

T.C.

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI

DOKTORA TEZİ

**TÜRKİYE’DE EĞİTİMDE FIRSAT EŞİT(SİZ)LİĞİ
VE BİREYLERİN EĞİTİM KARARLARI:
ARDAHAN VE KARABÜK ÖRNEĞİ**

Hatice ŞAHİN

2502130438

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. İsmail COŞKUN

İSTANBUL 2019



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



DOKTORA
TEZ ONAYI

ÖĞRENCİNİN;

Adı ve Soyadı : Hatice ŞAHİN Numarası : 2502130438

Anabilim Dalı /
Anasanat Dalı / Programı : Sosyoloji Danışmanı : Prof. Dr. İsmail COŞKUN

Tez Savunma Tarihi : 16.05.2019 Saati : 16:00

Tez Başlığı : "Türkiye'de Eğitimde Fırsat Eşit(siz)liği ve Bireylerin Eğitim Kararları: Ardahan ve Karabük Örneği"

TEZ SAVUNMA SINAVI, İÜ Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 50. Maddesi uyarınca yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin KABULÜNE OYBİRLİĞİ / OYÇOKLUĞUYLA karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYESİ	İMZA	KANAATİ (KABUL / RED / DÜZELTME)
1- Prof. Dr. İsmail COŞKUN		KABUL
2- Dr. Öğr. Üyesi Tülay KAYA		
3-Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Güven AVCI		KABUL
4- Dr. Öğr. Üyesi Muhammed Veysel BİLİCİ		KABUL
5- Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Emin BALCI		KABUL

YEDEK JÜRİ ÜYESİ	İMZA	KANAATİ (KABUL / RED / DÜZELTME)
1- Dr. Öğr. Üyesi M. Ali AKYURT		KABUL
2- Dr. Öğr. Üyesi Adem BAŞPINAR		

ÖZ

TÜRKİYE’DE EĞİTİMDE FIRSAT EŞİT(SİZ)LİĞİ VE BİREYLERİN EĞİTİM KARARLARI: ARDAHAN VE KARABÜK ÖRNEĞİ

Hatice ŞAHİN

Eğitim Sosyolojisinin temel problemlerinden biri olan eğitimde fırsat eşit(siz)liği konusunu tartışan bu çalışma, Türkiye eğitim sisteminin sorunlarını ve eğitimde fırsat eşitliğine yönelik uygulamalarını Ardahan ve Karabük illeri örneği üzerinden incelemektedir. Bu çalışma merkezi sınavlarda ilk sıralarda yer alan Karabük ili ve son sıralarda yer alan Ardahan ilinde ilk ve son sıralarda yer alan ikişer okulda yapılan görüşmelerle Türkiye üzerinde eğitimde fırsat eşitsizliğinin ortaya çıkış nedenlerini genellemeye çalışmaktadır. Çağdaş toplumlarda eğitimin kurumsal yönü kadar bireysel yönünün de öne çıkması ile birlikte bireylerin eğitim kararları da eğitim sistemi üzerinde büyük etkiye sahiptir. Bu nedenle bu çalışma kurumsal eğitimin ilk muhatapları olan öğrenci, öğretmen, veli ve Okul Aile Birliği Başkanları ile yapılan toplam kırk altı görüşme sonucu ortaya çıkmıştır.

Türkiye eğitim sistemi uzun yıllardır eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik çalışmalar yürütmektedir. Bu çalışmaların eğitime erişim konusunda önemli oranda başarılı olduğu görülürken, eğitim sisteminin merkezi sınavlar aracılığıyla fırsat eşitsizliğine katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Merkezi sınavlar tarafından belirlenen okul tercihleri ailelerin toplumsal, kültürel ve ekonomik sermayeleri oranında çocuklarının eğitime yaptıkları yatırım oranında değişiklik göstermektedir. Bu çalışma, Türkiye’de eğitimde fırsat eşitsizliğinin merkezi sınavlar ve ailenin değişen sermaye yapısı ile yeniden üretildiğini iddia etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Eğitim Sosyolojisi, Eğitimde Fırsat Eşitliği, Türkiye Eğitim Sistemi.

ABSTRACT

(IN)EQUALITY OF OPPORTUNITY IN EDUCATION IN TURKEY AND EDUCATION DECISIONS OF INDIVIDUALS: THE CASE OF ARDAHAN AND KARABÜK

Hatice ŞAHİN

This study discusses the issue of (in)equality of opportunity in education which is one of the main problems of Sociology of Education, examines the problems of the Turkish education system and its practices towards equal opportunities in education through the example of Ardahan and Karabük provinces. In this study, the center is trying to generalize the reasons for the first and last row in one of the two emergence of inequality of opportunity in education over Turkey with interviews in school the first row in one of the Karabük and in the province of Ardahan located in the last row in the exams. In individual societies, educational decisions of individuals have a great impact on the education system as well as the individual aspect of education as well as the institutional aspect of education. For this reason, this study was the result of forty-six interviews conducted with the students, teachers, parents and the Presidents of the Parent-Teacher Association.

Turkey education system is committed to ensuring equal opportunity in education for many years. While it is seen that these studies have been significantly successful in access to education, it is understood that education system contributes to inequality of opportunity through central examinations. The school preferences determined by the central exams vary in the proportion of their children's investment in education according to the social, cultural and economic capital of their families. This study claims that the center of inequality of opportunity in education is reproduced through the centralized examinations and the changing capital structure of the family in Turkey.

Key Words: Education, Sociology of Education, Equality of Opportunity in Education, Education System in Turkey.

ÖNSÖZ

Bilginin tarihte görülmemiş biçimde değeri lenmesi ve kaliteli yaşamın eğitim kurumlarıyla olan ilişkisinin artmasıyla birlikte dünya çapında olduğu gibi ülkemizde de eğitim kurumlarına yönelik taleplerde önemli artışlar yaşanmıştır. 1992 yılından bu yana bu ülkenin eğitim kurumlarından faydalanmakta olan biri olarak okullaşma yılının 6,51 yıl olduğu ülkeme ve ülkem in insanlarına bir nebze olsun hizmet edebilmek arzusu bu tezi yazmamdaki temel motivasyon kaynağım olmuştur.

Başta eğitim hayatım boyunca beni destekleyen ve yolumu aydınlatan tüm öğretmenlerime sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Doktora eğitimim sırasında tanıştığım ve hayatımda büyük izler bırakan danışmanım Prof. Dr. İsmail COŞKUN'a hem formel hem de informel eğitim süreçleriyle başta dünyayı ve insanları tanımam konusundaki etkisi ve tez yazım sürecindeki katkıları nedeniyle büyük bir teşekkür borçluyum. Tezimin başından sonuna kadar yanımda olan ve hiçbir zaman desteğini esirgemeyen sayın hocam Dr. Öğr. Üyesi Tülay KAYA'ya, tezimin özellikle araştırma sürecinde yaptığı eleştirilerle bana yol gösteren Prof. Dr. Güliz ERGİNSOY ve tez izleme komitemde yer alan tüm değerli hocalarıma teşekkür ederim.

Çalışma hayatım başta olmak üzere tüm hayatımı kolaylaştıran ve eğitim hayatımda benden desteklerini esirgemeyen tüm çalışma arkadaşlarıma ve zamanlarını bana ayıran ve tüm sorularıma sabırla ve samimiyetle cevap veren tüm görüşmecilere bu tezin ortaya çıkmasındaki katkıları nedeniyle teşekkür borçluyum.

Son olarak tüm hayatım boyunca hiçbir zaman benden desteklerini esirgemeyen ve ilk öğretmenliğimi yapan annem Hatice ŞAHİN, babam Mehmet Ali ŞAHİN ve kardeşlerim Fatma ÜLKÜ ve İbrahim ŞAHİN'e özellikle tez yazım sürecinde bana karşı gösterdikleri olağanüstü sabır ve destekleri için sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ.....	v
TABLolar LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xi
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Toplum ve Eğitim	9
1.2. Okulun Tarihsel Gelişimi.....	15
1.3. Modernleşme ve Eğitim.....	20
1.4. Eğitimde Eşitsizlik Teorileri	22
1.4.1. Emile Durkheim	23
1.4.2. Karl Marx	26
1.4.3. Max Weber	28
1.4.4. Louis Althusser.....	31
1.4.5. John Dewey	34
1.4.6. Samuel Bowles ve Herbert Gintis	37
1.4.7. Michael Apple	40
1.4.8. Basil Bernstein.....	43
1.4.9. Pierre Bourdieu.....	46
1.5. Eğitimde Fırsat Eşit(siz)liği	50
1.6. Metodoloji.....	52

İKİNCİ BÖLÜM

TÜRKİYE’DE EĞİTİM SİSTEMİNDE DÖNÜŞÜMLER VE EĞİTİMDE FIRSAT EŞİT(SİZ)LİĞİ

2.1. Türkiye’de Eğitim Kurumlarının Gelişimi.....	60
2.2. Türkiye’de Eğitim Politikaları.....	69
2.3. Türkiye’de Temel Eğitim Kurumları ve Yapısı.....	78
2.4. Türkiye’de Pedagojik Çalışmalar.....	82
2.5. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Problemi	92
2.6. Ölçme ve Değerlendirme Sistemi ve Eğitimde Fırsat Eşitsizliği.....	105

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARDAHAN VE KARABÜK İLLERİNDE EĞİTİM

3.1. Örneklem Seçimi	110
3.2. Okullar	116
3.2.1. Fiziki Yapı.....	116
3.2.2. Okulların Sahip Olduğu Eğitim Olanakları	121
3.2.3. Okulların Bulunduğu Bölgenin Sosyo-Ekonomik Yapısı.....	126
3.2.4. Okulların Öğrenci Sayıları	131
3.2.5. Okulların Öğretmen Sayıları	132
3.2.6. Okullarda Eğitim Alan Öğrencilerin Ailelerinin Sosyo-Ekonomik Düzeyi ..	134
3.3. Görüşmeci Profilleri	137
3.4. Aileler	143
3.4.1. Ailenin Sahip Olduğu Kültürel Sermaye	143

3.4.2. Eğitimlerine Devam Ettikleri Yer	147
3.4.3. Kitap Okuma Alışkanlıkları	148
3.4.4. Gazete Okuma Alışkanlıkları	153
3.4.5. İnternet Kullanımı	154
3.4.6. Ev İşleri Yaptırma Durumları	155
3.4.7. Ev Dışında Çocuğun Denetimi	157
3.4.8. Veli Toplantılarına Katılım	161
3.4.9. Ortaöğretim Kurumları Tercihi ve Farkları Hakkındaki Bilgi Düzeyleri	163
3.5. Öğrenciler	165
3.5.1. Anne-Baba Eğitim Durumu	166
3.5.2. Kardeş Sayısı	168
3.5.3. Anaokuluna Gitme Durumu	169
3.5.4. Yabancı Dil Bilme Durumu	171
3.5.5. Teknolojik Aletlerle Vakit Geçirme Durumları	172
3.5.6. Televizyon İzleme	177
3.5.7. Kültürel Etkinliklere Katılma Durumları	178
3.5.8. Sanat ve Sporla İlişki	180
3.5.9. Kitap Okuma Alışkanlıkları	183
3.5.10. Ders Çalışma	186
3.5.11. Başka Bölgede Okula Gitmek	189
3.5.12. Oyun	191
3.6. Öğretmenler	193
3.6.1. Sosyo-Ekonomik Köken	193
3.6.2. Temel Eğitim ve Ortaöğretim Eğitimi	194
3.6.3. Eğitim Durumu/Lisansüstü Eğitim	195
3.6.3. Yabancı Dil Bilgisi	195
3.6.4. Okuma Alışkanlıkları	196
3.6.5. Kültürel Faaliyetlere Katılım	198
3.6.6. Öğretmenliği Tercih Etme Nedenleri	198
3.6.7. Öğretmenliğin Anlamı	200
3.6.8. Öğretmenlikte Manevi Tatmin	201
3.6.9. Öğretmenlikte Maddi Tatmin	203
3.6.10. Öğretmenlerin Değişen İş Yapma Biçimleri	205
3.6.11. Mesleki Gelişim	207
3.6.12. Eğitim Teknikleri	210
3.6.13. Özel Teknikler	212
3.6.14. Başarı Kriterleri	213
3.6.15. Nöbetçi Öğretmenlik	216
3.6.16. Ücretli/Sözleşmeli/Kadrolu Öğretmenlik	217
3.6.17. KPSS ve Mülakat	219
3.7. Eğitim Sistemi	220
3.7.1. Ortaöğretim Kurumları Arası Fark/Meslek Liselerine Bakış	225
3.7.2. 4+4+4 Uygulaması	227
3.7.3. Açık Öğretim Lisesi ve Okul Terk	230

3.7.4. Ders Saati	232
3.7.5. Müfredat.....	233
3.7.6. Akıllı Tahta	235
3.7.7. Ders Kitapları.....	236
3.7.8. Öğretmen Değişiklikleri/Branşı Olmayan Derse Girme	239
3.8. Eğitim Bir Sacayağıdır!	242
3.9. Akademik Başarıya Etki Eden Faktörler	249
3.9.1. Ekonomik Sermaye ve Başarı Arasındaki İlişki	252
3.9.1.1. Gelir Durumu	252
3.9.1.2. Kendine Ait Bir Odaya Sahip Olmak.....	254
3.9.1.3. Ücretli Bir İşte Çalışma Durumları	257
3.9.2. Kültürel Sermaye ve Başarı Arasındaki İlişki.....	259
3.9.2.1. Eğitim Sermayesi	259
3.9.2.3. Ailelerin Çocuklarıyla Zaman Geçirme Pratikleri.....	261
3.10. Toplumsal Sermaye ve Başarı Arasındaki İlişki.....	272
SONUÇ.....	277
KAYNAKLAR	289
ÖZGEÇMİŞ.....	309

TABLÖLAR LİSTESİ

TABLO 3. 1: OKULLARIN FEN VE TEKNOLOJİ LABORATUVARINA SAHİP OLMA DURUMLARI	122
TABLO 3. 2: OKULLARIN BİLGİSAYAR LABORATUVARINA SAHİP OLMA DURUMLARI	123
TABLO 3. 3: OKULLARIN KÜTÜPHANEYE SAHİP OLMA DURUMLARI	123
TABLO 3. 4: OKULLARIN KANTİN VE YEMEKHANEYE SAHİP OLMA DURUMLARI	125
TABLO 3. 5: OKULLARIN SAYISAL DURUMU	131
TABLO 3. 6: OKULLARIN ÖĞRETMEN SAYILARI	132
TABLO 3. 7: OKULLARIN ÜCRETLİ/SÖZLEŞMELİ VE KADROLU ÖĞRETMEN SAYILARI	133
TABLO 3. 8: MADDİ YOKSUNLUKTAN ETKİLENEN ÖĞRENCİ SAYISI	136
TABLO 3. 9: ÖĞRENCİLERİN AİLELERİYLE BİRLİKTE YAŞAMA DURUMLARI	136
TABLO 3. 10: ÖĞRENCİLERİN AİLE İÇİNDE İHTİYAÇLARININ KARŞILANMA DURUMLARI	137
TABLO 3. 11: OKULLAR	137
TABLO 3. 12: GÖRÜŞMECİ ANNE PROFİLİ	138
TABLO 3. 13: GÖRÜŞMECİ ÖĞRENCİ PROFİLİ	140
TABLO 3. 14: GÖRÜŞMECİ ÖĞRETMEN PROFİLİ	142
TABLO 3. 15: GÖRÜŞMECİ OKUL AİLE BİRLİĞİ BAŞKANI PROFİLİ	143
TABLO 3. 16: GÖRÜŞMECİ ANNENİN ANNESİNİN EĞİTİM DURUMU	144
TABLO 3. 17: GÖRÜŞMECİ ANNENİN BABASININ EĞİTİM DURUMU	145
TABLO 3. 18: GÖRÜŞMECİ ANNENİN KAYINVALİDESİNİN EĞİTİM DURUMU	146
TABLO 3. 19: GÖRÜŞMECİ ANNENİN KAYINPEDERİNİN EĞİTİM DURUMU	146
TABLO 3. 20: GÖRÜŞMECİ ANNENİN EĞİTİMİNE DEVAM ETTİĞİ YER	147
TABLO 3. 21: GÖRÜŞMECİ ANNENİN KİTAP OKUMA ALIŞKANLIĞI	149
TABLO 3. 22: GÖRÜŞMECİ ANNENİN EŞİNİN KİTAP OKUMA ALIŞKANLIĞI	150
TABLO 3. 23: ÇOCUĞUN KİTAP OKUMA ALIŞKANLIĞI İLE ANNE VE BABANIN KİTAP OKUMA ALIŞKANLIĞI ARASINDAKİ İLİŞKİ	151
TABLO 3. 24: ÇOCUĞUN KİTAP OKUMA ALIŞKANLIĞI İLE EVDE AİLEYE AİT BİR KİTAPLIK OLMASI DURUMU ARASINDAKİ İLİŞKİ	153
TABLO 3. 25: GÖRÜŞMECİ ANNE GAZETE OKUMA ALIŞKANLIĞI	153
TABLO 3. 26: GÖRÜŞMECİ ANNENİN EŞİNİN GAZETE OKUMA ALIŞKANLIĞI	154
TABLO 3. 27: GÖRÜŞMECİ ANNE İNTERNET KULLANIMI ALIŞKANLIKLARI	154
TABLO 3. 28: AİLENİN ÇOCUĞA EV İŞİ YAPTIRMA DURUMLARI İLE TEOG SONUÇLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ	155
TABLO 3. 29: ÇOCUKLARIN İNTERNET KAFEYE GİTME DURUMLARI	161
TABLO 3. 30: VELİ TOPLANTILARINA KATILIM YÜZDELERİ	162
TABLO 3. 31: ÖĞRENCİNİN TEOG DÜZEYİ	166
TABLO 3. 32: TEOG SIRALAMASI VE ANNE EĞİTİM DÜZEYİ ARASINDAKİ İLİŞKİ	167
TABLO 3. 33: TEOG SIRALAMASI VE BABA EĞİTİM DÜZEYİ ARASINDAKİ İLİŞKİ	168
TABLO 3. 34: TEOG SIRALAMASI VE KARDEŞ SAYISI ARASINDAKİ İLİŞKİ	169
TABLO 3. 35: ANAOKULUNA GİTME DURUMU	170
TABLO 3. 36: ANAOKULUNA GİTME DURUMU İLE TEOG ORTALAMASI ARASINDAKİ İLİŞKİ	171

TABLO 3. 37: TEOG SIRALAMASI İLE YABANCI DİL BİLME DURUMU ARASINDAKİ İLİŞKİ	171
TABLO 3. 38: TEKNOLOJİK ALETLERE SAHİP OLMA DURUMU İLE GELİR DURUMU ARASINDAKİ İLİŞKİ	173
TABLO 3. 39: TEOG SIRALAMASI İLE EVDE İNTERNET BAĞLANTISI OLMA DURUMU ARASINDAKİ İLİŞKİ	175
TABLO 3. 40: EVDE İNTERNET BAĞLANTISI OLMA DURUMU İLE GELİR DURUMU ARASINDAKİ İLİŞKİSİ	175
TABLO 3. 41: TEOG SIRALAMASI İLE İNTERNET KULLANIMI ARASINDAKİ İLİŞKİ	176
TABLO 3. 42: TEOG SIRALAMASI İLE TV İZLEME ALIŞKANLIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ	178
TABLO 3. 43: TEOG SIRALAMASI İLE OKULLA BİRLİKTE KÜLTÜREL ETKİNLİKLERE KATILIM ARASINDAKİ İLİŞKİ	179
TABLO 3. 44: TEOG SIRALAMASI İLE OKUL DIŞINDA AİLE İLE KÜLTÜREL ETKİNLİKLERE KATILMA DURUMU ARASINDAKİ İLİŞKİ	179
TABLO 3. 45: GELİR DURUMU İLE OKUL DIŞINDA AİLE İLE KÜLTÜREL ETKİNLİKLERE KATILMA DURUMU ARASINDAKİ İLİŞKİ	180
TABLO 3. 46: TEOG SIRALAMASI İLE KİTAP OKUMA ALIŞKANLIĞI ARASINDAKİ İLİŞKİ	184
TABLO 3. 47: EVDE AİLEYE AİT BİR KİTAPLIK OLMA DURUMU İLE KİTAP OKUMA ALIŞKANLIĞI ARASINDAKİ İLİŞKİ	185
TABLO 3. 48: OKUDUĞU KİTAPLARI TEMİN ETME DURUMU İLE KİTAP OKUMA ALIŞKANLIĞI ARASINDAKİ İLİŞKİ	186
TABLO 3. 49: TEOG SIRALAMASI İLE DERS ÇALIŞIRKEN ÇOCUĞA YARDIM EDEN BİRİNİN VARLIĞI DURUMU ARASINDAKİ İLİŞKİ	187
TABLO 3. 50: GÖRÜŞMECİ ÖĞRETMEN ANNE VE BABA EĞİTİM DURUMU	193
TABLO 3. 51: GÖRÜŞMECİ ÖĞRETMEN EĞİTİM GÖRDÜĞÜ YER	194
TABLO 3. 52: GÖRÜŞMECİ ÖĞRETMEN YABANCI DİL BİLME DURUMU	196
TABLO 3. 53: GÖRÜŞMECİ ÖĞRETMEN KİTAP OKUMA ALIŞKANLIĞI	197
TABLO 3. 54: GÖRÜŞMECİ ÖĞRETMEN GAZETE OKUMA ALIŞKANLIĞI	197
TABLO 3. 55: GÖRÜŞMECİ ÖĞRETMEN KÜLTÜREL ETKİNLİKLERE KATILMA DURUMU	198
TABLO 3. 56: TEOG SIRALAMASI İLE GELİR DURUMU ARASINDAKİ İLİŞKİ	253
TABLO 3. 57: TEOG SIRALAMASI İLE KENDİNE AİT ODAYA SAHİP OLMA DURUMU ARASINDAKİ İLİŞKİ	255
TABLO 3. 58: KENDİNE AİT ODAYA SAHİP OLMA DURUMU İLE EVDE ISINMA BİÇİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİ	256
TABLO 3. 59: TEOG SIRALAMASI İLE ANNE VE BABA EĞİTİM DURUMU ARASINDAKİ İLİŞKİ	260
TABLO 3. 60: TEOG SIRALAMASI İLE ANNE-ÇOCUK ZAMAN GEÇİRME PRATİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ	268
TABLO 3. 61: TEOG SIRALAMASI İLE BABA-ÇOCUK ZAMAN GEÇİRME PRATİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ	269
TABLO 3. 62: GELİR DURUMU VE TATİL YAPMA ALIŞKANLIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ	274
TABLO 3. 63: TEOG SIRALAMASI VE TATİL YAPMA ALIŞKANLIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ	275

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TEOG: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı

YGS: Yükseköğretime Geçiş Sınavı

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

KPSS: Kamu Personeli Seçme Sınavı

ERG: Eğitim Reformu Girişimi

TOBB: Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği

OABB: Okul Aile Birliği Başkanı

GİRİŞ

Çağdaş toplumlar bugün toplumsal ve ekonomik pek çok eşitsizlik problemiyle karşı karşıya bulunmaktadır. Özellikle gelişmekte olan ve gelişmemiş ülkelerde durum çok daha ağır şartlarda yaşanmaktadır. Buna paralel olarak Türkiye’de de gelir dağılımında ve yaşam standartlarında yaşanan eşitsizlikler önemli toplumsal problemlere yol açmaktadır. Özellikle kişinin toplumsal statüsünü belirleme noktasında en önemli yerlerden birini işgal eden eğitim konusunda yaşanan eşitsizlikler tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’nin de önemli problemleri arasında yer almaktadır.

Eğitimde eşitlik tartışmaları eğitimin modern dönemle birlikte devletlerin zorunlu eğitim anlayışını benimsemesi ile yakın ilişki içindedir. Tarih boyunca toplumun ihtiyaç duyduğu din adamları ve bürokratların yetiştirilmesinde bir araç konumunda olan eğitim modern dönemle birlikte yaşanan toplumsal, siyasal ve ekonomik dönüşümlerle birlikte geçmişte olduğundan daha fazla önem kazanmıştır. Bu süreçte eğitimin artan önemi devletlerin ilk defa kitle eğitimini finanse etmelerini sağlamıştır. Kapitalist işletmelerin okur-yazar insana duyduğu ihtiyaç ve tüm toplumu tek bir ulusun üyesi olarak görme eğiliminde olan ulus-devletlerin de ihtiyaç duyduğu vatandaş tipini yetiştirme aracı olarak eğitim kurumlarının desteklenmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu ihtiyaçlar doğrultusunda ulus-devletler zorunlu kitle eğitimi anlayışını benimsemeye başlamışlardır.

Zorunlu kitle eğitiminin geniş halk kitlelerine yayılmasıyla birlikte tarihte ilk defa halkın alt tabakasından insanlar da toplumsal statüsü yüksek mesleklere erişim şansı elde etmişlerdir. Toplumsal sınıf atlama konusunda tek sermayesi eğitim olan kişiler eğitim kurumlarını daha fazla talep eder hale gelmiştir. Bu dönemde ekonomik sermayesi yüksek kişilerin toplumsal sınıf basamaklarının en üstünde yer alması eğitimde eşitlik arayışlarını gündeme getirmiştir.

Devletlerin eğitimde eşitliği sağlamak için eğitime yaptığı yatırımlar, eğitimin din, dil, ırk, cinsiyet fark etmeksizin tüm vatandaşlara ücretsiz ve zorunlu olduğu yönünde çıkan yasalar eğitimde eşitlik düşüncesini yaratsa da toplumun farklı

kesimlerinin eğitimden beklenen oranda faydalanamaması eğitimde pozitif ayrımcılık düzenlemeleri ile eğitimde fırsat eşitliği yaratılması gerektiği fikrini meydana getirmiştir. Yasa önünde eşit olan herkesin gerçekte de eşitliğini sağlamak amacıyla devletler çeşitli düzenlemelerle eğitimde fırsat eşitliğini gerçekleştirmeye çalışmaktadırlar.

Türkiye’de eğitim işlerinin düzenlenmesi ve yürütülmesinden sorumlu olan Milli Eğitim Bakanlığı da Cumhuriyet tarihi boyunca toplumun alt kesimlerinin ve dezavantajlı gruplarının eğitimden eşit şekilde faydalanmasını sağlamak amacıyla çeşitli yasal düzenlemeler yapmıştır. Ancak bu yasal düzenlemeler çeşitli nedenlerle ya uygulamaya konulamamış ya da zamanında uygulamaya konulmadığı için eğitimde fırsat eşitliği yönünde bir gelişme sağlanamamıştır. 2000’li yılların başından itibaren Milli Eğitim Bakanlığı’nın bu konudaki adımları daha ciddi ve uygulamaya yönelik olmuştur. Devlet Parasız Yatılılık ve Bursluluk imkânlarında sayısal ve maddi olarak yapılan artışlar, ücretsiz ders kitabı uygulaması, her sınıfta akıllı tahta ile eğitim verilmesi, sınıf mevcudu ortalamalarının düşürülmesi, yeni okul binalarının yapılması, dershanelerin kapatılarak sınavlar için ücretsiz hazırlık kurslarının açılması gibi uygulamalar ile eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik önemli adımlar atılmıştır.

Eğitimde fırsat eşitliği ilkesi dezavantajlı grupların daha fazla desteklenmesi anlamına gelmektedir. Devletler yaptıkları düzenlemelerle eşitliğe yönelik adımlar atsalar da uyguladıkları müfredatlar, ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri ile yeni bir eşitsizliğe yol açmaktadırlar. Uygulanan ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri herkesi eşit şekilde sınava hazırlanmış düzeyde görmekte, herkesin eğitimin en üst kurumlarına kadar gidebileceğini varsaysa da toplumun alt tabakasından insanların yarı yolda elenmesine neden olmaktadır. Bu durumu da bireysel özelliklere mal ederek ortaya çıkan eşitsizlikleri sistemin kusuru olarak görmeme eğilimi taşımaktadır.

Eğitim tarihin her döneminde toplumsal statüyü belirleyen ve kişinin sahip olduğu toplumsal statüsüyle ilişkisi söz konusudur. Toplumsal eşitsizliğin var olduğu tüm toplumlarda okullar var oluşu itibarıyla eşitsizliğin üretildiği ve yeniden

üretildiği kurumlar olmuştur. Okullar eşitlik adı altında yaptıkları uygulamalar ile kişinin toplumsal kökenine, ekonomik ve kültürel sermayesine uygun olmayan müfredat ve ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri ile tüm eşitlik arayışlarına rağmen eşitsizliği sistem içinde yeniden üretmektedirler. Bu nedenle tezin başlığının eğitimde fırsat eşitliği yaratma çabalarına rağmen ortaya çıkan eşitsizlikleri de ifade etmesi ve hem eşitliği hem de eşitsizliği aynı anda çağrıştırması amacıyla “Eğitimde Fırsat Eşit(siz)liği” olarak kullanılması uygun görülmüştür.

Eğitimde fırsat eşit(siz)liği kurumsal bir özellik taşıdığı kadar bireysel özellikler de taşımaktadır. Modern dönemde eğitimin tüm kesimlere açık olması ve toplumun alt kesimlerinin de aldıkları diplomalar sayesinde toplumsal statüsü yüksek mesleklere erişiminin kolaylaşmasıyla birlikte eğitim kurumlarına olan ilgide de artış yaşanmıştır. Eğitim sistemi uyguladığı yöntem ve tekniklerle eğitimde fırsat eşitliğini yaratma çabası sürdürürken, kişinin sahip olduğu toplumsal konumu ve eğitim üzerinde geliştirdiği farklı stratejileri eğitimde fırsat eşitliğinin önündeki önemli engeller arasında yer almaktadır.

Eğitimin toplumsal statüyü belirleme özelliği kişinin eğitim kurumlarından aldığı eğitimin niteliği ile yakından ilişkilidir. Eğitim kurumlarından alınan eğitimin toplumsal köken, cinsiyet, geçmiş eğitim niteliği gibi farklı kriterlerle olan ilişkisi eğitimde eşitliğin bireysel etkenlerinin de mevcudiyetini ortaya koymaktadır. Akademik başarı toplumsal sınıf konumlarını belirleyen önemli bir etkidir. Akademik başarı kişinin aldığı eğitimin niteliğine göre değişiklik gösterse de akademik başarıda görece fırsatlar kişinin toplumsal kökeni, cinsiyeti, ikamet yeri gibi pek çok değişkene göre ele alınması gerekir (Jourdain ve Naulin, 2016:52).

Pierre Bourdieu ve Jean-Claude Passeron akademik başarı üzerinde etkili olan toplumsal sınıf farklılıklarının ekonomik farklılıklardan daha çok kültürel farklılıklardan doğduğunu belirtmektedirler. Kişinin içinde bulunduğu toplumsal koşullar diğer unsurlar sabit tutulduğunda bile alt toplumsal sınıfları dezavantajlı konuma getirir. Kişinin sahip olduğu kültürel sermaye okul kültürüne yakınlığı oranında akademik başarıya ulaşma olasılığı artmaktadır. Öğrencilerin aile içindeki

toplumsallaşma biçimleri okulun yücelttiği değerlere yakınlığı ve okul kültürünü elde etme eğilimleri oranında değişim gösterir (Jourdain ve Naulin, 2016:53).

Raymond Boudon ise eğitime devam etme ya da etmeme kararının, uzun ya da kısa süreli eğitim kararının, uzmanlık gerektiren ya da gerektirmeyen alanların tercihinin her aşamasında öğrenci ve ailesinin başarı beklentisiyle ilgili olduğunu vurgular. Öğrencinin başarı ihtimali eğitim göreceği alandaki potansiyeli ile ilgili olduğu kadar kişinin toplumsal konumu eğitimdeki tercih ve kararlar üzerinde etkilidir. Yüksek statü elde etmek için kat edilmesi gereken ekonomik ve kültürel mesafenin aileye kısa ve uzun vadede getireceği kazanç ve kayıpların hesabı yapılarak eğitimin süresi ve niteliğine karar verilir (Jourdain ve Naulin, 2016:59).

“Yeniden Üretim ve Hakimiyet Stratejisi” başlıklı makalesinde Bourdieu (1994) da Boudon gibi bireylerin eğitim kararlarını kısa ve uzun vadedeki hesaplar doğrultusunda aldığını göstermektedir. Ancak Bourdieu, Boudon’dan farklı olarak eğitim stratejisi adını verdiği bu kararların bireylerden ziyade kişinin habitusu aracılığıyla şekillendiğini iddia etmektedir. Bireyler karar alırken bilinçli oldukları kadar bilinçsiz olarak da toplumsal sermayeleri aracılığıyla karar verebilirler. Türkiye’de eğitimde fırsat eşit(siz)liği ve bireylerin eğitim kararlarının eğitim üzerindeki etkisini anlamaya çalışan bu tez, bireylerin eğitim kararlarının toplumsal eşitsizliklerin üretilmesi ve yeniden üretilmesine katkıda bulunduğunu iddia etmektedir.

Çağdaş kapitalist toplumlar uluslararası alanda rekabet gücü elde etmek ve ülkenin içinde vatandaşlarının huzur ve refahı için gelişmiş ve eşitlikçi bir eğitim sistemi oluşturmak zorundadırlar. Aynı zamanda çağdaş toplumlarda alınan eğitimin niteliği ve süresi de bireylerin kaliteli yaşam sürmesinin ön koşulu haline gelerek kaliteli ve eşitlikçi bir eğitimi bireyler açısından da zorunlu hale getirmiştir.

Eğitimde eşitlik ve fırsat eşitliği tartışmaları özellikle II. Dünya Savaşı sonrası değişen ekonomik, toplumsal ve siyasal şartlar nedeniyle yoğun bir şekilde tartışılmaya başlanmıştır. Eğitimde eşitlik tartışmaları 1960’lı yıllarla birlikte eğitimde fırsat eşitliği tartışmalarına evrilmiştir. Özellikle Amerika Birleşik

Devletleri'nde eğitimde eşitsizliğin salt kurumsal ve ekonomik nedenlerle ortaya çıkmadığı, kişinin cinsiyeti, yaşadığı bölge, dil, din, ırk gibi etkenlerle de eşitsizliklerin ortaya çıktığını gösteren araştırmalar ortaya konulmaya başlayınca diğer ülkelerde de eğitimde fırsat eşitliği yönünde araştırmalar artmıştır. Türkiye'de de 1960'lı yıllarda kentleşmenin hızlanması ile birlikte eğitimde eşitlik/fırsat eşitliği arayışları yoğunluk kazanmıştır. 1960'lı yıllardan itibaren eğitimde fırsat eşitliğine yönelik ulusal ve uluslar arası alanda pek çok araştırma yapılmasına rağmen Türkiye'deki eşitsizliğin nedenleri tam olarak ortaya konulabilmiş değildir. Bu nedenle bu araştırma Türkiye'nin yaşadığı eğitimde eşitsizlik sorununun nedenini Türkiye'nin özgü yönleriyle ele almayı hedefleyerek yola çıkmıştır.

Toplumsal düzenin sağlanması ve uluslararası alanda rekabeti artıracak en önemli araçlardan bir olan eğitimin gelişmiş ülkeler seviyesine ulaştırılması için öncelikle eğitim sisteminin var olan sorunları tespit edilerek çözülmesiyle sağlanabilir. Türkiye'nin eğitim sisteminin en önemli sorunlarından biri olan eğitimde fırsat eşitsizliğinin sağlanamaması Türkiye'nin gelişmesi önündeki önemli engellerden biridir. Bu nedenle bu tez Türkiye eğitim sisteminin temel problemlerini ortaya koyarak, eğitimde fırsat eşitsizliğinin nedenleri ve sonuçlarını ortaya koymak ve eğitim sistemindeki önemli bir sorunun çözümüne yol açmayı hedeflemektedir.

Eğitimde fırsat eşitsizliğine yol açan etkenleri öğrenmek amacıyla yola çıkılan bu tezde "Türkiye'nin eğitim sisteminin ülkenin kendi iç dinamikleriyle ne kadar örtüştüğü" sorusuna cevap aranmıştır. Tanzimat'tan bugüne Türkiye'de uygulanan tüm eğitim sistemleri gelişmiş ülkelerin sistemlerinin Türkiye'ye uyarlanması şeklinde gerçekleşmiştir. Bu uyarlamaların Türkiye'nin toplumsal gerçeklikleriyle uyumluluğu sorunsallaştırılarak eğitimde fırsat eşitliğinin önünde bir engel oluşturup oluşturmadığı tartışılmıştır.

Tezin en önemli ikinci problemi Türkiye eğitim sisteminin müfredat ve ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerinin akademik başarıyı önceleyerek bireysel ve toplumsal farklılıklardan kaynaklanan başarı türlerini değersizleştirerek Mantıksal-Matematiksel Zekâ ve Sözel-Dil Zekâsına sahip öğrencilerle diğer öğrenciler arasında bir eşitsizlik yaratıp yaratmadığıdır. TEOG sınavında Türkçe, Matematik,

Fen ve Teknoloji, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Yabancı Dil olmak üzere altı dersten sınav yapılması bu dersler dışında kalan derslerde başarılı olan öğrencilerin sistem tarafından elenerek bir eşitsizliğe yol açıp açmadığı sorusuna cevap aranmıştır.

Türkiye’de eğitimde fırsat eşitsizliklerinin ortaya çıkmasındaki temel nedenlerin kurumsal mı bireysel farklılıklar mı olduğu sorusu da tezin temel sorularından birini teşkil etmektedir. Eğitim sistemi, yapısı itibariyle eşitsizliklerin üretilmesi ve sürdürülmesinde oldukça etkilidir. Bireylerin talepleri ve devletlerin ihtiyaçları doğrultusunda bu eşitsizliklerin ortadan kaldırılması için uygulanan fırsat eşitliği uygulamaları yeterliliği sorgulanarak bireylerin bu uygulamalara tepkileri anlaşılmaya çalışılmıştır.

Eğitimde fırsat eşitliğine yönelik önceki çalışmalar fırsat eşitsizliğini kurumsal boyutlarıyla ele alma eğilimi göstermektedirler. Bireylerin toplumsal statü farklılıklarının, eğitim kurumlarından beklentilerinin ve kendi ürettikleri stratejilerle oluşturdukları avantajların kurumsal faktörlerin önüne geçme eğilimi gösterip göstermediği önemli problemlerden biridir. Tezde bireylerin eğitim kararları doğrultusunda kimin hangi eğitim kurumlarını hangi amaçlarla tercih ettiğini bu tercihlerin bireysel mi, kurumsal mı yoksa toplumsal mı olduğu konusu tartışılmıştır.

Ulusal ve uluslararası sınav sonuçlarında ortaya çıkan bölgeler ve kentler arasındaki eşitsizliklerin temel nedenlerinin saptanması bu tezin omurgasını oluşturmaktadır. Bölgeler, kentler ve okullar arasında kurumsal farklılıkların olup olmadığı, öğretmen niteliklerinde bir değişme olup olmadığı konuları araştırılarak kurumların fırsat eşitliğinin önünde engel oluşturup oluşturmadığı anlaşılmaya çalışılmıştır.

“İyi bir lise iyi bir üniversite” demektir söyleminden hareketle YGS sonuçlarına göre en başarılı olan Karabük ili ve en başarısız olan Ardahan ili seçilerek görüşmeler 02.05.2017-13.05.2017 tarihleri arasında Ardahan’da, 24.05.2017-09.06.2017 tarihleri arasında da Karabük ilinde gerçekleştirilmiştir. İl

Milli Eğitim Müdürlüklerinden alınan bilgiler doğrultusunda en yüksek ve en düşük TEOG ortalamalarına sahip toplamda dört okulda görüşmeler yapılmıştır.

Araştırmada amaçlı örneklem tekniği ile seçilen TEOG sınavında okullarında en yüksek ve en düşük puan alan erkek ve kız öğrenciler ve anneleri ile görüşmeler yapılmıştır. Yine bu öğrencilerin öğretmenleri ve Okul Aile Birliği başkanları ile toplamda 46 görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerin tamamı ses kayıt cihazı ile kaydedilerek ses çözümlemeleri gerçekleştirilmiştir.

Üç ana bölümden oluşan bu tezin birinci bölümü araştırmacının araştırma evrenine hangi teorik ve kavramsal çerçeveden baktığını göstermektedir. Sosyal bilimlerde literatüründe oldukça geniş bir perspektiften ele alınan eğitim kavramı ve eğitimde fırsat eşit(siz)liği kavramlarının bu tezde hangi bakış açısıyla ele alındığı geniş bir şekilde alınmıştır. Eğitimin tarihsel süreçte yaşadığı dönüşümler ve eğitimin formel örgütleri olan okulların ortaya çıkışı ve gelişimi ile eşitsizliklerin üretilmesi ve yeniden üretilmesindeki önemi üzerinde durulmuştur. Ayrıca araştırma sürecinde elde edilen bulgularla ilgili sosyal bilimlerdeki literatürü oluşturan teorisyenlerin eğitimde eşitsizlik yaklaşımları ayrıntılarıyla açıklanmıştır. Birinci bölümde kavramsal çerçevenin yanı sıra tezin kuramsal çerçevesi de çizilerek tezin okunmasında hangi bakış açısı ve kuramlarla hareket edildiği açıkça belirtilmiştir.

Eğitimin kültürle olan ilişkisi ve eğitim sisteminin tarihsel geçmişinden ayrı tutulamayacağı düşüncesi ekseninde tezin ikinci bölümü Türkiye eğitim sisteminin gelişimi ve eğitimde fırsat eşitliği ile olan ilişkisini anlatmaktadır. İlk olarak Türkiye’de eğitim kurumlarının gelişiminde bugün hala etkileri devam eden yönlerine değinilerek tarihsel sürece yer verilmiştir. Eğitim sisteminin dönüşümünde etkili olan ve araştırma bulguları bağlamında önemli tespitleri olan pedagogların Türk eğitim sistemi üzerine görüşlerine yer verilerek bugün yaşanan problemlerle ilişkileri ele alınmıştır. Türkiye eğitim sisteminde fırsat eşitsizliğini yaratan ölçme ve değerlendirme sistemi bağlamında eğitim sisteminin müfredat ve sınav arasındaki ikilemi ele alınmıştır. Türkiye eğitim sisteminin temel problemlerinden biri olan ve sıklıkla yaşanan sistem değişikliği sorununu gösterme hedefi taşıyan bu bölümde

BİRİNCİ BÖLÜM:

KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Toplum ve Eğitim

Doğa karşısında insanın beslenme, barınma, güvenlik gibi ihtiyaçlarını tek başına karşılaması mümkün değildir. İnsan tüm maddi ve manevi ihtiyaçlarını karşılamak için diğer insanların varlığına ihtiyaç duyar. Bu nedenle insanlar bilinen tüm zamanlarda toplu halde yaşamışlardır. İnsanların bir arada bir topluluk olarak yaşamaları ancak ortak olarak ürettikleri maddi ve manevi değerler ile mümkün hale gelmiştir.

İnsanların ürettiği bu maddi ve manevi değerler onların insan kalabalıklarından bir topluma dönüşmelerini sağlar. “Kurumsallaştırılmış davranış biçimi bütünü ya da sistemi” (Giddens, 2012:17) olarak toplumlar üyelerinin ortak olarak ürettiği maddi ve manevi değerler sayesinde üyelerini davranış biçimlerini denetler. Toplum içindeki davranış biçimlerinin kurumsallaşması belli bir zaman diliminde insan faaliyetleriyle gerçekleşir ve bu insan faaliyetleriyle bir toplumsal sistem kurulur. Zaman içerisinde tekrar edilen davranış modelleri insan kalabalıklarını hem bir toplum imgesi etrafında bir bütün haline getirirken hem de toplumun yeniden üretiminde etkin bir rol oynar.

Toplum, tüm sosyal bilim kavramlarında olduğu gibi üzerinde uzlaşılması zor kavramlardan biridir. Kavramı tanımlamaya çalışan pek çok sosyal bilimci farklı tanımlar geliştirmişlerdir, birbirleriyle zaman zaman çelişen bu tanımlamaların aralarında uzlaşmaya vardıkları bazı ortak noktalar söz konusudur. Bu sosyal bilimciler toplumu ‘belli bir coğrafi mekân üzerinde yaşayan canlı bir organizma’ (Kızılloluk, 2013:8) ya da belli bir coğrafyada sürekli olarak birlikte yaşayan, ortak duygulara, beklentilere, davranışlara ve geleneklere sahip insanların oluşturduğu sosyal bir sistem olarak (Aydın, 2014:3) görme eğilimindedirler. Ancak toplum asla sınırları çizilebilen belli bir mekânda yaşayan insan kalabalıklarını kastetmez, aksine belli değerler etrafında toplanan insanların zihinlerinde yarattıkları ortaklıklar ile

kurdukları bir ilişki sistemini ifade eder. Toplum insan zihninde yaratılan, insanlar arasında bağlar kuran bir sistemi ifade eder. En basit haliyle ‘toplum, bireyleri birbirine bağlayan bir karşılıklı ilişkiler sistemidir’ (Giddens, 2000:18).

İnsanların birbirlerinin ihtiyaçlarını karşıladıkları, birbirlerine çeşitli bağlarla bağlı oldukları bir sistem olarak toplum, birbirlerinden farklı insanların bir arada yaşamasını mümkün kılan ortak bir dünya algısının, ortak anlamlar dünyasının kurulması ile mümkündür. Bu ortak anlamlar dünyası belli bir mekân üzerinde birlikte yaşayan insanlar tarafından uzun bir zaman dilimi içinde kazanılır. Belli bir coğrafi mekân üzerinde birlikte yaşayan insanları, insan kalabalıklarından ayıran ve onları bir toplum haline getiren, ortak davranış kalıpları ve değerler sistemine sahip olmalarıdır. Küçük ya da büyük, ilkel ya da gelişmiş tüm toplumlar üyelerinin davranış biçimlerini belirleyen ve kültür olarak adlandırılan bir sisteme sahiptir.

Kültür kavramı ilkçağlardan beri kullanılmasına rağmen 17. yüzyılla birlikte Sosyal Bilimciler tarafından tartışılmaya başlanmasıyla birlikte çeşitli anlamlar kazanmış ve farklı durumları ifade etmek için kullanılmıştır. Kültür kelimesinin Latince ‘colere’ fiil kökünden gelen ‘cultura’ kelimesinden geldiği ve ekin, sipariş, bakım, toprak kültürü gibi anlamlara geldiği ileri sürülmektedir (Kartarı, 2001:14; Mejuyev, 1998:29). Zamanla anlam yönünden zenginleşerek yerleşmek, korumak, ibadet etmek, işlemek, ekip-biçmek, üretmek, yetiştirmek, düzenlemek, onarmak, bakım yapmak, özen göstermek, eğitmek, inşa etmek ve iyileştirmek gibi anlamlara gelen kültür kelimesinin karşılığı olarak Türkçe’de ekin kelimesi kullanılmaktadır. Ekin kelimesi de kültürün ilk anlamı gibi ekip-biçmek, ekmek anlamına gelmektedir (Bayık, 2015:18). Cuhe (2013:15) de kültürün Latince ‘cultura’ sözcüğünden geldiğini ve tarlalara ve çiftlik hayvanlarına bakım anlamına geldiğini, ancak on üçüncü yüzyılla birlikte ortaya çıkan kaynaklarda kültürün ekilmiş biçilmiş toprak parçası anlamında kullanıldığını vurgulamaktadır.

Kültür kelimesinin insanlığın gelişimiyle birlikte yeni anlamlar kazanarak varlığını sürdürmeye devam ettiği ve onsekizinci yüzyılın başlarında ise zekânınformasyonu, eğitimi anlamlarında kullanıldığı görülüyor, yüzyılın sonlarında ise eğitim görmüş zekâ, kültür sahibi birey anlamlarında kullanılmaya başlıyor.

Kültürlü insan ve gelişmemiş insan ayrımının yapıldığı bu dönemde kültür ile doğa arasındaki karşıtlık vurgulanmaya başlıyor (Cuche, 2013:16).

On sekizinci yüzyılın sonlarına doğru kültürün doğa karşısına yerleştirilmesi, kültürün ilk anlamlarının da içinde olduğu fakat çok daha zengin bir içeriğe sahip kavrama dönüşmesini sağlıyor. Simmel (2009:331) bu noktada kültürü “sadece bir varlığın sırf kendi doğası sayesinde ulaşılabilecek morfolojik safhanın ötesine geliştirilmesi değil, bu varlığın özgün bir iç öz doğrultusunda, kendi anlamının, kendi en derin eğilimlerinin yasasına göre geliştirilmesi, gerçekleştirilmesidir” şeklinde tanımlayarak varlığın insan eliyle şekillendirilmesine ve kendi özünden başka bir forma dönüştürülmesine vurgu yapıyor. Bir ağacın gövdesinden yapılan gemi direği, ağacın doğal durumunda erişemeyeceği bir forma insan eliyle şekillendirmesi sonucu kültürel bir form kazandırılması örneğiyle Simmel (2009:331) ağacın doğasının insan eliyle değiştirilerek kültürel bir forma sokulduğunu açıklıyor. Bauman (2013:161) ise kültürü ‘insanın doğa düzeninin karşısında yapay bir düzen oluşturarak şeyleri olduklarından ve aksi halde olacaklarından farklı yapma edimidir’ şeklinde tanımlıyor.

İlk kez Romalılar tarafından insan eliyle yetiştirilen bitkileri, doğada kendiliğinden yetişen bitkilerden ayırmak için kullanılan kültür kelimesi (Bayık, 2015:19) bugün insan eliyle yapılan her türlü etkinliğe işaret etmektedir. Heidegger bilimi (1998:13) ‘insanın tinsel ve yaratıcı etkinliğinin gerçekleştirildiği alan’ olarak adlandırdığı kültürün bir parçası olarak görür. İnsan etkinliklerini işaret eden kültür tanımı ve onun bu görüşü ışığında bugün bilgisayar kullanımı da kültürün bir parçasıdır. İnsanlığın gelişimiyle birlikte üretilen tüm teknik ve teknolojik ürünler, sanatsal ve bilimsel her türlü etkinliği de kapsar hale gelmiştir.

Geçmişteki tüm anlamlarını kapsayacak şekilde Samuel P. Huntington tarafından kültür bütün bir hayat tarzını anlatmak için kullanılmıştır (Özkuş, 2013:27).Günümüzde kullanılan ve yoğunlukla çağrıştırdığı anlamda kültür insanların yaşam biçimlerine, davranış kalıplarına ve birlikte ürettikleri maddi ve manevi ürünlerine göndermede bulunur (Kartarı, 2001:14; Giddens, 2000:18, Aydın, 2014:23). Sonuç olarak kültür insanın doğa karşısında geliştirdiği tüm maddi ve

manevi ürünleri kapsayan, toplum içinde yaşamının gerektirdiği davranış kalıplarını, üretim ve tüketim biçimlerini sanatsal ve teknolojik gelişimini kapsayan bir anlam ifade etmektedir.

Kültür insana güvenli bir rehberlik ve bir duruş zemini sağlar. İnsanlar kendilerinden önceki insanların uzun zaman dilimi içinde elde ettiklerini, önceden biçimlendirdikleri dünyayı güvenli bir rehber olarak alır ve kendileri de kendinden sonraki kuşaklara aktarır (Heidegger, 1998:42). Kültür bireye bir toplumun üyesi olduğunu düşündürerek, güvenli bir yaşam alanı içerisinde yaşamasını sağlar. Kültürel formlara riayet eden insan toplum içinde uyumlu bir birey olarak yaşamını sürdürür.

Her toplumun temel amacı kendi varlığını devam ettirmektir. Bunun yolu da toplumun kendi istediği ve tasvip ettiği duygu, düşünce, arzu, istek ve hedeflere sahip bireyler yetiştirmektir. Bunu başarmanın anahtarı da toplumun ihtiyaçlarının bireyin ihtiyaçlarına dönüştürülmesidir. Toplumun değer ve normlarının içselleştirilmesiyle gerçekleştirilebilecek olan bu süreç bir öğrenme süreci olarak toplumsallaşma ile gerçekleştirilir. Bireyin toplum içinde nasıl davranması gerektiği, dünyayı nasıl algılaması gerektiği, öteki insanlarla nasıl iletişim kuracağı, toplumun ahlaki ve gayri ahlaki süreçleri ile ilgili olduğu kadar, bireyin nasıl avlanacağı, nasıl ev yapacağı, nasıl araba kullanacağı, nasıl alışveriş yapacağı, nasıl bilgisayar kullanacağı gibi çok çeşitli davranış biçimleri de toplumsallaşma sürecinde öğrenilir (Newman, 2015: 64).

Toplumsallaşma insanın doğduğu anda başlayan bir süreçtir. Doğduğu anda “yardıma gereksinimi olan bebeğin, yavaş yavaş içerisinde doğduğu kültür için gerekli olan becerileri edinerek kendi bilincinde olan, bilgili bir kişi haline gelmesi sürecidir” (Giddens, 2000:25). Kültürel öğrenme süreci bebeklik ve çocuklukta başlayarak bireyin tüm hayatı boyunca devam eden bir süreçtir (Giddens, 2000:25).

İnsan, doğası gereği her zaman sahip olduğu niteliklerini geliştirip ‘doğal’ aşamadan yüksek bir seviyeye çıkma arzusu taşır. İnsanın kusursuzlaşması olarak kültür (Simmel, 2009:332), toplumun genç kuşaklarına aktarılmak zorundadır. Bu

nedenle her toplum üyelerinin toplumsallaşmasını sağlamak için genç kuşaklara kültürün öğretilmesi ve bireylerin de toplumun bu değerlerini içselleştirmesi toplumun devamlılığında önemli bir yere sahiptir. Birey toplumun norm ve değerlerini öğrendiği bu süreçte hem toplumun kabul ettiği bir toplum üyesi haline gelirken hem de kendine toplum içinde bir statü elde eder. Latince “standing” sözcüğünden gelen statü kavramı kişinin toplumdaki konumuna işaret eder (Turner, 2000:13). Weber ise statü kavramının toplumsal itibar üzerinde etkili bir hak iddiasına geldiğini ve yaşam tarzı, dolayısıyla formel eğitim (bu ampirik eğitim ya da rasyonel öğretim ve uygun davranış formları olabilir), kalıtımsal ya da mesleki saygınlığa dayandığını ifade eder (Weber (a), 2012:427). Toplumda özel bir kültürel hayat tarzı ve statü düşüncesi ortaya çıkaran statüler bireyi belli kazanç ve ayrıcalıklar konusunda ve eğitsel, kültürel ya da simgesel kaynaklara erişim konusunda avantajlı kılar. (Turner, 2000:23).

Toplum içindeki tüm bireyler birbirlerinden farklı statülere sahiptir. Bu statülerin bazıları kişiye ailesinin toplumsal konumu aracılığıyla verilirken bazıları da kişinin toplum içinde sergilemiş olduğu davranış biçimi ya da başarılar sayesinde verilir. Bireyin toplum içindeki konumu onun toplumsallaşma sürecinde öğrendiği toplumsal norm ve değerleri içselleştirmesi ve bir yaşam biçimi haline getirmesiyle sağlanır. İlkel toplumlardan çağdaş toplumlara kadar tüm toplumlar üyesi olan bireylere farklı toplumsal statüler atfetmektedir. İlkel toplumlarda daha çok soyla ilişkili olan statü, çağdaş toplumlarda bireysel faktörlerle ilgilidir ve bireyin sahip olduğu niteliklerle kazanılır. Her ne şekilde elde edilirse edilsin statü güç ve bilgiyle ilintilidir. Her toplumsal statü kendine ait bir yaşam biçimine sahiptir. Bu yaşam biçiminin sürdürülmesi belli bir bilginin sahipliğine dayanır. Toplumsal statülerin bilgisi toplumun kültürel aktarımının sağlandığı toplumsallaşma sürecinde öğrenilir ve yeniden üretilir. Toplum içinde her insanın sahip olduğu statüler birbirinden farklıdır. Kazanılan her statü toplumsal rol adı verilen davranışları da beraberinde getirir. Toplumsallaştırma süreci bu davranışların kazanılmasını da içerir. Bireyi toplumsal bir varlık haline dönüştüren toplumsallaşma toplumun kültürünün genç kuşaklara aktarıldığı bir eğitim sürecidir. Bu eğitim sürecinde birey toplumun içinde bir statü kazanma ya da sahip olduğu statüyü koruma amacı taşır.

Toplumlar eğitim aracılığıyla üyelerinin toplumsallaşmasını ve geleceğe hazırlanmasını sağlar. Bu toplumsallaşma süreci, edinilen değerlerin aktarımı olduğu kadar yeni kuşakların kazanımları da toplumun yeniden üretilmesinde bir araç konumundadır. Bireye toplumun standart ilkelerinin kazandırılması (Doğan, 2012:200), toplumsal yeniden üretimin sağlanması, bireyin toplum içinde bir varlık kazanması ve kültürün aktarımında bir araç olarak eğitim tüm basit toplumlardan karmaşık toplumlara kadar varlığını sürdürmüştür. Tüm toplumlarda var olan eğitim, tarihsel süreç içinde çeşitli değişimler yaşamasına ve farklı şekillerde tanımlanmasına rağmen bu ortak özellikler varlığını sürdürmektedir.

Kuşaklararası iletişim aracı olarak eğitim (Tüfekçioğlu, 1997:38), toplumun kültürel değer ve normlarının genç kuşaklara aktarılma sürecidir. Toplumun yeniden üretimi ve toplumun devamlılığı için ihtiyaç duyduğu bireylerin yetiştirilmesi eğitim aracılığıyla sağlanır. Eğitim sürecinde toplum sahip olduğu değer ve normların tekrar üretilmesini sağlayarak toplumsal statü ve rollerin öğrenilmesi ve yeniden üretimini sağlar. Toplumun ideolojik koşullarının yeniden üretilmesini sağlayarak işgücünün uygun dağılımı da sağlar. İşin gerektirdiği teknik bilginin öğrenilme süreci toplumun ideolojik koşullarının yeniden üretilmesini sağlar (Amin, 1997:198-199). İnsanların birlikte yaşamasını mümkün kılan kültürel değer ve normlar, genç kuşaklara eğitim aracılığıyla aktarılarak onların toplumsallaşması sağlanır. Bu toplumsallaştırma sürecinde aktarılan kültürel içerik tarım toplumlarından sanayi toplumlarına farklılık gösterse de (Kızılloluk, 2013:55) her toplumun ihtiyaç duyduğu üyelerini yetiştirmek için anahtar konumunda olmuştur.

İngilizce “education” sözcüğü Latince öğreneni özel bir beceriyle donatmak için talim ve terbiye etmek anlamlarına gelen “educare” ve “educere” sözcüklerinden gelmektedir. Educare sözcüğü bir meslek ya da özel bir işle ilgilidir ve öğrenene bir sertifika, diploma ya da konuya çalıştığını gösteren özel bir belge verilmesini gerektirir. Educere sözcüğü ise herhangi bir pragmatik neden dışında öğrencilerin hem dünyayı hem de kendilerini keşfetmelerini sağlamak anlamına gelir (Billington, 1997:381-388).

Türkçe’de insanlara bir şey öğretmek, onları ıslah etmek anlamında kullanılan terbiye kelimesi (Atuf, 1932:1), uzun bir süre eğitim kavramı yerine kullanılmış 1940’lı yıllar itibariyle de maarif, tedrisat, talim ve terbiye gibi sözcüklerin tümüne karşılık gelecek şekilde eğitim kelimesi kullanılmaya başlanmıştır (Başaran, 1984:14). Eğitim kavramı bu şekliyle Türkçe’de bakma, besleme, büyütme, ilim, edep öğretme, talim, alıştırma, yetiştirme, edep öğrenmesine vesile olacak tarzda hafif surette ceza verme gibi anlamlar; maarif ve tedrisattan kastedilen öğretim ve bilgilendirme; talimden kastedilen de öğrenilenlerin hayata geçirilmesi (Doğan, 1996:1066, 723, 1055, 1041) gibi anlamlar dilimizde eğitim kavramını ifade etmektedir.

Eğitim, toplumların ilk aşamasında aile içinde ve çoğunlukla aile büyükleri tarafından verilmekteydi. Bu eğitim toplum kurallarının, dini kuralların ve üretim biçimlerinin öğretildiği ve bireyi toplumsal bir varlık haline dönüştüren kuşaklararası bir iletişim aracı görevini üstlenirken, toplumlar farklı üretim ve toplumsal ilişki biçimlerine geçtikçe eğitimin biçim ve içeriğinde de köklü değişimler yaşanmaya başlamıştır. Toplumların üretim ve bölüşüm mekanizmalarında meydana gelen değişim ile birlikte eğitim bireyin toplumsallaştırılmasının yanı sıra bireyin toplum içindeki statüsünü de yönlendiren bir araç haline gelmiştir. Bu aşamada eğitim ev içi bir faaliyet olmaktan çıkarak belli mekânlarda dini ve ekonomik kurumlar tarafından verilmeye başlanmıştır. Okulun ilk ortaya çıktığı M.Ö. 3000’li yıllarda eğitim dil, din, gramer ve ahlak öğretimi olarak küçük bir grubun elinde bulunurdu (Amin, 1997:199). Devlet ya da toplum tarafından finanse edilmeyen bu okullar sadece toplumda soylu olarak adlandırılan kişilerin çocuklarını eğitmekte ve geleceğin yönetici elitlerini yetiştirmekteydi. Bu dönem aynı zamanda eğitimin eşitsizliği yaratma ve sürdürme aracı olarak etkili olmaya başladığı dönemdir.

1.2. Okulun Tarihsel Gelişimi

Toplumun kültürel değerlerinin aktarıldığı, kuşakları birbirine bağlayan toplumsallaşma süreci aynı zamanda toplumun yeniden kuruluşunu sağlayan bir eğitim sürecidir. Her toplumda eğitimin biçim ve içeriği toplumun sahip olduğu

kültürel, toplumsal ve ekonomik sistemle yakından ilişkilidir. Toplumun sahip olduğu ya da olmak istediği ahlaki yapı, yaşam biçimi ve üretim biçimleri toplumda kimlerin ne kadar ve nasıl eğitim alacağını belirler. Dolayısıyla her toplum kendi değerleri ve amaçları doğrultusunda bir eğitim sistemi benimser.

İlk insan topluluklarından çağdaş toplumlara kadar tüm toplumlar kendi eğitim sistemlerine sahiptirler. Ancak bu sistemler biçim ve içerik yönünden oldukça farklıdırlar. Modern öncesi toplumlarda eğitim iki şekilde gerçekleştirilmektedir. İlki kişinin yaşamını sürdürmesi için gerekli olan bilgi ve becerilerin kazandırılmasıdır. Kişinin yemek yapmak, evde kullanacağı aletlerin yapımı, tarım aletlerinin ya da savaş aletlerinin yapımı gibi becerilerin öğretildiği bu aşamada kişi tüm bu becerileri aile içinde ve aile büyüklerinden öğrenmektedir. İkinci aşama ise toplumsal kurumların işleyiş biçiminin öğrenildiği bir süreçtir. Yine aile içinde başlayan bu öğrenme süreci topluluk içindeki tüm bireyleri içine alır ve topluluk içinde öğrenilir. Topluluğun yaşam biçiminin, gelenek, göreneklerinin öğretildiği bir aşamadır (Atuf, 1932:4).

Toplumların kültürel değişimleri yaşam biçimlerini ve üretim biçimlerini doğrudan etkilediği için eğitimlerinin biçim ve içeriğinde de önemli değişimler yaşanmasına neden olmuştur. Yazının icat edilmesiyle birlikte bilgi birikimi ve bilginin aktarılma biçiminde önemli değişimler yaşanmıştır. Yazının icadından önce bilgi sözel olarak aktarılırken yazının icadından sonra mekânsal sınırlılıkların önemli bir kısmını ortadan kaldırmıştır. Yazının icadından önce ailenin, kabilenin ya da toplumun en yaşlı üyesi en bilge kişi olarak kabul edilirken, yazının icadından sonra bilgi formel eğitim alan kişilerin eline geçmiştir. Bu kişiler yeni bir toplumsal sınıf formunu elde ederek toplumsal statü ve onur basamaklarında en yüksek konuma ulaşmışlardır.

Sümer uygarlığı eğitim tarihi açısından son derece önemlidir. Yazıyı keşfeden Sümerler Milattan önce üçüncü bin yılın ortalarından başlayarak okuma-yazmayı öğreten ilk resmi kurumları açmışlardır. Öncelikle Sümerlerin ekonomik ve toplumsal yapısında önemli yer tutan tapınaklar kurumsal eğitim işlevini

üstlenmişlerdir. Daha sonraları okullar tapınağın dışında ve ondan bağımsız şekilde hizmet vermeye başlamışlardır(Mutluay, 2010:33).

İlk olarak Sümerlerde ve Mısırlılarda görüldüğü belgelenen okul yazının icadı ile aynı zamana tarihlenir. Yazının icadı insanlık tarihinin önemli bir aşaması olarak kabul edilmektedir. Yazının gelişmesi uygarlık tarihinde yeni bir başlangıcı simgelemektedir. Yazma becerisinin kazanılması ve kullanılmasının kısa zamanda kurumsallaşması devlete ve tüm topluma hizmet eden bireylerin yetişmesini sağlamıştır (Aydın, 2014:123). Bu bireyler toplum içinde kısa zamanda yeni bir toplumsal sınıfı meydana getirerek toplumsal statü ve saygınlık basamaklarının en üstüne yerleşmişlerdir.

Eğitimin toplumsal statü ile ilişkisi tüm toplumlar da görülen bir durum olmasına karşın okulun ortaya çıkmasıyla birlikte toplumun üyeleri arasında sınırlar keskinleşmiştir. Okul toplumsal statünün artırılması için bir araç konumunda kullanılırken aynı zamanda okulda eğitim almak da yine toplumsal statü ile ilişkili bir durumdur. Sümerlerde okula devam eden çocukların büyük bir kısmı varlıklı ailelerden gelmekteydi. Ailenin ekonomik olanaklarının kısıtlı olduğu çocuklar eğitimin gerektirdiği zaman ve parayı bulabilecek durumda olmadıkları için eğitim kurumuna devam etme eğitimin getirdiği toplumsal statüyü elde etme olanağına sahip değillerdi (Mutluay, 2010:34).

Modern öncesi toplumlar da yazılı bir dile sahip olan toplumlar da eğitim esas olarak dil, gramer, din ve ahlak öğretimiyle sınırlıdır ve eğitim küçük bir azınlıkla sınırlıdır (Amin, 1997:199). Modern öncesi dönemlerde okullar da eğitim alma ve okuma-yazma öğrenme ayrıcalığına sahip olanlar genellikle din adamlarıydı. Bu din adamları bilgilerini dini metinleri okumak ve yorumlamak için kullanmaktaydılar (Giddens, 2012:427). Bu grubun içine girmek ve onların sahip olduğu bilgiyi edinebilmek için belli bir toplumsal statüye sahip bir aileye mensup olmak gerekiyordu. Modern çağa ulaşana kadar hemen her toplumda eğitim alan kişiler soylu ailelerin erkek çocuklarıydı.

Yazının icat edildiği Mezopotamya’da ilk olarak ortaya çıkan okulda (tablet evi) şehir prensleri, elçiler, rahipler, tapınak görevlileri ve askerler gibi soylu ve varlıklı ailelerin erkek çocukları eğitim alabilmekteydi. Erkek çocukların eğitim aldığı bu okullarda öğretmenler de erkekti ve çocuklara okuma yazma eğitimi vermekteydiler. Bu soylu ailelere mensup olmayan çocuklar geleneksel eğitim tarzıyla babalarının mesleğini öğrenerek hayatlarına devam ediyorlardı. Soylu ailelere mensup olsalar da kız çocukları da okula gitme ayrıcalığına sahip değillerdi. Tablet evinde verilen eğitim okuma, yazma, çeşitli müzik aletlerinin kullanımı, kuyumculuk ve gümüş işçiliğiyle ilgili mesleki terimler, hisselerin ve tarlaların dağıtımı ve Sümerce, Babilce ve Akadca kelimelerin gizli anlamlarına yönelik bilgiler verilmekteydi. Eğitim çocuk için zorlu bir süreç olarak devam etmekteydi. Tablet evinde kurallar son derece önemli görülmekteydi ve eğitmenin çocuklar üzerinde kesin bir otoritesi söz konusuydu. Okul öğreniminin tüm zorlayıcı yanlarına karşı okul eğitimi Sümerli çocuklar için parlak bir geleceğin anahtarı konumundaydı (Başaranbilek, 1994; Erkenal, 1997).

Sümerlerden sonra Babil’de de okulların açıldığı görülmektedir. Babil’de kral ailesinden gelen prenslere ya da yetenekli gençlere okuma-yazma öğretmek için bir saray okulunun açıldığı görülüyor (Mutluay, 2010:53). Mısır’da da formel eğitimin verildiği okullara rastlanmaktadır. Önceleri Mısır’da çocuğa ilk eğitim ev içinde anne tarafından verilirken daha sonra sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan ailelerden gelen çocuklar okullarda eğitim almaya başlıyorlar. Mısır’da eğitim almak yüksek devlet memurluklarında görev alabilmenin ön koşulu haline dönüşerek toplum tarafından önemsenen bir konuma erişmiştir. Bu durum daha sonra okulların yaygınlaşmasıyla birlikte halk kesiminden çocukların da okula gitmesini sağlamıştır (Mutluay, 2010:92).

Mezopotamya ve Mısır uygarlıklarından çok sonra Antik Yunan’da da eğitim Platon’un Akademia’sıyla başlamıştır. Sadece seçkinlere açık olan bu kurumun kapısında geometri bilmeyenlerin giremeyeceği asılı bir yerdur ve bu kurumda Platon, ideasını iyi kavramış seçkin devlet adamları yetiştirmeyi amaçlamaktaydı. Burada okul toplumsal bir kurum olarak öğrencileri kültürel miras içinde yer alan

bilgeliği kendi kişisel katkılarıyla kavrayabilme, paylaşabilme ve yaşayabilmeyi öğretmelidir. Eğitimin amacı insanı bütünsel ve mükemmel kılmaktır. Platon'dan sonra öğrencisi Aristoteles, Atina'da içinde kütüphane, hayvan ve bitki koleksiyonlarının olduğu bir okul kurmuştur. Lise adını verdiği bu okulda Aristoteles öğrencilere Platon'un Akademisi'nde olduğundan daha dünyevi dersler vermiş ve insanı politik bir hayvan olarak tanımlamıştır (Brun, 2008)

Yazının, hesaplama yöntemlerinin genç kuşaklara aktarılması aşamasında ortaya çıkan okul, Sümerlerden çağdaş toplumlara kadar hemen her toplumda kendine yer edinmiştir. Batı dillerindeki okul kavramının kökeni Yunanca'ya dayanmaktadır. Giddens (2012:427) okulun Yunanca boş zaman, eğlence kelimeleriyle aynı köke dayandığını belirtmektedir. Dolayısıyla okul gerçekten okula gidebilecek zamana ve paraya sahip kişilere hitap eden bir kurum olarak ortaya çıkmıştır. İlkel toplumlarda ayrıcalıklı konumlarını sürdürmek ve toplumsal statülerinden beklenen rolleri yerine getirmek için soylu ailelerin erkek çocuklarına hitap ederken, çağdaş toplumların çoğunluğu okulu zorunlu eğitim, parasız eğitim, ücretsiz ders kitapları vb. ile toplumun en alt kesimine ulaşabilecek bir biçime dönüştürmüşlerdir ancak hiçbir toplum tam anlamıyla teoride sağlanan bu eşitliği gerçeğe dönüştürememiştir. Çağdaş toplumlarda da okula gitmek için belli bir gelir seviyesine en azından ailenin geçimi için çocuğun çalışmasına ihtiyaç duymayacak kadar bir gelire sahip olmasını gerekli kılar. Bu yönüyle okul sadece varlığı itibarıyla bile eşitsizlik üreten bir kurumdur.

Antik dönem Yunanistan ve Roma İmparatorluğu eğitim sistemini felsefi bir disiplin oluştururken, Ortaçağ'da eğitim dinin egemenliğine girmişti (İnal, 2014:403). Bu dönemdeki okullar çocukların sadık birer Hristiyan olarak yetiştirilmelerini hedeflemekteydiler. Özellikle Cizvit Okulları'nda parasız gündüzlü öğrenciler okuldaki temizlik işlerini yaparken aynı zamanda da paralı yatılı öğrencilere de hizmetçilik yapmaktaydılar (İnal, 2014:405-406).

Modern öncesi dönemlerde okur-yazar olmanın parayla eş değer olmasının yanı sıra hayatını doğduğu köyde geçiren insanlar için okula gitmek gereksiz bir uğraştı. Sürdürdükleri yaşam içinde okumak gerekli olmadığı gibi işlerine de

yaramıyordu. Bunlar dışında okur-yazarlığın az olmasının bir diğer nedeni de metinlerin uzun çabalarla elle kopyalanması nedeniyle çok kıt ve pahalı olmasıdır. 1454'te Johann Gutenberg tarafından Batı'daki ilk matbaanın icat edilmesinden sonra durum değişmiştir. Kitapların daha ucuz olmasını sağlamış ve eğitim halk kitlelerine yayılmaya başlamıştır. Ayrıca yazılı yasaların çoğaltılmasını ve herkesçe okunabilir hale getirmesi de toplumsal yapıda önemli değişimler sağlamıştır. Okur-yazarlık oranları artmıştır. (Giddens, 2012:427).

1.3. Modernleşme ve Eğitim

Ortaçağda yaşanan toplumsal, siyasal ve ekonomik olaylar bilginin ve toplumsal örgütlenmenin mistik ve kutsal kabuğunun aydınlanma düşüncesiyle kırmasını sağlamıştır. İnsan zekasına duyulan inanç, evrensel akıl öğretileri modern dönemin kapısını açmıştır (Harvey, 2010:26). On sekizinci yüzyılın ortalarında aydınlanma düşüncesi sekülerleşme, rasyonelleşme, demokratikleşme ve bilimin yükselişiyle karakterize edilen modernleşmenin ortaya çıkmasını sağlamıştır (Giddens ve Sutton, 2014:27).

Modernlik Batı toplumlarında Sanayi ve Fransız Devrimleri ile birlikte ortaya çıkan toplumsal, siyasal ve ekonomik değişimler sonucu ortaya çıkan yeni durumu anlatmak için ilk kez 1770'de kullanılan bir kavramdır. Batı tarihsel bağlamı içinde oluşur ve anlam kazanır (Tezcan, 2017:316-317). Modernlik Batı toplumlarında ortaya çıkmasına rağmen Batı dışı toplumlardan kaynaklanan kavrayışları ve stratejileri de içerecek biçimde genişlemiştir (Giddens ve Sutton, 2014:157). Batı dışı modernlikler, geç modernlikler, çoklu modernlikler gibi kavramlarla ifade edilen bu durum bütün toplumların kendi biçimlerinde modernleşmelerini ifade etmektedir.

Modernliğin Batı'daki ve Batı dışındaki görünümü zamanla farklılık gösterse de modernliğin Batı'ya özgü olan gelişimi sistematik kapitalist üretim ve ulus-devlet ile olan ilişkisidir (Giddens ve Sutton, 2014:156). Kapitalist üretim biçimi olarak zorunlu olarak ulus-devleti gerektirmez. Kapitalist üretim farklı devlet biçimlerinin içinde de ortaya çıkıp gelişebilir. Bütün devlet biçimleri sermayenin dünya ekonomisi içinde dolaşımını ve kontrolünü yapan birimdir. Ulus-devletin

ayrıcalığı egemen burjuvazinin devleti ulusal biçimde yeniden yapılandırarak ve tüm sınıfların statüsünü değiştirerek öznesiz bir süreçle karşılıklı olarak oluşmuşlardır. Ulusal oluşumlar zorunlu olarak kendisini daha baştan devlet kurumunun içinde bulan, diğer devletler karşısında bu devleti kendisinin diye kabul eden ve özellikle de siyasal mücadeleleri onun ufkunda gören bir halk tahayyülünü gerekli kılar (Balibar, 2000).

Sanayi ve Fransız Devrimlerinden sonra ortaya çıkan sanayileşmenin ihtiyaçlarını karşılamak ve kentleşmenin getirdiği sorunları çözmek için daha büyük adımlar atılması gerekliydi. Büyük ölçekli bir toplumun örgütlenmesi, bir arada tutulması ve sadakati için ulus-devletler bir resmi dile ihtiyaç duymaya başladılar (Giddens ve Sutton, 2014:407). Toplumsal sadakat, aynı toplumun üyeliğine duyulan inanç ve devleti benimsemek için kitlelerin ulus-devlet tarafından eğitilmesi zorunluluğuyla karşılaştı.

Siyasal bütünleşmenin sağlanması için gerekli görülen ulus-devlete bağlılık eğitim aracılığıyla gerçekleştirilmeye çalışılırken, diğer taraftan sanayileşmenin insanın eğitilmesi ve verimliliğiyle ilişkisi keşfedilerek eğitimin ekonomik büyüme ve kalkınmada önemli bir faktör olduğu düşünmeye başlanmıştır. Kapitalist üretimde verimliliğin artırılması ve ulus-devlet çatısı altında siyasal bütünleşmenin sağlanması için İngiltere, Fransa ve Almanya gibi ulus-devletler zorunlu eğitim anlayışını benimsemeye başlamış ve yavaş yavaş kitle eğitimini finanse etmeye başlamışlardır (Yaka, 2000).

Kapitalizmin doğuşu ile yaygınlaşan ve kitleselleşen eğitim hızlı kentleşme sürecinde insanların fabrika düzenine uyum sağlamasını hedeflemiştir. Aynı zamanda yeni üretim tarzıyla birlikte yeni meslekler ve uzmanlık alanları ortaya çıkmıştır (Buyruk, 2015:24). Bu yeni meslek ve uzmanlık alanlarına ilk defa halk kitleleri eğitimle erişme olanağına sahip hale gelmiştir. Ulus-devletin ihtiyaç duyduğu vatandaşların yetiştirilmesinde bir araç olan kitle eğitimi (Buyruk, 2015:27), büyük halk kitlelerinin toplumsal basamakları çıkma aracı haline gelmiştir.

II. Dünya Savaşı sırasında orduya katılanlara uygulanan yetenek ve öğrenme testlerindeki başarısızlık, devletlerin eğitim sistemlerini yeniden inşa etmesini zorunlu kılmıştır. İngiltere’de 1944 yılında çıkarılan Eğitim Yasası ile okula zorunlu devam yaşı on beşe çıkarılmış, ilköğretim eğitiminin yanı sıra ortaöğretim eğitimi de parasız hale getirilmiştir (Giddens, 2000:428). Pek çok gelişmiş ve gelişmekte olan ülke bunu takiben eğitim kurumlarını ücretsiz ve zorunlu hale getirmiştir. II. Dünya Savaşı’nın ardından işgücünün çeşitlenmesi, uzmanlığa dayalı yeni mesleklerin ortaya çıkışıyla birlikte okuma-yazma ve hesap yapabilme becerileri artık önemsiz hale gelmiş, bu yeni mesleklere erişim için ilköğretim sonrası eğitim önem kazanmaya başlamış ve büyük halk kitleleri tarafından talep edilir hale gelmiştir (Buyruk, 2015:28).

Mesleklere erişimde eğitimin ve diplomaların artan önemi bireylerin devletten ve eğitim kurumlarından taleplerini artırmıştır. Üniversite diplomalarının daha iyi yaşam koşullarıyla eş anlamlı hale gelmesiyle birlikte bunlara sahip olmak yeni yaşam koşullarında hayatta kalmanın zorunlu biçimine dönüşmüştür (Kaya, 2016:128). Büyük halk kitlelerinin artan talebi ve yarış koşullarının acımasızlığı sosyal bilimcilerin eğitimde eşitlik konularını tartışmalarına hız kazandırmıştır.

1.4. Eğitimde Eşitsizlik Teorileri

Modern dönemde kişilerin yaşam standartlarına yaptığı önemli etkiler nedeniyle eğitim toplumun tüm kesimleri tarafından arzu edilir hale gelmiştir. Eğitime erişim olanaklarıyla başlayan ve eğitimin biçim ve içeriğine kadar eğitimin eşitsizliklikçi yapısına toplumun geniş kesimlerinden önemli itirazlar gelmiştir.

Geniş halk kitleleri tarafından üzerinde durulan eğitimde eşitlik fikri sosyal bilimciler tarafından da sıklıkla tartışılan bir konu haline gelmiştir. Bu bölümde araştırma bulguları tarafından da desteklenen bazı sosyal bilimcilerin eğitim anlayışları ve eğitimde eşitlik tartışmalarına yer verilmiştir.

1.4.1. Emile Durkheim

Emile Durkheim'a göre ahlaki bir gerçeklik olarak toplum (Swingewood, 2014:109), içindeki insanları ortak düşünme ve dünyayı tasarlama biçimleriyle birbirine bağlar (Tiryakian, 2002:215). Durkheim'a göre, insanların doğaya uyumunu sağlayan bir ara sistem olarak toplum aynı zamanda toplumsal çevrenin toplumsallaşma sürecinde içselleştirilmesini ve benliğin insansal bir parçasına dönüşmesini sağlar. Ona göre toplumsallaşma esas olarak toplumsal çevrenin normatif yapılarını öğrenme sürecidir (Tiryakian, 2002:229).

Durkheim yeryüzündeki tüm toplumların belli bir düzenlilik içerisinde benzer süreçleri yaşadığını düşünmektedir. Ona göre bir dereceye kadar dış şartların etkisi ortadan kalktığında tüm toplumsal olaylar arasında şaşırtıcı bir şekilde kurallılık, düzenlilik ve süreklilikle yinelendiği (tekerrür ettiği) görülecektir. Aile, eğitim, din gibi ortaya çıkan bu toplumsal oluşumlar sayesinde insanların toplumsal yaşayışı ana biçimlerini alır. Bu toplumsal oluşumlar insanlar için belli yaşamsal işlevlere sahiptir, aynı zamanda bu toplumsal oluşumlar sayesinde toplumsal düzen sağlanmış olur (Freyer, 2012:134-135). Toplumsal düzenin sömürü ilişkilerinden kurulu olduğunu varsayan Marxizmin tersine, Durkheimcı sosyoloji, toplumsal düzenin daha çok toplumsal bir gövde niteliğinde olduğunu varsaymaktadır. Toplumsal düzenin sağlanması için toplumsal kurallar ve disiplini içeren toplumsal örgütlenmeye ihtiyaç vardır. İnsanlar toplumsal örgütlenme sayesinde toplum içinde ortak düşünme biçimlerine sahip olurlar. Durkheim'a göre, toplumsal örgütlenme yabancılaştırıcı olmaktan öte bağlayıcı ve zihin sağlığı için yararlıdır. Yani toplumsal sağlık ve zihinsel sağlık birbirine bağlıdır ve iyi düzenlenmiş bir topluma bağlıdır (Tiryakian, 2002:228-229). İyi düzenlenmiş bir toplum ancak ahlaki nitelikteki güçlü toplumsal bağlarla bir arada tutulabilir. Toplumun normal, sağlıklı olma durumu, çeşitli öğelerin bir arada olduğu güçlü bir ahlaki merkezle gerçekleşebilir (Swingewood, 2014:117).

Durkheim'a göre toplumsal sınıflar, toplumsal kimliklerini toplumsal işbölümü içerisinde topluma sağladıkları yarara yani toplumsal işlevlerine göre

kazanrlar (Freyer, 2012:214). Ona göre toplumsal sınıfların kuruluğu toplumsal işbölümünün örgütleniş biçimine göre şekillenir (Durkheim, 2006:427).

Toplumsal işbölümü dışsal etkilerden arınarak kişinin kendi iç dinamikleriyle gerçekteşiirse toplumsal uyum sağlanabilir. İşler için birbirleriyle yarışan insanları engelleyen bir durum olmadığında işin bölünmesindeki tek etken kişinin kendi sahip olduğu yetenekler olur. Kendiliğindenlik sadece kişinin istemediği bir işe zorlanması değil aynı zamanda yapmak istediği işi almasında hiçbir dışsal etkinin olmamasını da ifade eder. Ancak bu şekilde toplumsal eşiitsizlikler Rousseau'nun doğal eşiitsizlikler dediği eşiitsizliklere denk düşecek şekilde kurulabilir. İşbölümü kendiliğinden kurulduğunda toplumsal dayanışma sağlanırken, aksi durumda yani kişinin dışsal etkilerle zorlanması durumunda işbölümü hastalıklı bir yapıya bürünür. İşbölümünde liyakat unsuru geçerli olduğunda bireysel niteliklerle toplumsal işlevler tam bir uyum halinde olacaktır (Durkheim, 2006:429-430).

Toplumsal uyumun sağlanması ve toplumların hayatta kalabilmesi için toplumsal dayanışma son derece önemlidir. Eęitimi de bir toplumsal olgu olarak ele alan Durkheim, eğitimi toplumsal işlevleri ačíısından toplumların devamlılığının sürdürölmesinde önemli bir araç olarak görmektedir. Ona göre toplumun özelliklerine göre değişe de her toplumda eğitim görölmemtedir.

Durkheim'a göre toplum ancak üyeleri arasında belli bir türdeşlik sağladığında hayatta kalma şansına sahiptir. Eğitim toplumun ihtiyaç duyduğu fiziksel, zihinsel ve ahlaki gelişimi sağlayarak üyeleri arasında belli bir türdeşlik sağlayarak toplumun devamlılığını sağlar. Eğitim toplumun sahip olduğu bu değerleri çocuğun içselleştirmesini sağladığı oranda topluma hizmet eder. Ancak belli durumlarda benzerliklerin önemini vurgulamak için farklılıklar da önem kazanır ve eğitim sistemi içinde bu farklılıklara yer verilir. Eğer toplum tek bir insan tipine ihtiyaç duyuyorsa eğitim bunu sağlar, ancak işler bölünmüş bir yapıya sahipse bu durumda farklılıklar önem kazanır. Eğer toplum çevresindeki toplumlarla savaş halindeyse eğitimde ulusalcı bir model kurulacak, uluslararası rekabet barışıl bir çizgide ilerliyorsa eğitim de barışıl bir yol izleyecektir (Durkheim, 2016:54).

Genç neslin toplumsallaştırılması olarak tanımladığı eğitimin amacı politik toplumun ve özel toplumsal çevrenin ondan talep ettiği fiziksel, entelektüel ve ahlaki şartları çocuğun içselleştirmesini sağlamak olarak açıklayan Durkheim (2016:54), kendi isteklerine göre bireyleri şekillendiren toplumun bireyleri toplum içindeki yeni varlığa, en uygun insana dönüştürdüğü için bireyler tarafından da arzu edildiğini belirtmektedir (Durkheim, 2016:59). Durkheim’a göre toplumun geçmiş ve gelecek nesli birbirine bağlayan ahlaki bir sistem olarak bireyin karşısında bir yerde durmamaktadır. Bu nedenle toplumun eğitim aracılığıyla bireyin üzerinde kurduğu etki onu bastırmak için değil, bireyin tüm niteliklerini ortaya çıkararak onu yetiştirmek ve gerçek bir insan yapmak içindir (Durkheim, 2016:62).

Durkheim, eğitim sistemi içinde çocukların yetenekleri doğrultusunda ilerlediklerini düşünmektedir. Ona göre bir çocuk ailesinden “bir parça dikkat gücü, bir miktar azim, mantıklı muhakeme yetisi, hayal gücü vb. gibi oldukça genel yetiler”i dışında bir miras almamaktadır. Eğitim sistemi içinde her çocuk kendi içsel yeteneklerine bağlı olarak yetişmektedir. Örnek olarak bir felsefecinin oğlunun babasının kelime dağarcığını miras olarak almadığını, buna karşılık coğrafya konusunda herhangi bir bilgisi olmayan babanın oğlunsa büyük bir coğrafyacı olabileceğini vermektedir (Durkheim, 2016:68).

Durkheim’a göre her toplumun yapısı birbirinden farklı olduğu için eğitim sistemleri de birbirinden farklı olacaktır. Bireylerin topluma uyum sağlaması için her toplum kendi ihtiyaçları doğrultusunda uzmanlaşmış bireyler yetiştirme amacı taşıyacaktır. Toplumun ihtiyaçlarını belirleyen en önemli etkenlerden biri yönetim biçimi olduğu için bir toplumda işbölümünün dışsal etkilerle gerçekleşmesi sonucu ortaya çıkan eşitsizliklerin varlığı eğitim sisteminin de toplumsal eşitsizliklerin sürdürülmesi konusunda biçimleneceği unutulmamalıdır (Akyol, 2013:15-16).

Durkheim toplumsal statüsü yüksek mesleklere erişim için yapılan mücadelelerin toplumsal ilerlemeyi sağladığını iddia ederken, Marx eğitimin ahlakla ilgili olmadığını tamamen ekonomik nedenlere dayalı olduğunu iddia etmektedir. Dolayısıyla sınıflı toplumlarda eğitim burjuva sınıfına hizmet eden bir araç konumundadır. Türkiye gibi ülkelerde de yüksek statülü mesleklere erişim için

gerekli ön koşullardan biri olan eğitim farklı stratejileri de beraberinde getirerek eğitimin bireysel eşitsizlikler dışında farklı eşitsizliklerle de ele alınması gerektiğini göstermektedir.

1.4.2. Karl Marx

Karl Marx da Weber'e benzer şekilde toplumsal sınıfların kendi aralarında çok boyutlu değişkenlerle ele alınması gerektiği görüşündedir. Marx'a göre modern toplum sırf emek-gücüne sahip olanlar, ücretli emekçiler ve kapitalistler olarak üç büyük sınıftan oluştuğunu buna ek olarak sınıflar arası çizgileri silikleştiren orta ve ara tabakaların da mevcut olduğunu ifade eder. Ancak kapitalist gelişme yasasının üretim araçlarını gitgide emekten kopararak dağınık üretim araçlarını büyük kitleler halinde bir araya toplayarak emeği ücretli emeğe, üretim araçlarını sermayeye dönüştürür (Marx, 2004:772).

Sınıfların oluşum süreci üç aşamada gerçekleşir. Bu aşamalar birbirleriyle ilişki halinde ilerler. İlk aşama işçiler, köylüler, lordlar ve kapitalistleri ifade eden ekonomik sınıftır. Marx'ın kendinde sınıf adını verdiği bu sınıf türü ikinci aşamada benzer ekonomik düzeye sahip kişilerin üretim süreci içindeki etkileşimlerinin dışında birbirleriyle benzer bir kültürü, yaşam biçimi ve alışkanlıkları da sürdürdükleri toplumsal sınıfa dönüşür ve sınıf içi bir birlik kazanmış olur. En üst sınıf düzeyinde kendi çıkar ve hedeflerine dair tam bir bilince sahip olan ve sınıf çıkarlarının peşinde ortak bir siyasal etkinliğe giren kendi için sınıf meydana gelir (Önür, 2013:11-12).

Marxist sınıf anlayışı emek ve sermaye arasındaki sömürü ilişkileriyle yani kapitalizmin toplumsal ilişkileriyle ilgilidir. Sahip olunan mallar artık değer üretimi için kullanıldığında mülkiyet kapsamına girer ve mülkiyet kapitalizmde temel olarak sadece iki sınıfın oluşumuna izin verir. Bu yüzden her iki sınıf da kültür ya da siyaset düzleminde değil üretim düzleminde ele alınmak durumundadır (Hill,2016:64-65). Bu iki toplumsal sınıf kapitalist üretim biçiminin esasını oluştururken üretim aşamasındaki eşitsizliğin de nedeni konumundadır (Hill,2016:67).

Marx'a göre tarihin her döneminde toplumlar birer sınıflar toplamıdır. Ona göre ilkçağda efendiler ve köleler, Ortaçağda feodal beyler ve köylüler, modern dönemde ise kapitalistler ve işçiler arasındaki çatışmaların ürünüdür (Freyer,2012:84). Kapitalist düzende sermaye sahibi olmak üretim ilişkileri içinde kişisel bir konuma sahip olmak anlamına gelmez. Sermaye sahibi olmak toplumsal bir konuma işaret eder (Marx ve Engels, 2005:38) ve ortak çıkarlar, üyeler arasında bu çıkarları elde etmek için gerekli dayanışma ve bu amaçlar doğrultusunda bir örgütlenmeyi gerekli kılar (Önür, 2013:12).Çağdaş burjuvazi ortak çıkarlar etrafında kurduğu dayanışma ve örgütlenme modeliyle üretim ve iletişim modellerini devrimlerle dönüştürerek iktidarı ele geçirmiştir (Marx ve Engels, 2005:16)

Marxist tarih anlayışında devlet egemen sınıfın çıkarları için örgütlenme konumundadır (Önür, 2013:14). Çağdaş kapitalist toplumlarda egemen konumda olan burjuvazinin değerleri devletin ideali olarak benimsenerek devlet, toplumdaki eşitsizliklerin üretilmesi ve sürdürülmesinde önemli bir araç konumundadır.

Her toplum eğitim üzerinde önemli etkilere sahiptir. Modern kapitalist devletler tarafından sunulan eğitim sermaye için arz ettiği pratik ve kullanım değeri açısından önemlidir. (284). Kapitalist toplumda eğitimin amacı ve yöntemleri kapitalizmin ürettiği toplumsal koşullar tarafından belirlenir (Marx ve Engels, 2005:43) Marx ezen ve ezilenlerden meydana gelen toplumda burjuva sınıfının ortak işlerini yöneten bir komite olan devletin (Marx ve Engels, 2005:17) kontrolündeki eğitim aracılığıyla toplum içindeki eşitsizliklerin egemen sınıfın lehine olacak şekilde üretildiği ve sürdürüldüğü bir alan haline gelmektedir.

Marx ve Engels 1866 Cenevre Enternasyonel İşbirliği Toplantısı'nda eğitim hakkındaki görüşlerini zihni eğitim, beden eğitimi ve politeknik eğitim üzerinden açıklamışlardır. Politeknik eğitimin amacı çocuklara bütün üretim süreçlerinin genel bilimsel ilkelerini öğretmek çocukları ve gençleri pratik çalışmalara sokacak ve bütün işlerde faydalanılacak temel aletlerin kullanımını öğretmektir (Topçu, 2010:22).

Üretim için eğitim ilkesine dayanan bu sistem bireyin zihinsel ve bedensel eğitiminin yanı sıra onun mesleki olarak yetiştirilmesini de öngörür (Topçu, 2010:22). Kişi üretim sürecindeki tüm aletlerin kullanımını öğrenerek ürettiği ürünün tüm bilgisine sahip olacak ve işe yabancılaşmadan kurtulacaktır.

Marx ve Engels sosyalist düşünce sistemine göre geliştirdikleri eğitim sistemi ile politeknik okullarda eğitimin maddi üretim ile birleşerek toplumsal üretimi artıracığı ve insanları çok boyutlu olarak geliştireceğini savunmaktadırlar. Politeknik eğitim, hızla gelişen ve değişen bir yapıya sahip olan modern sanayinin yeni üretim araçlarının ve üretim tekniklerinin bilimsel temellerini öğreterek öğrencinin çok yönlü gelişimini amaçlamaktadır (Topçu, 2010:23).

Eğitimde eşitsizlik tartışmalarına önemli katkıları olan Karl Marx, eğitimin sınıflı toplumlarda toplumsal eşitsizlikleri sürdürme aracı olarak ele almaktadır. Türkiye’de yapılan eğitimde eşitsizlik tartışmaları da üst ve orta sınıf mensubu ailelerin çocuklarının eğitim kurumlarında daha üst basamaklarına eriştiklerini alt ekonomik sınıfa mensup ailelerden gelen çocukların eğitim kurumlarının alt basamaklarında kaldığı ya da elde ettikleri mesleklerin ailesinin ekonomik sermayesine denk olduğu yönünde ilerlemektedir. Toplumsal sınıfları açıklamak için Marx’tan farklı olarak ekonomi dışındaki faktörleri de ele alan Weber’in eğitime bakışı Türkiye’deki eğitimde ortaya çıkan eşitsizlikleri anlamak için önemli katkılar sağlamaktadır.

1.4.3. MaxWeber

MaxWeber’in toplumsal eşitsizlik tartışmasının temelinde güç kavramı yatmaktadır. Ona göre toplumsal eşitsizlik gücün toplumdaki dağılımının bir sonucudur. Gücün dağılımında sınıflar, statü grupları ve partiler önemli bir yere sahiptir (Önür, 2013:15-16). Bu üç grup arasındaki güç dağılımında kaynaklanan durumlar toplumsal eşitsizlikleri ortaya çıkartır (Önür, 2013:18).

Weber’e göre sınıf aynı sınıf durumundaki kişileri ifade eder. Ona göre sınıf durumu malların tedariki, hayatta makam elde etme ve içsel tatmin bulma ile

ilgilidir. Sınıf durumu mallar ve yetenekler üzerindeki kontrol ve bunların ekonomik düzende gelir getiren kullanımlarından kaynaklanır. Ona göre tüketim malları üzerindeki çeşitli kontroller, üretim araçları varlıklar, kaynaklar ve niteliklerin her biri özel bir sınıf durumunu meydana getirir. Sınıf pozisyonları arasında gerçekleşen hareketlilik nedeniyle tek biçim bir sınıf durumu çoğu zaman mümkün değildir (Weber, 2012(a):423).

Weber'in mülkiyet kavramını mal/mülk ve becerileri de içine alacak şekilde çoğullaştırılması ve pozitif ve negatif ayrıcalıklarıyla ele alması sonucu ortaya çıkan alt kümelerle çok sayıda sınıf türü ortaya çıkmaktadır. Bu çerçevede Weber, sınıfların üretim ilişkileri içinde değil, kültür düzleminde bireyler arası ilişkiler sonucu ortaya çıktığını iddia etmektedir (Hill, 2016:75). Weber'e göre mülk sahibi olmak ya da olmamak bir sınıfı meydana getirmez, bu durum sadece pozitif ve negatif ayrıcalıklarıyla bir sınıf durumunun temel kategorileridir.

Weber'e göre sınıf, insanların piyasada alıp satmayı başardıkları mal ve becerilerin bir sonucuyken (Hill, 2016:70), statü pozitif ve negatif ayrıcalıklar açısından toplumsal itibar üzerinde etkili olan bir hak iddiasıdır. Statü belirli bir türün sınıf konumuna dayandırılabilir ancak sadece bununla belirlenmez. Webermemur, subay ya da öğrenci gibi farklı meslek gruplarından insanların ekonomik durumlarının farklılık göstermesine rağmen yetiştirme tarzı ve eğitimin ortak bir yaşam tarzı yaratmasından kaynaklı olarak bu meslek grubu mensuplarının benzer bir statüye sahip olduklarını göstermektedir (Weber, 2012(a):427).

