

T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKULÖNCESİ EĞİTİMDE ÖZEL OKULCULUK OLGUSUNU
BESLEYEN ETMENLERE İLİŞKİN ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Diyarbakır Örneği

HAZIRLAYAN

Aşkın ÖĞRETEN

DANIŞMAN

Prof. Dr. Hasan AKGÜNDÜZ

DİYARBAKIR

2008

ÖZET

Araştırmanın genel amacı, okulöncesi eğitimde özel okulculuk olgusunu besleyen etmenleri farklı değişkenler açısından öğretmen görüşleri bağlamında Diyarbakır örneği ile sınırlı olarak betimlemektir. Araştırmanın birinci bölümünde eğitime genel yaklaşım, eğitimde özelleşme ve sivilleşme eğilimlerinin kuramsal çerçevesi, Türk eğitim sisteminde özelleşme ve sivilleşme süreci, okulöncesi eğitimin tarihsel gelişimi, Türkiye’de okulöncesi eğitimde özelleşme süreci, güncel görünümü ve bu olguyu besleyen etmenlerin kuramsal çerçevesi betimlenmiştir. İkinci bölümde ise öğretmen görüşleri çerçevesinde okulöncesi eğitimde özel okulculuk olgusunu besleyen etmenlerin öğrenci, eğitimci, veli ekseninde toplam eğitimsel yansımaları ilişkin güncel profil çıkartmayı sağlayacak hipotez testine yoğunlaşmıştır.

Araştırma, Diyarbakır il merkezinde 2007-2008 Eğitim yılı okulöncesi eğitim kurumlarında çalışan 91 öğretmeni kapsamaktadır. Araştırmada; tez danışmanı Prof. Dr. Hasan AKGÜNDÜZ’le beraber hazırlanan 24 maddelik veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu bağlamda öncelikle Diyarbakır il merkezindeki okulöncesi okullarında alınan veriler kayıt altına alınmış, daha sonra kaydedilen veriler, SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verileri analiz etmek için, frekans, yüzde dağılımı ile Independent-Sampels T-testi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır.

Hipotez testi sonucunda ulaşılan kritik bulgular; özel okulculuk olgusunun okulöncesi eğitimde öğrenci açısından günümüz teknolojik ve vizyoner etmenlerinin güdülediği doğal bir nitelik arayışı olduğu, eğitimci açısından, özel okulculuğa yönelenlerin temelinde ekonomik ve sosyal fayda arayışlarıyla sınırlı bir oluşum olduğu, veli akışı açısından, kadınların iş hayatında daha fazla yer alması ile çocuklarının bakımını bu açığı kapatacak nitelikte yapay olanaklar sunan (tam gün eğitim, değişik aktiviteler vb.) bir nevi çocuk bakıcılığı görevi üstlenen özel okullara annelik görevlerini yıktıklarını, toplam eğitimsel yansımalar açısından öğretmenlerin eğitimi, resmi-sivil ikileminin ve günümüzde özelleşmenin ötesinde toplumların devamını ve ayakta durmasını sağlayan bir iskelet, omurga ve çatı olarak gördüklerini ve insanların bu deneyimi yaşayarak toplumsal/bireysel varoluş vizyonunu oluşturdıkları, eğitimin dönüştürücü gücünün hiçbir toplumsal olguya saplanmadan tamamen doğal, özgür ve yaratıcı bireyler ortaya koyacak, bir başka deyişle insanın doğal zekâsını kullanmasını sağlayacak yeni bir eğitim sisteminin gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Özel Okulculuk, Okulöncesi Eğitim

ABSTRACT

The general aim of this research is to describe the supporting factors of private schooling fact in early childhood education according to different variables regarding to teacher view, only in Diyarbakır city sample. The first section of the research is assigned to the theoretical analysis of a general approach to education, civilization and privatization tendencies in the procedure of education, civilization and privatization in Turkish education system, historical development of early childhood education privatization procedure in Turkish early childhood education and current view of it, theoretical analysis of the factors supporting the fact of private schooling. The second section of the research is focused on hypothesis test that will display the profile of total educational reflections with the view of teachers about factors supporting the fact of private schooling in early childhood education regarding the student, educator, and parent axis.

The research includes 91 teachers who work at early childhood education institutes in the educational year of 2007-2008 in Diyarbakır. 24 item-Data Collection Tool developed together with Prof. Dr. Hasan AKGÜNDÜZ is utilized in this research. Firstly, data coming from early childhood education institutes in the region of Central Diyarbakır are recorded; then, these data is analyzed using the software SPSS. Frequency, percentage, distribution and Independents Sample T-Test are used in order to analyze the data. Significance level is taken as 0.05.

Critical data achieved through the hypothesis test show that private schooling in early childhood education, seen from the student angle, is a natural search for quality driven by visionary and technological factors; that this search, from the educators' point-of-view, is reduced to a tendency towards economical and social gain; that, from the parents' angle, the rapid increase of women's role in business life results in the transfer of traditional motherly duties to private schools that are overtaking the role of a baby-sitter through artificial opportunities (e.g. full-day education, different activities), in order to compensate for the gap; that, regarding total educational reflections, teachers are recognizing the education as a pillar of the continuity and survival of societies beyond the dilemma of public vs. civil education and today's trend towards privatization, and are convinced that persons, living through this experience, will be able to form their social/individual vision of existence; in this context the need for a new education system has arisen in order to create totally natural, free and creative individuals free of all social paradigms, i.e., to provide for the utilization of the total natural human intellect through the transforming power of education.

Keywords: Private schooling, early childhood education

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne

Aşkın ÖĞRETEN'in “Okulöncesi Eğitimde Özel Okulculuk Olgusunu Besleyen Etmenlere İlişkin Öğretmen Görüşleri – Diyarbakır Örneği” başlıklı çalışması, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

BAŞKAN : Prof. Dr. Hasan AKGÜNDÜZ (Danışman)

D.Ü.Z.Gökalp Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Eğitim Bölüm Başkanı.

ÜYE : Doç. Dr. Mazhar BAĞLI

D.Ü. Fen Edebiyat Fak. Sosyoloji Bölümü Öğretim Üyesi

ÜYE : Yrd.Doç.Dr. Bayram AŞILIOĞLU

D.Ü. Z.Gökalp Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Eğitim Bölümü Öğretim Üyesi

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../ 2008

ENSTİTÜ MÜDÜRÜ

ÖNSÖZ

Türk Eğitim Tarihine baktığımızda, eğitimde sivilleşme ve özelleşme olguları çok eskilere dayanmaktadır. Türklerin Anadolu'ya gelişiyle birlikte medreselerle başlayan süreç, Osmanlı İmparatorluğunun diğer kıtalara yayılması ve buradaki birçok farklı kültür ve uygarlıktan gelen toplumlarla etkileşim içinde olması, kendi bünyesine bu farklı yapıda, kültürde, dinde insanları alması eğitim sürecini de büyük oranda etkilemiş, yeni görüş ve akımların etkisinde kalmıştır. İşte bu değişim sürecinde ortaya çıkan sivilleşme ve özelleşme hareketleri toplumun içinde bulunduğu şartların getirdiği vizyoner ve teknolojik etmenlerin de etkisiyle farklı boyutlar ve amaçlar ortaya çıkararak, eğitimde sivilleşme ve özelleşme olguları eğitimin her kademesinde kendini hissettirmiş ve günümüze kadar gelmiştir.

Günümüzde çocuğun özellikle aile ortamından sonra dış dünyaya açılmasını sağlayan ilk adım olarak değerlendirilen okulöncesi eğitim çok önemli bir boyut kazanmıştır. Şu an ülkemizde büyük şehirler hariç, bu eğitim kademesi çok yaygın olmamakla birlikte, 2008-2009 öğretim yılında okulöncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi yönünde yapılan çalışmalar dikkat çekicidir.

Okulöncesi eğitimde özel okulculuk olgusunun gelişmesinde ülkemiz açısından en önemli faktörler ailelerin eğitim seviyelerinin yükselmesi ve bu konuda daha bilinçli hale gelmeleri ve çocuğu geleceğe hazırlamada kaliteli ve iyi bir eğitim verilmesi gerektiği düşüncesi ve kadının iş hayatına atılması ile çocuklarının bakımı için bu kurumlara başvurmaları en önemli etmenler olarak görülmektedir. Bu araştırmada, okulöncesi eğitimde çalışan öğretmenlerin, özel okulculuk olgusunu besleyen etmenlerin öğrenci, eğitimci, veli ve toplam eğitimsel yansımalar açısından ortaya koydukları görüş ve değerlendirmeleri, bize özel okulların şu an içinde bulundukları yaklaşım, dolayısıyla Türk Eğitim Sistemine sağlayacakları avantaj ve dezavantajların belirlenmesi, eğitimimizin geleceği yönlendirmek açısından bize ışık tutacaktır.

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde; tez danışmanlığımı üstlenerek bana yön veren, her aşamada maddi ve manevi desteğini esirgemeyen danışman hocam D.Ü. Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı Prof. Dr. Hasan AKGÜNDÜZ'e, değerli vakitlerini ve bilgi birikimlerini hiçbir zaman esirgemeyen, istatistiksel verilerin analizinde büyük emeği geçen Yrd. Doç. Dr. Behçet ORAL'a ayrıca değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Bayram AŞILIOĞLU'na, ve anketleri içtenlikle yanıtlayarak görüşlerinden yararlanma olanağı veren Diyarbakır ili merkezinde araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerine, tez yazımında bana destek veren Nurhan Ok'a ve çalışmam süresince benden hiçbir konuda desteğini esirgemeyen sevgili eşime ve oğluma çok teşekkür ederim.

Son olarak bu araştırma ile okulöncesi eğitimde özel okulculuk olgusunu besleyen etmenler bağlamında eğitim sistemimize bir ışık tutabilirsem bu beni mutlu edecektir. Araştırmada belirtilen görüş ve yorumlar araştırmacı olarak şahsıma aittir.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
ONAY SAYFASI.....	iv
ÖNSÖZ	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ	vii
KISALTMALAR LİSTESİ	viii
GİRİŞ	1
• Konunun Sunumu	1
• Amaçlar	17
• Önem	18
• Varsayımlar	19
• Sınırlılıklar	19
• Tanımlar	19
• Yöntem	19
- <i>Araştırma Modeli</i>	19
- <i>Evren ve Örneklem</i>	19
- <i>Verilerin Toplanması</i>	20
- <i>Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması</i>	21
 1. OKULÖNCESİ EĞİTİMDE ÖZEL OKULCULUK OLGUSUNU BESLEYEN ETMENLER	
1.1. Eğitimde Özelleşme ve Sivilleşme Eğilimlerinin Kuramsal Çerçevesi.....	22
1.2. Türkiye’de Eğitimin Özelleşme ve Sivilleşme Süreci	41
1.3. Türkiye’de Okulöncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi	54
1.4. Türkiye’de Okulöncesi Eğitimin Özelleşme Süreci ve Güncel Görünümü.....	79
1.5. Okulöncesi Eğitimde Özel Okulculuk Olgusunu Besleyen Etmenler	83
 2. OKULÖNCESİ EĞİTİMDE ÖZEL OKULCULUK OLGUSUNU BESLEYEN ETMENLERE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ / Diyarbakır Örneği	
2.1. Öğretmenlerin Kişisel Durum Bilgileri ve Kişisel Durumlarına Göre Görüşler.....	95
2.2. Öğrenci Akışını Etkileyen Etmenlere İlişkin Görüşler	100
2.3. Eğitimci Akışını Etkileyen Etmenlere İlişkin Görüşler	102
2.4. Veli Akışını Etkileyen Etmenlere İlişkin Görüşler	104
2.5. Toplam Eğitimsel Yansımalarla İlişkin Görüşler	108
TARTIŞMA.....	112
SONUÇ	116
ÖNERİLER.....	119
KAYNAKLAR.....	122
EKLER	129

TABLolar LİSTESİ

<i>Tablo 1</i>	Diyarbakır Örneğinde Özel İlköğretim Okullarının Anasınıfları ve Resmi Anaokullarındaki Öğretmen Profili.....	20
<i>Tablo 2</i>	2004-2005 Öğretim Yılı Özel Öğretimin Genel Eğitim İçindeki Yeri	46
<i>Tablo 3</i>	2004-2005 Öğretim Yılı Özel Öğretim Kurumlarının Sayısı	46
<i>Tablo 4</i>	1983 -1984, 1990-1991 ve 2004-2005 Öğretim Yıllarında Özel Okul Sayılarının Toplam Okul Sayısına Oranı.....	47
<i>Tablo 5</i>	1983 -1984, 1990-1991 ve 2004-2005 Öğretim Yılı Özel Okullardaki Öğretmen Sayısının Toplam Öğretmen Sayısına Oranı	48
<i>Tablo 6</i>	1983 -1984, 1990-1991 ve 2004-2005 Öğretim Yılı Özel Okullardaki Öğrenci Sayısının Toplam Öğrenci Sayısına Oranı	49
<i>Tablo 7</i>	Yıllar İtibari ile Okulöncesi Eğitimde Okullaşma Oranı	70
<i>Tablo 8</i>	1923–2007 Arası Öğretim Yıllarına Göre Okulöncesinde Sayısal Gelişmeler.....	71
<i>Tablo 9</i>	2003–2006 Yılları Arasında Okulöncesi Eğitimde Oransal Değişimler	72
<i>Tablo 10</i>	AB Ülkeleri ve Türkiye’de Okulöncesi Eğitim Okullaşma Oranı.....	72
<i>Tablo 11</i>	Okulöncesi Eğitim Çağ Nüfusu, Öğrenci Sayısı ve Okullaşma Oranı Hedefleri.....	73
<i>Tablo 12</i>	Okulöncesi Eğitim Öğretmen ve Derslik Hedefleri (Türkiye’de Geçen Dönemdeki Gelişimin Sürmesine Göre).....	74
<i>Tablo 13</i>	Okulöncesi Eğitim Öğretmen ve Derslik Hedefleri (AB Düzeyine Ulaşmaya Göre)	74
<i>Tablo 14</i>	1992-93, 2001-02, 2002-03 ve 2006-07 Öğretim Yıllarında Özel Okulöncesi Eğitim Kurumlarındaki Sayısal Gelişmeler.....	81
<i>Tablo 15</i>	2006-2007 Öğretim Yılı Özel Okulöncesi Öğretim Kurumlarının Güncel Görünümü.....	81
<i>Tablo 16</i>	2006-2007 Öğretim Yılı Özel Okulöncesi Öğretim Kurumlarının Dağılımı	81
<i>Tablo 17</i>	Özel Okulöncesi Eğitim Kurumlarının Yıllık Büyümesi	82
<i>Tablo 18</i>	Özel Okulöncesi Öğretmenlerinin Yıllık Artış Oranı.....	82
<i>Tablo 19</i>	Özel Okulöncesi Öğrencilerinin Yıllık Artış Oranı	82
<i>Tablo 20</i>	Cinsiyet Verileri	95
<i>Tablo 21</i>	Kıdem Verileri.....	95
<i>Tablo 22</i>	Mezuniyet Verileri	96
<i>Tablo 23</i>	Cinsiyet Değişkeni Açısından Görüşler.....	97
<i>Tablo 24</i>	Kıdem Değişkeni Açısından Görüşler	98
<i>Tablo 25</i>	Mezuniyet Değişkeni Açısından Görüşler.....	99
<i>Tablo 26</i>	Öğrenci Akışını Etkileyen Etmenlere İlişkin Görüşler	100
<i>Tablo 27</i>	Eğitimci Akışını Etkileyen Etmenlere İlişkin Görüşler	102
<i>Tablo 28</i>	Veli Akışını Etkileyen Etmenlere İlişkin Görüşler	104
<i>Tablo 29</i>	Toplam Eğitimsel Yansımalarla İlişkin Görüşler.....	108

KISALTMALAR LİSTESİ

AB	: <i>Avrupa Birliği</i>
ABD	: <i>Amerika Birleşik Devletleri</i>
b.	: <i>bası</i>
ç.	: <i>çeviren</i>
Ed.	: <i>Editör</i>
Eğ.Fak.	: <i>Eğitim Fakültesi</i>
İÖÖ	: <i>İlköğretim Okulu</i>
MEB	: <i>Milli Eğitim Bakanlığı</i>
M.Ö.	: <i>Milattan Önce</i>
N	: <i>Sayı</i>
OMEP	: <i>Organisation Mondiale pour l'Education Préscolaire</i>
OÖEGM	: <i>Okulöncesi Eğitim Genel Müdürlüğü</i>
ÖKGM	: <i>Özel Öğretim Kurumlar Genel Müdürlüğü</i>
TBMM	: <i>Türkiye Büyük Millet Meclisi</i>
s.	: <i>sayfa</i>
Sy.	: <i>Sayı</i>
T.C.	: <i>Türkiye Cumhuriyeti</i>
v.b.	: <i>ve benzeri</i>
vd.	: <i>ve devamı; ve diğerleri</i>
yay.	: <i>yayını</i>
y.y.	: <i>Yayın yeri yok</i>

GİRİŞ

Konunun Sunumu

İnsanlık tarihinin başından bugüne kadar insanoğlu hep bir öğrenme süreci içinde yaşamıştır. Bu öğrenme süreci oldukça uzun ve zorlu bir süreç olmuştur. Öyle ki; basit insani ihtiyaçların giderilmesi amacıyla başlamış olan öğrenme, insan DNA'sının kopyalanmasına kadar sürmüştür. “Öğrenme”nin, var olmanın vazgeçilmez bir parçası olduğunun farkına varan insan hep daha çok öğrenmeye, daha doğruyu öğrenmeye çalışmıştır.

Zamanla ortaya çıkan devletler, öğretimi devletin asli bir vazifesi olarak görmeye başlamış ve öğretim sürecini kendileri yönlendirmeye çalışmışlardır. Ancak belirttiğimiz gibi insan hep daha doğruyu öğrenmek, daha çok öğrenmek istemektedir. Bu istek ve sonuçta ortaya çıkan arayış, öğretim konusunda bireylerin devlete rakip olmasına sebep olmuştur.

Eğitim insanı yaşam boyunca takip eden ve küçük yaşlardan itibaren onun geleceğini belirleyen bir süreç olarak, insanın öz varlığı açısından merkezi öneme sahip bir olgudur (Özkalp, 2001:203).

Bugün eğitim kavramı yaygın olarak "kişilerin davranışlarında istenen yönde değişiklikler yapmak" şeklinde tanımlanmaktadır. Bununla birlikte, günümüzde eğitim bilimciler tarafından, "kişilerin yaşayışını ve davranışlarını değiştirmek amacıyla yapılan iki veya daha fazla insan arasındaki karşılıklı sosyal etkileşim" şeklindeki tanımın kabul edildiği görülmektedir (Ergün, 1994:171).

Ekonomik açıdan bakıldığında eğitimin bir yatırım ve üretim süreci olduğu görülebilir. Bu bakış açısından çocuklar “hammadde”, kalifiye işgücü ise “ürün” olarak görülmektedir. Bu bağlamda eğitim, kişiye meslek kazandıran bir süreç olarak değerlendirilmektedir (Ergün, 1999:9).

Eğitim yaygın olarak, biri geniş, biri dar anlamda olmak üzere iki şekilde kullanılmaktadır. Geniş anlamda eğitim bireylerin içinde doğup büyüdüğü, yaşamlarını sürdürdükleri toplumun değerlerini, bilgilerini geliştirdikleri becerileri öğrenmeleri ve öğrendiklerini kendilerinden sonra gelecek kuşaklara aktarmaları sürecini içerir. Bu anlamda eğitim **sosyalleşme** ya da **toplumsallaşma** süreciyle eş

anlamlıdır. Böylece toplumsallaşma süreci, bireyin biyolojik kökenli içgüdülerinin toplumdaki hakim değer yargıları ve davranış kalıpları içerisine yerleştirilmesine yardımcı olur. Dar anlamda eğitim ise, **öğretim** anlamında kullanılmakta **ve insanın teknik ve bilimle olan ilişkisini anlatmaktadır** (Özkalp, 2001:204). O halde, geniş anlamda eğitim ile sosyoloji arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır.

Sosyoloji açısından bakıldığında eğitim, sosyalleşmenin özel bir görünümü, özel bir şekli olarak anlaşılmaktadır. Çünkü eğitim, belli amaçlar doğrultusunda kişide belirli davranış yatkınlıklarını geliştirmek veya istenmeyen bazı davranış ve alışkanlıkları değiştirmek ("davranış modifikasyonu") olarak görülmektedir (Ergün, 1994:60).

Toplumsallaşma ise, “toplumdaki kişiler arasında gerçekleşen ve toplumsal davranış kalıplarının kabulünü ve uygulanmasını sağlayan karşılıklı etkileşim süreci” olarak tanımlanmaktadır. Bu tanıma göre toplumsallaşma aynı zamanda bir öğrenme sürecidir. Birey, içinde yaşadığı toplum ve ona ait olan diğer kişi ve gruplarla etkileşime girmekte, hayatı boyunca bu süreçte öğrenmeye devam etmektedir (İçli, 2002:91).

Üzerinde durulması gereken bir başka konu ise, eğitim ile felsefenin, veya eğitim felsefesinin ilişkisidir. Eğitime yönelik felsefi düşünce; insana dair değerleri, bunların ne biçimde algılanıp temellendirildiğini, bilgi düzenini ve bilginin nasıl aktarıldığını irdelemeye tabi tutar. Bir diğer açıdan bakarsak, eğitim felsefesinin amacının, öncelikle insanın nasıl şekillenmesi gerektiğini incelemek olduğu da söylenebilir (Toku, 2005:7).

Felsefe ile eğitim arasında karşılıklı bir etkileşim bulunduğundan söz edilmektedir. Felsefi alanların kendisi de bir yandan eğitimin konusu iken, felsefe de bir bilim olarak eğitimi incelemekte, eğitim sistemini değiştirmek ve geliştirmek için yöntemler, çözümler üretmektedir. Bunun dışında eğitilmiş kişinin felsefede yeni açılımlar getireceği de şüphesizdir. Eğitim, yeni felsefelerin doğmasına neden olabilir (Sönmez vd., 2000:41). Bu etkileşim nedeniyle, Eğitim Felsefesinin bir yandan eğitim kuramları zinciri ile bir felsefe disiplini, diğer yandan uygulama alanı olarak bir pedagoji sistemi içinde bulunduğu ifade edilmektedir (Bilhan, 1991:65).

Eğitim akımları ile felsefi akımlar arasında bir paralellik kurulabileceği de açıktır. Gerçekten, tarih içinde her felsefi akım, eğitim sistemi içinde belirli bir duruşu savunmuş, eğitilmiş insandan beklenecekleri farklı tanımlamışlardır (Sönmez vd., 2000:58).

Bu etkileşimin ne şekilde kullanılabileceği de eğitim felsefesinin konusunu oluşturmaktadır. Bu şekilde felsefenin ve eğitimin daha tutarlı, etkili ve verimli gelişmesi amaçlanmaktadır (Sönmez vd., 2000:41). Devlet yönünden bakıldığında zaman, eğitim felsefesi, bir devletin eğitim siyaseti ve anlayışı ile eş anlam taşır (Bilhan, 1991: 65). Bu nedenle, eğitim felsefesi bir toplumun şekillendirilmesinde aktif olarak kullanılabilecek bir unsur olarak toplum mühendisliğinin de yapıtaşlarındandır.

Eğitimi, tarih sürecinde devam eden bilgi, beceri, normlar, kurallar, değerler sisteminin yeni kuşaklara aktarılması olarak tanımlamak mümkündür. Eğitim kurumlarının hedefi de şüphesiz ruh sağlığı yerinde, iyi özellikleri bünyesinde barındıran belirli idealleri içselleştirmiş erdem sahibi şahsiyetler yetiştirmektir. Erdemin eğitimsiz, eğitimin erdemsiz olması mümkün değildir (Başaran, 2004:79).

Birey yönünden toplumsallaşma olarak adlandırılan süreç, toplum yönünden “kültürleme” kavramı ile karşılanabilir. Toplumun bireyleri, kendi kültürünün istek ve beklentilerine uyacak şekilde etkilemesi ve değiştirmesine “kültürleme” denir. Toplumsallaşma evrensel bir olgu olsa da, kültürleme kişinin içinde doğduğu ve yetiştiği kültürün özelliklerini edinmesi olarak değerlendirilebilir. Her toplum kendi kültürünün özelliklerini yeni kuşaklara geçirir (Fidan, 1985:4). Kültürleme, bireyin kişiliğini ve davranışlarını şekillendiren formal ve formal olmayan eğitim yöntemleri ile yeni davranışlar kazandıran bir öğrenme süreci olarak eğitim ile iç içedir (Başaran, 2004:80). Bu nedenle, eğitim “kasıtlı kültürleme süreci” olarak da tanımlanmaktadır (Fidan, 1985:4).

İnsanın, gerçeği bulmaya, sorunları çözmeye, etrafındaki sorulara cevap aramaya yönelik gereksinimi bir tutkunluk olarak adlandırılmakta ve düşünmenin kaynağının öğrenme ve araştırma olduğu kabul edilmektedir. Buna göre, insan öğrenme ve araştırma yoluyla kendine ve içinde yaşadığı evrene ilişkin şimdiki bilgi birikimini oluşturmuştur. Bilimler ve kültür bu birikimin ürünüdür (Başaran, 2000:19).

Toplumun eğitim gereksinmesinin nedeni, *yaşamısını sürdürmesinde* eğitimin en etkili araçlardan biri olmasıdır. *“Eğitimdir ki, bir ulusu özgür, bağımsız, şanlı, yüksek bir toplum olarak yaşatır; ya da bir ulusu köleliğe ve yoksulluğa düşürür”* (Atatürk) (Başaran, 1999:49).

Günümüzdeki eğitim kurumlarının amacı, çocuğu daha temel eğitimden itibaren bilimsel, edebi veya el becerisi çalışmaları içerisine sokmaktan ziyade, bunların her

biriyle ilgili meraklarını uyarmak, ilerideki uğraşı alanlarını isabetli seçmelerini kolaylaştırmaktır (Bilhan, 1991:88)

Eğitim, insana doğruyu, iyiyi, güzeli aramasına yardım edecek yolları, yöntemleri göstermek ve *bilimsel yöntemlerle* elde edilmiş doğruları, iyileri, güzelleri öğretmekle yükümlüdür. Eğitim elde bulunan doğruların, iyilerin, güzellerin de eleştirel düşünme ve bilimsel yöntemlerle elde edilecek yenileriyle değiştirilmeye açık olduğunu insana öğretmek zorundadır (Başaran, 2000:19).

Modern eğitim görüşüne göre, öğrencilere belli bazı alanlarda birikmiş ve zamanla değişebilecek bilgileri öğretmekten çok onlara, şimdiki ve gelecekteki yaşamları için anahtar olacak öğrenmeyi ve sorun çözmeyi öğretmelidir. *Öğrenmeyi öğrenen, sorun çözmede becerikli* olan insanların, kendilerine gerekecek her bilgiyi arayıp bulmaları olanaklıdır (Başaran, 2000:19).

İnsanı merkez alan eğitim görüşünün *amacı*, insanın yaşantılar yoluyla, var olan yeteneklerini son sınırına dek geliştirmesine; böylece insan olarak kendini bulmasına ve bilmesine yardım etmektir (Başaran, 1999:86).

Eğitimin asıl amacının çocuğu gelecekteki bir yaşama hazırlamak değil de, onun yüksek bir bilinç düzeyine çıkmasını sağlayacak enerjiyi ortaya çıkarmak olduğu görüşüne günümüzde yaklaşan bir düşünceye göre ise:

“Okulların yöneltme ve yönlendirme sistemi insan doğasına indirilmiş büyük bir darbedir. Çünkü olmak istenenle olunan arasında büyük bir sapma açısı vardır. Her insan kendi gerçeğini değil, toplumun kendinden bekleyeni yaşamak zorunda kalmaktadır. Bu durum iç yaşam koçuyla dış koşullar arasında diyalektik çatışmayı en yüksek değer olarak mutluluk ihtimalini ortadan kaldırmış olmaktadır. Aynı durum uzmanlığın icrasında ortaya çıkar. İcrada senkronizasyon en alt düzeydedir, özne-nesne ayrılığı kurumsallaşmıştır. Tamamen politize olmuş bir yaşam deneyimi uzman yaşamının en kısa tanımıdır. Davranışlarda sahteleşme en üst düzeyde gerçekleşir. İyi bir öğretmenin nitelikleri, iyi bir askerin nitelikleri yaklaşımı insanda bölünmenin en önemli negatif dinamiğidir. Burada rolle kişi arasında tam bir ayrışma ortaya çıkar ve anlam kaybı had safhaya ulaşır. O halde eğitimde aslolan insanı herhangi bir uzmanlık programı temelinde tanımlı bir kişiliğe dönüştürmek değil, her türlü tanımlı ortadan kaldırıp onun sezgi gücünden aldığı rüzgarla kendi yaratıcılığını herhangi bir hedef ve ihtiyaca dönük değil, salt ifade için hazırlama, ona bu doğal zekayı çiçeklendirecek fırsatı sağlamadır.” (Akgündüz, 2007)

Eğitim, insana *araştırma, öğrenme ve sorun çözme* yeterliği kazandırarak onun özgün düşünmesine, özgün davranmasına, gerçekleri aramasına, bilimsel gerçeklere bağlanmasına yardım etmelidir (Başaran, 1999:87). Eleştirel düşünce metodunun yerleştirilmesi ile bu hedefe ulaşılabilir. Richard Paul eleştirel düşünmeyi, gözlem ve

bilgiye dayanarak sonuçlara ulaşma olarak tanımlar. Norris eleştirel düşünme, öğrencilere daha önceden bildikleri her şeyi uygulamalarına ve kendi düşüncelerine değer biçip onu değiştirmelerine olarak tanımlamıştır (Demirel, 2004:226). Eleştirel düşünme, temelde bilgiyi etkili bir biçimde elde etme, değerlendirme ve kullanma yeteneği ve eğilimine dayanır (Demirel, 2004:226). Öğrencilerin eleştirel düşünmeyi öğrenmesi, öğretmenlerin bu konuda eğitilmiş olmasına bağlıdır. Eleştirel düşünmenin faydaları her yönüyle belirlenmeli ve öğretmenlere belirtilmelidir. Eleştirel düşünce her yaştaki insana öğretilir (Demirel, 2004:227).

Eğitim, toplumsal düzenin, kültürel değerlerin, yaşamın geliştirilmesi için, insanın *yaratıcılığını* geliştirmelidir (Başaran, 1999:87). Yaratıcılıkta en önemli özellik özgünlük ve yeniliktir. Buradan hareketle yaratıcılık, yeni, özgün ürünler ortaya koyma, yeni çözüm yolları bulma ve bir senteze ulaşma olarak tanımlanabilir (Demirel, 2004:226). Yaratıcı düşünmeyi okul ortamında geliştirebilmek için öğrenciler kendilerini özgür hissedebilecekleri bir öğretme-öğrenme ortamında bulmalıdırlar (Demirel, 2004:226).

Eğitim işinin sonunda, insanlara yeni davranışlar kazandırmak amaçlanmaktadır. Davranış değiştirme işinin hangi faaliyetler yoluyla ve nasıl gerçekleşeceği hususu bizi doğrudan doğruya öğrenme işine ve onu sağlamak için düzenlenen öğretme sürecine götürür. Eğitim sistemindeki tüm faaliyetlerin öğrenmenin olduğu etkileşim ortamının etkililik derecesinin artması için yapılması beklenir. Bu durum, sayısal ve yapısal değişimleri odak noktası yapma yerine, sınıftaki öğrenme sürecinin niteliğinin geliştirilmesi üzerinde yoğunlaştırılması zorunluluğunu ortaya koyar. Odak noktasındaki bu değişim yalnız eğitim bilimcilerinin değil, hükümetlerin de ilgisini çekme durumundadır. Çünkü eğitim süreçlerinin niteliği, bireyin davranışları yoluyla "toplumun dokusu"nu etkilemektedir. Bugün eğitimi geliştirme çalışmaları "kağıt üzerinde planlar yapmaktan öte" bir nitelik kazanmıştır (Fidan, 1985:3).

Bu noktada, toplum ve birey temelli eğitim fikirleri arasındaki çatışmaya değinmek gerekir. Eğitimi toplum temelli olarak tanımlayan görüşlere göre, eğitim bir insana, özellikle bir çocuğa, bir gence bir takım bilgilerin, becerilerin, arzu edilen davranışların, iyi değerlerin kazandırılmasıdır. Buna göre, eğitimle bir toplum mevcut bütünlüğünü korumaya ve gelecekteki devamını güvence altına almaya çalışır. Bu anlamda eğitimin sosyal bir takım motifleri ve sonuçları vardır. Örneğin Eflatun için eğitimin hedefi, açıkça bireylerin kişisel kabiliyetlerini geliştirmek ve onları memnun ve

mutlu kılmaktan çok, ideal devletin yöneticileri için ihtiyaç duyulan seçkinleri sağlamaktır. Yine Durkheim için de eğitimin işlevi, istikrarlı bir toplumu güven altına alacak bağları güçlendirmek ve bütünleştirmektir. Dewey'in de eğitimi, demokratik toplumu kolaylaştıracak bir alet ödevi gördüğü ve bu nedenle toplumcu bakış açısı içinde yer aldığı kabul edilmektedir (Arslan, 2001:253).

Bu bağlamda eğitim kurumlarının işlevleri arasında toplumsallaştırma, kültürel mirasın korunması, siyasal düzenin korunması ve toplumsal kalkınmaya katkı sağlama fonksiyonları ön plana çıkmaktadır (Sönmez vd., 2000: 72-73).

Geleneksel, oluşturma eğitim modelinde akademik ve kültürel ders konularına ağırlık ve önem verildiği, eski ve alışlagelen yöntemlerin kimi zaman tutucu ve bağınaz şekilde uygulandığı, öğrencinin pasif konumda bırakıldığı, öğretmenin otoritesine ağırlık verildiği, müfredatın çok yüklü olduğu, öğretilen konu sayısının eğitimin kalitesi için ölçüt kabul edildiği ifade edilmektedir (Bilhan, 1991:102).

Bu yöntemde kültür, yani sonradan edinilmiş alışkanlıklar baz alınır. İnsan kendi olmaya değil, bu alışkanlıkların çizdiği portreye uyarlanıp öngörülebilir kişilikler yaratılır (Akgündüz, 2007).

Eğitim, hem insanı potansiyelden gerçekliğe taşıyan bir dinamik, hem de potansiyeli yok eden ve bloke eden negatif dinamik niteliğinde iki ucu sivri bir yetidir. Bu yetinin hangi boyutta çalışacağı, eğitimin hangi vizyona, yani sevgi egemen ve korku egemen merkezden çevreye ve çevreden merkeze işleyen yapılandırma tarzına bağlıdır. Buna göre bilinen iki eğitim şekli, öğretisel ve varoluşsal eğitim stilleri olarak iki alt başlıkta toplanabilir. Öğretisel eğitim, daha çok çevreden merkeze işleyen, insana ödünç akıl yüklemeyi, böylece düşünceyi deneyimin önüne geçirmeyi hedefleyen korku egemen bir yaklaşımdır. Öğretisel eğitimin temel çıkış noktası bilgi ve bilgilendirmedir. Bir başka deyişle öğrenmenin mecazı / imitasyonu olan koşullama ve koşullandırmadır. (Akgündüz, 2007).

Bu yönlerden, eğitime toplum temelli yaklaşım, çağdaş eğitim teorileri ışığında sıklıkla eleştirilmektedir. Okulun öğrenciye çocuğa çoğunlukla bilgi aktardığı, becerilerini geliştirmediği konusu Milli Eğitim Şurası ve benzeri platformlarda da yoğun bir şekilde dile getirilmektedir. 15. Milli Eğitim Şurası sonuç raporunda, ders konusu ve öğretim yöntemlerinin "... bilgi aktarmak yerine öğrenmeyi öğretecek, temel kavramları anlama, yorumlama ve uygulama olanağı verecek, problem çözme beceri ve

davranışları ile bilimsel düşünme alışkanlığı kazandıracak” şekilde düzenlenmesini önermektedir (Özden, 1998:84).

İnsanlığın sosyal gelişim tarihinde uzun yüzyıllar topluluk ve toplumun temsil ettiği kuvvet ve kudret her şeye hâkim olmuştur. Ancak 19. yüzyılda Batı uygarlığı bireye, "kişi" kavramına aşırı derecede önem vermiş ve “*Ferdiyetçilik Çağı*”nı başlatmıştır. Bugün pek çok alanlarda bu akımın etkileri hâlâ hissedilmektedir (Ergün, 1994:23).

Yeni yetişen kuşaklara düşünme yolları öğreten, bağımsız yargı yeteneği kazandıran, onları özgürleştiren, kendi kendileri yapan ve bilgiyi özgürce kullanabilecek bir zihinsel yapı oluşturan eğitim anlayışı, modern eğitim felsefesi tarafından vurgulanmaktadır. Bu görüşün temelinde insanın değeri bulunmaktadır. İnsan aklını dışarıdan kontrol altına almayı amaçlayan değil, bağımsız düşünmeyi vurgulayan ve bireylerin kendi kendileri olmalarını sağlamayı amaçlayan eğitim, özgür bir eğitim, özgürleştirici bir eğitim olarak tanımlanabilir (Aydın, 2005:182).

Bireyci düşünceye göre insan, işçi veya yurttaş olması için eğitilmemelidir. O, insan olması için, yani insani eserler ve kişilerle iletişim kurmaya, duygu ve düşünce birliği edinmeye müsait bir birey olmak için eğitilmelidir. Eğitimi eğitim yapan şey, insani olanla kurulan bağıdır. İnsan olmak, insan haline gelmeyi öğrenmektir (Toku, 2005:9).

Oluşturmacı öğretisel duruşa karşı geliştirilen varoluşsal, bilinç temelli yöntemin, özgürleştirici, insanı kendine kılavuzlayan ve doğal kaliteleri temel alan varoluşsal eğitim yaklaşımlar olduğu ifade edilmektedir. Burada önce birey daha sonra toplumsal ve evrensel bağlam gelmektedir. Toplumsal evrensel bağlam bireyliğin yan ürünü şeklinde gelişmektedir (Akgündüz, 2007).

Eğitimin temeline insanı koyan bu yaklaşım neticesinde, eğitimin amacının kişinin kendini gerçekleştirmesini sağlama olarak belirlendiği görülmektedir. Bu bağlamda kendini gerçekleştirme (özgerçekleştirim) kavramına kısaca değinmemiz yerinde olacaktır.

“Kendini gerçekleştirme” kavramı ilk kez Maslow tarafından kullanılmıştır. Maslow, insanın değerli, kendine özgü ve iyiye yönelik bir özbene sahip olduğuna inanmaktadır. Maslow’a göre fizyolojik, güvenlik, sevme-sevilme, bir gruba ait olma, statü kazanma gibi temel gereksinimleri karşılanan insan sonunda *kendisi* olabilecektir, kendini gerçekleştirebilecektir (Özden, 1998:31).

Özgürlük insanın kendini gerçekleştirme kavramı ile iç içedir. Eflatun ve Spinoza bu konuda “akla uygun istek” üzerinde durmuşlardır. Descartes ve Kant aynı görüşü desteklemişlerdir. Bu filozoflara göre eylemin özgür olabilmesi için duyuların isteklerine boyun eğmemesi gerekir. Akıl duyuları aştığı için salt akla dayanan eylem özgürdür. Özgürlüğün özerkliği, akılla özdeş olmasından doğar. Burada evrensel bir özgürlükten ziyade insanın kendi kişiliğini gerçekleştirme söz konusudur. İnsan kendini gerçekleştirdiği ölçüde yaşadığı hayat kendisine ait olabilir (Bilhan, 1991:171).

Eğitim teorisinde bu düşünceleri uygulamaya geçiren "çocuktan hareket" akımı, her türlü eğitim-öğretimin merkezine çocuğu almaktadır. Eğitimin amaç ve konularını çocuğa göre düzenlemek gerekmektedir. Çünkü çocuk kendine has bir varlıktır. Yetişkin ölçülerine göre eğitim düzenlemeleri kaldırılmalı, çocuk eğitimi "çocuktan hareket edilerek" kurulmalıdır. Eski okul, çocuğun gelişmesine hiç uygun değildir; sıkı bir disiplini vardır, sadece bilgi aktarmaktadır, hayata yabancı bir "kitap ve öğretme okulu"dur. Eğitim öğrenciyi faal hale getirmeli, ona müdahale etmemeli, onun açılıp gelişmesine, kendi kendine yetişmesine uygun olan bir çevreyi hazırlamalıdır (Ergün, 1999:84).

Toplum temelli öğrenme anlayışından birey temelli öğrenme anlayışına geçişin paralelinde incelenmesi gereken bir başka sorun ise, resmi-özel, kamusal-sivil eğitim arasındaki ilişkidir. Bu paralellik, hem tarihsel gelişim, hem de eğitim teorisine hakim olan görüşlerin zaman içindeki değişimindeki benzer yönelimler sonucunda ortaya çıkmaktadır. Modernist döneme resmi, ulusal ve kitlesel eğitim modelinin hakim olmasına karşın, postmodern dönemde sivil ve özel eğitimin yeniden yükselişi ve eğitim kurumlarının farklı bir şekilde yeniden yapılandırılmasını öngören yaklaşımların ön plana çıktığı görülmektedir.

Her toplumda devlet yönetimini üstlenen siyasi kurumların eğitim yoluyla toplumdaki bireylere kendi siyasi ideolojilerini benimseterek mevcut düzeni korumaya çalıştıkları, bunu sağlamak için de büyük ölçüde eğitim kurumlarından yararlandıkları ifade edilmektedir. Bu nedenle ülkelerin çoğunlukla eğitim kurumlarının yönetiminde merkeziyetçi yaklaşımı tercih ettikleri, milli nitelik taşıyan eğitim kurumlarının bu şekilde ortaya çıktığı kabul edilmektedir (Erden, 1995:90).

Ulusal, kitlesel ve resmi eğitim modeline karşıt olarak ileri sürülen *bireyci ve özgürlükçü radikal eğitim modeline* gelince, burada ilgilenilen şey, toplumsal istikrar ve

ekonomik verimlilik değil, bireysel özerkliğin artırılmasıdır. Bireysel özgürlüğü temel alan ikinci modelin eğitime yüklediği görev, otoriteye boyun eğmeye isteksiz olan ve kendilerine maksimum özgürlük sağlayacak toplumsal bir örgütlenmeyi gerçekleştirmektir. Bireyci ve özgürlükçü bu model, birinci modelin radikal bir eleştirisi sonucu doğmuştur (Toku, 2005:9-10).

Bireyci ve özgürlükçü radikal eğitim teorisinin temelindeki özgürlük düşüncesi bireyin kendi kendine sahip olmasını, kendi inanç ve eylemleri üzerindeki denetimini ifade eder. Bu anlayış, siyasal ve ekonomik yapıların tahakkümünden kurtulmayı sağlayacak bir eğitim yöntemi bulmaya yöneliktir (Toku, 2005:10).

Devlet okulu eğitimi ile alternatif eğitim sistemleri neredeyse birbirleriyle çelişen kavramlar olarak ele alınırlar. Devlet okulları bünyelerinde reform yapabilir, gelişme gösterebilir, ancak temel yapısal değişikliklere kalkışmazlar. Devlet okullarının reddedilmesi, alternatif eğitim biçimlerinin tarihi gelişiminde önemli temalardan birini oluşturur. Rousseau'dan başlayarak sırasıyla Ferriere, Steiner, Cousinet, Froebel, Dewey, Montessori, Robin, Rogers, Makarenko, Pestallozzi, Ferrer, Freinet, Decroly, Neil, Bourdieu, Ivan Illich'e dek- ve bu ret, okulların, hakim bir elit sınıfın çıkarları adına halkın ahlak ve toplumsal inançlarının şekillendirilmesinde kullanılan bir araç olduklarını varsayar (Erden, 1995:196).

Devletin eğitime ulusal merkezli yaklaşımı ile evrensel eğitim düşüncesi arasındaki çatışmaya da burada değinmek gerekir. Bu çatışmanın gerçekte suni olduğu ve ulusallık-evrensellik kavramlarının aslında tek bir bütünün parçaları anlamına geldiğini savunan görüşe göre:

“Eğitimde ulusallığın yegâne lüzumu her insanın ve toplumun kendi köklerine dayalı olarak evrimleşme doğasıdır; her ulusal kültür, o ulusun bireylerinin farkındalık ve blokajlarıyla ilgili ipuçlarını barındırır. Yani o parçanın bütüne katılabilmesinin yolu, kendi ulusal hafızasındaki yüklerinden özgürleşmesine bağlıdır. Bu arada eğitimde evrensellik paradigmasının günümüzde ulusal kültürleri resesif kılarak herhangi bir yüceltilmiş ulus kültürünü başkalarına yükleme fabrikasyon zihniyetini ve devasa bir eğitsel şiddet dalgasını temsil ettiği de göz önünde bulundurulmalıdır. Eğitimde evrensellik; bir kültürsüzleştirme, köklerden koparak aşu yoluyla doğal eğilimi başkalaştırma, tek kültür temelinde kültürel deformasyon monotonluğuna götüren bir sömürü stratejisidir” (Akgündüz, 2007).

Okulsuz bir toplumu hayal eden Illich'in önerdiği eğitim sistemi ise; çocukların ve yetişkinlerin yaşamın her alanında, öğretici belgelere, yöntem ve tekniklere, uzman kişilere özgürce ulaşabilmesini gerektirmektedir. Yazara göre, kafaları ansiklopedik bilgilerle doldurmak yerine, istenilen, ilgi çeken her şeyin öğrenebileceği ve öğrenmenin belirli zamanlara sıkıştırmak yerine tüm yaşama yayıldığı ve özellikle yargı ve ceza ile değil de sevgi ve övgü ile değerlendirildiği bir sistem geliştirilmelidir (Erden, 1995:202).

Bireyci ve özgürlükçü bir sivil eğitim modelinin kabul edilebilmesi ve bunun gerçekleştirilmesi için, mevcut modern toplumsal yapı dahilinde demokratik, çoğulcu ve çok kültürlü parametrelere bağlı, toplumsal spontaneliği önceleyen, asgari devletçi bir sivil siyasal toplum modelinin esas alınması öne sürülmüştür (Toku, 2005:11). Bu modele geçiş açısından ise eğitimde özelleşme önemli bir rol oynamaktadır. Gerçekten de, özel okulların kendi kendilerini finanse ettikleri ve vergi ödedikleri bir realitedir (Toku, 2005:12). Öne sürülen modelde bunlara ilave edilen şey, devlet güdümünde olan bu kurumların bütün yönleriyle sivilleştirilmesi, toplumsal plüraliteye uygun hale getirilmesi ve ilaveten, eğitimde tekelleşmeye mahal verilmemesi için yalnızca finansal kaynağı olanlara değil, olmayanlara da bu imkânın tanınmasıdır. Bu imkânı devlet, mali fonksiyonunun gereği olarak sağlayacaktır (Toku, 2005:12-13).

Eğitime toplum merkezli yaklaşımdan birey merkezli yaklaşıma geçiş, resmi, ulusal ve kitlesel eğitimin yerini özel ve sivil eğitime bırakması ile paralel bir süreçtir.

Özelleşme, devletin ekonomideki görev ve fonksiyonlarının mümkün olduğu ölçüde özel sektöre devredilmesi anlamına gelmektedir (Aktan, 2007:2). Sivilleşme ise, devlet karşısında bireyin ve sivil toplum kuruluşlarının gücünün ve inisiyatif alanının genişlemesini ifade etmektedir. Demokratikleşme ve sivilleşme birbirlerini besleyen iki unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Aktan, 2007:1). Bu durumda eğitimde özelleşme ve sivilleşmeden, bir yandan ekonomik açıdan eğitim kurumlarının devlete bağlı olmaktan çıkarılması, diğer yandan eğitim sisteminin bir bütün olarak denetiminin demokratikleştirilerek merkezi ve tekelci düzenleme anlayışından, eğitim sistemine dahil olan süjelerin (eğitmen, veli, öğrenci) katılımına açık, dinamik ve değişken bir yapıya kavuşturulması anlaşılmalıdır. Bu sistemde eğitim kurumlarının işleyiş şemasından eğitim konularının içeriğine kadar pek çok unsur, süjelerin özelliklerine, kendi aralarındaki ilişkiye ve zamana göre değişkenlik gösterebilecek, bu da eğitimin

amacı olan öğrencilerin potansiyellerini tam anlamıyla ortaya çıkarmalarını sağlayabilecektir.

Günümüzde eğitimde nitelik arayışının gitgide artması, özelleşme sürecini daha da hızlandırmış ve kaçınılmaz bir hal almıştır. Artık eğitimin nereden alındığı değil nasıl ve hangi nitelikte olduğuna bakılmaya başlanmıştır (Memduhoğlu, 1999:133).

