



Öğünen, Çalışan, Güvenen Sendika

# **TÜRKİYE'DE EĞİTİM SORUNU**

**Toplumsal Aktörlerine Göre  
Eğitim Sorunlarına Bakış**

**Dr. Fetullah AKIN  
Dr. Osman ŞİMŞEK  
Dr. Tevfik ERDEM**

OCAK 2007

**Bayındır 2 Sokak No:46 Kızılay/ANKARA**

**Tel :0 312 424 09 60**

**Faks :0 312 424 09 68**

**[www.turkegitimsen.org.tr](http://www.turkegitimsen.org.tr)**

**Türk Eğitim-Sen, Türkiye Kamu-Sen Üyesidir.**

## GELECEK EĞİTİMLE GELECEK

Bir eğitim sendikası ve ülkemizin geleceğine yönelik sorumluluk taşıyan ilkeli bir sivil toplum örgütü olarak; kuruluşumuzdan bugüne kadar, eğitim ve eğitim çalışanlarıyla alakalı her gelişmeye müdahil olmaya gayret ettik. Sendikacılığı, yalnız üyelerimizin ekonomik, sosyal ve mesleki çıkarlarının gözetilmesi olarak değil; bunun yanında temsil ettiğimiz kesimin ve toplumumuzun tüm talep ve beklentilerinin karşılana-bilmesi için hizmet vermesi gereken bir araç olarak kabul ediyoruz.

Türk Eğitim-Sen, tüm faaliyetlerini bu amaç doğrultusunda planlamaktadır. Sendikamız, ortaya koyduğu eylemler, kampanyalar, medya çalışmaları ve baskı unsuru olma özelliğiyle kamuoyu oluşturmaya çalışmaktadır. Tüm bunların yanı sıra yapmış olduğumuz bilimsel ve akademik çalışmalarla da toplumsal sorunlara teşhis ve alternatif çözüm önerileri getirmekteyiz.

TÜRKİYE'DE EĞİTİM SORUNU ismini taşıyan bu kitap, yukarıda ifade ettiğimiz amaçlarla üretilmiş güzel bir çalışmadır. Sendikamız adına Gazi Üniversitesinde görev yapan bir grup akademisyenimizin emekleriyle vücut bulan bu çalışmada, toplumsal aktörleri açısından eğitimin sorunlarının tespiti ortaya konulmuştur. Yöntemi ve içeriği açısından üst düzey bilimsel bir özellik taşıyan çalışma yapılırken; anket uygulamasının yanı sıra bire bir gözlem ve mülakat teknikleri de kullanılmış; böylece, sorunun tespiti ve önerilerin alınmasında en sağlıklı veriler elde edilmiştir.

İnanıyorum ki, bu çalışmamız, eğitimimizin planlayıcıları ve yöneticilerine ışık tutacak; bundan sonraki dönemlerde eğitim sistemimizden en üst düzeyde verim alınabilmesine katkıda bulunacaktır.

Bu nezih çalışmayı eğitim hayatımıza kazandıran, Gazi Üniversitesi öğretim üyelerinden Dr. Fetullah AKIN, Dr. Osman ŞİMŞEK ve Dr. Tevfik ERDEM'e sendikamız ve eğitim çalışanları adına teşekkür ediyorum.

İçeriği ve hedefleri bakımından milli, yöntemi ve araçları açısından bilimsel ve çağdaş bir eğitim sistemiyle 21. yüzyılın büyük Türkiye'sini inşa edeceğimize yürekten inanıyorum.

Mutlu ve müreffeh bir gelecek temennisiyle saygılarımı sunuyorum.

Şuayip ÖZCAN  
Genel Başkan

## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	3
İÇİNDEKİLER.....	4
GİRİŞ.....	5
BİRİNCİ BÖLÜM / TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNE YENİ YAKLAŞIMLAR.....	7
1. EĞİTİM SORUNU.....	7
1.1. Kavram Olarak Eğitim.....	8
1.2. Eğitim Nedir?.....	9
1.3. Eğitime Yönelik Kuramsal Yaklaşımlar.....	16
2. TÜRK VE BATI SOSYO-KÜLTÜREL SİSTEMLERİNDE EĞİTİM ANLAYIŞI.....	24
2.1. Aydınlanma Felsefesi Ve Eğitim.....	28
2.2. Pozitivizm İlkeleri-Eğitim İdeolojisi Ve Hermeneutik Açısından Türk Eğitim Zihniyeti.....	32
İKİNCİ BÖLÜM / EĞİTİM SORUNLARI ÜZERİNE BİR SAHA ARAŞTIRMASI.....	48
1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	48
1.1. Araştırmanın Amacı ve Konusu:.....	48
1.2. Yöntem ve teknikler.....	48
1.2.1. Evren ve örneklem:.....	49
1.2.2. Veri toplama :.....	49
1.2.3. Verilerin Çözümlemesi :.....	49
2. SAHA ÇALIŞMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ.....	50
2.1. ÖĞRENCİLERİN EĞİTİM VE EĞİTİM SORUNLARINA BAKIŞLARI.....	50
2.1.1. Öğrenci Kimliklerine Dair Bilgiler.....	50
2.1.2. Öğrencilerin Sosyal Ve Ekonomik Konumlarına Göre Eğitime Ve Eğitim Sorunlarına Bakışları.....	61
2.2. ÖĞRETMENLERİN EĞİTİM VE EĞİTİM SORUNLARINA BAKIŞLARI.....	73
2.2.1. Öğretmenlerin Kimliklerine Dair Bilgiler.....	73
2.2.2. Öğretmenlerin Sosyal Ve Ekonomik Konumlarına Göre Eğitim Ve Eğitim Sorunlarına Bakışları.....	98
2.3. VELİLERİN EĞİTİM VE EĞİTİM SORUNLARINA BAKIŞLARI.....	112
2.3.1. Velilerin Kimliklerine Dair Bilgiler.....	112
2.3.2. Velilerin Sosyal Ve Ekonomik Konumlarına Eğitim ve Eğitimin Sorunlarına Bakışları.....	125
3. EĞİTİM AKTÖRLERİ AÇISINDAN MUKAYESELİ SONUÇLAR.....	136
S O N U Ç.....	140
KAYNAKÇA.....	152

## GİRİŞ

Bu araştırma, eğitim ve eğitim sorunları çerçevesinde eğitimin temel aktör-özneleri olarak görülen öğrenci, öğretmen ve öğrenci velilerine odaklanıp, esas olarak onların gözüyle, onların bakışıyla eğitim sorunlarını ortaya çıkarmayı hedeflemektedir.

Eğitim politikalarının hükümet politikalarıyla paralel yürütüldüğü ve bu nedenle de sürekli değişen bir eğitim politikasına sahip olan ülkemizde bu sürekli değişiklikten kaynaklanan bir çok sorun yok olmaktan öte, varlığını devam ettirerek yeni sorunların ortaya çıkmasını da sağlamaktadır. Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne girme telaş ve gayreti de bu politikaların nasıl şekilleneceği yönünde oldukça etkili olmaktadır.

Gerçekte “küreselleşen bir dünyadan” bahsedilen günümüzde eğitim politikalarını etkileyen sadece Avrupa Birliği gibi büyük bölgesel işbirlikleri değil bizzat bu sürece dahil olmanın gerektirdiği niteliklere haiz olma şartlarıdır. Küreselleşen bir dünya nasıl özneler-aktörler (ülkeler-şirketler vb) arası bir rekabeti gerektiriyorsa eğitim alanında da daha yetenekli, bilgili, donanımlı ve yerel ve küresel değer ve davranış kalıplarıyla donanmış bireyleri gerektirmekte ve onlara daha fazla rol-önem vermektedir.

Küreselleşme bahsedilen bu özelliklere sahip aktörleri ön plana çıkarırken ve bu oldukça olağan-doğal görülebilecekken gözden kaçırılmaması gereken ve küreselleşmenin diğer yüzünü hatırlatan bir hususa değinmek yerinde olacaktır. Küreselleşme tarafsız bir süreç değildir ve ister istemez güçlü olanı zayıfın lehine tutacak bir sürece işaret etmektedir. Eğitim sözü konusu olduğunda bu açıklamayı şu şekilde okumak mümkündür: küresel dünya yetenekli, bilgili, günün değer ve davranışlarını edinmiş bireyler gerektirmektedir. Ancak acaba tüm bireyler bu nitelikleri elde edebilmek için eşit şanslara eşit imkanlara sahip midir? Eğer sahip değilse küreselleşmeyi yönlendiren güçler bu noktada eşitlik yaratıcı bir rol oynamakta mıdır yoksa Türkiye gibi (gelişmekte olan) ülkelerde bu süreç eğitimi özelleştirmeyi hedefler görünen politikalarla paradoks yaratan devlet uygulamalarıyla mı gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır?

Türkiye küreselleşen dünyanın gerektirdiği (bilgi-yetenek, değer-davranış) donanımlara sahip öğrenciler profilini ortaya koyacak bir eğitim politi-

kasına sahip midir? Değilse bu konuda ne tür faaliyetlerde bulunulmaktadır? Kısaca bir kaç göndermeyle cevaplanacak bu soruların cevapları kolay verilemeyecek gibidir. 1997 yılından itibaren başlanmak istenen 'sekiz yıllık zorunlu' eğitim ve bu uygulamanın lise (ortaöğretim)'leri de kapsamayı hedeflemesi Avrupa Birliği standardında bir eğitim politikası izlendiği hissinin uyandırır görünmektedir. Tüm sancılılarıyla birlikte eğitimin sekiz yıla çıkarılması eğitim başarısı ve kalitesinin bir türlü artmaması nedeniyle giderek daha da sıkıntılı durumlar yaratmaktadır. Çok büyük çaplı sınavlarda (OKS, ÖSS) öğrencilerin artan başarısızlıklarının her sınav dönemi sonrasında gazetelerde “sıfır çekme” şeklinde ifade edilen sayıların oldukça yüksek oranlara ulaşması, Türkiye'deki eğitim sorunlarının sadece zorunlu eğitimin süresini uzatmakla ya da eğitimin adeta bir sınava yönelik olarak yürütülmesiyle ne türlü sonuçlara ulaşabileceğini gözler önüne sermektedir.

Tabii ki sınavlar öznesiz bir süreci ifade etmektedir. Bir de birer özne olarak ele alınmış olan öğrenci, öğretmen ve velilerin eğitime, eğitim sorunlarına nasıl baktığı hususu vardır ki onları hem psikolojik, hem sosyal, hem kültürel hem de ekonomik yönler etkilemektedir. İşte bu çalışmayla eğitimin temel öznelerinin bakış ve görüşleri ortaya konmaya çalışılacaktır.

## **BİRİNCİ BÖLÜM**

### **TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN SORUNLARI**

#### **1. EĞİTİM SORUNU**

Türk eğitim sisteminin içinde bulunduğu yapısal sorunların aşılmasına yönelik söz konusu yeni yaklaşımlar içeren bu araştırma, Türk sosyo-kültür sisteminin dinamikleri ile Batı sosyo-kültür sisteminin dinamiklerinin kültür-zihniyet-eğitim etkileşimi üzerindeki etkisini mukayeseli olarak ele almaktadır. Buradan hareketle de medeniyet-millî toplum-millî eğitim ve insan unsurunun bu bağlamda nasıl şekil aldığını ve bunların, hangi düşünce akımlarının ve toplum felsefelerinin tesirinde kalarak eğitim-millî toplum ilişkisini belirlediği konusu, analitik çözümlemeye tâbi tutulmaktadır.

Eğitim, bir toplumun yaşama tarzının belirlenmesindeki zihniyetini, kültürün gelecek kuşaklara sağlıklı olarak aktarılmasındaki millî hassasiyetini, toplum kalkınmasını, ideal insan ve onun şahsiyetinin inşası gibi toplumun varlığının temel varoluş ilkelerini koruyan, geliştiren ve onu geleceğe hazırlamada dinamik bir fonksiyon taşır. Bütün bu unsurların bir toplum açısından başarılı olarak uygulanabilmesi için öncelikle o toplumun kültür ve zihniyet dünyasına uygun “ithalci olmayan” bir eğitim paradigmasının var olması ve bunun da uygulama da yer alması gerekmektedir. Bundan sonra ise bu ilkeler çerçevesinde o toplumun “insan inşası” söz konusu olmaktadır. Bu unsurları başarmak için öncelikle toplumun millî eğitim kurumunun; kendi kültür sisteminin özüne güven duyan, gelişmelere hemen cevap verecek bir esneklikte ve yenilikçi dinamik zihniyet taşıyan, ithalci eğitim politikalarına karşı, son derece hassas ve özgün kültür bilgisinin bulunması gerekmektedir.

Eğitim konusunun bir toplumun varlığı ve geleceği açısından bu denli önem taşıyor olması, onu, sosyolojik anlamda oldukça hassas bir noktaya taşımaktadır. Bundan dolayı günümüz dünya gerçeklerini de dikkate aldığımızda, eğitim konusuna; tarih felsefesi-sosyoloji-iktisat-sosyal psikoloji gibi belli başlı sosyal bilim alanlarının disiplinler arası ilişkisi çerçevesinde ele alınması gereği ortaya çıkmaktadır. Ancak bu yolla günümüz dünyasındaki hegemonyacı Batı medeniyetinin, dayatmaya çalıştığı salt akıl ve po-

zitivist bilimin olmazsa olmaz olduğu “toplumsal illüzyon”cu kültür-zihniyet merkezli eğitim politikalarına karşı, yeni özgün paradigmlar geliştirmek mümkün olabilmektedir.

Son bin yılın sekiz yüz yıllık dönemin de etkin bir siyasal tavır ortaya koyan Türk toplumunun, medeniyet inşa edici özelliği de dikkate alındığında, bu medeniyet inşa ediciliği, özgün eğitim sistemi ve onun tasarladığı insan unsuru ile başarmış olduğu görülmektedir. Türk toplumunun medeniyet kurucu sosyolojik ve tarihsel toplumsal gerçeği, günümüzde, O'nun ithal eğitim politikalarını olduğu gibi benimsemek zorunda olmadığını da açıkça göstermektedir. Bundan dolayı Türk ve Batı sosyo-kültürel sistemlerinin eğitim-kültür-zihniyet etkileşiminin karşılıklı mukayesesinden hareketle bu çalışma, Türk toplumu için kültür merkezli yeni bir eğitim paradigması geliştirmeye yönelik bir çabayı içermektedir. Bu çabayı da, ülkemizin son dönemlerde eğitim-toplum kalkınması ilişkisinde ortaya çıkan çeşitli zaafiyetlerin giderilmesine kaynaklık edebilecek, kültürel özüne uygun çağdaş yorumdan hareketle, özgün toplum düşüncesinin geliştirmesi olarak değerlendirmek mümkündür.

### **1. 1. Kavram Olarak Eğitim**

Eğitimi sorunlar ve çözümler bağlamında toplumsal hayatın başlangıcına kadar götürmek mümkündür. Ancak eğitim, 19.yüzyıldan itibaren bir bilim haline gelebilmiştir. Bilim olarak eğitim, belli amaçlara göre bireylerin davranışlarının planlı olarak değiştirilmesi ve geliştirilmesinin kural ve ilkelerini bulmaya ve bunu sağlamak için de teknikler geliştirmeye çalışmaktadır (Konuk 2003;265).

Günümüzde bir toplumun ilerlemesi, kalkınması ve hatta dünyada diğer toplumlar arasında varlığını devam ettirebilmesi için ”aydın toplum” olma zorunluluğu bulunmaktadır (Drucker 1964:236). Toplum için bunu sağlayan yegane unsur ise eğitimidir.

Eğitim, yetişkin olan nesillerce, yeni nesilleri sosyal hayata hazırlamak için uygulanan bir işlem olması, kültür naklinin gerçekleşmesini ve toplumsal hayatın devamlılığını nedeniyle sağlamaktadır. Eğitime bir süreç olarak bakan kesimlere göre, eğitim, bireysel hürriyetin azamileşmesini sağlayıcısı olmaktan ziyade, bireyi kendi dışındaki unsurlardan haberli kılan, ona as-



gari ortaklıkları kavratır, bunlar üzerinde fikri bir uzlaşma sağlayıcı faaliyet olarak değerlendirilmektedir. Bundan dolayı eğitim kavramının içinde “kültürleme” kavramı da bulunmaktadır. Kültürleme veya kültürlenme, bir toplumda hâkim kültürün toplumsal gruplar vasıtasıyla diğer bireylere aktarılması, onlar tarafından içselleştirilmesi olarak belirtilir. Bu kavramlara yakın anlamlarıyla, “kültüre katılma” ise gelişme çağındaki çocukların okul aile ve diğer toplumsal kurumların da yardımıyla içinde yaşadıkları toplumun kültürel norm, değer ve gelenekleri öğrenmelerini içerir. Bu kavram, aynı zamanda, yetişkin bireylerin de hayat boyu kendilerinin kültürel gelişmelere uydurmaları süreci şeklinde tanımlandığından (Konuk 2003:266) eğitim, bir toplum için aynı zamanda kültürlenme faaliyetini de içermektedir.

Eğitim, kendisinden faydalananlara sosyal tabakalaşma piramidinde yukarı doğru hareketlilik kazandırmasının yanında buradan elde edilen sosyal statü ile de meslek sahibi olmanın yolunu açmaktadır. Eğitim, bilgi, davranış ve yeteneklerin geliştirilmesi için uygulanan sürekli faaliyetler dizisi olmasından dolayı toplum hayatında çok geniş bir yer almaktadır. Eğitimin bireylerin toplumda sosyalleşmesine yardımcı olması, sosyal ilişkiler ve toplum kalkınmasındaki öneminden dolayı sosyolojinin ilgi alanı ve kapsamı ile oldukça güçlü bağlar içerisinde bulunmaktadır. Bundan dolayı eğitim bağımsız bir değişken olmayıp hukuk, iktisat gibi diğer sosyal bilimler ile karşılıklı etkileşim içerisinde olduğundan konuya sosyolojik bir yaklaşımın gerekliliği kendiliğinden ortaya çıkmaktadır (Erkal 1993:103:104). Bu nedenle eğitim, kavram olarak sosyolojik bir muhteva taşıdığından onu, sosyolojinin çok yönlü araştırıcılığı bağlamında ele alıp, toplumsal çözümlenmeye tabi tutma gereği bulunmaktadır.

## **1.2. Eğitim Nedir?**

Bir toplumun vicdanın da yaşayan değer hükümlerinin bütünü o toplumun kültürüdür. Eğitim de bu kültürün, o toplumun bireylerinin ruh dünyasında hissetmelerini sağlamaktır (Gökalp1992:27). Yani eğitim, bireyin ait olduğu kültürene uyum sağlamasıdır. Bireyin teknolojiye uyum sağlamasına yönelik yönü ise öğretimi (Gökalp 1992: 57) oluşturur.

Birey dünyaya geldiği zaman a-sosyal yani sosyal olmayan bir varlık du-

rumundadır. Fakat toplum da öyle bir çevredir ki, sosyal olmayan varlıklar bünyesine katıldıkları andan itibaren onları kendisine benzetmeye, yani temsil etmeye çalışır. Bireylerin toplumu benimsemesi, yani sosyalleşmesi, toplumun geleceği açısından gereklilik taşır. Bir toplum, bireyelerine; dilini, ahlakını, estetik zevkini, bilimsel zihniyetini, teknik sürecini aşamazsa, varlığını devam ettirme tehlikesi içine düşer. Bundan dolayı toplumun kendi bireyleri üzerinde uyguladığı bu “sosyalleştirme” işine, eğitim adı verilmektedir (Gökalp 1992:113).

Eğitimi geniş ve dar anlamda ele alan pek çok tanımlar bulunmaktadır. Geniş manada eğitim; çocuğu veya ergeni bedensel, ruhsal, zihinsel, toplumsal, ahlaksal yönleri ile inşa etmek olup, onu geliştirmek için de, varlığındaki değer kaynaklarını ortaya çıkarmaya yönelik yöntem ve tekniklerin dönüştürülmesidir (Konuk 2003:265). Yine geniş manada bir başka tanıma göre eğitim; tabiatın, sosyal kurumların ve diğer insanların insan zekâsı veya iradesi üzerinde oluşturmaya sahip olduğu tesirlerden meydana gelmektedir. Yani eğitimin tanımını bu geniş manada ele aldığımız zaman; kanunlar, siyasi idare şekilleri, üretim teknikleri gibi içinde yaşadığımız toplumun kurumlarından gelen etkilerin bütünü de eğitim olarak ele alınmasını gerektirmektedir.

Eğitimi dar manada tanımlamaktaki amaç ise, insanlardan eğitim kurumları yardımıyla gelen doğrudan etkileri, çevre unsurlarının etkilerinden ayırt ederek ele alabilmektir. Aslında tabii çevrenin yalnızca insanlar üzerinde değil hayvanlar ve bitkiler üzerinde de etkileri bulunmaktadır. İnsanın tabii çevreye uyumu ise biyolojik ve basit manada bir uyum olmaktan çok toplumsal bir intibak içeriğini taşımaktadır. Yani insan, belirli bir zaman aralığında ve mekân ortamında çevresine uyduğu halde kısa bir süre sonra bu çevrenin barındırdığı şartları yeterli görmemeye başlayan bir zihniyet içine girerek onu değiştirmek ve onu ıslah etme çabası içine girer. Değiştirme ve ıslah etme sürecinde insan bilim, teknik ve bilgi olarak önceki nesillerden kendisine intikal etmiş olan sosyal mirasa yeni unsurlar (yeni kanunlar, keşifler, buluşlar) ekler. Böylece bir yandan kendinden sonraki nesillere bırakacağı sosyal mirası zenginleştirirken, öte yandan da kendi tabii ve sosyal çevresini değiştirmiş olur (Bilgiseven 1992: 14). Hatta bir dereceye kadar da iyileştirmeyi de başarmış olur. Fakat insanlık âleminde her nesil,

kendi şartlarından pek hoşnut olmadığından, çevre ve insan arasındaki bu karşılıklı tesir ilişkisi hiç bir zaman sabit bir şekilde korunamadığı gibi devamlı bir değişme, bir dinamizm içinde de sürmemektedir. Söz konusu bu dinamizm, bizzat insan tarafından meydana getirilmiş olduğundan, eğitimin tanımı üzerinde durulurken dikkat edilmesi gereken nokta, onu meydana getiren tesirlerin “mevcut hoşnutsuzluğu azaltmayı hedef alan tesirler” olduğu noktasıdır. O halde bu tesirleri, çevreyi değiştirebilecek ve sosyal mirası zenginleştirecek yetenekteki bireylere mevcut bilgi hazinesinin anahtarını vermek amacı ile bilgi nakli yolu ile ve insandan insana meydana gelen etkileşimler olarak belirtmek mümkündür.

Eğitimin sosyoloji ile yakın ilişki içinde bulunmasından dolayı toplumsal yapı türlerinin eğitim-öğrenme etkileşimi çerçevesinde, birbirlerine göre farklı eğitim karakterleri taşıdığı söylenebilir. Bu durum, toplumlar açısından her zaman ve mekânın kendine has bir eğitim tipini ortaya koyması anlamına gelir. Eğitimin karakteristik özellikleri, dine, siyasi organizasyona, bilimsel gelişmenin ve sanayinin durumuna bağlı olarak teşekkül eder. Bu unsurlardan her birinin etkisi, zamana ve mekâna göre daha kuvvetli veya daha zayıf olabilmektedir. Örneğin eski Yunan ve Roma kentlerinde eğitim, bireyi, körü körüne siyasi otoriteye itaat etmeye yöneltme amacına matuftur. Orta çağda ise eğitim dini bir mahiyet taşıırken, Rönesans ta daha laik ve seküler bir zihniyete bürünmüştür. Durkheim'e göre eğitim karakterindeki bu değişkenliği eleştirmek doğru değildir. Çünkü bunu zamanın ve mekânın şartları belirlemektedir. Eski Roma kültürü günümüzdeki “bireyci kişiliği” geliştiren bir eğitim sistemi olsaydı, Orta çağın Hıristiyan toplumları büyük bir ihtimalle, herhalde ayakta duramayacaklardı. Günümüzde dahi eğitimin, dünya toplumlarında, toplumdan topluma değişmekte olduğu görülmektedir (Bilgiseven 1992: 15).

İçinde bulunduğumuz zaman diliminde toplumlar, özellikle küreselleşme süreciyle tüketim alışkanlığı açısından benzer hale gelirken, aynı süreçler farklı toplumsal-kültürel etkileşiminin sonucu, bu özelliğini toplumlardaki “farklılıkları” da artırdığı görülmektedir. Bu durum Naisbitt'in “Global Paradoks” diye kavramlaştırdığı topyekûn değişim sürecini ifade etmektedir. Naisbitt'in şu sözleri söz konusu bu paradoksu açık bir şekilde ifade etmektedir : “Almanya'yı, Fransa'yı, Rusya'yı gezdim; “insan” görmedim;

Alman gördüm, Fransız gördüm, Rus gördüm. Almanya'yı Fransa'yı Rusya'yı gezdim; ne Alman gördüm, ne Fransız gördüm, ne Rus gördüm; Hans gördüm, Frank gördüm, İvan gördüm” (Konuk 2003:269). Bundan dolayı eğitim her çağda zamana ve mekâna göre farklı karakteristik özellikler taşıdığından, toplumları ve onların bireylerini de buna göre eğitmiş olduğundan, bu bireyler, farklı zihniyet içerikleri taşır halde bulunmaktadır.

Muhafazakâr, ihtilalci ve reaksiyoner toplum tiplerinde, eğitimin bünyesi, çeşitli unsurları farklı dozlar da taşımaktadır. Öte yandan tarım toplumları ve sanayiye dayanan toplumlarında farklı eğitim bünyelerine sahip oldukları ifade edilir.

Kastlardan meydana gelmiş toplumlarda eğitim, bir kasttan bir diğerine değişebildiği halde, açık-sınıf esasına dayanan, demokratik toplumlarda bu derece sert bir farklılaşma söz konusu değildir. Ancak, her toplum benzerlik yanında farklılıkları da bünyesinde bulundurup, farklılıkların ise özgünlüğü belirlediğinden, en demokratik ülkelerde dahi eğitim bütün toplumda, her sosyal sınıf ve meslek grubu için ortak olan unsurları içerdiği gibi, çeşitli meslek grupları bakımından tamamen farklı olan unsurları da içermek zorundadır. Bundan dolayı toplum, ancak bireyler arasında bir homojenlik mevcut olduğunda, birliğini ve varlığının koruyabilmektedir. Bu yönüyle eğitim, aynı zamanda toplumdaki asgari müştereklerde birleşmeyi sağlaması bakımından toplum için hayati bir önem taşır.

Bir toplumun manevi kültürünü o toplumun ahlak düşüncesi, örfler, adetler, hayat görüşü, kıymet hükümleri ve dini prensipleri oluşturur. Toplum üyelerinin homojen bir kütle halini korumalarında rol oynayan bu unsurlar, okul öncesi aşamadan itibaren başlayan eğitimin bütün sosyal sınıf grupları için ortak olan unsurlarıdır. Buna karşılık, aynı zamanda kooperasyon esaslı özelliklerini bünyesinde zorunlu olarak taşımak durumunda kalan bir toplumda, işbölümünün gerçekleşebilmesi için, her bireyin dâhil olacağı meslek grubunun özel içeriğine yönelik farklı eğitim unsurları ile yetiştirilmesi zarureti bulunmaktadır.

Buna göre “eğitim, yetişkin nesiller tarafından sosyal hayata henüz hazır olmayanlara tatbik edilen bir tesirdir. Amacı ise, çocukta (veya bireyde) hem bir bütün olarak siyasi cemiyetin, hem de özel olarak bağlı olduğu hususi meslek çevresinin ondan istediği belirli miktarda fiziki, entelektüel ve

moral durumlarını oluşturmak ve geliştirmek” (Bilgiseven 1992: 16).

Bir sosyal kurum olarak eğitime; eğitici, eğitilen ve onun sosyal çevresinin karşılıklı etkileşimleri açısından yaklaşıldığında, bu etkileşimde, aktörlerin içinde buldukları sosyolojik çevre şartlarının ve toplumsal kültürün tesirini göz ardı etmemek gerekmektedir.

Eğitimden söz edildiğın de çoğunlukla eğitim işine eğitimci ve öğrenci olarak katılanlar; öğretmenler, öğrenciler, çocuklar ve gençler, anaokulu öğretmen ve bakıcıları, çıraklar ve ustaları, anne-babalar, okul yöneticileri, v.s. öncelikle akla gelmektedir. Yani eğitim deyince ilk akla gelen, eğitici ile eğitilenler arasındaki bireysel ilişkiler söz konusu olmaktadır. Bir başka ifade ile eğitim; öğretmen ile öğrenci arasındaki etkileşimin şekli ve izleri, çocuk gelişiminin ortaya çıkardığı ihtiyaçlar, eğitsel ilişkinin meydana geldiği okul ve çevre ortamı, eğitimi etkileyen çevre unsurları, çocukların tecrübe kazanmaları ve yetenekleri, eğiticinin pedagojik hedefleri, kullanılan eğitim vasıtaları ve yöntemleri ile ilgilenmektedir.

Eğitim, toplumun sosyal kurumlarından en önemlilerindedir. Her çocuk belirli bir aile içinde doğup, belirli bir sosyal tabakanın dilini konuşur ve onun ve görgü kuralını öğrenerek yaşamını devam ettirir. Örneğın köy ya da kentte büyüyerek, ilkokulda ve öğretim sisteminin diğer okullarında eğitim almaya devam eder. Çocukluk dönemlerinden itibaren farklı arkadaş çevreleri içine girerek, oyunlarını ve faaliyetlerini bu çevreler içinde ortaya koyar. Böylece bu çevrelerde oyunlar oynar, sohbet eder ve çevresindeki gruplarla bütünleşir. Öte yandan da kitap, gazete, dergi okumaları yanında, sinema, tiyatro, televizyon, radyo gibi çeşitli medya iletişimi vasıtasıyla da eğitimini devam ettirir. Bütün bunlar, bireylerin ve özellikle yeni yetişen nesillerin içinde yaşadıkları toplumdan etkilenme yollarının en önemli araçlarını oluşturmaktadır. İçinde yaşanan bu ortamlar, çocukları ve gençleri hayatın amacı, önyargıları ve değer hükümleri, tutumlar, vaziyet alışlar, bütün düşünce ve davranış yönlerinden etkiler, yönlendirir ve kalıplaştırır (Ergün 1992:1).

Sosyolojik açıdan eğitim, bireyin içinde yaşadığı toplumda, yeteneğini, tutumlarını ve olumlu yöndeki diğer davranış biçimlerini geliştirdiği bir süreçler toplamıdır. Bir başka tanıma göre eğitim, bireyin toplumsallaşması ve bireysel gelişimini ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda en yüksek düzeye

çıkarması için düzenlenmiş, kontrollü bir çevredeki toplumsal süreç olarak tanımlanır. Bu tanımdan hareketle sosyolojiye göre eğitim, bir toplumsallaşma ya da sonradan topluma katılanlar için bir bütünleşme, birleşme kaynaşma, uyum sağlama süreci olmaktadır. Sosyoloji, bireylerin oluşturdukları toplumların ve bu toplumların sosyal kurumlarının sistematik incelemesini yapan bir bilim olduğundan, bireyin sosyal davranışlarını incelemekle birlikte, onun, toplumsal davranış kalıplarını zihniyet dünyasını ve onu inşa eden kurumları ve “toplumsal yasaları” tespit etmeye de çalışmaktadır. Dolayısıyla sosyoloji-egitim etkileşimi bağlamında, eğitimin toplumda meydana gelen bir sosyalleşme olgusu olarak değerlendirildiğinde, okullar ve diğer eğitim ve öğretim birimleri de bu toplumsal olguyu organize ettiğinden, eğitimi aynı zamanda bir sosyal olay olarak ele almak da (Ergün 1992: 23) gerekmektedir.

Fındıkoğlu ise eğitim faaliyetlerinin milli kültür ile olan ilişkisine dikkat çekerek, kültür oluşturmada eğitim zihniyetinin, eğiticinin, eğitilenin ve onun sosyal çevresi ile yabancı kültürün etkileşimine geniş bir bakış açısı ile yaklaşarak, eğitim konusunu çok yönlü ele aldığı görülmektedir.

Fındıkoğlu, bireyin eğitimi, onun sosyal çevreye uyumunu sağladığı gibi, milli birlik ve dayanışmayı, fikri ve manevi kalkınmayı sağlaması için de bu yönde önemli bir zihinsel inşanın gelişmesine katkı sağladığını belirtir. Ayrıca, eğitim çevreleri arasında bir bütünleşmenin ve devamlılığın sağlanması açısından da bu eğitimin gerekliliği üzerinde durmaktadır. Dolayısıyla ancak bu tarzda yapılan bir eğitimin verimli olabilmesinden söz edilebilir.

Fındıkoğlu'na göre çocuk ruhunu tanıyıp ona yön verirken, psikolojinin verilerinden faydalanılması gerekmektedir. Öğretmen ve eğitici, öğrencinin ya da çocuğun egosunu etkilemek ve eğitim sürecinde de bu egoyu kendine yardımcı olarak kullanmak istiyorsa, öncelikle bu öğretmen veya eğiticinin kendisinin, “olgun bir insan” psikolojisinden çıkmasının zorunluluğu bulunmaktadır. Çünkü bu eğitici veya öğretmenin başarılı olması için çocuk ve öğrenci ile bütünleşme sağlamalı, gerektiğinde çocuklaşmalı ya da gençleşmesini bilmesi gerekmektedir. Öğretmen ya da eğitici faaliyetlerini sürdürürken (Güngör 1991:124) bilimin verileriyle birlikte kendi faaliyetlerini birleştirmeli, çocuğu tanımalı sevmeli ve onda kendisine karşı bir sempati

uyandırmalıdır. Ancak bu yolla başarıya ulaşılabilir.

Fındıkoğlu'nun kültür oluşturma ile ilgili formülünün, eğitim konusunda odaklaşan bir yaklaşımla ortaya çıktığı görülmektedir. Fındıkoğlu'na göre eğitim sürecinin gerçekleşebilmesi için öğrenci-öğretmen veya eğitici-çocuk arasında bir sempatinin bulunması zorunluluğu bulunmaktadır. Çünkü öğretmen veya eğiticinin çocuğu veya öğrenciyi her koşula göre eğitebilmeleri için, önce onu tanıması ve daha sonra onunla bütünleşme sağlaması ve bunun sonucunda da eğitim sürecinin iki temel unsuru arasında bir sempati ve yakınlaşmanın meydana gelmesi gerekmektedir. Buna göre;

Öğretmen Sempati Öğrenci = Eğitim formülü, kültür oluşturma için gerekli bir süreç ve yöntemdir.

Öte yandan günümüz modern ve karmaşık toplumlarında sosyal değerler, örf ve adetlerin aşınması, aile-çocuk, okul-öğrenci arasındaki bağları çözmektedir. Modern teknolojiye dayalı iletişim ağlarının güçlü ve kolay ulaşılabilir olması ve bunların değerleri yıpratıcı yönlerinin çoğalması gibi etkiler, sosyal çevreyi çok etkilemektedir. Dolayısıyla çocuk ya da öğrenci daha aile ocağında ve ilkökul çağında iken medya vasıtasıyla dünyadan haberdar olmakta ve çeşitli toplumların değişik fikirlerinden, sosyal ve siyasi akımlarından etkilenmektedir. Bunun yanında sosyal hayatında süratli bir şekilde değişmeye devam etmesi gibi gelişmeler, toplumlar açısından yeni kurumların, şartların ve anlayışların ortaya çıkmasına katkı sağlamaktadır. Bu durumda öğretmen-eğiticinin çok dikkatli, çok becerikli ve çok uyanık olmasını gerektirmektedir. Toplumsal görevi ve kültür naklini aktarıcı yönünden dolayı bir yandan çocuğu kontrol altında tutması gerekirken öte yandan da kendini sürekli çağın, toplumunun şartlarına, ihtiyaçlarına göre sürekli yenilenmesi zarureti bulunmaktadır (Güngör 1991:125). Böylece gerçek eğitici, bir bilim adamı gibi olayı doğru gözlemleyen, onu düzenleyen, hadiselerin içyüzünü görme özelliğini geliştiren, bunu karşı karşıya kaldığı bozuklukları düzeltmek için mücadele eylemi ortaya koyan bir bireydir. Bu yönüyle gelişen gerçek eğitmenin ve bilim adamının olaylar karşısında ki tavır alışı da birbirinden pek farklı olmamaktadır. Hatta bilim adamı, pasif olan hadiseler ile karşı karşıya bulunabildiği gibi, eğitimcinin ise aktif olan ve kendisine yardım eden bir çocuk, bir talebe ile baş başa bulunması gerçeği vardır (Güngör 1991:126).

Sonuç itibariyle eğitime, çok yönlü bir toplumsal olgu olarak bakılan tanımların çerçevesinde yoğunlaştığı görülmektedir. Dolayısıyla ele alınan her bir konunun (eğitmen-öğrenci ilişkisi, eğitim-kalkınma, eğitim-kültür, eğitim-insan inşa-sı v.s...) özgün bir yönü bulunmasına rağmen, geneli itibariyle eğitimin, toplum-kalkınma-kültür ve insan etkileşiminin azami olumlayıcı etkisini ortaya çıkarma çerçevesinde yoğunlaştığı görülmektedir. Eğitime bakışın bu çerçevede oluşması ve buradan hareketle tanımlanması çabasını ise, onun, disiplinler arası kap-sayıcı bir mahiyet taşımasıyla açıklanabilir.

### **1.3. Eğitime Yönelik Kuramsal Yaklaşımlar**

Toplumlar, kurumlar ile kendi varlıklarını sürdürürler. Sosyoloji biliminde toplumu oluşturan temel kurumlar her toplumsal yapıda zorunlu olarak bulunurlar. Bunlar aynı zamanda sosyal davranışları üzerinde tesir oluşturduklarından, bütün toplumlar için temel sosyal gereksinimlerdir. Söz konusu temel kurumlar; aile, eğitim, din, ekonomi, siyaset vb. olup, kültür içinde son derece önem taşımaktadırlar. Bunlar olmaksızın bir sosyal yaşam düşünülemez. Eğitim, ekonomi ve siyaset olaylarının yürütülme tarzı, kültürden kültüre geniş çeşitlilikler göstermektedir (Fichter 1990:114). Bu kurumlar her toplumda bulunduğu gibi aynı zamanda (örneğin din kurumu; Türklerde İslam iken Batı toplumlarında Hıristiyanlık olabiliyor v.s...) toplumdan topluma farklı özelliklerle donanmış olduklarından, bunların birbirleri ile etkileşimleri sonucu oluşan insan tutum, tavır ve davranışlarının farklı insan tipolojilerini oluşturduğu söylenebilir. Bundan dolayı eğitim kurumuna dair, çeşitli medeniyetler ve onların düşünce adamları birbirlerinden farklı bir şekilde eğitime bakmışlar ve çok çeşitli eğitime bakış açılarını ortaya koyan teoriler geliştirmişlerdir. Bunlardan bazıları eğitimi, bireyin toplumun değerlerini taşımak için kişilik oluşturmadaki bütünleştirici (integral) yönüne dikkat çekmişler, kimileri özgür ve kendiliğinden bir eğitimi savunmuş, kimileri toplumcu ve disiplinci eğitim zihniyetini, kimileri de toplumsal kalkınmanın gerçekleşmesi için eğitimin ekonomiye etkisinin önemine yönelik görüşleri savunmuşlardır.

Buna göre çeşitli düşünürler, eğitim yolu ile oluşturulmak istenen tesirin gayesini birbirlerinden farklı görüşlerle açıklamışlardır.



Bu düşünce adamlarından J.J.Rousseau, yapma bir zihin öğretiminin olumsuz yönlerinden söz ederek buna karşı her türlü yapay baskıdan kurtulmuş çocuğun, kendiliğinden gelişmesinin yolunu açan özgürlükçü ve bireyci bir eğitim teorisini ortaya koymuştur. J.J.Rousseau'ya göre çocuk, her türlü yapay zihin eğitiminin yaptırımlarından kurtulması gerekmektedir. Buna göre yetiştirilmelidir. Bunun içinde eğitimde yol gösterici temel unsurun, “tabiat” olması gerektiğini belirtir. Böylece J.J.Rousseau'nun eğitim anlayışında, Aydınlanmacı mantığın temel ilkesi olan “tabiata dönme”, izlenmesi gereken yöntem olarak görülmektedir (Ülken2001:9495).

Kant'a göre eğitimin amacı insanları mükemmellik vasfı ile donatmaktır. James Mill'e göre onun, insanın kendisi ve başkaları için bir saadet vasıtası haline getirmek, Spencer 'e göre ise, en iyi hayat şartlarını sağlamaktır. E.Durkheim'de her zamana ve her mekâna tatbiki uygun olan ideal, mükemmel ve evrensel bir eğitimin var olduğunu söyleyen ve buna yönelik tarifleri verenlerin yanılmadıklarını (Bilgiseven 1992: 15) belirtir.

Durkheim disiplinci ve toplumcu eğitim sisteminden hareket ederek eğitimi, toplumda bir neslin kendisinden sonra gelen nesillere, toplumsal kurumları öğretmesi olarak ifade eder. Yani Durkheim'ci anlamda eğitim, kurumsallaşmaktır. Çocuğun toplum hayatına girmesi ve ait olduğu toplumun kurumlarını ve değerlerini benimsemesidir. Durkheim ahlak eğitiminde bunu şöyle açıklar: Çocuk toplum tarafından yoğrulmadan önce çocuğun beyninde çeşitli hayaller bulunur. Toplum kendi disiplin tarzı ile çocuğa, kurumlarını öğrettikçe çocuk sosyalleşir ve kişilik kazanmaya başlar. Bunu sağlamak için de gerekli olan disiplin, eğitimin temel ve zorunlu koşulu durumundadır (Ülken 2001: 9798).

Durkheim'a göre sosyal kurumlar, toplumların birer kalıbı ve nehir yatağı mesabesinde. Bu sosyal kurumlar çocukları ve gençleri bünyesinde şekillendirmektedir. Sosyal kurumların güçleri, özellikle bu kurumların içinde geçerli olan kurallardan uzaklaşıldığında, bu kurallardan sapmayı önlemede etkisini göstermektedir. Öte yandan sosyal kurumlar, kendilerine tam itaat eden bireylere de rehberlik ederek onları korur ve destek olurlar.

Durkheim, modern toplumların, bireyleri korumak ve onları yönlendirme özelliğini kaybettiğini belirtir. Modern toplum olmanın sonucu ortaya çıkan yeni sosyal kurumlar, insanlardan pek az konuda pek az şey istemek-

tedir. Diğer konularda ise onu kendi haline bırakmaktadır. Böylece birey artık, karşı karşıya kaldığı çeşitli sorunları aşmak için tek başına mücadele etmesi gerekmektedir. Bu ve benzeri sorunları aşmada yeterince başarı sağlayamayan modern toplumlar, geçmişe nazaran çok daha karmaşık olmasına rağmen, bireylerin yaşayışlarını kontrol edip onları destekleyememektedir. Modern sosyal hayatta bütün güç, devletin elinde toplanmış olduğundan, devlet ile birey arasındaki pek çok sosyal kurumun da bu gelişmeye bağlı olarak önemini ve gücünü kaybettiği (Ergün 1992:3-4) görülmektedir.

Bu açıklamaları çerçevesinde Durkheim, toplumsal hayatın, hatta bireysel hayatın açıklanmasında tamamen din, hukuk, mantık, ahlak, aile v.s. gibi toplumsal olaylara ve kurumlara dayalı bir yaklaşım içinde olduğu dikkat çekmektedir. Buradan hareketle Durkheim'in, sosyal kurumları "sosyal kolektif duyguların kristalize olmuş bir şekli" olarak belirttiği ve eğitimi de bir sosyal kurum olarak kabul ettiği anlaşılmaktadır. Bu çerçevede Durkheim eğitimin, toplumun bir fonksiyonu olduğunu belirtmektedir. O'na göre çeşitli toplum tiplerine göre değişen eğitimi; yetişkin nesillerin genç nesillere etkisi olarak ele almasının yanında, çocukları belli bir düzeye taşımada ve toplumun istediği biçimde, bedensel, ahlaki ve zihni gelişmelerini sağlamaya yönelik görevi bulunması ile tanımlamıştır. Durkheim'in görüşlerine genel olarak bakıldığında ise onun eğitimi, çocukları ve gençleri sosyalleştirme olarak ele aldığı görülmektedir. O halde eğitim, toplumun ihtiyaçlarına göre şekillenmektedir. Böyle olunca da, her toplumun kendi devamlılığı sürdürmesi için ortaya koyduğu ahlak, değerler ve diğer normlar, eğitimin genç kuşaklara benimsetileceği ilk unsurlar olmaktadır (Ergün 1992:5).

Weber de ise eğitime, bireylerin gelecekte toplumsal yapı içinde alacakları statüyü belirlemesi açısından oldukça önem atfedilmektedir. Weber'e göre eğitimin, bireylerin gelecekte toplumsal yapıda ulaşacağı yere ulaşması için kişileri ve grupları buna hazırlamak gibi bir temel görevi bulunmaktadır. Yani eğitim, kişilerin ve grupların, bürokrasi ve sosyal tabakalaşma içinde ilerde alacakları yere önceden hazırlık çalışmaları (Ergün1992:6) olarak görülmektedir. Bu yönüyle Weber, Durkheim'in eğitim anlayışına yüklediği toplumsalcı disipliner bakış açısından daha farklı bir yaklaşımı ortaya koymuş olduğu söylenebilir.

Yapısal fonksiyonalist kuramcılarında Parsons'a göre, her toplumun

kendine özgü bir değerler tipolojisi ve amaçlar dizisi bulunmaktadır. Bütün toplumlar, kendi kültür modellerini devam ettirmek arzusunu taşırlar.

Parsons, eğitim olgusu bakımından okulu, bir sosyal sistem olarak değerlendirir. Okul, aktörler arasındaki, yani öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki karşılıklı etkileşimlerinin bir sonucu olmaktadır. Okul sosyalleşmeyi sağlayan bir konuma sahiptir. Hatta git gide çocukların ve gençlerin sosyalleşmesinin görevi tamamen okullarca sağlanır hale gelmiştir. Bundan dolayı okullar, hem toplum kültürünü çocuklara ve gençlere öğretmekte ve benimsetmekte, hem de bireyleri ilgi ve yeteneklerine göre belli görevlere yerleştirmekle vazifeli bir hale gelmiştir. Böylece okul, hem bireylere kendi şahsiyetlerini kazandıran, hem toplumsal rolleri öğreten, bireylerin şahsi ihtiyaçlarını karşılayan bir sistem olmaktadır (Ergün 1992:8).

