düşürmekle kalmıyor, aynı zamanda öğrenciler üzerinde de olumsuz bir etki yatarak okulu bırakmalarına neden oluyor. Sınıflardaki aşırı yük, kaynakların azlığı ile bileştiğinde, bireyselleştirme ve doğaçlamanın hüküm sürdüğü ve öğrenme sürecinin neredeyse imkânsız hale geldiği rahatsız edici bir öğretim ortamı yaratmaktadır. Sınıf koşulları istikrarsızdır ve aşırı kalabalık muazzam bir rahatsızlık yaratmaktadır. Bugün bile Gine-Bissau’daki bazı okullarda öğrenciler bir sıraya üç kişi oturmaktadır; bu imkânsız gibi görünen ama hala var olan bir durumdu. Eğitimcilerin motivasyonunun düşmesi, öğrencilerin memnuniyetsizliği ile birleşince okulu bırakma döngüsü yaratıyor ve ülkenin eğitimdeki başarı oranlarını daha da tehlikeye atıyor.

(KÖ17): “ Gine-Bissau, eğitime yeterli yatırım yapılmaması nedeniyle az gelişmişlik kısır döngüsünü sürdürüyor. Kaliteli eğitim olmadan, ülkenin büyümesine katkıda bulunabilecek profesyoneller yetiştiremeyiz. Hükümetin bu kısır döngüyü kırmak için acilen eğitime öncelik vermesi gerekiyor”.

Eğitim öncelik verilmesi teorik bir mesele değildir. Eğitime pratik anlamda öncelik verilmelidir. Hem altyapıya hem de beşerî sermayeye ve toplumun sürdürülebilir kalkınmasına yapılacak yoğun yatırımlarla başlanmalıdır. Görüştüğümüzü kişi kaliteli eğitim olmadan ülkenin büyüme ve kalkınmasına katkıda bulunabilecek profesyoneller yetiştiremeyeceğini söylüyor.

(KÖ18): “ çocuklarımızın kaliteli bir eğitim almadan büyüdüğünü görmek üzücü. Yetersiz yatırımlar, onların daha az şey öğrenmesine ve hayata daha az hazırlıklı

olmalarına neden oluyor. Ebeveynler endişeli ve hükümetten çocuklarımıza daha iyi bir gelecek sağlamak için daha fazlasını yapmasını talep ediyor”.

Eğitime yeterince yatırım yapılmamasının çocukların geleceği açısından doğrudan sonuçlarına dikkat çekiyor. Çocukların kaliteli bir eğitim almadan büyüdüklerini ve bunun sonucunda da hayata yeterince hazırlanamadıklarını görmekten duyduğu üzüntüyü dile getiriyor. Bu senaryo, hükümetten daha etkili eylemler talep eden ebeveynler arasında endişeye neden oluyor. Toplumsal hayal kırıklığının bir tezahürü ve acil değişim çağrısı olan bu konuşma, yetersiz eğitimin sadece bireylerin değil, aynı zamanda sosyal uyum ve ailelerin refahı üzerindeki etkisine de işaret etmektedir. Daha etkin bir eğitim sistemi için ailelerden gelen baskı, gelecek nesilleri hayatın zorluklarına yeterince hazırlayan bir eğitim sağlamak için kamu sorumluluğu ve hükümet eyleminde kritik bir boşluk olduğunu ortaya koymaktadır.

(KÖ19): “ Eğitime yapılan yetersiz yatırımın, ülke ciddi bir beşerî sermaye açığına yol açtığını düşünüyorum. Kaliteli eğitim olamadan Gine-Bissau’nun ekonomik ve sosyal gelişimi riske girer. Eğitim, hükümetin bir numaralı önceliği olmalıdır”.

(KÖ20): “ Gine-Bissau’daki eğitim durumu son derece üzücü; eğitim, her toplumun kalkınmasının temelidir. Bizim bölgemizde, yatırım eksikliği nedeniyle birçok çocuk okula gidemiyor ya da gidebilenler için bile koşullar o kadar yetersiz ki asgari düzeyde kalıyor”.

(KÖ19ve KÖ20) tarafından yapılan açıklamalar, Gine-Bissau'daki eğitim tartışmalarında merkezi bir noktayı güçlendirmektedir: eğitim sektörüne yapılan yetersiz yatırım, ülkenin sürdürülebilir kalkınmayı başarma kabiliyetini ciddi şekilde tehlikeye atmaktadır. Kaliteli eğitimin eksikliği, ekonomik, sosyal ve siyasi kalkınma için gerekli bilgi ve becerilere erişimi olmayan kötü hazırlanmış bir nüfusla sonuçlanmaktadır. Bu durum, daha adil bir toplumun ve daha güçlü, daha çeşitlendirilmiş bir ekonominin inşasını engelleyen bir beşerî sermaye açığı yaratmaktadır.

Konuşmalarda ayrıca hükümetin bu durumu tersine çevirmek için harekete geçmesinin aciliyeti vurgulanmaktadır. Ülkenin ilerleyebilmesi için eğitimin kamu politikalarında merkezi bir öncelik olarak yer alması, altyapıya, öğretim kaynaklarına ve eğitim uzmanlarının eğitimine önemli yatırımlar yapılması gerekmektedir. Ancak bu şekilde gelecek nesillerin çağdaş dünyanın zorluklarıyla yüzleşmeye ve Gine-Bissau'nun kalkınmasına etkin bir şekilde katkıda bulunmaya hazır olmalarını sağlamak mümkün olacaktır.

Görüşülen kişilerin ifadeleri, eğitim sisteminin geliştirilmesi ve sağlamlaştırılmasına yönelik stratejilerin bir yansıması olarak, sürdürülebilir bir eğitim vizyonunun eksikliğini (ortaöğretim için ders kitaplarının yetersizliği, kütüphane eksikliği ve sektöre yapılan yatırımların yetersizliği) ve bu eksikliklerin sonuçlarını vurgulayan yazarların görüşlerini desteklemektedir.

Dolayısıyla, eğitim sisteminin kalitesi, insan, malzeme ve altyapı kaynaklarına yapılan yatırımı haklı çıkarmakta ve “bir tür öğrenme statüsü” olarak ifade ettiği büyük ayrıcalıkları beraberinde getirmektedir.”(Xavier & Costa, 2010). Aşağıdaki fikirle birlikte: “eğitim sisteminin değerlendirilmesi sadece eğitimin sağlanması, öğretim yöntemleri ile sınırlı değildir, aynı zamanda finansman”(Century & Delors, 2003). Eğitim araçlarının eksikliği, bir bütün olarak ulusal durumu olumsuz etkileyen diğer faktörlere (zayıflık, istikrarsızlık, ideolojik savaşlar, eğitimde partizanlık) ek olarak Gine nüfusunun sosyal ve insani gelişimi üzerinde de bir etkiye sahiptir.

6.1.3 Dil engelleri

Araştırmamızın 1. Bölümünde ayrıntılı olarak açıkladığımız gibi, Gine-Bissau çeşitli etnik grupların yaşadığı, çok dilli bir ülkedir. Her etnik grubun, çoğu durumda anadil olarak kabul edilen ve aynı zamanda eğitim dili olarak kullanılan Portekizce'den daha yaygın olarak konuşulan kendi dili vardır. Bu durum, doğrudan ya da dolaylı olarak özellikle ilk ve orta öğretimde öğrenme sürecinde kısıtlamalara yol açmaktadır. Görüşülen kişilerin, bu durumun öğretimi nasıl etkilediğine ilişkin görüşlerine bir göz atalım.

(KÖ1) : “ Gine-Bissau'daki okul başarısızlığının önemli bir faktörü, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin eğitim dili olan Portekizceye yeterince hâkim olmamasıdır”.

Eğitim dili olan Portekizce 'de yeterlilik eksikliği akademik başarının önünde doğrudan bir engelidir, çünkü hem eğitimciler hem de öğrenciler dilde yeterli akıcılığa sahip olmadıklarında öğrenme tehlikeye girer. Öğrenciler için bu durum, içeriği ve derse aktif katılımı zorlaştırmaktadır. Birçok öğrenci, Portekizce diline hâkim oldukları için ders sırasında kendilerini Portekizce ifade etmekten korkmakta, hatta bazıları kendilerini yanlış ifade etme korkusuyla şüphe içinde kalmayı tercih etmektedir. Bu dilsel yeterlilik eksikliği, öğretimin kalitesini tehlikeye atmakta ve Portekizce öğretme şeklinin yeniden düzenlenmesi ihtiyacını vurgulamaktadır.

(KÖ2): “ Portekizce dili büyük bir handikap oluşturuyor. Gine-Bissau nüfusunun büyük bir kısmı Portekizce bilmiyor, bu yüzden ana dilin etkisi daha baskın hale geliyor. Bu da çocukların öğrenme Sürecini yavaşlatıyor”.

Nüfusun çoğunluğunun anadili Portekizce olmadığından, adillerin baskınlığı öğrenme sürecinin önünde büyük bir engeldir. Bu görüşmeci, adilin daha baskın hale geldiğini vurgulayarak, çocukların okula başladıklarında Portekizceye aşına olmamaları nedeniyle öğrenmeyi geciktiren bir olguya işaret etmektedir. Bu ifade anlamlıdır, Gine-Bissau’nun ulusal topraklarında en yaygın olarak konuşulan dilleri gösteren Tablo 2’ye bakarsak, Portekizcenin neredeyse hiç olmadığını fark ederiz. Bu durum, evde konuşulan dil ile okullarda kullanılan dil arasındaki uyumsuzluğu yansıtmakta olup, çok dilliliği entegre eden veya Portekizce öğretimine daha kademeli bir yaklaşım sunan eğitim stratejilerini gerekli kılmaktadır.

(KÖ3): “evet, bu durum UNESCO tarafından da onaylandı. Birçok etnik dilin konuşulduğu bir ülke olarak, Gine-Bissau’da pek çok çocuk Portekizce bilmiyor. Ana dilin baskınlığı, eğitim dilinin önüne geçiyor ve Eğitim Bakanlığı, öğrenme sürecini kolaylaştırmak için öğretimde çok dilliliğin kullanılmasını öneriyor.”

Bu görüşmeci UNESCO’nun onayından bahsederek, Gine-Bissau’nun büyük dil çeşitliğinin sahip bir ülke olduğu gözlemine uluslararası destek sağlamaktadır. Görüşülen kişi çok dillilikten bahsederek uzmanlar tarafından önerilen bir çözüme işaret etmekte ve eğitim sürecinde birkaç dilin kullanılmasının öğrenmeyi kolaylaştırabileceğini ve aynı zamanda ülkenin kültürel ve dilsel özelliklerine saygı gösterilebileceğini öne sürmektedir. Bu uzun ve karmaşık bir mücadele olsa da gereklidir. Gerçek şu ki, ekonomik kırılganlık ve uzman eksikliği göz önüne alındığında bu kolay bir iş olmayacaktır. Eğitimde birkaç dilin kullanılması, çocukları kendi dilsel gerçekliklerine yaklaştırmanın bir yolu olabilirken, onları kademeli ve bağlam sallaştırılmış bir şekilde Portekizce öğrenmeye hazırlayabilir. Dolayısıyla bunu gerçeğe dönüştürmek için büyük bir yatırım ve ciddi bir çalışma gerektir.