Günümüzdeki bu eğilimlere karşın, özel eğitim düşüncesi Türk tarihinde cumhuriyetten öncelere dayanmaktadır. Gerçekten de, özel öğretim kurumlarının, elimizdeki belgelere göre yurdumuzda 125 yıllık mazisi vardır. Hususi hocalardan ders almak âdeti, kökü çok eskilere dayanan bir geleneğimizdir. Geçmişimizdeki hususi hocalardan ders alma geleneğini günümüze kurumlaşarak yansıması özel öğretim kurumlarını oluşturmuştur (Memduhoğlu, 1999:137). Bu bağlamda, tamamen vakıflar tarafından işletilen birer özel okul görünümündeki sıbyan mektepleri, türünün ilk örneği olarak Türk özel okulculuğunun başlangıcı sayılabilirler. Yine, eğitim sistemi diğer kurumlardan farklı olan ve yalnızca seçilmiş, özel nitelikte çocukları yetiştiren Enderun Mektebi'nin de özel eğitim kurumu olarak görülebileceği ifade edilmektedir (Akyüz, 2006:94)

Türk eğitiminde nitelik arayışının sonucunda sivil kurumlara, askeri eğitim kurumları olan Mühendishane-i Bahr-i Hümayun ile Mühendishane-i Berr-i Hümayun gibi okullar önderlik etmiş, pek çok yeni içerik ve yöntemin bu kurumlar üzerinden Türk eğitim sistemine girdiği görülmektedir (Akyüz, 2006:143).

18'inci yüzyılda hayata geçen ve Türk eğitim tarihinde önemli yere sahip diğer kurumlar arasında ise Rüşdiye Mektepleri, Mekteb-i Maarif-i Adliye, Mekteb-i Ulum-i Edebiye, Darüşşafaka ve Mekteb-i Sultani (Galatasaray Sultanisi) gösterilebilir.

Osmanlı topraklarında klasik anlamda ilk özel eğitim kurumları, azınlık ve yabancı okullarıdır. Azınlıklara İstanbul'un fethinden itibaren verilen haklara dayanarak kurulan bu okullar, Osmanlı ülkesindeki azınlıkların kendi kültür ve inançlarına göre yetiştirilmesinde önemli bir role sahip olmuş, bununla birlikte Osmanlı İmparatorluğu'nun yıkılış döneminde devlete karşı girişilen çeşitli faaliyetlerin merkezi konumuna gelmişlerdir. Yine çeşitli Avrupa ülkelerine tanınan kapitülasyonlara dayanarak kurulan yabancı özel okullar da, zaman içinde misyoner faaliyetlerin yürütüldüğü merkezlere dönüşmüşlerdir. Buna karşılık, Türk özel okulculuk faaliyetlerinin başlangıcı nispeten geç devirlere, 20'nci yüzyılın başlarına

rastlamaktadır. Bu da, Türk eğitiminde özelleşme ve sivilleşme olgusunun diğer ülkelere göre daha yavaş bir süreç olarak işlemesi neticesini doğuran etmenlerdendir.

Cumhuriyet döneminde Türklerin giriştiği özel öğretimde her düzeyde gelişmeler görülür. Ancak, bunlar birkaç büyük kentte kalmıştır. Özel okullar, genellikle sağladıkları daha iyi öğretim imkânları (yabancı dil, vs.) nedeniyle varlıklı ailelerin çocuklarını göndermek için tercih ettikleri kurumlar olmuştur (Akyüz, 2006:374).

Eğitimde özel girişimin payının artırılması, özelleştirmenin devlet eliyle de desteklenmesi, topluma daha fazla eğitim hizmeti sunmanın bir yolu olarak son aşamada kamu yararına yönelik bir açılım olarak değerlendirilmektedir. Bu bakımdan da özellikle son dönemlerde Türk eğitim sisteminde özel okulculuğun yaygınlaşmasına yönelik çalışmalar yapılmaktadır.

Devletin eğitimde özelleşmeye yaptığı katkılar, başta kalkınma planlarında alınan kararlar, mevzuatta özel okulculuğa yönelik düzenlemeler ve AB sürecindeki hedefler gibi alanlarda karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda özel okulların kuruluş ve işleyişi, 8 Şubat 2007 tarihinde yürürlüğe giren 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu ile önemli bir açılım sağlanmış, daha çağdaş, daha sistematik bir yapıya kavuşturulmuştur.

Özel okulların eğitim sistemine sağladığı katkıların sadece eğitimin kalitesinin artırılmasıyla sınırlı olmadığı, yaratılan istihdam olanaklarıyla da ülkemiz ekonomisine önemli katkı sağladığı bilinen bir gerçektir. Eğitim sistemimizde önemli görevler üstlenen bu sektörün, mümkün olduğunca desteklenmesi gerekir (Eşme, 2002:17).

Özel okulların eğitim sistemindeki payı arttıkça, eğitimdeki kalite de yükselecektir. Ancak, ülkemiz gelişmiş ülkelere göre, özel okulculuk açısından hedeflenenin gerisinde kalmıştır (Eşme, 2002:20). Özel okulculuğun eğitim sistemimiz içerisindeki payının %3,2 olması hedeflerimizden uzak olduğumuzu göstermektedir (Bkz. Tablo 2).

Günümüzde çağdaş eğitim sistemlerinin temel amacının, topluma, yapıcı, yaratıcı güce sahip, sorgulayan, kaliteli insanlar yetiştirmek olduğu kabul edilmektedir. Bu sürecin ilk basamağını ise, insan gelişiminin en kritik evresi olan okulöncesi dönemi ve okulöncesi eğitimi adına gerçekleştirilen eğitim uygulamaları oluşturmaktadır (Çetinkaya, 2006:1).

Bireyin değer yargılarının, yaratıcılığının, kişiliğinin ve alışkanlıklarının temelinin oluştuğu okulöncesi dönemde bu doğuştan gelen yeteneklerinin bastırılmaması, aksine teşvik edilebilmesi için okulöncesi eğitimin kritik bir önemi bulunmaktadır. Daha İlkçağ'dan itibaren başta Eflatun olmak üzere filozoflar okulöncesi eğitimin önemi üzerinde durmuşlar, bu dönemin kişinin gelişimi açısından önemini ortaya koymuşlardır.

Bugün, okulöncesi eğitim kurumları sadece, çocuğun bırakılabileceği, güven verici koşullara sahip bakımevleri olarak değil, onların, tüm gelişimsel ihtiyaçlarını, uyarıcı araç-gereç donatımı içinde, bilinçle karşılayan, etkin yaşam deneyimleri veren, eğitim kurumları olarak görölmektedir (Oğuzkan ve Oral, 1987:29).

Kadının ekonomik hayat içinde aktif rol alması ile birlikte okulöncesi eğitimin önemi de son yıllarda artış göstermiştir. Yine, aile içinde eksik kalan eğitimin yerini doldurması bakımından da okulöncesi dönemde faaliyet gösteren eğitim kurumlarına önemli bir görev düşmektedir.

Çeşitli ölkelerle yapılan karşılaştırma sonucunda, gelişmiş medeniyet seviyelerinde bulunan ölkelerin okulöncesi eğitim kurumlarına devam oranları açısından da önde oldukları görölmektedir.

Türk tarihinde ise okulöncesi eğitime yönelik ilk adım olarak Sıbyan Mektepleri görölmektedir. Selçuklu zamanında kurulup Osmanlı döneminde yaygınlaşan bu eğitim kurumları yetersiz olmakla birlikte küçük yaştaki çocukların eğitimine destek olmaktaydı. Yine ıslahhaneler, darüleytamlar ve benzeri kurumlar da okulöncesi dönemdeki çocuklara yönelik faaliyetlerde bulunmaktaydı.

Tanzimat sonrası dönemde okulöncesi eğitime yönelik ciddi adımların atıldığını ve bunların özelleşme-sivilleşme hareketinin başlangıcı ile de birlikte ortaya çıktığını görmekteyiz. Gerçekten, tarihi belgeler II. Meşrutiyet'ten önce ve sonra bazı özel ana mekteplerinin ağıldığına işaret etmektedir. Resmi ana mekteplerinin kuruluşu ise daha sonraki tarihlere rastlamaktadır. 1912-13 yıllarından sonra açılmaya başlanan resmi ana mekteplerinin sayısı 1916 yılında 30'a ulaşmıştır. Yine 1913 yılında İstanbul Darümuallimatı bünyesinde Ana Muallime Sınıfı'nın açılması ve daha sonra bu sınıfın Ana Muallime Mektebi olarak yeniden düzenlenmesi ile anaokulu öğretmeni yetiştirilmesine de başlandığı görölmektedir.

Cumhuriyet'in ilan edildiği 1923 yılında ise 80 ana mektebinin faaliyet göstermekte olduğu ve bunlarda 5.580 çocuk ve 136 öğretmenin mevcut olduğu anlaşılmaktadır (Demiriz; Karadağ ve Ulutaş, 2003:3)

Cumhuriyet döneminde okulöncesi eğitime ciddi anlamda yatırım yapılabilmesi için uzun bir süre geçmesi gerekmiş, anaokullarına yönelik olarak 1950'li yıllarda yapılan düzenlemelerle de istenen verime ulaşamamıştır. 1980'li yıllara kadar okulöncesi eğitim ağırlıklı olarak ilkokullar bünyesinde açılan ana sınıfları ile yürütülmüş, anaokullarının sayısı sınırlı kalmıştır. Ancak 1992 yılında yürürlüğe giren Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki 3797 sayılı Kanunla; Merkez Teşkilatında yeni bir birim olarak **Okulöncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü** kurulmuştur (Poyraz ve Dere, 2006:11). Yine aynı yıl okulöncesi eğitime öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumları, 1992 yılında lisans düzeyine çıkarılmıştır (Taner, 2005:15).

Okulöncesi eğitim ayrı bir başlık olarak ilk kez 1993 yılında yapılan XIV. Milli Eğitim Şurası'nda ayrıntılı bir şekilde ele alınmış ve bu konuda teşvik edici önemli kararlar alınmıştır.

Bugün, artan nüfus, hızlı şehirleşme, kadının eğitim seviyesinin yükselmesi ve meslek alanında yer alan kadın sayısının artmasıyla birlikte kurumsal eğitim ihtiyacı geçmişle kıyaslandığında çok daha fazla olduğunu ve giderek arttığı görülmektedir.

Okulöncesi eğitimin özelleşmesi süreci ise, Türkiye'de konunun önceliğinin arttığı 90'lı yıllarda yükseliş göstermiştir. Bu durum bir yandan ekonomik ilişkilerin bu dönemde çocuğu aile dışında bir kurumda eğitime zorunluluğunu doğurması, bir yandan da eğitim ve iş gücündeki rekabetin artması ile kalite arayışının aileleri nitelikli eğitim veren özel kurumlara yöneltmesinin sonucudur. Ekonomiye krizlerin hakim olduğu 2000'li yılların başı hariç olmak üzere özel ve resmi okulöncesi eğitim kurumlarının 90'lı yılların başından itibaren sayı ve öğrenci açısından artış göstermesi de bu yönelimin bir sonucudur.

Resmi otoritenin toplumu eğitim yoluyla manipüle etmesi anlamına gelen resmi eğitim dogmatığına bir başkaldırı olarak ortaya çıkan özelleşme ve sivilleşme hareketi, öğrenci, eğitimci ve veli ekseninde teknolojik ve vizyoner etmenlerden beslenmektedir. Vizyoner etmenler, öğrenci, eğitimci ve velilerin ortak dinsel, ırksal, siyasal, felsefi ve bilimsel blokajları nedeniyle farklı bir eğitim alma isteği olarak karşımıza çıkmaktadır.

Teknolojik etmenler ise, resmi okulların nitelik ve kapasite eksikliğine karşı özel okullara yönelişin nedeni olarak görülmektedir.

Araştırma konusuna yakın konularda gerçekleştirilmiş benzer bilimsel araştırmalar özellikle yakın dönemlerde artmış olmakla birlikte, okulöncesi eğitim ile özelleşme ve sivilleşme olgularını birlikte inceleyen ve konuya veli-eğitimci-öğrenci ekseninden yaklaşan herhangi bir araştırma bulunmamaktadır.

Yakın konularda gerçekleştirilmiş araştırmaların amaçları ve kısa birer özeti verilecek olursa:

Üstün, resmi ve özel liseleri kapsayan araştırmasında okul yöneticilerinin işletmecilik alanındaki görevlerini gerçekleştirme düzeylerini karşılaştırmıştır (Üstün, 1998). Eserde varılan sonuçlara göre, gerek özel, gerekse resmi kurumlardaki yöneticilerin görevlerini gerçekleştirme düzeyleri yüksek bulunmuş, özel kurumların bu bağlamda az da olsa daha yüksek bir düzeyde oldukları tespit edilmiştir (Üstün, 1998:99,100).

Varlık, eserinde resmi ve özel ilköğretim kurumlarındaki öğretmenler ekseninde bir araştırma yapmış ve iş doyumlarını karşılaştırarak bazı sonuçlara varmıştır (Varlık, 2000). Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin iş doyumları hem özel hem de resmi ilköğretim kurumlarında yüksek bulunmuş, bununla birlikte özel ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin iş doyumlarının resmi okullarda görev yapanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Varlık, 2000:129).

Kınalı ise, resmi ve özel okullardaki rehber öğretmenler açısından benzer bir çalışma yapmış ve iş tatminlerini çeşitli ölçütlere göre karşılaştırmıştır (Kınalı, 2000). Araştırmada özel okullardaki rehber öğretmenlerin resmi okullardakilere göre iş tatminlerinin daha üst düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle çalışma koşulları ve ücret boyutlarında özel okullardaki tatmin düzeyinin resmi okullara oranla önemli bir farklılık gösterdiği belirtilmiştir (Kınalı, 2000:172).

Aşılıoğlu, araştırmasında resmi ve özel ortaöğretim kurumlarını, öğrencilerin çevre eğitimi düzeyleri açısından karşılaştırmıştır (Aşılıoğlu, 2004). Öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarının ve çevre bilgilerinin incelenmesi neticesinde elde edilen sonuçlara göre özel okulda öğrenim gören öğrencilerin çevre bilgisi bakımından resmi kurumlarda öğrenim gören öğrencilere oranla daha yüksek başarı puanı aldığı tespit

edilmiştir (Aşılıoğlu, 2004:54). Yine sosyoekonomik etmenlerin de çevre bilinci ve bilgisi açısından etkili olduğu ifade edilmiştir (Aşılıoğlu, 2004:55).

Bozkurt Bostancı'nın araştırması, resmi ve özel ilköğretim okullarında öğretmen performans yönetimine ilişkindir (Bozkurt Bostancı, 2004). Konuya ilkokul öğretmenleri, yöneticileri ve müfettişlerinin perspektifinden yaklaşan yazar, toplam kalite yönetimi ölçütleri dahilinde resmi ve özel ilköğretim kurumlarının performansını karşılaştırmış ve özel ilköğretim okullarında performans yönetimi faktörlerinin performans ölçütleri olarak uygulanma düzeyinin resmi ilköğretim okullarına oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır (Bozkurt Bostancı, 2004: 201).

Aral'ın araştırmasında, resmi ve özel ortaöğretim kurumlarında öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ele alınmış, bu kapsamda öğrenci eksenli yapılan incelemelerle aynı sınıfta okuyan öğrencilerin seviyeleri eşitli etmenlere göre karşılaştırılmıştır (Aral, 2005). Araştırma neticesinde özel ve resmi ortaöğretim kurumları arasında öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri bakımından anlamlı bir farklılık saptanamamış ve sonuçlar her iki tür kurumda da düşük çıkmıştır (Aral, 2005:71).

Toker Gökçe'nin eserinde ise yine resmi ve özel ilköğretim okulları öğretmen ve yöneticileri ekseninde bir araştırma yapılmış, bu kez inceleme konusu iş yerinde yıldırma kavramı üzerine odaklanmıştır (Toker Gökçe, 2006). Yazar, iş yerinde ast-üst ilişkisi bağlamında yaşanan olumsuz davranışları ifade eden yıldırma kavramı üzerinde durmuş ve resmi ve özel eğitim kurumları açısından bir karşılaştırma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda okul türüne göre iş yerinde yıldırma davranışlarına ilişkin anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Buna göre, resmi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin ve yöneticilerin iş yerinde yıldırmaya özel kurumlarda çalışanlara göre daha sıklıkla maruz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır (Toker Gökçe, 2006: 180-181)

Parlar, çalışmasında velilerin özel okul tercihlerini etkileyen faktörleri incelemiştir (Parlar, 2006). Konuya velilerin bakış açısından yaklaşan bu incelemenin sonucunda, özel okulların tercihinde nitelik arayışının ve öğretim sürecindeki fiziksel koşul ve imkânların ön plana çıktığı saptanmıştır. Yazara göre, velilerin okul değiştirme nedenleri arasında, kendi çocuklarının özel okulda daha nitelikli yetişeceklerine inanmaları çok önemlidir.

Özetleri verilen bu araştırmaların incelenmesi neticesinde, eğitimde özelleşme ve sivilleşme olgusuna okulöncesi eğitim çerçevesinden yaklaşan ve bu bağlamda öğretmen-öğrenci-veli ekseninden incelemede bulunan herhangi bir esere rastlanamamıştır. Bu da, araştırmamızın konusunun özgün niteliğini ortaya çıkartmaktadır. Her ne kadar benzer konularda araştırmalar yapılmış olsa da, konuların genellikle ortaöğretimle sınırlı olarak belirlenmesi ve özel eğitime ağırlıklı olarak öğretmen/yönetici perspektifinden yaklaşmış olması, sonuçların karşılaştırılmasını zorlaştırmaktadır. Bununla birlikte, yapılan araştırmalarda ortaya çıkarılan bulgular, sonuçların değerlendirmesi açısından önem taşımakta olduğundan dikkate alınmıştır.

Amaçlar

Araştırmanın amacı, okulöncesi eğitimde özel okulluğu besleyen etmenleri Diyarbakır örneğinde öğretmen görüşleri istikametinde değerlendirmektir. Buna bağlı amaçlar ise şöyle sıralanabilir;

- ✓ *Okulöncesi eğitimde özel okulluğu besleyen etmenlere ilişkin öğretmenlerin kişisel durumlarına göre görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?*
- ✓ *Okulöncesi eğitimde özel okulluğu besleyen etmenlere ilişkin öğrenci akışını etkileyen değişkenlere dair öğretmenlerin görüşleri nelerdir?*
- ✓ *Okulöncesi eğitimde özel okulluğu besleyen etmenlere ilişkin eğitimci akışını etkileyen değişkenlere dair öğretmenlerin görüşleri nelerdir?*
- ✓ *Okulöncesi eğitimde özel okulluğu besleyen etmenlere ilişkin veli akışını etkileyen değişkenlere dair öğretmenlerin görüşleri nelerdir?*
- ✓ *Okulöncesi eğitimde özel okulluğu besleyen etmenlere ilişkin toplam eğitimsel sonuçlara dair öğretmenlerin görüşleri nelerdir?*

Önem

Türk Eğitim Tarihine baktığımızda, eğitimde sivilleşme ve özelleşme olguları çok eskilere dayanmaktadır. Türklerin Anadolu'ya gelişiyle birlikte medreselerle başlayan süreç, Osmanlı İmparatorluğunun diğer kıtalara yayılması ve buradaki birçok farklı kültür ve uygarlıktan gelen toplumlarla etkileşim içinde olması, kendi bünyesine bu farklı yapıda, kültürde, dinde insanları alması eğitim sürecini de büyük oranda etkilemiş, yeni görüş ve akımların etkisinde kalmıştır. İşte bu değişim sürecinde ortaya çıkan sivilleşme ve özelleşme hareketleri toplumun içinde bulunduğu şartların getirdiği vizyoner ve teknolojik etmenlerin de etkisiyle farklı boyutlar ve amaçlar ortaya

çıkarak, eğitimde sivilleşme ve özelleşme olguları eğitimin her kademesinde kendini hissettirmiş ve günümüze kadar gelmiştir.

Günümüzde çocuğun özellikle aile ortamından sonra dış dünyaya açılmasını sağlayan ilk adım olarak değerlendirilen okulöncesi eğitim çok önemli bir boyut kazanmıştır. Şu an ülkemizde büyük şehirler hariç, bu eğitim kademesi çok yaygın olmamakla birlikte, 2008-2009 öğretim yılında okulöncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi yönünde yapılan çalışmalar dikkat çekicidir.

Okulöncesi eğitimde özel okulculuk olgusunun gelişmesinde ülkemiz açısından en önemli faktörler ailelerin eğitim seviyelerinin yükselmesi ve bu konuda daha bilinçli hale gelmeleri ve çocuğu geleceğe hazırlamada kaliteli ve iyi bir eğitim verilmesi gerektiği düşüncesi ve kadının iş hayatına atılması ile çocuklarının bakımı için bu kurumlara başvurmaları en önemli etmenler olarak görülmektedir. Bu araştırmada, okulöncesi eğitimde çalışan öğretmenlerin, özel okulculuk olgusunu besleyen etmenlerin öğrenci, eğitimci, veli ve toplam eğitimsel yansımalar açısından ortaya koydukları görüş ve değerlendirmeleri, bize özel okulların şu an içinde bulundukları yaklaşım, dolayısıyla Türk Eğitim Sistemine sağlayacakları avantaj ve dezavantajların belirlenmesi, eğitimimizin geleceği yönlendirmek açısından bize ışık tutacaktır.

Bu nedenle okulöncesi eğitimde özel okulculuk olgusunu besleyen etmenler çerçevesinde öğretmen görüşlerini incelemek ve elde edilen bulgular ışığında değerlendirmek, günümüzde özel okulculuğa yeni bir bakış açısı sağlayacağı ve yeni araştırmalar için kaynak olacağı, eğitim sistemimiz için yeni düzenlemeler ve programlara rehberlik edebileceğinin düşünülmesi bu araştırmanın önemini oluşturmaktadır.

Varsayımlar

Araştırmada;

- ✓ *Veri toplama aracını cevaplayan öğretmenler, konuyla ilgili görüşlerini içtenlikle yansıttıkları,*
- ✓ *Veri toplama aracının, araştırmanın amacı olan durumu ortaya çıkarmak için uygun olduğu,*
- ✓ *Veri toplama aracı olarak kullanılan anketin kapsam geçerliliği için uzman kanısının yeterli olduğu varsayılmıştır.*

Sınırlılıklar

Araştırma;

- ✓ 2007–2008 eğitim ve öğretim yılında Diyarbakır İli Merkez Özel İlköğretim Okullarındaki Anasınıfı ve Resmi Anaokulları ile,
- ✓ 2007-2008 eğitim ve öğretim yılında bu okullardaki öğretmen görüşleri ile,
- ✓ Araştırmanın yöntemi genel tarama modeli ile
- ✓ Elde edilen veriler, ölçme aracına verilen yanıtlarla sınırlıdır.

Tanımlar

Özel Okulculuk: Eğitim kurumlarının yönetim, denetim ve finansman faaliyetlerinin tamamen veya kısmen özel sektöre ait kişi, kurum veya kuruluşlar tarafından yürütülmesidir.

Okulöncesi Eğitim: Zorunlu eğitim dönemi öncesinde bulunan ve özellikle 0-6 yaş grubu içindeki çocukların ilköğretime hazırlanması, kabiliyetlerinin ve topluma uyum düzeylerinin geliştirilmesi amaçlarına yönelen bir eğitim devresidir.

Yöntem

Araştırma Modeli: Araştırma literatür taraması ve anket uygulamasını içeren betimsel bir modele dayandırılmıştır. Veri toplama aracı olarak anket kullanılmış ve araştırma ankete dayalı veriler ışığında sürdürülmüştür. Araştırmada temel olarak ilgili kaynaklardan, konuya ilişkin benzer araştırmalardan faydalanılarak analizler yapılmış, daha sonra bunlar betimsel analiz modülüne uygun olarak sunulmuş, elde edilen analizler anket verileri ile yorumlanmıştır.

Evren ve Örneklem: Araştırmanın evreni Türk Okulöncesi Eğitim Sistemindeki nüfustur. Çalışma evreni ise 2007–2008 eğitim ve öğretim yılında Diyarbakır İli Merkez Özel İlköğretim Okullarındaki Anasınıfı ve Resmi Anaokullarındaki görevli öğretmenler oluşturmaktadır. Diyarbakır İli genelinde 9 (dokuz) adet Özel İlköğretim Okullarının Anasınıfları ve 9 (dokuz) adet Resmi Anaokulunda görevli öğretmen sayısı tabloda verilmiştir.

Örneklemi oluşturan öğretmenlerin 10'u bay, 81'i bayan öğretmendir. Sonuç olarak; evrendeki okul ve öğretmen temsil yeterliliğine haiz örnek kitle oluşturulmuştur.

Tablo 1: Diyarbakır Örneğinde Özel İlköğretim Okullarının Anasınıfları ve Resmi Anaokullarındaki Öğretmen Profili

Okul	Sayı
ÖZEL SEÇKİN FIRAT İÖÖ.	1
ÖZEL YENİ ORTADOĞU İÖÖ.	1
ÖZEL AMİD İÖÖ	1
ÖZEL DİKEN İÖÖ.	1
ÖZEL DİYARBAKIR BİLGİ BİRİKİM İÖÖ	1
ÖZEL İÇTEN İÖÖ	2
ÖZEL A.B. İÖÖ	1
ÖZEL NİL İÖÖ	2
ÖZEL BAHTTİNBEY İÖÖ	1
AYŞE ANA ANAOKULU	10
BAĞIVAR ANAOKULU	8
DİYARBAKIR ANAOKULU	15
HAFİZE ANA ANAOKULU	8
HALİDE EDİP ADIVAR ANAOKULU	8
HUZUREVLERİ ANAOKULU	8
NENE HATUN ANAOKULU	8
Ş.TEĞ.AYFER GÖK ANAOKULU	6
ZÜBEYDE ANA ANAOKULU	9
Toplam	91

Diyarbakır ilinde *Özel İlköğretim Okullarındaki Anasınıfı ve Resmi Anaokullarında* 91 öğretmen görev yapmakta olup, bunların tümü il merkezinde görevlidir. İl merkezinde görevli *Özel İlköğretim Okullarındaki Anasınıfı ve Resmi Anaokulları* öğretmenlerinin % 100'üne veri toplama aracı uygulanmıştır.

Araştırmanın örneklemi belirlenirken evrenin çok büyük olmaması nedeniyle tüm evren örneklem olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın örneklemini; toplam 91 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı verilen öğretmenlerin % 100'ünden geri dönüşüm sağlanmıştır

Verilerin Toplanması: Veri toplamada ilk adım olarak ilgili literatür taranmış, kanunlar, telif eserler, süreli yayınlar ve eğitim programları incelenmiş, gerekli notlar alınarak bilgiler toplanmıştır. Ayrıca veri toplamak için tez danışmanı Prof. Dr. Hasan AKGÜNDÜZ ile birlikte Likert tipi beşli derecelemeğe uygun hazırlanan 24 ifadeden meydana gelen anket formu geliştirilmiştir (anket formu için bkz. EK-1). Anketin birinci bölümü kişisel bilgiler, ikinci bölümü öğretmenlerin okulöncesi eğitimde özel okulculuk olgusunu besleyen etmenlere ilişkin duruşlarını ölçmeye yönelik ifadeleri içermektedir. Anketin geçerliliğini sağlamak üzere her ifadenin konuyla ilişkisi

olmasına uzman görüşleri de alınarak kapsam geçerliliğine özen gösterilmiştir. Veri toplama aracının bütün olarak Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,73 olarak hesaplanmıştır, böylece veri toplama aracının güvenilir olduğu söylenebilir. Anketin uygulanması için Dicle Üniversitesi Rektörlüğü ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın onayı alınmış ve uygulama gerçekleştirilmiştir (izin belgeleri için bkz. EK-2). Araştırmacı tarafından Diyarbakır il merkezindeki toplam 18 Özel İlköğretim Okullarındaki Anasınıfı ve Resmi Anaokullarındaki öğretmenlere anket formları elden teslim edilmiş ve aynı gün birebir konu ile ilgili açıklamalar yapılarak, anketler öğretmenlerle birebir yapılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumu: Araştırmamızın analizinde SPSS istatistik programı kullanılmış olup, veriler; ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde dağılımı ile t-testinden yararlanılarak çözümlenmiştir. Aritmetik ortalamalar yorumlanırken;

1.00 – 1.79 → Kesinlikle Katılmıyorum

1.80 – 2.59 → Katılmıyorum

2.60 – 3.39 → Kısmen Katılıyorum

3.40 – 4.19 → Katılıyorum

4.20–5.00 → Kesinlikle Katılıyorum, derecelerde yer aldığı kabul edilmiştir. Anlamlılık derecesi genel itibariyle 0.05 olarak alınmıştır.

1. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE ÖZEL OKULCULUK OLGUSUNU BESLEYEN ETMENLER

1.1. Eğitimde Özelleşme ve Sivilleşme Eğilimlerinin Kuramsal Çerçevesi

Eğitimde Özelleşme ve Sivilleşme Olguları

İçinde bulunduğumuz çağın en belirgin özelliği, hızlı değişimdir. Örgütlerin bu hızlı değişim sürecine uyum sağlamaları, örgütsel etkililiği yakalayıp varlıklarını devam ettirebilme sorunları, eğitim örgütleri olan okulları da etkilemiştir. Bu doğrultuda, çağın hızlı değişimine ayak uydurabilecek nitelikli insanların yetiştirileceği yerler ise nitelikli okullardır (Arslan; Satıcı ve Kuru, 2006:15,16).

Öncelikle özelleşme ve sivilleşme kavramlarının açıklamasını yaparak eğitim tarihinde ve günümüzde nasıl algılandığı, olumlu ve olumsuz yaklaşımlar üzerinde durulacaktır.

Özelleşme, devletin ekonomideki görev ve fonksiyonlarının mümkün olduğu ölçüde özel sektöre devredilmesi anlamına gelmektedir (Aktan, 2007:2).

Eğitimde özelleşme 1980'li yılların başında ilk anlam kazanmaya başlamış ve farklı yorumlamalara neden olmuştur (Memduhoğlu, 1999:91). Kimilerine göre devlet ve özel sektörün birlikte ele alması gereken bir konu olarak değerlendirilirken, kimilerine göre de sadece özel sektör tarafından ele alınması gereken fakat ilke, yöntem ve standart gibi temel politikaların devlet tarafından belirlenmesi gereken bir kavram olarak ortaya konmuştur.

Eğitimde özelleşme modellerini 4 başlıkta toplayabiliriz:

- ✓ *Bunlardan birincisi devletin resmi okullarını her yönüyle özel sektöre devretmesi ki bu yöntem çok radikal olduğu için ülkeler tarafından seyrek olarak uygulanmaktadır.*
- ✓ *Mevcut eğitim sistemini değiştirmeden devlet ve özel sektörün dengeli bir şekilde görev alması. Bu sistemde de devlet ve özel sektör okullarının sayısı ve büyüklüğü artabildiği veya azalabildiği bir sistemdir.*
- ✓ *Devletin özel okulları finans yönünden desteklediği sistem. Ayrıca bu sistemde bazı hükümetler, çocuklarını özel okula gönderecek aileler için maddi destek sağladıkları görülmektedir.*
- ✓ *Devletin okullarına finansman ve/veya kontrolün devlet dışı kaynaklardan sağlandığı sistem. Bazı ülkelerde ekonomik krizler nedeniyle ailelerin eğitime kaynak oluşturması talep edilmiş, bazı ülkelerde ise ekonomilerinin iyi olmasına rağmen, hükümetler bazı ideolojik nedenlerle okul yöneticilerinden pazar ekonomisine daha duyarlı olmalarını istemişlerdir (web:http://www.asiandevbank.org/Documents/Boks/Education_Nat/Dev_Asia/Costs_Financing/privatization_education).*

Sivilleşme ise, devlet karşısında bireyin ve sivil toplum kuruluşlarının gücünün ve inisiyatif alanının genişlemesini ifade etmektedir. Demokratikleşme ve sivilleşme birbirlerini besleyen iki unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Aktan, 2007:1).

Bu kavramları açıkladıktan sonra tarihte devletlerin eğitime nasıl yaklaştıkları ve kendilerine nasıl ve hangi gerekçelerle bu misyonu topluma empoze ettiklerine bakmak gereklidir.

Totaliter devletin amacına baktığımızda, bireyleri kendi kendine yönetmesinden ziyade insanları sosyal hayata daha bağımlı kılma gibi bir misyon edinmişlerdir. Devlet bu misyonu tamamen koyduğu kural ve sınırlamalarla kendi ideolojisini empoze eden ve kendi yapısına uygun bireyler oluşturma yoluna gitmiş, bunun dışındaki bütün oluşumları, fikirleri hiçe saymıştır. Toplumlar da bu manipülasyona uymak zorunda kalmış, kendi olmaktan çıkıp, tamamen devletin öngördüğü kalıplar içinde kalmıştır. Tarihte de resmi eğitimin formatı aynı şekilde bireyleri, kalıplaşmış, fikirleri yönlendirilmiş ve belirli hedeflere yönelen mekanik bir araç modeline indirgemiş ve kendi devamlılığını sağlayacak gücü, ancak resmi eğitimin bu formattaki işleyişinde bulmuştur (Akgündüz, 2007).

Günümüzde eğitim öğrenmeyi kolaylaştıran bir olgu olarak karşımıza çıkmakta ve bunun sistemli bir şekilde işleyişi de resmi formattaki eğitimin yansıması olan okuldur. Aynı şekilde resmi eğitimin lokomotif olan okulların amacı da, belirlenmiş rollere ve hedeflere yine belirlenmiş yapıda, öngörölmüş bireyler yetiştirmektir. Bu düşünce yapısı ne yaratıcı, ne de özgürleştiricidir. Çünkü öğrenmedeki her ilerlemenin kontrol edilmiş, onaylanmış ve toplum olarak kabul edilmiş sınırlamalara tabi tutulması durumunda eğitimin gerçek dönüştürücü gücü ortaya çıkmamaktadır (Illich, 2006:25).

Görüldüğü gibi hükümet ve yönetimler, resmi formattaki eğitimin çizdiği kalıplar çerçevesinde sınırlanan ve öngörülebilir eğitilmiş insanlar yetiştiren bir çarkın parçası gibidirler. Bu da tarihte yönetime ters ve dışında birçok kesimin resmi formattaki eğitim anlayışına alternatif oluşumların içinde yer almasına neden olmuştur. Resmi eğitim profili, bir kaynakta şöyle değerlendirilmektedir (Akgündüz, 2007):

‘Eğitim tarihinde eğitimin bir hükmetme ve yönetim silahı halinde resmi formatta kullanımı bir uç tepkiselliği para, ideoloji, din odaklı cemaatlerin toplumcu eğitim duruşları ise karşıt uçtaki resmi olmayan eğitim oluşumlarını temsil eder. Türkiye’de son dönemlerde yaygınlaşan özel okulluk hareketi resmi formatın dışındaki arayışların karşı uca kendini ifadesidir. Burada resmi ideoloji denilen içerikli bilinç, cemaat ideolojisi denilen bir başka içerikli bilinçle yer

değiştirmiş olmaktadır. Özel okullukluk ilk bakışta devletin kontrolü altında resmi sistemin eksikliklerini telafi girişimi olarak gözüktü de özü itibariyle yönlendirici bir eğitim stiline karşı yönlendirici stillerle yer değiştirmesi kendini örtülü ifade biçimi olarak karşımıza çıkar. Sivil eğitim resmi ve karşı tepkiselliğin ötesinde sivil ve resmi toplumu bireycilik-toplumculuk ikileminde bölmeyen eğitimi çevresel icatlar yerine kendi doğal icatlarıyla geliştirmeyi hedefleyen böylece resmi ve sivil toplumu diyalektik ayrı öğeler yerine diyalogik aynı bütünün ayrılmaz parçalar haline getiren, sonuçları bakımından hem bireysel hem toplumsal hem de resmi amaçların beklenenin ötesinde rezonanslı biçimde gerçekleşmesine imkân sağlayan proaktif bir duruştur. İnsanlığın son dönemlerde kutuplu yaklaşımları aşarak bu farkındalık temelinde eğitim, anlayış ve pratiklerini dönüştürmeye başladıkları yükselen paradigmanın özgürleştirme ve özgürlüğün ortaya çıkardığı doğal güvende ifadesini bulduğu söylenebilir’.

Bu ifadelerden anlaşılacağı gibi eğitimde sivilleşme ve özelleşme olgusu ilk olarak otoriteye karşı çıkmak suretiyle temelleri atılmıştır.

Eğitimde özelleşme ve sivilleşme olgusu yakın geçmişimizde yeni dünya düzeninin gelmesi ve devletlerin politikalarının değişmesiyle birlikte toplumda yaşayan bireylerin eğitim olgusuna daha farklı bakmasına neden olmuş, eğitimin artık niteliğinden çok kendi çıkarlarını maddi, manevi her yönden kapsayacak şekilde kendisine dönecek bir çeşit satın alınabilir mal olgusuna dönüşmesine neden olmuştur.

Dünyanın gelişmiş ülkelerinde özel öğretimin eğitim içindeki payı çok büyüktür. Bu ülkelerde özel okullar gittikçe daha da gelişmektedir. Özel öğretimin bütün dünyadaki gelişmesine genellikle üç gerekçe ileri sürülmektedir: Kamu okullarının kapasite yetersizliği, kamu okullarının nitelik yetersizliği ve farklı eğitim alma isteği (Memduhoğlu, 1999:92).

Bu gerekçelerin ilk ikisi ülkemizde de okullarda özelleşmeyi hızlandırmakla birlikte, dil öğrenimi veya daha dindar bir eğitim alma isteğinin yanı sıra, kamu okullarının kalabalık sınıflarından kaçmak, üniversiteye girişte avantaj elde etmek gibi daha önce de belirtildiği gibi niteliğe dair sebepler daha yaygın hale gelmiştir.

Günümüzde eğitimde nitelik arayışının gitgide artması, özelleşme sürecini daha da hızlandırmış ve kaçınılmaz bir hal almıştır. Artık eğitimin nereden alındığı değil nasıl ve hangi nitelikte olduğuna bakılmaya başlanmıştır.

Türk Eğitim Sisteminde sorunların çözülemeyişinin temelinde, eğitimin devlet tekelinde sunulmaya çalışılması yatmaktadır, Alternatif eğitim kurumlarının gelişmesini sağlayıcı önlemlerle bu sorunlar çözülebilir. Bu açıdan özel okulların gelişmesi ve yaygınlaşmasının kaçınılmaz olduğu değerlendirilmektedir (Memduhoğlu, 1999:133).

1983-84 öğretim yılında okulöncesine devam eden öğrencilerin %5.74'ü, ilkokula devam eden öğrencilerin %0.29'u, ortaokula devam eden öğrencilerin %1.66'sı, liseye devam eden öğrencilerin %1.83'ü toplam öğrencilerin de %0.73'ü özel okullara devam etmekteydi. 1990-91 öğretim yılında okulöncesinde devam eden öğrencilerin %6.42'si, ilkokulda devam eden öğrencilerin %0.65'i, ortaokulda devam eden öğrencilerin %2.82'si, lisede devam eden öğrencilerin %2.98'i toplam devam eden öğrencilerin de %1.49'u özel okullara devam etmekteydi. 2004-05 yılı itibarı ile okul-öncesi devam eden öğrencilerin %4.1'i, ilköğretime giden öğrencilerin %1.6'sı, ortaöğretime giden öğrencilerin %2.3'ü, toplam öğrencilerin de %1.9'u özel okullara devam etmektedir. Görüldüğü gibi özel okullara devam eden öğrenci oranında yirmi yıl öncesine göre önemli bir gelişme yoktur (Tablo 5).

Oysa ki gelişmiş ülkelerin eğitim sistemi içinde özel okullara devam eden öğrencilerin toplam öğrenciler içindeki oranı %10'dur. Japonya'da lise öğrencilerinin %28'i özel okullarda okumaktadır. AB ülkelerinde de toplam ilköğretim öğrencileri içindeki özel ilköğretim okullarına devam eden öğrencilerin oranı %27, ortaöğretime devam eden öğrencilerin oranı da %26'dır (Memduhoğlu, 1999:133).

Özel okullar, toplumun çeşitli kesimler tarafından farklı, farklı değerlendirilmiş ve olumlu, olumsuz çeşitli tepkiler almıştır (Kuzucu, 2006: 292).

Popülist Medya Organlarına ve Politikacılara Göre;

- ✓ *Devletin anayasal görevini yapamaması sonucu ortaya çıkmış kurumlardır.*
- ✓ *Ücretleri fahiştir, zengin kesime hitap ederler.*
- ✓ *Veliyi çocuğu üzerinden istismar edebilirler.*
- ✓ *“Yamyam bakteriler”dir (Kuzucu, 2006: 292).*

Velilere Göre;

- ✓ *Çocuğuna çağdaş eğitim vermenin tek alternatifidir.*
- ✓ *Yönetimleri ve öğretmenleri ile doğrudan iletişim kurulur.*
- ✓ *Çocuğunun sürekli gözetim altında tutulmasını sağlar.*
- ✓ *Rehberlik ve yönlendirme hizmetleri önemlidir.*
- ✓ *Çocuğunun sorumluluğunu devredebilecekleri kurumlardır.*
- ✓ *Veli, okulu ve çocuğunun eğitimini yönlendirebilir.*
- ✓ *Pazarlık edilebilir, zorda kalınırsa borç takılabilir (Kuzucu, 2006: 292).*

Özel Okul Kurucularına Göre;

- ✓ *Meslek kariyerlerinin en üst noktasıdır.*
- ✓ *Çağdaş eğitim ideallerini gerçekleştirme aracıdır.*
- ✓ *Türk Milli Eğitimi'nin temel hedeflerini sağlama yoludur.*
- ✓ *Eğitim alanında "öncü" kurumlardır.*
- ✓ *"Gönül İşi", "Hayır İşleme", "Vatana Hizmet" aracıdır.*
- ✓ *Yatırımlarını değerlendirme aracıdır, Kurucular,*
- ✓ *Devletin ve istihdam ettiklerinin "muhasibeciliğini" yaparlar,*
- ✓ *Güvenilmemekten üzüldürler, fedakârlığa hazırdırlar,*
- ✓ *Eserlerinden duydukları gurur, mezunları ve velilerinin gösterdiği itibar sayesinde hizmete devam ederler (Kuzucu, 2006: 292).*

Özelleşme ve sivilleşme sürecine toplumdan olumlu ve olumsuz yönde gelen bu reaksiyonların bir kısmı ekonomik bir kısmı politik kaygılar taşımaktadır.

Eğitimde özelleşmeye karşı çıkanların gerekçelerini de şöyle sıralayabiliriz:

- ✓ *Bölgelerarası farklılıklar nedeniyle özel okulların belli merkezlerde toplanması eğitimde fırsat eşitliğini zedeleyebilir düşüncesi,*
- ✓ *Özel okulların sadece refah seviyesi yüksek ailelere hitap edeceği düşüncesi toplum içinde ayrışmayı daha da artıracığı varsayımı,*
- ✓ *Eğitimin satın alınabilir bir mal olarak görülmesinin doğurabileceği sakıncalar,*
- ✓ *Bu okullarda eğitim alacak öğrencilerin milli hedef ve değerlerden uzaklaşacağı kaygısı,*
- ✓ *Özel okullarda görev alacak eğitimciler yine devletin kadrolarında ayrılmış, emekli olmuş kişilerden oluşacağı için standart eğitim programı ve kalıplaşmış davranış ve düşünce yapısında olmaları nedeniyle kamu okullarından farklı bir verim alınamayacağı düşüncesi.*

Çağ nüfusunun artması ile birlikte eğitime duyulan talebin hızla artması, eğitimi sunma sorumluluğunu üstlenen devleti zorlamaktadır. Çünkü bu hizmetin sunulabilmesi için büyük miktarda kaynak ayırmak gerekmektedir. Oysa devletin sağlık, savunma, adalet ve sosyal güvenlik gibi diğer vazgeçilemez öncelikleri de vardır. Bu nedenle özel okulların yaygınlaşması, kamu yararı açısından oldukça faydalı olacaktır (Memduhoğlu, 1999:133).

Konuya bu perspektiften baktığımızda, devletin hükümlülükleri ve kamu yararı açısından özelleşmenin sağlayacağı faydaları da mutlaka göz önünde bulundurmalıyız. Bunlar nelerdir?

Bu gerekçeleri şöyle ifade edebiliriz:

- ✓ *Bölgelerarası fırsat ve imkân eşitliğini tesis etmek için bu bölgelere kamunun da desteği ile (teşvik primi, vergi muafiyeti, ücretsiz arsa gibi) özel sektörün yer almasını sağlayarak bu sorun daha rasyonel bir şekilde çözümlenebilir.*
- ✓ *Yetenekli ancak gelir yetersizliği sebebiyle Özel öğretim kurumlarında eğitim imkânı olmayan öğrencilerin burs, kredi veya borçlandırma yoluyla gelirden kaynaklanan dezavantajları giderilebilir.*
- ✓ *Özel okullarda eğitim alacak bireylerin devletin milli hedef ve değerlerden uzaklaşacağı kaygısı yersizdir çünkü kanunla belirtilen düzenlemelerle gerekli önlemler alınabilir.*
- ✓ *Özel okullarda sunulan her türlü hizmet ve teknolojinin daha yüksek ve kalitede olması öğrenci başarısını da olumlu yönde etkileyecektir.*
- ✓ *Özel okulların daha fazla akademik serbestiye sahip olmaları öğrencilerin daha özgür düşüncelerini daha yaratıcı olmalarını sağlayabilir.*
- ✓ *Devletin, özel okulların bulunduğu bölgelere ve burada yapacağı yatırımları, kırsal kesime kaydırarak, hem bu bölgelerde eğitim kalitesini yükseltir hem de devleti finansal açıdan rahatlatır.*
- ✓ *Özel okulların yaygınlaşması eğitimde rekabet ortamı yaratarak, eğitim kalitesi artabilir.*
- ✓ *Özel okullarda öğrenci başarısı daha yüksek olmaktadır. Bunun nedeni de velilerin idarecilerin ve kendilerine her yönden daha iyi imkânlar sunulan öğretmenlerin (maddi manevi, eğitim teknolojisi ve eğitim kalitesi gibi) bilinçlilik düzeyinin yüksek olmasıdır (Memduhoğlu, 1999:161).*

Türk Eğitim Tarihinden Özelleşme ve Sivilleşme Örnekleri

Türklere ait özel okullar

Özel öğretim kurumlarının, 125 yıllık mazisi olduğu ifade edilmektedir. Hususi hocalardan ders almak âdeti, kökü çok eskilere dayanan bir geleneğimizdir. Geçmişimizdeki hususi hocalardan ders alma geleneğini günümüze kurumlaşarak yansımaları özel öğretim kurumlarını oluşturmuştur (Memduhoğlu, 1999:137).

Türk Eğitim tarihine baktığımızda ilk özel öğretime ilişkin örnekler Selçuklu ve Anadolu Beylikleri dönemlerine dayanmaktadır.

Osmanlı İmparatorluğu öncesi dönemden itibaren eğitim ihtiyacının medrese sistemi ile karşılandığı görülmektedir. İlk olarak Selçuklu döneminde 11.yy.da kurulan bu kurumlarda öğretim yönteminin daha çok ezbere dayandığı ve belli bir öğretim

süresinin de bulunmadığı ifade edilmektedir (Akyüz, 2006:43, 45). Medreselerde okutulan başlıca konular dini-hukuki bilimler, müspet bilimler ve alet bilimleriydi (Topzaş, 2003:3). Bunun yanında, özellikle Arapça dersi üzerinde durulmakla birlikte, bazı medreselerde tıp ve fen derslerinin okutulduğu da bilinmektedir (Oktay; Sarıcan ve Özden, 2006:62).

Osmanlı İmparatorluğu'nun yıkılış dönemine kadar medrese eğitiminin geri kalmış olduğu görülmektedir. Tanzimat döneminde yapılan reformlarda da izlenen çizgi, çağdaş eğitim kurumlarının “Medreseye dokunmadan”, medreseden ayrı olarak kurulması olmuştur. Ancak İttihat ve Terakki'nin ulusçuluk, çağdaşlık ve İslamcılığı uzlaştıran ideoloji arayışlarından sonra “Medrese” gündeme gelmiş ve 1909'da medreselerde ıslahata başlanmıştır. Medreselerde ilk defa Arapça'nın yanı sıra Türkçe ve Farsça okutulmaya başlanmış, din adamlarından siyasi amaçla yararlanabilmek için özel medreseler kurulmuştur (Tekeli, 1985:660).

Türk özel okulculuğunda vakıfların önemli bir yeri bulunmaktadır. İslamiyet'in kabulünden sonra birçok toplum hizmeti gibi eğitim de ağırlıklı olarak vakıflar yoluyla fertler tarafından sağlanmıştır Vakıflar tarafından en çok yatırımın yapıldığı öğretim kurumları sıbyan mektepleri ve medreseler olmuştur. Bunların bina yapım ve onarım giderleri, öğretmen ücretleri, öğrencilerin çeşitli masrafları hep vakıflar aracılığıyla karşılanmıştır (Akyüz, 2006:112,113).

Türk eğitim tarihi incelendiğinde Tanzimat dönemine kadar olan zamanlarda özel okullarla ilgili olarak belirgin ve somut gelişmelere rastlanmamaktadır (MEB ÖKGM, 1991:19). Ancak 16. yüzyıl Osmanlı toplumunda diğer eğitim kurumlarından önce çocuklara din pratiği ve Kur'an okuma öğreten sıbyan mekteplerinden söz edilmektedir (Sağ, 2003:17). 4-6 yaş grubuna hitap eden sıbyan mekteplerinin devlet tarafından kurulmadığı, halkın ve vakıfların katkısı ile açıldıkları görülmektedir (Oktay; Sarıcan ve Özden, 2006:61). Esas olarak ücretle öğretim yapan bu mekteplerin tamamen özel okul görünümünde oldukları anlaşılmaktadır. Bununla birlikte mali bakımdan vakıflara bağlı bulunan medreselerin de bu durumları ile özel veya yarı resmi sayılabilecek bir durumda oldukları kabul edilmektedir (MEB ÖKGM, 1991:19). Sıbyan mekteplerinin, tarih içinde çağdaş ilkokula doğru evrimleştiği görülmektedir (Sağ, 2003:20).