Statü mülk sahibi olmak ya da olmamakla belirlenmez. Hem mülk sahibi olan hem de olmayanlar için ortak olabilecek pozitif ve negatif ayrıcalıklarıyla statü onuru paylaşılabılır bir durumdur. Statü onuruna sahip olmak toplumun o statüye atfettiği yaşam biçiminin de sürdürülmesini gerektirir. Bu yaşam biçimine uygun ekonomik ya da başka bir amaca hizmet etmeyen toplumsal ilişkilerin sürdürülmesine yönelik beklentiyle ilgili sınırlamaları içerir (Weber, 2012(b):298).

Sınıflar ekonomik düzen içinde yer alırken, statü grupları onur dağılımının alanının içinde yer alır. Sınıflar ve statü grupları birbirleri ve yasal düzenle karşılıklı

olarak etkileşim halindedir. Sınıf, statü grupları ve partilerin eylemlerinin temel hedefi toplumsal gücü etkilemeye yöneliktir. Sınıf ve statüden farklı olarak partiler birlik olmayı gerekli kılar ve toplumsal eylem biçimleriyle sosyolojik yapıyı değiştirmeyi hedeflemektedirler (Weber, 2012(b):304).

Modern devlet ve özel ekonomide örgütsel hedeflere ulaşmak için tasarlanmış bürokrasinin memurları ister modern devlette ister özel ekonomide olsun yönetilenlere karşı belirgin bir biçimde yüceltilmiş toplumsal saygınlığa sahiptirler. Bürokratik daire için gerekli niteliklerin eğitim sertifikaları ya da beratlarıyla ilişkilendirilmesi, memurun toplumsal konumunu da artırması sonucu eğitilmiş uzmanlar tarafından güçlü bir şekilde talep edilir. Ancak bu memurla eğitim ve statü sözleşmelerinin masraflı olması nedeniyle bu kişiler toplumsal ve ekonomik açıdan ayrıcalıklı katmanlardan gelir (Weber, 2012(b):326).

Egemenliğin güçlü bir şekilde bürokratikleşmesi profesyonel uzmanın kişilik tipini belirleyerek rasyonalist bir hayat tarzı geliştirir. Bu durumun sonucunda eğitimin doğası ve kişisel kültür (erziehungundbildung) üzerinde de kapsamlı sonuçları vardır. Bürokratikleşmenin artmasıyla eş zamanlı olarak uzmanlık sınavları sistemi tarafından beslenen eğitim türü ortaya çıkar ve ihtiyaç haline gelerek bürokratikleşme tarafından desteklenir. Demokrasi açısından uzmanlık sınavları bütün toplumsal sınıflardan vasıflı kişilerin seçimi anlamına gelirken, diğer taraftan eğitim belgelerinin imtiyazlı bir kast sistemi ortaya çıkmış olur (Weber, 2012(b):364-365). Diplomalarla erişilen toplumsal saygınlık geçmişte soyla gelen statünün yerine geçmiştir. Diplomaya erişmek ekonomik açıdan önemli bir maliyeti beraberinde getirirken sonucunda elde edilen saygınlıkla birlikte yeniden ekonomik avantaja dönüşebilir (Weber, 2012(b):367).

Modern öncesi topluluklarında toplumsal saygınlığın kültürlü insanda idi. Modern öncesi toplumlarda eğitimin amacı kültürlü olduğu kabul edilen bir yaşam tarzı iken, modern bürokrasilerde eğitimin amacı uzmanlıktır (Weber, 2012(b):367). Yine bu topluluklarda kahramanlık ve büyü gibi niteliklerin yeniden doğuşu, dolayısıyla gelişmesi ve nitelikli kişinin teyit edilmesi ve seçimi iken, modern bürokrasilerde birey bütün aile bağlarından soyutlanarak sahip olduğu eğitim

beratıyla kendi karizmatik derecesini elde eder. Modern dönemde karizmanın kanıtlanmasının sembolü mezuniyet törenleridir(Weber, 2012(b):507).

Üçüncü bölümde geniş yer verilen araştırmanın bulgularından biri olan orta sınıf ailelerin ellerindeki ekonomik sermayeyi çocuklarının eğitime harcadıkları görülmektedir. Çocuklarının erişimine sundukları diplomalara erişim olanakları eğitimin bireylerin toplumsal statü elde etmek için yaptıkları yatırıma dönüşmesine neden olmaktadır. Çocuklarının saygın birer mesleğe erişmesi için diplomalara Weber'in iddia ettiği şekilde toplumsal bir statü yüklemekte ve bu saygınlığı yeniden ekonomik sermayeye dönüştürme çabası sarfetmektedirler.

Durkheim, Marx ve Weber modernleşmenin sonucu olarak on dokuzuncu yüzyılda ortaya çıkan değişimlerin eğitime ve topluma etkileri üzerinde önemli tartışmalar sürdürürken yirminci yüzyılda gelişen teknoloji, değişen yaşam biçimleri toplumsal kurumlarda da önemli değişimler meydana getirmiştir. Bu noktada teorisyenler toplumu ve eğitimde ortaya çıkan yenilikleri anlamak için topluma farklı biçimlerde bakma zorunluluğu içine girmişlerdir. Özellikle eğitimde eşitsizlik konusuna eleştirel bir yaklaşım sergileyen isimler bu konuda önemli katkılar sağlamışlardır. Bunların başında Marksist bir çizgide topluma bakan Althusser eğitime ideolojik bir anlam yükleyerek eşitsizliklerin yeniden üretimine odaklanmıştır.

1.4.4. Louis Althusser

Louis Althusser tarihin öznelerinin bireysel aktörler ya da özgür faillerin değil toplumsal sınıfların olduğunu iddia eder. Geliştirmeye çalıştığı kuramında siyaset ve ideolojinin ekonomik yapıdan görece özerkliğine vurgu yapmasına rağmen ekonomik yapının son noktada belirleyici olduğunu belirtir. Her ne kadar ekonomik yapı belirleyici olsa da siyasal ya da ideolojik yapılardan biri toplumsal formasyonda başat rol üstlenebilir (Carnoy, 1984)

Althusser'e göre toplumsal formasyon sürekli olarak kendini yeniden üretmek zorundadır. Marx'ın toplumsal formasyonun yeniden üretimi tezini tekrarlayarak

toplumsal formasyonun kendini yeniden üretirken, üretim koşullarını da yeniden ürettiğini belirtir. Toplumsal formasyon var olabilmek için bir yandan kendini üretirken diğer yandan da üretim koşulları olan üretici güçleri ve var olan üretim ilişkilerini yeniden üretmesi gerekir (Althusser, 2000:17-18). Althusser'e göre üretici maddi güçler işletmenin, fabrikanın içinde gerçekleşirken emek gücünün üretimi dışarıda gerçekleşir. Emek gücünün yeniden üretimi işçinin barınma, giyinme, yeme, içme gibi günlük ihtiyaçlarının karşılanması yoluyla ertesi gün işletmede yer almasını sağlayacak yeniden üretimi ifade etmesinin yanında gelecek kuşak işçiler olan çocukların yetiştirilmesi ve eğitimini de kapsar (Althusser, 2000:20-21).

Kapitalist düzende emek gücünün yeniden üretimi sağlanan kapitalist okullarda Althusser'in know-how (yapmasını bilmek, üretim bilgisine sahip olmak) olarak adlandırdığı sistemde okuma, yazma, sayma gibi teknik bilgiler ve değişik üretim görevlerinde doğrudan kullanılabilen edebiyat ya da bilimsel kültür öğreniliyor. Bu bilgi ve tekniklerin yanı sıra işbölümünün hiyerarşik yapısı içinde nasıl davranılması gerektiğinin öğretildiği ahlak kuralları yani toplumsal teknik işbölümünün hiyerarşik yapısı içinde nasıl davranılması gerektiğinin öğretildiği saygı en sonunda da sınıf egemenliğinin yerleştirdiği düzene karşı saygıdır. Bu şekilde sadece emek gücünün niteliğinin yeniden üretimi değil, aynı zamanda kurulu düzenin kurallarına boyun eğmenin de yeniden üretimi sağlanıyor. Althusser'e göre okul bu durumu bir sürü beceriyi yönetici ideolojiye boyun eğmeyi ya da ideolojinin egemenliğini sağlayan biçimlerde öğretmektedir. Emek gücünün yeniden üretimi için olmazsa olmaz koşul ideolojiye boyun eğmektir (Althusser, 2000:22-23-24).

Marxist teoride hükümet, yönetim ordu, polis, mahkemeler, hapishaneler vb.den oluşan devlet aygıtlarını Althusser Devletin Baskı Aygıtı olarak adlandırmaktadır. Bu aygıtlar her zaman fiziksel olmasa da zor kullanılmaktadırlar (Althusser, 2000:33). Devletin baskı aygıtlarının zor kullanmasına karşılık din, aile, okul gibi devletin ideolojik aygıtları ideolojiyi kullanılmaktadırlar, ancak Althusser ideoloji aygıtının tamamen baskı ve zor kullanmadan uzak olmadığı konusunda uyarılmaktadır. Okullar ceza, ihraç, seçme vb. yöntemlerle sembolik bir baskı kurarak mensuplarını disipline sokmaktadır (Althusser, 2000:35).

Devletin baskı aygıtları sömürü ilişkileri olan üretim ilişkilerinin yeniden üretiminin siyasal koşullarını fiziksel ya da fiziksel olmayan bir baskıyla sürdürürken devletin ideolojik aygıtlarının işleyişinin siyasal koşullarını da hazırlar (Althusser, 2000:39). Bu şekilde kurulu düzenin ahlaki kurallarının sürdürülmesi için gerekli kültürel zemini hazırlamış olur.

Kapitalist sistemin siyasal DİA'sı olarak kurduğu okullar tüm toplumsal sınıfların çocuklarını an okulundan başlayarak egemen ideolojiyle kaplanmış becerileri öğretmek ve yıllarca tekrarlayarak kapitalist sömürü ilişkilerinin yeniden üretimini sağlar. Yıllar içerisinde okulun dışında kalanlar da dahil olmak üzere eğitim süreci bittiğinde sistem insanları işçiler, köylüler, beyaz yakalı işçiler, devlet memurları, sömürü görevlileri (kapitalistler, işletmeciler), baskı görevlileri (polisler, askerler, siyasetçiler vb.) ve profesyonel ideologlar olarak sınıflandırmış olur (Althusser, 2000:43-44).

Althusser tüm DİA'ların kapitalist üretim ilişkilerinin yeniden üretimine hizmet etmesine rağmen okulun çocukların haftada beş-altı gün ve sekizer saat boyunca zorunlu dinleyiciler olmaları ve ailelerin kararlarında özgür oldukları ve okula tam bir güven duyarak emanet etmeleri nedeniyle ayrı bir yere sahiptir (Althusser, 2000:45).

Althusser eğitimi kültürel yeniden üretimin bir boyutu olan ideolojik yeniden üretimle analiz eder. Okullarda çocuklar teknik bilginin yanı sıra kapitalist üretimin kurallarına saygı duymayı en sonunda da sınıfsal tahakküm tarafından yerleştirilmiş olan düzenin kurallarına saygı duymayı öğrenir (Hill, 2016:48). Althusser için eşitsiz bir yapı kuran kapitalist sistemde eşitsizliklerin yeniden üretiminde en değerli araç eğitimidir. Kapitalist sistemin yapısı eşitliksizeci olduğu için okullar da zorunlu olarak eşitsiz yapıları üretir. Devlet belli bir ideolojiyle planlanmışsa her zaman ekonomik sistemin yapısına ters düşmeyecek bireyler yetiştirme çabası içindedir. Kapitalist sistemlerin tabiatı gereği hiyerarşik ve kapitalist olmasının nedeni budur. Kişi okulda kapitalist sistemin eşitsizliklerine boyun eğmeyi öğrendiği zaman kapitalist üretim dünyasında karşılaştığında pasif olarak kabul eder (Hill, 2016:289).

1.4.5. John Dewey

John Dewey'e göre toplumsallığı savunan anlayışta da bireyselliği savunan anlayışta da toplum, daima kendini meydana getiren fikirlerin kendi geleceği için sürdürülmesi gerektiğine inanır. Toplum geleceğini inşa etmek için kendini oluşturan tüm bireylerin toplumsal değerlerle tam olarak olgunlaşmasını sağlamaya çalışır. Bunu sağlamakla toplum sadece kendine sadık kalabilir. Toplumun kendi değerlerini koruyabilmesi için okuldan daha önemli hiçbir şey yoktur (Dewey, 2015: 23).

Eğitim kuramları Dewey'e göre tarihi iki karşıt görüş ekseninde şekillenmiştir. İlki eğitimin öğrencinin doğal yeteneklerine dayalı içsel bir gelişim olduğu, ikincisi eğitimin öğrenciden bağımsız dışarıdan bir etkiyle gerçekleştiği anlayışdır. İkinci eğilim geleneksel eğitimin de temellerini oluşturan öğrencinin eğilimlerinin ortadan kaldırılarak dışarıdan müdahale ile geliştirilerek toplumsal alışkanlıkların kazandırılma süreci şeklinde gerçekleşmektedir (Dewey, 2014:19).

Geleneksel eğitim anlayışında eğitimin konusu ve içeriğini geçmişte işe yarayan bilgi ve beceriler oluşturmaktadır. Bu nedenle okulun temel görevi bu bilgi ve becerileri yeni kuşaklara aktararak toplumsal düzeni devam ettirmektir. Geleneksel eğitim anlayışında geçmişteki davranış kuralları ve standartları genç kuşaklara ahlaki eğitim yoluyla aktarılır ve bu kural ve standartlara uygun alışkanlıklar kazandırılma amacını taşır (Dewey, 2014: 20).

Geleneksel eğitimde toplumun geçmiş deneyimleri aktarma görevi dışında toplumsal örgütlenmeyi düzenleme görevi vardır. Geleneksel okullarda öğrencilerin birbirleri ve öğretmenleriyle geliştirdikleri ilişki biçimi eğitimin diğer toplumsal kurumlardan farklı bir örgütlenme yapısına sahip olmasına neden olmuştur. Bu örgütlenme yapısı derslikler, ders programları, sınıflandırma, sınav, yükselme ve sınıf düzeni için koyulan kurallar sayesinde oluşturulmuştur (Dewey, 2014:20).

Geleneksel eğitim anlayışında öğretme ve öğrenme süreçlerinin öğretmenin ya da sistemin belirlemesi, öğrencilerin güçlerini ve amaçlarını dikkate almadan planlanması öğrencilerin mevcut kapasitelerinin tam olarak ortaya çıkarılmasına ve

ihtiyaçlarının belirlenmesine olanak tanınmaması, öğretmen ve öğrenci arasında bir etkileşimin kurulmaması öğrenme sürecini tesadüfi hale getirmiştir. Öğrenme, sağlanan koşullara uyum sağlayabilenlerde gerçekleşirken, bu koşullara uyum sağlayamayanlarda gerçekleştirilememektedir. Dewey belli yöntemlerin bir dönem bir yerde işe yaramasının her zaman her yerde işe yaramayacağına vurgu yaparak öğrenme ve öğretme süreçlerinin öğrenci ve öğretmen arasında bir etkileşim yoluyla gerçekleştirilebileceğini düşünmektedir (Dewey, 2014:56).

Geleneksel eğitim anlayışının karşısında kurulan yeni eğitim kurumlarının eğitim felsefesi yukarıdan zorlama düşüncesine karşı bireyselliğin ifadesi ve geliştirilmesi düşüncesi; dışarıdan disiplin uygulama düşüncesine karşı hareket serbestliği düşüncesi; metinlerden ve öğretmenler öğrenme düşüncesine karşı deneyimler yoluyla öğrenme düşüncesi; alıştırmaya yaparak tecrit edilmiş becerilerin ve tekniklerin öğrenilmesi düşüncesine karşı bunların doğrudan başvuru kaynağı olacak amaçlara ulaşılmasında bir araç olarak öğrenilmesi düşüncesi; uzak bir gelecek için hazırlık yapma düşüncesine karşı günümüz hayatının sunduğu fırsatlardan en iyi şekilde faydalanma düşüncesi ve durağan amaç ve gereklere karşı da değişen dünya ile tanışık olma düşüncesi şeklinde kurulmuş ve çok sayıdaki ilerlemeci okul tarafından benimsenmiştir (Dewey, 2014:22-23).

Dewey'in kendi eğitim modelinde önerdiği bir uygulama olan elişi uygulamasını gerçekleştiren yeni eğitim uygulamalarını çocukların yeteneklerini ortaya çıkarmak yerine onları rekabet ortamına soktuğu için eleştirmektedir. Ona göre yardımlaşmanın esas olması gereken bu uygulamada çocuklar birbirleriyle rekabet halindedir.

Geleneksel ve yeni okul uygulamalarının başarı ölçüsü rekabet olduğu için çocuklar toplumsal açıdan motive edilmekten ziyade birbirleriyle yarışa teşvik edilmektedirler. Bu sistem çocukların en başarılısını sınavla tespit eder ve sınavda en yüksek notu alan öğrenci en fazla bilgi ve beceri edinmiş olarak kabul edilir. Bu sistem sınavlar dışında öğretme biçimi olarak kullandığı ödevlerde de öğrencilerin yardımlaşmasını hor görmekte ve öğrencilerin her alanda rekabeti sürdürmelerini

sağlamaktadır. Okulun düzeni ve disiplini bu organizasyon içinde kurulur (Dewey, 2015:29).

Toplumsal denetim mekanizması olarak çalışan yeni okullar toplumsal denetimin bireysel sorumlulukların yerine getirilmesiyle mümkün olacağını öngörmektedirler. Yeni okul anlayışına göre her çocuk doğal olarak toplumsaldır ve gerçek bir topluluk yaşamı bu toplumsallık üzerine kuruludur anlayışını benimsemektedirler, ancak Dewey toplumsal yaşamın kendini daimi olarak örgütleme yeteneğinin olmadığını düşünür. Ona göre, toplumsal örgütlenme her zaman bir denetleyiciye ihtiyaç duyar. Dolayısıyla okullarda da bir denetleyici olarak tüm bireylerin katkı sağlayabildiği ve katkıda bulunduğu etkinliklerin bilgisine sahip olma sorumluluğunu alması gerekir. Öğrenciler tek başlarına öğrenme ve öğretme süreçlerini belirleyemez. Denetim mekanizması olarak öğretmen de öğretme ve öğrenme sürecinin aktif bir üyesi olmalıdır (Dewey, 2014:67).

Dewey geleneksel ve yeni eğitim uygulamaları olarak adlandırdığı modern eğitim anlayışının eksiklik ve yanlışlıklarını ortaya koyarak kendi geliştirdiği deneyim yoluyla öğrenme metodunu geliştirmiştir. Dewey'in sisteminde deneyim, sonucunda konu alanı, öğretim ve disiplin yöntemleri, okulun fiziksel araç-gereçleri ve toplumsal örgütlenmesi hakkında kararlar vermeye yönelik bir plan ortaya çıkarmak zorundadır. Deneyim aynı zamanda belli icraatların başlatılıp yürütülmesine yönelik olmalıdır (Dewey, 2014: 33).

Eğitim bir yaşam deneyimidir. Gerçek yaşam koşulları altında verilen eğitim öğrenmeyi de beraberinde getirir. Gerçek yaşam koşulları altında kazanılan deneyim tutum ve davranışlarda uzun süreli bir etkiye sahiptir. Deneyim kişinin içine doğduğu dünyanın sahip olduğu deneyimleri içselleştirmesini sağlarken aynı zamanda kişinin yeni istek ve amaçlar edinmesini de sağlar (Dewey, 2014).

Öğrenme sürecinde içsel koşullar kadar dışsal koşullarda önemlidir. Kişinin içinde yaşadığı nesnel koşullar onun deneyimini belirler. Deniz kenarında yaşayan bir çocukla kırsalda yaşayan bir çocuğun deneyimleri birbirlerinden oldukça farklıdır. Bu nedenle öğretmen bu deneyimleri nasıl yönlendireceğinin bilgisine

sahip olmalıdır. Dewey'in kuramı öğretmen ve öğrenciyi hiyerarşik bir düzene yerleştirmenin aksine onları öğretme ve öğrenme sürecinin eşit üyeleri olarak kabul eder, ancak öğretmenin öğrenciden daha deneyimli olmasından dolayı öğrencinin kazanacağı deneyimlerini hangisinin faydalı hangisinin zararlı olacağı konusunda muhakeme gücüne sahip olması ve öğrenciyi bu noktada yönlendirmesi gerekmektedir (Dewey, 2014).

Okulda öğrenilen deneyim geçmişin bilgisine olduğu kadar geleceğin bilgisine de yer vermelidir. Deneyim içerisinde geleceğin bilgisine yer verilirken kişi bu süreçte hangi deneyimin nerede işe yarayacağını bilerek öğrenmelidir. Şimdiki zaman geleceği etkilediği için şu anın bilgisi kişiye muhakeme gücü kazandırılarak verilmelidir (Dewey, 2014).

1.4.6. Samuel Bowles ve Herbert Gintis

Amerikan eğitim sistemi üzerine incelemeler yapan Bowles ve Gintis, ekonomik sistem ve eğitim sistemi arasında önemli bağlantılar olduğuna dikkat çekerler. Bowles ve Gintis'e (2011:54) göre Amerikan ekonomisi çoğunluğun (çalışanların) eylemlerinin küçük bir azınlık (mülk sahipleri ve yöneticiler) tarafından kontrol edildiği biçimsel bir Toplamiter sistemdir. Amerika Birleşik Devletlerindeki ekonomik hayatın demokratik olmayan yapısı kapitalist sistemin hareket gücü olan kar arayışından kaynaklanmaktadır.

Herhangi bir Toplamiter sistemin uzun vadedeki başarısının, toplumsal düzeni ve bu ideolojiyi günlük deneyimlerle doğrulayan toplumsal ilişkileri haklı kılan bir ideolojiyi gerektirdiğini savunan Bowles ve Gintis kapitalist sistemin de bu konuda istisna olmadığını vurgularlar. Toplumsal ilişkilerin yapısı iş dünyasının kurumsal ve bürokratik otoritesinin hiyerarşik bir boyutudur. Amerika Birleşik Devletleri'nin sınıflı yapısı ırk, cinsiyet, eğitim ve sosyal sınıftır. Bu sınıflı yapı işçilerin yaratıcı gücünü ve dayanışmasını azaltarak başarıya ulaşır (Bowles ve Gintis, 2011:55).

Kapitalist ekonominin yapısal bir yönü olan ekonomik eşitsizlik beceri ve yetkinliklerden kaynaklanan bireysel farklılıklardan kaynaklanmamaktadır. Eşitsizliğin kapsamı ekonomik eşitsizliğin yapısındaki değişimlerle değişime uğruyor olsa da, eğitim politikası yoluyla sürdürülmeye devam etmektedir. Okulun kapitalist ekonomik sistemdeki temel görevi, sistemin ihtiyaçları açısından nitelikli yedek işgücü orduları üretmek, teknokratik-meritokratik perspektifi meşrulaştırmak, işçi gruplarının tabakalı yapısını pekiştirmektir (Bowles ve Gintis, 2011:56).

Eğitim sistemi ekonomik başarının teknik ve bilişsel becerilere sahip olmakla verimli, adil ve tarafsız bir şekilde sağlanacağı inancını güçlendirerek meritokratik bir mekanizma sağlayarak ekonomik eşitsizliği meşrulaştırmaktadır. Eşit eğitim fırsatı ve meritokrasi ideolojisi birbirleriyle taban tabana zıt iki mekanizmadır. Meritokrasi ideolojisinde ekonomik şartların yeniden üretilmesine yönelik teknik eğitim ve verimlilik standartları açısından kısmen açık bir eğitim sistemi mevcuttur ancak rekabetçi derecelendirme ve objektif test puanlarına dayalı eğitim öğrencilerin bilişsel başarılarını gösterse de bu durum eğitim ve ekonomik başarı arasındaki ilişki öğrencilerin bilişsel başarılarıyla açıklanamamaktadır. Eğitimsel meritokrasi sembolik bir nitelik taşımaktadır. IQ ve diğer bilişsel performans ölçütlerinin ekonomik başarıyla arasında bir bağ bulunmamaktadır (Bowles ve Gintis, 2011:103).

Toplumsal bir sistem olarak kapitalizmin meşrulaştırılması meritokratik eğitim aracılığıyla meşrulaştırılır. Meritokratik eğitim sayesinde kişi hiyerarşik örgüt yapısını, işbölümlerini ve eşit olmayan ücret sistemini doğal olarak görmeye başlar ve kaderine razı olması sağlanır. Meritokratik eğitimin en büyük başarısı işbölümünün teknik bilgi ve bilişsel yeteneklerden kaynaklandığını kabul ettirmesinden kaynaklanmaktadır (Bowles ve Gintis, 2011:104-105).

Eğitim sistemindeki başarı ailelerin ve çocukların rekabet etme ve statü elde etmek için sergiledikleri azimle ilişkili olarak gösterildiğinde eğitim kurumlarında bir üst kademeye geçemeyenler kendilerinin başarısız olduğu konusunda okulda ikna edilmişlerdir. Öğrenciler sınıftaki rekabet, başarı ve yenilgi durumlarıyla toplumsal konumlarını hakettikleri anlayışı kabul ettirilir (Bowles ve Gintis, 2011:106).

Daniel C. Rogers'ın 1935 yılında Connecticut ve Massachusetts'in çeşitli şehirlerinde sekizinci veya dokuzuncu sınıfta olan ve o yıl bir IQ testi yapan 1.827 erkeğin hayat boyu kazancını araştırdığı çalışmasını kanıt olarak sunan Bowles ve Gintis eğitim masraflarının IQ seviyesi her ne olursa olsun değişmediğini göstererek ekonominin IQ seviyesinden daha önemli olduğunu iddia etmektedirler (Bowles ve Gintis, 2011:107).

Bowles ve Gintis'e (2011:108) göre her toplum bazı bireysel başarıları ödüllendirmeli ve ödüllendirecektir. Ancak, hangileri ne ölçüde, hangi ölçüde ve hangi toplumsal süreçte ödüllendirileceğine dikkat edilmelidir. Onlara göre Amerikan eğitim sistemi rekabetçi ve kişisel olarak yıkıcı niteliklere sahip ve irrasyonel, sömürücü ve demokratik olmayan bir sistemi haklı çıkarmak için ayrıcalıklı bir sınıfa duyulan bir anıttır.

Modern demokratik toplumlar eğitim ve mesleki gelişim için her çocuğa eşit ekonomik başarı şansı tanımalıdır. Buna karşın her aile çocuklarının güvenli bir ekonomik geleceğe sahip olaması için ellerinden geleni yapma hakkına sahiptir. Bu iki durum birbiriyle çatışabilir, ancak ailelerin ekonomik başarısı ile çocuklarının ekonomik başarısı arasında orta derecede pozitif bir korelasyon olduğu görülmüştür. Bu durum ailenin sahip olduğu IQ seviyesinin çocuğa aktarılmasındaki başarısı olarak gösterilmesine rağmen ailenin, mahallenin ve okulun çevresel etkilerinin önemli bir rolü olduğunun da gözden kaçırılmaması konusunda Samuel Bowles, Herbert Gintis, Melissa Osborne Groves uyarmaktadır (Bowles vd., 2005:1). Sermaye eğitimin sermayeleşmesine ve artı-değer üretmesine yol açmaktadır. Kapitalizm için sonuç yani kar etme güdüsü yöntemi meşrulaştırmaktadır. Uzun vadede de kapitalizm eğitim aracılığıyla eşitsizliklerin artmasına yol açmaktadır (Hill, 2016:303).

Amerikan eğitim sistemini çatışmacı perspektiften inceleyen Bowles ve Gintis için eğitim kapitalist sistemin eşitlikçi olmayan yapısının sürdürülmesi için kullanılır ve kişi eğitim hayatı boyunca otoriteye boyun eğmeyi öğrenir, toplumsal sınıfının kendi hak ettiği durum olduğu konusunda ikna edilir.

1.4.7. Michael Apple

Eleştirel teorisyenlerini çoğunun aksine toplumsal eşitsizlik, toplumsal sınıf kavramlarına Weber'e ait tanımlayıcı terimlerle yaklaşan Apple, sınıf ve sınıf bilinci kavramlarını birbirine eşdeğer görmektedir. Nesnel bir güç olarak ortaya çıkan ve bireyin toplumsal üretim ilişkilerindeki yerine göre belirlenen sınıfın aksine bireyin ırk, toplumsal cinsiyet ve kültürüne göre toplumsal olarak inşa edilen sınıf bilincini tercih eder (Farahmandpur, 2004). Ona göre sınıf piyasanın bir sonucu olarak kültür içindeki ilişkilere göre şekillenir (Hill, 2016:80).

Sınıfı kültür içindeki ilişkiler bağlamında ele alan Apple, sınıf ve kapitalizmin doğrudan eşitsizliklerin baş aktörü olarak değerlendirilmesine karşı çıkar. Ona göre toplumsal eşitsizliklerin temelinde üretim ilişkileri kadar ırk ve toplumsal cinsiyet faktörleri de önemli rol oynamaktadır (Hill, 2016:88). Apple toplumsal ilişkilerin ve eşitsizliklerin toplumdaki kesişen güç ilişkileriyle şekillendiğini vurgulamaktadır. Bunlar birbirlerini farklı şekillerde etkileseler de kapitalizmin küresel bir sistem olarak ortaya çıkmaya başladığı günden itibaren siyahların köleleştirilmesinden, cinsiyetler arası farklılaşmaya kadar çok önemli etkilerinin de gözden kaçırılmaması konusunda özellikle vurgu yapar (Apple, 2013:153).

Apple eğitim anlayışını da eğitimin toplumla ilişkisi üzerine kurar. Eğitimin de analiz edilirken toplum gibi çok yönlü olarak ele alınması gerektiğini düşünür. Ona göre eğitim; kültür, ekonomi ve hükümet ilişkisi içinde çok yönlü ve kesişimsel olarak değerlendirilmelidir. Apple'ın eğitim analizinin temelinde devletin ve eğitim materyali üreticilerinin okul örgütlenmesi, öğrenciler ve öğretmenlerin ana rolünü değiştirdiği fikrine dayanır (Carrero ve Cunningham, 2016: 132).

Apple, Eğitim ve İktidar (EducationandPower) kitabında kültürün ve ideolojik hegemonyanın yeniden üretilmesinde Bernstein, Bourdieu ve Gramsci ile aynı fikirde olmasına rağmen müfredatın düzenleniş biçimi, müfredatın üzerinde kurulduğu ve değerlendirildiği ilkeler ve bilginin kendisinin de kültürel ve ekonomik iktidarın üretiminde son derece önemli olduğuna vurgu yapmaktadır. Aynı zamanda

okullar piyasayı genişletmek, üretimi, emeği, insanları kontrol etmek için teknik/işletme odaklı bilgi üretimine destek olmaktadır. Okullarda üretilen bilgi meşru görülen bilgi türleri olduğu ve öğrencileri sınıflandıran sapma kategorilerini de ürettikleri için eğitim hem bir üretim hem de yeniden üretim mekanizmasıdır (Apple, 2012:64-65).

Apple, devletin eğitim siyaseti üzerinde düşünülürken siyasi ve ekonomik alanlar arasında dinamik bir ilişkinin mevcudiyetini kabul ederken bu iki alanın birbirine indirgenmesine karşı çıkmaktadır. Devlet ekonomik güçlerin istekleri doğrultusunda hareket etse de yine de toplumsal çıkarlar her zaman ekonomik sermaye sahiplerinin çıkarlarıyla örtüşmeyebilir. Siyasi iktidarın halk desteğine duyduğu ihtiyaç da ekonomik sermayedarlar kadar etkilidir. Okul devletin bir aygıtı olarak devletin karşılaştığı meşruiyet sorunlarının çözümünde rol oynar. Bu rol her zaman Apple'a göre sermaye birikim süreciyle değil siyasal meşruiyet sorunuyla da ilgilidir. Bu nedenle müfredat sadece egemen sınıfın çıkarlarına hizmet eden bir konumda yer alamaz. Devlet farklı sınıflar, ırklar ve toplumsal cinsiyetler arasında bir mücadele alanıdır. Bu nedenle devlet ya herkesi benzer bir şekilde düşünmeye zorlamak ya da mücadele içindeki grupların çoğunluğunun rızasını almaya çalışmak zorundadır (Apple, 2012:71-72).

Pek çok eleştirel düşünürün iddia ettiğinin aksine devletin kamu yararına çalışmasının kendi meşruiyeti için bir ön koşul olduğunu kabul etse de müfredatın gizli yapısı dolayısıyla toplumsal eşitsizliklerin üretimi ve yeniden üretiminde önemli bir rol üstlendiğini de kabul eder. Teknik/işletme odaklı bilgi müfredatın biçimi aracılığıyla eğitimde etki ettiğini düşünen Apple, devletin çalışanları olarak öğretmenler ve öğrencilerin birbirleriyle olan ilişkilerinin işletmelerin yapısına benzemesi dolayısıyla okulda üretilen kültürün zamanla işletmelere girdiği ve sonrasında işletmelerin okulları kontrol altına almasının yolunu açtığını savunur (Apple, 2012:77). Yeni teknolojilerin okullarda kullanılması da kişilerin düşünme biçimini yönlendiren bir etkiye sahiptir. Teknolojinin doğası tarafsız olmadığı için sınıf içinde yarattığı düşünme yolları teknik mantık, eleştirel politik ve etik

kavrayışın yerini alarak kişinin dünyaya belirli biçimde yaklaşmasını sağlar (Tezcan, 2005:130-131).

Apple'a göre mevcut durumda kamu eğitiminin sağcı güçler tarafından sanayi ve işletmelerin ihtiyaçlarını eğitimin amaçları konumuna getirmek için çaba sarf etmektedirler. Bilgi bir çeşit sermayeye dönüştürülerek kar amaçlı şirketlerin çıkarları uğruna kamu yararı devre dışı bırakılmaya çalışılmaktadır. Bu konuda okulların bireysel başarıları teşvik ettiği düşüncesini eleştirerek okulların tüm toplumsal sınırları ortadan kaldırarak bütün çocukların doğduğu sosyo-ekonomik statünün üstüne çıkma şansları olduğu iddiasını reddeder(Tezcan, 2005:128). Okullar düşünülenin aksine liyakate dayalı kurumlar değildir. Okullarda iddia edilen toplumsal hareketlilik minimum düzeyde gerçekleşmektedir. Gerçekte ise yetişkin başarısı ile aile kökeni arasındaki ilişki eğitim ve yetişkin başarısı arasındaki ilişkiden çok daha yüksektir (Apple, 2012:84).

Eğitim üzerinde büyük etkileri olan sağ politika gücünü ders kitapları aracılığıyla sağlamaktadır. Ders kitaplarının basım ve yayımı ekonomi politikle son derece ilişkilidir. Ders kitaplarında güçlü siyasal grupları rahatsız edecek kültürel/siyasal içerikten kaçınılır. Ders kitapları aracılığıyla herkese türdeş ve istenen değerler aşılarmaya çalışılır. Ders kitaplarının basım ve yayın hakkını elinde bulunduran gruplar okulların müfredatını da şekillendiren gruplardır (Apple, 2009:68-69).

Okulların işleyişini belirleyen müfredatın gizli işlevleri toplumsal eşitsizliklerin üretimi ve yeniden üretiminde önemli bir etkiye sahiptir, ancak gizli müfredat okul içerisinde öğrenci, öğretmen ve idarecilerin karşı duruşuyla da karşı karşıyadır. Egemen güçlerin ideolojisini yayma aracı olarak kullanılan müfredat aracılığıyla okullarda üretilen yeniden üretim sadece egemen ideoloji aracılığıyla değil muhalefet ve direniş aracılığıyla da gerçekleşir (Apple, 2012:68).

II. Dünya Savaşı'ndan sonra okulun işbölümünün yeniden üretilmesi ve baskın grupların hegemonyasına katkıda bulunan norm, değer, eğilim ve kültürlerin öğretilmesinde bir araç olduğu fikrini kabul eden Apple, yine de okulun basit bir

şekilde toplumun aynası olarak görülmesine ve eşitsiz toplumların yeniden üretiminde toplumun herhangi bir direnç göstermeden eşitsizliğin yeniden üretildiği anlayışına karşı çıkarak bireylerin toplumsal eşitsizliklere karşı çıkabileceğini düşünür (Carrero ve Cunningham, 2016: 132). Okullarda hem kültürel hem de ekonomik kontrol aynı anda ilerler, ancak okullarda üretilen bilgi ve ekonomik güç birbirleriyle daha yakından ilişkilidir (Apple, 2012:86).

Sermaye ekonominin bütün alanlarındaki emek sürecini doğrudan kontrol ederek emeği disiplin altına alırken dolaylı yoldan da devleti kontrol altına almayı hedefler. Sermaye, verimlilik, artan disiplin gibi konular demokrasiyi çöküşe götürebilir, ancak demokrasinin özünü ekonomik ve kültürel alanlara açarak demokrasinin hayatın önemli ve stratejik alanlarına girmesi sağlanarak demokrasi genişletilebilir (Apple, 2012:215-216). Apple'a göre demokrasi bugün gerçek anlamını yitirerek tüketim ilişkilerine indirgenmiştir. Vatandaş artık basit bir tüketici gibi algılanmaktadır. Okullarda öğrenciler de metaya dönüştürülmüştür (Apple, 2009:64). Bu durumdan kurtulmanın yolu okullarda öğrencilere siyasal eğitim ve toplumsal adalet sorgulamasının öğretilmesi gerekir(Tezcan, 2005:131).

Eğitimde eşitsizliğin ortadan kaldırılması için radikal demokratik eşitlik modeli (radicaldemocratiegalitarianism) adını verdiği genel bir ahlaka ve siyasi bağlılığa dayalı bir model öneren Apple, bu model aracılığıyla insanların yaşamlarının maddi ve toplumsal koşullarında eşitsizlik yaratan toplumsal, ekonomik ve kültürel politika ve uygulamalara meydan okunabileceğini iddia etmektedir. Bu modelin gerçekleştirilmesi için hem bireysel özgürlüğü sınırlandıran hem de kolektif olarak güçlendirilmiş demokrasiyi sınırlandıran engelleri ortadan kaldırmak için eleştirel eğitimin yeniden üretim ve dağıtım ilkelerine sadık kalınmalıdır (Apple, 2013:151).

1.4.8. Basil Bernstein

Bernstein konuşma dilinin lehçe farklılıkları dışında kişinin içinde yaşadığı sosyal ortam içinde şekillendiğini ileri sürmektedir. Farklı sosyo-ekonomik yapılar içinden gelen bireyler arasında önemli farklılıklar söz konusudur. Bu farklar sosyo-

ekonomik düzeyler arasındaki boşluğun çok büyük olduğu yerlerde daha belirgin olarak ortaya çıkmaktadır. Sosyo-ekonomik statüsü kişinin dili daha etkili ve başarılı kullanması konusunda avantajlı ya da dezavantajlı kılmaktadır. Dili kullanma becerisi öznel niyetin sözel olarak detaylandırılması, ayrılık ve farklılıkların etkilerine duyarlılığı kolaylaştırır. Orta sınıfa mensup kişiler cümle kurulumu ve fikirleri ayrıntılandırma konusunda işçi sınıfına oranla daha başarılıdır. Aynı zamanda sosyo-ekonomik statü konuşmacının, öznel amacın sözel olarak ayrıntılandırılmasını engelleyen ve kullanıcıyı soyuttan ziyade, tanımlayıcı olarak değil de betimleyici bir şekilde yönlendiren bir konuşma formu sağlayan bir dil kullanımı biçimiyle sınırlandırır (Bernstein, 2003:46).

Kişinin öğrendiği dil, davranışları ve deneyimleri arasında bir etkileşim söz konusudur. Bir işlem süreci olarak dil, bireyin kendi kendini düzenleyen temel araçlardan biridir. Kişi kullandığı dil aracılığıyla deneyimini şekillendirir. Dilin kullanım şekli kişinin içinde yaşadığı sosyo-ekonomik yapıyla yakından ilişkilidir (Bernstein, 2003:56).

Çocuk içinde yaşadığı toplumsal yapı içerisinde dilin sadece sözlük anlamını değil, aynı zamanda bu sözcükleri ne zaman, hangi sırayla ve nasıl kullanacağını öğrenir. Çocuk dili nasıl kullanacağını öğrendiği sırada etkileyici bir dizi sinyali yaymayı ve yanıtlamayı öğrenir. Çocuk bu şekilde üyesi olduğu grubun normatif düzenlemelerini yansıtan bir dil kullanır. Dil bu sayede öznel amacın sözelleştirilmesinin yanında grubun işlevleri, rolleri ve amaçlarıyla bütünleşmeyi sağlar (Bernstein, 2003:55).

Kişi konuşma sırasında kendi kişiliğini kendine özgü bir konuşma tarzıyla değil, içinde yaşadığı toplumsal grubun konuşma terimleri ve üslubuyla ifade eder. Dilin içinde var olan terimler ve bu terimlerin kullanım şekli toplumsal hayatla yakından ilişkili olduğu için dil ve dilin kullanımı toplumsal bir nitelik taşır (Bernstein, 2003:56).

Bernstein, II. Dünya Savaşı sonrasında ABD’de ortaya çıkan ve daha sonra Avrupa’ya da taşınan sosyo-ekonomik statüsü düşük olan çocukların eğitimdeki

başarısızlıklarını anlamak ve ortadan kaldırmak için ileri sürülen “telafi edici eğitim” (compensatory education) üzerine odaklanır. Bu eğitim anlayışıyla bir noktaya kadar benzer fikirler sahip olsa da bir noktadan sonra eşitsiz yapının eksiklerini görmezden geldiği, okulun yapısındaki ve eğitimin içeriğindeki sorunlarına değinmediği için eleştirir.

Telafi edici eğitim ona göre ailenin ve çocuğun kültürel ve dilbilimsel yoksunluklarına odaklanır, ancak sosyo-ekonomik statüsü düşük olan çocukların başarısızlıkları sadece bu durumla açıklanamaz. Eğer bir çocuk kültürel olarak yoksun, ebeveynler yetersiz olarak etiketlenirse öğretmenin de çocuktan beklentisi buna göre şekillenecektir (Bernstein, 2003:148).

Telafi edici eğitimin çocukluğun ilk yıllardaki gelişiminin sonraki yıllardaki gelişimini etkilediği anlayışına katılan Bernstein, bu durumun üzerinde ısrarla durmanın dikkatleri okuldaki öğrenme içeriğindeki sorunlardan aile yapısındaki eksikliklere çektiği konusunda bu anlayışı eleştirmektedir. Bu nedenle telafi edici eğitim anlayışından uzaklaşarak okulun bilgi aktarımı ve organizasyon şemasına odaklanılması gerektiğini vurgulamaktadır (Bernstein, 2003:150).

Bernstein’a göre okul, evrensel anlam düzenlerini geliştirme ve aktarma ile ilgilidir. Okul hem açık hem de örtülü bir şekilde eğitimin içeriğini ve yapısını da şekillendiren ahlaki değerlerin öğretilmesini de sağlar. Okulda öğretilmeye çalışılan evrensel değerler çocuğun toplumsallaşmasının bir parçası olmadığı durumlarda çocuk okulda başarısız olacaktır. Okulda sunulan evrensel değerler işçi sınıfının toplumsallaşma sürecinde yer almadığı için işçi sınıfına mensup ailelerin çocukları okulun sunduğu kültür karşısında dezavantajlı duruma düşecektir (Bernstein, 2003:152).

Okulların bağlamları genellikle orta sınıfın sembolik dünyasını yansıtır. Buna rağmen alt sınıfa mensup bir çocuğun okulda verilen evrensel anlamları anlama ve kullanmasının önünde bir engel olmadığını belirten Bernstein, derslerde verilen örnekler, ders kitapları gibi içerik ve materyallerle çocuğun hayalgücünü harekete geçirecek bir bağlam kurulursa çocuğun bu anlamları anlama ve kullanmasında

diğerleri kadar başarılı olacağını düşünmektedir. Bu anlamları öğretmek için eğitimin içeriği materyalleri kadar öğretmenin çocuğun toplumsal gerçekliğini bilmesi de önemlidir (Bernstein, 2003:154).

Okulda verilen eğitimin kültürel üretimi ve yeniden üretimi sağlayan bir kültür aktarımı olarak tanımlayan Bernstein, aktarım özelliklerinden dolayı eğitimdeki iletişim ilişkisinin öğretmen ve öğrenci arasında öğretmeni önceleyen tek yönlü hiyerarşik bir yapıya sahip olduğunu belirtir. Hiyerarşik bir yapı şeklinde kurulan bu ilişkide öğretmen bilgiyi, bilmeyi temsil ederken öğrenci bilgisizliği, bilmemeyi, güçsüzlüğü temsil eder (Köse, 2003:28-29).

Bernstein okullarda öğretilen bilgi, beceri ve tutumların zamana yayılarak, basitten karmaşığa ve somuttan soyuta doğru ilerleyen bir hiyerarşik yapıyı temsil eden ardışıklık kuralları çerçevesinde kurgulandığını ve bu ardışıklık kurallarının yaşa bağlı gelişim aşamalarını ortaya koyan psikoloji çalışmalarının sonuçlarına göre belirlendiğini vurgular. Bu ardışıklık kuralları çocuğun toplumsal, kültürel tarihini ve yaşam öyküsünü hesaba katmadığı için alt sınıflara ve göçmen etnik gruplara mensup çocukların okul ortamına uyum sağlayamamalarına ve çözümleme becerisine sahip olamamalarına neden olarak okuldan kopmalarına yol açmaktadır (Köse, 2003)

1.4.9. Pierre Bourdieu

Eğitim ve eğitimde eşitsizlik tartışmalarını yürüten sosyal bilimcilerin başında Pierre Bourdieu gelmektedir. Bourdieu eğitimdeki eşitsizliklerin nedenini toplumsal alandaki eşitsizliklerde yattığını belirtmektedir. Bourdieu toplumsal eşitsizlik kavramının çok boyutlu olarak ele alınması gerektiğini düşünmektedir. Ona göre toplumsal eşitsizlikler sermaye dağılımda yatmaktadır. Ancak bu sermaye türleri farklı yer ve zamana göre önem kazanan bir yapıya sahiptir. Ona göre kişinin sahip olduğu sermaye türü ve miktarı onun toplum içindeki konumunu belirlemektedir.

Kişinin toplumsal konumunu belirleyen sermaye türleri alanda elde edeceği gücü de belirler. Alanı kişinin toplum içinde işgal ettiği konumlar arasındaki nesnel bağlantılar ağı olarak tanımlayan Bourdieu (Bourdieu ve Wacquant, 2012:81-82), alan kavramını açıklamak için sıklıkla oyun kavramına başvurmaktadır. Kişinin alanda güç elde etme düşüncesini, oyuncunun oyunda başarı elde etme düşüncesine benzetmekte ve oyuncunun sahip olduğu kartlarla oyunda en yüksek başarıyı elde etme stratejileri gibi kişilerinde alanda güç elde etmek için ellerindeki farklı sermaye türleri arasından seçim yaparak elde etmesine benzetir. Belli bir sermaye türü bazen alanda uğruna mücadele edilen şey iken bazen de daha büyük kazanımlar için harcanabilecek bir şeye dönüşür. Oyunda oyuncular sadece jetonlarının miktarına göre oyuna katılmazlar, aynı zamanda karşılarındakini jetonuna göre ve oyunu kazanacaklarına olan inançlarına göre oyuna katılırlar. Oyuncular ellerindeki kartların hiyerarşisine göre oyuna katılırlar. Her bir kartın farklı oyunlarda farklı hiyerarşisi vardır. Kartların gücünün oyuna göre değişmesi gibi her bir sermayenin hiyerarşisi de alanlara göre değişir. Örneğin sanat alanına girmek isteyen birinin sanata inanması, gerekli asgari sanatsal bilgiye sahip olması ve girmek istediği sanat çevresinin adet ve kurallarına kendini kaptırması gereklidir. Her alan bir mücadele alanıdır ve kişiler alanda güç elde etmek için sermaye için mücadele verirler (Bakçay Çolak, 2015:8-9).

Bourdieu sermaye kavramını Marx'ın aksine ekonomik sermaye ile sınırlandırmamaktadır. Bourdieu'nun analizinde ekonomik sermaye, kültürel sermaye, toplumsal sermaye ve sembolik sermaye önemli bir yer tutar (Bourdieu ve Wacquant, 2012:82; Jourdain ve Naulin, 2016:106). Ekonomik sermaye kişinin sahip olduğu mallar ve gelirine işaret eder. Kültürel sermaye kişinin aydın kültürüne ait mal ve pratikleri takdir edebilmesini sağlayan kültürel kaynaklardır. Kültürel sermaye benimsenmiş yani habitusu kuran yetenek, bilgi ve beceriler şeklinde, nesnelleştirilmiş yani kültürel mallar biçiminde ve kurumlaştırılmış yani öğretim yoluyla elde edilen unvanlar biçiminde var olur. Toplumsal sermaye kişinin içinde bulunduğu karşılıklı tanınmaya dayalı, kurumsallaştırılmış bir kalıcı ilişkiler ağına bağlı kaynaklardır. Bu kaynaklar kişinin bir alana katılımını ve bu alandaki özel kaynaklara erişimini mümkün kılar. Sembolik sermaye ise toplumsal tanınma ve

itibar kavramlarına göndermede bulunur. Sembolik sermaye daha çok kişinin şeref, itibar, duruş gibi özellikleri ile ilgilidir. (Palabıyık, 2011:132; Jourdain ve Naulin, 2016:106).

Sermaye türleri oyundaki kartlar gibi her zaman eşdeğere sahip değildir, her alanın özgün mantığı içerisinde geçerliliğe sahip olan sermaye türü farklıdır. Sınıf ile pratikler arasındaki ilişki her durumda alana göre değişen etmenler aracılığıyla kurulur (Bourdieu, 2015(b):176.).

Okul kurumu, kültürel sermayenin yeniden üretiminde merkezi bir öneme sahiptir. okullar orta sınıfın kültürel değerlerinin üretildiği ve yeniden üretildiği alanlardır. Okulun temel işlevi sınıflara ayrılmış toplumu sürdürmek ve meşrulaştırmaktır(Hill, 2016:46). Okul eşit olmayan kültürel sermayeyle donanmış öğrenciler arasındaki farkı koruyarak bir ayıklama işlevi görür (Bourdieu, 2015(a):37).

Okulun kültürel sermayenin dağılımında yaptığı katkı ile toplumsal yapının eşitsizliklerinin yeniden üretimi sağlanır. Aileler bu durumda kendi toplumsal sınıflarının gücünü ve ayrıcalıklarını sürdürmek için farklı stratejiler üretme çabası içine girerler. Ailelerin kültürel sermayeleri ekonomik sermayelerinin üstünde bir konumdaysa okula verdikleri değer de bir artış görülür (Bourdieu, 2015(a):36).

Türkiye’de orta sınıf mensubu kişilerin eğitime yaptıkları yatırımlar düşünüldüğünde ailelerin çocukları aracılığıyla sahip oldukları toplumsal sınıfın ayrıcalıklarını korumaya yöneliktir. Dershanelere, özel kurslara ve özel derslere ayırdıkları ekonomik sermayeleri ile kendi toplumsal sınıflarını yeniden üretmeyi hedeflemektedirler. Aynı zamanda Bourdieu’nun (Bourdieu, 2015(a):36) iddia ettiği gibi en üst düzey toplumsal konumlara erişmeyi sağlayan eğitim kurumları da kültürel ve ekonomik sermayeye sahip ayrıcalıklı kişiler arasında paylaşılma eğilimi taşımaktadır.

Eğitim sistemi ve eğitimin toplumdaki hangi grupların çıkarlarına hizmet ettiği önemlidir. Toplumu hangi grubun kültürel değerleriyle eğittiği eğitim

sisteminin önemli bir sorunudur. Sistemin sunduğu eğitim elit bir sınıfın kültürünü mü yoksa çoğunluğun kültürü mü yansıttığına bağlı olarak toplumdaki eşitsiz yapıya sunduğu hizmet değişir. Eğitim sisteminin hizmet ettiği amaçlar gizli veya açık bir biçimde bir gruba eşitsiz bir biçimde üstünlük sağlar (Bourdieu ve Passeron, 2015:106).

Çağdaş toplumlarda statü dağılımında eğitimin önemine vurgu yapan Bourdieu kültürel sermayenin üretimi ve yeniden üretiminde okulların başat rol üstlendiğini ifade eder. Ona göre okullar hakim sınıf yapısının kültürünün ve toplumun sınıflı yapısının topluma benimsetilmesini sağlar (Swartz, 2011:263). Bu sayede toplumdaki eşitsizliklerin özellikle de başarı ile ilgili olan eşitsizliklerin doğal eşitsizlikler olarak açıklanmasını sağlayarak herkesin bulunduğu yeri hak ettiğini düşünmesini sağlar (Bourdieu ve Passeron, 2015:67-68).

Okulda öğrenilen bilgiler ve okulun bireylere sunduğu olanaklar doğal bir durumun sonucu olarak düşünüldüğü için bireyler okuldaki bu tahakküm ilişkisinin sürdürülmesine ve bireylerin toplumsal sınıf konumlarının yeniden üretilmesine neden olmaktadır. Rıza ilişkisiyle gerçekleşen bu duruma Bourdieu sembolik şiddet adını verir (Bourdieu ve Wacquant, 2012:167).

Bourdieu, eğitim sisteminin toplumsal sınıf ilişkilerini yeniden ürettiğini, kültürel sermayenin eşitsiz dağılımını pekiştirdiğini ve hizmet ettiği grubun kültürel yeniden üretimini sağladığını vurgulamaktadır (Swartz, 2011:265). Eğitim bu özellikleriyle eşitsiz bir toplumun eşitsizliğini pekiştirmekte ve eşitsizliğin bireyler tarafından doğal olarak kabul edilmesini sağladığı için de sembolik bir şiddet konumuna gelmektedir.

Orta sınıfın çok geniş ve birbirinden çok uzak noktaları işaret eden bir kavram olduğunu kabul etse de orta sınıf mensuplarının hiyerarşilendirilmiş eğitim unvanları ve diplomaların peşinde koşmasını eğitim sisteminin toplumsal yeniden üretim ile olan ilişkisinde göstermektedir (Bourdieu, 2015(a):475). Türkiye’de orta sınıf mensubu öğretmenlerin, doktorların, esnafların, memurların kendi toplumsal sınıflarını korumak ya da bir üst toplumsal sınıfta yer almak için eğitime ve eğitim

sistemine yaptıkları yatırımların eğitim sisteminin doğal sonucu olduğu anlaşılmaktadır.

1.5. Eğitimde Fırsat Eşit(siz)liği

Toplumlar tarihin her döneminde aynı kültür etrafında toplanan toplum üyelerinin ortak çalışması sonucu toplumun sürekliliğini sağlayan kaynaklar üretir ve bu kaynaklar toplumun üyeleri tarafından paylaşılır. Toplumun üyeleri tarafından ortaklaşa üretilen bu kaynaklar toplumun üyeleri arasında eşit bir şekilde paylaşılmaz. Tarihin her döneminde toplumun kaynaklarının eşitsiz dağılımı söz konusudur (Şahin, 2018:418). Rousseau (2013: 87) toplumsal eşitsizlikleri fizik eşitsizlik ve politik eşitsizlik olarak iki şekilde değerlendirir. Fizik eşitsizlikler kişinin yaşı, cinsiyeti, beden gücü ve zekâ gibi bireysel farklılıklardan doğan eşitsizlikler iken politik eşitsizlikler toplumsal yaşam içinde oluşur. Toplumların gelişimi sırasında değişen nüfus, coğrafi koşullar, üretim biçimleri gibi faktörler sonucu toplumdaki bazı birey ya da grupların diğerleri üzerinde üstünlük sağlaması sonucu oluşur.

Eğitimde eşitlik kavramı kitle eğitiminin yaygınlaşmaya ve kitlelerin toplumsal statüsü yüksek mesleklere erişim hakkı elde etmesi sonucu ortaya çıkmıştır. Eğitimde eşitlik kavramı herkese eğitim kurumlarının en üst basamağına kadar öğrenim görme hakkı, herkesin muayyen düzeyde bir asgari öğrenim görme hakkı ve her bireyin kendi yetenek ve potansiyelini en iyi şekilde kullanabileceği bir öğrenim görme hakkının sağlanmasının ifade etmektedir (Tezcan, 2012:79-80).

Eğitimde eşitlik kavramı “din, dil, ırk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç ve mezhep ayrımı dolayısıyla kişiler arasında bir ayrım yapılmasını ret eden bir hukuki eşitliktir” (Tunç, 1969:16). Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi aracılığıyla üye ülkelerde tüm bireylere eşit eğitim hakkını garanti altına almaktadır. Bu beyannameye göre herkese asgari düzeyde eğitim alma hakkı tanınırken, bu eğitimin insanın tam gelişmesini ve insan haklarıyla ana hürriyetlerine saygının kuvvetlenmesini hedef alması gerektiği ve anne ve babanın çocuklarına

vereceği eğitimi seçme hakkına sahip olması gerektiği kabul edilmiştir (İnsan Hakları Evrensel).

Türkiye de hem bir Birleşmiş Milletler üyesi olarak bu anlaşmaya taraf olmuş hem de anayasasının çeşitli maddeleriyle eğitim hakkını tüm vatandaşları için garanti altına almıştır. Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının onuncu maddesi ile “Herkes, dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, din, mezhep ve benzeri sebeplerle ayırım gözetilmeksizin kanun önünde eşittir” (Anayasanın 10. Maddesi, t.y.) İlkesini benimseyerek kırk ikinci maddesinde eğitim ve öğretimin devlet tarafından her bireye zorunlu ve parasız olarak sunulması gerektiği ve maddi imkânlardan yoksun başarılı çocuklara burs verme zorunluluğunu kabul etmektedir (Anayasanın 42. Maddesi, t.y.)

Yirminci yüzyılla birlikte eğitimin halk kitleleri arasında yayılmaya başlaması, herkesin eşit şekilde tüm eğitim kurumlarından faydalanma hakkının yasalar tarafından garanti altına alınması eğitimde eşitliğin sağlandığı fikrini doğursa da eğitim kurumlarından alınan eğitimin niteliği ve niceliğinde hiçbir zaman bir eşitlik sağlanamamıştır. Eğitimde fırsat eşitliği kavramı bu noktada ortaya çıkmış, eğitimin koşulsuz bir şekilde herkes tarafından yararlanılması olanağını sağlama ve herkesin eğitim kapsamındaki fırsat ve olanaklardan yararlanmasını ifade etmektedir (Çelikkol ve Avcı, 2017:167).

Tezcan eğitimde fırsat eşitliğinin ekonomik, toplumsal, coğrafi ve bireysel faktörler nedeniyle (Tezcan, 2012) sağlanamadığını belirtmektedir. Eğitimde fırsat eşitsizliği okul binaları ve sahip oldukları eğitim olanakları, eğitim araç-gereçleri ölçme ve değerlendirme yöntemleri, öğretmen nitelikleri okullara ayrılan eğitim bütçeleri, ulaşım ve iklim şartlar gibi çevresel faktörler, ekonomik sermaye, cinsiyet, ırk, fiziksel engellilik ve ailenin eğitime ve eğitim kurumlarına yaklaşımı gibi etmenleri içine alan bir niteliğe sahiptir.

Eğitimde fırsat eşitsizliği tüm bu unsurların bir arada ortadan kaldırılması ve bireylerin tümüne eşit ortamda ve eşit olanaklarla yarışma şansı verilmediği durumları ifade etmektedir. Eğitimde eşitsizlik sadece herkesin eğitim kurumlarının

tüm basamaklarına erişimini ifade etmemektedir. Birerlerin farklı ilgi ve yeteneklere sahip olduğu düşünüldüğünde tek bir eğitim sistemi benimsemiş ülkelerin sistemsel bir eşitsizlik yarattığı görülmektedir. Türkiye’de uygulanan ulusal sınavlar akademik başarıyı önelemekte ve farklı yetenek ve ilgiye sahip bireyleri yarışın dışında bırakmaktadır. Eğitimde fırsat eşitliği tüm bireylerin ilgi ve yeteneklerini içerecek şekilde ele alınması gerekmektedir.

1.6. Metodoloji

Sosyal bilimler alanında sıklıkla kullanılan nitel araştırma; anlamlar, kavramlar, tanımlamalar, metaforlar ve sembollere odaklanarak (Berg, 2002:3) farklı grup ya da farklı kültürlerdeki insan topluluklarının inşa ettiği sosyal gerçekliğe (Baş, 2013:17) ulaşmaya çalışır. İnsanlar, içinde yaşadıkları sosyal dünyada birlikte yaşadıkları insanlar ile ortak anlam kümelerine sahiptir. Bu anlam kümeleri insanların deneyimleriyle oluşturulur ve onların aynı zamanda anlam dünyalarını yeniden biçimlendirir. İnsanlar bu anlam dünyaları içinde farklı davranış kalıpları sergilerler. Farklı davranış kalıplarının çok çeşitli olması nedeniyle çok sayıda sosyal gerçeklik olduğu ya da tek gerçeğin farklı yorumlanabileceği sonucunu ortaya çıkartır (Merriam, 2015: 8-9).

Sosyal bilimlerin araştırma nesnesi hiçbir zaman tam anlamıyla açık olmadığı ve farklı sosyal gerçeklikler var olduğu için daima yorumlamaya ihtiyaç duyulur (Mayring, 2011: 27). Bu yorumlama önce araştırma nesnesi olan kişi ya da grubun kendi davranış kalıplarını, deneyimlerini yorumlamasıyla başlayan bir süreçtir. Bu nedenle nitel araştırma istatistiki veriler yerine insanların davranışlarını nasıl yorumladıklarına ve içinde yaşadıkları sosyal dünyayı nasıl anlamlandırdıklarına odaklanır. Nitel araştırmacılar temelde sosyal dünyanın içinde üretilen anlamların, o anlamları üreten kişiler tarafından nasıl üretildiğini ve yorumlandığını anlamaya çalışır (Güler vd, 2015:39; Çelik ve Ekşi, 2015: 16; Merriam, 2015: 5).

Kişilerin anlam dünyalarına ve çevrelerinden nasıl etkilendiklerine odaklanan nitel araştırmacılar, araştırma problemine, elde edilen verilerin hangi amaçla kullanılacağına bağlı olarak farklı strateji ve yöntemlere sahip nitel araştırma türleri

geliştirmişlerdir. Sosyal dünyanın araştırılması sürecinde kullanılan farklı nitel araştırma yöntemleri verilerin toplanması, analizi, yorumlanması ve raporlanması aşamalarında araştırmacıya farklı yönergeler sunar. Araştırmacı tarafından seçilen nitel araştırma türü araştırma boyunca araştırmacının rehberi konumundadır. Eğitimde fırsat eşitsizliği üzerine yapılan bu çalışmada araştırma evreninin her zaman öğretici olduğundan yola çıkılarak nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Özellikle II. Dünya Savaşı sonrası kitle eğitiminin bireyler tarafından da yoğun bir şekilde arzu edilir hale gelmesinden sonra eğitimde fırsat eşitsizliği üzerine oldukça yoğun ve etkili çalışmalar yapılmıştır. Çok sayıda eğitimde fırsat eşitsizliği teorisi olmasına rağmen, Türkiye'nin kendine özgü gerçeklikleri olduğu gerçeği görmezden gelinemez. Bu nedenle Türkiye'nin kendi kültürel iklimi çerçevesinde araştırılması gerekmektedir. Kişilerin eğitim kurumları karşısındaki tutum ve tercihleri, eğitim kurumlarından beklentileri ve bu beklentilerine karşılık bulup bulamadıkları, ayrıca eğitim kurumlarının fiziki ve sosyal şartları ile diğer sosyal etkenler birlikte ele alınmak durumundadır. Bu nedenle araştırma sürecinde araştırmacıya esneklik sağlayan, birkaç tekniğin aynı anda kullanılmasına ve gerektiğinde üzerinde değişiklikler yapılmasına olanak sağlayan gömülü teori yöntemi kullanılmıştır.

Gömülü teori, sosyal teorinin sosyal dünyadan ayrı düşünülemediğini varsayarak teoriyle pratik arasındaki ayrımın ortadan kaldırılması ve teorinin sahadan elde edilen verilerle kurulması gerektiğini kabul eder. Bu nedenle gömülü teorisyenlerin temel kaygısı teori ve sosyal araştırma ikiliğini sonlandırmaktır. İlk olarak 1967'de Strauss ve Glaser tarafından geliştirilen gömülü teori, verileri toplama ve analiz etmede kullanılan sistematik aynı zamanda esnek yönergelerden oluşur. Bu yönergeler, veriler ve analiz arasında tekrar tekrar karşılaştırma yapılmasını sağlayarak nitel verilerden yola çıkarak teori oluşturma amacını taşımaktadır (Charmaz, 2015: 20). Gömülü teoride teorinin verilerin içinde gömülü olduğu anlayışı hâkimdir. Verilerin nitel analiziyle var olan kavrayışlara ve kavramlara özgün katkı sağlanır. Araştırmacı araştırma boyunca yeni kavram ve kategoriler üretir. Bu kavram ve kategorilerden araştırma sonunda verilerin içinde gömülü olan teoriyi ortaya çıkartır (Ilgar ve Ilgar, 2013: 206).

Gömülü teoriyle ilgili oldukça yoğun şekilde teorinin ne anlama geldiğine yönelik sorular sorulmuştur. Strauss ve Corbin (1998:15) “bir olguyu açıklamak ya da hakkında tahminde bulunmak için kullanılan ilişkinin ifadeleri ile ilgili bütüncül bir çerçeve olarak kurulan gelişmiş bir kavramlar kümesidir” şeklinde tanımlarken; Charmaz gömülü teoriyle çalışan araştırmacıların çalışmalarını inceleyerek gömülü teoride teorinin farklı anlamlarda kullanıldığını tespit etmiştir. Charmaz (2015: 337), gömülü teorisyenler tarafından teori “1) ampirik bir genelleme, 2) bir kategori ya da çekirdek değişken, 3) bir eğilim, 4) bir sürecin açıklanması, 5) değişkenler arasındaki ilişki, 6) bir açıklama, 7) soyut bir kavrayış ve/veya 8) tanımlama” gibi anlamlarda kullanıldığını tespit etmiştir. Gömülü teori için teorinin anlamıyla ilgili bu kadar çok tartışma varken gömülü teorisyenlerinin teori oluşturma anlayışları da farklılık göstermektedir. Bu nedenle gömülü teorinin temel amacının teori geliştirmek olmadığı anlayışı üzerine çeşitli tartışmalar yürütülmüştür ve sonuçta araştırmacının amacı teori geliştirmek olmasa da gömülü teori araştırmanın rehberi olarak kullanılmaya başlanmıştır.

Gömülü teorinin en önemli tartışma konularından biri literatür taraması konusudur. Literatür taramasının araştırma öncesinde mi sonrasında mı yapılacağına yönelik yürütülen bu tartışmalar gömülü teorinin uygulanma biçimini önemli oranda belirlemektedir. Literatür taramasının araştırma öncesinde yapılmasının araştırmacının kavram ve kategori üretimine zarar vereceği düşüncesiyle araştırma öncesi literatür taramasını uygun bulmayan yaklaşıma karşılık (Akturan ve Hatemoğlu, 2013:71) araştırmacının sahaya tamamen bilgisiz şekilde çıkmasının araştırmayı olumsuz etkileyeceği düşüncesi yer almaktadır. Aralarında önemli tartışmaların yer aldığı bu iki yaklaşım arasından araştırma öncesi literatür taraması uygulaması seçilmiş, araştırma sahasına, saha ve konu hakkında bilgili olarak çıkmak uygun bulunmuştur. Eğitim, eğitimde fırsat eşitsizliği, Türkiye eğitim sistemi, Ardahan ve Karabük İlleri hakkında gerekli literatür taraması yapıldıktan sonra araştırmaya başlanmıştır, ancak araştırma öncesi literatür taraması sırasında araştırmanın temel konusu olan eğitimde fırsat eşitsizliği ile doğrudan ilişki kurulmayan bazı konuların araştırmanın kavram ve kategorilerini oluşturmasının ardında araştırma süreci sonrası yeni bir literatür taraması gerçekleştirilmiştir.

Tezin saha araştırması 2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılında Ardahan ve Karabük illerinde TEOG sınavında en başarılı ve en az başarılı olan ikişer ortaokulda olmak üzere toplam dört okulda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada on altı çocuk, on altı anne, on iki öğretmen ve iki Okul Aile Birliği Başkanı ile toplamda kırk altı görüşme yapılmıştır. Araştırmanın yapıldığı dönem olan 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılında Türkiye’de örgün eğitim kurumlarında on yedi milyon sekiz yüz seksen beş bin iki yüz kırk sekiz öğrenci eğitim görmektedir. Araştırmanın yapıldığı ortaokullarda ise beş milyon beş yüz doksan bin yüz otuz dört öğrenci eğitim almaktadır (Milli Eğitim İstatistikleri, 2017/18:54). Dolayısıyla yapılan araştırmanın geneli temsil etme niteliği yoktur. Çalışma 2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılında Ardahan ve Karabük illerinin il merkezindeki dört okulun genel durumunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle bu tez görüşmelerin yapıldığı dört okulla sınırlıdır ve geneli temsil etme iddiası taşımasa da Ardahan ve Karabük illerinin toplumsal ve ekonomik yapıları itibarıyla Türkiye’ye özgü nitelikleri de açığa çıkardığı kabul edilmektedir.

Türkiye’de üniversite diplomalarının artan önemi karşısında bireylerin eğitime ve özellikle üniversite eğitime yönelik artan talepleri karşısında yeterli sayıda üniversite bulunmaması nedeniyle üniversiteye giriş yapılan ortak sınavla gerçekleştirilebilmektedir. Yapılan görüşmelerde görüşmeciler tarafından da dile getirilen “iyi bir lise iyi bir üniversite demektir” sözünden hareketle üniversite sınavlarındaki başarının önemli oranda öğrencinin okuduğu lise ile alakalı olması nedeniyle bu çalışma liselere giriş sınavı olan TEOG başarısını esas alsa da araştırmanın yapıldığı iller üniversite sınavlarındaki başarı sırasına göre seçilmiştir. Araştırmanın örneklemini ÖSYM tarafından 2013 yılında en son açıklanan “en başarılı iller” (YGS Sonuçlarına Göre, 2013) sıralamasına göre seçilmiştir. 2013 yılında iller sıralamasında seksen birinci sırada yer alan Hakkâri ve sekseninci sırada yer alan Şırnak’ta o dönemde yaşanan olaylar nedeniyle eğitime ara verilmesi ve böyle bir ortamda sağlıklı veri toplamanın imkânsız olması nedeniyle yetmiş dokuzuncu sırada yer alan Ardahan ili seçilmiştir. Aynı şekilde aynı yıl birinci olan Ankara’nın Ardahan’la karşılaştırma bakımından nüfus, ekonomi ve toplumsal farklılıkları nedeniyle ikinci olan Karabük ili seçilmiştir. Ayrıca Ardahan ve Karabük illerinin

2003 yılından bugüne açıklanan tüm sınav sonuçlarında 2013 yılı verilerine yakın sıralamalarda yer almaları nedeniyle elde edilen başarı sıralamasının süreklilik arz ettiği görülmektedir (Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı).

Araştırma 02.05.2017-13.05.2017 tarihleri arasında Ardahan’da, 24.05.2017-09.06.2017 tarihleri arasında Karabük’te gerçekleştirilmiştir. Ardahan ve Karabük İl Milli Eğitim Müdürlüklerinden gerekli izinler alındıktan sonra çalışma yapılacak en başarılı ve en az başarılı olan okulların bilgileri alınarak ilgili okullarda görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Ardahan İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından verilen bilgiye göre Ardahan il merkezinde TEOG sınavında en başarılı olan okul 23 Şubat Ortaokulu’nda ve en az başarılı olan okul Merkez Atatürk Ortaokulu’nda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Aynı şekilde Karabük İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından Karabük il merkezindeki en başarılı okul olan Karabük Merkez Atatürk Ortaokulu’nda ve en az başarılı olan Fevzi Çakmak Ortaokulu’nda görüşmeler yapılmıştır.

Araştırmada teorinin sosyal dünyadan ayrı düşünölemeyeceğinden hareketle teori ve pratik arasındaki ayrımı ortadan kaldırmayı hedefleyen gömölü teori ile görüşme ve gözlem teknikleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler eğitimin doğrudan muhatabı olan çocuklar ve çocuğun eğitiminde büyük katkıya sahip olan anne ve öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir.

Görüşmelerde amaçlı örneklem tekniğı tercih edilerek okulların sekizinci sınıfında okuyan ve TEOG sınavına girmiş öğrenciler tercih edilmiştir. Cinsiyet ve toplumsal sınıf farklılıklarını da ortaya koymayı amaçlayan bu örneklem tercihinde her okuldan en başarılı kız ve erkek çocuklar ile en başarısız kız ve erkek çocuklar ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapılan çocukların on sekiz yaşından küçük olması nedeniyle annelerinden çocuklarla ve kendileriyle görüşmelerine izin verdiklerini beyan eden izin belgelerini imzalamaları istenmiş ve tüm görüşmecilerden imzalı izin belgesi alınmıştır. Bu görüşmeler dışında öğretmenler odasında öğretmenlerle yapılan sohbetler kendi izinleri doğrultusunda yazılı hale getirilmiştir. Özel olarak görüşmek isteyen ancak ses kayıt cihazının kullanılmasına

izin vermeyen öğretmenler ile de görüşmeler gerçekleştirilerek araştırmanın memoları olarak araştırmanın önemli verileri arasında yer verilmiştir.

Yapılan görüşmelerin tamamı ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınarak daha sonra ses kayıtları kelime kelime çözümlenmiştir. Daha sonra bu ses çözümlemeleri görüşmeler sırasında tutulan memolar ile karşılaştırmalı olarak açık kodlama, eksenel kodlama ve seçici kodlama aşamalarından sonra kavramlar ve kategoriler elde edilmiştir. Elde edilen kategoriler kimliklerin tekil, homojen ve istikrarlı olduğu iddiasını reddeden ve toplumdaki eşitsizliklerin çok boyutlu ele alınmasını gerekli göre kesişimsellik analizine tabi tutulmuştur.

Amaçlı örneklemin tercih edildiği çalışmada okulların tamamında en başarılı kız ve erkek çocukların ve en az başarılı erkek çocukların anneleri ile ilk aramada görüşme imkânı bulunmasına rağmen tüm okullarda en az başarılı kız çocuklarının anneleri ile görüşme konusunda önemli sorunlar yaşanmıştır. Bu nedenle kız çocuklarının tercihi TEOG başarı sıralaması listesindeki en son sıradan başlanarak yukarıya doğru çıkılması suretiyle gerçekleştirilmiştir. 23 Şubat Ortaokulu'nda görüşme talep edilen en az başarılı dört kız çocuğunun annesinden de randevu alınamamıştır. Bu nedenle bu okulda en az başarı gösteren kız çocuğuyla görüşme gerçekleştirilememiştir. Gömülü teori/yaklaşımın araştırma sahasında yapılacak değişikliklere olanak tanıyan nitelikleri sayesinde bu okulda engelli bir erkek çocuk ve annesi ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Altıncı sınıfta okuyan bu çocuğun sekizinci sınıfta olması ve TEOG sınavına girmesi gerekirken yaşadığı sorunlar nedeniyle yaşitlarından iki yıl geriden gelmesi bu çocuğun tercih edilmesine neden olmuştur. Diğer üç okulda da benzer sorunlar yaşanmasına rağmen TEOG sınavında en az başarı gösteren kız çocukları ve anneleri ile görüşme sağlanabilmiştir.

Tezin gömülü teori rehberliğinde gerçekleştirilen görüşme, çözümleme ve raporlama aşamalarından sonra kesişimsellik analizi gerçekleştirilmiştir. 1989 yılında Kimberle Crenshaw'ın beyaz kadınların ve siyah kadınların birbirinden farklı deneyimler yaşadığı fikrinden yola çıkarak geliştirdiği kesişimsellik, feminist teorinin önemli yaklaşımlarından biri olmayı sürdürmektedir. “Kesişim kavramı, kimlik kategorilerinin ve içinde bulundukları sosyal ilişki ağının “ayrı yollar” olarak

deneyimlendiği görüşünü gözden geçirmeye çalışan bir teorik konum kümesini anlatmaktadır” (Roth, 2004).

Bir grubun toplumsal kimliğini tekil, homojen ve istikrarlı olduğunu varsayan ve analitik bir boyut olarak kullanılan tekil kimlik politikaları, sosyal bilimciler tarafından sorunsallaştırılmaktadır (Richeson ve Sommers, 2016:67). Tekil analiz metodunu benimsemeyen kesişimsellik analizine bağlı toplumsal kimlik modelleri, çok sayıda ezilen kimliğin çarpımsal olmayan bir katkısız etkiye sahip olduğunu varsayar (Cross vd., 2017). Eğitimde fırsat eşitsizliğini anlamaya yönelik yapılan bu çalışmada eşitsizlikleri ortaya çıkaran farklı nedenlerin kesişimsellikleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Kesişimsellik basitçe birden fazla dışlanma biçiminin karşısında durulduğunda her birine isabet etme olasılığıyla karşı karşıya olunduğunu anlatır (Crenshaw, 2004:2). Birden fazla ayrımcılık ya da dezavantajlı durum aynı konu üzerinde birleştiğinde farklı ayrımcılık biçimlerinin toplamı olarak ortaya çıkmaz. Bu durum farklı ve tamamen beklenmedik sonuçlara yol açabilecek yeni kendine özgü bir ayrımcı süreci yaratır (Angelucci, 2017:3).

Suzanne Knudsen (2006) kesişimselliğe yönelik biri birbirine eklenen kesişimler diğeri çapraz kesişimler olarak iki farklı yaklaşım olduğunu belirtir. İlk durumda, kategoriler ayrı ayrı kendi başına bir varlık olarak ele alınır. Sosyal farklılıkların ve dezavantajların oluşturulmasındaki etkilerinin, farklı kategorilerin birlikte var olması ve etkinin çarpımı olarak analiz edilirken, ikinci yaklaşım ise kategorilerin bir kavşakta ayrımcılık ve farklılaşma süreçlerinin birbirlerinin içine geçişlerini analiz eder.

Kesişimsellik analizi bir ana kategori ve iki alt kategori arasında yapılır. İki alt kategori arasında kesişen bir kavram kesişimsellik kategorisini oluşturur. Bu şekilde ana kategoriyle olan bağlantılar ortaya çıkarılır. Alt kategoriler ana kategori olan kesişimsellik kategorisinin sınırlarını çizer (Angelucci, 2017:9). Kesişimsellik analizi yapmak için öncelikle bir ana kategori seçilir ve alt kategorilerle sınırlandırıldıktan sonra aralarındaki bağlantılar ortaya çıkarılmaya çalışılır. Alt

kategorilerin tek başlarına mı yoksa birlikte mi kesişimsellik kategorisini ortaya çıkardığı anlaşılmaya çalışılır. Kesişimsellik toplumsal süreçlerin öznel ve mikro sosyolojik açıdan analizini yaparak belirli karşılaşmalar sırasında ortaya çıkan gizli ayrımcılık biçimleri ya da dezavantaj durumlarına ışık tutmayı amaçlar (Angelucci, 2017:15-16).

Eğitimde toplumsal statüsü yüksek bir konuma erişime olanak tanıyan ulusal sınavlarda elde edilen başarılar birden fazla etkenin bir araya gelmesiyle ortaya çıkan bir durumu oluşturmaktadır. Dolayısıyla yapılan görüşmelerden elde edilen kavram ve kategoriler benzerlikleri ve farklılıkları bağlamında değerlendirilerek ortak noktaları tespit edilmeye çalışılmıştır. Eğitimde fırsat eşitsizliğini ortaya çıkararak nedenlerin çok boyutlu olarak ele alınmasını sağlayan bu yolla dezavantajlı gruplar tespit edilmeye çalışılmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM:

TÜRKİYE’DE EĞİTİM SİSTEMİNDE DÖNÜŞÜMLER VE EĞİTİMDE FIRSAT EŞİT(SİZ)LİĞİ

2.1. Türkiye’de Eğitim Kurumlarının Gelişimi

Kültürel aktarım aracı olan eğitim bir toplumun tarihsel geçmişinden ayrı tutulamaz. Bu nedenle Türkiye’deki eğitimin bugünkü durumu Cumhuriyet tarihindeki gelişmelerle olduğu kadar Osmanlı Devleti’ndeki gelişmelerle de yakından ilişkilidir. Osmanlı Devleti’ni büyük oranda etkileyen Avrupa Devletleri’nin yaşadığı dönüşümler eğitim alanında da etkilerini göstermiştir.

Avrupa’da Ortaçağ’da seçkinler için yapılan ve dine dayalı olan eğitim 1500’lü yıllarda değişmeye başlamış ve modern eğitim kurumlarının temeli atılmaya başlanmıştır. On altıncı yüzyılla birlikte toplumların yaşadığı ekonomik ve ideolojik değişimler eğitimin ve eğitim kurumlarının da niteliğinde köklü değişimler yaşanmasını sağlamıştır (Erden, 2011:89).

Ortaçağda Huarte de San Juan, kendi dönemi için yeni bir fikir olan gençlerin doğal yeteneklerine göre eğitilmesinin kamusal bir görev olduğu anlayışını ortaya atmıştır. Ona göre Yeniçağa özgü bilgi iletişimi sağlamak için belirli bir eğitim siyasetiyle uyruklarını kendilerine uygun gördükleri alanlarda eğitmek zorunludur (Akal, 2003:186).Modern dönemin arifesinde bir diğer İspanyol düşünür Abril de modern kamusal eğitimin gerek toplumsal gerekse de devlet yönetimi açısından iyi yetişmiş insan sorununu çözeceğine vurgu yapmaktadır. Bu dönemde Kilise’nin tekelindeki eğitim sistemine karşı laik, kamusal eğitim öneren düşünürlerin sayısı hızla artmıştır. (Akal, 2003:186).

On altıncı yüzyılda laik eğitim düşüncesini benimseyenlerin ve etkinliklerinin yanı sıra Calvinist ve Lutheryan Kiliseleri gibi reformcu Kiliseler de eğitim sistemlerinde değişikliklere neden oluyorlardı. Bu Kiliselerin farklı siyasi ve toplumsal kökenleri nedeniyle Avrupa eğitim modellerinde bazı farklılıklar ortaya

çıkıyordu. Aynı zamanda kentsel yapılar, toplumsal tabakalaşma ve devlet oluşumundaki farklılıklar nedeniyle de Avrupa'daki eğitim sistemleri ve okullaşma biçimlerinde farklılıklar ortaya çıkıyordu. Bu nedenle devletler de kendi toplumsal özelliklerine göre farklı modelleri benimsemek durumunda kalmışlardır. Örneğin Hollanda'da ticaret ve deniz ticareti çok çeşitli okul türlerinin ortaya çıkmasına ve benimsenmesine neden olmuştur. (Ehrenpreis, 2015:41-42). İtalya'da aristokratik eğitim görüşüne karşılık Luther'in Kilise'ye karşı açtığı savaş yeni bir kilise ve din ilişkisini gerçekleştirmeye yönelmiş bir Hristiyan insan tipi yetiştirme ideali ile açılan halk okulları, Almanya'da hümanist eğitimin ilim adamları, üniversite ve okulların eline geçmesini sağladı (Kafadar, 1997:32).

Eğitimin büyük bir değişim içine girdiği bu dönemde Avrupa'da çeşitli düşünürler eğitimin nasıl yapılacağı hakkında önemli fikirler ortaya atıyorlardı. Bunlardan en önemlilerinden bir olan Alman hümanist düşünür Erasmus, Ortaçağ'ın skolastik eğitimine ve dayakçı pedagojisine karşı çıkarak okullarda iyi öğretmenlerle, iyi hazırlanmış ders programlarıyla, iyi pedagojik metotlarla ve çocukların bireysel farklılıklarını dikkate alan bir eğitim anlayışını savunuyordu. Diğer ülkelere kıyasla hümanizm akımının geç girdiği Fransa'da da Montaigne çocuğun bireysel yeteneklerine vurgu yaparak doğaya ve hayata yönelik bütüncül bir eğitim önerisinde bulunuyordu (Kafadar, 1997:32). Rousseau da eğitime eşitlikçi, özgürlükçü ve akılcı olması gerektiğini düşünür ve eğitimin amacını da çocuğun özgürlüğü ve mutluluğu olması gerektiğini savunur (Kaplan, 2013:75).

1789 Devrimi'nden sonra Fransa'da ortaya çıkan eşitlik kardeşlik idealleri doğrultusunda 1793'de aristokrat okulları kaldırılarak yerine parasız ilkokullar, orta dereceli okullar ve üniversiteden oluşan üç kademeli bir okul sistemi geliştirilmiştir (Kafadar, 1997:36).

Batı için çok yönlü bir Aydınlanma Çağı olan on sekizinci eğitimde akıl ve doğaya uygun bir eğitim anlayışının savunulduğu dönem olmuştur. Bu dönemde eğitime aydınlatma işlevi verilir. Aydınlanma dönemi düşünür ve aydınları tarafından eğitim insanı istenilen kalıba sokacak sihirli bir değnek olarak görülür. (Kafadar, 1997:34).

Yirminci yüzyılın reformist eğitim anlayışına öncülük eden Pestalozzi, on dokuzuncu yüzyılda çocukların doğuştan sahip oldukları kendi kendine faaliyet yeteneklerini geliştirerek ahlaken mükemmel ve ekonomik yönden kuvvetli bireylerden oluşan bir toplumun eğitimle gerçekleştirilebileceğini savunur. Pestalozzi'nin bu fikri yirminci yüzyıldaki iş okullarının yolunu açmıştır(Kafadar, 1997:37).

On altıncı yüzyılda ortaya çıkan ve yirminci yüzyılda zirveye ulaşan eğiten devlet anlayışı başta on altıncı ve on yedinci yüzyıllardaki dinsel çatışmaların ortadan kaldırılmasını sağlamasından sonra modern eğitimin devletin tüm sorunlarının çözümünde bir araç olarak görülmesini sağlamıştır. On yedinci yüzyılla birlikte modern eğitim anlayışı farklı düzeylerde de olsa tüm Avrupa'ya yayılmıştı. Bu dönemde Almanya, İngiltere, İsveç, Macaristan ve Fransa gibi ülkeler başta olmak üzere çeşitli eğitim reformları geliştirilmiştir. Fransız Devrimi'nden sonra geliştirdikleri eğitim sistemiyle Fransa'yı öğretmenler aracılığıyla toplumsal ilerleme anlayışı ve mecburi ilköğretim uygulamasıyla Almanya izlemiştir (Ergün, 2018).

Fransa ve Almanya'nın eğitim alanında ortaya koyduğu ilerlemeler Avrupa devletlerinin dikkatini çekmiştir. Bu dönemde diğer Avrupa devletleri bu sistemlerin incelenmesi ve kendi ülkelerinde uygulanması için Avrupa Devletleri arasında eğitim gezileri başlatmışlardır. F. W. Thiersch, L. N. Tolstoy ve M. Arnold gibi isimler Avrupa'nın çeşitli ülkelerinde eğitim incelemeleri yapmışlardır (Ergün, 2018).

Ulus-devletlerin oluşumu sırasında ortaya çıkan toplumsal ve siyasal çatışmalar, birbirlerinin eğitim sistemlerini inceleyerek örnek alan ve kendi ülkelerinde uygulamaya başlayan Avrupa Devletlerinin kendi milliyetçiliklerini ön plana alarak kendilerine özgü eğitim sistemleri geliştirmelerine neden olmuştur. Bu dönemde milliyetçiliğin etkisiyle Avrupa eğitim sistemleri birbirlerinden farklılaşmaya başlamıştır. Avrupalı Devletlerin on sekizinci yüzyılda kendi ulus kimliklerini inşa etmek için eğitimi bir araç haline getirme çabası on dokuzuncu yüzyılla birlikte eğitim filozoflarının da etkisiyle toplumsal düzenin sağlanmasında bir araç konumuna geçerek yeni bir misyona sahip olmuştur (Ergün, 2018).

Devletin ihtiyaçlarına odaklanarak eēitim sistemine yaklaşan düşünürlerin yanı sıra modern dönemin başlangıcından itibaren Hume gibi hümanist değerler etrafında eēitime yaklaşan düşünürler de mevcuttu (Ergün, 2018). Özellikle on dokuzuncu yüzyıldan itibaren klasik eēitim anlayışını eleştiren düşünürler bilime ve uygulamaya dayalı eēitim anlayışının benimsenmesi gerektiēi görüşünü savunmuşlardır, ancak bu fikirler yirmici yüzyıla kadar hayata geçirilememiştir (Erden, 2011).

Yirminci yüzyılın en önemli özelliēi psikoloji ve pedagoji alanında yaşanan gelişmeler olmuştur. Bu dallarda yaşanan gelişmeler çocukluēun kendine has doğası olduğunu ve çocuklara yetişkinlerden farklı davranılması gerektiēi anlayışı hakim olmuştur ve çocuklar aile ve okul hayatı içinde birer varlık olarak tanımlanmaya başlamıştır (Gardner, 2004:8). Aynı zamanda psikoloji biliminin gelişimi eēitim alanında da bilimsel araştırmaya dayalı veri toplanabileceēi fikrini ortaya çıkarmış ve yoğun araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Bu araştırmaların sonuçlarına göre yeni öğretim ve öğrenme kuramları geliştirilmiştir(Erden, 2011).

1918 yılında Franklin Bobbitt’in yayımladıēı “Eēitim Programı” adlı kitabı eēitim programını tüm detaylarıyla ele alan ilk kitap olarak ortaya çıkıyordu. Bu kitap eēitimin bütün bilim dalları ve felsefeden ayrı, başlı başına bir uğraş alanı olduğunu ortaya koyuyordu. Bobbitt’ten sonra 1949 yılında Ralph Tyler “Eēitim Programı ve Öğretimin Temel İlkeleri” kitabıyla eēitim programını ve öğretimi planlama aşamalarını ele alarak eēitim alanındaki araştırmaların önünü açmıştır.Özellikle 1950’lerden sonra deneysel psikolojinin etkisiyle eēitim araştırmaları hız kazanmış ve 1970’lerin sonuna doğru eēitim uygulamalı bir bilim dalı olarak varlığını kabul ettirmiştir (Erden, 2011).

Yirminci yüzyılda eēitim alanındaki en temel düşünce niceliēinin artırılmasından niteliēinin artırılması sorununa odaklanmak olmuştur (Erden, 2011: 99).Yirminci yüzyılın bir diēer özelliēi eēitimde artık Avrupa’dan daha ileri devletlerin ortaya çıkması olmuştur. Japonya ve Güney Kore gibi devletler kurdukları sistemlerle eēitim alanında ve dolayısıyla teknoloji ve ekonomi alanlarında da Avrupa Devletlerinin önüne geçmişlerdir. Özellikle II. Dünya

Savaşı'ndan sonra bağımsızlığını ilan eden Güney Kore'de, 1950'lerde Amerika Birleşik Devletleri'nin etkisiyle eğitim reformlarına girilmiştir. 1960'larda öğretmen yetiştirmede reforma giden Güney Kore 1985 yılında yirmi birinci yüzyıl liderliğine hazırlanmak hedefiyle modern eğitim sistemi geliştirilmiştir (Türkoğlu, 2015:209-210). Bu tarihten sonra da Güney Kore eğitim alanında önemli gelişmeler kaydetmiştir.

Yirminci yüzyılın sonuna gelindiğinde küreselleşmenin etkisiyle ulus-devletler uluslar arası alanda başarı elde etmek için uluslar arası bir politika hazırlamak durumunda kalmışlardır (Ergün, 2018). Yirmi birinci yüzyılın en temel eğitim göstergeleri uluslararası alanda yapılan testler ve yarışmalar haline dönüşmüştür.

On yedinci ve on sekizinci yüzyıllarda sıklıkla karşılaşılan diğer ülkelerin eğitim sistemlerini inceleme çalışmaları yirminci yüzyılda yeniden hız kazanmış ve Avrupa Devletleri tarafından sıklıkla başvurulanan bir yöntem olmuştur. Örneğin İngiltere 1988'de Eğitim Kanunu yaparken Almanya'nın sistemini incelemiştir (Ergün, 2018). On altıncı yüzyılda temelleri atılan, laiklik ve ulus-devlet temelleri üzerine kurulmuş olan modern eğitim sistemi zorunlu eğitim uygulaması, eğitimin yaygınlaştırılması sorunlarından eğitimin niteliğine ve öğretme ve öğrenme biçimlerindeki sorunlara odaklı bir duruma evrilmiştir. Avrupa Devletlerinin kamusal eğitim, zorunlu eğitim uygulamalarının temelinde yer alan milliyetçiliği geliştirerek ulus-devleti güçlendirme hedefleri zamanla piyasanın şartlarına uygun çalışanların yetiştirilmesi ve son olarak vatandaşlarının toplumsal statü taleplerini karşılamak için yeni çalışmalar yapmak durumunda kalmışlardır ve bütün bunları yaparken Avrupa Devletleri kendi tarihi, kültürel ve ekonomik faktörlerini göz önünde bulundurmuşlardır.

Avrupa'nın toplumsal, askeri, siyasi ve ekonomik alanda ilerlemesi Osmanlı Devleti'nde de bazı yeniliklerin yapılması gerektiği fikrini ortaya çıkarmıştır. Bu amaçla askeri eğitimi yenileme anlayışı zamanla tüm eğitim kurumlarının yenilenmesi ve geliştirilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bu noktada Osmanlı Devleti'nden Avrupa Devletlerine öğrenci göndererek Avrupa'daki yeniliklerin

Osmanlıya getirilerek, aynı gelişmelerin sağlanabileceği anlayışı hâkim olmuştur. Cumhuriyet döneminde de devam eden bu anlayış ile eğitim alanında ileri olan Avrupa'nın sistemleri Türkiye'de uygulanmaya devam edilmiştir.

Avrupa'nın yaşadığı ekonomik ve siyasi gelişmeler tüm dünyayı etkilediği gibi Osmanlı Devleti'ni de büyük oranda etkilemiştir. Avrupa'nın ekonomik ve siyasi alanda yaşadığı gelişmeler toplumun tüm kurumlarını da etkilemiştir. Özellikle Avrupa'nın on beşinci yüzyıla başlayan modern toplumu eğitim aracılığıyla kurma çabası diğer devletler üzerinde de etkili olmuştur. Osmanlı Devleti de Avrupa'nın ilerlemesi karşısında kendi gerilemesini durdurmak ve Avrupa Devletleri'nin seviyesine ulaşmak için siyasi ve ekonomik pek çok reform gerçekleştirmiştir. Aynı zamanda Avrupa'nın eğitim kurumlarıyla elde ettiği başarıyı kendisine örnek alarak kendi eğitim kurumlarını modernleştirme çabası içine girmiştir.

İlk olarak Osmanlı Devleti on yedinci yüzyılda askeri alanda bir dizi yenilik yapmıştır. Bu yeniliklerin başında da askeri eğitimin modernleştirilmesi olmuştur. 1734 yılında Hendesehane adıyla açılan ilk askeri okul kısa ömürlü olmasına rağmen 1776'da Mühendishane-i Bahr-i Hümayun'un (Askeri Deniz Okulu) açılmasıyla Osmanlı'da eğitim alanında yeni bir dönem başlamış oldu. Bu dönemde açılan askeri okullarda yabancı öğretmenlere yer verilmesi ve Batı dillerinde eğitim vermeye başlanması bu okulların en önemli özellikleri arasındadır (Akyüz, 2008:143).

Osmanlı'da eğitimde yenileşme hareketinin askeri alanda başlamasının iki önemli nedeni vardır. Bunlardan ilki Osmanlı'nın askeri alandaki gerilemesinin nedeninin Avrupa'daki subay ve askerlerin iyi eğitilmiş olmasına bağlanması, ikincisi ise yeniliklerin askeri alana yönelik olması nedeniyle medreselilerin müdahale edemeyecek olmasıdır (Akyüz, 2008:141).

On sekizinci yüzyılda arka arkaya açılan askeri okullar Avrupa'nın eğitim sisteminin Osmanlı'da da uygulanmasını sağlamıştır. 1795 yılında III. Selim tarafından açtırılan Mühendishane-i Berr-i Hümayun, Avrupa'nın yüksek matematik ve modern fiziğinin okutulduğu ilk okuldur. Ayrıca bu okulda dördüncü sınıfta (son

sınıf) okuyan öğrenciler devletin inşaat ve tamir işleri için taşraya gönderilirdi. Bu yolla Osmanlı'nın haritasının çıkarılması amaçlanmıştır (Akyüz, 2008:146).

Osmanlı'nın ilk tıp ve cerrahlik eğitimi veren okulu olan Tophane-i Mamure de 1827 yılında II. Mahmut döneminde yine bir askeri okul olarak açılmıştır. Bu okul da kendinden önce kurulan diğer okullar gibi Batı dillerinde eğitim vermeye başlamıştır (Akyüz, 2008:147). Osmanlı'nın modernleşme çabasının bir ürünü olarak ortaya çıkan bu okulların en temel özellikleri Avrupa'dan gelen öğretmenler, eğitim dilinin Batı Dilleri olması ve askeri alana yönelik olmalarıdır.

II. Mahmut Dönemi'nde askeri okulların yanı sıra ilk defa sivil okullara yönelik de düzenlemelere gidilmiştir. Ziraat, ticaret ve sanayi ile ilgili işlerin görüşüldüğü meclis olan Meclis-i Umur-ı Nafia'nın Osmanlı Devleti'ndeki ziraat, ticaret ve sanayinin diriltilmesinin eğitime önem ve hız verilmesi gerektiği şeklindeki görüşü Osmanlı'da yeni bir model geliştirilerek sivil okulların düzenlenmesini sağlamıştır (Kafadar, 1997:83).

Osmanlı'da askeri okullar dışında eğitim veren Sıbyan Mektepleri belli bir yönetmelik ya da devlet tarafından hazırlanmış bir programa dahil değildi. SıbyanMektepleri'nin amacı İslam dininin kurallarını ve Kuran'ı öğretmektir. 4-5 yaşında çocuklar Amin alayı denen bir törenle okula başlardı. Bu okullara girişte kayıt-kabul gibi bir işlem söz konusu olmadığı gibi okulda kitap haricinde yazı tahtası, harita, sıra gibi araçlar da mevcut değildi. Aynı zamanda askeri okullarda bu okullardan gelen öğrencilere öncelikle Türkçe okuma yazma öğretmek gerekiyordu ve bu durum askeri okullardaki eğitimi aksatıyordu. Kuruluş aşamasında devletin ihtiyaçlarına cevap veren bu okulların zamana ayak uyduramadıkları II. Mahmut döneminde anlaşılmaya başlamış ancak doğrudan SıbyanMektepleri'nde yenileşmeye gitmek Medreselilerin tepkisini çekeceği için askeri okullar ve Sıbyan okulları arasında bir ara kurum niteliğinde olan Rüştîye Mektepleri kurulmuştur (Akyüz, 2008:148; Kodaman, 1991:57-58).