(KÖ4): “ Portekizce, yabancı dil olarak öğretilmelidir. Gine-Bissau’da bir eğitim dili olmasına rağmen, Portekizce yaygın olarak konuşulmuyor. Çocuklar genellikle Portekizce ile ilk kez okulda tanışıyor; daha önce hiç Portekizce duymamış ve konuşmamış oluyorlar, bu da öğrencilerin ders materyallerini tam olarak anlamalarına neden oluyor.”

Bu eğitim uzmanı ilginç bir değişiklik önererek Portekizcenin okul müfredatında anadil yerine yabancı dil olarak ele alınması teklif etmektedir. Bu öneri, pek çok çocuğun okula başlamadan önce Portekizce ile hiç teması olmadığı ve bunun da okul içeriğini anlamayı son derece zorlaştırdığı gerçeğine dayanmaktadır. Çocukların büyük bir çoğunluğu Portekizce ile okulda tanışmaktadır ve öğretilen içeriği anlamakta büyük zorlu çekicilerin İngilizce ve Fransızca gibi diğer yabancı dillerde olduğu gibi aşamalı olarak ustalaşabilecekleri daha uyarlanabilir bir yaklaşıma ihtiyaç duyulduğuna işaret etmektedir. Bu tür bir reform, öğretim materyallerinin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olabilir ve daha etkili bir öğrenme sağlayabilir.

(KÖ5): *"Gine eğitim sisteminde Portekizce dilinin büyük zorluklar yarattığına şüphe yok. Kültürel çeşitlilikle birlikte yaşama becerisi gerektiren bir durumda, Portekizce ülkenin resmi dili olarak belirlenmiş, ancak çoğunluk tarafından öğrenilmeyen bir eğitim dili olarak kalmıştır. Birçok çocuk Portekizceye hakim olmadan okula başlıyor, bu da dili anlamadıkları için içeriği özümsemelerini zorlaştırıyor. Pek çok çocuk yalnızca anadillerini konuşabiliyor ve Portekizce ile ilk kez okulda karşılaşıyorlar."*

Görüşmecinin konuşmasından, Portekizcenin resmi dil ve öğretim dili olması, ancak nüfusun çoğunluğu tarafından yaygın olarak konulmaması nedeniyle eğitim sisteminin zorluklarla karşı karşıya olduğu anlaşılmaktadır. Bu konuşma, örgün eğitime başladıklarında birçok çocuğun Portekizce 'de gerekli yeterliliğe sahip olmadığı ve bunun da içeriği anlamada büyük bir engel oluşturulduğu fikrini güçlendirmektedir. Kültürel ve dilsel çeşitliğin tanınması esastır. Bazen çocuklar yetenekli olmadıkları için değil, eğitim dili tarafından sınırlandırıldıkları için okulda başarılı olamazlar.

(KÖ6): *"Portekizce materyalleri anlamada yaşanan güçlük, öğrenciler arasında motivasyon eksikliğine yol açmakta ve bu durum, okul faaliyetlerine olan ilgiyi ve katılımı azaltmaktadır"*.

(KÖ7): *"Portekizce'nin eğitim dili olarak dayatılması, özellikle Portekizce kaynaklara daha az erişimi olan kırsal bölgelerden veya azınlık dil topluluklarından gelen öğrenciler için eşitsizlikler yaratmaktadır"*.

(KÖ8): *"Dil engeli, öğrenciler ve öğretmenler arasında iletişimde büyük zorluklar yaratmakta ve eğitimcilerin öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını tespit etmesini ve bu ihtiyaçlara yanıt vermesini zorlaştırmaktadır."*

(KÖ10): “Portekizce, ülkenin resmi dili ve okullardaki eğitim dilidir. Bu, tüm öğretim materyallerinin, müfredatın ve sınavların Portekizce olduğu anlamına gelir ve evde yerel dilleri konuşan öğrenciler için zorluk teşkil edebilir.”

(KÖ6, KÖ7, KÖ8 ve KÖ10), Portekizce dilinin öğretimdeki zorluğunu doğrulamaktadır. Kentsel ve kırsal kesimdeki öğrenciler arasında da gelişim açısından eşitsizlikler olduğunu vurgulamaktadır ve dilin motivasyon, katılım ve bilgiye adil erişimde nasıl önemli bir faktör olabileceğini göstermek.

(KÖ15): “Portekizce yeterliliğinin olmaması, derslere katılım sırasında ve akranlarıyla etkileşimde utanma veya mahcubiyet hissi yaşayan öğrencilerde güvensizliğe neden olabilir.”

(KÖ16): “Gine-Bissau, Gine Kreolü (Kriolu) ve diğer yerel diller gibi çeşitli yerel dillerle zengin bir dil çeşitliliğine sahiptir. Birçok çocuk evde bu dilleri konuşmakta ve bu nedenle ağırlıklı olarak Portekizce olan eğitim sistemine uyum sağlamakta zorluk çekebilirler.”

KÖ15 ve KÖ16 birbiriyle yakından bağlantılıdır çünkü her ikisi de Portekizce yeterlilik eksikliğinin öğrencilerin Gine-Bissau’nun eğitim sistemindeki deneyimleri üzerinde, özellikle de zengin dil çeşitliği bağlamında nasıl doğrudan bir etkisi olduğundan bahsetmektedir. Portekizce yeterlilik eksikliğinin, derslere katılırken ve akranlarıyla etkileşime girerken utanan veya mahcup hisseden öğrencilerin neden olabileceği güvensizliği vurgulamaktadırlar. Bu yetersizlik hissi öğrencilerin öz saygılarına zarar verebilir ve okul faaliyetlerine aktif katılımlarını azaltarak akademik ve sosyal gelişimlerine zarar veren rahatsız edici bir öğrenme ortamı yaratabilir. Gine nüfusunun çoğunluğu bu dil çok iyi anladığı için Creole dilini eğitim dili olarak kullanmak önemlidir, böylece korku veya engeller olmadan ve hem öğrenciler hem de öğretmenler tarafından içeriğin daha iyi anlaşılmasıyla daha etkileşimli bir öğretime olanak sağlar.

6.1.4 Yetersiz altyapı, öğretim materyalleri eksikliği ve okul terk etmek.

Belgesel analize göre, okul altyapısının ve öğretim materyallerinin eksikliği, Gine-Bissau’da özellikle ilk ve orta öğretimde okul terkini güçlü bir şekilde etkileyen faktörlerden biri olarak anlaşılmaktadır. Bu durumu daha iyi anlamak için görüşülen kişiler şunlar edilmiştir:

(KÖ1): “Eğitim masraflarını karşılayamayan aileler için daha fazla devlet desteği görmek isteri. Bu, çocuklarımın okulda kalmasına yardımcı olacaktır. Ancak devlet yardımı olamadan çocukların okul masraflarını karşılamak oldukça zor.”

Görüşülen kişi eğitime erişimdeki eşitsizlikle ilgili önemli bir endişesini dile getirmektedir. Düşük gelirli ailelere yönelik devlet desteğinin olmaması, çocukların okulda kalmasının önünde bir engel olarak görülüyor. Nüfusun %50'sinden fazlasının yoksulluk içinde yaşadığı bir ülkede devlet, herkes için eğitimi garanti altına almak ve erişim açısından eşitsizliği azaltmak için gerekli koşulları yaratmalıdır. Bu da daha fazla okul inşa etmek eğitimin herkes için ücretsiz ve erişebilir olabilmesi için öğretim malzemeleri garanti altına almak anlamına gelmektedir. Bu nedenle yorumda, ailelerin okul masraflarını karşıyabilmeleri için devlet mali desteği garanti etmesinin önemi vurgulamakta ve eğitimin hâlâ mali konulara bağlı olduğu, bunu da eğitime erişimi ve devamlılığı tehlikeliye atabileceği gösterilmektedir.

(KÖ2): “ Kaynak yetersizliği ve cesaret kırıcı okul ortamı nedeniyle öğrencilerin motivasyonu genellikle düşüktür. Öğretmen desteği ve eğitim kalitesinin artırılması çok önemlidir. Hükümetin sınıf koşullarını iyileştirmesi ve öğretim materyallerini uyarlaması gerekmektedir. Bu konuda yenilikçi çözümler gerekmektedir; belki de bu çocukları okula gitmeye motive edecek ve dikkatlerini daha iyi toplamalarını sağlayacaktır.”

Özellikle ilk ve ortaöğretim düzeyinde, ders kitapları ve kütüphaneler gibi öğretim kaynaklarının eksikliğini tartışırken benzer bir görüş birliğine varmaktadır. Yeterli materyal eksikliği ve okul kütüphanelerinin yokluğu, kaliteli eğitime erişimi engelleyen derin yapısal sorunlar olarak öne çıkmaktadır.

(KÖ3): “ Ebeveynler genellikle çocuklarını okulda yeterince destekleyecek bilgiye veya kaynağa sahip değildir. Ebeveyn destek programları, okul terkini azaltmaya yardımcı olabilir. Devletin, okulu bırakma oranını azaltacak destek ve farkındalık yaratma yoluyla ebeveynleri bu sürece dahil etmesi gerekmektedir.”

(KÖ4): “Teşvik ve takdir eksikliği, öğrencilerin okulu bırakmasına neden olabilir. Akademik ilerlemeyi ödüllendiren ve teşvik eden daha fazla programa ihtiyacımız var”.

(KÖ5): “ yeterli sınıf ve öğretim materyallerin olmaması, öğretim kalitesini büyük ölçüde tehlikeye atmaktadır. Öğrenciler motivasyonlarını kaybediyor ve bu da o öğrenmelerine yansıyor; sonuç olarak okulu bırakma eğilimine giriyorlar”

KÖ3, KÖ4 VE KÖ5 kişiler, ebeveynlerin genellikle çocuklarını destekleyecek bilgi ve kaynaklardan yoksun olduğu ve bunun da çocukların okulu çok erken bir aşamada bırakmasına yol açtığı konusunda hemfikirdir. Ayrıca, okulların derslik ve öğretim malzemeleri gibi yeterli altyapı eksikliği nedeniyle karşılaştığı zorluklar da vardır. Bu sorunların yol açtığı öğrenci motivasyonu eksikliği, öğrencilerini okulu bırakmasına

katkıda bulunabilecek bir faktördür. Öğrencilerin öğrenmesini ve okulda karmasını destekleyen bir okul ortamı yaratmak için yeterli kaynakların garanti altına alınmasının önemini vurgulamakta fayda vardır. Bu durum, öğrencileri terk edinim tam tersi değil de sistemin kendisi olup olmadığını merak etmemize neden olmaktadır.