Sıbyan Mektebi ve medreseden daha ileri seviyede bulunan Enderun Mektebi ise, saray hizmetleri için görgülü ve bilgili insan yetiştirmek amacıyla kurulmuştur (Topzaş,

2003:5). Üstün zekâ ve niteliklere sahip çocukları alıp yetiştirdiği için Enderun bir özel eğitim kurumu da sayılabilir (Akyüz, 2006:94). Ders programı, öğretmenlerin niteliği ve öğrenci kalitesi açısından Enderun mektebinin medreselerden daha üst düzey bir eğitim verdiği ifade edilmektedir (Akyüz, 2006:97).

Bununla birlikte Yeniçeri Ocağı'nın kaldırılması ve subayların Enderun dışından seçilmesi ile bu mekteplerin gerileme dönemine girdiği ve Batı sistemi ile eğitimin rağbet görmeye başladığı görülmektedir. 1908'de Meşrutiyet'in ilanını izleyen günlerde, artık Enderun okulu kimliğini taşımayan Galatasaray dışında tüm Enderun okulları kapatılmıştır (Topzaş, 2003:5).

Osmanlı döneminde eğitim sisteminde çağdaşlaşma hareketinin özellikle askeri okullarda başarıya ulaştığı ve bunlarda başlayan yeniliklerin sivil okulları da etkilediği ifade edilmiştir. Usul-i Cedid olarak adlandırılan bu yenileşme hareketi ile özel ve askeri eğitim kurumları hem nitelik hem de nicelik olarak yükselmiştir (Oktay; Sarıcan ve Özden, 2006:61; Akyüz, 2006:143).

Eğitimde ilk yenileşme hareketi, II. Mahmut'un 1824'te yayınladığı bir fermanla ilköğretimin zorunlu hale getirilmesidir. Daha önceki dönemlerde de okuma yazmanın gereği üzerinde duran fermanlar çıkarılmışsa da, 1824 Fermanı bu konuyu geniş olarak ele aldığı için zorunluluğu getiren ilk belge kabul edilmektedir (Akyüz, 2006:151).

Tanzimat döneminin başlarında, 1839 yılında açılan Rüşdiye mektepleri, Mekteb-i Maarif-i Adliye, Mekteb-i Ulum-i Edebiye gibi okullarda yeni program ve yöntemler uygulanmaya başlanmıştır (Binbaşıoğlu, 2005:469).

Türkler tarafından açılan özel okulların en önemlilerinden biri de Darüşşafaka'dır. Darüşşafaka'nın açılışına değinmeden önce kısaca bu kurumun açılmasını sağlayan Cemiyet-i Tedrisiye-i İslamiye adlı cemiyet hakkında açıklama yapmak gerekir.

Okuma fırsatı bulamamış Müslüman çocuklara dini bilgiler ve diğer eğitim konularında kurslar açılması amacıyla Cemiyet-i Tedrisiye-i İslamiye kurulmuştu (Sakaoğlu, 2003:86).

Bu fikrin geliştirilmesi sonucunda ise, kimsesiz ve yetimler için bir okul açma düşüncesiyle Darüşşafaka'nın kurulduğunu görmekteyiz (Koçer, 1991:73). 1873'te açılan Darüşşafaka'da başlangıçta askeri okulların hocalarından fahri hizmet alınmışsa

da okul 1878'den itibaren lise sınıflarının açılması ile gelişmiş ve günümüze kadar gelmiştir (MEB ÖKGM, 1991:19).

Tekeli'nin de belirttiği gibi, Tanzimat'ın ilanıyla eğitimin örgütlenmesinde önemli değişiklikler meydana gelir. Sivil bürokrasi doğar (Tekeli, 1985:656). Osmanlılık ideolojisi içerisinde eşitlik düşüncesi de yerleşir (Sağ, 2003:19). Bu ise devletin kuracağı okulların “Osmanlı okulları” olmasını ve tüm milletlere açık bulunmasını gerektirmektedir. Bu da devletin kurduğu Tıbhane gibi yüksekokulların diğer milletlere de açık olması demektir (Tekeli, 1985:656).

Usul-i Cedid'in bir parçası veya devamı olan bu reform hareketlerinin, 19'uncu yüzyıl başında dünyadaki gelişmelere paralel olarak ortaya çıktığı, kapitalist ülkeler ile ilişkiler, askeri reformlar, ticaret, iletişim v.b. alanlardaki hızlı gelişme sonucunda eski eğitim sisteminin devam etmesinin imkânsız hale geldiği ve kadın nüfusunun eğitilmesi fikrinin de aynı dönemde ortaya çıktığı ifade edilmektedir (Sakaoğlu, 2003:65).

Görüldüğü gibi toplumlardaki yeni uyanışlar, yeni fikirler eğitimi bir baskı aracı gibi kullanan totaliter yönetimlerin karşısına, Osmanlı imparatorluğunda olduğu gibi eğitimde sivilleşme hareketini beraberinde getirmiştir.

1857'de eğitimde yeni atılımların ürünü olarak, “Maarifi Umumiye Nezareti” kurulmasıyla eğitim kurumu ilk defa bir bakanlık etrafında toplanmıştır. 1862'de “Sıbyan Mektepleri” yerine yine aynı programla eğitim yapan “İptidai Mektepler” açılmıştır. Sıra üzerinde eğitim yapılmaya başlanmıştır (Sağ, 2003:19). 10 Şubat 1864'te Meclis-i Maarif ikiye bölünerek biri Özel Okullar Dairesi diğeri Genel Okullar Dairesi olmuştur. Buna 1865'te Tercüme Dairesi de eklenmiştir (MEB ÖKGM, 1991:20).

Yukarıda açıklanan Tanzimat döneminde toplumsal değişimler doğrultusunda, eğitim alanında meydana gelen kurumsal ve içeriksel bakımdan bir takım değişimler Maarifi Umumiye Nizamnamesi'nin yayınlanmasıyla da; “eğitim ve öğretim işleri, dinsel makamların etkisinden kısmen kurtarılmıştır” (Sağ, 2003:19). Bu nizamname ile eğitim sisteminin ve öğretmenlerin maddi durumlarının iyileştirilmesini amaçlayan bazı önlemler de yürürlüğe konmuştur (Topzaş, 2003:8).

1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nin 1. maddesinde okullar iki kısma ayrılmıştır. Bunlardan birincisi "**Mekatib-i Umumiyye**", ikincisi ise "**Mekatib-i Hususiye**" (özel okul) olarak adlandırılmıştır. Bu ayırım ile eğitimin devlet tekelinde

olmadığı açıklanmıştır. Madde metninde özel okullarla ilgili olarak "*yalnız nezareti devlete ve tesis ve idaresi efrad veyahut cemaate aittir*" denilmek suretiyle, özel okullarla ilgili genel prensip konmuştur (MEB ÖKGM, 1991:20-21).

Daha sonra 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi yürürlükten kaldırılarak yerine zamanın bakanı Emrullah Efendi tarafından "Maarif-i Umumiye Kanun Layihası" hazırlanmıştır. Ancak tasarı kanunlaşmamıştır. Bunun üzerine tasarının ilköğretimle ilgili kısımları ele alınarak Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu'na ait tasarı hazırlanmıştır. Uzun tartışmalar sonunda Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-u Muvakkati (Geçici İlköğretim Kanunu) Şükrü Bey'in Bakanlığı döneminde kabul edilmiştir. Tedrisat-ı İptidaiye Kanun'u Muvakkati'nda yer alan önemli düzenleme ise ilköğretim seviyesinde özel okullara yer verilmiş olmasıdır (Topzaş, 2003:22).

Tedrisat-i İptidaiye Kanun-u Muvakkati'nin 7. maddesinde, ilköğretim seviyesindeki özel öğretimle ilgili bazı hükümler konmuştur (Koçer, 1991:206).

1876 Kanun-i Esasisinde de özel okullara yer verilmiş, böylelikle o döneme kadar ağırlıkla azınlık ve yabancılar tarafından yürütülen azınlık ve yabancıların tekelinde bulunan özel okul açma işinde Türklerin de aktif olarak rol almaları teşvik edilmiştir (MEB ÖKGM, 1991:21). 1876 Kanun-i Esasi'nin 15. maddesindeki "Emr-i tedris serbesttir" hükmüyle öğretim özgürlüğü ilkesi benimsenince, azınlık ve Türk özel okullarının gelişme gösterdiği ifade edilmektedir (Akyüz, 2006:240-241). Yine aynı döneme rastlayan 1876 Osmanlı-Rus Harbi sonunda ortaya çıkan ekonomik buhran da, devletin eğitim yatırımı yapamamasına neden olması sebebiyle, özel okulların gelişmesinin başlıca etmenlerinden biri olarak görülmektedir. Buna göre, bu dönemde birkaç kişinin bir araya gelip kiminin servetini kiminin ilmini ortaya dökerek özel okullar kurması sıklıkla karşılaşılan bir durum olmuştur (Koçer, 1991:153).

Bu şekilde açılan özel okullara örnek vermek gerekirse; Zadeğân Mektebi, Dilsizler ve Körler Okulu, Şems'ül Maarif, Mekteb-i Hamîdiye, Dar'ütta'lim, Nümüne-i Terakki, Mekteb-i Osmanî, Rehber-i Marifet, Ravza-ı Terakki, Mekteb-i Edebî, Maşrık-i Füyüzat, Aşîret Mekteb-i Hümayunu'nu sayabiliriz (Akyüz, 2006:239-240; Koçer, 1991:154 vd.).

1884'te İstanbul'da açılan ve sonradan İstanbul Erkek Lisesi'nin temelini oluşturan Şemsülmaarif'in, Rüşdiye düzeyinde ilk Türk özel okulu olduğu tahmin edilmektedir (Akyüz, 2006:240). Aynı zamanda bu okulun iptidai bölümünün, bütünüyle Usul-i

Cedid'e dayalı öğretim yapan ilk eğitim kurumu olduğu da ifade edilmektedir (Sakaoğlu, 2003:83).

Aynı dönemde açılan özel okullar, çağına göre ileri eğitim sistemlerinin uygulandığı merkezler olmuşlardır. Bunlar arasında 1882'de kurulan ve kız ve erkek öğrenci kabul eden Mekteb-i Hamidî ile 1885'te kurulan Nümûne-i Terakki sayılabilir (Akyüz, 2006:240).

Rüşdiye üstü lise eğitiminde sultanilerin önemli bir işlev gördüğü ifade edilmektedir. İlki Mekteb-i Sultani adıyla 1868'de açılan sultaniler, Tanzimat'ın son döneminde gündeme gelmiştir. Tevfik Fikret'e göre Galatasaray Sultanisi "*Doğu'nun, Batı ufkuna açılan ilk penceresi*" olmuştur (Sakaoğlu, 2003:83-84).

Bu dönemden başlayarak, azınlık okullarının da Türk eğitim sistemi içine katılmasına yönelik çalışmalar yapılmıştır. 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ve 1876 Kanun-ı Esasisi azınlık okullarına özel okul statüsü tanımış, ancak bunların devlet kontrolü altında işlev göreceklərini hükme bağlamıştır. "Osmanlıcılık" ideolojisi yoluyla gayrimüslim cemaatler ve bunların okulları üzerinde denetim kurulmaya çalışıldığı, ancak bunun yönetim ile cemaatler arasında çeşitli çatışmalara neden olduğu görülmektedir (Koçak, 1985:486). Azınlıkların kendi okullarını devlet denetiminden uzak tutmaya çalışmalarının nedeninin, gerçekte bağımsızlığa yönelik çalışmalarda bulunmaları olduğu da iddia edilmektedir. Gerçekten, Osmanlı eğitim sistemine köklü bir reform getirmeyi amaçlayan Maarif-i Umumiye Kanunu Tasarısı 1909 yılında azınlık milletvekilleri ve patrikhaneler tarafından engellenmiş, bu tasarı ancak kapsamı daraltılarak 1913 yılında Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkati adıyla çıkarılabilmıştır (Taşdemirci, 2001:19-20).

Diğer yandan, eğitim reformunun bağnaz Müslüman topluluk tarafından da tepkiyle karşılandığı görülmektedir. Nitekim, 1845 yılında Maarif-i Umumiye Meclisi'nin kararı doğrultusunda bilimlerin ve fenlerin okutulacağı bir yüksek okul olarak tasarlanarak 1870 yılında öğretime başlayan Darülfünun-ı Osmanî'nin benzer tepkiler nedeniyle büyük zorluklarla karşılaştığı bilinmektedir (Sakaoğlu, 2003:81).

Bu tepkilere karşın, Türk özel okulluğunun Meşrutiyet ve Mutlakiyet dönemlerinde gelişme gösterdiği görülmektedir. 1903 yılında İstanbul'da 28 Türk özel okulunun bulunduğu, bunların hemen hepsinin iptidaiye ve rüşdiye düzeyinde eğitim

verdiği ve toplam öğrenci sayısının 4500'ü bulduğu ifade edilmektedir (Akyüz, 2006:240).

II. Meşrutiyet döneminin son yıllarına baktığımızda 1915 yılında yayınlanan Mekatib-i Hususiye Talimatnamesi ile özel okulların açılış ve işleyişleri ile ilgili usul ve esasların belirlendiği görülmektedir (MEB ÖKGM, 1991:23). Bu talimatname ile özel okulun açılma ve ruhsat alma koşulları belirlenmiştir (Koçer, 1991:208). Okul binasının denetiminden, müfredat programının saptanması ve denetlenmesine ilişkin pek çok konu, bu talimatname ile düzenlenmiş, böylece özel okullarda okutulacak kitapların önceden belirlenerek denetimden geçmesi sağlanmıştır (Memduhoğlu, 1999:142).

Türk özel okulluğunun gelişimini sağlamak amacıyla bazı derneklerin de 1909-1911 yılları arasında kurulduğunu görmekteyiz. Bunlara örnek olarak Osmanlı İttihat Cemiyeti ile Osmanlı Mektepleri Tevhid-i Mesai Cemiyeti verilebilir. Bu derneğe üye okullardan mezun olanların devam edebilecekleri Mekatib-i Hususiye İdadisi adıyla bir okul da 1911 yılında kurulmuştur (Koçer, 1991:208).

Azınlıklara Ait Özel Okullar

Azınlıklara ait özel okullar Türk eğitim tarihinde önemli bir yer tutmuştur. İstanbul'un fethi ile birlikte dinsel ve kültürel haklarını koruma imkânı tanınan Azınlıklar, kendi eğitimlerini de sürdürüp geliştirmişlerdir (Akyüz, 2006:103).

1856 Islahat Fermanında yer alan şu hususlar dikkat çekicidir:

"Osmanlı tebaasına dâhil olan herkes mekteplerin yönetmeliği dışına çıkmamak suretiyle gerek yaşça ve gerek yapılan kabul imtihanı sonucunda gereken şartları haiz oldukları takdirde cümlesi birbirinden ayrılmaksızın Osmanlı Devletinde açık bulunan ve tedrisat yapan askeri ve sivil mekteplere alınmaları İrade-i Padişahı iktizasıdır. Bundan başka her bir cemaat, maarif ve harf ve sanayie dair milletçe mektepler yapmaya izinlidir. Fakat bu çeşit mekatib-i umumiyye'nin ders verme şeklini ve muallimlerini seçme işi, üyeleri padişah tarafından seçilmiş Türk ve ekalliyet bilginlerinden karma bir Meclis-i Maarifin nezaret ve teftişi altında olacaktır." ifadeleriyle eğitimin Devletin resmi metnine girmesiyle, azınlıklarca açılacak olan özel okullarla ilgili olarak bazı esasların getirildiği görülmektedir (MEB ÖKGM, 1991:19-20).

1914 yılında Birinci Dünya Savaşı'nın başlamasıyla kapitülasyonlar askıya alınmış, bundan yararlanan Osmanlı Devleti 1915 yılında çıkarılan Mekâtib-i Hususiye Talimatnamesi ile azınlık okullarını düzenleyen hükümler kabul etmiştir. Bu talimatnameye göre Türk Dili, Tarih ve Coğrafyası derslerinin Türk öğretmenlerce okutulması da hükme bağlanmıştır (Taşdemirci, 2001:20).

Osmanlılarda azınlıklar ve yabancılar birçok okul açmıştır. Azınlıklar tarafından açılan okullar Rum okulları, Ermeni okulları ve Yahudi okulları olarak üçe ayırmamız mümkündür.

Rum Okulları

Azınlık okulları içinde sayı olarak en çok Rum okulu bulunmaktadır. Rum okullarının Mekâtib-i Hususiye Talimatnamesine en çok karşı çıkan okullardan olduğu da bilinmektedir (Taşdemirci, 2001:20).

Tanzimattan sonra İstanbul'da belli başlı Rum okulları arasında Fener Rum Okulu, Heybeliada Rum Papaz Okulu ve Rum Darülfünûnu (Kuruçeşme Rum Üniversitesi)'ni sayılmaktadır (Koçak, 1985:492). Bu okulların genel yapısına baktığımızda, Rumlar tarafından sağlanan gelirlerle faaliyetlerini sürdürdüklerini ve ruhani bir otoriteye bağlı olduklarını görmekteyiz.

Ancak Rum okullarının listesi o yıllara ait salnamelerde bulunamadığından tam olarak kaç tane Rum Okulu olduğu bilinmemektedir. Rumların gayet serbest ve denetimden uzak bir eğitim sistemini yerleştirmiş oldukları ifade edilmektedir (Taşdemirci, 2001:20; Koçer, 1991:158).

1904 yılında Rum Patrikhanesi'nin yayımladığı bir istatistiğe göre İstanbul'da 64 Rum ilk ve ortaokulunda toplam 360 öğretmenin çalıştığı, bunun dışında doğrudan Patrikhane'ye bağlı olarak çalışan sekiz Rum okulunun daha bulunduğu ifade edilmektedir (Koçak, 1985:493).

Rum özel okullarının denetimini "Rum Cemiyet-i Edebiyesi" ("Elinikos Filolopikos Sillogos") sağlamıştır. İstanbul'daki Rumların kültürel ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla 1861'de kurulan derneğin önemli bir kültür merkezi haline geldiği ve Rum eğitim kurumlarının gelişmesine önemli katkıda bulunduğu görülmektedir (Koçak, 1985:493).

Rum okullarının sayısı, Birinci Dünya Savaşı öncesinde 3500'e kadar yükselmiştir. Kurtuluş Savaşı'ndan sonraki mübadele döneminde ise bu sayının özellikle İstanbul dışında bir hayli azaldığı görülmektedir. Buna karşın, Cumhuriyet döneminde de azınlık okulları içinde en çok sayıda bulunanlar yine Rum okullarıdır (Taşdemirci, 2001:21).

Ermeni Okulları

Ermeni okullarının, Rum okullarına göre daha geç bir devirde, 18'inci yüzyılın sonlarında faaliyete geçtiği görülmektedir. 1790'a kadar kurumsallaşamadan devam eden Ermeni dini eğitim kurumları bu tarihte ilk kez İstanbul'da resmi bir okul ile faaliyete geçmişlerdir. 10 Temmuz 1824 tarihinde ise Ermeni Patriği Karabet'in, Anadolu'da her vilayete bir Ermeni okulu açılmasını istediği ve bu okulların sayılarının 1202'yi bulduğu ifade edilmektedir (Taşdemirci, 2001:21).

Ermeni okullarının kısa sürede nitelik ve nicelik bakımından yükseldiği görülmektedir:

“1871 yılında sadece İstanbul'da 48 tane Ermeni okulu vardır. Yine 1874 yılında Anadolu'da 469 ana ve ilkokul vardır. 1900 yılına gelindiğinde İstanbul'da 40 Ermeni okulu bulunduğu görülmüyor. 900 Erkek ve kız Ermeni okullarında okuyordu. 300 Ermeni çocuğu da devlet okullarına devam ediyordu” (Koçer, 1991:159).

19'uncu yüzyılın ikinci yarısında maddî yetersizliklerden dolayı faaliyetlerini sürdürmekte güçlük çeken özel Ermeni okullarının, bu sıkıntılarından kurtulabilmesi amacıyla Ermeniler tarafından kurulan “mekteplere yardım cemiyetleri” sayesinde Ermeni okulları ciddi bir mali kaynağa sahip olmuşlardır (Koçak, 1985:493). Nitekim, Mutlakiyet döneminin başlarında, 1880 yıllarına doğru maddi yetersizlikten dolayı cemaat okullarının sayılarının azalmasına karşılık, özel Ermeni okullarının sayısının arttığı görülmektedir (Taşdemirci, 2001:22)

II. Abdülhamit devrinde kapatılan Ermeni okulları, II. Meşrutiyetin ilanı ile tekrar açılmış ve sayıları Birinci Dünya Savaşı öncesinde 2500'e çıkmıştır. Ancak Birinci Dünya Savaşından sonra sadece İstanbul'daki Ermeni okulları kalmıştır (Taşdemirci, 2001:22).

Yahudi Okulları

Osmanlı topraklarına 1492’de özellikle İspanya’daki baskılardan kaçarak gelen Yahudiler, aydın bir grup olarak eğitime özel bir önem vermişler ve dönemin müspet ilimlerinin öğretildiği merkezler kurmuşlardır. Böylece özellikle İstanbul’da Yahudi kültürünün geliştiği görülmektedir. İleriki yüzyıllarda ise bu etkinin azaldığı ifade edilmektedir (Taşdemirci, 2001:16-17).

Rumlar ve Ermenilerin olduğu gibi, Yahudilerin de kültür merkezleri vardır. Bu kültür kuruluşlarının başında Aliyans İsrailit (Yahudi Birliği) cemiyeti gelmektedir. Bu cemiyet 1860 yılında Paris’te kurulmuştur. Bu cemiyetin görevi; Rusya, Türkiye, İran ve Kuzey Afrika’daki Yahudileri fikren ve eğitim bakımından yükseltmek ve dünya kamuoyunu Yahudiler lehine kullanmaktır. Bu cemiyet Türkiye’de çeşitli okullar açmıştır (Akyüz, 2006:174). Genel öğretim kurumları yanında mesleki ve teknik öğretim kurumlarını da açmayı teşvik etmiş ve desteklemiştir. Uygulamalı öğretim metodunun Türk eğitimine girmesinde bu cemiyet tarafından açılan meslek okullarının, kurslarının ve atölyelerin büyük hizmetleri olmuştur (Taşdemirci, 2001:23-24).

Yabancılar Ait Özel Okullar

Osmanlı ülkesinde açılan “yabancı okulları”nın kökeni, Fransa ile Osmanlı Devleti arasında 1536 yılında imzalanan kapitülasyon antlaşmalarına dayanmaktadır (Taşdemirci, 2001:24). Bununla birlikte, bu okulların asıl yükselişlerinin Tanzimat dönemine denk geldiği görülmektedir. Bunun nedeni olarak ise misyonerlik faaliyetleri, Tanzimat’ın getirdiği yabancılar ve azınlıklara yönelik yeni haklar ve Osmanlı Devleti’nin ekonomik ve siyasi olarak dışa bağımlı hale gelmesi gibi etkenler gösterilmektedir (Akyüz, 2006:174-175).

1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesinin 129. maddesinde "*mekatib-i hususiye bazı mahallerde cemaatlar tarafından veya gerek Tebaa-i Devlet-i Âliye ve gerek tebaa-i ecnebiyeden olan efrad ve eşhasdan biri canibinden ücretli ve ücretsiz olarak ihdas ve tesis olunan mekteplerdir ki, bunların mesarifat ve muhassasatı müessisleri tarafından veyahut merbut oldukları vakıfları canibinden idare ve rüyet kılınır*" denilerek, yabancı devlet vatandaşlarına Osmanlı ülkesinde okul açma izni verilmiştir (Taşdemirci, 2001:25-26).

Yabancılar kapitulasyonlar ile tanınan imtiyazlar sayesinde, Saint Benoit Koleji'nden başlayarak Tanzimat ilan edildiği günlerde 21'i erkek 19'u kızlar için olmak üzere yabancı okulların sayısı 40'a kadar yükselmiştir (MEB ÖKGM, 1991:19).

İlk olarak 1583 yılında Fransızlar tarafından açılan yabancı okulları diğer devletler tarafından açılan yabancı okullar izlemiştir. 19'uncu yüzyılın sonlarında okul ve öğrenci sayıları zirveye ulaşan okulların çok azı Cumhuriyet döneminde ayakta kalabilmiştir. Yine, yabancı okullarda öğrenim gören Müslüman Türk çocuklarının oranının da 20'nci yüzyılın başından itibaren düzenli olarak arttığı ve 1939 yılında % 76'ya ulaştığı görülmektedir (Taşdemirci, 2001:26-27).

Yabancı okullarının misyonerlik başta olmak üzere Osmanlı ve Türk varlığına karşı çeşitli faaliyetlerde bulundukları, tarihte ve günümüzde sıklıkla ifade edilen bir konu olmuştur (Taşdemirci, 2001:20; Akyüz, 2006:105).

Bu konu ile ilgili olarak Maarif Vekili Hamdullah Suphi, Şubat 1921'de TBMM'de şöyle bir konuşma yapmıştır:

"Bazı sakıncaları olmasa, Türkiye dahilinde bir tek ecnebî mektep bırakmam. Fakat bu, dâhilî (iç) olduğu kadar haricî (dış) bir meseledir. Amerikan mekteplerini kapattığımız gün, Amerika üzerinde bunun yankıları ne olacaktır, düşünüp incelemeliyiz. İtalyan mekteplerini kapattığımız zaman yine ortaya çıkacak etkileri göz önüne almalıyız. Demek ki elimizde bir çare vardır, o da mekteplerimizi, ailemizi, ecnebi mekteplere ihtiyaç göstertmeyecek bir surette yükseltmektir. Kendi mekteplerimiz, lazım gelen irfan ve terbiyeyi temin etti mi (sağlayınca), emin olunuz bir tek aile çocuklarını ecnebi mekteplerine yollamaz." (MEB ÖKGM, 1991:24-25).

Hâkimiyet-i Milliye gazetesinin yazdığına göre, Mart 1921'de Anadolu'daki tüm yabancı okullar kapatılmıştır (MEB ÖKGM, 1991:25).

Dünya Eğitim Tarihinden Özelleşme ve Sivilleşme Örnekleri

ABD'de Özel Öğretim

ABD'de özel öğretim eğitim içinde çok önemli bir yer tutmaktadır. Kiliseye bağlı olan bu özel okullar resmi okulların son derece gelişmiş olmasına rağmen büyük ilgi görmektedir. Özel okullar eyalet sistemi ile yönetilen ülkede, eyalet veya mahalli okul bölgesinin izniyle açılır, işleyişinde eyaletçe konan bazı standartlar olmasına rağmen, denetime tabi tutulmazlar (Memduhoğlu 1999:118).

ABD'de paralı okulların harcamalarının bir kısmını vergi iadesi, direk yardım gibi yollarla devletten karşılamaktadır. Hatta son zamanlarda paralı okula çocuğu devam eden ailelere devlet tarafından yardım yapılmaktadır. Birçok eyaletteki paralı okullardaki öğrenci taşımacılığı, sağlık hizmetleri, yemek servisi, ders kitapları ve öğrenci harçları adı altındaki harcamalar eyalet tarafından karşılanmaktadır (Erdoğan, 2003:68).

Erdoğan'ın (1997) Campbell ve diğerleri (1985)'nden aktardığına göre, öğrencilerin 1985 yılı itibariyle 40 milyonu (% 89) devlet okullarına devam ederken 5 milyonu (% 11) paralı okullara devam etmektedir. Bu öğrencilerin gittiği okullardan 16,000'i devlet okulu iken 12.000'i paralı okullardır. Paralı okulların % 50'si Katolik, % 7.6 'si Lutheran ve % 22.3'ü diğer dini gruplara bağlıdır. Kalan % 20 'si ise dini olmayan okullardan oluşmaktadır (Balcı, 2007:44).

Daha önce de bahsettiğimiz gibi dini çevrelerin özel okullar üzerinde büyük bir etkisi vardır. İlk ve orta öğretim seviyesindeki özel bütün okulların yaklaşık olarak üçte ikisi Katolik Kilisesi tarafından yönetilmektedir. Protestan Kiliselerince gösterilen çabanın çoğu, kiliseye bağlı yüksek Öğrenim kurumlarının açılmasına ve desteklenmesine yöneltmiştir. Bütün kolej ve üniversitelerin hemen hemen üçte ikisi bağımsız veya kilise ile bağlantısı olan kurumlardır; fakat resmi öğretim kurumlarına devam eden öğrenciler, bütün öğrencilerin yüzde 61.2'sini teşkil eder. 1962'de ABD'de bulunan 2.043 yüksek öğretim kurumundan 729'u vergi yoluyla yardım görmekteydi. Geriye kalan 472'si bağımsız, 481'i Katolik, 3.3.4'ü Protestan idi ve 27'sinin de Yahudilik ve Son Gün Azizleri ile veya başka mezheplerle ilişkileri vardı (Memduhoğlu, 1999:119).

ABD eğitiminde önemli bir yere sahip olan özel okullar açısından bunca olumlu veriye karşın, önemli bir sorun da ırkçı-ayrımcı yapılanmadır. 1954 yılına kadar ırkçı uygulamalar yüzünden beyazlar ve siyahlar ayrı okullara gitmekteydi. 1950'lerde gelişen sivil hareketlerin etkisiyle okullardaki bu ayrımcılık uygulamasının mahkeme tarafından yasaklanması sonucu devlet okullarında beyazlar ve siyahlar bir arada eğitim görmeye başladı. Ancak ayrımcılığın kaldırılması sadece" devlet okulları için geçerli oldu. Paralı okulların büyük bir kısmı sadece beyazlara veya sadece siyalara yönelik olmaya devam etti. Halen bugün de özel okulların çoğu ayrımcı bir yapıya sahiptir (Erdoğan, 2003:67)

Fransa'da Özel Öğretim

1882 Jules Ferry'den beri Fransa eğitim sisteminin temelini şu üç büyük ilke oluşturmaktadır *Laik eğitim, 16 yaşa kadar zorunlu eğitim, parasız eğitim*. Bu yüzden Fransa'da eğitim ve yetiştirme devletin halka borçlu olduğu bir hizmet olarak değerlendirilmiş ve bir hak olarak devlet garantisi altına alınmıştır. 1789 devrimiyle birlikte, din adamları, asiller ve halktan oluşan Fransa, eğitimi ilk defa bir insanlık hakkı olarak görmüştür. Buna göre eğitim, bireylerin sosyal yaşamdaki işlevlerini yerine getirebilmelerinin, kendi kendilerini yönetebilmelerinin ve haklarını kullanabilmelerinin temel koşulu olarak görülmüştür. Bu nedenle 24 Temmuz 1793 tarihli Anayasanın 22. maddesinde devletin görevi, herkesin hakkı olan eğitimle toplumun genel kültürünü desteklemek ve öğretimi yurttaşın yeteneğine göre düzenlemek olarak belirtilmiştir (Balcı, 2007:172).

Fransa diğer Avrupa ülkelerinden farklı olarak merkeziyetçi bir yapıya sahip olmasına karşın, eğitim sisteminde yerelleşmeyi ve serbestliği seçmiştir. Teşkilatında özel okullar için bir yapılanma vardır. Özel okullar şahıslar, sendikalar veya dini çevreler tarafından açılmakla birlikte, çoğu Katolik kilisesinin denetimi altındadır. Bu okulların açılması için Milli Eğitim Bakanlığı'nın onayı şarttır. Bakanlık tarafından denetlenen bu okullardan alınan sertifikaların geçerli olması için öğrencinin devlet sınavlarına girerek aldığı sertifikayı onaylatması gerekir. Bu da bu okulların programlarını devletin belirlediği programlara göre düzenlemesini sağlamaktadır (Memduhoğlu, 1999:121).

Özel okullara devletin yardım etmesi için büyük baskılar olmuş ve bu baskılar hükümet düzeyinde yapılan görüşmeler sonunda 1951'de kilise okullarına ve Özel eğitim kurumlarına bir miktar devlet yardımı yapılması imkânını sağlamıştır. 1959 reformu ile de devletin bazı isteklerinin okul tarafından gerçekleşmesi durumunda özel okullar mali destek yapmayı vaat etmiştir (Erdoğan, 2003:150).

Bugün Fransa'da eğitim, devletin hala borçlu olduğu bir hizmet olarak görülse de eğitimde serbestliği tercih etmesi nedeniyle özel okullara da yer vermiştir. Okul çağındaki çocukların üçte biri özel okullara devanı etmektedir. Paralı okullaşma oranı; İlkokul düzeyinde %16, orta dereceli okullar düzeyinde %25'dir. Bu oldukça yüksek bir orandır. Orta kademede her 4 öğrenciden biri özel okul öğrencisidir. Özellikle teknik okulların çoğu özel kuruluşlara bağlıdır (Memduhoğlu, 1999:122).

Japonya'da Özel Öğretim

Eğitim, Japonya'nın bugünkü düzeye gelmesinde en önemli faktör olarak ortaya çıkmaktadır. 1872 yılında Eğitim Sistemi Düzeni'nin yayınlanmasıyla Japonya'da çağdaş bir eğitim sistemi kabul edilmiştir. Bu sisteme göre eğitim Japonya'da eğitim kurumları ulusal, yerel ve özel olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır. Eğitim, Bilim ve Kültür Bakanlığı tarafından merkezi olarak yönetilen okullar "**ulusal okul**", yerel yönetimler (valilikler, belediyeler, il özel idareleri) tarafından yönetilen okullar "**yerel okul**", vakıf, çeşitli kişi ve kuruluşlarca yönetilen okullar ise "**özel okul**" olarak adlandırılmaktadır. Eğitim sisteminin yönetiminde Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, Bölge Eğitim Kurulu, Belediyeler ve Ulusal valilikler görev almaktadır (Balcı, 2007:321).

Eğitim sisteminin örgütsel yapısına baktığımızda, Eğitim Bakanlığının rolü daha çok yönetimde görev alan birimleri koordine etmektir. Bölgelerde ise, “Bölge Eğitim Kurulları” vardır. Özel öğretim kurumları bu kurullar vasıtasıyla devlete bağlıdır (Balcı, 2007:321).

Japonya'da özel okulların tarihine baktığımızda, 1910'dan 1925'e kadar hızla büyüyen eğitim sistemi için önemli bir yer almakla birlikte, milliyetçilik akımları nedeniyle, bazı dini gruplarla bağlantısı olan bu okullara soğuk bakılmış ve bazı imtiyazları sınırlandırılmıştır. Daha sonraları özel okulların Japon eğitim sistemi içinde önemi tekrar artmış, günümüzde eğitimin her kademesinde kurumların yarısı özelleşmiştir (Memduhoğlu, 1999:125).

Japon eğitim sistemine genel olarak baktığımızda Paralı öğretim kurumlarının önemli bir yer sahip olduğunu görmekteyiz. Okulöncesi okulların %70'i paralıdır. Bu okullar paralı olmalarına rağmen bakanlığın belirlediği standartlara bağlı kalmak zorundadır. İlkokul düzeyindeki öğrencilerin %11'i paralı okullara devam etmektedir. Ortaokullarda da paralı okullara devam eden öğrenci oranı yaklaşık aynıdır. Lise öğrencilerinin ise %30'u paralı okullarda öğrenim görmektedir. Üniversite öğrencilerinin de %76'sı paralı üniversitelere kayıtlıdır. Meslek yüksek okullarındaki öğrencilerin ise %91'i paralı okullara devam etmektedir (Erdoğan, 2003:120).

Küba'da Özel Öğretim

Eğitimde özelleşme ve sivilleşme örnekleri açısından Küba'yı almamızın bir nedeni devlet yönetiminin farklılığı ve bunun eğitimin özelleşmesine ve sivilleşmesine olan etkilerini değerlendirmektir. Bilindiği gibi bu ülke, 1959'da yapılan sosyalist

devrimle birlikte eğitimini Marksist ilkelere dayandırdığı görülmektedir (Balcı, 2007:355).

Küba eğitim sisteminin önemli bir parçasını oluşturan politeknik eğitim, Marksist eğitimin temelidir ve bu sisteme göre, temeli üretim olan bu sistemden tüm çocuklar resmi ve parasız bir şekilde geçirilmelidir. Eğitimin amacı, insanı çok yönlü yetiştirerek; insanın doğaya egemen olmasını, onu değiştirerek üretimde bulunmasını sağlamaktır. Bu nedenle, okullarda doğa ve toplum bilimlerine, beden eğitimi, estetik, iş-teknik ve uygulama derslerine yer verilmelidir. Politeknik eğitimde kişiler, üretim süreçlerinin genel bilimsel ilkelerini öğrenmeli; araç ve gereçleri kullanarak uygulama yapmalıdır. Sosyalist toplumlarda eğitimin hedefinin, teknik eğitim ile bireyi ekonomik alanda işlevsel hale getirmek, eğitimle üretimi bütünleştirip toplumsal hedefler doğrultusunda kaynaştırmak olduğu ifade edilmektedir. Bu nedenle eğitimin devletleştirilmesiyle birlikte, Küba'da teknik eğitime verilen önem artmış ve eğitimle iş yaşamı birleştirilmeye çalışılmış, bu nedenle ortaokullar kırsal bölgelerde (daha çok yatılı olarak) yaygınlaştırılmıştır (Balcı, 2007:355).

Görüldüğü gibi resmi ideoloji, kendi kalıplarında öngörülebilir bireyler yetiştirmek için eğitimin sınırlarını kesin olarak çizmiştir. Bu nedenle bu ülkede özel okul bulunmamaktadır. Devletin kendi ideolojisi doğrultusunda bireyler yetiştirmeyi hedeflemesi eğitimde sivilleşme ve özelleşme eğilimlerinin önünün kesilmesine neden olmuştur. Buradan ülke yönetiminin, ideolojilerinin eğitimin formatının belirlenmesinde ne kadar etkili olduğunu görmekteyiz.

1.2. Türkiye’de Eğitimin Özelleşme ve Sivilleşme Süreci

Bu bölümde öncelikle Cumhuriyet’in ilanıyla birlikte Türkiye’deki özel, yabancı ve azınlık okulların tarihi gelişimi ele alınıp, özel okulculuk olgusunun gelişimine etki eden faktörleri inceledikten sonra, son yıllarda özel okulların istatistiksel durumu ile kalkınma planlarında ve AB sürecinde özel okulculuk ele alınacaktır.

Cumhuriyet’in kuruluşunu da içeren Atatürk devrimleri, yalnızca saltanat ve hilafetin kaldırılarak milli egemenliğe geçilmesini sağlamamış, aynı zamanda toplum düzeninin modernleşmesi açısından pek çok önemli atılımı da beraberinde getirmiştir. Özellikle aile hukukunda ve eğitimde yapılan devrimler, laikleşme ve çağdaşlaşma ülkülerine hizmet etmiştir. Bu bağlamda, 3 Mart 1924 tarihinde çıkartılan Tevhid-i Tedrisat kanunu ve 1926 yılında yürürlüğe giren Medeni Kanun ile önemli yenilikler

getirilmiş, vakıfların eğitim sistemi ile ilişkisi kesilmiş, okul ile klasik medrese arasındaki ikilem ortadan kaldırılmış, dinci kuruluşların ve cemaatlerin denetimindeki okullar ve yabancıların kurmuş oldukları özel eğitim kurumları, hükümetin denetimi altına alınmıştır (Sağ, 2003:20).

Cumhuriyet döneminde özel öğretim daha ilk yıllar içinde ele alınan eğitim konularından biri olmuştur. 1925 yılında hazırlanan Maarif-i Umumiyye Kanunu tasarısına Özel öğretimin her türü hakkında esaslı ve geniş hükümler konduğu gibi, aynı yıl içinde bir "Hususi Mektepler Talimatnamesi" de hazırlanarak Başbakanlığa sunulmuştu (MEB ÖKGM, 1991:25).

Atatürk, 1925 yılı TBMM açış nutkunda özel öğretim konusu ile ilgili olarak:

"Büyük Millet Meclisi'nin ve Hükümet-i Cumhuriyet 'in azami vesait ve gayret sarf ettiği müsellem olmakla beraber, ilim ve tahsilin feyiz ve nuruna olan iştihak, umumu tatmin edebilmekten çok uzaktır. Önümüzdeki sene için Devletçe yapılabilecek azami fedakârlığı rica ederken, erbab-ı yesardan olan vatandaşlarımıza da şayan-ı sahabet olan çocuklarımızı hususi teşebbüslerle okutup yetiştirmelerini ehemmiyetle tavsiye ederim."

demek suretiyle düşüncelerini belirtmiştir (MEB ÖKGM, 1991:25-26).

Atatürk 1925 yılında TBMM’de yaptığı bu konuşmada Devletin yanında özel girişimin de yer alıp öğrenci yetiştirmesinde, eğitime katkıda bulunmada görev almasını istemiştir. 2000’li yıllarda dünyada demokrasi anlayışına baktığımızda, demokraside neredeyse olmazsa olmaz haline gelen sivil toplum örgütlerinin Devletin yanında yer almasının gerektiğini görmekteyiz. 1925’de Atatürk, o günün koşullarında sivil toplum kuruluşları, Devletin yanında yer almalıdır diyerek sivil toplum kuruluşlarını sadece eğitimde değil, her konuda Devlet ile birlikte çalışmaya çağırmıştır. 1928’de de bir talimatla Maarif Cemiyetini kurdurmuştur. Maarif Cemiyetinin görevi, eğitime katkıda bulunmak, özel okullar açmak, öğrenciler yetiştirmek ve yurtlar kurmak olarak belirlenmiştir. Türk Eğitim Derneği o tarihte, Atatürk’ün talimatıyla, esnaf, tüccar, bankacılar, Devlette görev almış bilim adamları ve öğretmenler tarafından kurulmuştur. O günden bu güne geldiğimizde, sivil toplum örgütlerinin, şahısların, şirketlerin, bu gayeye hizmet etmek için, gayelerini gerçekleştirmek için, Devletin yanında Devletle işbirliği içinde olduklarını görmekteyiz (Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği, 2002:19).

Cumhuriyet döneminde Türklerin giriştiği özel öğretimde her düzeyde gelişmeler görülür. Ancak, bunlar birkaç büyük kentte kalmıştır. Özel okullar, genellikle sağla-

dıkları daha iyi öğretim imkânları (yabancı dil, vs.) nedeniyle varlıklı ailelerin çocuklarını göndermek için tercih ettikleri kurumlar olmuştur (Akyüz, 2006:374).

Azınlık ve yabancıların açtığı özel okullarla ilgili olarak, Kurtuluş Savaşını bitiren 24 Temmuz 1923 tarihli Lozan Barış Antlaşması, Türkiye'deki azınlıkların eğitim haklarına ilişkin hükümler de taşır. Bu hükümler 40 ve 41. maddelerde şöyle ifade edilmiştir:

'Ekalliyetler, masrafları kendilerine ait olmak üzere her türlü mektep açabilecek, buralarda kendi dilleriyle öğretim yapabileceklerdir. Fakat Türkçe de zorunlu olarak okutulabilecektir. Mümkün olduğu ölçüde, bu okullara, Devlet, belediye vs. bütçelerinden tahsisat ayrılacaktır' (Akyüz, 2006:374).

Saltanatın sona ermesiyle özellikle yabancı ve azınlıklara ait özel okulların sayıca azaldığı ve resmi okulların yükselişe geçtiği görülmektedir. Lozan Antlaşması hükümlerine dayanarak varlıklarını devam ettiren yabancı özel okullarda Türkçe derslerinin ve Türkçe okutulan tarih ve coğrafya gibi derslerin zorunlu tutulması ve bu sayede resmi okullarla aralarında müfredat bakımından bir paralellik sağlanması ile birlikte bu okullar aileler nezdinde eski cazibelerini yitirmişlerdir. Buna ek olarak resmi ilkokullara devamın zorunlu kılınması da genel olarak özel okullardan parasız resmi okullara yönelişe neden olmuştur. Bu durumun, fiilen “maarif kapitülasyonunun ilgası” olarak değerlendirildiği ifade edilmektedir (Sakaoğlu, 2003:221).

Daha on yıl önce sayıları 300'e varan bu tür okulların öğrenci yokluğundan kapanması sonucu, 1938'de İstanbul'da 1 özel Anaokulu, 2 Özel İlkokul, 1 Özel Orta ve 7 Özel Lise, azınlıklardan Ermenilerin 34 İlk, 1 Orta, 3 lise, Musevilerin 6 ilk, 1 Lise, Rumların ilk 43, 3 Orta, 4 Lise, Yabancı okulu 3 Fransız, 1 İran, 5 İtalyan, 1 Alman, 1 Amerikan, 2 Avusturya, 1 Bulgar, 7 Fransız, 2 İngiliz okulu olmak üzere, toplam 25 ilk, orta, lise ve mesleki kurumun faal olduğu tespit edilebilmektedir (Sakaoğlu, 2003:221).

Özellikle bazı yabancı okulların Kurtuluş Savaşı ve Cumhuriyetin ilk yıllarında devlete karşı düşmanca tavır ve eylemlerini sürdürdükleri görülmektedir. Merzifon'daki Amerikan Koleji'nde Türkçe öğretmenini olan Zeki Bey'in, okulun haince eylemlerini Hükümete bildirdiği için öğretmenler ve öğrencileri tarafından şehit edildiği belirtilmektedir (Akyüz, 2006:322).

Yabancı okulların Türk eğitimine yenilikler getirdiği bir gerçektir. Ancak, Osmanlı döneminde de, Cumhuriyet döneminde de bu okulların bazı Türk gençlerinin kültüründen kopmalarına neden olduğu da bir gerçektir (Akyüz, 2006:375).

Yabancı okulların bu tür otoriteye karşı tutumları olmasına ve farklı eğitim ve öğretim uygulamalarıyla gençleri milli kültür ve değerlerinden uzak ortamlar hazırlamalarına karşın yine de toplumun özellikle varlıklı kesiminin bu okullara yönelik talepleri yüksek seviyedeydi.

1961 yılının Ocak ayının sonunda toplanan “Özel Okullar Komitesi” nin verdiği raporda, özel okullar adı altında toplanan Türk Özel, Azınlık Özel, Yabancı Özel Okulların, Dershanelerin, Yurtların ve Kursların hala 1915 Mekatib-i Hususiye Talimatnamesi ve Bakanlığın verdiği emirlerle yönetilmekte olduğu ve bu yönetmelik sisteminin ise günümüzün ihtiyaçlarına cevap verecek yeterli ve güvenli bir yol olmadığı kanısına varıldığı ifade edilmiştir (MEB, 1961:3).

05–15 Şubat 1962 tarihli VII. Milli Eğitim Şurasında da özel öğretim kurumlarının geliştirilmesi ve yayılması için gerekli tedbirleri alacak kanun ve yönetmeliklerin çıkarılması hususu vurgulanmıştır (VII. Milli Eğitim Şurası, web:http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/7_sura.pdf, 1962:5).

625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu'nun 1965 yılında yürürlüğe girmesi ile yabancıların ve azınlıkların yeni okul açmaları yasaklanmış, okulların sayısı dondurulmuştur. Yine bu okulların programı ve öğretmen atamaları da Milli Eğitim Bakanlığı'nın onayına tabi kılınmış ve böylece denetim altına alınmışlardır (Akyüz, 2006:376). 625 sayılı Kanun, müteakip yıllarda kanunun çeşitli maddelerinde yapılan değişiklikler ve 1985 yılından itibaren Özel öğretimle ilgili yönetmelik ve yönergelerin süratle çıkarılması ve daha sonra 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu'nu yürürlükten kaldıran 5580 sayılı kanun ile tarihi gelişimi dikkate alındığında özel okulların Türk Milli Eğitiminin amaçları doğrultusunda faaliyet gösteren kurumlar olarak eğitim sistemi içerisindeki yerini belirlemiştir (MEB ÖKGM, 1991:26).

Görülüyor ki savaşlar, mütarekeler, mutlakiyet, meşrutiyet, Cumhuriyet devirlerinde tek partili ve çok partili dönemlerde muhafaza edilen bu sistem günümüze kadar devam etmiştir. Böylece özel öğretim kurumları bir buçuk asırdır Türk devletinin eğitim sistemi içinde, Milli eğitim uygulamaları arasında yer almıştır (MEB ÖKGM, 1991:26).

Toplumun gelişmesi ve çağdaşlaşması açısından eğitim sisteminin oynadığı büyük rol yadsınamaz. Bu sistem içinde, kamu kesiminin yönetim ve denetimi altındaki eğitim kurumları kadar, özel okullar da büyük bir yer tutmaktadır. Sağlıklı bir kalkınma ve nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi için günümüzde özel öğretim kurumlarının da

resmi eğitim kurumları kadar önemli bir rol oynadıkları kabul edilmektedir (Memduhoğlu, 1999:130).

5580 sayılı Kanuna göre “Yerli ve yabancı gerçek ve tüzel kişiler tarafından kurulmuş olan ve Millî Eğitim Bakanlığının denetim, gözetimi altında bir ücret karşılığında hizmet veren öğretim kurumlarının hepsine birden özel öğretim kurumu denilmektedir.”

Nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi ve toplumun çağdaşlaşması açısından eğitimin üzerine düşen görevi yerine getirebilmesinin ön koşulu, bu alana yeterli maddi kaynak ayrılabilmesidir. Kamu kaynaklarının sınırlı olduğu ülkemizde, nitelikli insan yetiştirecek kurumların diğer kaynaklardan da beslenebilmesi, yani özel girişimler tarafından kurulacak eğitim kurumlarına destek verilmesi gerekmektedir. Önemli olan nokta, eğitimin hangi kurumdan alındığından çok, nitelikli ve kaliteli bir eğitim seviyesinin tüm yurtta yakalanmasıdır. Bu durum, sonuç olarak kamunun da yararına netice doğuracaktır (Memduhoğlu, 1999:130).

Bu durumda, daha fazla eğitim hizmeti sunmanın bir yolu da özelleşmenin eğitim içinde payını arttırmak ve yürütülen politikalar, yapılan düzenlemelerle bu sektörün desteklenmesidir. Konuya bu açıdan bakılmalı ve eğitimin yurt çapında yaygınlaşması ve kalitesinin artmasını sağlayacak bir çözüm yolu olarak görülmelidir.

Günümüzde özel okullar, 08.02.2007 tarihinde yürürlüğe giren 5580 sayılı kanunla düzenlenmiştir. Bu kanunda, özel okullar ile ilgili hükümler 4 ana başlık halinde yer almaktadır:

- ✓ *Özel Türk Okulları,*
- ✓ *Özel Azınlık Okulları,*
- ✓ *Özel Yabancı Okullar,*
- ✓ *Milletlerarası Özel Öğretim Kurumları.*

5580 sayılı kanun, Özel okullara sosyal devlet ilkesinin hayata geçirilmesi yönünde görevler vermiştir. Genel öğretim kalitesinin artırılması için bu okulların gelişiminin ne kadar önemli olduğu da 5580 Sayılı kanunun genel yapısı içerisinde hissedilmektedir. Bu kanun ile özel okullarda burslu okuyacak öğrencilerin oranı ve okullarda Türk öğrencilerle birlikte okuyacak yabancı uyruklu öğrencilerin oranı arttırılmıştır. Bu iki değişiklik, devletin, özel okullara artık daha fazla güvendiğini ve bu okullara artık daha fazla sorumluluk verildiğinin göstergesidir.

Özel Okulculuğun Genel Eğitim İçindeki Yerinin Yıllara Göre Oransal Değişimi

Tablo 2: 2004-2005 Öğretim Yılı Özel Öğretimin Genel Eğitim İçindeki Yeri

	Öğrenci			Okul/Sınıf			Öğretmen		
	Toplam	Özel	Oran	Toplam	Özel	Oran	Toplam	Özel	Oran
Okulöncesi	434.771	17.969	0,041	16.016	567	0,035	22.030	1.437	0,065
İlköğretim	10.565.389	172.348	0,016	35.581	676	0,019	399,025	18.003	0,045
Ortaöğretim	3.039.449	71.253	0,023	6.861	650	0,095	167,947	8.972	0,053
Genel	1.937.055	70.163	0,036	2.991	630	0,211	93,207	8.888	0,095
Mesleki-Teknik	1.102.394	1.090	0,001	3.870	20	0,005	74,740	84	0,001
TOPLAM	14.039.609	261.570	0,019	58.458	1.893	0,032	589,002	28.412	0,048

Kaynak: Taşar, 2006:276.

Tablo 2’deki verilere göre özel öğretim genel eğitimimiz içindeki payı: öğrenci sayısında %1.9, okul sayısında %3.2 ve öğretmen sayısında %4.8’dir (Taşar, 2006:276). Bu oranlar diğer dünya ülkeleriyle karşılaştırıldığında çok düşüktür. Örneğin özel okullarda öğrenim gören öğrenci sayısının toplam sayıya oranı İsviçre’de %5, Fransa’da %17, Avusturya’da %12’dir. Türkiye’de ise bu oran sadece %1.9’dur (Taşar, 2006:282).

Tablo 3: 2004-2005 Öğretim Yılı Özel Öğretim Kurumlarının Sayısı

Okul Türü	Açık	Kapalı	Kapanma Oranı	Toplam
Özel Dershane	3626	990	0,21	4616
Özel Ermeni İlköğretim Kurumu	15	3	0,17	18
Özel Ermeni Okulöncesi Kurumu	0	2	1,00	2
Özel Ermeni Ortaöğretim Kurumu	3	0	0,00	3
Özel Etüt Eğitim Merkezi	287	192	0,40	479
Özel Motorlu Taşıt Sürücüleri Kursu	2055	864	0,30	2919
Özel Muhtelif Kurslar	1825	1087	0,37	2912
Özel Musevi İlköğretim Kurumu	1	0	0,00	1
Özel Musevi Ortaöğretim Kurumu	1	0	0,00	1
Özel Eğitim Kurumu	52	9	0,15	61
Özel Okulöncesi Eğitim Okulu	1	0	0,00	1
Özel Rum İlköğretim Kurumu	14	0	0,00	14
Özel Rum Ortaöğretim Kurumu	5	0	0,00	5
Özel Türk İlköğretim Kurumu	609	202	0,25	811
Özel Türk Okulöncesi Kurumu	442	372	0,46	814
Özel Türk Ortaöğretim Kurumu	546	268	0,33	814
Özel Uluslararası İlköğretim Kurumu	8	2	0,20	10

Özel Uluslararası Ortaöğretim Kurumu	4	0	0,00	4
Özel Yabancı İlköğretim Kurumu	1	0	0,00	1
Özel Yabancı Ortaöğretim Kurumu	14	2	0,13	16
TOPLAM (19.01.2006)	9.509	3.994	0,30	13.503

Kaynak: Taşar, 2006:276.

Kuruluşundan günümüze özel öğretim kurumlarımızın tüm verileri tablodadır. Bu verilere göre toplamda açılan kurumlarımızın %30'u kapanmaktadır. Kapanma oranı ise Özel Türk Okulöncesi Kurumlarda %46, Özel Türk İlköğretim Kurumlarında %25, özel Türk Ortaöğretim Kurumlarında %33 olarak gerçekleşmiştir (Taşar, 2006:276).

Özel okulların kapanmasına neden olan gerekçelere baktığımızda bunların bir kısmını ekonomik, bir kısmının da uygulanan devlet politikalarından kaynaklandığını görmekteyiz. Bu konuda bir kaynak durumu şöyle ifade etmektedir:

1985 yılından itibaren çeşitli yollarla teşvik edilerek sayılan artırılan özel okullar 1990'lı yılların başından itibaren büyük öğrenci kaybına uğramaya başlamışlardır. Şüphesiz ki enflasyon oranı ile uygun olarak artan özel okul ücretleri öğrenci kapasitesinin düşmesinde önemli faktörlerden biri olmuştur. Ama Milli Eğitim Bakanlığının yaptığı hatalı uygulamalar da özel okulların öğrenci kaybına sebep olmuştur. Özel okulların her açıldığı yerleşim biriminde bakanlık gecikmeksizin onun yanı başında bir Anadolu Lisesi açmış veya mevcut Anadolu Lisesinin Öğrenci kontenjanını artırarak, okula daha çok öğrencinin girmesini sağlamıştır. Parasız devlet okullarıyla aynı nitelikte eğitim veren paralı özel okulların Öğrenci ve veli açısından rekabet etmesi mümkün değildir. Dolayısıyla özel okullarda öğrenci kaçıışı başlamıştır. Teşvik tedbirleri alarak özel okulları geliştirmeye çalışan devlet, özel okulun yanı başına benzer resmi okulları açarak onu kösteklemiştir. Yukarıda ifade edilen bu gerekçeler, özel okulların genel eğitim içindeki sayısal oranındaki düşüşün başlıca nedenleri olarak ortaya çıkmaktadır” (Memduhoğlu, 1999:225-226).

Tablo 4: 1983–1984, 1990–1991 ve 2004–2005 Öğretim Yıllarında Özel Okul Sayılarının Toplam Okul Sayısına Oranı

	1983-1984 %	1990-1991 %	2004-2005 %
OKUL ÖNCESİ	3.88	6.04	3,5
İLKÖĞRETİM	-	0.64	1,9
İLKOKUL	0.18	0.34	-
ORTAOKUL	1.73	3.00	-
LİSE (ORTAÖĞRETİM)	2.99	4.83	9,5
GENEL	5.9	9.34	21,1
MESLEKİ	0.37	0.61	0,5
TOPLAM	0.61	1.19	3,2

Kaynak: M.E.B.(Özel Öğretim Genel Müdürlüğü) Düünden Bugüne Özel Öğretim Kurumları 1, Özel Okullar, Ankara, Haziran 1991 ve Taşar, 2006:276.

1985 yılından itibaren gerek mevzuatta yapılan düzenlemeler, gerekse devlet politikası olarak eğitimde özelleşmenin çeşitli açılardan teşvik edilmesi ile özel okulların sayısında bir artış görülmektedir. 1983-1984 döneminde özel okulların sayısının toplam okul sayısına oranı %0.61 iken, bu oran 1990-1991 döneminde %1.19 olarak kaydedilmiştir. Daha sonraki yıllarda daha önce de ele alındığı gibi, ülkede yaşanan ekonomik sorunlar ve devletin uyguladığı bazı eğitim politikaları ve özel sektörü teşvik edici tedbirlerin yeterince alınmayışı özel okulların sayısının artışını yavaşlatmıştır. 2004-2005 dönemine baktığımızda bu oran hala %3.2 seviyesinde görülmektedir ki bu oran çok düşüktür (Tablo 4).

Tablo 5: 1983–1984, 1990–1991 ve 2004–2005 Öğretim Yılı Özel Okullardaki Öğretmen Sayısının Toplam Öğretmen Sayısına Oranı

	1983-1984 %	1990-1991 %	2004-2005 %
OKUL ÖNCESİ	4.98	7.41	6,5
İLKÖĞRETİM	-	-	4,5
İLKOKUL	0.37	1.02	-
ORTAOKUL	1.82	0.17	-
LİSE (ORTAÖĞRETİM)	1.46	5.83	5,3
GENEL	0.49	10.15	9,5
MESLEKİ TEKNİK	0.13	0.28	1
TOPLAM	0.92	2.37	4,8

Kaynak: M.E.B.(Özel Öğretim Genel Müdürlüğü) Düünden Bugüne Özel Öğretim Kurumları 1, Özel Okullar, Ankara, Haziran 1991 ve Taşar, 2006:276.

1983-84 öğretim yılında okulöncesinde görev yapan öğretmenlerin %4.98'i, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin %0.37'si, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin %1.82'si, lisede görev yapan öğretmenlerin %1.46'sı toplam öğretmenlerin de %0.92'si özel okullarda görev yapmaktaydı. 1990-91 öğretim yılında okulöncesinde görev yapan öğretmenlerin %7.41'i, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin %1.02'si, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin %0.17'si, lisede görev yapan öğretmenlerin %5.83'ü toplam öğretmenlerin de %2.37'si özel okullarda görev yapmaktaydı. 2004-05 öğretim yılında okulöncesinde görev yapan öğretmenlerin %6.5'i, ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin %4.5'i, ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin %5.3'ü, toplam öğretmenlerin de %4.8'i özel okullarda görev yapmaktaydı. Görüldüğü gibi özel okullarda görev alan öğretmenlerin toplam öğretmen sayısına oranında önemli bir artış görülmemektedir (Tablo 5).

Tablo 6: 1983 -1984, 1990-1991 ve 2004-2005 Öğretim Yılı Özel Okullardaki Öğrenci Sayısının Toplam Öğrenci Sayısına Oranı

	1983-1984 %	1990-1991 %	2004-2005 %
OKUL ÖNCESİ	5.74	6.42	4,1
İLKÖĞRETİM	-	0.12	1,6
İLKOKUL	0.29	0.65	-
ORTAOKUL	1.66	2.82	-
LİSE (ORTAÖĞRETİM)	1.83	2.98	2,3
GENEL	2.95	5.13	3,6
MESLEKİ TEKNİK	0.21	0.23	1
TOPLAM	0.73	1.49	1,9

Kaynak: M.E.B.(Özel Öğretim Genel Müdürlüğü) Düünden Bugüne Özel Öğretim Kurumları 1, Özel Okullar, Ankara, Haziran 1991 ve Taşar, 2006:276.

1983-84 öğretim yılında okulöncesine devam eden öğrencilerin %5.74'ü, ilkokula devam eden öğrencilerin %0.29'u, ortaokula devam eden öğrencilerin %1.66'sı, liseye devam eden öğrencilerin %1.83'ü toplam öğrencilerin de %0.73'ü özel okullara devam etmekteydi. 1990-91 öğretim yılında okulöncesinde devam eden öğrencilerin %6.42'si, ilkokulda devam eden öğrencilerin %0.65'i, ortaokulda devam eden öğrencilerin %2.82'si, lisede devam eden öğrencilerin %2.98'i toplam devam eden öğrencilerin de %1.49'u özel okullara devam etmekteydi. 2004-05 yılı itibarı ile okul-öncesi devam eden öğrencilerin %4.1'i, ilköğretime giden öğrencilerin %1.6'sı, ortaöğretime giden öğrencilerin %2.3'ü, toplam öğrencilerin de %1.9'u özel okullara devam etmektedir. Görüldüğü gibi özel okullara devam eden öğrenci oranında yirmi yıl öncesine göre önemli bir gelişme yoktur (Tablo 6).

Bu oranlar diğer bazı ülkelerle karşılaştırıldığında çok düşüktür. Örneğin özel okullarda öğrenim gören öğrenci sayısının toplam sayıya oranı İsviçre'de %5, Fransa'da %17, Avusturya'da %12'dir. Türkiye'de ise bu oran sadece %1.9'dur (Taşar, 2006:282).

Sonuç olarak, dünyanın gelişmiş ülkelerinde özel öğretimin eğitim içindeki payı çok büyüktür, Bu ülkelerde özel okullar gittikçe daha da gelişmektedir. Hata bazı

gelişmiş ülkelerde bu oranın % 20'lere çıktığını görmekteyiz. Devletin de bu noktada kendi temel politikaları ve denetimi altında özelleşmeyi sağlayıcı bir dizi önlemleri bir an evvel alması ve özel okulların eğitimin içindeki payının gelişmiş ülkeler seviyesine çıkartılması gerekmektedir.

Türkiye'nin sosyo-ekonomik ve siyasal yapıda yaşadığı değişim sürecinin başarılı olabilmesi için eğitimde özelleşmenin payının artırılması gerekmektedir. Birçok alanda atılım yapan ülkemizin, bir ülkenin kalkınmasında en büyük faktörü olan eğitim alanında da çağı yakalaması eğitimde özelleşmeye vereceği önemle doğru orantılı olacaktır. Çünkü özel sektörün yaygınlaşması hem devleti finans açısından rahatlatırken, aynı zamanda eğitim için ayırdığı kaynaklar daha verimli ve gereken yerlerde rasyonel bir şekilde kullanmasına imkân yaratacaktır.

Devletin Özelleşme ve Sivilleşme Sürecine Bakış Açısı

Günümüzde de ülkelerin dünya üzerinde yerlerini alabilmeleri, sadece ekonomik açıdan gelişmişlik seviyesiyle değil, aynı zamanda eğitim kalitesinin de diğer ülkelerle boy ölçüşür durumda olmalıdır ki ülkenin işgücü artsın ve ülkenin üretim saflarında yetenekli ve kaliteli bireyler katılsın. Bu bağlamda eğitime önemli katkısı bulunan özel öğretime devletin bakış açısını ortaya koymamız gerekir. Bu bağlamda, devletin kalkınma planlarında özelleşme ile ilgili aldığı kararlar ile günümüzde devletin politikasını oluşturan AB sürecinde eğitimde özelleşme alanında ulaşılması gereken hedeflere olan yaklaşımını ele almaktayız.

Kalkınma Planlarında Eğitimde Özelleşme

Kalkınma Planlarını ilk başında itibaren incelediğimizde, eğitimin özelleşmesiyle ilgili olarak devletin yaklaşımını ortaya koyması açısından bize ışık tutacaktır. Birinci kalkınma planından itibaren inceleme yapıldığında devletin her dönemde eğitime büyük önem verdiğini görmekteyiz. İlk defa ikinci Beş Yıllık Kalkınma Planında eğitimde özelleşme ile ilgili hükümlere yer verilmiştir.

1968-1972 dönemini kapsayan ikinci beş yıllık kalkınma planında, özel eğitim kurumlarının kamu sektörüne ek kapasiteler yaratması gerektiği, ancak planda özel okullarla ilgili olarak bazı endişelere de yer verilmektedir. Özel okulların düşük nitelikte hizmet sağlamaları, kamu eğitim kurumlarının niteliğini düşürücü yönde gelişmelerinin yaratacağı olumsuz durumlar ve bu durumlara karşılık devletin devamlı

bu kurumlar üzerinde bir izleme politikası gütmesi gerektiği üzerinde durulmuştur (web:<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan2.pdf>, 2007:159).

1973–1977 dönemine ait olan üçüncü beş yıllık kalkınma planında ise kaynakların sınırlılığı nedeniyle eğitimde özel sektörün teşvik edilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur (web:<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan3.pdf>, 2007:718).

1979-1983 dönemine ait dördüncü beş yıllık kalkınma planında geçmişte eğitime ayrılan kaynakların sınırlı olması ve eğitimin içeriğinin ekonominin ve toplumun değişen koşullarına göre geliştirilmediği, bir önceki plan döneminde de eğitimin tüm topluma dengeli bir şekilde yaygınlaştırılmasını engellemeye devam ettiği, bunun sonucunda da özel eğitim kurumları ve özel dershanelerde meydana gelen artışın bunu kanıtladığı ifadelerine yer verilmiştir (web:<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan4.pdf>, 2007:146).

1985–1989 dönemini kapsayan beşinci beş yıllık kalkınma planında eğitimde özelleşme ile ilgili olarak somut ifadeler yer almaktadır. Planda özel okulların teşvik edileceği belirtilerek, eğitimin kalitesinin, teftiş ve denetim mekanizmasının geliştirilmesi için gerekli düzenlemelerin yapılacağı ifade edilmiştir (web:<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan5.pdf>, 2007:144).

1990–1994 dönemine ait altıncı beş yıllık kalkınma planında özel kesimin okul açmasının ve vakıfların özel üniversite kurmalar konusunda çeşitli kolaylıklar sağlanacağı ve eğitim teknolojilerini geliştirmede de özel kesimin daha fazla rol alması gerektiği vurgulanmıştır (web:<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan6.pdf>, 2007:294).

1996–2000 döneminde yedinci beş yıllık kalkınma planında kamu ve özel sektör kurum ve kuruluşlarının mesleki ve teknik eğitim alanına yeterince yönelmeyişleri önemli bir sorun oluşturduğu, zorunlu eğitim dışında her kademede hizmetten yararlananların eğitim finansmanına katılımını sağlayıcı ve her eğitim kademesinde özel öğretim kurumlarının artırılmasına yönelik yeni düzenlemelere ihtiyaç duyulduğu, üstün zekalı çocukların yeteneklerine uygun bir ortamda yetiştirilmelerini sağlamak amacıyla gerekli eğitim kurumlarının geliştirilmesine Önem verilecek ve özel sektörün bu alandaki girişimlerinin destekleneceği belirtilmiştir (web:<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan7.pdf>, 2007:25).

Ayrıca, özel kesimin eğitime yatırım yapmasını teşvik etmek maksadıyla; özel okullarda okuyan öğrencilerin eğitim harcamalarının bir kısmını vergi iadesi, muafiyet,

burs ve benzeri yollarla sübvans etmek; yükseköğretimde vakıf üniversitelerinin eğitim bütçelerinin bir kısmının devlet tarafından karşılanması ile ilgili uygulamadan ve ilk ve ortaöğretim kademesindeki özel okulların da yararlandırılmasını sağlamak; ihtiyaç duyulan alanlarda yeni kapasiteler yaratmak ve mevcut kapasiteyi genişletmek; özel dershanelere ihtiyacı giderek ortadan kaldırmak, bu kurumların eğitim sistemi içinde eritilmesini özendirmek amacıyla 625 sayılı Özel Öğretim kurumları kanununda yeni düzenlemeler yapılması gerektiği üzerinde durulmuştur (web:<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan7.pdf>, 2007:33)

Vakıf dışında da özel üniversite veya yüksek okullarla ilgili olarak da, kurulmasına imkân verilmesi amacıyla 2547 sayılı kanunda gerekli değişiklikler yapılması gerektiği, ancak, vakıf dışında özel üniversite kurulması konusunda Anayasanın 130. maddesinin de değişmesinin gerekliliği vurgulanmıştır (web:<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan7.pdf>, 2007:33).

2001–2005 dönemine ait sekizinci beş yıllık kalkınma planında, bütün eğitim kademelerinde özelleşmeye önem verilmesi gerektiği, eğitimin yaygınlaştırılmasında merkezi idarenin yanı sıra özel sektörün de katkı sağlaması gerektiği üzerinde durulmuştur (web:<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan8.pdf>, 2007:83).

2007–2013 dönemine ait son dokuzuncu beş yıllık kalkınma planında, ortaya konan temel ilkeler özelleşme ve sivilleşme sürecinde devlet politikasını açıklaması noktasında dikkat çekicidir (web:<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan9.pdf>, 2007:3).

- ✓ *Rekabetçi bir piyasa, etkin bir kamu yönetimi ve demokratik bir sivil toplum, gelişme sürecinde birbirini tamamlayan kurumlar olarak işlev görecektir'*
- ✓ *Kamusal hizmet sunumunda, şeffaflık, hesap verilebilirlik, katılımcılık verimlilik ve vatandaşın memnuniyeti esastır.'*

denilerek eğitimde özelleşme ve sivilleşmenin günümüz dünyasında gerekli olduğu, artık bu hizmeti sunmada sorumluluğun sadece kamuda olmadığı, öze sektörle birlikte bu hizmetin en faydalı, kaliteli ve şeffaf, toplumun ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde sunulması gerektiği birer temel ilke olarak ortaya konmuştur.

Ayrıca bu planda, bir önceki planda ortaya konan hedeflerin bu dönemde büyük oranda gerçekleştiği, özel sektör desteğinin önemli boyutlara ulaştığı ortaya konmuştur (web:<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan9.pdf>, s.40).

Diğer önemli iki husus da bütün eğitim kademelerinde özel sektörün payı artırılırken, kamu kaynaklarının da en fazla ihtiyaç duyulan bölgelere kaydırılmasıyla, eğitimde bölgelerarası farkı azaltarak, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanabileceği ve etkin bir kalite değerlendirme ve denetim sistemi kurulması koşuluyla özel yükseköğretim kurumlarının da açılmasına imkân sağlanabileceği hususları ortaya konmuştur (web:<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan9.pdf>, s.87).

Diğer bir husus da ortaöğretim ve yükseköğretime hazırlık için açılan dershanelerin özel okullara dönüştürülmesi için teşvikler sağlanacağı belirtilmiştir (web: <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan9.pdf>, s.87).

Görüldüğü gibi bütün kalkınma planlarında eğitimin özelleşmesi için yapılan bütün kararlar günümüzde de özel sektörün eğitim içinde taşıdığı yükü yadsınamayacak bir seviyeye getirmiştir. Ancak geline nokta yeterli değildir. Diğer gelişmiş ülkelere baktığımızda özelleşmenin genel eğitim içinde oranının çok düşük olduğunu görmekteyiz. Bunun içinde özel sektörü mali, hukuki ve siyasi her konuda teşvik edici tedbirler arttırılmalıdır.

AB Sürecinde Türkiye’de Eğitimde Özelleşme

Türkiye Özel Okullar Birliği’nin yaptığı bir araştırmada, bütün bu kısıtlı ve sınırlı çalışma ortamına rağmen; veli değerlendirmesine göre en iyi 10 okulun 7’sinin, öğrenci değerlendirmesine göre en iyi 10 okulun 8’inin, sportif ve sosyal tesislere sahip en iyi 10 okuldan 9’unun, üniversite sonuçlarına göre en iyi 10 okulun 7’sinin ve laboratuvar olanaklarına göre en iyi 10 okulun 8’inin özel okul olduğu sonuçları elde edilmiştir (Eyüboğlu, 2006:4).

Günümüzde de ülkelerin dünya üzerinde yerlerini alabilmeleri, sadece ekonomik açıdan gelişmişlik seviyesiyle değil, aynı zamanda eğitim kalitesinin de diğer ülkelerle boy ölçüşür durumda olmalıdır ki ülkenin işgücü artsın ve ülkenin üretim saflarında yetenekli ve kaliteli bireyler katılsın. Bu bağlamda AB üye ülkeleri için özel öğretim vizyonu belirlenmiştir.

AB’nin Özel Öğretim Vizyonu’na baktığımızda (Taşar, 2006:281);

- ✓ *AB’nin Lizbon Stratejisine göre “dünyada rekabet gücü en yüksek bilgi temelli ekonomi” hedeflenmiştir.*
- ✓ *Bu bağlamda insan sermayesi odak noktasıdır.*
- ✓ *Orta vadede 2010 yılına kadar AB yeni iş alanları oluşturmak zorundadır.*

- ✓ Söz konusu işgücü daha teknolojik, daha üretken ve daha girişimci olmalıdır.
- ✓ Son yıllarda hızlanan teknolojik ve küresel gelişmeler ile şekillenen “yeni ekonomi”, daha iyi eğitimin yanı sıra yaşam boyu sürekli eğitimi de kaçınılmaz kılmaktadır.
- ✓ Bu noktada özel öğretim kurumlarının önemi açık olarak ortadadır.

AB ülkelerinden birkaç örnek vermek gerekirse (Kuzucu, 2006:295-296);

İsveç

- ✓ Özel okul öğrenci oranı %11
- ✓ Her öğrenci için doğrudan ve tam devlet/belediye desteği
- ✓ Elit/özgür okullar, öğrenim dili İngilizce
- ✓ Devlet tarafından onaylanmış müfredatı işlerler.

Danimarka

- ✓ Özel okul öğrenci oranı;
 - İlköğretim 1. kademe %11
 - İlköğretim 2. kademe %19
 - Orta öğretim % 3,5
- ✓ Harcamaların %80-85'i devletçe karşılanır
- ✓ Seçkin bir anlayış yansıtmazlar
- ✓ Kültürel, pedagojik, siyasal ve sosyal tercihlere cevap verirler.

Görüldüğü gibi bu ülkelerde özelleşme oranı %10 seviyelerinde iken ülkemizde bu oranı %1.9dur.

Sonuç olarak, ülkemizde AB standartlarını hem ekonomide hem de eğitimde yakalayabilmesi için her konuda standartlarını yükselten, sosyal devletin görev alanlarını yeniden belirleyen ve özelleşmeyi her alanda teşvik eden AB ülkeleri gibi eğitimde de özelleşmeye önem verilmeli ve eğitimimiz içindeki oranını arttırıcı her türlü tedbir alınmalıdır.

1.3. Türkiye’de Okulöncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Günümüzde çağdaş eğitim sistemlerinin temel amacının, topluma, yapıcı, yaratıcı güce sahip, sorgulayan, kaliteli insanlar yetiştirmek olduğu kabul edilmektedir. Bu sürecin ilk basamağını ise, insan gelişiminin en kritik evresi olan okulöncesi dönemi ve okulöncesi eğitimi adına gerçekleştirilen eğitim uygulamaları oluşturmaktadır (Çetinkaya, 2006:1).

Okulöncesi eğitim:

“0-72 aylık yaş grubu çocuklarına, gelişim düzeylerine uygun, zengin bir uyarıcı çevre olanağı sunan, yaratıcılık başta olmak üzere, onların gelişimlerini bütün yönleriyle destekleyen, çocuğa yakın çevresini ve ulusun sosyal-kültürel değerleri ile evrensel değerleri birbirleri ile çelişmeyen bir anlayışla tanıtmayı amaçlayan, isteğe bağlı, planlı bir davranış kazandırma süreci” olarak tanımlanmaktadır (Turan, 2004:109).

Milli Eğitim Temel Kanunu ise Okulöncesi eğitimi şu şekilde tanımlamıştır:

"Mecburi öğrenim çağına gelmemiş çocukların eğitimini ihtiva eden bu yaş grubundaki çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak, onları ilköğretime hazırlamak, şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak, sistemli ve elverişli bir yetiştirme ortamı sağlamak, kabiliyetlerinin gelişmesine yardım etmek amaçlarına yönelik, ilköğretim bütünlüğü içinde yer alan bir eğitim devresidir." (Çetinkaya, 2006:2-3)

Okulöncesi eğitim kurumları kapsamında hizmet veren kuruluşlar için kullanılan kavramlar ise genel olarak şu şekilde tanımlanabilir:

- ✓ **Anaokulu:** 36-72 aylık çocukların eğitimleri amacıyla açılan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okulöncesi eğitim kurumudur.
- ✓ **Anasınıfı:** 48-72 aylık çocukların eğitimleri amacıyla ilköğretim okullarının bünyesinde açılan okulöncesi eğitim kurumudur.
- ✓ **Uygulama Sınıfı:** 36-42 aylık çocukların eğitimleri amacıyla açılan, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı diğer öğretim kurumlarının bünyesindeki okulöncesi eğitim kurumudur (Çetinkaya, 2006:19-20).

Çocuğun çok hızlı geliştiği ve gelecekteki değer yargılarının şekillendiği okulöncesi dönemin, onun yeniliklere son derece açık olduğu ve yaratıcı özelliklerini geliştirmenin mümkün olduğu yıllara denk geldiği kabul edilmektedir (Turan, 2004:109,110).

Bu dönemde kişinin sağlıklı yetişebilmesi için ailesinden yakınlık, şefkat ve sevgi görmesi ve aynı zamanda gelişimini destekleyecek sosyal ve fiziksel uyarıcılar ile karşılaşması gerektiği üzerinde durulmaktadır (Oktay, 2004:15)., Okulöncesi eğitimin toplumsal, eğitici ve gelişimsel amaçları olduğu kabul edilmektedir. Toplumsal açıdan çalışan annelere destek verilirken çocukların çeşitli gelişim aşamalarında geleneksel eğitimin boşlukları kapatılmakta, eğitici açıdan çocuğun duyguları eğitilerek çevresiyle iletişimi sağlanmakta, gelişimsel açıdan ise, çocuğun doğal gelişimi temel alınarak kendi denetimini bağımsız olarak sağlamasına yönelik beceriler geliştirilecektir (Poyraz ve Dere, 2006:19)

Küçük çocukların eğitilmesi düşüncesi M.Ö. 400 yıllara kadar uzanır. Tarih boyunca düşünür ve eğitimciler, çocuk eğitimi üzerinde önemle durmuşlardır (MEB OÖEGM, web:<http://ooegm.gov.tr/22tarihce.asp>, 2007). Gerçekten, çocuk eğitimiyle ilgili düşüncelere, İlkçağ düşünürlerinin yapıtlarında rastlanmaktadır. Eflatun'un Devlet adlı yapıtında, bireyin yetişkinlikteki mesleki yetenekleri ve uyumu konusunda, erken çocukluk yıllarındaki eğitimin önemi vurgulanmıştır (Oğuzkan ve Oral, 1987:23). Hristiyanlığın etkisiyle okulöncesi dönemin 3. ve 4. yüzyıllardan itibaren ikinci plana atıldığı, ancak 15-16. yüzyıllardaki Rönesans ve Reform hareketleri ile birlikte çocuğun yeniden bir birey olarak kabul edildiği görülmektedir (Oğuzkan ve Oral, 1987:23-24). 16. yüzyıldaki Reform hareketinin mimarları, dini bilgilerin halka yayılması ile birlikte çocukların da eğitilmesine önem vermişlerdir. Aynı görüşleri sürdüren Comenius, Locke ve Rousseau, günümüzdeki çocuktan hareket akımının öncüleri olarak görülmektedir (Oktay, 2004:45-46).

Jean Jacques Rousseau, "Emile" romanıyla çok iyi bilinen, eğitimle ilgili görüşlerini şu cümle ortaya koymuştur; *"Tanrı her şeyi iyi yapar, insan bunu karıştırır, her şey şeytan olur."* Bu inanç nedeniyle Rousseau küçük çocukların eğitiminde hiçbir kısıtlama veya engelleme olmadan tamamen "doğal" eğitimi benimsemiştir (Morrison, 2003:63).

19. ve 20. yüzyılları ise Pestalozzi, Froebel, Montessori, Dewey, Piaget ve Vygotsky'nin temsil ettiği söylenebilir (Oktay, 2004:45-46).

Friedrich Wilhelm Froebel (1782-1852) okul öncesi yaştaki çocukların eğitimleri ile yakından ilgilenmiş, çocuklar için ana okullarında kullanılacak oyuncaklar geliştirmiştir (Poyraz ve Dere, 2006:5).

19. yüzyılın ünlü İsviçreli eğitimcisi Johann H. Pestalozzi (1742-1827), J.J. Rousseau'dan çok etkilenmiştir. Sosyal sorunların, ancak, yeni bir eğitim düzeniyle çözümlenebileceğini düşünen Pestalozzi, kırsal bölgelerde, yoksul halk çocukları için, doğrudan deneyime ve el becerilerine dayalı okullar açmıştır (Oğuzkan ve Oral, 1987:25).

Çocuk eğitimi konusuna büyük katkılarda bulunmuş bir diğer eğitimci de, asıl mesleği tıp doktorluğu olan ünlü İtalyan eğitimci olan Maria Montessori (1869-1952) ise, çocuğun doğumundan gelen "emici" zihinsel gücü açısından kritik bir dönem olarak gördüğü 0-6 yaş grubunun zihinsel etkinliğini artırmak için araştırmalarda bulunmuştur (Oğuzkan ve Oral, 1987:26).

Piaget (1896-1982) ise çocuğun zihin gelişimi üzerine yoğunlaşmış ve çocukların yaparak ve yaptıkları işler hakkında konuşarak, oynayarak daha iyi öğrendiklerini iddia ettiği Piaget Kuramı'nın yaratıcısıdır (Poyraz ve Dere, 2006:6).

Çocuk eğitimine farklı yaklaşan bir başka yazar ise, eğitimi “gelecek için hazırlanma değil, yaşamın yöntemi” olarak tanımlayan Dewey'dir. Dewey, müfredatın çocukların ilgisine göre düzenlenmesine inanmış ve bir konu alanını diğer bir konu alanı öğretmek için kullanılmasını ifade eden “**entegre edilmiş müfredat**”ın temellerini atmıştır (Morrison, 2003:67).

Bu düşünsel gelişimin neticesinde eğitimin amacı ve niteliğine, farklı teorilerle açıklama getirilmeye çalışılmıştır. Başlıca teorilerden biri de Abraham Maslow'un geliştirdiği insanın ihtiyaçlarının tatminine dayanan ve “**kendini gerçekleştirme**” diye adlandırılan motivasyon teorisidir. Maslow'a göre temel ihtiyaçlar tatmin edilmeden “**kendini gerçekleştirme**” mümkün olamaz. Bu temel ihtiyaçlar yemek, emniyet, ait olma, sevgi, başarı, prestij, güzellik ve düzen gibi hayat gereklilikleridir. Çocuklarda da bu yaklaşım böyledir. Bu temel ihtiyaçlar sağlandığı müddetçe “**kendini gerçekleştirme**” o oranda sağlanmış olur. Tatmin duygusuyla daha heyecanlı ve öğrenmeye istekli olurlar. Kendilerini öğrenmenin en üst düzeyine çıkaracak aktivitelere katılmak isterler (Morrison, 2003:80,82).

Froebel ve Montessori'nin ardından, değişik ülkelerde, benzer okulöncesi eğitim kurumlarının açılmaya başladığını görüyoruz. İlk "Yuva" 1908'de Londra'da (İngiltere), **Margaret Mc Millan** tarafından açılmıştır (Oğuzkan ve Oral, 1987:27).

Görüldüğü gibi, yaşamın ilk yıllarının önemi, uzun yıllar boyunca, düşünürler ve eğitimciler tarafından söylenegelmiş olmasına karşın, bu konuda halk ve yöneticiler nezdinde genel bir duyarlılığın ve bilinçlenmenin ortaya çıkışı, 20'nci yüzyılın ikinci yarısında mümkün olmuştur (Oğuzkan ve Oral, 1987:29).

Son 30 yıldır, hükümetler, aileler, işverenler ve araştırmacılar tarafından okulöncesi eğitime giderek artan bir ilgi artışı olmuştur. Bunun nedenleri çeşitlidir (Moss, Dahlberg and Pence, 1999:1). Çalışan kadın sayısının 1960 lı yıllarda hızlı artması sonucu, Amerika'nın öncülük ettiği uluslararası okulöncesi eğitimi yaygınlaştırma kampanyası başlatılmıştır (Aral; Kandır ve Yaşar, 2003:18). Kadınların iş hayatına atılmasıyla, aile dışı çocuk bakımına olan ihtiyaç arttı. Erken öğrenmenin önemi artarak anlaşılmaya başlanmıştır. Bunun nedeni de, bu dönemdeki eğitimin ileri yaşlardaki akademik performansı güçlendireceği düşüncesidir. Erken yaştaki eğitimin

sonraki çocukluk ve küçük çocukların ailelerle olan problemlerini önlediği veya iyileştirdiği anlaşılmıştır (Moss, Dahlberg and Pence, 1999:1). Bugün, okulöncesi eğitim kurumları sadece, çocuğun bırakılabileceği, güven verici koşullara sahip bakımevleri olarak değil, onların, tüm gelişimsel ihtiyaçlarını, uyarıcı araç-gereç donatımı içinde, bilinçle karşılayan, etkin yaşam deneyimleri veren, eğitim kurumları olarak görülmektedir (Oğuzkan ve Oral, 1987:29).

Ülkemizde de kadının ailesine ekonomik katkıda bulunmak veya kendisine belli bir statü sağlamak amacıyla çalışmaya başlaması da okulöncesi eğitimin önemini arttırmaktadır. Ayrıca gecekondü ve kırsal bölgelerdeki ailelere çocuğun eğitiminde örnek olması sebebiyle okulöncesi eğitiminin önemi açıkça bellidir, yani bu kurumlar aile içinde eğitimin eksik kalan kısımlarını da dengeleme görevini de üstlenmelidir (Poyraz ve Dere, 2006:16).

Bununla birlikte, dünyadaki çeşitli ülkelerle karşılaştırıldığında Türkiye’de okulöncesi eğitime verilen önemin hala daha yeterli seviyede bulunmadığı gözlemlenmektedir. Örneğin, okulöncesi eğitim dönemine devam eden öğrenci oranları karşılaştırıldığında, Belçika, Hollanda, Almanya ve Avusturya’da %80’lerin üzerinde, Ukrayna’da %60, Türkî Cumhuriyetlerde %47, Hindistan’da %35, Güney Asya’da %30, Çin ve Filipinler’de %24 olan bu oranın son yıllarda %20’lere yaklaştığı ifade edilmektedir (Eyüboğlu, 2007:8).

Burada çeşitli ülkelerde okulöncesi eğitimin sistem içindeki yeri Japonya, Fransa, İngiltere ve Yunanistan örnekleriyle açıklanmaya çalışılmıştır.

Japonya

Japonya’da 3-5 yaş grubundaki çocuklar anaokullarına kabul edilmektedir Gündüz bakımevleri ise bebeklik çağından 5 yaşına kadar olan ebeveyn veya hamile annelerin çocuklarının gündüz bakımını üstlenirler. Anaokullarının genellikle devlet veya yerel yönetim denetimi altında bulunduğu görülmektedir (Poyraz ve Dere, 2006:163).

Japonya’da erken çocukluk dönemi eğitim sistemi iki bölüme ayrılmaktadır. *Yochien* adı verilen genellikle özel ve yarım günlük programlarda 3-6 yaş arasındaki çocukları ilkokula hazırlamayı amaçlamaktadır; hükümet destekli *Hoiku-en* veya çocuk bakım programlarında ise ihtiyacı olan ailelerin çocuklarına tam günlük bakım ve eğitim sağlanmaktadır. Çocukların %90’ından fazlası ilkokula gitmeden önce bu programlardan birine gitmektedir.

Japonya’da okulöncesi yaşlarındaki çocuklara, evde, öğrenme merkezinde, sınıfta eğitim gibi değişik ortamlar sağlanmaktadır(Poyraz ve Dere, 2006:164).

Fransa

Zorunlu eğitime başlama yaşı 6 olan Fransa’da, okulöncesi eğitim zorunlu olmamakla birlikte, çocuklar ilkokul birinci sınıfa başlamadan önce 1-2 yıllık bir okulöncesi eğitimden geçerler. *Ecole Maternelle* denilen, yuva ve anaokulu karışımı olan bu okullar, 1885’den beri faaliyette olup, Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenirler. Bu ülkede beş yaşındakilerin hemen hemen %100’ü okulöncesi eğitimden yararlanırlar (Oktay, 2004:70-71).

Fransa’da okulöncesi eğitimin asıl amacı yetersiz koşullarda bulunan ve annesi çalışan çocukların ilkokula hazırlanmalarına yardımcı olmak olduğu kadar, özel eğitim gerektiren çocukların erken teşhis ve tedavisini de sağlayabilmektir (Oktay, 2004:71).

İngiltere (Birleşik Krallık)

İngiltere’de 19. yüzyılda 2-7 yaş çocukları için eğitim fikri belirlemiştir. O dönemde Robert Owen, ilk kreşi New Lanerk, İskoçya’da açmıştır. 7 yaşın altındaki çocukların, aynı ortamda bulunmalarından dolayı çocukları olumsuz etkilediği görülmüştür. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük çocuklara verilen eğitim, onlara toplumda bir statü sağlamıştır. Orta sosyo ekonomik düzeyindeki ebeveynler de yeni eğitim şekilleri aramıştır. O sırada Froebel’in etkisi hissedilmeye başlamıştır. 1870’e kadar çocukların 7 yaşına gelene kadar ilkokula başlayamayacağı genel anlamda kabul edilmiştir. 1870’de eğitim kanunu çıkartılmıştır. Eğitim kanununun çıkartılmasıyla ilkokula başlama yaşı 5 olarak belirlenmiştir. 19. yüzyılın son 10 yıllık döneminde, 2, 3 ve 4 yaş gruplarındaki çocukların büyük bir bölümü, kamu kreş ve anaokullarının olması nedeniyle ilkokullardaki sınıflara alınmıştır. 1905 yılında yayınlanan bir raporla eğitimciler bu konuya dikkat çekmişler ve 5 yaşın altındaki çocuklar ilkokullardaki sınıflardan çıkartılmışlardır (Poyraz ve Dere, 2006:170).

Çeşitlilik, İngiltere’de okulöncesi eğitim kurumları için kullanılabilecek en temel kavramdır. Çeşitlilik yalnız okul türlerinde değil, okulların açılmasında, yönetiminde, hatta uygulanan programlarda da görülür. Buna, bütün bu kurumlarda görevli olanların eğitim ve statü farklılıkları da eklenebilir (Oktay, 2004:71).

Genellikle okulöncesi eğitim hizmeti için üç sektör vardır: Resmi, gönüllü, özel sektör. Eğitim hizmetleri bu üç sektör tarafından bazen tek tek, bazen de birlikte gerçekleştirilir. Genellikle resmi okulöncesi kurumlar parasızdır, gönüllü ve özel sektöre ait kurumlarda ise verilen hizmete ve ailenin durumuna göre ücret alınır (Oktay, 2004:71).

Ülkede çok farklı türde okulöncesi eğitim kurumu vardır. Bunlar; anaokulları, ilkokullarda anasınıfları, gündüzlü anaokulları ve oyun grupları, birleşik okulöncesi merkezleri, aile merkezleri, bebek ve ebeveyn kulüpleridir (Oktay, 2004:71).

Yunanistan

Birçok ülkede olduğu gibi Yunanistan'da da eğitim sisteminin tamamını etkileyecek pek çok yenileştirme ve reform çalışması mevcuttur. Ancak Yunan eğitim sistemi hâlâ oldukça merkezi bir yapıya sahiptir. Türkiye'de olduğu gibi Yunanistan'da da eğitim kurumları, eğitim içeriği, okul süreleri ve ulusal sınavların organizasyonu, parlamentodan geçen ulusal yasalar ve bakanlık kararlarıyla yönetilir. Ulusal Eğitim ve Din Bakanlığı Yunan eğitim sisteminin yönetim ve denetim açısından en üst kuruluşudur. Bakana bağlı genel müdürlükler konuları ile ilgili çalışmaları yürütürler. Yunanistan'da okulöncesi eğitim iki yıl sürer ve isteğe bağlıdır. Okulöncesi kurumlar haftada beş gün açıktır ve çocuklar günde 3,5 saat okulda kalırlar. Yunanistan'da okulöncesi eğitim kurumları sayısal olarak oldukça yetersiz olsa da, 3-6 yaş arası okullaşma oranı 1993 verilerine göre %64 seviyesindedir. Farklı yaş grubundaki çocukların bulunduğu okullarda çocuklar yaş gruplarına ayrılır, ancak değişik yaşlarda az sayıda çocuğun bulunduğu okullarda tüm çocuklar aynı sınıflarda eğitilirler. Anaokullarının çoğu ilkokulların bünyesindedir (Oktay, 2004:77-78).

Yunanistan'da okulöncesi eğitimde özel bir öğretim metodu kullanılmamaktadır. Amaç, çocuklara okuma-yazma öğretmekten çok, onları okula ve sosyal çevreye hazırlamaktır. Anaokulundaki başlıca faaliyetler oyun, yaratıcı ve sosyal etkinliklerdir. Anaokulları genellikle 20 çocuğa bir öğretmen düşecek şekilde bir ya da iki öğretmenle çalışırlar (Oktay, 2004:78).

Osmanlı İmparatorluğu Döneminde Okulöncesi Eğitimi

Okulöncesi eğitime Osmanlı İmparatorluğu döneminden beri özel bir önem verilmiştir. Okulöncesi eğitimin ilk örneklerinden sayılan Sıbyan Mektepleri ile

okulöncesi dönemdeki çocuklara dini bilgiler verilse de, bunun Cumhuriyet döneminde amaçlanan okulöncesi eğitimden farklı bir manzara arz ettiğini görmekteyiz (Yangın, 1991:10). 0-6 yaş grubunun özellikle gelişime açık bulunduğu hareket ve dil gelişimine, bu okulların ne ölçüde katkıda bulunabildiklerinin de tartışmaya açık olduğu ifade edilmektedir (Oktay, 2004:79).

On bir yüzyıllık geçmişi bulunan sıbyan Mekteplerinin, Selçuklular zamanında başlayıp Osmanlılar zamanında da devam ettiği bilinmektedir (Poyraz ve Dere, 2006:8; Aral; Kandır ve Yaşar, 2003:18).

Gerçekten, henüz Selçuklu döneminde ve İslamiyet'in Türkler tarafından kabul edildiği ilk yıllarda camilerde verilen din eğitiminin, devlet eliyle Mahalle mektepleri ve medreselerde verilmeye başladığı görülmektedir. Türklerin Anadolu'ya göç etmesiyle bu gelenek gelişmiş, Gazan Mahmut Han (1271-1304) tarafından kimsesiz ve suçlu çocukların bakımı ve eğitimi için kurumlar kurulmuştur (Oğuzkan ve Oral, 1987:29)

Osmanlı İmparatorluğu döneminde, küçük çocukların henüz 4 yaşından itibaren mahalle mekteplerine gönderildiği, böylece okulöncesi eğitim ihtiyacının gerçekte ilkökul statüsünde bulunan bu okullarda karşılandığı, bunun sonucunda okulöncesi ile temel eğitimin birbirinden ayrılmaz bir bütün oluşturduğu ifade edilmektedir (Gülcü, http://www.egm.gov.tr/egitim/dergi/eskisayi/39/web/makale/Aynur_Gulcu.htm, 2004).

Bunun dışında, yerli halk için olmamakla birlikte azınlıklar ve yabancılar için büyük kentlerde anaokullarının açıldığı görülmektedir (Aral; Kandır ve Yaşar, 2003:18).

Sıbyan Okullarının yanı sıra o dönemde esasında, anaokulu olarak değil, gerçekte kimsesiz çocukların bakımı için kurulmuş olup da, eğitim verdikleri yaşlar itibarıyla okulöncesi eğitim işlevi gören kurumlar olarak niteleyebileceğimiz ***İslahhane, Darüleytam-ı Osmanî ve Darüleytamlar*** (yetim yurtları) bulunmaktaydı. Bu kurumlarda bakılan küçük çocukların eğitim ve gelişimi için anasınıfları kurulduğu ve eğitim verildiği görülmektedir (Poyraz ve Dere, 2006:8).

Sıbyan Mekteplerinden daha çağdaş ve sistematik bir okulöncesi eğitime geçiş, II. Meşrutiyet dönemindeki reformlarla mümkün olmuştur. Bu dönemde geleneksel sıbyan mekteplerinin çoğu kapatılmış ve okulöncesi eğitimle ilgili ilk ciddi adımlar atılmıştır (Oktay; Sarıcan ve Özden, 2006:65).

II. Meşrutiyet dönemi eğitimcilerinden Satı Bey'e göre, II. Meşrutiyetin başlangıç tarihi olan 23 Temmuz 1908'den önce bazı illerde **özel ana mektepleri** açılmıştı. Bu

tarihten sonra da İstanbul'da bazı özel ana mektepleri açıldı. Fakat **resmî ana mektepleri** ise Balkan Savaşlarından (1912-1913) sonra açıldı ve yaygınlaşmaya başladı (Akyüz, 1996:12; Akyüz, 2004, web:<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi51/akyuz>).