Rüştîyelerin kurulması Osmanlı'daki eğitim problemini çözebilmiş değildi. Hem askeri okullarda hem de sivil okullarda Türkçe okuma-yazması olanlarla

medreseliler yan yana eğitim alıyorlardı. Yaşları ve eğitim düzeyleri farklı olan öğrenciler arasında bir hiyerarşik düzen olmadığı gibi eğitim kurumları arasında da bir hiyerarşik düzen söz konusu değildi. Düzenli ilköğretim uygulaması II. Meşrutiyet dönemine kadar gerçekleştirilememiştir. (Ortaylı, 2004:37). Devlete sivil memur yetiştirmek amacıyla kurulan Rüştîye Mektepleri (Akyüz, 2008:149), Sıbyan Mektepleri'nin ıslahı açısından düşünüldüğünde bir ilkokul, yüksek okullara öğrenci yetiştiren bir yer olarak düşünüldüğünde orta dereceli bir okul, uygulamaya bakıldığında da bir meslek okulu görünümündedir (Kodaman, 1991:91). Bu okullar öncelikle İstanbul'da açılmış zamanla vilayetlerde de uygulanmaya başlanmıştır.

II. Mahmut döneminde eğitim alanında yaşanan en önemli meselelerden biri de ilk olarak 1763'te Almanya'da bazı uygulamalarının başladığı zorunlu ilkokul uygulaması, 1793'te Fransa'da 1819'da Almanya'da başlatılmasını takiben 1824 yılında yayınlanan fermanla Osmanlı'da da ilkokul zorunluluğu getirilmesidir. Ferman tüm illere dağıtılmasına rağmen 1839'a kadar İstanbul'da bile uygulanamamıştır. Tüm ülkeyi kapsayan ilkokul zorunluluğu Tanzimat dönemiyle başlamıştır (Akyüz, 2008:151-152).

Askeri okullarda yabancı öğretmenlerin eğitim vermesi konusunda II. Mahmut'un önemli çekinceleri vardır ve bu durum karşısında Müslüman öğretmenlerin eğitim vermesi için Mısır Valisi Mehmet Ali Paşa'ya başvuruyordu. Mehmet Ali Paşa "Müslümanların arasında henüz modern askerlik ve fenden anlayan olmadığı" cevabını veriyordu. (Ortaylı, 2004:36). II. Mahmut'un Müslüman öğretmen yetiştirilmesi arzusu Avrupa'ya öğrenci gönderilmesini sağladı. İlk olarak modern bilgiye sahip subayların yetiştirilmesinde görev alacak, askeri teknolojinin üretilmesinde rol üstlenecek ve modern usul ve tekniklerle ordunun komuta edilmesinde görev alacak Müslüman öğretmenlerin yetiştirilmesi için askeri öğrenciler yurt dışı eğitimine gönderilmeye başlanmıştır (Erdoğan, 2016:39-40). Tanzimat'ın ilanından sonra yurtdışı eğitimin Osmanlı Devleti'nin işlerini düzene sokacağı görüşü devlet yazışmalarından anlaşılmaktaydı. Devletin askeri ve sivil kademelerinde görevli kişilerin yurtdışı eğitimi için Sultan Abdülmecit tarafından hiçbir masraftan kaçınılmaması ifade ediliyordu (Erdoğan, 2016:43)

İlk kez 1830’larda Avrupa’ya gönderilen ve Avrupa’da okuyan öğrenciler ülkelerine döndükten sonra özellikle askerlik, tıp, mühendislik, güzel sanatlar ve edebiyat gibi alanlarda Avrupa tarzı yenilikleri ülkeye getiriyorlardı. Ülkenin iç ve dış siyasetinde Batı’nın anlayış ve yöntemleri girmeye başlamıştı (Akyüz, 2008:152). Avrupa’da eğitimlerini tamamlayan öğrenciler eğitim kurumlarının çeşitli kademelerinde görevlendirilmeye başlandı. Bunun sonucu olarak 1845 yılında toplanan bir komisyon tarafından Sıbyan ve Rüştîye Mektepleri’nin yenilenmesi, askeri okullarda yeni düzenlemelere gidilmesi ve bir Darülfünun açılmasına karar verildi (Ergin, 1977: 365).

Eğitim ve eğitim sistemi her zaman kültürel değerlerle yakın ilişki içindedir. Hem kültürel değerlerden etkilenir hem de kültürel değerlerin değişiminde büyük rol oynar. Dolayısıyla eğitim sistemi bir toplumun tarihsel geçmişinden ayrı tutulamaz. Türkiye’de eğitim üzerine bir çalışma yapılacaksa Osmanlı Devleti’ne ve onun eğitim sistemi üzerine yaptığı uygulamalara bakmak gerekmektedir. Tıpkı Durkheim’in eğitim sistemini anlamak için *L’evolution de la pedagogie en France*’da [Fransa’da Pedagojik Dönüşüm] on ikinci yüzyıla kadar gitmesi (Bourdieu, 2015(c):64) gibi Türkiye’deki eğitim sistemini anlamak için de on yedinci ve on sekizinci yüzyıl Osmanlı eğitim uygulamalarına bakmak gerekir. Devletin kötüye gidişini durdurmanın çaresi olarak eğitim sistemini modernleştirme anlayışı benimsenmiş, bunun için Avrupa’nın eğitim sistemleri örnek alınmıştır. İlk olarak güçlü bir devlet olmanın askeri güç sahibi olmak olduğunu düşünen yöneticiler bu dönemde askeri okullarda yenileşme hareketine girişmişlerdir. Daha sonra devam etmekte olan gerileme sürecini durdurmak için 1830’larda Avrupa’ya öğrenci gönderilerek buradaki eğitim sistemleri incelenmiş ve Avrupa’daki sistemler Osmanlı’da da uygulamaya çalışılmıştır (Akyüz, 2008:143).

İlk defa Osmanlı’da 19. yüzyılda eğitimin toplumsal ve siyasal yönü olduğunun keşfedilmesiyle birlikte eğitim Osmanlı’yı felaketten kurtaracak bir araç olarak görülmeye başlanmış, toplumsal değişimin modern eğitim sistemi aracılığıyla gerçekleştirilebileceği düşüncesi hâkim kanı haline gelmiş ve 1839 Tanzimat Fermanı ile başlayan bu süreç bugüne kadar süregelmiştir (Akyüz, 2008:158).

2.2. Türkiye’de Eğitim Politikaları

Eğitim modernleşme hareketinin başından itibaren toplumsal değişimin anahtarı olarak görülmüş, toplumu modernleşmesi için önce eğitim sisteminin değiştirilmesi gerektiği düşünülmüş ve konuyla ilgili politikalar geliştirilmeye başlanmıştır. 18. yüzyılda askeri okulların Batı tarzı eğitim sistemine geçişiyle birlikte sivil okulların da modernleştirilmesi çalışmaları başlatılmıştır. Bu çalışmalar bugünkü eğitim sistemine geçişin ilk adımları olmuştur. Her ne kadar içerisinde eğitimle ilgili herhangi bir madde olmasa da 1839 tarihinde okunan Tanzimat Fermanı meydana getirdiği toplumsal ve politik dönüşümlerle eğitim sistemini ve eğitim politikalarını da derinden etkilemiştir.

Tanzimat Dönemi’nin en önemli eğitim amaçlarından biri devlet kadrolarına memur yetiştirmek olarak ortaya çıkmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için toplumsal değişimin anahtarı olarak görülen eğitim, bir bilim olarak görülmeye ve eğitim kurumlarının tamamının değiştirilmesi ve modernleştirilmesine çalışılmıştır. Bu dönemde eğitim kurumları başta olmak üzere, eğitim materyalleri, eğitim yöntemleri baştan sona değiştirilmeye başlanmıştır. Kız Rüşdiyelerine ek olarak yeni öğretmen yetiştirme yöntemlerine kadar tüm kurumlar yenilenmek istenmiş ancak gelecek tepkilerden çekinilerek Medreselere dokunulmamıştır (Akyüz, 2008:157-158).

Tanzimat’ın ilanından sonraki yıllarda eğitim sisteminin eksiklikleri ortadan kaldırılmak için çeşitli Meclisler kurulmuş, çeşitli kararlar alınmıştır. Bunların başında 1857 tarihinde kurulacak olan Maarif Nezaretinin kurulmasına öncülük eden Geçici Maarif Meclisinin (Meclis-i Maarif-i Muvakkat) kurulması olmuştur. Bu meclisin kurulmasıyla birlikte sıbyan mekteplerinin ıslahı, yeni rüşdiyelerin kurulması, ders kitaplarının hazırlanması gibi konular gündeme getirilmiş ve eğitim üzerine politikalar geliştirilmeye başlanmıştır. Bu meclisin kurulmasının ardından ders kitaplarının eğitim sistemine uygun hale getirilmesi için 1851 yılında Encümen-i Daniş oluşturulmuş ve Darülfünun kurulması yönünde karar alınmıştır. 1856’da Islahat Fermanı’nın yayımlanması eğitimde yeni düzenlemeleri beraberinde getirecek olan Maarif-i Umumiye Nezareti’nin kurulmasını ve Medreseler ile Askeri

Okullar dışındaki eğitim kurumlarının tamamının Maarif-i Umumiye Nezareti'ne bağlanması yönündeki kararlar alınmasını sağlamıştır. Bu dönemde eğitim kurumları sıbyan (ilkokul), rüşdiye (ortaokul) ve Mekatib-i Funun-i Mütenevvia (bilim ve meslek okulları) olarak kademelendirilmiştir. Ayrıca eğitim dilinin Türkçe olması yönünde karar alınmıştır (Duran, 2018).

Maarif Nezaretinin kuruluşuyla birlikte eğitim sisteminin yenilenmesi için gerekli durumlarda talimatlar ve padişah emirnameleri yayınlanmıştır. Bu kararlardan en önemlilerinden biri olan Maarifi Umumiye Nizamnamesi eğitimde Batı tipi düzenleme, denetleme ve yönetme biçimlerinin uygulanmaya başlanmasını getirmiştir (Duran, 2018:30-31).

1876 tarihli Osmanlı Devleti'nin ilk Anayasası olan Kanun-i Esasi'de her Osmanlı vatandaşının özel ve genel eğitim almaya hakkı olduğu, hiçbir dinin eğitim ve öğretim biçimlerine dokunulmayacağı kararları alınmıştır. Ayrıca 1878 tarihinde kaldırılan bu Anayasa'da eğitimin ilk basamağının zorunlu olması hükmü yer almaktadır (Akyüz, 2008:225). Çeşitli siyasi baskılarla ilan edilen Kanun-i Esasi'nin kaldırılmasının ardından 1908 yılına kadar sürecek olan I. Meşrutiyet Dönemi'ne geçilmiş ve eğitim kurumlarında baskı ve denetimin arttığı bir süreç yaşanmıştır.

I. Meşrutiyet Dönemi'nde eğitim Osmanlılık idealini benimseyen, dindar, itaatkar, Padişah Abdülhamid'e sadık insanlar yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Tüm kademelerdeki eğitim kurumlarının sayısı artırılmış, özellikle meslek liselerinin sayısında önemli bir artış görülmüştür. Okulların sayısındaki bu artış eğitimin niteliğine yansımamıştır. Bu durumun en önemli nedenlerinden biri azınlık ve yabancı okulları dışındaki tüm eğitim kurumlarında okullar, öğretmenler, ders kitapları ve öğrenciler üzerinde sıkı bir denetim uygulanması ve yeni fikirlerin ortaya çıkmasına izin verilmemesidir (Akyüz, 2008:226-227).

1908 tarihinde Anayasa'nın tekrar yürürlüğe konmasıyla birlikte girilen II. Meşrutiyet Dönemi 1918 Mondros Mütarekesi ile son bulmuştur. Bu dönemde elde edilen özgürlük alanı sayesinde ortaya çıkan yeni fikirlerle birlikte eğitim sorunları yeniden tartışılmaya başlanmıştır. Bu tartışmalar özellikle çeşitli ülkelerde var olan

eğitim akımlarının hangisinin Osmanlı'ya uygun olduğu üzerinde yürütülmüştür. Devletin çökmekte olduğunun anlaşılmasıyla birlikte devletin öğretmenler tarafından kurtarılacağı anlayışı benimsenmiş ve devletin kurtarılması eğitimin en önemli amacı haline gelmiştir. Eğitimin niteliği ve niceliği konuları II. Meşrutiyet Dönemi'nde de temel tartışma konuları arasında yer almış, ancak eğitim kurumlarının sayısındaki artış nitelik konusunda kendini gösterememiştir (Akyüz, 2008:226-227).

Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin açılmasının ardından 1920 yılında Maarif Nezareti kurulmuştur. Maarif Nezareti'nin kurulmasının ardından 1921 yılında Ankara'da Maarif Kongresi toplanmıştır. Ülkenin her yerinden 250'den fazla kadın ve erkek öğretmenlerin katıldığı bu kongrede var olan okulların açık tutulması ve iyi bir şekilde idare edilmeleri konuları görüşülmüş, Milli eğitim politikasının temel amaçları belirlenmiştir. Atatürk'ün bu kongrede yaptığı konuşmayla eğitim sisteminin işlemesi ve cephe gerisindeki manevi ruhu yüksek tutmaları konusunda öğretmenlere yüklediği misyon önemlidir (Kaplukan, 2014:125). Kongrede ilk ve ortaöğretimdeki okul ve öğrenci sayıları, programlar, sistemin ihtiyaçları, üretimin artırılmasında eğitimin katkısı konuları görüşülerek ilkokullar dört yıldan beş yıla çıkarılmıştır. Bu kongrede alınan en önemli kararlardan biri de köylüler ve şehirliilerin ihtiyaçları farklı olduğu için ilkokul programlarında farklılık olması gerektiği konusudur (1. Milli Eğitim Şurası, 1939).

Cumhuriyetin kurulmasının ardından gerçekleştirilen Maarif Kongresi sonrasında 1923, 1924 ve 1925 tarihlerinde daha sonra toplanacak olan Milli Eğitim Şuralarının ilk basamağı olacak olan üç Heyeti İlmiye toplantısı düzenlenmiştir. Ardından 1924'te ilan edilen Tevhid-i Tedrisat ile tüm eğitim kurumları Maarif Nezaretine bağlanarak öğretim birliği sağlanmıştır. (Tevhid-i Tedrisat Kanunu, 1924). Cumhuriyet Dönemi'nin eğitim amacı Atatürk ilkelerine bağlı, laik, aktif insan tipi yetiştirmek olarak belirlenmiştir. Bu dönemde kız ve erkek çocukları eğitim alanında eşit görülmüş ve karma eğitim benimsenmiştir (Akyüz, 2008:328).

Heyeti İlmiyelerde öğretmenlerin görüşleriyle eğitim sistemini yenileme çabasına bir de yabancı uzmanların fikirleri alınarak devam edilmiştir. Başta 1924 yılında Türkiye'ye davet edilen Dewey, 1925'te Kühne olmak üzere 1957 yılına

kadar çeşitli eğitim uzmanları Türkiye'nin eğitim sistemini inceleyerek raporlar yazmışlardır (Akyüz, 2008:409). Deniz (2001:19), çoğunluğu ABD'li olan bu uzmanların Türkiye'yi tanımamalarından kaynaklı olarak raporlarının verimsiz kaldığını belirtmektedir. Ancak Malche'nin üniversitenin yapılandırılması, Buyse'nin mesleki ve teknik eğitim ve Dewey'in eğitim sistemi ve köy eğitimi alanındaki raporlarının etkilerinin de önemli olduğunu belirtmektedir.

1930'lu yıllara gelindiğinde eğitim konusunda önemli kararlar alınmasına rağmen hedeflenen seviyeye ulaşılamamıştır. Nüfusun %80'ini oluşturan köylülerin eğitimi konusunda neredeyse hiçbir gelişme gösterilememesi eğitimin nicelik bakımından yeterli ölçüde artırılmadığını göstermektedir. 1863'te kurulan Darülfünun'un istenilen seviyeye ulaşılamaması, yabancı uzmanlardan istenen verimin sağlanamaması sonucu 1933 yılında 2287 sayılı Maarif Teşkilatı Hakkında Kanunla Milli Eğitim Şuraları düzenlenmesine karar verilmiştir. Şuralar milli eğitimin politikalarını oluşturacak olan Bakanlığın danışma kurulu olarak faaliyet göstermeye başlamıştır (Deniz, 2001:15-16).

Kanunun çıkarılmasından altı yıl sonra 1939'da gerçekleştirilen 1. Milli Eğitim Şurası'nda eğitim sisteminin plan ve esasları, tüm okul kademelerinin yönetmelik ve programlarının incelenmesi konuları görüşülmüştür (1. Milli Eğitim Şurası, 1939). Bu tarihten itibaren belli aralıklarla toplanması planlanan bu ilk Şurada öğretmenler, eğitim alanındaki uzman ve yöneticiler bir araya gelerek Türkiye'nin eğitim sorunları ele alınmış, sorunların çözümüne yönelik tavsiye niteliğinde bazı kararlar alınmıştır. Bu kararlar arasında yer alan üç sınıflı köy okullarının beş yıla çıkarılması ve devlet kitabı (tek tip kitap) hazırlanması kararları uygulamaya konmuştur (Deniz, 2001:19-20-21).

Tek Partili dönemde 1939, 1943, 1946 ve 1949 yıllarında dört Milli Eğitim Şurası toplanmıştır. Şuralarda ülkenin her bir köşesinden gelen öğretmenler eğitim sorunlarını tartışarak, eğitim politikalarının oluşturulmasında tavsiyelerde bulunmuşlardır. Bu dönemde yapılan Şuralardan ilk ikisinde alınan kararlar önemli oranda gerçekleştirilmiş, ancak Çok Partili döneme geçiş öncesinde yaşanan siyasi durum nedeniyle 1946 ve 1949'da gerçekleştirilen Şuralarda alınan kararlar tam

olarak uygulamaya konulamamıştır. Bu süreçte bir Şurada alınan kararlarla uygulamalar çelişmeye başlamış, bir önceki Şurada alınan kararların tam aksi yönde bir diğer Şurada karar alınmıştır. Üçer yıl arayla gerçekleştirilen Şuralar birbirini tamamlaması gerekirken, bir öncekini yok sayan kararlara imza atılmıştır. I. Şurada (1939) alınan ve uygulamaya konan tek tip kitap uygulamasına IV. Milli Eğitim Şura'sında (1949) son verilmiştir. 1946'da yapılan III. Şurada sekiz yıllık eğitime adım atılması yönünde karar alınırken, üç yıl sonra 1949'da yapılan IV. Şurada Ortaokulların yaygınlaştırılması konusu görüşülmekte ve sekiz yıllık eğitimden söz edilmemektedir (Deniz, 2001:105). Tek Partili dönemden çok partili döneme geçiş aşamasında özellikle ABD'den gelen uzmanların da etkisiyle eğitim sisteminde ve politikalarında ABD etkisi görülmeye başlanmıştır. Cumhuriyet'in kuruluşundan itibaren oluşturulmaya çalışılan Cumhuriyet ideolojisinin benimsetilmesi ilkesi bu Şuralarda öğretmen yetiştirilmesi ile bir tutulmuş, öğretmen yetiştirme konusunda önemli çalışmalar yapılmasına rağmen uygulama konusunda başarısızlıklarla karşılaşmıştır. Bu ilk Şuralarda kararlaştırılan ve daha sonraki Şuralarda da ele alınan konulardan biri ülkede yaşayan her bir vatandaşın temel eğitim düzeyinden faydalanmasını sağlamaktır. Ancak bu hala çözülemeyen bir sorun olarak varlığını sürdürmektedir (Deniz, 2001:113).

1950 yılında yapılan seçimle birlikte seçimi Demokrat Parti'nin kazanmasıyla birlikte geçilen çok partili dönemde eğitim konusunda Şura kararlarında öğretmenlerin etkisi azalmış, politik etki artmaya başlamıştır. 1949'da yapılan IV. Şurada alınan liselerin dört yıla çıkarılması kararı 1951-1952 yılında uygulanmaya başlamış ancak üç yıllık bir uygulamadan sonra 1954-1955 eğitim öğretim yılı itibariyle yürürlükten kaldırılmıştır (Deniz, 2001:115). Osmanlı Devleti'nde de görülen bir önceki iktidarın eğitim anlayışını reddetme tek partili dönemde olduğu gibi çok partili döneme geçişte de kendini göstermiş, eğitim politikaları Milli bir sistem olması gerekirken, parti politikası olarak belirlenmeye devam edilmiştir.

Tek partili dönemin eğitim sistemini tanımlayan iş eğitimi dersleri çok partili döneme geçişle birlikte değişen eğitim sistemiyle birlikte bu derslerin ders saatlerinin düşürülmesiyle sonuçlanmıştır. El işi dersleri olarak adlandırılan el becerisine

dayanan bu dersler yapılan hiçbir Şurada ele alınmamış ve diğer derlerin yanında gereksiz dersler olarak görölmeye başlanmıştır (Deniz, 2001:115). Çok partili hayata geçişle birlikte eğitimde başarı kriteri bu derslerin etkisinin azalmasıyla birlikte akademik başarıya odaklanmış ve tek yönlü bir başarı çizgisi izlenmeye başlamıştır. Belki de Köy Enstitülerinin eğitim başarısı eğitimde zekayı çok yönlü olarak ele almalarından kaynaklanmaktadır. Türkiye’de bugün uygulanan ulusal sınavlara bakıldığında tüm sınavlar akademik başarıyı ölçen ve bunu da matematik, fizik gibi temel dersler olarak görülen dersler üzerinden gerçekleştirmektedir. Planlanan ve uygulanan hiçbir eğitim politikasında çoklu zekayı önceleyen bir karar alınmaması önemli bir eksiklik olarak ortaya çıkmaktadır. Daha sonraki yıllarda açılan meslek liselerinin öğrencilerinin eğitim yöneticileri ve toplum tarafından başarısız öğrencilerin gideceği okul olarak görölmesine neden olacak algının oluşmasının temel nedenlerinden biri de bu durumdur.

1960 yılında yaşanan Askeri Darbe sonucunda ülkenin eğitimden sağlığa, tarımdan sanayiye bütün potansiyellerinin planlandığı ve planlı dönem olarak adlandırılan bir döneme geçilmiştir. Devlet Planlama Teşkilatının da kurulmasıyla birlikte eğitimde beşer yıllık planların yapıldığı döneme geçilmiştir (Deniz, 2001:118-119). Planlı döneme geçişle birlikte eğitimin planlanması eğitimin toplumsal sorunların çözümünde ve ekonomik ve toplumsal gelişmenin gerçekleştirilmesinde itici güç olarak algılanması yatar. Eğitim planlaması hem teknik bir süreç olarak kalkınma planlarında eğitime büyük önem verildiğinin bir göstergesi hem de eğitimin ilke ve politikalarında amaçların belirlenmesi konusunda önemli adımlar atılmasını sağlamıştır (Küçükler, 2010:153).

Eğitim planlamasına geçilen bu dönemde okullaşma oranlarının artırılması, okul sayılarının yeterli düzeye ulaştırılması ve sekiz yıllık eğitime geçiş yapılması gibi önemli kararlar alınmış ve bu kararların Milli Eğitim Şuraları’nda alınan kararlarla da ilişkili olarak uygulama planı oluşturulmuştur (Deniz, 2001:120). Toplumun eğitim seviyesini yükseltmek ve ekonominin gereksinim duyduğu insan gücünü yetiştirmek bu dönemin eğitim amaçları olarak ortaya çıkmıştır. Ancak alınan kararların çoğunun uygulamaya konulamaması sonucu okul ve öğretmen

sayılarında koyulan hedeflere ulaşamaması gibi nedenlerle dönemin eğitim amaçlarından biri olan toplumun eğitim seviyesini artırma hedefi gerçekleştirilememiş, eğitim planları ve uygulamaları ikinci hedef olan ekonominin insan gücü ihtiyacını karşılamaya yönelmiştir (Küçüker, 2010:154).

Küçüker (2010:155) tarafından yapılan 1963 ve 2005 yılları arasında hazırlanan sekiz kalkınma planının incelenmesinin ardından kalkınma planlarında hazırlanan eğitim politikalarının öğrenci akışı ve yönlendirme politikaları, idari ve yasal düzenlemelere yönelik politikalar, personel politikaları, mali politikalar ve sosyal politikalar olarak beş başlık altında gruplandırıldığı görülmektedir. Öğrenci akışı ve yönlendirme politikaları okul ve öğretmen açığı gibi nedenlerin de etkisiyle herkesin eğitim almasını sağlamak yerine okula gitmeye istekli kişilerin arasından yetenekli olanların ortaokul ve liseler aracılığıyla yükseköğretime geçişle sağlanmaya çalışılırken, daha az yetenekli olarak görülenlerin de meslek liselerine devam etmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Eğitimin örgütsel ve yönetsel yapısıyla alakalı olarak yapılan politikalar özellikle yedinci ve sekizinci eğitim planlarında Milli Eğitim Bakanlığı'nın yetkilerinin üstünde siyasi kararlarla ele alınabilecek bir nitelik kazanmıştır. Eğitim kaynaklarının artırılmasına yönelik kararlar, personel sayısı ve yeterliliklerinin artırılmasına yönelik kararlar da uygulamaya geçirilirken pek çok aksaklıkla karşılaşmış ve hedeflere ulaşma konusunda önemli sapmalar yaşanmıştır. Toplumsal eşitsizlikleri ortadan kaldırmaya yönelik oluşturulan sosyal politikalar da bütçe yetersizlikleri, ekonomik sorunlar nedeniyle öngörülen burs, kredi vb.nin istenilen düzeye çekilememesi sonucu planlı dönemin politikalarının başarısız olmasına neden olmuştur.

1980 öncesi dönemde tarım, makineleşme, ulaşım, alt yapının düzenlenmesi gibi konular ele alınırken eğitime de bu ihtiyaçlara çözüm üretecek insan gücünü yetiştirme görevi yüklenmişti. 1980 sonrası süreçte ithalat ve yabancı sermaye serbestliği gibi ekonomik gelişmeler toplumsal alanda da önemli gelişmelerin yaşandığı bir dönem olarak ortaya çıkmaktadır. Bu dönemde yaşanan değişimler eğitim planlarının verimlilik, rekabet, piyasa, sivil toplum, birey, tüketim, çevre, girişim gibi kavramlarla ele alındığı görülmektedir. Eğitim, ekonomik ve toplumsal

hedefler konusunda sanayi ve hizmet sektörünün ihtiyaç duyduğu insan gücünü yetiştirmeye odaklanmıştır (Küçüker, 2010:156).

1963 ve 2005 yılları arasındaki sekiz kalkınma planında sunulan eğitim hedeflerinin pek çoğu gerçekleştirilememiştir. Bu hedeflerin çoğunlukla güncel politikalarla uyumlu olmaması, uygulamaya konulması planlanan politikaların kendi aralarında uyumsuzlukların olması, planların sıralaması ve uygulayıcılarının açıkça belirtilmemesi gibi nedenler de hedeflerin gerçekleştirilememesinde önemli etkenlerdir (Küçüker, 2010:156).

1980 sonrası süreç özellikle eğitim planlamaları ve Şuralarda alınan kararların uygulanması konusunda önceki dönemlere göre daha başarılıdır. Okullaşma oranlarının artırılması ve okulların tüm vatandaşlara ulaştırılması konularında ciddi adımlar atılmıştır. 1946 yılında yapılan III. Şura'da ele alınan sekiz yıllık zorunlu eğitime geçiş 1996 yılında yapılan XI. Şurada tekrar ele alınmış, sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitim 1997-1998 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilebilmiştir (Deniz, 2001:134)

2000'li yıllara girilirken hala % 100 okullaşma oranı sağlanamamış, aynı zamanda okul ve öğretmen sayıları konusunda da önemli eksikler yer almaktaydı. 2002 yılında iktidara AKP'de kendinden önceki iktidarlar gibi yeni eğitim politikaları geliştirmeye uygulamaya başladı. Ülkenin önemli sorunlarından biri olan okul binalarının yetersizliği, eğitime uygun olmayışı, öğretmen sayısının yetersizliği, ülkenin milli bir eğitim politikasına sahip olmayışı gibi sorunlar ilk ele alınan konular olmuştur.

2007-2013 yıllarında gerçekleştirilmesi planlanan kalkınma ve eğitim projelerini kapsayan 9. Kalkınma planında işgücü içinde üniversite mezunlarının oranının % 11,5'e yükselmesine rağmen Avrupa Birliğinden geride olunmasına dikkat çekilerek bu oranın yükseltilmesi için eğitim sisteminin işgücü piyasasının ihtiyaçlarına göre yapılandırılması gerekliliğine vurgu yapılmaktadır. Meslek liselerinin ekonominin ihtiyaç duyduğu ara eleman açığını ortadan kaldırmak için yeniden yapılandırılmasına karar verilmiştir (9. Kalkınma Planı, 2006:47). Mesleki

ve teknik ortaöğretim kurumları ile meslek yüksek okulları arasında işgücü piyasasının ihtiyaçlarına göre program bütünlüğü kazandırılması konusunda karar alınmıştır. 9. Kalkınma planında ele alınan en önemli konulardan biri de sınav sistemleridir. Bu planda 2013 yılına kadar eğitimin sınav odaklı yapısına son verilmesi kararı alınmıştır. Eğitim sisteminin sınav odaklı olmasının eğitim harcamalarının sınav hazırlıklarına yapılmasının eğitimde kaliteyi düşüren unsurlar olduğu (9. Kalkınma Planı, 2006:49) ve sınav odaklı yapıların ortadan kaldırılması için öncelikle lise ve üniversite hazırlık kursları olan dershanelerin özel okula dönüştürülmesi yönünde kararlar alınmıştır (9. Kalkınma Planı, 2006:95).

9. kalkınma planında alınan kararlardan dershanelerin kapatılarak özel okula dönüştürülme süreci başarıyla tamamlanmış gibi görünse de gayri resmi olarak dershanelerin eğitim vermeye devam ettiği bir gerçektir. Lise ve üniversite için hazırlık kursu ya da dershane adıyla açılmasa da sınav odaklı sistem devam ettiği için etüt merkezi ya da KPSS hazırlık kursu adı altında faaliyetlerine devam etmektedirler. Bunun yanında meslek liseleri ile meslek yüksek okulları arasında bir bağ kurulamadığı gibi var olan meslek liseleri hala sınavlarda başarısız olan öğrencilerin yönlendirildiği okullar olarak varlığını sürdürmektedir. Bu anlamda başarısızlıkların temel nedenlerinden biri Milli Eğitim Bakanının değişimiyle birlikte sistemde sıfırdan bir yapılanmaya gidilmesi için değiştirilen eğitim politikalarıdır.

10. kalkınma planında eğitimin amacı “düşünme, algılama ve problem çözme yeteneğine sahip, demokratik değer ve milli kültürü benimsemiş, paylaşma ve iletişime açık, sanat ve estetik duyguları güçlü, özgüven ve sorumluluk duygusu ile girişimcilik ve yenilikçilik özelliklerine sahip bilim ve teknoloji kullanımı ve üretimine yatkın, bilgi toplumunun gerektirdiği temel bilgi ve becerilerle donanmış, üretken ve mutlu bireylerin yetiştirilmesi” (10. Kalkınma Planı, 2014:32) olarak tanımlanmış ve eğitim politikaları eğitim sisteminde eşitliği sağlanması, okul türlerinin azaltılması, dezavantajlı grupların okullaşma oranlarının artırılması, yabancı dil eğitiminin daha erken yaşlara çekilmesi, öğretmenlik mesleğinin cazip hale getirilmesi ve eğitimin işgücü piyasasıyla uyumlu hale getirilmesi olarak kararlaştırılmıştır (10. Kalkınma Planı, 2014:33). Ancak alınan kararların nasıl ve

kim tarafından uygulanacağı gibi soruların cevabı olmadığı için eğitim çıktıları başarısız sonuçlar vermiştir.

Türkiye eğitim sisteminin en önemli dönüşümlerinden biri 2005-2006 yılında ortaöğretim kurumlarında eğitimin üç yıldan dört yıla çıkarılması ile gerçekleştirilmiştir (Gür vd., 2013:6). 2012-2013 yılı itibariyle zorunlu (İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 2012) hale gelen ortaöğretim eğitimi uygulaması ile eğitim kurumlarına erişim sorunlarını önemli oranda ortadan kaldırarak eğitim kurumlarına erişim konusunda yaşanan eşitsizliklerin ortadan kaldırılması için önemli bir adımdır.

2.3. Türkiye’de Temel Eğitim Kurumları ve Yapısı

Türkiye’de temel eğitim ve ortaöğretim kurumlarında eğitim almak hem her vatandaşın hakkı hem de her vatandaş için bir zorunluluktur. Kamu hizmeti olarak sunulan on iki yıllık zorunlu eğitim, devlet tarafından ücretsiz olarak eğitim-öğretim çağındaki tüm vatandaşlara verilmektedir. Devlet tüm vatandaşlarını hiçbir ayırım gözetmeksizin zorunlu eğitim hakkından faydalandırmakla mükelleftir. Vatandaşların bu hakkı kullanmalarını ve eğitim kurumlarının tüm basamaklarından eşit bir şekilde faydalanmasını sağlamak Milli Eğitim Bakanlığının görevidir.

Milli Eğitim Bakanlığı’nın tarihçesi 1857’ye kadar gitmektedir. Osmanlı Devletinde vakıflar tarafından sürdürülen eğitim-öğretim işlerinin II. Mahmud Döneminde devlet tarafından yürütülmesine karar verilmiştir. 1857’de kurulan Maarif-i Umumiye Nezareti bu tarihten itibaren eğitim-öğretim faaliyetlerinden sorumlu hale gelmiştir (Milli Eğitim Bakanlığının Kısa Tarihçesi).

1869’da çıkarılan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi (Genel Eğitim Tüzüğü) ile eğitim hakkı, eğitim yönetimi, eğitim sisteminin belirlenmesi, eğitim ödenekleri, öğretmen yetiştirme ve istihdamı, taşra teşkilatı ve sınav sistemleri gibi konular düzenlenmiştir (Milli Eğitim Bakanlığının Kısa Tarihçesi).

1920’de TBMM’nin açılmasının ardından Ankara’da içlerinde eğitim-öğretim işlerinden sorumlu Maarif Nezaretinin de bulunduğu bir İcra Vekilleri Heyeti

(Bakanlar Kurulu) kurulmuştur. 1923'te İstanbul'da bulunan Maarif Nezareti kaldırılarak Ankara'daki Maarif Nezareti tek yetkili kurum haline getirilmiştir. Bu tarihten sonra değişik isimlerle işleyişini sürdüren Maarif Vekaleti 1989'dan sonra Milli Eğitim Bakanlığı olarak faaliyetlerini sürdürmektedir (Milli Eğitim Bakanlığının Kısa Tarihçesi).

O dönemdeki adıyla Maarif Nezareti bugünkü adıyla Milli Eğitim Bakanlığı temel yapısal özelliklerini 1924'te yürürlüğe giren Tevhid-i Tedrisat Kanunu çerçevesinde sürdürmektedir. Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile ülkedeki tüm eğitim-öğretim işleri merkeziyetçi bir yapıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sürdürülür (Başdemir, 2012:35; Tevhid-i Tedrisat Kanunu, 1924). Milli Eğitim Bakanlığı Milli Eğitim Bakanına bağlı olarak hizmetlerini sürdürmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı kendi teşkilat yapısı içerisinde eğitim ve öğretimin tüm basamaklarını elinde bulundurmaktadır.

Türkiye Milli Eğitim sistemi temel eğitim, orta öğretim ve yüksek öğrenim kurumlarından oluşmaktadır. 1924'te toplanan II. Heyeti İlmiye toplantısında ilkokulların süresi beş yıl ve zorunlu olmasına karar verilmiştir (Heyeti İlmiye Kararları). Ancak uygulamaya Türkiye Büyük Millet Meclisinde 29 Mart 1931 tarihinde 1778 sayılı kanun ile geçilmiştir. Bu kanun ile ilkokullarda eğitim süresi beş yıl olmasına karar verilmiştir. 1974'te IX. Milli Eğitim Şurasında eğitimin beş yıldan sekiz yıla çıkarılması önerisinde bulunulmasına karar verilmiş olmasına rağmen 1997'de kabul edilen Temel Eğitim Kanunu'na kadar uygulanamamıştır. 1997'den 2012 yılına kadar ilköğretim okulu olarak anılan okullarda eğitim kesintisiz ve sekiz yıl olarak sürdürülmüştür (Karşlı vd. t.y.).

Sekiz yıllık kesintisiz eğitime geçişle birlikte ülkenin uluslar arası alanda gelişmiş ülkelerle rekabetini artıracak olan insan sermayesi artırılmaya çalışılmış ve büyük oranda da başarıya ulaşılmış olmasına rağmen ülkenin temel ihtiyaçlarından bir olan meslek sahibi bireylerin yetiştirilmesi konusunda önemli bir dezavantajla karşılaşmıştır. Sekiz yıllık zorunlu eğitimin kabul edildiği Temel Eğitim Kanunu ile Meslek Liselerinin ortaokul kısımları kapatılarak mesleki eğitim sadece ortaöğretim düzeyinde verilmeye başlanmıştır (Akyüz, 2008:372).

2012 yılında yürürlüğe giren ve “4+4+4” olarak bilinen “6287 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” ile zorunlu eğitim süresi sekiz yıldan on iki yıla çıkarılmıştır (Eğitim Reformu Girişimi, 2012:1). Bu kanunla birlikte temel eğitim kurumları olarak bilinen ilköğretim okulları ilkokul, ortaokul ve İmama-Hatip Ortaokulu olarak üçe ayrılmıştır.

222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nun 3. Maddesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 3. Maddesi uyarınca Eylül ayı itibariyle 69-80 aylık çocukların ilköğretime kayıt yaptırması zorunlu iken, 6287 Sayılı Kanun ile birlikte 60-71 aylık çocukların okula başlaması zorunlu hale gelmiştir (Eğitim Reformu Girişimi, 2012:2). Sekiz yıllık ilköğretim okullarının ilkokul ve ortaokul olarak ayrılması ve eğitim sürelerinin dörder yıl olarak düzenlenmesinin ardından beşinci sınıf öğrencileri ortaokulda eğitim görmeye başlamıştır. 4+4+4 düzenlemesinden önce 72 aylık çocukların (altı yaş) okula başlaması esasken, bu düzenleme sonrası 60 aylık (beş yaş) çocuklar okula başlamaktadır. Eski düzenlemeye göre on bir yaşındaki öğrenciler beşinci sınıfta okurken, yeni düzenleme ile on yaşındaki öğrenciler beşinci sınıfta eğitim görmektedir. Yine eski düzenleme ile altıncı sınıfta ve on iki yaşında başlayan ortaokul eğitimi beşinci sınıfa ve on yaşa düşürülmüştür. Bu düzenlemedeki en büyük sorunlardan birini oluşturan okul yaşının bir yıl geriye çekilmesi ve ortaokul eğitiminin bir yıl geriye alınmasıyla birlikte ortaokul eğitimi iki yıl erken başlamasıdır.

6287 Sayılı Kanun ile isteğe bağlı olan ortaöğretim eğitimi zorunlu hale getirilmiştir. On iki yıllık zorunlu eğitimle birlikte ilköğretim diploması uygulaması kaldırılarak, ortaöğretim diploması uygulamasına geçilmiştir. İlkokul ve ortaokulu bitirten öğrencilere diploma verilmemekte, diploma on iki yıllık eğitimin tamamlanmasının ardından verilmektedir. Bu sistemle birlikte ilköğretim okullarında uygulanan kırsal alanlardaki öğrenciler için uygulanan taşınmalı eğitim ve özel gereksinimli öğrenciler için uygulanan kaynaştırma eğitimi uygulamalarının ortaöğretim kurumları için de uygulamaya konulması ve yaygınlaştırılması kararı alınmıştır (Eğitim Reformu Girişimi, 2012:7).

Araştırmanın yapıldığı dönemde Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Spor Lisesi ve Meslek Lisesi gibi farklı türde toplam yirmi yedi okul türü bulunmaktaydı. Bu dönemde öğrencilerin eğitim göreceği ortaöğretim kurumlarını belirleyecek olan Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavına girmeleri zorunlu bir uygulamaydı. Merkezi olarak yapılan sınava ortaokul, İmam-Hatip Ortaokulu ve Açık Öğretim Ortaokullarının son sınıfında okuyan sekizinci sınıf öğrencilerinin girmesi zorunluydu. Bu sınava girmeyen ya da herhangi bir liseye girecek puanı alamayan öğrenciler ile zamanında kazandığı okula kayıt yaptırmayan öğrenciler Açık Öğretim Lisesine kayıt yaptırmaktaydı. Ortaöğretim Kurumlarına geçişte uygulanan TEOG sınavı ile öğrenciler eğitimlerini sürdürecekleri ve geleceklerini yönlendirecek liseye gitme şansı elde etmekteydiler. 2018 yılı itibariyle kaldırılan TEOG sınavı yerine belli türdeki okullara gitmek isteyen öğrencilerin gireceği ve isteğe bağlı olan Merkezi Sınav uygulamasına geçilmiştir. Belirli okullar dışındaki okullara kayıt adrese dayalı kayıt sistemi ile yapılmasına karar verilmiştir (Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim, 2018).

Türkiye’de uygulanan eğitim sisteminin en önemli sorunlarından biri sistemin sıklıkla değiştirilmesi sorunudur. Maarif Nezareti’nin kuruluşundan bugüne kadar Türkiye’nin eğitim sistemi hükümetlerle birlikte değişmekte ve yeni gelen hükümetin politik duruşuna göre yeniden şekillendirilmeye çalışılmaktadır. 2002 yılına kadar Türkiye’de hükümetlerin sıklıkla değişmesi çok partili koalisyon hükümetlerinin arasında politik yarış haline dönüşmesi Milli Eğitim Sisteminde önemli sorunların yaşanmasına neden olmuştur. 2002 yılı itibariyle iktidara gelen ve bugüne kadar on altı yıldır iktidarda olan AKP Hükümeti ile bir süreklilik sağlanması beklenirken AKP Hükümeti de eğitim sisteminde bir süreklilik sağlayamamıştır. Eğitim sistemi değişen Milli Eğitim Bakanı ile değişime maruz kalmış, alınan kararlar uygulanamadan sistem değişikliğe uğramıştır. Bir çocuğun ilkokula başlaması ve liseden mezun olması arasında geçen on iki yıllık sürede defalarca sistem değişikliği yaşamak durumunda kalmaktadır. Sistemin istikrarsızlığı eğitimde var olan sorunları çözümsüzlüğe doğru itmektedir.

2.4. Türkiye’de Pedagojik Çalışmalar

Modern dönemde ortaya çıkan toplumsal, siyasal ve ekonomik dönüşümler toplumsal kurumlar üzerinde önemli değişimlere neden olmuştur. İlk olarak Avrupa’da ortaya çıkan modern eğitim kurumları Batının gelişiminde önemli katkılar sağlamıştır. On yedinci yüzyılda Osmanlı’nın Batı ile arasındaki farkı kapatma çabaları eğitim alanında da kendini göstermiştir. Avrupa’nın gelişimini takip etmek ve Osmanlı’nın geri kalan kurumlarını ıslah etmek amacıyla Avrupa’ya gönderilen öğrenciler eğitimlerini tamamlayıp ülkelerine dönmelerinin ardından ülkelerinde önemli çalışmalar gerçekleştirmişlerdir. Eğitim kurumlarının ıslahı ile ilgilenen bu isimler bugünkü Türk eğitim sisteminin de temellerini atmışlardır.

İlk dönem pedagoji çalışmaları modern eğitim kurumlarının yapısı, işleyişi ve modern bireylerin nasıl yetiştirileceği konularının tartışılması üzerine başlamıştır. Daha sonraki süreçlerde eğitim politikalarının değişimiyle birlikte pek çok eğitim sistemi denenmiş, ama bir türlü istenen seviyede eğitim verilememiştir. Bu konudaki sorunların farkında olan ve eğitim kurumlarının yapısı ve işleyişinde yeniliğe gidilmesi konularında öncülük eden pedagoglar Türk eğitim tarihi açısından önem arz etmektedir. Özellikle bugün de hala sınıf mevcudu, öğretim teknikleri, öğretmen nitelikleri gibi bazı konularda ilk dönem eğitimcilerin üzerinde çalıştığı sorunlar üzerinde çalışmalar yapılmaktadır.

Osmanlı’nın son dönemlerinde ortaya çıkan ve modern Türkiye’nin eğitim kurumlarını da biçimlendiren bu isimlerin yabancı dil bilgisine sahip olan, öğretmenlik yapmış kişilerden oluştuğu görülmektedir. Yabancı dil bilgileri sayesinde Avrupa’da eğitim alanında gerçekleşen olayları ve yapılan akademik çalışmaları yakından takip eden bu isimler aynı zamanda öğretmenlik yaptıkları süreler içinde kendi fikirleri ekseninde yeni eğitim metodlarını uygulayarak geliştirme olanağına da sahip olmuşlardır. İlk dönem eğitim çalışmaları modern devletin sahip olması gereken niteliklere sahip vatandaşların yetiştirilmesini hedefini öncelemektedirler. Ülkenin ihtiyaç duyduğu eğitim politikalarının geliştirilmesinde öncülük ederek eğitim sisteminin geliştirilmesinde önemli katkılar sağlamışlardır.

Tanzimat döneminin önemli tartışma konularından biri olan modern eğitim kurumları ve Sıbyan Mektepleri ayrılığı dönemin önemli isimlerinden biri olan Selim Sabit Efendi tarafından yoğun bir şekilde eleştirilmiştir. Selim Sabit Efendi, Sıbyan Mekteplerine karşılık o dönem için yeni olan öğrenci sırası, tebeşir, silgi, kara tahta, harita ve yer küresi gibi eğitim materyallerinin kullanıldığı ve öğretmenlerin yeni öğretim teknikleri kullandığı Usul-i Cedid Mektepleri'ne öncülük etmiştir. Döneminde ülke için çok yeni olan tekniklerin kullanımına yönelik ilkökul öğretmenleri için rehber kitap niteliğindeki Rehnüma-i Muallimin eseriyle Usul-i Cedid Mektepleri'nin pedagojik biçimine yön vermiştir. Dersliklerin büyüklüklerinden ders ve teneffüs saatlerine kadar tüm müfredat unsurlarını tanımlayarak sanat ve spor derslerinin eğitimdeki önemine vurgu yapmış ve eğitim sisteminin nasıl olması gerektiğini kurgulamıştır (Aşıkoğlu, 1995).

Meşrutiyet döneminin önemli isimlerinden biri olan Tefik Fikret ise mevcut okulların çok uzun ve yorucu olduğuna dikkat çekerek yeni bir okul modeline ihtiyaç duyulduğunu düşünmektedir. Tefik Fikret Meşrutiyet döneminin hemen ardından yeni dönemin eğitim anlayışını 'yeni nesli eğitmek, beceri ve meslek sahibi yapmak, milletin kültür seviyesini yükseltmek' olarak belirler ve bu amaçlarını geliştirmek için Yeni Mektep fikrini uygulamaya çalışır, ancak kendi kendine yetebilen, memnun yaşamak sanatını gerçekleştirebilen ve girişimci nesiller yetiştirmeyi hedeflediği bu okulu kurma imkânı bulamaz (Kavgar, 1994).

Tefik Fikret'in en önemli icraatlarından biri döneminde uygulanan ve bugünkü ücretli öğretmenlik uygulamasına benzer olan kadrolu ve kadrosuz öğretmen ayrımını ortadan kaldırmasıdır. Bugün uygulanan ücretli, sözleşmeli ve kadrolu öğretmenlik ayrımına benzer şekilde Maarif Nezareti 1910 yılında aldığı bir kararla kadrosu okulda bulunan ve asıl işi öğretmenlik olanlar ile kadrosu başka bir yerde olup ücret karşılığı öğretmenlik yapanlar arasında bir ayrım yapıyor ve ücretli öğretmenlerin mazeretleri dahi olsa derse girmedikleri takdirde para alamayacaklarını bildiriyordu. Tefik Fikret ise bu ayrıma karşı çıkarak ne şekilde olursa olsun öğretme işini yerine getirdikten sonra öğretmenler arasında bir fark olmadığını belirtiyordu. Bu kararın yanlış olduğunu göstermek için Ders Nazırı Salih

Keramet Bey'i davet eder ve bir aylık deneme sonucunda bu kararın sakıncalı ve mantıksız olduğuna karar verilir. Zira okulda ücret karşılığı çalışan öğretmenler bazen hava muhalefeti gibi nedenlerle derse gelememekte ve ücret alamamaktadırlar, buna karşılık aynı nedenle derse gelemeyen aylıklı öğretmenler maaşlarını tam olarak almaktadırlar. Bu dönemde Galatasaray Lisesi'ndeki kadrolu öğretmenlerin çoğunun yabancı olması, ücretli öğretmenlerin de Türk olması nedeniyle sadece Türk öğretmenlerin maaşlarının kesildiği de anlaşılmış oluyordu (Kavgar, 1994:128). Bu durumun öğretmenler arasında bir eşitsizlik yarattığını düşünen Tefik Fikret öğretmenlik vasfına sahip olanların bu tarz ayrımlara maruz kalmasını eleştirerek Galatasaray Lisesi Müdürlüğü yaptığı sırada bu eşitsizliğe son verilmesini sağlamıştır.

Meşrutiyet Döneminin bir diğer önemli ismi olan ve Tuba Ağacı Nazariyesiyle önemli tartışmaların odağı olan Emrullah Efendi o döneme kadar yaklaşık yüz yıldır tartışılan ilköğretimin zorunluluğu konusuna ilköğretimin hem zorunlu hem de parasız olması fikri ile destek vermiştir. Eğitimi halk hizmeti olarak gördüğü için devletin okullar açıp, öğretmenler yetiştirdikten sonra halk arasında eğitimi bir ihtiyaç haline getirme konusunda zorunlu olduğunu düşünmektedir. Eğitim bir halk hizmeti olduğu için eğitim harcamaları halk ve devlet tarafından ortak karşılanmalıdır. Kendi Bakanlığı döneminde uygun zemini ve mali kaynakları bulamadığı için olsa gerek bu fikirlerini gerçekleştirmek için herhangi bir adım atmamıştır. İlköğretim okullarında özellikle dini ve ahlaki öğretime önem verilmesi, Osmanlı öğretimine revaç verilmesi, okullarda zihnin gereksinimlerine göre bilgiler verilmesi ve İbtidai ve Rüşdiyelerde askeri talimler yaptırılması gerektiğini ve ilköğretim programlarının bunlara göre hazırlanması gerektiğini savunmaktadır (Ergün, 1982:16-17).

Emrullah Efendi'nin Tuba Ağacı Nazariyesi'nin karşısında bir konuma alan ve Cumhuriyetin eğitim kurumlarının yapılanmasında da önemli katkılar sağlayan, nitelikli öğretmen yetiştirme ve ilköğretim sisteminin inşası üzerine önemli çalışmaları olan (Ergün, 2010:19) Satı Bey, Yüksek Öğretmen Okulu'nda (Darülmuallimin) önemli icraatlarda bulunmuştur. Satı Bey Darülmuallimin'de

öncelikle Beden Eğitimi ve Elişi derslerini müfredata eklemiştir. Okula bilimsel araç-gereçler satın alınmasını sağlamış, Usul-i Sevtiye adı verilen bir yöntemi kullanarak okuma-yazma işini bilimsel usullere dayandırmıştır. Çocuk edebiyatının geliştirilmesine ve çocuklar için müzik eserlerinin üretilmesine öncülük etmiştir. Öğretmen niteliklerinin artırılması için Darümuallimin’de ilk defa bugünkü staj uygulamasına benzer Tatbikat Mektebi açmıştır. Ayrıca mezun olan öğretmenlerin kendilerini yenilemeleri ve mesleki gelişimlerini sürdürmeleri için Darümuallimin Kongresi düzenlemiştir. Bu projeyle her bir mezun öğretmen yıllık çalışmalarını bu kongrede sunarak deneyimlerini paylaşacak ve yeni metodlar öğrenmiş olacaktır. Öğrencilerin doğayı, tarihi, toplumu tanımaları için cami, müze, fabrika ve kır gezileri düzenlemeye başlamıştır. Darümuallimin’de öğrencilerin bilimsel gelişmelerden haberdar olması için düzenlediği konferansta Türk eğitim tarihinde ilk kez projeksiyonla eğitim metodunu kullanmıştır (Ergin, 1977:583-585). Eğitimde yenilikçiliğiyle müdürlüğünü yaptığı Darümuallimin’deki uygulamaları sayesinde Türk eğitiminde önemli başarılarla imza atmıştır.

Hilmi Ziya Ülken, Satı Bey’in yazdığı iki ciltlik “Fenni Terbiye” kitabında eski okul binalarına, eski araç-gereçlere ve öğretim yöntemlerine karşı çıkarak modern binalarda yeni araç-gereç ve yeni öğretim metodlarıyla eğitimi savunduğunu belirtmektedir. Satı Bey’in çocuğun oturuş biçiminden, ışığın geliş açısına kadar her türlü ayrıntıyı düşünerek eğitimde en küçük detaylara kadar hesap ettiğini ve bu yönüyle incelediği Fransız eğitim sisteminin üzerinde niteliklere sahip Türkiye’nin ilk pedagoji kitabını yazdığını belirtir (Ülken, 1994:187).

Tevhid-i Tedrisatın ilanında ve eğitim anlayışında önemli etkilere sahip olan Ziya Gökalp eğitim sisteminin millileştirilmesinde büyük paya sahiptir. Avrupa’daki eğitim sistemlerini inceleyen ve döneminin önemli isimleri ile yaptığı münazaralar sonucu geliştirdiği eğitim anlayışı ile Türk eğitim tarihinde önemli bir yer edinmiştir. Eğitim anlayışı milli eğitim, din eğitimi ve çağdaş eğitim olmak üzere üç temel esas üzerine kuruludur (Şahin, 2011).

Eğitim konusundaki fikirleri ile Cumhuriyet dönemine büyük katkıları olan Ziya Gökalp, aileyi toplumun temeli olarak görmektedir ve annelerin çocukların

şeyhleri olduğu vurgusunu yaparak eğitimde kadın ve erkeklerin eşit haklara sahip olması gerektiğini düşünür. Ona göre eğitimdeki ıslahatlar Kız Mektepleri ile başlamak zorundadır (Altın, 2011). 1918 yılında biraz daha ileri giderek İnas Darülfunununun kaldırılması için adım atar ancak dönemin Rektörü tarafından dinsiz nesil yetiştirmeye teşebbüsle suçlanarak engellenir. Ancak eğitim anlayışı Atatürk tarafından yakından takip edilen Ziya Gökalp'in bu anlayışı 1921 yılında düzenlenen Maarif Kongresi'nde kadın ve erkekler yan yana oturtularak hayata geçirilmiştir (Aydinel, 2015:7).

Darülmualliminde öğretmenlik yapmış olan Gökalp eğitimde eşitlik anlayışına Durkheim'ın anlayışı ile aynı çizgide yön verir. Ona göre öğretmenlerin öğrenci üzerindeki tahakkümünün kaldırılması ve öğretmen-öğrenci arasında demokratik bir ilişkinin kurulması esastır. Ülkedeki demokrasi anlayışı okullara da yansıtacağı için ve aynı zamanda okullardaki demokrasi anlayışı toplumsal düzene etki edeceği için okullarda öğretmen öğrenci ilişkisinin demokratikleştirilmesi gereklidir (Altın, 2011).

Osmanlının son dönemlerinden başlayan eğitimdeki ıslahat çalışmaları Cumhuriyetin ilk yıllarında da devam etmiştir. Toplumu çağdaş ülkelerin seviyesine ulaştırmak için girişilen önemli çabalardan biri olan Köy okulları projeleri ile bir anlamda eğitimde eşitlik sağlama çabaları üzerinde de durulmaktadır. Eğitimin zorunlu ve ücretsiz olması fikri ancak tam anlamıyla Cumhuriyet döneminde gerçekleştirilmesine rağmen köylere eğitimin uzun süre götürülememesi eğitimde coğrafi faktörlerden kaynaklanan eşitsizliklerin çözümüne odaklanmayı sağlamaktadır.

1930'lu yıllarda başlayan Milli Eğitim Şuraları eğitimde söz hakkını önemli oranda öğretmenlerin eline vermiş gibi görünmektedir. Her beş yılda bir toplanması planlanan şuralarda beş yıllık eğitim politikalarının görüşülmesi ve planlanması öngörülmüştür. Ancak çeşitli siyasi ve ekonomik nedenlerle bu şuralarda alınan kararların tavsiye niteliğinden öteye gidememesi nedeniyle eğitim politikacılar tarafından planlanmaya başlamıştır. O döneme kadar yabancı dil bilen, yurtdışında eğitim almış ve öğretmenlik yapmış kişiler tarafından geliştirilen eğitim anlayışına

bu dönemle birlikte ilk defa yabancı uzmanların Türkiye'ye davet edilmesi ile devam edilmiştir. Albert Malche ve John Dewey başta olmak üzere onlarca yabancı uzmanın ülkede çalışmalar yürütmesine rağmen eğitim politikalarında önemli etkileri görülmemiştir. Yazılan raporlar uygulamaya konulamamıştır.

1940'lı yılların en önemli eğitim kurumları arasında yer alan ve etkileri bugün bile tartışılan Köy Enstitüleri John Dewey'in ideolojisi ekseninde geliştirilen ve ülkenin ekonomik ve toplumsal şartlarına uygun olarak geliştirilen bir eğitim anlayışını yansıtmaktadır. O güne kadar ilk defa köy çocuklarına da kentli çocuklarla eşit şekilde eğitim alma fırsatı sunan Köy Enstitüleri yine kendi içinde köy çocuklarını köye mahkûm ettiği için eşitsizlik ürettiği eleştirisine maruz kalmakta ve yine siyasi nedenlerle öğretmen okuluna dönüştürülmektedir.

1960'lı yıllar itibariyle Türkiye'de eğitim planları kalkınma planları ile eş zamanlı olarak yürütülmeye başlanmıştır. Eğitim ekonomik ve toplumsal kalkınmanın önemli bir adımı olarak görülmeye başlanmış ve konu ile ilgili önemli kararlar alınmıştır. Eğitim planları dönemin ekonomik koşulları eğitimdeki ihtiyaçlar ve dünya çapındaki gelişmelerle entegre şekilde ilerleme eğilimindedir. Planlı kalkınma döneminde eğitim insan gücünün ekonomik sisteme entegrasyonu biçiminde gelişmiştir. Ancak bir hak olarak eğitimin bireyler arasında eşitliği kalkınma planlarının dışında tutulmuştur (Küçüker, 2012).

Eğitimde fırsat eşitliği ilkesi ilk kez 1974 yılında toplanan 9. Milli Eğitim Şurasında ele alınır ve "Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır. Maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır. Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır" (9. Milli Eğitim Şurası) maddesi ile eğitimde fırsat eşitliği sağlamaya yönelik önemli bir adım atılmasına rağmen eğitimde fırsat eşitliği sadece eğitim kurumlarına erişim ile sınırlı kalmıştır. Eğitimin görünmeyen maliyetleri ve gerekliliklerine yönelik herhangi bir uygulama söz konusu olmamıştır.

Türkiye’de milli eğitim sisteminin genel okur-yazarlığı artırmaya yönelik çabasının eğitimin niteliğine yönelik bir artışı beraberinde getirememesi önemli karşı duruşu da beraberinde getirmiştir. Özellikle Mümtaz Turhan bu noktada eğitimde eşitlik ve genel okur-yazarlığı artırmaya yönelik çabaların eğitimin niteliğine zarar verdiği görüşünü dile getirmektedir. Ülkenin temel problemlerinin temelde eğitim sisteminden kaynaklandığını düşünen Mümtaz Turhan eğitim sisteminin Tanzimat’tan itibaren belli bir amaçtan yoksun olduğunu vurgulamaktadır (Turan ve Yalçın, 2013: 15). Belli bir amacı olmayan eğitim sisteminin ülkenin ihtiyaç duyduğu niteliklere sahip insan yetiştiremeyeceğini savunmaktadır.

Teorik tartışmalar yerine ülkenin sahip olduğu eğitim sisteminin problemleri üzerinden mevcut sorunların çözümüne yönelik fikirler geliştiren Turhan yaşanan sorunu Türkiye’de gerçek aydınların sayısının az oluşuna bağlamaktadır. Türkiye’de uygulanan genel okur-yazarlık seferberliklerini eleştirerek temel problemin okur-yazar olmayanlardan kaynaklanmadığını gerçek aydın yetiştirmede olduğunu öne sürmektedir (Turan ve Yalçın, 2013). Turhan, Garplılışmanın Neresindeyiz? kitabında Batı karşısında Türkiye’nin geri kalma nedenini eğitim sisteminin temellerinde yattığını göstermektedir. Ona göre eğitim sistemi geneli hedeflemekte ve başarısızlığa sürüklenmektedir. Bütün gelişmiş toplumları diğer toplumlardan ayıran en önemli özellikleri elit kesimlere sahip olmalarıdır (Doğru, 2018:393).

Turhan’a göre Batı uygarlığı bilim, bilim zihniyeti ve teknoloji alanına dayanmaktadır. İlk, orta, yüksek ve uzmanlık eğitimlerinin amacı bilimsel zihniyetin yerleştirilmesini hedeflemelidir. Bilimsel zihniyetin yerleştirilmesi için araştırma enstitüleri kurulmalı, temel bilimler cazip duruma getirilmeli, öğretmen kalitesi yükseltilmelidir. Turhan Batılılaşmanın fabrika kurmak, geniş caddeler açmak, Batılı yasalarla topluma düzen vermek olarak anlaşıldığını ancak gerçek Batılılaşmanın gerçekte kalkınma, bilim ve teknolojinin alışkanlık durumuna getirilmesi ile mümkün hale geleceğini ileri sürmektedir. Bunu da birinci sınıf bilim adamları ve teknisyenleri yetiştirerek gerçekleştirilebileceğini düşünmektedir. Ona göre Batılılaşmanın esası insan yetiştirmektir (Tezcan, 2015:258-259).

Her bir eğitim kademesinin önemine vurgu yapan Turhan ilkokulların sekiz yıla çıkarılmasını öngörerek bu okulların çocuğun zihin yapısını geliştirmeye yönelik ve milli kültürü destekleyen bir yapıda olması gerektiğini belirtmektedir. Ortaöğretim ise hem üniversitelerde yığılmayı önlemek hem de sanayi kuruluşlarının ihtiyaç duyduğu insan ihtiyacını karşılamaya yönelik olarak meslek ağırlıklı olmalıdır. Yüksek öğretim kurumları hem maddi açıdan hem de araştırma olanakları açısından araştırma merkezleri kurularak desteklenmelidir. Her bir eğitim basamağında başarının elde edilmesi için yeterli sayıda ve kaliteli öğretmen yetiştirilmelidir (Sönmez, 1999:120-121).

Kalkınmanın ve Batılılaşmanın aydın insan yetiştirmekle mümkün olacağını düşünen Turhan ülkeyi yarı aydınlarla doldurmak yerine kitleleri peşinden sürükleyebilecek kabiliyette insanların yetiştirilmesiyle gelişmiş ülkelerin seviyesine çıkılabileceğini düşünmektedir. Kalkınmış ülkelerin en belirgin özelliği bilim ve teknik alanında uzman kişilerin varlığıdır (Sönmez, 1999:46-47). Bu nedenle ülkenin kalkınması ve bilimsel ve teknolojik alanda ilerlemesi için gerekli olanın öncelikle bu alanlarda ülkenin kültürel değerleri ile birleştirilerek alışkanlığa dönüştürülmesi gerekmektedir.

Kapitalizmin dünya çapında geçirdiği dönüşümle birlikte 1980’li yıllarda Türkiye’de de eğitim alanında önemli değişimler yaşanmaya başlamıştır. 1960’larda ilk defa iktisatçılar tarafından kullanılmaya başlanan insan sermayesi kavramı 1980’lerin eğitim anlayışını önemli ölçüde etkilemiştir. Bu dönemde eğitim toplumsal niteliğinden çok bireysel yönüyle öne çıkmaya başlamış ve eğitime bireyin gelecekteki kazancını artıran bir değişken gözüyle bakılmaya başlanmıştır. Eğitimi devletin finanse etmesi anlayışının yerine özel sektör tarafından finanse edilmesi gereken bir alan olarak görülmeye başlanmıştır. Türkiye’de de dünyaya paralel olarak eğitimde devlet desteğinin yerine özel eğitim kurumlarının yoğunlaşması yönünde bir görüş ortaya çıkmıştır. Bu durum özellikle ekonomik ve toplumsal sermayesi güçlü olan çocukların eğitimle toplumsal statüsünü sürdürmesi ve yükseltmesinde önemli bir ayrıcalık olarak ortaya çıkmaktadır (Ercan, t.y.).

2000’li yılların eğitim anlayışı dünya ile paralel şekilde bilişim teknolojilerinin artırılması şeklinde tanımlanabilir. Özellikle Milli Eğitim Şuralarında alınan eğitimde fırsat eşitliğine yönelik kararlar ile bu alanda önemli gelişmeler sağlanmıştır. Ücretsiz ders kitabı uygulamaları, her sınıfta akıllı tahta uygulaması, sayısı ve ücretleri artırılan Devlet Parasız Yatılılık ve bursluluk sınavları uygulamaları ile eğitimde fırsat eşitliği sağlamaya yönelik büyük çabalar ortaya koyulmuştur. Ancak lise ve üniversite giriş için uygulanan ulusal sınavlar ve bu sınavlara hazırlık süreçlerine yönelik bir önlem alınmaması eğitimde fırsat eşitliğinin önündeki önemli engeller olarak hala varlığını sürdürmekte ve her geçen gün eşitsizliği şiddetle artırmaktadır.

Tarihsel süreçte bakıldığında tüm dönemlerde ülkenin ihtiyaç duyduğu vatandaşların yetiştirilmesine yönelik uygulanan eğitim sistemi 1960’lı yıllar itibariyle toplumun geniş kesimlerinin artan talebi karşısında eğitimde fırsat eşitliğine yönelik politikaların da geliştirilmesine neden olmuştur. Ancak Milli Eğitim Şuralarının eğitim politikalarındaki etkisinin azalması bu uygulamaların kararlarının çoğunlukla siyasi otoriteler tarafından alınması nedeniyle eğitimde eğitimcilerin etkisinin azalması geliştirilen politikaların uyumsuzluklara neden olması durumunu ortaya çıkarmıştır.

Osmanlı’nın ilk modernleşme sürecinde Batı tarzı eğitim kurumlarıyla Batıyı yakalama anlayışı, son dönemlerde devleti kurtarma anlayışına dönüşmüştür. Cumhuriyetin kurulduğu ilk yıllarda Cumhuriyet ideolojisini benimsemiş, Cumhuriyetin modern bireylerinin yetiştirilmesi amacını 1930’lu yıllarda köylerin modernleştirilmesi, tarımın modernleştirilmesi anlayışı takip etmiş. 1960’lı yıllarda kalkınmanın temel dinamiği olarak görülen eğitim, 1980 sonrasında sanayi ve hizmet sektörüne entegre edilmeye çalışılmış, 2000’li yıllarda da gelişen bilişim teknolojilerine adapte olma süreciyle devam etmektedir. Tüm bu süreçlerin eğitim metodu, eğitim anlayışı, öğretme nitelikleri birbirinden farklı olmak zorundadır. Bu nedenle her dönemin eğitim sistemi birbirinden farklı olmasını sağlayacak pedagojik çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu pedagojik çalışmalar eğitimin amacı, hedefi doğrultusunda, toplumsal gerçeklikler göz önüne alınarak hazırlanmak

durumundadır. Eğitim sisteminin yapısını belirlemek için gerekli önkoşullardan biri ülkenin geçmişinde yapılan pedagojik çalışmaların içeriğini ve başarısız olma nedenlerini bilmek ve bu nedenleri ortadan kaldırmak gereklidir. Bu nedenle geçmişte Türk eğitim sistemine yön vermiş pedagojik çalışmalar üzerinde bir tartışma yürütülmesi gerekmektedir.

Türkiye’de ilk dönem pedagojik çalışmaları yapan isimlere bakıldığında eğitim politikalarının hazırlanmasında önemli katkılar sağladıkları görülmektedir. Bu kişilerin ortak özelliklerine bakıldığında öğretmen oldukları görülmektedir. Eğitimin içinde olan, eğitimin birebir muhataplarıyla etkileşim ve iletişim içerisinde olan bu öğretmenlerin, ülkenin içinde bulunduğu duruma eğitimle çözüm bulma arayışı içinde oldukları görülmektedir. Özellikle Avrupa’da eğitim alan öğrenciler arasında yer alan bu öğretmenler, yabancı dil bilmekte bu sayede Avrupa dillerinde yazılmış olan pedagojik çalışmalardan haberdar olabilmekte, Avrupa Devletleri’nin eğitim politikalarını ve sistemlerini yakından takip edebilmektedirler.

İlk dönem pedagoglar bazen siyasi fikirlerinin mevcut iktidarla uyuşmaması bazen de geliştirdikleri metodun genele yayılması için gerekli ekonomik alt yapının olmaması nedeniyle fikirlerini tam anlamıyla gerçekleştirememiş olsalar da eğitim konusunda yaptıkları çalışmalar bugün de etkisini hala sürdürmektedir. Avrupa’ya öğrenci gönderilme süreciyle başlayan pedagojik arayış hala varlığını sürdürmektedir. İlk dönem öğretmenlerin pedagojik çalışmalarının bu kadar önemli olmasının nedenlerinden biri eğitimci olarak eğitim sistemi hakkında fikirler üretmeye ve bu fikirleri uygulamaya yönelik gayret ve bilgilerinin olmasından kaynaklanmaktadır. Özellikle planlı döneme geçişle birlikte eğitim, ekonomik kalkınmanın bir ayağı olarak görülmeye başlandığı için eğitimcilerin görüşlerini ifade ettikleri alan olan Milli Eğitim Şuraları’nın ikinci planda kalmasına neden olmuştur.

Öğretmen açığına en kısa sürede çözüm bulma arayışları içerisinde öğretmen nitelikleri konusunun göz ardı edilmesi gibi nedenlerle ilk dönemdeki gibi yabancı dil bilen, ülkedeki ve dünyadaki gelişmeleri takip edebilecek tam donanımlı öğretmenlerin yetiştirilememesi sonucu eğitim politikaları tamamen siyasetçilerin

inisiyatifine bırakılmış, bu alanda çalışma yapmaya muktedir az sayıdaki öğretmen de yalnız bırakılmıştır.

Türkiye’deki eğitim problemlerinin en önemlilerinden biri de geliştirilen ve uygulanan pedagojik formasyonun hedefleri belli bir program çerçevesinde yeterli deneme süresi ve sonuç analizleri yapılmadan uygulamaya konmasıdır. Her bir toplumun yaşayış biçimi, tarihsel geçmişi, hayata bakışı ve coğrafi faktörleri farklılık arz etmektedir. Dolayısıyla öğrenme ve öğretme biçimleri de farklıdır. Ülkenin ve bireylerin temel ihtiyaç ve beklentilerini karşılayacak bir sistemin oluşturulması, bilimsel metodlarla gerçekleştirilecek, toplumsal, kültürel ve ekonomik gerçekleri göz önünde bulunduran, sonuçlarının hedeflere uygunluğu test edilmiş ve en önemlisi de öğretmenlerin bir parçası haline getirildiği bir pedagojik formasyona gereksinim duyulmaktadır.

2.5. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Problemi

1739 Kanun Numaralı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun (1973) 43. Maddesi’nde “öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir” şeklinde tanımlanmaktadır. Aynı maddede öğretmenlerin görevlerini yerine getirirken “Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler” ibaresi ile mesleğin sınırları çizilmiştir. Türk Milli Eğitiminin de tanımladığı gibi öğretmenlik bir meslek, bir iş koludur.

Öğretmenlik her ne kadar bir meslek olsa da salt iktisadi bir faaliyetin ötesinde bir tanımlamayı gerektirir. Toplumsal değişme konusunda üstlendiği rolle ilişkili olarak öğretmenlik, davranış ve alışkanlıklar kazandırmayı, yetiştirmeyi, toplumsallaştırmayı, kültürel aktarımı; insanın, insanlığın, toplumun değişmesine katkıyı ya da insanda var olan kapasitenin karşılıklı bir etkileşimle ortaya çıkarılmasını ifade eden anlamlara da gelmektedir (Buyruk, 2015:19).

Genç kuşakların toplumsallaştırılması olarak eğitimin en önemli unsurlardan biri öğretmendir. Öğretmen eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır. Bilen, bilgiyi aktaran

kişi olarak ğretmen genç kuşaklara rehber olarak toplumun ahlaki, dini, kültürel değerleri, üretim biçimleri, bilim ve sanat faaliyetlerinin öğretilmesinde tarihin her döneminde eğitimin en önemli parçalarından biri olmuştur.

Öğretmenler modern öncesi dönemlerde aile içinde aile büyükleri, usta-çırak ilişkisinde usta, din eğitimi konusunda din adamları olarak var olmuşlardır. Öğretmenlik bir meslek olarak ise ilk çağlara kadar götürülebilir. Antik Dönem Atina'sında soylu ya da zengin ailelerin çocuklarının bakımını üstlenen, onları hayata hazırlayan ve onların belirli beceriler kazanmasını sağlayan ve genellikle kölelerden oluşan bu eğitimciler pedagog olarak adlandırılmışlardır (Buyruk, 2015:23). Bu dönemde kız çocukların eğitimi daha çok eve yönelik olurken hizmetçiler tarafından eğitilmektedirler. Erkek ocuklar ise çoğunlukla kle olan okuma-yazma bilen erkek pedagoglar tarafından eğitilmektedir.

Okulla birlikte bir meslek haline gelen öğretmenler eğitimin içeriğine uygun bilgiye sahip olması gereken kişiler arasından seçilmişlerdir. İlkçağda ve Ortaçağda ğretmenler halkın bilgili olarak kabul ettiği kişiler iken modern dönemle birlikte öğretmenlik bir meslek olarak algılanmaya başlamıştır.

Fransız Devrimi ve Sanayi Devrimi'nin arkasından oluşan yeni toplumsal ve ekonomik düzen toplumların yaşamlarında önemli dönüşümlere yol açmıştır. Özellikle Sanayi Devrimi'yle birlikte halkın kırlardan kentlere yoğun g eğitim alanında da önemli değişikliklere neden olmuştur. Kırlardan kentlere yoğun gn arkasından gelen kitle eğitimi anlayışı öğretmenlik mesleği için de önemli bir dönüm noktası olmuştur. Öğretmenlik ilk defa bu dönemde bir meslek olarak grlmeye başlanmış ve öğretmenleri yetiştirecek ğretmen okullarına ihtiyaç duyulmuştur.

Kapitalizmin doğuşuyla birlikte ortaya çıkan kitle eğitimi öğretmenlik mesleğinin bugünkü formunu kazandıran önemli bir etkidir. Fransız Devrimi'nden sonra dine ve monarşiye özgü değerleri, kendilerinden sonraki kuşaklara aktarmakla yükümlü din adamları yerine Devrim'in değerlerine bağlı vatandaşları yetiştirecek öğretmenlere ihtiyaç duyulmuş. Bu ihtiyaç neticesinde ilk defa Fransa'da toplumun ihtiyaç duyduğu bireylerin yetiştirilmesinde kimlerin yer alacağı önemli bir konu

haline gelmiş ve öğretmen yetiştiren okullar açılmıştır. Öğretmenlik ilk defa bu dönemde bir meslek olarak görülmeye başlanmış ve bir meslek olma niteliği kazanmıştır (Büyükdogan, t.y.).

Sanayi Devrimi'nin meydana getirdiği ekonomik üretim biçimlerindeki değişiklikler toplumsal hayatta da kırlardan kent merkezlerine göçü başlatmıştır. Önceleri kırsal yaşamda okuma-yazmanın gerekli görülmemesine karşın Sanayi Devriminin gerektirdiği yeni insan gücü kentlerde okur-yazarlık oranlarının artmasını sağlamıştır. Kentlerdeki üretim biçimine uyum sağlayacak, ulus devletlerin gerekli gördüğü bilgi ile donatılmış vatandaşların yetiştirilmesi için ortaya çıkan zorunlu eğitim anlayışı aynı zamanda yeni üretim teknolojileri ve ulus devlet ideolojisine hâkim öğretmen ihtiyacını da artırmıştır(Büyükdogan, t.y.).

Artan öğretmen ihtiyacı tarihte ilk kez kadınların öğretmenlik mesleğine adım atmalarını sağlamıştır. Öğretmenliğin sezonluk bir iş olması, öğretmenlik ücretlerinin düşük olması, erkeklerin farklı iş kollarında kadınlara oranla daha fazla istihdam olanaklarının olması gibi nedenlerden dolayı kadınlar ilk defa bu dönemde öğretmenlik mesleğini erkeklerden daha fazla tercih etmeye başlamışlardır. Bunun yanında anaokulu ve ilkokul öğretmenliğinin anneliğin bir uzantısı olarak görülmesi de kadınların öğretmenlik mesleğinde sayılarının artmasını sağlamış ve öğretmenliğin kadın mesleği olarak anılmasına neden olmuştur. Öğretmen ihtiyacını en az maliyetle çözmek isteyen devletler de kadınların mesleğe girişiyle birlikte öğretmenlik ücretlerini düşürme şansı elde etmişlerdir (Buyruk, 2015:30-31).

Ulus-devletin talep ettiği vatandaş tipinin ve yeni üretim biçimlerinin gerektirdiği çalışanların yetiştirilmesi amacıyla ortaya çıkan kitle eğitimi anlayışı bu dönemde ortaya çıkan ve eğitimle erişilebilecek mesleklerin doğması sonucunda geniş halka kitlelerinin de eğitim alma konusunda talepleri artmıştır. Modern dönemin eğitim sistemlerinde devletin amaçları yanında bireylerin amaçları da sistemin yeniden düzenlenmesine ve yeni öğretim tekniklerinin geliştirilmesini sağlamıştır.

Çocukların en yüksek verimlilikte verilen eğitimlerden faydalanmaları için yeni öğretim teknikleri geliştirilmiştir. Okul öncesi eğitimden üniversite eğitimine kadar eğitim kurumlarının tüm basamaklarında bizzat eğitimciler tarafından yeni öğretim modelleri geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Bunlardan en önemlilerinden biri olan İsveçli eğitimci J. H. Pestalozzi tarafından geliştirilen ve halen Avrupa’da çeşitli ülkelerde uygulanan Pestalozzi yöntemidir. Bu yöntemle göre çocuklar kelimelerden ziyade duygularıyla öğrenirler. Bu nedenle eğitimde çocuğun tüm duyu organlarını kullanabileceği nesnelerle öğrenmesi gerekir (Erden, 2011:92).

20. yüzyılın başlarında ise eğitimcilerin çalışmalarına ek olarak psikoloji biliminin gelişmesi sayesinde eğitimde yeni bir döneme girilmiştir. Bu dönemde eğitim alanında bilimsel veri toplanabileceği anlayışı ortaya çıkmış ve eğitimciler tarafından yapılan yoğun deneysel gözlemler sonucunda yeni öğrenme ve öğretme teorileri geliştirilmiştir (Erden, 2011:97). Avrupa’da yapılan en önemli çalışmalardan biri olan öğretmenlerin eğitim sistemi içine dâhil edilerek yeni teknikler geliştirmeleri sağlanmıştır. Eğitim sistemi içinde ortaya çıkan herhangi bir yenilik tüm sistemi etkilemektedir. Öğrenme ve öğretme biçimlerinde yapılan her bir değişiklik öğrencileri olduğu kadar öğretmenleri de ilgilendirmektedir. Eğitim sistemi içinde yapılan bir değişiklik öğretmen yetiştirme biçimlerinde de değişimi zorunlu kılar. Türkiye’de öğretmen yetiştirilme biçimlerine bakıldığında hiçbir zaman eğitim sistemi ile birlikte hareket edilememiştir. Öğretmen yetiştirme biçimleri genellikle günü kurtarmaya yönelik geçici çözümler olarak ortaya çıkmıştır.

Avrupa’nın eğitim alanındaki gelişmesini takip eden Osmanlı Devleti’nde yeni açılan Batı tarzında eğitim verecek olan Rüşdiyelerde öğretmenlik yapacak, medreselerden beslenen mevcut sistemin yerine eğitime araştırmacı ve akılcı bir anlayış kazandıracak öğretmenler yetiştirmek amacıyla 1848 tarihinde erkek öğrencilerin devam edeceği Darülmuallimin-i Rüşdi açılmıştır (Şanal, 2009:222- Eşme, 2003).

Osmanlı Devleti’nde arka arkaya açılan Rüşdiyeler ve Darülmualliminlerden sonra kız öğrencilere eğitim verecek olan kız Rüşdiyeleri açılmaya başlanmıştır. Ancak bu okullarda öğretmenlerin de kadın olması zorunlu görüldüğü için 1870

tarihinde sadece kız öğrencilerin devam edeceği Darülmuallimat adı verilen kız öğretmen okulu açılmıştır. Bu okulun açılması aynı zamanda kadınlara yüksek öğretim görme şansı da tanımıştır (Şanal, 2009:221). İlk defa yüksek öğretim kurumlarında eğitim görme şansı elde eden kızlar aynı zamanda eğitimle erişilebilen ve toplumda saygı gören bir meslek elde etme şansını yakalamışlardır.

Osmanlı Devleti'nde Darülmuallimin ve Darülmuallimatlar dışında öğretmen yetiştiren kurumlar da mevcuttu. Bunlar kız ve erkek Rüşdiyeleri dışındaki okullara öğretmen yetiştirmek amacıyla kurulmuştur. Askeri okullara öğretmen yetiştirmek amacıyla kurulan Menşe-i Muallimîn, Ana Mektebi ve Çocuk Bahçelerinde görev yapacak öğretmenleri yetiştirmek için açılan Ana Muallime Mektebi, kız öğretmen okullarında öğretmenlik yapacak kişileri yetiştiren İnasDârülfünûnu ve II. Meşrutiyet Döneminde açılarak yaygınlaştırılması düşünülen ve asıl amacı köy okullarına öğretmen yetiştirmek olan Medrese-i Muallimîn Osmanlı Devleti'nde öğretmen yetiştirmek amacıyla kurulan diğer kurumlardır (Altın, 2011).

İmparatorluktan Cumhuriyet'e geçişte rejimin önünde çözülmeyi bekleyen en önemli sorunlardan biri de ülkede yaşanan öğretmen açığı sorunudur. 1923 tarihinde ilkokullarda görev yapan 10.102 ilkokul öğretmenin toplam 2734'ü mesleki eğitim görmüş öğretmenlerdir. Bunların önemli bir kısmı da medreselerin alt sınıflarından ayrılmış bir-iki yıl Darülmualliminlerde eğitim almış imamlık ve müezzinlikle görevli kişilerdir. Geriye kalanların bin üç yüz elli yedisi sadece ilköğrenim görmüş, 7.111'i doğrudan medreseden ayrılmış, yüz elli ikisi düzenli bir eğitim görmemiş, bunların dışındakiler de hiçbir öğretmenlik belgesi taşımayan kişilerdir (Akyüz,2008:380). Bu nedenle eğitim görüşmelerindeki en önemli hususlardan biri öğretmenlerin nitelik ve nicelik bakımından artırılmasında en kısa sürede gerekli adımların atılmasına yönelik olmuştur. İlk olarak öğretmenlik bir meslek olarak tanımlanmış ve yeni öğretmenlerin yetiştirilmesi için yeni okulların açılmasına karar verilmiştir.

Cumhuriyete geçişte var olan öğretmen açığı toplumun tüm kesimini eğitime düşüncesiyle birleşince öğretmen açığı daha da büyümüştür. Cumhuriyetin değerlerini halka benimsetmek için eğitimin en kısa sürede tüm kitleye yayılması

anlayışı benimsenmiştir. Modernleşmenin benimsenmesi için eğitimin en ücra köşelere kadar ulaşması gerektiği öngörülmüş ve bu görev öğretmenlere verilmiştir. Cumhuriyet aydını olarak tanımlanan bu öğretmenler Cumhuriyetin geleceğini inşa etme görevini üstlenen bu öğretmenlerin modern eğitim anlayışı içinde yetiştirilmeleri elzem kabul edilmiştir (Buyruk, 2015:119).

Osmanlı Devleti'nde öğretmen yetiştiren okullar olan Darülmualliminler zaman içinde gelişerek ilk, orta ve liselere öğretmen yetiştiren kurumlara dönüştürülerek Darülmuallimin-i Aliye adıyla anılmaya başlanmıştır. 1915 yılına kadar bu okulun yapı sık sık değişmesine rağmen Cumhuriyet döneminde de varlığını sürdürmüştür. 1923 yılında yapılan Birinci Heyeti İlmiye'de bu okulun adı Yüksek Muallim Mektebi olarak değiştirilmiş ve Fransız Yüksek Öğretmen Okulu olan Ecole Normale Supérieure rol model olarak alınmıştır. 1934 yılında bu okulun adı Türkçeleştirilmek amacıyla Yüksek Öğretmen Okulu olarak değiştirilmiştir (Eşme, 2003).

1930'lu yılların ortalarında Yüksek Öğretmen Okulu o yıllarda sınavla öğrenci alan birkaç okuldan bir haline gelmiş ve liselerin başarısı Yüksek Öğretmen Okuluna yerleşen öğrenci sayıları ile ölçülmeye başlanmıştır. Bu yıllarda Fransız Yüksek Öğretmen Okulu'nun niteliğine çok yaklaşan bu okulun başarısının en önemli etkisi bu okulda eğitim veren öğretim kadrosunun dönemin seçkin eğitimcileri olmasıdır. Bu okuldan mezun olanların da Türk Milli Eğitimi'ne yön veren isimler olmaları bu okulun daha önemli hale gelmesini sağlamıştır. Ancak 1946 yılında öğretim üyelerinin üniversite dışında ders vermeleri yasaklanınca bu okulda ders veren kadronun niteliği düşmüş ve okulun bir süre eğitime ara vermesine neden olmuştur. 2 yıl eğitime ara verdikten sonra 1951 yılında tekrar açılan bu okul eski görkemli günlerine dönme başarısını yakalayamamıştır (Eşme, 2003).

Cumhuriyet döneminde yenilik olarak ortaya konan ve gerçekleştirilmeye çalışılan pek çok konuda olduğu gibi öğretmen yetiştirme konusu da Osmanlı'dan devralınan bir miras olarak kalmıştır. Ülkenin en önemli sorunlarından biri olan köylere öğretmen yetiştirme konusu II. Meşrutiyet döneminden itibaren güncelliğini koruyan bir meseledir. Ocak 1912'de bir öğretmen olan Ahmet Tevfik Yeni Mektep

Dergisi'nde köylerde öğretmenlik yapacak öğretmenlerin tarım konusunda da bilgili olması gerektiğini anlatan bir yazı yazıyordu. Konuyla ilgili olarak uygulamalı eğitim verecek olan Çiftlik Mektepleri'nin açılmasını öneriyordu. Köy yaşamını uygarlaştırmak konusunu ilköğretimin en önemli araçları arasında gören Ethem Nejat da köy için eğitim ve tarım eğitimi üzerinde önemle durmuştur (Akyüz, 2008:297).

1923 yılında İzmir'de yapılan İzmir İktisat Kongresi'nde II. Meşrutiyet Dönemi'nde köy eğitimine yönelik fikirler incelenerek köy eğitime yönelik yeni kararlar alınmıştır. Ayrıca Türkiye'ye gelerek eğitim konusunda incelemelerde bulunan Dewey ve Kühne de köye göre eğitim ve köy öğretmeni yetiştirme konularında önerilerde bulunmuşlardır. Tüm bu görüşlerden sonra 1926 yılında 6 yıl hizmet verecek olan Köy Muallim Mektebi Kayseri Zincider köyünde açılmıştır. Denizli'de yer alan Erkek Muallim Mektebi, 1927'de Köy Muallim Mektebi'ne dönüştürülmüş bu da 1933 yılında kapatılmıştır. Köy Muallim Mektebi adı verilmesine rağmen bu okullar da diğer öğretmen okullarıyla benzer müfredatlara sahiptirler. Köye hizmet verecek okullar olarak tasarlanan ve o köy için eğitim konusunun en önemli adımı olan bu okullar içerik yönünden diğerlerinden farklı olmadığı için istenen başarıyı sağlayamamıştır (Akyüz, 2008:392).

Köy öğretmen okullarının istenen başarıyı sağlayamaması sonucu kapatılmalarının ardından 1936 yılında Eskişehir'in Mahmudiye Köyü'nde askerde onbaşı ve çavuş olan köylü gençlere altı aylık eğitim vermeyi öngören bir Eğitim Kursu açıldı. Bu okuldan mezun olanlar üç yıllık köy ilkokullarına eğitimci ünvanı verilerek öğretmenlik yapmak için görevlendirildiler. Aynı yıl nüfusu 400'ün üzerinde olan köylere öğretmen yetiştirmek amacıyla İzmir Kızılçullu'da ve Eskişehir Çifteler'de Köy Öğretmen Okulları açıldı (Akyüz, 2008:392-393).

Osmanlının modernleşme sürecinde de Cumhuriyet ideolojisinin benimsetilme sürecinde de Türkiye'nin en büyük problemi nüfusun çoğunluğu köylerde yaşamasına rağmen modern eğitimin köylere ulaştırılamamasıydı. Defalarca köylere öğretmen yetiştirme projeleri geliştirilmesine ve uygulama okulları açılmasına rağmen istenen başarı elde edilememiştir. İlk defa 1940 yılında nüfusun % 90'ının okur-yazar olmadığı köyler için açılan bir okulda okulun müfredatı

köylerdeki ihtiyaçlara yönelik olarak hazırlanarak bir okul açıldı. Köylerdeki nüfusu okur-yazar hale getirmenin yanı sıra köylülere sağlık, temizlik gibi konularda eğitim verecek, modern tarım ve hayvancılık konusunda onları eğitecek bilgi ve beceriye sahip öğretmenler yetiştirmek amacıyla Köy Enstitüleri kurulmaya başlandı (Akyüz, 2008:393).

Köylere öğretmen yetiştirme konusu uzun zaman tartışılmasına rağmen ilk defa bu kadar ciddi bir adım atılıyor ve bu fikir tam anlamıyla uygulamaya konuyordu. Köy öğretmeni yetiştirmek için açılan önceki okulların en önemli problemlerinden biri mezun olanlar öğretmenlerin köylerde öğretmenlik yapmak istememesiydi. Bu defa böyle bir problemle karşılaşmamak için Köy Enstitülerinin öğrencileri zeki köy çocukları arasından seçiliyordu. Bu şekilde köyü tanıyan, köyde yaşama konusunda sorun yaşamayacak, köyü kalkındırabilecek, ellerinde kazma, kürek, çapa bulunan öğretmenler yetiştirilebilecekti. Üretim sürecinde eğitim-öğretim, beceri ve işe dayalı eğitim ile gözlem, deney araştırma, inceleme ve tartışmanın yer aldığı bir eğitim felsefesini benimseyen Köy Enstitüleri köy çocuklarını eğiterek onların tarım ve hayvancılık gibi konularda köylüyü eğiterek onlara liderlik yapmaları amaçlanmaktaydı (Akyüz, 2008:393; Çetin ve Gülseren, 2003).

Dewey'in 1924'te Türkiye'ye gelerek incelemelerde bulunması ve Türkiye'nin eğitim sistemi hakkında hazırladığı raporun etkisinin Köy Enstitülerinin kuruluşu ve işleyişi hakkında önemli etkileri olduğu açıktır. Dewey'in ders içeriklerinin kişilerin alışık olduğu ortama göre şekillenmesi gerektiği anlayışı köy okullarında çalışacak öğretmenlerin köyü tanıyan, onun içinde yaşayan köy çocuklarından seçilmesi ve müfredatın bu yönde geliştirilmesi gerektiği anlayışını ortaya çıkarmıştır. Öğrenmenin iş yaparken gerçekleşeceği ve eğitim kurumlarının birer iş atölyesine dönüştürülmesi gerektiği fikrine sahip Dewey, Türkiye eğitim sisteminde Köy Enstitülerinde görünmez ideolog olarak ortaya çıkmaktadır.

Köy Enstitülerinde eğitim alan öğretmenler birer Cumhuriyet Aydını olarak, ülkeyi aydınlığa çıkartacak en önemli mesleği icra eden kişiler olarak yetiştirilmişlerdir. Cumhuriyet ideolojisini ve modern eğitim anlayışını ülkenin en

üçra köşelerine taşıma görevi onlara verilmiştir. Gittikleri köylerde eğitim-öğretim işlerinin yanında halka modern üretim ve yaşam biçimlerini öğretme görevleri de onlara verilmiştir.

1940 ile 1953 yılında hizmet veren Köy Enstitüleri 17,341 köy öğretmeni yetiştirerek o güne kadar en fazla mezun veren Köy Öğretmen Okulu olmuştur. Bu dönemde yaşanan siyasi çekişmelerin bu okulların içine girmesiyle birlikte 1954 yılında İlköğretmen Okullarıyla birleştirilerek kaldırılmıştır. 1976 yılında da bu İlköğretmen Okulları yatılı liselere dönüştürülmüşlerdir (Çetin, ve Gülseren, 2003).

İlkokullara öğretmen yetiştiren bu okulların yanında ortaokullara öğretmen yetiştirmek amacıyla Orta Muallim Mektepleri kurulmuştur. İlk kez 1926 yılında Türkçe Öğretmeni yetiştirmek için açılan Orta Muallim Mektebi'ne daha sonraki yıllarda Pedagoji, Matematik, Fiziki ve Tabii İlimler, Tarih, Coğrafya, Resim-İş, Beden Eğitimi, Müzik, Fransızca, İngilizce ve Almanca Bölümleri eklenmiştir. 1929-1930 eğitim öğretim yılında Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü olarak değiştirilen bu okul 1982 yılında Eğitim Enstitüsü olarak üniversiteye bağlanmıştır (Çetin ve Gülseren, 2003).

İlkokullardaki sınıf öğretmeni açığını ortadan kaldırmak için 1974-1975 eğitim öğretim yılında İlköğretmen Okulları bünyesinde sınıf öğretmeni yetiştiren iki yıllık Eğitim Enstitüleri açılmıştır. Ülkedeki öğretmen açığını hızla kapatmak amacıyla bu okulların sayısı bir yıl sonra 1975'te 50'ye çıkarılmış ve o dönem 80 bin öğrenci alınmıştır. Plansız bir şekilde yapılan bu uygulama sonucunda bu okullara üniversite sınavından düşük not alan öğrenciler alınmış, okulların fiziki yetersizliği, ülkenin öğretmen açığı ve o dönemdeki siyasi olaylardan kaynaklı olarak okullardaki eğitimin düzenli bir şekilde sürdürülememesi gibi nedenlerden hızlandırılmış bir öğretim programı uygulanmıştır. İki yıllık olan bu Enstitünün ders yılları üçer haftalık kurslar halinde verilmiş ve öğrencilere bu süre sonunda yeterli eğitim verilemeden öğretmenlik sertifikası verilmiştir. 1982 yılında Eğitim Yüksek Okulu olarak Eğitim Fakültelerine bağlanarak bir üniversite bölümü haline gelmiştir (Akyüz, 2008:391; Çetin ve Gülseren, 2003).

Öğretmen yetiştirme konusu Türkiye’de her dönem farklı sıkıntılar yaşanmıştır. Osmanlı döneminde Medreseliler ve Batı tarzı eğitim kurumları arasında ortaya çıkan ikilik gibi Cumhuriyet döneminde de farklı siyasi görüşler öğretmen yetiştirme konusunda sıkıntıların kaynağı haline gelmişlerdir. 1974 yılında dönemin hükümeti bütün lise mezunlarına yüksek öğretim yapma imkânı sağlayacağı konusunda vaatlerde bulunmuş ve bu sözlerini gerçekleştirmek için Batıda evhanımlarını eğitmek amacıyla kullanılmış bir yöntem olan mektupla eğitim sistemini öğretmen yetiştirmede kullanmıştır. Mektupla Öğretmen Yetiştirme olarak anılan bu sistemle 46 bin öğrenciyi bu programa almıştır. Üç yıl devam eden bu uygulama yaz aylarında beş haftada öğretmenlik sertifikası verilmesini sağlamıştır. Bu uygulama hem o dönemde hem de saha sonraki yıllarda öğretmenliğin saygınlığına zarar verdiği gerekçesiyle çeşitli eleştirilere maruz kalsa da bir dönem Türkiye’de mektupla eğitim alarak öğretmenlik yapmaya hak kazanmış öğretmenler tarafından yetiştirilen bir nesil ortaya çıkmıştır (Akyüz, 2008:391).

1982’de öğretmen yetiştirme işinin üniversitelere aktarılması sonucunda öğretmenlik ÖSYM tarafından yapılan üniversite sınavında başarılı olma şartına bağlanmıştır. Bu tarihten itibaren tüm öğretmenlerin üniversite mezunu olma ve yeterli pedagojik eğitimi alma konusunda eğitilmeleri hedeflenmiştir (Batır, 2008:528).

Öğretmen yetiştirme işinin üniversitelere bırakılmasının ardından öğretmenlik konusunda bir standardizasyon getirilmiş olsa da ülkede yaşanan siyasi değişimler, ülkenin ihtiyaç duyduğu öğretmen sayısı öğretmenlik eğitiminden daha belirleyici olmuştur. Özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri’nde yaşana öğretmen açığı problemi 1987 yılında er ve erbaşlar arasında mesleği öğretmenlik olanlar, uygun niteliği taşıyan üniversite ya da lise veya dengi okul mezunları arasından istekli olanlar temel askerlik eğitimleri sonunda askerliklerini Milli Eğitime bağlı olarak tamamlayabilecekleri konusunda bir yönetmelik çıkartılarak aşılmaya çalışılmıştır. Aynı şekilde 1996 yılında da Milli Eğitim Bakanlığı, tüm Yüksekokul ve Fakülte mezunlarının öğretmen olarak atanmasını sağlayacak bir uygulama

başlatmıştır. Bu uygulama ile öğretmenlik formasyonu almayan kişiler öğretmenlik sertifikası olarak öğretmenlik yapmaya başlamışlardır (Akyüz, 2008:391).