Fonksiyonalist teori, eğitimin gizli ve açık işlevlerinin bulunduğu belirtilir. Toplumsal işlev; açık fonksiyonlar (manifest) ve gizli fonksiyonlar (latent) diye ikiye ayrılmaktadır. Açık işlevler, toplumsal sistemde katılımcılarca amaç edinilen, bilinen ve sisteme uyumu sağlayıcı nesnel sonuçlar olarak belirtilir. Gizli işlevler ise amaçlanmayan ve bilinmeyenler şeklinde ifade edilir. Bazen toplumsal kurumsal uygulamaların gizli işlevleri açık işlevleri kadar önemli ve etkili olduğundan buna bağlı olarak eğitim süreçlerinin gizli işlevleri de açık işlevleri kadar önemli olmaktadır. Dolayısıyla eğitimin gizli işlevlerinin de farkında olunarak dikkate alınması gereği bulunmaktadır.

Eğitimin; toplumun kültürel birikiminin yeni kuşaklara aktarılmasını, toplumsallaştırma açısından toplumun norm ve değerlerinin yeni nesile öğretilmesi, ekonominin ihtiyacı olan sayı ve nitelikte işgücünün yetiştirilmesi gibi başta toplumsal, kültürel, ekonomik, siyasal konular olmak üzere istenen, amaçlanan, öngörülen ve planlanan pek çok açık işlevi bulunmaktadır (Konuk 2003: 266267). Eğitimin bu açık işlevleri yanında gizli işlevleri ise; bireylerin yeni sosyal ilişki ve farklı sosyal bünyelerin insanlarını tanıma imkânları sağlanması yoluyla bireylerin dar ve sığ görüşlülükten kurtarılmasının yanında, geçici olarak gizli işsizliğin azaltılmasını, insanlar arasında rekabeti artırma ve rekabet ahlakının topluma yerleştirmek gibi özellikleri taşımaktadır. Bunlara ilaveten okullar da suç işleme oranını

azaltmaya, uyuşturucu madde bağımlılığına, doğum kontrolüne kadar pek çok toplumun sosyo-patolojik durumlarına yönelik sorunların aşılması için, çözüm yollarının bulunmasına katkı sunmaktadır.

Temelde eğitimin açık ve gizli işlevlerini birbirinden ayırmak oldukça güç olmasına rağmen gizli işlevlerin oldukça çok ve çeşitli olduğu görülmektedir. Bunun da başlıca nedenlerinden birisi olarak “bireysel farklılıklar” gösterilmektedir. Aynı eğitim sürecine katılan bireylerin etkilenme biçimleri farklı farklı olduğundan ve eğitim sürecinde de sonsuz sayıda değişken bulunduğundan, bu özellikler, ortak standart tutum ve davranışları ortaya çıkarması yanında çok farklı sonuçların da üretilmesine yol açmaktadır. Böylesi bir durumun ortaya çıkmasının sosyolojik nedenlerinden birisi olarak aile, okul, medya ve arkadaş grupları gibi eğitici özelliği bulunan fonksiyonların birbirlerinden farklı değer sistemi ve değer hiyerarşisini önerip bunu öncelikli bir yere oturtmasından söz edilebilir. Bundan dolayı söz konusu olumsuzluğun önlenmesi açısından kurumlar arası değer sistemi ve önceliklerinin birbirlerini destekleyici olması gerekmektedir. Bunun sağlanmasının güçleşmesi halinde ise hiç olmazsa bunların birbirlerini “yanlışlayıcı” nitelikte olmaması gereği bulunmaktadır. Bir bütün veya tam bütünleşmiş, ayrıışmayan ve farklılaşmanın olmadığı bir toplum modeli, modern toplumlar için düşünülemediğinden, bu toplumsal yapılarıdaki farklılaşma (işbölümü ve uzmanlaşma) üzerinde bir bütünleşme anlayışı gerekmektedir (Konuk 2003:268).

Merton ise toplumsal fonksiyonların her zaman toplumsal bütünlüğü sağlamada başarılı olmadığı gibi onu bozan ve sarsan yönüne dikkat çekerek, yapı değişimleri-eğitim ilişkisine dikkat çekmektedir.

Merton'a göre toplumda anomi halinin ortaya çıkmasıyla birlikte toplumda bireyler sahipsizlik, amaçsızlık ve önemsizlik duygusuna kapılarak boşluğa düşerler. Toplumsal yapı değişimleri sırasında kültürel yapının değişmesi, böylesi anomi durumlarını ortaya çıkarmaktadır. Bu durumlarda toplumun içinde bulunmuş olduğu gerilimden çıkması için, eğitim sistemine ve kurumlarına büyük rol ve ağır bir görev düşmektedir. Bundan dolayı okulların kültürel ve toplumsal değişmeye karşı aldıkları tavırlar, eğittikleri insan ve toplum açısından oldukça önem taşımaktadır (Ergün 1992:89).

J.Dewey ise Amerikan eğitim sisteminden hareketle eğitim olgusu çer-

çevesinde “Pragmatizm”i savunmuştur. J.Dewey “Eğitim ve Demokrasi” adlı eserinde Pragmatist felsefenin birey, okul ve toplumla olan ilişkisini ortaya koymuştur (Berktin 1961:121122).

J.Dewey'in eğitim felsefesinin de dört faktörü temel almıştır. Bunlardan birincisi, Darwin'in “Evolution” teorisidir. Bu teoriden hareketle Dewey çocuğu bir ruh-beden bütünleşmesi şeklinde değerlendirmemektedir. Dewey'e göre çocuk, çevresince harekete yönlendirilmiş bir biyolojik ve organik bütündür. Çocuğun bu biyolojik ve organik fonksiyonunu icra edebilecek bir çevreyi oluşturmak için “faal okul”a gereksinim duymaktadır. Dewey bu fonksiyona “ruh-akıl” adını vermektedir. İkincisi ise tecrübe, üçüncü faktör ise her bireyin şahsiyetinin asaletine inanmasıdır. Dördüncü faktör olarak da demokratik hayatın tecrübe ile uygulamasını yapacak olan şey ise okuldur (Berktin 1961:128129). Böylece Dewey, Darwin'in fikirlerinin kendisine büyük tesir yapması sonucu onun teorisinin ilkelerini kendisinin pragmatist zihniyet içerikli eğitim felsefesini oluşturmada kullanmıştır.

Pragmatizm, doğrudan doğruya pratiğin teoriye karşı üstünlüğü ilkesini benimser. Teoriyi meydana getiren iş (praxis) dir. Hakikatin değeri ise, onun tecrübelerin insanları tatmin etmesinden ve pratik faydaya uygun olmasından kaynaklanmaktadır (Ülken 2001:30). Buna göre pragmatizm, sonuçlara önem verir. Sonuçların insanların kurmuş oldukları hipotezlerle elde edilmesinden dolayı pragmatist için her fikir, hayatın pratik olayları içinde denenmelidir.

Pragmatist düşünceden hareketle eğitim felsefesini buna göre şekillendiren Dewey, Darwinist etkiyle insanı, tabiatın bir parçası olarak görmektedir. O, sadece bu dünyada yaşamaya devam edecektir diyerek bu dünya ve öteki dünya diye bir ayırımı kabul etmemektedir. Bundan dolayı pragmatist insan, dünya merkezli düşünen dünyevi bir insandır. İnsan biyolojik ve sosyal bir organizmadır. O ancak biyolojik ve sosyal dürtülerle hareket etmektedir (Berktin 1961: 125). Böylece Dewey, Amerikan pragmatist eğitim felsefesinin kökenlerini Darwinist yaklaşımdan hareketle ele alır. Dewey yine pragmatist akıl ile Amerikan eğitim sistemi ilişkisini kurmak için şöyle devam eder: Pragmatist, bugünkü toplumdan memnun olmamaktadır. Amerikan pragmatisti, bütün doğmalara karşı şüphe içindedir. Bundan dolayı Allah ile fazla bir işi bulunmamaktadır. Pragmatist, her işini insanlarla

görme amacını taşımaktadır. Pek çok hakikatin yan yana geleceğini bilir ve tecrübecidir. Pragmatist insanın güvendiği tek şey akıl ve gözlemdir. Yani tümevarımdır.

Pragmatiste göre eğitim, bireyin içinde var olan yeteneklerinin dış dünyadaki duruma uyum sağlamak amacıyla gelişmesidir. Eğitim sürecinin bunun dışında bir hedefi bulunmamaktadır. Çocuğun statik bir yetişkin değil fakat her olumlu gelişmeye kendisinin uyum gösterebileceği dinamik bir varlık olarak yetiştirilmesi gerekir. Bundan dolayı eğitim, sürekli bir uygulamadır (Berktin 1961:125126). Buna göre Dewey eğitim felsefesini, Darwinist teoriden hareketle tümevarımsal metodolojiyi kullanarak akıl ve tecrübe merkezli tek boyutlu bir eğitim paradigmasının oluşmasına katkı sağlamış olduğu anlaşılmaktadır. Böylece eğitimi, önceki kuşakların sahip oldukları bilgileri yeni kuşaklara öğretilmesi olarak gören Durkheim'ci sosyoloji ile öğretimin, öğrencinin zihninde faal bir işlem olarak gören Dewey'ci pragmatizm arasındaki zıtlığın kaynağı, gerçeğin sadece birer yönünü ele almaktan oluşan tek taraflı görüş olduğu söylenebilir (Ülken 2001:35). Bu bağlamda Batı düşüncesindeki eğitim-sosyoloji ilişkisinin açıklayıcı parametrelerinin yeterince geniş ve kapsayıcı olmadığı anlaşılmaktadır.

Klasik iktisatçılardan A.Smith ve neo-klasik iktisatçılardan A.Marshall, eğitim-kalkınma ilişkilerine yönelik çeşitli görüşler sunarak, eğitimin toplumsal kalkınma için önemine kendilerince dikkat çekmişlerdir. Bu iktisatçılardan A.Smith, bilgi, yetenek ve hüner sahibi olunmasını “sabit sermaye” olarak nitelerken, A.Marshall'da, eğitim yatırımlarını en değerli olan “milli bir yatırım” şeklinde belirterek eğitimin önemine vurgu yapmıştır (Eröz 1982:375). Yine T.W.Schultz'da eğitime, iktisat-kalkınma ilişkisi çerçevesinden yaklaşmıştır. O, “Eğitimin Ekonomik Değeri” adlı eserinde örgün eğitim, yaygın eğitim yoluyla bilgi kazanılıp ve bunun üretilmesini, adeta bir “sanayi faaliyeti” olarak değerlendirerek, eğitimin üretim süreci içindeki yerini, önemine vurgu yapmıştır. Buna göre eğitimin, toplumdaki beşeri sermaye faktörünün gelişmesinde ve kalkınma süreci içinde bir üretim faktörü olarak diğer üretim faktörleri ile birlikte milli hâsılayı artırıcı bir etkiyle kalkınma hızının yükseltilmesinde, daha çok katma değer oluşturmasında önemli bir girdi olarak kabul edilmektedir. Eğitim yoluyla bilgi ve tecrübesi

artarak yüksek vasıf kazanan beşer unsurunun da, liberalist felsefe yorumunca, üretilen bir mal veya bir çıktı olarak değerlendirilmesi ise eksik ve yetersiz bir yaklaşım olmaktadır (Erkal 1993:118). Böylece eğitim-kalkınma ilişkisi bir toplumun sanayileşmesinde, siyasi ve ekonomik bağımsızlığının kazanmasındaki hayati fonksiyonundan dolayı ihmal edilemez bir önem taşımaktadır.

Büyük Türk düşünürü Mevlana ise 13. yüzyılda, eğitim-şahsiyet inşası etkileşimi konusuna dikkat çekerek, günümüz modern eğitiminin geldiği noktadaki yoruma, o zaman dilimi içinde ulaşmış olduğu anlaşılmıştır.

Mevlana bireyin, sadece başkalarının bilimini tekrarlamakla yetinmeyip bizzat kendisinin faraziyeler kurarak bunları inceleyebilmesinin ruhundan fıskırarak ilhamlara bağlı bulunduğunu belirtirken, çağımız düşünce adamlarının eğitim-sezgi-birey ilişkisine yönelik fikirleriyle tam bir paralellik ortaya koymaktadır. 20. asır düşünürlerinin de bu fikri savundukları görülmektedir. 20. yüzyıl düşünürlerinden Beveridge'e göre içe doğma (sezgi), bütün özgün inşa edici faaliyetlerin temel şartı durumundadır. Fakat içe doğan fikirler ani olarak parladıklarından dolayı ve hemen yazıya geçirilmesi yolu ile tespit edilemedikleri takdirde kayıp olan fikirlerdir.

Mevlana'nın belirttiği çevre ve biyolojik gibi iki faktörün “beraberce” ele alınmasının özgün eğitim anlayışı üzerindeki etkisine yönelik görüşleri, ancak 20. yüzyıl sosyoloji dünyasında ciddiyetle dikkate alınmaya başlanmıştır. Bu konuda Mevlana, bilgi ve eğitimin, ancak potansiyel zekâyı işlenmiş hale getirdiğini fakat onu büyütmediğini belirtmesi yanında, insanların şahsi yetenek ve zekâlarını sonuna kadar değerlendirmek üzere çevrenin sağlamış olduğu bütün eğitim imkânlarından yararlanmalarının gerekli olduğunun önemini belirtir (Bilgiseven 1992: 2123).

Mevlana'ya göre eğitimin rolü, insanda var olan potansiyel yeteneğinin bütünü işlenmiş hale getirmektir. Ancak insanın doğuştan gelen yani yaratılıştan itibaren kendisinden bulunan iki yeteneği vardır. Bunlar; anne ve babadan gelen biyolojik kalıtımla çocuğa geçen potansiyel zekâ ve ilhama açık ruhi güce yönelik yetenektir.

Mevlana, potansiyel zekânın ve bu zekâyı bağlı oluşan bilimde ve diğer faa-liyetlerde ilerleme kabiliyetinin, soydan gelen özelliklerden bağımsız, ondan çok başka bir şey olmadığını ifade eder. Ancak Mevlana, soydan

gelen özellikleri inkâr etmemesi yanında onu, eğitim açısından yeterli de görmemektedir. Bireyin şahsiyeti, evvelki nesillerden beri bir nesilden sonrakine intikal ede ede bireye fiilen ulaşan potansiyel kabiliyetlerin bir terkididir. Ne var ki kabiliyet ve zekâ deposunun fiilen gerçekleşmesi çevre imkânlarına, yani eğitim şartlarının elverişlilik derecesine bağlıdır. Mevlana insanın şahsiyetini şekillendiren ve onu “büyük adam” yani büyük bilim adamı, büyük sanatkâr, hatta bir dahi getirebilen faktörün “akla uyan” değil “akla yön veren ruhi güç” olduğunu belirtir. 20. yüzyılda Beveridge ise bu konuda bilim insanının sezgiye ulaşması için incelediği konuya aşk derecesinde bir ilgi ile bağlanmasının gerekli olduğunu belirterek (Bilgiseven 1992: 2426), asıl bilim icat edici unsurun, akla yön veren ruhi güç bağlamında gerçekleştiğine dikkat çekmektedir. Böylece Mevlana'nın eğitim ile bireyin şahsiyetinin gelişmesine yönelik etkileşimi, modern bilimce de artık kabul edildiğinden, söz konusu olan eğitim-şahsiyet inşacı yöntemi, doğru tespit ettiği anlaşılmaktadır. Bu da göstermektedir ki; Türk sosyo-kültürel sisteminin özüne uygun eğitim-insan şahsiyetinin özgün değerlere dayalı inşasına yönelik bilginin, kültür bünyesinde mevcut olduğundan, günümüzde bunun yeniden yorumlanması gerekmektedir. Bu gereklidir, çünkü ancak bu yolla kalkınmış bir toplumu oluşturmak için, ruhi güce dayalı aklı, en üst seviyede kullanabilecek insan yeniden üretilebilir. Böylece de toplum kalkınması sağlanmış olur. Bunun sonucunda söz konusu toplum, diğer toplumlara göre de daha ileri bir noktaya yükselip, “lider toplum” olmayı gerçekleştirebilir. Aksi takdirde bunun gerçekleştirilmemesi durumunda toplumun bir “takli” toplumundan öteye gidemeyeceği açıktır.

## **2. TÜRK VE BATI SOSYO-KÜLTÜREL SİSTEMLERİNDE EĞİTİMANLAYIŞI**

Bilgi sosyolojisinin ilgi alanı; insan bilgisi, bilinci ve tasavvurları ile bunların meydana getiren toplumsal yapı ve olgular arasındaki ilişkileri araştırır. Bilgi toplumsal bir olgu olduğundan ahlak, politika, dil, din, hukuk, ekonomi gibi toplumsal alanlardaki bilgiler, toplum yapısının özgün ürünleridir. İnsanın bilgisi üzerinde toplumun etkisinin bulunduğu, buna karşılık bireylerin ve sosyal kurumların da toplumdaki yaygın bilgi yapısı



ile uyum içinde bulunmaktadır (Ergün 1992:9).

Tüm eğitim sistemleri “doğru bilgiler” verdiği iddiası üzerine temellen-  
diğinden ”doğru” ve ”hakikat” paradigmaları tarafından değiştirilinceye  
değin “bilgi sistemi” olarak önerilen her şey mutlak kabul edilir. Doğrular  
bilim içi ve bilgi gerekliliklerinden dolayı değil, tarihsel-toplumsal gerekli-  
liklerce belirlenirler. İşte “bilgi sosyolojisi, var oluşa bağlılığı ile ilgili bir  
anlayışın ortaya konulup geliştirilmesini ve tarihsel sosyolojik bir araştırma  
dalı olarak da bu “var oluşa bağlılığın” geçmişin ve şimdiki zamanın bilgi-  
siyle ilgili çeşitli içeriksel değerleri doğrultusunda vurgulanmasını üstlen-  
mektedir. Tüm eğitim ve bilgi sistemleri toplumsal bir temel üzerine inşa  
edilmiş olduğundan bilgi sürecini de toplumsal süreçler yönlendirmek-  
tedir” (Konuk 2003:278).

Aydınlanmacı sosyal bilim tanımlaması da, kendi amacını insanın zihin  
dünyasını çepeçevre saran “paganları” belirlemek olarak gören bilgi sosyo-  
lojisine, bu yüzden kaçınılmaz olarak bağlıdır. Doğuşundan itibaren bilgi  
sosyolojisi, sosyal bilimlerin temel görevi olarak belirlenen bilimsel haki-  
kat/doğru arayışı ilkesine hep bağlı kalmıştır. Bu iki faaliyet yani, sosyal  
bilim ve bilgi sosyolojisi birbirlerine bağımlı (Hekman 1999: 1718)  
kılmaktadır. Bu manada Maquet'de bilgi sosyolojisini; zihinsel ürünlerin  
toplumsal veya kültürel faktörlerle ilişkili analizi şeklinde ele alarak açık-  
lamaktadır (Hekman 1999: 51).

İlk kurucu sosyologlardan günümüze değin düşünce adamları, bilginin  
toplumsal özelliği üzerinde durmuşlardır. Bilgi sorunu, epistemolojinin “in-  
san bilgisini” doğrudan insan teki ile açıklandığı “bilgi sorunu”, Comte'da  
teolojik, metafizik, pozitif aşamalar, Marks' da sınıf ve ideoloji, Durk-  
heim'de kolektif bilinç, Weber'de rasyonalite kavramalarıyla izah edilmek-  
tedir.

Berger ve Luchmann ise gerçekliğin ancak toplumda meydana geldiği  
fikirini ”gerçeklik ve bilgiler karşılıklı ilişki içindedir ve toplum tarafından  
üretilir” biçiminde ifade etmektedirler. Eğitim sistemleri, gerçeklik ve bilgi  
üretici yapılar olarak değerlendirmek mümkündür. Bilgi endüstrileri, ger-  
çek endüstriler olarak da ele alınabildiğinden, bu çerçevede okulları, medya  
organizasyonlarını ve iktidar merkezlerini de gerçek üretim birimleri olarak  
değerlendirilir (Konuk 1993:278).

Bu bağlamda Comte bütün insanlık düşüncesini üç hal yasasına göre açıkladığından, çalışması tamamen bilgi sosyolojisi olarak değerlendirilmektedir. Durkheim, düşünmenin ve bilginin toplumsal bilinç içinde oluştuğuna dikkat çekerek, toplumsal organizasyonundaki değişmelerin bilgide ve düşünmede de değişiklikler meydana getirdiğini belirterek konunun bilgi sosyolojisine yönelik boyutuna işaret etmiştir. Levy-Bruhl, ise ilkel ve modern zihniyet ile toplumlar arasındaki sıkı bağlantılar ele alan açıklamalara değinmiştir. Max Scheler'de, bilgi üzerinde ki toplumsal etkilerin farklılığına göre bilgileri tasnif etmeye çalışmıştır. Karl Mannheim'da düşünce ile toplumsal durumun birbirine göre çok bağlanmasının ideolojik düşüncüyü ortaya çıkardığını belirtmiştir (Ergün 1992:9)

Bilgi sosyolojisi ve fenomenolojik sosyolojiden yola çıkan M.F.D. Young'a göre toplumdaki siyasi güç noktaları, faaliyetlerini günümüzde eğitsel bilginin organizasyonunda yoğunlaştırmaktadır. Bu gelişme ise zamanımızda akıllı ve bilimi tehlikeli bir şekilde mutlaklaştırmaktadır. Akıl ve bilimin mutlaklaşması ise çeşitli sosyal, siyasi ve eğitsel davranışları etkilemektedir. Bundan dolayı akıl ve bilim "dogmaları", feodal toplum yapısındaki kilise dogmalarına dönüştürülmüş olmaktadır. Böylece Young, akıl ve bilimin dogmatik yanına hücum ederek, onun eğitimi yönlendirmedeki mutlaklaştırıcı akıl ve bilim etkisine eleştiri getirmektedir.

Young'un da dikkat çektiği gibi, günümüzde eğitime yönelik bilginin siyasi güçlerin yönlendirici mahiyette yoğunlaşması sonucu bilgilerimiz, bu güçlerin istediği gibi toplumsal tecrübelerin ve kitapların aktardığı gibi olmaktadır. Toplumsal iletişim vasıtalarının da resmi kurumlar veya güçlü sermaye gruplarının elinde olması sonucu, sadece okullardaki çocukların ve gençlerin bu yönlendirmeden nasibini almamaktadır. Evlerinde oturan her yaştaki insanların da propaganda, beyin yıkama ve telkin şeklindeki siyasi yönlendirmeli bilginin kontrolüne girmekten başka bir yolunun kalmadığı ve davranış ile tutumların da buna göre şekillendiği açıkça görülmektedir (Ergün 1992:1011).

Bundan dolayı özellikle İkinci dünya savaşından bu yana Batı eğitimi, kuruluşundaki ruh ve ahlakından tamamen uzaklaşarak, endüstri zihniyetinin kontrolüne girmiş bir durumdadır. Batı eğitimin böylesi tek boyutlu maddi temelli bir noktaya sürüklenmesi ise Batı medeniyetini, çözülme ve

yıkılma süreçlerini beraberinde peş peşe getirecek bir vetireye itmek anlamını taşımaktadır (Topçu 1998:3637). Böylece Batı medeniyeti, maddi temelli endüstri zihniyetine aşırı bir değer atfetmesi sonucu toplumun metafizik unsurlarını dışlaması ile tek boyutlu sosyal sistem ve onun eğitim anlayışını benimsemiştir.

Metafizik, fizikten öte gelen anlamını içermektedir. Metafizik, salt görünenin aksine, nihai olarak gerçek olanı tanımlamaya çalışan bilim (Walsh /Wilshire 2001 :1) olarak belirtilir.

Çeşitli açıklamalardan da anlaşıldığı gibi, Batı medeniyeti 18.yüzyıl da Aydınlanma ve 19.yüzyılda Pozitivizm ile hor baktığı metafizik olgulara, 20.yüzyılda yeniden bir ilgi alanı oluşturup sosyal bilim analizinde bu konuyu yeniden ele almaya yöneldiği gözlenmektedir. Buna göre Batı, metafizik-kültür-insan etkileşimi bağlamında düşüncesini ve eğitim zihniyetini tasarlamaya yönelik bilimsel bilgi üretme surecine girmenin gerekliliğini ortaya koymaya yönelmektedir. Nitekim bu konuda 20.yüzyıl da Cambridge Üniversitesinde deneysel fizikçi olan Sir Lawrence Bragg şöyle der:” Eskiden bilime doğal felsefe denirdi; kanımca bu yerinde bir nitelemeydi. Bilimde asıl ilginç olan, bir takım olguları gün ışığına çıkarmak değil, o olguları açıklayan yeni bir düşünce oluşturmaktır. Oluşturulan düşünce belli ölçütlere uygun olmalıdır. Bir kez olgular arasındaki ilişkileri dile getirmeli; sonra, daha önemlisi, olduğunca çok sayıda olguyu, birkaç temel ilke çerçevesinde toplayıp açıklayabilmelidir” (Bilgiseven 1992: 72). Batı kültür çevrelerinde hakim olan bu paradigma, orta çağın bilim gerçekliği olmayan metafizik düşüncelerinden sonra, sadece ampirizme dayalı pozitivizm eğilimini takip eden dönemde ve özellikle ancak 20.yüzyıl metafizik ve felsefe ile ampirizmi birleştiren bir paradigma olabilmiştir. Bundan dolayı, çağımızda ampirizmi yönlendirici faraziyelere yol açabilecek güvenilir teorilere duyulan ihtiyaç, bilim adamlarınca açıkça belirtilmiştir (Bilgiseven 1992: 7273). Bu noktada günümüz bilim adamları, fizik gelişmeleri ile sosyal gelişme arasındaki ilişkileri bütün aksaklıkları ortadan kaldırmaya yönelik güvenilir bir bilim anlayışına yönelme ihtiyacı içinde bulduklarından (Bilgiseven 1982: 48) Batı düşüncesi, kendi bilim anlayışını yeniden sorgulamak zorunda kalmıştır. Bu sorgulama, toplum-bilim anlayışı-insan etkileşimi

çerçevesinde anti-pozitivist düşünce geliştirme zorunluluğunu da beraberinde getirmiştir. Bu gelişmelerin bilim anlayışı-eğitim paradigması konusunu da doğrudan etkilemiş olması, Batı medeniyetini eğitim-toplum-insan etkileşimi çerçevesinde, yeni arayışlara girmeye zorlamaktadır.

### **2.1. Aydınlanma Felsefesi Ve Eğitim**

İngilizcesi Enlightenment olan Aydınlanma, Batı'da 18. yüzyılda başlamış olan ve aklın kullanılmasını eğitiminin temelini alan bir anlayıştır.

Başlıca Aydınlanma düşünürleri; Locke, Hegel, J.J.Rousseau, Kant, Hume, Montesquieu, Voltaire, v.s. dır. Din bilim ve metafiziğin geleneksel düşüncelerine karşı çıkan bu filozoflar, akıl merkezinden hareket eden bir düşünceler bilimi oluşturmuşlardır (Gutek 2001:166).

Bir entelektüel hareket olan Aydınlanma 1688'deki İngiliz Devrimi ile başlamaktadır. 1789 Fransız Devrimi ile de en üst noktasına ulaşır. Aydınlanma Batı toplum hayatında, ticaret ve sanayileşme yolu ile burjuvazi ve orta sınıflaşmanın gerçekleşmesi ile çok yönlü gelişen tarihsel dönem veya sürecin kültürel ifadesidir.

Kapitalizmin doğup geliştiği ülke olan İngiltere'de başlayıp, daha sonra Fransa'da zirveye çıkan, feodal sosyal yapı sorunları nedeniyle de Almanya'ya erişen ve 20.yüzyılda da Batı sanayileşme kültürünün temel düşüncesini oluşturan modernizm ile de ifadesini zamanımızda bulan Aydınlanma, her şeyden önce mutlak bir akılcılığa dayanır. Buna göre insan davranışının biricik rehberi gelenek, metafizik ya da din olmayıp, tabiat yasalarının "sürekliliğini" ve "düzenliliğini" gözlemleyen aklın, tabiattaki bu süreklilik ve düzenliliği sosyal bilimlere taşımasıdır. Böylece Aydınlanma, kendisi dışında başka hiçbir kaynağı dikkate almayan "akıl"a olan inanç ile karakterize edilmektedir.

Aydınlanma düşünürlerinden Kant, Aydınlanmayı, insanın işlemiş olduğu suçtan dolayı içine düşmüş olduğu olgun-kâmil olmama halinden, önyargı ve başkalarının rehberliği vasıtasıyla bozulmamış olan aklını kullanarak bundan kurtulma süreci olarak tanımlar. Hegel ise Aydınlanmayı özgürleşme bağlamında bir taraftan olumlu bulurken öte taraftan da olumsuz bir süreç olarak değerlendirir. Aydınlanma insanı, bütün eşya ve kurumlarıyla dünyanın sadece ve sadece aklın genel ilkeleri ile örtüştüğü sürece kabul

edilip, temel alınacağına inanmaktadır. Hegel, Aydınlanmanın Batı dışı başka toplumlara aktardığı evrensel ilkeleri benimsemesinin yanında, onun bütünsel yapısını eksik bularak, eleştirir. Hegel'e göre Aydınlanma, insanları açıkça birey olarak ayırt ederek bir farklılaşmayı besleyerek “faydacılığı” esas alır. Bireyleri, birbirlerinden bağımsız olarak değerlendirir ve bu bireylerin yaşamış olduğu topluluk değerlerini ve o topluluğun dayanışma kaynaklarını dikkate almaz. Aydınlanmanın siyaset teorisi de atomistik olduğundan, bizi çevreleyen dünyanın sadece dışsal yönünü ve bireysel nesnelere bakar. Dünyayı Tanrı ve ya akıl tarafından konmuş bir düzen olarak görmez. Bu yönüyle de metafiziğe karşı çıkar. Analizinde bunun bilgi kaynaklarını kullanmaz. Bu yönlerinden dolayı, Aydınlanmanın gördükleri doğru olmasına karşın, ancak kısmilik içermektedir. O, her şeyin kutsiyetini elinden aldığından, dünyayı insanın inceleme ve kullanımına açık bir nesnelere yığını şeklinde değerlendirir. Bu yönüyle Aydınlanmanın değer teorisi bir faydacı teori olmak durumunda kalmıştır (Cevizci 2002:3). Marks ise burjuvazinin, Aydınlanmaya varoluşun maddi araçlarını sağlamasına karşılık, Aydınlanmanın ise burjuvaziye sağlam ve uygun bir medeniyet felsefesi oluşturduğunu söyleyerek burjuvazi-Aydınlanma düşüncesi arasındaki ilişkiye dikkat çeker. Engels ise aklın krallığının burjuvazinin idealize edilmiş krallığından başka bir şey olmadığını söyleyerek, Aydınlanma düşüncesine sert eleştirilerde bulunurlar. Ancak öte yandan da tarihsel ilerlemeye düşüncesini savunmak ve bilimcilik anlayışı ile din düşüncesi karşıtlığı ile de aydınlanmanın fikri çocukları olan Marks ve Engels, böylece Aydınlanmaya karşı ikircikli bir tutum içinde buldukları görülmektedir (Cevizci 2002:4).

Aydınlanma filozofu için akıl, başka şeylerle beraber, esasta mantık ve bilim eğitimi vasıtasıyla donatılıp, rafine haline getirilmiş bir tür ortak duyuya işaret etmektedir. Bundan dolayı tabiatın süreklilik, düzenlilik ve benzerlik gibi nitelikler taşıması özelliğinden hareketle, herhangi bir fizyolojik fonksiyon gibi akıl, insan varlıklarında hep aynı (benzerlik, süreklilik, düzenlilik) şekilde işlediğinden, kendi uygun fonksiyonlarını yerine getirmiştir. Buna karşın aydınlanma düşünürlerine göre, akıllı normal işleyişinden uzaklaştırmanın da insanın kurumsal ve kültürel çevresi olduğunu belirterek, (Cevizci 2002:9) özgün insan-kültür ilişkisini kabul etmemektedir. Bu

aynı zamanda insanı ait olduğu özgün kurum ve kültür taşıması gerçeğini kabul etmeme anlamına geldiği gibi, tabiattaki benzerlik ve düzenlilik görüşünden hareket ederek de insanı evrensel kültür taşıyıcısı bir noktaya iterek, mili kültür-insan ve milli eğitim-özgün insantoplum etkileşimine karşı çıkmaktadır.

Din, metafizik ve bu olguların beslediği milli insanı inşa eden milli eğitim, aydınlanmanın baş düşmanlarıysa, bilim de, en büyük kahramanıdır. Bu anlayış, yıkılan eski putun(paganın) yerine geçirilmiş olan yeni pagandır (Cevizci 2002:12). Gurvitch, buna aşırı tapınma konusu olan kozal kanunlar diyerek, pagan tabirini kullanmıştır (Bolay1988:xxvi). Bilim ve teknolojiyi temel sevgi noktası alan Aydınlanma düşüncesin de, bilim her şeyden öncedir. Gerçek aydınlanmanın ölçüsü de bu gerekli zihniyet değişiminde yatmaktadır. Çünkü bilim, tabiat ve onun kanunlarını sosyal bilimde kullanılması ile işlevsel bir akıl, bilimsel bir dünya görüşünü ve din ve hurafelerden arınmış rasyonel bir bakış açısını beraberinde getirecektir. Sadece bilime dayanan bir toplumun, bireyleri mutlu yaşayan, özgür ve rasyonel bir toplum olabileceğine, dünya hakkındaki bilginin artırılmasına bağlı olarak gelişecek “bilmenin” mutlu yaşamının temelini oluşturmasına karşın, bilmemenin ise acı, sefalet ve mutsuzluğun ana kaynağı olmaktadır (Cevizci 2002: 13). Böylece insanı güç, kazanma ve iktidara sahip olmaya sadece ampiristik bilgi çerçevesinde teşvik eden Aydınlanma düşüncesi, faydacı eksenli liberal bir iktisat ve toplum düşüncesini geliştirir. Buna göre Aydınlanma felsefesi sosyal bilimlere şu çok açık programı dayattı: Bu tarihsel ve kültürel önyargılardan uzaklaştırılmış, insan tabiatına yönelik ezeli ve ebedi hakikatler merkezinden hareket eden bir sosyal bilim yöntemi geliştirmektir. Bunun içinde insan hakkında bilimsel yasaları formüle etmek için de tabiat bilimlerini kullanarak, tabiat bilimlerinin nomolojiktümevarımcı metodunu takip etmek gerekmektedir (Hekman1999:17).

Genel olarak bir ideolog, ideoloji fırçasıyla inşa etmek istediği insan modelini boyarken; tarihsel-kültürel, sosyolojik ve ekonomik olguları kullanır. İdeal insan tipini inşa ederken bu, ağırlıklı olarak eğitime dayanır. Bunda 18, 19.yüzyıl ve 20.yüzyılın ilk dönemlerinde resmi olmayan eğitim kurumları, resmi eğitim kurumları olan okullar, basın, onların müfredatı, resmi programlar, okul çevresinin prototipi kullanılırken, günümüzde bun-

lara ilaveten, özellikle televizyon ve video gibi medya araçlarını da ilave etmek mümkündür. (Guttek 2001:179).

Locke göre Aydınlanmanın bireyi politik, entelektüel ve ekonomik açıdan özgürleştirmeyi amaçlayan politik liberalizmin, sadece liberalist bireyin menfaatlerine hizmet etmek, sadece onun yaşama, hürriyet ve mülkiyet haklarını her ne pahasına olursa olsun koruma amacıdadır (Cevizci 2002:16-17). Bu bireyin ayrıcalığı ise onun liberal birey olmasından kaynaklanır. Bu düşüncenin eğitim ideolojisi ise kendisine uygun insan modelini oluşturmaktan geçmektedir. Böylece Aydınlanma düşüncesi epistemolojik bilgidен hareket ederek, din ve metafiziğin geleneksel düşüncesini sosyal bilim anlayışından uzaklaştıran bir ideolojik çevre oluşturur.

Locke bu çerçevede 1693'de İngiliz gençlerinin eğitimine yönelik olarak "Eğitim Üzerine Bazı Düşünceler" adlı eserinde eğitimin dört temel özelliğine dikkat çeker. Bunlardan birincisi; doğruluk (ahlak kurallarına bağlılık)tur. Bu özellik bireyin bencileşmesine, içgüdüsel davranışlara yönelmesine engel olan eylem ve olgulardan ibarettir. Doğruluk eğitimi ile bireylerin hayatlarını akıl çerçevesinde yönlendirmeleri gerçekleşir. Eğitimin ikinci amacı ise, akıl olup bununla birlikte pratik zekâ, bireylerin işlerini başarıyla sonuçlandırma ve yerinde hareket etme kabiliyeti kazandırır.

Üçüncüsü ise, iyi yetiştirme olup, bireyi sosyal yaptırımlar konusunda bilgi sahibi kılar.

Dördüncüsü ise, öğretimin içeriğini de, ahlak, siyaset ile sivil toplum, hükümet, kanun ve tarih gibi toplumsal ve politik konular oluşturur (Guttek 2001:190).

Batı Avrupa'da Liberal ekonomik görüşlerin eğitim ve öğretim politikaları, bu toplumsal yapı üzerinde oldukça güçlü etkileri olmuştur. Genel olarak bir eğitim politikası, toplumun kültürel gelişiminde, ekonomik, siyasi ihtiyaçlarının karşılanmasında ve toplumun iktisadi kalkınmasını gerçekleştirmesindeki parametrelerle oldukça ilgisi bulunmaktadır.

Liberalizm'in ekonomi merkezli bakış açısından dolayı eğitimsel maddecilik, genellikle gelecekteki kazancın oluşmasına yönelik bakış açısını maddi ödüllerle teşvik eder. Bir okula devam etmeyi ve bir bireyin eğitimini tamamlamasını teşvik eden sebepler, gelecekteki yüksek ücretli bir işe girileceği ve gelirin zamanla artacak olmasıdır (Guttek 2001:196-197).

Aydınlanmacı Liberal görüşün eğitim-liberal toplum inşasına da, eğitimin böylesi bir sosyolojik fonksiyon taşımaya karşın Türk toplumunda ise eğitim-millî toplum etkileşiminin niteliği, insan inşası ve onun öncelikleri, farklı bir kültür ve zihniyet içeriği taşımaktadır. Buna göre Türk sosyo-kültürel sistemi özgün kültür ve zihniyet anlayışına göre eğitim; soyut bir insanlık mefhumuna dayanmaktan öte, reel toplumsal varlığı kabul eden bir anlayışa sahiptir. Liberal düşüncedeki evrensel insanlık anlayışı yerine, insanın ait olduğu bir toplumu ve kültürü olduğundan öncelikle onun “millîlik” taşıması yönüne dikkat çekerek, eğitimi buna göre anlamlandırmaktadır.

## **2.2. Pozitivizm İlkeleri-Eğitim İdeolojisi Ve Hermeneutik Açısından Türk Eğitim Zihniyeti**

18.yüzyıl Aydınlanma felsefesi, tabiat kanunlarının düzenliliği, sürekliliği ve benzerlik gösterme özelliğini ve salt akıllı, bilimsel bilgi üretmenin temeli olarak kabul etmiştir. Bu felsefe, 19.yüzyılda pozitivist felsefenin kurulmasına yol açmıştır.

Pozitif terimi, Latince' deki *poner* ve *positus* terimlerinden üretilerek Fransızca *poser* ve *pose* terimlerinden türetilmiş olup pozitif teriminin içerdiği anlamlar çeşitlilik göstermektedir.

Pozitivizm, hem sosyolojinin karakteri hem de tarihsel gelişimin içeriği hakkında bir doktrin olup, genellikle olguları açıklamaya yöneliktir. Pozitivizmi sistemleştiren A.Comte, felsefesinde kullandığı pozitif terimi ile 18.yüzyıl Aydınlanma felsefesinin etkisi ile metafizik spekülasyonlar ve pozitif olmayan felsefenin kalıntılarıyla savaş veren bir ideolojik silahı kast etmektedir (Kızılcılık 1996:13). Comte “Üç Hal” yasası ile insanlık düşüncesinin Aydınlanma öncesi sürecini değerlendirir. Ancak bu, Batı toplumunun sosyolojik yapısında görülen bir sosyal gelişme formülüdür (Bilgisen 1984:44). Bunlar: teolojik düşünce dönemi, metafizik düşünce dönemi ve pozitif düşünce dönemidir. A.Comte'a göre teolojik düşünce aşamasında bütün olaylar, kutsal inanç kurallarına dayandırılarak açıklandığı dönemdir. Bu dönem fetişizm, politeizm ve monoteizmden oluşmaktadır.

Fetişizm, medeniyetlerin ilerlemesine hizmet eden ilk inanç biçimi olan



paganizmdir. Bundan sonra gelen politeizm çok tanrıcılık dönemidir. Çeşitli tabiat olaylarının çeşitli Tanrılarca yönetildiğine inanılan dönemdir. Monoteizm ise tek Tanrı inancının hâkim olduğu dönemdir. İnsanlık, bu dönemde evrendeki tek düzenliliğin biricik elden yönetildiği bilincine ulaşmıştır. A.Comte' a göre bu dönem, insanlığın kendisini Tanrılar hiyerarşisinden kurtardığı dönem olarak gördüğünden, monoteist dönemi başarılı olarak belirtir.

İkinci hal ise metafizik düşünce dönemidir: teolojik dönemden metafizik döneme geçilerek, müspet olana bir hamle yapılmıştır. Ancak bu dönem de olayların açıklanmasında soyut güçlere atfedildiğinden, Pozitivizm, metafiziği de yeterli bulmayıp onu boş bilgiler olarak görüp, kabul etmemektedir. Buradan üçüncü aşama olan pozitif aşamaya geçilir. Pozitif aşama insanlığın binlerce yıldır özlediği ezeli mutluluğa kavuşmasının yöntemini izah eden bir dönemdir. Pozitivizm, artık bilimlerin ruhunu ve karşılıklı işleyişini ortaya çıkararak, insanların bunu çıplak gözle görmelerini sağlayacaktır. Böylece insanlar boş hayaller ve hurafeler peşinde koşmayacaktır (Küçük 1980:270271).

A.Comte, teolojik aşamayı, insanlık tarihinin başlangıcından M.S.1300'lere kadar ki dönem olarak, metafizik aşamayı da, (1300-1800) dönemleri arasında olduğunu belirtir. Pozitif aşamayı ise Aydınlanma düşüncesinin başlangıç zamanından ele alarak, 1800'den sonrası olarak belirtir (Kızılcılık 1996:8).

A. Comte'a göre teolojik aşamanın sosyolojik yapısında asker ve monarklar sosyal itibar açısından önde oldukları için bu kesimler, monarşiye dayalı sosyal organizasyonların belirmesine hizmet ederler. Toplumların yönetiminde monarklara ilaveten asker kişilerde etkin olduğundan bu aşamada topluma hâkim olanlar asker ve din adamlarıdır (Comte 1964: 19) İlahi yaptırımlara bir sorgulama ise söz konusu değildir.

Metafizik aşamadaki sosyolojik yapıda ise toplumun önderleri Hıristiyan kilisesinin mensupları olan rahipler ve hukukçulardır (Comte 1964: 19) Bu süreçte devlet kavramı oluşmuş olup, sosyal olaylar Tanrı fikri esasına göre açıklanmamaktadır. Bu aşamadaki hâkim düşünce, insanlık ve toplumları mutlu etmediği gibi bunalımları da beraberinde getirmiştir (Kızılcılık 1996: 11). A.Comte'nin metafizik aşamasının önemi, sadece aşkın

(transcendental) yanılsamaların ortadan kaldırılmasındaki başarıyı değil aynı zamanda pozitivist aşamanın gelişiyile arkada kalan metafiziğin resmen insanlık tarihi içine yerleştirmiş olmasından (Gid-dens1997:244) kaynaklanmaktadır.

Üçüncü aşama olan pozitif aşamada ise bilim adamları ve sanayi düşüncesi hâkimdir (Comte 1964: 20). Bu aşamada toplum artık teolojik ve metafizik aşamalardan oldukça farklı olarak Tanrı fikri veyahut niteliği belli olmayan soyut güçleri araştırmak yerine daha somut olgulara doğru bir yöneliş ortaya koyar. Böylece pozitif bilimin amacı tabiat kanunlarının düzenliliği, sürekliliği ve benzerliğini kullanarak buradan hareketle olgular arasındaki ilişkileri de bu genel tabiat yasalarından esinlenerek yasa benzeri önermelere ulaşmaktır. Pozitif felsefe, 19.yüzyılda sistemleşen liberalist kapitalizmin temel felsefi düşüncesini oluşturarak, liberalist-kapitalist zihniyet merkezli endüstriyel girişimciliğin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Tabiat kanunlarından esinlenerek geliştirilen yapısal değişme, aynı zamanda sanayi çağını yani modernizmi ifade etmektedir.

Bu aşamanın sosyolojik önderleri ise tabiat kanunlarının özelliklerini sosyal bilime aktaran pozitivist “bilim adamları” ve aydınlanma düşüncesinin beslediği “bırakınız yapsınlar”cı pozitivist liberalist-kapitalist iktisat zihniyetine sahip “girişimcileri”dir. Bu aşamada toplumu, pozitivist felsefi düşünceye sahip bilim adamları ve liberalist-kapitalist zihniyete sahip girişimciler yönetmelidir (Kızılcılık 1996: 1213).

19.yüzyıl pozitivist iktisat felsefesi, liberalist-kapitalist merkezlidir. Liberalizm ise Batı düşünce ve kurumları üzerinde oldukça güçlü etki yapmıştır. Bu etki liberalist eğitimi metodunu da beraberinde geliştirmiştir. Pozitivizm-liberalist eğitim metodu modern çağlarda insan aklını temel referans alan ilerleme fikri ve pozitivist felsefe etkileşimine dayalı bilim anlayışının, toplumlar üzerinde oldukça etkisi olmuştur. Bu çerçeve günümüz itibarıyla Batı medeniyetinin lideri durumundaki Amerika'nın okul sistemi de bu etkiden yoğun bir şekilde nasibini almıştır. Böylece Batı medeniyetinde liberalist-kapitalist iktisat felsefesi, bireycilik ve özel mülkiyet sahibi olma kavramlarını geliştirerek bunların sağlanma koşullarını ve meşrulaştırılmalarına yönelik bir toplum eğitiminin benimsendiği görülmektedir (Guttek 2001:214).