Balkan Savaşı ile I. Dünya Savaşı'nın olumsuz ortamına karşın 1913-17 yılları arasında Osmanlı Devleti sınırları içerisinde resmi anaokulları açılmıştır (Akyüz, 1996:12). Bununla birlikte, uygulanan eğitim yöntemleri ve yetişmiş öğretmen bakımından zorluklar yaşanmıştır. 1914 yılında Çocuk Bahçesi adıyla okulöncesi eğitim kurumları açılması için bütçeye ödenek konmuş ve o yıl İstanbul'da toplam 10 okulun açılması planlanmıştır (Oktay, 2004:80).

23 Eylül 1329 (6 Ekim 1913) tarihinde yayımlanan **Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkati** (İlköğretim Geçici Kanunu), okulöncesi eğitime ilişkin önemli hükümler getirmiştir. Bu kanunun üçüncü maddesinde, "ana mektepleri ve sıbyan sınıfları" ilköğretim kurumları arasında gösterilmiştir. Kanun'un 4. maddesine göre, ana mektepleri ve sıbyan sınıfları: "*Çocukların yaşlarına uygun olarak, faydalı oyunlar, geziler, elişleri, ilâhiler, yurtseverlik şiirleri, tabiat bilgisine ilişkin konuşmalar ile onların ruhî ve bedenî gelişmelerine hizmet eden kurumlar*" olarak tanımlanmıştır.

Kanun tarafından, 4-7 yaş grubu için öngörülen ana mektepleri için 1915 yılında *Ana Mektepler Nizamnamesi* hazırlanmıştır (Akyüz, 1996:13). Bu nizamname ile anaokullarının hangi özelliklere sahip binalarda kurulacağından öğretmenlerin niteliklerine ve eğitimin hangi koşullar altında gerçekleşeceğine kadar pek çok konu düzenlenmiş ilkokulların Sıbyan Sınıfları da aynı düzenlemelere tabi tutulmuştur. Bu düzenlemelerden öne çıkanları şunlardır:

- ✓ *Anaokulu kurulurken;*
 - *Binasının okul yapısına elverişli ve sağlık şartlarına uygun olmasına,*
 - *Çocukların sayısı ile orantılı genişlikte bahçesinin bulunmasına,*
 - *Her çeşit eğitim araç gerecinin hazırlanmış olmasına özen gösterilecektir.*
- ✓ *Anaokullarına 4, 5, 6 yaşındaki çocuklar alınır. Erkek ve kız çocukları birlikte bulundurulabilir.*
- ✓ *Anaokullarında çocuklar yaşlarına göre sınıflara ayrılırlar. Her sınıfa en çok 30 çocuk alınır.*
- ✓ *Anaokullarında sağlığa uygun ve ahlaki oyunlar, okul içinde yürüyüşler ve düzenli beden eğitimi, dini ve milli öykü okumalar ve konuşmalar, resimlerin incelenmesi ve el işleri yaptırılır.*
- ✓ *Anaokulları en az haftada bir kez sağlık incelemesine tabi tutulacak ve çocuklar tek tek muayene edilecektir. Gerek görülürse bu denetimler hakkında çocukların velilerine bilgi verilecektir.*
- ✓ *Anaokullarında sınıf sayısı kadar bayan Öğretmen ve yardımcı bayan öğretmen bulunur. Yönetim görevleri birincilere verilir.*

- ✓ *Bir anaokulu öğretmeni olabilmek için; Darülmuallimat (İstanbul Kız Öğretmen Okulu) Ana Muallime şubesinden mezun olmak, bir anaokulunu yönettiğine dair belgesi bulunmak veya anaokulu öğretmenliğini yapabilecek yetenek ve bilgiye sahip olduğunu sınavla göstermek, ve buna ek olarak Türkçe'yi güzel telaffuz etme ve akıcı bir anlatıma sahip olmak gereklidir.*

Yasal düzenlemeler ve reformlar, okulöncesi eğitim kurumlarının hızlı bir şekilde çoğalmasını sağlamıştır. Bununla birlikte, ekonomik ve siyasi çalkantılar nedeniyle bu okullar büyük şehirlerin dışında yaygınlaşamamıştır (Oktay, 2004:83).

Yukarıda açıkladığımız fikir, uygulama ve yasal düzenleme alanındaki gelişmelerden sonra, büyük kentlerde anaokullarının açıldığından bahsedilmişti. Şimdi kısaca bu okullara baktığımızda; 1916'da İstanbul'da 30'a yakın resmi anaokulu bulunduğu görülmektedir. Bunlar arasında **Beşiktaş İttihat ve Terakki Mektebi Anaokulu, Kadıköy Osmanlı İttihat Mektebi'nin 1 yıllık Çocuk Bahçesi. Erenköy Valide Mekteb sayılabilir. İzmir'de ise, Hadika-i Maarif Mektebi'nin 1 yıllık anaokulu kısmı, Şark Mektebi'nin 2 yıllık anaokulu kısmı ve Menba-ı Füyüzât Mektebi'nin 2 yıllık anaokulu kısmı** örnek gösterilebilir.

Görüldüğü gibi Osmanlı İmparatorluğunun kurulmasından önce ve Cumhuriyet dönemine kadar küçük yaşta çocukların eğitimine önem verilmiş ve onların o zamanki koşulların gerektirdiği şartlara hazırlanması konusunda çocuğun küçük yaşlar da bu eğitimi alması ve hayata hazırlanması üzerinde durulmuştur.

Cumhuriyet Dönemi Okulöncesi Eğitimi

Atatürk bir konuşmasında eğitimimizin vizyonunu şu sözlerle çok güzel ifade etmiştir:

"Çocuklarımızı artık düşüncelerini hiç çekinmeden açıkça ifade etmeye, içten inandıklarını savunmaya, buna karşılık da başkalarının samimî düşüncelerine saygı beslemeye alıştırmalıyız. Aynı zamanda onların temiz yüreklerinde; yurt, ulus, aile ve yurttaş sevgisiyle beraber doğruya, iyiye ve güzel şeylere karşı sevgi ve ilgi uyandırmaya çalışılmalıdır." (MEB OÖEGM, http://ooegm.meb.gov.tr/mevzuat_bank/icerik.asp?id=48, 2008:4)

Atatürk'ün de ifade ettiği gibi düşüncelerini açıkça ifade edebilen nesiller yetiştirmek ancak eğitime verilen önemle paralel olacağından, Cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte özellikle çocuğun karakter oluşumunda çok büyük önem arz eden ilköğretime öncelik verilmişse de okulöncesi eğitim kurumlarının bu dönemde çok fazla yol kat edilmediğini görmekteyiz.

Cumhuriyetin ilan edildiği tarihte 80 anaokulunda 5.580 çocuk ve 136 öğretmenin mevcut olduğu bilinmektedir (Demiriz; Karadağ ve Ulutaş, 2003:3).

Cumhuriyetin ilk dönemlerinde öncelik nüfusun okuryazarlık oranını artırmaya verilmişti. Bu nedenle eğitim alanında ağırlık ilköğretime verilmiş ve okulöncesi eğitime ayrılan ödenekler kesilmiştir (Aral; Kandır ve Yaşar, 2003:19). Bakanlığın bu yöndeki görüşlerini içeren 25 Ekim 1925 ve 29 Ocak 1930 tarihli iki tamimin ardından vilayetlerde daha önce açılmış olan anaokulları kapatılmıştır (Oktay, 2004:83).

1940'lı yıllardan başlayarak ise, okulöncesi eğitimin önemi eğitim şuralarında ve komisyonlardan başlayarak savunulmuş, hatta bu hizmetin çeşitli kamusal ve özel kaynaklardan desteklenmesi gereği üzerinde durulmuştur. Bununla birlikte bu konuda 1950'li yıllara kadar herhangi bir gelişme olmamıştır (Çetinkaya, 2006:42).

Bununla birlikte, Milli Eğitim Bakanlığı dışındaki kamu kurumları, özellikle de Çalışma ve Sağlık Bakanlıklarının okulöncesi eğitime ilişkin yönetmelikler çıkardığı görülmektedir. Bunun nedeni olarak da, ülkemizde okulöncesi eğitim kurumlarının açılmasında, çocuğun küçük yaşta eğitilmesinden çok, toplumsal amaçların ağır basması gösterilmektedir (Oktay, 2004:88).

1952 yılından itibaren okulöncesi eğitimle ilgili çeşitli düzenlemeler ortaya çıkmış ve eğitim programı ve öğretmen yetiştirilmesi gibi konular düzenlenmiş ve eğitim şuralarında konuya geniş bir yer verilmiştir. Bu çalışmaların ilk önemli meyvesi ise, 5 Ocak 1961 tarihli ve 222 sayılı İlk Öğretim ve Eğitim Kanunu ile 1962 yılında yürürlüğe giren Anaokulları Yönetmeliği'dir (Yangın, 1991:10).

Bunlardan 5 Ocak 1961 gün ve 222 sayılı "**İlk Öğretim ve Eğitim Kanunu**" ile okulöncesi eğitim kurumları, ilköğretim kurumları içinde, isteğe bağlı bir eğitim alanı olarak yer almıştır (Oğuzkan ve Oral, 1987:34).

Kanunda okulöncesi eğitim ile ilgili 13. maddede şu ifadeler yer almıştır;

Madde 13 – Okulöncesi kurumlarında mecburi öğrenim çağına gelmemiş olan çocuklar eğitilir. İsteğe bağlı tamamlayıcı sınıflarda ve kurslarda, ilköğrenim çağı dışına çıkmış olup da üst dereceli öğrenim kurumlarına gidememiş olan yurttaşlardan genel bilgilerini artırmak ve kendilerinin daha iyi bir iş ve üretim unsuru olarak yetiştirilmeleri amacıyla öğretim yapılır. Bu kurumlar gerçek ve tüzel kişilerle belediyeler, özel idareler ve Devlet tarafından açılabilir.'

10 Şubat 1967 tarihinde kurulan Okulöncesi Eğitimi Geliştirme Derneği, Türkiye'de okulöncesi eğitiminin yaygınlaşması ve gelişimi için kurulmuştur. 1972 yılında Türk Milli Komitesi olarak OMEP'e (*Organisation Mondiale pour l'Education Préscolaire*) üye olan dernek, o günden bu yana okulöncesi eğitim alanında çeşitli seminerler,

sergiler, paneller ve konferanslar düzenleyerek ve Okulöncesi Eğitim adlı bir yayın organı çıkararak çalışmalarını sürdürmektedir (Oktay, 2004:88).

Okulöncesi eğitime yer veren kalkınma planlarından 1968-70 yıllarını kapsayan ilki İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planıdır (web:<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan2.pdf>, 2007).

Bu plan döneminde okulöncesi eğitim temel eğitim içerisinde düşünölmeye başlanmış ve korunmaya muhtaç 3-6 yaşlarındaki çocuklar, Özel anaokulları ve ilkokullara bağılı anasınıflarının geliştirilmesi ilkesi hedef alınmıştır (Alp, 1991:19).

1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı "Milli Eğitim Temel Kanunu" tüm öğretim kademelerini bütün olarak ele alınması nedeniyle bu kanunda okulöncesi eğitim zorunlu öğretim çağına gelmemiş çocukların eğitimi olarak ele alınmıştır. Okulöncesi eğitimin amaç ve görevleri açıkça belirtilmiştir (Aral; Kandır ve Yaşar, 2003:19).

İlkokulların bünyesinde açılan anasınıflarının sayısı 1973-1974 öğretim yılında 245'ten, 1977-1978 öğretim yılında 984'e çıkmış olmasına karşın anaokulu sayısı, aynı dönemde ancak 8'den 11'e yükselmiştir. 11 anaokulunda 1977-1978 öğretim yılında 60 öğretmen ve 1135 öğrenci, ilkokullara bağılı 984 anasınıfında ise 1087 öğretmen ve 17986 öğrenci, kız meslek liselerine bağılı 275 uygulama anaokulunda ise 575 öğretmen ve 5782 öğrenci bulunmaktadır. Bu dönemde okulöncesi eğitiminde anaokulların sayısının fazla artmamasına rağmen genel olarak okulöncesi eğitimde genel bir artış olduğunu göstermektedir (Alp, 1991:20).

1977 yılında İlk defa ilköğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde "Okulöncesi Şubesi" kurulmuştur (Yıldır, 1991: 10).

İlköğretim çağına girmemiş çocukların eğitime verilen önem nedeniyle 1992 yılında yürürlüğe giren Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki 3797 sayılı Kanunla; Merkez Teşkilatında yeni bir birim olarak **Okulöncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü** kurulmuştur (Poyraz ve Dere, 2006:11).

- ✓ Okulöncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün görevleri; *"mecburi ilköğretim çağına girmemiş çocukların eğitime yönelik okul ve kurumların eğitim ve yönetimi ile ilgili bütün görev ve hizmetleri yürütmek ve Okul ve kurumların eğitim programlarını, eğitim araç ve gereçlerini hazırlamak, Talim ve Terbiye Kuruluna sunmak"* olarak saptanmıştır (İnanlı, 2007:10-11). Genel Müdürlük, okulöncesi eğitimi yaygınlaştırma, okullaşma oranını AB ve OECD düzeyine çıkarma, her çocuğa okulöncesi eğitim imkânı sağlama vizyonu ile hareket etmekte ve okulöncesi eğitim kurumlarının eğitim ve yönetimi ile ilgili

programları, araç ve gereçlerin hazırlanması, ailelerin bilinçlendirilmesi ve yönlendirilmesi, kurum sayısının artırılması, eğitim ortamlarının geliştirilmesi ve gerekli donanımın sağlanması gibi konularda faaliyet göstermektedir (İnanlı, 2007:11).

Milli Eğitim Şura'larında Okulöncesi Eğitim

Okuma çağına girmemiş çocukların eğitimi konusu, Cumhuriyet Dönemi'nde ilk defa 1949'da **IV. Milli Eğitim Şurası'nda**, "*aile eğitimi üzerinde durulması, ailede demokratik eğitimin uygulanması için çeşitli yöntemlerden faydalanılması gereği*" şeklinde belirtilmiştir (Oktay, 2004:83-84).

"1953'deki **V. Milli Eğitim Şurası'nda** okulöncesi eğitim kurumlarının açılması ile ilgili hükümlerin yeniden ele alındığı görülmektedir. Bu şurada okulöncesi öğretim ve eğitimin anaokulları için hazırlanmış olan program ve yönetmeliğin incelenmesi gündeme alınmış (V. Milli Eğitim Şurası, web:http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/5_sura.pdf, 1953:1) ve, anaokulu program ve yönetmeliğiyle, anaokullarına öğretmen yetiştirme kursu geçici programı aynen kabul edilmiştir (Oğuzkan ve Oral, 1987:34).

VII. Milli Eğitim Şûrası (5-15 Şubat 1962), ülkemizde okulöncesi eğitiminin önemini etkin bir biçimde gündeme getiren ve bu konuda verilmesi gerekli hizmeti belirleyen, en etkili çalışmaların başında gelmektedir. Şûra için hazırlanan, İlk Öğretim Komisyon Raporunda, konuyla ilgili yabancı ülkelerdeki uygulamalar, istatistiksel bilgiler ve tarihsel gelişmeleri açıklanmıştır (Oğuzkan ve Oral, 1987:34).

Şûra çalışmalarının hemen sonrasında, 16 Haziran 1962 tarihinde, "Anaokulları ve Sınıfları Yönetmeliği" yayınlanmıştır. Bu yönetmeliğin yayınlanmasından sonra, Türkiye'de resmi ve özel kuruluşlarca, yuva ve anaokulları yaygınlaşmış ve hizmet verilen çocuk sayılarında önemli bir artış görülmüştür (Aral; Kandır ve Yaşar, 2003:19).

Okulöncesi eğitime verilen önem, **VIII. Milli Eğitim Şûra** (Ekim, 1970) çalışmalarına da yansımış; VII. ve VIII. Şûra çalışmaları doğrultusunda, III. Beş Yıllık Kalkınma Plânı gereği, anaokullarının ve sınıflarının yaygınlaştırılması, personel yetiştirilmesi konularında, ilgili kanun çerçevesinde, çeşitli uygulamalara geçilmiştir (Oğuzkan ve Oral, 1987:35).

VII. ve VIII. Milli Eğitim Şuraları'nda okulöncesi eğitime ilköğretim bünyesinde isteğe bağlı okullar olarak değinilmiştir (Oktay, 2004:84).

IX. Milli Eğitim Şura'sı, (1974) okulöncesi eğitim kapsamı, amacı, görevleri ve temel ilkelerini ortaya koymuştur (IX. Milli Eğitim Şurası, web:http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/10_sura.pdf, 1974:4)

Aynı Şura'da okulöncesi eğitim kurumlarının bağımsız anaokulları olarak kurulabileceği gibi, ihtiyaç duyulduğunda temel eğitim kurumlarının birinci kademesine bağlı anasınıfları veya ilgili diğer öğretim kurumlarına bağlı uygulama sınıfları olarak açılabilmesi de belirtilmiştir (Oktay, 2004:85).

Haziran 1981'de gerçekleşen **X. Milli Eğitim Şurası**, Türk Milli Eğitimi'ni bütünlüğü olan bir program modeli şeklinde alt sistemler olarak ele almış ve anasınıfı programları, anasınıfının amaçları, anasınıfında muhteva ve faaliyet kategorileri ve uygulamaya dönük öneriler başlıkları altında konu ilk defa sistematik ve ayrıntılı olarak ele alınmıştır (Oktay, 2004:85).

Bu şurada ele alınan konuları ortaya koymak faydalı olacaktır. Bunlar:

- ✓ *Okulöncesi eğitimi 0-5 yaş (0-60 ay) çocuklarının eğitimi*
- ✓ *Ana sınıflarının başlangıçta zorunlu olmayan ancak zamanla zorunlu kılınacak bir düzey olarak alınması*
- ✓ *Okulöncesi eğitimin amaç ve görevleri*
- ✓ *Okulöncesi eğitimi ana sınıfının kırsal ve gecekondü yörelerinde, Türkçe eğitimine ağırlık verilecek şekilde öncelikle yaygınlaştırması*
- ✓ *Okulöncesi eğitimin yurt düzeyinde yaygınlaştırılmasında; Milli Eğitim Bakanlığının diğer kurumlarla iş birliğini ve bu kurumların okulöncesi eğitime katkılarını sağlayacak yasal önlemlerin alınması*
- ✓ *Okulöncesi eğitim programlarının geliştirilmesi Ana sınıfları öğretmenleri için el kitapları hazırlanması*
- ✓ *Milli Eğitim Bakanlığı "Ders Araçları Yapım Merkezi"nde anasınıflarında uygulanacak programlara uygun öğretim ve oyun materyallerinin geliştirilmesi*
- ✓ *Okulöncesi eğitim çağı çocukları ile bunların ana ve babaları için kaynak materyaller hazırlanması*
- ✓ *Okulöncesi eğitim gören çocukların gelişimini izlemede kullanılmak üzere "Öğrenci Gelişim Dosyası" ve İzleme araçları geliştirilmesi (X. Milli Eğitim Şurası, web:http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/10_sura.pdf, 1981:1)*

Temmuz 1988'deki **XII. Milli Eğitim Şurası'**nda okulöncesi eğitim öğretmenliği eğitimi ile ilgili kararlar alınmış olup, 2 yıllık bir yüksek öğretim kademesi olarak belirlenmiş, lise mezunlarının okullarda kendilerine verilecek pedagojik formasyon sonrası öğretmen yardımcısı veya eğitici olarak görevlendirilmeleri öngörülmüş, özellikle programların aile ortamından gelen yetersizlikleri giderecek şekilde

Türkiye'nin şartlarına, sosyal ve kültürel yapısına ve değer sistemlerine uygun olarak geliştirilmesi kararı alınmıştır (Oktay, 2004:85).

29 Eylül 1993 tarihinde gerçekleştirilen **XIV. Milli Eğitim Şurası'nda** gündem konularından birini okulöncesi eğitimi oluşturmuştur. Okulöncesi eğitimin önemi, okulöncesi eğitimin tanımı ve kapsamı, okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılması ile ilgili sorunlar için Okulöncesi Eğitim Ana Komisyonu, Okulöncesi Eğitimin Önemi ve Yaygınlaştırılması, Okulöncesi Eğitim İçin Kaynak Temini ve Kullanımı, Okulöncesi Eğitim Programları ve Eğitim Araçları, Okulöncesi Eğitimde Koordinasyon ve İşbirliği Okulöncesi Eğitim Mevzuatı, Okulöncesi Eğitim Alanına Öğretmen Yetiştirme ve İstihdam, Okulöncesi Eğitim Modelleri alt komisyonları oluşturulması suretiyle çalışmalar yapılarak kararlar alınmıştır (Oktay, 2004:86).

Bu şurada alınan kararlar şu şekilde sıralanabilir;

- ✓ Aynı yaş grubuna hizmet veren Okulöncesi Eğitimi kurumlarından; anaokulu, "36-72 aylık çocukların eğitimleri amacıyla açılan, Millî Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Özel ve Resmî Okulöncesi Eğitimi kurumu"; ana sınıfı, "60-72 aylık çocukların, resmî ve özel anaokullarının, ilkokulların ve ilköğretim okullarının bünyesinde açılan Okulöncesi Eğitimi Kurumudur"; şeklinde tanımlanacaktır.
- ✓ 0-72 ay çocuğuna Okulöncesi Eğitim hizmeti veren kreş, gündüz bakımevi, çocuk yuvaları, Özürlüler için rehabilitasyon merkezleri vb. sosyal tesislerin, yapılarının geliştirilmesi için Devlet Kredisini ve teşviklerin artırılmasına ve vergilendirmenin azaltılmasına çalışılacaktır.
- ✓ Okulöncesi Eğitim Kurumu binası yapılması için hazine arazilerinin bu amaçla tahsisini belediyeler ve kooperatiflerden de yararlanılması hususunda yasal düzenlemeler yapılacaktır.
- ✓ Okulöncesi Eğitimi konusunda anne babaları yetiştirmek amacıyla "ana ve baba okulu" uygulamaları yaygınlaştırılacaktır.
- ✓ Türkiye genelinde okulöncesi eğitimi hizmetlerine ilişkin sayısal verilerin kesin ve sağlıklı bir şekilde elde edilmesi için bir araştırma projesi hazırlanıp gerçekleştirilecektir.
- ✓ Okulöncesi Eğitiminin geliştirilip yaygınlaştırılması amacıyla eğitim yatırımlarına verilen teşviklere ilave olarak, okulöncesi eğitime verilen teşviklerde ek artı puan verilmesi sağlanacak, "ev yuvaları" projesi yaygınlaştırılacaktır.
- ✓ Okulöncesi Eğitiminin geliştirilip yaygınlaştırılması ve kurumsallaşması için belediye gelirlerinden, mevduat gelirlerinden, eğitim sektöründe kazanç elde eden özel kuruluşlardan alınacak paylar, gümrüklerdeki malların satışlarından elde edilen gelirler, konut fonundan sağlanan gelirlerin belirli bir yüzdesi; eğitim vakıflarından sağlanacak katkıların toplanacağı "Okulöncesi Eğitim Fonu" kurulacaktır.
- ✓ 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda, Okulöncesi Eğitimi ile ilgili gerekli düzenlemeler yapılacak; Okulöncesi Eğitimi ile ilgili bütün mevzuatı kapsayacak şekilde bir "Okulöncesi Eğitimi Kanunu çıkarılması için gerekli çalışmalar yapılacaktır (XIV. Milli Eğitim Şurası, web:http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/10_sura.pdf, 1993:5).

Mayıs 1996'da **XV. Milli Eğitim Şurası**'nda okulöncesi eğitimin gelecek zaman içinde hiç değilse 2 yılının zorunlu eğitim kapsamına alınması konusunda çok önemli bir karar alınmıştır (Oktay, 2004:86).

Kasım 2006'da yapılan **XVII. Milli Eğitim Şurası**'nda alınan kararlar okulöncesi eğitim sektörü için önemlidir:

- ✓ *Okulöncesi eğitimin 60-72 aylık çocukları kapsayan bölümü zorunlu hale getirilmesi çalışmaları hızlandırılmalıdır.*
- ✓ *Bağımsız anaokullarına rehber öğretmen atanması zorunlu hale getirilmelidir.*
- ✓ *Okulöncesi eğitim kurumlarının açılmasında özel sektör teşvik edilmelidir.*
- ✓ *Kaynak aktarımı, arsa ve bina temini konusunda yerel yönetimlere yasal sorumluluk verilmelidir.*
- ✓ *Okulöncesi eğitim veren kreş, gündüz bakımevi, çocuk yuvaları, özürlüler için rehabilitasyon merkezleri ve benzeri devlet tesislerinin yapılarının geliştirilmesi amacıyla devlet kredisi ve teşvikleri artırılmalı ve bu kurumlara vergi muafiyeti getirilmelidir.*
- ✓ *Belediyeler, il özel idareleri, kamu iktisadi teşekkülleri, vakıflar ve diğer müteşebbislerin okulöncesi eğitim kurumları açmaları teşvik edilmeli ve bu kurumlar desteklenmelidir.*
- ✓ *1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda gerekli düzenlemeler yapılarak, okulöncesi eğitim ile ilgili bütün mevzuatı kapsayacak, okulöncesi eğitim kanunu çıkarılmalıdır.*
- ✓ *Ülkemizde okulöncesi eğitim alacak çocuk sayısı ve nüfus bilgileri hakkında Türkiye İstatistik Kurumu, sağlık, nüfus müdürlükleri, muhtarlıklar ile milli eğitim müdürlükleri arasında koordinasyon ve bilgi akışı sağlanmalıdır.*
- ✓ *Rehberlik hizmetlerine okulöncesi eğitiminden başlanmalıdır.*
- ✓ *Cumhuriyetin 100. yılında okulöncesi eğitiminde (36-60 aylık çocuklar için) okullaşma oranı %80'e ulaşılmalıdır. Genel bütçeden okulöncesi eğitime ayrılan pay artırılmalıdır (Eyüboğlu: 2007:9).*

Günümüzde Okulöncesi Eğitimi

Bugün Türkiye'de okulöncesi eğitime baktığımızda, hem yönetim hem de kurumsal amaçlar, program yönünden çok çeşitlilik içinde olduğunu görmekteyiz. Bu kurumlar, çeşitli yasa ve yönetmeliklerle, resmi ve özel kuruluşlar tarafından çeşitli adlarla açılmakta ve Milli Eğitim Bakanlığı ile Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'nun ilgili organlarınca denetlenmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olanlar; bağımsız anaokulları, ilköğretim bünyesinde anasınıfları, kız meslek okulları bünyesinde uygulama anaokulları ve uygulama anasınıflarıdır. Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'na bağlı olanlar ise çocuk yuvaları, çocuk bakımevleri, çocuk kulüpleri ve çocuk evleri adları ile açılmaktadırlar. Bütün bunlara çeşitli üniversitelerin bünyelerinde yer alan anaokulları, kreş ve okulöncesi eğitim merkezleri ile işyerlerinin kendi mensupları için açmış

oldukları benzeri kurumlar da bu gruba dahil edebiliriz. Bunların içinden M.E.B.'liğine bağlı olanlar, programları, teşkilatı ve yönetimi açısından okulöncesi eğitimin ilke ve amaçlarına en yakın olanlardır.

Cumhuriyet Dönemi'nde uzun yıllar, okulöncesi eğitim kurumları programlarını belirli ilkeler doğrultusunda kendileri hazırlamışlardır (Oktay, 2004:89)

1989 yılında İlköğretim Genel Müdürlüğü tarafından çerçeve program niteliğinde okulöncesi deneme programı hazırlanmış olup 4-5 yaş çocukların gelişim özellikleri dikkate alınarak her gelişim alanı ile ilgili amaçlar ve hedef davranışlar oluşturulmuştur (Oktay, 2004:90).

1994-1995 öğretim yılından itibaren Okulöncesi Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından, üniversiteler ve diğer ilgili kurum ve kuruluşların katılımıyla farklı yaş gruplarının gelişim düzeyine uygun ve *çocuk merkezli aktif öğrenme* ilkesine dayalı bir çerçeve program geliştirilmiştir. Burada konular, hedeflenen davranışların kazandırılması için yalnızca birer araç olarak düşünülmüş ve geleneksel konu temelli program yaklaşımından uzaklaşmıştır. Programın uygulanmasında bazı zorluklar ve farklılıklar olsa da, ülke genelinde okulöncesi eğitime standart bir yaklaşımın benimsenmeye başlandığı kabul edilmektedir (Oktay, 2004:90-91).

Okulöncesi Eğitimde Yıllara Göre Görülen Sayısal Değişimler

Günümüzde çocuklara, erken dönemde zengin bir uyarıcı çevre ve planlanmış etkinlikler sunmanın ne denli önemli olduğu tartışması artık geride kalmış, bunun yerini okulöncesi eğitim hizmetlerinin yaygınlaştırılması ve niteliğinin artırılması konusundaki çalışmalar almıştır. Ülkemizde okulöncesi eğitimdeki okullaşma oranı yeterli olmadığından, Millî Eğitim Bakanlığı kurumsal okulöncesi eğitimi ülke düzeyinde yaygınlaştırmaya çalışmaktadır (Fulya, 2005:1).

Tablo 7: Yıllar İtibari ile Okulöncesi Eğitimde Okullaşma Oranı

1980-1994 Yılları Okullaşma Oranı		1994-2007 Yılları Okullaşma Oranı	
YILLAR	OKULLAŞMA ORANI (%)	YILLAR	OKULLAŞMA ORANI (%)
1980 - 1981	1,90	1994 - 1995	7,30
1981 - 1982	2,20	1995 - 1996	7,60
1982 - 1983	2,20	1996 - 1997	8,90
1983 - 1984	3,10	1997 - 1998	9,30
1984 - 1985	3,20	1998 - 1999	10,00

1985 - 1986	4,10
1986 - 1987	4,20
1987 - 1988	4,10
1988 - 1989	4,30
1989 - 1990	4,60
1990 - 1991	4,90
1991 - 1992	5,10
1992 - 1993	5,20
1993 - 1994	6,10

1999 - 2000	10,20
2000 - 2001	10,30
2001 - 2002	11,00
2002 - 2003	11,70
2003 - 2004	13,20
2004 - 2005	16,10
2005 - 2006	20,00
2006 - 2007	25,00

Kaynak: İnanlı, 2007:11

Tablo 7'ye baktığımızda, okulöncesi eğitimde yıllara göre okullaşma oranları, 1980-81 öğretim yılında bu oran %1.9 seviyesinde iken, 2002-2003 yıllarına gelindiğinde bu oranın %10'lar seviyesine çıktığını görmekteyiz. VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda 2001-2005 döneminde okulöncesi eğitimde okullaşma hedefi %25 olarak hedeflenmiş (Çetinkaya, 2006:20) ve 2006-2007 döneminde bu hedefe ulaşılmıştır. Görüldüğü gibi son 4 yıl içinde okullaşma %200'lük bir artış sağlanmıştır. Ancak gelişmiş bazı batılı ülkelerle karşılaştırıldığında ise bu hedef de çok düşük düzeyde kalmaktadır (bkz. Tablo 10).

Tablo 8: 1923–2007 Arası Öğretim Yıllarına Göre Okulöncesinde Sayısal Gelişmeler

Öğretim Yılı	Okul	Öğrenci	Öğretmen
1923-1924	80	5.880	136
1943-1944	49	1.604	63
1963-1964	146	4.767	180
1983-1984	2.784	78.981	4.414
1997-1998	6.563	182.533	10.979
2000-2001	8.255	227.464	11.896
2003-2004	13.285	358.499	17.511
2006-2007	20.675	640.849	24.775

Kaynak: Oktay, 2004:91; MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, İstatistikler, 2008

Tablo 8'e baktığımızda, okulöncesi kurum, öğrenci ve öğretmen sayısındaki artışlar 60'lı yıllara kadar önemli bir ilerleme göstermemekle birlikte, 80'li yıllarda dikkati çeker nitelikte bir artış gözlenmektedir. Bunda ülkemizin hızla sanayileşmesi, ailelerin eğitim seviyesinin yükselmesi, nüfusun büyük şehirler kayması, kadınların daha çok iş hayatında yer alması ve devletin çeşitli düzenlemeler ile bu eğitimi daha

kurumsal bir seviye kazandırması okulöncesi eğitime verilen önemi hızlandırmıştır. 2000 yılından itibaren kalkınma planlarında konan hedefler ve AB sürecinde konulan standartlara erişmek maksadıyla, bakanlıkça ve gerek özel sektörün gerekse diğer ülkelerin projeleri ile çok büyük artış göstermiştir.

Tablo 9: 2003–2006 Yılları Arasında Okulöncesi Eğitimde Oransal Değişimler

	ORANLAR (%)
Resmi Anaokulu Sayısı	189
Resmi Anasınıfı Sayısı	195
Toplam Kurum Sayısı	180
Çocuk Sayısı	200
Resmi Okul Öğretmen Sayısı	134
Kadrosuz Usta Öğretici Sayısı	212
Okullaşma Oranı	214

Kaynak: İnanlı, 2007:11

Tablo 9’a bakıldığında, VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda 2001-2005 döneminde okulöncesi eğitimde okullaşma hedefi %25 olarak hedeflenmiş (Çetinkaya, 2006:20) ve 2006-2007 döneminde bu hedefe ulaşılmıştır. Görüldüğü gibi son 4 yıl içinde okullaşma %’ 200’lük bir artış sağlanmıştır.

Türkiye’de okulöncesi eğitimin AB ülkeleri düzeyine çıkarılması hedefi bakımından çeşitli zorluklar bulunmaktadır. Bunlar özellikle aynı gelir düzeyine sahip üye ülkelerle karşılaştırıldığında dahi okulöncesi programlara devam oranının ve okul sayısının düşük olması ve okulöncesi eğitimi yaygınlaştırmaya yönelik çabaların istenen düzeyi yakalamakta etkisiz kalması olarak ifade edilmektedir (Vorkink, 2006:25).

Tablo 10: AB Ülkeleri ve Türkiye’de Okulöncesi Eğitim Okullaşma Oranı (Brüt, %, 2000)

	3 Yaş	4 Yaş	5 Yaş
Almanya	54,8	81,4	83,8
Avusturya	39,3	79,6	89,4
Belçika	98,2	99,2	99,0
Danimarka	71,8	90,6	96,6
Finlandiya	33,9	41,9	49,6
Fransa	100,7	101,9	101,4
Hollanda	0,1	99,5	98,5
İngiltere	53,9	100,0	99,9
İrlanda	2,2	51,9	100,6

İspanya	79,6	93,5	100,5
İsvec	68,0	72,8	75,8
İtalya	97,6	97,3	99,5
Lüksemburg	37,6	94,5	94,0
Portekiz	55,9	72,2	81,6
Yunanistan	0,0	57,6	90,0
<i>Ortalama</i>	<i>53,0</i>	<i>82,2</i>	<i>90,7</i>
Türkiye	0,6	2,5	15,8

Kaynak: Tuzcu, 2006:102

(OECD (2002), Education Policy Analysis, s.34 ve Türkiye için MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı İstatistikler, 2008)

AB ülkeleri ve Türkiye'de okulöncesi eğilim okullaşma oranı, yaşlara göre Tablo 10 'da görülmektedir. Okulöncesi eğitim okullaşma oranı, AB genelinde ortalama % 75 dolayındadır. Belçika, Fransa, İngiltere, İrlanda gibi ülkelerde ise zorunlu eğitim kapsamındadır. AB genelinde okullaşma oranı dört yaşındaki çocuklarda % 82 iken Türkiye'de ancak % 2.5, beş yaşındaki çocuklarda ise AB genelinde % 91 iken Türkiye'de % 16'dır.

Öğrenci sayısı ve okullaşma oranı planı, iki seçenekli hazırlanmıştır. 1.Seçenek, Türkiye'de geçen 12 yılda (1990-2001) gerçekleşen öğrenci sayısı ve okullaşma oranı artışının, gelecek 18 yılda (2005-2023) aynen süreceği varsayımına göredir. 2. Seçenek ise AB'nin 2000 yılındaki okullaşma oranına (% 75) Türkiye'nin 2023 yılında ulaşacağı varsayımına göredir. Anılan hedefler Tablo 11'de görülmektedir.

Tablo 11: Okulöncesi Eğitim Çağ Nüfusu, Öğrenci Sayısı ve Okullaşma Oranı Hedefleri

Öğretim Yılı	Çağ Nüfusu 1-2	Türkiye'deki Gelişime Göre		AB Düzeyine Ulaşmaya Göre	
		Öğrenci Sayısı	Net Okullaşma Oranı (%)	Öğrenci Sayısı	Net Okullaşma Oranı (%)
2005-2006	4.266.000	330.839	7,8	397.835	9,3
2010-2011	4.229.000	461.462	10,9	698.766	16,5
2015-2016	4,141.000	643.660	15,5	1.227.328	29,6
2020-2021	4.036.000	897.793	22,2	2.155.705	53,4
2023-2024	4.030.000	1.096.197	27,2	3.022.502	75,0

Kaynak: Tuzcu, 2006:202 (1.3-5 Yaş, 2. DİE)

Türkiye'deki gelişimin gelecekte de sürmesi durumunda, Plan döneminin başlangıcında 330 bin dolayında olacak olan okulöncesi eğilim öğrenci sayısı, dönem sonunda 1,1 milyon dolayına ulaşacaktır. Diğer bir deyişle, gelecek 18 yılda (2005-2023) net okullaşma oranında % 19, öğrenci sayısında ise 765 bin dolayında artış

olacaktır. Geçen dönemde net okullaşma oranındaki yıllık artışın (% 6,5) önümüzdeki dönemde de sürmesi durumunda Türkiye'nin verileriyle orantılandığında, AB'nin 2000 yılı okullaşma oranına (% 75) ancak 2040 yılında ulaşabilecektir.

AB düzeyinde okullaşma oranına (% 75) ulaşılması durumunda, plan döneminin başlangıcında 400 bin dolayında olacak olan öğrenci sayısı, dönem sonunda 3 milyon dolayına ulaşacaktır. Diğer bir deyişle, gelecek 18 yılda (2005-2023) öğrenci sayısı 2,6 milyon artacak ve aynı zamanda eğitimin niteliği artırılacaktır

Türkiye'de geçen dönemdeki gelişimin gelecek dönemde de aynen sürmesine göre yapılan plan Tablo 12'de görülmektedir.

Tablo 12: Okulöncesi Eğitim Öğretmen ve Derslik Hedefleri
(Türkiye'de Geçen Dönemdeki Gelişimin Sürmesine Göre)

<i>Öğretim Yılı</i>	<i>Öğretmen</i>	<i>Öğretmen Gereksinimi</i>	<i>Derslik</i>	<i>Derslik Gereksinimi</i>
2005-2006	16.542		13.234	
2010-2011	23.073	5.451	18.458	
2015-2016	32.183	9.110	32.183	9.838
2020-2021	44.890	18.158	44.890	12.707
2023-2024	54.810	18.430	54.810	19.758

Kaynak: Tuzcu, 2006:203

Tablo 12'ye baktığımızda öğretmen gereksinimi açısından, okulöncesi eğitim öğretmen sayısı, 2005-2006 öğretim yılında 17 bin dolayında, 2023-2024 öğretim yılında ise 55 bin dolayında olacaktır. Şu anda sistemde (2003-2004 öğretim yılı) 19 bin dolayında öğretmen (11 bini ilk ve ortaöğretimde) bulunmaktadır. Dolayısıyla 2005-2006 öğretim yılında öğretmen gereksinimi olmayacak, izleyen yıllarda hızla artacaktır. 2010-2011 öğretim yılında 5 bin, 2023-2024 öğretim yılında ise 18 bin dolayında öğretmene gereksinim duyulacaktır.

Derslik gereksinimi açısından konuyu ele aldığımızda, dönemin başlangıcında 13 bin dolayında olan derslik sayısı, dönem sonunda 55 bin dolayında olacaktır. Şu anda sistemde (2003-2004 öğretim yılı) 22 bin dolayında derslik bulunmaktadır (20 bini ilk ve ortaöğretimde). Dolayısıyla 2005-2010 döneminde dersliğe gereksinim olmayacak, izleyen dönemde ise derslik gereksinimi hızla artacak ve 2023-2024 öğretim yılında 20 bin dolayına ulaşacaktır (Tuzcu, 2006:203).

AB eğitim düzeyine ulaşılması seçeneğine göre yapılan plan Tablo 13'de görülmektedir.

Tablo 13: Okulöncesi Eğitim Öğretmen ve Derslik Hedefleri
(AB Düzeyine Ulaşmaya Göre)

<i>Öğretim Yılı</i>	<i>Öğretmen</i>	<i>Öğretmen Gereksinimi</i>	<i>Derslik</i>	<i>Derslik Gereksinimi</i>
2005-2006	19.892	1.370	15.913	-
2010-2011	34.938	15.947	27.951	5.606
2015-2016	61.366	27.798	61.366	33.416
2020-2021	107.785	62.365	107.785	52.024
2023-2024	151.125	70.538	151.125	76.756

Kaynak: Tuzcu, 2006:203

Tablo 13'e baktığımızda, öğretmen gereksinimi açısından, AB'nin 2000 yılı okullaşma oranına (%75) Türkiye'de 2023 yılında ulaşılması durumunda, okulöncesi eğitim öğretmen sayısı, 2005-2006 öğretim yılında 20 bin dolayında, 2023-2024 öğretim yılında ise 151 bin dolayında olacaktır. Şu anda sistemde (2003-2004 öğretim yılı) 19 bin dolayında öğretmen var olduğundan 2005-2006 öğretim yılında 1.370 öğretmene gereksinim duyulacaktır. Ancak izleyen yıllarda öğretmen gereksinimi hızla artacak ve dönem sonunda 71 bin dolayına ulaşacaktır.

Derslik gereksinimi açısından AB düzeyine ulaşmaya göre, plan dönemi başında 16 bin dolayında olan derslik sayısı, dönem sonunda 151 bin dolayına ulaşacaktır. Şu anda sistemde (2003-2004 öğretim yılı) 22 bin dolayında derslik olduğundan (20 bini ilk ve ortaöğretimde) 2005-2006 öğretim yılında dersliğe gereksinim olmayacaktır. İzleyen yıllarda hızla artacak olan derslik gereksinimi 2010-2011 öğretim yılında 6 bin, 2020-2023 öğretim yılında ise 77 bin dolayına ulaşacaktır.

Sonuç olarak, Türkiye'de geçen dönemdeki gelişimin gelecek dönemde sürmesi ve AB düzeyine ulaşma seçeneklerinde görüldüğü gibi, Türkiye'nin okulöncesi eğitime çok büyük bir yatırım yapması kaçınılmazdır. Nitekim Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı ile Vizyon 2023 Projesinde okulöncesi eğitimin yaygınlaşacağı öngörülmektedir (Tuzcu, 2006:204).

Okulöncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Yetiştirme Sürecinin Tarihsel Gelişimi

Okulöncesi eğitiminde önem taşıyan bir konu da, nitelikli okulöncesi öğretmeni yetiştirme sürecidir. Bu konudaki ilk çalışmaların yine Osmanlı döneminde başladığını ve ilkokulun Sıbyan Sınıflarında ders verecek öğretmenlere yönelik bir rehber kitabın 1870 yılında yayımlandığını görmekteyiz (Oğuzkan ve Oral, 1987:31).

Okulöncesi öğretmeni yetiştirilmesine yönelik ayrı bir kurumun kurulması ise 20'nci yüzyılın başlarında mümkün olmuş, 1913-1914 öğretim yılında İstanbul Darülmuallimatı (Kız Öğretmen Okulu) içinde açılan **Ana Muallime Sınıfı**, 1914-1915

öğretim yılı içinde, eğitim süresi 1 yıl olan **Ana Muallime Mektebi**'ne dönüştürülmüş ve bu mektep 1919 yılına kadar faaliyetini sürdürmüştür (Akyüz, 1996:16,17).

Uzun ömürlü olmayan diğer girişimler arasında ise, 1917 yılında Satı Bey tarafından açılan Yeni Mekteb adlı özel okul bünyesindeki Darülmürebbiyat adlı özel bir sınıf ile 1918'de Eskişehir'de aynı adla açılan özel okul sayılmaktadır (Oktay, 2004:99).

Kurumsallaşabilmiş bir okulöncesi öğretmen eğitim faaliyetinin yürütülemesine karşın Cumhuriyetin ilk yılları olan 1923'de 38 ilde 80 anaokulu ve sınıflarında 136 öğretmenin, çalıştığı ifade edilmektedir. Bu okulların, yetişmiş öğretmen eksikliğine karşın çevresel olanaklarla çalışmalarını yürüttükleri bilinmektedir (Oğuzkan ve Oral, 1987:32).

Cumhuriyetin ilk yıllarında okulöncesi eğitim alanında oluşan öğretmen açığına cevap vermek maksadıyla, 1927-1928 öğretim yılında Ankara'da öğretim süresi iki yıl olan Ana Öğretmen Okulu açılmıştır. 1930-1931 öğretim yılında bu okul İstanbul Kız Öğretmen Okulu'na nakledilmiştir. 1933 yılına kadar faaliyet gösteren bu okul da kapatılmıştır (Aral; Kandır ve Yaşar, 2003:19). Bir kaynağa göre de 1932-1933 öğretim yılında, resmî anaokullarında sadece 12 anaokulu öğretmenin görev yaptığı görülmektedir (Oğuzkan ve Oral, 1987:32).

1935 yılına geldiğimizde okulöncesi eğitime öğretmen yetiştirmeye ilgili ilk ciddi adım olarak, Kız Teknik Öğretmen Okulu Çocuk Bakımı ve Bıçkı Dikiş Bölümü açıldığı görülmektedir (Oktay; Sarıcan ve Özden, 2006:77).

1934-1935 öğretim yılında Ankara'da açılan üç yıl eğitim süreli **"Kız Meslek Öğretmen Okulu"** nun adı 1948 yılında "Kız Teknik Öğretmen Okulu" olarak değiştirilmiş ve programı da dört yıla çıkarılmıştır. Bu okulda çocuk bakımı ve eğitimi alanında öğretmen yetiştirilmiştir (Oğuzkan ve Oral, 1987:33).

1960'lı yıllardan sonra artan toplumsal ihtiyaçla birlikte okulöncesi öğretmenliğinin önemi daha da artmış ve toplumda kadının çalışma yaşamına daha çok girmesi, şehirleşmenin ve ailelerin okulöncesi dönemdeki çocuklarının eğitimi için taleplerinin artması gibi nedenlerle, okulöncesi eğitim kurumlarına öğretmen yetiştirme konusu yeniden gündeme gelmiştir (Oktay, 2004:101).

5 Ocak 1961 günü 222 sayı ile İlköğretim ve Eğitim Kanunu çıkarılmış ve bunun 17'nci maddesine göre okulöncesi eğitim kurumlarına öğretmen olarak; öğretmen okullarından veya bu amaçla açılacak özel bölümlerden mezun olarak, yabancı

memleketlerde buna denk öğretim yapmış olanla ile lise veya kız meslek lisesi mezunu olup, özel okul veya kursları başarı ile bitirenlerin atanacağı hükme bağlanmıştır

1961 tarihli, 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun kabul edilmesini izleyen yıllarda, okulöncesi eğitim kurumlarına, öğretmen, öğretmen yardımcısı ve diğer personelin yetiştirilmesi amacıyla, çeşitli atılımlar yapılmıştır. Bu bağlamda, Biçki-Dikiş-Çocuk bakımı bölümleri “Çocuk Gelişimi ve Eğitimi” adıyla yeniden düzenlenmiş, Kız Enstitülerinde 1959 yılından itibaren çocuk gelişimi ve eğitimi meslek dalı eğitimine başlanmış, bu uygulama 1973 yılında çıkarılan Milli Eğitim Temel Yasası'nın yürürlüğe girmesi ile öğretmenlik için yüksek öğrenim zorunluluğu getirilene kadar devam etmiştir. Bu tarihte Kadın Meslek Öğretmen Okulu bünyesinde faaliyet gösteren Çocuk Gelişimi ve Eğitimi bölümleri de Kız Sanat Öğretmen Okulu kapsamına alınmış, bunlar 1976 yılında yüksek okul statüsüne kavuşturulmuştur. 1968'den itibaren ilkokul mezunları için Çocuk Bakıcılığı, ortaokul mezunları için Çocuk Eğitmenliği adı altında Pratik Kız Sanat Okulları bünyesinde kurslar açılmış, bunlar 1978-79 yılında yurt çapında yaygınlaştırılmıştır. 1970-1971 öğretim yılında öğretmen okulları dört yıla çıkarılmış ve Okulöncesi Eğitim Dersi programa girmiştir (Oğuzkan ve Oral, 1987:36-37)

1979 yılına gelindiğinde, hazırlanan 2 yıllık Anaokulu Öğretmenliği Ön Lisans Programı, 1980-81 yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. 1982 yılında tüm yüksek öğretim kurumlarının yanı sıra yüksek öğretmen okullarının da üniversitelere bağlanması sonucu, Anaokulu Öğretmenliği Ön Lisans Programı, Yüksek Öğretim Kurulu tarafından da benimsenerek, Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Ev Ekonomisi Bölümü'nde, aynı fakültenin Kız Sanat Eğitimi Yüksekokulu'nda ve Selçuk Üniversitesi'ne bağlı Kız Sanat Eğitimi Yüksek Okulu'nda uygulanmaya başlanmıştır. 1987-88 öğretim yılından itibaren İstanbul'da Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi'ne bağlı Eğitim Yüksek Okulu'nda da Anaokulu Öğretmenliği Ön Lisans Programı açılmıştır. Bu programın açılmasıyla birlikte, okulöncesi öğretmeni yetiştirme işi, sadece mesleki eğitim ve sanat eğitimi fakültelerinde değil, eğitim fakültelerinde de yer almaya başlamıştır (Oktay, 2004:102).