Tüm eğitim tarihi boyunca Türkiye’de öğretmenlik konusunda yeterliliği olmayan kişilerin öğretmenlik yapması sorunuyla karşı karşıya kalınmıştır. 1982’de tüm öğretmen okullarının üniversiteye bağlanmasıyla öğretmen yetiştirme konusunda diğer dönemlere oranla daha sistemli işleyen bir uygulama başlatılmıştır. Zaman zaman gerçekleştirilen geçici uygulamalar dışında bugün tüm öğretmenler üniversite mezunu olmak durumundadır. Öğretmen niteliğinin artırılmasında bir sıçrama tahtası olan bu uygulamada ilkokullarda öğretmenlik yapacak sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesi, ortaokul ve liselerde öğretmenlik yapacak branş öğretmenlerinin yetiştirilmesi işi Eğitim Fakülteleri’nin bünyesinde gerçekleştirilmektedir. Eğitim Fakültesi dışındaki diğer Fakültelerden mezun olan ya da eğitimlerinin üçüncü veya dördüncü yılında olan kişiler bir yıllık bir ücret karşılığı aldığı pedagojik formasyon eğitiminin ardından öğretmen unvanı alabilmektedir. İlk kez 1970’lerde uygulanmaya başlanan pedagojik formasyon eğitimi Eğitim Fakülteleri’nde dört yılda verilen eğitimi bir yıla sıkıştırmakta ve öğretmen kalitesinin düşmesine neden olmaktadır (Akyüz, 2008:390).

Cumhuriyeti ilanından bugüne öğretmen yetiştirilmesi sorunu, öğretmenlerin hukuki statüleri ve ekonomik sorunları eğitimin en önemli sorunları arasında yer almıştır (Güven, 2003). Türkiye’de öğretmenlik bir meslek olmanın ötesinde idealleştirilen, manevi tatminle değerlendirilen ve kutsal bir iş olarak görülmektedir. Bu idealler başta öğretmenlerin kendileri daha sonra da toplumun gözünde öğretmenin kim olduğunun ve ne iş yaptığının cevaplarını vermektedir. Bu nedenle öğretmenler başta hukuki ve ekonomik sorunlarla karşı karşıya kalmaktadırlar.

Akyüz (1992:115), Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin idealizm, ideoloji, maddi tatmin ve eleştiri açısından dört başlıkta değerlendirildiğini belirtmektedir. Öğretmenlik dini taraftan idealleştirilirken, devlet tarafından da modernleşme ve cumhuriyet ideolojisini yayacak aydınlar olarak görülmüşlerdir. Öğretmenlerin yeterlilikleri ve nasıl yetiştirilmesi gerektiği konusunda da uzun tartışmalar ve sistem değişiklikleri yapılmış. İki yüz yıllık eğitimde modernleşme serüveninde bugün bile

çeşitli denemeler ve günün ihtiyaçlarına, siyasi iktidarların uygulamalarına göre değişen sistemde öğretmenlerin yeterlilikleri sorgulanmaktadır. Ayrıca Akyüz (1992:119), öğretmenlerin okumadıkları ve mesleği iyi bir şekilde temsil eden davranışlar sergilemedikleri için eleştirildiklerini de eklemektedir. Öğretmenliğin en önemli sorunlarından biri olan maddi tatmin konusu Cumhuriyet tarihi boyunca çözülememiştir. Vatansever ve Gezici Yalçın'ın (2015:23) akademisyenlerin maddi yetersizlikleri kendilerini adadıkları gelecek nesilleri yetiştirme büyük gayesiyle çeliştiğini düşündükleri için maddi yetersizlikleri dile getirmeyi yaptıkları işe hakaret saydıklarını belirtmektedir. Aynı şekilde geleceğin inşasını yapan öğretmenler de mesleklerine yükledikleri manevi anlamlardan dolayı maddi yetersizlikleri dile getirmekte çoğu zaman güçlüklerle karşılaşmaktadırlar.

Öğretmen maaşları Cumhuriyet'in kuruluşundan 1948 yılına kadar İl Özel İdare'leri tarafından verilmiştir. Bu dönemde ücretlerin düşük olmasının yanında zamanında ödenmemesi gibi sorular yaşanmıştır. Öğretmen maaşlarının bu dönemde çalışma yılları ve mezun olunan okul esas alınarak ücretlerin belirlenmesi de öğretmenler arasında büyük eşitsizliklerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Örneğin Öğretmen Okulu'ndan mezun olan bir öğretmenin maaşı 60 Lira iken, Köy Enstitüleri'nden mezun olan bir öğretmenin maaşı 20 liradır. Öğretmen Okulu'ndan mezun olanın lojmanda kalma hakkı yokken, Köy Enstitüsü'nden mezun olan öğretmen lojmanda kalabilmektedir (Buyruk, 2015:140). Öğretmen maaşları konusunda 1978 yılında yapılan bir çalışmada da Ankara'da öğretmen ailelerinin geçimlerini sağlamak için birden fazla kişi çalışmaları gerektiği tespit edilmiştir. Aynı çalışmada öğretmenlerin % 11'inin özel ders vermek, kırtasiyecilik yapmak, basınla ilgili işler, şoförlük, seyyar satıcılık gibi ek işlerde çalışmakta oldukları öğrenilmektedir.

Uzun yıllardır öğretmenlerin maaşlarının yetersizliği konusu tartışılırken, ücretlerin düşük olması kültürel faaliyetleri katılmasını ve öğretmenlerin mesleki gelişmeleri takip etmesini engelleyen bir durumdur. Ayrıca öğretmen maaşlarının düşük olmasının yanı sıra öğretmen yetiştirme stratejileri nedeniyle öğretmenlik alt

ve orta sınıfa hitap eden bir meslek olmuştur. Çoğunlukla işçi ya da çiftçi çocukları tercih etmektedir (Buyruk, 2015).

Öğretmenlik bir meslek olarak toplumun kültürel değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasında önemli rol oynar. Bu durum Türkiye’de öğretmenlere açıkça yüklenen diğer görevlerle kutsallaştırılmıştır. Osmanlı’nın çöküşünü engelleyecek olan öğretmenler, Cumhuriyet Dönemi’nde de halkı Cumhuriyetin kazanımlarıyla eğitecek birer Cumhuriyet Aydını olarak ve her türlü davranışıyla başta öğrencilerine daha sonra halka bir insanın, bir vatandaşın nasıl olması gerektiğini öğretecek bireyler olarak görülmüşlerdir. Çocuklara birer anne-baba şefkatiyle yaklaşmakları beklenmekte, halkın içinde en bilgili, en ahlaklı kişiler olmaları beklenmektedir. Öğretmenlere yüklenen bu tarz beklentiler, onlara okul sıralarında öğretilmekte halka önderlik edecek bireyler oldukları benimsenmektedir. Halka önderlik edecek, toplumun her bir bireyine duygusal bağlarla bağlı olan, gönül işi olarak görülen öğretmenlik için ekonomik konuların konuşulması hiçbir zaman hoş karşılanmamıştır. Bu nedenle de öğretmen maaşları her zaman çok düşük düzeylerde kalmıştır. Öğretmenliğe yüklenen misyonla karşılaştırıldığında eğitimcilerin aldığı ücret çok düşüktür. Bir halkın kaderi bu mesleğe bağlanmasına rağmen, bu mesleği icra edenlere manevi tatminle yetinmeleri söylenmektedir. Manevi tatmin ilkeleri değişmeden devam ederken, veliler ve öğrencilerin profili değişmekte öğretmenlik mesleğinin imajını da olumsuzlaştırmaktadır.

Eğitim sisteminde yapılan bir değişiklik tüm sistemde gerekli değişikliklerin yapılmasını zorunlu kılar. Modernleşme sürecinin başından itibaren Türkiye’de eğitim sisteminin içindeki her bir konu bağımsız konular olarak düşünülmüş, topyekun bir sistem inşa edilememiştir. Öğretmen yetiştirme konusu da açık kadroların en kısa sürede doldurulması şeklinde bir felsefeyle mesleğin sistemli bir eğitimi sunulamamıştır. Öğretmenlerin yetiştirilmesinde öğrencilerin sosyal gerçeklikleri göz ardı edildiği için her bir öğretmen ders verdiği öğrencilerin sosyo-ekonomik statüsüne göre kendi sistemini geliştirmek zorunda kalmıştır. Öğretmen yetiştirme konusu geçmişi ve geleceği düşünerek ve uzun süreli çözümler üretilerek günün şartlarına uygun hale getirilmelidir.

2.6. Ölçme ve Değerlendirme Sistemi ve Eğitimde Fırsat Eşitsizliği

Okullarda verilen eğitim bir yandan ülkenin uluslararası alanda mücadele gücünü artırarak ülkeyi gelişmiş ülkeler düzeyine çıkartacak insan gücünü yetiştirmeye çalışırken diğer yandan bireylerin yaşam kalitesini artıracak mesleklere erişim olanakları sağlamayı amaçlar (Gelbal, 2013:3). Eğitim sistemi amaçları doğrultusunda verdiği eğitimin çıktılarını değerlendirmek ve insanlar arasında liyakatleri doğrultusunda kaynakların dağılımını sağlamak amacıyla belirli ölçme ve değerlendirme yöntemleri aracılığıyla öğrencilerin bilgilerini test eder.

Eğitim sistemleri öğrencilerin bilgi düzeyleri ve davranış değişikliklerini bu yöntemler aracılığıyla ölçer. Ölçme sisteminde yazılı sınav, sözlü sınav, çoktan seçmeli test ve ödev gibi teknikler kullanılır. Bu teknikler aracılığıyla yapılan ölçümler eğitim sisteminde hedeflenen sonuçlara öğrencinin ulaşip ulaşamadığını ortaya koyar.

Ölçme işleminde temel olarak hangi davranış değişiklikleri ya da kazanımların hedef alındığı açıkça ortaya koyularak diğer kazanımlardan ayırt edilmelidir. Bu doğrultuda yapılacak sınavın metodu ve tekniği belirlenir. Sınavda sorulacak sorular belirlenen metod ve teknikler doğrultusunda hedeflenen sonuca uygun olarak seçilir (Gelbal, 2013:4).

Türkiye’de uygulanan eğitim sisteminde çeşitli yöntem ve tekniklerle farklı ölçme ve değerlendirme sistemleri uygulanmaktadır. Bu farklılıklar hedeflenen kazanımların ölçülmesi açısından son derece normal bir durum olmasına rağmen sınıf geçme için uygulanan yöntemler ile bir üst kuruma geçmek için uygulanan yöntemler arasındaki farklılık önemli tartışmalara neden olmaktadır. Sınavlar arasındaki bu farklılıklar müfredat mı sınav mı sorusuyla karşı karşıya kalınmasına neden olmaktadır. Sınıf geçme ve bir üst kuruma geçmek için uygulanan sınav teknikleri arasındaki farklılıklar çoğu zaman öğrenci ve velilerin okulları boş zaman geçirilen yerler olarak görmelerine neden olmaktadır. Dershanelerin işlevlerini okulun üzerinde görmektedirler.

Üniversite eğitimine artan talebe karşılık üniversite sayısının yetersiz olması nedeniyle uygulanan üniversite seçme sınavları merkezi sınava yönelik öğrenci hazırlayan özel dershanelerin kurulmasına neden olmuştur. Milli Eğitim müfredatının dışında sadece sınav odaklı bir yöntemle eğitim veren kurumların ortaya çıkmasına neden olan bu durum okulların öğrenciler ve veliler tarafından ikinci plana atılmasına sebep olmuştur.

Üniversiteye yerleştirmeyi esas alan merkezi sınavlarda belli liselerin üstünlük sağlaması bu okullara talebi artırmıştır. Artan talep karşısında bu okullara yerleştirmeyi düzenlemek amacıyla liselere giriş için merkezi sınav uygulamasına geçilmiştir. Merkezi sınavların artışı ile birlikte özel dershanelere talep de artış göstermiştir. Eğitim sisteminin sınav odaklı olması sonucu ailelerin sınav hazırlıkları için önemli harcamalar yapması, öğrenci ve velilerin bu süreçte mali, sosyal ve psikolojik sorunlarla karşılaşmaları nedeniyle ilk olarak 2007 yılında gündeme gelen özel dershaneleri kapatma düşüncesi daha sonraki süreçlerde özel dershaneleri özel okullara dönüştürme projesine evrilmiştir (İnal 2014:89-90).

Özel dershanelerin kapatılması sonucu var olan dershanelerin Temel Lise adıyla hem dershane hem de Milli eğitim müfredatına tabi olan okullar olarak hizmet vermesine karar verilmiştir. 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılı sonuna kadar kendi dönüşümlerini sağlayarak birer özel okul olarak hizmet vermelerine izin verilen bu kurumlar Genel Müdürlüğün izniyle hafta sonları lise ve dengi okul mezunlarına 07:00-19:00 saatleri arasında Bilim Grubu olarak eğitim verebilecekleri yönünde karar alınmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı Özel, 2012).

Özel dershanelerin 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılına kadar dönüşümlerini gerçekleştirmeleri için verilen süre bu zarfında aynı zamanda dershanecilik işlevlerini sürdürmelerine de olanak tanıyan özel okulların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Sürenin bitmesiyle sona ereceği düşünülse de bu okulların dışında etüt merkezleri adıyla varlıklarını devam ettirme eğiliminde oldukları yönünde bir gözlem yapılmıştır. Eğitim sisteminin sınav odaklı yapısının devam etmesi durumunda tek sermayeleri eğitim olan ailelerin çocuklarının eğitimleri için bu tarz yöntemlere başvurmaya devam edecekleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Türkiye’de uygulanan merkezi sınavlar eğitim sisteminde en önemli sorunların hem nedeni hem de sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Milli eğitim müfredatının ve sınıf geçme sisteminin dışında uygulanan merkezi sınavlar çeşitli sorunlara neden olmaktadır. Bunların başında lise ve üniversiteye geçiş sınavlarında belirli derslerden sorulmasına rağmen okullarda yürütülen müfredatlar farklı kazanımları elde etme amacıyla farklı dersleri de içermektedir. Kişinin beden ve ruh sağlığı üzerinde olumlu etkilere sahip spor ve sanat dersleri merkezi sınavlarda bir ölçüme tabi tutulmadığı için çoğu zaman öğrenci, veli ve hatta eğitim idarecileri tarafından önemsiz görülmektedir. Ayrıca kişiler farklı ilgi ve yeteneklere sahip olmasına rağmen merkezi sınavlar tek yönlü ölçümler yapmaktadır. Bu durum bireyler arasındaki farklılıkları birer eşitsizlik unsuru olarak ortaya çıkarmaktadır. Sayısal alanlarda başarılı olanların en üst toplumsal basamaklara tırmanabilmesini sağlayan sınav sistemi sözel alanlardaki ya da sanat ve spor gibi alanlardaki başarıları görmezden gelmektedir.

Türkiye Milli Eğitiminin en önemli sorunlarından biri değişen her iktidarla birlikte hatta her Milli Eğitim Bakanı ile birlikte farklı eğitim sistemlerine geçiş yapılmasıdır. Eğitimde modernleşme sürecinin başladığı Tanzimat’tan bugüne kadar devam eden süreçte farklı sistemler denenmesi eğitimde bir süreksizliğe neden olmuştur. 2002 yılında iktidara gelen Ak Parti Hükümetinde de Milli eğitim Bakanlarının her biri kendi eğitim anlayışları doğrultusunda eğitimde önemli sistemsel değişiklikler yapmışlardır. Çoğu zaman uygulamaya konulan sistemin sonuçlarına dair olumlu ya da olumsuz bir çıktı alınmadan sistem değişikliğine gidilmiştir. Yapılan değişiklikler zaman zaman çeşitli Sivil Toplum Kuruluşları ile müzakereler yapılarak gerçekleştirilmiş olsa da Sivil Toplum Kuruluşlarının önerileri ikinci plana atılmış ve siyasi otorite eğitim alanında tek hâkim konumdaki varlığını sürdürmeye devam etmiştir.

ERG, TEDMEM ve SETA tarafından 2013 yılında Ortaöğretim kurumları ve Ortaöğretime geçiş üzerine çalışmalar yapılmış ve ortaya koyulan metod önerileri kamuoyu ve Milli Eğitimle paylaşılmıştır. Bu üç kurumun ortaya koyduğu yeniden

yapılanma önerisi şu şekilde ortaya koyulmuştur: (Eğitim Reformu Girişimi, 2013; TEDMEM, 2013; Gür vd., 2013).

1. Ortaöğretime geçiş sisteminde tek bir sınava olan bağımlılıktan kurtularak yerine (ilköğretim başarı notları, öğretmen puanı, öğrencinin özel yetenekleri, tercihler ve adres gibi pek çok girdinin sonucuna bağlı bir sisteme geçilmelidir.
2. Merkezi sınav ya da merkezi sınav ve diğer girdilerle oluşturulmuş yeni sistemde öğrenci alan liseler az sayıda ve devlet liselerinden ibaret olmalıdır.
3. Seçici devlet liselerinin kontenjanları da çağ nüfusunun % 1-% 2'sini aşmayacak şekilde gerekli yasal düzenlemelerle sınırlandırılmalıdır.
4. Merkezi sınavlara giren öğrencilerin % 90 oranında azaltılması ve bu sınavlara girecek öğrencilerin ilköğretim okullarındaki en yüksek başarı diliminin %3-% 5 ile sınırlandırılması gerekmektedir.
5. Sınava girmeyen öğrenciler adresleri temel alınarak ya da hem adresleri hem de ilköğretim başarı oranları doğrultusunda yerleştirilmelidir.
6. Merkezi sınavlarda uygulanan çoktan seçmeli soru tekniğine ek olarak açık uçlu soru tekniği de uygulanmalıdır.
7. Merkezi sınavlarda okul başarı puanı ile öğretmen karar puanları ve kademeli olarak artırılmalıdır.
8. Ortaöğretim kurumları arasındaki kalite farkları ortadan kaldırılmalıdır.

Sivil Toplum Örgütleri tarafından yapılan bu önerinin aksine Milli Eğitim Bakanlığı daha önce altı, yedi ve sekizinci sınıflara uygulanan merkezi sınav yerine sadece sekizinci sınıflara uygulanan bir sisteme dönüştürmüştür. Bu sınava tüm ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin girmeleri zorunlu hale getirilerek tüm Ortaöğretim Kurumları merkezi sınava göre öğrenci almaya başlamıştır. Bu sınavda Sivil Toplum Örgütlerinin önerisi olan diğer başarı puanlarının etkisinin artırılması yönündeki önerilerine uygun şekilde öğrencilerin altı, yedi ve sekizinci sınıftaki başarı puanları da dikkate alınarak bir değerlendirme işlemi gerçekleştirilmiştir. Ortaöğretim kurumlarına yerleştirme sürecinde merkezi sınavın % 70'i ilköğretim başarı puanının % 30'u alınarak bir sonuç sistemi geliştirilmiştir. Bu sınavda Türkçe,

Matematik, Fen ve Teknoloji, , İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Yabancı Dil olmak üzere altı dersten soru sorulmaktadır (Eğitim Reformu Girişimi, 2013).

TEOG adı verilen Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş sınavı ile yapılan Ortaöğretim kurumlarına yerleştirme işlemi farklı sorunları da beraberinde getirmektedir. Türkiye'nin bölgeleri arasındaki farklılıklar, kırsal ve kent arasındaki farklılıklar ve yaşanan diğer faktörler göz önüne alındığında eşitsizlik yaratan bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır. Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde yaşanan sık öğretmen değişiklikleri, deneyimli öğretmenlerin ülkenin Batı kesimlerinde çalışmaları, ailelerin sosyo-ekonomik durumları oranında çocuklarına sundukları eğitim harcamaları gibi etmenlerle birleştiğinde bu sistemin uygulanabilirliği ortadan kalmaktadır. Ayrıca sınavın yapıldığı gün öğrencinin fiziksel ve ruhsal durumunu telafi edecek bir sistemin olmayışı da merkezi sınavların öğrencinin gelecekteki yaşamına telafi edilemez etkiler bırakmasına neden olmaktadır.

Merkezi sınavların sadece altı ders üzerinde değerlendirme yapılmasına olanak tanınması da eğitimdeki başarıyı akademik başarıya odaklı hale getirmektedir. Eğitim sisteminin hedefleri olan iyi insan yetiştirme hedefi bu derslere verilen doğru cevaplarla ölçülemeyeceği gibi bu derslerden başarısız olup farklı alanlarda ilgi ve yeteneğe sahip olan öğrencilerin de başarısız olarak adlandırılmasına ve toplumsal statüsü düşük mesleklere yönelmesine neden olmaktadır. Eğitimde ölçme ve değerlendirme sisteminin eşitlikçi bir yapıya kavuşması için öncelikle farklı yetenek ve ilgi alanlarını göz önünde bulunduran bir ölçme ve değerlendirme tekniği geliştirmesi gerekmektedir. Kişisel farklılıkların yanı sıra bölgesel farklılıklar da göz önüne alınmalıdır. Kişilerin geleceklerini tek bir sınava bağlı hale getirmek en büyük eşitsizlik unsurudur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM:

ARDAHAN VE KARABÜK İLLERİNDE EĞİTİM

3.1. Örneklem Seçimi

Eğitim sisteminde temel belirleyici unsur ölçme değerlendirme sistemleridir. Eğitimde başarılı ve başarısızların belirlendiği sınavlar aynı zamanda kişinin gelecekteki hayatına da yön veren bir etkiye sahiptir. Türkiye’de temel eğitim ve ortaöğretim kurumları düzeylerinde gerçekleştirilen ulusal ve uluslararası sınavlar bölgeler arasında belirgin şekilde eşitsizliklerin varlığını göstermektedir. Özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri tüm eğitim ve sınav istatistiklerinde devamlı bir şekilde son sıralarda yer almaktadır.

Üniversite ve Ortaöğretim Kurumlarına girecek öğrencilerin belirlendiği ulusal sınavlar iller bazında değerlendirildiğinde illerin genel sıralamaları neredeyse hiçbir değişiklik göstermemektedir. Çalışmanın sahası belirlenirken özellikle sıralamalarda sürekli olarak ilk sıralarda ve son sıralarda yer alan iller seçilerek bu sıralamadaki yerlerini belirleyen unsurlar tespit edilmeye çalışılmıştır.

Türkiye’de üniversitede eğitim almak için girilen sınavlardaki başarı öğrencilerin gelecek yaşamlarını da tayin eden bir nitelik taşımaktadır, ancak buradaki başarı eğitim alınan Ortaöğretim Kurumu ile sıkı bir ilişki içindedir. Bu nedenle örneklem seçimi sırasında ÖSYM tarafından en son açıklanan iller bazındaki başarı sıralaması temel alınarak Ardahan ve Karabük illeri seçilmiştir. Araştırmanın gerçekleştirildiği tarihlerde listenin son sıralarında yer alan Hakkari ve Şırnak illerinde yaşanan olaylar nedeniyle seksen bir il arasında yetmiş dokuzuncu sırada yer alan Ardahan ili seçilmiştir. Aynı şekilde listenin ilk sırasında yer alan Ankara’nın büyükşehir olması nedeniyle ikinci sırada yer alan Karabük ili seçilmiştir(YGS Sonuçlarına Göre, 2013). Ardahan ve Karabük illerinin seçilmesinde 2003 yılından itibaren açıklanan tüm sınavlarda benzer sonuçlara sahip olmaları da önemli bir etkidir (Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı).

Araştırmanın yapıldığı dönemde Türkiye genelinde yirmi yedi farklı türde Ortaöğretim Kurumu bulunmaktaydı. Bu okulların her biri TEOG sınavında alınan sonuca göre öğrenci olarak eğitimde yeni bir eşitsizlik oluşmasına neden olmaktaydı. 2018 yılı itibariyle kaldırılan TEOG sınavının yerine ilkökul ve ortaokullarda uygulanan adrese dayalı kayıt sistemi uygulanmaya başlamıştır. Bu uygulamaya dayalı sorunlar çalışmanın ilerleyen bölümlerinde ayrıntılı olarak incelenmektedir. Kaldırılan TEOG sınavı yerine uygulanan adrese dayalı kayıt sistemi Fen Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri ve Özel Program ve Proje Uygulayan Ortaöğretim Kurumları kapsamamakta bu kurumlarda eğitim almak isteyen öğrenciler Merkezi Sınav adı verilen yeni bir sınava tabi tutulmaktadır. Bu sınav tüm il merkezlerinde ve başvuru sayısına göre ilçe merkezlerinde yapılmaktadır (Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim, 2018:3) TEOG’la Merkezi sınav arasındaki en önemli fark isteğe bağlı olmasıdır. Fen Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri ve Özel Program ve Proje Uygulayan Ortaöğretim Kurumlarında eğitim almak isteyen öğrenciler için zorunlu olan bu uygulama bu sınava girmeyen öğrencileri evine en yakın okulu seçme zorunluluğuyla karşı karşıya bırakmaktadır.

Araştırmanın yapıldığı dönemde Ortaöğretim Kurumlarına giriş sınavı niteliğinde olan TEOG sınavı sonuçlarına göre Ardahan ve Karabük illerinde ilk sırada ve son sırada yer alan ikişer okul seçilerek aralarında çeşitli değişkenler kullanılarak karşılaştırma yapılmış ve öğrencilerin sınav başarısını etkileyen unsurlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada gömülü teori/yaklaşım metodu kullanılarak anne, çocuk, öğretmen ve Okul Aile Birliği Başkanları’ndan oluşan kırk altı kişi ile görüşme yapılmış, tamamının ses kaydı alınarak önce tüm görüşmeler yazıya dökülmüş ve gömülü teori/yaklaşımına uygun şekilde sırasıyla açık, eksenel ve seçici kodlama gerçekleştirilmiştir. Ses kaydı alınarak yapılan görüşmeler dışında öğretmenler odasında öğretmenlerle yapılan görüşmeler, ses kaydı alınmasına izin vermeden araştırmaya katılmak isteyen iki öğretmen ve Milli Eğitim Müdürlüğü’nde görevli memur tarafından verilen bilgiler de araştırmada kullanılmıştır. Okullardaki görüşmeler sırasında yapılan gözlemler de araştırmanın memolarını oluşturmaktadır.

Görüşmeler 02.05.2017 ve 13.05.2017 tarihleri arasında Ardahan’da ve 24.05.2017 ve 09.06.2017 tarihleri arasında Karabük’te gerçekleştirilmiştir. Ardahan ve Karabük illerinde gerçekleştirilen çalışmalar Milli Eğitim Müdürlüklerinden gerekli izinlerin ve araştırmanın amacına uygun seçilen örneklem bilgilerinin alınmasının ardından toplam dört okulda gerçekleştirilmiştir.

Eğitime yönelik yapılan araştırmalar genellikle aileler ve öğretmenlere yönelik olarak gerçekleştirilmektedir. Bu çalışmada ise eğitimin tüm muhataplarının eğitime ve eğitim kurumlarına bakışını ve maruz kaldıkları eşitsizlikleri tespit etmek amacıyla anne, öğrenci, öğretmen ve Okul Aile Birliği Başkanları ile görüşmeler yapılmıştır.

Eğitimin önemli muhataplarından biri olan aileyi temsilen anneler ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Eğitim Reformu Girişimi tarafından 2009 yılında yapılan bir araştırmaya göre annenin eğitim durumunun özellikle kız çocuklarının eğitime katılımında ve annenin istihdama katılım durumu ile birlikte çocukların sınav sonuçlarında babaya oranla daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Annenin istihdama katılımı ile ailenin sosyo-ekonomik düzeyinde görülen artış da eğitimde önemli bir etki yaratmaktadır(Eğitim Reformu Girişimi, 2009:14-15). Ailenin sosyo-ekonomik statüsündeki artışta annenin eğitim düzeyi ve çalışma durumunun etkisi nedeniyle çalışmada annelerle görüşme gerçekleştirilmiştir.

Çocukluğun ne olduğuna ilişkin tanımlar ve çocuklar hakkındaki tüm yazılar yetişkinler tarafından yapılmaktadır (Sinclair Taylor, 2000: 21). Çocuğun ne kadar süre ve nerede eğitim alacağı gibi konular da yine yetişkinlerin kararına bağlıdır. Ancak hayatlarının önemli bir kısmını eğitim kurumlarında geçiren çocukların pasif birer alıcı olmadığı düşünüldüğünde eğitime ve eğitim kurumlarına bakışı önem kazanmaktadır. Çocukların eğitim kurumlarından beklentileri ve tercih ettikleri eğitim kurumlarının ailelerin istek ve beklentileriyle ne kadar uyumlu ya da farklı olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Eğitimin en önemli muhatabı olan çocukların eğitime yönelik fikirleri, gelecek kaygıları ve eğitim kurumları aracılığıyla maruz kaldıkları sorunlar en iyi çocuklar tarafından bilinmektedir.

Çocuklarla görüşme yapmak yetişkinlere oranla daha kırılgan olmaları, daha fazla istismara açık olmaları nedeniyle çeşitli etik sorunları da beraberinde getirmektedir. Çocuklarla bir araştırma yapmak konusu nasıl ve hangi ortamlarda gerçekleştirileceği gibi soruları cevaplamayı gerektirmektedir. Aynı zamanda çocuklarla görüşme yapmak güç ilişkilerini ortaya çıkarır (Scott ve Morrison, 2016:39). Çocuklarla görüşme yaparken çocuk yetişkin hiyerarşisinin ortadan kaldırılması gereklidir. Araştırmaya önemli oranda katkı sağlayan çocuklarla yapılan görüşmelerde özellikle bu duruma dikkat edilerek özellikle “hocam” “öğretmenim” ifadelerini kullanmalarına gerek olmadığı, onlarla hiyerarşik bir ilişki bulunmadığına yönelik açıklamalarda bulunuldu. Ancak bazı çocukların bu ifadeleri kullanırken daha rahat kendilerini ifade ettikleri anlaşıldığında müdahale edilmedi.

Çalışmada çocuklara zarar vermemek ve diğer etik sorunlara yer vermemek adına Çocuklarla İlgili ve Çocuklarla Birlikte Yapılan Araştırmalarda Gözetilecek Etik Kurallar ERIC (TheEthicalResearchInvolvingChildren) projesinin temel ilkeleri (Graham vd.: 2013) doğrultusunda çocuklarla hiyerarşik bir ilişki kurmadan, onları zorlamadan ve gerekli mahremiyeti sağlayarak görüşmeler yapılmaya dikkat edilmiştir. Çocuklarla görüşme yapılmadan önce çocuğun annesiyle görüşme yapılmış ve on sekiz yaşın altındaki bireylerle görüşme yapmak için ebeveyninden izin alınması şartına uygun olarak görüşme yapılan tüm çocukların annelerinden yazılı izin belgesi alınmıştır.

Eğitimin yapı taşlarından biri olan öğretmenlerle eğitim konusundaki düşünceleri, öğretmenlik mesleğine bakışları, sistemle ilgili düşünceleri, sınıf öğretmenliği yaptıkları çocuklar ve aileleri hakkındaki görüşleri alınarak eğitimde yaşanan sorunlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin eğitimde yaşanan sorunlara ilişkin değerlendirmelerine ve çözüm önerileri de ulaşılmıştır.

Okullardaki fiziksel sorunlar, okul standartlarının yükseltilmesi, ihtiyaç sahibi çocuklara gerekli yardımların yapılması gibi konularda çalışan Okul Aile Birliği, okulların ihtiyaçlarına ve kendi uygulamalarına ilişkin verdikleri bilgilerle araştırmaya önemli katkılar sunmuşlardır. Devletin parasız eğitim uygulaması sürdürdüğü temel eğitim ve ortaöğretim kurumlarında zaman zaman bazı ekonomik

sorunlarla karşılaşıldığı görülmekte ve Okul Aile Birliğinin bu konuda önemli çalışmalar yaptığı görülmüştür. Özellikle eğitim kalitesinin artırılmasına yönelik yaptıkları çalışmalarla gerekli gördükleri durumlarda okul müdürleri, öğretmenler ve İl Milli Eğitim Müdürlükleri ile birlikte çalışmalar yürütmektedirler. Okullarda kalite arayışı velilerin temsilcisi konumundaki Okul Aile Birlikleri tarafından sürdürülmektedir.

Araştırmanın başında her iki ilden biri başarılı diğeri başarısız ikişer okul seçilerek bu okullarda eğitim gören ve TEOG sınavında başarılı ve başarısız erkek ve kız çocuklarıyla görüşmeler yapılması planlanmıştır. Toplamda dört okulda gerçekleştirilecek görüşmelerde sekiz erkek ve sekiz kız çocuğundan oluşan on altı çocukla görüşmelerin yapılması planlanmıştır. Aynı zamanda on altı anne, çocukların sınıf öğretmenleri ve dört okulun Okul Aile Birliği Başkanlarıyla görüşmeler yapılması planlanmıştır. Ancak yaşanan çeşitli sorunlar nedeniyle planlanan erkek ve kız sayılarına ulaşılamamış, başarılı ve başarısız konusuna sadık kalınarak listenin en üst ve en alt sıralarında yer alan çocuklarla görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın başında TEOG sınavında başarılı olan sekiz çocuk ve başarısız olan sekiz çocuk ile görüşme yapılması planlanırken, iki başarılı okulda ilk sıralarda yer alan çocuklar iki TEOG sınavında toplamda hiç yanlışsız veya bir ya da iki soru yanlış yaparak Türkiye ortalamasının çok üzerinde yer alırken iki başarısız okuldaki en başarılı çocukların Türkiye ortalamasında netler yapması sonucuyla karşılaşılmıştır. Bu nedenle başta oluşturulan kategoriler “Türkiye Ortalamasının Üzerinde Sonuca Sahip Olan”, “Türkiye Ortalamasında Sonuca Sahip Olan” ve “Türkiye Ortalamasının Altında Sonuca Sahip Olan” şeklinde yeniden tasarlanmıştır. Değerlendirmeler de bu Kategoriler üzerinden yapılmıştır.

Çalışmanın ilk aşaması olan Ardahan’da İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan okullar sıralamasına göre ilk sırada yer alan 23 Şubat Ortaokulu’nda ilk sıralarda yer alan kız ve erkek çocuklar ve son sıralarda yer alan erkek çocuk ile görüşmeler tamamlanmasına rağmen son sıralarda yer alan beş kız çocuğunun annelerinden yapılan randevu taleplerine cevap alınamamış ve bu okulda son sıralarda yer alan kız çocuğuyla görüşme yapılmaktan vazgeçilmiştir. Okul binasının

yıkılma tehlikesiyle karşı karşıya olması nedeniyle geçici süreyle Halk Eğitim Merkezi'ne taşınması sonucu okulun içinde ve dışında var olan sorunlar nedeniyle bu okulda engelli bir öğrenciyle ve annesiyle görüşme yapılmıştır.

Ardahan il merkezinde TEOG sonuçlarına göre en alt sırada yer alan Merkez Atatürk Ortaokulu'nda öğrenci sayısının az olması, ilk sıralarda erkek çocuk bulunmaması ve erkek çocukların daha fazla devamsızlık yapmaları nedeniyle üst sırada yer alan iki kız çocuğu ve alt sıralarda yer alan biri kız diğeri erkek iki çocukla görüşme yapılmıştır.

Görüşmecilerin profillerine yönelik seçilen amaçlı örnekleme Karabük'te sadık kalınmıştır. Karabük İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından verilen bilgilere göre TEOG sınavında en başarılı okul olan Karabük Merkez Atatürk Ortaokulu'nda başarılı ve başarısız kız ve erkek çocuklarıyla planlanan görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ancak diğer okullarda da karşılaşılan kız çocuklarının anneleriyle görüşme konusunda önemli sorunlar yaşanmış, randevu talep edilen üçüncü anne görüşmeye ikna edilebilmiştir. Karabük'te görüşmelerin yapıldığı ikinci okul olan Fevzi Çakmak Ortaokulu'nda da benzer bir sorunla karşılaşılmasına rağmen iki kız iki erkek çocukla görüşmeler tamamlanmıştır.

TEOG sınav sonuçları bağlamında araştırmanın amaçlı örneklemini oluşturan iller Karabük Türkiye sıralamasında ilk sıralarda Ardahan'da son sıralarda yer alması nedeniyle seçilmiştir. Ardahan'da görüşme yapılan iki okuldan biri olan Ardahan 23 Şubat Ortaokulu Ardahan merkezde ilk sırada yer almakta, Ardahan Merkez Atatürk Ortaokulu da son sırada yer almaktadır. Karabük'te görüşme yapılan Karabük Merkez Atatürk Okulu TEOG sınavında en başarılı Devlet Okulu olurken, Fevzi Çakmak Ortaokulu son sırada yer almaktadır.

Görüşme yapılan her bir okulda TEOG sınavında ilk sıralarda yer alan bir kız bir erkek öğrenci, anneleri ve sınıf öğretmenleri ve TEOG sınavında son sıralarda yer alan bir kız bir erkek öğrenci, anneleri ve sınıf öğretmenleri ile görüşme yapılması planlanmıştır. Bu plan doğrultusunda toplamda dört başarılı kız, dört başarılı erkek, dört başarısız kız ve dört başarısız erkek öğrenci ile görüşme yapılması

öngörülmüştür. Ancak yukarıda belirtilen nedenlerden dolayı başarılı ve başarısız tasnifi “Türkiye Ortalamasının Üzerinde Sonuca Sahip Olan”, “Türkiye Ortalamasında Sonuca Sahip Olan” ve “Türkiye Ortalamasının Altında Sonuca Sahip Olan” şekline dönüştürülmüştür. Bu uygulama gömülü teori/yaklaşımın esnekliği ve teorisinin sahadan elde edilmesi anlayışına uygun olarak ve saha şartlarının zorlamaları dikkate alınarak TEOG sınavına girmiş sekiz kız öğrenci ve yedi öğrenci ve diğer çocuklarla aynı yaşta olan ve yaşadığı sağlık sorunları nedeniyle sınıf tekrarı yapan ve TEOG sınavına giremeyen bir engelli öğrenci ile yapılmış. Başta planlanan on altı öğrenci sayısına ulaşılmıştır.

3.2. Okullar

Eğitim öğrenci, öğretmen, veli, okul idaresi, sistem, okullar, müfredat gibi çok sayıda faktörün aynı anda ve bir arada yürümesini gerekli kılar. Her bir faktörün eğitimin niteliğinde önemli etkileri vardır. Geleceğin yetişkinlerinin yetiştirildiği eğitim kurumları tüm bu faktörlerin niteliğindeki artışla bir yükselişe geçeceği açıktır.

Okulların fiziki yapısı, sahip oldukları eğitim olanakları ve okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik özellikleri okulda verilen eğitimin niteliğini ne ölçüde belirliyor sorusu önemli bir sorudur. Bu nedenle görüşme yapılan okulların özellikleri araştırmanın önemli bir ayağını oluşturmaktadır.

3.2.1. Fiziki Yapı

Okulların sahip olduğu fiziksel özellikler eğitim kalitesini önemli ölçüde artıran bir niteliğe sahiptir. Okulun konumu, fiziki yapısı, eğitim için kullanılan materyallerin sayısı ve niteliği, materyallerin eğitim alan öğrencilerin yaş gruplarına uygun nitelikte oluşu eğitimin niteliğini belirlemektedir. Okulun fiziki yapısı öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılayan bir yapıya sahip olması gerekmektedir.

Pek çok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de okul binalarında yer alan sınıflar öğrencilerin arka arkaya oturarak tahtaya baktığı ve kitaplardan bilgiler öğrendiği yerler olarak tasarlanmıştır. Ancak okullar fiziksel tasarımı ile öğrenme ve öğretme süreçlerini doğrudan etkileyen bir özelliğe sahiptir. Okullar sadece sınıflardan oluşan ya da oluşması gereken binalar değildir. Okulların bina tasarımında sınıflar, tuvaletler, laboratuvarlar, kitaplıklar, yönetici ve öğretmen odaları, okul bahçesi, okul çevresi ile birlikte düşünülerek çocukların gelişim süreçlerine uygun planlamalar yapılmak zorundadır (Aydoğan, 2016:75).

Okulların yapımında kitaplıklar, laboratuvarlar, sınıflar kadar önemli olan başka unsurlar da vardır. Özellikle sınıfların ve koridorların aydınlatması, öğrenmeyi güçlendirici görsel ve fiziksel düzenlemelerin önemi çok büyüktür. Bu nedenle okulların yapımı esnasında yüksek tavan ve geniş pencerelerle güneş ışığı ve ısısından daha fazla faydalanmayı sağlayacak tasarımlara yer verilmelidir. Aynı zamanda sınıfların ve koridorların duvar renkleri ve materyalleri zıt renklerde ve öğrenciyi cezp edici şekilde düzenlenmelidir. Bunlar özellikle çocuğun psikolojik ihtiyaçlarına da cevap veren niteliğe sahiptirler. Okulun sahip olduğu fiziksel niteliğe uygun öğrenci sayılarının tespit edilerek kapasitenin üzerinde bir sayıya çıkılmamalıdır (Aydoğan, 2016:77-78).

Araştırma yapılan dört okulda da yapılan görüşmeler dışında okulların fiziki yapıları ve bu yapı içinde çocukların durumlarına dair gözlemler yapıldı. Gözle görülebilen fiziksel sorunları, sahip oldukları ya da olmadıkları eğitim materyallerine ilişkin bilgiler alındı. Özellikle 23 Şubat Ortaokulu’nda eğitime engel teşkil edecek nitelikte sorunlarla karşılaşıldı.

Ardahan’da görüşme yapılan iki okuldan biri olan 23 Şubat Ortaokulu, sahip oldukları okul binasına verilen “depreme karşı dayanıksız” raporundan sonra Halk Eğitim Merkezi’ne ait olan bir binaya geçerek eğitimi burada sürdürmeye çalıştıkları görülmüştür. Bir sonraki eğitim-öğretim yılında açılışı yapılması planlanan yeni okul binasına geçene kadar kullanılan Halk Eğitim Merkezi’nin bir kısmında Halk Eğitim Merkezi eğitimlerine devam ederken, bir kısmında da 11 ile 14 yaşları arasındaki ortaokul öğrencileri eğitim almaktadır. Okulun içinde bu yaş grubuna hitap

edebilecek herhangi bir görsel yer almazken, binanın genel yapısı itibariyle de bu yaş grubunun ihtiyacını karşılayacak nitelikte olmadığı anlaşılmaktadır.

Halk Eğitim Merkezi'ne ait olan bu binaya geçerken eski okulda yer alan tahtalar ve sıralar taşınmış, bunun dışında okulda nitelikli eğitim vermeye yardımcı olacak diğer eğitim materyalleri taşınmamış. Depreme dayanıksız olduğu gerekçesiyle boşaltılan okulun yerine geçici süreyle kullanılan bu binada da önemli fiziksel sorunlar göze çarpmaktadır. Koridorlarda yer alan prizlerin güvenlik konusunda büyük bir tehlike yarattığı gözlemlenmiş, aynı zamanda tavan sıvalarının düşme tehlikesi taşıdığı tespit edilmiştir. Konuyla ilgili öğretmenlerin görüşleri istendiğinde yaşanan bir olay “geçenlerde büyük bir gürültüyle bir parça düştü. Allah'tan ders saatindeydik. Büyük bir felaketten kurtulduk” sözleriyle aktarmaktadır.

Ardahan'ın mevsim şartları düşünüldüğünde Beden Eğitimi derslerinin kapalı bir spor salonunda işlenmesi gerekmektedir, ancak okulda bir spor salonu bulunmaması nedeniyle binanın bodrum katında yer alan geniş bir salona minderler döşenerek spor salonuna dönüştürülmüş. Ancak kışın atık su giderleriyle ilgili yaşanan sorun nedeniyle bodrum katını su basmış ve bir ay boyunca su boşaltılamadığı için Beden Eğitimi dersleri sınıflarda yapılmak durumunda kalmış. Görüşmelerin yapıldığı sırada da spor salonu olarak kullanılan yerin bir kısmının hala sudan temizlenememiş olduğu görülürken; önemli kazlara ve sağlık sorunlarına neden olabilecek bir niteliğe sahiptir. Okul yönetimi tüm engellere rağmen Beden Eğitimi öğretmenin özverili bir şekilde çalışması sonucu Ardahan Yıldız Kızlar Voleybol karşılaşmalarında birincilik kazandıklarını yeni yapılan okullarıyla birlikte bu başarılarını sürdüreceklerini umut etmektedirler.

Okul bahçesinin de okul binasına benzer şekilde ortaokuldaki öğrencilerin yaş düzeylerine uygun olmadığı görülmektedir. Özellikle mahalleye elektrik dağıtımının yapıldığı trafo okul bahçesinin içinde yer almaktadır. Güvenlik önlemi olarak etrafına çekilen tellerin yıkılması sonucu öğrencilerin rahatlıkla girip çıkabildiği bir yer haline gelmiştir. Aynı zamanda okul bahçesinde oyun oynayan çocukların toplarının yan tarafta devam eden yeni okul inşaatına kaçan toplarını

almak için bahçe duvarından rahatlıkla atlayarak inşaat alanına girebildikleri gözlemlenmiştir.

Okulda fiziksel engelli çocuklar bulunmasına rağmen okul binasının engellilere uygun olmadığı tespit edilmiştir. Konuyla ilgili olarak öğretmenlerden Görüşmeci Öğretmen 4 eski okullarında engelli rampası ve korkuluklar olduğunu ancak okulun geçici olması nedeniyle herhangi bir şey yapılamadığını belirtmiştir. Bu rampa ve korkuluklar için görüşme yapılan engelli çocuk Görüşmeci Öğrenci 16'nın annesi Görüşmeci Anne 16 ise kendi çocuklarının yaşadığı sıkıntılardan dolayı defalarca Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvuruda bulunmalarına rağmen herhangi bir cevap alamadıkları için kendilerinin okula engelli rampası ve korkuluk yaptırdıklarını belirtmektedir.

Yeni yapılan okul binasının da önemli sorunları olduğunu belirten öğretmenler, konuyla ilgili kendilerinin fikrinin sorulmadığını, ihtiyaç ve taleplerin üst merciler tarafından yönlendirildiğini ifade etmektedirler. TOBB tarafından yaptırılan binanın başka bir ildeki planı burada da uyguladığı şeklinde fikir üreten öğretmenler, okul kapısının kuzeye baktığını, Ardahan gibi kışların çok uzun ve sert geçtiği bir yerde bunun çok büyük bir sorun olacağını öngörmektedirler. Kış aylarında merdivenlerin donması sonucu çeşitli kazalara neden olabileceğini düşünmektedirler. Tüm bu sorunlara rağmen okulu Milli Eğitim yerine TOBB'un yapmasını önemli bir avantaj olarak gören öğretmenler Milli Eğitimin yaptığı inşaatların çok uzun sürdüğünü ve bu binada daha fazla süre kalmak zorunda kalabileceklerini ifade etmektedirler.

Ardahan'da görüşme yapılan ikinci okul olan Ardahan Merkez Atatürk Ortaokulu, 23 Şubat Ortaokulu'na göre fiziksel olarak daha iyi bir görünüme sahiptir. Birkaç yıl önce yapılan bu binanın okul bahçesinde çevre düzenlemesi yapılmamış olması nedeniyle çocukların oyun oynama alanlarını kısıtlamaktadır. Özellikle okul bahçesindeki çamur tabakası her teneffüste okul koridorlarının ve sınıfların kirlenmesine neden olmaktadır. Okuldaki öğretmenlerden Görüşmeci Öğretmen 6 "okul bahçesinde çevre düzenlemesi yok. Bahçenin çamuru her teneffüs içeri taşıyor. Bir de çocukların temizlik eğitimi yok. Tuvaletler teneffüsten sonra

korkunç hale geliyor. Temizlik görevlisi temizliyor ama pisliği engelleyemiyoruz” diyerek okulun içine girildiğinde karşılaşılan pis kokuyu açıklamaktadır. 23 Şubat Ortaokulu tuvaletlerinde de karşılaşılan hijyen problemi bu okulda daha ağır şartlarda ortaya çıkmaktadır. Özellikle 23 Şubat Ortaokulu’nda Okul Aile Birliği aracılığıyla toplanan bağışların bir kısmı temizlik malzemelerine kullanılırken, bu okulda bağış toplanamaması nedeniyle temizlik malzemesi konusunda da önemli sorunlar yaşandığı belirtilmektedir. Okula ayrılan bütçenin yetmediği durumlarda valiliğe başvurarak alınan yardımlarında özellikle ihtiyaç sahibi çocuklara yönlendirilmesi nedeniyle fiziksel sorunlar ertelenmeye devam etmektedir.

TEOG sınav sonuçlarına göre son sıralarda yer alan Ardahan’dan sonra en başarılı iller arasında yer alan Karabük’te yapılan gözlemlerde de her iki okulda da okulların fiziki yapılarında önemli sorunlarla karşılaşılmıştır. TEOG’da Karabük birincisi olan Karabük Merkez Atatürk Ortaokulu’nun binası eski olduğu için artan öğrenci mevcudunu karşılamak için ek binayla birleştirilmiş, yemekhane için kantinin arka tarafına bir baraka yerleştirilmiş. Okul bahçesi iki binaya ait olduğu için oldukça geniş olmasına rağmen okulun 887 öğrencisinin ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olmadığı görülmektedir. Koridorlardaki ışığın yetersiz olması da eğitim kalitesini düşüren bir niteliğe sahiptir. Ancak okulda öğretmenlere ait bir oda, mutfak ve bahçenin olması öğretmenlerin teneffüslerde kaliteli zaman geçirmesini sağlamaktadır.

Karabük’te TEOG sonucuna göre son sırada yer alan Fevzi Çakmak Ortaokulu diğer üç okulla kıyaslandığında okulun fiziki yapısı itibariyle daha iyi durumdadır. Görüşme yapılan diğer üç okulda yer almayan koridorlarda ve sınıflarda görsellerle renklendirme, okul binasını canlandırma amaçlı yapılan çalışmalar göze çarpmaktadır. Koridorlara asılan tarihi kişilerin resimleri ve özgeçmişleri de binaya değişik bir özellik katmış ve öğrencilere ders dışında da öğretici bir yapı hazırlanmış. Yapılan renklendirme ve görsellerin öğretmenlerin kişisel çabalarıyla gerçekleştirildiği okul yönetimi tarafından vurgulanmaktadır.

Öğrencilerin yetenek ve ilgileri doğrultusunda yetiştirilmesini hedefleyen Milli Eğitime bağlı okullarda öğrencilerin farklı yetenek ve ilgilerini

sergileyebilecekleri spor salonu, müzik ve resim sınıfları, iş atölyeleri, laboratuvar ve kütüphaneler yer vermesi gereklidir. Konuyla ilgili olarak okullarda yapılan görüşmeler sırasında okulların sahip olduğu spor salonu, müzik ve resim sınıfları, iş atölyeleri, laboratuvar ve kütüphanelerinin olup olmadığı ve ne ölçüde kullanılabildiklerine dair bilgiler alınmıştır.

Okullar sadece içinde dersliklerin olduğu öğretmenler tarafından öğrencilere bilgiler öğretilen yerler değildir. Okullar öğrencilerinin potansiyellerini ve yeteneklerine ortaya çıkarak bazı donanım ve mekânlara da sahip olmak durumundadır. Okullarda bulunan kütüphane, laboratuvar, müzik ve resim sınıfları gibi farklı yetenekleri ortaya çıkaracak ve ders dışında öğrencinin kendi kendine öğrenmesini de sağlayacak fırsatlara da sahip olmak zorundadır.

3.2.2. Okulların Sahip Olduğu Eğitim Olanakları

Öğrencilerin yetenek ve ilgileri doğrultusunda yetiştirilmesini hedefleyen Milli Eğitime bağlı okullarda öğrencileri farklı ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkaracak bulunan kütüphane, laboratuvar, spor salonu, müzik ve resim sınıfları gibi bölümlerin bulunması gerekmektedir. Ancak görüşme yapılan okulların tamamında resim sınıfı müzik sınıfı ve iş atölyesi gibi el becerisine ve yeteneğe bağlı gelişimleri sağlayacak sınıflar yer almamaktadır. Konuyla ilgili görüşme yapılan 23 Şubat Ortaokulu Müdürü “20 yıllık öğretmenlik hayatımda bütün bunlara sahip bir okulda çalışmadım. Maalesef bizim okulumuzda da yok” cevabını vermiştir.

Görüşme yapılan dört okulda da spor salonu bulunmamaktadır. Okullarda beden eğitimi dersleri kış aylarında sınıflarda işlenirken; yaz aylarında okul bahçesinde işlenmektedir. Ardahan’daki iki okulda da spor salonu bulunmamasına rağmen kış aylarında öğrencilere Beden Eğitimi dersi verebilmek için konferans salonu niteliğindeki iki salon spor salonuna dönüştürülmüş, ancak her iki salonun fiziki yapısı düşünüldüğünde bu dersin istenen sonuçlara ulaşmasını olanaksız kılmaktadır. Okullardaki spor salonu eksikliğinden kaynaklanan sporcu yetiştirme ve çocuk ve gençlerin spor yeteneklerini keşfetme işi Gençlik Hizmetleri ve Spor İl Müdürlüklerine teslim edilmiş durumdadır. Görüşme yapılan çocukların yarısından

fazlası Gençlik Hizmetleri ve Spor İl Müdürlüklerinde spor yapmış, dördü de halen Gençlik Hizmetleri ve Spor İl Müdürlüğü'ne bağlı sporcular olarak devam etmektedirler.

Deneyerek öğrenme başta John Dewey olmak üzere pek çok eğitimci tarafından desteklenen bir öğrenme biçimidir. Özellikle 1939-1953 yılları arasında Türkiye'de Köy Enstitüleri'nde uygulanan metod olan bu öğrenme biçimi bugünkü okullarda Fen ve Teknoloji Laboratuvarları aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Eski okulların çoğunluğunda Fen ve Teknoloji Laboratuvarı bulunmazken yeni yapılan okullarda bulunmaktadır. Merkezden planlanan müfredatlarda da Fen ve Teknoloji derslerinin bir kısmının laboratuvarda işlenmesi gerekmektedir. Ancak görüşme yapılan dört okuldan sadece ikisinde Fen ve Teknoloji Laboratuvarı bulunurken; Ardahan Merkez Atatürk Ortaokulu'nda tam anlamıyla kullanılmadığı belirtilmektedir. Görüşme yapılan öğretmenler tarafından bu laboratuvarda hemen hemen her şey bulunmasına rağmen çocuklar laboratuvara alındığında ders işlemenin neredeyse imkânsız olduğu bu yüzden öğrencilerin buraya alınmadığı söylenmektedir. Laboratuvarın bir köşesinde öğretmen deneyin yapılışı hakkında bilgi verirken, öğrencileri zaman zaman asit ve bazların olduğu dolapları açmaya çalıştığı, malzemelere bilinçli bir şekilde zarar verdikleri için deney malzemeleri sınıfa taşınarak ders yapılabilmekte olduğunun bilgisi veriliyor. Hem çocukların güvenliği hem de malzemelerin güvenliği için laboratuvarı kullanmak yerine sınıfı kullandıklarını belirtiyorlar. Özellikle yedinci ve sekizinci sınıflarda bu durum yaşanırken, altıncı sınıflarla rahatlıkla laboratuvarda ders işlenebildiğini ifade ediyorlar.

Tablo 3. 1: Okulların Fen ve Teknoloji Laboratuvarına Sahip Olma Durumları

	Fen ve Teknoloji Laboratuvarı
Ardahan 23 Şubat Ortaokulu	Yok
Ardahan Merkez Atatürk Ortaokulu	Var
Karabük Merkez Atatürk Ortaokulu	Yok
Karabük Fevzi Çakmak Ortaokulu	Yok

Görüşme yapılan dört okul arasında TEOG’da en son sırada yer alan Ardahan Merkez Atatürk Ortaokulu dışında diğer üç okulda da Fen Ve Teknoloji Laboratuvarı bulunmamaktadır. Bu okulda da okuldaki öğretmenler tarafından tam anlamıyla deneysel bir öğrenme gerçekleştirilemediği belirtilmektedir. Deneyerek öğrenmenin gerçekleştirileceği derslerden biri olan bilgisayar ve teknoloji dersleri de bilgisayar laboratuvarlarında, çocukların bilgisayarlarda işlem yaparak öğrenmelerini gerekli kılmaktadır, ancak yine görüşme yapılan dört okuldan sadece iki tanesinde Bilgisayar Laboratuvarı bulunmaktadır. Karabük Merkez Atatürk Ortaokulu’nda bilgisayar dersleri bilgisayar laboratuvarında işlenirken, Ardahan Merkez Atatürk Ortaokulu’nun internet altyapısı bulunmadığı için dersler istenen düzeyde işlenememektedir.

Tablo 3. 2: Okulların Bilgisayar Laboratuvarına Sahip Olma Durumları

	Bilgisayar Laboratuvarı
Ardahan 23 Şubat Ortaokulu	Yok
Ardahan Merkez Atatürk Ortaokulu	Var
Karabük Merkez Atatürk Ortaokulu	Var
Karabük Fevzi Çakmak Ortaokulu	Yok

Okulda kendi kendine öğrenmenin gerçekleştirileceği alanlardan biri olan kütüphane konusunda da önemli sorunlarla karşılaşılmaktadır. TEOG sıralamasında ön sıralarda yer alan Ardahan 23 Şubat Ortaokulu ve Karabük Merkez Atatürk Ortaokulu’nda bir kütüphane yer almazken, son iki sırada yer alan Karabük Fevzi Çakmak Ortaokulu ve Ardahan Merkez Atatürk Ortaokulu’nun kütüphaneleri bulunmaktadır.

Tablo 3. 3: Okulların Kütüphaneye Sahip Olma Durumları

	Kütüphane
Ardahan 23 Şubat Ortaokulu	Yok
Ardahan Merkez Atatürk Ortaokulu	Var
Karabük Merkez Atatürk Ortaokulu	Yok
Karabük Fevzi Çakmak Ortaokulu	Var

Ardahan Merkez Atatürk Ortaokulu'nun Kütüphanesi kilitli bir oda şeklindeyken, Karabük Fevzi Çakmak Ortaokulu'nun kütüphanesi koridorda herkese açık durumdadır. Ardahan Merkez Atatürk Ortaokulu'nda öğrenciler kütüphaneye girmek istediklerinde görevli öğretmenden anahtarı alarak kullanabilmekte, isimlerini yazdırarak evlerine götürebilmektedirler. Kütüphanenin kilitli olması konusunda öğretmenler kitapların çalınmasıyla baş edemedikleri için bu yola başvurdıklarını, öğrencileri kitap okumaya teşvik ettiklerini, kütüphaneyi kullanmak isteyen her öğrenciye anahtar verdiklerini belirtirken, Karabük Fevzi Çakmak Ortaokulu'nda ise koridorun bir köşesinde birkaç koltukla ve kitaplıkla çevrilmiş bir alan kütüphane olarak kullanılmaktadır. İsteyen her öğrenci teneffüslerde burada zaman geçirip kitap okuyabilirken, evine kitap götürmek isteyen öğrenciler görevli öğretmene isimlerini yazdırarak evlerine götürebilmektedirler. Ancak her iki kütüphanenin de kitap sayısı bakımından çok zayıf olduğu görülmektedir. Özellikle evlerinde aileye ait kitaplık bulunan ve TEOG sınavında ilk sıralarda yer alan dört öğrencinin evindeki kişisel kitaplarıyla kıyaslandığında okul kütüphanesinin kitaplarının sayısı çok az kalmaktadır.

Fatih Projesi'nin en önemli basamaklarından biri olan akıllı tahta uygulaması Türkiye çapında hemen her okulda başarıyla yürütülmesine rağmen Ardahan 23 Şubat Ortaokulu'nun geçici olarak kullanılması nedeniyle akıllı tahta uygulamasına geçilememiş, diğer üç okulda etkili bir şekilde kullanılmaktadır. Özellikle öğretmenlerin başta işleri konusunda tereddüt ettikleri akıllı tahtaların ders işleme ve kaynak yetersizliği noktalarında önemli faydaları olduğu konusunda hemfikir oldukları görülmektedir.

Özellikle düşük gelirli ailelerin yaşadığı bölgeler olan Ardahan Merkez Atatürk Ortaokulu ve Karabük Fevzi Çakmak Ortaokulu'nda öğrencilerin teneffüs saatlerinde ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri bir kantinleri bulunmamaktadır. Öğretmenler tarafından bu okullarda kimsenin kantin açma girişiminde bulunmadığı, bulunsada dahi ailelerin ekonomik durumu nedeniyle girişimcinin ekonomik bir kazanç elde edemeyeceği belirtilmektedir. Ekonomik durumu bu okullara oranla daha yüksek olan ailelerin çocuklarının okuduğu Ardahan 23 Şubat Ortaokulu ve Karabük

Merkez Atatürk Ortaokulu'nda bir kantin bulunurken, Karabük Merkez Atatürk Ortaokulu'nda Okul Aile Birliği Başkanlığı'nın girişimi ile kurulan ve öğrencilere öğle arasında yemek veren ücretli bir yemekhane de bulunmaktadır.

Tablo 3. 4: Okulların Kantin ve Yemekhaneye Sahip Olma Durumları

	Kantin	Yemekhane
Ardahan 23 Şubat Ortaokulu	Var	Yok
Ardahan Merkez Atatürk Ortaokulu	Yok	Yok
Karabük Merkez Atatürk Ortaokulu	Var	Var
Karabük Fevzi Çakmak Ortaokulu	Yok	Yok

Görüşme yapılan dört okulun fiziki ve ders materyalleri bakımından incelendiğinde TEOG sonuçları bağlamında dördüncü sırada yer alan Ardahan Merkez Atatürk Ortaokulu'nun üstünlüğü bulunurken, üçüncü sırada yer alan Karabük Fevzi Çakmak Ortaokulu'nun koridorlar ve sınıfların eğitime katkı sağlayacak nitelikte renkli olduğu göze çarpmaktadır. Öğrenci ve öğretmenlerin ortak çalışmasıyla gerçekleştirilen bu renklendirme işlemi okuldaki öğrencilerin yaş grubuna hitap etmekte ve okul ortamında öğrencilerin eğlenceli vakit geçirmesini sağlamaktadır. TEOG sonuçlarında ikinci sırada yer alan Ardahan 23 Şubat Ortaokulu neredeyse bir okul bile denemeyecek bir yapıya sahiptir. Sadece sınıflar, kantin ve okul bahçesi ile öğretmenler ve öğrenciler tarafından yeni yapılacak okulda daha iyi eğitim sağlanacağı umudu taşınmaktadır. TEOG sonuçlarında ilk sırada yer alan Karabük Merkez Atatürk Ortaokulu ise okul binasının eski olmasıyla birlikte pek çok fiziki eksiği de beraberinde getirmektedir, ancak Okul Aile Birliği'nin çalışmaları sonucu bazı eklemelerle okulda yenilikler yapılmaktadır. Dört okulun fiziki gözlemi ve okul yöneticilerinden alınan bilgiler ışığında ortaokullara yönelik yapılan sınavlardaki başarı ile okulların fiziki yapısı arasında önemli bir bağ kurulamamıştır. Sınav başarıları önemli oranda okul dışındaki diğer etkenlerde aranmak durumundadır.

3.2.3. Okulların Bulunduğu Bölgenin Sosyo-Ekonomik Yapısı

TEOG sınav sonuçları bağlamında ele alınan Ardahan ilinin ilçelerle birlikte toplam nüfusu 102.782 kişidir. Nüfusunun %64,8'i kırsal alanlarda yaşamaktadır. Karabük ilinin toplam nüfusu 230.231 kişi iken, nüfusunun %75'i il merkezinde yaşamaktadır. TÜİK verilerine göre 2012-2013 yılı net göç hızı bakımından Ardahan binde 22,9 değeri ile göç veren il konumundayken, Karabük binde 8,6 değeri ile göç alan bir il konumundadır. Bu durum özellikle iki ilin ekonomik faaliyetleri arasındaki farklılıktan ve coğrafi etkenlerden kaynaklanmaktadır (Seçilmiş Göstergelerle Ardahan, 2013).

Ardahan coğrafi etkenlerden dolayı, nüfusunun % 64,8'i kırlarda yaşarken bitkisel üretim konusunda Türkiye genelinde son sırada yer almaktadır. Canlı hayvan üretimi konusunda da Türkiye genelinde kırk birinci sırada yer almaktadır. Karabük hem bitkisel üretim hem de canlı hayvan üretimi konularında Türkiye genelinde yetmiş dokuzuncu sırada yer almaktadır (Seçilmiş Göstergelerle Ardahan, 2013:52). İki ilin ekonomik faaliyetlerine bakıldığında Ardahan'da insanlar geçimlerini hayvancılıkla sürdürürken, Karabük'te madencilik ve ormancılık alanında sürdürdüğü görülmektedir. Eğitim Reformu Girişimi tarafından yapılan bir araştırmada gelirin yarısından fazlasını tarımdan elde eden ailelerin özellikle kız çocuklarının eğitime devam etme olasılıkları % 19 oranında azaldığı tespit edilmiştir (Eğitim Reformu Girişimi, 2009:12). Tarımla uğraşan ailelerin çocuklarının tarlada ve hayvan bakımında ailelerine yardımcı olmaları ve işgücü ihtiyacını karşılamaları nedeniyle zaman zaman aileleri tarafından zaman zaman da çocukların bu işleri daha fazla sevmesi nedeniyle eğitim kurumlarından uzaklaştıkları görülmektedir. Karabük'ün ekonomik faaliyetleri nedeniyle işçi sınıfına mensup ailelerin çocukları toplumsal alanda basamak olarak eğitim kurumlarını kullanmaktadırlar. Dolayısıyla Ardahan ve Karabük arasında okulların bulunduğu bölgeler açısından önemli belirleyici etken ekonomik faaliyetler olduğu ortaya çıkmaktadır.

Okullara öğrencilerin kaydı e-okul sistemi üzerinden yapılmaktadır. Her öğrenci yaşadığı evin bağlı bulunduğu ilkokul ve ortaokulda sistem üzerinden kaydını yapar. Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin “25/4/2006 tarihli ve 5490 sayılı Nüfus Hizmetleri Kanunu hükümlerince oluşturulan ulusal adres veri tabanındaki adres bilgileri esas alınarak” (Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi) yapılır ibaresi ile her çocuğun yaşadığı bölgede okula gitmesini zorunlu kılmaktadır.

Görüşmelerin yapıldığı 2016-2017 eğitim öğretim yılında ortaöğretim kurumları TEOG sınavı ile öğrencilerini seçmekteydi. Son kez 2017-2018 yılında TEOG sonuçlarına göre öğrenci alan Ortaöğretim Kurumları 2018-2019 eğitim öğretim yılı itibarıyla ilkokul ve ortaokullarda uygulanan adrese dayalı kayıt sistemini uygulamaya geçmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı Okul, 2014). Özel ders alma durumunu ortadan kaldırmayı ve okullar arasında oluşan kalite farklılıklarının önüne geçmeyi hedefleyen bu uygulama ailelerin çocuklarının eğitim almalarını istedikleri bölgelere taşınmasına ya da geçici süre ile adreslerini değiştirmiş gibi gösterme durumlarını ortaya çıkarmaktadır. Bu durumda da ailelerin ekonomik durumları ön plana çıkmaktadır.

Adrese dayalı kayıt sisteminin uygulanmaya konulmasına rağmen yine ailelerin Fen Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri, Proje Uygulayan Eğitim Kurumları ve Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin Anadolu Teknik Programlarında eğitim almak isteyen öğrenciler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılacak olan Merkezi Sınava girmek zorundadırlar. (Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim, 2018:2). Merkezi Sınav, TEOG'un aksine isteğe bağlı olduğu için tüm öğrenciler katılmak zorunda değildir. TEOG sisteminde sınava girmeyen öğrenciler açıkta kalırken, bu sistemde öğrenci evinin bağlı bulunduğu Ortaöğretim Kurumuna kayıt yaptırmak zorundadır. Eğitimde eşitsizlik yaratan unsurları ortadan kaldırmayı hedefleyen bu yöntem tüm amaçları iyi bir üniversitenin kapısını açacak olan ortaöğretim kurumlarına girmek olan ortaokul öğrencileri velilerinin tutum ve davranışlarında herhangi bir değişime neden olmamaktadır. Yine aileler ve çocuklar tarafından hedeflenen Fen Liseleri ve Sosyal Bilimler Liseleri için yarış devam etmektedir.

Ardahan’da görüşme yapılan ilk okul olan Ardahan 23 Şubat Ortaokulu, Ardahan’ın merkezinde yer almaktadır. Öğretmenlerden alınan bilgiye göre Ardahan’ın varlıklı aileleriyle, ilde belli süreler görev yapan Devlet Memurlarının çocukları bu okulda eğitim almaktadır. Az sayıda bölgede yaşayan fakir ailelerin çocukları da olmasına rağmen okulda eğitim alan çocuklar orta-üst sınıf ailelere mensup çocuklardır. Ardahan’a gelen Devlet Memurlarının genellikle okulun bulunduğu mahallede yaşadığı dolayısıyla da belli sınıfa mensup çocukların bu okulda eğitim aldığı bilgisi verilmektedir.

Görüşmeci Öğretmen 4, 23 Şubat Ortaokulu’nun öğrencilerinin % 90’ının maddi durumu iyi olan ailelerden geldiğini belirtmektedir. Ardahan Merkez Atatürk Ortaokulu için bu oranın % 2 ya da % 3 olduğunu ifade etmektedir. 23 Şubat Ortaokulunda okuyan çocuklarının pek çoğunun akıllı telefonunun, bilgisayarının olduğunu anlatan Görüşmeci Öğretmen 4, neredeyse tüm öğrencilerinin kendilerine ait odaları olduğunu, sosyal anlamda iyi ilişkilerinin olduğunu, demokratik bir aile yapısına sahip oldukları için kendilerini rahat ifade edebildiklerini bununla birlikte bölgeye uzak yerde yaşayanların da geçici süreyle mahallede ev kiralayarak çocuklarını bu okula kaydettirdiklerini ifade etmektedir. Her çocuğun kendi yaşadığı bölgede okula gitmesini öngören bu uygulama sadece maddi durumu kötü olan aileler için uygulanabilmekte olduğunu göstermektedir.

Görüşmeci annelerden Görüşmeci Anne 3 “bizim mahalleden çocukları almıyorlardı. Kaynımın evine gittik, kaydımızı oraya aldırдық. İşte bütün umudumuz oğlum okusun diye.” Görüşmeci Öğretmen 4’un ifadelerini destekleyen bu sözlerle çocuklarının maddi durumu iyi olan aileler zaman zaman yasadışı olan yanlış adres beyanı ile çocuklarının daha iyi okullarda eğitim almasını sağlamaya çalışmaktadırlar.

Ardahan Merkez Atatürk Ortaokulu ise içinde bulunduğu mahalleye girişte bile içinde bulunduğu fakirliğin izlerini taşımaktadır. Çoğunluğu baraka olan bu evlerde büyükbaş ve küçükbaş hayvan beslenmekte olduğu için mahallenin girişinde şehirle alakasız kırsal bir yaşam tarzı sürüldüğü göze çarpmaktadır. Okulda yapılan görüşmelerde de ailelerin çoğunluğunun işsiz olduğu, bir kısmının İŞKUR

aracılığıyla geçici süreyle işe girdiği, ailelerin tek odalı barakalarda yaşadığı bilgisine ulaşılmıştır. Kentsel dönüşüm kapsamında bu evlerin yerine yenisinin yapılarak mahallenin dönüştürülme süreci devam etmektedir.

Okuldaki öğretmenler mahalledeki kiraların 200-250 TL civarında olduğunu, ailelerin yan mahalleye geçmek isteseler bile yan mahalledeki ev kiralarının 500 TL'den başladığını bu yüzden geçemeyeceklerini anlatırken, ailelerin bilinçsiz olduğunu çocuk sayısının fazla olduğunu ve kalabalık ailelerde yaşadıklarını aktarmaktadırlar. Okul müdürü durumu '2 oda evin içinde 7-8 çocuk, dede nine de dahil geniş aileler şeklinde 12-13 kişi yaşıyorlar. Çocukların değil kendi odaları yatakları bile yok. 5 damla yağmur yağıyorsa 3'ü içerde. Bu insanların öncelikleri çok farklı' şeklinde özetlemektedir.

Okulun bulunduğu bölgenin suç potansiyelinin yüksek olduğu bu durumun zaman zaman okulun içine de sıçradığı ancak okuldaki öğretmenlerin Ardahanlı olması ve sosyolojik yapıya hâkim olmalarından kaynaklı olarak okulda önemli sorunların yaşanmasına engel olduğu bilgisi verilmiştir. Özellikle öğretmenler odasında yapılan görüşmede bir öğretmen çocuklara bir ödev verdiğini evlerinde internet bulunmayan çocukların ödevlerini yapmak için internet kafeye gitmelerinden dolayı öğrencilerin velileriyle sorunlar yaşandığını anlatmıştır. O günden sonra çocuklara bir daha ödev vermediğini belirten öğretmen bölgedeki insanlardan zaman zaman korktuklarını anlatmaktadır. Birçok ailenin içinde hapse girip çıkmış bir kişinin olduğunu belirten öğretmenler kendileri ne yaparsa yapsın çocukların bu akrabalarını örnek alabildiği için çocukların eğitimden uzak kaldıklarını ifade etmektedirler. Öğrencileri arasında denetimli serbestlik uygulaması olan çocuklar olduğunu belirten öğretmenler bu durum karşısında ellerinden çok da fazla bir şey gelmediğini anlatmaktadırlar.

18 yaşın altında bireylerin bakkal ya da marketlerden kolaylıkla dal sigara (paketin içinden bir sigara) satın alabildikleri için maddi durumları ne olursa olsun sigaraya başlama yaşının oldukça düşük olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Çocukların mahallede zaman geçirebilecekleri bir alanları da bulunmadığı için izbe köşelerde sigara ve alkol kullanımı olduğu duyumu aldıklarını ancak kendi öğrencileriyle ilgili

bir bilgiye ulaşmadıklarını belirtmektedirler. Ailelere gerekli uyarıları yapmalarına rağmen ailelerin çoğunluğunun çocuklarına karşı ilgisiz olduğu ifade edilmektedir.

Karabük Merkez Atatürk Ortaokulu da 23 Şubat Ortaokulu'na benzer şekilde şehrin merkezi konumunda yer almaktadır. Burada da Devlet Memurları ve işçi çocuklarının yoğunlukta olduğu belirtilmiş, ancak diğer okullardan farklı olarak bu okula gelen öğrenciler Karabük'ün çeşitli bölgelerinde servis ya da şehir içi ulaşım yoluyla öğrenci almaktadırlar. Rehberlik Öğretmeni Nilüfer Can okulun bulunduğu mahallenin öğrenci potansiyelinin 250 olduğunu ancak okulda 887 öğrencilerinin bulunduğunu belirtmektedir. Adrese Dayalı Kayıt Sistemi'ne göre öğrenci almalarına rağmen insanların tanıdıklarının evlerini adres göstererek ya da geçici süreyle ev kiralayarak çocuklarını bu okula gönderdiklerini belirtmektedir. Öğrenci bir kez okula kayıt yaptırdıktan sonra kaydı silinmediği için taşınan ailelerin çocukları da bu okula devam edebilmektedir. Okula uzaklığı yarım saat olan Safranbolu'dan bile öğrencilerinin olduğunu belirten Rehberlik Öğretmenine Okul Aile Birliği Başkanı da destek vermektedir. Bu okulda beşinci sınıf öğrencisi olan çocuğunun kaydını yaptırabilmek için bir ay süreyle bir kapıcı dairesini kiraladığını anlatmaktadır. Bu yönüyle seviye okulu nitelmesi yapılan Karabük Merkez Atatürk Ortaokulu elde ettiği ün ile tüm bölgelerden sosyo-ekonomik statüsü yüksek ailelerin çocuklarını çekmektedir.

Karabük Fevzi Çakmak Ortaokulu da Ardahan Merkez Atatürk Ortaokulu'na benzer şekilde Karabük'ün kenar mahallelerinden birinde yer almaktadır. Ancak buradaki ailelerin çoğunluğunda en az bir kişinin çalıştığı ancak ekonomik durumlarının iyi seviyede olmadığı bilgisine ulaşılmıştır. Bu bölgede anneleri de çalışan çocukların genellikle şehir merkezinde yer alan okullara gittiği belirtilirken, bölgenin göçmenler için yerleşim yeri olarak seçilmesinin ve bu çocukların Türkçe bilmeden sınavlara girmesinin de okulun başarı düzeyini düşürdüğü belirtilmektedir.

Karabük Fevzi Çakmak Ortaokulu'nun bulunduğu bölgenin de Ardahan Merkez Atatürk Ortaokulu'ndakine benzer şekilde bazı adli olayların yaşandığı bilgisi verilse de bu olayların okuldaki eğitimi aksatacak düzeyde olmadığı ailelerin ve çocukların önemli suçlarla ilişkileri olmadığı ifade edilmektedir. Ancak burada da

dal sigara satışı ve birkaç kişinin bir araya gelerek bir şişe birayı paylaştıkları durumlar, çocuklara uyuşturucu satışı yapıldığına dair duyumlar aldıklarını belirten veliler kendi çocuklarını korumak için daha dikkatli davranmak zorunda olduklarını belirtmektedirler.

3.2.4.Okulların Öğrenci Sayıları

Avrupa Birliği ülkelerinde temel eğitim kurumlarında 24 olan sınıf mevcudu ortalaması (Sınıf Mevcudu AB'nin, 2004) Türkiye'de 29 öğrencidir (Türkiye'de Sınıf Mevcudu, t.y.). Ardahan'da veliler tarafından özellikle tercih edilen okul olan 23 Şubat Ortaokulu'nda sınıf ortalaması 26, Karabük Merkez Atatürk Ortaokulu'nda 30 kişidir. Ardahan Merkez Atatürk Ortaokulu ve Karabük Fevzi Çakmak Ortaokulu'nda sınıf mevcudu ortalaması 20 kişidir. İl merkezlerinde velilerin ısrarla tercih ettiği okullar diğer okulların öğrenci potansiyelini de kendilerine çektiği için bu okullarda sınıflar kalabalık iken diğer okullarda sınıf mevcudu ortalamaları düşük kalmaktadır.

Tablo 3. 5: Okulların Sayısal Durumu

	Öğrenci Sayısı	Şube Sayısı	Sınıf Ortalaması
Ardahan 23 Şubat Ortaokulu	438	17	26
Ardahan Merkez Atatürk Ortaokulu	176	9	20
Karabük Merkez Atatürk Ortaokulu	887	30	30
Karabük Fevzi Çakmak Ortaokulu	200	10	20

Öğrenci sayısı az olan okullarda öğretmenlerin öğrencilerle ilgilenme süreleri, araç-gereçleri kullanma süreleri artmakta, öğretmenlerin öğrencilerini tanıma ve ilgilerini ve yeteneklerini tespit etme olasılıkları artmaktadır. Özellikle erken yaşlarda küçük sınıflarda eğitim alan çocukların 25'ten fazla öğrencinin bulunduğu sınıflara göre daha fazla öğrencinin başarı gösterdiği tespit edilmiştir. Sınıf mevcudunun artışı öğrencinin takibini zorlaştırmakta, derslerin işlenmesini kesintiye uğratmaktadır (Aydoğan, 2016:77). Sınıf mevcudu ortalamasının düşük

olmasının önemi tüm öğretmenler tarafından vurgulanmaktadır. Görüşmeci Öğretmen 12 “Ankara’dan geldikten sonra sınıfın yarısı yokmuş gibi gelmişti bana. Bu durum Karabük’ün sınavlardaki başarısında önemli bir etken” diyerek sınav sonuçlarında az sayıda öğrenci bulunmasının sınav sonuçlarını da etkilediğini belirtmektedir.

Velilerin sınav sonuçlarındaki başarıya göre tercih ettikleri okullar bir süre sonra kalabalıklaşarak sınıf mevcudu ortalamalarını yükseltmekte öğrencilerin farklı yetenek ve ilgilerinin tespitini zorlaştırmaktadır. Özellikle 21 kişilik sınıf mevcudu ortalamasına sahip olan Karabük’te (Milli Eğitim İstatistikleri, 2016/17:102) 30 kişilik sınıf mevcuduna ulaşan ve seviye okulları olarak anılan okulların sınav odaklı çalıştığı düşüncesini pekiştirmektedir.

3.2.5. Okulların Öğretmen Sayıları

Eğitimin en önemli belirleyicilerinden biri bir okuldaki öğrenci başına düşen öğretmen sayılarıdır. Türkiye genelinde öğrenci başına düşen öğretmen sayısı 18 iken (Öğrenci Sayısı, 2016) görüşme yapılan dört okulda da bu sayı Türkiye ortalamasında ya da altındadır.

Tablo 3. 6: Okulların Öğretmen Sayıları

	Öğretmen Sayısı	Öğrenci Başına Düşen Öğretmen Sayısı
Ardahan 23 Şubat Ortaokulu	21	16
Ardahan Merkez Atatürk Ortaokulu	10	18
Karabük Merkez Atatürk Ortaokulu	51	17
Karabük Fevzi Çakmak Ortaokulu	16	13

Türkiye’de uygulanan öğretmen istihdamı şekillerine üç tür öğretmenlik vardır. Sözleşmeli öğretmenlik uygulamasından önce öğretmenliğe atanan ya da sözleşme süresinden sonra kadroya alınan öğretmenleri kapsayan kadrolu öğretmenlik dışında kadrolu öğretmenlerle aynı şartlarda çalışan, aynı ücreti alan

ancak atandığı yerden dört yıl boyunca eş durumu, sağlık özü gibi tayin süreçlerinden yararlanamayan sözleşmeli öğretmenler (Sözleşmeli Öğretmenlik, t.y.) ve çeşitli nedenlerle öğretmen açığı bulunan okullarda ders saati ücreti karşılığında ve kadrolu ya da sözleşmeli öğretmen ataması yapılana kadar İl Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından atanan ücretli öğretmenlik sınıflamaları bulunmaktadır. Genellikle sık öğretmen değişimi yaşanan yerlerde sıklıkla uygulanan bir yöntem olan ücretli öğretmenlik uygulaması çoğu zaman öğretmen ve öğrencinin birbirini tanıma sürecine, ders işleme biçimine alışma fırsatı tanımadan yeni bir öğretmenin gelişi ile ya da öğretmenlerin ders saati karşılığı aldıkları ücretten daha iyi bir iş bulduklarında sonlandığı için verimsiz bir yöntemdir. Öğrencinin başarısını önemli ölçüde etkileyen öğretmen devamlılığı ücretli öğretmenlik uygulaması ile sık sık kesintiye uğramaktadır.

Sözleşmeli ve ücretli öğretmenlik uygulamaları öğretmen açığı yaşanan bölgelerde uygulanmaktadır. Bu nedenle Ardahan'da sözleşmeli ve ücretli öğretmenlik uygulaması Karabük'teki okullara oranla daha fazla sayıdadır. Veliler gibi öğretmenler de merkezdeki okulları daha fazla tercih ettiği için merkezdeki okullarda kadrolu öğretmen açığı yaşanmamakta, öğretmen devamlılığı sonucu öğrencilerin sınav başarıları da artış göstermektedir.

Tablo 3. 7: Okulların Ücretli/Sözleşmeli ve Kadrolu Öğretmen Sayıları

	Kadrolu Öğretmen Sayısı	Sözleşmeli Öğretmen Sayısı	Ücretli Öğretmen Sayısı
Ardahan 23 Şubat Ortaokulu	26	0	1
Ardahan Merkez Atatürk Ortaokulu	8	1	1
Karabük Merkez Atatürk Ortaokulu	51	0	0
Karabük Fevzi Çakmak Ortaokulu	14	0	2

3.2.6. Okullarda Eğitim Alan Öğrencilerin Ailelerinin Sosyo-Ekonomik Düzeyi

Ardahan 23 Şubat Ortaokulu'nda eğitim alan öğrencilerin velileri genellikle Türkiye'nin çeşitli bölgelerinden bir süreliğine Ardahan'da çalışmak üzere gelen memurlar ya da Ardahan'da ekonomik durumu iyi olan ailelerden oluşmaktadır. Bu yönüyle hem çok çeşitli etnik grupları bünyesinde barındırmakta hem de ekonomik refah düzeyi yüksek ailelerden oluşmaktadır. Benzer şekilde Karabük'te ekonomik düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarının okuduğu Karabük Merkez Atatürk Ortaokulu ile benzerlik göstermektedir. Ailelerin eğitim düzeyleri d birbirine yakın olan bu okul görüşme yapılan diğer iki okuldan bariz bir fark göstermektedir.

Ardahan Merkez Atatürk Ortaokulu ve Karabük Fevzi Çakmak Ortaokulu bulundukları illerde son sıralarda yer almasına rağmen TEOG sonuçlarına göre başarı oranlarında önemli farklılıklar söz konusudur. Ardahan Merkez Atatürk Ortaokulu'nun ortalamalarının 40,76 puan, Karabük Fevzi Çakmak Ortaokulu'nun ortalamaları ise 59,42 olan Türkiye ortalamasının biraz altında 58,5 puandır. Yaklaşık 20 puan fark olan bu iki okul arasında da önemli bir fark söz konusudur. Bu durum Karabük'teki tüm okulların Türkiye ortalamasının üzerinde bir ortalamaya sahip olduğunu göstermektedir.

Ardahan 23 Şubat Ortaokulu ile Karabük Merkez Atatürk Ortaokulu'nun öğrencilerinin aileleri arasında ekonomik düzey ve eğitim düzeyleri arasında bir benzerlik yer alırken, Fevzi Çakmak Ortaokulu'nun velileri asgari ücret ve üzerinde bir gelire sahipken Ardahan Merkez Atatürk Ortaokulu'nun velileri sosyal yardımlar ve İŞKUR tarafından geçici süreyle sağlanan işlerde çalışmaktadırlar. Asgari ücret her ne kadar üst düzey bir yaşam olanağı sağlamasa da sürekli bir gelire sahip olan aileler çocuklarının geçimini sağlayabilmekte ve eğitim için gerekli materyallerini satın alabilme gücüne sahip olabilmektedirler.

Ailelerin genelinin eğitim düzeyi açısından bakıldığında da Ardahan Merkez Atatürk Ortaokulu'ndaki velilerden on kadın ve yirmi erkeğin okuma-yazma bilmediği, Karabük Fevzi Çakmak Ortaokulu'nda da tamamı göçmenlerden

onkadının ve on bir erkeğin okuma-yazma bilmediği bilgisi verilirken, Ardahan 23 Şubat Ortaokulu ve Karabük Merkez Atatürk Ortaokulu'ndaki tüm velilerin en az okur-yazar seviyesinde olduğu bilgisi verilmiştir. Eğitim seviyesi arttıkça okullar arasındaki önemli farklılıklar da orta çıkmaktadır. 23 Şubat Ortaokulu ve Karabük Merkez Atatürk Ortaokulu'nda velilerin eğitim düzeyleri ile ilgili bir kayıt tutulmasa da aileler arasında lisans ve lisansüstü eğitim alan ailelerin varlığı söz konusuysen, Ardahan Merkez Atatürk Ortaokulu'nda hiçbir veli lisans ve üzerinde bir eğitime sahip değildir. Aynı şekilde Karabük Fevzi Çakmak Ortaokulu'nda da velilerden 4 kadın ve yedi erkeğin lisans seviyesinde eğitim düzeyine sahip olduğu ancak hiçbir velinin lisansüstü eğitim seviyesine erişemediği görülmektedir.

Her ne kadar 23 Şubat Ortaokulu ve Karabük Merkez Atatürk Ortaokulu'nun velilerinin ekonomik refah düzeyi yüksek olsa da maddi yoksunluktan etkilenen öğrenci sayıları bakımından diğer iki okuldan daha yüksek sayıların bilgisini vermektedirler. Bu durum öğrenci sayılarının fazla olmasından kaynaklanabileceği gibi mutlak yoksulluk ve göreceli yoksulluk kavramları arasındaki farklılıktan da kaynaklanma ihtimaline sahiptir. Toplumsal refah düzeyi yüksek bölgelerde yaşama olanağına sahip çocuklar ile hayatlarının tüm alanlarını yaşam mücadelesi içinde geçiren çocukların maddi yoksunluk düzeyleri arasında önemli farklılıklar söz konusudur. Ardahan Merkez Atatürk Ortaokulu'nun bulunduğu mahallenin neredeyse tamamı baraka evlerden oluşmasına maddi yoksunluktan etkilenen çocuk sayısı on olarak bildirilmiş 23 Şubat Ortaokulu'nun bulunduğu ve ekonomik refah düzeyi daha yüksek olan bir okulda bu sayı yirmi dört olarak bildirilmiştir. Ancak bir okulda eğitim materyali eksikliği diğer okulda beslenme ve giyinme gibi ihtiyaçların eksikliği ön plandadır.

Tablo 3. 8: Maddi Yoksunluktan Etkilenen Öğrenci Sayısı

	Maddi Yoksunluktan Etkilenen Öğrenci Sayısı
Ardahan 23 Şubat Ortaokulu	24
Ardahan Merkez Atatürk Ortaokulu	10
Karabük Merkez Atatürk Ortaokulu	20
Karabük Fevzi Çakmak Ortaokulu	16

Ekonomik refah düzeyi yükselirken ortaya çıkan önemli bir durum da boşanma oranları üzerinde görülmektedir. Ardahan Merkez Atatürk Ortaokulu'nda anne babası ayrı olan bir öğrenci bulunurken, bu sayı diğer okullarda artış göstermektedir. Bu durum özellikle sadece anne ile ya da sadece baba ile yaşama durumunu ortaya çıkarmaktadır.

Tablo 3. 9: Öğrencilerin Aileleriyle Birlikte Yaşama Durumları

	Anne Baba ayrı olan öğrenci sayısı	Sadece anne ile yaşayan öğrenci sayısı	Sadece baba ile yaşayan öğrenci sayısı
Tablo 3.1:			
Ardahan 23 Şubat Ortaokulu	14	3	Bilinmiyor
Ardahan Merkez Atatürk Ortaokulu	1	0	1
Karabük Merkez Atatürk Ortaokulu	27	21	2
Karabük Fevzi Çakmak Ortaokulu	16	10	6

Ailenin sosyo-ekonomik düzeyiyle yakından ilişkili olan çocuğun fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması durumu aileler arasındaki farklılıkları da göstermektedir. Çocuğunun bakımından birinci dereceden sorumlu olan ailelerin Ardahan Merkez Atatürk Ortaokulu'nda ve Karabük Fevzi Çakmak Ortaokulu'nda nazı ihmaller gösterdikleri öğretmenler tarafından tespit edilmiş ve konuyla ilgili Rehberlik Öğretmenleri ve gönüllü öğretmenler tarafından farklı yöntemler geliştirilerek çözümler üretilmeye çalışılmaktadır. Özellikle fizyolojik ihtiyaçlarıyla

ilgili olarak ekonomik destek için başta Valilikler olmak üzere çeşitli kurum ve kuruluşlardan maddi destek alınarak çözülmeye çalışılmaktadır.

Tablo 3. 10: Öğrencilerin Aile İçinde İhtiyaçlarının Karşılama Durumları

	Ailede temel fizyolojik ihtiyaçların karşılanmadığı öğrenci sayısı	Ailede temel psikolojik ihtiyaçların karşılanmadığı öğrenci sayısı
Ardahan 23 Şubat Ortaokulu	Bilinmiyor	Bilinmiyor
Ardahan Merkez Atatürk Ortaokulu	8	6
Karabük Merkez Atatürk Ortaokulu	0	0
Karabük Fevzi Çakmak Ortaokulu	10	1

3.3. Görüşmeci Profilleri

Tablo 3. 11: Okullar

Sıralama	İl	Okul	TEOG Puanı
1	Karabük	Karabük Merkez Atatürk Ortaokulu	73,46
2	Ardahan	23 Şubat Ortaokulu	65,15
3	Karabük	Fevzi Çakmak Ortaokulu	58,5
4	Ardahan	Ardahan Merkez Atatürk Ortaokulu	40,76

Ardahan ve Karabük illerinde ikişer toplamda dört okulda görüşmeler yapılmıştır. Yukarıdaki tabloda görüşme yapılan okulların TEOG sınav ortalamaları verilmiştir. Ardahan ve Karabük illerindeki en yüksek puana sahip devlet okulları olan Karabük Merkez Atatürk Ortaokulu ve 23 Şubat Ortaokulları kıyaslandığında iki okul arasında 8 puanlık bir fark görülmektedir. Yine Ardahan'ın en yüksek puan alan okulu 23 Şubat Ortaokulu ile Karabük'ün en düşük puanını alan Fevzi Çakmak

Ortaokulu ile aralarında 7 puanlık bir fark olduğu fark edilmektedir. Aynı şekilde örnekleme en düşük TEOG puanını alan okullar arasında Karabük Fevzi Çakmak Ortaokulu ile Ardahan Merkez Atatürk Ortaokulu arasında 18 puanlık bir fark olduğu görülmektedir. Bu nedenle Karabük'ün en düşük puan alan okulunun bile Ardahan'daki en yüksek puan alan okula çok yakın olduğu ve iller arasında önemli bir fark olduğu söylenebilir.

Tablo 3. 12: Görüşmeci Anne Profili

Kod	İl	Okul	Çocuk TEOG Sıralaması	Çocuk Cinsiyet	Eğitim Durumu	Meslek	Yaş	Gelir Durumu
Görüşmeci Anne 1	Ardahan	23 Şubat Ortaokulu	Türkiye Ortalamasının Üzerinde	Erkek	Lisans	Öğretmen	44	7000 TL
Görüşmeci Anne 2	Ardahan	23 Şubat Ortaokulu	Türkiye Ortalamasının Üzerinde	Kız	Lisans	Hemşire	36	8000 TL
Görüşmeci Anne 3	Ardahan	23 Şubat Ortaokulu	Türkiye Ortalamasının Altında	Erkek	Lise	Ev Hanımı	46	3000 TL
Görüşmeci Anne 4	Ardahan	Ardahan Merkez Atatürk Ortaokulu	Türkiye Ortalaması	Kız	İlkokul	Ev Hanımı	47	5000 TL
Görüşmeci Anne 5	Ardahan	Ardahan Merkez Atatürk Ortaokulu	Türkiye Ortalamasının Altında	Kız	Okur-Yazar Değil	Ev Hanımı	32	1000 TL

Görüşmec i Anne 6	Ardah an	Ardahan Merkez Atatürk Ortaokulu	Türkiye Ortalamasını n Altında	Kız	Okur- Yazar Değil	Ev Hanım ı	46	350 TL
Görüşmec i Anne 7	Ardah an	Ardahan Merkez Atatürk Ortaokulu	Türkiye Ortalamasını n Altında	Erkek	Ortaok ul	İşçi (İşkur)	32	3000 TL
Görüşmec i Anne 8	Karab ük	Merkez Atatürk Ortaokulu	Türkiye Ortalamasını n Üzerinde	Kız	Lisans	Öğret men	44	7000 TL
Görüşmec i Anne 9	Karab ük	Merkez Atatürk Ortaokulu	Türkiye Ortalamasını n Üzerinde	Erkek	Lisans	Öğret men	53	8000 TL
Görüşmec i Anne 10	Karab ük	Merkez Atatürk Ortaokulu	Türkiye Ortalamasını n Altında	Kız	İlkokul	İşçi (İşkur)	49	3000 TL
Görüşmec i Anne 11	Karab ük	Merkez Atatürk Ortaokulu	Türkiye Ortalamasını n Altında	Erkek	İlkokul	Ev Hanım ı	49	1700 TL
Görüşmec i Anne 12	Karab ük	Fevzi Çakmak Ortaokulu	Türkiye Ortalaması	Kız	İlkokul	Sigorta sız İşçi	56	2300 TL
Görüşmec i Anne 13	Karab ük	Fevzi Çakmak Ortaokulu	Türkiye Ortalaması	Erkek	İlkokul	Ev Hanım ı	34	1600 TL
Görüşmec i Anne 14	Karab ük	Fevzi Çakmak Ortaokulu	Türkiye Ortalamasını n Altında	Erkek	Lise	Ev Hanım ı	43	3000 TL
Görüşmec i Anne 15	Karab ük	Fevzi Çakmak	Türkiye Ortalamasını	Kız	Ortaok ul	Ev Hanım	34	1400 TL

		Ortaokulu	n Altında			1		
Görüşmec i Anne 16	Ardah an	23 Şubat Ortaokulu		Erkek	Lise	Ev Hanım 1	38	4000 TL

Yukarıdaki tabloda görüşme yapılan annelerin demografik özelliklerine yer verilmiştir. Çocuklarının cinsiyeti ve TEOG sınavındaki yerlerini gösteren tablo bölüm boyunca kodlamalarla verilecek görüşmeciler hakkındaki özel bilgileri içermektedir. Tabloda özellikle işçi (işkur) olarak belirtilen mesleki bilgi kısmı annenin geçici süreyle İşkur tarafından istihdam edildiği ve altı aylık sürenin sonunda işten ayrılacağını göstermektedir. Dolayısıyla asgari ücretle çalışan bu kadınlar işten ayrıldıktan sonra ailenin gelirinde asgari ücret oranında bir azalma yaşanacağı anlaşılmaktadır.

Tablo 3. 13: Görüşmeci Öğrenci Profili

Kod	İl	Okul	TEOG Sıralaması	Cinsiyet
Görüşmeci Öğrenci 1	Ardahan	23 Şubat Ortaokulu	Türkiye Ortalamasının Üzerinde	Erkek
Görüşmeci Öğrenci 2	Ardahan	23 Şubat Ortaokulu	Türkiye Ortalamasının Üzerinde	Kız
Görüşmeci Öğrenci 3	Ardahan	23 Şubat Ortaokulu	Türkiye Ortalamasının Altında	Erkek
Görüşmeci Öğrenci 4	Ardahan	Ardahan Merkez Atatürk Ortaokulu	Türkiye Ortalaması	Kız
Görüşmeci Öğrenci 5	Ardahan	Ardahan Merkez Atatürk Ortaokulu	Türkiye Ortalamasının Altında	Kız

Görüşmeci Öğrenci 6	Ardahan	Ardahan Merkez Atatürk Ortaokulu	Türkiye Ortalamasının Altında	Kız
Görüşmeci Öğrenci 7	Ardahan	Ardahan Merkez Atatürk Ortaokulu	Türkiye Ortalamasının Altında	Erkek
Görüşmeci Öğrenci 8	Karabük	Merkez Atatürk Ortaokulu	Türkiye Ortalamasının Üzerinde	Kız
Görüşmeci Öğrenci 9	Karabük	Merkez Atatürk Ortaokulu	Türkiye Ortalamasının Üzerinde	Erkek
Görüşmeci Öğrenci 10	Karabük	Merkez Atatürk Ortaokulu	Türkiye Ortalamasının Altında	Kız
Görüşmeci Öğrenci 11	Karabük	Merkez Atatürk Ortaokulu	Türkiye Ortalamasının Altında	Erkek
Görüşmeci Öğrenci 12	Karabük	Fevzi Çakmak Ortaokulu	Türkiye Ortalaması	Kız
Görüşmeci Öğrenci 13	Karabük	Fevzi Çakmak Ortaokulu	Türkiye Ortalaması	Erkek
Görüşmeci Öğrenci 14	Karabük	Fevzi Çakmak Ortaokulu	Türkiye Ortalamasının Altında	Erkek
Görüşmeci Öğrenci 15	Karabük	Fevzi Çakmak Ortaokulu	Türkiye Ortalamasının Altında	Kız
Görüşmeci Öğrenci	Ardahan	23 Şubat Ortaokulu		Erkek

16				

Tablo 3.13’te görüşme yapılan 16 öğrencinin amaçlı örnekleme şeklinde seçilen TEOG durumları ve cinsiyetleri yer almaktadır. Metin içerisinde yine annelerde olduğu gibi kodlarıyla birlikte verilmişlerdir.

Tablo 3. 14: Görüşmeci Öğretmen Profili

Kod	İl	Cinsiyet	Yaş	Medeni Durum
Görüşmeci Öğretmen 1	Ardahan	Erkek	29	Evli
Görüşmeci Öğretmen 2	Ardahan	Kadın	29	Evli
Görüşmeci Öğretmen 3	Ardahan	Kadın	29	Evli
Görüşmeci Öğretmen 4	Ardahan	Erkek	27	Evli
Görüşmeci Öğretmen 5	Ardahan	Erkek	31	Bekâr
Görüşmeci Öğretmen 6	Ardahan	Erkek	28	Bekâr
Görüşmeci Öğretmen 7	Ardahan	Erkek	47	Bekâr
Görüşmeci Öğretmen 8	Karabük	Kadın	40	Evli
Görüşmeci Öğretmen 9	Karabük	Kadın	45	Evli
Görüşmeci Öğretmen 10	Karabük	Kadın	38	Evli
Görüşmeci Öğretmen 11	Karabük	Erkek	32	Evli
Görüşmeci Öğretmen 12	Karabük	Erkek	33	Evli

Tablo 3.14’te görüşme yapılan ve kodlarıyla birlikte görüşlerine yer verilen öğretmenlerin demografik özelliklerine yer verilmiştir.

Tablo 3. 15: Görüşmeci Okul Aile Birliği Başkanı Profili

Kod	İl	Okul	Cinsiyet	Yaş	Medeni Durum
Okul Aile Birliği Başkanı 1	Ardahan	Ardahan 23 Şubat Ortaokulu	Kadın	38	Evli
Okul Aile Birliği Başkanı 2	Karabük	Karabük Merkez Atatürk Ortaokulu	Kadın	47	Evli

Görüşmeciler arasında yer alan iki Okul Aile Birliği Başkanı'nın demografik özellikleri tablo 3.15'te verilmiştir.

3.4. Aileler

Çocuğun eğitim hayatında en önemli etkilere sahip olan ailenin özellikleridir. Bu nedenle araştırmanın önemli bir bölümünü oluşturan ve çocuğun eğitim başarısını etkilediği düşünülen yönleriyle görüşme yapılan çocukların aile yapıları hakkındaki veriler bu bölümde anlatılmaktadır.

Çocuğun içinde yaşadığı ailenin sosyo-ekonomik yapısı, yaşadığı bölgenin yapısı çocuğun eğitime ve eğitim kurumlarına yaklaşımlarını önemli ölçüde etkilemektedir. TEOG sınavı baz alınarak yapılan araştırmada görüşme yapılan on beş çocuğun aile yapıları arasında farklılık olup olmadığı ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

3.4.1. Ailenin Sahip Olduğu Kültürel Sermaye

Çocuğun eğitim kurumlarındaki başarısı konuya olan yakınlığı ile yakından ilgilidir. Anne babanın eğitim düzeyi çocuğun eğitim hayatını yakından ilgilendirmektedir. Anne babanın eğitim düzeyi başta çocuğun fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçlarının karşılanma biçimi olmak üzere çocuğun akademik başarısı üzerinde önemli etkilere sahiptir. Araştırmada görüşme yapılan kadınların eğitim düzeyleri okur-yazar olmayan, ilkokul, ortaokul, lise ve lisans mezunu olarak

değişmektedir. Tablo 3.16’da görüldüğü üzere kendi annelerinin eğitim düzeyleri sorgulandığında bir önceki kuşakta annelerin yedisi okur-yazar değilken okur-yazar olmayan iki annenin çocuğunun lisans mezunu olduğu görülmektedir. İlkokul mezunu iki annenin çocuğunun da lisans mezunu olduğu diğer on iki annenin eğitim düzeyleri ile çocuklarının eğitim düzeyleri arasında önemli farklılıklar olmadığı göze çarpmaktadır. Lisans mezunu olan Görüşmeci Anne 1 annenin eğitim düzeyinden ziyade çocuğuyla ilgilenme biçiminin çocuğun eğitim hayatında daha etkili olduğunu belirtmektedir. “Benim annem okur-yazar değildi. Ben üçüncü sınıftayken babam çalışmak için Almanya’ya gitti. Annem her gün benim ödevlerimi kontrol ederdi. Okuyamıyorsun ki neden bakıyorsun derdim. Olsun ben senin yazılardan anlarım derdi.” şeklinde okur-yazar olmayan annesinin yaptığı ödev kontrollerinin kendisinin lisans mezunu olmasındaki önemini anlatmaktadır. “benim anne okuma yazma bilmeden beni bu duruma getirdiyse ben sahip olduğum olanaklarla çocuklarımı daha ileriye taşımalıyım.” ifadesiyle annesinden daha fazla çocuklarıyla ilgilenmesi gerektiğini düşünmektedir.

Tablo 3. 16: Görüşmeci Annenin Annesinin Eğitim Durumu

Anne		Anne Eğitim Durumu			
		Okur-Yazar Değil	İlkokul	Ortaokul	Toplam
Eğitim Durumu	Okur-Yazar Değil	1	1	0	2
	İlkokul	3	2	0	5
	Ortaokul	1	1	0	2
	Lise	0	2	1	3
	Lisans	2	2	0	4
	Toplam	7	8	1	16

Görüşme yapılan annelerin eğitim düzeyleri ile kendi babalarının eğitim düzeyleri karşılaştırıldığında baba çocuk eğitim düzeyi arasında babanın eğitim düzeyinin düşük olduğu durumlarda kızlarının da eğitim seviyelerinin düşük olduğu,

yüksek olduğu durumlarda da kızlarının eğitim seviyesinin yükseldiği görülmektedir. Görüşmeci okur-yazar olmayan iki kadının babalarının da okur-yazar olmadığı aynı şekilde ilkokul mezunu iki kadının babalarının da okur-yazar olmadığı görülmektedir. Görüşme yapılan yedi kadının babası ilkokul mezunudur ve çocuklarının eğitim düzeyleri ilkokuldan üniversite düzeyine kadar değişiklik göstermektedir. Lise mezunu olan iki babanın kızının lise ve lisans düzeylerinde eğitim aldığı görülmektedir.

Tablo 3. 17: Görüşmeci Annenin Babasının Eğitim Durumu

Anne		Baba Eğitim Durumu				
		Okur-Yazar Değil	Okur-Yazar	İlkokul	Lise	Toplam
Eğitim Durumu	Okur-Yazar Değil	2	0	0	0	2
	İlkokul	2	1	2	0	5
	Ortaokul	0	1	1	0	2
	Lise	0	0	2	1	3
	Lisans	0	1	2	1	4
	Toplam	4	3	7	2	16

Görüşme yapılan kadınlara çocuklarının eğitim hayatını etkileyen unsurlar olup olmadığını belirlemek için eşlerinin anne ve babalarının eğitim düzeyleri sorulmuştur. Görüşme yapılan kadınların eşlerinin annelerinin sekizi okur-yazar değilken, üçü okur-yazar, beşi de ilkokul mezunudur. Tabloda görüldüğü şekliyle çocukların babaları üzerine yapılan sorgulamada anneleri ile eğitim düzeyleri arasında önemli bir ilişki kurulamamaktadır. Sadece beş annenin ilkokul mezunu olduğu tabloda sonradan okuma yazma öğrenmiş bir annenin oğlunun lisansüstü eğitim aldığı görülmektedir.

Tablo 3. 18: Görüşmeci Annenin Kayınvalidesinin Eğitim Durumu

Baba		Anne Eğitim Durumu			
		Okur-Yazar Değil	Okur-Yazar	İlkokul	Toplam
Eğitim Durumu	Okur-Yazar Değil	1	0	0	1
	İlkokul	3	0	2	5
	Lise	3	2	1	6
	Lisans	1	0	2	3
	Lisansüstü	0	1	0	1
	Toplam	8	3	5	16

Tabloda görüşme yapılan kadınların eşlerinin babalarının eğitim düzeyleri ile çocuklarının eğitim düzeyleri karşılaştırılmıştır. Bu tablo babaların eğitim düzeyi ile erkek çocuklarının eğitim düzeyi arasında da önemli bağlantılar olduğu ortaya çıkmaktadır. Babanın eğitim düzeyi ile erkek çocuğunun eğitim düzeyi paralellik göstermektedir.

Tablo 3. 19: Görüşmeci Annenin Kayınpederinin Eğitim Durumu

Baba		Baba Eğitim Durumu					
		Okur-Yazar Değil	Okur-Yazar	İlkokul	Ortaokul	Lise	Toplam
Eğitim Durumu	Okur-Yazar Değil	1	0	0	0	0	1
	İlkokul	2	1	2	0	0	5
	Lise	2	2	1	1	0	6
	Lisans	0	0	2	0	1	3
	Lisansüstü	0	0	1	0	0	1
	Toplam	5	3	6	1	1	16

3.4.2. Eğitimlerine Devam Ettikleri Yer

Eğitim düzeyini belirleyen önemli ölçütlerden biri eğitim gördüğü yerdir. Çocuğun yaşadığı yerde okul bulunup bulunmaması eğitim seviyesinin sınırlarını çizen bir özelliğe sahiptir. İlkokul mezunu olan beş anneden tamamı köyde eğitim almış, ortaokul ve lisans düzeyindeki iki anne de köylerinde ortaokul ve lise bulunduğu için temel eğitimlerini köyde sürdürmüşlerdir. Lise mezunu olan bir anne ilçede eğitim alırken altı anne de eğitimlerini il merkezinde sürdürmüşlerdir.

Tablo 3. 20: Görüşmeci Annenin Eğitimine Devam Ettiği Yer

Anne		Eğitim Gördüğü Yer			
		İl	İlçe	Köy	Toplam
Eğitim Durumu	İlkokul	0	0	5	5
	Ortaokul	1	0	1	2
	Lise	2	1	0	3
	Lisans	3	0	1	4
	Toplam	6	1	7	14

Görüşme yapılan tüm kadınların çocuklarının kendi ayakları üzerinde duran bireyler olmasını istediği bu nedenle eğitim almaları gerektiğini düşündükleri anlaşılmaktadır. Köyde yaşamının eğitim hayatını olumsuz etkilediği, kendi hayatlarındaki sıkıntıları eğitimsiz oluşlarında gördükleri için çocuklarının eğitim hayatlarına önem verdikleri görülmektedir. Görüşmeci Anne 13; “ben okuyamadığım için çocuklarımın okumasını çok istiyorum, siz yeter ki okuyun ben temizliğe de giderim her şeyi yaparım diyorum. Ben beşinci sınıftayken öğretmenim bana kitaplar alarak sınava sokmuştu. Zonguldak’ta okuyacaktım burs kazanmıştım. Üvey babam kızlar okumaz seni kuran kursuna göndereceğim dedi. Çok ağladım, sabaha kadar ağladım, o akşam sopa yediğimi de hatırlıyorum. Ama ertesi sabah yatılı kuran kursunda buldum kendimi. Kazanıp da gidemeyince çok üzuldüm. Bir de ilkokul öğretmenim benim önlüğümü falan almıştı, üvey babam kızlar okumaz dediği için okuyamadım. Bu yüzden özellikle kızımın eğitim almasını istiyorum. Özgür iradeleriyle hareket etmelerini ve haklarını savunabilmelerini istiyorum

çocuklarımla. Anne, baba, öğretmen fark etmez haklı olduğunuz bir konuda saygı sınırlarını aşmadan kendinizi savunun diyorum. Ne kadar benim çocuklarım da olsa biz farklı insanlarız. Mustafa iki sene önce geldi Fevzi Çakmak’a geldiğinden beri daha önce apartmanda büyüdü mahalle ortamı görmemişti. Mustafa köyde büyüdüğü için içine kapanık bir çocuktan burada açıldı. Babasına karşı her zaman tamamdır ama biz oturur tartışırız. Bir de herhangi bir işiniz olmadığı zaman sadece çocuklarınıza adapte oluyorsunuz.”

Okur-yazar olmayan Görüşmeci Anne 6 da “o zamanlar durum yoktu, fakirdik, öğretmenler kitap istiyorduk biz alamıyorduk, ben de sevmedim, çıktım. Kız kardeşlerim okudu ama onların zamanı daha iyiydi. Onlar ortaokulu bitirdi. Ben okumayı öğrenemedim çıktım.” Aynı şekilde Görüşmeci Anne 5 de “çocuklar okula başladıktan sonra ben de okusaydım diye çok heveslendim. Bizim zamanımızda defter, kalem alamıyorduk, öyle olunca okuyamıyordun. Ben de bıraktım. Şimdi devlet her şeylerini veriyor, çocuklar daha iyi okuyor.” Görüşmeci Anne 11 da “Benim annemle babam ayrıldı, üvey annem okumamı istemiyordu, ödevlerimi, el işlerimi sobaya atıp yakıyordu. Ben de ortaokul ikide bıraktım. Devam edemedim.” Ortaokul mezunu olan Okul Aile Birliği Başkanı ise “1982’de anarşi dönemi idi, ben de iş hayatına atılmayı tercih ettim, babamın şirketinde çalışmaya başladım.”

Özellikle annelerin eğitim hayatına devam etmelerini engelleyen önemli unsurlar arasında yaşadıkları bölge ve ekonomik durumun etkili olduğu anlaşılmaktadır. Tüm annelerin eğitim almamalarının bugün yaşadıkları sorunların nedeni olarak görmeleri onların çocuklarının eğitimlerini daha fazla önemsemelerine neden olmaktadır. Her bir anne çocuğunun kendinden daha üst toplumsal sınıfta yer almasını istemekte ve elinden geldiği ölçüde çocuklarına destek vermeye çalışmaktadır.

3.4.3. Kitap Okuma Alışkanlıkları

Bilgiyi elde etmenin önemli araçlarından biri kitaplardır. Ailelerin okuduğu kitaplar hem bilgi düzeylerini artırırken hem de çocuklarının kendilerini örnek alma davranışları sayesinde çocukların da kitap okuma alışkanlığı kazanmalarını

sağlamaktadırlar. Görüşme yapılan on altı annenin on biri hiç kitap okumadıklarını belirtirken, bir tanesi yılda bir kitap okuduğunu, bir tanesi haftanın iki ya da üç günü mutlaka kitap okuduğunu, ikisi de her gün mutlaka kitap okuduklarını ifade etmektedirler. Lisan düzeyindeki annelerin üçü düzenli olarak kitap okurken yılda bir kitap okuduklarını belirten iki anneden biri lisans diğeri lise mezunudur. Ortaokul ve altında eğitim düzeyine sahip olan anneler hiç kitap okumadıklarını belirtmektedirler.

Tablo 3. 21: Görüşmeci Annenin Kitap Okuma Alışkanlığı

Anne		Kitap Okuma Alışkanlığı				
		Hiç	Yılda 1 Kitap	Haftada 2-3 Gün	Her Gün	Toplam
Eğitim Durumu	İlkokul	5	0	0	0	5
	Ortaokul	2	0	0	0	2
	Lise	2	1	0	0	3
	Lisans	0	1	1	2	4
	Toplam	11	2	1	2	14

Eşlerinin kitap okuma durumları sorgulandığında haftada iki-üç gün mutlaka kitap okuyan babaların biri lisans mezunu iken, her gün kitap okuyan iki babadan biri lisans diğeri lisansüstü mezunudur. İlkokul mezunu olan dört babanın ve lise mezunu olan beş babanın hiç kitap okumadığı belirtilmiştir. Çocuğunun kitap okumayı sevmediğini, ona kitap lazım mı diye sorulduğunda ben sevmiyorum boşuna masraf yamayın dediğini ifade eden Görüşmeci Anne 3, kendisinin kitap okumaya hiç vakti olmadığını belirtirken, kocasının elinde hiç kitap görmediğini söylemektedir. Çocukların anne ve babaların davranışlarını örnek aldığı göz önüne alındığında kitap okuma alışkanlıkları ile ailesinin kitap okuma alışkanlıkları arasında önemli bir bağ vardır.

Tablo 3. 22: Görüşmeci Annenin Eşinin Kitap Okuma Alışkanlığı

Baba		Kitap Okuma Alışkanlığı			
		Hiç	Haftada 2-3 Gün	Her Gün	Toplam
Eğitim Durumu	İlkokul	4	0	0	4
	Lise	5	1	0	6
	Lisans	1	1	1	3
	Lisansüstü	0	0	1	1
	Toplam	11	2	2	14

Kendisinin haftada iki-üç gün eline mutlaka kitap almaya çalıştığını belirten Görüşmeci Anne 1, eşinin her gün kitap okuduğunu söylemektedir. Çocukların anne babasının elinde kitap görmesinin onlara okuma alışkanlığı kazandıracağını düşündüğü için kitap okumaya vakti olmasa da salonda ya da mutfakta mutlaka kitap bulundurduğunu çocukların her yerde kitap görmesi için evde sehpalarını üzerine zaman zaman kitap bıraktığını belirtmektedir. Egemen'in kitap kurdu olduğunu söyleyen anne bu durumun kendisini çok mutlu ettiğini TEOG'daki başarısında kitap okuma alışkanlığının önemli bir etkisi olduğunu belirtmektedir. Kitap okuma alışkanlığı olmayan çocuklara göre okuduğunu anlamada ve soruları çözmede daha hızlı olduğunu, bu yüzden sınavlarda sürekli zamanı kaldığı için soruların üzerinden tekrar tekrar geçme olanağı bulunduğunu belirtmektedir. Birinci TEOG sınavından bir yanlış yapan ve ikinci TEOG sınavında tüm sorulara doğru cevap veren Egemen de kitap okuma alışkanlığı kazanmasında ilkokuldaki öğretmeni ve ailesinin etkisi olduğunu düşünmektedir. İlkokuldaki öğretmeni en çok kitap okuyana küçük ödüller verdiği için önce bu ödüllere ulaşmak için sonra da kendisinde bir alışkanlık olduğu için sınıf kitaplığındaki tüm kitapları okuduğunu anlatmaktadır.

Okul Aile Birliği Başkanı Okul Aile Birliği Başkanı 1, her akşam kitap okumadan yatmadığını belirtirken çocukları ile kitap okuma saatleri yaptıklarını, üç yaşındaki oğluna yatağa girdikten sonra kitap okuduğunu kızıyla da her akşam dokuzdan sonra birlikte kitap okuduklarını belirtmektedir. “ çocuk büyük sorumlulukmuş, sabahtan başlıyorsun akşam yatana kadar işin bitmiyor. Benim iki çocuğum var, beş altı çocuğu olanlara şaşıyorum, hepsine birden nasıl yetişiyorlar.

Bizim evde hiç televizyon açılmaz, ben çocukların önünde hiç sigara içmedim daha. Çocuk senden ne görürse onu yapıyor. Kendin yapıp çocuğa yapma diyemezsin, anne baba kitap okumuyor çocuğa kitap oku diyor. Elinde sigarayla çocuğa sigara içme demek gibi bir şey bu. Kitap okumayı zaten severim ama bir taraftan da onlara örnek olmak için de her gün kitap okuyorum.”

Aşağıdaki tabloda görüldüğü üzere anne ya da babasından en az birinin kitap okuduğu durumlarda bir çocuğun hiç kitap okumadığı görülürken anne ya da babasından en az birinin kitap okuma alışkanlığı olduğu durumlarda çocukların her gün kitap okudukları anlaşılmaktadır. Anne ya da babasının hiç kitap okumadığı durumlarda çocukların da hiç kitap okumadığı sonucuna ulaşılmıştır. Anne ya da babasının hiç kitap okumadığı durumlarda sadece bir çocuğun kitap okuma alışkanlığına sahip olduğu görülmektedir. Anne ya da babası hiç kitap okumayan bu çocuğun bir ablası ve abisinin üniversite mezunu olduğu ve abla ve abisinin mutlaka kitap okudukları onların kendisine kitap okuma konusunda tavsiyeler verdiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla çocuğun kitap okuma davranışı ile ailede kitap okuyan birinin varlığı arasında önemli bir bağ bulunmaktadır. TEOG sınavında 240 soru arasında üç yanlış yapan Görüşmeci Öğrenci 8’de annesinin Türkçe öğretmeni olması nedeniyle kendisine sık sık kitaplar konusunda tavsiye verdiğini belirtmektedir.

Tablo 3. 23: Çocuğun Kitap Okuma Alışkanlığı İle Anne ve Babanın Kitap Okuma Alışkanlığı Arasındaki İlişki

Çocuk		Anne-Baba Kitap Okuma Durumu		Toplam
		Evet	Hayır	
Kitap Okuma Alışkanlığı	Hiç	1	7	8
	Ayda 1 Kitap	0	1	1
	Haftada 2-3 Gün	0	2	2
	Her Gün	4	1	5
Toplam		5	11	16

Çocuklara okuyacakları kitaplar konusunda tavsiyeler verilip verilmediği sorulduğunda kitap okuyan anneler özellikle çocuklarına hangi tarz kitaplar okumaları gerektiği konularından bahsederken, kitap okuma alışkanlığı olmayan anneler okumanın önemli olduğu konusunda tavsiyeler verdiklerini ifade etmektedirler. Kendisi de haftada iki üç gün kitap okuyan Görüşmeci Anne 1 oğlunun her yaz gittikleri Ankara’da yıllık olarak okumak istediği kitaplarını seçtikten sonra kendisinin ona sevdiği yazarlarla ilgili tavsiyeler verdiğini belirtmektedir. Geçen yaz bilimkurgu kitapları okumayı seven oğluna Yahya Kemal’i tavsiye ettiğini ve kendisiyle bu kitaplar hakkında tartışmak istediğini söylediğini ve oğlunun da yıl içerisinde bu kitapları okuduğunu belirtmektedir. Görüşmeci Öğrenci 1’de annesi ve babasının ortak yazarı olan Yahya Kemal’i okumasını istediklerini anlatmaktadır.

Çocukların kitap okuma alışkanlıkları ile evde aileye ait bir kitaplığın bulunması da önemli etkidir. Evin bir köşesinde duran ve eve aileye ait bir varlık konumunda olan kitaplar çocuğun kültürel sermayesi içinde değerlendirilmektedir. Ailesine ait evde bir kitaplık bulunması çocuğun kitap okuma alışkanlığını ve eğitim hayatındaki akademik başarısını artıran önemli unsurlar arasında yer almaktadır. Aşağıdaki tabloda evde aileye ait bir kitaplık bulunması durumu ve çocuğun okuma alışkanlığı arasındaki ilişki karşılaştırılmaktadır. Görüşme yapılan on altı ailenin altısının evinde aileye ait kitaplık bulunurken lisans mezunu olan dört ailede anne ve babaya ait kitaplar da bulunmaktadır. Bunların dışında evde kitaplık bulunan bir ailenin üniversite mezunu olan çocuklarının oluşturduğu kitaplık ile maddi güçlerinin yettiği ölçüde kitaplık kurmaya çalıştıklarını belirten bir ailenin evinde kitaplık bulunmaktadır. Evinde kitaplık bulunan beş çocuk her gün kitap okuduklarını belirtirken, evinde kitaplık olmayan sekiz çocuk hiç kitap okumadıklarını belirtmektedirler. Az sayıda da olsa bir kitaplık kurmaya çalıştığını belirten annenin çocuğu ayda bir kitap okuduğunu söylemektedir. Haftada iki-üç gün kitap okuyan iki çocuk da kitaplarını okul kütüphanesi ya da İl Halk Kütüphanesi’nden alarak okumaktadırlar.

Tablo 3. 24: Çocuğun Kitap Okuma Alışkanlığı İle Evde Aileye Ait Bir Kitaplık Olması Durumu Arasındaki İlişki

Çocuk		Evde Aileye Ait Bir Kitaplık Olma Durumu		Toplam
		Var	Yok	
Kitap Okuma Alışkanlığı	Hiç	0	8	8
	Ayda 1 Kitap	1	0	1
	Haftada 2-3 Gün	0	2	2
	Her Gün	5	0	5
Toplam		6	10	16

3.4.4. Gazete Okuma Alışkanlıkları

Gazete okuma alışkanlıkları sorulduğunda annelerden on üçünün hiç gazete okumadığı internetten takip etini belirten üç anne de lisans mezunudur. Güncel olayları sosyal medya ya da televizyon üzerinden takip ettiklerini belirtmektedir.

Tablo 3. 25: Görüşmeci Anne Gazete Okuma Alışkanlığı

Anne		Gazete Okuma Alışkanlığı		Toplam
		Hayır	İnternette	
Eğitim Durumu	İlkokul	5	0	5
	Ortaokul	2	0	2
	Lise	3	0	3
	Lisans	1	3	4
Toplam		13	3	14

Eşlerinin gazete okuma alışkanlıkları sorulduğunda on babanın hiç gazete okumadığı iki babanın internetten dördünün ise her gün basılı olarak gazete satın aldıkları ve günlük gazete okudukları bilgisi verilmiştir.

Tablo 3. 26: Görüşmeci Annenin Eşinin Gazete Okuma Alışkanlığı

Baba		Gazete Okuma Alışkanlığı			Toplam
		Hayır	İnternette	Basılı	
Eğitim Durumu	İlkokul	3	0	2	5
	Lise	5	0	1	6
	Lisans	1	1	1	3
	Lisans Üstü	0	1	0	1
Toplam		10	2	4	14

3.4.5. İnternet Kullanımı

İnternet kullanımı bugün çağdaş gelişmelerin takip edildiği en önemli mecra haline gelmiştir. Görüşme yapılan on altı annenin sekizi hiç internet kullanmadığını ya da kullanmayı bilmediğini ifade ederken, beşi günde bir saat civarında internette vakit geçirdiğini belirtmektedir. Üç anne ise günde bir ila üç saat arasında internette vakit geçirdiğini belirtmektedir.

Tablo 3. 27: Görüşmeci Anne İnternet Kullanımı Alışkanlıkları

İnternet Kullanımı	Anne	Toplam
Hiç	8	8
Günde 1 Saat	5	5
Günde 1-3 Saat	3	3
Toplam	16	16

3.4.6. Ev İşleri Yaptırma Durumları

Çocuğun yetişkinlik hayatında kendi kendine yetebilmesi için gerekli becerilerin kazandırılmasında aile üyelerinin çocuğun yaşına, fiziksel ve zihinsel özelliklerine uygun işleri vermesi önemlidir. Çocuğun kendine uygun olan işleri yapması onun hem sosyal hayatında hem de eğitim hayatında daha başarılı olmasını sağlayacak ve çocuğun özgüvenini artıracak bir nitelik taşımaktadır.

Çocuğa evde verilen basit işler çocuğun zamanını daha iyi kullanma becerisi kazandığı, bazı fiziksel yeterlilikler kazandığı, ev ödevlerini düzenli yapmasında fayda sağladığı gibi nedenlerle anneler ve öğretmenler tarafından olumlu karşılanmaktadır. Görüşme yapılan annelere yöneltilen çocuğunuza evde iş yaptırıyor musunuz? sorusuna on beş anneden onu evet yanıtını vermiştir.

Tablo'da görüldüğü üzere Türkiye ortalamasının üzerinde puan alan dört çocuğun tamamının evde ev işleri yaptığı belirtilirken, Türkiye ortalamasında puan alan üç çocuktan ikisi evde iş yaparken, biri evde hiç iş yapmamakta, Türkiye ortalamasının altında puan alan sekiz çocuktan dördü ev işleri yaparken dördü yapmamaktadır. Görüşme yapılan iki Okul Aile Birliği Başkanından da yaşları ne olursa olsun çocuklarına evde iş yaptırdıkları cevabı alınıyor.

Tablo 3. 28: Ailenin Çocuğa Ev İşi Yaptırma Durumları İle TEOG Sonuçları Arasındaki İlişki

Ev İşleri Yaptırma Durumu	TEOG Sıralaması			Toplam
	Türkiye Ortalamasının Üstü	Türkiye Ortalaması	Türkiye Ortalamasının Altında	
Evet	4	2	4	10
Hayır	0	1	4	5
Toplam	4	3	8	15

Çocukların ev işi yapma durumlarının TEOG puanları üzerinde belirleyici bir unsur olmadığı görülürken, çocukların evde iş yapma biçimlerinin sosyo-ekonomik

duruma göre farklılık gösterdiği anlaşıyor. Görüşmeci Anne 1 oğlunun bulaşıkları bulaşık makinesinden çıkarmak, çöpü atmak, ufak tefek eksiklerde markete gitmek, odasını toplamak ve misafir geldiğinde masayı kurmak ve ikramlara yardımcı olmak gibi görevleri olduğunu söylerken, beşinci sınıfa giden oğluna da yaşına uygun işler yaptırmaya çalıştığını belirtmektedir. Görüşmeci Anne 2 de kızının ve dokuz yaşındaki oğlunun yemek masasını kurarken kendisine yardım ettiklerini, odalarını kendilerinin topladığını ve ödevleri olmadığı zaman yaşlarına uygun şekilde evde temizlik de yaptırdığını belirtmektedir. Görüşmeci Anne 9 ve Görüşmeci Anne 8 de çocuklarının odalarını toplamak ve yemek masasının kurulması ve toplanmasından sorumlu olduklarını belirtiyorlar.

Ardahan Merkez Atatürk Ortaokulu'nun birincisi olan çocuğun annesi Görüşmeci Anne 4 da tüm çocuklarına evde ağır olmayan işleri yaptırdığını, şimdi hepsinin kendi işlerini yapabildiğini bunu da onlara iş yaptırtmasının sonucu olduğunu anlatmaktadır. Görüşmeci Öğrenci 13'in annesi oğluna sorumluluk kazandırmak için ev işleri yaptırdığını belirtirken, kendi kocasının evde hiç iş yapmadığını bu yüzden oğlunun ve kızının erkek kadın işi ayırt etmeden bütün işleri yapabilecek yeterliliğe sahip olmasını istediği için çocuklarının her ikisine de yaşlarına uygun işler yaptırmaya çalıştığını belirtmektedir. Üniversiteye gittiğinde yanında kendisinin olamayacağını bu yüzden kendi işlerini yapması gerektiğini düşündüğünü belirtirken, bu sayede oğlunun karşı cinse saygılı bir şekilde yetişeceğine de inanmaktadır. Bu düşüncenin karşısında görüşme yapılan ve Türkiye ortalamasının altında puan alan iki erkek çocuğun annesi kız çocuklarına evde iş yaptırırken erkek çocuklarına iş yaptırmadıklarını anlatmaktadırlar. Aynı şekilde Görüşmeci Anne 11 da oğluna hiç iş yaptırmadığını belirtirken, onun kızlarına da iş yaptırmadığı anlaşılmaktadır.

Ailelerin çocuklara ev işi yaptırma durumları alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerde farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Çocukların ev işlerinden ve yemek yapmak gibi daha ağır işlerden sorumlu olduğu anlaşılmaktadır. Görüşmeci Anne 5 öğretmenlerin çocuklarınıza evde iş yaptırmayın uyarısında bulunduğunu da belirterek kızının kendisinden daha güzel yemek yaptığını derslerine de çalıştığını ifade etmektedir. Görüşmeci Anne 10 de yemek yapmayı henüz başaramasa da ev

işlerinde çok titiz olduğunu ve kızının kendisinden daha iyi temizlik yaptığını söylemektedir.

Ailelerin önemli bir kısmı çocuklarına sorumluluk kazandırmak için evde iş yaptırdıklarını ve bunu yaparken çocuklarının yaşlarına uygun işler seçmeye gayret ettiklerini belirtmektedirler. Görüşmeci annelere ek olarak Okul Aile Birliği Başkanı Okul Aile Birliği Başkanı 1 de benzer ifadeler kullanarak yapılan işin çocuğun sorumluluk bilincini artırdığını düşünmektedir. “Ben şimdi üç yaşındaki oğluma da başladım iş yaptırmaya, her akşam tabağını çöpe sıyrır, oyuncaklarını kendisi toplar, onun boyuna uygun askı yaptım kendi ceketini kendisi giyip çıkarsın diye, her sabah belki on beş dakika kapıda bekliyorum onun ayakkabılarını ve ceketini giymesi için ama kendi işlerini yapmasını ve sorumluluk kazanmasını istiyorum.”

Bazı durumlarda ailelerin istemesine rağmen çocukların evde iş yapma konusunda gönülsüz olduğu için ya da ailelerin çocuklarına kıyamadıkları için iş yaptırmadıkları anlaşıyor. Görüşmeci Öğrenci 12’nin annesi ise iki çocuklarından 17 yıl sonra doğan kızlarına kıyamadıklarını bu yüzden evde onun yatağını bile kendilerinin topladığını belirtmektedir.

3.4.7. Ev Dışında Çocuğun Denetimi

Çocuğun ev ödevlerinin kontrolü kadar önemli olan bir diğer konu da çocuğun evin dışında geçirdiği saatlerde çocuğun denetlenmesi durumudur. Sigara, alkol ve diğer zararlı alışkanlıklar edinmelerine yol açacak durumların engellenmesi için ailelerin çocukların arkadaşlık ettikleri kişileri tanımaları, ev dışında olduklarında gittikleri mekânları bilmeleri önemlidir. Okulun ve evin bulunduğu mekân da çocuğun güvenliği açısından önem teşkil etmektedir. Bu nedenle ailelere bulundukları bölgenin çocuk yetiştirmek açısından avantaj ve dezavantajları olup olmadığı sorulduğunda Ardahan ve Karabük’ün coğrafi ve toplumsal şartları gereği farklılaştığı anlaşılmaktadır.

Ardahan’da çocukların spor yapabileceği, oyun oynayabileceği mekânlar bulunmazken, Karabük’te neredeyse tüm mahallelerde küçük spor alanları ve parklar

olduğu görülmekte ve aileler tarafından da bu durumlara vurgu yapılmaktadır. Ardahan'da okullar dışında hiçbir yerde çocukların basketbol ve futbol gibi oyunları oynayabileceği bir alan yokken Karabük'te neredeyse her mahallede basketbol sahası bulunmaktadır.

Ardahan ve Karabük'te merkezde yer alan okullarda okuyan çocukların aileleri kendi yaşadıkları mahallenin avantajlarına vurgu yaparken çevrede yer alan okullarda eğitim alan ailelerin çocukları mahallelerinde yaşanan adli olaylardan, küçük yaştaki çocukların sigara ve alkol kullanımından bahsetmekte ve çocukları için endişelendikleri anlaşılmaktadır. Ardahan 23 Şubat Ortaokulu'nda okuyan Görüşmeci Öğrenci 3'in annesi çocuğunu her zaman kontrol ettiğini belirtirken, Görüşmeci Öğrenci 3 ise kötü alışkanlık edinmemesi için yazları gönderildiği köyde ava gittiğini ve burada arkadaşının abisine ait olan silahla atış yaptığını ve karga falan vurduklarını anlatırken bunun kendisi için bir tehlike olmadığını söylemektedir. Köyde dedesinin hayvanlarıyla ilgilenen çobanın ona tüfek kullanmayı öğrettiğini anlatmaktadır. Arkadaşlarıyla nasıl zaman geçirdiği sorulduğunda sokakta buldukları bozuk bisikletleri mahallelerindeki barakada tamir ettiklerini ve onları sattıklarını anlatmaktadır. Bazen birlikte araba sürüyoruz cevabını veren on dört yaşındaki Görüşmeci Öğrenci 3, araba kullanmayı babasının öğrettiğini ve istediğinde arkadaşlarıyla gezmesi için babasının arabayı verdiğini söylemektedir. Aynı zamanda Gençlik Merkezi'nde boks yapan Görüşmeci Öğrenci 3 bir defa sokakta bir arkadaşını dövdüğünü ve bu yüzden sokakta yaşatlarının kendisinden korktuğunu anlatırken bu durumun hoşuna gittiğini de açıklamaktadır.

Görüşmeci Öğretmen 4 çocuğun ev dışında denetimsiz olmasının sürekli hale gelmesiyle birlikte ciddi sorunların da beraberinde geleceğini ifade etmektedir. Çocuğun hangi ortamlarda kiminle gezdiğinin önemine değinen Görüşmeci Öğretmen 4, dışarıda gezerken çocuğun yıkık dökük harabe bir binada sigara içebileceğinin, farklı eylemlerde bulunabileceğinin altını çizmektedir. Çocuğun özellikle kötü arkadaşlıklar edinmesi ve olumsuz durumları yaşamaya başlamasıyla birlikte ailesine yalan söylemeye başlayacağını ve bunun da önemli sorunların

başlangıcı olacağını bu yüzden çocuğun evin dışında nasıl zaman geçirdiğinin aileler tarafından kontrol edilmesi gerektiğini düşünmektedir.

Görüşmeci Anne 13 mahalledeki çocukların tek dal sigara alabildiklerini, bir şişe birayı pet bardaklarla bölüşerek içtiklerine şahit olduğunu anlatmaktadır. Tanıdığı çocukların ailelerine söylediğini kimisinin ilgilendiğini kimsinin ilgilenmediğini, aynı şekilde çocuklara satış yapan bakkalı uyardığını ancak bakkalın inkar ettiğini söylemektedir. Çocuğun öğretmenleri tarafından da sürekli çocuklarının peşinden koşan bir anne olarak nitelenen Görüşmeci Anne 13 bu yüzden sürekli olarak çocuğunun peşinde olduğunu, sık sık okula gelip gittiğini çocuğunun devamsızlık yapıp yapmadığını kontrol ettiğini anlatmaktadır.

Görüşmeci Anne 11 erkek çocuğu olduğu için evde çok fazla tutamadığını, arkadaşlarıyla dışarıda oynamak istediği için mahallelerinde oyun oynadıklarını ancak kendisinin çocuğunun bir kavgaya karışmasını, zarar görmesini istemediği için sürekli takip ettiğini belirtmektedir. Mahalledeki çocukların kavgacı ve küfürbaz oldukları için merkezdeki okula gönderdiklerini belirtmesine rağmen oğlunun öğretmeni ise öğrencisinin çok iyi bir çocuk olmasına rağmen bulunduğu ortama bağlı olarak sürekli küfür ettiğini ve yaşadığı ortamın alışkanlıklarını okula taşıdığını belirtmektedir. Görüşmeci Anne 11 çocuğunun özgüveni yüksek bir çocuk olduğunu anlatırken tek başına yarım saat uzaklıktaki Safranbolu'ya gezmeye gittiğini, istediği her şeyi yapabildiğini anlatmaktadır.

Ardahan Merkez Atatürk Ortaokulu öğretmenlerinden Görüşmeci Öğretmen 5 ise ailelerin çocuklarını denetlemedikleri gibi karışıklı olaylarda da onları desteklediklerini belirtmektedir. Okul içinde ya da dışında çocukların birbirleriyle kavga ettikleri zaman kendilerinin çocuklarla konuşmaya çalıştıkları durumlarda bile engellendiklerini aktarmaktadır. Babalar gelip bize siz karışmayın, benim çocuğum onu dövecek diyebiliyor. Aileler çocuklarını olumsuz koşullardan korumak için denetlemedikleri gibi onları şiddete teşvik edebildiklerini, ancak öğretmenlerin her şeye rağmen çocuklara müdahale ettiğini, eğer öğretmenler olmasa mahalledeki olayların daha da büyüyebileceğini anlatmaktadır.

Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarının kimlerle arkadaşlık ettiklerini bildikleri, gittikleri mekânlar hakkında bilgi sahibi oldukları anlaşıyor. Ailelerin verdikleri cevaplarla çocukların verdikleri cevaplar arasında herhangi bir tezatlık olmadığı göze çarpmaktadır. Eşi asker olan Görüşmeci Anne 2 kızının yakın arkadaşıyla ordu evine gittiğini, Görüşmeci Anne 1 sıklıkla birbirlerinin evinde zaman geçiren iki arkadaşıyla birlikte oğlunun bir kafeye gittiğini, Görüşmeci Anne 8 ve Görüşmeci Anne 9'un da çocuklarının yakın arkadaşlarıyla birlikte sinemaya ve belli kafelere gittiğini belirtirken çocuklar da aynı şeyleri söylemektedirler.

Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan ailelerin çocukları kendi mahallelerinde arkadaşlarıyla zaman geçirdiklerini anlatmaktadırlar. Anlatılan olumsuz koşullar karşısında aile denetimi olmayan çocukların kolaylıkla zararlı alışkanlıklar edinebileceği sonucu ortaya çıkmaktadır.

Çocukların aile kontrolünün dışına çıktıkları bir alan olan mekanlardan biri de internet kafelerdir. İnternet kafede geçirdiği zaman ve girdiği sitelerin kontrolü yapılamadığı için çocuk için tehlikeli olabilecek durumların ortaya çıkması muhtemeldir. İnternet kafeye gidip gitmedikleri sorusu yöneltilen on beş çocuktan biri Türkiye ortalamasında olan dördü Türkiye ortalamasının altında olan beş çocuğun tamamı erkektir. Görüşme yapılan kız çocuklarının hiç birinin internet kafeye gitmedikleri anlaşılmaktadır. Evlerinde internet bağlantısı olan çocukların internet kafeye gitmeyi tercih etmediği anlaşılrken, evinde internet bağlantısı olmasa da kız çocuklarının ailelerinin de kendilerinin de internet kafeye gitmeyi tercih etmediği anlaşılmaktadır. Okul dışı zamanlarda ücretli bir işte çalışan Görüşmeci Öğrenci 7 tatil olan Pazar günleri mutlaka bir saatliğine internet kafeye gittiğini söylemektedir. Yaşıtlarının pek çoğundan farklı olarak çalışmak durumunda olan ve evlerinde internet bağlantısı olmayan bu çocuk için internet kafeye gitmek kendine ait bir zaman geçirme pratiği haline gelmiştir.

Tablo 3. 29: Çocukların İnternet Kafeye Gitme Durumları

İnternet Kafeye Gitme Durumu			Çocuk Cinsiyet		Toplam
			Erkek	Kız	
Evet	TEOG Sıralaması	Türkiye Ortalaması	1		1
		Türkiye Ortalamasının Altında	4		4
	Toplam		5		5
Hayır	TEOG Sıralaması	Türkiye Ortalamasının Üstü	2	2	4
		Türkiye Ortalaması	0	2	2
		Türkiye Ortalamasının Altında	0	4	4
	Toplam		2	8	10

3.4.8. Veli Toplantılarına Katılım

Ailenin çocuğuyla ilgilenmesi dolayısıyla çocuğun akademik başarısını da artıracak bir özelliğe sahiptir. Ödev kontrolü, çocukla dersler hakkında sohbetler sonucu çocuğun hangi derste ya da hangi konularda eksik olduğu tespit edilerek aile tarafından desteklenmesi gerekmektedir. Evde çocuğun derslerine ilgi gösterilmesi kadar önemli bir konu olan veli toplantılarına katılım ya da çocuğun öğretmenleriyle yapılan görüşmeler de çocuğun akademik başarısı ve kişisel gelişiminde önemli bir konu olduğu görüşme yapılan öğretmenler tarafından önemsenmektedir. Öğretmenlerin çocuğun eksiğine yönelik karşılarında muhatap bulamadıklarını bu yüzden çocukların da derslerine karşı ilgisiz oldukları ya da tek başlarına ne yapacaklarını bilemedikleri için başarısızlığa sürüklendiklerini belirtmektedirler.

Ailelere veli toplantılarına katılıp katılmadıkları ya da anne mi katılıyor baba mı katılıyor sorusu karşısında çocuklardan on birinin sadece annesi veli toplantılarına katılırken, ikisinin babası katılmakta, birinin anne ya da babasından hangisi uygunsa

katıldığı, bir öğrencinin annesinin de hiçbir veli toplantısına katılmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 3. 30: Veli Toplantılarına Katılım Yüzdeleri

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
Anne	11	16,7	68,8	68,8
Baba	2	3	12,5	81,3
Anne-Baba	1	1,5	6,3	87,5
Hayır	1	1,5	6,3	93,8
Anne ya da Baba	1	1,5	6,3	100
Toplam	16	24,2	100	

Yılda en az iki kez düzenlenen veli toplantıları dışında da çocuğun durumunu takip etmek üzere ailelerin öğretmenleriyle görüşme yapması gerektiğini düşünen öğretmenler velisi okula gelen çocuklarda ailenin tutumuna bağlı olarak çoğu zaman geçici de olsa bir düzelmeye karşılaştıklarını belirtmektedirler. Çocuğun bu süreçte arkadaşları ve öğretmenlerine karşı daha saygılı davrandığı, derslerine daha fazla ilgi gösterdiğini belirtmektedir. Ancak bazı durumlarda velinin okul içinde öğretmenlere karşı olumsuz tutumunun da aksi yönde etki yaratarak çocuğun davranışlarının daha olumsuz bir seyir izlemesine neden olduğunu belirtmektedirler. Bazı çocukların ailelerini hiçbir veli toplantısında görmediklerini, hatta çocukla ilgili sorunlu bir durumda bile aileye ulaşamadıklarını, telefon numaralarını değiştiren velilerin önemli bir kısmının okula yeni numaralarını bildirmediği için de sorun yaşadıklarını belirtmektedir. Özellikle Türkiye ortalamasının altında yer alan çocuklarla görüşme yapılmak istendiğinde ailelerin okula verdikleri telefon numaralarının kullanılmadığı anlaşılmıştır. Karabük Merkez Atatürk Ortaokulu Öğretmeni “görüyorsunuz değil mi? Okulda çocukların başına bir şey gelse kimseye ulaşamayacağız.” diyerek durumu vahametini göstermektedir.

Karabük Fevzi Çakmak Ortaokulu öğretmenlerinden Görüşmeci Öğretmen 3 ailelerin çocuklarına biz çektik siz çekmeyin, okuyun memur olun dediklerini ancak

bu durumun çocuklar için soyut kaldığını onların hayatında bir yeri olmadığı için bir etki yaratmadığını belirtmektedir. Ailelerin çocuklarının hayalleri üzerine konuşması, onların hayallerine ortak olmasının ve bu konuda onları desteklemelerinin çocuklar açısından daha etkili olacağı görüşündedir.

“Yardımcı olmaya çalışanlar da var. Onlar okula ilgi duyan insanlar, belki gelir düzeyi düşük ama bunu bir şekilde belki kendi durumundan yola çıkarak biz böyleyiz en azından siz kurtulun düşüncesinden yola çıkarak çocuklarının daha iyi şartlarda yaşamasını isteyen veliler var. İlgi gösteriyorlar ama eğitim durumlarının yetebildiği kadarıyla çocuklarına yardımcı olmaya çalışıyorlar.” (Görüşmeci Öğretmen 4)

3.4.9. Ortaöğretim Kurumları Tercihi ve Farkları Hakkındaki Bilgi Düzeyleri

Çocukların gelecekteki hayatlarını belirleyecek dönüm noktalarından biri konumunda olan TEOG sınavı uzun süreli çalışma gerektiren öğretmen, öğrenci ve aile işbirliğinde sürdürülmesi gereken bir yarıştır. Çocukların gidecekleri üniversiteleri, seçecekleri mesleklerin önemli ölçüde belirleyicisi olacak ortaöğretim kurumlarının kapısı bu sınavla açılmaktadır. Sadece öğretmenlerin ve öğrencilerin konu hakkındaki bilgi düzeyi yeterli değildir. Çocuğun stresle baş etmesinde, derslerdeki eksikliklerinin giderilmesinde koordineli olarak çalışmak zorunludur.

Görüşme yapılan on beş anneye yöneltilen ortaöğretim kurumları arasındaki farkları biliyor musunuz? sorusuna sadece beş anne evet cevabını vermiştir. Geriye kalan on anne konu hakkında bir fikre sahip değildir. Sadece en iyi lisenin Fen Lisesi olduğunu söylemektedirler. Çocukların ilgileri ve yetenekleri doğrultusunda düzenlenen bu liseler üniversiteye gönderdikleri öğrenci sayısı bağlamında değerlendirilerek başarı kriteri de bu yönde değerlendiriliyor. Çocuğu Türkiye ortalamasının altında olmasına rağmen çocuğunuzun hangi liseye gitmesini tercih ediyorsunuz? Sorusuna neredeyse tüm aileler Fen Lisesi cevabını vermektedir.

Ardahan 23 Şubat Ortaokulu'nda Türkiye ortalamasının üzerinde sonuç alan iki öğrenci de Ardahan dışında bir lisede Fen Lisesi okumayı tercih ettiklerini belirtirken, Karabük Merkez Atatürk Ortaokulu'nda eğitim alan ve Türkiye ortalamasının üzerinde puan alan iki öğrenci de Karabük de eğitimlerini sürdürmek istediklerini belirtmektedir. Öğretmenlerin de belirttiği gibi TEOG'dan iyi sonuç alan öğrencilerin Ardahan dışında okumaya gönderildiği bilgisini Ardahan'da yaşayan aileler de desteklemektedir. Özellikle devlet memurlarının çocuklarının eğitim sürelerini hesap ederek Doğu Hizmetlerini yerine getirdiklerini, çocukları liseye başlamadan önce Ardahan'dan ayrıldıklarını belirtmektedirler. Karabük'te ailelerin tamamı çocuklarının Karabük'te eğitime devam edeceklerini söylemektedirler. Ardahan ve Karabük'ün ulusal sınavlardaki sıralaması bu konuda etkili olurken, diğer taraftan Ardahan'ın üniversite sınavlarındaki başarısızlığını da açıklamaktadır.

Çocuklara da yöneltilen aynı soruya Türkiye ortalamasının üzerindeki dört çocuktan üçü sayısala ilgi duyduklarını bu yüzden Fen Lisesi'ne gitmek istediklerini belirtirken, çocuklardan biri Karabük'te Sosyal Bilimler Lisesi olsaydı orayı tercih etmek isteyeceğini ancak ailesinin Fen Lisesi konusundaki ısrarı nedeniyle Fen Lisesine gitmek zorunda olduğunu belirtmiştir. Ailesiyle bu durumu konuşmasına rağmen ailesinin onu bu konuda ikna etmeye çalıştıkları için kendisinin de tamam dediğini ifade etmektedir.

Türkiye ortalamasının üzerinde puan alan Görüşmeci Öğrenci 1, öncelikli tercihinin Galatasaray Lisesi olmasına rağmen ilk sınavda yaptığı iki yanlış nedeniyle bu şansını kaçırdığını, özellikle ikinci TEOG sınavının çok basit olması nedeniyle binlerce Türkiye birincisi çıkacağı için zaten o iki soruyu da yapsa kazanma şansının çok az olacağını bildiği için Fen Lisesini tercih ettiğini söylemektedir.

Ailelerin bilgi düzeyi yükseldikçe çocuklarının lise tercihleri üzerindeki fikirlerinde de değişiklik oluşuyor. Çocuğunun TEOG sonuçlarını hesaplama işlemini yapabilen bu aileler Türkiye genelinde en iyi okulları araştırdıklarını öncelikli olarak buraları tercih etmek istediklerini belirtirken, Karabük'teki aileler

Karabük'teki okulların son derece iyi olduğunu bu yüzden yaşları daha küçük olan çocuklarının Karabük'te eğitimlerine devam etmesini istediklerini belirtmektedirler.

Ailelerinin Fen Lisesine gitmesini istedikleri çocukların sadece dördü Fen Lisesini tercih edebilecek bir puanı elde ederken, üçü Anadolu Lisesine gidebilecek puanı almış, diğerleri ise Meslek Liselerine gidebilecek puanları elde etmişlerdir. Annesinin en iyi okula gitsin istiyorum cevabını verdiği Görüşmeci Öğrenci 7, ücretli bir işte çalışmasının da etkisiyle hangi liseye gitmek istiyorsun? sorusuna “berber olacağım ben” cevabını vermiştir.

3.5. Öğrenciler

Eğitim sisteminin ilk muhatabı olan çocuklar pek çok araştırmada çeşitli nedenlerle araştırmanın dışında tutulmuştur. Bu araştırmada çocukların eğitime ve eğitim sistemine bakışları, sınavlara ve öğretmenlerine yönelik düşünceleri incelenmeye çalışılmıştır. TEOG sınavına giren 15 çocuk ve aynı yaştaki engelli 1 çocukla yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlara yönelik bilgiler ile çocukların eğitimdeki başarılarına ya da başarısızlıklarına neden olan etkenler ortaya koyulmuştur.

3.5.1. TEOG Sıralaması

Araştırma esnasında görüşme yapılan on altı öğrenciden on beşi TEOG sınavına girmiş ve “Türkiye Ortalamasının Üstü, Türkiye Ortalaması ve Türkiye Ortalamasının Altında” şeklinde kategorilendirilmiştir. Görüşme yapılan tüm öğrenciler on dört yaşındadır. Görüşme yapılan on altıncı öğrenci de on dört yaşında olmasına rağmen yaşadığı sağlık sorunları nedeniyle dört kez ameliyat geçirmiş, okula geç başlamış ve bir şey öğrenemediği için ailesi tarafından sınıf tekrarı yaptırılmıştır. Zihinsel engeli olmayan bu çocuğa diğer çocuklara benzer sorular sorulmuş, aynı zamanda engelinin eğitim yaşamını nasıl etkilediği, eğitim kurumunun yapısının hayatını zorlaştırıp zorlaştırmadığı, okullarında engellilere yönelik çalışma yapılıp yapılmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bunun dışında TEOG sınavına girmiş on beş çocuğa akademik başarılarına etki eden faktörler tespit

edilmeye çalışılmıştır. Tabloda görüşme yapılan on beş çocuğun TEOG sıralaması gösterilmektedir. Türkiye ortalamasında yer alan dört çocukta ikisi Ardahan'ın birinci okulu olan 23 Şubat Ortaokulu'nda okumaktadır. Diğer ikisi ise Karabük'te birinci sırada yer alan Karabük Merkez Atatürk Ortaokulu'nda okumaktadır. Türkiye ortalamasında puan alan üç çocukta biri Ardahan Merkez Atatürk Ortaokulu'nda eğitim alırken, ikisi Karabük Fevzi Çakmak Ortaokulu'nda eğitim almaktadır. Türkiye ortalamasının altında yer alan sekiz çocukta biri Ardahan 23 Şubat Ortaokulu'nda, üçü Ardahan Merkez Atatürk Ortaokulu'nda diğer dördünden ikisi Karabük Merkez Atatürk Ortaokulu'nda, ikisi de Karabük Fevzi Çakmak Ortaokulu'nda okumaktadır.

Tablo 3. 31: Öğrencinin TEOG Düzeyi

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
Türkiye Ortalamasının Üstü	4	25	26,7	26,7
Türkiye Ortalaması	3	18,8	20	46,7
Türkiye Ortalamasının Altında	8	50	53,3	100
Toplam	15	93,8	100	

3.5.1. Anne-Baba Eğitim Durumu

Görüşme yapılan öğrencilerin anne baba eğitim durumlarına bakıldığında Türkiye ortalamasının üzerindeki dört çocuğun annesinin de lisans mezunu olduğu aynı zamanda çalıştıkları tespit edilmiştir. Bu dört çocukta üçünün annesinin de öğretmen olması çocuklarının eğitim hayatında onlara rehberlik etmeleri açısından da çocuklara avantaj sağlamaktadır. Eğitim düzeyi düşük olan annelerin aynı zamanda ev hanımı olması ev ekonomisine katkısının olmaması da başka bir açıdan çocukların eğitim hayatını olumsuz yönde etkilemektedir. Türkiye ortalamasının altında yer alan iki çocuğun annesi okuma-yazma bilmemektedir. İki çocuğun annesi ilkokul, ikisinin annesi ortaokul, diğer ikisinin annesi de lise mezunudur. Lise

mezunu olan iki anneden biri Açık Öğretim Lisesi'ni evlendikten sonra kızlarının isteğiyle bitirmiştir.

Tablo 3. 32: TEOG Sıralaması ve Anne Eğitim Düzeyi Arasındaki İlişki

Anne Eğitim Durumu	TEOG Sıralaması			Toplam
	Türkiye Ortalamasının Üstü	Türkiye Ortalaması	Türkiye Ortalamasının Altında	
Okur-Yazar Değil	0	0	2	2
İlkokul	0	3	2	5
Ortaokul	0	0	2	2
Lise	0	0	2	2
Lisans	4	0	0	4
Toplam	4	3	8	15

Tablo 3.13'te öğrencilerin babalarının eğitim durumları verilmiştir. Türkiye ortalamasının üzerinde olan çocukların üçünün babası lisans mezunu, biri lisansüstü eğitim mezunudur. Türkiye ortalamasında olan çocuklardan birinin babası ilkokul mezunu iken ikisinin babası lise mezunudur. Türkiye ortalamasında ve altında olan çocukların hiçbirinin babası lisans eğitimi almamıştır. Anne ve babaların eğitim düzeylerine bakıldığında anne ve babanın eğitim durumlarının birbirine yakın olması ve her bir üst basamağa yükseliş çocukların ulusal sınav sonuçlarını önemli oranda etkilemektedir.

Tablo 3. 33: TEOG Sıralaması ve Baba Eğitim Düzeyi Arasındaki İlişki

Baba Eğitim	TEOG Sıralaması			Toplam
	Türkiye Ortalamasının Üstü	Türkiye Ortalaması	Türkiye Ortalamasının Altında	
Okur-Yazar Değil	0	0	1	1
İlkokul	0	1	4	5
Lise	0	2	3	5
Lisans	3	0	0	3
Lisansüstü	1	0	0	1
Toplam	4	3	8	15

3.5.2. Kardeş Sayısı

Anne babanın eğitim durumu çocuk sayısını da önemli oranda etkilemektedir. Çocuk sayısı fazla olan ailelerin çocuklarıyla ilgilenme biçimleri ve süreleri önemli ölçüde etkilenmektedir. TEOG sınavında Türkiye ortalamasının üzerinde puan alan dört çocuğun da iki kardeş oldukları görülmektedir. Görüşme yapılan aileler arasında en yüksek gelir düzeyine sahip olan bu annelere tekrar çocuk yapmak isteyip istemedikleri sorulduğunda hayat şartlarının zorluğundan bahsederek, hayat daha kolay olsaydı ve hepsiyle aynı oranda ilgilenebileceklerine inansalar tekrar çocuk yapmak isteyebileceklerini söylemelerine rağmen dört anne de tekrar çocuk yapmayacağını ifade etmiştir. Bu annelerden ikisinin iki çocuğu da erkek, birinin iki çocuğu da kız olmasına rağmen erkek ya da kız çocuk talebinde bulunmadıklarını ifade etmektedirler. Ardahan Merkez Atatürk Ortaokulu'nda ise durum farklılaşmakta, çocuk sayısı artmakta ve erkek çocuğu olmayan aileler tekrar çocuk sahibi olmak istemektedirler. Ardahan Merkez Atatürk ailesinde görüşme yapılan dört aileden birinin dört çocuğu, birinin yedi çocuğu, ikisinin de üç çocuğu bulunmaktadır. Yedi çocuklu olan anne erkek çocuğu olmadığı için kocasının isteğiyle çocuk doğurduğunu son ikisi ikiz olan çocuklarından birinin erkek olması sayesinde tekrar çocuk yapmayacağını zaten doktorların da tekrar çocuk yapmasını

yasakladıklarını sağlık durumunun bozulduğunu anlatırken, üç çocuğu olan anneden biri üçü de kız olduğu için erkek çocuğu olmasını istediğini bu yüzden tekrar hamile olduğunu söylemiştir. Diğer iki anne hem kız hem de erkek çocuğa sahiptir ve tekrar çocuk sahibi olmak istemediklerini belirtmektedirler.

Tablo 3. 34: TEOG Sıralaması ve Kardeş Sayısı Arasındaki İlişki

Kardeş Sayısı	TEOG Sıralaması			Toplam
	Türkiye Ortalamasının Üstü	Türkiye Ortalaması	Türkiye Ortalamasının Altında	
2	4	1	1	6
3	0	1	5	6
4	0	1	0	1
6	0	0	1	1
7	0	0	1	1
Toplam	4	3	8	15

Çocuk sayısı fazla olan ailelerde gelir durumunun düşük olduğu dikkat çekici bir durumdur. Altı çocuklu olan aile bir oda bir salon olan bir gecekonduda yaşarken, yedi çocuklu olan aile tek odalı bir barakada yaşamaktadır. Bu çocukların kendilerine ait bir odaları olmadığı gibi kendi yatakları da bulunmamaktadır. Çocuk sayısı fazla olan ailelerin çocuklarının hem psikolojik hem de fizyolojik ihtiyaçlarını karşılamaları oldukça zordur. Bu durumu yedi çocuk sahibi Görüşmeci Anne 6 “mahallede az çocuğu olan kadınlar çalışıyorlar, benim yedi tane biri yatalak ben gidip çalışmıyorum. Kadınlar çalıştığı zaman çocuklarının istediklerini alabiliyorlar, biz alamıyoruz. Çocuklar her şeyden eksik kalıyorlar” şeklinde açıklamaktadır.

3.5.3. Anaokuluna Gitme Durumu

Erken çocukluk dönemindeki zihinsel uyarıcılar çocuğun çok yönlü gelişimi ve ileriki yaşlarını da etkileyen önemli etkilere sahiptir. Bloom, insanın gelişim evresindeki ilk dört yılın insan zekasının % 50’sini kapsadığını, 4-8 yaş arasındaki

dönemin % 30, 8-17 yaş arasındaki süreçte de % 20'sinin geliştiğini göstermektedir (Erkan, 1998:22). Bu nedenle beş yaş düzeyini kapsayan okul öncesi eğitim çocuğun gelecek hayatını da önemli oranda etkilemektedir. Erken çocukluk eğitiminin verildiği en önemli kurumlardan biri olan anaokulları çocuğun gelecek hayatında akademik ve sosyal başarısını etkileyen önemli bir özelliğe sahiptir.

Çocukların gelişim evrelerinin birbirini etkilediği ve akademik ve sosyal başarının hayat boyu birbirini etkilediği göz önünde bulundurulursa okul öncesi eğitimin kişinin başarısında önemli bir etkiye sahip olduğu görülecektir. Türkiye gibi etnik farklılıkları bir arada bulunduran ülkelerde ülkenin eğitim dilini öğrenme basamağı haline de gelen okul öncesi eğitim son derece önemli bir özelliğe sahiptir. Çocukların okuma-yazma öğrenme aşamasına geçtikleri ilkokuldan önce eğitim dilini öğrenecekleri yer haline gelmektedir. Özellikle aile içinde Türkçe dışında bir dil konuşulan çocuklar için anaokuluna gitmek eğitim yarışında diğer çocuklarla eşit seviyeye ulaşmayı sağlayacak yegâne unsur olarak ortaya çıkmaktadır.

Araştırmaya katılan on altı çocuktan on ikisinin okul öncesi eğitim kurumu olan anaokuluna gittiği görülmektedir. TEOG sınavına katılan on beş çocuğun dördünün anaokuluna gitmediği görülmektedir. Bu dört çocuğun TEOG ortalamalarının Türkiye ortalamasının altında kaldığı görülmektedir.

Tablo 3. 35: Anaokuluna Gitme Durumu

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
Evet	12	18,2	75	75
Hayır	4	6,1	25	100
Toplam	16	24,2	100	

Tablo 3. 36: Anaokuluna Gitme Durumu ile TEOG Ortalaması Arasındaki İlişki

TEOG Sıralaması	Anaokuluna Gitme Durumu		Toplam
	Evet	Hayır	
Türkiye Ortalamasının Üstü	4	0	4
Türkiye Ortalaması	3	0	3
Türkiye Ortalamasının Altında	4	4	8
Toplam	11	4	15

3.5.4. Yabancı Dil Bilme Durumu

Küreselleşen dünyada ve teknolojinin artan önemi karşısında yabancı dil bilgisine sahip olmak bireylerin daha etkili ve geniş bir alanda iletişim kurmasını sağlamaktadır. Yabancı dil öğretimi konusunda Türkiye’de önemli sorunlarla karşı karşıya kalınmaktadır. Bu nedenle yabancı dil bilgisine sahip bireyler yetiştirmek için ilkokullardan başlayarak tüm eğitim kurumlarında İngilizce eğitimi verilmektedir. Uzun yıllar eğitim almalarına rağmen Türkiye ortalamasının üzerinde puan alan dört çocuğun dışında kalan on bir çocuk da yabancı dil bilmemektedir.

Tablo 3. 37: TEOG Sıralaması ile Yabancı Dil Bilme Durumu Arasındaki İlişki

TEOG Sıralaması	Yabancı Dil Bilme Durumu		Toplam
	Evet	Hayır	
Türkiye Ortalamasının Üstü	4	0	4
Türkiye Ortalaması	0	3	3
Türkiye Ortalamasının Altında	0	8	8
Toplam	4	11	15

Yabancı dil bilgisine sahip olan dört öğrenciden üçü ilkokulda gittikleri özel okulda yoğunlaştırılmış İngilizce dersi aldıklarını ve iyi derecede İngilizce bildiklerini söylemektedirler. Karabük Merkez Atatürk Ortaokulu'nda okuyan Görüşmeci Öğrenci 8 “ben ilkokulda özel okulda öğrendim, ayrıca babam da İngilizce biliyor ve evde onunla İngilizce konuşuyoruz, bu sayede kendimi geliştirebildim.” şeklinde nasıl İngilizce öğrendiğini anlatmaktadır. Görüşmeci Öğrenci 1 de “beşinci sınıftayken İngilizce öğretmenimizin oğlu bize gelip annemden matematik dersi alıyordu, ben de onlara gidip İngilizce dersi alıyordum” diyerek İngilizceyi özel ders alarak öğrendiğini söylemektedir. Annesi ise bebekliğinden itibaren İngilizce çizgi film izlemesinin onun yabancı dil öğrenimini kolaylaştırdığını söylemektedir. “Bir İngilizce çizgi film kanalı vardı küçüklüğünde, sürekli onu izlerdi, paraya dolar derdi çok gülerdik. Türkçeden önce İngilizce ona kadar saymayı öğrendi. Öğretmeni günlük işlenen konularla ilgili cümle kurmalarını istiyormuş, diğer çocuklar basit cümleler kurarken bu Donald Trump’ı anlatıyormuş. Bu öğretmenin çok hoşuna gitmiş çok sevindim buna.” Çocuğunun başarısı konusunda mutlu olduğunu belirten bu anne oğlunun ders alması için başka bir çocuğa özel ders vermeyi kabul etmiş olması ailelerin konuya verdikleri değeri de göstermektedir. Sadece Devlet okulunda eğitim almış olan diğer on bir çocuksa yabancı dilde sohbet etme, yazı yazma ya da okuma becerisi konusunda iyi olmadıklarını ifade etmektedirler.

Yabancı dil eğitimini özel okulda alan diğer üç çocuk resim, müzik, beden eğitimi dersi almadıklarını bu derslerin yerine haftada on altı-on sekiz saat İngilizce dersi aldıklarını söylemektedirler.

3.5.5. Teknolojik Aletlerle Vakit Geçirme Durumları

Teknolojik aletlerin kullanımı bugünün dünyasında kaçınılmaz hale gelmiştir. Ülkeler arasında rekabete ortak olmak için teknoloji kullanımında ileri düzeye yükselmek önemli bir şarttır. Geleceğin yetişkinleri olan çocukların teknolojik aletleri kullanabilmeleri de bu rekabette Türkiye’nin önemli bir avantajı olacaktır. Ancak teknolojik aletlerin kullanımında dikkat edilmesi gereken hususlardan biri

çocuğun evinde herhangi bir teknolojik alete sahip olup olmadığı durumu, bu aletleri hangi amaçlarla ve ne kadar süreyle kullandığı gibi durumlar ön plana çıkmaktadır.

Yapılan görüşmelerde hiç bir ailenin evinde tablet, akıllı telefon ya da bilgisayardan herhangi birinin bulunmadığı durum yoktur. Dört ailenin evinde akıllı telefon ve bilgisayar bulunurken, aylık 350 TL gelire sahip olan ailenin evinde sadece tablet vardır. Evinde akıllı telefon ve tabletin aynı anda olduğu aile sayısı iki iken, sekiz aile tablet, akıllı telefon ve bilgisayara aynı anda sahiptir. Gelir durumlarının teknolojik aletlere sahip olma durumlarını önemli ölçüde etkilemediği sonucuna ulaşılmaktadır.

Tablo 3. 38: Teknolojik Aletlere Sahip Olma Durumu ile Gelir Durumu Arasındaki İlişki

Teknolojik Aletlere Sahip Olma Durumu		Tablet	Akıllı Telefon, Bilgisayar	Akıllı Telefon, Tablet	Hepsi	Toplam
Gelir Durumu	350	1	0	0	0	1
	1400	0	0	0	1	1
	1600	0	0	1	0	1
	1700	0	1	0	0	1
	2300	0	1	0	0	1
	3000	0	1	1	2	4
	4000	0	1	0	0	1
	5000	0	0	0	1	1
	7000	0	0	0	2	2
	8000	0	0	0	2	2
Toplam		1	4	2	8	15

Özellikle çocuklar tarafından en fazla tercih edilen teknolojik alet olan akıllı telefon görüşme yapılan on dört çocuğun tamamında vardır. Bu çocuklardan Görüşmeci Öğrenci 7 akıllı telefonunu çalışarak biriktirdiği parayla aldığını ifade ederken, aylık 350 TL'lik gelire sahip olan ailenin çocuğu olan Görüşmeci Öğrenci

6evde altı yaşındaki erkek kardeşine ait bir tablet olduğunu söylemekte, ancak kendisinin bu tabletle oynayamadığını söylemektedir. Babasının erkek kardeşi için aldığını bu yüzden kardeşinin tableti kimsenin kullanmasına izin vermediğini, babasının da zaten buna izin vermediğini belirtmektedir.

TEOG sınavında Türkiye ortalamasının üzerinde puan alan dört çocuktan üçü akıllı telefonlarını birinci TEOG'daki başarılarının ödülü olarak almışlardır. Ailelerin teknolojik aletlere bakışı çocuklarının onlarla geçirdikleri zamana bağlı olarak ve ailelerin bilinç düzeylerine bağlı olarak değişiklik göstermektedir. TEOG döneminde Görüşmeci Öğrenci 1'in babası evdeki bilgisayarı hafta içi iş yerine götürüp hafta sonu oynamaları için eve getirmiş, Görüşmeci Anne 2 her gün internet şifresini değiştirdiklerini belirtirken, Türkiye ortalamasının üzerinde olan Görüşmeci Öğrenci 9'da ailesinin kendisine oyun oynaması için sınırlı süre tanıdığını ceza almamak için bu kurallara uymak zorunda kaldığını belirtirken, Görüşmeci Öğrenci 8 hem yüzme sporuyla ilgilenip hem de TEOG'a çalışırken çok fazla internette zaman geçirme şansının olmadığını zaten kendisinin de internete çok ilgisinin olmadığını daha çok babası ve kardeşiyle birlikte spor karşılaşmalarını izlediklerini belirtmektedir. Türkiye ortalamasının altında olmasına rağmen annesinden özel ilgi gören Görüşmeci Öğrenci 13 de TEOG döneminde evdeki internet bağlantısını kapattıkları için kullanamadığını belirtmektedir.

Görüşmeci Anne 1 çocukların teknolojik aletleri kullanmaya da ihtiyacı olduğunu belirtirken, TEOG bittikten sonra oğlunu kısıtlamadığı için oğlunun telefona adeta yapıştığını ifade etmektedir. “şimdi bunlar üç arkadaşlar birbirlerinin evlerine gidip geliyorlar, buraya geldiklerinde bakıyorum, üçü de ayrı köşelerde ellerinde telefon. Ne yapıyorsunuz diyorum? Ortak oyun oynuyorlarmış, madem böyle oynayacaktınız neden bir araya geldiniz diyorum?”

Evde internet bağlantısı olması durumu da çocukların teknolojik aletlerle zaman geçirme durumlarını etkilemektedir. İnternet bağlantısı olmayan teknolojik aletlerle zaman geçirme durumları düşmektedir. Görüşme yapılan on beş ailenin on birinde evde internet bağlantısı bulunurken, dördünün evinde internet bağlantısı yoktur.

Tablo 3. 39: TEOG Sıralaması ile Evde İnternet Bağlantısı Olma Durumu Arasındaki İlişki

Evde İnternet Bağlantısı	TEOG Sıralaması			Toplam
	Türkiye Ortalamasının Üstü	Türkiye Ortalaması	Türkiye Ortalamasının Altında	
Var	4	2	5	11
Yok	0	1	3	4
Toplam	4	3	8	15

Evde internet bağlantısı olup olmama durumunun gelir durumuyla bağlantısı incelendiğinde aylık 350 ve 1000 TL gelire sahip iki aile dışında aylık 1600 TL geliri olan aile çocuklarının sınavı için interneti kapattıklarını belirtirken, 3000 TL gelire sahip olan aile de telefon hattına bağlı interneti kullandıklarını belirtmektedir. Bu durumda sadece iki ailenin ekonomik nedenlerden dolayı internet bağlantısına sahip olmadığı görülmektedir. Ayrıca internet bağlantısına sahip olmayan ve aylık 350 TL gelire sahip olduklarını belirten kadının ve aylık 1000 TL gelire sahip olduklarını belirten kadın ve eşinin okuma-yazma bilmediği görülmektedir. Okur-yazar olan ve en az 1400 TL gelire sahip ailelerin tamamı ya evde kendilerine ait internet bağlantısına sahiptir veya komşularıyla ortak kullandıkları internet bağlantısına sahiptir ya da telefonlarında internet paketi bulunduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo 3. 40: Evde İnternet Bağlantısı Olma Durumu ile Gelir Durumu Arasındaki İlişkisi

Evde İnternet Bağlantısı	Gelir Durumu										Toplam
	350	1000	1400	1600	1700	2300	3000	5000	7000	8000	
Var	0	0	1	0	1	1	3	1	2	2	11
Yok	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	4

Ailelerin çocukların internette geçirdikleri zaman konusunda şikayetçi oldukları anlaşılrken çocukların zamanı TEOG'dan önce ve sonra şeklinde ayırdıkları görülmektedir. TEOG'dan önce sadece hafta sonları bilgisayar ya da akıllı telefon kullanabilen Görüşmeci Öğrenci 1TEOG'dan sonra günde 4-5 saat

kullanmaya başladığını söylemektedir. Ailesinin kendisine telefon bağımlısı olduğunu söylediğini ve kendisinin de bu şekilde düşündüğünü belirten Görüşmeci Öğrenci 10de günde sekiz saatten fazla internette zaman geçirdiğini söylemektedir. TEOG sıralamasındaki yerlerine bakılmaksızın tüm çocukların teknolojik aletler karşısında sınırlandırılmadığı takdirde zaman mefhumunu yitirdikleri anlaşılmaktadır. Aileleri tarafından uyarılan ve teknolojik aletleri ellerinden alınan çocuklar ailelerine karşı aşırı ısrarcı tavır sergileyerek çoğu zaman istediklerini aldıklarını belirtmektedirler. Aileler de çocuklarına kıyamayarak geri verdiklerini kabul etmektedirler.

Evlerinde herhangi bir teknolojik alet bulunmayan ve sadece kardeşinin oynayabildiği bir tablete sahip olduklarını belirten çocuk dışında tüm çocuklar internette zaman geçirdiklerini belirtmektedirler. Geriye kalan on üç çocuktan biri haftada birkaç saat dizi izlemek için kullandığını bunun dışında internet kullanmadığını belirtirken, biri de günde sadece bir saat kullandığını belirtmektedir. Görüşme yapılan on beş çocuktan on biri günde bir saatten daha uzun bir zamanı internette geçirmektedirler.

Tablo 3. 41: TEOG Sıralaması ile İnternet Kullanımı Arasındaki İlişki

İnternet Kullanım Süresi	TEOG Sıralaması			Toplam
	Türkiye Ortalamasının Üstü	Türkiye Ortalaması	Türkiye Ortalamasının Altında	
Hiç	0	0	2	2
Haftada Birkaç Saat	1	0	0	1
Günde 1 Saat	0	1	0	1
Günde 1-3 Saat	1		4	5
Günde 3-6 Saat	1	2	1	4
Günde 8 Saatten Fazla	0	0	1	1
Akşamları	1	0	0	1

Çocukların internette genellikle sosyal medyada dolaştıkları, dizi izledikleri, oyun oynadıkları görülüyor. Görüşmeci Öğrenci 13 ise youtube'dan videolar izleyerek bilgisayar tamiri hakkında bilgiler edindiğini ve kendisinin bilgisayar tamir etme becerisine sahip olduğunu söylüyor. İleride de bilgisayar yazılımı yapmak istediğini belirtiyor, ancak ne ailesinin ne de öğretmenlerinin konu hakkında bilgisinin olmadığını bu konuyu kimseyle konuşmadığını ve nasıl yapacağını bilmediğini söylüyor. Çocukların yetenekleri ve ilgileri doğrultusunda eğitim verildiğinde en az başarılı görülen bir çocuğun bile yetenekleri doğrultusunda önemli işler başarabileceği açıktır. İleride bilgisayar yazılımı yapmak isteyen bu çocuk eğer ilgisi doğrultusunda yetiştirilirse başarılı bir insan olacaktır. Ancak ailesinin toplumsal, kültürel ve ekonomik sermayesi çocuğun bu hayalini destekleyecek nitelikte olmadığı için çocuk kendi yeteneğine eğilme şansı bulamayacaktır.

Çocuklara oyun oynamak için zaman bulup bulamadıklarına yöneltile soruya TEOG'dan önce ve sonra ayrımıyla birlikte Türkiye ortalamasının üzerinde puan alan çocuklar TEOG'dan önce bulamadıklarını, ancak TEOG sonrasında bulabildiklerini belirtmektedirler. Görüşmeci Öğrenci 2 “ben annem ve babam gelene kadar ödevlerimi yapıyordum, sonra o günkü sayı kadar test çözdükten sonra her akşam babam ve kardeşimle birlikte oyun oynuyorduk. TEOG'dan sonra daha rahat zaman bulabiliyorum” demektedir. Oyun oynamak için büyüdüklerini söyleyen çocuklar teknolojik oyunlar için zaman bulabildiklerini söylemektedirler.

Çocukların teknolojik aletlerle zaman geçirmelerinin onları fiziksel oyunlardan uzaklaştırdığını düşünen anneler, çocuklarının parklarda, sokaklarda oyun oynamalarını istediklerini ancak çocukların teknolojik aletleri tercih ettiklerini belirtmektedirler. Görüşmeci Anne 9 “büyük oğlum sokakta top oynardı, bisiklet binerdi, ama küçüğünü sokağa çıkaramıyoruz.”

3.5.6. Televizyon İzleme

Çocukların internet kullanma alışkanlıkları televizyon izleme alışkanlıklarının oluşması durumunu ortadan kaldırmış görünmektedir. on beş çocuktan beşi hiç televizyon izlemediklerini belirtirken, bir çocuk haftada birkaç saat, iki çocuk da

günde bir saat televizyon izlediğini belirtmektedir. Çocuklardan dördü günde 1-3 saat arasında televizyon izlerken bir çocuk günde 3 saatten fazla izlediğini, iki çocuk da günde altı saatten daha uzun süre televizyon izlediğini söylemektedir. Evde internet bağlantısı ya da teknolojik alet bulunmaması durumunda çocukların daha uzun süreler televizyon izlediği anlaşılmaktadır.

Tablo 3. 42: TEOG Sıralaması ile TV İzleme Alışkanlıkları Arasındaki İlişki

TV İzleme	TEOG Sıralaması			
	Türkiye Ortalamasının Üstü	Türkiye Ortalaması	Türkiye Ortalamasının Altında	Toplam
Hiç	3	0	2	5
Haftada Bir Kaç Saat	0	1	0	1
Günde 1 Saat	1	1	0	2
Günde 1-3 Saat Arası	0	1	3	4
Günde 3-6 Saat	0	0	1	1
Günde 6 Saatten Fazla	0	0	2	2
Toplam	4	3	8	15

Televizyonda hangi tarz programları izledikleri sorulduğunda haftada birkaç saat izlediğini belirten çocuk ile günde bir saat televizyon izlediklerini belirten çocukların bir tercihlerinin olmadığı televizyonda o an ilgilerini çeken herhangi bir şeye baktıklarını söylemektedirler.

3.5.7. Kültürel Etkinliklere Katılma Durumları

Kültürel etkinlikler çocuğun zihinsel gelişiminde önemli bir etkiye sahiptir. Aynı zamanda çocuğun akademik başarısını artırdığına yönelik yapılan çalışmalar da kültürel etkinliklerin etkisine dikkat çekmektedir. Öğrencilere yöneltilen kültürel etkinliklere katılma durumlarına on beş öğrenciden on biri evet yanıtını verirken, dört öğrenci hiçbir etkinliğe katılmadığını belirtmiştir.

Tablo 3. 43: TEOG Sıralaması ile Okulla Birlikte Kültürel Etkinliklere Katılım Arasındaki İlişki

TEOG Sıralaması	Okulla Birlikte Kültürel Etkinliklere Katılım		Toplam
	Evet	Hayır	
Türkiye Ortalamasının Üstü	4	0	4
Türkiye Ortalaması	2	1	3
Türkiye Ortalamasının Altında	5	3	8
Toplam	11	4	15

Okul dışında aileleriyle birlikte kültürel etkinliklere katılıp katılmadıkları sorulduğunda on beş çocuktan dokuzunun ailesiyle birlikte herhangi bir kültürel etkinliğe katılmadığı, altı çocuktan dördünün mümkün oldukça sinema, tiyatro, müze gezisi vb. etkinliklerden herhangi birine katıldığı görülürken, Ardahan’da yaşayan iki ailenin Ardahan’ın sosyal şartları nedeniyle Ardahan dışına gittiklerinde sıklıkla kültürel bir etkinliğe ailece katıldıkları ya da vakit buldukça kültürel etkinliklere katılmak için şehir dışına çıktıkları görülmektedir.

Tablo 3. 44: TEOG Sıralaması ile Okul Dışında Aile ile Kültürel Etkinliklere Katılma Durumu Arasındaki İlişki

TEOG Sıralaması	Okul Dışında Aile ile Kültürel Etkinliklere Katılma Durumu			Toplam
	Evet	Hayır	Ardahan Dışına Gidince Sıklıkla	
Türkiye Ortalamasının Üstü	2	0	2	4
Türkiye Ortalaması	1	2	0	3
Türkiye Ortalamasının Altında	1	7	0	8
Toplam	4	9	2	15

Ailesiyle birlikte kültürel etkinliklere katılma davranışının gelir düzeyi ile ilişkisi incelendiğinde gelir durumu yükseldikçe artış gösterdiği anlaşılmaktadır. Aylık 1700 ve 2300 TL gelire sahip olan iki ailenin dışında aylık gelirleri 7000

TL'nin üzerinde olmayan hiçbir aile çocuklarıyla birlikte kültürel etkinliklere katılmamışlardır.

Tablo 3. 45: Gelir Durumu İle Okul Dışında Aile ile Kültürel Etkinliklere Katılma Durumu Arasındaki İlişki

Gelir Durumu	Okul Dışında Aile ile Kültürel Etkinliklere Katılma Durumu		
	Evet	Hayır	Ardahan Dışına Gidince Sıklıkla
350	0	1	0
1000	0	1	0
1400	0	1	0
1600	0	1	0
1700	1	0	0
2300	1	0	0
3000	0	4	0
5000	0	1	0
7000	1	0	1
8000	1	0	1
Toplam	4	9	2

3.5.8. Sanat ve Sporla İlişki

Bireyin sanatla olan ilişkisi bireyin hayal gücünü artıran bir niteliği vardır. Sanat kişiye her gün gördüğü mekânların bile farklı yönlerini gösterme özelliğine sahiptir. Bu sayede birey hayata farklı gözlerle bakmayı öğrenir, birey bu sayede her gün etrafında olup bitenlere farklı gözlerle bakmayı öğrenir. Sanat hem görmeye yönelik ihtiyaçlarını karşılarken hem de zihinsel gelişimine katkı sağlamaktadır. Sanat çocukların çevrelerine farklı gözlerle bakmalarını sağladığı gibi diğer derslerinde de başarı oranlarını artırmaktadır. Sanatla ilgilenen bireylerin kendisine karşıt olan görüşlere saygı gösterme davranışı, farklı kültürlerle karşı empati kurma ve değer verme davranışı, sanat eserlerini koruma davranışı evrensel değerlere saygı gösterme davranışlarında yükselme gözlenecektir. Bu nedenle sanat eğitimi çocuğun gelişiminde önemli bir etkidir, ancak sanat eğitiminin küçük yaşlardan itibaren

başlaması önemlidir. Sanat eğitiminin zamanında verilmemesi çocuğun yeteneklerinin körelmesine neden olmaktadır (Mercin ve Alakuş, 2007:16-17).

Sanat eğitimi aynı zamanda insanın özgür düşünmesini ve kendi fikirlerini geliştirmesini sağlar. Sanat eğitimiyle gelişen yaratıcılığıyla birlikte kendini ifade edebilme yeteneğine sahip, özgüven sahibi bireyler olarak ezberci eğitim sisteminin karşısında durular. Sanat eğitimi sayesinde karşılaştıkları problemlere çözüm üretme yeteneği gelişmiş bireyler teknolojiyi dönüştürme olasılığını da artırma potansiyeline de sahip hale gelmektedir (Mercin ve Alakuş, 2007:19).

Görüşmelerde öğrencilerin sanatla olan ilişkileri sorgulandığında öğrencilerden üçü gitar çaldıklarını, biri piyano çaldığını biri de resim yaptığını söylemektedir. Gitar çalan öğrencilerden ikisi gelir durumu 7000 TL ve 8000 TL olan ailenin çocukları iken birinin ailesinin gelir durumu 1400 TL'dir. Piyano çalan çocuğun da ailesinin 8000 TL geliri vardır. Resim yapan öğrenci dışında diğer dört çocuk da ara verdiklerini belirtmektedir. TEOG'a yeterince zaman ayırmak için tercih ettiklerini belirtmelerine rağmen ailesinin 1400 TL'lik gelirinin kursa devam etmesine yetmemesinden dolayı kursa devam edemezken kendi kendine çalmaya devam ettiğini söylemektedir.

Spor, gençlerin fiziksel, ruhsal ve sosyal gelişimi üzerinde olumlu etkilere sahiptir. Bireyin kişilik gelişimi üzerinde de büyük etkileri bulunan spor, Milli Eğitime bağlı okullarda Beden Eğitimi dersleri aracılığıyla sürdürülmektedir. Ancak ölçme ve değerlendirme sisteminin zorlu rekabet süreci arasında sanat ve spora yönelik dersler ikinci plana atılabilmektedir. Çocuğun kişilik gelişiminde iki önemli alan olan sanat ve spor etkinlikleri Milli Eğitim müfredatında sınırlı bir yer tutmaktadır.

Pedagoglar tarafından eğitimde sanat ve sporun önemi üzerinde durulmasına rağmen okullarda sanat ve spora yönelik çalışmalar yerine akademik gelişime ağırlık verilmektedir. Ancak aileler okul içinde olmasa da çocuklarının sanat ve sporla ilgilenmesini değerli bulmaktadırlar. Türkiye ortalamasının üzerinde yer alan dört

çocuktan üçü sanatla ilgilenirken, biri denemesine rağmen hiçbir sanat faaliyetinde başarılı olmadığını belirtmektedir.

Sporla ilgilenme durumları sorulduğunda Görüşmeci Öğrenci 8TEOG'dan önce voleybol oynadığını ve yüzme sporuyla ilgilendiğini söylerken, TEOG döneminde ikisinin ağır olacağını düşünerek sadece yüzmeye devam ettiğini söylemektedir. İlkokulu özel okulda okuyan Görüşmeci Öğrenci 2 herkesin bir spor branşı seçtiğini kendisinin de bu nedenle badminton oynadığını anlatmaktadır. Görüşmeci Öğrenci 2 de daha önceki okulunda badminton oynadığını ancak Ardahan'da böyle bir şansı olmadığı için ara sıra yüzmeye devam ettiğini belirtmektedir. Görüşmeci Öğrenci 9 ise okulda lisanslı olarak basketbol oynadığını TEOG için bıraktığını söylemektedir.

Görüşme yapılan on beş öğrenciden sekizinin Gençlik Spor Merkezlerinde spor yaptığı ancak beşinin çeşitli nedenlerle bıraktığı görülürken, üç öğrenci aktif olarak Gençlik Spor Merkezi sporcusu olarak devam etmektedir. TEOG sınavında Türkiye ortalamasının altında yer alan Görüşmeci Öğrenci 15 tekvando branşında Türkiye birincilikleri ve ikincilikleri olduğunu söylemektedir. Yine Türkiye ortalamasının altında puan alan Görüşmeci Öğrenci 3 da boks branşında Ardahan dışında yarışmaya hak kazandığını belirtmektedir.

Sporun akademik faaliyetler üzerinde olumlu etkisi olup olmadığı sorusuna öğretmenler iki farklı yanıt vermektedir. İlk olarak sporun insanı daha disiplinli yapacağı için bu görüşe katıldıklarını belirtirken, diğer bir grup da spor ve akademik etkinlikleri bir arada götürebilenler için faydalı olacağını, çocuğun zamanını düzenlemesinde ailesi ona destek oluyorsa olumlu olacağını ama zaman planlamasında bir tarafa ağırlık verildiğinde ikisinde de başarılı olma şansı olmadığını ifade etmektedirler. Ancak aileleri tarafından desteklenen çocukların yetenekleri doğrultusunda sanat ve sporla ilgilenmesini olumlu karşılamaktadırlar.

Öğretmenlerin dikkat çektiği bir diğer konu Gençlik ve Spor Bakanlığına bağlı Gençlik Merkezlerinde spor yapan öğrencilerin başarısı olmuştur. Okulda akademik başarı sağlamayan pek çok öğrencinin spor alanında önemli başarılar

sağladığına dikkat çekmektedirler. Bir anda çocuğun il birinciliği ya da Türkiye birinciliği elde ettiğini ifade eden öğretmenler, bu nedenle okuldaki başarının sadece akademik alanla sınırlandırılmaması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Sporda başarılı olan çocuktan aynı zamanda akademik başarı beklemenin hata olabileceğini düşünen öğretmenler öğrencilerin farklı yeteneklerinin tespit edilmesinin onların sosyalleşmesinde ve gelişiminde önemli olacağını belirtmektedirler.

Görüşmeler sonunda Türkiye ortalamasının üzerinde yer alan öğrencilerin dördünün de sanat ya da spor faaliyetlerinden en az biriyle ilgilendikleri ancak üçünün TEOG nedeniyle bu faaliyetlerine ara verdikleri birinin ise oynadığı voleyboldan vazgeçerek yüzmeye devam ettiği ancak piyano çalmayı bıraktığı görülmüştür. TEOG sınavıyla bir arada bu faaliyetlerini sürdüremeyeceklerini düşündükleri için kendi kararlarıyla bıraktıklarını söylemektedirler. Türkiye ortalamasında puan alan üç çocuktan hiç biri sanat ya da sporda yetenekleri olmadığını ilgililenmediklerini belirtirken, Türkiye ortalamasının altında puan alan çocukların sekizi sanat ya da spordan biriyle ilgilendiklerini ancak çeşitli nedenlerle beşi bıraktığını ifade ederken üç çocuk spor yapmaya bir çocuk resim yapmaya devam ettiğini belirtmektedir. Bıraktığını söyleyen çocuklar bırakma nedenlerinin TEOG’la ilgisi olmadığını söylemektedirler. Bu doğrultuda TEOG sınavında Türkiye ortalamasının üzerinde puan alan çocukların tüm hayatlarını TEOG’a odaklı olarak düzenledikleri görülmektedir.

3.5.9. Kitap Okuma Alışkanlıkları

Mesut Kurulgan ve G. Serap Çekerol (2008) tarafından yapılan “Öğrencilerin Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma” sonucuna göre güçlü okuma alışkanlığına sahip öğrencilerin akademik başarılarının yüksek olduğu görülmüştür. Görüşme yapılan öğretmenlerin de üzerinde ısrarla durduğu nokta kitap okuma alışkanlığına sahip olan çocukların akademik anlamda daha başarılı olduğudur.

Tabloda öğrencilerin ne sıklıkla kitap okuduklarına ilişkin veriler yer almaktadır. Öğrencilerin kitap okuma sıklıkları dört kategori şeklinde ortaya

çıkıştır. Görüşme yapılan öğrencilerden yedisi hiç kitap okumadığını belirtirken, biri ayda bir kitap okuduğunu, ikisi haftada iki ya da üç gün mutlaka kitap okuduğunu söylerken, beş öğrenci ise her gün mutlaka kitap okuduğunu söylemektedir. Her gün mutlaka kitap okuduğunu söyleyen bu beş çocuk da TEOG döneminde daha fazla test çözdükleri için daha az kitap okuduklarını söylemektedirler.

Tablo 3. 46: TEOG Sıralaması ile Kitap Okuma Alışkanlığı Arasındaki İlişki

TEOG Sıralaması	Kitap Okuma Alışkanlığı				Toplam
	Hiç	Ayda 1 Kitap	Haftada 2-3 Gün	HerGü n	
Türkiye Ortalamasının Üstü	0	0	0	4	4
Türkiye Ortalaması	2	0	0	1	3
Türkiye Ortalamasının Altında	5	1	2	0	8
Toplam	7	1	2	5	15

Çocukların rol model aldıkları ailelerinin kitap okuma alışkanlıkları çocuklarının da kitap okuma alışkanlığı kazanmasında önemli bir etkidir. Görüşmeci Anne 1 eşinin mutlaka her gün kitap okuduğunu belirtirken kendisi okumayacak bile olsa eline bir kitap aldığını söylemektedir. Çocukların kendisini kitapla görmesinin önemli olduğunu düşündüğünü ifade etmektedir. Türkiye ortalamasının üzerinde puan alan çocukların dördünün de anne ya da babasından en az birinin her gün kitap okuduğunu belirtirken, hiç kitap okumadığını belirten bir çocuğun annesi her gün kitap okumaktadır. Her gün kitap okuduğunu belirten Görüşmeci Öğrenci 4'in anne ya da babası kitap okumazken, üniversite mezunu olan ağabeyi ve ablasının kitap okuma alışkanlığına ve kendilerine ait bir kitaplığa sahip oldukları görülmektedir. Evde kitap okuma alışkanlığına sahip yetişkinlerin varlığı çocukların kitap okuma alışkanlığı kazanmasında önemli rol oynamaktadır.

Kitap okuma alışkanlığına sahip bireylerin olması kadar önemli bir konu olan evde aileye ait bir kitaplık olması durumunda çocukların kitap okuma alışkanlıklarının arttığı görülmektedir. Görüşmecilerden altısının evinde bir kitaplık

olduğu bilgisine ulaşılırken evinde kitaplık olan altı çocuktan beşinin her gün kitap okuduğu, birinin ise ayda bir kitap okuduğu bilgisine ulaşılmıştır. Ayda bir kitap okuyan çocuğun evinde toplam kaç kitabı olduğu sorulduğunda elliye yakın olduğu cevabı alınırken, Görüşmeci Anne 2 “üç yüz kadar vardır, ama bunlar sadece bize ait. Çocukların okuduğu kitapları genelde dağıtıyoruz ya da okullara veriyoruz. Diğer çocuklar da faydalansın. Bunların çoğu eşime aittir. Kitapları çok sever.” cevabını verirken her gün kitap okuduğunu belirten beş çocuğun evinde üç yüz ile bin arasında kitap olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Evde kitap okuyan yetişkinlerin olması ve ekonomik durum birleştiğinde evde aileye ait bir kütüphane oluşturulmakta ve evdeki kitaplıktaki kitap sayısının ve türünün fazla olması çocukların kitap okuma alışkanlıklarını artırmaktadır. Tabloda kitap okuma sıklıkları ve evde kitaplık olma durumu verilmiştir.

Tablo 3. 47: Evde Aileye Ait Bir Kitaplık Olma Durumu ile Kitap Okuma Alışkanlığı Arasındaki İlişki

Evde Aileye Ait Bir Kitaplık Olma Durumu	Kitap Okuma Alışkanlığı				Toplam
	Hiç	Ayda 1 Kitap	Haftada 2-3 Gün	HerGün	
Var	0	1	0	5	6
Yok	8	0	2	0	10
Toplam	8	1	2	5	16

Okudukları kitapları nasıl temin ettikleri sorulduğunda her gün kitap okuduğunu belirten beş öğrenci de evdeki kitaplıktan temin ettiklerini, kitaplıkta bulunmayan kitapları internetten veya kitapçılardan temin ettiklerini belirtmektedirler. Ardahan’daki öğrenciler internetten kitap alışverişini tercih ederken, Karabük’teki öğrencilerin kitapçılardan istedikleri kitapları bulabildikleri görülmektedir. Haftada iki ya da üç gün kitap okuduğunu belirten iki çocuk da kitaplarını okul kütüphanesinden temin etmekte olduklarını söylemektedirler. Kitap temin etme konusu ve ekonomik durum ele alındığında çocukların okuyacakları kitaplar aile bütçesine bir yük haline gelebilmektedir. Görüşmeci Öğrenci 9 küçüklüğünde ailesinin ona bir kumbara verdiğini burada biriktirdiği paralarla kendi

kitabını kendisi alma alışkanlığı kazandığını belirtirken, Görüşmeci Anne 6 çocuklarının hiç birine kitap almadıklarını, okulda öğretmenlerinin verdiğini belirtmektedir.

Tablo 3. 48: Okuduğu Kitapları Temin Etme Durumu ile Kitap Okuma Alışkanlığı Arasındaki İlişki

Okuduğu Kitapları Temin Etme Durumu	Kitap Okuma Alışkanlığı				Toplam
	Hiç	Ayda 1 Kitap	Haftada 2-3 Gün	HerGün	
Evdeki Kitaplıktan	7	0	0	0	7
Evdeki Kitaplık ve İnternette	0	0	0	3	3
Kitapçılardan	0	0	0	1	1
Okul Kütüphanesinden	0	0	2	0	2
Evdeki Kitaplık ve Kitapçılardan	0	1	0	1	2
Toplam	7	1	2	5	15

3.5.10. Ders Çalışma

Çocuğun kendine ait odasının olması kişilik gelişimi açısından olduğu kadar kaliteli ders çalışma açısından da önemli etkilere sahiptir. Çocuğun akademik başarısındaki en önemli etkenlerden birinin hazır bulunuşluk düzeyi olduğunu belirten öğretmenler, sadece derslerde dinledikleriyle çocukların başarılı olmalarının mümkün olmadığını belirtmektedirler. Özellikle ev ortamındaki çalışmayla okuldaki derslerin desteklenmesi gerektiğini düşünmektedirler. “çocuk derste yeni bir konu anlatılırken önceki konuları tam olarak öğrenmiş olmalı. O gün derste işlenecek konuyla ilgili de fikir sahibi olması gerekli. Bu durumda öğretmen kadar veli de etkili. Çocuğun derste hazır bulunuşluğu başarının önemli adımlarından biri.” (Görüşmeci Öğretmen 6).

Çocuğun ders çalışma takibinin aile tarafından yapılması çocuğun kendi ders çalışma sistemini geliştirmesi önemlidir. TEOG sınavında Türkiye ortalamasının üzerinde puan alan çocuklar kendi ders çalışma biçimlerini ve sürelerini kendileri

ayarlamaktadır. İlkokula başladığı andan itibaren ailelerinin geliştirdiği yöntemlerle günlük ders çalışma alışkanlığı kazandı bu çocuklar TEOG sınavının anlamsızlığına vurgu yaparken, bu sınavı geçmek zorunda olduklarının da bilincinde olduklarını belirtmektedirler.

Çocuğun evde ders çalışmak için ayırdığı vakit kadar önemli bir konu da evde çocuğun derslerine yardımcı olan birinin varlığıdır. Tabloda evde ders çalışırken çocuğa yardımcı olan kişileri göstermektedir. Türkiye ortalamasının üzerindeki dört çocuğun tamamına evde anne ve babanın her ikisinin de kendi bilgileri ve uzmanlıkları doğrultusunda yardımcı olduğu görülmektedir. Bu duruma dördünün de hem annesinin hem de babasının lisans mezunu olmasının da etkisi vardır. Türkiye ortalamasında puan alan bir çocuğa lisans mezunu olan ağabeyi ve ablasının yardımcı olduğu görülürken, Türkiye ortalamasının altında puan alan iki çocuğa da lise mezunu olan ağabeyinin ya da ablasının desteğini alırken sekiz çocuğun evinde kendisine yardımcı olan hiç kimse bulunmamaktadır.

Tablo 3. 49: TEOG Sıralaması ile Ders Çalışırken Çocuğa Yardım Eden Birinin Varlığı Durumu Arasındaki İlişki

TEOG Sıralaması	Ders Çalışırken Çocuğa Yardım Eden Birinin Varlığı			Toplam
	Anne-Baba	Abi-Abla	Yok	
Türkiye Ortalamasının Üstü	4	0	0	4
Türkiye Ortalaması	0	1	2	3
Türkiye Ortalamasının Altında	0	2	6	8
Toplam	4	3	8	15

Türkiye ortalamasının üzerindeki çocuklar evde ödevlerini yaptıktan sonra üç ya da dört saat evde TEOG sınavına hazırlandıklarını belirtirken, Türkiye ortalamasında puan alan bir çocuk ve Türkiye ortalamasının altında olan çocuklardan sadece ikisi günde iki üç saat çalıştıklarını belirtmektedirler.

“TEOG’dan önce epey zaman harcıyordum. Bazen okulda on saat ders görüyorduk. Altıda eve geliyordum, çok çalışamıyordum. Dört saat kadar diyebilirim. TEOG’dan bu yana biraz dinlendim. Şimdi günde bir saat çalışıyorum. Yazın Fen Bilgisi ve Matematiğin müfredatını çalışmışım zaten ama Fen Bilgisinin müfredatı değişti. Onun konularını tekrar çalışmak zorunda kaldım, ama evde çalışınca derste pekiştirmiş oluyorum. Anlamadığım yerleri de öğretmene sorma fırsatı buluyorum. Mesela Türkçe dersinde birkaç paragraf kitabı bitirdim. Derse bilerek gidiyorum, derste tekrar oluyor, atladığım bir şey varsa derste öğreniyorum.” (Görüşmeci Öğrenci 1)

“Okul saatleri sekiz saat bence çok fazla. Ders saatleri az olsaydı hem sosyal hayatımla hem de derslerimle ilgilenebilirdi. Ödevler falan oluyor onları yapıyorum. TEOG için test çözmeme gerekiyordu. Ailemle oturmaya vaktim kalmıyordu. Dört buçuk gibi eve geldimse önce ödevlerimi yapıyordum. Yemekten sonra da test çözüyordum. Ne ailemle vakit geçirebiliyordum ne de başka bir şey yapabiliyordum. Eğer bir yere gelmek istiyorsam bunları yapmak zorundaydım. Uyduruk bir sınavdan ya çok iyi bir yere ya da çok kötü bir yere gidiyorsun.” (Görüşmeci Öğrenci 2). Annesi ise kendilerinin onu hiçbir şekilde yönlendirmek zorunda olmadıklarını onun her zaman kendi zamanını kendisinin ayarladığını belirterek “test sayısını artırdığında odasında çalışmak için kaldığı süre artıyor, bizim yanımızda kaldığı süre azalıyor.”

Evde derslerine yardımcı olacak kişi olduğunda çocuklar anlamadıkları şeyleri büyüklerine sormakta ya da anne ve babalarının uzmanlık alanlarına göre onlardan bilgi almaktadırlar. Evde ders çalışmasına yardımcı olacak birine sahip olmayan Görüşmeci Öğrenci 6 “yapabildiklerimi yapıyorum, yapamadıklarımı bırakıyorum” cevabını vermektedir.

“Bu bölgenin ekonomik durumu bir okulu değerlendireceğiniz zaman o okulun çevresindeki evlere bakmanız lazım. Çünkü baktığınız zaman gece konu tarzında evler görüyorsunuz ama bir gidip İkiyüz evlerdeki Şirinevler okuluna bakarsanız orda daha müstakil evler görürsünüz bir bölgedeki evler

nasılsa oradaki okulun eğitim durumunu tahmin edebilirsiniz yani sosyal ekonomik durumları bir bölgenin kötüyse orda öğrenciyi veli destekleyemiyor birde şöyle bir şey var çocuk birden dörde kadar iyi bir şekilde eğitim alıyor notlar gayet güzel beşte çocuğun notları birden düşmeye başlıyor altı yedi sekiz neden düşüyor düşmesinin sebebi aslında şu o bölgedeki veli profili çocukları dörde kadar destekleyebiliyor bilgi açısından oradan sonra veli kopuyor yani öğretmenin verdiği şeyi evde tekrar ettiremiyor çocuğa ilgilenemiyor veli dışarıda kalıyor özel ders gibi imkanıda yok çocuk birden düşüyor aşağıya çift kanatlı olan bir şey tek kanatlı olan hiç bir canlı uçamaz çocuk evde takviye almayınca olmuyor “ (Görüşmeci Öğretmen 11)

3.5.11. Başka Bölgede Okula Gitmek

Araştırmanın yapıldığı dönemde ilkokul ve ortaokullar için uygulanan adrese dayalı kayıt sistemi eğitimde eşitlik sağlanması ve okullar arasındaki nitelik farkının ortadan kaldırılmasını hedeflemektedir. Ancak bu kural aileler tarafından çeşitli yollarla ihlal edilmektedir. Ailelerin bu kuralı ihlal etmesindeki en önemli nedenlerden biri kendi bulundukları bölgedeki okulların ulusal sınavlarda gösterdiği başarı düzeyi ve yaşadıkları bölgenin çocuk yetiştirme açısından dezavantajlı olmasından kaynaklanmaktadır.

Çocuklarını ulusal sınavlarda yüksek sonuçlara ulaşan okullara göndermektedirler. Karabük Merkez Atatürk öğretmenlerinin verdiği bilgiye göre okulun bulunduğu bölgede kendi okullarına kayıt yaptırma şartını sağlayan iki yüz elli civarında öğrenci olmasına rağmen sekiz yüz yetmiş sekiz öğrenciye eğitim verdiklerini belirtmektedirler. Velilere kendi ellerinde sihirli değnek olmadığını söylemelerine rağmen ailelerin ısrarla yasal şartları sağlayarak okula çocuklarını kayıt ettirdiklerini okul idaresinin de bu duruma yaklaşmasından dolayı sayının kapasitelerinin çok üstüne çıktığını belirtmektedirler. Öğretmenler odasında yapılan görüşmelerde bir öğretmen “okul idaresi de veli de başka şeyler istiyor. Benim için önemli olan çocuğun iyiliğidir. Aileler bulundukları bölgede çocuklarının zararlı

alışkanlıklara bulaşmasından korktuğu için buraya gönderiyor ama çocuklar buraya geldiklerinde de kendi toplumsal sınıflarından gelen çocuklarla arkadaşlık ediyorlar. Diğer çocuklarla da iyiler ama herhalde kendilerini bu şekilde daha rahat hissediyorlar. Aileler burada çocuklarının daha iyi olacağını düşünüyor ama değişen pek bir şey de olmuyor.”

Öğretmenler odasında çocuklar kendi sosyo-ekonomik statüsüne göre mi arkadaşlık kuruyorlar? sorusu sorulduğunda hayır cevabı alınıyor. Öğretmenler yaptıkları gözlemler sonucu sosyo-ekonomik statüsü düşük ailelerden gelen öğrenciler için bu durumun geçerli olduğu söylenirken, sosyo-ekonomik statüsü yüksek ailelerden gelen öğrencilerim kendi başarı düzeylerine göre arkadaşlık kurdukları gözlemini aktarıyorlar. Yapılan çalışmada çocukların okul dışında görüştükleri sınıf arkadaşlarının genellikle kendi başarı düzeylerine yakın çocukları seçtikleri görülmüştür.

Okula servisle gelen Görüşmeci Öğrenci 11’in annesi Görüşmeci Anne 11 oğlunu servisle Karabük Merkez Ortaokuluna göndermesini mahallelerinde ailelerin çocuklarını denetlemediklerini, eğitime önem vermediklerini bu yüzden oğlunun bu ortamdan uzaklaşması ve iyi bir eğitim alması için yaptıklarını belirtirken, Görüşmeci Öğrenci 11’in öğretmenleri çocuğun ahlaki bakımdan çok iyi yetiştirilmiş olduğunu, sürekli olarak annesi tarafından ilgilenildiğini ancak buradaki okulda da kendi mahallesinden gelen arkadaşlarıyla birlikte olmak istediğini, sık sık küfür ettiğini, buraya uyum sağlamakta zorlandığını belirtmektedirler. Kendilerinin ısrarla üzerinde durmalarına rağmen okuldaki eğitimi evde destekleyecek fırsatı olmadığı için derslerinde de çok başarılı olamadığını söylemektedirler.

Çocuğun uzak bir yerden servisle gelmesinin onu yorduğu düşüncesini aktaran Karabük Merkez Atatürk Ortaokulu öğretmenlerine Karabük Fevzi Çakmak Ortaokulu öğretmenleri de aktarmaktadır. Çocuğun okula ulaşmak için kullandığı servisin onu yorduğunu, uyuyabileceği ya da oyun oynayabileceği zamanı serviste geçirdiğini bunun çocuğun gelişiminde olumsuz etkileri olacağını düşünmektedirler. Çocuğun alışık olduğu ortamdan kopartılmasına da vurgu yapan öğretmenler çoğu zaman ailelerin başka bir bölgede gönderdikleri okulda diğer velilerin çocuklarına

sundukları fırsatları sunamadıkları için de çocuğun eğitimden uzaklaşabildiğini belirtmektedirler.

Öğretmenlere neden çocuklarını servisle okula göndermek yerine okulun bulunduğu bölgeye taşınmadıkları sorusu sorulduğunda bu ailelerin yaşadıkları evler kendilerine ait olduğu için mahalleler arasındaki kira farkını karşılamamanın servis parasında daha yüksek bir maliyet olduğu ve bu çocukların genellikle anneleri çalıştığı durumlarda başka bir bölgede okula gidebildiklerini belirtmektedirler. Bu annelerin çoğunluğunun sigortasız, güvencesiz çalışmalarından dolayı taşınma sonrası işten çıkarıldıklarında büyük sorunlarla karşılaşma ihtimalleri olduğu ifade edilmektedir.

Kendi yaşadığı bölgeden başka bir yere servis ya da toplu taşıma ile giden çocukların başarı oranlarının yükselmediği, aksine bazı durumlarda düştüğü sonucuna ulaşılmaktadır. Ailelerin sadece bir bölgeden başka bir bölgeye çocuklarını servisle göndermek değil aynı zamanda onların okuldaki ve evdeki diğer ihtiyaçlarını da karşılamaları durumunda okuldaki başarı ortamının çocuğu etkilediği görülmektedir. Başarılı çocukların birbirlerini etkilediği düşünülürse bu çocukların da bu durumdan etkilenerek başarılı olacağı düşünülebilir, ancak çocuğun eğitimin görünmeyen maliyetlerini karşılaması durumunda bu durum mümkün hale gelmektedir.

3.5.12. Oyun

Oyunun türü, materyalleri değişse de her çocuk için beslenme kadar, sevgi kadar önemli bir unsurdur. Oyun oynaması engellenen çocukların toplumsal ve psikolojik sorunlarla karşılaştıkları gözlemlenmiştir. Gelişim psikolojisi çalışmalarında oyunun çocuğun gelişiminde önemli etkilere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Koçyiğit vd., 2007:326-327-328). Görüşmeler sırasında çocuklara oyun oynamak için vakit buluş bulamadıkları sorulduğunda ders çalışma süreleri kısa olan çocukların vakitlerini daha çok oyun oynayarak geçirdikleri görülmüştür. Ne tarz oyunlar oynadıkları sorulduğunda ilgilendikleri spor dalları, bisiklet binmek,

mahallede arkadaşlarıyla oynadıkları çeşitli oyunlar ve bilgisayar oyunları sıralanmıştır.

Oyun oynama konusunda neredeyse tamamının tercihi teknolojik aletlerle oynanan oyunlar olurken teknolojik aletlerle geçirilecek süreye aileler tarafından sınırlama getirilmediği takdirde zamanlarının önemli bir kısmını teknolojik aletlerle geçirebilmektedirler. Teknolojik aletlerle oynadıkları oyunlar çoğu zaman bireysel olarak oynandığı için oyunun çocuğu yetişkin hayatına hazırlama işlevi ortadan kalkmakta ve çocuğun gelişiminde de olumsuz etkilere neden olmaktadır.

Çocukların oyun oynamalarına sınır getiren durumların başında ders saatlerinin çok uzun olması gelmektedir. Günde sekiz saat ders gören bir sekizinci sınıf öğrencisi dersten sonra devam eden TEOG Hazırlık Kursuna katılması durumunda akşam beşte okuldan çıkabilmektedir. Kış aylarında özellikle bu saatten sonra ev dışına çıkamayan bir çocuğun fiziksel oyunlara katılması imkânsız hale gelmektedir. Bu durumda teknolojik aletlerde oyun oynamak durumunda kalmaktadırlar.

Çocukların zamanlarının okulda geçirmesi, okulda fiziksel aktiviteyi önceleyen bir sistemin olmayışı nedeniyle çocuklar önemli gelişimsel ve toplumsallaşma sorunlarıyla karşı karşıya bulunmaktadır. Aileleri tarafından ders çalışma süreleri düzenlenmeyen çocuklar zamanlarının çoğunu teknolojik aletlerle oyun oynayarak, sosyal medyada dolaşarak ya da sokakta arkadaşlarıyla geçirmeyi tercih etmektedirler. Bir tarafta ders çalışma süreleri nedeniyle oyun oynamaya zaman bulamayan çocuklar varken diğer tarafta oyun oynarken geçirdikleri vakit nedeniyle sınavlarda yüksek puan alamayan öğrenciler bulunmaktadır. Sorunlu olan her iki durumun karşısında sistemin orta yolu bularak çocukların hem ders çalışmak hem de oyun oynamak için kullanacakları zamanı onlara sunması gerekmektedir. Eğitim sisteminin hayatlarını belirleyecek sınavlara çok küçük yaşlarda giren çocukların tek amacının öğrenci olmak ve sınavlarda başarılı olmak olmadığı göz önüne alınarak çocukların çocukluklarını yaşayabilecekleri fırsatları onlara sunmalıdır.

3.6. Öğretmenler

3.6.1. Sosyo-Ekonomik Köken

Halil Buyruk'un (2015:344) belirttiği gibi bir mesleğe giriş yükseköğrenime giriş sınavı ile belirlense de mesleklere erişim sosyo-ekonomik köken ile yakından ilgilidir. Eğitim Fakültelerini genellikle sosyo-ekonomik statüsü düşük öğrencilerin tercih ettiği bilgisine ulaşan Buyruk meslekler hiyerarşisinde öğretmenliğin alt sıralarda yer aldığına dikkat çekiyor. Formasyon eğitimi sonrası öğretmen olmaya hak kazana Fen Edebiyat Fakültesi öğrencileri de genellikle kadınlar ve alt sosyo-ekonomik kökenden gelmektedir. Bu durum öğretmenlik mesleğini tercih edenlerin alt sosyo-ekonomik statüdeki ailelerden geldiğini göstermektedir.

Tabloda görüşme yapılan on iki öğretmenin anne ve babalarının eğitim düzeyleri görülmektedir. Görüşme yapılan on iki öğretmenden birinin annesi okur-yazar değilken, on birinin annesi ilkokul mezunudur. Babalarının eğitim durumuna bakıldığında beşi ilkokul, biri ortaokul ve altısı lise mezunudur. Görüşme yapılan on iki öğretmenin hiç birinin anne ya da babası üniversite eğitimi almamıştır.

Tablo 3. 50: Görüşmeci Öğretmen Anne ve Baba Eğitim Durumu

Anne Eğitim Durumu	Baba Eğitim			Toplam
	İlkokul	Ortaokul	Lise	
Okur-Yazar Değil	1	0	0	1
İlkokul	4	1	6	11
Toplam	5	1	6	12

Eğitim seviyeleri düşük olmasına rağmen çeşitli nedenlerle okuyamayan anne babaların çocuklarını okutmak istedikleri ve çocuklarının eğitimi için ellerinden geleni yaptıkları görülüyor. Kendilerinin hayattaki sıkıntılarını çocuklarının yaşamasını istemeyen anne babalar çocuklarının sosyo-ekonomik statülerini yükseltmek için ellerindeki tek sermaye olan eğitim sermayesini kullandıkları görülmektedir.

“Benim babam seksen döneminde olaylar liselere de sıçrayınca dedem okuldan almış, annemi de dayım kız çocukları okumaz diye okuldan almış. İki de okumak istedikleri halde okuyamamış. Bu yüzden bizim okumamızı çok istediler. Babam eline ne geçse okuyan bir adam bize sürekli kitap okurdu. Dört kardeş hepimiz bu yüzden okuduk, hepimiz lisans mezunuyuz. Yaşadığımız sıkıntılar içinde okumak zorunda olduğumuzu da hissettik aslında.” (Görüşmeci Öğretmen 2)

3.6.2. Temel Eğitim ve Ortaöğretim Eğitimi

Eğitim kurumlarına erişim kişinin yaşadığı bölgede okul olması ile yakından ilişkilidir. Yaşadığı bölgede okul olmadığı ve ailesinin ekonomik durumunun çocuğunu başka bir yerde eğitim almaya gönderemediği durumlarda çocuklar eğitimlerini yarıda bırakmak durumunda kalmaktadırlar. Geçmiş dönemlerde taşımali eğitim ve yatılı devlet okullarının yaygın olmaması nedeniyle Türkiye’de önemli bir kesim eğitimlerini yarıda bırakmak durumunda kalmıştır.

Annelerle yapılan görüşmeler sonunda köyde yaşayan annelerin köylerinde eğitim kurumunun olmaması ve taşımali eğitim sisteminin yaygın olmadığı bir dönemde olmaları nedeniyle eğitimlerine devam edemedikleri görülmüştür. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de öğretmenlerin eğitimlerine devam ettikleri yerler tabloda yer almaktadır. Öğretmenlerin yaşadıkları yerde temel eğitim ve ortaöğretim kurumlarının olduğu ve okula il ve ilçe merkezlerinde devam ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerden yedisi il merkezinde eğitimine devam ederken, beşi ilçe merkezinde devam etmiştir.

Tablo 3. 51: Görüşmeci Öğretmen Eğitim Gördüğü Yer

Eğitim Gördüğü Yer	Öğretmen	Toplam
İl	7	7
İlçe	5	5
Toplam	12	12

3.6.3. Eğitim Durumu/Lisansüstü Eğitim

1982 sonrasında öğretmenlik eğitiminin üniversitelere bırakılmasının ardından tüm öğretmenlerin lisans mezunu olma şartı ortaya çıkmıştır. 1990'lı yıllarda yaşanan öğretmen açığı sorunu giderilmeye çalışılırken çeşitli yollarla üniversite mezunu olmayan kişiler öğretmenlik yapabilmişse de 2000'li yıllarda üniversite mezunu sayısının artışıyla birlikte ortadan kalkmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı lisans mezunudur. Lisansüstü eğitim konusunda on iki öğretmenin yedisi lisansüstü eğitime devam etmek istemelerine karşın beş öğretmen düşünmediklerini belirtmektedirler.

Lisansüstü eğitimde de diğer eğitim kurumlarında olduğu gibi sosyo-ekonomik statü önemli bir etken olarak ortaya çıkmaktadır. Üniversiteyi bitirdikten sonra hemen işe başlama düşüncesiyle KPSS'ye giren öğretmenler, daha sonraki yıllarda çeşitli nedenlerle lisansüstü eğitime devam edememişlerdir. KPSS'nin ağırlığından sonra biraz ara verme düşüncesiyle ALES sınavını erteledikleri gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra ALES'ten yeterli puan almalarına rağmen devam etmek istedikleri alanda eğitim veren üniversite bölümünün yaşadıkları ilde olmaması ve istedikleri alanda eğitim alabilecekleri yere ulaşım konusunda yaşayacakları sıkıntı nedeniyle bu planlarını ertelediklerini belirtmektedirler. Lisansüstü eğitime başlayan iki öğretmen de okuldaki yoğunlukları nedeniyle eğitimlerini yarıda bırakmak durumunda kalmışlardır. Bir öğretmen de hamile iken girdiği ALES'te midesi bulandığı için çıkmak zorunda kaldığını daha sonra ise çocukla birlikte tekrar hazırlanma fırsatı bulamadığını belirtmiştir.

3.6.3. Yabancı Dil Bilgisi

Yabancı dil bilgisinin özellikle öğretmenlerin mesleki gelişimi açısından önemi büyüktür. Yabancı dilde yazılmış ve Türkçeye çevirisi yapılmamış metinleri okuma, gelişmiş ülkelerdeki eğitim sistemlerini takip etme ve yeni eğitim teknikleri hakkında bilgi edinme açısından yabancı dil bir eğitimci için bir gerekliliktir.

Tabloda öğretmenlerin yabancı dil bilme durumları gösterilmektedir Görüşme yapılan on iki öğretmenin dokuzu yabancı dil bilmediğini belirtirken, üçü İngilizce bildiklerini belirtmişlerdir. Bu üç öğretmenden ikisi basit düzeyde konuşma, yazma ve okuma becerisine sahip olduklarını belirtirken, biri Anadolu Lisesinde aldığı temel eğitimi kendi merakı sonucu geliştirdiğini ve ileri düzeyde İngilizce bildiğini belirtmektedir.

Tablo 3. 52: Görüşmeci Öğretmen Yabancı Dil Bilme Durumu

Yabancı Dil Bilme Durumu	Öğretmen	Toplam
Evet	3	3
Hayır	9	9
Toplam	12	12

Yabancı dil bilmediklerini belirten dokuz öğretmenden üçü eğitim hayatlarında yaşadıkları olumsuz deneyimler sonucu yabancı dilden soğuduklarını ve ne kadar çaba gösterecekler de yabancı dil öğrenemediklerini belirtirken Görüşmeci Öğretmen 9 “ bu benim en büyük ayıbımdır. Çok sıkıntısını da çekiyorum ama hayatın ve işin yoğunluğundan dolayı fırsat bulamadım” diyerek bu konudaki eksikliğini bir ayıp olarak gördüğünü belirtmektedir.

3.6.4. Okuma Alışkanlıkları

Öğretmenlerin bakış açılarını ve mesleki bilgilerini geliştirmeleri için okuma alışkanlığına sahip olmaları son derece önemli bir durumdur. Hayatını şekillendirdikleri çocuklara iyi örnek olmaları ve onlara çağın gerekliliklerine uygun eğitimi vermek için güncel bilgileri takip etmeleri mesleklerinin bir gerekliliğidir.

Tabloda öğretmenlerin ne sıklıkla kitap okudukları verilmiştir. Tabloya göre öğretmenlerin dördü hiç kitap okumadıklarını belirtmektedir. Okulda işlerinin yoğunluğu ve eve gittiklerinde kendilerini aşırı yorgun hissetmeleri nedeniyle kitap okuma alışkanlığı edinemedikleri ya da bu durum nedeniyle bu alışkanlıklarını kaybettiklerini ifade etmektedirler. Üç öğretmen ayda bir kitap okuyabildiklerini

belirtirken, iki öğretmen haftada iki ya da üç gün mutlaka kitap okuduklarını, üç öğretmen ise her gün az veya çok mutlaka kitap okuduklarını belirtmektedirler.

Tablo 3. 53: Görüşmeci Öğretmen Kitap Okuma Alışkanlığı

Kitap Okuma Alışkanlığı	Öğretmen	Toplam
Hiç	4	4
Ayda 1 Kitap	3	3
Haftada 2-3 Gün	2	2
Her Gün	3	3
Toplam	12	12

Her gün kitap okuduğunu söyleyen Görüşmeci Öğretmen 2 “çantamda mutlaka iki ya da üç kitapla dolaşırım. Ayrıca çocukların beni kitap okurken görmelerini de önemsiyorum. Çocukların sürekli beni aynı kitapla görmemeleri için de okuduğum kitabı hızla bitirmeye çalışırım. Kitap okumanın bir boş zaman etkinliği olduğunu düşünmüyorum. Onun için özel zaman ayrılmalı diye düşünüyorum. Bir öğretmenin zaman bulamadığı için kitap okumama bahanesini anlayabilmiş değilim. Bizler çocuklardan kitap okumasını istiyorsak öncelikle onlara örnek olmalıyız.” Görüşmeci Öğretmen 2 bu ifadesiyle çocukların kitap okuma alışkanlığı kazanmasında öğretmenlerin etkisini vurgulamaktadır ve kitap okumayı işinin bir gereği olduğu düşünmektedir.

Güncel olayların takip edilmesi, ülke ve dünya gündemine dair bilgi sahibi olmak için gerekli olan gazete okuma alışkanlıklarını gösteren tabloda altı öğretmenin hiç gazete okumadığı görülmektedir. Öğretmenlerden beşi internetten haberleri takip ettiğini söylerken sadece bir öğretmen her gün mutlaka basılı gazete aldığını ve okuduğunu belirtmektedir.

Tablo 3. 54: Görüşmeci Öğretmen Gazete Okuma Alışkanlığı

Gazete Okuma Alışkanlığı	Hayır	İnternette	Basılı	Toplam
Öğretmen	6	5	1	12

3.6.5. Kültürel Faaliyetlere Katılım

Öğretmenlerin sinema, tiyatro, sanat sergileri ve müze gezileri gibi etkinliklere katılımı kültürel ve mesleki gelişimlerini destekleyen bir özelliğe sahiptir. İlgi alanlarına göre değişiklik gösterse de öğretmenlerin yedisinin sıklıkla kültürel etkinliklere katıldığı görülürken beşinin hiçbir kültürel etkinliğe katılmadığı anlaşılmaktadır. Bu beş öğretmenden üçü Ardahan’da yaşamakta ve Ardahan’ın sosyal şartları nedeniyle bu etkinliklere katılamadıklarını belirtmektedir. Bu üç öğretmenden ikisi üniversiteden sonra hiçbir sosyal etkinliğe katılmadığını ifade ederken kültürel faaliyetlere katılım içinde bulunulan sosyal ve bireysel şartlarla olan ilişkisine vurgu yapan Görüşmeci Öğretmen 7 “hayat beni çok yordu, zorlu bir hayat yaşadım. Artık her şeyden elimi ayağımı çektim. Tatil bile yapmıyorum. Bütün hayatım okul ile ev arasında geçiyor” ifadelerini kullanmaktadır.

Tablo 3. 55: Görüşmeci Öğretmen Kültürel Etkinliklere Katılma Durumu

Kültürel Etkinliklere Katılma Durumu	Öğretmen	Toplam
Evet	4	4
Hayır	5	5
Ardahan Dışına Gidince Sıklıkla	3	3
Toplam	12	12

3.6.6. Öğretmenliği Tercih Etme Nedenleri

Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de uzun süre aynı işte çalışma ve iş güvencesine sahip olma durumu ortadan kalkmaktadır. Bu nedenle öğretmenlik gibi işvereni devlet olan meslekler toplun önemli bir kesimi tarafından tercih edilmektedir. Maaşlarının yapılan işe oranla düşük olmasına rağmen güvenceli bir iş olduğu düşüncesiyle öğretmenliğe talep hızla artmakta ve öğretmen yetiştiren bölümlerin puanları da yükselmektedir. (Buyruk, 2015:346). Atanma konusunda

yaşanan sorunlara rağmen öğretmenliğin iş güvencesi olması nedeniyle tercih edilme oranı oldukça yüksektir.

Eğitim hayatları boyunca farklı meslek dallarında çalışmayı isteyen öğretmenler yükseköğrenime geçiş sınavında aldıkları puanla öğretmenlik mesleğini tercih ettiklerini belirtmektedirler. Sınav sonucunun belirleyici olduğunu belirten öğretmenler bunu kader olarak yorumlamaktadırlar.

“Hayatta hayallerle gerçekler var. Ben mimarlık okumak istemiştim. Üniversite sınavında puanım öğretmenliği tuttuğu için öğretmen oldum.”
(Görüşmeci Anne 1)

“Öğretmen Lisesine yerleşince kaderimiz az çok çizilmiş oldu.”
(Görüşmeci Öğretmen 12)

“Kader. Sınava girersiniz, aldığınız puanla tercih yapar yerleşirsiniz.”
(Görüşmeci Anne 8)

Öğretmenliği tercih etme nedenlerinde öne çıkan bir diğer konu ise sevilen öğretmenlerin etkisidir. Eğitim hayatlarında karşılarına çıkan ve öğrencileri tarafından sevilen öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini de sevdirdiği, öğrencilerinin de öğretmenlik mesleğini tercih ettiği görülmektedir.

“Genellikle bu tarz kararlar sevilen öğretmenler sayesinde olur. Aslında ben Hukuk düşünüyordum, sonra Lisedeki birkaç öğretmenim sayesinde hala görüştüğüm Ortaokuldaki Türkçe öğretmenim, ilkokuldaki Din Kültürü öğretmenim sayesinde bu mesleği sevdim ve öğretmelik istediğime karar verdim. Genellikle bir söz vardır ya hani iyi bir öğretmene rastlamak bir öğrencinin en büyük şansdır diye. Bizim herhalde iyi öğretmenlerimiz oldu ve iyi bir örnek oldular ki biz de öğretmenliği seçtik.”
(Görüşmeci Öğretmen 2)

Toplumsal cinsiyet rollerinin öğretmenliği tercih etme konusunda da önemi büyüktür. Üst sosyo-ekonomik statüye sahip olsa da kadınların öğretmenliği daha

fazla tercih ettiği gör÷lmektedir. Buyruk'un (2015:347) yaptığı çalışmada erkek ve kadınların öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerinin farklılaştığı öğretmenliği bir kadın için en uygun meslek olarak görmeleri nedeniyle tercih ettikleri ifade edilmektedir. Kadın öğretmenlerin ekonomik durumların erkek öğretmenlere oranla daha iyi olduğunu da belirten Buyruk'un gör÷şmecisine Gör÷şmeci öğretmen 3 da destekleyici ifadeler kullanmaktadır.

“Öğretmenliğe ortaokuldan sonra rahmetli babamla birlikte karar verdik. Babam bir kadın için en uygun mesleğin öğretmenlik olduğunu, eve ikinci bir maaş götürebileceğimi, her öğretmenin altında arabası olduğunu ve maddi sıkıntı yaşamadıklarını söyledi. Üniversitede ikinci sınıfta staja gittiğimde aslında karar verdim. Çocuklarla birlikte vakit geçirirken bu benim işim dedim.” (Gör÷şmeci öğretmen 3)

3.6.7. Öğretmenliğin Anlamı

Kaliteli öğretmenlerin gelir farklılıkları bulunan öğrenciler arasındaki başarı açığına büyük ölçüde kapattığı ve öğrencilerine daha büyük hedefler koyma eğilimi gösterdiği (Ripley, 2010; Farr, 2010) göz önüne alındığında öğretmenlerin eğitimde başarıyı etkileyen önemli bir faktör olduğu ortaya çıkacaktır. Öğretmenliğin eğitim açısından önemi kadar toplum içinde ve öğretmenler arasında öğretmenliğe yüklenen anlam da öğretmenlik mesleğinin önemini artırmaktadır.

Cumhuriyetin kurulduğu dönemle birlikte modernleşme misyonerleri olarak toplumun modernleştirilmesinde görevlendirilen öğretmenler toplum içinde büyük bir saygı görmüşlerdir. Zaman içinde öğretmenlik mesleği toplum içinde farklı anlamlar kazansa da öğretmenler arasında öğretmenliğe idealizm yüklenmekte öğretmenlik “fedakarlık”, “zorluklara katlanmak”, “yol göstericilik”, “topluma yararlı birey yetiştirmek”, “insana dokunmak” ve “kutsal bir meslek” olarak tanımlanmaktadır. Yaşanan tüm zorluklara rağmen yaptıkları işten mutlu olduklarını belirten öğretmenler, çocukların değişimini gördükçe tüm sıkıntıların ortadan kaybolduğunu ifade ediyorlar.

“İnsanlara dokunabiliyorsun, çocuklara dokunabiliyorsun. Sizin yaşıtınız birisi dışarıdan yetişkin birisi bir hata yaptığında o hatayı görmezden gelemiyorsun, ama bir çocuk bu hatayı yaptığında onu düzeltme şansın var ve ona dokunma şansın var. (Görüşmeci Öğretmen 8)

“Zor bir iş sabır olması gerekiyor. Sadece yol göstericilik öğreticilikten ziyade bir anne baba rolünü üstlenmeniz gerekiyor. Bir rehber olma noktasına gidiyor. Sadece $2+2=4$ eder kısmından uzaklaşıyorsunuz. Zevkli bir iş. Ben zevk alıyorum öğrencilerimle birlikte olmaktan.” (Görüşmeci Anne 8)

“Yaşamı kapsayan her şey aslında çocuk çocuğu iyi işlemek iyi bir birey iyi bir insan yetiştirmeye katkı olması kadar manevi bir tatmin yok benim için. Özellikle bu yaş düzeyinde kolaylıkla gerçekleştirebiliyoruz. Bir şeyler yapabiliyoruz gerçekten (Görüşmeci Öğretmen 9)

Yaşadıkları tüm zorluklara rağmen öğretmenliğin bir gönül işi olduğunu belirten öğretmenlerin en büyük zorluklardan biri olarak gördükleri sistemin bir program dayatması ve öğretmene mesleği ve öğrencileri üzerinde çok fazla hareket etme imkânı tanımaması olarak gösteriliyor.

“Bu fedakârlık zorluklarla mücadele etmek insanı mutlu da ediyor çünkü zaman zaman sonuç verebiliyor. Şu an içerisinde bulunduğumuz koşullar çok fazla öğrenci değiştirmemize izin vermiyor, müsaade etmiyor. Çünkü hani bir plan program var. Bu doğrultuda hareket etmek zorundasınız, ama değiştirebildiklerimiz de oluyor. Öğrenci sizin gibi davranıyor bu hoşumuza gidiyor hayata sizin gibi bakıyor sizin gibi gülüyor sizin gibi giyiniyor bunlar hoşumuza gidiyor.” (Görüşmeci Öğretmen 1)

3.6.8. Öğretmenlikte Manevi Tatmin

Öğretmenliği tercih etme nedeni üniversite sınavında aldığı sonuç da olsa, sevdiği bir öğretmenin etkisi de olsa görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı

mesleklerini sevdiklerini ve öğrencilerin değişimleri karşısında duydukları mutlulukları anlatmaktadırlar. Öğretmenliği fedakârlıkla özdeşleştiren öğretmenler, insana dokunma ve ona biçim verme olanağı tanınmasından dolayı mesleklerinin kendilerine büyük bir manevi tatmin duygusu yaşattığını ifade etmektedirler.

Öğretmenlik mesleğinin zorluklarına rağmen çocuklara ve mesleklerine duydukları sevgiden dolayı pek çok olumsuzluğuna katlandıklarını söyleyen öğretmenler en zorda oldukları zaman bile bir öğrencinin davranışını gördüklerinde onunla her şeyi unutup her defasında yeniden ve tazelenerek mesleklerine sarıldıklarını ifade etmektedirler. Toplumun değişen yapısına ve öğrenci ve veli profilinin değişimi ile birlikte öğretmenlikte manevi tatmin almanın gün geçtikçe zorlaştığına dikkat çeken öğretmenler, sistemin getirdiği bazı zorluklar da eklendiğinde mesleklerinden manevi tatmin almanın da zorlaştığını belirtmektedirler.

“Dediğim gibi sevmeniz lazım şu bahçeden girince çocuklar üstünüze koşuyorsa bu bile doyurucu bir şey” (Görüşmeci Öğretmen 12)

“Öğretmenlik mesleği içinde sevgiyi de barındıran bir meslek yani öğrencilerle birlikte o duyguyu veriyor manevi olarak da insanı güdülüyor aynı zamanda üzen tarafları da oluyor öğrencilerin sorunları çevre sorunları ailelerin yapıları bunları gördükçe üzen tarafı da var” (Görüşmeci Öğretmen 11)

“Bu meslek zaten manevi olarak tatmin olmadığın zaman yapılacak bir meslek değil. Manevi anlamda tatmin olmasam bugün bırakırım. Gerçekten zor bir meslek, hele bir 10 yıl sonra belki de yapılmayacak bir meslek gidişat onu gösteriyor maalesef. Bizde ne var biliyor musunuz sınıfa girdiğinizde çok sağlam bir sinire sahip olmalısınız, duygularınızı çok iyi kontrol etmeniz lazım. Dışarıdan gelirken bir şeye moraliniz bozulmuş olabilir, keyfiniz kaçmış olabilir öğretmenlerimiz bize hep anlatırdı. Biz inanmazdık ama hakikaten öyle ben elimden geldiğince o durumu öğrenciye yansıtmamak adına çok sıkıyorum kendimi. Bir şeye keyfim kaçmıştır bunu başkasından çıkarmayayım, onun hakkına girmeyeyim diye kendimi çok

sıkıyorum. Bu sefer hem duygularını hem de sınıfı kontrol altında tutmaya çalışırken yıpratıcı oluyor. İlk başladığım yıl 40 saat derse giriyordum aynı zamanda aday öğretmen olduğum için haftasonu başka bir yerde derse giriyordum. Annem babam benimle gelmişti, akşam olunca sesim çıkmıyordu artık. Babam anneme neden bizimle konuşmuyor, bizi istemiyor mu diye sormuş. O kadar yoruluyordum. Çünkü çok fazla konuşmak zorundasın, çok fazla ayrıntıya giriyorsun, tekrar tekrar anlatıyorsun. O esnada sınıf düzenini korumaya çalışıyorsun. Bu esnada hem görsel hem de ses olarak inanılmaz bir uyarıcıya maruz kalıyorsun. Yorucu yani. Manevi doyumu olmasa kabul etmek lazım bu paraya yapılacak bir meslek değil.” (Görüşmeci Öğretmen 2)

Öğretmenliğin maddi yönüne göre manevi yönünü ele alan öğretmenler maddi yanı düşünüldüğünde böylesine ağır bir tempoda çalışmanın mümkün olmadığı görüşüne sahipler.

“Maddi anlamda düşünsek pek çok kişi öğretmenlik yapmaz. Maddiyatı düşünsek zaten bu iş yapılmaz. Okulda ders anlatmadan önce evde de hazırlık yapmak gerekiyor” (Görüşmeci Anne 8)

“Çocuğun olur yaramazdır. Dersin ki sevgisi olmasa çekilmez. Gerçekten sevmiyorsan çekemezsin. Zil öğretmeni dediğimiz bir şey var. Zil çalar okula girer, zil çalar evine gider. Gittiği zaman her şeyi kafasından söylebilir. Yani ben öyle bir insan olmadım. Onun içinde kendimle gurur duyuyorum.” (Görüşmeci Öğretmen 9)

3.6.9. Öğretmenlikte Maddi Tatmin

Öğretmenliğin en önemli motivasyon kaynağı çocuklara besledikleri sevgi ve onların hayatlarında bir değişim yaratabildiklerine duydukları inançtır. Öğretmenliği bir idealizmle birleştiren öğretmenlerin maddi konuda tatmin olup olmadıkları sorulduğunda bazen biraz utanarak bazen de öğretmenliğin para kazanmak için yapılacak bir iş olmadığını onun paranın üzerinde bir değeri olduğu vurgulanarak bu konu manevi tatminle dengelenmeye çalışılmaktadır.

Öğretmenlik de diğer meslekler gibi bir meslek eğitimi sonucu elde edilen, bir işverenin olduğu ve karşılığında belli bir ücretin alındığı meslek olmasına karşın toplum içinde de öğretmenler arasında da öğretmenlik mesleği idealizmle birleştirildiği için maddi çıkar bekleminin yanlış olduğu inancı hâkim konuma gelmiştir. Akyüz (1992:116) bu konuda öğretmenlikte manevi zevklerin ön plana alınmasının bazı yararlar sağlamasına rağmen öğretmenin azla yetinmesi gerektiği biçimde sökülüp atılması çok zor olan bir kanının toplum içinde yerleştiğine dikkat çekmektedir. Bu durumun öğretmenler arasında da yaygın olduğu görüşülen öğretmenlerin ifadelerinde de anlaşılmaktadır. Öğretmenler arasında maddi kaygıları olan öğretmenlere karşı bir karşı bir ayıplama durumu ortaya çıkmaktadır. Bu durum hem kendi idealist bakış açıları hem de meslek arkadaşları tarafından ayıplanma duygusuyla maddi kaygılar ikinci plana atılabilmektedir.

“Bu benim hayata bakışımla alakalı. Ben paraya önem veren biri değilim, benim geçimimi sağlayacak kadar olsun. Borca harca giren, kredi çeken, aylarca bir koltuk takımının borcunu ödeyen bir insan değilim, hiç bir zaman da olmadım. Bu benim hayata bakışımla alakalı, aldığım para yetiyor çünkü benim en fazla harcamam kitap alıyorum, kira vs. ile eşim ilgileniyor bunlar dışında benim çok isteklerim yoktur. Birçok öğretmen arkadaşımız maddi olarak tatmin olmuyor neden borçları var. Kredi çekiyorlar ev alıyorlar, araba alıyorlar. Mesela ben ev vs. için insanın zamanını oraya ipotek etmesini doğru bulmuyorum. Çünkü para bir şekilde bulunur zaman daha değerli. O yüzden okulda da elimden geldiğince az ders saati almaya gayret ediyorum. Bu daha az çalışmak için değil, ne kadar az derse girersem daha az yorulurum ve öğrenciye daha verimli olurum. Geriye kalan vakitte kendime de vakit ayırabilirim, eşime vakit ayırabilirim, sevdiklerime vakit ayırabilirim. Ama şu an birçok öğretmen borç batağında olduğu için tatmin olmamaları da çok normal. Çocukları olanlar var, okula gönderenler var. Ben hayata bakışımdan dolayı tatminkârım açıkçası.” (Görüşmeci Öğretmen 2)

Öğretmen maaşının az olduğunu kabul etseler de kendilerinden daha aşağı durumda olan insanlarla kendilerini kıyaslayarak bu durum karşısında diğer insanlara haksızlık yapacakları düşüncesini taşımaktadırlar.

“Bir sıkıntım yok öyle bir durumun dahi olsa o zaman maddi ücretle çalışan insanlara haksızlık edeceğimi düşünüyorum.” (Görüşmeci Öğretmen 1)

Maddi tatmin konusunda öne çıkan durumlardan biri evli olan öğretmenler eşlerinin de çalışması nedeniyle bir sıkıntı yaşamadıklarını belirtirken, bekâr olan öğretmenlerin önemli sorunları olduğunu belirtmektedirler.

“Burada kiralar çok pahalı. Bizim için sorun yok ama bekâr olan arkadaşlar zor geçindiklerini söylüyorlar. En azından onlar için modern lojmanlar yapılabilir.” (Görüşmeci Anne 1)

“Maddi anlamda eşimle birlikte olunca yetiyor ama bekar olunca zor.”
Görüşmeci Öğretmen 3

“Aslında göreve başladığım zamanlarda maddi açıdan sıkıntılar yaşadım çünkü almış olduğum aylık eve almış olduğum eşyaların taksitlerine yetmiyordu ama bu dönemde eşimde çalıştığı için maaş açısından tatmin ediyor.” (Görüşmeci Öğretmen 11)

3.6.10. Öğretmenlerin Değişen İş Yapma Biçimleri

Öğretmenler öğretmenliğin anlamını “fedakârlık”, “zorluklara katlanmak”, “insana dokunmak”, “yol göstericilik” ifadeleri ile tanımlamaları aslında yaptıkları işten yola çıkmalarından kaynaklanmaktadır. Öğretmenlerin bir meslek eğitimi aldıktan sonra bir okulda öğrencilere Milli Eğitimin hedefleri doğrultusunda bilgi vermeleri yaptıkları düşünülebilir. Ancak öğretmenler çalıştıkları okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik durumuna göre bilgi vermenin dışında işler yapmaktadırlar.

Sosyo-ekonomik statüsü yüksek bir bölgede çalışan öğretmenler Milli Eğitimin hedeflerini gerçekleştirmenin yanı sıra öğrencilerini velilerinin de talepleri doğrultusunda ulusal sınavlarda başarılı olmaları için çaba sarf etmektedirler. Bazen Milli Eğitimin uyguladığı kurallara karşı gelişen veli talepleri arasında kalsalar da çocukların sınavlarda daha başarılı olmaları için yeni sınav soruları yeni eğitim teknikleri üzerinde çalışmaları gerekmektedir. Okulun başarısını artırma talepleri karşısında okul idaresinin de taleplerini yerine getirmek zorunda olan bu öğretmenlerin temel işi daha fazla bilgi vermek olarak ortaya çıkmaktadır.

Sosyo-ekonomik statüsü düşük olan bir bölgede ise öğretmenlerin yaptıkları işler önemli ölçüde değişmektedir. Öğrencilere bilgi vermek ve ulusal sınavlara hazırlamak dışında öğrencinin fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçları ile de ilgilenmek durumunda kalabilmektedirler. Maddi yoksunluk içinde olan çocuğun ayakkabısıyla, kıyafetiyle ilgilenmek durumunda kalabilmektedir. Sınavlara hazırlanmak istediği halde ek kaynak temin edemeyen öğrenciye ek kaynak temin etmek gibi işleri de üzerine almak durumunda kalmaktadır.

“Diğer okullardaki arkadaşlar çocuğa bu konuyu daha iyi nasıl anlatabilirim, nasıl daha fazla soru çözdürebilirim diye düşünürken, ben akşam eve gittiğimde bu çocuğa nereden ayakkabı bulabilirim diye düşünüyorum. Görüyorsun kışın ortasında yırtık yazlık ayakkabı ile okula geliyor. O çocuğun ayakkabısı sınavlardan daha önemli hale geliyor. Şimdi Ramazan ayındayız. Arkadaşlarla aramızda para topladık, sözümüz geçen insanlardan para istedik. Topladığımız parayla yiyecek kolileri hazırladık. Şimdi bunları çocukların ailelerine dağıtacağız. Bölgemizde gerçekten çok sıkıntı çeken ailelerimiz var. Çocuğun yaşam kavgası varken okuldaki derslerine nasıl adapte olsun.” (Görüşmeci Öğretmen 10)

Özellikle çocukların okul kıyafeti, ek kaynak gibi konularda yaşadıkları sıkıntılar Okul ile Birliği tarafından karşılanmaya çalışılmaktadır. Onların eksik kaldığı yerlerde okul müdürleri okul kıyafeti satan yerlerle belli sayıda ücretsiz kıyafet alma konusunda görüşmekte, öğretmenler kırtasiyelerle belli sayıda ücretsiz

kaynak temini konusunda görüşmekte ya da hiçbir çözüm bulunamamışsa kısıtlı olan bütçelerine rağmen kendileri karşılamaktadırlar.

Ardahan Merkez Atatürk Ortaokulu gibi ailelerin çoğunluğunun maddi yoksunluk içinde olduğu bölgelerde ise durum Valilik tarafından çözülmeye çalışılmaktadır. Yine burada da öğretmenlerin Valilikle ve diğer kurumlarla görüşmeleri gerekmekte, bilgi verme işi dışında farklı işlerle uğraşmak durumunda kalmaktadırlar.

Öğrencilerin maddi eksikleri dışında öğrencilerin okul içinde ve dışındaki durumlarıyla da ilgilenmek durumunda kalmaktadırlar. Bazen çocuklarını okutmak istemeyen velilerle konuşarak ikna etmek görevi de çocukların temizlik alışkanlıklarını öğrenmelerini sağlamak da onların görevi haline gelebilmektedir.

Görüşmeci Anne 2 kızının öğretmenleriyle sürekli iletişim halinde olduklarını kızının eksiklerini ve ihtiyaçlarını öğretmenleriyle konuştuklarını belirtirken, çocuğun akademik eksikleri ve ihtiyaçlarından bahsetmektedir. Görüşmeci Anne 5 ise her gün okula geldiğini ve çocuğun öğretmenleriyle sürekli iletişim halinde olduklarını, öğretmenlerin sürekli ne yapmaları gerektiğini söylediklerini, çocukların okula temiz gelmesini söylediklerini ifade ederken öğretmenlerle iletişimleri çocuğun fizyolojik ihtiyaçlarına yönelik olduğu görülmektedir.

Çalıştığı bölgenin sosyo-ekonomik durumuna göre öğretmenlerin yaptıkları işler değişmekte eve gittiklerinde yaptıkları işler de değişmektedir. Sosyo-ekonomik statüsü düşük olan bir bölgedeki öğretmen çocuğun fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçlarını gidermeye yönelik çalışırken, sosyo-ekonomik statüsü yüksek olan bir bölgede çalışan öğretmen de çocuğun akademik ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik çalışmaktadır.

3.6.11. Mesleki Gelişim

Bir mesleğin en önemli gerekliliklerinden biri gelişen toplumsal, teknik ve teknolojik durumlara uyum sağlama becerisi kazanmasıdır. Öğretmenlik mesleği de

dünyada ve ülkede yaşanan değişimlere ayak uydurmak ve kendini sürekli olarak yenilemek zorundadır. Her geçen gün değişen öğrenci ve veli profilini anlamak ve ortaya çıkan yeni öğrenci profilinin öğrenme becerilerini tanıyarak ona uygun öğretim biçimini ve her gün ortaya çıkan yeni bilgileri takip etmek zorundadır.

Türkiye'nin en önemli sorunlarından biri olan öğretmenlerin mesleki gelişmeleri takip etme becerisi kazanmasını sağlamaktır. Yabancı dil bilgisine sahip olmayan öğretmenlerin dünyadaki gelişmeleri takip etme olanağı olmadığı gibi, kitap okuma alışkanlığı olmayan öğretmenlerin de kendilerini geliştirme olanakları yoktur. Meslek öncesi aldıkları eğitimle yetinen öğretmenlerin hız çağında her gün değişen koşullara ayak uydurması mümkün olmadığı gibi çocukların değişen öğrenme biçimlerini de takip edemeyecekleri açıktır. Bu nedenle bir öğretmenin mesleki gelişim için çaba sarf etmesi ve yenilikleri takip etmesi gerekmektedir.

Değişen dünyada eğitimin sabit kalamayacağını belirten Görüşmeci Öğretmen 4 Milli Eğitim Bakanlığının da bu konuda önemli çalışmaları olduğuna dikkat çekmekte düzenlenen Hizmet İçi Eğitimlerin öğretmenlerin gelişiminde önemli etkileri olduğunu ifade etmektedir.

“Ben iki hafta önce Milli Eğitimin düzenlediği Hizmet İçi Eğitimindeydim. Öfke kontrolü ve öfkenin yönetimi ile ilgili. Her yıl en az bir ya da iki kez her branş için bu eğitimler oluyor. Çok iyi eğitimler olmasına rağmen bazı kısıtlamalar mevcut. Bu eğitimler tüm öğretmenlere bu eğitimi aynı anda verebilecek kadar kapsamlı değil. Bu yüzden her istediğinizde bu eğitimlere katılamıyorsunuz. Benim bildiğim kadarıyla on yıldan fazla zamandır devam ediyor. Son gittiğimde kırk iki yıllık bir öğretmen ilk kez gelmişti. Ayrıca bu eğitimler eğitim-öğretim yılı içinde yapıldığı için bu eğitimlere katılan öğretmenlerin dersleri boş geçmek durumunda kalıyor. Şimdi İngilizce öğretmenlerinin katıldığı bir eğitim var. O yüzden iki haftadır bizim okulda İngilizce dersleri boş geçiyor. Bu eğitimler yaz aylarına alınsa ve tüm öğretmenlerin katılabileceği bir yapıya dönüştürülse daha faydalı olur.” (Görüşmeci Öğretmen 4)

Milli Eğitimin verdiği Hizmet İçi Eğitim uygulamaları dışında rretmenler kendi çabaları ile mesleki gelişimleri sağlama çabasını sürdürmektedirler.

“Alanımla ilgileniyorum. Açıkçası kendimi yetersiz hissettiğim konular var. İnkılap Tarihi çok geniş. Yazın kendimi eksik hissettiğim konu başlıklarını çalışıyorum. Her yaz ğrenci gibi ders çalışıyorum, eksikliklerimi gidermeye çalışıyorum. Alanımla ilgili yazılan akademik çalışmaları okumaya çalışıyorum. Açıkçası yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zeka kuramı gibi ğretim metodlarını falan okumuyorum. Bunlarla ilgilenmiyorum. Belki çok uzun değil ama beş yıllık rretmenlik hayatımda bunların işe yaradığını görmedim o yüzden her sınıfta yeni bir teknik geliştiriyorsunuz. Bu da tecrübeyle elde edilen bir şey.” (Görüşmeci ğretmen 1)

Görüşmeci ğretmen 1’in vurguladığı derslerde kazanılan deneyim neredeyse tüm rretmenler tarafından üzerinde durulan bir konu olarak ortaya çıkıyor. Öğrencinin ğretmenin en iyi ğretmeni olduğu sonucu ortaya çıkıyor. Edinilen tecrübelerin en iyi meslek içi eğitim olduğu durumu ön plana çıkıyor. Öğretmenlerin kendi aralarındaki fikir alışverişi ve tecrübelerini birbirlerine aktarma süreçleri de mesleki gelişimde ön plana çıkan konulardan biridir.

“Kendi alanımla ilgili kitaplar alırım, farklı dershanelerin olsun, Açık ğretim olsun videolarını takip ediyorum. Mutlaka konuyu bilsem bile farklı birkaç kişiden gözden kaçırdığım şeyler var mı diye dinliyorum. Burada beş Türkçe ğretmeniyiz, ben hiç gocunmam mutlaka sorarım, aklıma takılan bir nokta varsa. Çünkü bizler de eksiğiz. Sonuçta yüzde yüz bilmemizin imkanı yok. ğrenciden de tabi bazı şeyler öğreniyorsunuz, derse girip çıktıkça umulmadık bir şekilde. Bu da bir tecrübedir insan için. şimdi ilk atandığım yıllla kıyaslarsak insan atandığı ilk yıl her şeyi bildiğini düşünüyor, o taze bilgilerle insan zannediyor ki ben her şeyi verebilirim ama zaman geçtikçe her şeyi veremediğini karşi tarafın ihtiyaı ne kadarsa o kadarını verebildiğini görüyorsun, bunun yanında ğrenci ihtiyaçları değişiyor. Burası benim 5. okulum farklı bölgelerde çalıştım mesela Artvin’de çalıştım ama Artvin’de Hopa’da çalıştım, şavşat’ta çalıştım. İkisinin ğrenci profili, dokusu, insan

yapısı çok farklıdır. Ardahan çok farklıdır köyü bile. Önceki dönem köyde çalıştım. İnanılmaz farklı, haliyle öğrenci profili, velinin bakış açısı, idarenin yapısı bunlar ister istemez insana bir şeyler katıyor, farklı şeyler görüyorsun. Öğrencinin tavrından dolayı sen kendini farklı şekilde ifade etmek zorunda kalıyorsun. Mesela önceki okulum köydeydi, oradaki öğrencilerde iki dil vardı. Kürtçe ve Türkçe vardı, bir de üzerine İngilizce görüyorlardı. Bu sefer çocuğun okuması, konuşması zayıf haliyle her şeyi bir kenara bırakıp çocuğa okuma öğretiyorsun. Çocuk okumayı bilmiyorsa ona sıfatı anlatamazsın. Bu benim için ilk tecrübeydi, tahtaya bildiğimiz ilkokullardaki gibi çizgi çektim. Teker teker cümle üzerinden anlattım. Mesela ne kadar çok şey bilsen de karşıdakinin neye ihtiyacı varsa o kadarını anlatabiliyorsun. Bir şey öğrenmiş oluyorsun, yani her bildiğini her yerde anlatamazsın.” (Görüşmeci Öğretmen 2)

3.6.12. Eğitim Teknikleri

Üniversitede alınan öğretmenlik meslek uygulamalarına yönelik derslerde öğretilen eğitim teknikleri bir öğretmenin derste öğrencinin en iyi öğrenme biçimlerine göre eğitim vermeyi mümkün kılmayı hedeflemektedir. Bu doğrultuda pedagoglar tarafından hazırlanan eğitim metod ve teknikleri öğretmenlik eğitimi sırasında tüm öğretmenlere verilmektedir. Ancak bu metod ve tekniklerin sınıf içinde uygulanabilirliği konusu önemli bir tartışma konusudur.

Eğitimin kültürün aktarma aracı olduğu düşünüldüğünde eğitim tekniklerinin de kültürel bir nitelik taşıması gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Üniversitelerde öğretilen eğitim metodları yabancı eğitimciler tarafından hazırlanmıştır. Bu metodlar bu eğitimcinin yaşadığı yerde ya da başka yerlerde işe yaramasına rağmen dünyanın her yerinde işe yarama imkânı yoktur. Her toplumun kendine has kültürel değerleri olduğu için eğitim teknikleri de bu kültürel formlara göre şekillenmek durumundadır.

“Öncelikle bu öğretim tekniklerini uygulamak için fiziksel yetersizlikler olabiliyor. Akıllı tahta ya da projeksiyon cihazı olmayınca çok

fazla bir şey yapamıyorsun. Bu şartlar altında birkaç teknik kullanma olanağınız olabiliyor ancak.” (Görüşmeci Öğretmen 1)

“Yani uyguluyoruz desek doğruyu söylemiş olmayız, çünkü üniversitede verilen teorik bilgiyi pratikte uygulayamıyorsunuz. Mesela şöyle bir örnek vereyim size dördüncü sınıftayken biz staja gidiyorduk, öğretmenlik öğrencisi. Arkadaşımız altı şapkalı öğrenme tekniği uygulamaya kalktı. Altı farklı renkli şapka var öğrencinin başına koyuyorsunuz, diyelim o konuda siyah karamsar düşünmesini sağlıyor, yeşil yaratıcı düşünmesini sağlıyor. Biz arkadaşını sınıfa bıraktık konu anlatacağı. Bir ders saati sonrasında şapkaların hiç biri yok, şapkalar paramparça olmuş, öğrenciler kendinden geçmiş. Yani o verilmiş olan bilgiler, uygulanan yöntemler çok güzel yöntemler fakat 10-12 kişilik sınıflarda öğrenci profili buna uygunsa belki uygulanabilir. Yoksa 30 kişilik bir sınıfta mesela bir istasyon tekniğini otuz kişilik bir sınıfta imkânı yok. Kaç hafta veya kaç ay sürmesi lazım. Ayaktaki öğrenciyi oturtamıyorsun, kavga ediyorlar, kalemimi aldı, silgimi aldı. Yani o teknikte bir düzeni olması gerekiyor uygulanamıyor.” (Görüşmeci Öğretmen 2)

“Altı şapkadır balık kılçığıdır bunların hiç biri uygulanmıyor burada uygulanan şeyler anlatım soru cevap etkileşim tahta gel göster yap çiz haritadan göster sen çiz harita çiz kavram aşaması çizdiriyoruz en çok uyguladıklarımız bunlar ama böyle ip yumuğa karşıdan karşıya ip yumuğa sen soru sor balık kılçığı yap mor şapka sarı şapka bu tür şeyler havada kalıyor” (Görüşmeci Öğretmen 11)

“Üniversitedeki tekniklerin hiçbirini uygulayamıyoruz. Eğitim bilimlerinde ceza verme yok diyor. Gerekirse ikincil ceza vereceksin, elinden alacaksın diyor. Derste arkadaşına bir kitap için vuruyor sen kitabı alınca olay bitmiyor. Bu defa başka bir şekilde devam ediyor.” (Görüşmeci Öğretmen 3)

Öğretmenlerin üniversitede öğrendikleri teorik bilgileri Türkiye’deki okullarda uygulama imkanları olmadığı, bunun yerine kendi öğretim tekniklerini kendilerinin geliştirmek zorunda oldukları anlaşıyor. Soru-cevap ve sözlü anlatım

tekniki dışında akıllı tahtalardan önemli ölçüde faydalandıkları ancak öğretmenlik eğitimi sırasında öğrendikleri teorik bilgileri öğrencilerine uygulayamadıkları görülüyor. Her öğretmen teorik bilgilerinin dışında zaman içinde edindikleri tecrübeleri ile öğrenci profiline uygun olarak kişisel öğretim teknikleri geliştirmek durumunda kalıyorlar.

3.6.13. Özel Teknikler

Öğretmenlerin özellikle farklı illerde, farklı mahallelerde ve hatta aynı okuldaki sınıflar arasında bile öğrenci profilinin çok fazla değişebildiğini, her bir öğrencinin farklı öğrenme biçimleri olduğunu belirtmektedirler. Öğretmenin bu kadar çeşitlilik gösteren bir durumda sınıfın ortalamasına göre hareket etmesi gerektiğini vurgulayan öğretmenler böyle bir durumda üniversitede edindikleri teorik bilgiler de işe yaramadığı için çoğu zaman kendilerinin geliştirdiği özel teknikleri uygulamak durumunda kalmaktadırlar.

Özellikle çocukların eğitim sürecinin aile içindeki durumuyla ilişkisi olduğunu söyleyen öğretmenler sınıf öğretmenliğini yaptıkları çocukların evlerini ziyaret ettiklerini, onların evdeki ortamlarıyla tanımaya çalıştıklarını bunun çocuğun okuldaki durumunu tanımlarının en iyi yolu olduğunu düşünmektedirler.

“Bina emanet olduğu için burada pek bir şey yapamıyoruz. Düz anlatım tekniği kullanıyoruz. Akıllı tahtamız falan yok, akıllı tahtamız olsaydı benim özel bir arşivim var. İçinde hem eğiten hem de öğreten oyunlarım da var. Bunun haricinde mutlaka sınıf içerisinde bilgi yarışması yaparım ben, bir de mesela 3 puan türünde değerlendiriyorum. Mesela 3 tane 25 alan öğrencinin sözlü notunu 25 olarak gireceğim diyorum, ama bu 25'te sadece derse katılım yok. Öğrenci ahlaklı mı, dürüst mü, derslere katılımı nasıl, sorumluluk bilinci yerinde mi vs. 3 tane 100 alan öğrencinin de notunu 100 olarak giriyorum. Onların yanında defterime not alıyorum, diyorum sen bugün dersi çok iyi dinlediğin için 100 aldın diyorum veya sen bugün arkadaşınla çok iyi geçindiğin için 100 aldın diyorum, saygılı davrandığını için gibi başarıdan tamamen bağımsız. Tabi başarı kriteri de sonradan

ekleniyor bu durumda öğrenciler de motive oluyor. Bunun haricinde kitap okumayı sevdirmek için benim kitap okuma saatlerim var. Bunun da takibini her öğrencinin bir sayfası vardır bende. İlk bölümü kitap bölümü, arkası şiir bölümü mutlaka şiir de ezberletirim, çocuğun okuduğu kitabın adını alırım tarih veririm sayfa sayısına göre o tarihte tekrar yanıma çağırıyorum öğrenciyi. Sadece sınıf öğretmenliği yaptığım sınıfta değil, dersine girdiğim her sınıfta uygulamam bunu. Kendimi biraz parçalıyorum bunun için ama çok fazla katkısını gördüm bunun. Mesela bir defterim vardır benim her öğrencinin bir sayfası vardır. Bu durumda hem öğrenciyi tanıyorsun öğrenci ne kadar biliyor, ne kadar alıyor, ne kadar okuyor, mutlaka şiir ezberi yaptırıyorum her şairden farklı stillerde Karacaoğlan'dan, Aşık Veysel'den, Nazım Hikmet'ten, Necip Fazıl'dan. Böylece hem öğrencinin şiir arşivi geliyor hem şair arşivi geliyor hem de duygularını güzel ifade etmeyi öğreniyor çocuk çünkü şu andaki yeni nesil kendini ifade etmeyi bile beceremiyor. Kaldı ki güzel ifade etsin. Bu tarz yöntemler uyguluyorum” (Görüşmeci Öğretmen 2)

“Öğrencilerimizin geçen yıllardaki TEOG başarısı oldukça düşüktü. O yüzden bu yıl arkadaşlarla birlikte oturduk ve okuldaki öğrencilerin başarılarını nasıl yükseltebiliriz diye düşündük. Okuldaki sekizinci sınıf öğrencilerini öğretmen sayısına böldük. Her öğretmene üç ya da dört öğrenci düştü. Bu öğretmenler sorumlu oldukları öğrencilerin haftalık olarak çözdükleri sorular kontrol ederek onların eksiklerini bulmaya ve öğrencilerin bu eksiklerini gidermeye çalıştılar. Kendi geliştirdiğimiz ve koçluk sistemi dediğimiz bu yolla okulun TEOG puanlarını bir önceki yıla göre on beş puan civarında yükselttik.” (Görüşmeci Öğretmen 3)

3.6.14. Başarı Kriterleri

Türkiye’de eğitim sisteminin de kabul ettiği biçimde başarılı ve başarısız öğrenciler ölçme değerlendirme sisteminde aldıkları sonuçlara göre değerlendirilmektedirler. Sınavlarda yüksek not alan öğrenci başarılı öğrenci iken

sınavlarda kötü sonuç alan öğrenci başarısız öğrenci olarak değerlendirilmektedir. Eğitimin temel amaçlarından biri olan iyi insan ve iyi vatandaş yetiştirme temelinde eğitim sisteminin hiçbir değerlendirmeye tabi tutmaması öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin başarıyı sınav sonuçlarıyla ölçmesine neden olmaktadır. Ayrıca kişilerin farklı zeka tiplerine sahip olduğu göz önüne alındığında sayısal zeka, sözel zeka ve sosyal zeka gibi farklılıkların oluşturduğu başarı durumları ölçülmemektedir. Sanat ya da spor yeteneğine sahip bir öğrencinin okuldaki başarısı matematik, Fen ve Türkçe derslerinde gösterdiği başarıyla ölçüldüğü için bu öğrenciler de başarısız olarak nitelendirilmektedirler.

Öğretmenlerin kendi mesleklerini insanların hayatlarında yarattıkları değişimle ölçmeleri aynı zamanda öğrenci başarısını da iyi insan olup olmadıklarına göre değerlendirdikleri görülmektedir. Bir öğrencinin başarısını farklı alanlarda değerlendiren öğretmenlerin en önemli kriterleri çocukların ahlaki değerlere sahip olup olmadıklarıdır. Her ne kadar sistem onları sınavlarda başarı gösterecek öğrenci yetiştirmeye zorlasa da öğretmenler kendi mesleklerine yükledikleri idealler aracılığıyla topluma yararlı bireyler yetiştirme amacı taşımaktadırlar ve öğrencilerinin ders başarılarını da bu doğrultuda ele almaktadırlar.

“Ben başarı deyince sadece ders başarısını anlamıyorum. Öğrenci Türkçeden matematikten anlamıyor olabilir bu onu başarısız kılmaz. Eğer çok iyi bir müzik aleti çalıyorsan veya çok iyi voleybol oynuyorsan bence bunlar da çok başarılıdır benim gözümde. Bunlarla ilgilenen öğrenci mesela burada 7. sınıflarda güreşle ilgilenen öğrenciler falan var. Ben çok sevinmişim. Bir önceki okulumda saz çalan bir öğrenci vardı, onu desteklemiştim. Bir şiir dinletisine kendini göstereceğini diye aldım. Hatta çekiniyordu zorla aldım. Bu tarz şeyleri çok destekliyorum. Başarının sadece derslere endekslenmesini ben saçma buluyorum. Öğrencinin matematik zekası yok diye o öğrenciye başarısız demek doğru bir yaklaşım değil bence. Ben yapıyorum zaten ama diğer öğretmenleri bilmiyorum. Açıkçası Türkçeden, matematikten iyi not almasından çok öğrencinin saygılı olması benim için çok daha önemli. Çocuğun kapasitesi diye bir şey var. Ne kadar uğraşırsan uğraş çocukta

ilerleme yok yani. Çocukta inanılmaz bir gayret var mesela burada yedinci sınıfta bir kız öğrenci var kendini paralıyor yani anlatamam. Ama çocuk yapamıyor, temelde mi bir eksiklik var kendinde mi bir eksiklik var. Anlatılanları da tam oturtamıyor, son sınavından 65 aldı benden çok üzıldüm. Böyle öğrenciler de var. Biz sadece çok zeki olduğunu düşündüğümüz, çok çalışkan olduğunu düşündüğümüz öğrencileri her zaman ödüllendirirsek bu tarz öğrencileri arada kaybetmiş oluruz. Bize iyi insan lazım. Adam eğer belediyede çöpçülük yapacaksa bunu küçümsemek maksadıyla söylemiyorum yani en alt kademedен en üste anlamında kullanıyorum. orada eğer temizlik işçisi olarak bile çalışacaksa işini düzgün yapacak veya profesör mü olacak işini düzgün yapacak. Mesela çok fazla görüyoruz profesör olmuş ama eşine şiddet uygulayan da var. Maden işçilerinin öldüğü kazada çizmelerini çıkarayım da devlet malı kirlenmesin diyen de var. Bize öyle insan lazım böylesi değil. O yüzden bu sistemin uygulanması gerektiğini düşünüyorum ben şahsen uyguluyorum. Ders başarısı tek başına kriter değil” (Görüşmeci Öğretmen 2)

“Ülkenin içinde bulunduğu sistemde test sorularına doğru cevap veren öğrenci başarılı olarak değerlendiriliyor. Benim başarı kriterim bu değil. Herkesin farklı yetenekleri ve ilgi alanları var. Biz bu alanları keşfedip insanları bu alanlara yönlendirmeliyiz. Bu şekilde ancak başarı sağlanabilir. Yoksa çocuğu ilgisinin ve yeteneğinin olmadığı bir alanda yarışa sokarak değil.” (Görüşmeci Öğretmen 5)

“Sistemin bir gerekliliği olarak çocuklara not vermemiz gerekiyor. Bunu sözlü ve yazılı notlarıyla yapıyoruz. Bazı çocuklar sözlü anlatımda daha iyiler bazıları yazılıda. Ben bunları harmanlamaya çalışıyorum. Kendi dersimde öğrencileri kendi yeteneklerine göre değerlendirmeye çalışıyorum.” (Görüşmeci Öğretmen 12)

3.6.15. Nöbetçi Öğretmenlik

Öğretmenlerin okulda yaptıkları önemli işlerden birisi de nöbetçi öğretmenliktir. Öğretmenler nöbetçi oldukları günlerde öğrencilerin giriş çıkışları zamanında derse girmeleri dahil tüm konuları denetlemek için okul koridorlarında ve bahçesinde her teneffüs saatinde nöbetçilik yaparlar ve bu iş karşılığında ücret alırlar. Okullarda güvenlik görevlisi olmadığı için öğretmenlerin güvenlik görevlisi gibi çalıştırıldığı bu sistem öğretmenler tarafından en büyük sorunlardan biri olarak görülüyor ve alınan ücretin de yapılan işin karşılığı olmadığı belirtiliyor.

“Nöbetçi olduğumuz günlerde akşam eve gittiğimizde inanılmaz derecede sitresli yorgun oluyoruz. Bu cidden çok yorucu bir olay. Şöyle söyleyeyim: 400 tane öğrenci var. İşte 200 tanesi bahçeye çıkıyor. Hiç birinin düşmemesi gerekiyor. Hiç birinin burnunun kanamaması gerekiyor. Hiç kimsenin bir tarafının kırılmaması gerekiyor. Tartışmaları gerekiyor. Dışarıya çıkmamaları gerekiyor. Yani 200 öğrenciye tek bir nöbetçi öğretmen nasıl hakim olabilir ve niye bundan sorumlu tutulur bilemiyorum. Yani herhangi bir olaydan siz sorumlu oluyorsunuz bahçe nöbetçisiyim bir çocuk düşüp burnu kanamıştır. Nöbetçi öğretmen neden burnu kanadı diye sorulabiliyor size.” (Görüşmeci Öğretmen 1)

Öğretmenler gün boyu hem ders anlatıp hem de nöbetçilik yaptıkları için eve çok yorgun döndüklerini ve bir sonraki gün performanslarında önemli bir düşüş yaşadıklarını ifade etmektedirler. Nöbetçi öğretmenlik uygulamasının getirdiği yükümlülükler karşısında da şikayetçi olan öğretmenler bu durumun öğretmenlik mesleğinin imajına da zarar verdiği görüşündeler.

“Ben oldum olası öğretmenin nöbet tutmasına karşıyım. Bunun sebebi şu nöbetçi olduğumuz günler derslerde verimli olamıyoruz. Evet buna bir ücret getirdiler ama isteğe bağlı olsa kimse tutmaz. Buna nasıl bir çözüm getirilebilir, bazen kafa yoruyorum ama ben de işin içinden çıkamıyorum. Aslında yönetmelik öğretmeni koruyacak şekilde. Mesela diyor ki en az dersinin olduğu gün öğretmen yorulmasın diye, ama bizler ne yapıyoruz boş

günümüzde başka işleri yapabilelim diye bunu istemiyoruz ama normal koşulda da az bile olsa o gün dersimiz sürekli öğrenciyle kalabalıkla gürültüyle muhatapsın teneffüste, en ufak bir problem oluyor onun yanında olmak zorundasın. Ardından koşturarak derse gidiyorsun zaten nefesin tükenmiş oluyor, konuşacak halin kalmamış oluyor. Sınıfta da kırk dakika ders anlatıp aynı uğultunun gürültünün içerisinde düşüyorsun. Hem psikolojik hem de fiziksel olarak yorucu bir süreç hem de sorumluluk bazında. Mesela çocuklardan birine bir şey olsa taşınmalı sistemin olduğu okulda 10 tane araba diziliyor hepsini nöbetçi öğretmenin kontrol etmesi gerekiyor, giderken de kontrol etmek zorundasın bu sefer 1 saatten fazla zaman alıyor yapamıyorsun, haliyle şoföre güveniyorsun, herkes tam mı tam öğrenci binmedi diyelim şoförde kazara tam dedi. Bunu daha önce Yusufeli tarafında bir arkadaş yaşadı, öğrenciyi var yazmışlar öğrenci yolda inmiş dereye gidip orada boğulmuştu mesela. Öğretmen epey bir soruşturma geçirdi, nöbetçi öğretmenler, idare falan. Sorumluluğu çok büyük. Öğretmene külfet açısından da gerçekten sıkıntılı ama şu an elden gelen bir şey yok. Nöbetçi olduğumuz zaman da ne kadar faydalı oluyoruz tartışılır. Öğrenci kendi dersine giren bir öğretmene bile saygı duymuyor, koridordaki dersine girmeyen öğretmene ne kadar umursar. Bu bina H şeklinde bir taraftan öğrenciyi içeri sokuyorsun. Diğer tarafa gelene kadar bakıyorsun buradakiler çıkmış. Öğrenci kapıda bekliyor içeri alıyorsun arkasını dönmüşsün öğrenci çıkmış.” (Görüşmeci Öğretmen 2)

3.6.16. Ücretli/Sözleşmeli/Kadrolu Öğretmenlik

Türkiye’de uzun yıllardır devam eden öğretmen açığı sorununu çözmek için getirilen uygulamalardan biri olan ücretli, sözleşmeli öğretmenlik uygulamaları başka önemli sorunlara yol açmaktadır. Öncelikle derslerin boş geçmemesi adına uygulanan ücretli öğretmenlik uygulaması öğretmene verilen ders saati ücreti nedeniyle bir nevi kölelik sistemi olarak değerlendirilmesine neden olmaktadır. Öğretmenin girdiği derslerin yeterli olmaması durumunda asgari ücretin altında maaş

aldıkları durumlar ortaya çıkmaktadır. Bu durum öğretmenliğin meslek imajı açısından da olumsuz sonuçlar doğurmaktadır.

“Benim bir arkadaşım Kız Meslek Lisesinden bir teklif aldı ücretli öğretmenlik için. 1600 TL maaş ile çalışacak, ama iki yaşında oğlu var. Bakıcıya 1000 TL para verecek, kendisine 600 TL kalacak. Çaresiz kaldığı için gideyim bari dedi, ama haftanın beş günü çalışıyor, perişan oluyordu. En sonunda bırakmak zorunda kaldı.” (Okul Aile Birliği Başkanı 1)

“Ben hem ücretli öğretmenlik yaptım hem de sözleşmeli olarak çalıştım. İlk yıl ücretli olarak Ardahan’ın bir köyündeydim, ikinci yıl sözleşmeliye geçtim. İki yıl da bu şekilde çalıştıktan sonra kadroluya geçebildim. Şöyle söyleyeyim: Ücretli öğretmenlik bir nevi kölelik sistemi. Öğretmenlik yapmıyorsunuz. Hem aldığınız parayla bunu hissetmiyorsunuz hem de çevrenizdekiler sizi öğretmen olarak görmüyor.” (Görüşmeci Öğretmen 5)

Öğretmenliğin imajına zarar veren ücretli/sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının öğretmenler arasında da ayrımcılığa neden olduğu, ücretli ve sözleşmeli öğretmenlere karşı olumsuz tavırların ortaya çıktığı öğretmenlik idealleriyle çeliştiği ifade edilmektedir.

“Bir öğretmenin kimliği vardır. Ücretli ve Sözleşmeli Öğretmenlikle ben sana daha az para vereceğim aynı işi yap diyorlar. Öğretmeni maraba yerine koyuyorlar. Öğretmen öğretmendir, ihtiyaç varsa atanmalıdır. KPSS mülakat saçma. İlk atandığım yıl sözleşmeli ve kadrolu ayrımı vardı. Ben ilk geldiğimde bana sözleşmeli mi kadrolu mu diye sordular. Kadrolu deyince ha tamam dediler. Sözleşmeli gelsem ne olacak dedim. Yok, yani bir fark yok falan diye geçiştirdiler. Zaten aynı sene Mayıs ayında sözleşmelileri de kadroya aldı devlet. Bu sene yine aynı şey çıktı bakalım ne olacak.” (Görüşmeci Öğretmen 3)

Sözleşmeli öğretmenlik konusuna ücretli öğretmenliğin aksine olumlu bir yaklaşım sergilenmektedir. Öğretmenlerin açığını ve sürekli öğretmen

değişikliklerinin önüne geçilecek bir yol olarak gören öğretmenler iş güvencesi konusunda öğretmenlere bir haksızlık yapıldığını, bazı sorunların halledildiği noktada sık öğretmen değişikliğinin önüne geçilebileceğini ama öğretmenin haklarının korunması noktasında sözleşmeli öğretmenliğin de sıkıntıları olduğu ve bu sıkıntıların düzeltilmesi gerektiği görüşünü paylaşıyorlar.

“Bu durum sık öğretmen değişikliklerinin önüne geçecektir ama bence bir köle gibi zorunlu olarak birini bir yerde tutmak yerine başka yollar bulunmalıdır. Belki köylerde ve çeşitli mahrumiyetlerin yaşandığı yerlerde öğretmenlere ek ücretler verilebilir. Bunu tercih edecek kişiler de vardır. Polislerde ya da diğer devlet memurlarında olduğu gibi bir yöntem izlenebilir, ama birini altı yıl bir yerde zorla tutmak o kişinin verimliliğini de öldürür.”
(Görüşmeci Öğretmen 12)

3.6.17. KPSS ve Mülakat

Öğretmen atamaları için uygulanan KPSS ve mülakat yöntemleri öğretmenler arasında iki şekilde değerlendirilmektedir. İlki öğretmenlerin atamasında nesnel bir uygulama olmasının gerekli olduğu görüşü ikincisi ise öğretmenlerin yeterliliklerinin KPSS ya da mülakat sistemiyle belirlenemeyeceği görüşüdür. Ülkenin ihtiyacı oranında öğretmen mezunu olursa ve nitelikli bir şekilde yetiştirilirse herhangi bir sınava gerek kalmayacağı yönünde olan ikinci görüş, ihtiyaçtan fazla mezun vermenin atanamayan öğretmen sorununu ortaya çıkardığını ifade etmektedir.

“Ülkenin her yerinde üniversite var. Bizim bu kadar üniversite mezununa ihtiyacımız var mı? Sonra bu mezunlara verecek işimiz var mı? Bunları sormak lazım önce. İhtiyaçtan fazla mezun verince üniversite mezunu işsizler ordusuyla karşılaşıyorsunuz. Binlerce öğretmen açıktayken uyguladığınız sınav yüzünden öğretmen açığıyla karşı karşıya kalıyorsunuz. Ayrıca yeni getirilen mülakat uygulaması bence bir hak gaspıdır. Sadece öğretmenlikte değil pek çok devlet memurluğunda mülakat uygulaması var. Bunun doğru işlediğini ve hak edenin kazandığını kim denetleyecek.”
(Görüşmeci Öğretmen 7)

Özellikle mülakat sisteminin belirsizlikleri ve nesnel bir ölçüm olup olmayacağı konusundaki endişeler de öğretmenlik mesleği açısından belirsizliklerini korumaktadır. Zamanla bu sistemin eğitim kalitesine etkisinin görüleceği fikrinde olan öğretmenlerin ortak kaygısı hakkaniyetli bir seçim olup olmayacağı yönündedir.

“Doğru uygulandığında iyi olacağını düşünüyorum ama şu anki durumda ciddi boşluklar olduğunu düşünüyorum. Açıkçası mağduriyetler yaşanabilir. Kesinlikle mülakat yapıldığı anda kamera sistemi olmalı, çıkan soruları da sınava giren arkadaşlardan biliyorum. Ben sınava girmedim o yüzden çok fazla bilgim yok, fakat sorular çok farklı alanlardan geliyormuş. Sorular branşla sınırlandırılmalı. Bir de çok kısa bir süre içinde karşıdaki insanın kişiliğini, hayata bakışını anlamak biraz zor. Şu anda oturmamış bir sistem olduğunu düşünüyorum ama ilerleyen zamanlarda ne olur onu bilemiyorum tabi ki. Şu an daha yeni olduğu için mülakatta boşluklar var.” (Görüşmeci Öğretmen 12)

3.7. Eğitim Sistemi

Eğitim toplumun yaşam biçiminin, değerlerinin öğretildiği bir sosyalleşme süreci olarak önemli bir toplumsal kurumdur. Toplumların ilerlemesi ve gelişmesi için toplumdaki bireylerin ortak değerler etrafında toplumun kazanımlarını öğrenmesi ve sürdürmesi eğitim aracılığıyla sağlanır. Modern toplumlarda ulus-devletlerin ihtiyaç duyduğu bireyleri yetiştirme aracı haline dönüşen eğitim toplumun teknik ve teknolojik kazanımlarının öğretildiği bir biçime evrilmiştir.

Toplumların yaşadığı dönüşümle birlikte modern dönemde zorunlu hale gelen eğitimin hem bireyler hem de devletler açısından önemi artmıştır. Bununla birlikte eğitimin biçim ve içeriğinde de önemli değişimler yaşanmış ve eğitimin anlamı ve amacına yönelik önemli tartışmalar yapılmıştır. Türk Milli Eğitim Sisteminin amaçları net bir şekilde tanımlanırken eğitimin içeriği aynı doğrultuda bir seyir izleyememiştir. Görüşmeciler tarafından da sıklıkla dile getirilen bu durum, eğitimin amacı ile eğitimin işleyişi arasında önemli farklılıklar olduğu vurgusu yapılmıştır.

Öğretmenler odasında yapılan görüşmeler sırasında otuz beş yıldır öğretmenlik yaptığını söyleyen Fen Bilgisi öğretmeni “eğitim farklı bireyleri bir pota içinde eritip ortak değerler etrafında şekillendirmesi gerekirken, bizim eğitim sistemimiz artık herkesin kendi potasını üretebileceği bir yer haline dönüştü. Eğitimin amacı ahlaklı bireyler yetiştirmek olmalıdır. Bizler doktor, mühendis yetiştirmeye çalışıyoruz ama ahlaklı bireyler yetiştirmeyi bıraktık. Artık kimse işini sevmiyor, herkes kendi çıkarları peşinde koşuyor, ortak iyiyi aramaktan vazgeçtik” ifadeleri ile eğitim sisteminin bireyselleşmeye ve kişisel çıkarlara hizmet eden bir duruma geldiğinde şikayet etmektedir.

Sistem her ne kadar ulusal sınav sonuçlarını baz alsada ders notlarının etkisi düşünüldüğünde öğretmenin verdiği not da önemli hale geliyor. Yazılı sınavlar dışında öğretmenin sözlü notu uygulaması öğretmenin öğrenci üzerindeki etkisinin devam etmesini sağlıyor. Bu sayede öğretmenler de kendi eğitim anlayışları ile çocukları eğitime şansına erişebiliyorlar.

Öğretmenler eğitim sisteminin akademik ve kişisel başarıyı ödüllendirmesine rağmen öğrencilerinin iyi bir insan olarak yetişmeleri için farklı eğitim uygulamaları ile destekledikleri eğitim anlayışlarını sözlü notları ile ödüllendirmektedirler.

“Ben tüm derslerin birer basamak olduğuna inanıyorum. Biz burada insan yetiştiriyoruz, dolayısıyla çocuğun kişiliğinin, karakterinin geçirmiş olduğu süreç benim için başarıda birinci kriter. Türkçeyi, matematiği çok iyi öğrenmesi tek başına bir kriter değil benim için. Çünkü öyle öğrenciler görüyorsunuz ki öğrenci çok başarılı o kadar da zeki bir öğrenci ki mesela ama ahlaki boyutu görüyorsunuz. Bu öğrenci doktor olsa diyorsunuz Allah muhafaza veya başka bir meslek olsa bu insanların hali ne olur diyorsunuz. Böyle ahlakı zayıf, zekâsı kuvvetli ihtiyacımız yok. O yüzden benim sınıf ortamındaki birinci başarı kriterim çocuğun kendini düzeltmesi, iyi bir insan olması, dürüst olması, ne olursa olsun doğruyu konuşması. Hep bunu anlatmaya çalışıyorum. Benim derste anlattıklarımı öğrenmesinden daha önemli benim için. Sözlü notlarını verirken veya sınıf içindeki etkinliklerde

hep bunlara önem veriyorum ve öğrenci de bunu biliyor.” (Görüşmeci Öğretmen 2).

Eğitim sisteminin yazılı amaçlarını gerçekleştirebileceği bir eğitim müfredatı ve başarı kriteri belirlemesi konusunda hem fikir olan görüşmeciler eğitimin amacının Türkiye’de memur, doktor, mühendis yetiştirmeye odaklandığını bunun yanında iyi birey, iyi vatandaş yetiştirme hedefinden şaştığı konusunu vurgulamaktadırlar. Eğitimin en önemli sorunlarından biri olarak eğitim sisteminin sürekli olarak değişmesine bağlayan görüşmeciler eğitim sisteminin siyasetten ve siyasetçilerden bağımsız olması gerektiğini düşünmektedirler.

“Maalesef Türkiye kabuk değiştirir gibi siyasetçi değiştiriyor. Bu durum okullara yansıyor. Her bir siyasetçinin değişimi yeni bir sistem anlamına geliyor. Okullarda en son olması gereken şey siyaset ama bizler tamamen Milli Eğitimdeki siyasete bağlı hale geldik onlar ne derse onu yapıyoruz. Üç gün sonra başka bir şey diyorlar onu yapıyoruz.”(Görüşmeci Öğretmen 9).

Toplumun tüm kurumlarında olduğu gibi eğitim de toplumsal yaşamla iç içedir ve toplumun yaşadığı her türlü değişim eğitim sisteminin de değişimini zorunlu kılmaktadır. Ancak Türkiye’de yaşanan bu değişimler toplumsal yaşamdan bağımsız şekilde tamamen siyasetçilerin inisiyatifine bağlı olarak gerçekleşmektedir. Bu durum eğitim sisteminde bir istikrarsızlığa neden olmaktadır. Aileler eğitim sistemindeki değişiklikleri takip etmekte zorlandıklarını ifade ederken, öğretmenler de eğitim sisteminde bir istikrar yakalanması gerektiği konusunda hem fikirdirler.

“Bence ülkemizin en büyük sıkıntısı sabit bir eğitim sistemi bulamamış olmamızdan kaynaklanmaktadır. Benim beş yıllık çok kısa olan öğretmenlik hayatımda üç farklı sınav gördüm. İlk geldiğimde SBS vardı. Öğrenciler altı, yedi ve sekizinci sınıfta sınava giriyordu. Sonra sadece sekizinci sınıflar SBS’ye girmeye başladı. Ondan sonra TEOG geldi yani üç farklı sınav sistemi gördüm. Milli Eğitim Bakanlığı bir karar alıyor, uygulamaya başlıyor. Sonra karar değiştirip yeni bir sisteme geçiyor. En kötü

karar bile kararsızlıktan iyidir. Bir sistemi devam ettirmeye çalışsak yeni getireceğimiz sistemden daha faydalı olacak.” (Görüşmeci Öğretmen 1)

Türk eğitim sistemi Tanzimat’tan bugüne kadar eğitimde ileri olan ülkelerin sistemlerin Türkiye’ye uygulanmasından öteye geçememiştir. Kültürel farklılıklar, ülkelerin temel ihtiyaçlarındaki farklılıklar, ekonomik farklılıklar göz önünde bulundurulmadan Türkiye’ye uygulanmaya çalışılan eğitim sistemleri eğitim sisteminde bir istikrarsızlığa ve başarısızlığa neden olmaktadır.

“Türkiye’de bir eğitim sistemi değil eğitim systemsizliği var. Cumhuriyet kurulalı doksan dört yıl olmuş bir sistem kurulamadı. Japonya’da bilmem ne sistemi uygulanmış başarılı olmuş. İyi de Japonya’nın temeli ne bizim ki ne? Amerika’da bilmem ne sistemi uygulanıyormuş e kaynağın yok. Yedinci sınıfta öğrenciye iki boyutlu, sekizinci sınıflarda üç boyutlu öğreteceksin dediler. Bilgisayar nerede? Yok. Nasıl yapacağım? Yapmış kabul edersin. Evrak üzerinden eğitim ilerliyor. Evraklarda varsa tamamdır.” (Görüşmeci Öğretmen 3).

Eğitim sistemi kendi amaçları ve kendi potansiyelleri doğrultusunda insan yetiştirme yönünde adımı kendi kültürel ve toplumsal şartları doğrultusunda atmadığı için başarısız olduğu yönünde bir kanaat oluşmuştur. Başka bir ülkeden kopyalanan eğitim sisteminin ülkenin şartlarına uyum sağlayamadığına dikkat çekilerek bölgesel farklılıklara dikkat çekilmektedir. Köylerdeki çocukların ihtiyaçları ile büyük kent merkezlerindeki çocukların yaşam şartları farklı olduğu gibi eğitimden de beklentilerinin farklı olduğu ve eşit bir eğitim sisteminin tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik düzenlenmesi gerektiği anlayışı ortaya çıkmaktadır.

“Bir kere genç nüfusa sahibiz, dolayısıyla sınıflarımız çok kalabalık. Eskiye nazaran daha iyiyiz kabul etmek lazım, ama oturmayan şeyler var. Mesela Finlandiya’nın eğitim sistemini alıyoruz ama Finlandiya’da İstanbul’daki kadar bile nüfus yok. Biz kendi eğitim sistemimizi kurmalıyız, oradan buradan alana kadar. Çünkü başka yerden alınan yama gibi duruyor. Bizim eğitim sistemimize oturmuyor bu sefer. Bir de bölgesel farklılıklar

dikkate alınmalı. Mesela köyde okuma-yazma konusunda sıkıntıları olan bir öğrenci ile kolejdeki bir öğrenci aynı sınava giriyor. Bu baktığınız zaman eşitlik gibi görünebilir ama bu sefer köydeki öğrenci mağdur oluyor. Ötekinin imkânlarına bakıyorsun bir de onun imkânlarına bakıyorsun, eşit değil. TEOG bölge bölge mi yapılır, bilmiyorum, farklı bir yöntem uygulanmalı.” (Görüşmeci Öğretmen 2).

Türkiye’nin farklı bölümlerden oluştuğu ve her birinin kendine yönelik bir eğitim sistemi olduğu ve bu eğitim sistemlerinin birbirleriyle örtüştürülemediği konusunun önemli bir sorun olduğuna dikkat çeken Görüşmeci Öğretmen 9 her bir bölgedeki farklı imkânlar ve imkânsızlıklar nedeniyle eğitim sisteminde önemli bir eşitsizlik problemi olduğuna dikkat çekmektedir.

“Köylerde farklı kentlerde farklı, farklı bölgelerde farklı imkânlar ve imkânsızlıklar yaşıyor. Türkiye’nin kendisi eşit değilken aynı eğitim sistemini nasıl uygulayabilirsiniz. Ortak müfredat en büyük eşitsizlik. Herkesin şartları farklıyken, herkesi aynı sınavla ölçmenin nasıl bir anlamı olabilir.”

Eğitim yetişkinlerin genç kuşakları toplumsal yaşama hazırlama aracı olarak tarih boyunca var olagelmiş ve her zaman biçim ve içeriği yetişkinler tarafından planlanmıştır. Ancak bugün sahip olunan teknolojik olanaklar aynı zamanda genç kuşaklarla yetişkinler arasında daha büyük farklılıklara neden olmaktadır. Çocukların sahip olduğu teknolojik aletler onları teknolojinin hâkim olduğu toplumsal yaşama hazırlama konusunda olumlu bir nitelik taşıırken, teknolojik aletlerin getirdiği hızlı yaşam biçimi onların daha sabırsız bir kişiliğe sahip olmasına neden olmaktadır. Eğitim sisteminin yetişkinler tarafından ve yetişkinleri amaçları doğrultusunda planlanması çocukların içinde bulundukları duruma uygun düşmemekte çocukların öğrenme hızlarını olumsuz etkilemektedir.

Çocukların değişen yaşam biçimleri dolayısıyla günlük sekiz saate varan ders saatleri sırasında hareketlerini kısıtlayan bir niteliğe bürünmektedir. Bu durum önemli bir disiplinsizlik ortamını oluşturmaktadır. Öğrencinin niteliklerini göz

önünde bulundurmadan öğrenciyi incelemeye çalışan eğitim sistemi, öğretmenlere yetiştirilmesi gereken bir müfredat sunarak öğrenci ve öğretmen arasında sorunlu bir ilişki yaşanmasına neden olmaktadır.

Başarı anlayışını akademik başarıya odaklayan sistem öğrenciler arasında bir ayrıştırmaya neden olmaktadır. Farklı yeteneklere sahip olan öğrencilerin başarısız olarak görülmesine neden olmaktadır. Çocukların kendi yetenekleri doğrultusunda yönlendirecek bir sistem olmaması eğitimin sınav odaklı bir yapıya dönüşmesine ve çocuklar arasında daimi bir yarışın süregitmesine neden olmaktadır.

3.7.1. Ortaöğretim Kurumları Arası Fark/Meslek Liselerine Bakış

Ortaöğretim kurumları Fen Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri, Spor Liseleri gibi farklı isimlerle ve farklı müfredatlarla eğitim veren kurumlardır. Bu okullar arasındaki en önemli farklardan biri olan farklı müfredat uygulaması öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim almasını ön gören bir özelliğe sahiptir. Ancak bu kurumlar arasındaki farklar doğrultusunda öğrenci seçme işlemi yapılmamaktadır. TEOG ve bugün uygulanan Merkezi Sınav uygulamaları Fen ve Sosyal Bilimler Liseleri gibi akademik başarıya yönelik olan ortaöğretim kurumlarına öğrenci seçme işlemini uygulamaktadır.

Görüşmeci Öğrenci 1'in dediği gibi “iyi bir lise iyi bir üniversite” demektir. Eğitimciler ve aileler üniversite sınavlarında bu okulların ne kadar başarılı olduklarıyla ilgilenmekte ve başarıyı bu doğrultuda ölçmektedirler. Çocukların ilgi ve yetenekleri ne doğrultuda olursa olsun aileler çocuklarının Fen Lisesinde eğitim almasını istemektedirler. Üniversiteyi kazanmanın ilk aşaması olarak gördükleri Fen Liseleri sayısal ağırlıklı bir müfredata sahiptir. Sayısal derslerde başarılı olan çocukların eğitim alması gereken okullar olmasına rağmen aileler her ne şartta olursa olsun çocuklarının burada eğitim almasını istemekte ve bunun için gerekirse özel dersler ve kurslarla çocuklarını desteklemektedirler.

Görüşmeci Öğrenci 9 Karabük'te Sosyal Bilimler Lisesi olmadığı için Fen Lisesine gitmek zorunda olduğunu belirtirken ailesinin Fen Lisesi dışında bir olanak

sağlamadığını bu yüzden Fen Lisesine gideceğini belirtirken, Türkiye ortalamasının üzerinde puan alan üç çocuk da kendilerinin sayısal derslere daha fazla ilgili olduklarını bu yüzden Fen Lisesine gitmek istediklerini belirtmektedirler.

Türkiye ortalamasında ve altında TEOG puanı alan öğrencilerin farklı tercihleri olsa da aileleri ortaöğretim kurumları arasındaki farkları bilmeseler de Fen Liselerinin en iyi okullar olduklarını bu yüzden çocuklarının Fen Lisesine gitmesini tercih etmektedirler. Görüşmeci Anne 9 oğlunun Fen Lisesine gitmesini istediğini belirtirken, “orada eğitim daha iyi olduğu için hep iyi çocuklar orayı tercih ediyor. Potansiyeli yüksek çocuklar orada olduğu için çalışkan öğrencilerden oluşan bir sınıf olacak ve kendisiyle eş düzeyde öğrencilerin arasında olduğu için oğlumun performansını da artıracak” şeklinde okullar arasında seviyeye göre bir ayırım olduğunu ifade etmektedir. Aynı zamanda düşük puan alan çocukların anneleri de bu durumun zekâya yönelik bir ayırım gibi algılanmasından kaygı duymaktadırlar.

“Zekâya yönelik gizli de olsa bir hakaret olduğunu düşünüyorum. Benim çocuğum bu derslerde başarılı değil diye zekâsında problem olduğundan değil. Sistem sınavı geçeni zeki, geçemeyeni geri zekâlı olarak gösteriyor. Benim oğlum bu sınavda düşük yaptı diye seviyesinin çok altında bir okula gidecek. Bu okullardan üniversiteyi kazanmak zaten zor bir de üniversiteyi bitirince KPSS diye bir engel koyuyorsun. Sürekli engellerle dolu. Sürekli bir yarış. Bu yarış ne kadar sürecek bilemiyorum.” (Görüşmeci Anne 14).

Bireylerin ihtiyaçlarını karşılama yönünde eksikleri olan sistem aynı zamanda ülkenin ihtiyaçlarını da karşılayacak bir niteliğe sahip değildir. Bireylerin yeteneklerini keşfedecek bir sistem olmadığı gibi ülkenin ihtiyaç duyduğu alanlarda da mesleki eğitim verilememektedir. Meslek Liseleri genellikle TEOG sınavında en başarısız olan çocuklar tarafından tercih edilmektedir. Aynı zamanda bu meslek liseleri de öğrencileri yetenekleri doğrultusunda ayırtıramamakta ve öğrenciler mezun olduktan sonra vasıfsız işçi niteliği taşımaktadır. Mesleki eğitimin önemine vurgu yapan tüm pedagojik çalışmalara rağmen eğitim sistemi meslek liselerini en alt düzeyde eğitim kurumları olarak gördüğü için veliler de meslek liselerini son tercih

ya da çaresizlik olarak görmektedirler. Buna rağmen insanların yetenekleri doğrultusunda mesleki eğitim almaları konusu Türkiye'nin çözmesi gereken önemli sorunlardan biridir.

“Daha çok eğitim sistemimiz mesleki eğitim şeklinde olmalı. Yani çocuklar beşinci sınıfa kadar genel bir eğitim almalı beşten sonra bu bizim ortaokul bölümünde mesleki eğitim almaya başlamalıdır. Akademik bölümler olmalı. Çeşitli meslek dalları bölümleri olmalı ve o şekilde bir eğitim almalı. Bence çocuk liseden sonra bir mesleğe atılabilecek kabiliyete sahip olmalı veya akademik olarak yükselecekse o şekilde yükselmeli bence eğitim meslek ağırlıklı olmalı.” (Görüşmeci Öğretmen 11).

Eğitimin birinci muhatapları olan çocuklar da eğitim sisteminin ilgi ve yetenekler doğrultusunda bir düzenleme yapması ve bunun sınavlarla değil, öğretmenlerin bu konuda yetkilendirilerek yapılması gerektiğini düşünmektedirler. Sosyal hayatlarını kısıtlayan sınavlardan ziyade öğretmenlerin gözlemleriyle bu ayrımın kolaylıkla yapılabileceğine inanmaktadırlar.

“Bence okullar herkesin ilgisine ve yeteneğine göre düzenlenmeli. İlkokulda çok küçük olduğumuz için bu olmaz ama ortaokulda bu yapılabilir. Burada öğretmenlere büyük pay düşüyor. Öğretmenler öğrencileri illaki gözlemliyordur. Öğrencinin yeteneğini biliyordur. Temel dersler ortak olur, diğer dersler öğretmenin yönlendirmesiyle öğrenci tarafından seçilir. Bu şekilde TEOG gibi anlamsız bir sınava da mecbur kalmayız.” (Görüşmeci Öğrenci 2).

3.7.2. 4+4+4Uygulaması

Sistemin sınavlara odaklı yapısının yanı sıra biçimsel açıdan yaşanan dönüşümlerin meydana getirdiği farklı sorunlar da eğitimde başarısızlıklara yol açmaktadır. 4+4+4 olarak tanımlanan biçimiyle ilkokullar dört yıl ortaokullar dört yıl ve ortaöğretim kurumları dört yıl olacak şekilde biçim ve içerik yönünden şekillendirilen Milli Eğitimin yapısı kuşakları etkileyecek nitelikte sorunlara sahiptir.

4+4+4 sisteminin öğretmenler ve veliler tarafından sıklıkla eleştirilen yönü beşinci sınıf öğrencilerinin ortaokulda olmalarıdır. Ortaokul için gerekli gelişim aşamasını tamamlamadan ortaokula gelen öğrencilerin bu sistemdeki en büyük sorunlardan biri olduğuna ve beklenen eğitim kalitesinin yakalanamadığı ortaya çıkmaktadır.

“4+4+4’ün olumlu yanlarını hiç düşünmedim. Bilemiyorum ama olumsuz yanlarıyla karşılaşıyorum. Şöyle söyleyeyim beşinci sınıf ilkökul öğrencisiydi daha önceki yıllarda. Şimdi ortaokul öğrencisi oldu dördüncü sınıftan beşinci sınıfa geçen öğrencide hiçbir değişiklik olmuyor. Yani akademik anlamda bilimsel anlamda falan hiç bir değişiklik olmuyor, çok az değişiklikler oluyor aynı şey altıdan yediye geçen, yediden sekize geçen öğrenciler için de söz konusu. Yani çok büyük bir değişiklik göremiyorsunuz. Atıyorum Ahmet altıda neyse yedide de o, ama beşinci sınıftan altıncı sınıfa geçiş aşamasında müthiş değişiklikler görüyorsunuz. Bu da şöyle beşinci sınıf öğrencisi davranışsal, akademik anlamda ilkökul öğrencisi. O kilidinden sıyrılamıyor, ama biz onu ortaokula getiriyoruz. Hem öğrenci için sıkıntı oluyor hem dersine farklı öğretmen girmesi hem bizler için sıkıntı oluyor. Çünkü ilkökul öğretmenleri bir şekilde deneyimleriyle hani o öğrenciye nasıl yaklaşacaklarını falan biliyorlar. Biz bilmiyoruz bu çok büyük sıkıntı oluyor. Öyle söyleyeyim. Bir seneye bu kadar çok şey değişiyor mu? Bu kadar çok şey değişiyor açıkçası. Yani beşinci sınıf öğrencisi ilkökul oluyor ortaokula geçince çok ciddi problemler oluyor.” (Görüşmeci Öğretmen 1)

Beşinci sınıf öğrencilerinin sekizinci sınıf öğrencileriyle aynı okulda olmasının onların davranış gelişimlerini de olumsuz etkilerine inanan öğretmenler bu uygulamanın herhangi bir yararına inanmadıklarını belirtmekte ve sekizinci sınıf öğrencilerinden korktukları için teneffüslerde rahat oynayamadıklarını belirtmektedirler. Oyunun gelişim ve öğrenme üzerindeki önemli etkileri düşünüldüğünde oyun oynamaktan korkan öğrencilerin önemli sorunlarla karşılaşacağı açıktır.

“4+4+4 sistemi çok kötü oldu. Beşinci sınıflar gelişimini tamamlamadan ortaokula geçiyor. Eğitim sisteminin değişmesi daha iyi olacağını göstermez. Sekizinci sınıflardan korkuyorlar. Her değişimde daha kötü oluyor.” (Görüşmeci Anne 13).

Gelişim aşamasını tamamlamadan ortaokula gelen öğrenci bu defa eğitimini bu yönde almamış olan öğretmenin karşısına çıkıyor. Bu durumda hem öğrenci hem de öğretmen dersin işlenişi, öğrenme ve öğretme aşamalarında sorunlarla karşılaşılıyorlar. Teneffüs sürelerinde enerjisini boşaltamayan öğrenci ders içerisinde hareket etmeye başladığında öğretmen bu duruma uygun eğitim almadığı için nasıl davranması gerektiğini bilmiyor. Eğitim kalitesini düşüren bu durum 4+4+4’ün en önemli iki sorunundan birini oluşturmaktadır.

“Ders saatleri çok fazla. Yani 4+4+4’ün belki de en kötü yanı bu. Yani beşinci sınıflar daha çok küçük. Bu çocuğun hareket etmesi lazım. Sınıf dışında bu enerjiyi boşaltması lazım. Yedi-sekiz saat derse giriyor, mesela şu an içinde bulunduğumuz okuldan örnek vereyim. Sekiz saat dersleri var, beşinci sınıf çocuğu, on dakika mola. Biz bile darlanıyoruz sınıf içerisinde. otuz tane öğrenci, bir de üzerine kurslar ekleniyor, akşam altı buçuk yediye doğru gidiyor evine. Beşinci sınıf çocuğunu sen yediye kadar tutarsan okulda o öğrenciden ne alabilirsin ki. Bana çok mantıklı gelmiyor. Bence eğer beşinci sınıf hazırlıksa beşinci sınıflarda en fazla beş saat olmalı diye düşünüyorum. Bir-bir buçuk gibi göndereceksin öğrenciyi. Altılarda altı saat olabilir. Yedi ve sekizler sekiz saate uygundur ama biz ne yapıyoruz. Hem beşi hem sekizi aynı orandaki derse sokuyoruz. O hareket halindeki çocuk daha Ortaokul sistemine alışmamış, yeni öğretmenlere alışmamış çocuk bu sefer bocalıyor. En basitinden şunu örnek vereyim. Tahtaya başlık atıyorsun, söylüyorsun tane tane bunu yazdığım gibi kırmızı kalemle yazın defterinize 10 kişi birden geliyor yanıma. Hocam baş harfini büyük yazsam olur mu, bunu ortaya mı yazacağız, hocam mavi yazsam olur mu, mesela tahtayı bölüyorsun ben de bölsem olur mu? Onu açıklayana kadar zaten öğrencinin dikkat dağınıklığı var. Yani yaşı küçük olduğu için hareket etmek istiyor, bu

sefer verim alınamıyor. Amacımız biraz çocuğu hazırlamak olması lazım.”
(Görüşmeci Öğretmen 2).

Gelişim aşamasını tamamlamadan ortaokula gelen beşinci sınıf öğrencilerinin durumu 4+4+4’ün en önemli iki sorunundan biridir. İkinci büyük sorun da öğrencilerin ortaöğretim eğitimini açık öğretim lisesinde devam etme hakkına sahip olmalarıdır. Okula devam etme şansı olmayan kişiler için eğitime devam etme yolunda önemli bir şans olan açık öğretim liseleri zorunlu ortaöğretim yaşındaki öğrenciler için bir şanssızlığa ve eğitim kurumlarından uzaklaşmaya yol açmış durumdadır.

3.7.3. Açık Öğretim Lisesi ve Okul Terk

On iki yıllık zorunlu eğitim Türkiye’de ortaöğretimde okullaşma oranlarını büyük ölçüde yükseltmiş olmasına rağmen bu kurumlara yerleştirilmek için gerekli olan TEOG sınavı ve açık öğretim liseleri on iki yıllık zorunlu eğitime zarar veren uygulamalar haline dönüşmüştür. TEOG sınavına zorunlu olduğu halde girmeyen ya da düşük not alarak herhangi bir ortaöğretim kurumuna yerleştirilemeyen öğrenciler ile kayıt süresinde herhangi bir ortaöğretim kurumuna kaydı yapılmayan öğrenciler açık öğretim liselerine kaydedilmektedir. Bu uygulama okullaşma oranındaki sayının yüksek olmasını ve okul çağındaki tüm çocukların eğitime devam ettiğini gösterse de zorunlu eğitimden mezun olma şartı olmaması okula gitme yaşındaki zorunluluğun ortadan kalkmasına neden olmaktadır. Bu durumda on iki yıllık zorunlu eğitim şartı gerçekleştirilememektedir.

Özellikle tarımla uğraşan aileler çocuklarının çalışmasına ihtiyaç duyduğu için açık öğretim liselerine kaydettirdikleri için çocuklar eğitim kurumlarından uzak kalmalarına rağmen sistemde kayıtları olduğu için de eğitime devam ettikleri şeklinde bir sonuç ortaya çıkmaktadır. Bu çocuklar sınavlara girseler de girmeseler de eğitim yaşının sonuna geldiklerinde zorunlu eğitimi tamamlamadan okulu bırakmaktadırlar.

“Tarımla uğraşan aileler genellikle benim hayvanım var, gider İstanbul’dan iki üç daire alırım diye düşünüyorlar. Mantık bu, hayalleri bu kadarla sınırlı. Yani okumak diye bir hayalleri yok. Çocuklar bu şekilde çok mutlu, hayvanlarla uğraşmak, boş vakitlerde gidip ata binmek, köy ortamında olmaktan o kadar mutlular ki. Mutlu olan bir çocuğa başka bir hayal veremezsin çocuğun kendi hayali olması lazım. Ama kız çocuklarında durum biraz daha farklı. Benim çalıştığım köyde kız çocukları daha başarılı ve istekliydiler. Çünkü kız çocukları on üç-on dört yaşına geldiğinde evlendiriliyorlardı. Geçen sene oraya gittiğimde bir önceki sene mezun edilen bir öğrencinin düğünü vardı. On dört yaşında falan. eğer aile okutursa kız öğrenciler mecbur okumak zorunda kalıyorlar. Bu yüzden daha ilgililer, en azından istemedikleri biriyle evlenmemek için daha gayretliler. En fazla ne yapılıyor jandarmaya bildiriliyor, jandarma geliyor aileyle konuşuyor ama kız zaten çoktan evlenmiş oluyor. Para cezası vs. olay kapanıyor, yani bir çözümü yok. Aile zaten bunu göze alıyor. Çocuğu evlendirmek için yaşını büyüten çok fazla veli var.” (Görüşmeci Öğretmen 2).

Ardahan Merkez Atatürk Ortaokulu öğrencileri için de benzer durumların yaşandığını belirten öğretmenler, kız ve erkek çocukları arasında ailelerin büyük bir ayırım yaptıkları ve kız çocuklarını ortaokuldan sonra okula göndermediklerini belirtmekte ve bu durumun sonucunda küçük yaşta evlilikler gerçekleştiğini belirtmektedirler. Kendilerine kız çocuklarına göre büyük bir ayrımcılık uygulanan erkek çocuklarının da çalışmadıkları için okumadıkları belirtilmektedir.

“Babalar kız çocuklarına karşı çok fazla şey değiller yani okutma taraftarı değiller. Burada ortaokuldan mezun ettiğimiz öğrencilerin çoğu evlendirildi. Daha doğrusu başlık parası alınarak verildi. Çoğu da gelecek vaat eden çocuklardı ama okutulmadılar. Velileriyle çok görüştük ikna etmeye çalıştık ama ikna edemedik. Erkek çocuklar çok fark var. Kız çocuklara meta gözüyle bakılıyor çoğu ailede. Kız çocuğu belli bir yaşa gelen kadar büyütülür beslenir daha sonra vakti gelince belli bir para karşılığında kocaya verilir. Ama erkek çocuğu öyle değildir ben ölene kadar yanımda

durur emniyet sigortamdır. Çalışır kazanır getirir ben yerim batıda öyle değildir.” (Görüşmeci Öğretmen 7)

3.7.4. Ders Saati

Ortaokullardaki ders saatlerinin süreleri günlük sekiz saat olarak verilmektedir. Sabah 09:00’da başlayan dersler öğleden sonra 15:30’da sona ermektedir. Sekiz saatlik ders saatinin ardından TEOG için hazırlık niteliğinde verilen dersler de eklendiğinde bir çocuğun evine gitme zamanı akşam 18:00’i bulmaktadır. On dört yaşındaki bir sekizinci sınıf öğrencisi TEOG hazırlıkları için evine gittiğinde iki ila dört saat arası ders çalışmakta ve günün büyük bir bölümünü okulda ya da TEOG için hazırlık süreci içinde geçirmektedir.

Oyun oynama çağında olan bu çocuklar için aileleriyle vakit geçirme ya da arkadaşlarıyla sosyalleşme zamanları kalmamaktadır. Gelişimin önemli bir bölümünü içeren sosyalleşme sürecinde uzak kalan çocuklar hayatlarının en önemli kısmını akademik çalışmalara ayırmaktadırlar.

“Ders saatinden hesaplarsak dört ya da altı saat iyi. Sekiz saat bence çok fazla. Yani hem sosyal yaşantıyla hem de derslerimle ilgilenebilirim. Ben böyle düşünüyorum. Ödevler falan da oluyor zaten. Ben dört buçuk gibi eve geliyorum sonra ödev falan yapıyorum. Yani ne hiç ailemle oturmaya vaktim kalıyor ne de başka bir şey yapmaya vaktim kalıyor. Bir de mesela TEOG zamanı olduğunda ödevler bitse bile test çözmek zorunda kalıyorum. Çünkü eğer bir yere gelmek istiyorsam bunları yapmak zorundayım. Uyduruk bir sınavdan ya çok iyi bir yere ya da çok kötü bir yere gidiyorsun”.(Görüşmeci Öğrenci 2).

Özellikle pek çok özel okulda uzun ders saatlerinin olması aileler tarafından tercih edilmelerini sağlamaktadır. Çalışan anne ve babalar için evde olmadıkları vakitlerde çocuklarının güvenli bir ortamda olmalarını istemeleri bunu tercih etmelerini sağlamaktadır. Bu okullarda yüzme havuzları ya da müzik, resim ya da diğer uğraş alanları ile çocuklar zaman geçirmekte ve ailelerinin evde olmadığı

vakitlerde bu okullar çocuk bakıcılığı işlevi görmektedirler. Ancak devlet okullarının pek çoğunun bu tarz olanaklara sahip olmaması nedeniyle çocukların zamanları akademik çalışmalarla doldurulmaktadır.

“Bence bazı günler okul olmamalı. Diyelim ki Çarşamba günü öğrenci okula gelecek bu günü sadece spor ve sanat faaliyetlerine ayıracak. Geri kalan dört günde ders olacak. Bu günlerde de ders saatler beş saat olmalı diye düşünüyorum. Biz ne yapıyoruz? Çocuğun ilgisi olsun olmasın tüm dersleri çocuğa veriyoruz. Bu şekilde çocuğun potansiyelini de öldürüyoruz.” (Görüşmeci Öğretmen 5)

Ders saatlerinin fazla olmasının çalışan aileler için iyi olduğunu düşünen anneler de okullardaki ders saatlerinin fazla olmasının çocuklara zarar verdiğini bunun yerine akademik çalışmadan ziyade çocuğun enerjisini atabileceği farklı alanlarla bu sürelerin doldurulabileceğini düşünmektedirler.

“Çocukların akşam beşte okuldan çıkması çalışan anneler için çok iyi ama çocuklar eve geldiğinde perişan oluyor. Akşama kadar ders işliyor. Bunun yerine her güne bir spor, sanat faaliyeti koyulabilir. Haftanın bir günü sinema izletilebilir. İlgisine göre çocuğa cam boyama, dikiş dikme ne bileyim marangozluk kursu verilebilir. Bu hem çocuğun dinlenmesini sağlar hem de fiziksel ve psikolojik gelişimini olumlu yönde etkiler.” (Görüşmeci Öğretmen 10)

3.7.5. Müfredat

Türkiye’de uygulanan müfredatla ilgili olarak üç önemli eleştiri ortaya çıkmaktadır. İlki sürekli olarak değişmesi, ikincisi sürekli yapılan değişikliklere rağmen hala uygun bir müfredatın oluşturulamaması, üçüncüsü ise ortak müfredatın ülkenin her yerinde uygulanabilir olmamasından kaynaklanmaktadır. Her yıl sonunda öğretmenlerin tümünün katıldığı zümre toplantıları yapılmakta ve buradaki talepler Milli Eğitim Bakanlığına iletilmektedir.

Müfredatta yapılan değişiklikler sırasında ortaya çıkan konuların devamlılığı ve ardışıklığı sorunlarına vurgu yapan öğretmenler bir konuda ilettikleri talepleri düzeltilirken başka bir yerde bozulmaya neden olduğu ve konuların akışında sorunlar olduğu belirtiliyor.

“Sene başı öğretmenlerin zümre toplantılarındaki müfredat yoğun yetiştiremiyoruz şikayetleri dikkate alındı, müfredat hafifletildi ama bu yapılırken bazı atlamalar oldu. Yani matematikte kümeler çıkarıldı, rasyonel sayılar kümesi diye bir cümleyle karşılaşıyor çocuk. Çocuk küme nedir diyor bu defa, olasılık konusunda müfredat farklı, sorular farklı. Bazı konuların çıkmaması hakkında düşüncelerimiz oldu. Sene başı sonu zümresinde tutanakları yazıyoruz. Sürekli gündeme gele gele müfredat hafifletildi ama benim ablam da lisede matematik öğretmeni çocuklar çok boş geliyorlar diyor.” (Görüşmeci Anne 1).

Müfredat konularının dağılımı yapılırken dersler ve sınıflar bazındaki dengesizlikler daha fazla şey öğrenme kapasitesi olan çocukların daha az şey öğrenmesine neden olduğunu ifade eden Görüşmeci Öğretmen 1, “daha fazla şey öğretebilecekken beşinci sınıf müfredatı boş, altıncı sınıfta çok yoğun bu defa yoğunluktan öğretmiyorsun. Yedide yine boş, sekizde yine dolu. Bir dengesizlik var. Bazen konuya verilen ders saati yetersiz oluyor. Onu anlatsam başka yerden kesmen gerekecek.”

Müfredatın merkezden planlanarak gelmesi tüm ülkede bir eğitim birliği sağlama açısından önemlidir. Müfredatın içinde ilin kurtuluşu, bayram vb. gibi günler için ayrılan vakitler ile öğretmene tanınan bazı esneklikler öğretmenlerin okulun şartlarına göre müfredatta küçük değişiklikler yapmasına olanak sağlamaktadır. Ancak öğrenci merkezli olarak geliştirilmeye çalışılan sistemle müfredat arasında uyumsuzluklar ortaya çıkmaktadır.

Öğrenci merkezli denilen sistem aslında şunu istiyor: Öğrenci gelsin konuyu kendisi anlatsın, diğer öğrenciler eksiği bulsun. Ama bu müfredatın zaman çerçevesinde başarısız olan bir şey. Çünkü her öğrenci konu anlatacak olsa

kazanımların belki de yüzde kırkı gerçekleşecek. Yani zaman açısından sıkıntı var bu yüzden öğrenci merkezli sistemin zamanla müfredatla bir sorunu var ciddi bir sorunu var. Biz de bunu uygulamakta sorun yaşıyoruz ve anlatım şeklinde devam etmek zorunda kalıyoruz. (Görüşmeci Öğretmen 11)

3.7.6. Akıllı Tahta

Fatih Projesinin en önemli ayaklarından birini oluşturan her sınıfta akıllı tahta uygulaması başta pek çok kişi tarafından eleştirilse ve hatta öğretmenler tarafından kaygıyla yaklaşılsa da sonuçları değerlendirildiğinde tüm öğretmenler tarafından olumlu bir durum olarak bildirilmektedir. Akıllı tahta kullanmaya başlamadan önce öğretmenlere bu tahtanın kullanımı ve bu tahta ile verilecek olan eğitime dair bilgilendirme ve eğitimler yapıldıktan sonra öğretmenler sınıflarında akıllı tahta eşliğinde eğitim vermeye başlamışlardır.

Teknolojinin hakim olduğu bir dünyada görsel uyaranların eğitimde kullanılması fikri eğitim kalitesinde önemli etkilere sahiptir. Hız çağında yaşayan çocuklar için bilgiye hızlı erişim ve görsel uyaranlarla desteklenen bir ders öğrenme süreçlerini de geliştirmektedir.

“Bence çok iyi bir uygulama. Bu çok fazla eleştirildi ama ben akıllı tahta eğitimi de aldım. Akıllı tahta ile ilgili eğitim alıyoruz öncesinde Bundan önceki okullarımda kullandık, ama bu okulda yok. Akıllı tahta en gelişmiş televizyondan yüz kat daha gelişmiş bir sistem, içinde her şey var. Ben o kadar özelliği olduğunu bilmiyordum. Doğru kullanılırsa, yerinde kullanılırsa çok faydalı.” (Görüşmeci Öğretmen 2).

Okullarda verilen ücretsiz ders kitaplarının yetersiz kaldığı durumlarda akıllı tahtanın ek kaynak olarak kullanıldığına dikkat çeken öğretmenler, evinde teknolojik alete sahip olmayan çocukların da bu sayede teknolojik gelişime ayak uydurma şansı elde ettiklerini belirtmektedirler. Akıllı tahtanın okullarına gelmesiyle birlikte olumlu anlamda değişimler yaşadıklarına dikkat çeken Görüşmeci Öğretmen 7 “İki yıl önce akıllı tahtalara kavuştuk. Akıllı tahtalar o konuda geçmiş yıllara kıyasla çok çok

faydalı. Öğretmenlerimiz derste ek kaynak olarak kullanabiliyorlar. Bilgisayara sahip olmayan öğrencilerimizde bu açıklarını okulda kapatıyorlar” diyerek düşüncelerini ifade etmektedir.

Görüşmeci Öğretmen 11 da akıllı tahtaların öğrencilerin derse olan ilgilerini artırdığını ve bilgiyi somutlaştırabildiklerini belirtmektedir. “Çocuklar bilgiyi somutlaştırabildikleri ölçüde derse katılıyorlar, soru soruyorlar, üzerinde düşünüyorlar. Bu yüzden akıllı tahtalar çok iyi bir uygulama oldu.”

3.7.7. Ders Kitapları

Türkiye’de zorunlu eğitim sürecindeki tüm devlet okullarında ücretsiz devlet kitabı uygulaması yapılmaktadır. Bu uygulama olumlu ve olumsuz yönleriyle uzun yıllardır uygulanmaktadır. Görüşmeci Öğretmen 11 kendi öğrencileri arasında kalem, silgi gibi en ucuz eğitim materyallerini bile alamayacak öğrencilerinin bulunduğunu bu yüzden ücretsiz ders kitabı uygulamasını olumlu bir süreç olarak değerlendirmektedir. Hemen hemen tüm öğretmenler tarafından bu yönüyle desteklenen bu uygulama eğitim materyallerini satın alma gücü olmayan ailelerin çocuklarını rahatlıkla okula gönderebilmelerini sağlamaktadır.

“Ben okula giderken defter, kitap bir şey yoktu. Ben de bıraktım. Benim üç bacım da ortaokulu bitirdi. Onların zamanında durumumuz daha iyiydi. Tabi şimdiki gibi defteri kitabı devlet vermiyordu. Bize de verselerdi ben de okurdum. Kitap defter sıkıntısı vardı. Hani kitap olmadıktan sonra bir şey yapamıyorsun ben de çıktım. Şimdi çocuklar daha şanslı.” (Görüşmeci Anne 5)

Ücretsiz ders kitabı uygulamasının olumlu yanları yanında ortaya çıkan olumsuzlukları da beraberinde getirmektedir. Müfredata uygun olarak hazırlanan bu kitaplar içerikleri açısından değerlendirildiğinde bazı eksikler ve yanlışlar olduğu konusunda eleştirilmektedir. Özellikle kitaplarda verilen örneklerin yaş gruplarına uygun olmadığı yönünde eleştirilerde bulunan öğretmenler içeriklerin yaş gruplarının

anlama düzeyleri dikkate alındığı zaman değerli bir uygulama olduğu konusunda hemfikirler.

“Yani şöyle anlatayım ücretsiz ders kitabı verilmesi bence bir devrim kendi dönemimizi düşünüyorum. Biz kitap bulamıyorduk bu iyi bir şey o cepte fakat içerik düzenlenirken nasıl bir şey yapıyorlar bilmiyorum. Mesela 6. sınıf kitabına üç sayfalık bir dinleme metni koyuyor veya iki sayfalık. Bir masal ya da öğrencinin ilgisini çekecek hareketli bir şey koyacak yerde 1950'de Hasan Ali Yücel'in yazmış olduğu dil üzerine bir dinleme metni koyuyor. Dinleme metni nedir? Öğrenci kapatacak kitabı arkasına yaslanacak sesi dinleyecek. Çocuğun önünde o metin olsa bile anlamayacağı metni dinleme metni olarak koymuşlar. Bu defa okuyorsun öğrenci hiçbir şey anlamıyor, çabucak geçiyorsun. Orada mesela dille ilgili güzel şeyler veriyor ama ne kadar sadeleştirirsen sadeleştir 1950'de yazılmış bir metin altıncı sınıfa uygun değil. Mesela beşinci sınıflara metin koymuşlar dört sayfa. Bir tane masal koymuşlar mesela dört sayfa ne okuduğunu da anlamıyorsun, okutuyorsun öğrenciye zaten baştan başlayıp sona gelene kadar ders bitiyor, ikinci derse sarkıyor. Bu sefer ne ara etkinlik yaptıracaksın. Etkinliklerde çok fazla benzer soru var, çok tekrar var. Öğrenci çok sıkılıyor ya da üstteki etkinlikte söylemiş olduğu bir şeyi çelişkili bir şekilde alttaki etkinlikte var. Hatalar çok fazla.” (Görüşmeci Öğretmen 2)

Öğretmenlerin önemli bir kısmı tarafından ders kitaplarının içeriğine geliştirilen eleştiriler doğrultusunda sorulan derste ek kaynak kullanıp kullanmadıkları sorusuna öğretmenlerden bazıları kaynakları yetersiz bulsalar da ek kaynak kullanmadıklarını belirtirken, bazıları ek kaynak önerisinde bulunduklarını belirtmektedirler.

Ders kitaplarının ücretsiz olarak tüm öğrencilere verilmesinin yanı sıra Bakanlık öğretmenlere derste ve ders dışında ek kaynak kullanımı ve ailelere tavsiye edilmesini yasaklamıştır. Bu durumun ortak müfredata zarar vermesini engellemek ve satın alma gücü olmayan aileler ile diğer çocukların eşit şekilde eğitim almalarını

sağlamaya yönelik bazı nedenleri olasına rağmen öğretmenler arasında bu uygulamaya riayet edenler ve etmeyenler bulunmaktadır.

“Ben yardımcı kaynak kullandırtmam, doğru bulmuyorum. Çünkü bu sefer öğrenci farklı kaynaklara yöneliyor zaten dersane sistemini biz okulda uygulamaya kalkarsak alan öğrenci var alamayan öğrenci var. Bu sefer sen eşitsizliğe yol açıyorsun.” (Görüşmeci Öğretmen 2).

Ek kaynak kullanımının satın alma gücü olan ve olmayan öğrenciler arasında bir eşitsizlik yarattığını kabul eden ve buna rağmen ek kaynak önerisinde bulunan öğretmenler satın alma gücü olmayan öğrencilerin kaynaklarını ya kendileri satın aldığını ya da kırtasiyelerle anlaşarak bu çocuklara ücretsiz şekilde temin ettiklerini anlatmaktadırlar.

“Bir kere öğrencinin ek kaynak kullanması zorunlu. Zaman zaman biz de mecburen kullanıyoruz. Eski kaynaklarımı verdiğim de oluyor yeni kaynakları satın alıp verdiğim çocuklar da oluyor. Hiçbir çocuğu eksik bırakmıyoruz.” (Görüşmeci Anne 1).

Temel dersler olarak görülen derslerin dışındaki dersler için hem Bakanlığın hem de ailelerin gereksiz ders anlayışı ders kitaplarında ve eğitim materyallerinde de kendini gösteriyor. Her ne kadar müfredatın içinde yer alsa da akademik başarıyı önceleyen bir sistemde bu derslerin gereksiz olduğu anlayışı gizli müfredat unsuru olarak ortaya çıkmaktadır.

“Benim dersimin 10 yıl önce basılan kılavuz kitabı var yeterli değil. İnternette araştırarak diğer Teknoloji Tasarım öğretmenleriyle görüşüyorum. Ders materyallerini tüm öğrenciler alamıyor bu yüzden çalışma grubuna bölerek ücreti böldürüyorum ya da alamayanları alanların yanına ekliyorum. Senelik 50 TL masrafı var benim dersimin, paradan kaynaklı olduğunu düşünmüyorum açıkçası. Benim dersimi gereksiz görüyorlar. TEOG’da çıkan dersler çok değerli çocuğun gözünde diğer dersleri önemsiz görüyor. Ben bunu yapınca ne olacak diye soruyor yapmasam geçirir misiniz diye soruyor.

Sistem sınava odaklı işliyor. Sınava odaklı bir müfredat geliştirseler sınavda çıkmayan dersleri müfredattan kaldırsalar yetersiz bir nesil ortaya çıkacak. Makasla bir kumaşı kesecek ölçmesi gerekiyor. Cetvelle ölçüyor. 8. Sınıf öğrencisi soruyor 0'dan mı başlayacağım? Teknoloji Tasarım dersinde en azından cetvelle ölçmeyi öğreniyor. Beden Eğitimi dersinde hiçbir şey yapmasa koşturup enerjisini atıyor.” (Görüşmeci Öğretmen 3)

3.7.8. Öğretmen Değişiklikleri/Branşı Olmayan Derse Girme

Özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde sıklıkla yaşanan bir durum olan ve sözleşmeli öğretmenlik yoluyla çözülmeye çalışılan öğretmen eksikliği ve sık öğretmen değişikliği sorunu özellikle Ardahan’da yapılan görüşmelerde bir sorun olarak sıklıkla dile getirilmektedir. Öğrencilerin başarılı oldukları ya da daha az başarılı oldukları derslerde neden başarılı ya da daha az başarılı oldukları yönünde sorulan soruya neredeyse tüm öğrenciler tarafından öğretmeni sevme ya da sevmeme şeklinde verilen cevap öğrencinin dersi anlama ve öğrenme sürecinde öğretmenine duyduğu yakınlığı göstermektedir. Öğrencinin öğretmene alışması için gerekli olan süreye ulaşmadan öğretmenlerin ayrılması ve yerine başka bir öğretmenin gelmesi öğrencinin öğrenme sürecini zayıflatmaktadır.

Ardahan’ın içinde bulunduğu sosyal ve coğrafi ortam nedeniyle Ardahan’a gelen öğretmenler kısa süre içinde buradan ayrılmak istemektedirler. Ardahan’da kalan öğretmenlerin çoğunluğu ya Ardahanlı ya da Ardahan’a yakın olan illerden gelen öğretmenler oluyor. Onlar da belli bir süre burada kaldıktan sonra gitmek istedikleri yere gidebilmelerini sağlayacak puan toplamak için daha uzun süre kalıyorlar. Yakın yerlerden gelen öğretmenler için yaz tatili ya da hafta sonu tatillerinde ailelerini görme şanslarının yüksek olduğu için burayı tercih etmektedirler. Ancak Türkiye’nin batısından gelenler için ulaşım problemi ve ulaşım maliyetlerinin yüksek olması nedeniyle Ardahan’da uzun süre kalmayı istemedikleri görülmektedir.

“Hava sıcaklıklarının eksi 40’ı bulduğu bir şehir, yazın bile akşamları ince mont giymek zorunda olduğunuz bir şehir. Tabi ki bu şehirdeki insanlar

da bazı ayrıcalıklar istiyor. Şöyle bir örnek vereyim burada inşaat sezonu Kasım'da kapanır Nisan'a kadar. Yani burada Batıdaki bir ili 6 ay geriden takip eden bir yeriz inşaat sektöründe bile. Kaldı ki 6 ay bunu yıllara vurduğunuz zaman seni hep geriye götürür. Bundan dolayı burada bulunan insanlar da bir an önce burayı terk etmek istiyor. Buraya adapte olmada problem yaşıyor. Bu nedenle buradaki eğitime katılan insanlara pozitif ayrımcılık yapıldığında bir nebze de olsa bu problem ortadan kalkacaktır diye düşünüyorum. Bu benim şahsi düşüncem. Bazen maddiyat insanlar için çok önemli olabiliyor. Maddi anlamda rahat olduklarında insanların okula ve eğitime bakış açıları değişecektir. Yani kendi okulumdan bir örnek vereyim. En tecrübeli hocamız yirmi bir yıllık, sonrasında on dokuz yıllık hocamız var belki de en köklü kadrolardan birine sahip okuluz, ama burada bile on beşi deviren tektük öğretmen var ya da onu geçen bir elin parmağını geçmez. Süreklilik yok bundan dolayı bir öğrenci öğretmenine alışmadan bir diğeri geliyor. Daha önce ilköğretim olarak devam edilen süreçte birinci sınıfta üç öğretmen değiştiren öğrencimiz vardı. Neyi ifade edebilir bu öğrenci. Okula başladığı, almaya çalıştığı bir dönem 3 öğretmen değiştirdiler. Pozitif ayrımcılıktan kastım şu. Maddi anlamda doyuma ulaştırılması. Aslında çok da kötü bir şey değil. Aslında burada insanlar ısınmak için çok daha fazla para harcıyorlar ve bu sürekli olan bir durum. Altı aya yakın bir süre. Belki bu noktada bir destek olabilir. En azından insanın kafasında şu sorun oluşmaz. Bu akşam doğalgazı 50'de mi yakayım, 55'te mi yakayım diye düşünmez.” (Görüşmeci Öğretmen 4)

Güvenlik güçleri ya da farklı devlet memurları için uygulanan bir yöntem olarak bazı illerde ek ücret uygulaması öğretmenler için uygulanmamaktadır. Sık öğretmen değişikliğinin önlenmesi için öğretmenler tarafından önerilen bşr yol olarak ortaya çıkmaktadır. Bunun yanında öğretmenlerin eğitim yılı içinde ayrılmalarının en büyük sorun olduğu belirtilmektedir.

“Dönem içinde gitmeme kuralı falan koyulabilir bence. Bu şekilde dönem içinde öğretmen gidemez. Dönem dışında elbette gitmek isteyen

herkes gitmelidir. Onların da aileleri, çevreleri, bir yaşam tarzları var. Elbette herkes yaşamak istediği yerde yaşayabilmeli ama dönem arası gitmesi öğrenciye çok zarar veriyor.” (Görüşmeci Öğretmen 6).

Öğretmenlerin eğitim dönemi içinde gitmeleri, onların yerine ücretli öğretmen atanamaması ya da atanmaması durumunda öğretmenler dersin boş geçmemesi için kendi branşları olmayan derslere girmek durumunda kalıyorlar. Özellikle TEOG için gerekli olmayan derslerde görülen bu uygulamayı Milli Eğitim Müdürlüklerinin talep ettiği anlaşıyor. Bunun yanı sıra merkezden açılan seçmeli dersleri verecek öğretmen bulunamadığı durumlarda da öğretmenlerin branşı olmayan seçmeli derslere girdikleri görülüyor. Bu derslerin eğitim metodları ya da çıktıları konusunda eğitimi olmayan öğretmenler derslerin boş geçmemesi adına bu dersleri vermek zorunda kalıyorlar.

Görüşmeci Öğrenci 1 Teknoloji Tasarım ve Beden Eğitimi derslerinin öğretmenlerinin başka bir yere tayin olması nedeniyle okul müdürünün girdiğini, onun da okuldan ayrılması sonucu derslerin boş geçtiğini belirtmektedir. Aynı şekilde Görüşmeci Öğretmen 5 da alanı olmamasına rağmen müzik derslerine girdiğini söylemektedir. Bu konuda herhangi bir eğitimi olmadığı için derslerde istenen sonucun elde edilemeyeceğini bildiğini belirtmekte ancak Milli Eğitim Müdürlüğünün “elimizdeki öğretmen bu kadar. Kendi yağınızla kavrulun” demesinin ardından okul müdürü tarafından tüm seçmeli derslerin öğretmenler arasında dağıtım yapıldığını ifade etmektedir.

“Mesela derste dram yaptırmaya çalıştım. Benim alanım olmadığı için etkinlik olsun diye elimden geldiğince yaptım ama çocuklar da içine kapalı çocuklar çok da başarılı olamadım.” (Görüşmeci Öğretmen 5).

Seçmeli derslerin önemsiz görülmesi sonucu tiyatro, resim gibi sanat dallarındaki yeteneklerinin ya da spora olan yatkınlıklarının fark edilememesine neden olmaktadır. Sanat ve spor dersleri de en az diğer dersler kadar önemli ve gerekli olmasına rağmen Bakanlığın o dersi verecek nitelikte öğretmen olup

olmamasına dikkat etmeksizin okullarda açtığı seçmeli dersler verimsiz bir şekilde geçmek durumunda kalmaktadır.

3.8. Eğitim Bir Sacayağıdır!

Türkiye’de 1950 sonrası hızlı kentleşme süreci sonrası eğitimde kitleselleşme ve yaygınlaşma süreci başlamıştır. Türkiye’de yaşanan toplumsal ve ekonomik dönüşümler sonucu eğitim özellikle orta sınıfın toplumsal statü atlama aracı haline gelmiştir. Toplumun alt kesimleri için eğitim tek yatırım aracı haline dönüşmüştür. Elindeki tek yatırım aracı eğitim olan insanlar devletten, eğitim kurumlarından ve eğitimcilerden daha fazla talepte bulunmaya başlamıştır. Toplumsal statüsü yüksek olan mesleklere erişimin anahtarı haline gelen üniversite diplomalarına erişim için ilk basamak olan ulusal sınavlar eğitimdeki tek başarı kriterine dönüşünce aileler çocuklarını hedefe ulaştıracak stratejiler geliştirmeye başlamışlardır.

Çocuklarını en iyi okullara gönderme, en iyi öğretmenlerin öğrencisi olmayı sağlama, özel dersler aldırma gibi stratejilerle ulusal sınavlarda üstün başarı elde etmeleri yönünde yatırımlar yapmaktadırlar. Bu süreçte okullar da kendi aralarında en iyi öğrenciyi çekme, en yüksek puanı alan okullar olma yarışı içine girmektedirler. Eğitimin iyi insan, iyi vatandaş yetiştirme amaçları ikinci plana atılarak akademik başarı ön plana alınmıştır. Akademik başarı da sınav sonuçlarıyla eş tutulmaya başlanmış ve bilimsel üretim gerçekleştirme amacından sapılmıştır. Öğretmenlerin sıklıkla eleştirdiği bu durum veliler ve okul idareleri tarafından öncelenmektedir. Sistemin öğretmenin yetkileri ve sorumluluklarına getirdiği sınırlama ile öğretmenler öğrencilerinin üzerindeki söz hakkını yitirmiştir. Bu durumda ortaya çıkan sınav odaklı eğitim sistemi velilerin talepleri doğrultusunda işlemektedir.

“Ben buraya geldikten sonra çok şaşırdığım şeyler oldu açıkçası. Buradaki problem şu ne okul idarecileri ne de veliler öğrenciyi gerçek başarıya yönlendirmiyor. Okullar arasında inanılmaz bir yarış var. Yarış var ama olmaz. Eldeki malzeme belli. Öğrenciler çok mu kötü hayır. Maalesef

burada şunu gördüm. Daha bugün gördüğüm şeyi anlatayım. Ben sekizinci sınıfların yazarlık ve yazma becerileri dersine giriyorum. Dersin içeriğinden biraz bahsedeyim. Öğrenciye bir konu veriyorsun amaç burada öğrencinin kendini ifade etmesidir kâğıt üzerinde. Bugün verdiğim konu otuz sene sonraki kendinize bir mektup yazın dedim. Öğrenci kendini ne kadar ifade edebiliyor, ne kadar yaratıcı, Türkçeyi biliyor ama yazabiliyor mu konu budur. Mesela bir öğrencim yazılı sınavda yetmiş üç aldı. TEOG'dan tüm soruları doğru yapmış yüz almış. Velisi idareyi aramış demiş ki 'TEOG'dan Türkçeden 100 alan bir öğrenci yazarlıktan nasıl yetmiş üç alır.' Bir uygulamadır, bir bilgidir, TEOG'da atmış tutmuş da olabilir bunu kimse bilemez. Ama diğerinde bildiğini uygulamak zorundasın. Şimdi bunu neden anlattım veliler acayip egolu benim çocuğum bunu nasıl yapamaz benim çocuğuma nasıl bu şekilde davranırlar. Şimdi burada hem yöneticilerde maalesef böyle bir durum var. Başka hiç bir yerde görmediğim için belki de sıkıntılı. Hem de velilerde sıkıntı var. Velilerin hepsi senden daha çok şey biliyor. Herkes sana işini öğretmeye çalışıyor.” (Görüşmeci Öğretmen 2).

Velilerin talepleri çocuklarının yüksek not alarak akademik başarı göstermeleridir. Çocuklarının kişisel gelişimleri, yetenekleri doğrultusunda gerçekçi hedeflere yöneltme konusunda hem öğretmenlerin anlatımlarından hem de annelerin anlatımlarından önemli sorunlar yaşandığı anlaşılmaktadır. Velilerin neredeyse tamamı çocuklarının çok zeki olduğunu, çalışması durumunda çok başarılı olacağını düşünürken öğretmenler çocukların gerçek potansiyellerini daha nesnel bir şekilde değerlendirebilmektedirler.

Öğretmenlerin özellikle sınıf öğretmenliği yaptıkları öğrencilerin genel hatlarıyla hangi konularda yetenekli olduğunu bildiği, çalışma ortamları, aile hayatları, ekonomik durumları hakkında bilgi sahibi oldukları gözlemlenmektedir. Öğrencilerinin akademik başarılarına etki eden faktörleri genel itibariyle bildikleri anlaşılmaktadır. Zaman zaman akademik başarısı düşük olan çocukların başarılarının yükselmesi ya da okul içinde yaşadıkları sorunlarla ilgili konuşmak üzere velilerini

okula davet ettiklerinde çoğunlukla bu davetlerinin karşılıksız kaldığı bildirilmektedir.

“Genellikle okula gelip çocuğunun durumunu soran aileler çocuğuyla ilgilenen aileler oluyor. Zaten onlarla ilgili bir sorun yaşamıyoruz. Sorunlu çocuklarla ilgili davetlerimiz çoğu zaman karşılıksız kalıyor. Ailelere telefonla ulaşmakta bile zorluk çekiyoruz.” (Görüşmeci Öğretmen 4).

Ailelerin okula gelip görüşmeleri durumunda da velinin öğretmene karşı tutumu çocuğun akademik gelişimi olduğu kadar ahlaki gelişimini de etkileyen bir niteliğe sahip oluğu belirtilmektedir. Velisi okula gelen öğrencinin bir süre de olsa hem davranışlarına çekidüzen verdiği hem de derslerine karşı daha ilgili olduğunu anlatan öğretmenler burada belirleyici olanın velinin öğretmene karşı davranışları olduğunu ifade etmektedirler. Velilerin sıklıkla öğretmenlerle kaba bir iletişim içine girdiklerini gözlemlediklerini ya da yaşadıklarını anlatmaktadırlar.

“Bundan üç veya dört hafta önceydi. Bire bir yaşadığım bir durum. Bir görüşmem vardı, görüşme bittikten sonra en alt kata indim. Bir velimiz orada koridorda bir öğrenciye hesap soruyordu. Ben olayı anlamaya çalıştım, kim olduğunu da bilmiyorum. Olaya müdahale ettim. Lütfen dedim çocuğa sizin bunu yapma hakkınız yok, bu çocuk bizim öğrencimiz. Her ne sebeple olursa olsun bunu yapma hakkınız yok. Sen de kimsin, nöbetçi öğretmensen işini yap lan diye cevap verdi. Ben istediğimi yaparım tarzında konuşmaya başladı. Karşı tarafı sakin olmaya davet ederken olayı daha da büyüttü. Aynı konumda kendi kızının da olabileceğini bizim onu da koruyacağımızı ifade ettim. Aynı zamanda adamın kızının gözleri doldu. Çocuğun babasıyla öğretmeni karşı karşıya gelmiş, babası öğretmene karşı sesini yükseltiyor. Ben o durumda olması gerekeni yaptım, alttan aldım. Daha sonra veli hatasını anladı, özür diledi ama benim nazarımda o insan bitti yani. Şimdi dışarıda selam vermeye çalışıyor ama hiç dönüp bakmıyorum. Bu şekilde diğer öğretmenler de karşılaşabiliyor.” (Görüşmeci Öğretmen 4).

Velilerin öğretmenlere karşı olumsuz tutumunun öğrencilere de yansıdığını belirten Görüşmeci Öğretmen 4 “çocukların tavırları da değişiyor. Çocuk dışarıda arkadaşına hitap ettiği gibi öğretmenine de hitap edebiliyor. Elini kolunu sallayarak başkan ifadesini kullanıyor” diyerek değişen öğrenci yapısını anlatmaktadır.

Ailelerin kendi çocuklarından beklentileri ve çocuklarını koydukları konumda öğretmenlerle kurdukları iletişimde fikir alışverişi yapma yerine öğretmene ne yapması gerektiğini bildiren bir konuma gelmektedirler. Sınıftaki öğrenci ortalamasına göre hareket etme zorunluluğunda olan öğretmene karşı kendi çocuğunun üstün özelliklerinden dolayı farklı muamele yapılması beklentisi içine giren veliler öğretmenlerin işlerini yönlendirmeye çalışmaktadırlar.

“Biz İstanbul’dayken kızım özel okulu burslu olarak kazanmıştı, özel okulda okuyordu. Buraya geldiğimizde en iyi okul bu dediler, ama kesinlikle D şubesine vermeyin dediler. Müdürle konuştuk ‘bu şekilde bir uygulamamız yok. Neresi müsaitse oraya vereceğiz’ dediler. Baktık kızım D şubesine düşmüş. Kızım test çözmeyi çok sevmiyor, siz ödev verirsiniz iyi olur dedik. Onu da yapmadılar.” (Görüşmeci Anne 2).

Öğrenci velilerinin özel istekleri doğrultusunda hareket etmesi beklenen öğretmenler zaman zaman velilerle karşı karşıya gelebilmektedirler. Her öğretmenin kendi branşında girdiği tüm derslerde tüm öğrencilerine özel ilgi gösterme şansı olmamasına rağmen ellerindeki tek yatırım aracı eğitim olan velilerin öğretmenlerin işlerine müdahale ettiği konusu görüşme yapılan tüm öğretmenlerin ortak sorunu olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmenle görüşmenin asıl mantığı fikir alışverişi olması, çocuğun evdeki ve okuldaki eksikliklerinin ortak bir şekilde çözüm yolları üretilmesi gerekirken velilerin çocuklarına yükledikleri üstün nitelikler sonucu iletişim süreci kesintiye uğramaktadır.

“Her aile için böyledir bu. Hepimiz için böyledir. Kuzguna yavrusu kartal görünür derler. Çocuğunu tanımak kelimesi çok zor bir şey çünkü aşırı sevgi bağıyla bağlısın. Onu objektif bir açıdan velinin değerlendirme şansı yok. Çünkü duygusallık işin içine girdiği zaman mantık bir köşeye çekiliyor.

“Şu ortamda çocuğunu meslek sahibi yapabilmek çok zor gerçekten, zor yani eskisi gibi değil. Bütün velilerde kaygı var ama çocuklarının ne istediğini atlıyorlar. Kesinlikle bir aile baskısı var.” (Görüşmeci Öğretmen 9)

Çocuklarının potansiyelleri ve istekleri konusunda çocuklarıyla iletişim kurmayan veliler çoğunlukla çocuğunu yeteneği olmayan bir alana yönlendirmeye ya da potansiyelinin çok üstünde beklentiler içine girmektedirler. Bu beklentileri karşılamak için zaman zaman özel derslerle destekledikleri çocuklarının bir meslek sahibi olması yolunda yaptıkları yatırımlara ek olarak öğretmenlerinin de çocuğuna özel olarak destek olmasını beklemektedirler. Çocuğu veliden daha nesnel biçimde değerlendirebilecek öğretmenleriyle iletişim kurarken onların çocuk hakkındaki fikirlerini önemsemeyerek hareket ettikleri anlaşılmaktadır. Çocuğun geleceği hakkında özel ders veren öğretmenler okuldaki öğretmenlerinden daha fazla söz hakkına sahip olabilmektedirler.

TEOG sınavı konusunda öğretmenler öğrencilerinin en azından kendi dersleri için hangi konularda eksik olduklarını bildiklerini bunları ailelerle konuşarak tavsiyelerde bulunmak istediklerinde ailelerin kendilerini dinlemek yerine özel taleplerle kendi işlerine karıştığını belirten öğretmenler sınav sistemi nedeniyle velilerin öğretmenlik yapmaya kalktığını belirtmektedirler. Sistemin sınav odaklı olması nedeniyle kendi değerlerinin velilerin gözünde kaybolduğunu özel ders öğretmenlerinin kendilerinden daha değerli görüldüklerini anlatmaktadırlar.

“Veli toplantısında kitap okumayı sevmeyen öğrencinin babası özel ders aldırıyormuş. Matematik dersine girmek istememiş öğretmeni de benim yanıma göndermiş benim yanıma geldiğinde sordum neden çıktın. Zaten bir şey anlamıyorum bilmem kim hoca daha iyi anlatıyor dedi özel ders aldığı hocasını kastediyor. Ondan sonra ben de annesini aradım haberiniz olsun çocuk dersten çıktı. Siz uygun görüşmeyi çocukla yaparsınız dedim. ‘Öğretmeler okulda iyi ders anlatamıyor, eksik anlatıyor, sizin anlattıklarınız sınavda çıkmıyor. Ben özel derse bir sürü para veriyorum, testlere bir sürü para veriyorum benim çocuğum okuldan bir şey öğrenemiyor.’ Ben bu defa cahil bir insana anlatır gibi başladım. Bu sınıfta 25 öğrenci var dedim. Sizin

oğlunuzdan daha geride olan da var, ileride olan da var. Öğretmen orta karar seviyeden anlatır, çocuk konuyu anlar. Soru çözerek ya da ders çalışarak kendini geliştirir. Öğretmen bir çocuğun çözeceği soruları tek tek çözemez buna ne ders saati ne de öğretmenin mesaisi yeter. ‘Adres kayıt sistemi yüzünden ben bu okula göndermek zorundayım. Benim çocuğum daha iyi bir yere gidebilir. Buradaki öğretmenler kötü, benim çocuğum daha iyisini hak ediyor’ diye düşünüyor. Herkes Merkez Atatürk Ortaokulu’ndan bahsediyor. Çocukların çoğunun annesi babası öğretmen, hâkim falan özel okula gitmeyenler buraya gidiyor. Çocuklar olayın bilincinde TEOG’a girecekler kolejle yarıştıklarını biliyorlar. İyi puan alıp iyi bir liseye yerleşmek istiyorlar. Çocuklar da aileler de bu kafadalar. O çocuklar öğretmenin eline hazır bulunmuş şekilde geliyor. Öğretmen dersi anlattıktan sonra bu çocuğa soru çöz demek zorunda kalmıyor. Burada çocuk üç tane soru çözdüğü zaman anne baba benim çocuğum çok çalıştı bugün diye düşünüyor. Benim çocuğum ergen üstüne gidersem geri teper diye korkuyor. Aileler de bilinç yok. Anne babanın çocuğun üzerinde otoritesi yok, çocuk küçükken her istediğini yapıyorlar, ödül ceza sistemleri yok. Zaman zaman çocuğu hırpalayıp zaman zaman mutlu edince çocuk nasıl davranacağını bilemiyor.” (Görüşmeci Öğretmen 3).

Çocuğun başarısının sadece okulda öğreneceği derslerle olacağını düşünen aileler, çocuklarının dersleriyle, ihtiyaçlarıyla ilgilenmek yerine eksik olduklarını düşündüklerinde özel ders aldırarak çocuğun ilgi ihtiyacını kapatmaya çalışmaktadırlar. Çocuk okuldan geldikten sonra ödevlerini kontrol ederek, sınavlara hazırlık için ne kadar soru çözmesi gerektiğini ve hangi derslerde hangi konularda eksiği olduğunu bilmelidir. Bu konuları öğretmenleriyle istişare ederek ve çocuğun yetenek ve ilgisi doğrultusunda çözmeye çalışmak durumundadır.

“Herkes yapması gerekeni bilmeli. Öncelikle veli öğretmenlik yapmaya kalkışmamalı. Veli öğretmenin konumuna gelmeye çalışmamalı, hani işte öğretmene gelip ‘hocam işte şöyle soru sorarsanız benim çocuğum yapabilir’ demeyelim mesela hani öğretmen veliden çok daha iyi biliyordur

ya da biraz daha iyi biliyordur diyelim en azından. Veli evdeki kontrolünü sağlayacak, çocuğumun hani ödevini yapıyor mu? Çocuk ödevim yok diyor mesela. Çocuk bırakıyor ama veli kontrol etmiyor farklı şeyleri kontrol ediyor yani şöyle toparlayayım veli kontrol etmesi gereken şeyleri kontrol etmiyor etmemesi gereken şeylere müdahale ediyor. Aynı şekilde bazen biz de öğretmen olarak üstümüze düşen görevleri değil de zaman zaman üstümüze düşmeyen hani velinin yapması gereken şeyleri yapabiliyoruz. Veli de öğretmen de sadece kendi üzerine düşen görevleri yerine getirmesi, çocukla iletişim halinde yürütülmesi gerekiyor.” (Görüşmeci Öğretmen 1).

Eğitim çağdaş toplumlar için uluslar arası alanda var olmanın önemli basamaklarından biridir. Uluslar arası alanda ülkeler güçlü bir devlet haline gelmek için iyi eğitilmiş, başarılı insanlara ihtiyaç duymaktadır. Bunun yanı sıra insanların kaliteli yaşam sürdürmesi için gerekli olan toplumsal statüsü ve ekonomik geliri yüksek işlere sahip olmak için önemli bir araçtır.

Hem ülkenin hem de ülkedeki insanların ilgileri ve yetenekleri doğrultusunda iyi eğitim almaları, iyi vatandaşlarla toplumsal düzenin tesis edildiği bir ülkede yaşamının en önemli adımı insanlara kaliteli ve eşit bir eğitim vermektir. İnsanlara kaliteli ve eşit eğitim sunmak devletin görevidir ve bunu tüm vatandaşlarına eşit şekilde sunduğu eğitim ile gerçekleştirir.

İnsanların yetenekleri ve ilgileri doğrultusunda yetiştirilmesi eğitimin ilk muhatapları olan öğrenciler, öğretmenler ve velilerin uyum içinde çalışması ile mümkün hale gelmektedir. Öğretmenin okulda öğrenciye verdiği bilgiler, öğrettiği öğrenme metodları sayesinde öğrencinin evde yaptığı tekrarlar ve velinin çocuğunun istek ve ihtiyaçları doğrultusunda onu denetlemesi ve yönlendirmesi ile mümkündür. Eğitimde başarı bu üçlünün uyum içinde çalışması ile mümkündür. Dolayısıyla eğitim; öğrenci, öğretmen ve veliden oluşan bir sacayağıdır.

3.9. Akademik Başarıya Etki Eden Faktörler

Öğretmenler tarafından çocuğun akademik başarısına etki eden en önemli faktörlerden biri gösterilen derse olan ilgi konusu derste anlatılanların kavranması açısından son derece önemli bir konudur. Çocuğun derslerde öğretmenini dinlemesi, derslere katılım göstermesi derse ne kadar hazırlıklı geldiği kadar dersin onun ilgisini çekmesi de önemlidir. Derslerin öğretmenler tarafından ilgi çekici bir şekilde sunulup sunulmadığına bağlı olarak öğrencilerin ilgisi değişebilmektedir. On bir ve on dört yaş aralığındaki ortaokul öğrencilerinin günlük sekiz saat ders görmesi de derslerin onların ilgisini çekecek şekilde anlatılmasını zorunlu kılmaktadır. Görüşmeci Öğretmen 11 klasik anlatımda öğrencilerin sıkıldığını ama tarihi olayları hikaye gibi anlatınca ilgilerinin arttığını söylerken akıllı tahtaların bu sorunu önemli ölçüde değiştirdiğini belirtmektedir.

Ailelerin eğitime bakışının da çocuğun akademik başarısında önemli olduğunu vurgulayan Görüşmeci Öğretmen 11 “veli önemsemediği zaman çocuk da önemsemiyor. Veli diyor okumazsan asgari ücretle bir işte çalışırsın ya da babanın mesleğini sürdürürsün diyor. O dakika öğrencinin okula ilgisi kayboluyor.” Eğitimle elde edeceği bir hayali olmayan çocuk eğitim kurumlarını zorunlu olarak gitmesi gereken bir yer olarak görmeye başlıyor ve okulda öğrendiklerinin kendisi için bir önemi olmadığını düşünmeye başlıyor. Derse ilgisi olmayan çocuklar sıklıkla ders esnasında arkadaşlarıyla konuşma, dersin akışını bozma gibi durumlara neden olabiliyor.

“Çocuklar evde paylaşım yapamadıkları için kendi sıkıntılarını yaşlılarıyla konuşuyorlar. Sürekli bu yüzden birbirleriyle konuşuyorlar. Ailesiyle paylaşım yapan çocuklar daha sakin oluyor. Ailesiyle iletişim kuramayan çocuk sürekli arkadaşlarıyla problem yaşıyor, sürekli konuşmak istiyor ve dikkat çekme çabası içinde oluyor.” (Görüşmeci Öğretmen 3).

“Ben öğrencilerimin ailelerine çocuklarıyla sürekli konuşmalarını söylüyorum. Çocuğa okuldan geldikten sonra günün nasıl geçti diye sorun diyorum. Benim küçük oğlum biraz ilgiyi seven bir çocuk hep dikkatin kendi

üzerinde olmasını istiyor. Önce onunla konuşup onu rahatlattıktan sonra abisine dönüyorum. Çocukla konuşarak onun ihtiyaçlarını da anlayabiliriz. Ailesiyle evde konuşmayan çocuk okula geldiğinde bu ihtiyacını gidermeye çalışıyor. Derste arkadaşlarıyla konuşuyor. Derste hem kendisi bir şey öğrenemiyor hem de arkadaşlarını engelliyor.” (Görüşmeci Anne 1).

Velilerin veli toplantılarına katılmasının, toplantılar dışında öğrencinin takibini yapmak için okula gelmesinin çocuklar da önemli bir etki gösterdiği öğretmenler tarafından ifade edilirken, sorunlu çocukların aileleriyle çoğu zaman talep edilmesine rağmen görüşülemediği ifade edilmektedir. Evde sorun yaşadığı düşünülen çocukların genellikle derste konuşarak, arkadaşlarını ve öğretmenlerini etkilemeye çalıştığı düşüncesinde olan öğretmenler, bu çocukların evde düşüncelerini söyleme fırsatı bulamadıkları için bu ihtiyaçlarını okulda gidermeye çalıştıklarını düşünmektedirler.

Görüşme yapılan öğrencilerin sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde öğrencilerinin başarılı ya da başarısız olmalarına neden olan faktörler sorulduğunda öğretmenlerin sırasıyla ekonomik sermaye, kültürel sermaye ve toplumsal sermaye etkilerinden bahsettikleri görülmektedir. Kitap okuma alışkanlığının sınavlardaki etkisine de dikkat çeken öğretmenler bu etkenler dışında sahip oldukları genlerin çocuğun başarısında etkili olduğunu da düşünmektedirler. Onlara göre ailesinin sahip olduğu genetik faktörlerin aktarılması sonucu başarı ve başarısızlık durumlarını belirlemektedir. Aynı zamanda sınıf içerisindeki öğrencilerin genelini iyi olması ya da kötü olması durumunun tüm öğrencilere yansıdığını ifade eden Görüşmeci Anne 9 “sınıfın genelini kafasında iyi bir lise ya da üniversite düşüncesi varsa o sınıftaki öğrenciler başarılı oluyor. Kafasında ders çalışma olan bir öğrenci tüm arkadaşlarını etkiliyor. Teneffüslerde bile test çözüyorlar. İleriye yönelik hedef taşımayan öğrenciler de birbirlerini etkiliyor. Bu defa sürekli ders dışı şeylerle vakit geçiriyorlar.”

“Bir çocuğun ailesini mutlu etmekten başka gayesi yok. Veli başarı bekliyor. Çocuk da başarılı olmak istiyor ama çoğu zaman iş veli de bitiyor. Aile öğretmenle ve okulla iletişim halinde olmalı ancak bu şekilde çocuğun

gerçek potansiyeli ortaya çıkarılarak başarıya ulaşılabilir.” (Görüşmeci Öğretmen 3)

“Ardahan’daki başarısızlığın en önemli nedenlerinden biri ekonomik faktörler. Ardahan’da önemli oranda hayvancılık yapılıyor. Hayvancılık yapan aileler çocuğuna bir şekilde görev vermek zorunda. Bu durum çocuğunu düşünmediği için değil, geçimini sağlamak için burada yapabileceği tek iş hayvancılık. Hayvanlarla ilgilenmek zorunda olan çocuk da bir şekilde okuldan uzaklaşıyor. Bizim okulumuz merkezi bir okul olduğu için bizde böyle bir sorun yok ama köy okullarında çok ciddi bir sorun.” (Görüşmeci Öğretmen 1)

“Daha önce çalıştığım okullarda öğrencilerin seviyesi gerçekten iyi durumdaydı. Öğrencilere gelecek derste bir konuyla ilgili drama yapacağız dediğim zaman çocuk dramayı evde yazıp geliyordu ve bunu oynayabilir miyiz diyordu. Mesela uluslararası spor/sanat organizasyonlarının Türkiye’deki önemi üzerine bir konumuz var. Çocuklara olimpiyatlar Türkiye’de düzenleniyor siz bir maskot, bir slogan bulacaksınız dediğim zaman gerçekten yarışmalara girse ödül kazanacak işler çıkarılırken, burada aynı ödevi verdiğimde hiçbir sonuç elde edemiyorum. Öğrencileri suçlamıyorum kesinlikle. Burada bir bilgisayar laboratuvarımız yok. Öğrenciye ödev verince çocuklar merkezdeki internet kafelere gitmek zorunda kalıyorlar. Bu defa anne babalar izin vermiyor ya da öğretmenle veli arasında sorun çıkıyor. Neden ödev veriyorsunuz diye veliyle karşı karşıya kalıyorsun. Bu yüzden ödev veremiyorsun. Bu bölgenin önemli sorunlarında biri de ailelerin kalabalık nüfusa sahip olması, çok çocuklu aileler olmaları. Nüfus artınca ekonomik sorunlar da büyüyor. Bu durum ister istemez çocuğun eğitim hayatını da etkiliyor.” (Görüşmeci Öğretmen 5).

Başarılı çocukların ailelerinin ekonomik durumuyla, ailenin eğitim düzeyiyle, ailenin çocuğuyla ilgilenme biçimlerinin, evin içinde sahip olduğu ortamın eğitimini destekler nitelikte olup olmaması, ailenin çocuğun ihtiyaçlarını tanıması ve bu konuda çocuğa destek olmasının eğitimdeki en önemli faktörler olduğu öğretmenler

tarafından ifade edilmektedir. Türkiye ortalamasının üzerinde puan alan dört çocuğun öğretmenleri de benzer şekilde ekonomik durumla bağlantılı olarak çocukların ev içinde sahip oldukları kendine ait bir oda, ek kaynak, okuyacakları kitapların aileler tarafından temin edilmesi ve her türlü ihtiyaçlarının karşılanmasına vurgu yapılmaktadır. Ailelerin eğitim düzeylerinin çocuklarıyla ilgilenme biçimlerini etkilediğini düşünen öğretmenler çocukların evde ödev kontrolünün yapılmasını, çocukların derslerdeki eksiklikleri hakkında fikir sahibi olmalarını ve çocukların kendilerini ifade etmelerini sağlayacak ortam yaratmalarının ve aynı zamanda okulla ve öğretmenlerle iletişim halinde olunmasının önemine vurgu yapmaktadırlar.

Öğrencilerin ulusal sınavlardaki sonuçları başarı kriteri olarak ele alındığında çocuğa okulda sunulan ortamla ailenin evde sunduğu ortamın birbiriyle örtüştüğü görülmektedir. Ancak bazı çocuklar için sadece eğitim kurumlarına devam edebilmek bile başlı başına bir başarı öyküsüdür. Kendisinden büyük üç ablasının babası tarafından ortaokul sonrası okula gönderilmediğini belirten Görüşmeci Öğrenci 6 Okul Müdürlerinin babasıyla konuşarak onu ikna ettiğini ve babasının onu liseye göndermeye karar verdiğini söylemektedir. Görüşme sırasında durumu anlatırken heyecanlandığı gözlenmiş ve onun Türkiye ortalamasının altında bir sonuç almasına rağmen liseye devam edebilmesinin bile başlı başına kazanılmış bir şey olduğu görülmektedir.

3.9.1. Ekonomik Sermaye ve Başarı Arasındaki İlişki

3.9.1.1. Gelir Durumu

Eğitim kurumlarından alınan eğitimin başarısını artıran önemli unsurlardan biri ailenin gelir düzeyidir. Çocuğun temel ihtiyaçlarından başlayarak, eğitim-öğretim materyallerinin temini, eğlence ihtiyacının karşılanması gibi pek çok konuda etkili olan gelir düzeyi çocuğun her türlü gelişimini etkilemektedir. Yedi çocuğu olan Görüşmeci Anne 6 eşinin işsiz olduğunu kendisinin engelli çocuğuna bakmak için evde olduğunu geçimlerini devlet tarafından engelli çocuğun bakımı için üç ayda bir verilen parayla sağladıklarını belirtmektedir. Evdeki on kişilik nüfus devlet tarafından verilen ve aylık yaklaşık 350 TL olan parayla sağlandığı anlaşılmaktadır.

Aylık 3000 TL gelire sahip olduklarını belirten dört aileden ikisi İŞKUR çalışanı oldukları ve bu işlerinin geçici olması nedeniyle İŞKUR’dan ayrıldıktan sonra gelirlerinin sadece eşlerinin kazancı olan 1500 TL’ye düşeceğini anlatmaktadırlar.

Tablo 3. 56: TEOG Sıralaması ile Gelir Durumu Arasındaki İlişki

Gelir Durumu	TEOG Sıralaması			Toplam
	Türkiye Ortalamasının Üstü	Türkiye Ortalaması	Türkiye Ortalamasının Altında	
350	0	0	1	1
1400	0	0	1	1
1600	0	1	0	1
1700	0	0	1	1
2300	0	1	0	1
3000	0	0	4	4
5000	0	1	0	1
7000	2	0	0	2
8000	2	0	0	2
Toplam	4	3	7	14

Türkiye’de ders kitaplarının ücretsiz dağıtılması, gerekli durumlarda diğer ihtiyaçlarının Okul Aile Birliği, valilikler ya da sivil toplum kuruluşları tarafından karşılanmasına rağmen eğitimin görünmeyen maliyetlerini karşılama durumu çocuğun akademik başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. TEOG gibi ulusal sınavlara hazırlık için gerekli kitapların temini, kıyafetlerin temini ve diğer ihtiyaçlarının karşılanamadığı durumlarda çocuğun okul başarısında da önemli düşüşler yaşanmaktadır.

Görüşmeci Öğretmen 4 “Maddi anlamda sıkıntıları olduğu için eğitim materyaline ihtiyaç duyuyorlar, bunu gidermek için yeri geldiğinde çalışmak durumunda kalan öğrencilerimiz oluyor. Bazen kendi ihtiyaçlarını bazen de evin ihtiyaçlarını karşılamak için çalışıyorlar” derken Görüşmeci Öğrenci 7 kazandığı

parayla okul ihtiyaçlarını karşıladığını, para biriktirerek kendisine akıllı telefon aldığını ve eve gelirken ekmek aldığını anlatmaktadır. Görüşmeci Öğretmen 5 da okul dışında gördüğümde kılık kıyafetleri dökülüyor, çocuk istediği ayakkabıyı alamıyor, maddi sıkıntıları var ailelerin, bir tek lunapark var Ardahan’da oraya gidecekler, ama ekonomik durum kötü o bile sıkıntı oluyor.”

Görüşmeci Anne 13 de oğlunun servis parasını düşündüğü için kazandığı okula gitmek istemediğini söyleyerek çocukların okul tercihlerinde de ailelerin ekonomik durumlarına bağımlı olduklarını göstermektedir. “Ben ne şartta olursa olsun kazandığı okula göndereceğim” diyen anne eve ek gelir sağlamak için evde sigara sararak para kazandığını, günlük 10 TL kazandığını belirtmektedir. Annesinin saatlerce uğraşarak günde sadece 10 TL kazandığını gören çocuk servis parasının aile ekonomisine zarar vereceğini düşünerek eve yakın bir okulu tercih etmek istemektedir.

3.9.1.2. Kendine Ait Bir Odaya Sahip Olmak

Çocuğun kişisel gelişiminin içinde yaşadığı ve geliştiği çevresi ile ilişkisi olduğunu vurgulayan gelişimciler, çocuğun gelişmesi, büyümesi, kendinsin ve yeteneklerinin farkına varması için içinde yaşadığı çevrenin çok önemli olduğu değerlendirmesi yapmaktadırlar (Mercin ve Alakuş, 2007:28). Çocuğun sağlıklı bir gelişim süreci gösterebilmesi için içinde bulunduğu ortamın gelişim şartlarına uygun olması önemlidir.

Tabloda görüşme yapılan on beş çocuğun on birinin kendisine ait ya da kardeşleriyle birlikte kaldıkları bir oda bulunurken dört çocuğun kendisine ait bir odası ve yatağı bulunmamaktadır. Çocuğun ders çalışması ve kendine ait bir yaşam kurması için gerekli olan odaya sahip olma durumu çocuğun kişisel ve akademik gelişimi için önemli bir unsurdur.

Tablo 3. 57: TEOG Sıralaması ile Kendine Ait Odaya Sahip Olma Durumu Arasındaki İlişki

TEOG Sıralaması	Kendine Ait Odaya Sahip Olma Durumu		Toplam
	Evet	Hayır	
Türkiye Ortalamasının Üstü	4	0	4
Türkiye Ortalaması	1	2	3
Türkiye Ortalamasının Altında	6	2	8
Toplam	11	4	15

Çocuğun ders çalışması için gerekli ortamın olmaması akademik başarının önündeki en büyük engellerden biridir. Ailelerin ekonomik durumu, evlerinin ısınma biçimi, çocuğun kendine ait bir yatağının, çalışma ortamının varlığı gibi nedenler çocuğun başarı ya da başarısızlığında önemli etkenlerdir. Görüşmeci Öğrenci 6 “TEOG zamanında eve misafirler geliyordu, evde ses olduğu için çalışamıyordum. Bir de ben ders çalışırken televizyon açık oluyor. Bir odam olsaydı daha başarılı olabilirdim” diyerek on kişinin yaşadığı tek odalı evinde kendisinin sessiz bir ortamda ders çalışma fırsatı olmadığı için sınava yeterince hazırlanamadığını ve başarısız olduğunu ifade etmektedir. Annesi kışın sobanın yanında çalıştıklarını, çocuğun ders çalışma ortamlarında bir sorun olmadığını belirtiyor. Oğluna ait bir oda olmadığını söyleyen Görüşmeci Anne 13 ise “çocuklar salonda kanepede yatıyorlar. Kışın kayınvalidem geliyor. O da salonda çocuklarla birlikte kalıyor. Kanepenin birinde oğlum diğerinde de kayınvalidemle kızım yatıyorlar. Oğlum TEOG’a çalıştığı için bu sene yatak odasına küçük bir masa koydum, orada çalıştı ama kendi odası gibi olmuyor tabi. Kitabı bir yerde çantası bir yerde. Çocuk nasıl ders çalışsın?” iki annenin bilinç düzeylerinin de çocuklarının ders çalışma ortamları üzerinde etkisinin önemli olduğu göze çarpmaktadır.

Bu durumla ilgili olarak Görüşmeci Öğretmen 1 ailenin ekonomik durumunun iyi olduğu durumlarda ailenin çocuğun eğitime karşı daha hassas olduğunu, ailenin ekonomik durumunun yükselmesiyle birlikte çocukların fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçlarına yönelik ilginin de arttığı, çocukların kendilerine ait odaya

sahip olduklarını ve bunun başarılı ve başarısız arasındaki temel farkları oluşturduğunu belirtmektedir.

“Kabaca tahminde bulunursam, Merkez Atatürk Ortaokulu’nun bulunduğu bölgedeki ailelerin yüzde onunun gelir durumu iyidir, yüzde yirmisi kendini geçindirebilecek durumdayken, yüzde yetmişi büyük bir fakirlik içindeler. Bu aileler genellikle tek odalı evlerde yaşıyorlar. Bununla birlikte gelen olumsuzluklar var. Çalışma ortamları da aynı yoksulluk içinde şekilleniyor. Evler sobalı olduğu için soba da genelde tek odada yanıyor. Bir tarafta televizyon açıkken diğer tarafta ders çalışmak isteyen bir öğrenci var. Büyük çoğunluk günlük olarak ihtiyaçlarını karşılayacak durumda olduğu için çocuğun bu ihtiyaçları daha geri planda kalıyor.” (Görüşmeci Öğretmen 4)

Çocuklarının evlerinin ısınma durumu ile kendilerine ait bir odaya sahip olma durumları arasındaki ilişki incelendiğinde doğalgaz ile ısınan evde yaşayan sekiz çocuğun tamamının kendine ait bir odası olduğu görülürken, sobalı evde yaşayan altı çocuktan üçünün kendisine ait ya da kardeşleriyle kaldığı bir oda varken, sobalı evde yaşayan üç çocuk anne ve babalarıyla aynı odada kalmaktadır. Kaloriferli evde yaşayan bir çocuk ise anne ve babasından ayrı bir odada yaşamasına rağmen kendine ait bir yatağı, dolabı ya da çalışma masasına sahip değildir. Doğalgazlı evde yaşayan bütün çocukların kendileri ya da kardeşleriyle kaldıkları bir odada kendilerine ait yatakları ve çalışma ortamları da bulunmaktadır.

Tablo 3. 58: Kendine Ait Odaya Sahip Olma Durumu ile Evde Isınma Biçimi Arasındaki İlişki

Kendine Ait Odaya Sahip Olma Durumu	Isınma Biçimi			Toplam
	Doğalgaz	Soba	Kalorifer	
Evet	8	3	0	11
Hayır	0	3	1	4
Toplam	8	6	1	15

3.9.1.3. Ücretli Bir İşte Çalışma Durumları

Görüşme yapılan dört okulda çocukların ücretli bir işte çalışıp çalışmadığı sorulduğunda görüşme yapılan iki çocuk ücretli bir işte çalıştığını belirtirken bir çocuk da babasının bakkalında ücretsiz olarak çalıştığını belirtmiştir. Ardahan 23 Şubat Ortaokulu öğrencisi olan ve babasının bakkalında çalışan Görüşmeci Öğrenci 14 Ramazan aylarında arkadaşlarıyla birlikte zaman zaman davul çaldıklarını ve bu şekilde para kazandıklarını ama bunun sürekli olmadığını belirtmektedir. Karabük Fevzi Çakmak Ortaokulu öğrencisi Görüşmeci Öğrenci 14 de Ramazan ayında arkadaşlarıyla birlikte davul çaldığını ama bunun dışında sürekli bir işte çalışmadığını belirtmektedir. Ramazan ayında davul çalma işinin sahur vakti yapıldığı düşünüldüğünde on dört yaşındaki çocukların gece yarısı sokakta olması ailelerinin çocukları üzerinde bir denetimleri olmadığını göstermektedir. Çocuklara ailelerinin izin verip vermediği sorulduğunda çocuklar yanlarında güvenilir arkadaşları olduğu sürece izin verdiklerini belirtmektedirler. Bu çocukların kendilerinden büyük çocuklarla ve yine kendileri gibi aileleri tarafından denetlenmeyen çocuklarla gece yarısı sokakta olması pek çok sorunu ve tehlikeyi de beraberinde getirmektedir.

Ardahan Merkez Atatürk Ortaokulu öğrencisi Görüşmeci Öğrenci 7 daimi olarak ücretli bir işte çalıştığını belirtmektedir. Çalıştığı berber tarafından kendisine herhangi bir ücret ödenmediğini belirten çocuk günlük olarak 20 TL ile 40 TL arasında değişen bir oranda bahşiş aldığını belirtmektedir. Kazandığı parayı eve gelirken evin bazı küçük ihtiyaçlarını aldığını kalan parayı da biriktirdiğini anlatan Görüşmeci Öğrenci 7 kendisine bir akıllı telefon aldığını anlatmaktadır. Bunun dışında kendi kıyafetlerini ve ayakkabılarını da kendisinin aldığını belirten çocuk ailesinin kendisinden çalışmasını istemediğini ama kendisinin çalışmak istediğini söylemektedir. TEOG sonuçları sonunda büyük ihtimalle meslek lisesine gideceğini belirten çocuk kendisinin okumak yerine berber olmayı tercih ettiğini belirtmektedir.

Görüşmeci Öğretmen 5 de Görüşmeci Öğrenci 7'yi destekler şekilde çocukların akıllı telefon, tablet gibi arkadaşlarının sahip olduğu teknolojik aletleri

satın almak ya da kendilerine kıyafet almak için okuldan sonra çalıştıklarını belirtmektedir. Bir örnek vererek öğrencilerinden birinin yarıyıl tatilini çalışarak geçirdiğini ve kendisine akıllı telefon aldığını söyleyen Görüşmeci Öğretmen 5 bunun bir sonu olmadığını çocukların birbirlerinden gördükleri şeyleri almak için sürekli bu şekilde davranmaya devam edeceklerini ve bu durumun da onları okuldan uzaklaştıracağını düşünmektedir.

Görüşmeci Öğretmen 7 okuldaki öğrencileri arasında ücretli bir işte çalışma durumunun çok yoğun olmadığını ancak ortaokuldan mezun olan öğrenciler arasında ataerkil bakış açısı nedeniyle kız çocukları ücretli bir işte çalıştırılmazken erkek çocukları arasında çalışma durumlarının çok yüksek olduğunu belirtmektedir. Ortaokul öğrencileri arasında bu sayı çok fazla olmasa da okulun bulunduğu bölgede geçimlerini tarımla sağlayan ailelerin çocuklarını hiç okula göndermediklerini belirtmektedir. Kendi okullarında kayıtlı olan ve devamsızlık yapan öğrencileri Milli Eğitime bildirmelerine rağmen okula hiç gönderilmeyen çocuklarla ilgili bir işlem yapamadıklarını aktarmaktadır.

Görüşmeci Öğretmen 4 öğrencilerinin ayakkabı boyacılığı, berber çıraklığı, pazarcı yardımcılığı gibi işlerde çalıştıklarını ancak bunu okuldan sonra ve hafta sonları yaptıkları için okulda devamsızlık sorunu oluşmadığını bu yüzden öğretmenlerin çalışan öğrencilerin takibini yapamadıklarını belirtmektedir. sadece iş yoğunluğu olduğu dönemlerde okullarını aksattıkları anlaşılan bu çocuklar okulu zorunlu olarak gidilmesi gereken yer olarak görme eğilimindedirler.

Ortaokulda okula devamsızlık yapan öğrenciler öğretmenleri tarafından takip edilmekte önce aile ile daha sonra Milli Eğitim Müdürlüğü ile iletişime geçilerek gerekli durumlarda güvenlik güçleri aracılığıyla okula getirildikleri ve aileye para cezası verildiği için çocuklar okula devam etmek durumunda kalmaktadırlar. Bu nedenle okul dışı saatlerde ücretli bir işte çalışabilirlerken, Açıköğretim Lisesine kayıt yaptıran öğrenciler tüm gün çalışabilmektedirler. Bu süreçte eğitimden uzak kalmaktadırlar.

3.9.2. Kültürel Sermaye ve Başarı Arasındaki İlişki

3.9.2.1. Eğitim Sermayesi

Eğitimde fırsat eşitliğinin öncelikli alanlarından biri eğitim kurumlarına erişim konusudur. Eğitime erişim konusunun anne ve babanın eğitim düzeyi ile yakın bir ilişkisi vardır. Eğitim Reformu Girişimi (2014) tarafından yapılan Türkiye Eğitim Sisteminde Eşitlik ve Akademik Başarı Araştırma Raporu ve Analiz araştırması sonuçlarına göre ilkokul ve ortaokulun (ilköğretim) zorunlu eğitim kapsamında olması nedeniyle eğitime erişim konusunda önemli sorunlar yaşanmazken, lise eğitiminde cinsiyet, aile geliri, yaşanılan yer ve evde kullanılan dil gibi farklılıklar nedeniyle lise eğitimine erişim konusunda önemli sorunlar yaşanmaktadır. Aynı rapor lise eğitiminin zorunlu eğitim kapsamına alınması nedeniyle eğitime erişim konusunda sosyoekonomik gruplar arasındaki okullulaşma farklarının orta ve uzun vadede ortadan kalkacağını beklemektedir.

Araştırma bulgularında ortaya çıkan zorunlu lise eğitimine rağmen Açıköğretim Liseleri aracılığıyla çocukların eğitim kurumlarından uzak kalmaları sorunu ortaya çıkmıştır. Aynı araştırma sonuçlarına göre liselere erişimde anne babanın eğitim düzeyinin ilkokullara oranla daha etkilidir. Ortaöğretim çağındaki çocukların annelerinin eğitim düzeyinin lisans olduğu durumlarda çocukların okullulaşma oranları % 30; anne eğitim düzeyinin lise olduğu durumlarda % 24 oranında arttığını gösteren bu çalışma babanın eğitim düzeyinin lise ve üniversite olduğu durumlarda da bu oranın % 20 oranında arttığını göstermektedir (Eğitim Reformu Girişimi, 2014:8).

Türkiye’de eğitime erişim konusunda yaşanan fırsat eşitsizliklerini aşan çocukların eğitimin tek odaklı başarı kriterine karşı sosyo-ekonomik statüleri bağlamında bir fırsat eşitsizliğine maruz kalmaktadır. Akademik başarının toplumsal statüsü yüksek işlere ulaşmayı sağlaması sayesinde ve eğitim sisteminin akademik başarıyı ölçüp ödüllendirmesi sonucu veliler çocuklarının akademik başarısını öncelemektedir. Ancak akademik başarının anne ve babanın eğitim düzeyi ile yakın bir ilişkisi söz konusudur.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan 2018Liselere Geçiş Sistemi (LGS) Merkezi Sınavla Yerleşen Öğrencilerin Performansı (2018) değerlendirmesinde anne ve baba eğitim düzeyinin merkezi sınav puanları üzerinde de büyük etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anne ve baba eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin üniversiteye yerleşme olasılıkları artmaktadır.

Ardahan ve Karabük illerinde gerçekleştirilen görüşmelerde de anne ve baba eğitim düzeyinin çocukların merkezi sınavlarda daha başarılı olduklarını göstermektedir. Tabloda TEOG sıralaması ile anne ve baba eğitim düzeyi arasındaki ilişki gösterilmektedir. Türkiye ortalamasının üzerinde TEOG puanı alan dört çocuğun tamamının anne ve babası üniversite mezunu iken görüşmelerde başka lisans mezunu anne ve baba bulunmamaktadır. Türkiye ortalamasında puan alan üç çocuğun anneleri ilkokul mezunu birinin babası ilkokul ikisinin babası lise mezunudur. Türkiye ortalamasının altında TEOG puanı alan sekiz çocuğun ise okur-yazar değil statüsünden lise düzeyine değişiklik göstermektedir. Bu durum anne ve babanın eğitim düzeyinin akademik başarı ile ilişkisini açıklamaktadır.

Tablo 3. 59: TEOG Sıralaması ile Anne ve Baba Eğitim Durumu Arasındaki İlişki

TEOG Sıralaması		Türkiye Ortalamasının Üstü	Türkiye Ortalaması			Türkiye Ortalamasının Altında			
Baba Eğitim Durumu		Lisans	İlkokul	Lise	Toplam	Okur-Yazar Değil	İlkokul	Lise	Toplam
Anne Eğitim Durumu	Okur-Yazar Değil	0	0	0	0	1	1	0	2
	İlkokul	0	1	2	3	0	1	1	2
	Ortaokul	0	0	0	0	0	1	1	2
	Lise	0	0	0	0	0	1	1	2
	Lisans	4	0	0	0	0	0	0	0
Toplam		4	1	2	3	1	4	3	8

3.9.2.3. Ailelerin Çocuklarıyla Zaman Geçirme Pratikleri

Ergenlik çağındaki çocukların belli sorumluluklar verilerek yetiştirilmesi ve bireysel gelişimleri desteklenmesinin yanında belli biçimlerde aile tarafından denetlenmesi de son derece önemli bir konudur. Çocuğun denetlenmesi farklı açılardan ele alındığında ev ödevlerinin kontrolü, arkadaşlık ilişkilerini ve ev dışındaki ortamlarının kontrolü gibi bazı durumlar ele alınmıştır. Çocuğun teknolojik aletlere karşı zaafının kontrol edilmesi ve hayatını düzenli bir şekilde sürdürmesi için özellikle öğretmenler aileler tarafından ev ödevlerinin kontrol edilmesi konusunun önemine vurgu yapmaktadırlar. Kendisi de öğretmen olan Görüşmeci Anne 1 çocuk kaç yaşında olursa olsun ev ödevlerinin öncelikle aile tarafından kontrol edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Sadece çocuğun defterine bakarak bile ailenin çocuğunun günü dolu dolu geçirip geçirmediğini anlayabileceğini söylemektedir. Kendisinin de çocuğunun ev ödevlerini her gün kontrol ettiğini ancak bunu yaptığını çocuğuna belli etmeden onu kontrol ediyor hissine kapılmasına neden olmadan yaptığını belirtmektedir.

Okul Aile Birliği Başkanı Okul Aile Birliği Başkanı 1 de beşinci sınıftaki kızının ödevlerini birinci sınıfta birlikte yaptıklarını daha sonraki yıllarda kendisinin yaptığını söylemektedir. Bir süre kızının ödevlerini kontrol ettiğini ancak daha sonra kızının ödev yapma alışkanlığını kazandığını düşündüğünden beri kızına fark ettirmeden kontrol etmeye devam ettiğini söylemektedir. Doğrudan ödev kontrolünün çocuğun bireysellik kazanmasına engel olacağı düşüncesiyle çocuklarına fark ettirmeden yapan bu anneler ödevlerin bir sorumluluk olduğu ve çocuğun bunu tek başına yapması gerektiğine inanmaktadırlar.

Görüşmeci Anne 9 ise eşinin çocuğun dersleriyle daha fazla ilgilendiğini, ancak yemek ve çalışma saatlerini düzenlediğini onun ne kadar ve ne zaman çalışacağını kendisinin belirlediğini anlatmaktadır. Çocuğun ödevlerini yapma konusu dışında ailelerin çocuklarının çalışma saatlerini düzenlemeleri de önemli bir ayrıntı haline gelmektedir. Eğitim durumu düşük olan annelerin bu konuda herhangi bir düzenleme yapmadıkları görülmektedir. Görüşmeci Öğretmen 1 de ailelerin

çocuklarına ödevlerini yapmalarını söylediklerini, çocukların ödevim yok dediği zaman kontrol etmediklerini velinin çocuğun eğitiminde üstüne düşen görevi yerine getirmediğini belirtmektedir.

Ailenin çocuğu yönlendirmek amacıyla herhangi bir kural uygulayıp uygulamadığı sorulduğunda öncelikle çocukların yaşlarına göre yapabilecekleri ve yapamayacakları şeyleri öğrenmesi için bazı sınırlarının olması ve bu sınırların açık bir şekilde ortaya koyulması önemine vurgu yapılmaktadır. Ancak ailelerin uyguladığı tutumlar önemli ölçüde kendi bilinç düzeyleri ve TEOG sınavına yaklaşımlarıyla ilişkili olarak gelişmektedir. TEOG sınavında Türkiye ortalamasının üzerinde yer alan dört çocuğun annesiyle yapılan görüşmelerde sınırların genellikle teknolojik aletlerle geçirdikleri zamana yoğunlaştığı gözlenmektedir.

Ailelerin çocuklarıyla yaptıkları konuşmalar sonunda çocukların ne kadar süre ve ne zaman teknolojik aletleri kullanabileceklerini belirledikleri anlaşıyor. Görüşmeci Anne 8 “TEOG sınavı var önümüzde. Bu bir yarış. Düzenli çalışanın kazandığı bir yarış aslında sadece çalışmayla da değil psikolojik olarak da kendilerini hazırlamaları gerekiyor. Veli olarak baktığımda TEOG yanlış 8. sınıf öğrencisine yapılmaması lazım. 6. sınıfta çocuk daha neyin ne olduğunu bilmiyor oturup çalışması gerekiyorsa oturuyor ama 8 dediğimiz zaman dikkatinin dağıldığı her alana kaydığı bir dönem sosyal medyanın tutsağı olduğu bir dönem. Bu yüzden bu konuda sınırlamalar getirmek durumundayız.”

Görüşmeci Öğrenci 1’in annesi Görüşmeci Anne 1 de aynı şekilde TEOG sınavı öncesinde çocuğunun akıllı telefonu olmadığını sınavdaki başarısını ödüllendirmek için ona akıllı telefon aldıklarını, sınav öncesinde de hafta içi bilgisayarı eşinin işyerine götürdüğünü anlatmaktadır.

Çocuklara uygulanan kurallara uyulmadığı takdirde cezalar verdiklerini belirten aileler genellikle cezanın teknolojik aletleri ellerinden almak, istediği bir şeyi yapmamak ya da gitmek istediği bir yere gitmesine izin vermemek şeklinde olduğunu belirtmektedirler. Çocukların çoğunlukla yasaklara uymak zorunda kaldıkları görülmektedir. Görüşmeci Öğrenci 9 “bilgisayar karşısında çok zaman

geçirdiğimde kalkmamı söylüyorlar, söylediklerine uymazsam ceza verebiliyorlar. Bazen bir hafta telefonumu ya da bilgisayarımı elimden alıyorlar mecburen uymak zorundayım” şeklinde ifade ettiği kurallara karşı durmanın cezası karşısında kurallara uyum sağladığını ifade etmektedir.

Aileler çoğu zaman kurallarla ilgili sınırları net bir şekilde çizemediği için çocukların görev ve sorumluluklarını yerine getirmede bazı sorunlar yaşadığı görülmektedir. Araştırmada ailelerin çocuklarıyla iletişimlerinin önemli bir boyutu olan çocuklarına davranışlarıyla ilgili sınırlar çizerek belirli kurallar koyup koymadıkları sorusu karşısında ailelerin önemli bir kısmı kurallar koysalar da bu kuralları uygulayamadıklarını ifade etmektedirler. Çocuklar kurallara uymadığı takdirde çocuklarına cezalar verdiklerini belirten aileler çocuklarının ısrarı karşısında verdikleri cezalardan vazgeçmekte ve çocuğa karşı tutarsız davranışlar sergilemektedirler.

Akıllı telefonla günlük on saate yakın zaman geçirdiğini belirten Görüşmeci Öğrenci 10, ailesinin kendisine bu yüzden kızdığını zaman zaman telefonu elinden aldıklarını ancak kendisi ısrarcı olduğu için hemen geri verdiklerini ifade etmektedir. On saatlik bir sürenin çok fazla olduğunu düşünen Görüşmeci Öğrenci 10, ailesinin kendisine telefon bağımlısı olduğunu söylediğini kendisinin de aynı şekilde düşündüğünü ancak telefondan kopamadığını belirtmektedir.

Köyde hayvanlarla vakit geçirmeyi seven Görüşmeci Öğrenci 3 birileri şikayet ettiği zaman annesinin kendisini köye göndermeyeceğini söylediğini ancak dayısı ararsa gönderdiğini anlatarak ailenin çocuğun davranışları karşısında verdikleri ceza tutumlarında tutarsız davranışlarının çocuğun davranışları üzerinde olumsuz etki bıraktığı anlaşılmaktadır. “Annem çok ceza vermiyor yani neticede ceza verir gibi duruyor ama ceza vermiyor ilk veriyor. Diyor mesela köye gitmeyeceksin haftaya dayım arıyor Çetin hazırlan almaya geliyorum öyle cezayı veriyor tam dayım aradı mı cezayı bitiriyor.” Annenin ceza verme davranışındaki tutarsızlığın farkında olan çocuk olumsuz davranışlarını sürdürmeye devam ediyor.

Yaşadığı sağlık problemleri yüzünden dört kez ameliyat olmak zorunda kalan ve yürüme konusunda sorun yaşayan Görüşmeci Öğrenci 16'nın annesi de çocuğunun günde dört-beş saatini bilgisayar oyunu oynayarak geçirdiğini bu yüzden elinden bilgisayar ve telefonunu alarak cezalandırdıklarını ancak ısrarcı tavırları yüzünden geri vermek durumunda kaldıklarını ifade etmektedir. Ailelerinin kuralları ve cezalarına karşı ısrarcı tavırları sonucunda ailelerin davranışlarını değiştirmeleri çocukların bu konuda ailelerini yönlendirdiği sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Görev ve sorumluluklarının bilincinde bireyler yetiştirilmesi için ailelerin çocuklarına karşı tutarlı davranışlar sergilemesi son derece önemlidir. Verilen cezaların kurallarla uygun olması ve uygulanması çocuğun davranışlarını düzenlemesinde önemli bir etkidir. Cezalarla birlikte verilecek ödüllerin de amaca uygun olması ve verilen sözlerin yerine getirilmesi de önemlidir. Çocuğun her davranışına ödül ve ceza vermek çocuğun davranışlarını ödül ve cezaya göre şekillendirmesine neden olmaktadır. Bu yüzden ailelerin ödülleri çocuğu motive edecek şeylerden seçmesi gerekmektedir.

TEOG sınavında Türkiye ortalamasının üzerinde yer alan dört öğrenciden üçü başarıları karşısında akıllı telefonla ödüllendirilmiştir. Bütün arkadaşlarının akıllı telefonu olduğu için kendileri akıllı telefonla ödüllendirilmek istediklerini belirtmişler ve aileler de bu isteklerini yerine getirmişlerdir. Görüşmeci Anne 2 ödülleri çocukların isteklerine bıraktıklarını belirtirken, çocukların genellikle İzmir'e gitmek istediklerini bunun onlar için manevi kendisi için maddi bir ödül olduğunu belirtmektedir. Dördüncü öğrencinin annesi Görüşmeci Anne 8 de çocukların her şeylerinin olduğunu onları maddi şeylerle ödüllendirmediğini, onu mutlu edecek bir şey yaptıklarında onlarla didişip oynadığını söylemektedir.

Karabük Merkez Atatürk Ortaokulu'nda bir Türkiye ortalamasında diğeri Türkiye ortalamasının altında sonuca sahip olan iki öğrencinin anneleri de çocuklarına kurallar koyduklarını bu kurallara uymadıkları takdirde çocukları cezalandırdıklarını ya da ödül olarak gezi ya da güçlerinin yettiği maddi şeylerle ödüllendirdiklerini belirtmektedirler. Türkiye ortalamasına sahip olan öğrencinin annesi Görüşmeci Anne 13 çocuğun dikkati dağılmadan TEOG'a hazırlanması için

evdeki interneti kapatarak ceza vermeden sorunu çözdüklerini aktarmaktadır. Bu öğrenciler dışında kalan on öğrenci ya hiçbir kuralla sınırlandırılmadığı ya da kurallara uymadıkları zaman aldıkları cezalar karşısında tutarlı davranışlarla karşılaşmadığı görülmektedir. Görüşme yapılan on altı annenin altısı çocuklarına kurallar koyduklarını ve bu kurallara uymadıkları takdirde çocuklarına verdikleri cezaları uyguladıklarını belirtirken, beş anne çocuklarına hiç kural koymadıklarını, beş anne ise çocuklarına verdikleri cezaları uygulamadığını anlatmaktadırlar.

Ardahan Merkez Atatürk Ortaokulu'nda görüşme yapılan dört anne çocuklarına hiçbir şekilde ödül ya da ceza vermediklerini belirtirken, Görüşmeci Anne 5 bazen dövdüklerini anlatmaktadır. Yedi çocuklu ve aylık 350 TL ile geçimini sağlayan bu ailenin çocuğunun ceza yöntemi olarak dövdüğü görülmektedir. Özellikle çocuğun çekingen yapısı öğretmeni tarafından da dikkat çekilen bir durumdur. Öğretmenleri bu durumu ailenin kalabalık olması ve aile ilgisinden yoksun olmasına bağlamaktadırlar.

Çocuklara yapılan ödül vaatlerinin yerine getirilmesi de verilen cezaların uygulanması kadar önemlidir. Aileler çocuklarına bazen söz verdikleri ödülü almamakta ya da alamamaktadır. Bu durum karşısında çocukların bir sonraki davranışta isteksizliğine yol açmaktadır. Türkiye ortalamasının altında yer alan ve kitap okumaktan ders çalışmaktan sıkıldığını belirten çocuğun annesi Görüşmeci Anne 11 çocuğun bazen heyecanını kırmamak için sözler verdiğini ancak çoğunlukla sözünü tutamadığını bu durum nedeniyle çocuğun artık kendisinden bir isteği olmadığını anlatmaktadır. Görüşmeci Öğrenci 9 ailesinin verdiği sözleri yerine getirdiklerini yerine getiremeyeceklerse en başta neden yapamayacaklarını kendisine anlattıklarını söyleyerek ailenin kendisiyle açık şekilde iletişim kurması karşısında ailesine karşı güven sağlarken, verilen sözleri tutmayan ailelerin çocukları ailelerine karşı olan güvenlerini de yitirmektedirler. Maddi güçlerinin ödül vermeye yetmeyeceğini düşünen aileler çocuklarını ya hiç ödüllendirmediklerini ya da onlara sarılıp öperek ödüllendirdiklerini belirtmektedirler. Türkiye ortalamasında sonuç elde eden çocuğun annesi Görüşmeci Anne 13 pek ödül kavramı olmadığını planladıkları testleri çözerse istediği diziyi izlemesine ya da hafta sonu dışarı çıkmasına izin

verdiğini aktarmaktadır. Ödül kavramını genellikle maddi olarak anlayan anneler çocuklarını manevi olarak ödüllendirmenin daha önemli olduğu açık bir gerçektir.

TEOG sınavında Türkiye ortalamasının üzerinde ortalamaya sahip olan dört öğrencinin hayatlarını ve evlerindeki düzeni sınava odakladıkları bu nedenle ailelerin TEOG sınavına hazırlık aşamasında çocuklarının dikkatini çekecek durumlar konusunda çocuklarına sınırlama getirdikleri görülmektedir. Çocukların motivasyonunu artırmak için çocukların istekleri olan akıllı telefonla ödüllendirme vaadinde bulundukları ve başarılı sonuçları karşısında sözlerinde tuttukları görülmektedir.

Okul Aile Birliği Başkanlarına da yöneltilen aynı soruda her ikisinin de kendi çocuklarına olumlu davranışları sonucu ödülle karşılık verdikleri görülmektedir. Okul Aile Birliği Başkanı 1 ceza vermenin olumsuz davranışa karşı çözüm olmadığını düşündüğü için çocuklarını hiç cezalandırmadığını belirtirken, Okul Aile Birliği Başkanı 2 bir yaşından beri olumsuz bir davranışa arka arkaya yaptığında oda cezası verdiklerini ifade etmektedir. Odasında bir süre yalnız kalan çocuğun odasından çıktığında özür diledikten sonra kendisinin davranışı hakkında konuşarak tekrar etmemesini söylediklerini ve bunun etkili bir yöntem olduğunu aktarmaktadır.

Anne ve babaların çocuklarıyla iletişimleri, onlara karşı tutumları çocukların gelişimi ve eğitimdeki başarıları için önemli bir unsurdur. Anne ve babanın çocuğa karşı tutumlarında birbirleriyle iletişim halinde olmaları çocuğun gelişiminin önemli bir parçasıdır. Ailesinin ona karşı sevgi ve özen gösterdiğini hisseden çocuğun özgüveni ve davranışlarında olumlu bir gelişme sağlanır.

Görüşme yapılan annelere çocuklarıyla zaman geçirme pratikleriyle ilgili sorulan soruda ortaya üç davranış biçimi ortaya çıkmıştır. Birinci gruptaki ailelerin çocuğuyla özel olarak ilgilendiği, onun ihtiyaçlarını anlamaya ve yaşına uygun pratikler sergiledikleri anlaşıırken, ikinci gruptakilerin çocuğuyla zaman geçirmesine rağmen özel bir ilgiden ziyade günlük rutin halinde çocuğuyla aynı ortamda olmayı ve onunla birlikte televizyon izlemek, yemekte günlük konular hakkında sohbet etmek gibi davranışları sergilemesine rağmen çocuğun ihtiyaçlarına

yönelik bir iletişim içinde olmadıkları görülmüştür. Üçüncü grupta ise çocukla herhangi bir iletişim kurulmadığı gözlenmiştir.

Ebeveynlerden birinin doğru bulduğu davranışı diğerinin onaylamaması durumunda karar vermekte zorlanan, diğer insanlara güven duymayan, tutarsız, dengesiz, aşırı isyankâr bireyler ortaya çıkmaktadır. Aynı şekilde ilgisizlik durumlarında da aileler çocukların psikolojik ve fizyolojik ihtiyaçlarını görmezden gelerek çocuklarının zamanla dikkat çekmeye çalıştığı, saldırgan, iletişim sorunları yaşayan bireyler haline geldiği ortaya çıkmıştır. Demokratik aile ortamında yetişen çocuklar sıcak davranışı ve koşulsuz sevgi ve saygısıyla karşılaşır. Çocukların düşüncelerini paylaşmaları önemsendiği için kendini daha iyi ifade edebilen çocuklar ortaya çıkacaktır (Oturum 3, t.y.).

Görüşme yapılan annelerin genellikle çocuklarıyla ilgilendikleri görülürken, sadece bir anne çocuğun okul dışı zamanlarını odasında geçirdiği için onunla iletişim kurmanın imkânı olmadığını bu yüzden kızıyla zaman geçiremediğini belirtmiştir. Babasıyla da hiçbir iletişim kurmayan bu çocuk günlük sekiz-on saatini internette geçirebildiğini söylemektedir. Bu tutumunun hastalık sonrasında emekli olan babasının gün boyu bilgisayar başında olmasıyla ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Babasıyla aile üyelerinden hiç kimsenin iletişim kurmadığını belirten çocuğun eksiklerini görmezden gelmek için internette zaman geçirmeye başladığı anlaşılmaktadır. TEOG sınavına da yeterince hazırlanamadığını kabul eden bu çocuk Türkiye ortalamasının çok altında bir puan almış olmasına rağmen annesi çocuğunun TEOG da kaç puan aldığını bilmemektedir.

Çocuğu için özel zaman ayıran anneler onlarla sadece onlar hakkında olan sohbetler yaptıklarını, birlikte oyun oynadıklarını, onlarla okudukları kitaplar hakkında değerlendirme yaptıklarını, onlarla konuşma yaparken her türlü dış etkenden soyutlanarak konuşma yaptıklarını belirtmektedir. Çocukların da bu tutumu önemsedikleri, ailelerinin onlara saygı duyduğunu hissettiklerini belirten ifadelerle ebeveynlerin çocuklar üzerindeki tutumunun akademik başarı üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Annelere çocuğunun TEOG puanı sorulduğunda Türkiye ortalamasının üzerinde puan alan çocukların dördünün annesi de kontrol ettiklerini

belirterek çocuğun tam puanı ifade edebilmekte hangi okullara gidebilecekleri hakkında bilgi sahibi olduğu anlaşılmaktadır. Çocuklarına özel ilgi gösteren diğer üç ailenin çocuklarının ikisi Türkiye ortalamasında puan alırken biri Türkiye ortalamasının altında kalmıştır. İlkokulu köy okulunda okuyan ve ailesinin ekonomik şartları iyi olmayan bu çocuğun annesiyle olan iletişimi özel ilgi statüsündeyken babasının ilgisiz tutumuyla karşı karşıya kaldığı görülmektedir.

Tablo 3. 60: TEOG Sıralaması ile Anne-Çocuk Zaman Geçirme Pratikleri Arasındaki İlişki

Anne-Çocuk Zaman Geçirme Pratikleri	TEOG Sıralaması			Toplam
	Türkiye Ortalamasının Üstü	Türkiye Ortalaması	Türkiye Ortalamasının Altında	
Çocuğa Özel İlgi	4	2	1	7
Birlikte Zaman Geçirme	0	1	6	7
Çocuğa Karşı İlgisizlik	0	0	1	1

Çocukların genellikle ev hanımı olan anneleriyle birlikte zaman geçirdikleri görülürken babayla olan iletişiminde daha belirleyici olduğu anlaşılmaktadır. Görüşme yapılan anneler ve çocukların baba çocuk arasında kurulan iletişim ve zaman geçirme pratiklerinde annelerden farklı olarak problemlili ilişki tanımlamaları sonucu problemlili ilişki kategorisi elde edilmiştir. Türkiye ortalamasının üzerinde olan dört çocuğun babasının her akşam çocuklarının ödevleriyle, özel durumlarıyla, arkadaşlık ilişkileriyle ilgilendikleri aynı şekilde Türkiye ortalamasında olan bir çocuğun da babasıyla özel bir iletişim halinde olduğu görülmektedir.

Yapılan görüşmelerden sonra dört çocuğun günlük rutin içerisinde babalarıyla iletişim kurabilirken, dört çocuğun babasıyla herhangi bir iletişim kurmadığı anlaşılmaktadır. Türkiye ortalamasının altında yer alan iki çocuğun ise babalarıyla problemlili ilişki yaşadıkları anlaşılmaktadır. Biri kız diğeri erkek iki öğrencinin babalarıyla herhangi bir iletişimleri olmadığı anneleri tarafından da ifade edilirken,

her iki çocuğun da babaları hakkında konuşmak istemedikleri anlaşılarak babaları hakkında sorulan sorulardan vazgeçilmiştir. Ardahan Merkez Atatürk Ortaokulu'nda okuyan ve babasıyla problemli bir ilişkisi olan kız çocuğunun annesi de engelli olan başka bir çocuğuyla ilgilendiği için kızına özel bir ilgi gösteremediğini söylemektedir. Çocukla yapılan görüşmelerde çocuğun kendini ifade etme konusunda da sorunlar yaşadığı, içine kapanık bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Karabük Merkez Atatürk Ortaokulu'nda okuyan erkek çocuğu ise annesinin ilgisi sayesinde babasıyla yaşadığı problemleri daha az etkiyle atlattığı gözlenmektedir.

Tablo 3. 61: TEOG Sıralaması ile Baba-Çocuk Zaman Geçirme Pratikleri Arasındaki İlişki

Baba-Çocuk Zaman Geçirme Pratikleri	TEOG Sıralaması			Toplam
	Türkiye Ortalamasının Üstü	Türkiye Ortalaması	Türkiye Ortalamasının Altında	
Çocuğa Özel İlgi	4	1	0	5
Birlikte Zaman Geçirme	0	1	3	4
Çocuğa Karşı İlgisizlik	0	1	3	4
Çocukla Problemli İlişki	0	0	2	2

Anne ve babanın çocukla zaman geçirme pratiklerinin eğitim durumlarına ve gelir düzeylerindeki artışa oranla değiştiği gözlenmiştir. Eğitim durumu düşük olan ailelerde çocukla aynı ortamda bulunmanın, çocuğun ekonomik ihtiyaçlarının karşılanmasının yeterli olduğu düşüncesinin var olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Baba eve ekmek getirdiği sürece çocuklarıyla ilgilendiğini düşünmektedir, ancak çocukların babalarından duygusal anlamda destek göremedikleri ortaya çıkmaktadır.

Çocuklara özel bir durumları olsa kiminle paylaşacakları sorusu yöneltildiğinde özel ilgi gören çocukların tamamı ve babalarıyla iletişim kurma problemi yaşamayan çocuklar hem anneleri hem de babalarına anlatabileceklerini söylerken, babalarının ilgisiz olduğu durumlarda ve babalarıyla problemli ilişkisi olan çocukların sadece anneleriyle ya da yakın arkadaşlarıyla paylaşacaklarını söylemişlerdir. Çocukların ev dışında karşılaşılabilecekleri olumsuz durumları

kendilerinin çözmek yerine aileleriyle paylaşmaları onların daha güvenli bir ortamda olmalarını sağlayacaktır. Çocuklarıyla ilişkilerinde sorun yaşamayan ailelerin çocukları sorunlarını aileleriyle paylaşabildiklerini ifade ederken babalarıyla iletişim sorunu yaşayan çocukların sadece annelerine anlatacaklarını ifade etmeleri, annelerin eğitim durumunun düşük olduğu ve eşiyle problem yaşadığı durumlarda çözümsüz kalacaktır. Çocukların yetiştirilmesinde babaların disiplin sağlayıcı konumdan sevgisini gösteren bir konuma geçmesi ve çocukların fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçlarına duyarlı olması çocukların sağlıklı bir ruh haline ve kaliteli bir yaşama sahip olmasını sağlayacaktır.

Ardahan Merkez Atatürk Ortaokulu Öğretmeni Görüşmeci Öğretmen 6, “babalar çocuğum okusun diyor ama bunu çocuklarına ne kadar yansıtıyor orası tartışılır. Çocuklarla iletişim kurmuyorlar, onlarla konuşmuyorlar. Anneler ise babaların gerisinde kalıyor, sözlerinin bir kıymeti olmadığı için çocuklar üzerinde de bir etkileri olmuyor. Genelde çocukla ilgilenen anne oluyor, ama sonuçta baba ne derse o oluyor.”

Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan aileler çocuklarıyla hafta sonları sinema, tiyatro gibi kültürel etkinliklere katılmayı tercih ederken, ekonomik düzeye bağlı olarak diğer çocukların aileleriyle ev dışında zaman geçirme pratikleri akraba ziyaretleri ya da şehir içinde gezmek olarak ortaya çıkıyor. Ardahan’da sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan aileler hafta sonlarını Kars, Erzurum, Trabzon gibi yakın illere giderek ve oralarda kültürel etkinliklere katılarak geçirdiklerini anlatırken, Karabük’teki ailelerin hafta sonlarını Karabük’te geçirmeyi tercih ettikleri görülmektedir. Şehir dışına çıkmayı çocuklarının gelişimi için tercih ettiklerini belirten aileler çocuklarına zaman zaman tercih hakkı sunarak gidilecek yerin tercihini çocuklarına bıraktıklarını belirtmektedir. Bunu bir anlamda onlara ödül şeklinde sundukları anlaşılmaktadır.

Ardahan Merkez Atatürk Ortaokulu’nda zaman zaman okuldaki malzemelere zarar verme durumuyla karşılaştıklarını belirten öğretmenler, çocukların ailelerin göremediği ilgiyi çevrelerinden görmek için yaptıklarını düşünmektedirler. Ergenlik çağındaki çocukların tamamında böyle bir durumla karşılaşılabilceğine dikkat çeken

öğretmenler çocukların evde tutarsız davranışlarla karşılaştıkları için kendi davranışlarında da tutarsızlık sergilediklerini ifade etmektedirler. Ailelerin evdeki ilgisizliğinin çocuğun ev dışında ilgiyi araması sonucunu doğurmaktadır. İnsanların onu beğeneceği bir şeyi başaramadığı durumda olumsuz davranışlarla ilgi çekmeye çalıştıklarını düşünen öğretmenler bu sorunun okulda çözülemediğini ailelerin çocuklarını dinleyerek onları sevdiklerini göstermek zorunda olduklarını ifade etmektedirler.

Öğretmen anne olan Görüşmeci Anne 1 ailelerin mutlaka çocuklarıyla konuşması, onları konuşturmaları gerektiğini, onların duygularını paylaşmaları gerektiğini belirtmektedir. “Aileler çocukla okuldan gelince mutlaka çocuklarıyla konuşmalı, paylaşmalı, en çok yemek saatinde bir arada oluyor aileler çocuklarla yemek saatinde çocukları konuşturun. Bu çocuklar evde hiç konuşmadıkları için okulda zapt edilemez oluyorlar. Evde söz hakkı verilmemiş, konuşulmamış, dinlenmişse, o günkü yaşadığı sıkıntıyı stresi geldiğinde arkadaşıyla paylaşıyor. Dolayısıyla derste arkadaşıyla konuşuyor, diyorum çocuklarınızla konuşun onlarla diyalog kurun diyorum. Çocuk gününü nasıl geçirdi bu sorulmalı. Bizde küçük ön plana çıkmaya çalışır anlatır onu bir rahatlatırız sonra abisiyle muhabbet ederiz. Çocuklar dinlenmeli aileler. Çocuklar gün içerisinde ne yaptı onu öğreniyorsunuz aynı zamanda. Bir de çocuk takip edilmeli. Mesela egemen çalışma masası odasında diye orda çalışmadı, evin her yerini kullandı, yatarak, uzanarak çalıştı. Aslanım ne yapıyorsun diye sarılırken bir yandan da ne yaptığına bakıyorum. Yapıyor musun deyince daha farklı oluyor, çaktırmadan yapıyorum. İkisinin de yazıları çok kötü, defterlerine düzenli not tutuyorlar mı diye bakarım. Annem okuma yazma bilmediği halde defterime baktığına göre her aile İngilizceyi, matematiği bilsin bilmesin çocuğun o günü dolu dolu geçirip geçirmediğinden defterinden çok rahat anlayabilir. Destekleyici kitaplar alınmalı. Güçleri yetmiyorsa da öğretmenler çok rahat yardımcı oluyorlar. Ben bir önceki yılki kaynağımı veriyorum veya gidip alıp çocuğa veriyorum. Mutlaka çocukların ekstra kaynakları olmalı.”

Görüşmeci Anne 2 çalıştığı için eve yorularak geldiğini ancak kendi annesinin köy çocuğu olduğu için okuyamamasına rağmen ve tüm olumsuzluklara

rağmen çocuklarına gösterdiği ilginin daha fazlasını kendi çocuklarına göstermek durumunda hissetmektedir.

3.10. Toplumsal Sermaye ve Başarı Arasındaki İlişki

Bireylerin içinde yaşadıkları çevre ve toplumsallaşma süreçleri onların toplumsal sermayelerini üretir. Her ne kadar toplumsal yaşam biçimleri bireylerin ekonomik sermayeleri ile ilişkisi olsa da aynı zamanda toplumsallaşma süreçleri onların yaşam biçimlerini şekillendiren önemli bir etkidir. Kişinin eğitim kurumlarına yaklaşımını ve kendisi ve çocuğunun eğitim sürecindeki niteliği ve niceliği belirleyen önemli bir etken olarak ortaya çıkmaktadır.

Üniversite diplomasının yaşam kalitesinin belirlenmesinde oynadığı rol herkes tarafından kabul edilen bir gerçek iken üniversite diplomalarının birbirleriyle olan hiyerarşilerini çok az aile çözümleyebilmektedir. Görüşme yapılan annelere çocuklarının eğitim tercihleri sorulduğunda atanabileceği bir mesleği olsun cevabı alınmaktadır. Lise tercihleri de Fen Lisesi olarak ifade edilmektedir. Bunun nedeni sorulduğunda lisans eğitim düzeyindeki dört anneden üçü çocuğunun Fen alanına ilgisi olduğunu ifade ederken bir anne Fen Lisesinin en iyi eğitimi verdiği için tercih ettiklerini belirtmektedir. Fen Lisesini tercih ettiğini belirten annelerden Görüşmeci Anne 16 ise “komşu çocuklarından okuyanlar var mesela. Tıp, İngilizce Öğretmenleri hep Fen Lisesinden, Öğretmen Lisesinden çıkıyor. Onlardan görüyoruz.” diyerek birlikte aynı çevrede yaşadıkları insanların eğitim tercihleri ailelerin eğitim terciplerinde önemli bir etken haline gelmektedir.

“Ben çektim sen çekme, kendini kurtar dendiğinde çocukta ters tepiyor. Üzerinde baskı hissediyor. Bütün çocukların ailesi bizim çocuğumuz okusun memur olsun. Biz çektik onlar çekmesin diye düşünüyor. O çocukta işe yaramıyor. Bu çocuk için ailesinin anlattıkları soyut kalıyor. Hayallerini hedeflerini konuşsa bunlar için okumak zorunda olduğu hissettirilse başka türlü olur.” (Görüşmeci Öğretmen 3).

Aileler gibi çocuklarda çevrelerindeki eğitim alan insanların tercihleri doğrultusunda Lise ve üniversite tercihlerini belirledikleri ortaya çıkıyor. Özellikle aile bireyleri arasında üniversite mezunu ya da üniversite öğrencisi olduğu durumlarda çocukların daha ileriye odaklandıkları gözlemlenmiştir. Ailesinin eğitim sermayesi ve ekonomik sermayesinin düşük olduğu durumlarda bile üniversite okumuş ya da okuyan bir bireyin olması çocuğun somut bir örneği kendisine referans almasını sağlamaktadır. Ailesinde ya da akrabalarında üniversite öğrencisi ya da mezunu olmayan çocukların hayalleri sınırlı kalmakta ve daha kısa vadeli eğitim planları yapmaktadırlar.

Dört çocuk annesi olan Görüşmeci Anne 4 “ben beşi bitirdim. Okuma yazmayı kendim öğrettim çocuklarıma. Büyük kızım anaokuluna gitmedi, ben kendim öğrettim. Bir doktor bey vardı Allah razı olsun onun sayesinde çocuklarımla ilgilendim. O çok yardım etti bana. Derslerini bilsem de bilmesem de takip ettim. Sonra zaten çocuklar kendileri ilerledi. İkisi üniversiteyi bitirdi. Üçüncüsü lisede, dördüncü de bu sene TEOG’a girdi işte. Şimdi büyükler küçüklere ders çalıştırıyor, yardım ediyor.” İfadesi ile tanıştığı bir doktor sayesinde çocuklarının eğitimleri ile nasıl ilgilenmesi gerektiğini öğrendiğini ve çocuklarının üniversite okuma süreçlerini açıklamaktadır. Abi ve ablasının üniversite mezunu olması Görüşmeci Öğrenci 4’ün okuldaki en yüksek TEOG puanını almasında en büyük etkidir. Okulun bulunduğu çevrede üniversite okuyan birilerinin çok az olması diğer çocukların eğitim kurumları üzerinde hayal kurmalarını güçleştirmektedir.

Görüşmeci Öğretmen 12 ise Karabük Merkez Atatürk Ortaokulu’nun akademik başarısı konusunu şu şekilde özetlemektedir. “Okulumuz Karabük’ün en eski okullarından biri. Yerleşmiş bir kültürü var. Uzun süredir burada olan öğretmenler var. Bu öğretmenler veli öğrenci profilini çok iyi tanıyor. Öğretmen veli iletişimi iyi düzeyde. Ailelerin genellikle ekonomik ve kültürel seviyeleri yüksek. Birlikte sosyalleştikleri insanlar da kendilerine benziyor. Çocuklarından beklentileri büyük oluyor ama bu beklentiler için yapmaları gerekeni de yapıyorlar. Mesela okulda ya da çevrelerinde başarılı olan bir çocuk örnek gösterilirken aileler de bu çocuğun ailesinin yaptığını yapmaya çalışıyor. Birbirlerine örnek oluyorlar.”

Toplumsal sermayenin akademik başarı üzerindeki önemine yapılan her görüşmede değinilirken, dolaylı bir yoldan da olsa kişilerin tatil yapma alışkanlıkları da çocuklarının eğitimleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Ekonomik durum, çalışma sürelerinin etkisi gibi nedenlerle bireylerin tatil yapma alışkanlıkları değişse de içinde yaşadıkları grubun tatil yapma biçimleri bireylerin tatil yapma biçimlerini şekillendirmektedir. Aşağıda tabloda gelir durumu baz alınarak çocukların aileleriyle tatil yapma alışkanlıkları sorgulanmış ve alınan cevaplardan dört kategori elde edilmiştir. Tatil amaçlı geziler kategorisi ailelerin özellikle tatil yapmak için ayırdıkları belli bir süreci ifade ederken, günü birlik geziler tatil amaçlı yaşadıkları yere yakın bölgedeki tatil yerlerine gittiklerini ifade etmektedir. Okulların tatil olduğu dönemlerde farklı şehirlerdeki akrabalarını ziyaret ettiklerini belirten kişiler ise akraba ziyaretleri kategorisinde değerlendirilmiştir. Ayrıca hiç tatil yapmadıklarını belirten altı çocuğun cevabı dördüncü kategoriyi oluşturmuştur.

Tablo 3. 62: Gelir Durumu ve Tatil Yapma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki

Gelir Durumu	Tatil Yapma Alışkanlıkları				Toplam
	Tatil Amaçlı Geziler	Günü Birlik Geziler	Akraba Ziyaretleri	Hiç	
350	0	0	0	1	1
1400	0	1	0	0	1
1600	0	0	0	1	1
1700	0	0	0	1	1
2300	1	0	0	0	1
3000	1	0	1	2	4
4000	0	0	0	1	1
5000	0	0	1	0	1
7000	2	0	0	0	2
8000	2	0	0	0	2
Toplam	7	1	2	5	15

TEOG sıralaması ve tatil yapma alışkanlıklarını gösteren aşağıdaki tabloda Türkiye ortalamasının üzerinde TEOG puanı alan dört çocuğun tatil amaçlı geziler yaptıklarını gösterirken Türkiye ortalamasında ve altında olan iki çocuğun da tatil amaçlı geziler yaptıkları anlaşılmaktadır. Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere tatil amaçlı geziler gelir durumu ile alakalıdır, ancak 2300 TL ve 3000 TL aylık geliri olduğunu belirten ailelerin de tatil amaçlı geziler yaptıkları görülmektedir. 7000 TL ve 8000 TL gelire sahip olan aileler tatil için her yıl farklı bölgeleri tercih ettiklerini belirtirken bu iki aile Karabük'e yakın olan sahil bölgelerini tercih ettiklerini belirtmektedir. Türkiye ortalamasının üzerinde puan alan çocukların anneleri tarafından tatil seçeneklerini çocukların değerlendirdiği onların gidilecek yerleri tercih ettikleri belirtilmektedir. Bu aileler tatil süreçlerini de çocuklarının eğitim süreci içinde değerlendirmekte, çocuklarına sundukları tatil seçeneklerinde mutlaka tarihi bölgelerin, müzelerin ya da kültür sanat etkinliklerinin yapıldığı alanları seçtikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 3. 63: TEOG Sıralaması ve Tatil Yapma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki

TEOG Sıralaması	Tatil Yapma Alışkanlıkları				Toplam
	Tatil Amaçlı Geziler	Günü Birlik Geziler	Akraba Ziyaretleri	Hiç	
Türkiye Ortalamasının Üstü	4	0	0	0	4
Türkiye Ortalaması	1	0	1	1	3
Türkiye Ortalamasının Altında	1	1	1	5	8
Toplam	6	1	2	6	15

Tabloda görüldüğü üzere Türkiye ortalamasının altında puan alan sekiz çocuktan biri okulların tatil olduğu dönemlere tatil amaçlı gezilere katılırken, biri günübirlik geziler yapmakta, biri de farklı şehirlerdeki akrabalarını ziyaret ederken beş çocuk hiç tatil yapmadıklarını belirtirken hayatları boyunca da bulundukları şehrin bile dışına çıkmamışlardır. Karabük Merkez Atatürk Ortaokulu Fen Bilgisi

Öğretmenin anlattığı hikaye ile farklı mekanlar ve farklı insanlar görmenin insanın hayatında gerçekleştirdiği değişimler özetlenmektedir.

“Ben yıllar önce Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan bir gezi ile Prag’a gittim. Bu benim hayatımda yaptığım ilk yurtdışı gezisiydi. Oraya gittiğimde insanların yola çıktığı anda trafikteki araçların durarak yayalara yol verdiğini gördüm. Geldiğim günden beri ben de durup yayalara yol veriyorum. O günden sonra araştırmaya başladım, bütçeme uygun en iyi yurtdışı tatilini bulup her fırsatta gitmeye çalışıyorum. Her gittiğim ülkede farklı insanlar, farklı davranışlar görüyorum. Geldiğim zaman ister istemez benim davranışlarım da onlara göre şekilleniyor. İnsan gördükleriyle öğreniyor.”

Bu ifadeler toplumsallaşma süreçlerinin insanın davranışlarına olan etkisini en iyi şekilde açıklamaktadır. Ailelerin tatil seçenekleri çocuklarının eğitim hayatında ve toplumsal yaşamında da önemli etkilere sahiptir. Bir çocuk tatilini ders kitaplarında gördüğü yerlerde geçirirken diğeri ise kendi yaşadığı yerin dışına çıkmamaktadır. B çocukların derslerde verilen örnekleri anlaması ve değerlendirebilme becerileri görgüleri oranında şekillenmektedir. Dolayısıyla kişinin toplumsal sermayesinin akademik başarı üzerinde önemli etkileri söz konusudur.

SONUÇ

İnsan dünyayı içinde yaşadığı toplumun değer ve yargılarıyla algılar. Eğitim her şeyden önce toplumun kültürel değerlerinin, bilgisinin kuşaktan kuşağa aktarılma aracıdır. Eğitim kurumları toplumun ahlaki değer yargılarından toplumsal yaşamdaki davranış kalıplarına, okuma-yazma ve hesap yapma işinden bilgisayar kullanımına, teknik ve teknolojik bilgilerin aktarımına kadar toplumsal değer ve yargıların öğretildiği yerlerdir. Okulda öğretilen her türlü bilgi toplumun kendi yaşam biçimlerine uygun olmak durumundadır.

Küreselleşen ve üretilen bilgilerin yaşam biçimlerinin birbirine benzemeye başladığı dünyada bilginin artan önemiyle birlikte okulların da önemi artmıştır. Okullar çağdaş toplumlarda uluslararası alanda rekabet gücü elde etmek isteyen devletlerin ihtiyaç duyduğu insan tipinin yetiştirilmesi açısından geçmiş dönemlere oranla daha önemli hale gelmiştir. Teknolojik ilerlemeyi gerçekleştirmiş ve bilimsel üretime önemli katkıları olan gelişmiş ülkeler uzun süreli ve kendi kültürel değerleriyle ürettikleri bir eğitim sistemine sahiptirler.

Modern dönemin başından itibaren eğitim kurumlarında ileri olan tüm toplumlar diğerleri tarafından izlenmiş ve onların uyguladıkları yöntem ve teknikler sıklıkla diğer ülkeler tarafından kopyalanmıştır. Türkiye’de de Tanzimat döneminden bu yana gerek yurtdışına öğrenci gönderme yoluyla gerekse yurtdışından uzmanların Türkiye’ye getirilmesi yoluyla eğitimde gelişmiş ülkelere yaklaşma çabası sürdürülmüştür. Ancak tüm bu uygulamalarda Türkiye’yi başarısızlığa iten temel neden bu sistemlerin kültürel yatkınlıklara uygun hale getirilmesinden ziyade aynen kopyalanması şeklinde gerçekleşmesidir. Bilgi toplumsal süreçte üretilir ve yeniden üretilir. Bu nedenle aktarılan bilgi toplumun ihtiyaçlarına ve toplumsal gerçekliklere uygun olmalıdır.

Araştırma bulgularında öğretmenler tarafından da sıklıkla dile getirilen Eğitim Fakültelerinde öğretilen öğretmenlik uygulamaları ve öğretim tekniklerinin Türkiye’deki okullarda uygulama imkânının olmadığı yönündedir. Gelişmiş ülkelerde üretilen ve uygulanan öğretim teknikleri Türkiye’nin toplumsal öğrenme

ve öğretme biçimlerine uygun değildir. Öğretmenlerin öğretmenlik eğitimleri sırasında aldıkları bu bilgilerin öğretmenlik yaptıkları sırada işe yaramaması sonucu öğretmenler kişisel olarak geliştirdikleri ya da kendilerinden daha deneyimli öğretmenler tarafından geliştirilmiş olan teknikleri kullandıklarını ifade etmektedirler. Öğrenme ve öğretme biçimlerinin toplumdan topluma farklılık göstermesi gibi farklı ekonomik, toplumsal ve kültürel sermayeye sahip gruplar arasında da farklılaşması öğretim teknik ve yöntemlerinde tek biçimli bir uygulamayı imkânsız kılmaktadır. Eğitim sistemi her ülkenin toplumsal gerçeklikleri ve yaşam biçimlerine uygun olarak geliştirilmek zorundadır.

Eğitimin en önemli özelliklerinden biri olan toplumsal dönüşümü sağlama gücü, uzun süreli ve istikrarlı bir sistemi gerekli kılmaktadır. Gelişmiş ülkelerden kopyalanan eğitim sistemleri toplumsal dönüşümü gerçekleştirme imkânı bulamadan yeni bir sistemle değiştirilmektedir. Sistemde yapılan her değişiklik bir amaca ulaşmayı hedeflemek zorundadır. Türkiye’de yapılan değişiklikler hedefleri karşılayıp karşılamayacağı anlaşılmamasına zaman kalmadan değişmektedir. Bu durumun en önemli nedeni eğitim sisteminin siyasi otoriteye bağlı ve siyasi otoritenin de tek yetkili olması nedeniyle ulusal bir eğitim sistemi kurulamamasıdır.

Bir ülkenin eğitim sistemi öncelikle toplumsal hedefler ve ihtiyaçlar doğrultusunda kendi toplumsal gerçeklikleri üzerine kurulmalıdır. Toplumların dünyayı algılama biçimleri eğitim sisteminin zeminini hazırlamalıdır. Türkiye’de kalıcı ve toplumun tüm kesimlerini kapsayıcı bir eğitim sistemi kurulması için ülkenin toplumsal, kültürel ve ekonomik yapıları göz önünde bulundurularak gelecek eğitim planları hazırlanmalıdır. Bu planlar ülkenin geleceğini olduğu kadar ülkenin tüm vatandaşlarının refah ve eşitliğini de gözetmelidir.

Eğitim sistemindeki en önemli sorunlardan biri de eğitim sisteminin parçalı olarak ele alınmasıdır. Ülkenin tüm eğitim kurumları birbirini izleyen hedeflere sahip olmak zorundadır. İlkokul, ortaokul, lise ve üniversite eğitimi aynı hedeflere ulaşmak için eş zamanlı değişimlere tabi tutulmalıdır. Milli Eğitim Bakanlığı’nın aldığı tüm kararlar temel eğitim ve ortaöğretim ile ilgiliyken üniversiteler hakkındaki kararlar Yükseköğretim Kurumu (YÖK) tarafından alınmaktadır. Bu durum özellikle ihtiyaç

duyulan öğretmen tipinin yetiştirilmesinde önemli sorunlara yol açmaktadır. Cumhuriyet tarihi boyunca öğretmen yetiştirme problemi ancak üniversitelerin YÖK'e bağlanması ve öğretmenlere üniversite mezunu olma şartı getirilmesinden sonra önemli oranda çözülmüştür. Ancak ülkenin yaşadığı siyasal ve ekonomik sorunlar zaman zaman üniversite mezunu olmayan ya da pedagojik formasyona sahip olmayan kişilerin de öğretmenlik yapmasına olanak tanımıştır. Öğretmenlerin üniversite mezunu olması önemli oranda öğretmen niteliklerini artırsa da toplumsal yapıya uygun öğrenme ve öğretme tekniklerinin üniversitelerde verilmemesi ve temel eğitimde gerçekleştirilen değişikliklerin üniversitelere etki etmemesi sonucu bir uyumsuzluk ortaya çıkmaktadır.

Osmanlının son dönemleri ve Cumhuriyetin ilk yıllarına bakıldığında eğitim ile ilgili kararların mesleği öğretmenlik olan kişiler tarafından alındığı görülmektedir. Cumhuriyetin ilk yıllarında eğitim sisteminin geliştirilmesinde önemli etkileri olan pedagogların önemli bir kısmının öğretmen olması dikkat çekicidir. Özellikle bu öğretmenlerin bir ya da birkaç dil bilen, yabancı kaynakları ve yabancı eğitim bilimcileri takip eden kişiler olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçlarında da mesleği öğretmenlik olan on beş kişinin sadece üçünün yabancı dil bildiğini belirtmesi bugün öğretmenlerin yabancı kaynakları takip etme becerilerinin olmadığını göstermektedir. Eğitim konusunda güncel gelişme ve tartışmaların takip edilebilmesine olanak tanıyan ve mesleki gelişim için son derece önemli olan yabancı dil bilgisi Türkiye genelinde de oldukça düşüktür. Bu durum üniversite eğitiminin yetersizliğinden kaynaklanmaktadır. Her öğretmenin en az bir yabancı dil bilmesi gerekliliği yönünde adımlar atılmalıdır.

Öğretmenlerin sistem hakkında fikirlerini sunma olanağı buldukları Milli Eğitim Şuralarının karar alma yönünde etkisi olmadan sadece bir danışma kurulu olması da öğretmenleri eğitim sistemi üzerinde etkisiz hale getirmektedir. Her yıl düzenlenen öğretmenler kurul toplantıları o yıl yaşanan sorunlar ve sistemle ilgili eksiklerin tartışıldığı, raporların hazırlandığı ve Milli Eğitim Bakanlığına sunulduğu toplantılar olarak kalmaktadır. Burada alınan kararlar tavsiye niteliğinden öteye geçememektedir. Derslerin işlenişi ve ders içeriklerindeki sorunlarla ilgili konularda

Milli eğitim Bakanlığı öğretmenlerin tavsiyelerine uyma eğilimi gösterirken sistemin düzenlenişiyle ilgili kararlarda öğretmenleri karar alma mekanizmasına ortak etmemektedir.

Eğitim sisteminde önemli sorunlara neden olan sık öğretmen değışikliğı de eğitimde fırsat eşitliğinin önündeki önemli engellerden biridir. Bir öğrencinin yıl içinde birkaç öğretmen değıştirmesi ya da öğretmen olmadığı için derslerin uzun süre boş kalması durumu öğrencinin eğitimden uzaklaşmasına, amaçlanan program çıktılarını elde edememesine neden olmaktadır. Özellikle Doğı Anadolu ve Güneydoğı Anadolu Bölgeleri'nde ve kırsal kesimlerde sıklıkla yaşanan bu durum öncelikle ücretli ve sözleşmeli öğretmenlik uygulaması ile çözülmeye çalışılmıştır. Özellikle ücretli öğretmenlik uygulamasının yeterli sayıda ders olmadığı durumlarda öğretmenin temel ihtiyaçlarını bile karşılayacak nitelikte olmaması nedeniyle öğretmenlerin ücretli öğretmenliği bırakmak durumunda kalması sonucu derslerdeki öğretmen devamsızlığını çözememesi ve öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünü düşürmesi nedeniyle ücretli öğretmenlik uygulamasına son verilmeye çalışılmaktadır. Ancak dönem içinde öğretmenlerin tayin edilmesi sonucu ortaya çıkan boşluklar yine ücretli öğretmenlik ile doldurulmaya çalışılmaktadır. Öğretmen atamalarının Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) ile yapılmaya başlandığı 1999 yılından itibaren öğretmenler KPSS sonuçları baz alınarak merkezi atama ile kadrolu öğretmenlik yapma hakkına sahipken, 2016 yılı itibariyle sözleşmeli öğretmenlik uygulamasında yapılan değışiklikler ile öğretmenlik atamaları KPSS sonuçları ve sözlü mülakat sonuçlarına bağı olarak yapılmaya başlanmıştır.

Mülakat sistemi ile öğretmen niteliklerinin artırılması hedeflenirken, atanan öğretmenlerin atandıkları yerde dört yıl süre ile çalışmaları zorunluluğı getirilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı bu sayede sık öğretmen değışikliğı sorununun önüne geçmeyi planlamaktadır. Görüşmeci öğretmenler arasında bu durumun üniversite eğitiminin yetersizliğini ortaya koyduğunu belirtenler ile mülakat sisteminin gerekli ve yerinde bir uygulama olduğunu düşünenler şeklinde iki tutum ortaya çıkmıştır. Ancak görüşmeci öğretmenlerin hiç biri mülakat sınavına girmedikleri için bu uygulama hakkında tam bir fikir sahibi değildirlir. Bu sistemin gerekli olduğunu düşünenler

arasında bile soruların ve görevlilerin tarafsızlığı konusuna dikkat çekilmektedir. Sınavın adaletli yapılmasının sağlanması eğitim sistemine olan güvenin artırılması için gereklidir.

Görüşmeci öğretmenler tarafından dile getirilen mülakat sınavının belli merkezlerde yapılmasının bu merkezlere ulaşım için gerekli parası olmayan mezunların yaşadığı sorunlardır. Mülakat sınavına erişimin bile başlı başına eşitsizlik olduğu vurgusu yapılmaktadır. Sözleşmeli öğretmenlikle ilgili olarak kamuoyuna yansıyan tartışmalardan biri olan zorunlu hizmet süresinin uzunluğu da bir eşitsizlik olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmen devamsızlıklarına çözüm üretmek amacıyla getirilen bu uygulama öğretmenlerin mesleklerinden manevi tatmin alma durumlarını da ortadan kaldıracak bir uygulamadır. Eğitimde zorunluluktan ziyade gönüllülük esas alınmalıdır. Bunun için zorunlu hizmet süresini uzun tutmak yerine kırsal kesimler için polislik ve askerlik gibi mesleklerde olduğu gibi öğretmenler ek ödemelerle desteklenmelidir.

Araştırmada ortaya çıkan bulgulardan biri de öğretmenlerin branşları olmayan seçmeli derslere girmesi uygulamasıdır. Okullar merkezden planlanan müfredat doğrultusunda ders planlarını hazırlamak durumundadır. Merkezden açılması istenen Beden Eğitimi, Elini, Müzik, Resim, Drama gibi dersler, bu dersleri verebilecek eğitime sahip olamayan öğretmenler tarafından verilmek durumunda kalınmaktadır. Seçmeli dersler genel öğrenci kitlesinin ilgi ve yeteneklerini karşılayabilecek nitelikte ve uzman öğretmenler tarafından verilmelidir. Bunun için hangi seçmeli dersin açılacağına okul yöneticileri karar vermelidir.

Çocuğun fizyolojik ve psikolojik gelişiminde önemli etkileri olan sanat ve spor dersleri eğitim sisteminde yeterli ilgiyi görememektedir. Bazen uzman olmayan öğretmenler tarafından verilmesi, bazen de velilerin ulusal sınavlarda etkisi olmaması nedeniyle gereksiz görmesinden kaynaklı olarak bu derslerde gerekli ve öngörülen çıktılara ulaşamamaktadır. Ulusal sınavlarda etkisi olmayan bu dersler sanat ve sporun çocuğun kişilik gelişimi üzerindeki etkilerini ortaya koyan çalışmalara ve bu derslerin çocuğun öğrenme becerilerine yaptığı katkıları gösteren pedagojik çalışmalara rağmen bu dersler hem veli hem öğrenci hem de okul

yöneticileri tarafından gereksiz dersler olarak görülmektedir. Türkiye eğitim sisteminin takip ettiği müfredat ile ulusal sınavlarda ölçtüğü çıktılar birbirinden farklı olduğu için eğitimde müfredat mı sınav mı sorusu gündeme gelmektedir. Okullarda ulusal sınavlarda soru sorulan dersler ana dersler olarak kabul edilerek bu derslerin öncelediği akademik başarıya sahip olan öğrenciler başarılı diğer öğrenciler başarısız olarak kabul edilmektedir. Onlarca yıldır zekânın farklı türleri olduğunu gösteren çalışmalara rağmen Türkiye’de eğitim sistemi yaptığı sınavla eğitimde fırsat eşitsizliğini üretmektedir.

Sınavlarda belli türde dersler hakkında sorulan sorular bu derslere ilgisi ve yeteneği olan öğrencileri bir üst kurumda daha nitelikli eğitim veren bir okula ve daha kaliteli bir yaşama sürüklerken diğerlerini daha niteliksiz okullarda okumaya ve daha niteliksiz işlerde çalışmaya mahkûm etmektedir. Eğitimde fırsat eşitliği sadece eğitim kurumlarına erişim olarak değerlendirildiğinde kişinin ilgi ve yeteneklerine uygun eğitim verilmediğinde ortaya çıkacak durum göz ardı edilme sorunuyla karşı karşıya kalmaktadır.

Türk Milli Eğitiminin amaçları 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda (1973) üç başlık altında belirtilmiştir. Birinci başlık altında milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen ülkesine karşı görev ve sorumluluklarını bilen bir vatandaş yetiştirmek, ikinci başlıkta beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve insan haklarına saygılı, özgür ve bilimsel düşünme kapasitesine sahip bireyleri yetiştirmek ve üçüncü başlıkta da kişilerin ilgi ve yeteneklerini geliştirerek onların kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna hizmet edecek bireyler yetiştirmek olarak benimsemiştir. Bu amaçların gerçekleştirilmesi ile bir yandan toplumun refah ve mutluluğunu artırmak öte yandan toplumsal bütünleşme içinde toplumun ekonomik, kültürel ve toplumsal kalkınmasını sağlayarak Türk toplumunun çağdaş uygarlık seviyesine ulaşmasını sağlamayı hedeflemektedir.

Milli Eğitim Temel Kanunu’nda yer bulan bu ifadeler eğitimin öncelikli hedeflerinin iyi bir insan ve iyi bir vatandaş yetiştirmek ve her insanın mutlu olacağı bir işte çalışmasını sağlamak olarak göstermektedir. Yapılan araştırmada özellikle

öğretmenler tarafından eğitimin amaçlarının kaybolduğu, okulların artık sınavlarda başarılı olacak kişileri yetiştirmeye odaklandığı konusu üzerinde durulmuştur. Öğretmenler öğretmenlik mesleğine yükledikleri anlam ile toplumun ihtiyaç duyduğu iyi insan yetiştirmeye odaklanırken, veliler çocuklarının toplumsal statüsü yüksek mesleklerde çalışmasını istemektedirler. Bu iki farklı bakış nedeniyle veliler ve öğretmenler arasında karşıtlıklar ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenler ve veliler arasında yaşanan bu durum okulların asıl görevinin ne olduğu sorusunu meydana getirmektedir. Okullar çocuğun iyi bir insan olarak yetiştirilmesinde mi görevlidir? İyi birer meslek sahibi olmasını mı sağlamalıdır? Yoksa Milli Eğitimin temel amaçları olarak belirtilen herkesin kendi yeteneği ve ilgisi doğrultusunda mutlu olabileceği bir işte çalışan iyi insanlar olmasını mı sağlamalıdır? Bütün bu sorular öğretmenler ve veliler arasındaki karşıtlığın ortaya çıkmasına ve sıkça bahsedilen veli, öğrenci ve öğretmenden oluşan sacayağının bozulmasına neden olmaktadır. Veliler çocukla ilgili bir sorun olmadıkça öğretmenlerle görüşmemekte, görüştüklerinde de öğretmene nasıl öğretmesi gerektiğini öğretmeye çalışmaktadırlar. Milli Eğitim Bakanlığı'nın araştırmanın yapıldığı dönemde ALO 147 hattıyla yapılan her bir şikâyetle öğretmenlere soruşturma açması nedeniyle öğretmenlerin eğitim ve öğrenci üzerindeki etkisinin ortadan kalkmasına neden olmuştur. Eğitimde sacayağının bozulması öncelikle Milli Eğitim Bakanlığı'nın yanlış uygulamaları nedeniyle ortaya çıkmaktadır. İkinci neden ise veliler toplumsal sermayesini yükseltme hedefi taşıırken, öğretmenler öğrencilerin potansiyelleri oranında yükselebileceklerinin farkındadırlar. Velilerin eğitime yüklediği anlam ile öğretmenlerin eğitime yükledikleri anlam birbirinden tamamen farklıdır.

Görüşme yapılan veliler tarafından sıkça dile getirilen “ben çektim, benim çocuğum çekmesin anlayışı” velilerin çocuklarına olması gerekenden fazla özgürlük alanı tanınmasına neden olurken, çocuğun soyut evreden somut evreye geçtiği dönemde hem velilerin ne anlatmak istediklerini kavramakta güçlük çekmelerine hem de öğretmenlerine karşı saygısızlığa varan bir boyutta davranış sergilemelerine neden olmaktadır. Velilerin çocuklarının gelecekları üzerine yaptıkları kurguları

gerçekleştirmek üzere özel dersler ve özel kurslara önemli oranda para harcadıkları gözlemlenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın dershanelerin kapatılmasından sonra açtığı ücretsiz okul kursları bu öğrenciler tarafından ya tercih edilmemekte ya da tercih edilse bile ek derslerle öğrenciler desteklenmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından eğitimde fırsat eşitsizliğinin önüne geçmek için kapatılan dershaneler yine Milli Eğitim Bakanlığı tarafından özel okullara dönüştürölmeleri için desteklenmiştir. 2019 yılına kadar dershane olarak çalıştıkları binaları kullanma hakkı verilen ve Temel Liseler olarak adlandırılan bu okulların 2019 yılı itibariyle okul için zorunlu olan fiziki nitelikteki binalara taşınmaları şart koşulmuştur. Bu okullar ayrıca ders saatleri dışında ve hafta sonlarında Bilim Grubu olarak adlandırılan mezun öğrencilere ders verme hakkına da sahiptir. Eğitimde fırsat eşitliğinin önüne geçtiğı gerekçesiyle kapatılan dershaneler özel okul adı altında dershane işlevlerini sürdürmektedirler. Bunlar dışında Etüt Merkezleri adı altında öğrencilerin ders çalışma yeri görünümünde açılan dershanelerle de özel kurslar devam etmektedirler.

Tezin temel problemlerinden biri olan eğitimde fırsat eşitsizliğini yaratan unsurların kurumsal mı yoksa bireysel mi olduğı sorusudur. Bu soruya yanıt aramak için araştırma yapılan dört okulda okuldaki yetkililerden alınan bilgiler, yapılan gözlemler ve görüşme yapılan kırk altı kişinin verdiğı cevaplardan ulaşılan sonuçlar okulların fiziki yapısının akademik başarı üzerinde bir etkiye sahip olmadığı yönündedir. Araştırma yapılan dört okulun fiziki özellikleri ele alındığında, okulun kütüphane, laboratuvar, kantin ve okul bahçesi gibi olanaklara sahip olup olmadığına bakıldığında da okulların bu özellikleriyle akademik başarı üzerinde bir etkiye sahip olmadığı dolayısıyla bir eşitsizlik unsuru oluşturmadığı ortaya çıkmaktadır.

Okulların fiziki özellikleri dışında devletin uygulamaya koyduğı ücretsiz ders kitabı ve akıllı tahta uygulamalarının önemli ölçüde etkili olduğı görülürken eğitimin diğeri maliyetlerinin farklı eşitsizlik unsurları meydana getirdiğı görölmektedir. Milli Eğitim Bakanlığının öğretmenlere ek kaynak kullanımı önerisinde bulunmasını yasaklamasına rağmen ailelerin ek kaynak önerisinde ısrarcı olmaları nedeniyle okullarda hala ek kaynak kullanımına yönelme olduğı tespit

edilmiştir. Dolayısıyla sınav başarısı üzerinde ailenin bilinç düzeyi ve ekonomik durumu bağlamında farklılıklar oluşmaktadır.

Araştırma sonuçlarında kız çocukları ve erkek çocukları arasında eğitimde fırsat eşitliği yönünde farklılıklarını ölçmeye yönelik yapılan örneklem seçiminin sonuçlarında da yapılan görüşmelerin sonuçlarında da erkek çocuklarının eğitime erişim konusunda kız çocuklarından daha şanslı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Görüşme yapılan dört okulda da TEOG sıralamasında en son sırada yer alan kız çocuklarının anneleriyle görüşme talepleri reddedilirken erkek çocukları için böyle bir durum yaşanmamıştır. Ardahan 23 Şubat Ortaokulu'nda en son sıradan yukarıya doğru listedeki dört kız çocuğunun annesi de görüşme talebini reddettiği için kız çocuğu ve annesiyle yapılması planlanan görüşme gerçekleştirilememiştir. TEOG sıralamasında en son sırada yer alan erkek çocukların velileri ile TEOG sıralamasında en üst sırada yer alan tüm çocukların velileri ilk görüşme talebine cevap vermişlerdir. Özellikle ailelerin işsizlik ve yoksulluk oranlarının çok yüksek olduğu, eğitim seviyesinin ise çok düşük olduğu Ardahan Merkez Atatürk Ortaokulu'nda öğretmenler genellikle kız çocuklarının ortaokuldan sonra eğitime devam etmediklerini ve eğitimden uzak kalan kız çocuklarının da çok küçük yaşta evlendirildiğini belirtmektedirler. Ailelerin erkek çocuklarını ise eğitimlerine devam etme konusunda desteklemelerine rağmen erkek çocuklarını aşırı serbest yetiştirmelerinden dolayı okula devam etmediklerini anlatmaktadırlar. Bu okuldaki velilerden biri olan Görüşmeci Anne 6 da öğretmenlerin bu görüşünü destekler şekilde üç büyük kızının ortaokuldan sonra babaları tarafından okuldan alındığını kendisinin ortaokuldaki ve ilkokuldaki iki kızını okutmak istediğini, öğretmenlerin kocasını ikna ettiklerini ifade etmektedir. Aynı şekilde 350 TL gelire sahip olan bu aile anasınıfı öğrencisi olan oğullarına bir tablet almışlar ve bu tableti kızlarından herhangi birinin kullanmasına izin vermemektedirler. Sosyo-ekonomik seviyesi düşük bir ailenin kız çocuklarının eğitimde fırsat eşitliğine sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sosyo-ekonomik statüsü yüksek olan aileler için kız ve erkek çocuk farkı olmaksızın tüm çocuklarına eşit davrandıkları eğitimde her türlü fırsatı onlara sundukları görülmektedir.

Fiziksel engelli çocukların eğitimden diğer çocuklarla eşit oranda faydalanıp faydalanamadığı konusu Ardahan 23 Şubat Ortaokulu'nda yapılan anne-çocuk görüşmesi ve dört okulda yapılan gözlemlerde ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Görüşmecisi Anne 16 ve Görüşmecisi Öğrenci 16'nın ifadelerinden okulda fiziksel engelli birine yönelik herhangi bir düzenleme olmadığı ve tüm taleplerine rağmen Milli Eğitimden herhangi bir destek alamadıkları anlaşılmaktadır. Aile dört kez önemli ameliyat geçiren çocuklarının evde eğitimi için Milli Eğitime başvurmasına rağmen herhangi bir cevap alamamış bunun sonucunda yaşitlarından bir yıl geç okul başlayan çocuk okuma yazma öğrenemediği için ailenin talebi ile birinci sınıfı tekrar etmiştir. Bu nedenle yaşitları TEOG sınavına girerken bu öğrenci altıncı sınıfı okumak durumunda kalmaktadır. Okulda asansör bulunmasına rağmen asansörler çalışmadığı için çocuk üçüncü kattaki sınıfına merdivenlerden çıkmak durumunda kalmaktadır. Yürüme yeteneğini ameliyatlar sayesinde kazanan Görüşmecisi Öğrenci 16 on dakikalık teneffüs saatinde bahçeye çıkmak, kantine gitmek gibi diğer çocuklar için çok kolay işleri bile gerçekleştirememektedir. Annesinin ifadesiyle o aşağı inip kantinden bir şey alana kadar teneffüs bitmektedir. Diğer okullarda ise engellilere yönelik sadece okul bahçesinden okul binasına girişte bir engelli rampası bulunmaktadır. Bunun dışında okulun içinde ve dışında engelli öğrencilere yönelik bir düzenleme bulunmamaktadır.

Bireysel eşitsizliklere yol açan etkenlerden biri de eğitim sisteminde başarının akademik başarı ile eş tutulmasıdır. Bu nedenle akademik ölçütlerin dışında kalan ilgi ve yeteneklere sahip olan çocuklar ailesinin toplumsal, kültürel ve ekonomik sermayesinin yeterli olmadığı durumlarda eğitim kurumları arasında en başarısız olarak görülen okullara gitmek durumunda kalmaktadırlar. Akademik başarıyı sağlayamayan çocuklar sistem tarafından başarısız olarak adlandırılmaktadır. Yapılan araştırmada TEOG sonuçları Türkiye ortalamasının altında çocukların spor ya da sanat alanlarında önemli yetenekleri ve bu alanda girdikleri yarışmalarda elde ettikleri birincilikleri bulunmaktadır. Bu çocukların yeterli sermayesi olmadığı için TEOG sınavı sonuçlarına göre ilgi ve yeteneklerinin olmadığı meslek liselerine gitmek durumunda kalacakları ifade edilmiştir.

TEOG sınavındaki akademik başarıya bakıldığında bu sınavda Türkiye ortalamasının üzerinde puan alan dört çocuğun da anne ve babalarının lisans mezunu olduğu, dördünün de anne ve babasının çalıştığı görülürken, diğer çocukların hiçbirinin anne ya da babasının lisans eğitimi almadığı görülmüştür. Ailelerin eğitim düzeyleri düştükçe çocuklarının akademik başarılarına yönelik fikirleri de azalmaktadır. Eğitim kurumlarının nitelikleri ve amaçlarına yönelik farkındalıkları azalmakta, çocuklarının potansiyelleri ve eğilimlerine yönelik eğitim tercihi geliştirme yönünde de adım atamamaktadırlar. Ailenin eğitim düzeyinin artması aynı zamanda ekonomik durumunda da önemli oranda artış sağlamak ve çocukların eğitimine maddi yatırım yapma olasılıklarını da artırmaktadır.

Ailenin sahip olduğu ekonomik sermaye aynı zamanda çocuğun ev içinde ders çalışma olanaklarını artırmakta, kendine ait bir alana sahip olmasını sağlamaktadır. Maddi olanaklardan yoksun çocuklar ders çalışmaları, oyun oynamaları gereken saatleri ücretli bir işte ya da ailenin işinde ücretsiz olarak çalışarak geçirmek durumunda kalmaktadırlar. Ailenin sahip olduğu kültürel ve ekonomik sermayenin yanı sıra ailesinde, akrabaları ya da komşuları arasında üniversite öğrencisi ya da mezunu olan kişilerin sayısının artması da çocuğun eğitim kurumlarına yaklaşımını önemli ölçüde belirlemektedir. Çocuğun sahip olduğu toplumsal sermaye eğitim hayatındaki geleceğine önemli oranda yön vermektedir.

Araştırma sonuçlarında eğitim sisteminin iyileştirilmesi ve fırsat eşitliğini yakalamaya yönelik yapılan kurumsal yatırımların önemli oranda başarı sağladığı görülürken, sınav sisteminin akademik başarıyı öncelemesi ve bireysel farklılıkları görmezden gelmesi nedeniyle eğitimde fırsat eşitliğinin önünde önemli bir engel olarak ortaya çıkmaktadır. Eğitim sisteminin temelinde yer alan sınav odaklı başarı ilkesi ailelerin çocuklarının eğitimine maddi olan ya da maddi olmayan yatırımlar ile çocuklarının gelecekteki toplumsal sınıflarını belirleme yönünde tercihler yapmasına neden olmaktadır. Aileler toplumsal konumlarını korumak ya da yükseltmek amacıyla yaptıkları yatırımlar ile çocuklarının eğitimde başarılı olmalarını sağlamakta bu nedenle yapılan kurumsal eşitlik çabaları bireysel tercihler ve yatırımlar nedeniyle başarısız olmaktadır. Eğitim sisteminin sınav odaklı işleyişi

sürdüğü müddetçe toplumun üst kesimleri eğitim kurumlarından daha fazla yararlanmaya devam edecek ve eğitimde fırsat eşitsizliği daimi olarak sürdürülecektir.



KAYNAKLAR

- Akal, C. B.: 2003 **Modern Düşüncenin Doğuşu İspanyol Altın Çağı**.Dost. Ankara.
- Akyol, C.: 2013 “Emile Durkheim’a Göre Eğitim”. **Emile Durkheim; Üçüncü Fransa Cumhuriyeti’nde Öğretmenlerin Eğitimcisi ve Eğitim Görüşleri**. (Bahri Ata Edt.). Ankara. Pegem.
- Akyüz, Y.: 1992 “Türkiye’de Öğretmenin ‘Öğretmen’ ve Meslek İmajı”. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. S.1. .c. 11. s.s. 115-121. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/500/5972.pdf>. Erş. Tar. 14.01.2019.
- Akyüz, Y.: 2008 **Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000 - M.S. 2008**. Pegem. Ankara.
- Althusser, L.: 2000 **İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları**. (Çev: Y. Alp ve M. Özışık). İstanbul. İletişim.
- Altın, H.: 2011 “Osmanlı Son Döneminde Muallim Okulları Dışındaki Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Genel Bir Bakış”. **Sosyal Bilimler Dergisi / Journal of Social Sciences**. C.1. S. 1.
- Altın, H.: t.y “Ziya Gökalp’in Eğitim Tarihimiz Açısından Önemi”. **History Studies**. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423902673.pdf>. erş. tar. 29.03.2019.
- Amin, S.: 1997 **Emperyalizm ve Eşitsiz Gelişme**. (Çev: S. Lim). İstanbul. Kaynak.
- Anayasanın 10. Maddesi **Türkiye Cumhuriyeti Anayasası**.<https://www.yasalar.org/anayasa/madede-10/>. Erş. Tar. 14.01.2019.
- (Kanun Önünde Eşitlik): t.y.

- Anayasanın 42. Maddesi **Türkiye Cumhuriyeti**
(Eğitim ve Öğrenim Hakkı ve **Anayasası**.<https://www.yasalar.org/anayasa/maddede-42/>. Erş. Tar. 14.01.2019.
- Angelucci, A.: 2017 “From Theory to Practice The Intersectionality Theory as a Research Strategy”. **ifS Working Paper**. Edt. Mirjam Pot, Cornelia Schadler. soz.univie.ac.at/forschung/working-papers.
- Apple. M.: 2009 “Müfredatın ve Eğitimin Yeniden Yapılandırılması/Neo-liberalizmin ve Yenimuhafazakarlığın Gündemi”. **Eleştirel Pedagoji Söyleşileri**. H. A. Giroux, M. Apple. P. McLaren. P. Freire. D. Harvey. Çev: Çağdaş Babaoğlu. Kalkedon. İstanbul. s.s. 45-90.
- Apple. M. W.: 2012 **Eğitim ve İktidar**. (Çev: Ergin Bulut). Kalkedon. İstanbul.
- Apple. M. W.: 2013 **Can Education Change Society**. Routledge. New York.
- Aşıkoğlu, N. Y.: 1995 “Selim Sabit ve ‘Rehnüma-i Muallimin’ Adlı Eserindeki Eğitim Görüşleri”. **Diyanet İlmî Dergisi**. Cilt 31. Sayı 4. s.s. 115-120. http://isamveri.org/pdfdrq/D00033/1995_c31/1995_c31_4/1995_c31_4_ASIKOGLUNY.pdf. Erş. Tar. 14.01.2019.
- Atuf, N.: 1932 **Pedagoji Tarihi**. İstanbul. Devlet Matbaası.
- Aydın, M.: 2014 **Toplum, Kültür ve Eğitim**. Gazi. Ankara.
- Aydinel, S.: 2005 **3 Mart 1924**.<http://www.butundunya.com/pdfs/2015/03/005-009.pdf>. erş. tar. 14.03.2019.
- Aydoğan, İ.: 2016 **Kültür Temelli Eğitim**. Harf. Ankara.
- Bakçay Çolak, E.: 2015 “Sanat Eğitiminde Toplumsal Eşitsizliğin Yeniden Üretimi”. **Sanat Tasarım Dergisi**. S.

6. s.s. 7-16.
<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/159025>. erş. tar. 14.01.2019.
- Balibar, E.: 2000 “Ulus Biçimi: Tarih ve İdeoloji”. **İrk Ulus Sınıf Belirsiz Kimlikler**. Edt. Etienne Balibar ve Immanuel Wallerstein. Çev: Nazlı Ökten. s.s. 109-133. Metis. İstanbul.
- Baş, T.: 2013 **Nitel Araştırma Yöntemleri Nvivo İle Nitel Veri Analizi**. (Der: Türker Baş; Ulun Akturan). Ankara, Seçkin. ss 9-24.
- Baş, T; Hatemoğlu, G.: 2013 **Nitel Araştırma Yöntemleri Nvivo İle Nitel Veri Analizi**. (Der: Türker Baş; Ulun Akturan). Ankara. Seçkin. ss 63-81.
- Başaranbilek, E.: 1994 “Arkeolojik Eserlerde Çocuk.” **Toplumsal Tarihte Çocuk**. (Der. Bekir Onur). Tarih Vakfı. S.s. 44-51. Akt. İnal, K. (2014). Çocuk ve Demokrasi. Ayrıntı. İstanbul.
- Başdemir, H. Y.: 2012 **Türk Eğitim Sisteminin Yapısal Sorunları ve Bir Öneri. Liberal Düşünce**. S. 67. s.s. 35-53. (<http://libertedownload.com/LD/arsiv/67/07-h.yucel-basdemir-turk-egitim-sisteminin-yapisal-sorunlari-ve-bir-oneri.pdf>). Erş. Tar. 14.01.2019.
- Batır, B.: 2008 “Eğitim Enstitülerinden Eğitim Fakültelerine Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmek.” **Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi**. Cilt 6. Sayı 12. 521-537.
- Bauman, Z.: 2013 **Sosyolojik Düşünmek**. Ayrıntı. İstanbul.
- Bayık, F.: 2015 **Tarihsel ve Felsefi Yönleriyle Kültür**. Kozmos. İstanbul.
- Berg, B. L.:2002 **Qualitative Research for the Social**

- Bernstein, B.: 2003 **Sciences**. Boston. Allyn & Bacon.
- Bourdieu, P.: 1994 **Class, Codes and Control Theoretical Studies Towards a Sociology of Language**. London and New York. Routledge.
- Bourdieu, P.: 1994 “Strategies de Reproduction et Modes de Domination”. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**. S. 105. S.s. 3-12. Akt. Jourdain, A. ve Naulin, S. (2016). Pierre Bourdieu’nun Kuramı ve Sosyolojik Kullanımları. Çev. Öykü Elitez. İletişim. İstanbul.
- Bourdieu, P.: 2015 (b) **Ayrım Beğeni Yargısının Toplumsal Eleştirisi**. (Çev: Derya Fırat, Ayşe Günce Berkkurt). Heretik. Ankara.
- Bourdieu, P.: 2015 (a) **Pratik Nedenler**. Çev: Hülya Uğur Tanrıöver. Hil. İstanbul.
- Bourdieu, P.: 2015(c) **Devlet Üzerine College de France Dersleri (1989-1992)**. (Çev: Aslı Sümer). İletişim. İstanbul.
- Bourdieu, P. ve Passeron, J. C.: 2015 **Varisler Öğrenciler ve Kültür**. (Çev. Levent Ünsaldı ve Aslı Sümer). Heretik. Ankara.
- Bourdieu, P. ve Wacquant, L.: 2012 **Düşünümsel Bir Antropoloji İçin Cevaplar**. (Çev: Nazlı ÖKTEN). İletişim. İstanbul.
- Bowles, S. ve Gintis, H.: 2011 **Schooling in Capitalist America Educational Reform and the Contradictions of Economic Life**. Chicago. HaymarketBooks.
- Bowles, S., Gintis, H., Osborne Groves, M.: 2005 **Unequal Chances Family Background and Economic Success**. Princeton. Princeton University Press.
- Brun, J.: 2008 **Ariostoteles ve Lise**. (Çev. İsmail Yerguz). Dost. Ankara. Akt. İnal, K. (2014). Çocuk ve

- Buyruk, H.: 2015
Demokrasi. Ayrıntı. İstanbul.
- Büyükdoğan, İ.: t.y.
Öğretmen Emeginin Dönüşümü. İletişim. İstanbul.
- Carnoy, M.: 1984
Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme.https://www.academia.edu/4120789/T%C3%BCrkiyede_%C3%96%C4%9Fretmen_Yeti%C5%9Firme. Erş. Tar. 18.08.2018.
- Carrero, S. V. ve Cunningham, C.: 2016
The State and the Political Theory, Princeton University Press. Princeton. New Jersey. akt. Şahin, (2004). <http://www.egitimbilimtoplum.com.tr/index.php/eht/article/viewArticle/53>). Erş. Tar. 14.01.2019.
- Charmaz, K.: 2015
“Critical Theory: From Michael Apple’s Perspective (Review)”. **DOAJ.** s.s. 131-135. <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/4070>erş. trh. 10.07.2018. Erş. Tar. 14.01.2019.
- Crenshaw, K.: 1991
Gömülü (Gömülü) Teori Yapılandırması Nitel Analiz Uygulama Rehberi. (Çev. Ed. Rabia Hoş). Ankara. Seçkin.
- Crenshaw, K.: 2004
Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color.https://sph.umd.edu/sites/default/files/files/Kimberle_Crenshaw_Mapping_the_Margins.pdf. Erş. Tar. 14.01.2019.
- Crenshaw, K.: 2004
(An Interview with) Intersectionality: The double bind Of Race and gender. American Bar Association. Akt. Angelucci,

- A. (2017). From Theory to Practice The Intersectionality Theory as a Research Strategy. ifS Working Paper. Edt. Mirjam Pot, Cornelia Schadler. soz.univie.ac.at/forschung/working-papers.
- Creswell, J. W.: 2007 **Qualitative Inquiry and Research Design Choosing Among Five Approaches.** Sage Publications. London.
- Cross, K. J., Clancy, K. B. H., Mendenhall R., Imoukhuede, P., Amos, J. R.: 2017 “The Double Bind of Race and Gender: A Look into the Experiences of Women of Color in Engineering”. **ASEE.** file:///C:/Users/Downloads/the-double-bind-of-race-and-gender-a-look-into-the-experiences-of-women-of-color-in-engineering.pdf. Erş. Tar. 16.12.2018.
- Cuche, D.: 2013 **Sosyal Bilimlerde Kültür Kavramı.** (Turgut Uyar, Çev.). İstanbul. Bağlam.
- Çelik, H. ve Ekşi, H.: 2015 **Nitel Desenler Gömülü Teori.** Edam. İstanbul.
- Çelikkaya, H.: 1996 **Fonksiyonel Eğitim Sosyolojisi (Pedagojik Formasyon Amaçlı).** Alfa. İstanbul.
- Çetin, K. ve Gülseren, H. Ö.: 2003 **Cumhuriyet Dönemi Eğitim Stratejileri.** Milli Eğitim Dergisi. Sayı 160.
- Deniz, M.: 2001 **Millî Eğitim Şûralarının Tarihçesi ve Eğitim Politikalarına Etkileri.** Yüksek Lisans Tezi. Isparta.
- Dewey, J.: 2014 **Deneyim ve Eğitim.** (Sinan Akıllı, Çev.). Ankara. ODTÜ Yay.
- Dewey, J.: 2015 **Okul ve Toplum.** (H. Avni Başman, Çev.). Ankara. Pegem Akademi.
- Doğan, İ.: 2012 **Sosyoloji.** Ankara: Pegem.
- Doğru, R.: 2018 “Garphlaşmanın Neresindeyiz?”. **Ondokuz**

- Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi.** S. 45. S.s. 389-394.
- Duran, A.: 2018 **Meşrutiyetten Cumhuriyet'e Eğitim 1876-1923.** Hiperyayın. İstanbul.
- Durkheim, E.: 2006 **Toplumsal İşbölümü.** (Çev: Özer Ozankaya). İstanbul. Cem.
- Durkheim, E.: 2016 **Eğitim ve Sosyoloji.** (Çev: Pelin Ergenekon). İstanbul. Pinhan.
- Eğitim Reformu Girişimi.: 2014 **Türkiye Eğitim Sisteminde Eşitlik ve Akademik Başarı Araştırma Raporu ve Analiz.**<http://kasaum.ankara.edu.tr/files/2013/02/ERGe%C5%9FitlikWEB.22.05.14.pdf>. Erş. Tar. 14.01.2019.
- Eğitim Reformu Girişimi.: 2009 **Eğitimde Eşitlik Politika Analizi ve Öneriler.**http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/Egitimde_Esitlik_Politika_Analizi_ve_Oneriler_1.pdf. erş. tar. 17.02.2017.
- Eğitim Reformu Girişimi.: 2012 **4+4+4'e Geçiş Eylül 2012 Bilgi ve Politika Notları.**<http://www.egitimreformugirisimi.org/444e-gecis-bilgi-ve-politika-notlari-yayimladi/>. erş. tar. 16.12.2017.
- Eğitim Reformu Girişimi.: 2013 **Yeni Ortaöğretime Geçiş Sistemi Üzerine Değerlendirmeler.**http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_Yeni-Orta-Ogretime-Gecis-Politika-Notu.pdf. Erş. tar. 21.10.2017.
- Ehrenpreis, S.: 2005 **Reformed Education In Early Modern Europe: A Survey.** Nederlands archief voor

- kerkgeschiedenis / Dutch Review of Church History, Vol.85 (2005), pp. 39-51. https://www.jstor.org/stable/24013122?seq=1&cid=pdf-reference#references_tab_contents.
Eriş. Tar. 30.07.2018.
- Ercan, F.: t.y. **1980'lerde Eğitim Sisteminin Yeniden Yapılanması: Küreselleşme ve Neoliberal Eğitim Politikaları**.http://alibabahan.weebly.com/uploads/1/4/0/4/14044326/1980lerde_aitim_sisteminin_yeniden_yapilanmas.pdf. eriş. tar. 29.03.2019.
- Erden, M.: 2011 **Eğitim Bilimlerine Giriş**. Arkadaş. Ankara.
- Erdoğan, A.: 2016 **Osmanlı'da Yurtdışı Eğitim ve Modernleşme**. Büyüyen Ay. İstanbul.
- Ergin, O.: 1977 **Türk Maarif Tarihi 1-2**. Eser. İstanbul. Akt. Gündüz, M. (2010). Mustafa Satı Bey ve Eğitim Bilimi. Otorite. Ankara.
- Ergün, M.: 1982 "Emrullah Efendi Hayatı-Görüşleri-Çalışmaları". **Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi**. Cilt 30. Sayı 1-2. s.s. 7-35. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/26/1049/12654.pdf>.
- Ergün, M.: 2018 **Modern Eğitim Sistemlerinin Doğuşu ve Gelişimi (Cilt 1)**. Pegem. Ankara.
- Erkan, S.: 1998 "Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Hizmet İçi Eğitim". **Milli Eğitim Dergisi**. dergipark.ulakbim.gov.tr/spcd/article/download/5000107857/5000100567. S. 138. S.s. 22-28.
- Erkenal, H.: 1997 "Eski Mezopotamya'da Çocuk ve Eğitimi."

- Çocuk Kültürü.** (Der. Bekir Onur). 1. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi (ÇOKAUM). S.s. 57-70.
- Akt. İnal, K. (2014). Çocuk ve Demokrasi. Ayrıntı. İstanbul.
- Eşme, İ.: 2003 “Öğretmen Yetiştirmede 130 Yıllık Bir Sürecin Öyküsü: Yüksek Öğretmen Okulları”. **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı 160.
- Farahmandpur, R.: 2008 **Class, Ideology, and Hegemony: Rethinking Marxist Educational Theory.** Akt. Hill, D. (2016). Eleştirel Eğitim ve Marxizm. (Nurcan Korkmaz Çev. Edt.). İstanbul. Kalkedon.
- Farr, S.: 2010 **Teach for America-Teaching as Leadership: The Highly Effective Teacher’s Guide to Closing the Achievement Gap.** San Francisco. Jossey-Bass. Türkiye’de Temel Eğitimde Kalite ve Eşitliğin Geliştirilmesi Zorluklar ve Seçenekler Dünya Bankası. (2011). İnsani Kalkınma Departmanı Avrupa ve Orta Asya Bölgesi.
- Freyer, H.: 2012 **Sosyoloji Kuramları Tarihi.** (Çev: Tahir Çağatay). Ankara. Doğubatı.
- Gelbal, S.: 2013 **Ölçme ve Değerlendirme.** Anadolu Üniversitesi. Eskişehir.
- Gençoğlu, A.: 2014 “Bir Kavram ve Kuram Üretme Stratejisi Olarak Temellendirilmiş Kuram”. **Tarih Okulu Dergisi**. Sayı 7. ss. 681-700. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/usakjhs/article/view/5000039559>. erişim: 26.03.2016.
- Giddens, A.: 2000 **Sosyoloji.** (Yay. Haz. Hüseyin Özel-Cemal

- Güzel). Ayraç. Ankara.
- Giddens, A.: 2012 **Sosyoloji**. Kırmızı. İstanbul.
- Giddens, A. ve Sutton, P. W.: 2014 **Essential Concepts in Sociology**. PolityPress. Cambridge.
- Given, L. M.: 2008 **The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods**. Sage. Los Angeles.
- Glesne, C.: 2014 **Nitel Araştırmaya Giriş**. (Çev. Ed: Ali Ersoy; Pelin Yalçınoglu). Anı. Ankara.
- Goulding, C.: 2002 **Grounded Theory A Practical Guide for Management, Business and Market Researchers**. London. Sage Publications,
- Graham, A.; Powell, M.; Taylor, N.; Anderson, D.; Fitzgerald, R.: 2013 **Ethical Research Involving Children. Florence: UNICEF Office of Research. Innocenti.** https://childethics.com/wp-content/uploads/2016/09/ERIC_Turkish.pdf
- Güler, A.; Halıcıoğlu, M. B.; Taşgın, S.: 2015 **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma**. Seçkin. Ankara.
- Güngör, M.: 2008 “Çağının Önünde Koşan Bir Aydın: İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu”. **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. C. 4. S. 1. ss. 54-64. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/160963>. eriş. tar. 20.08.2018.
- Gür, B. S.; Çelik Z.; Coşkun İ.: 2013 “Türkiye’de Ortaöğretimin Geleceği: Hiyerarşi Mi, Eşitlik Mi?”. **SETA Analiz**. S. 69. http://file.setav.org/Files/Pdf/20130802120003_ortaogretim_analiz2.pdf. Eriş. tar. 21.10.2017.
- Güven, İ.: 2003 “1940’dan Günümüze Öğretmenlerin Ekonomik Sorunlarının Tarihsel Analizi”. **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı 160.
- Harvey, D.: 2010 **Postmodernliğin Durumu Kültürel Değişimin Kökenleri**. (Çev: Sungur Savran).

- Metis. İstanbul.
- Heidegger, M.: 1998 **Bilim Üzerine iki Ders.** (Çev: Hakkı Hünler). Paradigma. İstanbul.
- Heyeti İlmiye Kararları http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_06/06022003_heyeti_ilmiye.pdf. erş. tar. 03.02.2016.
- Hill, D.: 2016 **Eleştirel Eğitim ve Marxizm.** (Çev. Edt.). Nurcan Korkmaz İstanbul. Kalkedon.
- Ilgar, M. Z. ve Ilgar, S. C.: 2013 “Nitel Bir Araştırma Deseni Olarak Gömülü Teori (Temellendirilmiş Kuram)”. **İZU Sosyal Bilimler Dergisi.** İstanbul. Güz. s.s. 197-247.
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun.: 2012 <http://resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm>. erş. tar. 14.01.2019.
- İnal, K.: 2014 “Özel Dershaneleri Kapatmak! Piyasa, AKP ve Cemaat’in Ötesinde Dershaneler İlişkin Eleştirel Bir Değerlendirme.” **Kamusal Eğitime Tehdit Dershaneler.** (Der. Kemal İnal, Nevzat Samet Baykal). Ayrıntı. İstanbul. S.s. 89-114.
- İnal, K.: 2014 **Çocuk ve Demokrasi.** Ayrıntı. İstanbul.
- İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi.: t.y. https://www.unicef.org/turkey/udhr/_gi17.html. Erş. Tar. 14.01.2019.
- Jourdain, A. ve Naulin, S.: 2016 **Pierre Bourdieu’nun Kuramı ve Sosyolojik Kullanımları.** (Çev. Öykü Elitez). İletişim. İstanbul.
- Kafadar, O.: 1997 **Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma.** Vadi. Konya.
- Kaplan, İ.: 2013 **Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi ve Siyasal Toplumsallaşma Üzerine Etkisi.** İletişim. İstanbul.

- Kapluhan, E.: 2014 “1921 Maarif Kongresi’nin Türk Eğitim Tarihindeki Yeri ve Önemi”. **Yalova Sosyal Bilimler Dergisi**. Yıl 5. Sayı 8. s.s. 123-134.
- Karslı , F.; Şahin, Ç.; Öğrenci Velilerinin 4+4+4 Eğitim Sistemi ile İlgili Görüşlerinin Belirlenmesi. kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/ozet/dosyalar/1539-30_03_2012-19_05_15.doc. erş. tar. 14.01.2019.
- Kartarı, A.: 2001 **Farklılıklarla Yaşamak Kùltürlerarası İletişim**. Ürün. Ankara.
- Kavgar, C.: 1994 “Tevfik Fikret’in Eğitimciliğı ve Yeni Mektep”. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakùltesi Dergisi**. Sayı 3. Cilt 5. s.s. 111-136.
- Kaya, T.: 2016 “Eğitim ve Aktivizm: Özgür Okullar Örneğı”. **Aktivizm Toplumsal Değışimin Yeni Yüzü**. (Edt. Nuray Sert). Değışim. İstanbul. s.s. 109-132.
- Kızıloluk, H.: 2013 **Eğitimin Toplumsal Temelleri**. Ankara. Anı.
- Knudsen, S. V.: 2006 **Intersectionality a Theoretical Inspiration in the Analysis of Minority Cultures and Identities in Textbooks in Caught in The Web orLost in theTextbook?**. IARTEM. Akt. Angelucci, A. (2017). From Theory to Practice The Intersectionality Theory as a Research Strategy. ifS Working Paper. Edt. Mirjam Pot, Cornelia Schadler. soz.univie.ac.at/forschung/working-papers.
- Koçyiğıt, S.;Tuğluk, M. N.; Çocukun Gelişim Sürecinde Eğitsel Bir Etkinlik Olarak Oyun. S. 16. s.s. 324-342. <http://webcache.googleusercontent.com/search?>

- [q=cache:CY2jbSIsoEwJ:dergipark.gov.tr/download/article-file/31587](http://cache:CY2jbSIsoEwJ:dergipark.gov.tr/download/article-file/31587). eriş. tar. 16.05.2018.
- Kodaman, B.: 1991 **Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi**. Türk Tarih Kurumu. Ankara.
- Köse, M. R.: 2004 “Basil Bernstein: Pedagojik Pratik Biçimlerinin Toplumsal Sınıfsal Kökenleri Üzerine”. **Eğitim Toplum Bilim**. s.2 c.7.
- Kurulgan, M. ve Çekerol, G. S.: 2008 “Öğrencilerin Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma”. **Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**.
<https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/329/544378.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Eriş. Tar. 14.01.2019.
- Küçük, E.: 2010 “Türkiye’de Eğitim Planlaması Neyi Hedefliyor?”. **International Conference on New Trends in Education and Their Implications**. s.s. 153-157.
<http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/33.pdf>
- Küçük, E.: 2012 “Türkiye’de Kalkınma Planları Kapsamında Yapılan Eğitim Planlarının Analizi”. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. C. 20. s.s. 9-26.
http://kefdergi.com/pdf/20_1/20_1_2.pdf. eriş. tar. 14.03.2019.
- Marvasti, Amir B.: 2004 **Qualitative Research in Sociology**. London. Sage Publications.
- Marx, K.: 2004 **Kapital Ekonomi Politikin Eleştirisi Üçüncü Cilt**. (Çev. Alaattin Bilgi). İstanbul. Eriş.
- Marx, K. ve Engels, F.: 2005 **Komünist Parti Manifestosu**. (Çev. Rekin Teksoy). İstanbul. Oğlak.

- Mayring, P.: 2011 **Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş.** (Çev. Adnan Gümüş; M. Sezai Durgun). Ankara. Bilgesu.
- Mejuyev, V.: 1998 **Kültür ve Tarih.** (Çev: Suat H. Yokova). Toplumsal Dönüşüm. İstanbul.
- Mercin, M. ve Alakuş, A. O.: 2007 “Birey ve Toplum İçin Sanat Eğitiminin Gerekliliği”. **D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi.** S. 9. s. s. 14-20. http://www.zgefdergi.com/makaleler/1995489730_09_02_mercin-alakus.pdf. eriş. tar. 14.01.2019.
- Merriam, S. B.: 2015 **Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber.** (Çev. Ed. Selahattin Turan). Nobel Akademik. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği.: 2014 <http://resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm>. eriş. tar. 14.01.2019.
- Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği.: 2012. http://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_11/17093532_17112015zelretimkurumlarynetmelii.pdf. Eriş. Tar. 11.01.2018.
- Milli Eğitim Bakanlığının Kısa Tarihçesi. <http://www.meb.gov.tr/milli-egitim-bakanliginin-kisa-tarihcesi/duyuru/8852>. eriş. tar. 14.01.2019.
- Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim.: 2017/18 Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. <http://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2017-2018/icerik/327>. Eriş. tar. 14.01.2019.
- Milli Eğitim Temel Kanunu.: 1973 <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>. eriş. tar. 14.01.2019.
- Mutluay, N.: 2010 **Eski Yakın Doğu Toplumlarında Çocuk.** Alter. Ankara.
- Ortaylı, İ.: 2004 **İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı.** İletişim.

- İstanbul.
- Oturum 3: Anne Baba T. C. Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim
Tutumları.: t.y. Genel Müdürlüğü.
<https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/Annebaba%20Tutumlar%C4%B1.pdf>. Erş. Tar. 14.01.2019.
- Öğrenci sayısı 17 milyon 588 bine yükseldi.: 2016 <http://www.meb.gov.tr/ogrenci-sayisi-17-milyon-588-bine-yukseldi/haber/10675/tr>. Erş. Tar. 14.01.2019.
- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı <https://www.osym.gov.tr/TR,9306/osys-anasayfa.html>. Erş. Tar. 16.05.2019.
- Önür, H.: 2013 **Toplumsal Eşitsizlik ve Eğitim.** Konya. Eğitim.
- Özkul, O.: 2013 **Kültür ve Küreselleşme.** Açılım. İstanbul.
- Palabıyık, A.: 2011 “Pierre Bourdieu Sosyolojisinde ‘Habitus’, ‘Sermaye’ ve ‘Alan’ Üzerine. **Liberal Düşünce.** s.s. 121-141. <http://www.libertedownload.com/LD/arsiv/61-62/10-adem-palabiyik-pierre-bourdieu-sosyolojisinde-habitus-sermaye-ve-alan-uzerine.pdf>. 14.01.2019.
- Richeson, J. A. ve Sommers, S. R.: 2016 “Toward a Social Psychology of Race and Race Relations for the Twenty-First Century”. **Annual Review of Psychology.** s.s. 439-463. Akt. Cross, K. J., Clancy, K. B. H., Mendenhall R., Imoukhuede, P., Amos, J. R.: 2017 The Double Bind of Race and Gender: A Look into the Experiences of Women of Color in Engineering. ASEE. file:///C:/Users/HTCSHN/Downloads/the-

- double-bind-of-race-and-gender-a-look-into-the-experiences-of-women-of-color-in-engineering.pdf.
- Ripley, A.: 2010 “Whatmakes a great teacher?” **The Atlantic**. January/February. Akt. Türkiye’de Temel Eğitimde Kalite ve Eşitliğin Geliştirilmesi Zorluklar ve Seçenekler Dünya Bankası. (2011). İnsani Kalkınma Departmanı Avrupa ve Orta Asya Bölgesi.
- Roth, B. (2004) **Separate Roads to Feminism: Black, Chicana, and White Feminist Movements in America’s Second Wave**. New York. Cambridge University Press. Akt. Meer, N. (2014). Intersectionality. Key Concepts in Race and Ethnicity. Edt. Chris Rojek. SAGE. California.
- Rousseau, J. J.: 2013 **İnsanlar Arasındaki Eşitsizliğin Kaynağı**. (R. N. İleri, Çev.). İstanbul:
- Seçilmiş Göstergelerle Ardahan **Türkiye İstatistik Kurumu**. 2013.: 2013 <https://www.turkiye.gov.tr/tuik-gostergeler>. Erş. Tar. 14.01.2019.
- Sınavla Öğrenci Alacak **Milli Eğitim Bakanlığı**.http://www.meb.gov.tr/sinavlar/dokumanlar/2018/MERKEZI_SINAV_BASVURU_VE_UYGULAMA_KILAVUZU.pdf. erş. tar. 14.01.2019.
- Sınıf Mevcudu AB’nin İki Katı.: <http://www.radikal.com.tr/turkiye/sinif-mevcudu-abnin-iki-kati-722274/>. Erş. Tar. 14.01.2019.
- Simmel, G.: 2009 **Bireysellik ve Kültür**. (Tuncay Birkan Çev.).

- Sinclair Taylor, A.: 2000 **The UN Convention on the Rights of the Child: giving children a voice.** A. Lewis and G. Lindsay (ed.) Researching Children's Perspectives, Buckingham: Open University Press.
- Sönmez, S.: 1999 "Prof. Dr. Mümtaz Turhan ve Eğitimle İlgili Düşünceleri". **Atatürk Üniversitesi.** Erzurum. <http://easiv.atauni.edu.tr/xmlui/handle/123456789/842>. Erş. tar. 14.01.2019.
- Sözleşmeli Öğretmenlik Nedir?: t.y. <http://www.mebpersonel.com/sozlesmeli-ogretmenler/sozlesmeli-ogretmenlik-nedir-27-sorudaiste-cevabi-h226150.html>. erş. tar. 14.01.2019.
- Strauss, A. L. Ve Corbin, J. M.: 1998 **Basics of Qualitative Research.** Sage Publications. California.
- Swartz, D.: 2013 **Kültür ve İktidar Pierre Bourdieu'unun Sosyolojisi.** (Çev. Elçin Gen). İletişim. İstanbul.
- Scott, D.; Morrison, M.: 2016 **Eğitim Araştırmasında Temel Fikirler ve Kavramlar.** (Çev: Ümit Tatlıcan). Sentez. İstanbul.
- Swingewood, A.: 2014 **Sosyolojik Düşüncenin Kısa Tarihi.** (Çev. Osman Akınbay). İstanbul. Agora Kitaplığı.
- Şahin, H.: 2018 "Toplumsal Değişim Aracı Olarak Eğitim ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde Eğitimde Eşitsizlik". **ASOS Journal.** S. 74. s.s. 414-431. <http://www.asosjournal.com/DergiTamDetay.aspx?ID=13842&Detay=Ozet>. Erş. Tar. 14.01.2019.
- Şahin, M. C.: 2011 "Ziya Gökalp'in Düşünce Sisteminde Din,

- Eğitim ve Kültür”. **Ekev Akademi Dergisi**. S. 48. s.s. 363-378. https://www.academia.edu/1305193/Ziya_G%C3%B6kalpin_D%C3%BC%C5%9F%C3%BCnce_Sisteminde_Din_E%C4%9Fitim_ve_K%C3%BClt%C3%BCr_Religion_Education_and_Culture_In_Ziya_G%C3%B6kalps_Thought_System. Erş. Tar. 29.03.2019.
- Şanal, M.: 2009 “Osmanlı İmparatorluğu’nda Kız Öğretmen Okulunun (Dârülmualimât), Kuruluşu, Okutulan Dersler ve Kapatılışı (1870–1924)”. **Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi**. S. 26. S.s. 221-244. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/19/1586/sayil1586.pdf>. Erş. tar. 14.01.2019.
- TEDMEM.: 2013 **Ortaöğretimde Dönüşüm Bir Yol Haritası**. <https://tedmem.org/download/ortaogretimde-donusum-bir-yol-haritasi-onerisi?wpdmdl=1018>. Erş. tar. 21.10.2017.
- Tevhid-i Tedrisat Kanunu.: 1924 <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/110.html>. erş. tr. 13.01.2016.
- Tezcan, M.: 2012 **Eğitim Sosyolojisi**. Anı. Ankara.
- Tezcan, M.: 2017 **Çoklu Modernlikler Sosyolojisi ve Türkiye**. Sosyoloji Konferansları No: 55 (2017-1) / 315-331.
- Tezcan. M.: 2005 **Sosyolojik Kuramlarda Eğitim**. Anı. Ankara.
- Tiryakian, E. A.: 2002 “Emile Durkheim”. **Sosyolojik Çözümlemenin Tarihi**. (Edt. TomBottomore, Robert Nisbe)t. (Çev. Edt. Mete Tunçay, Aydın Uğur). Ankara. Ayraç.

- Topçu, İ.: 2010 “Politeknik Eğitimin Ortaya Çıkışı ve Uygulamaları”. **E-International Journal of Educational Research**. C:1. S:2. Ss: 17-34). <http://www.e-ijer.com/download/article-file/89707>. Erş. Tar.: 17.12.2017.
- Tunç, S.: 1969 “Türkiye’de Eğitim Eşitsizliği”. **Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi**. Ankara. Akt. Hesapçıoğlu, M. ve DüNDAR, S. (2011). Türkiye’de Eğitimde Fırsat Eşitsizliği. Eğitim Akademi. Konya.
- Turan, S.; Yalçın, M.: 2013 “Mümtaz Turhan’ın Eğitime Dair Görüşlerini Yeniden Tartışmaya Açmak”. **Eğitim Felsefesi Ulusal Sempozyumu**. 21-23 Kasım 2013. Ankara. https://www.researchgate.net/publication/324653463_Mumtaz_Turhan'in_Egitime_Dair_Goruslerini_Yeniden_Tartismaya_Acmak. Erş. Tar. 19.12.2018.
- Turner, B. S.: 2000 **Statü**. Doruk. Ankara.
- Tüfekçioğlu, H.: 1997 **İletişim Sosyolojisine Başlangıç**. İstanbul: Der.
- Türkiye’de Sınıf Mevcudu Ortalaması 29 Oldu.: t.y. **E-Okul Haberleri**.<http://www.eokulmeb.com/turkiyed-e-sinif-mevcudu-ortalamasi-29-oldu-63797>/Erş. Tar.10.10.2016.
- Ülken, H. Z.: 1994 **Türkiye’de Çağdaş Düşünce Tarihi**. Ülken. İstanbul. Akt. Şanal, M. (2003). Tanzimat ve Meşrutiyet Dönemlerinin Pedagojik Formasyon Anlayışı. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. Sayı 1. s.s.197-207.
- Vatansever, A. ve Gezici **Ne Ders Olsa Veririz Akademisyenin**

- Yalçın, M.: 2015
- Weber, M.: 2012) (a) **Vasıfsız İşçiye Dönüşümü.** İstanbul. İletişim.
- Weber, M.: 2012 (b) **Ekonomi ve Toplum 1.** (Çev. Latif Boyacı). İstanbul. Yarın.
- Yaka, A.: 2000 **Ekonomi ve Toplum 2.** (Çev. Latif Boyacı). İstanbul. Yarın.
- “Türkiye’de Modernleşme Süresi İle İlköğretimde Ulusallaşma, Demokratikleşme ve Sanayileşmenin Önkoşulu Olarak İlköğretim”. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** Sayı 8. s.s. 113-118.
- YGS Sonuçlarına Göre 81 İl’in <http://www.memurlar.net/haber/356173/>) Erş. Tar. 10.06.2016.
- Başarı Sıralaması.: 2013
1. Milli Eğitim Şurası.: 1939 http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_09/05093759_1_sura.pdf. erş. tr. 13.01.2016.
10. Kalkınma Planı.: 2014 https://pbk.tbmm.gov.tr/dokumanlar/10-kalkinma_plani.pdf. Erş. Tar. 14.01.2019.
9. Kalkınma Planı.: 2006 <http://www.metu.edu.tr/system/files/kalkinma.pdf>. Erş. Tar. 14.01.2019.

ÖZGEÇMİŞ

1986 Kütahya doğumlu. 2004'te Kütahya Atatürk Yabancı Dil Ağırlıklı Lisesi'nden mezun oldu. 2004-2008 yılları arasında Dumlupınar Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü'nde lisansını tamamladı. Lisans mezuniyetini takiben 2008 yılında Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Yüksek Lisans Programı'na kaydoldu ve 2011'de "Kitle İletişim Araçlarında Ailenin ve Ataerkinin Yeniden Üretimi (Örnek Olaylar: Zuhal Topal'la İzdivaç Programı ve Geniş Aile Dizisi)" başlıklı tezi ile yüksek lisansını tamamladı. 2013 yılında İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Bölümü'nde doktora programına başladı.

2012-2014 yılları arası Harran Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü'nde Araştırma Görevlisi olarak çalıştı. Daha sonra 2014-2018 yılları arasında İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü'nde Araştırma Görevlisi olarak çalışmaya devam etti. 2018 Şubat ayından beri Harran Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü'nde Araştırma Görevlisi olarak çalışmaya devam etmektedir.