Bu iktisat zihniyetinin pozitivismden aldığı tesir sonucu temel vurgusu, mübadele konusunda olmaktadır. İnsanlar arası ilişkiler dışlanmış veya eşyalar arası ilişkilerin değerlendirildiği gibi ele alınarak, sosyal analize konu edilmiştir. Bu durum ise pozitivist içerikli liberalist-kapitalist iktisat eğitiminde insanın; insan-insan etkileşimini dışlayıp bunun yerine insan-eşya ilişkisi üzerine yoğunlaşmıştır. Yani bu zihniyetin inşa ettiği toplum felsefesine göre, insanlar artık birbirlerine doğrudan kültür-değer etkileşimine dayalı bir zihniyetle değil de mal (madde) haline gelmiş olan piyasanın aracılığıyla dolaylı bir şekilde birbirlerine bağlanmışlardır. Bu da göstermektedir ki söz konusu zihniyet, insanlar arası ilişkileri kültür-değer-madde etkileşiminden uzaklaştırıp, sadece nesnelere arası ilişkiler görünümüne sokmuştur. Böylece pozitivist felsefe içerikli liberalist-kapitalist iktisat zihniyeti, toplumda başta eğitim anlayışı olmak üzere her şeyin eşyalaşmasını (maddeleşmesini) sağlayarak, bir “eşya (madde) fetişizmi”ni ve yabancılaşmayı beraberinde getirdiği gibi (Kara 2001: 78), eğitimde de fırsat eşitliğinin herkes için aynı olmaması (Barber 1964:208) ile de, sosyal sınıf farklılaşmasının derinleşmesine kaynaklık etmektedir.

Positivist felsefi içerikten beslenen liberalist-kapitalist iktisat felsefesinin ahlak kuramcılarında A.Smith, insanların içinde buldukları bencillik (egoizm) duygusundan hareket ederek, çıkar (menfaat) anlayışının önemini vurgulamıştır. Smith'e göre başkalarının sizin isteklerinizi yerine getirmesi için, onun da bundan “çıkart”ının olduğunun gösterilmesinin son derece başarılı bir yöntem olduğunu belirtir. Bu yolla onların insancılığına değil de “bencilliğine” hitap ederek, her zaman kendi ihtiyaçlarınızdan değil, onların bundan elde edecekleri kazançlarını vurgulayarak, gerçeği perdeleyen bir zihniyet anlayışı ile “kazanma” amacı gerçekleştirilmesi (Smith 1997;26) gerektiğine dikkat çeker. Buna dayalı liberal bir eğitimin topluma kazandırılmasıyla her kesin salt kendi çıkarları ve peşinde yoğunlaşırken bu bir yandan bireyciliği ve egoizmi geliştirirken, öbür yandan da bunu meşru gören bir toplumsal eğitimden geçen insanlar, böylesi bir faaliyetin aynı zamanda her kesin yararına bir sosyal hareketliliği de beraberinde getirmektedir. Böylece A.Smith, çıkarların oyununa dayalı liberalist iktisat felsefesi ilkelerini ortaya koyarken (Lange:1998:356) bunu da, sistemin yönlendirdiği eğitim anlayışı ile

kitlelere kabul ettirilmiş olduğu anlaşılmaktadır.

Batı medeniyeti kökenleri 18.yüzyıl Aydınlanmasına dayanan 19.yüzyıl Pozitivist felsefe, ilerleme (Kuyaş 1995:8) kuramından istifade ederek de, salt akıl ve tabiat yasalarının düzenliğinden hareketle, akli merkez alan bilgiyi bilimsel bilgi olarak kabul etmiştir. Bu tür elde edilen bilgiyi de sosyal alana kaydırarak, insanı inşa eden ve onun eğitimini de bu bilim anlayışına göre geliştiren maddeci merkezli bir sosyal bilim içeriğini benimsemiştir.

Aydınlanma felsefesi ve onu ilkelerinin 19.yüzyıldaki takipçisi durumunda olan pozitivizme çeşitli eleştiriler hem 19.yüzyılda hem de 20. yüzyılda yapılmıştır.

19.yüzyıl pozitivizmi eleştiricilerinden olan E.Boutroux, 1874'de “Tabiat Kanunlarının Zorunsuzluğu Üzerine” adlı eserinde pozitivizmin, toplumun değerler alanını tabiat kanunlarının sürekliliği ve tekrarlanıcılığını kullanarak sosyal alanı bu “zorunluluk” kanunlarıyla tanzim etmesine karşı çıkmıştır. Bunun içinde ahlak alanındaki “zorunsuzluğu” göstermek için tabiatta meydana gelen fiziğin, kimyanın, mekaniğin, biyolojinin, matematik ve fizyolojinin ilgi alanlarında aslında bir “zorunluluk”dan değilde “zorunsuzluktan” bahsedilmesinin gerekli olduğunu belirtmiştir. Bu düşüncüyü de ispat ederek, pozitivist zorunlulukçuluğu eleştirmektedir. E.Boutroux bu eleştirisini de mantık, matematik, mekanik, fizik, kimya, biyoloji ve ona bağlı olan fizyoloji, zooloji, psikoloji ve sosyolojinin yapılarını inceleyerek yapmıştır. Bu dallardan elde edilen bilgilerin ne derece geçerli olup, evrensel yasalar olarak takdim edilebileceğini inceleyerek, elde ettiği bilgilerden sonra tabiat kanunlarının “zorunlu olamayacağına” ve onların yapısında böyle bir şeyin bulunmadığına yönelik “zorunsuzluk “görüşünü ortaya koymuştur. Böylece E.Boutroux, tabiat kanunlarının zorunluluğu üzerinden hareketle insanın iç dünyasını sadece bununla açıklamanın mümkün olamayacağını, toplum hayatını ve sosyolojiyi de buna bağlı olarak açıklamanın mümkün olmadığını ortaya koymuştur. Yani sadece gözlem, zorunlu bağlantıları değil ama sabit bağlantıları ortaya koyan deney (Boutroux1988:6), ampirizim ve tümevarım yöntemi ile sosyolojik bilginin üretilmesinin yetersizliğini ifade etmiştir. Böylece E.Boutroux saydığı sekiz bilim alanının içeriğinin meydana gelişini inceleyerek, tabiat bilimlerinin zaaf noktalarını tespit ederek, onlara bağlı

bulunmuş olan kanunların da bir zorlayıcılığının bulunmadığı ve bunlarında bireyin değer alanına, inancına ve sanat sahasına müdahalesinin olamayacağını göstermiştir (Bolay 1988:iv-v).

Buradan hareketle “bilimsel pozitivizm” ile “pozitivist felsefe” kavramlarının birbirinden ciddi olarak ayrıldığı bir noktaya dikkat çekilmektedir.

Bilimsel pozitivizm, pozitif bilimlerin (matematik, fizik, kimya, biyoloji v.s.) yasalarını kabul etmek, onların kendi ilgi alanları içinde yasalarının bulunduğunu kabul etmenin yanında, bu bilimlerden istifade etmenin evrensel bir gerçekliği bulunmaktadır. Ancak bunu, felsefi bir din haline getirilmesi yani mekanizm, determinizm şeklinde ele alınıp bunu da bütün sosyalin yasaları olarak gösterilmesi ise pozitivist felsefedir ki buna E.Boutroux, zorunsuzlukla karşı çıkmıştır (Bolay 1988:xxvıı).

Pozitivizmin, bilimsel bilgi üretmesinde kullandığı gözlem, deney, ampirizm, doğrulanabilirlik veya tümevarım metoduna Karl R.Popper'da “Tarihselciliğin Sefaleti” adlı eserinde ciddi eleştiri getirmiştir. Pozitivizmin tabiat kanunlarındaki süreklilik ve düzenli tabiat olaylarının gelişimini gözlemleyerek, bu düzenlilik ve sürekliliği sosyal bilimlere aktararak önceden elde edilen bu tür bilginin (öndeyi de bulunmanın) bilimsel bilgi olduğu görüşüne Popper şiddetle karşı çıkmıştır. Popper, gelecekteki bir olayı meydana getirebilecek türdeki eğilimlerin oluşabileceğinin farkında olmak, öndeyinin kendisinin öndeyi de bulunulacak konuyu etkilemiş olacağını bilmek, genellikle öndeyinin içeriği üzerinde tesirler oluşturmaktadır. Bundan dolayı bu durum, sosyal bilimlerde ki öndeyilerin ve başka araştırmaların objektifliğininin kaybolmasına yol açabilecek olduğundan (Popper1995:26), pozitivizmin öndeyi ilkesini tenkit ederek onun kesinsizliğine dikkat çekmiştir.

Pozitivizm açısından bir bilimsel bilginin geçerli olmasında onun doğrulanabilirliğinin (tümevarım ilkesine) sağlanması gerektiğine karşın Popper, bu tür bilginin bilimsel bilgi olmadığını ifade eder. Pozitivizmin fizikteki genelleme ve tabiatın tek biçimliliğinden hareket ederek, benzer durumlarda benzer şeylerin olacağı gözleminden hareketle her yerde ve sürekli olana yönelik bir “genelleme” söz konusudur. Bu da bilgi üretmede tümevarım yöntemini kullanmayı ifade etmektedir. Oysa Popper,

pozitivizmin bu ilkesinin sosyoloji de kullanışsız yani sosyolojik bilgi üretmede yetersiz olduğunu belirtir. Çünkü benzer koşullar sadece bir tek tarihi dönemde ortaya çıkmış olacağından genellenmenin bundan dolayı doğru bilgi üretmeyeceğini belirtir. Böylece doğrulamacı-tümevarım metodu yerine yanlışlamacı-tümdengelim metodunun bilimsel bilgiyi üretebileceğini ifade eder (Popper 1995: 18-19).

Popper'ın 20.yüzyıl başlarında ortaya koyduğu düşüncelerle pozitivist tümevarım yöntemini eleştirerek, tümdengelim metodunu savunmuştur. Ancak bu eleştiriye rağmen pozitivist 1960'lı yıllarda ise Thomas S. Kuhn'da tenkit eder. O, Pozitivizmin, Darwinist düşünceden ödünç aldığı “ilerleme” kavramını “bilimsel ilerleme” adı altında kavramlaştırmasına eleştiri getirir.

Kuhn'a göre ilerleme fikri, Aydınlanma ve pozitivistin sentezi olduğundan, bir değer yargısı taşımaktadır. Oysa ilerleme düşüncesi uzun bir geçmişin ve giderek daha iyi bir düzeye doğru gelişme gösteren bir tarihin bilincine dayalı olduğu ölçüde, ilerlemeyi etkileyen bilimin de tarihsel bir süreç olarak nasıl ve ne tür gelişme koşullarında oluştuğunun bilinmesi gerekmektedir. Böylece Kuhn insanlığın ve bilimin ortaya koyduğu ilerleme karşısında, tek tek bireylerin bazen oldukça güçsüz kaldıklarının farkındadır. Bunun için de Kuhn belli tarih veya felsefi görüşünden hareketle “bilim” ve “ilerleme” şeklinde gösterilen pek çok sonucun aslında yanıltıcı olabileceğini belirtmektedir. Onun için Kuhn, bilim toplulukları, bilimde varılacak en son aşamayı daima varılacak en iyi aşama şeklinde gösterme çabasındadırlar. Bu çabanın geriye doğru gidilerek oradan başlatılmasıyla bunun bir tür “ideoloji” haline dönüştüğünü belirten Kuhn, söz konusu yanılsamanın bilimsel bilginin tabiatını değiştirecek kadar tehlikeli bir noktaya geldiğini belirtir. Ayrıca tarihsel verilerinde esasında böyle bir bilgi ve de ilerleme kuramının kesinlikle onaylamadığını belirtir. Kuhn bilimsel ilerlemenin en kesin dayanağı olan ve aklın boş inançlara karşı zaferi, insanlığın en yüksek değere haiz faaliyeti olarak gören (Kuhn 1990:70) pozitivistin, kendi kuramsal gereği olarak bilimin tarihini de kendilerine göre yazdığından, bunlara karşı aynı tarihe bakarak bambaşka bir ilerleme yapısı ve felsefi sonuçların olduğunu ortaya koymaya çalışmıştır. (Kuyuş1995:8-9) Buna göre Kuhn, bilim tarihini, bilimsel girişimin kesintisiz bir birikimi şeklinde

olmayıp, bunun tam zıttına bilgiyi büyük kesintilere hatta kopmalara uğratan devrimci dönüşümlerle yani paradigmatik geliştiğini belirtir (Kuyaş 1995:9).

Bilimsel devrimleri, eski bilim yapma geleneğinin bir yenisiyle değiştirilmesi olarak tanımlayan Kuhn, Pozitivizmin doğrulamacı-tümevarımcı yönteminin ilerlemeci anlayışını eleştirirken, Popper'ın yanlışlamacı tümdengelim metodunu da yeterli bulmamaktadır. Kuhn, Popper'ın yanlışlamaya yüklediği anlamın, yine onun tarafından aykırı deneyimlere verdiği role oldukça benzediğinden dolayı bu kuramdan da kuşku duymaktadır. Böylece Kuhn'a göre hiçbir kuram, tek başına belli bir zamanda karşılaştığı bütün sorunlara cevap üretmemektedir. Kuhn, ne sadece tümevarım ve ne de sadece tümdengelim metodu ile değil, gerçekliğin bu ikisinin “birlikte “ele alınması gerektiğini belirterek, bilimsel bilginin paradigmatik sıçramalarla ve doğrulamacı ve yanlışlamacı bilginin birlikte ele alınması ile gerçekleşeceğini belirtir (Kuhn 1995:157-158).

20.yüzyılda Pozitivist bilgiyi eleştiren Hermeneutik (yorumcu) yaklaşım ise pozitivizmin ampiristik bilgi anlayışından farklı olarak kültür-insan olgusu ve dış-ıç bütüncülüğünün temel bilgi kaynağı olduğunu söyler. Başlıca Hermeneutik düşünce adamları, Karl Mannheim, Hans-Georg Gadamer, M.Weber, M. Heidegger, A.O.Hirschman, Dilthey, Wittgenstein dir.

Hermeneutik (yorumsama) genel olarak insan eylemlerinin meydana koyduğu ürün ve kurumlarını anlama, kavrama ve yorumlama çabası olarak belirtilir. Hermeneutik, ortaçağ süresince Kitab-ı Mukaddesi yorumlama sorunu çerçevesinde kullanılmasına karşın, 18.yüzyıl Aydınlanma Felsefesi ve onun 19.yüzyıldaki uzantısı olan pozitivist felsefenin tabiat bilimleri yöntemlerini sosyal bilimlerde kullanmasına tepki olarak doğmuş bir yaklaşımdır.

Hermeneutik (yorumsama) düşüncesine farklı yaklaşanlar olmakla birlikte bunların ortak noktası; bireyin bir anlamlar dünyası içinde bulunduğuna yönelik kabulleridir. Bireyin bütün eylemleri, düşünceleri, iletişimi, yani tüm varoluşunun ifade eden unsurlar hep bu anlamlar dünyasının da yer alır ve onun etkisi ile şekillenir. Anlamlar dünyasında birey

edilgen olmayıp, tam tersi etken durumdadır. Söz konusu bireyin en önemli eylemi ise kendisini ve dünyayı anlama çabasıdır. Gadamer'e göre bu anlama, varolma süreci olup bu noktada anlama, artık bir metod sorunu olmaktan uzaklaşıp ontolojik bir sorun noktasına ulaşmaktadır. İnsanın bilinci anlamlar dünyasına bağımlı olduğundan dolayı önyargılarla hareket etmek mecburiyetindedir. Anlamak istediği şeye bu zorunluluktan dolayı açıkzihinli, önyargılardan bağımsız ve nesnel olarak yaklaşamaz. Gadamer bu durum için, anlamayı ilk aşamada mümkün kılan peşin hükümler ve ya önyargıların olması gerektiğini belirtir. Bireyin yapması gereken şey, bu önyargılardan kurtulmak olmayıp onları anlama süreci içinde teste tabi tutup, bir yanlış doğru elemesi yoluyla daha üst seviyedeki olgun yargılara ulaşmayı sağlamaktır. Bu sona ermeyecek daimi bir süreçtir. Çünkü ön yargı içermeyen, sonlu bilgiye hiçbir zaman ulaşamayacaktır. Gadamer, anlama sürecini, anlayanla anlaşılan (özne-nesne) arasında bir arabulucuk görevi gördüğünü belirterek, bu süreç bir taraftan birey (özne) önyargılarca yönlendirilirken öte yandan da onları etkileyen bir özne-nesne karşıtlığı sorunu aşmaktadır (Duman 2006: 193-195). Anlama (ki bu bir anlamda önyargıdır) ve bireysel öz eleştiri olmadan tarih bilincinin oluşması ne mümkün ne de anlamlıdır. Gadamer'e göre ancak başkaları yoluyla kendi hakkımızda doğru bilgi edinebiliriz. Ancak bu da tarihsel bilgiyi içinde yaşadığımız geleneğin çözülüp gitmesine yol açar demek olmamaktadır. Bu anlamacı tarihsel bilgi, geleneği zenginleştirebildiği gibi onu doğrulayabilir ya da değiştirebilir. Kısaca bu anlamacı tarihsel bilgi, kendi kimliğimizi keşfetmemize katkı sağlamaktadır. Değişik milli toplumların histiyografisi, bunu oldukça güzel ortaya koyar. Bu ise çağdaş bilimin oluşumunun incelenmesinde mecburi bir açık olmayı beraberinde getirir. Böylece Gadamer bu yorumsamacı yöntemi, pozitivist felsefi eğitim yönteminin tabiat bilimlerinden esinlenerek ortaya koyduğu gereksiz daralmadan kurtulmak için, tek geçer bir metodolojik yöntem olarak belirtmektedir (Gadamer 1990: 81-82). Bu konuda Dilthey'de tarihsel, toplumsal, kültürel gerçeklik olarak bireyin dünyasını kendi imkânları dâhilinde hareket eden bir dünya ve aynı zamanda da tabiattan serbestleşmiş bir dünya olarak belirterek, pozitivistlerin ifade ettikleri tabiat bilimlerinin kanunlarının sosyal alanı da içerdiğine yönelik bilimlerin olamayacağını belirtir. Çünkü tarih ve toplum,



ampiriksel yöntemlerle doğrudan ele alınamayacak kadar yoğun alanlardır. Bu ancak algı ötesi bir içerikle yani anlama nesnesi ile ele alınması gerekmektedir. Yani Dilthey'e göre kültür bilimlerinin konusu olan birey dünyası, tabiat bilimlerinin açıklama modeli ve onun nedenselliği altında incelenemeyeceğini belirtir. Çünkü kültürün kendi gerçekliğinde, tabiat bilimlerinin yasaları geçerli olmamaktadır (Özlem 1990:2829).

Sonuç itibariyle Mannheim, Dilthey, Wittgenstein, Heidegger, Weber ve Gadamer başta olmak üzere çeşitli yorumsamacılar; Aydınlanma düşüncesinin tarihsel kültürel önyargılardan arındırılmış olan insan tabiatına yönelik ezeli ve ebedi hakikatler merkezli bir sosyal bilim yöntemi geliştirmek ve insan hakkında bilimsel yasalar formüle etmek için tabiat bilimlerinin davranış kurallarını tümevarımcı metodunu takip etmek amacıyla bireyci epistemolojik merkezli paradigmayı (Hekman 1999: 2122) kesin bir biçimde reddeden onun bir hayal olduğunu belirten bir sosyal bilim kavrayışını sunmuşlardır. Böylece pozitivist eğitim anlayışının toplumda, insan-kültür-eğitim etkileşiminde gerçeği ortaya koyabilecek bilimsel bilgi üretme yönteminden yoksun olduğu ifade edilmiş olmaktadır.

Konuya Türk sosyal bilimi açısından bakıldığında ise anti-pozitivist bilgi üretme metodolojisini kullanma ve bu bilgi yöntemini toplum-insan-kültür-eğitim etkileşimi bağlamında analitik incelemelerde kullanan bilim adamlarından başlıcası Sabri F.Ülgener'dir.

Ülgener takip ettiği yöntem itibariyle Durkheim-Gökalp çizgisinin pozitivismine karşı Alman Tarih Okulunun Weber ve Sombart ile ekolleşen yorumsamacı/anlamacı yaklaşımını kullanmıştır. Ülgener, bu yorumsamacı/anlamacı yaklaşımın kavramsal çerçevesi bağlamında zihniyet araştırmalarına yönelmiştir (Şimşek 2004: 4647). Ülgener'de anti-pozitivist bilgi üretme metodolojisi çerçevesinde zihniyet, toplumsal yapıdaki bütün kesimlerin sahip oldukları değer yargıları, tercihleri ve eğilimlerinin hepsini belli bir bakış açısından hareketle açıklayan bütünlükçü bir yaklaşımdır (Ülgener 2006: 14).

Bir toplumsal fiil ve davranışı gerçek anlamda tanımak için onun dış yönündeki eylem ve hareket tarafını görebilmek gerekir. Ancak bu yetmeyip, içteki öz ve manasının da bilinip anlaşılması gerekmektedir. Bundan dolayı Ülgener de, Weberyen yorumsamacı yöntemi model almıştır.

Böylece tek boyutlu insan-madde ilişkisini dışlayarak, insan-insan ilişkisini yorumlamaya çalışmıştır. Ülgener anlamaya çalıştığı “insan”ı bütünüyle en geniş yönleriyle ele alabilmesi için sağlıklı bir “norm” kurmuştur. Bu kurmuş olduğu “norm”un temelini toplumun ekonomik (iktisat) ahlakı oluşturmuştur. İnsan yaşantısı, başıboşluktan düzene doğru “norm”a dayalı düzenleyici homojen yapılardan oluşmaktadır. Bu “düzen”in temel renk vericisi ise dindir. Ülgener dindeki hukuki kuralların (norm) önünde yaşanan pratik hayata damgasını vurmuş olan İslam metafiziğinin yani tasavvuf ahlakının (reel) bulunduğunu belirterek, norm ile reelin çatışmasına dikkat çekmiştir. Ülgener' e göre somut toplumsal hayatı biçimlendirmiş olan insanın bir “norm” ile ne ölçüde uyum içinde bulunabileceğini ancak “reel” e bakılmasıyla söylenebilir. Çünkü toplumsal hayattaki “reel” i, toplumun ekonomik zihniyetini biçimlendirmektedir (Sayar 1998:267-268).

Ülgener norm-reel çatışmasını insan-madde bağlamından hareketle toplumu şöyle değerlendirir: Toplum, dış yönünden görülen şekil ve madde yığını ile donanımlı olmasına rağmen, iç yönü olabildiğince yaygın bir ruh ve zihniyet dünyasından ibarettir.

Toplumun dış yönünde çıplak göz ile görülen olup bitişler, içteki unsurlarla birleştirildikten sonra, ancak o zaman “gerçek” renk ve anlamını kazanmış olmaktadır. Örneğin herhangi bir ticari sözleşmenin formel-hukuki boyutu veya madde ve şekil yapısı ile üretim tekniği ele alınıp da bunları uygulayacak olan toplumun dinamik unsuru insan, dikkate alınmadığı sürece ciddi bir anlam taşımamaktadır. Ülgener bu noktada Türk ve Batı toplumlarının üretim farklılaşmasına sözü getirmektedir. O'na göre bugün Batıdaki aynı üretim prosesini ve hukuk tekniğinin olduğu gibi kopya eden ülkelerde ekonomik hayat, Batıdakinden çok farklı sonuçlar vermesine devam edebilmekte ise bunun gerçek nedeni, toplumsal tabandaki zihniyet ve tutum farkından kaynaklanmaktadır. Bundan dolayıdır ki toplumun iç cephesinin toplum üzerinde ayrı bir etki alanı ve değişik bir gerçeğinin saklı olduğu görüşünün kabul edilmesi gerekmektedir (Ülgener 2006: 45). Dolayısıyla Ülgener toplumdaki ekonomik hayatın hangi dönem ve toplumsal zeminde olursa olsun yalnızca dış verilerden oluşan bir madde dünyası olarak görmenin yanlışlığını belirtir. Çünkü toplum üzerinde çıplak göz

ile görülen ekonomik davranışın asıl belirleyicisinin toplumun içe dönük değerlerinden kaynaklanan zihniyet dünyası oluşturmaktadır.

Ülgener toplumdaki zihniyet oluşumuna yön veren unsurlar arasında toplumdaki iç ve dış faktörler üzerinde durmuştur. O'na göre toplumda belli türdeki bir yaşama tarzının ortaya çıkmasında iklim, siyasi baskı vs gibi dış etki ya da etkilerin tesiri olabilmektedir. Ancak bundan çok daha önemlisi ise basit davranışlardan ibaret olmayan etik-ahlaki ifade ölçüleri ile zihinlerde yerleşen maneviyat faktörüne dayalı (Ülgener 2006: 7) eğitim zihniyettir. Bundan dolayı toplumların ekonomi tercihleri dikkatlice incelendiğinde, manevi-inanç faktörünün etkisi ve bu zihniyete yönelik insan eğitiminin önemi çok daha iyi görülmektedir. Bu yönüyle toplumsal bilim araştırmacısının uzmanlık alanı çerçevesinde ele aldığı konunun kökenini araştırması sırasında, ekonomik-rasyonel düşünce ile açıklanması mümkün olmayan faktörleri çok dikkatli bir şekilde ele alıp, bütün analizinde bu olguyu hesaba katmasının gerekliliği bulunmaktadır. Yani incelenen olay ya da kuruluşun kökenleri, yüzyıllar sürecinde kayboldukça “ekonomi” dışı unsurlara o ölçüde geniş bir yer ayırmak gerekmektedir (Ülgener 2006: 8).

Bütün bu değinilen noktalardan hareket edilerek toplumların zihniyet dünyalarını toplumsal iç ve dış dinamikler bağlamında ele almak gerekmektedir. Toplumları birbirinden farklılaştıran bu iç neden toplumsal dinamikler, her toplumun kurumsal yapıları üzerinde de birbirlerinden farklı biçimde etkinlik gösterebilmektedir. Toplumlardaki ahlak-ekonomi-zihniyet ilişkisinin her toplum için farklılıklar taşımasından dolayı ekonomik-rasyonel düşünceden hareket ederek bütün toplumları aynı tür değerlendirmelere tabi tutma, gerçek dışı sonuçlara ulaştırmaktadır. Çünkü bütün toplumlarda bazı benzerliklere rağmen, temelde görülen, ayrı bir ahlak anlayışı ayrı bir ekonomi ve ayrı bir zihniyet dünyası ve buna dayalı “insan”ın eğitim zihniyeti bulunmaktadır. Dolayısıyla insan-insan, insan-toplum, insan-üretim ilişkisi her toplumun kendi özgünlüğü içinde eğitim zihniyetinin, söz konusu özgünlüğü besleyen bilinçliliğine bağlı olarak geliştiğinden dolayı ayrı bir önem taşımaktadır.

18.yüzyıl Batı toplumunun ön-endüstri çağını yaşıyor olması ile birlikte bu dönemde zirveye çıkan Aydınlanma felsefesi için metafizik unsurlardan arınmış olan akli merkeze alan bir bakış açısına sahiptir. Aydınlanma felse-

fesine göre akıllı normal işleyişinden uzaklaştıran bu metafizik içerikli akıl, Batı Hıristiyan kilisesi mahreçlidir. Bu bozulmanın kaynağı olarak Hıristiyan metafiziğini ve buna bağlı olarak da; kiliseyi, Hıristiyan devleti yani din içerikli devleti, batıl inanışları, bilgisizliği, sefaleti ve önyargıyı sorumlu tutmuştur. İnsanları boş inanışlara yönlendiren, bu insanların cep ve gönüllerini kontrol altına alan hırsları, egoizmleri, bağınazlıkları, vahşilikleri ile tezahür eden Hıristiyan din adamları olan papazları dolayısıyla da Roma Katolik Kilisesidir. Kilisenin yaptığı zararlı etkinin arka planını da ise, aşkın ve tabiatüstü yapısıyla Hıristiyan imanı ve vahyi, aklın üzerine çıkarmış olan Hıristiyanlık yani din bulunmaktadır (Cevizci 2002:9)

Aydınlanma felsefesi, 18.Yüzyılda Batı Avrupa'da Hıristiyanlığa karşı akıllı öne çıkararak bir felsefe olarak, Batı toplumsal yapısının bir yandan Hıristiyan metafiziğinin özelliklerden öbür taraftan da feodaliteden sonra serveti elinde bulunduran Yahudi unsurlarının (Sombart,2005: 24) düşünüş biçiminin etkisine bağlı olarak sorunlu geliştiği söylenebilir. Sombart'ın "Kapitalizm ve Yahudilik" adlı eserinde de belirttiği gibi Batı Avrupa'daki Yahudi unsurlar, bir taraftan toplumsal düşünce (toplumun soyut alanı) alanında salt akıl ve tabiatın hareketliliği vasıtasıyla seküler bilim zihniyetini geliştirmişlerdir, diğer taraftan ekonomik alanın da (toplumun maddi alanı) liberalist-kapitalist ekonomi modelinin gelişimini desteklemişlerdir (Sombart 2005: 24). Böylece Sombart'ın açıklamalarından hareketle Yahudilerin, Hıristiyanlıktan (dinden) uzaklaşan bir eğitim zihniyetini geliştirdikleri söylenebilir.

19.Yüzyıl Batı Avrupa'sında ise Aydınlanma felsefesi, ilkelelerini, Pozitivizm olarak kabul ettirmiştir. Pozitivizmin, Batı Avrupa toplum düşüncesi açısından akıl ve tabiat kanunlarının düzenliliği ve sürekliliğinden esinlenen gözlem ve deney, ampirizm, öndeyi gibi kavramaları kullanarak, metafizik ilkelelerin modern toplumda yerinin olmadığını belirten pozitif felsefe içerikli bilim anlayışını, tümevarım yöntemi olarak sosyal bilime taşır. Pozitivizme göre sosyal bilimin temel metodolojisi tümevarımsal bilgi ile elde edilen bilgidir. Ancak bu yöntemle elde edilen bilgi, bilimsel bilgidir. Bir başka ifade ile bilim, pozitivistdir.

Pozitivizm, 19.yüzyılda Batı Avrupa 'da ekonomi düşüncesi açısından da liberalist-kapitalist iktisat felsefesini artık sistemleştirmiş ve buna bağlı ola-

rak sanayinin yükselişi belirlemiştir (Bilgin 2004:231). Bu iktisat felsefesinin ilkelerini de insan-eşya merkezli tümevarımsal bir açılımla ele almaktadır. Pozitivist içerikli liberalist iktisat düşüncesinin toplum alanında da kabul görüp yaygınlaşıp hâkimiyet kurabilmesi için girişimci insan tipolojisini inşa etme ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu zihniyete sahip liberalist-kapitalist girişimci insanı inşa etmekte, ancak pozitivist tümevarımcı eğitim zihniyeti ile sağlanabilmiştir. Sistem kendi belirleyiciliğini, kendince anlamlı etkin bir eğitim sistemini kullanarak oluşturabilmiştir.

20.yüzyılın başlarında Popper ise pozitivist bilimsel bilginin ancak, gözlem, deney, ampirizm, öndeyi araçlarını kullanarak tümevarımsal olarak üretilmesine karşı esastan bir eleştiri getirmiştir. Popper bu yöntemin yeterince güçlü bilgi üretmekten uzak olduğunu belirterek, asıl bilimsel bilginin tümevarımsal yolla değil tümdengelimsel yolla elde edilebileceğini gerektiğini belirtir.

20.yüzyılın ikinci yarısında sanayi toplumundan sanayi ötesine geçme hazırlığındaki batı medeniyetinde T.Kuhn'da bilimsel bilginin ne sadece tümevarımsal nede sadece tümdengelimsel yolla elde edilemeyeceğini ifade ederek, paradigma kavramı marifetiyle bilimsel bilginin, sıçramalar yoluyla elde edildiğini belirtir. Yani bilimsel bilginin hem tümevarım hem de tümdengelim ikisinin “birlikteliği”nde oluştuğunu belirtir. Böylece Comte tümevarımı, Popper tümdengelim ve 1960'lar da Kuhn ise, hem tümevarım yönteminin hem de tümdengelim yönteminin ikisinin “birlikte” kullanılmasıyla bilimsel bilginin üretilbileceğini belirtmiştir. Bilgiseven ise bu iki bilgi üretme yönteminin yani tümevarım ve tümdengelim metodlarını birleştiren paradigmanın işaretlerine manevi kültürümüzdeki kaynaklara dikkat çekmektedir. Bu yaklaşım bilimsel bilginin ancak iki metodik yöntemin “birlikte” kullanılmasıyla elde edilebileceğini ortaya koymaktadır. Böylece “bir”lik düşüncesinden şüphe duyarak, her biri kendi ölçüleri içinde birer varlık realitesi olan atomlardan kâinata kadar bütün yaratılmış realitelere (tümdengelim), gözümüzü deneme ve gözlem yoluyla tekrar tekrar (tümevarımı kullanma) yöneltilmesinin gereği belirtilir. Buradan hareketle bu ikisini birlikte kullandıran “bütünleştirici paradigma” ile soyut fakat en geniş ve kapsamlı bir bilgi edinme yöntemine kavuşulmuş olmaktadır (Bilgiseven 1992:7475).

Buna göre Batı medeniyetinin ve bilim anlayışının ancak 1960'lar da tümevarım ve tümdengelim birlikteliğini kullanmaya başlamış olmasına karşın, Türk toplumu ise bu paradigmayı, bilimde ve eğitim sisteminde Batı'ya liderlik ettiği orta çağ döneminde oldukça rahat kullanmaktaydı (Bilgiseven 1992: 78).

Türk bilim adamı Biruni 11.yüzyıl da yani Descartes'den yüzyıllar önce, bilimsel şüpheciliği savunmuştur. Yine Descartes gibi akılcı metodu benimsemesine ilaveten ondan farklı olarak da tecrübeye dayalı bilim anlayışını benimseyerek, 16.yüzyılda ilk tümevarım metodunu kullanan Bacon'dan önce bu yöntemi kullanmıştır (Bilgiseven 1984:45-46). Aynı zamanda “bilginin ”bir” olmak, bölünemez çeşitten bir şey olmak gibi, aşk'ın istemiş olduğu bir özellik taşıdığından bilginin sonsuzluk taşımasına rağmen onun aşk'tan doğan bir tat ile açıklanması gerektiğini belirtir (Bilgiseven 1994:51). Bu açıklama ile de Biruni, bilimler arası işbirliğinin zorunluluğunu ifade etmiş ve fiilen de ispatlama gayretini göstermiş ve bunda başarılı olmuştur (Bilgiseven 1984: 79). Bu yönüyle Biruni'nin bilimsel metoda yönelik düşünceleri günümüz bilgi sosyolojisinin ilkelerine hiç de yabancılaşmamaktadır (Bilgiseven 1994: 54).

Böylece Batı toplumunda 18.yüzyıl Aydınlanma felsefesi, 19.yüzyıl Pozitivizm ve liberlasit-kapitalist iktisat sisteminin geliştirdiği tabiat kanunlarının sürekliliği ve sadece gözün gördüğünü aklın kabul edip, bununda bilimin konusu oluşturduğuna yönelik akıllı paganlaştırıcı tümevarım bilgi edinme süreci ve eğitim sistemi oldukça geridir. Çünkü bu yöntem, akla yaratıcılık atfetmektedir. Oysa akıl yaratma gücünden yoksundur. O,sadece yaratılmış olanın anlaşılmasını sağlar. Örneğin aklın, Güneşi yaratma gücü bulunmamakta, fakat güneşin 5.5milyon C sıcaklığa sahip olduğunun insanlarca anlaşılmasına hizmet etmektedir. Böylece akıl, bilimsel bilgi elde edilmesinde elbette çok önemlidir. Fakat onun bu önemi de ancak, yaratılmış olanın “anlaşılmasına” katkı sağlaması ölçüsünde olmaktadır. Buna göre aklın, imkân ve gücünün sınırlı olduğu ortaya çıkmaktadır. Bilim bunun ürünüdür. Fakat “anlama”ya da ihtiyaç vardır. Buradan amaçsal akıldan kavrayıcı muhakemeye geçilir. Bu ise bütüncü metodolojiyi gerektirir.

Sonuç itibariyle Batı medeniyeti eğitim metodu; Aydınlanma felsefesi, pozitivizm ve liberalist-kapitalist zihniyet merkezli tümevarımcı bir yönte-

mi kullanmıştır. 20.yüzyıl sonlarında Batı, bu yöntemin yeterli olmadığını Kuhn aracılığıyla tümevarım ve tümdengelim birlikte kullanılması gerektiğini belirtir.

Türk toplumu ise bu iki yöntemi birlikte kullanmaya 10-11. yüzyılda başlamıştır. Medeniyet kurucu özelliğini de bu bütünleştirici bilim anlayışı ve bundan esinlenen eğitim yöntemi ile sağlamıştır. Şüphesiz bu eğitim metodunun inşa ettiği medeniyet kurucu insan, eğitim-toplum kalkınması etkileşiminin en açık bir sonucu olarak görmek mümkündür. Batı toplumu 18 ve 19.yüzyılın tümevarımcı insan-toplum-eğitim etkileşiminin olumsuzluklarını, ancak 20.yüzyılın ikinci yarısında bütünleştirici paradigma ile aşmaya çalışmak zorunda kalmasının görülmesi, Türk sosyo-kültürel sisteminin özgün bilim paradigması ve eğitim metoduna güven duymayı ve ona olan ihtiyacı ortaya koymaktadır.

## İKİNCİ BÖLÜM

### EĞİTİM SORUNLARI ÜZERİNE BİR SAHA ARAŞTIRMASI

#### 1. ARAŞTIRMAYÖNTEMİ

##### 1.1 Araştırmanın Amacı ve Konusu:

Bu araştırma eğitimin sorunlarını dışarıdan değil içeriden ve bu sorunlarla beraber yaşayanların bakışıyla tespit etmeyi amaçlamaktadır. Bu noktada eğitim sorunlarıyla iç içe yaşayan temel aktör-özneler olarak öğretmen, öğrenci ve veliler bu araştırmanın özneleri olmaktadır. Araştırma da bu öznelerin önce kimlik bilgilerini elde etmeyi ve hemen peşinden bu özneler için araştırmacıların esaslı sorunlar olarak gördükleri ancak ön çalışmalarla da test ederek temel özneler tarafından da eğitim sorunları olarak görüldüğü düşünülen ve bunlara ilaveten yine bu özneler tarafından eğitimin temel sorunlarının neler olduğunu ortaya çıkarmayı hedeflemektedir.

Bilindiği üzere toplumların kalkınmasında eğitim oldukça önemli bir role sahiptir. Eğitim hem ülke kalkınmasıyla bağlantılı ancak bununla da sınırlı kalmayıp sosyal ve kültürel hayatın çok önemli zenginleştiricilerindedir. Eğitim hem kuşaklar arasında bağ kurmayı sağlarken hem de kuşakları birbirinden ayırır. Bu paradoksu, eğitimin hem kuşaklar arasında ortak unsurlarla bağlantı kurması özelliğiyle hem de eğitimin sürekli yeniliğe ve değişime açık olma özelliğiyle açıklamak gerekir.

Bu araştırmada eğitimle kuşaklar arasında bir bağ kurulduğu gibi, eğitim üzerinde geliştirilen yeni politikalarla ve yeni eğitim-öğretim yöntemleriyle kuşaklar arasında asla kapatılamayacak uçurumların ortaya çıkabildiği de ortaya çıkmaktadır. Özellikle öğretmenlerle yapılan mülakatlarda kuşaklar arası açılmanın ne kadar ürkütücü boyutlara ulaştığı görülmektedir.

##### 1.2. Yöntem ve teknikler

Araştırma nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin kullanılmasına dayanmaktadır. Bilindiği üzere nicel araştırma yöntemi olarak, anket ve nitel araştırma yöntemleri olarak gözlem, derinlemesine mülakat, mülakat tekniklerinin bir arada kullanılması verilerin hem sayısal hem de sayısal olmayan yani sözel ifadelerle elde edilmesini sağlamakta ve bu iki yöntemin bir arada kullanılması araştırmanın içeriğinin zenginleşmesine ve elde edilen verilerin geçerlik ve güvenilirliğinin de bir anlamda artmasına neden olmaktadır.



dır. Çünkü yaptığımız gözlemler ve mülakatlar elde edilen bilginin sadece deneğin o anda o anki ruh haliyle verdiği cevaplara dayandığı için sınırlı-dar bir bilgi olarak kalacaktır oysa mülakatlarla daha da derinleştirilen, gözlemlerle daha da yaygınlaştırılan ve zamana yayılan bilgiler aynı verilerin farklı zamanlarda nasıl yeniden aynı sonuçlara ulaşılabileceği konusunda yardımcı olacaktır. Böylece iki farklı yöntemin bir arada kullanılması da araştırmayı zenginleştirecektir.

### **1.2.1. Evren ve örneklem:**

Araştırma MEB'e bağlı orta öğretim kurumlarındaki sorunları ortaya çıkarmak amacıyla devlet okullarında uygulanan toplam anketlerden geçerli olarak kabul edilmek üzere istatistiki işlem yapılabilecek olan 1203 anket öğrencilere, 1107 anket öğretmenlere ve ortaöğretimde çocuğu okuyan velilere de 660 adet anket olmak üzere toplam 2970 adet anketten oluşmaktadır.

### **1.2.2. Veri toplama :**

Araştırmada hem nicel (anket) hem nitel (mülakat) veri toplama teknikleri kullanılmıştır. Öncelikle konuyla ilgili literatür tarandıktan sonra ilgili kaynaklara ve çalışmalara ulaşılmaya çalışılmıştır. Böylece araştırmanın teorik çerçevesi oluşturulmaya çalışılmıştır. Daha sonra literatürden hareketle ilk ham metinler ve sahada yapılan çeşitli gözlem ve mülakatlarla anket soruları oluşturulmuş ve Mart 2006 tarihinde ilk pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama yapılırken hem literatür taramaya devam edilmiş hem de saha gözlemleri ve mülakatları not edilmeye çalışılmıştır. Pilot uygulama sonucu çeşitli sorular üzerinde yeniden çalışma yapılmış ve anketler daha da olgunlaştırılarak son şekli verilmiştir.

### **1.2.3. Verilerin Çözümlemesi :**

Anketlerden elde edilen bilgiler SPSS 10.0' a yüklenmiş ve önce her bir soru için frekanslar alınarak değerlendirme yapılmış daha sonra eğitim, cinsiyet, gelir vb gibi çeşitli bağımsız değişkenler etrafında eğitim, dersname, öğretmenler, MEB sorunları gibi bağımlı değişkenler arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı ki-kare (chi-square) analizi yapılarak tespit edilmeye çalışılmıştır.

## 2. SAHA ÇALIŞMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Saha çalışmalarının değerlendirilmesi öğrenci, öğretmen ve veli anketlerinden elde edilen verilerin önce frekanslar sonra da çapraz tablolar (crosstabs) verilerek analiz edilmesini içermektedir.

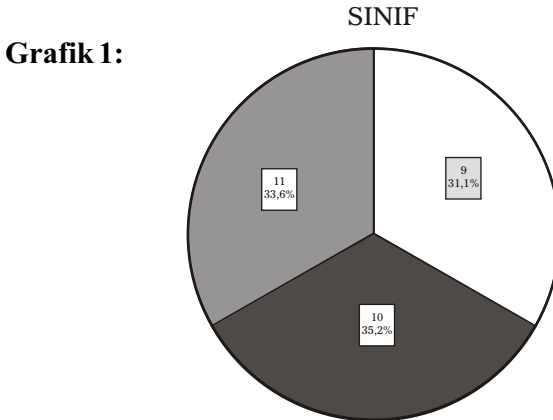
### 2.1. ÖĞRENCİLERİN EĞİTİM VE EĞİTİM SORUNLARINA BAKIŞLARI

Frekans okumalarında tüm örnek kütleinin göz önüne alındığı “Yüzde” sütunu değil, doldurulmuş (cevapsızların dışarıda bırakıldığı) kullanılabilir cevaplar içindeki yüzde oranı (geçerli yüzde) esas alınmıştır.

#### 2.1.1. Öğrenci Kimliklerine Dair Bilgiler

**Tablo 1: Öğrencilerin sınıflara göre dağılımı**

Sınıf	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
9	374	31,1	31,1	31,1
10	423	35,2	35,2	66,4
11	404	33,6	33,6	100,0
Toplam	1201	99,8	100,0	
Cevapsız	2	,2		
Genel Toplam	1203	100,0		



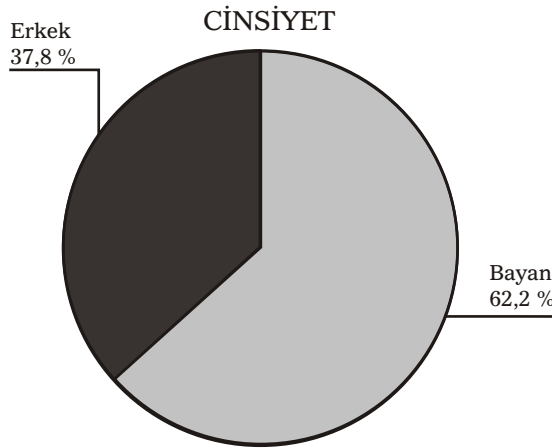
Araştırma kapsamına giren lise öğrencilerinin sınıflara göre dağılımı %30'larda seyreden oranlarla lise 1-2 ve3 arasında eşit olarak dağılmış olarak görünmektedir. Oranlar sırasıyla şöyledir 9. sınıflar (lise 1'ler) % 31.1 'lik bir orana sahipken, 10. sınıflar (lise 2'ler ) % 35.2'lik bir orana sahip görünmekte ve 11. Sınıflar (lise 3'ler) % 33.6'lık bir orana sahiptirler.

**Tablo 2: Öğrencilerin cinsiyet dağılımı**

Cinsiyet	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Kadın	744	61,8	62,2	62,2
Erkek	453	37,7	37,8	100,0
Toplam	1197	99,5	100,0	
Cevapsız	6	,5		
Genel Toplam	1203	100,0		

Öğrencilerin cinsiyet durumlarına göre dağılımlarına bakıldığında %62.2 'lik oldukça yüksek bir oranla kız öğrencilerin ilk sırada yer aldıkları bunları %37.8 ile erkek öğrencilerin takip ettiği görülmektedir.

**Grafik: 2**



**Tablo 3: Öğrencilerin okul türü**

Okul türü	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Normal lise	776	64,5	64,6	64,6
Meslek lisesi	227	18,9	18,9	83,5
Anadolu lisesi	63	5,2	5,2	88,8
Diğer	135	11,2	11,2	100,0
Toplam	1201	99,8	100,0	
Cevapsız	2	,2		
Genel Toplam	1203	100,0		

Öğrencilerin okul türüne göre dağılımlarına bakıldığında büyük bir yoğunluğun %64.6'lık bir oranla normal devlet liselerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu lise türünün içine süper lise ve yabancı dil ağırlıklı liseler de girmektedir. İkinci sırada %18.9'luk bir oranla meslek lisesi gelmekte ve onu takiben % 5.2 ile Anadolu liseleri gelmektedir.

**Tablo 4: Öğrenci ailelerinin aylık toplam hane gelirleri**

Ailenizin bir aylık toplam hane geliri (maas+kira vb) ne kadardır?	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
400 YTL ve altı	83	6,9	7,2	7,2
401-600 YTL	158	13,1	13,8	21,0
601-1000 YTL	334	27,8	29,1	50,2
1001-1500 YTL	356	29,6	31,1	81,2
1501-2500 YTL	150	12,5	13,1	94,3
2501-3500 YTL	43	3,6	3,8	98,1
3501 YTLve üzeri	22	1,8	1,9	100,0
Toplam	1146	95,3	100,0	
Cevapsız	56	4,7		
Genel Toplam	1203	100,0		

Öğrencilerin ailelerinin bir aylık hane gelirlerinin ne kadar olduğu sorusunun cevabına bakıldığında yarısından daha fazla bir kesimini oluşturan (%29.1+ %31.1=%60.2'sinin gelirlerinin 601 YTL ile 1500 YTL arasında bulunduğu anlaşılmaktadır. Asgari düzeyde bir gelire sahip öğrenci ailesi

oranın ( $7,2+13,8=$ ) % 21 olduğu görülmektedir. Yine bu örneklem içinde üst gelir dilimi içinde yer alıyor görünen öğrenci ailelerinin oranı ( $3,8+1,9=$ )%5.7 olarak görülmektedir.

**Tablo 5: Öğrencilerin ÖSS sınav sistemine bakışları**

ÖSS sınav sisteminin mevcut durumundan memnun musun?	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Evet	566	47,0	48,0	48,0
Hayır	614	51,0	52,0	100,0
Toplam	1180	98,1	100,0	
Cevapsız	23	1,9		
Genel Toplam	1203	100,0		

ÖSS sınav sistemi her zaman her tür toplumsal kesim tarafından eleştirilme tabii tutulan bir sorundur. Öğrencilerin hayatlarını belirleyecek çok önemli bir ayırım olarak onların çok erken yaşlarda karşılıklarına çıkan sınav sistemi hakkındaki görüşleri onların bu sorunu tüm teferruatı ve yönleriyle kavrayabilmelerine imkan vermediği göz önüne alınarak değerlendirilmelidir. Ancak bu araştırmanın esas hedefinin de sorunları, sorunlarla karşılaşan öznelerle değerlendirme hedefi içinde olduğu için burada yapılacak olan sadece sayısal verileri bu soru çerçevesinde sunmak olacaktır.

Öğrencilerin %52'lik bir kısmı ÖSS sınav sisteminin mevcut durumunda memnun değildir. Ancak memnun olanların oranı da sadece % 4'lük bir farkla kendini göstermekte ve %48'lik bir oranla temsil edilmektedir.

Memnun olmayanların neden memnun olmadıklarına dair gerekçeler ve nedenler neredeyse şehir, lise türü, sınıf vb. farklılıklara rağmen o kadar benzerdir ki neredeyse homojen bir gruptan ortaya çıkmış gibidir. Aslında ÖSS sınavına hazırlanma telaş ve programı neredeyse tüm lise öğrencilerini benzer şeklide düşünen, benzer şeklide hareket eden vb. ortak özelliklere sahip homojen bir kitleye dönüştürmüş gibidir.

Meslek liseleri ÖSS sınav sistemini kendilerine uyguladığını iddia ettikleri haksız katsayı nedeniyle eleştirmektedirken normal (kendi tabirleriyle “düz lise”ler) ise ÖSS sisteminin daha çok Fen lisesi ve Anadolu lisesi öğrencilerine kolaylık, avantajlar sağladığını kendileri için bir avantaj olmadığı

ğı gibi dezavantajlı konumda olduklarını belirtmektedirler. Bir çok meslek liseli öğrenci için ÖSS sistemi adaletsizlik olarak değerlendirilmektedir. Meslek liseli öğrencilerden birisi “ÖSS adaletsiz bir sistem, haksız yere puanımız kırılıyor” derken, bir diğeri sınavın adaletsiz olduğunu iddia ederek onu “meslek liseleri için hiç de adil olmayan bir sınav” olarak nitelemektedir. Neden meslek liseleri için adil olmadığı ise sınavda soruların dersleriyle alakalıdır. Meslek liseli öğrencilerin “kültür dersleri” olarak niteledikleri bir çok ders görülmemekte ancak ÖSS sınavında karşılaşılmaktadır. Yine onların hem staj hem ders programları onların enerjilerini layıkıyla sınav için harcamalarına engel görülmektedir.

ÖSS sınav sistemine öğrencilerin gösterdikleri tepkiler farklı şekillerde ola-bilmektedir. Meslek liseliler hem katsayı hem de görmedikleri derslerle ilgili sorulara muhatap kalmalarında dolayı tepki göstermekteyken diğere lise öğrencileri de sınavın hem onların hayatlarındaki belirleyici ve etkileyici gücüne tepki göstermektedirler. “İnsan hayatının üç saatlik bir sınavı sığdırılması doğru değil”, “Üç saatlik bir sınavın hayatımı belirlemesini istemiyorum. Başka yollar bulunmalı”, “Bütün hayat tek bir sınavı bağı, adil değil”...

İfadeler farklı olmakla birlikte ruh ve bakış açısı aynıdır. Az önce ÖSS sisteminin aslında düşünce ve eylem açısından öğrencileri homojenleştirdiğinden bahsederken paradoksal anlamda kendisine muhalif öğrenci grubunu bile homojenleştirdiği görülmektedir.

**Tablo 6: Öğrencilerin dersane ilişkisi**

Dershaneye gidiyor musun?	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Evet	337	28,0	28,6	28,6
Hayır	841	69,9	71,4	100,0
Toplam	1178	97,9	100,0	
Cevapsız	25	2,1		
Genel Toplam	1203	100,0		

Öğrencilerin %71.4'ü dershaneye gitmediğini belirtirken %28.6'sı dershaneye gittiğini belirtmekte %28.6'sı ise gitmediğini belirtmektedir.

**Tablo 7 : Öğrencilerin hem dershane hem de okula gitmeye bakışları**

Hem okula hem dershaneye gitmek faydalı mı zararlı mı?	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Faydalı, derslerime katkısı var	205	17,0	27,7	27,7
ÖSS'yi kazanmak için faydalı	325	27,0	43,9	71,5
Sağlık açısından zararlı olabilir fakat sınav için gitmek zorundayım	157	13,1	21,2	92,7
Diğer	54	4,5	7,3	100,0
Toplam	741	61,6	100,0	
Cevapsız	462	38,4		
Genel Toplam	1203	100,0		

Öğrenciler ÖSS sınavında başarıyı yakalayabilmek için kendilerini neredeyse 9. sınıftan (lise 1) başlayan bir yarışma ve dershaneye gitme telaşı içinde bulmaktadırlar. Hem okula hem dershaneye gitmek ailelere ekonomik bir yük getirdiği gibi öğrencilerin büyük bir çoğunluğu sabahtan öğleye kadar okula öğleden sonra da dershaneye ya da hafta sonları dershaneye gitmektedir ki bu da onlar için hem zihinsel hem de bedensel bir çabalamayı gerektirmektedir. Öğrenciler hem okula hem dershaneye gitmek zorunda kaldıklarında ne hissetmektedirler? Bunu derslerini geçebilmelerine katkı sağlayacak yararlı bir uğraş olarak mı yoksa bedensel ve zihinsel yorgunluğuna rağmen katlanmak zorunda oldukları bir süreç olarak, zorunluluk hali olarak mı görmektedirler?

Öğrencilerin neredeyse yarısına yakın bir kısmı (%43,9) okulla birlikte dershaneye gitmesinin ÖSS sınavı için kendisine fayda, katkı sağlayacağına inanmakta ve bu yüzden gitmekte olduğunu belirtmektedirler. Burada sağlıkla ilgili bir sorun bildirilmemekte ve okulla birlikte dershaneye gitmenin mahzurları olsa bile, ÖSS'yi kazanmak için dershaneye gitmenin faydalı olduğu belirtilmektedir. Okulla birlikte dershaneye gitmenin faydalı olduğunu çünkü derslerde öğrendiklerini dershanede tekrar ettiklerini, o konularla ilgili test sorusu çözdüklerini, en azından konuyu bir kere daha dinleyip bilgilerini derinleştirdiklerini belirtenlerin oranı %27.7 ile ikinci sırada gel-

mehtedir. Okul ve dershanenin bir arada yürütülmesinin sağlık açısından sakıncalı olduğunu bildikleri, düşündükleri halde sınavı kazanmak için ikisini bir arada yürütmek zorunda olduklarını belirtenlerin oranı % 21.2'dir. Görüldüğü gibi dersane hem derslere katkı hem de sınavı kazanmak amacıyla yürütülen bir süreç olup, bu durumun sağlık açısından zararlı olduğunu ancak yine de gitmek zorunda olduğunu belirtenlerin oranı % 21.2 ile sınırlı kalmaktadır.

**Tablo 8: Öğrencilerin dershaneye attettikleri başarı**

Dershaneye gitmeden (özel ders almadan) ÖSS'vi kazanabileceğine inanıyor musun?	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Evet	422	35,1	36,5	36,5
Hayır	735	61,1	63,5	100,0
Toplam	1157	96,2	100,0	
Cevapsız	46	3,8		
Genel Toplam	1203	100,0		

Şu an dershaneye (veya özel ders alıyor) gidiyor olsun olmasın her öğrenciye sorulan bu soru öğrencilerin büyük çoğunluğunun gözünde mitleşen dersane olgusunun “test tekniği” söyleminin hangi boyutlara ulaştığını göstermesi açısından ilginçtir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu (%63.5'i), ÖSS'yi kazanabilmek için dershaneye gitmek zorunda olduğuna inanmaktadır. Ancak dershaneye gittikleri takdirde sınavı kazanabileceklerdir, çünkü;

- “Çünkü, okulda görmediğimiz konuları dershanede görüyoruz.”
- “Çünkü ÖSS'de çıkan sorular işlediğimiz derslerle aynı değil, bu yüzden dershaneye gitmek zorundayız.” (Meslek liseli bir öğrenci).
- “Okulda aldığımız eğitim yetersiz kendi çalışmalarımızla ne kadar olabilir ki?”
- “Test sorusu çözmeden nasıl kazanılabilir ki”
- “Ek ders almadan kazanmak imkansız” gibi ifadelerin yanında esas olarak dershanelerin büyülü kılan,
- “Çünkü dershanede test tekniğini öğretiyorlar”
- Çünkü orada kolay test yöntemini öğretiyorlar” ifadeleri dershane-



lerin sınavı kazanmayı düşünen öğrenciler için vazgeçilmez araçlar olarak ortaya çıkmasına neden oluyor.

Buna karşılık dershaneye gitmeden sınavı kazanabileceğini belirtenlerin oranı da % 36.5 olarak kendini göstermektedir. Bunlar, dershaneye gidip kazanamayan akraba, komşu ya da arkadaşlarını örnek vererek dershanenin mutlak çözüm olamayacağını belirtmekte ve hatta bazen dershanenin çözüm yolu olmanın ötesinde bir “para tuzağı” olduğunu belirtmektedirler.

**Tablo 9: Öğrencilerin sosyo-kültürel faaliyet ilişkisi**

Arkadaşlarıyla (ya da ailenle) sosyo-kültürel faaliyetler içinde bulunabiliyor musun?	Frekans	Yüzde	Gecerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Evet	868	72,2	72,5	72,5
Hayır	330	27,4	27,5	100,0
Toplam	1198	99,6	100,0	
Cevapsız	5	,4		
Genel Toplam	1203	100,0		

Lise öğrencilerinin büyük bir kısmının (%72.5) okuldan arta kalan zamanının çoğunu dershanelerde geçirdiği düşünüldüğünde (varsayıldığında), onların sanki toplumdan, arkadaş çevrelerinden oldukça yalıtılmış bir hayat sürdükleri düşünülebilir. Ancak bu araştırma sonuçlarına göre tüm bu yoğun tempoya rağmen liseli öğrencilerin arkadaşları veya aileleriyle birlikte zaman geçirdikleri görülmektedir. Onlar bu arta kalan zamanlarını arkadaşlarıyla gezerek, evlerde toplanıp sohbet edip müzik dinleyerek, bilgisayar başında veya internete girerek, hafta sonları tiyatro ya da sinemaya giderek, ailece ya da arkadaşlarıyla piknik yaparak, çeşitli sportif etkinliklerde bulunarak, maç seyrederek vb. şekilde geçirmektedirler. Bu tür sosyo-kültürel faaliyetler içinde bulunamadığını belirtenlerin oranı ise aslında hiç de az değildir: %27.5. Yani neredeyse her dört liseli öğrenciden biri sosyo-kültürel faaliyetler içinde bulunamadığını belirtmiştir. Bu durumun temel nedeni gerçekte öğrencilerin okul-dershane arasında sıkışmasıdır.

**Tablo 10: Öğrencilerin OÖBP tespitine bakışları**

OÖBP (Orta Öğretim Başarı Puanı) tespitinde nasıl bir yol izlenmelidir?	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Her yıl ortaöğretim derslerinden aldığı notların ortalaması alınarak	589	49,0	50,3	50,3
Her yıl sonunda yapılacak yıl sonu sınavında alınan notun % 50'si ile derslerden alınan notların % 50'si esas alınarak	246	20,4	21,0	71,2
Sadece her yıl sonunda her sınıf için yapılan genel bir sınavla	132	11,0	11,3	82,5
OÖBP'ni başarı hesaplamasında dikkate almamalıdır	127	10,6	10,8	93,3
Diğer	78	6,5	6,7	100,0
Toplam	1172	97,4	100,0	
Cevapsız	31	2,6		
Genel Toplam	1203	100,0		

Orta Öğretim Başarı Puanı tespitinde nasıl bir yol izlenmesi gerektiği hususunda öğrencilerin kanaatleri sorulduğunda görülmektedir ki, örnekleme dahil öğrencilerin yarısı yani %50.3'ü, her yıl ortaöğretim derslerinden alınan notların ortalaması alınarak hesap edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu şıkkı %21 ile her yıl sonunda yapılacak sınavda alınan notun %50'si ile derslerden alınan notların %50'si esas alınarak hesap edilmeli diyenler takip etmektedir. OÖBP'nin dikkate alınmaması gerektiğini ve her yıl sonunda her sınıf için yapılan genel bir sınavla OÖBP tesbitinin yapılması gerektiğini belirtenlerin oranı % 10'larda seyretmektedir.

**Tablo 11 : Öğrencilerin Ortaöğretimlerin 4 yıla çıkarılmasına bakışları**

Ortaöğretimlerin (liselerin) 4 yıla çıkarılmasının eğitime etkileri neler olabilir?	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Hiç bir şey katmaz boşuna ailelerinize yük getirir	207	17,2	17,4	17,4
İyi organize edilirse derslane yükünü kaldırır	397	33,0	33,4	50,8
Lise eğitiminin daha iyi insan yetiştirilmesi için fırsattır	291	24,2	24,5	75,2
Fazla bir etkisi olacağını zannetmiyorum	295	24,5	24,8	100,0
Toplam	1190	98,9	100,0	
Cevapsız	13	1,1		
Genel Toplam	1203	100,0		

Liselerin dört yıla çıkarılması durumunda iyi bir organizasyonla derslane yükünün ortadan kalkacağına inananların oranı % 33.4 ile ilk sırada yer almaktadır. Bu şıkkın ilk sırada yer alması aslında dershanelerin öğrencilerin gözünde nasıl bir sorun ve aynı zamanda can kurtaran simidi işlevi yerine getirdiğini de göstermektedir. Öğrenciler okulda görmedikleri ya da çok az gördükleri konuları dershanede gördüklerini belirtmişlerdir. Eğitimin dört yıla uzaması belki de öğrencilerin ancak dershanede gördükleri bol bol soru çözüme ve tüm konuları ayrıntılarıyla işleyebilme umudunu ortaya çıkarmaktadır. İkinci sırada fazla bir etkisi olacağını düşünmeyenler %24.8 ile gelmektedir. Üçüncü sırada eğitimin dört yıla çıkarılmasıyla birlikte daha iyi insan yetiştirilmesi için bir fırsatın doğacağını belirtenler gelmektedir ki oranı %24.5'tir. bu tür bir gelişmenin bir katkısı olmayacağı gibi ailelere boşuna yük getireceğine inananların oranı % 17.4 olarak görülmektedir. Şıklar aslında hem olumlu hem olumsuz bakış açılarını yansıtacak şekilde kurgulanmıştır. Şöyle ki, fazla bir etkisi olacağına inanmayanlarla ailelere yük getireceğine inananlar olumsuz kanaate sahip olanlardır ve genel toplamda (%24.8+%17.4=) %42.2'lik bir orana sahiptirler. İyi organize edildiğinde derslane yükünü kaldıracağına inananlar ile daha iyi insan yetiştirilmesi için fırsat olarak görenlerin oranı ise genel toplamda (%33.4+%24.5=)

%57.9 olarak görülmektedir. Yani öğrenciler lise eğitiminin dört yıla çıkarılması hususunda çoğunlukla (%15.7'lik bir farkla) olumlu bir bakış açısına sahiptirler.

**Tablo 12 : Öğrencilerin dersane ve okul öğretmenlerini kıyaslamaları**

Dershanedeki ve okuldaki öğretmenler kıyaslandığında	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Okuldaki öğretmenler daha aktif ve daha özverili	46	3,8	7,5	7,5
Okuldaki öğretmenler fazla aktif değil fakat daha samimi-içten	170	14,1	27,6	35,1
Dershanedeki öğretmenler daha aktif ve daha özverili	177	14,7	28,8	63,9
Bence fark yok	148	12,3	24,1	88,0
Diğer	74	6,2	12,0	100,0
Toplam	615	51,1	100,0	
Cevapsız	588	48,9		
Genel Toplam	1203	100,0		

Okulla birlikte dershaneye giden öğrencilere okuldaki ve dershanedeki öğretmenleri kıyaslamaları gerektiğinde bunu nasıl yapacakları sorulduğunda görülmektedir ki dersane öğretmenleri okul öğretmenlerine göre daha aktif daha özverili bulunmaktadır ki oran % 28.8'dir. Okuldaki öğretmenlerinin daha aktif, daha özverili bulanların oranı ise dersane öğretmenlerine göre dörtte bir oranında azalarak %7.5'e düşmektedir.

Ancak okuldaki öğretmenlerini fazla aktif bulmamakla birlikte daha samimi ve içten bulanların oranı oldukça dikkat çekici bir şekilde % 27.6'ya çıkmaktadır.

Beceriksizlik, yeteneksizlikten, mükemmelliğe ve samimiyete kadar bir çok noktada dersane ve okul öğretmenleri arasında fark olmadığını belirtenlerin oranı ise %24.1 olarak görülmektedir.

## 2.1.2. Öğrencilerin Sosyal Ve Ekonomik Konumlarına Göre Eğitime Ve Eğitim Sorunlarına Bakışları

**Tablo 13: Öğrencilerin sınıflarına göre dershaneye gitme ilişkisi**

		Dershaneye gidiyor musun?		Toplam
		Evet	Hayır	
Sınıf 9		55	312	367
		15,0%	85,0%	100,0%
		4,7%	26,5%	31,2%
10		176	239	415
		42,4%	57,6%	100,0%
		15,0%	20,3%	35,3%
11		105	289	394
		26,6%	73,4%	100,0%
		8,9%	24,6%	33,5%
Toplam		336	840	1176
		28,6%	71,4%	100,0%
		28,6%	71,4%	100,0%

Ki-kare: 72.842

Ser. Der. : 2

$p < 0,01$

Sınıflara göre öğrencilerin dershaneye gidip gitmemesi arasındaki ilişkinin sorgulandığı bu soruda 9.sınıfların 10. sınıflara göre daha az dershaneye gittikleri görülmektedir. 9. sınıfta dershaneye gidenlerin oranı %15 iken, 10. sınıflarda oran %42.4'e çıkmaktadır. Ancak asıl yoğunlaşmanın beklendiği 11. sınıflarda 9. sınıflara göre yaklaşık iki katı artış ancak 10. sınıflara göre hayli dikkat çekici bir azalış görülmektedir ki oran %26.6'dır. Neden öğrenciler 11. sınıfta 10. sınıflara göre daha az dershaneye gitmektedirler? Bunun bir nedeni devlet okullarında öğrencilerin son sınıftaki temel amaçlarının okulu bitirmek ve bitirdikten sonra dershaneye giderek üniversiteye hazırlanmaları şeklinde düşünülebilir? Çünkü öğretmenlerle yapılan görüşme ve uygulanan anketlerde elde edilen bilgiler ışığında görülmüştür ki öğrenci lise eğitimi boyunca ÖSS'ye hazırlanmayı düşünmemekte ancak bu sınava girebilmesi için liseden mezun olması gerektiğinden amacı sadece liseyi bitirmek ve sonra dershaneye giderek sınava hazırlanmak olmaktadır.

**Tablo 14 : Öğrencilerin sınıflarına göre derslane-okul ilişkisi**

		Hem okula hem derslaneeye gitmek faydalı mı zararlı mı?				
		Faydalı, derslerime katkısı var	ÖSS'yi kazanmak için faydalı	Sağlık açısından zararlı olabilir fakat sınav için gitmek zorundayım	Diğer	Toplam
Sınıf	9	69 39,7% 9,3%	71 40,8% 9,6%	30 17,2% 4,1%	4 2,3% ,5%	174 100,0% 23,5%
	10	88 34,0% 11,9%	104 40,2% 14,1%	62 23,9% 8,4%	5 1,9% ,7%	259 100,0% 35,0%
	11	48 15,6% 6,5%	149 48,5% 20,1%	65 21,2% 8,8%	45 14,7% 6,1%	307 100,0% 41,5%
Toplam		205 27,7% 27,7%	324 43,8% 43,8%	157 21,2% 21,2%	54 7,3% 7,3%	740 100,0% 100,0%

Ki-kare: 72,680

Ser. Der. : 6

p&lt;0,01

Sınıf düzeylerine göre hem okula hem derslaneeye gitmenin nasıl değerlendirildiğine bakıldığında görülmektedir ki henüz üniversite kaygısı taşımayan ve ÖSS sınavı atmosferinden uzak öğrenciler yani 9 ve 10. sınıflar için derslaneeye gitmenin derslere katkı noktasında faydası olduğuna inanılmaktadır. 11. sınıfa gelindiğinde ise oran birdenbire %15.6'ya düşmektedir. Çünkü 11. sınıflar için derslanenin anlamı çok daha farklıdır. Sınıflara göre ÖSS'yi kazanmak için derslaneeye gitmenin faydalı olacağını düşünenlerin oranı 9 ve 10. sınıflarda %40'larda seyrederken 11. sınıflarda oran %48.5'e çıkmaktadır.

**Tablo 15: Öğrencilerin sınıflarına göre dershanelere atfedilen başarı**

	Dershaneye gitmeden (özel ders almadan) ÖSS'yi kazanabileceğine inanıyor musun?			Toplam
		Evet	Havır	
Sınıf 9		136	224	360
		37,8%	62,2%	100,0%
		11,8%	19,4%	31,2%
10		156	242	398
		39,2%	60,8%	100,0%
		13,5%	21,0%	34,5%
11		129	268	397
		32,5%	67,5%	100,0%
		11,2%	23,2%	34,4%
Toplam		421	734	1155
		36,5%	63,5%	100,0%
		36,5%	63,5%	100,0%

Ki-kare: 4,252 Ser. Der. : 2 p&lt;0,01

Sınıf düzeylerine göre dershaneye gitmeden öğrencilerin ÖSS'yi kazanıp kazanmayacağı sorulduğunda çok az bir farkla bile olsa 11.sınıf öğrencilerinde dershaneye gitmeden ÖSS'yi kazanamayacağını düşünenlerin oranının diğer sınıflara göre en yüksek düzeye ulaştığı (%67.5) görülmektedir. Oysa 9 ve 10. Sınıflarda bu oran sırasıyla %62.2 ve %60.8 olarak görülmektedir.

**Tablo 16: Öğrencilerin sınıflarına göre sosyo-kültürel faaliyet ilişkisi**

	Arkadaşlarıyla (ya da ailenle) sosyo-kültürel faaliyetler içinde bulunabiliyor musun?			Toplam
		Evet	Havır	
Sınıf 9		292	80	372
		78,5%	21,5%	100,0%
		24,4%	6,7%	31,1%
10		321	102	423
		75,9%	24,1%	100,0%
		26,8%	8,5%	35,4%
11		253	148	401
		63,1%	36,9%	100,0%
		21,2%	12,4%	33,5%
Toplam		866	330	1196
		72,4%	27,6%	100,0%
		72,4%	27,6%	100,0%

Ki-kare: 26,878 Ser. Der. : 2 p&lt;0,01

Sınıf düzeyinde öğrencilerin arkadaşlarıyla sosyo-kültürel faaliyetlerde bulunup bulunmadıklarına bakıldığında görülmektedir ki, 11. sınıfa doğru gidildikçe öğrenciler sosyo-kültürel faaliyetlere diğer sınıflara göre daha az zaman ayırmaktadırlar. 9 ve 10. sınıflarda arkadaşlarıyla ya da ailesiyle sosyo-kültürel faaliyetlerde bulunabilenlerin oranı sırasıyla %78.5 ve %75.9 iken 11. sınıflarda oran %63.1'e düşmektedir. Görüldüğü üzere 11. sınıflarda (lise 3) sınav atmosferi ve temposu öğrencileri bu tür faaliyetler içinde bulunmaktan alıkoyabilmektedir.

**Tablo 17: Öğrencilerin sınıflarına göre öğretmenlerin karşılaştırılması**

	Dershanedeki ve okuldaki öğretmenler kıyaslandığında					Toplam
	Okuldaki öğretmenler daha aktif ve daha özverili	Okuldaki öğretmenler fazla aktif değil fakat daha samimi-ıct	Dershanedeki öğretmenler daha aktif ve daha özverili	Bence fark yok	Diğer	
Sınıf 9	12	39	58	33	8	150
	8,0%	26,0%	38,7%	22,0%	5,3%	100,0%
10	2,0%	6,4%	9,4%	5,4%	1,3%	24,4%
	22	39	99	77	36	273
11	8,1%	14,3%	36,3%	28,2%	13,2%	100,0%
	3,6%	6,4%	16,1%	12,5%	5,9%	44,5%
11	12	92	19	38	30	191
	6,3%	48,2%	9,9%	19,9%	15,7%	100,0%
Toplam	2,0%	15,0%	3,1%	6,2%	4,9%	31,1%
	46	170	176	148	74	614
	7,5%	27,7%	28,7%	24,1%	12,1%	100,0%
	7,5%	27,7%	28,7%	24,1%	12,1%	100,0%

Ki-kare: 93,028

Ser. Der. : 8

p<0,01

Sınıflara göre okul ve dershanedeki öğretmenlerin kıyaslaması yapıldığında oldukça dikkat çekici noktaların olduğu görülmektedir. Okuldaki öğretmenleri fazla aktif bulmamakla birlikte daha samimi ve daha içten bulanların oranı 11. sınıflarda 9 ve 10. sınıfların iki katı bir orana (%48.2) çıkmaktadır. Yine dershanedeki öğretmenleri daha aktif ve daha özverili görme oranında yine 11. sınıflarda diğer sınıflardan belirgin ölçüde farklılaşmanın olduğu görülmektedir. 9 ve 10. sınıflar dersane öğretmenlerini



%38'lik oranlarla daha aktif ve daha özverili görmekteyken 11. sınıflarda bu oran çok keskin bir düşüşle %9.9'a inmektedir. 11. sınıflarda dershaneye öğretmenlerine karşı olumsuz denebilecek bir bakış açısı gelişirken okullardaki öğretmenlere karşı da olumlu bir bakışın geliştiği görülmektedir. Bunu okuldaki öğretmenlerin onları sınava motive etme yönündeki çabaları, öğrencilerin okula veda edeceklerine dair duygu geliştirmeleri vb nedenlerle açıklamak mümkün gibi görünmektedir.

**Tablo 18: Öğrencilerin cinsiyetlerine göre dershaneye atfedilen başarı**

		Dershaneye gitmeden (özel ders almadan) ÖSS'yi kazanabileceğine inanıyor musun?		Toplam
		Evet	Hayır	
Cinsiyet	Kadın	208 28,7% 18,1%	516 71,3% 44,8%	724 100,0% 62,9%
	Erkek	210 49,2% 18,2%	217 50,8% 18,9%	427 100,0% 37,1%
Toplam		418 36,3% 36,3%	733 63,7% 63,7%	1151 100,0% 100,0%

Ki-kare: 48,573

Ser. Der. : 1

p<0,01

Cinsiyet farklılaşmasına bağlı olarak dershaneye gitmeden ÖSS'yi kazanabileceğine olan inanç arasında fark olduğu görülmektedir. Şöyle ki, kız öğrencilerin %71.3'ü dershaneye gitmeden ÖSS'yi kazanamayacağına inanırken erkek öğrencilerde bu oran %50.8 olarak görülmektedir. Örneklemeye dahil olan erkek öğrencilerin bu konudaki kanaati evet ve hayır şıklarında yarı yarıya yayılmıştır. Oysa kız öğrencilerde dershaneye gitmeden kazanabileceğini düşünenlerin oranı %28.7 iken, dershaneye gitmeden kazanamayacağını düşünenlerin oranı iki katından fazla bir orana %71.3'e çıkmaktadır. Anlaşılacağı üzere erkek öğrenciler daha iddialı ve özgüvene sahip gibi görünmektedir.

**Tablo 19: Öğrencilerin okul türlerine göre ÖSS sınav sistemine bakışları**

Okul türü	Normal lise	ÖSS sınav sisteminin mevcut durumundan memnun musun?		Toplam
		Evet	Hayır	
Normal lise		388	376	764
		50,8%	49,2%	100,0%
		32,9%	31,9%	64,9%
Meslek lisesi		126	96	222
		56,8%	43,2%	100,0%
		10,7%	8,1%	18,8%
Anadolu lisesi		11	51	62
		17,7%	82,3%	100,0%
		,9%	4,3%	5,3%
Diğer		40	90	130
		30,8%	69,2%	100,0%
		3,4%	7,6%	11,0%
Toplam		565	613	1178
		48,0%	52,0%	100,0%
		48,0%	52,0%	100,0%

Ki-kare: 47,403

Ser. Der. : 3 p<0,01

Okul türüne göre ÖSS sınav sisteminden memnun olup olmadığı sorulduğunda normal liselerde öğrencilerin eşit bir dağılımla evet ve hayır cevaplarını verdikleri görülmektedir. Meslek liselerinde ise %13.6'lık bir farkla hayır şikkının fazla olduğu görülmektedir. Ancak ilginç bir şekilde meslek liselerinde yoğunlaşması beklenen hayır şikkının %82.3 ile Anadolu Liselerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Evet şikkını seçerek ÖSS sisteminde memnun olanların oranı %17.7'de kalmaktadır.

**Tablo 20: Öğrencilerin okul türlerine göre dershaneye gitme ilişkisi**

		Dershaneye gidiyor musun?		Toplam
		Evet	Hayır	
Okul türü	Normal lise	194	566	760
		25,5%	74,5%	100,0%
	Meslek lisesi	16,5%	48,1%	64,6%
		9	211	220
	Anadolu lisesi	4,1%	95,9%	100,0%
		,8%	17,9%	18,7%
	Diğer	38	24	62
		61,3%	38,7%	100,0%
	Diğer	3,2%	2,0%	5,3%
		95	39	134
	Toplam	70,9%	29,1%	100,0%
		8,1%	3,3%	11,4%
		336	840	1176
		28,6%	71,4%	100,0%
		28,6%	71,4%	100,0%

Ki-kare: 218,198

Ser. Der. : 3

p&lt;0,01

Okul türüne göre dershaneye gidip gitmeme arasında bir ilişkinin olup olmadığına bakıldığında normal liselerde okuyan her dört öğrenciden üçünün dershaneye gitmediği (gidenlerin oranı %25.5'tir); meslek liselerinde ise bu oranın yok denecek kadar az olduğu görülmektedir. Meslek liselerinde dershaneye gidenlerin oranı %4.1, gitmeyenlerin oranı ise %95.9'a çıkmaktadır. Anadolu Liselerinde keskin farklılaşma başlamakta ve öğrencilerin %61.3'ünün dershaneye gidip ancak %38.7'sinin gitmediği görülmektedir. Hem aldıkları yoğun eğitim hem de dersane desteğiyle bu liselerin neden daha başarılı oldukları anlaşılmaktadır.

**Tablo 21: Öğrencilerin okul türlerine göre dershane-okul ilişkisi**

	Hem okula hem dershaneye gitmek faydalı mı zararlı mı?				Toplam	
	Faydalı, derslerine katkısı var	ÖSS'yi kazanmak için faydalı	Sağlık açısından zararlı olabilir fakat sınav için gitmek zorundayım	Diğer		
Okul türü	Normal lise	134	168	85	14	401
		33,4%	41,9%	21,2%	3,5%	100,0%
		18,1%	22,7%	11,5%	1,9%	54,2%
	Meslek lisesi	34	86	25	34	179
		19,0%	48,0%	14,0%	19,0%	100,0%
		4,6%	11,6%	3,4%	4,6%	24,2%
	Anadolu lisesi	19	17	17		53
		35,8%	32,1%	32,1%		100,0%
		2,6%	2,3%	2,3%		7,2%
	Diğer	18	53	30	6	107
		16,8%	49,5%	28,0%	5,6%	100,0%
		2,4%	7,2%	4,1%	,8%	14,5%
Toplam	205	324	157	54	740	
	27,7%	43,8%	21,2%	7,3%	100,0%	
	27,7%	43,8%	21,2%	7,3%	100,0%	

Ki-kare: 74,539

Ser. Der. : 9

p&lt;0,01

Okul türüne göre hem okula hem dershaneye gitmenin faydalı mı zararlı mı olduğu sorulduğunda lise türleri arasında hayli farklılık olduğu görülmektedir. Normal liseler hem okul hem dershanenin ÖSS'yi kazanmak için faydalı olduğunu %41.9 ile baskın bir şekilde düşünürken %33.4 ile de derslerine katkısı olduğunu düşünmektedirler. Ancak Meslek Liselerinde ÖSS'yi kazanmak için faydalı olacağını düşünenlerin oranı %48 iken derslerine katkısı olduğunu düşünenlerin oranı %19'a düşmektedir. Anadolu Liselerinde ise oranlar nerdeyse eşit olarak dağılmıştır. Onlar hem derslerine katkısı olduğu için (%35.8), hem ÖSS'yi kazanmak için (%32.1) gittiklerini düşünürken, %32.1'lik bir oranla da her ikisine birden gitmenin sağlık açısından zararlı olabileceğini bilmekte ancak sınav için gitmek zorunda olduklarını düşünmektedirler.

**Tablo 22: Öğrencilerin aylık hane gelirlerine göre dershane ilişkisi**

	Dershaneye gidiyor musun?			
		Evet	Hayır	Toplam
Ailenizin bir aylık toplam hane geliri (maaş+kira vb) ne kadardır?	400 YTL ve altı	13 16,0%	68 84,0%	81 100,0%
	401-600 YTL	1,2%	6,1%	7,2%
	601-1000 YTL	25 16,1%	130 83,9%	155 100,0%
		2,2%	11,6%	13,8%
	1001-1500 YTL	82 25,4%	241 74,6%	323 100,0%
		7,3%	21,5%	28,8%
	1501-2500 YTL	109 31,0%	243 69,0%	352 100,0%
		9,7%	21,7%	31,4%
	2501-3500 YTL	55 37,4%	92 62,6%	147 100,0%
		4,9%	8,2%	13,1%
	3501 YTL ve üzeri	20 47,6%	22 52,4%	42 100,0%
		1,8%	2,0%	3,7%
		13 61,9%	8 38,1%	21 100,0%
		1,2%	,7%	1,9%
Toplam		317 28,3%	804 71,7%	1121 100,0%
		28,3%	71,7%	100,0%

Ki-kare: 45,343

Ser. Der : 6

p&lt;0,01

Ailenin bir aylık toplam hane geliri ile dershaneye gitme arasında anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Gelir düzeyi düştükçe dershaneye giden öğrenci oranı azalmakta gelir düzeyi yükseldikçe de artmaktadır. 400 YTL ve altı gelire sahip olanlarda dershaneye gitme oranı %16 iken aşamalı bir yükselişle 3501 YTL ve üzerinde bu oranın %61.9'a çıktığı görülmektedir.

**Tablo 23: Öğrencilerin aylık hane gelirlerine göre sosyo-kültürel faaliyet ilişkisi**

	Arkadaşlarıyla (ya da ailenle) sosyo-kültürel faaliyetler içinde bulunabiliyor musun?		Toplam	
	Evet	Havır		
Ailenizin bir aylık toplam hane geliri (maaş+kira vb) ne kadardır?	400 YTL ve altı	43 53,1%	38 46,9%	81 100,0%
	401-600 YTL	103 66,0%	53 34,0%	156 100,0%
601-1000 YTL	237 71,0%	97 29,0%	334 100,0%	
	1001-1500 YTL	277 77,8%	79 22,2%	356 100,0%
1501-2500 YTL	113 75,8%	36 24,2%	149 100,0%	
	2501-3500 YTL	36 83,7%	7 16,3%	43 100,0%
3501 YTL ve üzeri	19 86,4%	3 13,6%	22 100,0%	
	Toplam	828 72,6%	313 27,4%	1141 100,0%

Ki-kare: 29,735

Ser. Der. : 6 p&lt;0,01

Öğrenci ailelerinin aylık toplam hane geliri ile arkadaşları ya da aileleriyle sosyo-kültürel faaliyet içinde bulunabilmeleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Şöyle ki, bir aylık toplam hane geliri 400 YTL ve altında olan öğrencilerin arkadaş ya da aileleriyle sosyo-kültürel faaliyette bulunamadıklarını belirtme oranı %49.6'dır. Oysa 401-600 YTL için bu oran %34'e; 601-1000 YTL için %29'a...2501-3500 YTL için %16.3'e, 3501 YTL ve üzeri için oran en düşük oran olan %13.6'ya ulaşmaktadır.

Aylık toplam hane geliri yükseldikçe öğrencinin ailesiyle ya da arkadaşlarıyla sosyo-kültürel faaliyette bulunabilme oranı-ihtimali artmakta ve gelir düzeyi düştükçe tam tersine öğrencilerin nerdeyse yarısı sosyo-kültürel faaliyetlerde bulunamamaktadır.

**Tablo 24: Dershaneye gitme ve dershaneye atfedilen başarı**

		Dershaneye gitmeden (özel ders almadan) ÖSS'yi kazanabileceğine inanıyor musun?		Toplam
		Evet	Hayır	
Dershaneye gidiyor musun?	Evet	89 27,6% 7,8%	233 72,4% 20,5%	322 100,0% 28,4%
	Hayır	325 40,0% 28,7%	487 60,0% 42,9%	812 100,0% 71,6%
Toplam		414 36,5% 36,5%	720 63,5% 63,5%	1134 100,0% 100,0%

Ki-kare: 15.257

Ser. Der. : 1 p&lt;0,01

Dershaneye gidip gitmeme ile dershaneye gitmeden ÖSS'yi kazanabileceğine olan inanç arasında bir ilişki olup olmadığı sorgulandığında görülmektedir ki, dershaneye gidenlerin %72.4'ü ÖSS'i kazanabileceğine inanmamaktayken gitmeyenlerde bu oran %60'a düşmektedir.

Burada öğrencilerin içinde buldukları durumu meşrulaştırmaya yönelik bir seçeneği tercih ettikleri söylenebilir. Dershaneye gidenler bu soruda dershaneye gitme nedenlerini meşrulaştırmaktadırlar. Bu yüzden dershaneye gitmeden kazanamayacağını belirtenlerin oranı diğerine göre daha yüksektir. Dershaneye gitmeyenler ise, gidenlerin eğer gitmeselerdi yine kazanacaklarını belirttikleri %27.6'lık orana %40'lık bir cevapla karşılık vererek gitmeseler de kazanabilme olasılıklarının yüksek olduğunu (gidenlere göre) belirterek adeta kendi kendilerini motive etmeye çalışmaktadırlar.

**Tablo 25: Dershaneye gitme ve dershane-okul öğretmenlerini kıyaslama**

Crosstab

		Dershanedeki ve okuldaki öğretmenler kıyaslandığında					Toplam
		Okuldaki öğretmenler daha aktif ve özverili	Okuldaki öğretmenler fazla aktif değil fakat daha samimi-ıcten	Dershanedeki öğretmenler daha aktif ve özverili	Bence fark yok	Diğer	
Dershaneye gidiyor musun?	Evet	11 3,5%	96 30,9%	110 35,4%	59 19,0%	35 11,3%	311 100,0%
	Hayır	1,8%	16,0%	18,3%	9,8%	5,8%	51,8%
		33 11,4%	69 23,9%	65 22,5%	84 29,1%	38 13,1%	289 100,0%
		5,5%	11,5%	10,8%	14,0%	6,3%	48,2%
Toplam		44 7,3%	165 27,5%	175 29,2%	143 23,8%	73 12,2%	600 100,0%
		7,3%	27,5%	29,2%	23,8%	12,2%	100,0%

Ki-kare: 30,718

Ser. Der. :4

p&lt;0,01

Dershaneye gidip gitmeme ile dershane ve okuldaki öğretmenler arasındaki kıyaslanmanın nasıl olduğuna bakıldığında görülmektedir ki, dershaneye gitmeyenler gidenlere göre okuldaki öğretmenleri, %11.4'e karşı % 3.5 ile, daha aktif ve özverili bulmaktadırlar. Dershanedeki öğretmenlerin daha aktif ve özverili olduğu noktasında yine dershaneye gidenlerle gitmeyenler arasında bir ayrımın olduğu görülmektedir. Dershaneye gidenler %35.4 ile dershanedeki öğretmenleri daha aktif ve özverili bulurken gitmeyenler de bu oran %22.5'e düşmektedir. Görüldüğü gibi dershaneye gitmeyenler dershane öğretmenleri hakkında aktiflik ve özveri hakkında olumsuz bir kanaate sahiptirler bu durumu yukarıda belirtildiği gibi içinde buldukları dershane öğrencisi olamamaya açıklamak mümkündür. Onlar dershane öğrencisi olmadıkları için oranın hocaları hakkındaki kanaatleri gitmemelerini meşrulaştırmaya yönelik kararlar olmaktadır.

Okuldaki öğretmenleri fazla aktif görmemekle birlikte samimi ve içten görenler yine çoğunlukla (%30.9) dershaneye gidenlerdir. Gitmeyenlerde bu oran %23.9'da kalmaktadır. Okul ve dershane öğretmenleri arasında fark görmeyenlerin çoğunluğuna bakıldığında dershaneye gitmeyenlerin (%29.1 ile) çoğunluğu oluşturduğu görülmektedir.

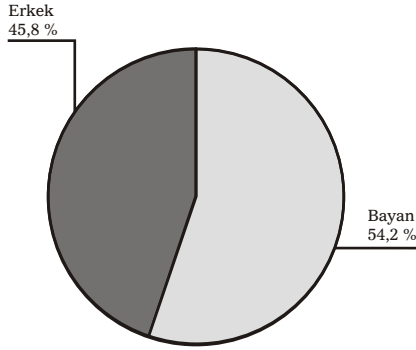


## 2.2. ÖĞRETMENLERİN EĞİTİM VE EĞİTİM SORUNLARINA BAKIŞLARI

### 2.2.1. Öğretmenlerin Kimliklerine Dair Bilgiler

**Tablo 26: Öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımları**

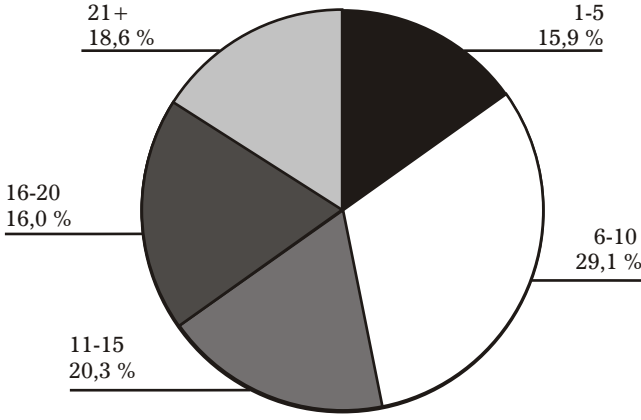
Cinsiyet	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Kadın	496	44,8	54,2	54,2
Erkek	419	37,9	45,8	100,0
Toplam	915	82,7	100,0	
Cevapsız	192	17,3		
Genel Toplam	1107	100,0		



Örnekleme içine giren öğretmenlerin % 54.2'si kadın ve % 45.8'si erkeklerden oluşmaktadır.

**Tablo 27: Öğretmenlerin mesleki tecrübeleri**

Kaç yıldır öğretmenseniz?	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
1-5	168	15,2	15,9	15,9
6-10	308	27,8	29,1	45,0
11-15	215	19,4	20,3	65,4
16-20	169	15,3	16,0	81,4
21+	197	17,8	18,6	100,0
Toplam	1057	95,5	100,0	
Cevapsız	50	4,5		
Genel Toplam	1107	100,0		



Öğretmenlerin %15.9'u 1-5 yıllık bir tecrübeye sahipken, %29.'i 6-10 yıllıktır. 11-15 yıldır öğretmenlik görevini yapanlar ise % 20.'3, 16-20 yıldır öğretmen olanlar ise %16 oranındadır. 21 yıl ve daha fazla tecrübeye sahip olan öğretmenlerin oranı ise %18.6'dır.

**Tablo 28: Öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımları**

Yaş dağılımı	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
23-29	199	18,0	19,9	19,9
30-39	410	37,0	41,0	61,0
40-49	306	27,6	30,6	91,6
50+	84	7,6	8,4	100,0
Toplam	999	90,2	100,0	
Cevapsız	108	9,8		
Genel Toplam	1107	100,0		

Öğretmenlerin % 19.9'u 23-29 yaşları arasındayken, %41'i 30-39 yaşları arasındadır. 40-49 yaşları arasındaki öğretmenlerin oranı %30.6 iken 50 yaş ve üstünde olanların oranı %8.4'tür.

**Tablo 29: Öğretmenlerin hane gelirlerine göre dağılımları**

Ailenizin bir aylık toplam hane geliri (maas+kira vb) ne kadardır?	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
601-1000 YTL	222	20,1	21,3	21,3
1. 001-1.500 YTL	357	32,2	34,3	55,6
1501-2500 YTL	338	30,5	32,5	88,1
2501-3500	83	7,5	8,0	96,1
3501 YTL ve üzeri	41	3,7	3,9	100,0
Toplam	1041	94,0	100,0	
Cevapsız	66	6,0		
Genel Toplam	1107	100,0		

Öğretmenlerin % 66.8'inin 1001-2500 YTL arası gelire sahip olduğu görülmektedir. Ancak örnekleme giren her beş öğretmen den birisinin 601-1000 YTL arasında gelire sahip olduğu görülmektedir. Tabloda görüldüğü gibi bu gelir diliminde yer alan öğretmenlerin oranı %21.3'tür.

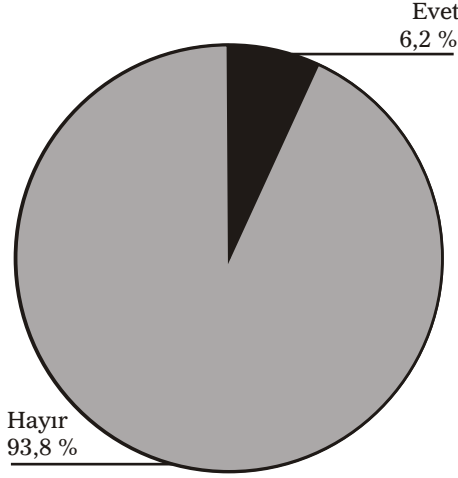
**Tablo 30: Öğretmenlerin kendi gelirlerine bakışları**

Öğretmenlerin gelirleri sizce yeterli midir?	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Evet	47	4,2	4,3	4,3
Hayır	1050	94,9	95,7	100,0
Toplam	1097	99,1	100,0	
Cevapsız	10	,9		
Genel Toplam	1107	100,0		

Öğretmenlerin %95.7'si kendi gelirlerini yeterli bulmamaktadır. Öğretmen maaşlarını yeterli bulanların oranı ise %4.3'te kalmaktadır. Tablodan da görüldüğü gibi, eğitim sisteminin temel sorunlarının başında öğretmenlerin ekonomik sorunları gelmektedir. Gerçi ne veya hangi düzeyde bir gelirin öğretmenler için yeterli olduğu tartışmalı bulunabilir fakat mevcut durumun yetersizliği açıktır. Bu bakımdan öğretmenlerin temel sorunu kendilerini ekonomik bakımdan mesleklerine verecek güven duygusu içinde hissetmemeleridir.

**Tablo 31: Öğretmenlerin Milli Eğitim'e bakışlar**

Milli Eğitimin mevcut durumundan memnun musunuz?	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Evet	66	6,0	6,2	6,2
Hayır	1002	90,5	93,8	100,0
Toplam	1068	96,5	100,0	
Cevapsız	39	3,5		
Genel Toplam	1107	100,0		



Milli Eğitimin mevcut durumundan memnun olmayanların oranı %93.8 iken memnun olanların oranı %6.2'de kalmaktadır.

Öğretmenlerin milli eğitimin mevcut durumundan memnun olmamalarının bir çok nedeni vardır. Bunlardan birisi de başarılı ve başarısız öğrenciler arasında bir ayırımı yapılmadığı yönündeki eleştiriler vardır. Sürekli çıkarılan aflar ve çok başarısız öğrencilerin bile çıkarılan aflarla, kanunlarla vb sınıf atlamaları eğitimde kalitesizliği teşvik eden ve başarılı öğrencileri adeta cezalandıran bir anlayış olarak değerlendirilmektedir. “Çalışmayan, düşük başarılı öğrenciler başarılıymış gibi sınıf geçtiği sürece MEB başarıya ulaşamaz. Bu, çalışan öğrencinin de performansını düşürmektedir... Gençler eğitimde MEB'nın verdiği hiçbir şeyi dikkate almıyor. Zaten MEB'nın hazırladığı müfredat onları düşünmeye zorlayıcı, üretken kılacak

bir program da değil. Üretken, çağdaş ve kültürüne bağımlı bir gençlik öncelikle ilköğretimde sağlanabilir. Cezadan çok, özendirme programı oluşturulmalıdır.

Sadece başarısız öğrencileri kurtaracak yasalar değil, başarılı öğrencileri ödüllendirecek yasalar oluşturulmalıdır. Başarılı öğrenciler görmezden geldiği için motive olamamaktadırlar.”

Diyen öğretmen bu durumu izah etmektedir.

**Tablo 32: Öğretmenlerin toplumsal itibarlarına bakış**

Öğretmenlerin toplumsal itibarını nasıl görüyorsunuz?	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Çok iyi	24	2,2	2,2	2,2
İyi	267	24,1	24,3	26,4
İyi değil	554	50,0	50,3	76,7
Hiç iyi değil	256	23,1	23,3	100,0
Toplam	1101	99,5	100,0	
Cevapsız	6	,5		
Genel Toplam	1107	100,0		

Öğretmenlerin toplumsal itibarının  $(50.3+23.3)= %73.6$  ile iyi görülmediği anlaşılmaktadır. İyi değil diyenlerin oranı %50.3 iken, hiç iyi değil diyenlerin oranı %23.3 olarak görülmektedir. İyi diyenlerin oranı %24.3 iken çok iyi diyenlerin oranı %2.2 olarak görülmektedir.

Öğretmenler toplumsal itibarın bu kadar düşük olmasının önemli bir nedeni olarak insanların gelire bağlanan bakış açılarıyla açıklamaktadırlar.

**Tablo 33: Öğretmenlerin toplumsal itibarlarını arttırmaya yönelik öneriler**

Eğer cevabınız olumsuz ise toplumsal itibarın artırılması için ne yapılması gerekir?	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Öğretmenlerin maaşları artırılmalı	225	20,3	32,6	32,6
Öğretmen yetiştiren okulların eğitim kalitesi artırılmalı	185	16,7	26,8	59,3
Öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirilmede öğretmene geniş inisiyatif tanınmalı	159	14,4	23,0	82,3
Diğer	122	11,0	17,7	100,0
Toplam	691	62,4	100,0	
Cevapsız	416	37,6		
Genel Toplam	1107	100,0		

Yukarıda da belirtildiği gibi öğretmenler kendi toplumsal itibarlarının düşüklüğünü aldıkları düşük maaşın yansıması olarak görmektedirler. Burada da öğretmenler kendi itibarlarının artırılması için yapılması gereken en önemli icraat olarak maaşlarının arttırılmasını % 32.6 ile belirtmektedirler. İkinci sırada öğretmen yetiştiren okulların kalitesinin arttırılması %26.8 ile önemli görülmektedir.

Öğretmenler için toplumsal itibarın elde edilmesiyle orantılı görünen çok önemli bir sorun da öğrenci başarısını belirlemede öğretmene geniş inisiyatif tanınmasıyla ilişkilidir. Öğretmenler öğrencinin geçip kalmasıyla ilgili hiçbir inisiyatife sahip olamadıklarını geçmeyi asla hak etmeyen çok başarısız öğrencilerin kendi değerlendirmelerinin mühimsenmeyerek geçirilmesi hatta öğrencinin zayıf sayısının bu noktada hiç de önemli olmayışı öğretmenler tarafından kendi itibarlarının düşürülmesi olarak algılanmaktadır. Bu itibarın iadesi için başarıyı ölçme ve değerlendirme hususunda inisiyatifin ellerine verilmesini beklemektedirler.

“Öğrenciler sene sonlarında devamsızlıklarına ve derslerdeki başarısızlıklarına rağmen alt sınıftan bir üst sınıfa geçiyorlar. Bunun da onların okula olan ilgilerini azalttığını ve gereksiz olduğunu düşündüklerini tahmin ediyorum. Ve en önemlisi bu yönetmelik okullardaki öğretmenlerin bütün itibarlarını sarsmış durumda.”

Toplumsal itibarın elde edilmesiyle ilgili diğer şıkkında yoğunlaşan

%17.7'lik oran Milli Eğitim Bakanlığında öğretmenlerle ilgili beklentileri, sınıf geçme sisteminin değişmesi, eğitime ayrılan payın artırılması vb ile ilgilidir.

**Tablo 34:Öğretmenlerin dershanede çalışma ve özel ders verme durumu**

Özel ders veriyor ya da dershanede çalışıyor musunuz?	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Evet	173	15,6	15,9	15,9
Hayır	918	82,9	84,1	100,0
Toplam	1091	98,6	100,0	
Cevapsız	16	1,4		
Genel Toplam	1107	100,0		

Öğretmenlerin %84.1'i özel ders vermediği ya da dershanede çalışmadığını belirtmektedir. Bu soruyla ortaya çıkacak oranın gerçeği yansıtmayacağı daha önce yapılan mülakatlarla ortaya çıkmıştı. Öğretmenlerin dışarıda çalışmalarını kısıtlayacak/önleyecek bir yönetmelik/yönerge gereği öğretmenler çalışsalar bile çalışmayacakları şeklinde bilgi verebileceklerdi.

**Tablo 35: Öğretmenlerin dershaneye affettikleri başarı**

Öğrencilerinizin dershaneye gitmeden (özel ders almadan) ÖSS'yi kazanabileceğine inanıyor musunuz?	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Evet	404	36,5	37,2	37,2
Hayır	683	61,7	62,8	100,0
Toplam	1087	98,2	100,0	
Cevapsız	20	1,8		
Genel Toplam	1107	100,0		

Öğrencilerin dershaneye gitmeden ya da özel ders almadan ÖSS'yi kazanabileceğine inanmayan öğretmenlerin oranı %62.8 gibi oldukça yüksek bir orandır. Evet diyenlerin oranı ise % 37.2'de kalmaktadır.

Peki neden öğretmenlerin bile büyük bir çoğunluğu dershaneye gitmeyen/gidemeyen öğrencilerin ÖSS'yi kazanamayacağını düşünmektedirler? Öğretmenler bu durumu kendi yetenek-beceriksizlikleriyle mi, yetersizlikleriyle mi açıklayacaklardır? Eğer bununla açıklanabilirse veya açıklana-

caksa peki dershanede öğretmenlik yapanlar kimlerdir? Uzaydan ya da başka bir ülkeden gelemeyeceğine göre yine aynı öğretmenler değil midir? Öğretmenlerin çalıştıkları mekanları değiştirmeleri ya da binanın okul ya da dersane olması sonucu bu kadar derinden nasıl etkilemektedir?

Öğretmenler sorunu çeşitli şekillerde ele alarak açıklamaktadırlar. Bununla ilgili şu alt başlıklarda toplamak mümkündür:

**Eğitim müfredatı ve ÖSS sınavı bağlantısızlığı:** Öğretmenler, ÖSS sınav sistemi ile okul eğitiminin/okulda uyulması gereken müfredatın birbiriyle uyuşmadığını belirterek esas sorunun buradan kaynaklandığını belirtmektedirler.

**Mevcut eğitim sisteminin dersaneleri özendirilmesi:** Öğretmenlere göre, mevcut eğitim sistemi dersaneleri özendirilmektedir. Çünkü okullardaki dersler teoriktir ve sınavlar klasik sınav sistemiyle yapılmaktadır. Okullarda uygulanan klasik sınav sistemi ile ÖSS'de uygulanan test sınavı birbiriyle örtüşmemektedir. Öğrenciler zaman yetersizliği nedeniyle yeterli pratiği de yapamadıklarından sorunlar yaşamaktadırlar.

**Eğitim araçlarının yetersizliği:** Okullardaki eğitim araçlarının yetersizliği okulların dersanelerle girdikleri sınavlarda başarısız olmalarının önemli nedenlerinden ve öğrencileri dersanelere çeken nedenlerden birisidir. Dersanelerde çok sayıda testle ve eğitim aracıyla karşı karşıya kalan öğrenci okulda sadece ders kitabıyla baş başadır. Öğretmenler okullarda öğrencilere dağıtmak amacıyla fotokopi gibi bir imkanı bulmadıklarını belirtmektedirler. Tabii bunda da esas etken okulların maddi imkanlara yeterince sahip olamamalarıdır.

**Özeleştiril nedenler:** Bir özeleştiril olarak bazı öğretmenler MEB öğretmenlerinin öğrencileri üniversiteye hazırlama gibi bir gayret içinde olmadığını belirtmektedirler. Gerçekten de okulun asıl işlevinin bu olmadığını farkında olan öğretmenler en azından lise son sınıf öğrencilerine yönelik öğretmenlerin çeşitli pratikler içinde olmasından yana görüş bildirmektedirler. Örneğin bir matematik öğretmeni bu sorunla ilgili olarak şunları belirtmektedir: “MEB öğretmenlerinin kendini yetiştirme ve öğrenciyi üniversiteye hazırlama gibi bir gayreti yok”.

**Öğrenciden kaynaklanan nedenler:** Öğretmenler, öğrencilerin dershaneye gitmeden asla sınavı kazanamayacaklarına kendilerini şartlandır-



mışlar, güdülemişlerdir. Bir öğrencinin sınavı kazanabilmesi için dershaneye gitmesi gerektiği görüşü hakimdir ve öğretmenler öğrencilerin “para vermediklerinden olsa gerek, okulda verilen dersleri daha az dinledikleri”ne inanmaktadırlar.

Öğrenciden kaynaklanan bir başka neden dershaneye gitmeyen öğrencinin kendisini üniversite sınavına hazırlamış gibi hissetmemesidir. Dershane öğrencide başlıbaşına bir motivasyon sağlamaktadır. Oysa gitmeyen öğrenci böyle önemli bir motivasyon kaynağından mahrum gibi görünmektedir. Bir öğretmenimizin ifadesiyle: “Dershaneye gitmeyen öğrenci sınava hazırlanmış gibi kendini psikolojik olarak hazır hissetmiyor.”

Bu yüzden orta öğretime devam edip dershaneye gitmeyen öğrenci, okul bittikten sonra dershaneye giderek sınava hazırlanacağını düşünmektedir.

**Test tekniği (!)** : Test tekniği ifadesi başlı başına büyümlü bir kavramdır. ÖSS, KPDS, KPSS, LES gibi sınavlarda bilginin, öğrenmenin yanında test tekniğine sahip olunması gerektiğine dair bir inanış vardır. Ele alınan orta öğretimde eğitim sorunu bağlamında, öğrenciler dershane dışında bu beceriye (test tekniği) hiçbir yerde ulaşamayacaklarına inanmaktadırlar.

**Eğitim ve öğretim ayrımı:** Dershanede yalnızca öğretim yapılırken okullarda öğretimin yanında eğitimin de verilmesi okulları avantajlı kılmaktadır. Gerçekte okulların amacı eğitim ve öğretimi gerçekleştirmektir. Oysa dershanenin tek amacı vardır: sınava hazırlamak. Dolayısıyla okullar bu yarışta baştan kaybetmişlerdir. Buna sınav ve müfredat bağlantısızlığı eklenince okulların iticiliği dershanelerin çekiciliği artacaktır. O halde dershaneleri öne çıkaran okulu önemsizleştiren anlayış eğitim sistemi ve sınav sistemi arasındaki uyum sorunundan kaynaklanmaktadır. İyi işleyen bir eğitim sisteminde eğitimle sınav sistemi arasında çatışma veya mesafe değil tamamlayıcılıktan söz edileceği açıktır.

**Tablo 36: Öğretmenlere göre MEB müfredatı ve ÖSS ilişkisi**

Öğrenciler neden yalnızca MEB müfredatıyla ve eğitimle ÖSS sınavına hazırlanamıyor?	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Velilerin telaşlılığı ve çocukları üzerindeki aşırı istek ve beklentileri	140	12,6	15,9	15,9
Okullarda verilen eğitim ve öğretimin yetersizliği	471	42,5	53,5	69,4
Öğretmenlerin düşük performansı	25	2,3	2,8	72,3
Okullardaki öğretmenlerin tecrübesizliği	10	,9	1,1	73,4
Öğrencilerin artan başarı düzeyleri	20	1,8	2,3	75,7
Diğer	214	19,3	24,3	100,0
Toplam	880	79,5	100,0	
Cevapsız	227	20,5		
Genel Toplam	1107	100,0		

Öğrencilerin yalnızca MEB müfredatıyla ÖSS sınavına hazırlanamamalarının temel sebebi okullarda uygulanan müfredatla ÖSS sınav sistemi arasındaki uyumsuzluktur. Okullarda verilen eğitim ve öğretimin yetersizliği % 53.5 ile en yüksek orana sahiptir. Bunu %24.3 ile diğer şıkkı takip etmektedir. Diğer seçenekleri arasında, “öğrenci ve velilerin başarıyı dershaneden bekliyor” olmaları, bu yüzden “okulu önemsemeyip dershaneye önem vermeleri”, sınıf geçme yönetmeliğiyle ilgili nedenler ve bunların sonucu olarak “öğrencilerin okulu ciddiye almamaları”, “okullar(ın) yetersiz”, “sınıfların kalabalık olması” vb gerekçeler yer almaktadır.

Velilerin telaşlılığı ve çocukları üzerindeki aşırı istek ve beklentileri de %15.9 ile hatırı sayılır bir orana sahip görünmektedir. Öğretmenlerle ilgili olarak tecrübesizlik ve düşük performans gibi nedenler neredeyse hiçbir etkiye sahip görünmemektedir.

**Tablo 37: Öğretmenlerin devlet ve özel okullarını kıyaslaması**

Devlet okulları mı özel okullar mı Akademik açıdan daha başarılıdır?	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Devlet okulları	441	39,8	41,6	41,6
Özel okullar	620	56,0	58,4	100,0
Toplam	1061	95,8	100,0	
Cevapsız	46	4,2		
Genel Toplam	1107	100,0		

Görüldüğü gibi öğretmenlerin gözünde özel okullar akademik açıdan daha başarılı görünmektedir. Öğretmenlerin % 58.4'ü kanaatini bu yönde belirtmiştir. %41.6'sı ise devlet okullarının daha yüksek akademik başarıya sahip olduğunu belirtmektedir.

**Tablo 38: Öğretmenlerin devlet okullarının itibar arttırılmasına yönelik önerileri**

Devlet okulları eski itibarlarını nasıl yeniden sağlayabilir?	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Öğretmenlerin performansa dayalı ücretlendirilmeleriyle	126	11,4	21,8	21,8
Sınıflardaki öğrenci sayılarının azaltılmasıyla	218	19,7	37,7	59,4
Öğretmenlerin dershanelere gitmelerini önleyecek bir ücret artışıyla	107	9,7	18,5	77,9
Sağlanamaz	35	3,2	6,0	83,9
Diğer	93	8,4	16,1	100,0
Toplam	579	52,3	100,0	
Cevapsız	528	47,7		
Genel Toplam	1107	100,0		

Devlet okullarının tekrar eski itibarının sınıflardaki öğrenci sayılarının azaltılmasıyla elde edilebileceğini belirten öğretmenler, sayı azaldığı takdirde öğrencilere daha fazla zaman ayırabileceklerini ve bunun da eğitimde kaliteyi arttıracığına inanmaktadırlar. Ancak bundan çok daha yüksek bir oran öğretmenlerin ücretleriyle ilişkili olmaktadır. Öğretmenlerin performansa

dayalı ücretlendirilmeleri (%21.8) ve öğretmenlerin dershanelere gitmelerini önleyecek bir ücret artışı (% 18.5) toplamda %40.3'lük hatırı sayılır bir orana sahiptir.

Diğer şıkkını oluşturan %16.1'de ise sınıf geçme sistemi ve yönetmeliği üzerinde görüşlerin yoğunlaştığı görülmektedir. “Sınıf geçme sistemi bu kadar kolay olmamalı”, sınıf geçme yönetmeliği yeniden düzenlenmeli” türünden görüşler diğer şıkkında yoğun olarak görülmektedir.

**Tablo 39: Öğretmenlerin OÖBY'ye bakışları**

OÖBP'nın ÖSS'ye girişte artırılması, öğrencilerin liselere olan devamlılığını sağlar mı? nasıl etkiler?	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Olumlu yönde etkiler, devam artar	818	73,9	77,8	77,8
Olumsuz yönde etkiler	103	9,3	9,8	87,6
Diğer	130	11,7	12,4	100,0
Toplam	1051	94,9	100,0	
Cevapsız	56	5,1		
Genel Toplam	1107	100,0		

Öğretmenlerin %77.8'i OÖBP'nın ÖSS'ye girişte artırılmasının olumlu yönde etki yapacağını, öğrencilerin okullara devamını arttıracaklarını belirtmektedir. Olumsuz yönde etkileyeceğini düşünenlerin oranı ise %9.8'de kalmaktadır. Aslında bu soruya verilen cevap öğretmenlerin sorunu yani ÖSS lise ve dersane arasındaki ilişkilerden kaynaklanan sorunların çözümü için kafalarında yer alan çözüm şekline de işaret etmektedir. Öğretmenler ortaöğrenim okul başarısını sınava yansıtılacak bir uygulamayı bu bağlamda sorunun çözümü için gerekliliğine inanmaktadırlar.

**Tablo 40: Öğretmenlerin OÖBP'nin tespitine yönelik bakışları**

OÖBP'nin tespit edilmesinde nasıl bir yol izlenmelidir?	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Her yıl ortaöğretim derslerinden aldığı notların ortalaması alınarak	319	28,8	30,5	30,5
Her yıl sonunda yapılacak olan yıl sonu sınavında alınan notun % 50'si ile derslerden alınan notun %50'si esas alınarak	463	41,8	44,3	74,8
Sadece her yıl sonunda her sınıf için yapılan genel bir sınavla	145	13,1	13,9	88,7
OÖBP'ni başarı hesaplamasında dikkate alınmamalıdır	62	5,6	5,9	94,6
Diğer	56	5,1	5,4	100,0
Toplam	1045	94,4	100,0	
Cevapsız	62	5,6		
Genel Toplam	1107	100,0		

OÖBP'nin tespit edilmesinde her yıl sonunda yapılacak sınavda alınan notun %50'si ile derslerden alınan notların %50'si esas alınarak hesap edilmeli diyenlerin oranı %44.3'e ulaşmaktadır. Her yıl ortaöğretim derslerinden alınan notların ortalaması alınarak hesap edilmeli diyenlerin oranı ise %30.5 ile ikinci sırada yer almaktadır.

Diğer şıklarında öğretmenlerden OÖBP'nin belirlenmesinde değişik teklifler gelmektedir. Bunlardan örneğin bir tanesine göre, notu kıt ve fazla olan öğretmenlerin eşit derecede başarılı öğrenciler için değerlendirmeleri farklı olacağı için OÖBP bazen eşitsizlik nedeni olarak görülebilecektir. Bunu önlemek için aynı sınıflara aynı öğretmenlerin girmesi yararlı olabilir. Örneğin lise 1 (9. sınıfların) matematik derslerine aynı öğretmen girmelidir. Böylece tüm sınıflar için eşit bir değerlendirme yapılabilir.

Öğretmenlerin sorunun çözümü için ağırlıklı olarak her yıl sonunda yapılacak bir genel sınavda öğrencilerin aldığı notun sene içinde derslerle birlikte alınan notlarla birlikte değerlendirilmesi suretiyle OÖBP'ni uygun gördükleri anlaşılmaktadır. Yıl içinde derslerden aldıkları notların

ortalaması okulu ön plana çıkarırken her yıl sonunda MEB tarafından yapılacak bir sınavın öğrencilerin teste dayalı ÖSS'ye hazırlanmasında sağlayacak bir çalışma yılı olacağını düşündüklerini tahmin edebiliriz. Buradan alınacak puanların üzerine ÖSS sınavında alınan puanların eklenmesiyle üç kategoride yapılacak sınavın sonucunda öğrencinin başarılı olacağı üniversiteye yerleştirilmesi daha dengeli bir çözüm arayışına cevap verecek niteliktedir.

**Tablo 41: Öğretmenlerin liselerin dört yıla çıkmasına bakışları**

Liselerin dört yıla çıkarılmasının eğitime etkileri neler olabilir?	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Hiçbir şey katmaz boşuna ailelere yük getirir	290	26,2	28,1	28,1
İyi organize edilirse dersane yükünü ortadan kaldırır	277	25,0	26,8	54,9
Lise eğitiminin daha iyi insan yetiştirilmesi için bir fırsattır	140	12,6	13,6	68,4
Fazla bir etkisi olacağını zannetmiyorum	295	26,6	28,6	97,0
Diğer	31	2,8	3,0	100,0
Toplam	1033	93,3	100,0	
Cevapsız	74	6,7		
Genel Toplam	1107	100,0		

Öğretmenler liselerin dört yıla çıkarılması ile bir şeylerin değişeceği kanaatinde değildirlir. Çünkü fazla bir etkisi olacağını zannetmeyenler (%28.6) ile hiçbir şey katmaz boşuna ailelere yük getirir (%28.1) diyenlerin oranı toplamda % 56.7'dir. İyi organize edildiğinde liselerin dört yıla çıkmasıyla birlikte dersane yükünün ortadan kalkacağını düşünenlerin oranı %26.8 iken bu şekilde lise eğitiminin daha iyi insan yetiştirilmesi için bir fırsat olarak görenlerin oranı %13.6'da kalmaktadır.

**Tablo 42: Öğretmenlerin başöğretmen, uzman öğretmen vb'ne bakışları**

Başöğretmen, uzman öğretmen gibi düzenlemeler eğitimde kaliteyi hedefleyip ve arttıracak uygulamalar mı?	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Evet	266	24,0	25,0	25,0
Hayır	800	72,3	75,0	100,0
Toplam	1066	96,3	100,0	
Cevapsız	41	3,7		
Genel Toplam	1107	100,0		

Öğretmenlerin üzerinde hayli ilginç yorumlar yaptıkları sorulardan birisi de bu sorudur. Öğretmenler başöğretmenlik ve uzman öğretmenlikle ilgili olarak olumlu bir bakış açısına sahip görünmemektedirler. Görüldüğü gibi öğretmenlerin %75'i bu düzenlemelerin eğitimde kaliteyi hedefleyen ve arttıracak uygulamalar olduğunu düşünmemektedir. Buna gerekçe olarak bu tür bir uygulamanın “çalışma ortamını bozup, ayrımcılık yapmaya neden olacağı”na inanılmaktadır. Ayrıca “öğretmenler arasında gerginliğe neden olacak”, “birbirinin kuyusunu kazan bir çok insan ortaya çıkacak”, “öğretmenler arasında gereksiz rekabet oluşturacaktır” vb gibi görüşler ileri sürülmektedir. Böyle bir düzenlemenin merkezi bir sınavla yapılmasına yönelik eleştiriler de dikkat çekicidir;

-“Merkezi sınavla beş seçenektan birini seçmekle başöğretmen olunamaz”,

- “Bir öğretmen sırf yüksek lisans yaptı diye bu sınavdan muaf tutuluyorsa bu sınavın hiçbir geçerliği yoktur”,

- “Bence sınavla seçilmesi çok yanlış yerine yıl+performans+aldığı ödüllerle yapılırsa çok daha faydalı olur”,

- “Çünkü ölçüde öğretmen kalitesi değil, tüzük ve yönetmelikler soruluyor”,

- “Sınav uzmanlık alanından yapılmamaktadır”,

“gereksiz yere statü tashihi yapılacaktır”.

Sınavın içeriğiyle ilgili de sorunlar belirtilmektedir;

“Şu anki sistemle olmaz, Zira örneğin, bir matematik öğretmenin uzman olup olmamasının kriteri mevzuat bilmekten geçiyor. Kendi alanıyla ilgili hiç soru yok. Bu çok saçma. Bu bir KBB uzmanına hiç kulakla ilgili

soru sormadan KBB uzmanı yapmaya benzer.”

-“Mesleki yeterlikle ilgisi olmayan sorular var”.

Sınavların ya da uygulamanın nasıl olması gerektiğine dair de ipuçları verilmektedir;

-“Öğretmenlerin sınıf içi durumları, öğrencileriyle iletişimleri göz önünde bulundurulmalı”,

-“Objektif kriterler konularak öğretmenler seçilmeli, teorik ve pratik olarak uzmanlık eğitiminden geçirilmeli”,

-“ Bu unvanların verilmesini sağlayan sınavlar öğretmenin branşı ile ilgili olmalı”,

Öğretmenlerin %25'inin bu tür uygulamalarla eğitimde kalitenin yükseliş artacağına inandığı görülmektedir.

**Tablo 43: Öğretmenlerin öğrencilerin okul-dershane ilişkilerine bakışı**

Öğrencilerin hem okula hem dershaneye gitmesi faydalı mı zararlı mı?	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Faydalı, derslerine katkısı var	204	18,4	20,1	20,1
Faydalı, ÖSS'yi kazanmak için	247	22,3	24,3	44,4
Sağlık açısından zararlı olabilir fakat sınav için gitmek zorundalar	393	35,5	38,7	83,2
Diğer	171	15,4	16,8	100,0
Toplam	1015	91,7	100,0	
Cevapsız	92	8,3		
Genel Toplam	1107	100,0		

Öğretmenlerin %38.7'si öğrencilerin hem okul hem dershaneye gitmelerinin zararlı olabileceğini ancak öğrencilerin gitmek zorunda olduğuna inanmaktadırlar. Derslerine katkısı olduğu için faydasına inanarak gitmeli diyenlerin oranı %20.1 iken ÖSS'yi kazanmak için faydalı olduğunu düşünenlerin oranı ise %24.3 olarak görülmektedir.



**Tablo 44: Öğretmenlerin yıllara göre öğrenci başarısına bakışı**

Öğrencilerinizin başarısı geçmiş yıllara göre artıyor mu azalıyor mu?	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Artıyor	116	10,5	10,9	10,9
Azalıyor	784	70,8	73,3	84,2
Değişen bir şey yok	148	13,4	13,8	98,0
Diğer	21	1,9	2,0	100,0
Toplam	1069	96,6	100,0	
Cevapsız	38	3,4		
Genel toplam	1107	100,0		

Öğretmenlerin %73.3'ü öğrencilerin başarısının geçmiş yıllara göre azaldığını belirtmektedir. Başarının bu kadar baskın şekilde azaltılmasında esaslı nedenlerden birisi olarak öğrencilerin temellerinin (ilkokul eğitimlerinin) sağlam olmaması olarak gösterilmektedir. Her geçen yıl öğrenci başarısının arttığına inananların oranı ise %10.9 olarak belirtilmektedir.

**Tablo 45: Öğretmenlerin artan öğrenci başarısızlığını nasıl değerlendirdiğine bakışları**

Öğrencilerin artan başarısızlığını neye bağlıyorsunuz?	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
İlköğretimden yetersiz gelmesine	514	46,4	62,1	62,1
Ergenlik sorunlarına	27	2,4	3,3	65,3
Eğitimdeki eşitsizliklere	84	7,6	10,1	75,5
Eğitim imkanlarının yetersizliğine	174	15,7	21,0	96,5
Öğretmenlerin yeterli özveride bulunmamasına	29	2,6	3,5	100,0
Toplam	828	74,8	100,0	
Cevapsız	279	25,2		
Genel Toplam	1107	100,0		

Öğretmenlerin çok büyük bir kısmının (%73'ünün) her geçen yıl öğrencilerin başarısızlıklarında artış olduğunu belirttiği yukarıda açıklanmıştı. Bu başarısızlığın bağlanma nedenlerinin neler olduğu sorulduğunda görülmektedir ki, en önemli neden %62.1 ile öğrencinin ilköğretimden yetersiz gelmesiyle açıklanmaktadır. Bu oran oldukça yüksek bir orandır ve diğer

şıkları önemsiz kılabilecek bir orandır. Zaten diğer oranlara bakıldığında sadece %21'lik bir oran başarısızlığın eğitim imkanlarının yetersizliğiyle açıklanması şeklinde dikkat çekmektedir.

Ayrıca ailenin de öğrenci başarı ya da başarısızlığında önemli bir yere sahip olduğu yapılan mülakatlarda ortaya çıkmıştır. Aile yapısındaki bozulmanın artmasıyla öğrenci başarısızlığı arasında bir bağlantı olduğu genel bir görüştür. Öğrenci başarısızlığını aileyle ilişkilendiren bir felsefe grubu öğretmeni durumu şu şekilde açıklamaktadır:

“Ailenin ilgisiz tutumu. Kolay yoldan para kazanmak. Tv'lerin magazin programları, internet bazı yanlışların özendirilmesini, öğrencinin bunu beceri gibi kabul etmesi. Toplumdaki şiddet, eşitsizlikler, ekonomik sorunlar, okuduktan sonra işsiz kalma korkusu okuma isteğini azaltıyor. Öğrenci okula sadece hoşça vakit geçirmeye, gezmeye, arkadaşlarını görmeye geliyor. Hiçbir şey öğrenmek istemiyor. Argo konuşuyor. Zaman zaman dillerini anlamıyoruz. Lise2-3 öğrencisi okumayı unutmuş, seri okuyamıyor. Kalem kitap getirmiyor ama gençlik dergileri, moda dergileri, sigara, makyaj malzemeleri çok. Dışarıya açıldıkça yeni kötülere görüyor ve bunu uyguluyorlar. Artık ders değil oturmasını, kalkmasını, konuşmasını öğretiyoruz. Akademik bilgi yerine neredeyse ilk bilgileri veriyoruz. Aslında dadılık yapıyoruz. Gelecekte ümidim yok. Oysa ben bu işe başladığımda çok idealisttim. Öğretmenler günah keçisi oldu. Artık ders değil oturmasını, kalkmasını, konuşmasını öğretiyoruz. Akademik bilgi yerine neredeyse ilk bilgileri veriyoruz. Aslında dadılık yapıyoruz. Gelecekte ümidim yok. Oysa ben bu işe başladığımda çok idealisttim. Öğretmenler günah keçisi oldu. Yazık.”

**Tablo 46: Öğretmenlerin dershanede çalışan MEB öğretmenlerini değerlendirmesi**

Özel dershanede çalışan MEB öğretmenlerinin performansı sizce hangiisine uygundur?	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Okulda çok çalışıyorlar dershanede az	29	2,6	2,9	2,9
Okulda az çalışıyorlar dershanede çok	644	58,2	63,5	66,4
Her ikisinde de eşit performans gösteriyorlar	250	22,6	24,7	91,0
Diğer	91	8,2	9,0	100,0
Toplam	1014	91,6	100,0	
Cevapsız	93	8,4		
Genel Toplam	1107	100,0		

Özel dershanede çalışan MEB öğretmenlerinin performansının MEB öğretmenlerince değerlendirilmesinin yapılması adeta içerden bir özeleştirisinin de nasıl samimiyetle olabileceğini göstermektedir. Görüldüğü gibi özel dershanede çalışan öğretmenlerin okulda az çalışırken dershanede çok çalıştıkları %63.5 ile oldukça yüksek bir oranla belirtilmiştir. Buna gerekçe olarak yapılan bazı açıklamalarda öğretmenlerin özel dershanelerde daha fazla denetlenmeleri (öğrenci-yönetici) ve iş güvencesine sahip olamamalarıyla açıklanmaktadır. “MEB'deki performans değerlendirmesi pek bir ödül getirmiyor ama dershanedeki yaklaşımın ödülü çok yüksek olabiliyor” diyen bir öğretmen işin bir de ekonomik getirisinin nasıl olduğu hakkında ipucu da vermektedir. Bunu doğrulayan oran okulda çok dershanede az çalışıldığını belirtenlerin oranının %2.9'da kalmasıdır. %24./ile de okulda ya da dershane de öğretmenlerin bir yerdeki durumu-çalışkanlığı-performansı neyse diğer tarafta da aynı olacağı yönündeki kanaatleridir.

**Tablo 47: Öğretmenlerin sendika üyeliği**

Bir sendikaya üye misiniz?	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Evet	447	40,4	44,2	44,2
Hayır	564	50,9	55,8	100,0
Toplam	1011	91,3	100,0	
Cevapsız	96	8,7		
Genel Toplam	1107	100,0		

Öğretmenlerin %44.2'si bir sendikaya üye olduğunu belirtirken %55.8'i bir sendikaya üye olmadığını belirtmişlerdir.

**Tablo 48: Öğretmenlerin neden bir sendika üyesi olmadıklarına dair getirdikleri açıklamalar**

Sendika üyesi değilseniz neden?	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Üye olmasam da sendikal kazanımlardan faydalanıyorum	25	2,3	4,4	4,4
Sendikalar siyaset yapmaktadır	231	20,9	41,0	45,4
Sendika aidatını boşa verilmiş bir gider olarak görüyorum	40	3,6	7,1	52,5
Sendikal faaliyetlere inanmıyorum	145	13,1	25,7	78,2
Gerv-toplu sözleşme hakkı yok	60	5,4	10,6	88,8
Diğer	63	5,7	11,2	100,0
Toplam	564	50,9	100,0	
Cevapsız	543	49,1		
Genel Toplam	1107	100,0		

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%41'i) sendikaların siyaset yaptığını düşünerek sendikaya üye olmadığını belirtmektedir. Yine sendikal faaliyetlere inanmadığı için sendikaya üye olmayanların oranı ise %25.7'dir. Grev ve toplu sözleşme hakkı olmadığı için sendika üyesi olmadığını belirtenlerin oranı %10.6'dır.

**Tablo 49: Öğretmenlerin sendika üyesi olmalarında belirleyici nedenler**

Sendika üyesi iseniz; üye olmanızda neler belirleyici oldu?	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Arkadaşımın hatırı	106	9,6	23,7	23,7
Sendikaların faaliyeti, mücadeleciliği	88	7,9	19,7	43,4
Sendikanın savunduğu temel değerler	171	15,4	38,3	81,7
Sendikanın iktidara yakınlığı	5	,5	1,1	82,8
sendikanın bana makam teklifi veya işimi yapma sözü	8	,7	1,8	84,6
Diğer	69	6,2	15,4	100,0
Toplam	447	40,4	100,0	
Cevapsız	660	59,6		
Genel Toplam	1107	100,0		

Sendikanın savunduğu temel değerlerin sendika üyesi olmasında etkili olduğunu belirtenlerin oranı %38.3'tür. Görüldüğü gibi öğretmenler baskın bir neden olarak sendikaların savunduğu temel değerleri gerekçe göstererek sendikaya üye olmaktadır. Sendikaların etkili faaliyetleri sonucu sendikaya üye olanların da hatırı sayılır bir orana ulaştığı görülmektedir. Örneğin arkadaşının hatırına binaen sendikaya üye olduğunu belirtenlerin oranı %23.7'dir. Sendikaların faaliyeti ve mücadeleciliğini sendikaya üye olmada etkili neden olarak gösterenlerin oranı ise %19.7'dir.

**Tablo 50: Öğretmenlerin mevcut eğitim sistemine bakışları**

Mevcut eğitim sisteminin Türk toplumunun kimliğine ve kültürel gelişmesine katkı yaptığını düşünüyor musunuz?	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Evet	291	26,3	28,9	28,9
Hayır	715	64,6	71,1	100,0
Toplam	1006	90,9	100,0	
Cevapsız	101	9,1		
Genel Toplam	1107	100,0		

Öğretmenlerin %71.1'i mevcut eğitim sisteminin Türk toplumunun kimliğine ve kültürel gelişimine katkı yaptığını düşünmemektedir. Hayır diyenlerin büyük bir kısmı ortada milli eğitim politikası olmadığını, eğitimin siyasilerin elinde ve elleriyle şekillenebilen bir husus olduğunu gerekçe olarak göstermektedirler.

“Temel bir milli eğitim politikası yok. Her gelen kendi ideolojik çerçevesinden sistem üzerinde oynamalar yapıyor. Sonuçta eğitim sistemi yaz-boz tahtası haline geliyor. Yapılan değişiklikler büyük reformlar olarak sunuluyor. Yıl sonunda bir genelge ile af çıkıyor, geçici maddeler ekleniyor. Bu ülkenin ciddi anlamda bir eğitim politikasına gereksinim var. Bunu sadece iktidar temelinde almamalı gerek sivil toplum örgütleri ve toplumsal kuruluşlar da bu politikanın belirlenmesinde rol almalı”

Eğitim sisteminin başarısız ve olumsuz niteliklere sahip öğrencileri diğerleriyle bir arada barındırma çabalarından kaynaklanan olumsuzluklar sıkça vurgulana sorunlar arasındadır: “Sınıf içindeki olumsuz, amaçsız öğrencilerin mevcut eğitim sisteminden dolayı diğer öğrencileri fazlasıyla bozduğuna inanıyorum.”

Hayır diyenlerin bir kısmı eğitimin yapısal eksikliklerden kaynaklanan sorunları yüzünden eğitimin istenilen milli hedefleri gerçekleştiremediğini belirtir.

“Sürekli değişen kurallar, müfredatın sınava uygun olmayışı, müfredatı yetiştirmeye çalışmak ve öğrenciyi ÖSS'ye hazırlamak ve düşük ücret arasında sıkışan öğretmenden insan üstü gayret.

Mezun olunca dershaneye gideceğini ve orada hazırlanacağını söyleyen öğrencinin okul derslerine önem vermemesi.

Ortalama 40-5- kişilik sınıflarda, kapısı kırık, perdesi olmayan, tahtası eskimiş sınıflarda ders vermeye zorlanan öğretmenin buna rağmen başarılı olmasını beklemek bence hayal. Önce sınıflar eğitime uygun hale getirilmeli, sayı azaltılmalı, okullarda verilen eğitim ÖSS'ye hazırlık niteliğinde olmalıdır. Özellikle deneme sınavı yapılmalı, öğrencilere test dağıtılmalı. Ama bunun için fotokopi makinesinin kullanılması gerekiyor.”

Okullardaki fiziksel donanım, imkan eksiklik-yetersizliklerinden kaynaklanan sorunların yanında başka sorunlara da vurgular yapılır bunlar arasında, sosyal ve eğitsel etkinliklerin yetersizliği, öğrencileri yönlendirme konusundaki yetersizlikler, kişisel gelişime yönelik dersler, konular, etkinliklerin yetersizliği, siyasetten uzak, evrensel ve yerel değerlerle uyumlu, milli bir eğitim politikasının olmaması.

“Mevcut eğitim sisteminin toplumun kimliğe ve kültürel gelişimine katkısına inanmıyorum. Çünkü eğitimcilerin kalitesi her geçen yıl azalmakta ve maaşlarıyla geçinmeye çalışan insanların kültürel faaliyetlere ayıracak ek kazançları olmadığı için topluma örnek olması gereken kesim bunu yapmamaktadır. Çocuklar küçük yaştan itibaren yeteneklerine göre eğitim almaktansa üniversite sınavına yoğun bir şekilde hazırlanıyorlar ve bu da onların diğer faaliyetlerine engel oluyor.”

Hayır diyenlerin bir kısmı buna neden olarak yetişen yeni neslin çevre, medya vb gibi etki düzeyi yüksek etkenlerle olumsuz biçimde şekillenerek adeta her şeyi kendi çıkarları çerçevesinde düşünen bir nesil ortaya çıkarttığını belirtmektedirler.

“Hedefi olmayan, tek değeri para olarak gören bir gençlik yetişiyor ve bundan basın kadar eğitim sistemimiz de sorumlu, tabii ki bizler de. Kendine güvenmeyen, ülkesini sevmeyen, vatandaşlık bilinci olmayan, meslek

ahlakı olmayan yüzlerce mühendis yetiştirmektense bu değerlere sahip bir çöpçüyü yetiştirmeyi tercih etmeyen bir sistem elbetteki başarısız olacaktır. Bu başarısızlık gelecekte hiç düşünmediğimiz kadar önümüze yara olarak çıkacaktır.”

MEB'in öğrenci yetiştirme tarzıyla ilgili sorunlar sürekli vurgulanan sorunlardır ve öğretmenlerin haklı olarak vurguladıkları gibi çocukları şekillendiren, biçimlendiren ve yönlendiren yalnızca kendileri değildir. Çevre, aile, medya özellikle Tv çocuklar üzerinde inanılmaz bir etkiye sahiptir. Çevresinde gördüğü, TV'de seyrettiği örneklerin olumlu ya da olumsuzluğu ayırt edilmeden hedef alınmakta ve taklit edilmektedir.

Sorunu sadece mevcut eğitim sistemiyle sınırlandırmayıp işin içine aileleri de sokan bakış açıları da vardır.

“Ailelerin eğitim ve kültür bakımından belli bir alt yapısı varsa, çocukları mevcut eğitim sistemi ne olursa olsun ondan faydalı bir takım kazanımlar elde edilebilir. Ailelerin ve toplumun eğitim ve kültür düzeyi düştükçe sistemlerin çalışması zorlaşıyor.”

MEB'in öğrenci yetiştirme tarzıyla ilgili eleştiriler şöyle sıralanabilir:

“Türk milli eğitimi sadece adıyla kalmaktadır. Ders konuları azaltılmalı, milli değerler ifade eden konulara ağırlık verilmelidir.”

“Ders çalışmadan ve beş zayıfla bir üst sınıfa geçişi sağlamak tembelliği teşvikten başka çalışan öğrencileri ve öğretmenleri cezalandırmaktan başka bir şey değil”.

“Bizde öyle bir bakış açısı geliştirildi ki sayısal okumayan ya da okuyamayan 2. sınıf ya da 3. sınıf öğrencidir. Sonuç toplumun bugünkü hali.”

“Mevcut eğitim sistemi öğrenciyi ezbere teşvik ederek araştırma, sorgulama, eleştirme ve fikir sahibi olma gibi kavramlarını arka plana atmaktadır. Edindiği bilgiyi hayatında materyal olarak kullanabileceği, proje üretebileceği, kendi kimliği, değerleri ve kültürel birikimiyle değerlendirebileceği bir uygulama gerekmektedir. Ulusal tarihi, kültürü ve dilini; geçmişinden getirdiği kültür mirasını sahiplenme bilincini Türk gençlerine yaşayarak öğrenme ve öğretme metoduyla verilmelidir. Sosyal bilimler ve pozitif bilimlerle olan bağlantısı dengeli bir şekilde sürdürülmelidir. Örnek: Başarılı bir doktor ama aynı zamanda tarihi, dili ve kültürüyle bağlantılı bir vatanndaş.”

Mevcut eğitim sisteminin taklit olmasından kaynaklanan bir çok sorunun ortaya çıktığına dair şu tür görüşler ileri sürülmektedir:

“Bütün yaptığımız şeyler, diğer devletlerin eğitim sistemlerinin taklidi olmaktan öteye geçememekte. Ve daha da garibi, diğer ülkelerin yıllarca uygulamaya çalıştığı ve sonunda başarısız olduğu bilinmesine rağmen aynı yanlış sistemi ülkemize ithal ederek Türk eğitim sistemi adı altında uygulanmasına çalışılmaktadır.

Her yıl başka bir ülkenin eğitim sisteminin taklit edildiği dönemler çok uzak değildir. Bu dönemde ise yama yöntemi meşhurdur.”

“Eğitim sistemimiz bizim sistemimiz değil her şeyden önce batıdakilerin kopyası. Anadolu Liseleri yönetmeliğinde okulun kuruluş amacı olarak, “Teknolojiyi takip edecek düzeyde yabancı dil öğretmek” deniliyor. Niçin takip etmek, üretmek değil... Sürekli kendimizi aşağılıyoruz...”

“Yetişmiş öğrencileri hiçbir şey anlamayan, öğretilemeyen-öğrenmeyenlerle aynı ortama koyduğumuz sürece sistemin adı ne olursa olsun başarı sadece rüyadır... okulun kapısından dahi geçmemesi gerekenler hesapta öğrenci yapılıyor ve ayrıca bunlardan başarı bekleniyor. Bunlar ülkemizin geleceği olan pırl pırl öğrencilerimize de kötü örnek oluyorlar.”

Okullara devamsızlığın ders geçmek için ciddi bir belirleyiciliğe sahip olmaması da önemli bir problem olarak görülmektedir. Kendi öğrencilikleriyle durumu mukayese eden öğretmenler durumu şu şekilde açıklarlar:

“1993 yılında üniversiteye başladım, yani 1993 yılında mezun olmuştum liseden. Üniversiteye hiçbir dershaneye gitmeden ve özel yardım almadan girdim. Çünkü eğitim sistemi mükemmeldi. Dersi derste anlıyor, verilen ödevleri günü gününe yapıyor ve tabii ki bedavadan ders geçmiyorduk. Devamsızlıklarımız affedilmiyordu. Şu anda devamsızlık da problem değil 10-12 zayıfın olması da... bu sistem çökmeğe mahkum.”

“Kendi öğrenciliğimle mukayese ettiğimde bizler, öğretmenlere saygılı, derslerini ödevlerini yapan, ailesine ve okuluna sorumluluk duyan kişilerdik. Devlet malını korurduk. Şimdi her gün okulun bir yerleri parçalanıyor. Öğrencilerin idealleri yok. Kolayı elde etmek cazip geliyor. Uğraşmadan emek vermeden kazanmak istiyorlar. Bu arada değerlerini, kültürlerini, ahlaklarını kaybediyorlar ve üzülüyorlar. Kendilerini yasalarla öğretmenlerden güçlü görüyorlar. Hiçbir yaptırım gücümüz yok. Çaresiziz.”



Konuya kurumlar sosyolojisi açısından yaklaşım, okulların ana işlevleri olan eğitim işlevini yürütme işlevinden çok daha fazla gizli bir işlevinin ön plana çıktığını belirtenler de vardır. Eğitim haliyle böyle bir amaç etrafında döndüğü için ulaşılmak istenen hedeflere ya da Türk Milli Eğitimi gibi nosyonlara asla sahip olunamayacağı vurgulanmaktadır:

“Okullar şu anda eğitimin gizli işlevi olan 'kontrol altında tutma' işlevini yerine getirmektedir.”

Sene sonunda yapılan af sınavlarıyla yaratılan eşitsizlikler:

“Bu sınavlar çalışanla çalışmayanı eşitliyor. 10 ay çalışan öğrenci ile sene sonunda bir sınava giren öğrenci eşitleniyor. Çalışanın hakkı verilmiyor. Haksızlık yapılıyor.”

Mevcut eğitim sistemi neden eleştirilmektedir?

“Yaptıklarının sorumluluğunu almayan, terbiye ve edepten yoksun bir nesil yetişiyor”

“Milli ve manevi değerlerden yoksunlar”

“Ne yaparsan yap, Bakan bizi geçiriyor, düşüncesi yerleşmiştir. Sınıf geçme sistemi öğrencileri başarısızlığa-sorumsuzluğa itiyor”

“Çok kalabalık sınıflar eğitim ve öğretimi imkansız kılıyor.”

Diğer tarafta mevcut eğitim sisteminin Türk toplumunun kimliğine ve kültürel gelişimine katkı yaptığını düşünenler vardır ki onlar da gerekçelerini şu şekilde açıklamaktadırlar:

“Kısmen yaptığımı düşünüyorum. Ancak bu konuda okul kadar aile ve çevre faktörlerinin de önemli olduğunu düşünüyorum. Bu konuda gerek yazılı gerek görsel medyanın önemli bir sorumluluk üstlendiği kanaatindeyim. Çünkü okulun verdiği değerleri bu kurumlar yok edebilmektedir. Bundan dolayı Türkiye Cumhuriyeti devletinin tüm kurumlarının milli bir politikalarının ve Türk toplumunun ortak değerlerini yansıtacak bir anlayışın olması gerekir. Bu anlayış olmadığında birinin yaptığını diğeri yok edecektir. Ben Türkiye'de bunun etkili olduğunu düşünüyorum.”

Evet diyenlerin bir kısmı Atatürk, laiklik ve cumhuriyet eksenli açıklamalar getirmektedirler:

“Tüm olumsuzluklara rağmen Atatürk, laiklik, Cumhuriyet, Türk milletinin bütünlüğü gibi temel konularda birleştirici bir özelliğe hiç şüphesiz katkı sağlamaktadır.”

Evet cevabı vermekle birlikte eğitimin milli olmaması gerektiğini belirtenler de vardır;

“Aslında eğitim Türk kimliğini geliştirmeye yönelik bir kaygı taşımalıdır. Zira bilimin etnik yapısı ve dini olmaz. Bugünkü eğitimde fazlasıyla, anılan konuya atıf bulunmaktadır. Hatta bazı yıllarda bu abartılıp “Milli Coğrafya” diye bir ders üretilmiştir. Oysa coğrafya mekân bilimidir ve bunun Milli'si olmaz.”

Yukarıda ele alınan görüşler doğrultusunda eğitim sistemiyle ilgili sorunlar şu şekilde sıralanabilir:

- Fiziki altyapı sorunları; derslikler, okul binalarının güvenliği, ders araç ve gereçlerinin yetersizliği,
- Öğretmen kadrosunun niteliğinin arttırılamaması,
- Öğretmenlere yönelik ücret politikasının yetersizliği,
- Evrensel değerlerle Türk toplumunun kimlik ve değerlerinin bütünleştirilmesi.
- Sınıf geçme sisteminden kaynaklanan sorunlar,

## 2.2.2. Öğretmenlerin Sosyal Ve Ekonomik Konumlarına Göre Eğitim Ve Eğitim Sorunlarına Bakışları

**Tablo 51: Öğretmenlerin yaşlarına göre dershaneye atfettikleri başarı**

		Öğrencilerinizin dershaneye gitmeden (özel ders almadan) ÖSS'yi kazanabileceğine inanıyor musunuz?		Toplam
		Evet	Hayır	
yaş	23-29	57 28,8% 15,7%	141 71,2% 22,7%	198 100,0% 20,1%
	30-39	152 37,4% 41,9%	254 62,6% 40,8%	406 100,0% 41,2%
	40-49	115 38,6% 31,7%	183 61,4% 29,4%	298 100,0% 30,3%
	50+	39 47,0% 10,7%	44 53,0% 7,1%	83 100,0% 8,4%
Toplam		363 36,9% 100,0%	622 63,1% 100,0%	985 100,0% 100,0%

Ki-kare: 9.644Ser. Der. :3p<0,01

Öğretmenlerin yaşları yükseldikçe öğrencilerinin dershaneye gitmeden ÖSS'yi kazanabileceğini düşünenlerin oranı artmaktadır. 23-29 yaş grubu öğretmenlerde öğrencilerinin dershaneye gitmeden sınavı kazanabileceğini düşünenlerin oranı % 28.8'iken sırasıyla 30-39 yaş grubunda %37.4'e, 40-49'da %38.6'ya ve 50 ve üzeri yaş grubunda %47'ye çıkmaktadır.

Yeni nesil öğretmenler de öğrenciler gibi dershaneye gitmeden öğrencilerinin ÖSS'yi kazanabileceğini düşünmemektedir. Yaş grubu ilerledikçe öğretmenlerin dershaneye karşı farklı tutum geliştirdikleri görülmektedir.

**Tablo 52: Öğretmenlerin yaşlarına göre okulların itibarlarının kıyaslanması**

	Devlet okulları mı özel okullar mı daha yüksek itibara sahip		Toplam	
	Devlet okulları	Özel okullar		
Kaç yıldır öğretmensiniz?	1-5	44 26,3%	123 73,7%	167 100,0%
		10,4%	20,8%	16,5%
	6-10	108 36,1%	191 63,9%	299 100,0%
		25,5%	32,4%	29,5%
	11-15	99 49,3%	102 50,7%	201 100,0%
		23,4%	17,3%	19,8%
16-20	68 42,5%	92 57,5%	160 100,0%	
	16,1%	15,6%	15,8%	
	21+	104 55,9%	82 44,1%	186 100,0%
	24,6%	13,9%	18,4%	
Toplam	423 41,8%	590 58,2%	1013 100,0%	
	100,0%	100,0%	100,0%	

Ki-kare: 34.023

Ser. Der. : 3 p<0,01

Öğretmenlerin yaş gruplarına göre devlet okulları ve özel okullara yüklenen itibar arasında fark olduğu görülmektedir. Yaş grubu küçüldükçe Özel okullara olan itibar artarken devlet okullara olan itibar azalmaktadır. Yaş grubu yükselirken de devlet okullarına olan itibar artmakta ve özel okullara atfedilen itibar azalmaktadır.

23-29 yaş grubu içinde yer alan öğretmenlerin %26.3'ü devlet okullarını çok daha baskın bir şekilde %73.7'si ise özel okulları daha yüksek itibara sahip olarak görmektedir. Özel okullara atfedilen bu yüksek itibar yaş grubu

yükseldikçe aşamalı olarak azalmakta itibar devlet okullarına doğru yönelmektedir. 30-39 yaş grubunda özel okullar için oran %58.2'ye düşmekte, düşüş 50 ve üzeri yaş grubu için %49.4'e (%24.3'lük bir azalmayla) düşmektedir.

**Tablo 53: Öğretmenlik tecrübesine göre dershaneye atfedilen başarı**

		Öğrencilerinizin dershaneye gitmeden (özel ders almadan) ÖSS'yi kazanabileceğine inanıyor musunuz?		Toplam
		Evet	Hayır	
Kaç yıldır öğretmensiniz?	1-5	39 23,5%	127 76,5%	166 100,0%
	6-10	119 39,0%	186 61,0%	305 100,0%
	11-15	75 35,5%	136 64,5%	211 100,0%
	16-20	60 36,8%	103 63,2%	163 100,0%
	21+	87 44,4%	109 55,6%	196 100,0%
Toplam	380 36,5%	661 63,5%	1041 100,0%	

Ki-kare: 183,299

Ser. Der. : 4 p<0,01

Yaş gruplarında olduğu gibi burada da öğretmenlik mesleğindeki tecrübeye göre dershaneye gitmeden öğrencilerinin ÖSS sınavını kazanabileceğini belirtenlerin oranında anlamlı bir ilişki görülmektedir. 1-5 Yıllık öğretmenlik tecrübesine sahip olanların % 76.5'i öğrencilerin dershaneye gitmeden ÖSS'yi kazanabilmelerinin mümkün olmadığını belirtirken yaş gruplarına göre hayır cevabı verenlerin oranı aşamalı olarak düşmekte ve 21 ve daha fazla yıl öğretmenlik tecrübesi olanlarda bu oran %55.6'ya düşmektedir. 21 yıl ve daha fazla öğretmenlik tecrübesi olanlarda dershaneye olan bağlılık ve bağımlılık hissini daha az olduğu dikkat çekicidir. Dershaneye gitmeden sınavın kazanılabileceğini belirtenlerin bu yaş grubu için oranı %44.4'e çıkmaktadır. Oysa 1-5 yıllık tecrübeye sahip olan meslektaşlarında bu oran neredeyse yarıya (%23.5) düşmektedir.

**Tablo 54: Öğretmenlik tecrübesine göre devlet ve özel okulların itibarlarını kıyaslama**

		Başöğretmen, uzman öğretmen gibi düzenlemelerin eğitimde kaliteyi hedefleyen ve arttıracı		Toplam
		Evvet	Havır	
Kaç yıldır öğretmensiniz?	1-5	40 24,7% 16,7%	122 75,3% 15,6%	162 100,0% 15,9%
	6-10	70 23,6% 29,2%	226 76,4% 28,9%	296 100,0% 29,0%
	11-15	48 22,4% 20,0%	166 77,6% 21,2%	214 100,0% 20,9%
	16-20	38 23,3% 15,8%	125 76,7% 16,0%	163 100,0% 15,9%
	21+	44 23,5% 18,3%	143 76,5% 18,3%	187 100,0% 18,3%
Toplam		240 23,5% 100,0%	782 76,5% 100,0%	1022 100,0% 100,0%

Ki-kare: 40,220

Ser. Der. : 4

p&lt;0,01

Öğretmenlikte sahip olunan tecrübeyle devlet okulları ve özel okullar arasındaki itibar kıyaslamasında mesleki tecrübe arttıkça devlet okullarına atfedilen itibarın arttığı (%26.3'ten %55.9'a) mesleki tecrübe azaldıkça ise özel okullara olan itibarın arttığı (%44.1'den %73.7'ye) görülmektedir.

**Tablo 55: Öğretmenlik tecrübesine göre liselerin dört yıla çıkarılmasının etkileri**

	Liselerin dört yıla çıkarılmasının eğitime etkileri neler olabilir?					Toplam	
	Hiçbir şey katmaz boşuna ailelere yük getirir	İyi organize edilirse dersane yükünü ortadan kaldırır	Lise eğitiminin daha iyi insan yetiştirilmesi için bir fırsat	Fazla bir etkisi olacağını sanmıyorum	Diğer		
Kaç yıldır öğretmensiniz?	1-5	48 30,0% 17,3%	36 22,5% 14,0%	23 14,4% 16,9%	51 31,9% 17,9%	2 1,3% 6,5%	160 100,0% 16,2%
	6-10	70 24,7% 25,3%	81 28,6% 31,5%	40 14,1% 29,4%	79 27,9% 27,7%	13 4,6% 41,9%	283 100,0% 28,7%
	11-15	55 26,8% 19,9%	60 29,3% 23,3%	29 14,1% 21,3%	60 29,3% 21,1%	1 ,5% 3,2%	205 100,0% 20,8%
	16-20	48 31,4% 17,3%	38 24,8% 14,8%	15 9,8% 11,0%	47 30,7% 16,5%	5 3,3% 16,1%	153 100,0% 15,5%
	21+	56 30,3% 20,2%	42 22,7% 16,3%	29 15,7% 21,3%	48 25,9% 16,8%	10 5,4% 32,3%	185 100,0% 18,8%
	Toplam	277 28,1% 100,0%	257 26,1% 100,0%	136 13,8% 100,0%	285 28,9% 100,0%	31 3,1% 100,0%	986 100,0% 100,0%

Ki-kare: 20.530 Ser. Der. :16p>0,01

Öğretmenlikte sahip olunan mesleki tecrübe ile lise eğitiminin dört yıla çıkarılmasının etkileri hususunda anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı gözlemlerdeki değerlerin anlamlı bir okuma ortaya çıkarmadığından anlaşılmaktadır. P değerinin 0.01'den büyük olması zaten bu tablonun değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını göstermektedir.

**Tablo 56: Öğretmenlik tecrübesine göre başöğretmen, uzman öğretmen gibi düzenlemelere bakış**

		Başöğretmen, uzman öğretmen gibi düzenlemelerin eğitimde kaliteyi hedefleyen ve arttıracı		Toplam
		Evet	Havır	
Kaç yıldır öğretmensiniz?	1-5	40	122	162
		24,7%	75,3%	100,0%
		16,7%	15,6%	15,9%
	6-10	70	226	296
		23,6%	76,4%	100,0%
		29,2%	28,9%	29,0%
	11-15	48	166	214
		22,4%	77,6%	100,0%
		20,0%	21,2%	20,9%
	16-20	38	125	163
		23,3%	76,7%	100,0%
		15,8%	16,0%	15,9%
	21+	44	143	187
		23,5%	76,5%	100,0%
		18,3%	18,3%	18,3%
Toplam	240	782	1022	
	23,5%	76,5%	100,0%	
	100,0%	100,0%	100,0%	

Ki-kare: 0,271 Ser. Der. :4p>0,01

Öğretmenlikte sahip olunan mesleki tecrübe süresiyle Başöğretmen, uzman öğretmen gibi düzenlemelerin eğitimde kaliteyi hedefleyen düzenlemeler olup olmadığı hususuna bakıldığında genel toplamda %76.5 ile her dört öğretmenden üçünün bu düzenlemenin yazılı hedeflerine ulaşamayacağını belirtmiş ancak mesleki tecrübe sürelerine bakıldığında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Belki mesleki tecrübe süresi arttıkça mesleki tecrübe süresi fazla olan öğretmenlerin az olan öğretmenlerden daha fazla olumlu cevap vereceği beklentisi içinde olunabilirdi ancak tabloda görüldüğü gibi 1-5 yıllık mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerle (%75.3) 21 ve daha fazla yıllık mesleki tecrübeye sahip öğretmenler (%76.5) arasında sonuçlar açısından sadece %1'lik fark olduğu görülmektedir.

**Tablo 57: Öğretmenlik tecrübesine göre özel dershanede çalışan MEB öğretmenlerini değerlendirme**

	Özel dershanede çalışan MEB öğretmenlerinin performansı sizce hangisine uygundur?				Toplam	
	Okulda çok çalışıyorlar dershanede az	Okulda az çalışıyorlar dershanede az	Her ikisinde de eşit performans gösteriyorlar	Diğer		
Kaç yıldır öğretmensiniz?	1-5	4 2,5% 13,8%	98 62,4% 15,8%	42 26,8% 17,6%	13 8,3% 15,1%	157 100,0% 16,2%
	6-10	7 2,5% 24,1%	183 65,6% 29,6%	70 25,1% 29,4%	19 6,8% 22,1%	279 100,0% 28,7%
	11-15	7 3,5% 24,1%	131 65,2% 21,2%	45 22,4% 18,9%	18 9,0% 20,9%	201 100,0% 20,7%
	16-20	6 3,9% 20,7%	93 60,8% 15,0%	41 26,8% 17,2%	13 8,5% 15,1%	153 100,0% 15,7%
	21+	5 2,7% 17,2%	114 62,6% 18,4%	40 22,0% 16,8%	23 12,6% 26,7%	182 100,0% 18,7%
Toplam	29 3,0% 100,0%	619 63,7% 100,0%	238 24,5% 100,0%	86 8,8% 100,0%	972 100,0% 100,0%	

Ki-kare: 7.344Ser. Der. :12p>0,01

Öğretmenlikte sahip olunan mesleki tecrübe ile özel dershanede çalışan MEB öğretmenlerinin performanslarının değerlendirilmesi arasındaki ilişkiye bakıldığında görülmektedir ki öğretmenleri dershanede ve okulda gösterdikleri performansın değerlendirilmesinde mesleki tecrübe değişkeni hiç etkili değildir. Bunu gözeler arasındaki oranların anlamlı bir okumaya neden olmaması göstermektedir. Gözlerdeki oranlar mesleki tecrübeye bağlı olarak değişmemekte ve benzer oranlar olarak karşımıza çıkmaktadır.



**Tablo 58: Öğretmenlik tecrübesine göre özel ders verme yada ders-hanede çalışma durumu**

		Özel ders veriyor ya da ders-hane de çalışıyor musunuz?		Toplam
		Evet	Havir	
Kaç yıldır öğretmensiniz?	1-5	22 13,1%	146 86,9%	168 100,0%
		13,3%	16,6%	16,0%
	6-10	45 14,8%	260 85,2%	305 100,0%
		27,1%	29,5%	29,1%
	11-15	40 19,0%	171 81,0%	211 100,0%
		24,1%	19,4%	20,1%
	16-20	24 14,2%	145 85,8%	169 100,0%
		14,5%	16,4%	16,1%
	21+	35 17,9%	160 82,1%	195 100,0%
		21,1%	18,1%	18,6%
Toplam		166 15,8%	882 84,2%	1048 100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%

Ki-kare: 3.748 Ser. Der. :4p>0,01

Öğretmenlik tecrübesi ile özel ders verme ya da ders-hanede çalışma arasındaki ilişkiye bakıldığında mesleki tecrübe ile ders-hanede çalışma arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. 1-5 yıllık tecrübeye sahip öğretmenlerin %13.1'i ders-hanede çalıştığını belirtirken 16-20 yıllık tecrübeye sahip öğretmenlerin ders-hanede çalışma oranı %14.2'dir. Yani mesleki tecrübenin artmasıyla ders-hanede çalışan öğretmenlerin oranının artması gözlenmemektedir. Ancak burada öğretmenlerin dışarıda ek iş yapmalarını yasaklayan mevzuatın etkisine bağlı olarak cevapların geçerlilik ve güvenilirlik açısından sorunlu olabileceği düşünülmelidir.

**Tablo 59: Öğretmenlik tecrübesine göre OÖBP'ye bakış**

		OÖBP'nin ÖSS'ye girişte arttırılması, öğrencilerin liselere olan devamlılığını sağlar mı? nasıl etkiler?			Toplam
		Olumlu yönde etkiler, devam artar	Olumsuz yönde etkiler	Diğer	
Kaç yıldır öğretmensiniz?	1-5	127	14	19	160
		79,4%	8,8%	11,9%	100,0%
		16,0%	15,7%	15,0%	15,9%
	6-10	232	29	38	299
		77,6%	9,7%	12,7%	100,0%
		29,3%	32,6%	29,9%	29,7%
	11-15	158	16	30	204
		77,5%	7,8%	14,7%	100,0%
		19,9%	18,0%	23,6%	20,2%
	16-20	127	14	20	161
		78,9%	8,7%	12,4%	100,0%
		16,0%	15,7%	15,7%	16,0%
	21+	148	16	20	184
		80,4%	8,7%	10,9%	100,0%
		18,7%	18,0%	15,7%	18,3%
	Toplam	792	89	127	1008
		78,6%	8,8%	12,6%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Ki-kare: 1.883 Ser. Der. :8p>0,01

Öğretmenlikteki mesleki tecrübeyle OÖBP'nin ÖSS'ye girişte arttırılmasının öğrenci devamlılığını nasıl etkileyeceği arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Gözeler dikkatlice incelendiğinde değişkenler arasında anlamlı bir ilişki sunacak oranların bulunmadığı görülmektedir.

**Tablo 60: Öğretmenlik tecrübesine göre OÖBP'nin nasıl tespit edileceği**

		OÖBP'nin tespit edilmesinde nasıl bir yol izlenmelidir?				Değer	Toplam
		Her yıl ortaöğretim derslerinden aldığı notların ortalaması	Her yıl sonunda yapılacak olan yıl sonu sı	Sadece her yıl sonunda her sınıf için yapılan genel bir sı	OÖBP'ni başarı hesaplamasında dikkate alınmamalıdır		
Kaç yıldır öğretmensiniz?	1-5	57	72	20	6	7	162
		35,2%	44,4%	12,3%	3,7%	4,3%	100,0%
		18,7%	15,9%	15,2%	10,5%	13,2%	16,2%
	6-10	94	138	31	10	16	289
		32,5%	47,8%	10,7%	3,5%	5,5%	100,0%
		30,8%	30,5%	23,5%	17,5%	30,2%	28,9%
	11-15	51	96	34	10	9	200
		25,5%	48,0%	17,0%	5,0%	4,5%	100,0%
		16,7%	21,2%	25,8%	17,5%	17,0%	20,0%
	16-20	48	70	20	16	7	161
		29,8%	43,5%	12,4%	9,9%	4,3%	100,0%
		15,7%	15,5%	15,2%	28,1%	13,2%	16,1%
	21+	55	77	27	15	14	188
		29,3%	41,0%	14,4%	8,0%	7,4%	100,0%
		18,0%	17,0%	20,5%	26,3%	26,4%	18,8%
Toplam	305	453	132	57	53	1000	
		30,5%	45,3%	13,2%	5,7%	5,3%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Ki-kare: 21.938Ser. Der. :16p&gt;0,01

Öğretmenlikteki mesleki tecrübe ile OÖBP'nin nasıl tespit edilmesi gerektiği hususu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

**Tablo 61: Öğretmenlik tecrübesine göre yıllara göre öğrenci başarı oranları**

		Öğrencilerinizin başarısı geçmiş yıllara göre artıyor mu azalıyor mu?				Toplam
		Artıyor	Azalıyor	Değişen bir şey yok	Diğer	
Kaç yıldır öğretmensiniz?	1-5	15	118	28	2	163
		9,2%	72,4%	17,2%	1,2%	100,0%
		14,2%	15,6%	19,7%	9,5%	15,9%
	6-10	27	224	37	9	297
		9,1%	75,4%	12,5%	3,0%	100,0%
		25,5%	29,6%	26,1%	42,9%	28,9%
	11-15	16	162	33	2	213
		7,5%	76,1%	15,5%	,9%	100,0%
		15,1%	21,4%	23,2%	9,5%	20,8%
	16-20	21	118	19	4	162
		13,0%	72,8%	11,7%	2,5%	100,0%
		19,8%	15,6%	13,4%	19,0%	15,8%
	21+	27	135	25	4	191
		14,1%	70,7%	13,1%	2,1%	100,0%
		25,5%	17,8%	17,6%	19,0%	18,6%
Toplam	106	757	142	21	1026	
		10,3%	73,8%	13,8%	2,0%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Ki-kare: 12.715Ser. Der. :12p&gt;0,01

Mesleki tecrübeyle öğrencilerin başarılarının geçmiş yıllara göre başarısının artıp artmadığı sorgulandığında görülmektedir ki, mesleki tecrübenin artmasıyla öğrenci başarı ya da başarısızlığını değerlendirme arasında bir ilişki bulunmamaktadır. 1-5 yıllık mesleki tecrübeye sahip öğretmenlere göre geçmiş yıllara göre başarı azalıyor diyenlerin oranı %72.4 iken 21 ve daha fazla yıl mesleki tecrübeye sahip olanlar arasında başarının oranı azalıyor diyenlerin oranı da %70.7 olarak görülmektedir. Diğer yıllarda da oran %70'lerde seyretmekte olup anlamlı bir ilişki olduğunu gösterecek veri değeri bulunmamaktadır.

**Tablo 62: Öğretmenlerin hane gelirlerine göre toplumsal itibar artırımını için öneriler**

		Eğer cevabınız olumsuz ise toplumsal itibarın artırılması için ne yapılması gerekir?				Toplam
		Öğretmenlerin maaşları artırılmalı	Öğretmen yetiştiren okulların eğitim kalitesi artırılmalı	Öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmede öğretmenlere geniş	Diğer	
Ailenizin bir aylık toplam hane geliri (maaş+kira vb) ne kadardır	601-1 Milyar	55 38,7% 25,6%	27 19,0% 16,0%	29 20,4% 19,2%	31 21,8% 26,7%	142 100,0% 21,8%
	1. 001-1.500 Milyar	80 38,3% 37,2%	47 22,5% 27,8%	49 23,4% 32,5%	33 15,8% 28,4%	209 100,0% 32,1%
	1501-2500	66 30,4% 30,7%	62 28,6% 36,7%	56 25,8% 37,1%	33 15,2% 28,4%	217 100,0% 33,3%
	2501-3500	8 14,8% 3,7%	22 40,7% 13,0%	14 25,9% 9,3%	10 18,5% 8,6%	54 100,0% 8,3%
	3501+	6 20,7% 2,8%	11 37,9% 6,5%	3 10,3% 2,0%	9 31,0% 7,8%	29 100,0% 4,5%
	Toplam	215 33,0% 100,0%	169 26,0% 100,0%	151 23,2% 100,0%	116 17,8% 100,0%	651 100,0% 100,0%

Ki-kare: 29,483

Ser. Der. : 12 p<0,01

Öğretmenlerin hane gelirleri azaldıkça öğretmenlerin itibarlarını arttırmak için maaşların arttırılmasını önerenler artmaktadır. Hane geliri yüksel-

dikçe bu şıkkı önerenlerin oranı azalmaktadır. Hanenin toplam geliri 601-1000 YTL arasında olanlarda toplumsal itibarın artması için maaşların artırılmasını önerenlerin oranı %38.7 iken bu oran 3501 YTL ve üzeri hane geliri olanlarda %20.7'ye düşmektedir. Öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmede öğretmene geniş yetki tanınması şıkkı ortalama bir seyir takip ederken, öğretmen yetiştiren okulların kalitesinin artırılmasını önerenlerin oranı toplam hane geliri arttıkça yoğunlaşmaktadır. 601-1000 YTL için toplumsal itibarın artırılmasında bu şık %19 iken 3501 YTL ve üzeri için %37.9'a çıkmaktadır.

**Tablo 63: Öğretmenlerin hane gelirlerine göre devlet ve özel okullara bakış**

		Devlet okulları mı özel okullar mı akademik açıdan daha başarılıdır?		Toplam
		Devlet okulları	Özel okullar	
Ailenizin bir aylık toplam hane geliri (maaş+kira vb) ne kadardır?	601-1000	78 35,6% 18,9%	141 64,4% 24,1%	219 100,0% 21,9%
	1. 001-1.500	152 44,4% 36,8%	190 55,6% 32,5%	342 100,0% 34,3%
	1501-2500	132 42,0% 32,0%	182 58,0% 31,1%	314 100,0% 31,5%
	2501-3500	36 43,9% 8,7%	46 56,1% 7,9%	82 100,0% 8,2%
	3501+	15 36,6% 3,6%	26 63,4% 4,4%	41 100,0% 4,1%
	Toplam	413 41,4% 100,0%	585 58,6% 100,0%	998 100,0% 100,0%

Ki-kare: 4.983

Ser. Der. : 4 p>0,01

Öğretmenlerin aylık toplam hane gelirleri ile devlet ve özel okullarına bakışları arasında bir değişme olmadığı görülmektedir. Özel okulları daha yüksek akademik başarıya sahip olarak görenlerin oranı 601-1000 YTL arasında geliri olanlarda %64.4 iken oran 3500 YTL'ye çıktığında %63.4 olarak görünmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin gelirlerinin artması yada azalmasına bağlı olarak özel okul yada devlet okullarına atfedilen başarı

oranlarında bir değişme olmadığı görülmektedir.

**Tablo 64: Öğretmenlerin hane gelirlerine göre Milli Eğitimin mevcut durumunu değerlendirme**

		Milli Eğitimi mevcut durumundan memnun musunuz?		Toplam
		Evet	Havır	
Ailenizin bir aylık toplam hane geliri (maaş+kira vb) ne kadardır?	601-1000	14 6,6%	199 93,4%	213 100,0%
	1. 001-1.500	26 7,5%	319 92,5%	345 100,0%
		45,6%	33,6%	34,3%
	1501-2500	10 3,0%	320 97,0%	330 100,0%
		17,5%	33,7%	32,8%
	2501-3500	3 3,7%	78 96,3%	81 100,0%
		5,3%	8,2%	8,1%
	3501+	4 10,8%	33 89,2%	37 100,0%
		7,0%	3,5%	3,7%
	Toplam	57 5,7%	949 94,3%	1006 100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%

Ki-kare: 9.290

Ser. Der. : 4 p>0,01

Öğretmen ailelerinin hane gelirlerine bağlı olarak milli eğitimin mevcut durumuna bakışta değişme olmadığı görülmektedir. Gelirin artış yada azalışına bağlı olarak kanaatlerde bir değişme olmadığı görülmektedir.

**Tablo 65: Öğretmenlerin hane gelirlerine göre öğretmenlerin gelirlerini değerlendirme**

		Öğretmenlerin gelirleri sizce yeterli midir?		Toplam
		Evet	Havır	
Ailenizin bir aylık toplam hane geliri (maaş+kira vb) ne kadardır?	601-1000	9 4,1%	213 95,9%	222 100,0%
	1. 001-1.500	12 3,4%	341 96,6%	353 100,0%
		37,5%	34,1%	34,2%
	1501-2500	5 1,5%	332 98,5%	337 100,0%
		15,6%	33,2%	32,6%
	2501-3500	4 4,9%	78 95,1%	82 100,0%
		12,5%	7,8%	7,9%
	3501+	2 5,1%	37 94,9%	39 100,0%
		6,3%	3,7%	3,8%
	Toplam	32 3,1%	1001 96,9%	1033 100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%

Ki-kare: 5.110

Ser. Der. : 4 p>0,01

Öğretmen ailelerinin hane gelirlerine bağlı olarak öğretmenlerin gelirlerinin yeterli olup olmadığı arasında bir değişme olmadığı görülmektedir. Gelirin artış yada azalışına bağlı olarak öğretmen maaşlarının yeterli olduğunu belirtme yönünde bir değişme olmadığı görülmektedir.

**Tablo 66: Öğretmenlerin hane gelirlerine göre başöğretmen, uzman öğretmen gibi düzenlemelere bakışları**

		Başöğretmen, uzman öğretmen gibi düzenlemelerin eğitimde kaliteyi hedefleyen ve arttıracak uygulamalar olduğunu düşünüyor musunuz?		Toplam
		Evet	Hayır	
Ailenizin bir aylık toplam hane geliri (maaş+kira vb.) ne kadardır?	601-1000	43 19,7% 18,3%	175 80,3% 22,7%	218 100,0% 21,7%
	1. 001-1.500	96 28,0% 40,9%	247 72,0% 32,0%	343 100,0% 34,1%
	1501-2500	64 19,6% 27,2%	263 80,4% 34,1%	327 100,0% 32,5%
	2501-3500	20 25,0% 8,5%	60 75,0% 7,8%	80 100,0% 8,0%
	3501+	12 31,6% 5,1%	26 68,4% 3,4%	38 100,0% 3,8%
Toplam		235 23,4% 100,0%	771 76,6% 100,0%	1006 100,0% 100,0%

Ki-kare: 9.888

Ser. Der. : 4 p<0,01

Öğretmenlerin aylık toplam hane gelirlerine bağlı olarak başöğretmen, uzman öğretmen gibi düzenlemelerin eğitimde kaliteyi arttıracığına inananlar arasında düşük düzeyde bir anlamlılık olduğu görülmektedir. Hane geliri yükseldikçe bu tür düzenlemelerin eğitimde kaliteyi hedefleyen ve arttıran uygulamalar olduğuna inanların oranı artmakta gelir düzeyi düşüğe inananların oranı azalmaktadır. 3501 YTL ve üzeri için bu tür düzenlemelere olumlu bakanların oranı %31.6 iken 601-1000 YTL için oran %19.7'ye düşmektedir.

**Tablo 66: Öğretmenlerin hane gelirlerine göre özel dershanede çalışan MEB öğretmenlerini değerlendirme**

		Özel dershanede çalışan MEB öğretmenlerinin performansı sizce hangisine uygundur?				Toplam
		Okulda çok çalışıyorlar dershanede az	Okulda az çalışıyorlar dershanede az	Her ikisinde de eşit performans gösteriyorlar	Diğer	
Ailenizin bir aylık toplam hane geliri (maaş+kira vb) ne kadardır?	601-1000	7 3,5% 24,1%	117 58,8% 19,3%	56 28,1% 23,8%	19 9,5% 22,1%	199 100,0% 20,8%
	1. 001-1.500	11 3,4% 37,9%	217 66,2% 35,9%	69 21,0% 29,4%	31 9,5% 36,0%	328 100,0% 34,3%
	1501-2500	7 2,3% 24,1%	193 62,1% 31,9%	87 28,0% 37,0%	24 7,7% 27,9%	311 100,0% 32,6%
	2501-3500	4 5,1% 13,8%	52 65,8% 8,6%	14 17,7% 6,0%	9 11,4% 10,5%	79 100,0% 8,3%
	3501+		26 68,4% 4,3%	9 23,7% 3,8%	3 7,9% 3,5%	38 100,0% 4,0%
	Toplam		29 3,0% 100,0%	605 63,4% 100,0%	235 24,6% 100,0%	86 9,0% 100,0%

Ki-kare: 11.428

Ser. Der. : 12  $p > 0,01$ 

Aylık toplam hane geliri ve özel dershanede çalışan MEB öğretmenlerini değerlendirme arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

**Tablo 67: Öğretmenlerin dershaneye attıkları başarı ve devlet-özel okul kıyaslaması**

		Devlet okulları mı özel okullar mı daha yüksek itibara sahip		Toplam
		Devlet okulları	Özel okullar	
Öğrencilerinizin dershaneye gitmeden (özel ders almadan) ÖSS'yi kazanabileceğine inaniyor musunuz?	Evet	206 53,0% 47,2%	183 47,0% 30,1%	389 100,0% 37,3%
	Hayır	230 35,1% 52,8%	425 64,9% 69,9%	655 100,0% 62,7%
Toplam		436 41,8% 100,0%	608 58,2% 100,0%	1044 100,0% 100,0%

Ki-kare: 31,943

Ser. Der. : 1

 $p < 0,01$



Öğrencilerin dershaneye gitmeden ÖSS'yi kazanamayacağına inananların %64.9'u özel okulların devlet okullarına göre daha itibarlı olduklarını düşünmektedir. Öğrencilerin dershaneye gitmeden ÖSS'yi kazanabileceğini düşünenlerin %53'ü devlet okullarını daha itibarlı olarak görmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin dershaneye gitmeden ÖSS'yi kazanabileceğini düşünenler devlet okullarının daha itibarlı olduğunu düşünürken, kazanamayacağını düşünenler özel okulların devlet okullarına göre daha itibarlı olduğunu düşünmektedirler.

### 2.3. VELİLERİN EĞİTİM VE EĞİTİM SORUNLARINA BAKIŞLARI

#### 2.3.1. Velilerin Kimliklerine Dair Bilgiler

**Tablo 68: Velilerin cinsiyet dağılımları**

Cinsiyet	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Kadın	264	40,0	40,0	40,0
Erkek	396	60,0	60,0	100,0
Toplam	660	100,0	100,0	

Velilerin %40'ını kadınlar oluştururken %60'ını erkekler oluşturmaktadır.

**Tablo 69: Velilerin toplam hane gelirleri**

Ailenizin bir aylık toplam hane geliri (maaş+kira vb) ne kadardır?	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
400 YTL ve altı	20	3,0	3,2	3,2
401-600 YTL	40	6,1	6,3	9,5
601-1000 YTL	160	24,2	25,4	34,9
1001-1500 YTL	270	40,9	42,9	77,8
1501-2500 YTL	120	18,2	19,0	96,8
2501-3500 YTL	20	3,0	3,2	100,0
Toplam	630	95,5	100,0	
Cevapsız	30	4,5		
Genel Toplam	660	100,0		

Görüldüğü gibi velilerin büyük bir çoğunluğunun 601 ve 2500 YTL arasında aylık toplam hane gelirine sahip olanlardan oluştuğu anlaşılmaktadır.

**Tablo 70: Velilerin okuyan çocuk sayısı**

Okuyan çocuk sayısı	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
1	204	30,9	30,9	30,9
2	324	49,1	49,1	80,0
3 ve üzeri	132	20,0	20,0	100,0
Toplam	660	100,0	100,0	

Örneklem alanına giren velilerin yarısını (%49.1'inin) iki çocuğunun okuduğu görülmektedir. Onları %30.9 ile bir çocuğu okuyan veliler takip etmektedir. Üç ve üzerinde çocuğu okuyan velilerin oranı ise %20'dir.

**Tablo 71: Velilerin eğitim durumu**

Eğitim durumunuz	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Okur yazar değil	24	3,6	3,6	3,6
İlkokul	192	29,1	29,1	32,7
Ortaokul	72	10,9	10,9	43,6
Lise	192	29,1	29,1	72,7
Yüksekokul-Fakülte	156	23,6	23,6	96,4
Lisansüstü (Master-doktora)	24	3,6	3,6	100,0
Toplam	660	100,0	100,0	

Tabloda görüldüğü gibi velilerin büyük bir çoğunluğu (%69.1'i) ilkokul ve lise arasında yoğunlaşmaktadır. Yüksekokul ve fakülte mezunlarının oranı%23.6 ile oldukça ciddi bir oranı yansıtmaktadır. Okuryazar olmayan velilerle lisansüstü eğitim yapmış velilerin oranı birbiriyle eş olarak %3.6 'lık orana sahiptirler.

**Tablo 72: Velilerin mesleki dağılımı**

Mesleğiniz	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Ev hanımı	180	27,3	27,8	27,8
İşçi	36	5,5	5,6	33,3
Memur	180	27,3	27,8	61,1
Emekli	108	16,4	16,7	77,8
İş adamı/kadını	36	5,5	5,6	83,3
Serbest meslek	24	3,6	3,7	87,0
Esnaf	24	3,6	3,7	90,7
İşsiz	12	1,8	1,9	92,6
Diğer	48	7,3	7,4	100,0
Toplam	648	98,2	100,0	
Cevapsız	12	1,8		
Genel Toplam	660	100,0		

Velilerin büyük bir çoğunluğu ev hanımı (%27.8), memur (%27.8) ve emekliler(%16.7)'den oluşmaktadır. Velilerin %1.9'unu işsizlerin oluşturduğu görülmektedir.

**Tablo 73: Velilerin dershaneye gönderme dağılımı**

Çocuğunuz dershaneye gidiyor mu?	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Evet	480	72,7	72,7	72,7
Hayır	180	27,3	27,3	100,0
Toplam	660	100,0	100,0	

Velilere çocuklarının dershaneye gidip gitmedikleri sorulduğunda velilerin %72.7'sinin çocuğunun dershaneye gittiğini belirttiği görülmektedir. Dershaneye gitmeyenlerin oranı %27.3 olarak görülmektedir.

**Tablo 74: Velilerin çocuklarını dershaneye gönderme gerekçeleri**

Çocuğunuzu neden dershaneye gönderiyorsunuz? (Gidenler için)	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Dershaneye gitmeden ÖSS'yi kazanması çok zor	312	47,3	55,3	55,3
Derslerine katkısı olması için	168	25,5	29,8	85,1
Çocuğum gitmek istiyor	48	7,3	8,5	93,6
Diğer	36	5,5	6,4	100,0
Toplam	564	85,5	100,0	
Cevapsız	96	14,5		
Genel Toplam	660	100,0		

Öğrencilerin gözünde olduğu gibi velilerin gözünde de dershane olgusu efsaneleşmiştir. Yani üniversiteyi kazanabilmek dershaneye endekslenmiştir. Sanki dershane olmaksızın kazanmak mümkün görülmemektedir. Velilerin % 55.3'ü çocuğunun dershaneye gitmeden ÖSS'yi kazanmasının çok zor olduğuna inanmaktadır. Yani velilerin yarısından bile fazlası ÖSS için dershaneyi gerekli görmektedir. Derslerine katkısı olduğuna inandığı için çocuğunu dershaneye gönderenlerin oranı ise %29.8 ile ikinci sırada gelmektedir. Çocuğu gitmek istediği için gönderenlerin oranı %8.5 iken çeşitli gerekçelerle gönderdiğini belirtenlerin oranı %6.4'te kalmaktadır.

**Tablo 75: Velilerin çocukların dershane ve okula gitmelerine bakışı**

Çocuğunuzun hem okula hem dershaneye gitmesi faydalı mı zararlı mı?	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Faydalı, derslerine katkısı var	216	32,7	35,3	35,3
ÖSS'yi kazanması için faydalı	240	36,4	39,2	74,5
Sağlığı açısından zararlı olabilir fakat sınavı kazanmak için gitmek zorunda	144	21,8	23,5	98,0
Diğer	12	1,8	2,0	100,0
Toplam	612	92,7	100,0	
Cevapsız	48	7,3		
Genel Toplam	660	100,0		

Çocuğun hem okula hem dershaneye gitmesinin faydalı olduğuna çocuğunun derslerine katkısı olduğuna inananların oranı %35.3 ile oldukça yüksek bir orana ulaşırken, birinciliği yine ÖSS'yi kazanması için faydalı olduğuna inananlar oluşturmaktadır. Çocuğun hem okula hem dershaneye bir arada gitmesinin ÖSS'yi kazanması için faydalı olduğuna inananların oranı %39.2 ile oldukça yüksek bir orana sahiptir. İkisini bir arada yürütmenin çocuğun sağlığı açısından zararlı olabileceğini ancak sınavı kazanması için gitmek zorunda olduğunu düşünenlerin oranı %23.5 olarak görülmektedir.

**Tablo 76: Velilerin dershaneye attıkları başarı**

Çocuğunuzun dershaneye gitmeden (özel ders almadan ) ÖSS'yi kazanabileceğine inanıyor musunuz?	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Evet	252	38,2	40,4	40,4
Hayır	252	56,4	59,6	100,0
Toplam	624	94,5	100,0	
Cevapsız	36	5,5		
Genel Toplam	660	100,0		

Dershanenin efsaneleştirildiği, büyülü hale getirildiği belirtilmişti. Bundan kasıt sanki dershane olmadan öğrenci olağan eğitim programıyla ÖSS sınavında başarılı olamayacağı, ancak bir dershane katkısı, yardımı ile bu sonucun elde edilebileceğine dair düşüncedir. Bu soruda da test edilmek istenen velilerin gözünde dershane olgusunun nerde durduğudur. Yukarıdaki tablodan da anlaşılabilirliği gibi velilerin %59.6'sı çocuğu dershaneye gitmeden (ya da özel ders almadan) üniversiteyi kazanacağına inanmamaktadır. Bu oldukça yüksek bir orandır ve velilerin çocuklarını dershanelere göndermelerine önemli bir gerekçe oluşturmaktadır. Velilerin çok küçük bütçelerine rağmen kendilerini neden zora sokarak, zorlayarak çocuklarını dershanelere gönderdiklerinin altında bu gerekçe yatmaktadır: “velilerin büyük bir çoğunluğu (yaklaşık %60) dershaneye gitmeden çocuğunun ÖSS'yi kazanabileceğine inanmamaktadır.

Olağan lise eğitimiyle ÖSS'yi kazanabileceğine inanan velilerin oranı %40.4'te kalmaktadır.

**Tablo 77: Velilerin devlet ve özel okulları kıyaslaması**

Devlet okulları mı özel okullar mı akademik açıdan daha başarılıdır?	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Devlet okulları	216	32,7	35,3	35,3
Özel okullar	396	60,0	64,7	100,0
Toplam	612	92,7	100,0	
Cevapsız	48	7,3		
Genel Toplam	660	100,0		

Olağan lise eğitimiyle çocuğunun sınavı kazanamayacağını düşünen velilerin gözünde elbetteki devlet okullarının (liselerinin) itibarı fazla olmasa gerektir. Yukarıdaki tabloda devlet ve özel okulların akademik açıdan başarılarının kıyaslamaları yapılması istenmiştir. Velilerin %64.7'si özel okulları akademik açıdan daha başarılı bulmuşlardır. Devlet okullarını akademik açıdan başarılı bulanların oranı ise %35.3'te kalmaktadır.

**Tablo 78: Velilerin devlet okullarının nasıl itibar kazanacağına dair görüşleri**

Devlet okullarının itibarlarını kaybettiklerini düşünüyorsanız eski itibarlarını yeniden nasıl elde edebilirler?	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Öğretmenlerin performansa dayalı ücretlendirilmeleriyle	144	21,8	30,0	30,0
Sınıflardaki öğrenci sayılarının azaltılmasıyla	168	25,5	35,0	65,0
Öğretmenlerin dershaneye gitmelerini önleyecek bir ücret artışıyla	48	7,3	10,0	75,0
Sağlanamaz	24	3,6	5,0	80,0
Diğer	96	14,5	20,0	100,0
Toplam	480	72,7	100,0	
Cevapsız	180	27,3		
Genel Toplam	660	100,0		

Devlet okullarının akademik açıdan başarı düzeylerinin özel okullara göre düşüklüğü onların itibarlarının da bir göstergesi durumundadır. Peki devlet okulları bu itibarlarını nasıl elde edebilirler? Yukarıdaki tablo bu soruya cevap arama gayesindedir. Devlet okullarındaki öğrenci sayısının fazlalığı, sınıflardaki öğrenci sayısının kabarıklığı bu noktada ilk etken olarak

ileri sürülmektedir ki oranı %35'tir. Sınıflardaki öğrenci sayısının düşmesiyle öğrenci ve öğretmen arasındaki diyalogun daha da artacağı, öğretmenlerin her öğrenci başına harcayacakları zamanın artacağı, öğretmenin daha az mevcutlu sınıflarda daha az yorulup daha çok ders anlatacağı düşünülmektedir. Bir neden de özel okullardaki öğrenci sayısının 20-25'lerle ifade edilirken devlet okullarında bu sayının 45-55 arasında seyretmesi olarak düşünülebilir.

Öğretmenlerin performansa dayalı ücretlendirilmeleriyle devlet okullarının eski itibarlarını elde edebileceğini düşünen veliler, eğer öğretmen çocukların başarısı için elinden gelen gayreti gösteriyorsa onu bu davranışından dolayı ödüllendirmek gerekir, bir öğretmen için en büyük ödül çocuklarının gösterdiği başarıdır. Ancak bu manevi ödülün yanında, öğretmenin yaşadığı toplumda standart bir hayatı sürdürebilmesi ve (dershane gibi) ek gelir peşinde olmaması için onu destekleyecek, motive edecek maddi ödüllere de ihtiyaç vardır. Bu noktada öğretmenlerin performansa dayalı ücretlendirilmeleriyle devlet okullarındaki akademik başarının artacağına ve devlet okullarının eski itibarlarını elde edebileceğine inanan velilerin oranı oldukça dikkat çekici bir orana (%30) sahiptir.

Yine yukarıdaki paragrafta belirtildiği gibi devlet okullarındaki öğretmenlerin dersanelere gitmeleri onların mesleki tecrübelerini arttırma açısından olumlu olarak değerlendirilebilir ancak bunu bir geçim kapısı olarak görerek enerjisinin büyük kısmını buraya harcayan öğretmenin zaten her halükârda maaşını alacağı devlet okullarında beklenen performansı göstermesi söz konusu olmayabilir. Bu yüzden mesleki tecrübeyi arttırmanın ötesinde bir geçim kapısı olarak görülebilecek dershaneye kaçışı önleyecek bir ücret artışının devlet okullarının eski itibarlarını elde etme noktasında önemli olduğu görülmektedir.

**Tablo 79: Velilerin çocukların nasıl daha iyi eğitim alacaklarına dair düşünceleri**

Çocuğunuz nasıl daha iyi bir eğitim alabilir?	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Sınıftaki öğrencilerin sayısı azaltılarak	228	34,5	35,8	35,8
Öğretmenlerin maaşları artırılarak	120	18,2	18,9	54,7
Özel hoca tutarak	48	7,3	7,5	62,3
Dershaneye göndererek	144	21,8	22,6	84,9
Diğer	96	14,5	15,1	100,0
Toplam	636	96,4	100,0	
Cevapsız	24	3,6		
Genel Toplam	660	100,0		

Velilere çocuklarının nasıl daha iyi bir eğitim alacağı sorulduğunda yukarıda üzerinde durulan önemli bir sorun olarak sınıfların kalabalıklığına vurgu ilk sırada dikkati çekmektedir. Sınıflardaki öğrenci sayıları azaltıldığı takdirde daha iyi bir eğitim ortamı yaratılabileceğini belirtenlerin oranı %35.8 olarak görülmektedir. Çocuğın dershaneye gönderilerek daha iyi bir eğitim alabileceğini düşünenlerin oranı %22.6 ile ikinci sırada yer almakta; Öğrencilerin maaşlarının artırılarak daha iyi bir eğitim alınabileceğini düşünenlerin oranı ise %18.9 ile üçüncü sırada yer almaktadır.

**Tablo 80: Velilerin çocuklarının başarısızlıklarını bağladıkları gerekçeler**

Çocuğunuzun (eğer varsa) başarısızlık nedenlerini neye bağlıyorsunuz (veya bağlıyorsunuz)?	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Okulda yeterli eğitim alamıyor (veya alamadı)	216	32,7	46,2	46,2
Kötü arkadaş çevresi	48	7,3	10,3	56,4
Ergenlik sorunları	60	9,1	12,8	69,2
Diğer	144	21,8	30,8	100,0
Toplam	468	70,9	100,0	
Cevapsız	192	29,1		
Genel Toplam	660	100,0		



Velilerin çocuklarının başarısızlıklarını bağladıkları nedenler arasında ilk sırada % 46.2 ile, okulda yeterli eğitimi alamadıklarına dair kanaat yer almaktadır. Görüldüğü gibi diğer sorularla da test edilen bu devlet liselerindeki eğitimin yetersizliğine olan inancın bir kere daha teyit edilmesidir bu durum. İkinci sırada yukarıdaki şıkları birkaç şekilde birleştirerek cevap veren yani tek bir nedeni yeterli bulmayan veliler gelmektedir ki oran %30.8'dir. Kötü arkadaş çevresi ve ergenlik sorunları da %10'larda seyreden oranlara sahip görünmektedir.

**Tablo 81: Velilerin liselerin dört yıla çıkmasına bakışları**

Çocuğunuzun (eğer varsa) başarısızlık nedenlerini neye bağlıyorsunuz (veya bağlarsınız)?	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Okulda yeterli eğitim alamıyor (veya alamadı)	216	32,7	46,2	46,2
Kötü arkadaş çevresi	48	7,3	10,3	56,4
Ergenlik sorunları	60	9,1	12,8	69,2
Diğer	144	21,8	30,8	100,0
Toplam	468	70,9	100,0	
Cevapsız	192	29,1		
Genel Toplam	660	100,0		

Ortaöğretimlerin (liselerin) dört yıla çıkarılmasının eğitime katkılarının neler olduğunun test edildiği bu soruda görülmektedir ki velilerin yarısı (%49.1'i), iyi organize edildiği takdirde eğitimin dört yıla çıkarılmasının dersane yükünü ortadan kaldırmayacağını düşünmektedir. Veliler çocuklarını dershaneye göndermektense onları bir yıl daha devlet okullarına göndermeyi göze almaktadırlar. Velilerin neredeyse yarısının bu şıkta yoğunlaşması çok manidardır. Çünkü onlar için dersane oldukça ekonomik bir yüküdür ve bir şekilde bu yükün ortadan kaldırılması gerekmektedir. Hele hele birkaç çocuk okutan veliler için yükün ağırlığı daha da ağırdır. Bu yüzden, hiçbir şey katmaz ailelerimize boşuna yük getirir şıkkı velilerde en düşük temsiliyete (%5.5'e) sahiptir. Dikkat edildiği gibi öğrencilerde bu oran %17 ile üç katı civarındadır.

**Tablo 82: Velilerin dershanedeki MEB öğretmenlerinin performansını değerlendirilmesi**

Özel dershanede çalışan MEB öğretmenlerinin performansı sizce hangisine uygundur?	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Okulda az dershanede çok çalışıyorlar	516	78,2	78,2	78,2
Her ikisinde de çok çalışıyorlar	72	10,9	10,9	89,1
Diğer	72	10,9	10,9	100,0
Toplam	660	100,0	100,0	

Veliler dershanede çalışan öğretmenlerin neredeyse bütün enerjilerini orada harcadıklarına inanmakta ve onların okulda az dershanelerde ise çok çalıştıklarına inanmaktadırlar. Oran o kadar yüksektir ki (%78.2) veliler bu öğretmenlerin okullarda neredeyse hiç verimli olmadığına inanmaktadırlar. Her ikisinde de çok çalıştığını düşünenlerin oranı ise %10.9'da kalmaktadır. Yine %10.9'luk bir kesim çalışkan öğretmenin hem dershanede hem okulda aynı şekilde çalışacağı ya da çalışmayacağı yönünde görüş bildirmektedir.

**Tablo 83: Velilerin dershanedeki MEB öğretmenlerinin çalışmalarına bakışları**

MEB öğretmenlerinin özel dershanede çalışması konusunda ne düşünüyorsunuz?	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Çalışmalıdır	252	38,2	38,2	38,2
Çalışmamalıdır	408	61,8	61,8	100,0
Toplam	660	100,0	100,0	

Öğretmenlerin dershanelerde daha çok performans harcadığını belirtenlerin oranı %80'lere ulaşırken, öğretmenlerin özel dershanelerde çalışması konusunda olumsuz görüş bildirenlerin oranı ancak %61.8'e ulaşmaktadır. %38. ise çalışmalı görüşündedir.

**Tablo 84: Velilerin MEB sorunlarına bakışları**

Sizce MEB'ce çözülmesi gereken acil sorunlar nelerdir?	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Öğretmen yetiştirilmesine önem verilmeli ve ücretleri arttırılmalı	192	29,1	29,6	29,6
Sınıflardaki öğrenci sayıları azaltılmalı ve ders araçları zenginleştirilmeli	204	30,9	31,5	61,1
Öğrencilere çok bilgivermek yerine temel bilgiler etraflıca-derinlemesine verilmelidir	192	29,1	29,6	90,7
Diğer	60	9,1	9,3	100,0
Toplam	648	98,2	100,0	
Cevapsız	12	1,8		
Genel Toplam	660	100,0		

Velilere göre, MEB tarafından çözülmesi gereken acil sorunlar arasında sınıflardaki öğrenci sayısının azaltılması ve ders araçlarının zenginleştirilmesi %31.5 ile ilk sırada yer almaktadır. Bunu %29 ile Öğrenci yetiştirilmesine önem verilmeli ve ücretler arttırılmalı şıkkı ile öğrencilere çok bilgi vermek yerine temel bilgiler etraflıca-derinlemesine verilmeli şıkları takip etmektedir.

**Tablo 85: Velilerin mevcut eğitim sistemine bakışları**

Mevcut eğitim sisteminin Türk toplumunun kimliğine ve kültürel gelişmesine katkı yaptığını düşünüyor musunuz?	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Evet	228	34,5	41,3	41,3
Hayır	324	49,1	58,7	100,0
Toplam	552	83,6	100,0	
Cevapsız	108	16,4		
Genel Toplam	660	100,0		

Velilerin %58.7'si mevcut eğitim sisteminin Türk toplumunun kimliğine ve kültürel gelişmesine katkı yaptığını düşünmemektedir. “Ne kültürümüz hakkında etraflı bir eğitim veriliyor ne de günümüz teknolojisi hakkında

bilgi verilmiyor. Türk kültür ve tarihi değerleri hakkında yeterli bir eğitim verilmiyor, bunlar arttırılmalı” diyen bir veli Türk kültürü ve çağdaş teknolojik gelişmelerden haberdarlığın bir arada olmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Yine olumsuz kanaat bildiren velilerden birisi durumu şu şekilde değerlendirmektedir: “Çünkü ilköğretimden beri çocuklarımız kendi özdeğerlerimize, kültürümüze, örf ve anelerimize karşı yozlaştırıp batılılaşma enjekte ediliyor. Dolayısıyla çocuklarımıza batı diye diye kendi kültürlerinden ve vatanın özbirliğinden uzak, ruhsuz, sevgisiz, saygısız, birlik, beraberlik ve dirlik idrakinden, aile mefhumundan uzak, maneviyata değer vermeyen, bayrak, millet, vatan ve toprak bütünlüğünün önemini idrakinden bîhaber ruhi boşluk içinde gençler yetişiyor ve bu gençlerden topluma doktor, avukat, hakim, mühendis vs. meslek dallarında bireyler yetişiyor ve böylece beynine batılılaşma enjekte edilip, kendi öz değerlerine düşmancasına eğitilen bu bireylerden şu canımız kadar aziz vatanımıza ve milletimize ve toprağımıza , bayrağımıza ne hayır gelir ki!” derken biraz da sitem etmektedir.

Mevcut eğitim sisteminin Türk toplumunun kimliği ve kültürel gelişmesine katkı yapmadığına inananlar buna gerekçe olarak eğitimini siyasilerin güdümünde bulunmasını göstermektedirler. “Ülkemizde eğitim siyasilerin elinden kurtarılmadıkça hiçbir amaca hizmet etmeyecektir” diyen bir veli durumu kısaca özetlemektedir.

Olumsuz kanaat bildirenlerin bir kısmı ise durumu, eğitim sisteminin kültür kazandırma ile değil bilgi yükleme, ezberletmeye odaklı olduğunu vurgulamaktadırlar: “Hayır. Çünkü, günümüzdeki eğitim sisteminde öğrenciler sadece sınavı kazanabilmek için çalışıyorlar ve sınavı kazanmak için edindikleri bu bilgiler, onların kendilerini geliştirmeleri adına çok fazla katkı sağlamıyor” ve yine bir başka veliye göre, “Yeni eğitim sistemi kültürü geliştirmiyor. Sadece bilgi veriyor. Sadece bilgi yüklemeye yönelik eğitim var. Geçici bilgi yükleniyor. Kısaca ezberci eğitim var.”

### 2.3.2. Velilerin Sosyal Ve Ekonomik Konumlarına Eğitim ve Eğitimin Sorunlarına Bakışları

**Tablo 86: Velilerin cinsiyetlerine göre çocuklarının dershane ilişkisi**

	Çocuğunuz dershaneye gidiyor mu?		Toplam
	Evet	Hayır	
Cinsiyet Kadın	168	96	264
	63,6%	36,4%	100,0%
	35,0%	53,3%	40,0%
Erkek	312	84	396
	78,8%	21,2%	100,0%
	65,0%	46,7%	60,0%
Toplam	480	180	660
	72,7%	27,3%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%

Ki-kare: 18,333 Ser. Der. :  $1p < 0,01$

Velilerin cinsiyetlerine göre çocuklarını dershaneye gönderenlerin oranı kadınlarda %63.6 ve erkeklerde %78.8'dir.

**Tablo 87: Velilerin cinsiyetlerine göre daha iyi bir eğitime bakış**

	Çocuğunuz nasıldaha iyi bir eğitim alabilir?					Toplam
	Sınıftaki öğrencilerin sayısı azaltılarak	Öğretmenlerin maaşları artırılarak	Özel hoca tutarak	Dershaneye göndererek	Diğer	
Cinsiyet Kadın	132	36	24	48	12	252
	52,4%	14,3%	9,5%	19,0%	4,8%	100,0%
	57,9%	30,0%	50,0%	33,3%	12,5%	39,6%
Erkek	96	84	24	96	84	384
	25,0%	21,9%	6,3%	25,0%	21,9%	100,0%
	42,1%	70,0%	50,0%	66,7%	87,5%	60,4%
Toplam	228	120	48	144	96	636
	35,8%	18,9%	7,5%	22,6%	15,1%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Ki-kare: 70,526 Ser. Der. :  $4p < 0,01$

Hanım velilerin %52.4'ü çocuklarının daha iyi bir eğitim alabilmesi için sınıftaki öğrenci sayılarının azaltılması gerektiğini düşünürken erkek veli-

ler için bu oran %25'e düşmektedir. Daha iyi eğitim için çocuklarını dershaneye göndermeyi düşünenlerin oranı erkek velilerde % 25 iken hanım velilerde %19'da kalmaktadır.

**Tablo 88: Velilerin cinsiyetlerine göre liselerin dört yıla çıkmasını değerlendirmeleri**

		Ortaöğretimlerin (liselerin) 4 yıla çıkarılmasının eğitime etkileri neler olabilir?				Toplam
		Hiç bir şey katmaz boşuna ailelerimize yük getirir	İyi organize edilirse dershane yükünü kaldırır	Lise eğitiminin daha iyi insan yetiştirilmesi için fırsattır	Fazla bir etkisi olacağını zannetmiyorum	
Cinsiyet	Kadın	24 9,1% 66,7%	84 31,8% 25,9%	96 36,4% 57,1%	60 22,7% 45,5%	264 100,0% 40,0%
	Erkek	12 3,0% 33,3%	240 60,6% 74,1%	72 18,2% 42,9%	72 18,2% 54,5%	396 100,0% 60,0%
Toplam		36 5,5% 100,0%	324 49,1% 100,0%	168 25,5% 100,0%	132 20,0% 100,0%	660 100,0% 100,0%

Ki-kare: 59,615 Ser. Der. : 3p<0,01

Velilerin cinsiyetlerine göre lise eğitiminin dört yıla çıkarılmasının eğitime nasıl etki yapacağı konusuna bakıldığında en belirgin fark erkek velilerde, iyi organize edilirse dershane yükünün ortadan kaldırılacağına dair inancın %60.6'ya çıktığı, hanım velilerde bu oranın %31.8'e düştüğü görülmektedir. Erkek veliler belki de ekonomik kaygılarla dershane yükünün ortadan kalkabileceği düşüncesiyle bu şıkta yoğunlaşmış olabilirler. Erkek velilerden beklenen birinci derecedeki sorumluluk evlerinin geçimlerini sağlamak ve evin ekonomik sorunlarını çözüme kavuşturmaktır. Erkek velilerin bu öncelikli görevleri düşünüldüğünde dört yıllık eğitime neden ekonomik açıdan yaklaştıkları daha iyi anlaşılabilir.

Hanım veliler ise biraz daha etik açıdan yaklaşmakta gibidirler, onlar %36.4 ile en yüksek puanı lise eğitiminin daha iyi insan yetiştirilmesi için bir fırsat olduğunu düşünmektedirler.

**Tablo 89: Velilerin gelirlerine göre çocuklarının dershane ilişkisi**

		Çocuğunuz dershaneye gidiyor mu?		Toplam
		Evet	Hayır	
Ailenizin bir aylık toplam hane geliri (maaş+kira vb) ne kadardır	400 YTL ve altı	8 40,0%	12 60,0%	20 100,0%
	401-600 YTL	1 1,7%	2 7,3%	3 3,2%
	601-1000 YTL	24 60,0%	16 40,0%	40 100,0%
	1001-1500 YTL	5 5,2%	9 9,8%	14 35,0%
	1501-2500 YTL	130 81,3%	30 18,8%	160 100,0%
	2501-3500 YTL	27 27,9%	18 18,3%	45 35,4%
	3501-4500 YTL	208 77,0%	62 23,0%	270 100,0%
	4501-5500 YTL	44 44,6%	37 37,8%	81 42,9%
	5501-6500 YTL	82 68,3%	38 31,7%	120 100,0%
	6501-7500 YTL	17 17,6%	23 23,2%	40 19,0%
	7501-8500 YTL	14 70,0%	6 30,0%	20 100,0%
	8501-9500 YTL	3 3,0%	7 3,7%	10 3,2%
Toplam		466 74,0%	164 26,0%	630 100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%

Ki-kare:23.907Ser. Der. : 5p&lt;0,01

Ailenin bir aylık toplam hane geliri ile çocuğunu dershaneye gönderme arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Gelir düzeyi düşüğe çocuğunu dershaneye gönderenlerin oranı düşmekte yükseldikçe dershaneye gönderenlerin oranı yükselmektedir. 400 YTL ve altı toplam hane geliri-ne sahip olanların %40'ı çocuklarını dershaneye gönderdiğini belirtirken, gelir düzeyi yükseldikçe bu oranın %70 ve (0'lere çıktığı görülmektedir.

**Tablo 90: Velilerin gelirlerine göre liselerin dört yıla çıkmasına bakışları**

		Ortaöğretimlerin (liselerin) 4 yıla çıkarılmasının eğitime etkileri neler olabilir?				Toplam
		Hiç bir şey katmaz boşuna ailelerimize yük getirir	İyi organize edilirse derslane yükünü kaldırır	Lise eğitiminin daha iyi insan yetiştirilmesi için fırsattır	Fazla bir etkisi olacağını zannetmiyorum	
Ailenizin bir aylık toplam hane geliri (maaş+kira vb) ne kadardır	400 YTL ve altı	2 10,0%	10 50,0%	6 30,0%	2 10,0%	20 100,0%
	401-600 YTL	5,9%	3,4%	3,6%	1,5%	3,2%
	601-1000 YTL	2 5,0%	26 65,0%	8 20,0%	4 10,0%	40 100,0%
		5,9%	8,7%	4,8%	3,0%	6,3%
	1001-1500 YTL	6 3,8%	74 46,3%	36 22,5%	44 27,5%	160 100,0%
		17,6%	24,8%	21,7%	33,3%	25,4%
	1501-2500 YTL	14 5,2%	138 51,1%	62 23,0%	56 20,7%	270 100,0%
		41,2%	46,3%	37,3%	42,4%	42,9%
	2501-3500 YTL	8 6,7%	46 38,3%	44 36,7%	22 18,3%	120 100,0%
		23,5%	15,4%	26,5%	16,7%	19,0%
	3500 YTL ve üzeri	2 10,0%	4 20,0%	10 50,0%	4 20,0%	20 100,0%
		5,9%	1,3%	6,0%	3,0%	3,2%
Toplam		34 5,4%	298 47,3%	166 26,3%	132 21,0%	630 100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Ki-kare:30,502Ser. Der. : 15 p<0,01

Ailenin toplam geliri azaldıkça ortaöğretimlerin (liselerin) dört yıla çıkarılmasının iyi organize edildiği takdirde derslane yükünü ortadan kaldıracağına inananların oranının arttığı görülmektedir. +00 YTL ve altı toplam hane gelirine sahip olanlar için oran %50 iken gelir yükselmesine bağlı olarak aşamalı olarak düşen oran 2501-3500 YTL'de %20'ye düşmektedir. Lise eğitiminin daha iyi insan yetiştirilmesi için fırsat olduğunu düşünenlerin oranı 400 YTL ve altı dışarıda bırakıldığında gelir düzeyinin yükselmesine paralel artış göstermektedir. 401 ve 600 YTL toplam hane gelirine sahip olanlar için oran %20 iken 2501-3500 YTL'de %50'ye çıkmaktadır.



Tablo 91: Velilerin çocuk sayısına göre çocukların başarısızlıklarına bakışlar



Ki-kare: 155,971 Ser. Der. :  $6p < 0,01$

Okuyan çocuk sayısı arttıkça çocuğun başarısızlığının nedenini okulda yeterli eğitim alamamasıyla açıklayanların oranında bir düşüş olduğu görülmektedir. Tek çocuğu okuyan velilerde, başarısızlık nedenini okulda yeterli eğitim alamamasıyla açıklayanların oranı %53.3 iken aşamalı olarak gerçekleşen düşüş üç ve üzeri okuyan çocuklarda %33.3'e düşmektedir.

Çocuk sayısı arttıkça başarısızlığın nedeninin olarak kötü arkadaş çevresine yüklendiği görülmektedir.

**Tablo 92: Velilerin çocuk sayısına göre MEB'in acil sorunlarına bakış**

	Sizce MEB'ce çözülmesi gereken acil sorunlar nelerdir?				Toplam	
	Öğretmen yetiştirilmesi ne önem verilmeli ve ücretleri artırılmalı	Sınıflardaki öğrenci sayıları azaltılmalı ve ders araçları zenginleştirilmeli	Öğrencilere çok bilgivermek yerine temel bilgiler etrafıca verilmelidir	Diğer		
Okuyan çocuk sayısı	1	84	36	48	24	192
		43,8%	18,8%	25,0%	12,5%	100,0%
		43,8%	17,6%	25,0%	40,0%	29,6%
	2	84	96	120	24	324
		25,9%	29,6%	37,0%	7,4%	100,0%
		43,8%	47,1%	62,5%	40,0%	50,0%
3 ve üzeri	24	72	24	12	132	
	18,2%	54,5%	18,2%	9,1%	100,0%	
	12,5%	35,3%	12,5%	20,0%	20,4%	
Toplam	192	204	192	60	648	
	29,6%	31,5%	29,6%	9,3%	100,0%	
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Ki-kare: 69,410Ser. Der. : 6p&lt;0,01

Velilerin okuyan çocuk sayıları arttıkça MEB'in öncelikle çözmesi gereken sorunlardan birisi olan öğretmen yetiştirilmesine önem verilmesi ve ücretlerinin arttırılmasına yönelik tercihte bir düşüş (%43.8'den %18.2'ye) olduğu görülmektedir. Yine okuyan çocuk sayısı arttıkça sınıflardaki öğrenci sayılarının azaltılması ve ders araçlarının zenginleştirilmesine yönelik görüşlerde artış (%18.8'den %54.5'e) görülmektedir.

**Tablo 93: Velilerin eğitim düzeylerine göre çocuklarının dershane ilişkisi**

	Çocuğunuz dershaneye gidiyor mu?		Toplam
	Evet	Havır	
Eğitim durumunuz			
Okur yazar değil		24	24
		100,0%	100,0%
İlkokul	108	84	192
	56,3%	43,8%	100,0%
	22,5%	46,7%	29,1%
Ortaokul	60	12	72
	83,3%	16,7%	100,0%
	12,5%	6,7%	10,9%
Lise	168	24	192
	87,5%	12,5%	100,0%
	35,0%	13,3%	29,1%
Yüksekokul-Fakülte	132	24	156
	84,6%	15,4%	100,0%
	27,5%	13,3%	23,6%
Lisansüstü (Master-doktora)	12	12	24
	50,0%	50,0%	100,0%
	2,5%	6,7%	3,6%
Toplam	480	180	660
	72,7%	27,3%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%

Ki-kare: 132,855 Ser. Der. :  $5p < 0,01$

Eğitim düzeyine bağlı olarak çocukların dershaneye gitmeleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Eğitim düzeyi arttıkça dershaneye giden çocukların oranında bir artış olduğu görülmektedir. İlkokul mezunu velilerin çocuklarının dershaneye gitme oranı %56.3 iken Yüksekokul-fakülte mezunlarında oran %84.6'ya yükselmektedir.

**Tablo 94: Velilerin eğitim düzeylerine göre dershaneye atfedilen başarı**

		Çocuğunuzun dershaneye gitmeden (özel ders almadan) ÖSS'yi kazanabileceğine inanıyor musunuz?		Toplam
		Evet	Hayır	
Eğitim durumunuz	Okur yazar değil	24 100,0% 9,5%		24 100,0% 3,8%
	İlkokul	120 62,5% 47,6%	72 37,5% 19,4%	192 100,0% 30,8%
Ortaokul		24 33,3% 9,5%	48 66,7% 12,9%	72 100,0% 11,5%
	Lise	48 26,7% 19,0%	132 73,3% 35,5%	180 100,0% 28,8%
Yüksekokul-Fakülte		24 18,2% 9,5%	108 81,8% 29,0%	132 100,0% 21,2%
	Lisansüstü (Master-doktora)	12 50,0% 4,8%	12 50,0% 3,2%	24 100,0% 3,8%
Toplam		252 40,4% 100,0%	372 59,6% 100,0%	624 100,0% 100,0%

Ki-kare:117,939Ser. Der. : 5p&lt;0,01

Eğitim düzeyine bağlı olarak çocukların dershaneye gitmeden ÖSS'yi kazanabileceğine olan inanç arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Eğitim düzeyi düştükçe dershaneye gitmeden ÖSS'nin kazanabileceğine olan inanç yükselmekte eğitim düzeyi yükseldikçe dershaneye gitmeden sınavın kazanılamayacağı düşüncesi artmaktadır. Eğitim düzeyi ilkokul olan velilerde dershanesiz ÖSS'nin kazanılabileceğini belirtenlerin oranı %62.5 iken eğitim düzeyi yükseldikçe aşamalı olarak gerçekleşen düşüş yüksekokul-fakülte mezunlarında oran %18.2'ye düşmektedir.

**Tablo 95: Velilerin eğitim düzeylerine göre devlet ve özel okulların kıyaslaması**

		Devlet okulları mı özel okullar mı akademik açıdan daha başarılıdır?		Toplam
		Devlet okulları	Özel okullar	
Eğitim durumunuz	Okur yazar değil	12 100,0%		12 100,0%
		5,6%		2,0%
	İlkokul	60 31,3%	132 68,8%	192 100,0%
		27,8%	33,3%	31,4%
	Ortaokul	24 33,3%	48 66,7%	72 100,0%
		11,1%	12,1%	11,8%
	Lise	60 35,7%	108 64,3%	168 100,0%
		27,8%	27,3%	27,5%
	Yüksekokul-Fakülte	60 41,7%	84 58,3%	144 100,0%
		27,8%	21,2%	23,5%
	Lisansüstü (Master-doktora)		24 100,0%	24 100,0%
			6,1%	3,9%
Toplam		216 35,3%	396 64,7%	612 100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%

Ki-kare: 39,161 Ser. Der. : 5p&lt;0,01

Her ne kadar genel toplamda özel okullar devlet okullarına göre akademik açıdan daha başarılı bulunsa da (%35.3'e karşı %64.7)., eğitim düzeyi yükseldikçe devlet okullarını akademik açıdan başarılı bulanların oranında bir artış, özel okullarda da bir azalış görülmektedir. İlkokul mezunu olup, devlet okullarını akademik açıdan başarılı görenlerin oranı %31.3 iken her eğitim düzeyinde aşamalı olarak gerçekleşen yükseliş Yüksekokul-fakülte mezunu olanlarda %41.7'ye çıkmaktadır.

**Tablo 96: Velilerin eğitim düzeylerine göre mevcut eğitim sistemine bakış**

		Mevcut eğitim sisteminin Türk toplumunun kimliğine ve kültürel gelişmesine katkı yaptığını düşünüyor musunuz?		Toplam
		Evet	Hayır	
Eğitim durumunuz	İlkokul	84 46,7% 36,8%	96 53,3% 29,6%	180 100,0% 32,6%
	Ortaokul	36 60,0% 15,8%	24 40,0% 7,4%	60 100,0% 10,9%
Lise		60 38,5% 26,3%	96 61,5% 29,6%	156 100,0% 28,3%
	Yüksekokul-Fakülte	36 27,3% 15,8%	96 72,7% 29,6%	132 100,0% 23,9%
Lisansüstü (Master-doktora)		12 50,0% 5,3%	12 50,0% 3,7%	24 100,0% 4,3%
	Toplam	228 41,3% 100,0%	324 58,7% 100,0%	552 100,0% 100,0%

Ki-kare:22,774Ser. Der. : 4p&lt;0,01

Eğitim düzeyi yükseldikçe mevcut eğitim sisteminin Türk toplumunun kimliğine ve kültürel gelişmesine katkı yaptığını düşünenlerin oranı düşmektedir. Eğitim düzeyi yükseldikçe soruya hayır diyenlerin oranı da artmaktadır. Ortaokul mezunlarında %40 olan hayır cevabı yüksekokul-fakülte mezunlarında %72.72'yükselmektedir.

**Tablo 97: Velilerin okulların akademik başarısına göre dershanede çalışan MEB öğretmenlerini kıyaslamaları**

		Özel dershanede çalışan MEB öğretmenlerinin performansı sizce hangisine uygundur?			Toplam
		Okulda az dershanede çok çalışıyorlar	Her ikisinde de çok çalışıyorlar	Diğer	
Devlet okulları mı özel okullar mı akademik açıdan daha başarılıdır?	Devlet okulları	132 61,1% 28,2%	48 22,2% 66,7%	36 16,7% 50,0%	216 100,0% 35,3%
	Özel okullar	336 84,8% 71,8%	24 6,1% 33,3%	36 9,1% 50,0%	396 100,0% 64,7%
Toplam		468 76,5% 100,0%	72 11,8% 100,0%	72 11,8% 100,0%	612 100,0% 100,0%

Ki-kare:48,147Ser. Der. : 2p&lt;0,01

Devlet okullarını akademik açıdan daha başarılı bulanlar özel dershanede çalışan MEB öğretmenlerinin %61.1 ile okulda az dershanede çok çalıştıklarını belirtmektedirler.

Özel okulları akademik açıdan daha başarılı bulanlarda ise, dershanede çalışan MEB öğretmenlerinin %84.8 ile okulda az dershanede çok çalıştıklarını belirtmektedirler. Böylece özel okulların veliler tarafından neden daha başarılı bulunduğu da bir ipucu bulunmuş olunur. Çünkü, özel okullarda öğretmenlerin dershanede çalışma gibi bir şanslarının çok düşük olması nedeniyle öğretmenlerin daha fazla çalıştıkları, performans harcadıkları tahmin edilmektedir.

### 3. EĞİTİM AKTÖRLERİ AÇISINDAN MUKAYESELİ SONUÇLAR

**Tablo 98: Temel aktörlere göre liselerin dört yıla çıkmasının değerlendirilmesi**

		Ortaöğretimlerin (liselerin) 4 yıla çıkarılmasının eğitime etkileri neler olabilir?				Toplam
		Hiç bir şey katmaz boşuna aileler/imiz/e yük getirir	İyi organize edilirse derslane yükünü kaldırır	Lise eğitiminin daha iyi insan yetiştirilmesi için fırsattır	Fazla bir etkisi olacağını zannetmiyorum	
Temel aktörler	Veli	36	324	168	132	660
		5,5%	49,1%	25,5%	20,0%	100,0%
		6,8%	32,5%	28,0%	18,3%	23,1%
	Öğretmen	290	277	140	295	1002
		28,9%	27,6%	14,0%	29,4%	100,0%
		54,4%	27,8%	23,4%	40,9%	35,1%
	Öğrenci	207	397	291	295	1190
		17,4%	33,4%	24,5%	24,8%	100,0%
		38,8%	39,8%	48,6%	40,9%	41,7%
Toplam		533	998	599	722	2852
		18,7%	35,0%	21,0%	25,3%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Ki-kare:223.930Ser. Der. : 6p<0,01

Ortaöğretim (lise)'lerin dört yıla çıkarılmasının eğitime etkilerine temel eğitim aktörleri açısından bakıldığında veliler için en dikkat çekici etki, %49.1 ile 'iyi organize edilirse derslane yükünü kaldırır' şıkkındaki yoğunlaşmadır. Başka hiçbir aktör ve şıkta bu yüksek orana ulaşamamıştır. Veliler için ikinci sırada %25.5 ile lise eğitiminin daha iyi insan yetiştirilmesi için bir fırsat olduğuna dair kanaat vardır. Hiç bir şey katmaz boşuna ailelerimize yük getirir şıkkı %5.5 ile velilerde en düşük orana sahiptir.

Öğretmenler, lise eğitiminin dört yıla çıkarılmasıyla eğitim sahasında bir şeyin değişeceğine (hatta veli ya da öğrenciler kadar bile) inanmamaktadır. Lise eğitiminin dört yıla çıkmasının fazla bir etkisi olacağına inanmayan öğretmenlerin oranı en yüksek oran olan %29.4 iken; hiçbir şey katmayıp boşuna ailelere yük getireceğini belirtenlerin oranı %28.9 ile ikinci sırada yer almaktadır ki bu şık veli ve öğrencilerde en düşük oranlarda işaretlenmiştir.



Öğrenciler de veliler gibi liselerin dört yıla çıkmasının en önemli sonuncun iyi organize edildiğinde derslane yükünü ortadan kaldıracacağı yönünde belirtmeleridir ki oran %33.4'tür. En düşük oran ise %17.4 ile hiçbir şey katmayıp boşuna ailelerimize yük getireceği şıkkıdır.

**Tablo 99: Temel aktörlere göre hem okul hem dershaneye gitmenin değerlendirilmesi**

	Hem okula hem dershaneye gitmek faydalı mı zararlı mı?				Toplam
	Faydalı, derslere katkısı var	ÖSS'yi kazanmak için faydalı	Sağlık açısından zararlı olabilir fakat sınavı kazanmak için gerekli	Diğer	
Temel Veli Aktörler	216	240	144	12	612
	35,3%	39,2%	23,5%	2,0%	100,0%
	34,6%	29,6%	20,7%	5,1%	25,8%
Öğretmen	204	247	393	171	1015
	20,1%	24,3%	38,7%	16,8%	100,0%
	32,6%	30,4%	56,6%	72,2%	42,9%
Öğrenci	205	325	157	54	741
	27,7%	43,9%	21,2%	7,3%	100,0%
	32,8%	40,0%	22,6%	22,8%	31,3%
Toplam	625	812	694	237	2368
	26,4%	34,3%	29,3%	10,0%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Ki-kare:234.352 Ser. Der. :  $6p < 0,01$

Hem okula hem dershaneye gitmenin faydalı mı zararlı mı olduğu sorusuna aktörler açısından verilen cevaplara bakıldığında en dikkat çekici husus veli ve öğretmenler arasındaki 'sağlık açısından zararlı olabilir fakat sınavı kazanmak için gerekli' şıkkındaki oranlardır. Bu şık için öğretmenlerin oranı %38.7 ile en yüksek orana ulaşırken veliler için %23.5 ile üçüncü derecede önem verilen şık olmuştur. Gerçekte şöyle bir beklenti içinde olunabilirdi; veliler hem okula hem dershaneye gitmelerinin çocukları üzerinde fiziksel ve zihinsel bir yorgunluk ve gerginlik meydana getireceğini düşünerek bu şıkta yoğunlaşmalıydılar. Oysa veliler ikisine birden devam etmenin ÖSS'yi kazanmak için faydalı olduğuna %39.2 gibi en yüksek oranla inanmışlardır. Bu durum bize velilerin ÖSS'nin kazanılması için bu

tür sıkıntıları birinci dereceden bir sorun olarak görmediklerini göstermektedir. Veliler bu konuda öğretmenler kadar duyarlı görünmemektedir.

Veli ve öğrenciler hem okul hem dershaneye gitmenin ÖSS'yi kazanmak için gerekli olduğuna sırasıyla %39.2 ve %43.9 ile inanmaktalar. Yine öğrenciler sağlık açısından zararlı olmakla birlikte sınavı kazanmak için gitmek zorunda olduklarını %21.2 ile üçüncü derecede önemli görmekteler.

**Tablo 100: Temel aktörlere göre dershaneye gitme ve ÖSS'yi kazanma ilişkisi**

	Çocuğunuzun-öğrencinin dershaneye gitmeden (özel ders almadan ) ÖSS'yi kazanabileceğine inanıyor musunuz?		Toplam	
	Evet	Hayır		
Temel Aktörler	Veli	252 40,4%	372 59,6%	624 100,0%
	Öğretmen	23,4%	20,8%	21,8%
		404 37,2%	683 62,8%	1087 100,0%
Öğrenci	37,5%	38,2%	37,9%	
	422 36,5%	735 63,5%	1157 100,0%	
	39,1%	41,1%	40,3%	
Toplam	1078 37,6%	1790 62,4%	2868 100,0%	

Ki-kare:2.775Ser. Der. : 2p>0,01

Temel aktörler açısından çocuğun dershaneye gitmeden ya da özel ders almadan ÖSS'nin kazanılıp kazanılamayacağına dair inanç hususunda anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Bütün temel aktörler açısından evet ve hayır şıklarında benzer oranlar ve aktörlere göre değişmeyen oranlar dikkat çekmekte olup değişkenler arasında bir anlamlılık olmadığı görülmektedir.

**Tablo 101: Temel aktörlere göre devlet ve özel okul kıyaslaması**

	Devlet okulları mı özel okulları mı akademik açıdan daha başarılıdır?		Toplam
	Devlet okulları	Özel okulları	
Temel aktörler Veli	216	396	612
	35,3%	64,7%	100,0%
	32,9%	39,0%	36,6%
Öğretmen	441	620	1061
	41,6%	58,4%	100,0%
	67,1%	61,0%	63,4%
Toplam	657	1016	1673
	39,3%	60,7%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%

Ki-kare:6.399Ser. Der. :  $1p < 0,01$

Devlet okulları ve özel okulların akademik açıdan başarılarının değerlendirildiği bu soruda veli öğretmenler arasındaki bakış açısında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Velilerin devlet okullarını akademik açıdan başarılı görenlerinin oranı öğretmenlere göre daha düşük düzeyde seyretmektedir. Veliler için devlet okullarını akademik açıdan başarılı görenlerin oranı %35.3 iken öğretmenlerde oran %41.6'ya çıkmaktadır. Yine özel okulları daha başarılı bulan velilerin oranı %64.7 iken öğretmenler arasında özel okulları akademik açıdan başarılı bulanların oranı %58.4 olarak görülmektedir.

## SONUÇ

Bir toplum için eğitimin başta gelen iki temel fonksiyonu bulunmaktadır. Bunlardan ilki; toplumun eğitim kurumu vasıtasıyla kendi değerler sistematiğine uygun "İnsan" yetiştirmesidir. İkincisi de toplumun kültür-zihniyetin anlayışına göre yetiştirilen "insan"ın dünyadaki gelişmeleri bilen-anlayan onu doğru olarak yorumlayabilen ve buna uygun özgün katkılarçözümler üreterek, gelişmeyi kendi toplumu lehine yönlendirebilmeyi sağlamasıdır. Şüphesiz her iki fonksiyonun gerçekleşmesi için eğitimin, toplumun sosyo-kültürel değerleri temelli kurgulanması gerekmektedir.

18.yüzyıldan itibaren sanayi ve teknolojinin sürekli gelişmesine bağlı olarak bilgi ve teknolojiyi yüksek düzeylerde kullanabilecek eğitimli insanları yetiştiren Batı medeniyeti, önce "Sanayi" sonra da "Sanayi sonrası" toplum düzeyine yükselmiştir. Batılı toplumlar bu gelişme süreci içinde dünyaya kendi sosyo-kültürel değerlerinin üretmiş olduğu kavramlardan yola çıkarak öncelikle iktisat, siyaset ve "eğitim" zihniyetini buna göre oluşturmuşlardır. Küreselleşmeyi de yönlendiren Batı medeniyeti, dünya üzerinde toplumsal belirleyiciliğinin devamı için de pozitivist felsefi içerikli liberalist-kapitalist eğitim zihniyetini dünya toplumlarına ihraç etmiştir. Bunun içinde özgürlük kavramını istismar ederek kullanmıştır. Aslında "özgürlük" değerine hiçbir insan ve toplumun karşı çıkmasının mümkün olmamasına rağmen kapitalist-liberalist düşünce, onun gerçek mahiyeti daralmaktadır. Hatta evrensel insani değerler açısından onu zararlı bir şekilde kullanmakta olduğu günümüz dünya ölçeğindeki uygulamalarıyla görülmektedir.

Böylece Batı medeniyeti, özgürlüğü kavramının mahiyetini istismar ederek, onu, kendi zihni anlayışlarına uygun düşen bir yorumla pozitivist-kapitalist-liberalist düşünceye konu ederek pragmatist "insan" prototipini dünya ölçeğinde geliştirmeyi amaçlamışlardır. Bunu da Aydınlanma felsefesinin temellerini attığı akıl ve bilimin biricik değer olduğu "anlatısı"nu ifade eden bir söylemle gerçekleştirmiştir. Bu söylemi de çeşitli medya vasıtaları yolu ile dünya ölçeğinde bir "toplumsal illüzyon" a dönüştürmekle, toplumları büyük ölçüde kontrol etmeyi ve istenilen hizada tutmayı sağlamıştır. Böylece Batı medeniyetinin bu sonuca hızlı bir şekilde ulaşmasında iletişim ağını etkin kullanılmasıyla birlikte ile başta kültür, sanat, edebiyat

ve ekonomi olmak üzere pek çok alanda kendi dışındaki toplumların insanlarını Batı medeniyeti değerlerinin öğretilmesi, özendirilmesine yönelik "eğitim" faaliyeti ile gerçekleştirmiştir. Bu yolla egemen Batı düşüncesi, Batı dışı toplumların insanlarını kendi kültür koduna göre "eğitme" siyle, onların düşünceleri üzerinde etki oluşturarak eğitim yolu ile dünya hâkimiyetini gerçekleştirmeyi azami ölçüde kullanmış olduğu görülmektedir. Yani Batı toplumu, pozitivist-kapitalist liberal toplum düşüncesi değerlerinden hareketle, kendi dışındaki toplumları insanlarını eğitim vasıtasıyla zihniyet değişikliği ve kültür transformasyonunu gerçekleştirmiştir.

Pozitivist felsefe merkezli liberalist-kapitalist düşünce değerlerinin Batıda 18.yüzyıldan bu yana Aydınlanma felsefesi eşliğinde gelişmesine rağmen, Türk sosyo-kültürel sistemi pozitivist-kapitalist merkezli liberal zihniyet özelliklerine benzemeyen ama özgün eğitim ve kültür nosyonu taşıyan bir anlayıştan hareketle, geliştirmiş olduğu medeniyet projesini, yaklaşık 350- 400 yıl dünyaya sunma başarısını göstermiştir. Bunu da dünya ölçeğinde "lider toplum" olma bağlamında gerçekleştirmiştir. Bu başarıyı ortaya koyan temel faktörlerin başında kendi sosyo-kültürel değerlerine dayalı "insan yetiştirme" ve bunu gerçekleştiren "özgün eğitim süreci" olduğu söylenebilir.

Eğitiminin öncelikle bir toplumdaki değerlere dayalı olması yani elle tutulup gözle görülmeyen soyut olma özelliğinin bulunmasından dolayı her çağa göre özüne bağlı kalınarak yeniden yorumlanıp geliştirilebilecek bir boyutu bulunmaktadır. Bu gerçek, Türk medeniyet tarihi açısından ele alındığında ise O'nun medeniyet oluşturmadaki başarısı, Türk sosyo- kültürel sistemine dayalı Türk eğitim metot uygulamasındaki başarısına bağlı olarak gerçekleşmiş olduğu görülmektedir. Bu düşünceden hareketle günümüz zaman dilimi içerisinde Türk toplumunun çağa kavram üreten, dünyada lider toplum olabilecek "yeni insan tipolojisi"ni eğiterek, yüksek bir medeniyet tasarımını gerçekleştirebilen bir "ileri bir toplum"u ortaya çıkarabilmesinin olabilirliği hala söz konusudur.

Batı medeniyeti teknik konusundaki özgün başarısına rağmen insanmana bütünlüğünü sağlamada hem kendi medeniyeti için hemde başka medeniyetlere bu yönlü etkisi açısından aynı başarıyı ortaya koyduğu söylenebilir. Batı medeniyeti pozitivist-kapitalist felsefi kökenli liberal eğitim

sistemi, insanına;18.yüzyıldan bu yana salt akıl ve tabiat kanunlarının sürekliliği ve düzenliliğini sosyal bilim anlayışına yansıtan bir paganist ve sadece madde merkezli menfaatçi bir eğitim sürecini yaşattığı görülmektedir. Bu da Batı pozitivist-kapitalist-liberalist bireye egosantrikliği öğrettiğinden bu bireyin, doğrudan doğruya kendi dışındakini "öteki" görme zihniyeti taşımasına yol açmaktadır. Yine Batı pozitivist-kapitalist-liberalist bireyin almış olduğu madde merkezli kapitalist- liberalist eğitim zihniyeti gereği, toplumsal vicdan yerine 'güç'e ilahi bir değer yüklemeyi ve sınıfsal içerikli eğitimden hareketle de farklı ve "üstün insan" düşüncesi gibi evrensel toplumsal ahlak kurallarını zorlayan yaklaşımları kolayca benimsemiş olduğu anlaşılmaktadır.

Batı medeniyeti dünya hâkimiyetini, bu eğitim metoduna göre kurguladığından, bu eğitim zihniyetinin doğal sonucu olarak Batı merkezli sanayileşmiş toplumunun dünya siyasetini belirlediği 20.yüzyılda yeryüzü, tarihinin en karanlık ve en kanlı tablosu ile baş başa kalmıştır. Bu özelliğini 21.yüzyılın yaşanılan zaman diliminde de aynı görüntüsünü devam ettirdiği görülmektedir

Günümüzde Batı medeniyetinin eğitmiş olduğu insan tipolojisi; savunmasız yaralı savaş esirlerini dahi imha etmekten çekinmezken, uyuşturucu, çocuk istismarı ve onun fuhuşunu ve ticaretine kadarki evrensel insan haklarını 'hiç'leyen yeni bir ahlaki! tavrı ortaya koymuştur. Oysa Türk sosyo-kültürel sisteminin eğitim metodolojisi ise insan merkezli olup bu zihniyeti öncelikle; dayanışmacı, toplumsal vicdan duygusunun yüksek olmasını, farklılık yerine ortak insani unsurlardan hareket etmeyi öğreten, kendi dışındaki insan ve toplumları kabullenen, paylaşımcı ve adaletli olmayı insanına öğreten, ideal üst kültürün üretmiş olduğu insanı inşa etmektedir. Böylece Türk sosyo-kültürel sistemin madde-mana birlikteliği çerçevesinde dengeli eğitim metodolojisi, Batı sosyo-kültürel sisteminin pozitivist-kapitalist felsefi içerikli liberal eğitim sisteminden oldukça farklı içerik taşıdığından, medeniyetini taşıyan kültürel insan tipide, bu yönde farklılar taşımaktadır. Buna göre Türk toplumu, Türk sosyo kültürel sistem merkezli çağa hitap edebilen insan inşa sürecinden uzaklaşıp sözde çağdaşlık ve modernlik adına Batı merkezli eğitim- insan inşa metoduna yöneldiği sürece, kendi kültürel özelliklerine dayalı dinamik gelişmeci insanını oluşturma

yetersizliğine düşmektedir. Bu durumun Türk sosyo-kültürel sisteminin yeni dönemde özgün bir medeniyet açılımını gerçekleştirmesini imkânsızlaştırmakta olduğu söylenebilir. Türk toplumu kendi sosyo-kültürel özelliklerine dayalı eğitim metodunu kullanarak eğiteceği "Yeni İnsan" inşası ile "Yeni Medeniyet" tasarımını gerçekleştirmesi mümkün görülmektedir. Bu Türk sosyo-kültürel sisteminin hem tarihsel misyonu gereği hem de dünyanın buna şiddetle ihtiyaç duyması sonucu bir görevidir. Yeter ki eğitimin sadece zamana göre değil insanın iç dünyasına hitap eden bir yönünün bulunduğu da gerçek manada idrak edilebilsin. Bu durum idrak edilemediği için eğitim sorunu Türkiye'de ancak çok kapsamlı sınav dönemlerinde önem kazanır görünmektedir.

Türkiye'de her yıl yapılan ortaöğrenimle ilgili yerleştirme sınavları ve üniversite sınavlarından sonra hemen herkesin bir müddet konuşup sonra unuttukları bir sorundur eğitim. Eğitim sorunlarının bu günübürlük olaylar çerçevesinde anlaşılmaya çalışılması meseleye yanlış bakıldığının belki de en açık örnekleri olarak hatırlanabilir.

Eğitim konusunun anlaşılabilmesi için öncelikle ülkenin karşı karşıya bulunduğu sorunlar insan niteliği, beşeri kaynakların ve eğitim politikaları birlikte değerlendirildikten sonra kavranabilecek bir husustur.

Eğitim kapsam olarak her şeyden önce şu sorunun cevabını ortaya koyar. Nasıl bir insan yetiştireceğiz? Eğitimi tanımlayanlar genellikle basmakalıp bir cümleyle işe başlarlar: eğitim insanın davranışlarını değiştirme sanatıdır. Oysa bilindiği gibi insanın davranışları zaten sürekli değişir. Burada muhtemelen kastedilen şey insanların davranışlarında beklenen değişimleri yaratmak, başka bir ifadeyle istenilen değişimleri yapmak kastedilmektedir. Bu bakımdan her eğitim süreci belli bir insan modelini idealize ederek hareket etmek durumundadır.

Eğitim sorunları üzerinde duranların hareket felsefesini oluşturan evrensel ortak nokta ise, bu model insanın rol sistemini oluşturacak iyi insan kavramıdır. İyi insan şüphesiz ki, birçok kültürlerde ortak parametreleri olan bir kavramdır. Bununla birlikte şurası da açıktır ki, her kültürün iyi diye tanımladığı kavramlardan başlayan davranışlara uzanan bir dizi ilkesi vardır. Ki bu ilkeler her toplumun ve her kültürün kendi iyi insanını tanımlayan ilkelerdir.

Eğitim sorunun evrensel boyutları eski çağ filozoflarından bu tarafa bilindiği gibi bunun milli, tarihsel ve kültürel özellikleri de yine tartışmasız kabul gören hususlardan bir tanesidir. Hiçbir kültür ve hiçbir toplum kendi kimliğinden gönüllü olarak vazgeçmeyeceği için eğitimin sadece evrenselliğinden söz etmek başka kültür ve dünyalara kapıları açarken kendine ait olandan vazgeçmek anlamını taşıyacaktır. Şunu hemen tespit etmek gerekir ki, evrensele uzanan yol milli ya da ulusalla kesiştiği noktada başlar. Bunun aksi başka kültürlerin egemenliğine, hegemonyasına hatta kültürel sömürgeciliğe kadar uzanacak bir noktayı işaret etmektedir.

Şunu söyleyebiliriz ki, eğitim sorununu ele alırken iyi insan yetiştirmek ya da insanların davranışlarını iyi insana ulaşmak için değiştirmek her bir kültürün, her bir toplumun tarihsel özne olma hakkını koruyarak gerçekleştirilebilecek bir olaydır. Eğitim süreci çok sıklıkla vurgulandığı gibi, çocuğun doğuşuyla başlayan bir süreçtir. Bebeklik ve okul çağı arasında yaşanan gelişmelerde temel eğitici özne baskın bir biçimde ailedir. Fakat çocuk okulla birlikte ailenin dışındaki bir dünyaya giriş yapmaktadır. Dolayısıyla eğitim süreci esas itibariyle şöyle de tanımlanabilir: Eğitim bir sosyalleşme sürecidir. Eğitimin sosyalleştirici etkisi okulda aldığımız bütün bilgilerden daha önemlidir dersek, bunu bilgileri küçümsemek için değil, esasen o bilgileri kullanmak için de bu sosyalleşmenin zorunluluğuna işaret etmek için söylendiği kabul görecektir.

Eğitime bakış açımız eğitimle ilgili yaklaşımlarımız birey, aile, toplum ve dünya ekseninde geliştirildikçe daha başka bir ifadeyle bu bağlamda amaçlarına yöneltildikçe yani iyi insan yetiştirme projesi bu çerçevede ortaya atılıp yürütüldükçe anlamlı olacaktır.

Bir toplumun eğitim projesi evrenselden milliye ve oradan çağdaş bilgiye yönelecek şekilde kurgulanmalıdır. İyi insan, iyi yurttaş, yaşadığı toplumu ve yaşadığı dünyayı kavrayan ona katkıda bulunan insandır. Bu insanın kendisini gerçekleştirebilmesi için potansiyel olarak kendisinde bulunan imkânların eğitim yoluyla ortaya çıkarılması gerekmektedir.

Ortak iyiyi oluşturan öğeler bir toplumun tarihsel tecrübesinden insanlığın tarihsel tecrübesine katkı yapacak bir şekilde süzülüp gelen kültür değerleri içerisinden bulunabilir. Bu hususta endişe edilmemesi gereken bir durumda evrenseli ararken milli olandan uzaklaşmak veya milli olanı arar-



ken evrenseli gözden kaçırmamak yaklaşımdaki tutarlılıktır. Bu yaklaşım sürekli olarak insanın ve toplumun gelişimine katkıda bulunacağı gibi, insanlıkla el ele birlikte yürümeyi de mümkün kılacaktır.

Eğitim sürecinin insan davranışlarını etkileyici, yönlendirici, değiştirici istenilen amaçlara yönelik düzenleyici etkisi ancak değişen bilginin yakalanmasıyla veya üretilmesiyle birlikte sürdüğü zaman önemlidir. Bilindiği kadarıyla insanlığın bilgisi sürekli olarak artmaktadır. Bu bakımdan bilgi teoresinde yeryüzünde ileriye doğru sürekli olarak artan nesne olarak sadece bilgidен bahsedilebileceği tartışılmıştır. Biz bu tartışmayı bir tarafa bırakarak şunu tespit edebiliriz ki, ilk avlanmayı öğrenen insandan, ilk ata binen insana, ilk tohumu atan insandan, ilk traktörü kullanan insana, kağınyı kullanan insandan ilk otomobili kullanan insana kadar yaşanan değişimlerin daha fazlası muhtemelen ilk otomobili kullanan insandan ya da ilk uçağı kullanan pilottan günümüzdeki son model uçakları kullanan pilotlara kadar geçen sürede yaşanan değişim daha sarsıcı ve daha kapsamlı olmuştur. Bu açıkça bir gerçeğı ifade etmektedir. İnsanlığın bilgisindeki değişim hızı bütün hayat tarzını belirleyecek kadar hızlanmışır. O halde üzerinde durduğumuz eğitimin birinci problemi bir sosyalleşme süreci iken ikinci bir problem alanı olarak değişen bilginin edinilmesi veya yeni bilgilerin üretilmesidir.

Eğitim süreci bu iki hususu da yani hem bilgi edinmeyi hem de bilgiye katkıda bulunmayı kapsamaktadır. İlk ve Orta eğitim belli ölçüde üniversite eğitimi bu bilgi edinme süreciyle ilgilidir. Ama üniversite eğitiminin ve üniversite üstü eğitimin esas amacı ise bilgi edinmeden bilgi üretmeye geçmektir. Tabii ki bilgi üretmek için yani bilgi üretilen zeminlere ulaşmak için sağlam bir ilk ve orta eğitimden geçmek gerekir. Burada sağlam bir eğitim ifadesini ilk ve orta eğitimde öğrenilen bilgilerle yeterli olmadığının tekrar tekrar altının çizilmesi gerekir. Çünkü sadece öğrenimle sınırlı bir işlevi yoktur eğitimin. Aynı zamanda eğitim insanların düşünme yöntemini, düşünme tarzını hatta muhayyilelerini kullanmayı geliştirecek bir sistemdir. Eğer bir eğitim sistemi bu işlevleri yerine getiremiyorsa yani, düşünmeyi kavramayı, muhakeme etmeyi, muhayyilesinde yeni tasarımlar geliştirmeyi gerçekleştiremiyorsa o eğitim sistemi yaratıcı akli hesaba katmıyor demektir. Bu bakımdan da böyle bir eğitim sisteminin içine düşebileceğı en büyük tehlike ezbercilik bir çeşit ansiklopedik bilgi aktarmacılığıyla sınırlı

kalacaktır ki, böyle bir eğitim sisteminden üniversite ve üniversite üstü eğitim için katkı yapıcı bilgi üreticisi insan yetiştirmesini beklemek çok büyük ölçüde iyimserlikten öteye bir anlam taşımamacayacaktır.

Bu gün Türk eğitim sisteminin karşı karşıya kaldığı sorunları analiz ettiğimiz bu çalışmada sorunun birkaç noktada düğümlendiğini söyleyebiliriz. Birincisi Türk eğitim sistemi evrenselden ulusala bir bütünlük taşıyan iyi insan yetiştirme kavramını kaybetmiş gözükmektedir. Bunun muhtelif sebepleri olabilir. Ama en önemli sebep Türk insanının kendi kültürüyle, kendi kimliğiyle çağdaş bilgi ve teknolojiyi bütünleştirecek bir kavrayışa duyduğu ihtiyacı göz ardı eden eğitim politikalarının bunda büyük bir rolü olduğu söylenebilir. Diğer bir sebep olarak her Milli Eğitim Bakanının eğitimde reform diye tutturup önce okul yönetimlerini değiştirip, arkasından ders kitabı ve ders programlarını değiştirmekle sonuçlanan her birisi bir başka fiyasko ve bu ülkenin bugünü ve geleceğinin değerli bir parçası olan gençlere reva gördüğü deneme yanılma uygulamalarıdır.

Eğitimde ortaya çıkan sorunların palyatif daha çok politik ya da ticari kaygılarla kitap ve program değişimine indirgenmesi eğitim politikalarında vaktiyle var olan zamanları ölçüsünde de tutarlı olan bütünlüğü de paramparça edip eğitimi adeta birbirleriyle uyumu olmayan parçalardan oluşan ve ahengi kaybolmuş çok sesliliğe dönüştürmüştür. Bir orkestra şefinin bulunmadığı, notasız ve melodisiz çok sayıda elemanın her birisinin ayrı telden çaldığı ya da yaptığı müzik tahmin ederim bu sorunu anlatmak için çok kaba bir benzetme olmayabilir.

Tahmin edilebileceği gibi böyle bir yapıda eğitim sorunlarının çözümünü bulmak da kolay olmayacaktır. Bu çalışmada eğitimin temel toplumsal aktörlerine mülakat ve soru kağıdı-anket teknikleriyle belli sorular yöneltilmiştir. Bu sorulara verilen cevaplar bize eğitimin aktörlerinin de el yordamıyla sorunlarını tanımlamaya çalıştığını ifade etmektedir. Belki bu durumu açıklayacak en iyi cümle şu olabilir: Eğitimin toplumsal aktörleri sistemden gelen sorunları tanımlayamayacak kadar çaresizlik içerisinde bir çıkış yolu aramaktadırlar. Kimisi sınav sistemini, kimisi müfredatı, kimisi ise, çocukların geleceğe endişesiyle özel destekli eğitim programlarını bir çıkış yolu olarak görmektedir. Ama hemen hemen hepsinin üzerinde durduğu temel sorun eğitimin iyi insan yetiştirme, kaliteli insan

yetiştirme gücünün hızla kaybolmasıyla ilgilidir.

Bir eğitim siyasetinde olması gereken hususları kapsamlı bir araştırmadan sonra makro planda daha iyi görmek mümkün olmaktadır. Bunları Türk Milli Eğitim sisteminin kendisini yenilerken dikkate alınacak prensipler olarak da zikredebiliriz.

Bunlardan birincisi, daha önce de sık sık üzerinde durduğumuz iyi insan yetiştirme projesinin evrensel ve milli kültüre dayalı temellerinin öğretilmesidir diyebiliriz. Bunu kısaca açıklamak gerekirse, her milli eğitim sisteminde bulunması gerektiğini vurguladığımız iyi insanın evrensel ve milli kültürdeki dayanaklarının tespit edilerek bunların birlikte sentezlenerek öğretilmesi. Eğer bir milli eğitim sistemi bu iki birbirini tamamlayıcı husus arasında bir dengeye dayanmıyorsa o zaman eğitimde uzun vadede iki tür sorunun ortaya çıkma ihtimalinden söz edilecektir. Bu sorunlardan ilki, evrensel adına hareket ederek başka kültürler arasında kaybolmak, ikincisi ise, evrenseli reddederek içine kapanmak diye özetlenebilecek bir tutumdur.

Birincisinde sorun evrenseli ararken kaybolmak, çünkü başka kültürler ve başka toplumsal değerlere bir başka ifadeyle başka iyi insan projelerinin etkisine kapılmaktır; ikincisinde ise sorun içe kapanırken dünyada olup biteni kaçırmaktır.

İkinci prensip, eğitim sisteminin insanoğlunun bir toplumsal varlık olarak hayatta karşılaşabileceği sorunlara karşı sosyalleştirilerek duyarlılık kazanmasını sağlamaktır. Bunu doğrudan doğruya çağdaş dünyanın bilgilerini eğitim sürecinde pratiğe aktarılacak bir şekilde öğretilmesini gerçekleştirmek ve bunu başarılı bir sosyalleşme süreci içerisinde aktarmaktır.

Eğitimde sosyalleştirici süreçler başarılı bir şekilde işlemiyorsa elde edilecek bilgilerin kullanımını gerçekleştirecek bireylerin sağlıklı halde yetişmeleri oldukça zor olacaktır. Bütün çağdaş bilgileri öğreten ama sağlıklı bireyler üretemeyen eğitim sistemlerinde sorunun temellerinden birisi sosyalleşme süreçlerinde yatmaktadır. Bu bakımdan eğitim sürecini planlayanların eğitimin bütün aşamalarını bir sosyalleşme problemiği içerisinde ele almaları zorunluluğu vardır.

Sosyalleşme sorununun üzerinde bu kadar durmamızın sebeplerinden bir tanesi, özellikle genç insanların hayatın belirsizliklerine karşı bilgi donanımlı hazırlıklarının yanı sıra sağlıklı bireyler olarak da belirsizlikleri

bertaraf edebilecek özgüven ve yaratıcılık duygusuyla yetişmiş birey olmalarıdır. Bu bireyselleşme süreci ise, tahmin edilebileceği gibi, tamamen sosyalleşme prosesleriyle ilgilidir.

Bir eğitim sisteminde olması gerektiğini düşündüğümüz diğer bir ilke ise, eğitimin mutlaka kavramayı ve anlamayı öğretecek bir şekilde planlanmış ya da sistematize edilmiş olması gerekir. Kavrama ve anlama süreçleri birbirlerini tamamlayan insanın toplumsaldan fiziki alana kadar bütün varlığını değerlendirebilmesi için zorunlu yeteneklerdir. Bir eğitim sistemi kavrama ve anlama süreçlerini sistematize edemezse kaçınılmaz olarak “ezberciliğe”, “kopya etmeye” dönük bir davranışı geliştirmekten başka bir şey ortaya koyamaz.

Bir eğitim sisteminde olmazsa olmaz diyebileceğimiz prensiplerden bir tanesi de yaratıcı muhayyile ve düşünceyi geliştirmeyi öğretmesidir. İnsan-öğlü bütün varlıklar içerisinde soyut düşünme kabiliyeti olan, soyut düşünmeden teorik inşaya geçen, estetik kurguyu üreten bir varlıktır. Bir eğitim sistemi insanın bu en özel alanını geliştirmiyorsa insanlığa haksızlık eder.

Bu araştırmadan ortaya çıkan tablo bize Türk milli eğitim sisteminin yeniden milli ve evrenseli kuşatacak bir tarzda kurulması gerektiğini ortaya koymaktadır. Araştırmanın ortaya koyduğu veriler öğrencilerin sınav sistemlerine hapsedildiğini ne çağı, ne insanlığı, ne yaşadığımız dünyadaki değişimleri kavrayarak onların yaratıcı muhayyilelerini harekete geçirecek özellikler taşıdığını ortaya koymuştur. 21. yüzyılın başındaki Türkiye'de artık bütünüyle insanları bir yarışma sistemlerine göre hazırlayan bu eğitim anlayışının hiçbir gerekçe ile savunulması mümkün değildir.

Toplumumuzda ve yer küresinde meydana gelen değişimleri anlamak bu değişimlere müdahale etmek ancak bilgiyle olur. Bilgili insan, düşünen, anlayan, kavrayan ve inşa eden insandır. Bu gün Türk Eğitim Sisteminin böyle bir anlayışta yeniden yapılanmasına ihtiyaç vardır.

## KAYNAKÇA

Adam Smith ; **Ulusların Zenginliği**, çev. Ayşe Yunus- Mehmet Bakırcı, Alan Yayınları, 1997, İstanbul.

Adivar, Adnan ; **Tarih Boyunca İlim ve Din** (Bilim Ve Din), Remzi Kitapevi, 5. Baskı, 1994, İstanbul.

Barber, Bernard; Change and Stratification Systems, **Social Change**, edit. Amitai and Eva Etzioni, Basic Books Newyork-London, 1964.

Berklin, Cezmi Tahir ; **Eğitim Teşkilatı Ve Felsefesiyle Amerika**, Ajan Türk Matbaası, 1961, Ankara.

Bilgiseven, A. Kurtkan ; **Eğitim Sosyolojisi**, Kavramlar, Teoriler, Eğitim Yolu ile Kalkınmanın Esasları, Genişletilmiş 5. baskı, Filiz Kitapevi, 1992, İstanbul.

Bilgiseven, A. Kurtkan ; **İktisat Sosyolojisi Açısından Eğitim Yolu ile Kalkınmanın Esasları**, 3. baskı, Divan Yayınları, 1982, İstanbul.

Bilgiseven, A. Kurtkan ; **Sosyolojik Açıdan İslamiyet ve İslami Kavramlar**, Filiz Kitap, 1992, İstanbul.

Bilgiseven, A. Kurtkan; **Türk Milletinin Manevi Değerleri**, Orkun Yayınları 1984, İstanbul.

Bilgiseven, A. Kurtkan; **Sosyal İlimler Metodolojisi**, 4. Baskı, Filiz Kitapevi, 1994, İstanbul.

Bilgin, Vedat; Yirmibirinci Yüzyılda Türk Modernleşmesinde Paradigma Değişimi, **Yirminci Yüzyıldan, Yirmi Birinci Yüzyıla Türkiye ve Dünya**, Edi: E. Yazıcı, İlke- Emek, Yayınları, 2004, Ankara.

Bolay, Süleyman Hayri ; **Tabiat Kanunlarının Zorunsuzluğu Üzerine**, Batı, Klasikleri, Çev: H.Z. Ülgen, M.E.G.S.B. Yayınları, 1988, İstanbul

Boutroux, Emile; **Tabiat Kanunlarının Zorunsuzluğu Üzerine**, Batı Klasikleri, Çev: H.Z. Ülgen, M.E.G.S.B. Yayınları, 1988, İstanbul.

Cevizci, Ahmet; **Aydınlanma Felsefesi**, Ezgi Kitapevi, 2002, Bursa

Comte, Auguste; The progress of Civilization through Three States, **Social Change**, edit. Amitai and Eva Etzioni, Basic Books Newyork-London, 1964.

Drucker, Peter F. ; The Educational Revolution, **Social Change**, edit. Amitai and Eva Etzioni, Basic Books Newyork-London, 1964.

Gadamer, Hans-George ; Tarih Bilinci Sorunu, **Toplum Bilimlerinde Yorumcu Yaklaşım**, Der: P. Rabinow, W. Sullivan, Çev: T. Parla, Hürriyet Vakfı yayını, 1990, İstanbul.

Güngör, Nevin; Kültür, **Eğitim, Dil Üzerine Görüşleri İle Ziyaeddin Fahri Fındıkoğlu**, Kültür Bakanlığı, Kültür eserleri 167, 1991, Ankara.

Ergün, Mustafa; **Eğitim ve Toplum** (Eğitim Sosyolojisine Giriş), 2. Baskı, Ocak Yayınları, 1992, Ankara.

Erkal, E. Mustafa; **Sosyoloji** (Toplumbilimi), 5. Baskı, Der Yayınları, 1993, İstanbul.

Eröz, Mehmet ; İktisat Sosyolojisine Başlangıç, 3. Baskı, Filiz Kitapevi, 1982, İstanbul.

Giddens, Anthony; **Pozitivizm ve Eleştirileri**, Çev: L. Köker, **Sosyolojik Çözümlemenin Tarihi**, Tom Bottomer-Robert Nisbet, Haz: Mete Tuncay- Aydın Uğur, Ayraç Yayınevi, 1997, Ankara.

Duman,Fatih; **İdeoloji Kuramları, Feodaliteden Küreselleşmeye Temel Kavramlar ve Süreçler**, Edi; Fevfik Erdem, Lotus Yayınları, 2006,Ankara.

Gökalp, Ziya; **Terbiyenin Sosyal ve Kültürel Temelleri I**,Türk Klasikleri, M.E.B. Yayınları; 2029, 1992, İstanbul.

Guterk, Gerald L.;**Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar**, Çev:Nesrin Kale, Ütopya Yayınları, 2001, Ankara

Hekman,Susan :**Bilgi Sosyolojisi ve Hermeneutik, Mannheim, Gadamer, Foucault ve Derrida**, Çev:H.Arslan- B.Balkız, Paradigma Yayınları, 1999, İstanbul.

Lange,Friedrich Alber; **Materyalizmin Tarihi ve Günümüzdeki Anlamının Eleştirisi**, 2.Cilt, Çev :A.Arslan, Sosyal Yayınları, 1998, İstanbul.

Joseph Fichter; **Sosyoloji nedir?**, çev. Nilgün Çelebi, 7.Baskı, Anı Yayınları, Ankara, 2004, s.144.

Kara, Ahmet; **İktisat Kuramında Pozitivizm ve Postmodernizm**, Vadi Yayınları, 2001,Ankara.

Khun,Thomas,S; **Bilimsel Devrimlerin Yapısı**,Çev:N.Kuyaş,Alan Yayıncılık, 4.Baskı, 1995, İstanbul.

Khun,Thomas,S.;Tarih-Bilim Tarihi İlişkisi,**Toplum Bilimlerinde Yorumcu Yaklaşım**, Der:P.Rabinow, W.Sullivan, Çev:T.Parla,Hürriyet Vakfı Yayınları, 1990,İstanbul.

Kızılçelik, Sezgin ;**Pozitivizm ve Eleştirileri**,Saray Kitapevi,1996, İzmir.

Konuk, Osman; Toplum ve Eğitim, **Sosyolojiye Giriş**-İhsan Sezal,2.Baskı, Martı Yayın Evi, 2003, Ankara.

Kuyaş,Nilüfer; **Bilimsel Devrimlerin Yapısı**, Çev:N.Kuyaş,Alan Yayıncılık, 4.Baskı,1995, İstanbul.

Küçük,Hasan; **Türk-İslam Sosyal Düşünce Yapısı**,Fatih Yayınevi Matbaası, 1980,İstanbul

Özlem, Doğan ; **Max Weber'de Bilim ve Sosyoloji**,Ara Yayınları,1990,İstanbul.

Popper,Karl,R.;**Tarihselciliğin Sefaleti**,2.Baskı,Çev:S.Orman, İnsan Yayınları,1995,İstanbul.

Topçu, Nurettin ;**Türkiye'nin Maarif Davası**,Dergah Yayınları,Bütün Eserleri 4,1998,İstanbul.

Sayar, A. Güner;**Bir İktisatçının Entelektüel Portresi**Sabri F.Ülgener, Eren Yayıncılık,1998, İstanbul.

Şimşek,Osman ; **Türk Kobilerinde Sermaye Birikiminin Kültür Temelleri**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2004, Ankara

Sombart, Werner ;**Kapitalizm ve Yahudiler**, çev.Sabri Gürses, İleri yayınları, 2005, İstanbul.

Ülgener Sabri F.; **İktisadi Çözülmenin Ahlak ve Zihniyet Dünyası**, Derin Yayınları no:76, Toplu Eserler Dizisi2, 2006, İstanbul.

Ülgener, Sabri F.; **Zihniyet Aydınlar ve İzm'ler Denemeler ve Araştırmalar**, Derin Yayınları no 78, Toplu Eserler Dizisi-4, 2006, İstanbul.

Ülken, Hilmi Ziya ;**Eğitim Felsefesi**, Ülken Yayınları,2001, İstanbul,

Walsh W.Henry / Wilshire B.Withington :**Metafizik Nedir? "Metafiziğe Giriş** Der ve çev.A.Cevizci,Paradigma Yayınları,2001,İstanbul.



**AKTÖRLERİNE GÖRE EĞİTİMİN SORUNLARI  
ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİ  
YÖNERGE**

Değerli Öğrenci Arkadaşımız, eğitim sorunlarını doğrudan öznelere esas alarak ortaya çıkarmayı hedefleyen bu araştırmada sizin vereceğiniz samimi cevaplara ihtiyaç duymaktayız. “Aktörlerine göre eğitim sorunları” adlı araştır-mamızda sizin vereceğiniz samimi cevaplar bu sorunların tespiti açısından önem taşımaktadır. Şimdiden hiçbir soruyu boş bırakmadan cevapladığınız için te-şekkür ederiz.

Yrd. Doç. Dr. Fetullah AKIN  
GÜ İİBF İktisat Bölümü

Öğ. Gör. Dr. Tevfik ERDEM  
GÜ İİBF Kamu Yönetimi Bölümü

Dr. Osman ŞİMŞEK  
GÜ İİBF Çalışma Ekonomisi

- |   |   |
|---|---|
| 1- Okul:                                | 8-Dershaneye gidiyor musun?                 |
| 2- Sınıf:                               | a-Evet b- Hayır (Lütfen 10. soruya geçiniz) |
| 3- Cinsiyet                             |   |
| a- Kadın b- Erkek                       | 9-Hem okula hem dershaneye git-             |
| 4-Okul türü                             | mek faydalı mı zararlı mı?                  |
| a-Normal lise                           | a-Faydalı, derslerime katkısı var           |
| b-Özel okul-kolej                       | b-ÖSS'yi kazanmak için faydalı              |
| c-Meslek lisesi                         | c-Sağlık açısından zararlı olabilir fa-     |
| d-Anadolu lisesi                        | kat sınav için gitmek zorundayım            |
| e-Fen lisesi                            | d-Diğer (...)                               |
| F-(Diğer)...                            |   |
| 5-Ailenizin bir aylık toplam hane ge-   | 10- Dershaneye gitmeden(Özel ders           |
| liri (Maaş+tüm gelirler, kira vb dahil) | almadan)ÖSS'yi kazanabileceğine ina-        |
| ne kadardır?                            | nyor musun?                                 |
| a-400 YTL ve altı                       | a-Evet                                      |
| b-401 - 600 YTL                         | b-Hayır (ise neden? Lütfen belirtiniz)      |
| c-601 1000 YTL                          | .....                                       |
| d-1.001 - 1.500 YTL                     | 11-Arkadaşlarınızla (ya da ailenle) sos-    |
| e-1.501 - 2.500 YTL                     | yo-kültürel faaliyetler içinde bulunabi-    |
| f-2.501- 3.500 YTL                      | liyor musun?                                |
| g-3.501 YTL ve üzeri                    | a-Evet                                      |
|   | b-Hayır                                     |
| 6-ÖSS sınav sisteminin mevcut duru-     | 12-Evet ise neler yapıyorsun, ne za-        |
| mundan memnun musun?                    | man yapıyorsun? (hafta içi hafta sonu       |
| a-Evet b- Hayır                         | ve saatleri)                                |
| 7-Hayır ise nedenleri                   | .....                                       |
| .....                                   | .....                                       |



13-OÖBP (Orta Öğretim Başarı Puanı)'nın tespit edilmesinde nasıl bir yol izlenmelidir?

a-Her yıl ortaöğretim derslerinden aldığı notların ortalaması alınarak

b-Her yıl sonunda yapılacak yıl sonu sınavında alınan notun %50'si ile derslerden alınan notların %50'si esas alınarak

c-Sadece her yıl sonunda her sınıf için yapılan genel bir sınavla

d-OÖBP'ni başarı hesaplanmasında dikkate alınmamalıdır

E-Diğer.....

14-Ortaöğretimlerin (Liselerin) 4 yıla çıkarılmasının eğitime etkileri neler olabilir?

a-Hiçbir şey katmaz, boşuna ailelerimize yük getirir

b-İyi organize edilirse derslane yükünü ortadan kaldırır

c-Lise eğitiminin daha iyi insan yetiştirilmesi için bir fırsattır

d-Fazla bir etkisi olacağını zannetmiyorum

(Dershaneye giden öğrenciler için)

15-Dershanedeki ve okuldaki öğretmenler kıyaslandığında

a-Okuldaki öğretmenler daha aktif ve daha özverili

b-Okuldaki öğretmenler fazla aktif değil

c-Okuldaki öğretmenler daha samimi-içten

d-Dershanedeki öğretmenler daha aktif ve daha özverili

e-Dershanedeki öğretmenler daha aktif

F-Dershanedeki öğretmenler daha aktif değil

g-Bence farkları yok

H-Diğer ...

## AKTÖRLERİNE GÖRE EĞİTİMİN SORUNLARI ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİ YÖNERGE

Değerli Öğretmen Arkadaşımız, eğitim sorunlarını doğrudan öznelere esas alarak ortaya çıkarmayı hedefleyen bu araştırmada sizin vereceğiniz samimi cevaplara ihtiyaç duymaktayız. “Aktörlerine göre eğitim sorunları” adlı araştırmamızda sizin vereceğiniz samimi cevaplar bu sorunların tespiti açısından önem taşımaktadır. Şimdiden hiçbir soruyu boş bırakmadan cevapladığınız için teşekkür ederiz.

Yrd. Doç. Dr. Fetullah AKIN  
GÜ İİBF İktisat Bölümü

Öğ. Gör. Dr. Tevfik ERDEM  
GÜ İİBF Kamu Yönetimi Bölümü

Dr. Osman ŞİMŞEK  
GÜ İİBF Çalışma Ekonomisi

### SORULAR

#### Kimlik Soruları:

Cinsiyet

a- Kadın      b- Erkek

Yaş: .....

Kaç yıldır öğretmensiniz?

a-1-5 Yıl

b-6-10 Yıl

c-11-15 Yıl

d-16-20 Yıl

e- 21 Yıl ve üzeri

Ailenizin bir aylık toplam hane geliri (Maaş+tüm gelirler, kira vb dahil) ne kadardır?

a-601 - 1 Milyar TL

b-1.001 - 1.500 Milyar TL

c-1.501 - 2.500 Milyar TL

d-2.501 - 3.500 milyar TL

e-3.501 milyar TL ve üzeri

1-Öğretmenlerin gelirleri sizce yeterli midir?

a- Evet    b- Hayır

2-Türk Milli Eğitiminin genel görünümünden memnun musunuz?

a- Evet    b- Hayır

3-Öğretmenlerin toplumsal itibarını nasıl görüyorsunuz?

a-Çok iyi

b-İyi

c-İyi değil

d-Hiç iyi değil

4-Eğer cevabınız olumsuz ise toplumsal itibarın artırılması için ne yapılması gerekir?

a-öğretmenlerin maaşları artırılmalı

b-öğretmen yetiştiren okulların eğitim kalitesi artırılmalı

c-öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmede öğretmene geniş inisiyatif tanınmalı

D-diğer.....

5-Okulunuzda özel dershanede çalışan ya da özel der veren öğretmenler var mı?

a-Evet b-Hayır

5-Öğrencilerinizin dershaneye gitmeden (Özel ders almadan) ÖSS'yi kazanabileceğine inanıyor musunuz?

a-Evet

B-Hayır

(ise neden? Lütfen belirtiniz).....

.....

6-Öğrenciler neden yalnızca MEB müfredatıyla ve eğitimiyle ÖSS sınavına hazırlanamıyor?

a-Velilerin telaşlılığı ve çocukları üzerindeki aşırı istek ve beklentileri

b-Okullarda verilen eğitimin yetersizliği

c-Öğretmenlerin düşük performansı

d-Okullardaki öğretmenlerin tecrübesizliği

e-Eğitimin yetersizliği, kalitesizliği

f-Öğrencilerin artan başarı düzeyleri

g-Diğer (...)

7-Devlet okulları mı özel okullar mı akademik açıdan daha başarılıdır?

a-Devlet okulları (10. soruya geçiniz)

b-Özel okullar

8-Devlet okulları eski itibarlarını yeniden nasıl sağlayabilir?

a-Öğretmenlerin performansına dayalı ücretlendirilmeleriyle

b-Sınıflardaki öğrenci sayılarının azaltılmasıyla

c-Öğretmenlerin dersanelere gitmelerini önleyecek bir ücret artışıyla

d-Sağlanamaz

e-Diğer (...)

9-OÖBP(Orta Öğretim Başarı Puanı)'nın ÖSS'ye girişte artırılması, öğrencilerin liselere olan devamlılığını sağlar mı? Nasıl etkiler? (Bunun görünmeyen işlevleri de olabilir mi?)

a-Olumlu yönde etkiler, devam artar

b-Olumsuz yönde etkiler (...)

C-Diğer...

10-OÖBP'nın tespit edilmesinde nasıl bir yol izlenmelidir?

a-Her yıl ortaöğretim derslerinden aldığı notların ortalaması alınarak

b-Her yıl sonunda yapılacak yıl sonu sınavında alınan notun %50'si ile derslerden alınan notların %50'si esas alınarak

c-Sadece her yıl sonunda her sınıf için yapılan genel bir sınavla

d-OÖBP'nı başarı hesaplanmasında dikkate alınmamalıdır

e-Diğer.....

11-Liselerin 4 yıla çıkarılmasının eğitime etkileri neler olabilir?

a-Hiçbir şey katmaz, boşuna ailelere yük getirir

b-İyi organize edilirse dersane yükünü ortadan kaldırır

c-Lise eğitiminin daha iyi insan yetiştirilmesi için bir fırsattır

d-Fazla bir etkisi olacağını zannetmiyorum

e-Diğer...

12- Başöğretmen, uzman öğretmen gibi düzenlemelerin eğitimde kaliteyi hedefleyen ve kaliteyi arttıracak uygulamalar olduğunu düşünüyor musunuz?

A-Evet (nasıl?...)

b-Hayır (nasıl?...)

13-Öğrencilerin hem okula hem dershaneye gitmesi faydalı mı zararlı mı?

- a-Faydalı, derslerine katkısı var
- b-Faydalı, ÖSS'yi kazanmak için
- c-Sağlık açısından zararlı olabilir fakat sınav için gitmek zorundalar
- d-Diğer...

14-Öğrencilerinizin başarısı geçmiş yıllara göre artıyor mu azalıyor mu?

- a-Artıyor
- b-Azalıyor
- c-Değişen bir şey yok
- D-Diğer...

15-Öğrenci başarısızlığında bir artış görüyorsanız bunu hangi sebebe dayandırılıyorsunuz?

- a-İlköğretimden yetersiz gelmesine (yetersiz donanımına)
- b-Ergenlik sorunlarına
- c-Eğitimdeki eşitsizliklere
- d-Eğitim imkânlarının yetersizliğine
- e-Öğretmenlerin yeterli özveride bulunmamasına

16-Özel dershanede çalışan MEB öğretmenlerinin performansı sizce hangisine uygundur?

- a-Okulda çok çalışıyor, dershanede az çalışıyor
- b-Okul da az çalışıyor, dershanede çok çalışıyor
- c-Her ikisinde de eşit performans gösteriyor
- d-Diğer ....

17-Bir sendikaya üye misiniz?

- a-Evet
- b-Hayır

18-Sendika üyesi değilseniz neden?

- a-Üye olmasam da sendikal kazanımlardan faydalaniyorum
- b-Sendikalar siyaset yapmaktadır
- c-Sendika aidatını boşa verilmiş bir gider olarak görüyorum
- d-Sendikal faaliyetlere inanmıyorum
- e-Grev-toplu sözleşme hakkı yok
- f-Diğer....

19-Sendika üyesi iseniz; üye olmanızda neler belirleyici oldu?

- a-Arkadaşımın hatırı
- b-Sendikaların faaliyeti mücadeleciliği
- c-Sendikanın savunduğu temel değerler
- d-Sendikanın iktidara yakınlığı
- e-Sendikanın bana makam teklifi veya işimi yapma sözü
- f-Diğer.....

20-Mevcut eğitim sisteminin Türk toplumunun kimliğine ve kültürel gelişmesine katkı yaptığını düşünüyor musunuz?

- a-Evet (lütfen açıklayınız).
- b-Hayır (lütfen açıklayınız).

.....  
.....

**AKTÖRLERİNE GÖRE EĞİTİMİN SORUNLARI  
ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİ VELİLERİ  
YÖNERGE**

Değerli Velimiz, eğitim sorunlarını doğrudan öznelarını esas alarak ortaya çıkarmayı hedefleyen bu araştırmada sizin vereceğiniz samimi cevaplara ihtiyaç duymaktayız. “Aktörlerine göre eğitim sorunları” adlı araştırmamızda sizin vereceğiniz samimi cevaplar bu sorunların tespiti açısından önem taşımaktadır. Şimdiden hiçbir soruyu boş bırakmadan cevapladığınız için teşekkür ederiz.

Yrd. Doç. Dr. Fetullah AKIN  
GÜ İİBF İktisat Bölümü

Öğ. Gör. Dr. Tevfik ERDEM  
GÜ İİBF Kamu Yönetimi Bölümü

Dr. Osman ŞİMŞEK  
GÜ İİBF Çalışma Ekonomisi

Kimlik Soruları:

Cinsiyet

A- Kadın b- Erkek

Yaş: .....

Ailenizin bir aylık toplam hane geliri  
(Maaş + tüm gelirler, kira vb dahil) ne kadardır?

a-400 YTL ve altı

b-401 - 600 YTL

c-601 1000 YTL

d-1.001 - 1.500 YTL

e-1.501 - 2.500 YTL

f-2.501- 3.500 YTL

g-3.501 YTL ve üzeri

Okuyan çocuk sayısı .....

Eğitim durumunuz

a- Okur yazar değil

b- İlkokul

c- Ortaokul

d- Lise

e- Yüksekokul-Fakült

f- Lisansüstü (master-doktora

Mesleğiniz (şu anda yaptığınız iş)

a-Ev hanımı

b-İşçi

c-Memur

D-Emekli

e- İş adamı/kadını

f- Serbest meslek (Dr, Avukat, müh. vb)

g- Esnaf

h- Çiftçi

J- İşsiz

K- Diğer (Lütfen belirtiniz).....

**SORULAR**

1- Çocuğunuzun okuduğu okul türü

a-İlköğretim (devlet)

b-İlköğretim (özel)

c-Ortaöğretim (devlet)

d-Ortaöğretim (lise)

e-Normal lise

f-Özel okul-kolej

g-Meslek lisesi

h-Anadolu lisesi

i-Fen lisesi

j-Diğer ...

2-Çocuğunuz dershaneye gidiyor mu?

a-Evet

b- Hayır

3-Çocuğunuzun neden dershaneye gönderiyorsunuz?

a-Dershaneye gitmeden ÖSS'yi kazanması çok zor

b-Derslerine katkısı olması için

c-Çocuğum gitmek istiyor

d-Diğer ...

4-Çocuğunuzun hem okula hem dershaneye gitmesi faydalı mı zararlı mı?

- a-Faydalı, derslerine katkısı var
- b-ÖSS'yi kazanması için faydalı
- c-Sağlığı açısından zararlı olabilir fakat sınavı kazanmak için gitmek zorunda
- d-Diğer ...

5-Çocuğunuzun dershaneye gitmeden (Özel ders almadan) ÖSS'yi kazanabileceğine inanıyor musunuz?

- a- Evet
- b-Hayır (ise neden?c Lütfen belirtiniz).....

6-Devlet okulları mı özel okullar mı akademik açıdan daha başarılıdır?

- a-Devlet okulları (8. soruya geçiniz)
- b-Özel okullar

7-Devlet okullarının itibarlarının kaybettiklerini düşünüyorsanız eski itibarlarını yeniden nasıl elde edebilirler?

- a-Öğretmenlerin performansla dayalı ücretlendirilmeleriyle
- b-Sınıflardaki öğrenci sayılarının azaltılmasıyla
- c- Öğretmenlerin dershanelere gitmelerini önleyecek bir ücret artışıyla
- d- Sağlanamaz
- e- Diğer (...)

8- Çocuğunuz nasıl daha iyi bir eğitim alabilir?

- a-Sınıftaki öğrencilerin sayısı azaltılarak
- b-Öğretmenlerin maaşları arttırılarak (böylece dershaneye-ek işe gerek duymazlar)
- c-Özel hoca tutarak

d-Dershaneye göndererek  
e-Diğer...

9-Çocuğunuzun (eğer varsa) başarısızlık nedenlerini neye bağlıyorsunuz (eğer varsa bağlarsınız) ?

- a-Okulda yeterli eğitim alamıyor (alamadı)
- b- Kötü arkadaş çevresi
- c- Ergenlik sorunları
- d- Ekonomik sıkıntılar
- e- Diğer ...

10-OÖBP (Orta Öğretim Başarı Puanı) 'nın tespit edilmesinde nasıl bir yol izlenmelidir?

- a-Her yıl ortaöğretim derslerinden aldığı notların ortalaması alınarak
- b-Her yıl sonunda yapılacak yıl sonu sınavında alınan notun %50'si ile derslerden alınan notların %50'si esas alınarak
- c-Sadece her yıl sonunda her sınıf için yapılan genel bir sınavla
- d-OÖBP'ni başarı hesaplanmasında dikkate alınmamalıdır
- e-Diğer.....

11-Liselerin 4 yıla çıkarılmasının eğitime etkileri neler olabilir?

- a-Hiçbir şey katmaz, boşuna ailelere yük getirir
- b-İyi organize edilirse dershaneye yükünü ortadan kaldırır
- c-Lise eğitiminin daha iyi insan yetiştirilmesi için bir fırsattır
- d-Fazla bir etkisi olacağını zannetmiyorum

12- Özel dershanede çalışan MEB öğretmenlerinin performansı sizce

hangisine uygundur? (nedenleri nelerdir?)

- a-Okulda çok, dershanede az
- b-Okul da az, dershanede çok
- c-Her ikisinde de eşit performans
- d-Diğer.....

13-MEB Öğretmenlerinin özel ders-hanelerde çalışması konusunda ne düşünüyorsunuz?

- a-Çalışmalıdır
- b-Çalışmamalıdır

14- Sizce MEB'ce çözülmesi gereken acil sorunlar nelerdir?

- a-Öğretmen yetiştirilmesine önem verilmeli ve ücretleri arttırılmalıdır
- b-Sınıflardaki öğrenci sayıları azaltılmalı ve ders araçları zenginleştirilmelidir
- c-Öğrencilere çok bilgi vermek yerine temel bilgiler etraflıca-derinlemesine verilmelidir
- d- Diğer...

15-Mevcut eğitim sisteminin Türk toplumunun kimliğine ve kültürel gelişmesine katkı yaptığını düşünüyor musunuz?

- a-Evet (lütfen açıklayınız).
- B-Hayır (lütfen açıklayınız).