Ülkemizde Okulöncesi eğitime Öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumları, 1992 yılında lisans düzeyine çıkarılmıştır (Taner, 2005:15).

Tüm bunlara ek olarak, 14. Milli Eğitim Şurası'nda (1993), okulöncesi eğitimi alanında öğretmen yetiştirme ve istihdamı ile ilgili olarak bir dizi karar alınmıştır. Şura alınan başlıca kararlara göre:

- ✓ *Ortaöğretim kurumlarında mesleki rehberlik hizmetlerine ağırlık vererek okulöncesi öğretmenlerine istekli ve nitelikli öğrencilerin yönlendirilmesi sağlanmalıdır.*
- ✓ *Okulöncesi eğitime öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarına alınacak öğrencilere, ÖSYM sınavına ek olarak mesleğe yatkınlığını ölçen ek bir sınav daha uygulanmalıdır.*
- ✓ *Öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarındaki "Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği Programı" ile "Anaokulu Öğretmenliği Programı" birbirinden ayrılmalıdır.*
- ✓ *Okulöncesi eğitime öğretmen yetiştiren fakültelerin bünyelerinde "uygulama anaokulları" açılmalıdır.*
- ✓ *Kız Meslek Liseleri, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü mezunları, hizmet içi eğitimi kurslarından geçirilerek, kalkınmada öncelikli bölgelerdeki okulöncesi eğitimi kurumlarında kadrolu "usta öğretici" olarak görevlendirilmelidir.*
- ✓ *Sınıf öğretmeni yetiştiren eğitim fakültelerinin programlarına okulöncesi eğitimiyle ilgili dersler konulmalıdır.*
- ✓ *Okulöncesi eğitimi kurumlarında görev yapacak diğer personeli (sosyal hizmet uzmanı, psikolog, beslenme uzmanı v.b.) yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının programlarına da okulöncesi eğitimiyle ilgili dersler konulmalıdır.*
- ✓ *En az lise mezunu özürlü bireylerin, kendi özür grubunda olmak şartıyla, özürlü okulöncesi çocuklar için açılmış eğitim kurumlarında öğretmen olarak görev alabilmeleri için gerekli mevzuat düzenlemesi yapılmalıdır." (M.E.B."Okulöncesi Eğitimi Komisyon Raporu", 1993) (Çetinkaya, 2006:32-33)*

Okulöncesi öğretmenliği, 1997-1998 yılı itibariyle de ilköğretim bölümü içinde ayrı bir anabilim dalı olarak yer almaya başlamış (Oktay; Sarıcan ve Özden, 2006:77) ve okulöncesi öğretmeni yetiştiren bölüm programları, Türkiye üniversitelerinin çeşitli fakültelerinde bugüne kadar bazı farklılıklar gösterse de, genelde genel kültür dersleri, alan dersleri ve mesleki formasyon dersleri şeklinde gruplandırılmış ve bu grupların içinde okulöncesi öğretmenlerinin alanlarında bilgi ve beceri kazanmalarına imkân veren çeşitli dersler yer almıştır. 1998-99 öğretim yılından itibaren ise, eğitim fakültelerinin tümünde uygulanacak ortak bir program Yüksek Öğretim Kurulu tarafından öngörülmüştür (Oktay, 2004:103).

Bugün, artan nüfus, hızlı şehirleşme, kadının eğitim seviyesinin yükselmesi ve meslek alanında yer alan kadın sayısının artmasıyla birlikte kurumsal eğitim ihtiyacı geçmişle kıyaslandığında çok daha fazla olduğunu ve giderek arttığı görülmektedir. Bu da, bu alanda daha çok sayıda öğretmen ihtiyacını gündeme getirmektedir. Bu nedenle, 1980'li yıllara kadar okulöncesi eğitime öğretmen yetiştiren kız meslek liselerinin çocuk

gelişimi ve eğitimi mezunları, halen kurumlarda, üniversite mezunu öğretmenlerle birlikte, yardımcı personel ve usta öğretici sıfatıyla çalışmaya devam etmektedirler. Bunun yanı sıra, yine Yüksek Öğretim Kurulu'nun öngördüğü belli dallarda üniversite eğitimi görmüş kişilerin, okulöncesi eğitimi formasyon programı yoluyla okulöncesi öğretmeni olmalarının öngörülmesi, artan öğretmen ihtiyacına cevap verecek önlemler olarak düşünülmektedir (Oktay, 2004:103).

Öğretmenlik mesleğinin niteliğinin yükseltilmesi üzerine günümüzde pek çok çalışma yapılmaktadır. Bu çalışmalar sonucunda öğretmenin temel görevi:

"Ulusal ve evrensel değerleri benimseyen ve sorunlara çözüm üreten, millî eğitimin ve alanı ile ilgili ders programlarının amaçlarını davranışa dönüştüren, öğrenmeyi öğrenen bireyleri, her bireyin gereksinimlerini de dikkate alarak yetiştirmek" şeklinde tanımlanmıştır (Haktanır, 2007:15).

Buradan da anlaşılacağı gibi her öğretmenin görevini gereği gibi yapabilmesi için sahip olması gereken eğitime-öğretime yeterliliklerini ele alan birçok yayın ve erken çocukluk dönemi eğitiminde benimsenen yaklaşımlar öğretmen açısından incelendiğinde, okulöncesi öğretmenin "rehber" rolünün vurgulandığı, "öğrenen öğretmen" olabilmek için meslek hayatını bu yeterlikleri sürekli geliştirerek ve kendini yetiştirerek devam ettirmesinin zorunlu olduğunun belirlendiği görülmüştür (Haktanır, 2007:15).

Sonuç olarak okulöncesi eğitim, insanın temel davranışları kazandığı en önemli temel eğitim kademeleridir. Bu nedenle bu kademelerdeki öğretmenlerin itina ile seçilmesi, çok iyi yetiştirmeleri, daha sonraki eğitim-öğretim seviyeleri, meslek ve toplum yaşamı yönünden son derece önemlidir. Bu bakımdan diğer ön lisans okullarının kuruluşunda yatan felsefenin "ara teknik eleman yetiştirme" düşüncesinin, öğretmenlik konusunda geçerli olması söz konusu olamaz. Çocuğun küçük olduğu nispette, kendisini tehlikeye karşı koruma özelliğinin az olduğu düşünülürse, okulöncesi ve ilkokul öğretmenlerinin neden dikkatle seçilmesi ve titizlikle yetiştirilmesinin gereği daha iyi anlaşılabilir (Oktay, 1991:59):

1.4. Türkiye’de Okulöncesi Eğitimin Özelleşme Süreci ve Güncel Görünümü

Okulöncesi eğitim, çocuğu hayata hazırlamada en önemli süreçtir. Günümüzde değişen teknoloji, çevre koşulları ve yaşam biçimleri çocuğun eğitiminde ailenin yanı sıra eğitim kurumlarının gerekliliğini göstermektedir. Okulöncesi eğitimin

yaygınlaştırılması, ancak nitelikli bir eğitim sağlandığında gerçek amacına ulaşabilir. Bu nedenle nitelik ve yaygınlaştırmanın birlikte düşünülmesi kaçınılmaz bir gerekliliktir (MEB OÖEGM: http://ooegm.meb.gov.tr/mevzuat_bank/icerik.asp?id=48, 2008:47).

Eğitimin hedefi etkin birey, etkin vatandaş yetiştirmektir. Eğitim sürecinde çocuğun, kendi bireyselliği korunurken toplumla bir bütün hâlinde ve toplumun gelişmesine faydalı sorumlu vatandaş olması da gerçekleştirilmelidir. Bu ise ancak temel bilgi, beceri, alışkanlıkların kazanıldığı okulöncesi yıllarından başlayarak çocukların öğrenme yaşantılarının kalitelerini arttırma yönünde gösterilecek dikkatli çabalarla mümkün olabilir. Bu nedenle okulöncesi yaşlarından itibaren çocukların büyüme, gelişme ve öğrenme ortamlarını nitelikli hâle getirmek gerekmektedir. Okulöncesi eğitim programı, yenilikçi, yaratıcı, kendi problemlerini çözebilecek kadar güçlü, olayları yaratıcı bir şekilde değerlendirebilen, kendilerinin ve diğer kültürlerin değer yargılarını ve anlayışlarını yorumlayabilen ve bütün bu özelliklerini insanlık adına kullanabilen bireylerin yetişmesine temel oluşturmalıdır. Okulöncesi eğitimin toplumsal gereksinimlerin karşılanmasında çok önemli bir sorumluluğu olduğu bilinmektedir. Toplumsal değişimi ve gelişimi yaratacak bireylerin yetiştirilmesinde üstlendiği sorumluluğun ciddiyeti nedeniyle okulöncesi eğitimin kalite boyutunda yaygınlaştırılması gerekmektedir (Tuğrul, 2005, web:<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi62/tugrul.htm>).

Okulöncesi eğitimde kalite, dünya genelinde başarılması gereken, sorgulanması gereken büyük bir konu olarak ortaya çıkmıştır. Okulöncesi eğitim kurumlarının sayısı arttıkça, bu okulların kalitesine verilen önem de artmıştır. Bu konudaki araştırmalar 1980'lerin başında başlamıştır (Moss, Dahlberg and Pence 1999:3).

Türkiye'de ise, okulöncesi eğitimin özelleşme sürecine baktığımızda 90'lı yıllara kadar ülkenin genelinde okulöncesi eğitimin çok geride olması nedeniyle, sadece büyük şehirlerde ailelerin eğitim seviyelerinin yükselmesi ve bu özellikle kadının iş hayatına atılması nedeniyle özel anaokullarının olduğunu görmekteyiz. 90'lı yıllardan sonra M.E.B.'lığının da katkılarıyla okulöncesine verilen önemin az da olsa hissedilmesiyle bir miktar artmış, 2000'li yılların başına gelindiğinde ise ülkenin içinde bulunduğu ekonomik sıkıntılar ve bakanlığın da bu konunun üzerinde durması ve açılan devlet anaokulları ve ilköğretim kurumlarının anasınıfı sayılarındaki artış, bu sektörde bir kısmının kapanmasına neden olmuştur.

Günümüzde Okulöncesi Özel Okulların Genel Görünümü

Tablo 14: 1992-93, 2001-02, 2002-03 ve 2006-07 Öğretim Yıllarında Özel Okulöncesi Eğitim Kurumlarındaki Sayısal Gelişmeler

Öğretim Yılı	Özel Anaokulları	Özel Anasınıfları	Toplam
1992-1993	160	106	266
2001-2002	262	509	771
2002-2003	279	153	412
2006-2007	583	661	1244

Not : SHÇEK ve 657 Sayılı Kanunun 191. maddesine göre açılan kurumlardaki ana sınıfları tabloya dahil değildir.

Kaynak : Kandır, 2008:4

MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı / İstatistikler, 2008

1992-1993 yılından 2001-2002 yılına gelindiğinde, özel okulöncesi kurumlarının sayısında bir artış görülürken, 2002-2003 yıllarında ülkenin içinde bulunduğu ekonomik koşullar nedeniyle %50'ye varan bir azalma görülmüş, 2006-2007 öğretim yılında tekrar arttığını görmekteyiz.

Tablo 15: 2006-2007 Öğretim Yılı Özel Okulöncesi Öğretim Kurumlarının Güncel Görünümü

Kurum	Okul	Öğrenci	Öğretmen
Özel Anaokulları	583	19401	1888
Özel Anasınıfları	661	16999	1741
Toplam	1244	36400	3629

Kaynak : MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı / İstatistikler, 2008

Tablo 16: 2006-2007 Öğretim Yılı Özel Okulöncesi Öğretim Kurumlarının Dağılımı

	Anaokulları	Anasınıfları
Türk	571	638
Azınlık	9	12
Yabancı	1	3
Uluslar arası	2	8
Toplam	583	661

Kaynak : MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı / İstatistikler, 2008

Tablo 17: Özel Okulöncesi Eğitim Kurumlarının Yıllık Büyümesi (Kurum sayısına göre)

<u>Yıllar</u>	Yıllık Artış Oranı (%)
1998 – 1999	0
1999 – 2000	9
2000 – 2001	10
2001 – 2002	14
2002 – 2003	-46
2003 – 2004	16
2004 - 2005	14

Kaynak : Taşar, 2002:277

Okulöncesi öğretim kurumları 2002-2003 öğretim yılında %46’lık bir küçülmeye karşılık, 1998-2005 yılları arasında büyümüştür.

Tablo 18: Özel Okulöncesi Öğretmenlerinin Yıllık Artış Oranı

<u>Yıllar</u>	Yıllık Artış Oranı (%)
1998 – 1999	0
1999 – 2000	4
2000 – 2001	7
2001 – 2002	34
2002 – 2003	-66
2003 – 2004	117
2004 – 2005	6

Kaynak : Taşar, 2006:278

Okulöncesi öğretmenlerinin artış hızı, 2002-2003 öğretim yılında %66’lık bir küçülme dışında, 1998-2005 yılları arasında artış göstermiştir. Özellikle 2003-2004 öğretim yılında 117’lik bir artışla en yüksek artış sağlanmıştır.

Tablo 19: Özel Okulöncesi Öğrencilerinin Yıllık Artış Oranı

<u>Yıllar</u>	Yıllık Artış Oranı (%)	
	Kız Öğrenci	Erkek Öğrenci
1998 – 1999	0	0

1999 – 2000	-2	-5
2000 – 2001	13	4
2001 – 2002	11	13
2002 – 2003	-47	-46
2003 – 2004	45	43
2004 - 2005	28	28

Kaynak : Taşar, 2006:279

2002-2003 öğretim yılında ülkenin içinde bulunduğu ekonomik krizin etkisi ile dikkate değer bir küçülme gözlenmesine rağmen, 2003-2004 yılında tekrar dikkate değer bir büyüme sağlanmıştır.

Diyarbakır’da Özel Okulöncesi Eğitiminin Güncel Görünümü

Diyarbakır’da özel okulöncesi eğitim kurumlarına baktığımızda, son yıllarda özel ilköğretim okullarının bünyesinde anasınıfları açıldığını görmekteyiz. 1990-2000 yılları arasında 3 adet özel ilköğretim kurumunun anasınıfı varken, 2007 yılına girildiğinde bu sayının ancak 9’a çıktığını görmekteyiz. Bu sayıyı şehrin nüfusuna ve eğitim çağına gelmiş nüfusa orantıladığımızda, eğitimde özel okulları çok düşük pay sahibi olduğunu söylemek mümkündür. Bunun nedenlerinin başında ailelerin refah seviyesinin düşük olması, kadınların çoğunun çalışmaması olarak değerlendirilebilir. Burada dikkat çekici bir husus, Diyarbakır Merkezde özel anaokulu bulunmamaktadır. Bunun nedeni de mevcut bağımsız (resmi) anaokullarının, gerek fiziksel koşullar gerekse eğitim ve öğretime yaklaşımları nedeniyle özel anaokullarını aratmayacak düzeyde olmaları olarak değerlendirilebilir. Ayrıca bu okullar Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olmalarına rağmen kendi olanakları, velilerin desteği ile birçok konuda eksikliklerini gidermişler, çocuklar için dışardan öğretmen tutarak, ek dersler vererek öğretimde sivilleşmeye birer örnek teşkil etmişlerdir.

Diyarbakır’da sonuç olarak okulöncesi eğitimde özelleşme çok geride olmakla birlikte, resmi kurumların bu konudaki çabaları ve eğitimde sivilleşme hareketleri, özel okulları okulöncesi eğitimde aratmayacak noktada oldukları söylenebilir.

1.5. Okulöncesi Eğitimde Özel Okulculuk Olgusunu Besleyen Etmenler

Her insan asgarî iki boyutludur; herkesin kendisini temsil eden bir "ben"i, mensup olduğu grup veya topluluğu temsil eden bir "biz"i vardır (Ergün, 1994:23). Biri psikolojik tabiat, diğeri sosyal tabiat olarak da tanımlanan bu iki boyut, kişinin

topluluklar ve sosyal organizasyonlar içinde yaşamasının, benliğini bu toplumsal hayat içinde kazanmasının bir sonucudur. İnsan bir topluluk varlığıdır; "ben"i ne kadar gerçekse içinde yaşadığı "biz"i de o kadar gerçektir, biz olmadan ben yoktur (Ergün, 1994:55).

Buna karşılık, kişinin toplumsallaşma süreci içinde kendine özgü niteliklerini, yaratıcılığını ve özgürlüğünü baskı altına alacak toplumsalcı bakış açısının aşırı derecede uygulanması, toplumun da bir bütün olarak ileri gitmesini uzun vadede sekteye uğratacaktır. Bu nedenle, toplumsallaşma ve eğitim süreci içinde, kişinin bu farklı özelliklerini cezalandırıcı yerine cesaretlendirici, onu kendi varlığını ortaya koyabilecek bir birey olarak yetiştiren bir sistem zorunludur. Bu nedenle eğitim, insanın yaradılışında var olan bu dengeleri bozmak yerine, onları en mükemmel bir sentez içinde geliştirmelidir. "Ben, sen yokuz; biz varız" ilkesi, hayatın her alanında ve her zaman söz konusu edilerek bireysellik feda edilmemelidir (Ergün, 1999:114). Bireyin kişilik hakları ile toplumsal beklentileri arasındaki dengenin gözetilerek, bir yandan yaratıcı, bağımsız yargılı insanlar yetiştirilirken, öte yandan ortak değerler etrafında ulusal bütünleşmenin gerçekleştirilmesine çalışılabilir (Aydın, 2005:180).

Yine, eğitim alanındaki klasik tartışmalardan bir diğeri de, eğitimin yakın hedeflere mi yoksa uzak hedeflere mi öncelikli olarak yönelmesi gerektiği noktasında ortaya çıkmaktadır. Eğitimin uzak amaçlarını ön plana çıkaran ve Rousseau tarafından da savunulan özcü (essentialist) görüşe göre eğitim, çocukları bugünkü hayattan ziyade gelecek hayata hazırlamaktadır; zira gelecek hayatın teknik bilgileri zaten bugünkünden farklı olacaktır. Bugünkü okul hayatı bir amaç değil, yarınki hayata bir hazırlıktır. Buna karşı olan progressif görüş ise eğitim amaçlarının yakın hedeflere yönelmesi gerektiğini iddia eder. Çünkü eğitim, öğrencinin belli bir yaş ve gelişim durumu içinde yapılmaktadır. Çocukça ilgi ve yetenekle çok uzak amaçlar takip edilemez. Eğer zorlama olursa çocuk başarısızlığa uğrayabilir. Esasen eğitimin uzak amaçları denilen şeyler, öğretmen ve anne-babaların hedefleridir (Ergün, 1999:43).

Bu iki zıt görüşü toplu olarak değerlendirirsek, eğitimde üç çeşit amaç olduğu; dengeli bir eğitimin yakın ve uzak amaçları olması ve bunların çok iyi belirlenerek ve planlanarak uygulanması gerektiği ortaya çıkmaktadır (Ergün, 1999:44).

Kapitalizmin doğuşu ve modernleşmeyle birlikte, bilgi ve erdem anlayışları kadar eğitim anlayışları da değişmiş ve çeşitlenmiştir. Söz konusu modern eğitim anlayışlarını

iki kategoride değerlendirmek mümkündür: Ulusal, kitlesel ve resmi eğitim modeli ile bireyci ve özgürlükçü radikal eğitim modeli. On sekizinci yüzyılın sonları ve on dokuzuncu yüzyılın başlarında, hemen hemen bütün batılı devletler tarafından aynı amaçlarla benimsenen modellerden ilki, düzenli bir planlama ve yüksek verimlilik aracılığı ile toplumsal ilerleme hedefleyen teknolojik ve rasyonalist bir yönetime sahiptir (İlk zorunlu ilköğretim yasası, Endüstri Devrimi'nin ardından 1870'te İngiltere'de uygulamaya konulmuştur). Bu model öncelikle ekonomik verimliliğin artması ve toplumsal istikrarla ilgilenir. Eğitilecek insana, üzerinde tasarrufta bulunulacak ve devletin iyiliği için şekillendirilecek bir obje olarak bakar. Eğitim vasıtasıyla ham insan kaynakları olan çocuklar sınıflandırılır, ayıklanır, biçimlendirilir ve eğitildikleri okullardan, mekanik olarak işleyen toplumsal yapıdaki kendilerine uygun düşen yerlere tayin edilirler. Buna göre, devlet denetimindeki ulusal, kitlesel ve resmi okul eğitiminin amacı, bir taraftan devlete itaatkâr yurttaş, diğer yandan da sanayiye kalifiye eleman yetiştirmektir. Devlet denetimindeki bu okullarda eğitilen kişiler, öğrenme süreci içerisindeki öğrenmeyi talep eden öznelere ziyade, bilginin yerleştirildiği öğrenici nesnelerdir. Öğretmen öğretir, öğrenciler öğrenirler (Toku, 2005:9).

Bu anlamdaki eğitim kurumları, 19. Yüzyılda Batı Avrupa'da sanayileşme ve kentleşme süreciyle birlikte gelişmiş ve yaygınlaşmıştır. Toplumsal değişme ve gelişme, geleneksel yapıların çözülmesine, inanç ve değerler sisteminin değişmesine yol açmıştır. Yani, ekonomik düzenin ihtiyaç duyduğu insan gücünün belirli bir biçimde yetiştirilmesi gerekliydi. Bu da çağdaş teknolojiyle, eğitim kurumlarında yapılmalıydı. Böylece batının endüstrileşmiş toplumlarında eğitim zorunlu hale geldi (Özkalp, 2001: 204-205).

Bu akıma göre toplumun, içinde yaşayan insanları, üyelik niteliğine kavuşturması gerekir, insanların, bir toplumun üyesi olabilmeleri, o toplumun, toplumsal ilke ve kurallarını uygulamalarına; kültürel değer ve düzgülerini benimsemelerine bağlıdır. Üyelik nitelikleri ile donanmış insanlar, topluma bağlı kalabilir ve toplumu yaşatmak için sorumluluk yüklenebilirler (Başaran, 1999:49).

Toplum, insanlarına üyelik niteliği kazandırmada, eğitim kurumunu da görevlendirir. Eğitim örgütleri toplumun insanlarını toplumsallaştırarak ve kültürleyerek onları toplumun üyeleri yapmaya; böylece topluma karşı yükümlülüğünü yerine getirmeye çalışır. Toplumun eğitsel çabaların tümü, kendini yaşatacak insan örneğine

(modeline) uygun yeni kuşaklar üretmeye yöneliktir. Toplumu yaşatacak kuşaklar ise, toplumsallaştırılmış ve kültürlenmiş üyelerden oluşur (Başaran, 1999:49).

Eğitim tarihine baktığımızda, öğretisel eğitim, yaratıcılıktan daha çok insanları manipüle eden, otoritenin ortaya koyduğu sınırlar çerçevesinde, kalıplaşmış öngörülebilir bireyler ortaya çıkaran, bunun sonucunda eğitimin dönüştürücü gücünü bloke eden bir enerji kara deliğine dönüşmüş halidir. Öğretisel eğitimin bu handikabı varoluşsal eğitimi ortaya çıkarmıştır. Varoluşsal eğitim bir kaynakta şu şekilde ifade edilmiştir (Akgündüz, 2007)

“Varoluşsal eğitim, insanı sadece kendine yöneltme, insanın bütün koşullanma yükünden arındırılması, hazır düşünce kalıplarının doğal zekayı bastırıcı sınırlarının kaldırılması, kısacası doğal zeka gibi sınırsız enerjinin yeniden serbest kılınması etkinliği, bir başka deyişle eğitsel yaratıcılığıdır. Her türlü ödünç aklın farkına vardırılması, insanın bilinci ile deneyimleri arasında özdeşleşme zincirlerinin kırılması ve bilinç deneyim ayırtının farkındalığının işletilmesi, kısacası bir öğretim temelinde pozitif programlama değil, yüklenmiş her türlü programın arındırıp, doğal zekanın kendisini ifadesi için negatif koruma varoluşsal eğitimin ayırt edici niteliğidir.”

Sanayi toplumu insanı bölünmüş bir gelişmeye zorlamaktadır. İnsan, başarılı olabilmek için sadece bir tek noktada uzmanlaşmak zorunda kalmakta, bu da onun şahsiyetini parçalamaktadır. Mükemmel bir insan, bütün ferdî güçlerini geliştirmiş "bütün insan" olmalıdır. Bu eğitimde esas, kişileri, belli mesleklerin teknik alanlarına kolayca uyum yapabilir, girebilir bir hale getirmektir. Modern sanayinin insan yeteneklerini parçalamaya, tek yönlü geliştirmeye zorlamasına karşın, eğitim var gücü ile insanı bütünleştirmeye, bütün duygu ve yeteneklerini uyum içinde geliştirmeye zorlamalıdır. Modern eğitim, teknik ve makine dünyasından ziyade insanın iç dünyasından hareket etmelidir (Ergün, 1999:97).

Bu açıklamalar ışığında eğitimde özel okulluk olgusunu besleyen etmenleri iki başlık altında toplayabiliriz.

✓ *Vizyoner etmenler*

✓ *Teknolojik etmenler*

Vizyoner etmenler, insanın ve eğitimin doğasına ilişkin farkındalık ve bilinç blokajlarının, ki bunlar dinsel ırksal, felsefi, bilimsel koşullanmalardır, eğitimde özelleşme ve sivilleşme olguları ile bir karşıt uç olarak kendini ifadesidir.

Vizyoner etmenler, eğitimde kalite arayışı ile birlikte, oluşturmacı eğitimden varoluşsal eğitime geçiş süreci ile paralel bir şekilde incelenmelidir; zira eğitimde formal kalıplardan uzak, özgürlükçü ve kişinin içindeki öz benliğini ortaya çıkarıcı

yöntemlerin gelişmesi, aynı zamanda okul yapısının da buna göre şekillenmesi ve merkeziyetçi, kitlesel eğitim anlayışının yerini özel kişiler ve teşekküller tarafından işletilen ve öğrencilerin kendine özgü yönelim ve ihtiyaçlarına göre programlanan eğitim kurumlarına bırakması sonucunu doğurmaktadır.

Varoluşsal eğitim, bilgi yükleme ve tekrar özendirmeden çok, kendi kendini eğitme ve dış eğitim ihtiyacından özgürleşmeye atılacak bir adım, rutinin kırılmasını sağlayıcı, orijinal ve sadece kendi olma nitelikleriyle ruhu tek otorite sayan bir bilime deneylenmesini sağlayacak ya da bunun yolunu kısmen açmış olacak bir niteliktir. İşte bu bağlamda, insan bilincinin öğretisel eğitime tepkisi ve bunun sonucu varoluşsal eğitim yöneticisi, günümüzde eğitimde özel okulluk olgusunun doğmasına neden olmuştur.

Gerçekten, çocuğu psikolojik bir organizma olarak ele alan psikolog ve eğitimcilere göre de eğitimin hedefi, bireyin içindeki yetenekleri, arzuları ve ilgileri ulaşabileceği en üst düzeye kadar çıkarmak, kişinin içindeki "potans"ı tam olarak geliştirebilmek için gerekli çevre imkânlarını düzenlemektir (Ergün, 1999:9).

Eğitim sürecinin kişinin kendine özgü varlığını ortaya çıkarmakta kullanılması yönündeki fikirler modern eğitim felsefesinin de temelini oluşturmaktadır. Bu yöndeki bir görüşe göre:

“Eğitimin temel vizyonu insanı sınırlı ve yönlendirilmiş bayat bilinç havuzuna dönüştürmek değil, bilinç enerjisinin her türlü sınırlayıcı ve kısıtlayıcı gücünü etkisizleştirmektir. Bir başka deyişle; tavırlı ve tanımlanmış insan değil, her türlü tanımdan ve tavırdan arındırılmış bütün bilinç olma ortamı sağlamaktır. Bilincin etkili çalışmasının yolu, yüklenmiş her türlü hedef ve bilginin etkisizleştirilmesi, insanın merkezinden gelen yön duygusu dediğimiz organik plan ve metodolojiye yön verilmesiyle mümkündür.” (Akgündüz, 2007)

Eğitim sürecinde bulunan çocuk ve gençlere düşünme yollarının öğretilmesi, yargılama ve eleştirme yeteneğinin kazandırılması, belli bir özgürlük ortamı gerektirir. Ancak özgür bir ortamda, toplum tarafından onaylanan ve hatta kutsal sayılan konular, değer yargıları ve inançlar tartışılabilir, eleştirilebilir. Ancak yerleşik düzene eleştirel yaklaşabilen bir neslin, bu düzenin geliştirilerek değiştirilmesi için gereken çözüm yollarını üretebileceği ifade edilmiştir (Aydın, 2005:182). Kendi değerlerini yaratabilen ve özgür bir kişinin yetiştirilmesi için kullanılacak eğitim sisteminin, toplumun insan, doğa ve hayat hakkındaki görüşlerini değiştirebileceği, insanın hak ve adalet duygularını geliştirebileceği ve böylece insanın bu başarıların sadece alıcısı olmakla

kalmayıp, aynı zamanda bu başarıların yaratıcısı da olacağı ifade edilmektedir (Mengüşoğlu, 2003:185).

Benzer bir noktadan hareket eden bir görüş, bu durumu şu şekilde özetlemektedir:

“Eğitimin temel vizyonu koşulsuz özgürleştirmedir. Özgürleştirme, bireyin bilincini pozitif programlama yoluyla belirli bir haritaya fiksleme ve geçmişe bağlama değil, ondaki keşif coşkusu uyandırma, gizeme güvenme cesareti ve özgürlüğün sorumluluk bilincini kendi içinden yaratacağı iradesiyle insanı kendine kılavuzlamadır. Böylece risk oranı arttıkça toplumun ve devletin içsel korunma gücü paradoksal olarak artmış olur. Çünkü her birey kendi doğal zekasıyla özgürce çiçeklendiğinde daha önce korkuyla çizilen güvenlik kriterlerinin ötesinde kendiliğinden bir denge ortaya çıkmış olmaktadır. Özgürleştirme göreceli kaos yaratmakta, ancak tamamen iç rehberine bağlı olan bu kaotik oluşumlar doğal kozmosu inşa etmiş olmaktadır.” (Akgündüz, 2007)

Eğitim sistemi hakkındaki eleştirilerin çoğu eğitimde yapılacak yeni düzenlemelerin öğrencilerin entelektüel gelişiminde odaklaşması gerektiğini ortaya koymaktadır. Eğitim sisteminin öğrencilere potansiyellerini geliştirme fırsatını vermesi ve derslerin, içerik ve sunum yöntemlerinin öğrencilere eleştirel düşünmeyi öğretecek şekilde düzenlenmesi gerektiği savunulmaktadır. Lise eğitimini tamamlayan bir insanın önyargı, tutarsızlık ve sunulan bilginin güncelliği konusunda bir değerlendirme yapabilmesi için, olguyla görüşü ayırt etme, temelsiz varsayımları saptama, önyargı ya da propagandayı fark etme, mantıklı çözümler üretme ve olası sonuçları tahmin etme gibi yeteneklerinin kazandırılması gerektiği ifade edilmektedir (Özden, 1998:85).

Bu ilkeleri hayata geçirebilecek eğitim programının da, kişilere belirli bilgilerin yüklenmesini amaçlayan geniş ve ayrıntılı bir program değil, bir “çerçeve program” olması gerektiği ifade edilmiştir (Başaran, 2004:35). Gerçekten, öğrenme odaklı eğitimde her bireyin öğrenme biçiminin de kendine özgü ve birbirinden farklı olduğu kabul edilmekte, bu nedenle her bir öğrenci kendi kişisel öğrenme profiline uygun alanlara yönlendirilmektedir. Öğretmen giderek daha çok denetçi ve akıl hocası durumuna gelmekte, onun işi yardım etmek, yol göstermek, örnek olmak ve yüreklendirmek olmaktadır (Başaran, 2004:36).

İşte bu noktada, toplu ve kitlesel eğitim yerine özel ve bireysel eğitimin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu düşünceye göre:

“Eğitim doğası gereği bütünüyle bireysel bir deneyimdir. Çünkü her insanın doğa tarafından asla tekrarlanmayan tabiatı biricik eğitsel yaklaşımı zorunlu kılmaktadır. Grup eğitimi çoğunlukla daha çok insanı aynı eğitsel mesajla yüzleştirerek tek tip kişiliğe büründürme amaçlı politik bir eğitim tarzını yansıtır.

İlkel olarak eğitim bireyseldir, eğer kitlesel eğitim dışında bir amaca hizmet eder” (Akgündüz, 2007).

Eğitime toplumsalcı ve bireyselci, başka bir deyişle kitlesel ve özel bakış açıları arasındaki ikilem, bir başka boyutta geleneksel oluşturmacı ve öğretisel eğitim modeli ile modern, varoluşsal ve yaratıcı eğitim modeli arasındaki çatışmaya karşılık gelmektedir.

Hızla gelişen ve değişen dünyamızda, ilerlemenin, gelişmenin, büyümenin ve uygarlaşmanın yolunun çağdaş yapıya kavuşturulmuş eğitimden geçtiği kabul edilmektedir. İşte özel okullar veya eğitimde özelleşmenin bu nitelik arayışını karşılayacağı, toplumda giderek artan farklı eğitim alma taleplerine de bir ölçüde de olsa cevap vereceği savunulmaktadır. Çoğulcu bir eğitimin demokratik bir ortamın vazgeçilmez koşulu olduğu ifade edilmektedir (Memduhoğlu, 1999:130-131).

Bu görüşe göre, bugün bütün öğretim kademelerinin ihtiyaçlarının karşılanması devlete çok büyük yükler getirmektedir. Bu durumda; özel teşebbüsün, eğitim yatırımlarına katkısının teşviki şarttır. Çünkü günümüzde eğitim, bütün ülkelerde en önemli sektörlerden biridir. Bu alandaki her türlü olumlu gelişme ülke kalkınmasında önemli rol oynar. Ciddi eğitim öğretim veren özel öğretim kurumları kaliteli eğitim vermeleri, üniversiteye iyi eğitim ve kültür almış öğrenciler yetiştirmeleri ile eğitime büyük katkılar sağlamaktadırlar (Memduhoğlu, 1999:131).

Eğitimin yapısı açısından geleceğe baktığımızda; eğitim süresinde esnekleşme olacağı öngörülmektedir. Eğitim süresinin uzaması, yaşam boyu eğitim ve eğitimde ihtiyacın gerektireceği kısa süreli sertifikalı eğitim modüllerinin artması ayrıca nüfus olgusunun belirleyiciliğinin süreceği ve bunun sonucu olarak eğitim taleplerinin çeşitlenerek artacağı beklenmektedir (Taşar, 2006: 283).

Eğitim felsefesi açısından geleceğe baktığımızda; yine liberal eğitim anlayışının hakim olacağı, resmi baskıcı kısıtlamalardan uzak eğitimin ön plana çıkacağı, eğitimin toplumsal işlev ve anlamlarının çeşitleneceği, seçkin eğitimin öneminin artacağı, insan odaklı eğitim ve bağımsız birey yetiştirmenin belirginleşeceği, bireyselleştirilmiş eğitimin öne çıkacağı ve yetenek eğitim düzeyi korelasyonunun yükseltileceği vurgulanmaktadır (Taşar, 2006: 284).

Bu doğrultuda bütün bu öngörüler ve anlayışı içerecek yeni öğretim programlarında farklı yapılarından kaynaklanan yeniliklere ve gelişmelere daha açık

olan özel öğretim kurumlarının bu reformların eğitim sistemimize yerleşmesinde önemli işleve sahip oldukları kabul edilmektedir (Taşar, 2006: 284).

Eğitimde özelleşme olgusunu güçlendiren bir başka etmen ise, teknolojinin gelişmesi ve buna bağlı olarak eğitim sisteminin de başkalaşması olarak gösterilmektedir. Teknolojik etmenler olarak adlandırılan bu olgular, hem özel öğretim kurumlarının sayı ve nitelikçe artmasına, hem de öğrenci ve velilerin bu kurumlara yönelmesine neden olmaktadır. Bunlar, eğitimin özel amaçlarına ve yönetim\öğretim teknolojilerine ilişkin kabulleri kapsayan daha çok maddi boyutta, eğitim ortamı ve donanımı, müfredat, eğitim kalitesi gibi daha çok materyal ve ekonomik alt değerlere ilişkin etmenleri kapsamaktadır.

“Teknoloji, bilimsel bilginin insanın yaşamını ve çevresini değiştirmek amacıyla kullandığı bir dil, bir bilim, bir kültür aracıdır” (Başaran, 2000:148).

Eğitim teknolojisi ise, “eğitim bilgilerinin bulgularını okula uygulayan bir bilim” olarak tanımlanmaktadır. Soyut bilimsel bilgilerin eğitime uyarlanması ve somutlaştırılması sürecinde teknoloji kullanılmakta ve böylece yeni öğretim yöntemleri, araçlar, gereçler, aygıtlar, makineler ortaya çıkmaktadır (Başaran, 2000:148).

Teknolojik etmenlerin beslendiği bir nokta da, eğitim alanı dışında teknolojinin ve özellikle bilgi teknolojisinin gelişmesi ile birlikte öğrencilerin okul dışı bilgi kaynaklarına rahat ulaşımının sağlanması ve bu nedenle okulların da kendilerini bu teknoloji ile rekabet etme zorunluluğunda hissederek eğitim teknolojisine ağırlık vermesidir. Geçmişte bilgilerin yayılma kaynağı olan okullar, eskimiş bilgilerin tekrar edildiği, korunduğu depolar haline gelmiştir. Değişim, gelişim, değiştirme, geleceği temsil etme söyleminin sahibi olmalarına karşın okullar, realitede statükoyu korur hale gelmişlerdir. Bu gerekçelerden hareketle, okulların insan ve toplumu değiştirmek için önce kendilerini değiştirmeleri gerektiği ifade edilmektedir (Başaran, 2004:66).

Hızlı küreselleşen dünyanın, iletişim teknolojileri ile beraber eğitimi de derinden etkilediği ve değiştirdiği görülmektedir. Bilgi çağının eğitimi, yaratıcı ve yenilikçi insanları yetiştirmeyi temel amaç edinmiştir. Bilgi çağında bilgiler aktarılmakla öğretilemeyecek kadar çoğaldığından, bilgilerin aktarılmasından çok, bunlara nasıl ulaşılacağı konusunda yol gösterilmesinin gerektiği kabul edilmektedir (Duman, 2005:65).

Bu görüşe göre, bilgi çağının dayattığı şartların eğitim yapılarında neden olduğu en önemli değişim ve dönüşüm "eğitim sistemlerinin esnekliği" yönünde olmuştur. Bu durum süresi kısa, çeşitliliği fazla ve sürekli değişim gösterebilen eğitim taleplerinin olacağı anlamına gelmektedir (Taşar, 2006: 283).

Bilgi teknolojilerinin yaygınlaşmasının, eğitim sisteminde kendisine karşılık bulamaması durumunda eğitmen ve aile otoritesinin zayıflayacağı, bunun da aile ve okulları teknolojik bir devrim ile rekabet haline soktuğu ifade edilmektedir. Buna göre, okullar, aileler ve dinî kurumlar; eğlence dünyası, oyun endüstrisi ve çocukların ve gençlerin ilgisini çeken diğer şeylerle rekabet etmek zorundadırlar. Okullarda tartışılması hoş karşılanmayan pek çok şey televizyon programlarında her gün tartışılmaktadır (Schlechty, 2005:28).

Okulların yeni teknolojileri uygun olarak kullanması ve öğrencilerin ilgisini ve bağlılığını yeniden kazanması için eski sistemin değişmesi gerektiği ifade edilmiştir. Buna göre, yeni sistemler zaman, insan ve mekânın örgütleniş biçimlerini, bilgi ve gücün dağıtım yöntemlerini değiştirmek zorundadırlar. Temel teknolojisi kitaplar ve dersler olan okullardaki davranışları belirleyen kural, rol ve ilişkilerin yeni teknolojileri tam olarak kullanmayı sağlayacak kural, rol ve ilişkilerle değiştirilmesi gerektiği, bunların yeniden yapılandırılması için de kültür sisteminin değiştirilmesinin zorunlu olduğu savunulmaktadır (Schlechty, 2005:35).

Yine, eğitimdeki kalite arayışının da öğretim kurumlarını eğitim teknolojilerini uygulama ve yeni teknolojileri aramaya yönelttiği ifade edilmektedir (Başaran, 2000:148). Bunun yanında, eğitim teknolojilerinin daha etkin bir şekilde kullanılmasının da çeşitli özgürleştirici etkileri bulunduğu söz edilmektedir. Teknolojinin karmaşıklaşması ile çeşitli eğitim birimleri arasında eşgüdümün önem kazandığı, bu durumda teknolojiye uygun, bürokrasiden uzak, teknoloji ile doğrudan ilgilenen işgörenlere daha fazla yetkinin verildiği, merkezi otoritenin zayıfladığı, özgürlükçü ve yalın bir okul modeline yönelik başladığı görülmektedir (Başaran, 2000:148-149).

Diğer yandan, eğitimde teknolojinin ilerlemesi ile yardımcı araç kullanımının yüceltilmesinin ve tek hedef olarak görülmesinin tehlikeleri üzerinde de durmak gerekmektedir. Gerçekten, bu yöndeki bir görüşe göre:

“Çağdaş dünyada eğitim bilinci ve pratiğinin hipnotize olduğu yeni durum eğitimde dönüştürücü gücü yaşayan enerjiden araçlara kaydırması olmak, araçlarda nitelik görme ve eğitimin nicel verilerini yüceltme yanılsamasıdır. Kısaca araç illüzyonu olarak tanımlanabilecek bu zihinsel durum eğitim bilimlerinin ürettiği bilgiler ve buna bağlı geliştirilen teknolojilerin mutlaklaştırılması şeklinde karşımıza çıkar. Geçmişin öğretmen odaklı eğitim anlayışındaki otorite figürü günümüzde teorik, sosyal ve teknik otorite figürleri ile yer değiştirmiştir. Bu bağlamda, değişik eğitim kademelerinde devreye sokulan teorik araçlar, yani bilimsel bilgi modelleri birbiri ile kutuplaşan, çatışan karmaşık görüntüsü ile adam olmanın vazgeçilmez nitelik kaynakları şeklinde yüceltilmektedir.” (Akgündüz, 2007)

Teknolojik gelişimin abartılı bir şekilde kişilerin hayatına girmesi ve buna bağlı olarak nitel büyüme yerine nicel büyümenin, derinliğine edim yerine yüzeysel ve genişliğine edim olarak ifade edilen telafi mekanizmasının abartılması gibi gelişmelerin, daha yoğun doyumsuzluk ve mutsuzluğu beraberinde getirdiği savunulmaktadır. Ancak verimliliği artırabilen bu yabancılaşma durumunun kişinin yaratıcılığını engellediği ifade edilmekte ve bunun önüne geçilmesi için enstrümantal eğitim yöntemlerinin yüceltilmesi yerine kişinin potansiyelini ortaya çıkaracak şekilde, üzerindeki her türlü koşullamayı ortadan kaldırmayı amaçlayacak varoluşsal eğitimin hayata geçirilmesinin gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Bu görüşe göre:

“Eğitim insana yeti ve yetenek kazandırma değil, onun yabancılaşma açısını kapatma, beyinden kalbe ve varlık merkezine kılavuzlayarak potansiyelini ifade edecek şekilde onu özgürleştirmedir. Bilgelik doğaldır ve her insanda varolan mutlak kalitedir; cehalet ise doğal kaliteleri perdeleyen alışkanlıklar toplamıdır. Eğitim bir negatif koruma ve olumsuzlama işlevi olarak sadece doğallığı örten yapay zekadan özgürleştirme, yani negatif koruma süreci şeklinde karşımıza çıkar. Sonuç olarak eğitim insanda pozitif yeti oluşturma değildir. Zaten bütün pozitif yetiler her insanda mevcuttur. Eğitimin yapacağı tek şey bunu örten koşullamalardan özgürleştirmedir. Özgürlük deneyimlendikçe doğal her türlü kalite ve yeti kendiliğinden harekete geçer. Eğitimin dönüştürücü gücünü artırdığı söylenen farklı teknolojiler insanı daha çok koşullayıcı ve doğal diline yabancılaştırıcı etkisi noktasında cazibe yaratmıştır. Gerçekte eğitim insan varoluşunda özgürleşmenin organik köprüsüdür. Evrimin sonu olmadığı gibi eğitimin dönüştürücü gücüne sınır yoktur. Yeter ki eğitim diliyle insanın varlık dili programlaması arasında dengeli örtüşme sağlanabilsin” (Akgündüz, 2007).

Eğitimde özelleşme olgusu, toplumlarda ilk olarak resmi otoritenin kendi amaçları doğrultusunda toplumu eğitim yoluyla manipüle etmesine karşıt bir uç olarak ifadesi şeklinde kendini göstermiştir. Özel okullukluk bir kaynakta şöyle ifade edilmektedir, (Akgündüz, 2007)

“Özel okullukluk ilk bakışta devletin kontrolü altında resmi sistemin eksikliklerini telafi girişimi olarak gözükse de özü itibarıyla yönlendirici bir eğitim stiline karşıt yönlendirici stillerle yer değiştirmesi kendini örtülü ifade biçimi olarak karşımıza çıkar. Sivil eğitim resmi ve karşıt tepkiselliğin ötesinde sivil ve resmi toplumu bireycilik-toplumculuk ikileminde bölmeyen eğitimi çevresel icatlar yerine kendi doğal icatlarıyla geliştirmeyi hedefleyen böylece resmi ve sivil

toplumu diyalektik ayrı öğeler yerine diolojik aynı bütünüün ayrılmaz parçalar haline getiren, sonuçları bakımından hem bireysel hem toplumsal hem de resmi amaçların beklenenin ötesinde rezonanslı biçimde gerçekleşmesine imkân sağlayan proaktif bir duruştur. İnsanlığın son dönemlerde kutuplu yaklaşımları aşarak bu farkındalık temelinde eğitim, anlayış ve pratiklerini dönüştürmeye başladıkları yükselen paradigmanın özgürleştirme ve özgürlüğün ortaya çıkardığı doğal güvende ifadesini bulduğu söylenebilir.”

İşte bu noktada toplumlar bu farkındalık temelinde eğitimi daha özgür hale getirmek maksadıyla eğitimin her seviyesinde özel okulculuk olgusuna yönelerek kendilerini daha doğal ve güvende hissetme egosunu tatmin etmişlerdir.

Eğitimde özel okulculuk yakın geçmişimizde toplumların yeni uyanışlar ve arayışlar içinde olmaları ile birlikte eğitim felsefesindeki değişimler, eğitimde vizyoner ve teknolojik etmenleri daha da önemli kılmıştır. Bu etmenlerin gerçekleşmesine baktığımızda vizyoner etmen olarak dinsel, ırksal, siyasal, felsefî ve bilimsel koşullanmalar nedeniyle insanların farklı eğitim alma isteği, teknolojik etmenler açısından da resmi okulların nitelik ve kapasite yetersizliği sonucu ortaya çıkan ihtiyaçların bir yansıması olarak sayabiliriz.

Yukarıdaki belirlemelerimiz ışığında, eğitimde özel okulculuk olgusunu besleyen vizyoner ve teknolojik etmenlerin, öğrenci, veli ve eğitimci ekseninde bazı noktalarda birleşip diğer bazı bakımlardan birbirlerinden ayrıldığı gözlemlenmektedir. Bu etmenleri, her bir bakış açısından kısaca özetlememiz gerekirse, aşağıdaki sonuçlara ulaşmaktayız:

Özel okulculuk olgusunu **öğrenci** ekseninde besleyen vizyoner ve teknolojik etmenler;

- ✓ *Özel okulculuğa yönelişi besleyen temel dinamik öğrencinin doğal yön duygusunun beslediği bir nitelik arayışı içinde olmaları,*
- ✓ *Resmi eğitimin getirdiği öngörülebilir, kalıplaşmış bireyler olma noktasında öğrencinin oluşturduğu bir savuma mekanizmasının sonucu olabileceği,*
- ✓ *Öğrencinin daha iyi ve kaliteli eğitim alma dürtüsüyle, özel okullarda oluşan hizmet profilin daha yüksek, verimli bir dönüştürücü güç boyutunda görmeleri,*

Eğitimci ekseninde besleyen vizyoner ve teknolojik etmenler;

- ✓ *Eğitimcinin resmi eğitim formatının sınırlayıcılığından kendini daha özgür ifade edebileceği bir ortam bulma dürtüsü,*
- ✓ *Eğitimcinin ekonomik ve sosyal olarak daha refah ve konfor içinde yaşama eğilimi,*
- ✓ *Eğitimcinin kendisine her türlü eğitim teknolojisinin sunulacağı bir ortamda kendi dönüştürücü gücünü daha iyi ifade edebileceği ve öğrencilere yansıtılabileceği düşüncesi,*

Veli ekseninde besleyen vizyoner ve teknolojik etmenler;

- ✓ *Okul-aile işbirliği ortamını daha iyi bulmaları ve çocuklarını sürekli gözetim altında tutma isteği,*
- ✓ *Bu okullara para ödemeleri nedeniyle eğitimi satın alınabilir bir olgu olarak görme nedeniyle bütün sorumluluğu okula yıkma kaçıışı,*
- ✓ *Bu okulların, öğrenciyi o eğitim sisteminin hedeflerine götürecek en kaliteli ve etkin yolları kullanmaları nedeniyle, hedef odaklı bireylerin doğal yön duygusu bilinciyle bu okullara yönelmesi,*
- ✓ *Günümüz yaşamında kadınların iş hayatına daha yoğun katılımı ve bunun sonucu olarak da özel okulları, sağlayacağı faydadan çok, çocuğu annenin yerine bakacak bir çözüm olarak görmeleri,*
- ✓ *Velilerin resmi eğitim formatının, bireyleri tek tipleştirme ve kalıplaştırması nedeniyle, çocuklarını daha özgür, yaratıcı ve daha yüksek bilinçte eğitim imkânları sunan özel okullarda bulma düşüncesi olarak ortaya çıkmaktadır.*

Bu sonuçlar göstermektedir ki, özel okulluluğun yükselişi, toplumsal ve teknolojik gelişime paralel olarak yeni eğitim yöntemleri ve modern eğitim felsefesinin bulguları ışığında şekillenmektedir. Kendileri ve çocukları için daha iyi bir eğitim, daha iyi bir kariyer ve baskıcı kalıplardan kurtulmuş daha özgür bir yaşam ideallerini takip eden bireyler, bunları gerçekleştirebilmek için özel eğitim kurumlarını tercih etmektedirler. Bununla birlikte, bu arayışın salt niceliksel bir büyümeye neden olma ve gerçek anlamda eğitimin kalitesini artırmadan eğitim teknolojilerini uygulayan eğitim kurumlarının çekim merkezi oluşturarak uzun vadede bu gelişmeyi tersine döndürme tehlikesi de bulunmaktadır. Bu nedenle, eğitim sisteminin planlamasında bu etmenlerin göz önünde bulundurulması yerinde olacaktır.