(KÖ6): “ *Oğlum , altyapısı zayıf bir okula gidiyor ve konsantre olmakta ve öğrenmekte zorlandığını görüyorum. Bu sınır bozucu bir durum. Bazen okulu bırakıp ödevlerimde bana yardım etse daha iyi olur diye düşünüyorum, çünkü okula gitmesinin bir faydasını göremiyorum.*

Pek çok ebeveyn, çocuklarını evde tutmanın, kızsı ev işlerine yardım etmek, erkekse çiftçilik yapmak için daha iyi olduğunu düşünüyor. Devlet okul ağını ülke çapında genişletmediği için. Eğitimden sorumlu ebeveynlerin, çocuklarının konsantre olmakta ve öğrenmekte güçlük hesaplanamayacak kadar uzun bir mesafeyi yürümek zorunda kalmaları nedeniyle yaşadıkları hayal kırıklığı, okul eğitimin değerini sorgulamalarına neden oluyor. Bu durum Gine-Bissau’da, özellikle de kırsal bölgelerde ciddi bir sorundur.

(KÖ11): “ *Hızlı demografik büyüme, nüfusu doğrudan veya dolaylı olarak etkilemektedir. Nüfus ne kadar hızlı artarsa, okula ve dolayısıyla eğitime erişim sağlamak o kadar zorlaşmaktadır. Bu durum, kırsal veya kentsel bölgede yaşamınıza bağlı olarak değişiklik gösterebilir ve erişim zorlukları, önemli sayıda öğrencinin eğitim sisteminin dışında kalmasıyla sonuçlanmaktadır. Bu da okul terkine yol açmaktadır, çünkü bu durumda öğrencileri terk eden, aslında devlettir.*

Nüfus baskısı, okulları zorlayabilir, erişimi ve öğretimin kalitesini olumsuz etkileyebilir, ayrıca pek çok öğrencinin eğitim sisteminden dışlanmasına yol açabilir. Devlet, herkes için eğitime erişimi garanti edemediğinde, bu öğrencileri “ terk edilmiş” olarak kabul edebilir ve bu durum, okuldan terk etme sorununu daha da derinleştirebilir.

Okul altyapısının niceliksel ve niteliksel yetersizliği, yüzlerce çocuğa zarar vererek okulu terk etmelerine neden olmaktadır. Kırsal bölgelerde, “dönem süresizliği” olarak adlandırılan bir durum söz konusu olup, okullar tamamlanmış bir eğitim döngüsüne sahip değildir. Bu da çocukları eğitimlerine devam edebilmek için kilometrelerce yol kat etmeye zorlamaktadır. Bu gözlem, nüfus artışıyla başa çıkmak için kaynak ve yeterli yapının eksikliğinin okul terkinin nedenlerinden biri olabileceğini ve planlama eksikliği ile eğitim üzerindeki doğrudan etki arasındaki ilişkiyi yansıtmaktadır.

(KÖ 17): “ *Yeterli altyapı olmadan disiplini korumak, güvenli ve verimli bir öğrenme ortamı sağlamak mümkün değildir. Okullarda yeterli sayıda kitap bulunmamakta ve*

dersler kötü koşullarda yapılmaktadır. Bu, öğrencilerin yeterince öğrenemediklerini hissetmelerine neden olmaktadır. Okullardaki altyapı eksiklikleri, eğitimde eşitsizliği artırmakta ve en yoksul toplumlarda yoksulluğun devam etmesine katkıda bulunmaktadır. Kitap, sıra ve yazı tahtası eksikliği, derilerin uygun olmayan ortamlarda yapılmasına, öğretmenlerin ellerindeki az sayıdaki öğretim kaynağıyla doğaçlama yapmak ve uygun sağlamak zorunda kalmasına ve öğrencilerin etkili bir şekilde öğrenemediklerini hissetmelerine yol açmaktadır. Buradaki eleştiri, okul altyapısındaki eksikliklerin sadece öğrenmeyi engellemekle kalmayıp, aynı zamanda özellikle yoksul topluluklarda eğitim eşitsizliklerini derinleştirdiği yönündedir. Bu da yoksulluğun devam etmesine ve eğitimin toplumsal iyileşme rolünü yerine getiremediği, kırılması zor bir döngünün oluşmasına neden olmaktadır.

(KÖ19): “ Okul altyapısına yatırım yapmak, toplumsal kalkınma için çok önemlidir. Bu yatırımlar olmadan, büyüme ve yenilik fırsatları sınırlı kalmaktadır. Altyapı eksikliği, öğrencilerin ilgisizliğinden iyi öğretmenleri elde tutmanın zorluklarına kadar birçok soruna neden olmaktadır.

(KÖ7) Yeterli tesislerin olmaması sadece öğrenmeyi değil, aynı zamanda sağlıksız koşullarla karşı karşıya kalan öğrenci ve öğretmenlerin sağlığını da olumsuz etkilemektedir. Okullarda içme suyu ve sıhhi tesisat gibi temel ihtiyaçların bulunmaması, öğrencilerin okula devamını ve genel refahını doğrudan etkilemektedir.

(KÖ8) Uygun olmayan bir okul ortamı, çocuklarda stres ve kaygıya neden olabilir ve bu da onların akademik performansını tehlikeye atabilir. Maalesef, okullardaki altyapı eksikliği, hem öğrenciler hem de öğretmenler arasında motivasyon eksikliğine yol açarak genel öğrenim düzeyini olumsuz etkilemektedir.

(KÖ9): “Tamamlanmamış döngüler, okul terklerinin en büyük nedenlerinden biridir. Eğitim süresi dört yıla kadar olan okullar, çocukları eğitime erişmek için kilometrelerce yürümek zorunda bırakmaktadır. Bu durum, özellikle kız çocukları için daha da zordur; aileleri bu uzun mesafeyi kat etmelerine izin vermekte kendilerini güvende hissetmedikleri için kız çocukları okulu bırakmak zorunda kalmaktadır. Grevler, nitelikli öğretmen eksikliği, ebeveynlere yardım etmek için tarlalarda çalışmak, yetersiz öğrenme süresi gibi faktörler, çok yüksek bir başarısızlık oranına yol açmaktadır.”

(KÖ10):” Devlet sübvansiyonlarının yetersizliği de okul terklerine neden olmaktadır. Öğrencilerin, ailelerinin defter ve diğer temel ihtiyaçları karşılayacak maddi gücü

olmadığı için okulu bıraktığı vakalar mevcuttur. Yoksulluk oranı son derece yüksek olduğundan, devlet bu durumu düzeltmek için daha fazla destek sağlamalıdır”.

Görüştiğimiz kişilerden aldığımız bilgiler ve sahada gözlemlediklerimize dayanarak, eğitim sektörünün Gine-Bissau devleti için öncelikli bir alan olmadığı açıkça görülmektedir. Gine-Bissau Eğitim Bakanlığı ile iş birliği içinde çalışan eğitim uzmanları, delegeler ve sivil toplum kuruluşu (STK) temsilcileri, ülkedeki okul altyapısının yetersizliği ve istikrarsızlığın, öğretim malzemeleri eksiklerle birlikte ,etiketleri tam olarak ölçülemeyen ciddi bir sorun teşkil ettiğini ifade etmektedirler. Hem de kentsel hem de kırsal bölgelerde yeterli altyapıya sahip okul ağının genişletilmesi ve her çocuğun eğitime erişiminin sağlanabilmesi amacıyla dengeli bir strateji geliştirilmesi gerekmektedir.

6.1.5.Öğretmen Eğitiminin Zorlukları

Öğretmen eğitimi, ülkenin sürdürülebilir kalkınması üzerinde etkisi olan öğretim ve öğrenim kalitesinin artırılmasına yönelik araçlardan biridir. Bu açıdan bakıldığında, misyonunun bilincinde olan her hükümet bu sektörü bir öncelik olarak ilan eder ve bunun bir sonucu olarak idari ve öğretim kadrosunun eğitimi ve ülkenin gerçek koşullarına uyarlanması gerekir.

Görüştiğimiz kişilerin görüşlerine göre aşağıdaki hususları tespit ettik:

(KÖ1):“ *pedagojisi olmayan öğretmenler için eğitim eksikliği. Bunun öğrenci başarısızlığı üzerinde güçlü bir etkisi vardır”.*

(KÖ2): “*Öğretmenlere Portekizce ve matematik öğretme teknikleri ve yöntemleri öğretilmemekte, ilkökul ve ortaokul öğrencilerine öğretilmeleri gerekenlerle hiçbir ilgisi olmayan başka türden içerikler öğretilmektedir. Eğitim merkezinin eksikliklerine ek olarak, öğretmenler için yenileme eğitimi de bulunmamaktadır. Buna ek olarak, başta müfettişler olmak üzere öğretmenlerin ve eğitim teknisyenlerinin denetimi de yapılmamaktadır”.*(KÖ4): “ *öğretmenlerin sadece ilkökul seviyesinde eğitim vermek üzere yetiştirildikleri, ancak daha sonra herhangi bir ek eğitim almadan orta okulda ders vermek üzere görevlendikleri durumlar vardır. Bu durum, öğrencilerin başarısız olmasına neden olabilecek zorluklarla karşılaşmalarına yol açabilir.”*

(KÖ5): “ *insan kaynaklarına yatırım yapmak, yani insan sermayesine odaklanmak şarttır. Öğretmen yetiştiren yüksekokullarımızda birçok eksik var ve program düzeyinde ciddi bir koordinasyon sorunu bulunuyor; içerik, sistemin geliştirmesi için öğretmenlerin ve insan kaynakların eğitimde beklenen standartların oldukça gerisinde kalıyor. Bu*

nedenle, öğretmenlerin başlangıç ve devam eden eğitimleri olması gereken seviyeden uzaktır”.

Eğitim çok önemli ve hassas bir alandır, bu nedenle bu sektörde çalışan personelin alım süreci işe alım kriterlerine kesinlikle uymalıdır: pedagoji konusunda derinlemesine bilgi, çalışmak istedikleri konuda diploma ve pedagojik ve didaktik beceriler. Ancak Gine-Bissau örneğinde bu durum tamamen paradoksaldır. Milli eğitim bakanlığı teknisyenleri işe almak için belirgin kriterlere sahip değil, bu nedenle en ufak bir beceri veya bilgiye sahip olmayan insanlar görüyorsunuz, ancak yine de öğretmenlik yapmakta ediyorlar. Öğretmenlere Portekizce ve matematik gibi öğretim yöntemleri öğretilmiyor, ilk ve ortaokul öğrencilerine öğretmeleri gereken şeylerle hiçbir ilgisi olmayan başka tür içerikler öğretiliyor.

*(KÖ6): “ Başlangıç ve devam eden hizmet içi öğretmen eğitimi, iyi eğitilmiş öğretmenlerin ilk ve orta öğretimde görev almasıyla, öğrencilere sunulan öğretim ve öğrenim kalitesine önemli bir katkı sağlar”.**(KÖ7): “Öğretme ve öğrenme süreçlerine ilişkin değişen anlayış ve stratejiler, öğretimin yapıcılarının en öncelikli gündemi olmalıdır. İlerleme ancak yüksek seviyede eğitimle sağlanabilir.”*

(KÖ8): “ Öğretmenler ne kadar nitelikli olursa, sistem o kadar başarılı olur, çünkü öğretmen, çeşitli kaynakları kullanarak bilgiyi aktarabilir ve öğrencilerin öğrenme süreçlerinin kolaylaştırabilir. Başlangıç ve sürekli eğitim temeldir ve yalnızca müfredatın içeriğini, yeni metodolojileri, yaklaşımları ve kılavuzları zenginleştirir; bu nedenle öğretmen eğitimi gereklidir.”

(KÖ9): "Öğretmen eğitimini başkentte merkezileştirmek, sistem genelinde yaptığımız hatalardan biri. Pek çok kişi, seyahat etmek zorunda kalmadan pedagojik eğitim alabilirdi, ancak bunu karşılayamadılar."

İlk ve ortaokul öğretmenlerine yönelik eğitimin niceliksel ve niteliksel boyutları, eğitim sisteminde devam eden bir sorun olarak varlığını sürdürmektedir. Eğitim sektörü, ihtiyaçlarını karşılayacak yeterli ve nitelikli personelden yoksundur. İlkokul ve ortaokul öğretmeni eksikliği nedeniyle, öğretimin aksadığı ve hatta felç olduğu bölgeler bulunmaktadır. Veri toplama süreçlerimizde tespit ettiğimiz bir diğer önemli eksiklik ise öğretmen yetiştirme sistemindeki eğitimsel yetersizliktir. Bir öğretmenin kariyeri boyunca tamamlayıcı eğitim almaması, özellikle de eğitim aldıkları düzeyinden farklı bir eğitim seviyesinde öğretmenlik yapmak üzere yeniden görevlendirildiklerinde, öğretme-

öğrenme sürecinde zorluklara neden olabilir. Bu da öğrenci performansı üzerinde doğrudan olumsuz bir etki yaratabilir.

(KÖ10): "Söz konusu eğitimi uygulamak için okul düzeyinde yatırım yok, çünkü bunu yapmak için hükümet düzeyinde bir vizyon veya politika bulunmuyor. Başöğretmenlerin inisiyatifinde olsa bile, kaynak yetersizliği nedeniyle bu mümkün olamaz."

(KÖ11): "Evet, hükümet eğitimi teşvik etmeye çalıştı. Ancak sorun, projelerin sürekliliğinin olmaması. 1991'den bu yana hükümet değişti ve [tüm eğitim sistemini yeniden düşünmeyi gerektiren] devam eden hiçbir proje olmadı."

Yukarıda belirtilen pozisyonlar, ülkenin tarih boyunca karşı karşıya kaldığı ve personelin rolünü hafife alan temel sorunların bir parçasıdır (Taffarel et al., 2006). Okulun kontrolünü sağlamak ve kendi toplum anlayışlarına dayalı bir eğitimi güvence altına almak, şüphesiz öğretmenlerin sorumluluğundadır.

Pedagojik eğitim (başlangıç veya sürekli), sektörün gereksinimlerini objektif bir şekilde taşıyabilecek bilgi, yöntem ve tekniklerin geliştirilmesinde kullanılan temel kaynaklardan biridir. Bu durum, bazı insanlar pedagojinin gereksiz olduğunu, öğrenmek için yalnızca aktarılacak bilgiye hakim olmanın yeterli olduğunu düşünüyor (Cunha, 2013). Dolayısıyla, öğretmenlik uygulamaların başarısı büyük ölçüde bu eğitimin kalitesine bağlıdır. Gine bağlamında, bu tür kaynakların, geçmişte olduğu gibi, tekrar ön planda tutulması gerekmektedir.

6.1.5 Bağımsızlıktan günümüze kadar uygulanan eğitim politikası reform önlemleri

Yedinci soruya ilişkin olarak, mülakatın amacı şu şekilde özetlemiştir: Bağımsızlıktan sonra uygulanan ilk ve orta öğretim politikalarının, özellikle eğitim kalitesini artırma açısından öğrencilere ne ölçüde katkı sağladığı veya sağlamadığı ve bunun nedenleri.

2010 yılında birkaç reform girişiminden sonra hükümet, bazı mevzuatlar yayınlamış ve bir dizi önlem almıştır. Bu önlemler, çözüm bekleyen bazı sorunlara kısmen çözüm getirirken, diğer yandan bazı alanlarda hala düzenlemeler yapılması gerekmektedir.

Görüşülen kişiler, aşağıdaki hususları vurgulamışlardır:

"Çoklu vardiya önlemleri, programlarla uyumu, okul takvimini ve öğrenme süresini etkilemektedir. Kaliteyi artırmaya yönelik bu tedbirler yetersiz kalmaktadır. Bunun nedeni, eğitim sistemi temel kanunu ve öğretmenlik kariyer Kanunu'nun bugüne kadar düzenlenmemiş olmasıdır" (KÖ1).

Çoklu vardiya sistemi gibi tedbirlerin yetersizliği, pedagojik, programlara uyumu, okul takvimini ve öğrenme sürecini olumsuz etkilemektedir. Bu strateji, özellikle çoklu vardiya sistemi nedeniyle ders saatlerini yetersizliği sebebiyle müfredatın etkin bir şekilde uygulanmasında olumsuz etkilere yol açmaktadır. Bu durum, öğretim kalitesinin artırılması amacıyla önerilen ek mesai gibi çözümlerin, Eğitim Sistemi Temel kanunu ve Öğretmenlik Kariyer Kanunu gibi temel yasal düzenlemelerin eksikliği nedeniyle yetersiz kalmasına neden olmaktadır. Bu kamuların düzenlenmemiş olması, okulların ve öğretmenlerin gerçek ihtiyaçlarının göz ardı edilmesine ve eğitim politikalarının birbirinden kopuk bir şekilde uygulanmasına yol açabilir. Sonuçta, bu durum öğretimin performansını ve kalitesini olumsuz yönde etkileyebilir. *“yaşanan zorluklar, birkaç okul yılı boyunca bir dizi greve yol açmış ve bu grevler, hem temel kanun hem de öğretmenlik kariyer kanunu kapsamında verilen taahhütlerin yerine getirilmediği için gerçekleşmiştir” (KÖ3).*

Grevlere ilişkin raporlar, birikmiş memnuniyetsizliği ve kamu yetkilileri ile eğitimciler arasındaki diyalog eksikliğini ortaya koymaktadır. Direnişin bir ifadesi olarak grev, öğretmenler için temel ve kariyer yasalarında verilen sözlerin yerine getirilmemesine bir yanittir. Bu durum, önerilen eğitim politikaları ile okul ortamının gerçekliği arasında bir kopukluk olduğunu ve sistemde bir güvensizlik ve verimsizlik ortamı yarattığını göstermektedir. Grev, eğitim çalışanlarının devletten çalışma koşullarını iyileştirmesini talep etmelerini bir yoldur. Ne yazık ki bağımsızlıktan bu yana politikalar o kadar da etkili olamadı, çünkü sınıfların felç olduğu bir durum, yanı grev görmediğimiz tek zaman 2014 yılıydı. O zamanki hükümet istekliydi ve eğitim sisteminde reform yapmak için bazı çabalar gösterdi ancak bugün aynı grev durumunu yaşıyoruz ve politikalar ve reformlar durgunlaşıyor.

(KÖ4). “ Temel eğitim 9. Sınıfa kadar uzatılması önemli bir adımdı “ (KÖ1). “ 2010 yılında eğitim sistemi temel Kanunu’nun ve ayrıca 3 ve 4. Kanunların (öğretmenlik kariyerinin düzenlenmesi) yayınlanması önemli gelişmelidir”.

“Alınan tedbirlerden biri, eğitim yüksek Okulu’nun kurulması ve öğretmen yetiştiren yüksek okulların il düzeyine genişletmesi planlarıydı. Bu kapsamda, üç yeni yüksekokulun inşası projeleri hayata geçirilmiştir” (KÖ6).

Eğitim sisteminin karşılaştığı dönüşüm ve zorlukların analizini daha da genişletmektedir. Görüşmeciler, bir yüksek öğretim okulunun kurulmasını ve öğretmen yetiştiren kolejlerin il düzeyine genişletilmesini önemli tedbirler olarak vurgulamaktadır. Bu girişimler,

özellikle eğitimin serbestleştirilmesi ve demografik büyüme nedeniyle eğitim ihtiyaçları arttıkça, nitelikli profesyonellere yönelik artan talebi karşılamaya yönelik temel bir adım olan eğitimcilerin eğitim ve öğretimini genişletmeye odaklanmış görünmektedir.

Eğitim serbestleştirilmesi ve nüfus artışından kaynaklanan artan ihtiyaçlar doğrultusunda, 7/91 sayılı kanun hükmünde kararname ile birkaç yeni devlet okulu açılmıştır” (KÖ7).

“Dünya Bankası tarafından finanse edilen projesi,(Temel eğitim destek projesi) çerçevesinde ulusal plan programının uygulanmasıyla sonuçlanmıştır”(KÖ8).

Dünya Bankası'nın temel eğitimin desteklenmesinde önemli bir ortak olarak devreye girmesi, özellikle gelişmekte olan ülkelerde eğitim koşullarının iyileştirilmesinde uluslararası iş birliğinin önemini yansıtmaktadır. Ancak, bu finansman programların uygulanmasını kolaylaştırmış olsa da, herhangi bir ulusal planın etkinliği sadece dış mali kaynaklara değil, sağlam uygulama ve uzun vadeli politikaların yanı sıra siyasi istikrar ve siyasi aktörlerin iradesine de bağlıdır.

“ Sömürge sistemin teşvik ettiği elitimle mücadele ve eğitim kitleleştirilmesi amacıyla alınan önlemler, bu dönemin diğer önemli adımları arasındadır”. (KÖ11):

“En başarılı girişimler, Carlos Gomes Junior (eski başbakanı) hükümetler döneminde, özellikle 2009-2012 yılları arasında gerçekleştirilmiştir. Bu dönemden önce ise kaos ve düzensizlik hâkimdi. O dönemde alınan çeşitli önlemler ve hazırlanan belgeler (çok sayıda olmasına rağmen) pek bir yarar sağlamıştır; siyasi istikrarsızlık, başarısızlıkların önemli bir nedeni olarak görülmektedir.” (KÖ12).

Bu görüşü 2009 öncesinde hüküm süren siyasi istikrarsızlık ve kaosun eğitim politikalarının ilerlemesini tehlikeye attığını vurgulayarak tamamlıyorum. Düzensizliğe yapılan atıf, eğitimi iyileştirmek için birçok girişim ve belge oluşturulmasına rağmen, sürekliliğin olmaması ve siyasi istikrarsızlık nedeniyle bu politikaların uygulanmasındaki zorlukların eğitim sistemi üzerinde sınırlı bir etkiye yol açtığını göstermektedir. Uluslararası ortakların desteği olsa ve devlet eğitim sektörüne ayırdığı bütçeyi artırsa bile, reformların ve politikaların etkili bir şekilde uygulanabilmesi için siyasi ve kurumsal istikrarsızlık şarttır.

“Temel eğitimi ücretsiz hale getirme ve ebeveynlerin, bakıcıların okulların öz yönetimine katkıda bulunma girişimi de bu dönemde alınan önemli tedbirlerdendir”. (KÖ15):

“Ayrıca, yetkinlik temelli yaklaşım 2010 yılında okul müfredatına entegre edilmiş ve

cinsel eğitim, çevre bilinci ve Millî Eğitim Bakanlığı ile ilgili kesişen konulara odaklanılmıştır”(KÖ15).

Bununla birlikte, okul müfredatının standartlaştırılması, müfredatın ve öğretim materyallerinin ülke gerçeklerine uygun olarak güncellenmesi ve uyarlanması, yükseköğretim öğretmen yetiştirme kolejlerinin bölgelere ve ada alanlarına genişletilmesi başta olmak üzere temel eğitimde büyük reformlar devam etmektedir.

6.1.6 İlk ve ortaöğretim düzeyinde eğitim sisteminin evrimi

Herhangi bir eğitim sisteminin amacı, herkes için erişilebilir kaliteli eğitimi garanti etmek olmalıdır. Gine eğitim sistemi büyük engellerle karşı karşıya olmasına rağmen, ilk ve ortaöğretim düzeyinde eğitim sisteminin gelişimini değerlendirmeyi amaçladık.

(KÖ1): *“Eğitimin demokratikleştirilmesine yönelik bazı çabalara rağmen, eğitim sektörüne yapılan yatırımların düşük olması nedeniyle Gine-Bissau’da eğitim hakkı henüz hedefine ulaşmamıştır.”*

Eğitim demokratikleştirilmesine yönelik bazı çabalara rağmen, eğitim sektörüne yapılan düşük yatırımlar nedeniyle ülke eğitim hakkının henüz tam olarak sağlanamadığını belirtirken temel bir soruna işaret etmektedir. Bununla birlikte, bağımsızlık öncesi ve sömürge dönemine kıyasla okul ağının genişletilmesi ve erişim açısından önemli ilerlemeler kaydedildiğini kabul edebiliriz. Yatırım eksikliği, eğitim altyapısının genişletilmesini, nitelikli öğretmenleri yetiştirilmesini ve eğitime evrensel erişimin garanti altına alınmasını engelleyen kritik bir faktördür ve bu da bölgesel ve sosyal eşitsizlikleri pekiştirmektedir. Bazı iyileştirme ve ilerlemelere rağmen, eğitim sistemi altyapı, eğitime erişim ve demokratikleşme açısından arzulanan pek çok şeyi geride bırakmaktadır.

(KÖ2): *“Hükümetin eylemlerine paralel olarak, ülkenin bazı kentsel ve kırsal bölgelerindeki geçici barakaların kalıcı binalarla değiştirilmesi ve okulların inşa edilmesinde kuruluşların rolünden bahsetmek gerekir.”*

Sivil toplum kuruluşlarının ve diğer hükümet ortaklarının hem kentsel hem de kırsal alanlarda okul inşa etme ve geçici kulübeleri kalıcı binalarla değiştirme konusundaki çalışmalarını vurgulayarak bu görüşü tamamlamaktadır. Bu durum, ülkedeki eğitimin

yapısal eksikliklerinin giderilmesinde hükümet ve sivil toplum arasındaki ortaklığın önemini vurgulamaktadır. Sivil toplum kuruluşlarından gelen destek oranı, devletin bulunmadığı alanları da kapsayacak şekilde önemli ölçüde artmıştır. (KÖ7): *“İlerleme hızı olumsuzdur. Toplum üzerindeki etkisi çok yavaş olduğu için neredeyse sıfır denebilir. Eğitim sisteminin gelişimi amaçlananın çok gerisinde kalmış durumda, bu nedenle titiz bir değerlendirmenin olumludan çok olumsuza yöneldiğini söyleyebilirim. Son yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı'nın eğitimin kalitesini artırmaya yönelik büyük çabalar gösterdiğini gözlemledik, ancak bu durum politik çalkantılar nedeniyle istenen reformları baltalamış ve hedeflerin gerçekleştirilmesini engellemiştir.”*

(KÖ3): *“Eğitim sisteminin gelişimi açısından olumlu bir denge bulunmuyor. Okuryazarlık oranı niceliksel olarak gelişmiş olabilir, ancak nitelik açısından yeterli değil. Öğrenciler için gerçek birer hapisane olan okul binalarının çoğu baraka, sıhhi tesisattan yoksun ve kötü donanımlı. Bütçeler 1984'ten beri düşüş gösteriyor, öğretmen açığı var ve çoğu yetersiz eğitim almış durumda. Sorunlar çok ve karmaşık.”*

(KÖ7 ve KÖ3'ün) ifadeleri arasında bağlantı kurarak, Gine-Bissau'nun eğitim sistemindeki zorlukların çok yönlü olduğunu görmek mümkündür. (KÖ7)'ye göre eğitim sistemi çok yavaş ilerlemiştir ve eğitimin gelişmesinin önündeki önemli engeller olarak siyasi istikrarsızlığa işaret ederken, (KÖ3) öğretimin kalitesini etkileyen yapısal ve bütçesel eksikliklere odaklanmaktadır. Bu ifadeler birlikte değerlendirildiğinde, hükümetin ve bazı kuruluşların çabalarına rağmen, eğitim sisteminin sadece eğitimin kalitesinin düşürmekle kalmayıp aynı zamanda anlamı reformlar gerçekleştirmeyi ve eğitimdeki eşitsizliklerin üstesinden gelmeyi zorlaştıran yapısal zorlukların bir kombinasyonu ile karşı karşıya olduğu görülmektedir. Bu senaryo, eğitim sisteminin ülkenin sosyal ve ekonomik kalkınmasını destekleme rolünü etkin bir şekilde yerine getirebilmesi için hem siyasi istikrar ihtiyacını hem de altyapı ve öğretmen eğitime önemli yatırımlar yapılmasını dikkate alan bütüncül bir yaklaşım gerektirmektedir. Bununla birlikte, eğitim politikalarının ve reformlarının uygulamasına ve hayata geçirilmesine olanak tanıyacak siyasi istikrar sağlandığında arzu edilen ilerlemenin kaydedilmesi mümkündür.

(KÖ9): *“Değerlendirmem olumsuz, çünkü net bir eğitim politikamız ya da talepleri karşılayacak bir bütçemiz yok. Sadece fon talep ediyoruz ve bu fonlar düzgün bir şekilde kullanılmıyor.”*

(KÖ10): *“Eğitim sisteminin evriminden bahsedemeyiz, çünkü bu durum birçok çocuğu okul ağının dışında bırakıyor ve eğitime erişimi olanlar da kaliteli bir eğitim alamıyor.”*

KÖ9 ve KÖ10 tarafından yapılan konuşmalar, Gine-Bissau’nun eğitim sistemindeki durum eleştirisini daha da genişleterek, ülkedeki eğitimin ilerlemesini tehlikeye atan yapısal, bütçesel ve yönetsel zorlukların anlaşılması için yeni unsurlar sunmaktadır. KÖ9, net bir eğitim politikasının olmamasından ve sektör için ayrılan fonların yetersiz kullanımında duyulan memnuniyetsizliği yansıtmaktadır, görüşülen kişi, finansman gereksinimleri olmasına rağmen, bu kaynakların eğitim sisteminin ihtiyaçlarını karşılamak için etkili bir şekilde uygulanmadığını vurgulamaktadır. En büyük sorun kamu politikalarının oluşturulması değil, eğitim sistemini iyileştirmeyi amaçlayan çeşitli girişimler ve projeler var, ancak ne yazık ki sağlanan kaynaklar doğru şekilde kullanılmıyor. Bu durum, bu sektör için ayrılan kaynaklar yolsuzluk ve zimmete geçirilmesi gibi girişimleri ve reformları tamamen duraksatan durumlar olduğunu göstermektedir.

KÖ10 ise eğitim sisteminde hiçbir ilerleme kaydedilmediğini, bunu başlıca sebebinin çok sayıda çocuğun hala okul sisteminin dışında olması ve erişim sağlayanların da kaliteli bir eğitim alamaması olduğunu belirterek bu bakış açısını pekiştirmektedir. Bu yorum, Gine-Bissau’daki eğitim krizinin en kritik yönlerinden birini vurgulamaktadır, eğitimden dışlanma, çocuk nüfusunun önemli bir kısmının eğitime erişiminin olmaması, asgari standartları karşılamayan öğretim kalitesiyle birlikte, sosyal eşitsizliği sürdürmekte ve gelecek nesiller için kalkınma fırsatlarını sınırlamaktadır. Bağımsızlığın kazanılmasından 52 yılı aşkın bir süre sonra, eğitim sistemi hala bu tür zorluklarla karşı karşıyadır ve her şey zaman içinde durgunlaşıyor gibi görünmektedir.

(KÖ11): *“Bence hiçbir evrim yok. Uluslararası kuruluşlar sektördeki harcamaların büyük kısmını üstlenmeye devam ettiği ve devlet yetersiz yatırımlar yapmaya devam ettiği sürece ilerleme sağlanamaz. Bu durum, hükümetin ciddiyetsizliğini gösteriyor.”*

Devlet eğitim sektörünün maliyetlerini tam olarak üstlenmeye başladığında mümkündür. Gine Bissau’nun sanayileşmiş bir ülke olmadığı ve zenginlik üretme kapasitesine sahip olmadığı anlaşılmaktadır, ancak yine de eğitim sektörüne ciddi yatırım mümkündür. Sektör uluslararası ortakların desteğine ve finansmanına bağlıyken ilerlemeden bahsetmek mümkün değil, hükümetin ciddiyet eksikliği sorumluluklarını tam olarak üstlenmeyen bir kamu yönetiminin kanıtıdır ve bu da ülkenin sürdürülebilir ilerlemesini tehlikeye.

(KÖ12): “Siyasi ve kurumsal istikrarsızlığın yaygın olduğu, hükümetlerin sürekli değiştiği, bakanların ve eğitim teknisyenlerinin gereksiz yere değiştirildiği, politikaların, programların ve reformların giderek daha fazla ertelendiği bir ülkede arzu edilen gelişme mümkün değildir.”

Öte yandan KÖ12, hükümetlerin, bakanların ve teknisyenlerin sürekli değişmesinin politikaların ve reformların sürekliliğini zayıflattığı, kurumsal istikrarsızlık koşullarının ilerlemenin önündeki engeller olarak yetersiz finansman sağladığı, genel siyasi ve kurumsal istikrarsızlık bağlamında arzu edilen kalkınmanın mümkün olmadığı fikrini güçlendirmektedir. Devlet yatırımlarının eksikliği ve siyasi yapıların kırılganlığı, önemli reformların yapılmasını ve sektörün gelişmesini engelleyen bir kısır döngü yaratmaktadır. Bu hususlara yönelik eleştiriler, işlevlerini yerine getirmek için dış kaynaklara bağımlı olmayan, bunu yerine sürdürülebilir iç yatırımlar ve uzun vadeli politikalar için sorumluluk alan, stratejik bir odağa sahip, daha istikrarlı ve kararlı bir hükümete duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır.

7 SONUÇ

Bu araştırmada, görüşmeler aracılığıyla bilgi ve veri toplama imkânı sunan nitel bir yöntem kullanılmıştır. Bu sayede konunun daha derinlemesine anlaşılması sağlanmış ve aynı zamanda araştırma sorusuna yanıt bulunmuş Gine-Bissau’nun siyasi, ekonomik ve kültürel gerçeklikleriyle bir yüzleşme gerçekleştirilmiştir. Bu analiz, kamu politikası teorileri bağlamında ele alınarak, eğitimin yalnızca bir kamu hizmeti sektörü değil, aynı zamanda kolektif güçlendirme ve yapısal dönüşüm için kritik bir strateji olduğu vurgulanmıştır. Araştırma öncelikle, Gine eğitim sektöründeki mevcut sorunların çözülmesinde temel bir araç olarak kamu eğitim politikası perspektifiyle çerçevelenmiştir. Bu yaklaşım, kamu politikalarının vatandaş katılımını teşvik etme, yerel kapasiteleri güçlendirme ve daha eşitlikçi toplumlar inşa etme rolünü kabul etmekte ve

Gine eğitim sistemini, hakların, kaynakların ve fırsatların müzakere edildiği, sosyal eşitsizliklerin ya yeniden üretildiği ya da bunlara meydan okunduğu bir siyasi alan olarak daha doğru bir şekilde yorumlamamıza olanak tanımaktadır.

Gine-Bissau'nun tarihsel ve sosyal bağlamı incelendiğinde, eğitim sektörünün devletin kurumsal sınırlamalarını ve etkili, katılımcı bir kamu yönetişiminin eksikliğini yansıtan zorluklarla hala karşı karşıya olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, eğitim yalnızca sektöre bir politika aracı olmaktan çıkmış; aynı zamanda sosyal adalet, insani kalkınma ve dolayısıyla ülkenin genel kalkınması için temel bir araç haline gelmiştir. Kamusal eğitim politikalarının oluşturulmasına ve uygulanmasına yönelik çeşitli çabalara rağmen, yatırım eksiklikleri, siyasi istikrarsızlık, eğitime erişimdeki eşitsizlikler, okul altyapısının yetersizliği gibi yapısal sorunlar, eğitimin toplumsal hareketlilik ve dönüşüm aracı olarak işlev görmesini engellemiştir. Toplanan veriler ademi merkeziyetçilik girişimleri ve yeni kamu politikalarının uygulamaya konulmuş olmasına rağmen, eğitime erişim ve eğitime ve eğitim kalitesindeki eşitsizliklerin, özellikle kırsal alanlar ve daha kırılgan nüfus grupları için devam ettiğini göstermektedir. Bu durum, politikaların etkililiğinin, vatandaşların bu politikaların oluşturulmasına ve uygulanmasına ne ölçüde dahil olduklarına bağlı olduğunu savunan katılımcı kamu politikası teorilerinin argümanını desteklemektedir. Dolayısıyla bu çalışma, Gine eğitim sisteminin dönüştürülmesinin, toplulukları güçlendiren, yerel bilgiye değer veren ve eğitim fırsatlarına eşit erişimi güvence altına alan politikalarla desteklenmesi gereken bütüncül bir yaklaşım gerektirdiğini kabul etmektedir. Okul müfredatının ve hizmet içi öğretmen eğitiminin gerçekliğe uygun hale getirilmesi ile kurumsal yapıların güçlendirilmesi, yalnızca teknik kararlar olarak değil aynı zamanda toplumsal güçlenmeyi hedefleyen siyasi eylemler olarak değerlendirilmelidir. Sonuç olarak, eğitim sisteminin bir kamu malı ve temel bir hak olarak görülmesi gerektiğini; eğitim reformunun ise yalnızca teknik planlarla sınırlı kalmayıp, aynı zamanda siyasi irade, toplumsal seferberlik ve eğitimde adaletle bağlılık gerektirdiğini vurguluyoruz. Bu bağlamda, kamu eğitim politikası, çağdaş kapsayıcı ve sürdürülebilir kalkınma odaklı kamu politikası teorilerinde merkezi unsurlar olarak kabul edilen aktif vatandaşlık, sosyal uyum ve bireysel özgürleşmenin bir aracı olmalıdır.

Araştırmamızı tamamladıktan sonra, Gine-Bissau'da ilk ve orta öğretimin iyileştirilmesini destekleyeceğini ve bu sektördeki karar vericilerin daha isabetli kararlar almasını sağlayacağına inandığımız birkaç tavsiye notu bırakmanın yerinde olacağını düşünmektedir.

7.1 Müfredatın Gözden Geçirilmesi

- İçeriğin Güncellenmesi: Müfredat, işgücü piyasasının ve sürdürülebilir kalkınmanın mevcut ihtiyaçlarını yansıtacak şekilde güncellenmelidir. Dijital beceriler, çevre eğitimi ve eleştirel düşünme gibi konulara yer verilmelidir.
- Becerilerin Entegrasyonu: Teorik bilginin yanı sıra pratik ve sosyal becerileri de içeren yetkinlik temelli bir yaklaşım getirilmelidir.
- İki dilli Eğitimi: Öğrencilerin daha iyi anlaması ve katılımı için Portekizce dışındaki yerel dillerde öğretim yapılması düşünülmelidir.

7.1.1 Öğretmen eğitimi ve kapasite geliştirme

- Sürekli Eğitim. Öğretmenler için modern öğretim metodolojileri ve sınıf yönetimi konusunda sürekli eğitim programları oluşturulmalıdır. Ayrıca, alt bölgedeki diğer. Öğretmenlerle değişim programları da desteklenmelidir.
- Teşvik ve Motivasyon: Öğretmenlerin daha fazla eğitim eğitim almaları ve becerilerini geliştirmeleri için çeşitli teşvikler sunulmalıdır.

7.1.2 Okul altyapısı

- Yeni Okulların İnşası: Eğitime evrensel erişimi garanti altına almak için kırsal ve imkanları kısıtlı bölgelerde yeni okulların inşasına yatırım yapılmalıdır.
- Altyapı Bakımı: Sınıfların, kütüphanelerin ve laboratuvarların yenilenmesi de dahil olmak üzere mevcut okulların bakımının iyileştirilmesi gerekmektedir.

7.1.3 Ekipman ve kaynaklar

- Öğretim Materyalleri: Tüm okulların kitaplara, öğretim materyallerine ve gerekli eğitim teknolojilerine erişiminin sağlanması sağlanmalıdır.
- Teknoloji: Öğrenmeyi ve araştırmayı desteklemek için bilgisayar ve internet erişimi gibi eğitim teknolojilerinin tanıtılması önemlidir.

7.1.4 Erişim ve kapsayıcılık

- Özel ihtiyaçları olan öğrencilerin dahil edilmesi: Engelli ve özel ihtiyaçları olan öğrencileri desteklemek amacıyla programlar ve kaynaklar geliştirin.
- Toplumsal cinsiyet eğitimi: Toplumsal cinsiyet eşitliğini destekleyen ve kız çocuklarının eğitime katılımını teşvik eden programlar uygulayın.

7.1.5 Okul terk oranının azaltılması

- Destek Programları: Okulu bırakma riski taşıyan öğrenciler için danışmanlık programları ve psikolojik destek gibi destekleyici programlar oluşturun.
- Aileler için teşvikler: Düşük gelirli ailelerin çocuklarını okula devam etmeye teşvik etmeleri için çeşitli teşvikler sunun.

7.1.6 Okul yönetiminin adem-i merkezileştirilmesi

- Yerel Özerklik: Müfredat ve ğretim yöntemlerini toplumun özel ihtiyaçlarına göre uyarlayabilmeleri için yerel okullara daha fazla özerklik tanıyın.
- Toplum Katılımı: Okulların yerel ihtiyaçları karşılamasını sağlamak amacıyla yerel toplumu okul yönetimine ve eğitimle ilgili kararlara dahil edin.

7.1.7 İzleme ve değerlendirme

- Değerlendirme Sistemi: Reformların etkinliğini ölçmek ve iyileştirme alanlarını belirlemek için sağlam bir izleme ve değerlendirme sistemi uygulayın.
- Şeffaflık ve Hesap Verebilirlik: Kaynakların verimli ve etkili bir şekilde kullanılmasını sağlamak amacıyla şeffaflık ve hesap verebilirlik mekanizmaları oluşturun.

7.1.8 Ortaklıklar ve finansman

- STK'lar ve Özel Sektörle İş birliği: Eğitim projelerini finanse etmek ve desteklemek için sivil toplum kuruluşları ve özel sektörle ortaklıklar kurun.
- Artan Yatırım: Eğitime ayrılan bütçenin artırılmasını ve kaynakların en çok ihtiyaç duyulan alanlara ulaşacak şekilde tahsis edilmesini sağlayın.

Eğitimin Teşvik Edilmesi

- Farkındalık Kampanyaları: Eğitimin önemini tanıtmak ve eğitimin değeri konusunda farkındalık yaratmak için kampanyalar düzenleyin.
- Eğitim Etkinlikleri: Öğrencilerin ilgisini ve katılımını teşvik etmek amacıyla bilim fuarları ve akademik yarışmalar gibi etkinlikler düzenleyin.

7.1.9 Ebeveyn Katılımı

- Aile Katılım Programları: Ebeveynleri çocuklarının eğitime ve okul yönetimine dahil eden programlar uygulayın.



8 Kaynakça.

Alves, F. C., & Saraiva, R. S. de L. (2013). *Ralph Winfred Tyler e os princípios básicos da avaliação do currículo*. <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/39704>

Araújo, E. F. de P. (2020). *Causas de abandono e insucesso escolar em Bissau, Guiné Bissau: Um estudo de caso* [masterThesis]. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/48993>

Azevedo, J. (2010). *Como construir uma escola de qualidade para todos, onde se aprenda melhor?*

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado. 2º ed. Edições Graal. Rio de Janeiro, 1985.

Bagno, M. (1999). *Preconceito lingüístico: O que é, como se faz*. Edições Loyola.

Bandeira, D. (2009). Material didático: Conceito, classificação geral e aspectos da elaboração. *Curso de Materiais didáticos para smartphone e tablet*. Curitiba, IESDE, 13–33.

Barandas, V. C. C. (2021). *Implementação de um modelo de supervisão clínica em enfermagem: Perspetiva dos enfermeiros supervisionados* [masterThesis]. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/39553>

Barroso, J. (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, 26, 725–751. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300002>

BATISTA, A. A. G., SILVA, C., FRADE, I., BREGUNCI, M., COSTA VAL, M., & CASTANHEIRA ML, M. S. (2007). Capacidades linguísticas: Alfabetização e letramento. *BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pró letramento: alfabetização e linguagem*. Brasília, DF: MEC/SEB.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora. <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1119>

Bourdieu, P. (2023). *Escritos de educação*. Editora Vozes.

Cá, L. O. (2000). A educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1471-1973). *ETD - Educação Temática Digital*, 2(1).

Cá, L. O. (2008). *A constituição da política do currículo na Guiné-Bissau eo mundo globalizado*. EdUFMT.

Ca, V. J. B. (2015). *Língua e ensino em contexto de diversidade linguística e cultural: O caso de Guiné-Bissau*. <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD->

Cajamarca Azuero, C. A. (2018). Las ideas de Friedman sobre la educación y su implementación en Chile. *Revista Hojas y Hablas*, 15, 66–83.

Campos, J. T. de. (2007). PAULO FREIRE E AS NOVAS TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO. *Revista e-Curriculum*, 3(1). <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3196>

Carvalho, C., Barreto, M. A., & Santos, F. (sem data). *COOPEDU IV — Cooperação e Educação de Qualidade*.

Century, I. C. on E. for the T., & Delors, J. (sem data). *Educação: Um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (destaques) | Policy Commons*. Obtido 26 de agosto de 2024, de <https://policycommons.net/artifacts/8327909/educacao/9258739/>

Correia, N. G. (2023). O SISTEMA EDUCATIVO NA GUINÉ-BISSAU. *Kwanissa: Revista de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros*, 6(14), Artigo 14. <https://doi.org/10.18764/2595-1033v6n14.2023.4>

Cunha, M. I. da. (2013). O tema da formação de professores: Trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *Educação e Pesquisa*, 39, 609–626. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000014>

CYRIACO, A. F., Nunn, D., AMORIM, R. F., FALCÃO, D. P., & Moreno, H. (2017). Pesquisa qualitativa: Conceitos importantes e breve revisão de sua aplicação à

Cruz, M. da C. (2025). Valorização do capital humano: o caminho para a sustentabilidade organizacional. *Revista da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra*, 2025. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/388224770_Valorizacao_do_capital_humano_o_caminho_para_a_sustentabilidade_organizacional_Valuing_Human_Capital_The_Path_to_Organizational_Sustainability

DE CARVALHO, C. D. S. P. (2014). *Guiné-Bissau: A instabilidade como regra*. de Carvalho Castelar, P. U., Monteiro, V. B., & Lavor, D. C. (2012). Um estudo sobre as causas de abandono escolar nas escolas públicas de ensino médio no estado do Ceará. *GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ*, 1, 33.

Dewey, J. (2023). *Experiência e educação*. Editora Vozes.

Digneffe, F., Albarello, L., Hiernaux, J.-P., Maroy, C., Ruquoy, D., & De Saint-Georges, P. (1997). *Praticas e Metodos de Investigacao em Ciencias sociais*. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:79986>

Embaló, F. (2008). O crioulo da Guiné-Bissau: Língua nacional e factor de identidade nacional. *PAPIA*, nº18, 101–107.

Faeti, P. V., & Calsa, G. C. (2012, setembro 1). *REFLEXÃO SOBRE OS CONCEITOS DE ADAPTAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA PRESENTES NO RELATÓRIO DELORS*. | *Imagens da Educação* | EBSCOhost. <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v2i2.17360>

Farah, M. F. S. (2004). Gênero e políticas públicas. *Revista Estudos Feministas*, 12, 47–71. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2004000100004>

Farias, A. N., Impolcetto, F. M., & Benites, L. C. (2020). A análise de dados qualitativos em um estudo sobre educação física escolar: O processo de codificação e categorização. *Pensar a Prática*, 23. <https://doi.org/10.5216/rpp.v23.57323>

Ferreira, A. N. V. L. (2022). *Análise do Desenvolvimento do Sistema Educativo na Guiné-Bissau*.

Furtado, A. B. R. (2005). *Administração e gestão da educação Na Guiné-Bissau: Incoerências e Descontinuidades* [Ph.D.].

<https://www.proquest.com/docview/2562790234/abstract/6F67941A3F5E4B42PQ/1>

Garcea, J. (1996). *Studying Public Policy: Policy Cycles and Policy Subsystems* Michael Howlett and M. Ramesh Toronto: Oxford University Press, 1995, pp. viii, 239. *Canadian Journal of Political Science/Revue Canadienne de Science Politique*, 29(1), 169–170. <https://doi.org/10.1017/S0008423900007423>

Gerhardt, T. E., & Silveira, D. T. (sem data). *Métodos de Pesquisa*. PLAGEDER.

Gibert, P. (1990). *Yves Meny et Jean Claude Thoenig: Politiques Publiques*. https://www.persee.fr/doc/pomap_0758-1726_1990_num_8_1_3342_t1_0155_0000_5

Giroux, H. A. (2001). *Los profesores como intelectuales transformativos*.

Guerra, E. L. de A. (2014). *Manual de pesquisa qualitativa*. Belo Horizonte: Grupo Anima Educação, 52.

Günther, H. (2006). Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: Esta é a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22, 201–209. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722006000200010>

Gutiérrez, J. L. C. (2019). La educación en tiempos líquidos: Esbozos a partir de las disertaciones de Ken Robinson. *Alétheia*, 7(1), Artigo 1. <https://doi.org/10.33539/aletheia.2019.n7.2148>

Indi, M. N. (2017). *Fracasso educacional na Guiné-Bissau*.

Insigué, J. M. (2021). *Política de gestão educacional na Guiné-Bissau (2012–2019)*.

Intanquê, S. T. (2022). *Desafios da educação em Guiné-Bissau: Análise de livros didáticos de história e geografia do nono ano da educação básica, sob*

perspectiva da descolonização. <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/10583>

Jourde, J. (2016). *Em Guiné-Bissau, o sistema educativo precisa em grande parte de ser construído*.

Leon, F. L. L. de, & Menezes-Filho, N. A. (2002). *Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil*.

Locke, J. (2019). *Alguns pensamentos sobre a educação*. Leya.

Lopes, C. (sem data). Etnia, estado e relações de poder na Guiné-Bissau. (*No Title*). Obtido 1 de setembro de 2024, de <https://cir.nii.ac.jp/crid/1130000793745984000>

Luísa, C., Baião, A., & Djata, F. (2022). *The deviations of the Guinean educational system*. Publisher Globeedit. <http://hdl.handle.net/10400.1/19924>

Manga, E. E. (2023). *O ensino de língua portuguesa na Guiné-Bissau: Uma análise dos desafios enfrentados pelos alunos e professores*. <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/5160>

Matthews, P. D., King, T. C., & Wright, D. S. (2014). Structure, photochemistry and applications of metal-doped polyoxotitanium alkoxide cages. *Chemical Communications*, 50(85), 12815–12823. <https://doi.org/10.1039/C4CC04421E>

M'Bunde, T. S. (2018). *As políticas externas Brasileira e Chinesa para a Guiné-Bissau em abordagem comparada (1974-2014)*. Gramma.

MENDES, L. V. (2019). caminhos do sistema de ensino guineense: Avanços, recuos e perspectivas. *Curitiba: CRV*, 242.

Merchant, K., Revay, S., Stantchev, G., & Nousain, B. (2018). Deep learning for RF device fingerprinting in cognitive communication networks. *IEEE journal of selected topics in signal processing*, 12(1), 160–167.

Morgado, J. C., Santos, J., & Silva, R. da. (2016). Currículo, memória e fragilidades: Contributos para (re)pensar a educação na Guiné-Bissau. *Configurações. Revista Ciências Sociais*, 17, Artigo 17. <https://doi.org/10.4000/configuracoes.3283>

Namone, D. [UNESP. (2014a). *A luta pela independência na Guiné-Bissau e os caminhos do projeto educativo do PAIGC: Etnicidade como problema na construção de uma identidade nacional*. <http://hdl.handle.net/11449/115896>

Namone, D. [UNESP. (2014b). *A luta pela independência na Guiné-Bissau e os caminhos do projeto educativo do PAIGC: Etnicidade como problema na construção de uma identidade nacional*. <http://hdl.handle.net/11449/115896>

Nascimento, M. I. M., & Sbardelotto, D. K. (sem data). *A ESCOLA UNITÁRIA: EDUCAÇÃO E TRABALHO EM GRAMSCI*.

Nhasse, C. F. (sem data). *UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA INSTITUTO DE HUMANIDADES E LETRAS DOS MALÊS BACHARELADO EM HUMANIDADES*.

Nodari, P. C., & Saugo, F. (2011). Esclarecimento, educação e autonomia em Kant. *CONJECTURA: filosofia e educação*, 16(1), Artigo 1. <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/892>

O'Donnell, G. (1978). Apuntes para una teoría del Estado. *Revista Mexicana de Sociología*, 40(4), 1157–1199. <https://doi.org/10.2307/3539655>

Pereira, A. A., & Vittoria, P. (2012). A luta pela descolonização e as experiências de alfabetização na Guiné-Bissau: Amílcar Cabral e Paulo Freire. *Estudos Históricos (Rio de Janeiro)*, 25, 291–311. <https://doi.org/10.1590/S0103-21862012000200002>

Pereira, P. J. M. (2021). *A história e a política da educação infantil em Guiné-Bissau*. <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/5362>

Peres, E. T. (1999). O CONCEITO DE CURRÍCULO NA LITERATURA EDUCACIONAL CRÍTICA: *Cadernos de Educação*, 12, Artigo 12. <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/educacao/article/view/6268>

Pinto, B. C. (2019). *Transição democrática e crises institucionais na Guiné-Bissau (1994-2012): Os desafios da consolidação democrática*.

Prav02a02paviglianiti.pdf. (sem data). Obtido 17 de agosto de 2024, de <https://repo.unlpam.edu.ar/bitstream/handle/unlpam/2914/prav02a02paviglianiti.pdf?sequence=1> *Produzindo diferença: Neoliberalismo, neoconservadorismo e a política de reforma educacional | Linhas Críticas*. (sem data). Obtido 2 de setembro de 2024, de <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4684>

Queiroz, M. I. P. de. (1995). Sobre Durkheim e As regras do método sociológico. *Ciência & Trópico*, 23. <https://fundaj.emnuvens.com.br/CIC/article/view/583>

Repositório DSpace: Início. (sem data). Obtido 16 de agosto de 2024, de <https://acervo.paulofreire.org/>

Sá, F. G. C. de. (2010). *Os sucessivos golpes militares no processo da democratização na Guiné-Bissau*.

Scantamburlo, L. (2013). O léxico do crioulo guineense e as suas relações com o português: O ensino bilingue português-crioulo guineense. *LB. Tese de doutorado. Universidade Nova de Lisboa*.

School Reform in the United States: Frames and Representations—Shannon—2012—Reading Research Quarterly—Wiley Online Library. (sem data). Obtido 2 de setembro de 2024, de https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/RRQ.012?casa_token=syr3u0aN71AAAAA%3AFBWMpyjK80UUIGIB5qV7SCHhpLnL4yFNgt5OpSjQCN34jM8543

Seidi, B. (2019). *Percurso do sistema educativo na Guiné-Bissau*. <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/1655>

Seidi, M. (2024). *Burocratas de nível de rua e a implementação de políticas de ensino superior na Guiné-Bissau: Limitações e mecanismos de coping*. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/274634>

Seidi, M., Intumbo, L. M., & Caetano, L. M. D. (2022). INSTABILIDADE POLÍTICA E SEUS IMPACTOS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA GUINÉ-BISSAU. *Revista de Estudos Interdisciplinares*, 4(3), 63–72.

Semedo, M. O. da C. (2011). Educação como direito. *Revista Guineense de Educação e Cultura—o estado na educação na Guiné-Bissau*, 1.

Semedo, M. O. da C. S. (2010). Revisitando a cooperação Brasil/África face aos desafios dos novos tempos. *Estudos de Sociologia*, 2(15), 107–120.

Semedo, R. (2011). *O Estado da Guiné-Bissau e os seus desafios político-institucionais*.

Shirasu, M. R., & de Albuquerque, R. (2015). Determinantes da evasão e repetência escolar no ensino médio do Ceará. *Revista Econômica do Nordeste*, 46(4), 117–136.

Siga, F. (2020). *Educação básica formal na Guiné-Bissau, acesso, Permanência, desafios e perspectivas: Uma análise de Políticas educacionais Guineense de 1995 a 2015*.

Siga, H. J. (2023). *UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – CAMPUS ERECHIM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS*.

Silva, C. L. da, & Sampa, P. J. (2017). A Língua Portuguesa na Guiné-Bissau: Influência do Crioulo e a Identidade Cultural no Português. *Revista Internacional em Língua Portuguesa*, 31, 231–247. <https://doi.org/10.31492/2184-2043.RILP2017.31/pp.231-247>

Silva, G. B. (2015). A Educação Colonial do Império português em África (1850–1950). *Cadernos do Tempo Presente*, 21, 67–83.

Sousa, J. S. (2007). *Amílcar Cabral e a Luta Pela Independência da Guiné e Cabo Verde: 1924-1973* [Ph.D.]. <https://www.proquest.com/docview/3039355244/abstract/6BE6808B45F3404CPQ/1>

Sousa, J. S. (2012). *Guiné-Bissau: A destruição de um país: desafios e reflexões*

para uma nova estratégia nacional. Coimbra Editora.
<https://scholar.google.com/scholar?cluster=10958500356414521499&hl=en&oi=scholar>

Tadeu, T. (2016). *Documentos de identidade: Uma Introdução às teorias do currículo*. Autêntica.

Taffarel, C. N. Z., Lacks, S., & Santos Júnior, C. de L. (2006). Formação de Professores de Educação Física: Estratégia e táticas. <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/681>.
<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/12104>

Tchuda, D. L. (2017). *O ensino no período colonial na Guiné-Bissau (1879-1973)*. <https://www.repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/611>

TEDE: *Experiência e educação escolar em John Dewey (1859—1952)*. (sem data). Obtido 17 de agosto de 2024, de <https://tede.unioeste.br/handle/tede/3391>

Teixeira, E. C. (2002). *O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade*.

Teixeira, R. (2008). *Sociedade civil e democratização na Guiné-Bissau*.

Valandro, L. (2011). *A difícil Mistida guineense: Nação e identidade da Guiné-Bissau através da triologia de Abdulai Sila*.

van Zanten, A. (2020). *Les politiques d'éducation*. <https://hal.science/hal-04363547>

Vasconcelos, M. L. M. C. (2015). *Conceitos de educação em Paulo Freire*. Editora Vozes Limitada.

Vieira, A. (2022). *Ensino público na Guiné-Bissau: Uma análise da situação educacional no setor básico entre os anos 2010 a 2020*.

Weber, M. (sem data). *Ensaio de sociologia. (No Title)*. Obtido 17 de agosto de 2024, de <https://cir.nii.ac.jp/crid/1130282268712908416>

Xavier, R. C. M., & Costa, R. O. (2010). A ciência como mercadoria. *Revista Eletrônica Internacional de Economia Política da Informação da Comunicação e da Cultura*, 12(1), Artigo 1. <https://periodicos.ufs.br/eptic/article/view/8217>

NOBRE, Silvia Fernanda Mendes. *Relação entre currículo e cultura*. Relatório de pesquisa. 8/6/2015

ÖZ GEÇMİŞ

Adı Soyadı : Che Amadu Tidjane Mane

Yabancı Dil : Portekizce

Eğitim Bilgileri:

- 2020, Jean Piaget Üniversitesi, Kamu ve Belediye Yönetimi Bölümü, Gine-Bissau.
- 2025, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü Eskişehir.

Mesleki Deneyimi:

- 2025, Tercümanlık Birleşmiş Milletler Batı Afrika ve Sahel ofisi.
- 2021, Danışmanlık, FRAL Lda Grup, hizmet sunumunun değerlendirilmesi.
- 2020, Müşteri hizmetleri üyesi, Orange Telekom şirketi.

Yayınları:

- 2019, Jean Piaget ve Amilcar Cabral Sosyal Araştırmalar Merkezi tarafından düzenlenen Ginelilerin ülkedeki siyasi duruma verdikleri desteğe ilişkin araştırmanın bir parçası olan anket

Sanatsal Faaliyetleri (Sergi, Konser, Gösteri vb.):

- 2016, Cape Verde'de yerel yönetimlerin uygulanması ve işleyişi hakkında eğitim ve çalışma ziyareti.

Ödülleri:

- 2019, Gine-Bissau'daki Fransız Kültür merkezinde frankofon günü, yazı yarışması.

Mesleki Birlik/ Dernek/ Kuruluş Üyelikleri:

- 2025, Türkiye'deki Gine-Bissaulu ve Öğrencileri Birliği üyesi ve başkanım.
- 2017, Gine-Bissau'da bir yardım mahallesinde mahalle sakinleri derneği üyesi.
- 2016, Gine-Bissau Jean Piaget Üniversitesi'nde kamu ve yerel yönetim Öğrencileri için akademik forum başkan yardımcısı.

Ek-1

Evrak Kayıt Tarihi: 17.04.2024 Protokol No: 722601

Tarih: 28.05.2024



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Sosyal Bilimler
BAŞLIK:	Bağımsızlıktan Günümüze Gine-Bissau'da İlk ve Orta Öğretimin Sorunlarını Analiz Etmek
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Dr. Öğr. Üyesi Ertuğrul GÖKÇEKUYU
TEZ YAZARI:	Che Amadu Tidjane MANE
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

EK-2 Görüşme soruları.

Bağımsızlıktan bu yana Gine-Bissau'da ilköğretim ve ortaöğretimde karşılaşılan başlıca sorunlar nelerdir?

Bu eğitim sorunlarının Gine-Bissau'daki nedenleri nelerdir?

Gine-Bissau'da ilköğretim ve ortaöğretimin düşük kalitesinin doğrudan sonuçları nelerdir?

Bu sorunlar Gine kamu yönetimini nasıl etkilemektedir?

Mali kaynak eksikliği Gine-Bissau'daki eğitimin kalitesini nasıl etkilemektedir?

Gine-Bissau'da etkili eğitim politikalarının uygulanmasının önündeki başlıca engeller nelerdir?

Gine'de ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin yeterli eğitim almamış olmasının etkileri nelerdir?

Gine-Bissau'da okul terkinin sonuçları nelerdir ve bu durum kamu yönetimini nasıl etkilemektedir?

Gine-Bissau'daki okul altyapılarıyla ilgili zorluklar nelerdir ve bu durum eğitimin kalitesini nasıl etkilemektedir?

Nitelikli eğitime erişim eksikliği Gine-Bissau'da okuryazarlık oranını ve insan gelişimini nasıl etkilemektedir?

Siyasi istikrarsızlık ve silahlı çatışmaların Gine-Bissau'daki ilköğretim ve ortaöğretime etkileri nelerdir?

Gine-Bissau'da ilköğretim ve ortaöğretimin kalitesini artırmak için şu anda hangi girişimler veya programlar uygulanmaktadır?

Gine eğitim sisteminin değerlendirilmesi ve izlenmesinde karşılaşılan zorluklar nelerdir?

Gine-Bissau'da eğitim politikalarının hazırlanması ve uygulanmasında topluluk katılımının eksik olmasının sonuçları nelerdir?

Toplumsal cinsiyet eşitliği eksikliği Gine-Bissau'da ilköğretim ve ortaöğretime nasıl etkilemektedir ve sonuçları nelerdir?

Nitelikli öğretmenlerin göçünün Gine-Bissau'daki ilköğretim ve ortaöğretim kalitesi üzerindeki nedenleri ve etkileri nelerdir?

Gine-Bissau'da ilköğretim ve ortaöğretim durumunun iyileştirilmesine yönelik gelecek planları ve beklentiler nelerdir, bunların kamu yönetimine etkileri nelerdir?