2. OKULÖNCESİ EĞİTİMDE ÖZEL OKULCULUK OLGUSUNU BESLEYEN ETMENLERE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Diyarbakır Örneği

2.1. Öğretmenlerin Kişisel Durum Bilgileri ve Kişisel Durumlarına Göre Görüşler

Öğretmenlerin Kişisel Durum Bilgileri

Okulöncesi eğitimde özel okulculuk olgusunu besleyen etmenlere ilişkin öğretmen görüşlerini değerlendirmek amacıyla Diyarbakır il merkezinde bulunan 18 okulöncesi eğitim kurumunda görev yapan 91 öğretmenin cinsiyet, kıdem ve mezuniyetlerine göre dağılımları aşağıdaki tablolarda sunulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 20’de gösterilmektedir:

Tablo 20: Cinsiyet Verileri

Cinsiyet	N	%
Bay	10	11.0
Bayan	81	89.0
Toplam	91	100,0

Tablo 20’yi incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin %11’inin bay, %89’unun bayan olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdeme göre dağılımı Tablo 21’de verilmiştir;

Tablo 21: Kıdem Verileri

Yıl	N	%
1–10 yıl	71	78
11 yıl üzeri	21	22
Toplam	91	100,0

Öğretmenlerin kıdeme göre dağılımlarına bakıldığında 1-10 yıl arasında görev yapanların %71 gibi yüksek bir oranda olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan yeni mezun öğretmenlerinin yeni öğrenme-öğretme yaklaşımlarına uygun olarak yetiştirilmelerinden dolayı amaç gerçekleştirme düzeyini arttıracığı, öğretmenlerin hemen hemen tamamına yakınının mesleki bilgilerinin yeni ve güncel olacağı, öğretmenlerin okulöncesi eğitimini güncel yaklaşımlara göre vereceği ve öğretmenlerin bu alanda araştırmaya meyilli ve istekli olacağı şeklinde değerlendirilebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezuniyetlere göre dağılımı Tablo 22’de gösterilmektedir:

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezuniyet kaynaklarına göre dağılımı Tablo 22’de verilmiştir:

Tablo 22: Mezuniyet Verileri

Mezuniyet	N	%
Eğitim Fakültesi	71	78
Meslek Lisesi	20	22
Toplam	91	100,0

Tablo 22’de görüldüğü gibi öğretmenlerin % 78’i eğitim fakültesi, %22’sinin ise meslek lisesi mezunu olduğu görülmektedir. Ülkelerin gelişmişliği ile mesleklerin gelişimi arasındaki yüksek korelasyon, öğretmenlik mesleğinde de kendini göstermektedir. Okulöncesi öğretmenlerin çoğunluğunun eğitim fakültesi mezunu olması, eğitim fakültelerinde aday öğretmenler yetiştirilirken öğretmenlere meslek bilgileri ile ilgili formasyon eğitimi almaları okulöncesi eğitimde kaliteyi artıracığı şeklinde yorumlanabilir.

Şimdi öğretmenlerin cinsiyet/kıdem/mezuniyet durumu değişkenleri açısından okulöncesi eğitimde özel okulculuk olgusunu besleyen etmenlere ilişkin öğretmen görüşlerinde anlamlı farklılaşma olup olmadığı hususunu her değişken için kısa kısa açmaya çalışalım:

Öğretmenlerin Kişisel Durumlarına Göre Görüşler

Cinsiyet Değişkeni Açısından Görüşler

Cinsiyet ile okulöncesi eğitimde özel okulculuk olgusunu besleyen etmenlerle öğretmen görüşlerine ilişkin faktörler arasındaki ilişki düzeyleri istatistiksel açıdan analiz edilmiş ve bulgular Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23: Cinsiyet Değişkeni Açısından Görüşler

Akış / Yansımalar	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	Sonuç
Öğrenci	Bay	10	3,0800	,6613	t= 1,813 P > 0,05
	Bayan	81	3,4296	,5649	
Eğitimci	Bay	10	3,1250	1,3953	t= 0,427 P > 0,05
	Bayan	81	3,2037	1,5647	
Veli	Bay	10	3,7000	1,4175	t= 1,680 P > 0,05
	Bayan	81	3,3827	1,5777	
Toplam	Bay	10	3,7250	,5130	t= 0,279 P > 0,05
	Bayan	81	3,6806	,4715	

SD:89

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre özel okulculuğu besleyen etmenlere yönelik görüşleri incelendiğinde, bay ve bayan öğretmenlerin toplam eğitimsel yansımalarla ilişkin ortalama puanlarının en yüksek olduğu (Bay: 3,72, Bayan: 3,68), eğitimci akışına ilişkin ortalama puanlarının ise en düşük olduğu (Bay: 3,12, Bayan:3,20) gözlenmektedir. Genele bakıldığında bayan öğretmenlerin toplam eğitimsel yansımalar ve veli akışı ile ilgili, bay öğretmenlerin ise öğrenci ve eğitimci akışına ilişkin özel okulculuk olgusunu besleyen etmenlere ilişkin görüşlerinin ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin özel okulculuğu besleyen etmenlere yönelik görüşlerine ilişkin anlamlılık ise şöyledir:

“Okulöncesi eğitimde özel okulculuk olgusunu besleyen etmenlere ilişkin öğretmenlerin cinsiyetleri ile öğrenci, eğitimci, veli ve toplam eğitimsel yansımalarla ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur.”

Kıdem Değişkeni Açısından Görüşler

Kıdem ile okulöncesi eğitimde özel okulculuk olgusunu besleyen etmenlere ilişkin öğretmen görüşlerine ilişkin faktörler arasındaki ilişki düzeyleri istatistiksel açıdan analiz edilmiş ve bulgular Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24: Kıdem Değişkeni Açısından Görüşler

Akış/Yansımalar	Kıdem	N	Ortalama	Standart Sapma	Sonuç
Öğrenci	1-10 Yıl	1	3,3831	,5427	t= ,249
	11 ve üzeri	20	3,4200	,7223	P > 0,05
Eğitimci	1-10 Yıl	20	3,2113	,4699	t= ,530
	11 ve üzeri	20	3,1375	,7758	P > 0,05
Veli	1-10 Yıl	7	3,4842	,5307	t= ,2,144
	11 ve üzeri	20	3,1813	,6495	P > 0,05
Toplam	1-10 Yıl	1	3,7007	,4434	t= ,577
	11 ve üzeri	20	3,6313	,5771	P > 0,05

Öğretmenlerin kıdemlerine göre özel okulculuğu besleyen etmenlere yönelik görüşleri incelendiğinde, mesleki kıdemi 1-10 yıl ve 11 yıl üzeri olan öğretmenlerin toplam eğitimsel yansımalarla ilişkin ortalama puanlarının en yüksek olduğu (1-10yıl: 3,70, 11 üzeri: 3,63), eğitimci akışına ilişkin ortalama puanlarının ise en düşük olduğu (1-10yıl: 3,21, 11 üzeri: 3,13) gözlenmektedir. Genele bakıldığında ise 1-10 yıl kıdemli öğretmenlerin, 11 yıl üzeri kıdemli öğretmenlere göre okulöncesi eğitimde özel okulculuk olgusunu besleyen etmenlere ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalamasının yüksek olduğu görülmektedir. Yeni nesil öğretmenlerin, okulöncesi eğitimde özel okulculuk olgusunun önemine daha çok inandıkları şeklinde değerlendirilebilir. Görüşlere ilişkin anlamlılık ise şu şekildedir:

“Okulöncesi eğitimde özel okulculuk olgusunu besleyen etmenlere ilişkin öğretmenleri kıdemler ile öğrenci, eğitimci, veli ve toplam eğitimsel yansımalara ilişkin görüşler arasında anlamlı bir fark yoktur.”

Mezuniyet Değişkeni Açısından Görüşler

Mezuniyet ile okulöncesi eğitimde özel okulculuk olgusunu besleyen etmenlere ilişkin öğretmen görüşlerine ilişkin faktörler arasındaki ilişki düzeyleri istatistiksel açıdan analiz edilmiş ve bulgular Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25: Mezuniyet Değişkeni Açısından Görüşler

Akış / Yansımalar	Mezuniyet	N	Ortalama	Standart Sapma	Sonuç
Öğrenci	Eğitim Fakültesi	71	3, 352	,5732	t=-,1,209 P > 0,05
	Lise	20	3,530	,6097	
Eğitimci	Eğitim Fakültesi	71	3,144	,5881	t= 1,681 P > 0,05
	Lise	20	3,375	,3193	
Veli	Eğitim Fakültesi	71	3,385	,6119	t= 1,011 P > 0,05
	Lise	20	3,531	,3714	
Toplam	Eğitim Fakültesi	71	3,644	,4994	t= 1,572 P > 0,05
	Lise	20	3,831	,3375	

Öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre özel okulculuğu besleyen etmenlere yönelik görüşleri incelendiğinde, eğitim fakültesi ve diğer fakülte mezunu öğretmenler ile lise mezunu öğretmenlerin toplam eğitimsel yansımalara ilişkin ortalama puanlarının en yüksek olduğu (Eğ.Fak.: 3,64 , Lise: 3,83), eğitimci akışına ilişkin özel okulculuk olgusunu besleyen etmenlere ilişkin ortalama puanlarının ise en düşük olduğu (Eğ.Fak.:3,14, Lise:3,37) gözlenmektedir. Genele bakıldığında ise lise mezunu öğretmenlerin, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlere göre okulöncesi eğitimde özel okulculuk olgusunu besleyen etmenlere ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalamasının yüksek olduğu görülmektedir. Bu da eğitim fakültesi mezunlarının formasyon eğitimi almalarından dolayı okulöncesi eğitimde özel okulculuk olgusunu besleyen etmenlere

ilişkin amaçları gerçekleştirmede güncel durumunu yetersiz bulmalarından kaynaklandığı şekilde değerlendirilebilir. Görüşlere ilişkin anlamlılık ise şu şekildedir:

“Okulöncesi eğitimde özel okulculuk olgusunu besleyen etmenlere ilişkin öğretmenleri mezuniyetleri ile öğrenci, eğitimci, veli ve toplam eğitimsel yansımalara ilişkin görüşler arasında anlamlı bir fark yoktur.”

2.2. Öğrenci Akışını Etkileyen Etmenlere İlişkin Görüşler

Öğretmenlere uygulanan alan araştırması neticesinde elde edilen sonuçlar, bu alanda çalışan akademisyen ve uygulamacıların görüşleri ışığında değerlendirilmiş, bulgular tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26: Öğrenci Akışını Etkileyen Etmenlere İlişkin Görüşler (%)

Davranışlar	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	Ortalama	Standart Sapma
Okulöncesi eğitimde öğrenci açısından özel okulculuğa yönelişi besleyen temel dinamik, yön duygusunun güdümlendiği bir nitelik arayışıdır.	15,4	35,2	34,1	13,2	2,2	3,48	0,98
Okulöncesi eğitimde özelleşme ve sivilleşme eğilimleri, kolektif bilincin resmi eğitime ilişkin tektipleştirme ve kendine yabancılaştırma kaygısının beslediği bir savunma mekanizmasıdır.	6,6	26,4	27,5	36,3	3,3	2,96	1,01
Okulöncesi eğitimde özelleşme ve sivilleşme eğilimleri, birey ve toplum ölçeğinde vizyoner bir nitelik arayışından ziyade finansman ve eğitim teknolojilerine bağlı konfor arayışlarını yansıtan olgulardır.	22,0	31,9	24,2	18,7	3,3	3,50	1,12
Okulöncesi eğitimde özel okulculuk olgusu, dönüştürücü gücü resmi eğitimden daha yüksek, etkili ve verimli bir hizmet profili yaratmıştır.	17,6	27,5	25,3	18,7	11,0	3,21	1,25

Öğretmenlerin “Okulöncesi eğitimde öğrenci açısından özel okulculuğa yönelişi besleyen temel dinamik, yön duygusunun güdümlendiği bir nitelik arayışıdır.” sorusuna en çok %35,2’si “*Katılıyorum*”, en az %2,2’si “*Kesinlikle Katılmıyorum*” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin bu konuya “*Katılıyorum*” ifadeleri, okulöncesi

eğitimde özel okulculuk olgusunun günümüz teknolojik ve vizyoner etmenlerin güdülediği doğal bir yansıma olarak gördükleri değerlendirilebilir. Görüşler incelendiğinde “Kısmen Katılıyorum” oranının yüksek olması, bazı öğretmenlerin bu konuda tereddütlerinin olduğu ve kararsız kaldıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin “Okulöncesi eğitimde özelleşme ve sivilleşme eğilimleri, kolektif bilincin resmi eğitime ilişkin tektipleştirme ve kendine yabancılaştırma kaygısının beslediği bir savunma mekanizmasıdır.” ifadesine en çok %36,3’ü “*Katılmıyorum*”, en az %3,3’ü “*Kesinlikle Katılmıyorum*” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Görüşler incelendiğinde oranların birbirine yakın olması, bu ifadeye öğretmenlerin yeterince inanmadıkları şeklinde değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin “Okulöncesi eğitimde özelleşme ve sivilleşme eğilimleri, birey ve toplum ölçeğinde vizyoner bir nitelik arayışından ziyade finansman ve eğitim teknolojisine bağlı konfor arayışlarını yansıtan olgulardır.” ifadesine en çok %31,9’si “*Katılıyorum*”, en az %3,3’ü “*Kesinlikle Katılmıyorum*” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Özelleşme ve sivilleşme eğilimlerinin daha çok eğitim teknolojisi ve buna bağlı konfor (sınıfta az öğrenci, eğitim araç-gereçlerinin yeniliği, v.b.) arayışlarına yöneldikleri şeklinde değerlendirilebilir. Oranlara bakıldığında “*Kesinlikle Katılıyorum*” yaklaşımının yüksek olması da bu ifadenin geniş bir şekilde desteklendiğini göstermektedir.

Öğretmenlerin “Okulöncesi eğitimde özel okulculuk olgusu, dönüştürücü gücü resmi eğitimden daha yüksek, etkili ve verimli bir hizmet profili yaratmıştır.” ifadesine en çok %27,5’i “*Katılıyorum*”, en az %11,0’ı “*Kesinlikle Katılmıyorum*” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin özel okullarda sağlanan özgür ve eğitim teknolojisinin yüksek olarak sunulduğu kurumlar olarak algılanmakta olduğu, bunun sonucu olarak eğitimin dönüştürücü gücünün daha yüksek bir seviyede ve kalitede ortaya çıktığını algıladıkları şeklinde yorumlanabilir. “Kısmen Katılıyorum” oranının yüksek olması, bir kısım öğretmenin bu konuda kararsız kaldıkları şeklinde yorumlanabilir.

Akgündüz’e göre de eğitimin dönüştürücü gücünü artırdığı söylenen farklı teknolojilerin getirdiği bu yüksek eğitim profili insanı daha çok koşullayıcı ve doğal diline yabancılaştırıcı etkisi noktasında cazibe yarattığı şeklinde yorumlanmıştır (Akgündüz 2007).

2.3. Eğitimci Akışını Etkileyen Etmenlere İlişkin Görüşler

Eğitimci akışını etkileyen etmenlere ilişkin öğretmen görüşlerine ait bulgular Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27: Eğitimci Akışını Etkileyen Etmenlere İlişkin Görüşler (%)

Davranışlar	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	Ortalama	Standart Sapma
Okulöncesi eğitimde öğretmenlerin özel okulculuğa ilgisi ve yönelimi, resmi eğitim formatının sınırlayıcılığından kendini özgür ifade ve gerçekleştirme idealine kaçıışı simgelemektedir.	9,9	30,8	24,2	28,6	6,6	3,08	1,12
Okulöncesi eğitimde öğretmenlerin özel okulculuğa ilgisi ve yönelimi, bireysel varoluş vizyonundaki dönüşümden ziyade ekonomik ve sosyal fayda arayışlarıyla sınırlı bir oluşumdur.	17,6	29,7	39,6	8,8	4,4	3,47	1,02
Okulöncesi eğitimde özelleşme ve sivilleşme eğilimleri, eğitimi materyal ve ekonomik alt değerlere indirgeme temelinde bir nevi tersine bilinç dönüşümünü karakterize eden oluşumlardır.	3,3	44,0	37,4	13,2	2,2	3,32	.83
Türkiye’de resmi-özel eğitim ikilemi bağlamında gelişen hızlı/hacimli/çok eğitim profili, eğitimin dönüştürücü gücünün ve etkililiğinin azalmasını simgeleyen enerji savurganlığıdır.	5,5	23,1	30,8	36,3	4,4	2,89	.99

Öğretmenlerin “Okulöncesi eğitimde öğretmenlerin özel okulculuğa ilgisi ve yönelimi, resmi eğitim formatının sınırlayıcılığından kendini özgür ifade ve gerçekleştirme idealine kaçıışı simgelemektedir.” ifadesine en çok %30,8’i “*Katılıyorum*”, en az %6,6’sı “*Kesinlikle Katılmıyorum*” u işaretlemiştir. Bu sonuçlardan, öğretmenler, özel okullarda daha özgür bir ortamda kendilerini gerçekleştirme ve bunun sonucu olarak öğrencilerine eğitimin dönüştürücü gücünü daha yüksek bir bilinç seviyesinde yansıtabileceklerini değerlendirmişlerdir. “*Katılıyorum*” oranının “*Katılmıyorum*”a yakın olması, bir kısım öğretmenlerin hala geleneksel eğitim formatının kalıplarından çıkmadıkları veya çıkamadıkları şeklinde değerlendirilebilir.

Bu bulgular Varlık ve Kınalı'nın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Kınalı'nın bulgularında özel okullardaki öğretmenlerin yaratıcılık ve özgürlük boyutunda kendi düşüncelerini ve yöntemlerini uygulayabilmelerinin önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Bursalıoğlu'na göre yaratıcı öğretmen statü yada güç için çalışmadığı fakat kabul görmeyi sevdiği, yaratma özgürlüğü (bildikleri ile çalışmak ve düşünmek) ona en büyük ödülü getireceği şeklinde belirtilmiştir (Kınalı,2000;155). Varlık'ın bulgularında da, özellikle öğretmenleri özel okullarda çalışmaya sevk eden en önemli faktörlerden birinin yaratıcılıklarını kullanabilmeleri, kendi kendilerine bir şeyler yapabilmeleri alt boyutunda iş doyumlarının 'yüksek' çıktığı gözlenmiştir (Varlık,2000;81). Bir kaynakta konuyla ilgili olarak söylenen şu ifade dikkate değerdir: (Akgündüz 2007).

“Özgürlük deneyimlendikçe doğal her türlü kalite ve yeti kendiliğinden harekete geçer.”

Öğretmenlerin “Okulöncesi eğitimde öğretmenlerin özel okulculuğa ilgisi ve yönelimi, bireysel varoluş vizyonundaki dönüşümden ziyade ekonomik ve sosyal fayda arayışlarıyla sınırlı bir oluşumdur.” ifadesine en çok %39,6'sı “*Kısmen Katılıyorum*”, en az %4,4'ü “*Kesinlikle Katılmıyorum*”'u işaretlemiştir. Görüşler değerlendirildiğinde öğretmenlerin bu konuda kararsız kaldıkları, özel okulculuğu sadece maddi olanaklar bağlamında değil, eğitimin dönüştürücü gücünü daha yüksek oranda ortaya çıkabileceği ve kendilerini daha özgür ifade edebilecekleri bir eğitim-öğretim ortamında bulunmalarının da gerekliliğini önemli olarak gördükleri şeklinde yorumlamakla birlikte, “Katılıyorum” oranının yüksek olması da önemli sayıda öğretmenin ülkenin içinde bulunduğu ekonomik koşullar nedeniyle ve öğretmenleri ülke koşulları içindeki ekonomik sıkıntıları ve gelecek kaygısı, ekonomik ve sosyal fayda arayışlarının ön plana çıkartmış olabileceği şeklinde değerlendirilebilir. Özdayı ve Kınalı'nın bulgularında da öğretmenlerin iş tatminleri açısından ekonomik faydanın ön plana çıktığı sonucu elde edilmiştir (Kınalı, 2000:158; Özdayı,1990:241). Kınalı ve Varlık'ın bulgularında sosyal statü kazanmanın öğretmen için önemli bir olgu olarak ortaya çıktığı ve eğitimcilerin özel okullarda aldıkları sorumluluğun daha yüksek olması otoritelerini daha güçlü hissetmelerini ve mesleki saygınlığı daha da yüksek düzeyde algılamaları sonucunu getirdiği ifade edilmiştir (Kınalı, 2000:157; Varlık, 2000: 81).

Öğretmenlerin “Okulöncesi eğitimde özelleşme ve sivilleşme eğilimleri, eğitimi materyal ve ekonomik alt değerlere indirgeme temelinde bir nevi tersine bilinç dönüşümünü karakterize eden oluşumlardır.” ifadesine en çok %44,0'ı “*Katılıyorum*”,

en az %2,2'si “*Kesinlikle Katılmıyorum*”’u işaretlemiştir. “Katılıyorum” oranının çok yüksek olması, özellikle günümüz özel okullarına öğretmenlerin bakış açısını göstermesi açısından önemlidir. Öğretmenlerimiz özel okulları daha çok maddiyata dayanan ve eğitim-öğretimi satın alınabilir mal noktasına indirgeyen kurumlar olarak algıladıkları şeklinde değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin “Türkiye’de resmi-özel eğitim ikilemi bağlamında gelişen hızlı/hacimli/çok eğitim profili, eğitimin dönüştürücü gücünün ve etkililiğinin azalmasını simgeleyen enerji savurganlığıdır.” ifadesine en çok %36,3’ü “*Katılmıyorum*”, en az %4,4’ü “*Kesinlikle Katılmıyorum*”’u işaretlemiştir. Görüşler yorumlandığında, öğretmenlerin resmi-sivil eğitim ikileminde ortaya çıkan çok hacimli eğitim profilinin bir enerji savurganlığı değil, aksine “kendini gerçekleştirme” yaklaşımı bağlamında eğitimin dönüştürücü gücünün daha iyi ortaya çıkacağı fikrini desteklediklerini göstermektedir. “Kısmen Katılıyorum” oranının yüksek olması bir kısım öğretmenin bu konuda kararsız oldukları veya yaklaşımı tam olarak kavrayamadıkları şeklinde değerlendirilebilir.

2.4. Veli Akışını Etkileyen Etmenlere İlişkin Görüşler

Eğitimci akışını etkileyen etmenlere ilişkin öğretmen görüşlerine ait bulgular Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28: Veli Akışını Etkileyen Etmenlere İlişkin Görüşler (%)

Davranışlar	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	Ortalama	Standart Sapma
Okulöncesi eğitimde velileri özel okulcuğa yönelten önemli bir dinamik, aile-okul işbirliği temelinde eğitimin ortak sorumluluğundan kaçış ve suçluluk duygusu temelinde niteliği dış araçlarda arama yanılısamasıdır.	14,3	19,8	28,6	36,3	1,1	3,09	1,08
Eğitimde özelleşme olgusu, her düzey eğitim hizmetinin nicel ve yatayda büyümesini ama nitel ve dikeyde yozlaşmasını ve ticarileşmesini beraberinde getirmiştir.	24,2	27,5	25,3	18,7	4,4	3,48	1,17

Özel okullara ilgi artışının önemli bir dinamiği, bu kuruluşların eğitsel deneyimin omurgası haline gelen güncel ölçme-değerlendirme sistemi itibarıyla test tekniği bağlamında koşullayıcı ve başarı odaklı eğitim dilini kullanıyor olmasıdır.	15,4	42,9	20,9	19,8	1,1	3,51	1,01
Eğitimde özelleşme ve sivilleşme olgusu, kolektif eğitim deneyiminde eğitsel yaşamın özü ile ilgili bir dönüşüm değil, yaşam teknolojisi ile ilgili araçsal bir gelişmeyi simgeler.	6,6	37,4	31,9	24,2	-	3,26	.90
<i>Etkili eğitimin temel doğurgusu, bireyin dış eğitim ihtiyacından özgürleşmesi ve kendi kendinin öğretmeni haline gelmesidir. Oysa özelleşme ve sivilleşme olgusu, dış eğitim bağımlılığını ve eğitim sisteminin insan yaşamını tekeline alma riskini arttıran birer enerji kara deliği haline gelmiştir.</i>	12,1	31,9	23,1	28,6	4,4	3,18	1,11
Güncel yaşamda kadının iş hayatına yoğun katılımı, yapay annelik ve çocuk bakıcılığı misali eğitsel promosyonlar da sunan özel okullara ilgi artışını tırmandırmıştır.	33,0	34,1	17,6	9,9	5,5	3,79	1,16
Öğrenci ve velileri okulöncesi eğitimde özel okullara yönelten önemli bir dinamik, bu kuruluşların kısa vadede başarı idolünü pekiştiren ve yükseköğretime giriş sistemine sonuç odaklı entegre yapısıdır.	24,2	40,7	25,3	8,8	1,1	3,78	.95
Türk eğitim yaşamında yükselen özel okulluk, görünür teknik neden ve koşulların çerçevelediği marazi bir yönelim olmayıp, resmi eğitimin karbon kopyalar ürettiği izlenimi uyandıran <i>birörneklik bilinç programlama yaklaşımına</i> kolektif bilincin doğal bir yanıtıdır.	5,5	30,8	46,2	15,4	2,2	3,21	.85

Öğretmenlerin “Okulöncesi eğitimde velileri özel okula yönelten önemli bir dinamik, aile-okul işbirliği temelinde eğitimin ortak sorumluluğundan kaçış ve suçluluk duygusu temelinde niteliği dış araçlarda arama yanılsamasıdır. ” ifadesine en çok %36,3’ü “*Katılmıyorum*”, en az %1,1’i “*Kesinlikle Katılmıyorum*”’u işaretlemiştir. Bu açıdan öğretmenler velilerin özel okullara yönelişini sorumluluktan kaçış olarak görmediği, daha çok vizyoner ve teknolojik etmenlere dayalı bir nitelik arayışı içinde oldukları şeklinde değerlendirilebilir. Genel olarak bakıldığında “Kısmen Katılıyorum”un da yüksek olması, bir kısım öğretmenlerin bu konuda kimi velilerin bu görüş doğrultusunda hareket ettiklerini düşündüklerini söyleyebiliriz. Bu bulgular Nohutçu ve Parlar’ın bulguları ile paralellik göstermekle birlikte, velilerin okul-aile

işbirliğine önem verdikleri ancak bunun sadece çocuklarının okul başarısı gibi sonuç odaklı iletişim yönünde olduğu ortaya çıkmıştır (Nohutçu,1999: 118; Parlar, 2006:123).

Öğretmenlerin “Eğitimde özelleşme olgusu, her düzey eğitim hizmetinin nicel ve yatayda büyümesini ama nitel ve dikeyde yozlaşmasını ve ticarileşmesini beraberinde getirmiştir.” ifadesine en çok %27,5’i “*Katılıyorum*”, en az %4,4’ü “*Kesinlikle Katılmıyorum*”’u işaretlemiştir. Öğretmenlerin genel olarak eğitimde özelleşmenin, eğitim teknolojisi gibi maddi kavramlarda büyürken, nitelik boyutunda azaldığını ve eğitim hizmetinin satın alınabilir bir mal olarak görmenin yarattığı sıklığın neticesinde bir ticari meta olarak görülmesine neden olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Bir kaynakta konu şu şekilde ifade edilmiştir: (Akgündüz, 2007)

“Araç temelli koşullama süreci mekanik bir kopyalama ve tekrarcılık kültürü olarak günümüz eğitim anlayışının vazgeçilmezi haline gelmiş veya getirilmiştir. Bunun kaçınılmaz sonucu nicelde büyüyen eğitim hizmetleri ama dönüştürücü gücü çok sınırlı kalan kolektif eğitim duruşudur.”

Öğretmenlerin “Özel okullucağa ilgi artışının önemli bir dinamiği, bu kuruluşların eğitsel deneyimin omurgası haline gelen güncel ölçme-değerlendirme sistemi itibariyle test tekniği bağlamında koşullayıcı ve başarı odaklı eğitim dilini kullanıyor olmasıdır.” ifadesine en çok %42,9’u “*Katılıyorum*”, en az %1,1’i “*Kesinlikle Katılmıyorum*”’u işaretlemiştir. Öğretmenlerin, velilerin özel okulları tercih etmesinde, çocuklarını geleceğe en iyi hazırlamaları ve başarıyı en kolay ve üst düzeyde yakalamalarını, ancak iyi bir eğitim ve öğretim imkânı sunan, başarıya odaklı, her türlü eğitim teknolojisinin kullanıldığı özel okullarda buldukları şeklinde değerlendirilebilir. Bu bulgular Nohutçu ve Parlar’ın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Velilerin, öğretim süreci boyutunda test tekniği bağlamında başarı odaklı eğitime önem verdikleri tespit edilmiştir (Nohutçu, 1999:113; Parlar, 2006:121).

Öğretmenlerin “Eğitimde özelleşme ve sivilleşme olgusu, kolektif eğitim deneyiminde eğitsel yaşamın özü ile ilgili bir dönüşüm değil, yaşam teknolojisi ile ilgili araçsal bir gelişmeyi simgeler.” ifadesine en çok %37,4’ü “*Katılıyorum*”, en az %6,6’u “*Kesinlikle Katılıyorum*”’u işaretlemiştir. Öğretmenler, özelleşme ve sivilleşme olgusunu daha çok günümüz dünyasının teknolojik gelişmelerinin ön plana çıkmasıyla birlikte eğitimin de bir yaşam teknolojisi olarak gördükleri şeklinde değerlendirilebilir. “Kısmen Katılıyorum”un oranının yüksek olması, bir kısım öğretmenlerin bu olguyu hem eğitsel hem de teknolojik boyutta bir gelişme olduğunu değerlendirdiklerini

söyleyebiliriz. Bu bulgular Parlar’ın bulguları ile karşılaştırıldığında bizim bulgularla paralellik göstermektedir (Parlar, 2006:119).

Bu bulgular Nohutçu’nun bulguları ile farklılık göstermekte, yaşam teknolojisinin bir parçası olan okulun fiziki şartları ve teknolojik imkânları önem sıralamasında çok alt sıralarda yer almış, eğitim-öğretim kadrosunun nitelikleri ilk sırada yer alarak velilerin daha çok öğretmenlerin nitelikleri üzerinde durdukları şeklinde değerlendirilebilir (Nohutçu, 1999:109).

Öğretmenlerin “*Etkili eğitimin temel doğurgusu, bireyin dış eğitim ihtiyacından özgürleşmesi ve kendi kendinin öğretmeni haline gelmesidir.* Oysa özelleşme ve sivilleşme olgusu, dış eğitim bağımlılığını ve eğitim sisteminin insan yaşamını tekeline alma riskini arttıran birer *enerji kara deliği* haline gelmiştir.” ifadesine en çok %31,9’u “*Katılıyorum*”, en az %4,4’ü “*Kesinlikle Katılmıyorum*”’u işaretlemiştir. Varoluşsal eğitimin de amacını oluşturan eğitsel yaratıcılık, insanın bütün dış araçlardan arınıp doğal zekâsıyla kendisini ifade etmesidir. İşte bu noktada etkili eğitim ortaya çıkmakta, kişi kendinin öğretmeni olmaktadır. Bu sonuçlardan, öğretmenlerin özelleşme ve sivilleşmeyi bu açıdan insanı daha da bağımlı hale getirdiğini düşündükleri şeklinde değerlendirilebilir. Genel olarak bakıldığında “*Katılmıyorum*” ve “*Kısmen Katılıyorum*” oranlarının da yüksek olması, bu yaklaşımda öğretmenlerin bu konuda değişik görüşlere sahip oldukları şeklinde de algılanabilir.

Öğretmenlerin “Güncel yaşamda kadının iş hayatına yoğun katılımı, yapay annelik ve çocuk bakıcılığı misali eğitsel promosyonlar da sunan özel okullara ilgi artışını tırmandırmıştır.” ifadesine en çok %34,1’i “*Katılıyorum*”, en az %5,5’i “*Kesinlikle Katılmıyorum*”’u işaretlemiştir. Burada “*Kesinlikle Katılıyorum*” oranının da yüksek olması, öğretmenlerin kendilerinin de çoğunun anne olduğunu düşünürsek, genel olarak özel okulların kendilerinin esas görevi olan annelik görevlerini kısmen üstlendikleri düşüncesi içinde oldukları şeklinde değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin “Öğrenci ve velileri okulöncesi eğitimde özel okulculuğa yönelten önemli bir dinamik, bu kuruluşların kısa vadede başarı idolünü pekiştiren ve yükseköğretime giriş sistemine sonuç odaklı entegre yapısıdır.” ifadesine en çok %40,7’si “*Katılıyorum*”, en az %1,1’i “*Kesinlikle Katılmıyorum*”u işaretlemiştir. Öğretmenlerin, velilerin çocuklarının geleceğini düşünerek, bu amaca daha sağlam adımlarla yaklaşmalarını sağlayacak eğitim basamaklarında özel okulları tercih etmelerinde önemli bir dinamik olarak gördükleri şeklinde değerlendirilebilir. Bu

bulgular Parlar ve Nohutçu'nun bulgularıyla paralellik göstermektedir. Nohutçu'nun bulgularında önem sırasına göre iyi bir eğitim, başarılı bir kişi,yabancı dil bilgisi,kişiliğin geliştirilmesi gibi kavramlar ön plana çıkmasına rağmen başarı odaklı eğitimin bir sonucu olarak çocuğun yükseköğretimi kazanması da grup ortalaması üzerinde bir sonuç vermiştir (Nohutçu,1999:113; Parlar,2006:122).

Öğretmenlerin “Türk eğitim yaşamında yükselen özel okulluluk, görünür teknik neden ve koşulların çerçevelediği marazi bir yönelim olmayıp, resmi eğitimin karbon kopyalar ürettiği izlenimi uyandıran *birörneklik bilinç programlama yaklaşımına* kolektif bilincin doğal bir yanıtıdır.” ifadesine en çok %46,2’si “*Kısmen Katılıyorum*”, en az %2,2’si “*Kesinlikle Katılmıyorum*”’u işaretlemiştir. Öğretmenlerin bu ifadeye “Kısmen Katılıyorum”a yüksek orandaki yaklaşımı, özel okulların da eğitimi nicel ve ekonomik boyuta indirgeyerek ve sonuç odaklı yaklaşım içinde aynı resmi eğitimde olduğu gibi tek tip insanların bu süreçten çıkabileceklerini düşündükleri şeklinde değerlendirilebilir.

2.5. Toplam Eğitimsel Yansımalarla İlişkin Görüşler

Toplam eğitimsel yansımalarla ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29: Toplam Eğitimsel Yansımalarla İlişkin Görüşler (%)

Davranışlar	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	Ortalama	Standart Sapma
Eğitim, resmi-sivil ikilemi ötesinde, bireysel/toplumsal varoluşu kuşatan hakem konumunda omurga ve doğal bir deneyimdir.	46,2	48,4	5,5	-	-	4,40	.59
Eğitimde özelleşme, idari ve mali bağımsızlığı; sivilleşme ise idari-mali-akademik bütüncül bağımsızlığı ifade eden bir olgudur.	14,3	58,2	19,8	7,7	-	3,79	.78
Eğitimde özelleşme ve sivilleşme, kültür temelli eğitimden bilinç temelli doğal/varoluşsal eğitime geçişi simgeleyen kolektif farkındalık yükselişidir.	14,3	46,2	24,2	12,1	3,3	3,56	.99

Eğitimde özelleşme ve sivilleşme, resmi ideolojiye yabancılaşmayı ama etnik/dinsel/siyasal başka ideolojilerin manipülasyonuna girmeyi netice veren tepkisel kaçışlardır.	11,0	37,4	22,0	26,4	3,3	3,26	1,07
Eğitimde özelleşme ve sivilleşme, resmi ideoloji karşıtlığı değil, eğitimin doğal yasalarına uyumlanma arayışları toplamıdır.	14,3	41,8	31,9	9,9	2,2	3,56	.93
Özelleşme, kutuplaşmayı simgeleyen resmi ve sivil eğitim formatları arasında bir geçiş sürecidir.	8,8	36,3	38,5	15,4	1,1	3,36	.88
<i>Eğitimin nihai vizyonu, insanın özgürlük-sorumluluk dengesi içinde kendini ifade sürecini desteklemektir. Özelleşme ve sivilleşme olguları ise söz konusu vizyona doğru kolektif bilinç dönüşümünü simgeleyen stratejik alt süreçlerdir.</i>	23,1	45,1	22,0	6,6	3,3	3,78	.98
Türk eğitim yaşamında enerji kilitlenmesini çözecek doğal duruş, resmi-özel eğitim ikileminde işleyen enerji savurganlığını aşmak ve insanın kendi olma hakkına ortam oluşturacak tek bir sistemi etkili olarak işe koşmaktır.	26,4	36,3	26,4	8,8	2,2	3,75	1,01

Tablo 29 incelendiğinde öğretmenlerin “Eğitim, resmi-sivil ikilemi ötesinde, bireysel/toplumsal varoluşu kuşatan hakem konumunda omurga ve doğal bir deneyimdir.” önermesine en çok %48,4’ü “*Katılıyorum*”, en az %5,5’i “*Kısmen Katılıyorum*” u işaretlemiştir. “*Katılmıyorum*” ve “*Kesinlikle Katılmıyorum*”u işaretleyen olmaması, öğretmenlerin bu önermeyi tam olarak desteklediklerini göstermektedir. Buradan öğretmenlerin eğitimi toplumların devamını ve ayakta durmasını sağlayan bir iskelet, omurga ve çatı gibi gördükleri ve insanların bu deneyimi yaşayarak toplumsal/bireysel varoluş vizyonunu oluşturdukları görüşünde birleştikleri şeklinde değerlendirebiliriz.

Öğretmenlerin “Eğitimde özelleşme, idari ve mali bağımsızlığı; sivilleşme ise idari-mali-akademik bütüncül bağımsızlığı ifade eden bir olgudur.” ifadesine en çok %58,2’si “*Katılıyorum*”, en az %7,7’si “*Katılmıyorum*”’u işaretlemiştir. Öğretmenlerin çoğunun bu ifadeye “*Katılıyorum*” demesi, eğitimde özelleşmenin sadece mali ve idari bağımsızlığı, sivilleşmenin ise, bunun yanı sıra akademik bağımsızlığı yani eğitimin esas amacı olan insanı özgürleştirilmesi neticesinde, eğitimin resmi formatından çıkarak

daha özgür ve yaratıcı bireylere dönüştüren bir olgu olarak kavradıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin “Eğitimde özelleşme ve sivilleşme, kültür temelli eğitimden bilinç temelli doğal/varoluşsal eğitime geçişi simgeleyen kolektif farkındalık yükselişidir.” ifadesine en çok %46,2’si “*Katılıyorum*”, en az %3,3’ü “*Kesinlikle Katılmıyorum*”’u işaretlemiştir. Bu sonuçlardan öğretmenlerin eğitimde özelleşme ve sivilleşmeyi bir farkındalık yükselişi olarak gördükleri şeklinde değerlendirilebilir. Kültür temelli eğitim insanı tamamen kendini toplumun diğer bireylerine uyma, tekrarı ve taklidi olma konumuna indirgemektedir. Bu da insanı öngörülebilir yaratıcılıktan uzak bireyler haline getirmektedir. Özelleşme ve sivilleşme ise mali-idari ve akademik bağımsızlığın sonucu bireyin özgürleştirilmesi neticesinde insanın doğal zekâsını kullanmasına olanak sağlaması, yani varoluşsal eğitime geçişi simgelediği şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin “Eğitimde özelleşme ve sivilleşme, resmi ideolojiye yabancılaşmayı ama etnik/dinsel/siyasal başka ideolojilerin manipülasyonuna girmeyi netice veren tepkisel kaçışlardır.” ifadesine en çok %37,4’ü “*Katılıyorum*”, en az %3,3’ü “*Kesinlikle Katılmıyorum*”’u işaretlemiştir. Resmi otoritenin belirlediği ve kendisinin öngördüğü bireyler yetiştirme ideolojisi resmi eğitim ideolojisidir. Toplumda ise farklı bilinçte, etnik kökende, dinsel inanışta, siyasal fikirde ve bunun sonucu farklı kültür temellerinde birleşen bireyler vardır. Bu sonuçlar öğretmenlerin resmi otoriteye bir tepki olarak gelişmesi sonucu eğitimde sivilleşme ve özelleşme adına bunları kendi ideolojileri doğrultusunda kullanarak, bir bakıma manipüle ederek, eğitimde sivilleşme ve özelleşmenin bir karşıt tepkisel kaçış olarak inandıkları şeklinde değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin “Eğitimde özelleşme ve sivilleşme, resmi ideoloji karşıtlığı değil, eğitimin doğal yasalarına uyumlanma arayışları toplamıdır.” ifadesine en çok %41,8’i “*Katılıyorum*”, en az %2,2’si “*Kesinlikle Katılmıyorum*”’u işaretlemiştir. Öğretmenlerin büyük oranda bu önermeye katılmaları, eğitimde sivilleşme ve özelleşmenin sadece resmi formattaki eğitime karşı ortaya çıkmış bir olgu olmadığı, aynı zamanda eğitimin varoluşsal vizyonunu kapsayan doğal bir süreç içinde insanın kendini ifade etme arayışı olarak gördükleri şeklinde değerlendirilebilir. “Kısmen Katılıyorum” yaklaşımının da yüksek olması (%31,9) bir kısım öğretmenlerin bu konuda tereddütleri olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin “Özelleşme, kutuplaşmayı simgeleyen resmi ve sivil eğitim formatları arasında bir geçiş sürecidir.” ifadesine en çok %38,5’i “*Kısmen Katılıyorum*”, en az %1,1’i “*Kesinlikle Katılmıyorum*”’u işaretlemiştir. Bu ifadede “Kısmen Katılıyorum”la birlikte “Katılıyorum” oranının yüksek olması, öğretmenlerin tam olmamakla birlikte genel olarak özelleşmeyi resmi ve sivil eğitim formatının devamında ortaya çıkan bir süreç olarak gördükleri şeklinde değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin “*Eğitimin nihai vizyonu, insanın özgürlük-sorumluluk dengesi içinde kendini ifade sürecini desteklemektir. Özelleşme ve sivilleşme olguları ise söz konusu vizyona doğru kolektif bilinç dönüşümünü simgeleyen stratejik alt süreçlerdir.*” ifadesine en çok %45,1’i “*Katılıyorum*”, en az %3,3’ü “*Kesinlikle Katılmıyorum*”’u işaretlemiştir. Öğretmenlerin yüksek bir oranda bu ifadeye katılması eğitimin nihai vizyonu olan insanın doğal zekâsıyla kendini özgürce ifade edebilmesini sağlayan varoluşsal eğitimin amacına ulaştıracak ve kolektif bir dönüşüm sağlayacak olan geçiş eğitimi özelleşme ve sivilleşme sürecinde gördükleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin “Türk eğitim yaşamında enerji kilitlenmesini çözecek doğal duruş, resmi-özel eğitim ikileminde işleyen enerji savurganlığını aşmak ve insanın kendi olma hakkına ortam oluşturacak tek bir sistemi etkili olarak işe koşturmak.” ifadesine en çok %36,3’ü “*Katılıyorum*”, en az %2,2’si “*Kesinlikle Katılmıyorum*”’u işaretlemiştir. Genel olarak bakıldığında “Katılıyorum”, “Kesinlikle Katılıyorum” ifadelerine öğretmenlerin yüksek bir oranda görüş bildirmesi, resmi-sivil eğitim ikilemini aşarak insanın doğal zekâsıyla ulaşacağı sınırsız enerjisinin farkına varması ile insanın kendi kendinin öğretmeni olması yani insanı kendi olma hakkına kavuşturacak tek bir sistemi işe koşturmasının Türk eğitim yaşamındaki enerji kilitlenmesini ve enerji savurganlığını çözeceğini düşündükleri şeklinde değerlendirilebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Tartışma

İnsanlık tarihi ile başlayan eğitim, her zaman insanın vizyonunda önemli bir olgu olarak ortaya çıkmıştır. Eğitim gelişmemiş toplumlarda öncelikle insanların hayati idamesini sağlamak maksadıyla ele alınıp, daha sonraları toplumların kurumsallaşmasıyla toplum otoritesini elinde tutan birimlerin sınırlarını çizdiği birer format haline gelmiştir. Ancak insanların hep daha doğruyu ve iyiyi öğrenme çabası, insanın bu kalıplara karşı veya rakip eğitim sistemleri getirme eğiliminde olduklarını görmekteyiz.

Eğitim, hızla gelişen dünyamızda, toplumların bu yarışta geri kalmamak için bilimsel ve teknolojik olarak çağı yakalamalarını sağlayacak en büyük araçtır. Bu nedenle ülkelerin bu yarıştan kopmaması için eğitim konusunda da büyük atılımlar yapması gerekmektedir. Günümüz çağı “bilgi çağı”, “bilgi toplumu” dediğimiz, eğitimle paralel işleyen bu olguların gelişmesi ancak eğitimde ortaya konacak yeni yaklaşımlar ve yeni sistemlerle kendini gerçekleyebilir.

Günümüz eğitiminde, toplumların ilerlemesi ve farklılaşması ile ihtiyaçlarının, fikirlerinin, ideolojilerinin çok farklı yelpazede olması nedeniyle farklı eğitim ihtiyaçları baş göstermiş ve bunun sonucunda eğitimde sivilleşme ve özelleşme olgusunun doğmasına neden olmuştur.

İnsanların bu farklı eğitim ihtiyaçları devletin tekelindeki belli kalıplara dayanan eğitim sistemlerinin cevap vermemesi üzerine, toplumlar kendi amaçları ve ideolojileri doğrultusunda daha farklı bireyler yetiştirmek maksadıyla bu görevi üstlenmişler ve bu doğrultuda eğitim kalıplarını kırarak, kendi istekleri doğrultusunda eğitimde sivilleşme ve özelleşmeye gitmişlerdir.

İşte bu noktada toplumlar bu farkındalık temelinde eğitimi daha özgür hale getirmek maksadıyla eğitimin her seviyesinde özel okulculuk olgusuna yönelerek kendilerini daha doğal ve güvende hissetme egosunu tatmin etmişlerdir.

Okulöncesi eğitimde özel okulculuk olgusunu besleyen etmenleri iki başlık altında toplayabiliriz.

- ✓ *Vizyoner etmenler*
- ✓ *Teknolojik etmenler*

Vizyoner etmenler, eğitimde kalite arayışı ile birlikte, insanın ve eğitimin doğasına ilişkin farkındalık ve bilinç blokajlarının, oluşturmacı eğitimden varoluşsal eğitime geçiş süreci ile paralel bir şekilde ortaya çıkan eğitimde özelleşme olgusu ile bir karşıt uç olarak kendini ifadesidir. Eğitimde formal kalıplardan uzak, özgürlükçü ve kişinin içindeki öz benliğini ortaya çıkarıcı yöntemlerin gelişmesi, aynı zamanda okul yapısının da buna göre şekillenmesi ve dolayısıyla özelleşme ve sivilleşme hareketi olarak kendisini göstermektedir.

Teknolojik etmenler ise, hem özel öğretim kurumlarının sayı ve nitelikçe artmasına, hem de öğrenci ve velilerin bu kurumlara yönelmesine neden olmaktadır. Bunlar, eğitimin özel amaçlarına ve yönetim\öğretim teknolojilerine ilişkin kabulleri kapsayan daha çok maddi boyutta, eğitim ortamı ve donanımı, müfredat, eğitim kalitesi gibi daha çok materyal ve ekonomik alt değerlere ilişkin etmenleri kapsamaktadır.

Eğitimde özel okulluluk yakın geçmişimizde toplumların yeni uyanışlar ve arayışlar içinde olmaları ile birlikte eğitim felsefesindeki değişimler, eğitimde vizyoner ve teknolojik etmenleri daha da önemli kılmıştır. Bu etmenlerin gerçekleşmesine baktığımızda vizyoner etmen olarak dinsel, ırksal, siyasal, felsefi ve bilimsel koşullar nedeniyle insanların farklı eğitim alma isteği, teknolojik etmenler açısından da resmi okulların nitelik ve kapasite yetersizliği sonucu ortaya çıkan ihtiyaçların bir yansıması olarak sayabiliriz.

Eğitim tarihine baktığımızda, eğitimde sivilleşme ve özelleşme olguları eğitimin her kesiminde oluşmuş, çocuğun eğitime başladığı okulöncesi eğitimden üniversitelere kadar uzanmıştır. Yeri geldiğinde okulları kendileri kurmuşlar, öğretmenleri kendi paralarıyla tutmuşlar, maaşlarını ödemişlerdir. Bu çabaların temelinde ya otoriteye karşı, kendi ideolojileri doğrultusunda bireyler yetiştirmek olmuş ya da çocuklarını daha iyi bir eğitim vererek, geleceğe hazırlama çabası ön plana çıkmıştır.

Eğitimde özelleşme, sosyal yaşam alanındaki değişime paralel olarak artan bireysel özgürlükler ve haklar açısından farklı eğitim taleplerine de bir açılım sağlayacaktır. Çağı yakalamanın yolu çağdaş, özgürlükçü, yaratıcı bireyler yetiştiren kurumların varlığı ile hedefe ulaşacaktır. Bu da eğitimin özelleşme ve sivilleşme sürecinde kendini bulacaktır.

İşte bu bilgiler ışığında Türk eğitim sisteminde özelleşme büyük önem kazanmış ve son yıllarda ekonominin bozulduğu kimi dönemler hariç, hızla gelişim göstermiştir.

Bu hızlı değişim, çocuğun ileriki yıllardaki başarısında önemli rol oynayacak ve bedensel, zihinsel, sosyal gelişiminin temellerinin atıldığı okulöncesi eğitimde de kendini göstermiştir.

Dünyadaki birçok ülkede eğitimin temellerinin atıldığı okulöncesi eğitime verilen önem çok yüksek düzeyde olmasına karşın, ülkemizde bu konunun önemi son yıllarda, AB'ne üyelik çalışmalarının hızlanmasıyla birlikte yeni yeni kavranmaya başlanmıştır. Gelişmiş ülkelerde özel okullar eğitim yükünün büyük bir kısmını üzerine alırken, ülkemizde hala bu oran çok düşük seviyededir Ülke geneline baktığımızda, büyük şehirler hariç, bu konunun öneminin devlet ve özel sektör olarak tam olarak anlaşılmadığı görülmektedir.

Dünyada eğitim sektöründe bilginin, kalitenin ve teknolojinin ön plana çıkmasıyla, okulöncesi eğitimde de diğer eğitim kademelerinde olduğu gibi, özellikle ailelerin daha bilinçli olmaları, bu konuda eğitimde kalitenin ön plana çıkmasına neden olmuş ve okulöncesi eğitimde özel okulculuk büyük bir atılım içerisine girmiştir.

Türkiye'de ise, okulöncesi eğitimin özelleşme sürecine baktığımızda 90'lı yıllara kadar ülkenin genelinde okulöncesi eğitimin çok geride olması nedeniyle, sadece büyük şehirlerde ailelerin eğitim seviyelerinin yükselmesi ve bu özellikle kadının iş hayatına atılması nedeniyle özel anaokullarının olduğunu görmekteyiz.90'lı yıllardan sonra M.E.B.'liğinin da katkılarıyla okulöncesine verilen önemin az da olsa hissedilmesiyle bir miktar artmış, 2000'li yılların başına gelindiğinde ise ülkenin içinde bulunduğu ekonomik sıkıntılar ve bakanlığın da bu konunun üzerinde durması ve açılan devlet anaokulları ve ilköğretim kurumlarının anasınıfı sayılarındaki artış, bu sektörde bir kısmının kapanmasına neden olmakla birlikte,.daha sonra tekrar artış göstermiştir.Bu açıdan bakıldığında araştırmanın okulöncesi eğitiminde özel okulculuk olgusunu besleyen etmenler çerçevesinde öğretmen görüşlerinin Diyarbakır örneğinde incelenmesi ve değerlendirilmesi günümüz Türkiye'sinde özel okulculuk bağlamında, eğitim sistemimize bakış açımıza sağlayacağı katkılar açısından araştırmanın yapılmasına karar verilmiştir.

Araştırmanın birinci bölümünde eğitime genel yaklaşım, eğitimde özelleşme ve sivilleşme eğilimlerinin kuramsal çerçevesi, Türk eğitim sisteminde özelleşme ve sivilleşme süreci, okulöncesi eğitimin tarihsel gelişimi, Türkiye'de okulöncesi eğitimde özelleşme süreci ve güncel görünümü ve bu olguyu besleyen etmenlerin kuramsal

çerçevesi betimlenmiştir. İkinci bölümde ise öğretmen görüşleri çerçevesinde okulöncesi eğitimde özel okulluk olgusunu besleyen etmenlerin öğrenci, eğitimci, veli ekseninde toplam eğitimsel yansımaları ilişkin güncel profil çıkartmayı sağlayacak hipotez testine yoğunlaşarak, değerlendirmeler sonucunda konuya ilişkin gerekli çözümleme ve yorumlar yapılmıştır. Böylelikle kuramsal bölümde yer alan ifadelerle, anket çalışması sonucunda elde edilen veriler karşılaştırılarak sonuç bölümünde görüş ve öneriler sunulmuştur.

Öğretmenler, okulöncesi eğitimde özelleşme ve sivilleşmenin eğilimlerini kolektif bilincin resmi eğitime ilişkin tektipleştirme ve kendine yabancılaştırma kaygısının beslediği bir savunma mekanizması olarak görmedikleri belirtilmektedir. Eğitimde sivilleşme ve özelleşme olguları, resmi eğitim formatının getirdiği öngörülebilir; tektip ve otoritenin çizdiği sınırlarda insan üretme kaygısı içinde, insanı doğal zekasından uzaklaştırarak, kendine yabancılaştıran bir manipülasyon ve şiddet aracına dönüşümüne karşı ortaya çıkmakla birlikte, günümüzde eğitimde sivilleşme ve özelleşme de resmi-sivil eğitim ikileminde, niteliği dış dünyada arama neticesinde vizyoner ve teknolojik etmenlerin gölgesinde kalarak kendi amacından uzaklaşmıştır. Öğretmenler bu noktada, günümüz özel okulluğunu da bu çizgide gördüklerinden, bir savunma mekanizması şeklinde algılamadıkları şeklinde değerlendirilebilir.

Akgündüz'e göre de özel okulluk ilk bakışta devletin kontrolü altında resmi sistemin eksikliklerini telafi girişimi olarak gözükse de özü itibariyle yönlendirici bir eğitim stiline karşıt yönlendirici stillerle yer değiştirmesi kendini örtülü ifade biçimi olarak karşımıza çıktığını belirtmiştir (Akgündüz, 2007).

Öğretmenler Türkiye'de resmi ve özel eğitim ikilemi bağlamında, vizyoner ve teknolojik etmenlere bağlı olarak gelişen hızlı, hacimli, çok eğitim profilinin bir enerji savurganlığı olarak görmediklerini belirtmişlerdir. Ancak unutulmamalıdır ki, eğitimin dönüştürücü gücünün doğru yaklaşımlarla ve doğru amaçlarla kullanıldığında kendini gerçekleyebileceği; bunun için de nesne temelli, teknoloji odaklı, niteliği dış araçlarda arayan, temelinde insanın kullandığı bir sistem değil, tamamen insanın kullandığı, her insanın niteliğinin kaynağı konumunda bulunduğu bir eğitim anlayışı içinde olunmalıdır. İşte bu noktada da öğretmenin gerçek vizyonu, öğrenciyi bağımlı hale getiren hacimli eğitim profilinin neden olacağı dış araçlardan özgürleştirmek, en az

deneyimle, insanı iç öğretmeniyle buluşturarak, kendi kendinin öğretmeni haline getirmesi olacaktır.

Öğretmenler, velileri özel okulluğa yönelten önemli bir dinamik, aile-okul işbirliği temelinde eğitimin ortak sorumluluğundan kaçış ve suçluluk duygusu temelinde niteliği dış araçlarda arama yanılması olarak görmediklerini ifade etmişlerdir. Burada özel okulların sağladığı bazı promosyonlar (tam gün eğitim ve doğal aktiviteler, vb.) bütün sorumluluğu bu kurumlara yıkarak bir tür sorumluluktan kaçış ve suçluluk duygusu temelinde, çocuğuna çok iyi ve kaliteli bir eğitim verdiği düşüncesiyle aslında niteliği dış araçlarda arama yanılması temelinde gözden kaçırılan bazı değerlerin (anne ve babanın çocuğa verebileceği gerçek değerler) göz ardı edildiği de önemli bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Veliler çocuklarıyla, özellikle sonuç odaklı kriterleri ele alan başarı durumları ile ilgilenmekte ve bunu yeterli görmektedirler.

Çağımızda belirli kalıplar içine oturmuş, kendini tekrar eden sistemler değil, tamamen orijinal, “öğrenen birey” ekseninde tamamen özgür, yeniliklere açık, gelişen teknolojiye ayak uydurabilen çağdaş eğitim sistemlerini takip etmemiz ve bu değişimi yakalamamız artık kaçınılmaz bir süreçtir. İşte bu yaklaşımla ülkemiz için eğitimin tüm çağ nüfusuna ulaşması ve yeni yaklaşımların gelişmesi açısından özelleşme ve sivilleşme büyük önem arz etmektedir. Ülkemizde değişen sosyal yapı sonucu artık resmi eğitim kurumları çağa ayak uyduramamakta ve bu yüzden eğitimde birçok sorun yaşanmaktadır. Türk eğitim sisteminin de resmi-sivil eğitim ikileminin ötesinde, insanı merkez alan, yaratıcı ve kendini gerçekleştirebilen, özgür bireyler yaratmaya yönelik doğal bir süreçten geçmesi ve bu bağlamda bir yandan modernleşerek, diğer yandan insanın öz niteliklerini ön plana çıkaran bir yapıya kavuşması kaçınılmazdır.

Sonuç

Okulöncesi eğitimde özel okulluluk olgusunu besleyen vizyoner ve teknolojik etmenlerin öğrenci, eğitimci, veli ve toplam eğitimsel yansımalar boyutunda öğretmen görüşleri istikametinde Diyarbakır örneğinde değerlendirilmesini amaçlayan bu araştırmada alt sorulara bağlı olarak ulaşılan ara sonuçlar şöyle sıralanabilir;

Okulöncesi eğitimde özel okulluluk olgusunu besleyen etmenlere ilişkin öğretmenlerin cinsiyet, kıdem ve mezuniyet durumları ile öğrenci, eğitimci, veli ve

toplam eğitimsel yansımalarla verdikleri ifadeler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (Tablo 23, 24, 25).

- ✓ *Okulöncesi eğitimde özel okulluk olgusunda öğrenci akışını etkileyen etmenlere ilişkin görüşleri belirleyen önermelere verilen cevapların ortalaması değerlendirildiğinde, en yüksek ortalamanın “Okulöncesi eğitimde öğrenci açısından özel okulluğa yönelişi besleyen temel dinamik, yön duygusunun güdülediği bir nitelik arayışıdır.” (x=3,48) ifadesindedir. Bu da katılma düzeylerinde “Katılıyorum” seçeneğine denk gelmektedir. En düşük ortalamanın ise “Okulöncesi eğitimde özelleşme ve sivilleşme eğilimleri, kolektif bilincin resmi eğitime ilişkin tektipleştirme ve kendine yabancılaştırma kaygısının beslediği bir savunma mekanizmasıdır.” (x=2,96) ifadesindedir. Bu da katılma düzeylerinde “Kısmen Katılıyorum” seçeneğine denk gelmektedir (Tablo 26).*

Okulöncesi eğitimde özel okulluk olgusunda öğrenci akışını etkileyen etmenlere ilişkin görüşleri belirleyen toplam dört ifadenin ortalaması (x=3,28) dır. Bu da öğrenci akışını etkileyen etmenlerin orta düzeyde gerçekleştiğini göstermektedir (Tablo 26).

- ✓ *Okulöncesi eğitimde özel okulluk olgusunda eğitimci akışını etkileyen etmenlere ilişkin görüşleri belirleyen ifadeler verilen cevapların ortalaması değerlendirildiğinde en yüksek ortalamanın “Okulöncesi eğitimde öğretmenlerin özel okulluğa ilgisi ve yönelimi, bireysel varoluş vizyonundaki dönüşümden ziyade ekonomik ve sosyal fayda arayışlarıyla sınırlı bir oluşumdur.” (x=3,47) ifadesindedir. Bu da katılma düzeylerinde “Katılıyorum” seçeneğine denk gelmektedir. En düşük ortalamanın ise “Türkiye’de resmi-özel eğitim ikilemi bağlamında gelişen hızlı/hacimli/çok eğitim profili, eğitimin dönüştürücü gücünün ve etkililiğinin azalmasını simgeleyen enerji savurganlığıdır.” (x=2,89) ifadesindedir. Bu da katılma düzeylerinde “Kısmen Katılıyorum” seçeneğine denk gelmektedir (Tablo 27).*

Okulöncesi eğitimde özel okulluk olgusunda eğitimci akışını etkileyen etmenlere ilişkin görüşleri belirleyen toplam dört ifadenin ortalaması (x=3,19)

dür. Bu da eğitimci akışını etkileyen etmenlerin orta düzeyde gerçekleştiğini göstermektedir (Tablo 27).

- ✓ *Okulöncesi eğitimde özel okulluk olgusunda veli akışını etkileyen etmenlere ilişkin görüşleri belirleyen ifadeler verilen cevapların ortalaması değerlendirildiğinde en yüksek ortalamanın “Güncel yaşamda kadının iş hayatına yoğun katılımı, yapay annelik ve çocuk bakıcılığı misali eğitsel promosyonlar da sunan özel okullara ilgi artışını tırmandırmıştır.” (x=3,79) ifadesindedir. Bu da katılma düzeylerinde “Katılıyorum” seçeneğine denk gelmektedir. En düşük ortalamanın ise “Okulöncesi eğitimde velileri özel okuluğa yönelten önemli bir dinamik, aile-okul işbirliği temelinde eğitimin ortak sorumluluğundan kaçış ve suçluluk duygusu temelinde niteliği dış araçlarda arama yanılmasıdır. ” (x=3,09) ifadesindedir. Bu da katılma düzeylerinde “Kısmen Katılıyorum” seçeneğine denk gelmektedir (Tablo 28).*

Okulöncesi eğitimde özel okulluk olgusunda veli akışını etkileyen etmenlere ilişkin görüşleri belirleyen toplam sekiz ifadenin ortalaması (x=3,41) dır. Bu da veli akışını etkileyen etmenlerin orta düzeyin az üzerinde gerçekleştiğini göstermektedir (Tablo 28).

- ✓ *Okulöncesi eğitimde özel okulluk olgusunda toplam eğitimsel yansımalarla ilişkin görüşleri belirleyen ifadeler verilen cevapların ortalaması değerlendirildiğinde en yüksek ortalamanın “Eğitim, resmi-sivil ikilemi ötesinde, bireysel/toplumsal varoluşu kuşatan hakem konumunda omurga ve doğal bir deneyimdir.” (x=4,40) ifadesindedir. Bu da katılma düzeylerinde “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğine denk gelmektedir. En düşük ortalamanın ise “Eğitimde özelleşme ve sivilleşme, resmi ideolojiye yabancılaşmayı ama etnik/dinsel/siyasal başka ideolojilerin manipülasyonuna girmeyi netice veren tepkisel kaçışlardır.” (x=3,26) ifadesindedir. Bu da katılma düzeylerinde “Katılıyorum” seçeneğine denk gelmektedir (Tablo 29).*

Okulöncesi eğitimde özel okulluk olgusunda toplam eğitimsel yansımalarla ilişkin görüşleri belirleyen toplam sekiz ifadenin ortalaması (x=3,68) dır. Bu

da toplam eğitimsel yansımalarını gerçekleştirme başarısının orta düzeyin az üzerinde gerçekleştiğini göstermektedir (Tablo 29).

Araştırmanın nihai sonucu; okulöncesi eğitimde özel okulculuk olgusunu besleyen etmenlerin öğrenci, eğitimci, veli boyutunda toplam eğitimsel yansımalarını gerçekleştirme başarısının orta düzeyin çok az üzerinde gerçekleştiği, daha doğrusu, öğretmen görüşlerinin bu parametrede yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Bunun açılımı da, özel okulculuğun okulöncesi eğitimde öğrenci açısından günümüz teknolojik ve vizyoner etmenlerinin güdülediği doğal bir nitelik arayışı olduğu, bu arayışın eğitimci açısından özel okulculuğa yönelenlerin temelinde bireysel varoluş vizyonu olan eğitimin dönüştürücü gücünün daha yüksek oranda ortaya çıkacağı özgürleştirici eğitim-öğretim ortamına ulaşmaktan ziyade, kişisel gelecek kaygılarının ön plana çıktığı günümüz Türkiye’inde ekonomik ve sosyal fayda arayışlarıyla sınırlı kalan eğitimi materyal ve ekonomik alt değerlere indirgeme temelinde bir nevi tersine bilinç dönüşümünü temsil ettiği, veli akışı açısından, yine toplumların hızlı ilerlemesi neticesinde kadınların iş hayatında daha fazla yer alması ile, çocuklarının bakımını bu açığı kapatacak nitelikte yapay olanaklar sunan(tam gün eğitim, değişik aktiviteler vb.) bir nevi çocuk bakıcılığı görevi üstlenen özel okullara annelik görevlerini yittiklerini, toplam eğitimsel yansımalar açısından öğretmenlerin eğitimi, resmi-sivil ikileminin ve günümüzde özelleşmenin ötesinde toplumların devamını ve ayakta durmasını sağlayan bir iskelet, omurga ve çatı olarak gördüklerini ve insanların bu deneyimi yaşayarak toplumsal/bireysel varoluş vizyonunu oluşturdukları, bu bağlamda eğitimin dönüştürücü gücünün hiçbir toplumsal olguya saplanmadan tamamen doğal, özgür ve yaratıcı bireyler ortaya koyacak, bir başka deyişle insanın doğal zekasını kullanmasını sağlayacak ve varoluşsal eğitimi ortaya çıkaracak yeni bir eğitim sisteminin gerekliliği ortaya çıkmıştır. Günümüzde eğitimin sivilleşme ve özelleşme sürecinde, toplumun resmi ideolojiye yabancılaşırken, etnik, dinsel, siyasal hiçbir toplumsal ideolojinin manipülasyonuna girmeden, tamamen doğal, özgürleştirici bir başka deyişle insanın doğal zekasını kullanmasına imkân sağlayacak, eğitimin dönüştürücü gücünün en berrak, doğal ve nesnel boyutta ortaya çıkaracak ve insanı kendi olma hakkına ortam oluşturacak bir eğitim yaklaşımı Türk Eğitim Sistemi’ne yeni bir nefes ve yeni bir ışık ve doğal bir duruş sağlayacaktır.

Öneriler

Uygulamacılar İçin Öneriler

- ✓ Okulöncesi dönem dediğimiz, çocuğun psiko-sosyal gelişiminde en önemli dönemi oluşturan bu yaşlarda verilecek eğitimin, çocuğun gelecekteki hayatının ilk temellerini oluşturacağını düşünürsek, çocuğu belirli kalıplara sokmak yerine, yaratıcı, özgürce düşünüp karar verebilen, kendini ortaya koyabilen bireyler yetiştirecek bir eğitim anlayışı geliştirilmesi, daha özgür yapıda olan özel okullar için düzenlemeler ve eğitim programları yapılmalıdır.
- ✓ Okulöncesi eğitimde, çocuğun bu kritik dönemde onlara yol gösterecek öğretmenlerin çok iyi yetiştirilmesi, öncelikle çocukları seven, onlarla empati kurabilen, dünyasına inebilen, bu işi sevgiyle, aşkla yapan, bunu yaparken sınırlayıcı değil, özgürleştirici, koşullayıcı değil, koşulsuz, her niteliğin insanın kendinden olduğu bilincini uyandırabilecek nitelikte eğitimeciler sağlayacak düzenlemeler ve programlar yapılmalıdır.
- ✓ Doğru kriterleri oluşturmak amacıyla hem veli hem de öğretmenler açısından özel okulları tercih ederken neleri göz önünde bulundurmaları gerektiğini gösteren veriler ortaya konmalı ve bu konuda bilinçlendirici faaliyetler ve kampanyalar geliştirilmelidir.
- ✓ Okulöncesi eğitimde özel okulculuk olgusunu besleyen etmenlerden teknolojik etmenlerin, vizyoner etmenlerin önüne geçtiği görülmüştür. Burada özellikle özel okulların nitelikten çok niceliğe önem vermeleri, eğitimi salt satın alınabilir bir mal ve hizmet boyutuna indirgemeleri, eğitimi hızlı, hacimli, çok profilli olduğunda daha başarılı olacağını düşünmeleri gibi maddi boyuttaki kaygılar, eğitimin dönüştürücü gücünün geriye atılmasına neden olmuş ve asıl hedeften uzaklaşmıştır. Bu nedenlerle özel okul yöneticilerine bu bilinç uyanmasını sağlayacak düzenlemeler, seminerler, programlar yapılmalıdır.
- ✓ Özel okulları eğitim sisteminin bir parçası olarak ele alınmalı ve devlet tarafından desteklenmeli ve her türlü yasal düzenlemeler yapılmalıdır.

Araştırmacılar İçin Öneriler

- ✓ Bu araştırmanın 2007-2008 öğretim yılı Diyarbakır il merkezindeki resmi ve özel okulöncesi eğitim kurumları ile sınırlanmış olması sonuçların değerlendirilmesinde Türkiye’deki tüm okulöncesi eğitim kurumlarına genellenmesinden kaçınılıp, değişik bölgelerde ve Türkiye çapında da benzer araştırmalar yapılabilir.
- ✓ Okulöncesi eğitimde özel okulculuk olgusunu besleyen etmenler konusu öğrenci, eğitimci ve veli görüşlerinin karşılaştırılarak değerlendirilmesine yönelik araştırma yapılabilir.
- ✓ Okulöncesi eğitimde özel okulculuk olgusunu besleyen etmenler, resmi ve özel okullarda öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda bir karşılaştırma yapılarak değerlendirme yapılabilir.
- ✓ Okulöncesi eğitimde özel okulların öğrenciye sağladığı avantaj ve dezavantajlar, bu okullara çocuklarını göndermiş veliler ve özel okullara gitmiş öğrenciler üzerinde elde edilen sonuçlar açısından bir araştırma konusu olarak ele alınabilir.
- ✓ Okulöncesi eğitimde öğretmenlerin özel okulları tercih nedenleri hakkında daha geniş ve ayrıntılı bir araştırma yapılabilir.
- ✓ Okulöncesi eğitimde velilerin özel okulları tercih nedenleri çok boyutlu ele alınarak bir araştırma yapılabilir. Günümüzde çalışan kadınların özellikle çocuklarını özel okullara gönderdiklerini düşünürsek, okulöncesi eğitimde çocuğun çok küçük yaşta okulöncesi eğitime başlamasının sonuçları hem veli hem de öğrenci boyutunda ele alan bir araştırma yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Akgündüz, Hasan (2007): **Eğitime Dair Kuramsal ve Tarihsel Çözümlemeler, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Ders Notları**
- Aktan, Coşkun Can (2007): **“Yeni Değişim Dinamikleri ve Devletin Yeni Rolü”**, web:<http://www.canaktan.org/yenitrendler/devlet.felsefe/degisim.devletinrolu.htm>, (Erişim tarihi:05.10.2007)
- Akyüz, Yahya (1996): **Anaokullarının Türkiye’de Kuruluş ve Gelişim Tarihçesi**, MEB Dergisi, Sayı:132, MEB Basımevi, Ankara
- Akyüz, Yahya (2004): “Anaokullarının Osmanlı’da İlk Programları ve Ders Uygulamaları ile ‘Yaratıcı Drama’nın İlk İzleri”, **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, Sayı 51, 2004, web:<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi51/akyuz.htm> (Erişim tarihi:07.05.2007).
- Akyüz, Yahya (2006): **Türk Eğitim Tarihi**, PegemA Yayıncılık, Ankara
- Alp, Hülya (1991): “Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Dil ve Konuşma Sorunlu Çocuklar”, **Okulöncesi Eğitim ve Yaygınlaştırılması Semineri**, Ya-Pa Yayınları, Eskişehir, s. 18 vd.
- Aral, Hakan (2005): **Devlet ve Özel Ortaöğretim Okullarında Öğretim Gören Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri (Elazığ ili örneği)**, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ
- Aral, Neriman; Kandır, Adalet; Yaşar, M.Can (2003): **Okulöncesi Eğitim**, Ya-Pa Yayınları, İstanbul
- Arslan, Ahmet (2001): **Felsefeye Giriş**, 5.b., Vadi yay., Ankara
- Arslan, Hasan; Satıcı, Aytaç; Kuru, Mahmut (2006): “Devlet ve Özel İlköğretim Okullarının Etkililiğinin Araştırılması”, **Eğitim ve Bilim Dergisi**, Cilt 31, Sy. 142, s.15 vd.
- Aşılıoğlu, Gülşah (2004): **Özel Okullarda ve Devlet Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Çevre Eğitimi Düzeylerinin Karşılaştırılması**, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Aydın, Mustafa (2005): **Eğitim Yönetimi**, 7.b., Hatiboğlu yay., Ankara
- Balcı, Ali (2007): **Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri**, PegemA Yayıncılık, Ankara
- Başaran, İbrahim Ethem (1999): **Eğitime Giriş**, 4.kez yeniden yazım, y.y., Ankara

- Başaran, İbrahim Ethem (2000): **Eğitim Yönetimi - Nitelikli Okul**, 4. kez yeniden yazım, Feryal matbaası, Ankara
- Bilhan, Saffet (1991): **Eğitim Felsefesi Kavram Çözümlemesi**, I.Cilt, I. Kısım, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi yay., Ankara
- Binbaşioğlu, Cavit (2005): **Türk Eğitim Düşüncesi Tarihi**, Anı Yayıncılık, Ankara
- Bostancıoğlu, Metin (2002): **Özel Okullar ve Eğitimde Kalite Sempozyumu** (Antalya, 14-16 Şubat 2002), (Açılış Konuşması), Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği Yayını, y.y.
- Bozkurt Bostancı, Aynur (2004): **Türkiye’deki Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Öğretmen Performans Yönetimi**, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Çetinkaya, Ceren (2006): **Türkiye’de Okulöncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi ve Bugünkü Durumu** (Yayınlanmış Tez), İstanbul
- Dahlberg, Gunilla; Moss, Peter; Pence, Alan (2003): **Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives**, Routledge Falmer, London
- Demirel, Özcan (2004): **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**, 7.b., PegemA yay., Ankara
- Demiriz, Serap; Karadağ, Asiye; Ulutaş, İlkay (2003): **Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Ortamı ve Donanım**, Anı Yayıncılık, Ankara
- Duman, Zeki (2005): “Enformasyon Toplumu ve Eğitimde Fırsat Eşitliği”, **Sivil Toplum Düşünce ve Araştırma Dergisi**, Ekim-Aralık 2005, Sy. 3/12, s. 61-70.
- Erden, Münire (1995): **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Alkım yay., Ankara
- Erdoğan, İrfan (2003), **Çağdaş Eğitim Sistemleri**, Sistem Yayıncılık, İstanbul
- Erdoğan, İrfan (2006): (Tebliğ), **Avrupa Birliği Vizyonu, Türkiye’de Eğitim ve Özel Okullar Sempozyumu** (Antalya, 20-21 Ocak 2006), (Ed. İrfan Erdoğan), Türkiye Özel Okullar Birliği yayını, Neta Matbaacılık, İstanbul, s. 301 vd.
- Ergün, Mustafa (1994): **Eğitim Sosyolojisine Giriş (Eğitim ve Toplum)**, Ocak yay., Ankara
- Ergün, Mustafa (1999): **Eğitim Felsefesi**, Ocak yay., Ankara
- Eşme, İsa (2002): “Avrupa Birliği Bağlamında Eğitimde Yeni Yönelimler ve Özel Okullar” (Tebliğ), Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği, **Özel Okullar ve**

Eğitimde Kalite Sempozyumu (Antalya, 14-16 Şubat 2002), Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği Yayını, y.y.

- Eyüboğlu, Rüstem (2006): (Açılış konuşması), **Avrupa Birliği Vizyonu, Türkiye’de Eğitim ve Özel Okullar Sempozyumu** (Antalya, 20-21 Ocak 2006), (Ed. İrfan Erdoğan), Türkiye Özel Okullar Birliği yayını, Neta Matbaacılık, İstanbul, s. 3 vd.
- Eyüboğlu, Rüstem (2007): “Okulöncesi Eğitimi Sempozyumu” (Açılış Konuşması), **Türkiye Özel Okullar Birliği Bülteni**, Sy. 16, Nisan 2007, s. 8 vd.
- Fidan, Nurettin (1985): **Eğitim Psikolojisi – Okulda Öğrenme ve Öğretme**, Alkım yay., Ankara
- Gülcü, Aynur (2004): “Osmanlı Okulöncesi Eğitimi”, **Polis Dergisi**, Sayı:39, Ocak-Şubat-Mart 2004, web:http://www.egm.gov.tr/egitim/dergi/eskisayi/39/web/makale/Aynur_Gulcu.htm (Erişim tarihi: 22.01.2008).
- Haktanır, Gelengül (2007): “Okulöncesi Öğretmeninin Niteliği, **Türkiye Özel Okullar Birliği Bülteni**, Sayı 16, Nisan 2007, s. 15 vd.
- İçli, Gönül (2002): **Sosyolojiye Giriş**, Anı yay., Ankara
- Illich, Ivan (2006): **Okulsuz Toplum**, (çev. Mehmet Özay), 2. Baskı, Şule Yayınları, Ankara
- İnanlı, Remzi (2007): “Okulöncesi Eğitimi Sempozyumu” (Tebliğ), **Türkiye Özel Okullar Birliği Bülteni**, Sayı 16, Nisan 2007, s. 10 vd.
- Kandır, Adalet (2001): **Çocuk Gelişiminde Okulöncesi Eğitim Kurumlarının Yeri ve Önemi**, Milli Eğitim Dergisi, Sayı 151, MEB Basımevi, Ankara, web:<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/151kandir.htm> (Erişim tarihi: 02.02.2008).
- Kınalı, Gülsevim (2000): **Resmi ve Özel Okullardaki Rehber Öğretmenlerin İş Tatminleri**, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Koçak, Cemil (1985): **Tanzimat’tan Cumhuriyete Türkiye Ansiklopedisi**, Cilt 2, (Ed. Murat Belge) İletişim Yayınları, İstanbul
- Koçer, Hasan Ali (1991): **Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi**, MEB Basımevi, İstanbul
- Kuzucu, Ahmet (2006): “Avrupa Birliğine Uyum”, **Avrupa Birliği Vizyonu, Türkiye’de Eğitim ve Özel Okullar Sempozyumu** (Antalya, 20-21 Ocak 2006), (Ed. İrfan Erdoğan), Türkiye Özel Okullar Birliği yayını, Neta Matbaacılık, İstanbul, s. 289 vd.

- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (1961): **Özel Okullar Komitesi Raporu**, Milli Eğitim Basımevi, Ankara
- MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı (2008): web:<http://sgb.meb.gov.tr/daireler/istatistik> (Erişim tarihi: 22.01.2008)
- MEB OÖEGM (Milli Eğitim Bakanlığı Okulöncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü) (2008): **Okulöncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin)**, web:http://ooegm.meb.gov.tr/mevzuat_bank/icerik.asp?id=48 (Erişim tarihi: 21.01.2008)
- MEB OÖEGM (Milli Eğitim Bakanlığı Okulöncesi Eğitim Genel Müdürlüğü) (2007): “Okulöncesi Eğitimde Tarihsel Gelişim”, web:<http://ooegm.gov.tr/22tarihce.asp>, (Erişim tarihi: 02.02.2008)
- MEB ÖKGM (Milli Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumlar Genel Müdürlüğü) (1991): **Dünden Bugüne Özel Eğitim Kurumları -I- Özel Okullar**, MEB yay., Ankara
- Memduhoğlu, H.Basri (1999): **Türk Eğitim Sisteminde Özel Öğretimin Yeri ve Günümüz Açısından Önemi**, Yüksek Lisans Tezi, Van
- Mengüşoğlu, Takiyettin (2003): **Felsefeye Giriş**, 8.b., Remzi Kitabevi, İstanbul
- Morrison, George (2003): **Fundamentals of Early Childhood Education**, 3rd Edition, Merrill Prentice Hall, New Jersey
- Nohutçu, Adil (1999): **Velilerin Özel Okul Tercihlerini Etkileyen Faktörler ve Özel Okulların Reklam Stratejileri** (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Oğuzkan, Şükran, Oral, Güler (1987): **Okulöncesi Eğitimi**, MEB Basımevi, İstanbul
- Oktay, Ayla (1991): “Okulöncesi Öğretmen Özellikleri ve Öğretmen Yetiştirme”, **Okulöncesi Eğitim ve Yaygınlaştırılması Semineri**, Ya-Pa Yayınları, Eskişehir, s. 55 vd.
- Oktay, Ayla (2004): **Yaşamın Sihirli Yılları: Okulöncesi Dönem**, Epsilon Yayıncılık, İstanbul
- Oktay, Ayla; Sarıcan, Elif; Özden, Bülent (2006): “Türk Eğitiminde Reform Hareketleri”, **Avrupa Birliği Vizyonu, Türkiye’de Eğitim ve Özel Okullar Sempozyumu** (Antalya, 20-21 Ocak 2006), (Ed. İrfan Erdoğan), Türkiye Özel Okullar Birliği yayını, Neta Matbaacılık, İstanbul, s. 61 vd.
- Okuyan, Yaşar (2002): **Özel Okullar ve Eğitimde Kalite Sempozyumu** (Antalya, 14-16 Şubat 2002), (Açılış Konuşması), Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği Yayını, y.y.

- Özden, Yüksel (1998): **Öğrenme ve Öğretme**, 2.b., Pegem yay., Ankara
- Özkalp, Enver (2001): **Sosyolojiye Giriş**, Anadolu Üniversitesi yay., Eskişehir
- Parlar, Hanifi (2006): **Velilerin Özel Okul Tercihlerini Etkileyen Faktörler ve Özel Okulların Durumu**, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Poyraz, Hatice; Dere, Hale (2006): **Okulöncesi Eğitiminin İlke ve Yöntemleri**, Anı Yayıncılık, Ankara
- Sağ, Vahap (2003): “Toplumsal Değişim ve Eğitim Üzerine”, **C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt 27, Sy:1
- Sakaoğlu, Necdet (2003): **Osmanlı’dan Günümüze Eğitim Tarihi**, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul
- Schlechty, Phillip (2005): (çev. Yüksel Özden); **Okulu Yeniden Kurmak**, Nobel yay., Ankara
- Sönmez, Veysel (ed.); Senemoğlu, Nuray; Tezcan, Mahmut; Alkan, Cevat; Bircan, İsmail; Karakütük, Kazım; Yanpar Şahin, Tuğba (2000): **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Anı yay., Ankara
- Taner, Gülin (2005): **Bireyi Tanıma Tekniklerinin Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi** (Yayınlanmış Tez), Konya
- Tarih Vakfı (1999): **75 Yılda Eğitim**, Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul
- Taşar, Cemal (2006): (Tebliğ), **Avrupa Birliği Vizyonu, Türkiye’de Eğitim ve Özel Okullar Sempozyumu** (Antalya, 20-21 Ocak 2006), (Ed. İrfan Erdoğan), Türkiye Özel Okullar Birliği yayını, Neta Matbaacılık, İstanbul, s. 276 vd.
- Taşdemirci, Ersoy (2001):, **Türk Eğitim Tarihinde Azınlık Okulları ve Yabancı Okullar**, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sy. 10
- Tekeli, İlhan (1985): “Osmanlı İmparatorluğu’ndan Günümüze Eğitim Kurumlarının Gelişimi”, **Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi**, Cilt 3, (Ed. Murat Belge) İletişim Yayınları, İstanbul
- Toker Gökçe, Asiye (2006): **İş Yerinde Yıldırma: Özel ve Resmi İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticileri Üzerinde Yapılan Bir Araştırma**, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Toku, Neşet (2005): “Eğitime Felsefi Açından Bakmak”, **Sivil Toplum Düşünce ve Araştırma Dergisi**, Ekim-Aralık 2005, Sy. 3/12, s. 7 vd.
- Topzaş, Murat (2003): **Osmanlı Devletinin Eğitim Alanındaki Islahat Hareketleri**, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon

- Tuğrul, Belma (2005): **Çocuk Gelişiminde Anaokulu Eğitiminin Önemi**, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, Sy. 62, web:<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi62/tugrul.htm> (Erişim tarihi: 14.05.2007).
- Turan, Fethi (2004): “Okulöncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği ve Programın Değerlendirilmesi”, **Milli Eğitim, Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi**, Sy. 162
- Tuzcu, Gökhan (2006): **Avrupa Birliğine Giriş Süreci ve Eğitimde Vizyon 2023**, Türk Eğitim Derneği, Ankara
- Üstün, Ahmet (1998): **Resmi ve Özel Ortaöğretim Kurumlarındaki Yöneticilerin İşletmecilik Alanındaki Görevlerini Gerçekleştirme Düzeylerinin Değerlendirilmesi**, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Vahapoğlu, M.Hidayet (1990): **Osmanlı’dan Günümüze Azınlık ve Yabancı Okulları (Yönetimleri Açısından)**, Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları, Seri:1, Sayı:20, Ankara
- Varlık, Türkan (2000): **Devlet ve Özel İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumu (Ankara örneği)**, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Vorkink, Andrew (2006): (Tebliğ), **Avrupa Birliği Vizyonu, Türkiye’de Eğitim ve Özel Okullar Sempozyumu** (Antalya, 20-21 Ocak 2006), (Ed. İrfan Erdoğan), Türkiye Özel Okullar Birliği yayını, Neta Matbaacılık, İstanbul, s. 21 vd.
- Yangın, Ekrem (1991): “Yurdumuzda Okulöncesi Eğitim”, **Okulöncesi Eğitim ve Yaygınlaştırılması Semineri**, Ya-Pa Yayınları, Eskişehir, s. 9 vd.
- Yıldır, Nilüfer (1991): “Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğünün Okulöncesi Eğitim Çalışmaları”, **Okulöncesi Eğitim ve Yaygınlaştırılması Semineri**, Ya-Pa Yayınları, Eskişehir, s. 13 vd.
- 2. Beş Yıllık Kalkınma Planı (1968–1972), web:<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan2.pdf>, (Erişim Tarihi: 19.10.2007)
- 3. Beş Yıllık Kalkınma Planı (1973–1977), web:<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan3.pdf>, (Erişim Tarihi: 19.10.2007)
- 4. Beş Yıllık Kalkınma Planı (1979–1983) web:<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan4.pdf>, (Erişim Tarihi: 19.10.2007)
- 5. Beş Yıllık Kalkınma Planı (1985–1989), web:<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan5.pdf>, (Erişim Tarihi: 19.10.2007)
- 6. Beş Yıllık Kalkınma Planı (1990–1994), web:<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan6.pdf>, (Erişim Tarihi: 19.10.2007)

- 7. Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996–2000), web:<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan7.pdf>, (Erişim Tarihi: 19.10.2007)
- 8. Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001–2005), web:<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan8.pdf>, (Erişim Tarihi: 19.10.2007)
- 9. Beş Yıllık Kalkınma Planı (2007–2013), web:<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan9.pdf>, (Erişim Tarihi: 19.10.2007)
- **V. Milli Eğitim Şurası**, (1953): web:http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/5_sura.pdf (Erişim tarihi: 22.01.2008)
- **VII. Milli Eğitim Şurası**, (1962): web:http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/7_sura.pdf, erişim tarihi: 21.01.2008.
- **IX. Milli Eğitim Şurası**, (1974):, web:http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/9_sura.pdf (Erişim tarihi: 22.01.2008)
- **X. Milli Eğitim Şurası**, (1981): web:http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/10_sura.pdf (Erişim tarihi: 22.01.2008)
- **XI. Milli Eğitim Şurası**, (1982): web:http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/11_sura.pdf (Erişim tarihi: 22.01.2008)
- **XIV. Milli Eğitim Şurası**, (1993): web:http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/14_sura.pdf, (Erişim tarihi: 21.01.2008)
- **XVII. Milli Eğitim Şurası**, (2006): web:http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/17_sura.pdf (Erişim tarihi: 22.01.2008)
- web:http://www.asiandevbank.org/Documents/Books/Education_Nat/Dev_Asia/Costs_Financing/privatization_education (Erişim tarihi: 27.08.2007).

EKLER

Ek-1: Ölçme Aracı

Ek-2: Araştırma Onayı

TUTANAK

ÖLÇME ARACI

I. Araştırma Konusu

OKULÖNCESİ EĞİTİMDE ÖZEL OKULCULUK OLGUSUNU BESLEYEN ETMENLERE İLİŞKİN
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Diyarbakır Örneği

Sayın Öğretmen, bu anket yukarıda yazılı araştırma konusunda öğretmen görüşlerinin betimlenmesi amacıyla tasarlanmıştır.
Toplanan verilerin amacı dışında kullanılması söz konusu değildir.
Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Aşkın ÖĞRETMEN

D.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Eğitimi ABD Yüksek Lisans Öğrencisi

II. Kişisel Bilgiler

1.Cinsiyet	1. ...Bay	2. ...Bayan	3.Mezuniyet	
3.Meslek Kıdemi	1. ...1-10 yıl	2. ...11-Üzeri		

III. Anket/Görüşme İçeriği

Sıra No		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
	*Aşağıdaki her önerme için paralel seçeneklerden bir tanesi işaretlenecektir. *Aşağıdaki önermeler araştırma konusuna ilişkin katılımcı görüşlerinin betimlenmesine yöneliktir. *Önermeler araştırmaya konu olan olgunun arka planındaki nedensellik örüntüsünü farklı değişkenler açısından doğrulama / yanlışlama desenlemeleriyle çözümleyecek nitelikte inşa edilmiştir.					
1	Eğitim, resmi-sivil ikilemi ötesinde, bireysel/toplumsal varoluşu kuşatan hakem konumunda omurga ve doğal bir deneyimdir.					
2	Eğitimde özelleşme, idari ve mali bağımsızlığı; sivilleşme ise idari-mali-akademik bütüncül bağımsızlığı ifade eden bir olgudur.					
3	Eğitimde özelleşme ve sivilleşme, kültür temelli eğitimden bilinç temelli doğal/varoluşsal eğitime geçişi simgeleyen kolektif farkındalık yükselişidir.					
4	Eğitimde özelleşme ve sivilleşme, resmi ideolojiye yabancılaşmayı ama etnik/dinsel/siyasal başka ideolojilerin manipülasyonuna girmeyi netice veren tepkisel kaçışlardır.					
5	Eğitimde özelleşme ve sivilleşme, resmi ideoloji karşılığı değil, eğitimin doğal yasalarına uyumlanma arayışları toplamıdır.					
6	Özelleşme, kutuplaşmayı simgeleyen resmi ve sivil eğitim formatları arasında bir geçiş sürecidir.					
7	Eğitimin nihai vizyonu, insanın özgürlük-sorumluluk dengesi içinde kendini ifade sürecini desteklemektir. Özelleşme ve sivilleşme olguları ise söz konusu vizyona doğru kolektif bilinç dönüşümünü simgeleyen stratejik alt süreçlerdir.					
8	Okulöncesi eğitimde öğrenci açısından özel okulculuğa yönelişi besleyen temel dinamik, yön duygusunun güdümediği bir nitelik arayışıdır.					
9	Okulöncesi eğitimde özelleşme ve sivilleşme eğilimleri, kolektif bilincin resmi eğitime ilişkin tektipleştirme ve kendine yabancılaştırma kaygısının beslediği bir savunma mekanizmasıdır.					
10	Okulöncesi eğitimde özelleşme ve sivilleşme eğilimleri, birey ve toplum ölçeğinde vizyoner bir nitelik arayışından ziyade finansman ve eğitim teknolojilerine bağlı konfor arayışlarını yansıtan olgulardır.					
11	Okulöncesi eğitimde özel okulculuk olgusu, dönüştürücü gücü resmi eğitimden daha yüksek, etkili ve verimli bir hizmet profili yaratmıştır.					
12	Okulöncesi eğitimde öğretmenlerin özel okulculuğa ilgisi ve yönelimi, resmi eğitim formatının sınırlayıcılığından kendini özgür ifade ve gerçekleştirme idealine kaçışı simgelemektedir.					
13	Okulöncesi eğitimde öğretmenlerin özel okulculuğa ilgisi ve yönelimi, bireysel varoluş vizyonundaki dönüşümden ziyade ekonomik ve sosyal fayda arayışlarıyla sınırlı bir oluşumdur.					
14	Okulöncesi eğitimde özelleşme ve sivilleşme eğilimleri, eğitimi materyal ve ekonomik alt değerlere indirgeme temelinde bir nevi tersine bilinç dönüşümünü karakterize eden oluşumlardır.					
15	Türkiye’de resmi-özel eğitim ikilemi bağlamında gelişen hızlı/hacimli/çok eğitim profili, eğitimin dönüştürücü gücünün ve etkililiğinin azalmasını simgeleyen enerji savurganlığıdır.					
16	Okulöncesi eğitimde velileri özel okuluca yönelten önemli bir dinamik, aile-okul işbirliği temelinde eğitimin ortak sorumluluğundan kaçış ve suçluluk duygusu temelinde niteliği dış araçlarda arama yanılsamasıdır.					
17	Eğitimde özelleşme olgusu, her düzey eğitim hizmetinin nicel ve yatayda büyümesini ama nitel ve dikeyde yozlaşmasını ve ticarileşmesini beraberinde getirmiştir.					
18	Özel okulculuğa ilgi artışının önemli bir dinamiği, bu kuruluşların eğitimsel deneyimin omurgası haline gelen güncel ölçme-değerlendirme sistemi itibarıyla test tekniği bağlamında koşullayıcı ve başarı odaklı eğitim dilini kullanıyor olmasıdır.					
19	Eğitimde özelleşme ve sivilleşme olgusu, kolektif eğitim deneyiminde eğitimsel yaşamın özü ile ilgili bir dönüşüm değil, yaşam teknolojisi ile ilgili araçsal bir gelişmeyi simgeler.					
20	Etkili eğitimin temel doğurgusu, bireyin dış eğitim ihtiyacından özgürleşmesi ve kendi kendinin öğretmeni haline gelmesidir. Oysa özelleşme ve sivilleşme olgusu, dış eğitim bağımlılığını ve eğitim sisteminin insan yaşamını tekeline alma riskini artıran birer enerji kara deliği haline gelmiştir.					
21	Güncel yaşamda kadının iş hayatına yoğun katılımı, yapay annelik ve çocuk bakıcılığı misali eğitimsel promosyonlar da sunan özel okullara ilgi artışını tırmadığıdır.					
22	Türk eğitim yaşamında enerji kilitlenmesini çözecek doğal duruş, resmi-özel eğitim ikileminde işleyen enerji savurganlığını aşmak ve insanın kendi olma hakkına ortam oluşturan tek bir sistemi etkili olarak işe koşturmasıdır.					
23	Öğrenci ve velileri okulöncesi eğitimde özel okulculuğa yönelten önemli bir dinamik, bu kuruluşların kısa vadede başarı idolünü pekiştiren ve yükseköğretime giriş sistemine sonuç odaklı entegre yapısıdır.					
24	Türk eğitim yaşamında yükselen özel okulculuk, görünür teknik neden ve koşulların çerçevelediği marazi bir yönelim olmayıp, resmi eğitimin karbon kopyalar ürettiği izlenimi uyandıran birörneklik bilinç programlama yaklaşımına kolektif bilincin doğal bir yanıtıdır.					

T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.21.Okul Öncesi Şb/ 34814
KONU : Araştırma İzni

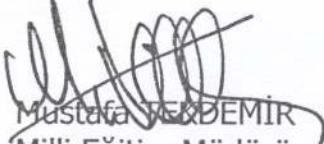
07 KAS 2007

VALİLİK MAKAMINA

İlimiz Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı öğrencisi Aşkın ÖĞRETEN'in "Okul Öncesi Eğitimde Özel Okulculuk Olgusunu Besleyen Etmenlere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi / Diyarbakır Örneği" konulu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanacağı anketi, İlimiz Merkezinde bulunan Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında uygulamasına izin verilmesi isteğine ilişkin 04/10/2007 tarih ve 833 sayılı yazıları ilişikte sunulmuştur.

"Okul Öncesi Eğitimde Özel Okulculuk Olgusunu Besleyen Etmenlere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi / Diyarbakır Örneği" konul anketin İlimiz Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


Mustafa TEKDEMİR
Milli Eğitim Müdürü

O L U R
..../..../2007

Atilla KANTAY
Vali a.
Vali Yardımcısı



Mehmet Akif Ersoy Cad. / DİYARBAKIR
Telefon: (0412) 226 58 50 (10 Hat) Dahili: 177
Faks: (0412) 226 58 42
Okul Öncesi Şubesi

EĞİTİMDE REFORM
Daha aydınlık
gelecek!

**Yukarıda sunulan tezde aşırma yahut toplu intihal yapmadığımı,
yazdıklarımın tümünden şahsımın sorumlu olduğunu beyan ve
taahhüt ederim. 07 / 04 / 2008**



Aşkın ÖĞRETEN

Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı / Eğitim Programı ve Öğretimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi