

T. C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI

GÜNÜMÜZ TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ VE ÖĞRENCİ PROFİLİ
(KIRIKKALE ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Şahsenem PINAR

Tez Danışmanı
Doç. Dr. İbrahim MAZMAN

Aralık-2016
Kırıkkale

T. C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI

GÜNÜMÜZ TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ VE ÖĞRENCİ PROFİLİ
(KIRIKKALE ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Şahsenem PINAR

Tez Danışmanı
Doç. Dr. İbrahim MAZMAN

Aralık-2016
Kırıkkale

KABUL-ONAY

Doç. Dr. İbrahim MAZMAN danışmanlığında Şahsenem PINAR tarafından hazırlanan “Günümüz Türk Eğitim Sistemi ve Öğrenci Profili (Kırıkkale Örneği)” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim dalında Yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

.../.../2016

Başkan

Prof. Dr. Dolunay ŞENOL

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2016

Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN

Enstitü Müdürü

KİŞİSEL KABUL

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum Günümüz Türk Eğitim Sistemi ve Öğrenci Profili (Kırıkkale Örneği) adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve faydalandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak faydalanılmış olduğunu beyan ederim.

...../...../2016

Şahsenem PINAR

ÖNSÖZ

Bir ülkenin gelişmesi, gerek sosyal gerekse ekonomik yapısında her yönden sağlıklı ilişkilerin kurulmasına bağlıdır. Özellikle son zamanlarda kalkınma ile eğitim arasında güçlü bir bağın olduğunun ortaya konulması, sosyal gelişme ve ekonomik ilerlemeyi sağlayacak tek gücün eğitim olduğunu göstermektedir. Bu durum ise ülkelerin, dinamik bir yapıya sahip olan eğitimde de toplumun değerleri ve imkanları doğrultusunda içinde bulunulan çağa uygun değişiklikler yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda tüm dünya ülkelerinde olduğu gibi ülkemizde de özellikle son zamanlarda eğitim sisteminde bir takım değişikliklere gidildiği görülmektedir. Eğitimde kaliteyi arttırmak ve Cumhuriyet'ten beri temel hedefimiz olan çağdaş medeniyetler seviyesine ulaşmak amacıyla yapılan bu değişikliklerin eğitim sisteminin uygulama alanları olan okullarda tam olarak uygulanamadığı ve buna bağlı olarak da okullarda var olan sorunlara yenilerinin eklendiği görülmektedir. Tüm bu sorunlar da özellikle ortaöğretim okullarında sorunlu bir öğrenci profilinin ortaya çıkmasında önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla bu çalışma, son zamanlarda Türk eğitim sisteminde meydana gelen değişiklikler, bu değişikliklerin yol açtığı sorunlar ve bu sorunların gölgesinde ortaya çıkan öğrenci profilini ortaya koyması açısından büyük önem arz etmektedir.

Bu çalışmanın her aşamasında önemli yönlendirmeleri, fikirleri, bilgi ve deneyimleriyle bana güven veren, yardımcı olan tez danışmanım Sayın Doç. Dr. İbrahim MAZMAN'a ve büyürken ortak zamanımızdan çaldığım canım oğlum ve kızıma sonsuz teşekkür ederim.

ÖZET

Pınar, Şahsenem, “Günümüz Türk Eğitim Sistemi ve Öğrenci Profili (Kırıkkale Örneği)”, Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale, 2016.

Bu çalışma, ülkemiz eğitim sisteminde son 15 yılda meydana gelen değişiklikler ve bu değişikliklerin ortaya çıkardığı sorunları ortaya koymak, ayrıca eğitim sistemindeki bu sorunların ortaöğretim okullarına yansımaları ve bu sorunların gölgesinde nasıl bir öğrenci profilinin ortaya çıktığını sorgulamak amacıyla yapılmıştır. Bu bağlamda öncelikle teorik kısımda eğitim sisteminde son zamanlarda ön plana çıkan sorunlar üzerinde durulmuş, daha sonra sistemdeki bu sorunların ortaöğretim okullarında yol açtığı sorunlara yer verilerek, bu sorunların ortaya çıkardığı öğrenci profilini tespit etmek amacıyla Kırıkkale İli özelinde ortaöğretim okullarında anket çalışması yapılmıştır. Araştırmaya veri toplamak amacıyla hazırlanan anket formu, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı Kırıkkale il merkezindeki çeşitli türdeki sekiz lisede 2015-2016 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmekte olan 280 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 23 programında analiz edilmiş ve parametrik test tekniklerinden ANOVA testi kullanılmıştır.

Tüm bu çalışmalar sonucunda eğitim sistemimizde eskiden beri var olan sorunların çözülemediği gibi dünyadaki gelişmelere paralel olarak eğitim sistemimizde yapılan değişikliklerle yeni sorunların gündeme geldiği ve buna bağlı olarak da sorunlu bir öğrenci profilinin ortaya çıktığı görülmektedir. Bu sorunlu öğrenci profilinin ortadan kaldırılıp geleceğe güvenle adım atacak, ülkesini daha ileriye taşıyacak bir gençliğin oluşması için de sadece eğitim sistemi ve okullara değil, toplumun tüm kurumlarına önemli görevler düştüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Eğitim sistemi, Ortaöğretim okulları, Öğrenci profili.

ABSTRACT

Pınar Şahsenem, today's Turkish Education System and student profile (Example of Kırıkkale), Graduate thesis, Kırıkkale, 2016.

This work has been done to put forward to the changes which occurred in the last 15 years and the problems which these changes have made and also the reflection of these problems to secondary education and to question what kind of student profile could appear in the shadow of these problems. In this point, firstly, in theoretical section, it has been dealt with the problems which occurred in the education system recently, than it has been handled with the problems which occurred at the secondary education and by the aid of this, some surveys have been made at secondary schools in Kırıkkale to demonstrate the student profile which these problems have made. The survey form which is prepared for gathering information for the inquiry has been applied to 280 students who have been educating in 2015-2016 education year, in eight different high schools related to Ministry of Education, in the centre of Kırıkkale city. The data which were handled has been analysed at SPSS 23 programme and ANOVA test which is a parametric test has been used.

At the end of all these studies, it has been seen that, these problems which have been appeared in our education system can not be solved and however new problems have occurred correspondingly to the development in the World with the changes which are made in our education system and related to these events a new student profile with the problem has appeared. And the end of these studies, it has been seen that for disappearing this student profile with the problem and for creating a youth which take step to the future safely and also carrying the country into the future, not only the education system and schools but also all the establishments in the society have to make their duties.

Key Words: Education, Education System, Secondary Schools, Student Profile.

KISALTMALAR

ABGS	: Avrupa Birliği Genel Sekreterliği
BEPAM	: Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Politikaları Uygulama ve Araştırma Merkezi
BYTK	: Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu
EAP	: Ađ Erişimi için Genişletilebilir Kimlik Doğrulama Protokolü
ECTS	: Avrupa Kredi Transfer Sistemi
IEA	: Uluslar Arası Eğitim Başarısını Değerlendirme Kuruluşu
İBBS	: İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırması
İKV	: İktisadi Kalkınma Vakfı
İLO	: Uluslararası Çalışma Örgütü
MEDA	: Avrupa Birliği Akdeniz Programı
NADEG	: Nesiller Arası Düşük Fırsat Grubu
NAYEG	: Nesiller Arası Yüksek Fırsat Grubu
OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
ÖRAV	: Öğretmen Akademisi Vakfı
PIRLLS	: Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi
PİSA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
SETA	: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı
TALIS	: Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması
TIMMS	: Uluslararası Matematik ve Fen Araştırması
TÜSİAD	: Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo: 1.	Örneklem Grubu ve Özellikleri.....	495
Tablo: 2.	Günümüz Okullarındaki Sorunlarla İlgili Bulgular ve Yorumlar	497
Tablo: 3.	Günümüz Öğrenci Sorunlarıyla İlgili Bulgular ve Yorumlar	511
Tablo: 3.1.	Zararlı Madde ve Alışkanlıklardan Kaynaklanan Sorunlarla İlgili Bulgular ve Yorumlar	511
Tablo: 3. 2.	Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Sorunlarla İlgili Bulgular ve Yorumlar	512
Tablo: 3. 3.	Sosyal İlişkilerde Yaşanan Sorunlarla İlgili Bulgular ve Yorumlar ...	513
Tablo: 3. 4.	Ailevi Sorunlarla İlgili Bulgular ve Yorumlar	514
Tablo: 3. 5.	Cinsiyet Ayrımından Kaynaklanan Sorunlarla İlgili Bulgular ve Yorumlar	515
Tablo: 3. 6.	Değerlerin Kaybolmasıyla İlgili Sorunlarla İlgili Bulgular ve Yorumlar	516
Tablo: 3. 7.	Sınav Kaygısının Yol Açtığı Sorunlarla İlgili Bulgular ve Yorumlar	517
Tablo: 3. 8.	Okullarda Öğrencilerin Maruz Kaldığı Fiziksel ve Psikolojik Şiddetten Kaynaklanan Sorunlarla İlgili Bulgular ve Yorumlar	518
Tablo: 3. 9.	Okullardaki Disiplin Cezalarından Kaynaklanan Sorunlarla İlgili Bulgular ve Yorumlar	519
Tablo: 3. 10.	Ergenliğin Getirdiği Ruhsal Sıkıntılardan Kaynaklanan Sorunlarla İlgili Bulgular ve Yorumlar	520
Tablo: 4.	Günümüz Okullarındaki Sorunlar Açısından Okul Gruplarının Karşılaştırılmasıyla İlgili Bulgular ve Yorumlar	522
Tablo: 5.	Günümüz Öğrenci Sorunları Açısından Okul Gruplarının Karşılaştırılmasıyla İlgili Bulgular ve Yorumlar	536
Tablo: 6.	Günümüz Okullarındaki Sorunlar Açısından Sınıf Gruplarının Karşılaştırılmasıyla İlgili Bulgular ve Yorumlar	540
Tablo: 7.	Günümüz Öğrenci Sorunları Açısından Sınıf Gruplarının Karşılaştırılmasıyla İlgili Bulgular ve Yorumlar	547

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT	iii
KISALTMALAR	iv
TABLolar	v
İÇİNDEKİLER	vi
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM TEORİK VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Eğitim ve Eğitimin Sistemleşmesi	4
1.1.1. Eğitim ve Eğitimle İlgili Temel Kavramlar	4
1.1.2. Eğitim Sistemi	19
1.1.3. Eğitim Sisteminin Öğeleri	21
1.2. Eğitim ve Öğrenme Kuramları	24
1.2.1. Temel Eğitim Paradigmaları	24
1.2.1.1. İşlevselci Paradigma	24
1.2.1.2. Çatışmacı Paradigma	25
1.2.1.3. Yorumcu Paradigma	26
1.2.1.4. Eleştirel Pedagoji Kuramı	27
1.2.2. Temel Öğrenme Kuramları	29
1.2.2.1. Davranışçı Kuram	30
1.2.2.2. Sosyal Öğrenme Kuramı	32
1.2.2.3. Duyuşsal Kuram	35
1.2.2.4. Bilişsel Öğrenme Kuramı	37
1.2.2.5. Yapılandırmacı Yaklaşım	39
1.2.2.6. Nörofizyolojik Kuram	41
1.3. Türk Eğitim Sistemi	43
1.3.1. Türk Eğitim Sisteminin Amaçları	43
1.3.2. Türk Eğitim Sisteminin Temel İlkeleri	44

1.3.3. Türk Eğitim Sisteminin Cumhuriyetten Günümüze Tarihsel Gelişimi	47
1.3.4. Günümüz Türk Eğitim Sistemi	58
1.3.4.1. Günümüz Türk Eğitim Sistemi'ndeki değişiklikler	58
1.3.4.2. Günümüz Türk Eğitim Sisteminde Eğitim ve Öğretim Kuramları	61
1.3.4.3. Günümüz Türk Eğitim Sisteminin Yapısı.....	63
1.3.4.3.1. Örgün Eğitim Genel Yapısı.....	63
1.3.4.3.1.1. Okul Öncesi Eğitimi.....	64
1.3.4.3.1.2. İlk Öğretim	64
1.3.4.3.1.3.Orta Öğretim	65
1.3.4.3.1.4. Yüksek Öğretim	66
1.3.4.3.2. Yaygın Eğitim Genel Yapısı	67
1.4. Günümüz Türk Eğitim Sisteminin Sorunları ve İhtiyaçlarına Genel Bakış	68
1.4.1. Türk Eğitim Sistemi'nin Yapısal Sorunları.....	75
1.4.2. AB Eğitim Politikalarının Ülkemiz Eğitim Politikalarına Yansıması ve Uygulamadaki Sorunlar.....	138
1.4.3. Öğretmenlerin Yetiştirilmesi ve Yerleştirilmesindeki Sorunlar ..	186
1.4.4. Merkezi Sınav Sistemi ve Sosyo-ekonomik Etkileri	217
1.4.5. Eğitimde Fırsat ve İmkân Eşitliği Sorunu	231
1.4.6. Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Sorunu	254
1.5. Türk Eğitim Sisteminin Temel Birimi Okul	279
1.5.1. Günümüz Ortaöğretim Okullarındaki Sorunlar ve Çözüm Yolları	283
1.5.1.1. Okul Yönetiminden Kaynaklanan Sorunlar	283
1.5.1.2. Akademik Sorunlar	329
1.5.1.3. Okullarda Teknoloji Kullanım Düzeyi ve Karşılaşılan Sorunlar	396
1.5.1.4. Okullarda Disiplin Sorunları ve Şiddet.....	413
1.5.1.5. Okullarda Değerler Eğitimi ve Uygulamadaki Sorunlar ..	452

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Problemin İfadesi	488
2.2. Hipotezler.....	488
2.3. Varsayımlar	489
2.4. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları	489
2.5. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	489
2.6. Veri Toplama Tekniği.....	490
2.7. Verilerin Analizi.....	490
2.8. Konuyla ilgili yapılmış Araştırmalar	491

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

3.1. Örneklem Grubu ve Özellikleri.....	494
3.2. Günümüz Okullarındaki Sorunlarla İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	497
3.3. Günümüz Öğrenci Sorunlarıyla İlgili Bulgular ve Yorumlar	511
3.3.1. Zararlı Madde ve Alışkanlıklardan Kaynaklanan Sorunlarla İlgili Bulgular ve Yorumlar	511
3.3.2. Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Sorunlarla İlgili Bulgular ve Yorumlar	512
3.3.3. Sosyal İlişkilerde Yaşanan Sorunlarla İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	513
3.3.4. Ailevi Sorunlarla İlgili Bulgular ve Yorumlar	514
3.3.5. Cinsiyet Ayırımından Kaynaklanan Sorunlarla İlgili Bulgular ve Yorumlar	515
3.3.6. Değerlerin Kaybolmasıyla İlgili Sorunlarla İlgili Bulgular ve Yorumlar	516
3.3.7. Sınav Kaygısının Yol Açtığı Sorunlarla İlgili Bulgular ve Yorumlar ...	517
3.3.8. Okullarda Öğrencilerin Maruz Kaldığı Fiziksel ve Psikolojik Şiddetten Kaynaklanan Sorunlarla İlgili Bulgular ve Yorumlar..	518

3.3.9. Okullardaki Disiplin Cezalarından Kaynaklanan Sorunlarla İlgili Bulgular ve Yorumlar	519
3.3.10. Ergenliğin Getirdiği Ruhsal Sıkıntılardan Kaynaklanan Sorunlarla İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	520
3.4.Günümüz Okullarındaki Sorunlar Açısından Okul Gruplarının Karşılaştırılmasıyla İlgili Bulgular ve Yorumlar	522
3.5. Günümüz Öğrenci Sorunları Açısından Okul Gruplarının Karşılaştırılmasıyla İlgili Bulgular ve Yorumlar	535
3.6.Günümüz Okullarındaki Sorunlar Açısından Sınıf Gruplarının Karşılaştırılmasıyla İlgili Bulgular ve Yorumlar	540
3.7.Günümüz Öğrenci Sorunları Açısından Sınıf Gruplarının Karşılaştırılmasıyla İlgili Bulgular ve Yorumlar	547
SONUÇ VE ÖNERİLER	550
KAYNAKLAR	568
EKLER.....	614

GİRİŞ

Gençler, bir ülkenin geleceğinin güvencesi olduğu kadar politik ve ekonomik açıdan da önemli bir güçtür. Bu anlamda bütün ülkelerde gençlerin geleceklerinin güvence altına alınması ve onların eğitime önem vererek bireysel ve toplumsal açıdan yeterli özelliklerle donatılması amaçlanmaktadır. Çağdaş eğitim anlayışa göre eğitim; bireyin bedensel, duygusal, düşünsel ve sosyal yeteneklerinin kendisi ve bulunduğu toplum için en uygun düzeyde gelişmesi sürecidir. Bu anlayışa göre eğitimin amacı, kişiye yaşamda etkin ve üretken bir birey olacak donanımları kazandırmaktır. Bu donanımlar kuşkusuz sadece bilgi, beceri değil, psiko-sosyal özellikleri de kapsayan bir davranış değişikliklerini kapsamaktadır.

Gençlerde olumlu davranış değişiklikleri oluşturabilmek için de öncelikle eğitim sistemi ve bu sistemin birimi olan okullarda var olan sorunların tespit edilip çözülmesi gerekmektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın konusunu, Türkiye'deki güncel eğitim sisteminin yapısındaki sorunlar ve bu sorunların gölgesinde ortaya çıkan öğrenci profili oluşturmaktadır. Bu bağlamda günümüzdeki eğitim sistemi ve eğitim sisteminin temel yapı taşı olan ortaöğretim okullarındaki sorunlar ortaya konulup geçmiş dönemdeki eğitim sistemlerinde görülen sorunlarla karşılaştırmalı olarak incelenecek ve bu sorunların gölgesinde oluşan Kırıkkale İli özelinde ortaöğretim seviyesindeki öğrenci profili ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır.

Bu araştırmanın amacı; Günümüz Eğitim sistemi ve ortaöğretim okullarındaki sorunlar ve bu sorunlara paralel olarak değişim gösteren öğrenci profilini incelemektir. Sürekli değişen Eğitim sisteminde amaçlar, amaç davranışlar, yöntemler, araç-gereç gibi unsurlar değerlendirilerek eksiklik ve yetersizlikleri ortaya çıkarmaktır. Ayrıca 2000 yılından günümüze kadar geçen süreçte değişen eğitim sistemini ve Kırıkkale örneği bazında öğrenci profilini incelemektir.

Günümüz eğitim sistemini ele alıp inceleyerek 2000-2015 yılları arasında yapılan değişikliklerin ve bu değişikliklerin olumlu ve olumsuz yönlerinin ortaya konulması, yeterlilik düzeyinin ortaya çıkarılması, ayrıca bir Eğitim-öğretim programı müfredatının incelenerek daha sonra yapılacak olan araştırmalar için katkı sağlayacak bir araştırma olarak önemlidir. Aynı zamanda bu araştırma, Kırıkkale İli'ndeki öğrencilerinin özelliklerini ve sorunlarını irdeleyen betimsel bir çalışma olarak planlanmıştır. Araştırmanın evrenini Kırıkkale il merkezinde ortaöğretimin

lise seviyesinde öğrenim gören öğrencilerden oluşması, Kırıkkale İli'nin öğrencilerinin profilini göstermesi bakımından önemlidir. Lise gençliğini tanımak, sorunlarını ortaya koymak, gereksinimlerini daha iyi anlamak ve ihtiyaca yönelik hizmetler düzenlemek açısından bu araştırmanın katkı getireceği umulmaktadır.

Daha önce, değişen eğitim sistemi ve öğrenci profilinin bazı konularının müfredattaki yeri ile ilgili olarak araştırmalar yapılmıştır. Ancak günümüz eğitim sistemindeki sorunların ortaöğretim okullarına yansımaları ve bu yansımalar ışığında Kırıkkale İli özelinde ortaya çıkan öğrenci profili ile ilgili araştırmalar yapılmamıştır. Dolayısıyla çalışmamızın bu bakımdan literatürdeki bir eksikliği gidermesi hedeflenmektedir.

Araştırmada belirtilen bu hedefi gerçekleştirmek için daha çok arşiv incelemesine dayalı kaynak tarama yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca 2000-2015 yılları arasında eğitim sisteminde meydana gelen değişimler de ele alınacağından karşılaştırma tekniği de sık sık başvurulmuş diğer bir yöntemdir.

Günümüzün vazgeçilmez bilgi toplama aracı olan internet, kuşkusuz bu çalışmada da önemli bir kaynak teşkil etmektedir. Başta MEB'in olmak üzere çeşitli web sayfaları detaylıca incelenmiştir. Ayrıca çalışmada cumhuriyet dönemi eğitim sistemine de yer verileceği için bir nevi tarihi kaynakları incelemeye dayalı olduğundan arşiv çalışması zorunluluk gerektirmiştir. Bu nedenle Yayınlar Dairesi Başkanlığı'nın arşiv kaynaklarının incelenmesi önem arz etmektedir. Sözü edilen kurul kütüphanesi ile çeşitli üniversite kütüphanelerine ve Kırıkkale Üniversitesi kütüphanesi başta olmak üzere gidilerek kaynak taraması yapılmış, özellikle o dönemlerdeki gelişmelerle ilgili çalışmalara ulaşma yolları aranmıştır.

Dört bölümden oluşan bu araştırmanın birinci bölümü olan "Teorik ve Kavramsal Çerçeve" bölümünde eğitim, eğitimin sistemleşmesi ve eğitimle ilgili temel kavramlara yer verilerek, eğitim ve öğrenme kuramları hakkında bilgi verilmektedir. Ayrıca bu bölümde Türk eğitim sisteminin amaçları, temel ilkeleri, cumhuriyetten günümüze tarihsel gelişimi üzerinde durularak, günümüz Türk eğitim sisteminin yapısı ve bu yapıda meydana gelen değişiklikler incelenmektedir. Daha sonra günümüz Türk eğitim sistemi ve bu sistemin uygulama alanları olan ortaöğretim okullarındaki sorunlara yer verilmektedir. Araştırmanın ikinci bölümünde; yöntem hakkında bilgi verilmektedir. Üçüncü bölümünde; araştırmada elde edilen bulgular ve bu bulgular çerçevesinde yapılan değerlendirmeler ve

yorumlar yer almaktadır. Araştırmanın sonuç bölümünde ise; günümüz Türk eğitim sistemi ve ortaöğretim okullarındaki sorunlar ve bu sorunların gölgesinde ortaya çıkan öğrenci profili arasında ilişki kurularak, bazı önerilerde bulunmaktadır.



BİRİNCİ BÖLÜM

TEORİK VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. EĞİTİM VE EĞİTİMİN SİSTEMLEŞMESİ

Eğitim, hem ülkelerin kalkınmasında hem toplumların gelişmesinde hem de toplumlardaki bireylerin kişisel olarak gelişimlerinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Ülkelerin toplumsal gelişimlerinin yanında ekonomik ve politik gelişimleri de eğitimle doğrudan ilgilidir.

Eğitim sistemine bakıldığında ise ülkelerin kendi toplumsal ve kültürel yapıları ile coğrafi konumlarına uygun şekilde eğitim sistemleri geliştirdikleri görülmektedir. Genellikle ülkelerin kendilerine özgü eğitim sistemleri bulunmaktadır ve eğitim sistemi toplumun gelişmesine, değişmesine ve aydınlanmasına etki etmektedir. Ülkelerin, eğitim sistemlerinin sağlamakta olduğu bu etkinin olumlu bir etki olabilmesi için diğer ülkelerin eğitim sistemlerini incelemeleri ve bu bağlamda kendi eğitim sistemlerinde bulunan sorunlara odaklanarak çözüm aramaları gerekmektedir (Yazıcı, 2009: 1). Ancak incelenen bu eğitim sistemlerinin olduğu gibi alınmamasına özen gösterilmelidir.

1.1.1. Eğitim ve Eğitimle İlgili Temel Kavramlar

Hem bireysel hem de toplumsal açıdan son derece önemli bir konu olan eğitim, kendisiyle bağlantılı olan bir takım kavramlarla birlikte ele alınmalıdır. Bu kavramlar hem eğitimin yardımcı elemanları, hem de eğitimin alt unsurları olarak düşünülebilir.

Geniş bir bakış açısıyla bakıldığında eğitimin insan varlığı ile doğrudan ilişkili olduğu ve insanın var olduğu ilk zamanlardan beri sürmekte olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. İnsanlar varlıklarını ve hayatlarını sürdürebilmek için çevreyle etkileşime girmektedir ve bu etkileşim sonucunda bir takım beceri, bilgi, tutum ve değerler elde etmişler ve bunları toplumdaki diğer bireylere aktarmışlardır. Buradan da anlaşılmaktadır ki eğitim ilkel toplumlarda bile görülmektedir ve insanlık tarihi kadar eskidir (Şenel, 2008: 4). Eğitimin bu kadar köklü bir geçmişinin olması onun hakkında çok fazla şeyin söylenmiş olduğunu da göstermektedir.

Eğitim kavramına bakıldığında, bu kavram ile ilgili günümüze kadar pek çok açıklamanın yapılmış olduğu görülmektedir. Yapılmış olan tüm açıklamalara yer vermek pek mümkün olmasa da genel olarak kabul görmüş olan tanımlar ve açıklamaları incelendiğinde eğitim hakkındaki bir takım tanımlar şu şekilde derlenebilir: “Eğitim, bireylerin hareketlerinde kendi yaşantıları aracılığıyla ve kasti olarak farklılaştırılmış işlevlik ortaya çıkarma aşamasıdır” (Varış, 1992: 13). Bu tanıma bakıldığında tanımın, eğitimin daha çok davranışsal boyutu üzerinde durduğu görülmektedir. Bu tanımdan yola çıkarak eğitimin yaşamda kazanılan çeşitli tecrübeler sonucunda kasıtlı bir davranış değişikliği olduğu yorumu yapılabilir. Bir başka tanım ise şu şekildedir:

Eğitim kavramı geniş anlamda bireylerin toplum standartlarını, hayat yollarını ve inanışlarını kendisine kazandırmasında etkili olan tüm sosyal aşamalardır. Eğitim, kontrollü bir şekilde ilerleyen ve seçilmiş olan çevrenin, özellikle de okulun etkisi altında toplumsal yeterlilik ve kişisel gelişmeyi en iyi şekilde kolaylaştırmakta olan sosyal bir aşamadır. (Bayrak ve Yılmaz, 2005: 5)

Bu tanımda ise eğitimin sosyal tarafı üzerinde durulduğu görülmektedir. Bir toplum içerisinde yaşamak durumunda olan bireylerin, her türlü sosyal durum karşısında eğitimle iç içe oldukları çıkarsaması bu tanımdan yapılabilir. Son olarak ise şu şekilde bir tanım dikkat çekmektedir: “Eğitim, bireylerin toplum yaşantısına hazırlanması amacıyla ihtiyacı olan beceri, tutum ve bilgileri kazanmasına ve karakterini geliştirmesine yardım etme aşamasıdır” (Taymaz, 1992: 2). Görüldüğü üzere eğitim genel anlamda bir aşama olarak kişilerin karşısına çıkmaktadır. Bu aşama kişileri geliştirmekte ve onları topluma hazırlamaktadır. Ve eğitim ile ilgili tanımlar değerlendirildiğinde görülmektedir ki bu aşama yaşam boyu sürmekte olan bir eylemdir. Aile ile başlamakta olan eğitim sosyal çevre ile devam etmekte ve okul hayatından iş hayatına, yaşamın tümüne etki etmektedir.

İnsanın doğumu ile başlamakta olup tüm hayatı boyunca devam eden bir süreç olmasının yanında eğitim, belirtildiği gibi insanın var oluşundan bugüne kadar sürmekte olan bir olgudur. Genel anlamda eğitim sözcüğü bir toplumdaki her kesimi ilgilendirmektedir. Bundan dolayı günlük yaşantı içerisinde kullanımı fazla olan sözcüklerden birisidir. Pek çok insanın eğitimin nasıl olması gerektiği ve ne olduğu ile ilgili fikirler öne sürmekte, tartışmalar gerçekleştirmektedir. Bu durum eğitimin ne kadar geniş bir anlama sahip olduğunun farkında olunmamasından dolayı

oluşmaktadır (Şenel, 2008: 3). Eğitimin insanlık tarihi kadar eski olması, bireylerin ve toplumun üzerinde şekillendirici ve geliştirici bir etkisinin olması onun ne kadar geniş bir kapsama sahip olduğunu göstermektedir. Eğitim sayesinde bireyler günlük hayatları içerisinde, örneğin alışveriş yaparken, bir takım kolaylıklar edinebilmektedir.

Toplum açısından eğitime bakıldığında ise kültür ve eğitimin iç içe olduğu ilk olarak göze çarpanlardan biridir. Toplumların varlıklarını sürdürebilmek için yeni nesillere kendi kültürlerini aktarmaları gerekmektedir. Kültür kavramı, “Bir toplumun tarihsel süreç içerisinde kullandığı ve yarattığı manevi ve maddi tüm değerler” olarak tanımlanmaktadır. Kültürle bağlantılı bir kavram olan kültürlenme için ise “toplumun kişileri kendi kültürünün beklenti ve istekleriyle uyum sağlayacak şekilde yetiştirmesi” tanımlaması yapılmaktadır (Fidan ve Erden, 1998: 2). Yani kültürel değerlerin kişiye aktarım sürecine kültürlenme denilmektedir. Bu süreç, aile ve çevre sayesinde bilinçsiz bir şekilde, kendiliğinden gerçekleşebilmektedir. Kültürlenmenin kasıtlı ve bilinçli bir şekilde yapılmasına ise eğitim denilmektedir. Yani eğitim için “kasıtlı kültürlenme süreci” tanımlaması da uygun olmaktadır.

Daha önce üzerinde durulduğu gibi eğitimin herkesi ilgilendiren ve geniş kapsamlı bir kavram olması onunla ilgili pek çok tanımın yapılmasına yol açmıştır. Daha önceden yer verilmiş tanımların dışındakilere bakıldığında şu şekilde tanımlar göze çarpmaktadır: “Kişide kendi yaşantısı aracılığıyla ve kasıtlı kültürlenme yolu ile istenilmekte olan davranış değişikliğinin meydana getirilme süreci” (Demirel, 1999: 5). Bu tanımda kültürlenme kavramı karşımıza çıkmaktadır. Ve görüldüğü gibi bu kültürlenme işi kişinin kendi yaşantısında meydana gelmektedir. Yani eğitimin kişinin kendi yaşamı ve yaşantılarıyla doğrudan ilişkili olduğu söylenebilmektedir. Bir başka tanım ise şu şekildedir: “Bireyin davranışlarında kasıtlı olarak ve kendi yaşantısı yoluyla istendik değişme oluşturma süreci” (Ertürk, 1994: 11). Burada dikkat çeken şey ise diğer tanımlarda da fark edileceği üzere davranış değiştirme durumu olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim için kısaca bir bireyde davranış değiştirme denilebilir. Önemli olan nokta ise bu davranış değişiminin kişinin yaşantısı aracılığıyla yapılması ve kasıtlı olmasıdır.

Genel olarak eğitimciler arasında kabul görmekte olan tanım “Bireyin davranışlarında kasıtlı olarak ve kendi yaşantısı yoluyla istendik değişme oluşturma süreci” tanımıdır. Eğitimle ilgili bu tanımlamalar incelendiğinde bu tanımlarda

eğitimin üç temel özelliğinin vurgulandığı dikkat çekmektedir. Bu özellikler şu şekilde sıralanabilmektedir:

- **Eğitimin bir süreç olması:** Kapsam ve zaman bakımından çok geniş ve aynı zamanda çok yönlü bir süreç olan eğitim süreci, birbirini takip eden ve birbiri üzerine biriken öğretme ve öğrenme etkinliklerinden oluşmaktadır. Eğitim süreci bugün başlayıp sonraki gün biten bir süreç değildir. Öğrenmenin meydana gelmesini sağlayan her çeşit etki, eğitim sürecinin bir parçası durumundadır.
- **Eğitim sonucunda kişide davranış değişikliklerinin meydana gelmesi:** Organizmanın etkilere karşı göstermekte olduğu tepki ya da tepkilere karşı göstermekte olduğu etki olarak tanımlaması yapılabilen davranışın ölçülebilir, gözlemlenebilir ve istendik olması eğitim açısından önem taşımaktadır.
- **Davranış değişikliğinin kişinin yaşantıları sonucunda meydana gelmesi:** Kişinin çevresi ile kurduğu etkileşimin sonucunda kişide kalan izlere yaşantı denilmektedir. Bu izler birikerek kişinin davranışlarında değişiklikler meydana gelmesine sebep olmaktadır. (Gürkan, 2006: 4, Fidan, 1985: 10)

Bir davranış değiştirme işi olan eğitimin bir aşama olması ve tek bir aşama olmaması, bir süreç halinde olması yukarıda sıralanmış olan özelliklerde açıkça görülmektedir. Eğitim oldukça geniş bir süreci kapsamaktadır. Kişinin hayatı boyunca sürmekte olduğunun söylenmesi yanlış olmaz. Meydana gelen davranış değişikliklerinin kişinin kendi yaşam tecrübeleri, yaşantıları neticesinde oluşması da bu davranış değişikliklerinin kalıcı olmasını sağlamaktadır. Bu davranış değişikliklerinin oluşturulmasında dikkat edilmesi gereken nokta ise bu değişikliklerin olumlu yönde olmasıdır.

Eğitimin temel özelliklerinin ardından amacına gelindiğinde, eğitimin amacını iki gruba ayırmanın mümkün olduğu görülmektedir. Üzerinde durulmuş olduğu gibi eğitim davranış biçimlendirme ve geliştirme işidir ve bunu belirli amaçlar doğrultusunda gerçekleştirmektedir. İki gruba ayrılan eğitimin amacının bireysel ve toplumsal doğrultuda olduğu görülmektedir ve bu amaçlar kısaca şu şekildedir:

- **Eğitimin bireye yönelik amacı:** Bireyin zihinsel, duygusal ve bedensel yapısını bir bütün şeklinde ele alıp onun gelişmesini sağlamak eğitimin bireye yönelik olan amacıdır. Birey zihinsel, duygusal ve bedensel açıdan bir bütün şeklinde geliştiği için bireyin ele alınışı da bu şekilde bir bütün halinde olmalıdır.

İnsanın temelde biyolojik bir varlık olması, hayatını devam ettirebilmesi için sağlıklı bir bedene ihtiyaç duymasını gerektirmektedir. Eğitimin insanın bedensel açıdan gelişmesindeki etkisi de tam olarak burada devreye girmektedir. Eğitim sayesinde bireylere bilgiler kazandırılmakta ve güçlü ve sağlıklı bir bedene sahip olmaları, bununla birlikte bedenlerini nasıl kullanacakları öğretilmektedir.

İnsan bedensel olduğu kadar zihinsel güce de ihtiyaç duymaktadır. İnsanın bu ihtiyacı da ancak eğitim sayesinde karşılanmaktadır. İnsanlar için uygun öğrenme ortamları hazırlanarak kişilerin sağlıklı akıl yürütmesi, doğru düşünmesi ve doğru karar vermesi, toplum ve doğa ile etkileşim içerisinde olması, kendini ifade etmesi ve karşılaştığı problemleri çözmesi eğitim sayesinde insanlara kazandırılmaktadır.

İnsanın duygusal yapısına gelindiğinde ise onun hissedebilen, duygulanabilen, paylaşmayı, sevmeyi, dayanışmayı ve yardımlaşmayı bilen birisi olması eğitim sayesinde olmaktadır. İnsanın duygusal gelişimine eğitim katkıda bulunmaktadır.

- **Eğitimin topluma yönelik amacı:** Bireylerin toplumsallaşmalarının sağlanması eğitimin topluma yönelik olan amacı sayesinde oluşmaktadır. Toplumun gelenek, görenek, inanç, örf ve adetlerinin birey tarafından benimsenmesi ve bireyin toplumun bir üyesi haline gelmesi toplumsallaşması sayesinde olmaktadır. Toplumsallaşmış olan birey toplumun kalkınmasına yardımcı olmakta ve toplumla uyumlu hale gelmektedir. Toplumsallaşmış bireyler aracılığıyla toplumun kültürel birikimi yeni nesillere aktarılmakta ve bu sayede toplumun devamlılığı sağlanmaktadır. Bunların oluşumu eğitim sayesinde meydana gelmektedir. (Çağlayan, 2007: 11-12)

Görüldüğü üzere hem bireysel hem de toplumsal boyutu olan eğitimin amacı da hem bireye yönelik hem de topluma yönelik durumdadır. Bireysel değişiklikler kadar insanın içinde yaşamakta olduğu topluma uyum sağlaması, ayak uydurabilmesi için toplumsal anlamda da değişiklikler yaşaması gerekmektedir. Ayrıca birey

toplumsallaşmadığı sürece toplumun bir üyesi haline de gelememektedir. Bundan dolayı da yukarıda da bahsedilmiş olduğu gibi eğitimin topluma yönelik olan bir amacı da bulunmaktadır. Bu sayede kültürlenme ve toplumsallaşma sağlanabilmektedir.

Genel olarak eğitimin amacı; toplumların kültürel, siyasal ve ekonomik durumlarına göre değişiklik göstermekte ve bununla birlikte bireylerin insan ilişkileri konusundaki becerilerini, kişisel yeteneklerini, ekonomik açıdan yeterliklerini geliştirmek ve topluma karşı olan vatandaşlık görevlerini eksiksiz bir şekilde yerine getirmeyi sağlamak gibi noktalarda toplanmaktadır (Oğuzkan, 1985: 3). Eğitimin temel özellikleri ile de bağlantılı olarak amaçlarının da aynı doğrultuda olduğu görülmektedir. Kişinin hem kendisi için hem de içinde yaşadığı toplum için kendini geliştirmeye ihtiyacı vardır. Bütün bunlar eğitimin önemini tekrar tekrar göstermekte ve vurgulamaktadır. Ayrıca eğitimin özellikleri ve amaçlarının yanında işlevleri de önemli bir noktadır.

Eğitimin temel özellikleri ve amaçlarının sonrasında işlevleri incelendiğinde, genel olarak işlevlerinin bireyde var olan yetenek ve yetileri en üst sınırına kadar geliştirilmesini sağlamak ve bireyin topluma ve toplum dinamiklerine uyum sağlamasına yardımcı olmak olduğu söylenebilmektedir. Yani eğitimin iki temel işlevinin bireysel ve toplumsal işlevler olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra eğitimin bireysel, toplumsal, ekonomik ve siyasal olmak üzere dört işlevinden de söz edilmektedir:

- **Eğitimin bireysel işlevleri:** Bireyin zihinsel, ruhsal ve bedensel yapısını geliştirmek
- **Eğitimin toplumsal işlevleri:** Bireyin topluma uyumunu sağlamak, toplumsal kültürü aktarmak, kültüre dinamik öğeler katan ve araştıran bireyler yetiştirmek
- **Eğitimin ekonomik işlevleri:** Bilinçli üreticiler ve bilinçli tüketiciler yetiştirmek
- **Eğitimin siyasal işlevleri:** Lider özellikleri taşıyan, ülkenin anayasal yapısına uygun olan, bilinçli seçmen ve girişimciler yetiştirmek. (Büyükkaragöz vd., 1998: 27)

Görüldüğü gibi eğitimin dört işlevi bulunmaktadır. Çeşitli alanlara yönelik ve çeşitli şekillerde olan bu işlevler temelde bireyi odak noktası olarak almakta ve

toplumsal, siyasal, ekonomik alanlara yönelik olarak bireyleri yetiştirmek ve geliştirmek amacındadır.

Belirtilmiş olduğu üzere eğitim değişik ortamlarda, değişik zamanlarda ve değişik biçimlerde gerçekleşmekte olan bir süreçtir. Bu süreç içerisinde kimi eğitim etkinlikleri gelişigüzel ve kendiliğinden oluşmakta, kimi eğitim etkinlikleri ise planlı ve amaçlı bir şekilde geliştirilmektedir. Bu durum iki adet eğitim türünü meydana getirmektedir. Amaçlı ve planlı olan eğitim süreci için formal eğitim, kendiliğinden gelişen eğitim süreci için ise informal eğitim denilmektedir (Şenel, 2008: 6). Eğitimin yaşamın her alanında ve hayat boyu devam etmekte olması böyle bir ayrımı mecbur kılmaktadır. Sistemleşmiş bir şekilde her toplumda değişiklik gösterebilen bir eğitimin yanında kişinin hayatında kendiliğinden yaşadığı tecrübeler ve yaşantılar sayesinde gerek bilinçli gerek bilinçsiz olarak sürdürmekte olduğu bir eğitim sürecinin yer aldığı söylenebilmektedir.

İlk olarak informal eğitime bakıldığında, bu sürecin yaşam içinde kendiliğinden oluşmakta olan bir süreç olduğu görülmektedir. İnsanlar, içinde yaşadıkları toplumun diğer üyeleriyle iletişim ve etkileşim yaşadıklarında farkında olmadan bir şeyler öğrenmektedirler. Bu sebepten dolayı informal eğitim, kişinin doğumundan ölümüne kadar ailesinde, okulda, iş yerinde, sokakta ve kitle iletişim araçları vesilesiyle hayatının her alanında gerçekleşmektedir. Buradan yola çıkarak informal eğitim için “belirli bir plana bağlı olmadan, her yerde, her an yapılan eğitim etkinlikleri” tanımlaması yapılabilmektedir (Fidan ve Erden, 1998: 4). Bu tanımdan yola çıkılarak informal eğitimin spontane bir eğitim süreci olduğunu söyleyebilmek yanlış gözükmemektedir. İnfomal eğitim için daha önceden de belirtildiği gibi bilinçsiz, yani farkında olunmaksızın gerçekleşen bir eğitim süreci de denilebilmesi mümkün durumdadır.

İnfomal eğitimde kişinin öğrenmesi, taklit ve gözlem yoluyla gerçekleşmektedir. Mesela köyde yaşamakta olan bir çocuk toprağı nasıl ekip biçeceğini, hayvanların bakımının nasıl yapılacağını, tarlayı nasıl süreceğini büyüklerini gözlemleyerek ve onların davranışlarını taklit ederek öğrenmektedir. Aynı durum ustasının yaptıklarını gözlemleyerek ve onu taklit ederek saç kesmeyi öğrenen bir berber çırağında da vardır (Şenel, 2008: 6). Formal eğitime geçilmeden önce informal eğitimin taklit ve gözlem yoluyla edinilen davranışları kapsıyor oluşunun her zaman olumlu sonuçlar doğurmayacağının üzerinde durulmasında

Fayda vardır. Formal eğitimin önemi bu noktada göze çarpmaktadır. Yukarıda informal eğitim ile ilgili verilen örnekler olumlu niteliktedir. Ancak durum her zaman böyle olmayabilir.

Kişilerin informal eğitim süreci içerisinde istenen ve doğru olan davranışlar dışında sigara içmek, yalan söylemek, kopya çekmek, şiddete başvurmak, küfretmek gibi olumsuz davranış ve tavırlar kazanabilmeleri de mümkün olmaktadır. Bunun sebebi bu eğitim sürecinin kontrolsüz, plansız ve amaçsız bir şekilde gerçekleştirilmesidir. Toplumlar geliştikçe ve büyüdükçe informal eğitim süreci yeterli olamamış ve planlı eğitime duyulan ihtiyaç artmıştır. Planlı eğitime duyulan ihtiyacın karşılanabilmesi için de okullar kurulmuştur. Okullar, kişilerde informal eğitim sonucunda kazanılabilecek olan olumsuz ve istenmeyen davranışların önlenmesi çabası içerisinde olan kurumlardır (Şahin, 2006: 11). İnformal eğitimde olumsuz davranış kazanabilme riskinin önüne geçilebilmesi ya da en azından en düşük seviyeye indirilebilmesi ve kontrol altında tutulabilmesi için okullara duyulan ihtiyaç bir zorunluluk durumundadır. Formal eğitimin daha kapalı bir yapıda olması, eğitimin kontrol altına alınmasını da kolaylaştırmaktadır.

Formal eğitim; kurumlarda ya da okullarda, bir program veya plan dâhilinde gerçekleştirilmekte olan eğitime denilmektedir. Formal eğitimde belirli bir amaç vardır. Formal eğitim süreci, öğretim yoluyla ve planlı olarak gerçekleştirilmektedir. Bu süreç, öğretmen tarafından planlanmakta, uygulanmakta ve değerlendirilmektedir. Bu sayede kişilerin davranışları önceden belirlenmiş olan amaçlar doğrultusunda değiştirilmeye ve geliştirilmeye çalışılmaktadır (Demirel ve Kaya, 2001: 8, Fidan ve Erden 1998: 3). Formal eğitim, planlı ve programlı bir yapıda olmasından dolayı belirli bir standarda sahiptir. Bu durum formal eğitimi informal eğitime göre daha sağlıklı bir eğitim süreci haline getirmektedir.

Formal eğitime orduda asker yetiştirilmesi, okulların dışında yapılan çeşitli alanlarda kişileri mesleğe hazırlamak ve meslekte olan kişilerin ilerlemesini sağlamak amacıyla olan etkinlikler, açılan kurslar örnek olarak verilebilir. Bu tür eğitimler ile okulda yapılan eğitimler arasında farklar bulunmaktadır. Bu farklar; eğitimin kısa süreli olması, eğitim talep etmiş olan kişilerin yaşlara göre gruplandırılması, eğitimin ihtiyaca yönelik olması ve belirli konularla sınırlandırılması gibi farklardır (Şenel, 2008: 6). Formal eğitim süreci, okul dışında

ve okulda gerçekleştirilen eğitimler olarak ikiye ayrılmaktadır. Formal eğitimin bu türleri örgün eğitim ve yaygın eğitim olarak isimlendirilmektedir.

Aynı düzeydeki ve belirli bir yaş grubunda olan kişilere, belirli bir amaca yönelik şekilde hazırlanmış olan eğitim programları aracılığıyla okulda düzenli olarak yapılmakta olan eğitime örgün eğitim denilmektedir (Taymaz, 1992: 3). Okulöncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim örgün eğitim kapsamı içerisinde yer almaktadır. Örgün eğitim süreci süreklilik ve aşamalılık gösteren bir süreçtir. Öğretimin her basamağı bir sonrakine temel oluşturmaktadır. Bu basamaklardan birini tamamlayamamış bir öğrenci, bir sonraki basamağa geçememektedir. Mesela ilköğretim basamağına girmemiş olan ve bu basamağı başarılı bir şekilde tamamlamamış olan kişiler, ortaöğretim basamağına kayıt yaptıramamaktadır. Öğretim basamaklarından birini başarılı olarak bitiren kişiler ise diploma ya da akademik bir derece almaktadır (Şenel, 2008: 8). Örgün eğitim, formal eğitim sürecinin en çok bilinen ve genelde en çok üzerinde durulan parçasıdır. Kademe kademe ilerleyen bir yapısının olması da eğitim sürecinin belirli bir düzen içerisinde gerçekleşmesine olanak tanımaktadır.

Örgün eğitim sistemi içerisinde hiç bulunmamış olan veya bu sistemdeki herhangi bir basamakta bulunan ya da bu sistemin basamaklarının herhangi birinden ayrılmış olan bireylere, ihtiyaçları ve ilgileri doğrultusunda yapılan eğitime ise yaygın eğitim adı verilmektedir (Taymaz, 1992: 3). İş yerlerinde, resmi ve özel kurumlarda düzenlenen hizmet içi eğitim etkinlikleri, halk eğitim merkezlerinde açılan kurslar yaygın eğitim kapsamına girmektedir (Şenel, 2008: 7). Yaygın eğitimin, örgün eğitim gibi zorunlu olmaması ve kişinin isteği doğrultusunda gerçekleştirilmesi sebebiyle daha rahat bir eğitim süreci olduğu söylenebilir. Her eğitim sürecinin kişi üzerindeki etkileri değişiklik gösterebilmektedir. Bunun yanı sıra formal eğitim başlığı altında yer alan iki farklı eğitim çeşidi olarak karşımıza çıkan örgün eğitim ve yaygın eğitim arasında görüldüğü üzere bir takım farklılıklar bulunmaktadır. Ancak örgün eğitim ve yaygın eğitim her ne kadar birbirlerinden ayrı iki eğitim süreci olsa da birbirleriyle benzer ve ortak noktaları da bulunmaktadır.

Yaygın ve örgün eğitimin ortak noktası, yapılan eğitim etkinliklerinin belirli bir plana ve programa dayalı olmasıdır. Bunun yanı sıra informal ve formal eğitimin birbirlerinden tamamen ayrılmaları mümkün olamamaktadır. Bazı durumlarda aynı anda hem formal eğitimin hem de informal eğitimin varlığından söz edilebilmektedir

(Erden, 1998: 16). Formal ve informal eğitimin birlikte var olmasına örnek olarak öğrencilerin okullarda formal eğitim içerisinde olup formal eğitim dâhilindeki etkinliklere katılırken bir yandan da okuldaki arkadaş gruplarıyla girmekte oldukları etkileşim sayesinde veya öğretmenlerinin bir takım davranışlarını gözlemlemeleriyle informal eğitim süreci içerisinde de bulunmaları verilebilir.

Eğitim türlerinin ardından daha önce de bahsedilmiş olan ve eğitimle doğrudan ilişkili kavramlardan öğretim ve öğrenmeye bakıldığında, öğretim faaliyetlerinin aynı zamanda öğrenme etkinliklerini de kapsamamasından dolayı, öğretimin ne olduğunu ortaya koymak öğrenme kavramının da açıklanmasını gerektirmektedir.

Öğrenme kavramı da tıpkı eğitim gibi hakkında değişik tanımlar yapılmış olan bir kavramdır. Öğrenme ile ilgili farklı tanımlar yapılmış olmasının sebebi, öğrenme kuramcılarının öğrenme olayını daha sonra üzerinde durulacak olan farklı psikolojik kuramlar bağlamında değerlendirmeleri ve tanımlı yapanların da bu değerlendirmeler ışığında bir tanıma varmalarıdır. Bunun yanı sıra yeni psikolojik veriler bağlamında öğrenme kavramı şu şekilde tanımlanabilmektedir: “Kişinin olgunlaşma seviyesine göre, çevresiyle etkileşimi sonucunda davranışlarında meydana gelen kalıcı değişimlerdir” (Tanhan, 2000: 64). Bu tanımdan yola çıkılarak eğitim ve öğrenme kavramlarının birbirleri ile ne kadar iç içe kavramlar oldukları görülmektedir. Ayrıca tıpkı eğitim gibi öğrenme de neredeyse yaşamın tamamında gerçekleşmekte olduğundan ve yine eğitim gibi davranış değişimlerine odaklandığından bu iki kavramın birbirinden ayrılması pek mümkün olmamaktadır.

Görüldüğü üzere öğrenme, nispeten de olsa davranışta kalıcı bir değişimin olması anlamına gelmektedir. Kişinin davranışında bu şekilde bir değişiklik meydana geldiği zaman onun yeni davranışı öğrenmiş olduğu kabul edilmektedir. Kişinin davranışlarının büyük bir bölümü öğrenme ürünü olmaktadır. Sadece çok küçük bir bölümü öğrenme ürünü olmamaktadır. Örneğin kişinin refleksleri, şiddetli ses ya da ışık karşısında irkilmesi gibi davranışların öğrenme ürünü olmadığı, doğuştan geldiği kabul edilmektedir. Bunun dışında kişinin bir madde kullanmasına bağlı olarak, madde etkisi ile bir ya da birkaç kez sergilediği davranışlar da öğrenme ürünü olarak kabul edilmemektedir. Buradan da anlaşılacağı gibi bir davranışın öğrenme ürünü olabilmesi için iki özelliğinin bulunması gerekmektedir:

- Kişinin davranışı sonradan kazanmış olması

- Davranışta en azından belirli bir kararlık gösterilmesi. (Özçelik, 1992: 1)

Bu özelliklere bakıldığında en çok dikkat çeken özellik öğrenme eyleminde edinilen davranışın kişide daha önceden bulunmamasıdır. Ayrıca edinilen davranışın veya oluşan davranış değişikliğinin kalıcı olabilmesi için de belirtildiği gibi belirli bir kararlılık durumu olması gerekmektedir.

Öğrenmenin bir başka tanımlaması ise nispeten kalıcı izli ve yaşantı ürünü davranış değişmesi şeklindedir. Genel bir ifadeyle öğrenme, yönlendirilmiş ve kendiliğinden olmak üzere iki şekilde meydana gelmektedir. Daha özele inildiğinde ise oldukça değişik ve farklı öğrenme çeşitlerinden söz edilebilmektedir: Alışma yoluyla öğrenme, buluşla öğrenme, körü körüne öğrenme ve anlamlı öğrenme gibi. Bireyin çevresiyle etkileşimi ve kendi kendine yaptıkları sonucunda meydana gelmiş olan davranış değişiklikleri kendiliğinden öğrenme olarak adlandırılmaktadır. Gerekli olan ortam, araç, gereç, kişi ve programın hazırlanmasıyla meydana gelen öğrenme ise yönlendirilmiş öğrenmedir (Tanhan, 2000: 65). Tıpkı eğitimin formal ve informal olarak ikiye ayrılması gibi öğrenme ile ilgili de böyle bir ayrım bulunduğu dikkat çekmektedir. İnfomal eğitimde olduğu gibi öğrenmede de bireyin kendi kendine ya da gözlem yoluyla öğrenme eyleminin gerçekleşebilmesi gibi formal eğitimde olduğu gibi öğrenme eylemi belirli bir plan ve program doğrultusunda da gerçekleşebilmektedir.

Öğrenmenin ardından öğretim kavramına gelindiğinde, bu kavramın da tıpkı öğrenme ve eğitim kavramları gibi farklı tanımları olduğu görülmektedir. Selahattin Ertürk, öğretimi şu şekilde tanımlamaktadır: “Herhangi bir öğrenmeyi kılavuzlama ya da sağlama faaliyetidir”. Öğrenmenin olması halinde bir etkinlik öğretme olarak kabul edilmektedir. Öğrenme, yalnızca planlı olan eğitimin bir işi durumunda olmamaktadır. Her çeşit kültürlenme, öğrenmeye dayalı durumdadır. Bunun yanı sıra kültürlenme sınırları içerisinde olmayan öğrenmelerden de söz edilebilmektedir. Yani görülmektedir ki eğitim bakımından geçerli olan ya da geçersiz olan öğrenme çeşitleri bulunmaktadır. Buradan öğretme işinin mecburi bir şekilde eğitim bakımından geçerli olması zorunluluğunun bulunmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Buradan şu anlam çıkmaktadır: Değer yargılarına ve bir takım başka şartlara bağlı olarak hangi davranışın kazandırılacağına karar verilmesi eğitim sürecinin ayrılmaz ve zorunlu bir unsurdur, ancak, öğretme sürecinin bir unsuru olmamaktadır (Ertürk, 1994: 83). Buradan öğrenme ya da öğretme eyleminin her ne kadar eğitimin bir

parçası olsa da eğitimden bağımsız da olabileceği sonucu çıkarılabilmektedir. Yani burada dikkat çeken nokta, eğitim etkinliklerinin tümünde bir öğretme ve öğrenme durumu vardır. Ancak her öğrenme eğitim sayesinde gerçekleşmek mecburiyetinde değildir.

Öğretme eylemi, kişinin öğrenmesini sağlama eylemidir. Daha önce de değinildiği gibi kişinin öğrenmesi onun davranışlarında kalıcı bir değişim meydana gelmesi anlamına gelmektedir. Buradan yola çıkılarak denilebilir ki; öğretme, kişinin davranışlarında bu şekilde bir değişiklik oluşturma işidir. Kişinin davranışlarında değişiklik oluşturabilmek için çeşitli yollardan faydalanılabilmektedir. Örnek olarak kişi bir davranışı yapmaya zorlanabilir ya da kişinin bir davranış sergilemesine engel olunabilir. Ancak bu yollardan hiçbiri öğretme eyleminin yolu olamaz. Çünkü bu şekilde sağlanmış olan bir davranış, zorlayıcı unsurlar ortadan kalktığında devamlılık göstermeyebilir. İstenilen yönde ve kalıcı şekilde davranış değişikliği bu yollarla sağlanamadığı gibi tersine bu yollar istenilmeyen bir takım davranışların ortaya çıkmasına sebep olabilmektedir (Özçelik, 1992: 1). Yani anlaşılacağı üzere öğretme eyleminde herhangi bir zorlayıcı yöntem başvurulmaması gerekmektedir. Öğrenmenin kalıcı ve sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için zorlamadan kaçınılması gerekmektedir. Herhangi bir olumsuz ve istenmedik sonuçlarla karşılaşmamak için öğrenecek olan kişiyi bir şeye zorlamamak öncelikli olarak dikkat edilmesi gereken noktadır.

Öğretme, kişinin davranışlarında, kendi yaşantıları yolu ile değişiklik meydana getirme anlamına gelmektedir. Davranışlarında meydana gelen değişiklik, kişinin kendi yaşantılarının bir ürünü olmaktadır. Bu sebepten dolayı öğretme eylemi, kişinin belli davranış değişiklikleriyle sonuca erecek bir takım yaşantılar geçirmesini sağlama eylemi şeklinde de tanımlanabilmektedir (Tanhan, 2000: 67). Bahsedilen şekilde gerçekleştirilen bir öğretme işinin sonucunun da kalıcı olacağı anlaşılmaktadır. Kişi bir şeye zorlanmadığı için öğrendiği şey ve yaşamakta olduğu davranış değişikliği istenilen biçimde gerçekleşmiş olacaktır denilebilmektedir.

Öğretme için öncelikle bir öğretim ortamının düzenlenmesi gerekmektedir. Bu düzenleme, öğretim durumu olarak da adlandırılabilir. Öğretim durumları, yetiştirilmekte olan kişinin hedef davranışları kazanabilmesi için ihtiyaç duyulan yaşantıları geçirmesini mümkün kılmak adına düzenlenen çevresidir. Öğrencilerin içerisinde bulundukları çevre ile etkileşimleri sonucunda hedef davranışlar

kazanılmaktadır. Belli öğrenme yaşantıları ve bu yaşantıların geçirilebilmesini sağlayacak bir takım koşullar, hedef davranışların kazandırılabilmesi gerekmektedir. Bu koşullar hem öğrencinin etkileşim içine gireceği dış koşullar, hem de kendi iç koşullarıdır. Dış koşullar ders araç ve gereçleri, konu içeriği, fiziki çevre, öğretim yöntemleri, diğer öğrenciler, öğretim hizmetleri ve öğretmendir. İç koşullar ise öğrencinin alışkanlıkları, ilgi ve tutumları, bilgi ve becerileri, güdülenmesi, benlik tasarımı, kendine güveni ve zeka düzeyi vb.dir (Büyükkaragöz vd., 1998: 48-49). Pek çok şeyde olduğu gibi başarılı bir sonuç elde edilebilmesi için öncelikle uygun şartların sağlanması gerekmektedir. Öğrenme için de bu durumun geçerli olduğu görülmektedir. Öncelikle uygun şartların ve ortamın sağlanması öğrenme eyleminin gerçekleşebilmesine yardımcı olmaktadır.

Öğrenme ve öğretme, aynı sürecin farklı iki noktadan görünüşleri durumundadır. Hem öğrenme hem de öğretme eyleminde söz konusu olan ortak unsur süreçtir. Bu süreç, davranış değiştirme süreci olarak da adlandırılabilir. Eğer bu sürece, davranışı değiştirmekte olan kişi açısından bakılırsa olup biten şeye öğrenme denilmektedir. Aynı sürece davranış değişikliğini sağlamakta olan kişi açısından bakıldığında ise olup biten şey öğretim ya da öğretmedir. Bundan dolayı da söz konusu olan bu sürece genellikle öğretme-öğrenme süreci adı verilmektedir (Özçelik, 1992: 2). Buradan anlaşılan, öğrenme ve öğretmenin aynı eylemin farklı açılardan görünüşleri olduğu söylenebilir. Öğretmen açısından eylemin ismi öğretme iken öğrenci açısından eylemin ismi öğrenme olmaktadır. Ancak olan şey ya da ortaya çıkan sonuç aynı şey durumundadır. Öğrenme ve öğretme kavramlarının birbirleri ile yakından bağlantılı kavramlar olduklarını söylemenin yanlış olmayacağı gibi ikisinin özünde aynı şeye karşılık geldiklerini de söylemek yanlış olmayacaktır.

Öğrenme ve öğretme kavramları üzerinde durulduktan sonra, öğrenme ve öğretme süreci üzerinde etkili olan etmenler incelendiğinde ilk olarak göze çarpan şey, öğrenme yeteneğinin her bireyde farklı olmasıdır. Bazı insanlar daha çabuk ve kolay öğrenirken bazı insanlar daha geç öğrenmektedir. Öğrenme gücü, bireyin olgunlaşma ve gelişim seviyesine, zekâ durumuna ve konuya göre değişiklik göstermektedir. Bu bağlamda öğrenmenin gerçekleşmesi üzerinde etkili olan faktörler şu şekilde sıralanabilmektedir:

- **Öğrenmeye hazır olma:** Belirli bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenecek olan kişinin sosyal, duygusal ve zihinsel açıdan öğrenmeye

hazır durumda olması gerekmektedir. Bunun yanı sıra öğrenilecek olan konunun gerektirmekte olduğu yaşantıların daha önceden kazanılmış olması, öğrenmeye hazır olmanın başka bir yönüdür.

- **Alıştırma-tekrar:** Öğrenmenin kalıcı ve iyi bir şekilde gerçekleşebilmesi için öğrenilen şeyin öğrenci tarafından belirli aralıklarla tekrar edilmesi gerekmektedir.
- **Öğrenme materyali:** Öğrenmenin çabuk ve kolay olabilmesi için öğrenme materyalinin ilgi uyandırıcı olması, heyecan ve zevk verici olması ve anlamlı olması gibi özellikler taşıması gerektirmektedir. Bunların yanı sıra bireyin cinsiyetine, yaşına ve kişisel özelliklerine de uygun durumda olması gerekmektedir.
- **Motivasyon:** Öğrenmeyi sağlayan ve teşvik eden şartlara motivasyon adı verilmektedir. Öğrenmenin amaçlı bir şekilde gerçekleşebilmesi için ilk olarak motivasyon gerekmektedir. Öğrencinin bir bilgiyi niçin öğrenmesi gerektiğini bilmesi ve bu bilgiyi hangi amaçlarla, nerede ve nasıl kullanacağını kavraması ve bu bilginin kendisine neler kazandıracağını kestirebilmesi, öğrenciye motivasyon sağlamaktadır.
- **Öğretici kurum ya da örgütün durumu:** Okullar, öğrenmenin kılavuzlandığı kurumlar olmaktadır ve bu iş için gerekeni özel olarak yapılandırılmış ve tasarlanmış merkezler olmak durumundadırlar. Hazır halde olan eğitimin yöntem ve içerik açısından oldukça karmaşık bir yapıda olması, bu şekilde bir tasarımı zorunlu kılmaktadır. Okullar iki yönüyle öğrenme üzerinde etkili durumda olabilmektedir. Bu iki yönden birincisi okulun fiziksel yapısı, ikincisi ise okulun sosyal havası, ortamıdır. Her okulun öncelikle fiziksel yapısı ile öğrencilerin gereksinimlerini karşılayabilecek niteliklere sahip olması gerekmektedir. Bunun yanı sıra öğrenciyi okula bağlayacak ve öğrencinin öğrenme faaliyetlerine olan ilgisini canlı şekilde tutacak, bir başka deyişle öğrenci için sosyal bir yaşam merkezi olması gerekmektedir. (Tanhan, 2000: 68)

Öğrenme ve öğretmenin aynı sürecin iki farklı görünümü olmalarından dolayı, yukarıda sayılmış olan öğrenme üzerinde etkili etmenler aynı zamanda öğretim faaliyetleri üzerinde de etkili olmaktadır. Bu durumun tam tersi de, yani

öğretim üzerinde etki gösteren etmenlerin de öğrenme üzerinde etkili olması geçerlidir.

Öğrenme şartlarının her ne kadar öğrenilecek olan davranışa göre ayarlı olması gerekse de aynı zamanda öğrenecek olan kişiye göre de ayarlı olmaları gerekmektedir. Bundan dolayı öğrenme üzerinde hedefler, sosyo-ekonomik durumlar ve öğrenci unsurları da etkili olmaktadır (Ertürk, 1994: 86). Daha önceden de üzerinde durulduğu üzere öğrenmenin sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesi için öncelikle uygun bir öğrenme ortamına gerek duyulmaktadır. Yani öncelikle uygun şartların sağlanması gerekmektedir. Ancak bu şartların her ne kadar öğrenilecek olan şeye odaklı olmaları gerekse de esas önemli olan öğrenciye odaklı olmasıdır. Öğrenme eyleminde esas önemli olan öğrenecek olan kişi olduğundan dolayı ilk olarak kişiye odaklanması ve kişiye uygun şartların oluşturulması gerekmektedir.

Eğitim, etkilenen ve etkileyen yönleri ile birlikte bir bütün olarak bir iletişim süreci durumundadır. İletişim süreci ise belirli bir alıcı ve kaynak arasında bir mesajın bir takım araç ve gereçlerle iletilmesi süreci anlamına gelmektedir. Bu iletişim süreci, öğretime ve öğrenmeye, yani eğitime uyarlandığında ise şöyle bir şekil ortaya koymaktadır (Küçükahmet, 1997: 15):

Öğretmen - İçerik - Öğretim Süreci - Öğrenci - Öğrenciden öğretmene geri bildirim.

Bütün iletişim süreçlerinde olduğu gibi bir takım aşamalar eğitim sürecinde de geçerlidir. Görüldüğü üzere bir iletişimin gerçekleşebilmesi için gereken unsurlar eğitim için de gerekmektedir. Bu unsurlar ne kadar iyiye iletişim de o kadar iyi şekilde gerçekleşeceğinden, bu durum eğitim için de geçerlidir.

Öğretmenin öğrenciye iletmek istemekte olduğu içeriğin ilgi uyandırıcı ve anlamlı olmasının yanında, öğrencinin kişisel özelliklerinin uygun olmasına bağlı olarak algılama ve anlama düzeyini olumlu ya da olumsuz bir şekilde etkileyebilmektedir. İletilmek istenen içeriğe uygun olan öğretim ortamlarının düzenlenmesi ve uygun yöntem, araç ve gereçlerin kullanılması da öğretim ve öğrenme faaliyetleri üzerinde oldukça etkili olmaktadır. Öğrenciden öğretmene geri bildirimin, yani değerlendirmenin, öğretme ve öğrenme üzerindeki etkisi, iletinin öğrenci üzerinde yer etme seviyesini göstermesi noktasında önem taşımaktadır. Aynı zamanda değerlendirme, öğretim ve öğrenme sürecinde karşılaşılabilecek olan aksaklıkların belirlenmesi ve giderilmesi aşamasıdır (Tanhan, 2000: 69). Öğrenme ve

öğretme sürecinin iletişim unsurları açısından değerlendirilmesinin önemi üzerinde durulması gerekmektedir. Bu unsurlara ne kadar dikkat edilirse ve bu unsurlar ne derece uygun ve doğru şekilde gerçekleştirilirse eğitim süreci de o kadar doğru bir şekilde gerçekleşmiş olmaktadır. Bunların yanı sıra eğitim sürecinde öğretimin geliştirilebilmesi için sağlanması gereken bir takım şartlar bulunmaktadır.

Eğitim süreci içerisinde öğretim ve öğrenme faaliyetleri süregelmekte olduğu toplumun ekonomik, politik ve sosyal olgularından etkilenebilmektedir. Öğretimin geliştirilmesi büyük ölçüde şu şartlara bağlıdır:

- Öğrenim-öğretim kurumlarına ve bu kurumların analizine
- Öğretim araçlarıyla desteklenmesine
- Öğretmenin niteliğine. (Tanhan, 2000: 70)

Genellikle okullar olarak karşımıza çıkan öğretim ve öğrenim kurumlarının yapıları ve nitelikleri eğitim sürecinin gidişatını etkileyen önemli bir faktör olarak dikkat edilmesi gereken bir başka husustur.

Eğitim ve öğretim bazı zamanlarda birbirleri yerine kullanılmakta ve hatta anlamları birbirlerine karıştırılmakta olsa da yapılan açıklamalar göstermektedir ki birbirlerinden ayrıldıkları noktalar bulunmaktadır. Eğitim daha kapsamlı bir olgudur ve öğretim, eğitimin alt kesimlerinden biridir. Zaman ve mekân bakımından kapsamlı olan eğitim, çok boyutlu ve süreklidir. Öğretim programlı ve planlıdır. Bu yönünden dolayı öğretimdeki öğrenme yaşantılarının tümünün eğitsel olması temeli bulunmaktadır. Ancak eğitimde bilgi de dâhil olmak üzere her türlü yaşantı üzerinde durulmaktadır. Bununla birlikte öğrenme yaşantıları eğitsel nitelikte olmayabilir. Aynı zamanda gerek eğitim gerek ise öğretim, daha önce de üzerinde durulmuş olduğu gibi süregeldiği toplumun yapısından etkilenmektedir. Her iki kavram da ulusal, uluslararası ve yerel özellikler taşımaktadır (Şenel, 2008: 9).

Eğitim çok geniş kapsamlı ve oldukça önemli bir olgu olması bakımından belirli bir sisteme oturtulması gereken bir yapıya sahiptir. Sağlıklı bir ilerleyiş ve sonuç alınabilmesi ve düzenli bir şekilde sürdürülebilmesi için sistem ve sistemleşme gerekmektedir.

1.1.2. Eğitim Sistemi

Eğitim sistemine geçmeden önce, öncelikle sistem kelimesinin incelenmesi ve sistemin ne anlama geldiğinin irdelenmesi gerekmektedir. Genellikle sistem

kelimesi değişik anlamlara gelecek şekilde kullanılmaktadır. Günlük yaşam içerisinde çeşitli kelimeler sistem kelimesi yerine kullanılmaktadır. Örneğin yol, tip, model, yöntem, düzen gibi sözcükler sistem sözcüğünün yerine kullanılabilmektedir.

Sistem kelimesi; karşılıklı etkileşimde bulunan ve birbirine bağımlı olan bir takım alt parçaların oluşturduğu, bununla birlikte daha büyük olan sistemlerin parçası olma işlevini gören bütüne verilen isimdir. Burada dikkati çeken şey, bütünü meydana getiren parçaların her birinin kendilerine özgü işleyiş özellikleri taşımaları ancak her birinin işleyişinin de birbirlerine bağlı olmasıdır (Bayrak, 2008: 157). Birbirlerine bağlı olan ve kendilerine has özelliklere sahip olan parçaların düzgün bir şekilde işlemesi, sistemin de düzgün bir şekilde işlemesini sağlayacağından bütünün kendisinin önemli olmasının yanında parçaların her birinin ayrı ayrı oldukça önemli oldukları da söylenebilmektedir.

Sistemler, yapay sistemler ve doğal sistemler olmak üzere iki gruba ayrılabilirler. Yapay sistemlere insan yapısı sistemler de denilmektedir. Yapay sistemler, insanın eliyle biçimlendirdiği ve belli işlevleri karşılamak amacıyla yapılmış olan sistemlerdir. Doğal sistemler ise insandan bağımsız olan, insan eliyle biçimlendirilmemiş, doğada kendiliğinden var olan sistemlerdir. Bazı kaynaklarda kapalı sistemler ya da açık sistemler gibi ayrımlara rastlanabilmektedir, ancak bu ayrımların genellikle ideolojik bir bakış açısıyla yapıldığı görülmektedir. Çünkü kapalılık söz konusu edildiğinde buna mekanik sistemlerin örnek gösterilmesi olanaklıdır, ancak insanın yer aldığı sistemlerin kapalı olması gibi bir durum söz konusu olamamaktadır. Ancak hızlılık ya da yavaşlık söz konusu edilebilmektedir (Bayrak, 2008: 158). Eğitim sistemine gelinmeden önce bu noktada belirtilmiş olduğu üzere insan tarafından biçimlendirilen sistemlere yapay sistem ismi verildiğinden dolayı eğitimi yapay sistem olarak görebilmenin mümkün olduğu sonucu çıkarılabilmektedir.

Sistemin tanımı nasıl yapılırsa yapılsın sistemle ilgili en önemli olgu, sistemin çevreden bir takım girdiler aldığı ve bu girdileri kendi amaçları doğrultusunda işleyerek çevreye çıktılar verdiği olgusudur. Bütün sistemler çevreye dönük çıktılar vermekte ve bir evre içerisinde yer almaktadırlar. Bu girdi ve çıktı alışverişi bazı sistemlerde hızlı, bazı sistemlerde yavaş ve bazı sistemlerde yoğun olabilmektedir. Ancak sistemin kesinlikle evre ile ilişkisi ve etkileşimi olmaktadır. Sistemlerin çevrelerinden bir takım girdiler almaları, kendilerine yüklenen görevi

yerine getirebilmeleri için gerekmektedir. Sistemlerin aldıkları girdileri işlemeleri ve çevrelerine çıktı olarak vermeleri önceden belirlenmiş olan yöntemlere ve ilkelere dayalı olarak gerçekleşmektedir (Bayrak, 2008: 157). Sistem adı verilen bütünü meydana getiren parçalara alt sistem adı verilmektedir. Sistemlerin bağlı oldukları daha büyük olan sistemlere ise üst sistem adı verilmektedir. En büyük sistem dışındaki bütün sistemlerin üst sistemleri, en küçük sistem dışındaki bütün sistemlerin de üst sistemleri bulunmaktadır (Bayrak, 2008: 157). Buna örnek olarak okul sistemi verilebilmektedir. Okulun alt sistemleri sınıflar, bölümler, okul yönetimi ve içerisindeki birimlerdir. Okulun üst sistemi ise il, ilçe ve merkez örgütleridir. Görüldüğü üzere eğitim sistemi bir alt sistemdir ve üst sistemi, devlet sistemidir. Eğitim sisteminin, devlet sisteminin bir alt sistemi olmasının sebebi ise devletin toplumsal, politik ve ekonomik hedeflerinin, eğitim sistemini etkilemesi ve değiştirmesidir. Aynı şekilde eğitim sisteminin çıktıları da devletin bütün kurumlarını etkilemektedir.

Eğitim sistemi, en alt seviyeden en üst seviyeye kadar teker teker örgütlerden oluşmaktadır. Örgüt ve örgütsel yaşam, insanlar için vazgeçilmez, zorunlu bir gereksinimdir. İnsan, geçmişten geleceğe psikolojik, fizyolojik ve biyolojik bir takım sınırlılıklara sahiptir ve bu sınırlılıkların üstesinden gelebilmek için başka insanlarla işbirliği yapması gerekmektedir. Çünkü kişiler çabalarla sınırlılıkların üstesinden gelinebilmesi nadiren başarılabilir. Bu yüzden ortak amaçları gerçekleştirebilmek insanların bir araya gelmesiyle, yani örgütlenmesiyle mümkün olabilmektedir. Örgütler, bireysel yetenekleri geliştirme ve bireysel amaçları gerçekleştirme aracıdır. Eğitim sisteminde de böyle bir durum söz konusudur. İnsanların bir arada ve işbirliği içerisinde bir takım şeyleri başarma ve öğrenmeleri sağlanmaktadır.

1.1.3. Eğitim Sisteminin Öğeleri

Eğitim sistemi bir açık sistemdir. Açık sistem; en az bir amacı gerçekleştirmek için çevreden girdi alan ve aldığı bu girdileri işleyerek çıktılar elde eden, elde ettiği bu çıktılara ilişkin dönüt alan sistemler olarak tanımlanmaktadır. Bu tanıma bakıldığında eğitim sisteminin bir açık sistem olduğu görülmektedir. Tanımda geçen girdiler, işlemler, çıktılar, dönüt gibi unsurlar açık sistemin öğeleridir. Haliyle

eğitim sisteminin öğeleri de bunlardır. Öncelikle açık sistemin öğelerine bakıldığında bu öğeler şu şekilde sıralanabilmektedir:

- **Girdiler:** Sistemin amacını gerçekleştirebilmek üzere dışarıdan alınmakta olan ve gerekli bütün bilgi, insan kaynağı ve malzemeler girdi olarak tanımlanabilmektedir. Örnek olarak bir üniversitenin girdileri öğrenciler, öğretim görevlileri, bilgi, binalar, para, vb. olabilmektedir. Öte yandan bir sistemin çıktıları başka bir sistemin girdileri olabilmektedir. Örnek olarak ortaöğretimi bitirmiş ve üniversiteye başlayacak olan bir öğrenci, üniversite için girdi konumunda iken ortaöğretim için çıktı konumundadır.
- **İşlemler:** Sistemdeki girdilerin belirli amaçlar doğrultusunda biçimlendiği, işlendiği ve tekrar oluşturulduğu, yani istenilen ürün durumuna getirildiği bölüme işlemler adı verilmektedir. İşlemler kısmında, sistemdeki girdiler, sistemin amacını gerçekleştirebilmek için birlikte ya da tek tek işlenebilmektedirler. İşlemler, sistemin en önemli ögesi durumundadır. Her sistemde işlemler yer almaktadır. Hatta işlemler kısmı da kendi içerisinde girdi, işlem, çıktı ve dönüt öğelerini barındırmaktadır. Açık sistemlerde iş farklılaşması ve iş bölümü gibi durumların getirisi olarak gelişme ve büyüme olmaktadır. Açık sistemlerde amacı gerçekleştirebilmek için tek bir yöntem ya da yol yoktur. Alternatif yollar kullanılabilmektedir.
- **Çıktılar:** İşlemler sonucunda ortaya belirli ürünler çıkmaktadır ve bu ürünler de sistemin çıktılarını oluşturmaktadır. Eğer sistemin girdileri ve çıktıları arasında herhangi bir farklılık oluşmamışsa o zaman sistemden söz edilememektedir. Örnek olarak okul sistemi içerisinde ilköğretim birinci sınıf öğrencileri basit matematik işlemlerini ve okuma yazmayı öğrenememiş ise o zaman sistem çalışmıyor demektir. Sistemin iyi işliyor olması çıktıların nitelik ve nicelik bakımından sistemin amaçlarını ne derece karşılamakta olduğuna bağlıdır.
- **Dönüt:** Dönüt olarak nitelendirilen etkinlikler, sistemin amacının ne derece gerçekleştirildiğine bakılarak sistemin işleyip işlemediğini ve işlemeyen yanlarının neler olduğunun tespit edilip, bu yanların ne şekilde

giderileceğini belirlemek amacı doğrultusunda yapılmakta olan etkinliklerdir. Dönüt, sistemi etkili, verimli ve tutarlı şekilde çalıştırmada kullanılmaktadır ve sürekli'dir. Açık sistemlerde dönüt, sürekli ve düzenli olarak kullanılmakta olan bir öğedir. Sistemin girdiler, çıktılar, işlemler ve hatta dönütün kendisi basamaklarında kullanılmaktadır. (Sönmez, 1987: 18-20)

Açık sistemde yer alan bu öğeler eğitim sisteminde de bulunmaktadır. Bu öğeler sistemi sistem yapan temel taşlar konumundadır. Sistemin düzgün işleyişi büyük oranda bu öğelere bağlıdır.

Açık sistemin tanımından dolayı eğitim sisteminin de açık sistem kapsamına girdiği belirtilmiştir. Açık sistemin öğeleri bağlamında eğitim sisteminin öğeleri incelendiğinde bu öğeler şu şekilde sıralanabilmektedir:

- **Eğitim sisteminin amacı:** Eğitimin, “kişinin davranışlarında kasıtlı olarak ve kendi yaşantısı yoluyla istendik değişme oluşturma süreci”olarak tanımlanmakta olduğu bilinmektedir (Ertürk, 1994: 12). Bu durumda eğitimin amacı, kişide oluşturulmak istenen istendik davranışlar olarak kabul edilmektedir.
- **Eğitim sisteminin girdileri:** Personel, bilgi, araç-gereç, yatırım, öğrenciler eğitim sisteminin girdilerini oluşturmaktadır. Bu programa katılmış olan öğrencilerin yetenekleri zihinsel, davranışsal, duygusal ve bedensel davranışlar olarak gelişmişlik seviyeleri yani hazır bulunuşlukları; güdülenme derecesi, tutum, ilgi ve kişilikleri öğrenci girdisi açısından belirleyicilik arz eden özelliklerdir. Bunun yanı sıra eğitim etkinliğinin gerçekleştirileceği binaların aydınlatılması, ısıtılması, öğretmenlerin ve diğer personellerin maaşları, yemek ve su, verilen emek ve eğitim teknolojisi için yapılan harcamalar ve giderler eğitim sisteminin girdileri olarak kabul edilmektedir.
- **Eğitim sisteminin işlemleri:** Eğitim durumları ve eğitim sisteminin amacını gerçekleştirebilmesine hizmet etmekte olan bütün yönetsel etkinlikler işlemleri kapsamaktadır. Alt sistemlerin üst sistemle ve kendi aralarındaki ilişkiler, planlama ve karar verme gibi yönetimle alakalı süreçler, eğitim programlarının yönetimi ve program içerisinde bulunan

öğretim etkinlikleri, eğitim durumları eğitim sisteminin işlemleri kapsamında yer almaktadır.

- **Eğitim sisteminin çıktıları:** Öğrencilerin kazanabildikleri hedef davranışlar, programda bulunmayan istenmedik davranışlar ve programda bulunmayan istendik davranışlar, okullarda yapılabilen ürünler ve bu ürünlerden elde edilen kazanç ile yeni deneyimler eğitim sisteminin çıktılarındandır. Daha önce de belirtilmiş olduğu gibi işlemler sonucunda elde edilmiş olan ürünün sistemin amaçlarına uygunluk derecesi, sistemin ne kadar verimli ve etkili çalıştığının anlaşılabilirdiği bir göstergedir. Eğitimde çıktıların amaca uygun olup olmadığı öğrenci üzerinden değerlendirilir ve öğrenciye bakılarak uygunluğuna karar verilmektedir.
- **Eğitim sisteminde dönüt:** Açık sistemin sahip olduğu ve kendisini diğer sistemlerden ayıran önemli bir özellik, sistemdeki girdilerin, çıktıların ve işlemlerin niceliği, niteliği ve amaca ne kadar uygun olduğu konusunda gerekli zamanda ve gerekli yerde sisteme bilgi verilmesidir. Eğitim sistemi, güvenilir ve geçerli olan ölçme araçlarıyla değerlendirilmeli ve ihtiyaç duyuluyorsa yeniden düzenlenmelidir. Eğitim sisteminde yerleştirmeye ve tanımaya yönelik, yetiştirmeye ve biçimlendirmeye yönelik, program değerlendirmeye yönelik ve ürüne yönelik pek çok farklı değerlendirme biçimleri ve yöntemleri kullanılmaktadır. (Alıç, 1991: 153-154, Sönmez, 1987: 18)

Görüldüğü üzere açık bir sistem olan eğitim sisteminin belirli bir amacı, bu amaca yönelik olan bir takım girdiler ve bu girdilerin belirli bir programla işlenmesi ile elde edilen sonuçlar bulunmaktadır. Son olarak da tüm bu öğelerin değerlendirilmesi yapılmakta ve sistemden bir sonuç alınmaktadır.

1.2. EĞİTİM VE ÖĞRENME KURAMLARI

1.2.1. Temel Eğitim Paradigmaları

1.2.1.1. İşlevselci Paradigma

Temel eğitim paradigmaları başlığında çeşitli yaklaşımlar incelendiğinde ilk olarak işlevselci yaklaşım dikkat çekmektedir. İşlevselci yaklaşımın tam olarak

anlaşılabilmesi için önce işlev kavramının incelenmesi gerekmektedir. İşlev, bütün olarak bir sistemin veya sistemdeki birimlerin işleyişleri, görevleri ve bunların sonuçlarıyla ilgili bir kavramdır. İşlevselci yaklaşım, toplumun kendini oluşturan parçaların toplamından daha fazlası ve onlardan farklı bir bütün olduğunu söylemektedir. İşlevsel olarak toplumu oluşturan parçalar birbirine bağlıdır. İşlevselci bakış açısında toplum, çeşitli alt sistemlerden oluşan bir bütün olarak algılanmaktadır. Sosyal bir sistem olan toplum, kendisini oluşturan unsurlar ile bu unsurların arasındaki ilişkileri kapsamaktadır (Yayla, 2011: 30-31). Buradan anlaşılacağı gibi işlev kavramı sistemin her ögesiyle alakalı olan ve sistemi ayakta tutan bir kavramdır. İşlevselci paradigmanın toplumu bir sistem olarak ele aldığı görülmektedir. Haliyle işlevselci paradigmanın eğitim anlayışı da bu doğrultuda olmak durumundadır.

İşlevselci yaklaşımın eğitime bakışına bakıldığında görülmektedir ki her toplumsal kurumun olduğu gibi eğitim kurumu da toplum içerisinde işlevseldir. İşlevselcilikte toplumsal bütünlük hayati önem taşımaktadır. Bu bütünlüğün sağlanması da bireylerin toplumun onayladığı kuralları benimsemelerine, öğrenmelerine ve bunlar doğrultusunda davranmalarına bağlıdır. Eğitim, toplum tarafından onaylanmış davranışları ve değerleri bireylerin kazanmalarının aracıdır. Bireyleri toplumun beklediği şekilde davranmaları için hazırlar ve güdüler. Eğitim, çocuğun öğrenmesi gereken değerleri ve kuralları ona aktarır ve toplumun uyumlu bütünlüğü için gereken uzlaşmayı yaratır (Yayla, 2011: 30-31). İşlevselci yaklaşım için toplumu sanki insan vücudu gibi canlı bir sistem olarak ele aldığını söylemek yanlış gözükmemektedir. Tıpkı vücutta olduğu gibi toplumda da her parçanın bütünü ayakta tutabilmek için belirli bir görevi bulunmaktadır. Eğitim de bu parçalardan birisi konumundadır. Toplumu ayakta tutabilmek için eğitimin düzgün bir şekilde işlemesi gerekmektedir.

1.2.1.2. Çatışmacı Paradigma

Bir diğer temel paradigma olan çatışmacı paradigmadaki kuramcılarının çalışmaları genellikle Marx ve Weber'in görüşlerine dayanmaktadır. Çatışmacı paradigmada toplumla eğitim arasında çok yakından bir ilişki görülmektedir, ancak daha çok okullarla seçkinlerin istekleri arasındaki bağlantılar üzerinde durulmuştur. Çatışmacı paradigmada bilişsel becerilerin kazanılmasından çok eğitimle itaatin

öğretimi arasında olan ilişki vurgulanmaktadır ve bu paradigma okulları siyasi iktidardakilerin çıkarlarına yarayan ve var olan eşitsizlikleri pekiştiren, bu düzenin benimsenişini destekleyen tutumlar üretmekte olan kurumlar olarak görmüştür (İnal, 1998: 47). Çatışmacı paradigmanda işlevselci yaklaşıma göre daha gerçekçi bir yaklaşım olduğu söylenebilmektedir. İşlevselci yaklaşım topluma biraz daha dışarıdan bakmakta gibi görünmekte iken çatışmacı paradigma toplumun içeriği ile doğrudan ilgilenmektedir. Eğitim sisteminin siyasi iktidar tarafından belirlenmekte olması da çatışmacı paradigmanın görüşlerinin haklılığını göstermektedir.

Çatışmacı paradigmanın eğitim anlayışında her eğitim sisteminin, yöneticilerin değer ve normlarını yansıttığı, bunun getirisi olarak da eğitimin toplumsal sınıf farklılıklarını güçlendirdiği ve pekiştirdiği öne sürülmektedir. Bu paradigmaya göre eğitim, kapitalist sınıf tarafından kendi egemenlik konumunu meşrulaştırmak amacıyla kullanılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında eğitimin iki temel işlevinin toplumsallaştırma ve meşrulaştırma olduğu görülmektedir. Eğitim sistemleri meşrulaştırmayla öğrencilere kapitalist ideolojiyi veya eğitimde fırsat eşitliği ideolojisini iletmektedir. Toplumsallaştırmayla da işçi sınıfının bilincinin biçimlendirilmesi söz konusudur. İşçilerin bilincini oluşturan öğeler (dayanışma tarzları, benlik kavramları, kişisel davranış biçimleri, değerler, inançlar, vs.) eğitim aracılığıyla ekonomik altyapının biçimlendirdiği öğeler olmaktadır. Ayrıca okulların mevcut olan eşitsizlikleri yeniden ürettikleri ve zeka düzeyi testlerinin yoksullara karşı sistematik şekilde işlediği, çünkü bu testlerin taraflı olduğu belirtilmektedir. Yani mesleki kurslara yönlendirmek gibi uygulamalarla zeka düzeyi testleri, öğrencileri başarısızlığa itmektedir (İnal, 1998: 48). Çatışmacı paradigmanın daha çok toplumun siyasi boyutuyla ilgilenmekte olduğu görülmektedir. Siyasi iktidarın eğitimi kendi çıkarları doğrultusunda kullandığını söylemesi genel geçer bir doğruluğa sahip olmasa da doğru olduğu söylenebilmektedir.

1.2.1.3. Yorumcu Paradigma

Yorumcu paradigma; gerçekliğin çokluğunu ve karmaşıklığını, karmaşık ilişkileri, geleceğin belirsizliğini, bütünselliği, düzensizliği, bilgiyi yorumlamayı, durumsallığı, gözlemcinin katılımcı özelliğini, öznelliği, informelliği, öznelliği, nitelliği, göreliliği savunan dünya görüşü olarak tanımlanabilmektedir. Pozitivist paradigmanın tek doğrusu yerine yorumcu paradigma gerçekliği karmaşık olarak

nitelemektedir. Yorumcu yaklaşımda düzen ilkesinin bir hiyerarşi değil karmaşıklık olduğu vurgulanmaktadır. Yorumcu paradigmaya göre gelecekle ilgili kesin sonuçlara varılamaz; geleceğin belirsizlik içinde olmasından dolayı onun hakkında kesin yargılarda bulunulması yanlıştır (Güngör, 2004: 61). Yorumcu paradigmanın geleceğe belirsiz bir bakış sergilemesi bir bakıma karamsar bir tutum izlenimi oluşturmaktadır. Ancak öznel bir tutum sergilenmesi dikkat çeken bir tavır olarak karşımıza çıkmaktadır. Öte yandan yorumcu paradigmanın topluma olan bakışı da daha farklı görünmektedir.

Yorumcu paradigmada toplumsal hayatın yapı taşları insanların gündelik hayat etkinlikleridir. Yorumcu yaklaşımdaki eğitim anlayışı da öğrenci, öğretmen, yönetici gibi etmenlerle ilgilenmektedir. Yorumcu eğitim anlayışı kendi bilimsel kavramlarını dayatan pozitivist-nesnelci yöntemlere karşı durumdadır. Bunun yerine öznelci bir yaklaşım benimsemektedir. İnsanların anlayışlarının ve yorumlarının olabildiğince saf bir şekilde elde edilmesi gerektiğini savunmaktadır. Eğitimde yer alan bireylerin (öğretmen, öğrenci, yönetici, vb.) okul süreçleriyle ilgili yorumları, farklı yönetim ve öğretim biçimlerine neden ve nasıl tepki verdiklerinin anlaşılması, okul yaşamının karmaşık ve zengin boyutları gibi konuların çözümlenebilmesi yorumcu yaklaşımın odak noktasıdır (Tan, 1994:84). Yorumcu paradigmanın diğer yaklaşımlardan farklı olarak bireyci bir tutum sergilemesi onu farklı bir yere taşımaktadır. Eğitim anlayışında da bu bireyci ve öznel tutumu koruması önemli bir detay olarak gözükmemektedir. Genel bir açıdan ele alındığında gözden kaçabilecek olan şeyler daha öznelci bir yaklaşımla daha çok dikkat çekebilmektedir. Ayrıca birden fazla kişinin olduğu bir yerde haliyle birden fazla bakış açısı, düşünce ve yorum olacağından hepsinin değerlendirilmesi büyük bir önem taşımaktadır.

1.2.1.4. Eleştirel Pedagoji Kuramı

Pedagoji, eğitim bilimi anlamına gelmektedir ve çocuklarda öğrenme ve öğrenme problemleri, bireylerin başka kültürleri nasıl öğrendiği gibi konuları içermektedir. Pedagoji biliminin alanı, çocuk ve yetişkin arasındaki insanların eğitimi ile yönetimi olarak belirlenebilmektedir. Ancak pedagoji temel anlamıyla çocuk yönetimi olmaktan çok Batı'nın ilerlemiş olan ülkelerinde üretilen ve desteklenen, henüz kapitalist sistemin yerleşmemiş olduğu ülkelere sistemin yerleşmesini sağlamak amacıyla oluşturulan bir eğitim anlayışı haline gelmiştir.

Bundan dolayı pedagoji, bilinen anlamının ötesinde, kapitalist düşüncenin bir malzemesi olarak kullanılmaktadır ve buna karşıt olarak mevcut olan pedagojinin eleştirilerek Illich'in istediği düzeye gelmesi umut edilmektedir (Keleş, 2013: 21). Eğitimin bir bilim olarak ele alınmasının önemi burada net bir biçimde görülmektedir. Ancak daha önce üzerinde durulmuş olan çatışmacı yaklaşım hatırlanacak olursa, eğitimin kapitalist sistemler tarafından kendi çıkarlarına hizmet edecek şekilde kullanılmasının önüne geçilmesi gerekmektedir. Bu noktada Illich'in eleştirileri ve fikirlerinin oldukça önem taşımakta olduğu görülmektedir.

Illich, eğitim sistemini eleştiren önemli bir düşünürdür ve toplumsal kurumların kimliği ve işleyişi üzerine önemli ve eleştirici fikirler öne sürmüştür. Eleştirilerinin odak noktasında kurumların esas işlevlerinin dışına çıkarak farklı misyonlar yüklenmeleri, toplumsal ve bireysel özgürlüğün kurumun denetimine verilmiş olması, davranışların ve tutumların kurumsal bir biçimlendirmeye maruz kalması ve eleştirelilik yerine pasifliğin meşrulaştırılması gibi sorunlar vardır (Keleş, 2013: 22). Bireysel özgürlüklerin kontrol altında tutulması ve kısıtlandırılması ile bireylerin eleştireliliğinin azaltılmaya ve hatta tamamen kaldırılmaya çalışılması Illich'in demek istediği kurumların yapmaları gerekenlerin dışına çıkmalarını özetler niteliktedir. Bu şekilde bir eğitim sisteminin geliştirilmesi de eğitimi farklı amaçlara hizmet eder niteliğe taşıyacağından dolayı burada eleştirilerin son derece haklı eleştiriler oldukları söylenebilir.

Eleştirel bilincin eksik olmasından dolayı otoriteleşme yükselmekte ve iktidar sahibi olanların güç sahibi olmayanlar üstündeki etkileri artmaktadır. Bu durum ise ezilenler ve ezenleri oluşturmaktadır. Böyle bir durumda girilen bir özgürlük mücadelesi ile bu roller değişse, yani ezilenler ezilmişliklerinden kurtulsa, ancak böyle bir durumda ezilenlerin ezenler haline gelmesi yine hükmedici bir düzen sağlayacağından istenilen sonuca ulaşılamamış olunur. Bunun olmaması için de ezilenlere mücadele bilincinin kazandırılması gerekmektedir. Bu da ancak eleştirel pedagoji ile mümkün olmaktadır (Keleş, 2013: 25). Mücadele bilincinin oldukça önemli olduğunun vurgulanması gerekmektedir. İktidar sahiplerinin kendi çıkarları doğrultusunda geliştirdikleri ve uyguladıkları politika ve sistemlerin toplum açısından zararlı olduğu net bir biçimde görülmektedir. Ancak vurgulandığı gibi ezilen taraf haklı durumda olmasına rağmen ezici bir konuma gelirse o zaman haklılığını kaybedecektir ve aslında düzen değişmiş gibi gözükse de temelde değişen

bir şeyin olmadığı görülecektir. Bunun için de mücadele bilincinin doğru bir biçimde bireylere kazandırılması gerekmektedir.

Eleştirel pedagoji, klasik eğitim sistemindeki yöntem ve içeriğe karşı çıkmakta ve öğrenenleri dünyayı değiştirmeye, ona meydan okumaya teşvik eden bir yaklaşımdır. Eleştirel pedagojide amaç; eğitimi okullarda düşünceyi ve pratiği birleştirecek biçimde yeniden tanımlamak ve dönüştürmektir. Eleştirel pedagojide eğitimin sadece okuldan ibaret değil, toplumsal gerçekliğin geniş bağlamı içinde düşünülmesi gerektiği savunulmaktadır. Bu pedagojik yaklaşımda eğitsel ve sosyal bir eşitlik ve adalet öngörüsü temel alınmaktadır. Eleştirel pedagoji, eğitimin politika alanında oldukça derin bir şekilde kökleştiği inancını savunmaktadır ve eğitsel açıdan alınan bütün kararların fazlasıyla derin politik içerikleri olduğu üzerine odaklanmaktadır ve demokratik toplum idealine ulaşma yolunda etik bir parça olarak görülmektedir (Aslan, 2012: 66). Eleştirel pedagoji oldukça haklı eleştirilere sahip olsa da bu şekilde bir eğitim sisteminin uygulanması iktidar sahibi kurumların çıkarlarına uygun düşmeyeceğinden, ne kadar gerçekleştirilebileceği tartışma konusu olabilecek niteliktedir. Eşitsizliklerin ve adil olmayan bir düzenin önüne geçilebilmesi için eleştirel pedagoji temelli bir eğitim anlayışının benimsenmesi kaçınılmaz gözükmektedir. Ancak bunun uygulanması ile ilgili bir adım atılabilesinin ne ölçüde imkânlı olabileceği üzerinde düşünülmesi gerekmektedir.

1.2.2. Temel Öğrenme Kuramları

Öğrenme yaşantı ürünü ve davranış değişikliği olmasından dolayı eğitimcilerin olduğu kadar psikologların da ilgilendiği bir konudur. İnsanın nasıl öğrendiği, öğrenme eylemini ne şekilde gerçekleştirdiği konusu ile ilgili pek çok araştırma yapılmış ve çalışmalar yürütülmüştür. Bunun sonucu olarak da çeşitli kuramlar geliştirilmiştir. Bu kuramlar, eğitim ve öğretim uygulamaları ile ilgili yapılmış olan bilimsel araştırmalar sonucunda elde edilen bilgiler ve deneyimlerin sonucunda biriken düşünce ve duygu eylemlerinin temeline ve yapısına yanıt arayan sorularla gelişimlerini sürdürmüşlerdir. Bu kuramlar arasında yer alan davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı kuramlar daha çok öğrenmenin doğası ve sonuçlarının açıklanması ile ilgilidir. Davranışçılıktan bilişsellığe ve bilişsellikten yapılandırmacılığa doğru bir geçiş olması da, dışsal bir bakıştan içsel bir bakışa doğru bir geçiş olduğunu göstermektedir (Sağlam, 2006: 25).

Bu başlık altında öğrenme kuramları derlenecektir. Toplamda altı adet olan temel öğrenme kuramları ayrıntılı bir biçimde ele alınacak ve yorumlanacaktır. Çeşitli sosyologların eğitim ile ilgili görüşlerine yer verildikten sonra psikologların da bu alandaki görüşlerinin büyük bir önem taşımasından dolayı öğrenme kuramları üzerinde durulması gereken önemli bir konudur.

1.2.2.1. Davranışçı Kuram

Davranışçı kuramlara göre öğrenme için öncelikle uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurulması gerekmektedir. Kurulan bu bağın gelişmesi ve pekişmesi sayesinde davranış değiştirmenin meydana geleceği kabul edilmektedir. Bireyin uyarıcıyı alması ve buna karşı yaptığı tepkide bulunma faaliyetleri, genel anlamda öğrenmenin temelini oluşturmaktadır. Pekiştirme uygulamaları bu öğrenme faaliyetlerinde oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Öğrenmeyi gerçekleştirecek olan bireyin, öğrenmenin kalıcı olmasının sağlanması için faaliyetlerin uygulandığı süreç boyunca belli aralıklarla pekiştirmeyi kullanması gerekmektedir (Sağlam, 2006: 26). Davranışçı kurama bakıldığında öğrenmeyi fazla bilimsel bir iş olarak ele almakta olduğu görülmektedir. Sadece deneysel ve fiziksel bir olay olarak öğrenmenin ele alınmasının ne derece doğru olduğu tartışmaya açık görünmektedir.

Davranışçılar insan zihnini bir kara kutuya benzetmekte ve kara kutunun içerisinde olan bitenleri değil, kara kutunun içerisine girip çıkanları dikkate almaktadırlar. Kara kutunun içerisine girip çıkanlar kontrol edilebilmekte, ayarlanabilmekte ve düzenlenebilmektedirler. Önemli olan insanın duyuları değil dışarıya yansımakta olan yanlarıdır. Davranışçılara göre sadece objektif olan yöntemlerle değerlendirilebilen ve ölçülebilen davranışlar psikolojinin konusudur (Sağlam, 2006: 27). Davranışçıların sadece nesnel metotlarla değerlendirilebilen davranışları konu olarak ele alması biraz eksik görünmektedir. Bunun yanı sıra öğrenme işi için bakıldığında beyne giren çıkanların yanı sıra beyinde olup bitenlerin de yadsınamaz bir önemi bulunmaktadır. Kişinin öğrenebilme yeteneği kendi zihinsel kapasitesiyle doğru orantılı olmaktadır ve bunun önemsenmesi gerekmektedir.

Davranışçılar beyni basit bir bağlantı organı ya da bilgisayar olarak kabul etmektedirler ve beynin rolünü küçümsemektedirler. Onlar insanı uyaranlara belli biçimlerde tepki vermekte olan bir varlık, biyolojik bir makine olarak görmektedirler

ve davranışları da mekanik bir süreç olarak değerlendirmektedirler. Davranış kuramcılarına göre öğrenme yeni bir davranışın edinilmesinden başka bir şey değildir. Öğrenmeyi bu şekilde tanımlayan davranışçılar, bu makinenin nasıl işlediğini ve ne işe yaradığını bilmek merakıyla yapmış oldukları çalışmaların sonucunda davranış değişmesine sebep olan üç adet temel öğrenme süreci ortaya koymuşlardır. Bunlar edimsel koşullanma, klasik koşullanma ve gözlem yoluyla öğrenmedir. Davranışçı kuramın ileri gelen temsilcileri arasında Pavlov, Watson, Skinner, Thorndike, Guthrie ve Hull gibi isimler yer almaktadır (Ersanlı, 2004: 170, Açıkgöz, 2003: 78). Öğrenme kavramında kavramın tanımı gereği davranışın önemi büyüktür. Ancak sadece davranışa önem vermek ve davranışı yalnızca mekanik bir şey olarak ele almak pek de doğru gözükmemektedir. Öğrenme her ne kadar davranış değişikliği meydana getirme olsa da bunu sanki bir makine programlama gibi ele almanın meydana getireceği olumsuz sonuçlar olabilme ihtimali bulunmaktadır. Davranışçı yaklaşımda insanın duygusal ve sosyal bir canlı olduğu unutulmakta gibi görünmektedir.

Davranışçı yaklaşımı savunmakta olan psikologlar, dışsal olayların kişi üzerinde etkili olduğunu ve öğrenme eyleminin kişinin davranışlarındaki gözlemlenebilir değişimler olduğunu varsaymaktadırlar. Davranışlara göre, istenilen davranışların oluşmasının, yani öğrenmenin gerçekleşmesinin gerekli olan uyarıcıların organizmaya dışarıdan verilmesi ile gerçekleşeceği ve bunun da bir etki-tepki olduğu açıklanmıştır. Bu uyarıcı ve tepki ilişkisi içerisinde öğrenen kişi, çevresinde yer alan uyarıcılara karşılık veren pasif bir konumdadır. Yani kişinin fiziksel eylemde bulunması ve bunun sonucu olarak da öğrenmiş olduğu her şey, kişinin çevresinde ona başkaları tarafından sunulmakta olanlarla sınırlıdır. Davranışçılar için insan davranışlarının belirleyicisi çevredir. Çocukların istenilen şekle sokulabilmeleri uygun çevrenin oluşturulmasıyla sağlanabilmektedir. İnsanların kendi davranışlarını yönlendirebilmeleri ve özerk davranabilmeleri mümkün değildir. Davranışçıların sahip oldukları bu düşünceler, program geliştirme süreçlerine yıllarca yansımıştır. Örneğin eğitim programlarına bakıldığında programların hazırlanırken hedeflerinin ölçülebilir ve gözlenebilir davranışlarla tanımlanması davranışçı yaklaşımın etkisi ile meydana gelmiş bir anlayışı yansıtmaktadır (Duman, 2004: 21, Demirel, 2004: 32). Yalnızca davranışçı yaklaşıma göre şekillendirilen ve planlanan bir eğitim programının ne derece verimli olabileceği tartışmaya açık bir konudur.

Öğrencilerin kişisel ve kendilerine özgü özelliklerine önem verilmeden ve onları programlanmaya hazır birer makineymiş gibi ele almanın çok da sağlıklı olmayacağı sonucu rahat bir biçimde çıkarılabilmektedir.

Davranışçı kurama göre davranış öğrenilir. Daha açık bir ifadeyle dış koşullar öğrenmede önemli bir yer kaplamaktadır. Odaklanması gereken asıl nokta dışsal çevrenin planlanmasına yoğunlaşmak olmalıdır. Çevrenin öğrenilecek olan davranışları sağlayacak uyarıcılarla ve pekiştireçlerle donatılması gerekmektedir. Davranışçı kuramın öğrenmeyi açıklamasında öğrenenin zihinsel etkinliklerine fazla yer verilmemektedir. Bunun gerekçesi olarak da zihinsel etkinliklerin dışarıdan yeteri kadar gözlemlenemiyor olması gösterilmektedir. Davranışçılar objektifliği ön planda tutmakta ve öğrenme süreci içerisindeki uyarıcı ile tepkilere önem vererek organizmanın önemini düşürmekte, onu göz ardı etmektedirler (Sağlam, 2006: 28). Davranışçıların zihinsel etkinliklere pek yer vermemelerindeki gerekçeleri çok da yeterli gözükmemektedir. Objektif bir yaklaşım ve dışsal koşullar her ne kadar öğrenme için hayati önem taşısa da aynı zamanda öğrenecek olan bireyin kişisel koşulları da fazlasıyla önemlidir. Bireye uygun koşullar hazırlanmamışsa hazırlanan koşullar ne kadar iyi olursa olsun öğrenme eylemi düzgün bir şekilde gerçekleştirilemez.

1.2.2.2. Sosyal Öğrenme Kuramı

Davranışçı kuramlara bakıldığında deneysel olarak çok katı kurallara sahip oldukları görülmektedir ve davranışçı kuramların bazı temel prensipleri insan davranışlarını yeteri kadar açıklayamamaktadır. Sosyal öğrenme kuramı buradan hareketle gelişmiş bir kuramdır. Bu kuramı savunan bilim adamları, kişilerin nasıl öğrendiklerini açıklamaya çalışmışlardır (Bayrakçı, 2007: 198). Sosyal öğrenme kuramı isminden de anlaşılacağı üzere eğitime daha sosyal bir bakış açısıyla yaklaştığı için ve davranışçı kuramdaki eksiklikleri görerek bunları giderme yoluna gittiği için daha uygun gözükmektedir. İnsanın basit yapılı bir makine olarak ele alınmaması gerektiği ve onun sosyal ve karmaşık bir yapıya sahip olduğuna dikkat çekilmesi oldukça önemli ve yerinde bir yaklaşımdır.

Davranışçı yaklaşımlar içerisinde bulunan edimsel ve klasik koşullanma kuramları hayvan ve insan davranışlarının hangi uyarıcılarla çoğaldığını ya da azaldığını açıklamaktadırlar. Ancak insanların bazı karmaşık davranışları

pekiştirmeden ve doğrudan, tek seferde tüm özellikleri ile gösterdikleri gözlemlenmektedir. Örneğin, öğrenciler öğretmen geldiğinde sessiz durmayı ya da parmak kaldırarak söz istemeyi genellikle pekiştirece ihtiyaç kalmadan, doğrudan öğrenmektedirler. Skinner ve diğer bazı davranışçılar kuram ve açıklamalarında insan zihninde geçen süreçlere yer vermemekte ısrar etmişlerdir, ancak bazı davranışçılar zihinsel süreçleri de kuramlarına ekleme ihtiyacı duymuşlardır. Özellikle sosyal öğrenmede bu durumun doğru olduğu görülmektedir (Bacanlı, 2007: 174). Verilen örnekte davranışçı yaklaşımın yetersiz tarafı net bir biçimde görülebilmektedir. İnsanın öğrenmesinin çeşitli yolları vardır ve sadece mekanik bir davranış olarak ele alınması pek çok diğer etkeni dışarıda bırakmaktadır.

Sosyal öğrenme kuramcıları öğrenmenin önemli bir kısmını insanların planlama, algılama, inanma ve düşünme şekillerinin oluşturduğunu iddia etmektedirler. Ayrıca sosyal öğrenme kuramcıları, davranışçıların benimsemiş oldukları öğrenme kurallarının ve hayvanlar üzerinde yapılmış olan pek çok deneylerin, insanlarınki ile benzerliği bulunmasına rağmen, daha karmaşık ve kompleks bir yapıda olan insan davranışları ile insanın öğrenme şeklini açıklamakta yetersiz ve eksik kaldığını belirtmişlerdir. Sosyal öğrenme kuramcılarına göre davranışçı kuramlar insanlara bireysel hayvanlar olarak yaklaşmaktadır ve öğrenmenin sosyal boyutlarını fazlasıyla göz ardı etmektedirler. Ayrıca insanlarda pek çok pekiştireç sosyal boyutlu olmaktadır. Davranışçı deneylerde hayvanlar çevrelerini seçmek gibi bir özgürlüğe sahip değildirler ve hayvanların varlığı ile çevre değişmemektedir. Ancak insanlar hem kendi çevrelerini seçebilmekte, hem de çevrelerine etki ederek onu değiştirebilmektedirler (Bayrakçı, 2007: 199). Burada insanın çevresini belirleyebilme ve değiştirebilme özelliği dikkati çekmekte olan ve oldukça önemli bir detaydır. Sadece bu bile insanın öğrenme konusunda farklı bir yaklaşım ile ele alınmasını gerekli kılmaktadır.

İnsan davranışı, sosyal öğrenme kuramına göre, davranışsal, çevresel, ve bilişsel faktörler arasındaki sürekli olan etkileşimden etkilenmekte ve buna göre açıklanmakta ve düzenlenmektedir. İnsan davranışlarının öğrenilmesi ve bu davranışlarda deneyimlere bağlı olarak zaman içerisinde değişikliklerin meydana gelmesinin şartları ve gerekçeleri, sosyal öğrenme kuramının yakından ilgilenmekte olduğu bir konudur (Kırhan, 2007: 35-36). Buradan anlaşılabacağı üzere insan davranışları doğrudan deneyimlerden de tıpkı gözlemlerden olduğu kadar

etkilenmektedir. Yani insan öğrenme işini bir öğretme durumu söz konusu olmadan da gerçekleştirebilmektedir.

Gözlem yoluyla öğrenmenin etkisi sosyal öğrenmede fazla olmaktadır. Toplumda insanlar başka insanları izleyerek ve gözlemleyerek, onların yapmakta oldukları davranışların cezalandırılmasına ya da ödüllendirilmesini gözlemleyerek öğrenmektedirler. Bu sebepten dolayı sosyal öğrenmeyi, “başkalarını seyrederek çevreden öğrenme” şeklinde tanımlamak mümkün olmaktadır. Yüzme, bisiklet sürme gibi bir takım beceriler deneyim yolu ile öğrenilmekte iken, bir takım beceriler ise başkalarının gözlemlenmesi yolu ile öğrenilmektedir. Deneyim yoluyla öğrenme her zaman mümkün değildir. Örneğin yılanın zehirli olup olmadığı deneyim yolu ile öğrenilememektedir (Bayrakçı, 2007: 199). Burada daha önceden üzerinde durulmuş olan informal eğitim konusu akla gelmektedir. İnsan sosyal çevresi içerisinde, kurumsal eğitimin dışında da bir şeyler öğrenebilmektedir. Ancak bu şekilde gerçekleştirilen öğrenme eyleminin olumsuz sonuçları olabileceğinin de hatırlanması faydalı olacaktır.

Sosyal öğrenmenin gerçekleşmekte olduğu sosyal ortamlar arasında aile, akranlar ve okul bulunmaktadır. İnsan davranışının değişmesi ve şekillenmesinde, Bandura'ya göre temel etkenlerden biri sosyal etkileşimdir. Toplumdaki her birey, diğerini gözlemlemekte ve onlardan bir şeyler öğrenmektedir. Sosyal öğrenme kuramına göre, insanın yakın ilişki içerisinde bulunduğu sosyal gruplar, öğrenme sürecinde oldukça önemli bir etkiye sahiptir. Bu sosyal gruplar arasında en etkili olanlar okul, arkadaş ve iş ortamlarıdır (Kırhan, 2007: 36). Görüldüğü üzere formal eğitim kapsamına giren okullarda da informal eğitim söz konusu olabilmektedir. İnsan bulunduğu her ortamda öğrenme eylemini gerçekleştirebilmeye açık bir niteliktedir. Ayrıca insanın kendisine bir rol model alması da öğrenme ile ilgili önemli bir noktadır.

Bazı sosyal öğrenme kuramcıları, insan davranışının öğrenilmesinin ve değişmesinin büyük oranda model alma yoluyla gerçekleştiğini ifade etmektedirler. Gözlemlene ve gözlemlenenin sonrasında gelen öğrenme ile birlikte davranışın eyleme dökülmesi model almanın aşamalarıdır. Model alınanın statüsü, düzeyi, rekabet gücü ve modelin toplumdaki diğer bireylerle olan etkileşimi, model olan davranışın öğrenilmesi ve uygulanmasının ardından ne oranda kabul göreceği konusunda bir takım ipuçları vermektedir. Bandura'ya göre insanlar çevrelerindeki

bireylerin davranışlarını gözlemlemekte ve buradan bir takım sonuçlar çıkararak kendileri için faydalı olan davranışı yaptıklarını öne sürmektedir ve öğrenmenin pekiştirmeye ihtiyaç duyulmadan sürekli olarak meydana geldiğini ancak öğrenilen bilgiye ihtiyaç duyulduğu zaman gözlemlenebilir şekilde ortaya çıktığını savunmaktadır (Kırhan, 2007: 37). Model almaya örnek olarak erkek çocukların babalarını, kız çocukların ise annelerini örnek almaları verilebilir. Çocuklarda ilk olarak ebeveynler model alınmaya başlamaktadır. Onlar gibi olmaya çalışmak, onların davranışlarını taklit etmek gibi eylemler model alma örnekleridir. İlerleyen yaşlarda arkadaşlar ve kendilerinden yaşça daha büyük olan kişiler model alınabilmektedir.

1.2.2.3. Duyuşsal Kuram

Duyuşsal kuramlar, öğrenmenin doğası ile ilgilenmekten çok sonuçları ile ilgilenmektedir. Bu kuramlarda sağlıklı benlik ve ahlak gelişimi vurgulanmaktadır. Davranışçı kuramlar, öğrenmenin edimsel olan sonuçları ile ilgilenmektedir. Daha sonra üzerinde durulacak olan bilişsel kuramlar ise öğrenmenin zihinsel sonuçları ile ilgilenmektedir. Ancak duyuşsal kuramlar öğrenmenin ahlak ve benlik gelişimi gibi duyuşsal olan sonuçlarıyla ilgilenmektedir. Tam olarak öğrenmenin davranışsal, düşünsel ve duyuşsal sonuçlarını birbirinden ayırmak mümkün olamamaktadır. Birey sürekli olarak çevresinden kendisine ulaşan verileri değerlendirmekte ve bunun sonucu olarak da duyuşsal, davranışsal ya da düşünsel tepkilerde bulunmaktadır (Özden, 1999: 29). Duyuşsal öğrenme kuramında birey merkezli bir eğitim anlayışı yer almaktadır. Öğrenmedeki duyuşsal boyuta, yani duygulara odaklanmakta olan bir kuramdır. Ahlak ve benlik gelişimi gibi öğrenmenin manevi boyutları ve sonuçları ile ilgilendiğinden duyuşsal öğrenme için bir değer kazanımıdır yorumu yapılabilmektedir.

Duyuşsal öğrenmeler bir olay, bir konu, bir nesneye karşı ilgi, duygu, tutum ve tavırlar gibi davranış eğilimlerini içermektedir (Tercih, yaklaşma ya da kaçınma, hoşlanma ya da hoşlanmama gibi). Öğrenenin seçim yapmasını gerektiren herhangi bir davranış, duyuşsal bir davranış olarak sınıflandırılmaktadır. Genel olarak duyuşsal davranışlar, belirli şartlar altında karar alma ve seçimler yapma eğilimi şeklinde tanımlanmaktadır. Öğretim sürecinin sonunda değerlendirmelerinin genellikle güç olması duyuşsal amaçların başka bir özelliğidir. Duyuşsal bir amaç

incelendiğinde, davranışın öğrenen tarafından bir şeyler söylenerek ya da bir şeyler yapılarak sergilendiği görülmektedir. Bu “bir şey”, bilişsel bir öğrenme ya da psiko-motor bir beceridir. Duyuşsal öğretim amaçları bundan dolayı öğrenciyi psiko-motor ya da bilişsel bir beceriyi gerçekleştirebilmesi amacıyla belirli bir takım şartlar altında seçim yapması yönünde etkilemek şeklinde değerlendirilebilmektedir (Gülner, 2003: 70). Tam olarak gözlemlenebilmesi zor olduğundan dolayı duyuşsal alan ile ilgili öğrenmelerin tespiti de zor olmaktadır. Kişinin hissettikleri doğrultusunda karar alabilme yetisi sadece davranışsal ya da zihinsel boyutta gerçekleşen bir şeye oranla daha güç bir şekilde gözlemlenebilmektedir.

Duyuşsal alan daha çok duyguları içermektedir. Duyguların ifade edilmesi, ortaya çıkması, bilinçli ya da bilinçsiz şekilde yaşanması, öğrenilmesi, davranışı etkilemesi, davranıştan etkilenmesi gibi konular, duyuşsal alanın ilgilendiği çalışma konuları arasındadır. Bu alanın kapsamında, insan davranışlarına yön vermekte olan ve onları şekillendiren yönelimler, tutumlar, değer ve inançlar bulunmaktadır. Duyuşsal alan, insanın sahip olduğu hem olumlu hem de olumsuz duyguları, duyguların şekillendirdiği değerleri, tutumları, ilgileri, karakteri, ahlakı, sosyal ve kişisel muhakeme yapabilme yetisini içinde barındırmaktadır. Duyuşsal alan hedefleri toplumsal değerlerle oldukça sıkı bir ilişki içerisinde ve onların çözümlenmesiyle oluşmaktadır. Bu hedeflerin öğrencilere belirli bir dozda ve ne birbirleriyle ne de toplumun değerleriyle çelişki oluşturacak bir şekilde kazandırılması arzulanmaktadır (Gömlüksiz ve Kan, 2012: 1161). Duyuşsal kuram da davranışçı yaklaşımdaki eksiklikleri gidermeye yönelik bir tutum göstermektedir. Davranışçı yaklaşımda zihinsel boyutun göz ardı edildiğine değinilmişti ancak göz ardı edilen bir diğer boyut ise duyuşsal boyuttur. İnsanın duygusal bir yapıda olması öğrenme alanında da dikkat edilmesi gereken bir noktadır.

Duyuşsal öğrenme sayesinde bireylerden kısa ya da uzun vadede verim alınabilmektedir. Ancak genellikle öğrenmeler uzun vadeye yayılmaktadır. Duyuşsal alan öğrenmelerinin oldukça uzun bir sürece yayılabilir nitelikte olması, öğrenmelerin ölçülmesinde yaşanan zorluğun en belirgin sebebidir. Bu zorluktan dolayı duyuşsal alan öğrenmeleri eğitim kurumlarında ihmal edilebilmektedir. Ancak öğrenme ve duygular arasında belirgin bir ilişki bulunmaktadır. Bundan dolayı bireyin duyuşsal özellikleri ve duyguları öğrenme gerçekleşirken ihmal edilmemelidir. Öğrenmeye yapılacak olan duyuşsal takviyeler, bilişsel öğrenmelerin

kalıcılığını arttırmaktadır (Gömlüksüz ve Kan, 2012: 1174). Belirtilmiş olan noktalar dikkate alındığında duyuşsal öğrenmenin son derece önemli olduğu görülmektedir. Genellikle öğrenme konusunda bilişsel alana odaklanılmaktadır, ancak belirtilmiş olduğu gibi bilişsel bir öğrenmenin kalıcılığının artması duyuşsal alanda yapılacak olan takviyelere bağı bir niteliktedir.

1.2.2.4. Bilişsel Öğrenme Kuramı

Bilişsel öğrenme, tercih edilmekte olan bireyselleşmiş bilgi süreçlerini ifade etmektedir. Bilişsel stiller genellikle, yılların biriktirdiğı değeri, tutumları, inanç sistemlerini ve sosyal etkileşimleri etkilemekte olan bir boyut olarak tanımlanmaktadır (Gölnar, 2003: 66). Duyuşsal öğrenme insanın duygusal yapısına ve duygusal alanına odaklanmakta iken bilişsel öğrenme de belirtildiğı gibi bilişsel olan, düşünsel ve zihinsel alana ve bu yöndeki öğrenmeye odaklı durumdadır.

Bilişsel öğrenmeye göre öğrenme, keşfetmekten daha çok olgular ve tasavvur yoluyla daha çok şey yorumlamaktır. Kendisine ulaşan bilgileri öğrenci aynen almamakta, tam tersine öğrenme sürecinde fazlasıyla aktif bir rol oynamaktadır. Kendisine ulaşan bilgileri öğrencinin başlıca dört adet süzgeçten geçirdiğı kabul edilmektedir:

- Öğrencinin konu ile ilgili ön bilgileri
- Öğrenci ve öğretmen tarafından ortaklaşa bilinmekte olan ödöl, ceza ve karşılıklı beklentiler
- Öğrencinin öğrenmeye olan yaklaşımı
- Kültürel değeri ve yargıları ile öğrencinin içerisinde yer aldığı sosyal çevre. (Özden, 1999: 86)

Görüldüğü üzere bilişsel öğrenme kuramında öğrenen kişinin aktif bir rolü vardır. Davranışçı yaklaşımda olduğu gibi öğrenen kişinin kendi özellikleri göz ardı edilmemektedir. Öğrenme eylemini gerçekleştirecek olan kişinin zihinsel ve düşünsel yapısı öğrenmede son derece önemli bir noktadır.

Davranışçı yaklaşım ile ortaya çıkmış olan en önemli sorulardan birisi, öğrenme üzerinde bir uyarıcı-tepki bağı kurulmasının ne derece gerekli olduğu sorusudur. Pek çok psikolog tarafından insan davranışının çok karmaşık bir yapıda olduğu ve değiştirilmesinin çoğu zaman uyarıcı-tepki yaklaşımıyla olası olmadığı iddia edilmiştir. Bilişsel psikolojinin temsilcilerinden olan Wetheimer'a göre bir

davranış, kendisini oluşturan birimlere ya da alt davranışlara ayrıldığı zaman, o davranışın bütünsel olan anlamının ortadan kalkabileceği olasıdır (Akpınar, 1999: 13). Duyuşsal öğrenme, öğrenme ve öğretme süreçleri içinde öğrenen kişiye mekanik bir yapı gibi yaklaşılmasının yanlışlığını ortaya koymaktadır. Uyarıcılara karşı tepki verilmesinin sağlanmasıyla gerçekleştirilen bir öğrenme her durumda sağlıklı olmayacağı gibi bazı durumlarda tamamen başarısız da olabilmektedir.

Öğrenme, bilişsel kuramlara göre doğrudan gözlemlenemeyen zihinsel süreçtir. Bu akımın temsilcileri arasında olan Gestalt Okulu psikologları Bruner ve Piaget'e göre öğrenme, bireyin davranış gerçekleştirme kapasitesinin gelişmesidir. Davranışçı kuram savunucularının davranışta değişme olarak tanımlamakta oldukları olay, bilişsel kuramlara göre gerçekte bireyin zihninde meydana gelmekte olan öğrenmenin dışa yansımasıdır. Bilişsel kuramcılar daha çok düşünme, algılama, yaratma, duyuş ve anlama gibi kavramlar üzerinde durmaktadırlar. Davranışçı akımlar öğrenmeyi kısmen açıklamaktadırlar, ancak ilerleyen zamanlarda uzmanlar tarafından kabul edilen ortak görüş, öğrenme olayının sadece uyarıcı-tepki ilişkisinden ibaret olmadığı, bundan çok daha kompleks bir bilişsel süreç olduğudur. Bir kelime hecelemeyi ya da tanıma öğrenmenin bile kompleks ve aktif olan zihinsel bir süreç olduğu kabul edilmektedir. Öğrenme konusunda ulaşılan nokta, kendine aktarılan bilgileri öğrencinin aynen almadığı, ulaşan her bilgiyi önce bir süzgeçten geçirip daha sonra yorumlayarak kendi dünyası içerisinde bir anlam yüklemeye çalıştığıdır (Gülner, 2003: 67). Anlaşılabileceği üzere davranışçı yaklaşımda öğrenmenin sadece bir yönü üzerinde durulmuştur. Öğrenmenin görünen yüzü olan bu taraf öğrenmenin tamamını kapsamamaktadır. Öğrenmenin bir de dışarıdan görülmeyen boyutu vardır. İşte burada devreye bilişsel görüş girmektedir. Tam olarak bir davranış değişikliği sağlanamamış olsa da öğrenme gerçekleşmiş olabilmektedir. Söz gelimi bir öğrenciye soru sorulduğunda öğrencinin bunu cevaplayamamış olması her durumda öğrencinin cevabı bilmediği anlamına gelmemektedir.

Bilişsel görüşün bakış açısında öğrenme, boş kâğıtlar üzerinde yazılan basit kazanımlar değil; insanın sahip olduğu bilgileri anlamlı ifadeler haline getirmesi olarak görülmektedir. Bilişsel öğrenme kuramına göre bilgiler ne kadar düzenlenir ve planlanıp anlamlandırılarak depolanırsa o kadar kolay hatırlanır ve yapılandırılır. Bilişsel kuramlardan ortaya çıkmış olan önemli bir yaklaşım ise Yapısalcı Yaklaşım'dır (Sağlam, 2006: 29, Gülner, 2003: 70). Bu noktada örnek olarak bir

yazılı sınav verilebilir. Bir öğrenci yazılı sınavdan düşük not almış ise ve sınavda cevaplamamış olduğu sorular var ise, buradan o öğrencinin bir şey öğrenmemiş olduğu sonucu çıkarmak pek doğru olmamaktadır. Sınav esnasında yaşamış olduğu herhangi bir durum öğrencinin cevap verememesine sebep olmuş olabilir. Bu, o öğrencinin cevabı bilmediğini göstermez.

1.2.2.5. Yapılandırmacı Yaklaşım

Yapılandırmacı öğrenme kuramı, tarihsel süreç içerisinde kendisinden önce var olmuş olan bilişsel ve davranışçı öğrenme kuramlarını reddederek yepyeni ve tamamen farklı bir anlayış ortaya koyma yolunu seçmemiş; var olan bilgilere sağlam kavramsal temeller meydana getirmeye çalışan bir kuram olarak meydana çıkmıştır. Başka bir deyişle bu kuram, aktarılan bilgiyi kaydetmek ya da bilgiyi aktarmak yerine bilgiyi yeniden yapılandırmayı göz önüne çıkarmaktadır. Von Glasersfeld'e göre yapılandırmacı yaklaşım, öğrenme alanında dünyayı yerinden sarsacak olan yenilikler getirme iddiasında değildir. Uygulamalardan elde edilmekte olan deneyimlere kavramsal temeller oluşturma amacındadır (Arslan, 2009: 17). Buradan yapılandırmacı yaklaşımın umut verici olduğu yorumu yapılabilmektedir. Buraya kadar üzerinde durulmuş olan öğrenme kuramları her ne kadar yanlış olmasalar da öğrenmenin tek bir boyutuyla ilgilendiklerinden dolayı eksik ve yetersiz kalmışlardır. Özellikle davranışçı yaklaşımın ne kadar yetersiz olduğu belirtilmiştir. Yapılandırmacılık var olan kuramları temellendirme amacıyla olduğundan ilk bakışta oldukça olumlu bir izlenim uyandırmaktadır.

Yapılandırmacı öğrenme kuramına göre kişi, yeni durumlar karşısında yeni bilgileri var olan bilgileri kullanarak üretmektedir. Yeni bilgilerin yapılandırılması eyleminde var olan bilgiler, yeni olan bilgilerle etkileşime girmekte ve yeniden yapılandırılmaktadır. Kişi, zihinsel işlemler sonucu, bilgiyi yeniden yapılandırarak dönüştürmektedir. Bu süreç düşünme yetisini de katarak bilgiyi kullanma yollarını edinmektedir. Bu süreç içerisinde kavramsal gelişim ve bilişsel değişim kişinin bilgiyi içselleştirmek amacıyla yaptığı zihinsel işlemlere bağlı durumdadır. Bu bağlamda bilgiyi birbirini izleyen bir birikim şeklinde kabul etmek yerine kişinin önceki yaşantılarını temel almakta olan düşünceler çevresinde yapılandırılmış örgüler şeklinde görmek gerekmektedir. Kişi, bilgiyi içselleştirerek öğrenmeyi gerçekleştirebilmektedir. Öğrenme stratejileri, öğrenmeyi öğrenme ve edinilmiş olan

bilgilerin uygun bir biçimde kullanılması yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkesidir (Arslan, 2009: 19). Öğrenme süreçlerinin birbirinden bağımsız süreçler olmadığı burada görülebilmektedir. Kişi yeni bir şey öğrendiği zaman daha önceden öğrenmiş olduğu şeylerden tamamen bağımsız şekilde bu eylemi gerçekleştirememektedir. İster farkında olarak ister farkında olmayarak yeni bilgilerle karşılaşıldığında eski bilgilerle kıyaslama yapılmakta ve önceden öğrenilenler doğrultusunda bir süzgeçten geçirilmektedir. Bundan dolayı yapılandırmacı yaklaşımın bu ilkesi oldukça önemlidir.

Yapılandırmacı yaklaşımın temel özelliklerine bakıldığında ilk olarak bu yaklaşımın bilginin ezberlenmesine karşı çıktığı görülmektedir. Bu yaklaşımın öğrenme yöntemine göre iyi bir dersin hedefi bilgilerin ezberletilmesi değildir, tam aksine öğrencinin hayal gücünün harekete geçirilmesidir. Yapılandırmacı anlayışın temelinde bireyin bilgiyi ezberlemesi değil onu kullanması yatmaktadır. Bireyin bilgiyi kullanabilmesi için de öncelikle bilgiyi kendisine mal etmesi gerekmektedir. Bu işlem genel olarak yapılandırma şeklinde ifade edilmektedir. Ancak özümseme, kişiselleştirme ya da içselleştirme şeklinde de ifade edilebilmektedir (Akkaya, 2015: 12). Bilginin ezberlenmesine karşı çıkması belki de yapılandırmacı yaklaşımın en önemli özelliğidir. Uzun yıllardır yapılan çalışmalar ezberlenerek yapılan öğrenmenin ne kadar yanlış olduğunu hatta ezberlemenin öğrenme olmadığını göstermektedir. Kişi yeni bilgilerle bir içsellik kurmadan öğrenme işlemini gerçekleştirememektedir.

Bireyin bilgiyi kendisine mal etmesi, fark etmesi, kendisinin oluşturması, içselleştirmesi gibi kavramlarla ifade edilmekte olan bu kuramda öğrenme birey tarafından gerçekleştirilmektedir. Hiçbir kurum gerçeğin, doğrunun, bilginin saf kaynağı olarak kabul edilmemektedir. Bundan dolayı doğrular değişebilmektedir. Doğrular değişirse her birey kendi gerçeklerini, bilgilerini ve doğrularını oluşturmakla yükümlüdür. Öğretmenin buradaki rolü ise ona rehberlik etmektir. Bilgiyi oluşturacak olan bireyin kendisi olduğundan sorumluluk bireye aittir. Hangi yöntemle ve nasıl, hangi hızda ve neye ne oranda çalışacağına birey kendisi karar vermektedir. Öğrenme ürünlerinin hiçbirisi yetersiz kabul edilemez. Çünkü her birey kendine özgüdür ve alacağı parçalar farklıdır. Öğrencinin tutumları ve inançları onun öğrenmesini etkilemektedir. Kısaca yapılandırmacı yaklaşım öğrenci odaklıdır. Yaklaşımda öğretme değil öğrenme ön planda durmaktadır. Öğretmen bilgiyi aktaran, sunan ya da veren değil; bilginin öğrenilmesine yardımcı olandır (Akkaya,

2015: 14). Öğrenme eyleminde başrole öğrencinin konulmasının ne kadar önemli olduğu görülmektedir. Öğrenme işlemini öğrenci gerçekleştirecek olduğundan öğretmen bile aslında ikinci planda kalmaktadır. Bu noktada yapılandırmacılığın önemi tekrar fark edilmektedir. Bireyselliğin göz ardı edildiği bir öğrenmenin olumlu sonuçlar vermesini beklemek pek de olası bir beklenti değildir.

1.2.2.6. Nörofizyolojik Kuram

Son olarak üzerinde durulacak olan öğrenme kuramı nörofizyolojik kuram, öğrenmeye diğer öğrenme kuramlarından daha farklı bir bakış açısı getirmektedir. Öğrenme olayı sonucu beyinde gerçekleşmekte olan gelişimlerden söz eden bu kuram daha çok beyin ve sinir sistemi ile ilgilenmekte olan bir kuramdır. Nörofizyolojik kuramlar, öğrenme olayının derininde, altında yatmakta olan olaylara elektrokimyasal açıdan bakmaktadır ve öğrenme olayının maddesel boyutta oluştuğu görüşündedirler (Aydoğdu, 2014: 18-61). Nörofizyolojik kuramın öğrenmeye daha bilimsel bir bakış açısıyla yaklaşmakta olduğu görülmektedir. Bilişsel kuram öğrenmenin zihinsel ve düşünsel boyutuyla ilgilenirken nörofizyolojik kuram adından da anlaşılacağı üzere beyinde gerçekleşen fiziksel süreçle ilgilenmektedir.

Bu kuram, öğrenmeyi biyokimyasal bir değişme şeklinde açıklamaktadır. Kuramı sistematik hale getiren kişi Hebb'dir ve kuram aynı zamanda beyin temelli öğrenme kuramı olarak da bilinmektedir. “Öğrenmenin, canlı bir dokuya sahip olan beyinde gerçekleşmekte olmasından dolayı beynin öğrenme eyleminden önceki ve sonraki yapısı arasında bir farklılık olmalıdır” düşüncesi, bu kuramın hareket noktasını oluşturmaktadır. Öğrenme sonucunda beyinde meydana gelen fizyolojik değişimleri araştıran bu kuramın, bu konuda ardışık safha ile hücre kümeleri olmak üzere iki adet kavram ileri sürdüğü görülmektedir (Erden, 2011: 62). Kuramın çıkış noktası oldukça önemli ve yerinde görünmektedir. Öğrenmenin gerçekleşmesi ve dışarı yansıtılması doğrudan beyin ile alakalı olduğundan öğrenme konusunda beyin üzerinde durulması önemli bir durumdadır. Ancak burada da daha önce üzerinde durulmuş olan bazı kuramlarda olduğu gibi öğrenmenin sadece bir boyutu üzerinde durulduğu söylenebilir.

Nörofizyolojik kurama göre çocuk, birbiriyle seçkisiz bir şekilde ilişkilendirilmiş olan bir sinir ağıyla dünyaya gelmektedir. Bu sinir ağı, duyuşsal yaşantılar aracılığıyla organize olmakta ve bu sayede çevre ile etkili bir iletişim

kurmayı sağlamaktadır. Bu kuram, yaşantı oluşturduğumuz bütün çevresel objelerin, karmaşık olan bir nöron grubunu uyarmakta olduğunu iddia etmektedir. Hücre kümeleri denilen şey, bu karmaşık nöron grubudur. Hücre kümelerini oluşturan şey çocuğun çevresinde meydana gelen sıradan olaylardır. Bu olayların bir arada ortaya çıkmaları sonucu hücre kümeleri aynı anda aktifleşmektedir. Bu durum da gruplar arasında bir bağ oluşturmaktadır. Örneğin; bir bebek ayak sesi duyduğu zaman bir hücre kümesi oluşmaktadır ve oluşan bu küme aktif haldeyken bebek bir yüz gördüğünde farklı bir hücre kümesi oluşmaktadır. Bunun gibi çevrede olan durumlar karşısında farklı hücre kümeleri oluşmaktadır ve bu kümeler arasında bir bağ kurulmaktadır. Bunun sonucu olarak da bir hücre kümesinin oluşmasını sağlayacak bir şey olduğunda diğer hücre kümeleri de uyarılmaktadır. Bu süreç kuramı sistemetik hale getiren Hebb tarafından ardaşık safha olarak adlandırılmaktadır (Erden, 2011: 62-63). Verilen örnekten de anlaşılacağı üzere öğrenme birbirini tetikleyen durumlar dizisi halindedir. Günlük hayat içinde karşılaşılan bir durum daha önceden karşılaşılmış olan bir durumu tetiklemekte ya da çağrıştırmakta ve bu şekilde durumlar arasında bir takım bağlantılar kurulmaktadır. Bunun beyinde gerçekleşen fiziksel boyutu ise nörofizyolojik kuramın üzerinde durduğu temel nokta olarak karşımıza çıkmaktadır.

Beyin temelli öğrenme kuramı olarak da geçen bu kuram, öğrenmenin doğasının anlaşılabilmesi için beyindeki devrelerin çalışma şekillerinin bilinmesi gerektiğini savunmaktadır. Daha önce de değinildiği gibi öğrenmeyi biyokimyasal bir değişme olarak açıklayan bu kurama bakıldığında, biyolojik bilgi depoları olan RNA'ların gençlik döneminde arttığı ve yaşlılıkta öğrenme kapasitesinin azalması ile azaldığı görülmektedir (Gülner, 2003: 71). Öğrenme sürecinde beyni temel nokta olarak ele alan kuramda beynin yapısının bilinmesinin öğrenme sürecini kolaylaştıracağı savunulmaktadır. Bunun yanı sıra duyuşsal kuramda olduğu kadar olmasa da duygular da beyin temelli öğrenme kuramında önem verilen bir başka noktadır.

Son olarak beyin temelli öğrenmenin ilkelerine bakıldığında ilk olarak öğrenmenin fizyolojik bir süreç olarak ele alınması dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra öğrenmede duygulara da önem verilmektedir. Bilginin hatırlanmasını ve depolandırmasını kolaylaştırmakta olan duygular, hafıza için fazlasıyla önemli konumdadır. Ayrıca beynin bütünü ve parçaları aynı anda algılaması ve oluşturmaları

da beyin temelli öğrenme kuramında öğretilecek olan konunun, parçaları ve bütünüün karşılıklı etkileşim içinde olacak şekilde verilmesini gerekli kılmaktadır (Aydoğdu, 2014: 72). Temel olarak beyin temelli öğrenme kuramının “Beyin en iyi nasıl öğrenmektedir” sorusu ile ilgilenmekte olduğu söylenebilir. Ayrıca beyin fiziksel ve duygusal durumlardan etkilendiği de kuramda geçerlidir. Hem fiziksel hem de duyuşsal açıdan olumlu olan bir ortamda öğrenme kolaylaşmaktadır ve olumsuz olan bir ortamda ise öğrenme zorlaşmakta ya da hiç gerçekleşmemektedir.

1.3. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ

1.3.1. Türk Eğitim Sisteminin Amaçları

Türk milli eğitim sisteminin amaçları, Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre genel ve özel amaçlar olmak üzere ikiye ayrılmıştır. 1739 sayılı kanunun 2. maddesinde bu amaçlar belirtilmiştir. Kanunun 3. maddesinde okulların amaçları özel amaçlar başlığı altında şu şekilde ifade edilmektedir: “Türk eğitim ve öğretim sistemi, milli eğitimin amaçlarını gerçekleştirecek biçimde düzenlenir. Çeşitli tür ve derecede eğitim kurumlarının özel amaçlarına, temel ilkelerine, genel amaçlara uygun olarak tespit edilir”. Türk eğitim sisteminin genel amaçları şu şekildedir:

Türk milletinin bütün bireylerini;

- Anayasa'da ifade edilen Atatürk milliyetçiliğine, Atatürk devrim ve ilkelerine bağlı; Türk milletinin insani, kültürel, manevi ve milli değerlerini koruyan, geliştiren ve benimseyen; vatanını, milletini, ailesini seven ve her zaman yüceltmeye çalışan; Anayasa'nın başlangıcındaki temel ilkelere ve insan haklarına dayanan sosyal, demokratik ve laik bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı sorumluluk ve görevlerini bilen, bunları davranış haline getirmiş olan yurttaşlar olarak yetiştirmek
- Yetenek, yeti ve ilgileri doğrultusunda geliştirmek, gerekli davranış, beceri, birlikte iş görme alışkanlığı ve bilgi kazandırma yoluyla hayata hazırlamak, toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak ve kendilerini mutlu kılacak meslekler sahibi olmalarını sağlamak
- Zihin, beden, duygu, ruh ve ahlak bakımından sağlıklı ve dengeli şekilde gelişmiş bir karaktere, kişiliğe, bilimsel ve özgür düşünme gücüne, geniş bir

dünya görüşü olan, kişilik ve teşebbüse değer veren, insan haklarına saygılı, topluma karşı sorumluluk duygusu olan; yapıcı, verimli ve yaratıcı bireyler olarak yetiştirmek. (Yazıcı, 2009: 19)

Milli eğitim sisteminin genel amaçlarına bakıldığında görülmektedir ki bu amaçlar temel olarak bireyleri topluma faydalı olacak şekilde yetiştirmeyi ve Atatürk milliyetçiliği ile yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bunun yanı sıra bireylerin kendi beceri ve ilgilerine uygun şekilde geliştirilmeleri de gözden kaçırılmamaktadır. Bu amaçların yanı sıra daha işlevsel eğitim amaçlarının da ortaya koyulması mümkün durumdadır. Eğitim sisteminin özel amaçları şu şekildedir:

- Eğitim, eğitilen kişiye onun düşünce, sorun, gereksinim ve duygularını çeşitli araçlarla anlatabilmesi için iletişim yeterliliği kazandırmalıdır
- Eğitim, eğitilen kişinin demokratik yaşayışın gerektirdiği şekilde toplumsallaşabilmesi için ve diğer insanlarla kurduğu ilişkilerin olumlu olabilmesi, ortaklaşa amaçlarda beraber çalışabilmesi için kişiye işbirliği yeteneği kazandırmalıdır
- Eğitim, eğitilen kişinin kendi bedenine bakabilmesi ve bedenini koruyabilmesi, sağlığı için gereken şeyleri yapabilmesi ve başka insanların sağlığını tehlikeye atmaması için kişiye sağlıklı yaşama yeterliliği kazandırmalıdır.
- Eğitim, eğitilen kişinin topluma ve kendine hizmet edebilmesinde temel öge olan mesleğini seçebilmesi ve bu mesleği başarıyla yürütebilmesi ve kazandığını tutumlu şekilde kullanabilmesi için kişiye tutumluluk ve üretim yeterliliği kazandırmalıdır. (Yazıcı, 2009: 20-21)

Eğitim sisteminin özel amaçları incelendiğinde ise görülmektedir ki bu amaçlar eğitim alan bireylerin kendilerine yönelik olan amaçlardır. Bireylerin topluma yönelik olarak yetiştirilmelerinin yanı sıra bireysel açıdan da gelişmeleri ve yetişmeleri gerekmektedir. Hatta toplumsal anlamda gelişimin de başlıca şartının bu olduğu söylenebilir. Bundan dolayı özel amaçların son derece önemli olduğunun altı çizilmesi gerekmektedir.

1.3.2. Türk Eğitim Sisteminin Temel İlkeleri

Türk Eğitim Sistemi'nin 14 adet temel ilkesi bulunmaktadır. Bu ilkeler şunlardır:

- **Genellik ve Eşitlik:** Eğitim kurumları din, dil, cinsiyet ve ırk ayrımı gözetmeden herkese açıktır. Eğitimde hiçbir aileye, kişiye, sınıfa ya da zümreye imtiyaz tanınmaz.
- **Ferdin ve toplumun ihtiyaçları:** Milli eğitim hizmeti, vatandaşların yetenekleri ve istekleri ile toplumun ihtiyaçlarına göre düzenlenir.
- **Yöneltme:** Bireyler, eğitimleri boyunca yetenek, istidat ve ilgileri doğrultusunda ve ölçüsünde çeşitli okullara ya da programlara yöneticiler yetiştirilirler.
- **Eğitim hakkı:** İlköğretim görmek her vatandaşın hakkıdır. İlköğretim kurumlarının sonrasındaki eğitim kurumlarından vatandaşlar yetenekleri, istidat ve ilgileri ölçüsünde yararlanırlar.
- **Fırsat ve imkan eşitliği:** Eğitimde erkek, kadın herkese imkan ve fırsat eşitliği sağlanır. Maddi imkanları yeterli olmayan başarılı öğrencilerin en yüksek olan eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerinin sağlanması amacıyla burs, kredi, parasız yatılılık ve başka yollarla gerekli olan yardımlar yapılır. Korunmaya ve özel eğitime muhtaç çocukların yetiştirilmeleri için özel tedbirler alınır.
- **Süreklilik:** Bireylerin mesleki ve genel eğitimlerinin yaşam boyunca devam etmesi esastır. Genç bireylerin eğitimi yanında iş alanlarına ve hayata olumlu bir biçimde uymalarına yardımcı olmak için, yetişkinlerin sürekli eğitimlerinin sağlanması için gerekli olan tedbirlerin alınması da bir eğitim görevidir.
- **Atatürk İnkılap ve İlkeleri ile Atatürk Milliyetçiliği:** Eğitim sisteminin her türü ve derecesi işe ilgili ders programlarının hazırlanması ve uygulanmasında, eğitim faaliyetlerinin her türlüşünde Atatürk ilke ve inkılapları ile Anayasa'da ifadesi yer alan Atatürk milliyetçiliği temel alınır. Milli kültürün ve milli ahlakın bozulup yozlaşmadan kendine has şekli ve evrensel kültür içerisinde korunması ve geliştirilmesi ile öğretilmesine önem verilir.
- **Demokrasi eğitimi:** İstikrarlı ve güçlü, demokratik ve hür bir toplum düzeninin gerçekleşebilmesi ve devamı için vatandaşların sahip olması gereken yurt yönetimi ile ilgili bilgi, davranış ve anlayışın, sorumluluk duygusunun, manevi değerlere saygının ve demokrasi bilincinin eğitim

alışmalarının her trlsnde öğrencilere kazandırılmasına ve geliştirilmesine çalışılır. Ancak Anayasada ifadesi yer almakta olan Atatürk milliyetçiliğine aykırı ideolojik ve siyasi telkinler ve bu şekildeki siyasi tartışmalara eğitim kurumlarında hiçbir şekilde izin verilmez.

- **Laiklik:** Türk milli eğitim sisteminde laiklik esastır. İlköğretim ve lise kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında din kültürü ve ahlak ğretimi yer alır.
- **Bilimsellik:** Her tür ve derecedeki ders programları ile eğitim metotlarıyla ders araçları ve gereçleri, teknolojik ve bilimsel yeniliklere ve esaslara, ülke ve evre ihtiyaçlarına göre sürekli geliştirilir. Eğitimde verimliliğın arttırılması ile sürekli olarak yenileşme ve gelişmenin sağlanabilmesi için bilimsel değerdendirmelere ve araştırmalara dayalı olarak yapılır. Kültürü geliştirmekle ve teknoloji ve bilgi üretmekle görevli olan eğitim kuramları gerektiği şekilde donatılır ve güçlendirilir, bu yöndeki çalışmalar manevi ve maddi bakımdan desteklenir ve teşvik edilir.
- **Planlılık:** Milli eğitimin gelişmesi sosyal, kültürel ve iktisadi kalkınma hedeflerine uygun olacak şekilde eğitim, insan gücü ve istihdam ilişkileri dikkate alınarak, tarımda modernleşme ve sanayileşmede gerekli olan teknolojik gelişmeyi sağlayacak teknik ve mesleki eğitime ağırlık verecek şekilde planlanır ve gerçekleştirilir. Eğitim kurumlarının bina, yer, tesis, personel, araç, gereç, kapasite ve donatımları ile ilgili standartların önceden tespiti yapılır ve kurumların bu standartlara uygun şekilde kurulmaları ve verimli olarak işletilmeleri sağlanır.
- **Karma eğitim:** Okullarda erkek ve kız karma eğitimin yapılması esastır. Ancak eğitimin zorunluluklarına, imkân ve türüne göre bazı okullar yalnızca erkek ya da kız öğrencilere ayrılabilir.
- **Okul ile ailenin işbirliğı:** Eğitim kurumlarının amaçlarının gerçekleştirilebilmesine katkıda bulunulması için aile ve okul arasında işbirliğı sağlanır. Bu maksat doğrultusunda okullarda okul-aile birlikleri kurulur. Bu birliklerin kuruluşları ve işleyişleri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından çıkarılan bir yönetmelikle düzenlenir.

- **Her yerde eğitim:** Milli eğitimin amaçlarının sadece özel ve resmi eğitim kurumlarında değil, bunun yanı sıra evde, iş yerlerinde, çevrede, her yerde ve her fırsatta gerçekleştirilmesine çalışılır. (Yazıcı, 2009: 23-26)

Türk Eğitim Sisteminin temel ilkelerine bakıldığında, eğitim faaliyetlerinin Atatürk inkılap ve ilkelerine bağlı, aynı imkânlarla ve fırsatlara sahip, demokratik ve laik bir ortamda, eşit haklarda, toplumsal ve bireysel ihtiyaçların gözetildiği ve her vatandaşa yönelik olduğu görülmektedir.

1.3.3. Türk Eğitim Sisteminin Cumhuriyetten Günümüze Tarihsel Gelişimi

Cumhuriyetin ilan edilmesinin ardından Türkiye'deki eğitim sisteminin yapısal özellikleri şekillendirilirken, Osmanlı Devleti'nin son dönemlerini de kapsamakta olan yakın tarihsel süreçte edinilmiş deneyimlerden faydalandığı belirtilmektedir. Bu deneyimler içerisinde Batı'da yer alan eğitim sistemlerinin incelenmesi ile özellikle ordunun modernleşmesi için kurulmuş olan yeni eğitim kurumlarının yeri diğerlerine oranla oldukça belirgin durumdadır. Bunun yanı sıra Türkiye'de yeni kurulmuş olan eğitim sisteminin çağdaşlığı temel almakta olan laik ve mili bir yapıda biçimlendirilmesindeki amacın, dünyanın o dönemde yakalamış olduğu gelişmişlik düzeyine ulaşmak için yapılmış olduğu, o dönemde eğitimden beklenen işlevin eski tip olan eğitim kurumları tarafından gerçekleştirilemeyecek olduğuna ilişkin kurucu iradenin fikirleri olduğu ileri sürülmektedir. Bu dönemde eğitim alanında yapılacak olan reformlarda yabancı ve yerli eğitimcilerin görüşlerinin alındığı ve özellikle John Dewey'in etkili bir isim olduğu görülmektedir (Güçlüol, 1996: 453-454). Görüldüğü üzere cumhuriyetle gelen yenilik her alanda olduğu gibi eğitim alanında da kendisini göstermiştir. Yeni bir rejimle birlikte eğitim sisteminin de bu yeniliğe uyacak bir hale gelmesi gerekmiştir. Eski eğitim sisteminin ve eğitim kurumlarının çağdaşıktan uzak ve demokrasi ile cumhuriyet rejimine uygun olmamaları eğitim alanında köklü yeniliklere gidilmesini mecburi kılmıştır denilebilir.

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasının ardından ilk dönemde eğitim laikleştirilmiş ve Latin harflerinden uyarlanmış yeni bir alfabe kabul edilmiştir. Bunun yanında kadınların eğitimine önem verilmiş ve karma eğitime geçilmiştir. Kırsalda yaşamakta olan nüfusun eğitimi ile bu eğitimi sağlayacak olan

öğretmenlerin yetiştirilmesi ile ilgili önemli adımlar atılmıştır. Eğitimle ilgili niceliksel alanda da önemli gelişmelerin yaşanması ile birlikte Atatürk ilkelerine bağlı ve laik düşünceye sahip bir yeni insan tipi yetiştirilmesi, eğitimin birincil amacı haline gelmiştir (Doğramacı, 1996: 342). Kırsal alanda yer alan bireylerin eğitimine de ayrıca önem verilmesi eğitim alanında yapılmış olan değişikliklerin ciddiyetini ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra karma eğitim ve yeni alfabe ise devrim niteliği taşıyan yenilikler olmasıyla eğitim alanında köklü değişimler ve gelişmeler sağlamıştır denilebilir. Bunların yanı sıra eğitim felsefelerinde de değişiklikler olduğu göze çarpmaktadır.

Cumhuriyetin ilanının ardından eğitim alanında benimsenmiş olan felsefe ile toplumun belirli bir yönde değişiminin hızlandırılması maksadının yalnız başına bir amaç olmadığını, bu durumun ötesinde eğitim alanında yeni bir millet, yeni bir devlet ve yeni bir medeniyet inşa edilmesine yönelik olan bir devlet tutumunun yer aldığını savunmakta olan görüşler de mevcuttur. Bu görüşlere göre, toplumun bütün olarak hızlı bir biçimde değiştirilmesine yönelik olan devlet tutumu, 1935 senesine kadar üretilmiş olan politikalarla etkin bir biçimde devam etmiştir (Bolay vd., 1996: 45). Toplumun gelişebilmesindeki en önemli etmenin eğitim olmasından dolayı politik olarak da bu alana fazlasıyla önem verildiği görülmektedir. Cumhuriyetle birlikte yeni bir düzenin ve yeni ve gelişmiş bir toplum anlayışının benimsenebilmesi ve düzgün şekilde işleyebilmesi temelde eğitim sayesinde mümkün olmaktadır.

Genel itibarıyla cumhuriyetin kuruluş döneminde şekillendirilmiş olan Türk eğitim sistemi, yapısal açıdan pedagojik bir nitelikten çok yeni kurulmuş olan devletin ayakta durması adına kendine özel misyonların yüklenmiş olduğu bir yapı olarak gözükmektedir. Yeni kurulmuş olan devletin “muasır medeniyet seviyesini” yakalayabilmesi hedefi adına eğitim alanında yapısal anlamda bir hazırlık sürecinin cumhuriyetin kuruluş döneminde yaşanmış olduğu söylenebilmektedir (Şimşek, 2012: 71). Cumhuriyetin ilk döneminde eğitim sisteminin pedagojik nitelikli olmayıp devlete odaklanmış olmasında devletin yaşamış olduğu köklü değişimin önemli bir yerde olduğu açıkça görülmektedir. Böylesi bir yenilikte haliyle odak noktası olarak da bu yeni durum ve devletin seviyesinin yükseltilmesinin olması kaçınılmaz olmaktadır. Eğitim sistemi de mecburi olarak buna katkı sağlayacak bir nitelikte olmuştur.

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasının sonrasındaki süreçte eğitim alanında atılmış olan adımların temelinde bulunan politikalar, eğitimin ulus devlet olabilme yolunda bir araç olmasını sağlayacak nitelikte üretilmiştir. Ulus devlet yorumu, Osmanlı Devleti'nin çeşitliliğe dayalı olan yapısının tersine homojen bir topluluk olmayı gerektirmekte ve yetiştirilecek olan neslin de bu anlayışa sahip olmasını gerektirmiştir. Cumhuriyetin kurulmasının ardından en büyük hedef olan batılılaşma ideali aynı şekilde devam etmiş ve batılı devletlerin ilerlemesinin temeli olarak görülen dinin alanının sınırlandırılması Türkiye'de gerçekleştirilmeye çalışılan bir tutum haline gelmiştir. Bu tutumun toplum tarafından kabul edilmesi ve benimsenmesi için de eğitim oldukça önemsenmiştir. Bu dönemdeki eğitim politikaları genel olarak devlet ve din ilişkisinin değişmesine bağlı bir şekilde eğitim din derslerinin ve dinin niteliği ve etkisi üzerinde yoğunlaşmıştır. (Şimşek, 2012: 71-73). Buradan da anlaşılabacağı üzere söz konusu olan dönemde eğitimin bir araç olarak kullanıldığını söyleyebilmekteyiz. Devletin yeni hali ve olması istenen yapıya ulaşılabilmesi için öncelikle toplumun buna hazır olması ve bu durumun bilincinde olması gerekmektedir. Bu da haliyle eğitim sayesinde mümkün olabilmektedir. Dinin insanlar üzerindeki etkisinin oldukça büyük olmasından dolayı din alanında da eğitim sayesinde iyileştirilmelere gidilmesinin tercih edildiği de açıkça görülmektedir.

Cumhuriyetin ilanının sonrasındaki süreçte oluşturulmuş olan yeni eğitim politikalarının temellerinin birkaç ana ilkeden oluştuğu savunulmaktadır. Bu dönemde eğitimin dilinden uygulanacak yöneme ve amaçlara kadar eğitimde milli olma ilkesi benimsenmiştir. Bunun yanında eğitimin bilimi merkez olarak olan bir anlayışla yapılanmasının temel ilke olarak benimsenmesi de bu dönemdedir. Ayrıca eğitim-öğretim alanında farklı uygulamalara son verilerek sadece devletin söz hakkına sahip olacağı bir birliktelik oluşturulmasının temel bir ilke olarak kabul edildiği değerlendirilmesinde bulunulmuştur. Bu dönemde halkın cahil olması sebebiyle eğitilmesi gerektiği ve üretim noktasında nitelikli ürünlerin elde edilmesini sağlayacak bir eğitim sisteminin kurulması, fazilet ve disiplin anlayışına göre işleyen bir yapıya ulaşma ilkeleri göze çarpmaktadır. Ayrıca bu dönemde eğitim ve öğretimde kız-erkek ayrımına son verilip karma eğitim ve öğretimin icra edilmesi, cumhuriyetin koruyucusu olma bilincine sahip bir neslin yetiştirilmesi ve tüm vatandaşların eğitim olanaklarından faydalanabilmesi gibi ilkeler de eğitim

politikalarının önemli içeriğini oluşturmaktadır (Tezcan, 2000: 22-26). Bu dönemde benimsenmiş olan eğitim ilkelerine bakıldığında temel olarak toplumsal birliğin sağlanabilmesi üzerinde durulmuş olduğu gözden kaçmamaktadır. Birlik sağlanabilmesi amacıyla da milliyetçi bir ilkenin benimsenmiş olduğu ve eğitimden sorumlu olan ve eğitim üzerinde söz sahibi olan kurum olarak sadece devletin ön plana çıktığı görülmektedir. Çağdaş ve batılı anlamda bir eğitim sisteminin oluşabilmesi için kız-erkek ayrı şekilde olan eğitim anlayışı yerine karma eğitime geçilmesi de oldukça önemli bir adım olarak karşımıza çıkmaktadır.

Cumhuriyetin ilan edilmesinden sonra eğitim konusundaki devletin politikalarının moderniteyi merkeze alan bir kültür çerçevesi içerisinde yeni bir insan tipi yetiştirmek olduğu da savunulmaktadır. Ayrıca köylere yönelik eğitimler, köy enstitüleri ve halk eğitimi bu çerçevedeki amaçlara ulaşılması maksadıyla atılmış olan adımlardır. Bu politikaların sonucunda laik, dinamik, modern, güçlü ve milli bir ülke oluşturabilmek amacıyla eğitim alanında kararlar alınmış ve alınan bu karar uygulanmıştır (Demircioğlu, 2008: 211). Oluşan yeni düzene uyum sağlanabilmesi ve çağdaş, batılı bir toplum haline gelinebilmesi sebebiyle modernitenin merkeze alınmış olduğu söylenebilmektedir. Köyler ve kırsal kesimlerdeki eğitime de aynı şekilde önem verilmesi genel olarak ülke çapında herkesi belirli bir standarda getirmek amacının taşındığını da göstermektedir.

Cumhuriyet dönemindeki eğitim sistemindeki uygulamalara bakıldığında ise ilk olarak Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin açılmasının hemen sonrasındaki hükümetin ilk programında ülkede bulunan çocuklara milli ve dini bir eğitim verilmesinin hedeflendiği göze çarpmaktadır. 15 Temmuz 1921'de Ankara'da toplanan Maarif Kongresi'nde uygulanacak olan eğitim politikalarının ilkeleri ve genel çerçevesinin belirlenmesi ile ilgili ilk önemli adımlar atılmıştır. 17 Şubat 1923 senesinde İzmir İktisat Kongresi'nde ise iktisadi eğitim alanında ne gibi şeyler yapılabileceği tartışılmıştır. 8 Mart 1923'te, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanmış olan Misak-ı Maarif genelgesinde ise benimsenmiş olan eğitim felsefesine göre eğitimde çağdaşlık, laiklik ve millilik ön plana çıkarılmıştır (Şimşek, 2012: 78). Yapılan uygulamalar göstermektedir ki batılı bir anlayışın benimsenmeye çalışılmasının yanında dini eğitim de unutulmamıştır. Çağdaş ve batılı bir anlayışın yanında milli ve dini değerlerden ödün verilmeden uygulanan bir eğitim anlayışının geliştirilmeye çalışıldığı görülmektedir.

Cumhuriyetin ilan edilmesinden sonra 1924 anayasası ile eğitim ve öğretim özgürlüğü düzenlenmiştir. Bu anayasadaki 80. maddede kanunlara bağlı kalınması ve hükümetin gözetimi altında olmasıyla her türlü öğretimin serbest olduğu belirtilmiştir. 87. maddede ise ilköğretimin devlet tarafından ücretsiz olarak verilen bir hizmet olduğu ve zorunlu olduğu ifade edilmiştir. 1926 senesinde yürürlüğe girmiş olan 915 sayılı kanun ile de pansiyon hizmetlerinin ve parasız yatılı öğretimin devlet tarafından verilmesiyle eğitim alanında maddi imkan eşitliğinin sağlanması doğrultusunda bir adım atılmıştır (Çiftçi, 2006: 187). Bahsedilmiş olan kanunların Türk eğitim sistemi içerisinde oldukça önemli olduklarının altı çizilmesi gerekmektedir. Öncelikle eğitim ve öğretim alanında özgürlük ve serbestliğin sağlanmasının devrim niteliği taşımakta olan bir adım olduğu söylenebilir. Aynı zamanda ücretsiz eğitim ve ihtiyacı olan öğrencilere ücretsiz konaklama imkanının sağlanması da oldukça önemli gelişmeler olarak kendilerini göstermektedir.

Bu dönemdeki eğitim alanındaki en önemli uygulamalardan biri Tevhid-i Tedrisat Kanunu'dur. Atatürk, İzmir'de 3 Şubat 1923 tarihinde yapmış olduğu konuşmasında medreselerin imtiyazlı olan bir sınıfın güçlerini devam ettirmek için sığındıkları yerler olduğunu ima etmiş ve ülkedeki insanların cinsiyet ayrımı yapılmadan yetiştirilmeleri gerektiğini dile getirmiştir. Eğitim ve öğretimde birlik sağlanabilmesine yönelik 3 Mart 1924 senesinde verilmiş olan teklifte, farklı eğitim kurumlarında yetişmekte olan bireylerin farklı dünya görüşleri olacağı ancak ülkedeki bireylerin ortak olan bir ülkü çerçevesinde yetiştirilmeleri gerektiği vurgulanmıştır. Tevhid-i Tedrisat Kanunu 3 Mart 1924'te kabul edilmiş ve medreseler Maarif Vekilliği'ne devredilmiştir. Bunun sonrasında 11 Mart 1924'te ise medreseler kapatılmıştır ve devletin ilahiyat fakülteleri açacağı, pratik hayattaki dinin uygulamalarında din görevlilerinin görevli olacağı ve bu görevlerin devletin açacak olduğu okullarda yetiştirilecek oldukları belirtilmiştir (Şimşek, 2012: 80-81). Görüldüğü üzere bu kanunla birlikte eğitimle ilgili her konuda devletin söz sahibi olması durumu kesinleştirilmiştir. Dini eğitim konusunda da devlet söz sahibi olmuş ve medreselerin kapatılmasıyla da çağdaş ve modern standartlarda bir eğitim anlayışına geçilmesiyle ilgili atılan adımlar devam etmiştir.

Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitim alanında tek iktidar sahibi olanın devlet olmasının amaçlandığı ifade edilmektedir. Devlet, ülkedeki eğitim hizmetini zorunlu kılmış ve bu eğitim hizmetini ücretsiz olarak sağlayacağını anayasal bir hüküm

şeklinde belirlemiştir. 1927 senesinde ortaöğretimde ve ilköğretimin ikinci kademesinde değişikliğe gidilmiş ve din dersleri ile Farsça ve Arapça dersleri müfredattan çıkarılmıştır (Yağcı, 2007: 167). Arapça ve Farsça derslerinin müfredattan çıkarılmasında milliyetçi bir eğitim anlayışının benimsenmesinin etkisi olduğu açıkça söylenebilmektedir. Aynı zamanda eğitim hizmetinin zorunlu kılınması ve ücretsiz olarak sağlanabilmesi toplumun seviyesinin yükseltilmesiyle ilgili önemli bir adımdır denebilir.

Tevhid-i Tedrisat Kanunu sayesinde dinin baskın olduğu eğitim sistemi yerini laikliğin temel alındığı ve ulusal olan bir eğitim sistemine bırakmıştır. Ayrıca bu kanun ulusalcılığı ve laikliği merkeze almakta olan Harf Devrimi gibi devrimlerin gerçekleştirilmesine de ortam hazırlamıştır (Tanilli, 2007: 240). Buradan hareketle Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun önemi açıkça görülebilmektedir. Eğitim alanında başka yeniliklere de temel hazırlaması kanunun önemini ortaya koymaktadır. Dinin baskınlığının azaltılması da milliyetçi ve laik bir anlayışın benimsenmesinde şart olduğundan bu yönde de adımlar atılmış olması dikkat edilmesi gereken bir başka nokta olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitim ve öğretim alanında bir birliğin sağlanmasının yanı sıra, toplumda bilimsel düşünme biçiminin yerleşmesi için gereken eğitim felsefesi şekillenmiştir. 1929 senesinde yeni alfabe ile birlikte okuma ve yazma oranının arttırılması amacıyla Halk Mektepleri ve okuma yazma faaliyetlerinin yanında sanatsal ve kültürel faaliyetlerin de yapıldığı Halkevleri açılmıştır. Bu adımın sonrasında tekke ve zaviyeler kapatılmış, 1933 senesinde de üniversitelere yönelik düzenlemeler yapılmıştır. 1936 senesinde Ankara Dil Tarih Coğrafya Fakültesi ve Devlet Konservatuvarı açılmıştır (Akarsu, 2007: 137). Görüldüğü gibi eğitim alanındaki gelişmeler her alanı kapsayacak şekilde sürdürülmeye çalışılmıştır. Kültürel alan da unutulmamış, bu alanda da topluma eğitim fırsatı sunulmuştur. Yeni bir alfabenin gelmesiyle toplumun geneli için buna uyum sağlamak zor olacağından ve okur yazarlık daha da zorlaşacağından bununla ilgili önlemler alındığı ve uygulamalar yapıldığı görülmektedir.

Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun ardından eğitim alanındaki önemli bir reform hareketi de Harf Devrimi'dir. Ulusal kültürün ifade edilmesi ile yaşatılması amacıyla Türkçe'nin işlevsel hale getirilmesi, çağdaş uygarlıklarla güçlü olan bir bağın kurulması ve Türkçe olmayan sözcüklerin çıkarılması, 1 Kasım 1928 tarihinde Harf

Devrimi'nin temel hedefleri olarak halka deklare edilmiştir. Kullanılacak olan dil ve yeni alfabe ile ilgili çalışmaları yürütmesi için 12 Temmuz 1932 tarihinde Türk Dil Kurumu kurulmuştur. Bu devrimin tek amacı kullanılan alfabenin değiştirilmesi değil; eğitim yoluyla uzun vadede kültürel değişimin yaşanması ile çağdaş dünyanın gerekliliklerini temel almakta olan bir zihniyet değişikliğinin sağlanmasıdır (Şimşek, 2012: 84). Yeni bir rejimle yeni bir toplum anlayışının gelmesi ve oturabilmesi için köklü değişimlere ihtiyaç duyulduğu rahatça söylenebilmektedir. Kullanılan dilin değiştirilmesi bu yeni düzen için, hem yenilikçi, çağdaş hem de milliyetçi bir anlayış için oldukça gerekli bir adım olarak kendisini göstermiştir. Aynı zamanda batılı bir anlayışın benimsenebilmesi için ve batının daha iyi anlaşılabilmesi için de batıda kullanılan alfabenin kullanılmasının gerekeceği de öngörülebilmektedir.

Batı'nın yakalamış olduğu standartların yakalanması adına, bilimsel çalışmaların yapılabilmesi ve Osmanlıca'nın okunması ve yazmasının zor olmasından dolayı Latin Alfabesi'nin benimsenmesinin ve Harf Devrimi'nin yapılması olumlu bir adım olarak görülmüştür. Devrimin yapılmasından sonra halkın yeni harfleri öğrenmesiyle ilgili yapılmış olan çalışmalarla halkın okur-yazar oranının yükseldiği ve eğitim ile öğretimin kolaylaştığı görülmektedir. Aynı zamanda demokrasinin ve ulusal kültürün gelişiminin de yolları açılmıştır. Bunun yanı sıra Harf Devrimi, eğitim alanında yeni bir yapılanma sağlamanın yanı sıra toplumsal hayatta da değişiklikler meydana getirmiş, toplumsal değişimlere de olumlu anlamda katkılarda bulunmuştur (Bademci, 2001: 4). Görüldüğü üzere harf devrimi birden fazla alanda olumlu sonuçlar sağlamıştır. Eğitimin yanı sıra toplumsal alanda da faydalı olduğu görülmektedir. Yeni alfabenin öncekinden daha kolay ve anlaşılır olması da eğitimin zorluğunu azaltmış ve daha fazla insanın rahatça eğitim alabilmesini, okuma ve yazma öğrenebilmesini olanaklı hale getirmiştir.

Bu dönemde eğitim alanında atılmış olan başka bir önemli adım ise Köy Enstitüleridir. Köy Enstitülerine sadece köylü olan çocuklar kabul edilmekte ve pek çok meslek birlikte öğretilmekte, mezun olanlar da köylerde öğretmenlik yapmanın yanı sıra köylerin aydınlatılmasından da sorumlu olmaktaydı. Harf Devrimi'nin ardından köylerin kalkınmasına yönelik eğitim faaliyetleri üzerinde durulmuştur. 1930 senesinden sonra köycülük hareketi başlamış ve bunun sonucu olarak taşrada bir takım kurslar açılmıştır. 1936 senesinde Eğitim Kursları, 1937 senesinde Köy Öğretmen okulları ve 1940 senesinde köylerde görev yapacak öğretmen ve köylere

uygun olan alanlarda iş yeteneğine sahip meslek elemanlarının yetiştirilmesi amacıyla 'iş okulu' olma özelliğine sahip Köy Enstitüleri kurulmuştur. Bu enstitülerde görevli olan öğretmenlerin eğitim hizmeti vermekte oldukları bireyler yalnızca köydeki öğrenciler değildir. Köyde yaşamakta olan yetişkinlerinde eğitiminden öğretmenler sorumlu tutulmuşlardır (Binbaşioğlu, 2005: 325-326). Daha önceden de değinildiği gibi eğitimle ilgili yapılan gelişmeler geniş çaplı olmakla birlikte toplumun her kesime yönelik gelişmeler şeklindedir. Köylerle ilgili yapılan yenilikler de bunu göstermektedir. Toplumun her alanında seviyenin yükseltilebilmesi ve verilen eğitimin herkese ulaşabilmesi amacıyla köylerle ilgili bu şekilde adımlar atıldığı söylenebilmektedir.

Başka bir uygulama ise cumhuriyetin ilanından sonra müfredat programları bakımından ilkokulların köy okulları ve genel okullar olarak ikiye ayrılmasıdır. Köy okullarında verilen eğitimdeki ders içerikleri, köylerdeki yaşam şartları düşünülerek hazırlanmıştır. İlkokul süreci 6 yıl olarak belirlenmiş ve öğretim programına haftalık 2 saat tarım dersi konularak tarımdaki üretimin bilinçli bir yolla yapılmasının sağlanması hedeflenmiştir. Bunun yanı sıra özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların eğitimleri ile ilgili adımlar da atılmıştır (Özkök, 1995: 31, Çağlar, 1998: 291). Görüldüğü üzere kırsal kesimdeki bireylerin eğitimi üzerinde durulurken kırsal kesimlerdeki yaşam şartları da göz önünde bulundurulmuştur. Eğitimin her alana nüfuz etmesi gerektiği düşünülerek kırsal kesimde tarım eğitimi üzerinde durulmuş ve her alanda olması gerektiği gibi bu alanda da insanlar bilinçlendirilmeye ve yapılan işin bilinçli bir şekilde yapılması sağlanmaya çalışılmıştır.

1930 senesinden itibaren Teknik ve Mesleki Okullar ile Erkek ve Kız Sanat Enstitüleri açılmaya başlanmıştır. 1933 senesinde ise Üniversite Reformu ile İstanbul Üniversitesi kurulmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olmasından dolayı İstanbul Üniversitesi özerk bir yapıda değildir ve üniversitesinin akademik kadrosunda o dönemde Almanya'dan Türkiye'ye sığınmış olan bilim adamları yer almıştır. 1946 senesinde çıkarılmış olan kanun ile üniversitelerin yapısı özerk bir yapı haline gelmiştir (Şimşek, 2012: 94-95). Eğitimle ilgili genel olarak devletin söz sahibi olmasından dolayı üniversiteler ile ilgili de bu tutumun belirli bir süre için sürdürülmüş olduğu görülmektedir. Aynı zamanda meslek okulları ve sanat okullarının açılmasının da her alanda eğitime önem verilmesiyle ilgili adımların devamı niteliğinde olduğu anlaşılmaktadır.

1946 senesinde çok partili döneme geçilmesiyle siyasi alanda yaşanan değişimlerin etkisi pek çok alanda ve haliyle eğitim alanının da görülmektedir. Özellikle 1950 senesi sonrasında eğitimde öğrencilere işlevsel bilgilerin öğretilmeye çalışıldığı dikkat çekmektedir. Ancak bu dönemdeki eğitim alanındaki yeniliklerin bilimsel temelli olmaktan çok politik temelli olduğu da görülmektedir. 1960 yılına kadar olan dönemde eğitime ayrılan mali kaynak ve öğretmen sayısının yükselen öğrenci gereksinimleri karşılamakta yetersiz kaldığı belirtilmiştir. Bunun yanı sıra 1952-1953 eğitim-öğretim döneminde ortaöğretimin süresi 4 yıla çıkarılmış; ancak 1955 senesinde bu süre tekrar 3 yıla indirilmiştir. Bu dönemde ortaöğretimden beklenilenin, cumhuriyetin ilk dönemlerindeki gibi aydın bireyler yetiştirilmesi değil, demokrasi için gerekmede olan kitlesel eğitimin verilmesi olduğu ve bu dönemde ortaöğretim kurumlarının halkın geneli tarafından ilgilenilen kurumlar haline geldiği savunulmaktadır (Güven, 2010: 232-236). Demokratik bir siyasi anlayışın benimsenmesi ve çok partili döneme geçilmesi yukarıda söz edildiği gibi eğitim alanını da fazlasıyla etkilemiştir. Kaçınılmaz olarak eğitim alanında politik bir görüşün benimsenmiş olduğu ve demokrasi anlayışının öğrencilere kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir.

Başka bir görüş ise çok partili döneme geçilmesinin ardından 27 Mayıs 1960 senesindeki askeri darbeye kadar olan sürede eğitim alanındaki beklentilerin karşılıksız kaldığı, cumhuriyetin ilan edilmesinin ardından uygulanmaya başlayan eğitim felsefesinin köklü hale gelmesinin tersi yönde uygulamaların bulunduğu ve siyasi kaygılar sebebiyle finansmana ve planlamaya dikkat edilmeden eğitim konusunda adımlar atıldığı yönündedir (Sakaoğlu, 2003: 259). Bu görüşün olumsuz etkiler üzerine odaklandığı görülmektedir. Eğitim alanında çok fazla beklentinin olması ve yeni bir anlayışın benimsenmesi haliyle beklentilerin tümünün karşılanmasında yetersiz kalabilir. Siyasetin her alanı olduğu gibi eğitim alanını da etkilemesi ve siyaset alanına ağırlık verilmesi eğitim alanında olumsuz bir gidişata sebebiyet vermiş olabileceği gibi atılan adımların da bu koşullardan etkilendiği görülmektedir.

1968-1972 seneleri arasındaki dönemi kapsamakta olan II. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda, eğitim aracılığıyla dünyadaki değişimlere adapte olabilecek insan modelinin yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Eğitimde imkan ve fırsat eşitliğinin sağlanması için öğrencilerin üst öğrenim kurumlarına ve okullara devam etmelerine

yardımcı olacak yatılılık ve bursluluk sınavlarının uygulanması, kent ve köy arasındaki eğitim imkanları ile ilgili farklılığın giderilmesi, ilköğretim seviyesi mezuniyetinin arttırılması maksadıyla yaygın eğitimde yer alan ilköğretim programlarının yaygın hale getirilmesi, eğitim kurumlarındaki verimliliği arttıracak nitelikte eğitim programları yapılandırılmaları, yaygın eğitim kurumlarında verilen eğitimin köyden kente göç eden kişilerin iş yerlerine ve çevreye uyumlarına yardımcı olacak biçimde hizmet vermesi, özel eğitim kurumlarındaki hizmetin niteliğinin yükseltilmesine yönelik önlemlerin alınması ve eğitim kurumlarıyla ilgili belirlenen standart bina yapılarının uygulanması ile yaygınlaştırılması planlanmıştır (II. Beş Yıllık Kalkınma Planı, 1968: 158-159). Bu dönemdeki uygulamalara bakıldığında oldukça olumlu anlamda bir gidişat olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Öğrencilere burs ve yatılılık imkanı sunulması yüksek öğrenim için gereken bir takım masrafları karşılayamayacak durumda olan bireyler için oldukça önemli bir noktadadır. Ayrıca şehirlerdeki ve köylerdeki eğitim arasındaki farklılığın ortadan kalkması ve eşitlik sağlanmasıyla ilgili uygulamaların da herkesin eşit olanaklarda eğitim görmesinin sağlanabilmesi açısından oldukça önemli olduğu söylenebilir.

1979-1983 yıllarını kapsayan döneme yönelik olan IV. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda ise okullaşma oranının arttırılmasında teknik ve mesleki eğitime ağırlık verilmesi kararlaştırılmıştır. Bununla birlikte en büyük kaynak bugünkü ismiyle ilköğretimin birinci kademesi, “temel eğitim” olarak isimlendirilmiş öğretim basamağına ayrılmıştır. Bunun yanı sıra Türk eğitim sisteminin bireylerin gelişimine ve toplumun gelişmesine hizmet edecek biçimde yeniden yapılandırılmasıyla ilgili girişimlerde bulunulacağı vurgulanmıştır. Eğitim programları ile ilgili de programların içeriği özgürlükçü, laik, demokratik rejim ve anayasada belirtilmiş olan devletin niteliklerine dayanarak bu amaca yöneltileceği ifade edilmiştir. Bu kalkınma planında eğitim ticari bir meta olmaktan uzaklaştırılması ve ezbere dayalı olan eğitim içeriğinden uzaklaşılması, eğitimdeki fırsatlarla ilgili eşitlik konusunda da adımların atılması planlanmıştır. Ayrıca okulöncesi eğitimin yaygın hale getirilmesi, ülkedeki her köye okul yapılması, mesleki ve teknik eğitimde erkek ve kız öğrencilerin yetiştirilmesi, yükseköğretimde ihtiyaç duyulan altyapının oluşturulmasının ardından yeni yükseköğretim kurumlarının açılması ve öğretim üyelerinin yetiştirilmesi üzerinde durulacağı amaçlanmıştır (IV. Beş Yıllık Kalkınma Planı, 1979: 453-459). Bu dönemde gerçekleştirilmesi amaçlanan uygulamaların aslında başından beri yer

alan beklentileri karşılamaya yönelik olduğu görülmektedir. Eğitim sisteminin yeniden yapılandırılmasıyla toplumsal ve bireysel gelişime hizmet edecek bir hale gelmesi her zaman amaçlanan bir hedef olması bakımından oldukça önemli bir noktadadır.

1980 döneminde ise gerçekleşen askeri darbe sonucunda askeri yönetime geçen iktidar sebebiyle eğitimde Atatürk milliyetçiliği ve ilkeleri temel alınan bir yönelmeye gidilmiştir. Bunun yanı sıra 1980 yılından itibaren gündeme gelen neo-liberal ekonomik politikalar eğitime de yansımış ve bu politikalar sonucunda oluşan gelir dağılımındaki bozulmalar eğitimdeki fırsat eşitliğine zarar vermiştir. Ayrıca eğitime katkı payı isminde öğrenci harcı uygulamaları, kamusal bir hizmet olan eğitim hizmetinden yararlanmayı paralı bir hale getirmiştir. 1980 sonrası dönemde, 1985-1989 senelerini kapsayan V. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda ise öğrencilerin Atatürk inkılap ve ilkelerine bağlı vatandaşlar şeklinde yetiştirilmeleri, Türkiye'nin menfaatlerinin bilincinde olan ve bunları koruyan nesillerin aynı zamanda milli ahlaki ve manevi değerlerle donatılmış olmaları eğitimin temeli olarak ifade edilmiştir. Eğitimin tüm aşamalarında verilmekte olan eğitimin niteliğinin artırılması ve okulların öğrenciyi hayata hazırlayacak bir yapıya kavuşmaları, eğitimde özel okulların payının artırılması, ortaöğretimdeki öğretim programlarıyla yükseköğretimdeki programlar arasında paralellik sağlanması amaçlanmıştır (Şimşek, 2012: 128-133). Bahsi geçen dönemde gerçekleşmiş olan askeri darbe her alanı olduğu gibi görüldüğü üzere eğitim alanını da etkilemiştir. Halen yapılandırılma aşamasında olan eğitim sisteminde bir başka yapılandırma hareketine sebebiyet vermiştir. Bunun yanı sıra yeni ekonomik politikaların eğitim alanına getirdiği olumsuz etkiler de gözden kaçmamaktadır. Ücretsiz bir hizmet olarak sunulan eğitimin bir ölçüde ücretli hale getirilmiş olması haliyle eğitim hizmeti almaktaki fırsat eşitliğini derinden etkilemiştir.

Son olarak 1995 senesinde hazırlanmış olan ve 1996-2000 seneleri arasındaki dönemi kapsamakta olan VII. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda ise Türkiye'de eğitim alanında gelecek 5 sene için “laik, sosyal ve demokratik hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne olan sorumluluk ve görevlerinin bilincinde, özgüvenli ve özgür bilgi çağı bireyleri yetiştirme” hedefi konulmuştur. Bununla birlikte “ulusal kültürü geliştirici, çoğulcu demokrasiyi benimsemiş, laik, problem çözme, algılama ve düşünme yeteneği gelişmiş olan, evrensel değerlere, dış dünyaya ve yeni fikirlere

açık, teknoloji ve bilim üretimine yatkın, beceri seviyesi yüksek insan gücünün yetiştirilmesini mümkün kılacak bir eğitim politikası izlenecektir” şeklinde bir ifade de bulunmaktadır. Eğitim sisteminin dünya ile rekabete girebilecek bir yapıya ulaşması, eğitime ayrılmakta olan kaynağın fazlaştırılması ve mesleki eğitimde işyeri ile okul bütünlüğüne dayanan, ehliyet kazandırıcı bir sistemin, yaygın ve örgün eğitimin her aşamasında uygulanmasının garanti edilmesi planlanmıştır. Yüksek öğretimde bürokratik yapı yerine üniversiteler arasında rekabete dayanan bir sistemin hazırlanması ile üniversitelere bilimsel özerklik tanınması ve zorunlu eğitimin 8 yıllık bir süreye çıkarılması da bu kalkınma planının hedefleri arasındadır. Yükseköğretim ile ilgili yapılan planlar her ne kadar uygulamaya konulamamış olsa da, ilköğretimde zorunlu eğitimin 8 yıllık süreye çıkarılması 1997 senesinde uygulamaya konulmuştur (VII. Beş Yıllık Kalkınma Planı, 1995: 23-30). Bu dönemde ise görülmektedir ki konulan hedefler önceki dönemlerdeki hedeflerle bir ölçüde benzerlik göstermektedir. Farklı olarak üniversitelerle ilgili bir hedef göze çarpmaktadır. Üniversitelerin rekabete dayalı olan bir sisteme gelmelerinin ne kadar olumlu olacağı tartışılacak bir konu olsa da bahsi geçen dönemde hedeflenmiş olan bu konunun o dönemde gerçekleştirilmemiş olduğu da görülmektedir.

1.3.4. Günümüz Türk Eğitim Sistemi

1.3.4.1. Günümüz Türk Eğitim Sistemi'ndeki Değişiklikler

Son on beş yılda eğitim sistemindeki reformlara ve değişimlere bakıldığında, 1999-2000 öğretim senesinde okullaşma oranları dikkat çekmektedir. Okullaşma oranları ilköğretimde %97.6'ya, okulöncesi eğitimde %9.8'e, ortaöğretimde %59.4'e, yükseköğretimde ise %27.8'e varmıştır. 8 yıla çıkarılmış olan zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması hedeflenmiş ve bununla ilgili çalışmalara başlanmıştır (Yılmaz, 2014: 16). Bu dönemin okullaşma oranına bakıldığında olumlu anlamda bir gelişme yaşandığı görülmektedir. Eğitim sisteminin 12 yıla çıkarılmasının hedeflenmesi ile ilgili olarak da başından beri herkes için eşit ve herkesin belirli bir düzeye çıkarılması amacına önem verildiği söylenebilmektedir.

2000'li yılların başlarından itibaren eğitim sistemindeki değişiklikler incelendiğinde 2001 yılının mesleki teknik eğitim açısından önemli bir yıl olduğu göze çarpmaktadır. 2001 yılında mesleki teknik okullardan mezun olanların meslek

yüksekokullarına sınavsız geçebilmelerini sağlayacak bir yasanın çıkarılmasıyla bu alanda önemli bir adım atıldığı görülmektedir (Deniz, 2001: 137). Mesleki teknik eğitim üzerinde durulmuş olmasının bireylerin ilgi ve becerileriyle ilgili alanlara yönlennmelerine fırsat verilmesi açısından önem taşımasından dolayı olduğu söylenebilir. Ayrıca meslek liselerini bitiren öğrencilerin meslek yüksekokullarına sınavsız geçebilme hakkına sahip olmaları da oldukça önemli ve altı çizilmesi gereken bir adım olarak karşımıza çıkmaktadır.

2002-2003 döneminde taşınalı eğitim konusunda ücretsiz servis ve yemek imkanı 654.093 iken 2005-2006'da bu sayı 679.589'a çıkarılmıştır. Ayrıca 2005-2006'da özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin okullara ücretsiz erişim sağlayabilmeleri için olan taşıma projesi hayata geçirilmiştir (Kabakçı, 2008: 53). Bu dönemde de oldukça önemli bir gelişme yaşandığı görülmektedir. Öğrencilerin okullara ücretsiz ulaşım sağlayabilmeleri konusunda ilerleme kaydedilmesi ve özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin aynı konuda fırsata sahip olmaları ile ilgili projenin gerçekleştirilmiş olması dikkate değer gelişmeler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Okulöncesi eğitim kurumlarının sayısı 2002-2003 yılında 11.314 iken 2005-2006'da 18.539'a çıkarılmıştır. Öğrenci sayıları ise 320.038'den 550.146'ya yükselmiştir (Kabakçı, 2008: 54). Okulöncesi eğitim oldukça dikkate değer bir konu olduğu söylenebilmektedir. Öğrencilerin okula hazırlanarak başlamaları son derece önemli olduğundan okul öncesi eğitim kurumlarının ve bu eğitimi alan öğrencilerin sayılarının yükselmekte olmasının son derece önemli bir ayrıntı olduğunun belirtilmesi gerekir.

Derslik sayıları ile ilgili gelişmelere bakıldığında ise İl Yatırım Programları ödenekleri sayesinde 2003 yılında toplam 10.500 derslik ile ek dersliğin açıldığı görülmektedir. 2004 yılında 11.732'si şehirde ve 3.588'i köyde olmak üzere toplamda 15.320 derslik ve ek dersliğin yapılmasına başlanmıştır. 2004 yılı sonunda 16.552 derslik ve ek derslik bitirilmiş; 2005 yılında 22.000 yeni derslik yaptırılmıştır. 2006 yılından bugüne ise 20.000 üzerinde derslik hizmete konulmuş ve ülke genelinde dersliklerin başına 34 öğrenci düşmesi hedeflenmiştir (Kabakçı, 2008: 57). Derslik sayıları ile ilgili gelişmeler de eğitim alanında olumlu gidişatın sürmekte olduğunu göstermektedir. Daha önceden eğitimin düzgün bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için gerekli ortamın son derece önemli olduğu vurgulanmıştı. Bundan dolayı derslik

sayıları ne kadar fazla olursa eğitim ve öğretim için uygun ortamın da o kadar fazla olacağından bu durumun oldukça önemli bir gelişme olduğunu söyleyebiliriz.

2005-2006 yılında ortaöğretimlerde yeni müfredata geçilmiştir. Yeni geliştirilen programlar çoklu zekâ kuramı temel alınarak hazırlanmıştır. Beyin temelli bir yaklaşım içeren sistem, öğrenci merkezli olma yönündedir. Yine 2005-2006 öğretim yılında liselerin süresi dört yıla çıkarılmıştır. Daha öncesinde hazırlık ve üç yıl şeklinde olan mesleki ve genel liseler hazırlık olmaksızın dört yıla çıkarılmıştır (Kabakçı, 2008: 63). Bu dönemde öncekilere oranla oldukça köklü bir gelişmenin olduğu görülmektedir. Müfredatın değişmesi son derece önemli ve köklü bir gelişme olarak karşımıza çıkmaktadır. Çoklu zekâ kuramının bireye odaklanması ve genel anlamda olumlu yönleri ağır basan bir eğitim anlayışına sahip olması açısından bu kuramın temel alındığı bir eğitim anlayışının oldukça faydalı olacağı görülmektedir.

2013 yılının sonu itibariyle eğitimde oldukça önemli reformlar yapılmıştır. Hizmet sunumunun iyileştirilmesi ve fırsat eşitliğinin artırılması kapsamında her öğrenciye ders kitapları ücretsiz olarak sağlanmış, taşınabilir eğitim gibi uygulamalar yapılmış, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinde ve istihdamlarında yükseliş sağlanmış, Fatih Projesi başlatılmış ve 4+4+4 diye adlandırılan 12 yıllık zorunlu eğitim sistemine geçilmiş, müfredat bu doğrultuda yenilenmiştir (Yılmaz, 2014: 18). Müfredatın değişmesinin ardından bu dönemde yapılan yenilikler de oldukça köklü yenilikler olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle tüm öğrencilerin ücretsiz şekilde kitaplara erişebilmesi fırsat eşitliği bakımından oldukça büyük bir adımdır. Aynı zamanda zorunlu eğitim süresi ve kapsamıyla ilgili yenilikler de dikkatten kaçmayacak ölçüde büyük adımlar olarak görünmektedir.

Zorunlu eğitimi sekiz yıldan 12 yıla çıkaran 4+4+4 eğitim sistemi kısaca eğitimin kademeli olarak ayrılmasıdır. Bu sistemle ilkökul ve ortaokul dörder yıl olacak şekilde belirtilmiştir. Birinci kademe olan dört yıllık ilkökulu tamamlayan öğrenciler, beşinci sınıfla beraber kendi ilgileri ve istekleri doğrultusunda belirli okullarda eğitim alma hakkına sahip olacaktır. Bu sistemle liselerin de süresi dört yıla çıkmış ve zorunlu hale gelmişlerdir (Çam, 2015: 53). Bu şekilde kademeli bir eğitim anlayışının benimsenmesi öğrencilerin hangi alanda ilerlemek istediklerine karar vermeleri ve bu doğrultuda devam etmeleri açısından önemli görülmektedir.

Liselerin de zorunlu hale getirilmiş olmaları tüm bireylerin kişisel gelişimi ve toplumun eğitim seviyesinin yükselmesi açısından önemli bir adımdır.

Dikkat çeken bir diğer gelişme ise Fatih Projesi'dir. Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi ismindeki bu proje kısaca Fatih Projesi olarak geçmektedir. Proje'deki amaç her okula bilgisayar dönemi yerine her sınıfa bilgisayar dönemine geçmektir. Projenin içeriğinde eğitim-öğretimde fırsat eşitliğinin sağlanması ve okullardaki teknolojinin iyileştirilmesi hedefiyle öğrenme-öğretme sürecinde bilişim teknolojileri araçlarının daha fazla duyu organlarına hitap edecek şekilde, derslerde etkin olarak kullanılması maksadıyla okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında 570.000 dersliğe LCD panelli tahta ile internet altyapısı sağlanması bulunmaktadır. Bilgi teknolojileri donanımının etkili şekilde kullanılması için öğretmenlere hizmet içi eğitim verilecektir. Fatih Projesi şu bileşenlerden oluşmaktadır: Yazılım ve donanım altyapısının sağlanması, eğitsel elektronik içeriğin sağlanması, öğretim programlarında etkin bilişsel teknoloji kullanımı, öğretmenlerin hizmet içi eğitimi, güvenli, bilinçli, ölçülebilir ve yönetilebilir bilgi teknolojileri kullanımının sağlanması (Selçuk, 2013: 20-21). Bu dönemde teknolojinin gelişmesi ve her alanda etkisini göstermesi görüldüğü gibi eğitim alanına da yansımıştır. Eğitimin daha çağdaş ve daha rahat bir şekilde gerçekleştirilmesi için teknolojinin etkin bir şekilde kullanılması oldukça önemli bir durumdur.

1.3.4.2. Günümüz Türk Eğitim Sistemi'nde Eğitim ve Öğretim Kuramları

Türkiye'de 2004 yılı sonrasında geleneksel eğitim yaklaşımlarının terk edilerek yeni öğretim programlarının hazırlandığı görülmektedir. Bu yeni programlarda yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak çoklu zeka, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli öğrenme gibi yaklaşımlardan ve modellerden yararlanılmıştır (Güneş, 2010: 3). Yapılandırmacı yaklaşımın kendisinden önce gelen kuramları temellendirmeyi esas alması ve birden fazla kuramı temel alarak onların eksiklerini gidermesi, tercih edilmesindeki bir faktör olarak görülebilmektedir.

Piaget, Dewey, Bruner, Vygotsky gibi kuramcılarının çalışmalarıyla ortaya çıkmış olan yapılandırmacılık; günümüzde öğrenme süreçlerini açıklayan, bilgiyi zihinde yapılandırma anlayışına sahip, eğitim uygulamalarını yönlendiren sosyal, etkileşimsel ve gelişimsel yapılandırmacılık şeklinde türlere ayrılan bir yaklaşımdır

(Güneş, 2010: 9). Yapılandırıcı yaklaşımın bu şekilde türlere ayrılması, yalnızca tek bir noktaya odaklanmayıp kapsayıcı bir tavırda olması tercih edilmesindeki bir başka faktör olabilir. Kuramlar konusunda daha önce de bahsedildiği gibi eğitimde bir şeye odaklanırken diğerlerinin göz ardı edilmesi olumlu sonuçlar getirecek bir yaklaşım olamamaktadır.

Günümüz eğitim sisteminde en çok dikkat çeken kuram çoklu zeka kuramıdır. Bu kuram Alfred Binet tarafından geliştirilmiştir. Kurama göre sadece matematiksel zekayı ve dil zekasını ölçen testler, gelişen ve değişen insan zekasını ölçmekte yetersiz kalmaktadır. Kuramın savunucularına göre insanların sahip olduğu pek çok yetenek kalıplaşmış sınavlarla ölçülemez. Zekânın geliştirilebilir ve birçok yolla gösterilebilir olduğu savunulmaktadır (Yekrek, 2006: 35-40). Çoklu zekâ kuramının en çok dikkat çeken özelliği şüphesiz ki klasik sınavların yetersiz olduğu görüşüdür. Zekâ sadece matematiksel ve dilsel alanlardan ibaret olmadığından sadece o alanlara yönelik sınavlar yetersiz kalmaktadır. Aynı zamanda sadece bu alanlara yönelik olan sınavların sonuçlarına göre öğrencilerin değerlendirilmesi de olumlu bir tavır değildir.

Çoklu zekâ kuramında sekiz farklı zekâ alanı bulunmaktadır. Bu alanlar şunlardır: Sözel-dilsel zekâ, sosyal-kişilerarası zekâ, mantıksal-matematiksel zekâ, müziksel-ritmik zekâ, görsel-uzaysal zekâ, içsel-öze dönük zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, doğacı zekâ (Yekrek, 2006: 39). Görüldüğü üzere çoklu zekâ kuramında yer alan zekâ anlayışları kişilik özellikleriyle doğru orantılı bir durumdadır. Her öğrencinin aynı zekâ alanında gelişmiş olması beklenemeyeceğinden tek bir zekâ alanına yönelik olan sınavlarla her öğrenciyi değerlendirmenin olumlu bir sonuç vermesi de beklenmemelidir.

Çoklu zekâ kuramı dışında üzerinde durulması gereken bir kuram da beyin temelli öğrenme kuramıdır. Beyin temelli öğrenim, beynin en iyi ne şekilde öğrendiğine odaklanan bir yaklaşımdır. Öğrenme sürecini en iyi şekle getirmenin bir yoludur. Genel anlamda, anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi için beynin kurallarının anlaşılması ve öğretimin de bu kurallarla örgütlenmesi olarak tanımlanabilecek bir yaklaşımdır. Daha önceden üzerinde durulmuş olan nörofizyolojik kuram, beyin temelli öğrenme kuramı olarak da isimlendirilmektedir (Sadık, 2013: 37-38). Beyin temelli öğrenme her ne kadar tek bir nokta üzerinde durmakta ve örneğin öğrenmenin sosyal boyutunu göz ardı ediyor gibi görünmekte olsa da son derece

önemli olduğunun da altının çizilmesi gerekmektedir. Bahsedildiği gibi burada öğrenme süreci en iyi hale getirmenin bir yolundan bahsedilmektedir. Bundan dolayı herhangi bir kuram benimsenirken aynı zamanda beyin temelli öğrenmenin de üzerinde durulmasının oldukça faydalı olacağı söylenebilmektedir.

Son olarak üzerinde durulacak olan proje tabanlı öğrenme, hakkında birçok tanım kullanılan bir yaklaşımdır. En genel haliyle proje tabanlı öğrenme, öğrenme-öğretme sürecinin merkezine öğrenciyi alan, gerçek yaşamın uygulamalarına ve konularına yer veren bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım öğrenmenin projelendirilmesi anlayışına dikkat çekmektedir. Belirli bir amaca dönük, ilişkisel bir öğrenme vurgulanmaktadır. Bu yaklaşımda proje bir hedef değil, altyapı unsuru olarak ele alınmaktadır. Öğrenmenin ürün değil süreç boyutu vurgulanmaktadır. Öğrenmeye istenilen ölçüde ve öğrenene özgü bir yapı kazandıran bir yaklaşımdır (Alioğlu, 2014: 28). Öğrenme gerçekleşirken teorik boyut ne kadar önemliyse pratik boyut da bir o kadar, hatta belki daha da fazla önemli olmaktadır. Bundan dolayı da proje temelli öğrenme anlayışı son derece önemli bir noktadadır. Öğrenme işinde öğrencinin de aktif bir rolde olması ve çeşitli uygulamalar yapması hem öğrenmeyi kolaylaştıracak ve kalıcılığını arttıracak hem de pratik hayata da katkı sağlayacaktır diyebiliriz.

1.3.4.3. Günümüz Türk Eğitim Sisteminin Yapısı

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Eğitim Sistemi'nin yapısı belirlenmiştir. Bu kanuna göre Türk Eğitim Sistemi iki ayrı bölümden oluşmaktadır: Örgün Eğitim ve Yaygın Eğitim (Yazıcı, 2009: 27).

Daha önceden de üzerinde durulmuş olan iki konu örgün eğitim ve yaygın öğretim birbirleri arasındaki farklılıklardan dolayı eğitim sistemi içerisinde ayrılmaktadır. Örgün öğretim genel olarak bilinen ve klasik olarak okullarda yapılan ve zorunlu olan bir öğretimken yaygın öğretimde zorunluluk yoktur.

1.3.4.3.1. Örgün Öğretimin Genel Yapısı

Aynı seviyedeki ve belirli bir yaş grubundaki kişilere, amaca göre hazırlanmış olan programlarla, düzenli olarak okulda yapılan eğitime örgün öğretim adı verilmektedir. Örgün öğretimin içinde okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim bulunmaktadır (Korkmaz, 2005: 40). Kendi içerisinde bölümlere

ayrılan örgün öğretim zorunlu olan ve formal eğitim kapsamına girmekte olan eğitim türüdür. Her öğrenciye eşit şekilde yaklaşılmalı ve genel bir niteliği olan eğitim türüdür. Örgün öğretimin içeriği ise aşağıda alt başlıklar halinde incelenmiştir.

1.3.4.3.1.1. Okul Öncesi Eğitim

Okul öncesi eğitim kurumları 1739 sayılı kanunun 21. maddesine göre, bağımsız olan anaokulları olarak kurulabilmekte ve bunun yanı sıra gerekli görüldüğünde ilköğretim okullarına bağlı olan anasınıfları şeklinde ya da ilgili olan diğer öğretim kurumlarına bağlı olarak uygulama sınıfları şeklinde de açılabilir. Okul öncesi eğitim kurumları şu şekildedir: 0-36 aylık çocuklara eğitim ve bakım veren kurumlar olan kreşler, 36-72 aylık çocuklara eğitim veren ve bağımsız okullar olan anaokulları, 60-72 aylık çocuklara eğitim veren ve örgün eğitim kurumları bünyesinde açılan ana sınıfları, 36-72 aylık çocuklara eğitim veren uygulama sınıfları, yabancı öğrencilere hizmet veren özel yabancı anaokulları, azınlık vatandaşların çocuklarına eğitim veren özel azınlık anaokulları (Korkmaz, 2005: 40-41). Okul öncesi eğitim daha önceden bahsedilmiş olsa da tekrar vurgulanması gereken önemli bir konudur. Çocukların bir anda okula başlamalarındansa daha öncesinde okula yönelik bir eğitim alarak hazırlanmaları uyum sağlamalarında ve ilerlemelerinde oldukça katkı sağlayacaktır.

1.3.4.3.1.2. İlköğretim

İlköğretim kurumlarının gelişimine bakıldığında 1997 senesine kadar beş yıllık ilkokul kurumları ile üç yıllık ortaokul kurumlarından oluşan bir yapısı olduğu görülmektedir. 1997 senesinden itibaren bu iki kurum birleştirilmiş ve ilköğretim kurumları sekiz yıllık kesintisiz eğitim kurumları haline gelmiştir. İlköğretim okullarında verilen sekiz yıllık eğitimin sonunda bitirenlere ilköğretim diploması verilmektedir. İlköğretimin temel amaçları şunlardır: Her öğrenciye iyi bir vatandaş olmak için gereken temel bilgi, alışkanlık, davranış ve becerileri kazandırmak ve onları milli ahlak anlayışına uygun şekilde yetiştirmek, her öğrenciyi kabiliyet, ilgi ve istidatları doğrultusunda yetiştirerek üst öğrenime ve hayata hazırlamak (Yazıcı, 2009: 35). Ancak ilköğretim kurumlarının 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren dört yıllık ilkokul ve dört ortaokul kurumları olarak ayrıldığı görülmektedir.

İlköğretim çocukların kişiliklerini kazanmasında ve birey olarak topluma girmelerinde oldukça önemli bir noktadır. Erken yaşta başlanan bir eğitim olduğundan örgün eğitimdeki en önemli basamak olduğu söylenebilir. Öğrencilerin hem okulla ilgili hem kendileriyle ilgili gidişatlarının şekilleneceği bir basamak olduğundan en çok ciddiye alınması gereken eğitim basamağı olarak karşımıza çıkmaktadır.

1.3.4.3.1.3. Ortaöğretim

Ortaöğretim; ilköğretime dayanan ve en az dört yıllık olan genel, teknik ve mesleki öğretim kurumlarını kapsamaktadır. Ortaöğretimin temel amaçları şunlardır: Tüm öğrencilere ortaöğretim seviyesinde ortak bir genel kültür kazandırmak, onlara toplum ve kişi sorunlarını tanımak, çözüm yolları aramak, ülkenin sosyal, kültürel ve iktisadi kalkınmasına katkıda bulunma gücünü ve bilincini kazandırmak, öğrencileri çeşitli okul ve programlarla yetenek ve ilgileri doğrusunda yükseköğretime veya bir mesleğe hazırlamaktır (Bayrak, 2008: 163). Ortaöğretim de fazlasıyla önemli bir niteliğe sahiptir. Öğrencilerin kendi ilgi ve becerilerini keşfedip bu doğrultuda ilerlemeleri açısından oldukça önemli bir noktadır. Aynı zamanda yetişkinliğe yaklaşılan bir yaşa denk gelmesi bakımından öğrencilerin kültürel anlamda da donatılmaları bu dönemde başlamaktadır.

Ortaöğretim, çeşitli programlar uygulamakta olan liselerden oluşmaktadır. Öğrenciler yeteneklerine ve isteklerine göre bu programlardan birine yönelmektedirler. Yapı itibarıyla ortaöğretim genel ortaöğretim ve mesleki ve teknik ortaöğretim olarak ikiye ayrılmaktadır. Genel ortaöğretim, ortaöğretimin temel amaçlarıyla aynı amaçlara sahiptir ve genel liseler, Anadolu liseleri, sosyal bilimler liseleri, fen liseleri, Anadolu öğretmen liseleri, spor liseleri, çok programlı liseler ve Anadolu güzel sanatlar liselerinden oluşmaktadır. Mesleki ve teknik ortaöğretim ise meslek ve il alanlarına iş gücü yetiştirmekte olan ve öğrencileri iş alanlarına, yaşama ve yükseköğretime hazırlayan kurumlardır. Erkek teknik öğretim okulları, kız teknik öğretim okulları, din öğretimi okulları ve ticaret ve turizm öğretimi okullarından oluşmaktadır (Bayrak, 2008: 164). Ortaöğretimde bu şekilde bir ayırım olması daha önceden de bahsedilmiş olan sebeplerden dolayı önemlidir. Sadece tek bir alana odaklanan bir eğitim anlayışının olması, öğrencilerin hepsinin tek bir alana karşı yetenekli ve ilgili olmayacaklarından olumsuz sonuçlar doğurabilir. Ancak sadece

mesleki ve teknik ortaöğretim için geçerli olması gereken bu durumun genel ortaöğretim için de geçerli olması bir takım sakıncaları da beraberinde getirmektedir. Şöyle ki; genel ortaöğretimin kendi içerisinde genel liseler, Anadolu liseleri, fen liseleri şeklinde ayrılmış olması eğitimde fırsat eşitliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Dolayısıyla genel ortaöğretimin tek bir çatı altında toplanması ve öğrencilere eşit fırsatlar sunularak üniversiteye öğrenci hazırlayan kurumlar haline getirilmesi gerekmektedir. Mesleki ve teknik ortaöğretimin ise günümüzde olduğu gibi öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre farklı bölümlere ayrılması uygun görünmektedir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında bu şekilde bir ayırım olmasının öğrenciler açısından oldukça önemli olduğunu söyleyebiliriz.

1.3.4.3.1.4. Yükseköğretim

Yükseköğretim, ortaöğretime dayalı olan ve en az iki yıllık eğitim veren eğitim kurumlarını kapsamaktadır. Yükseköğretimin amacı; toplumun çeşitli kademelerdeki ve yüksek düzeydeki insan gücü gereksinimine ve ülkenin bilim politikasına göre öğrencileri yetenekleri ve ilgileri doğrultusunda yetiştirmek, bilimsel alanlarda çeşitli araştırmalar yapmak, araştırmaların inceleme sonuçlarını gösteren ve bilimin ve tekniğin ilerlemesine katkı sağlayan yayınlar yapmak, çeşitli kurum ve kuruluşların istekleri doğrultusunda araştırmalar ve incelemeler yaparak görüş bildirmek, kamuoyunu aydınlatıcı ve toplumun genel seviyesini yükseltecek bilimsel verileri yazılı ve sözlü olarak halka bildirmek ve yaygın eğitim hizmeti sağlamaktır. Yükseköğretim kurumları; fakülteler, yüksekokulları, enstitüler, konservatuarlar, meslek yüksekokulları, araştırma ve uygulama merkezlerinden oluşmaktadır (Polat, 2008: 50). Örgün öğretimin zorunlu olmayan basamağı yükseköğretim olarak karşımıza çıkmaktadır. Temel anlamda istekleri ve ilgileri doğrultusunda genel bir eğitim almış olan öğrenciler isterlerse yükseköğretim sayesinde belirli bir alana yoğunlaşabilmekte ve o alana yönelik kapsamlı ve özel bir eğitim alabilmektedirler.

Yükseköğretim amaçları, yöntem ve kaynakları bakımından ilköğretimden ve ortaöğretimden ayrılmaktadır. İlköğretimde ve ortaöğretimde asıl amaç mevcut olan bilgi birikiminin aktarılmasıdır. Kaynaklar ve müfredat önceden belirlenmiştir. Ancak yükseköğretimin amacı yalnızca mevcut olan bilgileri aktarmak değildir. Üniversitelerdeki öğretim elemanları, yaptıkları bilimsel ve akademik çalışmaların

sonuçlarını öğrencilere aktarmak ve öğrencileri bilimsel araştırmalar yapmaya teşvik etmek durumundadır (Polat, 2008: 51). Yükseköğretimi diğerlerinden ayıran bu nokta aynı zamanda yükseköğretimin en önemli noktasıdır. Yalnızca mevcut olan bilgilerin aktarılmasının yanı sıra öğrencilere yeni çalışmalar ve araştırmaların aktarılması yükseköğretimin özelliğini ve önemini vurgulamaktadır.

1.3.4.3.2. Yaygın Eğitimin Genel Yapısı

Yaygın eğitim, örgün eğitimin yanında ya da dışında düzenlenen eğitim faaliyetlerinin tamamını kapsamakta olan eğitimidir. Yaygın eğitimde belirli bir yaş sınırlaması bulunmamaktadır. Yaygın eğitim faaliyetleri her yaş grubu için düzenlenebilmektedir. Toplumdaki hızlı değişimlere paralel olarak eğitimde esas olanın okul eğitimi olduğu görüşü de değişmektedir. Bu görüş doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığı, okul sisteminin yapılarında, programlarında, amaçlarında yeniden düzenlemeler yapmakta ve sürekli olarak eğitim bağlamında okul dışı eğitim ve öğrenme sistemini yaygınlaştırmakta ve geliştirmekte, yeniden yapılandırma çalışmalarına ağırlık vermekte ve eğitimin odaklandığı noktayı örgün eğitimden sürekli eğitime yöneltmektedir (Akalin, 2008: 162-163). Yaygın eğitim herhangi bir sebeple örgün öğretimden yararlanamayan kişiler için oldukça önemli bir konumdadır. Veya belirtilmiş olduğu gibi örgün öğretimin yanında da işlemekte oluşu, örgün öğretimde tam olarak üzerinde durulması güç olan çeşitli özel ilgili alanları ile ilgili eğitimlerin alınabilmesini sağlamaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan, değişik nitelikte ve türde 16 adet yaygın eğitim kurumu bulunmaktadır. Bu kurumlar şunlardır: Halk eğitim merkezleri, olgunlaşma enstitüleri, çıraklık eğitimi merkezleri, pratik kız sanat okulları, yetişkinler için teknik eğitim merkezleri, mesleki eğitim merkezleri, özel dershaneler, özel kurslar, eğitim ve uygulama okulları, bilim ve sanat merkezleri, endüstri pratik sanat okulları, açık ilköğretim, açık liseler, mesleki ve teknik açıköğretim okulu (Akalin, 2008: 163-164). Yaygın eğitime verilen desteğin artması ve yaygın eğitimin yaygınlaştırılması ile ilgili yapılan çalışmalar pek çok insan için faydalı olabilmektedir. Örneğin öğrencilik yaşlarında okula gitme şansı olmayan kişiler, eksik oldukları bilgileri yaygın eğitim sayesinde hangi yaşta olurlarsa olsunlar edinebilmektedirler. Okuma yazma bilmeyen ve örgün öğretim yaşının ilerisinde olan kişiler yaygın eğitim sayesinde okuma yazma öğrenebilmektedirler.

1.4. GÜNÜMÜZ TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN SORUNLARI VE İHTİYAÇLARINA GENEL BAKIŞ

İnsanların kendi yaşamlarını geliştirmelerinde bireysel, toplumsal ve çevresel yönlerden başarıya ulaşmalarında temel araç eğitimidir. Bunun yanı sıra eğitim, hem toplumsal hem de ekonomik kalkınmanın temelinde yer almakta ve doğal olarak tüm sektörleri etkilemektedir. Dolayısıyla bilginin güç olarak algılandığı günümüzde bir ülkenin kalkınması, ülkedeki o toplumun en iyi şekilde eğitilmesine bağlıdır. Tüm bu nedenlerden dolayıdır ki; günümüzde eğitime olan talep hızla artmakta ve eğitim düzeyini yükseltmek toplumlar için vazgeçilmez bir ihtiyaç haline gelmektedir. Bu bağlamda topluma yeni düşünceler, yeni değerler kazandırmak ve toplumun genel olarak bakış açısını değiştirmeyi temele alan ülkeler, bu çağdaşlaşma mücadelesinde eğitim sistemine önemli görevler yüklemişlerdir. Eğitim sisteminin üzerine düşen bu görevleri başarıyla yerine getirebilmesi için de sistemin yeniden yapılanmasına ve yeni bir bakış açısı kazanmasına büyük önem vermişlerdir. Bu noktada gelişmişlik seviyesini yükseltmek isteyen ülkeler geleneksel eğitimde köklü değişiklikler yaparak çağa uygun yeni eğitim modeli ile çağdaşlığı benimsemiş bireyler yetiştirmeyi amaç edinmişlerdir. Bu bağlamda Türk Eğitim Sistemi'ne bakıldığında; Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan itibaren Türk Eğitim Sistemi'ne milliyetçi-devletçi bir ideolojinin yön verdiği görülmektedir. Yeni kurulan Türk Devleti'nin temel amacı, Türk ulusunu milli değerler etrafında bir arada tutmak, bütünleştirmek ve Türk Devleti'ni yüceltmektir. Bu amacı gerçekleştirmek için de doğal olarak eğitime ağırlık verilmiştir. Dolayısıyla eğitimin temel kaygısı da öğrencilere milliyetçi değerleri aşlamak, onları devlete, ulusa sadakatle bağlı yurttaşlar olarak yetiştirmek olmuştur. Bu bağlamda eğitimin Cumhuriyet Dönemi'nde bir yenileşme, bütünleşme aracı olarak kullanıldığını söylemek mümkündür. Bu kaygıdan hareketle yeni Türk Devleti, kendine gerekli insan gücünü yetiştirmek ve gelişmiş ülkelerin seviyesine ulaşmak için okullar açmaya başlamış ve böylece devlet eliyle kurulan eğitim sistemi büyümeye başlamıştır. Yani Cumhuriyet Dönemi'nde daha çok okur-yazar nüfusu arttırmak amacıyla bir eğitim sistemi oluşturulmuştur.

Türk Eğitim Sistemi açısından günümüzde gelinen noktaya baktığımızda; halen sürekli bir yenileşme ve gelişme isteğinin ön planda olduğu ve halen gelişmiş ülkelerin seviyesine ulaşma çabası içinde bulunulduğu görülmektedir. Dünya ülkelerinin birçoğunda daha çok bilgi, daha üstün teknoloji üretmek amaç haline

gelmişken, ülkemizde gelişmiş ülkelerin özellikle Fransa ve ABD eğitim sistemlerinin model alındığı ve eğitim sistemimize kopyalanıp yapılandırılmaya, uydurulmaya çalışıldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra sürekli başa dönüp yenilenmeye çalışmaktan oturma bir eğitim sistemi oluşturulamamaktadır. Oysaki yapmamız gereken tek şey, kendi özümüze, kültürümüze uygun kendi ürettiğimiz bir eğitim sistemi oluşturmak, akabinde de dünyadaki gelişmelere bağlı olarak yenilikleri ilave etmek olmalıdır. Ancak günümüz Türk Eğitim Sistemi'ne baktığımızda; sistemin önündeki en büyük sorunun cumhuriyetin başlangıcında ortaya konulan eğitim hedeflerini 2000'li yıllar için yenileme sorunu olduğu görülmektedir. Halen günümüz okullarında uygulanan eğitim programlarının genel çizgilerinin 1920 ve 1930'larda geliştirilmiş olduğunu ve yeniliklerin nitel değil, eskiden olduğu gibi daha çok nicel boyutta olduğunu söylemek mümkündür. Dolayısıyla özellikle son zamanlarda eğitimde yenilik adına yapılanların çoğunun öncekilerin daha fazlası, daha çeşitlisini ortaya koymak ve denemek şeklinde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Özden'e göre; eğitim sistemindeki temel sorun, sistemin başlangıçta amaçlanan görevleri yerine getirmemesi değil, yeni gereksinimleri karşılayacak yeni amaçların ortaya konmamasıdır (Özden, 2002: 5). Buradan hareketle diyebiliriz ki; günümüz Türk Eğitim Sistemi'nin amacı; Cumhuriyet Dönemi'nde olduğu gibi okur-yazar nüfus oranını arttırmaktır. Oysaki sistemin bugünkü amacının okur-yazar oranını arttırmanın yanı sıra çağa ayak uydurabilen, girişken, yaratıcı, küresel düşünüp yerel hareket edebilen girişimci bireyler yetiştirmek olmalıdır. Bu bağlamda özellikle son zamanlarda bir takım çalışmaların olduğu muhakkaktır. Ancak bu çalışmaların daha çok teoride kaldığı, uygulamada birçok sorunla karşılaştığı daha doğrusu uygulanamadığı görülmektedir.

21. yy değişim rüzgârının çok hızlı estiği bir dönemdir. Dolayısıyla teknolojik, toplumsal, ekonomik ve siyasal yapıların sürekli ve hızla değiştiği görülmektedir. Bu durum ise toplumsal ve teknolojik sistemlerin yapı, insan, amaç ve işleyişlerinde de gerekli değişikliklerin yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Dolayısıyla bu yapılardaki değişimler de eğitim sistemini ve bu sisteme bağlı örgütleri değiştirmeye zorlamaktadır. Ancak diğer toplumsal, siyasal ve ekonomik sistemlerle sürekli etkileşim içinde olan eğitim sisteminin bu değişim rüzgârının

hızına ne ölçüde uyum sağladığı tartışmalı bir konudur. Bu noktada Saylan'ın da ifade ettiği gibi şu sorular akla gelmektedir:

Türk Eğitim Sistemi bireysel ve toplumsal beklentilere ne derece yanıt vermektedir?, Eğitim sistemi 21. yy'ın temel değerlerini öğrencilere aktarabiliyor mu?, Toplumların kalkınmasında, toplumsal hareketliliğin sağlanmasında eğitim yeterli rolü oynayabiliyor mu?, Toplumda demokrasi, eşitlik, adalet anlayışının yerleşmesinde eğitimimiz ne derece rol oynamaktadır? (Saylan, 2013: 268)

Bu bağlamda Türk Eğitim Sistemimizi ele aldığımızda sistemin hemen hemen tüm boyutlarında özellikle de yapı ve süreç boyutunda günümüzde meydana gelen gelişmelere yanıt veremediği, ayak uyduramadığı, sistemin genel amaçlarının tam olarak yerine getirilemediği özellikle de siyasal, toplumsal ve ekonomik işlevlerini başaramadığı herkes tarafından sürekli olarak dile getirilmektedir. Cumhuriyetin ilanından beri eğitimi iyileştirme, geliştirme, gelişmiş ülkelerin seviyesine çıkarma mücadelesi devam etmektedir. Ancak buna rağmen eğitimdeki sorunların her dönem daha farklı içeriklerle hatta daha karmaşık nitelik kazanarak devam ettiği görülmektedir. Bütün bunların nedeni, Gür ve Çelik'e göre; her iktidarın başa geldiğinde eğitimde reform yapmayı bir zorunluluk olarak görmesinden kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla yeterince araştırılmadan ve değerlendirilmeden yapılan reformlar eğitimin kalitesini arttırmak yerine düşürmektedir. Eğitim reformunu gerçekleştirenler yapılan reformların eğitim sisteminde nasıl bir değişime neden olacağını hesaba katmadıkları gibi toplumun geleceğini nasıl etkileyeceğine de yeterince önem vermemişlerdir (Gür ve Çelik, 2009). Buradan hareketle eğitim sistemimizdeki sorunların temelinde siyasetin gölgesinde yapılan eğitim politikalarının yer aldığını söylemek mümkündür. Her iktidar değiştiğinde eğitim sisteminde değişiklikler yapılmakta, dolayısıyla sistem etkinlik kazanamadan artıları eksileri tam olarak tespit edilemeden bir yenisinin eklendiği görülmektedir. Bu durum ise eğitim politikalarında bir süreklilik sağlanamamasına ve sistemin doğal olarak bir yapboz tahtasına dönüşmesine neden olmaktadır. Dolayısıyla bu durum eğitimin öznelere olan öğretmen ve öğrencileri bir boşluğa, boşvermişliğe sürüklemekte, yapılan değişiklikler tam olarak uygulanamamakta ve askıda kalmaktadır. Özellikle son zamanlarda eğitim sisteminde zaten var olan ve bir türlü çözülemeyen sorunlara küreselleşme ile birlikte yirminci yüzyılda bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı değişim ve dönüşümler sonucu ortaya çıkan yeni ihtiyaçlar

da eklenince sistemin daha da etkisiz ve verimsiz hale geldiği görülmektedir. Özetle diyebiliriz ki; eğitim sistemimizdeki temel sorun, eğitim sistemimizin hem siyasi ideolojilere göre belirlenmesi hem de başka ülkelerden ithal eğitim uygulamaları ve politikalarının ülkenin şartlarına uyarlanmadan, yeterli pilot uygulama süresi göz alınmadan uygulanmasıdır. Dolayısıyla eğitim sistemimizde istikrar ve devamlılık sağlanamamış, bununla birlikte var olan sorunların üstüne yeni sorunlar eklenerek sorunların devamlılığı sağlanmıştır. Özellikle de niteliksel sorunların halen artarak devam ettiği görülmektedir. Bazı araştırmacılar tarafından yapılan araştırmalar da bu durumu kanıtlar niteliktedir.

Bu araştırmacılarından Gedikoğlu, “Avrupa Birliği sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm önerileri” adlı çalışmasında eğitim sistemimizin sorunlarını okul öncesi eğitim, ilköğretim, orta öğretim ve yükseköğretim kademelerine göre ele almış, incelemiş ve ilgili kademelerdeki sorunları tek tek tespit ederek ortaya koymuştur. Gedikoğlu, Türkiye’de eğitim politikalarının her zaman siyasetin gölgesinde olduğunu, stratejik bir öneme sahip olmasına rağmen eğitime hiçbir zaman yeterli bütçenin ayrılmadığını, sistemin genellikle olanaksızlıklar içinde bir mücadele verdiğini, hızlı nüfus artışının ve beraberinde getirdiği kırsal kesimden kentlere göçün eğitim sistemini olumsuz yönde etkilediğini ifade etmektedir. Bunun yanı sıra eğitim sistemine ezberciliğin hâkim olduğunu, öğretmen yetiştirmede ciddi sorunların yaşandığını öğretmenlere gerekli yaşam standardı ve mesleki açıdan kendilerini geliştirme imkânı sunulmadığını da dile getirmektedir (Gedikoğlu, 2005).

Bu konuda yapılan diğer bir çalışma ise Gür ve Çelik tarafından Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETAV) için yapılan “Türkiye’de Milli Eğitim Sistemi: Yapısal Sorunlar ve Öneriler” adlı çalışmadır. Bu araştırmada Türk Eğitim Sisteminin sorunları, Milli eğitim sisteminin organizasyonu, yapısal müdahaleler ve istikrarsızlık, okul öncesi eğitimin yaygınlaşması, temel eğitimde okullaşma, sınıf geçme, ilköğretimden ortaöğretime geçiş, ortaöğretim okul türleri, meslek liselerinin ortaöğretimdeki payı, ortaöğretimden yükseköğretime geçiş, yeni müfredat ve finansman konuları başlıklar halinde ele alınmış ve incelenmiştir. Bu araştırmada elde edilen bulgulara baktığımızda; temel sorun olarak ülkemizde izlenen eğitim politikalarında, eğitim sisteminin bütüncül bir sistem olarak ele alınmadığı, dolayısıyla sistemin unsurları üzerinde yapılan değişikliklerin sistemin

diğer unsurları üzerindeki etkisinin yeterince analiz edilmeden yürürlüğe konulduğu ifade edilmektedir (Gür ve Çelik, 2009).

Bu konuda yapılan bir başka araştırma ise Yılmaz ve Altinkurt tarafından gerçekleştirilen “Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarına İlişkin Görüşleri” adlı araştırmadır. Bu araştırmada öğretmen adaylarının ülkemiz eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşlerine baktığımızda; merkezi sınavlar, kalabalık sınavlar, ezberci eğitim, donanım ve fiziki yapı eksiklikleri, mevcut öğretmenlerin niteliği, öğretmen atama sistemi, öğretmen sayısının azlığı ve alan dışı derse girme, öğretmen yetiştirme sistemi, eğitime erişimdeki eşitsizlikler, ideolojik ayırım ve kayırma, özel dershaneler, okulların finansman sorunları, mesleki ve teknik eğitim, rehberlik, birleştirilmiş sınıflar, taşınmalı eğitim, sistemin merkeziyetçi yapısı, okul aile işbirliği, okullarda şiddet, yükseköğretim mezunların istihdamı gibi konuların yer aldığı görülmektedir (Yılmaz ve Altinkurt, 2011).

Araştırmacılardan bir diğeri olan Özyılmaz ise “Türk Milli Eğitim Sisteminin Sorunları ve Çözüm Arayışları” isimli çalışmasında Türk eğitim sisteminin temel sorunlarını, eğitim yönetimi sorunu, eğitimde program geliştirme sorunu, eğitime ideolojik yaklaşım sorunu, uzmanlardan yararlanamama sorunu, öğrenci kişilik hizmetleri sorunu, çağdaş anlamda teftiş sorunu, eğitimde kamu ve özel okulların yeri sorunu, eğitimin finansman sorunu, öğretmen yetiştirme ve istihdam sorunu, orta öğretime ve yükseköğretime geçiş sorunu, eğitim kademelerinin sorunu, öğrenme-öğretme süreci sorunu ve eğitimin millileştirilmesi sorunu şeklinde sıralandığı görülmektedir (Özyılmaz, 2013).

Diğer bir araştırmacı olan Uygun ise, “Türk Eğitim Sistemi Sorunları: Geleneksel ve Güncel” adlı çalışmasında bu sorunları dört ana bölüm ve alt başlıklar halinde ele aldığı görülmektedir. Araştırmacı yorumsuz başlığı altında görsel içeriklere yer vererek değerlendirilmelerde bulunmuştur. Araştırmanın ikinci ana bölümü olan eğitimin yasal temellerine ilişkin sorunlar bölümünde; öğrenim hakkı, 4+4+4 eğitim sisteminin kademelendirilmesi, okullarda dil ve dil öğretimi, YÖK ve üniversite reformu beklentisi, üniversitelerin bölünerek küçültülmesi sorunlarına yer vermiştir. Okul yapılanmalarına ilişkin sorunlar başlığı altında; okul öncesi, ilköğretim, imam hatip okulları, özel okullar, taşınmalı okullar, öğretim ortamı ve öğretmen sorunlarını, eğitim-öğretim uygulamalarına ilişkin sorunlar bölümünde ise;

okul türleri ve bayram kutlamaları, okul andımızın eğitsel işlevinin tartışılması, okullardaki örtük mesajlar, eğitim kurumlarında sivilleşme, üniversiteye girişte kat sayı uygulaması gibi konulara değinmiş, son bölüm olan öğretmen sorunlarında ise öğretmen yetiştirilmesi, sayısal durumu, hukuki konumu, örgütlenme ve ekonomik durumları gibi sorunlara yer verdiği görülmektedir (Uygun, 2013).

Türk eğitim sistemindeki sorunların Eğitim İzleme Raporları'nda da yer aldığı görülmektedir. 2008 yılında Eğitim Reformu Girişimi tarafından hazırlanan "Eğitim İzleme Raporu 2007 adlı çalışmada; özellikle ilköğretim kademesinde her çocuğun bu kademeye ulaşması yönünde yapılan çalışmalarla sınırlı kalmaması aynı zamanda eğitimin içeriği ve yönetiminde yapılan değişikliklerin sınıf ortamına yansıtılması için öğretmenlerin acilen desteklenmesinin önemi üzerinde durulmakla birlikte okul öncesi eğitime daha çok önem verilmesi ve eğitim hizmetlerinin çeşitlendirilerek yaygınlaşmasının acil ihtiyaçlar arasında olduğu belirtilmiştir. Ayrıca raporda son zamanlardaki değişimlere bağlı olarak herkese kaliteli eğitimin sunulması özellikle eğitim hizmetlerinin dezavantajlı çocukların özel şartlarına yanıt verebilecek şekilde geliştirilmesi, eğitim alanındaki insan kaynaklarının kapasitesinin güçlendirilmesi ve eğitim yönetimindeki yapı ve süreçlerin iyi yönetim ilkelerini yansıtacak şekilde düzenlenmesi gibi konuların üzerinde de durulduğu görülmektedir (ERG, 2008).

Ayrıca 2010 yılında da yine eğitim reformu girişimi tarafından "Eğitim İzleme Raporu 2009" adlı çalışmada da eğitim sisteminin sorunları üzerinde yoğunlaşıldığı görülmektedir. Bu çalışmada ise bütün eğitim kademelerindeki eğitim kalitesi üzerinde durulmakta, özellikle de ortaöğretimde radikal değişikliklerin yapılmasında geç kalındığını ve bu değişikliklerin acil ihtiyaçlar arasında yer aldığı ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra raporda; tüm kademelerdeki öğrenme çıktılarının geliştirilmesine yönelik yoğun bir çaba içerisine girilmesi gerekliliği, eğitimin kalitesini arttırmak için öncelikle öğretmenin niteliğinin iyileştirilmesine yönelik desteklerin yapılması, yenilikçi uygulamalardan öğrenen, etkileşime dayanan yöntemleri kullanan, akran koçluğunu harekete geçiren, okul temelli ve yaygın bir hizmet için eğitim mekanizmasına yönelik eksik ve ihtiyaçların olduğu da ifade edilmektedir. Ayrıca raporda, Türk eğitim sisteminin sınav merkezli yapısı da gündeme getirilmekte ve eğitim sisteminde yeniden yapılanmanın önündeki en

önemli tehdidin kademeler arası geçişte uygulanan sınavlar olduğu belirtilmektedir (ERG, 2010).

Türk eğitim sistemindeki sorunların Bakanlık tarafından hazırlanan “MEB 2010-2014 Stratejik Planı”nda da yer aldığı görülmektedir. Bu durum ise Milli Eğitim Bakanlığı’nın da bu sorunların farkında olduğunu göstermektedir. Bu planda, Bakanlık merkez ve taşra teşkilatı birimlerinin ve dış paydaşların Bakanlığın güçlü ve zayıf yönleri olarak gördükleri ve Bakanlık için nelerin tehdit ve fırsat olarak algılandığı ifade edilmiştir. Buna göre Bakanlığın zayıf yanlarından bazıları şu şekilde belirtilmiştir. Bakanlıkta tekrarlanan işler ve aynı görevleri gerçekleştiren birimlerin olması, sınıf mevcutlarının fazlalığı, ikili öğretiminin ve birleştirilmiş sınıf uygulamasının devam etmesi, öğretmen yetiştirme ve istihdamında arz-talep dengesinin yeterince kurulamaması ve bazı bölgelerde yaşanan hızlı öğretmen değişimi, eğitim planlamalarının kısa dönemli yapılması ve sık sık değişiklik yapılması, sınıf mevcudu standartlarının ülkenin her yanında sağlanamaması, eğitime erişimde istenilen düzeye ulaşılamaması ve okullarda sunulan eğitim hizmetlerinin niteliğinin aynı düzeyde olmaması, hizmet öncesi eğitim veren yükseköğretim programları ile Bakanlığın istihdam stratejilerinin örtüşmemesidir (MEB, 2009). Bakanlığın ifade etmiş olduğu bu zayıf yönlerin hemen hemen yapılan bütün araştırmalardaki sorun alanlarıyla paralellik gösterdiği görülmektedir.

Türk eğitim sistemindeki sorunlar sadece yapılan araştırma ve stratejik planlarda yer almakla kalmayıp milli eğitim şuralarında da yerini aldığı görülmektedir. Özellikle 17. Milli Eğitim Şurası Kararları’nda sistemde kademeler arası geçişler, yönlendirme ve sınav sistemi ile ilgili bir takım sorunların olduğuna değinilmiş ve buna uygun öneriler ortaya koymaya çalışılmıştır (MEB, 2006). Ayrıca 18. Milli Eğitim Şurası’nda da öğretmen yetiştirilmesi, istihdamı ve mesleki gelişimi, eğitim ortamları, kurum kültürü ve okul liderliği, ilköğretim ve ortaöğretimin güçlendirilmesi, ortaöğretime erişimin sağlanması, spor, sanat, beceri ve değerler eğitimi, psikolojik danışma, rehberlik ve yönlendirme gibi konuların tartışılmaya açıldığı görülmektedir (MEB, 2010).

Gerek yapılan araştırmalar, milli eğitim şuraları gerekse stratejik planlara bakıldığında, farklı yıllarda farklı kişiler tarafından yapılmasına rağmen sorun alanlarının benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu durum ise yıllar itibari ile sorunların ortadan kalkmadığını hatta günümüzde de aynı sorunların katlanarak

arttığını ve halen devam ettiğini göstermektedir. Bu durumun temel sebebini ise sorunların detaylı bir şekilde incelenip kökten çözmek yerine daha çok günü kurtaran geçici düzenlemeler ya da ithal edilen modeller ile sorunların çözülmeye çalışılması olduğunu söyleyebiliriz.

Her toplum kendisine yeni katılan kuşağı topluma kazandırmakla görevlidir. Bu yeni kuşakları topluma kazandırma işi rastlantıya bırakılamayacak kadar büyük önem arz etmektedir. Bu nedenledir ki, her toplum yeni buluşlar yapabilecek, toplumsal değişmeyi başlatabilecek, çağın gereklerine ayak uydurabilecek yetenekte ve istekte bireyler yetiştirmek amacıyla temeli olan, oturmuş, köklü bir eğitim sistemi oluşturmak zorundadır. Ancak ülkemizde böyle bir sistemin henüz oturtulamamış olması yukarıda araştırmacılar tarafından ortaya konan bir takım sorunların ortaya çıkmasında ve bu sorunların halen çözülememiş olmasında önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Buradan hareketle yapılan bütün bu araştırmalar incelendiğinde eğitim sistemimizi derinden etkileyen birçok sorunun olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada günümüzde en fazla ön plana çıkan ve eğitim sisteminin temel birimi olan okullara yansımaları en fazla olan Eğitim sisteminin yapısal sorunları, Türkiye’de eğitim politikaları ve AB eğitim politikalarının Türkiye’ye yansması ve uygulanmasındaki sorunlar, Öğretmenlerin yetiştirilmesi ve yerleştirilmesindeki sorunlar, Türkiye’de sınav sisteminin yarattığı sosyo-ekonomik sorunlar, Eğitimde fırsat ve imkân eşitliği sorunu, Eğitimde toplumsal cinsiyet sorunu gibi sorunlara yer vermek önem arz etmektedir.

1.4.1. Türk Eğitim Sisteminin Yapısal Sorunları

Türk eğitim sistemi genel olarak değerlendirildiğinde aslında iki temel sorunun karşımıza çıktığı görülmektedir. Bunlar; pratik sorunlar ve yapısal sorunlardır. Pratik sorunlar denildiğinde daha çok mevcut yapı içerisinde karşımıza çıkan sorunlar akla gelmektedir. Yapısal sorun ise, eğitimin temel amacından uzaklaşarak ideolojik bakış açısıyla bireylerin yetiştirilmesi şeklinde ifade edilebilir. Yani, eğitimde pedagojik kaygıların yerini statik bir kişilik inşa etmeye yönelik belirli bir dünya görüşüne ve değer sistemine bağlı olarak bireylerin yetiştirilmesi şeklinde de yorumlayabiliriz. Bu bağlamda Türk eğitim sisteminin yapılanmasına baktığımızda; sistemin 3 Mart 1924’de yürürlüğe giren ve ülkedeki bütün eğitim kurumlarını Milli Eğitim Bakanlığı aracılığıyla devlet kontrolünde

tutulmasını öngören bir düzenlemeye dayandığı görülmektedir. Tevhid-i Tedrisat adını taşıyan bu düzenlemenin merkezîyetçiliğe dayanan bir yapıyı ortaya çıkardığı ve pedagojik kaygıların çok uzağında olduğu görülmektedir. Tevhid-i Tedrisat kanunu ekseninde şekillenmiş olan Türk eğitim sisteminde halen köklü bir değişikliğin yapılmadığı, sadece nicel sorunların çözülmeye çalışıldığı, nitel sorunların hala günümüzde devam ettiği görülmektedir.

Özellikle 1980 sonrası ve günümüzü de içine alan süreci değerlendirdiğimizde; eğitim sisteminin yapısal özellikleri, eğitim politikaları ve uygulamaları üzerinde eskiden beri var olan eğitim-iktidar ilişkilerinin halen canlılığını koruduğu görülmektedir. Günümüzde de etkisini sürdüren ve 1980 sonrası dönemde ön plana çıkan Türkiye’de liberal eğitim politikalarının uygulandığı Özal dönemi, Türk siyasi tarihinde “post modern darbe” olarak bilinen 28 Şubat 1997 sonrasındaki süreç ve 2002 sonrasında Adalet ve Kalkınma Partisi’nin iktidara gelmesinden sonra günümüzü de içine alan dönemde eğitim alanındaki gelişmelere bakıldığında; eğitimin ülkemizde sadece eğitimle ilgili bir kapsamda değerlendirilmediği, her dönemde eğitim üzerinde çeşitli iktidar yansımalarının etkili olduğu görülmektedir (Şimşek, 2012: 120). Bu durumun toplumsal açıdan kabul görmediği ve bu yönde sıkıntıların artarak devam ettiği bilinen bir gerçektir.

Karakütük, özellikle 1950’lerden sonra siyasi partilerin, eğitim politikalarının belirlenmesinde daha etkili olduklarını, ürettikleri bu politikalarla eğitim üzerindeki etkilerini daha da arttırdıklarını ve bütün bunlara bağlı olarak da eğitimin daha fazla siyasallaştığını ve eğitimde siyasi kadrolaşmanın gerçekleştirildiğini ifade etmektedir. Ayrıca eğitim üzerindeki bu siyasi etkinin ABD ile ilişkilerin artmasıyla birlikte ulusal sınırlarla sınırlı kalmadığını, uluslararası kuruluşlarında Türk eğitim sistemi üzerinde etkili olmaya başladıklarını belirtmektedir. Özellikle 1980 askeri darbesi sonrasında Atatürk İlke ve Devrimleri’nin, yasal düzenlemelerin üretilen eğitim politikalarıyla desteklenmediğini, dolayısıyla sistemin milliyetçi bir insan tipi yetiştirilmesinde etkisiz hale getirildiğini vurgulamaktadır. Karakütük’e göre; 1980 askeri darbesi sonrasında yetiştirilecek insan tipi üzerinde Türk-İslam sentezi etkili hale getirilmeye çalışılmış, daha sonraki dönemde ise Amerikan-İslam sentezi etkisini göstermeye başlamış ve bu durumda eğitim sisteminin yapısal özellikleri üzerinde etkili olmuştur (Karakütük, 2008: 291-292). Buradan da anlaşılacağı üzere

her siyasi olayla birlikte eğitim sistemi üzerinde sürekli bir değişimin söz konusu olduğu görülmektedir.

Sarıhan ise, 12 Eylül 1980 darbesinin yapılmasından sonra ülke yönetiminde bulunan askeri idarenin devrimciliğin, solculuğun ve dinci akımlarının karşısında Atatürkçülüğü yüceltme çabası içinde görüldüğünü, fakat yaptığı uygulamalarla halkın Atatürk'ten uzaklaşmasına neden olduğunu savunmaktadır. Bu dönemde tarih ve coğrafya derslerinin milli ifadesiyle anılmaya başladığını, İstiklal Marşı'nın bu dönemde tutuklanan kişilere zorla okutulduğunu, din dersinin okullarda zorunlu hale getirildiğini ve imam hatip okullarının arttırıldığını, bütün bu gelişmelerin ise ulusal eğitime zarar verdiğini belirtmektedir. Sarıhan'a göre bu dönemdeki askeri darbeden sonra gençler işkence korkusuyla ülke sorunlarına ilgisiz kalmışlar, dolayısıyla bireycilik ve batıya olan özeni daha da artmıştır. Yani Sarıhan, bu dönemde milli değerlerinin kaybolduğunu ileri sürmektedir. Sarıhan, Özal döneminde Türkiye'de ülkelerin haklarının korunması ve savunulması anlayışının kaybolduğunu ve onun yerine insanlarda köşeyi dönme bilincinin geliştirildiğini iddia etmektedir. Ayrıca Özal dönemindeki eğitim anlayışının Özal sonrası eğitim anlayışını da etkilediğini toplumda eğitim alanında Türkiye'nin geride, Batı'nın ileride olduğu düşüncesinin yer aldığı ve eğitimde milli bir anlayış yerine evrensel bir eğitim anlayışının ön plana çıktığını belirtmektedir (Sarıhan, 2003: 16-17). Sarıhan'ın bu ifadelerinden hareketle aslında 1980 darbesinin tıpkı 1960 askeri darbe de olduğu gibi eğitimi doğrudan etkilediğini, bunun yanı sıra özellikle toplumsal hayatta ciddi değişimleri ve kırılmaları da beraberinde getirdiği görülmektedir. Bu noktada 1980 askeri darbesinden sonra yapılan 1982 anayasasının eğitimle ilgili kararlarına bakıldığında; Türk eğitim sisteminin yapısal özelliklerindeki değişimler daha net bir şekilde görülmektedir. Bu anayasada eğitimle ilgili kararlar göz önüne alındığında daha önceki yasalarda yer almayan ve halen günümüzde tartışılan maddelerin yer aldığı görülmektedir. Bu maddelerle birlikte ülkemizde devletin eğitim alanındaki ağırlığının arttığını ve sadece devletin kendi çizdiği çerçeve içerisinde eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülmesine izin verdiği bir eğitim sistemi yapısının ortaya çıktığını ifade etmek mümkündür.

Ayrıca bu konuda Ercan da, bu dönemde eğitimin meta olarak değerlendirilmesi sürecinin hızlandığını öne sürmektedir. Ercan, eğitimin metalaşma sürecinin hızlanmasının süper lise, Anadolu lisesi gibi uygulamaların başlamasına ve

özel okullara devlet tarafından verilen desteğin artmasına neden olduğunu, eğitimde sınıf ayrımını ortaya çıkaran bu uygulamaların bizzat devlet tarafından başlatıldığını savunmaktadır. Ayrıca Ercan, bu dönemde yükseköğretimde vakıf üniversitelerinin sayısının arttığını ifade etmekte, bu üniversitelerle birlikte sadece ekonomik durumu iyi olanlara diploma pazarlandığını, bu diplomalarla birlikte öğrenciye daha iyi bir geleceğin de pazarlandığını, bu durumun adalet ve eşitliğin sadece günümüzde değil, gelecekte de ortadan kalkmasına neden olacağını dile getirmektedir (Ercan, 1999: 80-82). Bu durum tıpkı günümüzde de olduğu gibi zenginin daha da zenginleşmesi, fakirin daha da fakirleşmesini meydana getirmiştir.

Dünya genelinde 1990'lı yıllarda eğitimle ilgili genel duruma baktığımızda Erdoğan, bu dönemde küreselleşme döneminin hızlandığını, bunun yanı sıra Türkiye'de bazı kesimler tarafından ulusal değerlerden uzaklaşma ve onları hor görme şeklinde bir küresel algının oluşmaya başladığını savunmaktadır. Erdoğan, her ne kadar küreselleşme sürecinin Türk eğitim sistemi üzerindeki etkisi olursa olsun yine de bu sürece rağmen Ne Mutlu Türküm Diyene! Sözünün ve Türküm, Doğruyum, Çalışkanım... diye başlayan Andın ruhunun yaratılmasından vazgeçilmemesi gerektiğini de vurgulamaktadır (Erdoğan, 2008: 395). Ancak günümüzde Erdoğan'ın ifadesinin tersine milli değerlerimize indirilen bir darbe olarak değerlendirebileceğimiz andımızın kaldırılmasıyla birlikte bu ruhun kalmadığını ve bu ruhu gelecek nesillere aktarmaktan mahrum bırakıldığımız görülmektedir. Bu durum ise küreselleşme süreciyle birlikte gündeme gelen dünya vatandaşlığının ülkemizi de etkisi altına aldığını göstermesi açısından önem taşımaktadır.

Koray ise Türkiye'de son zamanlarda müfredat da yapılan değişikliklere vurgu yapmakta ve bu değişikliklerle müfredatın devrimci özünden uzaklaştırıldığını, eğitimin halka ait bir değer olmaktan çıktığını, ekonomik koşullara göre şekillendiğini ve öğrencilerin daha çok kısa sürede somut getirisi olan alanlara ulaşmaya şartlandırıldıklarını ifade etmektedir. Ayrıca Koray, Atatürk ilkelerinden olan devletçilik ilkesinin daha da zayıfladığını, buna bağlı olarak da eğitim sistemimizde ekonomik temelli olan ithal eğitim programlarının etkisinin daha da arttığını dile getirmekte ve bunu da küresel bir saldırı olarak yorumlamaktadır (Koray, 2006: 282). Cumhuriyetten günümüze kadar olan süreçte sürekli olarak dış ülkelerden ithal edilen eğitim anlayışlarının ülkemiz kültür ve eğitim gelenekleriyle

harmanlanarak Türk eğitim sistemine uygun hale getirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Bu durum teorikte olumlu çalışmalar olarak karşımıza çıksa da kendi özümüzü tam olarak yansıtmadığı için uygulamada birtakım sıkıntıların çıkmasına neden olmakta, dolayısıyla fayda yerine eğitim sistemimize ve uygulama alanlarına zarar vermektedir. Günümüzde de Fransa, ABD gibi ülkelerden sonra Kanada eğitim sisteminin ve müfredatının Türk eğitim sistemine uyarlanmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu durum ise, cumhuriyetten günümüze eğitim anlayışının değişmediğini ve halen ithal programlarla başarı sağlanabileceği yönündeki zihniyetin devam ettiğini göstermektedir. Buradan hareketle Koray'ın da ifade ettiği gibi bu küresel saldırının tüm eğitim sistemimizi hâkimiyeti altına aldığını ve bir türlü kendimiz olmayı başaramadığımızı söyleyebiliriz.

Neo liberal ekonomi politikalarının uygulandığı 1980'li yıllardan bu yana bu politikaların eğitime yansması yönündeki tartışmalar devam ederken ülkemizde 28 Şubat 1997'de yakın tarihe "Post Modern Darbe olarak gelen yeni bir askeri müdahale yaşanmıştır. Bu müdahale ile birlikte bireylerin biçimlendirilmesi konusu gündeme gelmiştir. Bireylerin biçimlendirilmesi denince akla ilk gelen şey eğitim süreci olduğundan dikkatler bu alana çekilmiş ve 28 Şubat sürecinde de eğitim alanında ciddi yapısal sorunlar yaşanmıştır. Bu dönemde özellikle zorunlu eğitim süresinin kesintisiz sekiz yıla çıkarılması, imam hatip okullarının orta kısımlarının kapatılması, farklı kat sayı uygulaması ve başörtüsü ile ilgili yasak getirilmesi gibi bir takım değişikliklerin yapıldığı ve bu değişikliklerin Türk eğitim sisteminin yapısal özelliklerinin şekillenmesinde büyük etkisinin olduğu görülmektedir. Hatta 28 Şubat sürecinde yaşanan eğitim alanında meydana gelen yapısal değişimlerle ilgili tartışmaların günümüze kadar uzandığı da bilinen bir gerçektir. 28 Şubat süreci sonrasında meydana gelen siyasi atmosfere baktığımızda, Adalet ve Kalkınma Partisi'nin tek başına iktidara gelmesiyle birlikte başlayan 2002 sonrasındaki dönemde yeni bir değişim rüzgârının esmeye başladığı görülmekte ve Türk eğitim sisteminde 28 Şubat döneminde oluşturulan yapısal özelliklerin değişime uğradığı, hatta bazı alanlarda taban tabana zıt değişimlerin söz konusu olduğu görülmektedir. Bu değişimleri genel hatlarıyla değerlendirecek olursak; yeni ilköğretim programındaki değişiklikler, zorunlu eğitim süresinin kesintili 4+4+4 şeklinde 12 yıla çıkarılması, resmi törenlerin kutlanmasına dair değişiklikler, katsayı düzenlemesi, Kuran kurslarına gidebilme şartlarındaki değişiklik, 1739 sayılı Milli

Eğitim temel kanununda değişiklik, milli güvenlik bilgisi dersinin kaldırılması gibi uygulamaların ve bu dönemde üretilen politikaların Türk eğitim sisteminin yapısal özelliklerini önemli ölçüde etkilediğini ve değişikliğe uğrattığı görülmektedir (Şimşek, 2012: 125-126). Görüldüğü gibi Türk eğitim sisteminin yapısı, her iktidar döneminde büyük değişimlere maruz kalmakta, her gelen iktidar kendi ideolojisi yönünde sözde yenilikler gündeme getirmektedir. Fakat hiçbirisinde de eğitimin niteliğini iyileştirme yönünde bir gayretin olmadığını söylemek mümkündür.

Bütün bu gelişmeler ışığında özellikle günümüzde ön plana çıkan yapısal sorunları kısaca ele almak yerinde olacaktır. Bu bağlamda günümüz Türk eğitim sisteminin yapısal en temel sorunlarından birinin de sistemin merkeziyetçi yapısı olduğunu söyleyebiliriz.

Her ülkenin kendi toplumsal, kültürel, siyasi ve ekonomik yapısına uygun bir eğitim sistemi bulunmaktadır. Toplumların tüm sistemleri gibi eğitim sistemleri de toplumda kabul gören değerler çerçevesinde oluşturulur ve yönetilir. Bazı toplumlarda merkezi bir yapıya sahip eğitim sistemleri yer alırken, bazı toplumlardaki eğitim sistemleri adem-i merkeziyet özelliği göstermektedir. Örneğin; Almanya, ABD gibi ülkelerde eğitim sisteminde yerinden yönetime dayalı bir sistem hâkimken, Türkiye’de eğitim sisteminin merkeziyetçi bir özelliğe sahip olduğu görülmektedir. Bu merkeziyetçi yapıya bağlı olarak ülkemizde eğitimin örgütlenmesi ve eğitime ait faaliyetlerin yerine getirilmesinden birinci dereceden sorumlu kuruluş da Milli Eğitim Bakanlığı’dır. MEB’in üstlenmiş olduğu bu görevler merkez ve taşra örgütleri şeklinde yapılandırılmış olan birimleri tarafından yerine getirilmektedir. Merkez örgütü üst seviyede karar verme ve yürütme örgütü olarak görevini yapmakta, eğitim politikalarının geliştirilmesi ve eğitimin planlamasına ilişkin tüm kararlar bu örgüt tarafından alınmaktadır. Merkez örgüt Milli Eğitim Bakanlığı’nın başkanlığında müsteşar, genel müdürlükler, daire başkanlıkları, müdürler ve yardımcı personellerden oluşmaktadır. Taşra örgütü ise valilerin denetiminde il milli eğitim müdürlükleri, ilçelerde ise kaymakamların denetiminde ilçe milli eğitim müdürlükleri, okullar, öğretmenler ve yardımcı personellerden oluşmaktadır. Merkez örgütün başında Milli Eğitim Bakanı bulunmakta, Bakan yasa ve anayasalar çerçevesinde eğitimi kendi siyasal eğilimine göre yönetme hakkına sahiptir. Eğitim politikalarının ve planlarının oluşturulmasında Bakan müsteşar, Bakanlığa bağlı kurullar, genel müdürlükler ve daire başkanları yardımcı olurlar. Ayrıca Milli Eğitim

Bakanlığı'na bağılı danışma ve denetim birimleri ile sürekli kurullar da bulunmaktadır (Hesapçioğlu, 1998: 40-42). Görüldüğü gibi ülkemizde eğitim sistemi tamamen devletin tekelinde merkeziyetçi bir yapıya sahiptir. Merkeziyetçi sistem, bir ülkede siyasi bakımdan kanuni ve hukuki bir birliğin varlığını, idari bakımdan ise kamu hizmetlerinin tamamıyla idari fonksiyonun bir merkezde toplanmasını ifade etmektedir. Merkeziyetçi sistemin idari yönden anlamı, hizmetlerin görülmesi, bunlar için gerekli genel veya özel kararların alınması işinin bir elde toplanmasıdır. Siyasi yönden merkeziyetçi sistem ise federatif bir yapının bulunmadığı ülkelerde içte ve dışta ülkenin bütününde aynı hukuk kurallarının geçerli olmasıdır (Bozan, 2002: 36). Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere merkeziyetçilik, bütün işlerin bir merkezden yönetilmesidir. Bursalioğlu'na göre merkezden yönetim, “Örgüt içinde üst noktalarda yetkinin sistemli ve tutarlı biçimde saklanmasıdır. Kararların büyük bir kısmının o kararların gerektirdiği işleri yapanlar tarafından değil, onların üstündeki yöneticiler tarafından verilmesidir” (Bursalioğlu, 1991:167). Ülkemizde tüm kamu yönetimi sistemlerinde olduğu gibi eğitim sisteminin de bir merkeze bağılı olması ve eğitimle ilgili tüm kararların bu merkez tarafından verilmesi eğitim sistemimizin merkeziyetçi bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Aslında ülkemizde eğitim sisteminin tarihi geçmişine baktığımızda; eğitimde merkezileşme sürecinin Tanzimat Dönemi ile birlikte başladığı görülmektedir. Şöyle ki, Osmanlı toplum düzeninde eğitim daha çok devlet dışı kurumlar tarafından bir kamu hizmeti olarak gelişme göstermekteydi. Sadece devletin sürekli askerlerinin yetiştirildiği yeniçeri ocakları ile devlet yöneticilerinin yetiştirildiği Enderun devlete bağılı eğitim kurumları özelliği göstermekteydi. Osmanlı eğitim sisteminde görülen bu dağınık yapının, Tanzimat Dönemi ile birlikte belli bir oranda toparlanma eğilimine girdiği görülmektedir. Özellikle illerin ve sancakların merkezden denetlenmesi yönünde bir takım reformlar yapılmış, bu durum ise, devlet tarafından açılan okulların merkezden yönetilmesi anlayışını da beraberinde getirmiştir (Başaran, 1999: 94). Buradan hareketle Türk eğitim sistemindeki merkeziyetçi yapının temellerinin Tanzimat Dönemi'ne dayandığını söylemek mümkündür. Ülkemizde eğitim sisteminin devlet kontrolüne girmesi ve merkezileşmesi yönünde atılan adımlardan biri de “TBMM'nin 23 Nisan 1920'de açılmasından 9 gün sonra, 2 Mayıs 1920 yılında kabul edilen üç numaralı yasayla İcra Vekilleri Heyeti'nin kurulmasıdır. TBMM'nin İcra Vekilleri Heyeti'nde, ulusal eğitim işlerinden sorumlu

olacak hükümet kurumuna Maarif Vekâleti adı verilmiştir” (Sakaoğlu, 1999:111). Cumhuriyetin ilk yıllarında bir taraftan merkezileşme yönünde gelişmeler yaşanmakta iken, diğer taraftan da eğitim sisteminin mahalle mektepleri, idadiler ve sultaniler, kolejler ve azınlık okulları olarak üç ayrı kanalda yapılandığı görülmektedir. Dolayısıyla TBMM, eğitim sisteminde görülen bu dağınık yapıyı ortadan kaldırmak için 3 Mart 1924’de Tevhid-i Tedrisat yasasını çıkarmış ve böylece eğitimle ilgili bütün kurumlar eğitim Bakanlığına bağlanmıştır. Bütün bu gelişmeler sonucunda Türkiye Cumhuriyeti eğitim sisteminde merkezileşme anlayışının ortaya çıktığı ve yerleşmeye başladığı görülmektedir. “Cumhuriyetle birlikte eğitimin merkezden yönetilmesi geleneğini koşullandıran iki parametre bulunmaktadır. Bunlardan biri politik, diğer ise ekonomiktir” (Özdemir, 2005:101) Cumhuriyet eğitim sisteminin merkezden yönetilmesinin politik nedenine baktığımızda aslında bu nedenin temelinde yeni kurulan Türk devletinin yeni değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasının yatmakta olduğunu, bu durumun ise sistemde merkeziyetçi, otoriter bir anlayışın ön plana çıkmasında önemli bir etken olduğunu söyleyebiliriz. Bu dönemde eğitim sisteminde merkezi bir yapının hâkim olmasında önemli rol oynayan diğer bir etmen ise 1930’lu yıllarda dünya ekonomik sisteminde meydana gelen yapısal değişimlerdir.

Ekonomide meydana gelen bu yapısal değişimin ana nedeni ise birçok iktisatçı tarafından 1929 Dünya ekonomik bunalımı olarak gösterilmektedir. 1929 yılında Ekim ayında New York borsasındaki hisse senetlerinde ani bir düşüş meydana gelmiş ve bu durum tüm dünyada domino etkisi yaratmış ve çok kısa bir sürede bu bunalım büyük boyutlara ulaşmıştır. Borsada başlayan bu kriz, sanayi üretimi ve ücretlerdeki düşüşleri de beraberinde getirmiştir. Bu bunalımın devam ettiği dört yıllık süre içinde dünya sanayi üretiminde yarı yarıya bir azalma söz konusu olmuştur (Özdemir, 2005: 156). Bu ekonomik bunalımın süresinin uzaması ve beraberinde getirdiği işsizlik ekonomide büyük sarsıntılara yol açmış ve büyük bir krizin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu krize ilişkin en önemli çalışmalardan birini İngiliz iktisatçı John Maynard Keynes yapmıştır. Keynes, 1936 yılında yayınlanan İstihdam, Faiz ve Para Genel Teorisi adlı yapıtında genel olarak çağdaş bir sanayi ekonomisinde herhangi bir zaman noktasında genel istihdam düzeyini belirleyen unsurlar üzerinde durmuştur (Özdemir, 2005: 156). Keynes, yapmış olduğu bu çalışmayla bu bunalımın üstesinden gelmek için devlet müdahalesinin

gerekliliğini ortaya koymuş ve bu yönde yapılan çalışmaların olumlu sonuçlar vermesiyle birlikte ekonomide devlet müdahaleciliği ortaya çıkmıştır. Dünyadaki bu gelişmelerin Türkiye'ye yansmasıyla birlikte ülkemizde de devletçi ekonomik kalkınma modeline geçilmiştir. Zaman içerisinde ekonomideki bu müdahalenin eğitime de yansması ve özellikle eğitimle kalkınma arasındaki güçlü bağın fark edilmesiyle birlikte eğitimdeki merkeziyetçi yapı daha da güçlenmiş ve eğitimde merkezden yönetim anlayışı iyice pekişmiştir. Bütün bu gelişmelerin akabinde özellikle İkinci Dünya Savaşı'ndan itibaren ekonomi ve eğitimde başlayan planlama dönemi Türkiye'de 1960'lı yıllarda ağırlık kazanmış ve planlı kalkınma modelleri gündeme gelmiştir. Bu dönemde sadece ekonomi de değil, eğitimde de planlamalar söz konusu olmuş, hatta eğitim planları kalkınmanın ayrılmaz bir parçası olmuştur. Hatta Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda eğitimle kalkınma arasında bir bağlantı kurulduğu görülmektedir. Bu planda bu bağlantı şöyle yer almaktadır:

Eğitim istenilen bir yaşama düzenine ulaşmak çabası olan kalkınmanın en etkili araçlarından biridir. Ulaştırılmak istenen düzenin değerlerini yerleştirmek, toplumu bu hedefe yöneltecek kişi ve grup davranışlarını yaratmak buna engel olabilecek değer ve davranışları değiştirmek eğitim ile olur. Eğitim aynı zamanda kalkınma çabasının gerçekleşmesi için gerekli nitelikte ve sayıda elemanların yetiştirilmesinde de başlıca yoldur. (MEB, 1993: 5)

Ayrıca eğitim planlaması yönündeki çalışmalar milli eğitim şuralarına da yansımış ve 5-15 Şubat 1962 tarihleri arasında çalışmalarını yürüten 7. Milli Eğitim Şurası'nda bütün yurttaki eğitimin belli bir sistem dâhilinde yaygınlaştırılması ve dönemin şartlarına uygun olarak ciddi bir eğitim planlamasının yapılması yönünde kararlar alınmıştır (MEB, 1962).

Bütün bu gelişmeler değerlendirildiğinde; Cumhuriyet Dönemi'nde hem cumhuriyetin değerlerini benimsemiş yurttaşlar yetiştirmek, hem de dönemin şartları içerisinde ekonomik gelişmeyi sağlamak için eğitimde merkeziyetçi bir yapının ağırlık kazandığı görülmektedir. Hatta cumhuriyetin kuruluşundan sonra Türk eğitim sistemi üzerine kapsamlı bir rapor sunan ünlü felsefeci ve eğitimci John Dewey'in yerelleşmeye vurgu yaptığı ve bu bağlamda Dewey'in eğitimin yönetiminde merkez ve taşra örgütleri arasında yetki dağılımının düzenlenmesinde merkeziyetçilikten uzaklaşarak temel politikaların bakanlık tarafından belirlenmesi dışında diğer konularda taşraya yetki devrinde bulunulması gerektiği konusunda bir takım öneriler

getirdiği görülmektedir (Şişman, 2003: 302). Ancak ülkenin içinde bulunduğu durum nedeniyle bu önerilerin dikkate alınmadığı, dolayısıyla Tanzimat Dönemi'nde başlayan eğitimde merkezileşmenin yapılan bütün çalışmalara rağmen günümüzde halen devam ettiği görülmektedir.

Ülkemizde Tanzimat Dönemi'nden beri hala geçerliliğini koruyan eğitim sistemindeki merkeziyetçi yapının özelliklerini şu şekilde ifade etmek mümkündür:

- Eğitim programları, ülkenin bütününde standarttır. Ülkenin özellik ve gereksinimleri ön plandadır.
 - Okulların eğitiminin nitelik olarak eşit olmasını ve böylece eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak daha kolaydır.
 - Eğitim toplumdaki egemen güçlerin baskısından kurtarılabilir.
 - Eğitim ülke düzeyinde planlamak daha kolaydır.
 - Eğitimde finansman ve insan kaynakları savurganlık engellenmiş ve daha dengeli ve rasyonel kaynak dağılımı sağlanmış olur.
 - Yerel insan kaynaklarından merkezde yararlanmak zordur.
 - Eğitim işgörenlerinin iş güvencelerini sağlamak daha kolay görülmektedir.
 - İşgören ücret ve yükselmeleri daha dengeli olabilmektedir.
 - Nitelikli personelin merkezde istihdam edilmesiyle taşrada nitelikli işgören istihdamı gereksizleşir ve dolayısıyla personel giderleri azalır.
 - Sorunlara dışarıdan ve daha tarafsız, nesnel olarak bakmak mümkündür.
 - Kimi can alıcı durumlarda merkez örgütü daha acil kararlar verebilir.
 - Merkezden kararlar genel olarak eksik bilgi ile verilir.
 - Merkezci yönetimde bürokrasi daha fazladır.
 - Okul bina, araç-gereç ve donanımları konularında standartlar geliştirmek daha olasıdır.
 - Okul-aile işbirliğini sağlamak daha zor olabilmektedir.
 - Okulun toplum tarafından benimsenmesi daha zordur.
- (Şimşek, 2011: 21)

Görüldüğü gibi merkezden yönetimin eğitimde standartlaşma ve fırsat eşitliğini sağlama gibi önemli faydaları bulunmaktadır. Ancak son zamanlarda artan nüfusla birlikte ihtiyaçların daha da büyük boyutlara ulaştığı ve bu yönetimin sağladığı varsayılan eşitliğin bile giderek daha çok ortadan kalktığı görülmektedir.

Özellikle 1970'li yıllarda meydana gelen petrol kriziyle birlikte gelişmiş kapitalist ülkelerdeki durgunluk ve karlılık oranlarının düşmesi gündeme gelmiş ve bu yıllardan itibaren giderek derinleşen bu kriz bütçe açığı gibi büyük sorunları da beraberinde getirmiştir. Bütçe açıklarının kapatılması vergi yükünün artmasına ve bu

yük de toplam tasarrufların ve yatırımların azalmasına, çalışma gayretinin düşmesine ve kayıt dışı ekonominin genişlemesine yol açmıştır (Özdemir, 2005: 160). 1970’li yıllardaki bu petrol bunalımıyla birlikte refah devleti anlayışının yok olmaya ve bunun yerine yeni liberalizm anlayışının yükselmeye başladığı görülmektedir. Özellikle 1980’li yıllarda kamu sektörü reformlarının gündeme gelmesiyle birlikte devletin yönetimdeki rolünün sınırlandırılması gerektiği savunulmuş ve bu aşamada da yerelleşme eğilimleri güç kazanmaya başlamıştır. Çok kısa bir süre içinde de bu yerelleşme politikaları eğitim alanında kendini göstermeye başlamıştır. Özellikle son zamanlarda toplumsal yapı ve işleyişte meydana gelen bu hızlı değişimler merkezi yönetimin sorunları çözmesini zorlaştırmış, bürokrasi ve kırtasiyeciliği arttırma gibi yan etkileri ortaya çıkarmıştır. Özellikle eğitim alanında yetkilerin merkezde daha fazla toplanmaya başlaması, sık sık değişikliklerin gündeme gelmesi, merkezde yapılan değişikliklerin yerelde uygulanamaması eğitimde yapılan bütün değişikliklere rağmen sorunların giderek daha fazla artmasını ve doğal olarak beraberinde halkın şikâyetlerini de gündeme getirmiştir. Özellikle “devlette merkeziyetçilik, çoğu kez, yetki devri ve yetki genişliği uygulamalarına yer verilmemesi, yerel yönetimlere yetki ve görev devri yoluna gidilmemesi biçiminde ortaya çıkmakta ve birçok sakıncaya neden olmaktadır” (TÜSİAD, 1995: 108). Devlette merkeziyetçiliğin ortaya çıkardığı bu sakıncaları ise şu şekilde ifade etmek mümkündür:

- Kırtasiyeciliğin artmasına, işlerin gecikmesine, acil gereksinimlerin karşılanamamasına yol açmaktadır.
- Hizmet ve yatırımların uygunluk ve yerindelik olasılığını azaltmaktadır.
- Halkın, kendisini çok yakından ilgilendiren ve etkileyen kamu hizmetleriyle bağlantısı olmamakta ve dolayısıyla kamusal kararlara katılımı azaltmaktadır.
- Taşradaki memurları, merkeze yazı yazan, soran, emir bekleyen ve ancak kendisine gelen emirleri uygulayan kişiler haline getirmekte ve onların yaratıcılığını yok etmektedir.
- Kamu kaynaklarının, günün iktidar partisi hesabına daha yanlı ve partizanca kullanımına yol açmakta, bunların yerel düzeyde denetimine imkân vermemektedir.
- Politik faaliyetlerin merkezde yoğunlaşmasına neden olmakta, politikacıların taşrada deneyim kazanmasını ve yetişmesini engellemektedir.
- Hizmet etkinliği kaybolmakta, kaynaklar verimli kullanılamamaktadır. (Özgen, 2011: 45)

Bütün bu gelişmeler ve sakıncalar göz önüne alındığında günümüz koşulları içinde başta eğitim ve öğretim hizmetleri olmak üzere bütün kamusal hizmetlerin merkezi yönetimle yerel yönetimler arasında dengeli ve tutarlı bir işbirliği yapma zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır. Bu durum günümüzde yerelleşme olarak gündeme gelmekte ve merkezi yapının olumsuzluklarını ortadan kaldıracak bir araç olarak değerlendirilmektedir. Son zamanlarda özellikle eğitimde büyük tartışmalara neden olan yerelleşme kavramı Usluel tarafından “merkez örgütünün elinde bulunan yetkinin, merkezin taşra örgütlerine ya da yerel yönetim örgütlerine aktarılması” (Usluel, 1995: 3-4) olarak tanımlanmaktadır. Günümüzde önemi gittikçe artan, ekonomik, siyasi, idari ve kültürel boyutlarıyla da ön plana çıkan yerelleşme, “karar alma sorumluluğu, gücü ve yetkisinin kuruluşlar arasında, üst seviyedeki kuruluşlardan alt seviyedeki kuruluşlara transferi” (Leung, 2004: 1) şeklinde de tanımlanabilmektedir. Yapılan bir diğer tanıma göre ise yerelleşme; “kamusal yetki ve sorumlulukların, merkezi yönetimden taşra örgütüne ve yerel yönetimlere ya da yarı özerk yönetim örgütlerine veya özel sektöre devredilmesi” (Keskin, 2008: 2)’dir. Bütün bu tanımlara baktığımızda kamusal faaliyetlerin halka yakın kuruluşlar tarafından yürütülmesinin esas alındığı görülmektedir. Eğitimde yerelleşme ise; “okul sistemlerinde politika oluşturma yöntemleri, kaynakların paylaşımı, gelirlerin harcanması, öğretmenlerin yetiştirilmesi, müfredatın belirlenmesi ve yerele devredilen okulların işletilmesi veya yönetilmesi işlerini kapsayan bir süreçtir” (Odabaş, 2016: 2). Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere eğitimde yerelleşmeyle eğitimle ilgili birçok hizmetin yerel yönetimler tarafından yürütülmesi öngörülmektedir. Yani devlet okulundan toplum okuluna bir geçiş söz konusudur.

Eğitimin yerelleşmesi, sadece belediyeler gibi yerel birimler tarafından eğitimle ilgili hizmetlerin üstlenilmesi ve yerine getirilmesi değildir. Eğitimin yerelleşmesi denildiğinde kamu hukuku anlamında bir yerinden yönetim söz konusudur. Bu bağlamda “eğitimin yerinden yönetiminin başlıca amacı, hizmetin temel alıcısı konumundaki öğrencilere daha iyi bir eğitim hizmetinin sunulmasıdır. Okullar açısından bakıldığında yönetim, finansman, program ve personelle ilgili karar verme gücüne sahip olma ve merkezi düzeyde yaşanan bürokratik sıkıntılara

engel olma amaçlanmaktadır” (Özgen, 2011: 46). Yani, yerelleşmeyle eğitimin daha sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesi hedeflenmektedir.

Dünyada gelişmiş ülkelerin birçoğunda yetkilerin yerel yönetimlere aktarıldığı ve halkın yönetimde daha çok söz sahibi olduğu görülmektedir. Aslında ülkemizde idari anlamda yerelleşme fikri Tanzimat Dönemi’ne kadar uzanmaktadır. Bu dönemde Prens Sebahattin, Osmanlı Devleti’nin içinde bulunduğu buhrandan kurtulması için Adem-i Merkeziyet fikrini savunmuş, ancak bu fikrin Osmanlı İmparatorluğu’nun parçalanmasına neden olacağı düşüncesiyle kabul edilmediği görülmektedir. Bugün geline nokta baktığımızda özellikle Türk eğitim sistemiyle ilgili sorunların merkeziyetçi bir anlayışla çözülmesinde ciddi sorunların olduğu görülmektedir. Hatta bazı kesimlerce Milli Eğitim Bakanlığı’nın kendisinin sürekli sorun üreten bir kuruma dönüştüğü ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra özellikle son zamanlarda Bakanlığın giderek hantallaştığı, yönetilemez bir yapıya sahip olduğu, merkezi yönetimin yetkilerinin bir kısmını taşra yönetimine devrederek daha işlevsel bir yapıya dönüştürülmesi, ayrıca sorunların yerinde daha iyi tespit edilip çözülebileceği, eğitim yönetimine ve sorun çözme sürecine toplumun da daha fazla katılması gerektiği yönünde tartışmaların giderek alevlendiği de görülmektedir. Bütün bu söylemlere bağlı olarak MEB’in günümüzde bazı çalışmalar yapmaya başladığı görülmektedir. Eğitimde yerelleşme konusunda yapılan bu çalışmalar içerisinde özellikle iki önemli gelişme dikkat çekmektedir. Bunlar, “Eğitim Bölgesi ve Eğitim Kurulları Yönergesi, Toplam Kalite Yönetimi ve Müfredat Laboratuvar Okulları Yönetmeliği’dir” (Keskin, 2003: 6). Ayrıca Dünya Bankası’nın desteğiyle meydana gelen diğer bir gelişme ise Okul Aile Birlikleri uygulamasının başlatılmasıdır. Bu uygulamayla birlikte Türkiye’de okulları işletme görevi, okul aile birliklerine verilmiştir. Milli Eğitim Temel Kanunu’da yapılan bir değişiklikle 2004 yılında yeni bir düzenlemeye konu olan birlikler, velilerden ve toplumun çeşitli kesimlerinden bağış kabul etme, okul içinde kantin, büfe, çay ocağı, kırtasiye, fotokopi, vb. gibi küçük işletmeler oluşturma ve okula ait spor ve konferans salonu, bahçe, vb. gibi çeşitli alanları kiraya verme gibi faaliyetleri yürüten “Okul Aile İşletmeleri” ne dönüştürülmüştür (Keskin, 2008: 7). Buradan da anlaşılacağı üzere ülkemizde Bakanlığın gelişmiş ülkelerdeki eğitimle ilgili meydana gelen birtakım yaklaşım ve modelleri örnek alarak okul gelişim modeli, okul bölgeleri, toplam kalite yönetimi gibi bazı projeleri gündeme getirmeye çalıştığı görülmektedir. Ancak

yapılan bu çalışmalar incelendiğinde, bütün bu çalışmaların halen merkeziyetçi bir tutum içinde ele alındığını, dolayısıyla yerelleşmenin tam olarak uygulanamadığını söylemek mümkündür. Aslında yerelleşmenin birtakım faydaları olduğu gibi bazı sakıncalarının olduğu da göz önüne alındığında yerelleşme doğrultusunda yapılan bu çalışmaların birtakım altyapı çalışmaları yapılmadan, sağlam bir temel oluşturulmadan gerçekleştirilmesi pek mümkün gözükmemektedir.

Hatta ülkemizde eğitimin yerelleşmesi gerektiği konusu kalkınma planlarında, milli eğitim şuralarında ve bazı akademik çalışmalarda da vurgulanmaktadır. “Özellikle serbestleşme akımlarının hızlandığı 1980’ler ve sonrasında kurulan hükümet programlarında merkezi yönetimin yarattığı sakıncalar ve bu sakıncaların giderilmesi için yerel yönetim birimlerine daha fazla sorumluluk verilmesi gerektiği üzerinde durulmuş ve yerelleşme anlayışı doğrultusunda görüşler beyan edilmiştir” (Bucak, 2000: 51). Buna benzer görüşler kalkınma planlarında da yer almaktadır. Bu bağlamda ülkemizde yerelleşmeye dair ilk söylemlerin 5. Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda yer aldığı, ancak eğitimde yerelleşmeyle ilgili herhangi bir hedef ve politikaya yer verilmediği görülmektedir (DPT, 1985). 6. Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda ise daha çok özel kesimin okul açmaya teşvik edileceği yönündeki genel çalışmalardan bahsedilmektedir (DPT, 1990). Eğitim sisteminin toplumu geliştirecek şekilde yeniden yapılandırılacağı, bunun için de yerel yönetimlere sorumluluk verileceği konusu ilk defa 7. Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda gündeme gelmiştir. Bu doğrultuda eğitim yönetiminin yapı ve işleyişle ilgili olarak milli eğitimde hizmet esasına göre bir yapılanmayı gerçekleştirmek, merkez teşkilatını makro düzeyde stratejik planlama, müfredat programı, araştırma-geliştirme ve denetleme yapan ve eşgüdüm işleriyle uğraşacak bir üst düzey karar organı haline dönüştürmek, bürokrasiyi azaltmak, taşra birimlerine ve yerel yönetimlere yetki ve sorumluluğu devretmek ve ailelerin eğitim sürecine katılımını sağlamak amacıyla yeniden düzenleneceği yönünde kararların bu planda yer aldığı görülmektedir (DPT, 2000: 85). 8. Beş Yıllık Kalkınma Planı’na bakıldığında; eğitim sisteminin bilgi çağı insanını yetiştirmek, nitelikli insan gücü ihtiyacını karşılamak ve bu şekilde ekonomide rekabet gücünü arttırmanın hedeflendiği görülmektedir. Bu doğrultuda planda eğitim sisteminin yetki devrini esas alan bir sistem bütünlüğü içinde yeniden düzenleneceği, ayrıca özel kesim ve yerel yönetimlerin eğitime katkısının sağlanması yönünde birtakım çalışmalar yapılacağı ve eğitimde kaliteyi

arttırıcı unsurlara yer verileceği belirtilmektedir (DPT, 2000: 84). 9. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda ise yerleşmenin daha çok katılımcılık boyutu üzerinde durulduğu görülmektedir. Eğitim programlarının yeniden gözden geçirilmesi, mesleki eğitimin geliştirilmesi, üniversite-iş dünyası işbirliğinin sağlanması ve bu konuların esnekliğe kavuşturulması üzerinde durulmuş, özellikle bu konularda halkın bilgilendirilmesi ve katılımcılığın yaygınlaştırılması, ayrıca taşra teşkilatlarına ve eğitim kurumlarına yetki ve sorumluluk devredilmesi gerektiği ifade edilmiştir (DPT, 2007). 2014-2018 yıllarını kapsayan ve 2013 tarihinde kabul edilen 10. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda ise daha çok eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması ve kalitenin artırılması üzerinde durulmuş, eğitimde yerleşme konusunda ise sadece eğitim yönetiminin adem-i merkeziyetçi kılınması gerektiği ifadesine yer verilmiştir (Kalkınma Bakanlığı, 2014). Eğitimde yerleşme açısından beş yıllık kalkınma planları genel olarak değerlendirildiğinde 7. Beş Yıllık Kalkınma Planı'ndan itibaren bütün planlarda eğitimde yerleşme konusuna az çok yer verildiği ve eğitimde yerleşmenin kaliteyi arttıracak yönündeki görüşlerin ileri sürüldüğü görülmektedir.

Yerleşme konusunda milli eğitim şuralarına baktığımızda; Yerleşme konusunun ilk defa 8. Milli Eğitim Şurası'nda yer aldığı görülmektedir. Bu şurada milli eğitim müdürlüklerine bir takım yetkilerin verilmesi yönünde kararlar alınmıştır. Özellikle milli eğitim müdürlüklerinin kendi illerinde uygulanacak olan orta öğretimin ikinci devresindeki programların yürütülebilmesi için mevcut bina ve tesislerin kullanım tarzının tespit edilmesi, öğretmenlerin çeşitli okullarda ve programlarda rasyonel olarak istihdam edilmesi gibi konularda görev ve yetkilerin verildiği ve bu konularda gerekli değişikliklerin yapılacağı vurgulanmaktadır (MEB, 1970). 9. Milli Eğitim Şurası'nda, 8. Milli Eğitim Şurası'ndaki eğitimde yerleşme ile ilgili kararların tekrarlandığı, 10. ve 11. Şurada bu konuda herhangi bir kararın yer almadığı görülmektedir. 12. Milli Eğitim Şurası'nda yerleşme ile ilgili özellikle eğitim programları ve finansman konularının ön plana çıktığı görülmektedir. Özellikle eğitim programları konusunda okullarda, yöreye ve talebe bağlı olarak seçmeli programların bulundurulması, okulların örgün eğitimle yaygın eğitimi bağdaştıracak, çevredeki çeşitli eğitim kurumlarının imkanlarını kullanma konusunda yetkiler verileceği ifade edilmiştir. Eğitimin finansmanı konusunda ise özel idare, belediyeler ve ortaöğretim öğrencilerinin eğitim harcamalarına katılmalarını sağlayıcı hukuki düzenlemelerin yapılacağı, Milli Eğitim Vakfı'nın, vakıf şirketleri

kurarak üretici bir kimliğe kavuşturulması ve sağlanan kaynaklarla eğitim hizmetlerinin yaygınlaştırılması, ayrıca okulların her türlü bağış, kurs gelirleri, kantin gelirleri ve diğer mahalli gelirlerinin toplanıp kendi okulları adına kullanabilmeleri için gerekli mevzuatın düzenlenmesi, TRT'nin reklam gelirleri, özel kurs ve dershanelerden eğitim payı alınması yönünde bir takım kararların alındığı görülmektedir (MEB, 1988). 13. Milli Eğitim Şurası'nda ise, daha çok yaygın eğitimde yerelleşme üzerinde durulduğu görülmektedir. Özellikle halk eğitimi başkanları ve müdürlerinin görev, yetki ve sorumlulukların mahalli ihtiyaçlara cevap verebilecek ve mahalli kaynakları kullanabilecek şekilde arttırılması, halk eğitim merkezlerinin program geliştirme, uygulama, değerlendirme konularında daha geniş serbestlik içinde çalışmaları, ayrıca yaygın eğitim yapan özel sektör kuruluşları ile gelir getirici yaygın eğitim yapan kamu kuruluşlarının belli oranlarda yardım etmesi yönünde bir takım kararların alındığı görülmektedir (MEB, 1990). 14. Milli Eğitim Şurası'na baktığımızda, daha çok okul öncesi eğitim ile ilgili olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitim kurumları binalarının yapılması için hazine arazilerinin belediyeler ve kooperatifler tarafından kullanabilmesi, ayrıca belediyeler, vakıflar, dini kuruluşlar, kamu iktisadi teşekküller, diğer özel müteşebbislerin okul öncesi eğitim kurumları açmalarının destekleneceği ve bu konuda teşvik edileceği yönünde kararlar alınmıştır (MEB, 1993). 15. Milli Eğitim Şurası'nda 2000'li yılların eğitim politikasını oluşturmak yeni çağın gereklerine uygun, çağdaş bir eğitim sistemi oluşturabilmek için yeni bir eğitim reformundan bahsedilmekte ve dolayısıyla yerelleşme konusunun daha fazla ön plana çıktığı görülmektedir. Bu yeni eğitim reformu doğrultusunda, Milli Eğitim Personel Taslağı hazırlanmış ve bu taslağa göre sözleşmeli öğretmen çalıştırılması ve öğretmen atama yetkisinin yerel yönetimlere devredilmesi üzerinde durulmuştur. Ayrıca eğitim alanında büyük yatırımlar için yeni ve sürekli kaynaklar sağlanması, okulların yönetim ve finansmanın yerel yönetimlerin meslek kuruluşlarının katılmaları ve desteklenmeleri yönünde düzenlemeler yapılacağı ifade edilmiştir. Bunların yanı sıra taşra örgütüne daha çok yetki ve sorumluluk verileceği, karar oluşumuna eğitimcilerin, halkın, taşra yöneticilerinin katılımını sağlanacağı ve yaygın eğitim merkezlerinin yerinden yönetimi ve yerelleştirilmesi konusunda bir takım çalışmalar yapılacağı belirtilmiştir (MEB, 1996). 16. Milli Eğitim Şurası'nın gündemini daha çok mesleki ve teknik eğitim alanında yapılacak olan yerelleştirme çalışmaları oluşturmaktadır. Şura'da

mesleki ve teknik eğitim programı ile ilgili yerel yapılanmanın güçlendirilmesi üzerinde durulmuş, bu konu ile ilgili her türlü kurum ve kuruluşların her aşamasında ki eğitimcilere ve yetkililere aktif bir şekilde karar verme sürecine katılmalarının sağlanacağı ifade edilmiştir. Ayrıca iş piyasasının insan gücü gereksinimlerinin yerel düzeyde değerlendirilmesi ve istihdama yönelik uygulamalara yönelmesi ve bunun için de yeni eğitim programlarının oluşturulması gibi düzenlemelerin ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Bunların yanı sıra mesleki eğitimin karar, uygulanma ve denetleme gibi hemen her aşamasında öğrenci, veli, işveren ve eğitim çalışanlarının yer aldığı yasal sendika ve dernek gibi meslek kuruluşları ve sivil toplum örgütlerinin katılımının sağlanması, mesleki eğitim programları hazırlanırken yerel özelliklerin dikkate alınması, yerel yönetimlere inisiyatif verilmesi, ayrıca belediyelerin hemen her birimine hizmet ve kaynak sağlamada aktif görev verileceği özellikle vurgulanmıştır (MEB, 1999). 17. Milli Eğitim Şurası'nda yerelleşme ile ilgili alınan kararların daha çok okul öncesi eğitimde yoğunlaştığı ve bu konu ile ilgili 14. Milli Eğitim Şurası'nda alınan kararların tekrarlandığı görülmektedir. Ayrıca 14. Milli Eğitim Şurası'nda alınan kararlara ilaveten merkez teşkilatının süreç odaklı olarak yeniden yapılandırılmasına, görev alanı olarak da stratejik planlama, yönlendirme ve denetim ile sınırlandırılmasına, bunun yanı sıra milli eğitim müdürlüklerinin her kararının vali onayından geçmesine yer verilmiştir. Bütün bunlarla birlikte okullarda tüm eğitimciler arasında yönetişime ve yatay ilişkilere dayalı sorumluluk ve yetki dengesinin kurulması yönünde kararlar alınmıştır (MEB, 2006). 18. Milli Eğitim Şurası'nda ise eğitimde yerelleşme ile ilgili şu maddelerin yer aldığı görülmektedir:

- 2023 yılına kadar ülkemizdeki demokratikleşme eğilimlerini de dikkate almak suretiyle okulların kendilerine özgü kimlik ve okul kültürleri oluşturabilecekleri ve okula dayalı yönetim anlayışı doğrultusunda özerk yapılara kavuşturulmaları sağlanmalı, okul yönetimleri yetkilendirilmeli ve güçlendirilmelidir.
- Yerel yönetimler taşınmalı sistemdeki öğrencilerin taşınması konusunda destek vermeli ve bu hususlar ile ilgili yasal düzenlemeler yapılmalıdır.
- Toplum ve yerel yönetimlerin okullara olan katkılarının artırılmasına yönelik düzenlemeler yapılmalıdır.
- Eğitim alanında faaliyet gösteren özel kurum ve kuruluşların istihdamdaki vergi ve primleri kalkınmada öncelikli yörelere

göre alınmalı, hizmet satın alma yoluyla özel okul kapasiteleri artırılmalı, arsa tahsisi ile ilgili problem çözülmelidir.

- Eğitim kurumlarının yapım, donatım ve tüm giderleri; il özel idarelerince, belediyelerce, köy tüzel kişiliklerince bütçe imkânları nisbetinde karşılanmalıdır.
- İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında sanat ve beceri amaçlı derslerin daha etkin işlenmesi amacıyla yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları vb. ilgili kurum/kuruluşlardan eleman desteği alınabilmesi ve iş birliği sağlanabilmesi için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. (MEB, 2010)

2014 yılında gerçekleştirilen ve daha çok okul yöneticileri ve öğretmenlerin niteliklerinin arttırılması ve görevlendirilmesi, okul güvenliği gibi konuların ağırlık kazandığı 19. Milli Eğitim Şurası'nda ise; eğitimde yerelleşmeyle ilgili açık ve net bir şekilde ortaya konan herhangi bir ifadenin yer almadığı görülmektedir (MEB, 2014).

Milli eğitim şuralarında yerelleşme ile ilgili gündeme gelen kararları genel olarak değerlendirdiğimizde; verimliliği arttırmak için milli eğitim örgütünde yeni düzenlemelerin yapıldığı ve merkez teşkilatının yeniden yapılandırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Eğitim sisteminde yeni düzenleme sürecine özellikle yaygın eğitim, okul öncesi ve meslek ve teknik eğitimde başlandığı, yerel birimler bazında daha çok milli eğitim müdürlerine yetki aktarılması ve hareket alanlarının geliştirilmesi söz konusu olmaktadır. Ayrıca merkezi yönetimin kapsam ve büyüklüğün azaltılması, bunun için de yetki ve sorumlulukların taşra ve merkez örgütü arasında dengeli bir şekilde dağıtılmaya çalışıldığı, eğitimle ilgili bütün kurum ve kuruluşların, yöneticilerin, eğitimcilerin, velilerin ve öğrencilerin karar alma sürecine katılmaya çalışıldığı, yerel yönetimlerin ve okulların yetki ve sorumlulukların arttırılması yönünde kararlar alındığı görülmektedir. Karar maddeleri genel olarak değerlendirildiğinde yetki ve sorumluluk dağıtılmasının temelinde finansman ihtiyacının olduğunu söylemek mümkündür. Özellikle son zamanlarda nüfusun artması ve zorunlu eğitim süresinin uzaması ile birlikte okullaşma oranının artması göz önüne alındığında bu ihtiyacın olmasının ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın bu ihtiyacı tek başına karşılaması mümkün olamayacağı söylenebilir. Bu bağlamda ülkemizde eğitimde yerelleşmenin özellikle de günümüzde bir zorunluluk olarak gündeme geldiğini söylemek mümkündür. Yine de şurada alınan bütün kararların eğitim sisteminin yerelleşmesi düşüncesi adına yapılmış olan önemli bir alt yapı olarak değerlendirebiliriz. Ayrıca 19. Milli Eğitim Şurası'nda eğitimde yerelleşme

konusuna açık ve net bir şekilde yer verilmemesini de günümüz koşullarında kısa sürede çözülmesi gereken daha önemli konuların ağırlık kazanmasından kaynaklandığını söyleyebiliriz.

Eğitimde yerelleşmeyle ilgili söylemlerin sadece kalkınma planları ve milli eğitim şuralarıyla sınırlı olmadığı, aynı zamanda bazı akademik çalışmalara da yansıdığı görülmektedir. Bu konuda yapılan çalışmalardan biri olan ve Özdamgacı tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinde, MEB'in yapı ve işleyişteki aksaklıkları değerlendirilmiştir. Araştırmada merkez teşkilatının yapı ve işleyişinde birçok sorunun olduğu, aynı işi yapan birimlerin görev çatışmasına girdikleri, görev tanımlarının olmamasından dolayı görevlerde bir belirsizlik olduğu, kalifiye personelin olmamasından dolayı taşra teşkilatında yapılması gereken işlerin merkez teşkilatı tarafından yapıldığı ve burada bir görev yığılmasının söz konusu olduğu, dolayısıyla bu görevlerin bir kısmının taşra teşkilatına devrinin gerekli olduğu ifade edilmiştir. Araştırmada ayrıca yetkilerin merkez teşkilatında toplanmasından şikâyet edildiği, iş akışındaki hiyerarşik basamağın çok fazla olduğu ve bu durumun işleri geciktirdiği, kararlara katılımı zorlaştırdığı, kırtasiyeciliği arttırdığı, bu sebeple de işlerin aksadığı ifade edilmiş ve bu durumdan kurtulmak için de yapısal değişimin çok acil bir gereklilik olduğu vurgulanmıştır (Özdamgacı, 1987: 140-144). Merkezdeki görevlerin taşra teşkilatına devredilerek bu yapısal değişimin gerçekleşebilmesi için öncelikle taşradaki personelin niteliğinin artırılması gerekmektedir. Aksi takdirde daha farklı ve yeni sorunların ortaya çıkması kaçınılmazdır.

Bir diğer çalışma da Barkçin tarafından yapılan eğitim yönetiminde yetki devrine ilişkin betimsel bir çalışmadır. Bu araştırmada merkeziyetçi yapı ve aşırı bürokrasi nedeniyle eğitim sorunlarının arttığı, bu sorunların yetişmiş insan gücünde nitelik kaybına yol açtığını, dolayısıyla da hemen bütün sektörlerde kalifiye eleman eksikliği olduğu, eğitim çalışanlarının yaşanan değişime ayak uyduramadığı, özellikle öğretmenlerin aşırı merkeziyetçi yapı nedeniyle yeterli hizmetiçi eğitim alarak kendini yenileyemediği, eğitim sorunlarının çözümü için ihtiyaç olan kaynakların merkezi yönetimin tekelinde olduğundan kullanılamadığı, giderek artan bu sorunların içinden çıkılabilmesi için yerel yönetimlerin geliştirilmesi, yerel yönetimlerle merkezi yönetim arasında işbirliğinin sağlanması ve bir takım yetki devrinin gerçekleşmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Barkçin tarafından yapılan

bu araştırmanın verileri, MEB üst düzey yöneticileri, valiler, belediye başkanları, il ve ilçe milli eğitim müdürleri ve Ankara'daki okul müdürlerinden seçilen örneklemelerden anket yoluyla elde edilmiştir. Ankette deneklere eğitim programı, öğretim, personel, öğrenci işleri, bütçe ve finansman konularında sorumlu yönetim kademesinin hangisi olması gerektiği sorulmuş ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara bakıldığında; MEB merkez teşkilatının eğitim programlarında içeriğin hazırlanması, eğitimle ilgili temel ilkelerin belirlenmesi, eğitim personelinin atanması, hizmet içi eğitim planlanması ve ücretlerin belirlenmesi gibi konulardan birinci dereceden yetkili olması gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca eğitim programlarının yerel ihtiyaçlara göre uyarlanmasının ilçe milli eğitim müdürleriyle okul müdürleri tarafından atama işlemleri, ödüllendirilme, disiplin kovuşturulmaları, ek ders ücretleri, emeklilik işlemlerinin taşra teşkilatı özellikle de valilik ve il milli eğitim müdürlüğü tarafından yapılması gerektiği sonucuna varılmıştır. Bunların yanı sıra valilikler, il özel idareleri ve zaman zaman il milli eğitim müdürlüklerine okullara arsa sağlanması, bina, tesis yapımı, onarımı, alt yapı hizmetleri, eğitim ödeneklerinin dağıtımı gibi konularda yetki verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın öneriler kısmında ise, eğitim-öğretim faaliyetlerinin planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesinde okul müdürlerine; eğitim finansmanı konusunda belediyeler ve yerel yönetimlerin yetkilendirilmesine, ücretlerle ilgili yetkinin merkez teşkilatında kalmasına ancak yan ödeme ve ek ders ücretlerinin belirlenmesinde ve hizmet içi eğitimin sağlanmasında il milli eğitim müdürlüklerinin görev alması yönünde önerilerde bulunulmuştur (Barkçin, 1994: 195-210). Bu araştırmanın bulgularını genel olarak değerlendirdiğimizde, eğitimde merkez teşkilatının yetkilerinin bir kısmını taşraya devretmesinin bir zorunluluk olduğunu söyleyebiliriz.

Eğitimde yerelleşme konusunda yapılan bir diğer çalışma ise Bucak tarafından yapılan ve MEB merkez ve taşra teşkilatı yöneticilerinin yetki devrine ilişkin görüşlerinin değerlendirildiği çalışmadır. Bu çalışmadaki veriler MEB merkez örgütünden şube müdür ve üstü yüz yönetici ile beş ilin taşra örgütünden tesadüfi örneklem yoluyla seçilen 145 eğitim yöneticisinden anket yoluyla toplanmıştır. Bucak'ın yapmış olduğu bu araştırmanın verileri eğitim süreçlerinde karar verme, planlama, personel, bütçe, denetim ve değerlendirme başlıkları altında toplanarak analiz edilmiştir. Bu araştırmanın bulgularına göre, eğitim sisteminin amaç ve

politikalarını saptama, eğitim-öğretim programlarında genel ilkeleri saptama ve içeriği belirleme, ders kitaplarının hazırlanması konularında merkez teşkilatının; seçmeli derslerin belirlenmesi, mesleki programların yerel ihtiyaçlara göre uyarlama, ders kitaplarının yayımlanması ve yeni okul açılması gibi konularda ise taşra teşkilatının yetkili olması yönünde görüşler ileri sürülmüştür. Değerlendirme sonunda çıkan sonuçlara baktığımızda ise; eğitime ilişkin proje hazırlama, okul bina ve tesislerin yapımı, onarımı, gelir gider planlarının uygulanması, bütçe ile ilgili harcamalar, atama ve özlük işlerinin yürütülmesinde taşra teşkilatının; kanun taslağı hazırlama ve kanuna ilişkin esasları belirleme, personel politikalarını belirleme, denetleme, değerlendirme konularında ise İlçe Mili Eğitim Müdürlüklerinin denetiminde merkez teşkilatının yetkili olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır (Bucak, 2000: 175-180). Yapılan bu araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde; merkezi yönetimle yerel yönetimler arasında tam olarak bir işbirliği sağlanamadığı, taşra yönetiminde yapılması gereken birçok görevin halen merkezi yönetim tarafından yerine getirildiği, gelişmiş ve gelişmekte olan birçok ülkede yönetimdeki yetkilerin birçoğunun yerel yönetimlere başarılı bir şekilde aktarıldığı halde, Türkiye’de böyle bir sistemin halen kurulamadığı, hatta bu sistemin oluşturulması için alt yapının bile hazır olmadığı, dolayısıyla merkeziyetçi yapının ağırlığını koruduğu görülmektedir.

Bütün bu çalışmalardan hareketle günümüzde MEB’in halen yetki devrini tam olarak gerçekleştiremediği görülmektedir. Bu durumun sebebini Bozan yapmış olduğu “Merkeziyetçi Yönetimden Yerinden Yönetime Geçişte Alternatif Yaklaşımlar” adlı çalışmasında merkez teşkilatı kaynaklı nedenler ve taşra teşkilatı kaynaklı nedenler olarak iki grupta toplamaktadır. Bozan, bu çalışmasında MEB’in yetki devrini gerçekleştirememesinin merkez teşkilatı kaynaklı nedenlerini; merkez teşkilatı yöneticilerinin yetki devrindeki isteksizliği, merkez teşkilatında otoriter yönetim eğiliminin güçlü olması, merkez teşkilatının taşra teşkilatına yeterince güvenmemesi, merkez teşkilatının gücünü kaybetme kaygısı ve demokratik değerlere yeterince sahip olmaması olarak sıralamaktadır. Taşra kaynaklı nedenleri ise taşra teşkilatının yetki devri için vakti henüz erken bulması, taşra teşkilatının yetki devri için yeterli alt yapıya sahip olmaması, taşra teşkilatında yeterli uzmanın bulunmaması, taşra teşkilatının yetkiyi devralmadaki isteksizliği, devletin üniter yapısının bozulma kaygısı şeklinde ortaya koyduğu görülmektedir (Bozan, 2002:

168-169). Bozan'ın da ortaya koyduğu gibi eğitimde yerelleşmenin ülkemizde tam olarak yerine getirilememesinde özellikle devletin üniter yapısının bozulma kaygısının ve taşra teşkilatının yerelleşmeyi tam olarak uygulayabilmesi için yeterli, kaliteli bir alt yapıya sahip olmamasının daha fazla ön plana çıktığını söyleyebiliriz. Aslında yerelleşme eğitim alanına doğru olarak uygulanabilirse eğitimin kalitesini arttırmakta kullanılabilecek önemli bir strateji olduğunu ifade etmek mümkündür. Ancak bu stratejinin başarılı olabilmesi için öncelikle merkezi yönetimin otoriteyi kaybetme korkusundan vazgeçmesi, eğitimde yerelleşmeyi destekleyici bir rol üstlenmesi, yetki ve sorumlulukların merkezi yönetimle yerel yönetimler arasında dengeli bir şekilde dağıtması ve yerel yönetimlerin özellikle kalifiye eleman, finansman gibi konularda alt yapısının güçlendirilmesi, bu kurumların sürekli izlenmesi ve bu kurumlardaki yönetici ve eğitimcileri kendilerini yenilemeleri için zaman zaman eğitime tabii tutması gerekmektedir. Bütün bu şartlar yerine getirildiği takdirde eğitimde kalitenin artması gibi birçok konuda yerelleşmenin faydaları gündeme gelebilir. Bu konuda Galiani'nin yapmış olduğu bir çalışmayı örnek olarak verebiliriz. Galiani, ortaöğretimdeki okul yerelleşmesinin eğitim kalitesine etkisini ölçmek için öğrencilerin İspanya genelinde hükümetçe yapılan matematik ve İspanyolca testlerinden aldıkları puanları kullanarak merkezi hükümet tarafından yönetilen okulların öğrencilerine ait ortalama test skorları ile yerel idareciler tarafından yönetilen okulların öğrencilerinin test skorlarını karşılaştırmıştır. Çalışmanın temel sonucuna bakıldığında, ortaöğretimde okul yerelleşmesinin öğrenci performansını geliştirdiği yönünde bir yargının ortaya çıktığı görülmektedir. Ancak genel olarak değerlendirildiğinde karar verme otoritesi, hizmetin muhatabına yaklaştırıldıkça hizmet kalitesi ve performans artmış olsa da yerel yönetimler teknik kapasite bakımından yetersiz olduğundan yerelleşmenin avantajlarının ortadan kalktığı, güçsüz kaldığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Galiani, yapmış olduğu bu çalışmada mali açıdan iyi yönetilen şehirlerde yerelleşmenin öğrencilerin test skorları üzerinde olumlu etkileri olduğunu, ancak mali açıdan çok kötü durumda olan, büyük bütçe açıkları veren şehirlerde elde edilen skorların merkezi hükümetçe idare edilen okulların tamamından daha düşük olduğunu ifade etmektedir (Galiani, 2002). Galiani'nin yapmış olduğu bu çalışmada da görüldüğü gibi eğitimde yerelleşme doğru bir biçimde uygulanırsa eğitimde kaliteyi artırma gibi birçok faydaları söz

konusu olabilmektedir. Bu bağlamda eğitimde yerelleşmenin faydalarına yer vermek isabetli olacaktır.

Günümüzde en temel insan haklarından biride iyi bir eğitim alma hakkıdır. Temel hedef ise, eğitim hizmeti açısından üretim ve tüketim etkinliğinin sağlanmasıdır. Gelişmiş ülkelere baktığımızda, bir kısmını devletten aldığı kaynakların, yönetimde daha fazla söz sahibi olan halkın katılımıyla bu kaynakların daha fazla arttığı görülmektedir. Dolayısıyla yerel yönetimler daha fazla gelir kaynaklarına sahip olmakta ve halka daha fazla hizmet sunabilmektedir. Yani eğitimin yerelleşmesiyle birlikte hem maddi anlamda kaynakların artması hem de ailenin kendi çocuklarının eğitimine daha fazla katılması ve çocuklarının eğitimiyle daha yakından ilgilenmesi söz konusu olabildiği gibi eğitim talebinin belirginleşmesi, dolayısıyla kaynakların nereye ne ölçüde aktarılması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Ayrıca yerel halk çocuklarının daha iyi yetişmesi, başarılı olabilmesi için yerel yönetimleri, hizmet kalitesi ve kaynak kullanımları açısından daha etkin bir biçimde denetleme ve yönlendirme imkânına sahip olmakta, bu durum ise yerel yönetimleri diğerleri ile rekabete zorlamakta, rekabet ise kalitenin artmasını beraberinde getirmektedir. Böylece eğitime ayrılan kaynakların o bölgedeki eğitimin öncelikleri doğrultusunda kullanıldığı müddetçe bu durum ülke kalkınmasına yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda bir ülkenin yerel yönetimlerinin gelişmişlik düzeyiyle o ülkenin toplumsal gelişmişlik düzeyi arasında bir ilişkinin olduğunu söylemek mümkündür. Bu doğrultudaki görüşlere anayasamızda da yer verilmiş ve Türkiye Cumhuriyetinin 1982 Anayasası'nın 127. maddesinde “Yerelleşmenin insanların temel haklarını kullanmalarına imkan vermesi, üretim ve tüketimde etkinliği sağlaması ve demokrasinin gelişimine katkı sağlaması” (Özgen, 2011: 47) gibi üç temel amacından bahsedilmektedir.

Merkezi yönetimin eğitime ayırdığı kaynaklar azalmadıkça, eğitim hizmetinin yerel kaynaklar tarafından desteklenmesi eğitimin paralı olduğu anlamına gelmez. Sadece yerel halkın önceden belirlenen eğitim-öğretim faaliyetlerinin finansmanın bir kısmını üstlenmesi anlamına gelir. Eğitim-öğretim faaliyetleri yerel halkı doğrudan ilgilendiren bir faaliyettir, dolayısıyla merkezi yönetimden gelen kaynaklarla yerel halkın katkıları birleştirilince eğitimin temel sorunlarının çözümünde finansal kaynaklar artar ve bu da eğitimin kalitesinin artmasını sağlar. Ayrıca, genellikle merkez tarafından hazırlanan müfredat programları, yerel koşullar

dikkate alınmadan tüm ülke geneline uygulanmaya çalışılmakta, bu durum ise yerel ihtiyaçların tam olarak karşılanmasını engellemektedir. Bu engeli ortadan kaldırmak için merkezi yönetimin yerel yönetimlere yerel koşullara göre müfredat programları üzerinde bazı değişiklikler yapma, kendi ihtiyaçlarına ve yerel koşullara göre uyarlama olanağı sağlayarak bu sorunların birçoğunun ortadan kalkmasına yardımcı olabilir (Çınkır, 2002: 104). Özellikle öğrencilerin gerek yetenek ve ilgi alanlarına göre gerekse yakın çevredeki istihdam alanlarına göre yetiştirilmesinde müfredat programlarının yerleştirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Eğitimin yerelleşmesinin ülkenin kalkınmasında önemli bir yeri olduğunu ifade eden Akyar'a göre eğitim hizmetlerinin yerel yönetimler tarafından sunulmasının en az dört nedeni vardır. Bunlar:

- Eğitim hizmetleri için geçerli olan sosyal refah fonksiyonu, diğer hizmetlerden farklı olarak, bölgelere göre değişiklikler gösterir. Çünkü eğitim hizmetleri konusunda toplumun istekleri ve zevkleri her bölgede değişik olabilir. Yerel isteklere daha doğru ve zamanında karşılık verebilmek için, eğitim hizmetinin yerel yönetimler tarafından bir ölçüde organize edilmesi yerel düzeyde oluşan sosyal isteklere daha iyi bir karşılık anlamına gelir.
- Yerel yönetimler yerel imkânları daha iyi kavrayabilir, daha hızlı hizmet üretebilir veya sorunlara daha az bürokrasiyle daha çabuk çözümler üretebilirler. Bu ikinci fonksiyon ekonomik etkinlikle ilgilidir. Yerel düzeydeki bir hizmetin veya kamusal malın yalnızca merkezi yönetim tarafından sunulması yerine, yerel yönetimler tarafından sunulması, hizmetin maliyetini düşürücü etki yapabilir. Bunun yanında yerel yönetimler daha fazla sorumluluk almış olurlar ve daha etkin halk denetimine maruz kalırlar. Eğitim hizmetinin yerelleştirilerek maliyetinin düşürülmesi, yerel yönetimlere bu konuda belli alanlarda daha fazla sorumluluk yüklenip bu yolla kamuoyu denetiminin artırılması, eğitim hizmetinin kalitesini arttıracaktır.
- Üçüncü fonksiyon, yerel yönetimlerin potansiyel koordinasyon kabiliyetlerinin, özellikle yerel konularda merkezi yönetimden daha yüksek olmasıyla ilgilidir. Devlet yönetiminde kurumsallık, hizmetin koordinasyon kabiliyeti daha yüksek olan idareye bırakılmasını gerektirir. Aslında pek çok kamusal hizmette, hizmetin merkezden sunulmasını beklemek yerine, yerel yönetimin o konuda inisiyatif alması, hizmetin sunulmasında etkin rol üstlenmesi çok faydalı olmakta, en azından hizmet sunumunda gecikmeleri azaltmakta veya ortadan kaldırmaktadır. Bu durum eğitim hizmetleri açısından da geçerlidir. Yerel yönetimler kendi bölgelerine ait bazı eğitim hizmetlerini bir ölçüde koordine edebilirler. Bu konuda merkezi yönetimden çok daha başarılı olabilirler.
- Dördüncü fonksiyon ise, yerel yönetimlerin demokrasi için çok iyi bir araç olmalarında saklıdır. Yerel yönetimler tüm dünyada

demokrasi okulu olarak ifade edilirler. Yerel yönetimler, özellikle de etkinlik bakımından güçlü olan yerel yönetimler, hem siyasetin aktörleri hem de toplumlar açısından çok önemli bir siyasal eğitim sahası işlevi görürler. Yerel idarelerin demokratikleşme süreci ile ilgisi, öncelikle, yerel düzeydeki birtakım sorunların çözümüne yönelik girişimin ve önceliğin o bölgede yaşayan topluluğa bırakılarak, kendi sorunlarını kabul etme, kendi kendilerini yönetme alışkanlığını ve kültürünü geliştirmeleri beklentisinde kaynağını bulmaktadır. (Akyar, 2008: 29)

Bütün bu nedenlerden yola çıkarak yerel yönetimlerin bir toplum okulu oluşturulmasında ve eğitimin kalitesini artırılmasında önemli bir rol oynayacağını söyleyebiliriz. Ancak özellikle ülkemizde eğitimin yerelleşmesinin ve dolayısıyla eğitim hizmetinde kalitenin artırılmasının önündeki en büyük engellerden biri, halkın bilgisiz ve ilgisiz olması nedeniyle halktan gelen talebin yetersiz ve düzensiz olmasıdır. Oysaki, halkın katılımı ve desteğiyle sorunların yerinde tespit edilmesi ve bu sorunların sıcağı sıcağına çözülmesi eğitimin önündeki engellerin kalkmasında büyük önem taşımaktadır. Özellikle son zamanlarda eğitim camiasındaki nüfusun artışı göz önüne alınırsa merkezi yönetimin bu yükün altından tek başına kalkamadığı, dolayısıyla da eğitimde kalite ve başarının her geçen gün giderek daha da azaldığı görülmektedir. Bu başarı ve kalitenin artırılabilmesi için her şeyden önce merkezi yönetimin bir takım yetki ve sorumlulukları yerel yönetimlere devretmesi ve yükünü hafifletmesi gerekmektedir. Bu yükün azalmasıyla birlikte merkezi yönetim, ülkemizin acil ihtiyacı olan usta, yapıcı, önder, girişken kısacası kalifiye, uzman kişilerin yetiştirilmesinde üstüne düşeni rahatlıkla yerine getirebilecektir. Ayrıca eğitimde yerelleşmeyle birlikte merkez ile yerel yönetimler arasındaki iletişim hatları sağlamlaşacak, karar verme süreci kılacak, dolayısıyla kaynaklar okulun öncelikleri doğrultusunda daha etkin ve verimli bir şekilde kullanılabilecektir. Bütün bunların yanı sıra yerelleşme ile toplumun en küçük birimi olan ailenin eğitimle iç içe olması sağlanacak, bu durum ise ailenin dolayısıyla toplumun eğitilmesi, aydınlanması, kısacası bilinçli bir toplumun oluşmasında önemli rol oynayacaktır. Ancak ülkemizde Bozan'ın yaptığı araştırma sonucunda ortaya çıkan merkez ve taşra teşkilatı kaynaklı nedenleri göz önüne aldığımızda merkezi yönetimler ile taşra teşkilatı arasında bir işbirliği sağlanamadığı, yerelleşmenin uygun koşullar sağlanamadan uygulanmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu durum ise eğitimin yerelleşmesinde bir takım olumsuzlukları beraberinde getirmektedir.

Her şeyden önce eğitimde yerelleşme zaman alıcı ve uzun vadede gerçekleştirilebilecek bir meseledir. Örneğin, eğitim yönetiminin yerelleşmesi ile birlikte eğitim yöneticilerinin daha önce olmayan öğretimsel liderlik, toplum ve çevre ilişkileri ve okul yönetimi etkinlikleri gibi alanlarda da yetiştirilmeleri gerekecektir. Çünkü yerinden yönetimin etkili bir biçimde uygulayabilmesi, toplumun katılımının ve desteğinin sağlanabilmesi için, yerel eğitim yöneticilerinin politik becerilere de sahip olması gerekecektir (Çınkır, 2002: 106). Eğitim yöneticilerinin hem politik becerilere sahip olabilmesi, hem de eğitimde yerelleşme için gerekli olan diğer bilgilere sahip olabilmesi için iyi bir eğitimden geçirilmesi, hatta yöneticilik alanında yüksek lisans, doktora seviyesinde bir eğitim alması, bunun yanı sıra kişilik özelliklerinin de bu işleri layıkıyla yapmaya uygun olması gerekmektedir. Bütün bu şartların yerine getirilebilmesi için ise oldukça uzun bir zamana ihtiyaç vardır. Bu bağlamda ülkemizdeki duruma bakıldığında her hangi bir alt yapı çalışması yapılmadan aceleyle bir takım kararların alındığı ve uygulamaya geçildiği görülmektedir. Bu durum ise kişilikli, nitelikli ve becerikli personel eksikliği nedeniyle eğitimde yerelleşme sürecinin uygulanmasını zorlaştırmakta, hatta kaynak kullanımı konusunda bilgisi, becerisi olmayan yerel yönetimlerin zaman içerisinde bütçe açığı vermesine aşırı borçlanmasına yol açarak yeni sorunlar üretebilmektedir. Örneğin “İspanya’da yerelleşme üzerine gerçekleştirilen reform sürecinden sonraki on yılda birkaç bölgenin borçluluk seviyesinin endişe verici derecede arttığı” (Odabaş, 2016: 15) görülmektedir. Eğitim gibi sürekli değişen ve gelişen bir yapıya sahip kurumun ihtiyaçları ve masrafları da değişeceğinden yerel yönetimlerin bu değişen ihtiyaçları karşılama konusunda hem çevreden hem de merkezi yönetimden gelen paranın değerlendirilmesinde bir takım sıkıntılara düşebilirler. Bütün bunların sonucunda da İspanya’da bazı bölgelerde olduğu gibi yüksek miktarda borçlanmalar söz konusu olabilir. Dolayısıyla böyle durumların yaşanmaması için yerel yöneticilerin her yönden iyi yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu durum ise doğal olarak zaman gerektiren bir meseledir.

Yerel yönetimlerde, yönetim uygulamalarındaki zafiyetler de önemli bir sorun olarak karşımıza çıkabilmektedir. “Özellikle gelişmekte olan ülkelerde yoksulluk, sosyal-ekonomik eşitsizlik, siyasi rekabet ve yerel çıkar çevrelerinin yerel yönetimleri ele geçirme çabası yüzünden yerelleşme uygulamalarından olumsuz sonuçlar alınabilmektedir” (Odabaş, 2016: 22). Bazı yerel yöneticiler, zaman zaman

siyasi parti yada bazı baskı ve çıkar gruplarının etkisi altında kalarak yetkilerini yerel topluluğun ihtiyaçlarını karşılamak yönünde değil de siyasal ve ideolojik kaygılar, baskı ve çıkar gruplarının tercihleri yönünde ya da kendi çıkarları doğrultusunda kullanabilirler. Özellikle de eğitim gibi faydaları uzun vadede ortaya çıkabilecek kurumlarda, yöneticiler tekrar seçilme arzusuyla hareket edebilirler ve eğitim için kullanacakları kaynakları daha kısa vadede sonuçlar getirecek alanlara kaydırabilirler, bu durum ise eğitim alanında bir takım yolsuzlukları gündeme gelme ihtimalini arttırabilir. Bu bağlamda Türkiye’yi değerlendirdiğimizde, gelişmekte olan birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de özellikle siyaset ve bürokraside yolsuzluğun sıkça gündeme geldiği bilinen bir gerçektir. Bu bağlamda “Türkiye’de kamu idaresinin her bölümünde, belediyelerde, gümrük kapılarında, vergi dairelerinde, trafikte, tapu dairelerinde, kamu mallarının kiralanmasında ve orman arazilerinde, kamu bankalarından kredi alınmasında ve özel bankalarda yolsuzluk yaygın bir olgu” (Karagöz ve Karagöz, 2010: 10) olarak karşımıza çıkmaktadır. Buradan da anlaşılacağı üzere ülkemizde de yolsuzluk hemen her haberde karşımıza çıkmakta ve sık sık gündemi meşgul etmektedir. Bu durum ise hem merkezi yönetimde hem de yerel yönetimlerde hesap verilebilirlik konusunda sıkıntıların olduğunu ve denetim mekanizmalarının iyi işlemediğini göstermektedir. Durum böyle olunca eğitimde yerelleşmenin de bir takım sorunları gündeme getirmesi kaçınılmaz olacaktır. Dolayısıyla bu sorunlar eğitim hizmeti gibi önemli bir bütçeye sahip olan eğitim alanında kendini rahatlıkla gösterebilecektir. Bütün bu yolsuzlukların engellenebilmesi ve eğitim alanında tekel güçlerin kırılabilmesi için daha şeffaf ve hesap verilebilir bir yapının oluşturulması gerekmektedir. Bunun için ise eğitimde yerelleşme ile tüm bireylerin yönetime katılımını ve hesap soracak olanların sayılarının arttırılması gerekmektedir.

Eğitimde yerelleşme ile birlikte ortaya çıkabilecek olan diğer bir sorun ise yerel kamu kaynaklarının artışının, yerel ve bölgesel bazda bazı eşitsizliklere neden olması yönündedir. Özellikle “Okullar arasındaki kalite farkının da genişlemesine neden olan bu durumla birlikte yoksul ve zengin bölgeler arasındaki öğrenciler arasında performans açığının genişleyeceği” (Odabaş, 2016: 18) yönünde kaygıların olduğu görülmektedir. Eğitimde yerelleşme gerçekten de doğru bir şekilde uygulanmazsa varlıklı bölgelerdeki öğrencilerin daha iyi bir eğitim almalarına, yoksul bölgelerdeki öğrencilerin ise temel hakları olan eğitimden mahrum olmalarına

neden olabilir. Hatta zenginin daha zengin, yoksulun ise daha da yoksullaşması söz konusu olabilir. Bu durum ise zaman içerisinde tüm ülkede fırsat eşitliği ve eğitim hakkının ortadan kalkmasını beraberinde getirebilir. Bazı ülkelerde bu tip sorunların ortaya çıkmaması için bir takım önlemlerin alındığı görülmektedir. Örneğin, Şili’de batı Hemisfere’de kupon yöntemi uygulanmıştır. Ancak ailelerin bu kuponları depresyon yıllarında eğitim hizmetleri için kullanmak yerine bozdurarak başka ihtiyaçlar için kullandıkları görülmüştür. Dolayısıyla bu yöntemle de okulların özelleşmesi veya piyasalaşmasının düşük gelir gruplarına hizmet yönünde bir yararı olmadığı anlaşılmıştır (Odabaş, 2016: 18-19). Aslında bu noktada merkezi yönetim önemli bir rol oynamaktadır. Her eğitim bölgesindeki yoksullara devlet desteği sağlanması bu sorunu önemli boyutta çözecektir. Ancak yapılan yardımlar ailelere değil, yoksul öğrenciler adına yerel yönetimlere yapılmalı ve bu yoksul öğrencilerin parasız eğitim almaları sağlanmalıdır. Özellikle bölgesel bazda eşitsizliklerin önüne geçilmesinde nitelikli ve becerikli yöneticilerin olması önemli rol oynadığı gibi sosyo-ekonomik açıdan geri kalmış bölgelere merkezi yönetimin daha fazla katkı sağlaması da büyük önem taşımaktadır.

Eğitimde yerelleşme ile birlikte gündeme gelebilecek olan diğer bir olumsuzluk ise yerelleşme uygulamalarının, devlet ve toplum yapısına zarar vereceği ve toplumsal bütünlüğü ortadan kaldıracağı yönündeki politik kaygılardır. Yerelleşme devlet yapılanmasında daha çok âdemi merkezîyetçiliği temele aldığı için her devlette aynı sonucun ortaya çıkması mümkün değildir. Bu bağlamda bazı ülkelerde etnik, mikro-milliyetçi ve mezhepsel tabanlı örgütlenmeleri teşvik edebileceği gibi sosyo-kültürel açıdan bütünleşememiş olan toplumlarda da bir takım sakıncaları gündeme getirebilir (Bilgiç ve Gül, 2009: 621). Görüldüğü gibi siyasi ve etnik karışıklıkların olduğu ülkelerde yerelleşme olgusu bölücü, yok edici bir unsur olarak karşımıza çıkabilmektedir. Özellikle siyasi bir uzlaşmanın söz konusu olmadığı ülkemizde eğitimin ticari bir meta haline getirildiği ve eğitimin parasız olması gerektiği yönünde bir takım görüşlerin ortaya atılması büyük bir ihtimaldir. Bu durumda da yerelleşme sürecinde siyasi ve toplumsal bir uzlaşmanın sağlanması fazlasıyla zor olacaktır. Bütün bunların da ötesinde ülkemizin çok farklı etnik gruplardan oluştuğu da bir gerçektir. Dolayısıyla ülkemizde yerelleşmeyle birlikte eğitim hizmetlerinin etnik, siyasi ve ideolojik politikalara maruz kalma ihtimali oldukça yüksektir. Demokratik bir ülkede eğitim politikasını her parti kendine göre

değiştiremezken ülkemizde bu durumun tam aksi görülmekte, iktidara gelen her parti, hatta aynı partiye üye olan bakanlar değiştikçe, eğitim politikası yeni anlayışa göre şekillenmektedir (Eğitim-Sen, 1998: 47). Ülkemizde eğitim sistemindeki en büyük sorunlardan biri olan bu durum merkeziyetçi yapıda bile büyük sıkıntıları gündeme getirirken, yerelleşme ile birlikte bu eğitim politikalarının yerel yönetimlere devredilmesi ve denetleme işinin de yerel seviyede yapılması eğitimde günümüzdekinden daha fazla sorunları gündeme getirmesi kaçınılmaz olacaktır. Bu nedenle bu konuda sert tedbirlerin alınması ve özellikle eğitim politikalarının sağlam bir zemin üzerine oturtulması ve kesinlikle değiştirilmemesi gerekmektedir. Ancak çağın gereklerine göre bir takım yenilikler ilave edilebilmeli, bu yetki de merkezi yönetimde olmalıdır. Bu bağlamda merkezi yönetimin ülkenin birlik ve bütünlüğünü tehlikeye atacak konularda dikkatli olması ve bu yöndeki yetkileri yerel yönetimlere devretmemesi gerekmektedir. Zaten Türkiye'nin özellikle son zamanlarda içinde bulunduğu durum özellikle terör örgütü ile verdiği mücadele göz önüne alınırsa Türkiye gibi bir ülkede merkezi yönetimin yetkilerinin tamamını yerel yönetimlere devretmesi gibi bir durum söz konusu olamaz. Aksi takdirde eğitimin yerelleşmesi, mikro milliyetçi ve ayrılıkçı düşüncelere rahatlıkla hizmet edebilir, dolayısıyla eğitim bu noktada silahtan daha iyi bir role sahip olabilir. Dolayısıyla ülkemizde eğitimde yerelleşmeyi merkezi yönetim ve yerel yönetimlerin iş birliği içerisinde birlikte yürütmesi hayati bir önem taşımaktadır.

Bütün bu olumsuzlukların önüne geçilebilmesi, yerelleşmenin fayda yerine ülkeye, topluma zarar getirmesinin engellenmesi için eğitimin yerelleşmesi konusunda bazı noktalara dikkat edilmesi gerekmektedir. Eğitimin yerelleştirilebilmesi için öncelikle yerel yönetimlerin ve yerel eğitim kurumlarının bu görevi layıkıyla yerine getirebilecek kurumlar haline dönüştürülmesi gerekmektedir. Yani bu kurumların etkin, verimli, hizmet üretebilen, demokratik ve yeterli kaynaklara, imkânlara ve gerekli yetkilere sahip kurumlar haline getirilmesi gerekir. Bunun için de “her şeyden önce herhangi bir yerelleşme uygulamasında, kuralların herkes ve her durum için olabildiğince açıklıkla konması gerekir. Kurallar konulurken ulusal öncelikler ile yerel farklılıkların uzlaştırılmasına öncelikle dikkat edilmelidir” (Aslan ve Atasayar, 2008: 65-66). Buradan da anlaşılacağı üzere eğitimde yerelleşmenin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için öncelikle kimin

hangi yetkiye, ne ölçüde sahip olacağı, bu yetkiyi nasıl kullanacağını sınırları yasal yollarla tedbir altına alınmalıdır.

Eğitimde yerelleşmenin başarılı olabilmesi için diğer öncelikli bir durum ise, var olan kurumsal kapasitenin doğru kullanımı ve geliştirilmesidir. “Bu ise ihtiyaçların önceden doğru tahmini, hedeflerin doğru konması, kararların tam ve doğru bilgi ile alınması ve bu hedeflerin karşılamaya yetecek her türlü kaynağın çekilmesi ve yönetilmesiyle ilgilidir” (Özgen, 2011: 55). Buradan da anlaşılacağı üzere eğitimde yerelleşmenin sağlıklı bir şekilde uygulanıp yürütülebilmesi için kurumsal bir kapasitenin oluşturulup geliştirilmesi öncelik arz etmektedir. Önemli bir ihtiyaç olan bu kurumsal kapasitenin oluşturulması içinse bu kurumlarda görev alabilecek bireylerin ve finansal kaynakların yeterli miktarda temin edilmesi gerekmektedir. Bu ise asıl olarak merkezi yönetimin temel görevi olmalıdır. Merkezi yönetimin özellikle eğitim yönetiminde görev alacak kişilerin yüksek lisans düzeyinde eğitim almış, uzmanlaşmış kişilerden oluşmasına dikkat edilmeli, ayrıca şu anki mevcut personelin yetiştirilmesi ya da tasfiye edilmesi yönünde bir takım tedbirler alınması gerekmektedir. Bunun yanı sıra eğitimde yerelleşmenin olumlu sonuçlar verebilmesi hangi yetkilerin yerel yönetimlere devredilebileceği, hangi yetkilerin merkezi yönetimde kalacağına doğru karar verilmeli, sonradan bu kararlar sürekli değiştirilip yapboz tahtasına dönüştürülmemelidir. Bu bağlamda “Eğitime ilişkin hangi mal ve hizmetin yetki devri ile yerel kurumlara aktarılacağı, o mal ve hizmetin karakteristiklerine bağlı” (Özgen, 2011: 55) olduğu da unutulmamalıdır. Aslında eğitimin yerelleşmesinde merkezi yönetimin rolü tahmin edilenden daha da fazla ve önemlidir. Her şeyden önce sistemdeki bu değişikliğe merkezi yönetimin kendi özümsemeli, artık karar alıcı değil, daha çok destekleyici, denetleyici ve yönlendirici olduğunun farkında olmalıdır. Aksi takdirde “demokrasinin yerleşmediği bazı gelişmekte olan ülkelerde, merkezi hükümete bağlı eğitim bürokrasisi, siyasetçilerle birlikte hareket ederek, karar alma yetkisinin yerel kurumlara aktarılmasına engel” (Özgen, 2011: 56) teşkil edecektir. Dolayısıyla merkezi yönetimlerin yerel yönetimlerin aldığı kararlara fazla müdahale etmemesi, bir denetim ve kontrol mekanizması olduğunu unutmaması gerekir. Yani, eğitimden sorumlu yerel kurumların tamamen siyasetten soyutlanması gerekmektedir. Özellikle bölgesel farklılıklar konusunda merkezi yönetimin hassas olması ve bu konuda gerekli finansman sağlamada yeterli olması gerekmektedir.

Sonuç olarak diyebiliriz ki, sistemde en ufak bir değişikliğin bile uygulamada büyük sorunlar yarattığı ülkemizde şu anki mevcut durumda eğitimin tamamen yerelleşmesinden söz edilemeyeceği bir gerçektir. Bu durumda eğitim sistemimizin ne tam olarak merkezi ne de tamamen yerel yönetim anlayışında olmaması gerekir. Aynı zamanda eğitim sistemimiz oluşturulurken ülkenin sosyal, ekonomik, kültürel, coğrafi, demografik yapısı ve toplumun eğitimden beklentileri gibi birçok etken göz önüne alınmalı ve eğitim sisteminin oluşturulmasında yerel yönetimlere daha fazla yer verilmeli, ancak eğitimde standartlaşma, fırsat eşitliği, özellikle de denetleme gibi hayati önem taşıyan konular merkezi yönetimin tekelinde olmalıdır.

Günümüzde eğitimde yerelleşme sorunu kadar en çok tartışılan eğitim sistemindeki yapısal sorunlardan biri de zorunlu eğitim ve beraberinde getirdiği sorunlardır.

Bir toplumun her yönden kalkınabilmesi için temel olan unsur eğitimidir. Bu bağlamda eğitimin en temel amacı toplumu oluşturan bireylere, kendilerini her yönden geliştirebilmeleri, içinde yaşadıkları topluma sağlıklı bir şekilde uyum sağlayabilmeleri, iyi bir vatandaş olarak yetişebilmeleri için gerekli olan bilgi ve becerileri kazandırmaktır. Dolayısıyla dünyadaki bütün ülkelerde bu amaçtan yola çıkılarak bireylere eğitim bir hak olarak tanınmıştır. Bu bağlamda eğitimin yasal dayanağı olan ‘İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinin 26. maddesinde herkes eğitim hakkına sahiptir. En azından ilk ve temel seviyede eğitim parasız olacaktır’ denilmektedir. Anayasamızın 42. maddesinde de ‘ilköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır’ denilmek suretiyle bireylerin asgari ve temel seviyede eğitim almaları zorunlu kılınmaktadır (Gültekin, ty, 73). Buradan da anlaşılacağı üzere bütün ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de ilk etapta eğitimin ilk aşamasının zorunlu olduğu görülmektedir. Bu bağlamda zorunlu eğitim, “Bireye belli bir çağda belirli bir süre verilen eğitimidir” (Kızılkaya, 2014: 125). Başka bir ifade ile zorunlu eğitim “Bir yurttaşın belirtilen bir yaşa gelinceye kadar gösterilen eğitim kurumlarında belli bir süre öğrenim görmesini zorunlu kılan yasal bir deyimdir” (Kaya, 2011: 11). Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere zorunlu eğitim bireylerin belli bir yaşa gelinceye kadar eğitim kurumlarında öğrenim görmesini zorunlu kılmaktadır. Dolayısıyla zorunlu eğitim, her devletin vatandaşını yükümlü tuttuğu bir eğitim süresini ifade etmektedir.

Geçmiş tarihlerde sadece toplumun soylu ve zengin aile çocuklarının aldığı eğitim, bilgi çağı olarak adlandırılan 21.yy'da değişim ve dönüşümün en temel aktörü haline gelmiştir. Dolayısıyla günümüzde eğitim ile ilgili faaliyetler ve eğitimin kapsamı giderek artmakta ve çağdaş dünya toplumlarında ilk ve orta öğretimin yanı sıra yükseköğretiminde zorunlu hale getirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Bu konuda Şahin, “Modern üstü dünyanın siyasal, ekonomik, eğitim ve kültürel ve özellikle sosyal anlamdaki baş döndürücü hızlı değişim ile tanındığını ve bu hızlı değişimin toplumsal dinamiklerinin eğitim ve okulu da etkilediğini” (Şahin, 2012: 144) ifade etmektedir. Şahin’in de belirttiği gibi küreselleşme ile meydana gelen hızlı değişimler toplumun en önemli kurumlarından biri olan eğitimi de etkilemiş ve buna bağlı olarak da eğitim sürelerinde, programlarında ve eğitim veren kurumların yapısında büyük değişiklikler meydana getirmiştir. Bütün bu gelişmeler ışığında devletler tüm kurumlarıyla birlikte kendi vatandaşının eğitimi için adeta seferber olmuşlar ve bu amaçla eğitimin süresi, kapsamı vb. alanlarda değişiklikleri gündeme getirmişlerdir. Özellikle 19.yy’dan itibaren sanayinin gelişmesine paralel olarak meydana gelen teknolojik gelişmeler, eğitimle ülkenin kalkınması arasındaki ilişkiyi ortaya koymuş, dolayısıyla da bu durum toplumların sosyal, kültürel ve ekonomik bakımlardan ilerleyebilmesi için insan unsurunun en iyi şekilde eğitilmesini zorunlu kılmıştır. Bu zorunluluk ise beraberinde zorunlu eğitimi gündeme getirmiştir. Bütün bu gelişmelere paralel olarak zaman içerisinde zorunlu eğitimin süresinin uzadığı ve farklı ülkelerde farklı sürelerde devam ettiği görülmektedir. Zorunlu eğitim açısından dünyadaki ülkelere bakıldığında sadece on iki ülkede zorunlu eğitim süresinin beş yıl olduğu, diğerlerinde ise sekiz yıl ve on iki yıl arasında değiştiği görülmektedir. Dünya’daki tüm bu gelişmeler, özellikle de zorunlu eğitimle ülkelerin kalkınmışlık ve gelişmişlik seviyeleri arasında olumlu bir ilişkinin bulunması ülkemizde de her geçen gün zorunlu eğitimin süresinin uzamasında önemli bir etken olmuş ve buna bağlı olarak zorunlu eğitimin süresinin uzatılması yönünde eğitim sisteminde sık sık değişikliklere gidildiği görülmektedir. Bu bağlamda ülkemizde zorunlu eğitimin tarihi gelişimine göz atmak faydalı olacaktır.

19.yy’ın sonlarında modern devletlerin meydana çıkması ve sanayinin gelişmesiyle birlikte gerek modern devletlerin varlığını devam ettirebilmesi, gerekse ekonomik kalkınmada eğitimin vazgeçilmez bir unsur olmasının anlaşılması

bireylerin eğitilmesini de zorunlu hale getirmiş, dolayısıyla hemen hemen bütün ülkelerde eğitim zorunlu hale getirilmiştir. Bu bağlamda Osmanlı'da görülmeyen zorunlu eğitimin ülkemizde sanayileşmenin etkileriyle birlikte gündeme geldiğini söylemek mümkündür. Osmanlı döneminde ilköğretim zorunlu hale getirilmeden önce beş-altı yaşlarındaki çocuklar mahalle mekteplerine giderlerdi, burada namaz kılmayı, duaları ve Kuran'ı öğrenirler, ayrıca gündelik hayata dair beceriler kazanırlardı. Ancak 18.yy'ın sonlarına gelindiğinde batılılaşma hareketlerinin de etkisiyle çağın gereklerine ayak uydurulamadığı gerekçesiyle "II.Mahmut, 1824'de İstanbul'da, 1826'da eyaletlerde yayınladığı bir fermanla, çocukların cahil kalmasındaki kötülöklere dikkat çekerek, bütün çocukların ergenlik çağına okula gönderilmeleri mecburiyetini ilan etmiştir" (Gündüz, 2011: 5). Böylece her ne kadar bazı alt yapı eksikliklerinden dolayı uygulanamasa da Osmanlı'da ilk defa zorunlu eğitimin gündeme geldiği görölmektedir. Daha sonraki dönemlerde gerekli olan hazırlıklar yapılarak ilköğretimin zorunlu hale getirilmesine karar verilmiştir. Böylece "Nisan 1848 talimatnamesi ile çocukların sıbyan ve rüştiye mekteplerinde toplam altı yıl okumaları zorunlu hale getirilmiş, ancak bu okullarda okuduktan sonra işe ve zanaata girmelerine izin verilmiştir" (Gündüz, 2011: 5). Görüldüğü gibi zorunlu eğitim ilk defa Tanzimat Dönemi'nde başlamıştır. Daha sonraki dönemlerde eğitimin önce bir nizamname sonra da anayasa maddesi halinde zorunlu hale getirildiği görölmektedir. 1921'de Maarif Vekâleti, ilk ve orta öğretimle ilgili bir yasa tasarısı hazırlanmış, bu tasarıyla ilkokullar altı yıldan dört yıla indirilmiş, dört yıl zorunlu, dört yıldan sonraki yıl ise isteğe bağılı olarak düzenlenmiştir. Akabinde 3 Mart 1924'de Tevhid-i Tedrisat Kanunu'yla II. Meşrutiyetten beri tartışılan öğretim birliği kanunlaşarak yürürlöğe girilmiştir. Böylece bütün eğitim kurumları Maarif Vekâleti bünyesinde toplanmıştır. Bu çalışmalarla birlikte eğitimin yapısal şekli konusunda Heyet-i İlmiye'ler toplanmış ve I.Heyet-i İlmiye'de eğitimin modeli 4+4+3=11 olması istenmiş, II.Heyet-i İlmiye'de ise ilköğretiminin 5 yıl, orta öğretimin ise 3+3=6 yıl olması kararlaştırılmış ve ilk 5 yıl zorunlu hale getirilmiştir. II.Heyet-i İlmiye'de kararlaştırılan bu eğitim modeli 1997 yılına kadar uygulamada kalmıştır (Gündüz, 2011: 6-7). Aslında cumhuriyetin ilk yıllarında daha çok okur-yazar oranını yükseltme yönünde gelişmeler izlenmiş, ancak daha sonraki dönemlerde özellikle sanayileşmeyle birlikte kırdan kente göç artmış ve kentlerde nüfusun artmasıyla birlikte daha ucuz olan çocuk işçiliğı ön plana çıkmıştır.

Dolayısıyla çocukların zorunlu olan beş yıllık ilkokulu bitirdikten sonra okula devam etmek yerine çalışma hayatına geçmesi ülkemizde ilkokul mezunlarının bir üst kuruma geçiş oranlarını düşürmüştür. Bütün bu gelişmelere bağlı olarak ilkokuldan sonraki eğitim kurumlarında da okullaşma oranlarını arttırmak için eğitimin bir ihtiyaç olmaktan çıktığı ve zorunluluk haline geldiği görülmektedir. Bu bağlamda zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılması fikri, ilk kez 2-10 Aralık 1946'da yapılan 3. Milli Eğitim Şurası'nda gündeme gelmiş ve bu şurada zorunlu eğitim süresinin sekiz yıla çıkarılması ilk kez önerilmiştir (Şeker, 1993: 60-61). İlköğretimin zorunlu ve kesintisiz olarak sekiz yıla çıkartılmasıyla ilgili ilk somut çalışmalara 1973 yılında başlandığı hatta 24 Haziran-4 Temmuz 1974 tarihlerinde gerçekleştirilen milli eğitim şurasında, Milli Eğitim Temel Kanunu'nun getirdiği ilkelerin irdelenmesi, ortaokulun ilköğretimin ikinci kademesi sayılması gibi konular üzerinde görüşmeler yapılmıştır (Sakaoğlu, 2003: 274). Daha sonraki dönemlerde zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılmasıyla ilgili bakanlık bünyesinde bir çalışma grubu oluşturulmuş, ayrıca 23-26 Haziran 1981 yılında yapılan 10. Milli Eğitim Şurası'ndan 13-17 Mayıs 1996'da gerçekleştirilen 15. Milli Eğitim Şurası'na kadar uzanan süreçte uzun bir süre akademik alanda tartışılmıştır. 1981-1982 eğitim-öğretim yılında üç ilde pilot uygulamaya geçilmiş, uygulamanın olumlu sonuç vermesiyle 1990 yılından sonra çalışmalara hız verilmiştir. Bu bağlamda kırsal kesimde fırsat eşitliğini sağlamak ve personel yetersizliği gibi sorunları aşmak için taşınmalı eğitime geçilmiş, ancak bu uygulama pilot uygulama düzeyinde kalmış ve ülke genelinde yaygınlaştırılamamıştır (Gündüz, 2011: 7). Sekiz yıllık zorunlu ve kesintisiz eğitimin uzun süreçte bu kadar tartışılmasının temelinde eğitimin zorunlu olması sorunu değil, uygulamaya geçildikten sonra da tartışmaların hep gündeminde olan eğitimin kesintili mi, kesintisiz mi olacağı tartışmasıydı. Bütün bu tartışmaların akabinde 1997 yılında çıkarılan 4306 sayılı kanunla ülkemizde sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitime geçilmiştir. Eğitim tarihimizin en radikal ve köklü değişikliklerinden biri olarak kabul edilen bu yasayla birlikte ilköğretim kurumlarının yapısı ve işleyişi büyük bir değişim geçirmiştir. Ülkemizde sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitim, 28 Şubat sürecinde 18. Milli Güvenlik Konseyi kararıyla çıkarılmış, dolayısıyla bu eğitimin normal sivil ve pedagojik sürecin neticesinde gerçekleşmediği ifade edilmektedir. Zorunlu eğitimin kesintisiz sekiz yıla çıkarılmasıyla birlikte imam hatip liseleri ve diğer bütün meslek liselerinin orta kısımları kapatılmış, dolayısıyla

Ülkemizdeki bütün eēitim kurumları büyük bir deēiēim yaēamıētır. Ayrıca ilköēretimi yaygınlaētırma alıēmaları çerçevesinde eēitim sisteminde taēımalı eēitim, ilköēretim bölge okulları, kesintisiz eēitim politikaları gibi bir takım düzenlemeler de yapılmıētır. Bütün bunların yanı sıra bu eēitimin uygulamaya geçilmesiyle birlikte kesintisiz eēitim tartıēmaları daha da alevlenmiē ve bir çok eēitimci ülkemizin geliēmiēlik seviyesini yükseltmek amacıyla yapılan bu uygulamanın kaēıt üzerinde bir uygulama olduēunu, bu ve benzeri uygulamalarla ülkemizin geliēmiē ülkeler seviyesine yaklaēamayacaēını ifade etmiēlerdir (Kızılkaya, 2014: 128-129). Bütün bu geliēmeler genel olarak deēerlendirildiēinde; eēitimin zorunlu ya da kesintili- kesintisiz olmasının eēitimde kaliteyi arttırmayacaēı bir gerçektir. Bu düzenlemeler sadece kısmi bir nicel artıē saēlayabilir, fakat eēitimin niteliēine, ieriēine yer verilmediēi müddetçe eēitimde bir kaliteden, baēarıdan söz etmek mümkün deēildir. Bu nedenle sadece nicel artıēlar saēlamak için deēil, aynı zamanda eēitimde kaliteyi arttırmak için de bazı düzenlemelerin yapılması gerekmektedir.

Ülkemizde sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eēitimi kabul ederek ilköēretim kurumlarının yapısını ve iēleyiēini deēiētiren 4306 sayılı yasada bu konuyla ilgili yer alan hükümlere baktıēımızda;

- İlkēretim kurumlarının sekiz yıllık okullardan oluēması, bu okullarda kesintisiz eēitim yapılması ve bitirenlere ilköēretim diploması verilmesi,
- 222, 1739 ve 3308 sayılı Yasalarda birlikte ya da ayrı ayrı geçen “ilkokul” ile “ortaokul” ibarelerinin “ilköēretim okulu” olarak deēiētirilmesi,
- Millî eēitim sisteminin ērencileri ilgi, yeti ve yetenekleri doērultusunda her bakımdan yöneltmeyi gerekleētirecek biçimde düzenlenmesi, bu amaçla ortaēretim kurumlarına eēitim programlarının hedeflerine uygun dēecek Şekilde hazırlık sınıflarının konulabilmesi,
- İlkēretimin son ders yılının ikinci yarısında ērencilere, ortaēretimde devam edebilecek okul ve programlarının hangi mesleklerin yolunu aabileceēi ve bu mesleklerin kendilerine saēlayacaēı yaēam standardı ve iē hayatı konusunda tanıtıcı bilgiler vermek, meslek seçiminde doēru karar vermelerine yardımcı olmak üzere rehberlik servislerince gerekli alıēmaların yapılması,
- İlkēretim okulunu bitirenlerin, bir mesleēe hazırlamak amacıyla ıracılık dönemine kadar iē yerlerinde aday ıracı olarak eēitilmesi, ıracı olabilmek için 14 yaēını doldurması ve en az ilköēretim okulu mezunu olması, gibi hükümlerin yer aldıēı görülmektedir. (Kaya, 2011: 13)

Bu hükümler genel olarak değerlendirildiğinde; en çok dikkat çeken madde yönlendirme konusudur. Çünkü zorunlu eğitimde yönlendirme, programın en önemli boyutunu oluşturmaktadır. Yönlendirme, öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda üst öğrenime ve çalışma hayatına hazırlanmasında hayati bir önem taşımaktadır. Bu nedenle yönlendirme zorunlu eğitim süresi boyunca bir süreç olarak yapılmalı ve özellikle de okul öncesinde başlaması gereken yönlendirme çalışmalarına 7. Sınıftan itibaren daha da ağırlık verilmelidir. Bu bağlamda ülkemizde sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitimle birlikte yönlendirmeye önem verildiği ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 10.09.1997'de değiştirilen 86. maddesinde ilköğretim okullarında rehberlik hizmetlerini yürütmek ve 8. sınıfın ikinci yarısından itibaren öğrencilere ortaöğretimde devam edebilecekleri okul ve programların hangi mesleklerin yolunu açabileceği ve bu mesleklerin kendilerine sağlayacağı yaşam standardı konusunda tanıtıcı bilgiler vermek üzere “Okul Rehberlik Hizmetleri Servisi” kurulur. Serviste yeterli sayıda rehber öğretmen görevlendirilir denilmektedir. Bu ifadeden de anlaşılacağı üzere yönetmeliğin, yöneltmeyi daha çok 8. sınıfın ikinci yarısı ile sınırladığı ortaya çıkmaktadır (Gültekin, ty: 87). Ülkemizde bu dönemdeki mevcut duruma bakıldığında; zorunlu eğitim sürecinin 8. Sınıfın ikinci yarısında ele alındığı ve sadece rehberlik servisiyle yetinildiği görülmektedir. Oysaki yönlendirme, genç nesillerin geleceğinde önemli bir yer tutmaktadır. Dolayısıyla sadece bir dönemde öğrencinin ilgi ve yeteneklerinin tespit edilip ona göre mesleklerin tanıtılması yeterli bir süre değildir. Ayrıca bir süreç gerektiren yönlendirmede sadece rehberlik servisi tek başına yeterli değildir. Dolayısıyla okullarda rehber öğretmenlerin yanı sıra eğitim danışmanı, meslek danışmanı gibi uzmanların da bulundurulması gerekmektedir. Bütün bunların yanı sıra alan öğretmenlerinin gireceği seçmeli derslerin sayısının arttırılması ve bu seçmeli dersler oluşturulurken ideolojik yaklaşımlardan uzak durulması, daha çok bilimsel ve teknolojik gelişmelerin göz önüne alınması gerekmektedir. Böylece zorunlu eğitim sürecinde etkili bir yönlendirme sistemi kurulmalı ve çocuklarımızın geleceği garanti altına alınmalıdır. Bu bağlamda AB ülkelerine baktığımızda; yönlendirme konusunda başarılı olmalarının temelinde iyi bir yönlendirme sisteminin oluşturulmuş olması yatmaktadır. Ayrıca doğru bir yönlendirmeye çalışma hayatına geçmek isteyen öğrencilerin belirlenmesi, üniversitelerin kalitesinin artmasında da büyük önem taşımaktadır. Şöyle ki; etkili bir yönlendirmeye bir üst öğrenime devam

etmek istemeyen öğrenciler, mesleki eğitime yönlendirilerek çıraklık eğitimi yoluyla çalışma hayatına hazırlanabilirler. Üniversiteye girmek isteyen ve başarılı olan öğrenciler ise üniversiteye yönlendirilir.

Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitim, ilk defa 3. Milli Eğitim Şurası'yla 1946'da gündeme gelmiş ve 1997-1998 eğitim-öğretim yılında uygulamaya geçilmiştir. Bu süre zarfında yeterli hazırlıkların tam olarak yapılamadığı ve uygulamaya geçildiği günden beri birçok sorunu da beraberinde getirdiği görülmektedir. Bu sorunları şu şekilde özetlemek mümkündür:

- Kesintisiz Zorunlu İlköğretim Uygulamasına büyük bir öğretmen açığıyla başlanmıştır.
- Sınıf öğretmenlerinin, daha önce ortaokul olan okullarda çalışan öğretmenler içinde yer edinebilmeleri zor olmuştur. Aynı durum ilkokuldaki branş öğretmenleriyle sınıf öğretmenleri arasında da yaşanmıştır.
- İlköğretim uygulamasına geçilen ilk yıllarda okullarda sınıf ve branş öğretmenlerinin sayılarının az olması nedeniyle İlköğretim Kurumları Yönetmeliği gereğince kurulması gereken Zümre Öğretmenler Kurulu ve Şube Öğretmenler Kurulu gibi kurullar sağlıklı bir şekilde oluşturulamamıştır. Öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde sorun yaşadıkları konularda başvuracakları en önemli kurullar olan bu kurulların başlangıçta oluşturulamaması, aynı sınıfları okutmakta olan öğretmenlerin bilgi paylaşımında bulunmalarını önlemiş ve eğitim öğretim sürecini olumsuz etkilemiştir.
- Okullarda yönetim tarafından 1. sınıf öğretmenliği için yapılan görevlendirmelerde, daha önce 1. sınıf öğretmenliği yapmış ilk okuma-yazma öğretiminin, deneyime sahip öğretmenlerce yürütülmesi konusunda okullarda sürdürülmekte olan gelenek yıkılmış, okula yeni atanan stajyer öğretmenler ilk görev yılında 1. sınıfları okutmak gibi zor bir durumla karşı karşıya kalmışlardır.
- Zorunlu ilköğretim öncesi ilkokullarda görev yapan idareciler; kendi branşları, sınıf öğretmenliği ve ilkokulla ilgili mevzuata hâkim iken, ortaokulla ilgili mevzuattan genel olarak habersizdiler. Aynı durum bağımsız ortaokul idarecileri için de söz konusuydu. İlkokul ile ilgili mevzuattan pek haberleri yoktu. Kesintisiz ilköğretim uygulaması başlangıçta her iki müdür türü için de mevzuat ve uygulamaları konusunda zorluklar yaşanmasına sebebiyet vermiştir.
- Ortaokulda görev yapmış okul müdürleri, sınıf düzeni konusunda 5. sınıfa kadarki sınıf düzeninden haberdar olmadığı için, sınıf öğretmenin bu konudaki isteklerini de karşılamakta zorlanmaktaydı.
- Kesintisiz zorunlu eğitimle birlikte daha önce ilkokullarda beş olan ders sayısı ortaokullarla eşitlenerek altıya çıkarılmıştır. Bu durum küçük yaştaki öğrencilerin gelişim özelliklerine aykırı olduğundan onların derse olan ilgilerinin azalmasına ve derslerden sıkılmalarına sebebiyet vermiştir.

- Derslik sayısının yetersiz olması nedeniyle ikili öğretime geçilmiş olması küçük öğrencilerin erken saatlerde okula gitmelerine sebep olmuştur. Bu nedenle uykularını yeterince alamayıp kahvaltı yapmadan okula gelen öğrencilerin ders dinlemekte zorlandıkları, hatta sınıfta uyudukları görülmüştür.
- Yaşları büyük çocuklarla aynı okul bahçesini paylaşmak küçük öğrencilere bir hayli güç gelmiş ve küçük yaştaki öğrencilerin okul bahçesi ve koridorlarında sık sık yaralandıkları görülmüştür.
- Okulun lavaboları, sınıf tahtaları... vb. araç ve gereçleri küçük öğrenciler için dizayn edilmediğinden öğrenciler bu duruma alışamamışlardır.
- İlköğretime yeni başlamış bir çocuk ile ergenlik dönemini yaşayan ilköğretim 8. Sınıftaki bir öğrenci aynı bahçeyi ve koridoru paylaşmak zorunda kalmıştır.
- Kesintisiz, zorunlu eğitim süreci meslek liselerine büyük darbe vurmuştur. Gelişmiş ülkelerdeki yüzde 30/70, genel lise/meslek lisesi oranı ülkemizde tersine dönmüştür. Bu nedenle Türkiye’de işsizlik oranı yüksek olmasına rağmen son yıllarda kalifiye işçi yetiştirmede büyük sorunlar yaşanmış ve 500 bin kişilik kalifiye personel ihtiyacı ortaya çıkmıştır.
- Kesintisiz zorunlu eğitim süreci ile okumak isteyen öğrencilerle polis-asker zoruyla okula gelen öğrenciler aynı sınıflarda toplanmışlardır.
- Seviye farkı nedeniyle öğretmenler neye, kime göre eğitim vereceklerini şaşırılmışlardır. Seviyesi düşük olanların öğrenmesi uzun süre gerektirdiği için konuyu çabucak kavrayan öğrenci sınıf ortamından sıkılmaya başlamıştır.
- Okulda bir şey öğrenemeyen öğrenciler soluğu dershanelerde almışlardır.
- Okulla, öğrenmeyle işi olmayan öğrenciler okullarda disiplin sorunlarına neden olmuşlardır.
- Köylerdeki okulların birçoğu 8 yıllık zorunlu eğitim nedeniyle kapanmıştır.
- Çoğu köy, bir sorun olduğunda bilgisine danışılan öğretmenden bu nedenle mahrum kalmıştır.
- Kesintisiz zorunlu eğitim süreci, merkezdeki okullarda yığılmalara sebep olmuştur.
- Daha yedi yaşındaki çocuklar servislerle okullara taşınmaya başlanmıştır.
- Farklı yaş grubundaki öğrenciler aynı bahçe hatta bina içinde eğitim görmeye başlamışlar; orta kademedeki sorunlu öğrenciler ilk kademedeki öğrenciler için kötü örnek davranışlar göstermişlerdir. (Kaya, 2011: 16-17)

Bütün bu sorunlar genel olarak değerlendirildiğinde; en önemli sorunun mesleğe yönlendirme olduğu görülmektedir. Önceden de ifade ettiğimiz gibi sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitimle birlikte öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bir mesleğe yönlendirmenin 8. Sınıfın ikinci dönemiyle sınırlı tutulması, okul öncesi dönemde başlaması gereken yönlendirmenin iyi

yapılamamasını da beraberinde getirmiştir. Oysaki sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitimi kabul eden yasanın gerekçesine baktığımızda; “Ülkemizde 8 yıllık zorunlu eğitimin kesintisiz uygulanmasıyla, eleştirici, soyut düşünce yeteneği gelişmiş, bedensel gelişimi büyük ölçüde tamamlanmış, teknolojik ve bilimsel gelişmeye uyum sağlama becerisi kazanmış gençlerin özgür irade ve kararlarıyla mesleki eğitime yönelmeleri sağlanmış olacaktır” (Töremen, 2011: 19) ifadesi yer almaktadır. Ancak uygulamanın bu ifadeyle örtüşmediği görülmektedir. Dolayısıyla yönlendirmenin çok geç yaşlarda ve sınırlı bir sürede ele alınmış olması hem gelecek nesillerin hedefinin tam olarak belirlenememesine hem de toplumun önemli insan kaynaklarının genel eğitime mahkum edilmesine yol açmıştır. Dolayısıyla ülkemizde kesintisiz eğitimin meslek liselerini olumsuz etkilemesi, istenen kalifiye elemanın yetişmesini engellemiş ve iş dünyasında “işsizlik yok, kalifiye eleman sorunu var” ifadesi slogan haline gelmiştir. Ayrıca yönlendirmenin süreç isteyen bir konu olduğunun göz ardı edilmesi gençlerimizi hedefsiz bırakmış ve manevi bir boşluğa düşmelerine neden olmuştur. Bu durum ise okullarda ciddi sorunlara neden olan disiplin sorunlarını gündeme getirmiş, dolayısıyla birçok okulda şiddet ve suç oranlarında artışlar meydana gelmiştir. Son zamanlarda okul polisliği uygulamasının başlatılması da bunun açık bir kanıtıdır. Bu bağlamda suç işleyen çocuk yoktur, suça itilen çocuk vardır gerçeğinden hareketle eğitim sistemindeki sorunların okula yansıdığını, bu durumun ise eğitim yuvalarını olumsuz yönde etkilediğini söylemek mümkündür. Ayrıca eğitim sisteminde ağaç yaş iken eğilir atasözünün göz ardı edilmesi liselerin, hedefi tam olarak belli olmayan öğrencilerle dolmasına neden olmuş, bu durum ise okullarda başarı seviyesinin düşmesinde etkili olmuştur. Hatta son zamanlarda basının gündeminden düşmeyen üniversite sınavında sıfır net yapan öğrenci sayısının artmış olması da bu durumu kanıtlar niteliktedir. Bütün bunların yanı sıra hedefi olmayan öğrencilerin manevi değerlerinde kaybolmaların olması da gençlerimizin popüler kültür rüzgarında savrulmasına neden olmuştur. Kısacası, yönlendirmenin tam olarak yapılamaması, birçok öğrencinin yeteneğinin farkedilmeden kaybolmasına ve verimli insan kaynaklarının heba olmasına neden olmuştur.

Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitimin dikkat çeken en önemli sorunlarından biri de farklı yaş grubundaki öğrencilerin aynı okul binasını paylaşmalarıdır. İlköğretimin kesintisiz sekiz yıl olması, 6-7 yaşındaki çocuklarla 14-15 yaşındaki

çocukların aynı mekanı paylaşmaları anlamına gelmektedir. Dolayısıyla ilköğretim birinci sınıf öğrencisiyle sekizinci sınıf öğrencisinin bedensel, zihinsel, ahlaki, psikolojik ve sosyal gelişimi açısından birbirlerinden oldukça farklı oldukları göz önüne alınırsa bu durumun pedagojik açıdan uygun olmayan bir durum olduğunu söyleyebiliriz. Yani bu dönemin başlangıcı ilk çocukluk çağını içine alırken, sonu ise ergenlik döneminin ilk yıllarını kapsamaktadır. Bu bağlamda Aydın, çocukluk ve ergenlik çağındaki bireylerin özelliklerini de şu şekilde ifade etmektedir. Aydın'a göre, çocukluk çağında ince motor kasları gelişmeye başlar, ancak motor koordinasyon gerektiren etkinlikleri yapmak için gerekli donanımına sahip değildir. Merkezi ve çevre sinir sistemlerinde hızlı bir gelişme görülmesine rağmen zihin ve kas koordinasyonunda önemli derecede güçlükler yaşanabilir, tırmanma , hoplama vs. gibi becerileri yeterince gelişmemiştir. Ergenlik dönemindeki çocuk ise, yoğun bir şekilde fizyolojik ve hormonal değişim yaşarlar ve bu yaşlardaki çocukların vücut yapıları yetişkinlerin vücut yapılarına daha yakın olmaktadır (Aydın, 2010: 26-27). Görüldüğü gibi ilköğretime yeni başlayan bir çocuk ile sekizinci sınıftaki bir çocuğun fiziksel açıdan gelişmişliği aynı değildir. Birinci sınıftaki çocuk sekizinci sınıftaki çocuğa göre, daha dezavantajlı konumdadır. Özellikle grup halinde oyun oynanmasında, merdiven iniş-çıkışlarında, tuvalet ve lavabo kullanmalarında, okul kantininde alışveriş yapılmasında bu dezavantajlı durum daha da ön plana çıkmaktadır. Hatta her türlü açıdan dezavantajlı konumda olan bu çocukların büyük çocuklar tarafından tehdit edilme, aşağılanma, horlanma ve ezilme korkusu içinde oldukları ve bu kaygıyla teneffüse bile çıkmadıkları görülmektedir. Ayrıca bu konuda zaman zaman bazı şikâyetlerin de olduğu bilinmektedir. Bütün bunların yanı sıra okulların öğrencilerin ihtiyaçlarına göre estetik bir özelliğe sahip olması da büyük önem taşımaktadır. Birinci sınıf öğrencileri için daha çok oyun alanları ön planda iken, sekizinci sınıf öğrencileri için internet kullanımına uygun fiziki ortamlar daha cazip gelmektedir. Dolayısıyla kesintisiz eğitimin öğrencilerin estetik anlayışını göz ardı ettiğini söyleyebiliriz. Bu durum ise, okulu bir hapisane olarak gören, zil çalar çalmaz kaçan, okulu sevmeyen bir öğrenci kitlesini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitimle birlikte okullarda derslik sayısının yetersiz olması, bazı okullarda ikili öğretimi gündeme getirmiştir. Bu durum ise okullara gidip gelme zamanlarında bir takım sıkıntıları da beraberinde getirmiştir. Buna bir de bazı bölgelerdeki çetin kış şartları eklenince çekilmez bir çile haline gelmiştir.

Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitimin uygulanmaya başlamasıyla birlikte karşımıza çıkan diğer bir sorun da okul ve öğretmen açığıdır. Özellikle ilköğretimin ikinci kısmında hem okul hem de öğretmen açığının çok fazla olması gündeme gelmiştir. Okul sayılarının yeterli olmaması sınıfların kalabalık olmasına neden olmuş, bu durum ise sınıflarda kaliteli ders işlenmesini engellemiştir. Ayrıca yeterli öğretmenin olmaması da zaman zaman derslerin boş geçmesine, dolayısıyla birçok okulda olumsuz durumların yaşanmasına neden olmuştur. Hatta başı boş kalan bu öğrencilerin okuldan kaçmaları ve sokak kültürü içinde bulunmaları öğrencilerde değer ve anlam kaybına yol açmıştır. Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitimin gündeme getirdiği bir başka sorun ise köy okullarının kapanmasıdır. Bu uygulamayla birlikte köy okulları kapanınca bu okullar, ahır ve hayvan barınakları olarak kullanılmaya başlanmıştır. Hatta zaman içerisinde köylerin boşaldığı da görünen olaylardan biridir. Çocuklarını okutmak için birçok insanın köylerini bırakarak şehirlere ya da kasabalara göç etmişler, bu göçler ise, köylerin boşalmasına, dolayısıyla bu köylerde tarım ve hayvancılığın bitme noktasına gelmesine neden olmuştur. Ayrıca bu durum şehirlerde işsizler ordusunun meydana gelmesinde de önemli bir etken olmuştur. Ayrıca köylerde okulların kapanması, okulun çevreyi aydınlatma misyonunu da ortadan kaldırmış, dolayısıyla köylerdeki halkın bilinçlenmesi göz ardı edilmiştir. Bütün bunların yanı sıra kesintisiz eğitimle birlikte küçük yaşta çocuklar ailelerinden ayrılarak yatılı bölge okullarına gitmek zorunda kalmışlar, bu durum ise, öğrencilerde bir takım sosyo-psikolojik sorunların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Yatılı bölge okullarına gitmeyen öğrenciler ise taşınmalı eğitim adı altında yollarda, zor şartlarda sefil edilmişlerdir.

Son zamanlarda akademik başarıyı dünya çapında ölçen bir birim olarak karşımıza çıkan PISA'daki başarıyı yakalama arzusu içinde olan ülkemizde uygulanan bu sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitimle birlikte zaten geride olduğumuz bu yarışmada daha da geri plana düştüğümüz görülmektedir. PISA sonuçları konusunda yapılan çalışmalara bakıldığında; PISA'da başarılı olan hiçbir ülkede kesintisiz eğitimin uygulanmadığı, böyle bir eğitimin daha çok geri kalmış ülkeler olan “El Salvador, Seysel Adaları, Ruanda, Kenya, Bolize, Şili, Bolivya, Afganistan, Yemen, Arnavutluk, Polonya, Bulgaristan, Virjin Adaları, Dominik Cumhuriyeti, Solomon Adaları, Portoriko” (Töremen, 2011: 23) gibi 20 ülkede uygulandığı görülmektedir. Buradan da anlaşılacağı üzere; ülkemizde eğitimin kesintisiz hale

getirilmesindeki gerekçelerle uygulama sonuçlarının hiçbir şekilde bağdaşmadığını söylemek mümkündür.

Ülkemizde birçok sorunu içinde barındıran sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitimin tarihsel sürecine bakıldığında süresinden ziyade daha çok kesintisiz olması ve bu durumun yol açtığı sorunların tartışıldığı görülmektedir. Dolayısıyla bütün bu tartışmalar ışığında uygulamaya çalışılan ve halen günümüzde bu sistemin yol açtığı çözilemeyen bir takım sorunların devam ettiği göz önüne alınırsa böyle bir sistemin ülkemiz için faydalı olmadığını söylemek mümkündür. Bu durum 1-5 Kasım 2010 tarihlerinde yapılan 18. Milli Eğitim Şurası'nda da dile getirilmiş ve eğitim sisteminin 1+4+4+4 modeli şeklinde yeniden düzenlenmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda 18. Milli Eğitim Şurası'nda “ilköğretimin ve ortaöğretimin güçlendirilmesi ve ortaöğretime erişimin sağlanması” başlığı altında 2. madde de “zorunlu eğitim öğrencilerin yaş grupları ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak; 1 yıl okul öncesi eğitim, 4 yıl temel eğitim, 4 yıl yönlendirme ve ortaöğretime hazırlık eğitimi ve 4 yıl ortaöğretim olmak üzere öğrencilere farklı ortamlarda eğitim almaya fırsat verecek şekilde 13 yıl olarak düzenlenmelidir” (MEB, 2010) denilmektedir. Buradan da anlaşılabileceği üzere; 18. Milli Eğitim Şurası'nda kesintisiz eğitimin kaldırılarak kesintili bir eğitime geçilmesinin prensip olarak kabul edildiği görülmektedir. Eğitim sistemindeki sorunların toplumda daha fazla tahribata yol açmadan çözülebilmesi için kesintili eğitim şarttır mantığıyla 12 yıllık kesintili zorunlu eğitime geçilmesinin sinyallerinin verildiği görülmektedir. Ancak bu durum da zorunlu eğitimin yapısı ve süresi üzerinde yeni tartışmaların gündeme gelmesini engelleyememiştir.

Günümüz toplumlarına bakıldığında; sadece ilköğretimin zorunlu olmasının yeterli olmadığı, en az lise düzeyinde zorunlu eğitimin olması gerektiği fikri yaygın olarak kabul edilmektedir. Özellikle 1970'lerden itibaren birçok ülkenin vatandaşlarının en az lise düzeyinde eğitim alması ve bu eğitimi toplumların geneline yaymak için bir takım politikalar geliştirdikleri görülmektedir. Hatta dünya genelinde farklı ülkelerde farklı uygulamalar olmakla birlikte genellikle ülkelerin, öğrencilerinin yaş ve fiziksel özelliklerini dikkate alarak zorunlu eğitim sürecini farklı aşamalarda düzenledikleri görülmektedir. Dünyadaki bu gelişmeleri yakından izleyen ülkemizde de özellikle son zamanlarda öğrencilerin yaş ve bireysel farklılıkları göz önüne alınarak eğitim sistemimizde bir takım düzenlemeler gündeme

getirilmektedir. Bu bağlamda günümüzde geline nokta bakıldığında; eski sistemlerin özellikle de 1997 yılında yürürlüğe giren sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitim sisteminin, ülkemizin en önemli zenginliği olan gençleri, bilgi toplumunun gerektirdiği şekilde bilgi ve becerilerle donatmakta yetersiz kaldığı görüşünden hareketle eğitim sistemimizde yeni bir yapılanmaya gidilmiştir. Dolayısıyla 11.04.2012 tarihli ve 28261 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren 30.03.2012 tarihli ve 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanmıştır. Bu kanunla birlikte ülkemizde zorunlu eğitim süresi 8 yıldan 12 yıla çıkartılarak, 12 yıllık zorunlu kademeli eğitim haline getirilmiş ve bazı yeni uygulamalar gündeme gelmiştir. Bu uygulamaları etkin ve verimli bir şekilde yürütebilmek amacıyla da Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bir takım düzenlemeler yapılmıştır (Yılmaz, 2014: 22). Ülkemizde evrensel gelişmelere ayak uydurmak için yapılan bu düzenlemelerle birlikte eğitim sistemimizde bazı değişiklikler gündeme gelmiş, ancak yeterli pilot uygulamalar yapılmadan bu düzenlemelerin hızlı bir şekilde uygulanması bir takım sorunları da beraberinde getirmiştir. Bu bağlamda yeni sistemle birlikte gündeme gelen bu değişikliklere ve beraberinde getirdiği sorunlara yer vermek faydalı olacaktır.

Öncelikle eğitim süresindeki değişikliklere bakıldığında; 12 yıllık kesintili zorunlu eğitim, “4 yıl süreli ilkököl, 4 yıl süreli ortaokul ve 4 yıl süreli lise eğitimini kapsamaktadır. Öğrencilerin öğrenim gördüğü birinci 4 yıl (1., 2., 3., 4. sınıflar) ilkököl, ikinci 4 yıl (5., 6., 7., 8. sınıflar) ortaokul ve üçüncü 4 yıl (9., 10., 11., 12. sınıflar) ise lise şeklinde isimlendirilmektedir” (Yılmaz, 2014: 22-23). Eğitim sistemimizin bu şekilde kademelendirilmiş olmasının çağdaş eğitim sistemiyle son derece uyumlu olduğunu söyleyebiliriz. Ancak bu sistemle birlikte lise eğitiminin 4 yıl olması, bir yıllık zaman israfını da beraberinde getirmiştir. Şöyle ki; son sınıfta öğrenciler sınav stresine girmekte, derslere motive olmakta zorlanmaktadırlar. Hatta birçoğu sınava rahat hazırlanmak için rapor almakta, bazıları ise son sınıfa geldiğinde dersane ile okulu bir arada götürmekte zorlandığı için açık liseye geçmekte, dolayısıyla okula hiç gelmemektedir. Bu durum ise okula devam sorununu ortaya çıkarmakta ve son sınıf verimli olmaktan çıkmaktadır. Böyle bir uygulamanın yerine lisenin 3+1 modelinde olması ve son sınıfın zorunlu olmaması gerekir. Dolayısıyla da isteyen okula isteyen dershaneye gider. Ayrıca bu duruma bağlı

olarak son sınıfların müfredatı da değişmeli, sınavla ilgisi olmayan boşa zaman kaybettirici dersler yerine sınava yönelik dersler ve konuların ağırlıkta olduğu bir müfredat izlenmeli ve öğrenciler okullarda dershaneler gibi rehber öğretmenler eşliğinde sınava hazırlanmalıdır. Bu durum aynı zamanda dershaneye gidemeyen öğrenciler açısından da büyük bir avantaj sağlayacaktır.

Okula başlama yaşındaki değişiklikler ve buna bağlı olarak ortaya çıkan sorunlara bakıldığında ise; 12 yıllık kesintili zorunlu eğitimin eğitim sisteminde meydana getirdiği köklü değişikliklerden birinin de okula başlama yaşının erkene alınmasının olduğu görülmektedir. Bu bağlamda:

MEB, 9 Mayıs 2012 tarihinde yayımladığı “12 Yıllık Zorunlu Eğitime Yönelik Uygulamalar” konulu bir genelge ile 30 Eylül 2012 tarihi itibarıyla 66 ayını tamamlayan tüm çocukların okul kayıt işlemlerinin e-okul sistemi üzerinden merkezi olarak yapılacağını, gelişim yönünden hazır olduğu anlaşılan 60-66 ay arasındaki çocukların ise velisinin yazılı isteği ile ilkokula başlayabileceklerini ifade etmiştir. Bir başka ifadeyle, önceki yıllarda Eylül ayı itibarıyla 69 ayını dolduran çocukların başladığı zorunlu eğitim, bu düzenleme ile üç ay erkene çekilmiştir. Bu düzenleme ile ilgili olarak kamuoyunda sıkça tartışılan husus, ebeveynleri tarafından okula başlaması uygun görülmeyen gelişim düzeyi yeterli olmayan 66 aydan büyük çocukların ancak sağlık raporu ile okula başlamasının bir yıl ertelenmesidir. 4+4+4 düzenlemesinin hayata geçmesinden sonra yapılan saha araştırmaları da, bazı öğretmen ve velilerin okula başlama yaşına ilişkin değişikliği eleştirdiklerini teyit etmiştir. 2013 eğitim-öğretim yılı başlarken MEB, sahadan gelen bu ve benzeri eleştirileri dikkate alarak okula başlama yaşını yeniden düzenlemiştir. Yeni düzenleme şu şekildedir: Okul müdürlükleri, yaşça kayıt hakkını elde eden çocuklardan 66, 67 ve 68 aylık olanları, velisinin vereceği dilekçeyle, 69, 70 ve 71 aylık olanları ise ilkokula başlamaya hazır olmadıklarını belgeleyen sağlık raporuyla okul öncesi eğitime yönlendirebilir veya kayıtlarını bir yıl erteleyebilir. Yapılan bu değişiklik ile 66-69 aylık çocukların okula başlamasının ertelenmesi için sağlık raporu uygulamasının kaldırılması ve velisinin talebinin yeterli olması sisteme esneklik kazandırmış ve kamuoyunda memnuniyet ile karşılanmıştır. (Gür vd., 2014: 11-12)

Bu yaş grubundaki öğrencilerin okullara kayıtlarının velilerin inisiyatifine bırakılmış olması, bu süreç içerisinde öğretmen ve idareciler ile velilerin karşı karşıya gelmelerine neden olmuş, bu durum ise, birçok sorunu beraberinde getirmiştir. Konuyu pedagojik açıdan değerlendirdiğimizde; uzmanlar genellikle okula başlama yaşının çocukların gelişimine göre farklılık gösterdiğini, okula başlama yaşının belirlenmesinde rakamların değil, çocukların hazır bulunuşluk

düzeyi ve gelişiminin önemli olduğunu ifade etmektedirler. Bu bağlamda Kızılkaya, eğer çocuk en yakınlarının adını, soyadını söyleyebiliyorsa, benzer ve farklı olanı bulabiliyorsa, on beşe kadar sayabiliyorsa, basit toplama-çıkarma işlemi yapabiliyorsa, renkleri tanıyorsa, öğretmenin söylediği sayıyı ve üç sayıyı tekrarlayabiliyorsa bilişsel açıdan okula başlamaya hazır olduğunun düşünülebileceğini belirtmektedir (Kızılkaya, 2014: 127-128). Kızılkaya'nın verdiği bu bilgilere bakıldığında beş yaşın içinde olan bir çocuğun bütün bunları yerine getirmesi mümkün görünmemektedir. Hatta bu konuda AÇEV (Anne Çocuk Eğitim Vakfı) tarafından da bir açıklama yapılmıştır. Bu açıklamaya göre;

Çocukların 5 yaşında (60-72 ay) ilköğretime başlaması pedagojik açıdan sakıncalıdır. Çocuklar gelişimsel olarak ilköğretime hazır olduklarında okula başlamalıdır. İlköğretime hazırlık önemli bir kavramdır. Bunun için çocuklar okula başlamadan önce en az bir yıl okulöncesi eğitim almalıdırlar. 5 yaşındaki çocukların büyük bir oranı henüz ilköğretime hazır ya da okuma-yazma becerilerini edinebilecek durumda değildir. Ayrıca ülkemizde bu yaş grubundaki çocuklardan çok azı okul öncesi eğitim almış durumdadır. Anaokuluna ya da anasınıfına gitmeden ilköğretime başlayacak çocuklar ise risk altında bulunmaktadır... Çocukların sayısal becerilerinin, rakamları tanıma, yön kavrama, sıralama, eşleme, hikâyeyi anlama ve kurgusuna göre sıralama becerilerinin kendi yaşlarına uygun bir eğitimle desteklenmesi önemlidir. Tüm bunlar çocuğun ilköğretime başladığında okula ve uygulanacak müfredata uyumunu, çabuk öğrenme becerisini ve akademik başarısını sağlayacaktır. Gerekli becerileri edinerek okula hazır başlayan çocuklar okul ortamındaki beklentileri daha kolay karşılayacaklardır. İlköğretim yıllarında okumayı ve yazmayı öğrenmek ve matematiksel işlemleri yapabilmek için gerekli sözel ve sayısal becerilerin çocuklara kazandırılması ancak okul öncesi eğitimle gerçekleşir. Ayrıca, çocukların giyinme - soyunma, tuvalet, temizlik, yemek gibi öz bakım becerilerinin gelişmesi için de bu dönemde destek verilmektedir. Beş yaşında çocuklar, henüz somut işlemler dönemine geçmedikleri için 1'inci sınıfta onlardan beklenen okuma-yazma, basit sayısal değerlendirme ve işlemleri yapabilme gibi temel becerileri kazanabilecek bilişsel düzeyde değildir. Müfredatı değiştirmek çözüm gibi düşünülse de bunu yapmak ilköğretimin 1'inci sınıfına ait olmayan okul öncesi eğitim becerilerini 1. sınıfa taşıma ve 1. sınıfta etkinlikle kazandırabildiğimiz becerileri ise bir yıl erteleme durumunu ortaya çıkaracaktır. Ayrıca, içerik açısından model 1+3+4+4 haline zorunlu ilköğretime başlama yaşının 1 yıl erkene alınması ve bunun sonucu olarak okulöncesi eğitimin zorunlu eğitimin dışına çıkarılması çocuğun gelişim ve eğitimine ilişkin bilimsel verilere uygun değildir. Bu yaş çocuklarının çoğu öz bakım gereksinimlerini bile kendi kendilerine karşılayabilecek, temel eğitime hazır olmalarını sağlayan fiziksel ve zihinsel gelişimi gösterecek düzeyde olmayabilir. Daha önce denenmiş ve sakıncaları nedeniyle vazgeçilmiş olan bu yaklaşımın yeniden gündeme

getirilmesi uygun değildir. Okul öncesi eğitime verilen önem ve sağlanan gelişmeler göz ardı edilmeyerek okul öncesi eğitim (60-72 ay) zorunlu temel eğitim kapsamında ele alınmalı, ancak 72. ayını tamamlamış çocuklar ilköğretime başlamalıdır. Böyle bir sistem, bilimsel açıdan sakıncalı ve anlaşılabilir bir bölünmeyi de oluşturacaktır. (Durmuşçelebi ve Bilgili, 2014: 608-609)

AÇEV'in de belirttiği gibi yeni sistemin en büyük eksikliklerinden biri okul öncesi eğitimidir. Özellikle bu yaş grubundaki çocuğun bilişsel ve zihinsel açıdan ilkokula ne kadar hazır olduğu tartışılması gereken bir konudur. Üstelik okul öncesi eğitimle ilgili herhangi bir bilgiye sahip olmayan ilkokul öğretmenlerinin oyun çağındaki olan bu yaş grubundaki çocuklara okuma-yazma ve matematik becerileri kazandırması oldukça zordur. Ayrıca okul öncesi eğitim almamış küçük yaştaki çocuklar özellikle de sosyo-ekonomik durumu zayıf olan aile çocuklarının bazı algısal ve psiko-motor becerileri yerine getirememesi çocuğun kendini yetersiz hissetmesine ve başarısız olmasına neden olacaktır. Bu durumdaki çocuklar göz önüne alınarak sistemin ilkokul birinci sınıfta ilk üç ayında uyum ve hazırlık çalışmasını gündeme getirdiği görülmektedir. Sınıfta bu çalışmanın uygulanması ise; okul öncesi eğitim almış olan öğrenciler için tekrar özelliği taşıdığından bu öğrencilerin sınıfta sıkılmalarına ve sorun çıkarmalarına neden olduğu bilinmektedir. Hatta bu durum öğrencilerin harfleri, dolayısıyla da okuma-yazmayı geç öğrenmesine neden olmakta, buna bağlı olarak da müfredatın yetişmemesi, dolayısıyla da öğretmenin sıkıntı yaşaması gibi sorunlar söz konusu olabilmektedir. Oysaki tüm harflerin birinci dönem bitmesi ve ikinci dönem bol tekrarlarla öğrencilerin öğrendiklerinin pekiştirilmesi gerekmektedir. Çünkü bu dönemde öğrenci okuma-yazmayı ne kadar sağlıklı bir şekilde öğrenirse ilerleyen dönemlerde de o kadar başarılı olacaktır. Bu bağlamda ileriki yıllarda bu tür sıkıntıların yaşanmaması için okul öncesi eğitimin de zorunlu hale getirilmesi ve tüm öğrencilerin eşit seviyede ilkokula başlaması sağlanmalıdır. Ayrıca okul öncesi eğitimin zorunlu olması gerektiği 18. Milli Eğitim Şurası'nda da belirtildiği ve eğitim sistemi modelinin 1+4+4+4 şeklinde olması gerektiği önerildiği halde sistemin 4+4+4 şeklinde kabul edilmesi, bunun yanı sıra 2017 yılı itibarıyla sistemin yeniden değişeceği ve 1+4+4+4 modelinin uygulanarak okul öncesi eğitimin de zorunlu hale getirileceğinin ifade edilmesi de akıllarda soru işareti oluşturmaktadır. 12 yıllık kesintili zorunlu eğitimle birlikte özellikle de yaşla ilgili gündeme gelen

bütün bu sorunlar göz önüne alındığında; ilkokuldan önce çocuğun okul öncesi eğitim almasının ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Her şeyden önce okul öncesi eğitim, ilkokula bir hazırlık aşamasıdır. Okul öncesinde çocuk hem oyun hem de eğitici aktivitelerle eğlenerek öğrenmektedir. Aynı zamanda okul öncesi eğitimin hem uygulamalı olması hem de ortamın çocukların ilgi alanlarına göre düzenlenmiş olması çocuklara okulu sevdirmekte ve alışma aşamasını rahatlıkla geçmeleri sağlanmaktadır. Bütün bunların yanı sıra okul öncesi, okullarda bulundurulması gereken psikolog ve rehber öğretmenler sayesinde küçük yaşlarda yeteneklerinin keşfedilmesi ve ilerleyen dönemlerde yönlendirme yaparken burada tutulan kayıtların dikkate alınmasında büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla yeni sistemin uygulanmasında bahsedilen sıkıntıların yaşanmaması için sistemin aşamalı olarak uygulanması yani ilk önce okul öncesinin zorunlu yapılması daha sonraki sene ise bütün okulları kapsayacak şekilde uygulamaya geçilmesi gerekirdi. Böylece ilkokul birinci sınıftaki bütün çocukların eşit seviyede olması sağlanacak, dolayısıyla öğretmenlerin aynı seviyedeki öğrencilere hitap etmesi kolaylaşacak ve sınıf ortamında meydana gelen sıkıntıların yaşanması engellenmiş olacaktır.

Bu konuda gelişmiş ülkelere baktığımızda; birçok ülkede çocukların 6-7 yaşında okula başladıkları görülmektedir. Beş yaşında okula başlayanların ise çok küçük yaşlarda okul öncesi eğitim aldıkları bilinmektedir. Bunun yanı sıra her ülkenin eğitim-öğretim sürecinde başarıyı etkileyen kalkınmışlık düzeyi, kültür, dil, iklim, coğrafi şartlar gibi farklı unsurların olduğu göz önüne alınırsa bir ülkede uygulanan sistem ve programın başka bir ülke için başarıyı getirmeyeceği söylenebilir. Dolayısıyla sistemler ve programlar hazırlanıp uygulanırken ülkenin ihtiyaçlarına ve şartlarına uygun olmasına dikkat edilmelidir. Bu bağlamda dünyadaki bazı ülkelere bakıldığında;

Dünyada 209 ülke arasında sadece 31 ülkede çocuklar 5 yaşında okula başlamaktadır. Geri kalan 178 ülkede ise çocuklar okula 6 ya da 7 yaşında gitmektedir. Bu ülkeler arasında Avrupa'dan sadece İngiltere ve İrlanda bulunmaktadır. İlköğretime başlama yaşı 5 olan gelişmiş veya gelişmekte olan ülkelerde 3-4 yaş çocuklarının okul öncesi eğitimden yararlanma oranları %80'in üzerindedir. Çocukların erken yaşlarda okula başladığı ülkelerde örneğin İngiltere'de programlar, sınıf ortamları ve öğretmenlerin kullandıkları yöntemler çocuğun zorlanmadan 1-2 yıl içerisinde okuma yazmayı öğrenmesine fırsat verecek şekilde önceden düzenlenmiş ve öğretmenler buna uygun olarak eğitim almışlardır. Bireysel eğitim ön plandadır.

Çocuğun öğrenirken herhangi bir örselenmeye uğramasını önlemek için gerekli hazırlıklar yapılmış ve esnek yaklaşımlar benimsenmiştir. Okula başlama ölçütlerine bakıldığında ise, ülkelerin nüfus yapısına, ekonomik durumuna, iklim ve coğrafi koşullarına, çocuğa verilen değere, çocuğun özelliklerine göre değiştiği görülmektedir. (Durmuşçelebi ve Bilgili, 2014: 614)

Görüldüğü gibi gelişmiş olan birçok ülkede okula başlama yaşı beş yaşı üzerinde. Ayrıca çocuğun beş yaşında okula başladığı ülkelerde bu yaştaki çocuklara verilecek olan eğitim için her türlü fırsat ve imkanların sunulduğu ve eğitimcilerin bu konuda iyi bir eğitim aldığı görülmektedir. Ayrıca eğitim-öğretim sürecinde başarıyı etkileyen en önemli unsurlardan biri olan programların da çocukların gelişimlerine ve ülke şartlarına göre düzenlendiği görülmektedir. Bu bağlamda ülkemizdeki mevcut duruma bakıldığında; okul öncesi eğitim almamış beş yaşındaki çocukların ilkokula başlatıldığı görülmektedir. Bu durum ise hem pedagojik açıdan okula başlamanın uygun olmaması hem de uygulamada büyük eksikliklerin olması gibi nedenlerle birçok sorunların yaşanmasına yol açmıştır. Bununla birlikte ülkemizdeki çocukların gelişimine uygun programlar oluşturulamadığı gibi programların sık sık değiştiği de görülmektedir. Örneğin; ilköğretim ve lise programları 2005-2006 eğitim-öğretim yılında değiştirilerek yenisi uygulamaya konulmuş ve bu programlardan tam bir dönüt alınmadan 12 yıllık kesintili zorunlu eğitimle birlikte yeniden değiştirilmiştir. Doğal olarak bu durum eğitim sistemini felce uğratmış, birçok sorunların ortaya çıkmasıyla birlikte kafaların iyice karışmasına neden olmuştur. Buradan hareketle sistemdeki bu değişikliklerin sadece sayısal olarak bir artış sağladığını, söylenenin aksine eğitimin kalitesinin artmasında herhangi bir gelişmenin söz konusu olmadığını söylemek mümkündür. Dolayısıyla bu durum da AB uyum sürecinde gerçekleşen bütün bu gelişmelerin sadece gösterişten ibaret olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda eğitimde nitel gelişmeler sağlanmadan sadece nicel gelişmelerle PISA’da başarı sağlanmasının gerçek dışı olduğunu söyleyebiliriz. Zaten bütün bu çalışmalara rağmen PISA’da halen alt sıralarda yer alıyor olmamız da bu durumu kanıtlar niteliktedir.

Ayrıca bütün bu söylemleri Örs, Erdoğan ve Kipici tarafından yapılan ”Eğitim Yöneticileri Bakış Açısıyla 12 Yıllık Kesintili Zorunlu Eğitim Sistemi: İğdir Örneği” çalışma kanıtlar niteliktedir. Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre; çocukların okula erken başlamalarının hayata erken atılacakları anlamına gelmediği,

60-66 aylık öğrencilerin birinci sınıf yerine okul öncesine yönlendirilmesi gerektiği, bilişsel ve bedensel gelişimlerdeki yetersizliklerin çocuklarda uyum problemine yol açtığı, farklı yaş grubundaki çocukların farklı mekânlarda eğitim görmeleri gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca müfredat programlarının bu yaştaki çocuklar için uygun olmadığı da belirtilen sonuçlar arasında yer almaktadır (Örs vd., 2013: 142). Görüldüğü gibi bu çalışma da zorunlu eğitim yaşının ülkemiz koşullarında uygun olmadığını göstermektedir.

Yeni sistemle birlikte gündeme gelen bir başka değişiklik ve beraberinde getirdiği sorun da sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitimle birlikte birleştirilen ilköğretim ve ortaokulların yeniden ayrılması ve eğitimin farklı binalarda olmasıyla ilgilidir. Bu bağlamda ilgili kanunun 3. maddesinde “ilköğretim kurumlarının ilköğretim ve ortaokul olarak bağımsız okullar halinde kurulması esastır. Ancak imkân ve şartlara göre ortaokullar, ilköğretimle veya liselerle birlikte kurulabilir” (Yılmaz, 2014: 23) hükmü yer almaktadır. Bu hükümden de anlaşılacağı üzere; yeni sistemle birlikte ilköğretimlerin ilköğretim ve ortaokul olarak ayrılması gündeme gelmiş, ancak gerekli fiziki alt yapı hazırlıkları yapılmadan uygulamaya geçilmesi bir takım sorunların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Eğitim faaliyetlerinin en önemli bileşenlerinden biri olan fiziksel ortam ve alt yapının, eğitim yuvası olan okullardan en yüksek oranda verim alabilmek için eğitime uygun olması gerekmektedir. Dolayısıyla okulların fiziki alt yapısının öğrencilerin gelişim seviyelerine göre düzenlenmesi önem arz etmektedir. Özellikle tuvalet, lavabo, sıralar, yazı tahtası gibi öğrencilerin çok fazla kullandığı malzemelerin uygun hale getirilmesi gerekmektedir. Ancak bu konuda gerekli tedbirler alınmadan beş yaşını yeni dolduran çocukların okullara alınmasıyla birlikte bu konularda sıkıntılar yaşanmış, ayrıca öğrenci sayısında meydana gelen artışlarla derslik, sıra, laboratuvar gibi fiziki imkanlarda da yetersizlikler ve sınıf ihtiyacı söz konusu olmuştur. Bu ihtiyaçların özellikle sınıf ihtiyaçlarının karşılanamaması sınıfların kalabalık olmasına ve doğal olarak eğitimin kalitesinin düşmesine yol açmıştır. Ayrıca bazı okullarda spor salonları vb. gibi alanların da sınıflara dönüştürülmesi okullarda sosyal faaliyetlerin azalmasına ve dolayısıyla da bu durum öğrencilerin sosyal gelişimlerini olumsuz yönde etkilemiştir. Bu sorunların yanı sıra fiziki alt yapı yetersizlikleri idari açıdan da bir takım sorunları gündeme getirmiştir. Özellikle okulların bina sahipliği konusunda ilköğretim ile ortaokul yöneticileri arasında çıkan anlaşmazlıklar da bazı sorunlara yol açmıştır.

Bununla birlikte aynı binada aynı anda her iki okulu da idare eden yöneticiler de bulunmaktadır. Bu durum ise, yöneticilerin iş yükünü arttırmakta ve yorgunluk ve çaresizlik yöneticilerin verimini azaltmaktadır.

Ayrıca sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitimle birlikte gündeme gelen farklı yaş grubundaki çocukların aynı ortamı paylaşmaları sorununun yeni sistemde de devam ettiği görülmektedir. Önceki sistemde ilk ve ortaokulların birleştirilmesinden doğan bu sorun, yeni sistemde alt yapı yetersizliklerinden dolayı okulların ayrılamamasından kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla aradan dört yıl geçmesine rağmen halen öğrencilerin bu sorunlarla yüz yüze olduğu, küçük yaştaki çocukların dezavantajlılığının devam ettiği görülmektedir. Günümüzde bu durumla ilgili olarak çok bariz bir şekilde kendini gösteren diğer bir sıkıntı ise; okulların dönüşümünün halen sağlanamamış olmasıdır. Özellikle de ikili öğretim yapılan okullarda hangi okulların ilkokul, hangi okulların ortaokul olacağının kesinlik kazanamamış olmasıdır. Bu durum ise yeni kayıt yaptıracak velileri belirsizlik içinde bırakmaktadır. Bütün bu sorunların önüne geçebilmek için mümkün olan en kısa sürede var olan alt yapı eksikliklerinin giderilmesi, okulların dönüşümlerinin sağlanarak, sınıf mevcutlarının azaltılması gerekmektedir.

12 yıllık kesintili zorunlu eğitimle birlikte karşımıza çıkan değişikliklerden biri de ilkokul, ortaokul ve lise müfredatlarındaki değişiklikler ve gündeme getirdiği sorunlardır. Öncelikle ilkokul müfredatındaki değişikliklere bakacak olursak; Türkçe ders saatinin bir saat eksiltilip matematik ders saatinin ise bir saat arttırılması ilk göze çarpan değişikliklerdendir. Bunun yanı sıra oyun ve fiziki etkinliklere beş saat ayrılırken, görsel sanatlar ve müzik derslerinden birer saat azaltıldığı görülmektedir. Dolayısıyla birinci sınıfların zorunlu ders sayısı önceki yıllara göre bir saat artarak 26 saat olmuştur. Serbest etkinliklerin yapılması da okulların isteğine bırakılmıştır. Ayrıca okula başlama yaşı erkene çekildiği için birinci sınıfın ilk üç ayı uyum ve hazırlık çalışmalarına ayrılmıştır. Bunun yanı sıra 2010 yılında 4. sınıfta üç saat olarak verilen fen ve teknoloji dersinin adı fen bilimleri olarak değiştirilmiş ve yeni düzenlemeyle bir saat arttırılmış, ayrıca önceki programda 4. sınıfta başlayan bu ders, program değişikliğiyle birlikte 3. sınıftan itibaren verilmeye başlanmıştır. Fen bilimlerinde olduğu gibi daha önceki programda 4. sınıfta başlayan yabancı dil dersi de 2. sınıftan itibaren verilmeye başlanmıştır. Bütün bu düzenlemelere paralel olarak Şubat 2013'te yeni bir program yayınlanmış, bu programla birlikte 1. ve 3.

sınıflardaki serbest etkinliklerin ders saati 1-3 saat arasında azaltılmış, 4. ve 5. sınıflarda ise tamamen kaldırılmıştır. Bütün bu değişikliklerin yanı sıra bu yeni düzenlemeyle 1. ve 3. sınıflarda Türkçe ders saatinin haftalık ders saati 1 ile 3 saat, 3. sınıftaki hayat bilgisi ders saati ise bir saat azaltılmıştır. Ayrıca 4. sınıfta Peygamber Efendimizin Hayatı gibi bazı seçmeli dersler yer almaya başlamıştır (Yılmaz, 2014: 29-31). İlkokuldaki bu müfredat değişiklikleri genel olarak değerlendirildiğinde; yapılan bütün düzenlemelere rağmen ilkokul öğrencileri üzerindeki akademik yükün azaldığını söylemek pek mümkün görünmemektedir. Dolayısıyla müfredat değişikliğiyle hedeflenen amaçlara ulaşılamadığı da bir gerçektir. Ayrıca Türkçe ve Hayat Bilgisi gibi derslerin saatlerinin azaltılıp Yabancı Dil, Matematik ve Fen Bilimleri derslerinin saatlerinin artırılması ise ülkemizin PISA ve TIMSS gibi uluslararası değerlendirmelerde dünya ortalamasının altında kalınması gibi olumsuzlukların aşılmasına çalışıldığını göstermektedir. Bütün bunların yanı sıra Matematik, Fen Bilimleri gibi derslere daha fazla ağırlık verildiği, çocukların okulu sevmelerini, kendilerini daha rahat ifade edebilmelerini ve daha mutlu olmalarını sağlayan serbest etkinlik ders saatlerinin azaltıldığı ya da tamamen kaldırıldığı görülmektedir. Bu durum ise çok yönlü ve sağlıklı bireylerin yetiştirilmesini engellemekte ve özellikle 1. ve 3. sınıflardaki çocukların gelişiminde bu etkinliklerin ve görsel sanatlar, müzik gibi derslerin önemli katkıları olduğu göz ardı edilmektedir.

Yeni sistemle birlikte ilkokul ve ortaokulların ayrılması, ortaokullar için yeni bir müfredatı gerekli kılmıştır. Ayrıca yeni sistemle ortaokulların, genel ortaokullar ve imam hatip ortaokulları olarak iki farklı yapıda ele alındığı görülmektedir. İmam hatip ortaokulları ile diğer ortaokulların arasındaki temel fark ise, uygulanan ders çizelgelerinde kendini göstermektedir. Şöyle ki; seçmeli derslerle birlikte ortaokul 5. sınıftaki öğrenciler haftada 36 saat ders alırken, imam hatip ortaokulları 5. sınıftaki öğrenciler haftada 40 saat ders almaktadırlar. İmam hatip ortaokulu öğrencileri, diğer ortaokul öğrencilerine göre Beden Eğitimi ve Spor Dersi ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerini haftada birer saat daha az almaktalar, bunun yanı sıra haftada iki saat Arapça Dersi görmektedirler. Ayrıca ortaokullarda Din, Ahlak ve Değerler alanında seçmeli ders olarak sunulan Kuran-ı Kerim, Hz. Muhammed'in Hayatı, Temel Dini Bilgiler gibi dersler imam hatip ortaokulu öğrencilerine haftada iki saat zorunlu dersler olarak verilmektedir. Yeni ders çizelgesine göre 5. sınıflarda Matematik ve Fen Bilimleri dersleri birer saat artırılırken, Trafik Güvenliği Dersi ve

Serbest Etkinlik Dersi kaldırılmıştır. Ayrıca haftada 8 saatlik seçmeli dersler eklenmiştir. Ders çizelgelerinde yapılan değişikliklerle ortaokullardaki toplam ders saatinin daha da arttığı görülmektedir. 6. ve 8. sınıflarda önceki yıllarda toplam zorunlu ders saati 30 saat iken, yapılan değişikliklerle birlikte haftalık ders saati 6. sınıflarda 36'ya, 7. ve 8. sınıflarda 37'ye çıkmıştır. Genel ortaokullardaki 5. sınıf öğrencileri Spor ve Fiziki Etkinlikler, Görsel Sanatlar ve Müzik derslerinden haftada 8 saat seçmeli ders seçebilirlerken, imam hatip ortaokul öğrencileri aynı derslerden haftada sadece 4 saat seçmeli ders seçebileceklerdir. Ayrıca Hz. Muhammed'in Hayatı, Kuran-ı Kerim gibi derslerin yanı sıra Kürtçe gibi derslerinde seçmeli dersler olarak yeni ders çizelgelerinde yer aldığı görülmektedir (ERG, 2012: 5-6). Buradan da anlaşılabacağı üzere; ortaokullarda ders saatlerinin daha da arttığı görülmektedir. Bu durum özellikle ikili öğretim yapan okullarda büyük sıkıntılara yol açmakta ve ortaokul öğrencilerinin sabahın erken saatlerinde, ilkokul öğrencilerinin ise akşam geç saatlerde eve dönmelerine neden olmaktadır. Hatta bu durum, teneffüslerin beş dakikayla sınırlandırılmasına ve dolayısıyla öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamasında büyük sorunlar ortaya çıkarmaktadır. Bunun yanı sıra özellikle ortaokul öğrencilerinin okula geç başlaması ve okuldan geç saatlerde çıkması, öğrencilerde yorgunluk ve bıkkınlığa neden olmakta, dolayısıyla okula gitme isteği kalmayan öğrencilerde okul fobisi oluşmaktadır. Ayrıca okul saatlerinin değişmesi, okul servislerini gündeme getirmekte ve bu durum ise maddi imkânı olmayan birçok aile için sorun teşkil etmektedir. Bütün bunların yanı sıra öğrencileri mesleğe yönlendirmede ve geleceğe hazırlamada önemli bir yere sahip olan seçmeli derslere baktığımızda ise; seçmeli derslerin belirlenmesinde bilimsellikten ziyade daha çok ideolojik bir yaklaşımın söz konusu olduğu görülmektedir. Bu durum ise, okullardaki demokratik eğitime zarar vermektedir.

Ülkemizde 4+4+4 düzenlemesiyle birlikte ortaöğretimin de zorunlu eğitim kapsamına alınması, lise müfredatında da değişikliğe gidilmesini zorunlu kılmıştır. Bu bağlamda lise müfredatına baktığımızda; ortaokullara eklenen seçmeli derslere paralel olarak ortaöğretim ders çizelgelerinde de seçmeli derslerde bir takım değişiklikler yapılmış, Kuran-ı Kerim, Hz. Muhammed'in Hayatı, Temel Dini Bilgiler gibi dersler seçmeli ders olarak belirlenmiştir. Böylece özellikle 9. sınıflarda seçmeli derslerin de eklenmesiyle birlikte haftalık ders saatleri daha da artmıştır. Dolayısıyla Sağlık Meslek Liseleri ve Anadolu Sağlık Meslek Liseleri'nde haftalık

ders saati seçmeli derslerle birlikte 2 saat daha artarak 38 ile 44 saat arasında değişmektedir. Genel liseler, meslek ve teknik liselerde seçmeli derslerin eklenmesiyle 7 saatlik bir artışla haftalık ders saatleri 37 saati bulmuştur. Anadolu, Fen, Sosyal Bilimler, Anadolu Öğretmen, Güzel Sanatlar ve Spor liselerinde 5 saatlik seçmeli derslerle birlikte haftalık toplam ders saati 40 saat olmuştur (ERG, 2012: 7). Yeni sistemle birlikte uygulanmaya başlayan müfredat programını genel olarak değerlendirdiğimizde; haftalık ders saatlerinin azaltılması gerekirken daha arttırıldığı görülmektedir. Özellikle ortaöğretimde haftalık ders saatlerinin fazla olması, okul ile dersane arasında bocalayan lise öğrencilerinin yükünü daha da arttırmakta ve öğrencilerin dinlenmek için kendilerine ayıracakları zamanı yok etmektedir. Dolayısıyla bu ders yükünün altında ezilen öğrenciler, bıkkınlığın getirdiği çaresizlikle farklı alışkanlıklara yönelmekte ve öğrencilerde bir boşvermişlik gözlenmektedir. Bu durum ise, zaman içerisinde psikolojik sorunlara ve hedefsizliğin getirdiği değer kaybına yol açmaktadır. Ayrıca öğrencilere değerlerin kazandırılmasında önemli rol oynayan yeni sistemdeki seçmeli derslerin aynı zamanda tek tip insan yetiştirme gibi bazı dezavantajları da bulunmaktadır. Dolayısıyla seçmeli derslerin tek yönlü olması, bilimsel gelişmelere yönelik öğrencilerin ufuklarını açıcı, ilgilerini çekici, yeteneklerinin farkına varmalarını sağlayıcı derslerin müfredatta yeterince yer almaması öğrencilere fayda yerine zarar vermektedir. Bu durum özellikle son zamanlarda eğitimde faydalı olduğu düşünülüp uygulanmaya çalışılan yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği yaratıcı, sorgulayıcı, eleştirici bireylerin yetiştirilmesini engellemektedir. Bütün bunlar göz önüne alındığında aslında sistemin kendi içinde bir takım çelişkilere düştüğünü söylemek mümkündür. Şöyle ki; bir taraftan tek yönlü seçmeli derslerle ve ders yüküyle öğrenciler düşünemez hale getirilmekte, diğer taraftan da yapılandırmacı yaklaşımla çok yönlü, düşünen, sorgulayan, yaratıcı bireyler yetiştirilmeye çalışılmaktadır. Bu bağlamda eğitimde kaliteyi arttırmak için öncelikle bu ve benzeri çelişkilerin ortadan kaldırılması ve seçmeli derslerin çeşitliliğine özen gösterilmesi gerektiğini söyleyebiliriz.

Bütün bunlara ilaveten yeni sistemle birlikte ortaöğretimin zorunlu hale getirilmesi, ortaöğretime yüzde yüz katılımın sağlanacağı ve eğitimin kalitesinin artacağı anlamına gelmemektedir. Özellikle son zamanlarda ortaöğretim okullarında devamsızlıkların büyük boyutlara ulaşması ve okumak istemeyen öğrencilerin ayak

diremesi bu durumu kanıtlamaktadır. Lise öğrenimini tamamlamaya zorlanan, okula gitmek istemeyen birçok öğrenci ailelerine yalan söyleyerek akşama kadar sokaklarda zaman geçirmekte, dolayısıyla gelecek nesillerin önemli bir kısmı sokak kültürü içinde kaybolup gitmektedir. Bu durum aynı zamanda okullarda devamsızlık, okulu terk sorunlarını gündeme getirmekte ve tedbir almakta zorlanan okul yöneticilerini sıkıntıya sokmaktadır. Hatta bu durum zaman zaman çaresizlik içinde olan aile ile yöneticileri karşı karşıya getirebilmektedir. Özellikle son zamanlarda ortaöğretim okullarındaki devamsızlık ve okulu terk verilerine baktığımızda; “Eğitim Reformu Girişimi'nin Eğitim İzleme Raporu 2014-2015'e göre; Türkiye'de 2014 yılı itibariyle 18-24 yaş arasındakilerin liseyi bitirmeden eğitimden ayrılma oranı yüzde 38. Bu oran kızlarda yüzde 41, erkeklerde yüzde 35” (www.memurlar.net/haber/538748/) olduğu belirtilmektedir. Bu verilerden de anlaşılacağı üzere; ortaöğretim öğrencilerinin önemli bir kısmının okula devam etmediği görülmektedir. Bunda da en önemli etken, hem sistemin liselerde doyurucu, kaliteli bir eğitim sunulmasını sağlayamaması, hem de gençleri tatmin etmeyen bir eğitime zorlanmasıdır. Dolayısıyla lise öğrencilerinin beklentilerine cevap vermeyen, yeterli mesleki ve yaşam becerileri kazandıramayan, gelecek vadetmeyen böyle ortamlar olduğu müddetçe zorunlu da olsa devamsızlık ve okulu terk oranlarında bir düşüşü beklemek pek gerçekçi görünmemektedir. Bu noktada acilen yapılması gereken, ortaöğretim okullarının niteliğinin artırılması ve bu kurumların geliştirilmesine yönelik uygulama ve politikaların hayata geçirilmesi ve asıl önemli olanın kaliteli ve gelecek vadeden bir eğitim vererek, öğrencilerin okula devamını sağlamak olduğunun unutulmaması gerekir.

Lise öğrencilerinin verimsiz ortamlara mahkûm edilmeye çalışılmasının ortaya çıkardığı diğer bir sonuç ise; öğrencilerin büyük bir kısmının açık öğretim liselerine gitmesidir. Yeni sistemin devamsızlık, okulu terk yanında ortaya çıkardığı diğer bir sorun ise; örgün eğitime devam etmesi gereken öğrencilerin açık öğretime yönelmesine fırsat vermesidir. Bu durumu, eğitimin niceliğinin artırılması uğruna niteliğinin düşürüldüğünün bir göstergesi olarak değerlendirebiliriz. Ayrıca bu uygulama, okullardaki sorunlardan dolayı kız çocuklarını okula göndermek istemeyen ailelere de fırsat vermekte, dolayısıyla kız çocuklarının örgün eğitimden alınarak açık öğretime devam ettirilmesi sistemimizde zaten var olan eğitimde cinsiyet eşitsizliği sorununu daha da arttırmaktadır.

Yeni sistemle birlikte gündeme gelen diğer bir değişiklik ise dershanelerin dönüşümüdür. Aslında özel dershaneler konusu 1970’lerin sonlarında tartışılmaya başlanan ve zaman zaman alevlenen bir tartışma konusudur. Ancak günümüzde ilk defa Başbakan Recep Tayyip Erdoğan’ın 24 Mart 2012’de Güney Kore seyahati esnasında yapmış olduğu açıklamalarla tekrar gündeme geldiği görölmektedir. Özellikle 14 Kasım 2013’te Zaman Gazetesi’nde “Eğitime Darbe Planı” başlığıyla manşetlere taşınmasıyla birlikte dersane tartışmalarının daha da alevlendiği görölmektedir. Haberde 2013-2014 eğitim öğretim yılının sonunda dershanelerin kapatılacağı iddia edilmiştir. Bakanlık tarafından yapılan açıklamalarda ise dershanelerin özel okullara dönüştürüleceği ve devletin bu kurumlardan hizmet satın alacağı ifade edilmiştir. Bu bağlamda kalkınma planları ve MEB strateji planlarına bakıldığında aslında dershanelerin dönüştürölmesi konusunun MEB’in uzun zamandır gündeminde olduğu görölmektedir. 2007-2013 yıllarını kapsayan 9. Kalkınma Planı’na bakıldığında, bu planda dershanelerin özel okula dönüştürüleceği belirtilmiştir. Ayrıca 2009 yılında hazırlanan 2010-2014 MEB Strateji Planında, “Ortaöğretime ve yükseköğretime hazırlık dershanelerinden özel okula dönüştürülebileceklerin tespit edilerek 2014 yılı sonuna kadar %70’nin özel okula dönüştürölmesinin teşvikini sağlamak” ifadesinin yer aldığı görölmektedir. Dolayısıyla dershanelerin özel okullara dönüştürölmesiyle ilgili çalışmaların uzun zamandır MEB’in gündeminde olduğu görölmektedir. Hükümeti dershanelere yönelik bir düzenleme yapmaya götüren temel nedene baktığımızda, öğrencilerin eksikliklerinin giderilmesi amacıyla kurulan dershanelerin zaman içerisinde okullarda verilen eğitimi gölgelemesi ve bu kurumlara yönelik bazı tedbirlerin alınmasının zorunlu hale gelmesidir. Bu bağlamda Ağustos 2012’de Başbakan Erdoğan başkanlığında toplanan Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu (BYTK) kararı gereği, YÖK koordinasyonunda MEB, ÖSYM ve TÜBİTAK gibi konuyla ilgili kurumların bir çalışma başlattıkları görölmektedir (Gür vd., 2014: 20-21). Buradan da anlaşılacağı üzere; başlangıçta öğrencilerin ve okulların eksikliklerini tamamlamak amacıyla ortaya çıkan dershanelerin zamanla okulları gölgede bıraktığı, hatta okulları gereksiz kıldığı görölmektedir. Özellikle merkezi sınavların eğitim sisteminin merkezine oturmasıyla adeta vazgeçilmez hale gelen dershanelerin sayısı ve çeşit olarak her geçen gün daha da arttığı görölmektedir.

Bütün bu bilgilerin ışığında ülkemizde dershanelerin yapılanma serüvenine bakıldığında; dershanelerin yapılanma sürecinin 1960'lara kadar uzandığı, fakat yasal olarak ortaya çıkmasının 1965'leri bulduğu görülmektedir. 1970'li yıllarda ise, dershanelerin eğitimde fırsat eşitliğini engellediği gerekçesiyle birçok tartışmaların yaşandığı bilinmektedir. Dershaneler, eğitimin devlet eliyle verildiği ve dershanelerin varlığının eğitimin parasız ve herkese eşit sunulmasına aykırı olduğu gerekçesiyle 1980'de dönemin askeri rejimi tarafından kapatılmasına karar verilmiştir. Fakat kapatılma yönündeki bu yasa yürürlüğe girmeden Turgut Özal, dershanelerin varlığının neo-liberal politikalar gereği var olması gerektiğini söyleyerek bu kararı iptal etmiştir. Ancak daha sonra 1980'li yılların sonlarına doğru gerçekleştirilen bir reformla öğrenci ve öğretmenlere özel ders alıp verme yasaklanmış, düşük ücretli ders veren ulusal bir eğitim kanalı kurulmuştur. Ancak bu reform da istenilen sonucu vermemiş ve özel ders ve dershane olayı kaçak yollarla devam etmiştir. 2000'li yıllara gelindiğinde, bu yasağın insanların eğitim hakkını engellediği gerekçesiyle dershanelerin açılmasına karar verilmiştir. Böylece ülkemizde özel ders veren kurumların sayısı giderek artmış ve 2007'de 31.000'e ulaşmıştır. Bu sayı daha sonraki dönemlerde daha da artmış, 2012-2013 yılları arasında öğrencilerden yoğun talep gören dershanelerin sayısı 40.000'i bulmuştur. Ayrıca 2013 yılında 1.949.737 öğrenci Yükseköğretim Geçiş Sınavı (YGS)'na başvurmuş, bu öğrencilerin 1.280.297'sinin dershaneye gittiği bilinmektedir. Yani, sınava başvuran öğrencilerin yarıdan fazlasının dershaneye gittiği görülmektedir (ÖZ-DE-BİR, 2013: 7-10). Bütün bu verilerden de anlaşılacağı üzere; öğrencilerin ve velilerin dershaneyi sınav kazanmak için bir çözüm olarak gördükleri söylenebilir. Dolayısıyla çocukların hem toplumda saygın bir konuma gelmek hem de ekonomik getirisi yüksek bir mesleğe sahip olmak ailelere pahalıya mal olmakta, aileler, büyük bir fedakârlık yaparak çocuklarının geleceğini garantiye almak için dershanelere göndermektedirler. Maddi imkânsızlıklar nedeniyle dershanelere gidemeyen öğrenciler ise bu yarışı baştan kaybettiklerini düşünüp geleceğe dair umutlarını kaybetmekte, hatta bazıları sınava bile girmemektedirler. Dolayısıyla bu durum, eğitimde olduğu kadar toplumda da büyük bir eşitsizliği ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca dershaneler, toplumda eşitsizliğe katkıda bulunmakla kalmamakta, aynı zamanda eğitimcilerin yıllardır aşmaya çalıştığı ezberci eğitimi de meşrulaştırmakta ve desteklemektedir. Dershanelerdeki öğrenme metoduna bakıldığında konunun

tamamını özümsetmek yerine sadece sınavda çıkma ihtimali olan konuların öğretildiği görülmektedir. Bu da beraberinde ezberci bir eğitimi getirmektedir. Merkezi sınav sisteminin yol açmış olduğu rekabet psikolojisiyle hareket eden ve çoktan seçmeli soruları çözme becerisi kazanmaya çalışan öğrenciler, ilkokuldan itibaren okul dışındaki bütün zamanlarını dershanelerde geçirmektedirler. Bu durum ise çocukların hem çocukluklarını yaşayamamalarına hem de ezberci eğitimle yetişmiş olan gençlerin ilerleyen dönemlerde kendilerini ifade etmekte zorlanmalarına neden olmaktadır. Hatta birçok gencin derdini anlatmak için bir dilekçe bile yazmaktan aciz olduğu görülmektedir. Bu bağlamda eğitim sisteminin bir taraftan yapılandırmacı yaklaşım adı altında yaratıcı, düşünen, sorgulayan bireyler yetiştirmeye çalıştığını, diğer taraftan da merkezi sınav sisteminin ortaya çıkardığı dershaneler yoluyla ezberci bireyler yetiştirdiğini, dolayısıyla sistemin kendi içinde büyük bir çelişki yaşadığını söylemek mümkündür. Dershanelerin ortaya çıkardığı diğer bir sorun ise, okulları değersizleştirmesidir. Devlet okullarının her geçen gün niteliklerini daha çok kaybetmesi, bu okulları sınav odaklı sistem karşısında çaresiz bırakmakta, buna bağlı olarak da dershanelerin öğrenci sayısı giderek artmaktadır. Bu bağlamda sınava girecek olan özellikle son sınıf öğrencileri, okula gitmek yerine dershanelere gitmeyi tercih etmektedir. Üstelik MEB'in son sınıf öğrencilerine 45 gün okula gitmeme hakkı tanınması ve bunun yanı sıra öğrencilerin aileleri yardımıyla sahte doktor raporları almaları, hatta birçok son sınıf öğrencisinin açık öğretime geçmeleri sınava hazırlanma sürecinde öğrencilerin okuldan uzaklaşmalarına neden olmakta ve bu dönemde okullar adeta boşalmaktadır. Bu durum ise dershanelerin öğrencilerin eksiklerini tamamlayıcı, eğitime destek veren kurumlar olmaktan çıkmasına ve okulların önüne geçmesine neden olmaktadır.

Ayrıca bu durum sınavlarda çıkmayan ancak öğrencilerin zihinsel, bedensel ve manevi yönden gelişmesini, sosyalleşmesini sağlayan eğitimin verilmesini engellemekte ve dolayısıyla değerlerden yoksun, duygusuz, merhametsiz bireylerin oluşturduğu bir toplumun oluşmasına katkıda bulunmaktadır. Bu noktada bu kadar soruna yol açan, gençlerimize fayda yerine zarar veren bu dershanelerin nasıl bu kadar önemli hale geldiğini sorgulamamız gerekir. Bu bağlamda dershaneleri bu kadar önemli hale getiren temel etkenin aslında devlet okullarındaki nitelik sorunlarının olduğunu söyleyebiliriz. Özellikle okullarda sınıfların kalabalık olması, okulun fiziki durumu, öğretmen yetersizliği, bazı öğretmenlerin branşı olmayan

derslere girmesi gibi nedenlerle müfredatın işlenememesi ya da eksik işlenmesi, ayrıca müfredatın sınav sistemiyle uyumlu olmaması, hatta bazı eğitimcilerin nasıl olsa dershaneye gidecekler, orada öğrensinler mantığında olması gibi nedenlerle okulların kalitelerinin düştüğü görülmektedir. Dolayısıyla eğitim sistemindeki tüm bu aksaklıklar da öğrenciyi ve veliyi dershanelere yönlendirmektedir. Ayrıca eğitim sistemimizde yer alan liselerin farklı türlere ayrılmış olması ve bu türler arasındaki kalite farkı da dershaneleri vazgeçilmez kılmıştır. Dolayısıyla bütün bu nedenlerden hareketle dershaneleri ortaya çıkaran temel etkenin eğitim sisteminde özellikle de ortaöğretim okullarında görülen sorunlar olduğunu söylemek mümkündür. Yani, eğitim sistemimiz içinde yer alan ilkokuldan yükseköğretime kadar bütün eğitim kurumlarındaki yapısal dengesizlikler, eşitsizlikler ve yetersizlikler okulları geride bırakan, değersizleştiren dershanelerin ortaya çıkmasında temel etkenler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Günümüzde dershanelerle ilgili son duruma baktığımızda; 2013-2014 döneminde çıkarılan bir kanunla kapatılmaları veya özel okullara dönüştürülme süreçleri ile gündeme gelen dershanelerin meseleyi Anayasa Mahkemesine (AYM) taşımaları sonucunda AYM, tam adı “6528 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” olan dershanelerin dönüşümü ile ilgili düzenlemeyi, düzenlemenin Anayasanın 48. Maddesi’nde güvence altına alınan ‘özel teşebbüs hürriyetine’ aykırı olduğu gerekçesiyle iptal etmiştir. 8 Ağustos 2015 tarihinde Resmi Gazete’den duyurulan bu iptal kararı ile birlikte MEB, bireylerin tercihleri doğrultusunda okul dışı eğitim alma ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik farklı çözüm yollarının üretilmesi için özel öğretim kursu, kişisel gelişim kursu, meslek edindirme ve mesleki gelişim kursu ve yetenek kursu başlıklarında yeni kurs tanımları getirmiş, "Tanımlar" başlığı altında, bilim grubu, özel öğretim kursu, kişisel gelişim kursu, meslek edindirme ve mesleki gelişim kursu, yetenek kursu, ders yılı ve öğretim yılı ibareleri ekleyerek Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği’ni değiştirmiştir (Garipağaoğlu, 2016: 4). Son zamanlarda söylenildiği gibi dershanelerin bazılarının kapatıldığı, bazılarının ise özel okullara dönüştürüldüğü görülmektedir. Bu bağlamda Nabi Avcı, “2014-2015 yılları arasında kapanan dershane sayısının 2 bin 698; açılan özel okul sayısının 3 bin 428 olduğunu” (<http://www.karar.com/gundem-haberleri/egitim>) bildirmiştir. Aslında burada tartışılması ve çözülmesi gereken asıl sorun, ne dershanelerin kapatılması ne

de dershanelerin özel okullara dönüştürülmesidir. Asıl mesele, eğitim sistemi ve bu sisteme bağlı olarak okullarda meydana gelen sorunlardır. Ezberci merkezi bir sınav sistemini ortaya çıkaran, eğitimin sadece sınav kazanmaya, meslek edinmeye yönelik bir faaliyet olarak algılanmasına ve öğrencilerin yarış atına dönüştürülmesine neden olan bu eğitim sistemi olduğu müddetçe, bu ülkede ne dershaneler, özel okullar kalkar ne de eğitimde eşitlik sağlanır. Bu noktada öncelikle yapılması gereken; dershane ve özel okul ihtiyacını ortaya çıkaran etmenlerin ortadan kaldırılması gerekmektedir. Bu bağlamda okullar arasındaki kalite farklılığını kaldırarak eşitliğin sağlanması zorunludur. Bunun için de okulların alt yapı sorunları, öğretmen yetersizlikleri ve kaynakların dağılımı gibi konuların halledilmesi, ayrıca kademeler arası geçişte önemli bir yere sahip olan merkezi sınavların içerik ve biçim olarak okulun işlevini arttırıcı bir özelliğe sahip olması sağlanmalıdır. Yani, dershaneleri kapatmak ya da dershaneleri özel okullara dönüştürmek yerine devlet okullarındaki sorunları çözerek bu okulları dershane ya da özel okul haline getirmek gerekir. Aksi takdirde sistemin ortaya çıkardığı, eğitsel ve pedagojik açıdan hiçbir işlevi olmayan dershanelerin özel okullara dönüştürülmesi toplumdaki eşitsizliği körüklemekten başka hiçbir işe yaramayacaktır. Kısacası, eğitim sistemi özellikle de ortaöğretim sistemi temelden sorgulanmalı, merkezi sınav sistemi kaldırılmalı ya da içerik ve biçimi değiştirilmeli ve okullar hem akademik becerilerin hem de değerlerin kazandırıldığı bir yer haline getirilmelidir. Yani, dershaneler kapatılmamalı, kendiliğinden kapanması sağlanmalıdır.

2012-2013 eğitim-öğretim yılında uygulamaya geçirilen 12 yıllık kesintili zorunlu eğitimin gündeme getirdiği sorunlar hakkında birçok akademik araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmaların sorunların ortaya çıkarılması ve çözümünde büyük önem taşıdığını söylemek mümkündür. Bu araştırmalardan biri; Cerit, Akgün, Yıldız ve Soysal tarafından yapılan “Yeni Eğitim Sisteminin (4+4+4) Uygulanmasında Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri (Bolu İl Örneği)” adlı çalışmadır. Bu çalışmanın araştırma grubunu; Bolu il merkezinde görev yapan müdür, müdür yardımcıları ve öğretmenler oluşturmaktadır. Öncelikle Yeni Eğitim Sisteminin (4+4+4) başlangıcında yaşanan sorunlara ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerine yer verecek olursak; yöneticiler Yeni Eğitim Sisteminin (4+4+4) başlangıç aşamasında “okula başlama yaşından kaynaklanan sorunlar, eğitim-öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlar, fiziki yetersizliklerden kaynaklanan sorunlar, Sistem

ve yapıdan kaynaklanan sorunlar, okul yönetimi ve personelden kaynaklanan sorunlar” gibi sorunların yaşandığını ifade etmişlerdir. Yöneticiler, okula başlama yaşının erkene alınması sonucu yaşanan sorunları; “uyum sorunu, farklı yaş gruplarının aynı ortamda eğitim alması sonucu bireysel farklılıkların artması, programın uygulanmasında yaşanan sıkıntılar vb.” şeklinde sıralamışlardır. Ayrıca yöneticiler, eğitim-öğretim sürecinde karşılaşılan sorunları; “yeni eğitim sistemi ile ilgili yeterince bilgi sahibi olmayan öğretmenlerin sınıf içinde karşılaştıkları sorunlar, okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar, ders materyallerinin eksikliği ya da geç gelmesi, sınıf mevcutlarının artması, seçmeli derslerin fazlalığı ve planlamada yaşanan sorunlar, seçmeli derslerin yeterince verimli geçmemesi vb.” şeklinde dile getirdikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra yöneticiler, fiziki yetersizliklerden kaynaklanan sorunları ise; “derslik, WC, lavabo, bina, bahçe, fiziki mekân yetersizlikleri vb.” şeklinde olduğunu belirtmişlerdir. Sistem ve yapı açısından sorunları ise; “yönetici, öğretmen, veli ve öğrencilerin yeni sistem ile ilgili yeterince bilgilendirilmemesi, uygulamada yaşanan belirsizlikler, yeni eğitim sistemine toplum hazır olmadan geçilmesi, uygulamaya ideolojik bakan kesimlerin oluşturduğu olumsuz hava, basın yayın kuruluşlarının yeterince bilgi sahibi olmaması, sisteme hiçbir pilot çalışma yapılmadan alt yapı oluşturulmadan geçilmesi vb.” gibi sorunları sıralamışlardır. Yöneticiler, okul yönetimi ve personel yetersizliği ya da fazlalığından kaynaklanan sorunları da; “norm fazlası öğretmenlerin oluşması nedeni ile fazlalık oluşması, sınıf öğretmenlerinin alan değişikliği yaparak branş öğretmeni olması ile öğretmen eksikliğinin ortaya çıkması, okulun ikiye ayrılması nedeniyle karşılaşılan yönetim sorunları, yeni atanan yöneticilerin tecrübesiz kişilerden olması, ilkokul ve ortaokulun ayrılması sonucu ilköğretim kurumları yönetmeliğinin ve diğer yönetmeliklerin ihtiyaca cevap vermemesi, binaların ayrılması sonucu yönetici ve öğretmenler arasında kutuplaşmaların olması vb.” şeklinde sıralamışlardır. Yeni eğitim sisteminin (4+4+4) başlangıcında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmenlerin görüşlerine baktığımızda; Öğretmenler, okula başlama yaşının erkene alınması sonucu yaşanan sorunları; “uyum sorunu, kalem tutma, dinleme-okuma-yazma-anlama problemi, dikkat eksikliği, verilen görevi yapamama, fiziksel yetersizlikler, kendisini ifade edememe, tuvalet ihtiyaçlarını karşılayamama, istenilen kazanımların uygulanmasında yaşanan güçlükler vb., 1. sınıfta yaş farkının oluşması, uyum sürecinin 72 aylık çocuklarda ve daha önce ana

sınıfına giden çocuklarda bıkkınlık yaratması, küçük yaş grubundaki çocuğunu okula göndermek istemeyen velinin sıkıntı yaşaması, 1. sınıf öğrencilerinin teneffüs saatlerinde büyük çocuklardan zarar görmeleri, velilerin küçük yaş grubundaki çocuklarına okula hazır oluşlarına bakmadan okula yönlendirmesi” şeklinde sıraladıkları görülmektedir. Ayrıca öğretmenler, eğitim öğretim sürecinde karşılaşılan sorunları ise; “müfredat sorunu yaşanması, uyum süresinden sonra ders kitaplarındaki kazanımların süresi içerisinde yetiştirilip yetiştirilemeyeceği konusunda korku yaşanması, uyum süresinin uzun tutulması nedeniyle okuma-yazmaya geç geçilmesi, küçük yaş grubu öğrencilerle büyük yaş grubu öğrencilerinin aynı sınıfta bulunmaları nedeniyle öğretmenin ikisini birlikte götürmede zorluk çekmesi, ders materyallerinin eksik gelmesi, 1. sınıf öğrencilerinin adaptasyon konusunda zorluk çekmeleri, okuma-yazmada harflerin geç verilmesi, uyum programının 3 ayının oyuna dayalı olmasının uzun bulunması, matematik dersinin 66-70 aylık çocuklara çok soyut gelmesi, matematiksel işlemlerde zorluk çekmeleri, ders kitaplarının içerik olarak yetersizliği, 2. dönem 1. sınıf öğrencileriyle yapılacak pekiştirici çalışmalar için zaman kalmaması, 1. sınıf öğretmenlerinin erken yaş grubuyla deneyimlerinin olmaması, bazı öğretmenlerin pedagojik anlamda rehberlik edecek yeterliliğe sahip olmamaları, 4. sınıf beden eğitimi, görsel sanatlar, müzik derslerine branş öğretmenlerinin girmemesi nedeniyle bu derslerdeki verimin azalması, sınavların yapılmasına rağmen 4. sınıf öğrencilerine teşekkür ve takdir belgelerinin verilmemesi, 5. sınıf öğrencilerinin başarı seviyelerinde düşüşler yaşanması, 5. sınıf öğrencilerinin tam hazır konumda değilken ortaokul öğrencisi olmaları, 5. sınıfların rehberlik saatinin olmaması, 1. ve 5. sınıfta rehberlik hizmetleri yönetmeliğinin uygulanmasındaki çelişki, 5. sınıf öğrencilerinin seçmeli ders seçimlerini ailelerin yapması, öğrencinin istemediği dersi almak zorunda kalması, sınıfta kalmanın kaldırılması vb. şeklinde ifade etmişlerdir. Öğretmenler, sistem ve yapıdan kaynaklanan sorunları; “ilkokul ve ortaokulun sadece isim olarak ayrılması, okul dönüşümleri ile ilgili bilgi kirliliği, öğretmenlerin fikri alınmadan sisteme geçiş yapılması nedeniyle öğretmenler bu sistemi kabullenmekte güçlük çekmeleri, aşamalı geçişin olması, ilkokul ve ortaokul arası sistem geçişlerinde yaşanan sıkıntılar, öğretmen, öğrenci ve velilerin 4+4+4 eğitim sistemi hakkında yeterince bilgi sahibi olmamaları, öğretmenlerin bu konuda yeterli hizmet içi eğitim almamaları, alt yapının hazır olmaması, sistem tam ortaya konulmadan uygulamaya

sunulması, bazı öğrencilerin okul öncesi eğitim almadan okula başlamaları, 5. sınıf öğrencilerinin ortaokula dâhil edilmesi” gibi sorunları ön plana çıkarmışlardır. Öğretmenler, fiziki yetersizliklerden kaynaklanan sorunları ise; “Sınıf mevcutlarının artması nedeniyle bina ve derslik sıkıntılarının yaşanması, ayrı binalarda olmaktan kaynaklanan sorunlar, fiziksel koşulların okullar açıldığında düzeltilmeye çalışılması nedeniyle eğitimde aksaklıkların yaşanması, okul ve sınıf ihtiyaçlarının artması vb. şeklinde olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, personelden kaynaklanan sorunları da; “ayrı binalarda olmaktan dolayı öğretmenlerin sıkıntı yaşaması, öğretmenlerin fazla yıpranması, personelin eksik olması vb. şeklinde sıralamışlardır (Cerit vd., 2014: 63-66). Bu çalışmadan da anlaşılabileceği üzere; gerekli olan alt yapı çalışmaları yapılmadan 12 yıllık zorunlu eğitimin uygulamaya konulması birçok sorunları gündeme getirmiş, dolayısıyla eğitimde kaliteyi arttırmak amacıyla olan bu değişiklikle birlikte kalitenin daha da düştüğü görülmektedir.

Ülkemizde geçmişten bugüne zorunlu eğitim süresinin uzatılması ve benzeri gibi nedenlerle eğitim sistemi üzerinde yapılan değişikliklere bakıldığında, ülkemiz eğitim sistemi oluşturulurken belirli bir pedagoji ve eğitim felsefesinin temele alınmadığı, daha çok siyasi ve ideolojik zorlamaların söz konusu olduğu görülmektedir. Dolayısıyla “ülkemizde “eğitim, eğitimcilere bırakılmayacak kadar önemlidir” yargısından hareketle eğitim öğretim sürecinin siyasi zorlamalarla yapılandırılması, bilimsel kriterlerin ötesinde eğitim öğretim uygulamalarında zorlamaların ortaya çıkması sonucunu doğurmuştur” (Kızılkaya, 2014: 131-132). Bu bağlamda ülkemizde uygulanan gerek 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitiminin gerekse 12 yıllık kesintili zorunlu eğitiminin ortaya çıkmasında ve uygulanmasında politik rüzgarların estiğini söylemek mümkündür. Oysaki, eğitim sistemleri oluşturulurken sadece istenen insan tipi değil, aynı zamanda insan hakları, demokrasi ve evrensel hukuk temelinde mevcut dünya görüşüyle ilgili değerler ve bilimsel gerçekler de göz önüne alınmalıdır.

Ayrıca okul kademelerinin süreleri üzerinde oynanıp eğitim sistemini baştan sona değiştirmek, gerek sisteme gerekse eğitimin bir gelecek vaat edeceğine olan inancı sarsmakta, bu durum ise umutsuzluğu ve beraberinde başarısızlığı getirmektedir. Bu durumda yapılması gereken eğitim kurumlarının ihtiyaçlarının iyice analiz edilerek düzenlemelerin ona göre yapılması ve sistemde durmadan değişikliğe gidilmemesi gerekmektedir. Bu bağlamda eğitim sisteminin sağlam bir

temele oturtulması ve bu sistem üzerinde zamanla çağın gerektirdiği ihtiyaçlara yönelik düzenlemelerin geliştirilmesi ve var olan yapıyı daha da iyileştirmek yönünde kararların alınması gerekmektedir. Yani, eğitim sisteminde sürekli yapısal değişikliklerin yapılması yerine eğitimde içeriğin, nitelik ve kalitenin artırılması önemsenmeli ve bu yönde çalışmalar yapılmalıdır. Eğitimde kalitenin artırılması ve başarının sağlanabilmesi için de öncelikle uygulayıcıların niteliklerinin artırılması gerekmektedir. Özellikle son zamanlarda yapılandırmacı yaklaşımdan bahsedilmekte ve yanlış anlaşılan bu yaklaşımla birlikte her geçen gün öğrenci ve veli merkezli bir yapının hakim olduğu görülmektedir. Bu yapıyla birlikte sadece öğrenciyi ve veliyi memnun etmeye yönelik kararların alındığı, öğretmeni değersizleştiren, güvenmeyen, haklarını çok gören bir eğitim anlayışının ön plana çıktığını söylemek mümkündür. Bu durum ise öğretmenin motivasyonunu düşürmekte ve buna bağlı olarak da eğitimin amacına ulaşmasını engellemektedir. Böyle bir eğitim anlayışı yerine hem öğretmenin hem de öğrenci ve velinin beklentilerinin karşılanacağı bir bakış açısı geliştirilmelidir. Sistemin uygulayıcıya gereken önemi ve saygıyı göstermemesi, eğitimde her şeyin merkezine öğrenci ve veliyi koyması, öğretmenlerin varlıklarının ve haklarının yok sayılması, öğretmenleri mesleklerinde mutsuz etmekte ve bu durum ise öğrencilere yansımaktadır. Bunun engellenebilmesi için öncelikle öğretmenin yaşadığı sorunlar ciddiye alınmalı ve çözümüne yönelik adımlar atılmalıdır. Öğretmenlerin veliler ve öğrenciler tarafından rahatça olur olmaz yere şikâyet edebileceği konumdan çıkartılarak değerinin fark ettirilmesi ve eski saygınlığının kazandırılması, dolayısıyla mesleğinde faydalı olabilmesi için gerekli motivasyonun ve desteğin sağlanması büyük önem arz etmektedir. Öğretmenin kendini geliştirmesi ve eğitimde kalitenin artırılması eğitimde başarıyı yakalamanın vazgeçilmez ön koşuludur. Bu nedenle öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için teşvik edilmesi ve bu konuda gerekli çalışmaların yapılması gerekmektedir. Ancak günümüzde mevcut duruma bakıldığında, öğretmenlerin kendilerini geliştirme yolunda yalnız bırakıldıkları görülmektedir. Daha önce yüksek lisans-doktora yapan öğretmenlere ek ücret ödenirken, bu uygulamanın 2006 yılında kaldırılması bu durumun en iyi kanıtıdır. Ayrıca yapılan hizmet içi eğitimlerin nitelikli ve ihtiyaçlara yönelik olmaması da öğretmenin kendini geliştirmesinde bir engel teşkil etmektedir. Bütün bunların yanı sıra ülkemizde eğitim sisteminde yapılan bütün değişikliklerden en son uygulayıcılar olan öğretmenlerin haberinin olması gibi garip bir durumda söz

konusudur. Oysaki, eğitim sistemi şekillenirken en fazla uygulayıcıların söz sahibi olması gerekmekte ve özellikle üst kurumların da bu durumu desteklemesi önem arz etmektedir. Eğitim gibi ülkenin geleceğini ve gelişmişliğini belirleyen bir sistemle ilgili düzenlemeler yapılırken öncelikle öğretmenlerin görüşleri alınmalı ve alınan kararlarda aktif bir rol oynanması sağlanmalıdır. Ancak mevcut duruma bakıldığında öğretmenlerin alınan kararlara katılımının söz konusu olmadığı gibi eğitim sisteminde yapılan düzenlemelerle ilgili yeterince tanıtımın yapılmadığı ve bilgi verilmediği görülmektedir. Bu durum ise, uygulayıcıların yeni sistemi anlamasını güçleştirmekte ve sisteme karşı güvensizliğe yol açtığı gibi uygulamada da öğretmeni birçok sorunla baş başa bırakmaktadır. Bütün bu açıklamalardan hareketle uygulayıcıların desteğini alamayan bir sistemin başarılı olamayacağını söylemek mümkündür.

Kısacası, eğitim gibi dinamik ve çok yönlü bir sistemin sorunları, insan unsuruyla paralel olarak her zaman vardır ve var olacaktır. Burada asıl önemli olan, böyle hayati bir konunun ideolojinin dar kalıplarıyla değil, pedagoji ve evrensel standartların verilerinden faydalanarak ele alınması ve uygulanmasıdır.

1.4.2. AB Eğitim Politikalarının Ülkemiz Eğitim Politikalarına Yansımaları Ve Uygulamadaki Sorunlar

Her ülkenin devlet yapısı, anayasası, yasama, yürütme ve yargıyla ilgili tüm kurum ve kuruluşları ve bunların işleyişleri o ülkenin politik sistemini meydana getirmektedir. Dolayısıyla her ülke kendi politik anlayışını gelecek nesillere aktarmak ve benimsetmek istemektedir. Ülkelerin bu isteğini vatandaşlarına kabul ettirmesi aşamasında kullandığı en önemli ideolojik araçlardan biri de eğitimidir. Dolayısıyla eğitim bireylerin kendi gelişimlerinde önemli bir rol oynadığı gibi resmi ideolojilerin gelecek nesillere aktarılmasında da büyük bir öneme sahiptir. Bu noktada hem etkileyen hem de etkilenen durumunda olan eğitim, toplumların geleceğine yön veren önemli bir unsurdur. Eğitimle aynı görevi üstlenen politika ise, eğitimi geliştiren, dönüştüren ve güçlü kılan bir sistem olarak karşımıza çıkmaktadır. Politika, yaptırım gücünü kullanarak eğitim sistemine müdahale ederken, eğitim sistemi de mevcut politikaların varlığını uzun süre devam ettirmesine ve gelişmesine hizmet etmektedir. Dolayısıyla bir ülkenin politik sistemi zaman içerisinde değiştiğinden eğitim sistemi de değişikliğe uğramaktadır. Bu bağlamda bir ülkenin

eğitim politikasının o ülkenin eğitim sisteminin gelecekte nasıl şekilleneceğinin ve eğitimle ilgili yapılması gerekenlerin belirlenmesinde önemli rol oynamaktadır. Bu noktada eğitim politikası ulusal bir proje olarak karşımıza çıkmakta ve hem geçmişin izlerini taşımakta hem de günümüz ihtiyaçlarını karşılayarak geleceğe yön vermektedir. Bu bağlamda Türk eğitim sisteminin temel politikasına baktığımızda; bu politikanın temelini Atatürk İlke ve İnkılaplarının oluşturduğu görülmektedir. Atatürk İlke ve İnkılapları doğrultusunda şekillenen eğitim politikamız; laik, milli, cumhuriyetçi, eşitlikçi, işlevsel ve çağdaş özelliklere sahip, hem ülke ihtiyaçlarını yansıtan hem de ulusal ve evrensel kaynakları dikkate alan bir yapıya sahiptir. Zaman içerisinde gerek küreselleşme süreci gerekse dünya genelinde yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmeler, tüm toplumların ihtiyaçlarını değiştirmiş ve bu değişen ihtiyaçlara cevap vermek için sürekli yeni bilgiler edinerek kendini yenileyen toplumlara gereksinim duyulmuştur. Günümüzde küreselleşme sürecinin beraberinde getirdiği böyle bir toplumun oluşmasında AB güçlü bir topluluk olarak ön plana çıkmaktadır.

AB, ilk defa 2. Dünya Savaşından sonra ekonomik bir birlik oluşturma amacıyla Batı Almanya, Fransa, Belçika, Hollanda, İtalya ve Lüksemburg gibi altı Avrupa ülkesi tarafından kurulan Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu (AKÇT) adıyla gündeme gelmiş, günümüzde ise başlangıçtaki ekonomik boyuta ilaveten sosyal, kültürel ve siyasi boyutları da içeren çok uluslu bir topluluk olan AB'ye dönüşmüştür. Kuruluş aşamasındaki amacı, ekonomik açıdan Avrupa'da tek bir birlik oluşturmak olan AB ülkeleri, zaman içerisinde kültürel yapılarındaki değişimleri dikkate alarak aralarındaki farklılıkların korunması düşüncesinin yanı sıra ortak bir Avrupa kültürü geliştirmişler ve yaygınlaştırmışlardır (Fontaine, 2007: 7). İlerleyen dönemlerde dünya çapında bilim ve teknolojiye hızlı değişimlere ayak uydurmak isteyen AB ülkeleri, ekonomik, sosyal, siyasal ve kültürel alanlarda yaptıkları çalışmalara eğitimi de dâhil etmişler ve eğitim alanında da bir takım ortak çalışmalar ve politikalar gündeme getirmişlerdir. AB ülkeleri arasında ortak bir eğitim politikası bulunmamakta, ancak birliğe üye olan ülkelerin eğitim sistemlerinin ortak ilkelere sahip olması ön koşul olarak kabul edildiği görülmektedir. Yani, birliğin belirlediği genel ilke ve göstergelerle çelişkiye düşmeyecek ortak bir eğitim sistemi oluşturulmuştur. Levin, bu durumu yani, dünyada bir çok ülkenin eğitim sistemlerini genellikle benzer eğitim modelleri çerçevesinde yeniden

yapılandırmasını bir politika salgını olarak değerlendirmektedir. Levin, eğitim reformlarının bir salgın halinde bütün dünyaya yayıldığını ve bu reformların genellikle küreselleşme, uluslararası alanda rekabetçi olma, bilgi toplumuna ve ekonomisine dâhil olma, nitelikli bir insan sermayesine ve iş gücüne sahip olma gibi hedeflerin esas alınarak gerçekleştirildiğini ifade eder. Levin'e göre, küresel düzeyde meydana gelen değişimler, reform taleplerini sürekli gündemde tutmakta ve var olan eğitim sistemleri sürekli olarak saldırıya maruz kalmaktadır. Levin, bu saldırıların eğitimin amacını ekonomiye indirgeyen, eğitimde özelleşme ve piyasalaşmanın gelişmesini sağlayan Adem-i merkeziyetçi bir yönetimi, aile ve çocuğun taleplerini ön plana çıkaran reform modellerinin bütün dünyaya salgın halinde uygulandığını dile getirmektedir (Levin, 1998). Levin'in de ifade ettiği gibi AB eğitim politikasının temelinde ekonomiye hizmet eden, aile ve öğrenciyi merkez alan, eğitim yönetiminde yerleşmeyi ön plana çıkaran bir eğitim sisteminin olduğu ve AB'nin bu eğitim sistemini tüm dünya geneline bir salgın halinde yaymaya çalıştığı görülmektedir. Bu salgına maruz kalan ülkelerden biri de Türkiye'dir.

Türkiye'nin AET'ye üye olmak için başvuruda bulunduğu 1959 yılında başlayan ve günümüzde de halen devam eden Türkiye ile AB arasındaki ikili ilişkiler, Türkiye-AB ilişkileri olarak tanımlanmaktadır. Türkiye, başvurusunun kabul edilmesinin ardından 1963 yılında AET ile ortaklık anlaşmasını imzalamış ve bu anlaşma doğrultusunda Helsinki'de 1999 yılında adaylığı kabul edilen Türkiye ile AB üyeleri arasında 2005 yılında tam üyelik müzakereleri başlamıştır. Bu müzakereler çerçevesinde, AB'ye uyum sağlanması amacıyla ülkemizdeki birçok kurul ve kuruluş yeniden yapılanma sürecine girmiştir. Bu yeniden yapılanma sürecine giren kurumlardan biri de eğitim kurumudur. Bu bağlamda Türkiye'nin AB'ye tam üye olabilmesi için AB'ye üye ülkeler tarafından bir takım ölçütlerin yerine getirilmesi istenmiş ve bu amaçla bir takım öneriler gündeme gelmiştir. Bu önerilerden biri de, Türkiye'nin ekonomik, sosyal, siyasal ve kültürel yönden gelişmesinde büyük önem taşıyan Türk eğitim sisteminde bir takım düzenlemeler yapması gerektiğidir (Sağlam vd., 2011: 90). Günümüzde bilimsel ve teknolojik gelişmelerin hız kazanmasıyla birlikte bilgi üretimi ve tüketimi gelişmişliğin göstergesi haline gelmiş, ayrıca ekonomik büyümenin temeline eğitimin kalitesinin konulmasıyla bütün dünya ülkelerinin aynı standart ve kalitede eğitim sunması gerekliliği ortaya çıkmıştır. AB'de dünya genelinde yaygınlaşan bu ortak hareketi,

üyeyi olan bütün AB ülkelerinde uygulama zorunluluğu getirmiştir. AB'nin getirdiği bu zorunlulukla birlikte AB üyesi olmak isteyen Türkiye'nin eğitim sisteminde de bir takım düzenlemelere gittiği görölmektedir. Yani, Türkiye ile AB ülkelerinin eğitim sistemlerinin genel amaçlarının benzerlik gösterdiği, her iki sisteminde öğrencilerin zihinsel, bedensel, mesleki ve etik yönden gelişim sağlamalarına, gerek kendi gerekse diğer költürlere saygı göstermelerine, ulusal kimliğin korunmasına, demokratik yaşama katılım ve demokrasinin gelişimi gibi konuların yer aldığı görölmektedir. Ancak Türkiye'nin bu ilkeleri gerçekleştirme hızında geri kaldığı görölmektedir.

Türkiye'de 1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile Milli Eğitim Sisteminin amaçları ve temel ilkeleri belirlenmiş ve herkesin eğitim hakkının olması, herkese eğitimde eşit fırsatlar verilmesi ön görölmüştür. AB ortak eğitim hedeflerine baktığımızda ise eğitimde eşitlik, eğitim alanında işbirliği ve uyumun sağlanması gibi amaçlarının olduğu görölmektedir. Bu bağlamda ülkemiz eğitim sistemi ile AB ortak hedeflerinin örtüştüğü görölmektedir. Ancak ülkemizin eğitim sisteminde yer alan temel amaç ve ilkeleri tam olarak yerine getirememiş olması, AB'ye giriş sürecinde eğitim alanında daha fazla çaba göstermesi gerektiğini ortaya koymuştur. Bu çabanın bir göstergesi olarak da Türkiye, MEB bünyesinde eğitim ile ilgili birimler oluşturmuş ve bu birimlerle eğitim sisteminin yeniden yapılması yönünde düzenlemelere başlamıştır. Bu düzenlemeler kapsamında öncelikle Türkiye-AB ilişkilerinin geliştirilmesi amacıyla yapılan mevzuat uyum çalışmalarına eğitim de dâhil edilmiştir. Eğitim alanında AB'ye uyum sürecinde ön plana çıkan en önemli belge, Türkiye'nin 2001 yılında yayınladığı Ulusal Program'dır. Ulus Programla birlikte Türk mevzuatında yapılması gereken değişikliklere ve gerekli kurumsal değişikliklere yer verilmiştir. Ulusal Program'da Türk mevzuatında değişiklik ve yenilikler şu şekilde sıralanmaktadır:

- Milli Eğitim Bakanlığı taşra teşkilatlarına yetki ve sorumluluk devredilmesi amacıyla 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat Kanunu'nda düzenlemeler yapılması gerekmektedir.
- Gerekli olan alt yapı oluşturulduktan sonra zorunlu eğitim süresinin AB ülkelerinin ortalaması olan 12 yıla yükseltilmesi halinde 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda, 4306 sayılı Sekiz Yıllık Zorunlu İlköğretim Kanunu'nda finansman ile ilgili hükümlerin süre uzatımı ve kullanım alanları kapsamında, mesleki ve teknik eğitimle sanayi arasındaki ilişkinin artırılabilmesi için 3308 sayılı Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu'nda düzenleme gerekecektir.

- Yükseköğretimle ilgili olarak, Bologna Deklarasyonu hedefleri doğrultusunda YÖK tarafından planlanan düzenlemeler ve yapısal değişiklikler gerçekleştirilecektir. (Terzi, 2005: 38)

Görüldüğü gibi AB üyelik sürecinde ülkemizde eğitimde merkezîyetçi yapı ve zorunlu eğitim süresinin kısa olması bir sorun olarak görülmüş ve bu yönde çalışmalar yapılması tavsiye edilmiştir. Özellikle son zamanlarda Milli Eğitim Bakanlığı'nın bu tavsiyeler doğrultusunda eğitimde yerelleşme ve zorunlu eğitimin süresinin uzatılması konusunda çalışmalar yaptığı görülmektedir. Ayrıca Bologna Deklarasyonu baz alınarak “diploma ve akademik derecelere şeffaflık getirilmesi, yüksek öğretimde lisans, yüksek lisans ve doktora aşamalarının benimsenmesi, öğrenci ve öğretim üyesi hareketliliğinin özendirilmesi, öğretim, yetiştirme ve araştırmaya dayalı entegre programlar geliştirilmesi ve akademik değerlendirme ve kalite kontrol sistemleri kurulması” (Terzi, 2005: 38-39) yönünde bir takım çalışmalar da yürütülmektedir. Buradan da anlaşılacağı üzere; AB uyum sürecine bağlı olarak Türk eğitim sisteminin çehresinin önemli ölçüde değişmeye başladığı görülmektedir.

Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı'nın AB tavsiyeleri doğrultusunda gerekli kurumsal değişikliklere de gittiği görülmektedir. Bu bağlamda AB'ye uyum çalışmalarının süresini kısa ve orta dönemlerde yapılacaklar olarak sınıflandırdığı görülmektedir. Bu bağlamda kısa dönemde yapılması planlanan çalışmalar şu şekilde sıralanmaktadır:

- AB'nin Gençlik ve Eğitim Programları'ndan sorumlu Ulusal Ajansın Kuruluş ve Görevleri Hakkındaki Kanun'a ilişkin çalışmalar sonuçlandırılıp, uygulamaya konulacaktır.
- AB tarafından desteklenen Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi, Dünya Bankası destekli Temel Eğitim Projesi, AB tarafından uygun görülen Mesleki ve Teknik Eğitimin Güçlendirilmesi projeleri ve Socrates, Leonardo ve Gençlik programları ile Türkiye eğitim alanında AB standartlarına en kısa sürede ulaşmayı hedeflemektedir.
- Türkiye'nin, AB tarafından yürütülen eğitim programlarından SOCRATES programına 2001 Kasım ayından itibaren aktif olarak katılması planlanmaktadır. Bu bağlamda, AB tarafından öğrencilere mezuniyetlerinde verilmesi önerilen Diploma Eki (Diploma Supplement) uygulamasına tüm yükseköğretim kurumlarında Haziran 2001 tarihinden itibaren başlanacaktır.
- Mevcut meslek yüksekokullarının, nitelikli öğretim elemanı ve gerekli fiziksel altyapı ile donanım problemlerinin çözümü için

gerekli çalışmalara ve düzenlemelere (Mesleki ve Teknik Öğretim Bölgeleri oluşturulması) önümüzdeki yıllarda devam edilecektir.

- Yetişkinlerin eğitimi ve hizmet içi eğitim ile ilgili düzenlemeler yapılacaktır. (Resmi Gazete, 2001)

AB uyum süreciyle gündeme gelen ve yapılması gereken bütün bu çalışmaların günümüzde halen uygulanmaya çalışıldığı, ancak kâğıt üzerindeki bu çalışmalarla önemli adımlar atılmış gibi görünse de uygulamada yaşanan sorunlar nedeniyle tam bir gelişme sağlanamadığı görülmektedir.

AB'ye uyumla ilgili eğitim alanında orta dönemde gerçekleştirilmesi planlanan değişiklikler ise resmi gazetede şu şekilde yer almaktadır:

- Zorunlu ilköğretim süresinin AB ülkeleri ortalaması olan 12 yıl seviyesine yükseltilmesi için gerekli çalışmalar yapılacaktır.
- Öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitimlerinin özlük haklarına yansıtılabilmesi ve ihtiyaç duyulan alanlarda sözleşmeli öğretmen istihdam edilebilmesi için AB ülkelerinin ilgili mevzuatı ve uygulamaları gözden geçirilecek ve gerekli hukuki ve kurumsal düzenlemeler yapılacaktır.
- Mesleki ve teknik eğitim ile ilgili olarak 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda gerekli düzenlemeler Milli Eğitim Bakanlığı'na tamamlanacaktır.
- AB tarafından uygun görülen Mesleki ve Teknik Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi, mesleki eğitim ve öğretim ile özel sektörün talep ettiği vasıflı insan gücü arasındaki koordinasyonu sağlayarak, aradaki boşluğu kapatmaya çalışan, mesleki eğitim alanındaki uygulamalarını, AB standartlarına yaklaştıracaktır.
- Ortak bir mesleki eğitim politikasının uygulanması için 1963 yılında uygulamaya konulmuş olan 363D0266 sayılı Konsey Kararı'nda yer alan üye ülkelerin, iş güçlerinin genel ekonomik durumlardaki ve üretim teknolojilerindeki değişikliklere adaptasyonunu, yüksek bir istihdam kapasitesinin yaratılmasını, işçilerin dolaşımına yardımcı olmayı sağlayacak on temel ilkenin ülkemizde de uygulamaya geçirilebilmesi için gerekli çalışmalara başlanacaktır.
- Mevzuat değişikliği çalışmaları, 1998'de gerçekleştirilen 3. Esnaf ve Sanatkarlar Şurası sonrasında kurulan, Milli Eğitim Bakanlığı koordinatörlüğündeki “Şura İzleme Komitesi” çalışmaları çerçevesinde oluşturulan “Mevzuat Komisyonu” tarafından yürütülmekte olup; AB Müktesebatı ile uyum konusundaki çalışmaların tamamlanması planlanmaktadır.
- Bakanlık taşra teşkilatlarına yetki ve sorumluluk devredilmesi amacıyla 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat Kanunu'nda düzenlemeler yapılacaktır. (Resmi Gazete, 2001)

Ulusal programda belirlenen bu hedefler doğrultusunda bir takım düzenlemeler yapıldığı görülmektedir. Bu düzenlemelerden en önemlisi, katılımcı

Ülkelerin AB Eğitim ve Gençlik Programlarından yararlanmayı sağlamak için ülke içinde kurdukları ve ilgili taraflar ile işbirliği içinde programdan yararlanma etkinliklerini örgütleyen uygulama birimi olan Ulusal Ajans'ın kurulmasıdır. Ayrıca yükseköğretim kademelerinde yapılan düzenlemeler de büyük önem arz etmektedir. Ülkemizde 2001 yılında DPT bünyesinde oluşturulan Ulusal Ajans, Socrates, Leonar da Vinci, Youth (Gençlik) programları eşliğinde üç alt boyutta çalışmalarını sürdürmektedir. Ulusal Ajans'ın yaptığı geniş kapsamlı çalışmalarla Türkiye'nin Ocak 2004'de imzalanan anlaşmayla AB eğitim programlarına tam olarak katıldığı görülmektedir (KV, 2004: 42). Dolayısıyla AB eğitim programlarıyla birlikte lkemizde AB'ye uyum sürecinde eğitimle ilgili önemli çalışmalara imza atılmıştır.

Ayrıca eğitim alanında uyum konusunda önemli bir yere sahip olan Ulusal Program doğrultusunda MEB bünyesinde yer alan yönetim alanında da bir takım düzenlemelerin yapıldığı görülmektedir. Bu bağlamda "3797 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Yasa'nın 4359 sayılı Yasa'yla değişik 53, 56, 61 ve 62'nci maddeleri hükümleri doğrultusunda personel yönetiminin sorumluluk alanlarından; a) Yönetici atama, b) ğretmen atama, c) İlköğretim müfettişi atama, d) Norm kadro" (MEB, 2001: 312-313) gibi alanlarda yeniden düzenlemeler yapılmıştır. Bu çalışmayla birlikte AB lkelerinin eğitim yönetiminde istikrar ve verimliliği sağlayan güvencelerin ülkemiz eğitim yönetimine getirildiği görülmektedir. Özellikle norm kadro çalışmaları başlatılmış, bu çalışmayla her okulda branşlar bazında bulunması gereken norm kadro sayıları belirlenerek sağlıklı bir personel istihdamı gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Böylece ğrencilerin eğitim-ğretim olanağından eşit bir şekilde faydalanması amaçlanmıştır. Ayrıca bu alışma, AB lkelerindeki ğretmen akreditasyonuna yönelik bir çalışmanın başlatıldığını da göstermektedir. Ancak bütün bu çalışmalara rağmen ülkemizde halen norm kadro açısından bölgeler hatta aynı bölgedeki okullar arasında da sorunların olduğu görülmektedir. Bazı okullarda branş bazında fazlalık varken, bazı okullarda derslerin boş geçtiği bilinmektedir.

Ayrıca Ulusal Programla birlikte meslek standartları kurumunun oluşturulmaya çalışıldığı, ancak meslek standartlarının belirlenememesi nedeniyle bu konuda düzenlenen eğitim programlarının uluslararası nitelikten uzak olduğu görülmektedir. Bu konuda AB eğitim programlarına uyum sağlanamadığı, dolayısıyla da AB ile işbirliği alanlarının daraldığı ve bireylerin serbest dolaşımının

engellendiğini söylemek mümkündür. Türkiye'nin AB'ye giriş sürecinde eğitimle ilgili birimlerin kurulmasının yanı sıra bu birimlerin yaptıkları çalışmaların değerlendirilmesi, eksikliklerinin ve sorunlarının saptanması için AB tarafından yıllık ilerleme raporlarının yayınlandığı görülmektedir. Bu raporlar, AB'ye üye ülkelerin eğitim alanındaki gelişmeleri ortaya koyması açısından büyük önem taşımaktadır. Ülkemizde eğitim alanındaki gelişmeleri takip etmek için 1998'den 2006'ya kadar hazırlanan ilerleme raporlarına baktığımızda, Türkiye'nin eğitim sisteminin genel olarak AB eğitim politikalarıyla paralellik gösterdiği, ancak özellikle öğretim programları, haftalık ve yıllık ders süresi, zorunlu eğitim süresi, Demokrasi ve İnsan Hakları eğitimi, yabancı dil öğretimi, yaşam boyu öğrenme, mesleki eğitim ve öğretim sistemi, Temel Eğitim Programı, eğitim sisteminin örgütlenmesi ve yönetimi gibi alanlarda yapılan çalışmalara rağmen halen sorunların olduğu ifade edilmekte ve tavsiyelerde bulunmaktadır. MEB'in bu tavsiyeler doğrultusunda hareket etmesiyle birlikte ülkemizde eğitimin hemen hemen her alanında yapılan eğitim politikalarında AB eğitim politikalarının etkileri bariz bir şekilde görülmektedir. Bu etkileri öncelikle öğretim programları açısından değerlendirdiğimizde, Türkiye ile AB ülkeleri arasında öğretim programları konusunda ortak bir politikanın olmadığı görülmektedir. Konuyu özellikle yetki ve sorumlulukların devredilmesi bazında ele aldığımızda birçok AB ülkesinde öğretim programlarının hazırlanması ve geliştirilmesinde bu yetki ve sorumlulukların merkez ile yerel yönetimler arasında paylaşıldığı görülmektedir. Ancak Fransa'da yetkilerin yerel birimlere aktarılması çalışmalarına rağmen ülke genelinde birlikteliği korumak için eğitim politikaları ve eğitim amaçlarının belirlenmesi, eğitim ile ilgili yasa ve yönetmelikler ile eğitim programlarının hazırlanması gibi konular Eğitim Bakanlığı'na bırakılmıştır (Sağlam, 1999: 130). Bu bağlamda ülkemizdeki öğretim programlarının Fransa'daki öğretim programlarıyla benzerlik gösterdiğini söyleyebiliriz. Dolayısıyla Fransa'da olduğu gibi ülkemizde de geliştirilen öğretim programları ulusal komisyonlarca hazırlanıp ulusal düzeyde uygulanmaktadır. Bu noktada ülkemizde öğretim programları konusunda mevcut uygulamanın AB ülkesi olan Fransa ile tutarlılık gösterdiği görülmektedir.

Ayrıca öğretim programlarının içeriği konusunun da AB ilerleme raporlarında bir sorun olarak yerini aldığı görülmektedir. Bu bağlamda AB ilerleme raporlarına göre, ülkemizdeki müfredat ve öğretim tekniklerinin gözden geçirilmesi ve

yenilenmesi gerekmektedir. Raporlarda ayrıca müfredatların, öğretim metotlarının ve öğretmen eksikliğinin eğitimin kalitesini olumsuz etkilediği de belirtilmiştir (AB Komisyonu, 2000: 43). AB Komisyonu'nun yaptığı bu açıklamalar neticesinde ülkemizde özellikle 2003 yılından itibaren müfredat ve öğretim yöntemlerinin yenilenmesi konusunda yapılandırmacı yaklaşım temele alınarak bir takım değişiklikler yapılmıştır. Yapılan bu değişikliklerle yaşam boyu öğrenme, sosyal yaşam, kişisel tatmin ve gelişim konularında da bazı çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Ancak uygulamada yaşanan sorunlar nedeniyle ülkemizde eğitimin kalitesinin artması yönünde tam olarak bir iyileşme söz konusu olmadığı görülmektedir.

Haftalık ve yıllık ders süresi açısından baktığımızda; Almanya, Fransa ve İngiltere'de haftalık ders saatinin 25-36 saat, yıllık ders saati toplamı ise 974-1400 saat arasında değiştiği görülmektedir. Türkiye'de haftalık ve yıllık ders saatleri toplamının genellikle bu ülkelerle aynı olduğu bilinmektedir. Okutulan dersler açısından karşılaştırıldığında; ilköğretim okullarında okutulan Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi gibi temel derslerin okutulma süreleri ve liselerdeki ortak dersler içinde Fizik, Kimya, Biyoloji ve Tarih derslerinin yıllık saat tutarları bakımından da benzerlik görülmektedir. Ancak ülke dili, felsefe grubu ve Coğrafya gibi derslere Türkiye'nin AB ülkelerinden daha fazla zaman ayırdığı görülmektedir (MEB, 2001: 305). Ülkemizde özellikle 2012 yılında 12 yıllık zorunlu eğitimle birlikte haftalık ders saatlerinin okul türlerine göre değişmekle birlikte daha da arttığı görülmektedir. İlkokul, ortaokul ve liselerde AB ülkeleri ile ortak okutulan derslerden özellikle Matematik ve Fen Bilgisi ders saatlerinin PISA'daki başarıyı yakalamak çabası içinde olan ülkemizde daha da arttırılmıştır. Bu durum ise ülkemizin bu konuda AB standartlarının üzerine çıktığını göstermektedir. Konuyu okulların öğretime açık olduğu süreler bakımından değerlendirdiğimizde; bu sürenin "Türkiye'de 180 işgünü olduğu, Almanya ve İngiltere'de 200-210 arasında değiştiği, Fransa'da ise Türkiye ile aynı olduğu görülmektedir" (Demirel, 1999: 55). Görüldüğü gibi AB ülkelerinde okulların açık olduğu süre Türkiye'den daha fazladır. Bu durumu, AB ülkelerinin eğitim saatlerini arttırarak öğrenme kaybını önlemeye çalıştıkları şeklinde yorumlayabiliriz.

Ülkemizde zorunlu eğitim süresi de ilerleme raporlarında bir sorun olarak gösterilmiş ve uzatılması yönünde tavsiyelerde bulunulmuştur. Dolayısıyla

Ülkemizde AB eğitim politikalarının etkisiyle günümüzde bu sürenin uzatıldığı görülmektedir. AB lkelerinde genel olarak zorunlu eğitim süresi 9-12 yıl arasında değişmektedir. Örneğin; Fransa’da 10, İngiltere’de 11, Almanya’da 12 yıl olarak uygulanmaktadır (ltanır, 2000: 151). Ülkemizde de AB’nin tavsiyeleri doğrultusunda 1997 yılında 8 yıl olan zorunlu eğitim süresinin, 2012 yılında AB ülkelerine uyum sağlayabilmek adına 12 yıla çıkartıldığı görülmektedir. AB lkelerinde, zorunlu eğitimin temel amacının öğrencilerin sosyal yaşama hazırlamak için temel eğitim vermek ve kişisel gelişimlerini sağlamak, ayrıca meslek hayatlarını güvence altına almak için küçük yaşta yönlendirme yaparak mesleki eğitim olanağı sağlamak olduğu belirtilmektedir. Bu amaçlar, lkemizde 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda belirtilen ilköğretimin amaçlarıyla benzerlik göstermektedir. Dolayısıyla hem Türkiye’de hem de AB lkelerinde zorunlu eğitimin verilmesinde genel kültür vermek ve öğrencileri üst öğrenime ya da çalışma hayatına hazırlamak gibi iki temel amacının olduğu söylenebilir. Ancak lkemizde zorunlu eğitim açısından mevcut durum değerlendirildiğinde, zorunlu eğitimin asıl amacının daha çok nicel yönden bir artış sağlamak olduğunu söylemek mümkündür. Bu durum ise ülkemiz eğitim sisteminin halen cumhuriyetin ilk yıllarındaki amacı gerçekleştirmeye çalıştığını göstermektedir.

AB eğitim politikalarının hedefinde olan bir başka konu ise, ülkemizde 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Yasası’yla esasları belirlenen demokrasi ve insan hakları eğitimidir. Ülkemizde bu yasayla bireylerin yetiştirilmesi, eğitim hakkının kullanılması, bu hakkın kullanılmasında fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanması, eğitimin laik ve demokratik bir şekilde düzenlenmesi gibi esaslar belirtilmiştir. Bu esaslar doğrultusunda öğrencilerin demokratik düşünce sistemini benimsemeleri ve hayata geçirebilmeleri için demokrasi ve vatandaşlık eğitimi okul müfredatlarına ders olarak konulmuştur. Bu bağlamda, ilköğretim okullarının yedinci ve sekizinci sınıflarının ders programlarına haftada birer saat “Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi”, liselerin üçüncü sınıflara seçmeli olarak “Demokrasi ve İnsan Hakları” dersleri konulmuştur. Bu derslerdeki hedefler ise;

- Anayasa ve Milli Eğitim Temel Yasası’nda ifade edilen insan haklarına saygı ilkesinin eğitim süreci içerisinde bireylere kazandırılması,

- Öğrencilerin; Cumhuriyet rejimini benimseyen, insan hakları ve demokrasi ilkelerini günlük yaşamlarında gerçekleştirebilen ve koruyabilen bireyler olarak yetişmeleri,
- Öğrencilerin hakları ve özgürlüklerini kavrayarak, kendi haklarının ve toplumdaki tüm insanların haklarının farkında olmaları ve bu hakları korumaları, gerçekleştirmeleri,
- Öğrencilerin katılımcı, sorumluluk sahibi olmaları, insana, insan onuruna saygı duymaları,
- Kendileriyle, toplumla ve dünyayla barışık, çağdaş uygarlık değerlerini kavramış, birey ve yurttaş olmaları şeklinde belirtilmiştir. (MEB, 2001: 306)

Bu hedeflere bakıldığında; Cumhuriyet dönemindeki hedeflerin günümüz koşullarında aynen tekrarlandığı, daha çok ulusal düzeyde hedefler olduğu görülmektedir. Bu durum ise AB ilerleme raporlarında bir sorun olarak gösterilmekte ve bu hedeflerin değiştirilerek uluslararası alanda bazı hedeflerin gündeme getirilmesi istenmektedir.

Bu konuyu AB eğitim politikaları açısından ele aldığımızda; 1997 yılında Avrupa Konseyine üye ülkeler tarafından “Demokratik Yurttaşlık Eğitimi Projesi”nin gündeme getirildiği ve bu projenin 2001-2004 yılları arasında sürdürülmesine karar verildiği görülmektedir. Bu proje, AB eğitim politikalarını destekleyici bir nitelik taşıması nedeniyle AB eğitim politikalarında önemli bir yere sahiptir. İnsan hakları ve demokrasi kültürünün güçlendirilmesini amaçlayan bu proje doğrultusunda ülkemizde eğitim programlarının mevzuatın ve ders materyallerinin demokrasi ve insan hakları çerçevesinde yeniden düzenlenmesine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Projenin içeriği ve etkinlik planları genel olarak değerlendirildiğinde doğrudan AB eğitim politikalarına hizmet eden bir proje olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu projenin hedefleri doğrultusunda sadece ilköğretim programlarının değiştirildiği bunun dışında önemli bir adım atılmadığı görülmektedir (MEB, 2001: 314).

Ülkemizde yabancı dil öğretim alanında da AB eğitim politikalarının etkisi görülmekte ve bu yönde bir takım değişiklikler yapılmaya çalışılmaktadır. Bu bağlamda, Polonya’nın Cracow kentinde AB konseyine üye ülkeler tarafından 15-17 Ekim 2000 tarihleri arasında düzenlenen konferansta bir sonuç bildirgesi imzalanmıştır. Bu sonuç bildirgesinde yabancı dil uygulamalarında her öğrenci için bir gelişim dosyası tutulması, dil öğretiminin belirlenen standartlara göre yapılması ve bunun belgelendirilmesi yönünde kararlar alınmış ve bu yönde projeler

geliştirilmiştir. AB konseyine üye ülkeler tarafından 2001-2002 öğretim yılında başlatılan bu projelerin Türkiye’de de uygulanması için özel ihtisas komisyonu kurulmuştur. Bu komisyonun çalışmalarıyla Türkiye’de AB’nin öncelik verdiği Avrupa dillerinin öğrenilmesi politikaları doğrultusunda dil eğitiminin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmaktadır (MEB, 2001: 316). Bu çalışmalar doğrultusunda ülkemizde özellikle ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında öğrencilerin seviyelerine uygun olarak ana dili dışında başka bir dil öğretmek amacıyla yabancı dil derslerinin zorunlu ortak dersler arasında yer aldığı görülmektedir. Ayrıca bu konuda birçok materyaller geliştirilmiş, özellikle öğretim programları, öğretmen ve öğrenci kitabı ve eğitim araçları bir bütünlük içinde geliştirilmeye çalışılmaktadır. Bütün bu gelişmelerin ışığında sekiz yıllık kesintisiz eğitimle birlikte 2005 yılında yenilenen öğretim programlarında haftalık ders çizelgeleri düzenlenmiş ve bu düzenlemelerle ilköğretim okullarında 4. ve 5. sınıflarda haftada iki saat olmak üzere yabancı dil dersi zorunlu ders olarak yerini almıştır. 6, 7, 8. sınıflarda ise haftada dört saat olarak yabancı dil dersi müfredata konmuştur. Akabinde 2012 yılında 12 yıllık kesintili zorunlu eğitimle birlikte ders çizelgeleri yeniden düzenlenmiş, önceden 4. ve 5. sınıflardan itibaren başlatılan yabancı dil dersleri ilköğretim 2. sınıftan itibaren verilmeye başlanmıştır. Bütün bu gelişmeler, ülkemiz eğitim politikalarının AB eğitim politikalarıyla uyum içinde olduğunu göstermekte, ancak uygulamalarda bir takım sıkıntıların söz konusu olduğu bilinmektedir. Özellikle dersin veriliş şekline bakıldığında, daha çok yabancı dilin basit bir şekilde sadece gramer olarak verildiği, gerekli materyallerin kullanılmadığı gibi konuşmaya ağırlık verilmediği de görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin hiçbir şey öğrenemediği ve verilen bilgilerin basit düzeyde kaldığını söylemek mümkündür. Bu bağlamda ülkemizde yabancı dil öğretiminde gramerin yanı sıra konuşmaya da ağırlık verilmesi, ayrıca gerekli materyallerin kullanılması, yabancı dil öğretiminde kalitenin artırılması ve öğrencilerin yabancı dili sevmesi için büyük önem arz etmektedir. Ayrıca yabancı dil eğitimine Lizbon göstergelerinde de yer verildiği görülmektedir. Yabancı dil eğitimi, Lizbon hedeflerinde, AB ülkeleri arasında etkinleştirilmesi gereken bir eğitim olarak ön plana çıkmaktadır. Bu hedeften hareketle, yabancı dil eğitiminin Avrupa ülkelerinde zorunlu hale getirildiği ve zorunlu yabancı dil eğitiminin ilköğretimden itibaren verilmeye başlandığı görülmektedir. Ülkemizde ise ilk defa 1997 yılında sekiz yıllık kesintisiz zorunlu

eğitim ile ülkemizde ders programlarında zorunlu olarak yer almaya başlamıştır. Bununla birlikte AB ülkelerinin genelinde ilköğretimde en az bir yabancı dil, lisede iki, yükseköğretimde ise üç dil öğretilmesi yönünde çalışmalar yapılmaktadır. Ülkemizde ise hemen her eğitim kademesinde tek bir dilin hâkim olduğu ve öncelikle İngilizcenin tercih edildiği görülmektedir. Bu durum ise çok dillilik ve çok kültürlülük projelerini savunan AB eğitim politikalarına ters düşmekte ve AB ülkeleri arasında geri planda kalmamıza neden olmaktadır. Ayrıca bu durumun sonucu olarak ülkemizde yabancı dil ile iletişim kurabilme yeteneğine sahip olan kitlenin çok az olduğu görülmektedir. Özellikle son zamanlarda bilimsel ve teknolojik alanlardaki gelişmeler, dünya ile bütünleşmeyi gerekli kılmakta, bu durum ise ikinci, hatta üçüncü bir dil ile iletişim kurabilmeyi zorunlu hale getirmektedir. Ülkemizin de bu gelişmelerin gerisinde kalmamak için öncelikle yabancı dil eğitimine önem vermesi, bu eğitimin sadece İngilizce ile sınırlandırılmaması, diğer dillerinde öğretimi üzerinde durulması gerekmektedir. Aslında 12 yıllık zorunlu eğitim ile birlikte seçmeli olarak Arapça, Kürtçe gibi derslerin müfredata konduğu görülmektedir, ancak tercih edilmediği için okutulmamaktadır. 12 yıllık zorunlu eğitim ile birlikte liselerin dört yıla çıkartılması liselerde yabancı dilin ağırlıklı olduğu hazırlık sınıflarının kaldırılmasına neden olmuş, bu durum ise zaten yaygın olmayan yabancı dil eğitimini daha da geriletmiştir. Ayrıca AB ülkelerinde yabancı dil dersinin ilköğretimde branş öğretmenleri tarafından öğretilmesine özen gösterilirken, ülkemizde yabancı dil eğitimine branş öğretmenleri girmesi yönünde bir karar bulunmasına rağmen, öğretmen yetersizliği nedeniyle uygulamada bu kararın yerine getirilemediği görülmektedir. Ülkemizde yabancı dil eğitimi sadece okullarla sınırlı kalmamakta, bu eğitim özel kurs, dershaneler, medya ve bilgisayar teknolojileriyle de desteklenmektedir. Ancak bunların da ülkemizde gerek kurs ve dershanelerin maddi külfetinin fazla olması gerekse günlük hayatta fazla ihtiyaç duyulmaması, bireyin kendini yetiştirmek için değil de sadece ihtiyaç duyduğunda dil öğrenimine önem vermesi gibi nedenlerle yabancı dil eğitiminin yaygınlaşmasında çok etkili olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda ülkemizde yabancı dil eğitiminde öncelikle yabancı dil derslerine branş öğretmenlerinin girmesi ve öğretmenlerin çağdaş öğretim yöntemlerini kullanmasının öğrencilerin sağlıklı bir dil temeline sahip olmalarında büyük önem taşıdığını söyleyebiliriz. Özellikle ilkokul öğrencilerinin yabancı dile ilgilerinin daha fazla olduğu göz önüne alınırsa bu

durum öğrencilerin bu potansiyellerinin yönlendirilmesi açısından daha da önemli hale gelmektedir.

Eğitim politikaları doğrultusunda gerçekleştirilen diğer bir program ise Temel Eğitim programı'dır. Ülkemiz Temel Eğitim programı etkinlikleri, 4306 sayılı sekiz yıllık kesintisiz ilköğretim ile ilgili yasanın 1997 yılında yürürlüğe girmesi ile başlatılmış ve bu bağlamda 1998 yılında Dünya Bankası ile T.C. Hükümeti arasında Temel Eğitim İkraz Antlaşması imzalanmıştır. Temel Eğitim programı, kapsamlı bir eğitim yatırımı olup okul öncesi eğitim, ilköğretim, öğrencilere yönelik mesleki rehberlik hizmetleri, eğitim kalitesinin artırılması, yetişkin eğitimi, özel eğitim ve sosyal yardımlar gibi temel eğitimin değişik boyutlarını içermektedir (Alkev, 2002: 39). Temel Eğitim Programı, AB'ye uyum sürecinde önemli bir program olarak değerlendirilmekte, bu nedenle temel eğitimin kapsamının ve kalitesinin geliştirilmesi yönünde önemli çalışmaların gündeme geldiği görülmektedir. Bu bağlamda gerek temel eğitimin desteklenmesi gerekse amaçlanan hedeflere ulaşabilmek ve AB ülkelerinin eğitim standartlarına uyum sağlayabilmek için Avrupa Birliği Akdeniz Programı (MEDA) kapsamında üç projenin başlatıldığı görülmektedir. Bu projelerden birincisi olan Temel Eğitimin Desteklenmesi Projesi, temel eğitim dışında kalan çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin eğitim kapsamına alınması özellikle de kırsal ve kentlerde gecekondü bölgelerinde eğitim seviyesinin artırılması ve yaşam koşullarının iyileştirilmesine katkıda bulunmak amacıyla gündeme getirilmiştir. Ayrıca, kaliteli bir mesleki eğitim oluşturabilmek için mesleki eğitim ve öğretim sisteminin ülkenin sosyo-ekonomik gereksinimleri ve yaşam boyu öğrenme ilkelerini dikkate alarak modernleştirmek, bunu yaparken de temel eğitim, genel ortaöğretim ve yükseköğretim sistemlerini bir bütünlük içerisinde ele almak amacıyla olan Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemlerinin Güçlendirilmesi Projesi ikinci proje olarak karşımıza çıkmaktadır. Üçüncü proje ise Mesleki Eğitim ve Öğretim alanlarında yapılacak olan reformlara katkıda bulunmak ve MEB'in etkin ve modern bir hizmet içi eğitim sistemini örgütleme kapasitesini güçlendirmek amacıyla olan Mesleki ve Teknik Eğitim Kurumlarının Modernizasyonu Projesi'dir (Alkev, 2002: 37-38). Gerek kadın- erkek eşitliği gerekse eğitimde fırsat eşitliği, AB eğitim politikalarının öncelikli konuları arasında yer almaktadır. Dolayısıyla ülkemizde bu konudaki sorunlar AB'ye tam üyelik sürecinde karşımıza çıkmakta ve bu sorunların aşılabilmesi noktasında Temel Eğitimin Desteklenmesi Projesi'nin

önemli katkıları olacağını söylemek mümkündür. Ayrıca teknolojik gelişmelerin giderek daha da çok hızlandığı günümüzde iş piyasasının gereksinimlerine karşılık verecek nitelikli iş gücü ve bu konuda girişimcileri yetiştirmek büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla hem dünyaya ve bilgiye dayalı ekonomik kalkınmayı gerçekleştirmek hem de öncelikli hedefleri arasına ekonomik kalkınmayı koyan AB'ye uyum sağlamak için Mesleki ve Teknik Eğitimin ulusal ve uluslararası alandaki piyasa talepleri doğrultusunda yenileştirilmesi gerekmektedir. Ülkemizde mesleki alandaki bu yenileştirmelerin gerçekleştirilmesinde Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi ve Mesleki ve Teknik Eğitim Kurumlarının Modernizasyonu Projesi büyük önem taşımaktadır.

Ayrıca AB uyum sürecinde ülkemiz eğitim sisteminin örgütlenmesi ve yönetimi konusunda da bir takım sorunlar olduğu ifade edilmiş ve ülkemizin AB eğitim politikaları doğrultusunda bu sorunları aşmaya çalıştığı görülmektedir. Bilindiği üzere AB eğitim politikasının temelinde rekabetçi ve bilgi Avrupası'nı oluşturma stratejisi yer almaktadır. Bu strateji, tüm bireylerin hem ekonomik yaşama hem de sosyal, politik ve kültürel yaşama tam katılımının sağlanması ve insan potansiyelinin bu yönde geliştirilmesini kapsamaktadır. Dolayısıyla AB eğitim politikalarının da bu yapı çerçevesinde şekillendiği görülmektedir (Terzi, 2005: 51). Görüldüğü gibi AB eğitim politikasında bilgi ve bilgiye dayalı kalkınma büyük önem taşımaktadır.

AB ülkelerinin sosyal politikalarını; kültürel farklılıkların korunması, ekonomik politikalarını ise daha güçlü işbirliği alanlarının oluşturulması yönünde geliştirdikleri görülmektedir. Bu farklılık ve işbirliği arasındaki dengeyi sağlayacak temel unsur olarak da eğitimi görmektedirler. Dolayısıyla eğitimin bu dengeyi sağlayıcı nitelikte yapılandırılması büyük önem taşımaktadır. Buna bağlı olarak AB eğitim politikalarında eğitim alanında her ülkenin kendi eğitim sistemine özen göstermesini, okul öncesinden yükseköğretimi ve eğitim sisteminin yönetimine kadar eğitimin her alanında ortak politikaların geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır (Moroğlu, 2002: 63). Dolayısıyla AB'ye girmek isteyen ülkemizden de eğitim alanında bu yönde değişiklikler yapılması önerilmektedir. Görüldüğü gibi AB, eğitim politikalarını ekonomik gelişme ve sosyal bütünleşme arasına yerleştirmekte ve bu bağlamda eğitim sisteminin tek amacının iyi vatandaş yetiştirmek olmadığı, aynı zamanda bilgili, kaliteli bireylerin yetiştirilmesi olduğu görülmektedir. Ülkemiz

eğitim politikalarında ise belirtilen amaçların daha çok iyi vatandaş yetiştirmeye yönelik olduğu, ekonomik kalkınmaya yön verecek nitelikli bireylerin yetiştirilemediği görülmektedir. Ülkemizde halen okuma-yazma oranının düşük olması, kız çocuklarının okula gönderilmemesi gibi sorunlarla uğraşmakta ve bu sorunları aşmak için okuma-yazma oranları arttırılmaya çalışılmaktadır. Başka bir ifade ile, AB ülkelerinin eğitim sisteminin örgütsel ve yönetsel yapısına ekonomik ve sosyal gelişmeyi bütünleştiren politikalar yön verirken, Türk Eğitim Sistemi'nin niceliksel gelişmelere yöneldiği görülmektedir.

AB temele aldığı bilgiye dayalı ekonomi stratejisi, bireylerin sahip olması gereken beceriler yanında, örgütlerinde sahip olması gereken yönetim anlayışlarını gündeme getirmiştir. Bilgiye dayalı ekonominin oluşması ve öğrenen toplumun temel becerileri kazanması ancak öğrenen örgütle mümkün olmaktadır. Dolayısıyla bilgiye dayalı ekonomi ve öğrenen toplum anlayışına uygun olan örgüt yapısı “öğrenen örgüt” olarak değerlendirilmektedir (COM, 1996:18). Bu bağlamda “Postendüstriyel üretim paradigmasının ya da bilgi toplumunun ana motifleri, aydınlanmış, öğrenen, kendini tanıyan, bağımsız ve yenilikçi bir eğitim örgütü gerektirmektedir. Böyle bir toplumun örgütü, kendisini öğrenen örgüt olarak tanımlar” (Hesapçioğlu, 2001: 39). Buradan hareketle AB'nin benimsediği eğitim yönetiminde öğrenen örgütlerin önemli bir yeri olduğunu söyleyebiliriz. Tüm dünyada eğitim kurumlarının öğrenen örgütler haline getirilmeye çalışıldığı günümüzde Türk Eğitim Sistemi'nin bu değişimlere başka ülkelerden aldığı modellerle yeniden yapılanma politikalarıyla uyum sağlamaya çalıştığı görülmektedir. Genç beyin açısından büyük bir potansiyele sahip olan ülkemiz, öğrenen toplum olma yolunda AB'den medet ummakta, AB'nin tanımladığı becerileri kazandıracak örgütsel yapılanma olmadan sistemde herhangi bir iyileştirme yapamamaktadır. Bu durum ise, eğitim sistemimizi AB'nin çizdiği yolda yürümeye mahkûm etmektedir. Toplam kalite yönetim uygulamalarına ağırlık verilmesine rağmen ülkemizde halen MEB merkez örgütünde işlevsel olmayan yapılanmaların devam etmesi bu durumu kanıtlar niteliktedir. Örgütler, toplumsal sistemin bir ögesi oldukları için örgütsel gelişmenin temelinde toplumsal gelişme yatmaktadır. Buradan hareket eden AB ülkeleri, eğitim sistemlerini oluştururken birbirinden kopuk yapılardan ziyade birbirleriyle bağlantılı yapıların oluşturmalarına önem vermektedirler. Bu bağlamda öğrenen topluma ulaşılabilmesi için topluma

görevler verip sisteme dâhil olması sağlanmalıdır. Dolayısıyla öğrenen topluma ulaşılmasında; bireylerin yaşam boyu öğrenme sürecine katılması, eğitimde yerelleşme, mesleki eğitimi işbirliği içinde geliştirmesi, sistemin tüm topluma ve dünyaya açık olması, bireylerin bilgi ve teknolojiyle donatılması ve bunların doğru kullanılması temel unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Zaten AB eğitim politikalarının temelinde de bu unsurların yer aldığı görülmektedir. Bu bağlamda AB'nin eğitim politikalarına baktığımızda; AB'nin öncelikli eğitim politikalarından birinin de yaşam boyu öğrenme olduğu görülmektedir. Yaşam boyu öğrenme, sistem düzeyinde bir yapılanmayı gerekli kıldığı için eğitimin yönetimi ve örgütlenmesinde önemli bir yere sahiptir.

Yaşam boyu öğrenme kavramı, Avrupa Konseyi, UNESCO, OECD tarafından hazırlanan raporlar vasıtasıyla ortaya çıkmıştır. AB, yaşam boyu öğrenme ile ilgili çeşitli çalışmalar yapmıştır. Özellikle 1995 yılında yaşam boyu öğrenmeyle ilgili “Öğrenen Topluma Doğru” adlı bir çalışma yapmışlar ve burada alınan kararlar doğrultusunda 1996 yılı Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme yılı olarak kabul edilmiştir. Yaşam boyu öğrenme, bireylere öğrenme fırsatı sağlama, kişisel gelişimi ve toplumsal bütünleşme için bilgi ve becerilerle donatılmış daha etkin vatandaşlar yetiştirerek istihdam olanaklarını arttırmak amacıyla 2000 yılında AB Komisyonu tarafından kabul edilmiştir. AB, yaşam boyu öğrenme anlayışı çerçevesinde 25-64 yaş arasındaki nüfusunun en az % 25'ini eğitmeyi hedeflediği görülmektedir (Sağlam, 2011: 102-103). Buradan da anlaşılabacağı üzere AB, yaşam boyu öğrenmeyle daha çok yetişkin nüfusu hedef aldığı görülmektedir.

Ülkemizde 2006 yılında Socrates, Leonardo Da Vinci ve E-Öğrenim Programlarının tamamlanmasıyla birlikte bu programın yerini yaşam boyu öğrenme programının aldığı görülmektedir. 2007-2013 dönemini kapsayan yaşam boyu öğrenme programı, Avrupa Komisyonu Eğitim Kültür Genel Müdürlüğü tarafından yürütülmekte olup genel ve mesleki eğitimle birlikte ilgili tüm alt program ve faaliyetleri bütüncül bir yaklaşımla tek bir programda toplamaktadır. Dolayısıyla yaşam boyu öğrenme programı, yeni kuralları, basitleştirmeleri ülke merkezli faaliyetlerdeki artışlar nedeniyle eğitim açısından özel bir önem arz etmektedir. Avrupa parlamentosu ve konseyinin yaşam boyu öğrenme programını yasallaştıran 15 Kasım 2006 ve 1720/2006/EC sayılı kararında yaşam boyu öğrenmenin amacı şu şekilde ifade edilmektedir:

Yaşam boyu öğrenme yoluyla Birliğini ileri bir bilgi toplumu haline getirmek, daha çok ve daha iyi işimkânı yaratmak, sosyal bütünlüğü geliştirmek; çevrenin gelecek kuşaklar için daha iyi korunmasını sağlamak; özellikle de dünyada bir kalite referansına dönüşmelerini temin etmek amacıyla Birlik içindeki eğitim ve öğretim sistemleri arasında karşılıklı değişim, işbirliği ve hareketliliği güçlendirmektir. (Şadioğlu, 2013: 9-10)

Bu amaçlar göz önüne alındığında, ülkemizin eğitim ve öğretim hedefleriyle yaşam boyu öğrenme kapsamında ele alınan bu hedeflerin örtüştüğü açık bir şekilde ortadadır. Bu bağlamda ülkemizde de yaşam boyu öğrenmenin AB'nin yaşam boyu öğrenme politikaları çerçevesinde eğitim sistemimize yerleştirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Dolayısıyla ülkemizde yetişkin eğitimi giderek önem kazanmaktadır. “Türkiye’de yetişkinliklere yönelik yaygın eğitim kapsamında yürütülen yaşam boyu öğrenme uygulamalarının okuma-yazma kursları, meslek kursları ve sosyal kültürel kurslar çerçevesinde gerçekleştirildiği görülmektedir” (MEB, 1998: 68). AB ülkelerinde yetişkin nüfusa yönelik olarak gündeme gelen yaşam boyu öğrenme programı, ülkemizde de genç nüfusuna rağmen aynı yönde daha çok yetişkin nüfusun baz alındığı ve yaygın eğitimin kapsamında değerlendirildiği görülmektedir. Ülkemizde özellikle son zamanlarda gündeme gelen yaşam boyu öğrenmeyle ilgili temel araç ve gereçlerin neler olduğu ve ne tür uygulamaların yapılacağı ile ilgili herhangi bir gelişmenin olmadığı görülmektedir. Ülkemizde yaşam boyu öğrenmenin yaygın eğitim kapsamında ele alınması bunun en iyi göstergesi olduğunu söyleyebiliriz. Bu bağlamda ülkemizde yaşam boyu öğrenmenin hayata geçirilebilmesi ve etkinlik kazanabilmesi için bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkin bir şekilde kullanılması, bu konuda bireylere rehberlik edilmesi ve bu eğitimin öncelikle genç insanlara yönelik olması gerekmektedir. Yani MEB, yaşam boyu öğrenmeyi hem yaygın hem de örgün eğitim bazında ele alması daha mantıklı olacaktır. Ayrıca öğrenen toplumun oluşabilmesi için öncelikle öğrenen örgütlerin oluşturulması gerekmektedir. Dolayısıyla eğitim sistemimizin örgütlenişi de, bireylerin her ihtiyaç duyduğunda kolaylıkla ulaşabileceği bir yapıya kavuşturulması gerekmektedir. Bu uygulamaların hayat bulabilmesi için de ülkemizde bilgiye yapılan yatırımların daha da artırılması büyük önem arz etmektedir.

Ülkemizde son zamanlarda gündeme gelen yaşam boyu öğrenmeyle ilgili gerek yapılan çalışmaların yeterli olmaması gerekse bu konuda yeterli bilgi ve teknolojilerin etkin olarak kullanılmaması nedeniyle bu konuda ülkemizin AB

lkeleri içinde ortalamanın altında kaldığı ifade edilmektedir. Hatta bu durum AB ilerleme raporlarında da gündeme getirilmiş ve Türkiye’de yaşam boyu öğrenime katılım oranlarının çok düşük olduğu belirtilmiştir. Örneğin; 2005 ilerleme raporunda, ülkemizde eğitim ve öğretimin değişik alanlarında ilerlemeler olduğu, ancak yaşam boyu öğrenme katılımının derecesi ve gelişiminin zayıf olduğu ve bu konuda genel bir görüntünün elde edilmesinin zorunluluk arz ettiği ve böyle bir katılımının temellerinin, ğrenci merkezli bir yaklaşımla, esneklik ve uyum sağlama ilkelerini bütünleştiren kapsamlı ve birbirleriyle tutarlı bir yaşam boyu öğrenme stratejisinin geliştirilmesi ve farklı ortamlarda öğrenmeye katılımın teşvik edilmesi gerektiği ifade edilmiştir (Demirtaş, 2010: 98-99). Grldğu gibi 2005 yılı ilerleme raporuna göre ülkemiz yaşam boyu öğrenme alanında en alt sıralara yer almakta, diğer eğitim alanlarında olan ilerlemelere rağmen bu alanda geri planda kalmıştır.

Ancak 2008 yılı ilerleme raporuna bakıldığında; ülkemizde bu alandada bir takım gelişmelerin söz konusu olduğu görülmektedir. 2008 yılı ilerleme raporunda; Türkiye’nin yaşam boyu öğrenme alanında da iyi yönde gelişmeler sergilediği ve bu programlara katılım oranında artışlar olduğu, hatta 81 ilin 80’inin bu program kapsamında yer aldığı, bu konuda da Türk makamlarının ve Ulusal Ajans’ın yaşam boyu öğrenme programına ülke çapında katılım olmasını teşvik etmek için aldığı tedbirlerin önemli etkisinin olduğu ifade edilmiştir (Demirtaş, 2010: 101). İlerleme raporlarında görülen bütün bu sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde; ülkemizde yaşam boyu öğrenme konusunda son zamanlarda her nekad ar ilerleme söz konusu olsa da tam olarak bir gelişmeden söz etmek mümkün görünmemektedir. Dolayısıyla lkemizde yaşam boyu öğrenme hedefine yönelik politikaların tekrar gözden geçirilmesi ve bu konuda gerekli düzenlemelerin yapılması gerekmektedir.

AB’nin eğitim politikalarında önemli bir yere sahip olan diğer bir konu ise eğitimin yerelleşmesidir. AB’de 1980’lerden itibaren birçok AB lkelerinin eğitim sistemlerinde yetki ve sorumlulukların merkezi yönetim ile yerel yönetimler arasında paylaşıldığı görülmektedir. Bununla birlikte AB lkeleri arasında yerelleşme derecelerinin farklı düzeylerde olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda AB lkelerinde eğitim düzenlenmesi ve yönetiminde dört temel modelin uygulandığı görülmektedir. Bunlardan birincisi, yetkilerin eğitim bakanlığı gibi bir merkezde toplandığı merkezi sistemler; ikincisi, bir kısım yetkilerin bölgelere aktarıldığı sistemler; üçüncüsü, ulusal denetime ve bir kısım yetkilerin okullarda olmasına dayalı yerel yönetim ve

dördüncüsü ise, kurumsal özerklidir. Eğitimde sorumlulukların paylaşılması anlamına gelen yerelleşme eğilimleri AB ülkeleri arasında birçok ülkede etkili bir şekilde, farklı düzeylerde uygulanmaktadır. Örneğin Finlandiya’da eğitimle ilgili sorumluluklar merkezi yönetimden il yönetimlerine, eğitim kurumlarına, belediyelere, üniversitelere, okullara aktarılmıştır. Finlandiya’da bu yönde değişimin iki temel amacı bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, eğitim örgütlerinin işlevsel ve ekonomik sorunlarına çözüm bulma konusunda özendirmek, diğeri ise kaynakların etkili kullanılmasını gerçekleştirmektir (Terzi, 2005: 58). Görüldüğü gibi AB ülkelerinde kalite, eşitlik, etkililik gibi politik amaçlar eğitimin temelini oluşturmakta ve bu bağlamda öğrenen örgüt, toplam kalite yönetimi gibi gelişmiş yönetsel yaklaşımlar tercih edilmektedir. Bunları gerçekleştirebilmek için de merkezi yönetimin yükünün hafiflemesi amacıyla eğitimde yerelleşmeye gidilmektedir. Ülkemizde ise “eğitim politikaları da yerelleşme yönünde eğilimler taşımaktadır. Bu doğrultuda 3797 sayılı kanunda değişiklikler yapılması ön görülmektedir” (MEB, 2001: 148). Görüldüğü gibi ülkemizde yerelleşme konusunda AB eğitim politikaları doğrultusunda bir takım çalışmalar yapılmakta, ancak halen büyük çoğunlukla eğitim sistemimizin merkezi bir yapıya sahip olduğu da bir gerçektir. Hatta ülkemizde eğitimin merkeziyetçi bir yapıya sahip olduğu ve bunun ortaya çıkardığı sorunlara ilerleme raporlarında da yer verilmiş ve bu konuda bir takım önerilerde bulunulmuştur. Bu bağlamda 2000 yılı ilerleme raporuna bakıldığında; raporda ülkemiz eğitim politikasının merkezi düzeyde kararlaştırıldığı, MEB’in zamanının çoğunu okul sisteminin yönetilmesine ve idare edilmesine ayırdığı, dolayısıyla bu sorumluluklarının bir kısmının bölgelere, illere veya ilçelere aktararak görevlerin daha alt kademeler arasında paylaşılması tavsiye edilmiştir. Böylece merkezdeki birimlerin ve kaynakların daha büyük ölçüde strateji ve politika geliştirme ve eğitimde kalite ve yenilikleri artırıcı yönde çalışmalara yoğunlaşabileceği ifade edilmiştir (ABGS, 2000: 101-102). Bu bağlamda AB ile Türkiye’deki durumu karşılaştırdığımızda, “AB ülkelerinde eğitim kurumlarında alınan kararların %22’nin merkezi, %8’inin devlet, %6’sının bölgesel, %2’sinin alt bölgesel, %17’sinin yerel ve %45’inin okul düzeyinde; Türkiye’de ise %49’unun merkezi, %27’sinin bölgesel ve %24’ünün okul düzeyinde olduğu görülmektedir” (Çakır, 2010: 104). Buradan da anlaşılacağı üzere; AB ülkelerinde eğitimde yerelleşme söz konusuysa, ülkemizde tüm kamu yönetiminde olduğu gibi eğitim yönetiminde de merkezi bir

yapının hakim olduğu gör÷lmektedir. Ayrıca AB ÷lkelerinde eğitimde yerelleşmede eğitimin kalitesinin artırılması ön plana alınmakta, bunun yanı sıra sosyal, ekonomik, politik ve kültürel gerçekler de göz önüne alınmaktadır. Bu bağlamda ÷lkemizde de eğitimde yerelleşmeye ağırlık verilmesi ve yerelleşme uygulamalarında toplumsal gerçeklerin dikkate alınması gerekmektedir.

AB'nin eğitim politikasında benimsemiş olduğu ve ÷lkemiz eğitim sisteminde sorun olarak gördüğü bir diğerkonu ise mesleki eğitimidir. ÷lkemizde AB eğitim politikaların etkisiyle özellikle son zamanlarda nitelikli iş gücü yetiştirme konusunda önemli çalışmaların gündeme geldiğı gör÷lmektedir. Bu bağlamda MEB, yaptığı bazı çalışmalarda mesleki eğitim ve öğretim ile özel sektörün talep ettiğı nitelikli iş gücünü elde etmek için eğitim alanındaki çalışmalarını artırmaya başlamıştır. AB müzakere sürecinin başlangıcında ÷lkemizde öğrenci sayılarına baktığımızda; “Öğrencilerin %64'ü genel lise, %36'sı meslek lisesi öğrencileri olduğı gör÷nmektedir. Meslek liselerindeki öğrenci sayısı, 1998 yılında % 42 iken, 2005 yılında % 36'ya inmiştir. 2001-2006 yılları arasında düz liselere öğrenci sayısında 1.666.409, meslek liselerine giden öğrenci sayısında ise sadece 140.792 artış olmuştur” (DPT, 2006: 25). Bu verilere bakıldığında ÷lkemizde meslek liselerine olan ilginin giderek azaldığı gör÷lmektedir. Önceden meslek liselerine girişte yapılan sınavların kaldırılması ve kat sayı probleminin çöz÷lmesine rağmen meslek liselerinde kapasitelerinin altında eğitim yapıldığı gör÷lmektedir. Bu durum ise meslek liselerinin alt yapı ve donanım açısından yetersiz ve verimsiz olduğunu, ayrıca iş piyasasının ihtiyacını karşılamaktan uzak olduğunu göstermektedir. Mesleki eğitim açısından AB ÷lkelerine baktığımızda özellikle “Almanya'da ortaöğretim içinde genel lise oranı %35, mesleki eğitim veren okulların oranı ise %65” (TİSK, 2006: 53) olduğı gör÷lmektedir. Bu durum ise Türkiye'nin çağın gereklerine uygun işgücü yetiştiremediğini ve bu alanda bilgi toplumunun gereğı olarak ÷lkemizin güçlendirilmesi gereken alanlarının olduğunu göstermektedir. Günümüze kadar geçen süreçte yapılan uygulamalar değerlendirildiğinde; yaygın mesleki eğitimde reform olarak kabul edilen 3308 sayılı Mesleki ve Teknik Eğitim Kanunu ile çeşitli nedenlerle amaçlanan iş piyasasının nitelikli ara eleman gücünün yetiştirilmesinin gerçekleştirilemediğı, ayrıca yasanın, okul-sanayi işbirliğı ile ikili sistemi özendirdiğı ve devletin sigorta imkânı sağladığı sistem eğitim, ölçme, değerlendirme ve belgelendirmenin gerekli objektif ve şeffaf kriterler ile yürüt÷lme standardını

sağlayamadığı görülmektedir (Kaya, 2006: 7). Görüldüğü gibi ülkemizde gerek mesleki eğitimin öneminin anlaşılamaması gerekse işbirliği eksikliği olması gibi nedenlerle bir takım çalışmalar yapılmasına rağmen uygulamada hedeflenen noktaya ulaşamamıştır. Ülkemizde, çıraklık statüsünde öğrenciler iş yerlerine staj yapmak için gönderilmekte, ancak bu öğrenciler ucuz ya da bedava iş gücü olarak algılanmakta ve daha çok ayak işlerinde kullanılmakta, dolayısıyla pratik ve uygulama yapmalarına izin verilmemektedir. Ayrıca ülkemizde meslek eğitiminin önündeki en büyük engellerden biri de eğitim kurumlarında yönlendirme konusundaki eksikliklerdir. Bu bağlamda AB ülkelerine baktığımızda, özellikle Almanya ve İskoçya gibi ülkelerde zorunlu eğitim, kişisel yetenekleri en güzel şekilde değerlendirmek amacıyla 4. ve 5. sınıflarda yönlendirme yapılmak suretiyle yürütülmektedir (Kayhan, 2006: 1-10). Bu açıdan ülkemizdeki duruma bakıldığında; 1998 yılından itibaren 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitimle 15 yaşından sonra yönlendirmenin yapıldığı, 2012 yılından itibaren uygulanmaya geçirilen 12 yıllık kesintili zorunlu eğitim ile birlikte AB eğitim politikalarının etkisiyle ülkemizde hem meslek liselerine olan talebin azalması hem de yönlendirmede gecikme nedeniyle çocuğun meslek öğrenmede sorun yaşadığı gerekçesiyle yönlendirme yaşının daha erkene çekildiği görülmektedir. Ülkemizde meslek liselerine olan talebin azalmasında mezunların iş bulmakta zorlanması ve buldukları işlerde çok ucuza çalışmaları da önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. MEB, Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın 2005 yılında 2003 mezunları üzerinde yapmış olduğu araştırmanın sonuçlarına göre, ülkemizde gençlerin iş bulma ve aldıkları ücrete ilişkin sıkıntılar yaşadıkları görülmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, Endüstri Meslek Lisesi mezunlarının yarıya yakını (%40.2) yörelerinde alanları ile ilgili iş bulmakta sıkıntı yaşamaktadır. Bunlardan iş bulanların en son çalıştıkları işlerdeki ücret dağılımları ise % 30.4'ü asgarî ücretten az, % 27.4'ü asgarî ücret-300 TL. arasında, % 27.2'si asgarî ücret, % 8.9'u 301-500 TL. arasında, % 6.1'i ise 500 TL. ve üzerinde aylık kazanç elde edebildikleri saptanmıştır (MEB, 2005-2006). Buradan da anlaşılacağı üzere, meslek lisesi mezunlarının aldıkları ücret çok düşüktür. Dolayısıyla bu durum meslek liselerine olan talebi azaltmaktadır. Bu düşük ücret sorunu çözülmedikçe meslek liselerine olan talebin artması söz konusu olmayacaktır.

Ayrıca birçok yükseköğretim kurumunda meslek yüksekokulları, MEB endüstri meslek liseleri ve diğer meslek liseleri bünyesinde eğitim yapmaktadır. Dolayısıyla meslek yüksekokullarının birçok alt yapı eksiklikleri ve fiziksel sorunları bulunmaktadır. Bütün bunların yanı sıra meslek liselerinde atölye ve dersliklerin boş olduğu görülmekte, bu durum ise, kaynak israfını büyük boyutlara ulaştırmaktadır. AB ülkelerine göre, ülkemizde işgücü daha ucuz, ancak eğitim ve donanım bulunmadığı gibi belirli bir mesleki eğitim stratejisinin olmadığı da görülmektedir. Bütün bu olumsuzluklar dikkate alındığında MEB'in mesleki eğitim konusundaki hedefleri ile yaşanan gerçekler arasında derin bir uçurumun olduğu görülmektedir. DPT'nin 8. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda mesleki eğitimde %65 hedeflenmişken, bu oranın %36 düzeyinde kaldığı görülmektedir (Çakır, 2010: 125). Bu durum ise hedefler ile gerçekler arasındaki bu derin uçurumu kanıtlar niteliktedir. Mesleki eğitimde öngörülen hedeflere ulaşamaması, ülkemizde iş piyasasının ihtiyaç duyduğu kaliteli insan gücünün yetiştirilememesine, dolayısıyla iş piyasasının da bu durumdan olumsuz yönde etkilendiği görülmektedir. Bu bağlamda gerek bütün bu olumsuzlukların ortadan kaldırılması gerekse genel liseler önündeki yığılmaların önüne geçilebilmesi için öncelikle meslek liselerinin cazip hale getirilmesi gerektiğini söyleyebiliriz.

Bütün bunlara bağlı olarak ülkemizde genç nüfusun istihdam alanlarına baktığımızda; ülkemizde 15-24 yaş grubundaki istihdam oranı %30 iken, AB ülkelerinde bu oranın %40 seviyesinde olduğu bilinmektedir. Ülkemiz ekonomisinde özellikle son zamanlardaki büyümeye karşılık işsiz sayımızın da giderek arttığı görülmektedir. OECD uluslararası öğrenci değerlendirme programı olan PISA'da 15 yaş grubundaki öğrencilerin Fen Bilimlerini kullanma ve kanıta dayalı sonuçlar üretme becerilerini ölçen ankete göre, 434 puanla ülkemizin en düşük düzeyde olduğu, bu gerçekten hareketle de ülkemiz gençlerinin Avrupalı gençlerle rekabet edebilecek durumda olmadığı görülmektedir. Bu durum ise eğitim sistemimizin uluslararası standartlarda rekabet edebilen işletmelere uygun kalifiye işgücünün yetiştirilemediğini göstermektedir (Çakır, 2010: 125). Ülkemizde mesleki eğitimde görülen bütün bu olumsuzlukların aşılmasında özellikle son zamanlarda AB eğitim politikalarında önemli bir yeri olan yaşam boyu eğitime ağırlık verilmeye başlanmıştır. Ancak bu eğitimin ülkemizde genç nüfustan ziyade yetişkin nüfusu hedeflediği görülmektedir.

MEB'in AB'nin katkısıyla mesleki eğitimi geliştirmek için yaşam boyu öğrenme projesi dışında başka projelere de imza attığı görülmektedir. Bu projeler içinde ülkemizdeki mesleki ve teknik eğitim sistemini sosyo-ekonomik gereksinimler ve yaşam boyu öğrenme ilkeleri doğrultusunda güçlendirmeyi amaçlayan Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) ile çağdaş ve etkin bir öğretmen eğitimi sisteminin düzenlenmesi ve geliştirilmesine yönelik kapasitenin arttırılması, mesleki ve teknik eğitim fakülteleri, meslek yüksekokulları, sosyal taraflar, mesleki ve teknik eğitim vakıfları, kurum ve kuruluşları arasında kurulacak ortaklıkların teşvik edilmesi amacıyla gündeme getirilen Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi (MTEM) en fazla dikkat çekenlerdir (Çakır, 2010: 133-135). Görüldüğü gibi mesleki eğitim alanında ülkemizde önemli gelişmeler kaydedilmeye çalışılmaktadır. Ancak yapılan çalışmalar sadece kâğıt üzerinde kalmakta, uygulamadaki sorunlar çözülememektedir. Dolayısıyla eğitimin diğer alanlarında olduğu gibi bu konuda da olumlu sonuçlar alınamadığı görülmektedir. Bu bağlamda asıl yapılması gereken, sahip olduğumuz eğitim sistemini durmadan değiştirmek yerine içeriğine önem vermeli ve uygulamadaki sorunları çözerek sadece nicel değil, aynı zamanda nitel anlamda da kaliteyi arttırmamız gerekir. Bunun için de öncelikle meslek lisesi öğrencilerinin zaman ve yeteneğini en iyi şekilde değerlendirip ülke kaynaklarını en verimli şekilde kullanarak çağdaş bilgi ve beceriler kazandıran sağlıklı ortamların oluşturulması gerekmektedir. Bu durumda geçmiş deneyimlerimizden ve dünyadaki gelişmelerden faydalanıldığı gibi aynı zamanda kendi gençlerimize de güvenmeli ve ürettikleri projeleri önemsemeli ve sahip çıkmalıyız. Bunların yanı sıra meslek eğitiminde doğru ve sağlıklı yönlendirmenin yapılabilmesi için çocukların okul öncesinden itibaren takibe alınması ve her öğrenciye özel dosyalar hazırlanması gerekir. Her kademedeki bu yönlendirme dosyaları dikkatle işlenmeli ve özellikle 7. sınıftan itibaren meslek konusunda yönlendirmeye ağırlık verilmelidir. Böylelikle çocuk okul öncesinden itibaren alacağı bilgiler doğrultusunda “insanı olgunlaştıran bilgidir” mantığından hareketle 12 yaşına gelmiş olan bir çocuk meslek konusunda yeteneklerinin farkında olarak bir meslek seçiminde kendi kararını verebilecektir. Bunun yanı sıra temel eğitimden itibaren ders seçeneklerinin ve tercih imkânlarının fazla olmasına özen gösterilmeli, böylelikle öğrencilerin çocukluktan itibaren aldığı bilgiler doğrultusunda yeteneklerine göre küçük yaşta ilgi alanlarına yönelmeleri

sağlanmalıdır. Ayrıca meslek liselerine olan talebin artması için öncelikle daha okurken sigortasının başlatılması, mezun olan öğrencilerin iş bulma sorunun çözülmesi, iş yeri açarken ucuz kredilerin verilmesi gibi kolaylıkların sağlanması gerekir. Bununla beraber işverenlerin öğrencileri ayak işlerinde kullanmasının önüne geçilmeli, onların alanında kendilerini yetiştirebilmeleri için makinaların başına geçmeleri sağlanmalıdır. Bütün bunların yanı sıra mesleki eğitim kurumları bazında yaygın ve örgün eğitim ayrı ayrı ele alınmalı ve öğrencilerin örgün eğitim içinde yetiştirilmesi sağlanmalıdır. Bu bağlamda açık öğretim gibi hiçbir vasfı olmayan eğitim kurumlarının kaldırılması, öğrencilerin örgün eğitim içinde yaparak yaşayarak öğrenmesine önem verilmelidir. Bütün bunlara ilaveten mesleki eğitim kurumları her yönden güçlendirilmeli, uluslararası nitelikte bireyler yetiştirebilmek için gerek teknolojik alanda gerekse Fen, Matematik, Yabancı Dil alanında eğitime de ağırlık verilmelidir. Bütün bunlar yapılırken ülke ihtiyaçlarının belirlenmesi, insan gücü planlamasının yapılması ve bu duruma göre ortaöğretim ve üniversite kontenjanlarının belirlenmesi gerekir. Hatta her iş yerine geliri doğrultusunda birkaç meslek lisesi öğrencisi verilmeli, bu öğrencilerin masrafları ve iş bulmaları konusunda bu iş yeri sorumlu tutulmalıdır. Bu öğrencilerin özellikle yoksul aile çocukları olmalarına dikkat edilmelidir. Böylelikle hem eğitimde fırsat eşitliği sağlanmış olacak hem de az da olsa işsizlik sorunu çözülmüş olacaktır. Ayrıca her meslek eğitimi okulunda öğrencilerin her yönden sağlıklı bir şekilde yetişebilmeleri için etkin bir mesleki rehberlik ve danışmanlık sisteminin geliştirilmesi gerekir. Ülkemizde bütün bu bilgiler doğrultusunda sağlıklı bir mesleki eğitim verilebilirse ve genç işgücü potansiyelimiz doğru bir şekilde değerlendirilebilirse ülke refahının gelecek yıllarda AB ortalamasının üzerine çıkması mümkündür.

AB'nin özenle üzerinde durduğu ve ülkemiz eğitim sisteminde ortaya çıkan en büyük sorunlardan biri de okulların bilgi teknolojileriyle donatılmasıdır. AB ülkeleri okul örgütlerinin yapısı, teknoloji yönetimi, yüksek kalitede yazılım kullanımı ve tüm öğretmenlerin bu alanda yeterliliklerinin öğrenci başarısının artmasında önemli bir yeri olduğunu ileri sürmektedir. Dolayısıyla okullarda bilgi teknolojilerini yaygınlaştırarak tüm öğrencilere bilgisayar kullanma fırsatı vermekte ve vatandaşlarının iyi bir bilgisayar kullanıcıları olmalarını istemektedir. Ayrıca eğitim örgütleri ile işletmeler arasındaki ortaklıkların kurulmasında da okulların teknolojik olanaklara kavuşturulmasının önemine vurgu yapmaktadırlar. Okullarda

bilgi iletişim teknolojilerinin etkili bir şekilde kullanılmasında sadece gerekli donanımın sağlanmasının yeterli olmadığının farkında olan AB ülkeleri, aynı zamanda öğretmenlerin de bilgi iletişim teknolojilerini etkin olarak kullanmalarına yönelik ciddi çalışmalar da yapmaktadırlar (COM, 2000: 47). Görüldüğü gibi AB ülkelerinde sadece yeni fikirler, projeler üretilmemekte, ayrıca bu üretilen projelerin uygulanmasında gerekli alt yapıların hazırlanmasına da önem verilmektedir.

Ülkemizde de AB eğitim politikalarının etkisiyle özellikle Lizbon eğitim hedefleri doğrultusunda Ulaştırma Bakanlığı tarafından bilgi teknolojileri yönünde bir takım projelerin gündeme geldiği görülmektedir. AB eğitim politikalarında bilgi teknolojisinin eğitim programlarına dâhil edilmesinin temel eğitimin niteliğini arttıracak yönündeki ifadesinden hareketle ülkemiz genelinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak ilk etapta 1798 okula Bilgi Teknolojileri (BİT) sınıfları kurulmuş ve daha sonraki dönemlerde bunların sayıları hızla arttırılmıştır. Ayrıca okullar dışında MEB ve Ulaştırma Bakanlığı işbirliğiyle Kamu İnternet Erişim Merkezleri kurularak halk eğitim merkezleri, meslek eğitim merkezleri ve kütüphanelere de bilişim merkezleri kurulmuştur. Ülke çapında başlatılan proje kapsamında Doğu ve Güneydoğu bölgelerine de ağırlık verildiği görülmektedir. Bütün bunların yanı sıra Lizbon göstergelerinde, Türkiye'nin Fen Bilimlerine ilgi konusunda olumsuz göstergelere sahip olduğu ifade edilmiş, bunun üzerine BİT Projeleri'nden biri olarak Bilişim Teknolojileri Destekli Fen Laboratuvarı Projesi'nin gündeme geldiği görülmektedir. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı, özellikle 2010 YGS sınavında on binlerce öğrencinin fen bilimleri testine dokunmadığını da dikkate alarak öğrencileri fen bilimlerine yönlendirme ve bu alanda başarı elde etme yönünde çalışmalar yapmaya başlamıştır. Ayrıca Ulaştırma Bakanlığı ile Milli Eğitim Bakanlığı arasında imzalanan işbirliği protokolü çerçevesinde İnternet Tabanlı Yazarlık Yazılımları Projesi de geliştirilmiştir. Bu proje kapsamında bilgi toplumunun geliştirilmesine katkı sağlamak amacıyla MEB'e bağlı okullara öğrenme nesnesi olarak internet tabanlı yazarlık yazılımlarının alınarak teslim edildiği bilinmektedir (Çakır, 2010: 119-120). Görüldüğü gibi ülkemizde AB eğitim politikaları doğrultusunda özellikle Temel Eğitim Programı kapsamında ilköğretimden başlanarak eğitimin hemen her kademesinde bilgisayar eğitimine geçildiği ve her okula internet erişiminin sağlanmaya çalışıldığı görülmektedir. Ayrıca MEB, sistem düzeyinde de önemli çalışmalar yapmış, personel bilgi bankası

ve okul veri tabanları oluşturarak teknolojinin eğitim yönetiminde de kullanılmasına önem verilmiştir. Bu bağlamda yeni teknolojinin kullanılması yaygınlaştırılarak, bilgisayar donanımına dayalı öğrenci başarısı arttırılmaya çalışılmıştır. Ancak bütün bu çabalar, alt yapı yetersizlikleri ve buna bağlı olarak uygulamada çıkan sorunların çözülememesi nedeniyle boşa gitmiş ve istenilen başarı sağlanamamıştır. Bu durum ise başarının sağlanmasında okulların sadece teknoloji ile donatılmasının yeterli olmadığını göstermesi açısından önem arz etmektedir. Bu bağlamda teknolojinin kullanılarak başarının arttırılmasında hem uygulamadaki sorunların çözülmesi hem de uygulayıcıların bu konuda iyi bir eğitime tabi tutulması ve teşvik edilmesi, ayrıca sürekli denetlenmesi gerektiğini söyleyebiliriz.

Eğitim sistemimizin eskiden beri devam eden ve bir türlü çözülemeyen çeşitli sorunları olduğu bir gerçektir. Aslında binlerce öğrencisi, öğretmeni, yöneticisi olan böyle büyük bir sistemin sorunları olması gayet doğaldır. Ancak önceden beri var olan sorunların çözülememesi ve bu sorunlara bir de 21. yy'ın getirdiği bilim ve teknoloji alanındaki hızlı değişim ve dönüşümlerin ortaya çıkardığı yeni ihtiyaçlar ve küreselleşme süreci eklenince sistemin daha da verimsiz ve etkisiz hale geldiği görülmektedir. Eğitim sistemimizdeki bu sorunların aşılmasında kendi kültürümüze, kendi özümüze uygun çözümler üretmek yerine uyum noktasında çeşitli kültür ve anlayış farklılıklarıyla karşılaştığımız AB eğitim politikalarını bir çözüm olarak görmek, bu politikalara uyum sağlamaya çalışmak uygulama alanları olan okullarda sorunların daha da artmasına ve içinden çıkılmaz hale gelmesine neden olduğu görülmektedir. Bu bağlamda eğitim sistemimizin çeşitli kademelerinde meydana gelen ve eğitimin kalitesini düşüren özellikle AB ülkelerindeki eğitim standartlarıyla karşılaştırıldığında bariz ölçüde farklılıkların ve yetersizliklerin oluşmasına neden olan etmenler ön plana çıkmaktadır.

AB ülkelerinde eğitimin kademelerine yönelik ortak bir eğitim politikası olmadığı, politika belgelerinde kademelere yer yer atıflarda bulunulduğu görülmektedir. Ancak bütün eğitim kademelerinden beklenen ortak beklenti, Avrupa boyutunun geliştirilmesidir. Bu anlamda okulların görevleri; öğrencilerin motivasyonunu sağlama, çok dilli nitelik kazandırma, Avrupa'daki insanlar arasında duygusal bağlılık oluşturma ve kültürler arası paylaşıma olanak sağlama, Avrupa farklılıklarını öğrencilere öğretme olarak sıralanmaktadır (Terzi, 2005: 60). Bu

bağlamda AB eğitim politikalarında okulların asıl görevlerinin, Avrupa’da ortak bir kültürün oluşturulması olduğunu söyleyebiliriz.

Okullardan beklenenler noktasında ülkemizdeki eğitim politikalarına baktığımızda; AB okullarının görevleri arasında yer alan beklentilerin büyük bir çoğunluğunun ülkemiz eğitim politikalarında yer almadığı görülmektedir. Türk eğitim sisteminde AB ülkelerinin ne tarihi ve coğrafi özelliklerinin ne de kültürel ve politik farklılıklarının tanıtılması yönünde herhangi bir adım atılmadığı, dolayısıyla üye olmak istediği yapıya ait yeterli bilgiye sahip olmadığı görülmektedir (Canbolat, 2002: 2879). Bu durum bize Türkiye’nin özellikle AB’ye girme kararı verdiği 1960’larda içinde bulunduğu ekonomik sıkıntılar nedeniyle AB’ye daha çok ekonomik bütünleşme anlamında baktığını, AB ülkelerinin sosyal yapısının göz önüne alınmadığını göstermektedir. Ancak ilerleyen dönemlerde özellikle tam üyelik sürecine girilmesiyle birlikte ekonomik bütünleşmenin yanı sıra sosyal bütünleşmenin de gerekli olduğu görülmüş ve Türkiye ile AB arasında duygusal bağlar kurulması gerekli hale gelmiştir. Fakat sosyal ve kültürel farklılıklar, eğitim kademelerinde uygulama aşamasında bu bağın kurulmasına engel teşkil etmiş ve bu durum da sorunların çözümü yerine daha farklı sorunları gündeme getirmiştir. Ayrıca AB ülkelerinde okulların görevleri arasında ortak bir kimliğe sahip Avrupa vatandaşı yetiştirmek hedeflenmekte, Türk eğitim sisteminin genel amaçlarına bakıldığında ise vatandaş nitelikleri konusunda daha çok ulusal kültüre vurgu yapıldığı görülmektedir. Dolayısıyla Türk eğitim sisteminin AB’nin isteklerini yerine getirebilmesi için eğitim kademelerinde birçok değişiklik yapması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Bizim özümüzle uyuşmayan bu değişiklikler ise uygulamada özellikle milli ve kültürel boyutta birçok sorunu ortaya çıkarmaktadır.

Ancak milli ve kültürel boyutta AB ile ortak noktalarımız olmamasına rağmen eğitim kademelerindeki bir takım sorunların çözümünde AB eğitim politikalarının etkili olduğu ve ülkemizde bu yönde bazı gelişmelerin söz konusu olduğu da bir gerçektir. Bu gerçeklerden biri de eğitim kademelerinde kadın-erkek eşitliğinin sağlanmasına yönelik çalışmalardır. AB, bütün eğitim kademelerinde bu eşitliğin sağlanmasına yönelik çalışmalar yürüttüğü görülmektedir. Bu bağlamda AB, kadın-erkek eşitliğine ilişkin 1985’te Konsey İlke Kararı’nda eğitim sürecinde yer alan bireylerin bu konuda farkındalığını yükseltme, eşit iş fırsatları yaratma, karma eğitimi destekleme ve ders kitaplarında yer alan erkek egemen unsurları kaldırma

yönünde hedefler ortaya koymuştur (Terzi, 2005: 61). AB ülkelerinin yaptığı bütün bu çalışmalara rağmen ülkemizde olduğu gibi onlarda da bu eşitliğin halen sağlanamadığı ve bu yöndeki çalışmaların AB ülkelerinde de yoğun bir şekilde devam ettiği görülmektedir. Bu açıdan ülkemiz eğitim sistemini değerlendirdiğimizde; eğitim alanında kadın-erkek eşitliği sorununun olduğu, kız çocuklarının büyük bir kısmının okula gönderilmediği görülmektedir. Bu sorunu çözebilmek için Türk eğitim politikalarında bir takım kararlar alınmakta ve bu yönde çalışmalar yapılmaktadır. Özellikle Dünya Bankası, Temel Eğitim Projesi II ve UNİCEF destekli Haydi Kızlar Okula Kampanyası, aynı zamanda yine Dünya Bankası destekli Sosyal Riskleri Azaltma Projesi kapsamında uygulanan Şartlı Nakit Sistemi, İlköğretim Öğrencilerine Ücretsiz Ders Kitabı Temini Projesi gibi çalışmalar hem genel okullaşmayı hem de kız çocukları ve dezavantajlı bölgelerdeki çocukların okullaşmasını olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Çelik, 2012: 111). Bu çalışmalar ülkemizde bir takım olumlu gelişmeleri gündeme getirse de AB ilerleme raporlarına bakıldığında halen AB ülkeleri ortalamasının altında olduğumuz görülmektedir. Bu bağlamda 2009 ilerleme raporuna baktığımızda; bu rapor ülkemizde kadının eğitime erişiminin AB ve OECD ülkeleri arasında en düşük seviyede bulunduğunun altını çizmiştir. İlköğretimde cinsiyetler arasındaki dengesizliği azaltmaya ilişkin olumlu sonuçların, özellikle kızların sürekli olarak okula devam etmesi sağlanarak ve okulu bırakma olaylarının saptanıp izlenmek suretiyle sürdürülmesinin ve güçlendirilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır. Bu sonuçlara göre “Haydi, kızlar okula” gibi kampanyaların cinsiyetler arası okullaşma dengesizliğini çözmede yeterli olmadığı anlaşılmaktadır (Çakır, 2010: 118). Görüldüğü gibi ülke genelinde eğitimde kadın-erkek eşitliğini sağlamaya yönelik yapılan çalışmaların sonuçlarının pek iç açıcı olmadığı ortadadır. Bu durum ise, sorunu sadece kızların eğitim sürecine katılması sorunu olarak değil, aynı zamanda toplumsal çözüm uygulamaları gerektiren bir sorun olarak ele almamız gerektiğini göstermektedir. Bu bağlamda uygulama alanları olan okullara yönelmek ve bu alanlarda eğitimde kadın-erkek eşitsizliğinin yeniden üretilmesini engellemek gerekmektedir. Bunun için de öncelikle öğretmenlerin bu konudaki farkındalıklarını arttırmak, ders kitaplarının kadın-erkek eşitliğini destekleyecek yönde geliştirilmesini sağlamak, kız-erkek öğrencilere iş fırsatlarına yönelik eşit eğitimler vermek gibi çalışmaların süreklilik kazanması büyük önem arz etmektedir.

Eğitim kademelerinde kalitenin artırılmasında okul performansının nasıl değerlendirildiğinin de büyük önemi vardır. Bu konuda AB ülkelerine baktığımızda; AB ülkelerinde okul performanslarının değerlendirilmesinin eğitim sistemlerinin amaçlarına ulaşip ulaşmadığı büyük önem taşımakta, ayrıca bu değerlendirme yöneticilere, öğretmenlere, müdürlere ve halka bilgi sağlamak amacıyla yapılmaktadır. Okul performanslarının değerlendirilmesi, Avrupa'nın birçok ülkesinde farklı amaçlara yönelik olarak farklı şekillerde yapılmaktadır. Örneğin; İngiltere'de amaçlara ulaşip ulaşılmadığını belirlemek ve aileyi bilgilendirme ve öğrencilerin okul seçimi yapmaları konusunda yardımcı olmak için bazı anahtar aşamalar bulunmakta ve bu aşamalarda sınavlar yapılmaktadır. Fransa'da ise, amaçlara ulaşılıp ulaşılmadığını belirlemek için yıllık testler yapılır ve sınav sonuçları, okulların kendi performanslarını başka okullarla karşılaştırarak kendilerini geliştirmeleri için yayınlanır (COM, 2000: 37-39). Görüldüğü gibi AB ülkelerinde katı bir sınav sistemi olmamakla birlikte amaç daha çok toplumu, aileyi ve öğrenciyi bilgilendirmeye yöneliktir. Ülkemiz eğitim sisteminde ise, okulların gerçek performanslarını değerlendirerek ortaya koyacak herhangi bir eğitim politikasının olmadığı, bu değerlendirmelerin daha çok ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarına geçiş sınavlarıyla yapıldığı görülmektedir. Dolayısıyla eğitim sisteminin sınav odaklı bir sistem haline geldiğini, hatta dershaneler yoluyla okulların gerçek işlevlerinin göz ardı edildiği gibi okulların değersizleştirilerek bu performansların düşük olmasında etkili olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda okulların amaçlarına ulaşip ulaşamadığını ortaya koyacak bir eğitim politikasının oluşturulması ve buna bağlı olarak da her eğitim kademesinin bir değerlendirme sisteminin bulunması ve bunun da hem ulusal hem de uluslararası paylaşımlara açık olması gerekmektedir.

Ayrıca eğitim kademelerinin performanslarının değerlendirilmesinde uluslararası değerlendirme projeleri büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda ülkemize baktığımızda; MEB'in son zamanlarda bu tür projelere katılmaya başladığı görülmektedir. Bunlardan biri de OECD ülkelerine yönelik olarak 15 yaş grubundaki öğrencilerin katıldıkları, günümüz bilgi toplumunda karşılaşılabilecekleri sorunlar karşısında ne kadar hazırlıklı olduklarını ölçmek amacıyla yapılan PISA Programı'dır. Türkiye, Uluslar Arası Eğitim Başarısını Değerlendirme Kuruluşu IEA'nın TIMSS ve PIRLLS projelerini uygulamakta olduğu döneme rastgelen PISA Projesi'nin 1997-2000 yıllarını kapsayan ilk dönemine katılamamıştır. Ancak

Türkiye, 2000-2003 yıllarını kapsayan PISA Projesi'nin 2. dönemine katılabilmıştır. Türkiye dahil 41 ülkenin katıldığı bu projede, öğrencilerin gerçek hayatta karşılaşabilecekleri durumlarda sahip oldukları bilgi ve becerileri kullanabilme yeteneği, öğrencilerin düşüncelerini analiz edebilme, akıl yürütme ve okullarda öğrendikleri fen ve matematik kavramlarını kullanarak etkin bir iletişim kurma becerisine sahip olup olmadıklarına ilişkin nitelikleri ölçülmeye çalışılmıştır. Bu projede Türkiye, Matematik alanında 423, Okuma alanında 441 ve Fen Bilimleri alanında 435 puan alarak son sıralarda yer aldığı görülmektedir (Terzi, 2005: 63). Türkiye'nin 2003'ten bu yana düzenli olarak katıldığı 2006, 2009, 2012 ve 2016 yıllarında yapılan PISA Projesi'nde de OECD ortalamasının altında kaldığı görülmektedir. Bu bağlamda; 2003 yılında Türkiye; değerlendirmeye alınan 41 ülke içinde, matematikte 33. sırada, okuma anlama becerisi alanında 34. sırada, fen ve problem çözmede 36. sırada yer almıştır. 2006 yılı PISA sonuçlarına göre; Türkiye 57 ülke arasında matematikte 43. sırada, okuma anlama becerisi alanında 37. sırada, fen ve problem çözmede 44. sırada yer alırken, 2009 yılında değerlendirmeye alınan 65 ülke incelendiğinde Türkiye'nin fen bilimleri ve matematik alanlarında 43. sırada, okuma yeterliliğinde ise 41. sırada olduğu görülmüştür (Çelen vd., 2011: 6). Türkiye PISA 2012'de ise; toplam 65 ülke arasında genel ortalama 45. sırada yer almakta olup, Matematikte 44, Okuma - Anlama Becerilerinde 42., Fen Bilgisi'nde ise 43. sırada bulunmaktadır (<http://www.cnnturk.com/2013/turkiye/12/04/pisa-sonuclari-aciklandi-turkiyenin-egitim-sisteminin-durumu/733167.0/index.html>). 2016 yılı PISA değerlendirmesinde ise; matematik alanında 45. sırada, okuma anlama becerisinde 37. sırada, Fen bilimleri alanında ise 41. sırada yer almaktadır (<http://www.sozcu.com.tr/2016/egitim/pisa-2016-sonuclari>). Türkiye'nin PISA'daki başarısını genel olarak değerlendirdiğimizde; olumsuzluklarla dolu bir tablonun karşımıza çıktığı görülmektedir. Bu durum ise ülkemiz eğitim sisteminin içinde bulunduğu durumu göstermesi açısından önem taşımaktadır.

AB ile Türkiye açısından eğitim kademelerinde ortak olan sorunlardan biri de ailelerin eğitime katılımıdır. AB eğitim politikalarında ailelerin çocuklarının eğitime katılımı büyük önem taşımakta ve aileler bu yönde çeşitli çalışmalarla teşvik edilmektedir. Özellikle en önemli hedef, ailelerin okul yönetimini ve öğretmenleri destekleyerek okul gelişimine katkıda bulunmalarını sağlamaktır (COM, 2000: 40-41). Görüldüğü gibi AB ülkelerinde ailelerin okul yönetimine katılmalarını teşvik

eden bir takım düzenlemeler yapılırken, ülkemiz eğitim politikalarında böyle bir durum söz konusu değildir. Ülkemizde aile katılımının arttırılmasına yönelik politika düzeyinde herhangi bir düzenleme olmamakla birlikte sınıf annesi, okul aile birlikleri gibi daha dar kapsamlı projelerle ailelerin eğitime katılımı sağlanmaya çalışılmaktadır. Bu projelerde birkaç aile ile sınırlı kaldığından bu tür uygulamalar da okul gelişimine herhangi bir katkı sağlamamaktadır. AB ülkelerinde aile katılımı okul gelişiminde önemli bir yere sahipken ülkemizde ailelerin veli toplantılarına bile katılmadıkları görülmektedir. Dolayısıyla ülkemizde ailelerin eğitime katılımlarına önem verilmeli ve uygulanabilecek ciddi politikaların oluşturulması gerekmektedir.

Türk eğitim sisteminde görülen bütün bu sorunların aşılabilmesi için AB eğitim politikalarını doğrudan alıp olduğu gibi uygulamak yerine bize uygun olanları alıp uygulamada çıkabilecek sorunları göz ardı etmeden gerekli yapılanmaların gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda uygulama alanları olan eğitim kademeleri ve bu eğitim kademeleriyle ilgili AB eğitim politikaları ve bu politikaların ülkemiz eğitim sistemine olan etkilerinin ayrı başlıklar halinde ele almak faydalı olacaktır.

AB'nin okul öncesi eğitimle ilgili politikaları ve Türk eğitim sistemine etkileri

Bilimsel araştırmalar, çocuğun kişilik özelliklerinin önemli bir bölümünün okul öncesinde geliştiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca okul öncesi dönem, çocuğun yaratıcılıklarının ortaya çıkmasında önemli bir yeri olmakla birlikte bu dönemde okul öncesi eğitimle çocukların bedensel, zihinsel ve toplumsal yönden gelişmelerinin bir bütün olarak sağlandığı ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra bu dönem çocuğun ana dilinin geliştirildiği ve oyunlar eşliğinde toplumsallaştığı bir dönem olarak da değerlendirilmektedir. Bütün bunların yanı sıra okul öncesi dönem, çocuğun ana babaya bağlı olmaktan kurtulduğu, bir birey olduğunun farkına vardığı, bireylere temel değerlere ilişkin ilk bilgi, beceri ve tutumların kazandırıldığı dönem olması itibarıyla de büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla AB'nin öğrenen toplum olma yolundaki en çok önem verdiği boyutlardan biri okul öncesi eğitimidir. Bu bağlamda okulöncesi eğitim yaşam boyu eğitim ile birlikte toplumda dezavantajlı grupların okuldaki başarısızlığını önlemede temel unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Council Of European Union, 1997: 4). Görüldüğü gibi AB ülkelerinde okul öncesi eğitim,

hem çocukların küçük yaşta temel değerleri kazanması açısından hem de toplumsal eşitsizliklerin önlenmesinde önemli bir görevi yerine getirmektedir.

AB ülkelerinde, toplumsal yapıdaki eşitsizliklerin engellenmesinde önemli bir araç olarak görülen okul öncesi eğitim, ülkemizde gündeme getirilen uygulamalarla bu eşitsizlikleri daha da arttıran bir yapıyı ortaya çıkardığı görülmektedir. Çünkü ülkemizde okul öncesi eğitim daha çok kentlerde yaygınlaştırılmakta, bu durum da kentlerle kırsal kesimler arasındaki eşitsizlikleri arttırmaktadır. Bu bağlamda MEB'in 2004-2005 verilerine baktığımızda, 16.016 okul öncesi eğitim kurumundan 10.522'nin şehirlerde, 5.494'ün ise köylerde yer aldığı görülmektedir (MEB, 2005: 22). Ayrıca Dünya Bankası'nın 2010 verilerine baktığımızda; okul öncesi eğitime erişimin kentlerde %41 civarında iken, kırsal kesimde %26'da kaldığı görülmektedir (ERG, 2013: 10). Bu durum kentlerle kırsal kesimler arasında eğitim açısından eşitsizliğin bir kanıtıdır. Ancak bu durumun temel sebebi olarak kentlerde çalışan ailelerin fazlalığını göstermek mümkündür.

AB ülkelerinde okul öncesi eğitim, çocuğun daha sonraki eğitim kademelerinde başarılı olmaları için bir temel olarak kabul edilmekte ve çalışan ailelerin oluşturamadığı eğitimsel ve sosyal ortamların sunulduğu bir basamak olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla bu durum AB ülkelerinde okul öncesi eğitimde sosyal ve eğitimsel ortamların oluşturulması konusunda farklı görüşlerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu bağlamda okul öncesi eğitimde çocukların daha çok oyunlara yöneltilmesi ve bu eğitimin ilköğretime geçişi kolaylaştırıcı bir takım düzenlemeleri içermesi gerektiği yönünde tartışmaları gündeme getirdiği görülmektedir (COM, 2000: 45). Ülkemizde de AB ülkelerinde olduğu gibi okul öncesi eğitim, çocukları ilköğretime hazırlayan etkinlikleri içermekte, ancak yasal düzenlemeler yeterli olmadığından farklı kurum ve kuruluşlar bünyesinde açılan okul öncesi eğitim kurumlarında farklı eğitim programlarının uygulandığı görülmektedir.

AB ülkelerinde 1970'lerden itibaren okul öncesi eğitime katılım oranlarında önemli artışların olduğu görülmektedir. Bununla birlikte okul öncesi eğitim süresi AB ülkeleri arasında farklılık göstermektedir. Örneğin; Belçika, Danimarka, Fransa, İtalya, Macaristan ve İsveç'te okul öncesi eğitim 3 yıl sürmekte, bu süre Avusturya, Almanya, Hollanda gibi ülkelerde 2-3 yıl arasında değişmektedir. Ayrıca Avrupa'da okul öncesi eğitimle ilköğretim arasındaki bağın kuvvetlendirilmesinde okul öncesi eğitime katılım oranlarının sürekli arttırılmasının önemli olduğu ifade edilmektedir.

Bunun yanı sıra ilerleyen dönemlerde başarısızlık oranlarının azaltılmasında da erken dönemde alınacak önlemlerin önemli bir etkisi olacağı genel olarak kabul edilmektedir (COM, 2000: 46). Görüldüğü gibi AB ülkelerinde okul öncesi eğitime katılım oranlarının önemli olması yanında bu eğitimin süresi de çocukların geleceği açısından büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla bu ülkelerde okul öncesi eğitim süresinin genellikle uzun tutulmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu anlamda ülkemizdeki duruma bakıldığında, ülkemizde okul öncesi eğitimin genellikle 1-2 yıl sürdüğü ve ülke nüfusunun %16'lık bir kısmının bu imkânlardan faydalandığı görülmektedir. AB'de 0-6 yaş grubunun tamamının okulöncesi eğitim kapsamına alınmaya çalışıldığı bir süreçte, ülkemizde 1-2 yıl süreli okul öncesi eğitimin yeterli olmadığını ve okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasının öncelikli sorun alanlarından biri olduğunu söylemek mümkündür (Aral, 1999: 191). Buradan hareketle AB ülkelerinde okul öncesi eğitimin toplumun tamamını kapsayacak şekilde düzenlendiği, ancak ülkemizde okul öncesi eğitimin ülke genelinde yaygınlaştırılmasına yönelik eğitim politikaları bulunmasına rağmen halen istenilen seviyeye ulaşamadığı görülmektedir. Örneğin; 8. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda 2005'te okullaşma oranı %25 olarak hedeflenmiş (DPT, 2001: 97), ancak 2005 Avrupa ilerleme raporunda bu oranın %16 civarında kaldığı görülmektedir. Ayrıca 9. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda "Eğitim sistemlerinin geliştirilmesi" başlığı altında okul öncesi eğitimde okullaşma oranlarında düşük seviyede kalındığı, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması amacıyla eğitim hizmetlerinin çeşitlendirileceği, bu okullardaki öğretmen ve fiziki altyapı sorunlarının ortadan kaldırılacağı, toplumsal farkındalık düzeyinin arttırılacağı, bu konuda ailelerin eğitileceği ve "Plan Dönemi hedef ve tahminleri" bölümünde ise okul öncesi okullaşma oranlarında artış sağlanacağı ifade edilmektedir (Yıldırım, 2007: 74-75). Görüldüğü gibi AB ülkelerinde okul öncesi eğitim konusunda gündeme gelen tartışmalar daha çok bu eğitimin süresinin arttırılması, eğitim programlarının içerik ve kapsamı, eğitimde kullanılabilecek yöntemler gibi konuları içerirken, ülkemizde halen okul öncesi eğitimde okullaşma oranlarının arttırılması çabası içerisinde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla ülkemizde okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması konusunda bir takım projelerin gündeme geldiği görülmektedir. Bu bağlamda ülkemizdeki mevcut okul öncesi eğitim politikalarının gözden geçirilerek AB ülkeleri uygulamaları ile karşılaştırmalar yapmak ve mevcut koşullar içinde en uygun politikaların

geliştirilmesinin sağlanması, okullaşma oranlarının artırılması, ayrıca okul öncesi eğitimin kalitesinin artırılarak AB ülkelerinin eğitim sistemi standartlarıyla uyum sağlamayı amaçlayan “Okul Öncesi Eğitimi Yaygınlaştırmak ve Kalitesini Arttırma Projesi” uygulamaya geçirilmiştir. Ayrıca ikinci önemli proje olarak da “Okul Öncesi Eğitimden İlköğretime Geçiş Projesi” gündeme getirilmiştir. Bu projeyle de okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin gelişimsel özelliklerinin karşılaştırılması ve okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumlarının eğitim ortamlarının karşılaştırılması amaçlanmıştır (Yıldırım, 2007: 71-72). Uygulanan bu projeler genel olarak değerlendirildiğinde; AB eğitim politikaları doğrultusunda hem nicel hem de nitel yönde gelişmeler amaçlanmış, ancak uygulamadaki gerçekleri dikkate aldığımızda sadece nicel unsurların ön plana çıktığı, okul öncesi eğitimde alt yapı sorunlarının devam ettiği görülmektedir. Gerek ülkemizde gerekse AB ülkelerindeki okul öncesi eğitimi genel olarak değerlendirdiğimizde; AB ülkelerinde okul öncesi eğitimde temel yapısal sorunların çoktan aşıldığı ve bu eğitimin daha çok nitel yönleri üzerinde çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Ülkemizde ise halen okul öncesi eğitimde okullaşma oranlarının arttırılmaya çalışıldığı dikkat çekmektedir. Hatta bu oranların arttırılması için ilerleyen dönemlerde okul öncesi eğitimin de zorunlu eğitim kapsamına alınacağı ifade edilmektedir.

Avrupa Birliği’nin ilköğretim ile ilgili eğitim politikaları ve Türk eğitim sistemine etkileri

İlköğretim kademesinde öğrencilerin kazandıkları bilgi ve beceriler ileriki kademelerde kazanacak oldukları bilgi ve beceriler için temel oluşturmaktadır. Dolayısıyla ilköğretim eğitim kademeleri içinde önemli bir ayrıcalığa sahiptir. Bu durumun farkında olan AB ülkeleri, ilköğretime daha fazla önem vermekte ve gelecek nesillerin yetişmesinde bu kademedeki bir takım görevleri yerine getirmesini beklemektedirler. Bu bağlamda AB’de ilköğretim kademesinden beklenen öncelikli görev, Avrupa boyutunun geliştirilmesi için çalışmalarda bulunmasıdır. Bu görev doğrultusunda özellikle İngiltere ve İrlanda hükümetleri, Avrupa boyutu kapsamında eğitimde bir takım çalışmalar yapmışlar, özellikle zorunlu eğitim kapsamında yürütülecek eğitim programında yer alması gereken konuları belirlemişlerdir. Bu çalışmaya göre, öğrencilerin en az bir Avrupa dili öğrenme, Avrupa uluslararası

tanıma, Avrupa'nın siyasal, ekonomik, sosyal ve teknolojik tarihini öğrenme, AB ülkelerinin coğrafyasını bilme, Avrupa vatandaşlığı duygusunu geliştirme gibi konularda eğitim almaları gerekmektedir. Ayrıca AB ilköğretim programlarında öğrencilere insan hakları, demokrasi, temel özgürlükler, hoşgörü, çoğulculuk, çevreyi koruma gibi Avrupa'nın ortak değerlerinin, ilgi alanlarının ve sorunlarının farkında olmaları ve Avrupa boyutunda ön plana çıkan bütün bu unsurlara saygı duyma gibi konularda yeterlik kazanmaları ve bilinçlendirilmeleri amaçlanmıştır (Terzi, 2005: 67). Görüldüğü gibi AB eğitim programlarında ortak bir Avrupa kültürü oluşturma çabası yer almakta ve bunun gerekleri olan unsurlar da gelecek nesillere aktarılmaya çalışılmaktadır. AB ülkelerinde ortak bir Avrupa kültürü oluşturma çabalarının sonucu olarak, Avrupa Birliği Antlaşması'nın gündeme geldiği ve bu Antlaşma'nın 149. ve 150. maddeleri temele alınarak 1995 yılında AB ülkelerinde Sokrates Programı'nın uygulanmaya başlandığı görülmektedir. Örgün eğitim, yaygın eğitim, uzaktan eğitim ve Avrupa dillerinin eğitimi gibi alanları kapsayan Sokrates Programı ile AB ülkelerinde eğitimde kalitenin gelişmesine katkı sağlamak, eğitimin tüm alanlarında fırsat eşitliği oluşturmak, ayrıca eğitimde Avrupa boyutunun güçlenmesi ve AB ülkeleri arasında eğitimde işbirliği sağlamak amaçlanmaktadır (Sağlam, 2011: 92). Bu bağlamda ülkemiz ilköğretim programlarına bakıldığında, AB ülkelerinde başlayan Sokrates Programı'nın ülkemiz ilköğretim programlarını da etkilediği görülmektedir. Ancak AB ile bütünleşme gayreti içinde olunması ve bu yönde ilköğretim programının yenilenmesi gerektiği halde programlarımızda temel yapı olarak Avrupa boyutunun alınmadığı, olması gerektiği gibi programın daha çok ulusal boyutta olduğunu söylemek mümkündür. Dolayısıyla AB eğitim programları doğrultusunda ülkemiz ilköğretim programları yenilenirken daha çok yeni neslin bilgi toplumuna uyum sağlayabilmesi ön plana alınmış ve bu doğrultuda yeni programlar aracılığıyla bazı bilgi ve becerilerin kazandırılması amaçlanmıştır. İlköğretim programlarımızda öğrencilerin kazanmaları gereken bu beceriler, yapılandırmacı yaklaşımın etkisiyle ön plana çıkan sözel, matematiksel beceriler, fen ve teknolojiye temel yeterlilikler, yabancı diller, bilgi ve iletişim becerileri ve teknoloji kullanımı, öğrenmeyi öğrenme, sosyal beceriler, girişimcilik, yaratıcılık, araştırma, eleştirel düşünme, sentezleme, sorun çözme ve genel kültür alanındaki becerileri içermektedir. Ülkemiz ilköğretim programlarında bu becerilerin kazandırılmasına önem verilmesinde, bu tür becerileri ölçen PISA gibi uluslararası

yarışmalarda öğrencilerimizin başarısız olmalarının önemli bir etken olduğunu söyleyebiliriz.

Bütün bu gelişmelerin ışığında 2004 yılında ilköğretim müfredatında bir takım reformlara gidildiği görülmektedir. Bu reformlarla ülkemizin uluslararası alanda konumunun daha da yükseleceği, daha rekabetçi bir ekonomik yapıya kavuşacağı, ülkemizde yoksulluğun azalacağı ve daha eşitlikçi bir eğitim sistemi ve toplumsal yapının oluşturulacağı ileri sürülmüştür. Bu bağlamda ilköğretim müfredatlarında, ders kitaplarında, öğretim yöntem ve tekniklerinde değişiklikler yapılmıştır. Bu değişikliklerin de daha çok yapılandırmacı yaklaşım, öğrenci merkezli eğitim ve çoklu zeka ekseninde gündeme geldiği görülmektedir. Bütün bunların sonucu olarak yenilenen ilköğretim müfredatı 58. Hükümet Acil Eylem Planı (AEP)’nda şu şekilde yer almaktadır:

Müfredat programlarımız öğrenciyi ezberciliğe ve ön yargılı tutum ve davranışlara itmekte, yaratıcılık, organize olma, özgür düşünme ve bilim üretme yeteneğinin gelişmesini engellemektedir. Tüm müfredat programı gözden geçirilerek öğrencilere öğrenmeyi öğreten çağdaş bir müfredat programı hazırlanacaktır. Dersin derste öğretilmesi sağlanarak, mümkün olduğu kadar ev ödevi uygulamasından vazgeçilecektir. (AEP, 2003: 93)

İlköğretim müfredatının içeriğine bakıldığında, öğrenmeyi öğrenen çağdaş bir birey yetiştirilmesinin hedeflendiği görülmektedir. Böyle bireylerin yetiştirilmesi ülkemizin geleceği açısından büyük önem taşımaktadır. Ancak öğrencinin yaratıcılık, eleştirel düşünme, girişimci ruhunun ön plana çıkarılabilmesi için araştırma yapmaya yönlendirilmesi gerekmektedir. Öğrenciyi araştırma yapmaya yönlendirilmesinde de ev ödevlerinin payı çok büyüktür. Dolayısıyla ev ödevi uygulamasının kaldırılmış olmasının müfredatın ortaya çıkarmaya çalıştığı öğrenci profiliyle çeliştiğini söylemek mümkündür. Ayrıca öğrenci derste ne kadar iyi öğrenirse öğrencinin tekrar edilmediği müddetçe öğrenilenler unutulmaya mahkûmdur.

AB eğitim politikaları doğrultusunda AB ülkeleri ilköğretim programlarında yabancı dil eğitiminin ayrı bir yeri bulunmaktadır. Bu bağlamda, “İlköğretim kademesinde dil öğrenimi öncelikli politika alanlarından birisi olarak görülmektedir. Dil öğrenimi, ilköğretimde sistemli bir zemine oturtulması ve temel eğitimi bitiren herkesin bir topluluk dilini kullanması öngörülmektedir” (Council Of European Union, 1997: 4). Görüldüğü gibi yabancı dil eğitimi AB ilköğretim programlarında

büyük önem taşımakta, Avrupa kültürünün gerektirdiği çok dilli ve çok kültürlü yapı eğitim sistemine yansıtılmaya çalışılmaktadır. Ayrıca yabancı dil eğitimi, AB ülkelerinde sadece kültürel bir zenginlik olarak görülmemekte, aynı zamanda uluslararası alanda hareketlilik sağlamak ve rekabet güçlerini arttırmak içinde bir araç olarak görülmektedir. Dolayısıyla zorunlu eğitim içinde yabancı dil zorunlu hale getirilmektedir.

Yabancı dil eğitimi konusunda ülkemizdeki durumu değerlendirdiğimizde; Yabancı dil derslerinin AB yabancı dil eğitim politikaları doğrultusunda ilköğretim kademesinde de yer almaya başladığı görülmektedir. Bu bağlamda ülkemizde yabancı dil eğitiminin 1997 yılında sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitimle birlikte ilköğretim müfredatlarında yer aldığı ve özellikle dördüncü ve beşinci sınıflarda bu eğitimin verilmeye başlandığı görülmektedir. Özellikle AB'ye giriş sürecinde 2005 yılında Türkiye'nin yabancı dil eğitim programının gözden geçirildiği ve programın amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarında yapılandırmacı felsefenin ışığında bir takım değişiklikler yapıldığı görülmektedir. Bu bağlamda programlarda yabancı dil eğitimini daha etkili hale getirmek için matematik, coğrafya, müzik gibi konu temelli dil öğrenimi, işbirlikli öğrenme ve drama uygulamaları, performans dayalı değerlendirmelere yer verilmiş ve bu konudaki çalışmalar teşvik edilmiştir. Ayrıca programın amaçlarına göre ders kitapları, kullanılan yöntem ve teknikler yenilenmiş ve İngilizce ders saatleri bir saat arttırılmıştır (Sağlam, 2011: 94-95). AB eğitim politikalarının etkisi sadece bunlarla da sınırlı kalmamış, ilerleyen dönemlerde yabancı dil eğitimi konusunda gelişmeler devam etmiştir. Özellikle 2012 yılında AB'ye uyum çabasının sonucu olarak 12 yıllık kesintili zorunlu eğitimin gündeme gelmesiyle birlikte daha önce ilköğretim dördüncü sınıftan itibaren verilen yabancı dil eğitimin ilköğretim ikinci sınıftan itibaren zorunlu olarak verilmeye başlandığı görülmektedir. Bu bağlamda yabancı dil eğitiminin küçük yaştan itibaren verilmeye başlanması, etkili bir yabancı dil öğrenme açısından olumlu bir gelişme olarak değerlendirmek mümkündür. Ancak ülkemizde yabancı dil eğitiminde uygulamada bir takım sıkıntılar gündeme gelmekte, özellikle branş öğretmenlerinin derse girmediği, daha çok basit düzeyde gramer konularının üzerinde durulduğu, dinleme ve konuşmaya yer verilmediği, çağdaş yöntem ve tekniklerin kullanılmadığı görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin yabancı dile ilgisinin en fazla olduğu bu dönemde öğrencilere hiçbir şey kazandırılmadığı

bilinmekte, hatta yabancı dilin sıkıcı bir ders haline gelmesi öğrencilerin bu dersten soğumasına ve uzaklaşmasına neden olmaktadır. Dolayısıyla ilköğretimde sağlam temeller atılmadığı içinde ülkemizde dil öğrenimi yaygınlaştırılamamaktadır. Buradan hareketle ülkemizde yabancı dil eğitiminin öneminin halen kavranamadığı ve bu konuda bir beklenti içinde olunmadığını söylemek mümkündür.

Türkiye ile AB ülkelerini yabancı dil öğrenimi açısından karşılaştırdığımızda, bu konuya ilişkin beklenti ve vurguların farklılık taşıdığı görülmektedir. AB ülkeleri, yabancı dil öğrenmeyi Avrupa boyutunun geliştirilmesi ve uluslararası hareketliliğin sağlanmasının temel gerekleri arasında görürken, Türkiye’de yabancı dil yeterliliklerine ilişkin herhangi bir beklentinin açık olarak oluşturulamadığı görülmektedir. Dolayısıyla yabancı dil öğretiminde Türkiye’nin etkililik sağlayamadığı ifade edilmektedir (Kaya, 1993: 109). Bütün bu söylemlerden hareketle ülkemizde öncelikle yabancı dil eğitime yönelik politikalarının oluşturulmasının zorunlu olduğunu ve bu politikalar doğrultusunda yabancı dil eğitiminin bir düzene oturtulması gerektiğini söyleyebiliriz.

Ülkemiz ilköğretim kademesinde AB eğitim politikalarının etkisiyle gündeme gelen diğer bir konu ise, okullaşma oranlarıdır. İlköğretim kademesinde okullaşma oranlarını arttırmak için de zorunlu eğitimin ön plana çıktığı görülmektedir. Zorunlu eğitimle birlikte ilköğretimde okullaşma oranları bakımından Türkiye ile AB ülkeleri arasındaki farkın giderek azaldığı görülmektedir. Özellikle 1997 yılında 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitimle sağlanan artışın 2012 yılında 12 yıllık kesintili zorunlu eğitimle birlikte daha da arttığı görülmektedir. Bu bağlamda ülkemizde ilköğretimde net okullaşma oranı 2003 yılı için %91.95 iken, 2009 yılında %96.49 (Çakır, 2010: 110-122), 2011 yılında %98.67 (Şadioğlu, 2013: 11) olan okullaşma oranları 2015 verilerine göre ilkokulda % 96,3, ortaokulda % 94,35 (www.aciktercih.com/Sayfalar/meb_istatistikleri_okullasma_oranlari_2014_2015) olduğu görülmektedir. Görüldüğü gibi ülkemizde Özellikle son zamanlarda gerek ülke nüfusunun artması gerekse zorunlu eğitim süresinin artmasıyla birlikte öğrenci sayısı daha da artmıştır. Dolayısıyla öğretmen, okul, derslik sayılarındaki yetersizlikler kentlerde ikili öğretim, kırsal kesimde ise eğitimin niteliğini düşüren birleştirilmiş sınıfları gündeme getirmiştir. 8 yıllık kesintisiz eğitimle ortaya çıkan bu sorunlar, 12 yıllık kesintili zorunlu eğitimle birlikte şekil değiştirerek halen devam

ettiği ve günümüzde halen ilkokul-ortaokul ayrımı yapılarak ikili öğretimin sonlandırılmadığı görülmektedir.

Ülkemizde bütün eğitim kademelerinde olduğu gibi özellikle zorunlu eğitim kapsamında önem taşıyan diğer önemli bir sorun ise ilköğretimde zorunlu eğitime rağmen okulu terk oranlarının halen yüksek olmasıdır. AB ülkelerinde okulu terk etme oranları, eğitimde kalite göstergelerinden biri olarak ele alınmaktadır. Dolayısıyla AB ülkeleri, Mart 2000’de Lizbon Avrupa Konseyi Toplantısı’nda ilerleyen yıllarda okul terk oranlarının yarı yarıya indirilmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda gerek zorunlu eğitimi tamamlamadan okulu bırakan çocuklar gerekse zorunlu eğitim sonunda herhangi bir nitelik kazanmayan ya da mesleki eğitim almamış çocukların okulu terk etme oranlarını düşürmek için alınacak önlemlerin tartışıldığı ve bir çözüm bulunmaya çalışıldığı görülmektedir (COM, 2000: 29-31). Buradan da anlaşılacağı üzere; AB ülkelerinde okulu terk etme oranlarının düşürülmesi için gerekli toplantıların yapılarak AB eğitim politikası kapsamında bir takım çalışmaların gündeme geldiği görülmektedir. Bu bağlamda ülkemizdeki duruma bakıldığında; ilköğretim çağındaki nüfusun önemli bir kısmının ilköğretime devam etmediği ve bir kısmının ise ilköğretime tamamlamadan okulu terk ettiği görülmektedir. Bu doğrultuda MEB’in öğrenci sayılarına ilişkin istatistiklerine baktığımızda; 2003-2004 öğretim yılında 10.171.354 öğrencinin ilköğretime devam ettiği, öğretim yılı sonunda sadece 1.136.448 öğrencinin ilköğretimden mezun olduğu görülmektedir. 2004-2005 öğretim yılı başında da 1.374.609 öğrenci ilköğretime kayıt olmuştur. Buna göre 2004-2005 öğretim yılında ilköğretim öğrenci sayısının 10.409.515 olması gerekmektedir. Buna karşın 2004-2005 öğretim yılındaki öğrenci sayısı 10.298.546 olduğu görülmektedir. Bu sonuç, 110.969 öğrencinin zorunlu eğitime rağmen okulu terk ettiğini ortaya koymaktadır (Terzi, 2005: 72). Günümüz ilköğretim okullarındaki okulu terk oranlarına baktığımızda; “Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu’nun (TİSK) Kasım 2014 tarihli rapordan derlenen verilere göre, Türkiye’de kız öğrencilerin yüzde 40’ı, erkek öğrencilerin yüzde 35’inin eğitimi erken terk ettiği” (<http://www.hurriyet.com.tr/turkiye-okul-terkinde-avrupa-1-incisi-28528658>) görülmektedir. Ülkemizdeki okulu terk konusundaki bu oranlara bakıldığında; AB eğitim politikaları doğrultusunda gündeme gelen zorunlu eğitimin okullaşma oranlarında tam bir kapasiteye ulaşılmasını sağlayamadığını göstermekte ve

nüfusumuzun önemli bir kısmının halen okullardan uzak olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu durumda öğrencilerin okulu terk etme nedenlerinin araştırılması ve hem okulu terk eden öğrencilerin geri dönmelerinin hem de yeni terklerin engellenebilmesi için bir takım önlemlerin alınması gerekmektedir. Ancak ülkemizde bu önlemlerin alınması için yapılacak çalışmaların sağlıklı bir şekilde yürütülmesine yönelik herhangi belirgin bir politikanın olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla öncelikle bu yönde tutarlı ve uygulanabilirliği olan politikaların gündeme getirilmesi gerekmektedir.

AB'nin Ortaöğretimle İlgili Politikaları ve Türk Eğitim Sistemi'ne Etkileri

Ortaöğretim kademesinde temel amaç, öğrencilerin bireysel yeteneklerinin ön plana çıkarılması ve yetenekleri doğrultusunda öğrencilere meslek eğitimi seçiminde yol göstermek ve onları geleceğe hazırlamaktır. Dolayısıyla AB ülkelerinde ortaöğretim kademesi, Avrupa'nın rekabet politikalarına öncülük edecek vasıflı insan gücünün yetiştirildiği kurumlar olarak görülmekte ve birçok AB ülkesinde bu kademeler zorunlu eğitim kapsamında yer almaktadır. Bu nedenle AB ülkelerinde ortaöğretileri tamamlama en az ilköğretileri tamamlama kadar önem taşımaktadır. Ülkemizde de AB eğitim politikaları doğrultusunda son yıllarda ortaöğretim kademesinin zorunlu eğitim kapsamında yer aldığı görülmektedir.

AB eğitim politikalarında ortaöğretileri tamamlama önemli bir yere sahiptir. Hatta Okul Eğitiminin Kalitesi Üzerine Avrupa Raporu'nda yer alan göstergelerden biri de ortaöğretileri tamamlamadır. Dolayısıyla bu raporda düşük terk oranları gibi ortaöğretileri tamamlama oranı da eğitim sistemlerinin başarısının bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. AB eğitim politikalarında ortaöğretileri tamamlama, iş dünyasında başarılı olmanın şartı olarak görülmekte, ayrıca yükseköğrenim tarafından sunulan eğitim fırsatlarına ulaşma açısından da önem arz etmektedir. Dolayısıyla AB ülkeleri, öğrenen topluma başarılı bir şekilde katılabilmek için ortaöğrenim tarafından sunulan temel yapıların kazanılmasını zorunlu olarak görmektedir. Bütün bu nedenlere bağlı olarak AB ülkeleri, ortaöğretileri herkes tarafından çekici hale getirmek, ortaöğretilerin kalitesi ile yaşam boyu öğrenme arasında bağlar oluşturmak ve mesleki eğitim ile genel eğitim arasında bir denge oluşturma yönünde politikaları benimsediği görülmektedir (COM, 2001: 32-33).

Görüldüğü gibi AB ülkelerinde ortaöğretimin daha çok ekonomik anlamda ele alındığı, buna bağlı olarak da AB eğitim politikalarında özellikle ortak bir mesleki eğitim politikasının oluşturularak mesleki eğitimin yaygınlaştırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Bunun için de zorunlu eğitim sürelerinin arttırılması ve uluslararası alanda hareketlilik kazanmak için bu zorunlu eğitim süresi içinde en az iki dil öğrenilmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır.

AB eğitim politikalarında ekonomik boyutun daha fazla ön plana çıktığı ortaöğretimde en çok üzerinde durulan konu mesleki ve teknik eğitimidir. Dolayısıyla AB'nin eğitime yönelik politikalarının temelinde, geleceğin en büyük rekabet gücüne sahip bilgi Avrupa'sını ya da bilgiye dayalı ekonomisini oluşturmak yatmaktadır. Bu temelden hareket eden AB ülkeleri, mesleki ve teknik eğitim kapsamında okulların ve iş yerlerinin yakınlaşmasını hedeflemekte ve bu hedefle de eğitimin iş dünyasına açılmasını sağlamaya çalışmaktadır. Dolayısıyla eğitim örgütleri, işletmeleri ve üretim süreçlerini tanımlamak, işletmelerin sadece yetenekli iş gücü için değil, aynı zamanda eğitimi zor kişiler için de eğitimi desteklemesi, okullar ve işletmeler arasında etkin çıraklık ve stajerlik programlarının oluşturulması AB ülkelerinin öncelikleri arasında yer almaktadır (Council of European Union, 1997: 8). AB ülkeleri bu öncelikleri doğrultusunda bir takım çalışmaları gündeme getirmekte, özellikle de ülkenin geleceği açısından önem taşıyan mesleki eğitime ağırlık vermektedirler.

Ortaöğretimde özellikle mesleki eğitime önem veren AB ülkeleri, 1993 yılında düzenlenen Brüksel Zirvesi'nde işsizlik artışı, büyüme oranlarındaki düşüşlerin yaşanması, ABD ile Japonya karşısında rekabet etmenin zorlaşması gibi nedenlerle "Beyaz Kitabı" yeni strateji olarak benimsemişlerdir. Beyaz Kitap'ın içeriğinde mesleki eğitime ağırlık verilmesi, işgücü piyasalarının etkinliğinin arttırılması, iş saatlerinin yeniden düzenlenmesi gibi işsizliği önleyici tedbirlerin yer aldığı görülmektedir. Ayrıca AB'nin rekabet gücünün arttırılması için fiziki sermaye payının arttırılması yönünde bir strateji benimsediği ve bu yönde AR-GE çalışmalarına ağırlık verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bunların yanı sıra AB ortaöğretim programlarında iki önemli programın yer aldığı görülmektedir. Bunlardan birincisi, mesleki eğitim alanında işbirliğini sağlamak, politikaları ve uygulamaları desteklemek amacıyla gündeme getirilen Leonardo Da Vinci Programı, ikincisi ise gençlerin yaptıkları çalışmaları desteklemek ve gençler arasındaki

iletişimi güçlendirmek amacıyla olan Youth Gençlik Programı'dır. AB'nin özellikle ortaöğretim kademesine yönelik yaptığı çalışmalardan biri de, Avrupa eğitim sistemini bilgi toplumunun ihtiyaçlarını karşılamaya uygun hale getirmek amacıyla 2000 yılında kabul ettiği Lizbon Stratejisi'dir. Bilimsel araştırma, eğitim ve mesleki eğitim gibi birçok alanı kapsayan Lizbon Stratejisi doğrultusunda bir takım hedefler belirlemişlerdir. Bu bağlamda Avrupa Konseyi, Lizbon Toplantısı'nda AB ülkelerinin dünyadaki rekabet gücü en yüksek ve dinamik bilgiye dayalı, aynı zamanda daha iyi iş olanakları ve daha geniş kapsamlı sosyal uyum içeren sürdürülebilir büyüme kapasitesine sahip bir ekonomi haline gelmeleri yönünde hedefler belirlediği görülmektedir. Ayrıca AB ülkeleri, 2005 yılında İstihdam Politikası Klavuzu'nu kabul etmiş ve bu klavuzda AB'nin ekonomik büyümesinin işgücünde daha yüksek becerilere sahip olmaya bağlı olduğu ve eğitim düzeylerini iyileştirmenin işgücü becerilerini iyileştirmede iyi bir yol olduğu vurgulanmıştır. Bütün bu hedef ve çalışmaları gerçekleştirebilmek için de eğitimi araç olarak görmüşler ve bu noktada kaliteli yükseköğrenim standartları koymayı ve bu standartlara ulaşmayı, tüm seviyedeki eğitim fırsatlarını arttırmayı, ayrıca gençlerin esnek öğrenim yollarına girmesini ve eğitim sisteminin işgücü piyasasından kopmamasını amaç haline getirmişlerdir (Sağlam, 2011: 95-96). Görüldüğü gibi AB ülkeleri öncelikle ülkenin geleceği konusunda hedefleri belirlemişler ve bu doğrultuda da eğitimde gerekli alt yapı hazırlıklarını yaparak öğrencilerin ülkenin geleceği doğrultusunda yetiştirilmesine özen göstermişlerdir.

Ülkemizde ortaöğretim kademesine bakıldığında; Ortaöğretimin genel lise, ticaret lisesi, imam hatip lisesi ve meslek liseleri olarak farklı türlere ayrıldığı görülmektedir. Ülkemizde ortaöğretim kurumları, nitelikli iş gücü yetiştirme çabasından çok, kurumun temeline merkezi sınav sistemini alarak daha çok yükseköğrenime öğrenci hazırlayan kademeler olarak algılanmaktadır. Bu durum 8. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda da gündeme getirilmiş ve ortaöğretimde iki temel sorunun varlığına dikkat çekilmiştir. Öncelikle ortaöğretime olan talebin giderek arttığı, ancak mesleki ve teknik okullara yönlendirilen öğrenci sayısının planlanandan daha az olduğu, üniversiteye giriş sınavlarının genel liselerden mezun öğrenciler lehine bir ayrıma yol açtığı, Türkiye'nin 1970'lerden beri ortaöğretimde mesleki ve teknik eğitimi ön plana çıkaracak meslek yüksekokullarına sınavsız giriş hakkı gibi uygulamalar yaptığı, ancak bütün bu tedbirlere rağmen halen düz liselere

olan eğilimi tersine çeviremediği ifade edilmektedir. Dolayısıyla ortaöğretime yönelik yapılan plan ve hedeflerin tekrar gözden geçirilerek yeni düzenlemelerin yapılması gerektiğine vurgu yapılmıştır (ABGS, 2003: 95-96). Buradan hareketle Türk eğitim sistemi politikalarında ortaöğretimin mesleki ve teknik eğitiminin yapılandırılma anlayışının uygulamada yeterince gerçekleştirilemediği ve özellikle de genel ortaöğretimle mesleki ve teknik ortaöğretim arasında bir denge kurulamadığı görülmektedir. Ancak son zamanlarda AB üyelik süreciyle birlikte AB eğitim politikalarının etkisiyle bir takım çalışmaların gündeme geldiği görülmektedir.

Türkiye'nin özellikle AB ülkelerinin ortaya koyduğu Socrates, Leonardo Da Vinci ve Youth Gençlik Programları'na aktif olarak katıldığı ve bu programların katkılarıyla eğitimde kaliteyi arttırmaya çalıştığı görülmektedir. Bu bağlamda AB ülkelerinde olduğu gibi ülkemizde de mesleki eğitime önem verilmeye başlanmış, AB ülkelerinin nitelikli insan gücü çeşitliliğini ve oranını artırma politikası kapsamında ülkemizde mesleki ve teknik eğitimi geliştirmek için bazı çalışmalar yapılmıştır. Bu bağlamda Mesleki Eğitim ve Öğretimin Güçlendirilmesi Projesi ve Mesleki Eğitim ve Öğretimin Modernizasyonu Projesi Uygulamaya konulmuştur (Sağlam, 2011: 97). Bütün bunların yanı sıra 2012'de gündeme gelen 12 yıllık kesintili zorunlu eğitimle birlikte liselerin 4 yıla çıkarıldığı ve meslek liselerine daha çok ağırlık verilmeye başlandığı görülmektedir. Bu bağlamda özellikle AB eğitim politikaları doğrultusunda eğitim-istihdam dengesinin kurulması, ortaöğretimin yeniden yapılandırılması, toplumun ihtiyaç duyduğu alanlara yönelik vasıflı iş gücünün yetiştirilmesi, genel ortaöğretimle mesleki ve teknik ortaöğretim arasında denge oluşturulması gibi unsurların ön plana çıkartılmaya çalışıldığı görülmektedir. Ancak mesleki eğitim verilen kurumlarda eğitim teknolojisi ve materyallerin eksik olması hatta birçok okulun klasik sistem ve materyallerle eğitim vermesi nedeniyle uygulamada birçok sorunun gündeme geldiği görülmektedir. Ayrıca ortaöğretim kurumları olarak genel ve mesleki liselerin tamamında merkezi sınav sisteminin hakim olduğu ve bu sınav sistemiyle birlikte öğrencilerin yarış atına dönüştürüldüğü görülmektedir. Dolayısıyla meslek lisesi öğrencileri hem meslek öğrenmek hem de üniversite sınavına hazırlanmak zorunda kalmakta, bu ağır yükün altında nitelikli iş gücü yetiştirmek mümkün olmamaktadır. Bu bağlamda üniversiteye giriş sistemi değiştirilmediği sürece ortaöğretim kademelerinin özellikle de mesleki ve teknik

liselerin üstlerine düşen görevleri tam olarak yerine getirmesinin mümkün olmadığını söyleyebiliriz.

Ayrıca AB ortaöğretim programlarında yabancı dil eğitimi de önemli bir yere sahiptir. Özellikle “mesleki eğitimde, bireyin genel kültürünün gelişimi ve Birlik içinde sağlanan hareketlilik olanaklarından etkin bir şekilde yararlanılması açısından dil öğrenmeye büyük önem verilmektedir” (Council of European Union, 1997: 5). Görüldüğü gibi küreselleşmeyle birlikte uluslararası hareketliliğin artması gelecek nesillerin yetiştirilmesinde sadece mesleki yeterlilik yetmemekte, aynı zamanda gelişmelere ayak uydurmak ve bireysel rekabetin arttırılması için yabancı dil yeterliliğinin de olması gerekmektedir. Ülkemizde de AB’ye üyelikle birlikte ortaya çıkacak olan ekonomik fırsatlardan faydalanmak ve başka ülkelerde iş imkanına sahip olabilmek için ilköğretimde başlatılan yabancı dil eğitiminin ortaöğretimde de arttırılarak devam ettirilmesi gerekmektedir. Ancak 2012’de son yapılan değişiklikle liselerin 4 yıla çıkarılmasıyla birlikte yabancı dil eğitiminin yoğun olarak verildiği hazırlık sınıflarının kaldırılmasını bu anlamda yanlış atılan bir adım olarak değerlendirmek mümkündür.

Ülkemizde ortaöğretim kademesinde görülen sorunlardan biri de okullaşma oranlarıdır. Ülkemizde ortaöğretimde okullaşma oranları Milli Eğitim istatistiklerine göre, 2011-2012 eğitim ve öğretim yılında % 67,37 oranında olduğu, zorunlu eğitimin 12 yıl olarak uygulandığı ilk dönem olan 2012-2013 eğitim ve öğretim yılında % 70,06 olarak gerçekleştiği, 2014-2015 eğitim ve öğretim döneminde ise % 79,37’ye yükseldiği görülmektedir (www.aciktercih.com/Sayfalar/meb_istatistikleri_okullasma_oranlari_2014_2015). Buradan da anlaşılabacağı üzere; ülkemizde ortaöğretimde son zamanlarda önemli bir artışın olduğu görülmektedir. Ancak bu artışta açık öğretim liselerinin önemli payının olduğu göz önüne alınırsa bu artışın yanıltıcı olduğunu da söylemek mümkündür.

AB’nin yükseköğretimle ilgili politikaları ve Türk eğitim sistemine etkileri

Türkiye, yükseköğretim kademesinde de gelişmiş ülkelerin gerisinde kalmakta ve istenilen kalitede eğitim verilemediği görülmektedir. Oysaki, bir toplumun uluslararası alanda yer edinebilmesi için yükseköğrenim kalitesinin yüksek

olması gerekmektedir. Dolayısıyla bu durumun bilincinde olan AB ülkeleri yükseköğretimin çağın gereklerine göre dönüştürülmesini zorunlu görmektedirler. Yükseköğretimdeki bu dönüşüm gerekliliğini, sorumluluk ve saydamlık için devlet ve halk baskısı, maliyetler, etkililik, kalite güvencesi ve verimlilik gibi güçler ile teknolojik alandaki hızlı değişimler, küreselleşmeyle birlikte değişen sosyal talepler ortaya çıkarmaktadır. Dolayısıyla bu gerekliliğin yerine getirilmesi ve küresel ölçekte yükseköğretimde etkililiğin ve verimliliğin sağlanmasında OECD, UNESCO ve AB gibi uluslar üstü sistemlerin gündeme getirdiği politikalar büyük önem taşımaktadır (Terzi, 2005: 76). Görüldüğü gibi AB, yükseköğretim kademesinde de uluslararası alanda önemli politik girişimleri gündeme getiren önemli bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır.

AB’de yükseköğretim kademesinde uygulanması öngörülen yapısal değişikliklerle ilgili ilk adımlardan birinin, bütün Avrupa ülkelerine ortak hareket etme çağrısında bulunan Sarbon Deklarasyonu’dur. Sarbon Deklarasyonu ile işbirliği ve hareketliliğin artırılması, derecelerin karşılaştırılabilir olması, dil ve bilgi teknolojileri yeterliliklerinin geliştirilmesinin amaçlandığı görülmektedir (Terzi, 2005: 77). Sarbon Deklarasyonu uluslararası alanda öğrenci, öğretmen ve akademisyen hareketliliğinin sağlanmasının yanı sıra yükseköğretim programlarının da lisans ve lisansüstü olarak benimsenmesini de gündeme getirmektedir. Bu bağlamda ülkemiz yükseköğretim programlarına bakıldığında; AB ile uyum içinde olduğu görülmektedir.

Sarbon Deklarasyonu çerçevesinde 1999 yılında Avrupa’daki 31 ülkenin eğitim bakanları Bologna’da toplanarak Bologna Deklarasyonu’nu imzalamışlardır. Bologna Deklarasyonu, Avrupa’nın karşılaştığı sorunlara karşı atılacak en önemli yapısal adımlardan biri olarak görülmekte ve bu deklarasyonla birbirleriyle uyumlu ve tercih edilir bir Avrupa yükseköğretim alanı yaratılması amaçlanmaktadır (COM, 2004: 6). Buradaki uyumdan anlaşılması gereken, AB ülkelerinin eğitim sistemlerinin tek tip bir yükseköğretim sistemi haline getirilmesi değil, daha çok çeşitlilik ile birlik arasında bir denge kurularak her ülkenin yükseköğretim sisteminin farklılıklarının korunarak birbirleriyle uyumlu hale getirilmesidir.

Bologna Deklarasyonu doğrultusunda ilk olarak Avrupa’da öğrencilerin hareketliliğinin artırılması ve bu doğrultuda bazı önlemlerin alınması, kredi transferi ve diploma eki gibi bazı konularda çalışmalar başlatıldığı görülmektedir. İkinci

olarak Bologna Deklarasyonu'nu mezunların istihdam edilmesiyle ilgili tartışmaları gündeme getirmiş ve bu bağlamda birçok ülkede iş dünyası ile yükseköğretim arasında bağ kurulmasına dönük çalışmalar başlatılmıştır. Üçüncü olarak Bologna Deklarasyonu'nda akreditasyon konusuna, dördüncü olarak da yaşam boyu öğrenmeye vurgu yapılmıştır. Ayrıca Bologna Deklarasyonu'nda beşinci olarak ele alınan diğer bir temel politika ise, yükseköğretimin uluslararası rekabetçi yapısının geliştirilmesidir. Tüm bu vurguların, ulusal yükseköğretim sistemlerinde bir takım dönüşümlerin yapılmasına ve ulusal yükseköğretim politikasının uluslararası boyutla bütünleşmesine imkân sağlamıştır (Terzi, 2005: 78). AB ülkelerinin yükseköğretimle ilgili yaptıkları bu çalışmalara bakıldığında; diğer eğitim kademelerinde olduğu gibi yükseköğretimde de önemli gelişmeler kaydettiği görülmektedir.

Bologna Deklarasyonu'nun yayımlanmasından sonra Prag'da eğitim bakanlarının toplanarak Bologna'da belirlenen amaçların gözden geçirilerek öğrenim derecelerinin kolayca anlaşılabilir ve karşılaştırılabilir bir sistemin benimsenmesi, ECTS sisteminin oluşturulması, hareketliliğin artırılması, kalite güvencesinin geliştirilmesi, ve Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın daha çok tercih edilebilir olması planlanmıştır (Terzi, 2005: 78). Görüldüğü gibi Prag'da yapılan toplantıda öğrencilerin yükseköğretim alanına daha çok katılmaları amaçlanmış ve daha sonraki dönemde yüksek lisans yanında doktora çalışmalarının da Bologna Deklarasyonu'nun hedefleri arasında yer aldığı görülmektedir.

Prag'da yapılan Avrupa Eğitim Bakanları toplantısında Türkiye'nin de yer aldığı ve Bologna Deklarasyonu'na imza atan ülkeler arasına tam üye olarak kabul edildiği görülmektedir. Bununla birlikte Türkiye, bu deklarasyonda benimsenen amaçlar doğrultusunda çalışmalara başlamıştır. Bu doğrultuda atılan adımlardan en önemlileri; üniversitelerde öğrenci konseylerinin kurulması ve temsilcilerinin mevcut yasa çerçevesinde yönetime katılmaları, ulusal düzeyde akademik değerlendirme ve kalite kontrolünü amaçlayan yönetmeliğin çıkartılması ve uygulamanın başlatılmasıdır. Ülkemiz yükseköğretim açısından son derece önemli olan bu gelişmeyle birlikte üniversite öğrencileri ve öğretim elemanları Avrupa'daki üniversitelerle karşılıklı olarak gerçekleştirecekleri değişim programlarında yoğun bir şekilde yer almaları ve kendi konularında ortaklaşa araştırma ve uygulama projeleri geliştirme olanaklarının arttığı görülmektedir (YÖK, 2004: 19). Bu katılımı birlikte Türkiye'nin uluslararası alanda yaşanan yenilikleri keşfetme imkânı

bulduğu ve üniversite öğrenci ve akademisyenlerin uluslararası hareketliliğe katılarak kendilerini geliştirme yönünde önemli adımlar attığı görülmektedir.

Ülkemizde yükseköğretim kademesinde AB düzeyinde yapılan en önemli çalışmalardan biri, Avrupa Kredi Transfer Sistemi (ETCS)'dir. ETCS, uluslararası alanda öğrenci hareketliliğini kolaylaştırmak ve öğrencilerin yurt dışında gördükleri eğitimlerinin kendi ülkelerinde tanınmasını garantiye almak için geliştirilmiştir. Bu bağlamda AB ülkeleri, yurt dışındaki eğitimin sadece farklı ülkelerin düşüncelerini, dillerini ve kültürlerini öğrenme açısından değil, aynı zamanda mesleki ve akademik kariyerlerinin gelişimine de katkıda bulunmasını dikkate alarak öğrencilerin eğitimlerinin bir kısmını yurt dışında yapmalarını yaygınlaştırmaya çalışmaktadır. Ülkemiz yükseköğretim sistemi, ETCS programına 2001 yılında bir takım çalışmalar yaparak başlamış ve kısa sürede ETCS'ye uyum sağlamıştır. ETCS sistemiyle ülkemizde yükseköğretim öğrencileri Socrates Programı kapsamında yapılan çalışmalarla AB ülkelerinde öğrenim görme ve kendilerini geliştirme imkanlarına sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca bu program dünya genelinde eğitim alanındaki gelişmeleri yakından takip etmek açısından da büyük önem taşımaktadır. ETCS'nin yanı sıra Bologna Deklarasyonu hedefleri doğrultusunda YÖK'ün diploma ve derecelerin anlaşılır hale gelmesi, yükseköğretim kademesinde kalite güvencesi ve öğrenci ve akademisyenlerin uluslararası alanda hareketliliği konusunda da çalışmalar yaptığı görülmektedir. Ayrıca AB yükseköğretim alanındaki politikaların etkisiyle ülkemiz yükseköğretim kademesinde yabancı dil alanında da bir takım gelişmelerin kaydedildiği görülmektedir. Özellikle yükseköğretimde yabancı dil eğitimine iletişimsel yaklaşımın getirildiği, buna bağlı olarak da öğretmen merkezli eğitimin yerini öğrenci merkezli yaklaşımın aldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra İngilizce Eğitim Bölümleri'nin ders programlarına öğretmen adaylara dil öğrenme özelliklerini tanıtmak amacıyla "Genç Öğrenenlere İngilizce Öğretimi" adında yeni bir dersin konulduğu görülmektedir (Terzi, 2005: 79-85). Ülkemizde özellikle yabancı dil bölümlerine böyle bir dersin konulması yabancı dil eğitimi açısından önemli bir gelişme olarak değerlendirebiliriz. Ancak bütün bu gelişmelere rağmen ülkemizde öğrencilerin iş kaygısı nedeniyle istemedikleri bölümlerde yer almaları, üniversitelerin teknolojik donanım vb. gibi alt yapı yetersizlikleri, istihdam sağlanamaması, öğretim elemanı eksikliği, hayat boyu öğrenmenin tam anlamıyla uygulanamaması gibi bir takım sorunların halen devam ettiği görülmektedir.

Sonuç olarak, ülkemizde eğitim alanında birçok politikaların geliştirildiği görülmektedir. Ancak halen okuma-yazma bilmeyen nüfusun olması, zorunlu eğitime rağmen okullaşma oranlarının düşük olması, yaşam boyu öğrenme ve öğrenen toplum, öğrenen örgüt kavramlarının yeterince yaygınlaştırılmış olmaması, eğitimde nitelikten çok niceliğin arttırılmasının ön plana çıkmış olması, gençlere bilimsel ve mesleki niteliklerin kazandırılmamış olması, yükseköğretim önünde yığılmaların fazlalığı, eğitime yeterince kaynak ayrılamaması, bölgeler ve yöreler arasında eğitim açısından halen çeşitli farklılıkların olması, vizyon sahibi yöneticilerin yetiştirilememesi, eğitimde siyasi baskıların giderek daha fazla artması, kurumsallaşma yetersizliği, sürdürülebilir ar-ge ve ar-ge'ye dayalı reform çalışmalarının yetersiz olması, eleştirel, yaratıcı, yansıtıcı düşünme gibi öğrenci merkezli eğitimin desteklenmemesi ya da yanlış uygulanması gibi sorunların halen devam ediyor olması ülkemiz eğitim politikalarının tekrar gözden geçirilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda eğitim alanında ülkemizde temel eksikliğin eğitim politikası olmaması değil, var olan politikaların gereklerinin sistemli bir yaklaşım, süreklilik ve siyasi kararlılık içinde uygulamaya geçirilememesidir.

Ayrıca AB eğitim politikalarında geçerli normlara ve standartlara uyumda çeşitli kültür ve anlayış farklılıklarıyla karşılaştığımız da bir gerçektir. Dolayısıyla Türkiye'nin gelişmiş bir toplum olabilmek adına AB eğitim politikalarında gerekli gördüğü düzenlemeleri, AB'ye uyum sürecinin gerektirdiği bir yaptırım olarak değil, olması gereken bir durum olarak algılaması ve ulusal değerlerimizi kaybetmeden, varılması zorunlu olmayan bir hedef olarak düşünülmesi ve toplumumuzun yapısı göz önüne alınarak uygulanması gerekmektedir. Bütün bunların yanı sıra ülkemiz eğitim sisteminde geçerli olan güvensizlik ve bu güvensizliğin beraberinde getirdiği yoğun kontrol ve sistem yerine bireyi suçlama anlayışının AB ülkelerinde geçerli olan güvene, sorumluluğun ise eğitim hizmetini üreten de olduğu bir sistemle değiştirilmesinin ve bu yönde bir anlayış değişikliğinin gerçekleşmesinin uzun bir zaman alacağı da unutulmamalıdır.

1.4.3. Öğretmenlerin Yetiştirilmesi Ve Yerleştirilmesindeki Sorunlar

Bir ülkenin gelişmesinde, vasıflı insan gücünün yetiştirilmesinde, bireylerin sosyalleşmeleri ve toplumsal hayata uyum sağlamasında, ayrıca toplumda huzur ve barışın sağlanmasında ve toplumdaki değerlerin gelecek nesillere aktarılmasında

öğretmenler baş aktörlerdir. O halde gelecek nesillerin bilgilerle donanması ve nitelikli bireyler olarak yetişmesini belirleyen temel etmen öğretmenlerin niteliğidir. Öğretmenlerin istenilen niteliğe ulaşabilmesi de nasıl yetiştirildiğine bağlıdır. Bu bağlamda öğretmen; “sadece bilgiyi aktaran birey değil, davranış ve tutumları ile öğrencilere model olan, her bireye özgü öğrenme ortamını düzenleyebilen, öğrenci merkezli eğitim yapan personel” (Yılmaz, 2015: 7) olarak tanımlanabilir. Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere; öğretmenlerin görevi, öğrencilerini sadece bilgi ve beceriyle donatmak değil, aynı zamanda onlara davranışlarıyla da örnek olmaktır. Dolayısıyla öğretmenlerin bu özellikleri kazanacak şekilde yetiştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin yetiştirilmesinde dikkat edilmesi gereken ilk kriter, öğretmen adayların seçilmesi konusudur. Öğretmen yetiştiren kurumlara öğretmen adaylar seçilirken; adayların kişilik özellikleri dikkate alınmalı ve öğretmen adaylara eğitimleri boyunca yetiştirecek oldukları öğrencilerin kişiliklerini geliştirici etkinliklerin öğretilmesi gerekmektedir. Ayrıca öğretmen adayların iyi bir genel kültüre sahip olması ve alan bilgisini nasıl daha iyi öğreteceğini de bilmesi büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlere bütün bu özelliklerin kazandırılabilmesi için de iyi bir eğitimin verilmesi gerekmektedir. Bu iyi eğitimin yanı sıra öğretmenlik mesleğinin statüsünün artırılması da öğretmenin niteliğinin artırılmasında önemli bir paya sahiptir. Dolayısıyla nitelikli öğretmenlerin yetiştirilebilmesi için öncelikle sağlıklı bir politikanın oluşturulması gerekmektedir. Ancak öğretmen yetiştirme konusunda köklü bir geleneğe sahip olan ülkemizde bu konuda istikrarlı bir politikanın izlenemediği görülmektedir. Bu duruma bağlı olarak da ülkemizde nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi ve sistem içerisinde yerleştirilmesi geçmişten günümüze bir sorun olarak karşımıza çıkmakta ve halen günümüzde de sistemdeki varlığını korumaktadır. Bu bağlamda öğretmen yetiştirme ve yerleştirme konusunu tarihsel süreç içerisinde değerlendirdiğimizde, öğretmen yetiştirme ve yerleştirme noktasında yaşanan sorunların geçmişinin çok eskiye dayandığını, dolayısıyla eğitim sistemimizin en temel sorunlarından biri olduğunu söylemek mümkündür. Bu konuda ülkemizde izlenen politikaların genelinde öğretmenlerin niteliğinden çok, artan öğretmen ihtiyacının karşılanması amacıyla nicel yönüne ağırlık verildiği görülmektedir. Bu nedenle de bir öğretmende olması gereken niteliklerin neler olduğu, öğretmenlerin hangi kurumlar tarafından nasıl yetiştirileceği, nü tür yollar izlenerek yerleştirileceği ve ilerleyen dönemlerde meslek içinde kendilerini nasıl

geliştirecekleri gibi konular hep geri planda kalmış ve cevaplanması hayati önem taşıyan bu tür sorular değersizleştirilmiş ve öğretmenlerin yerleştirilmesinde bilen öğretir mantığıyla hareket edilmiştir. Öğretmenlerin yerleştirilmesi konusunda ön plana çıkan bu mantık doğrultusunda izlenen politikalar, geçmişte olduğu gibi günümüzde de öğretmenliğin herkesin yapabileceği bir iş olarak değerlendirilmesine ve dolayısıyla öğretmenlik mesleğinin statü kaybetmesine neden olmuştur.

Öğretmenlik, birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de 19. yy'dan itibaren bir meslek olarak nitelendirilmeye başlanmıştır. Bunda da zorunlu eğitimin yaygınlaşması ve buna bağlı olarak öğretmen ihtiyacının ortaya çıkması etkili olmuştur. Bu bağlamda Osmanlı'da 19.yy'ın ortalarından itibaren hem sıbyan mekteplerinin hem de rüştiyelerin yaygınlaşmasıyla iyi yetişmiş öğretmen ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla bu yüzyıldan itibaren öğretmen yetiştirme ve yerleştirme eğitim sistemimizde bir sorun olarak yerini almıştır. Ortaya çıkan öğretmen ihtiyacının karşılanması için 1848 yılında bugünkü anlamda öğretmen yetiştiren ilk meslek okulu olan Darülmuallimin kurulmuştur. Darülmuallimin kurulmasının ardından 1850 yılında Darülmuallim için bir nizamname kaleme alınmış, bu nizamnameyle Darülmuallimin köklü bir yasal ve eğitimsel düzenlemeye tabi tutulmuştur. Bu nizamnameyle birlikte ilk defa çağdaş anlamda öğretmenlik mesleğinin temelleri oluşturulmuştur. Ayrıca bu nizamnameyle öğrencilerin okullara sınavla alınması, nitelikli öğretmen yetiştirebilmek için sınıf mevcutlarının az tutulması, okul dışı meşgalelerle derslerini aksatmamaları için öğrencilere maaş verilmesi, öğretmenlerin saygınlığının korunması için öğrencilerin cerre çıkıp yardım toplamalarının engellenmesi, mezunların başarı derecesi ve sırasına göre atanması, atandığı rüştiyede öğretmenliği kabul etmeyenlerin diplomalarının elinden alınması gibi birçok düzenlemeler getirilmiştir. Dolayısıyla bu nizamname dolaylı da olsa öğretmenliğin bir meslek olduğunu ve bu mesleğin de bir okulu olduğunu ifade etmesi açısından önem taşımaktadır. Aynı zamanda Darülmuallimin Nizamnamesi, öğretmenliği Türkiye'de meslekleştirmeye yönelik atılmış bir adım olarak da değerlendirilebilir. Nitelikli öğretmen yetiştirmek amacıyla kurulan Darülmuallim, zaman içinde artan öğretmen ihtiyacını karşılayamaz olmuş ve özellikle 1860'lı yıllardan itibaren kurum mezunları dışından olan kişilerin de öğretmen olarak atanması gerçekleşmiştir. Öğretmenliği bir meslek olarak değerlendiren bir diğer yasal düzenleme ise 1869 yılında Maarif-i Umumi Nizamnamesi adıyla gündeme

gelmiştir. Bu nizamnameyle mekteplere öğretmen olmada öncelikli hakkın Darülmualim'den mezun olanlara ait olduğu ifade edilmiştir. Nizamnamedeki bu madde, öğretmenliği meslekleştirme adına atılan bir diğer önemli adım olarak değerlendirilmektedir. Ancak bu nizamnamedeki bu madde aynı zamanda o dönemde eğitim müesseselerine öğretmen yetiştiren Darülmualim dışındaki diğer kurumlara da atama yapma hakkı vermektedir (Eğitim-Bir-Sen, 2013: 5-6). Günümüzdeki anlamda öğretmen yetiştiren ilk kurum olan Darülmualim'in kuruluşundan günümüze kadar geçen sürede ülkemizde öğretmen yetiştirme ve yerleştirme konusunda değişik modeller uygulanmıştır. Bu modeller içerisinde her ne kadar öğretmenin kalitesini arttırmak yönünde bazı gelişmeler gündeme gelmiş olsa da ortaya konan modellerin büyük çoğunluğu, her geçen gün artan öğretmen açığını kapatmak amacıyla ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla öğretmenlik mesleğinin esaslarına uygun olmayan, birbirleriyle çelişkili, hiçbir anlamı olmayan, çoğu zaman ideolojik yaklaşımlarla gerçekleştirilen, günü kurtarmaya yönelik bu uygulamalar öğretmenlik mesleğine büyük ölçüde zarar vermiştir. Cumhuriyet öncesinde subaylara, memurlara hatta din görevlilerinin bile öğretmen olarak yerleştirilmesini içeren bu tür uygulamaların cumhuriyetin ilanından sonra da özellikle öğretmen yetiştirme yetkisinin üniversitelere devredildiği yıllara kadar yoğun bir şekilde devam ettiği görülmektedir. Hatta günümüzde de başka alanlardan mezun olanlara pedagojik formasyon verilmek kaydıyla bu uygulamaların devam ettiği görülmektedir. Dolayısıyla bu tür uygulamalar ülkemizde öğretmen yetiştirme ve yerleştirilmesinde nitelikten ziyade niceliğe önem verildiğini göstermektedir.

Cumhuriyet Devrimi'yle birlikte her alanda olduğu gibi eğitim alanına da büyük önem verilmiş, Gazi Mustafa Kemal Atatürk, öğretmenliği kişiliğin en önemli niteliği olarak görmüş ve öğretmenliğin ve öğretmen kişiliğinin önemini şu sözlerle ifade etmiştir: “Öğretmenler yeni kuşak sizin eseriniz olacaktır. Sizin başarınız Cumhuriyet'in başarısı olacaktır...Cumhuriyet sizden düşünüyü özgür, bilinci özgür yurttaşlar istemektedir” (Yılmaz, 2015: 26). Bu sözlerle başöğretmen, öğretmenlik mesleğine verdiği değeri ortaya koymuş ve bu bağlamda Cumhuriyet Dönemi'nde yeni kurulan devletin yıkılmaması ve çağdaş yaşama ayak uydurabilmesi için eğitim alanına daha fazla önem vermiş, dolayısıyla bu konuda birçok yeni ve çağdaş uygulamalara gidilmiştir. Bu noktada “Tevhid-i Tedrisat Kanunu, Halifelik Kaldırılması, Yeni Anayasanın Kabulü, Türk Medeni Kanunu'nun Kabulü, Latin

Harflerinin Kabulü gibi kanun ve uygulamalar laik ve çağdaş bir toplumun ve dolayısıyla eğitim sisteminin kurulmasında atılan ilk ve temel adımlardır” (Yılmaz, 2015: 26). Bütün bu uygulamalarla eğitim alanında birçok değişikliklere gidildiği görülmektedir. Eğitim alanında yapılan bu değişikliklerle birlikte eğitim-öğretim hizmetlerinde öğretmenlik hizmetlerine öncelik verilmiş, ancak öğretmen olma kriterlerinde yapılan yasal düzenlemelerin gereklerinin tam olarak yerine getirilememesi, eskiden kalma uygulamalarla öğretmenlik mesleğinin kolay bir meslek olarak algılanması, öğretmen okullarının ihtiyaçları karşılayamaması, hükümetin siyasi nedenlerle çoğu zaman nitelikli öğretmen yetiştirme konusunu göz ardı etmesi gibi nedenler öğretmen yetiştirmede var olan sorunlara yenilerinin eklenmesine ve öğretmenlik mesleğinin saygınlığını kaybetmesine yol açmıştır. Bütün bu gelişmeler, Cumhuriyet Dönemi’nde öğretmen yetiştirme sorununu daha da karmaşık hale getirmiş ve bu durum da çağın gereklerine uygun bir takım girişimler yapılmasını gündeme getirmiştir.

Cumhuriyet Dönemi’nde öğretmen ihtiyacının artması, öğretmenlik için okur-yazar olmanın yeterli görülmesine neden olmuş, ayrıca şehirlerdeki okullardan mezun olanların kırsal kesime ayak uyduramaması gibi sorunlar artmaya başlamıştır. Dolayısıyla kırsal kesime ayak uydurabilecek öğretmenlerin yetiştirilmesi ve eğitimin ülke genelinde yaygınlaştırılması için köylerde de Köy Muallim Mektepleri açılmıştır. Ancak kısa bir süre sonra bu mekteplerde eğitim-öğretim için gerekli şartların yerine getirilememesi ve yöneticilerin köy mekteplerini önemsememesi nedeniyle bu mektepler kapatılmıştır. Bu mekteplerin kapatılmasından sonra öğretmen ihtiyacının karşılanması için yeni arayışlara girilmiştir. Bu arayışlar sonucunda köy öğretmenlerinin, köyde yetişmiş ve köy şartlarını bilen gençler arasından seçilmesine karar verilmiştir. Bu kararın akabinde bu gençlerin oluşturduğu Köy Enstitüleri kurulmuştur. Köy enstitüleri kurulurken devlete getireceği maliyetin düşük olmasına ve cumhuriyetin yeniliklerini ülkenin en ücra köşelerine kadar yayabilecek nitelikte bireylerin seçilmesine önem verilmiştir. Köy enstitülerinin ülkenin ve özellikle köylerin kalkınmasında önemli katkıları olmakla birlikte hem öğretmen, hem ziraatçı, hem de sanatkâr yetiştirmenin bir arada mümkün olamayacağı ve devlete çok fazla mali yük getirdiği iddiasıyla 1954 yılında kapatıldığı görülmektedir. Bu okullar kapatıldıktan sonra müfredat üzerinde bazı değişiklikler yapılarak hem köy hem de şehir okullarında görev yapacak

öğretmenleri yetiştirecek şekilde yeniden düzenlenip ilk öğretmen okullarına dönüştürülmüştür. Ayrıca bu düzenlemelerle birlikte günümüzde de halen uygulanan öğretmen okulu mezunlarının zorunlu hizmetlerini köy ilkokullarında tamamlama zorunluluğu getirilmiştir. Bunun yanı sıra günümüzdeki öğretmen liseleri de bu dönemde yapılan düzenlemelerle gündeme gelmiştir. Zaman içerisinde öğretmen yetiştirme işlevini kaybeden ilk öğretmen okullarının yerine 1974-1975 yıllarından sonra 2 yıllık eğitim enstitüleri açılmıştır. Özellikle ortaokul düzeyinde öğretmen açığına cevap vermek için kurulan eğitim enstitüleri öğretim elemanı eksikliği, siyasi olaylar ve baskılar gibi sorunlarla karşılaşmış ve bu sorunlar normal program dışında öğretmen yetiştirilmesini gündeme getirmiştir. Özellikle 1975-1982 yılları arasında siyasi görüşlere göre öğretmen okullarına öğrenci alımlarının yapılmasıyla birlikte toplumdaki kaos ortamı daha da artmış, bunun sonucu olarak da 1982 yılında öğretmen yetiştiren bütün kurumlar üniversite çatısı altında toplanmıştır (Yılmaz, 2015: 26-35). Buradan da anlaşılacağı üzere; öğretmen yetiştirme konusunda günümüzde olduğu gibi geçmişte de olmadı sil baştan yap mantığının hâkim olduğu görülmektedir.

Cumhuriyet Dönemi'nden 1982 yılına kadar olan dönemde meydana gelen bu gelişmelerin yanı sıra normal yöntemlerle kapatılamayan öğretmen açığı özellikle 1930'lu yıllarda ilkokullarda görülen öğretmen açığına, 1950'li yıllarda ortaokul, 1970'li yıllarda lise düzeyinde ortaya çıkan öğretmen açığının giderilmesi için öğretmenlik mesleğinin kalitesini düşüren kısa süreli bazı öğretmen yetiştirme uygulamalarının da gündeme geldiği görülmektedir. Bu uygulamaları; eğitim kursları, yedek subay öğretmenler, mektupla öğretmen yetiştirme ve hızlandırılmış programla öğretmen yetiştirme başlıkları altında toplamak mümkündür. Eğitim kurslarıyla askerliklerini er, onbaşı ve çavuş olarak yapmış, okuma-yazma bilen gençlerin kısa süreli kurslarla köylerde geçici öğretmenlikle görevlendirildikleri görülmektedir. Bu kurslarla öğretmen açığını kapatmada başarılı olunca bu kurslar, ülke genelinde yaygınlaştırılmıştır. 1960'lı yıllardan itibaren uygulamaya konulan diğer bir yöntem ise, lise veya dengi okullardan mezun olanların kısa süreli öğretmenlik kurslarına tabi tutularak, köylerde öğretmenlik yaparak askerliğini tamamlama imkânı tanıyan yedek subay öğretmenler uygulamasıdır. 1963 yılında kabul edilen bir yasayla bu mesleği sürdürmek isteyenlere daimi öğretmenlik kadrosunun verildiği görülmektedir. Bu uygulamaların yanı sıra 1974-1975 öğretim

yılında üniversiteye girişte yaşanan yığılmaları engellemek için Mektupla Yükseköğretim Merkezi kurulmuş ve bu merkezlerde daha çok yaz aylarında 5 haftalık gibi kısa süreli derslerle 3 yılda öğretmen yetiştirilmiştir. Ayrıca 1975-1976 yıllarında yükseköğretim kurumlarındaki ideolojik ayrışmalar, şiddetli çatışmaları da beraberinde getirmiş ve bu çatışmalar nedeniyle öğrenimlerine devam edemeyen öğrenciler, hızlandırılmış programlarla 3-4 yılda alması gereken eğitimi, 3 ay gibi kısa bir sürede herhangi bir uygulama yapılmadan tamamlamış, dolayısıyla hiçbir öğretmenlik vasfına sahip olmayan 30 binin üzerinde kişiye öğretmenlik diploması verilmiştir. Ancak daha sonraki dönemlerde özellikle 12 Eylül 1980'den sonra bunlardan yaklaşık 5 bin kadarının diplomaları MEB tarafından iptal edilmiştir (Özoğlu, 2010: 6). Bu durum günümüzde de olduğu gibi öğretmen yetiştirme kurumlarının belirli bir sisteme göre düzenlenmediğini, daha çok ideolojik yaklaşımların gölgesinde bir eğitimin olduğunu göstermektedir. Her yönden daha da güçlendirilerek yetiştirilmesi gereken öğretmenlerin gereği gibi yetiştirilmeden mezun edilmesi ya da siyasi görüşler doğrultusunda öğretmen yetiştiren kurumlara alınması zaman içinde öğretmenlik mesleğini rencide edici boyutlara taşımış, dolayısıyla öğretmenlik bir meslek olarak çok yıpranmış ve zarar görmüştür. Özellikle 1980'li yıllarda öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci alımında yapılan sınavlarda sorulan soruların siyasi düşünceyi belirlemeye yönelik sorular olması durumun vehametini net bir şekilde ortaya koymaktadır. Bu bağlamda günümüzdeki duruma bakıldığında; aslında çok da değişen bir şey olmadığı görülmekte, özellikle farklı görüşten olan öğretmenlerin sindirilmeye çalışıldığı adaletsiz tutumlar sürekli gündemde bulunmaktadır.

1982 yılında öğretmen yetiştiren kurumların Yükseköğretim Kurulu (YÖK) çatısı altında üniversitelere bağlanmasından sonra 4 yıllık yükseköğretim okulları, eğitim fakültelerine; 2 yıllık eğitim enstitüleri eğitim yüksekokullarına dönüştürülmüştür. Ayrıca yabancı diller yüksekokulları ve spor akademileri ise bölüm olarak eğitim fakülteleri bünyesine dâhil edilmişlerdir (Özoğlu, 2010: 7). Bu düzenlemeyle birlikte günümüzdeki öğretmen yetiştiren kurumların temellerinin atılmaya başlandığı görülmektedir.

Öğretmen yetiştiren bütün kurumların YÖK çatısı altında toplanması ve bütün yetkilerin üniversitelere devredilmesinden günümüze kadar geçen sürede eğitim fakültelerinde dört önemli düzenlemenin gerçekleştiği görülmektedir. Bu

düzenlemelerden ilki; YÖK'ün 1989 yılında aldığı kararla sınıf öğretmeni yetiştiren eğitim yüksekokullarının eğitim süreleri 4 yıla çıkarılmış ve bu okullar eğitim fakülteleri ile eşit düzeyde eğitim vermeye başlamıştır. 1992 yılında da eğitim yüksekokullarının bir kısmı eğitim fakültelerine dönüştürülmüş, bir kısmı ise sınıf öğretmenliği bölümü olarak eğitim fakültelerine bağlanmıştır. Ancak bu düzenleme planlı bir şekilde yapılamadığından sınıf öğretmenliği bölümleri birkaç yıl boyunca mezun verememiş ve bu durum ciddi boyutta sınıf öğretmeni açığa çıkarmıştır. Bu açığı kapatmak için MEB'in isteği üzerine üniversitelerde en az 26 hafta süreli pedagojik formasyon kursları açılmış ve çeşitli fakülte mezunları bu kurslardan formasyon belgesi alarak sınıf öğretmeni olarak atanmışlardır (Yıldırım ve Vural, 2014: 77). Bu dönemde üniversitelerde verilen pedagojik formasyon dersleri belli bir plan ve program çerçevesinde verilmemiş, dolayısıyla bazı üniversitelerde belirlenen süreden daha az bir zamanda, yoğunlaştırılmış olarak bu kursların verildiği görülmektedir. Bu durum ise parayla formasyon belgesi alan gerekli niteliklere sahip olmayan öğretmenlerin atanmasını gündeme getirmiştir. Hatta plansız, düzensiz bir şekilde gerçekleştirildiği için ihtiyaç fazlası mezunlar ortaya çıkmıştır.

İkinci önemli düzenleme ise, YÖK Başkanlığı ile MEB'in 1996 yılında birlikte başlattığı çalışmadır. Bu çalışma, yine öğretmen ihtiyacını karşılamak için eğitim fakültelerinde yapılan yeni düzenlemeleri içermektedir. 1997 yılında yürürlüğe giren bu düzenlemeyle alanla ilgili derslerin Fen Edebiyat Fakülteleri'nden, alanın öğretimine yönelik eğitimin ise Eğitim Fakülteleri'nden alınması, alan öğretim yöntemlerine ve öğretmenlik uygulamasına ağırlık verilmesi, öğretmenlik formasyonu derslerinin uygulama ağırlıklı olarak yeniden düzenlenmesi gibi hedefler gündeme getirilmiştir (Yıldırım ve Vural, 2014: 77). Birçok hedefleri ve düzenlemeleri gündeme getiren bu çalışma, Dünya Bankası'nın desteği ile sürdürülen Mili Eğitim Geliştirme Projesi'nin (MEGP) kapsamında yer alan Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi adı altında YÖK ile MEB arasında yapılan iş birliği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu projenin gerekçesi olarak da eğitim fakültelerinin asıl amacından uzaklaştığı, öğretmen yetiştirmek yerine bilim ve temel araştırma yapmaya ağırlık verdiği, dolayısıyla nitelikli öğretmen yetiştirilemediği gösterilmiştir. Diğer düzenlemelere göre daha geniş kapsamlı olan bu düzenlemede gerçekleştirilen hedefleri şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Program geliştirme çalışmaları yapılmış ve elde edilen öğretim materyalleri eğitim fakültelerinin kullanımına sunulmuştur.
- Eğitim fakültelerinden öğretim elemanları, lisansüstü öğrenim için yurtdışına gönderilmiştir.
- Eğitim fakültelerinde kullanılmak üzere çeşitli araç-gereçler satın alınmıştır.
- Eğitim fakülteleri ile Milli Eğitim Bakanlığı arasında imzalanan bir protokol sayesinde eğitim fakültesi – uygulama okulu işbirliği sağlanmış ve okul deneyimi uygulaması başlamıştır.
- Eğitim fakültelerinde uygulanan programları denetlemek ve değerlendirmek amacıyla “Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi” kurulmuştur.
- Eğitim fakülteleriyle Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı öğretmen okullarında uygulanan programlar arasında paralellik kurulmuştur.
- Öğretmenlik formasyonu dersleri yeniden düzenlenmiş ve sayıları arttırılmıştır. Bu derslerin alan dersleriyle paralel hale getirilmesi amaçlanmıştır.
- Yan alan uygulaması başlatılmıştır.
- Bilgisayar ve Türkçe Yazılı – Sözlü Anlatım dersleri Eğitim Fakülteleri’nin tüm programlarında zorunlu dersler olarak yürütülmeye başlanmıştır.
- Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programları açılmıştır. (Akdemir, 2013: 20)

Görüldüğü gibi düzenlemede yer alan hedefleri gerçekleştirmek için Tezsiz Yüksek Lisans Programları açılmış ve bu programın gündeme gelmesi birçok tartışmaya neden olmuştur. Bu uygulamayla, eğitim fakültelerinde ortaöğretim alan öğretmenliği programlarının süresi 5 yıla çıkmış, öğrencilerin ilk yedi yarı yılda alan derslerini Fen Edebiyat Fakültelerinden, son üç yarı yılı ise kendi fakültelerinden formasyon dersleri alarak eğitimlerini tamamlamaları karara bağlanmıştır. Bunun yanı sıra Fen Edebiyat ve İlahiyat Fakülteleri mezunlarına tezsiz yüksek lisans yapma şartıyla öğretmenlik yapma hakkı tanınmıştır. Bu fakültelerden mezun olanlar ALES ve mezuniyet not ortalamasıyla tezsiz yüksek lisans yapma hakkına sahip olmuşlardır (Özoğlu, 2010: 8). Asıl amacı eğitim fakültelerini modernleştirerek yeni ve verimli bir yapıya kavuşturmak olan bu düzenleme eğitim fakültesi-uygulama okulu iş birliği, öğretmen yetiştirme milli komitesinin kurulması vb. gibi birçok olumlu uygulamaları gündeme getirmiş olsa da birçok soruna da yol açmıştır. Özellikle tezsiz yüksek lisans programları bu sorunların temelini oluşturmaktadır. Öncelikle değişik fakültelerden mezun olanlar tezsiz yüksek lisans yaparak lisans düzeyindeki derslerle yüksek lisans mezunu olmakta, eğitim fakültesi mezunları diğerleri ile aynı dersleri almasına rağmen lisans mezunu olarak kabul edilmektedir. Bu durum

üniversite mezunları arasında yapılan haksızlığı gündeme getirmiştir. Ayrıca eğitim fakültesi dışından mezun olanların tezsiz yüksek lisans programına seçiminde girdiği ALES sınavının öğrencilerin kazanmaları gereken bilgi ve becerileri ölçmekten çok uzak olması ve çok farklı bir yapıya sahip olması da sorun teşkil etmektedir. Bunların yanı sıra tezsiz yüksek lisans programı hem mezun olan öğrencilere hem de ailelerine mali bir yük getirdiği gibi aynı zamanda hızlı ve yoğunlaştırılmış bir şekilde kalabalık sınıflarda bu derslerin verilmesi bu programları verimsiz hale getirmiştir.

Eğitim fakültelerine yönelik olarak yapılan üçüncü düzenleme ise, 2006 yılında gerçekleştirilmiştir. YÖK, bu düzenlemenin gerekçesi olarak 1997 yılında gerçekleştirilen yapılandırmadaki aksaklıkları gidermek ve bu aksaklıklardan kaynaklanan şikâyetleri göstermiştir. Bu bağlamda 2006 yapılanmasıyla öğretmen adaylarının genel kültür dersleri ve seçmeli ders olanakları arttırılmış, uygulamalı ders saatleri azaltılmış, özellikle 3,5 yıl alan + 1,5 yıl meslek bilgisi eğitiminden vazgeçilerek meslek bilgisi dersleri sürece yayılmıştır (Yıldırım ve Vural, 2014: 77). Buradan da anlaşılaacağı üzere ülke gerçeklerini göz önüne almadan yapılan değişiklikler, YÖK'ün geri adım atmasına neden olmuş ve öğrenciler sürekli değişen programlara ayak uyduramaz hale gelmiştir. Böyle bir durumda verilen eğitimin niteliğinden bahsetmek çok zor görünmektedir.

Öğretmen yetiştirme sistemini etkileyen dördüncü düzenleme ise, 2010 yılında YÖK'ün aldığı bir kararla gerçekleştirilmiştir. Bu kararla birlikte eğitim fakültelerinden mezun olanlar ve Fen Edebiyat Fakülteleri mezunu olan ve pedagojik formasyon alan herkes öğretmen olabilme hakkına sahip olmuştur. Ayrıca bu kararla formasyon derslerinin Atatürk, Uludağ, İstanbul ve Marmara Üniversitesi gibi belirli üniversitelerin Fen Edebiyat Fakültelerinde isteyen öğrencilerin lisans eğitimi sırasında pedagojik formasyonu alabilmesi de gündeme gelmiştir. Ancak diğer üniversitelerinin itirazı üzerine pedagojik formasyon verilmesine bazı şartlar getirilmiştir. Bu bağlamda Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarına pedagojik formasyon verilebilmesi için ilgili üniversitelerde eğitim fakültesinin veya eğitim bilimleri bölümünün bulunması ve bu alanda yeterli kadrolu öğretim üyesinin olması şartı getirilmiştir. Ayrıca 2010-2011 öğretim yılından itibaren tezsiz yüksek lisans programının kaldırılmasına ve bunun yerine 2 yarı yıllık pedagojik formasyon eğitimi verilmesine karar verilmiştir (Yıldırım ve Vural, 2014: 78-80). Alınan bu

kararda diğerlerinde olduğu gibi birçok haksızlıkları ve adaletsizlikleri gündeme getirmiştir. Özellikle böyle bir kararla birlikte Fen Edebiyat Fakültesi'ndeki öğrenciden daha yüksek puan alarak Eğitim Fakültesi'nde okuyan öğrenciler 5 yılda öğretmenlik hakkına sahip olabilirken, Fen Edebiyat Fakültesi'ndeki öğrenciler 4 yılda mezun olabilmekte ve Eğitim Fakültesi'ndeki öğrenci ile aynı hakka sahip olabilmektedir. Dolayısıyla bu durumda öğrenciler arasında haksızlığa neden olmakta ve bir takım tepkileri gündeme getirmektedir. Ayrıca Fen Edebiyat Fakültesi öğrencileri 4 yılda yüksek lisans derecesine sahip olurken, Eğitim Fakültesi mezunları lisans derecesi düzeyinde kalmaktadır. Bütün bu gelişmeler öğretmen yetiştirme sisteminin ülkemizde tam olarak oturmadığını ve dolayısıyla sistemin yap-boz tahtasına döndüğünü ve öğrencilerin değişimlere ayak uydurmaya çalışmaktan nitelikli bir eğitim almaktan yoksun olarak mezun olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda öğretmeni tam kapasiteli yetiştirmekten aciz ve sorunlu bir sistemin hatalarının düzeltilmesi yerine sürekli öğretmenin suçlanması da ayrı bir çelişki olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bir sosyalleşme aracı olan okul sistemi, bir toplumun yaşamını sürdürebilmesi ve gelişebilmesi için büyük önem arz etmektedir. Dolayısıyla bu sistemin ana unsurunu oluşturan öğretmenin yetiştirilmesi konusunda sadece bir meslek grubunun eğitilmesi değil, aynı zamanda nasıl bir toplum oluşturmak istediğimizle de yakından ilişkilidir. Bu bağlamda bir öğretmeni yetiştirmenin amacı, “onun genel bilgilerini ve kişisel kültürünü; eğitme ve öğretme yeteneğini; yurt içinde ve ulusal sınırlar ötesinde iyi insan ilişkilerinin kurulmasına yön veren ilkelerin anlaşılmasını; hem öğretim yoluyla hem de örnek olarak, kendine düşen toplumsal, kültürel ve ekonomik ilerlemeye katkıda bulunma ödevi bilincini geliştirme olmalıdır” (Öz Kılınç, 2009: 100). Dolayısıyla bir meslek olarak öğretmenlik, bütün toplumlarda sürekli tartışılan ve gündemden düşmeyen bir konudur. Ülkemizde eğitimle ilgili hemen hemen bütün konularda farklı tutum ve anlayışlar söz konusu olmasına rağmen öğretmenin eğitimdeki yeri konusunda herkes hem fikirdir. Dolayısıyla öğretmenin eğitimdeki yerini alabilmesi ve bunun gereklerini başarılı bir şekilde yerine getirebilmesi için eğitim sisteminin kilit noktasını oluşturan öğretmenlerin iyi yetiştirilmesi ve yerleştirilmesi gerekmektedir. Ancak ülkemizde eğitim sisteminin bütün alanlarında olduğu gibi öğretmen

yetiştirme ve yerleştirme konusunda da bir takım sorunlar olduğu görülmektedir. Bu sorunlara yer vermek çalışmanın akışı açısından faydalı olacaktır.

Ülkemizde 19 yy'da öğretmen yetiştirme anlayışının belirli sınırları ve aşamaları varken, 21. yy'da bu anlayışın değiştiği, daha çok üniversiteler ve MEB okulları arasında gerçekleşecek işbirliğini temeli alan bir modelin gelişmeye başladığı görülmektedir. Dolayısıyla içinde bulunduğumuz çağın gerektirdiği yeterliklere sahip donanımlı ve uygulamaya dönük, sorgulayıcı, vizyon sahibi, sınıfta sıradan kuralların dışına çıkabilen, öğrencilerinin fikirlerini özgürce ifade edebilmesini sağlayan öğretmen yetiştirme anlayışı ön plana çıkmaya başlamıştır. Bu anlayışta öğretmen yetiştirebilmek için en önemli unsur ise hizmet öncesi eğitimin kalitesidir. Ancak ülkemizde öğretmen adaylara verilen hizmet öncesi eğitimin kalitesini düşüren birçok sorun olduğu görülmektedir. Dolayısıyla hizmet öncesi eğitimin kalitesini artırmak için çözülmesi gereken öncelikli sorun öğretmen adayların öğretmen yetiştiren programa seçimi ve bu seçim sonucu ortaya çıkan öğrenci profilidir. Hepimizin bildiği gibi ülkemizde “öğretmen adayları merkezi sınavla seçilmekte ve üniversitelere yerleştirilmektedir. Öğretmen adaylarının yerleştirilmesi, haliyle bu seçim ve yerleştirme işleminden büyük oranda etkilenmektedir. Çünkü, iyi bir seçme ve yerleştirme yapılmadığından uygun eğitim-öğretim sunmak zorlaşacaktır” (Özden, 2013: 25). Özden’inde ifade ettiği gibi ülkemizde öğretmen adayları merkezi sınavla seçilmekte ve öğrencinin ilgi ve yetenekleri özellikle kişilik özelliklerinin öğretmenlik mesleğine uygun olup olmadığı ölçülmemektedir. Ayrıca adaylardan öğretmenliğe ilgi duymayan ve mezun olduğunda öğretmenlik yapmayı düşünmeyenler de söz konusu olabilmektedir. Bütün bunlar, hem verilen programın verimliliğini etkilemekte ve kaynakların boşa kullanılmasına yol açmakta hem de nitelikli öğretmen yetiştirilmesini engellemektedir. Bu bağlamda nitelikli öğretmen yetiştirilebilmesi için öncelikle yapılması gereken hizmet öncesi programa seçilecek olan adayların öğrenci profiline dikkat edilmesi ve bu adayların başarılı, istekli öğrencilerden seçilmesi ön plana alınmalıdır. Bu bağlamda MEB, konuyla ilgili birtakım çalışmalar gündeme getirmiştir. Özellikle 2011 yılında Ulusal Öğretmen Stratejisi Çalıştayı düzenlemiş, hemen ardından yayımlanan Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi’nde ilk stratejik amaç, “her sınıfa en nitelikli öğretmen sağlamaktır” ifadesi yer almıştır. Ayrıca bu yeni öğretmen stratejisine göre mesleğe aynı basamaktan başlayacak öğretmenlerin

basamak atlamak için sınava gireceği, öğretmenlere ödenecek ücretlerin, sorumluluk ve statülerinde aldıkları puanlara göre artacağı ifade edilmiştir (Gür vd.,2012:10-11). Bu amaca ulaşmak için hizmet öncesi eğitim programına en başarılı adayların seçileceği, bu eğitimi veren öğretmenlerin niteliklerinin arttırılacağı ve öğretmen adayı havuzundan en nitelikli öğretmenlerin seçilerek göreve başlatılacağı da hedeflenmiştir. Ancak bu stratejinin akıbeti hakkında kamuoyuna bir bilgi verilmediği gibi bu konuda halen bir uygulamanın olmadığı da görülmektedir.

Dünyada öğretmen yetiştirme sisteminin bir parçası olan hizmet öncesi eğitime öğrenci kabul edilirken iki yaklaşım izlenmektedir. Bunlardan birincisi, uluslararası sınavlarda başarılı sonuçlar elde eden Finlandiya ve Singapur gibi ülkelerde uygulanan, ihtiyaç duyulan öğretmen sayısı gözetilerek ihtiyaç ölçüsünde bu programlara öğrenci kabul edilmesi yönünde izlenen yaklaşımdır. Bu yaklaşımda öğrenciler mezun olduktan sonra doğrudan göreve başlamaktadırlar. Dolayısıyla yerleştirme sürecinde ikinci bir seçim söz konusu olmadığından en başta bu programa öğrenciler kabul edilirken oldukça seçici davranmaya özen gösterilmektedir. Öğretmenler hizmet öncesi programlara seçilirken hem seçme sınavları, hem de mülakatlar ya da örnek ders anlatımları kullanılmakta ve akademik bilginin yanında öğrencilerin öğretmenliğe ilgisi, mesleğe yatkınlığı ve iletişim becerileride ölçülmektedir. Arz-talep dengesi gözetilerek bu programlara alınan öğrencilere genellikle ücretsiz eğitim verilmekte hatta Singapur'da olduğu gibi maaş bile ödenmektedir. İkinci yaklaşımda ise hizmet öncesi programa öğrenci kabul edilirken öğretmen ihtiyacı göz önüne alınmamakta, öğrenci seçiminde belli kriterler uygulanmakta, dolayısıyla da bu programlara ihtiyaç fazlası öğretmen adayı kabul edilmektedir (Eğitim-Bir-Sen, 2015: 24). Görüldüğü gibi ilk yaklaşımda nitelikli öğretmen yetiştirmek daha çok ön plandayken, ikinci yaklaşımda nicelik ön plana çıkarılmaktadır. İlk yaklaşımda arz-talep dengesi göz önüne alındığından hizmet öncesi programda bir yığılma olmamakta, dolayısıyla kaliteli bir eğitim vermek mümkün olmaktadır. Ayrıca mezun olanlar hemen göreve başlatıldığından hem ikinci bir seçim yapmaya ihtiyaç kalmamakta, hem de öğretmenlik toplumda da statüsü yüksek cazip bir meslek olarak algılanmaktadır. İkinci yaklaşımda ise bu programda yığılmanın olması kalabalık sınıflarda eğitim görmeyi zorunlu kılmakta, dolayısıyla da hem eğitimin kalitesi hem de öğretmenlik mesleği bu durumdan olumsuz yönde etkilenmektedir. İkinci yaklaşımın uygulandığı ülkemizde özellikle

son zamanlarda ihtiyaç fazlası öğrenci sayısının artması, hem eğitimde kaliteyi düşürmekte hem de işsizlik oranını arttırmaktadır.

Ayrıca dünyada hizmet öncesi eğitim verilirken iki temel model izlendiği görülmektedir. Bu modellerden birincisi, herhangi bir üniversiteyi tamamlandıktan sonra öğretmenlik eğitimi programlarına katılıp öğretmen olma hakkının kazanıldığı ardışık model, diğeri ise öğretmen adayların öğretmenlik eğitimlerini lisans eğitimi süresince aldığı eş zamanlı modeldir. Ülkemizde her iki modelinde uygulandığı görülmektedir. Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarına pedagojik formasyon sertifikası verilmesi birinci modele, eğitim fakültesi programları ise ikinci modele örnek teşkil etmektedir (Eğitim-Bir-Sen, 2015: 72-73). Görüldüğü gibi ülkemizde eğitim öncesi hizmette de belirli bir program izlenememekte, dolayısıyla bu durum zaman zaman öğrenciler arasında haksızlıkları ve adaletsizlikleri gündeme getirmekte ve kamuoyu tarafından sürekli eleştirilmektedir. Bu bağlamda Yılmaz ve Altunkurt tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarına İlişkin Görüşleri” adlı çalışmasında yer verdiği araştırmaya baktığımızda; sistemdeki en önemli sorunlardan birinin öğretmen yetiştirme konusu olduğu, bu konuda da özellikle Eğitim ve Fen Edebiyat Fakültelerinin verdiği eğitimlerin ön plana çıktığı görülmektedir. Yapılan bu araştırmaya göre, 91 katılımcıdan 28’i öğretmen yetiştirme sistemini, eğitim sistemindeki en önemli sorun olarak değerlendirilmiş, bunlardan 9’u eğitim fakültelerinin yetiştirdiği öğretmenlerin niteliklerinin yeterli olmadığını ifade ederken, geriye kalan öğretmen adaylar ise fen edebiyat fakültesinin mezunlarını öğretmen olarak değerlendirilmesini eleştirmiş ve bunun doğru bir uygulama olmadığını dile getirmiştir (Yıldırım ve Altunkurt, 2011: 954-955). Hizmet öncesi eğitim öğretmen adaylara gerek öğretmenlik yapacakları alanla ilgili alan bilgisi gerekse öğretmenlik meslek bilgisi kazandırdığı için öğretmen yetiştirme sistemini en önemli sürecini oluşturmaktadır. Adaylar bu süreçte hem teorik bilgiler hem de uygulama dersleri alarak pratik bilgiler kazanırlar ve öğretmenlik yapmaya hazır hale gelirler. Dolayısıyla hizmet öncesi eğitim, geleceğin nitelikli öğretmenlerinin yetiştirilmesinde hayati bir öneme sahiptir. Ancak bu kadar önemli olmasına rağmen bu eğitimde ülkemizde kaliteyle ilgili ciddi sorunlar olduğu görülmektedir. Bu sorunlardan öncelikle üniversite bünyesinde gündeme gelen sorunlara yer vermek gerekmektedir.

Öğretmen yetiştirme görevinin üniversitelere devredilmesi ile birlikte üniversitelerin özellikle eğitim fakültelerinde bir takım sorunlar ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu sorunlardan en önemlisi, öğretmen adaylarının yetiştirilmesinin ve yerleştirilmesinin farklı kurumlar tarafından yapılması sonucu ortaya çıkan YÖK-MEB işbirliğinin sağlanamamasıdır. Bu işbirliğinin oluşturamaması da öğretmen yetiştirme ve yerleştirme politikalarında arz-talep dengesinin sağlanamamasına neden olmuştur. Arz-talep dengesizliğinin ortaya çıkmasında MEB-YÖK arasındaki iletişim eksikliğinin yanı sıra her iki kurumun da plansız bir şekilde gerçekleştirdiği düzenlemeler de etkili olmuştur. Bu duruma 1989 yılında YÖK'ün yaptığı düzenlemeyi örnek olarak verebiliriz. Bu dönemde YÖK, sınıf öğretmeni yetiştiren eğitim yüksekokullarının eğitim süresini iki yıldan dört yıla çıkarmış, bunun sonucu olarak da 1990 yıllardan itibaren ciddi anlamda sınıf öğretmeni açığı ortaya çıkmıştır. MEB, bu açığı kapatmak amacıyla öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünü olumsuz yönde etkileyen farklı uygulamaları gündeme getirmiştir. Özellikle 1996-1997 eğitim öğretim döneminde ziraat mühendisliği, veterinerlik, işletme gibi bölümlerden mezun olan 30 bin kadar üniversite mezunu herhangi bir sınava ve formasyon eğitimine gerek duymadan sınıf öğretmeni olarak atanmıştır. Bu öğretmenlerin formasyon ihtiyaçları formalite gereği kısa süreli yapılan hafta sonu ve yaz kurslarıyla giderilmeye çalışmıştır. Benzeri sıkıntılar 1997 yılında 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitime geçilmesi sonrasında da yaşanmış, bu eğitimin getireceği öğretmen ihtiyacı önceden planlanmadığından ilköğretimin ikinci kademesinde öğretmen açığı oluşmuştur (Özoğlu, 2010: 11-12). Görüldüğü gibi MEB ile YÖK arasındaki iletişim eksikliği ve plansız düzenlemeler Cumhuriyetten beri yaşanan sıkıntıların günümüz koşullarında da halen devam ettiğini ve üzerinden çok uzun zaman geçmesine rağmen bu tür sorunların halen çözülemediğini göstermektedir. Bu tür sorunlar nitelikli öğretmen yetiştirmeyi engellediği gibi gelecek nesillerin eğitim kalitesini de olumsuz yönde etkilemektedir.

Öğretmen yetiştirmede üniversiteler bünyesinde ortaya çıkan diğer bir sorun ise Eğitim Fakülteleri ile Fen Edebiyat Fakülteleri arasındaki çelişkili görev dağılımıdır. Fen Edebiyat Fakültelerindeki ihtiyaç fazlası öğretim elemanları bu dönemde alan uzmanı olarak eğitim fakültelerinde yer almaya başlamışlardır. Bu durum ise, eğitim fakültelerinde bir tarafta yeterli düzeyde formasyon bilgisi olmayan alan uzmanlarının, diğer tarafta ise alan eğitimine yeterince önem vermeyen

eğitim bilimcilerinin yer aldığı bir yapıyı ortaya çıkarmıştır. Farklı kutuplarda yer alan bu iki tarafta yeteri kadar etkileşim sağlayamadığından bütünleşememiş ve bunun sonucu olarak çelişkili bir yapılanma meydana gelmiştir. Bu çelişkili yapılanma sonucunda alan uzmanlarının etkili olduğu fakültelerde formasyon dersleri, eğitim bilimcilerin etkili olduğu fakültelerde ise alan dersleri ikinci plana itilmiştir. Dolayısıyla birbirleriyle alakası olmayan farklı öğretmen yetiştirme programları gündeme gelmiştir (Özoğlu, 2010: 12). 1997 yılında eğitim fakültelerinin yeniden yapılanmasını gerekli kılan nedenlerden biri olan bu durum, farklı nitelikte öğretmenlerin yetişmesine neden olmuştur.

Hizmet öncesi eğitimde dikkat çeken diğer bir sorun ise, eğitim fakültelerinin kuruluşundan günümüze kadar geçen sürede sürekli olarak varlığını hissettiren öğretim elemanı yetersizliğidir. 2008-2009 öğretim yılına ait ÖSYM verilerine göre, eğitim fakültesi dışındaki birçok fakültede öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı 20 civarındayken eğitim fakültelerinde 32 civarında olduğu görülmektedir. Ayrıca eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının yarıdan fazlası da öğretim görevlisidir. Dolayısıyla bu durumda öğretim elemanları başına düşen öğrenci sayısını artırmaktadır (Özoğlu, 2010: 12). 2008-2009 öğretim yılında eğitim fakültelerinde yetersiz olan öğretim elemanının günümüzde daha da arttığı görülmektedir. Bu bağlamda Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünün 2011-2012 verilerine baktığımızda, eğitim fakültelerinde “Öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısının 63, öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının ise, 34” (Abazaoğlu, 2012) olduğu görülmektedir. Bu rakamlardan da anlaşılacağı üzere günümüzde de halen eğitim fakültelerinde öğretim elemanı yetersizliği olduğu görülmektedir. Bu durumun temel nedeninin özellikle son zamanlarda öğrenci sayısının artmasının olduğunu söyleyebiliriz.

Eğitim fakültelerinde öğretim elemanı yetersizliğinin yanı sıra öğretim elemanının nitelik sorunun olduğu da görülmektedir. Eğitim Fakültelerinde öğretim elemanı açığı farklı alanlarda uzmanlaşmış akademisyenlerle kapatılmaya çalışılmıştır. Özellikle ortaöğretim branş öğretmenini yetiştiren programlarındaki öğretim elemanlarının büyük bir çoğunluğu Fen Edebiyat Fakültesi’nden gelen alan uzmanları oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra akademisyenlerin akademik çalışmalara yoğunlaşması, bu akademisyenlerin eğitim sistemine yabancılaşması ve uygulama alanları olan okullardan habersiz olmalarına neden olmuştur (Özoğlu, 2010: 13).

Bütün bu nedenler göz önüne alındığında Eğitim Fakültelerinde ders veren akademisyenlerin meslek bilgisinden yoksun olduğu ya da yoğun iş temposu içinde sağlıklı ders veremediği görülmektedir. Dolayısıyla eğitim alanıyla ilgisi olmayan bu niteliksiz kişilerin nitelikli öğretmen yetiştirmesi beklenemez. Bu sorun 18. Milli Eğitim Şurası'nda da gündeme gelmiştir. Bu şuranın 12. Maddesinde;

Öğretmen niteliğinin artırması amacıyla, öğretim üyesi ve altyapısı yeterli olmayan üniversitelerde öğretmen yetiştiren kurumlar açılmamalı, üniversitelerde öğretmenlik meslek bilgisi öğretim elemanı yetiştirilmesine ağırlık verilmeli, mevcut kurumlar öğretmenlik meslek bilgisi ile alan öğretim üyesi ve altyapı olanakları açısından desteklenmelidir. (MEB, 2010: 1)

şeklinde bir karar yer almaktadır. Bu şura kararında da ifade edildiği gibi öğretim elemanı ve alt yapı yetersizlikleri olan fakülteler ya açılmamalı ya da bu eksiklikler bir an önce giderilerek nitelikli öğretmen yetiştirilmesine önem verilmelidir.

Hizmet öncesi eğitimde kaliteyi düşüren diğer bir sorun ise eğitim fakültelerinde kendini gösteren alt yapı yetersizlikleridir. 2005 yılında yapılan bir araştırmaya göre, 22 eğitim fakültesinde fizik laboratuvarı, 20 eğitim fakültesinde kimya laboratuvarı, 19 eğitim fakültesinde biyoloji laboratuvarı ve 34 eğitim fakültesinde yabancı dil laboratuvarının olmadığı görülmüştür (YÖK, 2007). Bu durum ise uygulama ağırlıklı olan bu derslerin öğretimine yönelik formasyon derslerinin daha çok kuramsal düzeyde işlediğini göstermektedir. Bunun yanı sıra hem öğretim elemanı ve derslik olmaması hem de fakültelere genellikle kapasitesinin üstünde kontenjan verilmesi nedeniyle derslerin kalabalık sınıflarda işlendiği belirtilmektedir. Eğitim fakültelerinde yeniden yapılandırma adına yapılan düzenlemelerde aktif öğrenme ve uygulama çalışmalarına ağırlık verilmesi yönünde tavsiyelerde bulunulmakta, ancak kalabalık olan bu sınıflarda bu tavsiyelerin yerine getirilmesi pek mümkün görünmemektedir. Dolayısıyla uygulamada hiçbir şey öğrenemeyen öğretmen adaylarının ilerde kendi öğrencilerine ne türden eğitim pratikleri uygulayacağı da belirsizlik taşımaktadır.

Ayrıca günümüz koşullarından alt yapı yetersizliklerinin diğer bir boyutunda bilgisayar teknolojileri donanımı oluşturmaktadır. Eğitim Fakülteleri'nin bu donanımdan da yoksun olduğu görülmektedir. 1997 yılındaki yapılandırmanın ardından 1998-1999 öğretim yılında öğretmen yetiştiren bütün programlara "Öğretim

teknolojileri ve materyal geliştirme” adında bir ders eklenmiştir. Bilgisayar ve internet teknolojilerinin eğitim-öğretim süreciyle bütünleştirilmesini sağlamak amacıyla olan bu dersin bu eksiklik nedeniyle ne kadar etkili şekilde işlendiğinde meçhuldür. 2005 yılında yapılan bir araştırmaya göre 51 eğitim fakültesinden 4 tanesinin bilgisayar laboratuvarı olmadığı, 25 eğitim fakültesinde bilgisayar başına düşen öğrenci sayısının 40’ın üzerinde, 7 eğitim fakültesinde de 100’ün üzerinde olduğu tespit edilmiştir (Özoğlu, 2010: 14-15). Günümüzde de bu durumun çok farklı olmadığı, halen birçok eğitim fakültesinde gerek kullanılan araç ve gereçlerin gerekse derslik vs. gibi fiziki koşulların yeterli olmadığı görülmektedir. Ayrıca bu durum eğitim fakülteleri arasında eğitimde fırsat eşitsizliği sorununu da ön plana çıkarmaktadır.

Eğitim fakülteleri ile ilgili diğer bir sorun ise, ikinci öğretim programlarının çok fazla olmasıdır. Ülkemizde mevcut fiziki sermayeyi etkin bir şekilde değerlendirmek için uygun bir yöntem olan ikinci öğretim uygulaması, hem var olan insan kaynağı ve alt yapı eksikliklerinden, hem de ihtiyaç fazlası öğretmen adayının ortaya çıkmasıyla bir sorun teşkil etmeye başlamış, dolayısıyla Şubat 2012’de YÖK Genel Kurulu’nda eğitim fakülteleri üzerine bir görüşme yapılmış, bu görüşmeden iki ay sonra YÖK uzaktan eğitim fakültelerinin öğretmenlik bölümlerini ve okul öncesi, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, özel eğitim, ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi gibi bazı alanlar dışında kalan eğitim fakültelerinin ikinci öğretim programlarını 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren kapatma kararı almıştır (Gür vd., 2013: 13). Düşük puan almasına rağmen parası olanın başarılı öğrencilerle aynı haklara sahip olmasına yol açan ikinci öğretim uygulaması, bazı alan öğretmenliklerinde ciddi yığılmaların yaşanmasına neden olmuş, bu durumda zaman zaman kamuoyunda çift yönde eleştirileri gündeme getirmiştir. Ayrıca bu uygulama, zaten sayıca çok yetersiz olan öğretim elemanlarının ders yükünün artmasına ve bu elemanların kendilerini yenileme, alanlarıyla ilgili bilimsel çalışma yapmalarına engel teşkil etmektedir. Bütün bunlara dayanarak ikinci öğretim programlarının kapatılmasının isabetli bir karar olduğunu söylemek mümkündür.

Hizmet öncesi eğitimin kalitesini olumsuz yönde etkileyen diğer bir sorun ise, uygulama dersleri ile uygulama okulu-üniversite işbirliğinde yaşanan sorunlardır. Ülkemizde “Eğitim Fakülteleri ile Milli Eğitim Bakanlığı arasında imzalanan protokolle öğretmen adaylarının iş başında öğrenme ilkesiyle uygulama okullarında

staj yapmalarının yolu açılmıştır” (Akdemir, 2013: 23). Ancak hizmet öncesi eğitim programlarına ihtiyaç fazlası öğrenci alınması bu programda yığılmaları da beraberinde getirmiş, dolayısıyla bu yığılma, özellikle uygulama dersleri ile uygulama okulu-üniversite işbirliğinde önemli bir sorun haline gelmiştir. Uygulama dersleri, öğretmen adayların hizmet öncesi eğitimleri boyunca teorik düzeyde öğrendikleri bilgileri pratiğe dönüştürmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Ancak hizmet öncesi eğitimde görülen bu yığılma, doğal olarak uygulama okullarında da kendini gösterince teoriğin pratiğe dönüşmesi büyük ölçüde işlevselliğini kaybetmiştir. Bu durum ise, kaliteli eğitimin verilmesinde önemli bir sorunu oluşturmaktadır.

Ayrıca ülkemizde uygulama okullarındaki staj programlarının, verimli olmaktan uzak sadece bir ders olarak algılanması da bu konudaki diğer bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Birçok öğretmen adayı üniversite yaşamı boyunca “Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması” dersini en kolay ve en önemsiz ders olarak görmekte ve bu uygulama dersine ait raporlar şablon halinde internet sitelerinden veya önceki mezunlardan alınmaktadır. Ayrıca sorumlu öğretim elemanının gerek iş yoğunluğu gerekse alan bilgisi yetersizliği nedeniyle bu raporların denetimi tam anlamıyla yapılmamaktadır. Dolayısıyla sorumlu ve bilinçli bireyler olarak yarınlarda topluma ışık tutması beklenen öğretmen adaylara okul uygulamalarında yeterince sorumluluk verilmediği ve nitelikli bir şekilde yetiştirilemediği görülmektedir. Bunların yanı sıra “Topluma Hizmet Uygulamaları” adıyla yürütülen yurttaş ve birey sorumluluğu derslerinin dünyada birçok ülkede uzun yıllardır var olmasına rağmen ülkemizde ancak son yıllarda gündeme gelmiş olması ve YÖK’ün 1998’de tamamladığı projeye bu dersi dâhil etmemiş olması da MEB’in bu konuyu ne kadar önemseydiğini göstermesi açısından önem taşımaktadır. Bu bağlamda bazı gelişmiş ülkelerle özellikle ABD’de uygulanan öğretmenlik programıyla ülkemizde uygulanan programı karşılaştırdığımızda; ülkemizde öğretmen yetiştirme sistemi içinde okul uygulama programının hiçbir önemi olmadığı daha net bir şekilde ortaya çıkmaktadır. ABD’de öğretmenlik programında eğitim alan bir öğretmen adayın her dönem okulda aldığı teorik derslerin yanı sıra bir okulda uygulama yapması gerektiği önemle vurgulanmaktadır. ABD’de öğrenciler aşamalı olarak eğitim ortamlarına ısıdırılmakta, öğretme yaklaşımları, öğretme süreçleri ve eğitimde liderlik gibi basamaklarda sırasıyla bilgi ve becerileri

arttırılmaktadır. Öğretmen adayların seçimi, ülkemizdeki uygulamanın aksine genel bilgi ve becerilerin ölçüldüğü sınavla değil, kişisel bilgi, beceri ve öğretmenliğe ilişkin donanımların değerlendirilmesiyle yapılmaktadır. Bu uygulamalar, lisans programı süresince toplam değerlendirme içerisinde önemli bir paya sahip olup öğretmen adaylarını, öğretmenliğe iyi bir şekilde hazırlamaktadır (Akdemir, 2013: 23-24). Buradan da anlaşılaacağı üzere; gelişmiş ülkelerde uygulamalı okul programlarına verilen önemin ülkemizde olmadığı ve bunun da öğretmen yetiştirilmesinde önemli bir sorun oluşturduğu görülmektedir. Hatta bu sorun 18. Milli Eğitim Şurası'nda da dile getirilmiş ve şuranın 5. maddesinde, “Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarındaki son sınıf öğrencilerinin, yaparak-yaşayarak deneyim kazanmaları için okullarda alan uygulama eğitimlerini, öğretim elemanları ve öğretmenlerin rehberliğinde, aday öğretmenlik uygulaması şeklinde öğretim yılı boyunca yapmaları sağlanmalıdır” (MEB, 2010: 1) şeklinde ifade edilmiştir. Ancak günümüzde halen bu uygulamaların yukarıda sayılan nedenlerden dolayı tam olarak yerine getirilemediği görülmekte, dolayısıyla da sürekli olarak öğretmenin niteliği sorgulanmaya devam edilmektedir.

Ülkemizde hizmet öncesi eğitimde karmaşaya yol açan ve niteliği düşüren en önemli sorunlardan biri de, pedagojik formasyon sorunudur. Pedagojik formasyon, alan eğitimi almış kişilerin alanlarını öğrencilere nasıl öğreteceklerine dair aldıkları eğitimdir. Önceden de bahsedildiği üzere, ülkemizde hem Fen Edebiyat Fakültesi'nden alan dersi alıp sonrasında Eğitim Fakültesi'nden meslek bilgisi dersi alarak hem de sadece Eğitim Fakültesi'nde eğitim alarak iki farklı modelle öğretmen yetiştirilmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin gerek iki farklı modelle yetiştirilmesi, gerekse bu süreçte çok fazla değişimlerin yaşanması pedagojik formasyonu bir sorun haline getirmiştir.

Ülkemizde 1970'li yıllardan itibaren öğretmen yetiştirme ve pedagojik formasyon programları sürekli değişmiş ve bu değişim günümüzde de halen devam etmektedir. 1973 yılında 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile birlikte, öğretmenlere yükseköğrenim görme zorunluluğu getirilmiş, aynı kanunla yükseköğrenimden mezun olan herkese pedagojik formasyon alarak öğretmen olma hakkı tanınmıştır. 1980 yılında Milli Eğitim Bakanlığı, 21 kredilik öğretmenlik formasyonu programını, 1990'larda ise 33 kredilik ilköğretim sınıf öğretmenliği sertifika programıyla diğer fakültelerden mezun olan binlerce adayı öğretmen olarak

atamıştır. 1998-1999 yıllarında YÖK tarafından yapılan bir düzenlemeyle iki farklı uygulama getirilmiştir. Bu uygulamalardan birincisi; eğitim fakültesine giren öğrenci, 3,5 yıl fen edebiyat fakültesinden alan dersi alıp son 1,5 yıl eğitim fakültesinde öğretmenlik formasyonu almak, ikincisi ise 4 yıllık fen edebiyat fakültesi mezunlarına 1,5 yıl eğitim fakültesinde tezsiz yüksek lisans diploması vermek şeklinde gerçekleştirilmiştir. 2007 yılında YÖK, fen edebiyat fakültelerine yeniden pedagojik formasyon yetkisi vermiş, bunu takip eden 2009 yılında belli üniversitelere 21 kredilik pedagojik formasyon verme hakkı tanınmıştır. Diğer üniversitelerden gelen itirazlar üzerine 2010 yılında pedagojik formasyon belgesinin alınmasına belli kriterler getirilmiş ve 2010-2011 öğretim yılından itibaren de tezsiz yüksek lisans programı kapatılmış, tekrar iki yarı yıllık pedagojik formasyon eğitimi getirilmiştir. Daha sonra YÖK, pedagojik formasyonu 2012 tarihinde kaldırmış, 2013 tarihinde de fen edebiyat fakültesi mezunlarına pedagojik formasyon sertifikası programının devamına karar vermiştir. Ancak programa girmek için akademik başarı ortalamasının yanı sıra ALES puanı şartı da koymuştur. 20 Şubat 2014 tarihli 9 Sayılı kararla YÖK izin verilen üniversitelerde, istenilen şartlar doğrultusunda isteyen öğrencilerin pedagojik formasyon sertifikası alabileceğini ifade etmiştir (Yılmaz, 2015: 30-41). Görüldüğü gibi pedagojik formasyonlarla ilgili alınan kararlardan birisi diğerinin tersini ifade eder şekilde gündeme gelmiş, tamamen ya-boz haline dönüşmüş ve dolayısıyla da hem eğitim camiasını hem de öğretmen adaylarını büyük bir karmaşa içine sokmuştur. Doğal olarak da öğretmenlik mesleğinin niteliği gittikçe daha çok düşürülmüştür. Zaten geçmişten günümüze alınan bu kararlar genel olarak değerlendirildiğinde; öğretmen yetiştirme programlarında yapılan her düzenlemede nitelikten çok niceliğin ön planda olduğu, dolayısıyla nicelik kaygısıyla sık sık değişikliğe gidildiği görülmektedir. Bu bağlamda 18. Milli Eğitim Şurası'nın 14. maddesinde “Ortaöğretim alan öğretmeni ihtiyacı, öncelikle eğitim fakültesi ortaöğretim alan öğretmenliği programları mezunlarından karşılanmalı ve bu programların 5 yıllık öğretim süresi 4 yıla indirilmelidir” (MEB, 2010: 2) şeklinde bir karar alınmasına rağmen halen alan öğretmeni ihtiyacı farklı fakültelerden temin edilmeye çalışılmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlik mesleğine yönelik bilgi ve beceri geliştirmeyi sağlayacak eğitimi tam olarak alamayan kişilerin öğretmen olarak atanması, öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesini zorlaştırmış, kaliteli öğretmen ihtiyacını gideremediği gibi

toplumda da öğretmenliğin olumsuz bir şekilde algılanmasını teşvik etmiştir. Bu haliyle öğretmen yetiştiren programların niteliği de göz ardı edilmiştir. Aynı zamanda sürekli değiştirilen bu kararlar öğrencilerin hem maddi hem de manevi açıdan mağdur olmasına da neden olmuştur.

Hizmet öncesi eğitimde yaşanan bu sorunlar genel olarak değerlendirildiğinde; gerek insan kaynağı ve fiziksel, teknolojik alt yapının gerekse verilen eğitimin nitelik bakımından yetersiz olduğu görülmektedir. Yapılan bütün düzenlemeler, öğretim programlarını ve sürelerini içermekte, nitelik yönü sürekli olarak göz ardı edilmektedir. Dolayısıyla bu tür sorunlar çözülmeden sadece sürenin uzatılıp kısaltılmasıyla öğretmen yetiştirmede kaliteyi yakalamak mümkün değildir. Bu bağlamda yapılması gereken, eğitimde başarının anahtarı olan öğretmen, fiziksel alt yapı, müfredat ve eğitsel araç-gereçlerin sistemin bir parçası olarak görülüp öğretmenin yetiştirilmesine de sistematik bir şekilde yaklaşılması ve yapılan düzenlemelerin sistemin bütün bu parçalarını kapsayacak şekilde yapılması gerekmektedir. Ayrıca bu düzenlemelerin kâğıt üzerinde kalmamasına tam anlamıyla uygulanmasına da özen gösterilmelidir.

Öğretmen yetiştirmede hizmet öncesi eğitimde olduğu gibi hizmet içi eğitimde de bir takım sorunların olduğu görülmektedir. Öğretmenler çağın getirdiği değişikliklerden ilk etkilenen kişilerdir. Dolayısıyla içinde bulunduğumuz yüzyılın taleplerine öğretmenlerin hazır olması gerekmektedir. Bu hazır bulunuşluk, öğretmenleri bilgi aktarmanın ötesine geçen, öğretmenliği bir kariyer alanı olarak kabul eden yeni anlayışa uyum sağlamasını kolaylaştıracaktır. Ancak öğretmenlerin bu taleplere hazır olabilmesi için; öğretmenlerin işbirliği içinde çalışması, çalışma şartlarının geliştirilmesi, mesleki gelişimine yönelik imkanların sağlanması, ayrıca bütün eğitim reformu uygulamalarına aktif olarak katılmalarının sağlanması ve içinde bulunduğumuz çağın eğitim anlayışına göre yetiştirilmeleri gerekmektedir. Bütün bunların gerçekleşebilmesi için de hizmet öncesi eğitim yetersiz kalmakta, dolayısıyla öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle de desteklenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda Öğretmen eğitiminin, hizmet öncesi ve hizmet içi olmak üzere bir bütün olarak değerlendirilip küreselleşme sürecinde gereksinim duyulan çağdaş öğretmen profilinin oluşturulması gerektiğini söyleyebiliriz.

Hizmet içi eğitim, “kamu veya özel kurum ve kuruluşlarında çalışan her seviyeden personele, işe başladıklarından emekli oluncaya kadar; işe uyum, işte

verimliliklerini arttırmak, bilgi ve görgülerini tazelemek, yeni durumlara uyumlarını ve ileri görevlere hazırlanmalarını sağlamak amacıyla yaptırılan eğitim” (Ekinci vd., 1988: 30) dir. Görüldüğü gibi hizmet içi eğitim, sadece eğitim kurumunda değil, tüm kamu kurum ve kuruluşlarında ön plana çıkmaktadır. Başaran ise hizmet içi eğitimi, eğitim sistemi bazında ele almış ve eğitimcilerin olmazsa olmazı olarak tanımlamıştır. Bu tanıma göre hizmet içi eğitim, bir işyerinde çalışan kişilerin, işin gereği olan yeterlilikleri kazanması için eğitilmesidir. Yani, eğitim sisteminin öğretmenlere genel nitelikte verdiği eğitimin eksik yönlerinin hizmet içi eğitimle tamamlanmasıdır. Başaran’a göre, bir işin gerektirdiği nitelikler, değişen teknolojiye göre sürekli değişme içinde olduğundan işyerinde çalışan bir kişinin de işinden ayrılincaya kadar eğitim içinde olması gerekmektedir (Başaran, 1993: 105). Başaran’ın yaptığı bu açıklamalardan da anlaşılacağı üzere hizmet içi eğitim, örgün eğitim döneminde hem eksik olan bilgi ve becerilerin tamamlanmasında hem de zaman içerisinde ortaya çıkan mesleki gelişmelere uyum sağlanması açısından önem taşımaktadır. Ayrıca eğitimin sürekli bir değişim içinde olması ve yaşam boyu devam etmesi de hizmet içi eğitimi zorunlu kılmaktadır. Hayatımızda bir zorunluluk olarak yer alan hizmet içi eğitim, ülkemizde MEB’e bağlı Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı tarafından yürütülmektedir. Hizmet içi Eğitim Dairesi 1960 yılında “Öğretmeni İş Başında Yetiştirme Bürosu” adı altında faaliyet gösterirken, daha sonraları 1966 yılında “Eğitim Birimi Müdürlüğü”, 1975 yılında “Hizmet içi Eğitim Dairesi Başkanlığı”, 1981 yılında “Hizmet içi Eğitim Genel Müdürlüğü” ve 1982 yılında yeniden “Hizmet içi Eğitim Dairesi Başkanlığı” adını almıştır (Özoğlu, 2010: 19). Ülkemizde hizmet içi eğitimin öneminin anlaşılmasıyla birlikte bu eğitim, hem kalkınma planlarının hem de milli eğitim şuralarının gündemini meşgul etmeye başlamıştır. Özellikle 11. Milli Eğitim Şurası’nda öğretmen ve MEB’in diğer personeline uygulanacak hizmet içi eğitim türleri şu şekilde belirtilmektedir:

- **Stajyerlik Eğitimi:** Mesleğine yeni başlamış personele verilen eğitimidir. Bireye çalışacağı kurumu, kurumun politikalarını, görev, yetki ve sorumluluklarını tanıtmak amacıyla verilen eğitimidir. Birey bu eğitimin sonunda kurumun amaçlarını, kurum içindeki yerini, görevlerini ve haklarını bilir.
- **Geliştirme Eğitimi:** Mesleğe asaleten atanan personele yönelik eğitimidir. Bu eğitim yoluyla birey hizmet öncesi eğitim eksiklerini giderir ve mesleğinin gerektirdiği yeni davranışları kazanır.
- **Yükseltme Eğitimi:** Kurum içerisinde üst kademelere personel hazırlamak amacıyla düzenlenen eğitimidir. Bu eğitim sonunda,

kurumun gereksinim duyduğu üst kademelere nitelik ve nicelik yönünden yeterli personel yetiştirilir.

- **Alan Değiştirme Eğitimi:** Kurumun gereksinim duyduğu çeşitli alanlarakurum içinden, kısa sürede personel yetiştirmek amacıyla yapılan eğitimidir. Bu eğitim kurum içerisinde olduğu gibi, kurumlar arasında da uygulanabilir. (MEB, 1988: 49)

Ülkemizde merkezi düzeyde Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı, yerel düzeyde valilikler ve onlara bağlı milli eğitim müdürlükleri tarafından planlanan ve yürütülen hizmet içi eğitim, hem kalkınma planlarında hem de milli eğitim şuralarında önemle üzerinde durulmasına rağmen bu konudaki niteliksel ve niceliksel sorunların halen yoğun bir şekilde devam ettiği görülmektedir. Bu sorunların başında hizmet içi eğitimin merkeziyetçi bir yaklaşımla ele alınması gelmektedir. MEB'e bağlı Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı, 1993 yılına kadar öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını merkezi olarak belirli yerlerdeki hizmet içi eğitim merkezlerinde birkaç haftalık kurslar düzenleyerek karşılamaya çalışmıştır. Ancak bu dönemde merkezi olarak yürütülen hizmet içi eğitim faaliyetlerine hem katılımın sınırlı olması hem de öğretmenlerin eğitim hizmetlerinin zamanında karşılanamaması gibi nedenlerle bazı sorunların yaşandığı görülmektedir. Bu sorunları çözebilmek için Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı bir genelge yayınlayarak merkezi hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yanı sıra Bakanlık taşra teşkilatına da yetki vererek mahalli hizmet içi eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesini sağlamıştır. Bu düzenleme, bu konudaki faaliyetlerin daha etkili ve yaygın bir şekilde uygulanması, öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarının zamanında ve yerinde karşılanması, ayrıca öğretmenlerin görevlerinde geri kalmadan eğitilmesi açısından önem taşımaktadır. Ancak mahalli olarak yürütülen hizmet içi eğitim faaliyetlerinin bir yıllık plana bağlanması ve valilerin onayı ile yapılması, planda yapılacak en ufak bir değişiklikten bu faaliyetin süresine, konusuna kadar hemen her şeyin merkezin etkisinde olması hizmet içi eğitimin merkeziyetçi bir yaklaşımdan kurtulamadığını göstermektedir (Özoğlu, 2010: 19-20). Görüldüğü gibi hizmet içi eğitim konusunda yerel yönetimlere yetki verilmesine rağmen bu durum sadece kağıt üzerinde kalmakta, neyin, nasıl, ne zaman yapılacağının yine merkezdeki yönetim tarafından belirlenmektedir. Dolayısıyla hizmet içi eğitimin belirli zamanlarda belirli kişiler tarafından belirli sayıdaki öğretmenlere bilgilerin aktarılması şeklinde yürütüldüğü görülmektedir. Bu şekilde gerçekleştirilen bir hizmet içi eğitimin öğretmenlere fayda getirmesi beklenemez. Bu

bağlamda farklı okullarda öğretmenlerin farklılaşan ihtiyaçlarının zamanında ve yerinde tespit edilip ona göre bu eğitimin verilmesi, ayrıca merkezi yönetimin denetleme dışında hiçbir etkide bulunmaması daha mantıklı ve daha faydalı olacaktır.

Hizmet içi eğitimde ön plana çıkan diğer bir sorun ise, hizmet içi eğitimlere katılımın düşük olmasıdır. Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması (TALIS) Raporu'na göre, Türkiye'de öğretmenlerinin dörtte birinin son zamanlarda hiçbir etkinliğe katılmadığı, katılanların etkinliklere katıldıkları gün sayısının az olduğu, dolayısıyla da hizmet içi eğitimlere katılım oranının en düşük ülke olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca bu etkinliklere katılan öğretmenlerin sadece %25'inin bu etkinliklerin etkili olduğunu düşündükleri görülmektedir. Bunun yanı sıra eğitim düzeyleri düşük olan öğretmenlerin lisans üstü eğitimi öğretmenlere göre bu etkinliklere daha az katıldıkları, kalabalık şehirlerdeki öğretmenlerin bu etkinliklerden daha fazla faydalandıkları da görülmektedir. Ayrıca raporda öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinliklerine katılmama nedenleri, ders programlarının uygun olmaması, ailevi sorumluluklar nedeniyle zaman ayıramama, kendilerine uygun bir hizmet içi eğitim etkinliğinin bulunmaması olarak belirtilmiştir (Bümen vd., 2012: 39). Ülkemizde hizmet içi eğitime öğretmenlerin katılmama nedenleri arasında bakanlık tarafından sunulan hizmet içi eğitimlerin kalitesinin düşük ve yetersiz olması, eğitimi sunan kişilerin konuya hâkim olmaması, bu eğitimlerin ihtiyaca cevap verecek şekilde düzenlenmemesi, öğretmenin konu seçiminde etkisinin olmaması, bu eğitimlerin daha çok teorik bilgi aktarımı şeklinde gerçekleştirilmesi gibi nedenleri de saymak mümkündür. Bu bağlamda öncelikle öğretmenlerin konu seçiminde sürece katılması ve ihtiyaç alanlarının belirlenip ona göre hizmet içi eğitim verilmesi gerektiğini söyleyebiliriz. Ayrıca hizmet içi eğitime öğretmenlerin katılımının sağlanmasında, eğitimlerin kariyer basamaklarıyla ilişkilendirilmesi, derece-kademe ilerlemesi, atamalarda öncelik tanınması, ek ders ücretlerinin arttırılması gibi bir takım teşvik edici uygulamaların arttırılması önem taşımaktadır. Bunun yanı sıra bu eğitimi sunan kişinin alanında yeterli olmasına ve konu anlatımının görsel-işitsel araçlarla desteklenmesine önem verilmelidir.

Hizmet içi eğitimde karşımıza çıkan diğer bir sorun ise, hizmet içi eğitime ayrılan bütçenin yeterli olmamasıdır. Bu bağlamda Türk Eğitim Derneği'nin çalışmasına bakıldığında; "hizmet içi eğitimde öğretmen başına düşen harcamanın yaklaşık 17 TL" (TED, 2009) olduğu görülmektedir. Ülkemizde hizmet içi eğitim

için ayrılan bu bütçeye baktığımızda, büyük çapta insan gücü, zaman, enerji ve para gerektiren bu etkinliklerin bu kadar az bütçeyle bütün öğretmenleri kapsayacak şekilde etkili ve verimli olarak yürütülmesi pek mümkün görünmemektedir. Ayrıca burada üzerinde durulması gereken diğer bir nokta ise, MEB ile üniversiteler arasında işbirliğinin olmamasıdır. Aslında hizmet içi eğitimde üniversitelere önemli görevler düşmektedir. Bu bağlamda üniversitelerde eğitimle ilgili yapılan bilimsel çalışmaların, eğitim alanındaki gelişmelerin öğretmenlere aktarılması, öğretmenlerin kendilerini yetiştirmelerinde büyük önem arz etmektedir. Ancak MEB ile üniversiteler arasındaki kopukluk bu duruma engel teşkil etmektedir.

Hizmet içi eğitimle ilgili sorunun diğer bir boyutunu ise, öğretmenlerin hizmet içi eğitim ve kendilerini geliştirme konusundaki tutum ve davranışları oluşturmaktadır. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun kendilerini geliştirmeye ihtiyaç duymadıklarını ve kendilerini yeterli bulduklarını, ihtiyaçları olan bilgilere farklı kaynaklardan ulaştıklarını zorla yaptırılan bu eğitimlerin hiçbir faydası olmadığını ortaya koymaktadır. Bu konuda Bümen de “Türkiye’de eğitimlere katılan öğretmenleri; öğrenciler, tatilciler ve mahkumlar” (Bümen vd., 2012: 40) olarak değerlendirmektedir. Bümen’in de ifade ettiği gibi öğretmenler bu tür eğitimlere daha çok mecbur oldukları ya da tatil yapmak için katılmaktadırlar. Aslında bu eğitimlerin faydalı olabilmesi için ilgili olmanın ölçütü olarak alınması gerekmekte ve bu eğitimler öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmelidir. Yapılan bir araştırmaya göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin %60’ının son iki yıldır hiçbir hizmet içi eğitime katılmadığını, yine katılımcıların %12’sinin eğitim bilimleri ya da kendi alanlarıyla ilgili bir süreli yayın izlediği, %14’ünün son bir yılda mesleki gelişimi için herhangi bir kitap okumadığı, %47’sinin ise sadece bir-iki kitap okuduğu tespit edilmiştir (TED, 2009). Bu sonuçlara baktığımızda; öğretmenlerin kendi alanlarında çok iyi oldukları, dolayısıyla kendilerini geliştirme ihtiyacı duymadıkları açıkça anlaşılabilmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin bu tutum ve davranışlarının değiştirilmesinde hem öğretmenleri yetiştiren yükseköğretim kurumlarına hem de öğretmenleri yerleştiren MEB’e önemli görevler düşmektedir. Her iki kurumun da özellikle öğretmenlerin bu tutum ve davranışlarının nedenlerini kapsamlı bir şekilde araştırması ve çıkan sonuçlara göre tedbirler almaları gerekmektedir.

Hizmet içi eğitimdeki sorunları genel olarak değerlendirdiğimizde; öğretmenlerin bu eğitimleri yetersiz ve zaman alıcı olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Bu bağlamda okullarda dönem başında ve sonunda yapılan seminerlerin bu yönde değerlendirilmesi olumlu sonuçlar verebilir. Şöyle ki; bu dönemlerde verilen seminerlerde okulların genelinde hiçbir şey yapılmamakta, öğretmenleri sohbet ettiği ya da gereksiz ve bilinen bilgilerin tekrar edildiği ortamlar oluşturulmaktadır. Dolayısıyla bu dönemde gerçekleşen seminerlerin yerine ÖRAV gibi ciddi kuruluşların hazırladıkları daha verimli hizmet içi eğitimlerin verilmesi daha yerinde olacaktır. Böylelikle hem öğretmen kendini geliştirir hem de dönem içinde zaman sıkıntısı yaşanmaz.

Ülkemizde öğretmenlerin yetiştirilmesinde olduğu gibi yerleştirilmesinde de bazı sorunların olduğu görülmektedir. Aslında öğretmenlerin yerleştirilmesinde ortaya çıkan bu sorunların önemli bir kısmının öğretmen yetiştirmede yapılan yanlışlıklardan kaynaklandığını söyleyebiliriz. Şöyle ki, hizmet öncesi eğitimde aşırı yığılmalar nedeniyle ihtiyaç fazlası öğretmen yetiştirilmekte, dolayısıyla bu durum hem öğretmenlerin yerleştirilmesi sorununu hem de işsizlik gibi ciddi bir sosyal sorunu gündeme getirmektedir. Özellikle son zamanlarda atanamayan öğretmenler sorunu kamuoyunun en çok eleştirdiği sorunlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin yerleştirilmesinde en önemli sorunun atama sorunu olduğunu söylemek mümkündür. Özellikle arz-talep dengesinin sağlanamaması, bazı alanlarda öğretmen ihtiyacını, bazı alanlarda ise öğretmen yığılmasını gündeme getirmektedir. Bu yığılmalar sonucu MEB öğretmenlerin seçimini 2001 yılından itibaren ÖSYM tarafından merkezi olarak yürütülen KPSS ile yapmaya başlamıştır. Öğretmenlerin seçiminin yapıldığı KPSS sınavında öğrencilerin genel yetenek, genel kültür ve eğitim bilimleri bilgisi ölçülmekte, ancak yıllardır eğitimini aldıkları alan bilgisine yer verilmemekteydi. Bu konuda MEB kendi bünyesinde alan sınavı yapmak için bazı girişimlerde bulunmuş, bu bağlamda 25.12.2006 tarihinde Kamu Görevlerine İlk Defa Atanacaklar İçin Yapılacak Sınavlar Hakkında Genel Yönetmelik’de değişiklik yapılmış ve yönetmeliğe “eğitim ve öğretim hizmetleri sınıfına dâhil öğretmen kadrolarına, KPSS sonucuna göre alınan puanın %50’si ile MEB tarafından yapılan alan seçme sınavı sonucunda alınan puanın %50’si esas alınarak atama yapılır” ve “MEB öğretmen ihtiyacı durumuna bağlı olarak sadece KPSS sonucuna göre yerleştirme işlemi yapılabilir” şeklinde iki ayrı maddenin

eklendiği görülmektedir. Ancak bir eğitim sendikasının şikayeti üzerine bu sınavın yürürlüğe girmesi 10 Nisan 2007 yılında Danıştay tarafından durdurulmuştur (Özoğlu, 2010: 24). Görüldüğü gibi önemli bir eksiklik giderilmeye çalışılmış, ancak her zaman olduğu gibi birinin yaptığını diğeri bozmuştur. Bu eksiklik 2010 yılında 18. Milli Eğitim Şurası'nda da gündeme gelmiş ve bu şuranın 8. maddesinde “öğretmen alımında uygulanan sınavlarda, adaylara öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür alanları yanında mezun oldukları özel alanlara ilişkin sorular da sorulmalıdır” (MEB, 2010: 1) şeklindeki kararlarla giderilmeye çalışılmıştır. Bu kararın akabinde ilk defa 2013 KPSS sınavında alan bilgisi sorularının da yer aldığı görülmektedir. Böylece öğretmen seçiminde önemli bir eksiklik tamamlanmıştır. Ancak bununla da atamadaki sorunlar çözülememiştir. 2013 öncesi yapılan KPSS sınavlarında standart asgari bir puan aranmaması sonucu bazı alanlarda çok yüksek puanla atamaların yapılması, bazı alanlarda ise çok düşük puanlarla atamaların yapılması gibi sorunlar söz konusu iken, 2013 KPSS sınavından sonra öğretmen atanmasında hiçbir araştırma yapılmadan taban puanın 60 olarak belirlenmesi de birçok kontenjanın boş kalmasına neden olmuştur. Ayrıca öğretmen seçiminde en önemli eksiklerden biri de öğrencilerin lisans ortalamalarının dikkate alınmamasıdır. Bu durum ise hizmet öncesi eğitimi değersizleştirmekte ve dolayısıyla üniversiteler de verilen eğitimi de yozlaştırmaktadır. Bu eksikliğin halen giderilememiş olması da önemli bir sorun olarak varlığını devam ettirmektedir.

Öğretmen atamalarında ön plana çıkan KPSS sınavındaki sorunları genel olarak değerlendirdiğimizde; öğretmen adayların seçiminde hiçbir kişisel özelliğin, yeteneğin dikkate alınmadan adayların sadece sınav puanlarına göre seçilip atanması, aslında bu sınavın kendisinin büyük bir sorun teşkil ettiğini göstermektedir. Yeni eğitim paradigmaları ve öğretim kuramlarına baktığımızda; sürekli gelişen ve değişen toplumlarda gereksinim duyulan farklı bir öğretmen modelinin ortaya çıktığı görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin iletişim becerileri, yönetim ve liderlik yetenekleri gelişmiş, sadece bilgi aktaran değil, aynı zamanda rehberlik edici, yönlendirici özelliklere sahip olması istenmektedir. Hem öğretmenlerin bu özelliklere sahip olmasının beklenmesi hem de öğretmen adayların halen kitaplarda yazılı bilgilerle test edildiği sınavlarla belirlenmesi büyük bir çelişkiyi ortaya çıkarmaktadır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerinin ve bu yeterlilikleri kazanabilecek yeteneklerinin ölçülemediği görülmektedir. Bu durum da

nitelikli öğretmen seçiminde büyük bir eksiklik olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen adayların bu eksikliği, mesleğe başladıktan sonra hizmet içi eğitimle giderilmeye çalışılmakta, ancak bu eğitimlerin de oldukça verimsiz olduğu görülmektedir. Ayrıca KPSS sınavlarında 2013 yılından itibaren olumlu bir gelişme olarak alan bilgisi sorularının da yer almaya başladığı, ancak bu soruların da sorunlu olduğu görülmektedir. Sınavdaki alan bilgisi soruları genellikle ezbere dayalı test tipi sorulardan oluşmaktadır. Aslında alan bilgisi sorularının günümüz öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği temel bilgi ve becerilerin ölçüldüğü bir sınav sistemi haline getirilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin kendi branşı ile ilgili sahip olduğu temel bilgi ve becerileri ve bu bilgi ve becerileri eğitim-öğretim ortamında nasıl kullandığını ortaya çıkaracak olan sınav sisteminin sadece öğretmen adaylara değil, her beş-altı yılda bir görev yapan öğretmenlere de uygulanması gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin öğretmen yeterlilikleri, kullandıkları yöntem ve teknikler de sık sık denetlenmelidir. Böylece öğretmenlerin yerinde saymayıp kendilerini daha çok geliştirmeleri sağlanmış olacaktır. Bütün bunların yanı sıra öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yatkın olup olmadıkları, istekli olup olmadıkları da iyi tahlil edilmelidir. Zira öğretmenlik bir gönül mesleğidir, fedakârlık ister.

Ülkemizde öğretmenlerin yerleştirilmesiyle ilgili diğer bir sorun da öğretmenlerin dengesiz dağılımıdır. İlk etapta nitelikli öğretmen dağılımındaki dengesizlikler dikkati çekmektedir. Öğretmenlerin okullara eşit olmayan bir şekilde dağıtılması, eğitimin kalitesini önemli ölçüde etkilemektedir. Dolayısıyla nitelikli öğretmenlerin dengeli bir şekilde dağıtılması ve öğrencilere eşit ölçüde kaliteli bir eğitim sunulması gerekmektedir. Ancak ülkemizde fen lisesi ve sosyal bilimler lisesi gibi liselere öğretmenlerin seçilerek alınması nitelikli öğretmen dağılımında önemli bir sorun teşkil etmektedir. Aynı durum öğretmen atama sürecinde de bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenler KPSS puan üstünlüğüne göre atandığından puanı yüksek olan öğretmenler avantajlı bölgelere, puanı düşük olanlar ise dezavantajlı bölgelere atanmaktadırlar. Bu durum ise avantajlı bölgeye giden öğretmen adayının daha nitelikli, diğerinin ise daha niteliksiz olduğu gibi bir algıya neden olmaktadır (Gür vd., 2013: 15). Bu durumun önüne geçebilmek için kura yönteminin getirilmesi ve buna göre atamaların yapılması gerekmektedir.

Puan üstünlüğüne göre atamalar, mevcut yer değiştirme sisteminde de görülmektedir. Bu durumda öğretmenler, sahip oldukları mesleki hizmet puanına

göre yer değiştirmektedirler. Bu bağlamda puanı yüksek olan tecrübeli öğretmenler daha avantajlı bölgelerde çalışırken, puanı düşük olan tecrübesiz ya da yeni atanan öğretmenler dezavantajlı bölgelerde çalışmak zorunda kalmaktadırlar. Bu durumu engellemek için tecrübeli ve nitelikli öğretmenlerin dezavantajlı bölgelerde de çalışması sağlanmalıdır. Ancak bu öğretmenler okullardaki fiziksel alt yapı eksikliği, kalabalık sınıflar, öğrencilerin seviyesinin düşük olması, maaş yetersizliği ve teşvik edici mekanizmaların olmaması gibi nedenlerle bu tür yerlerde çalışmak istememektedirler. Dolayısıyla tecrübeli öğretmenler daha iyi bölgelerde ve okullarda çalışmaktadırlar (Gür vd., 2013: 15). Ülke genelinde öğretmenlerin eşitsiz bir şekilde dağılımına neden olan bu durum 18. Milli Eğitim Şurası'nda da gündeme getirilmiş ve bu şuranın 21. maddesinde “öğretmen dağılımında, bölgeler ve köy-kent arasındaki dengesizlikleri gidermek amacıyla özendirici çalışmalar yapılmalıdır” (MEB, 2010: 2) ifadesine yer verilmiştir. Ancak ülkemizde bu konuyla ilgili detaylı bir çalışmanın yapılmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin yerleştirilmesiyle ilgili en önemli sorunlardan biri olarak karşımıza çıkan öğretmenlerin ülke genelinde dengesiz dağılımı, ülkemizde avantajlı bölgelerde öğretmen fazlasına neden olurken, dezavantajlı bölgelerde öğretmen açığını ortaya çıkarmaktadır. Bu durum ise birçok sorunu beraberinde getirmektedir. Özellikle ülkemizin doğu illerinde ve kırsal kesimlerde kendini gösteren öğretmen açığı deneyimsiz öğretmenlerle ya da ücretli veya vekil öğretmenlerle kapatılmaya çalışılmakta, hatta bu öğretmenlerin birçoğunun eğitim fakültesi mezunu olmadığı gibi pedagojik formasyona sahip olmadığı da görülmekte, bu da ayrı bir sorun oluşturmaktadır. Dolayısıyla bu tür yama yöntemlerle bu açıkların kapatılmaya çalışılması eğitimde kaliteyi düşürdüğü gibi eğitimin sürekliliğini de engellemektedir. Eğitimde fırsat eşitsizliğine neden olan bu tür dengesiz dağılımların önüne geçebilmek için her öğretmenin her bölgede her okul türünde çalışması sağlanmalıdır. Bunun için de öncelikle dezavantajlı bölgelerde çalışan öğretmenlere derece-kademe verilmesi, daha fazla ücret ödenmesi gibi teşvik edici mekanizmaların harekete geçirilmesi gerekmektedir. Ayrıca belirli aralıklarla rotasyon getirilmeli, öğretmenlerin başladığı okullarda emekli olmalarının önüne geçilmelidir.

Ayrıca yeni atamaların zamanlaması da ülkemizde öğretmen yerleştirilmesiyle ilgili başka bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu konuyla

ilgili olarak “Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmenlerin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği’nin 10. maddesinde öğretmenlik kadrolarına Haziran-Eylül döneminde atama yapılacağını belirtmiş, ancak gerekli görüldüğü hallerde kadro imkanları ve ihtiyaç nispetinde bu dönem dışında da atama yapılabileceğini belirtmiştir” (Özoğlu, 2010: 26). Görüldüğü gibi MEB, eğitim-öğretimin aksamaması için ya okulların kapanmasından hemen sonra ya da açılmasından hemen önce atamaların yapılmasını uygun görmüştür. Aslında olması gereken de budur. Ancak ülkemizde hemen hiçbir şey kağıt üzerinde yer aldığı gibi uygulanmadığından bu konuda da bazı sorunların ortaya çıktığı görülmektedir. Bazen dönem ortasında hatta 2010 Aralık ayında olduğu gibi bazen zamansız atamalarda gündeme gelmektedir. Eylül ayında yapılması gereken atamanın aralık ayında yapılması, öğretmen açığını ortaya çıkarmış, bu durum bazı okullarda derslerin boş geçmesine, bazı okullarda ise bu açıkların ücretli öğretmenlerle hatta pedagojik formasyona sahip olmayan öğretmenlerle kapatılmaya çalışılmasına neden olmuştur. Bu durum ise hem eğitimin kesintiye uğramasına hem de eğitimin kalitesinin düşmesine neden olmuştur.

Öğretmenlerin yetiştirilmesi ve yerleştirilmesi konusundaki sorunları genel olarak değerlendirdiğimizde; öğretmenlerin hem yetiştirilmesi hem de yerleştirilmesi konusunda geçmişten günümüze çözülemeyen birçok sorun olduğu görülmektedir. Bu sorunların çözüme kavuşturulması için birçok alternatif yollar denemiş ve düzenlemeler yapılmıştır. Ancak uzun yıllar davranışçı yaklaşımla yetişmiş, yeni nesil öğretmenleri yetiştirecek öğretim elemanlarının ve MEB öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretme faaliyetlerini sürdürmeleri beklenmiş, geleceğin öğretmenlerini yetiştiren öğretmenlerin nitelikli bir şekilde yetiştirilmesi hep göz ardı edilmiştir. Dolayısıyla öğretmen yetiştirmede öncelikle yeni öğretmen adaylarını yetiştirecek olan öğretmenlerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda özellikle eğitim fakültelerinin tüm bölümlerinde yapılandırmacı yaklaşım anlayışına uygun derslerin konulmasına ve bu konulara yönelik gerek eğitim fakültelerinde gerekse MEB okullarında hizmet içi eğitimlerin yaygınlaştırılması, hatta zorunlu hale getirilmesi gerekmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımın sözde değil, özde yani etkili ve başarılı bir şekilde uygulanması isteniliyorsa bunun öğretmenler sayesinde olacağı unutulmamalı ve öğretmen yetiştirmede davranışçı yaklaşımlardan bir an önce vazgeçilmelidir. Ayrıca öğretmen yetiştirme programları çağın gereklerine göre yeniden yapılandırılmalı ve bu bağlamda öğretmen adaylara neyi nasıl yapacağı ciddi

bir şekilde öğretilmelidir. Bütün bunların yanı sıra farklı dönemlerde farklı şekillerde öğretmen yetiştirildiği ve yerleştirildiği görülmektedir. Bu durum üzerinde de sürekli nicelik kaygısının etkili olduğu, dolayısıyla niteliğin geri plana itildiği görülmektedir. Bu bağlamda nicelik kaygısının bir tarafa bırakılıp nitelikli öğretmen yetiştirmeye ve bu konuda da belirli bir standart ve istikrarın sağlanmasına özen gösterilmelidir.

1.4.4. Merkezi Sınav Sistemi Ve Sosyo-Ekonomik Etkileri

Eğitim, bireyleri topluma hazırlayan ve yetiştiren kurumlardan oluşmakta ve bireylerin kendini geliştirme ve yenileme çabalarına yön vermektedir. Özellikle günümüzde bilimsel, sosyal ve teknolojik alanlarda meydana gelen gelişme ve değişimler bilginin artmasına ve bilgiye ulaşma yollarının çeşitlenmesine, dolayısıyla da eğitimin bu yön verme çabalarının daha da artmasına neden olmuştur. Bu durum ise eğitimde kavramsal, örgütsel ve işlevsel açıdan yeni yapılanmaları gündeme getirmiştir. Eğitim sistemi içinde bu yeniden yapılandırmadan nasibini alan alanlardan biri de öğrencileri belli ölçütlere göre seçme ve yerleştirme görevini yerine getiren sınav sistemleridir. Ülkemizde geçmişten günümüze sık aralıklarla değişikliklere maruz kalan sınav sistemleri, öğrenci, veli ve öğretmenler açısından maddi ve manevi boyutlarda bir takım olumsuzlukları da beraberinde getirdiği görülmektedir. Eğitim kademeleri arasında geçişi sağlayan bu sınavlar, ülkemizde merkezi ve çoktan seçmeli bir şekilde yapılmaktadır. Bu bağlamda bir sonraki öğrenim düzeyine geçişi belirleyen iki ulusal sınav bulunmaktadır. Bu ulusal sınavlardan birincisi, ortaokul son sınıf öğrencilerinin ortaöğretim kurumuna yerleştirilmesinde belirleyici olan şimdiki adıyla Temel Öğretimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG)'dır. İkinci ulusal sınav ise, bağımsız bir kuruluş olan ÖSYM (Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi) tarafından yürütülen ve günümüzde Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS) ve Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) olmak üzere iki aşamalı gerçekleşen üniversiteye girişi belirleyen sınavlardır.

Günün koşullarına göre değişiklik gösteren eğitim sistemimizin gündeme getirdiği uygulamalar, küçük yaşlardan itibaren öğrencilerimizin kendilerini bir rekabet ortamında bulmalarına neden olmaktadır. Bu bağlamda ülke genelinde yapılan merkezi sınavlar, öğrencilerin hayatlarına yön veren dönüm noktaları haline gelmiştir. Bu merkezi sınavlardan biri de ortaokul son sınıf öğrencilerinin ortaöğretim kurumuna yerleştirilmesinde önemli rol oynayan bugünkü adıyla TEOG

sınavıdır. Temel eğitimden sonra bir üst öğretime geçiş basamağı olan ortaöğretimin hem yükseköğretimin beklentilerine hem de iş hayatının gereksinimlerine göre belirlenen belirli bir takım işlevleri bulunmaktadır. Bu işlevleri yerine getirebilmek için ortaöğretimde öğrencileri ilgi, istek, yetenek ve yeterlilikleri yönünde yetiştirmek için genel eğitim, mesleki-teknik eğitim, güzel sanatlar eğitimi gibi çeşitli eğitim programları uygulanmaktadır. Ortaöğretimde uygulanan farklı amaçlara hizmet eden bu programları izleyecek öğrencilerin belirlenmesi hemen tüm ülkelerin eğitim sistemlerinde önemli bir sorun teşkil etmektedir. Ülkemizde de bu sorunların çözümü adına sık sık değişikliklerin yapıldığı sınav sistemi uygulanmaktadır. Bu bağlamda geçmişten günümüze temel eğitimden ortaöğretime geçişte uygulanan bu sınav sistemindeki değişiklikler şu şekilde gerçekleşmiştir.

Ortaöğretim giriş sınavları, 1998 yılına kadar Anadolu ve Fen liseleri sınavları olmak üzere iki şekilde MEB tarafından yapılmaktaydı. Bu bağlamda ya ilkokul 5. sınıfa giden öğrenciler iki aşamalı sınavla bu okulların ortaokul kısmına yerleşmekteydi ya da ortaokul son sınıf öğrencileri yine iki aşamalı bir sınava tabi tutularak bu okullara gitmekteydiler. Daha sonra 1997 yılında 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitimle birlikte ilkokul ve ortaokul ifadeleri ilköğretim okulu olarak değiştirilmiş, bu gelişmeye paralel olarak da 1998 yılından itibaren Liselere Giriş Sınavı (LGS) adına ilköğretim okullarının 8. Sınıfında okuyan öğrenciler bu sınavlara girmeye başlamışlardır. 1998 yılında LGS ile Fen Lisesi, Anadolu liseleri, Tarım Meslek Lisesi ve Adalet Meslek Liselerine öğrenciler seçilmiştir. 1998-2003 yılları arasında liselere girişte bu sistem uygulanırken, 2004 yılında bu sınavın içine 8. sınıf Devlet Parasız Yatılılık ve Bursluluk Sınavı (DYP-B) ile daha önce bu sınavların dışında yapılan Polis Koleji Sınavı da dahil edilmiştir. Daha sonraki dönemde bu sınavın adı Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS) olarak değiştirilmiş ve 2005-2008 yılları arasında uygulanmaya konulmuştur. Bu uygulamayla birlikte ortaöğretim kurumlarına öğrenci seçme işlemi tek çatı altında toplanmış, ülke genelinde her yıl haziran ayında sadece 8. sınıf öğrencilerine tek oturumda eş zamanlı olarak uygulanmıştır (Güneş, 2010: 20-22). Buradan da anlaşılacağı üzere Türk eğitim sisteminde okulların kalitelerine göre ayrıldığı, buna bağlı olarak da sistemde bir hiyerarşinin oluştuğu görülmektedir. Verilen eğitim doğrultusunda Anadolu ve Fen liseleri ile genel liseler arasında tüm eğitim göstergeleri bakımından farklılıkların olduğu ve dolayısıyla da bu liselere

ulaşmak için küçük yaşlarda öğrencilerin yarış atına dönüştürüldüğü görülmektedir. Bu durum ise öğrencilerin okul dışı kaynaklara yönelmesine, aile ve öğrencilerin strese girmesine neden olmuştur. Ayrıca okul ve öğretmenin öneminin ve etkisinin azalmasını da gündeme getiren OKS sistemi, tek oturumda yapılması ve sadece sonucu ölçmeye yönelik olması itibarıyla tartışılır hale gelmiş ve buna bağlı olarak da daha adaletli, günümüz koşullarına uygun, sürecin ve performansın da değerlendirileceği ayrıca öğrenciyi okula bağımlı kılacak yeni bir uygulamaya geçilmesi gerektiği ifade edilir olmuştur.

Bu ifadeler doğrultusunda 2008 yılında 8. sınıflara OKS sınavı son kez uygulanmış ve aynı yıl 6. ve 7. sınıflara SBS sınavı yapılmıştır. Bu bağlamda MEB, OKS'nin kaldırılmasının nedenlerini şu şekilde ifade etmiştir:

- Öğretim programlarında ve eğitim sisteminde yapılan düzenlemeler ve değişimler daha uygun ölçme araçlarının geliştirilmesini ve yeniden düzenlenmesini zorunlu kılmıştır. Yenilenen öğretim programları, gelinen eğitsel şartlar ve yeni eğitim anlayışı OKS'nin kaldırılmasının temelini oluşturmaktadır. OKS; bugünkü şekliyle kazanmak ya da kaybetmek ikileminde eğitimin amacı hâline gelmiştir. Ancak, çocuğu hayata ve bir üst öğretim kurumuna hazırlamak ilköğretimin temel görevidir. Özellikle ilköğretim düzeyindeki çocukların hayata hazırlanması vazgeçilmez ve öncelikli öneme sahiptir.
- OKS; 2004 yılından beri kademeli olarak yenilenen öğretim programlarının öngördüğü ölçme-değerlendirme vizyonuna uyum sağlayamamaktadır. Çünkü OKS 8 yıllık temel eğitimin sonunda süreci değil sonucu ölçmektedir. Yeni öğretim programlarının amacı ise öğrenciyi sürece dayalı değerlendirmektir.
- OKS Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler derslerini kapsamaktadır, oysa yıl boyunca öğrencinin öğretim gördüğü diğer dersler sınavda kapsam dışı tutulmaktadır. Bu durumda öğrenciler belirli derslere yönelmiş diğer derslerden ve sosyal aktivitelerden uzak kalmıştır. Ayrıca; OKS kendi mantığı içinde iyi bir ölçme aracı olsa bile gerçek anlamda tüm yönleriyle öğrenci başarısını değerlendirememektedir.
- OKS öğrenci başarısını 120 dakikalık, tek oturumlu ve telafisi olmayan bir sınavla ölçerek öğrencide ve velilerde kaygı, stres, gerilim, tek hedefe kilitlenme gibi psiko-sosyal açıdan olumsuz tutumları geliştirmiştir. Oysaki hiçbir ölçme aracı öğrencide ve velide böyle bir olumsuz tutum tetiklememelidir.
- OKS odaklı süreç, okul içi performansı azaltmış, disiplini olumsuz etkilemiş, öğrenciyi okul dışı kaynaklara yöneltmiştir. Aileye bir yandan ekonomik yük getirirken diğer yandan da öğrenci ve ailede stres kaynağı olmuştur. (MEB, 2008: 5)

Tüm bu nedenlere bağılı olarak 2008 yılında OKS kaldırılıp öğrenciyi tüm özellikleri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirmeyi hedefleyen Ortaöğretime Geçiş Sınavı (OGS) gündeme getirilmiştir.

OGS Sistemi'ne göre, öğrencilerin okullara yerleştirilmesinde 6., 7. ve 8. sınıfların sonunda MEB tarafından yapılan Seviye Belirleme Sınavı (SBS) puanları, yıl sonu başarı puanı, davranış puanı ve ortaöğretim yerleştirme puanları dikkate alınmış ve buna göre öğrencilerin gideceği ortaöğretim kurumları belirlenmiştir. Bu sistemde öğrenci başarısında sadece derslerde verilen konuların değerlendirilmemesi, aynı zamanda iyi bir vatandaş, iyi bir insan yetiştirmek amaçlanmış ve bu amaç doğrultusunda hesaplamalara davranış puanının da eklendiği görülmektedir. Ancak bir öğrenci velisinin bu yaştaki bir çocuğun davranışlarından sorumlu tutulamayacağı gerekçesiyle itiraz etmesi üzerine davranış puanı hesaplamalardan çıkartılmış ve yeni puan hesaplaması bakanlık tarafından çıkarılan yeni bir genelge ile duyurulmuştur (Güneş, 2010: 26-30). Eğitim sistemindeki eşitsizliğe son vermeyi, öğrenciyi her yönüyle değerlendirmeyi, sınav stres ve kaygıyı azaltmayı hedefleyen OKS yerine getirilen SBS sistemi de sorunlara çözüm getirmemiş, bu sınavların ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıflarda üç kez uygulanmasını öngören bu sistem, tam tersine öğrenciler üzerindeki sınav baskısını ve dershanelere olan bağımlılığı daha da arttırmıştır. Bu bağlamda yoksul aileler eğitim sisteminin daha çok dışına itilerek, varlıklı ailelerin iyi konumları devam ettirilmiştir. Ayrıca MEB, ilköğretimdeki ezber ağırlıklı eğitimin yerini etkinlik ağırlıklı bir eğitimin alacağını ifade ederek tek sınav yerine üç sınav getirmiş, aslında ezberciliğe zemin oluşturan test yöntemiyle ezbercilik katmerleşerek daha da arttırılmıştır. Bu bağlamda aslında MEB'in OKS'yi kaldırmadığını, sadece tek olan sınavı üçe çıkardığını söylemek mümkündür.

SBS sistemiyle birlikte öğrencilerin ve velilerin yaşadıkları yoğun kaygı ve stres üç katına çıkmış, MEB'in öngörüsünün tersine azalmayarak daha da artmış, hatta 8. sınıfta yaşanan kaygı, 6. sınıftan itibaren yaşanmaya başlamıştır. Bu durum ise toplumda birçok tartışmaları da beraberinde getirmiştir. Bunun sonucu olarak da 4 Eylül 2013 yılında Bakan Avcı'nın yaptığı açıklamayla SBS'nin kaldırılması kesinleşmiş ve 2013-2014 eğitim-öğretim yılından itibaren Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG) uygulamaya konulmuştur. TEOG olarak bilinen bu yeni sistem, okullarda yapılan sınavların bir kısmının merkezi bir şekilde yapılmasından elde edilecek puanlar ile okul başarı puanının birlikte

değerlendirilmesine dayanmaktadır. Bu sisteme göre altı dersten her bir dönemde merkezi bir sınav yapılacak, böylece 8. sınıf boyunca toplam 12 sınav merkezi bir şekilde gerçekleştirilebilecektir. Merkezi olarak yapılan bu sınavların ortalamasının %70'i, okul başarı puanının %30'u alınarak yerleştirme puanı elde edilecektir. Ayrıca bu sistemle mazeretleri nedeniyle sınavlara giremeyenlere telafi imkânı verilmesi gibi kolaylıkların da sağlandığı ifade edilmektedir (Gür vd., 2013: 17-18). Bu yeni sistemle birlikte öğrencilerin stresinin azalması gibi bir takım olumlu gelişmeler olsa da hala eğitim sistemindeki hiyerarşinin devam ettiği ve bu sınavın da okulları başarılarına göre sıraladığı ve çocukları için haklı olarak ellerinden geleni yapmaya çalışan ailelerin dersane ve özel ders gibi masraflarla boğuşmasının sürdüğü görülmektedir. Bu bağlamda bir dahaki yeni sınav sisteminde bu sorunun da çözülmesini umut etmekten başka çare olmadığını söyleyebiliriz.

Geçmişten günümüze öğrencilerin kaderlerini belirlemede önemli bir role sahip olan ortaöğretime geçiş sınavlarını genel olarak değerlendirdiğimizde; bu sınavların zaman içerisinde sadece isimlerinin ve sayılarının değiştiği, ancak temel sorunların baki kaldığı, bu sorunların günümüzde bile halen çözüme kavuşturulamadığı görülmektedir. Bu bağlamda sürekli değişen sınav sistemiyle öğrencilerin nasıl sıralanabileceğine kafa yormak ve bu uğurda var olan kaynakları heba etmek yerine okullar arasında var olan kaynak dağılımı ve akademik başarıdaki eşitsizliklerin nasıl azaltılacağına ve nasıl daha erdemli, sosyal becerileri gelişmiş insanlar yetiştirilebileceğine kafa yormak daha mantıklı ve çözüm odaklı olacaktır.

Ülkemizde uygulanan ikinci ulusal sınav ise yükseköğretime geçiş sınavıdır. Yükseköğretime geçiş sınavı da tıpkı ortaöğretime geçiş sınavı gibi zaman içerisinde tekrar tekrar düzenlenerek değişikliklere maruz kalmıştır. Bu değişiklikleri tarihsel gelişim içerisinde ele alacak olursak; Cumhuriyet Dönemi'nden 1960'lara kadar öğrenci sayısının az olması nedeniyle üniversitelerin öğrencileri sınavsız aldığı görülmektedir. Daha sonraki dönemlerde kontenjan sorunu yaşanmaya başlanmasıyla farklı yöntemler uygulanmaya başlanmıştır. Bu bağlamda öncelikle başvuru sırasını dikkate alarak yerleştirmeler yapılmış, daha sonraları liselerde verilen eğitimler dikkate alınarak, fen veya edebiyat mezunlarına göre, son olarak da mezuniyet derecesine göre öğrenci alımları yapılmıştır. 1960'lardan sonra lise mezunlarının sayısının artmasıyla birlikte yükseköğretime geçiş için sınav denemeleri yapılmış, ancak her üniversitenin kendi sınavını yapmaya kalkması karışıklıklara neden olmuş,

bu karışıklıkları engellemek için üniversiteler arası kurul tarafından 19 Kasım 1974 yılında 1750 Sayılı Üniversiteler Kanunu'nun 52. maddesine göre Üniversitelerarası Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÜSYM) kurulmuştur. Böylece üniversitelere giriş sınavı tek merkezden yapılmaya başlanmıştır. Bu merkez, 1981 yılında yürürlüğe giren 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu ile Yükseköğretim Kurulu (YÖK)'na bağlanarak Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) adını almıştır. Öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı, 1974 ve 1975 yıllarında aynı gün biri sabah diğeri öğleden sonra olmak üzere iki oturumda, 1976-1980 yıllarında ise aynı günde ve bir oturumda uygulanmıştır. 1981 yılından itibaren de ÖSS ve ÖYS olmak üzere iki basamaklı hale getirilen sınav sisteminin ilk basamağı olan ÖSS Nisan, ikinci basamağı olan ÖYS ise Haziran ayında uygulanmıştır. 1982 yılında adayların ortaöğretim başarı puanları da sınav puanlarına eklenmiş, 1982 yılındaki bu değişikliği 1987 yılında yapılan değişiklik izlemiş ve bu değişikliğe göre yükseköğretim programları ile ilgili tercihlerini belli alanlarda toplayan adaylara sınavda belli testleri cevaplama, diğerlerini cevaplamama imkânı tanınmıştır. 1998-1999 döneminde ise iki basamaklı sınav kaldırılarak ÖSS adı altında tek basamaklı sınava geçilmiştir. Ayrıca bu dönemde yapılan değişiklikle birlikte ortaöğretimdeki alanlardan mezun olanların aynı alandaki yükseköğretim programlarına yerleştirilmelerinde OBP (ortalama başarı puanı)'nin daha yüksek bir katsayı ile çarpılması uygulaması gündeme getirilmiştir. 2006 yılında yapılan değişiklikle sınavın bir basamakta uygulanmasına devam edilmiş, ancak soruların bir kısmı önceden olduğu gibi ÖSS tipinde sorulurken bir kısmı tüm lise müfredatı göz önüne alınarak hazırlanmıştır. 2010 yılından itibaren tekrar iki basamaklı sınav sistemine geçilmiştir. Yeni sınav sistemi kapsamında ilki Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS) adıyla, ikincisi ise, Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) adıyla uygulanmaya başlanmıştır. Bu uygulamaya göre lisans ya da ön lisans okumak isteyenler sadece YGS'ye girerken, dört senelik lisans programına girmek isteyenler beş ayrı alt sınıfa ayrılan LYS'den okumak istedikleri bölümün puan türü hangi dalı gerektiriyorsa o bölümün sınavına girmişlerdir (Paltı, 2012: 35-38).

Hem ortaöğretim hem de yükseköğretime geçiş sınavlarının tarihsel gelişimini değerlendirdiğimizde; her iki sınav sisteminin de öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini daha iyi ölçmek için zaman içinde sık sık değiştiği görülmektedir. Ancak bu değişiklikler sonucu gündeme gelen sınavlar, öğrencilerin ilgi ve

yeteneklerini sağlıklı bir şekilde tam olarak ölçemediği gibi ekonomik ve sosyal anlamda da birçok olumsuz etkileri gündeme getirmiştir.

Ülkemizde lise ve üniversitelere öğrenci seçmek amacıyla yapılan merkezi sınavlar eğitim sistemimizin en önemli sorunlarından birini oluşturmaktadır. Merkezi sınavlarla ilgili temel sorunlar aslında çok çeşitli boyutlar içermektedir. Özellikle ortaöğretime geçiş sınavında yapılan son değişiklikle birlikte öğrencilerin sınav maratonu 5. sınıfa kadar inmekte, dolayısıyla bu sınav maratonu 5. sınıftan üniversite sınavını kazanana kadar devam etmektedir. Bu kadar uzun, yorucu ve zahmetli bir süre çocukları ve gençleri olumsuz etkilemekte ve herhangi bir başarısızlık durumunda ise kalıcı hasarlar meydana getirebilmektedir. Diğer bir sorun ise sınav kıskacında olan öğrencilerin sorunlarından doğrudan etkilenen ailelerin yaşadıkları maddi ve manevi sıkıntılardır. Ayrıca diğer bir sorun da okul boyutunda karşımıza çıkmakta ve merkezi sınavlar dershaneler aracılığıyla okullardaki eğitimi ve okulların yapı taşı olan öğretmenleri değersizleştirmektedir. Kısacası, merkezi sınavlar toplumdaki hemen hemen bütün bireyleri olumsuz yönde etkileyerek bir takım sorunların ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Merkezi sınavlar özellikle öğrencileri olumsuz yönde etkilemekte ve yaşamla olan bağlarını çocuk yaşta koparmaktadır. Yapılan araştırmalar, özellikle sınavlara hazırlık dönemlerinde, sınav kaygısına bağlı olarak, öğrencilerin okul ile özel dersane arasında sıkıştıklarını, dolayısıyla öğrencilerin adeta birer “yarış atına” veya “test makinesine” dönüştürülerek sosyal hayattan uzaklaştırıldıklarını, buna bağlı olarak da aileleriyle birlikte dahi vakit geçiremeyen öğrencilerin çocukluklarını ve gençliklerini gerektiği biçimde yaşayamadıklarını, ayrıca kişisel olarak ilgi duydukları kültür, sanat, spor veya bilim dallarında her hangi bir faaliyete katılamadıklarını ifade etmektedirler (TED, 2006: 15). Bu ifadeden de anlaşılacağı üzere; öğrenciler sınava hazırlık amacıyla okul dışında dersane, özel kurs gibi faaliyetlere katılmakta, dolayısıyla hafta içi her gün okula, akşamları ve hafta sonları ise bu kurslara gitmektedirler. Uzun süre devam eden bu tempo, öğrencileri hem bedensel hem de zihinsel olarak yıpratmakta, sosyal faaliyetlere daha az zaman ayırmalarına neden olmaktadır. Bu yoğun tempo içerisinde öğrencilerin aileleri ve arkadaşlarıyla yeterince zaman geçirememesi zaman içerisinde iletişimlerinin bozulmasına neden olabilmekte, bütün bunlara bağlı olarak da çevresiyle çatışma içerisine giren öğrenci, çevresine hatta zamanla kendisine bile yabancılaşmaktadır.

Bu yabancılaşmanın getirdiği yalnızlık ve çaresizlik bazen intiharları bile gündeme getirebilmektedir. Bütün bunların yanı sıra sınava hazırlanma sürecinde özellikle sınava yakın tarihlerde sınavın getirdiği kaygı, stres, yorgunluk düzeyleri artmakta, ayrıca sınav sonuçlarına bağlı olarak toplumda küçük düşme ve önemsiz görülme düşünceleri ağır basmakta ve dolayısıyla öğrenci üzerinde yoğun bir baskı söz konusu olabilmektedir. Bu yoğun baskı ve kaygı da beraberinde hem okuldaki hem de sınavdaki başarıyı olumsuz yönde etkilemektedir. Bu bağlamda Özdemir, “Üniversiteye Giriş Sınavının Lise Öğrencileri Üzerindeki Psikolojik Etkisi: Özsaygı ve Kaygının Rolü” adlı çalışmasında öğrencilerin özsaygıları ve sınava yönelik gösterdikleri psikolojik belirtilerini; akademik benlik kavramı, sınav kaygısı, başarı beklentisi ve sınava verilen önem çerçevesinde değerlendirmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, sınavın öğrenciler üzerinde olumsuz etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucuna göre, sınava girecek olan son sınıf öğrencilerinin lise 2. sınıfa giden öğrencilere göre daha yüksek psikolojik belirtilere ve sınav kaygısına, daha olumsuz akademik benlik kavramı ve düşük başarı beklentisine sahip oldukları ortaya çıkmıştır (Özdemir, 2002). Buradan da anlaşılacağı üzere; birçok öğrencinin akademik başarısında sınav kaygısı önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmakta, kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin sınavdan sonraki söylemlerinde de belirttiği gibi öğrenciler sınavı zor bulmakta, sınava yoğunlaşamamakta ve bu yüzden de olumlu bir beklenti içinde olmadıklarını ifade etmektedirler. Bunun temelinde aslında yine kaygılarından dolayı sınava yeterince hazırlanamamaları ve bilişsel yeterliliklerini sağlıklı bir şekilde kullanamamaları yatmaktadır.

Ayrıca sosyal yapısı gereği iletişim kurma ihtiyacı içinde olan öğrenciler, okul, dersane ve ev arasında mekik dokumaktan kaliteli iletişim kurma fırsatları olmamakta, dolayısıyla öğrenciler sosyal ortamlardan koparak hayattan zevk almayan, içine kapanık, asosyal bireyler olarak varlıklarını devam ettirmektedirler. Bu durum ise, başarılı, ancak birçok değerden yoksun bireyler topluluğunu oluşturmaktadır. Bu bağlamda Eşme ve Temel tarafından yapılan “Ortaöğretim Öğrencilerinin Eğitimi Değerlendirme Araştırması: Öğrenci Ne Diyor?” adlı çalışmalarında ÖSS’ye hazırlanan öğrencilerin sınava ve sisteme ilişkin öğrenci görüşleri alınmış ve bu çalışmada öğrencilerin sınav hazırlığına çok fazla zaman ayırdıkları için bulundukları yaşın gerektirdiği birçok aktiviteyi ertelemek zorunda

oldukları belirtilmektedir. Ayrıca öğrencilerin sınav sonucuna göre gelecekteki mesleklerine karar verecek olmanın kaygısını da taşıdıkları, dolayısıyla yaşamdan yeterince zevk almadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Eşme ve Temel, 2004).

Merkezi sınavlara bağlı olarak karşımıza çıkan diğer bir sorun ise, öğrencilerin yaşadıkları kaygı ve strese yakından tanık olan ailelerin maruz kaldığı maddi ve manevi sıkıntılardır. Merkezi sınavların aile boyutunda ortaya çıkardığı en önemli sorunlardan biri, çocukların ilk eğitici olan aile ile olan iletişimde bir takım değişikliklerin olmasıdır. Daha çok olumsuz yönde meydana gelen bu değişiklik, öğrencilerin sınava hazırlanmak amacıyla okul dışında başka kurslara da gitmesi nedeniyle ailesiyle yeterince zaman geçirememesi sonucu ortaya çıkmaktadır. Hatta çoğu zaman çocuğun, bütün ailenin bir arada olması gereken akşam yemeğine bile katılamadığı görülmektedir. Çocukların aileleriyle zaman geçirdikleri kısıtlı zamanlarda da daha çok sınavlar ve deneme sonuçları konuşulmakta, bu durum da zaman zaman çocuk ile aile arasında gergin ortamların yaşanmasına neden olmaktadır. Ayrıca birçok aile çocuklarının fikirlerini bile almadan çok küçük yaşlardan itibaren dershanelere, özel kurslara göndermekte, bu durum karşısında çocuğa razı olmaktan başka seçenek kalmamakta, ailesinin beklentisini karşılamak için sürekli ders çalışması gerektiğini düşünmekte, bu durum ise zaman içerisinde ailenin beklentisini karşılayamama duygusundan dolayı çocuğun üzerinde yoğun bir baskı oluşturmaktadır. Bu bağlamda psikolog ve psikolojik danışma uzmanları da böyle çocukların çok ders çalışmak ve ciddi aile baskısından dolayı depresyona girdiklerini, kendilerini eve kapattıklarını, okula gitmek istemediklerini belirtmektedirler. Ayrıca az da olsa sınavlarda başarısız olan ve şiddetli aile baskısına maruz kalan bazı çocukların aile içi şiddete başvurabildikleri de ifade etmektedirler (Biba, 2010: 47). Aileler özellikle anneler sürekli olarak çocuklarının ders çalışıp çalışmadıklarını kontrol etmekte ve sürekli olarak ders çalışmaları gerektiği konusunda uyarmaktadırlar. Hatta çocukların hangi okula gitmesi, hangi bölümde okuması gerektiğine bile karar vermekte ve bu yönde baskılarını arttırmaktadırlar. Bu durum ise doğal olarak çocuk üzerinde yoğun bir baskıya yol açmakta, dolayısıyla bu durumun sonuçları şiddet, uyuşturucuya ya da intihara kadar gidebilmektedir.

Merkezi sınavların aile üzerinde etkili olduğu diğer bir sorun ise; dershaneler, özel ders, test kitapları, yol parası gibi doğrudan ya da dolaylı olarak yapılan

harcamaların getirdiği maddi külfettir. Özellikle dar gelirli ailelerin çocuklarını dershaneye göndermekte zorlandıkları, bu durumun aile için daha büyük sıkıntıları da beraberinde getirdiği görülmektedir. Özellikle bu tür ailelerin çocukları, ailelerinin zor koşullarda kendilerini dershaneye göndermesinden rahatsızlık duymakta ve bu öğrencilerde sınavların oluşturduğu baskı daha da artmaktadır. Biba tarafından yapılan “Ortaöğretime Geçişte Uygulanan SBS’lerin ailelerin Sosyal Yaşantılarına Etkileri ve Ailelerin Bu Sınavlara İlişkin Duygu ve Düşünceleri” adlı çalışmanın ortaya koyduğu sonuçlara göre, velilerin bir yılda dershanelere ortalama 1857 TL harcama yaptıkları ifade edilmektedir. Ayrıca öğrencilerin dershaneye devam ederken yol parası, yemek, çay vb. için yıllık ortalama 1071 TL harcama yaptıkları belirtilmektedir. Dershane için yapılan yıllık toplam harcamanın ise ortalama 2928 TL olduğu dile getirilmektedir (Biba, 2010: 74). Bu rakamlar göz önüne alındığında ailelerin ne kadar büyük fedakarlıklarda bulundukları ortaya çıkmaktadır. Özellikle dar gelirli aileler için bu durum daha büyük sıkıntılara da yol açmakta ve birçok öğrencinin eğitim hakkı ellerinden alınmaktadır. Yine Kahveci tarafından yapılan “Ortaöğretim kurumlarına Geçiş Sisteminde Uygulanan Sınavların Ailelere Maliyetinin, Ailelerin Toplam Eğitim Harcamaları İçindeki Payı” adlı çalışmada; öğrenci başına kurs, dershane, özel ders ve etüt merkezi için yapılan ödemelerin toplam giderler içindeki payının %68 olduğu belirtilmekte ve bu miktarın oldukça yüksek olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca ailelerin aylık toplam geliri ile öğrenci başına kurs, dershane, özel ders ve etüt merkezi için yapılan ödemeler toplamı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu da tespit edilmiştir (Kahveci, 2009). Ülkemizde merkezi sınavların öğrencilere ve ailelere getirdiği yük, eğitim sistemimizin en önemli sorununu oluşturmakta, aslında ücretsiz olduğu söylenen eğitimin ne kadar pahalı olduğu ortaya çıkmaktadır. Birçok aile toplumda yüksek statülü meslek sahibi olmanın bu sınavlardaki başarıdan geçtiğini düşünmekte ve çocuklarını sınavlara hazırlamak için tüm kaynaklarını ortaya koymaktadırlar. Dolayısıyla bu sınavlar hem öğrenciler hem de aileler için gün geçtikçe büyüyen bir baskı ve kaygıyı da beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda Ural ve Erkin’in de ifade ettiği gibi aileler, günlük yaşamlarını sınav hazırlıklarına göre az ya da çok değiştirmekte, bir yandan da aile bütçelerine göre sınav hazırlıklarına bir pay ayırmaya çalışmaktadırlar. Tüm bu yorucu hazırlıklar öğrenci ve aileler için kişisel özelliklerine, sınava atfettikleri öneme, eğitimle ilgili algılamalarına, kaygıyla başa

çıkma yollarını kullanışına göre değişse de uzun süren kaygılı bir dönem yaratmaktadır (Ural ve Erkin, 2002: 185). Dolayısıyla bir çocuğun sınava girmesi bütün aileyi etkilemekte, ailenin günlük yaşamı tamamen çocuğa göre ayarlanmaktadır. Hatta ailedeki en önemli gündem maddesini sınavlar oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra uzun ve yorucu bir hazırlanma sürecini beraberinde getiren bu sınavlar çocukları ve gençleri yıprattığı gibi aileleri de maddi ve manevi açıdan sarsmakta, bu durum ise zaman zaman aile içinde öfkenin kontrol edilememesi sonucu çatışmalar yaşanmasına neden olmaktadır. Bu çatışmaları gündeme getiren en önemli etken ise bir tarafta maddi külfet, bir tarafta da çocuklarının geleceği için kaygılanan ailelerin kendini bunalmış ve çaresiz hissetmesidir. “Bunalmış ve çaresiz hissetmek ise, insanı öfkeye götürür. Aile ortamında çocuk başarıya yönlendirilmek istenir, ancak kaygılı, bunalmış, çaresiz ve öfkeli anne-babalar, bu duygular içinde çoğu kez onlara destek yerine köstek olurlar” (Cüceloğlu, 2008: 133). Çocuklarının sınavda başarılı olmasını isteyen milyonlarca aile okul masrafları dışında dersane, özel ders gibi yerlere büyük miktarlarda para harcamaktadırlar. Ancak lise ya da üniversitelerin kontenjanları sınırlı olduğundan bu harcanan miktarların karşılığının olup olmadığından emin değillerdir. Dolayısıyla bu durum, ailelerde kaygıyla birlikte öfkeyi de gündeme getirmekte, ailede güç hiyerarşisi içinde güçlüden zayıfa doğru bir bunaltma mekanizması devreye girer, dolayısıyla tüm aile bu durumdan olumsuz yönde etkilenmektedir. Özellikle de bütün bunların sebebi olarak kendisini gören çocuk, kendini suçlayarak daha da çok bunalmaya girmektedir.

Merkezi sınavların sadece öğrenciler ve aileler değil, eğitim sisteminin uygulama alanları olan okullar üzerinde de olumsuz etkileri olduğu görülmektedir. Ülkemizde eğitim düzeyi ile gelir düzeyi arasındaki pozitif ilişki, ortaöğretimde okullaşma oranını arttırmakta, dolayısıyla da yükseköğretim talebi giderek artmaktadır. Yükseköğretimde kontenjanların sınırlı olması da bir rekabet ortamının oluşmasını beraberinde getirmekte, bu durum ise hem ortaöğretime hem de yükseköğretime geçiş sınavlarının önemini daha da arttırmaktadır. Dolayısıyla hem rekabetin olması hem de eğitim sistemimizdeki giderilemeyen sorunlar, öğrencileri ve velileri dershanelere bağımlı hale getirmiştir. Özellikle okullarda öğretmen kalitesi, öğretmen sayısı, sınıfların mevcudu, fiziksel altyapı gibi konularda bölgelere, illere hatta aynı il içerisindeki yerleşim yerlerine göre önemli ölçüde

farklılıklar görülmektedir. Bunun yanı sıra sınavlardaki soruların okullarda işlenen müfredatı kapsamaması, kapsasa bile öğretmen eksikliği, sınıfların kalabalık olması gibi birçok farklılıklardan dolayı müfredatın tam olarak her okulda eşit şekilde işlenemediği görülmektedir. Bütün bu nedenlere bağlı olarak öğrencinin okullarda kaliteli eğitim alamaması öğrencileri dershanelere yönlendirmektedir. Buradan hareketle sınav sisteminin toplumda dershanelerin artmasında önemli bir rolü olduğunu söylemek mümkündür. Dolayısıyla sınavlar, dershaneler aracılığıyla birçok soruna neden olmaktadır. Sınav sisteminin ortaya çıkardığı dershaneler, özellikle toplumda üye olunan bir özel kulüp gibi prestij meselesi haline gelmiş ve sınav yarışı sadece öğrenciler arasında değil, aileler arasında da yaşanmaya başlanmıştır. Bu durumdan en fazla zarar görenler ise dar gelirli aileler olmuştur. Maddi durumu iyi olmayan aileler şartlarını zorlayıp çocuklarını dershanelere göndermekte, bu ise zaman zaman aile içinde şiddeti de beraberinde getirmektedir. Sınav sisteminin toplumsal anlamda ortaya koyduğu diğer bir sorun ise fırsat eşitliği sorunudur. Toplumda sosyo-ekonomik durumu iyi olanlar çocuklarına dershane, özel ders gibi imkânları rahatlıkla sağlarken, dar gelirli ailelerin birçoğunun çocuğu bu imkânlardan mahrum kalmakta, dolayısıyla eğitimde fırsat eşitsizliği en önemli sorunlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Aslında eğitim sistemindeki fırsat eşitsizliklerinin dershaneleri ortaya çıkardığı düşünülürse, eğitimde var olan fırsat eşitsizliklerinin sınav sisteminin ortaya çıkardığı dershaneler aracılığıyla yeniden üretildiğini söylemek mümkündür.

Sınav sisteminin ortaya çıkardığı diğer bir sorun ise dershaneler aracılığıyla okullarda verilen eğitimi ve öğretmeni değersizleştirmesidir. “Sınavlara odaklanan öğrencilerin dershaneleri sınavlarda başarılı olmanın en önemli anahtarı olarak algılaması ve ayrıca, sınav sorularının okullarda işlenen müfredatın tamamını kapsamaması, genel olarak öğrencilerin okullarda verilen eğitimi önemsememesine sebebiyet vermektedir” (Özoğlu, 2011:15). Aslında bu durum, eğitimin bir kısır döngü içinde olduğunu göstermektedir. Sınavlarda sorulan sorular ile okullardaki müfredatın örtüşmemesi temel sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sorun ise öğrencilerin okullardan uzaklaşmasına ve okullarda verilen eğitimin değersizleşmesine neden olmaktadır. Bu durum ise özellikle sınava yakın tarihlerde son sınıf öğrencilerinin rapor almasıyla birlikte okulların boşalmasını gündeme getirmektedir. Öğrencilerin okula geldikleri zamanda bile normal müfredat

işlenmemekte, daha çok sınava yönelik hazırlıkların yapıldığı görülmektedir. Dolayısıyla öğrenciler, okulda sosyal gelişimleri için son derece önemli olan sosyal ve rehberlik etkinliklerine, sanatsal ve sportif faaliyetleri içeren derslere ya da kulüp çalışmalarına katılamamakta, bu derslerde dahi sınava hazırlık yaptıkları görülmektedir. Hatta birçok öğrencinin son sınıfta sınava daha rahat hazırlanmak için açık liseye geçtiği de görülmektedir. Bu durum Özdemir'in "Üniversiteye Giriş Sınavının Üniversite Sınavına Giren Öğrenciler Üzerindeki Etkileri" adlı araştırmasında daha açık bir şekilde ortaya konmuştur. Özdemir, araştırmasında farklı seviye, yaş, sosyo-ekonomik ve kültürel yapıya sahip öğrencilerin sınav sistemi ve devlet okulları hakkında neler düşündüklerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın bulgularından hareketle devlet okullarında verilen eğitimin genellikle üniversite sınavını kazanmak için öğrencilere yeterli gelmediği, bu nedenle de öğrencilerin dershanelere yöneldiği sonuçlarına ulaşılmıştır (Özdemir, 2006).

Sınav sisteminin okullarda çıkardığı bir diğer sorun ise son zamanlarda eğitim sistemimizde yer almaya başlayan yapılandırmacı yaklaşımın uygulanamamasıdır. Bu yaklaşımla birlikte okullarda bir yandan etkinlik merkezli alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanılması önerilmekte, diğer yandan ise çoktan seçmeli sorularla öğrencilerin sınavlara hazırlanması beklenmektedir. Bu durum ise sistemde garip bir çelişkiyi ortaya çıkarmaktadır. Sınav sonuçlarının giderek daha çok önem kazandığı günümüzde bu çelişkili durumdan en çok etkilenen öğretmenler gerek okul yöneticisi gerekse veliler tarafından uygulanan baskılar neticesiyle yapılandırmacı yaklaşımın gerektiği yöntemleri uygulamak yerine daha çok test çözdürmeye yönelmektedir. Bu bağlamda derslerin teste yönelik işlenmesi olgusal bilginin ölçülmesini engellemektedir. Testler çok iyi hazırlanmış olsa da yorumlama, problem çözme, eleştirel düşünme, karar verme gibi üst düzey zihinsel beceriler tam anlamıyla ölçülememekte, dolayısıyla öğrenciye bilgiyi kullanma yolları kazandırılmadığı gibi var olan bilgiyi yorumlama olanağı da sağlanamamaktadır. Bunların yanı sıra okullarda, dersler sınav başarısını arttırmaya yönelik işlendiğinden öğretim etkinliklerinde belirlenen hedefler bilişsel alanın alt basamağında gerçekleşmekte, duyuşsal alandaki hedeflere ise hiç yer verilmemektedir. Dolayısıyla öğrencilerin edindikleri temel bilgi ve becerileri gerçek yaşam durumlarında kullanmalarına katkı sağlayacak problem çözme, eleştirel düşünme, araştırma yapma, empati kurma gibi üst düzey düşünme becerilerine sahip ve görevi başarma

süreçlerini tam anlamıyla bilen öğrenciler yetiştirilememektedir (Kutlu ve Kumandaş, 2014: 17). Görüldüğü gibi merkezi sınavlar öğrencileri ve öğretmenleri test çözmeye odaklamakta, yazma becerisi, laboratuvar çalışması ve benzeri gibi testlerde sorulmayan konular ve beden eğitim, müzik, resim gibi dersler geri plana itilmektedir. Derslerdeki sadece test çözme tekniklerine ağırlık verilmesi zaman içerisinde hem öğrencide bıkkınlık yaratmakta hem de öğretmenin iş doyumunu olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca sadece teste yönelik ders işlenmesi öğrencilerin var olan yeteneklerinin körelmesine, ezbere dayalı sistemin testler aracılığıyla devam etmesine neden olmaktadır. Bütün bunlar ise sorgulamayan, düşünmeyen, asosyal bireylerin oluşturduğu bir toplumu beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda yapılması gereken okullardaki müfredatla sınav sorularının uyumlu hale getirilmesi ve tüm öğrencilere kaliteli eğitim verebilmek adına eşit imkânlar sunulmasıdır.

Ülkemizde kademeler arasındaki geçişler çok uzun yıllardan beri merkezi sınavlarla yapılmaktadır. Bu merkezi sınavlarda eğitim sistemimizdeki sık sık yapılan değişikliklere rağmen günümüzde halen bir sorun olarak varlığını sürdürmektedir. Yılmaz ve Altinkurt tarafından yapılan “Öğretmen Adayların Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarına İlişkin Görüşleri” adlı çalışmasında da öğretmen adayların büyük bir kısmı, eğitim sistemimizin en önemli sorunlarından biri olarak merkezi sınavları göstermişler ve merkezi sınavların eğitim sistemimizdeki diğer konuları da önemli ölçüde etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu araştırmada katılımcılar daha çok merkezi sınavların öğrencilerin geleceğini iki-üç saatlik bir zaman dilimine sığdırması, ezberci eğitime yönlendirmesi, sadece akademik başarıyı ölçtüğü için sosyal ve bireysel gelişimi engellemesi, oyun çağındaki çocukların çocukluklarını yaşayamamalarına neden olması, fırsat eşitsizliğine neden olması, okulları etkisiz hale getirerek dershaneleri beslemesi gibi sorunlara vurgu yaptıkları görülmektedir (Yılmaz ve Altinkurt, 2011: 950). Burada da ifade edildiği üzere; insanların geleceğini birkaç saatle ya da birkaç sınavla belirlemek doğru bir yöntem değildir. Dolayısıyla mevcut sistemi avantaj ve dezavantajlarıyla birlikte ele alıp değerlendirmek, eğitim uzmanlarının katkılarıyla beyin fırtınası geliştirmek, gerekli araştırmaları yapmak ve kendi sosyal gerçeklerimize uygun yeni bir sistem oluşturulmalı, ancak bu sistemin temelleri sağlam bir zemine oturtulmalı sürekli değiştirilmemeli, sadece çağın gereklerine göre yeniliklere gidilmelidir. Öncelikle ilk

yapılması gereken okul öncesi eğitim zorunlu hale getirilmeli ve küçük yaşlarda tüm bireyler arasındaki eşitlik sağlanmalıdır. Eğitimde en önemli unsur yönlendirmedir. Dolayısıyla yönlendirme okul öncesinden başlamalı, her öğrenci bu kurumlarda bulunan psikolog, sosyolog ve rehber öğretmenler tarafından takip edilmeli ve elde edilen bilgiler öğrencilerin dosyalarına işlenmelidir. Bu işlem diğer kademelerde de devam etmeli, böylece öğrencilerin ilgi, yetenek ve becerileri tespit edilerek yedinci ya da sekizinci sınıfta mesleğe yönlendirmeye ağırlık verilmelidir. Ayrıca liselerdeki çeşitliliğe son verilmeli, liselerde üniversiteye hazırlayan genel liseler ve mesleki eğitime hazırlayan meslek liseleri olmak üzere ikili bir yapı oluşturulmalıdır. Ortaokul son sınıf öğrencileri ilgi, yetenek ve becerileri doğrultusunda bu liselerden birine yerleştirilmeli, böylece her bireyin her alanda az şey bilmesi yerine kendi alanında çok şey bilmesi, kendini bu alanda yetiştirmesi sağlanmalıdır. İlerleyen dönemlerde de lisede aldığı eğitim doğrultusunda kendi alanındaki bir üniversiteye yerleştirilmelidir. Bütün bunların yanı sıra ülke genelindeki bütün okullara eşit imkânlar sunulmalı, her bireyin başarıyı ilgi, yetenek ve zekâsı ile elde etmesi sağlanmalıdır. Böylece merkezi sınavların yapılmasına gerek kalmadığı gibi dershane ve özel okullara da ihtiyaç kalmayacak, halkı sömüren bu kurumlar kendiliğinden ortadan kalkacaktır. Burada dikkat edilmesi gereken bir başka konu ise, ülkemizdeki genç nüfusun fazlalığı ve bu nüfusun bütün eğitimini devletin tek başına karşılama imkânının olmamasıdır. Bu noktada ise eğitimde yerleşmeye gidilerek halkıyla, sivil toplum örgütleriyle vs. herkesin elini taşın altına koyması gerekmekte, özellikle ailelerin eğitimde aktif rol almaları sağlanmalıdır. Bütün bunları gerçekleştirmek için planlı ve istikrarlı eğitim politikalarının oluşturulması ve ciddi anlamda uygulanması gerekmektedir. Ancak bu şekilde eğitimde eşitliğin sağlanması mümkün olacaktır.

1.4.5. Eğitimde Fırsat Ve İmkân Eşitliği Sorunu

Eğitim, gerek toplumların kendi kültürlerini devam ettirebilmeleri gerekse toplumun sosyal, siyasal ve ekonomik gelişmelere uyum sağlayabilmesi için önemli bir araçtır. Bireylerin sosyalleşmesi, kültürel değerlerin gelecek nesillere aktarılması ve bireylere çağın gerektirdiği bilgi birikiminin verilmesi gibi birçok katkıları bulunan eğitimin çoğu zaman ihmal edilen ya da görmezden gelinen bir diğer katkısı da toplumdaki eşitsizlikleri azaltarak fırsat eşitliğini sağlamaktır. Ancak toplumda

eşitliği sağlaması gereken eğitimin özellikle son zamanlarda küreselleşmenin de etkisiyle kendisinin toplumdaki eşitsizliklerin yeniden üretimine katkı sağladığı görülmektedir. Dolayısıyla toplumdaki eşitsizliklerin azaltılabilmesi için öncelikle eğitimdeki eşitsizliklerin ortadan kaldırılması ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması gerekmektedir. Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasında da en önemli etken, sosyal devlettir. Dolayısıyla sosyal devletlerin eğitim faaliyetlerini planlarken fırsat eşitliği olgusu, üzerinde durulması gereken en önemli noktalardan birisidir. Bu bağlamda eğitimde fırsat eşitliği, “eğitsel kaynaklara ulaşabilmeyi ve / veya onlardan yararlanmayı belirtir. Yani herkesin sahip oldukları yeteneklerini hiçbir ayrıma ve engelle uğramadan en uygun biçimde geliştirmede eğitim hizmetlerinden eşit derecede yararlanma şansına sahip olmasıdır” (Tezcan, 1994: 109). Bu tanımdan anlaşılacağı üzere eğitim kurumları, tüm bireylere kendi ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkaracak, geliştirecek ölçüde kaliteli eğitim verdiği takdirde eğitimde fırsat eşitliği sağlanmış olacaktır. Eğitimde fırsat eşitliği sağlandığında da bireyin hayattaki başarısı önemli ölçüde yetenek ve zekâsına bağlı olacaktır. Ancak insanların hayattaki başarıları ülkemizde olduğu gibi sosyal sınıflara, ailenin sosyo-ekonomik durumuna, cinsiyetine göre belirleniyorsa bu durumda eğitimde fırsat eşitliğinden söz etmek mümkün değildir. Bireyin hayattaki başarısı üzerinde, ait olduğu sosyal sınıfın etkisi kaçınılmaz ve engellenemez bir gerçektir. Ancak eğitim kurumlarında her bireye eşit düzeyde ilgi ve yeteneklerini geliştirme imkânı verildiğinde fırsat eşitliğini olumsuz yönde etkileyen faktörler tamamen ortadan kaldırılmasa da en azından bireyin geleceği üzerindeki belirleyici etkisi önemli ölçüde azalacaktır.

Eğitimde fırsat eşitliği kavramının tanımlanması ve üzerinde tartışmaların yoğunlaşması, James Coleman’ın 1966 yılında “Eğitim Fırsatının Eşitliği” adında yayınladığı raporla başlamış, 1970 yılında Jenck ve arkadaşlarının “Eşitsizlik” adlı çalışmasıyla fırsat eşitliği tartışmaları daha da derinleşmiştir. Eğitimde fırsat eşitliği, bireyler arasında hiçbir ayırım yapılmadan herkesin kendi yetenek ve gizil güçlerini en uygun biçimde geliştirmede eğitim hizmetlerinden eşit olarak yararlanma şansına sahip olması şeklinde tanımlanması da bu tartışmalar sonucu ortaya çıkmıştır (Mete, 2009: 29). Teknolojinin çok hızlı bir şekilde geliştiği küreselleşen dünyada eğitimde fırsat eşitliğinin anlamlı olabilmesi için bireylerin eşit şartlarda hayat denilen yarışa katılması yönünde gayret gösterilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda Fidan’ın da belirttiği gibi eğitimde fırsat eşitliği kavramının anlamı aynı okula devam etmekten

ziyade; bütün öğrenciler için aynı kalitede okullar hazırlanmasına, aynı becerilere sahip kişilerin okula devam etmek için fırsata sahip olmasına, okullaşmaların etkililiğinde eşitliğin sağlanmasına ve tüm sosyal sınıfların çocuklar için akademik beceri ve gelişimi elde etmek adına fırsat sağlamaya dönüştüğünü söyleyebiliriz (Fidan, 1972: 67). Buradan da anlaşılacağı üzere aslında eğitimde fırsat eşitliği bütün çocukların aynı okula gitmesinin sağlanması değil, aksine kişisel yeteneklerine göre farklı okullarda, farklı programlarla eşit olanaklara sahip olarak geleceğine yön vermesi anlamına gelmektedir.

Ayrıca eğitimde fırsat eşitliğini dört şekilde tanımlamak da mümkündür. İlk tanımda, bir toplumda yaşayan bireylerin en asgari düzeyde eğitimden yararlanmasında eşit olmaları gerektiğinden bahsedilirken; ikinci tanımda, eğitimde fırsat eşitliğinin herkese en üst basamağa kadar öğrenim olanağı sağlamanın önemine vurgu yapılmaktadır. Üçüncü tanımda ise; her bireyin sahip olduğu yetenek ve gizil gücü en üst noktasına kadar geliştirebilme hakkı olduğu, son olarak da eğitimde fırsat eşitliğini, bir öğrenim basamağında öğrenci sayısının artırılması yani fırsat eşitliğinin genişletilmesi, o basamak da sayısal artışla birlikte verimin de artması en azından düşmemesi koşulu olarak tanımlanmaktadır (Mete, 2009: 31). Bu tanımlarda da belirtildiği gibi bir toplumda eğitimde nicelik kadar niteliğin artırılması da eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasında önemli rol oynamaktadır. Eğitimde fırsat eşitliğine dair yapılan bir diğer tanıma göre ise, “eğitim yoluyla kişilerin konumlarından gelen farklılıklardan bağımsız olarak, toplumsal sistemde hak ettikleri role ve konuma gelebilmeleri, o toplumda fırsat eşitliğinin sağlanması anlamına gelmektedir” (Yiğit, 1996:73). Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere, eğitimde eşitliğin sağlanması toplumda belirli ölçüde de olsa eşitliğin sağlanması demektir.

Bütün bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere eğitimde fırsat eşitliği, tüm bireylere eşit düzeyde kaliteli eğitim alma hakkı sunmaktır. Eğitim hakkı, bireyin en temel haklarından birisidir. Dolayısıyla bu hak, Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının 42. maddesinde şu şekilde ifade edilmektedir:

- Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz.
- Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir.
- Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılâpları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Bu esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılmaz.

- Eğitim ve öğretim hürriyeti, Anayasaya sadakat borcunu ortadan kaldırmaz.
- İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır.
- Özel ilk ve orta dereceli okulların bağlı olduğu esaslar, Devlet okulları ile erişilmek istenen seviyeye uygun olarak, kanunla düzenlenir.
- Devlet, maddî imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar. Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır.
- Eğitim ve öğretim kurumlarında sadece eğitim, öğretim, araştırma ve inceleme ile ilgili faaliyetler yürütülür. Bu faaliyetler her ne suretle olursa olsun engellenemez.
- Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilmez. Eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller ile yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okulların tâbi olacağı esaslar kanunla düzenlenir. Milletlerarası antlaşma hükümleri saklıdır. (Tanman, 2008: 23)

Anayasamızda da ifade edildiği gibi devlet, bütün bireylerin eşit düzeyde eğitim alma isteğini yerine getirmek durumundadır. Aynı şekilde eğitimde fırsat eşitliğinin Milli Eğitim Temel Kanunu'nda da yer aldığı görülmektedir. Bu kanunda fırsat eşitliği ilkesi kapsamında;

Eğitimde kadın erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanması, maddî imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımların yapılması, özel eğitime korunmaya muhtaç çocuklar yetiştirmek için özel tedbirlerin alınması. (Tanman, 2008: 24)

gibi ifadelerin yer aldığı görülmektedir. Bireylerin eğitim hakkı ulusal yasalarla korunduğu gibi aynı zamanda uluslararası yasalarla da korunmaktadır. Bu bağlamda İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nin 26. maddesinde “Herkesin eğitim hakkı vardır. Eğitim hiç olmazsa temel eğitim evrelerinde parasızdır. Temel eğitim zorunludur. Mesleki ve teknik eğitimden herkes yararlanabilmelidir. Yükseköğrenim yeteneklerine göre herkese açık olmalıdır” (Tanman, 2008: 20) diyerek eğitimde fırsat eşitliği kavramına yer verilmiştir. Ayrıca Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 28. ve 29. maddeleriyle Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nin 2. maddesinde de eğitimde fırsat eşitliğine yer verilmiş ve bu maddelerde eğitim hakkı

ve eşitliğinden devletlerin eğitim alanında üzerine düşen sorumluluklardan ve eğitim sistemlerinin nasıl şekillenmesi gerektiğinden bahsedilmiştir.

Görüldüğü gibi eğitimde fırsat eşitliği birçok yasal düzenlemelerle koruma altına alınmış ve bu eşitliğin sağlanmasından da devletler sorumlu tutulmuştur. Bütün bunlara rağmen eğitimde fırsat eşitliği, diğer ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de eğitim sorunlarının başında gelmektedir. Ülkemizde eğitim sisteminin en önemli sorunlarından biri olan eğitimde fırsat eşitliğini engelleyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörler, Dünya Bankası tarafından Şubat 2010'da yayımlanan "Türkiye: Gelecek nesiller için fırsatların çoğalması, yaşam fırsatları" başlıklı raporunda da yer almış ve bu raporda Türkiye'deki eşitsizliğin ciddi boyutlarda olduğu vurgulanmıştır. Bu bağlamda Dünya Bankası Raporu'nun Türkiye'de fırsat eşitliğinin içinde bulunduğu durum için öne çıkardığı tespitler şunlardır:

- Çocukların yaşam fırsatlarında eşitsizlik vardır. Çünkü Türkiye'de insanların yaşam fırsatları arasında büyük farklılıklar bulunmaktadır.
- Fırsatların başarıya dönüşmesi kişinin kendi inisiyatifine, çabasına bazen de şansına bağlıdır. Ancak Türkiye'de bir bireyin kesinlikle değiştiremeyeceği faktörlerce belirlenmektedir. Buna göre aile, doğum yeri, anne-babanın eğitim durumu, ekonomik durumu, ailede konuşulan dil veya kişinin cinsiyeti gibi değişkenler. Koşullar kişinin kendi tercihleri ve çabalarından tamamen bağımsızdır.
- Türkiye'de fırsatları belirleyen en önemli koşullar doğum yeri ve ebeveyn eğitimidir. Bu iki koşul Türkiye'de hane halklarının varlık dağılımı ile ilişkili fırsat eşitsizliğinin üçte ikisine denk düşer.
- Türkiye'de 15 yaş grubu çocukların eğitim başarısızlıklarına bakıldığında (2006 PISA sonuçları ile ölçüldüğü üzere) koşullar ile sonuçlar arasında güçlü bir ilişki ortaya çıkmaktadır.
- Varlık dağılımında olduğu gibi gençlerin yetiştikleri ailelerin sosyo-ekonomik yapıları, fırsat eşitsizliklerinin büyük bir kısmının altında yatan faktördür.
- Mekânsal değişkenler daha ziyade kırsal/kentsel ayrımında olduğu gibi önemini korumakta, bu da kaliteli eğitime ulaşma konusundaki eşitsizliklere işaret etmektedir.
- Okullaşmanın kilit belirleyicilerinden olan cinsiyet ile başarı arasında önemli bir bağıntı bulunmamaktadır; yani kızlar eğitime devam edebildiklerinde, başarı testlerinde erkekler ile benzer hatta daha yüksek performans göstermektedir.
- Bugünkü sosyo-ekonomik yaşam ile Türk toplumunun elli yıl önceki durumu karşılaştırıldığında kentsel ve kırsal yaşam ile geçim imkanları açısından büyük dönüşümler yaşanmıştır. Bu dönüşüme rağmen büyük baba ve büyük annelerin yaklaşık elli yıl önce aldıkları eğitim düzeyi ile ölçülen sosyo-ekonomik

durumu ile torunlarının refahları ve yaşam fırsatları arasında güçlü bir bağ gözlenmektedir.

- Raporda nesiller arası fırsat profili açısından mekânsal ve eğitimsel özelliklere göre iki grup belirlenmiştir: Nesiller Arası Düşük Fırsat Grubu (NADEG) ve Nesiller Arası Yüksek Fırsat Grubu (NAYEG).
- Nesiller arası fırsat grupları günümüz çocuklarının refahı ile yakından ilgilidir. En çarpıcı sonuç 2004 yılında çocuk yoksulluğu ile nesiller arası fırsat grupları arasındaki yakın ilişkidir. Söz konusu yılda NADFG'deki çocuk yoksulluğu oranı %78 idi; bu oran çocuk yoksulluğu oranının yaklaşık %5 olduğu NAYFG grubundan neredeyse 20 kat fazladır.
- NADFG grubundaki çocukların dörtte birinden fazlası yetersiz beslenmenin uzun vadeli etkilerini ölçen bir gösterge olan büyüme geriliği belirtileri göstermiştir. Buna karşılık NAYGF grubundaki çocukların %80'inden fazlasında çocuk gelişimi sürecinde zeka geriliğinin ilk sebeplerinden biri olan iyot eksikliği görülürken, NAYFG grubundaki bu eksikliğin görülme oranı %20'dir.
- Büyüme geriliği ve iyot eksikliği, çocukların bilişsel gelişim potansiyeline tam olarak ulaşmalarını engelleyen önemli akut risk faktörleri arasındadır. Dolayısıyla bu faktör fırsat eşitsizliğinin nesilden nesile intikal ettiğini ve bugün Türkiye'de dezavantajlı çocukların gelişim potansiyelini ciddi ölçüde etkilediğini gösterir.
- Fırsatların nesilden nesile geçişinden özellikle kızların etkilendiği görülmektedir. Nesiller Arası Düşük Fırsat Grubu'nda küçük kızların erken yetersiz beslenme belirtileri gösterme olasılığı erkeklere göre çok daha yüksektir: Kızların büyüme geriliği oranları %30'un üzerindedir. Bu oran erkek kardeşlerinin büyüme geriliği oranlarından (%23) üçte bir oranın da daha yüksektir.
- Çocuk gelişim örüntüleri cinsiyete göre farklılık göstermeye devam etmektedir. Şöyle ki; NADFG fırsat grubunda 7-15 yaş arası kızların okula gitme oranı %68 iken, bu oran erkekler arasında neredeyse %90'dır. (DB, 2010: 16-18)

Bu rapordan da anlaşılacağı üzere ülkemizde eğitimde fırsat eşitliğini engelleyen faktörler olarak ekonomik, coğrafi, toplumsal, eğitim girdileri ve toplumsal sınıflar gibi sorunların ön plana çıktığı görülmektedir.

Eğitimle ekonomik gelir arasında karşılıklı bir ilişkinin bulunması eğitimde fırsat eşitliğini engelleyen en önemli sorunlardan birinin ekonomik sorunlar olduğunu göstermektedir. Genellikle eğitim, ekonomik gelire ulaşmak için bir araç olarak görülmekte, aynı zamanda günümüz şartlarında eğitime ulaşmak için de ekonomik gelire ihtiyaç vardır. Bu nedenle eğitime yapılan yatırım, eğitimin kalitesini belirlemektedir. Dolayısıyla “ailenin gelir düzeyi eğitim hizmetlerinden yararlanma imkânını farklılaşmaktadır” (Ünal, 1996: 264). Çünkü, çocuk ailenin

ekonomik imkanı ölçüsünde eğitim alabilmektedir. Ailenin ekonomik durumu yeterli ise çocuk eğitim olanaklarından daha çabuk ve sorunsuz bir şekilde faydalanabilmekte ve geleceğine rahatlıkla yön verebilmektedir. Ancak maddi anlamda sıkıntılar varsa çocuk diğerlerine göre daha dezavantajlı konumda olacaktır. Ayrıca günümüzde ailenin gelir durumu ile sahip olduğu çocuk sayısı arasında da ters bir orantı söz konusudur. Buna bağlı olarak gelir ne kadar düşükse, doğurganlık oranı da o kadar yüksek olabilmektedir. Bu nedenle de okul çağındaki çocukların büyük bir çoğunluğunun az gelirli ailelerde toplandığı görülmektedir. Bunun yanı sıra tek bir çocuğunu dahi okutamayacak durumda olan ailelerde çocuğun para kazanmak için okulu bırakma ihtimali de çok yüksektir (Tezcan, 1997: 99). Görüldüğü gibi gelir düştükçe ailedeki çocuk sayısı artmakta ve dolayısıyla çocuk başına düşen gelir azaldığı için çocukların aldıkları eğitimin kalitesi düşmektedir. Hatta maddi imkânsızlıklar içinde olan bu ailelerin çocukları çalışmak zorunda olduğu için okula bile gidememekte, dolayısıyla bu durum eğitimde fırsat eşitliğini bozan en önemli faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

Geçimlerini sağlayabilecek düzenli ve yüksek gelire, dolayısıyla da iyi bir hayat standardına sahip olan ailelerin çocukları, geliri olmayan ya da geliri az olan yoksul ailelerin çocuklarına göre daha avantajlı konumdadırlar. Ayrıca yoksul ailelerin çocukları doğuştan itibaren fiziksel, sosyal ve bilişsel açıdan gelişimleri risk altındadır. Yeterince beslenmenin söz konusu olmadığı bu tür ailelerde çocukların algılama fonksiyonlarında ve öğrenme kapasitelerinde azalma olduğu, hatta bu çocukların sınavlarda düşük puan aldıkları, dolayısıyla da okul başarılarının düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca dil gelişimi açısından da sıkıntılı oldukları bilinmektedir. Dolayısıyla yoksulluk çocukların hem geleceğini hem de gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir (Şen, 2004: 163). Görüldüğü gibi ekonomik gelir çocuğun hem gelişimini hem de eğitimin kalitesini ve eğitim alma süresini farklı yönlerden etkilemektedir. Dolayısıyla yüksek gelire sahip olan aileler, çocuklarını geleceğe hazırlamak için hem daha uzun süreli eğitim aldirmakta hem de daha fazla harcama yapmaktadır. Ancak düşük gelire sahip olan aileler ise daha az harcama yapmak için çocuklarını kısa yoldan meslek sahibi yapmaya çalışmaktadırlar. Meslek liselerindeki öğrencilerin büyük çoğunluğunun ailelerin dar gelirli olması bunun en iyi kanıtıdır. Gürel ve Kartal'ın yapmış oldukları "Türkiye'de Eğitime Erişimin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi" adlı çalışmada da ailelerin ekonomik gelirlerine

göre eğitime yaptıkları harcamaların değiştiği görülmektedir. 2011 ve 2012 yıllarında Türkiye’de ailelerin gelir gruplarına göre eğitim harcamalarını ortaya koyan bu araştırmaya göre, 2011 yılında en yoksul ailelerin eğitim harcamalarının %3,3 oranında, maddi açıdan en iyi durumda olan ailelerin ise %62,3 olduğu tespit edilmiştir. Yine 2012 yılında ise en yoksul ailelerin eğitim harcamalarının %2,3, maddi durumu iyi olanların ise %66,8 oranında olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, Türkiye’de 2012 yılına ait eğitim harcamalarının 2011 yılına ait eğitim harcamalarına göre daha dengesiz şekilde dağıldığı görülmektedir. 2011 yılında maddi geliri en iyi olan ailelerin eğitim harcamaları, maddi durumu en kötü olan ailelerin eğitim harcamalarının yaklaşık 18,9 katı iken 2012 yılında bu oranın 29 katına çıktığı görülmektedir (Gürel ve Kartal, 2015: 605). Buradan da anlaşılacağı üzere ülkemizde farklı gelire sahip olan ailelerin eğitim harcamaları da birbirinden oldukça farklı olmakta ve bu fark gün geçtikçe daha çok artmaktadır. Bu durum ise maddi durumu iyi olan ailelerin çocuklarına özel okul, dersane, özel ders gibi imkânları daha fazla sunduklarını, dolayısıyla bu ailelerin gelir durumunun eğitim harcamalarını arttırdığını göstermektedir. Doğal olarak bu durumda eğitimde fırsat eşitliğini önemli ölçüde etkilemektedir. Ülkemizde ailelerin gelir durumlarını bölgesel bazda ele aldığımızda 2013 yılı TÜİK verilerine göre, “Marmara Bölgesi’nde yaşayan en zengin grupla, Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde yaşayan en yoksul grup arasındaki gelir farkının 19,3 kat olduğu görülmektedir. Türkiye’de nüfusun %15’i yoksulluk sınırı altında kalırken, sürekli yoksulluk riski altında bulunanların oranı ise %13 olarak belirlenmiştir” (TÜİK, 2013). Bu durum ülkemizde hem toplumsal hem de eğitimde fırsat eşitsizliğinin ne denli yüksek olduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

Eğitimde fırsat eşitliğini sadece ailelerin gelirlerinden ayırdıkları pay değil, aynı zamanda devlet organlarının da eğitim hizmetleri için ayırdıkları payda önemli ölçüde etkilemektedir. Eğitim hizmetlerine ayrılan payın genel bütçe içindeki yeri devletin ekonomik yerine bağlı olarak değişmektedir. Dolayısıyla eğitim bütçesi için ayrılan pay ne kadar fazlaysa eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması da o ölçüde kolay olmaktadır (Mete, 2009: 38). Devletin eğitim için ayırdığı bütçe, eğitimde fırsat eşitliği anlamında daha çok dar gelirli ailelerin çocuklarını etkilemektedir. Çünkü, bu çocukların aileleri eğitime daha az pay ayırdığı için bu çocukların eğitim hizmetlerine ulaşması daha çok devlete bağlıdır. Ülkemizde geçmişten günümüze

devletin eğitime ayırdığı payın yeterli olmadığı, dolayısıyla da bu durumun eğitimde fırsat eşitliğini olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. Bu durum 6. Beş Yıllık Kalkınma Planı'na da yansımış ve planda eğitimin her kademesinde kalitenin yükseltilmesi, imkân ve fırsat eşitliğinin sağlanması için eğitimin finansman kaynaklarının artırılması ve çeşitlendirilmesi eğitimde esas amaç olarak belirlenmiştir (DPT: 1990: 293-343). Ülkemizde hemen hemen bütün kalkınma planlarında eğitime ayrılan payın yüksek olması gerektiği üzerinde durulmuş, ancak buna rağmen halen bu payın istenilen seviyede olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda 2014 MEB bütçesine bakıldığında; 2014 yılında Milli Eğitim için ayrılan kamu bütçesinin 55 Milyar 724 Milyon 817 Bin 610 Türk Lirası olduğu görülmektedir. Bu bütçenin yaklaşık %68'ni personel giderleri oluşturmaktadır. Bununla birlikte 2013 yılına nazaran 2014 yılında Milli Eğitim için ayrılan bütçe payında yaklaşık %17'lik bir artış olduğu görülmektedir. Aynı artış, GSYH oranlarında da yaşanmıştır. Bu oranlarda 1997 yılına göre 2014 yılında iki kat bir artış yaşandığı gözlemlenmektedir. Ayrıca OECD (2013)'ya göre yükseköğretim dışında kalan eğitime kamu harcamalarında Türkiye OECD ve Avrupa Birliği ortalamasının gerisinde kaldığı görülmektedir. 2010 yılında kamu eğitim harcamalarının yükseköğretim hariç GSYH'ya oranı OECD ve AB'de %3,7'dir. Bu bağlamda Türkiye'nin OECD ortalamasına yaklaştığı, ancak halen ortalamayı yakalamadığı görülmektedir (Coşkun, 2014: 49-50). Buradan da anlaşılacağı üzere ülkemizde eğitime yapılan harcamaların son yıllarda artırılması için bir takım çabaların söz konusu olduğu görülmektedir. Ancak bu harcamaların yeterli olmadığı, dolayısıyla da bu durumun eğitimde fırsat eşitliğini olumsuz yönde etkilediğini söylemek mümkündür.

Ayrıca ülkemizde eğitime yapılan harcamaların yetersiz olması okul öncesi eğitim boyutunda da kendini göstermekte ve çocuklar küçük yaşta eğitimde fırsat eşitsizliğine maruz kalmaktadır. “Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı (EÇEB) dönemi bireyin en hızlı geliştiği 0-6 yaş arası dönemdir. Fiziksel, ruhsal, sosyal ve zihinsel gelişimin önemli bir bölümü 0-4 yaş arasında tamamlanır. Bu süreçte alınacak nitelikli okul öncesi eğitim, bireyin sonraki eğitsel yaşamında ve sonrasında ömür boyu olumlu bir etkiye sahiptir” (ERG, 2010: 46). Ancak ülkemizde bu dönemdeki çocukların hepsinin okul öncesi eğitime gitme şansının olmadığı görülmektedir. Ülkemizde zaten düşük olan okul öncesi okullaşma oranının 12 yıllık

kesintili zorunlu eğitim ile birlikte ilkokul yaşının erkene çekilmesiyle daha da azaldığı bilinmektedir. MEB tarafından paylaşılan verilerde bu durumu kanıtlar niteliktedir. MEB'in paylaştığı verilere göre, "2013-2014 dönemi okullaşma oranında 3-5 yaş grubunda %30,93'den %28,03'e; 4-5 yaş grubunda %44,04'den %37,94; 5 yaş grubunda %55,35'den %43,49'a düşüşler izlenmektedir" (MEB, 2014: 1). Bu düşüşler üzerinde ilkokul yaşının erkene çekilmesinin yanı sıra ülkemizde halen okul öncesi eğitimin ücretli olmasının da büyük etkisi vardır. Bu durum ise devletin eğitime yaptığı harcamaların yetersizliğinden dolayı çocukların küçük yaştan itibaren eğitimde fırsat eşitsizliğiyle yüzleştiğini göstermektedir.

Bütün bunların yanı sıra ailenin yoksul olması, çocukların okula kayıt, eğitime erişim ve devamlılığı da en önemli etmen olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu konuyla ilgili olarak Milli Eğitim Temel Kanunu'nun ikinci bölümünde 8. maddede de, "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" ifadesi yer almaktadır. Bu ifadenin de eğitimde fırsat eşitliği açısından sorunlu olduğu görülmektedir. Şöyle ki, bu ifadeyle ekonomik açıdan yetersiz ailelerin çocuklarına maddi destek sağlanması başarılı olma şartına bağlanmıştır. Oysaki, yetersiz ev kaynaklarına sahip olması, ailenin eğitime bakış açısı, yaşadığı ortamın uygun olmaması gibi nedenlerden dolayı çocuğun başarısız olma ihtimali yüksektir. Dolayısıyla yapılacak yardımın başarıya bağlanması da eğitimde fırsat eşitliğini engelleyen bir etmen olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı zamanda Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nın sosyal yardım politikası kapsamında yaptığı eğitim yardımları da eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasında yetersizdir. Bu politikaya göre, yardımlar sadece nüfusun en yoksul %6'lık kesiminde yer alanlara sağladığı aylık ödeme miktarları ilköğretime devam eden kız öğrenciler için 40 TL, erkek öğrenciler için 35 TL; ortaöğretime devam eden kız öğrencilere 60 TL, erkek öğrencilere 50 TL'dir (www.sosyalyardimlar.gov.tr). Görüldüğü gibi yoksul ailelerin çocuklarına yapılan yardımlar çok yetersizdir. Dolayısıyla bu çocukların eğitime ulaşmaları zor olmakta, bu durum ise eşitlik sağlamak bir yana eşitsizlik üretmektedir. Bu bağlamda devletin kendi koyduğu yasalarda bile eğitimde fırsat eşitliğini engellediğini söylemek mümkündür.

Ekonomik faktörler açısından Türkiye’de eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak adına 2003-2013 yılları arasında yapılan uygulamalara baktığımızda; Ücretsiz ders kitaplarının dağıtılması, Milli Eğitim için ayrılan bütçenin arttırılması, şartlı nakit transferi, öğrencilere burs ve kredi olanaklarının sağlanması en dikkat çeken uygulamalar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Eğitimde fırsat eşitliğini etkileyen faktörlerden biri de coğrafi faktörlerdir. Ülkelerin siyasi yapılanmasına göre oluşturdukları köy-kent şeklindeki yerleşim birimleri arasındaki farklılıklar, eğitimde fırsat eşitliğini engelleyen en önemli etkenlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Ülkemizde devletin eğitime kısıtlı bütçe ayırması özellikle bazı kentlerin ilçeleri ile köylerde yaşayanların eğitim imkânlarından faydalanmasını olumsuz yönde etkilemektedir. Özellikle kırsal kesimde var olan yapı ve yaşam mücadelelerinde eğitimin ön planda olmaması eğitimde fırsat eşitliğini engelleyen en önemli etmenlerdir. Bunların yanı sıra kırsal alanlarda kız çocuklarının okula devamsızlığının fazla olması ya da daha kısa süre eğitim alması, öğretmen yetersizliği ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısının fazla olması, ailelerin yetersiz gelire sahip olması ve çocuğun tarım işçisi olarak kullanılması, okullarda yeterli kaynakların bulunmaması da eğitim eşitsizliğini arttıran öğeler olarak karşımıza çıkmaktadır (Tezcan, 1997: 101). Aslında kırsal alanlarda tüm bu eğitimde fırsat eşitsizliğini artıran öğeler, başta ekonomik faktörler olmak üzere yeryüzü şekilleri ve iklim nedeni ile dağınık yerleşmenin olması nedeniyle devletin buralara hizmet vermesinde zorlanmasından kaynaklanmaktadır. Ancak son zamanlarda buralardaki eğitim imkânı eksikliği taşınmalı eğitim ya da yatılı ilköğretim bölge okulları aracılığıyla giderilmeye çalışılmaktadır. Ayrıca kır-kent ayrımının yanı sıra ülkemizde eğitimde fırsat eşitliğinin önündeki bir diğer engel de bölgesel farklılıklardır. Gelişmiş bölgelerde bireyler eğitime daha rahat ulaşabilirken geri kalmış bölgelerde bu eşitsizlik kendini daha fazla göstermektedir. Bu bağlamda Gürel ve Kartal tarafından yapılan “Türkiye’de Eğitime Erişimin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı araştırmaya baktığımızda ülkemizde eğitimde fırsat eşitliği açısından bölgeler ve iller arasındaki farklar daha net bir şekilde ortaya çıkmaktadır. 2012-2013 öğretim yılında yapılan bu araştırmada; bölgeler arasında eğitim alanında yaşanan farklılıkları daha iyi görebilmek açısından 2012-2013 öğretim yılında Türkiye genelinde ve İBBS (İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırması) 1. düzey bölgelerde eğitim kademelerinde okul, şube ve öğretmen

başına düşen öğrenci sayıları verilmiştir. Buna göre; Türkiye’de 2012-2013 öğretim yılında, bir okul başına düşen öğrenci sayısı ilkokulda 192, ortaokulda 306 ve ortaöğretimde 382’dir. Aynı öğretim yılında bir şubeye düşen öğrenci sayısı ilkokulda 22, ortaokulda 27 ve ortaöğretimde 23’dür. Yine aynı öğretim yılına baktığımızda bir öğretmene düşen öğrenci sayısı ilkokulda 20, ortaokulda 19 ve ortaöğretimde ise 16’dır.

İBBS 1. düzey bölgelere bakıldığında ise 2012-2013 öğretim yılında ilkokulda bir okula düşen öğrenci sayısının en düşük olduğu bölge Kuzeydoğu Anadolu (okul başına 88), en yüksek olduğu bölge İstanbul (okul başına 608) bölgesidir. Ortaokul kademesine bakıldığında ise bir okula düşen öğrenci sayısının en düşük olduğu bölge Doğu Karadeniz (okul başına 198), en yüksek olduğu bölge yine İstanbul (okul başına 560) bölgesidir. Son olarak ortaöğretim kademesinde bir okula düşen öğrenci sayısının en düşük olduğu bölge Batı Marmara (okul başına 284), en yüksek olduğu bölge tekrar İstanbul (okul başına 530) bölgesidir. Araştırmada yer alan şube başına düşen öğrenci sayısına baktığımızda; 2012-2013 öğretim yılında ilkokulda İstanbul şube başına 31 öğrenci ile en fazla, Kuzeydoğu Anadolu 16 öğrenci ile şube başına düşen en az öğrenci sayısına sahip bölgelerdir. Ayrıca Güneydoğu Anadolu bölgesi hem ortaokul (32 öğrenci) hem de ortaöğretimde (27 öğrenci) şube başına en fazla öğrencinin düştüğü bölgedir. Şube başına düşen öğrenci sayısının ortaokul (16 öğrenci) ve ortaöğretimde (22 öğrenci) en düşük olduğu bölge Doğu Karadeniz’dir. Araştırmaya göre; 2012-2013 öğretim yılında ilkokulda öğretmen başına düşen öğrenci sayısının en yüksek olduğu bölge İstanbul (öğretmen başına 25 öğrenci) iken, en düşük olduğu bölgelerin Ege, Batı Karadeniz ve Doğu Karadeniz bölgeleri (öğretmen başına 16 öğrenci) olduğu görülmektedir. Ortaokulda öğretmen başına düşen öğrenci sayısının en yüksek İstanbul (öğretmen başına 25 öğrenci), en düşük Doğu Karadeniz bölgesinde (öğretmen başına 14 öğrenci) ve ortaöğretimde ise en yüksek Güneydoğu Anadolu (öğretmen başına 21 öğrenci), en düşük Doğu Karadeniz bölgesinde (öğretmen başına 13 öğrenci) olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmadan elde edilen verilere göre bölgelerin eğitim olanakları bakımından farklı yapılar sergilediği görülmektedir. Özellikle İstanbul kalabalık öğrenci mevcutlarıyla okul, şube ve öğretmen sayıları bakımından Türkiye ortalamasının çok üzerindedir. Güneydoğu Anadolu bölgesinde son yıllarda yapılan okullar ile bölge ilkokul ve ortaokul sayısı bakımından Türkiye ortalamasına

yaklaştırılsa da ortaöğretimde hala bazı sorunların olduğu görölmektedir. Bölge ortaöğretimde okul başına düşen 511 öğrenci sayısı ile okul başına düşen öğrenci sayısı 382 olan Türkiye ortalamasından oldukça yüksektir. Ayrıca Güneydoğu Anadolu Bölgesi, öğretmen başına düşen öğrenci sayıları bakımından da her eğitim kademesinde Türkiye ortalamalarının üzerinde yer almaktadır. Diğer taraftan Doğu Karadeniz bölgesinin söz konusu eğitim olanakları bakımından diğer bölgelere göre oldukça iyi bir ortalamaya sahip olduğu da görölmektedir.

Bölgeler arasında eğitim olanakları bakımından farklılıklar olduğu gibi aynı bölge içerisinde yer alan iller arasında da farklılıklar olduğu görölmektedir. Dolayısıyla bu araştırmaya göre; ilkokulda en düşük okullaşma oranına sahip olan üç il sırasıyla Çankırı, Tokat ve Gümüşhane iken; en yüksek okullaşma oranları ise Zonguldak, Artvin ve Samsun da görölmektedir. En yüksek erkek öğrenci okullaşma oranının Güneydoğu Anadolu bölgesinde yer alan Mardin ilinde (99,9) olması dikkat çekici bir bulgudur. Bununla beraber toplam, erkek ve kız öğrenci okullaşma oranlarının yüksek olduğu illerin arasında Doğu Karadeniz Bölgesi'nde yer alan Artvin ve Samsun da bulunmaktadır. Ayrıca ortaokul kademesinde Iğdır, Kocaeli ve Adana en düşük okullaşma oranına sahip üç il olarak karşımıza çıkmaktadır. Yine ortaokul kademesinde Trabzon, Bitlis ve Manisa en yüksek okullaşma oranına sahiptir. Ortaokul kız öğrenci okullaşma oranlarına bakıldığında Bitlis ili %97.8 oranıyla ikinci sırada bulunmaktadır. Bitlis ili Doğu Anadolu bölgesinde yer aldığından bu durum dikkat çekici bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Görüldüğü üzere Gümüşhane, Zonguldak, Artvin ve Samsun, Karadeniz bölgesinde yer alan iller olmalarına rağmen çok farklı okullaşma oranlarına sahiptir. Ortaöğretim okullaşma oranları incelendiğinde Adana, Sinop ve Gaziantep'in en düşük okullaşma oranlarına; Kırklareli, Afyon ve Kilis'in ise en yüksek okullaşma oranlarına sahip olduğu görölmektedir. Ortaöğretim kademesinde kız öğrencilerin okullaşma oranları ile erkek öğrencilerin okullaşma oranları arasında oldukça büyük bir fark olduğu dikkat çekmektedir. Gaziantep ve Kilis aynı bölgenin sınırları içinde birbirine çok yakın iki il olmasına rağmen okullaşma oranları oldukça farklıdır (Gürel ve Kartal, 2015: 601-605). Bu araştırmanın sonuçlarında da anlaşılaacağı üzere; İstanbul gibi bazı büyük şehirlerde yoğun göçle birlikte artan nüfusa bağlı olarak okul, derslik ve öğretmen sayılarının yetersiz kaldığı görölmektedir. Dolayısıyla buralarda okul, derslik ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısının yüksek olduğu görölmektedir.

Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde bu oranların yüksek olmasında ise; son yıllarda bu konuda bir takım yatırımlar yapılsa da bu yatırımların yetersiz olmasının ve bu bölgede aile planlamasına yeterince önem verilmemesinin etkisi olduğunu söyleyebiliriz. Bu durum ise daha az öğrenciyle eğitim yapan diğer bölge ve illerde daha sağlıklı bir ortamda eğitim-öğretim faaliyetleri sürdürülürken, bu tür yerlerde eğitim-öğretimin aksamasına neden olmaktadır. Dolayısıyla bu durum da eğitimde fırsat ve imkân eşitsizliğini ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamda bu bölgelerdeki eğitimde fırsat eşitsizliğinden kaynaklı sorunların ortadan kaldırılabilmesi için; bu bölgelerde okul ve derslik sayılarının arttırılmasına hız verilmesi ve öğretmen sayılarının arttırılması gerektiğini söyleyebiliriz. Ayrıca özellikle Güneydoğu Anadolu Bölgesi gibi geri kalmış bölgelerimizde aile planlaması gibi uygulamaların daha fazla ön plana çıkarılması gerekmektedir.

Coğrafi faktörler açısından ülkemizde eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak adına en dikkat çeken uygulamalar yatılı bölge ilköğretim okulu (YİBO) ve pansiyonlu ilköğretim okulu (PİYO) uygulaması ile taşınalı eğitimdir.

Eğitimde fırsat eşitliğini olumsuz yönde etkileyen diğer bir faktörde toplumsal etmenlerdir. Ülkemizde toplumsal anlamda eğitimde fırsat eşitliğini engelleyen faktörler arasında cinsiyet, nüfus ve dil etmeni ön plana çıkmaktadır.

Bütün ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de eğitimde fırsat eşitliğini etkileyen en önemli faktörlerden biri de cinsiyet ayrımcılığıdır. “Genel anlamda hemen hemen bütün ülkelerde, ülkelerin toplumsal ve ekonomik düzenine ve düzeyine göre kadın ve erkek arasında eğitimsel eşitsizlikler bulunmaktadır” (Mete, 2009: 41). Özellikle son yıllarda toplumsal ve ekonomik anlamda bir çok gelişmelerin olduğu, bu bağlamda köyden kente göçlerin arttığı ve eğitim olanaklarının yaygınlaştığı görülmektedir. Ancak bütün bunlara rağmen özellikle kırsal kesimde kızların eğitim oranlarının düşük olduğu görülmektedir. Bunda da ülkemizde başta dinsel yapıdan kaynaklanan etmenler, gelenek ve görenekler, kız çocuklarının ev işleri ve tarımsal faaliyetlerde kullanılması önemli derecede etkili olmaktadır. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2004 yılında başlatmış olduğu “Haydi Kızlar Okula Kampanyası” çalışma raporunda, Türkiye’de kızların okula gönderilmemesinin nedenleri şu şekilde ifade edilmektedir:

- Ailelerin içinde bulunduğu maddi zorluklar,

- Yakın çevrede okulun olmaması,
- Anne babanın eğitim seviyesinin düşük olması ve eğitime önem verilmemesi,
- Okul ve derslik açığı,
- Bölgede YİBO ve PİO'ların olmayışı ya da var olanların koşullarının uygun olmayışı,
- Bazı illerde ağır kış koşulları nedeni ile taşınmalı sistemin olmayışı,
- Ailelerin ergenlik çağındaki kızlarını taşınmalı sistemle okula gönderme konusundaki gönülsüzlüğü,
- 'Kızlar okuyup ne olacak?', "Evlenince kocası nasıl olsa ona bakar." Gibi düşünceler ve önyargılar,
- Olumlu örneklerin azlığı,
- Kardeşlerine bakma ve ev işlerine yardım etme beklentisi,
- Çocuk işçiliğinin yaygın olması gibi nedenlerle okula gönderilmemektedir. (Mete, 2009: 41-42)

Bu raporda da ifade edildiği üzere kızların eğitime erişiminde bir takım sıkıntıların olduğu görülmektedir. Ancak son zamanlarda özellikle 12 yıllık kesintili zorunlu eğitimle birlikte kız çocuklarının okullaşma oranlarının giderek arttığı görülse de üst eğitim kademelerine doğru çıkıldıkça bu oranın istenilen düzeyde olmadığı da bir gerçektir. Gürel ve Kartal tarafından yapılan "Türkiye'de Eğitime Erişimin Bazı Değişkenlerine Göre İncelenmesi" adlı araştırmada bu durumu kanıtlar niteliktedir. Bu araştırmaya göre; ilköğretimde okullaşma oranının 2007-2008 öğretim yılında % 97.4, 2008-2009 öğretim yılında % 96.5, 2009-2010 öğretim yılında % 98.2, 2010-2011 öğretim yılında % 98.4 ve 2011-2012 öğretim yılında ise % 98.7 olduğu görülmektedir. Buna göre ilköğretimde okullaşma oranının 2008-2009 yılları hariç devamlı bir artış gösterdiğini söylemek mümkündür. İlköğretimde erkek öğrencilerin okullaşma oranının 2007-2008 öğretim yılında % 98.5, 2008-2009 öğretim yılında % 97, 2009-2010 öğretim yılında % 98.5, 2010-2011 öğretim yılında % 98.6 ve 2011-2012 öğretim yılında ise % 98.8 olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerde aynı öğretim yılları için sırasıyla bu oran % 96.1, %96.0, %97.8, %98.2 ve % 98.6'dır. Bu durumda ilköğretimde hem erkek hem de kız okullaşma oranlarının 2008-2009 öğretim yılında bir düşüş göstermesine rağmen diğer yıllarda devamlı olarak arttığı görülmektedir. Ancak aynı öğretim yılındaki erkek ve kız okullaşma oranlarına bakıldığında erkek okullaşma oranlarının her öğretim yılında kız okullaşma oranlarından daha fazla olduğu da bir gerçektir. Bu durumda erkeklerin okullaşma oranlarının kızların okullaşma oranlarından daha iyi olduğu görülmekte, bu durum da kızların dezavantajlı durumunun devam ettiği göstermektedir.

Ayrıca 2012-2013 öğretim yılından itibaren 4+4+4 eğitim sisteminin ülkemizde uygulanmaya başlamasıyla birlikte ilköğretimin ilköğretim ve ortaokul olarak ayrıldığı görülmektedir. Bu durumda; ilköğretimde okullaşma oranının toplamda %98.9, erkeklerde %98.8 ve kızlarda %98.9 olduğu görülmüştür. Bu yıl itibarıyla ilk kez kızların erkeklerden daha fazla okullaşma oranı gösterdiği tespit edilmiştir. Dolayısıyla 12 yıllık zorunlu eğitimin kız öğrenciler lehine bir fırsat eşitliği yarattığı söylenebilir. Ancak yine de 2012-2013 yılı itibarıyla okullaşma oranının ilköğretim kademesinde bile %100 olmaması Türkiye eğitim sistemi için oldukça düşündürücüdür. Bunun yanı sıra 2012-2013 öğretim yılında ortaokul kademesindeki okullaşma oranlarına bakıldığında; toplamda % 93.1, erkeklerde % 93.2 ve kızlarda %93 olduğu görülmektedir.

Ortaöğretimde okullaşma oranlarına bakıldığında; 2007-2008 öğretim yılında % 58.6, 2008-2009 öğretim yılında % 58.5, 2009-2010 öğretim yılında % 64.9, 2010-2011 öğretim yılında % 66.1 ve 2011-2012 öğretim yılında ise % 67.4 olduğu görülmektedir. Buna göre ortaöğretim okullaşma oranlarının, ilköğretim okullaşma oranlarına benzer bir şekilde 2008-2009 öğretim yılında bir miktar düştüğünü ancak diğer yıllarda yükseldiği görülmektedir. Ortaöğretimde erkek öğrencilerde okullaşma oranının 2007-2008 eğitim- öğretim yılında % 61.2, 2008-2009 öğretim yılında % 60.6, 2009-2010 öğretim yılında % 67.6, 2010-2011 öğretim yılında % 68.2 ve 2011-2012 öğretim yılında ise % 68.5 olduğu, kız öğrencilerde aynı öğretim yılları için sırasıyla bu oran % 55.8, %56.3, %62.2, %63.9 ve % 66.1 olduğu görülmektedir. Ortaöğretimde de, ilköğretime benzer bir şekilde erkek ve kız okullaşma oranları da 2008-2009 öğretim yılında bir düşüş göstermiştir. Ayrıca erkek ve kız okullaşma oranlarına bakıldığında her öğretim yılında erkek okullaşma oranlarının kız okullaşma oranlarından daha fazla olduğu görülmektedir. Bununla beraber ortaöğretim kademesinde erkekler ve kızlar arasındaki okullaşma oranları arasındaki farkın ilköğretim kademesine göre erkekler lehine çok daha fazla olduğu da göze çarpmaktadır. Buna göre ilköğretimin zorunlu eğitim kapsamında olması kızlar ve erkekler arasında okula devamda büyük ölçüde fırsat eşitliği yaratmış iken ortaöğretimin zorunlu eğitim kapsamında yer almaması fırsat eşitsizliği yarattığını söyleyebiliriz. Ayrıca 12 yıllık zorunlu eğitimle birlikte 2012-2013 öğretim yılında ortaöğretimde okullaşma oranının toplamda % 70.1, erkeklerde % 70.8 ve kızlarda %69.3 olduğu görülmektedir. Gürel ve Kartal'ın TÜİK'ten aldığı bu verilerin yanı

sıra MEB'in 2013-2014 verilerine göre ortaöğretimdeki kız öğrenci oranlarının %69,3'ten %76,05'e yükseldiği ifade edilmektedir (MEB, 2014: 1).

Yükseköğretimde okullaşma oranlarına baktığımızda ise; 2007-2008 öğretim yılında % 21.6, 2008-2009 öğretim yılında % 27.7, 2009-2010 öğretim yılında % 30.4, 2010-2011 öğretim yılında % 33.1, 2011-2012 öğretim yılında ise % 35.5, 2012-2013 öğretim yılında % 38.5 olduğu görülmektedir. Yükseköğretimde okullaşma oranlarına kız ve erkek açısından bakıldığında 2007-2008 eğitim- öğretim yılında erkek öğrencilerde % 22.4 iken kız öğrencilerde % 19.7, 2008-2009 öğretim yılında erkeklerde % 29.4 iken kızlarda %25.9, 2009-2010 öğretim yılında erkeklerde % 31.2 iken kızlarda %29.6 ve 2010-2011 öğretim yılında erkeklerde % 33.5 iken kızlarda %32.6, 2011-2012 öğretim yılında erkeklerde % 35.6 iken kızlarda %35.4, 2012-2013 öğretim yılında ise; erkeklerde % 38.4 ve kızlarda %38.6. olduğu görülmektedir. Buna göre yükseköğretim okullaşma oranlarının da, ilköğretim ve ortaöğretim okullaşma oranlarına benzer bir şekilde giderek yükseldiğini görmek mümkündür. Bu durum üzerinde Türkiye'de üniversite sayısının ve kontenjanlarının gün geçtikçe artırılmasının etkili olduğunu söyleyebiliriz. Ancak yükseköğretimde kız okullaşma oranlarının tüm yıllar itibarıyla erkek okullaşma oranlarından halen düşük olduğu da bir gerçektir (Gürel ve Kartal, 2015: 598-599). Cinsiyet bağlamında verilen bu oranlardan da anlaşılabileceği üzere; dünya genelinde olduğu gibi ülkemizde de kız çocukların okullaşma konusunda önemli bir yol kat edildiği görülmektedir. Ancak lise ve üniversite düzeyinde eğitime katılım konusunda halen arzu edilen düzeye ulaşamadığı da bir gerçektir. Bu durum ise ülkemizde eğitimde fırsat eşitsizliğinin kızların aleyhine halen devam ettiğini göstermektedir. Oysa ki kızların eğitimlerinin kısıtlanması uzun dönemde toplumda büyük etkilere yol açmaktadır. Yapılan araştırmalarda kızların eğitim görmemesinin olumsuz sonuçlarının ilerleyen dönemlerde toplumda çok ağır bir şekilde hissedildiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda kızların okuma-yazma oranının düşük olduğu toplumlarda genellikle doğurganlık ve çocuk ölümü oranlarının yüksek olduğu görülmektedir. Annelerin çocukların yetişmesi konusundaki etkileri göz önüne alındığında kızların eğitimden mahrum bırakılmasının toplumsal etkileri daha net ortaya çıkmaktadır.

Ülkemizde cinsiyet bağlamında eğitimde eşitsizlikleri en aza indirebilmek için birçok çalışmalar yapılmaktadır. Ancak bütün bu çalışmalara rağmen gerek

bölgesel yanlış inanış ve gelenekler gerekse çeşitli maddi ve manevi eksikliklerden dolayı halen eğitimde cinsiyet ayrımı yapılmakta ve kız öğrenciler okula gönderilmemektedir. Özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde yaşanan bu sorunların çözümü için yapılan çalışmalarda en dikkat çekeni “Haydi Kızlar Okula Kampanyası”dır. Bu kampanyanın gayet başarılı olduğu ve bu kampanya sayesinde birçok kız çocuğunu eğitime kazandırılrsa da tam olarak yeterli olmadığı da bir gerçektir.

Ülkemizde cinsiyet ayrımcılığının yanı sıra hızlı nüfus artışı da okullaşmayı ve eğitimin niteliğini olumsuz yönde etkileyerek eğitimde fırsat eşitsizliğine yol açmaktadır. Bu bağlamda Ülkemizde özellikle son yıllarda hızlı nüfus artışıyla birlikte genç nüfusun daha arttığı görülmektedir. Bu durum ise hızlı nüfus artışından kaynaklanan eşitsizlikleri de beraberinde getirmekte, dolayısıyla eğitim sistemi de bu durumdan olumsuz yönde etkilenmektedir. Hızlı nüfus artışından kaynaklı bu eşitsizlikleri gidermek için devletlerin eğitim girdileri olan okul, araç-gereç, öğretmen gibi unsurları da nüfus artışına paralel olarak arttırması gerekmektedir. Ancak bunlar arasında paralellik kurulamadığından eğitimde fırsat eşitliği de sağlanamamaktadır (Mete, 2009: 44). Bu durumda ülkemizde özellikle kırsal kesimde ve gelişmemiş bölgelerde görülen eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanamamasının bir nedeninin de doğurganlık oranının fazla olmasının olduğunu söylemek mümkündür.

Eğitimde fırsat eşitliğine neden olan dil faktörü ise özellikle birden fazla dilin konuşulduğu ülkelerde sorun olarak kendini göstermektedir. Bu bağlamda ülkemizde dil faktöründen kaynaklanan eşitsizlikler daha çok Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde yaşanmaktadır. Özellikle “Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Kürtler, Türkler (Türkmenler), Araplar, Süryaniler, Nasturiler, Asuriler, Yezidiler ve Keldaniler yaşamakta ve ayrı diller konuşmaktadırlar” (Akbey, 2006: 34). Bu bölgede daha çok Türkçe ve Kürtçe konuşulmaktadır. Dolayısıyla ülkemizde okullarda tek müfredat uygulandığı için bu durum, bölge çocuklarının müfredatı takip edememesine, dolayısıyla eğitimde dil kaynaklı sorunların yaşandığı görülmektedir. Özellikle ilköğretimde görülen bu sorunların çözümü ise okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasıyla mümkündür. Ancak dil kaynaklı eşitsizliklerin yaşandığı bu bölgede hem halkın eğitime özellikle de ücretli olan okul öncesi eğitime gereken önemi vermemesi ve hem de bu konuda devletin yetersiz olması bu

sorunların günümüzde halen devam etmesinde etkili olmaktadır. Bu sorunları çözülebilmesi için müfredatta Kürtçe dersler konulduğu bilinmektedir. Bu yöntem bir çözüm getirmediği gibi Türkçe ve Kürtçe konuşanların birbirlerini anlayamaması ve iletişim eksikliği gibi başka sorunlara yol açacaktır. Dolayısıyla bu sorunların ortadan kaldırılmasında tek çözüm bu bölgelerde okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesidir.

Eğitim girdilerinden kaynaklanan eşitsizlikler de eğitimde fırsat eşitliğini engelleyen faktörlerden biridir. Eğitim sürecinde, öğrencilerin aynı standartta eğitim alamamaları eğitimde fırsat eşitliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu bağlamda eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi için nitelikli öğretmen, yeterli araç-gereç, malzeme ve eğitim teknolojisi gibi eğitim girdilerinin her okulda yer alması gerekmektedir. Bunlar içerisinde eğitimde fırsat eşitsizliği açısından en önemli girdi öğretmenlerdir. “Nicelik ve niteliksel yönden yeterli sayıda öğretmen olmaması, ülkemizde eğitim eşitsizliğine yol açmaktadır. Öğrenci sayısı ile öğretmen sayısı doğru orantılı çoğalmamıştır. Bu durum eğitimin niteliğinin düşmesine yol açmıştır. Öğretmen sayısının eksikliği özellikle ortaöğretimde önemli bir orandadır” (Tezcan, 1997: 108). Ülkemizde bu durum açısından bölgeler hatta aynı il içindeki yerleşim birimleri arasında bile farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu durum da eğitimde fırsat eşitsizliğine yol açan önemli bir etmen olarak karşımıza çıkmaktadır. Sadece nicelik bakımından değil, nitelik bakımından da öğretmenler eğitimde fırsat eşitliği konusunda önemli rol oynamaktadır. Şöyle ki, “öğretmenlerin rollerini sergileme becerisi okulların etkililiği ile yakından ilişkili bir kavramdır. Öğretmenin öğrenci öğrenmelerindeki etkisi birçok araştırmada diğer öğelere göre daha fazladır. Bundan dolayı öğretmenler bir yönetici, arabulucu, lider ve gruba güven veren bir karaktere sahip olmalıdır” (Turan ve Şişman, 2004: 132-133). Özellikle sosyo-ekonomik çevre açısından yetersiz olan öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin ortaya çıkmasında, onların geleceğinin belirlenmesinde öğretmenin rolü çok fazladır. Bu bağlamda eğitimin bir girdisi olarak öğretmenlerin eğitimde fırsat eşitsizliğini ortadan kaldıracak en önemli unsurlar olduğunu söyleyebiliriz. Dolayısıyla “Öğretmenlerin de moral ve iş doyumlarının yükseltilmesi, beklenti ve gereksinimlerinin karşılanması gerekmektedir” (Kaya, 2006: 26). Öğretmenlerin tutum ve davranışları öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Dolayısıyla beklenti ve gereksinimleri karşılanmayan öğretmenlerin moral olarak olumsuzluk yaşamaları ve

durumun da sınıfa yansması söz konusu olabilir, bu da öğrenciler açısından eşitsizlikleri arttırabilir.

Öğretmen girdisi yanında okulun yapısal eksiklikleri de eğitimde fırsat eşitsizliklerini önemli ölçüde arttırmaktadır. Örneğin; okulda derslik yetersizliğinden dolayı sınıfların çok kalabalık olması da sınıflarda öğretmen-öğrenci etkileşimini engellemekte, dolayısıyla program tam olarak uygulanamadığı için beklenen hedeflere ulaşamamaktadır. Bu durumda eğitimde kaliteyi düşürmekte, dolayısıyla fırsat eşitsizliğine yol açmaktadır. Bu bağlamda ülkemizde son yıllarda eğitim girdileri açısından eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması adına okul sayılarının arttırılması, sınıf mevcutlarının düşmesi, okullardaki bilgisayar, akıllı tahta, laboratuvar sayılarının arttırılması ve öğretmen atamaları gibi konularda çalışmalar yapıldığı görülmektedir.

Eğitimde fırsat eşitliği üzerinde etkili olan en önemli etmenlerden biri de toplumsal tabakalaşmadır. Eğitimde tabakalaşmanın anlaşılabilmesi için öncelikle öğrencilik yaındaki çocuğun toplumsal konumunun farklı tarihsel dönemlere göre nasıl değiştiğini ortaya koymak gerekmektedir. Sanayi devrimi öncesi çocuğun Avrupa'daki konumu daha çok ailesinin özellikle de babasının konumuna bağlıydı. Baba zanaatçı ise çocukta zanaatçı, baba asil ise çocukta asil oluyordu. Böyle bir durumda bu dönemde eğitimde fırsat eşitliğinden bahsetmek mümkün bile değildi. Avrupa'daki bu feodal sistem dışında dünyanın birçok yerinde de benzer toplumsal tabakalaşma söz konusuydu. Ancak Osmanlı'da durum biraz daha farklıydı. Osmanlı toplumunun büyük çoğunluğu İslam dinine mensuptu. İslam inancının barındırdığı gösteriştten uzaklaşma, nefis terbiyesi ve kölelerin azat edilmesi gibi inanışlar toplumsal tabakalaşmayı daha dinamik hale getirmiştir. Avrupa'da sanayi devriminden sonra aile temel üretim birimi olmaktan çıkmış, ancak bu durum da toplumda tabakalaşmayı yok edememiş, aksine yeni sınıflar olan işçi sınıfı ve burjuva sınıflarını ortaya çıkmıştır. Sanayi devriminden sonra toplumsal tabakalaşmayla ilgili farklı kuramlar geliştirilmeye başlanmıştır (Malkoç Yaşar, 2014: 23-24). Bu kuramlardan en önemlileri günümüzde bile halen varlığını koruyan Karl Marx ve Max Weber tarafından geliştirilen kuramlardır.

Günümüz toplumların yapısına baktığımızda, tabakalaşmanın toplumsal sınıf olgusu ile birlikte ortaya çıktığı görülmektedir. Sınıf olgusunun temelinde de hala Marx ve Weber'in kuramlarının izleri görülmektedir. Marx, toplumsal

tabakalaşmada sınıf ve sınıf çatışmalarını temel alarak ekonomik ilişkilere öncelik verirken, Weber ise toplumsal tabakalaşmanın belirlenmesinde sadece ekonominin etkili olmadığını, aynı zamanda iktidar ve statünün de belirleyici olduğunu ileri sürmektedir. Buna göre, mülkiyet farklılıkları sınıfları, iktidar farklılıkları partileri, statü farklılıkları da statü gruplaşmalarını ya da tabakaları doğurmaktadır. Bu iki sosyoloğun etkileri günümüze kadar devam etmiş ve günümüz sosyologlarının yaptığı tabakalaşma ayrımlarında da hala yoğun bir şekilde etkileri görülmektedir (Ünal, 2011: 25-26). Bu bağlamda günümüz toplumlarına baktığımızda hem Marx'ın hem de Weber'in kuramının geçerliliğini koruduğu görülmektedir. Yani sınıf farklılıklarının ortaya konmasında sadece ekonominin etkili olmadığı, aynı zamanda Weber'in ifade ettiği güç, statü, saygınlığın da etkili olduğu görülmektedir. Ayrıca günümüz toplumlarında sınıfların Marx'ın ifade ettiği gibi keskin sınırlarla ayrılmasa da toplumda sınıf farklılıklarının hemen her alanda etkili olduğu da bir gerçektir. Sınıf farklılıklarını toplumun en önemli kurumlarından biri olan eğitim boyutunda ele aldığımızda, eğitim kurumlarında güç, saygınlık ve ekonomik durumun sınıfsal farklılıkları ortaya çıkardığı ve bu durumun da eğitimde eşitsizliklere neden olduğu görülmektedir. Fiziksel farklılıkların bile bir sınıfa üye olmada etkili olduğu okullarda öğrencilerin yerleşme bölgeleri ve konutlarında, sosyal etkileşme türlerinde, tüketim alan ve biçimlerinde, boş zaman etkinliklerinde, duygularında, düşüncelerinde, tutumları ve eğilimlerinde, değer ve inançlarında, zevkleri ve dünya görüşlerinde sınıf farklılıklarının kendini açığa vurduğu görülmektedir. Bu durum ise her öğrencinin farklı yaşam şansını ve tarzını ortaya çıkarmaktadır. Özellikle son zamanlarda öğrencilerin yaşam şansı ve tarzını ortaya çıkaran tüm bu etkenlerin temelinde ekonomik gelirin daha fazla yer almaya başladığı görülmektedir.

Dünyanın birçok ülkesinde sınıf farkı gözetilmeksizin temel eğitimden yükseköğretime kadar eğitimin ücretsiz olduğu, dolayısıyla ailenin ekonomik gelirin eğitimde fırsat eşitsizliğine neden olmadığı ileri sürülmektedir. Ancak bu durumun özellikle ülkemiz açısından bakıldığında pek de gerçekçi olduğu söylenemez. Ülkemizde okula giden her öğrencinin sosyal imkânlar, kitap, bilgisayar, özel ders, dersane, özel okul gibi aileye mutlaka bir maliyeti olmuştur. Varlıklı aileler bu maliyeti rahatlıkla karşılayabilmekte ve bu ailelerin çocukları, bu maliyeti karşılayamayanların çocuklarına göre daima daha ileride olmuşlardır. Bu duruma Alkan ve arkadaşları tarafından 2008 yılında yapılan "Türkiye Ortaöğretim

Sektöründe Katma Değer Oluşumu” adlı çalışma kanıt olarak gösterilebilir. Bu çalışmada öğrencilere ailelerin gelirine ilişkin sorular sorulmuş ve alınan yanıtlar arasındaki uçurum net bir şekilde ortaya konulmuştur. Bu çalışmaya göre özel liselerde ortalama öğrenci hane geliri 3.600,00 TL civarında iken imam hatip liselerinde bu ortalama 766,00 TL., çok programlı liselerde 662,00 TL’ye düşmektedir (Alkan vd., 2008). Okullar arasındaki aile gelirlerine bakıldığında arada büyük bir farkın olduğu görülmektedir. Bu durum ise toplumdaki tabakalaşmanın okullardaki tabakalaşmayı ortaya çıkardığını ve dolayısıyla da eğitimde fırsat eşitsizliğinin boyutunu göstermektedir. Bu durum aynı zamanda Apple’ın okulların tarafsız olmadığı ve herkese eşit davranmadığı yönündeki söylemlerini aklı getirmektedir. Apple göre okula gelen bireyler, dışarıda sahip oldukları sosyo-kültürel değerleri de beraberlerinde getirmektedirler. Bu yüzden toplumsal hiyerarşide farklı pozisyonlarda barınan bu bireylerin okulda da kendine özgü bir biçimde benzer çelişki, çatışma ve mücadeleyi yaşadıklarını ifade etmektedirler. Bu doğrultuda okul içi ve okullar arasında sunulan fırsat eşitliğinin, toplumsal yapıda sunulan kadar var olabildiği görülmektedir. Apple göre her okulda herkesin başarmak için eşit şansı olduğu gerçek dışı bir inanıştır. Okulun sosyal gerçekliğinde toplum içinde dışlananlar, okul içinde de dışlanmaktadırlar (Apple, 2006: 50-76). Apple’ın da ifade ettiği gibi okul içi ve okullar arasındaki bu eşitsizlikler de okul türleri arasında yapılan sınavlarla meşrulaştırılmaktadır. Şöyle ki, “ortaöğretime öğrenci alırken getirilen sınavlar ve sınavla öğrenci alan okulların sayılarının artırılmış olması, ortaöğretim okullarının hiyerarşik olarak tabakalaşmasına neden olmuş ve okullar arası başarı farklarının artması ile neticelenmiştir” (Gür vd., 2013: 6). Görüldüğü gibi ülkemizde ortaöğretimde program türleri özelinde bir ayrımın olması, okullar arasında ciddi bir tabakalaşmayı da beraberinde getirmiştir. Genellikle Fen lisesi gibi sınav ile öğrenci alan okullara toplumda üst sınıfa mensup öğrenciler giderken, orta sınıf ailelerin çocukları genel liselere, alt sınıf ailelerin aileleri ise genellikle meslek liselerine gitmektedir. Dolayısıyla toplumsal sınıflar okullar aracılığıyla varlığını devam ettirdiği gibi toplumda zaten var olan eşitsizlikler de yine okullar aracılığıyla yeniden üretilmektedir. Böylece sınıfsal eşitsizlikler sonucu bireyin eğitim ortamında deneyimlediği eşitsizlikler bir tür kısır döngü oluşturmaktadır. Raymond Boudon’da eğitimde fırsat eşitliğinin toplumsal arka plandan kaynaklı olarak eğitim başarısında yaşanan farklılık olduğunu ifade

etmektedir. Boudon'a göre bir işçi çocuğunun üniversiteye girme ihtimali bir avukat çocuğuna nazaran daha düşüktür. Sosyal fırsatların eşitliğinde de aynı durum devam etmektedir. Avukat bir babanın çocuğunun diğer çocuğa göre gelecekte çok daha yüksek statüye sahip olacağı neredeyse kesindir (Boudon, 1974: 11). Boudon'un da ifade ettiği gibi sosyal sınıf ve ekonomik gelir dağılımındaki eşitsizlik her zaman eğitim hakkını belirlemede etkili olmuştur. Ülkemizdeki sınavlar ve özel okullar var olduğu müddetçe zorunlu eğitime rağmen bu durum devam edecektir. Toplumdaki ekonomik gelir dağılımındaki eşitsizlikler, eğitimde ikili bir yapıyı ortaya çıkarmıştır. Varlıklı aileler çocuklarını ya özel okullara göndermekte ya da derslane, özel dersle destekleyerek devletin daha fazla yatırım yaptığı sınavla öğrenci alan okullara göndermektedirler. Dolayısıyla bu okullarda maddi durumları iyi olanlara daha iyi bir eğitim verilirken, yoksul ailelerin çocukları ise gittikçe kaynakları azalan, eğitim şartları bozulan, sınıf mevcutları kalabalık olan okullara gitmekte, dolayısıyla da toplumdaki tabakalaşmaya bağlı olarak eğitimde fırsat eşitsizliği daha da artmaktadır.

Ülkemizde eğitimde fırsat eşitsizliği aslında Türk eğitim sisteminin en temel sorunlarından birini oluşturmakta ve gün geçtikçe daha da artmaktadır. Bu durum ise toplumsal tabakalaşmayı daha da derinleştirmektedir. Bu eşitsizliğin giderilmesi için birçok çabalar sarfedilmekte, özellikle 2000'li yıllardaki kalkınma planlarına bakıldığında eğitimdeki fırsat eşitsizliklerin giderilmesi için okul türlerinin azaltılması ve buna bağlı olarak okullar arasındaki hiyerarşinin azaltılmasına vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu konuya 10. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda şu şekilde yer verilmiştir:

Eğitime erişim başta olmak üzere kaydedilen iyileşmelere rağmen, eğitim kalitesinin yükseltilmesi, bölgeler ve okul türleri arasındaki başarı düzeyi farklılıklarının azaltılması ihtiyacı önemini korumaktadır. Bu kapsamda öğrenme ortamlarının niteliğinin eşitlik ve hakkaniyet çerçevesinde artırılması, öğretmen yetiştirme ve geliştirme sisteminin yeterlilikleri esas alan bir şekilde yeniden yapılandırılması, kariyer gelişim ve performans değerlendirme sisteminin oluşturulması, izleme ve değerlendirme faaliyetlerinde etkinlik sağlanması, akademik personelin nicelik ve niteliğinin artırılması, bilgi ve iletişim teknolojilerinin müfredata entegrasyonunun sağlanması, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve eğitim ile istihdam ilişkisinin güçlendirilmesine yönelik mekanizmaların etkinliğinin artırılması ihtiyacı devam etmektedir. (Kalkınma Bakanlığı, 2013: 32)

Görüldüğü gibi bu planda da eğitimde fırsat eşitsizliğine yol açan sorunlar gündeme getirilmiş, ancak bu sorunların çözümü dolayısıyla da eğitim sisteminin neden olduğu toplumsal tabakalaşmayı engellemeye yönelik ciddi çalışmaların henüz tam anlamıyla yerine getirilmediği görülmektedir. Dolayısıyla ekonomik ve kültürel açıdan daha avantajlı konumda olan ailelerin çocukları bu avantajlarını mevcut eğitim sistemini kullanarak devam ettirmektedirler. Bu durumda Türkiye'nin sosyal devlet olma özelliğini hızla kaybetmesine neden olmaktadır.

Dünyadaki bütün gelişmiş ülkeler refah düzeylerini yükseltmek ve korumak için bütün kaynaklarını kullanarak her öğrenciye ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim vermeye çalışmaktadır. Ülkemizde ise bu durumun tam tersi belli bir kesime daha kaliteli eğitim verme çabası yoğunluktadır. Eğer belli kesimlerin kaliteli eğitim alması bir ülkenin refah düzeyini arttıracak olsaydı bugün Türkiye dünyanın en gelişmiş ülkeleri arasında olurdu. Belli bir kesime kaliteli eğitim vererek önümüz açılmayacağına göre öncelikle yapılması gereken ülkemizde eğitimde fırsat eşitliğinin temelinde yatan sosyo-ekonomik ve toplumsal faktörlerin arasındaki karşılıklı bağların tespit edilerek incelenmesi ve çözülmesi gerekir. Eğitim de toplumun en önemli sosyal olgularından biri olduğuna göre eğitimde fırsat eşitliğini sağlamadan toplumdaki eşitliği sağlamak mümkün değildir. Dolayısıyla öncelikle eğitimde fırsat eşitliğinin giderilmesi gerekmektedir. Bunun için de şans ve fırsat eşitliğine değer veren, toplumdaki sadece belirli kesimlerin değil, aynı zamanda alt kültürlerin ve bireylerin ilgilerini ve ihtiyaçlarını önemseyen pedagojik uygulamaların hayata geçirilmesi gerekmektedir. Ayrıca okul öncesi eğitim zorunlu hale getirilerek küçük yaşta bütün öğrencilere eşit imkânların sunulması önem arz etmektedir. Bütün bunların yanı sıra bütün okullara aynı kalitede eğitim sunularak özel okul, dersane gibi eğitimde fırsat eşitsizliğini hat safhaya ulaştıran unsurların ortadan kaldırılmasını sağlamak gerekmektedir.

1.4.6. Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Sorunu

Günümüzde küreselleşme ile ortaya atılan politikalar, kadınların örgün eğitime daha fazla katılmalarını sağlamaya çalışmakta, ancak toplumsal cinsiyet ilişkileri açısından önemli olan gizli müfredat ve okul pratikleri gibi konuları göz ardı etmektedir.

Küreselleşen dünyada eğitim, gelişmekte olan bilgi toplumunun en önemli unsuru olarak görülmektedir. Eğitim, ekonomik ve toplumsal gelişme için önemli olduğu kadar farklı toplumsal gruplar, özellikle de kadın erkek arasında eşitliğin sağlanmasında da büyük önem taşımakta ve eğitim bu noktada bir araç olarak görülmektedir. Tüm toplumlarda eğitim önemli bir araç olarak görüldüğüne göre; kamu politikalarının eğitimi, herkes için ulaşılabilir kılması, yüksek nitelikte eğitim hizmeti sağlaması ve sadece ilköğretim düzeyinde değil, aynı zamanda orta ve yükseköğretimi de içeren her düzeydeki eğitimi adil bir şekilde düzenlemesi gerekir. Ancak özellikle günümüzde, eğitime ulaşımın sağlanması ve eğitimin niteliği açısından karmaşık ve çelişkili bir tablo ile karşı karşıya olduğumuz görülmektedir.

Cinsiyet; “bireyin kadın veya erkek olarak mevcut genetik, fizyolojik ve biyolojik özellikleri” (Zeyneloğlu, 2012: 8) olarak tanımlanmaktadır. Kadın ve Erkeğin sahip olduğu bu özellikler bir eşitsizliği değil, sadece cinsiyet farkını ortaya koymaktadır. Toplumsal cinsiyet; “farklı kültürde, tarihin farklı anlarında ve farklı coğrafyalarda kadınlara ve erkeklere toplumsal olarak yüklenen roller ve sorumlulukları ifade eder” (Bütün, 2010: 11). Yani toplumsal cinsiyeti toplumun kadın ve erkeğe verdiği sorumluluklar, roller olarak da tanımlamamız mümkündür. Toplumsal cinsiyet eşitliği ise; “tüm insanların kendi kişisel yetilerini geliştirmekte ve kalıplaşmış yargılarca dayatılan herhangi bir sınırlama olmaksızın seçim yapmakta özgür olduğu kavramı tanımlar” (Çabuk Kaya, 2013: 4). Kadınlar ve erkekler arasındaki eşitlik demokratik toplumların temel ilkesi olarak kabul edilmesine rağmen yine de kadın ve erkeklerin arasında eşitsizliklerin bulunduğu görülmektedir.

Dünyaya kız ya da erkek olarak gelmek kişinin elinde olan bir şey değildir. Hangi toplumda, hangi kültürde olursa olsun kız ya da erkek olarak dünyaya gelmek biyolojik varlığımızın bir özelliğidir. Daha doğmadan önce kızların ve erkeklerin eşyalarının renkleri belirlenmekte; kızlar için pembe, erkekler için mavi renkler tercih edilmektedir. Renklerin belirlenmesi ile başlayan bu süreç; kadınların ve erkeklerin toplumun neresinde yer alacağı, neleri yapabileceği konusunda yapay ayrımlar üretmektedir. Bu durumda doğal olarak kadın ve erkek arasında toplumsal hayata katılma açısından farklılıklar oluşmaktadır. Dolayısı ile kadın daha çok ev gibi özel alanda yer alırken erkek dışarıda kamusal alanla bir bütün olarak tanımlanmaktadır. Bu durum eğitimden iş hayatına, sivil toplum kuruluşlarından

siyasete kadar her türlü kamusal alanda toplumsal cinsiyet eşitsizliğini ortaya çıkarmaktadır.

Toplumda, bu toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin yeniden üretimini sağlayan kurumlardan biri de eğitimidir. Peki, eğitim nedir? Albert Einstein, eğitimi şu şekilde tanımlamaktadır: “Eğitim, insanın okulda öğrendiği her şeyi unuttuğunda arda kalandır” (tr.wikiquote.org/wiki/Eğitim). Einstein’ın bu sözünden hareket ederek; okulların bir bilgi yuvası olmadığını, sadece katı disiplin kurallarının işlediği bir eğitim kampı olduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca öğrencilerin sürekli yönlendirildiği kalıplaşmış davranışların kazandırıldığı bir yer olarak da görmek mümkündür. Özellikle günümüzdeki eğitime baktığımızda, ataerkil ailedeki cinsiyetçi iş bölümüne uygun bir cinsiyet ayrımcılığının yapıldığı, öğrencinin hangi bölüme gideceğine, hangi mesleği seçeceğine kadar karışan, öğrenciyi sürekli disiplin ve kontrol altında tutan bir eğitim sisteminin olduğu görülmektedir. Örneğin; özellikle meslek liselerinde “ Sen o bölümü yapamazsın, şu bölüme git” , “ Bu bölümde yer kalmadı seni şu bölüme kayıt edelim” gibi öğretmen ve yönetici söylemleri çoğu kez tanık olduğumuz durumlardır. Dolayısıyla gençlerin kendi hayatları ile ilgili kararları kendileri verecek şekilde yetiştirilmedikleri gibi araştırmaya, düşünmeye sevk edilmedikleri, kalıplaşmış bilgiler ile ezberci bir yöntemle devam edildiği görülmektedir. Kısacası; balık tutulup verilmekte, balık tutmak öğretilmemektedir de diyebiliriz.

Eğitimdeki eşitsizlik aslında toplumsal eşitsizliği yansıttığı gibi aynı zamanda toplumda güç dağılımının yeniden üretimini de sağlamaktadır. Ayrıca farklı sosyal yapıya ve ekonomik gelire sahip olan sınıflara farklı eğitimin sunulması, özellikle yoksul kız çocuklarının kaliteli eğitime ulaşmasını zorlaştırmakta ve okul içerisinde yer alan gizli müfredat da kız ve erkek çocuklar üzerinde önemli etkilerde bulunmaktadır. “Günümüzdeki toplumsal cinsiyet ve eğitim ilişkisine baktığımızda; üç farklı güç arasındaki etkileşim içinde biçimlendiği görülmektedir. Bunlar; Ataerkil ailedeki cinsiyete dayalı iş bölümü; emek piyasasındaki cinsiyete dayalı iş bölümü ve okul sisteminin yapısı ve yaygınlığıdır” (Sayılan, 2012: 67). Buradan yola çıkarak diyebiliriz ki; aslında eğitim ailede başlar, ailede geleneksel yapı içerisinde verilen eğitim okullarda ve iş hayatında yeniden üretilmektedir.

Modern Türk Eğitim Sistemi, aile ve ailedeki değişim, iş hayatının yapısı ve sunduğu imkânlar, ayrıca eğitim sisteminin amaçları ve yaygınlığı arasında karmaşık

bir ilişki söz konusudur. Çocuğun ilk sosyalleşmeye başladığı ataerkil ailedeki cinsiyetçi ayırım, aynı zamanda eğitimdeki cinsiyetçi yapılanmayı da ortaya çıkarmaktadır. Ancak eğitim dolayısıyla okul sistemi, toplumsal cinsiyet eşitsizliğini bir taraftan yeniden üretirken, diğer taraftan azaltabilmektedir. Şöyle ki; kültürel olarak kadın imajı, aileleri kızların eğitimi için teşvik etmekte ve ev kadınlığı ideolojisini az da olsa aşındırmaktadır. Aynı zamanda diploma, kadınlar için iş ve bağımsızlık seçeneği yaratmaktadır. Ancak günümüzde de görüldüğü gibi kadınlar ne kadar çalışırsa çalışsınlar erkek egemenliğini ortadan kaldıracak bir değişim sağlanamamaktadır. Dolayısıyla bu durumda da köklü bir değişim söz konusu olmamaktadır.

Okullardaki toplumsal cinsiyet eşitliği söylemi kızların ikincilleşmesini ve marjinalleşmesini maskeleyebilmektedir. Müfredat cinsiyetçilikten arındırılmış olsa da okullardaki cinsiyet eşitsizliği gizli müfredat aracılığıyla varlığını devam ettirebilmektedir. Bu bağlamda okul söyleminde önemli bir yer tutan “iyi, sessiz ve başarılı kız” ve “sert, asi ve delikanlı” gibi basmakalıp imajlar, bazı öğretmenlerin tutumları, okuldaki kültürel ortam ve etkinlikler cinsiyet ayrımcılığını ortaya çıkarabilmektedir (Sayılan, 2012: 14). Eğitimin giderek yaygınlaşması, toplumsal cinsiyet eşitsizliğini azaltmakta, dolayısıyla bu durum hem eğitimli ve vasıflı kadın sayısını arttırmakta hem de iş ve eğitim talebini arttırmakta ve çeşitlendirmektedir. Ancak Sayılan’ın da ifade ettiği gibi müfredatın cinsiyetçi ideolojik içeriği ve cinsiyetçi öğretmen söylemleri okullarda toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin yeniden üretimine neden olmaktadır. Bu nedenle iyi eğitim görmüş birçok kadının ev kadını olmayı seçmesi ve yine birçok eğitimli kadının iş hayatında daha pasif rollere razı gelmesinin gerisinde eğitimde edindikleri bu cinsiyetçi değerlerin yattığını söyleyebiliriz.

Okulların toplumsal cinsiyet eşitsizliği konusunda en önemli özelliğinin ataerkil güç ilişkilerini yansıtmada açığa çıktığını ifade eden Sayılan bu konuda şunları söylemektedir:

Merkez ve yerel eğitim yöneticilerinden (bakanlık, milli eğitim müdürleri, müfettişler) başlayarak, her düzeydeki okulların müdürleri ağırlıklı olarak erkeklerden oluşmaktadır. Kadın öğretmenler daha çok müdür yardımcılığı yapmaktadır. Bu noktada eğitim alanında ve okullarda belirgin bir cinsel işbölümünün hüküm sürdüğü görülmektedir. Bu durum, okuldaki gizli müfredatın en önemli yanını

oluşturmaktadır. Dolayısıyla, öğrenciler kadınların ve erkeklerin aynı ailedekine benzer işbölümünün sürdürdüğü, eril bir hegemonyanın altında toplumsallaşmaktadır. (Sayılan, 2012: 50)

Buradan yola çıkarak; okullarda, iktidarı ve otoriteyi erkeklerin temsil ettiğini, öğretmenlerin yaklaşık yarısını oluşturan kadınların ise eğitim yönetimi alanında görünmez olduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca kadınların öğretmenlik ve erkeklerin yöneticilik yaptığı okulların, evdeki ve iş hayatındaki cinsel iş bölümünün yeniden üretimine katkı sağladığı, kadınlar ve erkekler arasında eşitsiz dağılımı meşrulaştırma konusunda da açık ve örtük birçok işlevi yerine getirdiği de bir gerçektir. Ev ve aile ile ilgili iş, sorumluluk ve değerler kadınsı olarak değerlendirilmekte ve okuldaki işlerin sürdürülmesinde kadın ve erkek emeğinden farklı yollardan yararlanılmaktadır. Örneğin; temizlik vb. gibi işlerde daha çok kızların, fiziksel güç gerektiren taşıma, yerleştirme ve düzen sağlamada ise erkeklerin emeğinden faydalanılmaktadır. Aynı şekilde kadın öğretmenler, öğrencilere psikolojik yönden destek işlerine, erkek öğretmenler ise düzenleyici ve kural koyucu işlere yönlendirilmektedir. Özellikle okullardaki disiplin kurullarının erkek öğretmenlerden oluşması bu durumu kanıtlar niteliktedir. Ayrıca okullarda gerek yönetimde gerekse disiplin kurullarında erkeklerin ağırlıkta olması, erkeğin doğuştan kontrol ve yönetme özelliğine sahip olduğu izlenimini vermektedir. Dolayısıyla “disiplin, spor, akran kültürü ve bazı toplumsal cinsiyete göre ayrılmış derslerdeki eril uygulamalar, öğrenciler ve öğretmenlere erkek çocukları ve erkeklerin, kız çocukları ve kadınlara göre birçok açıdan üstün olduğunu bildirir” (Stromquist, 2009: 99). Dolayısıyla bu durum bize öğrencilerin ataerkil ailedekine benzer bir baskı altında toplumsallaştıklarını, ailede öğrendiklerinin okullarda pekiştirildiğini göstermektedir. Ancak özellikle son zamanlarda erkeklerin ağırlıklı olduğu matematik ve fen gibi alanlardaki ya da yöneticilik gibi konumlarda kadın öğretmenlerin sayısının artmaya başlaması erkek egemen kalıp yargıların giderek azaldığını göstermektedir.

Günümüzde eğitim sisteminin içindeki toplumsal cinsiyetteki eşitsizlik ve ayrımcılığın giderek farklı bir boyut kazandığı görülmektedir. Özellikle içinde bulunduğumuz dönemin kültürel politikaları ve zamanın ruhu açısından baktığımızda günümüzde eğitim eşitsizliklerinin daha da arttığı, ayrıca eğitimin cinsiyet sorununun yeni özellikler kazandığı görülmektedir. Bu bağlamda bir yandan küreselleşmenin de

etkisiyle kızların ve kadınların eğitime yönelik projeler gündeme gelirken, diğer yandan okulların tamamen sosyal sınıf sistemine yerleşmesiyle kızların eşit ve nitelikli eğitime erişimi zorlaşmaktadır (Sayılan, 2012: 69). Ülkemizde gerek yoksulluk ve işsizliğin yaygınlaşması, gerekse Sayılan'ın da ifade ettiği gibi okulların tam anlamıyla sosyal sınıf sistemine yerleşmesi özellikle kızların okullaşmasını ve kaliteli eğitime erişmesini engellemekte, okullar arasındaki farklılıklar giderek artmakta ve farklı sosyoekonomik sınıflara farklı kalitede eğitim verilmektedir. Bunu bir örnekle açıklayacak olursak; günümüzde giderek artan özel okul-devlet okulu ayrımı, bu durumu net bir şekilde gözler önüne sermektedir. Şöyle ki; orta ve üst sınıf okulları olarak adlandırılan özel okullarda daha eşitlikçi yaklaşımlar söz konusuysen, sıradan devlet okullarında ise muhafazakâr cinsiyetçi bir yaklaşımın gündemde olduğu görülmektedir. Ayrıca maddi durumu belli bir orta sınıf ailede kız ve erkek çocuk arasında tercih yapılacaksa, erkek çocuklar özel okula gönderilmekte, kız çocuklar devlet okuluna gönderilmektedir. Bu durum da kız çocuklarının kaliteli eğitim almasını engellemektedir. Kısacası; sınıfsal ve cinsel eşitsizliğin birbirini beslediğini ve arttırdığını söyleyebiliriz.

Ayrıca okuldaki hayatın yapılanmasında da toplumsal cinsiyet eşitsizliği ciddi bir şekilde kendini göstermektedir. Şöyle ki; eğitim sisteminin ilk evresi olan anaokulunda eğitimdeki cinsiyetçi uygulamalar daha bariz bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Özellikle çocukların oyun, oyuncak seçimi, davranışları ve ilgi alanları geleneksel cinsiyet rolleri etrafında yönlendirilmektedir. Eğitimin bu döneminde okul öğretmenleri ve yöneticileri aileler ile daha yoğun bir ilişki içinde olduklarından aileler okulların kültürel ikliminin şekillenmesinde daha da etkili olabilmektedirler. Özellikle kızların ve erkeklerin rol değişimi konusunda aileler katı cins temelli yetiştirmeyi dayatabilmekte, bu durum da okulun rol değişimine yönelik girişimlerine engel olmaktadır.

Toplumsal cinsiyet eşitsizliğini lise düzeyinde ele aldığımızda; karşımıza farklı okul kültürlerinin ve rejimlerinin çıktığı görülmektedir. Ekonomik durumu iyi olan çocukların gittiği özel okullar ile genel liseler arasında, hatta genel liseler ile mesleki ve teknik liseler arasında belirgin kültürel farklılıkların olduğu görülmektedir. Özel liseler karma toplumsallaşma ve cinsiyet eşitliği açısından daha elverişli bir ortama sahipken, genel devlet liseleri ve meslek liseleri cinsiyetçi tutumların daha açık bir şekilde sergilendiği okullar olarak öne çıkmaktadırlar.

Özellikle mesleki ve teknik liselerde erkek egemenliği bariz bir şekilde kendini göstermekte, kız öğrenci ve kadın öğretmenler sayısal olarak marjinal olmalarının yanında, erkek öğrencilerin ve meslektaşlarının cinsiyetçi tutumlarına maruz kalmaktadırlar. Ev kadınlığı ve annelik ideolojisinin hâkim olduğu kız meslek liselerinde ise kız öğrencilere annelik ve ev kadınlığı başlıca kariyer alanı olarak sunulmaktadır. Cinsiyetçi ayrışmanın daha açık ve katı bir şekilde uygulandığı imam hatip liselerindeki öğretim ve okuldaki hayata baktığımızda; kız ve erkek öğrencilerin dersliklerde ayrışmasından başlayarak, kafeteryada, okul bahçesinde, kız ve erkek öğrencilerin ilişkilerine kadar tam bir ayrışma üzerine yapılandığı görülmektedir. Dinsel eğitim veren bu okullarda kız ve erkek çocukların birbirinden ayrışması, bir norm olarak kabul edilmektedir.

Günümüzde her düzeydeki okul, tüm sorunlara rağmen çocuklarımız için önemli bir toplumsallaşma alanıdır. Bu nedenle okulda toplumsal ve kültürel yeniden üretimin nasıl gerçekleştirildiği, ne gibi yöntemler kullanıldığı büyük önem taşımaktadır. Eğitime kaynak ayrılamaması ve giderek öğrenci sayısının artması okullar için büyük bir sorun oluşturmaktadır. Kalabalık sınıf ve okul mevcudu nedeniyle gerek öğretim süreçlerinde gerekse okullardaki hayatın düzenlenmesinde disiplin ve kontrol süreçlerinin daha fazla ön plana çıktığı görülmektedir. Bu süreçlerde gerek öğretmenlerin gerekse yöneticilerin yerleşik cinsel kalıpları ve cinsiyetçi söylemleri etkin bir biçimde kullandıkları görülmektedir.

Okullarda cinsiyetçi bir iklimin egemen durumda olduğunu belirten Sayılan, okulların resmi söylem düzeyinde kızların eğitimini ve okullulaşmasını teşvik ettiğini ve ayrıca yönetici ve öğretmenlerin eşitlikçi söylemlerde bulunduklarını ancak buna rağmen, pratikte okulların toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak ve cinsiyet rollerinde değişim için çok az şey yaptığını ifade etmektedir. Sayılan, ayrıca okullarda öğretmen ve yöneticilerin eşitlikçi olduklarını iddia etmelerine rağmen, eğitim ve öğretimin örgütlenmesi ile öğrenme ortamlarının ve süreçlerinin düzenlenmesi gibi merkezi etkinlikler ile okulda denetim ve kontrolün sağlanmasına yönelik destek hizmetleri ve rutin işlerin sürdürülmesinde de cinsiyetçi bir yaklaşımın göze çarptığını söyler (Sayılan, 2012: 52). Buradan da anlaşılacağı üzere; kızlarla erkeklerin birlikte toplumsallaştığı karma eğitimin verildiği okullarda da öğrencileri kontrol etmek, okulda düzeni sağlamak için koyulan kuralların ve cezaların içeriğinde bile cinsiyetçiliğin kullanıldığı görülmektedir. Okullarda

öğrencileri disiplin altına almada daha çok cinsel ahlak ön plana çıkmakta ve özellikle de kız öğrencilerin kontrol edilmesinde kullanılmaktadır. Şöyle ki; iffetli, uysal ve hanım olmak gibi hâkim cinsel ahlaki değerler kızlara dayatılmakta, bu yolla kızlar üzerinde baskı kurulmaya çalışılmaktadır. Bu durum da bize okulların, ataerkil ideolojinin yeniden üretiminde önemli rol oynadığını göstermektedir.

Günümüzde devlet okullarında eğitimin asli işlevini kaybettiği ve okulun toplumsal denetim işlevinin daha fazla öne çıktığı görülmektedir. Dolayısıyla bu durum günümüz liselerinde yaşanan derin otorite krizi ve yaygın direniş pratiklerinin asıl kaynağını oluşturmaktadır. Bu konuda; Sayılan (2012) tarafından yapılan bir alan araştırmasının bulgularına burada yer vermek iktidar ve direniş bağlamında okullardaki toplumsal cinsiyet eşitsizliğini ortaya koyması açısından iyi bir örnek teşkil edecektir. Araştırmanın merkezi, Ankara'nın eski bir gece kontu semti ve orta sınıf mahaller arasındaki bir lisedir. Araştırmaya göre; hem sınıfsal hem de cinsiyetçi anlamda kızların okuldan beklentileri erkek öğrencilerden farklıdır. Şöyle ki; gelecekte rahat edebilmek, evlilikte kocaya bağlı bir hayat sürmemek için kızlar eğitimi, en önemli güçlenme aracı olarak görmekteler, bu nedenle de kızların eğitim beklentisinin erkeklerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak kızlar için okuldaki en büyük sorun; önünde bir duvar gibi duran toplumsal cinsiyet eşitsizliğiyle baş etmek zorunda kalmalarıdır.

Eğitimle ilgili mevcut literatüre baktığımızda; laik modernleşme cumhuriyet projesinin merkezinde yer alan eğitim felsefesinin başından itibaren belirgin bir toplumsal cinsiyet boyutu içerdiği görülmektedir. Sayılan, bu projenin asıl olarak katı bir özel- kamusal alan ayırımına dayanan cinsiyetçi ilişkileri körüklediğini ve nihayetinde kadının özgürleşmesi sorununu daha büyük ulusal siyasi kaygıların bir nesnesi haline dönüştürdüğünü ifade eder. Ayrıca modernist eğitim felsefesinin taşıdığı bu içkin sınırların yanı sıra, kadınların eğitim olanaklarına erişim ve kullanımlarının da daha geleneksel ataerkil yapılar tarafından sınırlandırılmaya devam edildiğini, bu nedenle de günümüzde kızların eğitime erişim ve aldıkları toplam eğitim süresi açısından ikincil konumlarının eğitim alanının en önemli sorunlarından birini oluşturduğunu belirtmektedir (Sayılan, 2012: 105). Bu saptamalar elbette önemli, ancak eğitimin değişen anlamı bağlamında toplumsal cinsiyet sorununu anlamak açısından yeterli olmadığını söylemek mümkündür. Çünkü son zamanlarda küreselleşmeyle birlikte meydana gelen bir takım

değişimlerin eğitim ile toplumsal cinsiyet arasındaki ilişki üzerinde önemli etkileri görülmektedir. Şöyle ki; son zamanlarda artan işsizlik ve yoksullaşma, popüler kültürün gençler arasında yaygınlık kazanması, mafyatik ilişkilerin gelişmesi, etnikleşme-cemaatleşme gibi olgular toplum üzerinde son derece cinsiyetlendirilmiş etkiler yaratmaktadır. Ayrıca bu yoksullaşma ve işsizlik, geleneksel aileye özgü cinsiyetçi yapıyla birleştiğinde, okula gönderilmesi maliyetli bulunan kız çocuklarının bu durumdan olumsuz yönde etkilenmelerine yol açmaktadır. Özellikle de son zamanların şiddete ve güce dayalı rekabetçi ortamının en olumsuz etkisini genç erkekler üzerinde gösterdiğini, dolayısıyla son derece cinsiyetçi bir kültürün hegemonik kültür olarak ortaya çıkmasına neden olduğunu söyleyebiliriz.

Konuyu okul bağlamında ele aldığımızda okul kültürü içinde halen erkek egemen anlayışın hakim olduğu görülmektedir. Bu bağlamda “okul kültürü, toplumsal cinsiyeti, kadına yönelik şiddeti, ayrımcı, dolayısıyla dışlayıcı davranışları beslemektedir. Eğitim sisteminde, yöneticilerin çok büyük bir oranı erkeklerden oluşmaktadır. Genel konumlanış içinde erkek öğretmenlerin iktidarı egemendir. Buna paralel olarak öğrenciler arasında da eril kültür güçlüdür” (Tural, 2015: 243). Erkek egemen anlayışın hâkim olduğu böyle bir okulda sosyalleşen öğrenciler, öğretmen ve yöneticileri örnek almakta ve bu durumda da okul ortamında bir eril öğrenci kültürü ortaya çıkmaktadır. Burada kızlar arasındaki ayırım da, eril kültür içinde yer alanlar ve almayanlar şeklinde olmakta, eril kültür içinde yer almayanlar dışlanmaktadır. Bu bağlamda toplumsal cinsiyet daha çok adam olmakla karakterize edilmektedir de diyebiliriz. Eril kültür içinde yer alan kızlar kötü kız damgası yeme riskiyle karşı karşıya kalmakla birlikte, aynı zamanda ezilmemek için, savunmaya geçmekte ve zamanla erkeklerinkine benzer bir kültür oluşturmaktadırlar. Dolayısıyla güç göstermek, şiddet kullanmak kızların da hayat felsefesi haline gelmektedir. Bu eril kültürün dışında kalan kızlar ise yalaka, erkek düşmanı anlamında feminist olarak görülmekte ve bu durumda bu kızların okul kültürüne yabancılaşmasına ve içine kapanmasına neden olmaktadır.

Araştırma yapılan okulda resmi otoriterinin iki temel değişken üzerinden yapılandığı görülmektedir. Bunlardan ilki, kurumsal mantık ve işleyiş, diğeri ise öğretmenlerin anlam dünyalarına yön veren söylemleridir. Okulun kurumsal mantık işleyişine baktığımızda; okulda öğrenciler, sınıflara ve alanlara ayrılmakta yani; orta sınıf kökenli başarılı öğrencilerin Matematik-Fen sınıflarında, yoksul ve alt

sınıflardan gelen başarısız öğrencilerin Türkçe-Sosyal sınıflarında toplanmaları öğrenciler arasında bir ayırım yapılmasına neden olmaktadır. Bu ayrımlar sonucunda öğrencilerin başarılı ve başarısız, çalışkan ve tembel olarak sınıflandırma süreci, okuldaki otorite krizinin ve direnişinin temelini oluşturmaktadır. Şöyle ki; okulda eğitimden beklentisi düşük yoksul öğrencilerin başarısız ve tembel olarak etiketlendirilmeleri, öğrenciler tarafından tepkiyle karşılanmakta ve bu öğrenciler tepkilerini sınıf ortamında dışa vurarak, derslerin izlenmesini engellemeye çalışmaktadırlar. Bu durumda okulun en önemli disiplin sorununu oluşturmaktadır.

Öğretmen söylemlerine baktığımızda; anne-öğretmen, otoriter öğretmen söylemi olmak üzere iki farklı öğretmen söyleminin etkili olduğu görülmektedir. Anne öğretmenler, gençleri terbiye etme işini annelik rolünün bir uzantısı olarak görürken, otoriter bir yaklaşımı tercih eden disiplinci öğretmenler ise daha mesafeli ve kuralcı bir yaklaşımı savunmaktadırlar. Okulun sorunlu gençlerden arındırılarak geriye kalanlarla daha kaliteli bir eğitim yapılabileceğini savunan bu otoriter öğretmen yaklaşımı aslında öğrencileri daha fazla hırçınlaştırmaktan, öğrencileri sokak kültürünün içine atmaktan başka bir işe yaramadığı görülmektedir. Bu durumda yapılacak olanın tabiri caizse nabza göre şerbet vermek ya da tatlı-sert olmanın daha doğru olacağını söylemek mümkündür.

Kısacası; okullarda gerek sınıf ve alan ayrımlarının yapılması gerekse öğretmen ve yöneticilerin kullandığı aşağılayıcı söz ve hakaretler; uyumsuz, tembel gibi etiketlemeler öğrenciler tarafından tepkiyle karşılanmakta ve okuldaki eril direniş kültürünün ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Ayrıca uyumsuz, tembel gibi damgalamalar öğrencileri okula ve arkadaş çevresine yabancılaştırmakta, kendilerine olan güvenlerini sarsmakta ve bu durum yaşantılarının ilerleyen dönemlerinde başarısız olma korkusunu da beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla meslek hayatına atılırken, bu tür öğrenciler başaramam korkusuyla daha basit işlere yönelmektedirler. Okulların toplumsal cinsiyet ilişkilerinin yeniden üretimindeki rolüne baktığımızda ise; okullardaki gerek yönetici gerekse öğretmen söylemlerinin ve gizli müfredatın toplumsal cinsiyet rollerinin yeniden üretimine katkı sağladığı ve okullardaki denetimin sağlanmasında toplumsal cinsiyetin bir araç olarak kullanıldığı görülmektedir. Özellikle okullardaki disiplin olaylarını azaltmak ve öğrencileri kontrol altına almak konularında cinsiyetçi yaklaşım ve tutumların büyük bir öneme sahip olduğu görülmektedir. “Her iki cinse özgü farklı yoldan çıkma/düzen bozucu

davranış tanımları ve eşikleri, dolayısıyla farklı ehlileştirme stratejileri uygulanmaktadır. Toplumdaki erkek egemen söylem ve pratiklerle uyum içinde olan bu stratejiler, alternatif ve muhalif bir karşı söylemin yokluğunda öğrenciler tarafından da kabullenilmektedir“ (Sayılan, 2012: 135). Görüldüğü gibi öğretmen ve yöneticiler okullarda düzen bozan öğrenci davranışlarını cinsiyetçi bir tutumla ele almakta ve her iki cinse de farklı çözüm yolları geliştirmektedir. Dolayısıyla bu noktada ataerkil ailedeki cinsiyetçi yaklaşımın okullarda da yeniden üretildiği görülmektedir. Şöyle ki; öğretmenler ve yöneticiler lise çağındaki gençlerin ergenlik çağında olduklarını ve kendilerine özgü sorunları olduğunu kabul etmektedirler. Ancak, gençlerin içinde bulundukları gelişim evresini daha çok cinsiyetçi bir şekilde ele almaktadırlar. Bu durumda da daha çok erkekler için delikanlılık söylemleri gündeme gelmekte ve erkek öğrencilerin olumsuz davranışları bu delikanlılık söylemleri ile meşrulaştırılmaktadır. Kızlar ise daha çok namus ve iffet tabuları kullanılarak, gelenekle terbiye edilmeye çalışılmakta ve dolayısıyla da kızların kimlik arayışları yok sayılmaktadır. Bütün bunların sonucunda doğal olarak gerek öğretmenlerin gerekse yöneticilerin zaten var olan toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin yeniden üretilmesinde ve pekiştirilmesinde etkin rol oynadıklarını söyleyebiliriz.

Okullarda kılık kıyafet konusunda da cinsiyetçi bir tutumun sergilendiği görülmektedir. Bu bağlamda günümüz okullarında kılık kıyafet sorunu sadece kız öğrencilerin sorunu olarak algılanmaktadır. Erkeklerin kılık kıyafet serbestisesi önemsiz bir tür dağınıklık ya da serserilik olarak değerlendirilirken kızlarındaki daha çok cinselliğin dışı vurumu olarak kodlanmaktadır. Dolayısıyla okullarda kılık kıyafet denetimi daha çok cinselliğin denetimi anlamına gelmektedir (Sayılan, 2012: 136). Bu durum okullarda kızlara yönelik denetimin temelinde cinsiyet faktörünün olduğunu ve kızların tacize açık özneler olarak algılandığını göstermektedir. Ayrıca bu durum toplumdaki açmazsan bakmazlar yargısının okullarda yeniden üretildiğini ve pekiştirildiğini de ortaya koymaktadır. Dolayısıyla okullardaki genel duruma bakıldığında acilen toplumsal cinsiyet dersinin okul müfredatına konulması, ayrıca bununla da yetinmeyip gerek yöneticilerin gerekse öğretmenlerin toplumsal cinsiyet konusunda zorunlu olarak hizmet içi eğitime tabii tutulmaları gerekmektedir.

Sonuç olarak; ataerkil aile ve toplumda sosyalleşme sürecini geçiren yöneticilerin ve öğretmenlerin bir taraftan bütün bu sorunlar yokmuş gibi hareket

ettiklerini, diğerk taraftan da kendi öğrendikleri cinsiyetçi tutumları yeniden üretip pekiştirdiklerini söyleyebiliriz.

Toplumsal cinsiyete göre okullulaşma durumuna baktığımızda da yine önemli ölçüde bir cinsiyet ayrımcılığıyla karşı karşıya olduğumuz görölmektedir. Ülkemizde eğitimin en önemli hedefleri arasında herkesin kaliteli bir ilkokul ve ortaöğretimi tamamlanması yer almaktadır. Bu konuda Milli Eğitim Bakanlığı ve diğerk kamu kurumlarının yaptığı çalışmalar ve kampanyalar önemli bir yer tutmakta ve bu kampanyalar sayesinde özellikle ilkokulda okullulaşma oranlarında büyük artışlar görölmektedir. Ancak yapılan bütün çalışmalar ve yasal düzenlemeler özellikle kız çocuklarının okullulaşma oranında istenilen hedefe ulaşılmasını sağlayamamış ve dolayısıyla eğitimde cinsiyet eşitliğinin sağlanmasında başarılı olunamamıştır. Genel olarak ülkemizde toplam okullulaşma oranlarına baktığımızda eğitimde çok yönlü bir eşitsizliğin olduğu görölmektedir. Hemen her düzeydeki okullulaşma oranlarının yıllar itibari ile artmasına rağmen, eğitime erişimde yapısal eşitsizliklerin halen varlığını koruduğu görölmektedir. Bu durum üzerinde de bu eşitsizlikleri telafi etmeye yönelik eğitim politikalarının gündeme gelmemesi ve buna bağlı olarak da sınıfsal ve bölgesel eşitsizliklerin yanında cinsiyet ve etnisiteye dayalı eşitsizliklerin de etkili olduğu görölmektedir. Bu bağlamda eğitim sisteminin, belli sınıfların ve grupların, erkeklerin ve belli yerlerde yaşayanların yanında olduğunu söylemek mümkündür (Sayılan, 2012: 33). Bu durumda bize kadınların eğitime erişimi ve aldıkları toplam eğitimi süresi açısından toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin ne kadar büyük bir sorun oluşturduğunu göstermektedir.

Sayılan, MEB' in eğitimde fırsat eşitsizliği politikasının her iki cins için eşit fırsatlar tanıdığını ve aynı zamanda eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğinin yasal ve anayasal güvence altına alındığını belirtmektedir. Günümüzde bu yasal çerçevenin yanı sıra, bazı uluslararası taahhütler ve kazanımların da eğitim hakkını genişlettiğini ifade eden Sayılan, bu konuda; Türkiye'nin BM Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi'ni (CEDAW), Pekin Deklarasyonu'nu, Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni İmzalamış olduğunu ve AB Ulusal Rapor çerçevesinde eğitimde cinsiyet eşitliğini sağlamaya yönelik önlemler almayı taahhüt ettiğini belirtir (Sayılan, 2012: 34). Her ne kadar ülkemizde toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamaya yönelik bütün bu önlemler alınmış olsa da bunların uygulamaya geçirilmesinde sorunların yaşandığı görölmektedir. Bu noktada bu sorunları ortaya

çıkaran nedenlere bakmak gerekir. Bu nedenlerin başında Türkiye’de ailelerin eğitime bakış açısı gelmektedir. Her ne kadar bu bakış açısında son zamanlarda olumlu gelişmeler görülse de ailelerin özellikle kız çocukların okumaması yönünde bir durumun olduğu görülmektedir. Aileler özellikle kırsal bölgelerde çocuğu okula gönderme konusunda tercihlerini erkek çocuklardan yana kullanmaktadırlar. Bu durumun çeşitli sosyal, ekonomik ve kültürel nedenleri bulunmaktadır. Bu yörelerde kız çocukları erken evlendirildiği için eğitimden uzak kalmaktadırlar. Hızlı nüfus artışı da ailede ikinci annelik rolünü kız çocuklarına yüklemektedir. Ayrıca “UNICEF’in (2003) araştırmasına göre; kız çocuklarının okutulmamasında şu etkenler rol oynamaktadır: Gelenek ve dini inançlar, kalıplaşmış cinsiyet rolleri, öğretim programları ve çocuk bakım eğitiminde yeniden üretilen cinsiyet rolleri, kadının düşük statüsü, erken evlilikler, eğitimin toplumda kabul edilen rollerle çelişkili görülmesi” (Tunç, 2009: 242) .

Türk eğitim sistemi içinde özellikle okul öncesi eğitimde başlayan toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin eğitimin ileri kademelerinde daha da arttığı görülmektedir. Son yıllarda okullulaşmanın artmasına yönelik gündeme getirilen politikalarla önemli ilerlemeler kaydedilse de hala özellikle ilkokuldan sonraki kademelerde kız çocuklarının oranlarının düşük olduğu bir gerçektir. Bu bağlamda Türkiye’de toplam okullaşma oranlarına bakıldığında aşağıdaki tablo karşımıza çıkmaktadır:

2009-2010 yılı resmi istatistiklerine göre, ilköğretimde erkeklerin oranının % 98.47, kadınların oranının % 97.84; Ortaöğretimde erkeklerin oranının % 67.55, kadınların oranının % 62.21; Genel Ortaöğretimde erkeklerin oranının % 51, kadınların oranının % 49; Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde erkeklerin oranının % 57, kadınların oranının % 43; Yükseköğretimde erkeklerin oranının % 29.98, kadınların oranının % 25.02 olduğu görülmektedir. Ayrıca okul çağındaki 100 çocuktan ancak 98’i okula başlamakta, bunların % 65’i ortaöğrenime devam etmekte, bunların da 27’si üniversiteye girmektedir. (Sayılan, 2012: 35)

Bu verilerden de anlaşılacağı üzere kız ve erkek çocukların okullulaşma oranı arasındaki farkın ilköğretimden itibaren eğitimin üst kademelerine doğru çıkıldıkça arttığı görülmektedir. Bunda da en önemli etkenin yoksulluk, kırsalda yaşıyor olmak, zorunlu göç, engelli olmak gibi birden çok dezavantaja sahip kızların eğitime erişememesi olduğunu söyleyebiliriz. Dolayısıyla ülkemizde kırsal alanda, Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde hatta iç Anadolu bölgesinin bazı illerinde kızların

okullulařma oranlarının halen dűřűk olduęu gűrűlmektedir. Bu baęlamda abuk Kaya'nın ifadesine gűre;

TűİK (2012) verilerine gűre;Tűrkiye'deki 1997-2012 űęretim yılları arasında ilköęretim ve ortaűęretim seviyesinde cinsiyete gűre okullulařma oranları incelendięinde, űzellikle 2011-2012 űęretim yılında Tűrkiye genelinde kesintisiz sekiz yıllık ilköęretime devam eden kız űęrenci oranı (%98.56) erkek űęrenci oranına (%98.77) yaklařmıř gűrűnse de, 6-13 yař grubunda 3940; 14-17 yař grubunda 15582; 18-21 yař grubunda 52298; 22-24 yař grubunda 56582 ve toplamda 2617566 olan okuma yazma bilmeyen kadın sayısı, her yař grubunda erkeklerden daha fazla olmakla birlikte toplamda okuma yazma bilmeyen erkek sayısının neredeyse beř katı olduęu gűrűlmektedir. űlke çapında ortaűęretim dűzeyinde cinsiyetler arasındaki farklılıklar daha da belirginleřmekte; % 68.53 olan erkek űęrenci okullulařma oranına karřın kızların okullulařma oranı % 66.14'te kalmaktadır. (abuk Kaya, 2015: 3)

Bu sonuçlara gűre; kız çocuklarının eęitime katılımının erkek çocuklara gűre daha dűřűk olduęu, bu durumda da eęitime katılımı toplumsal cinsiyet eřitlięinin halen saęlanamadıęı gűrűlmektedir.

2012 – 2013 űęretim yılı TűİK verilerine baktıęımızda ise; "İlkokulda erkeklerin oranının %98.8, kadınlarının oranının %98.9; Ortaokulda erkeklerin oranının %93.2, kadınlarının oranı %93.0; Ortaűęretimde erkeklerin oranı %70.8, kadınların oranının %69.3; Yűkseűęretimde erkeklerin oranının %38.3, kadınların oranının %38.6" (TűİK, 2013: 59) olduęu gűrűlmektedir. Bu verilerden de anlařılacaęı űzere; 2012-2013 yıllarında eęitim seviyelerine gűre okullulařma oranında bariz bir fark olmadıęı gűrűlmektedir. Bu durumun en temel nedeni olarak űzellikle son zamanlarda açık űęretime olan talebin artmasını gűsterebiliriz. Ayrıca imam hatip liselerin űnűndeki engellerin kalkmasının da kızların okullulařma oranı űzerinde etkisinin olduęu sűylenilebilir.

Genel olarak deęerlendirdięimizde; Gűnűműzde eęitim eřitsizlięinin en űnemli kaynaęının; ailenin sınıfsal konumu ve cinsiyet ayrımcılıęının oluřturduęunu, sınıfsal ve cinsel eřitsizlięin kızların eęitime eriřimi konusunda birbirini besledięini sűyleyebiliriz. Ailenin yoksulluęu her iki cinsten çocukların okullulařmasının űnűndeki en űnemli engel olmakla birlikte, kızlar bu sınıfsal ve yoksulluk dezavantajını çoęaltan cinsiyet ayrımcılıęının nedeniyle de eęitimden mahrum kalmaktadırlar. Dolayısı ile yoksulluk kız çocuklarının eęitiminde belirleyici bir rol oynamaktadır. Geçim sıkıntısı içinde olan yoksul aileler, çocuklarının emeęine daha

bağımlı hale gelmekte, bu aileler kız çocuklarının ev içi emeğinden yararlanmayı, erkek çocuklarını da ev dışında çalıştırma yolunu seçmektedirler. Son zamanlarda on iki yıllık zorunlu eğitim ile Türkiye’de çocukların çalıştırılmasının kısmen de olsa önüne geçilmiş, ancak açık lise gibi uygulamalar nedeni ile gençlerin hepsinin örgün eğitime dâhil edilemediği de bir gerçektir. Ayrıca kızların eğitime erişimine yönelik kültürel engellerin yanı sıra karma eğitime yönelik sorgulamaların da hala canlılığını koruduğu görülmektedir.

Bütün bu şartlar göz önüne alındığında; sağlıksız, becerileri daha az, yaşamlarında daha az seçenekleri bulunan ve geleceğe olan umutları giderek kaybolan milyonlarca kız çocuğunun toplumun kıyısına itildiği görülmektedir. Bu kızlar büyüyüp kadınlık dönemine geldiklerinde içinde yaşadıkları toplumun siyasal, sosyal ve ekonomik kalkınma çabalarına katılma açısından hazırlıksız olacaklardır. Dolayısıyla bu durumdaki kadınların ve çocukların yoksulluk, şiddet, cinsel sömürü gibi risklerle karşılaşma oranları daha yüksek olacaktır. Oysa bir kız çocuğunu eğitmek, ailenin bütününü, dolayısıyla da toplumu ve ülkeyi eğitmek demektir. Bu nedenledir ki; kız çocuklarımızın iyi bir eğitim almasının toplumun aydınlanması, ülkemizin kalkınması ve geleceğe umutla bakabilmemiz anlamına geldiğini unutmamız gerekir.

Ortaöğretimde okul türlerine göre; kız ve erkek öğrenci oranlarına baktığımızda; toplumdaki cinsiyetçi iş bölümünün sürekli yeniden üretildiği açıkça ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda MEB 2009-2010 Örgün Eğitim İstatistiklerine göre;

Genel ortaöğretimde kız öğrencilerin oranı % 49.09, erkek öğrencilerin oranı % 50.91; Mesleki ve Teknik ortaöğretimde kız öğrencilerin oranı % 43.15, erkek öğrencilerin oranı % 46.85; Kız Meslek liselerinde kız öğrencilerin oranı % 86.3, erkek öğrencilerin oranı % 13.7; Mesleki ve Teknik liselerde kız öğrencilerin oranı % 14.0, erkek öğrencilerin oranı % 86.0; İmam Hatip Liselerinde kız öğrencileri oranı % 52.5 erkek öğrencilerin oranı % 47.5; Ticaret ve Turizm Liselerinde kız öğrencilerin oranı % 46.0, erkek öğrencilerin oranı % 54.0; Sağlık Meslek Liselerinde kız öğrencilerin oranı % 72.8, erkek öğrencilerin oranı % 17.72; Açık Öğretim Liselerinde kız öğrencilerin oranı % 51.45, erkek öğrencilerin oranı % 48.55 olduğu görülmektedir. (MEB, 2010: 40)

Bu verilerden yola çıkarak; genel ortaöğretimde kız erkek oranının birbirine yaklaştığını, mesleki teknik öğretimde cinsiyetçi işbölümüne uygun bir dağılımın

göze çarptığını söyleyebiliriz. Özellikle mesleki teknik liselerin cinslere bölünmüş işgücünün yeniden üretimini sağladığı, kızlara ve erkeklere istihdam yapısının ve ailedeki işbölümünün devamını sağlayacak biçimde beceri ve vasıf kazandırıldığını söylemek yerinde olur. Bu verilerde dikkati çeken iki önemli nokta olduğunu söyleyebiliriz. Bunlardan biri; açık öğretim liselerindeki kız öğrenci oranının erkeklerden yüksek olmasıdır. Bu durum giderek paralı olan ve aileler için maliyeti yükselen eğitimden kızların çekildiğini ve açık öğretim gibi daha ev merkezli ve maliyeti düşük öğretim alanlarına kaydığını göstermektedir. İkinci nokta ise; kızların ortaöğretimde katılım oranını yükselten imam hatip liselerinde kızların oranının erkeklerden daha yüksek olmasıdır. Kızlar bu okullara din adamı olmak için değil, yükseköğretime devam edebilmek için gitmektedirler. Dolayısıyla muhafazakâr kesimlerin, bu liselerdeki dinsel ve muhafazakâr toplumsallaşma kalıpları nedeniyle genel lise yerine bu okulları tercih ettiklerini söyleyebiliriz.

Ayrıca ortaöğretimde görülen cinsiyetçi işbölümünün yükseköğretimde de devam ettiği görülmektedir. Bu durumu ise 2012-2013 TÜİK verilerine göre şu şekilde ifade edebiliriz:

Dil ve edebiyat alanında erkeklerin oranı % 36.4; kadınların oranı % 63.6; sağlık bilimlerinde erkeklerin oranı % 41.6; kadınların oranı % 58.4; matematik ve fen alanlarında erkeklerin oranı % 41.9, kadınların oranı % 58.1; sosyal bilimlerde erkeklerin oranı % 43.5, kadınların oranı % 56.5; teknik bilimlerde erkeklerin oranı % 70.3, kadınların oranı % 29.7; ziraat ve ormancılık alanında erkeklerin oranı % 60.9, kadınların oranı % 39.1; sanat alanında erkeklerin oranı % 46.3, kadınların oranı % 53.7 olduğu görülmektedir. (TÜİK, 2013: 60)

Bu durum, kadınların dil ve edebiyat ve sağlık bilimleri alanına yüksek oranda katıldıklarını, matematik ve fen bilimlerinde giderek sayıları artmakla birlikte, sosyal bilimlerde erkeklerden daha fazla kadın öğrenci olduğunu; en az kadın temsiline ise mühendislik gibi teknik alanlarda olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla yükseköğretimde cinsiyete dayalı işbölümüne uygun yetiştirme ve mesleklendirmenin sürdüğünü, yükseköğretime de istihdamdaki geleneksel cinsiyetçi ayrışmanın yeniden üretimini sağladığını söyleyebiliriz.

Genel olarak baktığımızda; özellikle son zamanlarda gerek ortaöğretimde gerekse yükseköğretimde kadınların oranının arttığı görülmektedir. Aslında bunda en büyük etkenin açık öğretim olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda açık

öğretimden de kısaca bahsetmek yerinde olacaktır. “Açık öğretim lisesi, eğitim ve öğrenim hakkı kapsamında öğrenim hayatına çeşitli nedenlerle ara vermiş kişilerin öğrenimlerini tamamlamaları için gerekli olan bir kurumdur” (Demiray, 2003: 50). Fakat, Türkiye’de, özellikle 4+4+4 yapısal modellenmiş eğitim sisteminin 6287 sayılı yasa İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanunun 11 Nisan 2012 tarih ve 28261 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Bu eğitim sisteminin yaşama geçirilmesi ve 12 yıllık zorunlu eğitim kapsamında öğrencilerin lise öğrenimlerine açık öğretim lisesinden devam etme hakkının verilmesi, örgün liselerde öğrenimlerine devam etmek isteyen kadın öğrencilerin inanç, baskı, kültür ve yoksulluk gibi nedenlerle bu haklarından vazgeçmesine yol açmaktadır. Dolayısıyla örgün ortaöğretim kurumlarına devam eden kız öğrencilerin sayısında düşüş, açık öğretim lisesi kız öğrenci sayısında ise artış meydana gelmiştir. Bu durumda devlet okullarında disiplinin olmamasının yarattığı olumsuzluklardan çocukların etkilenmesi ve uyuşturucu, alkol, evlilik öncesi cinsel ilişki vb. gibi nedenlerle kız çocuklarını okula göndermek istemeyen aileler için bir kaçış yolu olduğu düşüncesini doğurmuştur. Ayrıca; 4 yıllık liseyi erken bitirebilme şansı, sınavların kolay olması sebebiyle yılsonu ortalamalarının yüksek olması, boş zamanın çok olması, normal okuldaki streslerin olmaması, boş zamanlarda kendini spor, yabancı dil gibi başka alanlarda da geliştirebilme şansı, hem okuyup hem de çalışarak para kazanabilme şansı, dershaneye ayıracak zamanın fazla olması gibi nedenlerle öğrencilerin açık öğretim liselerini tercih ettikleri görülmektedir.

Açık öğretim öğrencilerinin ebeveynlerinin eğitim ve meslek durumları birlikte ele alındığında üç çarpıcı nokta karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan birincisi; kadın olsun erkek olsun açık öğretim öğrencilerinin önemli bir çoğunluğunun hem annelerinin hem de babalarının meslek ve eğitim düzeylerinin düşük olmasıdır. İkincisi ise; açık öğretimdeki hem kadın hem de erkek öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyleri ve istihdam durumlarının, babalarına oranla yok denecek kadar düşük olmasıdır. Üçüncüsü de; kadın öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeyinin, erkek öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyinden daha yüksek olmasıdır (Suğur, 2015: 203). Bu durum, ataerkil aile kültürünün egemen olduğu toplumlarda kızların yükseköğrenim görme şanslarının bir anlamda annelerinin eğitim seviyesine bağlı olduğunu göstermektedir. Yani; annelerin eğitim seviyesi arttıkça kız çocuklarının

yükseköğretim görme şansları da artmaktadır. Dolayısıyla bu durumun, eğitimdeki toplumsal cinsiyete dayalı eşitsizliği vurgulaması açısından dikkat çekici olduğunu da söyleyebiliriz.

Yapılan araştırmalardan da yola çıkarak diyebiliriz ki; açık öğretim liseleri, kız çocuklarını okullardan uzaklaştırmakta, dolayısıyla bu durum kız çocuklarının yetersiz sosyalleşmesine neden olduğu gibi, bu durum aynı zamanda içine kapanık, kendini toplum içinde ifade edemeyen, haklarını savunamayan bir kesimi de oluşturmaktadır. Ayrıca müfredat ve ders programlarının erkek egemen bir şekilde yapılandırıldığı, bütün karma sosyallik alanlarının kadın bedenleri hedef alınarak yeniden düzenlendiği görülmektedir.

Eğitimdeki toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin diğer bir yönü öğretmenlerle ilgilidir. "Eğitim alanındaki toplam çalışanların % 59'unu kadınlar oluşturmaktadır. Sağlıktan sonra kadınların en fazla istihdam edildiği alan eğitimidir" (Sayılan, 2012: 43). Görüldüğü gibi hemşirelik gibi öğretmenlik de kadın mesleği olarak kabul edilmekte; kızlar aileleri ve toplum tarafından kadınların ev içi rollerine uygun ve onun uzantısı gibi görülen bakım ve eğitim işlerinde çalışmaya yönlendirilmektedir.

Günümüzde de görüldüğü gibi kadın öğretmenlerin özellikle bakım işinin daha ağırlıklı olduğu ve öğretmen-anne özdeşliğinin güçlü biçimde varlığını devam ettirdiği okul öncesi eğitimde yoğunlaşmış durumdadır. Bu bağlamda 2009-2010 MEB Personel Dairesi rakamlarına bakıldığında; Okulöncesi eğitimde çalışan öğretmenlerin % 95'inin, İlköğretimde çalışan öğretmenlerin % 52'sinin, ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin ise, % 41,9'unun kadınlardan oluştuğu görülmektedir. Eğitimin hemen her düzeyinde kadın öğretmenlerin ağırlıklı olmasına karşın okul yöneticilerinin büyük bölümü erkeklerden oluşmaktadır. Yine MEB verilerine göre okulların yönetim kadrolarında bulunan öğretmenlerden sadece % 8,98 kadın, % 91,02'si ise erkek olması bu durumu kanıtlamaktadır (MEB, 2010: 44). Bu verilerden de anlaşılacağı üzere; öğretmenlerin büyük çoğunluğunu oluşturan kadınların yönetim alanında dikkate alınmadıkları görülmektedir. Buradan hareketle diyebiliriz ki; kadın ve erkek arasındaki hiyerarşi, erkek üstünlüğü, cinsler arası rol ve iş dağılımı, kadın ve erkeklerin var olacakları alanlar temsil edilerek erkek egemen ideolojinin yaygınlaştırıldığı bir toplumda kadınların daha çok bakım işi ve uzantısı şeklinde olan mesleklerde yer almasının yadırganmaması gerekir.

Yükseköğretim düzeyinde de durumun değişmediği, yine benzer bir örüntünün olduğu görülmektedir. ÖSYM 2009-2010 verilerine göre, toplam üniversite öğretim üyelerinin %37'si, profesörlerin % 28'i, doçentlerin % 32,5'i, yardımcı doçentlerin % 35'i, araştırma görevlilerinin % 48'i, öğretim görevlilerinin % 42'si, okutmanların % 61,5'nin kadın olmasına rağmen, yönetim düzeyinde bu oranın % 3 düzeyinde kaldığı görülmektedir (ÖSYM, 2010). Bu durum bize kadının asıl rolünün annelik ve ev kadınlığı olduğuna yönelik muhafazakâr geleneksel kalıpların topluma dayatıldığını göstermektedir. Dolayısıyla eğitim alanında halen devam eden cinsiyetçi işbölümünün, bunun yeniden üretimini sağladığını ve kadının toplumdaki yerine ilişkin inançları yansıttığını söyleyebiliriz. Ayrıca eğitimdeki bu cinsiyet eşitsizliği, kadınların çoğunun toplum içindeki istihdam alanını belirlemekte ve kadınların daha çok ev işinin uzantısı konumunda olan mesleklere yönelmektedir. Ayrıca 2012-2013 resmi istatistikleri incelendiğinde de bu durumun çok fazla değişmediği de görülmektedir.

Ayrıca Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü'nün, Türkiye'de Kadının Durumu 2014 Raporu'nda yer alan istatistiklere göre; Avrupa Birliği'nin ortalamalarına kıyasla Türkiye'deki kadın akademisyen oranlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Doğa bilimleri, mühendislik ve teknoloji ve sağlık bilimleri alanlarında kadın profesör oranları Avrupa Birliği ortalamalarının 2-3 katına varabilmektedir. Ayrıca bu raporda üniversite rektörlerinin içindeki kadın rektör oranının Şubat 2015 itibarıyla %7.4, bu oran için Avrupa ortalamasının %13 olduğu belirtilmektedir. Bunun yanı sıra kadın akademisyenlerinin oranının kadın profesör oranına bölünmesiyle hesaplanan 'Cam Tavan Endeksi' açısından Türkiye'nin Avrupa Yükseköğretim Alanı'ndaki en iyi değere (1.25) sahip ve ideal endeks değeri olan 1'e çok yakın olduğu ifade edilmektedir. Yani; kadın akademisyenlerin akademik kariyerde yardımcı doçentlikten profesörlüğe yükselirken cinsiyet ayrımcılığı ile karşılaşmadığı görülmektedir. Türkiye'de akademik kariyerde profesörlüğe yükselirken kadına karşı ayrımcılığın olmadığı ve kadın profesör oranının yüksek olduğu bir ortamda, kadınların yükseköğretim kurumlarında yöneticilik pozisyonlarında çok az temsil edilmeleri yükseköğretimdeki kadının statüsü ile ilgili büyük bir çelişki olarak görülmektedir. Bu nedenle Türkiye'de yükseköğretim alanında kadınlar için 'Cam Tavan'ın olduğunu, ancak bu 'Cam Tavan'ın sadece farklı yükseklikte,

profesörlükten yöneticiliğe geçiş aşamasında bulunduğu belirtilmektedir. Dolayısıyla kadınların gerçekte karşı karşıya olduğunun ‘Cam Tavan’ değil, kalın bir tabaka erkek olduğu ifade edilmektedir (www.hurriyet.com.tr/egitim/28329713.asp). Kadınların yöneticilik konusunda geri planda kalmasında en önemli etkenin; yöneticilik pozisyonları için yapılan mülakatlarda değerlendirme yapanların büyük bir çoğunluğunun erkeklerden oluşması ve değerlendirmelerin eril mantığa sahip çevrelerce gerçekleştirilmesi olduğu söylenilebilir. Bunun yanı sıra sosyalleşme sürecinde yerini ve haddini bilmesi gerektiği yönünde verilen eğitimin de kadınlarda bu konuda isteksizliğe neden olduğunu söylemek mümkündür.

Örgün eğitimde olduğu kadar yetişkin eğitiminde de toplumsal cinsiyetin önemli bir rolünün olduğu görülmektedir. Bu bağlamda dünyanın birçok yerinde olduğu gibi ülkemizde de okul sisteminin tüm kademelerinden daha az faydalanan kadınların yetişkin eğitimi ve halk eğitimi kurslarında yoğunlaştığı görülmektedir. Ülkemiz örgün eğitimde olduğu gibi yaygın eğitim konusunda da bir takım çalışmalara imza atmıştır. Türkiye’deki yetişkin eğitiminin yaygınlaştırılması ve geliştirilebilmesi amacıyla özellikle Avrupa Birliği ile bazı protokoller imzalanmış ve çok çeşitli uluslararası organizasyonlar düzenlenmiş ve projeler uygulanmıştır. Ayrıca ulusal düzeyde de birçok protokolün imzalandığı, bu protokollerle yetişkin okuryazarlığı, yurttaşlık eğitimi ve mesleki eğitimle ilgili pek çok proje uygulandığı görülmektedir (Yayla, 2009: 21). Yapılan bu çalışmalarla ülkemizde kadınların eğitim seviyesinin yükseltilmesi hedeflenmiş olup ülkemizde özellikle okuma yazma bilmeyen kadın sayısının giderek azaldığı görülmektedir.

Ülkemizde son yıllarda belediyelerin açtığı kurslara doğru bir yönelim olmasına rağmen, en yaygın yetişkin eğitim kurumu olan Halk Eğitim Merkezleri’nin programlarına kadınların katılımının daha fazla olduğu görülmektedir. 2008-2009 resmi istatistiklere göre, Halk Eğitim Merkezleri toplumsal cinsiyete göre kurs türüne katılımına bakarsak; “Mesleki kurslarda kadınların oranının %54.2, erkeklerin oranının %45.8; Sosyal kültürel kurslarda kadınların oranının %53, erkeklerin oranının %47; Okuma yazma kurslarında kurslarda kadınların oranının %71, erkeklerin oranının %29 olduğu görülmektedir” (Sayılan, 2012: 59). Bu resmi istatistiklere göre; kadınların daha çok okuma yazma kurslarında yoğunlaştığı, meslek kurslarına kadınların katılımının düşük olduğu görülmektedir. Bu durum

kadınların okuma yazma konusunda çok büyük sıkıntılar çektiğini ve imkân verildiğinde bu eksikliklerini rahatlıkla telafi edebileceklerini göstermektedir.

Sayılan'ın da belirttiği gibi, MEB'e bağlı olarak istihdam ve mesleki yetiştirme ile ilgili açılan kurslarda Türk Eğitim Sistemi'nin cinsiyete göre mesleki yetiştirme politikasını sürdürdüğü görülmektedir. Kadınlar için Pratik Kız Sanat Okulları, Olgunlaşma Enstitüsü; erkekler için ise Yetişkinler Eğitim Merkezi, Mesleki Eğitim Merkezi ve Meslek Kursları ayrılmış durumdadır. Bu kursların önemli bir bölümünün; gıda, beslenme, çocuk gelişimi ve bakımı, yaşlı bakımı, büro yönetimi ve sekreterlik, kuaförlük, cilt bakımı, el sanatları, dokuma, tekstil, hazır giyim gibi işlere yönelik olduğu görülmektedir (Sayılan, 2012: 61). Bu kursların daha çok geleneksel kadın rolü ve ev işleriyle ilgili olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu durumun iş hayatındaki cinsiyetçi işbölümünü devam ettirmeye yönelik olduğunu söyleyebiliriz. Ülkemizde burada da görüldüğü gibi uluslararası kurumlar ve dış destekli bazı projelerle kadınlar için istihdama yönelik yetiştirme kursları açılmasına rağmen, istihdamdaki cinsiyetçi tutumları değiştirecek yetiştirme gündeme gelmemektedir. Bu durum, istihdama yönelik yetiştirmedeki ayrımcılığın açık göstergesi olarak değerlendirilebilir. Örneğin; 1994 yılında uygulamaya başlanan METGE Projesi (Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme), örgün eğitimini tamamlayamayan ya da hiç gitmemiş kadınlara istihdam olanağı sağlanması amaçlanmıştır. Ancak bu kursların da toplumdaki ataerkil yapının gerektirdiği biçimde kadın iş ve mesleklerine uygun bir yetiştirmeyi hedeflediği görülmektedir.

Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği Milli Eğitim Sistemi politikalarının öncelikleri arasında yer almadığından kadınların kamusal alandaki istekleri toplumdaki dengeyi bozmayacak şekilde yerine getirilmektedir. Bu durumda aile içindeki işbölümünün nasıl sürdürüleceği, kimlerin okuryazar olacağı, kimlerin hangi işlerde çalışacağı, toplumda kadının yerinin neresi olacağı gibi konular eril kültürün tercihlerine göre belirlenmektedir. Bu çerçevede yetişkin eğitiminin geleneksel eril ayrıcalıkların, cinsel işbölümünün ve kadın üzerindeki baskı ve denetimin yeniden üretiminde önemli bir rol oynadığını söyleyebiliriz. Mesleki kursların tam anlamıyla istihdamdaki cinsiyetçi işbölümünü devam ettirecek biçimde, sosyal kültürel kursların ise pasif yurttaşlar yetiştirecek şekilde düzenlendiği görülmektedir. Ayrıca son zamanlarda toplumsal değişme süreciyle birlikte kadınlara yönelik bazı yasal kazanımlar gündeme gelmiş, bu kazanımlar kadınların insan haklarının alanını

genişletmiş, bunun yanı sıra feminist hareketler toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin ve ayrımcılığın çeşitli yşnlerini sorgulayarak toplumda farkındalık yaratmıştır. Doğal olarak bştşn bunların yol ağtığı řęrenme ihtiyaçlarının yetişkinlere yşnelik sosyal ve kşltşrel kursların iğeriğine yansıtılmadığı gşrşlmektedir.

Kısacası; kadınlar ve erkekler arasındaki eğitimsel eşitsizlik, toplumdaki gřę dağılımının yeniden şretimini sağlamaktadır. Toplumdaki bu yeniden şretimin engellenmesi, kadınların eğitimden daha fazla yararlanması ve gřęlenmesi için şncelikle eğitime erişim sorunundaki toplumsal eşitsizliklerin giderilmesine yşnelik uygulanabilir politikaların geliştirilmesi, ayrıca mşfredat, řęretim ve değerlendirme sşreğleri ve okul kşltşrş Ĺzerindeki cinsiyetęi kalıp yargıları destekleyen politika ve pratiklerin değiştirilmesi gerekmektedir. Aynı zamanda bu alandaki eşitliği sağlamaya yşnelik břtřnlřkęř politikalara da ihtiyaç duyulmaktadır.

Bştşn bunların yanı sıra toplumsal cinsiyet ayrımcılığının ders kitaplarında yerini aldığı gşrşlmektedir. şrgşn eğitimde olduğu gibi yaygın eğitim ders kitaplarında da ayrımcılığın řn planda olduğu gşrşlmekte ve bu kitaplarda da kadınlar ev hanımı, bağımlı ve edilgen konumda yer almaktadır. Dolayısıyla yetişkinlerin okuma yazma eğitim ile ilgili yeni ders kitaplarının, kadın ve erkeğin toplumsal cinsiyet kalıp yargıları temelinde ayrıştırarak, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin ataerkil ideolojiye aktarmaya devam ettiğini sşyleyebiliriz. Kitaplar, kadınlar için şngşrşlen yaşam becerileri, kadının ataerkil aile içerisindeki konumunu temel almakta ve bunun yeniden şretimini sağlamaya ęalıřmaktadır. Kadınların kimlik ve yaşam dşnyası, sadece ev ve aile ekseninde tanımlanmıştır. Ailedeki istihdamdaki cinsel iş bşlşmşnşn yeniden şretimini sağlamaya dōnřk řęrenme hedefleri her iki alandaki erkek egemenliğini sşrdşrmeye yşneliktir. Kadınlar için şngşrşlen değişim alanı olarak da sadece aile ve yakın ęevresi temel alınmış olup yeni řęrenme hedefleri ev kadınlığı, annelik etrafında belirlenmiştir.

Ayrıca kadınlar için girişimcilik mesleği uygun gşrşlmekte, bu da dōnemin kadına yşnelik ekonomik politikaların bir yansıması olarak değerlendirebilir. Kadınların evde yaptığı işleri piyasaya sunmalarını teşvik eden bu girişimcilik mesleği kadınların evdeki işlerini ve sorumluluklarını engellemeyecek şekilde dşzenlenmiş ve bunun için gerekli olan křęřk girişimcilik kredileri Dşnya Bankası aracılığıyla sağlanmaktadır. Kşresel politikaların da temel hedeflerinden biri olan girişimcilik mesleği, okuma yazma bilmeyen ve yoksul kadınların bu yolla

güçlendirilmesini sağlamaya çalışmaktadır. Ayrıca bu sayede kadınların pazara, üretim piyasasına katılmaları sağlanmaya çalışılmaktadır. Bunun için kadınların okuryazar olmaları, temel matematik becerisi ve piyasaya dönük yaşam becerileri ile donatılmaları gerekmektedir. Kitapların içeriği, bu küresel yönelimle uyumlu, ancak kadınların piyasaya güçlü bir şekilde çıkmalarını ve güçlendirilmelerini sağlamaktan acizdir.

Bu konuda Yıldız'ın "Kadın Yoksulluğu ve Mikro Kredi Uygulamaları – Kırıkkale Örneği" makalesini örnek olarak verebiliriz. Bu uygulama ilk defa Bangladeş'te 1974 yılında Muhammet Yunus tarafından Grameen Bank kanalıyla gündeme getirilmiştir. Türkiye'de ilk kez 2003 yılında Diyarbakır'da başlatılan bu uygulama, 5 Temmuz 2010 yılında Kırıkkale'de uygulanmıştır. Bu uygulama; özellikle yoksul kadınlara mikro kredi vererek kadın yoksulluğunun etkilerinin azaltılmasını amaçlamaktadır (Yıldız, 2013: 131). Bu girişimcilik kredilerini kullanan kadınlar evlerinde yine bildikleri işleri yapmakta ve kadınların yaşam dünyalarını ev ve aile çevresi oluşturmaktadır. Dolayısıyla bu girişimcilik desteklerinin de kadının yerinin evi olduğu inancını savunan ataerkil kültürü pekiştirdiği görülmektedir.

Sayılan; kitapların içeriğinin toplumsal değişme ve kadın hakları konusundaki gelişmeleri tamamen göz ardı eden bir yaklaşımla yapılmış olmasını, dönemin dindar muhafazakâr toplumsal cinsiyet politikası ile yakından ilgili olduğunu belirtmektedir (Sayılan, 2012: 86). Şöyle ki; kitaplarda yakın yıllarda kadın haklarını genişleten medeni ve ceza hukukundaki yenilikler, aile hukukunda yapılan değişiklikler, aile içi şiddeti suç kabul eden hukuksal gelişmeler yok sayılmıştır. Bu konuda kadınları güçlendirecek açık ya da örtük her hangi bir öğrenme hedefinin tanımlanmadığı görülmektedir. Ayrıca kadının çalışmasını koca izni yasal olarak kalkmasına rağmen kitaplarda yeniden üretildiği ve kitapların kadınları pasifleştiren ve ikincilleştiren cinsiyetçi öğeler barındırdığına şahit olunmaktadır.

Genel olarak kitapların içeriğine bakıldığında; kitapların içeriğinin ataerkil ailenin yeniden üretimini sağlamak üzere tasarlanmış olduğu ve bu içeriğin yetişkin öğrenenleri belirli bir bilinç ve bilme durumunda tutmayı hedefleyen edilgen yurttaşlık ile de pekiştirilmiş olduğu görülmektedir. Yetişkin Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programı ve Ders Kitapları: Eleştirel Söylem Analizi makalesinde Sayılan kitaplarda yetişkinlerin okuma yazma eğitimi programlarının

içeriğini, öğrenme modelleri ve uygulamalarının geçen 20 yıldan bu yana daha çok küresel eğilimlerin etkisi altında kaldığını belirtmektedir. Bu küresel eğilimleri yönlendirmek ve ona uyarlanmak için Jomtien 1990 Herkes İçin Eğitim Dünya Konferansı ile başlayan ve ardından izleme için oluşturulan EFA (Education for All) süreçleri ve 2000 Dakar konferansı ile devam eden bu uyarlanma ve yönlendirme sürecinin UNESCO tarafından yönetildiğini de ifade etmektedir (Sayılan, 2009: 40). Bu bağlamda; son dönemde küresel ölçekte eğitim sistemlerinin toplumsal cinsiyet eşitliği açısından zaman zaman birbirleriyle çelişen iki yönlü etki altında yeniden yapılandığı görülmektedir. Bir yandan neo-liberal küreselleşmenin eğitim alanını piyasaya açmaya dönük çok yönlü etkisi, diğer yanda kadının insan haklarını genişleten ve eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlamayı hedefleyen uluslararası gelişmeler yer almaktadır. Dolayısıyla Türk Eğitim Sistemi'nin, bir taraftan kendini neo-liberal küreselleşmeye tam anlamıyla uydurmaya çalıştığı, diğer taraftan eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği sağlamaya yönelik küresel değişime ayak uydurmaya direndiği görülmektedir.

Yetişkinlerin okuma yazma eğitimine bu bağlamda baktığımızda; girişimcilik, kariyer planlama, rekabet, takım çalışması gibi neo-liberal değerlerin kitapların içeriğine yansıtıldığı, ancak toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamaya yönelik her hangi bir değişimin hedeflenmediği görülmektedir. Programın düzenleyici çerçevesi içinde toplumsal cinsiyet eşitliğinin göz ardı edilmesi okuma yazma kitaplarının içeriğini belirlemiştir. Dolayısıyla bu durumun ataerkil ailenin yeniden üretimine ideolojik bir boyut kattığını ve kadınları aile içinde tutmaya çalıştığını söyleyebiliriz. Böyle bir sistemin, gerçekte okuma yazma eğitiminin kadınların güçlendirilmesine, toplumsal cinsiyet ilişkilerinin değişimine, kadınların aktif yurttaşlığa ve daha geniş toplumsal katılımına nasıl katkıda bulunacağına ilişkin olan uluslararası politika ve uygulamalarla çeliştiği de söylenebilir.

Bu konuyla ilgili olarak yapılan iki araştırmaya burada yer vermek kitaplarının içeriğinin anlaşılması açısından uygun olacaktır.

Ders kitaplarına ilişkin en kapsamlı araştırma Tarih Vakfı tarafından 2003 yılında yapılan Ders Kitaplarında İnsan Hakları projesi oldu. İlk ve orta öğretim okullarında kullanılan toplam 190 kitap, öğretmen, öğrenci ve velilerden oluşan gönüllü bir grup tarafından tarandı ve raporlaştırıldı. İnceleme sonucunda, 2000'li yıllarda basılmış olan ders kitaplarında, insan hakları evrensel bildirgesine aykırı ve din, ırk

ve cinsiyet ayrımcılığı yapan dört bin unsur saptanmıştır (Sayılan, 2012: 82).

Görüldüğü gibi; kitaplarda sadece cinsiyet ayrımcılığı değil, aynı zamanda toplumda kutuplaşmalara neden olan din ve ırk ayrımcılığı yapıldığı da görülmektedir.

İsveç Eğitim Ulusal Ajansı eğitim materyallerinin değerlendirmesini yapmıştır. Mayıs 2005'te Hükümet Ajansa ISCED 1, 2 ve 3 seviyesinde okutulacak ders materyallerinin cinsiyet, etnik köken, din ya da inanç, cinsel yönelim ve engellilik konularının nasıl ele alındığını değerlendirme görevi vermiştir. Biyoloji/doğa bilimleri, tarih, din ve sosyal bilimler alanlarında 24 kitap incelenmiştir. Cinsiyete ilişkin olarak da, materyallerin çoğu eşitlik söylemi çerçevesinde yayılmasına rağmen, yazarlar erkeklerin eğitim materyallerinde çok fazla yer aldığını ifade etmişlerdir. Ayrıca cinsiyetle ilgili konuların ayrı bölümlerde yer aldığını metnin içine yerleştirilmediğini eklemişlerdir (Vassiliou, 2010: 66).

Bu tür incelemeler genelde tatmin edici olmayan bir durum gösterir. Kadınlar ve erkekler farklı ülkelerdeki birçok ders kitabında farklı ele alınmaktadır. Ancak hepsinde ortak olan nokta; erkeklerin kadınlardan daha fazla temsil edilmesi ve ana karakterlerin çoğunun erkek olmasıdır. Ayrıca kadınlar, tipik kadınlara özgü işlerle gösterilmekte, politik ve entelektüel alandan uzak tutulmaktadır.

Özetle; yetişkinlerin okuma yazma eğitiminde kullanılan kitapların içeriği; Uluslararası politika ve uygulamalara uygun görülmekle birlikte, kadının toplumdaki yeri ve kimliği konusunda geleneksel bir tutum izlenmekte, kadının asıl yerinin evi, temel işinin ev kadınlığı, asli kimliğinin eş ve anne olduğuna yönelik bir anlam dünyası kurulmaya çalışılmaktadır. Bu noktada toplumdaki bu cinsiyetçi algının ortadan kaldırılabilmesi için; ders kitapları hazırlanırken kadının anne ve eş rolünden çıkarılması, ayrıca kadının evde değil, kamusal alanda yer alması sağlanmalıdır. Bunun yanı sıra kız ve erkek çocukların hayal güçlerini geliştirecek, özgür bireyler olarak yetişmelerini sağlayacak geniş bir etkinlik yelpazesi sunulmalıdır. Aynı zamanda ders kitaplarının bu konuda daha bilinçli kişiler tarafından hazırlanmasına dikkat edilmeli ve öğretmenleri yetiştiren eğitim fakültelerine 'Toplumsal Cinsiyet Dersi' konulmalı ve zorunlu tutulmalıdır.

Türkiye'de eğitimdeki toplumsal cinsiyet eşitsizlikleri; ekonomik, sosyal, kültürel ve ailevi boyutu olan karmaşık bir sosyolojik sorundur. Özellikle

cinsiyetinden dolayı toplumun kadın cinsiyetine biçtiği rol ve beklentileri, kadınların insan hakları kapsamında yer alan bazı haklarını elde edememesine ve kullanamamasına neden olmaktadır. Bu nedenle öncelikle bütün insanların kalkınmış, sağlıklı bir toplumun oluşturabilmesi için kadının iyi bir eğitim almasının ne kadar önemli olduğunu kabul etmesi gerekir. Bununla birlikte kızların eğitime erişimini engelleyen ve beynimize işlemiş olan toplumsal cinsiyet algılarından arındırılmamız gerekir. Bunun için de öncelikle yapılması gereken ataerkil aile yapısının dönüştürülmesi yönünde seminerler, konferanslar düzenlenmeli ve aileler dolayısıyla toplum medya aracılığıyla bu konuda bilinçlendirilmelidir. Böylece toplumda, toplumsal cinsiyet rollerine dolayısıyla kalıplaşmış düşünce ve davranış örüntülerine ilişkin bir farkındalık oluşturulmalıdır.

Ayrıca Türkiye’de okulların geleneksel cinsiyet rollerinin yeniden üretilmesinde önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Bunun yanı sıra kalıplaşmış cinsiyet rollerinin öğretilmesi yetişkinler için düzenlenen okuma yazma kurslarında da kendini göstermektedir. Dolayısıyla gerek örgün gerek yaygın eğitimde toplumsal cinsiyet dersinin konulması aynı zamanda eğitim materyallerinin toplumsal cinsiyet duyarlılığını vurgulayan bir bakış açısıyla ve yaklaşımla gözden geçirilmesi gerekir. Bu gözden geçirme işini gerçekleştirecek kişilerin eğitimiyle ve cinsiyetçi öğelerin ayıklanmasından sonra yeni materyallerin üretimi ile ilgili konularda politikalar ve mekanizmalar oluşturulmalıdır.

1.5. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN TEMEL BİRİMİ OKUL

Eğitim sisteminin temel yapı taşı olan okul, çok boyutlu bir alt sistemdir. Eğitim hizmetlerinin üretildiği ve sunulduğu bir yer olan okul, toplumların gelişmesi, ilerlemesi ve kalkınmasında önemli bir yere sahiptir. Dolayısıyla ülkelerin kalkınmasının temelinde yer alan bilginin her gün yeniden üretildiği günümüzde okulların önemi her geçen gün daha da artmaktadır.

Geleneksel toplumun aile merkezli eğitimi sanayi devrimiyle birlikte yerini örgün eğitime bırakmış, dolayısıyla çocuk ve gençlerin toplumsal konumu ve geleceğini aile yerine okul belirlemeye başlamıştır. Ancak zaman içerisinde medya, siyasal ve kültürel platformlarda meydana gelen değişimler okulun beklenen işlevlerini tartışılır hale getirmiştir. Okulun işlevinin tartışılabilir hale gelmesinde sadece bu dış etkenler değil, aynı zamanda program, yönetim, öğretmen yeterliliği,

öğrenci profili gibi okul içi etkenlerin de etkili olduğu görülmektedir. Özellikle öğrencilerin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzeyleri kitle iletişim araçları ile bilişim dünyasındaki baş döndürücü gelişmeler okulun işlevlerini dışarıdan etkileyen en önemli etkenler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bütün bu gelişmeler, bireyi ve toplumları değişimin yeni değer ve alışkanlıklarına hazırlayan okulun kendisinin değişim sorunları karşısında bocalama içerisine girmesine neden olmuştur. Dolayısıyla ülkemizde okullar, değişim karşısında esaslı sorunlar yaşamaya başlamıştır (Doğan, 2011: 543-544). Ülkemizde okulların yaşadığı bu sorunların aşılabilmesi için Türk Eğitim sisteminde ve bu sisteme bağlı olarak okullarda tüm dünyayı etkisi altına alan bu değişimlere uyum sağlayabilecek yapısal değişimlere yönelik adımlar atıldığı görülmektedir. Bu bağlamda günümüzde ülkemiz eğitim sistemi üzerinde yapılandırmacı yaklaşımın hakim olmaya başladığı görülmektedir. Ancak bu değişimlerin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği bütüncül bir anlayıştan uzak, parçalı bir şekilde gerçekleştirilmeye çalışılması, sistemi dikiş tutmayan yamalı bir bohçaya dönüştürmüştür.

Yapılandırmacı eğitim anlayışı, tüm dünyada olduğu gibi ülkemiz eğitim sistemi üzerinde de etkisini göstermiş ve sadece öğrenmede değil, aynı zamanda okulun örgüt ve yönetim yapısı üzerinde de etkin bir rol oynayarak öğrenen örgüt kavramını ortaya çıkarmıştır. Özden'e göre öğrenen örgüt, "örgütlerin deneyimlerinden ders alma yeteneğini, değişen koşullara uyum sağlama becerisini ve örgütlerin kendi kendini yenileyebilen dinamik bir yapı kazanmasını ifade etmektedir" (Özden, 2013: 121). Bu kavramla okullar canlı birer varlık olarak algılanmakta ve bu kurumlardaki bireyler sürekli yeni bilgi öğrendikçe okullarında öğrenen örgütler haline geleceği vurgulanmaktadır.

Özden, öğrenen örgütleri diğerlerinden farklılaştıran özellikleri şu şekilde ifade etmektedir:

- Öğrenme, insanların yaptıkları her şeyin içine dâhil edilmiştir: İşe fazladan eklenen bir şey değil, aksine işin doğal bir parçasıdır.
- Öğrenme anlık bir olay değil, bir süreçtir.
- Tüm ilişkilerin temelinde işbirliği vardır.
- Bireylerin kendileri gelişirken, kurumları da gelişir.
- Öğrenen örgütler yaratıcıdır; bireyler kurumu sürekli yeniden yaratırlar.
- Kurum kendi tecrübelerinden bir şeyler öğrenir; çalışanlar kurumu etkililik, kalitenin yükseltilmesi ve yenilikler konusunda eğitirler.

- Öğrenen bir örgütün parçası olmak keyifli ve heyecan vericidir. (Özden, 2013: 123)

Görüldüğü gibi eskiden pozitivist yaklaşımla ele alınan eğitim anlayışının yerini günümüzde yapılandırmacı yaklaşım almakta, dolayısıyla bu yaklaşımla birlikte bilginin doğasına ilişkin yeni kabuller ortaya çıkmakta ve bu yeni kabullerde okullarda köklü değişiklikleri gündeme getirmektedir. Dolayısıyla okulların bu değişikliklere ayak uyduramaması bir takım sorunları da beraberinde getirmektedir.

Değişme, çoğunlukla gelişmeyle ilişkilendirildiği için olumlu olarak görülür. Ülkemizde de siyasi destek bulmanın en kolay yolu değişim rüzgârı estirmek olmuştur. Ancak ülkemizde eğitim kurumlarındaki değişme çabaları sürekli başarısızlıkla sonuçlanmıştır. Dünyanın hemen her yerinde olduğu gibi ülkemizde de eğitim sistemi çağın gerisinde kalmakla eleştirilmiştir. Kendilerine yüklenen toplumsal görevlerden dolayı okullarda diğer toplumsal kurumlara göre daha muhafazakâr bir yapıya sahip olmuşlardır. Okullar bir yandan var olan kültür birikimini gelecek kuşaklara aktarırken diğer taraftan bunlara yeni değerler yüklemek durumundadır. Dolayısıyla toplumsal değişimleri zamanında fark edemediklerinde statükocu ve muhafazakâr bir konuma düşmekte ve genellikle mevcut değerleri korumak için yeni değerleri dışlamak zorunda kalmaktadırlar. Bu durum ise değişim çabalarının başarısız olmasının ilk nedenini oluşturmaktadır. Eğitim kurumlarındaki değişme çabalarını verimsizleştiren ikinci neden ise eğitimde uygulanan değişme modellerinin başka kurumlardan kopya edilmesidir. Toplumun önünde gidemeyen eğitim kurumları, kendi modellerini kendi üretememekte, dolayısıyla da bu modelleri daha önce değişim yaşamış kurumlardan almak zorunda kalmaktadır. Bu bağlamda eğitim literatürüne baktığımızda değişimde kullanılan dil ve kavramların çoğunlukla işletme kaynaklı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla iş dünyasına bağlı olarak meydana gelen bu değişim denemelerinin çoğu eğitimin özgün yapısına uygun olmadığından başarılı sonuçlar alınamamaktadır (Özden, 2012: 154). Buradan da anlaşılacağı üzere eğitim sisteminde meydana gelen değişim denemeleri eğitimin doğasından kaynaklanmadığı için başarısız olmaktadır. Bu bağlamda yapılandırmacı yaklaşımın da gerektirdiği gibi eğitimde değişimi meydana getirecek olan, asıl uygulayıcılara fırsat vermek ve bu değişimin gerçekleşmesinde aktif rol almasını sağlamak gerekmektedir. Aksi takdirde değişim çabaları başarılı bir sonuç getirmeyecektir.

Özden, sosyal sistemlerde; işlemsel, teknolojik ve sistemsel (yapısal ve kültürel) olmak üzere üç tür değişimden söz etmektedir. Özden'e göre işlemsel değişme, bir işin yapılış biçim ve biçemlerinde yapılan değişikliklerdir. İşin yapılış sırası, hızlı ve işin yapılışını belirleyen kurallarla ilgilidir. Özden, zorunlu eğitimin süresinin uzatılması, müfredata bazı derslerin eklenmesi ve çıkarılmasını bu değişime örnek olarak vermektedir. Ayrıca Özden, işi yapmada kullanılan araç ve gereçlerin değişmesini ise teknolojik değişme olarak ifade etmekte ve bu değişmeye örnek olarak ders kitaplarının değiştirilmesini, daktilonun yerini bilgisayarın almasını hatta okulların internet ağına bağlanmasını örnek olarak vermektedir. Üçüncü tür değişme olan sistemsel değişmeyi ise işin doğasının değişmesi, amaçların ve eylemlerin odak noktasının yeniden belirlenmesi olarak ifade etmektedir. Özden'e göre sistemsel değişme, bir örgütteki yapı ve kültürün değişmesidir (Özden, 2013: 155-156). Özden'in de ifade ettiği bu sistemsel değişme aslında bütüncül bir değişmeyi de beraberinde getirmektedir. Ancak son onbeş yıldır eğitim sisteminde yapılan değişmelere baktığımızda sadece işlemsel ve teknolojik değişimlerin söz konusu olduğu görülmektedir. Bu durum ise daha önce yapılanların iyileştirilmeye çalışıldığını göstermektedir. Oysa ki, eğitim sistemindeki sorunların kökten çözümü için asıl olan iyileştirme değil, yapılması gerekenin yeniden belirlenmesidir. Bunun için de eğitim sisteminde yer alan bütün kurumların işleyişinin ve bu kurumlarda yer alan bireylerin seçme ve yetiştirilmesindeki etkili olan tüm mevzuatın sorgulanması gerekmektedir. Özellikle de eğitim sisteminde yönetici ve öğretmen yetiştirmedeki sorunların deneme yanılma yoluyla çözülemeyeceği iyi bilinmeli, sadece seçmeye değil, aynı zamanda yetiştirme programları da dikkate alınarak yetiştirmeye de önem verilmelidir. Aksi takdirde adam kayırmanın sadece şekli değişmiş olacaktır. Buradan hareketle günümüz okullarının yeni değerler doğrultusunda yeni bir yapı geliştirebilmeleri için öncelikle yönetici ve öğretmenlerin iyi yetiştirilmesi ve onlara yaptıkları iş ile ilgili insiyatif verilmesi gerektiğini söyleyebiliriz.

Özetle; yapılandırmacı yaklaşım, okulun örgüt ve yönetim yapısı içinde okul liderliği, okul kültürü, vizyon, sistemin girdi, süreç, çıktı gibi öğelerinde ciddi bir değişimi öngörmekte, ancak günümüz okullarında bu eğitim anlayışına yönelik herhangi bir değişimin söz konusu olmadığı, hatta yapılandırmacı yaklaşımla çatışan uygulamaların yer aldığı görülmektedir. Bu durum ise değişim kültürü karşısında okulların yetersiz kaldığını ve genç kuşakların değişimin öngördüğü yeni değerler

doğrultusunda geleceğe hazırlanmasında okul düzeyinde bir takım sorunların yaşandığını göstermektedir. Bu sorunların özellikle gençleri hayata ve mesleğe hazırlayan ortaöğretim kurumlarında daha bariz bir şekilde ön plana çıktığı görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada Türk Eğitim Sistemi içinde yer alan ve bu sistemdeki değişimlerden doğrudan etkilenen günümüz ortaöğretim okullarındaki sorunlara yer verilecektir.

1.5.1. Günümüz Ortaöğretim Okullarındaki Sorunlar Ve Çözüm Yolları

1.5.1.1. Okul Yönetiminden Kaynaklanan Sorunlar

Yönetim farklı bilim dalları tarafından farklı şekillerde tanımlanmakta ve anlamlandırılmaktadır. Bu bağlamda ekonomistlere göre yönetim, toprak, sermaye, emeği de içine alan bir üretim fonksiyonudur ve bu fonksiyonla birlikte anlam kazanmaktadır. Toplum bilimciler ise yönetimi daha çok sınıf ve saygınlık sistemi olarak değerlendirmektedir (Can vd., 1999: 130). Görüldüğü gibi kararların alınması ve uygulanması biçiminde de tanımlanabilen yönetim kavramı farklı anlamlar içermektedir. Bu bağlamda medeniyetlerin sihir ve rasyonellik bakımından oluşumunu inceleyen Max Weber'in de yönetim kavramına katkıları olduğu görülmektedir. Yönetim bilimine ideal bürokrasi modelini kazandıran ve klasikler içinde önemli bir yere sahip olan Weber, bu modeli kitleler arasında yavaşlığın, kırtasiyeciliğin, gereksiz formalitelerin simgesi olarak her türlü iletişimin yazılı belgelere dayandığı büyük örgütleri ve yönetimleri belirtmek için kullanmıştır. Bu bağlamda Weber'in ideal bürokrasisini oluşturan niteliklere bakıldığında; yasal çerçeve, hiyerarşik yapı, belgeleme, iş bölümü, meslekleşmiş yönetici sınıfının varlığı, ömür boyu memuriyet, personelin sınavla seçimi, hizmetiçi eğitim, siyasal tarafsızlık, ücretlerin yapılan işlere göre değil, statüye göre saptanması, yetkinin kişiye değil, pozisyona bağlı oluşu gibi niteliklerin ön plana çıktığı görülmektedir (Weber, 2012: 336-341). Weber'in ideal bürokrasisini oluşturan bu niteliklere bakıldığında günümüz yönetim anlayışı ile çelişen bu bürokrasinin ülkemizin bütün kurumlarında hantallaşmış bir sistem olarak halen varlığını koruduğunu söylemek mümkündür.

Örgütlerin amaçlarına ulaşmak için maddi ve beşeri kaynakların koordine edilmesi olarak da ifade edebileceğimiz yönetim Hayran ve Sur tarafından da

“insanlar tarafından belirlenen amaçlar doğrultusunda materyal, yöntem, para ve pazar gibi kaynaklar kullanarak ve söz konusu amaçların tanımlanmasında ve başarılmasında etkin olan planlama, organizasyon, denetim ve performans gibi farklı fonksiyonları bir araya getirerek oluşturulan ve uygulanan bir süreç” (Hayran ve Sur, 1998: 112) olarak tanımlanmaktadır. Hayran ve Sur’un da belirttiği gibi bu eylemlerin tamamı yönetimin kapsamında yer almaktadır. “Başkaları vasıtasıyla iş görmek” (Koçel, 2003: 16) anlamına da gelen yönetim kavramının, günümüzde çağın getirdiği koşullara bağlı olarak meydana gelen yeni yaklaşımlarla birlikte farklı anlamlar taşımaya başladığı görülmektedir. Özellikle eğitim düzeyinin yükselmesi ile birlikte bireyden beklentiler de değişmiş, dolayısıyla programlanan bir makine gibi görülen bireyler, bireysel gelişim hedefleri olan, özdenetim becerisine sahip, vizyonu ile örgüt kültürüne olumlu katkılar sağlayabilen bir konuma getirilmiştir. Bu yeni yaklaşıma göre bireysel güçlerin işbirliği içerisinde hareket etmesini sağlayarak örgütsel yapının toplam gücünü oluşturan herkes örgütün yöneticisidir. Bu bağlamda yönetici, bilgisi ile işin gerçekleşmesinde ve sonuçların elde edilmesinde örgütün kapasitesini maddi olarak etkileyen bir katkıdan sorumludur (Karlı, 2004: 98). Görüldüğü gibi bilgiyi temele alan bu yeni yaklaşımlarla birlikte yönetim ve yönetici kavramlarının tanımları da değişmiş, yönetimde vizyon sahibi bireyler ön plana çıkmaya başlamıştır. Ancak ülkemizdeki duruma bakıldığında bütün bunların teorikte kaldığı, uygulamada halen Weber’in ideal bürokrasisinin devam ettiği de bir gerçektir.

Eğitim alanıyla ilgili politika, karar ve amaçların yerine getirilmesi ile ilgilenen eğitim yönetiminde de bu anlamda bir takım değişikliklerin gündeme geldiği görülmektedir. Bu bağlamda eğitim yönetimi, “bir toplumun eğitim ihtiyaçları doğrultusunda kurulan eğitim sistemi ve bu sistem içindeki tüm örgütleri kapsayan ve eğitim ile ilgili tüm kurum, kuruluş ve okulların işleyişini düzenleyen bir bilim dalıdır” (İlgar, 1996: 14). Kamu yönetiminin özel bir alanı olan eğitim yönetimi siyasi organlar tarafından belirlenen politikaların okullar aracılığıyla eğitim-öğretim faaliyetlerinde uygulanmasını sağlar. Eğitim yönetimi kapsamı içinde yer alan okul ise, “eğitim sisteminin genel, özel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda, öğrenciye istenen bilgi, beceri ve davranışların bilimsel yöntemlerle kazandırıldığı bir örgüttür” (Hesapçıoğlu, 1998: 102). Eğitim sisteminin temelini oluşturan okullar, bu sistemin asıl üretim alanlarıdır. Dolayısıyla eğitim sisteminde

meydana gelen gelişmeler okulu doğrudan etkilediği gibi okullardaki üretimin niteliği de eğitim sisteminin başarısını etkilemektedir. Okullardaki üretimin nitelikli olması da iyi bir okul yönetimi ile mümkündür. Okul yönetimi, “bir bakıma eğitim yönetiminin sınırlı bir alanda uygulanmasıdır. Bu alanın sınırlarını genellikle, eğitim sisteminin amaçları ve yapısı çizer. Eğitim yönetimi nasıl yönetimin eğitime uygulanmasından meydana geliyorsa, okul yönetimi de eğitim yönetiminin okula uygulanmasından meydana gelmektedir” (Bursalıoğlu, 2011: 5). Bu bağlamda okul yönetiminin sağlıklı bir şekilde işleyebilmesi için uygulanabilirliği yüksek eğitim politikalarının yapılması ve bu politikaları uygulayacak okul yöneticilerinin iyi yetiştirilmesi ve onlara uygulama imkanı verilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde sistemdeki değişikliklere ayak uyduramayan okul yönetimi, eğitimin kötüleşmesine, dolayısıyla da sistemin büyük sorunlarla karşı karşıya kalmasına neden olacaktır. Okul yönetiminde önemli bir rol oynayan okul yöneticisinin iyi yetiştirilmesi için de sadece akademik bilgi yeterli olmamakta, aynı zamanda davranış bilimlerinde ve uygulama konusunda da iyi yetiştirilmesi gerekmektedir. Her yönden iyi yetiştirilmiş “bir okul yöneticisi, sorunları deneme ve yanılma yöntemi yerine bilim yoluyla çözmeyi seçecek ve başaracaktır” (Bursalıoğlu, 2011: 6). Başka bir ifadeyle okul yöneticilerinin okulların sürekli değişen ihtiyaçlarını karşılayabilecek yeterlilikte olması büyük önem arz etmektedir. Zira okul yönetimleri, okul yöneticilerinin denetim ve yönetim konusundaki bilgi ve becerilerine bağlı olarak varlığını devam ettiren birimlerdir. Dolayısıyla okul yönetimlerinin üzerlerine düşen görevlerin sanıldığından daha fazla ve daha çok yönlü olduğu görülmektedir. Okul yönetiminin en önemli görevi okulu amaçlarına uygun bir şekilde ayakta tutmaktır. Bu ise yöneticinin okul örgütündeki insan ve madde kaynaklarını en verimli bir şekilde kullanmasıyla mümkündür. Ayrıca okul yönetiminde, okul yöneticisinin yetki ve sorumluluğu önemli ölçüde etkili olmaktadır (Ünal ve Ada, 2004: 81). Bu bağlamda okul yöneticilerine bazı yetkilerin devredilmesi tespit edilen sorunların en kısa sürede ve sağlıklı bir şekilde çözülmesinde etkili olacaktır.

Okul yönetiminde önemli bir yeri olan başta okul müdürü olmak üzere müdür yardımcıları ve diğer müdür yardımcılardan oluşan okul yöneticileri “milli eğitim ile ilgili mevzuat hükümleri, programlar ve üst yönetimin emirlerinin sınırları içinde, okulun bütün işlerini yürütmeye, düzenlemeye ve denetlemeye yetkili olup okulun amaçlarına uygun olarak yönetilmesinden, değerlendirilmesinden ve

geliştirilmesinden sorumlu görülmektedir” (Demirtaş vd., 2007: 422). Bu sorumluluklarının yanı sıra okul yöneticilerinin temel görevlerinden biri de “okulu yönetirken okul içinde yer alan insanlarla okul dışındaki çeşitli grupların beklentilerini uzlaştırmak, okulun amaçlarının bütünüyle gerçekleşmesini sağlamaktır” (Çümen, 2014: 31). Ancak okul yöneticileri bütün bu sorumluluk ve görevleri yerine getirirken bir takım sorunlarla da karşılaşabilmektedirler. Bu sorunların ortaya çıkmasında okul içi etmenler etkili olabildiği gibi okul dışı etmenlerde önemli rol oynamaktadırlar. Dolayısıyla okul yönetiminden kaynaklanan sorunların temelinde okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar yer almaktadır. Bu sorunları okul yöneticisinden kaynaklanan sorunlar, öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar, fiziki ve donanım eksikliklerinden ve ekonomik yetersizliklerden kaynaklanan sorunlar, çevreden kaynaklanan sorunlar şeklinde sıralamak mümkündür.

Okul yönetiminde ortaya çıkan sorunlardan biri okul yöneticilerinin kendisinden kaynaklanan sorunlardır. Okul yöneticisi, okullardaki eğitim hizmetlerini yerine getirmede yeterli bilgi, beceri ve yeteneğe sahip hem teorik alanda, hem de uygulamada iyi yetişmiş bir uzman olmalıdır. Ancak bu uzman kişilerin yetiştirilememesi ülkemizde okul yönetimindeki en önemli sorunlardan birini oluşturmaktadır. Ülkemizde hem milli eğitim şuralarında, hem de atama yönetmeliklerinde okul yöneticilerinin özellikle lisans üstü öğrenim görmesi ve liderlik özelliklerine sahip olması gerektiği vurgulanmışsa da uygulamada bu kriterlerin dikkate alınmadığı, bu konuda da daha çok ideolojik yaklaşımların ön plana çıktığı görülmektedir. Bu bağlamda gelişmiş ülkelere baktığımızda özellikle İngiltere, ABD, Avustralya gibi gelişmiş ülkelerde okul yöneticiliğinin profesyonel bir meslek olarak algılandığı, buna bağlı olarak da okul yöneticilerinin lisansüstü düzeyde yetiştirilmesi ve mesleğe başladıktan sonra da hizmetiçi eğitim programları yoluyla geliştirilmeleri amacıyla eğitim politikalarının izlendiği görülmektedir. Ancak Türkiye’de gelişmiş ülkelerin aksine yönetim işlerinin bir uzmanlık alanı, yönetimin de bir meslek olduğu görüşü yaygınlaşmamıştır (Çınkır, 2010: 1028). Görüldüğü gibi ülkemizde gelişmiş ülkelerin aksine yöneticilik bir uzmanlık alanı olarak algılanmamakta ve dolayısıyla meslekte asıl olan öğretmenliktir anlayışı devam etmektedir. Bunun bir sonucu olarak da uzmanlık ve yeterlik gibi iki geliştirici önemli unsurdan yoksun olan eğitim sistemimiz, bir deneme ve yanılma

mekanizması içinde kısır bir döngü yaşamakta, dolayısıyla sistemin sadece yapısında değil, ürünlerinde de beyin gücü savurganlığının arttığı görülmektedir. Bu durum ise mevcut okul yöneticilerinin hizmetiçi eğitimlerle geliştirilmesini, okul yöneticiliğine yeni atanacakların ise her yönden iyi bir şekilde yetiştirilmesini zorunlu kılmaktadır.

Ülkemizde okul yöneticilerinin yetiştirilememesi sorunun temelinde aslında yöneticiliğin bir meslek olarak görülmemesi yer almaktadır. Ülkemizde öğretim birliğini gerçekleştirebilmek için 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile Türk Eğitim Örgütlerinin yapı ve işlevlerinde birtakım değişiklikler yapılmış, Bakanlık merkez ve taşra teşkilatları yıllar içerisinde her yeni gelen hükümet tarafından yeni bir yapıya kavuşturulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda 1928 yılında yöneticilerin yetiştirilmesinde önemli bir role sahip olan pedagoji bölümü Gazi Eğitim Enstitüsüne bağlı olarak kurulduğu görülmektedir. Burada verilen temel eğitimle yeni kurulan eğitim örgütlerinin yönetici ihtiyacı karşılanmaya çalışılmıştır. 1970'e kadar MEB merkez ve taşra örgütlerinde yöneticilik yapanların % 90'ının pedagoji mezunu oldukları görülmektedir. Ancak bu tarihten sonra yöneticilik görevine getirilmedeki kıstaslar değişmiş, yetenek, başarı ve tecrübe gibi ölçütlerin yerini siyasi tercihler almıştır (Can ve Çelikten, 2000: 50-51). Günümüzde de özellikle son zamanlarda her ne kadar çağın gereklerine uygun, yüksek lisans yapmış olma ve sınavda başarılı olma şartları yönetmelikte yer alsa da yönetici atamalarında uygulamada hala siyasi tercihlerin ön planda olduğu görülmektedir.

Ülkemizde okul yöneticilerinin yetiştirilmesine yönelik görüş ve önerilere milli eğitim şuralarında da yer verildiği görülmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin yetiştirilmesi konusunun 7. Milli Eğitim Şurası'ndan itibaren ciddi bir şekilde ele alınmaya başladığı görülmektedir. 7. Milli Eğitim Şurası'nda, Milli Eğitim ve İlköğretim Müdürleri Yönetmeliği'nin hazırlanarak Talim ve Terbiye Kurulu'na sunulduğu ifade edilmektedir (MEB, 1962). 14. Milli Eğitim Şurası'nda bu konunun daha kapsamlı bir şekilde ele alındığı, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yöneticilerin nitelikleri, unvanları, atamaları ve yer değiştirmeleri ile ilgili mevzuat düzenlemelerinin yapılacağı, eğitim yöneticiliğinde uzmanlaşma, hiyerarşik ilerleme ve yükselmenin esas alınacağı, eğitim yöneticilerinin üniversiteler ile işbirliği içinde yetiştirileceği gibi konuların şura kararlarında yer aldığı görülmektedir. 14. Milli Eğitim Şurası'nda ayrıca eğitim ve okul yöneticiliği için "öğretmenlikten gelmesi gerekli ve yeterlidir" ifadesinin yer aldığı görülmektedir (MEB, 1993). Yürürlükteki

bu ifade, okul yöneticiliğinin ek bir yöneticilik eğitimine gerek duyulmadan her öğretmenin yöneticilik yapabileceğini ortaya koymakta ve yöneticiliğin okulu yoktur anlayışını ön plana çıkarmakta ve dolayısıyla da uygulamaların bu yönde devam ettiği görülmektedir. 15. Milli Eğitim Şurası'nda ise okul yöneticilerinin yetiştirilerek atanması gerektiği üzerinde durulmuştur. Bu şurada yönetici atamalarında; “kariyer, liyakat, başarı aranmalı, eğitim yönetimi bir bilim olarak algılanmalı, eğitim yöneticiliği öğretmenlik tecrübesine dayanmalı, eğitim yöneticisi lisansüstü eğitim ile yetiştirilmeli, yönetici adayları objektif ölçütlerle seçilmelidir” ifadelerinin yer aldığı görülmektedir. Özellikle de 3. maddede de merkez ve taşra örgütü yöneticilerinin yetki ve sorumluluklarının ihtiyaçlar doğrultusunda yeniden düzenlenmesi, atamalarda ise deneyime ve uzmanlığa önem verilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Ayrıca bu şurada yerinden yönetime vurgu yapıldığı, bu bağlamda taşra örgütüne daha fazla yetki ve sorumluluk verilmesi gerektiği ifade edilerek karar oluşumuna eğitimcilerin ve yöneticilerin yanısıra halkında katılımının sağlanması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 1996). Görüldüğü gibi bu şurada yerinden yönetime vurgu yapılmakta ve merkezi yapıda yetkilerin paylaşımı söz konusu olmaya başlamaktadır. 16. Milli Eğitim Şurası'na baktığımızda; daha çok mesleki ve teknik eğitimin ön plana çıktığı ve alınan kararlar arasında mesleki ve teknik eğitimde örgütlenme, yönetim ve yöneticilerin yetiştirilmesi konularının yer aldığı görülmektedir (MEB, 1999). 17. Milli Eğitim Şurası'nda ise yönetici yeterliliklerinin saptanması üzerinde durulduğu görülmektedir (MEB, 2006). 2010 yılında yapılan 18. Milli Eğitim Şurası ile birlikte yönetici yetiştirilmesi ve atanmasında daha çok yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği yeni değerlerin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu bağlamda 18. Milli Eğitim Şurası'nda alınan kararlarda; eğitim yöneticilerinin atanmasında lisansüstü eğitimin esas alınması, mevcut yöneticilerin kişisel gelişimleri açısından uzaktan veya örgün eğitim yoluyla yüksek lisans ve doktora eğitimi almaları sağlanması; okulda güven, karşılıklı saygı, sevgi, hoşgörü, başarı gibi değerlere dayalı okul kültürünün oluşmasında liderlik rolünü üstlenebilecek kişilerin yönetici olarak atanmaları için gerekli düzenlemeler yapılması (MEB, 2010) gibi tavsiyelerin yer aldığı görülmektedir. Bu tavsiyelerin yanısıra bu şurada yöneticilerin yetiştirilmesi ile ilgili birçok kararlarında alındığı dikkat çekmektedir. Bu kararları içeren maddeler şu şekilde yer almaktadır:

(32) Okul kültürlerinin kurumsal değişime katkı sağlaması amacıyla okul müdürlerinin, söz konusu kültürü araştırmak, teşhis etmek, yönetmek, değiştirmek ve dönüştürmek için dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olmaları sağlanmalıdır. (33) Okul müdürlerinin eğitim-öğretim liderliği ve işletme yöneticiliği rolleri birbirinden ayrı düşünülmeli, okul yöneticileri genel idari hizmetler sınıfına alınmalı, yeni kadro ihdası yapılmalıdır. Okul müdürlerinin seçimi ve istihdamında portfolyo, süreç değerlendirme vb. alternatif seçme yöntemleri esas alınarak geliştirilecek mesleki yeterlilikler dikkate alınmalı, okulların idari ve akademik örgütlenmesi yeniden tasarlanmalı ve bu amaçla 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nda değişiklik yapılmalıdır. (34) Okul yöneticiliğine atamada kadın yöneticilerin sayısını arttırmaya dönük teşvikler sağlanmalı; okulların özellikleri dikkate alınarak müdür yardımcılığı ve rehber öğretmen atamalarında kadınlar için norm kadro tahsis edilmeli, sınıf rehber öğretmenlerine rehberlik eğitimi sağlanmalıdır. (35) Okul yöneticilerinin, moral lider olarak söz ve davranışlarıyla okul toplumunun üyeleri için bir davranış ve rol modeli olmaları sağlanmalı, okul müdürleri etik liderlik davranışları sergilemelidir. (37) Okul yönetimiyle ilgili mevzuat sadeleştirilerek yöneticilerin, liderlik davranışı sergileyebilmeleri için başta müdür yardımcılarını atayabilme yetkileri olmak üzere, insiyatif alanları genişletilmeli, yetki ve sorumlulukları yeniden belirlenmelidir. (MEB, 2010)

Görüldüğü gibi 18. Milli Eğitim Şurası'nda günümüz eğitim anlayışına uygun kararlar ön plana çıkmaktadır. 19. Milli Eğitim Şurası'na bakıldığında eğitim yöneticilerinin niteliğinin artırılması başlığı altında ele alınan en dikkat çekici kararın yönetici pozisyonlarına atamalarda kadın yönetici lehine pozitif ayrımcılık getirilmesi kararıdır. Bu bağlamda yönetici pozisyonlarına atamalarda kadın yönetici lehine pozitif ayrımcılık getirilmesi, okul ve kurum türlerinden kaynaklanan kadın yönetici lehine pozitif ayrımcılık uygulamasının tüm okullara genişletilerek yayılması önerisinin kabul edildiği görülmektedir. Ayrıca devlet okullarında eğitim yöneticisi olmak için lisans derecesine sahip olunması; eğitim yöneticisi adaylarının seçilme ölçütlerinde, okul yöneticileri merkezi olarak yapılan yazılı sınavda başarı; okul müdürlerinin belli bir süre görev yapmış müdür yardımcıları arasından seçilmesi; okul yöneticiliğine atanmada, o okula öğretmen olarak atanma şartlarını taşımanın esas olması, ancak atanma şartlarını taşımadan o okula münhasıran norm durumu değil genel anlamda o okul türüne atanabilme şartı aranması yeterli görülmesi önerileri de kabul edilmiştir. Bunun yanı sıra okul yöneticiliğine atanmada, eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim almış olma ile okul müdürlüğü için yönetici yeterliklerini esas alan, akredite edilmiş kurumlarca verilebilen belli sürede eğitim alındığını gösterir belgeye sahip olma şartlarının okul yöneticisi

seçiminde tercih edilmesi, yöneticilerin seçiminde, ulusal düzeyde yapılandırılmış Ulusal Eğitim Yöneticiliği Yeterlik Programı'ndan Eğitim Yöneticiliği Yetkinlik Belgesi alınmasının tercih sebebi olması ve okul yöneticisinin görevlendirilmesinin Okul Müdürü Görevlendirme Mülakat Komisyonunca yürütülmesi nerileri de benimsenmiştir. Eğitim yöneticiliğinin ilk basamağı olan müdür yardımcılığı konumlarına yapılacak görevlendirmelerde ise, okul müdürünün takdirinin öncelikli olması, okul veya kurum müdür yardımcısının, en az 3 yıl görev yapmış ve merkezi sınavda başarılı olmuş öğretmenler arasından müdürün teklifi ve üst makamın onayı ile görevlendirilmesi, yönetici görevlendirmeleri eğitim ğretim yılı başlamadan önce tamamlanması nerileri de kabul edilmiştir (MEB, 2014).

Geçmişten günümüze milli eğitim şuraları genel olarak değerlendirildiğinde; önceleri yöneticilerin atanmasında sadece öğretmenlikten gelmesi yeterli iken günümüzde yöneticiliğin bir meslek, bir uzmanlık alanı olarak algılanmaya başlandığı görülmektedir. Bu bağlamda kıdem değil, bilgi ve becerilerin ön plana alınarak sürekli kendini yenileyebilen değişime ayak uydurabilen, yenilikleri takip edebilen yöneticilerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Ancak uygulamadaki gelişmelere bakıldığında halen klasik yöntemlerin uygulandığı, siyasetin gölgesinde kalındığı, dolayısıyla şuralarda alınan kararların hayata geçirilemediği görülmektedir.

Ülkemizde gerek milli eğitim şuralarına, gerekse yönetici atamaları ile ilgili yönetmeliklere bakıldığında okul yöneticiliği için uygun adayların seçilip yetiştirilmesinde birçok düzenlemelerin yapıldığı, ancak bütün bunlara rağmen yönetici seçme ve yerleştirme sürecinin belli bir standarda oturtulamadığı görülmektedir. Bu bağlamda Balcı'ya göre; Türkiye'de okul yöneticisi yetiştirme konusunda ıracılık modeli, eğitim bilimleri modeli, sınav modeli ve keyfilik modeli olmak üzere dört farklı modelin ortaya konduğu görülmektedir. ıracılık modeli meslekte asıl olan öğretmenliktir anlayışı üzerine kurulmuştur. 7. Milli Eğitim şurası'nda da belirtildiği gibi bu modele göre okul yöneticisi olmak için ğretmen olmak yeterlidir. Herhangi bir eğitime gerek yoktur. 1970'lerden sonra ortaya çıkan eğitim bilimleri modeli ise eğitim fakültelerinden mezun olanların yönetici olarak istihdam edilmesinin gündeme getirildiği, ancak bu mezunların bazı alanlarda ğretmen olarak değerlendirildikleri modeldir. 14. Milli Eğitim şurası'nda da eğitim yöneticisi yetiştirmede etkili bir yol olarak değerlendirilen eğitim bilimleri modelinin temelinde eğitim yönetiminin bilimsel bir çalışma alanı olduğu ve yöneticilerin

yönetim ile ilgili temel alanda akademik bilgiye sahip olması gerektiği yatmaktadır. 1999 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim kurumları yöneticilerinin atama ve yer değiştirmelerine ilişkin yönetmelikle gündeme gelen sınav modeline bakıldığında ise, eğitim yöneticilerinin atamalarında bir takım ölçütlerin dikkate alınmaya başlandığı görülmektedir. Bu yönetmelik okul yöneticisi olarak atanacakların değerlendirme sınavında başarılı olanların arasından seçilmesini öngörmektedir. Bu sınavda başarılı olan adaylar 120 saatlik yönetici kursunu katılacaktır. Ancak bu ilgili yönetmeliğin de 2004-2007 yıllarında değiştiği ve okul yöneticiliği giriş sınavından sonra gerçekleştirilen 120 saatlik yetiştirme programının kaldırılmasıyla birlikte keyfi bir modele geçildiği görülmektedir (Balcı, 2008). Daha sonra 2007-2008 yıllarında çıkarılan yönetmeliklerde sınav şartının da kaldırıldığı görülmektedir (Resmi Gazete, 2008). Okul yöneticileri atamasında sınavında kaldırılmasıyla birlikte öğretmenlikte adaylığın kaldırılması yeterli olarak görülmüş, bundan sonraki yöneticilik atamasının bakanlık ve valiler tarafından yapılmasına karar verilmiştir. Bu noktada yönetici atamasında kıdemin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu durum ise birtakım rasyonel olmayan uygulamaları gündeme getirmiş ve dost-tanidik ilişkileri ve politik eğilimlerin devreye girmesiyle keyfi uygulamaların arttığı görülmektedir. Daha sonraki dönemlerde 2009-2013 yılları arasında yönetici atama yönetmeliğinin altı kez değiştiği görülmektedir. Şubat 2013 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticileri Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği yürürlüğe girmiş, ancak tam bir uygulama alanı bulamadan bu yönetmelik de değiştirilmiştir. 5 ay sonra 4 Ağustos 2013 tarihinde günümüzdeki yönetmelik gündeme gelmiş ve sınav şartı tekrar getirilmiştir. Bu değişikliklerle birlikte yazılı sınavın yanısıra sözlü sınav şartının da getirildiği görülmektedir (Recepoğlu ve Kılınç, 2014: 1824-1825). Görüldüğü gibi yönetici yetiştirme yönetmeliğinin sık sık değişmekte, her değişen yönetmelik bir öncekini aratır boyutta gündeme gelmektedir. Hatta son değişikliklerle birlikte sözlü sınavında getirilmiş olması, okul yöneticisi atamalarında keyfi uygulamaları daha da arttırmış, siyaset rüzgârının daha sert esmesi ile birlikte okullardaki yöneticilerin sık sık değişmesi gündeme gelmeye başlamıştır. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı'nın okul yöneticisi atama konusunda getirdiği değişikliklerin sadece aday ayıklama mekanizmasını harekete geçirdiğini, aslında okul yöneticisi yetiştirmede 1970'lerden önceki çıraklık modelinin halen devam ettiğini söylemek mümkündür. Dolayısıyla da okul

yöneticiliğinin ülkemizde bir meslek haline gelemediği ve kurumsallaşamadığı görülmektedir.

Ülkemiz eğitim sisteminde yöneticiliğin meslekleşmesi ve kurumsallaşmasının önündeki en büyük engel ise öğretmenlik ile yöneticilik görev ve değerlerinin birbirine karıştırılmasıdır. Bu durum ise öğretmen olarak yetiştirilen kişinin hem öğretmen hem de yönetici olmak üzere iki rolü birden oynamasına, dolayısıyla da öğretmen yönetici tipinin doğmasına yol açmaktadır. Uygulamalarda bu iki rolün zıt düştüğü durumlarda meydana gelen rol çatışmaları, okul yöneticisinin gücünü azaltmakta ve yıpranmasına neden olmaktadır (Memduhoğlu, 2007: 90-91). Okul yöneticisinin okuldaki etkililiğinin azalması ise kaliteli bir yönetimin sağlanamamasına ve dolayısıyla yönetimde okul yöneticisinin kendisinden kaynaklanan en önemli sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca okul yöneticilerinin yönetici olarak görev yaptığı okullarda altı saat derse girdiği görülmektedir. Bu durumda yöneticilerin çift rol üstlenmesinde etkili olduğu gibi yoğunluktan dolayı yöneticilerin derslere düzenli olarak giremedikleri, dolayısıyla derslerin boş geçmesine neden olduğu görülmektedir. Bu nedenle boş geçen derslerin öğrenciler arasında eşitsizliklere neden olduğu ve bu yönde öğrencilerden sık sık şikâyetlerin geldiği bilinmektedir.

Ülkemizde okul yöneticilerinin eğitim yönetimi alanında hizmet öncesi eğitim almadığı gibi okul yöneticileri için düzenlenen hizmetiçi eğitimin de yetersiz olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Çümen tarafından yapılan “okul yöneticilerinin karşılaştıkları yönetsel sorunlar hakkındaki düşünceleri Zonguldak İl örneği” adlı çalışması bu durumu kanıtlar niteliktedir. Bu çalışma kapsamında yapılan araştırmaya göre okul müdürlerinin % 96’sının 5 defadan az, % 35’inin ise 5 ve 5 defadan fazla hizmetiçi eğitim kursuna katıldıkları görülmektedir (Çümen, 2014: 52). Bu durum ise günümüzde okullarda yöneticilik değil, liderlik yapması beklenen yöneticilerin hizmetiçi eğitim yoluyla yetiştirilmesini temele alan politikaların oluşturulamadığını ve okul yöneticilerinin okul liderliğine hazırlanmakta yetersiz kaldıklarını göstermektedir. Dolayısıyla bu yetersizlik okullarda yöneticilerin etkinliğini azaltmakta ve yönetimde birçok sorunların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Yine aynı çalışmada yer alan araştırmaya göre, “okul müdürlerinin yeterli hizmetiçi eğitime tabi tutulmamasından kaynaklanan sorunlar vardır” önermesine müdürlerin % 69.5’inin katıldığı, % 30.5’inin ise katılmadığı

görülmektedir (Çümen, 2014: 62). Bu bağlamda okul yöneticilerinin zaman zaman hizmetiçinde yetiştirilmesinin, okullarda yönetim sorunlarının belirlenmesi ve bu sorunların çözümünde önemli bir yeri olduğunu söyleyebiliriz. Ancak okul yöneticilerine verilecek olan hizmetiçi eğitimin hem içeriğinin hem de bu eğitimi verenin nitelikli olmasına dikkat edilmelidir. Aksi takdirde eğitim yönetiminde yetkin olmayan kişilerin vereceği eğitimin yararı olmayacak, dolayısıyla da okullardaki sorunlar devam edecektir.

Okullarda yöneticilere verilen hizmetiçi eğitimin içerik bakımından ele aldığımızda; bu eğitimlerin yöneticileri her yönden geliştirecek nitelikte olmasına özen gösterilmelidir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin eğitim programlarında eğitim yönetiminin önemi ve tarihçesi, yönetim kavramı, dünyadaki ve Türkiye'deki gelişimi, yönetim kuramları ve uygulamaları gibi konuları içeren Eğitim Yönetimine Giriş; okul çevre ilişkileri, yönetici-öğretmen, veli ilişkileri, okul yönetimini etkileyen faktörleri içeren Okul Yönetimi; planlama, karar verme, koordinasyon, iletişim, denetim ve rapor verme, değerlendirme gibi hususları içeren Yönetim Süreçleri; Anayasa, Kanun, Tüzük, Yönetmelik, Genelge, Yönerge kavramları, desimal dosya sistemi, resmi yazışma kuralları vb. gibi konuları ele alan Mevzuat Bilgileri; birey ve örgüt, konferans yöntemi ve türleri, örgütlerde çalışmaya özendirme ve moral sorunlar, mülakat tekniği, potansiyel artırma, psikoloji ve birey gibi konuları içeren Yönetimde İnsan İlişkileri; mali yönetimin öğeleri, karşılaştırmalı bütçe sistemleri, yönetimin bir aracı olarak bütçe konularının yer aldığı Mali Yönetim; kamu yöneticisi ve kamu yararı, bürokrasi, kamu yönetiminin unsurları, yönetim-halk ilişkileri gibi hususlara yer verilen Kamu Yönetimi ve Kamu Yararı gibi programların yer alması gerekmektedir. Ayrıca bu eğitim programlarının uygulanmasında çeşitli ve etkili yöntem ve tekniklerin kullanılması programın başarısını olumlu etkileyecek olan diğer unsurlardır. Bu yöntem ve teknikleri ise; olay incelemeleri, alan araştırmaları, proje hazırlama, problem çözme, örnek olay tartışmaları, panel olarak sıralayabiliriz (Genç, 2008: 130-131). Günümüz bilgi çağının gerektirdiği tüm bu eğitim programlarını ve bu programların uygulanmasında önemli bir yere sahip olan yöntem ve teknikleri bilen ve uygulayabilen okul yöneticileri okullardaki yönetim sorunlarının çözümünde de daha başarılı olacaklardır.

Tüm bu program ve yöntem-tekniklerin yanısıra okul yöneticilerinin sağlıklı bir yönetim için eğitim görmeleri gereken diğer bir konu da bilgi iletişim teknolojileridir. Günümüzde hepimizin bildiği gibi bilgisayar teknolojileri eğitim alanına da girmiştir. Dolayısıyla okullardaki öğrenci işleri programlarından İLSİS, MEBBİS, E-Okul uygulamalarına kadar birçok iş ve işlem e-devlet projesi kapsamında internet üzerinden yapılmaktadır. Bu durum ise okul yöneticilerinin bilgi iletişim teknolojilerinden haberdar olmalarını ve aktif olarak kullanmalarını zorunlu kılmaktadır. Ancak günümüzde bilgisayar bile kullanmayı bilmeyen birçok okul yöneticisi bulunmaktadır. Dolayısıyla okul yöneticilerinin okul yönetiminde etkili olabilmeleri için bilgi iletişim teknolojileri konusunda da kaliteli bir eğitim almaları gerekmektedir (Çelikten, 2002: 155-156). Görüldüğü gibi okul yöneticiliği deneme yanılma yoluyla öğrenilecek bir eğitim alanı değildir. Geleceğin gençlerini iyi bir şekilde yetiştirmek ve hayata hazırlamak için öncelikle okul yöneticilerinin iyi yetiştirilmesi gerekmektedir. Ancak günümüz okullarında yöneticileri iyi bir eğitim almadan yöneticilik yapmaya kalktığı görülmekte, bu durum ise telafisi mümkün olmayan birçok sorunları gündeme getirmektedir.

Okul yönetiminde okul yöneticilerinden kaynaklanan diğer bir sorun da, okul yöneticilerinin yeterlilik sorunudur. Yeterlilik, insanın bir davranışı yapmak için gerekli olan bilgi ve beceriye sahip olmasıdır. Yeterliliği oluşturan unsurlar bilgi ve beceridir. Bir eğitim yöneticisi bu bilgi ve becerilerini kullanarak farklı eğitim ve kültür düzeyinde bulunan ve farklı beklentileri olan öğretmen, işgören, öğrenci, veli, çevre liderleri, çevredeki yerel yöneticiler, merkez örgütü ve politikacılarla sağlam ilişkiler kurarak onların çelişkili beklentilerini bağdaştırarak demokratik yönetim ortamı oluşturmak zorundadır (Kaya, 1991: 132). Bütün bu sorunların üstesinden gelebilmek için okul yöneticisinin bazı beceri ve yeteneklere sahip olması gerekmektedir. Bu beceri ve yetenek ise okul yöneticisinin okuldaki rolünü oynamakta yeterliliğe sahip olup olmadığını göstermektedir. Okul yöneticilerinin bu yeterliliğe sahip olabilmeleri için ise mesleki açıdan iyi yetişmiş olması gerekmektedir. Mesleki açıdan iyi yetişmiş olan okul yöneticileri, yönetimde gerekli olan bilgi ve becerileri kazanarak yeterli duruma gelecekler ve dolayısıyla da okulda verimliliği ve etkililiği arttıracaklardır. Ancak ülkemizde eğitim yönetiminde, yöneticilerin hizmet öncesi eğitimden yoksun olduğu gibi hizmetiçi eğitiminde layıkıyla verilemediği gözönüne alınırsa okul yönetiminde yönetici yeterliliğinin

önemli bir sorun olarak karşımıza çıktığını söylemek mümkündür. Günümüz okullarında birçok sorunun halen devam etmesini de gerekli yeterliliğe sahip olmayan yöneticilerin varlığı ile açıklayabiliriz.

Okul yöneticilerinin okul yönetiminde başarısız olmalarına yol açan sorunlardan biri de yetki yetersizliğidir. Bir yöneticinin sahip olduğu yetki gücünü kullanması hem hakkı hem de görevidir. Dolayısıyla o makamı işgal eden kişilere bu hakkın verilmesi gerekmektedir. Ancak yöneticilerin sahip oldukları bu yetkileri, hem kendilerinin hem de yönetici olarak bulundukları kurumun ve kurumun çalışanlarının haklarını koruyacak şekilde kullanmasına özen gösterilmesi gerekmektedir. Okullarda yöneticiler için yetki vazgeçilmez bir olgu olmakla birlikte yetki ve sorumlulukların denk olması da büyük önem taşımaktadır. Ancak ülkemizde yetkilerin üst kademelerde toplandığı, sorumlulukların ise alt kademelere kaydırıldığı görülmektedir. Okul yöneticilerinin en büyük sorunlarından birisi de sorumluluklarının fazla olmasına karşın yetkilerinin az olmasıdır. Bu durum ise zaman zaman merkezi yönetimden gelen emirlerin uygulanmasında yetki ve sorumluluk çatışmasına yol açmakta, dolayısıyla kalite ve verimliliğin düştüğü görülmektedir (Özdayı, 2001: 151-155). Buradan da anlaşılabileceği üzere eğitim sistemimizin merkeziyetçi bir yapıya sahip olması okul yöneticilerinin yetki ve sorumlulukları arasındaki dengesizliğe neden olmakta, bu durum ise bir takım sorunları da beraberinde getirmektedir. Bu sorunların azaltılabilmesi için merkezi yönetimin bir takım yetkileri yerel yönetimlere yani okullara devrederek okul yöneticilerinin sorumlulukları ile yetkisi arasında bir paralellik kurulması gerekmektedir. Ancak günümüzde yasa ve yönetmeliklerin yetki gücünü merkezde topladığı görülmekte, bu durum ise okul yöneticilerinin okulun günlük işleyişini düzenleme ve eğitim sisteminde görülen aksaklıkları giderme gibi konulara aktif olarak katılımını engellemektedir. Dolayısıyla günümüz eğitim sisteminde özgün, yaratıcı ve sorun çözücü olarak yöneticilerin işinde aktif olmasını sağlayacak bir etkileşim sisteminin olmaması, yöneticilerin bu alanda karşılaştıkları önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (Mozakoğlu, 2000: 221). Tüm bu sorunlar, yöneticilerin okullardaki verimliliğini azaltmakta, bu durum ise sadece öğretmen ve öğrenciyi değil, aynı zamanda okulla etkileşim içinde olan aileleri ve tüm toplumu olumsuz yönde etkilemektedir. Dolayısıyla bu sorunların çözümü için öncelikle merkezi yönetimin okullara yeterli kaynakların sağlanması ve bu kaynakların nasıl

kullanacağına da okul yönetimlerinin karar vermesi gerekmektedir. Ancak okul yöneticilerinin kendilerine verilen bu yetkiyi çıkarları doğrultusunda kullanmamasına özen gösterilmeli ve bu bağlamda merkezi yönetimin denetim konusunda etkin olması gerekmektedir.

Eğitim sistemimizde merkezi yönetimlerin bazı yetkileri yerel yönetimlere devretmesinin avantajları olduğu gibi bir takım sıkıntıları da olduğu görülmektedir. Bu sıkıntıların giderilmesi için sadece denetim mekanizmasının çalıştırılması yeterli olmamaktadır. Bu bağlamda, Bursalıoğlu, merkezden yönetimi yaşatan temel etkenin koordinasyon, yerinden yönetimi yaşatanın ise uzmanlaşma olduğunu ve eğitim sistemimizde merkeziyetçiliğin azaltılabilmesi için yerinden yönetimle birlikte donanımlı bir uzman kadroya da sahip olmamız gerektiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda eğitim sistemimizde bulunması gereken uzmanlık alanları ve bu alanlarda çalışacak olanların uzmanlık unvanlarının 11. Milli Eğitim Şurası'nda yerini aldığı görülmektedir. Bu şurada yerel yönetimlerde çalışacak olanların uzmanlık unvanları eğitim yöneticisi, eğitim müfettişi, eğitim planlaması uzmanı, okul danışmanı, program geliştirme uzmanı, özel eğitim uzmanı, eğitim teknolojisi uzmanı, beslenme eğitimi uzmanı, halk eğitimi uzmanı, ölçme ve değerlendirme uzmanı olarak belirtilmiştir. Bursalıoğlu ayrıca, bu eğitim uzmanları ve hizmetlerinin eğitim sistemimizde yerini almaları ile birlikte eğitim düzenimizde tarafsız kararların alınabileceğini ve verimin artacağını da dile getirmektedir (Bursalıoğlu, 2002). Eğitimde yerelleşmede sadece 11. Milli Eğitim Şurası'nda uzmanlık alanlarının belirlenmesi ile yetinilmemiş, aynı zamanda 18. Milli Eğitim şurası'nda da 47. maddede “okullara yerel yönetim ve toplum katkılarının arttırılmasına yönelik düzenlemelerin yapılması” (MEB, 2010) gerektiği de vurgulanmıştır. Ancak teorikte yer alan bütün bu ifadelere rağmen ülkemizde eğitimde yerelleşmenin tam olarak gerçekleştirilemediği, dolayısıyla da okullardaki sorunların çözümünde yöneticilerin yetkilerini kullanamadıkları görülmektedir. Bu bağlamda özellikle karar alma yetkisinin sorunların merkezi olan okullara devredilmesi ile sorunların daha kısa sürede ve daha etkili bir şekilde çözüleceğinin gözardı edilmemesini ve bu konudaki tedbirlerin acilen alınması gerektiğini söyleyebiliriz.

Okul yönetiminde yöneticilerin problem çözme becerilerine sahip olmaması da ayrı bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Etkili bir okul ikliminin oluşabilmesi için okul yöneticilerinin problem çözme becerilerine de sahip olmaları

gerekmektedir. Bu becerilere sahip olmayan okul yöneticileri, okulda sorunların çözümünde yetersiz kalır, dolayısıyla üst üste biriken sorunlar okul yönetiminde daha büyük sıkıntıları da beraberinde getirir.

Okul yöneticilerinin başlıca sorumluluklarından birisi olan problem çözme, okul yönetiminde en önemli unsurlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Problem çözme becerisi, bireyin birey olma ve çevresi ile baş etme sürecinde en belirleyici özelliklerinden birisidir. Problem çözme, karşılaşılan sorunu çözmenin en iyi yolunu bulmak demektir. Dolayısıyla problem çözme becerisine sahip olan bir yönetici okulda karşılaştığı problemi tam olarak kavrar, tanır ve yeni çözüm önerileri ortaya koyar. Okul yöneticisinin okulda karşılaştığı sorunu hissedişinden çözümüne kadar geçen süreç problem çözme süreci olarak tanımlanmaktadır (Güçlü, 2003: 1-2). Bu sürecin aşamaları ise, problemin tanınması, tanımı ve sınırlandırılması, problemin analiz ve değerlendirilmesi, sonuçların değerlendirilmesi ve gereksinimlere ne derece uyduğunu belirlemek amacıyla gerekli ölçütlerin sağlanması, bilgi toplama, tercih edilen çözüm veya çözümlerin seçilip formüle edilmesi ve bunların denenmesi, tercih edilen çözümün uygulamaya konulması şeklinde sıralanmaktadır. Bu aşamaların bazı farklılıklar olmakla birlikte birçok araştırmacı tarafından benzer şekilde ifade edildiği görülmektedir (Güçlüol, 1985: 59). Her sorunun çözümünde bu aşamaların harfiyen uygulanması mümkün olmadığı için okul yöneticilerinin kendi aşamalarını kendileri oluşturarak en mantıklı çözümü bulması gerekmektedir.

Okullarda karşılaşılan sorunların çözümünde kullanılmak üzere Toplam Kalite Yönetimi kapsamında bazı tekniklerin geliştirildiği görülmektedir. Bu teknikleri beyin fırtınası tekniği, pareto analiz tekniği, kontrol çizelgesi tekniği, saçılma diyagramı tekniği, balık kılçığı tekniği, histogram tekniği, kontrol yaprakları tekniği, süreç izleme diyagramı, güç-alan analizi tekniği olarak sıralamak mümkündür (Balcı, 2005: 260-265). Toplumun eğitim ihtiyacını karşılanmasında önemli bir yere sahip olan okullarda sorunlarla karşılaşılması mümkün değildir. Burada asıl önemli olan bu teknikleri başarılı bir şekilde kullanarak sorunların tespit edilmesi ve çözülmesidir. Bu da iyi bir eğitim almış problem çözme becerisine sahip olan bir yöneticiyi gerekli kılmaktadır.

Bu tekniklerin yanısıra okul yöneticilerinin okullarda karşılaştıkları sorunları çözmekte yardımcı olan birçok yöntem de söz konusudur. İyi bir yöneticinin bilmesi gereken bu yöntemleri de üstün amaçlar yöntemi, kaynakların arttırılması yöntemi,

kaçınma yöntemi, problem çözme tekniği, yatıştırma yöntemi, uzlaştırma yöntemi, yetki kullanma yöntemi, davranış değiştirme yöntemi, politik araçlar yönetimi şeklinde ifade etmek mümkündür (Genç, 2008: 119-121). Okullarda karşılaşılan her sorun farklı bir yöntemi gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla yöneticilerin karşılaştıkları sorunlarda hangi çözüm yöntemini kullanacağına iyi karar vermesi gerekmektedir. Bu da yöneticinin problem çözme becerisine bağlıdır. Dolayısıyla okul yöneticilerinin problem çözme konusunda uzman olması gerekmektedir. Aksi takdirde okulda düzen ve başarının sağlanması mümkün olamaz.

Okul yönetiminde ön plana çıkan en önemli sorunlardan biri de okul yöneticilerinin iletişim becerilerine sahip olmamasıdır. İletişim, “genel olarak bir bireyden diğerine bilgi ve anlayışın aktarılması, anlamın paylaşılması ve ortak kılınması sürecidir” (Keskinkılıç, 2007: 88). İletişim bireysel anlamda olduğu kadar okul gibi örgütler açısından da çok önemli bir unsurdur. Özellikle içinde yaşadığımız hız ve zaman çağı, insanların birbirleriyle iletişim kuramamasından kaynaklanan birçok sorunları da beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla birbirimizi anlayabilmemiz ve sorunların ortadan kaldırılması için etkili bir iletişimin sağlanması gerekmektedir. Okul yöneticileri de bulundukları konum itibarıyla zamanının büyük bir kısmını iletişim kurarak geçirmektedir. Dolayısıyla okulda etkin bir iletişim kuramayan yöneticinin okul yönetiminde sorunlarla karşılaşma olasılığı çok yüksektir.

İletişim, sadece konuşmak değildir. Konuşmanın yanısıra iletişim kurmanın birçok yöntemi de bulunmaktadır. Okullarda yaygın olarak kullanılan iletişim yöntemleri formal ve informal iletişim yöntemleridir. Formal iletişim, okuldaki hiyerarşik otorite yapısıyla ilgilidir ve yasaların öngördüğü çerçeve esas alınmaktadır. Bu tür iletişimde planlanmış bilgi akışının sağlandığı kanallar bulunmakta ve kimin kiminle iletişim kuracağı açıkça bellidir. Formal yani resmi iletişim dikey-yatay ve çapraz olarak yapılmaktadır. Dikey iletişim, daha çok okulun üst düzeylerinden alt düzeylerine doğru yapılan bir iletişimdir. Bu tür iletişimlere genelgeler, yönergeler ve resmi evraklar gibi yazışmalar örnek olarak verilebilir. Bu tür iletişimler genellikle yazılı bir şekilde gerçekleşir. Aşağıdan yukarıya doğru gerçekleşen iletişim ise okul hiyerarşisinin alt düzeylerinden üst düzeylerine iletilen bilgi ve haberlerden oluşmaktadır. Bu tür iletişimler daha çok astın verdiği rapor ve tepkilerden oluşmaktadır. Yatay iletişim ise aynı örgütsel düzeydeki kişi ya da

birimler arasında gerçekleşen iletişimlerdir. Diğer iletişim türü ise informal iletişimdir. Okul ortamında asıl önemli olan informal iletişimdir. Çünkü bu tür iletişim, okuldaki kişilerin kuruma karşı takındıkları tavır ve tutumların göstergesidir. Dolayısıyla bir okulda formal iletişim ne kadar kötü olursa informal iletişim ve söylentiler de o derece artar. Okuldaki bireylerin okul yöneticilerinin arkasından olumsuz olarak yapılan konuşmalar sıkça rastlanan bir durumdur, dolayısıyla bu durum yöneticileri psikolojik olarak olumsuz yönde etkilemekte ve motivasyonunu düşürmektedir. Okullarda bu tür durumların en aza indirgenebilmesi için okul yöneticilerinin okuldaki diğer çalışanlarla iyi bir iletişim içinde olması ve okulun nabzını tutması gerekmektedir (Özmen ve Yörük, 2007: 89-90). Hepimizin bildiği gibi iletişim insan hayatında önemli bir yere sahiptir. Dolayısıyla iletişim insanların hayatlarında var olan sorunların çözümlerinde etkili olabildiği gibi yeni sorunların ortaya çıkmasında da önemli bir rol oynamaktadır. Okullarda iletişim yoluyla yeni sorunların ortaya çıkmaması için okul yöneticisinin etkili bir iletişim kurabilmesi gerekmektedir. Okul yöneticisinin etkili bir iletişim kurabilmesi için de gerek öğretmen ve öğrenci, gerekse diğer çalışanların duygu, düşünce ve davranışlarını anlama ve bu davranışlara uygun hareket etme yeteneğine sahip olması gerekir. Yani tabiri caiz ise nabza göre şerbet vermeyi iyi bilmelidir.

Okul yönetiminde yöneticiden kaynaklanan sorunların çözülebilmesi için yöneticinin iyi bir eğitim alması, bunun yanı sıra birtakım beceri ve yeteneklere de sahip olması gerekmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalara bakıldığında hemen hepsinde bu sorunların çözümünde yöneticinin sahip olması gereken özellikler üzerinde durulduğu görülmektedir. Bu çalışmalardan biri de Açıkalın tarafından yapılan “Teknik Ve Toplumsal Yanları ile Okul Yöneticiliği” adlı çalışmadır. Bu çalışmada Açıkalın, eğitim yöneticiliği ve okul yöneticiliği üzerinde durarak okul yöneticiliğinin önemine yer vermiştir. Bu bağlamda Açıkalın, çağdaş okul yöneticisinin sahip olması gereken özellikleri; kapsamlı insan bilgisine ulaşmış, etkili iletişim becerisine sahip, liderlik özellikleri baskın, ana dilini doğru ve düzgün kullanabilen, felsefe, matematik, uygarlık tarihi eğitimi görmüş, yabancı dil bilen iletişim teknolojilerine hâkim, bilgiyi yöneten, beden ve ruh yönünden sağlıklı, eğitime inanmış kişiler olarak sıraladığı görülmektedir (Açıkalın, 1994: 6). Açıkalın’ın da ifade ettiği gibi bir yöneticinin okullardaki sorunların üstesinden gelebilmesi için kendini her yönden iyi yetiştirmiş olması gerekmektedir.

Bu konuda yapılan diğerk bir araştırma ise, Çelik tarafından yapılan “Okul Müdürlerinin Eğitim Yöneticisi Yetiştirme Politikasına İlişkin Görüşleri” adlı doktora tezinde yer aldığı görölmektedir. Bu çalışmada; eğitim müdürlerinin yetiştirilmesi konusunda okul yöneticilerine anket uygulanarak eğitim müdürlerinin yetiştirilmesi, istihdamı, atanması ve yükseltilmesi biçimine, iş doyumuna ve yetiştirme programlarının içeriğine ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Bu araştırmada; eğitim yöneticisi yetiştirme politikasının temel bir devlet ve eğitim politikası olarak ele alınmadığı, kalkınma planlarında, milli eğitim şuralarında ve ilgili yasalarda eğitim yöneticisi yetiştirme politikasının belirginlik kazanmadığı, eğitim müdürlerinin gerek hizmet öncesi, gerekse hizmetiçi eğitimlerinin yöneticilik görevi için yeterli olmadığı, hizmetiçi eğitim yoluyla yetiştirilme politikasının yöneticiler tarafından daha çok benimsendiğı, eğitim yöneticisinin atanması, istihdam ve yükselmesinde eğitimden çok deneyime önem verildiğı, yöneticilerde iş doyumsuzluğunun yüksek olduğı, yöneticilerin daha çok yetiştirme programının içeriğine önem verdiğı gibi sonuçlara ulaşıldığı görölmektedir (Çelik, 1991: 170-172). Buradan da anlaşılacağı üzere ölkemizde sağlıklı bir yönetici yetiştirme politikasının olmadığı, dolayısıyla yöneticilerin kapsamlı bir şekilde yetiştirilemediğı görölmektedir.

Okul yöneticilerinden kaynaklanan sorunlara yer veren bu araştırmaların yanısıra yapılan birçok araştırmada günümüz koşullarında okul yöneticilerinin artık müteahhitlik yapan yöneticiler değil, dönüşümcü liderler olmaları gerektiğı üzerinde durmaktadırlar. Özden’e göre dönüşümcü liderlik, yönelimleri görmek, gerçekliğı tanımlamak ve değişim heyecanı yaratmakla doğrudan ilgili bir durumdur. Bu bağlamda dönüşümcü lider vizyon sahibidir, ancak sadece vizyon yaratmakla kalmaz, aynı zamanda bir değişim ustasıdır. Bu usta değişim sürecini iyi bilir, insanlardaki enerjiyi rahatlıkla harekete geçirebilir, sadece anlık olaylarla değil, gelecekle de ilgilenir. Bu kişiler için kural ve prosedürler değil, eşitlik, adalet, özgürlük gibi evrensel değerler ön plandadır. Ayrıca dönüşümcü liderlik, karakter ile ilgili bir olgudur. Dürüstlük, kararlılık ve insanlara saygı dönüşümcü liderin temel karakteridir. Dönüşümcü lider, kendini ve başkalarını tanımada ve anlamada yeteneklidir ve başkalarının telkinleri ile değil, kendi inançları ile hareket ederler. Bütün bunların yanısıra dönüşümcü liderler, kişisel ve mesleki hayatlarında belli bir doyuma ulaşmış olgun insanlardır. Kendi kendilerine yetebilen fark edilmeye,

tanınmaya ve onanmaya ihtiyaçları yoktur. Dolayısıyla başarısızlıktan korkmazlar, başarısızlık durumunda başkalarını değil, kendilerini suçlarlar. Özden’e göre Türk Eğitim Sistemi’nin şu an içinde bulunduğu sorunları aşabilmesinin tek yolu, dönüşümcü liderlerin yetiştirilmesine bağlıdır. Bu sorunların aşılmasında odak noktasını oluşturan bu liderlerin önünde altı aşamalı bir görev bulunmaktadır. Özden bu görevleri şu şekilde sıralamaktadır: okulun varlık nedenini ve eğitimin amacını yeniden tanımlamak, başarıya ulaştıracak bir strateji geliştirmek, ikna edici olmak, dürüst davranmak, başkalarına saygı duymak ve harekete geçebilmektir. Ayrıca Özden bu görevler içerisinde, öncelikli olanın okulun varlık nedeninin ve eğitim amacının yeniden belirlenmesi olduğunu da ifade etmektedir (Özden, 2013: 110-111). Bütün dünyada olduğu gibi ülkemizde de bilimsel ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak eğitimin amacı, okulun yapı ve örgütlenme şeklinde, okulun yetiştirdiği insan profilinde köklü değişiklikler yaşanmaktadır. Bu değişikliklere bağlı olarak yeni değerlerin ortaya çıktığı görölmektedir. Eğitim sistemimizin bu yeni değerlere ayak uyduramaması da bir türlü çözülemeyen köklü sorunları ortaya çıkartmaktadır. O halde yapılması gereken bu yeni değerlere uyum sağlayacak ve bu değerleri uygulayabilecek Özden’in de ifade ettiği gibi dönüşümcü liderler yetiştirmek olmalıdır. Bu bağlamda Çetin ve Aydın tarafından yapılan “Ortaöğretim Okulu Yöneticilerinin Dönüşümsel Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarına Etkisi” adlı çalışma, ülkemizde dönüşümcü liderlerin yetiştirilemediğini kanıtlar niteliktedir.

Bu çalışmada, ortaöğretim yöneticilerinin dönüşümsel liderlik özellikleri ile ilgili öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında öğretmen görüşlerine göre nasıl bir ilişki olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgulara göre okul yöneticilerinin dönüşümsel liderlik özelliklerini tam olarak taşımadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yöneticilerin bireysel ilgi ve zihinsel teşvik yönleri güçlendikçe öğretmenlerin duygusal bağlılıklarının arttığı, yine yöneticilerin ilham verici motivasyon, bireysel ilgi ve zihinsel teşvik yönleri güçlendikçe öğretmenlerin devam bağlılıkları arttığı, bunun yanısıra yöneticilerin bireysel ilgi yönü güçlendikçe öğretmenlerin normatif bağlılıklarının da arttığı görölmüştür. Buradan hareketle çalışmada okul yöneticilerinin bireysel ilgi ve zihinsel teşvik yönlerinin geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır (Çetin ve Aydın, 2012: 339-340). Buradan da anlaşılaacağı üzere öğretmenlerin okula bağlılık düzeyleri yöneticilerin bireysel ilgi ve

zihinsel teşvik özellikleri ile doğrudan bağlantılı bir durumdur. Öğretmenlerin okullardaki sorunların çözümlerinde önemli bir role sahip olduğu gözönüne alındığında dönüştürücü liderlerin okullardaki etkisi açıkça ortaya çıkmaktadır.

Okul yönetiminde okul yöneticilerinden kaynaklanan sorunların yanı sıra öğretmenlerden kaynaklanan bir takım sorunlar da dikkat çekmektedir. Öğretmenlik; alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür gerektiren özel bir uzmanlık alanıdır. Okullarda verilen eğitimin kalitesi öğretmenin kalitesi ile yakından ilişkilidir. Dolayısıyla öğretmen okulun en temel ve en önemli unsurlarının başında gelmektedir. Okullarda etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesi ve öğrenci başarısının artması, öğretmenlerin hem mesleki, hem de kişisel açıdan donanımlı olmasına ve sahip olduğu bu nitelikleri kullanabilmesine bağlıdır. Öğretmenler okul içinde sadece öğreticilik rolünü yerine getirmemekte, aynı zamanda liderlik, temsilcilik, arabuluculuk, yargıçlık, rehberlik gibi rolleri de yerine getirmektedirler. Dolayısıyla öğretmenler okul ortamını doğrudan etkileyen en önemli ögeler olarak karşımıza çıkmaktadırlar (Çatal, 2013: 21). Buradan da anlaşılabacağı üzere öğretmenler tutum ve davranışlarıyla, hayata bakış açılarıyla, okulun en önemli girdilerini oluşturmaktadırlar. Herşeyden önemlisi öğretmenlerin davranışları, öğrencilerin davranışlarını etkilemekte, dolayısıyla da gerek bilgi aktarımında, gerekse geleceğin gençlerinin yetiştirilmesinde ve bu bireylerin toplumsallaşmasında öğretmenlere çok önemli görevler düşmektedir. Bu bağlamda öğretmen niteliğinin büyük önem taşıdığını söyleyebiliriz.

Yirmi beş ülkenin eğitim sistemlerini karşılaştırmalı olarak inceleyen McKinsey Raporu, başarılı eğitim sistemlerinin ortak niteliğinin yüksek nitelikli ve doğru kişilerin öğretmen olarak seçilmeleri ve bu kişilerin etkin bir öğretici olarak yetiştirilmesi olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra yapılan birçok araştırmada toplumun sosyo-ekonomik ve kültürel yapısından kaynaklanan etkenleri, hatta okulların kaynak eksikliğini aşacak en önemli faktörün öğretmen niteliği olduğu ifade edilmektedir. Dolayısıyla gündeme gelen bütün reformlar bir sınıfta öğretmenle öğrenci arasındaki etkileşimle hayata geçirildiği için nitelikli öğretmen, sosyo-ekonomik düzeyin öğrenci başarısındaki etkisini azaltan en önemli faktör olarak tanımlanmaktadır (Çelik, 2012: 54). Gerek öğrenci başarısında, gerekse ılımlı bir okul ortamının oluşmasında öğretmenin niteliği önemli bir yere sahiptir. Ancak ülkemizde nitelikli öğretmen yetiştirme konusunda yetersiz kalındığı görülmektedir.

Dolayısıyla günümüz okullarında öğretmenlerden kaynaklanan birçok sorun yaşanmaktadır. Öğretmenlerin kişisel sorunları, öğretmenler ve öğretmen-yönetici arasındaki iletişim sorunları, öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilgili sorunlar, öğretmen kaynaklı sorunlara örnek olarak gösterilmektedir (Demirtaş vd., 2007: 422-423). Bu sorunlara öğretmen yeterliliği sorunları, öğretmen yetiştirme sorunları, öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğretmen-veli ilişkileri, öğretmenlerin ekonomik sorunları, öğretmenlerin yönetim ve karar süreçlerine katılamaması gibi sorunları da eklemek mümkündür. Öğretmen kaynaklı bütün bu sorunlar, okullarda etkili bir yönetimin gerçekleşmesinde en önemli engelleri oluşturmaktadır.

Ülkemizde öğretmenlerin birçoğunun okuma alışkanlığının olmaması, çeşitli kaynaklardan beslenememesine, dolayısıyla akademik anlamda bazı yeterliliklere sahip olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda öğretmen yeterliliği okullardaki en önemli sorunların başında gelmektedir. Öğretmen olmanın temel taşları olan alan bilgisi, genel kültür ve pedagojik formasyon bakımından öğretmenlerin donanımlı bir şekilde yetiştirilmiş olması büyük önem arz etmektedir. Ancak okullarda birçok öğretmenin alanında uzman ve genel kültür açısından iyi yetişmiş olmasına rağmen, pedagojik formasyon açısından yeterli olmadığı görülmektedir. Bu durum ise öğretmenin sadece öğrenmeyle ilgilenmesine, işin rehberlik boyutunu ihmal etmesine yol açmakta, dolayısıyla da bu durum gerek sınıfta, gerekse okul ortamında birçok sorunu gündeme getirmektedir. Bu noktada öğretmenlerin eğitimin sadece resmiyetteki programdan ibaret olmadığını, örtük programın işlevselliğinin de farkında olması gerekmektedir. Ayrıca öğrencilerin söylenenlerden ziyade davranışlarla da ilgilendiği gözönüne alındığında, öğretmen davranışlarının öğrenciler üzerindeki etkisi daha net bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin bu etkinin farkında olması ve davranışlarında her zaman bilinçli bir tutum izlemesi gerekmektedir (Sarıbaş ve Babadağ, 2015: 24). Aslında bu sorunların temeline inildiğinde eğitim sistemindeki sorunların okullara yansıdığını ve sistemdeki bu sorunların okullarda daha büyük sorunlara neden olduğunu söylemek mümkündür. Şöyle ki, ülkemiz eğitim sistemindeki öğretmen yetiştirme ve atamada sık sık değişikliklere gidilmesi ve eğitim fakültesi mezunu olmayanların kısa süreli pedagojik formasyon dersleri vererek öğretmen olarak atanması, bu öğretmenlerin okullarda öğretmenlik mesleğini yerine getirmesinde birçok sorunlarla karşılaşılmasına neden olmaktadır. Dolayısıyla bu durum, öğrenci başarısını

etkilediği gibi okul ortamını da olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca öğretmenin meslek yeterliliğine sahip olmaması zaman zaman yöneticileri, öğrenci ve velileri karşı karşıya getirmekte ve okul yönetiminde sorunların yaşanmasına neden olmaktadır. Bu bağlamda okullarda bu tür sorunların yaşanmaması için öğretmenlerin yetiştirilmesi ve hizmet süresi içerisinde değişen koşullara göre sık sık hizmetiçi eğitime tabi tutulması büyük önem arz etmektedir.

Okul yönetiminde sıkıntı yaratan öğretmen kaynaklı sorunlardan biri de, nitelikli öğretmenlerin yetiştirilememesi sorunudur. Bu sorunun temelinde ise Bursalıoğlu'nun da ifade ettiği gibi eğitimde yapılan birçok değişimin insan ögesinin gelişimi ile desteklenmemesi yatmaktadır (Bursalıoğlu, 2002: 75). Dolayısıyla bu sorunların çözümü için nitelikli öğretmen yetiştirilmesi ve eğitimde yapılan yeniliklerin insan unsuru ile bütünleştirilmesi gerekmektedir. Ancak ülkemizdeki duruma bakıldığında belli dönemlerde öğretmen yetiştirme konusunda yanlış uygulamalara gidildiği, alanında uzman olmayan ve pedagojik formasyonu olmayanların öğretmen olarak atandığı görülmektedir. Bu uygulamaların doğurduğu sonuçlar ise ülkemizde hala okullarda etkisini göstermektedir. Öğretmenlerin alan bilgisi, genel kültür ve pedagojik formasyon eğitimlerinin kaliteli bir şekilde verilmesinin yanısıra eğitim felsefesinin de bir ders olarak verilmesi öğretmen yetiştirme açısından büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla öğretmen adayların yapılandırmacı eğitim-öğretim programlarındaki öğrenme-öğretme etkinliklerini sağlıklı bir şekilde uygulayabilmesi için bu yaklaşımın dayandığı felsefeyi doğru bir şekilde en ince ayrıntısına kadar öğrenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda eğitim fakültelerinin tüm bölümlerinde eğitim felsefesi dersi zorunlu olmalıdır (Duman ve Ulubey, 2008: 113). Eğitim fakültelerinde öğretmen adayların bu doğrultuda yetiştirilememesi, okullarda öğretmenlerin yeniliklere ayak uyduramamasına ve sınıf ortamında öğretimi nasıl gerçekleştireceğini bilememesine, dolayısıyla teorikte eksiksiz hazırlanan reformların uygulanmasında sorunların ortaya çıktığı görülmektedir.

Öğretmenlik mesleği bir uzmanlık alanıdır. Dolayısıyla nitelikli öğretmen yetiştirebilmek için sadece bu bilgiler yeterli olmamakta, aynı zamanda öğretmen adayların birtakım özellikleri taşımasına da dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu özellikleri ise, “öğretmen olma isteği, öğretmenliğe yatkınlık, beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı gelişmeye uygun kişilik özelliklerine

sahip olmak, öğretmenliğe, öğrenciye, çevreye, sosyal değerlere yönelik olumlu tutuma sahip olmak, hür ve bilimsel düşünce gücüne, araştırma fikrine sahip olmak” (Habacı vd., 2013: 267) şeklinde sıralamak mümkündür. Öğretmenlik sadece sınıf ve okul ortamında öğrencilerle iletişim halinde yapılan bir meslek değildir. Öğretmenlik aynı zamanda okul dışında toplumla içiçe olmayı da gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla öğretmen adayların bilgi açısından olduğu kadar, sosyal açıdan da kendini geliştirmiş, fedakârlık isteyen bu mesleği severek özveriyle yapacak niteliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmenin niteliği dediğimizde sadece alanında bilgiye sahip olmak akla gelmemeli, bu bilginin yanısıra bazı beceri ve yeteneklere sahip olunması gerektiği de unutulmamalıdır.

McKinsey Raporu, bir eğitim sisteminin kalitesinin öğretmenlerinin kalitesini aşamayacağını belirtmektedir. Dolayısıyla bir eğitim sisteminin başarısı öğretmenin başarısına bağlıdır. Bundan dolayıdır ki, öğretmen yetiştirmede ilk dikkat edilmesi gereken husus, nitelikli adayların öğretmen olarak seçilmesidir. Bu bağlamda gelişmiş ülkelere bakıldığında, öğretmen seçim sürecinde öncelikli olarak nitelikli kişilerin öğretmen adayı olarak belirlendikleri görülmektedir. Örneğin, Kore en iyi % 5, Finlandiya en iyi % 10, Hong Kong ise en iyi % 30 diliminden öğretmen adaylarını seçmektedirler. Öğretmen adayların yerleştirilmesinde de yine titiz bir sürecin takip edildiği görülmektedir. Örneğin Singapur ve Finlandiya gibi ülkeler öğretmen adayların seçiminde ve yerleştirilmesinde adayların akademik performansının yanısıra kişilik özellikleri, öğretmenliğe yatkınlık gibi çeşitli kriterleri de kullanmaktadırlar. Öğretmen adaylarının birçok aşamadan geçtikten sonra hizmet öncesinde, hizmete hazırlanırken ve hizmet esnasında etkin bir öğretici olması için sürekli çalışmalar yapılmaktadır. Öğretmenlerin etkin bir öğretici olması için de etkin bir rehberlik sistemi uygulamaktadırlar. Bu ülkelerde öğretmenlerin mesleki gelişimi için hizmetiçi eğitim yaklaşımlarının da farklı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin bir araya gelip kendi tecrübeleri hakkında konuşmak, tecrübeli öğretmenlerin diğer öğretmenlerin derslerine girerek yeni öğretmenlerin derslerini takip etmek, bire bir eksikliklerini göstermek gibi yöntemlerin gerek staj süresince, gerekse hizmet esnasında takip edilen yöntemler olarak dikkat çekmektedirler (Çelik, 2012: 54). Gelişmiş ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemine baktığımızda ön plana çıkan nokta, nitelikli kişilerin öğretmen adayı olarak belirlenmesidir. Ülkemizde bu ifadenin ilk defa 19. Milli Eğitim şurası

kararları arasında yer aldığı görülmektedir. Bu şurada; öğretmen aday adaylarının niteliği ve seçimi teması adı altında YGS ve LYS sıralamasında başarılı olan ve öğretmenlik mesleğini ilk üçte tercih eden öğrencilerin teşvik edilmesi, lisans öğrenimleri süresince akademik başarılarını sürdürmeleri kaydıyla burs ve barınma desteği sağlanması yönünde kararın yer aldığı görülmektedir. Hatta öğretmenlik mesleğine akademik, sosyal, psikolojik açıdan uygun olmayan öğrencilere diğer fakülte ve bölümlere yatay ve dikey geçiş imkânlarının sunulması yönündeki önerinin de kabul edildiği görülmektedir (MEB, 2014). Bu kararı öğretmenin niteliğinin artırılması yönünde önemli bir adım olarak değerlendirebiliriz. Ayrıca gelişmiş ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de, aynı branştan öğretmenlerin birlik ve beraberlik içinde olmaları, birbirlerinin derslerine girerek eksikliklerini görmeleri, birbirlerinin tecrübelerinden faydalanmaları gerekmektedir. Ancak ülkemizde müdürlerin bile öğretmenlerin derslerine girmeden performans notu verdiği okullarda böyle bir gelişme pek mümkün görülmemektedir.

Ülkemizde öğretmenlere verilen hizmetiçi eğitimin gelişmiş ülkelerin aksine birkaç saatlik seminerlerle geçirildiği görülmektedir. Bu durumda yine okullarda öğretmenlerin eğitim eksikliğinden kaynaklanan sorunlara yol açmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin nitelikleri noktasında hizmetiçi eğitiminde sorunlu olduğu görülmektedir. Aslında öğretmenlerin mesleklerinde kendilerini geliştirmeleri için hizmetiçi eğitim önemli bir imkân sunmaktadır. Bu eğitimler meslekteki yeni bilgilerin aktarılması, öğretmenler arasında iletişimin oluşturulması açısından önemli olduğu kadar öğretmenlerin mesleklerinde kendilerini geliştirip daha donanımlı hale gelmelerinde de önemli rol oynamaktadır. Bu sayede öğretmenler sınıfta ve okulda daha aktif ve daha faydalı olabileceklerdir. Bu hizmetiçi eğitimlerin yanısıra öğretmenlerin ulusal, uluslararası konferanslara ve akademik programlara katılmaları ile birlikte lisans üstü eğitimlere özendirme gibi yaklaşımlarla öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine ortam hazırlanmalı ve öğretmenler bu doğrultuda teşvik edilmelidir (Sarıbaş ve Babadağ, 2015: 25). Ancak ülkemizde öğretmenlerin bu alandaki eksikliklerinin giderilmesine yönelik yapılan etkinliklerin yetersiz olduğu görülmektedir. Yapılan etkinlikler ise daha çok yapılmış olmak için yapılan etkinliklerden ibarettir. Dolayısıyla kursu veren eğitimcinin bile yetersiz olduğu bu etkinliklere öğretmenler katılmak istememekte, katılanlar ise kaçmanın yollarını aramaktadır. Bu bağlamda ülkemizde çağdaş bir hizmetiçi eğitim sisteminin

kurulamadığını, geleneksel olarak yürütülen hizmetiçi eğitim kurslarının kaynak israfına neden olmaktan başka hiçbir işe yaramadığını söylemek mümkündür. Bu durum ise öğretmenlerin yeni gelişmelere ayak uyduramamasını, dolayısıyla da okullardaki başarısızlığı beraberinde getirmektedir.

Türkiye’de öğretmen niteliği ile ilgili birçok sorunun olduğu, farklı çalışmalarda da ortaya konan bir gerçektir. Bu bağlamda TALIS çalışmalarına bakıldığında bu çalışmada okul müdürleri tarafından öğretmenlerin niteliğinin okullardaki en önemli sorunlardan biri olarak görüldüğü ifade edilmiştir. Benzer şekilde PISA 2003 çalışmasında da öğretmenlerin derse devamı ve öğrenci ile kurduğu ilişkilerde de birtakım sorunların olduğu belirtilmiştir. Ayrıca EAP ve sonrasında gündeme gelen uluslararası projelerde de Türkiye’de öğretmen niteliğinin artırılması gerektiği üzerinde durulmuş ve hizmetiçi eğitimlerle öğretmenlerin yeni bilgileri öğreneceği ve niteliklerinin geliştirileceği varsayılmıştır. Ancak Dünya Bankası (DB), TEP I ve II kapsamında gerçekleştirilen özellikle bilişim teknolojilerinin derslerde aktif kullanımı konusundaki hizmetiçi eğitimlerin başarılı olmadığı görülmüştür. Ülkemizde de bu konuda bir takım çalışmalar yapılmış ve bu çalışmalarda da öğretmenlerin katıldıkları hizmetiçi eğitimlerin niteliğinin oldukça düşük olduğu, öğretmenlerin ihtiyaçlarının yeterli düzeyde giderilemediği ortaya konmuştur. Ayrıca çalışmalarda hizmetiçi eğitimlerin verimsiz olmasının yanısıra öğretmenlerin bu eğitimlere zorunluluktan katıldıkları ifade edilmiştir. Türkiye’deki öğretmenler uluslararası alanda değerlendirildiğinde hizmetiçi eğitime katılma sıklığı ve katılma süresi açısından OECD ülkeleri arasında en sonlarda yer aldığı görülmektedir. Hatta yapılan çalışmalarda mesleki gelişim için gerekli yayınları takip etme sıklığının da çok düşük olduğu belirtilmiştir (Çelik, 2012: 222-223). Buradan da anlaşılabacağı üzere ülkemizde öğretmenlerin niteliğinin arttırılmasında önemli bir yere sahip olan hizmetiçi eğitimlerin uygulanmasında hem vericiler ve alıcılarda hem de içerikte önemli sorunlar olduğu görülmektedir.

Okul yönetiminde öğretmen kaynaklı olarak ifade edilen bir diğer sorun da yönetici-öğretmen ilişkilerinde yaşanan sorunlardır. Yapılan araştırmalardan elde edilen bulgulara göre bu sorunların başında okul yöneticilerinin olumsuz tutum ve davranışları gelmektedir. Bazı okul yöneticilerinin öğretmenlere karşı takındığı olumsuz tutum ve davranışların öğretmenlerin hem motivasyonlarını hem de öğretim biçimlerini olumsuz yönde etkilemekte, bu durum ise okuldaki başarıyı düşürdüğü

gibi bir takım başka sorunlara da yol açmaktadır. Ayrıca öğretmenlerle yöneticiler arasında olumlu bir iletişim kurulamaması yöneticilerin öğretmenleri baskı altına almaya çalışmaları da bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır (Çelik, 2012: 221). Aslında bu sorunların temelinde okullarda yöneticilerle öğretmenler arasında sağlıklı bir iletişimin kurulamaması yatmaktadır. İletişimin sağlıklı olmadığı ortamlarda insanlar rahatlıkla birbirlerini yanlış anlayabilmekte ve gereksiz, olumsuz tutum ve davranışlar sergileyebilmektedirler. Bu noktada yöneticilere büyük görevler düşmektedir. Öncelikle okul yöneticilerinin öğretmenin motivasyonunun ve moral düzeyinin okuldaki başarı üzerindeki etkisini gözardı etmemesi gerekir. Buradan hareketle yöneticilerin her öğretmenin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarını belirlemesi ve bu algı ve beklentileri dikkate alarak öğretmenlere uygun çalışma olanakları sağlaması gerektiğini söyleyebiliriz. Ayrıca yöneticiler öğretmenlerin ilgi alanlarını bilmeli ve görevlendirmeleri de buna göre yapmalıdır. Bütün bunların yanı sıra yöneticiler, öğretmenleri sürekli kontrol edip baskı altına almak yerine öğretmenlerin eksik olan yönlerini daha ılımlı uyarılarla dile getirmelidir. Bu durum öğretmenlerde yöneticilere karşı bir saygıyı da beraberinde getirecek ve daha sağlıklı ilişkiler kurulabilecektir.

Okul yönetiminde yöneticilerle öğretmenler arasında ortaya çıkan sorunlardan biri de öğretmenlerin sık sık sevk ve rapor almalarıdır. Bu konuda Erkenekli tarafından yapılan “Gölbaşı’nda Ortaokul Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetimsel Sorunları Hakkındaki Görüşleri” adlı çalışmada öğretmenlerin sık sık sevk ve rapor aldığı, buna bağlı olarak konu ve programın yetiştirmemesi, gürültü-kontrol gücü ve başarı-verim düşüklüğü gibi sıkıntıların ortaya çıktığı, dolayısıyla bu durumun yönetici ve öğretmen arasında sorunlara yol açtığı ifade edilmektedir. Bu konuda yöneticiler, öğretmenlerin konuları yetiştirmek için hızlı ve sıkıştırarak ders işlediklerini, dolayısıyla öğrencilerin başarısız olduklarını, ayrıca boş geçen derslerde öğrencilerin çok gürültü yaptıklarını ve kontrol etmekte güçlük çektiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca velilerin bu durumdan şikâyetçi olduğunu ve bu duruma bağlı olarak sık sık veli ile karşı karşıya geldiklerini, dolayısıyla öğretmenlerin bu davranışlarının okulda birçok sorunlara yol açarak düzeni bozduklarını da ilave etmişlerdir (Erkenekli, 2014: 47). Okullarda yöneticilerle öğretmenler arasında yer alan sorunlardan bir diğeri de öğretmenlerin mesai saatlerine dikkat etmemeleridir. Yine aynı araştırmada yöneticilerin öğretmenlerin mesai saatlerine özen

göstermemelerinden şikâyetçi oldukları görülmektedir. Yöneticiler, öğretmenlerin mesai saatlerine özen göstermemelerinin okulda düzenin bozulması, öğrencilerin birbirine zarar vermesi, eğitim-öğretimin aksamaması gibi sorunlara neden olduğunu, dolayısıyla da bu durumdan endişe duyduklarını dile getirmişlerdir (Erkenekli, 2014: 50). Okullarda yönetici-öğretmen arasında yaşanan bütün bu sorunlar aslında yöneticilerin saygınlık edinmede liderlik özelliklerinin yetersiz olduklarını göstermektedir. Okul yöneticilerinin görevini yapmakta olan öğretmenleri gereksiz ve aşırı kontrol altında tutmaları, saygınlıklarını kaybetmelerine neden olmakta, dolayısıyla bu durumda öğretmenlerin umursamaz tavırlar sergilemesine yol açmaktadır. Bu durum ise okul ortamında saygıya dayalı bir iletişimin sağlanmasını engellemekte ve sorunların daha büyük boyutlara ulaşmasına neden olmaktadır. Bu bağlamda her iki tarafında kişisel hale gelmiş olan bu sorunları bir tarafı bırakıp çözüm odaklı hareket etmeleri gerekmektedir.

Öğretmen kaynaklı sorunlardan biri de öğretmenlerin öğrencilerle olumlu ilişkiler kuramamasından ileri gelmektedir. Öğretmen-öğrenci iletişimi eğitim-öğretimin temelini oluşturmakta, dolayısıyla olumlu iletişim ortamı başarıyı artırırken, olumsuz iletişim ortamı eğitim-öğretimin kalitesini düşürmektedir. Bu noktada öğretmenin öğrenciyi doğru anlaması için onu iyi tanıması gerekmektedir. Öğretmenin öğrenciyi tanıyabilmesi için de öğrencilerin biyolojik gelişimi, farklı ilgileri, ihtiyaçları, yetenekleri, davranışları, başarısı, sağlığı, ekonomik ve sosyal çevresi hakkında bilgiye sahip olması ve öğrenci ile iletişime geçerken bunları gözönünde bulundurması gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerin aile durumunu bilmesi de büyük önem taşımaktadır. Öğrenci ile iletişime geçerken öğretmenlerin bütün bunları gözönünde bulundurmaması, öğrencilerle sağlıklı iletişimi kurmasını engellemektedir. Bunların yanısıra öğretmenlerin öğrencilerle ders dışında ilgilenmemeleri, onlara kayıtsız ve ilgisiz kalması da birtakım sorunları da beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin, işlerini özveriyle ve mesleklerinin kutsallığının bilincinde olarak yapmaları büyük önem taşımaktadır. Çünkü öğretmenliğin kutsallığı, görevinin sadece sınıfla sınırlı kalmamasından kaynaklanmaktadır. Baltacıoğlu (1995), “En iyi öğretmen, en süslü ve en iyi konuşan değil, öğrencisinin kuvvetlerini en çok harekete geçiren öğretmendir” diyerek öğretmenin öğrenci ve öğrenme üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda öğretmenin nitelikli, bilgili, disiplin yeteneğinin güçlü olması gerekmekte,

öğrenme ortamında öğrenciye göre daha pasif ve ona yol gösterici olmalıdır. Ayrıca öğretmenin, öğrencinin gelişim düzeyinin, bireysel farklılıklarının, yeteneklerinin, neyi yapıp yapamayacağını, hangi özelliklerinin geliştirilmesi gerektiğinin farkında olması gerekmektedir (Sarıbaş ve Babadağ, 2015: 24). Bütün bu özelliklere sahip olmayan, öğrencilerini tanımayan bir öğretmenin, öğrencileriyle sağlıklı bir iletişim kurması ve başarılı olması mümkün değildir. Öğretmenin öğrencilerle sağlıklı bir şekilde iletişim kurmasında en önemli engel, sınıfların kalabalık olması ve buna bağlı olarak öğretmenin bütün öğrencilerini tanıma imkânı bulamamasıdır. Özellikle branş öğretmenlerinin bu konuda daha fazla sıkıntı yaşadığı görülmektedir. Bu durum ise öğretmenin zaman zaman öğrenciyi yanlış algılamasına ve bir takım sorunların çıkmasına neden olabilmektedir. Ayrıca kalabalık bir sınıfta öğretmenin görevini yerine getirmeye çalışması, öğretmenin stres düzeyini yükseltmekte, dolayısıyla bu durumda öğrencilerle bir takım gerginliklerin yaşanmasına neden olabilmektedir. Sürekli yüksek stres altında kalan öğretmenler, küçük bir hastalıkta dahi okula gelmemekte, öğrencilere bağırma, öfkeli konuşma, aşırı şikayet etme ve geçimsizlik gibi davranışlar sergileyebilmektedir. Bu durum ise sadece sınıfı ya da öğrenciyi değil, tüm okul iklimini olumsuz etkileyebilmektedir. Özellikle kalabalık sınıflarda öğretmenin öfke kontrolünü iyi sağlayabilmesi ve sınıfa hâkim olma yeteneğini ön plana çıkarabilmesi gerekmektedir. Bilgisi, becerisi ve kendine olan güveniyle sınıf içerisinde demokratik, ılımlı bir ortam oluşturabilen öğretmen, kalabalık sınıflarda bile rahatlıkla görevini yerine getirebilir.

Bütün bunların yanısıra öğretmenle öğrenci arasındaki ilişkide ortaya çıkan bir diğer sorun ise, küreselleşmeyle birlikte ortaya çıkan yeni eğilimlerin hız kazanması ve yeni eğitim sisteminin yanlış algılanmasıdır. Bazı öğretmenler, öğrencilerin öğretmenlere yeteri kadar saygı göstermemesini ve öğrencilerin aşırı rahat tavırlarını önemli bir sorun olarak tanımlamaktadırlar. Öğretmenler, televizyon, internet gibi unsurların öğrenci davranışlarını olumsuz yönde etkilediğini ve öğrencilerdeki saygı sorununu, bireyci ve özgüveni ön plana çıkardığını ifade etmektedir. Ayrıca öğretmenler yeni müfredatında öğrenci davranışlarını olumsuz yönde etkilediğini belirterek bir takım sorunlara işaret etmektedirler. Bu bağlamda öğretmenler, öğrenci yanlış dahi söylese, öğrenciyi olumlamak zorunda kaldıklarını, olumsuz tepkide bulunamadıklarını ve ceza uygulamasına gidemediklerini, dolayısıyla bu durumun öğrenciyi aşırı rahat tavırlar sergilemesine neden olduğunu

belirtmektedirler. Bunun yanısıra kendine güvenin, özgüvenin öğrencide ukalalığı ve saygısızlığı tetiklediğini ilave etmektedirler (Çelik, 2012: 222). Öğretmenlerimizin dile getirdiği bu sorunlara bakıldığında gençlerimizde kendilerinin bile farkında olmadıkları bir değer kaybı söz konusu olduğunu söylemek mümkündür. Küreselleşen dünyada medya ve internetin öğrenciler üzerindeki olumsuz etkileri hepimiz tarafından bilinen bir gerçektir. Ancak bu olumsuzlukları ortadan kaldırmak, çocuklarımıza, gençlerimize sahip çıkmak, onları teknolojiye kurban etmemek de biz öğretmen ve anne-babaların elindedir. Anne-babaların çocuklarına küçük yaştan itibaren bazı değerleri aşılaması, öğretmenlerin ise sınıfta öğrencilerin bazı olumsuz davranışlarını görmezlikten gelmeyip, her fırsatta sevgi ve şefkat çerçevesinde toplumsal hayattan canlı örneklerle değerlere vurgu yapması, bu sorunların ortadan kalkmasında yardımcı olacaktır. Kızıp, bağırıp, azarlamak yerine, biraz daha özverili, anlayışlı yaklaşmak ve bu tutumlarda kararlı olmak onların dirençlerini zamanla kıracaktır. Ayrıca öğretmenlerimizin değerleri kazandırmada sadece sözlü ifadeleri yeterli olmamakta, tutum ve davranışlarıyla, bilgisiyle de öğrencilere örnek olması ve öğrencilerin kendisine saygı duymasını sağlaması gerekmektedir. Aslında bazı öğretmenlerin bu değerlere kendisinin bile sahip olmadığı görülmektedir. Bu durumda, bu öğretmenlerin, öğrencilerden saygı beklemesi büyük bir çelişkidir. Öğrencilerin, bazı öğretmenleri gördüklerinde saygı işareti olarak ceketinin önünü bile iliklediği, bazı öğretmenlerin karşısında ise rahatlıkla sigara içebildiği görülmektedir. Bu durum ise, bütün öğretmenlerimizin aynı ölçüde değerleri önemsemediğinin canlı bir örneğini göstermektedir.

Öğretmenlerin ekonomik gelirlerinin yetersiz olması da okullarda bir takım sorunlar yaşanmasında etkili olan öğretmen kaynaklı sorunlardan biridir. Ülkemizde öğretmen ücretlerinin diğer mesleklere göre daha düşük düzeyde ve yetersiz olması da önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sorunun cumhuriyetin kuruluşundan günümüze kadar devam ettiği ve halen çözülmediği görülmektedir (Doğan, 2005: 143). Öğretmenlerin yaşam standardının altında maaş alması, onların ruh sağlıklarını, mesleğe adanmışlıklarını, bilgi ve becerilerini, motivasyonunu ve eğitim-öğretim faaliyetlerini olumsuz olarak etkilemektedir. Ayrıca maaşların yetersiz olması, mesleğe isteyerek girenlerin sayısını azalttığı gibi yetenekli birçok öğretmenin de meslekten ayrılmasında önemli bir etken olmaktadır. Bütün bunların yanısıra bu şartlar öğretmenlerin toplumdaki statüsünü olumsuz etkilemekle birlikte

birçok öğretmenin boş zamanlarında kendilerini mesleki yönden geliştirmek yerine çeşitli işlerde çalışmasına neden olmaktadır (Akyüz, 2010: 423). Buradan da anlaşılacağı üzere öğretmenlerin ekonomik durumunun yetersiz olması, öğretmeni her yönden olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Özellikle ikinci bir işte çalışmak zorunda kalan öğretmenlerin okuldaki performanslarında azalmalar olmakta, bu durum ise bir takım sorunlara yol açarak okulun amaçlarına ulaşmasını engellemektedir. Bu bağlamda okullarda dolayısıyla da eğitim sisteminde başarının sağlanması için öncelikle öğretmenlerin niteliklerinin ve ekonomik durumunun iyileştirilmesi gerekmektedir.

Öğretmenlerin yönetim ve karar sürecine katılamamaları da okullarda bir takım sorunları ortaya çıkarmaktadır. Okullarda genellikle yönetici ve öğretmenler kendi yaptıkları işlerle ilgili karar verememekte, sadece uygulayıcı durumunda kalmaktadır. Dolayısıyla özellikle öğretmenlerin kendilerini ilgilendiren değişikliklerde fikirlerini ortaya koyamamaları, alınan kararlara uymak zorunda kalmaları öğretmenlerin bocalamasına ve eğitim-öğretimde verimsizliğin artmasına neden olmaktadır. Bu bağlamda kararların uygulayıcısı olan öğretmenlerin kendi yapacakları işle ilgili kararların alınmasına katılmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin karar alma sürecine katılmaları, bu kararların daha iyi uygulanmasında, öğretmenlerin liderlik becerilerinin gelişmesinde, eğitimin kalitesinin artmasında ve demokratik bir ortamın oluşmasında önemli bir yere sahiptir. Özellikle program yenileme, güncelleme ve değiştirme çabalarının başarıya ulaşmasında ve programların etkili bir şekilde uygulanmasında öğretmenlerin katılımları sağlanmalı ve böylece eğitimde daha sağlıklı adımlar atılabilmelidir (Sarıbaş ve Babadağ, 2015: 25). Öğretmenlerin yapacakları işle ilgili karar verebilmeleri, fikirlerinin, ihtiyaçlarının, önerilerinin önemsenmesi okullardaki başarıların artmasında olduğu gibi eğitim sisteminin de başarılı bir şekilde uygulanmasını sağlayacaktır.

Okul yönetimini etkileyen öğretmen kaynaklı diğer bir sorun ise okullarda yeterli sayıda branş öğretmenin olmamasıdır. Çümen tarafından yapılan “Okul Yöneticilerinin Karşılaştıkları Yönetmel Sorunlar Hakkındaki Düşünceleri Zonguldak İl Örneği” adlı çalışmada okul yöneticilerinin % 74’ünün yeterli sayıda branş öğretmenin olmamasından kaynaklanan sorunların olduğunu, % 26’sının ise olmadığını belirtmiştir. Okul yöneticileri okullarda personel eksikliği olduğunu, dolayısıyla bu durumun zaman zaman eğitim-öğretimi aksatacak boyutlara geldiğini,

öğretmenlerin yetersiz olmasının zorunlu olan derslerin boş geçmesine neden olduğunu, dolayısıyla okullarda disiplin sorunlarının arttığını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin yetersiz olmasının velilerin tepkisini çektiğini, iş paylaşımı, nöbet, izin, sevk, öğretmenlerin kendilerini geliştirici eğitimlere katılamaması gibi sorunların ortaya çıktığını belirtmektedirler (Çümen, 2014: 65). Görüldüğü gibi bazı branşlarda öğretmen yetersizliği, okullarda bir takım sorunları gündeme getirmektedir. Bazı okullarda ise tam tersi durumlar yaşanmakta, aynı branştan öğretmenin fazla olması da norm kadro sorununa yol açarak öğretmeni sıkıntıya düşürmektedir. Eğitim öğretimde en önemli sorunlardan biri olarak karşımıza çıkan bu durumun yetkililer tarafından bir an önce çözüme kavuşturulması gerekmektedir. Bazı okullarda branş öğretmenlerinin eksik olması, aynı zamanda okullarda sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerin görevlendirilmesini de gerekli kılmaktadır. Bu durum ise eğitimin kalitesinin düşmesine neden olmaktadır. Yine Çümen tarafından yapılan araştırmada okul yöneticilerinin % 80.2'sinin sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerin mesleklerine yeterince motive olamamalarından kaynaklanan sorunların olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bu bağlamda kadrolu öğretmen eksikliğinin sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerin görevlendirilmeleri ile sayısal olarak giderildiği, ancak bunun geçici bir çözüm olduğu, kaliteli eğitim sorunun halen devam ettiği ifade edilmektedir. Ayrıca sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerin kadrolu öğretmenlerin haklarına sahip olmadıkları, dolayısıyla iş güvenceleri olmadığından performanslarında düşük olabildiği, okula kadrolu öğretmen atandığında görevlerine son verildiği de ilave edilmektedir (Çümen, 2014: 64). Bu şartlarda çalışan sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerin iş kaygısı nedeniyle yüksek bir performans sergilemesi mümkün değildir. Dolayısıyla MEB'in okullarda verimi düşüren bu uygulamayı kaldırması, okullarda eksik ve fazlalıklar tam olarak tespit edilip, dengeli atamaların yapılması gerekmektedir.

Öğretmen eksikliğinin yanısıra okullarda memur ve hizmetli eksikliği ya da niteliksizliği de okul yönetiminde karşılaşılan önemli sorunlardan biridir. Özellikle memur ve hizmetli yetersizliğinin olduğu okullarda okul yöneticileri kendi görevlerinin yanısıra memur ve hizmetlilerinin de görevlerini yapmak zorunda kalmaktalar. Dolayısıyla bu durum okullarda yönetim ve denetim işlerinin aksayarak okulun performansının düşmesine neden olmaktadır (Erkenekli, 2014: 4). Okullarda memur ve hizmetli yetersizliği sadece yöneticilere değil, okullarda diğer bireyler

açısından da önemli sorunlara yol açmaktadır. Nitelikli bir memurun olmaması öğretmenlerin ödemelerinde büyük sıkıntılara yol açarken, hizmetli yetersizliği ise okullarda temizlik ve hijyen sorununun ortaya çıkmasında etkili olmaktadır.

Ülkemizde okul yönetiminde en çok sıkıntıya neden olan sorunlardan biri de fiziksel yetersizlik ve donanım eksikliği ile bu yetersizlik ve eksiklikleri giderecek ekonomik gelirlerin kısıtlı olmasının yol açtığı sorunlardır. Okul yöneticileri okullarda fiziki mekân ve donanımlarını kaliteli eğitim-öğretim yapabilecek duruma getirmekle sorumludur. Dolayısıyla gerek fiziki yetersizlikleri gidermek, gerekse eğitim-öğretim için gerekli eksiklikleri gidermek yöneticilerin iş yükünü arttırmakta ve bu durum ise birtakım sorunları da beraberinde getirmektedir. Bu sorunlar içerisinde okul yöneticilerinin en çok karşılaştıkları sorun okul işletmeciliğidir. “Okul yönetiminde işletmecilik denilince akla genel anlamda eğitim için kullanılacak olan bina, tesis, laboratuvar ve ders araç-gereçlerinin eksiksiz olarak hazır bulundurulması ve çalıştırılması etkinlikleri gelir” (Gürsel, 2003: 161). Görüldüğü gibi okul yöneticileri akıtan çatılardan, kapanmayan pencerelere kadar birçok sorunu içeren müteahhitlik sorunlarıyla uğraşmakta, bu sorunların fazlalığından dolayı asıl yapması gereken eğitim öğretim etkinliklerini yerine getirmekte sıkıntı çekmektedir. Bu konuda MEB’in gönderdiği bütçe de yeterli gelmemekte, dolayısıyla bu durum da ayrı bir sorun olarak gündeme gelmektedir.

Devlet liseleri binalarının birçoğunun ya bağış, ya da MEB’in imkânları ile ilgili yönetmeliklere uygun olarak yaptırıldığı görülmektedir. Dolayısıyla bu binaların birçoğunun eski olması, özellikle sanayi bölgelerine yoğun olarak gerçekleşen göçlerle nüfusun artması, ayrıca son zamanlarda üniversite eğitime önem verilmesi ile birlikte liselere olan talebin artması ve zamanında mesleki yönlendirmenin yapılmaması gibi nedenlerden dolayı binalardaki derslik, laboratuvar gibi alanlarda da sıkıntılar yaşandığı görülmektedir. Bu sıkıntılar ek binalar yapılarak giderilmeye çalışılmış, ancak bu ek binaların da çözüm olmadığı görülmektedir. Ayrıca diğer bir sorun da fiziki mekânlar açısından her okulun fiziki olanaklarının farklı olmasıdır. Aynı bölgede hatta aynı ilde farklı okullar arasında laboratuvar, derslik, konferans salonu vb. gibi alanlar bakımından farklılıkların olduğu görülmektedir (Mozakoğlu, 2000: 227). Buradan da anlaşılacağı üzere özellikle binaların eski ve yetersiz olması okul yöneticilerinin müteahhitlik işlerini daha da arttırmakta ve onları sıkıntıya sokmaktadır. Ancak sıkıntılar bununla da sınırlı

kalmamakta, onarım için gerekli olan alışverişin ihaleyi alan müteahhit ile MEB arasında gerçekleşmesi eksikliklerin tam olarak giderilememesine yol açmakta, dolayısıyla bu eksikliğin faturasını da yine okul yöneticileri ödemektedir. Ayrıca dikkat çeken bir diğer nokta ise eşitsizlik boyutunda sorunların da çok fazla olmasıdır. Bu bağlamda okullar arasında eksikliklerde farklılık olduğu görülmektedir. Bu ise MEB'in bütçe dağıtımında bir denge sağlayamadığını göstermektedir.

Okullarda fiziki yetersizlik boyutunda okul binalarının tasarımı da bazı sorunları gündeme getirmektedir. İnşaat mühendisleri ve mimarlar bir okulda bulunması gereken özellikleri bilmedikleri için okul binalarının da tüm odalarının aynı büyüklükte olması gibi bazı hatalara düştükleri görülmektedir. Bu durum ise binanın eğitim öğretime hazırlanmasında bir takım sıkıntıları ortaya çıkarmaktadır. Bu sıkıntıları ortadan kaldırmak için son dönemlerde okul binalarının aynı standartta olması için bir takım çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Ayrıca okul arazilerinin tespiti ve okul inşasında öğrenci sayısı, okul türü, öğrencilerin materyal, açık hava derslikleri, ders araçlarının kullanımı sonucunda gerekli olan mekânsal düzenlemelerin de dikkate alınması ve binaların buna göre inşa edilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Hesapçioğlu, 1994: 123-124). Ancak halen okul binalarının inşasında bu özelliklerin dikkate alınmadığı görülmektedir. Dolayısıyla gerek bu özellikler dikkate alınmadan inşa edilen okullarda gerekse eski okullarda bina tasarımından kaynaklanan sıkıntıların devam ettiği görülmektedir. Bu bağlamda okul binalarının taşınması gereken bazı özellikleri şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Okul binası öğrencilerin bilgi, beceri ve tutum düzeyinde belirlenen davranış değişikliklerini kazanabilecekleri nitelikte olmalıdır. Bu nedenle, okul binası eğitim amacıyla yapılmış bir bina olmalıdır. Ülkemizde çeşitli amaçlarla yapılan binalarda, örneğin tekel binası olarak yapılan bir binada ilköğretimin ya da ortaöğretim kurumu olarak kullanılacağı tasarlanan bir binada ise yükseköğretimin gerçekleştirilmeye çalışıldığı bilinen bir gerçektir. Okullar eğitim hizmetinin sağlıklı yürütülebilmesi için müzik, resim, İngilizce, gen dersleri için özel olarak yapılmış dersliklere ve laboratuvarlara sahip olmalıdır. Toplantı, tiyatro, konferans gibi çeşitli faaliyetlerin yürütüleceği özel salonlara, kütüphane ve oyun bahçesi gibi fiziki ortamlara sahip olmalıdır. Kısacası bir okul binası en baştan iyi planlanmalı ve tüm bölümleriyle, birimleriyle uygun kapasitede inşa edilmelidir. Ülkemizde okul binasına daha sonraları ek binaların yapıldığı, okul içinde yeniden biçimlendirmelerin yapılmaya çalışıldığı çokça görülmektedir.

- Okul binaları öğrencilerin sağlığı dikkate alınarak, gürültünün (sanayi bölgesi gibi) ve trafiğin çok yoğun olmadığı alanlarda inşa edilmeli, dersliklerin güneş ve bol ışık almasına dikkat edilmelidir. Okul binalarının ısınma, aydınlatma ve havalandırma sistemleri bulunmalıdır. Okulun genel temizliği düzenli olarak gerçekleştiriliyor olmalıdır. Özellikle ıslak zeminler öğrencilerin düşüp yaralanmalarına neden olabildiğinden, koridorların durumu sık sık kontrol edilmelidir. Öğrenciler ve personel gün boyu okul ortamında kaldıkları için, okul binasının dışı ve iç mekânları iç açıcı, rahatlatıcı ve sakinleştirici renklere boyanmış olmalıdır.
- Okul binaları depreme dayanıklı yapılmalıdır. Türkiye deprem kuşağında yer alan bir ülkedir. Yasal olarak okul binalarının depreme dayanıklı yapılması gerekmektedir. Ancak, ülkemizde deprem sonrası binaların niteliksiz malzemeden yapıldığı, yapım aşamasında yeterince denetlenmediği gibi konular sıklıkla gündeme gelmektedir. Bu nedenle okul binaları yapım aşamasında sıkı bir şekilde denetlenmelidir.
- Okul binaları kullanışlı ve güvenli olmalıdır. Okul binaları, öğrencilerin zarar görmemeleri açısından mümkün olduğunca girintisiz ve çıkıntısız olmalıdır. Küçük yaştaki öğrencilerin güvenliği için dolambaçsız merdivenler ve koridorlar tercih edilmelidir. Öğrencilerin güvenliği açısından okula giriş ve çıkışlar kontrol altında olmalıdır. Kapı ve pencerelerin kilitlenebilir ve sağlam olmasına dikkat edilmelidir. Merdiven altları ve koridorlar nöbetçi öğretmenler tarafından kontrol edilmelidir.
- Okul binası öğrencilerin birçok ihtiyacını karşılayabilecekleri nitelikte planlanmalı ve yapılmalıdır. Öğrenci mümkün olduğunca okul dışına çıkma gereği duymadan ihtiyaçlarını okul ortamında giderebilmelidir. En başta beslenme ve kırtasiye ihtiyaçları için okul kantini bulunmalıdır. Yiyeceklerin temizliği yönetim tarafından sık sık kontrol edilmelidir. Tuvaletler ve lavabolara öğrenci sayısı ve yaşı dikkate alınarak yeterli sayıda ve öğrencilerin fiziki yapısına uygun yapılmalıdır. Böylece, ders aralarında sorun yaşamadan öğrenciler ihtiyaçlarını giderebilirler ve derslerin aksamasına da meydan verilmemiş olur. (Çiçek Sağlam, 2008: 176-177)

Bütün bu özellikleri taşıyan binaların eğitim-öğretime açılmaması gerekirken, hala faaliyet göstermesi okullardaki sorunların daha büyük boyutlara ulaşmasında önemli bir rol oynamaktadır.

Okul binaları noktasında ortaya çıkan diğer bir sorun ise, okul binalarının sayılarının yetersiz olmasıdır. Okul binalarının sayısı aslında ülke nüfusuna göre belirlenmektedir. Ancak ülkemizde iş imkânlarına ve güvenlik olgularına bağlı olarak köylerden kentlere ve doğudan batıya doğru sürekli göç yaşandığı görülmektedir. Bu durum ise hangi bölgede ne kadar nüfus olacağının önceden bilinmemesine, dolayısıyla da nüfusa bağlı bir programın yapılamamasına neden olmaktadır. Bu durumun bir sonucu olarak nüfusun yoğun olduğu yerlerde okul

binaları yetersiz kalırken, nüfusun azaldığı yerlerde ise birçok okul binası ya boş kalmakta ya da öğrenci sayısı az olmaktadır. Okul binalarındaki bu yetersizlikler ise sınıfların çok kalabalık olmasına dolayısıyla da hem yöneticiler hem de öğretmenler açısından sıkıntılara yol açmaktadır (Genç, 2008: 74). Nüfusun hareket halinde olması engellenmesi mümkün olmayan bir durumdur, dolayısıyla bu sorunu çözmenin başka yolları aranmalıdır.

Okul binaları ile ilgili olarak ortaya çıkan diğer bir sorun ise şehir merkezlerinde okul binası için geniş ve yeterli arsaların tahsis edilememesidir. Arsa yetersizliği nedeniyle okullarda bahçe, ağaç, yeşil alan kavramları ortadan kalkmakta ve dolayısıyla öğrencilerin spor yapacağı alanlar kalmadığı gibi birçok öğrenci tarafından okullar hapisane olarak değerlendirilmektedir. Bu durum ise öğrencilerin okullarını benimsemelerini ve okullarda başarıya yönelik bir okul kültürü geliştirmelerini olumsuz yönde etkilemektedir (Erkenekli, 2014: 8). Ancak son zamanlarda bu olumsuzlukları ortadan kaldırmak için okulların şehir merkezlerinin dışına doğru kaydırılmaya başlandığı görülmektedir. Bu durum ise okul ile ev arasındaki mesafenin açılmasına ve bu okullarda ulaşım sorununun ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Ayrıca bu durum, öğrencilerin derslere geç kalmasına, ders çalışarak geçireceği ya da dinleneceği zamanı yollarda geçirmesine, derse yorgun girmesi gibi sorunları da gündeme getirmekte ve bu sorunlar da öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca birçok okulda etrafı çevrilmiş, dışarıdaki tüm olumsuzluklardan soyutlanmış geniş bir bahçenin olmaması, yöneticilerin okul çevresinde dolaşan art niyetli insanlarla da muhatap olmalarına yol olmaktadır. Özellikle son zamanlarda uygulanmaya başlayan okul polisi uygulamasının da bu soruna kalıcı bir çözüm bulamadığı görülmektedir. Hatta bazı okullarda bu sıkıntılardan dolayı öğrencilerin dışarıya çıkmalarına bile izin verilmemektedir. Bu bağlamda yapılan çalışmalarda okullarda fiziki koşulların yetersizliğinden dolayı birçok sorunlar yaşandığını ortaya koymaktadır. Bu çalışmalardan biri de Çümen tarafından yapılan “Okul Yöneticilerinin Karşılaştıkları Yönetimsel Sorunlar Hakkındaki Düşünceleri Zonguldak İl Örneği” adlı çalışmada okul yöneticilerinin % 83.2’sinin okullardaki fiziki şartların yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar olduğunu, % 16.8’inin ise olmadığını ifade ettiği görülmektedir. Okul yöneticilerine göre, okul yönetimlerinin en önemli sorunlarından biri okul binalarının yetersizliği sorunudur. Ayrıca okul binalarının yapılırken gününbirlik düşünüldüğü ve gelecekte

olabilecek gelişmelerin hesaba katılmadığı için binaların ihtiyaca cevap veremediği de belirtilmektedir (Çümen, 2014: 61). Bu sorunun daha çok eski binaların teknoloji kullanımı açısından elverişli olmadığı durumlarda ortaya çıktığı görülmektedir. Özellikle telefon bağlantısının bile kurulacağı bir alt yapının olmadığı, tarihi binalardaki yöneticiler mekânsal anlamda büyük sıkıntılar yaşamaktadırlar.

Okul yönetiminde fiziki yetersizlikler sonucu kendini gösteren sorunlardan biri de sınıfların fiziki çevresinden kaynaklanan sorunlardır. Sınıfların fiziksel ortamı ile ilgili her türlü değişken, eğitimi olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Dolayısıyla sınıf ortamının iyi bir şekilde düzenlenmesinin, öğretmenin sınıf içindeki kontrolüne katkıda bulunabildiği gibi öğrencilerin güdülenmesinde de önemli bir rol oynamaktadır. Sınıfların fiziksel ortamının uygunluğu, etkili öğrenme ve öğretme sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. Dolayısıyla en uygun sınıf ortamının oluşturulmasına özen gösterilmelidir (Akbaşlı, 2010: 64). Bu bağlamda sınıfın fiziki çevresini oluşturan unsurlar ön plana çıkmaktadır. Bu unsurlar ise “sınıf tasarımı ve mobilya, oturma düzeni, sınıfın kalabalıklığı ve yoğunluğu, sınıf içerisindeki gürültü düzeyi” (Demir, 2011: 104) olarak sıralanabilir. Bu unsurlar arasında oturma düzeni ve sınıfın kalabalık olması okullarda yaşanan en önemli sorunları oluşturmaktadır. Özellikle sınıf öğretmenlerinin sınıfta oturma düzeni oluştururken öğrencilerin sağlık sorunları, fiziki yapısı gibi bazı unsurları gözönüne alması gerekmektedir. Göz veya işitme sorunu yaşayan bir öğrenciyi arka sıralara oturtmak öğrencinin sınıf içindeki öğrenmesini olumsuz etkilediği gibi öğrencinin derse ilgisinin azalmasına ve gürültü yapmasına da neden olabilmektedir. Yine aynı şekilde uzun boylu bir öğrenciyi ön sıralarda oturtmak, arkadaki öğrencinin tahtayı görmesini engellemektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin sınıf ortamını düzenlerken bu ve benzeri unsurlara dikkat etmesi gerekmektedir.

Ayrıca sınıflarda fiziki çevreyi düzenlemek, öğrenme ortamını geliştirdiği gibi problem davranışların engellenmesinde etkili bir yoldur. Sınıfın fiziki çevresi ile ilgili yapılan çalışmalar, fiziki çevrenin hem öğrencinin hem de öğretmenin davranışlarını etkilediğini göstermektedir. Dolayısıyla iyi yapılandırılmış bir sınıfın, öğrencinin akademik ve davranış çıktılarını geliştirdiği de ortaya çıkarılmıştır. Bütün bunların yanısıra sınıf çevresi, öğretmenin öğrenme ve davranışlarla ilgili neye önem verdiğini de göstermektedir. Bu bağlamda eğer sınıf, öğretmenin planladığı aktivite ve müfredat çeşidini destekler nitelikte düzenlenmişse hem dersin verimi artmakta,

hem de öğrencinin neyi nasıl öğreneceği ortaya çıkmakta ve sınıfta öğrenmeye yardımcı bir iklim oluşmaktadır. Aksi durumda ise dersin veriminin düştüğü görülmektedir (Demir, 2011: 106). Ülkemizde gerek sınıfların yeterli genişlikte olmaması, gerekse kalabalık olması nedeniyle genellikle öğretmen masası öğrencilerin sıralarının önünde olacak şekilde düzenlenen geleneksel sınıf düzeninin hakim olduğu görülmektedir. Bu durum ise okullarda fiziksel yetersizlikten kaynaklanan bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Oysa ki bu düzenin öğretmenin farklı öğrenme aktivitelerine göre düzenlenmesi büyük önem taşımaktadır. Örneğin, sınıfta konu tartışma şeklinde işleniyorsa “U” şeklinde, ya da “dikdörtgen” şeklinde bir düzenin oluşturulması, öğrenmeyi kolaylaştıracaktır. Çünkü bu düzende öğrencinin yerinden kalkmadan ya da başını çevirmeden öğretmen ya da arkadaşlarıyla göz teması kurması daha kolay olmaktadır. Dolayısıyla dersin göz teması kurularak işlenmesi de olumsuz öğrenci davranışlarının engellenmesine ve dersin veriminin artmasına önemli rol oynamaktadır.

Sınıfların fiziki çevresinden kaynaklanan diğer bir sorun ise, sınıfların kalabalık olmasıdır. Ülkemizde özellikle “ortaöğretim kurumlarındaki okul sayısının yetersiz olması, mevcut okulların ve sınıfların kalabalık olmasına neden olmaktadır” (Demirtaş vd., 2007: 423). Başka bir ifade ile okullarda görülen fiziksel yetersizliklerin diğer fiziksel yetersizlikleri de ortaya çıkardığını söyleyebiliriz. “Sınıftaki öğrenci sayısının okul başarısında ve yönetiminde önemli bir etkisi vardır. Öğrenci sayısının ortalama sayının üzerinde olması durumunda hem okul başarısında hem de yönetiminde bazı sıkıntılar yaşanmaktadır. Öğrenmenin ve öğretmenin en iyi yolu birebir eğitimidir. Kalabalık sınıflarda öğrenme amacına uygun olarak yapılamamaktadır” (Akyüz, 2007: 47). Öğrenmenin amacına uygun olarak yapılamaması, derse ilgi duyan öğrencinin bu ilgisinin de kaybolmasına ve doğal olarak öğrenciden kaynaklı birçok sorunların yaşanmasına neden olmaktadır. Dolayısıyla bütün öğrenciler bu durumdan olumsuz yönde etkilenmektedir. Sınıfların kalabalık olması sadece öğrencilerin değil, aynı zamanda öğretmenleri de olumsuz yönde etkilemektedir. “Sınıf sayılarının kalabalık oluşu, öğretmenlerin motivasyonunda olumsuz bir etki yaratmanın yanısıra yılgınlığa da neden olmaktadır. Ülkemizde öğretmenler kalabalık sınıflarda ağır bir öğretim yükü altında çalışmaktadır” (Bakioğlu, 1999: 23). Görüldüğü gibi sınıfların kalabalık olması hem öğrencileri hem de öğretmenleri olumsuz yönde etkilemekte, doğal olarak bu

durumda okullarda eğitim kalitesinin düşmesinde etkili olabilmektedir. Dolayısıyla ülkemizde sınıf mevcutlarının azaltılması yönünde bir takım çalışmalar yapılmaktadır. Ancak yapılan bazı araştırmalar sınıf mevcutlarının azaltılması ile öğretim başarısı arasında bir ilişki olmadığını ortaya koymaktadır. Örneğin, TIMMS 2007 sonuçlarına göre tüm dünyada sınıf mevcudu 24-40 arasında olan öğrencilerin sınıf mevcudu 24'ten az olanlardan daha başarılı oldukları görülmektedir. Hatta Kore ve Japonya gibi uluslararası çalışmaların en başarılı olan ülkelerinde ortalama sınıf mevcudunun Türkiye ortalamasının üzerinde olduğu da bir gerçektir (Çelik, 2012: 219). Bu durum ise öğretmen niteliğini ön plana çıkarmakta ve ülkemizde halen tam donanımlı nitelikli öğretmenlerin yetiştirilemediğini göstermektedir. Bu bağlamda MEB'in yanlış yönde yatırımlarda bulunduğunu, daha çok öğretmenin niteliğini artırma yönünde yatırımlar yapması gerektiğini söyleyebiliriz. Çünkü bir ülkede öğrenci başarısının temelinde yer alan öğretmenin niteliği arttırılmadan eğitimde istenilen düzeye ulaşılması mümkün değildir.

Günümüz okullarında ders araç-gereçleri ve malzemeleri gibi donatım açısından da bir takım sorunların olduğu görülmektedir. Ülkemizde birçok okulda kütüphane, laboratuvar, spor ve konferans salonu gibi alanlarla yeterli sayıda araç gereç ve basılı kaynakların bulunmadığı görülmektedir. Bu durumda okullarda daha kaliteli ve kolay bir eğitimin verilmesini engellemektedir. Ülkemizde tüm bu araç ve gereçlerle okulların donatılmasından okul yöneticileri sorumlu tutulmakta, dolayısıyla yöneticiler, öğretmen, veli, öğrenci ve çevre tarafından baskı altına alınmaktadır. Oysaki yöneticilerin tüm bu donanımları MEB desteği olmadan tedarik etmesi mümkün değildir. MEB'in sağladığı bütçenin yeterli olmaması durumunda da yöneticiler iki ateş hattı arasında kalmakta ve başarısız olarak nitelendirilmektedir. Dolayısıyla laboratuvarların malzeme ihtiyaçlarının karşılanmaması ve yıpranmış teknolojik kaynakların yenilenememesi hem öğretmenlerin okulda nitelikli bir eğitim vermesini engellemekte, hem de bu durum okul yönetiminde sıkıntılara yol açmaktadır (Genç, 2008: 79). Buradan da anlaşılacağı üzere eğitim sisteminin getirdiği yeniliklerle okullardaki uygulamalar arasında uçurum olduğu görülmektedir. Şöyle ki, eğitim sisteminde sorunların ortadan kaldırılması ve kalitenin artırılması için eğitimin temeline yapılandırmacı yaklaşım anlayışının alındığı ve bu yaklaşıma bağlı olarak uygulamaya, yaparak-yaşayarak öğrenmeye ağırlık verilmesi gerektiği üzerinde durulmaktadır. Ancak günümüz okullarına

bakıldığında birtakım eksikliklerin olduğu, özellikle de yaparak-yaşayarak öğrenmeyi sağlayacak laboratuvarların olmadığı, olanların da kapılarındaki kilitlerin halen kalkmadığı görülmektedir. Bu durum ise eğitim sisteminin teorikte mükemmel, uygulamada başarısız olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla sistemdeki hataların okullara yansıdığı ve okullarda bazı sorunların yaşanmasına neden olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda Akpınar, Akdağ ve İzci tarafından yapılan ve Müfredat Laboratuvar Okulları Projesi'ne dâhil ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin projenin uygulanmasına yönelik görüş ve önerilerinin tespit edilmesini amaçlayan çalışmaya bakıldığında; yapılan araştırmanın sonuçlarına göre Müfredat Laboratuvar Okulları'nda birtakım sorunların yaşandığı ortaya çıkmıştır. Yöneticiler Müfredat Laboratuvar Okulları'ndaki fiziki altyapı, araç-gereç ve teknik donanım, görev yapan öğretmen ve yöneticilerin eğitim ihtiyaçlarının bilimsel olarak belirlenmesinde, uygun hizmet araç-gereç ve teknik donanımın kullanımı konusunu sorun olarak gördüklerini ifade etmişlerdir (Akpınar, vd., 2001). Bu çalışmada ortaya çıkan sorunlarda MEB'in sistemde yaptığı değişikliklerde bütüncül bir yaklaşımla hareket etmediğini dolayısıyla da başarısız olduğunu göstermesi bakımından önem arz etmektedir.

Okul yönetiminde ortaya çıkan en önemli sorunlardan biri de okulların eğitim hizmetini yerine getirebilmesi için gerekli olan bütçe sorunudur. Eğitim hizmetlerinin tam olarak yerine getirilebilmesi ve artan eğitim talebinin karşılanabilmesi için eğitime ayrılan kaynakların artırılması gerekmektedir. Ülkelerin eğitime ayırdığı kaynak miktarı, o ülkenin eğitime ne kadar değer verdiğinin göstergesidir. Bu bağlamda ülkemizde eğitime yeterli kaynak aktarılamadığı, aktarılan kaynakların ise dengesiz bir şekilde dağılımının söz konusu olduğu görülmektedir. Bu durum ise okullarda eğitim-öğretim etkinliklerini olumsuz yönde etkilemektedir. Okullardaki kaynak yetersizliği, özellikle okul yönetiminde sorunlara yol açarak yöneticileri sıkıntıya sokmaktadır.

Ülkemizde eğitime ayrılan bütçe genel olarak değerlendirildiğinde devletin bütçesinden okullar için yeterli ödenek verilmediği, okulların sadece elektrik, su ve yakıt gibi sınırlı giderlerinin devlet tarafından karşılandığı görülmektedir. Diğer gereksinimlerin karşılanabilmesi için gerekli olan maddi kaynakların bağış yoluyla karşılandığı belirtilmektedir. Bu bağışların toplanması ise daha çok okul yöneticilerinin kişisel yetenekleri ile gerçekleştirilmektedir (Demirtaş, 2005: 500).

Eğitime ayrılan bütçenin yeterli olmaması okullarda yöneticilerin kermes, gösteri vb. gibi değişik faaliyetler içine girmesine neden olmaktadır. Ayrıca yöneticiler okul-aile birlikleri ve koruma dernekleri ile iş birliği içine girerek bu eksiklikleri giderme yoluna gitmektedir. Ancak bu derneklerle zaman zaman ortaya çıkan anlaşmazlıklarda yöneticileri sıkıntıya sokmaktadır.

Büyük sorumlulukların altına imza atan okul yöneticilerinin ekonomik anlamda devlet tarafından desteklenmemesi okullardaki eğitim öğretim için gerekli olan eksikliklerin giderilememesine neden olmakta, dolayısıyla da eğitimde başarıyı sağlamak olanaksız hale gelmektedir. Bu bağlamda sosyal bir devlet olmanın gereğinin yerine getirilemediği ve bütün sorumluluğun yöneticilere yıkıldığını söylemek mümkündür. Ayrıca parasal anlamda okullara destek verilmediği gibi sosyo-ekonomik yapısı zayıf olan okullara yardım gerekçesiyle okul gelirlerinden eğitim sistemine para akışı talep edilmektedir. Bu yardımların istendiği okulların büyük bir kısmı zaten yardıma ihtiyacı olan okullardır. Yardıma ihtiyacı olan bu okullar kantin, spor salonları, otopark, hafta sonu yetiştirme kursları gibi alanlardan gelen gelirlerle ayakta durmaktadır. Bu okulların bu alanlardan elde ettiği gelirlerden de pay istenmesi, bu okulları daha da zor duruma sokmaktadır. Bütün bunların yanı sıra sosyo-ekonomik durumu zayıf olan okullar için toplanan bu yardımların hangi okullara ne ölçüde yapıldığının da bilinmediği görülmektedir. Ayrıca günümüz eğitim sisteminde okulların olanakları yer aldığı çevrenin maddi olanaklarıyla kısıtlı kalmaktadır (Mozakoğlu, 2000: 231). Bu durum ise okullar arasında olduğu kadar eğitimde de fırsat eşitsizliğini gündeme getirmektedir. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan çevrelerdeki okulların fiziki ve donanım eksiklikleri söz konusu değilken, düşük olan çevrelerdeki okullarda ise bu konuda büyük sorunlar yaşandığı görülmektedir. Okul yöneticileri bu eksiklikleri gidermek için ne kadar çaba gösterse de devlet desteği olmadan bu sorunların üstesinden gelememektedir. Bu durum ise sistemdeki sorunların okula yansıdığını ve okullardaki eğitimi olumsuz yönde etkileyerek başarıyı düşürdüğünü göstermektedir. Bu bağlamda okullardaki bilimsel eğitimin gerektirdiği donanımların MEB tarafından her okul için eşit düzeyde sağlanması gerekmektedir. Ya da okul yöneticilerinin yetkileri arttırılarak eğitimde yerelleşmeye gidilmelidir.

Okul yönetiminde bütçe sorunu, yapılan bütün çalışmalarda kendini göstermekte ve yapılan ortak vurgular bu bütçenin yetersiz olduğu yönündedir. Bu

Çalışmalardan biri de Hoşgörür ve Arslan tarafından yapılan “Okul rgtnn Finansal Kaynakların Yönetimi Sorunu (Yatağan İlçesi rneği)” adlı çalışmadır. Bu alışmada Muğla ili Yatağan ilçesinde çalışmakta olan 15 okul yöneticisinin görüşlerine yer verilmiştir. Okul yöneticileri, devlet tarafından okula aktarılan kaynakların yeterli olmadığını, okul gelirlerinin de çok az olması nedeniyle okulun tamir ve tadilatlarında, telefon, elektrik ve su gibi fatura ödemelerinde, yakıt ve kırtasiye giderlerinde, eğitim-öğretimde kullanılmak üzere bu hizmetleri yürütmek için gerekli olan araç-gereç ve donanımın temin edilmesinde maddi açıdan sıkıntılar yaşandığını ve tüm bu sorunların çözümünün okul müdürünün sorumluluğunda olması nedeniyle zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca okul yöneticileri, eğitim ve ğretim için olumsuz sonuçlar olabilecek bu problemleri çözebilmek için okuldaki eksikliklerin tamamlanmasını ğrenci velilerinden talep ettiklerini, hayırsever vatandaşlardan yardım istediklerini, hatta bazı müteahhit ve firmalara bedava iş yaptırmaya çalıştıklarını da ilave etmişlerdir. Bunun yanısıra yöneticiler, okulun kantin gelirlerini okulun ihtiyaçları için kullandıklarını, kıt olan ödenekleri mümkün olduğunca verimli kullanmaya çalıştıklarını, ayrıca okul çevresini okula yardım için ikna etmeye çalıştıklarını da belirtmişlerdir. Ayrıca okul yöneticilerinin okul bütçesi ile ilgili sorunların çözümü için birtakım önerilerde bulundukları da görülmektedir. Bu bağlamda okul yöneticileri devlet tarafından sağlanan bütçenin adil dağıtılması, bütçenin her okulun büyüklüğüne ve ğrenci sayısına göre oluşturulması gerektiğini her okula ayrı bütçe verilmesi, yerel yönetimlerden de okula bütçe ayrılması gerektiğini dile getirmişlerdir (Hoşgörür ve Arslan, 2014: 99-100). Her okulun ihtiyacının farklı olduğu gerçeği gözönüne alındığında okullara bütçe dağıtımı yapılmadan önce okul yöneticilerine sorulması önem taşımaktadır. Aksi takdirde adil bir dağıtımdan söz etmek mümkün olamaz.

Ülkemizde son zamanlarda eğitime ayrılan payın arttığı söylenmekte ve her okula eşit düzeyde yatırımların yapılmaya çalışıldığının altı çizilmektedir. Bu bağlamda MEB Strateji Geliştirme Bakanlığı’na göre, “2002 Yılında 10 milyar TL olarak gerçekleşen bütçe payımız, 2016 yılında 100 milyar 390 milyon 305 bin TL olarak belirlenmiştir” (MEB, 2016: 2). Buradan da anlaşılacağı üzere son zamanlarda eğitime ayrılan bütçede önemli bir artışın olduğu görülmektedir. Ancak ayrılan bu bütçenin yarıdan fazlasının başarısız olan FATİH Projesine ayrıldığını da gözardı etmemek gerekmektedir. Dolayısıyla her ne kadar eğitime ayrılan payın arttığı iddia

edilse de halen okullarda eğitimi aksatan sıkıntıların olduğu görülmektedir. 2016 ERG Raporuna göre, Türkiye İstatistik Kurumu'nun Aralık 2015'te kamuoyu ile paylaştığı eğitim harcamaları istatistikleri çarpıcı bir bulguyu ortaya koymaktadır. Bu bulgunun sonuçlarına göre, Türkiye'de toplam eğitim harcamaları içinde ailenin payı hızla yükselirken devletin payının gerilediği ifade edilmektedir. 2011-2014 arasında ailelerin ve özel-tüzel kişiliklerin eğitim için yaptıkları harcamaların % 28 arttığı, 2014 fiyatlarıyla 25 milyar TL'ye dayandığı görülmektedir. Diğer taraftan bu dönemde tüm eğitim harcamaları içinde devletin payı % 79'dan % 77'ye gerilediği de belirtilmektedir (ERG, 2016: 1). Buradan da anlaşılacağı üzere ülkemizde ücretsiz olarak ifade edilen eğitimin ailelerin omuzlarına büyük yük getirdiği görülmektedir. Buradan hareketle de azalması gereken fırsat eşitsizliğinin günden güne daha çok derinleştiğini, dolayısıyla da devletimizin sosyal bir devlet olma özelliğini giderek kaybettiğini de söyleyebiliriz.

Okul yönetiminde karşılaşılan en önemli sorunlardan biri de çevreden kaynaklanan sorunlardır. Özellikle okul ile çevre arasındaki iletişim eksikliği ve okulun çevrenin beklentilerini tam olarak algılayamaması bu sorunların temelinde yer alan unsurlardır. Hiçbir okul çevreden bağımsız olamaz, dolayısıyla okulların bulundukları çevre ile ilgili birtakım sorumlulukları vardır. Bu sorumlulukları, “çevrenin kalkınması, eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi, çevrenin eğitimi desteklemeye özendirilmesi, diğer kuruluşların etkilerinin incelenmesi, çevresel değerlerin öğretim kadrosuna yorumlanması, okul-çevre arasındaki iletişimin kurulması” (Sarıtış, 2007: 210) şeklinde sıralamak mümkündür. Ancak okul-çevre iletişiminin sağlıklı gerçekleşebilmesi için sadece okulun sorumluluklarını yerine getirmesi yeterli değildir, aynı zamanda çevrenin de okula karşı olan okulun ihtiyaçlarını gözetme ve destek olma gibi birtakım sorumlulukları yerine getirmesi gerekmektedir.

Okul çevresini yakın ve uzak çevre olmak üzere iki kısımda ele almak mümkündür. Yakın çevrede aileler yer alırken, uzak çevrede siyasal, sosyal, ekonomik ve kültürel unsurlar yer almaktadır. Okulun çevre ile olan ilişkilerinde en önemli unsur okul aile birliğidir. Okul aile birliği, MEB tarafından hazırlanmış olan 31.05.2005 tarihli ve 25.831 sayılı Okul Aile Birliği Yönetmeliği esaslarına göre faaliyet gösterir. Bu bağlamda okul aile birliklerinin en önemli görevleri, eğitimle ilgili konularda okul ile ailenin işbirliğini sağlamaya yönelik çalışmalar yapmasıdır

(Şişman ve Turan, 2005: 110). Çocukların eğitiminde okul kadar ailelerin de çok önemli bir yeri vardır. Dolayısıyla ailelerin çocukların eğitimine aktif olarak katılmaları büyük önem taşımaktadır. Okulun da çocuğun okuldaki eğitimi ile ilgili her türlü bilgiyi aileye aktarması gerekmektedir. Okul ile aile arasındaki bu tür ilişkilerin sağlıklı bir şekilde yürütülmesinde okul aile birliğine önemli görevler düşmektedir. Ancak maddi gücü yerinde olan bazı okul aile birlikleri zaman zaman amacının dışına çıkmakta ve hatta okulu kendilerine rakip görerek okulun bilgisi dışında hareket edebilmektedir. Bu durum ise okul yönetiminde bir takım sıkıntıları da beraberinde getirmektedir.

Ayrıca okulun uzak çevresinde bulunan siyasal, sosyal, ekonomik ve kültürel baskı gruplarının da okul yönetiminde etkileri olmakta ve bu grupların zaman zaman okul yönetimini etkisi altına almaya çalıştıkları görülmektedir. Özellikle siyasi kuruluşların okullar üzerinde bu konuda yoğun baskıları oldukları bilinmektedir. Bu durum da kamu görevi yapmakla yükümlü olan okul yönetiminin siyasal bakımdan tarafsız olması gerekmektedir. Bu bağlamda kamu görevlileri olan okul yöneticilerinin siyasal iktidarların gelip geçici, devlet ve yönetimin kalıcı olduğunu unutmaması, dolayısıyla da siyasal ve ideolojik görüşlerinden dolayı vatandaşlar arasında ayırım yapmaması ve siyasal iktidar değişmelerinden etkilenmemesi gerekmektedir. Zaten yöneticiliğin meslek oluşu da bunu zorunlu kılmaktadır (Kaya, 1993: 109). Ancak günümüz okullarına bakıldığında tam tersi bir durumun söz konusu olduğu görülmektedir. Özellikle son zamanlarda atamaların bile siyasi görüşe göre yapıldığı okullarda yöneticilerin de taraflı davrandığı ve öğretmenler arasında bu yönde ayrımlara gittiği bilinmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin kendi düşüncesine yakın olmayan öğretmenleri birtakım sıkıntılara sokarak kendi tarafına çekme eğilimi göstermekte ya da okuldan gönderme gayreti içine girdiği görülmektedir. Bu durum ise öğretmenle okul yönetimleri arasındaki ilişkileri zedelediği gibi öğretmenin motivasyonunu düşürmekte ve öğretmenin kendi işine odaklanmasına engel teşkil etmektedir.

Okul yönetiminde yaşanan sorunlarla ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında; hemen hemen bütün okullarda benzer sorunların olduğu ve eğitim-öğretimi olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. Bu araştırmalardan biri de Demirtaş, Üstüner ve Özer tarafından yapılan “Okul Yönetiminde Karşılaşılan Sorunların Öğrenci ve Okul ile İlgili Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı

çalışmadır. Bu araştırmada okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar, onların görüşlerine göre belirlenmeye çalışılmıştır. Malatya ili merkez ilçede tüm anaokulu, ilköğretim ve genel liseler ile mesleki ve teknik liselerde yapılan bu araştırmada; okullarda karşılaşılan sorunların; öğretmenlerden, okul ikliminden, öğrencilerden, yönetim becerilerinden ve okulun fiziksel koşullarından kaynaklanan sorunlar olarak gruplandığı ve bunların okul türü, görev türü, okuldaki öğretmen sayısı, okuldaki öğrenci sayısı ve okul çevresinin sosyoekonomik düzeyi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmeye çalışıldığı görülmektedir.

Okul türü değişkeni açısından bakıldığında, öğretmenlerden kaynaklanan sorunların anaokullarında, araştırma kapsamına alınan diğer okullara oranla daha az yaşandığı, genel liselerde ise diğer okullardan daha çok yaşandığı tespit edilmiştir. Diğer yandan genel liselerde öğretmenlerden kaynaklanan sorunların diğer okullara oranla daha çok yaşandığı görülmektedir. Bu sorunun nedeninin ise genel liselerde çalışan öğretmenlerin sadece ders saatlerinde okulda olmaları, dolayısıyla da öğrencilerin sorunları ile ilgilenmemeleri ve bu durumun okul yönetimi ile öğretmenler arasındaki iletişimi sınırlamasından kaynaklandığını söyleyebiliriz.

Okul ikliminden kaynaklanan sorunlar alt boyutuna bakıldığında da benzer bir durumun ortaya çıktığı görülmektedir. Bu alandaki sorunlar da anaokullarında daha az, genel liselerde daha çok yaşanmaktadır. Buradan hareketle genel liselerin iklimlerinin sorunlara kaynak oluşturacak biçimde olumsuz olduğu ileri sürülebilir. Benzer bir biçimde öğrencilerden kaynaklanan sorunlar da en çok genel liselerde yaşanmaktadır. Bu durumun nedeni ise genel liselerdeki ergen öğrenci-öğretmen çatışmasıyla açıklanabilir.

Diğer yandan, okul türü değişkenine göre, yönetimden kaynaklanan sorunlar alt boyutunda, yönetici görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmadığı ve okul yöneticilerinin sorunların kendilerinden değil, diğer etkenlerden kaynaklandığını düşündükleri görülmektedir. Dolayısıyla yöneticilerin kendilerini yaşanan sorunların bir parçası olarak görmedikleri sonucuna ulaşılmaktadır.

Fiziksel koşullardan kaynaklanan sorunlar alt boyutunda da yönetici görüşleri arasında anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Fiziksel koşullardan kaynaklanan sorunların anaokullarında daha az, ilköğretim okullarında ise daha çok yaşandığı ifade edilmiştir. İlköğretim okulu yöneticileri, okullarının fiziksel koşullarını yetersiz ve sorun kaynağı olarak değerlendirmektedirler. Bu durumu da,

ilköğretim okullarımızın çoğunun kalabalık olması ve ikili öğretim yapılmasının yarattığı sorunla açıklamak mümkündür.

Görev türü değişkeni açısından yönetici görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamakta ve dolayısıyla okullarda yaşanan sorunlara ilişkin müdür, müdür başyardımcıları ve müdür yardımcılarının benzer görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Bu durum okullarda yönetsel açıdan yöneticilerin işbirliği içinde olduklarını göstermesi açısından önem arz etmektedir.

Okulun öğretmen sayısı değişkeni açısından bakıldığında, okullardaki öğretmen sayısı arttıkça, öğretmenlerden kaynaklanan sorunların da arttığı görülmektedir. Öğretmen sayısı az olan küçük okullarda öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar daha az yaşanmaktadır. Benzer biçimde okul ikliminden, öğrencilerden ve yönetimden kaynaklanan sorunlar okulun öğretmen sayısı arttıkça artmaktadır. Buradan hareketle çok sayıda öğretmenin çalıştığı büyük okullarda samimi bir ortamın oluşmadığı ve anlaşmazlıkların çok sık yaşanabileceğini söylemek mümkündür. Bu bağlamda bu tür okullarda yönetimden kaynaklanan sorunlarında fazla olduğu görülmektedir. Bu nedenle ülkemizde büyük okullar yerine küçük okulların tercih edilmesi bu tür sorunların çözümünde etkili olabilir.

Araştırmanın bir başka bağımsız değişkeni okulun öğrenci sayısıdır. Okullardaki öğrenci sayısı arttıkça öğretmenlerden, okul ikliminden, öğrencilerden, yönetimden kaynaklanan sorunlar artmaktadır. Öğretmen sayısındaki artışta olduğu gibi öğrenci sayısının artması okullardaki sorunları arttırmaktadır. Buradan hareketle bir kaç bin öğrencisi olan büyük okulların bir anlamda sorunlara davetiye çıkardığını söylemek mümkündür.

Okullarda yaşanan sorunların sosyo-ekonomik düzey (SED) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı da bu araştırmanın diğer bir boyutunu oluşturmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar alt boyutuna ilişkin yönetici görüşleri arasında SED değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Benzer biçimde okul ikliminden kaynaklanan sorunlar alt boyutuna ilişkin yönetici görüşleri arasında da anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğrencilerden kaynaklanan sorunlar alt boyutunda ise yönetici görüşleri SED değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Okulların sosyo-ekonomik düzeyi yükseldikçe sorunların azaldığı, sosyo-ekonomik düzey düştükçe sorunların arttığı bulunmuştur. Bir başka ifadeyle okulun ve çevresinin yoksulluğu ve sosyal

düzeyinin düşüklüğü öğrencilerden kaynaklanan sorunları arttırmaktadır. Yönetimden kaynaklanan sorunlar alt boyutuna ilişkin yönetici görüşleri arasında SED değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyi sorunlara kaynaklık eden önemli bir veri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durumda devletin eğitime ayırdığı kaynakların daha çok sosyo-ekonomik düzeyi düşük çevrelerde yer alan okullara aktarılması önemli bir sorun çözücü olacaktır. Diğer yandan fiziksel şartlardan kaynaklanan sorunlar alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, yönetici görüşleri arasında SED değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Üst SED’ deki okullar fiziksel koşullardan kaynaklı sorunları, alt SED’ deki okullardan daha az yaşamaktadır. Üst SED okullardaki öğrenci velilerinin, okulların fiziksel koşullarının iyileştirilmesi için daha fazla katkıda bulunmaları bu durumu açıklayabilir. Okulların fiziksel koşulları önemli bir sorun kaynağıdır. Bu açıdan okullarımızın çok iyi durumda olduğunu söylemek güçtür. Okulların fiziksel koşullarının iyileştirilmesi için gerekli tedbirlerin alınması gerekmektedir.

Sonuç olarak, bu araştırmada elde edilen veriler bütün olarak değerlendirildiğinde, okullardaki öğretmen ve öğrenci sayısı arttıkça yaşanan sorunların arttığı söylenebilir. Sorunların en çok yaşandığı okullar genel liseler, en az sorun yaşanan okullar anaokullarıdır. Okul yöneticileri kendilerini bir sorun kaynağı olarak algılamamaktadırlar. Okulların sosyo-ekonomik düzeyi önemli bir sorun kaynağı olarak değerlendirilebilir. Okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyi yükseldikçe sorunlar azalmakta, düştükçe sorunlar çoğalmaktadır (Demirtaş vd. 2007: 443-446). Burada en çok dikkat çeken nokta yöneticilerin kendilerini sorunun bir parçası olarak görmemeleridir. Bu durum ise, yöneticilerin sorunlarla başa çıkmada yetersiz olduklarını göstermesi açısından önem taşımaktadır.

Okul yönetiminde yaşanan sorunlarla ilgili yapılan diğer bir araştırma ise; Aslanargun ve Bozkurt, tarafından yapılan Düzce ili Akçakoca ilçesinde okul yöneticileriyle yaptığı “Okul Müdürlerinin Okul Yönetiminde Karşılaştığı Sorunlar” araştırmasıdır. Bu araştırmada okul yönetiminde karşılaşılan sorunlar üzerinde durulmuş ve bilgiler okul yöneticiler ile görüşme yolu ile elde edilmiştir. Bu bilgiler doğrultusunda okul yöneticilerinin; okul bütçesi, yardımcı personel hizmetleri, eğitim - öğretim ile çevre ve öğretmenler konusunda sorun yaşadıklarını belirttikleri görülmektedir. Yöneticilerin okul yönetiminde tutarlı olmaları gerektiği, problem

çözümünde kurumsal farklılıkların buna bağlı olarak da çözüm yollarının farklı olacağı, öğretmenlerin liderlik davranışlarının desteklenmesi gerektiği, iletişim sorunları ile ilgili yöneticilerin kendilerini geliştirmeleri gerektiği vurgulanmıştır (Aslanargun ve Bozkurt, 2012: 349-368).

Bu konuda yapılan araştırmalardan biri de Keskin tarafından yapılan “Okul Yöneticilerinin Örgütsel Stres Faktörlerinin İncelenmesi” adlı çalışmasıdır. Bu çalışma 2011-2012 öğretim yılında Uşak İli ve İlçelerinde 245 lise ve ilköğretim okulu okul yöneticilerinin görüşleri alınarak yapılmıştır. Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre; Uşak İli okul yöneticileri işinde stres oluşturan faktörlerden orta düzeyinde etkilendiklerini ve işin özünden çok, biçimi ile uğraşmak zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca mali kaynakların yetersizliği, velilerin çocukları ile yeterince ilgilenmemesi, bürokratik işlemlerin aşırı olması, öğretim programlarının sıklıkla değişmesi, okulda yardımcı hizmetler personelinin sayı bakımından yetersiz olması, üst yönetimin okulun sorunlarına gereken ilgiyi göstermemesi ve mevzuatın çok sık değişmesi gibi sorunlarla mücadele ettiklerini dile getirmişlerdir (Keskin, 2012).

Toplunun eğitim ihtiyaçlarını karşılamak maksadıyla kurulan okulların eğitim hizmetlerini etkin bir şekilde yerine getirebilmeleri ve yaşamlarını sürdürebilmeleri büyük ölçüde karşılaştıkları sorunları çözme kapasitelerine bağlıdır. Okul yönetimindeki bu sorunların çözümünde ise okul yöneticilerine büyük görevler düşmektedir. Ancak okul yöneticilerinin bu sorunların üstesinden gelebilmesi için bilgi, beceri, yetenek ve liderlik özelliklerine sahip olmaları ve kendilerini her yönden geliştirmeleri gerekmektedir. Çünkü okullarda karşılaşılan yönetsel, öğretimsel, eğitimsel sorunların çözülebilmesi öncelikle bu sorunların fark edilip doğru bir şekilde tanımlanmasına bağlıdır. Dolayısıyla okul yönetimindeki sorunların sağlıklı bir şekilde çözülebilmesi için okul yöneticilerinin sorunların kaynağını iyi tespit edip çözüm konusunda doğru adımlar atması gerekmektedir.

1.5.1.2. Akademik Sorunlar

Bir ülkenin en değerli kaynağı insandır. Bu değerli kaynakların işlenerek güce dönüştürüldüğü en önemli kurumlar ise okullardır. Özellikle günümüz okullarında bu değerli kaynakların yetiştirilmesinde bir takım değişimlerin sözkonusu olduğu ve bu bağlamda bilimsel düşünme becerisine sahip, üretken, yaratıcı, değerlerle donanmış

ve karşılaştığı problemleri çözme becerisine sahip bireyler yetiştirilmesi hedefinin ön plana çıktığı görülmektedir. Okullarda bu hedeflere ulaşma ve isteneni elde etme ise akademik başarı kavramı ile tanımlanmaktadır. Akademik başarı, “teorik anlamda öğrencilerin notlarının belirli bir ortalamanın üzerinde olması anlamına gelmektedir” (Sezgin, vd., 2016: 100). Başka bir ifadeyle akademik başarı, günümüz okullarında ortaya konulan programlardaki hedef davranışlara ulaşılmasının notlarla ifade edilmesidir. Bu bağlamda akademik başarı, öğrencilerin mesleki ve toplumsal yaşama donanımlı bir şekilde hazırlanmalarında ve geleceklerini şekillendirmelerinde önemli bir yere sahiptir. Ancak günümüz okullarında bu akademik başarıyı engelleyen birtakım sorunların da olduğu görülmektedir. Akademik bir ortam olan okullardaki bu sorunları ise akademik sorunlar olarak değerlendirmek mümkündür. Dolayısıyla çalışmanın bu kısmında özellikle günümüz ortaöğretim okullarında en fazla ön plana çıkan ve eğitim sistemindeki sorunların bir yansıması olan ergenlik sorunları ve rehber öğretmenlerin yetersizliği, ailenin eğitime katılamaması, ezberci eğitim, ders kitaplarındaki içerik sorunları, internet bağımlılığı gibi sorunlar üzerinde durulacaktır.

Günümüz okullarında kendini gösteren en önemli akademik sorunlardan biri, ergenlik sorunları ve rehber öğretmenlerin yeterlilik sorunudur. Günümüzde yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmeler, eğitim sisteminin temelini oluşturan okulları da etkilemiş ve bu bağlamda okullarda da çağdaşlaşma yolunda birtakım değişimler sözkonusu olmaya başlamıştır. Okullardaki bu değişimle birlikte çocuklar ve gençlerde öğrenen ve gelişen bireyler olarak ele alınmaya başlanmıştır. Dolayısıyla günümüz okulları öğrenen ve gelişen öğrencilerin bir bütünlük içinde gelişebilmesi için öğretim ve yönetim hizmetlerinin yanısıra öğrencilerin kendini tanımasında, gerçekçi bir benlik oluşturmada, karar verme kapasitelerinin geliştirilmesinde önemli bir yere sahip olan Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Hizmetlerine daha çok ağırlık vermeye başlamışlardır. Özellikle ortaöğretim yılları öğrencilerin gelişimlerinde kritik bir öneme sahip olan ergenlik dönemini kapsadığından bu okullarda rehberlik hizmetlerinin daha fazla önem kazandığı görülmektedir.

Ergenlik geçmişten günümüze değişik bakımdan ele alınmakla birlikte ergenliğe temelde fizyolojik ve hormonal gelişim, toplumsal etkiler, ekonomik kararlılık ve duygusal gelişim açılarından da yaklaşılmaktadır. Ergenliğin çoğu kez de fizyolojik ve hormonal olgunlaşmayı da içeren bir yaklaşımlar bileşimi olarak ele

alındığı görülmektedir (Soykatarcı, 2004: 15). Geçmiş yüzyıllara baktığımızda çocukların emeğine çok fazla ihtiyaç duyulduğu için çocukların küçük yaşlardan itibaren yetişkinlerin sorumluluklarını yükledikleri görülmektedir. Dolayısıyla bu yüzyıllarda ergenlik olarak adlandırılan dönemin sözkonusu olmadığı bilinmektedir. Ancak teknolojik gelişmelere bağlı olarak çocuğun emeğine ihtiyacı kalmayınca çocuğa farklı toplumsal sorumlulukların yüklenmesiyle birlikte ergenlik çağının da başladığı görülmektedir.

Ergenliğin tanımlarına bakıldığında; gelişim psikologları ergenliği, çocukluktan yetişkinliğe geçiş dönemi olarak tanımlamaktadır. Ergenlik dönemi yalnızca insan türünün bir özelliği olarak kabul eden gelişim psikologları, hayvanlarda da bir çocukluk döneminden söz edilse de bu dönemden yetişkinliğe geçişin kesintisiz olduğunu, ancak insanın ergenlik dönemini yaşamadan yetişkinliğe ulaşmadığını ifade etmektedirler (Özcan, 1985: 238-243). Buradan da anlaşılabileceği üzere ergenlik dönemi insan olmanın bir gereği olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca modern ergenlik psikolojisinin babası sayılan Hall (1978)'in ise ergenliği, fırtına ve stres zamanı olarak değerlendirdiği görülmektedir. Stanley Hall'ın yanısıra Erikson, Frued ve diğer psikanalistler de ergenliği bir çatışma dönemi olarak kabul etmektedirler (Çok, 1991: 41-48). Hall'in ifadesine bakıldığında ergenlik dönemini bir bunalım dönemi olarak da değerlendirmek mümkündür. Çocuklukla yetişkinlik arasında kalan ergenlik dönemi, "bireyin duygu ve düşüncelerinde çalkantıların yaşandığı, fiziksel açıdan değişimlerin bulunduğu, bedensel ve psikolojik açıdan birçok temel değişikliklerin olduğu bir çağ" (Cüceloğlu, 2000: 345) olarak da tanımlanabilmektedir. Bu bağlamda "özellikle insanın fiziksel, duygusal, zihinsel, sosyal, ahlaki, cinsel ve fizyolojik gelişiminin en üst düzeyde olduğu dönem olan ve çocukluktan yetişkinliğe geçiş dönemi olarak da adlandırılan ergenlik dönemi insan hayatı için en önemli ve en hassas dönemdir" (Soykatarcı, 2004: 3). Dolayısıyla bu dönemde ortaya çıkan sorunların erken fark edilip çözülmesi, bireyin gelecek yaşantısı bakımından büyük önem taşımaktadır.

Aydın'a göre, ergenlik döneminin çözüm bekleyen en temel sorunu; tutarlı bir benlik gelişimini ifade eden bireyselleşme olgusudur. Bunun yanısıra ergenin bir yandan toplum tarafından kabul edilen değer ve amaçlara yönelme baskısı, diğer yandan vücudundaki hızlı fizyolojik gelişimin neden olduğu bio-kimyasal değişimlerle baş etmek gibi sorunlarla karşı karşıya olduğu görülmektedir.

Dolayısıyla ergenlik evresini Aydın'da en kritik çatışma ve karmaşaların yaşandığı dönem olarak ifade etmektedir (Aydın, 2003: 89). Aydın'ın tutarlı bir benlik gelişimi olarak tanımladığı bireyselleşme olgusunu günümüz gençlerinin bencillik olarak algıladığı görülmektedir. Dolayısıyla bu durum, bu dönemin en temel sorunu olarak da karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca bu dönemde bireyin kendini baskı altında hissetmesine neden olan toplumun lise çağındaki ergenlerden beklediği gelişim görevlerini şu şekilde ifade etmek mümkündür:

- Sevilme, sevmeye, sevgisini başkaları ile paylaşmayı öğrenme.
- Değişen toplumsal gruplara dâhil olmasını, bu gruplardaki değişik rolleri ve kendi rolünü öğrenme.
- Kendi cinsinin psiko-sosyal, biyolojik rolünü öğrenerek buna uygun davranışlar, tavırlar geliştirme.
- Başkalarına ve topluma karşı ödevlerini kavrayacak bir vicdan duygusu ve ahlak anlayışı ve değerler sistemi geliştirme.
- Uygun bir bağımlılık- bağımsızlık tarzı geliştirme ve yürütme.
- Fiziksel ve fizyolojik değişimleri kabul etme, kendini bu değişimlere uydurabilme, kas koordinasyonu ve kontrolünü sağlayabilme.
- Dil, sayılar, şekiller ve benzeri simgelerle düşünmesini, bunları etkili biçimde kullanmasını öğrenme ve soyut kavramları anlama, yeteneği geliştirme.
- Fiziksel çevre ve dünyasını keşfedip kontrol etmesini öğrenme.
- Eş seçme, evlenme, aile kurma gibi sosyal rollere hazırlık.
- Bir meslek seçmeye ve çalışma hayatına hazırlık. (Yeşilyaprak, 2003: 89)

Görüldüğü gibi ergenler, bu dönemde hem kendi hayatıyla ilgili önemli kararları verme ve tercihler yapmak hem de toplumun kendisinden beklediği bu gelişim görevlerini yerine getirmek zorunda kalmaktadırlar. Doğal olarak ergenler bütün bu sorumlulukları yerine getirirken bir takım sorunlar yaşamaktadırlar.

24-28 Ekim 1988 tarihleri arasında toplanan Birinci Gençlik Şurası'nda ortaöğretim gençliğinin bu sorunları 3 başlık halinde toplandığı görülmektedir:

- Biyolojik büyüme ve gelişmeye bağlı problemler;
 - Cinsel kimliğine bağlı doğru bilgilerden yoksunluk,
 - Cinsel kimliği benimseyememe,
 - Gelişme ve büyümeyi engelleyici zararlı alışkanlıklara (içki, sigara, uyuşturucu) yönelme,
 - Okullarda yeterli sağlık hizmetlerinin bulunmaması.
- Psikolojik büyüme ve gelişmeye bağlı problemler;
 - Gelecekte endişe duymak,

- Sorumluluk alamama,
- Kendini eleştirememe,
- Aileden aldığı değer, norm ve sosyal kontrol unsurlarını incelemekten karşı çıkma, aile içinde uyumsuzluk,
- Okulun verdiği değer ve normlar ile sosyal kontrol unsurları karşısında kayıtsız kalma ve uyumsuzluk gösterme.
- Sosyal, kültürel ve akademik büyüme ve gelişme problemleri;
 - Serbest zamanlarını değerlendirecek faaliyet alanlarını sağlayamama,
 - Anne baba ve öğretmenlerle ortaya çıkan anlaşmazlıklarda diyalog kuramama,
 - Aile-okul işbirliğinin yeterince sağlanamaması,
 - Sosyal ve kültürel kimlik kazandırıcı kurum ve araçların ahenksizliği ve yetersizliğinden doğan sosyo-kültürel problemler. (Soykatarcı, 2004: 27-28)

Toplum ve toplumdaki unsurlarla daha fazla karşı karşıya kalan gençler, bu dönemde yeni durumlarla karşılaşmakta, dolayısıyla sağlıklı bir yardım sözkonusu olmadığına bunalıma girebilmektedirler.

Yapılan birçok çalışmada lise çağındaki gençlerin yaşadığı sorunlara yer verildiği görülmektedir. Bu çalışmalardan biri de Cole'un "Çocukluk ve Gençlik Psikolojisi" adlı kitabıdır. Cole'un bu kitabında onbinden fazla lise öğrencisini kapsayan ve birçok araştırmadan derlenmiş olan sorunların bir liste biçiminde verildiği görülmektedir. Çok uzun olan bu sorunlar listesinde öğrencilerin % 25'den fazlasının ifade ettiği sorunların konuları şu şekilde belirtilmiştir:

- Aile ve ev ile ilgili problemler: Sorunlarını anne baba ile konuşamama, iletişim kopukluğu, ailenin maddi durumunun yetersizliği, gençlerin anne-babaları tarafından yeterince anlaşılamaması.
- Toplum içindeki durumu ile ilgili problemler: Toplumda nasıl davranacağını bilememe, arkadaş edinememe, yanlış anlaşılma.
- Kız-erkek arkadaşlığı ile ilgili problemler: Karşı cins ile arkadaşlık kuramama.
- Okul ile ilgili Problemler: Derslerde başarılı olamama, ders çalışma yöntemlerini bilmeme, ezberleyememe, sınıfta konuşamama, okul seçimi, öğretmen-öğrenci ilişkileri, anne-babanın dersler üzerindeki denetimi, düşük başarı ve düşük özsaygı.
- Meslek seçimi ile ilgili kaygılar: Hangi mesleği seçmesi gerektiğini bilmemek.
- Ahlak, din ve inanç konularındaki problemler: Dini konularda daha çok bilgi edinme isteği, neyin doğru neyin yanlış olduğunu bilmemek, ölüm korkusu.
- Sağlığa ilişkin problemler. (Cole, 1968: 132)

Buradan da anlaşılacağı üzere bu dönemde gençlerin kendi başlarına bu sorunların üstesinden gelemeyecek kadar çaresiz kaldıkları görülmektedir.

Gökçe ve arkadaşları tarafından yapılan “Ortaöğretim Gençliğinin Beklenti ve Sorunları” adlı araştırmanın bulgularına göre; öğrencilerin üniversiteye girememe ve iş bulamamayı en büyük sorun olarak gördükleri belirtilmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre öğrenci sorunları üç grupta toplanmıştır. Bu sorunlardan birincisi; velilerle ilgili olup velilerin çocuklarıyla, okul idaresi ve öğretmenlerle iletişim kuramamaları ve bu durumun öğrencilerin uyumsuzluk ve başarısızlıklarına yol açmasıdır. İkinci sorun; öğrencilerin kişisel sorunlarının çözümünde ve kötü alışkanlıklar edinmesini engellemede yardımcı olabilecek etkili bir rehberlik servisinin okullarda bulunmamasıdır. Üçüncü sorun ise; öğrencilerin okul dışı boş zamanlarını olumlu bir şekilde yönlendirecek ortamın bulunmamasıdır (Gökçe, vd., 1983). Görüldüğü gibi okullarda gerek yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli kaynaşmasını sağlayacak gerekse öğrencilerin kişilik sorunları ve mesleki yönlendirme ve motivasyon sağlayacak rehberlik hizmetleri bulunmamaktadır. Bu durum ise özellikle öğrencilerin geleceğe yönelik kaygı ve endişelerini arttırmaktadır.

Ortaöğretim okullarında ergenlik sorunlarının tespiti konusunda yapılan diğer bir çalışma ise; Özden’in Adana ve Mersin illeri Sağlık Meslek Liseleri’ndeki öğrencilerin sorunlarını ortaya çıkarmak amacıyla bu okullarda öğrenim gören 375 öğrenci üzerinde gerçekleştirdiği araştırmadır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre; öğrencilerin sorunları genel olarak okul, kişilik özellikleri ve meslekleri ile ilgili sorunlar olduğu görülmektedir. Bu araştırmada en dikkat çeken nokta son sınıf öğrencilerinin sorunlarının birinci sınıf öğrencilerine göre daha fazla olduğudur (Özden, 1988). Buradan da anlaşılacağı üzere öğrencilerin sorunları sınıf düzeyi yükseldikçe artmaktadır. Özellikle son sınıftaki öğrencilerin sınav, iş bulma, kız-erkek arkadaşlığı vb. gibi sorunların ağırlıkta olması bunda en önemli etkidir. Dolayısıyla okullarda rehber öğretmenlerin bu durumları göz önüne alarak rehberlik hizmetlerini son sınıflar üzerinde yoğunlaştırmalı ve özellikle meslek seçimi ve üniversite sınavı ile ilgili daha çok danışmanlık hizmeti vermeye gayret etmelidir.

Bu konuda Köknel tarafından yapılan “Cumhuriyet Gençliği ve Sorunları” adlı çalışmada Cumhuriyet Gençliğinin genel durumu ortaya konularak, konuya

ilişkin sorunlara çözüm aramak amaçlanmıştır. Bu araştırmanın sonucuna göre; gençlerin boş zamanlarını istenilen şekilde değerlendiremedikleri ve gençler arasında alkol, uyuşturucu kullanımı ve ilaç bağımlılığı gibi kötü alışkanlıkların bulunduğu tespit edilmiş ve bu sorunların uzun dönemde bilinçli bir eğitim politikası ve planlaması ile çözümlenebileceği ifade edilmiştir (Köknel, 1974). Günümüzde bu konuda halen bir eğitim politikası ve planlaması yapılamadığı, dolayısıyla bu sorunların devam ettiği, hatta gelişen teknolojiyle birlikte alkol, uyuşturucu bağımlılığının yanı sıra internet bağımlılığının da artmaya başladığı görülmektedir.

Ergenlerin bu dönemde yoğun olarak yaşadığı bu sorunların engellenebilmesi ya da bu sorunların oluşturduğu olumsuzlukların ortadan kaldırılması için gelişmiş ülkelerde özellikle de ABD’de çok erken zamanlarda çeşitli eğitsel etkinliklerin başlatıldığı görülmektedir. Ülkemizde modernleşmenin geç başlaması, bu anlamdaki çalışmaların daha sonra gündeme gelmesine neden olmuş, dolayısıyla Türkiye’de ergenlerin karşılaştıkları sorunlara akademik ilginin 1950 yıllarda başladığı görülmektedir. Ülkemizde bu tarihten itibaren rehberlik hizmetlerinin yaygınlaştırılmaya çalışıldığı bilinmektedir (Aslantaş, 2011: 28). Okullarda öğrencilerin gelişimini ve kişiliğinin oluşumunu destekleyen, eğitimin tamamlayıcı bir hizmeti olarak kabul edilen rehberlik “bireyin en verimli bir şekilde gelişmesini ve doyum verici uyumlar sağlamasında gerekli olan tercihleri, yorumları, planları yapmasına ve kararları vermesine yarayacak bilgi ve becerileri kazanmasına ve bu tercih ve kararları yürütmesi için bireye yapılan sistemli ve profesyonel bir yardım” (Hıdır, 2010: 10) olarak tanımlanmaktadır. Aslında burada yardım kavramıyla anlatılmak istenen bireye öğüt vermek, doğru olan hareket tarzını zorla öğretmek değil, bireyin kendine uygun olan doğru yolu, kararı kendisinin bulmasını sağlamaktır. Dolayısıyla rehberlik hizmetinin insanın olduğu her yerde birey merkezli yapılması gerektiğini söyleyebiliriz. Kepçeoğlu’na göre ise, rehberlik bireyin “kendini anlaması, problemlerini çözmesi, gerçekçi kararları alması, kapasitelerini kendine en uygun düzeyde geliştirmesi, çevresine dengeli ve sağlıklı bir uyum yapması ve böylece kendini gerçekleştirme için uzman kişilerce bireye verilen psikolojik yardımdır” (Kepçeoğlu, 2001: 11). Yapılan bütün tanımlardan yola çıkarak rehberliğin temel amacının, bireyin başarılı ve mutlu olmasını sağlayarak kendini gerçekleştirmesine yardımcı olmak olduğunu söyleyebiliriz.

Ülkemizde Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) biçiminde kullanılan rehberlik hizmetlerinin gerek üniversite önünde yığılma sorunu ve ortaöğretimden yükseköğrenime geçiş konuları çerçevesinde ele alınması, gerekse gençlerin ortaöğretim döneminde ergenlik sorunlarının yoğunluk kazanması gibi nedenlerle daha çok ortaöğretim düzeyinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bağlamda ortaöğretimde rehberlik hizmetlerinin amaçlarını şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Türk milli eğitiminin ve ortaöğretiminin ilkelerinin gerçekleşmesini sağlamak.
- Anayasal esasa ve çağdaş eğitim ilkelerinin ışığı altında öğrenci kişilik hizmetlerinde bulunmak.
- Rehberliğin psikolojik, mesleki, eğitsel yönlerini koordineli bir biçimde ele alarak incelemek.
- Okul içinde ve dışından gelen öğrencinin kişilik gelişimini olumsuz yönde etkileyen nedenlerin saptanarak öğrencinin kendisi için uygun kararları alabilecek bir kişilik yapısına kavuşmasını sağlamak.
- Öğrencilerin sosyal yönden dengeli bir kişilik geliştirmelerine yardımcı olmak.
- Öğrencilerin ilgi ve yetenekleri incelenerek bir eğitim görüp meslek seçmelerine yardımcı olmak.
- Toplumla olumlu bir biçimde uyum yapabilmeleri için gerektiğinde bağımsızca karar alabilme gücüne erişmek.
- İnsanlarla iyi ilişkiler kurabilmesini, hayata karşı olumlu bir tavır geliştirmesini sağlamak.
- Boş zamanlarını iyi kullanma ve değerlendirmede çocuğa sürekli yardım sağlamak.
- Bireyi bir bütün olarak kişisel ve toplumsal platformda çevre ve eğitim faktörü ihmal edilmeden ele almak ve incelemek.
- Gençleri her yönden sosyalleştirerek kendisi ve başkaları ile barış içerisinde özgün ve uyumlu bir biçimde topluma kazandırmak.
- Öğrencide otokontrol denilen iç denetim mekanizmasını harekete geçirmek ve geliştirmek. (Okul Rehberlik Hizmetleri Bölümü, 1999: 20)

Bu amaçlara ulaşmada okul rehber öğretmenlerinin rehberliğin kapsamına giren kişisel, eğitsel ve mesleki rehberlik hizmetleri gibi bütün etkinliklerden faydalanması ve bu hizmetlerle ilgili yeterli bilgi ve uygulama yeteneğine sahip olması gerekmektedir.

Ortaöğretim döneminde rehberlik hizmetlerinin önemi ve gerekçesine bakıldığında bu yaşlarda öğrencilerin gelişim ihtiyaçlarına ve bu ihtiyaçları karşılamada okuldan beklentilerin çok fazla olduğu görülmektedir. Hepimizin bildiği gibi gençlik dönemi oldukça değişken, kontrolü zor, ön kestirimi güç bir dönemdir.

Lise yılları daha çok ergenlik dönemini kapsadığından bu dönem ergenin kendini aradığı, değerler oluşturarak kimliğini belirlemeye çalıştığı bir dönemdir. Yapılan araştırmalar bu dönemde ergenin çocukluktan yetişkinliğe geçiş sürecinde yaşadıkları fiziksel ve cinsel değişimler, değer ve tutumlardaki değişimler, bir meslek seçme, bir yaşam felsefesi oluşturma gibi amaçlar doğrultusunda birtakım belirsizlikler ve kararsızlıklar yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Bu dönemdeki sorunları büyük bir çoğunluğun ergenin gelecek yaşantısını da olumsuz etkileyebilmektedir. Bu nedenle bu dönemin sağlıklı bir şekilde geçirilebilmesi ve bu dönemde olumlu davranışların kazandırılabilmesi için etkili bir rehberlik hizmetine ihtiyaç olduğu fark edilmiştir (Turan, 2009: 22). Bu bağlamda ülkemizde rehberlik hizmetlerinin gündeme geldiği andan itibaren ortaöğretimde bu hizmetlere ağırlık verildiği görülmektedir. Ancak yapılan araştırmalar ülkemiz okullarındaki bu rehberlik hizmetlerinin yeterli olmadığını ve günümüzde rehberlik hizmetlerine duyulan ihtiyacın giderek daha da çok arttığını göstermektedir. Bu durumun nedenlerini ise şu şekilde özetlemek mümkündür:

- Teknolojinin, bilgisayarın ve internetin aşırı kullanımı ve buna bağlı olarak bireyselleşmenin artması, şiddet içeren oyunlar ve etkinliklerin saldırganlık ve öldürme güdülerini teşvik etmesi, cinsellik konusuna duyulan ilginin ve bilgilenmenin erken yaşlara kayması, istenen her tür bilgiye ulaşmanın kolaylaşması.
- Tek ebeveynli veya düşük gelirli yoksul aile sayısında artış, buna bağlı olarak aile yapılarının değişmesi, yalnız ebeveynlerin artması, çocukların bakım ve gözetimden yoksun kalması, çocukların başıboş kalması, sokak çocuklarının sayılarının artması, çocukların aile terbiyesinden mahrum kalması ve çeşitli yaşam becerilerini edinememesi.
- Yeni meslek alanları oluşurken pek çok meslek alanının tıkanması nedeniyle üniversite mezunlarının bile iş bulamaması, istenen yaşam standardına ulaşmanın zorlaşması.
- Büyük şehirlere göç eden grupların sayısının ve farklı ihtiyaçların artmasından dolayı, donanımsız, işsiz, parasız genç nüfusun artması, örf-adet-göreneklerin yeni anlayışlarla çatışması.
- Medyanın popüler müzik kültürünün ve popüler sanatçı yaşamlarının, çocukların ve gençlerin akılcı olmayan inançlar ve yaşam hedefleri oluşturmalarına yönelik olumsuz etkisi, şarkılarda başkaldırının, bireyselliğin, bencilliğin ve saygısızlığın vurgulanması, şiddetin ve yıkıcılığın yaşam tarzı halinde sunulması, çeşitli televizyon programlarında para içinde yüzen insanların, insani ve ahlaki değerlerden yoksun yaşamlarının altın tepside sunulması, gençleri sevgili, eş ve arkadaşlık ilişkilerine yönelik saygı, hoşgörü ve anlayış gösterme tutumlarından uzak

tutumlara,ahlaktan, prensipten, dürüstlükten yoksun inançlara, kabalığa ve aldatmaya yönlendiren modeller sunulması.

- Risk altındaki çocukların alkol ve madde bağımlılığı ile yaşamsal tehditlerin artması bu ve benzeri etmenler önleyici ve müdahale edici danışmanlık hizmetlerine ne kadar ihtiyacımız olduğunu göstermektedir. (Akboy ve İkiz, 2007: 148-149)

Buradan da anlaşılacağı üzere günümüzde rehberlik hizmetlerine duyulan ihtiyaç daha çok bireyin toplum içinde karşılaştığı sorunlar bağlamında açıklanmaktadır. Bunda ise toplumsal değişimin süreklilik göstermesi ve teknolojik değişimle birlikte ortaya çıkan yeni oluşumlar etkili olmaktadır. Özellikle son zamanlarda sanayileşmeye bağlı olarak ülkemizde göçlerin hız kazandığı görülmektedir. Bu durum ise farklı kültürlerin bir araya gelmesine ve doğal olarak gençlerin bocalamasına yol açmaktadır. Ayrıca teknolojik gelişmelerle birlikte insan emeğine olan gereksinimin azalması, insanların boş zamanını arttırdığı gibi çok çeşitli iş ve mesleklerin ortaya çıkmasına da neden olmuştur. Dolayısıyla gençlerin, meslek seçimi ve boş zamanı değerlendirme konusunda sorunlar yaşadığı görülmektedir. Bütün bunların yanısıra okullarda ayrımcılık yapılması, onur kırıcı söz ve davranışlara maruz kalma, maddi imkânsızlıklar ve ailevi sorunlar da gençlerin bu dönemde bunalıma girmesinde önemli etkenleri oluşturmaktadır. Bütün bu sorunlara bakıldığında özellikle ortaöğretimde rehberlik hizmetine ne kadar çok ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır.

Kuzgun'da bireyin kendini gerçekleştirme çabası içinde olduğu bu dönemde önemli sorunlar yaşadığını ve bu sorunların üstesinden gelmede rehberlik hizmetlerinin önemine dikkat çekmektedir. Kuzgun'a göre, kendini gerçekleştirme çabası içinde olan birey, birtakım tercihler yapmak ve karar vermek zorundadır. Bu noktada bireyin bilinçli bir şekilde davranmasına, çevreden gelen baskılardan ve çatışmalardan etkilenmemesi için kendisine yardımcı olma görevini rehberlik hizmetleri üstlenmektedir. Bireyin kararlarında zengin ve doğru bilgilerin etkili olması, iç çatışmalardan haberdar olması, kendisi ve yaşantısı ile seçenekleri net olarak görmesi ve sorunlarını çözebilir bir hale gelmesi rehberliğin ana hedefleri arasındadır. Kuzgun, rehberlikte öğrencinin bilinmesi gereken en önemli özelliğinin kendisini nasıl gördüğünün yani kendisi hakkındaki benlik tasarımının nasıl olduğudur. Kuzgun'a göre kişinin davranışları kendisi hakkındaki değerlendirmeleri doğrultusunda oluşur. Dolayısıyla okul ve meslek seçimi ile ilgili alacağı kararlar,

kişinin yetenekleri, fiziksel, psikolojik, sosyal ve ekonomik olanaklarına verdiği değer ile doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle bireyin tutum ve değerlerini, uzun ve kısa vadeli planlarını, hayata dair hedeflerini anlamak ve değerlendirebilmek için kendisi hakkındaki değerlendirmeleri bilmek önemlidir (Kuzgun, 2008: 37). Bu bağlamda öğrencinin kendisi hakkındaki düşüncelerini bilmek için okul rehber öğretmenin öğrenciyi çok iyi tanıması gerekmektedir. Ancak ülkemizde rehberliğin hem ders saatinin az olması, hem de işin uzmanı olan okul rehber öğretmenlerinin derslere girmemesi, sadece sınıf rehber öğretmenlerinin öğrenci hakkında verdiği bilgi ile yetinmek zorunda kalması, rehber öğretmenin öğrenciyi tam olarak her yönüyle tanımasını ve soruna ilişkin doğru teşhisi koymasını engellemektedir. Dolayısıyla bu durum sorunların çözümünü zorlaştırmaktadır.

Ülkemizde rehberlik saatlerinin ilk defa 7. Milli Eğitim Şurası ile eğitim sistemine girdiği ve okullarda sınıf rehber öğretmenleri tarafından yürütüldüğü görülmektedir. Bu bağlamda sınıf rehber öğretmenleri, rehberlik saatlerinde okul rehber öğretmenin verdiği rehberlik programını sınıflarda uygulamakla görevlidir. Başlangıçta rehberlik saatleri ders programlarında haftada üç saat iken günümüzde bu saatin bire düştüğü görülmektedir. Okullardaki bu rehberlik saatlerinin amaçları 7. Milli Eğitim Şurası Kararları'nda şu şekilde yer almaktadır:

- Öğrencilerin kendi kendilerini geliştirmeye müsait ve eksik tarafları ile tanımlarında,
- Karşılaştıkları zorlukları bizzat giderme yollarını öğrenmelerinde,
- Öğrencilerin bütün okul personeli tarafından iyice tanınmalarında,
- İçinde bulundukları topluluklara uyabilmelerinde ve çevrelerinde bulunan kimselerle iyi ilişkiler kurmalarında,
- Kendi kabiliyet ve istidatlarına uygun bir yol seçebilmelerinde onlara yardım etmektir. (MEB, 1962: 19)

Bütün bu amaçların yerine getirilebilmesi, bu alanda yetişmiş uzman kişileri gerekli kılmaktadır. Ancak ülkemizde uzun zamandır uygulanan bu rehberlik saatlerine farklı branşlardaki öğretmenlerin sınıf öğretmeni olarak girdiği görülmektedir. Bu bağlamda yapılan araştırmalarda öğrenciler bu saatlerde ya boş oturduklarını ya da yarım kalan ödevlerini tamamladıklarını, öğretmenler ise ne yapacaklarını bilmediklerinden öğrencileri kendi hallerine bıraktıklarını ya da kendi ders saatlerinde bitiremedikleri konuları işlediklerini ifade etmektedirler. Bu durum ise rehberlik uygulamalarının başarıya ulaşmadığını göstermektedir. Bu bağlamda

günümüz okullarında rehberlik hizmetlerinin öğretmenlik görevlerinin ötesinde bir uzmanlık alanı olduğunun kavranamadığını söylemek mümkündür. Okullardaki rehberlik hizmetlerinin etkili olabilmesi için öncelikle okullardaki rehberlik ders saatlerinin arttırılması ve okullardaki her türlü sorunun önlenmesi veya çözülmesinde önemli bir yere sahip olan okul rehber öğretmenlerinin derse girmesi sağlanmalıdır. Ayrıca okuldaki tüm personelin rehberliği benimsemesi ve işbirliği içinde olması da büyük önem taşımaktadır.

Ayrıca bu konuda yapılan araştırmalara bakıldığında okullardaki rehber öğretmenlerin gerek sayı olarak gerekse alan bilgisi açısından yetersiz oldukları da görülmektedir. Bu bağlamda yapılan çalışmalardan biri; Koçak'ın "Ortaöğretim Okullarındaki Mesleki Rehberlik Hizmetlerinin Değerlendirilmesi (Gaziantep Örneği)" konulu araştırmasıdır. Bu çalışmada ortaöğretim okullarındaki mesleki rehberlik çalışmalarının mevcut durumu incelenmiş ve bu inceleme sonucunda yetenek testlerinin uygulanmadığı (%65), öğretmenlerin, hizmet öncesinde aldıkları rehberlik eğitimini yetersiz buldukları (%12) belirtilmiştir (Koçak, 2001).

Bu konuda Bali tarafından yapılan "Türkiye'de ve Avrupa Birliği'nde Mesleki Rehberlik Uygulamaları-Türkiye'deki Uygulamada Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Bir Önerme" adlı yüksek lisans düzeyindeki çalışmada ise; mesleki rehberlik uygulamalarında birçok eksiklik ve sorunun olduğu görülmektedir. Bu çalışmada en dikkat çeken sonuç ise, ülkemizde mesleki rehberlik alanında bir sistemin olmadığıdır (Bali, 2003).

Yine Kurt tarafından yapılan "Ortaöğretim Kurumlarında Eğitsel Rehberlik Hizmetlerinin Uygulama ve Değerlendirme Boyutları Açısından İncelenmesi" adlı yüksek lisans düzeyindeki çalışmada da; ortaöğretim okullarındaki son sınıf öğrencileri ile rehber öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, eğitsel rehberlik hizmetlerinin, uygulama ve değerlendirme boyutları incelenmiş ve bu inceleme sonucunda; öğrencilere eğitsel rehberlik konuları hakkında yeterli bilgilerin verilmediği, öğrencilerin yeteneklerini belirlemek amacıyla yapılan testlerin yetersiz olduğu tespit edilmiştir (Kurt, 2003).

Atli tarafından yapılan "Ortaöğretim Okullarında Rehberlik Hizmetleri Sunum Düzeylerinin Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" adlı yüksek lisans düzeyindeki araştırmasında, bu konuda devlet okulları ile özel okullar karşılaştırılmış ve okul PDR hizmetlerinin sunum düzeyleri devlet okullarında oldukça düşük

çıkması, özel liselerde ise yeterli düzeyde çıkmamıştır. Bu bağlamda eğitimde önemli bir yere sahip olan rehberlik çalışmalarının iyi sunulmaması, öğrencilerin meslek tercihleri, kişisel gelişimi ve sorunlarını çözebilme yeteneğinin gelişimi açısından olumsuz sonuçlar doğurabilmekte olduğu sonuçlarına ulaşmıştır (Atlı, 2004).

Şahin ise, “Ortaöğretim Rehberlik Çalışmalarının Üniversitedeki Alan Seçimine Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde bu konuya yer vermiş ve ortaöğretim kurumlarında yapılan mesleki rehberlik çalışmalarının üniversitedeki alan seçimine etkisini belirlemeye çalışmıştır. Bu amaçla eğitim fakültesi öğrencilerinin rehberlik hizmetlerinin verilme düzeyine ilişkin görüşlerine başvurmuştur. Bu araştırmanın sonucunda araştırmaya katılanların büyük bir kısmının bir yükseköğrenim kurumuna yerleştirilmeden önce rehberlik servisinden yeterince yararlanmadıkları ortaya çıkmıştır (Şahin, 2006).

Kızıl’ın yaptığı “Ortaöğretim Kurumlarındaki Rehber Öğretmenlerin ve Sınıf Rehber Öğretmenlerin Sınıf İçi Rehberlik Etkinlikleri ile İlgili Görüşleri” adlı yüksek lisans tezinde ise, orta öğretim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin, sınıf rehber öğretmenlerin görüşleriyle rehberlik etkinliklerinin ne ölçüde gerçekleştirildiği değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, Rehberlik etkinliklerinde yeterli düzeyde işbirliğinin sağlanamadığının görülmesine rağmen tüm öğretmenlerin işbirliğinin önemine vurgu yapıldığı belirtilmiştir (Kızıl, 2007).

Nazlı ise yaptığı çalışmasında okul yöneticilerinin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini nasıl algıladıklarını incelemiştir. Nazlı bu çalışmasında, okul yöneticilerinin rehberlik hizmetlerinin amacını, nasıl uygulandığını bilmediğini belirlemiştir. Okul yöneticilerinin rehberlik hizmetlerini psikolojik danışmanın işi olarak gördüklerini; kendilerini rehberlik hizmetlerinin “lideri” değil, psikolojik danışmanın işini yapmasına destek veren kişi olarak algıladıklarını belirlemiştir. Aynı araştırmada psikolojik danışman olmayan okullarda rehberlik hizmetlerinin olumsuz etkilendiği de belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada, okul yöneticilerinin rehberlik hizmetlerinin sorunlarını çok boyutlu olarak algıladıkları görülmektedir. Bu sorunlar ise; psikolojik danışman eksikliği, psikolojik danışmanların performanslarının yetersizliği, ailelerin ilgisizliği, hizmetlerin öneminin anlaşılmaması, yönetici ve öğretmenlerin bilgisiz ve ilgisiz oluşu, RAM’ların işlevsizliği vb. şeklinde ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra araştırmada okul yöneticilerinin rehberlik hizmetlerinin toplumun ve öğrencilerin ihtiyaçlarını

karşılamada yetersiz gördüklerini, bunun nedeninin ise rehberlik hizmetlerindeki sorunlardan kaynaklandığını düşündükleri belirlenmiştir. Araştırmada okul yöneticilerinin bir kısmının, rehberlik hizmetlerinin yeniden yapılandırılmasının gerekli olmadığını, uygulamadaki eksikliklerin giderilmesinin yeterli olduğunu; bazılarının ise yeniden yapılandırmanın gerekli olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Ancak nasıl yapılandırılacağı konusunda bir fikirleri olmadığı görülmüştür (Nazlı, 2007).

Berdan ise, “Ortaöğretim Kurumlarındaki Öğretmen ve Öğrencilerin Yeteneklerinin Alan ve Meslek Seçimine Etkileri” adlı yüksek lisans tezinde, öğrencilerin ve yöneticilerin alan ve meslek seçimindeki etkilerini ve bu seçimlerin doğruluğu veya yanlışlığının kıyaslanılmaya çalışıldığı görülmektedir. Araştırmanın sonucunda; genel olarak öğretmen ve öğrencilerin yeteneklerinin ortak bir paydada buluşamadıkları görülmüştür. Öğrencileri alan ve mesleğe yönlendirmede yetersizliklerin bulunduğu, bunun nedeninin ise öğrenci, öğretmen ve yönetici arasındaki iletişim kopukluğu olduğu tespit edilmiş (Berdan, 2008).

Ayrıca Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı tarafından yapılan Türkiye’de Ergen Profili Araştırması 2013 çalışmasında; okullardaki rehberlik hizmetlerine de yer verilmiştir. Bu araştırmada katılımcıların %80’i okuduğu okulda rehberlik hizmeti olduğunu söylemiştir. Bu oran kentlerde daha yüksektir (%81) fakat kırsal alanlardaki oran da kentlere göre çok düşük değildir (%76,5). Bununla birlikte, okullarında rehberlik servisi bulunan katılımcıların %71,5’i bu hizmetten faydalanmadıklarını belirtmiştir. Öğrencinin rehber öğretmene danıştığı durumların %59’unda ise görüşme talebi öğrencinin kendisinden gelmiştir. Yüzde 35’lik bir bölüm ise talebin rehber öğretmenden geldiğini belirtmiştir. Okulların çoğunda rehberlik hizmeti bulunmasına rağmen, rehber öğretmenle görüşenlerin az sayıda olması gençlerin sorunlarını rehber öğretmenle paylaşmak istememesinden kaynaklanıyor olabilir. Rehber öğretmenlerle görüşülen konulara bakıldığında bu durum daha net bir şekilde anlaşılmaktadır. Rehber öğretmenle son görüşülen konuların başında %60 oranla “dersler” gelmektedir. Öğrencilerin dersleri konusunda destek alabileceği bir yapı (örneğin mentorluk sistemi) mevcut olmadığı için rehber öğretmenlerin asli görevleri olan psikolojik danışmanlık işlevini tam anlamıyla yerine getiremedikleri söylenebilir. Rehber öğretmenlerle en çok görüşülen konu derslere (%60) lise ve üniversite sınavları da eklendiğinde bu oran %68’e

çıkılmaktadır. Rehber öğretmenlerle dersler konusunu erkekler kızlara oranla görece daha çok konuşmaktadır (sırasıyla %62 ve %58). Sınavlar ise kızlar tarafından daha çok gündeme getirilmektedir. Sınav konusu 16-18 yaş grubunun daha fazla gündeminde olsa da, derslerin hem 12-15, hem de 16-18 yaş gruplarında en fazla görüşülen konu olduğu saptanmıştır. Bunu arkadaşlarla ilgili konular (%13; kız-erkek arkadaşlığıyla birlikte %17) ve ailevi sorunlar (%7,5) izlemektedir. Sınav konusunun aksine, 12-15 yaş grubu arkadaşlıklar konusunda daha sık rehberlik hizmeti almaktadır. Genel olarak dikkati çeken başka bir nokta “psikoloji, sağlık, özgüven”, “disiplin cezaları” ve “sigara, alkol” gibi önemli konularda rehberlik hizmeti alanların çok düşük oranlarda olmasıdır.

Rehber öğretmenle konuşulan konulara SES (Sosyo-ekonomik Seviye) gruplarına göre bakıldığında anlamlı farklılıklar görülmektedir. Derslere ilişkin olarak rehber öğretmenlerle konuşanlar özellikle alt SES grubunda yüksek orandadır (%65,5; genel kitle %60). Üst SES grubundakiler ise arkadaşlar ve sınavlar konusunu öteki gruplara göre yüksek oranda konuşmaktadır. Sayılar çok az olsa da disiplin cezalarının da en çok üst SES gruplarınca konuşulması, alt grupta ise hiç konuşulmaması dikkat çekicidir. Özellikle üst SES grubundaki ergenlerin öteki gruplara göre çok seyrek gündeme getirdiği bir konu ise ailevi sorunlardır (%1; genel kitle %8). Rehber öğretmenle konuşulan konulara aile tipleri açısından bakıldığında, tek ebeveynli ve parçalanmış ailelerde yaşayan gençlerin ailevi sorunları akranlarına göre çok yüksek oranlarda gündeme getirmeleri dikkat çekmektedir (%22; genel kitle %7,5).

Rehberlik servisinden yararlanan öğrencilere, rehber öğretmenlerle yaptıkları son görüşmeden memnun kalıp kalmadıkları sorulmuştur. Buna göre, memnun ya da çok memnun kaldıklarını belirten öğrencilerin oranı %77’dir. Kızlar erkeklere göre rehberlik hizmetinden daha memnundur. Yaş gruplarına göre bakıldığında, 12-15 yaş grubundaki öğrencilerin %81,5’i memnun ya da çok memnun kaldıklarını belirtirken, bu oran 16-18 yaş grubunda %71’e inmektedir. Öte yandan alt SES gruplarındaki gençlerin üst gruplardan görece daha çok memnun oldukları anlaşılmaktadır. Bölgelere göre bakıldığında, okullarında rehberlik hizmeti olmadığını belirten katılımcıların özellikle İstanbul ve Batı Marmara’da diğer bölgelere göre yüksek oranda olduğu görülmektedir (Bozoğlu, 2013: 81-83). Bu durum göç alan bu alanlardaki hızlı nüfus artışıyla açıklanabilir.

Yıllara göre geçmişten günümüze bu konuyla ilgili yapılan bu çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde; okullarda ergenlerin içinde bulundukları dönemle ilgili olarak bir takım sorunlarla karşılaştıkları ve bu sorunların özellikle mesleki yönlendirme, hedef belirleme, motivasyon sağlama ve planlı çalışma alışkanlığı kazandırma gibi sorunların çözümünde rehberlik hizmetlerinden tam olarak faydalanamadıkları, ayrıca bu konuda öğrencilerin beklentilerinin yüksek olduğu görülmektedir. Ancak okullardaki rehberlik hizmetlerinin bu beklentileri karşılayacak düzeyde yeterli olmadığı, buna bağlı olarak da günümüz okullarında akademik anlamda da sorunların devam ettiği sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda öncelikle yapılması gereken okullarda gerek sayı gerekse alan bilgisi bakımından rehber öğretmen yetersizliklerinin giderilmesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin tanınması ve sorunların doğru bir şekilde tespit edilip çözülebilmesi için okul rehber öğretmenlerin öğrencilerin dersine girmesi büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla okullardaki rehberlik ders saatlerinin artırılması ve bu derslere işin uzmanlarının girmesi sağlanmalıdır.

Günümüz okullarında karşımıza çıkan en önemli akademik sorunlardan biri de ailenin eğitime katılamamasıdır. Toplumların kalkınmalarında eğitim önemli bir yere sahiptir. Dolayısıyla tüm dünya ülkeleri eğitim sisteminde değişiklikler yaparak eğitimin kalitesini arttırmaya çalışmaktadır. Dünyadaki bu değişiklikleri yakından takip eden ülkemiz de eğitim sisteminde çağın gerektirdiği koşullar doğrultusunda birtakım çalışmalar yaptığı görülmektedir. Bu çalışmaların uygulama alanları olan okullar ise sistemdeki bu değişikliklere bağlı olarak yeni bir görünüme sahip olmaktadır. Toplumsal bir kurum olan okullar, bu yeni görünümü ile içinde yaşadığı toplumsal yapıyı etkilemekte, aynı zamanda da bu toplumsal yapıdan etkilenmektedir. Dolayısıyla sosyal bir kurum olan okullar, çevresindeki diğer kurumlarla sürekli etkileşim ve iletişim içinde bulunmaktadırlar. Okulların etkileşim içinde bulundukları bu kurumlardan biri de çocukların ve gençlerin yetişmesinde okullar kadar önemli bir yere sahip olan aile kurumudur. Hepimizin bildiği gibi çocuğun ilk sosyal çevresini aile oluşturmakta ve çocuk zamanının büyük bir kısmını ailesi ile geçirmektedir. Dolayısıyla çocuğu en iyi tanıyan kişiler de çocuğun kendi ailesidir. Buradan hareketle okullarda etkili ve verimli bir eğitimin verilmesinde ailelerin önemli bir yere sahip olduğunu söyleyebiliriz. Bu nedenle ailenin eğitime katılımı da büyük önem taşımaktadır. Ailenin eğitime katılımı okul öncesinden

başlamalı, ilköğretimde de devam ederek ortaöğretimde de sürdürülmesi gerekmektedir. Çünkü ortaöğretim ergenlik dönemine denk gelmekte, dolayısıyla öğrencinin hem fiziksel hem de psiko-sosyal değişiklikleri en yoğun olarak yaşadığı bu dönemde aile katılımı daha da önemli hale gelmektedir.

Toplumları geleceğe hazırlayan eğitim sisteminin en önemli öğelerini okul, öğrenci ve veli oluşturmaktadır. Dolayısıyla eğitimden başarılı sonuçlar alabilmek için bu üç ögenin uyumlu ve düzenli bir işbirliği içinde olması gerekmektedir. Bu uyumun ve işbirliğinin gerçekleştirilebilmesi ise ailenin aktif bir şekilde eğitime katılımı ile mümkündür. Dolayısıyla ailenin eğitime katılımı tüm dünya tarafından önemsenmekte ve aile kurumu okulun ayrılmaz bir parçası olarak değerlendirilmektedir. Eğitimin niteliğinin artırılmasında önemli bir yere sahip olan aile katılımı, “genel olarak anne-babalık becerilerini arttırmayı hedefleyen ve bu süreçte anne-babalara destek ve bilgi sunan bir süreç” (Kocabaş, 2006: 145) olarak ifade edilmektedir. Görüldüğü gibi aile katılımında çocuğun başarısını arttırmak için öncelikle ailenin bu konuda eğitilmesi önem taşımaktadır. Daha geniş bir açıdan bakıldığında aile katılımı, “ailenin desteklenmesi, eğitilmesi ve eğitime katılımının sağlanmasına, çocukların deneyimlerinin, evleri ile eğitim kurumları arasındaki iletişim artışı ve sürekliliği ile artırılmasına ve programların velilerin katılım ve katkıları ile zenginleştirilmesine yönelik sistematik bir yaklaşımdır” (Cömert ve Güleç, 2004: 133). Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere aile katılımı genellikle, ailelerin ev ortamında çocukların eğitimine özen göstermeleri ve çocuğun eğitimi konusunda okulla sürekli iletişim içerisinde olması şeklinde değerlendirilmektedir. Ancak aile katılımı sadece bunlarla sınırlı kalmamakta, çocuğun ailesi ile birlikte okul ve ev ortamı dışında yaptığı etkinliklerde aile katılımı çerçevesinde yer almaktadır. Bu bağlamda aile katılımının çok geniş kapsamlı bir kavram olduğunu söyleyebiliriz.

Aile katılımı, özellikle 1960 ve 1970’li yıllardan itibaren dikkat çeken ve araştırmacıların en çok ele aldığı konulardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak yapılan araştırmalara bakıldığında aile katılımının daha çok ilköğretim düzeyinde ele alındığı, ortaöğretim düzeyinde fazla araştırmanın olmadığı görülmektedir. Aile katılımı gündeme geldiği andan itibaren okullarda nasıl uygulanacağına yönelik birçok farklı modelleri ortaya atılmaya başladığı görülmektedir. Bu modeller içerisinde en yaygın olarak kullanılan Epstein, Connors

ve Salines tarafından geliştirilen modeldir. Epstein'in bu modelle, öğrenci gelişimi ve eğitiminde aile, okul, öğrenci ve toplumun bakış açılarını birlikte ve birbirlerini tamamlayan bir bütünün parçaları olarak ele aldığı görülmektedir. Bu modelde birbirleriyle bağlantılı altı farklı katılım türü tanımlanmaktadır. Bunlardan birincisi; ailelere çocuklarının eğitimleri için uygun ev ortamını oluşturabilmesinde yardımcı olacak kurs ve eğitimler ve bilgilendirici seminerlerin verilmesi, ikincisi; okuldan eve ve evden okula her türlü iletişimin sağlanması, üçüncüsü; ailenin okul ya da sınıf içi etkinliklere gönüllü olarak katılması, dördüncüsü; evdeki öğrenme etkinliklerine katılım, ev ödevlerinin kontrolü ve yardım gibi etkinlikleri içeren evde öğrenme, beşincisi; ailelerin okul yönetiminde karar verme sürecine katılması, altıncısı ise; okul, öğrenci ve aileleri güçlendirmek için kaynak ve hizmetleri bütünleştirmeyi hedefleyen toplumla işbirliği türüdür. Epstein, bu katılım türlerinin uygulanmasında sadece öğretmen ve okul yöneticilerine değil, aynı zamanda aile ve öğrencilere de büyük görevler düştüğünü ifade etmektedir (Epstein vd., 1993). Epstein'in bu modelle ailenin eğitime sağlıklı bir şekilde nasıl katılacağı konusunda belirli bir yol çizdiği görülmektedir. Ancak günümüz okullarındaki mevcut duruma bakıldığında bu modelin uygulanabilmesi için sadece ailelerin değil, okul personelinin de eğitilerek bir farkındalık kazandırılması gerekmektedir.

Ailenin eğitime katılımı açısından ülkemizdeki gelişmelere bakıldığında; okul-aile ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik ilk adımın 1946 yılında yapılan 3. Milli Eğitim Şurası'nda atıldığı görülmektedir. Ayrıca 1947 yılında Okul-aile Birliği Yönetmeliği yürürlüğe konmuş ve bu yönetmelikte 1952, 1965, 1983'te bazı değişiklikler yapılmıştır (Bilgin, 1990: 170). Bu yönetmelikle birlikte ülkemizde okul-aile işbirliğinin yasal zemininin kısmen de olsa hazırlandığı görülmektedir. Ancak yapılan araştırmalara bakıldığında okul-aile birliklerinin ailenin eğitime katılımını tam olarak sağlayamadığı ve etkisiz kaldığı görülmektedir. Bu bağlamda Oğuz, Milli Eğitim Mevzuatı'nda yer alan okul-aile işbirliğine ilişkin hükümleri şu şekilde özetlemektedir:

- Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 16. maddesinde "Eğitim kurumlarının amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunmak için okul-aile arasında işbirliği sağlanır. Bu amaçla okullarda okul-aile birlikleri kurulur" ifadelerine yer verilmiştir. Ayrıca öğrenci velilerinin hiçbir surette bağış yapmaya zorlanamayacağı vurgulanmıştır.

- Milli Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği'nde "Okul ile aile arasında bütünleşmeyi gerçekleştirmek, veli ve okul arasında iletişimi ve işbirliğini sağlamak, eğitim-öğretimi geliştirici etkinlikleri desteklemek, maddi imkânlardan yoksun öğrencilerin zorunlu ihtiyaçlarını karşılamak ve okula maddi katkı sağlamak üzere" okul-aile birliğinin kurulacağı hükmüne yer verilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde "Her öğrencinin bir velisinin bulunması zorunluluğu, okula geç gelme sorununun veli-öğretmen-okul rehberlik servisi-okul yönetiminin işbirliği ile giderilmesi, yazılıya girmeyen öğrencilerin durumlarının velilere bildirilmesi, okul ile ailenin işbirliğinin sağlanması, Okul Gelişim Yönetim Ekibinin kurulması, Öğrenci Davranışlarını Değerlendirme Kurulu'nda oku-aile birliği başkanının yer alması, altıncı ve sekizinci sınıf öğrencilerinin olumsuz davranışlarının önlenmesinde veli ile görüşme aşamasına yer verilmesi" gibi konulara yer verilmiştir.
- Öğrenci ve velinin okulun işleyişine etkin katılımlarının sağlanması, velilerin öğrencileri ile ilgili bilgilendirilmesi, öğrencilerin ve velilerin okulun performans değerlendirilmesi sürecine etkin katılımlarının sağlanması, okulun tüm imkanları ile çevreye açılması, veli ve öğrenci beklentilerinin sisteme dahil edilmesi gibi amaçları gerçekleştirmek üzere 2005/92 nolu Genelge ile Öğrenci- Veli-Okul Sözleşmesi yürürlüğe konulmuştur. Söz konusu sözleşme; okulun, öğrencinin ve velinin hak ve sorumluluklarını ihtiva eden üç bölümden oluşmaktadır.
- İlköğretim Genel Müdürlüğü'nün 2006/36 nolu genelgesinde "Öğrenci-Veli-Okul ilişkileri" ile ilgili esaslara yer verilmiştir. Çocuğun sorunlarının süregelenleşmeden çözülebilmesi ve öğrenci başarısının artırılmasında okul ve veliler arasındaki etkin ve olumlu bir iletişim başrol oynar. Bu iletişimin pekiştirilmesi için "okulda veli ve öğrencilerle görüşmelerin yapılacağı bir mekanın oluşturulması, veli ve öğretmen görüşme günlerini gösteren bir çizelgenin hazırlanarak veli ve öğretmenlere duyurulması, önemli gün ve haftalarda yapılacak etkinliklerde velilerin görev almalarının sağlanması, velilerin ziyaret edilmesi, öğretim yılı boyunca her velinin en az bir defa sınıf ortamına katılarak dersi izlemesi için davet edilmesi" gibi etkinliklerin gerçekleştirilmesine ilişkin hükümler yer almaktadır. (Oğuz, 2012: 14)

Milli Eğitim Mevzuatında da görüldüğü gibi yapılan bütün bu yasal düzenlemelere rağmen ülkemizde sağlıklı bir okul aile işbirliğinin sağlanamadığı, dolayısıyla ailenin eğitime tam olarak katılamadığı görülmektedir. Hatta okul-aile birliklerinin giderek işlevlerinden uzaklaştığı, her yıl ailelere sadece öğrenci notlarının bildirildiği bir iki veli toplantısı dışında hiçbir işlevinin kalmadığı görülmektedir. Bu durum ise okullarda öğrenci kaynaklı sorunların çözümünü zorlaştırdığı gibi özellikle son zamanlarda okullarda bu sorunların giderek daha fazla artmasına neden olmuştur. Ayrıca ülkemizde bu konunun ailenin eğitime ve okula

katılımı açısından değerlendirilmediği, dolayısıyla bütün eğitim kademelerinde aile, yönetici ve öğretmenlerin bu yönde eğitilmesini içeren bir sistemin de oluşturulamadığı görülmektedir.

Günümüz okullarında sorunların çözülebilmesi ve eğitimde kalitenin arttırılmasında önemli bir yere sahip olan okul-aile işbirliğini gerekli kılan üç temel neden bulunmaktadır. Bu nedenlerden birincisi, öğretmenlerin öğrencileri yetiştirmesi konusunda kendilerine aşırı sorumluluk yüklendiği görüşünde olmaları, ikinci neden olarak, ailelerin çocukları üzerinde daha fazla etkili olmak istemeleri, üçüncüsü ise, yapılan araştırmaların aile katılımları ile öğrencilerin daha başarılı olacağı gerçeğini ortaya koymuş olmasıdır (Demircan, 2012: 15). Bütün bu nedenlere bakıldığında, ülkelerin gelişiminde en önemli öğelerinden biri olan gençlerin sağlıklı bir şekilde yetiştirilmesinde sorumluluğun aile ve okul arasında paylaştırılması gerektiği ve bu paylaşımı sağlamada okul-aile işbirliğinin önemli bir araç olduğu gerçeği ortaya çıkmaktadır. Okul-aile işbirliğinin sağlanması için ise okulun aileye, ailenin de okula destek olması gerekmektedir. Bu durumda aile katılımını gündeme getirmektedir. Bu bağlamda aile katılımının amaçları incelendiğinde; ailelere eğitim vererek onların okuldaki eğitime destek olmasını sağlayabilmek, öğretimi daha etkili hale getirebilmek, hem aile hem de okul ortamında olumlu gelişmelere yardımcı olmak, çocuğun tüm gelişimi ile ilgili bilgi alışverişinde bulunmak, çocuğun evdeki öğrenme ortamını zenginleştirmek ön plana çıkmaktadır. Bütün bunların yanısıra sorunlar ve çözüm önerileri noktasında velileri bilinçlendirmek ve alternatif disiplin yöntemleri sunmak, ailelere ev ortamında öğrencilere kazandırılacak deneyimler hakkında bilgi vermek, ayrıca okul-aile işbirliği yoluyla ailenin çocuğun eğitiminde daha etkin olmasını sağlamak da aile katılımının amaçları arasında yer almaktadır (Akay, 2012: 29). Görüldüğü gibi okul ile aile arasında her yönden işbirliğini öngören aile katılımı ile birlikte çocuk ve gençlerin bilinçli ve sağlıklı bireyler olarak yetiştirilmesi sağlanarak hem okullardaki sorunlar daha rahat çözülecek, hem de istenilen başarıya ulaşılabilecektir.

Aile katılımı çocukların ve gençlerin gelişiminde ve başarılarında önemli bir yere sahiptir. Ancak ülkemizde ilköğretimde az olan aile katılımının ortaöğretimde daha da azaldığı görülmektedir. Bu durumun ilk nedeni ortaöğretimin yapısal olarak daha karmaşık ve akademik olarak ilköğretimden daha zor olmasıdır. İkinci neden ise ergenlik dönemi olan bu dönemde gençlerin aile katılımına yönelik ihtiyaç ve

isteklerinin değişmesi, aile ve öğretmenlerin kendi yetenekleri ve birbirlerine olan tutumları ile ilgili algılayış farklılıklarının onların uygulamalarını etkilemesidir. Bunun yanısıra birçok ortaöğretim kurumunun yapısının okul-aile işbirliği uygulamaları için uygun olmaması da bir başka neden olarak karşımıza çıkmaktadır. Ortaöğretimde her öğretmen daha fazla öğrenciye, her öğrenci de daha fazla öğretmene sahiptir. Dolayısıyla bu durum hem aileler hem de öğretmenler için etkili bir iletişimi zorlaştırmaktadır. Dolayısıyla da ortaöğretimde aile katılımı azalmaktadır (Demircan, 2012: 47). Özellikle aile, okul ve çevre ilişkilerinde değişimlerin ve yeniden yapılanmaların yaşandığı ortaöğretim döneminde ergenlerin ailelerin okulda bulunmalarından rahatsız olmakta ve kendilerini baskı altında hissetmektedirler, bu durumun ortaöğretimde aile katılımının azalmasındaki en önemli neden olduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca aile ile ergen arasındaki çatışmalar ve ailenin ilgisizliği de önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu dönemde ergen için aileden ziyade arkadaşlıklar ve öğretmenler yani aile dışından yetişkinler daha çok önem kazanmaktadır. Bu nedenle öğretmenler ergenlerin hayatında önemli bir yere sahiptir. Dolayısıyla bu noktada ergen ile aile arasında olumlu ilişkilerin kurulması ve ailenin okula katılımında öğretmene büyük görevler düşmektedir. Ancak ortaöğretimde öğretmenin çok fazla öğrenciye sahip olması, öğretmenin bu görevi yerine getirememesine neden olmaktadır.

Bu bağlamda yapılan araştırmalara bakıldığında; araştırmalar bu dönemde aile katılımlarında birtakım sorunlar olduğunu, ancak özellikle ortaöğretimde okul ile ailenin birlikte hareket etmesinin öğrencinin sağlıklı bir ergenlik geçirmesinde önemli etkisinin olduğunu göstermektedir. Dornbusch ve Glsgow yaptıkları araştırmada; ortaokul ve lise öğretmenlerinin çok fazla sayıda öğrenciye sahip olduklarını, öğrencilerin ise çok öğretmenlerinin olduğu, dolayısıyla öğretmen-öğrenci ilişkilerinin ve öğretmen-veli ilişkilerinin ilköğretimden farklılaştığını ifade etmektedirler. Ayrıca öğretmenlerin zaman ve kaynak sınırlılıkları nedeniyle bütün öğrencilerin aileleriyle iletişim kurmakta yetersiz kaldıklarını belirtmektedirler (Dornbusch ve Glsgow, 1996).

Plank ve Jordan ise; yaptıkları araştırmada akademik konulardaki ve ortaöğretim sonrasına hazırlık dönemiyle ilgili olarak aile, okul personeli ve öğrenci arasında olumlu cereyan eden iletişim ve görüşmelerin, öğrencilerin ortaöğretim sonrasında eğitim kurumlarına girmesinde etkili olduğunu belirtmiştir. Ayrıca bu üç

öğre arasındaki iletişimin birinci sınıftan ikinci sınıfa kadar olan dönemde başlamış olmasının öğrencilerin lise sonrasıyla ilgili planları üzerinde olumlu etkileri olduğu ve özellikle düşük gelirli ailelerde bu iletişimin daha da faydalı olduğunu ifade etmektedirler (Plank ve Jordan, 1997).

Hamamcı ve Hamurlu tarafından yapılan diğer bir araştırmaya göre ise; annelerin babalara göre çocuklarının meslek gelişimine yardımcı olmaya yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada ulaşılan diğer bir sonuç ise babaları meslek gelişimine karşı olumlu tutumlara sahip olan çocukların mesleki kararsızlık düzeyinin diğerlerine göre daha düşük olduğudur (Hamamcı ve Hamurlu, 2005).

ABD’de yapılan bir araştırmaya göre; ilköğretim öğretmenlerinin %46’sı öğrencilerinin ailelerinin de aktif olarak katılacağı ödevler verirken, ortaöğretimde bu oranın %20’ye düştüğü görülmektedir. Yine aynı şekilde ilköğretim öğretmenlerinin %17’si ailelerin katılabileceği sınıf içi faaliyetlere yer verirken, bu oranın ortaöğretimde sadece %5 olduğu görülmektedir. Ayrıca ilköğretimde öğretmenlerin %35’inin öğrencilerin akademik performansları için ailelere sorumluluk verirken, ortaöğretimde bu oranın %25’te kaldığı belirtilmektedir (Sanders, 2001). Bu durum ise ailenin eğitime katılımında öğretmenin ne kadar etkili olduğunu göstermesi açısından önem taşımaktadır. Ancak öğretmenlerin de bu konuda bir takım yetersizlikleri olduğu da ortadadır.

Bernard tarafından yapılan araştırmada ise lisedeki okul başarısı ile ilkokuldaki aile katılımı arasındaki ilişki ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada alt yapı özellikleri ve risk faktörleri kontrol edildikten sonra okuldaki aile katılımının liseyi terk oranlarını azalttığı, okulu zamanında bitirenlerin oranını arttırdığı ve okulu en yüksek notla bitirilmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna bağlı olarak araştırmada okuldaki aile katılımının uzun süreli etkili olduğu, dolayısıyla da aile katılım programlarının erken çocukluk döneminden başlayarak uygulanması gerektiğini ifade edilmiştir (Bernard, 2004).

Görüldüğü gibi yapılan araştırmalar ailenin eğitime katılımıyla okuldaki öğrenci kaynaklı birçok sorunların çözüldüğünü göstermektedir. Bu sorunların çözülmesiyle birlikte öğrencilerin akademik başarılarında da önemli artışların olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Aslanargun, yaptığı araştırmada; okul dışı etkenler söz konusu olduğunda ailenin öğrencinin okul başarısı üzerindeki en önemli

belirleyicilerden birisi olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuçtan yola çıkarak Aslanargun, ailelerin çocuklarının başarıları üzerinde çok yönlü etkiye sahip olduklarını ve hem çocuklarıyla kuracakları iletişiminin niteliğiyle, hem de okul ile gerçekleştirecekleri işbirliğinin düzeyi ile ailelerin çocuklarının akademik başarısına önemli katkı sağlayabileceklerini ifade etmektedir (Aslanargun, 2007: 120)

Şama ve Tarım’ında öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmada öğretmenlerin de akademik başarıda aile katılımının önemine vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin büyük kısmı öğrencilerin başarısızlığında etken olarak “Ailenin ilgisizliğini” birinci sırada göstermişlerdir. Bu hususta etkili olan diğer faktörlerin önem sıralamasının ise; “Aile ortamının huzursuz olması”, “Aile bireylerinin eğitim seviyesinin düşük olması”, “Ailesinin ekonomik sorunları”, “Öğrencinin zihinsel gelişiminin sınıf düzeyinin gerisinde olması” şeklinde sıralandığı görülmektedir (Şama ve Tarım, 2007: 144).

Aile katılımı ile ilgili yapılan bu araştırmalar, genel olarak değerlendirildiğinde; araştırmaların daha çok aile katılımının öğrencinin akademik başarısı üzerindeki önemi üzerinde durulduğu görülmektedir. Aile katılımının öğrencinin akademik başarısının yanısıra fiziksel ve psiko-sosyal gelişimi açısından da öneminin büyük olduğu görülmektedir. Aile katılımı ile ilgili Onikama’nın yaptığı araştırmada bu durumu kanıtlar niteliktedir. Onikama, bu araştırmasında aile katılımının sadece öğrencinin akademik başarısını arttırmadığını, aynı zamanda öğrencinin sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimini de olumlu etkilediğini göstermektedir (Onikama vd., 1998: 2). Bu bağlamda özellikle ergenlerin büyük sorunlar yaşadığı ortaöğretimde aile katılımının artırılmasının önemli olduğunu söyleyebiliriz.

Yapılan bütün araştırmaların da gösterdiği gibi ailenin eğitime katılmasının çocuk ve gençlerin gelişiminde ve başarılarında önemli bir yeri bulunmaktadır. Ancak özellikle gençlerimiz açısından büyük öneme sahip olan aile katılım sürecinin uygulanmasında yukarıda da bahsedildiği üzere birtakım sorunların yaşandığı görülmektedir. Bu sorunların tespit edilip ortadan kaldırılması ve ailelerin eğitime dahil edilebilmesi için öncelikle “eti senin kemiği benim” tarzındaki geleneksel anlayışın değişmesi gerekmektedir. Bunun için de aile okul işbirliğini sağlayacak uygulanabilir eğitim politikalarının geliştirilerek ailelere, öğretmenlere ve yöneticilere bu işbirliğinin nasıl yapılacağı ve bu işbirliği gerçekleştirildiğinde ne

gibi faydalar sağlayacağı anlatılmalı ve yapılan uygulamalar yakından takip edilmelidir. Bu bağlamda ailelere, okul yöneticilerine ve öğretmenlere büyük görevler düşmektedir.

Günümüz toplumlarında değişen ihtiyaçlarla birlikte ailelerin rollerinin de yaşam biçimlerinin değiştiği görülmektedir. Bu değişiklikler ise yeni ihtiyaçları ortaya çıkarmaktadır. Dolayısıyla ailenin çocuklarının evdeki öğretmenleri olduğu ve çocukların aile içindeki eğitimlerinin önemi gözönüne alındığında ailelerin toplumun değişen ihtiyaçlarına göre eğitilmesi ve güçlendirilmesinin büyük önem taşıdığı görülmektedir. Bu bağlamda anne-babaların eğitilmesi için geliştirilen programlar önem kazanmakta ve bu programlar anne-baba eğitimi olarak anılmaktadır. Bu programlar, anne-babaların çocukları ile daha etkili iletişim kurabilmelerine ve onların davranışlarını olumlu yönde değiştirebilmelerinde yardımcı olmayı hedeflemektedir. Ayrıca anne-baba eğitimi, anne-babalara kendileri ve çocuklarını anlamalarında yardımcı olan ve aralarındaki ilişkileri arttıran birtakım eğitsel ve destekleyici önlemleri öngörmektedir. Bunun yanı sıra bu eğitim, anne babaların bilincini ve özgüvenini geliştirmesinde de yardımcı olmaktadır. Bu programların uygulanmasında okul önemli bir yere sahip olmakta ve bu programlar vasıtasıyla okullar ailelere ev ortamını nasıl zenginleştireceğini öğretmektedir. Anne-baba eğitiminin bu faydaları gözönüne alınarak anne-baba eğitimi konusunda yeterli imkânların sağlanması ve tip uygulamaların sürekli olarak yapılması gerekmektedir (Demircan, 2012: 16-17). Ailelerin de kendi çocuklarının geleceği için bu konuda istekli ve kararlı olmaları, öğrendiklerini uygulayarak gençlerle çatışma yerine onları dinlemeyi, daha anlayışlı olmayı tercih etmesi önem taşımaktadır. Ancak ülkemizde okul ile aile arasındaki uygulamada işbirliğinin anne-baba eğitimi gibi programları kapsamadığı ve bu tür programların uygulanmadığı görülmektedir. Bu durum ise bilinçsiz olan birçok ailenin okulda çözüm yerine sorun yarattığı, dolayısıyla hem ailelerin eğitimsiz olması, hem de katılımın yeterli olmaması, okul ile aile arasındaki kopukluklara neden olmaktadır. Bu durum ise okullarda öğrenci kaynaklı sorunların çözümünü yetersiz kılmaktadır.

Epstein, yaptığı araştırmada aile ve toplumun eğitime katılımına yönelik etkinlikler planlayan ve uygulayan okullarda öğrenci başarısının arttığı ve devamsızlıkların azaldığını ortaya koymuştur. Ancak aile katılımını destekleyen okulların yanı sıra desteklemeyen okulların var olduğunu da belirtmektedir. Epstein'e

göre aile katılımının desteklenmediği okullarda yöneticiler bu konu ile ilgili seçimi ve aile katılımına yönelik uygulamaları öğretmenlere ya da diğer destek personele bırakmaktadır. Bu durumda okullarda aktif yönetici liderliğinin ve dikkatinin olmaması aile katılımına yönelik organize ve yararlı bilgilerin eksikliği ortaya çıkmaktadır. Ayrıca Epstein, okullarda aile katılımı ile ilgili birçok sorunun çıkabileceğini ve bunları çözmek için zaman ve sabıra ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda personelin aile katılımı üzerine çalışması, anlaması ve aile katılım programlarını seçme, düzenleme, değerlendirme ve gözden geçirmeye yönelik etkinlikleri planlamada yöneticilere büyük görevler düştüğünü ifade etmektedir. Buna bağlı olarak da okul yöneticilerinin aile katılımını sağlamaya yönelik birtakım sorumlulukları olduğunu ifade etmektedir. Bu sorumluluklar ise şu şekilde özetlemek mümkündür:

- Ailelerin çocukların okuldaki başarısını ve gelişimini izlediğini öğrencilerinde bilmesi,
- Okulun, ailenin ve toplumun ortaklığına yönelik planlanmış etkinlikler için bütçe ayrılması,
- Öğrenci ile aile arasındaki iletişimi sağlamak için öğretmenlerin okulun ortaklık adı altındaki çalışmalarına katılımını sağlayarak öğrenci aileleriyle işbirliği yapmasını sağlamak,
- Okul yılı süresince program dahilinde sürdürülecek etkinlikleri ilan etme,
- Öğretmenler, aileler ve diğer eğitimciler tarafından daha güçlü bir ortaklık programı kurmak, geliştirmek, program zenginleştirecek kaynakları belirlemek için toplumsal gruplarla ve liderlerle birlikte çalışmak. (Epstein, 2002: 22)

Ülkemizde okul yöneticilerinin bu sorumlulukları yerine getirdiğini söylemek pek mümkün değildir. Aslında ülkemiz okullarında okul aile işbirliğindeki en önemli eksikliğin iletişimsizlik olduğu görülmektedir. Ülkemizde okul aile işbirliğinde başarılı olmak için öğretmenlerle birlikte çeşitli metotlar geliştirilmesi, sadece sorunlara odaklanmayıp yaratıcı fikirler ortaya koyarak liderlik yapması gereken yöneticilerin okul aile birliklerine etkin bir şekilde yön veremediği görülmektedir. Ayrıca okul yöneticilerinin öğrenci velileri ile sadece kayıt döneminde ya da öğrenci ile ilgili bir sorun olduğunda bir araya gelmesi, bunun yanısıra yapılan veli toplantılarına katılımın az ya da hiç olmaması, okul ile aile arasındaki iletişimin sağlanamamasında etkili olmaktadır. Bütün bunların yanısıra yöneticilerin aile katılımını yeterince desteklemediği ve katılımın önemini birkaç cümle ile ifade ettiği

görülmektedir. Bu durum ise okul yöneticilerinin ailenin eğitime katkılarının öneminin tam olarak algılayamadıkları ve yeterince önem vermediklerini göstermektedir. Bu bağlamda okullarda bu konuda yönetici açısından da önemli sorunların olduğu görülmektedir.

Ailelerin eğitime katılmasında en önemli öğelerden biri de öğretmenlerdir. Özellikle öğretmenlerin bu konuda açık, tutarlı ve kararlı bir yaklaşımla gereksinim alanlarını belirlemesi, tüm grubu kapsayacak çeşitlilikte etkinlikler planlaması ve ailelere göstermiş olduğu yaklaşım ailelerin eğitime katılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Ailelerde etkili bir iletişim kurmada öğretmenlerin sıcakkanlılık, duyarlılık, açıklık, güvenilir ve tutarlı olma, öğrenci merkezli olma, etkili disiplin anlayışı ve öğretim yöntemlerinde yeterlilik gibi birtakım özelliklere sahip olması gerekmektedir. Çünkü aileler öğretmenlerin kendilerini dinlemesinden, çocukları ile ilgili bilgileri paylaşmaktan, çocukların bakım sorunu ile ilgili öneriler almaktan ve aile olarak rolleri teşvik edildiğinde, desteklendiklerine inanmaktadırlar. Dolayısıyla öğretmenlerin bu konularda aileleri cesaretlendirmesi, ailenin eğitime katılımında büyük önem taşımaktadır (Demircan, 2012: 20). Buradan da anlaşılabacağı üzere ailenin eğitime katılımında öğretmenin önemli bir yeri vardır. Ancak ülkemizde mevcut duruma bakıldığında, öğretmen ile veli arasındaki iletişimin ayaküstü yapılan görüşmelerden ibaret olduğu görülmektedir. Bunda da birçok okulda öğretmen-veli görüşmesi için uygun bir ortamın olmaması, öğretmenin teneffüs ve öğle tatilinden taviz vermek istememesi etkili olabilmektedir. Ayrıca yapılan veli toplantılarında da durumun pek parlak olduğu söylenemez. Birçok velinin katılmadığı toplantılarda da öğretmen-veli görüşmeleri sadece notların okunmasından ve birkaç öğüt vermekten ibaret olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenin de ailelerin eğitime katılmasında verimli olmadığını söylemek mümkündür.

Bu konuda yapılan araştırmalarda aile, yönetici ve öğretmenlerin ailenin eğitime katılmasında verimli olmadıklarını göstermektedir. Bu bağlamda ailenin eğitime katılımı üzerine yapılmış olan çalışmaları incelemiş olan Kaysılı'nın, ülkemizde aile katılımı programlarının uygulanmasını engelleyen faktörleri üç grupta topladığı görülmektedir. Bunlar:

- Okula bağlı engeller (Yöneticilerin okul-aile iletişimde ilgisiz ve isteksiz olmaları, yeterli bilgiye sahip olmamaları, yönetici,

öğretmen ve velinin birbirini tanımaması, okul ve öğrenci ile bilgilerin velilere öğrenciyle iletilmesi vb.)

- Eve bağlı engeller (Velilerin okula ve öğrenciye yeterli zamanı ayıramamaları, velilerin çocukları hakkında olumsuz bilgi almaktan çekinmeleri, zaman sınırlılığı, ulaşım ile ilgili güçlükler, okul yönetimini kendilerinden alt düzeyde görmeleri, velilerin çoğunlukla öğretmen ve yöneticilerle tanışmamaları vb.)
- Kültüre bağlı engeller (Velilerin okuldan gönderilen yazıları anlamakta güçlük çekmeleri, yönetici ve öğretmenler arasında görüş ayrılığının olması vb.). Bütün bu engellerin yanı sıra aileyi eğitime dahil edecek belirli ve düzenli bir programın olmaması ve eğitim sisteminde bu konuya yönelik uygulanabilir bir politikanın olmaması da önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. (Kaysılı, 2008: 76)

Beydoğan da yaptığı araştırmada ailenin eğitime katılmasını engelleyen durumların ailelerin, okul korkusu, zaman sınırlılığı, kendi eğitim seviyesi, mahcubiyeti, okulla işbirliğine girebilecek bir potansiyele sahip olmadığı inancının olduğunu tespit etmiştir. Buradan hareketle de okulda çocuklarının başarılı olmasını isteyen birçok ailenin, okuldan bilgi almak için yönetici ve öğretmenlerle olumlu ve verimli iltişimi nasıl kuracaklarını bilemedikleri için kendilerini ifade etme sıkıntısı çektiklerini belirtmektedir (Beydoğan, 2006: 84).

Aslanargun ise, araştırmasında; okullarda bulunan okul-aile birliklerinin etkin bir şekilde işletilemediği, yöneticiler ile ailelerin kayıt dönemleri ve özel durumlar dışında biraraya gelemediklerini, okul-aile birliği toplantılarının verimli bir şekilde tam katılım ile yapılamadığı sonuçlarına ulaşmıştır (Aslanargun, 2007:132).

Ayrıca Özgan ve Aydın tarafından yapılan araştırmada bu konuda öğretmen, yönetici ve veli görüşlerine yer verildiği görülmektedir. Bu araştırmada öncelikle öğretmen ve yöneticilerin oku-aile birliği çalışmaları hakkında olumsuz düşünceleri olduğu, velilerin ise bu birlik hakkında fazla bilgiye sahip olmadıkları belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada velilerin katılımının az olmasından dolayı okul-aile birliği çalışmalarının yetersiz düzeyde kaldığı, istenilen seviyeye ulaşamadığı da belirlenmiştir. Bütün bunların yanı sıra maddi sıkıntılar, rehber öğretmen eksikliği, ailelerin çocuk eğitiminde yeterli bilgiye sahip olmamaları gibi nedenlerle okul-aile birliği çalışmalarında sorunlar yaşandığı ifade edilmiştir. Ayrıca okul-aile birliklerinin görevlerini yerine getirmedikleri, dolayısıyla toplantıların verimli geçmediği de vurgulanmıştır (Özgan ve Aydın, 2010).

Bu konudaki bir diğerk çalışma ise; Aslan ve Cansever tarafından yapılan kùltürler arası karşılaştırmalı bir araştırmadır. Bu araştırmada Hollandalı ailelerin okulda düzenlenen çeşitli etkinliklere çocuklarını destekleyici yönde daha fazla katıldıkları, Türk ailelerin ise bu destekleme görevini daha çok okullara bıraktıkları tespit edilmiştir. Ayrıca çocukların okul dışındaki zamanlarını değerlendirmede Türk aileleri yetersiz oldukları Hollandalı ailelerin bu konuda daha hassas oldukları da belirlenmiştir. Bunun yanı sıra Türk ailelerin çocuğun ilgili olduğu konulardaki gelişiminin sadece okulda olabileceğini belirttikleri, Hollandalı ailelerin ise okul dışı etkinliklerinde bu konuda etkili olduğunu belirttikleri ortaya konmuştur (Aslan ve Cansever, 2007: 113-126). Bu durum ise Türk halkında halen geleneksel eğitim anlayışının devam ettiğini göstermektedir.

Yapılan araştırmalardan da anlaşılacağı üzere dünyada ailenin eğitime katılımı ciddi anlamda önemsenirken, ülkemizde gerekli değerin verilmediğı ve dolayısıyla uygulamaların yetersiz olduğu görölmektedir. Özellikle ortaöğretimde ergenlik döneminde olan gençlerin hem ruhsal, hem de fizyolojik olarak değişimler yaşadığı ve bu dönemde aile katılımının gencin okul başarısı, sosyal becerileri, toplumla ilişkileri ve gelecekteki eğitim ve meslek fırsatları üzerinde önemli etkiler olduğu unutulmamalı ve bu bağlamda okul aile iş birliğinin sağlanmasında her iki tarafında sorumluluklarını yerine getirmeleri ve bu alandaki yeterliliklerini geliştirmeleri gerekmektedir. Ayrıca ülkemizde ailelerin bilinçsiz ve eğitimsiz olmaları bu konudaki sorumlulukların daha çok yönetici ve öğretmende olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla gerek yöneticilerin, gerekse öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlerle ciddi anlamda yetiştirilmeleri gerekmektedir. Hatta eğitim fakùltelerinde aday öğretmenlere bu konuda bilgiler verilerek duyarlılık kazandırılması da büyük önem arzetmektedir.

Günümüz ortaöğretim okullarında öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen en önemli sorunlardan biri de ortaöğretim ders kitaplarının içerik sorunudur. Eğitimle ilgili önemli değişimlerin yaşandığı günümüzde bu değişimlerden nasibini alan öğelerden biri de eğitim etkinliklerinde kullanılan araçlardır. Bu araçlar içerisinde en önemlisi ise eğitimde nesnelliğı sağlaması yanında öğrenmeyi kolaylaştıran, çalışma ve öğrenenleri tekrar etme imkânı tanıyan ders kitaplarıdır. Farklı tanımları bulunmakla birlikte ders kitapları Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Yönetmeliğı'nde "her tür derecedeki yaygın ve örgün

eğitim kurumlarında kullanılacak olan, konuları öğretim programları doğrultusunda hazırlanmış basılı eser” (Bulut, 2008: 14) olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere ders kitapları, eğitim-öğretim sürecinde kullanılan en önemli materyallerin başında gelmektedir. Dolayısıyla hem öğretmen hem de öğrencilerin başucu kaynağını oluşturmaktadır.

Hesapçioğlu’na göre ise ders kitabı, “Ders konularına ait bilgileri, öğrencilerin kendi kendilerine okuyarak, sıralı ve doğru bir biçimde öğrenmeleri için kullanılmak üzere öğretim programlarına uygun biçimde ve özel bir amaç ile hazırlanmış yazılı bir metindir” (Hesapçioğlu, 1994: 297). Öğretim programlarında yaygın olarak kullanılan ders kitapları Uluğ tarafından da, “belirli bir dersin programında ön görülen konuların ele alınıp işlendiği; öğrencilere bilgi, beceri ve alışkanlıklar kazandırmak amacıyla hazırlanmış olan temel bir kaynak” (Uluğ, 1996: 121) olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere ders kitaplarını öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerinde önemli bir yere sahip olan bilgi ve becerilerle donanmalarına katkı sağlayan bir rehber olarak da ifade edebiliriz.

Ders kitabı, gelişmiş ve gelişmekte olan bütün ülkelerde her zaman önemli bir eğitim aracı olmuştur. Örneğin Japonların ders kitaplarını bir toprak parçası kadar değerli buldukları bilinmektedir. Hatta Japon öğretmenler, geçmişte okulda ders işlenirken deprem olduğunda ders kitaplarını ilk kurtarılabacakları arasında göstermekteydiler. Günümüzde ise Japonlar ders kitaplarını öğretim için temel kaynak olarak göstermektedirler. ABD’de ders kitaplarının önemli bir yeri vardır. Yapılan bir araştırmaya göre, öğrenciler sınıfta zamanlarının yaklaşık % 80’ini ders kitapları ve ders kitaplarındaki etkinlikleri yaparak geçirmektedirler. Japonya ve ABD gibi birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de ders kitapları, temel bir bilgi kaynağı olarak derslerde en çok kullanılan materyallerden birini oluşturmaktadır (Semerci, 2004: 49-50). Bütün ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de öğrenme-öğretme ortamlarının oluşturulmasında bir pusula rolü oynayan ders kitaplarının en çok kullanılan araçlar olmasının nedenlerine bakıldığında bu nedenlerden birisi, “ders kitaplarının eğitim programlarına uygun hazırlanmasıdır. İkinci neden, kitapların bir öğretim aracı olarak kullanılmasıdır. Ders kitabı kullanmanın üçüncü nedeni ise, rahatlığıdır. Takip etmesi, öğrenciyi ödevlendirmesi kolaydır. Başka bir nedenle öğrenci değerlendirmesidir” (Şahin ve Yıldırım, 1999: 47). Tüm bu nedenlerden

ötürü ülkemiz eğitim öğretiminde yaygın bir şekilde kullanılan ders kitaplarının hazırlanmasında yıllar itibariyle birtakım değişimlerin yaşandığı görülmektedir.

Ülkemiz ders kitaplarının hazırlanmasında geçmişten günümüze birtakım süreçlerden geçildiği görülmektedir. 1949 yılına kadar ders kitapları MEB tarafından hazırlanırken, 1946-1973 yıllarında ders kitapları hazırlama yetkisinin özel sektöre verildiği ve bu tarihler arasında özel sektörün MEB'in belirlediği nitelikler doğrultusunda çalışmalarını sürdürdüğü bilinmektedir. 1962-1968 yılları arasında ise deneme okullarında sınıflarda birden fazla ders kitabı kullanma uygulamaları yapılmış, ancak daha sonra bu uygulamadan vazgeçilmiştir. 1973-1991 yılları arasında MEB ders kitabı hazırlama işlemini tek başına yürütmüş, 1991'de Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Yönetmeliği ile bu hazırlama işlemi tekrar özel sektöre devredilmiştir. 1995 yılında ise ders kitaplarının Talim ve Terbiye Kurulu tarafından hazırlanmasına karar verilmiş ve bu kurulun "Kitapların Hazırlanması ve İncelenmesi İle İlgili Esas ve Usuller" kararı ile ders kitaplarının konularının işlenişi, dil özellikleri ve imla kuralları, görsel düzen, hazırlık ve değerlendirme çalışmaları olmak üzere dört ana başlık altında incelenmesine karar verilmiştir (Solmaz vd., 2011: 269). Nitelikli ve kullanılabilir bir ders kitabının hazırlanmasında bu dört unsur da önemli olmakla birlikte bunlar içerisinde en önemlisinin içerik olduğunu söyleyebiliriz. Yani ders kitabı hazırlanırken dikkat edilmesi gereken en önemli özellik içeriktir.

Bir ders kitabında içerik, öğretim programının hedef davranışlarını kazandıracak şekilde, hedef davranışların düzenlenmesi anlamına gelmektedir. İçerik boyutunda, programda belirtilen hedeflere ulaşabilmek için ne öğretim sorusuna cevap aranır. Yani içerik, hedef davranışları kazandıracak biçimde ünite ve konuların düzenlenmesidir. İçerik, hedef davranışlar için bir araçtır, dolayısıyla önce hedef ve davranışlar belirlenir, sonra bu hedef ve davranışların kazandırılmasına yardımcı olacak biçimde içerik düzenlenir (Cemaloğlu, 2003: 8). Dolayısıyla bir ders kitabından beklenen faydanın sağlanabilmesi için içeriğin, öğrencilerin gelişim özellikleri ve öğretim ilkelerinin gözönüne alınarak hazırlanması büyük önem taşımaktadır.

Ders kitaplarında içerik hazırlanırken bazı hususların ön plana çıktığı görülmektedir. İçerikte özellikle ana konu, temanın açık bir şekilde öğrenciye verilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde öğrenci ana fikri anlamada zorluk çekebilir.

Bireyler herhangi bir bilgiyi kendi anlatım biçimleriyle, kendi sözcükleriyle daha kolay öğrenirler. Dolayısıyla içerik öğrencinin kendi öğrenme şemasını oluşturacak şekilde düzenlenmelidir. Ayrıca içerik, öğrencinin daha önceki öğrenmeleri ile tutarlılık gösterecek şekilde, bazı konularda kestirme yapmasına imkân sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. İçerik, şemalar, tablolar, grafikler ve diğer materyallerle desteklenerek verilmeli, ünite başlarında öğrencinin üniteye hazırlanmasını sağlamak, hazır bulunuşluk düzeyini arttırmak ve motive etmek amacıyla araştırmaya dayalı sorular bulunmalıdır. Bütün bunların yanısıra içerikte kullanılan kavramlar ve olgular, resim, şekil, diyagram ve haritalarla verilmeli ve değişik renkler kullanılmalıdır. Ancak bütün bunlar da aşırıya kaçılmamasına önem gösterilmelidir (Çelebi, 2010: 40-41). İçerikte kullanılan şekil, harita ve renklendirmede aşırıya kaçılmadığı gibi aynı zamanda gerek soruların, gerekse etkinliklerin birbirini tekrar edecek şekilde verilmemesine de dikkat edilmesi gerekir. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı içerik açısından bir ders kitabında olması gereken özellikleri şu şekilde sıralamaktadır:

- Dersin öğretim programını kapsayacak şekilde düzenlenir. Dersin kazanımlarının tümünün ise koşulup koşulmadığına dikkat edilir. Kazanımların ve yeterliklerin bire bir aynı ifadeyle kitapta yer alması beklenilmez. Kazanımlara dolaylı olarak yer verilmesi, tüm kitapların homojen bir yapıya bürünmemesi açısından önemlidir.
- Konular ve üniteler, sınıf seviyesine göre günlük hayatla bağlantılı ve uygulamalı olarak ele alınır.
- Konular ve üniteler; problemleri belirtme, inceleme ve gözlem yolu ile gerekli deneyleri yapma, deneylerden sonuç çıkarma ve bu sonuçları kontrol ederek bilimsel düşünme yöntemini güçlendirecek şekilde işlenir.
- Dersin özelliğine göre ünite, bölüm ve konular arasında hacim bakımından programında belirtildiği şekilde uygun bir denge kurulur.
- Kazandırılacak bilgi, beceri, tavır ve tutumlar ile değerler sınıf seviyesine uygun kavram ve örneklerden hareket edilerek verilir.
- Konuların işlenişinde, aynı sınıfta okutulan diğer derslerle olan ilişkisi gözönünde bulundurulur. Ayrıca bir önceki sınıfın konularıyla bilgi, kavram, ilke ve beceri bakımından bağlantısı kurulur ve bir üst sınıfla ilgili hazırlayıcı açıklamalara yer verilir.
- Konular, öğretime yardımcı unsurlarla desteklenerek anlaşılır hâle getirilir.
- Dersin özelliğine göre yeri geldiğinde deyimler, atasözleri, destanlar, türküler, resimler, fotoğraflar, minyatürler ve benzeri kaynaklar kültürümüzün gelişmesini ve devamlılığını sağlayacak şekilde işlenir.

- Konuların işlenişinde gereksiz bilgi ve ayrıntıya yer verilmez.
 - Konular öğrenciyi sorgulama, araştırma, inceleme ve başka kaynaklara yönlendirmeye teşvik edecek şekilde işlenir.
 - İstatistiki ve bilimsel bilgiler güncellenmiş olarak verilir.
 - Konuların işlenişinde, yakından uzağa, basitten karmaşığa, kolaydan zora ve somuttan soyuta giden bir yöntem izlenir.
 - Öğrencilerin kitaplardan verimli şekilde yararlanmasını sağlayacak unsurlara yer verilir.
 - Kitaplarda metinleri açıklamak, pekiştirmek veya yorumlamak için kullanılan görsel unsurlar metin ile uyumlu olacak biçimde verilir.
- (MEB, 1995: 2-3)

İçerikte yer alması gereken bütün bu özellikler dikkate alındığında önceden belirlenen hedef ve davranışlar öğrencilere daha sağlıklı bir şekilde kazandırılabilir. Dolayısıyla bir ders kitabında kalitenin artırılması için içeriğin çok iyi bir şekilde hazırlanması önem taşımaktadır.

Yeni nesillerin yetiştirilmesinde önemli bir yere sahip olan öğretim programlarının başarılı bir şekilde uygulanabilmesinde ders kitaplarının önemli bir yeri vardır. Günümüzde bilişim teknolojilerinde meydana gelen başdöndürücü gelişmeler bütün dünyada olduğu gibi ülkemizde de öğretim programlarını etkilemiş ve bu gelişmelere bağlı olarak eğitim programlarında yaparak, yaşayarak, görerek öğrenmeyi temele alan yapılandırmacı yaklaşım önem kazanmaya başlamıştır. Öğretim programlarında meydana gelen bu değişimlere bağlı olarak ders kitaplarında da varolan sorunların çözümü için bazı değişikliklere gidildiği görülmektedir. Ancak yapılan bütün değişikliklere rağmen, ders kitaplarında özellikle de hedef davranışların kazandırılmasında önemli bir yere sahip olan içerikte birtakım sorunların halen devam ettiği görülmektedir. Bu bağlamda ders kitaplarında içerik sorunları, bazı ders kitapları ile ilgili yapılan araştırmalar ışığında açıklanacaktır.

Yapılan araştırmalara göre birçok gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de öğrenme-öğretme etkinliklerine ilişkin düzenlemeler ders kitaplarına göre yapılmaktadır. Dolayısıyla yeni nesillerin yetiştirilmesi için hazırlanan öğretim programlarında belirlenen hedef davranışların öğrencilere kazandırılmasında ders kitaplarının önemli bir yeri vardır. Bu bakımdan hazırlanan ders kitaplarının içerikleri son derece önem taşımaktadır. Bu bağlamda yapılan araştırmalar ışığında öncelikle coğrafya ders kitaplarına bakıldığında; 2005 yılında yeniden düzenlenen ve yapılandırmacı yaklaşımı temele alan coğrafya ders kitaplarında içerik açısından hala bir takım sorunların devam ettiği görülmektedir.

Yenilenen coğrafya ders kitaplarında en önemli sorun, konularla ilgili açıklamaların yetersiz olması, bunun yanısıra varolan açıklamaların ise daha çok pratiğe dönük olmayan ezbere dayalı bilgi yığını halinde olmasıdır. Ayrıca coğrafyanın tanımının temelini oluşturan insan ve mekân ile bunların karşılıklı etkileşimlerinin gözardı edildiği ve insan unsurunun yok sayılarak mekân unsurunun ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Bunun yanısıra öğrencilerin kavramakta hatta adını bile telaffuz etmekte zorlandığı Jeoloji, Pedoloji, Kartografya gibi kavramlarla kitaba bir bilimsellik kazandırılmaya çalışılmakta, dolayısıyla en iyi kitap kolay, anlaşılır kitaptır mantığının da gözardı edildiği görülmektedir. Bu bağlamda Tomal tarafından yapılan “9. Sınıf Coğrafya Ders Kitabının Değerlendirilmesi” adlı araştırması bu durumu kanıtlar niteliktedir. Öğrencilerden coğrafya kitabını beğenip beğenmediklerini nedenleri ile birlikte yazmalarının istendiği bu çalışmada öğrencilere ders kitabının içeriği ile ilgili en önemli sorun konularla ilgili açıklamaların yetersiz olmasıdır. Buradan hareketle çalışmada kitapta yer alan bilgilerin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak ayrıntıda olmadığı, buna bağlı olarak da öğrencilerin derse hazırlıkta ve ders sonrasında tekrarlarında daha fazla kaynağa ihtiyaç duydukları ifade edilmiştir. Kitapta yeterli bilginin bulunmamasının öğrencilerin not tutabilmesi için öğretmenlerin konuyu daha yavaş anlatmak zorunda kaldıkları, bunun ise hem zaman kaybına hem de öğrencilerin derse katılımını engellediği belirtilmektedir. Ayrıca çalışmada öğretim ve değerlendirme ile ilgili etkinliklerin eski coğrafya ders kitaplarına göre daha çok olduğu, dolayısıyla da yapılandırmacı yaklaşımın temeli alındığı, ancak öğretim etkinliklerini uygulamak için zamanın yeterli olmadığı üzerinde de durulmaktadır. Çalışmada ortaya çıkan diğer bir sonuç ise, ölçme ve değerlendirme etkinlikleri ile ilgilidir. Bu etkinliklerin yeni coğrafya ders kitabında ünite sonlarında çoktan seçmeli, boşluk doldurmalı, eşleştirmeli, açık uçlu ve doğru yanlış tipinde sorular şeklinde yer aldığı, ayrıca bu tür soruların sadece ünite ve konu sonunda değil, konu ortasında da yer aldığı ifade edilmektedir. Bunun yanısıra çalışmada etkinlik sorularının büyük kısmının üniversite giriş sınavlarındaki sorulardan farklı olarak analiz yapma, yorumlama ve çıkarımda bulunma becerilerine dayanmayan, genelde bilgi soruları olduğu belirtilmektedir. Bu tür soruların soru köklerinin ise “Kuzey Yarımkürede karalar üzerinde en sıcak ay aşağıdakilerden hangisidir?, Aşağıdaki şehirlerden hangisinin sıcaklık ortalaması daha yüksektir?” şeklinde olduğu da vurgulanmaktadır. Ayrıca

araştırmada öğrencilerin coğrafya ders kitabını sıkıcı bulduğu da ifade edilmektedir (Tomal, ty: 4-6). Bu araştırmadan da anlaşılacağı üzere yeni coğrafya ders kitabında konularla ilgili açıklamaların yetersiz olduğu gibi etkinlik sorularının da önemli bir kısmı ezbere dayalı bilgi soruları şeklinde olduğu görülmektedir. Bu durum ise günümüz eğitim anlayışının ezberden uzak, araştırma, analiz ve senteze dönük yapısının ders kitaplarına yansıtılmaya çalışıldığını, ancak bunda çok başarılı olunamadığını göstermektedir. Özellikle konularla ilgili açıklamaların yetersiz olması, öğrencilerin derse hazırlıklı gelmelerini engellediği gibi dersten sonra tekrar etme olanağını da ortadan kaldırmaktadır. Bunun yanısıra açıklamaların yetersiz olması, öğrenciye not tutturmayı gerekli kılmakta, araştırmada da bahsedildiği üzere bu durum hem zaman kaybına hem de öğrencinin derste aktif olmasını engellemektedir. Bunun yanısıra kitapla öğrenci arasında kalan birçok öğretmen not tutturmakta, bu durum ise hem öğrenciyi daha çok ezbere yöneltmekte, hem de dersin şekil ve harita üzerinde etkili bir şekilde işlenmesini engellemektedir. Not tutturmak istemeyen birçok öğretmen ise farklı kaynaklara yönelmektedir. Aslında yeni coğrafya ders kitaplarında yeterli açıklamaların verilmemesi yapılandırmacı yaklaşımların gerektirdiği araştırma yoluyla öğretim stratejisinin kullanılmasına ve buna bağlı olarak bu açıklamalara öğrencilerin araştırma yaparak ulaşması amaçlanmaktadır. Bu durum araştırma yoluyla öğrenme açısından olumlu bir gelişmedir. Ancak birçok öğrencinin nasıl araştırma yapacağını bilmemesi, bunu öğretmenin zaman alması ve her öğrencinin araştırma yapma imkânının olmaması bu konuda birçok sıkıntıları meydana getirmekte, bütün bu nedenlere bağlı olarak öğrencinin derse hazırlıklı gelmemesi, dersin öğretmen merkezli işlenmesine neden olmaktadır. Ayrıca liselerde ders sayısının fazla olması ve performans ve proje ödevlerinin yanısıra her dersin etkinlikleri için araştırma yapmak zorunda kalan öğrenci, kopyala yapıştırıla çıktı alıp gelmekte, aldığı çıktıyı okuyamadığı için derse hazırlanamadığını ifade etmektedir. Yani zaman sıkıntısı öğrenciyi yanlış araştırma yapmaya zorunlu kılmaktadır.

Bütün bunların yanısıra yeni coğrafya ders kitaplarında öğrencilerin adını bile telaffuz edemediği birçok kavram bulunmakta ve bunların tablolar halinde verildiği ve herhangi bir açıklamanın olmadığı görülmektedir. Örneğin; 9. Sınıf coğrafya ders kitabında “coğrafya ve doğal ortam” başlığı altındaki konuda fiziki coğrafya ve alt dallarına ait bir tablo verilmiş, bu tabloda fiziki coğrafyaya yardımcı olan veya

onunla ilgili olan diğer bilim dalları altında Atmosfer başlığı altında Meteoroloji; Hidrosfer başlığı altında Hidroloji, Potamoloji, Limnoloji, Oseonografya; Litosfer başlığı altında Jeoloji, Jeofizik, Pedoloji, Astronomi; Biyosfer başlığı altında Biyoloji, Zooloji, Botanik gibi kavramlara yer verildiği görülmektedir (Şahin, 2011: 22). Görüldüğü gibi öğrencinin yabancı olduğu birçok kavram bulunmakta ve bunlarla ilgili hiçbir açıklamanın olmadığı görülmektedir. Öğrencinin araştırma yapma konusunda eşit şartlara sahip olmadığı gözönüne alındığında bu açıklamaları öğretmen yapmak zorunda kalmakta, dolayısıyla şekil ve haritalarla işlenecek zevkli bir ders yerine monoton, sıkıcı bir ders işlenmektedir. Ayrıca bu kavramlar yazılı sınavlara ve ünite sonlarındaki sorulara da yansımakta, dolayısıyla kaçmaya çalıştığımız ezberci eğitim varlığını devam ettirmekte ve ezberlenen bu bilgiler sınavdan sonra unutulduğundan sağlıklı bir öğrenme gerçekleşmemektedir. Dolayısıyla ezberci eğitimin yetiştirdiği bu öğrenciler kendini ifade etmekten yoksun kalmaktadır. Bu bağlamda coğrafya ders kitaplarının içeriğinde yer alan bilgilerin ve soruların bu şekilde yer almış olması coğrafyanın temelinde yer alan çeşitlilik ve çok yönlülüğü yok etmekte ve bu durum ise sağlıklı bir öğrenmeyi sekteye uğratmaktadır. Buradan hareketle hemen hemen bütün coğrafya ders kitaplarında görülen bu sorunların ortadan kaldırılması için konularla ilgili yeterli açıklamalara yer verilmesi, ayrıca hazırlık, etkinlik sorularının ezberci yöntemden kurtarılması gerekmektedir.

Aynı durumun diğer coğrafya ders kitaplarında da söz konusu olduğu görülmektedir. Örneğin, 10. Sınıf coğrafya ders kitabındaki göller konusuna bakıldığında; göllerin sınıflandırıldığı ve dünyadan örnekler verildiği görülmektedir. Bununla da kalmayıp kitabın ilerleyen sayfalarında göller konusuna tekrar yer verildiği ve burada da Türkiye'deki göllerin sınıflandırıldığı ve örnekler verildiği görülmektedir (Kolukısa, 2015: 31-170). Bu durum ise konular arasında bütünlük sağlanamamasına ve öğrenciler tarafından aynı konunun tekrarı olarak algılanmasına neden olmakta, dolayısıyla öğrencinin dersten soğuduğu, sıkıldığı görülmektedir. Aynı zamanda kitapta yer alan bu bilgileri birçok öğretmen bu haliyle yazılı sınavda sormakta, bu da öğrenciyi ezbere yöneltmektedir. Ayrıca coğrafya ders kitabında konunun bu şekilde ele alınması, öğrenmeyi zorlaştıran birçok kavram ve kelimelerle doldurulması, coğrafyayı bilim olmaktan çıkarmakta ve konunun içini boşaltmaktadır. Coğrafya ders kitabında göller bu şekilde sadece sınıflandırma ve

örneklendirme şeklinde verilmesi, göllerin ulaşım, iklim, yerleşme, turizm, akarsu rejimlerine etkileri, ekonomik faaliyetlere katkıları, yer altı sularına etkileri, içme ve sulama suyu sağlama gibi insanla bağlantılı en önemli özellikleri gözardı edilmekte ve coğrafya dersini doyurucu, keyifli bir ders olmaktan çıkarmaktadır. Bu bağlamda hemen hemen bütün konuların bu şekilde yer aldığı coğrafya ders kitabında öğrencilerin gölleri ezberlenecek bir konu olarak değil, doğal ortamda önemli fonksiyonları olan ve insan yaşamını etkileyen bir unsur olarak algılamaları sağlanmasının gerekli olduğunu söyleyebiliriz. Özetle, coğrafya ders kitaplarının içeriğinde yer alan bu sorunların ortadan kaldırılması için konularla ilgili yeterli açıklamalara yer verilmesi gerekmekte, ayrıca hazırlık ve etkinliklerde yer alan soruların yoruma açık olması ve yazılı sınav sorularının da bu yönde yoruma dayalı sorulması, yaratıcı, düşünen, yorumlayabilen öğrencilerin yetişmesi için büyük önem taşımaktadır. Hatta üniversite sınav sisteminin de değişmesi, dolayısıyla ders kitaplarındaki konuların ele alınışı, yazılı soruları ve üniversite sınav soruları bir bütünlük arz etmelidir. Ayrıca araştırmada öğrencilerin ders kitabını sıkıcı buldukları da ifade edilmektedir. Ezbere dayalı, aynı şeyleri tekrarlayan bir ders kitabının sıkıcı olmaması mümkün değildir. Ancak coğrafya ders kitaplarının öğrenciler açısından sıkıcı olmasının temel nedeni, öğrencilerin coğrafya dersine nasıl çalışacağını bilmemesinden kaynaklanmaktadır. Genel olarak bakıldığında öğrencilerin birçoğunun derslerine nasıl çalışacağını bilmediği görülmektedir. Bu durum da öğrencilerin başarısızlığını beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla ders öğretmenlerinin öğrencileri ezberden uzaklaştırmak için kendi derslerine nasıl çalışmaları gerektiğini dönem başında anlatması ve bu konuda detaylı bilgi vermesi gerekmektedir.

Yapılan araştırmalar ışığında tarih ders kitaplarının içeriğine bakıldığında; sorunların daha çok konular arasında bütünlük sağlanamadığı, ezberci bir ders haline geldiği ve tarihle ilgili kavram ve bu kavramların öğretiminde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bağlamda Güllü tarafından yapılan “Lise 1-2 Tarih Kitaplarında İçerik Sorunları ve Üç Örnek Üzerinden Çözüm Önerileri” adlı çalışmada tarih ders kitaplarının içeriğinde yer alan sorunlar üzerinde durulmuştur. Bu çalışmada siyasi olayların yoğunlaştığı ve niteliğinin değiştiği dönemlerde kültür ve medeniyet unsurlarının daha fazla dağıldığı, konusal anlamda bütünlük kurulamadığı tespit edilmiştir. Ayrıca kitapların yetersizliğine dikkat çekilerek öğretmen merkezli

ezberci bir ders haline gelen tarih derslerinin daha işlevsel hale gelmesindeki alt yapı sorunlarının öğretmenden ziyade ders kitaplarından kaynaklandığı ileri sürülmüştür. Eski ve yeni tarih ders kitaplarının karşılaştırılması şeklinde yapılan bu araştırmada kitabın içeriğinde yer alan sorunlara örnekler de verilmiştir. Bu örneklerle bakıldığında ilk çağların mirası, Türk İslam kültürünün oluşumu ve duraklama dönemi Osmanlı kültürü gibi konuların aktarımında birtakım sorunların olduğu görülmektedir. Bu bağlamda bu örneklerle çalışmada yer vermek sorunların anlaşılması açısından önem taşımaktadır. Dolayısıyla bu örneklerin içerdiği sorunları şu şekilde özetlemek mümkündür: Öncelikle ilk çağların mirası örneğine bakıldığında;

İlkçağ uygarlıkları iki ana kısım amaçlanarak aktarılır. Birincisi günümüze kadar gelişerek ulaşan devlet, hukuk, yazı, edebiyat v.b. konuların kavratılmasıdır. İkincisi de bugün üzerinde yaşadığımız bölgenin ilkçağlardaki siyasi geçmişinin kavratılmasıdır. Siyasi konular % 30, kültürel konular % 70 oranında yer almıştır. Daha çok kültür ve medeniyet unsurlarının kavratılması amaçlandığından siyasi olaylar yüzeysel olarak aktarılır. Daha önce bu konuların yer aldığı ünite Eski Çağlarda Türkiye ve Eski Çağlardaki Türkiye'nin Çevresindeki Kültür ve Uygarlıklar başlıklarıyla iki ana bölüme ayrılmıştı. Döneme ait devletlerin önce siyasi tarihleri anlatılmıştır. Sonra Devlet Yönetimi, Din ve İnaniş, Sosyal ve Ekonomik Yaşam, Yazı, Dil ve Edebiyat, Bilim ve Sanat gibi başlıklar altında kültür ve medeniyet unsurları aktarılmıştı. Daha sonra bu sınıflama ve sıralama yerine İlkçağ Uygarlıkları başlığıyla Türkiye ve Türkiye çevresindeki bütün konular birleştirilmiştir. Kültür ve medeniyet konuları ise ayrı bir başlıkla aktarılmayıp siyasi konularla iç içe verilmiştir. Örneğin Fenikelilerin siyasi tarihi kısaca aktarıldıktan sonra alfabeyi icatları gibi kültürel içerikli özellikleri incelenmiştir. Önceki yöntemde konuların birbirinden bağımsız olması anlatım bütünlüğünü bozmuş ve algının dağılmasına neden olmuştur. Sonraki yöntemde ise siyasi ve kültürel simgeler aynı ağırlıkta verildiğinden, kültürel konuların birbirleriyle olan bağlantıları sistemleştirilememiş, bağlar kurma işlemi öğretmenin takdirine bırakılmıştır.

Döneme ait devletlerin siyasetlerine yön verebilecek, dini yayma, milliyetçilik v.b. gibi ortak fikir daireleri olmadığından zamana göre sıralama mümkün olmamıştır. Bunun yanında her medeniyet öbeğinin kendi içerisinde dahi gelişim sırasının farklı olması, bölgesel sıralamada bütünlüğe engel olmaktadır. Buna ilave olarak bölgesel sıralama, farklı bölgelerdeki devletlerin aynı zamanda yaşadığı imajını vermektedir. Örneğin Türkiye'deki Hititler ile Mezopotamya'daki Sümerlerin konuların ilk devletleri olması, çağdaş olarak algılanmasına neden olmaktadır.

İlkçağ uygarlıklarının Eski Çağ Uygarlıkları başlığıyla tek çatı altında toplanması, kültür ve medeniyet unsurlarına vurgu yapılmasına zemin hazırlamıştır. Ancak kültür ve medeniyet konuları yeterli simgelerle vurgulanmadığından zihinlerde sistemli bir imaj oluşturamadığı gözlemlenmiştir.

İkinci örnek ise; Türk- İslam kültürünün oluşumuyla ilgilidir. Bu kısımdaki sorunlar ise şu şekilde ifade edilmiştir:

Davranışçı yaklaşıma göre hazırlanan kitaplarda Türklerin Müslümanlaşma süreciyle bağlantılı konular; Türklerin Tarih Sahnesine Çıkışı, İlk Türk Devletlerinde Kültür ve Medeniyet, Türk Kültürünün Çevre Kültürlerle Münasebetleri, İslam Medeniyetinin Temelleri, Türklerin İslamiyeti Kabulü ve İslam Devletlerindeki Hizmetleri, Türk-İslam Devletlerinde Kültür ve Medeniyet konuları olarak gösterilebilir.

İslam Medeniyetinin Temelleri başlığı altında konular, önceki konularla bağlantılar kurularak bir süreç oluşturulmaya çalışılmıştır. Ancak bu bağ kurma gayreti diğer medeniyet oluşumlarında görülememiştir.

Son yıllarda hazırlanan kitaplarda ise yukarıdaki konular yerine, Türklerin Tarih Sahnesine Çıkışı, Türk ve İslam Bilginleri, Türklerin İslamiyeti Kabulü gibi konular yer almıştır. Hem başlıklar hem de içerik değişmiştir. İslam kültürüne etki eden faktörler, Türk kültürünün Çin, İran ve Moğollarla ilişkileri gibi konulara içerik olarak da olsa yer verilmemiştir. Kültürel özellikler diğer konuların içerisinde dağınık ve bazı yerlerde gövdeden bağımsız okuma parçaları şeklinde aktarılmıştır.

Türklerin İslamiyetle tanışma süreciyle ilgili bilgiler verilmiştir. Bazı kitaplarda süreç, Türklerin eski inanışlarıyla yeni dinin özellikleri karşılaştırma yapılarak aktarılmıştır. Bazı kitaplarda ise Maverâünnehir bölgesindeki siyasi olaylara vurgu yapılarak aktarılmıştır. Süreç içerisinde değişen unsurlar olarak kurultaydan divana, göçebelikten yerleşik hayata, sözlü edebiyattan tasavvuf edebiyatına geçiş gibi konular gösterilebilir.

Devlet kurumlarının değişimiyle ilgili bilgiler de verilmiştir. Ancak han unvanı yerine Sultan unvanının kullanılması ile bilgiler siyasi konular içerisinde yer almıştır. Gazneli Mahmut'un Abbasi Halifesini Büveyhoğulları'ndan kurtarmasıyla Sultan unvanını aldığı bilgisi siyasi konularda yer alır. Divan ve kurultay ile ilgili diğer bilgiler birbirinden bağımsız olarak yer alır.

Türklerin bu süreç içerisinde sosyal yaşamlarıyla ilgili değişimler verilmiştir. Ancak devletlerin kurulduğu yerlerdeki yerli halk ile etkileşiminden bahsedilmemiştir. Örneğin İranlıların devlet memuru olmaları ve bu memuriyetin babadan oğula geçmesi bilgisi bütün kitaplarda yer almaz. Bu bilgi Sultan Sencer zamanındaki Oğuz isyanının sebebi olması açısından önemlidir.

Türklerin yönetimindeki değişim yerine yeni yönetimler örneklerle anlatılmaya çalışılmıştır. Hemen bütün devletlerde görülen divan örnekleri sıralanmış veya yeni edebiyat eserleri örneklendirilmiştir. Ancak değişim konusunda fikir verebilecek geçiş aşamaları vurgulanmamıştır.

Üçüncü ve son örnek ise; duraklama dönemi Osmanlı kültürü ile ilgili olup bu bölümdeki sorunlar ise kısaca şu şekilde dile getirilmiştir:

Osmanlı Tarihi hem uzun olması hem de birçok çağı kapsamasından dolayı ünitelere ayrılmıştır. Bu üniteler içerisinde dönemsel olaylar aktarılmıştır. Ancak bu ünitelerin aktarımında aynı yöntemler kullanılmamıştır. Bazı kitaplarda yalnız padişahlara göre konular ayrılmıştır. Bazılarında ise yalnız yüzyıllara göre konular ayrılmaya çalışılmıştır. Bazılarında ise Kuruluş ve Yükselme üniteleri padişahlar esas alınarak konulara ayrılırken daha sonraki üniteler yüzyıllara göre ayrılmıştır. Kültür ve medeniyet konuları ayrı bir ünite olarak siyasi tarih bitirildikten sonra devlet teşkilatı, toplum yapısı, ekonomik hayat, eğitim öğretim ve kültür sanat gibi başlıklarla oluşum ve değişimleriyle beraber aktarılmıştır. Ayrıca kitapta verilen bu aktarımlarda, yenilik, değişiklik ve gelişim yapan padişahlara göre kültürel konuların aktarılması amaçlanmıştır. Ancak konuların yüzyıllara göre değişim ve gelişim ve sonrasında bozulması arasında bağ kurulamadığı görülmüştür. (Güllü, 2011: 405-412)

Güllü tarafından yapılan bu çalışmadan da anlaşılacağı üzere tarih ders kitaplarında özellikle kültür ve medeniyet konularının birbirleriyle bağlantılı ve siyasi olayların paralelinde aktarılamadığı, dolayısıyla sürekli değişen ve gelişen unsurlar olan siyaset ve kültür arasında sistemli bir bağ kurulamadığı görülmektedir. Bu durum ise konuların öğrencilerin zihninde somutlaştırarak kalıcı hale getirmelerini zorlaştırmakta ve dolayısıyla konular arasında bağ kuramayan öğrenciyi ezbere yöneltmektedir.

Ayrıca Göven tarafından yapılan “Yeni Ortaöğretim Programına Göre Hazırlanmış 9. Sınıf Tarih Ders Kitabının Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi” adlı çalışmada da aynı sorunlara yer verildiği görülmekte ve bu bağlamda Tarih ders kitaplarında siyasi, ekonomik, sosyal ve kültürel tarihin dağılımının dengede olmadığı ifade edilmektedir. Çalışmada bu sorunların yanı sıra tarihi kavram ve terimlerin açıklamalarının yeterli olmadığı da belirtilmektedir (Göven, 2010: 107-108).

Türk edebiyatı ders kitabının içeriğine bakıldığında ise sorunların daha çok ders kitabına alınan metinlerle ilgili olduğu görülmektedir. Bu konuda Andı

tarafından yapılan “Ortaöğretim Edebiyat Derslerinde Metinlerin Eğitim Açısından Değerlendirilmesi” adlı araştırmada öğretmenlerin özellikle divan edebiyatı metnlerinin ağırlığı ve yanlış metin seçimi nedeniyle öğrencilerin sıkıldığını belirttikleri görülmektedir. Bazı öğretmenler ise edebiyat ders kitaplarında akademik düzeyde bilgi ağırlığı olduğunu, ilköğretimden gelen öğrencinin bu bilgilerle Türk edebiyatını sevmesinin mümkün olmadığını dile getirmektedirler. Bu bağlamda çalışmada yer alan öğretmen ifadelerinin bazılarının şu şekilde olduğu görülmektedir:

- Aynı dönemden seçilen ve hemen hemen aynı tür eserlerin verilmesi gereksiz. Örneğin Danişmendname, Battalname... Öğrencilerin ilgisi dağılıyor, hatta bıkyorlar.
- Şairleri ve yazarları tanıtan metinler, sanatçının edebî kişiliğini yansıtmıyor. Meselâ Bakî ve Fuzulî’den alınan gazeller, bu şairlerin daha maruf gazelleri ile değiştirilebilir.
- İlköğretimden mezun olup dokuzuncu sınıfa başlayan bir öğrencide sanat zevki ve estetik duyarlılığı yok denecek kadar az.
- Verilen metinlerde dil ağır olduğu için öğrenci metni anlamıyor ve karşılaştırma yapamıyor.
- Programın içerdiği yeni yaklaşımların tam olarak gerçekleştirilebilmesi için öğrencinin, öğretmenin, idareci ve velilerin hâsılı toplumun bir zihniyet değişimine ihtiyacı var.
- Metinler, öğrenci seviyesinin üstünde ve öğrenciler anlamıyor.
- Kimi metinler çok uzun. Kazanıma uygun bazı bölümler alınmalı. Derste işlenen 100 metin, çok uzun ve dili ağır, öğrenciler anlamıyor, öğrenci seviyesine uygun değil, ilgisini çekmiyor, seçilen parça konuyu yansıtmıyor, değiştirilmeli. (Andı, ty: 418)

Buradan da anlaşılacağı üzere sorunların Türk Edebiyatı ders kitabının içeriğinde yer alan metinlerden kaynaklandığı görülmektedir. Bu bağlamda ele alınan metinlerin hem uzun hem de anlaşılır olmamasının öğrenciyi sıktığı, dolayısıyla edebiyat dersinden soğuttuğunu söylemek mümkündür. Bu durum ise sanat ve estetik eğitiminin yanı sıra ahlaki ve kültürel eğitimi tam olarak alamayan bireylerin yetiştiğini göstermektedir.

Biyoloji ders kitaplarında verilen bilgilerin ve izlenen konuların ders kitaplarında yer alması gereken özelliklerden olan somuttan soyuta, basitten karmaşığa ve kolaydan zora doğru bir sıranın izlenmesi büyük önem taşımaktadır. Biyoloji konuları genellikle mikroskopla incelenen yapıları içerdiğinden kitaplarda yer verilen resim, şekil ve bilgilerin doğru bir şekilde verilmesi gerekmektedir. Ancak yapılan araştırmalara bakıldığında biyoloji ders kitaplarının içeriğinde görülen

sorunların daha çok görsel sunumda yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bağlamda Özay ve Hasenekoğlu'nun yaptığı “Lise-3 Ders Kitaplarındaki Görsel Sunumda Gözlemlenen Bazı Sorunlar” adlı çalışmaya bakıldığında özellikle lise-3 biyoloji ders kitaplarında bazı görsel uyumsuzlukların olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada yapılan analize göre incelenen kitabın görsel tasarım yönünden tam olarak yeterli olmadığı, yer alan görsel öğelerin ele alınan ölçütlere göre yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca görsel öğelerde kullanılan elemanların birbirleri ile uyumlu olarak verilmediği ve birbirleriyle ilişkili elemanların kullanılmadığı, dolayısıyla kullanılan elemanların birbirlerine göre orantılı ve dengeli olmadığı belirtilmiştir. Bunların yanı sıra ardı ardına gelen resimlerde uyumsuzluklar olduğu ve bir bütünlük arz etmedikleri için birbirleri ile olan ilişkilerinin anlaşılmadığı, dolayısıyla bu şekildeki görsel sunumların öğrencilerin anlamasını zorlaştırdığı ifade edilmektedir. Ayrıca araştırmada ders kitabından örnekler verildiği de görülmektedir. Bu bağlamda örneklerden biri, “bitki hormonlarını gösteren tabloda birbirleriyle ilişkili elemanlar kullanılmamıştır. Her bir hormonu gösteren kutucukların renkleri farklıdır. Ayrıca, kullanılan elemanlar birbirlerine bağlanmamış olup boşlukta durmaktadır. Kutuların birbirleriyle olan ilişkisini anlamak mümkün değildir. Böylece uyum ilkelerinden “kullanılan elemanların birbirlerine bağlanmış olması” şartına uyulmamıştır. Kutucuklar arasındaki ilişkiyi belirlemek için oklar kullanılması gerekir. Renk farkları ile ayırma yeterli değildir. Öğrencilerin bunu anlaması zor olabilir” şeklinde ifade edildiği görülmektedir (Özay ve Hasenekoğlu, 2007: 83-89). Resim, şekil ve grafik gibi unsurlar verilen bilgiyi aydınlatması, zihinde canlandırılması açısından hemen hemen bütün ders kitaplarının önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Dolayısıyla öğrencinin konuyu tam olarak anlayabilmesi ve öğrenebilmesi için ders kitapların da bu unsurların doğru ve tutarlı bir şekilde verilmesine özen gösterilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde bu unsurların yanlış kullanımı ilerde öğrencinin hayatında telafisi mümkün olmayan yanlışlara neden olabilir.

Yapılan araştırmalardan yola çıkarak fizik ders kitapları içerik açısından ele alındığında; fizik ders kitaplarının görsel sunum ve içerik açısından yetersiz olduğu, bilişsel ve duyuşsal düzeyde bir takım sorunların mevcut olduğu, ayrıca ders kitaplarının içeriğinin öğrencilerin üniversite sınavlarıyla ilgili beklentilerini karşılayamadığı gibi sonuçlara ulaşılmaktadır. Bu bağlamda Demir, Maskan, Çevik

ve Baran tarafından yapılan “Ortaöğretim 9. Sınıf Fizik Ders Kitabının Ders Kitabı Değerlendirme Ölçütlerine Göre İncelenmesi” adlı araştırmalarında 9. Sınıf fizik ders kitabındaki konuların günlük yaşam ile yeterince ilişkilendirilmediği ve yaşam temelli işlenmemiş olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca kitapta verilen örneklerin, yapılması istenilen araştırmalar, ödevler, vb. etkinliklerin bölgesel farklılıklar ve imkânlardan dolayı, öğrencilerin bir kısmı için uygulanabilir ve yapılabilir olmadığı, dolayısıyla bu durumun öğrenciler üzerinde olumsuz etki bırakarak öğrenmelerini güçleştirebileceği ifade edilmektedir. Bunların yanı sıra kitaptaki soruların öğrencilerin henüz kazanamadıkları bilgi tutum ve davranışları kazandırmaya özendirmediği, sorularda genelde kitapta anlatılanların dışına çıkılmadığı ve çözümlü örneklerin benzerlerinin değerlendirme sorusu olarak sunulduğu, ünite sonlarında ödevler yer almışken bölüm sonlarında pekiştirmeyi sağlayacak özet kısmı bulunmadığı, bireysel farklılıkların ve öğrenme tarzlarının göz önüne alınmadığı, uygulamaya dönük soruların bazı yerlerde bulunduğu, bazı yerlerde ise olmadığı, kitaptaki tanımların, sembollerin ve kavramların çoğunun günlük yaşamda kullanılmadığı gibi sonuçlara ulaşıldığı da görülmektedir. Ayrıca kaynak metinlerin öğrencileri kendi cevaplarını bulmaya yöneltmediği gibi, öğrencilerin fizik bilgisi yöntem ve uygulamalarını karşılaştıkları problemleri çözmede kullanmaları yönünden yetersiz olduğu ve alanındaki en son bilgileri içermediği de belirtilmektedir (Demir vd., 2009: 137-138). Bütün bu sorunlara bakıldığında öğrencilerin fizik ders kitaplarından yeni eğitim anlayışı doğrultusunda fayda sağlayabileceklerini söylemek zor görünmektedir.

Ayrıca Kotluk tarafından yapılan “Ortaöğretim 9. 10. 11. Sınıf Fizik Ders Kitaplarının Görünüş ve İçerik Açısından İncelenmesi, Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Alınması” adlı araştırmasında da öğretmenlerin birçoğunun, kitapların “tüm öğrenciler için uygun olduğu”, “öğrencileri gelecekteki yaşama hazırladığı”, ve kitaplarda yer alan “etkinlikler için araç-gereçlerin kolay bulunabilir nitelikte olduğu” görüşlerine katılmadığı ifade edilmektedir. Öğrencilerin ise; deneyleri uygulamakta, örnekleri yalnız başlarına çözmekte, etkinlikleri yapmakta, öğrenmelerini pekiştirmekte ve konuları önceki birikimlerine bağdaştırmakta zorlandıklarını ifade ettikleri görülmektedir (Kotluk, 2012: 65-66). Yapılan araştırmalara bakıldığında fizik ders kitaplarının öğrencinin ilgisini çekmekten uzak, hem güncel bilgilerin hem de görsel öğelerin yetersiz olduğu, dolayısıyla öğretmen

ve öğrencilerin fizik ders kitaplarını yetersiz buldukları görülmektedir. Bu bağlamda fizik ders kitaplarının daha canlı olması, fizik dersi ile günlük hayat ilişkisini kurmada yardımcı olacak kavramlar, durumlar, bağlantılar ve bunlarla ilgili görsel materyallere daha çok yer verecek şekilde yeniden düzenlenmesi gerektiğini söyleyebiliriz. Ayrıca diğer bütün ders kitaplarında olduğu gibi kitapta yer alan soruların üniversite sınav sorularıyla örtüşmesine özen gösterilmesi de büyük önem taşımaktadır.

Yapılan araştırma sonuçlarına bakıldığında Kimya ders kitaplarının da yetersiz olduğu, hatta kimya ders öğretmenlerinin ders kitaplarından çok fazla yararlanmadıkları ancak ünite sonundaki soruları çözmek için ders kitaplarını kullandıkları görülmektedir. Bu bağlamda Eroğlu, Akarsu ve Bektaş tarafından yapılan “Kimya Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi” adlı araştırmalarında; öğretmenlerin okuttukları ders kitaplarını içerik, organizasyon gibi çeşitli açılardan yeterli bulmadıkları, dolayısıyla ortaöğretim kimya ders kitaplarının, konu anlatımlarının uzun olması ve konu anlatımlarının bazı öğrenci seviyelerine göre yüksek olması gibi nedenlerle kimya öğretmenleri tarafından derslerde etkin olarak ve dersin her aşamasında çok fazla kullanılmadıkları, kitapların daha çok ünite sonu sorularını çözmek, konuların işlenişinde konu başlıklarını belirleme ya da ödev verme amaçlı kullanıldığı ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra kimya ders kitaplarının kimya programı ve ulusal sınavlarla uyum sağlamayan kısımlarının bulunduğu, kimya ders kitaplarının deneysel çalışma örnekleri açısından yeterli olmadığı, ayrıca ders kitabı içinde yer alan konu hiyerarşisinin öğrencileri olumsuz yönde etkilediği de belirtilen diğer sonuçlar arasında yer almaktadır (Eroğlu vd., 2015: 326-329). Buradan da anlaşılabileceği üzere kimya ders kitaplarının da hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından verimli olduğunu söylemek pek mümkün görünmemektedir.

Yapılan araştırmalar Matematik ders kitaplarının da etkili ders işleme açısından yeterli olmadığı göstermektedir. Bu bağlamda Altun, Arslan ve Yazgan tarafından yapılan “Lise Matematik Ders Kitaplarının Kullanım Şekli ve Sıklığı Üzerine Bir Çalışma” adlı araştırmalarında; öğretmenler, ders kitaplarının uygulamalı çalışmalara ve testlere yer vermediğini, ders kitaplarındaki örneklerin tek tip olduğunu ve kitapları ancak kendilerinin anlayabildiğini, ayrıca ÖSYS kapsamının daraltılmasının lise matematik eğitimine ciddi zararlar verdiğini

belirtmişlerdir. Bu araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde; araştırmada ders kitaplarının yerini test kitaplarının aldığı, test kitaplarının da ders kitaplarının işlevini yerine getirmekten uzak olduğu için, verilen formülleri ezberleyip kullanmaya çalışan, başaramadığında özel öğretmene veya dershaneye başvuran bir kitlenin doğmasına yol açtığı, dolayısıyla sistemin bu şekliyle kendince kaynaklara başvuran, düşüncesini açıklayabilen öğrenciyi yetiştirmekten uzaklaştığı ifade edilmektedir. Bu durumun temel nedeninin ise ÖSYS sınavı olduğu belirtilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin ders kitaplarının konuları ele alış şeklini iyi bulmalarına rağmen, ÖSYS'nin kapsamı ve soru yapısını ders kitaplarına uygun bulmadıkları, uygulamalı çalışmalara yeterince yer verilmediğini ve örneklerin tekdüze olduğunu düşündükleri için ders kitabından uzaklaştıklarını dile getirdikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra lise matematik programının özellikle 1. Sınıf ders programının çok yoğun olduğu ve bu durumun öğretmenleri teoremlerin ispatını yapmaktan uzaklaştırdığı, ayrıca ÖSYS sınavının konu alanının sınırlı olmasının Lise Matematik Programı'nın uygulanmasını, dolayısıyla ders kitaplarına olan ihtiyacı ortadan kaldırdığı da ifade edilmektedir. Öğrenci görüşleri de ders kitaplarından uzaklaşmanın ciddi boyutlarda olduğunu ve bunun başlıca nedeninin ÖSYS olduğunu ortaya koymaktadır (Altun vd., 2004: 145-146). Görüldüğü gibi üniversite sınav soruları ile ders kitaplarının içeriklerinin örtüşmemesi aslında en önemli sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla bu noktada yapılması gerekli olan öncelikli düzenleme, sınavın eğitim sistemi üzerindeki bu baskıcı etkisinin ortadan kaldırılmasıdır.

Yapılan araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde; yapılandırmacı yaklaşımın ders kitaplarına tam olarak yansıtılamadığı ve bu konuda öğretmenlere yeterli hizmetiçi eğitimin verilemediği, dolayısıyla eğitim sisteminden kaynaklı ezberci eğitimin okullarda halen varlığını devam ettirdiği görülmektedir. Buradan hareketle ders kitaplarının eğitim-öğretim aracı olarak yaygın bir şekilde kullanıldığı ülkemizde gerek öğrencilerin derse olan ilgisini arttıracak, gerekse başarıyı olumlu yönde etkileyecek daha nitelikli ve kaliteli kitapların hazırlanmasına özen gösterilmesi gerektiğini söyleyebiliriz. Bunun için de öncelikle yeni bir yaklaşımla hazırlanan ders kitapları hakkında öğretmenlerin eğitilmesi ve ders kitaplarında konularla ilgili açıklamalara yeterli derecede yer verilmeli ve yeni yaklaşımın gerekli kıldığı öğrenciyi araştırmaya yöneltme işi bu konuda eğitim almış donanımlı

öğretmenlerimize bırakılmalıdır. Bunun yanısıra öğrencilerin ders kitaplarındaki bilgileri hayatın her safhasında kullanacağı şekilde, kolay, anlaşılır ve ezberden uzak bir şekilde verilmesine dikkat edilmelidir.

Günümüz ortaöğretim okullarında bütün çabalara rağmen halen varlığını devam ettiren akademik sorunlardan biri de ezberci eğitimidir.

Bir ülkenin gelişmişlik seviyesi, büyük ölçüde o ülkenin eğitim sistemine bağlıdır. Her eğitim sistemi de toplumun kültürü ile örtüşen, aynı zamanda gelişmelere ayak uydurabilen, çağın gereklerini yerine getirebilen bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu bağlamda ülkemiz eğitim sistemi de değişen dünyanın koşullarına göre öğrenciyi yetiştirmeyi temele almakta ve dolayısıyla öğrenciye bilgi yüklemek yerine bilgiye ulaşmasını öğreterek çağdaş bir eğitim sistemi anlayışı oluşturmaya çalışmaktadır. Ancak bu yolda eğitim sistemimizin birçok engelle karşılaştığı görülmektedir. Bu engellerden biri de sistemin kendisinin ürettiği ezberci eğitimidir. İnsan zihnini bir bilgi bankası olarak kullanan ezberci eğitim; “belli bir amaç doğrultusunda, bilgilerin istenildiğinde tekrar edilebilecek şekilde zihinde tutulmasını sağlamaya yönelik bir öğretim şeklidir” (Sekin, 2008: 212). Bu bağlamda ezberci eğitim; aklı, duyguları, düşünceleri ve sezgileri arka plana iten mekanik bir okuma tarzı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ezberci eğitimde temel eğilim, verilen bilginin mutlak doğru olarak kabul edilmesidir. Mutlak doğru olarak kabul edilen bu bilgiler yazılı ya da sözlü olarak bireye bilgi yığınları halinde verilir. Bireyden bu bilgileri zihninde tutması ve gerekli olduğunda aynı şekliyle tekrar etmesi istenir. Birey bunu yapabildiği oranda başarılı sayılmaktadır. Dolayısıyla ezberci eğitimde zihni bir bilgi bankası olarak kullanabilme becerisine sahip olmak gerekmektedir. Aslında yapılan şey zihnin hatırlatma becerisinin geliştirilmesidir. Bu yolla birey zihninde sakladığı bu bilgilerle yeni şeyler yaratmaktan ziyade taklit etmeye yönlendirildiği için bu durum bireye fazla bir fayda sağlamamaktadır. Bu bağlamda ezberci eğitimi anlamadan ve hemen her alanda bellekte birçok gereksiz bilgiyi aynen tutmaya çalışmak olarak da tanımlayabiliriz (Akyüz, 1999: 370). Dolayısıyla ezberci eğitim kişiye özgü olanı yok ederek tek tip insan yetiştirilmesine neden olur. Aynı zamanda ezberci eğitim, bireyin üretimini sınırlandırır ve benzerleri içinde yok olmaya davet eder. Bütün bu özellikleri ile ezberci eğitim, tartışmaya, sorgulamaya müsaade etmeyen otoriter rejimlerin insan tipini ortaya çıkartır. Bu bağlamda John Dewey ‘de ezberci eğitimi,

“kişiyi köleleştirmeye ve boyun eğdirmeye yönelik bir tutum” (Dewey, 1996: 284-285) olarak değerlendirmektedir. Bu durumda ezberci eğitim, sadece bir eğitim sorunu değil, aynı zamanda diktatörlüğü benimseyenlerin kullandığı bir araç, demokrasi karşıtı bir tutum olarak da karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla demokratik bir ülkede ezberci eğitimin olması mümkün değildir.

Ezberci eğitimin tarihi süreç içerisindeki gelişimine bakıldığında; ezbere yönelik eğitimin insanlık tarihi kadar eski olduğu görülmektedir. Dolayısıyla eğitim tarihimizde ezbercilik bir öğretim ve öğrenim yöntemi olarak benimsenmiştir. Tanzimat’tan sonra medrese dışında açılan okullarda da bu geleneksel yöntemin devam ettiği görülmektedir. Hatta günümüzde bile bu yöntem uygulamada halen bitiremediğimiz bir eğitim sorunu olarak karşımıza çıkmaktadır (Akyüz, 1994: 257). Aslında ezberci eğitim sadece bizim eğitim sistemimizde var olan bir sorun değildir. Günümüzde çağdaş eğitimin öncülüğünü yapan batı ülkelerinin eğitim üzerine yazılmış klasik metinlerine bakıldığında onların da ezberci eğitimden çok sıkıntı çektikleri rahatlıkla görülebilmektedir. Bu bağlamda Locke, ezberin gereksiz olduğunu şu şekilde ifade etmektedir:

Kitaptaki bilgileri olduğu gibi ezberlemelerinin neye yararı olur bilemiyorum, bu olsa olsa zaman ve emeklerin boşa harcanmasıdır ve çocukları işe yaramaz buldukları kitaplara karşı tiksinti ile doldurur. Çocuklara, belleklerini araştırmaları ve güçlendirmeleri için ezber yaptırılması gerek, dendiğini duyar gibi oluyorum. İnsanın bunları bu kadar aceleci bir şekilde olduğu kadar mantıklı nedenler göstererek de söylemesini ve bu uygulamanın eski alışkanlıklardan çok, ciddi bir gözleme dayanmasını isterdim; çünkü belleğin gücünün, araştırmalarla kazanılmış ve alışkanlık haline almış bir yetiden çok huzurlu bir yapının sonucu olduğu apaçıktır. (Locke, 2003: 201)

Locke’un da ifade ettiği gibi tecrübe ederek, deneyerek zevkli bir öğrenme yerine kuru kuruya birçok bilgiyi ezberlemek, hemen ardından unutmak gerçekten hem zaman kaybı, hem de bütün emeklerin boşa gitmesidir. Birçok eğitim sisteminin yararı olan ezberci eğitim sorgulamayan, eleştirmeyen, kendi aklını kullanamayan, sadece itaat eden insan tipini yetiştirmekte, dolayısıyla toplumda çığır açacak birçok yeteneğin kaybolup gitmesine yol açmaktadır.

Ezberci eğitim bireyin yeteneklerini yok ederek toplumun değer yargısını, önemini bilen, fakat mesleksiz bireylerin yetişmesine neden olur. Düşünemeyen, sorgulamayan, eleştirmeyen bu bireylerin kendilerine özgüvenlerini olmadığı gibi

yaratıcı olmaktan çok taklitçi oldukları için kendilerini yönetmekten bile acizdirler. Dolayısıyla bu bireyler, kendi ayakları üzerinde duramayan, sorunlara çözüm bulamayan, hatta sürekli sorun yaratan bireylerdir. Büyük çoğunluğu bu tür bireylerden oluşan bir toplumda bilimsel, teknik, ekonomik gelişmelerin hızlanması mümkün değildir. Dolayısıyla bu tür toplumlar gelişme sağlayamadıkları alanlarla ilgili sorunların çözümü dışarıda arayan, doğal ve beşeri zenginliklerini kullanmaktan aciz, varlık içinde yokluk çeken, geri kalmışlığın nedenini dışarıdaki güçlerde gören, ayrıca geri kalmışlık duygusunu, ezikliğini, geçmişi ile övünmekle kapatmaya çalışan toplumlardır. Dolayısıyla ezberci eğitimin hâkim olduğu toplumların çağdaş bir toplum olması mümkün değildir (Sekin, 2008: 215). Buradan da anlaşılacağı üzere çağdaş bir toplum olmanın önündeki en büyük engel ezberci eğitimidir. Dolayısıyla cumhuriyetten beri eğitim sistemimizin tek hedefi olan çağdaş medeniyetler seviyesine ulaşabilmemiz için öncelikle sistemin tüm alanlarına nüfuz etmiş olan ezbercilikten kurtulmamız gerekmektedir.

Gerek birey, gerekse toplum açısından birçok olumsuzlukları da beraberinde getiren ezberci eğitimin nedenleri araştırıldığında, bu durumun iki temel nedene dayandığı görülmektedir. Bunlardan birincisi dinsel eğitim geleneği, diğeri ise tarım toplumu olma geleneğidir. Hepimizin bildiği gibi dinsel eğitimde sorular ve nedenler yok, yanıtlar vardır ve dolayısıyla yanıtlar tartışmasız kabul edilir. Geçmiş asırlarda kutsal kitaplardaki bilgiler okur-yazarlığın yok denecek kadar az olması ve bugünkü teknik olanakların olmaması nedeniyle ezberlenerek hafızalarda tutulmuş, ancak daha sonraki dönemlerde matbaa bulunup bilgiler yazıya aktarılmış olsa da ezber dinsel eğitimin geleneği haline geldiği için vazgeçilememiştir. Ezberci eğitimin ikinci nedeni ise tarım toplumunun eğitimidir. Bu eğitim, bilge kişiler aracılığıyla tarımla ilgili bilgilerin kuşaktan kuşağa aktarılmasıyla verilmekteydi. Bu bağlamda çocuklar ve gençler, doğru bilgileri hiçbir araştırma yapmadan yaşlılardan öğrendikleri şekliyle kabul edip uygularlardı. Ancak zaman içerisinde tarım alanlarının aynı kalmasına karşılık nüfusun hızla artması, az olan topraklardan daha fazla ürün almayı gerekli kılmış, dolayısıyla yaşlıların verdiği bilgiler yetersiz kalmış, bunun üzerine de ezberci eğitimin yerini araştırmaya dayalı eğitim almaya başlamıştır. Bunun bir sonucu olarak da modern tarımın hâkim olmaya başladığı toplumlarda bilge kişilik, yaşlılardan genç araştırmacılara ve öğretmenlere geçmiştir. Modern tarımın devreye girmesiyle birlikte tarım toplumunun yerini sanayi toplumu

almış ve böylece ezberci eğitimden hızla uzaklaşmaya başlanmıştır. Bu yeni toplumlarda bilgiyi ezberleyen değil, düşünen, araştıran, sorgulayan, üretenler ön plana geçmeye başlamıştır. Dolayısıyla bu anlayışı benimseyen toplumlar, zaman içinde bilim ve teknolojiye ilerlerken ezberci eğitimi sürdürenler ilkel tarım toplumu olarak kalmışlar ve çağdaş eğitimi uygulayarak bilim ve teknolojiye öne çıkan toplumların güdümüne girmek zorunda kalmışlardır. Bu bağlamda ülkemizdeki duruma baktığımızda; Osmanlı Devleti zamanında medreseler en önemli eğitim kurumlarıydı. Bu medreselerde dini ve pozitif bilimlere ait bütün bilgilerin öğretimi ezbere dayalı olarak yapılırdı. Kur'an ayetleri ve sünnetle ilgili bilgiler, hatta fizik, kimya, matematik gibi pozitif bilimlere ait temel kavram ve kurallar ezberletilerek öğretilirdi. Cumhuriyet Türkiye'sinde de aynı durum devam etmiş, medreselerin yanı sıra açılan batı tarzı okullarda da pozitif bilimlere ait kavram ve kurallar mutlak doğru bilgiler olarak kabul edilmiş ve buralarda da ezbere dayalı eğitim etkili olmuştur. Geçmiş asırlarda dini, ahlaki ve kültürel bilgilerin ezberletilmesine dayanan sorgulamadan, eleştirmeden, yorumlamadan öğrenme şekli olan ezberci eğitim, günümüz Türkiye'sinde de ilköğretimden üniversiteye kadar her kademedeki varlığını devam ettirmekle birlikte bu konuda ülkemizde daha karmaşık bir durum söz konusudur (Sekin, 2008: 214-215). Ülkemizdeki bu karmaşık durumu ise, ezberci eğitimden kurtulmak için eğitim sistemimize yeni yaklaşımların getirilmesine rağmen uygulamada halen ezberci eğitimin devam etmesiyle açıklayabiliriz. Bu bağlamda ülkemizde ezberci eğitimin devam etmesinin nedenlerini şu şekilde özetleyebiliriz:

- Öğretimin içinde görev yapan öğretmen, akademisyen ve bürokratların “ezberci öğretimin” ne olduğunu ciddi olarak sorgulamamaları, ezberci eğitimi tanımlayıp açık seçik ortaya koyamamış olmaları,
- Eğitim bilimleri ile ilgili çalışmalar yapan akademisyenlerin de ezberci öğretimin nedenlerini, sonuçlarını gereğince topluma, MEB bürokratlarına, karar mercilerine tanıtamamaları, önemini yeterince vurgulayamamaları,
- 21. yy' a girmemize karşın toplumda alışıla gelmiş olan ezberci öğretimin bir alışkanlık olarak devam etmesi, bu alışkanlığın öğretmen, öğrenci, veli ve bürokratlar tarafından da benimsenmesi,
- Ezberci öğretimin önemli bir sorun olarak algılanmaması,5. Uygulanan sistemin her şeyi ile ezberci öğretime dayanması,
- Ezbersiz öğretim sisteminin bilinmemesi,
- Öğretim programları, amaçları, ders kitapları ve öğretmenlerin ders işleme modelinin ezberci öğretime yönelik olması,

- Öğrenci ve velilerin zaman zaman ezberci öğretimden şikâyetçi olmalarına karşın, organizeli olarak, etkin bir şekilde ezberci öğretimi reddetmemeleri,
- Eğitim ve öğretimden yasa ile yetkili kılınan Talim ve Terbiye Kurulu'nun yetkisiz kimselerden oluşması ve hayati önemi olan bu hususlarda fikir üretip uygulamaya koyamaması,
- Türkiye'de eğitim ve öğretimin uzun soluklu, çağdaş ve ulusal bir hedefinin bulunmaması,
- MEB' in öğretim konusunda uzmanlaşmış, çağdaş program ve amaçları bilen akademisyenlerin önerilerini göz ardı etmesi,
- MEB' de program, amaç ve kitap hazırlamada yeterli bilgi düzeyine sahip elemanların istihdam edilmemesi, yapılanmanın çağdaş düzeyde olmaması. (Sekin, 2008: 216-217)

Ülkemizde özellikle son zamanlarda eğitim sisteminde önemli değişimlere gidildiği ve bu bağlamda yapılandırmacı yaklaşımın temeli alınarak ezberci eğitimin tamamen ortadan kaldırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Ancak bu konuda tam olarak bir başarı sağladığımız söylenemez. Bunun en önemli nedeni ise yukarıda da belirtildiği gibi niteliksiz ve ezberci eğitimin tüm öğretmenler ve öğrenciler tarafından benimsenmiş olması ve başarısızlığın nedeninin ezberci eğitim olduğunun kabul edilmemesidir. Dolayısıyla birçok öğretmene göre başarısızlığın temel nedeni, öğrencinin ilgisizliği ve tembelliğidir. Çünkü öğrenciler öğretmenlerin derste verdikleri bilgileri ezberleyebildiği ve ezbere dayalı sorulara cevap verebildiği ölçüde başarılıdır. Dolayısıyla öğrenciler, bu bilgileri ezberleyemediği için ilgisiz ve tembel olarak değerlendirilmektedirler. Özellikle öğrencileri mesleğe, hayata hazırlayan ortaöğretime bakıldığında öğrencilere hayatla bağlantısı olmayan skolastik bir eğitimin verildiği görülmektedir. Oysaki, bireylerin hayatta başarılı olabilmesi için okullarda teorik bilgilerin yanı sıra toplum hayatına nitelik katacak pratik bilgilerin de verilerek eğitimin bir donanım süreci haline getirilmesi gerekmektedir. Yani bilgi amaç olarak değil, hayata anlam katmak, belli bir hedefe ulaşmak ve yeni bilgiler üretmek için bir araç olmalıdır. İşte o zaman bilgi faydalı hale gelecektir. Ancak ülkemizde yapılan bütün çalışmalara rağmen ezberci eğitimin önüne geçilememekte, dolayısıyla da bilgi üreten, sorun çözen, makale yazan, akademik araştırma yeteneklerini geliştiren bireyler yetiştirilememektedir. Dolayısıyla aktarıma, taklitçiliğe dayanan bu eğitim sistemi, bilgiyi ezberlemeyen, fakat zekâ ve muhakeme yeteneğine sahip olan öğrencileri başarısız olarak damgalamaktadır. Öğretmeni de öğrenciyi de bu hale getiren temel sebep ise ülkemizde uygulanan sınav sistemidir. Örneğin, üniversite sınavı öğrencinin zekâsını

değil, öğrendiği bilgilerin sayısını, ezberini ölçen bir sınavdır. Üniversite sınavına ilk girişinde sınavı kazanamayan öğrencinin, ikinci girişte en yüksek puanla en iyi bölümü kazanması bunun en güzel kanıtıdır. O halde bilgi üreten, ürettiği bilgiyi kullanan bireyler yetiştirmek için ilkokuldan itibaren test usulü sınavlarla öğrencilerin ezberlerini ölçmekten ve buna göre başarılı ve başarısız olarak ayırım yapmaktan vazgeçmeli, öğrencinin yeteneklerini, muhakeme güçlerini, ilgi alanlarını ve zekâlarını ölçen bir değerlendirme sisteminin geliştirilmesi gerekmektedir. Çünkü okullarda verilmeye çalışılan yeni eğitim yöntemleri ile sınav sistemi bütünlük içinde olmadığı müddetçe eğitimde ezbercilik asla ortadan kalkmayacaktır. Dolayısıyla öğrencinin bilgi üretmesine, ürettiği bilgiyi kullanmasına imkân tanımayan bir eğitim sistemi her zaman için kör, topal kalmaya mahkûmdur.

Ülkemizde 2000’li yıllarda bile ezberci eğitimin devam etmesinde etkili olan unsurlara bakıldığında, yapılan yeni düzenlemelere rağmen eğitim programlarının amaçlarında, ders programlarında, ders kitaplarında ve ders işleme metotlarında halen birtakım sorunların giderilemediği ve dolayısıyla eğitimde halen ezberci yöntemin devam ettiği görülmektedir. Özellikle eğitim programlarının amaçlarına bakıldığında bu programların amaçlarının çağdaş bir eğitimi nitelediği, ancak uygulamada halen ilkel yöntemlerin kullanılmaya devam edildiği görülmektedir. “Teoride geleneksel okulun resmi amaçları çağdaştır, eğitim programları ve işleyişi bireysel farklılıklara duyarlıdır, faydacı ve ilerlemecidir, eğitimin uzak amaçları idealdir. Bu çağdaş özellikler 14 Haziran 1973’de kabul edilen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda belirtilmiştir” (Başaran, 1994: 35). Görüldüğü gibi eğitim programlarında çağdaş bir eğitim anlayışı amaçlanmıştır. Ancak, ülkemizde MEB’in merkezi bir yapıya sahip olması, okul yöneticileri ve öğretmenlerin hizmet öncesindeki geleneksel yetiştirilme şekilleri, atama tarzları, ailelerin çocuk yetiştirme anlayışları ve eğitime katılmamaları, toplumun eğitime bakış açısı ve eğitimden beklentileri, eğitim kurumlarının çevreyle olan ilişkileri göz önüne alındığında bu resmi amaçların gerçekleştirilemediği, dolayısıyla okullarda etkin bir eğitim program anlayışının olmadığı görülmektedir. Bu durum ise davranışsal amaçların belirlenmesinde sıkıntılar yaratmakta, dolayısıyla okullarda uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme eylemleri göz ardı edilmekte ve öğrencilere inceleme, araştırma, problem çözme, gözlem, deneme gibi becerilerin kazandırılmadığı, sadece teorik

bilgilerin ezberletildiği bir ortam oluşmaktadır. Bu durum ise, teorikte çağdaş olan eğitim programı amaçlarının uygulamada başarısız olduğunu göstermektedir.

Ders programlarına bakıldığında ise, hem teorikte hem de uygulamada 2000’li yıllara kadar ders programlarının ezberci eğitime yönelik olduğu görülmektedir. Kavram, kural ve tanımların temele alındığı bu programlarda öğrencilerin bu kavram ve tanımları ezberlemesi ve bu yönde yapılan sınavlarda başarılı olması beklenmekteydi. Dolayısıyla öğrenciler ders programlarındaki kavram ve tanımlamaya dayalı günlük hayatında hiçbir ihtiyacını karşılamayan, işlevsel olmayan bilgi yığınlarını, bilim öğrenmek adına ezberlemekte ve beyni bir bilgi deposu olarak kullanmaktaydı (Sekin, 2008: 217). Ancak 2000’li yıllardan itibaren ders programlarının değiştiği; sorgulamayı, araştırmayı, eleştirip yorumlamayı ön plana çıkaran yapılandırmacı yaklaşımla birlikte eğitimde ezbercilikten kurtulma çabalarının gündeme geldiği ve bu bağlamda ders kitaplarında birçok etkinliklerin yer aldığı görülmektedir. Ancak gerek ders programlarının yüklü, sınıfların kalabalık olması, gerekse öğretmenlerin bu konuda nitelikli bir hizmet içi eğitimle yetiştirilmemiş olması gibi nedenlerle bu yaklaşımın sadece teorikte kaldığı, dolayısıyla da eğitim kurumlarında ezberci eğitimin halen devam ettiği görülmektedir. Özellikle ders programlarının yüklü olması, öğretmenin programı yetiştirememeye kaygısına neden olmakta, dolayısıyla öğretmenlerin geleneksel öğretim yöntemlerini kullanmaya sevk etmektedir. Bu durum ise teknolojik araç ve gereçlerin kullanılmadığı, öğrencinin pasif alıcı konumunda, öğretmenin ise merkezde olduğu bir eğitim-öğretimi ortaya çıkarmakta, dolayısıyla uygulamada teori-pratik dengesinin bozulduğu, derslerde öğrenmede önemli bir yere sahip olan inceleme, deneme, sorgulama, tartışma gibi eylemlerin gerçekleştirilemediği görülmektedir. Programların yüklü olmasının yanı sıra sınıfların kalabalık olması da öğrencilerin derse katılımlarını ve pratik yapmalarını engellemekte, dolayısıyla her öğrenciyi etkinliklere dâhil edemeyeceği düşüncesi, öğretmenleri geleneksel öğretim yöntemlerini uygulamaya yöneltmektedir. Dolayısıyla hem yüklü program, hem de kalabalık sınıflar birleşince ezberci, tekrarcı, işin uygulama tarafını vermeyen, sadece kültür aktarımını benimseyen bir eğitim anlayışı ortaya çıkmaktadır. Hatta Turgut’un “eğitimin işlevi sadece nesilden nesile kültür aktarmak değildir. Kültürü tahlil etmek, geliştirmek, yeni sentezlere de gitmek gereklidir” (Turgut, 1994: 4) sözünü dikkate aldığımızda okullarda kültür aktarımının bile tam olarak gerçekleştirilemediği,

dolayısıyla gençlerimizin popüler kültür rüzgârında savrulmaya devam ettiği görülmektedir.

Okullarda ezberci eğitimin devam ettiğini gösteren bir diğer unsur ise, ders kitaplarıdır. Çağdaş eğitimin vazgeçilmez unsurlarından biri olan ders kitapları, ilgili dersin program ve amaçları doğrultusunda öğrencilerin seviyesine uygun olarak hazırlanmaktadır. 2000’li yıllardan önce MEB’in onayladığı ders kitaplarında konuların daha çok bilgi yığını halinde verildiği ve öğrencilerin bu bilgileri ezberlediği ve bu doğrultuda yapılan yazılı ya da sözlü sınavlarda bu bilgileri ne ölçüde ezberlediği test edilmekteydi. Ancak 2000’li yıllardan itibaren ders kitaplarına daha az metin, daha çok görsel materyaller konularak ezberci eğitim sorununun çözülmeye çalışıldığı görülmekte ve bağlamda az metin ve bol görsel materyallerle öğrencinin istese de ezber yapamayacağı ifade edilmektedir. Dolayısıyla okullarda çağdaş eğitim anlayışının yerleşeceği düşünülmektedir (Sekin, 2008: 218-219). Ancak ezberci eğitimden vazgeçilmek üzere hazırlanmış olan bu ders kitapları incelendiğinde tam bir başarının sağlanamadığı, özellikle içerikte, görsel sunumda ve kavramların aktarılmasında birçok sorunların olduğu görülmektedir. Özellikle konuların ve bu konularla ilgili kavramların ele alınış şekline bakıldığında anlayıp yorumlamaktan ziyade ezberlemeye daha müsait olduğu da bir gerçektir. Bu bağlamda 10. Sınıf coğrafya ders kitabında yer alan “Topraklar Nasıl Oluşur?” konusunu örnek verecek olursak; konu başlığının hemen altında üç ana toprak sınıflandırması yapıldıktan sonra on beş toprak türü verilmekte ve bunların hangi ana toprak grubuna ait oldukları gösterilmektedir. Tablonun hemen ardından da bu toprak türleri hakkında ayrıntılı açıklamalar verilmekte ve bu toprakların hangi iklim bölgelerinde yaygın olarak görüldükleri ifade edilmektedir (Kolukısa, 2015: 45-49). 10. Sınıf coğrafya ders kitabında da görüldüğü gibi kitapta asıl vurgu toprak sınıflandırılmasına yapılmakta ve sınav soruları da daha çok bu noktada toplanmaktadır. Ayrıca konu ele alınırken insan faktörü yok sayılmakta ve dolayısıyla insan ve faaliyetlerini göz ardı eden böyle bir yaklaşım coğrafyanın tanımına, özüne ters düşmektedir. Kitapta konunun bu şekilde verilmiş olması, öğrencinin herhangi bir yorum, sentez ya da analiz yapmaya ihtiyaç duymamasına, dolayısıyla daha çok ezberlemesine neden olmaktadır. Öğretmenlerin de kitabın dışına çıkmamak adına konuları bu şekilde ele alması ve yazılı sorularını da bu doğrultuda sorması öğrencileri daha çok ezbere yöneltmektedir. Oysa bu konunun

toprağın sınıflandırılması şeklinde değil de daha çok toprağın nasıl kullanıldığı, ne gibi etkileri olduğu üzerinde durulması gerekmektedir. Örneğin, toprak, erozyon ve tarım ilişkisi, heyelan ve yerleşme ilişkisi, topraksız tarım teknikleri, toprak tuzlanması ve tarım ilişkisi, verimli-verimsiz tarım toprakları ve üzerlerinde yapılan ekonomik faaliyetler, tarım toprakları üzerindeki sanayileşme ve kentleşme sorunu gibi insan yaşamını doğrudan etkileyen konuların ele alınması gerekmektedir. Konuların bu şekilde ele alınması öğrencilerin sorgulamasına, düşünmesine, yorumlamasına yardımcı olacak ve onları ezberden uzaklaştıracaktır. Bu durumun sadece coğrafya ders kitaplarında değil, “Ortaöğretim Ders Kitapları İçerik Sorunları” bölümünde de belirtildiği üzere birçok ders kitabında yer alan bir sorun olarak karşımıza çıktığı ve bu sorunların öğrencileri daha çok ezbere yönelttiği görülmektedir.

Bütün bunların yanı sıra okullarda ders işleme metotlarına bakıldığında da halen ezberci eğitimin devam ettiği rahatlıkla görülmektedir. Çağdaş eğitim anlayışında dersin diyalog şeklinde işlenmesi, öğretmen ve öğrencinin aktif olması, hemen her öğrencinin konu ile ilgilenmesinin sağlanması gerekmekte, özellikle de sınıftaki öğrenci sayısının buna uygun olması büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda Avrupa Birliği üyesi ülkelere bakıldığında ortalama sınıf mevcudunun 24 olduğu ve bu sayede öğretmenlerin de öğrencileri zinde tutacak şekilde, ezbere kaçmadan drama, araç-gereç vb. metotları kullanarak konuları işlediği bilinmektedir. Ancak ülkemizdeki duruma bakıldığında genel olarak sınıflardaki öğrenci sayısının çağdaş anlamda ders işlemeye elverişsiz olduğu görülmektedir. Örneğin, İstanbul’da sınıf mevcudu ortalaması liselerde 44, ilköğretimde 47 civarında olup özellikle yoğun göç alan Sultanbeyli, Bağcılar ve Gaziosmanpaşa gibi ilçelerde sınıf mevcudunun 70-80’e kadar çıktığı belirtilmektedir. Bütün bunların sonucu olarak öğretmenlerin birçoğunun konuları öğrencilere anlattırarak, kitaptan okutturarak ya da hiçbir ders araç ve gereçleri kullanmadan monoton bir şekilde ders işlendiği görülmektedir. Öğrencilerin derste sıkılmalarına neden olan bu durum ise gürültü yapan öğrenci ile öğretmen arasındaki münakaşalarla dersin geçmesine ve dolayısıyla dersin yapılmamasına neden olmaktadır. Ayrıca birçok öğrencinin ders yerine farklı konularla ilgilendiği ders saatlerinde soru soran öğrencinin gerek öğretmen, gerekse arkadaşları tarafından dışlanması, eleştirilmesi, hatta alay edilmesi de ezberci eğitimin ortaya çıkardığı en önemli sorunlar olarak karşımıza çıkmaktadır

(Sekin, 2008: 219-220). Bütün bunların yanı sıra böyle bir eğitim sistemi içinde farklı düşünen, öğrenciye araştırma ödevi veren, derse dâhil etmeye çalışan öğretmenler ise öğrenciler, yöneticiler ve veliler tarafından hiç bir şey bilmemekle, dersi öğrencilere anlattırmakla suçlandıkları görülmektedir. Ezberci sistemin ortaya çıkardığı bu ve buna benzer sorunların ülkemizde ancak 2000’li yıllarda fark edildiği ve özellikle uygulamada ortaya çıkan bu sorunların çözülebilmesi için birtakım değişimlere gidildiği görülmektedir. Bu değişimlerle birlikte gündeme gelen öğrenciyi araştırmaya, sorgulamaya, soru sormaya, eleştirmeye teşvik eden çağdaş eğitim anlayışı ve sunduğu imkânlarla bu sorunların üstesinden gelmek elbette mümkündür. Ancak ülkemizde eğitim sistemimizin her alanında olduğu gibi bu konuda da yapılan yeniliklerin, değişimlerin kâğıt üzerinde kaldığı, uygulamada başarısız olduğu görülmektedir. Bunun temel sebebi ise, yapılan bu yenilikler ve bu yeniliklerin sunduğu imkânlar konusunda uygulamanın baş aktörleri olan öğretmenlerin yeterince yetiştirilememiş olmasıdır. Dolayısıyla yapılan bu değişimleri tam olarak anlamayan öğretmenler ne yapacaklarını bilememekte ve eski ezberci yöntemleri kullanmaya devam etmektedirler. Bu bağlamda Yılmaz ve Altinkurt tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarına İlişkin Görüşleri” adlı araştırmasında öğretmen adaylarının birçoğunun ezberci eğitimin Türk eğitim sisteminin en önemli sorunlarından biri olduğunu, yapılandırmacı eğitim anlayışına göre eğitim programlarının yeniden düzenlenmesine rağmen özellikle kıdemli öğretmenlerin alışkanlıklarını devam ettirmesi nedeniyle okullarda ezberci ve öğretmen merkezli eğitimin devam ettiğini, dolayısıyla da öğrencilerin yaşamdan kopuk gereksiz bilgilerle donatıldığını, bir süre sonra da bu öğrencilerin öğrendikleri bilgileri unuttuklarını belirtmişlerdir (Yılmaz ve Altinkurt, 2011: 952). Bu çalışmada da ifade edildiği üzere; ezberci eğitimin halen devam etmesinde öğretmenlerin nitelikli bir eğitimden geçmemesi önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bütün bunların yanı sıra bilginin somutlaştırılmasına, kalıcılığın sağlanmasına ve bireysel öğrenmelere olanak tanıdığı gibi öğrencilerin yaparak, yaşayarak, görerek öğrenmelerine imkân sağlayan eğitim teknolojilerinin de okullarda yetersiz olması ya da kullanılmaması da yine ezberci eğitimin devam etmesinde önemli bir yere sahiptir.

Ayrıca Gürbüz Türk, Duruhan, Şan ve Pepeler tarafından yapılan “Türk Eğitim Sistemi İçinde Eğitilmiş Olmanın, İlerlemeci ve Geleneksel Anlayışlar ile

Uygulamalar Yönünden Değerlendirilmesi (Malatya İli Örneği)’’ adlı çalışmada Türk eğitim sistemi içinde yetişen bireylerle ilgili bir durum değerlendirmesi yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmada; İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde görev yapan 43 öğretim elemanı ile Malatya İl Merkezinde görev yapan 51 ilköğretim öğretmeni ve 47 ortaöğretim öğretmeni ile yapılan görüşmeler sonucunda; İlköğretim kademesinde sosyal yaşamda gerekli olan temel bilgi ve becerilerin kazandırılıp yaşama ve üst öğrenim kurumlarına hazırlamanın amaçlandığı ve bu yönüyle eğitim sisteminin olması gerekene odaklandığı; okul eğitimi aracılığı ile yetiştirilen bireylerin kendilerine ve topluma yararlı olmaları gerektiği, ancak eğitim sistemine giren kişinin kaliteli bir ürün olarak sistemden çıkamadığı; öğrenciye okuldaki eğitim öğretim etkinlikleriyle teorik ve pratik bilgiler kazandırılmasının gerektiği ancak, bu süreçlerde analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey öğrenmelere ulaşılmada sorunlar olduğu ve dolayısıyla okullarda anlatım ve yazdırmaya dayalı olarak ezberci eğitimin hakim olduğu; öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmede öğrencinin istendik davranışları kazanıp kazanamadığını belirleme ihtiyacının sistemde olması gereken bir durum olduğu; öğrencilerin nitelikli, üretken, yaratıcı olamadıkları ve bu nedenle okul programlarının öğrenciyi yaşam sorunlarının üstesinden gelecek şekilde yetiştiremediği; öğrenci merkezli bir eğitim amaçlanmasına rağmen uygulamalarda öğretmenin aktif olduğu yöntem ve tekniklerden vazgeçilemediği; eğitim ortamlarının çağdaş eğitim-öğretim ilkeleri doğrultusunda düzenlenemediği; ortaöğretimin öğrencileri hayata, iş alanlarına ve üst öğrenime hazırlamada yetersiz kaldığı; yükseköğretimin öğrencileri ilgi ve yetenekleri doğrultusunda ülkenin bilim politikasına ve insan gücü ihtiyaçlarına göre yetiştiremediği tespit edilmiştir (Gürbüztürk vd., 2013: 67-76). Yapılan bu araştırmadan da anlaşılacağı üzere; eğitim sistemimizin faydasız, sıkıntılı ve kökleşmiş bir ezberci eğitimin gölgesinde kaldığı, sadece bir takım şekli değişikliklerin yapıldığı, sayfalarca yapılan ezber karşılığında diplomaların verildiği, uluslararası alanda rekabet edemeyen, nitelikten yoksun seri üretim yapan, kendi insan kaynaklarını değerlendiremeyen kurumlar olarak varlığını devam ettirdiği görülmektedir. Yani; eğitim sistemimizde kapak değişmiş, fakat içerik olduğu gibi kalmıştır. Bu bağlamda gerek ders kitaplarındaki gerekse eğitim programlarındaki aksaklıkların giderilmesi özellikle de uygulamada önemli bir yere sahip olan öğretmenlerin nitelikli bir hizmet içi eğitime tabi tutulması, ayrıca

öğretmenlere kendilerini geliştirecek, yetiştirecek maddi ve manevi imkânların tanınması büyük önem arz etmektedir.

Günümüz ortaöğretim öğrencilerinin okullarda akademik başarılarının düşmesinde etkili olan diğer bir sorun ise özellikle son zamanlarda ortaya çıkan internet bağımlılığıdır. Günümüzün baş döndürücü gelişmelerinden biri olarak karşımıza çıkan internet, günlük hayatımızın hemen her safhasında yer almakta ve hayatımıza bir takım kolaylıklar sunmaktadır. Hayatımızın kolaylaşmasında önemli bir yere sahip olan internetin özellikle son zamanlarda psikolojik olarak henüz olgunluğa erişmemiş olan ergenler arasında giderek daha çok yaygınlaştığı görülmektedir. Bu duruma bağlı olarak ergenlerin içinde bulundukları dönemin de etkisiyle interneti zaman zaman kontrolsüz ve aşırı kullanımı söz konusu olabilmekte, bu durum ise zaman içerisinde tıpkı sigara, alkol gibi bağımlılığa dönüşebilmektedir. Dolayısıyla ergenler arasında bağımlılık haline gelen internet, ergenleri ruhsal ve fiziksel açıdan olumsuz yönde etkileyerek eğitim hayatlarında da birtakım sorunlarla karşılaşmalarına neden olabilmektedir.

Ergenlik döneminde ihtiyaçları yeteri kadar karşılanamayan gençlerin farklı bağımlılıkların esiri oldukları görülmektedir. Bu bağımlılıklardan biri olarak özellikle son zamanlarda gündeme gelen internet bağımlılığını, “internet ile ilgili aşırı bir zihinsel meşguliyeti içerdiği, doyum ihtiyacının sağlanabilmesi için gittikçe artan sürelerle internette kalma isteğinin arttığı, yoksunluk durumunda sinirlilik, kaygı gibi duygu durumlarının ortaya çıktığı ve tüm bunların da bireyin çevresiyle ilişkilerine zarar verdiği bir yapı” (Çalışgan, 2013: 7) olarak tanımlamak mümkündür. Bir teknoloji bağımlılık türü olan internet bağımlılığını, ilk olarak ortaya atan Young da “kullanıcının internet kullanımını, kontrol becerisini, ilişkisel, mesleki ve sosyal becerisini problemlere sebep olacak derecede etkileyen yeni ve genellikle tanınmamış klinik bir bozukluk” (Young, 2007: 673) olarak tanımlamıştır. Geçmişte bağımlılık denildiğinde aklımıza sadece sigara, alkol, uyuşturucu gibi madde bağımlılığı gelmekteydi. Ancak günümüzde teknoloji alanındaki gelişmelerle birlikte medya, televizyon, cep telefonu, internet gibi teknoloji bağımlılıkları da söz konusu olmaya başlamıştır. Bunlar arasında özellikle son zamanlarda gençler arasında yaygınlaşan ve onlara zarar verdiği düşünülen internet bağımlılığı daha çok ön plana çıkmaktadır. Bir yandan insanların birçok ihtiyacını karşılayan diğer yandan

da bağımlılığın gelişmesine neden olan internetin bağımlılık yapıcı bir araç olduğu ilk defa Goldberg tarafından ortaya konmuştur.

İnternet bağımlılığının 1995 yılında Dr. İvan Goldberg'in bu bağımlılık testi için oluşturduğu kriterleri şaka yollu birkaç meslektaşına e-posta yoluyla göndermesi ve bunun üzerine bazı meslektaşlarının internet bağımlısı olduklarını itiraf etmeleriyle ortaya çıktığı görülmektedir. Goldberg DSM-IV'te yer alan madde bağımlılığı ölçütlerinden hareketle internet bağımlılığını "12 aylık bir dönem içinde herhangi bir zamanda ortaya çıkan aşağıdaki tanı ölçütlerinin üçü ya da daha fazlasıyla kendini gösteren klinik olarak belirgin bir bozulmaya ya da sıkıntıya yol açan uygunsuz internet kullanımı" (Goldberg, 1999: 10) olarak tanımladığı görülmektedir. Goldberg, internet bağımlılığı için oluşturduğu bu tanı ölçütlerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Aşağıdakilerden biriyle tanımlanan tolerans gelişimi:
 - İstenen keyfin alınabilmesi için belirgin olarak artmış internet kullanım süresi
 - Sürekli olarak aynı sürede internet kullanımı ile alınan keyifte azalma olması
- Aşağıda tanımlanan şekilde yoksunluk gelişmesi: Ağır ve uzun süreli internet kullanımı sonunda aşağıdakilerden en az 2 tanesinin günler içinde ortaya çıkması (1 ay içinde ortaya çıkabilir) ve kişilerin bunlardan dolayı iş, sosyal ve önemli işlevsel alanlarda sıkıntı yaşaması.
 - Psikomotor ajitasyon
 - Bunaltı
 - İnternette neler olduğu hakkında takıntılı düşünceler
 - İnternet hakkında fanteziler ve hayal kurma
 - İsteyerek ya da istemeyerek tuşlara basma hareketi yapma
 - Bu sıkıntılı durumlardan kurtulmak için internete veya benzeri servislere bağlanma
- İnternet kullanımı genellikle planlandığından daha uzun süreler alır.
- İnternet kullanımını bırakmak veya denetim altına almak için sürekli bir istek veya boşa çıkan çabalar vardır.
- İnternet ile ilgili eylemlere çok uzun süreler ayrılır (kitap almak, yeni web tarayıcıları ve programlar denemek, dosyaları düzenlemek vb.).
- İnternet kullanımı nedeniyle önemli toplumsal mesleki etkinlikler veya boş zamanları değerlendirme etkinlikleri bırakılır veya azaltılır.
- İnternet kullanımı, yol açtığı sorunlara (uykusuzluk, evlilik problemleri, işe ve randevulara geç kalma vb.) rağmen aşırı olarak devam eder. (Goldberg, 1999: 13)

Goldberg'ten sonra birçok araştırmacı tarafından internet bağımlılığı tanı ölçütleri geliştirilmiştir. Ancak bunlar içerisinde internet bağımlılığını belirlemede Young'ın önerdiği tanı kriterlerinin daha faydalı olduğu düşünülmektedir. Bunun nedeni ise, "Young'ın kriterlerinin davranışsal bağımlılık kriterlerini içermesi ve deneysel bir biçimde sınanabilmesi olarak görülmesidir" (Türkoğlu, 2013: 15). Bu bağlamda internet bağımlılığını psikiyatrik bir rahatsızlık olarak değerlendiren Young, ortaya koyduğu internet bağımlılığı tanı ölçütlerini şu şekilde ifade etmektedir:

- İnternet ile ilgili aşırı zihinsel uğraş (sürekli olarak interneti düşünme, internette yapılan aktivitelerin hayalini kurma, internette yapılması planlanan bir sonraki etkinliği düşünme, vb),
- Doyuma ulaşmak için giderek daha fazla oranda internet kullanma ihtiyacı duyma,
- İnterneti kullanımını kontrol etme, azaltma ya da bırakmaya yönelik başarısız girişimlerin olması,
- İnternet kullanımının azaltılması ya da tamamen kesilmesi durumunda huzursuzluk, çökkünlük, kızgınlık veya irritabilite hissedilmesi,
- Başlangıçta planlanandan daha uzun süre internette kalma,
- Aşırı internet kullanımı nedeniyle aile, okul, iş ve arkadaş çevresiyle sorunlar, yaşama, eğitim veya kariyer ile ilgili bir fırsatı tehlikeye atma ya da kaybetme,
- Aile bireylerine, terapistlere veya başkalarına internette kalma süresi ile ilgili yalan söyleme,
- İnterneti problemlerden kaçmak veya olumsuz duygulardan (örn: çaresizlik, suçluluk, anksiyete, depresyon) uzaklaşmak için kullanma. (Young, 2007: 676)

Young'ın ortaya koyduğu bu belirtilerden de anlaşılacağı üzere gece boyunca engellenemeyen internet kullanımı uykusuzluğa ve beraberinde yorgunluğa neden olmakta, bu durum ise bireyin sosyal ve mesleki hayatında aksamalara ve başarısızlıklara özellikle de interneti yaygın bir şekilde kullanan ergenlerde akademik başarısızlıklara neden olmaktadır.

2000'li yıllara kadar tüm dünyada internetin bir bağımlılık olup olmadığı tartışılırken, günümüzde ortaya konulan tanı ölçütleri ile birlikte böyle bir bağımlılığın varlığı kabul edilmekte, hatta tedavisi üzerinde birtakım çalışmalar yapılmaktadır. Dünyadaki tüm bu gelişmelere bağlı olarak ülkemizde de 2000'li yıllardan itibaren internet bağımlılığı ile ilgili çalışmaların başladığı görülmektedir. Yapılan bu çalışmalar, ülkemizde yeni tanımlanan bu bozukluk için uygun bir

zeminin var olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durumun nedenlerini ise genç nüfusun yüksekliği, yeni gelişen bir ülke olması, internet kullanımının giderek yaygınlaşması, işsizlik ve internet kafelerin kontrolsüzce çoğalması şeklinde sıralamak mümkündür. Ülkemizde internet bağımlılığı sorunu daha çok bu teknolojiye daha hâkim olan gençlerde ve çocuklarda görülmektedir. Bu duruma bağlı olarak da aileler çocuklarında internet kullanımının yol açtığı bu bozukluğun tedavisini yaptırabileceği merkezlerin arayışına girmeye başlamıştır (Önder, 2015: 32). Görüldüğü gibi ülkemizde son zamanlarda internet kullanımının özellikle gençler arasında yaygınlaştığı ve sorun haline geldiği görülmektedir. Bu bağlamda TÜİK (2014) verilerine bakıldığında; bilgisayar ve internet kullanım oranlarının 16-24 yaş grubunda en yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca bu veriler, bilgisayar ve İnternet kullanımının tüm yaş gruplarında erkeklerde daha yüksek olduğunu da ortaya koymaktadır. Hane halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırmasına göre, “16-24” yaş arasındaki gençlerin internet kullanımı oranı 2013 yılında %68,7 iken, 2014 yılında %73’e yükselmiştir. Bu oran genç erkeklerde %82,8 iken genç kadınlarda %63,2’dir (TÜİK, 2014). TÜİK’in bu verilerinden de anlaşılabacağı üzere ülkemizde özellikle ergen ve gençler arasında internet kullanımının giderek arttığı görülmektedir. Bu artış üzerinde özellikle ergenlerin içinde bulunduğu dönemin önemli etkileri olmaktadır. Şöyle ki özellikle okul çağındaki gençler araştırma ödevleri için interneti kullanmaya başlamakta, zaman içerisinde psikolojik olgunluğa erişmemiş olmaları, yenilik ve heyecan arama isteği, merak ve akranlarının da etkisiyle kendilerine zaman sınırı koymakta zorlanmaktalar, dolayısıyla da internet bağımlılığı riski artmaktadır. Bu durum ise öğrencilerin ruhsal ve fiziksel gelişimlerini ve sosyal ilişkilerini olumsuz yönde etkileyerek akademik başarısızlığa neden olmaktadır.

Günümüzde internete kolay ulaşılabilmesi ve kullanımının kolay olması insanlarda bağımlılık yaratmakta ve bu bağımlılık zaman içerisinde artmaktadır. İnsanların içinde bulundukları sıkıntılardan sıyrılıp kendilerine ait bir dünya yaratmada önemli bir yere sahip olan sanal âlem, sunduğu yeni olanaklarla insanlar kendilerini daha rahat ifade etmekte ve gerçek kimliklerinin dışında farklı ortamlarda çeşitli konularda istedikleri gibi tartışmalara girebilmekte ve gelişimleri için gerekli olan bilgileri depolayabilmektedirler. Dolayısıyla bu ve bunun gibi birçok faktör insanlar için interneti vazgeçilmez kılmaktadır. Doğru kullanıldığında birçok fırsat

ve imkânlar sunan internet, gelişim süreçlerini tamamlamamış olan ergenler için büyük bir risk faktörü haline gelebilmektedir. İnternetin ergenler için risk faktörü haline gelmesinde birçok etken önemli rol oynamaktadır. Özellikle aile içi rol çatışmaları, aile içi dengesiz ve tutarsız ilişkiler, ailelerin medeni durumu, kardeşlerle yaşanan sorunlar, okul yöneticileri, öğretmenler, arkadaşlar arası yaşanan sorunlar, sosyal ilişkilerde yalıtılmışlık ve yabancılaşma, uygun olmayan referans gruplarını seçimi bu etkenlerden bazılarıdır. Ergeni internete yönelten bu sorunlardan bazıları ergenin diğer gelişim dönemlerinde de görülmektedir. Ancak bu durumlardan etkilenme oranı ergenliğin daha yoğun olarak kendini gösterdiği lise döneminde daha fazla olmaktadır. Dolayısıyla bütün bunlar ergenin kaygı düzeyindeki artış, başarısız olma korkusu, onaylanmama, reddedilme, cezalandırılma korkusu, alkol, madde ve internet bağımlılığı, umutsuzluk ve üzüntü duygusu içinde olma, anlaşılamama duygusu ve kendini beğenmeme gibi daha fazla sorunlar yaşamasına neden olmaktadır. Bu bağlamda yapılan araştırmalar da lise dönemindeki ergenlerin durumunun pek parlak olmadığını ve geleceğe ilişkin endişeler taşıdıklarını ortaya koymuştur. İstanbul Vakfı (2010) tarafından yapılan araştırmaya göre gençlerin % 53'ü gelecek ve güven kaygısı taşımakta, % 43'ü durumundan memnun değildir. Öğrencilerin % 26'sı okullardaki kültür-sanat etkinliklerinin yetersiz olmasından, % 24'ü çete faaliyetlerinden, % 19'u sigara kullanımından % 14'ü ise madde bağımlılığından şikâyetçidir. Dolayısıyla ergenlik dönemindeki lise öğrencileri yaşadıkları kimlik karmaşası, düşünce dağınıklığı, aile, okul ve arkadaş ilişkilerinin istenilen düzeyde olmaması, sosyal destek bulamamaları, yaşadıkları kaygı, endişe gibi durumlardan bir kaçış yolu olarak internete sığınmakta ve zaman içerisinde internette kalma süresinin uzaması ile birlikte internete bağımlı hale gelmektedir (Tanrıverdi, 2012: 23). Ergenlerin internette geçirdikleri zaman internet bağımlılığı bakımından önemli bir kriterdir. Ancak bağımlılık açısından ergenin interneti kullanım amacı daha çok önem arz etmektedir. Yapılan araştırmalar da bağımlı olmayanların daha çok interneti e-postalarını kontrol etmek ve web sayfaları arasında dolaşmak için kullandıklarını, bağımlı olanların ise internetteki zamanın büyük kısmını oyun, kumar vb. faaliyetlerle ya da kişiler arası iletişim kurarak geçirdiklerini göstermektedir. Bu bağlamda ergenleri aşırı kullanıma ve bağımlılığa sürükleyen nedenler üzerinde yapılan araştırmalara bakıldığında, bu araştırmalar ergenleri interneti kötüye kullanmaya neden olan birtakım etkenlerin olduğunu

ortaya koymaktadır. Bu etkenler ücretsiz ve limitsiz internet erişimine sahip olma, başka sosyal etkinliklerin unutulup sadece interneti düşünme, ergenin internet erişimine ailesi tarafından kontrol ya da engelin olmayışı, internetteki etkinliklerin gizlenebilmesi, gerçek hayattaki korku, takıntı ve kusurların internette gizlenip farklı bir kimliğe bürünebilmesi şeklinde ifade edilmektedir. İnternet bağımlılığına neden olan bu psikolojik ve sosyolojik etkenlerin yanısıra internetin sunduğu kumar, sohbet, oyun gibi olanaklar da bağımlılığı arttıran etkenler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bütün bunların yanısıra lise öğrencilerinin arkadaşlık kurmakta zorlanmaları, kardeş sayısının fazla olmasından dolayı ilgi eksikliği yaşaması, ailelerin sosyo-ekonomik durumlarının kötü olması ve ergenlik dönemindeki duygu durumlarının sürekli değişkenlik göstermesi de ergenlerin yaşamını zorlaştırmakta ve bu zorluklardan kaçmak ve rahatlamak isteyen ergenler internetteki bütün faaliyetleri bir rahatlama aracı olarak görmeye başlamaktadırlar (Tanrıverdi, 2012: 25). Buradan da anlaşılabileceği üzere özellikle aile ilgisi ve desteği bulamayan ergenler, internete yönelmekte, zaman içerisinde bu sürenin artmasıyla birlikte kullanım amacı da değişmekte, bu durum ise ergenleri internete bağımlı hale getirmektedir. Bu bağlamda Park ve arkadaşları tarafından Güney Kore’li 903 ergenle gerçekleştirilen araştırmada; ergenlerin % 10.7’sinin internet bağımlısı olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına göre ergenlerin internet bağımlılığı üzerinde ailelerin tutumu, aile içi iletişim ve aile içi şiddetin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular ışığında araştırmacılar, ailenin internet bağımlılığının önlenmesinde önemli bir rolü olduğunu ve bu konuda ailelerin eğitilmesi gerektiğini belirtmişlerdir (Park vd., 2008). Bu araştırmadan da anlaşılabileceği üzere ailenin ergene karşı tutumu ve aile içindeki etkileşim, ergenlerin bu dönemdeki kişilik gelişimleri üzerinde önemli bir rol oynamaktadır. Dolayısıyla ergenlik döneminde ihtiyaçları yeterince karşılanamayan bireyler madde bağımlılığı, internet bağımlılığı gibi farklı bağımlılıkların esiri olabilmekte, bu durum ise ergenin tüm geleceğini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Dolayısıyla ailelerin bu dönemde daha fazla ilgi, sevgi ve şefkatle yaklaşımları ve özellikle de ergenin davranışlarını iyi tahlil edip bağımlılık belirtisi olup olmadığına dikkat etmesi gerekmektedir. Bu bağlamda internet bağımlılığı ile ilişkili belirtilere bakıldığında bu belirtilerin, “okul performansının düşmesi, uyku bozukluğu, internetsiz bir hayatın çok sıkıcı ve boş gelmesiyle kendini gösteren yoğun avölüsyon (hayata karşı ilgisizlik), hatta internetin aşırı kullanımına

bağlı olarak ortaya çıkan kas ve iskelet problemleri ve belirli cinsi parlak ışık efektleri olan bilgisayar oyunlarına bağlı ortaya çıkabilen epileptik nöbetler” (Öztürk, 2013: 279) olarak sıralamak mümkündür. Bu tür belirtilerle karşılaşmamak için ailelerin çocuklarına karşı daha duyarlı olmaları ve önlem almaları gerekmektedir.

Diğer bağımlılıklarda olduğu gibi internet bağımlılığı da kullanıcıların bütün hayatını olumsuz etkileyen birtakım olumsuz sonuçları ortaya çıkarabilmektedir. Dolayısıyla internet bağımlılığı bireylerin akademik yaşamını, ilişkilerini, sosyal hayatını, gündelik işlerini ve özellikle de sağlığını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu sorunların hemen hepsinin bireyin uzun süre internette kalmasını ve diğer yaşamsal işlevlerini ikinci plana atmasıyla birlikte meydana gelen zaman algısındaki bozulmayla ilişkili olduğu görülmektedir. Bu etki alanlarının hemen hepsinin ergenler arasında daha yaygın olduğu ve ergenlerin internet bağımlılığının olumsuz etkilerini daha çok akademik, sosyal, ilişkisel, ailesel ve sağlıkla ilgili alanlarda deneyimlediği belirtilmektedir. Yapılan araştırmalar, ergenleri etkileyen bu olumsuz etkilerin başında akademik başarısızlığın geldiğini göstermektedir. Bu bağlamda Young (1998) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin % 58’inin aşırı internet kullanımına bağlı olarak verimsiz çalışma alışkanlıkları, düşük notlar ve okuldan atılma gibi sonuçların ortaya çıktığı ifade edilmektedir. Griffiths (2000) ise bütün geceyi uykusuz geçiren öğrencilerin ödevlerini tamamlayamadıkları, dersi kaçırdıkları ve ayrıca uykusuz kalan öğrencilerin derslerde dikkatlerini toplamakta zorlandıklarını bildirmiştir. Ayrıca Iftene, Napoca ve Roberts (2004) tarafından yapılan araştırmada da internette aşırı zaman geçiren öğrencilerin devamsızlık yaptıkları, hatta okula gitmeyi reddettikleri ortaya çıkmıştır. Bunların yanısıra Suhail ve Bargess (2006) tarafından internet bağımlılığın sonuçları hakkında yaptıkları araştırmada öğrencilerin % 31’inin akademik başarılarında düşüş olduğunu, % 21’inin ise internette geçirdikleri zaman nedeniyle derslerini kaçırdıklarını itiraf ettikleri ifade edilmiştir. Akademik başarısızlığın yanısıra ergenlerin internet bağımlılığı nedeniyle aile ve arkadaş ortamlarından kendilerini soyutladıkları ve zaman zaman çevreleriyle çatışma içine girmeleri de yine yapılan çalışmalar sonucu ortaya çıkan olumsuz etkilerdir. Ayrıca ergenlerin bağımlı olduklarını inkâr ettikleri, yakınlarının uyarıları sonucu savunmacı, öfkeli ve alıngan oldukları, hatta yalan bile söyledikleri de görülmektedir. Suhail ve Bargess (2006) tarafından yapılan araştırma

da öğrencilerin % 25'inin internete bağlanamadıklarında huzursuzluk hissettikleri ankiyetelerinin arttığı ve olumsuz duygu durumu deneyimledikleri belirtilmiştir. Ayrıca yapılan araştırmalar internet bağımlılarının uzun süre internet başında kalmaları sonucu sağlık sorunu yaşadıklarını da ortaya koymaktadır. Yapılan araştırmalarda özellikle aşırı yorgunluk sonucu kişinin bağışıklık sisteminin zayıfladığı ve her türlü hastalığa karşı direncinin kırıldığı, bunun yanı sıra baş ağrısı, bel ağrısı gibi fiziksel rahatsızlıkların ön plana çıktığı ifade edilmektedir. Ayrıca Young (1998) bazı kullanıcıların gece boyunca uyanık kalmak için kafein hapları kullandıklarını, dolayısıyla hareketsizlik ve aşırı bilgisayar kullanımı ile birlikte kas krampları ve carpaltumal sendromu gibi rahatsızlıkları yaşadıklarını da belirtmektedirler. Ayrıca ülkemizde Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü tarafından yapılan internet kullanımı ve aile araştırmasına (2008) göre, aile bireylerinin internet kullanımına bağlı olarak fizyolojik sorunların yanı sıra çatışmaların da yaşandığı görülmektedir. Fizyolojik sorun bağlamında aile bireylerinin en çok göz yorgunluğu, göz kızarıklığı, boyun, sırt, baş, eklem ve kas ağrılarının yanı sıra yorgunluk ve uykusuzluk gibi sorunları yaşadıkları belirtilmiştir. Ayrıca aile bireylerinin internet kullanım süreleri ve sıklıkları arttıkça yaşanan fizyolojik sorunların da sıklığının arttığı ifade edilmiştir.

Yapılan bu araştırmalardan da anlaşılacağı üzere internetin hem toplum, hem de gençler üzerinde önemli derecede olumsuz etkileri olduğu görülmektedir. Özellikle ergenlerin hayatında aile ve arkadaşların yerini internetin alması, onların sosyalleşmesini engellediği gibi özellikle lise döneminde ilgilerinin farklı alanlara kaymasına, devamsızlık yaparak ya da okulu bırakarak öğretim hayatını kesintiye uğratmasına, dolayısıyla da gelecekle ilgili planlarının gerçekleşmesine engel olmaktadır. Bu durumda ailelere çok büyük görevler düşmekte, özellikle de ailelerin ergenin internet kullanımı konusunda bir kontrol ve takip sistemi oluşturarak önlem alması gerekmektedir.

Bireyin internet bağımlısı olduktan sonra tedavisiyle uğraşmak yerine, internet bağımlısı olmadan önce önlemlerin alınması büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla ailelere olduğu kadar bireyin içinde yaşadığı topluma da büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir. Bu bağlamda Kılınç'ın yaptığı araştırmada da belirttiği gibi başta Avrupa ülkeleri ve Amerika olmak üzere dünya genelinde birçok ülkede çocuk ve gençlerin zararlı içeriklere maruz kalmaması için birtakım önleyici yasal ve

teknik çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Ülkemizde de çocuk ve gençlerin olumsuz içerikli sitelere girmesi ve kötü niyetlerle iletişim kurmasının önlenmesi amacıyla birtakım kuruluşlar tarafından ücretsiz olarak filtreleme programlarının dağıtılması ve teşvikinin yanısıra TTNET tarafından aile koruma şifresinin uygulamaya konulduğu bilinmektedir. Bu tarz filtre programları ile zararlı içeriklere girilmesinin önüne geçilebilmektedir. Aile koruma şifresi ya da filtreleme programı ile şu işlemler yapılabilmektedir:

- İçerik filtreleme fonksiyonu ile zararlı sitelere erişimi engelleme,
- Zaman kontrol fonksiyonu ile internet erişiminin belirli gün ve saatlerde kısıtlanabilmesi,
- Filtre ve zaman ayarlarının çocukların yaş gruplarına göre ayarlanabilmesi,
- Önceden tanımlı olan kategoriler sayesinde kolayca filtreleme yapılabilmesi,gibi işlemler yapılabilmektedir. (Kılınç, 2015: 10)

Ülkemizde son zamanlarda yapılan araştırmalar, internet kullanım oranlarının arttığını, özellikle de gençler arasında giderek yaygınlaştığını göstermektedir. Bu durum ise ailelerin ve gençlerin internet kullanımı konusunda bilinçlendirilmesini ve bu konuda birtakım önlemlerin alınmasını zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda Gündüz ve arkadaşları yaptıkları çalışmada özellikle ailelere bir takım öneriler sunmuşlar ve ailelerin güvenli internet kullanımı konusunda seminerlere katılması ve kendilerini yetiştirmelerinin, internet kullanımını tamamen yasaklamak yerine bu konuda çocuklarıyla birlikte belirli kurallar oluşturmalarının, ayrıca ailelerin çocuklarını internet üzerinden kaynaklanabilecek olumsuzluklardan korumak için ebeveyn denetim sistemleri ve içerik filtreleme programlarının kullanımı konusunda bilgilendirilmelerinin faydalı olacağını ifade etmişlerdir (Gündüz, vd., 2013: 1-5). Bu konuda sadece ailelerin değil, aynı zamanda okul, internet cafe gibi çocuk ve ergenlerin rahatlıkla ulaşılacağı yerlerde de birtakım önlemlerin alınması gerekmektedir.

Ayrıca yapılan birçok araştırma da (Bayraktar, 2001; Bölükbaş, 2003; Esen, 2007; Yalçın, 2003) internet bağımlılığının önlenmesi ve internetin olumsuz etkilerinden korunmak için şu maddelere de dikkat edilmesi gerektiğini tavsiye etmektedir:

- Bireylerin internete bağlanma zamanları değiştirilmeli,

- İnternetin kullanım süreleri kayıt altına alınmalı,
- İnternetin günlük kullanım sürelerinde sınırlandırmalar getirilmeli,
- Spor aktivitelerine katılım sağlanmalı,
- İnternet basında gevşeme egzersizleri yapılmalı,
- İnternete bağlanma sırasında hissedilenler kayıt altına alınmalı,
- Yeni sosyal beceriler kazandırılmalı,
- İnternet çocuğun odasında değil de evin genel paylaşım odalarında kullanılmalı,
- İnternet kafelerin kontrol altında tutulması,
- Aileler, çocuklarına başka etkinlikleri gerçekleştirebilmeleri için fırsatlar vermeli ve onları bu yönde cesaretlendirmeli,
- Aileler, çocuklarıyla daha fazla ilgilenmeli ve onların duygusal ihtiyaçlarını karşılamalı,
- Öğrencilerin, okuldaki internet kullanımı kontrol altında tutulmalı,
- Öğrencilerin, internetten akademik anlamda yararlanmaları sağlanmalı ve bu yönde alışkanlık kazandırılmalı,
- Birey, internetin doğru amaçlı kullanılması yönünde bilinçlendirilmelidir.

Bütün bunların dışında alınacak olan en önemli önlem; özellikle de ergenlik döneminde ergenin ihtiyaç duyduğu desteğin ailesi tarafından karşılanmasıdır. Çünkü aile ortamında kendini mutlu ve değerli hisseden birey farklı bağımlılıklara ihtiyaç duymaz.

İnternet bağımlılığı konusunda bu önlemlerin alınamaması sonucu gerek dünyada, gerekse ülkemizde özellikle gençler arasında bu bağımlılığın giderek arttığı görülmektedir. Dolayısıyla son yıllarda hem bu artışın önüne geçmek, hem de bağımlıların tedavisi için birtakım çalışmaların başlatıldığı görülmektedir. Bu bağlamda ABD’de internet bağımlılığını tedavi amaçlı merkezler açılmıştır. Ülkemizde de bu amaçla Bakırköy Ruh Sağlığı ve Sinir Hastalıkları Hastanesinde 2012 yılında internet bağımlılığı polikliniği kurulmuştur. Ayrıca ülkemizde 2012 Nisan ayında internet ve teknolojik bağımlılıklara karşı farkındalığı arttırmak, çözümler oluşturmak ve önleyici tedbirleri tartışmak amacıyla bu alanda çalışmalar yapan araştırmacıların da katıldığı Birinci Uluslararası Teknoloji Bağımlılığı Kongresi düzenlenmiştir (İşleyen, 2013: 4). Hem dünyada hem de ülkemizde yapılan etkinliklere bakıldığında internet bağımlılığının özellikle son zamanlarda dünya genelinde önemli bir sorun olmaya başladığı görülmektedir. Bu etkinliklerin yanısıra yapılan bazı araştırmalar da internet bağımlılığı tedavisinde kullanılabilecek bazı yöntemler ileri sürmektedirler.

İnternet bağımlılığı tedavisi konusunda ileri sürülen bu yöntemlerden biri de bilişsel davranışçı terapi yöntemidir. Bilişsel davranışçı terapi, duyguların düşünceler tarafından belirlendiği önermesine dayanan bir tedavi şeklidir. Genelde üç aylık bir tedavi sürecini kapsayan bu tedavi süreci 12 seans şeklinde düzenlenmektedir. Tedavinin ilk aşaması, belirli davranışlara ve dürtü bozukluklarının yol açtığı çeşitli durumlara odaklanır ve bu aşama daha çok davranışsaldır. Tedavinin ilerleyen dönemlerinde bu odak, davranışı etkileyen düşünsel varsayımlara ve çarpıtmalara doğru ilerler. Bağımlılığa neden olan düşünceleri ortaya çıkarmaya çalışan bu terapinin başlıca hedeflerini; internet kullanımıyla ilgili bilişsel çarpıtmaları açığa çıkarmak, kişinin en kötü senaryoyu düşünmesini sağlamak, bilişsel yeniden yapılandırma üzerinde çalışmak, internet kullanım zamanlarını kaydetmek, internet kullanımıyla ilgili düşünceleri listelemek, ayrıca kişinin internete bağlı olmadığı zamanlarda kötü bir şey olmayacağını farkına varmasını sağlayan maruz bırakma çalışmasını yürütmek şeklinde sıralayabiliriz (Tanrıverdi, 2012: 38). Gerek dünyada gerekse ülkemizde bu vb. yöntemlerle bireylerin daha sağlıklı ve daha kontrollü internet kullanımı hedeflenerek internet bağımlılığının yol açtığı sorunlar ortadan kaldırılmaya çalışılmaktadır.

21. Yüzyıl salgını olarak değerlendirilen internet bağımlılığı, özellikle son zamanlarda ergenler arasında internet kullanımının yaygınlaşması ve bunun bir sonucu olarak meydana gelen sorunlarla birlikte gündeme geldiği görülmektedir. Dolayısıyla bu alanda yapılan çalışmalar az olmakla birlikte özellikle son zamanlarda hız kazanmıştır. Bu bağlamda yapılan çalışmalara bakıldığında araştırmaların daha çok internetin yanlış kullanımı, bireylere etkisi ve ortaya çıkardığı sorunlar üzerinde durulduğu görülmektedir.

Bu konuda ilk deneysel çalışmalar Young tarafından yapılmıştır. Young, yapmış olduğu araştırma sonucunda 605 katılımcıdan 396'sının internet bağımlısı olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca Young bağımlıların çoğunun, internet bağımlılığı ve buna bağlı olarak tolerans, kontrol kaybı, yoksunluk, işlevselliğin bozulması ile sonuçlanan olumsuz akademik, sosyal, ekonomik ve mesleki sonuçlar deneyimlediklerini de belirtmiştir (Young, 1996).

Pawlak ise 202 lise öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmasında internet bağımlılığı ile yalnızlık, sosyal destek, kişilik türü, cinsiyet, akademik başarı değişkenleri arasındaki ilişkiyi araştırmış ve araştırma sonucunda elde edilen

bulgulara, yalnızlık ve sosyal desteğin internet bağımlılığı ile ilişkili olduğu belirtilmiştir. Pawlak, üst düzeyde yalnızlık ve düşük sosyal destek hisseden lise öğrencilerinin bu duygu durumlarını değiştirmek için internete yönelebildiklerini, bu doğrultuda yalnızlık hissini ve sosyal destek eksikliğinin öğrencileri internet bağımlısı durumuna getirebildiğini ortaya koymuştur (Pawlak, 2002).

Bakay, yaptığı araştırmada, öğrencilerin internet kullanma amaçlarını belirlemek için, İzmir’de 166 lisede toplam 1352 öğrenciye anket uygulanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, öğrencilerin çoğunluğunun (%54.7) bilgisayarlarının bulunduğunu ve internet bağlantısına (%45.5) sahip olduklarını belirlemiştir. Öğrencilerin interneti çoğunlukla oyun oynama ve chat yapma amacı ile kullandıkları (%58), araştırma yapma ve ödev hazırlama için daha az (%13.9) kullandıklarını saptamıştır. Gençlerin internete büyük bir ilgisi olduğu buna karşın, aileler, öğretmenler ve okul idarecilerinin duyarsız bir tutum sergiledikleri bulunmuştur (Bakay, 2001).

Eftekin tarafından, ergenlik dönemindeki öğrencilerin internet bağımlılığı ve anne baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek üzere 343 lise öğrencisiyle yapılan çalışmada ise; öğrencilerin %58,9’u bağımlı olmayan, 31,4’ü sınırlı bağımlı ve 9,6’sı bağımlı olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada internet bağımlılığıyla cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiş ancak anne-baba eğitim durumu, aylık gelir, evde internet bağlantısının olup olmaması ve internete nereden bağlandığıyla ilgili değişkenler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur (Eftekin, 2015).

Esen de yaptığı çalışmada, ergenlerde internet bağımlılığını psiko-sosyal değişkenler açısından incelemiş ve araştırmaya 9. ,10. ,11. ve 12.sınıflarda öğrenim gören 333’ ü kız, 367’ si erkek 700 öğrenciyi dahil etmiştir. Bu araştırmanın sonucunda cinsiyet, algılanan akademik başarı, yalnızlık ve aileden algılanan sosyal destek gibi değişkenlerin ergenlerde internet bağımlılığını etkilediğini ortaya çıkarmıştır (Esen, 2010).

Yapılan bu araştırmalar sonuçları ile birlikte genel olarak değerlendirildiğinde; gerek dünyada gerekse ülkemizde internet kullanımının giderek yaygınlaştığı, hatta birçok insan için internetin vazgeçilmez hale geldiği görülmektedir. Özellikle çocuk ve ergenler tarafından kontrolsüz ve aşırı şekilde kullanıldığı, dolayısıyla da çocuk ve ergenleri olumsuz yönde etkileyen birtakım sorunların ortaya çıktığı görülmektedir. Bu bağlamda bu sorunların önlenbilmesinde

aileleri olduğu kadar yönetici, öğretmen ve özellikle de rehber öğretmenlere büyük sorumluluklar düştüğünü söylemek mümkündür. Özellikle rehber öğretmenlerin sağlıklı internet kullanımı hakkında özellikle de sanal arkadaşlık ve ilişkiler yerine gerçek arkadaşlık ve ilişkilerinin önemini ortaya koyan seminerler düzenleyerek öğrencileri bilinçlendirmesi gerekmektedir. Ayrıca bu konuda ailelerin de eğitilmesine önem verilmeli, özellikle ailelerin evde internet kullanımı kontrol ve takip sistemini nasıl oluşturacakları hakkında bilgiler verilmelidir. Bunun yanısıra okullarda rehber öğretmenlerin internet bağımlılığı ile ilgili etkinlikler yaparak internet bağımlısı öğrencileri tespit edip aile ve sınıf rehber öğretmenle işbirliği içerisinde bu öğrencilerle özel olarak ilgilenilmesi önem taşımaktadır. Aynı zamanda okul personelinin işbirliği içerisinde öğrencilerin kaynaşmalarını sağlayacak etkinlikler düzenlemeleri de faydalı olacaktır. Bu şekilde aile ve okul personelinin öğrencilere destek sağlaması, onların hem kişisel gelişimlerinde hem de akademik başarılarında olumlu katkılar sağlayacaktır.

1.5.1.3. Okullarda Teknoloji Kullanım Düzeyi Ve Karşılaşılan Sorunlar

Toplumsal yapının temel kurumlarından biri de eğitimidir. Dolayısıyla toplumsal yapının diğer parçalarında meydana gelen değişimlerden eğitimi ayrı tutmak mümkün değildir. Eğitimde meydana gelen gelişmeler nasıl toplumsal yapının diğer parçalarını da etkiliyorsa, bu parçalardaki gelişmeler de eğitimi etkilemektedir. Bu bağlamda bilginin son derece hızlı bir şekilde arttığı ve yayıldığı günümüzde bilişim sisteminde meydana gelen gelişmeler, eğitimi de etkilemiş, buna bağlı olarak da okulların yapısı ve kapsamı da değişmeye başlamıştır. Dolayısıyla eleştiren, yaratıcı, yeni keşif ve buluşlar yapmaya, toplumsal değişimi sağlamaya çalışan kuşaklar yetiştirmek amacıyla olan okulların bu bilişim sistemindeki gelişmelere ayak uydurabilmesi için okulların bilişim teknolojileri ile donatılması bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu zorunluluk, eğitim sisteminin hem düzenleyicisi, hem de kullanıcısı durumunda olan devlete yeni görevler yüklemiştir. Bu görevi yerine getirme gayretinde olan tüm ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de bu konuda bir takım projelerin gündeme geldiği görülmektedir.

Bilgisayarların eğitim öğretim ortamlarına girmesiyle birlikte, bilgisayar destekli eğitim, bilgisayar destekli öğretim, bilgisayara dayalı eğitim, bilgisayar tabanlı öğretim gibi kavramlar ortaya çıkmıştır. Eğitimde bilgisayar kullanımını ifade

eden en eski kavramlardan biri olan bilgisayar destekli eğitim, öğretimsel içerik ve faaliyetlerin bilgisayar yoluyla aktarılmasıdır (Ekici, 2013: 319). Bu eğitim daha çok öğretmenin rehber rolünde olduğu, öğrencilerin bilgisayarda programlanan derslerle etkileşim içinde olduğu bir eğitimi ifade etmektedir. Ülkemizde eğitimde bilgisayarın kullanılması amacıyla ilk girişim, 1984 yılında MEB tarafından başlatılmış, üniversitelerin ilgili bölümlerinden öğretim üyeleri ile Bakanlık görevlilerinden oluşan “Ortaöğretimde Bilgisayar Eğitimi İhtisas Komisyonu” oluşturulmuştur. Bu komisyon bir rapor hazırlayarak ortaöğretimde bilgisayar eğitiminin başlatılması, uygulamaya geçiş programı, uygulama okullarının seçimi, öğretmenlerin seçilmesindeki ölçütler, öğretmenlerin yetiştirilmesi, öğretmenlerin yetiştirilmesinde uygulanacak programlar, öğretim araç ve gereçlerinin hazırlanması, bilgisayar donanımlarının seçimi gibi konularla ilgili görüş belirtmişlerdir (Ekici, 2013: 319). Bununla birlikte ülkemizde teknolojinin eğitimde yer almaya başladığı görülmektedir. Daha sonraki dönemlerde bu uygulama yerini bilgisayarın bir eğitim aracı olarak kullanıldığı bilgisayar destekli eğitime bırakmıştır. Bu bağlamda “orta dereceli okullara 1987-1988’den itibaren iki saat teorik, bir saat uygulamalı olmak üzere seçmeli dersler konulmuştur” (Uşun, 2004: 183). Daha sonraki dönemlerde konunun uzmanları ile görüşmeler yapılmış ve bilgisayar destekli eğitim deneme planlaması gündeme getirilmiştir. Bu doğrultuda yapılan çalışmalar sonucu MEB tarafından 58 okulda pilot uygulama başlatılmıştır. 1989’da BBE, 6. Beş Yıllık Kalkınma Planı’nın kapsamına alınarak devlet politikası haline getirilmiş ve gerekli yazılım, donanım ve elamanların sağlanması yoluyla yaygınlaştırılması hedeflenmiştir (DPT, 1989). Bundan sonraki dönemlerde de bu hedefleri gerçekleştirmek için çalışmaların devam ettiği görülmektedir. Bu bağlamda 1990 yılında gerçekleştirilen Milli Eğitim Projesi ile okullardaki bilgisayar sayısında artış sağlanmış ve daha çok insan faktörü ön plana çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu proje kapsamında Türkiye genelinden seçilen 28 lisede bilgisayar laboratuvarı kurulmuştur. Ayrıca Milli Eğitim Müdürlüklerini Merkez’e bağlayan bilgisayar ağı kurulması yönünde bir takım çalışmalar yapılmıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda 1993 yılına kadar ortaöğretim kurumlarının %11-12’sinde bilgisayar laboratuvarı kurulmuş ve bu laboratuvarların %70 bilgisayar eğitimi, %30 BDE amacıyla kullanılmıştır (Uşun, 2004: 192). Bu çalışmalar doğrultusunda okullarda laboratuvar

sayısı giderek arttırılmış ve bilgisayar kullanımının yaygınlaşmasına gayret edilmiştir.

Eğitimde teknolojiyi yaygınlaştırmak adına ülkemizde uygulanan diğer bir proje ise “Eğitimde Çağı Yakalamak 2000” adlı projedir. Bu projede de okullarda bilgisayar sayısının arttırılması temel hedef olarak belirlenmiştir. Ancak bu projenin önceki projelerden farkı öncelikle Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi, Yabancı Dil ve Sosyal Bilgiler derslerine ait yazılımların kullanıma sunulması ve 70.000 okula internete bağlanması ve çeşitli dersler için eğitim yazılımlarının alınmasının planlanmasıdır. Ancak yazılım ihalelerindeki aksaklıklar etkileşimli yazılımların tasarlanamaması, yazılımlarda pedagojik gelişimin ihmal edilmesi ve yazılımların esnek olmaması gibi nedenlerle bu projede de istenilen başarının yakalanamadığı görülmektedir (Uşun, 2004: 192). Görüldüğü gibi ülkemizde 1984 yılından itibaren eğitimde teknolojinin yaygınlaştırılması için birçok projeler gündeme getirilmiş, ancak altyapı çalışmalarına yeterince özen gösterilmediği için tam etkili olunamamıştır.

Eğitimde teknoloji kullanımının yaygınlaştırılması çalışmalarına günümüzde de devam ettirilmeye çalışılmakta ve bu konuda bir takım projeler geliştirilmektedir. Bu projelerden biri de FATİH (Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) Projesi’dir. Oldukça geniş kapsamlı ve büyük bütçeli olan bu proje 2010 yılında okullarda teknolojinin etkin kullanımıyla öğrenci başarısını arttırma amacıyla MEB tarafından hayata geçirilmiştir. Ulaştırma Bakanlığı tarafından da desteklenen bu projenin 3 yılda; birinci yıl ortaöğretim okulları, ikinci yıl ilköğretim ikinci kademe, üçüncü yıl ilköğretim birinci kademe ve okul öncesi kurumlarda kademeli olarak tamamlanması planlanmıştır. Ayrıca bu projenin; donanım ve yazılım altyapısının sağlanması, eğitsel e-içeriğin sağlanması ve yönetilmesi, öğretim programlarında etkin bilişim teknoloji kullanımı, öğretmenlerin hizmet içi eğitimi, bilinçli, güvenli, yönetilebilir ve ölçülebilir BT (Bilgisayar Teknolojileri) kullanımının sağlanması gibi 5 ana bileşeni bulunmaktadır. Bu proje kapsamında bu bileşenlerin kullanım ihtiyaçlarının tamamlanması da hedeflenmiştir. Böylece bu proje ile birlikte etkileşimli tahta ya da elektronik tahta adı da verilen akıllı tahtaların okullarda yer almaya başladığı görülmektedir. Bir teknoloji ürünü olan bu akılla tahtalar genellikle görüntü olarak klasik tahtayı andıran, ancak dokunmatik ekran sayesinde kullanıcı ile etkileşimi arttırması açısından klasik tahtadan farklılık

gösteren ve projeksiyon alet yardımıyla bilgisayara bağlanarak kullanılan araçlardır (Ayvacı vd., 2014: 22-23). Bu proje ile birlikte eğitimde teknolojinin yaygınlaşması adına yeni bir adımın atıldığı görülmektedir. Bu bağlamda bu projenin temel amacı; “eğitim öğretimde fırsat eşitliğinin sağlanması ve okullardaki teknolojik alt yapının iyileştirilerek, teknolojik okur yazarlığın en üst düzeye çıkarılması, buna bağlı olarak da eğitimde kalitenin artırılması ve eğitim teknolojilerinden tüm öğrencilerin verimli bir şekilde yararlanması” (Dursun vd., 2015: 2) olarak ifade edilmektedir. Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla gündeme gelen bu projenin aslında tam tersi alt yapısının sağlam temellere oturtulamaması, gerekli araç ve gereçlerin eşit düzeyde dağıtımını engellemiş, dolayısıyla bazı okulların tam donanımlı olmasına, bazı okulların ise donanımdan mahrum bırakılmasına neden olarak fırsat eşitsizliğini arttırdığı görülmektedir. Bu bağlamda yapılan yatırımlara bakıldığında; 18 milyon tablet dağıtılması planlanırken, 1.4 milyon tablet dağıtılması, 55.224 okuldan sadece 3.362’sinde (% 6.08) donanım ve yazılım alt yapısı sağlanabilmiş olması, ortaöğretim, ilköğretim ve okulöncesi düzeyindeki tüm okullardaki 620.000 sınıfa etkileşimli tahta temin edilmesi planlanırken sadece 84.921 sınıfta pratiğe dönüştürülmesi, ayrıca FATİH projesi için 2015 bütçesinden 4.3 milyon ayrılmasına rağmen yazılım ve donanım alt yapısının % 6’da kalması gibi durumlar göz önüne alındığında yapılan yatırımlar bazında da bu eşitsizliğin ne boyutta olduğu açıkça ortaya çıkmaktadır (Dursun vd., 2015: 4). Çok büyük bütçeler ayrılmasına rağmen yukarıda da görüldüğü gibi projenin planlı bir şekilde yürütülememesi, bu projenin de önceki dönemlerde uygulanmaya çalışılan projeler gibi başarısız olmasına neden olmuştur. Ayrıca bu projede tam olarak başarı sağlanamamasında uygulamada çıkabilecek sorunların hesaba katılmaması ve bu yönde yeterli tedbirlerin alınmamış olmasının da büyük katkısı vardır. Bu bağlamda bu projenin uygulanma aşamasında birçok sorunla karşılaşıldığı, hatta birçok öğretmenin akıllı tahtaları kullanmadığı ya da kullanmaktan vazgeçtiği, dolayısıyla bu teknolojik ürünlerinin atıl durumda kaldığı görülmektedir. Bu bağlamda okullarda bilgisayar teknolojilerinin kullanım düzeylerine baktığımızda; yapılan araştırmalar öğretmenlerin önemli bir kısmının akıllı tahtayı amacına uygun bir şekilde kullanmadığını ortaya koymaktadır. Bu araştırmalardan biri de Pamuk, Çakır, Ergün, Yılmaz ve Ayaş tarafından yapılan “Öğretmen ve Öğrenci Bakış Açısıyla Tablet PC ve Etkileşimli Tahta Kullanımı: FATİH Projesi Değerlendirmesi” adlı araştırmadır. Bu araştırmaya göre,

öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun etkileşimli tahtayı internet destekli projeksiyon cihazı gibi algıladıkları ve bu sebeple de hazırladıkları sunumları göstermek için kullandıkları görülmektedir. Özellikle Coğrafya, Biyoloji, Geometri ve İngilizce gibi branş öğretmenlerinin dersin içeriğine göre etkileşimli tahtayı daha çok görsel amaçlı kullandıkları, diğerlerinin ise birkaç sunum dışında pek kullanmadığı görülmektedir. Araştırmada öğretmenler içeriğin yeterli olmaması, etkileşimli tahta ile tablet bilgisayarlar arasında etkileşimin olmaması, yeterli bilgiye sahip olmamaları, teknik kısıtlamalar gibi nedenlerle etkileşimli tahtaları daha çok kendileri hazırladıkları ya da öğrencilerin hazırladıkları sunumu göstermek için kullandıklarını, onun dışında kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin ise teneffüs aralarında ve boş derslerde daha çok video ve film izlemek, müzik dinlemek için kullandıkları görülmektedir. Tablet bilgisayarların kullanım düzeyine bakıldığında ise öğretmenlerin de öğrencilerin de tablet bilgisayarları kullanmadıkları, kullananların da farklı amaçlar için kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğrencilerin % 88'i tablet bilgisayarları Z-kitap okumak için ya da oyun oynamak için; öğretmenlerin % 72'sinin ise e-okul uygulamaları için kullandıklarını belirtmişlerdir. Hatta öğretmenlerin bazıları tablet bilgisayarları uzun bir süre okula getirmediğinden dolayı okul ağı tarafından algılanmadığı ve sık sık aktivasyon problemi yaşadıklarını ifade etmişlerdir (Pamuk vd., 2013: 1806-1808). Bu araştırmadan da anlaşılabacağı üzere okullarda hem etkileşimli tahtaların, hem de tablet bilgisayarların kullanılmadığı, kullanılsa bile amacı dışında kullanıldığı görülmektedir. Dersin başından sonuna kadar verimli bir şekilde kullanılması gereken etkileşimli tahtaların gerek öğretmenlerin yeterli hizmet içi eğitim almaması, dolayısıyla bilgilerinin yetersizliği, gerekse sık sık meydana gelen teknik sorunlardan dolayı düzenli ve verimli bir şekilde kullanılmadığı görülmektedir.

Okullarda teknoloji kullanım düzeyinin düşmesine neden olan sorunlara bakıldığında ise bu sorunları yöneticilerin karşılaştıkları sorunlar, öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar olarak 3 bölümde ele almak mümkündür. Yöneticilerin karşılaştıkları sorunlara bakıldığında; özellikle öğretmen, öğrenci, donanım ve yazılım kaynaklı sorunların ön plana çıktığı görülmektedir. Bu bağlamda yöneticilerin en çok karşılaştıkları sorunlar ise hizmet içi eğitimin yetersiz olması, öğretmenlerin teknoloji okur-yazarlılığının yetersizliği, öğretmenlerin derste akıllı tahtalarda çizim yapmakta zorlanmaları, tablet kullanırken

zorlanmaları, öğrencilerin tabletlerini evlerinde unutmaları, bozulan tabletlerin servislerden geç gelmesi ve dokümantasyon eksikliği olduğu görülmektedir (Dursun vd., 2015: 4). Burada da görüldüğü üzere okullarda teknoloji kullanımlarında en büyük sorun, öğretmenlerin bu konuda yetersiz olmasıdır. Teknoloji kullanım sürecinde en büyük sorumluluğun temel uygulayıcılar olan öğretmenlerde olduğu ve öğretmenlerin bu süreçte anahtar bir rol oynadıkları göz önüne alındığında bu sorunun çözümünün ne kadar önemli olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla okullarda teknoloji kullanımının sürdürülebilmesi için öncelikle ana uygulayıcılar olan öğretmenlerin sürekli ve kaliteli bir hizmet içi eğitime tabi tutulmaları gerekmektedir.

MEB'in teknoloji kullanımının temelini oluşturan öğretmenlere sunduğu hizmet içi eğitim etkinliklerine bakıldığında, eğitimde teknolojinin verimli bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri kapsamında, öğretmenlerin sınıflara sağlanan donanım altyapısını, eğitsel e-çerikler ve BT'ye uyumlu hale getirilen öğretmen kılavuz kitaplarını etkin biçimde kullanma becerilerini geliştirmelerine yönelik yüz yüze ve uzaktan eğitim aracılığıyla hizmet içi eğitim faaliyetleri planlandığı görülmektedir. Bu bağlamda öncelikle eğitici yetiştirilmesine yönelik kursların verildiği, daha sonra yetiştirilen bu eğiticiler tarafından öğretmenlere, öncelikle temel bilgisayar kullanım kursu verilerek teknolojiye olan yetersizliklerin giderilmesi ve daha sonra da BT'nin derslerde etkin ve verimli kullanılması için formasyona yönelik eğitim verildiği görülmektedir. Eğitimde teknolojiyi kullanım kursunun içeriği akademisyenler tarafından hazırlanan, farklı gruplar için değişik sürelerde ve içeriklerde eğitim programları geliştirilmiştir. Bu programlar, uzaktan eğitim biçiminde yürütülen ve 10 gün süren uyum sürecinden sonra 3 gün 24 saat süren ve yüz yüze yapılan eğitimi kapsayan Eğitimde FATİH Projesi Teknoloji ve Liderlik Forumu Kursu, Temel Bilgisayar Bilgileri, İşletim Sistemi, İnternet Uygulamaları, Resim Düzenleme İşlemleri, Kelime İşlemci Programı, Sunu Hazırlama Programı, Ölçme Değerlendirme başlıklarından oluşan ve toplam 25 saat süren “Hazırlayıcı Eğitim Kursu”, ayrıca temel bilgisayar kullanım bilgisine sahip öğretmenlere verilen ve 30 saat süren “Eğitimde Teknoloji Kullanım Kursu”ndan oluşmaktadır (Ekici ve Yılmaz, 2013: 326). Buradan da anlaşılabacağı üzere okullarda teknoloji kullanımının başarıya ulaşmasında en önemli unsurun öğretmen olduğu söyleminden hareketle MEB'in bu

konuda bir takım çalışmalar yaptığı görülmektedir. Ancak bu hizmet içi eğitimlerin çok genel bir formatta yapılmış olması, ağırlığın daha çok teknik bilgi ve becerilerde olması, ayrıca yeterli kaynağın ayrılması gibi nedenlerden dolayı ihtiyacı tam olarak karşıladığı söylenemez. Bu bağlamda bu eğitimlerin daha özele inerek branşa göre daha uzun süreye yayılması ve küçük gruplar halinde verilmesinin verimi daha da arttıracaklarını söyleyebiliriz. Ayrıca hizmet içi eğitimlerde öğretmenlerin yeterli uygulamayı yapamadıkları da görülmektedir. Bu durum ise bu eğitimleri yetersiz ve etkisiz kılmakta, dolayısıyla yeni teknolojilerin verimli bir şekilde uygulanmasını engellemektedir. Bu bağlamda teknoloji kullanım sürecinde çok fazla etkili olmayan bu geleneksel sadece teorik bilgiye dayalı hizmet içi eğitimlerden vazgeçilmesi ve bu eğitimleri daha verimli hale getirecek alternatif hizmet içi eğitim modellerinin gündeme getirilmesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlere yeterli teknik ve pedagojik desteğin verilmemesi öğretmenlerde akıllı tahtaya karşı bir çekimserliğe yol açmakta, bu durum ise teknoloji kullanımını olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca öğretmenlere hizmet içi eğitim verenlerin yeterli bilgi donanımına sahip olmadığı da görülmektedir. Bu bağlamda hizmet içi eğitimin etkililiğinin değerlendirilmesi ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında bu durumu destekler bulguların olduğu görülmektedir (Gültekin ve Çubukçu, 2008). Bütün bunların yanı sıra okullarda yeterli sayıda formatör öğretmenlerin olmaması da özellikle meydana gelen aksaklıkların düzeltilmesi konusunda öğretmenlerin sıkıntıda kalmasına ve bu teknolojiyi benimsemelerinde olumsuz etkide bulunmaktadır. Ayrıca teknoloji kullanımının bir sorun olduğu böyle bir zamanda okullarda bilişim derslerinin kaldırılması ya da seçmeli hale getirilmesi de yanlış bir uygulama olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda aslında olması gereken her okulda her sınıfa bilişim derslerinin konulması, böylece hem öğrencilerin ve öğretmenlerin teknolojiyi öğrenmeleri hem de okullarda akıllı tahta ve tablet bilgisayarlarda yaşanan sıkıntıların daha kısa sürede çözülmesinde bu dersin öğretmenleri oldukça fayda sağlayacaktır. Ayrıca öğretmenlerin teknoloji okur-yazar düzeylerinin yetersiz olmasının yanı sıra teknoloji ağırlıklı derslerin aşırı yük getirmesi ve öğretmenlerin özellikle meslekte hizmet süresi fazla olan öğretmenlerin değişime karşı direnç göstermeleri de bu teknoloji ürünlerin okullarda uygulanmasında karşımıza çıkan diğer sorunlardan birini oluşturmaktadır.

Bütün bunların yanı sıra yeni mezun olan öğretmenlerin de bu konuda yetersiz olması önemli bir sorundur. Bu durum ise eğitim fakültelerinin bu konuda yeterli olmadığını göstermektedir. “Yeni mezun olan öğretmenler, öğretmen yetiştiren fakültelerde bilgisayar okur-yazar olmaları için gerekli bilgisayar dersleri almaktadırlar. Ancak öğretmenlerin temel düzeyde BİT kullanımı konusundaki sahip oldukları bilgi ve beceriler öğrenme-öğretme sürecinde etkili BİT kullanımını garanti etmemektedir” (Akıncı vd., 2012: 5-6). Buradan da anlaşılacağı üzere öğretmen adayların günün koşullarına göre yetiştirilemediği ve bu konuda yeterli bilgi ve becerilere sahip olmadıkları görülmektedir.

Bütün bu sorunlar göz önüne alındığında okullarda teknoloji uygulamalarının daha verimli bir şekilde yerine getirilebilmesi için öncelikle hizmet içi eğitim sorununun çözülmesi ve bu konuda öğretmen yeterliliklerinin sağlanması gerekmektedir. Bunun için de hizmet içi eğitimlerin birkaç hafta ile sınırlandırılmaması, uzun süreli olması gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin aldıkları bu eğitimlerin bütüncül bir yaklaşımla ele alınması sadece bilgisayar kullanmayı değil, teknik ve pedagojik desteklerin de sağlanması ve bu eğitimlerin süreklilik kazanması sağlanmalıdır. Bunun yanı sıra YÖK ve Üniversitelerle işbirliği yapılarak üniversitelerde bu konulardaki gelişme ve yeniliklerin okullara aktarılması büyük önem arz etmektedir.

Yöneticilerin karşılaştıkları sorunlardan bir diğeri de öğrenci kaynaklı sorunlardır. Dursun ve diğerlerinin de ifade ettiği gibi öğrenci kaynaklı sorunların başında tabletlerin okula getirmemeleri yer almaktadır (Dursun vd., 2015: 4). Öğrencilerin okula tabletlerini getirmemeleri, arkadaşları ile aynı tableti kullanmalarına neden olmakta, bu durum ise öğrencilerin sınıfta hem aralarında sohbet etmelerine, hem de birbirlerini etkileyerek tabletlerin amaç dışı kullanımını gündeme getirmektedir. Ortak tablet kullanımıyla sohbet eden öğrenciler dersin huzurunu bozmakta ve disiplin sorunlarına yol açmaktadırlar. Ayrıca bilgisayar oyunlarının öğrencilerin hayatında önemli bir yere sahip olması tableti oyun aracı olarak görmelerinde etkili olmakta ve zaman için bu tabletler öğrencilere internet bağımlılığına kadar götürebilmektedir.

Yöneticilerin şikâyet ettikleri en önemli sorunlardan biri de donanım ve yazılım kaynaklı sorunlardır. Bu bağlamda yöneticilerin özellikle Dursun ve diğerlerinin de belirttikleri gibi yeterli teknik servisin olmadığına ve tabletlerde

yeterli dokümanların bulunmadığına dikkat çekmektedirler (Dursun vd., 2015: 4). Özellikle okullarda yeterli teknik servisin olmaması okullarda formatör öğretmenlerin eksik olduğunu göstermekte, bu durum ise bozulan tabletlerin merkezdeki servislere gönderilmesine, dolayısıyla da zaman kaybına neden olmaktadır.

Yöneticilerin okullarda teknoloji kullanımıyla ilgili karşılaştıkları sorunlara Kuzu, Dursun, Kurt, Güllüpinar ve Gültekin tarafından yapılan “Okul Yöneticilerinin FATİH Projesi’nin Pilot Uygulama Sürecine İlişkin Görüşleri” adlı araştırmada da yer verildiği görülmektedir. Bu araştırmada; FATİH Projesi’nin uygulama aşamasında karşılaşılan sorunların teknik, pedagojik, sağlık ve sosyal/psikolojik sorunlar başlığı altında toplandığı görülmektedir. Teknik sorunlar bağlamında yöneticilerin etkileşimli tahta ve tablet arasında etkileşimin bulunmayışı, e-içeriklerin yetersiz oluşu, tabletlerin çeşitli özelliklerinin kısıtlanmış olması, etkileşimli tahtanın hassasiyeti ve altyapı sorunları gibi sorunları sıklıkla dile getirdikleri görülmektedir. Pedagojik sorunlar kısmında FATİH Projesiyle birlikte öğretmenlerin derslerdeki sınıf kontrollerinin güçleştiği ve öğrencilerin dijital teknolojilere yönelmelerinden dolayı geleneksel anlamda okuma ve yazma alışkanlıklarının olumsuz yönde etkilenebileceğine ilişkin düşüncelerini dile getirmişlerdir. Yöneticilerin aynı zamanda sağlık sorunlarına da değindikleri görülmektedir. Bu kapsamda daha çok FATİH Projesiyle birlikte gelen yeniliklerin oluşturacağı radyasyon tehlikesi ve etkileşimli tahtayla sürekli temas halinde olmanın yaratacağı sağlık sorunları üzerine odaklanmışlardır. Son olarak yöneticiler sosyal-psikolojik sorunlara da yer vermişlerdir. Buna göre yöneticiler, bu projeyle birlikte öğrencilerin sosyalleşme sürecinin zarar göreceği, bilgisayara daha fazla bağımlı hale gelecekleri, sakıncalı içeriklere erişim olanaklarının artacağı ve buna bağlı olarak ebeveynlerin bu süreçte kontrol mekanizmasını daha etkin çalıştırmaları gerektiği konusunda uyarılarda bulunmuşlardır (Kuzu vd., 2013: 11-112). Özellikle tablet bilgisayarların gerek birbirleriyle gerekse akıllı tahtayla etkileşiminin olmaması yapılacak birçok etkinliklerin planlanmasını ve uygulanmasını engellemekte, dolayısıyla öğretim sürecini verimsizleştirmektedir. Bu bağlamda tablet bilgisayarların atıl duruma düşmesi önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca günümüzde giderek yaygınlaşan madde bağımlılığı kadar tehlikeli olan internet bağımlılığı da dikkat çeken diğer bir sorunu oluşturmaktadır. Öğrencilerin teknolojiyi bilinçsiz bir şekilde

kullanması zamanla bağımlılık yaparak sosyo-psikolojik açıdan öğrencileri olumsuz yönde etkilemektedir. Bu durum ise özellikle aileleri endişelendirmekte ve onların yükünü daha da arttırmaktadır. Dolayısıyla okullarda rehber öğretmenlere evlerde de ailelere büyük görevler düşmektedir.

Okullarda teknoloji kullanımı aşamasında karşımıza çıkan bir diğer sorun da öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlardır. Dursun ve diğerlerine göre öğretmenler aslında FATİH projesinin eğitsel e-içeriğin hazırlanması ve yönetilmesi, öğretim programlarında etkin BT kullanımı, öğretmenlerin hizmet içi eğitimi, donanım ve yazılım altyapısının sağlanması gibi bütün bileşenlerinde sorunla karşılaşmaktadır. Buna göre öğretmenlerin en çok karşılaştıkları sorunlar, tabletlerin arızalı olması, altyapı eksikliği, projeyi tanıtan uzmanların yetersiz oluşu, akıllı tahta kullanım zorluğu, tablet ve akıllı tahtalarda teknik sorunların oluşu ve öğretim programlarıyla teknolojinin uyumsuzluğu (Dursun vd., 2015: 5). Eğitsel e-içerik konusunda daha çok içeriğin yetersiz olması, teorik bilgilerle doldurularak kitaptan farkı olmadığı, görselliğin ön planda olmadığı, bunun yanı sıra tabletlerin sınırlı bir içeriğe sahip olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu durum öğretmenler açısından büyük bir sıkıntı oluşturmakta ve içerikleri kendileri hazırlamak zorunda kalmaktadırlar. Bu da büyük bir zaman kaybına ve iş yüküne neden olmakta, dolayısıyla akıllı tahtaları hevesle kullanmaya başlayan öğretmenlerde zamanla bu hevesin hayal kırıklığına dönüştüğü görülmektedir. Hatta birçok öğretmen bu zaman kaybı ve iş yükünün yanı sıra sık sık teknik arızalar nedeniyle akıllı tahtaları kullanmaktan vazgeçmekte ve dersi klasik yöntemle işlemeye devam etmektedirler. Dolayısıyla görevlilerin uygulamada karşılaştıkları bu sorunlara karşı bir an önce tedbir alması gerekmektedir. Aksi takdirde birçok akıllı tahta atıl durumda kalmaya mahkûm olacaktır. Bunun yanı sıra içeriğin öğretim yöntemlerine uygun çeşitli öğretim materyalleri ve video ve animasyonlarla görselliğin artırılması ve zenginleştirilmesine önem verilmelidir. Öğretmenlerin karşılaştıkları diğer bir sorun ise donanım ve yazılım altyapısının yetersiz olmasına bağlı olarak yukarıda da belirtildiği gibi akıllı tahta ve tabletlerde teknik sorunların olması ve sürekli arızalanmasıdır. Donanım ve yazılımlarla ilgili sorunlar, aslında daha çok öğrencilerin tabletleri bilinçsizce kullanmaları ve tabletlere aşırı yüklenmelerinden ve öğretmenlerin de özellikle akıllı tahtayı kullanmayı bilmemelerinden kaynaklanmaktadır. Bu durum ise hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin bu konuda iyi bir eğitime ihtiyacı olduğunu göstermektedir. Ayrıca

bu tür sorunlar ekonomik bir maliyet gerektirdiği için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kısa sürede giderilecek çözümler üretilmesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra bu konuda altyapı oluşturulurken sadece bugünün koşullarının dikkate alınmaması, ilerleyen dönemlerde teknolojik gelişmelerde meydana gelecek olan ilerlemeler de hesaba katılarak hareket edilmesi gerektiğini söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin okullarda bu teknolojik ürünleri kullanma aşamasında karşılaşmış olduğu bütün bu sorunlar, öğretmenlerin teknolojiyi, derslerinde yeterince kullanmamalarına neden olmaktadır. Özellikle öğretmenlerin bu konuda bilgi ve becerilerinin eksik olması akıllı tahtayı kullanmalarını zorlaştırmakta, bilhassa matematik, fen bilimleri ve coğrafya gibi çizim gerektiren derslerde bu zorlukların daha da arttığı görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenler ders sırasında teknolojiyi kullanmayı istememekte ve geleneksel yöntemle ders işlemeyi tercih etmektedir. Aslında bu tür sorunlar, düzenli aralıklarla verilecek hizmet içi eğitim kurslarıyla rahatlıkla aşılacak sorunlardır. Ancak bu konuda da eksiklerin olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öncelikle öğretmenlerin fırsatları arttırma, teknolojiyi iyileştirme ve eğitimde daha modern ortamların oluşturulması konusunda ikna edilmesi ve öğretmenlerin teknoloji okur-yazar düzeylerinin arttırılarak uygulamaya tam katılımlarının sağlanması gerekmektedir. Aksi takdirde öğretmenlerin bu konudaki eksiklikleri birçok sorunu da beraberinde getirecek ve eğitimin teknolojiyi, teknolojinin de eğitimi etkilediği günümüzde eğitim ortamına yansımayan ve teknolojiden yoksun bir öğretim anlayışı başarıyı olumsuz yönde etkileyecektir. Bu bağlamda Türel tarafından yapılan “Öğretmenlerin Akıllı Tahta Kullanımına Yönelik Olumsuz Tutumları: Problemler ve ihtiyaçlar” adlı araştırması da bu durumu kanıtlar niteliktedir.

Türel tarafından yapılan bu çalışmada öğretmenlerin okullarda teknoloji kullanımıyla ilgili karşılaştıkları sorunlar, özellikle öğretim açısından büyük bir sorun teşkil etmektedir. Bu sorunlar; öğrenme ve motivasyon açısından yaşanan sorunlar, hizmet içi eğitim ihtiyacı, fiziksel ortam, ergonomi ve sağlık açısından yaşanan sorunlar, teknik açıdan yaşanan sorunlar, akıllı tahta ile kullanılan yazılım problemleri ve ihtiyaçlar şeklinde sıralandığı görülmektedir. Öğretim açısından sorun teşkil eden hususlarda öğretmenlerin daha çok ders sunumu sırasında veya akıllı tahta kullanılan derslerin genelinde yaşanan, bizzat gözlemledikleri öğretime ilişkin sorunlara dikkat çektikleri görülmektedir. Bu konudaki en önemli sorunlar;

öğretmeni hazırta alıştırma, tembelliğe itme, öğretmenin yeterince aktif olamaması, pasif hale gelmesi, öğretmen merkezli olması, materyal hazırlama zorluğu, cihazı kurarken, ayarlarken öğrencilerin gürültü yapması, kurulum ve teknik arızalar sırasında yaşanan sorunlar, geleneksel tahtaya ihtiyaç duyulması şeklinde ifade edilmiştir. Bu sorunlar arasında özellikle bu teknolojinin öğretmenleri pasifleştirdiğine daha çok vurgu yapılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin kendi hazırladıkları ya da başka kaynaklardan edindikleri öğretim materyallerinin her ne kadar kullanışlı ve etkili olsa da öğretmenin zaman içinde sadece bu materyalleri kullanarak dersini tek yönlü ve öğretmen merkezli bir yapıda sunmasının bir sorun olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerden bazıları, tek yönlü, öğretmen merkezli sunumlarda dersin uygulama, deney kısmının yetersiz kaldığını da ifade etmektedirler. Ayrıca, her ders için akıllı tahtalarda kullanılabilecek uygun materyal bulma ve hazırlama konusunda ise öğretmenler, bunun çok zaman alıcı ve zor olduğunu, ayrıca özel bilgi ve beceri gerektirdiğini belirtmişlerdir. Teknik aksaklıklardan dolayı ya da sistemin kurulumu ve çalıştırılması sırasında kaybedilen zamanın öğretimin akışını bozması, sınıf hâkimiyetini zayıflatması ve sınıfta gürültüye neden olması ise bir başka önemli sorun olarak dile getirilmiştir. Ayrıca akıllı tahta kullanılırken yaşanan genellikle teknik sorunlar ve sınırlılıklar, öğretmenlerin geleneksel ders tahtasına yönelmelerine sebep olduğunu da ilave etmişlerdir.

Öğrenme ve motivasyon açısından yaşanan sorunlara bakıldığında ise; Öğretmen görüşlerine göre akıllı tahtalar kullanılırken öğrencilerin etkili öğrenmeleri ve motivasyonları üzerinde olumsuz etki yapabilecek bazı hususların şu şekilde sıralandığı görülmektedir: Aktif öğrenmeye engel olması, öğrenciye çok fazla bilişsel yük getirmesi, dersin kara tahtada daha iyi anlaşıldığına inanç, motivasyonu düşürmesi, materyale odaklanıp, dersten uzaklaşma. Öğretmenlere göre temelde zengin materyallerin ve içeriğin kullanıldığı öğretmen merkezli bir sunuma ve öğrencilerin bu süreçte bilişsel olarak öğrenmeye yeterince katılamamalarının öğrencilerin aktif öğrenmelerine engel olduğunu belirtmişlerdir. Öte yandan bazı öğretmenler tahtadaki içeriğin zengin ve karmaşık bir yapıda tasarlanması durumunda öğrencilerin dikkatini toparlayamaması ve ayrıntıları özümseyememesi gibi sorunların ortaya çıktığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, sunumun içeriğine ve şekline bağlı olarak ya da teknik aksaklıklar gibi farklı sorunlardan ötürü

öğrencilerinin motivasyonlarının düştüğünü, konuya yeterince odaklanamadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin, dikkat dağıtıcı unsurlar içeren, zamanlaması doğru ayarlanmamış materyaller öğrencilerin dersten kopmalarına neden olabildiğini, aynı zamanda materyalin ya da materyal üzerinde planlanan etkinliğin çok ilginç ve eğlenceli olması da öğrencilerin materyale ya da teknolojiye odaklanmasına ve dersi ikinci plana atmalarına yol açabildiğini de dile getirmektedirler. Hizmet içi eğitim ihtiyacı konusunda ise öğretmenler, akıllı tahtaya uygun öğretim yöntem ve teknikleri konusundaki bilgi eksikliklerinin olduğunu ve teknik konulardaki bilgi yetersizliğinden kaynaklanan problemlerle çok sık karşılaştıklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca fiziksel ortam, ergonomi ve sağlık açısından yaşanan sorunlar bağlamında öğretmenler, akıllı tahtayı kullanırken yaşadıkları sınıfın fiziksel yapısından, çevresel faktörlerden ve buna benzer durumların sağlık açısından oluşturduğu risklerden kaynaklanan sorunlara da değinmişlerdir. Bu noktada; projeksiyon cihazının ışığından kaynaklanan sorunlar, tahta boyutunun uygun olmaması, tahtada uzun süre ayakta durmak gibi sorunlar dikkat çekmektedir.

Teknik açıdan yaşanan sorunlarla ilgili olarak da öğretmenlerin sıkça teknik aksaklıkları ve bu aksaklıklardan kaynaklanan sorunları dile getirdikleri görülmektedir. Bu sorunları ise; teknik arızaların, aksaklıkların ders işleyişini bozması, öğrencinin USB girişini bozması, kablolarla oynaması vs. gibi öğrenci kaynaklı teknik sorunlar, internet, cihaz-bilgisayar bağlantısı vs. gibi bağlantı sorunları, cihaz ile bağlantı kuramama, tutukluk yapma, kalem pilinin bitmesi gibi kalem arızaları, elektrik kesintisi, teknik altyapı yetersizlikleri şeklinde ifade etmişlerdir. Akıllı tahta ile kullanılan yazılım problemleri ve ihtiyaçlar bağlamında ise öğretmenlerin; kalemle yazım konusunda sorunlar, gelişmiş bir araç kutusu ihtiyacı, galerilerin yetersizliği, sunumlara animasyon ekleme, animasyon tasarlama problemi, kayıt ile ilgili sorunlara değindikleri görülmektedir (Türel, 2012: 431-434). Görüldüğü gibi gerek okullardaki alt yapı yetersizlikleri gerekse uygulamadan önce öğretmenlere bu teknolojinin kullanımıyla ilgili sağlıklı bir eğitimin verilmemiş olması teorikte çok faydalı olan bir projenin uygulamada başarısız olmasına neden olmaktadır.

Okullarda teknoloji kullanımı aşamasında öğrencilerin de bir takım sorunlarla karşılaştıkları görülmektedir. Öğrencilerin karşılaştıkları sorunları tablet bilgisayar kaynaklı sorunlar, ders kaynaklı sorunlar, iletişim kaynaklı sorunlar ve sağlık

kaynaklı sorunlar olmak üzere dört kısımda ele almak mümkündür. Bu kısımlar altında öğrencilerin en çok karşılaştıkları sorunlar ise tabletlerde ofis uygulamalarının olmaması, öğretmenlerin tabletleri kontrol edememe sıkıntısı, tabletlerin ev ödevi için yetersiz olması, tablette arama motorunun filtrelenmesi, tablet kaleminin olmaması, tablette teknik sorunların olması, derslerde motivasyonu düşürmesi, dikkat dağılımına yol açması, derse düşük katılım, öğretmeni yeterince dinlememe, öğrencinin öğretmeni ve arkadaşlarıyla iletişim sıkıntısı yaşaması, göz sağlığı ve iskelet sisteminin bozulması, davranış bozukluğu şeklinde sıralamak mümkündür (Dursun vd., 2011: 6). Buradan da anlaşılacağı üzere öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar içinde en dikkat çeken tablet kaynaklı ve ders kaynaklı sorunlardır. Tablet kaynaklı sorunlarda özellikle tabletlerde bazı programların olmaması, öğrencilerin ev ödevlerini yapamaması, kaynak yetersizliği ve teknik sorunlardan dolayı tabletlerden istedikleri gibi faydalanamamaktadırlar. Dolayısıyla bu durum öğrencilerin tabletleri bir oyun aracı olarak görmesine neden olmaktadır. Ayrıca tabletlerde çıkan sıkıntılar öğrencilerin ödev yapmalarını ve ders çalışmalarını engellemekte ve zaman kaybına yol açmaktadır. Fakat asıl sıkıntı sınıflarda ortaya çıkmakta ve dersin işlenişini sabote edilmektedir. Özellikle tabletlerdeki teknik arızalar nedeniyle öğretmenin akıllı tahtada anlattıklarıyla bağlantı kopmakta, dolayısıyla öğrenci derse takip edememekte, bu durum ise öğrencinin derse ilgisinin azalmasına ve arkadaşlarıyla sohbet etmesine ya da arka sıralara geçip tablette oyun oynamasını gündeme getirmektedir. Bu durum karşısında öğretmenlerin sınıf mevcutlarının kalabalık olmasının da etkisiyle tabletleri kontrol etmekte zorlandıkları görülmektedir. Dolayısıyla verimli bir ders işlenmesi söz konusu olamamaktadır. Bu bağlamda sınıf mevcutlarının azaltılması ve öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki bilgi ve donanımının artırılması gerektiğini söyleyebiliriz. Öğrencilerin karşılaştıkları sorunlardan birinin de iletişim kaynaklı sorunlar olduğu görülmektedir. Bu bağlamda tablet ve akıllı tahtaların sınıfta öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimin azalması sorununa da yol açmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımın da ileri sürdüğü gibi en iyi öğrenme yöntemi öğrenci merkezli sınıf ortamında konunun tartışılarak işlenmesidir. Ancak derste öğretmenin akıllı tahtaya, öğrencinin de tabletlere yoğunlaşması öğretmen-öğrenci iletişimde kopukluk olmasına neden olabilmektedir. Bu noktada bu tür sorunların çözümünde öğretmenin pedagojik formasyonun, alan bilgisi ve teknolojiyi kullanım bilgisi ön plana

çıkarmakta ve öğretmenler bu bilgilerini kullanarak bu sorunların üstesinden rahatlıkla gelebilmelidir. Ayrıca iletişim bağlamında tabletlerin yol açtığı diğer bir sorun ise içe kapanık öğrencilerin daha da içe kapanmasına neden olmasıdır. Bu tür öğrenciler genellikle teneffüslerde ve boş derslerde dahi ya tabletlerin şifresini çözme ya da oyun oynama çabası içine girmekte, zaten iletişim sorunu yaşayan bu öğrencilerin çevreden bağları iyice kopmaktadır. Bu durumda bu tür öğrencilerin sosyalleşmesini engellemekte ve zaman içerisinde internet bağımlılığını gündeme getirmektedir. Yapılan araştırmalarda da belirtildiği gibi öğrencilerin karşılaştıkları sorunlardan biri de sağlık kaynaklı sorunlar olduğu görülmektedir. Bu durum aslında öğrencilerin günlük yaşamlarının büyük bir kısmını tabletlerle ilgilenmelerinden kaynaklanan bir durumdur. Bu bağlamda uzun süre tabletleri kullanan öğrenciler, tabletleri kullanırken sürekli eğilme pozisyonunda olduğundan boyun tutulması, bel ağrısı gibi fiziksel sorunlar olabilmekte ve fiziksel gelişimin hızlı bir dönemde tabletlerin bu kadar yoğun olarak kullanılması ilerleyen yaşlarda kambur olma ihtimalini gündeme getirebilmektedir. Ayrıca tabletlere uzun süre bakmaları da göz sağlığının bozulmasında etkili olabilmektedir. Bu sorunların ortadan kaldırılması için öğrencilerin tabletleri etkili ve doğru kullanmaları doğrultusunda bilgilendirilmeleri ve bilinçlendirilmeleri gerekmektedir.

Öğrencilerin okullarda teknoloji kullanımıyla ilgili karşılaştıkları sorunlarla ilgili olarak Eren tarafından yapılan “Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Eğitimde Tablet Bilgisayar Kullanımına İlişkin Algıları ile Görüşleri” adlı araştırmada; daha çok veri aktarımının olmaması, şarjının çabuk bitmesi, internet bağlantısının zayıf olması, her siteye girilememesi, görüntü-ses kaydedilememesi, geç açılıp kapanması, kilitlenmesi, okul dışında internete bağlanamaması, yazı yazmanın ve şekil çizmenin zor olması, bazı derslerde kullanılamaması, aranan bilgiye ulaşılamaması gibi sorunların ön plana çıktığı görülmektedir (Eren, 2015: 419).

Okullarda teknoloji kullanımı konusunda karşılaşılan sorunlarla ilgili olarak ortaya konulan bir diğer çalışma ise; Keser ve Çetinkaya tarafından yapılan “Öğretmen ve Öğrencilerin Etkileşimli Tahta Kullanımına Yönelik Yaşamış Oldukları Sorunlar ve Çözüm Önerileri” adlı araştırmadır. Bu araştırmada okullarda teknoloji kullanımıyla ilgili sorunların öğrenme-öğretme sürecinde yaşanan sorunlar, donanımaya yönelik sorunlar, yazılıma yönelik sorunlar, içeriğe yönelik sorunlar,

ergonomi ve sağlık açısından sorunlar olmak üzere beş kategoride ele alındığı görülmektedir.

ğrenme-ğretme sürecinde etkileşimli tahtaların kullanımına yönelik yaşanan sorunların önem sıraları ğretmen ve öğrenciler açısından farklılık göstermekle birlikte çoğu sorununun ortak olduğu görülmektedir. Yapılan alışma sonucunda öğrenme-öğretme sürecinde etkileşimli tahtaların amacı dışında kullanılmasının hem öğretmenler hem de öğrenciler için en önemli sorun olduğu görülmektedir. ğrenme-ğretme sürecinde etkileşimli tahtalara yönelik yaşanan ortak sorunlara bakıldığında; kullanırken ya da ayarlarken sınıfta gürültünün olması; derslerdeki etkileşimi ve katılımı olumsuz etkilenmesi; derse ilişkin faaliyetlerde zaman kaybına neden olması; kullanım sırasında meydana gelen aksaklıklardan kaynaklı olarak ders planı ve organizasyonunda olumsuz etkilenmesi; her derste etkileşimli tahta kullanmanın uygun olmaması ve materyale odaklanılıp, dersten uzaklaşılması gibi sorunların dile getirildiği görülmektedir. Çalışmada ğretme-öğrenme sürecinde öğretmenler, öğrencilerden farklı olarak etkileşimli tahta kullanımı sırasında sınıf kontrolünün zorlaştığı ve etkileşimli tahtayı aktif olarak kullanmak için derslere daha fazla hazırlanılması gerektiği yönünde olumsuzluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, ğretmenler etkileşimli tahtalar üzerinde işlem yaparken zorlandıklarını ve etkileşimli tahtanın açılıp kapanma zamanı, kullanım yeterlilikleri gibi nedenlerle zaman kaybı yaşadıklarını, sınıf kontrolünde sıkıntılar yaşadıklarını ilave etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrenciler ise öğretmenlerden farklı olarak etkileşimli tahta kullanılarak işlenen derslerin çok hızlı ilerlediği ve bundan dolayı da dersi takip etmekte zorlandıklarını belirtmişlerdir.

ğrenme-ğretme sürecinde etkileşimli tahtalarda donanıma ilişkin sorunlar incelendiğinde; ğretmen ve öğrenciler için önem sıraları farklı olsa da tüm sorunların yine ortak olduğu görülmektedir. Çalışma sonucunda etkileşimli tahtaların açılıp kapanmasının uzun sürmesi ve bundan dolayı gereksiz zaman kaybı yaşanmasının ğretmen ve öğrenciler için en önemli donanımsal sorun olarak dikkat çekmektedir. Yapılan alışma sonucunda etkileşimli tahtaların; diğer cihazlarla bağlantı sorunlarının yaşanması; evre birimlerinin çalışmaması; ekran znrlğnn zayıf olması; yavaş çalışması ve tutukluk yapması; kalibrasyon ayarının yapılmasında zorlanması ve teknik sorunların kısa sürede çözülememesi gibi sorunlarda da öğretmenlerin de ğrencilerinde hemfikir oldukları görülmektedir.

Öğrenme-öğretme sürecinde etkileşimli tahtalarda yazılıma ilişkin sorunlar ele alındığında; öğretmen ve öğrenciler için tüm sorunların ortak olduğu görülmektedir. Çalışma sonucuna göre etkileşimli tahtalarda internet, yazılım gibi kısıtlamaların etkili kullanımını engellemesi öğretmen ve öğrenciler için en önemli yazılımsal sorun olarak görülmektedir. Aynı zamanda bu kısıtlamaların etkileşimli tahtalarda bulunan kendi yazılımı dışında farklı yazılımlara ihtiyaç duyulması ve etkileşimli tahtalarda bulunan yazılımın kullanışlı olmamasının sorunlarının giderilmesine de engel olduğu görülmektedir. Ayrıca, donanımsal yetersizliği ile birlikte etkileşimli tahtalarda bulunan yazılımın ağırlaştırmasının da etkisiyle, etkileşimli tahtaların yüksek sistem gerektiren programlar için yetersiz kalması da bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Etkileşimli tahtalar üzerinde öğretmen ve öğrencilerin işlem yapmalarına yardımcı olmak üzere mevcut yazılımla birlikte sunulan araç kutusunun yetersiz kalması ve el yazısı tanıma özelliğinin verimli çalışmaması özellikle öğretmenler için önemli bir sorun teşkil ettiği görülmektedir. Öğretmenlerin ders sırasında ihtiyaç duydukları bu özelliklerin verimli çalışmamasının dersin işlenişi de olumsuz etkilediği öğretmen ve öğrenciler tarafından vurgulanmaktadır.

Öğrenme-öğretme sürecinde etkileşimli tahtalardaki derse yönelik içeriklere ilişkin sorunlar bakıldığında; hem öğretmen hem de öğrencilerin ortak sorunlara vurgu yaptıkları görülmektedir. Çalışma sonucunda etkileşimli tahtalarda derse yönelik içeriklerin yetersiz olmasının öğretmenler başta olmak üzere öğrencilerin de en önemli sorunlarından biri olduğu görülmektedir. Etkileşimli tahtalardaki yazılımsal kısıtlamaların yanı sıra etkileşimli tahtalar üzerinden bazı yararlı site ve içeriklere erişilememesi de öğretmen ve öğrenciler açısından önemli sorun olduğu görülmektedir. Özellikle öğrencilerinde önemli bir sorun olarak gördükleri bu kısıtlamaların sınırlandırılması gerektiği sıklıkla vurgulanmaktadır. Bu kısıtlamalarında etkisiyle öğretmenler etkileşimli tahtalarda bulunan galerilerin yetersizliği sorunu ile karşı karşıya kalabilmekte ve bu eksikliği gideremediklerini belirtmektedirler. Etkileşimli tahtalar üzerinde içerik hazırlanması ve içerik üzerinde düzenlemeler yapılmasında da öğretmen ve öğrencilerin zorluk yaşadıkları görülmektedir.

Öğrenme-öğretme sürecinde etkileşimli tahtalardaki ergonomi ve sağlık açısından yaşanan sorunlar incelendiğinde öğretmen ve öğrenciler için önem sıraları

farklı olsa da çoğu sorunun ortak olduğu görülmektedir. Çalışma sonucunda etkileşimli tahtaların fiziksel yapısıyla da ilişkili olarak tahta boyutunun küçük olması ve etkileşimli tahta ile birlikte getirilen üçlü sistemin etkin kullanımını zorlaştırmasına yönelik ergonomik sorunlar öğretmen ve öğrenciler tarafından sıklıkla vurgulanmaktadır. Ayrıca, çalışmada fiziksel ortamın yapısıyla ilişkilendirilebilecek bir diğer sorun olarak da zaman zaman görüntü bozuklukları veya güneş ışığının yeterince engellenememesinden kaynaklı olarak tahtadaki öğelerin görülmesinde sıkıntı yaşandığı görülmektedir. Bu sorunların dışında öğretmen ve öğrenciler etkileşimli tahtaların göz sağlığını ve sınıf içine yayılan radyasyonun olumsuz etkileyebileceği düşüncesinden dolayı tedirgin oldukları görülmektedir (Keser ve Çetinkaya, 2013: 395-397).

Gelişmiş birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de eğitimde teknoloji kullanımı yaygınlaştırılmaya çalışılmaktadır. Ancak ülkemizde bu konuda yapılan çalışmalara baktığımızda pek de başarılı olduğumuz söylenemez. Dolayısıyla buradan hareketle şu an uygulanmakta olan ve gelecekte uygulanacak olan projelerin başarıya ulaşabilmesi için öncelikle bu projelerin hayata geçirilmesinde önemli rol oynayan öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerin gerçekçi ve bütüncül bir yaklaşımla ele alınması ve özellikle eğitsel e-içeriğin hazırlanmasında öğretmenlerin katılımının mutlaka sağlanması gerekmektedir. Bu eğitimlerin sadece öğretmenlere değil, aynı zamanda yöneticilere ve müfredata bilişim dersleri konarak bu dersler aracılığıyla öğrencilere de verilmelidir. Ayrıca her okulda teknoloji kullanımının etkililiğini denetleyecek ve meydana gelen sıkıntıları ve eksiklikleri giderebilecek alanında uzman kişilerden oluşan bir birim kurulmalıdır. Bütün bunların yanı sıra eğitim fakültelerine MEB'in bu konudaki ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte eğitimde teknoloji kullanımı dersi konulmalı ve var olan derslerin içeriği yeniden düzenlenmelidir. Böylece öğretmenlerin daha işin başında yetiştirilmesi sağlanmalıdır. Kısacası bu tür projelerin verimli bir şekilde uygulanabilmesi için bütüncül bir yaklaşımın izlenmesi büyük önem arz etmektedir.

1.5.1.4. Okullarda Disiplin Sorunları Ve Şiddet

Toplumda yer alan hemen hemen bütün örgütsel yapıların en önemli girdisini insan oluşturmaktadır. İnsan girdisinin niteliği, örgütsel yapıların verimliliğinde önemli rol oynamaktadır. Özellikle insan ilişkilerinin çok yoğun olarak yaşandığı

eğitim örgütlerinde bu durum daha da önem kazanmaktadır. Çünkü eğitimin girdisini de çıktısını da insan oluşturmaktadır. İnsan ilişkilerinin ön planda olduğu eğitim örgütlerinin en önemli kurumu ise okullardır. Okullardaki yönetici, öğretmen ve öğrenci gibi unsurlar arasındaki ilişkilerin ve buna bağlı eğitim faaliyetlerinin sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi için huzurlu bir ortamın sağlanması önem taşımaktadır. Bu huzurlu ortamın oluşturulabilmesi için de okullarda belirli bazı kuralların olması gerekmektedir. Bu bağlamda özellikle öğrencilerin gelişme dönemlerinde hayatlarına yön vermede, doğruyu ve yanlış ayırt etmelerinde önem arz eden disiplin kuralları ön plana çıkmaktadır. Öğrenciye doğruyu göstermede önemli bir yeri olan disiplin, “bireyin toplumsal kurallara uyumunun veya ideal bir değere ulaşmasının sağlanması amacıyla bazı ilgi, istek ve tepkilerin yönlendirilmesi, olumsuz görülen davranışların önlenmesi ve bireye içtepilerini kontrol etme ve yönlendirme alışkanlığının kazandırılması sürecidir” (Çetin, 1989: 29). Günümüz disiplin anlayışını ifade eden bu tanımın dışında daha birçok anlama gelen disiplin kavramı, eğitimde sık kullanılan en karmaşık terimlerden biridir. Bu bağlamda Ökdem, disiplin kavramının üç anlamda kullanıldığını ifade etmektedir. Ökdem’e göre disiplinin birinci anlamı; düzeltme, biçimlendirme, destekleme, öğretme anlamında disiplin, ikinci olarak itaate zorlayarak kontrol etme anlamında disiplin, son olarak da dövmek ve cezalandırmak anlamında disiplindir (Ökdem, 2002: 10). Buradan da anlaşılacağı üzere; Ökdem’in hem eski hem de yeni disiplin anlayışına değindiği görülmektedir. Eğitimin her alanında olduğu gibi disiplin anlayışında da son zamanlarda bir değişimin olduğu görülmektedir. Eskiden dayak ve disiplin olarak algılanan disiplin anlayışı günümüzde değişmekte ve özellikle okullarda demokratik, hoşgörü ve sevgiye dayalı bir disiplin anlayışı ön plana çıkmaktadır. Ancak halen toplumumuzda ve okullarda disiplin yanlış olarak algılanmaya devam edilmekte ve bu bağlamda disiplin öğrencinin ilgi, istek ve beklentilerinin baskı altına alındığı, daha çok yazılı kurallara ve cezaya dayalı bir düzen olarak anlaşılmakta ve öğrencinin sessiz ve pasif olması teşvik edilmekle birlikte olumsuz davranış gösteren öğrenciler notla ya da şiddetle cezalandırılmakta ya da bunlarla korkutulmaktadır. Oysaki, disiplin ceza vermek değil, öğrencinin olumsuz davranışlarda bulunmasını önlemek için planlı ve tutarlı davranışlarda bulunarak öğrencinin kendi davranışlarını kontrol etmesini öğretmek ve zaman içerisinde disiplin kurallarını içselleştirerek alışkanlığa dönüştürmesini sağlamak olmalıdır.

Bunun için de öğrenciye hoşgörü, sevgi ve saygıyla yaklaşarak öğrencinin toplumsal hayata uyumunu kolaylaştıracak fikri ve ahlaki donanıma sahip olmasını sağlamak gerekmektedir. Dolayısıyla disiplin denilince hemen ceza vermek anlaşılmamalı, daha çok ödüllendirme ön plana çıkarılmalı ve cezaya çok az yer verilmelidir. Ancak olumsuz davranışı sergilemeye devam eden öğrenciler için bile ceza son çare olarak düşünülmeli, bu tür öğrencilere ceza verirken de eşitlik ve adalet ilkesine uygun, mantıklı, öğretici cezalar verilerek öğrencilerde demokratik bir anlayışı geliştirmek amaç edinilmelidir. Yani verilen ceza hem öğrencinin olumsuz davranıştan vazgeçmesini sağlamalı, hem de öğrenciye faydalı olmalıdır. Zaten günümüz disiplin anlayışı da bunu gerektirmektedir.

Tüm bu tanım ve açıklamalara bağlı olarak günümüz okullarında uygulanan disiplinin amacı;

Öğrencilere okulda uyulması gereken davranışların ilke ve kurallarını öğretmek; öğrencilerin bu ilke ve kurallara uygun olarak davranıp davranmadığını izlemek; başkalarına bakarak daha iyi davrananları ödüllendirmek ve daha kötü davrananları cezalandırmaktır. Disiplin yalnızca ilke ve kurallardan olumsuz yönde sapan öğrencileri cezalandırmak için değil; aynı anda ilke ve kurallara başkalarına bakarak, bilinçli olarak daha iyi uyum sağlayan öğrencileri ödüllendirmek için de işlemelidir. (Başaran, 2000: 167)

Aslında okullardaki disiplin sorunlarının temelinde akademik başarısı düşük olan öğrencilerin istenmeyen davranışlarda bulunarak dikkat çekmeye çalışması yatmaktadır. Dolayısıyla okullarda disiplinin temel amacı, sorun çıkmadan önce bu tür öğrencilerin tespit edilip olumlu davranışları ödüllendirilerek olumsuz davranışlarının da ortadan kaldırılmasına çalışmak olmalıdır.

Her ülkenin eğitim sisteminin genel amacı, uygun davranışlarla donatılmış bireyler yetiştirmektir. Bu bağlamda Türk eğitim sistemi de milli bir kişilik ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne ve geniş bir dünya görüşüne sahip, aynı zamanda insan haklarına saygılı, kendi mutluluğu yanında toplumun huzur ve mutluluğundan da sorumlu olduğuna inanan, sağlıklı, disiplinli, çalışkan, kendine güvenen, üretken, yaratıcı, milli dayanışma ve uzlaşma içinde yaşayan nesiller yetiştirmekle görevlidir. Dolayısıyla 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda Türk milletinin bütün bireylerinin beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı bir şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel

düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren toplumsal sorumluluğu benimseyen, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirilmesi ifade edilmiştir (Kök, 2007: 3). Görüldüğü gibi Milli Eğitim Temel Kanunu'nda da değerlerle donanımlı bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir. Bu hedefleri gerçekleştirebilecek kurumlardan biri de okullardır. Dolayısıyla okullar, öğretmenler aracılığıyla öğrencilere uygun olan davranışların kazandırılarak alışkanlık haline getirilmesi, uygun olmayan davranışların engellenmesini sağlayan kurumların başında gelmektedir. Okullara disiplin sağlamada yardımcı olacak yönetmelikler ise MEB tarafından belirlenmiş ve bu yönetmeliklerde öğrencilerin uyacakları kurallar ve bu kurallara uymama durumunda alacakları cezalar ve bu cezaları gerekli kılan davranışlar ifade edilmiştir. Bu bağlamda disiplin sorunlarının en fazla gündeme geldiği ortaöğretimde disiplinin yasal dayanağına baktığımızda; ortaöğretim kurumlarının eğitim, öğretim, yönetim ve işleyişle ilgili, iş ve işlemlerini düzenleyen 11 Yönetmelik ve 4 Yönergede yer alan mevzuat hükümleri sadeleştirilip güncellenerek, 26.01.2015 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından, Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği adı altında yayımlandığı görülmektedir. Bu yönetmeliğin yayınlanmasıyla birlikte 19 Ocak 2007 Tarih ve 26408 Sayılı Ortaöğretim Kurumları Ödül Ve Disiplin Yönetmeliği de yayından kaldırılmıştır. Akabinde yeni yayımlanan 26.01.2015 tarihli ve 28758 Sayılı Yönetmeliğin onuncu kısmı öğrenci davranışları, ödül ve disipline ilişkin hükümleri içermektedir. Onuncu kısım 11 bölümden oluşmakta olup, üçüncü bölüm disiplin başlığı altında yayınlanarak, Madde 163, Madde 164, Madde 165 ve Madde 166'yı kapsayacak şekilde düzenlenmiştir. MEB'in "Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Ceza Yönetmeliği", ile resmî ve özel örgün eğitim-öğretim veren ortaöğretim kurumlarında ödül ve disiplin işlemlerine ilişkin usul ve esasları Öğrenci Davranışları ve Öğrencilerin Korunması, Ödül, Disiplin, Uygulama ile İlgili Esaslar ve Ceza Takdirinde Dikkat Edilecek Hususlar şeklinde 4 başlık altında düzenlediği görülmektedir (Taş, 2015: 38-39). Buradan da anlaşılacağı üzere; disiplin yönetmeliğinin günümüzde yeniden düzenlendiği ve bu yeni düzenlemeyle birlikte yönetmelikte daha çok öğrencilerin korunması ve ödüle vurgu yapıldığı görülmektedir. Ayrıca öğrencilere uygun olmayan davranışları karşısında ceza verirken de dikkat edilmesi gereken hususlara da yer verilmiştir. Bu bağlamda yönetmeliklerde yer alan günümüz disiplin anlayışının öğrencilerin lehine bir

gelişme gösterdiğini söylemek mümkündür. Ancak günümüz okullarındaki mevcut duruma bakıldığında bu yönetmeliğin tam olarak yerine getirilemediği, halen geleneksel disiplin anlayışının ön planda olduğu görülmektedir.

Gerek yönetmeliklerde gerekse okullarda etkili bir disiplin anlayışını gerekli kılan disiplin sorunlarını “okullarda görülen yere çöp atmaktan öğretmenini ya da arkadaşını yaralamaya ya da öldürmeye kadar uzanan davranışların tümü” (Sarpkaya, 2005: 11) olarak tanımlamak mümkündür. Özellikle bireyleri hem hayata hem de mesleğe hazırlama gibi önemli görevleri üstlenen ortaöğretim kurumlarında aslında disiplin sorunlarının olmaması gerekmektedir. Ancak okulların da toplumsal bir sistem olduğu düşünüldüğünde toplum içerisinde görülen insan ilişkilerinin okul içerisinde de olması normalleşmekte ve insan ilişkilerinin olduğu her yerde uyumsuz davranışlar olarak da ifade edebileceğimiz disiplin sorunları gündeme gelebilmektedir. Dolayısıyla okullarda bu sorunları önlemek için disiplin kurulları faaliyet göstermektedir. Disiplin kurullarına konu olan disiplin sorunları ise sosyologlar tarafından farklı şekillerde gruplandırılmaktadır. Bu bağlamda Tomal; disiplin sorunlarının türlerini; saldırganlık, ahlaksızlık, karşı koyma, sınıftaki engeller şeklinde gruplandırırken, bu türlere ilişkin sınıfta görülen olumsuz davranışlar ise, fiziksel-sözel saldırılar, kopya çekmek, yalan söylemek, hırsızlık, düşmanlık, reddetme, konuşma, şamata yapma şeklinde sınıflandırmaktadır (Tomal, 1999: 11). İnsan ilişkilerinin yoğun olarak yaşandığı eğitim kurumlarında kaçınılmaz olan bu tür sorunları Hyman ise, şu şekilde sıralamaktadır:

- Sınıfta, koridorda, yemekhanede aşırı konuşmak
- Çirkin bir dil kullanmak ve el kol hareketi yapmak
- Okulda çalışanlara karşı küstahlık yapmak
- Hırsızlık yapmak
- Sigara içmek
- Uyuşturucu kullanmak
- Okul personeline saldırmak ya da onlarla kavga etmek
- Okul malına zarar vermek
- Kumar oynamak
- Okul içindeki çeşitli yerleri kirletmek
- Yetkisiz olduğu alanlarda gezmek
- Öfkelenmek
- Dağınıklık
- Kabalık
- Sınıfa ders araç-gerecini getirmemek
- Devamsızlık
- Okul veya sınıftan izinsiz ayrılmak

- Okul personelinin emirlerine uymamak
- Sınıf içi etkinliklere dikkat etmemek
- Silah taşımak
- Kopya çekmek
- Örgütlü protestolara katılmak
- Diğer öğrencileri dışlamak. (Hyman, 1997: 7)

Okullarda etkili ve verimli bir eğitimin gerçekleştirilmesini engelleyen bu sorunları Başar da “Sınıfta hayallere dalma, görgü kurallarına uymama, izinsiz konuşma, arkadaşlarının dinlemesini engelleme, öğretmene kaba ve saygısız davranma, okul eşyasına zarar verme, devamsızlık yapma, kopya çekme, sigara içme, uyuşturucu kullanma” (Başar, 1997: 96) şeklinde ifade etmektedir. Son olarak Tertemiz ise; özellikle sınıfta düzeni bozan ve disiplin kurallarına konu olabilecek olan bu sorunları “etrafa bakmak, ıslık çalmak, hayallere dalmak, izinsiz konuşmak, kopya çekmek, birbirine not yollamak, dikkat çekici gürültü yapmak, dersin akışını bozucu sözel ve fiziksel müdahalede bulunmak” (Tertemiz, 2002: 64) şeklinde sıralamaktadır. Sosyologların gruplandığı bu disiplin sorunları okuldaki huzurlu ortamın bozulmasında, derslerin aksamasında, öğrencilerin hem kendilerine hem de çevresindeki kişilere ve okula büyük zarar vermekte, dolayısıyla da okullarda etkili ve verimli bir eğitimin gerçekleşmesi mümkün olmamaktadır. Aslında sosyalleşme çabası içinde olan öğrencilerin toplu olarak bulunduğu okullarda bu tür sorunların ortaya çıkması doğal karşılanmalı, hatta bu sorunlar, öğrencilerin uygun eğitim yaşantıları kazanmaları için bir fırsat olarak görülüp etkili bir disiplin anlayışıyla çözüme kavuşturulmalıdır. Bu tür sorunların sağlıklı bir şekilde çözülebilmesi için ise, öncelikle bu sorunların nedenlerini tespit etmek gerekmektedir.

Ülkemizde özellikle ortaöğretim kurumlarında geleneksel disiplin anlayışının hakim olduğu ve bu anlayışa bağlı olarak öğrenciler tarafından uyulması gereken kuralların belirlendiği ve bu kurallara uymayanlara ise kınama, okuldan uzaklaştırma gibi bir takım cezaların verildiği, öğrencileri disiplinsizliğe sevk eden nedenlerin üzerinde çok fazla durulmadığı görülmektedir. Oysaki okullarda ortaya çıkan disiplin sorunlarının temelinde sadece öğrenci kaynaklı değil, aynı zamanda aile, yönetici, öğretmen kaynaklı birçok nedenler de yer almaktadır.

Özellikle çocuğun eğitiminde ve sosyalleşmesinde önemli bir yere sahip olan aile, öğrencinin okulda sergilediği disiplin dışı davranışlarda önemli bir etkiye sahiptir. Dolayısıyla öğrenciler, aile içinde öğrendikleri bir takım olumsuz

davranışlarla okullarda sorunların yaşanmasına neden olabilmektedir. Özellikle ailenin çocuğa karşı ilgisiz olması disiplin sorunlarının temelinde yer alan en önemli etkidir. Bunun yanı sıra ailenin ekonomik durumunun yeterince iyi olmaması, boşanma, ayrı yaşama, öğrencinin başkasıyla veya yurttan kalması gibi nedenlerle ailenin parçalanmış olması, ailenin sosyo-kültürel ve eğitimsel açıdan yetersiz olması, ölüm, trafik kazası, deprem gibi olumsuz yaşantılar, ailenin okulla yeterince iletişim kuramaması, ayrıca anne-babanın farklı ve tutarsız davranışları da çocukta çatışmaya yol açmakta ve bunun sonucu olarak da ailede görülen bu sorunlar okula yansımaktadır (Taş, 2015: 37). Okullarda disiplin sorunlarının yaşanmasında aileden kaynaklı nedenler içinde özellikle anne-babanın tutumu önemli bir yere sahiptir. Kendini yetiştirememiş, olumsuz kişilik özelliklerine sahip anne-babaların davranışları çocuklarına yansımakta, dolayısıyla öğrenci ailesinde gördüğü bu olumsuz davranışları okuldaki bireylere karşı da gösterebilmektedir. Bunun yanı sıra anne-babaların çocuğa farklı yaklaşımlarda bulunması da çocuğun kurallara uyumunu zorlaştırmakta, kuralların olmadığı bir aile ortamında yetişen öğrencinin ise okullarda birçok disiplin sorununa neden olduğu görülmektedir.

Ada ve Çetin yaptıkları çalışmalarında; çocukların davranışlarını tamamıyla engellemenin pek mümkün olmadığını, ancak olumsuz davranışları engellemeye yardım edecek bazı pozitif ölçütlerin olduğunu ifade etmektedirler. Bu ölçütleri ise şu şekilde sıralamaktadırlar:

- Uygun olarak düzenlenmiş açık kurallar koymak,
- Güvenli olabilecek bir çevre sağlamak,
- Çocuğun aktivitelerine ilgi göstermek,
- Belirleyici seçimlerden yararlanarak soğukkanlılığı cesaretlendirmek,
- Yapılması, kaçınılması gereken davranışlardan ziyade, istenen davranışlar üzerinde onları yoğunlaştırmak,
- Çocuğun kendine olan güvenini, sorumluluğunu ve işbirliğini sağlamak,
- Teker teker ve açık bir şekilde çocuğa direktifler vermek,
- Mümkün olduğunca “evet” demek,
- Çocukların yaptıkları iyi şeyleri not etmek ve dikkatle gözlemlemek,
- Çocukları sık sık ve yapıcı bir şekilde cesaretlendirmek,
- Çocuğa iyi örnek olmak. (Ada ve Çetin, 2006: 44)

Toplumumuzda da birçok ailenin bu ve benzeri ölçütleri dikkate almaması, çocuğun ailede olumsuz davranışları kazanmasına, ailede kazandığı bu davranışları

ise okula yansıttığı görülmektedir. Özellikle sadece çocuk olumsuz davranış gösterdiğinde çocuğuyla ilgilenen ailelerde çocuk bu olumsuz davranışları alışkanlık haline getirmekte, okulda öğretmeninden ilgi görmek için evdeki olumsuz davranışları sürdürmektedir. Bu durum ise okulda bir takım sorunlara neden olduğu gibi öğrencinin gelecekteki yaşantısında da bazı sıkıntıların ortaya çıkmasında etkili olabilmektedir. Bütün bunların yanı sıra aşırı disiplinli ailelerde okulda disiplin sorunlarının yaşanmasında önemli rol oynamaktadırlar. Ailede baskı altında olan çocuk, okulda kendini daha özgür hissetmekte ve istediği her şeyi yapabileceği algısına kapılmakta, bunun sonucu olarak da uyumsuz davranışlar sergileyebilmektedir. Bütün bu sorunların ortadan kaldırılabilmesi için toplumun temel yapı taşı olan ailelerin eğitime önem verilmesi gerekmektedir.

Okullarda disiplin sorunlarının yaşanmasında okul yöneticilerinden kaynaklanan nedenler de büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda okul yöneticilerinden kaynaklanan nedenlerden bazılarını şu şekilde sıralamak mümkündür:

Okul müdürünün disiplin kuruluna doğrudan müdahale etmesi, yöneticilik vasfına sahip olmaması, okulu problemsiz gösterebilmek adına disiplin olaylarını es geçmesi, yönetim kadrosunun kişisel özellikleri (aşırı hoşgörü, hoşgörüsüzlük, otoriter olamama), yönetici kadronun kendi içinde yaşadığı çekişmeler, yönetici kadronun sayıca yetersiz olması, yönetici kadronun ilerlemiş yaşlardaki insanlardan oluşması. (Büyüksarı, 2015: 14-15)

Bu bağlamda okullarda etkili bir disiplinin sağlanmasında okul yöneticilerinin liderlik özelliklerine sahip olmasının büyük önem arz ettiğini söyleyebiliriz. Liderliğin bir gereği olarak okul yöneticilerinin okul yönetimine ilişkin kararlar verirken öğretmen, öğrenci ve diğer personelin isteklerini göz önünde bulundurması, okuldaki personeller arasında birlik ve beraberliğin sağlanmasında etkili olabilmesi gerekmektedir. Ayrıca hoşgörü, adalet, eşitlik kavramlarını dikkate alarak okulda demokratik bir anlayışın yerleşmesine özen göstermelidir. Özetle okul yöneticileri okullarda disiplin sorunlarını önlemek ya da var olan sorunları çözmek için okulu amaçlarına uygun olarak yönetmesi gerekmektedir.

Okullarda disiplin sorunlarının ortaya çıkmasında etkili olan bir diğer neden ise, öğretmenden kaynaklanan nedenlerdir. Öğretmenler sadece eğitim-öğretim etkinliklerini düzenlemekle değil, aynı zamanda disiplini de sağlamakla görevlidir.

Ancak birçok öğretmen disiplini sağlamanın kendi görevi olmadığını düşünmekle birlikte disiplinsizliğin tek kaynağı olarak öğrenciyi görmektedir. Bu durum ise öğretmenden kaynaklanan birçok disiplin sorununu ortaya çıkardığı gibi var olan sorunların çözümünü de zorlaştırmaktadır. Bu bağlamda öğretmenden kaynaklanan disiplin sorunlarının başında alanıyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmamak, derse hazırlıksız gelmek, öğretme becerisine sahip olmamak, öğretim araç ve gereçlerini kullanmada yetersiz olmak, şahsi problemlerini okul dışında bırakacak kadar profesyonel olmamak, dersi anlatırken öğrencinin bilişsel, psiko-motor ve duyuşsal ihtiyaçlarını dikkate almamak, sürekli rapor alarak dersi kesintiye uğratmak gelmektedir. Ayrıca öğrencilerle sağlıklı iletişim kuramamak, öğrencilere karşı ilgisiz olmak ve onları motive edememek, iyi bir rol model olamamak, öğrencilerin kişisel ve gelişimsel ihtiyaçlarına uygun davranmamak, öğrencileri eleştirmek, karşılaştırmak, notla korkutmak ve ayırım yapmak da disiplin sorunlarının ortaya çıkmasında etkili olan öğretmenden kaynaklı nedenler arasında sayılabilir (Taş, 2015: 35). Buradan da anlaşılacağı üzere öğretmenlerin kişisel yeteneklerinin eksik olması ya da eğitim yetersizliği okullarda özellikle de sınıflarda disiplin sorunlarına yol açabilmektedir. Öğretmenlerin özellikle meslek eğitiminin yetersiz olması, öğrenme etkinliklerini tam olarak uygulayamamasına, dolayısıyla da derste sürekli aynı yöntemi kullanması dersin sıkıcı geçmesini de beraberinde getirmektedir. Bu durum ise, derse katılmayan pasif durumda olan öğrencilerin derste sıkılmasına ve dikkatinin dağılmasına neden olur. Derste sıkılan öğrenci ise arkadaşlarıyla konuşmak, derste gezmek gibi bir takım olumsuz davranışlarda bulunur, öğrencinin bu olumsuz davranışları da dersin aksamasına, sorunun okul idaresine yansımaya yol açar ki, bu durum birçok okulda eğitim-öğretimle geçmesi gereken zamanın öğrenci sorunlarını çözmekle geçmesine, dolayısıyla da etkili ve verimli bir eğitim-öğretimin verilmemesine neden olur. Bütün sorunların önüne geçebilmek için öğretmen sınıfta farklı yöntem tekniklerinden faydalanarak ya da ilgi çekici etkinliklerle dersi süsleyerek, sürekli sorular sorarak öğrencilerin derse katılımını sağlamalıdır. Öğretmenin öğrencilere sürekli sorular yöneltmesi, öğrencinin dersi daha dikkatli dinlemesini sağladığı gibi sınıfta olumsuz davranışların ortaya çıkmasını da engelleyecektir.

Bütün bunların yanı sıra öğretmenin kişilik özellikleri de öğrencilerin özellikle kişisel gelişimleri üzerinde önemli bir etkisi bulunmakta, dolayısıyla

öğretmenlerin bu özelliklerinin de bir takım sorunların ortaya çıkmasında etkili olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalar da öğretmen davranışlarının birçoğunun öğrencide önemli izler bıraktığını göstermektedir. Bu bağlamda Doğan'a göre; sınıfta disiplin sorunlarının yaşanmaması için öğretmenlerin şunlara dikkat etmesi gerekmektedir:

Öğrencilerin fikir tartışmasına ve alışverişine olanak vermelidir. Bir etkinliği yerine getirmede, tüm öğrencilere eşit şans tanınmalıdır. Sınıfta alınan karara kurallara bağlı kalarak örnek oluşturmalıdır. Sakin, kararlı, tutarlı, olumlu davranış sergilemelidir. Öğrenciye verdiği sözlere uymalıdır. Derste bol materyal kullanmaya özen göstermelidir. Sınıf içi iletişimi sağlamada başarılı olmalıdır. Cinsiyet ayrımı yapmamalıdır. Öğrencinin yaşı, birikimi, sosyal yeteneği ve öğrenebilme yeteneğini bilmelidir. Sınıfta olumlu hava oluşturmali, öğrenci kendini rahat ve güvende hissetmelidir. Değerlendirmede adil olmalıdır. Kararlı ve güvenilir olmalıdır. Devamlı kusur bulmaktan, şikâyet etmekten kaçınmalıdır. Fiziksel cezaya başvurmamalıdır. Problemleri sertlikle ve baskıyla değil, öğretim tekniklerini kullanarak çözmelidir. Sınıfta sıkıcı, cezalandırıcı hava yaratmamalıdır. Emir ve tehditten sakınmalıdır. Sınav kaygısı yaratmamalı, kaygılı öğrenciye karşı duyarlı olmalıdır. Heyecanlı çocuklarla konuşarak heyecanlarını yatıştırmalıdır. Öğrenciye ismiyle hitap etmelidir. Ders işlerken öğrencilerle olumlu göz teması kurmalıdır. Öğrencilerin gelişim düzeylerine göre davranmalıdır. Öğrencilerin çoğunun öğretmeni model aldığını bilerek hareket etmelidir. Öğretmen bilgi aktaran değil, bilgiye ulaşma yollarını öğreten kişi olmalıdır. Böylece okul ve sınıf içerisinde istenmeyen davranışlar en aza indirilerek, etkili ve olumlu bir öğrenme ortamı sağlanabilir. (Doğan, 2003: 149-150)

Doğan'ın da ifade ettiği gibi bütün bu söylemler dikkate alındığında öğretmenler gösterdikleri tutum ve davranışlarla öğrenciyi başarıya götüren ya da başarısızlıklarına neden olan en önemli etkenler olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumlarıyla eğitim-öğretimi sürdürmelerinin yanı sıra aynı zamanda bir model olduklarını unutmamaları gerekmektedir. Buradan hareketle öğrencilere olumlu davranışlar kazandırarak çıkması muhtemel bir takım sorunları engellemek için demokratik, güler yüzlü, samimi, sabırlı, anlayışlı ve tatlı sert olması gerektiğini söyleyebiliriz.

Okullarda disiplin sorunlarının gündeme gelmesinde etkili olan nedenlerden biri de öğrencilerden kaynaklanan nedenlerdir. Özellikle farklı çevre ve yaşam biçimlerinden gelen, değişik alışkanlıklara sahip olan öğrencilerin aynı ortamda farklı davranışlar gösterebilmektedirler. Bu öğrenciler ortak gelişim özelliklerine

sahip olsalar bile ilgi, yetenek, zekâ, fiziksel, sosyal özellikler bakımından farklılıklar gösterebilmekte, dolayısıyla okul ortamında bazı istenmeyen davranışlar söz konusu olabilmektedir. Bu bağlamda öncelikle öğrencilerin sorunlu davranışlarının anlaşılması ve değiştirilebilmesi için davranışın nedenini bilmek gerekmektedir. Öğrencilerin olumsuz davranışlarının altında yatan nedenler farklılık göstermekle birlikte bu nedenleri tahmin etmek oldukça güçtür. Dolayısıyla psikoloji ve sosyal psikoloji alanında yapılan çalışmalar öğrencilerin bu olumsuz davranışlarının altında yatan nedenleri tahmin etmemizi kolaylaştıracaktır (Erden, 2005: 31). Bu bağlamda yöneticilerin ve öğretmenlerin öğrenci davranışının altında yatan nedenleri bilmesi ve buna bağlı olarak sorunların çıkmasını engellemesi ya da var olan sorunlara çözüm üretebilmesi için özellikle iyi bir pedagojik eğitim almış olması gerekmektedir. Aksi taktirde nedeni bilinmeyen sorunların sağlıklı bir şekilde çözülmesi mümkün değildir. Günümüz okullarında gerek yöneticilerin gerekse öğretmenlerin bu yöndeki yetersizlikleri, olumsuz öğrenci davranışlarının altında yatan nedenlerin anlaşılmasına, dolayısıyla da okullarda öğrencilerden kaynaklanan bir takım sorunların ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Bu bağlamda okullarda öğrencilerden kaynaklanan disiplin sorunlarına bakıldığında; “Öğrencinin ilgisizliği, fazla özgüvene sahip olması, yaşadığı duygusal-ailevi sorunlar, aşırı agresif ve saldırgan tutum takınması, geniş bir arkadaş çevresinin olması-olmaması, asosyal olması, fiziksel özellikleri (fiziksel engele sahip olması, aşırı güçlü vb.), sosyal-sportif aktivitelere fazla veya hiç katılmaması” (Taş, 2015: 36-37) gibi nedenlerin olduğu görülmektedir. Görüldüğü gibi öğrencilerin gerek okulda gerekse sınıfta sorun çıkarmasının farklı nedenleri olabilmektedir. Bu sorunlar, sadece sorunu çıkartan öğrenciyi değil, aynı zamanda diğer öğrencileri olumsuz yönde etkileyerek zaman zaman daha büyük sorunları gündeme getirebilmektedir. Dolayısıyla okullarda yönetici ve öğretmenlerin özellikle de rehber öğretmenlerin bu sorunlar büyümeden daha ilk başlangıçta bu sorunlara modern disiplin anlayışı içinde yaklaşması ve bunları öğrencilerle birlikte çözmesi gerekmektedir.

Yapılan araştırmalar da okullarda ortaya çıkan disiplin sorunlarının birbirine bağlı birçok nedenleri olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda Hyman, okullardaki disiplin sorunlarının olası nedenlerini; “düzensiz aile ilişkileri, uygun olmayan öğretim, cezalandırıcı okul iklimi, okul ve aile üzerindeki ekonomik baskılar, yetersiz müdürler, öğrencilerin biyolojik ve duygusal hastalıkları, akran

baskısı, okul rehberlik hizmetlerinin düzenlenişı, kendi davranışının sorumluluğunu kabul etmede öğrencinin hataları”(Hyman, 1997: 14-15) şeklinde sıralamaktadır. Hyman’ın ifade ettiğı bu nedenlere bakıldığında; okullarda disiplin sorunlarının yaşanmasında aile, yönetici ve öğretmenlerin yetersizliklerinin önemli rol oynadığı görölmektedir.

Ayrıca Charlton ve George de okullardaki disiplin sorunlarının nedenlerini biyolojik ve çevresel etmenler olarak ikiye ayırmakta ve bu etmenlere bağılı olarak çeşitli nedenler ileri sürmektedirler. Biyolojik etmenlere bağılı olarak sinir sistemi hastalıkları, salgı bezleri, kalıtım sorunları, kromozomlar, genler, hiperaktiflik, epilepsi, astım gibi nedenleri gösterirlerken, çevresel etmenlere bağılı olarak da aile ile ilgili sorunlar, sosyal sınıf farklılıkları, sosyal dezavantajlar, arkadaş grubunun etkisi, okulla ilişkili etmenler gibi nedenlerin de okullarda disiplin sorunlarının ortaya çıkmasında etkili olduğunu ifade etmektedirler (Charlton ve George,1997: 22). Charlton ve George’un ortaya koyduğu bu nedenler, disiplin sorunlarının engellenmesi ya da var olanların çözülebilmesinde nedenlerin iyi bilinmesinin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bu sorunların çözümünde okul personelinin aile ile sürekli işbirliği içinde olması büyük önem taşımaktadır.

Bütün bunların yanı sıra Gottfredson okulların bazı özelliklerinin de okullarda disiplin sorunlarının yaşanmasına neden olacağını belirtmektedir. Gottfredson’a göre kuralların öğrencilere açıkça ifade edilmemesi, öğrencilerin kuralların gerekçeleri üzerine ikna edilmemiş olması, öğrencilerin kurallara uymaya zorlanması, öğrencilerin kuralları bilmemesi, okul yöneticisi ve öğretmenlerin kuralların etkin uygulanması konusunda yeterli bilgiye sahip olmaması, okul yöneticisinin kuralların uygulanması konusunda pasif tutumlar sergilemesi, öğretmenler, okul yönetimi ve veliler arasında işbirliğinin olmaması, öğretmenlerin duyarsız ve tutarsız davranması, okulda öğretim uygulamalarının yeterli olmaması, okul kaynaklarının yetersiz olması gibi okula has özellikler okullarda disiplin sorunlarının yaşanmasına neden olmaktadır (Gottfredson, 1989). Gootfredson’un da ifade ettiğı gibi gerek okulda gerekse sınıfta özellikle de sınıflarda disiplin sorunlarının ortaya çıkmasında etkili olan bu nedenler ortadan kaldırılmadıkça okullarda etkili bir disiplinin sağlanması mümkün değildir. Dolayısıyla da özellikle sınıflarda devam eden disiplin sorunları bir takım olumsuz sonuçlara da neden olarak sorunların daha da büyümesine yol açabilmektedir. Bu noktada Humphreys, özellikle

sınıflardaki disiplin sorunlarının olası sonuçlarından bahsetmekte ve bu sonuçları öğrencinin kendi öğrenimini ve diğer öğrencilerin öğrenimlerinin engellenmesi, sınıf düzeninin bozulması, sınıftaki öğrencilerde bedensel, duygusal, toplumsal huzursuzluğun oluşması, öğretmenlerin gerginlik düzeylerinin artması, öğretmenin ya da öğrencinin malının zarar görmesi, bir sınıfta çıkan kargaşadan diğer sınıfların dolayısıyla da okulun etkilenmesi şeklinde ifade etmektedir (Humphreys, 1989). Bu tür olumsuz sonuçların ortaya çıkmaması için okullarda etkili bir disiplin anlayışının oluşturulması gerekmektedir. Bu bağlamda okullarda disiplin sağlamaya yardımcı olan faktörleri şu şekilde sıralamak mümkündür:

- **Uygun bir eğitim programı:** Amaçlarına, yeteneklerine, isteklerine ve geçmiş bilgilerine uygun olarak hazırlanan bir eğitim programı öğrencinin ilgisini çekerek, işbirliği içinde olmasını sağlayacaktır.
- **İyi bir rehberlik sistemi:** Böyle bir sistem aracılığıyla sorunlar ortaya çıkmadan gerekli işlemler yapılabilecektir. Sonuçta kendisinin ruh sağlığıyla da ilgilenildiğini bilen öğrenci, ilgililere yardımcı olma ve okul çalışmalarına katılma isteği duyacaktır.
- **Etkin veli-okul ilişkisi:** Veliler ve öğrenciler okulda en iyisinin ve doğrusunun yapıldığına inandıkları müddetçe okul çalışmalarına destek olmaktadır.
- **Okul binasının etkin kullanımı:** Okul binaları ve görsel-işitsel araçların kullanım biçimi disipline yardımcı ya da engel olabilmektedir. Örneğin, koridorları karanlık bir binada, ışık yakılmaması ciddi disiplin sorunlarına neden olabilir. Aydınlık ve ferah koridorları olan bir okul binası, öğrenciyi rahatlatır. Okulun badana renginden döşemesine kadar her şeyi, disipline uyumu kolaylaştırdığı gibi zorlaştırabilir. (Arıbal Aslanboğa, 2009: 38-39)

Okulların amaçlarına ulaşabilmesi ve nitelikli öğrenciler yetiştirebilmesi için bu uygulamalardan faydalanarak değer ve kurallarla donatılmış etkili bir disiplin sisteminin oluşturulması gerekmektedir. Ancak günümüz okullarında özellikle de ortaöğretim okullarında böyle bir sistemin tam olarak oluşturulamadığı görülmektedir. Dolayısıyla disiplin sorunlarının özellikle ergenlik dönemini de içine alan liselerde daha yoğun bir şekilde yaşandığı görülmektedir. Ergenlik dönemi, kişiliğin toplumsal nitelik kazandığı bir arayış dönemi olması itibarıyla oldukça sıkıntılı bir dönemdir. Dolayısıyla liselerde meydana gelen disiplin olayları daha ciddi boyuttaki olumsuz davranışları içermektedir. Bu bağlamda liselerde öğrenciler arasında yapılan araştırmalarda disiplin sorunlarına yol açan olumsuz öğrenci davranışlarını şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Gün boyu okula gelmeme
- İzin almadan okul binasını terk etme
- Okulda olmalarına rağmen derslere girmeme
- Okul binası içerisinde sigara içme
- Diğer öğrencilerin sahip oldukları eşyaları izinsiz alma
- Öğretmenlerinin eşyalarına zarar verme
- Okulun demirbaşlarına zarar verme
- İdeolojik gruplara katılma
- Arkadaşları ile okul içerisinde kavga etme
- Her derse düzenli olarak devam etme
- Gruplar halinde okul içerisinde kavga etme
- Gruplar halinde okul dışında kavga etme
- Dersin ve ders dışı faaliyetlerin akışını bozacak davranışlarda bulunma
- Okuldaki kılık kıyafet yönetmeliğine uymama
- Okuldan aldığı materyalleri vermeme veya eksik verme
- Özürsüz olarak törenlere katılmama
- Başkalarının yerine sınava girme. (Gümüş, 2013: 42)

Görüldüğü gibi ortaöğretim okullarında disiplin sorunlarının büyük kısmını şiddet içeren davranışlar oluşturmaktadır. Gerek dünyada gerekse ülkemizde giderek daha fazla artış gösteren şiddet olayları özellikle son zamanlarda eğitim kurumlarımızı daha fazla tehdit etmeye başlamıştır. Dolayısıyla şiddet son yıllarda yönetici, öğretmen ve velilerin en önemli sorunlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle okullarda öğrenciler için büyük bir risk faktörü oluşturan şiddet; “genel anlamda aşırı duygu durumunu, kaba ve sert davranışı, özel anlamda ise saldırgan davranışları, kaba kuvveti, beden gücünün kötüye kullanılmasını, yakan, yıkan, yok eden eylemleri, taşlı, sopalı, silahlı saldırıları, bireye ve topluma zarar veren etkinlikler” (Köknel, 2000: 20) olarak tanımlanmaktadır. Değişik şekillerde tanımlanan şiddet, sadece fiziksel boyutuyla değil, aynı zamanda sosyal ve psikolojik olarak da ortaya çıkabilmekte ve bireyleri olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu bağlamda Michaud’a göre; “bir karşılıklı ilişkiler ortamında taraflardan biri veya bir kaç doğrudan veya dolaylı, toplu veya dağınık olarak, diğerlerinin bir veya bir kaçının bedensel bütünlüğüne veya törel bütünlüğüne veya mallarına veya simgesel ve sembolik ve kültürel değerlerine, oranı ne olursa olsun zarar verecek şekilde davranırsa, orada şiddet vardır” (Michaud, 2002: 11). Görüldüğü gibi şiddet olgusu, sadece kaba kuvveti içeren davranışları değil, aynı zamanda kişinin kendisine ve çevresine olan güvenini, saygısını kaybettiren, korku

duymasına neden olan aşağılama, tehdit etme, ekonomik özgürlüğü kısıtlama şeklinde gerçekleşen davranışları da içermektedir. Ayrıca tarihin değişmeyen bir gerçeği olarak şiddet, insanın olduğu her yerde ve her zaman görülebilmekte ve dolayısıyla savaşlar, terör olayları, kavgalar, modern hayatın getirdiği gerilimler şiddetin malzemelerini oluşturabilmektedir. Bu bağlamda Polat'a göre şiddet; "cinayet, işkence, darbe, savaş, baskı, terörizm gibi terimleri kapsayan eylemlerin tamamıdır. Bu kapsamda şiddet, güç veya baskı uygulayarak bir kişiyi iradesi dışında hareket ettirmektir. Kuralları çiğneyen bu güç, huzurun karşıtı ve yok edicisidir" (Polat, 2001: 4). Buradan hareketle, tarihi süreç içerisinde insanların sıkça karşılaştıkları şiddetin hem toplumsal hem de bireysel boyutları olan karmaşık bir kavram olduğunu söyleyebiliriz. Korkutma, sindirme, cezalandırma olarak da ifade edilebilen şiddet, hemen her toplumda görülen ve bazılarında göre toplum içerisinde günlük yaşamda öğrenilen bir kavramdır. Dolayısıyla sosyal öğrenme kuramlarında, "şiddetin çevresel etkenlerle şekillendiği, çocukluk döneminde oluşan, duygu, düşünce birikimleri ve buna bağlı olarak gelişen dürtülerin şiddete yönlendirdiği açıklanmaktadır" (Uçar, 2003: 78). Buradan da anlaşılacağı üzere, bireyler küçük yaştan itibaren toplumun kültürüyle yoğrulmakta ve bireylerin şiddeti öğrenmesinde ve benimsemesinde toplumun önemli bir etkisi olmaktadır. Dolayısıyla toplumsal değişmeye bağlı olarak nitelik ve niceliklerde önemli değişmelerin söz konusu olduğu şiddet, geçmişten günümüze en önemli sosyal bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Şiddetin bir başka tanımı da Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından yapılmıştır. Dünya Sağlık Örgütü Şiddeti; "kişinin kendisine ya da başka birisine, bir gruba ya da topluma karşı fiziksel gücünü istemli olarak kullanması ya da tehdit etmesi olarak tanımlanmaktadır" (WHO, 2003: 3). Dünya Sağlık Örgütü'nün yaptığı tanıma bakıldığında; şiddetin sadece bir başkasına yönelik değil, kişinin kendisine yönelik olarak da gerçekleşebildiği görülmektedir. Bu durum ise daha çok bazı gelişim bozuklukları yoksunluk sonucu ortaya çıkabilmektedir.

Yapılan tüm bu tanımlara bakıldığında, daha çok fiziksel şiddetin ön plana çıktığı görülmektedir. Ancak fiziksel şiddetin yanı sıra saldırganlığı yansıtan tüm söz, tutum ve yaklaşımlar, hareketler, ruhsal etkilenmeler de şiddetin kapsamına girmektedir. Dolayısıyla şiddetin dört tipinden bahsetmek mümkündür. Bunlar; itme, kakma, dövme, tokatlama, tekme vurma, bıçaklama gibi fiziksel şiddet; hakaret, küfür etme, utandırma, sürekli eleştirme, alay etme, isim takma, sosyal olarak izole

etme, aşağılama, sevgi göstermeme, başkalarının önünde küçük düşürme gibi durumları içeren duygusal (psikolojik) şiddet; zorla kişinin parasını elinden almak ya da yönetmek gibi ekonomik şiddet; tecavüz etme, zorla ya da erken yaşta evlendirme, laf atma, tehdit ederek cinsel ilişkiye zorlama şeklinde gerçekleşen cinsel şiddettir. Şiddetin bu türlerinin yanı sıra uygulandığı kişiye göre de çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Bu bağlamda şiddeti, kişinin kendisine yönelik, kişilerarası ve kolektif şiddet olarak üç şekilde tanımlamak mümkündür. Bunlardan ilki, intihar, intihar girişimi ya da farklı türde davranışları içeren kişinin kendisine yönelik şiddettir. İkinci olarak; okul, sokak, ev, iş yeri, hapisane ve yaşlı bakımevleri gibi hemen her ortamda görülebilen kişilerarası şiddet ise, kişinin bir başka kişiye, genellikle çocuk, eş, arkadaş ve yaşlılara yönelik uygulanan şiddettir. Diğer bir şiddet türü ise, toplumlara ekonomik, sosyal ve politik olarak uygulanan kolektif şiddettir. Kolektif şiddete tüm dünyada yaşanan çete çatışmaları, terör olayları, savaşlar ve mafya olaylarını örnek olarak vermek mümkündür (Özgür vd., 2011: 54). Çeşitli türlerde karşımıza çıkabilen şiddetin nedenlerine baktığımızda ise, şiddeti ortaya çıkaran birçok nedenin olduğu görülmektedir. Dolayısıyla şiddetin biyolojik, psikolojik ve sosyal bütünlük içinde ele alınması önem arz etmektedir. Bu bağlamda şiddetin biyolojik nedenleri arasında genetik, hormonlar, bilişsel değişikliklere neden olan fiziksel ve ruhsal hastalıkları saymak mümkündür. Psikolojik nedenler arasında ise, anne-baba tutumları, engellenme, tahrik edilme, şiddetin getirdiği kazanç, güç ve kontrol sağlama, bağımlı ya da muhtaç olma, iletişim ve çatışma becerilerinin öğretilmemesi gibi nedenlerin yer aldığı görülmektedir. Sosyal nedenlere bakıldığında ise; aile eğitiminin yetersizliği, medyanın etkisi, cinsiyet rolleri, toplumda şiddetin hoş görülmesi, şiddetin sorun çözme yöntemi olarak görülmesi, yaşam sıkıntıları, göçler ve küreselleşme gibi nedenleri sıralayabiliriz (Özgür vd., 2011: 54). Görüldüğü gibi hemen her toplumda karşılaşılabileceğimiz şiddetin birçok nedenleri bulunmaktadır. Özellikle bireylerin ilk sosyalleşme ortamı olan aile kurumu bu konuda büyük öneme sahiptir. Aile bireylerinin eğitimsizliğine bağlı olarak sorun çözme konusunda yetersiz kalması, çocuğun şiddet içeren davranışlarında önemli bir role sahiptir. Dolayısıyla ailede olumsuz davranışlarla donatılmış olan bireyler toplumsal yaşamın gelişiminde en önemli aktör olan okullardaki huzur iklimini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu durum ise, özellikle

son yıllarda okul yöneticileri ve öğretmenlerin yaşadıkları en önemli disiplin sorunlarından birini oluşturmaktadır.

Tüm toplumlarda yaygın ve en önemli bir sorun olarak karşımıza çıkan okullardaki şiddet olgusunun; ülkemizde de özellikle son zamanlarda kaygı verici bir boyuta ulaştığı görülmektedir. Geçmişten günümüze gündemden düşmeyen okulda şiddetin özellikle son yıllarda toplumsal değişmelere paralel olarak diğer şiddet türlerinden önemli ölçüde farklılık gösterdiği bilinmektedir. Bu bağlamda Koç, 1990'lı yılların sonlarından itibaren okul şiddetiyle ilgili konulara toplumun büyük ilgi gösterdiğini, ancak okul şiddeti kavramının ilk olarak 2002 yılında araştırma dergilerinde yer almaya başladığını ifade etmektedir. Okullardaki şiddet konusuna toplumsal ilginin artmasında, özellikle son yıllarda okullarda ateşli silahlarla çeşitli yaralama ya da öldürme olaylarının yaşanması ve bu tür olayların medyada haber olmasının önemli bir rolü bulunmaktadır. Çocukları ve gençleri hayata hazırlayan okulların güvenli yerler olması gerekirken, aksine okullarda meydana gelen şiddet olayları, çocuklar ve gençler için bir risk faktörü oluşturmakta, bu durum ise hem ailelerin hem de toplumun çocukların emniyetiyle ilgili endişe duymasına neden olmaktadır. Dolayısıyla okullarda yaşanan her yeni olay, okulların güvenliğiyle ilgili yeni endişeleri de beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda medyada yer alan haberlere bakıldığında, bu endişelerin yersiz olmadığı açıkça ortaya çıkmaktadır. 17.04.2009 tarihinde Sabah Gazetesi'nde yayınlanan bir habere göre, Diyarbakır'da 15 yaşındaki bir öğrencinin haraç alamadığı için 13 yaşındaki bir öğrenciyi okul bahçesinde neşterle öldürmesi, okullarda meydana gelen ve toplumda büyük endişe uyandıran şiddet olaylarının en bariz örneklerinden birisini oluşturmaktadır. Okullardaki özellikle ateşli silahlarla yaralama ve öldürme olayları eğitimin bütün kademelerinde görülmekle birlikte özellikle son yıllarda ortaöğretim okullarında dikkat çekici boyutlara ulaştığı görülmektedir. Dolayısıyla okullarda meydana gelen şiddetin nedenleri ve önleme yöntemleri ile ilgili tartışmalar giderek artmaktadır (Koç, 2011: 124-125). Bu tartışmaların ışığında ortaya konan okul şiddetiyle ilgili tanımlamalara bakıldığında; okul şiddetiyle ilgili tanımların, şiddetle ilgili diğer tanımlardan önemli derecede farklılaştığı görülmektedir. Özellikle okul ve çevresinde meydana gelmesi itibarıyla diğer şiddet tanımlarından farklılık gösteren okulda şiddeti; Debarbieux, "okul içinde veya çevresinde etkin olan kişilerce okul malına ya da bireylere fiziksel, ruhsal zarar vermeyi amaçlayan her şey"

(Debarbieux, 2009: 113) olarak tanımlamaktadır. Okul atmosferi üzerinde bozucu, yıkıcı etkilere neden olan okulda şiddet, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışmanlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından ise; “öğrenciler ya da öğretmenlere yönelik fiziksel, psikolojik ya da sosyal olarak kasten saldırı ya da müdahale” (Koç, 2011: 127) olarak ifade edilmektedir. Gerek öğrencilerin kişisel gelişimlerinin zayıflamasında gerekse okullarda eğitim-öğretimin aksamasında önemli bir yere sahip olan okulda şiddet Şahan tarafından da “öğrencilerin kendi içlerinde ve öğretmenlerin/idarecilerin öğrencilere karşı fiziksel ya da psikolojik olarak zarar veren davranışlarda bulunması” (Şahan, 2010: 7) şeklinde tanımlanmaktadır. Yapılan bütün bu tanımlara bakıldığında, suç ve saldırı davranışlarını içeren okullarda şiddet olgusu, çok yönlü bir yaklaşımı zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda okullardaki şiddeti sadece öğrenci boyutuyla değil, aynı zamanda aile, yönetici ve öğretmen boyutuyla da ele almak gerektiğini söyleyebiliriz. Özellikle okul yöneticileri ve öğretmenlerin okullarda öğrencilere karşı şiddet uygulamasında ve bu uygulamaların meşru görülmesinde “öğretmenin vurduğu yerde gül biter” gibi eskiden beri var olan bir takım toplumsal ön kabullerin olduğu görülmektedir. Toplumumuza yerleşmiş olan bu ön kabuller ise halen az da olsa okullarda yönetici ve öğretmenlerin öğrenciyi disipline etmek adına şiddet uygulamalarına zemin hazırlamaktadır. Oysa ki, eğitim tarihimizde eğitimle ilgili görüş ileri süren Farabi ve İbn-i Sina gibi düşünürler, öğretmenlerin öğrencilere olabildiğince kibar ve nazik davranmalarını, mümkünse dövmemelerini tavsiye etmişlerdir. Bunun yanı sıra ülkemiz okullarında öğretmenlerin öğrencileri falaka ile dövmeleri 1847 yılından itibaren resmi olarak yasaklanmıştır. Ayrıca MEB’in değişik zamanlarda öğretmenlerin şiddet kullanmalarını engellemek amacıyla eğitim çalışmaları yaptığı ve bu konuyla ilgili okullara genelgeler gönderdiği bilinmektedir (Kanal, 2008: 18-19). Ancak yapılan bütün bu çalışmalara rağmen okullarda yönetici ve öğretmenlerin şiddeti, eskiye nazaran az olmakla birlikte halen önemli bir eğitim aracı olarak kullandıkları görülmektedir. Özellikle şiddet vb. gibi olumsuz öğrenci davranışlarının ortadan kalkmasında önemli bir yere sahip olan öğretmenlerin şiddete yönelik tavırları, hiçbir eğitim anlayışıyla bağdaşmamaktadır. Ancak birçok öğretmenin şiddet şiddeti doğurur sözünü unutarak sınıfta otorite sağlamak, eğitim verebilmek adına şiddete başvurduğu görülmektedir. Bu durum ise öğrencilerde saldırganlığa yol açmakta, ayrıca ailede öğrenilen olumsuz davranışların okulda

pekiştirilmesine neden olabilmektedir. “Öğretmen Dünyası Dergisi’ne göre, her dört öğretmenden birisinin öğrencilere karşı şiddet içeren cezalandırmalarda bulundukları bilinmektedir” (Köknel, 1996: 150). Bu durum ise, okullarda şiddet olaylarının ortaya çıkmasında sadece öğrencilerin değil, yönetici ve öğretmenlerin de büyük katkısının olduğunu göstermektedir. Ancak son zamanlarda MEB’in okullarda şiddeti önlemeye yönelik yapmış olduğu eğitimsel çalışmalar sonucu okullarda şiddetin yön değiştirdiği, yönetici ve öğretmen kaynaklı şiddetin azalmasına karşın öğrencilerden öğrencilere yönelik şiddetin daha çok ön plana çıktığı görülmektedir. Özellikle son zamanlarda medyada çıkan haberlere bakıldığında, ülkemizde okullarda şiddetin en üst sınırlara yükselmesinin en önemli nedeninin öğrencilerden öğrencilere yönelik şiddet olduğu görülmektedir. Bu bağlamda 2005-2006 öğretim yılında silahların karıştığı, adliyeye ve medyaya yansıyan okullardaki şiddet olaylarının bazılarını şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Adana’da eski erkek arkadaşıyla birlikte olan A.Ç.’yi düelloya davet eden kız öğrenci Ç.E.’nin çantasında, kurusıkıdan bilye atar hale getirilmiş 9 mm kalibrelik tabanca bulundu.
- Samsun’da lise öğrencisi A.A. “benim artışımla çıkıyor” dediği gerekçesiyle C.S. ve araya girmek isteyen A.C. adlı öğrencileri öldürdü.
- Adana’nın Kozan ilçesinde lise öğrencisi 17 yaşındaki S.M., kendisini terk ettiğini öne sürdüğü aynı okulun öğrencisi Tural Ülger’i sınıfı basarak tabancayla öldürdü.
- Denizli’nin Çameli ilçesinde liseli genç Resul Çabuk, sınıf arkadaşı Ö.E. tarafından bıçaklanarak öldürüldü.
- Düzce’nin Kaynaşlı ilçesinde 14 yaşındaki ilköğretim öğrencisi babasına ait ruhsatsız tabancayla sınıf arkadaşını öldürdü.
- Mersin’de tiner bağımlısı olduğu öne sürülen 17 yaşındaki G.S., tartıştığı ilköğretim okulu öğrencisi 15 yaşındaki S.V.B.’yi göğsünden bıçaklayarak ağır yaraladı.
- Mersin’in Tarsus ilçesinde coğrafya öğretmeni 38 yaşındaki Yusuf Uluk, görev yaptığı dersane önünde beklerken, azarlayıp kovduğu 18 yaşındaki Şener Kaya tarafından bacaklarından kurşunlandı.
- İstanbul’da internette chat’le başlayan ve sonra yüz yüze devam eden tartışma sonunda T.K. adlı öğrenci, liseli Ahmet Akcan’ı öldürdü.
- Elazığ’da H.K. adlı öğrenci, erkek arkadaşı S.E.” nin tabancasından çıkan kurşunla can verdi.
- Diyarbakır’da 17 yaşındaki D.Y., lise 2. sınıf öğrencisi 16 yaşındaki M.A.’nin bıçaklı saldırısı sonucu hayatını kaybetti.
- Kütahya’da 18 yaşındaki M.B.,şakalaştığı okul arkadaşı Ömer Katılmış’ı atardamarından bıçaklayarak öldürdü.
- İzmir’de lise son sınıf öğrencisi İbrahim Biçer, bıçaklı saldırı sonucu yaşamını yitirdi. (Avcı, 2010: 124-125)

Buradan da anlaşılacağı üzere; ülkemizde okullarda şiddet olaylarının artmasında öğrenciden öğrenciye yönelik şiddetin önemli rol oynadığı görülmektedir.

Türkiye’de okulda şiddet olaylarını tüm boyutlarıyla ortaya koyan çalışmalar yetersiz olsa da yazılı ve görsel medyada gündeme gelen okulda şiddetle ilgili olayların sıklığına bakıldığında, ülkemizde okullarda şiddet olaylarının hızla arttığı ortaya çıkmaktadır. Ayrıca OECD (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü)’nin 2009 yılında “Doing Better For Children” adıyla yayınladığı raporuna göre, ülkemiz okullarında yaşanan zorbalık oranının %25.3 olduğu ve Türkiye’nin araştırmada yer alan 25 ülke içerisinde en yüksek orana sahip olduğu görülmektedir. Türkiye ortalamasının, OECD (%11) ortalamasına göre, üç kat daha fazla olması, ülkemiz okullarında yaşanan zorbalık eksenli şiddet olaylarının boyutlarını göstermesi açısından önem taşımaktadır. Bu bağlamda ülkemiz okullarında şiddet olaylarının giderek daha fazla artmasında etkili olan nedenleri şu şekilde sıralayabiliriz:

- Gelir dağılımındaki adaletsizliklerin ve yoksullaşmanın artması,
- Büyük kentlerde, göç sebebiyle kontrolsüz yapılaşma, nüfus artışı,
- İşsizliğin artması ile birlikte güvensizliğin artışı,
- Kültürel çözümler,
- Aile içi problemlerin çözümünde şiddete başvurma ve bunun okula yansımaları,
- Okullarda sınıfların kalabalık olması, rehberlik hizmetlerinin yetersiz kalması,
- Gençler arasındaki silah niteliğindeki araçların yaygınlaşması,
- Medyada şiddet içerikli programların denetimsiz bir şekilde yayınlanması,
- Gelecekte beklenisizlik ve güven duygusunun zedelenmesi,
- Okullardaki eğitim programlarının süresizliği ve başarısızlığı,
- Okul disiplin yönetmeliklerinin yetersizlikleri gibi etkenlerden bahsedilebilir. (Önay, 2012: 24-25)

Görüldüğü gibi okullarda şiddet olaylarının artmasında toplumsal değişmeye bağlı olarak meydana gelen sorunların etkisi olduğu kadar eğitim sisteminin uygulamada yetersiz kalmasının ortaya çıkardığı sorunlar da etkili olabilmektedir.

Gerek toplumsal değişmeye ayak uydurulamaması gerekse bu değişimler karşısında eğitim sistemimizin özellikle uygulamada yetersiz kalması günümüz okullarında ciddi disiplin sorunlarının ortaya çıkmasında ve eğitimle ilgili disiplin sorunlarının giderek daha karmaşık hale gelmesine, aynı zamanda da şiddet içeren bir görüntünün sergilenmesine neden olmaktadır. Önceleri disiplin sorunları denildiğinde daha çok derste konuşmak, sakız çiğnemek, sırası gelmeden konuşmak,

ödevini yapmamak, koridorlarda koşmak gibi davranışlar akla gelirdi. Ancak günümüz okullarında disiplin sorunları daha çok kabalık, küfürleşme, hırsızlık, bıçaklama, taciz, ilaç kullanımı ve hatta cinayet gibi davranışlardan oluşmaktadır (Bilgin, 2008: 44). Özellikle son yıllarda dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi ülkemizde de okullarda disiplin sorunlarının artmakla kalmayıp boyut değiştirdiği ve bu sorunlar arasında şiddet olaylarının daha fazla ön plana çıktığı görülmektedir. Okullarda şiddet olaylarının daha fazla ön plana çıkmasında ise, özellikle kitle iletişim araçlarının şiddet olaylarını sık bir şekilde gündeme getirmesinin önemli bir etkisi olduğu görülmektedir. Bu bağlamda yapılan araştırmalara bakıldığında örneğin; 1996 yılında Fransa’da 17-18 yaşlarındaki iki sevgilinin 16 yaşındaki Tunuslu bir genci 40 bıçak darbesiyle öldürdükten sonra yakalandıklarında polisteki ilk ifadelerinde cinayeti Oliver Stone’un “Doğuştan Katil Doğanlar” filminden esinlenerek işlediklerini belirtmişlerdir. Yine benzer şekilde ülkemizde de şiddet davranışı gösteren bazı çocuklar gözaltına alındıklarında ilk ifadelerinde bir dönem yayınlanan “Kurtlar Vadisi” dizisinden etkilendiklerini ileri sürmüşlerdir (İldeniz, 2015: 31-32). Bu ve benzeri olaylara bakıldığında okullarda şiddet olaylarının artmasında ve boyutunun değişmesinde kitle iletişim araçlarının ciddi boyutta etkili olduğu görülmektedir. Bütün bunların yanı sıra Türk eğitim sistemi de öğrencilerin bireysel gelişimlerinin göz ardı edilmesine, daha çok alacakları notlara odaklanılmasına neden olmuştur. Özellikle küçük yaştan itibaren öğrencileri etkisi altına alan merkezi sınav sistemleri öğrencileri okul, ev ve dersane üçgeni içerisinde sıkışmasına neden olmakta, dolayısıyla akademik başarıya ulaşmak için her yol mubah sayılmaktadır. Bu duruma bağlı olarak okullarda öğrencilerin akademik başarıya ulaşmaları için sürekli bilgi yüklenmekte, bu durum ise, öğrencilerin diğer yeteneklerinin gelişmesini engellediği gibi samimi ilişkilerin yerini yüzeysel ilişkilerin almasına ve toplumsal değişme karşısında öğrencilere kazandırılması gereken yeni değerlerin kazandırılmamasına yol açmaktadır. Dolayısıyla sürekli yarışma havasında olan değerlerden yoksun öğrenciler rahatlıkla şiddet içeren olayların içinde yer alabilmektedirler.

Toplumda meydana gelen her türlü değişimler, toplumun en küçük birimi olan aileden başlayarak okul, iş yerlerini kısacası, yaşamın her alanını etkileyebilmektedir. Dolayısıyla toplumda kaçınılmaz olarak meydana gelen çatışmalar da okullardaki şiddet olaylarını arttırdığı gibi şiddetin türlerini de

arttırmaktadır. Bu bağlamda McCann, okulda görülen şiddet türlerini şu şekilde özetlemektedir:

- **Sözel Şiddet:** a) Küfür ya da kötü söz, b) Hakaret, lakap takma ve tahrik, c) Şiddetin sözel tehditleri (doğrudan kurbanı ya da dolaylı olarak üçüncü bir şahsa), d) İntihar tehditleri ya da yorumları, e) Yazılı mesajlar, tehditler ya da iletişim.
- **Kendisine karşı fiziksel şiddet:** a) İntihar jesti yapmak ya da intihara teşebbüs etmek, b) Kendisini sakatlamak (kesmek, zarar vermek) ya da kasıtlı olarak kendine zarar vermek, c) Kendini yaralamayla sonuçlanan risk davranışlarında bulunmak.
- **Eşya ya da nesnelere karşı fiziksel şiddet:** a) Mobilya ya da eşyaları kırmak, b) Yangın çıkarmak, c) Eşyaları hızla çarpmak, d) Başkalarına ait bir şeyi tahrip etmek.
- **Başkalarına karşı fiziksel şiddet:** a) Silahla tehdit etmek, b) Vurmak, itmek ya da fiziksel saldırı, c) Diğer kişilerin yaralanmasına neden olmak, d) Silahla tehdit etmek. (McCann, 2001: 17-18)

McCann'ın da ifade ettiği gibi bu şiddet türlerine bakıldığında; fiziksel şiddetin yanı sıra fiziksel zararı içermeyen şiddet türlerinin de okullarda bulunduğu görülmektedir. Özellikle psikolojik şiddet olarak da değerlendirilen fiziksel şiddet içermeyen şiddet türleri öğrencilerin kişilik gelişimlerini olumsuz yönde etkilediği gibi akademik başarılarının düşmesinde de önemli bir etkiye sahiptir.

Ülkemiz okullarındaki şiddet türlerine daha yakından bakıldığında, şöyle bir tablonun ortaya çıktığı görülmektedir. Türkiye Büyük Millet Meclisi ve Hacettepe Üniversitesi'nin işbirliğiyle gerçekleştirilen araştırmaya göre; ülkemizde 9-12 yaş arasındaki 26.000 öğrenciden %5.9'unun ateşli silah, %9.2'sinin kesici alet taşıdığı, %7.7'sinin ise çete üyesi olduğu tespit edilmiştir. Yine aynı araştırmadan elde edilen verilere göre, bu öğrencilerin %53'ünün sözel şiddet, %36.3'ünün duygusal şiddet, %15.8'inin cinsel şiddet ve %22'sinin ise fiziksel şiddete maruz kaldığı belirtilmiştir (Avcı, 2010: 129). Bu araştırmadan da anlaşılabacağı üzere; toplumda yer alan her türlü şiddetin okullarda da söz konusu olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin aileden ve toplumdan öğrendiği şiddet türlerini okullara yansıttığını söylemek mümkündür.

Bütün bunların yanı sıra okullarda meydana gelen şiddet türlerinin dört ayrı şekilde de sınıflandırıldığı görülmektedir. Bunlardan birincisi; başkasının malına göz dikme şeklinde işlenen ekonomik suçlardır. Öğrencilerin maddi çıkar elde etmek için kullandıkları bir şiddet biçimidir. İkincisi ise, uyuşturucu endüstrisine dayalı suçların

oluşturduğu şiddet türüdür. Bu şiddet türü, şiddet davranışlarını sergileyen çetelerin hâkim olma mücadelesini içermektedir. Üçüncü şiddet türü ise, güçsüz olmaya dayalı bir kızgınlıkla ilişkili olarak ortaya çıkan sosyal ilişkisel şiddettir. Bu şiddet biçimi, küçük düşürülen bireylerin sorunlarını çözmenin bir yolu ya da aracı olarak yöneldikleri şiddeti tanımlamaktadır. Dördüncü ve en yaygın olan şiddet türü ise, flört şiddetidir. Kız-erkek ilişkilerinde çiftler arasında yaşanan ya da bu nedenle erkekler arasında yaşanan ve genellikle fiziksel zarar içeren şiddet türüdür (İldeniz, 2015: 30). Bu şiddet türleri içerisinde özellikle son yıllarda medyanın gündeminden düşmeyen ve okullardaki şiddet olaylarının kaygı verici boyutlara ulaşmasında önemli bir etkiye sahip olan flört şiddeti dikkat çekmektedir. Özellikle okul ve okul çevresinde meydana gelen bu şiddet türü okullarda can güvenliğinin olmadığını bariz bir şekilde ortaya koymaktadır. Bu bağlamda Bulut tarafından yapılan araştırmaya bakıldığında; Bulut'un okullardaki şiddet olaylarını medya haberleri aracılığıyla tespit etmek için 2001-2006 yılları arasındaki haberleri taradığı görülmektedir. Bu taramalar sonucunda öğrenciler arasında meydana gelen ve medyaya yansıyan 302 şiddet olayı tespit edilmiştir. Şiddet olaylarının tek tek incelendiği bu araştırmanın verilerine göre; şiddet olaylarının daha çok okullarda yaşandığı, şiddet olaylarının en önemli nedenlerinin tartışma, küfretme ve fiziksel olarak vurma gibi nedenler olduğu, %90 oranla şiddete en fazla yönelenlerin erkekler olduğu, yine %78 oranla erkeklerin en fazla şiddet mağduru olduğu, ayrıca cinselliğe dair laf atma, cinsel taciz, kız meselesi, platonik aşk, kız-erkek ilişkilerinden kaynaklanan nedenlerin tüm şiddet olaylarının yarıya yakın bir kısmını oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bulut, 2008: 23-33). Bu araştırmanın verilerinden de anlaşılabileceği üzere; okullarda meydana gelen şiddet olaylarının önemli bir kısmını flört şiddeti oluşturmaktadır. Bu durumu ise toplumdaki şiddet olaylarının okullara yansması olarak değerlendirebiliriz.

Okullarda değişik türlerde meydana gelen şiddet olayları, öğrencilerin öğrenme süreçlerini olumsuz yönde etkilediği gibi aynı zamanda hem öğrencilerin kendisine hem de çevresindeki kişilere ve okula büyük zararlar verdiği görülmektedir. Yapılan araştırmalar da özellikle öğrenciler açısından okulu bir risk faktörü haline getiren şiddetin tek bir nedenle açıklanamayacağını, bu durumun birçok nedenle bağlantılı olarak ortaya çıkan toplumsal bir sorun olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla okullardaki şiddet sorunlarının çözülebilmesi için öncelikle bu sorunlara yol açan nedenlerin iyi tespit edilmesi gerekmektedir. Özellikle

Ülkemizde son yıllarda değişen değer yargılar, hızlı ve düzensiz kentleşme, i ve dış g olaylarının artması, toplumdaki ekonomik dengesizlikler, gerek ailedeki gerekse okullardaki baskıcı disiplin yöntemleri, hatalı eğitim uygulamaları, travmatik yaşantılar, istismara uğrama, sevgi yoksunluğu, ailedeki suçlu birey örnekleri, şiddet ve gerilim içerikli televizyon programları, bilgisayar ve video oyunları gibi etkenler çocukları olumsuz yönde etkilemekte ve şiddet eğilimine yönlendirmektedir. Dolayısıyla bütün bu unsurlar şiddetin temelinde yer alan nedenler olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan araştırmalara bakıldığında, ülkemizdeki çocukların yöneldikleri şiddet davranışları arasında darp ve karşılıklı darp biçimindeki ğrenci kavgalarının ilk sıralarda yer aldığı görülmektedir. Bu kavgalar, ilköğretim kademesinde daha çok sa çekme, itme, tokat atma gibi kısmen daha hafif düzeylerde meydana gelirken, ortaöğretim kademesinde bıçakla ya da silahla yaralama gibi daha ağır düzeylerde gerçekleştiği bilinmektedir. Ayrıca lkemizdeki lise ğrencilerinin vandalizme eğilimli oldukları, okulda masa ve sıraların üzerine yazı yazma, çizme, kazıma, bunları kasıtlı olarak kırma, duvarlara tekme atarak kirletme gibi davranışları sıkça sergiledikleri görülmektedir (Avcı, 2010: 131). Buradan da anlaşılacağı üzere yapılan araştırmalar, okullarda şiddeti ortaya çıkaran nedenlerin genellikle davranış bozukluğu olan gençlerden kaynaklandığını göstermektedir. Genlerdeki davranış bozukluklarının sosyal, kültürel, psikolojik, biyolojik vb. gibi birçok nedeni bulunmakla beraber en önemli ailesel faktörler oluşturmaktadır. Çocuğun ilk sosyalleşme kurumu olan aile, çocuğun küçük yaşlardan itibaren olumlu ya da olumsuz davranışlar oluşturmasında önemli bir yere sahiptir. Dolayısıyla yetersiz, ilgisiz ve sorunlarla dolu bir ailede yetişen çocuğun davranış bozukluğu göstermesi gayet normaldir. Ailedeki sorunların yanı sıra toplum ve medyadaki olumsuzluklar da çocuğun davranışlarında önemli ölçüde etkili olabilmektedir. Dolayısıyla aile, toplum ve medyadaki olumsuzluklar çocukla birlikte okula ve hatta sınıfa yansımakta, ayrıca okulun olumsuz şartları da bunlara eklenince doğal olarak okullarda şiddet kaçınılmaz hale gelmektedir.

Bütün bu açıklamalar göz önüne alındığında okullarda şiddetin ortaya çıkmasında birçok nedenin olduğu ve bu nedenlerin başında da ailesel etmenlerin geldiğini söylemek mümkündür. Özellikle kentli, düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen, parçalanmış ailelerde çocukların davranış bozukluğunun arttığı görülmektedir. Ayrıca aile üyelerinin çocuğa karşı gösterdiği tutarsız ilgi ve aşırı hoşgörü de bu

davranış bozukluğunun artmasında etkili olabilmektedir. Bu tür ailelerde hiçbir şekilde sınır konmamış çocuklar, gerekli kuralları, dürtü ve duygularını denetlemeyi öğrenmede yetersiz kalmakta ve dolayısıyla davranış bozukluğu gösterebilmektedirler. Bunun yanı sıra sosyo-kültürel yoksunluk da çocukların toplumda meşru yollardan gereksinimlerini karşılayamamalarına ve statü elde edememelerine yol açmakta, böylece onları toplumun onaylamadığı yollardan amaçlarına ulaşmalarına sevk etmektedir (Canat, 1999: 161). Bu tür nedenlerle ailede olumsuz davranışlarla donatılmış ve değerlerden yoksun çocukların okulda da olumsuz davranışlar sergiledikleri ve şiddet olayları içinde yer aldıkları görülmektedir. Çocuğun şiddet içerikli olumsuz davranışlar göstermesinde her ne kadar ailesel etmenler önemli olsa da çocuğun şiddet davranışlarını sergileyip sergilememesinde içinde yaşadığı toplumsal ortam ve koşullarda etkili olabilmektedir. Dolayısıyla okul da toplumun bir parçası olduğuna göre okul ortamı da çocuğun şiddete eğiliminin artmasında aile kadar önemli bir yere sahiptir. Özellikle okulların ve sınıfların kalabalık olması, okullardaki çete grupları, okullarda öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirebileceği, enerjilerini boşaltabilecekleri sosyal faaliyetlerin yetersiz olması, bunun yanı sıra okullarda yeterli güvenlik önlemlerinin alınmaması, okul personeli arasındaki iletişim kopukluğu, katı disiplin cezaları gibi okulun sahip olduğu olumsuz şartlar da öğrencilerin şiddet davranışlarının artmasında ya da şiddet içeren olayların ortaya çıkmasında etkili olabilmektedir. Yani okullardaki olumsuz koşullar da ailede çocuğun kazandığı olumsuz davranışların geliştirilmesinde hatta artmasında önemli rol oynayabilmektedir.

Okulda şiddetin nedenleri üzerine yapılmış olan birçok araştırma bulunmaktadır. Bu bağlamda Osborne'un yaptığı araştırmadan hareketle okul ve gençlik şiddetinin nedenlerini şu şekilde sıralamak mümkündür:

Bireysel nedenler:Hamilelik ve doğum komplikasyonları, uykusuzluk, risk alma, saldırganlık, erken yaşlarda şiddet ve antisosyal davranışlara karışma, anormal ve antisosyal davranışlarla ilgili olumlu tutum ve inançlar. **Ailesel nedenler:** Ailenin suçla karışmış olması, çocuklara kötü davranma, ailenin zayıf yönetim uygulamaları, zayıf aile ilişkileri ve aile bireyleri arasındaki bağların zayıflığı, aile bireyleri arasındaki çatışma, madde kullanımı ve şiddet konusunda ailenin ilgisiz tutumları, ebeveyn ve çocukların ayrı yaşamaları. **Okuldan kaynaklanan nedenler:** Akademik yetersizlik, okula karşı ilgisizlik, okuldan kaçma, okuldan ayrılma, sık sık okul

değiştirme. **Akranlarla ilgili faktörler:** Suçlu kardeşler ya da akranlar, çete üyeliği vb. **Toplumsal ve çevresel nedenler:** Yoksulluk, toplumsal kargaşa, uyuşturucu ve silahların elde edilebilirliği, çevredeki gençlerin suça karışması ve şiddete maruz kalma. (Osborne, 2004: 42-43)

Buradan da anlaşılacağı üzere; aile ve okul ortamındaki olumsuzlukların yanı sıra akran ve toplumsal, çevresel nedenler de okullarda şiddetin ortaya çıkmasında etkili olabilmektedir. Özellikle ergenlik döneminde aileden çok öğrencinin kendi yaşlıtlarının daha çok önem kazandığı göz önüne alınırsa öğrencilerin davranışlarının oluşmasında akran etkisi daha bariz bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla ailelerin çocuklarının arkadaş çevresini bilmesi ve ona göre yönlendirme yapması büyük önem taşımaktadır.

Bütün bunların yanı sıra Tezcan'ın da okullarda meydana gelen şiddet olaylarının nedenlerini altı grupta topladığı görülmektedir. Tezcan'a göre bu nedenlerden birincisi; kız arkadaş sorunudur. Özellikle ergenlik döneminde bulunan ortaöğretim gençliğinin en çok önem verdiği kız arkadaş sorunu okullarda görülen şiddet olaylarının önemli bir kısmını oluşturmaktadır. İkinci neden, katı öğretmen davranışlarıdır. Özellikle sınıfların aşırı derecede kalabalık olması sonucu öğretmen disiplini sağlamak, sınıfa egemen olmak için sert davranışlarda bulunabilmektedir. Dolayısıyla sert ve katı öğretmen davranışları da şiddetin ortaya çıkmasında önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Tezcan üçüncü neden olarak medyanın etkisinden bahsetmektedir. Bu bağlamda medya, özellikle TV'deki kanlı sahneler bıçak, silah ve kavga temalarının bulunduğu sahneler şiddeti tetikleyici ve pekiştirici bir rol oynamaktadır. Tezcan'a göre, öğrenciler arasında ekonomik farklılıklara neden olan yoksulluk da şiddete yol açan dördüncü neden olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca okullarda boş zaman değerlendirme olanaklarının yetersizliği de şiddetin bir diğer nedenini oluşturmaktadır. Öğrencilere ders dışındaki zamanını değerlendirme olanaklarının sunulmaması ve öğrencilerin de bu zamanları olumsuz şekilde değerlendirmesi onların şiddete yönelmesine neden olabilmektedir. Son olarak disipline ilişkin olaylar da yine şiddete yol açan nedenler arasında yer almaktadır. Bu tür olaylar disiplin yönetmeliği çerçevesinde çözümlenen olaylardır. Ancak bunlar bazen şiddete dönüşebilmektedir (Tezcan, 1996: 106-107). Tezcan'ın okullarda ortaya çıkan şiddetin nedenleriyle ilgili önemli noktalara değindiği görülmektedir. Özellikle bu nedenler arasında öğretmenlerin yetersizlikleri ön plana

çıkmaktadır. Özellikle son yıllarda hızlı nüfus artışı, zorunlu eğitim gibi nedenlerle okul ve sınıfların daha da kalabalıklaştığı, dolayısıyla öğretmenlerin sınıfa hakim olmasının zorlaştığı görülmektedir. Bu duruma okul ve sınıf kurallarının yetersizliği de eklenince okullarda özellikle öğretmen-öğrenci ya da öğrencinin diğer öğrencilerle arasındaki gerginliklerin arttığı ve bu gerginliklerin şiddete dönüştüğü görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenin mesleki açıdan yeterli eğitime sahip olması, öğrenci ruhunu anlaması ve problemli öğrencileri baştan tespit edip önlem alması, ayrıca sınıf kurallarını en baştan açık ve net bir şekilde ortaya koyması büyük önem taşımaktadır. Tezcan'ın ifade ettiği nedenler arasında ön plana çıkan bir diğer neden ise disipline ilişkin olaylardır. Okullarda özellikle olumsuz öğrenci davranışlarını engellemek için adaletsiz ve katı disiplin cezaları uygulanmaktadır. Bazı zamanlar bu uygulamaların şiddet içerdiği de görülebilmektedir. Bu tür cezalar öğrenciyi fiziksel olduğu kadar ruhsal açıdan da olumsuz etkilemekte, öfke, kızgınlık, tedirginlik gibi duyguları tetikleyebilmektedir. Bunun sonucu olarak da ceza alan öğrencilerde özellikle de haksız yere adaletsiz uygulanan disiplin cezalarında öğrencilerin saldırganlık düzeyleri artmakta ve dolayısıyla şiddet şiddeti doğurabilmekte ve okulda disiplin cezası alan öğrenci daha çok şiddet davranışı sergileyebilmektedir.

Okullarda ortaya çıkan bu önemli nedenlerinin yanı sıra günümüz okullarında özellikle son zamanlarda şiddetin hızlı bir tırmanışa geçmesine sebep olabilen üç nedenden bahsetmek mümkündür. Bunlar; “değişen aile yapısı ve toplu yaşam, toplum tarafından şiddetin normal ve kabul edilebilir görülmesi, silah ve uyuşturucuya kolay ulaşım” (Eyüboğlu, 2014: 27). Toplumsal yaşamdaki bu ve benzeri değişimler, toplumda düzensizlik ve kargaşanın artmasına yol açmakta ve toplumdaki bu olumsuzlukların okullara yansması da okullardaki şiddet olaylarının artmasında etkili olabilmektedir.

Okullardaki şiddet olayları okul ortamını ve okulun imajını olumsuz yönde etkilediği gibi öğrenciler üzerinde de bir takım olumsuz ve kalıcı etkiler de oluşturabilmektedir. Dolayısıyla okullardaki şiddetin öğrencilerin okul başarısını düşürmesi, sığınma arayışına iterek zararlı alışkanlıklara yaklaştırması, konsantrasyon ve zihinsel faaliyetlere odaklanmada sorunlara neden olması, yalan söyleme, evden ve okuldan kaçma, devamsızlık yapma, okulu bırakma, suç işleme, özsaygı yitimine neden olma, çaresizliği öğrenme, içe kapanma, korku, tırnak yeme, başkalarına ve kendine şiddet uygulama, cinsel sapkın davranışlarda bulunma gibi

davranışların ortaya çıkmasında etkili olabilmektedir. Kısacası, okullardaki şiddet öğrencilerin kendisine ve okula yabancılaşmasına, akademik ilgisini kaybetmesine ve her alanda başarısız olmasına yol açarak hem akademik hem de bireysel yaşamları açısından birçok olumsuzlukları beraberinde getirmektedir (Eyüboğlu, 2014: 30). Görüldüğü gibi okullardaki şiddet olayları, öğrencilerin geleceklerini de önemli ölçüde etkileyen birçok kalıcı etkilerde bulunabilmektedir. Dolayısıyla bütün bu olumsuzlukların ortadan kaldırılabilmesi ve gençlerin gelecek yaşantılarına güvenle adım atabilmeleri için okullarda şiddetin önlenmesine dair bir takım tedbirlerin alınması ve acilen uygulamaya geçilmesi gerekmektedir.

Okullarda şiddetin önlenbilmesi için öncelikle şiddeti ortaya çıkaran nedenlerin tespit edilmesine ve bu nedenler üzerinde çözüm üretilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin şiddet içeren olumsuz davranışlarda bulunmasında etkili olan aile, okul, akran, toplum gibi unsurlar üzerinde durulması gerekmektedir. Şiddetle ilgili yapılan araştırmalar şiddetin özellikle iki boyutu üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bunlardan birincisi; şiddetin sonradan öğrenilen bir davranış olması nedeniyle eğitimle şiddet davranışlarının ortadan kaldırılabilmesine inanılması, ikincisi ise; şiddet davranışlarının erken teşhis edilerek pozitif yaşamsal becerilerin çocuğa kazandırılarak şiddet içeren davranışların daha başından önlenebileceği düşüncesidir (Eyüboğlu, 2014: 36). Bu bağlamda çocuğun eğitiminde önemli bir yere sahip olan aile ve okul gibi unsurların ön plana çıktığı görülmektedir. Özellikle çocuğun ilk eğitimini aile ortamında aldığı düşünülürse çocuğun şiddet içeren davranışlarının önlenmesinde ya da var olanların ortadan kaldırılmasında ailenin önemli bir yere sahip olduğunu söyleyebiliriz. Bu bağlamda ailenin çocuğun şiddet içeren davranışlarını önlemede önemli bir yere sahip olduğunu savunan ABD Ulusal Suç Önleme Konseyi, okullarda şiddet içeren davranışları önlemek için anne-babalara şu önerilerde bulunmaktadır:

Çocuğunuzun eğitime aktif olarak katılın. Araştırmalara göre ana baba katılımı öğrencilerin akademik başarılarını artırmaktadır. Siz de çocuğunuzun öğretmeniyle konuşarak okulun faaliyetlerinde gönüllü olarak görev alabilir, okulun veya öğretmenin düzenleyeceği ders dışı etkinliklerde öğrenci velisi olarak katkıda bulunabilirsiniz. Anne baba olarak çocuğunuzun eğitime katıldığınızı görmek çocuğa “eğitimin önemli ve değerli olduğu” mesajını verecektir.

Çocuğunuza örnek olun. Kendi sorunlarınızı şiddete başvurmadan ve barışçı yollarla çözün. Öfkenize yenik düşmeyin, öfkenizi kontrol edin ve yönetin.

Çocuğunuza mutlaka zaman ayırarak onu dinleyin ve onunla konuşun. Çocuğunuzun aklınıza gelebilecek her konuda ne düşündüğünü öğrenmeye çalışın. Bunun için uygun fırsatlar yaratın ve çocuğunuzla açık iletişim kurun. Çocuğunuzla yapacağınız bu tür görüşmelerde bazı konularda siz onu ikna edebilirsiniz ama bazı konularda da onun sizi ikna edebileceğini aklınızda bulundurun ve bundan çekinmeyin.

Şiddet konusunda çocuğunuzla konuşmaktan çekinmeyin, hatta açık açık konuşun. Şiddet içeren davranışları kesinlikle kabul edemeyeceğinizi ve tolerans göstermeyeceğinizi söyleyin. Çocuğunuzla neyin şiddet olduğunu veya neyin şiddet olmadığını tartışın.

Çocukların karşılaşacakları sorunları nasıl incelemeleri gerektiğini ve nasıl çözebileceklerini öğrenmelerine yardım edin. Sorunlara nasıl yaklaşmaları ve onu nasıl çözeceklerini bilen çocuklar diğerlerine göre daha az öfke, daha az engellenmişlik veya saldırganlık hissedecektir.

Çocuklarınızın kimlerle birlikte olduğunu, nerelere gittiğini ve ne tür etkinliklere katıldığını bilmek sizin hakkınızdır; bu konuda ısrarcı olun. Evde yapacağınız bazı düzenlemelerle evinizi çocuğunuz ve arkadaşları için cazip bir yer haline getirebilirsiniz. (TÜBİTAK, 2011: 8-11)

Özellikle aile içi iletişime vurgu yapılan bu önerilerde de görüldüğü gibi çocuğun olumlu davranışlar kazanması ve şiddetten uzak durmasında aile içi iletişim önemli bir yere sahiptir. İletişimin sağlıklı olduğu ailelerde çocuk daha sakin bir yapıya sahip olduğu gibi aynı zamanda boşluğa düşüp farklı arayışlar içine girmesi de mümkün değildir. Dolayısıyla aile ortamında kendini mutlu, huzurlu, güvende hisseden çocuk olumsuz davranışlar geliştirmeyecektir. Ayrıca ailenin küçük yaştan itibaren çocuklarına bazı değerleri kazandırması da çocuğun şiddet vb. gibi olumsuz davranışlarının önlenmesinde önemli bir yere sahiptir.

Çocuklar aile ortamı dışında zamanın önemli bir kısmını okullarda geçirmektedir. Dolayısıyla okullarda öğrencilerin kendilerini güvende hissedecekleri sağlıklı bir ortamın oluşturulması gerekmektedir. Bu sağlıklı ortamın oluşturulabilmesi için okullarda suç ve şiddeti önlemede kullanılabilecek stratejileri şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Okul binalarının güvenliğinin sağlanması.
- Okula alkol, uyuşturucu ve silah girişinin önlenmesi.
- Okul ve sınıf havasının demokratik olması.
- Okulda uyulması gereken davranış kalıplarının ya da disiplin kurallarının tüm öğrenciler tarafından bilinir hale getirilmesi ve herkese aynı şekilde uygulanması.

- Disiplin sisteminde ödül ve ceza dengesinin kurulması, verilen cezaların şiddete başvurmadan kendilerini nasıl koruyabileceklerinin gösterilmesi, stres ve öfke yönetiminin öğretilmesi.
 - Öğrencileri takım çalışması yapmaya özendirilmesi.
 - Okulda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin etkili bir şekilde yürütülmesi.
 - Ders dışı kültürel, sanatsal ve sportif etkinliklere yer verilmesi.
- (Karaman vd., 2001: 153-156)

Ülkemizde özellikle çocuk ve ergenlerde görülen şiddet davranışlarının 15-16 yaşları arasında en yüksek düzeye ulaştığı göz önüne alındığında, özellikle ortaöğretim kurumlarında bu yaş grubuna yönelik şiddeti önleyici okul programlarının oluşturulması önem arz etmektedir. Okul programlarında özellikle öğrencilerin fiziksel olduğu kadar psikolojik ve sosyal yönden gelişimlerine imkân tanıyan bir takım sosyal faaliyetlerin yer alması, öğrencilerde işbirliği ve takım çalışması becerilerinin gelişmesine yardımcı olmakta, dolayısıyla bu durum da öğrencilerin enerjilerini boşaltmalarında ve şiddete başvurmadan kendilerini ifade etmelerine olanak tanır ve buna bağlı olarak da bu programlar okullarda şiddet olaylarının azalmasına katkıda bulunur.

Okullarda suç ve şiddetin önlenmesinde kullanılabilecek olan bu stratejilerin uygulanmasında okul yöneticileri ve öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Özellikle okulların, insan haklarına ve onuruna saygı ilkesini benimseyerek hayata geçirmeleri, ev, okul ve toplum arasındaki iletişimi güçlendirmeleri, öğrenciler ve personel için katılımcı yollarla davranış kuralları belirlemeleri ve bireylerin gelişim dönemlerini dikkate alan bir yaklaşım sergilemeleri önem taşımaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin güvenliğini sağlayacak tedbirlerin alınması, şiddet olaylarına karşı net ve tutarlı bir tavır sergilemesi ve bunların görmezlikten gelinmemesi, öğrencilerin karar alma süreçlerine aktif bir şekilde katılmalarının sağlanması, sağlıklı ve güvenli bir okul ortamı için gereklidir (İçli, 2007: 350). Bu sağlıklı ve güvenli okul ortamının oluşturulmasında özellikle okul yöneticileri önemli rol oynamaktadır, dolayısıyla yöneticilerin bu tür ortamları oluşturabilmesi için adalet, saygı, sevgi gibi davranışları içeren liderlik özelliklerini ön plana çıkarması gerekmektedir. Okullarda yöneticilerin yanı sıra şiddet olaylarının önlenmesinde öğretmenler de en önemli kilit noktasını oluşturmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin okullardaki şiddet olaylarıyla baş edebilmesi ve öğrencilerdeki şiddet davranışlarını nasıl önleyeceğini iyi bilmesi

ve bunu uygulayabilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin şiddet olaylarını önlemede yapması gerekenler TÜBİTAK tarafından şu şekilde sıralanmaktadır:

- **Okul Yönetimini Bilgilendirin:** Okula bazı öğrencilerin ateşli veya kesici aletlerle geldiklerine ilişkin bir duyuru aldığınızda veya şiddete davetiye çıkaracak tehlikeli bir durum sezdiğinizde bu durumu mümkün olan en kısa zamanda okul yönetimine bildirin.
- **Şiddete Sıfır Tolerans Tanıyın:** Türü ve gerekçesi ne olursa olsun hiçbir şekilde şiddete tolerans göstermemek.
- **Öğrencilerinizle Birlikte Uyulması Gereken Kuralları Belirleyin:** Şiddetle mücadeleyi kolaylaştırmak için şiddete asla izin vermeyen sınıf kurallarını belirleyin. İstenen ve istenmeyen davranışların net bir biçimde konulması önemlidir.
- **Öğrencilerinizin Size Olan Güvenlerini Koruyun:** Öğrenciler şiddete uğradıklarında ya da şiddete tanıklık ettiklerinde, bu durumu öğretmenlerine anlatabilmeleri için öğretmenlerine güvenmeleri gerekir.
- **Model Olun:** Öğrenciler öğretmenleri model alırlar. Kendisi zaman zaman da olsa şiddete başvuran, gücünü ve otoritesini kötü kullanan bir öğretmen, şiddetin kabul edilebilir bir olgu olduğu mesajını verir.
- **Akademik Başarıyı Arttırın:** Araştırmalar şiddet ve zorbalık yapan öğrencilerin genellikle okul başarısı düşük öğrenciler arasında daha yaygın olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle öğretmenler zorbalık yapan ve şiddet uygulayan öğrencilerine özel akademik ilgi göstererek başarılarını arttırmalıdır.
- **Öğrencileri Şiddet Konusunda Bilgilendirin:** Öğrencilerinize, şiddet ve şiddetin nasıl önlenebileceğine ilişkin önerilerini sorun bildiklerini anlatmaları için onları cesaretlendirin. Şiddete uğrayan ve zarar gören öğrencilerinizi dikkatle dinleyin.
- **Velilerle Çocukları Hakkında Görüşün:** Velileri okula davet ederek çocuklarının gelişimi veya varsa çocuklarına ilişkin kaygıları hakkında görüşün. Şiddete karışan çocukların ailelerini mutlaka bilgilendirin ve sorunu çözmek için onları da sürecin içine katın. (TÜBİTAK, 2011: 17-22)

Öğretmenler, okullarda özellikle sınıfta şiddet içeren davranışların önlenmesinde önemli bir yere sahiptir. Dolayısıyla öğretmenlerin öncelikle gerek öğrenciyle gerekse velilerle sağlıklı bir iletişim kurması gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin, öğretmenliğin bir sabır işi olduğunu ve şiddetin şiddeti doğuracağını unutmaması ve buna bağlı olarak da özellikle sorunlu öğrencilerle sevgi, saygı ve hoşgörü çerçevesinde daha fazla ilgilenmesi ve bu öğrencilerin velileriyle sürekli iletişim halinde olması gerekmektedir. Ayrıca öğretmenler, derse girdikleri ilk günden itibaren sınıf kurallarını açıkça ifade ederek öğrencilerden ne beklediğini net

bir şekilde ortaya koymalıdır. Bu şekilde öğretmenler olumlu bir sınıf iklimi oluşturarak öğrencilerin olumsuz davranışlarda bulunmasını önleyebilecektir. Bütün bunların yanı sıra öğretmenlerin yeri geldikçe değerlere atıfta bulunması ve bu konuda da örnek bir model oluşturması da öğrencilerin bazı olumsuz davranışları terk ederek olumlu davranışlar kazanmasında önemli bir etki yaratacaktır.

Ayrıca MEB'in okullarda şiddeti önlemek ve güvenli okullar oluşturmak için bir takım çalışmalar da yaptığı görülmektedir. MEB'in yaptığı bu çalışmaları Sağlam şu şekilde sıralamaktadır:

- 2003 yılında okullarda olumsuz davranışlara caydırıcılık sağlanması amacıyla 27.08.2003 tarihinde yürürlüğe giren İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ne "Öğrenci Davranışlarının Değerlendirilmesi" ile ilgili hükümler eklenmiştir. Öğrenci davranışlarını değerlendirme sürecinde davranışlara yönelik ödüllendirmeler, yaptırımlar ve uygulama süreci net bir şekilde belirlenmiştir.
- 2004 yılından itibaren eğitim ortamlarında, öğrencilerin demokrasi bilincini oluşturacak şekilde, demokrasinin bütün unsurları ile öğretilip yasatılmasını amaçlayan bir demokrasi eğitimi verilmekte, okul meclisleri kurulmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda ilk ve ortaöğretim kurumlarında "Okul Öğrenci Meclisleri" oluşturulmaktadır.
- 2005 yılında okul-aile işbirliğine ilişkin bir genelge çıkarılmıştır. 10.10.2005 tarih, 2005/92 sayılı "Öğrenci-Veli-Okul Sözleşmesi Genelgesi" ile, bireyin kendini gerçekleştirme, okulda demokrasi kültürünün yerleştirilmesi, okulun tüm imkânları ile çevreye açılması, veli ve öğrencinin beklentilerinin sisteme dâhil edilmesi, hizmet üretenler ile alanlar arasındaki ilişkilerin belirlenmesi için sistematik bir düzenlemeye gerek duyulmuştur. Bu amaçla Öğrenci-Veli-Okul Sözleşmesi hazırlanmıştır.
- Ortaöğretim Genel Müdürlüğü tarafından 14.03.2006 tarih ve 2006/22 sayılı "Öğrencilerimizin Zararlı Madde Kullanımı ve Şiddet Gibi Risklerden Korunması Genelgesi" çıkarılmıştır. Bu Genelge ile okulda "biz" duygusu yaratma, etkili bir işbirliği ve iletişimle etkili bir öğrenme ortamı hazırlayan, okul-öğrenci-veli bütünleşmesi sağlayan bir okul iklimi oluşturulması hedeflenmektedir.
- Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından 24.03.2006 tarih ve 2006/26 sayılı "Okullarda Şiddetin Önlenmesi Genelgesi" hazırlanmıştır. Acil rehberlik önlemlerini içeren bu Genelge çerçevesinde "Okul Vaka Analiz Formu" ile okullardaki şiddetle ilgili mevcut durumu belirleyen bilgiler istenmiştir.
- Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından, 2004 yılında psikolojik destek seti hazırlanmıştır. Bu set, 13 işitsel ve 13 görsel modül ile kullanıcı kılavuzundan oluşmaktadır. Hazırlanan bu eğitim seti ile yetişkinlerin gençlerle iletişim kurma yolları, ana-baba, öğretmen, yönetici ve danışmanlar arasındaki bağın

güçlendirilmesi, gençlerin içinde bulundukları dönemi kavramaları ve döneme özgü sorunlarla baş etme yolları ile gerektiğinde profesyonel yardım almaları amaçlanmıştır. Buna ek olarak 2006 yılında 8 TV spotu ve 4 afis hazırlanmıştır.

- 2006 yılında, eğitim ortamlarında şiddetin azaltılması ve önlenmesi çerçevesinde duyarlılığı ve farkındalığı artırmak amacıyla İlköğretim Genel Müdürlüğü ve UNICEF iş birliğiyle uluslararası katılımı “Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Sempozyumu” gerçekleştirilmiştir. (Sağlam, 2009: 31-33)

Görüldüğü gibi okullarda şiddeti önleyebilmek için MEB tarafından önemli çalışmalara imza atılmıştır. Ancak bu çalışmaların okullarda tam olarak uygulanamaması sonucu okullarda halen şiddet olaylarının devam ettiği görülmektedir.

Okullarda şiddetle ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında; okullarda şiddetin ortaya çıkmasında birçok nedenin olduğu ve özellikle son yıllarda ortaöğretim kurumlarında şiddetin hızlı bir tırmanışa geçtiği görülmektedir. Bu bağlamda; Özcebe, Uysal ve Çetik, Ankara’da lise öğrencilerine yönelik yaptıkları çalışma sonucunda öğrencilerin %16.1’i şiddete maruz kaldığını, %8.8’i şiddet uyguladığını, %20.6’sı hem şiddete maruz kaldığını hem de şiddet uyguladığını ifade etmiştir. Öğrencilerin son üç ay içerisinde şiddet olayı ile karşılaşma oranı %45.5 olarak tespit edilmiştir (Özcebe vd., 2006).

Okulda şiddetle ilgili yapılan bir diğer araştırma ise; Göktaş tarafından yapılan “Özel ve Devlet Liselerinde Şiddete Eğilim Nedenleri ve Şiddet Etkenlerinin Karşılaştırılması” konulu araştırmadır. Bu araştırmada; şiddet türlerine yönelimi tetikleyen etkenlerin tespit edilmesi ve bu etkenlerin özel ve devlet okullarında farklılık gösterip göstermediği ortaya çıkarılmıştır. Araştırma sonucunda, her iki okul türünde de şiddete eğilim nedeninin okul ortamına ait özellikler, ailevi özellikler ve kişilik özellikleri olduğu tespit edilmiştir. Devlet okulunda görülen bedensel ve ruhsal şiddet türlerinin en belirgin nedeni, okul ortamı özelliklerine ait olan öğretmen etkeni olurken; özel okul grubunda görülen bedensel şiddet türünün temel nedeni ise okul ortamı özelliklerine ait olan okul sosyal olanaklarının az olmasıdır (Göktaş, 2010).

Ayrıca Avcı tarafından yapılan “Eğitimde Şiddet Olgusu Lise Öğrencilerinde Şiddet, Saldırganlık ve Ahlaki Tutum İlişkisi” adlı araştırmada, eğitimde şiddet olgusu incelenmiştir. Bu çalışmadan elde edilen araştırma bulgularına göre, sağlıklı

bir aile ortamında yaşayan, kötü çevre ve arkadaşların olumsuz etkilerinden uzak, kendisiyle barışık ve ahlaki değerleri özümsemiş öğrencilerin şiddet ve saldırganlık düzeylerinin düşük olduğu; silah veya kesici bir alet taşıyan, çete içerisinde bulunan, aile içinde şiddet gören, kötü çevre ve arkadaşların olumsuz etkilerine maruz kalan, ahlaki tutum düzeyleri düşük olan öğrencilerin ise şiddet ve saldırganlık düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir (Avcı, 2010).

Ülkemizde yapılan bu araştırmalara ilaveten Türkiye İstatistik Kurumu'nun hazırlamış olduğu veri tabanında bulunan ve güvenlik birimlerine intikal eden çocuklara ait suç datasından elde edilen verilere göre; 2007, 2008, 2009, 2010 ve 2011 yıllarında şiddet içerikli suç davranışı gösteren lise ve dengi okul öğrencilerinin suç tasniflerine göre sayıları verilmektedir. TÜİK'ten elde edilen bu verilere göre; lise öğrencilerinin 2007 yılında şiddet suçu gerekçesiyle güvenlik birimlerine getirilme istatistiklerine bakıldığında; fiziksel şiddet içeren suçların diğer suç türlerine göre daha fazla ön plana çıktığı görülmektedir. 2007 yılı içerisinde yaralama suçunu 2261 erkek öğrenci işlerken, kız öğrencilerin 198'i bu suçu işlemiştir. Yaralama suçundan sonra en çok işlenen suç türü mala zarar verme suçu olduğu görülmektedir. Bu suç türünü erkek öğrencilerin 296'sı, kız öğrencilerin ise 5'i işlemiştir. Üçüncü sırada ise tehdit suçu yer almakta ve bu suçu da erkek öğrencilerin 185'i, kız öğrencilerin 37'si işlemiştir. Ayrıca bu verilere göre, yağma suçu ile ateşli silahlar ve bıçaklar ile diğer aletler hakkında kanuna muhalefet suçlarının oranlarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Toplamda 122 öğrencinin yağma suçunu, 118 öğrencinin de ateşli silahlar ve bıçaklar ile diğer aletler hakkında kanuna muhalefet suçunu işledikleri tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öldürme, kişiyi hürriyetinden yoksun bırakma, konut dokunulmazlığının ihlali, hakaret, yangın çıkarma, görevli memura mukavemet gibi suçları işleyen öğrenci sayılarının daha az olduğu görülmektedir. 2007 yılı içerisinde lise düzeyinde 3556 öğrencinin şiddet içerikli suç davranışı gösterdiği, bu öğrencilerin 3250'sinin erkek öğrenci, 306'sının kız öğrenci olduğu görülmektedir. Bu bağlamda 2007 istatistiklerine göre, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre şiddet suçlarını daha fazla işlediklerini söyleyebiliriz (TÜİK, 2012a).

Lise öğrencilerinin, şiddet suçu gerekçesiyle güvenlik birimlerine getirilme bakımından 2008 yılı istatistiklerine bakıldığında; fiziksel şiddet suçlarının diğer suç türlerine göre çok daha fazla işlendiği görülmektedir. 2008 yılı içerisinde 6770 erkek

öğrenci yaralama suçunu işlerken, kız öğrencilerin 705'i yaralama suçunu işlemiştir. Bu verilere göre, mala zarar verme suçu ikinci sırada yer almakta olup, erkek öğrencilerin 624'ü, kız öğrencilerin 25'i bu suçu işlemiştir. En çok işlenen suçlar arasında üçüncü sırada tehdit suçu yer almakta ve bu suçu 499 erkek öğrenci, 113 kız öğrenci işlemiştir. Toplamda ise, 341 öğrenci yağma suçunu işlerken, 266 öğrencinin de kişiyi hürriyetinden yoksun bırakma suçunu işledikleri anlaşılmaktadır. Öldürme, ateşli silahlar ve bıçaklar ile diğer aletler hakkında kanuna muhalefet, konut dokunulmazlığının ihlali, hakaret, yangın çıkarma, görevli memura mukavemet gibi suç türlerinde ise, öğrenci sayılarının daha az olduğu görülmektedir. Bu bağlamda TÜİK verilerine göre, 2008 yılı boyunca lise düzeyinde, 10135 öğrencinin şiddet içerikli suç davranışında bulundukları görülmektedir. Bu öğrencilerin 9095'i erkek öğrenci, 1040'ı ise kız öğrencidir. Bu durum ise 2008 yılı içerisinde erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre şiddet suçlarını daha fazla işlediklerini göstermektedir. TÜİK'ten elde edilen bu verilere bağlı olarak 2008 yılı istatistiklerini 2007 yılı istatistikleri ile karşılaştırdığımızda ise; şiddet içerikli suç oranlarının toplamda yaklaşık olarak üç katı arttığı görülmektedir. Hem kız hem de erkek öğrencilerin suç oranlarında da, toplam suç oranına paralel olarak, yaklaşık üç katı artış olduğunu söylemek mümkündür (TÜİK, 2012b).

Şiddet suçu işledikleri gerekçesiyle güvenlik birimlerine getirilen lise öğrencilerinin 2009 yılı istatistiklerine bakıldığında; önceki yıllarda olduğu gibi en çok işlenen suç türünün fiziksel şiddet türü olduğu görülmektedir. İşlenen fiziksel suç türleri içerisinde yaralama suçu ilk sırada yer alırken, erkek öğrencilerin 8632'sinin kız öğrencilerin 1131'inin bu suçu işlediği görülmektedir. Önceki yıllardan farklı olarak tehdit suçunun ikinci sırada olduğu ve bu suçu işleyen erkek öğrenci sayısının 611, kız öğrenci sayısının ise 137 olduğu görülmektedir. En çok işlenen suçlar arasında mala zarar verme yer almakta ve bu suçu 657 erkek öğrenci, 28 kız öğrenci işlemiştir. Bu verilerden hareketle toplamda 290 öğrencinin yağma suçunu işlediği, 354 öğrencinin de kişiyi hürriyetinden yoksun bırakma suçunu işledikleri anlaşılmaktadır. Öldürme, ateşli silahlar ve bıçaklar ile diğer aletler hakkında kanuna muhalefet, konut dokunulmazlığının ihlali, hakaret, yangın çıkarma, görevli memura mukavemet gibi suç türlerinde ise, öğrenci sayılarının diğer yıllarda olduğu gibi daha az olduğu görülmektedir. Bu verilere bağlı olarak 2009 yılı içerisinde lise düzeyinde 12904 öğrencinin şiddet içerikli suç davranışında

bulunduğu görülmektedir. Bu öğrencilerin 11326'sı erkek öğrenci, 1578'i ise kız öğrencidir. Bu bağlamda 2009 yılı istatistiklerine bakıldığında önceki yıllarda olduğu gibi erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre şiddet suçlarını daha fazla işledikleri görülmektedir. Dolayısıyla son üç yılın istatistiklerini karşılaştırdığımızda; şiddet içerikli suç oranlarının önemli ölçüde arttığı görülmektedir. Ayrıca son zamanlarda kız öğrencilerdeki artış dikkat çeken en önemli unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (TÜİK, 2012c).

2010 yılı içerisinde güvenlik birimlerine intikal eden lise öğrencilerinin şiddet içerikli suç istatistiklerine bakıldığında; tüm suç türlerinde önemli artışların olduğu görülmektedir. Yine bu yılda da fiziksel şiddet suçu ön plana çıkmaktadır. Bu suç türü içinde yaralama suçunu 10945 erkek öğrenci işlerken, 1866'sını kız öğrenci işlemiştir. Yaralama suçunu takip eden tehdit suçunu ise, erkek öğrencilerin 821', kız öğrencilerin de 266'sı işlemiştir. Üçüncü sırada yer alan mala zarar verme suçunu ise, 804 erkek öğrenci, 31 kız öğrenci işlemiştir. Toplamda 326 öğrenci cebir suçunu işlerken, 354 öğrencinin de hakaret suçunu işledikleri görülmektedir. Öldürme, ateşli silahlar ve bıçaklar ile diğer aletler hakkında kanuna muhalefet, konut dokunulmazlığının ihlali, hakaret, yangın çıkarma, görevli memura mukavemet gibi suç türlerinde ise, öğrenci sayılarının daha az olduğu görülmektedir. Dolayısıyla 2010 yılı içerisinde lise düzeyinde 16888 öğrencinin şiddet içerikli suç davranışında bulunduğu görülmektedir. Bu öğrencilerin 14413'ü erkek öğrenci, 2475'i kız öğrencidir. Yine 2010 yılında da erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre şiddet suçlarını daha fazla işledikleri görülmektedir. 2010 yılı istatistiklerini önceki yıllarla karşılaştırdığımızda şiddet içerikli suç oranlarında büyük oranda artışların olduğu görülmektedir (TÜİK, 2012d).

2011 yılı içerisinde lise düzeyinde bulunan öğrencilerin şiddet içerikli suç istatistikleri incelendiğinde; yine tüm suç oranlarında önemli artışların olduğu görülmektedir. Önceki yıllarda olduğu gibi fiziksel şiddet suçunun diğer suç türlerine göre daha fazla işlenmiştir. Bu bağlamda 2011 yılı içerisinde 12135 erkek öğrenci yaralama suçunu işlerken, bu suçu 2317 kız öğrenci işlemiştir. Yaralama suçundan sonra en çok işlenen suç türü tehdit suçu olup, bu suçu 863 erkek öğrenci işlerken, 246 kız öğrenci işlemiştir. Mala zarar verme suçu önceki yıllarda olduğu gibi yine üçüncü sırada yer almaktadır. Bu suç türünü ise, 840 erkek öğrenci, 47 kız öğrenci işlemiştir. Ayrıca toplamda 481 öğrenci kişiyi hürriyetinden yoksun kılma suçunu

işlerken, 359 öğrencinin de hakaret suçunu işledikleri anlaşılmaktadır. Öldürme, ateşli silahlar ve bıçaklar ile diğer aletler hakkında kanuna muhalefet, konut dokunulmazlığının ihlali, hakaret, yangın çıkarma, görevli memura mukavemet gibi suç türlerinde ise, öğrenci sayılarının yine daha az olduğu görülmektedir. 2011 yılı içerisinde lise düzeyinde 18444 öğrenci şiddet içerikli suç davranışında bulunmuştur. Bu öğrencilerin 15578' erkek öğrenci, 2866'sı kız öğrencidir. 2011 yılına ait bu istatistikleri önceki yıllarla karşılaştırdığımızda; kız öğrencilerin şiddet içerikli davranışlarda daha az bulundukları görülmektedir. Ayrıca 2011 yılı verilerini önceki dört yılın verileriyle birlikte değerlendirdiğimizde; lise düzeyindeki öğrencilerde şiddet içerikli suç oranlarının her geçen gün giderek daha da arttığı görülmektedir (2012e). TÜİK'ten elde edilen 2007 ile 2011 yılları arasında okullarda ortaya çıkan şiddet içeren suçlara ilişkin istatistiklere bakıldığında; şiddet içeren suç türlerinin hemen hepsinde önemli artışlar olduğu görülmektedir. Geçmişten günümüze sürekli artış gösteren bu şiddet olayları, hayatımızın hemen hemen her noktasını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bir eğitim yuvası olan okullarda istatistiklerden de anlaşılacağı üzere şiddet olaylarının hızla arttığı görülmektedir. Bu durum ise okulları gerek öğrenciler gerekse okullardaki diğer personel açısından bir risk faktörü haline getirmektedir.

Bütün bunların yanı sıra yabancı kaynaklı araştırmalara da bakıldığında; durumun pek farklı olmadığı, okullarda şiddet olaylarının günümüz dünyasında hızla arttığı görülmektedir. Bu bağlamda Corvo ve Williams tarafından yapılan araştırmada; okulda silah taşıyan öğrenciler üzerinde uyuşturucu kullanımı, saldırganlık ve ailenin çocuk yetiştirme biçimlerinin ilişkisini incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda bu ailelerde fiziksel cezanın yaygın olarak kullanılmadığı ve çok fazla çatışmanın yaşanmadığı belirtilmiştir. Diğer taraftan bu öğrencilerin evlerinde uyuşturucu madde kullanımının yaygın olduğu gözlenmiştir. Ebeveynlerin uyuşturucu kullanmasının, çocuklarında uyuşturucu kullanmasıyla ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca bu öğrencilerin ebeveynlerinin 1/4'ünden fazlasının, en az bir kez hapse girdiği saptanmıştır. Bu ebeveynlerin çocuk yetiştirme yöntemlerinin de yetersiz olduğu gözlenmiştir (Corvo ve Williams, 2000).

Ayrıca Tolan, David ve Gorman-Smith tarafından yapılan çalışmada ergenlerin şiddet içeren ve içermeyen suç işleme davranışı üzerinde ebeveyn özellikleri ve aile ilişkileri araştırılmıştır. Ergenin şiddet içeren ve içermeyen suç

işleme davranışı üzerinde ebeveynin denetiminin ve aile özelliklerinin açıklayıcı olduğu bulunmuştur. Ayrıca yetersiz ebeveyn becerileri, düşük düzeyde duygusal yakınlığın olması ve irrasyonel inançların yüksek düzeyde olmasıyla şekillenen aile özelliklerinin, iki yıl sonra ergende görülen şiddet davranışının seviyesini arttırdığı belirlenmiştir. Son olarak da ebeveyn becerilerinin yetersiz olması ve aile özelliklerindeki bozulmanın, ergenin akran gruplarına katılması ve akran gruplarından etkilenecek suç işlemede anlamlı etkileri olduğu bulunmuştur (Tolan vd., 2001).

Yapılan bütün bu araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde; günümüz dünyasında şiddet olaylarının giderek arttığı görülmektedir. Özellikle eğitim yuvalarında şiddet olaylarının hat safhaya ulaşması sadece gençleri değil, toplumu da tehdit eden bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Son zamanlarda gerek toplumda gerekse okullarda artan şiddet olaylarının toplumlarda bir takım değerleri özellikle ahlaki değerlerin yok olduğunu ve toplumsal yozlaşmanın beraberinde toplumsal bir çözülmenin meydana geldiğini göstermesi açısından büyük önem taşımaktadır. Tüm insanlığın karşısına tehdit edici bir unsur olarak çıkan şiddet sorunu, birçok sosyolog, psikolog, eğitimci vs. gibi bilim insanlarını çözüm arayışına içerisine sokmuştur. Bu noktada bu sorunun çözümü nedir? Ya da bu sorunu kökten ortadan kaldıracak bir yol var mı? gibi sorgulamaların başladığı görülmektedir. Birçok araştırmacı şiddet ve saldırgan davranışların engellenmesinde, toplumların huzura kavuşmasında çözüm olacak önerilerde bulunmaktadır. Bazıları gençlere kötü örnek olan medyayı, teknolojiyi suçlamakta, bazıları okullara kamera, detektör yerleştirmede, disiplin cezalarının arttırılmasında çözüm bulmakta; bazıları ise değerlerin yok olmasından kaynaklandığını ifade etmekte ve çözümü bu alanlarda aramaktadır. Elbette ki bu alanlardaki sorunların çözümü, şiddet ve saldırgan davranışların önlenmesinde önemli etkileri vardır. Ancak bir sorunun çözümü için o sorunun kaynağına, nedenine inmek gerekmektedir. Bu noktada toplumdaki bütün sorunlar gibi şiddet sorunun çözümünü de toplumun içinde bulunduğu ekonomik, sosyal, kültürel ve siyasal unsurlarda aramak gerekir. Bir toplumda bu unsurlar arasındaki denge, sorunların çözümünde büyük önem taşımaktadır. Bu denge sorunu çözülemediği müddetçe en küçük sorunların bile çözilemeyeceği bir gerçektir. Özellikle toplumdaki ekonomik gelir dengesizliği, eğitimdeki fırsat eşitsizliği, sosyal statü farklılıkları her insanın içinde gizlediği potansiyel bir şiddeti de beraberinde

getirmektedir. Bütün bu eşitsizlikler toplumu bir arada tutan toplumun en küçük kurumu olan aile üzerinde bariz etkilerde bulunmaktadır. Özellikle ekonomik gelirlerdeki dengesizlikler, toplumumuzda birçok ailenin açlık sınırının altında olması aile içinde çıkan şiddetin temel nedenlerinden birini oluşturmaktadır. Dolayısıyla aile içindeki şiddetin artması gelecek nesillerin şiddeti öğrenerek yetişmesine, şiddetin katmerleşerek artmasına neden olmaktadır. Bu duruma bir de okullardaki disiplin cezaları, öğretmen ve yöneticilerin şiddet içeren sözleri ve tavırları eklenince sorun içinden çıkılamayacak bir duruma gelmekte, değerler kaybolmakta beraberinde toplumdaki bütün kurumlar çözülmeye başlamaktadır. Bu bağlamda öncelikle yapılması gerekenin toplumdaki dengesizliklerin giderilmesi ve toplumun en küçük birimi olan aile kurumuna sahip çıkılması gerekmektedir. Çünkü, bir çocuğun ilk ve en önemli eğitim kurumu ailedir. Çocuğun doğduğu andan itibaren öğrenmeye başladığı dikkate alınırsa çocuğun eğitiminde ailenin ne kadar önemli olduğu daha da netleşmektedir. Bu bağlamda ailenin toplumdaki sorunların çözülebilmesi için çocuğa vermesi gereken ilk eğitimin değerler eğitimi olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü, değerler genel anlamda davranışlarımıza yön veren toplum içinde varlığımızı ifade eden, iyiyle kötüyü, doğru ile yanlış ayırt etmemizi sağlayan kısaca bizi biz yapan unsurlardır. Dolayısıyla değerlere özellikle de ahlaki değerlere sahip olan insanlar hem kendisi ve ailesi hem de toplum için faydalı olan kötü davranışlardan kaçınan, girdiği ortama sevgiyi, saygıyı, hoş görüyü getiren insanlardır. Buradan hareketle son zamanlarda kaybolma noktasına gelen temel insanî değerleri hayata geçirmek hatta yeniden inşa etmek zorunda olduğumuzu söyleyebiliriz. İşte bu noktada bütün bu değerlerin hayata geçirilmesinde ailenin yanı sıra okulların da önemli bir yeri bulunmaktadır.

Koç'un "Okullarda Şiddet" adlı araştırmasında şiddetin önlenmesinde ve iyi insan yetiştirilmesinde okullar bazında alınması gereken bazı önlemlere yer verildiği görülmektedir. Bunlardan özellikle araştırmacının da ifade ettiği gibi okul girişlerindeki denetimlerin artırılması, okullara kamera ve detektörlerin yerleştirilmesi, disiplin cezalarının artırılması ya da ABD'de uygulanan öğrencilerin okuldan uzaklaştırılması ya da atılmasına yönelik politikalar dikkat çekici geçici çözümler olarak göze çarpmaktadır (Koç, 2011: 157). Bu noktada; bu çözüm önerilerini getiren araştırmacıların "şiddet şiddeti doğurur" sözünü göz ardı etmiş olduğunu söyleyebiliriz. Şöyle ki; bu tür uygulamalardan bugüne kadar bir sonuç

alınamaması, okullara birçok alet ve araçların yerleştirilmesinin, disiplin cezalarının kesin bir çözüm olmadığını göstermektedir. Okullarda uygulanan disiplin cezaları özellikle okuldan uzaklaştırma cezaları çocukları sokağa itmekte ve dolayısıyla sokak kültürü içinde olan çocuk okulda kazanması gereken değerlerden mahrum bırakılmaktadır. Bu noktada okullardaki disiplin kurullarının kaldırılıp onun yerine sadece emniyetlere değil, aynı zamanda okullara da işini layıkıyla yapacak psikolog, sosyolog ve okul sağlığı hemşirelerinin alınması, çocuklara ceza ile değil de daha çok sevgi temelli bir anlayışla değerlerin kazandırılması gerektiğini söyleyebiliriz. Çünkü gerek çocuklarda gerekse gençlerde mantıktan çok duygular ön planda olmaktadır. Dolayısıyla sevgiye dayalı bir yaklaşımın, değerlerin kazandırılmasında ve davranışa dönüştürülmesinde daha etkili olacağını söylemek mümkündür. Bu bağlamda sağlam değerler ile donanmış bireylerin şiddet eğiliminde bulunmasının söz konusu olamayacağını söylemek yanlış olmayacaktır.

Sonuç olarak; toplumdaki diğer sorunların çözümünde olduğu gibi şiddet ve saldırganlık davranışlarının tamamen ortadan kaldırılmasında da çocuklarımıza küçük yaştan itibaren değerlerin özellikle ahlaki değerlerin öğretilip davranışlara dönüştürülmesinin ayrı bir önemi olduğunu söyleyebiliriz. Bu değerler kazandıramadığı sürece okullardaki disiplin cezaları, kameralar hiçbir işe yaramayacaktır. Dolayısıyla özünde bu değerlere sahip olmayan bireylerin alınan bütün önlemlere rağmen yapmak istediğini gene bir şekilde yapacağı unutulmamalıdır.

1.5.1.5. Okullarda Değerler Eğitimi Ve Uygulamadaki Sorunlar

Değerler, düşüncelerde oluşan, davranışlarla kendini gösteren soyut unsurlardır. Dolayısıyla insanların sahip olduğu değerler, tutum ve davranışların oluşmasında önemli bir rol oynamaktadır. Eğitim ise bireyin davranışlarında istendik değişiklik oluşturma sürecidir. Dolayısıyla bireyin değerlerinin oluşması ve davranışa dönüşmesinde en önemli kurumlar aile ve okuldur. Değerlerin en önemli özelliği kalıtsal olmamasıdır. Bu nedenle birey sahip olduğu değerleri içinde yaşadığı toplum ve toplum içindeki kurumlardan öğrenir. Dolayısıyla değerlerle yüklü bir aile, okul ortamı çocuğun değerleri benimsemesi, içselleştirerek davranışlarında sergilemesinde büyük önem taşımaktadır. Gerek dünyada gerekse ülkemizde özellikle son yıllarda ailede ve toplumda meydana gelen çözümler, toplumsal ve

ahlaki değerlerin yeniden gündeme gelmesine neden olmuştur. Bütün bu olumsuz gelişmeler, bilgi ve değer aktarım aracı olan okulları ön plana çıkarmış, okullarda ahlak ve değer eğitimi tekrar dile getirilmeye başlanmıştır. Dolayısıyla okullar, toplumsal bütünlüğün sağlanmasında önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda okulların en önemli görevi, akademik bilginin yanı sıra toplumun belirlediği kurallar doğrultusunda belirli değerleri öğrencilere kazandırmaktır. Dolayısıyla bireyin değerleri öğrenmesi, benimsemesi, içselleştirerek davranışlara dönüştürmesi eğitimin en önemli sorunu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Günümüz toplumlarında küreselleşmenin getirdiği bireysel ağırlıklı tutumların, şiddet ve menfaat içerikli olayların arttığı görülmektedir. Bütün bu olumsuzlukların önüne geçebilmek için insanın iç dünyasında var olan değer yoksunluğu ve bu değer yoksunluğunun görünür hale gelmesini engellemek ve kaybolan değerleri yeniden kazandırmak gerekir. Çünkü toplum ve toplumu oluşturan bireylerin birlik ve beraberlik içinde varlığını devam ettirebilmesi sahip olduğu değerlere bağlıdır. “İnsanı insan yapan değerlerdir” sözü aslında değerlerin insan davranışları üzerindeki yönlendirici etkisini net olarak göstermektedir. Dolayısıyla bir insanın davranışlarını anlamak için o davranışların arka planında yatan değerlere bakmak gerekir. Buradan yola çıkarak; daha sağlıklı bir toplum için çocuklarımıza sadece akademik bilgi değil, aynı zamanda insani değerleri de vermek gerektiğini söyleyebiliriz. Ancak bu değerleri çocuklarımıza kazandırma gelişigüzel değil, belirli bir plan çerçevesinde, düzenli ve sürekli olarak yapılması gerekir. Çünkü bir insana değerleri kazandırmak, bu değerleri davranışlara dönüştürmek bir süreç gerektirir. Dolayısıyla bu sürecin sağlıklı bir şekilde işleyebilmesi ancak okullarla mümkündür. Bu nedenle değerler eğitiminin çocuklarımıza kazandırılmasında okullara önemli görevler düşmektedir.

Değerleri, genel anlamda davranışlarımıza yön veren ölçütler olarak değerlendirebiliriz. Toplum içinde varlığımızı ifade eden, iyi ile kötüyü, doğru ile yanlış ayır etmemizi sağlayan kısacası bizi biz yapan unsurlar değerlerimizdir. Değerler, sonradan öğrenilen davranışlar bütünüdür. Dolayısıyla birey doğduğu toplumun kültürüyle yoğrulur, şekillenir ve bir takım değerleri kazanır. Bu bağlamda değeri; “ bir toplum, bir inanç, bir ideoloji içinde veya insanlar arasında kabul edilmiş, benimsenmiş ve yaşatılmakta olan toplumsal, insani, ideolojik veya ilahi kaynaklı her türlü duyuş, düşünüş, davranış, kural ya da kıymetler bütünü “

(Çelikkaya, 1996: 168) olarak tanımlamak mümkündür. Değerler, hayatımızdaki işaret levhaları gibidir. Zor durumda kaldığımızda, ikileme düştüğümüzde bize yol gösterirler. Bireylerin ben kimim sorusuna cevap verirken kullanabileceği, çevresindeki olayları anlamlandırmasında, değerlendirmesinde başvurabileceği en önemli ölçütlerdir.

İnsanları bir arada tutan, topluma toplum olma özelliğini kazandıran, yani toplumda bütünlüğü sağlayan ortak düşüncelerimiz dediğimiz değerleri aynı zamanda MEB, “bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlaki ilke ya da inançlar” (MEB, 2006: 54) olarak tanımlamaktadır. Bu durumda her toplumun kendine özgü değerleri olduğunu söylemek mümkündür. Değerlerin bu kendine özgü olduğu toplumların farklılaşmasını sağlar, toplumların kendine özgü olan bu değerleri coğrafyalarından, tarihlerinden ve inançlarından kaynaklanan maddi ve manevi kültürleridir. Ancak bütün insanlığı ortak noktada buluşturan özgürlük, hoşgörü, insan haklarına saygı gibi evrensel değerler de söz konusudur. Bu evrensel değerler de bütün insanlığı birleştirici bir özellik taşımaktadır. Gerek toplumsal gerekse evrensel değerlerin varlığını sürdürebilmesi insanların bu değerlerle ilgili sorumluluklarını yerine getirebilmesiyle mümkündür. Bunun en etkili yolu da eğitimidir.

Değerler; düşüncelerde oluşan, davranışlara yön veren köklü inançlardır. Dolayısıyla değerler, tutumlar ve davranışlarla yakından ilişkilidir. Eğitim ise, bireyin davranışlarında istendik değişiklik oluşturma sürecidir. Bu bakımdan çocuğun değerlerinin ve bu değerlere bağlı davranışlarının oluşmasında öncelikli kurum, sosyalleşme sürecinin ilk başladığı yer olan ailedir. Aileden sonra okul ve diğer kurumlar ile toplum gelir. Çocuğun değerleri de toplum ve toplum içinde yer alan bu kurumlar içerisinde oluşur ve şekillenir. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) tarafından değerler eğitimi; “Çocukların ve gençlerin pozitif değerleri keşfedip geliştirmeleri ve kendi potansiyellerine göre ilerlemeleri için yürütülen eğitimsel gayretler” (Eğitimsen, 2015: 7) olarak tanımlanmaktadır. Buradan da anlaşılacağı üzere çocuklarımızın, gençlerimizin değerleri benimseyip davranışa dönüştürebilmeleri için öncelikle kendi potansiyellerinin farkına varmaları

sağlanmalıdır. Bu farkındalık yaratılmadan değerler eğitiminin sağlıklı bir şekilde verilmesi mümkün değildir.

Bir toplumda bütünlüğün sağlanmasında yasalar kadar insanların sahip olduğu değerlerin de büyük önemi vardır. Dolayısıyla toplumsal çözümlerin önüne geçilebilmesi ve toplumsal ilişkilerin düzenli bir şekilde yürütülebilmesi için kendi öz değerlerimize sahip çıkıp bu değerleri geleceğin büyüklerine de aşılamamız gerekmektedir. Bunun en sağlıklı yolu da nitelikli bir değerler eğitiminin verilmesinden geçer. Hem kendisine hem de topluma yararlı bireyler yetiştirebilmek için değerler eğitimi çocukların psikolojik ve sosyal gelişimleri göz önüne alınarak verilmesi gerekir. Bu nedenle de bu eğitim, okullarda rehber öğretmenler gözetiminde düzenli ve sistemli bir şekilde verilmelidir. Bunun için de öncelikli olarak eğitim kurumlarında etkili bir okul kültürü oluşturulmalıdır. Ayrıca sorumluluk, sevgi ve karakter eğitimi destekleyen değerler eğitiminin girişimcilik, temel insani değerler kazandırma, kendisi ve çevresiyle barışık bireyler yetiştirmeyi de temel hedef haline getirmesi sağlanmalıdır. Dolayısıyla kapsamlı ve faydalı bir değerler eğitimi için sadece rehber öğretmenlere değil, bütün öğretmenlere sorumluluk düştüğü unutulmamalıdır. Bu bağlamda değerler eğitiminin amacı; “çocuğun doğuştan getirdiği en iyi tarafı ortaya çıkarmak, kişiliğinin her yönüyle gelişmesini sağlamak, insani mükemmelliğe ulaşmasına yardımcı olmak, bireyi ve toplumu kötü ahlaktan korumak ve kurtarmak, bunun yanında iyi ahlakla donatmak ve devamını sağlamak” (Aydın, 2014: 15) olmalıdır. Buradan yola çıkarak aslında bütün değerlerin temelinde ahlaki değerlerin yer aldığını söyleyebiliriz. Ahlaki değerlere sahip olan bireyler, diğer değerlere de sahip çıkar ve o değerlerin gerektirdiği vasıfları kazanır. Bu nedenle çocuklara öncelikle ahlaki olan ve olmayan özellikler doğru bir şekilde kavratılmalı, iyi ile kötüyü ayırt etmesine yardımcı olunmalıdır.

Çocuklara değerler eğitimi kazandırırken dikkat edilecek hususlardan biri de; bilgi ile değer arasındaki dengedir. Atomu parçalama gücüne sahip olan bir beynin bir anda milyonlarca insanın ölümüne sebep olabileceği gibi sadece bilgiye sahip olan, değerlerden yoksun olan bireyler de topluma fayda yerine zarar getirirler. Dolayısıyla bir insanın olgunluğa erişebilmesi için bilginin yanı sıra ahlaki, insani değerlere de sahip olması gerekmektedir. Bu durumda insanlığın huzuru için bilgi ve değer arasında bir denge olması gerektiğinin, aynı zamanda bilgi ve değer

birbirinin tamamlayıcısı olduğunun unutulmaması gerekir. Zaten “eğitimin birinci gayesi de kendisi, toplumu, halkı, milleti için değer yaratacak bireyler yetiştirmektir” (Sinanoğlu, 2002: 101). Eğitimin bu amacını gerçekleştirebilmesi için özellikle okullarda verilen değerler eğitiminin sorgulanması ve bu eğitimin daha faydalı bir şekilde verilmesine özen gösterilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda günümüz okullarına baktığımızda her okulun aynı ölçüde değerler eğitimine gereken önemi vermediği ortadadır. Dolayısıyla giderek kaybolan değerlerimize sahip çıkmak, değerlerle donanımlı, milli şuuru yüksek, ahlakı güzel bireyler yetiştirmek, ülkemizin kalkınmışlık seviyesini yükseltmek istiyorsak öncelikle en önemli sosyalleşme kurumlarımızdan biri olan okullarımızda bu eğitimin verilmesini planlı, düzenli ve sistemli bir hale getirmemiz gerekir.

Tarım toplumundan sanayi toplumuna, sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçerken toplumda meydana gelen değişimler, değerlerde de birtakım değişimleri beraberinde getirmiştir. Son yıllarda toplumda özellikle okullarda yaşanan psikolojik ve fiziksel şiddetin arttığı ve giderek önüne geçilmesinin zorlaştığı görülmektedir. Aynı zamanda medyanın ve sanal dünyanın ortaya çıkardığı popüler kültürün etkisi gençlerimiz üzerinde çok fazla hissedilmekte ve bu durum gençlerimizi değer yozlaşması tehlikesiyle karşı karşıya getirmekte, olumsuz davranış sergilemelerine neden olmaktadır. Bilgi yuvalarında ortaya çıkan bütün bu olumsuzlukların temelinde ahlaki değerlerin kaybolmasının olduğunu söyleyebiliriz. Bu noktada değerler eğitiminin bir başka amacı; “insanı her konuda bilgilendirmek değil, insan hayatını anlamlı kılmak, ruhsal dengeyi korumak, kişiliği güçlendirmek, ahlak ve karakteri sağlamlaştırmaktır” (Aydın, 2014: 16). Buradan yola çıkarak diyebiliriz ki; insan kişiliğinin ve karakterinin en önemli yapıcı unsurları olan değerleri sadece bilgi konusu haline getirip aktarmak yeterli değildir. Aynı zamanda çocuklarımıza, gençlerimize bu bilgiyi hayatı boyunca kullanacağı şekilde anlamlı hale getirerek vermeliyiz.

Günümüz bilgi toplumunda sadece bilgiye önem verilip çocukların tabiri caizse yarış atı haline getirildiği görülmektedir. Dolayısıyla değerlerden yoksun bir gençliğin yetiştiğini söyleyebiliriz. Bunun önüne geçmek biz anne, baba ve eğitimcilerin elindedir. Bu noktada öncelikle yapılması gereken ahlaki, milli ve kültürel değerlerimizi gelişime engel olmayacak şekilde koruyup geliştirmemiz gerekir. Ayrıca var olan değerlerimizi kendi öz kültürümüzden ayrılmadan her

kuşakta yeniden üretip yeni kuşaklara aktarmamız gerekir. Kendi ayakları üzerinde duramayan bir bireyin, kendi öz kültüründen beslenmeyen bir eğitim sisteminin başarılı olamayacağı asla unutulmamalıdır. Dolayısıyla değerler eğitiminin bir başka amacı da bireyin “ilişkide bulunduğu insanlarla işbirliği yapmayı öğrenmek, başkalarının görüşlerine önem verilmesinin farkında olmak, ebeveyne, öğretmenlere, birbirimize, yaşlılara, yasalara ve düzene kısaca her şeye yönelik saygı geliştirmektir” (Yılmaz, 2010: 66). Bütün bu değerlerin çocuklara aktarılmasında ebeveynlerin ve öğretmenlerin etkileri ve rolleri büyük önem taşımaktadır. Anne babalar ve öğretmenler çocuklara bu değerleri verirken son derece dikkatli ve tutarlı olmak zorundadırlar. Çocuğun psikolojik ve sosyal gelişimi göz önüne alınarak sürekli, düzenli ve planlı bir şekilde verilmelidir. Her çocuk aynı kişiliğe, karaktere sahip değildir. Doğuştan getirdiği özellikleri farklılık göstermektedir. Dolayısıyla her etki farklı çocuklarda değişik tepkilere yol açabilir. Bu yüzden gerek evde gerekse okullarda değerler eğitimi verilirken geliş güzel değil, bilinçli bir şekilde verilmelidir.

Değerler eğitiminin geçmişinin 1920’li yıllarda Amerika’da karakter eğitimi adı altında yapılan çalışmalara dayandığı görülmektedir. Değerler eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalar 1970’li yılların ortalarından sonra yayımlanmıştır. Değerler eğitimiyle ilgili yapılan bu yayın ve çalışmalarda Rokeach, Simon, How, Rath, Harmin, Kirschenbaum, Kohlberg gibi isimler ön plana çıktığı görülmektedir. 1990’lı yıllarda, toplumsal ve ahlakî değerlere verilen önem azalırken, bireysel uyum değerleri ön plana çıkmıştır. Bu dönem sonrası ortaya çıkan toplumsal sorunlar değerler ve ahlak eğitimi tekrar gündeme getirmiştir. Aileler, eğitimciler ve toplumun ileri gelenleri bu olumsuz gelişmeler karşısında okullarda ahlak ve değerler eğitimi tekrar vurgulamaya başlamışlardır (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008: 73). Dolayısıyla eğitim, toplumsal düzenin sağlanmasında önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durumda eğitimin, hem yerel hem de evrensel değerlerin bireylere aktarılmasında önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Bu bağlamda okulların en önemli görevi, eğitim programlarının açık ve örtük değerlerini öğrencilere aşlamak, öğrencileri belirlenen kurallar doğrultusunda hayata hazırlamak, ahlaki gelişimine katkıda bulunmak, karakterini ve benlik algısını olumlu yönde etkilemektir. Dolayısıyla bireyin belirli değerlerin farkına varması,

yeni değerler üretmesi, benimsemesi ve içselleştirerek bu değerleri davranışlara dönüştürmesi başlı başına bir eğitim ve eğitici sorumluluğudur diyebiliriz.

Değerler eğitiminin Türkiye'deki uygulaması öncelikle, UNESCO tarafından desteklenen ve “Yaşayan Değerler Eğitim Programı (YDEP)” adı altında 1995 yılında Birleşmiş Milletlerin 50. yıl dönümü kutlamaları için hazırlanan uluslararası bir projeye dayanmaktadır. Uluslararası boyutta eğitimcilerin ortaklaştığı “Yaşayan Değerler Eğitimi” adı verilen bu eğitim projesinde demokrasi, adalet, özgürlük gibi evrensel değerlerin öğrencilere kazandırılmasında telkin yolu değil, ‘etkinlik temelli’ yaklaşımlar yaygın olarak kullanılmıştır. Ayrıca değerler eğitimine yönelik farklı yaş grubundaki öğrenci ve öğretmenler için materyaller geliştirilmiştir. “Daha iyi bir dünya için değerlerimizi paylaşalım” yaklaşımından yola çıkan proje; iş birliği, özgürlük, mutluluk, dürüstlük, sevgi, alçakgönüllülük, barış, saygı, sorumluluk, sadelik, hoşgörü, birlik olarak 12 evrensel değere odaklanmıştır. Bu bağlamda Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı 2010 yılında valiliklere ve tüm ilk ve orta dereceli okullara; 2010-2011 Eğitim Öğretim Yılı’nın ilk haftasında okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında ders içi ve ders dışında, değerler eğitimine yönelik faaliyetlerin gerçekleştirilmesi ile ilgili bir genelge yollamıştır. Bu genelgede değerler eğitimin kapsamı şu şekilde ifade edilmiştir: “Toplumsal hayatı oluşturan, insanları birbirine bağlayan, gelişmeyi, mutluluğu ve huzuru sağlayan, risk ve tehditlerden koruyan ahlaki, insani, sosyal, manevi değerlerimizin tüm bireylere kazandırılmasında en önemli etken eğitimidir. Bu kazanımlarımızın öğrencilerimize aktarılması da değerler eğitimi oluşturmaktadır” (MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2010). Görüldüğü gibi toplumsal bütünleşmenin ve huzurun sağlanmasında en temel unsur, değerlerin gelecek nesillere sağlıklı bir şekilde aktarılmasıdır.

Dayanağını 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, Milli Eğitim Bakanlığı Stratejik Planı ve 18. Milli Eğitim Şurasından alan Değerler Eğitimi Projesinin okullarda uygulanmasından her il için saptanan İl Proje Yürütme Kurulları, İlçe Proje Yürütme Kurulları ve Okul Proje Yürütme Kurulu sorumlu tutulmuştur. Değerler eğitimi programı belirli bir süreyle sınırlandırılmamış, eğitim-öğretim yılının tümüne yayılmıştır. Değerler eğitiminin programında yer alan etkinliklere baktığımızda; Sınıf İçi Etkinlikler, Okul İçi Etkinlikler ve Aileye Yönelik Etkinlikler olarak birbirini tamamlayan üç boyutta geliştirilmiş olduğu görülmektedir. Bu etkinliklerle ilgili

alışmalar, okulöncesi, ilk ve ortaöğretim okullarında, her branştan öğretmenler, rehber öğretmenler, okul yöneticileri ve okul aile birliği üyelerinden oluşturulan “değerler eğitimi komisyonu” tarafından Milli Eğitim Bakanlığının önerdiği faaliyet planı konuları ve kaynakları göz önüne alınarak belirlenmektedir. Okullarda uygulanacak etkinlik konuları, her eğitim-ğretim yılı için hazırlanan faaliyet planında yer almakta ve ilgili ayların değerlerine yönelik faaliyetler, sınıf rehber öğretmeninin denetim ve rehberliğinde her sınıf düzeyinde ayrı ayrı yapılmaktadır. Uygulanacak etkinliklerin genel kapsamı ve niteliği, 2552 Sayılı Tebliğler Dergisi’nde kısaca “ğrencilerden Beklenen Davranışlar” olarak şu şekilde tarif edilmektedir:

Bütün okul arkadaşlarının kendisi gibi Türk toplumunun ve Türkiye Cumhuriyeti’nin bir bireyi olduklarını unutmamaları, onur ve haklarına saygı göstermeleri, öğretmenlerine/okul yöneticilerine/arkadaşlarına ve çevresindeki kişilere karşı saygılı ve hoşgrl davranmaları, doğru sözlü, dürüst olmaları, yalan söylememeleri, iyi ve nazik tavırlı olmaları, kaba söz ve davranışlardan kaçınmaları, millet malını, okulunu ve eşyasını kendi öz malı gibi korumaları, yasalara, yönetmeliklere ve toplumun etik kurallarına, millî, manevî ve kültürel değerlere uymaları beklenir. Bu davranışlara uymadıklarında da bazı yaptırımlar uygulanır. (Tebliğler Dergisi, 2003: 5)

Bu bağlamda milli eğitim kapsamında öğrencilere değerler eğitiminin kazandırılmasında politik bir rüzgarın estiği her zamanki gibi birtakım dayatmaların ve yaptırımların olduğu görülmektedir. Sisteme bakıldığında hem sevgi temelli, ğrenci merkezli bir anlayışın oturtulmaya çalışıldığı, diğer taraftan da önceden belirlenmiş olan değerlerin öğrencilere dayatılmaya çalışıldığı görülmektedir. Toplumdaki yozlaşmaların önüne geçmek için tabi ki çocuklarımıza birtakım değerlerin verilmesi gerekir. Ancak bu değerler verilirken uygulamaların yanı sıra ifadelerinde biraz daha esnek, biraz daha yapıcı olması gerekmektedir.

Bu proje bağlamında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen derslerde işlenecek olan değerler şunlardır:

Sevgi, Sorumluluk, Saygı, Hoşgörü duyarlılık, zgven, Empati, Adil olma, Cesaret, liderlik Nazik olmak, Dostluk, Yardımlaşma, Dayanışma, Temizlik, Doğruluk, dürüstlük Aile birliğine önem verme, Bağımsız ve zgr düşünebilme, İyimserlik, Estetik duyguların geliştirilmesi, Misafirperverlik, Vatanseverlik İyilik yapmak, alışkanlık, Paylaşımcı olmak, şefkat - merhamet,

Selamlaşma, Alçakgönüllülük, Kültürel mirasa sahip çıkma, Fedakârlık. (MEB, 2013: 16)

Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği bu değerlere bakıldığında; çocuklarımızda milli şuur ve ahlaki değerlerin kazandırılması, toplumsal birlik ve beraberliğin sağlanması, toplumsal değişme ve gelişmelerin bu değerlerin ışığında gerçekleşmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Ancak her sene sadece bu değerlerin ele alınması, yeni değerlerin üretilmemesi büyük bir eksiklik olarak görülebilir.

Ayrıca 1-5 Kasım 2010 tarihleri arasında yapılan 18. Milli Eğitim Şurası'nda değerler eğitimine vurgu yapan öneriler getirildiği de görülmektedir. Şura kararlarında "Spor, Sanat ve Değerler Eğitimi" olarak ayrı bir başlık açıldığı görülmektedir. Bu başlıktaki maddelerin bazıları şunlardır:

20. "Sanat İnsanı Yetiştirme Projesi" ve "Değerler ve Eğitimi Projesi" hazırlanarak uygulamaya konulmalıdır.
30. Öğretim programlarında, değerler eğitiminde değer aktarımı yerine ulusal ve evrensel değerler birlikte düşünülerek farkındalık kazandıracak yaklaşımlara öncelik verilmelidir.
31. Değerin bir tercih olduğu ve toplumların benzer tercihlere sahip kişilerden oluştuğu vurgulanarak öğretmenlere değer eğitimi bilinci kazandırılmalıdır.
32. Öğretmen yetiştiren tüm programlara değerler eğitimine yönelik bir ders konulmalı ve sistemdeki öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarında değerler eğitimine yer Verilmelidir.
33. Ortak değerlerin vurgulanması ve değer farklılıklarının zenginlik olduğu bilincinin kazandırılması için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.
34. Tüm eğitim-öğretim kademelerinde değerler eğitimine yönelik, STK'larla iş birliği yapılarak alan öğretmenlerinin ortak kullanabileceği program ve materyal geliştirilmelidir.
35. Değerler eğitimine, okul öncesinden başlayarak yaygın eğitim dâhil olmak üzere eğitim öğretimin her kademesinde, tüm dersler ve okul kültürü içerisinde yer verilmeli ve bu konuda öğretmen, yönetici, öğrenci, aile ve çevre ile iş birliğine gidilmeli, farkındalık oluşturulması için kitle iletişim araçlarından faydalanılması amacıyla gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.
36. Ödüllendirme kriterlerinde, değerler eğitimi açısından örnek davranışlar sergileyen öğrencilere yönelik düzenlemeler yapılmalıdır.
37. Medya ve değerler eğitimi ilişkisi konusunda farkındalık kazandırmaya yönelik araştırma ve eğitim çalışmalarına önem verilmeli; bu konuda gerekli yasal düzenlemeler yapılmalıdır. (MEB, 2010)

Değerlerin sağlıklı bir şekilde öğrencilere aktarılmasını öngören bu maddeler incelendiğinde; hepsinin öğrencilerin değerleri öğrenip içselleştirmesinde önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Ancak özellikle 32. ve 34. maddelerin değerler eğitiminin yapı taşlarını oluşturduğunu söyleyebiliriz. 32. maddede öğretmenlere hizmet içi eğitimin verilmesi ve öğretmen yetiştiren bütün kurumlara değerler eğitimine yönelik bir ders konulması önemli bir noktaya parmak basıldığını göstermektedir. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin birkaç seminer ve konferans dışında bu konuda bilgiye sahip olmadığını göstermektedir. Bu durumda neyi, nasıl yapacağını bilmeyen bir öğretmenin böyle önemli bir konuda gelecek nesilleri sağlıklı bir şekilde yetiştirmesi beklenemez. Dolayısıyla öğretmenlerin öğrencilerini değerlerle donatabilmesi için öncelikle kendisinin bu değerleri nasıl öğreteceğini bilmesi gerekir. Ayrıca birçok okulda milli eğitimin programlarında yer alan birkaç doküman dışında bu eğitimin gerektirdiği materyallerin de olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda kaliteli bir eğitim için bu eksikliklerin bir an önce giderilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde verilen eğitim kuru bilgiden öteye geçemez. Bunların yanı sıra ödüllendirme ölçütlerinin de göz önüne alınması önemli bir noktadır. Öğrenim sürecinde ödüllerin cezalardan daha etkili olduğu bir gerçektir. Dolayısıyla 36. maddenin okullarda uygulanması öğrencilerin değerleri benimseyip davranışlarında sergilemeleri açısından büyük önem arz etmektedir. 37. Maddenin ise sadece kâğıt üzerinde kalan bir madde olduğunu söyleyebiliriz. Bu konuda gerekli önlemlerin hala alınmadığı, çocuklarımızın popüler kültür rüzgârında savrulmaya devam ettiği görülmektedir. Bu durum çocuklarımızda bir değer kaybına neden olduğu gibi okullarda bu eğitimin verilmesini de zorlaştırmaktadır. Değerler eğitiminin okul öncesi dönemde başlatılması da çocuğun ruhsal ve kişisel gelişimi açısından ayrı bir öneme sahiptir.

Ayrıca 6 Aralık 2014 yılında yapılan 19. Milli Eğitim Şurası'nda, 18. Milli Eğitim Şurası'nda olduğu gibi değerler eğitimi ile ilgili maddeler göze çarpmaktadır. 19. Milli Eğitim Şurası'nda değerler eğitimiyle ilgili yer alan maddeler şunlardır:

12- Demokrasi kültürü ve medeniyet değerlerinin kazanılmasına zemin hazırlayacak dersler, ortak değer inşa edecek şekilde programlara dahil edilmeli

13- Okul öncesi ve ilkokul öğrencilerinin de din eğitimi özgürlüğünden yararlanması sağlanmalı

18- Şahsiyet Eğitimine dönük spor, sanat ve beceri dersleri verilmeli

22- Ortak değerleri gclendirecek manevi içerikli gün ve haftalar eğitim faaliyetlerine dahil edilmeli. (MEB, 2014)

Özellikle 12. Madde de evrensel, kültürel ve milli değerlerin kazandırılmasında Sosyal Bilgiler, Tarih, Coğrafya, Hayat Bilgisi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Kur'an-ı Kerim, Hz. Peygamberimizin Hayatı, Türkçe gibi belli derslere sorumluluk yüklendiği görülmektedir. Bu durumun nedenini bu derslerin sözel ağırlıklı dersler olmasıyla açıklayabiliriz. Değerler eğitimi kazandırılırken bu derslerin katkısı muhakkak ki tartışılamaz. Ancak değerler eğitimini sadece birkaç dersle sınırlandırmak da doğru değildir. Bu eğitimle ilgili bütün ders ğretmenlerinde farkındalık oluşturulmalı ve katkıları sağlanmalıdır. 13. madde de değerlerin temeline din eğitiminin konulduğu görülmektedir. Dolayısıyla şurada okul öncesi eğitim kurumları ile ilkokulun bütün sınıflarının ders programlarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi'nin zorunlu ders olarak konulması nerisi getirilmiş, ilkokulda din dersi kabul edilirken anaokulunda reddedilmiştir. Okul ncesi eğitim kurumlarında tavsiye niteliğinde olan değerler eğitiminin içeriğine bakıldığında; "Sabır, Hastalık ve musibetin anlamı, Bir hayat gerçeği: Ölüm ve tesi, İncanın bireysel ve toplumsal hayata etkileri, Dua ve ibadetin hayatımızdaki yeri, Ramazan ayı ve oruç, Peygamber sevgisi" (BEPAM, 2015: 2) gibi konuların önerildiği görülmektedir. Dolayısıyla 3-6 yaş arasındaki çocuklara ölüm gerçeğinin nasıl anlatılacağı çözülemeyen bir sorun olarak kalmış ki bu madde reddedilmiştir. Eğer dinden anlaşılan dinin ahlaki boyutu ise dinin değerlerin kazandırılmasındaki önemi yadsınamaz bir gerçektir. Ancak birkaç duanın öğretilmesiyle değer eğitiminin verilmesi kuru bilgilerin ezberletilmesinden başka bir işe yaramaz.

Bireylerin hayatlarına yön vermek için hangi davranışın doğru, hangi davranışın yanlış olduğunu bilmesi ve hayatını bu temel değerler üzerine kurması gerekir. Bu temel değerler, dünyanın her yerinde okul eğitiminin içinde bir şekilde yer aldığı görülmektedir. Bu çerçevede, lkemizde 14 Haziran 1973 tarihinde kabul edilen, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre Türk Milli Eğitimin genel amaçlarına bakıldığında; öğrencilere kazandırılması gereken birçok değer göze çarpmaktadır. Bu değerler Türk Milli Eğitimin genel amaçları arasında yer alan 2. maddede şöyle belirtilmiştir:

- Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasa’da ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin millî, ahlâki, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; insan haklarına ve Anayasa’nın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti’ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek,
- Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek. (İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Taslak Programı, 2004: 5)

Bu amaçlara bakıldığında; eğitimcilerimizden beklenenin açık bir şekilde ifade edildiği görülmektedir.

Bireyselleşmenin ve özgürlüğün arttığı günümüz ortamında değerler eğitimi, toplumsal çözülmenin önüne geçecek büyümlü bir araç haline gelmiştir. Bu özgür ortam; bir taraftan bireylerin kendini gerçekleştirme, kendi değer yargılarını oluşturma imkânı verirken diğer taraftan toplumsal birliğin sağlanması için bir ortak değerler oluşturulmasını zorunlu kılmıştır. Dolayısıyla bireylerin kendi değer yargıları ile paylaştıkları ortak değerler zıt kutuplaşmalara neden olmuş, bu durum ise günümüz eğitim sisteminin en önemli sorunlarından birini oluşturmuştur. Ahlak ve karakter eğitimiyle ilgili çok sayıda çalışma yapılmış ve bu çalışmalardan birinde de Akbaş “okullarda hangi özellikte insanlar yetiştirilmelidir? Okulların temel hedefi ne olmalıdır?” sorularını sormuş ve cevap olarak, “Biz okullardan çıkacak kuşağın onur sahibi olmasını, adil, cesur, görev bilinci yüksek ve namuslu olmasını kısaca ahlaki karakterli olmasını istiyoruz” demiştir” (Akbaş, 2008: 10). Bu noktada Akbaş’ın bütün değerlerin temeline ahlakı koyduğunu söyleyebiliriz. Aslında bütün değerler birbiriyle yakından ilişkili ve iç içedir. Ancak ahlaki değerlerin öncelikli bir yeri vardır. Çünkü doğruluk, dürüstlük, adalet gibi değerler, diğer değerleri de beraberinde getirir. Yani ahlaki değerlere sahip olan bireylerin hayatlarına yön verirken diğer değerleri göz ardı etmesi mümkün değildir. Dolayısıyla bireylerin sahip olduğu ahlaki değerler, sadece ahlaki davranışlarına değil, aynı zamanda estetik, ekonomik, milli, demokratik davranışlarına da yön verir. Örneğin; doğruluk, dürüstlük, namus gibi değerleri barındıran bireyler, vatanlarına sahip çıkacak, ilmi yönden de kendilerini geliştirmeye çalışacaklardır.

Geçmişte olduğu gibi günümüzde de eğitim kurumlarının en önemli görevlerinden biri de değerler eğitimidir. Bu bağlamda değerler eğitiminin, eğitim programlarındaki yerine bakıldığında;

Eski ilköğretim programlarında genel hedefler içinde ifade edilmiş olan değerler, yeni ilköğretim programlarının bazılarında programın değerleri başlığı altında ifade edilmiş, bazılarında ise eski programlarda olduğu gibi programın genel hedefleri kısmında yer almıştır. Yeni ilköğretim programlarında yapılandırmacılığın temel yaklaşım olarak kabul edilmesiyle, öğrencinin öğrenme süreci öncesinde edindiği kişisel bilgi, görüş, inanç ve değerlerin öğrenmeyi etkilediği kabul edilmiştir. (Akbaş, 2008: 10)

Aslında çocuğun değerlerinin ilk temelleri ailede atılır. Dolayısıyla çocuğun ailede öğrendiği değerler, okulda verilen değerleri olumlu veya olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. Çocuğun ailede öğrendiği değerler, okulda verilen değerlerle tutarlıysa okul tamamlayıcı görevini yerine getirir ve bu değerlerin pekiştirilmesi daha kolay olur. Ancak ailede verilen değerler, her zaman okulda verilen değerlerle örtüşmeyebilir. Bu durumda okulun değiştirme işlevi devreye girer. Dolayısıyla bu durum çocukta değer karmaşasına yol açar ve değerlerin benimsetilmesi zorlaşır. Bu nedenledir ki, ailelerin çocuğun değerlerini oluştururken daha özenli olmaya dikkat etmeleri gerekmektedir.

Günümüz dünyasında bilgi kadar insanı insan yapan değerlerin de ön plana çıkarılması büyük önem taşımaktadır. Özellikle son zamanlarda artan olumsuz olayların ve gençlerin medyanın sunduğu popüler kültürün etkisi altında kalmasıyla ortaya çıkan toplumsal yozlaşma bu değerlerin ön plana çıkmasını zorunlu kılmaktadır. Dolayısıyla bu noktada bireyle toplum arasında önemli bir köprü olan okullara büyük görevler düşmektedir. Ancak “her ümidi, örgün eğitim kurumlarına, okullara bağlamak doğru bir düşünce değildir. Okul bilgi verir. Bilginin davranış hâline dönüşmesi, bilgili kişinin iyi ahlaklı, karakterli kişi olması, o bilgilerin duygularla bütünleşmesine bağlıdır. Duygular ise okul çağından çok önce insanda vardır ve belli yönlerde şekil almaya başlamışlardır” (Aydın, 2010: 17). Bu noktada çocukların değerleri kazanmasında ilk sosyalleşme kurumu olan ailenin ön plana çıktığı görülmektedir. Kıncal’a göre;

Çocuk ve ergenin eğitiminden, geleceğinden aileler birinci derecede sorumlu olmakla birlikte okul bu konuda aileyi izleyen ikinci sorumlu

kurumdur. Aile bir öğretme öğrenme sistemidir ve ebeveyn çocukların ilk öğretmenidir. Bu yönleriyle okul ve aile, daha birçok işlevleri olmasına rağmen, eğitim işlevi diğer işlevlerinin önüne geçen iki kurum görünümündedir. (Kınca, 1991: 23)

Görüldüğü gibi çocukların değerleri kazanmasında okuldan önce aile gelmektedir. Çocuğun doğduğu andan itibaren öğrenmeye başladığı dikkate alınırsa değerleri kazandırmada ailenin önemi daha da netleşecektir. Ayrıca değerler çocuklara on yaşından önce öğretilmelidir. Çocuk on yaşından sonra zaten ergenliğe adım atmaya başlamakta ve ergenlikte değerleri kendisi sorgular hale gelmektedir. Ayrıca günümüzde popüler kültürün gençler arasında giderek yaygınlaşması da değerler eğitiminin gençlere verilmesini zorlaştırmaktadır. Dolayısıyla değerler eğitiminin toplumların çocuğun ruhsal ve kişisel gelişimi açısından çok önemli olan ailede atılması gerekir. Bu nedenle çocuk yetiştirirken annelerin ve babaların bilinçli olması gerekir. Bu noktada Hz. Ali'nin bir sözünü hatırlatmakta fayda var: “Beş yaşına kadar çocuğunuzla oynayın, on beş yaşına kadar arkadaş olun, on beş yaşından sonra onunla istişare edin” (www.e-psikiyatri.com/degerlerin-ogretilbilmesi-icin-yasanmasi-gerekir-). Buradan da anlaşılacağı üzere aile içinde iletişimin çocuğun değerleri kazanmasında önemli bir rolü vardır. Günümüzde baktığımızda birçok manevi değerlerimizin kaybedilmiş olduğu görülmektedir. Bu değerleri yeniden kazanmak zorundayız. Aksi takdirde dünya zengin ama mutsuz insanlardan oluşacak. Belki siyasi ve örgütlü bir anarşi değil ama ahlaki yozlaşmanın getirdiği bir anarşiyle karşılaşacağız. Bu nedenle temel insanî değerleri hayata geçirmek hatta yeniden inşa etmek gerekmektedir. İşte bu noktada bütün bu değerlerin hayata geçirilmesinde ailenin ve okulların önemli bir yeri bulunmaktadır. Ancak son zamanlarda gerek aile kurumundaki çözümlerin artması gerekse aile içinde uygulanamayan etkinliklerin, değerlerin öğretilmesinde önem kazanması okulların sorumluluğunu daha da arttırmıştır. Bu noktada özellikle çocuklara değerlerin on yaşından önce kazandırılmasının önemini de göz önüne alırsak çocuklara değerleri kazandırmada okul öncesi eğitimin vazgeçilmez bir araç haline geldiği görülmektedir. Özellikle okul öncesi çağındaki “çocuklarla birlikte tarihî mekânların ve büyük zatların yaşadığı yerlerin ziyareti geleneksel değerlerin çocuğa öğretilbileceği ev ortamı dışında gerçekleştirilebilecek etkinliklerden” (Aydın, 2010: 17) biridir. Bu bağlamda yaşayan örneklerden ziyade değerler eğitiminin çocuklara verilmesinde tarihsel örneklerin daha etkili olacağı bir gerçektir. Örneğin;

Ahmet Yesevi, Hacı Bektaş-ı Veli, Mevlana, Hacı Bayram-ı Veli, Yunus Emre ve Rahibe Teresa gibi dünyada evrensel değerleri ön plana çıkaran kişilerle ilgili bir hayat hikâyesi anlatılarak ve o değerler sonucunda bıraktığı izler tartışılarak çocuklara değerler eğitimi verilmelidir. Değerler eğitimiyle ilgili çalışmalar aslında bir ders kitabı haline getirilmeli ve bu örneklerin yer alması sağlanmalıdır. Çek Cumhuriyeti eski başkanlarından Havel'in "Nobel ödülleri artık fen bilimleri uzmanlarına değil bilgelere verilmeli. Çünkü insanlığın buna daha çok ihtiyacı var" (www.e-psikiyatri.com/degerlerin-ogretilebilmesi-icin-yasanmasi-gerekir-) tarzında bir söylemi vardır. Dolayısıyla bu noktada 20.yy'ın bilgi çağı, 21.yy'ın bilgelik çağı olduğunu ve bilgiyi de bilgeliğe çevirenin değerler olduğunu söyleyebiliriz.

Okullar sadece bilginin aktarıldığı kurumlar değil, aynı zamanda toplumu yansıtan, toplumun kurallarını ve kültürünü gelecek nesillere aktaran önemli bir iletişim aracıdır. Lott'un da ifade ettiği gibi "okullar topluma ait kurumlardır" (Lott, 1996: 5). Buradan yola çıkarak eğitimle toplumun değerlerini ortak noktada buluşturan kurumun okullar olduğunu söyleyebiliriz. Ancak çocuklarda değerlerin oluşmasında sadece okulların katkısı yoktur. Çocukların değerleri kazanmasında aynı zamanda aile ve ailenin yanı sıra özellikle çocukların ilerleyen dönemlerinde yaşlarının getirdiği tercihleri, medya, moda gibi faktörlerin de etkili olmaya başladığı görülmektedir. Dolayısıyla bu noktada okulların daha çok çocuklarda oluşmaya başlayan bu değerleri tamamlayıcı ve düzeltici bir rol üstlendiğini söylemek mümkündür. Bu noktada Cihan "okulun öğrencilerde değer oluşum sürecine katkısının, ders, öğretmen modeli, kurumun kuralları ve okul kültürü" (Cihan, 2014: 433) olmak üzere dört düzlemde gerçekleştiğine dikkat çekmektedir. Okulun bu katkısı yeni olan bir durum değildir. Bu bağlamda okullarda değer eğitiminin iki temel amacı karşımıza çıkmaktadır. Bu amaçlardan biri, öğrencilerde tutarlı, dengeli ve sağlıklı bir kişilik oluşturmak; diğeri ise, her öğrenciyi hem ilgi ve yetenekleri ölçüsünde yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamak, hem de iyi insan, iyi vatandaş olmalarını sağlayacak gerekli bilgi, beceri, tutum, davranış ve alışkanlıklar kazandırarak onları kendi ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmektir (Aydın, 2010: 17). Görüldüğü gibi okullarda öğrencilerde dengeli ve sağlıklı bir kişilik oluşturmak, iyi vatandaş yetiştirmek zaten eğitimin eskiden beri var olan temel amaçları arasında yer almaktadır. Bu amaçlara ulaşılmadığı sürece değerlerin de sağlıklı bir şekilde verilmesi mümkün değildir. Ancak son yıllarda yaşanan toplumsal çalkantılar,

ailenin ve diğer kurumların okulların yapması gerekenden daha fazlasını yapması gibi bir beklenti içine girmelerine neden olmuştur. Dolayısıyla toplumsal sorunların çözülmesi bağlamında çocuklarımıza değerler eğitimi kazandırılmasında okullar vazgeçilmez bir araç haline gelmiştir.

Günümüz okullarında değerler eğitiminin öneminin giderek arttığı görülmektedir. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı'nın yeni geliştirdiği programlarda değerler üzerinde önemle durulduğu görülmektedir. “Bu çerçevede, okullarımızda uygulanan mevcut anaokulu programlarında, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Düşünme Eğitimi derslerinde değerlerin öğretimi ayrıntılı bir şekilde yer almaktadır” (Aydın, 2010: 19). Değerler eğitiminin sadece ders kitaplarında kuru bir bilgiyle verilemeyeceği bir gerçektir. Dolayısıyla okullarda bu eğitimin kaliteli bir şekilde yapılabilmesi için bir takım çalışmalar ve projeler de gündeme gelmeye başlamıştır. Bu bağlamda “daha çok özel okullarda uygulanan değerler eğitimi, öğretmen asistanlığı programı, akran danışmanlığı ve toplumsal hizmet programı, ahlak eğitimi vb. çalışmalar göze çarpmaktadır” (Aydın, 2010: 19). Yapılan bu çalışmalarla öğrencilerin değerleri daha sağlıklı ve planlı bir şekilde öğrenip davranışlara dönüştürülmesi amaçlanmıştır.

Değerler eğitimi düşüncelerde oluşan ve bu düşüncelerin davranışlara yansmasıyla ortaya çıkan bir olgudur. Dolayısıyla bu değerleri sadece öğretim programlarına yerleştirerek dayatma yoluyla öğretmek mümkün değildir. Bu değerlerin davranışa dönüşebilmesi için özümsemesi gerekir. Dolayısıyla “değerler eğitimi sürecinde benimseme ve adanmışlık, bilme ya da zorlanmaya göre daha belirleyicidir. Bireyler çoğu zaman yasa ve yönetmeliklerde yer aldığı için değil benimsedikleri için bazı değerlere sahip olurlar ve bunlara göre de davranışlar sergiler” (Yeşil, 2002: 59). Görüldüğü gibi değerlerin davranışlara dönüştürülmesinde en önemli etken o değerlerin birey tarafından kabul edilip benimsenmesidir. Bu durumda okullarda öğretmenlerin temel hedefi, programlarda yer alan değerleri ezberletmek değil, öğrencinin değerleri içselleştirmesini sağlamaktır. Bu durum da karşımıza değerleri nasıl öğreteceğiz? sorusunu çıkarmaktadır.

Değerler eğitiminin tesadüflerden uzak, doğru olarak verilebilmesinde önemli bir yere sahip olan bu sorunun cevabı için birtakım yaklaşımların geliştirildiği

görülmektedir. Bu yaklaşımlardan değerler eğitiminde en çok kullanılan dört temel yaklaşım üzerinde durmak yerinde olacaktır. Bunlar:

1. Telkin yoluyla değerler eğitimi
2. Açıklama yoluyla değerler eğitimi
3. Analiz yoluyla değerler eğitimi
4. Ahlaki muhakeme yoluyla değerler eğitimi

Telkin Yoluyla Değerler Eğitimi: Bu yaklaşımda, toplumun yüzyıllardır sahip olduğu değerlerin telkin yoluyla yeni nesle aktarılmasıyla erdemli bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir. ”Bu yaklaşımın temel çıkış noktası, devamlı ve kalıcı değerlerin öğrencilere telkin edilmesi bir başka ifade ile aşılmasıdır” (Yazıcı, 2006: 510). Bu kalıcı değerlerin oluşturulabilmesi için öğrencilere okuma metinleri verilir ve metinlerden çıkarılan dersler değer olarak kazandırılmaya çalışılır. “Telkin yoluyla değerler eğitimi yaklaşımı ile öğrencilerin beyinlerinde değer durumları ve önceden belirlenmiş değerlerin belirli bir grubunun oluşması amaçlanır” (Yazıcı, 2006: 510). Bu yaklaşımda yetişkinler önceden edinilmiş ve toplumda olumlu etkiler yarattıklarını düşündükleri, doğru ve gerekli gördükleri değerleri öğrencilere benimsetmeye çalışmaktadırlar. Dolayısıyla bir dayatmadan ibaret olan bu yaklaşımda öğrencilerin duygu ve düşüncelerinin göz önüne alınmadığı görülmektedir.

Bu yaklaşımda öğrencilere; “pekiştirme verme, buldurma, canlandırma ve modeller aracılığıyla arzu edilen değerlerin telkin edilerek kazandırılmasına çalışılır” (Fernandes, 1999: 4). Bu yöntemlerle değer kazandırma ergenlik çağına gelmemiş öğrencilerde olumlu kazanımlar sağlayabilir. Ancak ergenlik çağına gelmiş öğrencilerde bu yaklaşımla değerlerin kazandırılması çok zordur. Özellikle günümüzde popüler kültürün etkisi altında olan gençlerimize sadece telkinle, hikâyelerle değerlerin kazandırılması mümkün değildir. Zaten bu yaştaki bir birey değerleri sorgulamaya başlamış, kafasındaki geliş güzel öğrendiği değerlerle doğruyu yanlış kendi zihninde bir yere oturtmuştur.

“Telkin yoluyla değer öğretimi yaklaşımının, yapılan araştırmalarda okullarda başarısız olduğu gözlenmiştir. Çünkü öğretmenler, öğrencilerle kısıtlı sürede beraber olmakta ve zaman yetersizliği değerlerin davranışa dönüşmesine engel olmaktadır” (Akbaş, 2004: 72). Değerlerin davranışa dönüşebilmesi bir süreç gerektirir.

Dolayısıyla değerler eğitiminin öğrencilere sağlıklı bir şekilde verilebilmesi için bu eğitimin belirli bir plan çerçevesinde düzenli ve sürekli olarak verilmesi gerekir.

Açıklanma Yoluyla Değerler Eğitimi: Rath (1966) tarafından ileri sürülen bu yaklaşım, öğrencilere rasyonel düşünme ve sahip oldukları duyguları gözden geçirmeleri ile kendi değerlerinin farkında olmalarını sağlamada yardımcı olur ve böylece öğrencilerin kendi değerlerini karar verme yoluyla içselleştirmeleri sağlanır (Fernandes, 1999: 4). Görüldüğü gibi bu yaklaşım öğrencilerin kendi hayatlarında yer edinecek olan değerleri kendilerinin belirlemesine dayanmaktadır. Dolayısıyla bu durumda öğrenciler daha özgürce hareket ederek güçlü ve zayıf yönlerini rahatlıkla tespit edebilmekte ve duygularının ve önceliklerinin farkında olabilmektedirler. Kazandıkları değerler kendi tercihleri olduğundan benimsemeleri ve davranışa dönüştürmeleri de daha kolay olacaktır.

Ayrıca bu yaklaşım, “kişisel değerleri açıklama ve belirlemede öğrencilere yardım etmeyi, öğrencilerin inançlarını, tutumlarını, değerlerini incelemeyi ve öğrencilerin değerler hakkında düşünmelerini sağlamayı amaçlar” (Suh ve Traiger, 1999: 2). Kendi değerleri üzerinde düşünmeye, kendi değerlerinin farkında olup incelemeyi bilen bir öğrenci aynı zamanda hayat becerilerini de kazanmış olur. Dolayısıyla bu öğrenciler değişen dünyadaki gelişmelere uyum sağlamayı, kendi yolunu çizmeyi başarabilirler. Yani kendi ayakları üzerinde durmayı, birey olmayı öğrenirler. Ayrıca sahip oldukları değerlerin farkında olduklarından yaptıklarının sorumluluklarını da alabilirler.

Analiz Yoluyla Değerler Eğitimi: Bu yaklaşımda daha çok bilimsel düşünme yöntemleri kullanılarak değerler kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu yaklaşım, “değer konuları ile ilgili bilimsel araştırma sürecinde ve mantıksal düşünmede öğrencilere yardım etmeyi, değer konularında karşılaşılan sorunları rasyonel/mantıksal ve bilimsel düşünce ile çözmeyi içerir” (Fernandes, 1999: 4). Bu yaklaşımla öğrencilere karşılaştıkları sorunlar karşısında duygularını kontrol etmeyi, olaylara daha çok mantıksal çerçevede yaklaşarak sorunları çözümlemenin öğretilmeye çalışıldığı görülmektedir. Dolayısıyla bu yaklaşımla öğrencilerin dikkat, aklını kullanma, sorunu anlama ve çözme yeterlilikleri geliştirilerek değerler kazandırılmaktadır. Bu değerler kazandırılırken telkin ve dayatmadan ziyade bilimsel süreçlerin göz önüne alınması öğrencileri gerçeği aramaya ve sahip oldukları değerleri savunmaya sevk etmektedir. Dolayısıyla daha kalıcı ve daha etkili bir

öğrenme gerçekleşmektedir. “Bu yaklaşımda öğrenciler örnek olaylarla ahlâkî düşünme becerisini kazanırlar. Aynı zamanda öğrenciler bilimsel problem çözme yöntemini sosyal problemlere uygulamayı da öğrenirler” (Akbaş, 2004: 77–78). Sosyal bilgiler öğretiminde rahatlıkla kullanmaya elverişli olan, daha çok sosyal konuları ele alan değer analizi yaklaşımı, öğrencileri, bilimsel araştırma ve tartışmalara teşvik etmekte; düşünen, sorgulayan öğrencilerin yetişmesine katkıda bulunmaktadır. Ayrıca öğrencilerin sorunlarını çözerken hayalperestlikten uzak gerçekçi davranmalarını da sağlamaktadır.

Ahlâkî Muhakeme Yoluyla Değerler Eğitimi: Bu yaklaşım, daha çok öğrencilerin ahlaki seviyelerini belirlemek ve sahip oldukları değerlerin farkına vararak ortaya çıkarmalarını sağlamak amacı taşımaktadır. “Ahlâkî Muhakeme yaklaşımı Piaget ve Kohlberg’in bilişsel muhakeme, bilişsel düşünme, değer ikilemleri ve karar verme süreçleri ile ilgili çalışmalarına dayanır” (Fernandes, 1999: 4). Bu yaklaşımın öğrencilerin değerleri kazanmasını sağlarken aynı zamanda eleştirel-rasyonel müzakere yeteneğine sahip bireylerin yetişmesine de olanak sağladığı görülmektedir.

Ahlâkî Muhakeme yaklaşımda öğretmenin rolü ahlâkî ikilemlerin bulunduğu örnekler vererek öğrencilerin kendi çıkmazlarını çözmelerine yardım etmektir. Öğretmen bunu yaparken her öğrenciyi ahlâkî ikilemle karşılaştırır ve diğer öğrencilerin verilen örnek olayla ilgili söylediklerini duyma imkânı yaratır. Bu yaklaşımda istenilen amaç, öğrencilerin zihnine seçilmiş değerleri yerleştirmek değil, yaptıkları hareketlere rehberlik etmek için ahlâkî prensiplerini geliştirmede yardımcı olmaktır (Yazıcı, 2006: 512). Öğretmenin verdiği bu ikilemler karşısında öğrencilerin nasıl hareket etmesi gerektiğine karar vermesi beklenir. Öğrenci bu ikilemi çözerken mantığını kullanması ve tercih ettiği davranışı niçin tercih ettiğini açıklaması gerekmektedir. Bu yolla öğrenci kendisinde var olan ya da var olması gereken değerlerin farkına varır ve bu değerleri kendisi keşfettiği için davranışa dönüştürmesi daha kolay olur. Aynı zamanda böyle bir çalışmanın sınıf ortamında yapılması farklı değerlerin ortaya çıkıp kabul edilmesinde etkili olduğu gibi öğrencilerin yanlış davranışlarının farkına varıp düzeltmelerinde de önemli rol oynar. Ayrıca bu yaklaşımla öğrencilere değerler kazandırılırken öğretmenin kendi değerlerini öğrencilere dayatmaması, özellikle karar verme noktasında öğrencilere sadece rehberlik etmesi çalışmanın başarıya ulaşmasında büyük önem arz etmektedir.

Değerlerin öğretilmesinde bu yaklaşımların yanı sıra bir takım yöntem ve teknikler de büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla değerlerin öğrencilere kazandırılması konusunda Aydın, aktif öğrenmenin çok önemli bir yeri olduğunu, dolayısıyla değerler eğitimiyle ilgili özel öğretim yöntem ve tekniklerinin geliştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu çerçevede örnek olay incelemesi, dramatizasyon yöntemleri ve eğitsel oyunların değer öğretiminde önemli rol oynadığını da belirtmektedir (Aydın, 2010: 19). Aydın'ın da belirttiği gibi öğrenci merkezli, yaparak-yaşayarak öğrenmenin değerlerin davranışlara dönüşmesinde önemli bir yeri bulunmaktadır.

Değerler eğitiminin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için kullanılan yöntemlerin öğrencilerin duygu ve düşüncelerine hitap etmesi gerekir. Çünkü duygu ve düşüncelere hitap eden değerlerin davranışa dönüştürülmesi her zaman için daha kolaydır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından değer eğitimine dönük olarak önerilen yaklaşımlar da, bilgilenmenin ötesinde yorum, muhakeme, ilişkilendirmeler gibi etkinliklerle değerlerin bilgi düzeyinden bilinç düzeyine, tutum ve davranış boyutuna geçmesinin temin edilmesi yani değerlerin öğrencilere benimsetilmesi tavsiye edilmektedir (MEB, 2006: 55). Bu anlamda değerlerin kazandırılmasında en etkili yöntemin tartışma ve model alma yöntemi olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü model alma yönteminde görme ve somutlaştırma ön plandadır. Dolayısıyla çocuklarda da mantıktan çok duygular ön planda olduğuna göre çocuklar sevdiklerini model alacaklardır. Ayrıca duygu ve düşüncelerin ortaya çıkmasında önemli bir etken olan tartışma yöntemi, çocukların değerlerin farkına varmasını, bu değerleri davranışa dönüştürmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bütün bunların yanı sıra değerlerin öğrencilere kazandırılmasında pekiştiricilerin de önemli bir etkisi vardır. Şöyle ki, “bireyin sergilediği davranışların temelindeki değerlerin toplumsal desteğe sahip olması ve toplumca teşvik görmesi o değerlerin bireylerin kişiliklerine yerleşmesine yol açarken desteğin zayıflaması ya da geri çekilmesi o değerlerin dejenere olmasına ve değişmesine neden olur” (Güngör, 2000: 70). Dolayısıyla değer eğitimi sürecinde öğretmenin dikkat etmesi gereken en önemli noktanın sevgiyle yaklaşmasının yanı sıra olumlu davranışları ödüllendirmesi olduğunu da söyleyebiliriz. Değerler eğitimi, “bir Çin atasözü olan “işitirim ve unuturum, görürüm ve hatırlarım, yapar ve anlarım” eğitsel yaklaşımı üzerine temellenebilir. Bu konuların eğitim ve öğretimi tartışma, sorun çözme ve eleştirel düşünmeyi, dinleme ve gösterileni olduğu gibi

tekrarlamaktan çok etkin katılımı gerektirir” (Dewey, 1996: 43). Dolayısıyla okullarda değer eğitiminde olgunlaşma düzeyi dikkate alınarak öğrencinin işin içine katmanın daha etkili sonuçlar vereceğini söylemek mümkündür. Ayrıca “değerler eğitimi sürecinde model insan ya da grupların iyi örnek oluşturması, öğrenmenin somutlaşması ve kalıcılığının artması açısından önemlidir. Gözlem yoluyla öğrenme yaklaşımının temel yöntemlerinden biri, model alma yoluyla öğrenmedir” (MEB, 2006: 58). Dolayısıyla model alma yönteminde anne, baba ve öğretmenin önemli bir rolü bulunmaktadır. Çocuk evde anne, babasını; okulda ise öğretmenini model alır. Ancak ilerleyen yaşlarda çocukların sadece bir kişiyi örnek almadığı, beğendiği başka kişileri ya da grupları da model almaya başladığı görülmektedir. Dolayısıyla değerler kazandırılırken çocuklarımızın daha sağlıklı ortamlarda bulunmasına dikkat etmemiz gerekmektedir. Örneğin; günümüzde birçok ailenin çocuğunu devlet okulu yerine özel okula göndermek istemesinin temelinde çocuğa iyi model olacak ortamın oluşturulması kaygısı yatmaktadır.

Değerlerin öğrencilere kazandırılmasında ve bu değerlerin davranışa dönüştürülmesinde yaklaşımların, yöntem ve tekniklerin yeri ve önemi yadsınamaz bir gerçektir. Ancak bu yaklaşımlar kadar öğretmenlerin sahip olduğu değerler ve bu değerleri davranışlarına yansıtması da model olma noktasında büyük önem taşımaktadır. Ayrıca öğretmenlerin değerleri kazandırırken öğrencilerin değerleri davranışlara dönüştürmesinde cesaretlendirici ve teşvik edici olması gerekir. Bu durum, okullarda değerler eğitiminin verilmesinde öğretmenin önemini ortaya çıkarmaktadır.

Değerlerin en temel niteliği, kalıtsal olmamasıdır. Birey, değerleri yaşadığı toplum içinde öğrenir, benimser ve içselleştirir. Dolayısıyla bireylerin var olan değerlerin farkına varması, yeni değerler üretebilmesi, bu değerleri benimseyip kendine mal edebilmesi ve davranışlarıyla sergileyebilmesi bu eğitimin planlı, düzenli ve sürekli yapılmasını gerekli kılmıştır. Bu gereklilik de okullarda değerler eğitiminin sınıf ortamında yapılmasını zorunlu hale getirmiştir.

Sınıf ve okul, iyi ya da kötü ahlâkî atmosfer oluşturan bir topluluktur. Öğretmen bu toplulukta ahlâkın uygulanması ve kültürlenmede anahtar rol oynar. Bu kapsamda; öğretmen öğrencilere saygı gösteriyor mu? Öğrenciler arkadaşlarına saygı gösteriyor mu? Öğretmenin sınıf kuralları konusunda beklentisi nedir? Kuralları hızlı bir şekilde uyguluyor mu? Öğretmenin sınıfta gözdeleleri var mı?

gibisörların cevabı öğretmenin değör öğretimindeki rolünü belirtir.
(Akbaş, 2004: 67-68)

Bu noktada öğretmenlerin tarafsızlık, alçakgönüllölük, empati, adalet gibi güçlü niteliklere sahip olması gerekmektedir. Bir ahlak ajanı gibi örnek kişi olma rolünü çok iyi bir şekilde yansıtabilmesi, sınıf içi atmosferin uyumlu ve dengeli bir hale getirilmesinde önemli rol oynamaktadır.

Öğretmenlerin sınıfta sergilediği tutum ve davranışlar verdiği değörlerle uyum içinde olmalıdır. Değerlerle çatışan unsurlar içeren bir eğitim olumsuz bir nitelik taşır ve sözlü ifadeler vaaz yerine geçer, dolayısıyla öğütlerin ezberletildiği bir ders haline gelir. Dolayısıyla “öğretmenler konumlarından dolayı, öğrencilerin değör eğitimleri ile ilgili olumlu kararlar verebilmeleri için onlara yardım etmede elverişli bir duruma sahiptirler” (Suh ve Traiger, 1999: 1). Ancak öğretmenler bu konumlarının gerektirdiği bilgiye de sahip olmaları ve bu bilgileri sağlıklı bir şekilde aktarabilmeleri gerekmektedir. Bu durumda öğretmenler okulda değörleri kazandırırken öncelikle öğrencilerin olgunlaşma düzeylerini göz önüne alması gerekir. Bilindiği gibi öğrenme, bireyin öğrenebilme yeterliliğine sahip olup olmamasıyla doğrudan ilişkilidir. Dolayısıyla öğrencilerin belli değörleri algılayıp davranışa dönüştürebilmesi olgunlaşma düzeyine de bağlıdır. Bu nedenle değör kazandırılırken öğrencilerin bu düzeyleri dikkate alınmalıdır. Ayrıca öğretmenin değörleri öğrencilere kazandırırken ihtiyacı olan yöntem ve teknikleri bilmesinin yanı sıra öğretmeye çalıştđı değörlere kendisinin de sahip olması gerekmektedir. Söyledikleri ile davranışları arasında tutarsızlık olan bir öğretmenin öğrencilerine iyi bir model olması beklenemez. Bu tür tutarsızlıklar öğrencilerin değör kazanımlarını engellediği gibi onlarda var olan değörleri de yok edebilir.

Özellikle son zamanlarda televizyon ve diğer basın-yayın organlarının farklı değör yargılar sunması öğrencilerin okul kültürü içinde istenilen değörlerin kazandırılmasını zorlaştırmaktadır. Bu durumda çocukların artan sosyal problemler ve şiddetten, toplumdaki saygı eksikliğinden ve hoşgörüsüzlükten daha fazla etkilendikleri görölmektedir. Bu durum karşısında birçok ölkede ebeveyn ve eğitimciler tehlike çanlarının çaldığını ve bu çanların ancak değörler eğitimiyle susturulabileceği konusunda hem fikir oldukları görölmektedir. Toplumlardaki bu tür sorunların önüne geçebilmek ve gelecek nesillerde de aynı sorunların yaşanmaması için değörleri okullarda her ders içinde etkileyici, çarpıcı ve eğlenceli örneklerle

öğrencilere kazandırılması gerekmektedir. Dolayısıyla “öğretmenin; çalışmak için seçtiği konular, kullandığı metotlar, sınıfı organize etme tarzı, öğrencilere nasıl davrandığı” (Naylor ve Diem, 1987: 347) değerler eğitiminin verilmesinde büyük önem taşımaktadır. Bu durumda öğretmenin değerleri kazandırırken uyguladığı yöntem ve teknikler ön plana çıkmaktadır. Bu yöntem ve tekniklerin özellikle aktif öğrenme stratejilerini barındırması gerekir. Dolayısıyla daha çok öğrenci merkezli grupla yapılan etkinlikler değerlerin kazandırılmasında büyük önem taşımaktadır. Örneğin; değerlerin işlenebileceği doğru hikâyeler seçilebilir, soyut nitelikler taşıyan değerler, anlatılan hikâyelerle çocukların zihinlerinde somutlaştırılabilir. Bu tür hikâyeler çocukların doğru ve yanlış olana ilişkin yorum ve sorgulama kabiliyetlerini arttırabilir. Hikâye anlatımı sırasında öğretmenin jest ve mimikleri doğru kullanması, doğru vurgular ve tonlamalar hikâyenin etkileyciliğini arttırabilir. Ayrıca öğretmene kazandıracağı yeni imajla sınıfta oluşabilecek sıkıntılar en aza indirgenebilir. Ancak tüm derslerde değerlerin etkileyici bir şekilde işlenebilmesi için değerleri yaşamsal olarak benimseyen, önemseyen hepsinden de önemlisi nasıl işleyeceğini bilen öğretmenlere ihtiyaç vardır. Dolayısıyla değerler eğitiminin öğrencilere kazandırılması sadece rehber öğretmenin görevi olmadığı unutulmamalı ve tüm öğretmenler bu konuda zorunlu hizmet içi eğitime tabi tutulmalıdır. Hatta öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce bu konuda kendilerini yetiştirebilmeleri için eğitim fakültelerine değerler eğitimi dersinin konulması gerekir.

Halstead, okullarda değerler kazandırılırken karşılaşılan sorunları iki temel başlık altında ele almıştır. Bunlardan birincisi; okullarda çok sayıda ve çeşitte değer olduğu ve bunlar üzerinde uzlaşma sağlanmasının zor olması, kişisel, sosyal, dini, ahlaki ve demokratik değerlerin verilmesi, ancak estetik, akademik ve ekonomik değerlerin ihmal edilmesidir. İkinci sorun olarak ise; çocukların okul dışından öğrendikleri değerler ile okulda öğrendikleri değerler arasında ihtilafa düşmeleridir (Halstead, 1996: 9–10). Aslında bunlara üçüncü sorun olarak okullarda uygulanan disiplin cezalarını ekleyebiliriz. Şöyle ki; okullarda uygulanan disiplin cezaları özellikle okuldan uzaklaştırma cezaları çocukları sokağa itmekte ve dolayısıyla sokak kültürü içinde olan çocuk okulda kazanması gereken değerlerden mahrum bırakılmaktadır. Bu noktada okullardaki disiplin kurullarının kaldırılıp onun yerine okullara işini layıkıyla yapacak psikolog ve sosyologların alınması, çocuklara ceza ile değil de daha çok sevgi temelli bir anlayışla değerlerin kazandırılması gerektiğini

söyleyebiliriz. Çünkü gerek çocuklarda gerekse gençlerde mantıktan çok duygular ön planda olmaktadır. Dolayısıyla sevgiye dayalı bir yaklaşımın, değerlerin kazandırılmasında ve davranışa dönüştürülmesinde daha etkili olacağını söylemek mümkündür.

Okullarda değerler eğitimiyle ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, okullarda bu konuyla ilgili var olan sorunların daha net bir şekilde ortaya çıktığı görülmektedir. Bu çalışmalardan biri, okullarda değerler eğitimiyle ilgili yönetici görüşlerinin analiz edildiği; Ekşi ve Okudan tarafından yapılan “Eğitim Yöneticilerinin Bakış Açısı ile Değerler Eğitimi” adlı çalışmadır. Araştırma evreni İstanbul ilinde MEB’e bağlı ilköğretim okullarından oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi bu okullar arasından tesadüfî örneklem yöntemi ile belirlenen, 85 ilköğretim ve ortaöğretim okulunun yöneticisinden oluşmaktadır.

Çalışmada yöneticilerin değer eğitiminin nasıl yapılacağına ilişkin bilgi ve becerilerinin açığa çıkarılması için yöneltilen soruda; yöneticiler eğitim fakültelerinde okurken bu alana yönelik formal bir eğitim almadıklarını, bu yöndeki eksikliklerini daha sonradan yapılan çeşitli etkinliklerle gidermeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca yöneticilerin eğitim fakültelerinde değerler eğitiminin öğretmen yetiştirme programlarının bir parçası olarak öğretilmesi hakkındaki görüşlerini öğrenmek için yöneltilen soruya ise yöneticilerin verdikleri yanıtlar %98’i evet iken, sadece %2’si hayır cevabını verdiği görülmektedir (Ekşi ve Okudan, 2011: 187). Görüldüğü gibi ne yöneticilerin ne de öğretmenlerin değerler eğitimi ile ilgili herhangi bir eğitimi söz konusu değildir. Dolayısıyla değerler eğitiminde bilgi ve uygulama eksikliğinden kaynaklanan sıkıntıların çok büyük olduğunu söyleyebiliriz.

Benzer bir durumun, değer eğitimi bir program dâhilinde sürdüren diğer devletlerde de söz konusu olduğu görülmektedir. Örneğin Birleşik Devletlerde karakter eğitimi programlarının müfredata alınmış olduğu ve öğretmen eğitimlerinin buna göre yapılması gerektiğini bildiren raporlar olmasına rağmen eğitim fakültesi dekanları, yönetici ve öğretmenlerin değer eğitiminin nasıl yapılacağına ilişkin eğitim almadıklarını dile getirmektedirler (Ekşi ve Okudan, 2011: 187). Değerler eğitimindeki eğitimsizlik ülkemizde olduğu kadar dünya genelinde de önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durumda değerler eğitimi etkili ve verimli

bir şekilde verilebilmesi için öncelikle bu eğitimi verecek olanların bu konuda eğitilmesi gerekir.

Değerler eğitimi konusunda okullardan beklenen üç işlev bulunmaktadır. Bunlar; okul için kabul edilemeyecek olan değerleri değiştirmek, değerleri zaten bilen öğrencilerin bu değerlerini pekiştirmek ve değerler hakkında ortak bir fikir sahibi olmayan öğrencilerde öğretim sonucunda bir fikir birliğine ulaşmak olarak sayılabilir. Bu çalışmada eğitim yöneticilerinden değer eğitiminin bu işlevlerini önem sırasına göre dizmeleri istenmiştir. Alınan cevaplara göre değer eğitiminin değiştirme işlevi en yüksek puanı alırken ikinci sırayı pekiştirme işlevi, üçüncü sırayı ise öğretim işlevi almıştır (Ekşi ve Okudan, 2011: 188). Elde edilen bu sonuç bize çocukların aile ortamında gerekli olan değerleri öğrenip davranışa dönüştüremediğini, yanlış değerlerle donatıldığını ya da yeterince verilemediğini, bu durumda okulun değiştirme ve pekiştirme işlevini ön plana aldığını göstermektedir. Bu da bize günümüz ailelerinin çocuklarına yeterince zaman ayırmadığını, paylaşımda bulunmadığını göstermektedir. Okullarda değiştirme ve pekiştirme işlevlerinden yeni değerler kazandırma işlevinin yerine getirilemediği, dolayısıyla değerler konusunda ortak bir fikir birlikteliğinin sağlanamadığını söyleyebiliriz.

Değerler eğitimiyle ilgili yapılan çalışmalardan biri de, öğretmen görüşlerinin yer aldığı; Yalar ve Yalpar Yelken tarafından yapılan “Değerler Eğitiminin İyileştirilmesi İle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi ve Bir Program Modülü Örneğinin Geliştirilmesi” adlı çalışmadır. Bu araştırma grubunu Diyarbakır’da görev yapan görüşme için gönüllü olan 50 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerimizin görüşleri bu çalışma kapsamında şu şekilde değerlendirilmiştir.

Değer eğitimine yönelik öğrenciler için materyal hazırlansa bu materyalde sizce neler yer almalıdır? görüşme sorusuna verilen cevaplara baktığımızda; görsel-ışitsel yeterlik, toplumsal yaşamdan örnekler ve öğrencilerin katılımını teşvik edici etkinlikler, öğretmenler tarafından değer eğitimi ile ilgili hazırlanacak bir materyalde olması zorunlu olan öğeler olarak karşımıza çıkmaktadır (Yalar ve Yalpar Yelken, 2011: 86). Bu bağlamda öğretmenlerin değerleri kazandırırken görsel-ışitsel ağırlıklı materyalleri tercih etmeleri, görerek, yaparak, yaşayarak öğrenmenin önemi üzerinde durduklarını göstermesi açısından önemlidir. Uygulamaya ağırlık verilecek şekilde konuların seçilmesi ve buna bağlı olarak eğitimin verilmesi değerlerin kalıcı olması

ve davranışa dönüştürülmesinde önemli bir etkidir. Özellikle sorumluluk, dayanışma ve ahlaki değerlerin kazandırılmasında uygulamalı etkinliklerin ayrı bir yeri ve önemi vardır. Bunun yanı sıra zihinlerde kalıcı olması açısından işlenen değeri örnekleyici görsellere dayandırmak da önemlidir. Toplumsal yaşamdan örnekler verilmesi, özellikle yaşanmış örnek olayların gündeme getirilmesi ve günlük yaşamdaki örneklerle bağlantılarının kurulması öğrencilerin zihninde soyut olan değerlerin somutlaştırılması açısından büyük önem taşımaktadır. Ayrıca bu durum öğrencilerin bu değerlerin ne anlama geldiğini kolay kavramaları açısından da önem arz etmektedir. Bunlara ek olarak öğretmenlerin öğrencilerin katılımını teşvik edici etkinliklerin önemi üzerinde durmaları, öğrenci merkezli bir eğitimi ve grup çalışmasını önemsediklerini göstermektedir. Grup çalışması, öğrencilerin aktif olmasını ve öğrenci merkezli bir öğrenimi sağlaması açısından önemlidir. Ayrıca bir tartışma ortamı oluşmasını sağlamakta ve bu durum öğrencilerin duygu ve düşüncelerinin ortaya çıkmasına, değerlerinin farkına varmalarına ve yanlış olanları düzeltmelerine imkân vermektedir. Bununla birlikte grup çalışmasının en suskun, içine kapanık öğrencinin bile katılımını sağlaması açısından önemi büyüktür.

Özmen, Er ve Gürgil tarafından yapılan “İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine İlişkin Görüşleri Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışma da öğretmenlerin okullarda değerler eğitimiyle ilgili görüşlerine yer verilen bir diğer araştırma olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu; Ankara, Kayseri, Elazığ ve Bartın illerinin çeşitli ilçelerinde görevli ilköğretim ikinci kademedeki Türkçe, sosyal bilgiler, din kültürü ve ahlak bilgisi, fen ve teknoloji, beden eğitimi, matematik, resim, müzik ve diğer branşlardan 130 öğretmen oluşturmaktadır. Bu görüşleri şu şekilde değerlendirmek mümkündür.

Bu araştırma sonucunda; genel olarak öğretmenlerin değer ve değer eğitimi bakış açılarının olumlu olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin değer ve değer eğitimi ilişkin görüşlerinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (Özmen, vd. 2012: 304). Ancak Altunay ve Yalçinkaya (2011) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmen Adaylarının Bilgi Toplumunda Değerlere İlişkin Görüşlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmalarına göre ise; kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre değerlere daha fazla önem verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Her iki çalışmadaki bulgulara baktığımızda birbirleriyle örtüşmediği görülmektedir. Bu da bize her

insanın değerlere bakış açısının önemseme derecesinin farklı olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin değer ve değer eğitime ilişkin görüşlerinde, branş esas alındığında, öğretmenlerin en fazla Din kültürü ve Ahlak Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Türkçe derslerini; en az Resim, Müzik, Matematik ve diğer dersleri sorumlu tutukları görölmüştür (Özmen, vd. 2012: 306). Çengelci, Hancı ve Karaduman (2013)'ın yaptığı çalışma sahasında öğretmenlerin değer eğitiminde resim ve müzik derslerinin önemi üzerinde durdukları görölmektedir. Bu durum, her öğretmenin değerleri öğrencilere kazandırırken farklı yöntemlere başvurduğunu göstermesi açısından önemlidir. Ayrıca bu çalışma sahasındaki öğretmenlerin değer öğretiminde dini değerleri ön plana alması, müzik ve resim derslerinin yeterince önemsenmemesi toplumun eğitim üzerindeki etkisinin açık bir göstergesi olduğunu söylemek mümkündür.

Çalışmada öğretmenlerin değer eğitiminde en çok rol-model yaklaşımını daha sonra ahlaki muhakeme yaklaşımını kullandıkları, çağdaş bir yaklaşım olan değer analizinin ise pek fazla kullanılmadığı görölmektedir (Özmen, vd. 2012: 307). Aynı şekilde Çengelci (2010), Akbaş (2004), Fidan (2009), Meydan ve Bahçe (2010)'nin yaptığı çalışmalarda da öğretmenlerin değer eğitiminde öğrencilere model olmanın önemi üzerinde durulduğu ve bu nedenle daha çok rol-model yaklaşımının kullanıldığı görölmektedir. Yapılan çalışmalardan yola çıkarak okullarda değerler eğitimi öğrencilere kazandırılırken öğretmenlerin daha çok rol-model yaklaşımını benimsediklerini söyleyebiliriz. Rol-model yaklaşımı, çocuklar üzerinde ancak belli bir yaşa kadar etkili olabilir. Özellikle ergenlik çağına gelen bir öğrencinin sosyal ilişkileri de farklılaşmıştır. Hayatında yer alan insanlar sadece ailesi ve öğretmeninden ibaret değildir. Bu yaşlarda öğrencinin değerleri üzerinde arkadaş çevresi, medya, basın-yayın organları da etkili olabilmektedir. Dolayısıyla okullarda rol-model yaklaşımının önemli olmakla birlikte tek başına yeterli olmadığını söyleyebiliriz. Bu nedenle okullarda düşünerek, sorgulayarak kendi değerlerini keşfetmeyi öğrenen bireyler yetiştirmek istiyorsak değer analizi yaklaşımına daha fazla yer vermek zorundayız.

Öğretmenlerin okullarda değerler eğitimiyle ilgili görüşlerine yer veren bir diğer çalışma ise; Kaymakcan ve Meydan tarafından yapılan “Öğretmenlere Göre Değerler Eğitimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi: İstanbul Örneği” adlı

çalışmadır. Bu araştırma grubunu İstanbul ilinde beş farklı ilçeden 11 farklı eğitim biriminde görev yapan çeşitli branş ve görev kademelerinde 23 eğitimci oluşturmuştur. Bu çalışmada yer alan eğitimcilerin görüşlerini şu şekilde ifade edebiliriz.

Bu çalışmada; öğretmenlerin değerler eğitiminin eğitim olgusu içindeki yerine ilişkin görüşlerine, din ve değerler eğitime ilişkin görüşlerine, değerler eğitiminde imkânlar ve karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşlerine, öğretmenlerin değerler eğitimi formasyonuna ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Toplumsal gelişmişliğin ve bireysel başarının temelini oluşturan değerler eğitimiyle ilgili tartışmaların günümüzde giderek arttığı görülmektedir. Okullarda değerler eğitime karşı çıkanlar olduğu gibi değerler eğitiminin çocukların yetişmesinde yeme-içme gibi temel ihtiyaçlardan biri olduğunu savunanlar da vardır. Değerler eğitime karşı çıkanlar daha çok insan için değerlerden oluşan istikrarlı bir karakterden bahsedilemeyeceğini, başkalarının çocuklarının değerlerine müdahale hakkımızın olmadığı, değerlerin ölçme değerlendirmeye konu olamayacağını ileri sürdükleri görülmektedir. Değerler eğitiminin bir ihtiyaç olduğunu ifade edenler ise eğitimde değerlerin ihmal edilmesinin bireysel, toplumsal ve evrensel anlamda olumsuz sonuçlarının olacağını belirtmektedirler (Kaymakcan ve Meydan, 2012: 7). Bu bağlamda değerleri çocuklarımıza kazandırırken asıl amacımızın başkalarının çocuklarının haklarına karışmak değil, başkalarının çocuklarını kendi çocuklarımız kabul edip kendisine ve çevresine faydalı, ahlaklı bireyler olarak yetişmesini sağlamak olduğunu söyleyebiliriz.

Çalışma sahasındaki öğretmenlerin tamamının “Size göre okullarda değerler eğitimi yapılmalı mı?” sorusuna olumlu cevap verdikleri görülmektedir. Öğretmenler okullarda değerler eğitiminin yapılmasının gerekli olduğunu ve bu eğitimin gerekçelerini bireysel, dini, kültürel, toplumsal/ahlaki ve eğitimsel nedenlere dayandırdıkları görülmektedir. Değerler eğitimi temellendirirken daha çok toplumsal, ahlaki, bireysel ve eğitimsel gerekçelere yer verilmiştir (Kaymakcan ve Meydan, 2012: 8). Günümüz şartlarına bakıldığında çocuklara değerlerin kazandırılmasında ailelerin yetersiz olduğu görülmektedir. Bu çalışma sahasındaki öğretmenlerimizin de belirttiği gibi çocuklarımızın karakter ve kişiliklerinin oluşumunda, temel ahlaki değerlerin kazandırılmasında, kültürel değerlerin değişen günümüz şartlarıyla uyum içinde korunarak gelecek nesillere aktarılmasında

okulların önemi büyüktür. Ancak bu değerlerin kazandırılmasındaki bütün sorumluluğu okullara yüklemek doğru değildir. Okulların yanı sıra ailelerin ve toplumdaki diğer kurumlarında bu konuda duyarlı olması ve çocuklarımıza sahip çıkması gerekmektedir. Ancak bu şekilde toplumdaki yozlaşmaların, yolsuzlukların, haksızlıkların, şiddetin önüne geçilebileceği unutulmamalıdır. Topluma baktığımızda en büyük yolsuzlukları eğitilmiş insanların yaptığı görülmektedir. Bu da bize eğitimde sadece bilginin yeterli olmadığını göstermektedir.

Bir başka soruda öğretmenlerden öğrencilere değerleri kazandırmada okul ve öğretmenin sorumluluğunu ailenin sorumluluğu ile birlikte değerlendirmeleri istenmiştir. Görüşülen öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu değerleri çocuğa kazandırmada ailenin daha önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bazı öğretmenler ise, sorumluluk ve etki noktasında aile ile okulun eşit olduğunu belirtmişlerdir (Kaymakcan ve Meydan, 2012: 8). Öğretmenleri bu görüşlerini değerlendirdiğimizde; çocuklara değerlerin verilmesinde ailenin ön plana çıkarıldığı ancak okulun da sorumluluklarının ailedekine yakın düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Bu noktada çocuğun doğduğu andan itibaren öğrenme sürecinin başladığı düşünülürse değerlerin verilmesinde ailenin önemi daha da netleşecektir. Ancak bu durum çocuğun değerleri kazanmasında okulun sorumluluğunun az olduğu anlamına da gelmemelidir. Okulun çocuğa değerleri kazandırmada önemli bir rolü olduğu gibi aynı zamanda aileyi yönlendirici ve ailenin eksiklerini tamamlayıcı fonksiyonları da bulunmaktadır. Bu durumda değerler eğitiminin çocuklara sağlıklı bir şekilde verilebilmesi için okul ile ailenin sürekli işbirliği içinde olması gerektiğini söyleyebiliriz.

Eğitimcilerle temel insani ve ahlaki değerleri kazandırmada din eğitiminin, özellikle de okullardaki din derslerinin yeri sorulmuştur. Öğretmenlerin yaptığı açıklamalar dikkate alındığında; öğretmenlerin çocuğun almış olduğu sağlıklı bir din eğitiminin ona temel insani ve ahlaki erdemleri kazandırmada önemli bir etken olduğunu, ancak okulda bu işin sadece din kültürü öğretmenlerinin görevi olarak algılanmasının yanlış olduğunu dile getirmişlerdir (Kaymakcan ve Meydan, 2012: 11). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğrencide değerlerin oluşturulmasında önemli bir temel teşkil etmektedir. Ancak bu ders kapsamında sadece ezbere dayalı bir dini eğitim verilirse dinin ahlak boyutu görmezlikten gelinirse bu ders temel olma özelliğini kaybeder. Bununla birlikte değerlerin öğretilmesi sadece bu dersin

sorumluluğu olarak görülmemelidir. Bu ders içerisinde öğrenciye dinin ahlaki boyutu verilmişse, ahlaki değerlerin üzerine diğer değerleri inşa etmek daha da kolaylaşır. Bu açıdan bu dersin değerlerin kazandırılmasında önemli rolü olduğunu söyleyebiliriz.

Okullarda değerler eğitiminin öğrencilere sağlıklı bir şekilde verilip öğretilen değerlerin davranışa dönüştürülmesinde yapılan etkinliklerin önemli bir yeri vardır. Ancak bu etkinlikleri gerçekleştirebilmek için okul ortamı ve materyallerin olması da büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmada öğretmenlerin değerler eğitiminde sorunlar, imkânlar, materyaller ve materyallere ulaşma yolları ile ilgili görüşleri alınmıştır. Bu bağlamda okullarda değerler eğitimi çalışmalarının verimli şekilde yürütülmesini engelleyen faktörlerin öne çıktığı görülmektedir. Bu faktörler genel hatlarıyla şu şekilde özetlenebilir:

- Yeterli duyarlılığa sahip öğretmenlerin az oluşu.
- Kurumun fiziki yapısının ve maddi kaynaklarının etkinlikleri yürütmek için gerekli asgari tasarrufları karşılayacak yeterlilikte olmaması.
- İdari ve akademik iş yükünün yoğunluğu nedeniyle değerlere yeterli zaman ve ilginin ayrılamaması.
- Okul ve sınıfların çok kalabalık ve büyük olması, okul içi iletişim kanallarının iyi işletilememesi.
- Öğretmenlerin yürütmek istedikleri etkinliklerde resmi prosedür ve organizasyona dair işlerde yeterli desteği alamamaları nedeniyle yılgınlık gelişmesi.
- Programın, etkinlik örneklerinin vb. okullara geç gelmesi, her aya bir değer gibi. (Kaymakcan ve Meydan, 2012: 17)

Bu sorunların akabinde öğretmenlere değerler eğitimi için yaptıkları etkinliklere ve bu etkinlikler için gerekli materyal ve araçlara nasıl ulaştıkları sorulmuştur. Öğretmenlerin yaptıkları açıklamalara dayanarak; bireysel veya okul komisyonu ile kendilerinin hazırladıkları, İlçe MEM'den gelen etkinlik örneklerini kullandıkları, internetten, değerler eğitimi paylaşım sayfalarından ve mail gruplarından yararlandıkları, diğer zümrelerin veya diğer okullarda görev yapan arkadaşlarının çalışmalarından yararlandıkları ya da çeşitli yayınevleri tarafından hazırlanmış kaynaklar ve bazı süreli yayınları kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır (Kaymakcan ve Meydan, 2012: 18). Görüldüğü gibi değerler eğitiminin verilmesini kolaylaştıracak materyaller konusunda Milli Eğitim'in dokümanları yeterli

olmamakta ve öğretmenlerimizin materyallere ulaşmasında sıkıntılar bulunmaktadır. Bu noktada öğretmenlerimizin kendi gayretlerini de göz ardı etmemek gerekir.

Yapılan çalışmalar, değerler eğitiminde en önemli unsurlardan birisinin uygulamayı gerçekleştirecek öğretmenlerin değerler eğitimi konusunda yeterli farkındalığa ve yetkinliğe sahip olması gerektiği yönündedir. Günümüz şartlarında bakıldığında öğretmenlerin birçok dayanaktan yoksun bırakıldığı, ancak çok şey beklendiği görülmektedir. Okullarda değerlerin öğrencilere kazandırılmasında en önemli rolün öğretmende olduğu söylenmekte ve öğretmenler değerleri kazandırılmasında birinci dereceden sorumlu tutulmaktadır. Ancak öğretmenlere bu işi nasıl yapacağı neyle yapacağı konusunda milli eğitimin sitesinde yer alan birkaç doküman dışında yardımcı olunmadığı görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin bu eğitimi sağlıklı bir şekilde gerçekleştirebilmesi için öncelikle bu konuda eğitim vermek amacıyla hizmet içi eğitime tabi tutulması, bu eğitimle ilgili etkinlikleri uygulayabileceği bir ortamın oluşturulması ve gerekli materyallerin tedarik edilmesi gerekmektedir. Bütün bunlar yerine getirilmeden sağlıklı sonuçların alınması beklenemez.

Bu çalışmada görüşülen öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik hizmet öncesi veya hizmet içinde eğitim alma durumuna bakıldığında şu ifadeler ön plana çıkmaktadır:

- Hizmet öncesi veya hizmet içinde değerler eğitimine yönelik hiçbir eğitim almadım.
- MEM tarafından düzenlenen seminer, panel veya konferansa katıldım (1-4 saat aralığında)
- Özel eğitim kurumu veya STK'lar tarafından düzenlenen seminer, panel veya konferansa katıldım (1-4 saat aralığında)
- STK'lar kanalıyla uzun süreli değerler eğitimi ve materyal geliştirme çalışma guruplarına katıldım.
- Kendim internet üzerinden çeşitli siteleri ve mail guruplarını takip ettim, süreli ve süresiz bazı yayınları temin ederek inceledim. (Kaymakcan ve Meydan, 2012: 19-20)

Bu bağlamda yapılan bu çalışmaya baktığımızda birçok öğretmenimizin birkaç seminer ve konferansa katılmak dışında hiçbir eğitim almadığı görülmektedir. Bu durumda acilen yapılması gereken öğretmenlere değerler eğitimiyle ilgili kaliteli, tam donanımlı bir hizmet içi eğitimin verilmesidir.

Değerler eğitimiyle ilgili çalışmalardan biri de, öğrencilerin görüşlerinin yer aldığı, Çengelci, Hancı ve Karaduman tarafından yapılan “Okul Ortamında Değerler Eğitimi Konusunda Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri” adlı çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu Eskişehir il merkezinde bir ilköğretim okulunda görev yapan 25 öğretmen ile bu okulda öğrenim gören 225 öğrenci oluşturmaktadır.

Bu çalışmada öğrencilerin “Okul Ortamında Değerler Eğitimi” anketine verdikleri yanıtlar incelendiğinde; öğrencilerin okul ortamında değerler eğitimi açısından en fazla katıldıkları maddeler “öğretmenlerimiz bizi dürüst olmaya yönlendirir”, “öğretmenlerimizden verdiğimiz sözleri tutmamız gerektiğini öğreniriz” ve “okulda hak ve sorumluluklarımızı öğreniriz” olmuştur. Bununla birlikte öğrencilerin okul ortamının değerler eğitimine uygunluğu açısından en düşük oranda katıldıkları maddeler “okulumuz her zaman temizdir” ve “sınıf kurallarını hep birlikte koyarız” olmuştur (Çengelci, vd. 2013: 42-43). Bu çalışma sahasında dürüstlük ve sorumluluk gibi değerlerin ön planda olduğu görülmektedir. Ancak okulda temizliğe önem verilmemesi ve demokratik değerlerin kazandırılması kapsamında sınıf kurallarının oluşturulması ve uygulanmasında öğrencilerin katılımının sağlanmaması bize okulların genelinde olduğu gibi bu okulda da değerlerin davranışa dönüştürecek uygulamaları içermediğini göstermesi açısından önem taşımaktadır. Bu bağlamda; okulun fiziksel ortam özelliklerinin ve demokratik işleyişinin de değerler eğitimi kapsamında önemsenmesi gerektiğini söyleyebiliriz.

Değerler eğitimiyle ilgili yapılan bir diğer çalışma da velilerin görüşlerine yer verilen, Selvitopu, Bora ve Taş tarafından yapılan “Ortaöğretim Öğrencilerine Kazandırılması Gereken Değerlere İlişkin Velilerin Okuldan Beklentileri” adlı çalışmadır. Çalışma grubunu, Afyonkarahisar ili merkez ilçesinde bulunan ortaöğretim kurumlarına devam eden 17 öğrencinin velisi oluşturmaktadır.

Bu çalışmadan elde edilen bulgulardan konumuzla ilgili olarak günümüz öğrenci değerleri ile bu değerlere neden olan etkenler hakkındaki görüşler olmak üzere sadece iki ana tema üzerinde durulmuştur.

Günümüzde öğrencilerinin sahip oldukları değerlere ilişkin velilerin görüşleri incelendiğinde; bencil, toplumdan soyutlanmış ve sorumsuz oldukları yönünde ifadelerin yer aldığı görülmektedir. Veliler çocukların sosyal olmaktan uzak olduklarını ve toplumdan kendilerini soyutladıklarını, bencil ve maddeci olduklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca veliler, özellikle lise ve üniversite öğrencilerinin çok

bencil ve bireysel düşündüklerine vurgu yapmışlardır (Selvitopu, vd. 2014: 987). Aile ortamında sağlıklı bir iletişimin olması çocuğa değer kazandırma sürecinde önemli rol oynamaktadır. Dolayısıyla bu süreçte ailelerin çocuklarıyla yeterince ilgilenmemesi çocukların internet, medya, televizyon gibi unsurlara yönelmesine ve bu unsurların değerlerini kazanmaya başlamasına neden olmaktadır. Ayrıca yapılan araştırmalar, televizyon ve internet başında fazla zaman geçiren çocukların anti-sosyalleştiğini belirtmektedir. Bu durum da çocukların aileye, topluma yabancılaşmasına, sosyal ortamdan kendini soyutlamasına yol açmaktadır. Bunun yanı sıra çocuk ailede gördüklerini davranışlarına yansıtır. Dolayısıyla aile ortamında çocuğa sorumluluk duygusu verilmemişse o çocuktan sorumluluk sahibi olması beklenemez. Günümüz dünyasının maddeye ve somut olana daha fazla önem veren anlayışı, hayatımızın her alanına etki etmiş durumdadır. Doğal olarak bu durumdan en çok etkilenenler de sosyal ortamdan kendini tamamen soyutlamasına neden olduğumuz, paylaşmayı öğretmediğimiz gençlerdir.

Veli görüşlerine göre günümüz öğrenci değerlerine neden olan etkenler değerlendirildiğinde; küreselleşme, teknolojik gelişmeler, medya ve eğitim sisteminde uygulanan yanlış politikaların ön plana çıktığı görülmektedir. Bu etkenlerden en fazla vurgulananlar medya ve teknolojik gelişmelerdir. Veliler öğrencilerin değerlerindeki bu yozlaşmanın temelinde medya ve teknolojinin baş döndüren bir hızla gelişmesinin olduğunu ifade etmektedirler (Selvitopu, vd. 2014: 988). Küreselleşen dünyanın sunduğu internet, medya gibi teknolojik gelişmelerin çocuklarımızın değerleri üzerinde olumsuz etkileri olduğu su götürmez bir gerçektir. Ancak bütün suçu teknolojik gelişmelere yükleyip bu gelişmeleri günah keçisi ilan etmemek gerekir. Bu teknolojik gelişmeler, gençlerimizin değerlerini tehdit ettiği için olumsuz olarak değerlendirilmekte, gençlerin dünyaya bakış açılarını genişletme, bilgiye ulaşmada sunduğu imkânlar göz ardı edilmektedir. Her değişimin beraberinde bir takım olumsuzlukları da getirmesi kaçınılmazdır. Ancak bu olumsuzlukları olumluya çevirmek de bizim elimizdedir. Çocuklarımıza küçük yaştan itibaren değerleri kazandırabilirsek, çocuklarımız dünyada meydana gelen değişmelerin olumsuz değil, olumlu taraflarını alacaklardır. Bunun için de öncelikle herkesin bananeciliği bırakıp birlikte hareket etmesi gerekmektedir. Çünkü toplumdaki yaşanan olumsuzluklar hepimizin sorunudur.

Ayrıca velilerin eğitimde uygulanan yanlış politikalara da vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu konuda ailelerin haklılık payı bulunduğunu kabul etmek gerekir. Özellikle son zamanlarda eğitim sisteminde sık sık değişikliklerin meydana gelmesi eğitimi felce uğratmış durumdadır. Tabiri caizse, kafası karışık olanın yürüyüşü nasıl düzgün olsun hesabı bu durum öğrencilerin sadece kafalarını değil davranışlarını da olumsuz yönde etkilemektedir. Geleceğe yönelik umutları iyice tükenmekte olan gençlerde okunmakla bir yere varılamayacağı düşüncesi oluşmakta ve kısa yoldan para kazanma fikri gelişmektedir. Bu da eğitim kurumlarının değerleri kazandırmak yerine var olan değerlerin kaybedilmesine neden olduğunu göstermektedir. Ayrıca bir önceki basamak bir sonrakine öğrenci yetiştirememekte, bir sonraki basamağa hazırlanmak için öğrenciler okul dışında özel ders almak ve dershanelere gitmek zorunda kalmaktadır. Yani, parası olan okumakta, olmayan vasıfsız işçi olmaya hazırlanmaktadır. Bu durum da gelişmekte olan Türkiye’de eğitimde fırsat eşitsizliğinin ne düzeyde olduğunu göstermektedir. Bütün bunların neticesinde de gençlerimizde güvensizlik ve umutsuzluğa bağlı olarak bir takım değerlerin kaybolduğu görülmektedir.

Günümüzde değerlerimizi çocuklarımıza aktarmanın, sağlıklı, donanımlı bireyler yetiştirmenin eskiye göre daha zor olduğu görülmektedir. Geçmişte tüm toplumun hemfikir olduğu ortak değerleri vardı ve çocuk toplum içinde yaşantıyla bu değerleri öğrenmekteydi. Ancak günümüzde çocuğun üzerindeki etkenlerin sayısı artmakta, sadece aile, okul, arkadaş çevresi değil tüm dünyadaki gelişmeler birer etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla teknolojinin hızla tırmanmasıyla birlikte dünyada meydana gelen bu gelişmeleri çocuklarımız bizden önce öğrenmekte ve etkilenmektedir. Bu durumda bu gelişmeleri takip edip çocuklarımızın ne yönde etkilendiğini araştırmamız gerekir. Bu bağlamda değerlerin bugünümüz ve yarınımız açısından ne kadar önemli olduğunu unutmamamız ve çocuklarımızın geleceğini tesadüflere bırakmamamız gerekir.

Ayrıca günümüzde değerler eğitiminin her okulda aynı nitelikte verildiğini söylemek mümkün değildir. Birçok okulda bu görev sadece rehber öğretmenin ya da Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenin görevi olarak algılanmakta, diğer dersler içinde bu eğitimin verilmesi öğretmenin inisiyatifine bırakılmış olduğu görülmektedir. Araştırmalara bakıldığında; daha çok ilköğretim okullarında değerler eğitimiyle bir takım çalışmaların yapıldığı ancak ortaöğretimde çok fazla ciddiye

alınmadığı gözlenmektedir. Birçok lisede Milli Eğitim Bakanlığı'nın sitesinden alınan dokümanlarla panoların hazırlanması dışında hiçbir etkinliğin yapılmadığı görülmektedir. Buradan hareketle ülkemizde bu kadar önemsenmesine, dillendirilmesine rağmen okullarda değerler eğitiminin kazandırılmasında hala birtakım eksikliklerin, sorunların olduğunu söyleyebiliriz. Bu eksikliklerin giderilip sorunların çözülebilmesi için; değerler eğitimine okul öncesi eğitimde ve ilkokulda daha fazla ağırlık verilmeli, değerlerin çocuklara küçük yaşta kazandırılmasının faydaları göz ardı edilmemeli, okullar değerlerin öğrencilere kazandırılmasında sürekli olarak veli ile işbirliği içinde olmalı, seminer ve toplantılar düzenlenerek velilere değerlerle ilgili görevleri sık sık hatırlatılmalı ve bu eğitimin önemi hakkında bilgi verilmeli, medya ve basın-yayın organlarının halkı bilinçlendirmek için değerler eğitimiyle ilgili programlar düzenlemesi ve çocukların ve gençlerin değer tercihlerini olumlu yönde etkileyecek yayınlar yapması sağlanmalı, medya ve küreselleşmenin getirdiği avantaj ve dezavantajlar iyi tespit edilmeli ve günümüz öğrenci değerlerinin yozlaşmasına neden olan dezavantajlarla ilgili farkındalık yaratılmalı, yönetici ve öğretmenlerin kendilerini yetiştirebilmeleri için hizmet içi eğitim ve seminerler düzenlenmeli, yönetici ve öğretmenlerin katılımı sağlanmalıdır. Ayrıca eğitim fakültelerine değerler eğitimi dersi konularak, bu konuda öğretmen adaylarının işin başında eğitilmesi sağlanmalı, okullarda gerek okul ve sınıf sorunlarının çözümünde gerekse kazandırılacak değerlerin belirlenmesinde öğrencilerin görüş ve önerileri dikkate alınmalı, bu konular üzerinde düşünmeleri sağlanmalı, olumlu davranış gösteren öğrencilerin bayrak töreninde bütün öğrencilere örnek teşkil edecek şekilde ödüllendirilmeli, ayrıca bu konuda emek veren öğretmenlerimizin ödüllendirilme süreçleri de gözden geçirilmelidir. Ayrıca okullarda din eğitimi sadece helal-harama odaklanmış, dualara dayanan bir eğitim olarak değil, bunların yanı sıra dinin insana ve hayata dair sunduğu geniş bakış açısını kavratmaya yönelik olmalı ve sağlıklı bir din eğitiminin çocuklara insani ve ahlaki erdemleri kazandırmada temel oluşturduğu unutulmamalıdır. Bütün bunların yanı sıra değerlerin öğrencilere kazandırılmasının sadece rehber öğretmen ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenin görevi olarak algılanmamalı, bu eğitimin verilmesinde bütün öğretmenlerin, ailelerin ve toplumun sorumlu olduğu unutulmamalı, okul, öğrenci ve öğretmenler üzerindeki akademik baskı ve idari iş yükü, değerler eğitimi olumsuz yönde etkilemektedir. Dolayısıyla eğitim süreçlerinin ve materyallerinin daha verimli hale getirilmesi, daha

etkin, hızlı ve tam öğrenmeyi sağlayacak eğitim çalışmalarına hız verilmeli ve değerler eğitimiyle ilgili okul dışı etkinliklerde engelleyici bir faktör olan yıldırıcı prosedürlerin uygulayıcılar üzerindeki yükü kaldırılmalı, bu konuda resmi, ticari, gönüllü tüm kuruluşların olanaklarının okul etkinlik ihtiyaçları doğrultusunda kanalize edilmesi ve bu prosedür işlerinin takibi için milli eğitim müdürlüklerinde bir birim açılmalıdır.

Sonuç olarak; okullarımızın en önemli görevlerinden birinin de akademik bilgi yanında değerlerle donanımlı bireyler yetiştirmek olduğunu söyleyebiliriz. Ancak günümüzün ekonomik şartları içinde bir meslek sahibi olmak, bunun için de çocukların önüne konulan sınavları aşmak gerekmekte, bu durum da sınav odaklı bir eğitim sistemini gündeme getirmektedir. Dolayısıyla toplumun geleceğini belirleyen değerlerin öğrencilerimize kazandırılması göz ardı edilmektedir. Bu durum da çocuklarımızın daha çok bireyselleşmesine, topluma hatta kendisine bile yabancılaşmasına neden olmaktadır. Bu sorunun çözüme ulaştırılması için bilgi temelli bir toplumun yanına değer temelli bir toplumun da yerleştirilmesi geleceğimiz için daha faydalı olacaktır.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM:

2.1. Problemin İfadesi:

Problem Cümlesi:

Günümüz Türk eğitim sistemi ve ortaöğretim okullarının sorunları nelerdir? Ve bu sorunların gölgesinde nasıl bir öğrenci profili oluşmaktadır?

Alt problemler:

Bu araştırmada aşağıdaki temel ve alt sorunların yanıtları aranmaya çalışılacaktır.

1. Ortaöğretim öğrencileri, ülkemizdeki eğitim sistemi ve ortaöğretim okullarındaki sorunları kendi açılarından nasıl değerlendirmektedirler?
 - a. Günümüz Türk eğitim sistemi ile ortaöğretim okullarındaki öğrenci profili arasında nasıl bir ilişki vardır?
 - b. Günümüz Türk eğitim sistemindeki sorunlar, ortaöğretim okullarını nasıl etkilemektedir?
 - c. Günümüz Türk eğitim sistemi ve ortaöğretim okullarındaki sorunların gölgesinde nasıl bir öğrenci profili ortaya çıkmaktadır?
 - d. Şayet ortaöğretim okullarında sorunlu bir öğrenci profili varsa, bu öğrencilerin sorunlarını çözmek için neler önerilebilir?

2.2. Hipotezler:

Bu temel problemler çerçevesinde araştırmanın test edeceği hipotezler şunlardır:

1. Günümüz Türk eğitim sistemindeki sorunlarla ortaöğretim okullarındaki sorunlar arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır.
2. Günümüz ortaöğretim okullarında öğrenciler daha çok okullarda yapılandırmacı yaklaşımın uygulanamamasını sorun olarak görmektedirler.
3. Günümüz Türk eğitim sistemindeki ve ortaöğretim okullarındaki sorunlar, sorunlu ve başarısız bir öğrenci profili ortaya çıkarmaktadır.

2.3. Varsayımlar:

1. Kırıkkale İli Öğrenci Bilgileri ve Sayıları TUIK ve MEB'den alınacak bilgilerin toplandığı veritabanındaki bilgiler güvenilirdir.
2. Öğrenci kayıt dosyalarındaki bilgilerin gerçeği yansıttığı varsayılmıştır.
3. Öğrencilerin anket sorularını doğru ve içtenlikle cevapladıkları varsayılmıştır.
4. Anakütle üzerinden istatistiksel metodlarla elde edilecek örneklemin seçilmesi aşamasında TUIK ve Milli Eğitim Bakanlığı'ndan alınacak veriler güvenilirlerdir.

2.4. Kapsam ve Sınırlılıklar:

Araştırmanın kapsamını MEB'e bağlı Talim ve Terbiye Kurulunca hazırlanan ve yaklaşık 15 yıllık sürede uygulamaya konulan Eğitim-Öğretim programları teşkil etmektedir. Ayrıca zaman zaman görüşlerine başvurulmuş son dönem öğretim programının uygulandığı Kırıkkale bölgesinde eğitime devam eden öğrenciler de araştırmanın kapsamını oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi, günümüzde uygulanmakta olan Eğitim- öğretim programları, ortaöğretim öğrencileri ve ders kitaplarıdır.

Araştırma sonuçlarının genellenebilirliği aşağıdaki koşullarla sınırlıdır;

1. Bu çalışma; hedef kitle olarak 2015-2016 yılları Kırıkkale İli'nde okuyan ve merkezi sisteme dâhil aktif olarak eğitim öğretime devam eden öğrenciler ile sınırlandırılmıştır.
2. Araştırma verileri 2015-2016 öğretim yılında, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Kırıkkale il merkezindeki çeşitli liselerin 1. 2. 3. ve 4. sınıflarında öğrenim görmekte olan örneklem grubundan elde edildiği için araştırma sonuçları bu liseler ve benzer nitelikli öğrenci gruplarına genellenebilir. Aynı zamanda araştırma, yapıldığı zaman kesitiyle sınırlıdır.
3. Araştırma, kullanılan yöntemler ve tekniklerle sınırlıdır.

2.5. Araştırmanın Evren ve Örneklemi:

Araştırmanın evreni, Kırıkkale il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı çeşitli türdeki liselerde 2015-2016 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmekte olan öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise, Kırıkkale il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı çeşitli türdeki sekiz lisenin

(Cumhuriyet Lisesi, Endüstri Meslek Lisesi, Fen Lisesi, İmam Hatip Lisesi, Kırıkkale Lisesi, Malazgirt Lisesi, Ticaret Teknik ve Meslek Lisesi, Zübeyde Hanım Kız Meslek Lisesi) 1., 2., 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören ve tesadüfi örneklem yoluyla seçilen 280 öğrenciden meydana gelmektedir.

2.6. Veri Toplama Tekniği:

Çalışmanın içeriğinde teorik ve kavramsal çerçeve içinde kullanılan veriler “Dolaylı Gözlem” yöntemi ile elde edilmiştir. Teorik ve kavramsal çerçeve içinde yer alan Türk Eğitim Sistemi’nin geçirdiği değişimleri ve sorunları birincil ve ikincil kaynakların taranmasıyla ampirik bir çalışma sonucu elde edilmiştir. Çalışmamızın yöntem ve bulgular bölümündeki veriler ise “Dolaysız Gözlem” yöntemlerinden biri olan ve yaygın olarak kullanılan anket tekniği uygulanarak elde edilmiştir. Araştırmamızın örnekleme de tesadüfi örneklem yoluyla seçilmiştir. Bu bağlamda araştırmaya veri toplamak amacıyla hazırlanan anket formu, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı Kırıkkale il merkezindeki çeşitli türdeki sekiz lisede 2015-2016 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmekte olan öğrencilere uygulanmıştır. Anketlerin uygulanması, uygun olan ders saatleri içerisinde öğrencilere dağıtılarak yapılmıştır. Anketler, gönüllü olarak araştırmaya katılmak isteyen öğrencilere uygulanmıştır.

Bütün bunların yanı sıra anket uygulamasının yapılacağı sınıflarda, uygulama yapılmadan önce araştırmamızın amacı ve anketin nasıl doldurulacağı hakkında gerekli açıklamalar yapılmıştır. Ayrıca anketin uygulanması sırasında okul rehber öğretmenlerinden yardım alınmakla birlikte öğrencilerin anket formlarını doğru ve samimi bir şekilde doldurmalarını sağlamak amacıyla öğrencilerden anket formlarına isimlerini yazmamaları sözlü olarak istenmiştir.

2.7. Verilerin Analizi:

Verilerin analizi SPSS 23 programı ile yapılmış ve %95 güven düzeyi ile çalışılmıştır. Çalışmada parametrik test tekniklerinden ANOVA testi kullanılmıştır. Çalışmada ölçek ifadelerinin katılım düzeyi ortalamalarının okul ve sınıf değişkenlerine göre farklılık gösterme durumu ANOVA testi ile analiz edilmiştir.

2.8.Konuyla İlgili Araştırmalar

Bu çalışmada ele alınan araştırma konusuyla ilgili alan yazını taranmış ve taramalar sonucunda çeşitli konuların Türk Eğitim Sistemi üzerine olan etkilerinin araştırıldığı birçok çalışmanın varlığı tespit edilmiştir. Ancak konuyla doğrudan bağlantılı çok fazla çalışma yapılmadığı görülmüştür. Bu bağlamda konuyla doğrudan ilgili var olan araştırmalar incelenerek aşağıda özetlenmiştir.

Konuyla ilgili olarak yapılan çalışmalardan biri; MEB Eğitimi Araştırma ve geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) tarafından yapılan “MEB 21. Yüzyıl Öğrenci Profili” adlı araştırmadır. Bu araştırma ülkemiz genelinden tesadüfi örneklem yoluyla 3.593 ortaöğretim kurumundaki 25.000 öğrenci, 10.900 öğretmen ve 1.870 okul yöneticisinin görüşleri dikkate alınarak yapılmıştır. 21. yy’da öğrenci profilinin öğrenci, öğretmen ve yönetici gözüyle incelendiği bu araştırmanın bulguları sonucunda ortaya çıkan mevcut öğrenci profili sorunlarının; Öğrenciler, öğretme-öğrenme sürecine etkin olarak katılamamaktadır, öğrenci, öğretmen ile ailenin beklentileri arasına sıkışmıştır, popüler kültürün dayattığı çoklu rol modelleri eğitimi olumsuz etkilemektedir, rehberlik ve yönlendirme faaliyeti tam olarak yapılamamaktadır, sanatsal, sportif ve sosyal etkinlikleri yetersizdir, meslek Lisesi öğrencisi katsayı uygulamasından dolayı mutsuzdur, öğrenci sorgulayıcı ve eleştirel düşünceden yoksun yetişmektedir, öğrenciye, eğitim sistemi belli amaçlar kazandıramamaktadır, mevcut eğitim sisteminde öğrenci soru sorma becerisine sahip kılınmamaktadır, eğitim kurumlarının fiziki altyapısı öğrenci merkezli eğitime uygun değildir, mevcut öğrenci sosyal olaylara kayıtsızdır, mevcut öğrenci popüler kültürün etkisindedir, mevcut eğitim sistemi kısmen otoriter, salt öğretmeye yönelik, monoton, tek değere vurgu yapan öğrenci yetiştirmektedir, mevcut öğrenci profili ezbercidir, mevcut sistem öğrenciyi okumayan, eleştirmeyen, sorgulamayan bir şekilde yetiştirmektedir, mevcut öğrencide eleştirel tutum eksikliği vardır, geleceğe yönelik kararsız olarak yetiştirilmektedir, mevcut öğrenci profili mutsuz, ilgisizdir. Tek yönlü iletişim içindedir, düşünme ve öğrenme becerisi geliştirilememiştir şeklinde sıralandığı görülmektedir. Araştırmada tespit edilen bu sorunlara bağlı olarak ülkemizde yeni bir eğitim felsefesine ihtiyaç duyulduğu da ifade edilmektedir. Ayrıca araştırmada bu sorunların çözümü için bir takım önerilerde de bulunduğu görülmektedir. Bu önerileri ise şu şekilde sıralamak mümkündür: Bilgi, en üst düzeyde paylaşılmalıdır, öğrenci sanat okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı gibi

alanlara yönlendirilmelidir, eğitim sistemi demokratikleştirilmelidir, okullarda demokrasi eğitimi verilmelidir, kendini bilen, kendisini gerçekleştiren insan tipi oluşturularak sorunlar aşılabılır, okuma alışkanlığı geliştirilmelidir, yeni bir toplum ve insan felsefesine ihtiyacımız var, öğrencide düşünme becerileri geliştirilmelidir, kendi kültürünü çok iyi özümsemeli ki başka ortamlara uyum sağlayabilsin, öğretmenin nitelikleri geliştirilmelidir, eğitim ortamları iyileştirilmelidir, öğrenciye hayatta amaç belirleme becerisi kazandırılmalıdır, eğitim sistemi, sınav odaklı olmaktan çıkarılmalıdır, eğitim sistemine mutlaka veliler de katılmalıdır, öğrencide ilgi ve merak uyandırılıp, canlı tutulmalıdır, eleştirel, sorgulayıcı, analitik ve yaratıcı düşünme becerileri kazandırılmalıdır, bağımsız ve ekip halinde çalışma becerisi kazandırılmalıdır, öğrenciler karar süreçlerine dâhil edilmelidir, eğitim öğrenciyi merkeze alan bir sistem haline getirilmelidir (EARGED, 2011). MEB tarafından yapılan bu araştırma sonucunda ortaya çıkan sorunlar ve çözüm önerilerine bakıldığında; son zamanlarda eğitim sistemimize getirilen ve bütün bu sorunlara çözüm olması beklenen yapılandırmacı yaklaşıma meşru bir zeminin oluşturulduğu görülmektedir. Ancak bu çalışmada yapılan araştırma sonuçları dikkate alındığında MEB'in yaptığı araştırma sonuçlarıyla hemen hemen benzerlik gösterdiği ortaya çıkmaktadır. Bu durum ise; MEB'in farkında olmasına rağmen ortaya konan bu öğrenci sorunlarının halen devam ettiğini göstermesi açısından önem taşımaktadır. Dolayısıyla bu durum, uzun zamandır gündemde olan ancak özellikle son zamanlarda okullarda yoğun bir şekilde uygulanmaya çalışılan yapılandırmacı yaklaşımın uygulamada başarısız olduğunu göstermektedir.

Konuyla ilgili olarak yapılan bir diğer çalışma ise; Oğuz, Oktay ve Ayhan tarafından yapılan “21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi” adlı çalışmadır. Farklı araştırmacıların Türk Eğitim Sistemi ile ilgili görüşlerinin yer aldığı bu çalışmada; 21. yy'daki eğitim anlayışı ve Türk Eğitim Sistemi'yle ilgili görüş ve öneriler yer almaktadır. Çalışmada; 21. yy'da yeni eğilimler ve eğitim, Postmodern/Küresel toplumda eğitim, okul ve insan hakları, 21. yy'da okulun değişen rolü ve yeni eğilimlere ilişkin iyimser bazı öngörüler, Bireysel özgürlük ve erdem, Yükseköğretim üzerine bazı tespitler ve yeniden yapılanma önerileri, 21. yy. için çağdaş bir yönetim anlayışı: Toplam Kalite Yönetimi, 21. yy'da tıp eğitiminde toplam kalite güvencesi, Yükseköğretimde toplam kalite yönetimi: Marmara Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Örneği, 21. yy'ın eşiğinde Türkiye'de öğretmen

yetiştirme, Din eğitimi ve ğretimi: 21. yy’da beklentiler gibi konulara yer verilerek Türk eğitim sisteminin bugünkü görünümü ortaya konmaya çalışılmıştır (Oğuz, vd., 2010).



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde; uygulanan anketlerde yer alan sorulara öğrencilerin verdikleri yanıtları kapsayan verilerin istatistiksel analizleri sonucunda elde edilmiş olan bulgular ve bu bulgularla ilgili yorumlar sunulmaktadır. Anketlere verilen yanıtlar, okul türü ve öğrencilerin bulundukları sınıflara göre öğrenciler için ayrı ayrı incelenmektedir.

3.1.Örneklem Grubu ve Özellikleri:

Tablo: 1. Kişisel Bilgiler

		n	%
Okul	Cumhuriyet Lisesi	13	4,6
	Endüstri Meslek Lisesi	44	15,7
	Fen Lisesi	53	18,9
	İmam Hatip Lisesi	31	11,1
	Kırıkkale Lisesi	44	15,7
	Malazgirt Lisesi	6	2,1
	Ticaret Lisesi	44	15,7
	Zübeyde Hanım Lisesi	45	16,1
Cinsiyet	Kadın	178	63,6
	Erkek	102	36,4
Kardeş sayısı	1	43	15,4
	2	82	29,4
	3	110	39,4
	4	28	10,0
	5 ve yukarı	16	5,7
Okunulan sınıf	9. sınıf	70	25,0
	10. sınıf	70	25,0
	11. sınıf	70	25,0
	12. sınıf	70	25,0
Anne öğrenim durumu	Okur yazar değil	3	1,1
	İlkokul	110	39,3
	Ortaokul	82	29,3
	Lise	61	21,8
	Fakülte/Yüksek okul	24	8,6
Baba öğrenim durumu	Okur yazar değil	2	,7
	İlkokul	49	17,5
	Ortaokul	58	20,7
	Lise	109	38,9

		n	%
	Fakülte/Yüksek okul	62	22,1
Anne meslek	Ev hanımı	239	85,4
	Memur	19	6,8
	Serbest meslek	5	1,8
	İşçi	11	3,9
	Diğer	6	2,1
Baba meslek	Memur	78	28,3
	Serbest meslek	71	25,7
	İşçi	65	23,6
	Emekli	40	14,5
	Diğer	22	8,0
Ailenin aylık geliri	0-500 TL	4	1,5
	501-1000 TL	20	7,3
	1001-1500 TL	65	23,8
	1501-2000 TL	57	20,9
	2000 TL'den fazla	127	46,5
İlköğretim derecesi	Pekiyi	179	63,9
	İyi	62	22,1
	Orta	28	10,0
	Geçer	11	3,9
İkamet edilen ev	Kira	65	23,3
	Kendimizin	203	72,8
	Lojman	7	2,5
	Diğer	4	1,4
Kendinize ait odanız var mı?	Evet	223	80,2
	Hayır	55	19,8
Eğitim giderleriniz nasıl karşılanıyor?	Ailem karşılıyor	264	94,6
	Burs	4	1,4
	Çalışıyorum	7	2,5
	Diğer	4	1,4
Annenin ve babanın tutumu	Koruyucu	156	56,5
	Otoriter	58	21,0
	İlgisiz	19	6,9
	Demokratik	43	15,6
Aylık harcama miktarı	0-25 TL	38	13,8
	26-50 TL	47	17,0
	51-75 TL	60	21,7
	100 TL'den fazla	131	47,5

Araştırmanın örneklem grubu, Tablo: 1’de de görüldüğü gibi Kırıkkale il merkezinde bulunan çeşitli türdeki sekiz farklı lisede öğrenim gören ve tesadüfi örneklem yoluyla seçilen toplam 280 öğrenciden oluşmaktadır. Çeşitli türdeki bu liselerde öğrenim gören öğrencilerin kendileri ve aileleriyle ilgili özellikler aşağıda sunulmuştur.

Öğrencilerden %4,6’sı Cumhuriyet Lisesinde, %15,7’si Endüstri Meslek Lisesinde, %18,9’u Fen Lisesinde, %11,1’i İmam Hatip Lisesinde, %15,7’si Kırıkkale Lisesinde, %2,1’i Malazgirt Lisesinde, %15,7’si Ticaret Lisesinde, %16,1’i ise Zübeyde Hanım Lisesinde okumaktadır.

Öğrencilerden %63,6’sı kadın iken %36,4’ü erkektir. Öğrencilerden %15,4’ü 1, %29,4’ü 2, %39,4’ü 3, %10,0’u 4, %5,7’si ise 5 ve üstü kardeşidir. Öğrencilerden 9, 10,11 ve 12. sınıf öğrenciler eşit orandadır.

Öğrencilerden annesi okuryazar olmayanların oranı %1,1, ilkokul mezunu olanların %39,3, ortaokul mezunu olanların %29,3, lise mezunu olanların 21,8, fakülte/yüksekokul mezunu olanların oranı ise %8,6’dır. Öğrencilerden babası okuryazar olmayanların oranı %0,7, ilkokul mezunu olanların %17,5, ortaokul mezunu olanların %20,7, lise mezunu olanların 38,9 fakülte/yüksekokul mezunu olanların oranı ise %22,1’dir.

Öğrencilerden annesi ev hanımı olanların oranı %85,4, memur olanların %6,8, serbest meslek olanların %1,8, işçi olanların 3,9, diğer mesleklerden olanların oranı ise %2,1’dir. Öğrencilerden babası memur olanların oranı %28,3, serbest meslek olanların %25,7, işçi olanların %23,6, emekli olanların %14,5, diğer meslekler olanların oranı ise %8,0’dır.

Öğrencilerden %1,5’inin 0-500 TL , %7,3’ünün 501-1000 TL , %23,8’inin 1001-1500 TL , %20,9’unun 1501-2000 TL , %46,5’inin ise 2000 TL’den fazla ailesinin aylık geliri vardır. Öğrencilerden %63,9’u ilköğretimi pekiyi derecesiyle, %22,1’i iyi dereceyle, %10,0’u orta dereceyle , %3,9’u geçer dereceyle bitirmiştir.

Öğrencilerden %23,3’ü kirada, %72,8’inin kendisine ait evde, %2,5’inin lojmanda, %1,4’ünün ise diğer tür evlerde kalmaktadır. Öğrencilerden %80,2’sinin kendisine ait odası vardır. Öğrencilerden %94i6’sının eğitim giderlerini ailesi karşılamaktadır.

Öğrencilerden annesinin ve babasının tutumu koruyucu olanların oranı %56,5, otoriter olanların %21,0 , ilgisiz olanların %6,9 , demokratik olanların oranı

ise %15,6'dır. Öğrencilerden %13,8'i 0-25 TL, %17,0'si 26-50 TL, %21,7'si 51-75 TL, %47,5'i ise 100 TL'den fazla aylık harcama yapmaktadır.

3.2. Günümüz Okullarındaki Sorunlarla İlgili Bulgular ve Yorumlar

Tablo: 2. Okulla İlgili Memnuniyet Maddelerine Katılım Düzeyleri

			n	%	Ortalama	Std. Sapma
Okul istediğimiz çalışabileceğimiz sahiptir	kütüphanesi zaman niteliklere	Kesinlikle katılmıyorum	60	21,9	2,98	1,46
		Katılmıyorum	56	20,4		
		Kararsızım	48	17,5		
		Katılıyorum	50	18,2		
		Kesinlikle katılıyorum	60	21,9		
Okulumuzun laboratuvarından rahatlıkla yararlanabilirim.		Kesinlikle katılmıyorum	103	36,9	2,40	1,38
		Katılmıyorum	61	21,9		
		Kararsızım	44	15,8		
		Katılıyorum	42	15,1		
		Kesinlikle katılıyorum	29	10,4		
Okulumuzun spor alanları faydalanabileceğim şekildedir.		Kesinlikle katılmıyorum	46	16,5	3,25	1,40
		Katılmıyorum	46	16,5		
		Kararsızım	40	14,4		
		Katılıyorum	85	30,6		
		Kesinlikle katılıyorum	61	21,9		
Okulumuzda ulaşabileceğim kaynakları yeterli çeşitlidir.	bilgi ve	Kesinlikle katılmıyorum	44	15,9	2,85	1,19
		Katılmıyorum	60	21,7		
		Kararsızım	94	34,1		
		Katılıyorum	50	18,1		
		Kesinlikle katılıyorum	28	10,1		
Okul yönetimine ve öğretmenlerime ileteceğim sorunların çözümü için gayret gösterilir.		Kesinlikle katılmıyorum	41	14,9	3,21	1,32
		Katılmıyorum	47	17,0		
		Kararsızım	48	17,4		
		Katılıyorum	93	33,7		
		Kesinlikle katılıyorum	47	17,0		

		n	%	Ortalama	Std. Sapma
Sınıf temsilcimiz dilek, şikayet ve önerilerimizi gerekli kişilere ulaştırır.	Kesinlikle katılmıyorum	64	22,9	2,86	1,40
	Katılmıyorum	62	22,2		
	Kararsızım	44	15,8		
	Katılıyorum	67	24,0		
	Kesinlikle katılıyorum	42	15,1		
Okulumuzda yöneticilere ilettiğimiz öneri ve şikayetlere cevap verilir.	Kesinlikle katılmıyorum	50	18,1	2,83	1,25
	Katılmıyorum	61	22,1		
	Kararsızım	81	29,3		
	Katılıyorum	54	19,6		
	Kesinlikle katılıyorum	30	10,9		
Okul yöneticileri her zaman eşit davranır.	Kesinlikle katılmıyorum	78	28,0	2,60	1,34
	Katılmıyorum	64	22,9		
	Kararsızım	58	20,8		
	Katılıyorum	49	17,6		
	Kesinlikle katılıyorum	30	10,8		
Okulda bizi ilgilendiren konularda görüş alınır.	Kesinlikle katılmıyorum	108	38,7	1,91	1,00
	Katılmıyorum	126	45,2		
	Kararsızım	17	6,1		
	Katılıyorum	19	6,8		
	Kesinlikle katılıyorum	9	3,2		
Okullarda düzenin ve disiplinin sağlanmasında öğrenciler görev almalıdır.	Kesinlikle katılmıyorum	9	3,2	4,12	0,95
	Katılmıyorum	12	4,3		
	Kararsızım	20	7,2		
	Katılıyorum	133	47,8		
	Kesinlikle katılıyorum	104	37,4		
Okulumuzun rehberlik servisinden yeterince yararlanabiliyorum.	Kesinlikle katılmıyorum	48	17,4	3,11	1,44
	Katılmıyorum	63	22,8		
	Kararsızım	40	14,5		
	Katılıyorum	61	22,1		
	Kesinlikle katılıyorum	64	23,2		

			n	%	Ortalama	Std. Sapma
Okulumuzda öğrencilerin ilgi, istek ve yeteneklerine uygun yönelmelerini sağlayacak rehberlik sistemi hizmetleri verilmektedir.	Kesinlikle katılmıyorum		64	23,0	2,74	1,37
	Katılmıyorum		72	25,9		
	Kararsızım		54	19,4		
	Katılıyorum		47	16,9		
	Kesinlikle katılıyorum		41	14,7		
Okuldaki öğretmenlerin rehberlik hedef belirleme, motivasyon sağlama, planlı çalışma alışkanlığı kazandırmada etkilidir.	Kesinlikle katılmıyorum		55	19,6	3,00	1,42
	Katılmıyorum		63	22,5		
	Kararsızım		42	15,0		
	Katılıyorum		68	24,3		
	Kesinlikle katılıyorum		52	18,6		
Dersler seviyemize uygun işlenirken öğretilir.	Kesinlikle katılmıyorum		42	15,0	3,21	1,32
	Katılmıyorum		46	16,4		
	Kararsızım		52	18,6		
	Katılıyorum		91	32,5		
	Kesinlikle katılıyorum		49	17,5		
Okuldaki derslerde edindiğim bilgilerin günlük hayatımda ya da daha sonraki öğrenim hayatımda işime yarayacağını düşünüyorum.	Kesinlikle katılmıyorum		66	23,6	2,87	1,43
	Katılmıyorum		57	20,4		
	Kararsızım		54	19,3		
	Katılıyorum		53	18,9		
	Kesinlikle katılıyorum		50	17,9		
Derslerin içeriği ilgi çekecek şekilde düzenlenmiştir.	Kesinlikle katılmıyorum		113	40,4	1,92	1,02
	Katılmıyorum		110	39,3		
	Kararsızım		33	11,8		
	Katılıyorum		14	5,0		
	Kesinlikle katılıyorum		10	3,6		
Derslerin konuya uygun işlenişinde farklı yöntemler kullanılmaktadır.	Kesinlikle katılmıyorum		62	22,1	2,48	1,21
	Katılmıyorum		110	39,3		
	Kararsızım		40	14,3		
	Katılıyorum		48	17,1		
	Kesinlikle katılıyorum		20	7,1		

		n	%	Ortalama	Std. Sapma
Derslerde bize öğrenme ve başarıma fırsatı tanınmaktadır.	Kesinlikle katılmıyorum	64	23,3	2,55	1,27
	Katılmıyorum	94	34,2		
	Kararsızım	45	16,4		
	Katılıyorum	46	16,7		
	Kesinlikle katılıyorum	26	9,5		
Öğrendiğimiz uygulaması da yapılmaktadır.	Kesinlikle katılmıyorum	66	23,8	2,99	1,41
	Katılmıyorum	35	12,6		
	Kararsızım	57	20,6		
	Katılıyorum	75	27,1		
	Kesinlikle katılıyorum	44	15,9		
Derslere çalışırken ezber yapmak zorunda hissediyorum.	Kesinlikle katılmıyorum	11	3,9	4,30	0,99
	Katılmıyorum	9	3,2		
	Kararsızım	15	5,4		
	Katılıyorum	94	33,7		
	Kesinlikle katılıyorum	150	53,8		
Hangi derse nasıl çalışacağımı biliyorum.	Kesinlikle katılmıyorum	16	5,7	4,06	1,10
	Katılmıyorum	15	5,4		
	Kararsızım	20	7,2		
	Katılıyorum	113	40,5		
	Kesinlikle katılıyorum	115	41,2		
Düşüncelerimi ve fikirlerimi sınıf ortamında rahatlıkla ifade edebilirim.	Kesinlikle katılmıyorum	37	13,4	3,38	1,38
	Katılmıyorum	43	15,6		
	Kararsızım	50	18,1		
	Katılıyorum	69	25,0		
	Kesinlikle katılıyorum	77	27,9		
Hata yaptığımda iyi niyetle ve hoşgörü ile yönlendirileceğimi biliyorum.	Kesinlikle katılmıyorum	46	16,6	3,11	1,33
	Katılmıyorum	42	15,2		
	Kararsızım	74	26,7		
	Katılıyorum	65	23,5		
	Kesinlikle katılıyorum	50	18,1		

		n	%	Ortalama	Std. Sapma
Sınıf kalabalık olduğunda derse konsantre olmakta zorlanıyorum.	Kesinlikle katılmıyorum	45	16,1	3,35	1,45
	Katılmıyorum	41	14,7		
	Kararsızım	47	16,8		
	Katılıyorum	62	22,2		
	Kesinlikle katılıyorum	84	30,1		
Öğretmenler derslerde düşünme, yorumlama ve araştırmaya yönlendirir.	Kesinlikle katılmıyorum	97	34,9	2,06	1,12
	Katılmıyorum	123	44,2		
	Kararsızım	18	6,5		
	Katılıyorum	25	9,0		
	Kesinlikle katılıyorum	15	5,4		
Öğretmenler derse aktif olarak katılmamızı sağlarlar.	Kesinlikle katılmıyorum	90	32,1	2,04	1,06
	Katılmıyorum	138	49,3		
	Kararsızım	18	6,4		
	Katılıyorum	20	7,1		
	Kesinlikle katılıyorum	14	5,0		
Ders kitaplarının içeriği konuyu öğrenmemde yeterlidir.	Kesinlikle katılmıyorum	177	63,4	1,59	0,97
	Katılmıyorum	67	24,0		
	Kararsızım	16	5,7		
	Katılıyorum	11	3,9		
	Kesinlikle katılıyorum	8	2,9		
Derste her konuya uygun yeterli araç ve gereç bulunmaktadır.	Kesinlikle katılmıyorum	69	25,1	2,73	1,32
	Katılmıyorum	54	19,6		
	Kararsızım	59	21,5		
	Katılıyorum	69	25,1		
	Kesinlikle katılıyorum	24	8,7		
Ders araç ve gereçlerini kullanma imkanına sahibiz.	Kesinlikle katılmıyorum	53	19,1	2,92	1,35
	Katılmıyorum	65	23,5		
	Kararsızım	50	18,1		
	Katılıyorum	69	24,9		
	Kesinlikle katılıyorum	40	14,4		

			n	%	Ortalama	Std. Sapma
Okulumuzda sosyal ve kültürel etkinliklerin düzenlenmesine önem verilir.	Kesinlikle katılmıyorum		43	15,6	3,17	1,35
	Katılmıyorum		51	18,5		
	Kararsızım		49	17,8		
	Katılıyorum		82	29,7		
	Kesinlikle katılıyorum		51	18,5		
Okulumuzda sportif faaliyetler düzenlenir.	Kesinlikle katılmıyorum		38	13,7	3,33	1,34
	Katılmıyorum		44	15,9		
	Kararsızım		45	16,2		
	Katılıyorum		89	32,1		
	Kesinlikle katılıyorum		61	22,0		
Okulumuz olduğumuz geliştirecek imkanı sağlar.	Kesinlikle katılmıyorum	sahip yetenekleri	56	20,1	2,70	1,26
	Katılmıyorum		79	28,3		
	Kararsızım		68	24,4		
	Katılıyorum		46	16,5		
	Kesinlikle katılıyorum		30	10,8		
İlgi duyduğum sportif faaliyetleri okulumuzda yapma imkanı buluyorum.	Kesinlikle katılmıyorum		59	21,5	2,75	1,38
	Katılmıyorum		81	29,6		
	Kararsızım		49	17,9		
	Katılıyorum		39	14,2		
	Kesinlikle katılıyorum		46	16,8		
Boş zamanlarımda sosyal ya da kültürel faaliyetlere katılmak yerine internetten oyun oynamayı tercih ederim.	Kesinlikle katılmıyorum		29	10,4	4,08	1,29
	Katılmıyorum		10	3,6		
	Kararsızım		17	6,1		
	Katılıyorum		79	28,2		
	Kesinlikle katılıyorum		145	51,8		
Okul binası ve ya diğer fiziki mekanlar yeterlidir.	Kesinlikle katılmıyorum		32	11,6	3,22	1,31
	Katılmıyorum		60	21,7		
	Kararsızım		58	20,9		
	Katılıyorum		69	24,9		
	Kesinlikle katılıyorum		58	20,9		

		n	%	Ortalama	Std. Sapma
Okulumuzun bahçesi, spor salonu vb alanları ders dışında yararlanabileceğim şekilde düzenlenmiştir.	Kesinlikle katılmıyorum	52	18,7	2,97	1,37
	Katılmıyorum	62	22,3		
	Kararsızım	53	19,1		
	Katılıyorum	65	23,4		
	Kesinlikle katılıyorum	46	16,5		
Okulumuzun masa, sandalye gibi eşyalarının yerleşim biçimi konusunda estetiğe önem verilir.	Kesinlikle katılmıyorum	67	24,3	2,70	1,32
	Katılmıyorum	59	21,4		
	Kararsızım	75	27,2		
	Katılıyorum	40	14,5		
	Kesinlikle katılıyorum	35	12,7		
Okulumuzun içi ve dışı her zaman temizdir.	Kesinlikle katılmıyorum	63	22,7	2,71	1,30
	Katılmıyorum	67	24,2		
	Kararsızım	62	22,4		
	Katılıyorum	56	20,2		
	Kesinlikle katılıyorum	29	10,5		
Okulumuzun ısınması yeterlidir.	Kesinlikle katılmıyorum	49	17,6	3,05	1,39
	Katılmıyorum	61	21,9		
	Kararsızım	50	17,9		
	Katılıyorum	65	23,3		
	Kesinlikle katılıyorum	54	19,4		
Sınıflarımızın düzeni ders işlemeye uygundur.	Kesinlikle katılmıyorum	39	14,2	3,16	1,28
	Katılmıyorum	45	16,4		
	Kararsızım	65	23,7		
	Katılıyorum	82	29,9		
	Kesinlikle katılıyorum	43	15,7		
Sınıfta oturma ve dersleri en iyi şekilde izleyebilme konusunda rahatım.	Kesinlikle katılmıyorum	43	15,7	3,19	1,30
	Katılmıyorum	41	15,0		
	Kararsızım	52	19,0		
	Katılıyorum	98	35,8		
	Kesinlikle katılıyorum	40	14,6		

		n	%	Ortalama	Std. Sapma
Okulumuzda dışarıdan gelen kişiler için güvenlik önlemi alınmaktadır.	Kesinlikle katılmıyorum	76	27,2		
	Katılmıyorum	61	21,9		
	Kararsızım	52	18,6	2,70	1,41
	Katılıyorum	50	17,9		
	Kesinlikle katılıyorum	40	14,3		
Okulumuzda herhangi bir tehlikeye karşı gerekli önlemleri alınır.	Kesinlikle katılmıyorum	53	18,9		
	Katılmıyorum	57	20,4		
	Kararsızım	66	23,6	2,97	1,37
	Katılıyorum	53	18,9		
	Kesinlikle katılıyorum	51	18,2		

Okulla ilgili memnuniyet ifadelerinden katılım düzeyi yüksek maddeler;

Okullarda düzenin ve disiplinin sağlanmasında öğrenciler görev almalıdır.

Derslere çalışırken ezber yapmak zorunda hissediyorum.

Hangi derse nasıl çalışacağımı bilmiyorum.

Düşüncelerimi ve fikirlerimi sınıf ortamında rahatlıkla ifade edebilirim.

Sınıf kalabalık olduğunda derse konsantre olmakta zorlanıyorum.

Okulumuzda sportif faaliyetler düzenlenir.

Boş zamanlarımda sosyal ya da kültürel faaliyetlere katılmak yerine internetten oyun oynamayı tercih ederim.

Okulla ilgili memnuniyet ifadelerinden katılım düzeyi düşük maddeler;

Okulumuzun laboratuvarlarından rahatlıkla yararlanabilirim.

Okulda bizi ilgilendiren konularda görüş alınır.

Derslerin içeriği ilgi çekecek şekilde düzenlenmiştir.

Derslerin işlenişinde konuya uygun farklı yöntemler kullanılmaktadır.

Derslerde bize öğrenme ve başarıma fırsatı tanınmaktadır.

Öğretmenler derslerde düşünme, yorumlama ve araştırmaya yönlendirir.

Öğretmenler derse aktif olarak katılmamızı sağlarlar.

Ders kitaplarının içeriği konuyu öğrenmemde yeterlidir.

Öğrencilerin, okulla ilgili memnuniyet maddelerine katılım düzeylerinin yer aldığı Tablo: 2’de belirtilen veriler ışığında ortaya çıkan bulgular genel olarak değerlendirildiğinde; okullardaki sorunlar açık ve net bir şekilde ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin görüşlerinden yola çıkılarak okullardaki sorunların tespit edilmeye çalışıldığı bu araştırmada karşımıza çıkan ilk sorunun okulların demokratik bir ortama sahip olmamasıdır. Bu bağlamda öğrencilerin **“Okulda bizi ilgilendiren konularda görüşümüz alınır”** ifadesini %38.7 oranında kesinlikle katılmıyorum, %45.2 oranında katılmıyorum şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Bu durum ise, okullarda alınan kararlarda öğrenci katılımının sağlanmadığı ve dolayısıyla demokratik bir ortamın oluşturulamadığını göstermektedir. Oysaki öğrencilerin okullarda kendileriyle ilgili alınan kararlarda söz sahibi olması, okullarda düzenin ve disiplinin sağlanmasında olduğu kadar öğrencilerin okula uyumunun sağlanmasında ve başarılı olmalarında da son derece önem arz etmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin de **“Okullarda düzenin ve disiplinin sağlanmasında öğrenciler görev almalıdır”** ifadesine %47.8 oranında katılıyorum, %37.4 oranında kesinlikle katılıyorum şeklinde yanıt verdikleri görülmektedir. Bu durum ise öğrencilerin okullarda kendileriyle ilgili kararlara katılımında istekli olduklarını göstermesi açısından önem taşımaktadır. Ancak araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin istekli olmalarına rağmen alınan kararlarda öğrencilere söz hakkı verilmediği görülmektedir. Bu durum ise okullarda demokratik bir ortamın oluşturulmasında sorunlar olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda Özdemir ve Akkaya (2013) tarafından yapılan araştırmanın bulguları da bu araştırmanın bulgularını kanıtlar niteliktedir. Özdemir ve Akkaya tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre; öğrencilerin okulu tanımlamada çok sayıda “hapishane” metaforunu kullandıkları; kendilerine özgürlük tanınmadığını ve okulda kendileri için demokratik bir ortamın oluşmadığını ifade ettikleri görülmektedir. Yine bu çalışmanın bulgularına paralel olarak, Balcı (1999) çalışmasında, okulların oldukça otoriter, disiplinli ve kaotik bir atmosfere sahip olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca bu araştırmanın sonucuna benzer olarak Inbar (1996) da çalışmasında, öğrencilerin yaklaşık yarısının okulu sınırlandırıcı ve gelişimi engelleyici bir yer olarak gördüklerini belirtmektedir. Bütün bu araştırmaların sonuçlarına bakıldığında okullarda demokratik bir ortamın olmadığı gibi aynı zamanda aşırı baskı ve disiplinin hâkim olduğu görülmektedir.

Araştırmanın bulgularına göre okullarda dikkat çeken diğer bir sorun ise, ezberci eğitimidir. Bu bağlamda öğrencilerin **“hangi derse nasıl çalışacağımı bilmiyorum”** ifadesine %40.5 oranında katılıyorum, %41.2 oranında kesinlikle katılıyorum olarak yanıt verdikleri görülmektedir. Her dersin, konunun

öğrenilmesinde etkili olan farklı yöntemlerin olduğu göz önüne alınırsa öğrencilerin bu yöntemleri bilmedikleri, dolayısıyla da konuyu anlamadıkları ortaya çıkmaktadır. Ayrıca öğrencilerin **“Derslerin işlenişinde konuya uygun farklı yöntemler kullanılmaktadır”** ifadesine %22.1 oranında kesinlikle katılmıyorum, %39.3 oranında ise katılmıyorum şeklinde yanıt verdikleri görülmektedir. Bu durum ise okullarda klasik eğitim anlayışının devam ettiğini göstermesi açısından önem taşımaktadır. Bütün bunların yanı sıra öğrencilerin **“Derslere çalışırken ezber yapmak zorunda hissediyorum”** ifadesine de %33.7 oranında katılıyorum, %53.8 oranında kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Araştırmanın ortaya koyduğu bu bulguları değerlendirdiğimizde; öğrencilerin hangi derse hangi yöntemleri kullanarak çalışacaklarını bilmedikleri, öğretmenlerin de ders işlerken yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği her konuya uygun farklı yöntemleri kullanmadıkları ve buna bağlı olarak da okullarda halen klasik eğitim anlayışının devam ettiği, dolayısıyla bütün bu nedenlere bağlı olarak öğrencilerin ezbere yöneldiği görülmektedir. Bu durum ise, günümüz okullarında ezberci eğitimin en önemli sorun olarak halen varlığını sürdürdüğünü göstermektedir. Bu bağlamda Gürbüz Türk, Duruhan, Şan ve Pepeler (2013) tarafından yapılan araştırma da, bu araştırmada yer alan ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerinde haklı olduklarını ortaya koymaktadır. Gürbüz Türk ve arkadaşlarının yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre; öğrenci merkezli bir eğitim amaçlanmasına rağmen uygulamalarda öğretmenin aktif olduğu yöntem ve tekniklerden vazgeçilemediği, dolayısıyla okullarda ezberci eğitimin halen devam ettiği ve buna bağlı olarak da eğitim ortamlarının çağdaş eğitim-öğretim ilkeleri doğrultusunda düzenlenemediği; ortaöğretimin öğrencileri hayata, iş alanlarına ve üst öğrenime hazırlamada yetersiz kaldığı; yükseköğretimin öğrencileri ilgi ve yetenekleri doğrultusunda ülkenin bilim politikasına ve insan gücü ihtiyaçlarına göre yetiştiremediği tespit edilmiştir.

Araştırma bulgularının sonuçları, okullarda hem öğrencileri başarısız kılan hem de öğretmenleri sıkıntıya sokan ders kitaplarının içeriğinin de önemli bir sorun oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin **“Ders kitaplarının içeriği ilgi çekecek şekilde düzenlenmiştir”** ifadesini % 40.4 oranında kesinlikle katılmıyorum, % 39.3 oranında da katılmıyorum şeklinde yanıtladıkları görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin **“Ders kitaplarının içeriği konuyu öğrenmemde yeterlidir”** ifadesine de % 63.4 oranında kesinlikle katılmıyorum,

%24.0 oranında katılmıyorum şeklinde cevapladıkları görülmektedir. Bu bulgulardan da anlaşılacağı üzere, okullarda okutulan ders kitaplarında öğrencilerin ilgisini çekecek, konuları anlamalarını ve öğrenmelerini sağlayacak şekilde bilgi ve görsellere yer verilmediği, dolayısıyla ders kitaplarının öğrencilerin ve öğretmenlerin başarılarını olumsuz yönde etkilediğini söyleyebiliriz. Ayrıca bu durumu, eğitim sisteminden kaynaklı sorunların okula ve öğrenci başarısına yansımaları olarak da değerlendirebiliriz. Bu araştırmaya paralel olarak Ulusoy (2009) tarafından yapılan araştırmada da; öğrencilerin tarih ders kitaplarını sıkıcı bulduklarını, kitapların tek düze olduğunu, kendilerini ezbere yönelttiğini, özellikle savaşlardan sonra imzalanan anlaşmaların maddelerini ezberlemenin zor olduğunu belirttikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin tarih derslerine aktif olarak katılmak istedikleri, ancak tarih kitaplarında hala hikâyeci yöntemin geçerliliğini koruduğunu ve bu durumun derse olan ilgilerini azalttığını, ayrıca konular arasında kopukluk olduğu, dolayısıyla kitabı anlamadıklarını, bunun yanı sıra tarih dersin de öğretmenlerin farklı yöntem ve teknikleri kullanmadıkları, düz anlatımın hâkim olduğu, kendilerinin pasif öğretmenin aktif olduğunu, dolayısıyla bütün bunlara bağlı olarak ezber yapmak zorunda kaldıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bu bağlamda Çadircı (1989) da; öğrencilere sağlıklı bir tarih eğitimi verildiğinde tarih dersinin kişinin şahsiyetinin oluşmasına önemli bir katkı sağlanacağını, ancak uygulamada böyle bir durumun zor olduğunu, çünkü birçok bilginin neden ve sonuç ilişkisi kurulmadan öğrenciye aktarıldığını, öğrencilerinde bu bilgileri ezberleyerek, notunu almanın hesabını yaptığı, olayları yorumlamadığı için kişiliğine çok fazla bir katkı sağlanamadığını belirtmiştir. Ayrıca Karaca Gün (2009) tarafından Matematik ders kitabı üzerine yapılan araştırma da, bu araştırmanın bulgularını kanıtlar niteliktedir. Karaca Gün'ün yapmış olduğu bu araştırmaya göre; öğrencilerin ders kitabında yeterince açıklama ve konu anlatımı olmadan sadece etkinlik verildiğini, yeterince çözümlü örnek verilmeden hemen sorulara geçildiğini, bu durumun bazı konularda soru çözebilmeleri için yeterli olmadığını ve bu nedenle kitabı verimli bir şekilde kullanamadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin ders kitabını seviyelerine uygun bulmadıkları, matematik ders kitabının anlatımını anlaşılır ve yeterli bulmadıkları, tek başına ders kitabından çalışmadıkları, bu nedenle ek kaynak kitaplara ihtiyaç duydukları ve öğretmenlerinin de bu konuda kendilerini yönlendirdiklerini, kendilerini test sorusu çözmek zorunda hissettikleri, bunun için de

test kitaplarından faydalandıklarını, dolayısıyla ders kitabını pek kullanmadıklarını, ayrıca matematik ders kitabında her konu için yeterince örnek bulunmadığını, verilen örneklerin yalnızca bir kısmının günlük yaşamla ilişkilendirildiğini belirtmişlerdir. Bütün bunların yanı sıra öğrenciler matematik ders kitabının pratik yapma konusunda yetersiz olduğunu, bu nedenle de üniversite sınavına hazırlanmalarını sağlayacak nitelikte olmadığını da ilave etmişlerdir. Benzer şekilde Arseven'in (2003) ve Işık'ın (2008) çalışmalarında da matematik ders kitaplarının eğitim sistemindeki sınav sistemine göre hazırlanmadığı için bu anlamda öğrenci ihtiyaçlarını karşılayamadığı belirtilmiştir.

Bütün bu sorunlara ilaveten araştırma bulguları sonucunda okullarda karşımıza çıkan en önemli sorunlardan biri de okulların fiziki alt yapı yetersizlikleridir. Özellikle son zamanlarda eğitim sistemindeki değişikliklere bağlı olarak zorunlu eğitim süresinin artmasıyla birlikte okullarda bu yöndeki sorunların daha da barizleştiği görülmektedir. Araştırma bulguları da bu durumu kanıtlar niteliktedir. Bu bağlamda öğrencilerin **“Okul binası ve diğer fiziki mekanlar yeterlidir”** ifadesine %11.6 oranında kesinlikle katılmıyorum, %21.7 oranında katılmıyorum, %20.9 oranında kararsızım şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Burada kararsızım ifadesini de olumsuz bir yargı olarak değerlendirecek olursak öğrencilerin birçoğu için fiziksel yetersizliklerin bir sorun oluşturduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca öğrencilerin **“Sınıf kalabalık olduğundan derse konsantre olmakta zorlanıyorum”** ifadesine %22.2 oranında katılıyorum, %30.1 oranında kesinlikle katılıyorum şeklinde verdikleri cevaplar da okullarda fiziki altyapı sorunu olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bunun yanı sıra öğrencilerin **“Derste her konuya uygun yeterli araç ve gereç bulunmaktadır”** ifadesine %25.1 oranında kesinlikle katılmıyorum, %19.6 oranında katılmıyorum şeklinde, ayrıca öğrencilerin **“Okulumuzun laboratuvarlarından rahatlıkla yararlanabilirim”** ifadesine de %36.9 oranında kesinlikle katılmıyorum, %21.9 oranında katılmıyorum şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Bu durum ise okullarda bina ve sınıf yetersizliğinin yanı sıra konuların uygulamalı olarak öğrenilmesinde önemli bir yeri olan ders araç ve gereçlerinin de eksik olduğunu, dolayısıyla okullarda ders araç ve gereçlerin yetersiz olması ya da kullanılmaması da önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bütün bunlara ilaveten öğrencilerin **“Okulumuzun içi ve dışı her zaman temizdir”** ifadesine %22.7 oranında kesinlikle katılmıyorum, %24.2

oranında ise katılmıyorum şeklinde, ayrıca öğrencilerin **“Okulumuzun masa, sandalye gibi eşyalarının yerleşim biçimi konusunda estetiğe önem verilir”** ifadesine %24.3 oranında kesinlikle katılmıyorum, %21.4 oranında katılmıyorum şeklinde yanıt verdikleri görülmektedir. Öğrencilerin bu yanıtları göz önüne alındığında; okullarda hijyen ve estetik açısından da bir takım yetersizliklerin olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca araştırma bulguları okullarda güvenlik açısından da bir takım sıkıntıların olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda öğrencilerin **“Okulumuzda dışardan gelen kişiler için güvenlik önlemi alınmaktadır”** ifadesine %27.2 oranında kesinlikle katılmıyorum, %21.9 oranında ise katılmıyorum olarak cevap verdikleri görülmektedir. Bu durum ise okullarda güvenlik önlemlerinin yeterince alınmadığını göstermesi açısından önem taşımaktadır. Hatta son zamanlarda okullarda şiddet olaylarının artmasında bu durumun önemli etkisinin olduğunu söyleyebiliriz. Bu bağlamda Yılmaz ve Altinkurt (2011) tarafından yapılan araştırmada da okulların en önemli sorunlarının kalabalık sınıflar, donanım ve fiziki alt yapı eksiklikleri olduğunun ifade edilmesi araştırmamızla benzer çalışmaların olduğunu ortaya koyması açısından önem arz etmektedir.

Gerek dünyada gerekse ülkemizde teknolojik gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkan internet bağımlılığı, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde yarattığı olumsuzluklardan dolayı okullardaki en önemli sorunlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin **“Boş zamanlarımda sosyal ya da kültürel faaliyetlere katılmak yerine internette oynamayı tercih ederim”** ifadesine %28.2 oranında katılıyorum, %51.8 oranında kesinlikle katılıyorum şeklinde verdikleri cevap bu durumu kanıtlar niteliktedir. Ancak bu sonuç, bu ifadeye katılan bütün öğrencilerin internet bağımlısı olduğunu göstermez. Çünkü, internet bağımlılığını ölçebilmek için bu konuda geliştirilmiş olan ölçeklerin kullanılarak bir araştırmanın yapılması gerekmektedir. Dolayısıyla bu araştırmaya katılan öğrencileri internet bağımlılığına yatkın olarak değerlendirmek daha doğru olacaktır. Aynı zamanda bu sonuç, internet bağımlılığına yatkınlığın ortaöğretim çağındaki öğrenciler arasında daha yaygın olduğunu göstermesi açısından da önem taşımaktadır. FATİH Projesi’yle birlikte gündeme gelen akıllı tahta ve tabletlerin okullarda yanlış ve amaç dışı kullanımının bu bağımlılığın artmasında önemli bir etkisinin olduğunu söyleyebiliriz. Eğitim sistemindeki en önemli değişikliklerden biri olarak karşımıza

çıkan akıllı tahta ve tabletlerin, gerek öğretmenlere gerekse öğrencilere bu konuyla ilgili yeterli eğitim verilmeden okullarda uygulanmaya başlandığı görülmektedir. Bu durum ise, akademik başarının artmasında önemli bir yeri olan bu araçların yanlış ve amaç dışı kullanımını gündeme getirmiştir. Buradan hareketle bu araçların öğrenciye faydalı olmaktan ziyade zarar verdiğini söylemek mümkündür. Ayrıca bu durumu, eğitim sistemindeki sorunların okullarda yeni sorunlara neden olduğu şeklinde de yorumlamak mümkündür.

Araştırma bulgularının sonuçlarına göre ortaya çıkan öğrencilerin okullarda kendileriyle ilgili kararlarda katılımın sağlanamaması, ezberci eğitim, ders kitaplarının içeriği sorunu, fiziki alt yapı yetersizlikleri, internet bağımlılığı gibi öğrencilerin akademik başarısını doğrudan etkileyen sorunların olduğu görülmektedir. Bu sorunların temelinde eğitim sisteminin okul yöneticisi ve öğretmen yetiştirmede, kaliteli bir hizmetiçi eğitim vermede, ayrıca her okula eşit fırsat ve imkânlar sunmada yetersiz kalmasının önemli bir etkisi bulunmaktadır. Dolayısıyla eğitim sistemindeki bu yetersizlikler ve sorunların okula yansıdığını ve öğrencilerin akademik başarılarında olumsuz etkilerde bulunduğunu söylemek mümkündür. Buradan hareketle araştırma bulgularının sonuçlarının **“Günümüz Türk eğitim sistemindeki sorunlarla ortaöğretim okullarındaki sorunlar arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır”** yönündeki hipotezimizi doğruladığını söylemek mümkündür.

Okullardaki bütün bu sorunların çözümünde faydalı olacağı düşünülerek son zamanlarda gündeme getirilen yapılandırmacı yaklaşımın da okullarda tam olarak uygulanamadığı, dolayısıyla bu durumun okullarda yeni sorunları ortaya çıkardığı görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin **“Derslerde bize öğrenme ve başarıma fırsatı tanınmaktadır”** (%23.3 oranında kesinlikle katılmıyorum, %34.2 oranında katılmıyorum), **“Öğretmenler derslerde düşünme, yorumlama ve araştırmaya yönlendirir”** (%34.9 oranında kesinlikle katılmıyorum, %44.2 oranında katılmıyorum), **“Öğretmenler derse aktif olarak katılmamızı sağlarlar”** (%32.1 oranında kesinlikle katılmıyorum, %49.9 oranında katılmıyorum) ifadelerine büyük oranda katılmadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum ise günümüz ortaöğretim okullarında aktif, araştıran, düşünen, yorumlayan, yaratıcı öğrencilerin yetiştirilemediğini, dolayısıyla ortaöğretim okullarında yapılandırmacı yaklaşımın uygulamada başarısız olduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırmada elde edilen bu

bulguların sonuçları, “Günümüz ortaöğretim okullarında öğrenciler daha çok yapılandırmacı yaklaşımın uygulanamamasını sorun olarak görmektedirler” şeklindeki hipotezimizi doğrulamaktadır.

3.3. Günümüz Öğrenci Sorunlarıyla İlgili Bulgular ve Yorumlar

3.3.1. Zararlı Madde ve Alışkanlıklardan Kaynaklanan Sorunlarla İlgili Bulgular ve Yorumlar

Tablo: 3. Öğrenci Sorunları Maddelerine Katılım Düzeyleri

Tablo: 3. 1. Zararlı Madde ve Alışkanlıklardan Kaynaklanan Sorunlar Katılım Düzeyleri

	f	%
Kesinlikle katılmıyorum	49	17,5
Katılmıyorum	16	5,7
Kararsızım	37	13,2
Katılıyorum	90	32,1
Kesinlikle katılıyorum	88	31,4
Toplam	280	100,0

Öğrencilerin “Zararlı madde ve alışkanlıklardan kaynaklanan sorunlar” yaşadığı görüşüne katılanların oranı %63,5 iken katılmayanların oranı %23,2’dir. Söz konusu ifadeye katılım düzeyi 3.54’tür. Buna göre araştırmaya katılanlar günümüzde öğrencilerin zararlı madde ve alışkanlıklardan kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını düşünmektedir. Bu bağlamda yapılan araştırmalara baktığımızda; bu araştırmaların günümüz öğrencilerinin görüşleriyle paralellik gösterdiği görülmektedir. Bu araştırmalara göre; ülkemizde özellikle lise çağındaki gençler arasında zararlı alışkanlıklar ve buna bağlı sorunların arttığı görülmektedir. Örneğin, “Türkiye’de Ergen Profili 2008” araştırmasının bulgularına göre, sigara, alkol, esrar, bali-tiner ve ekstazi gibi bağımlılık yapan maddeleri en az bir kere kullanan ergenlerin oranları sırasıyla %24,7, %13,9, %1,9, %0,6, %0,5’dir. Her gün sigara içenlerin oranı %15,3’tür. Bağımlılık yapan maddeleri kullanmaya başlama yaş ortalaması sigara için 13,49, bali-tiner için 14,08, alkol için 14,27, ekstazi için 15,40

ve esrar için 14,87'dir (Şen vd., 2010). Ayrıca Erdamar ve Kurupınar (2014) tarafından yapılan araştırmadan elde edilen bulgular da bu araştırmada yer alan ortaöğretim öğrencilerinin düşüncelerini kanıtlar niteliktedir. Bu araştırmanın bulgularına göre; Bartın ilindeki ortaöğretim öğrencilerinin % 61.8'sinin şimdiye kadar hiç sigara kullanmadığı, % 10.8'inin bir kez denediği, buna karşın % 27.4'ünün sigara kullanmaya devam ettiği tespit edilmiştir. Aynı zamanda grubun % 35.2'sinin en az bir kez alkol kullandığı ve bunların da % 24.4'ünün halen belli aralıklarla alkol kullanmaya devam ettiği belirlenmiştir. Yapılan bütün bu araştırmalar dikkate alındığında özellikle lise çağındaki gençler arasında zararlı alışkanlıkların giderek yaygınlaştığı, buna bağlı olarak da günümüz ortaöğretim öğrencilerinin zararlı madde ve alışkanlıklardan kaynaklanan birtakım sorunlarla karşı karşıya olduğunu söylemek mümkündür. Bu durumu ise günümüz koşullarında gerek ailede gerekse okullarda sağlıklı bir eğitimin verilemediğinin bir göstergesi olarak değerlendirebiliriz.

3.3.2. Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Sorunlarla İlgili Bulgular ve Yorumlar

Tablo: 3. 2. Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Sorunlar Katılım Düzeyleri

	f	%
Kesinlikle katılmıyorum	14	5,0
Katılmıyorum	26	9,3
Kararsızım	43	15,4
Katılıyorum	87	31,1
Kesinlikle katılıyorum	110	39,3
Toplam	280	100,0

Öğrencilerin “**Eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar**” yaşadığı görüşüne katılanların oranı %70,4 iken katılmayanların oranı %14,3'tür. Söz konusu ifadeye katılım düzeyi 3.90'dır. Buna göre araştırmaya katılanlar günümüzde öğrencilerin eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını düşünmektedir. Bu bulgular, “Türkiye Ergen Profili 2013” araştırmasının ortaya koyduğu bulgularla paralellik göstermektedir. Ergenlerin eğitim ve okul hayatına yönelik memnuniyetlerinin analiz edilmeye çalışıldığı bu araştırmada en yüksek oranda

memnuniyetsizliğin ülkenin eğitim sistemine yönelik olduğu görülmektedir. Bu konuda hiç memnun olmayanların ve memnun olmayanların toplam oranının öğrencilerin dörtte birine yakın (%24) olduğu belirtilmektedir (Bozoğlu, 2013: 78). Her iki araştırma sonucunda elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde; ortaöğretim öğrencilerinin ülke eğitim sistemine güvenlerinin azaldığını ve okul ve iş hayatıyla ilgili yaşadıkları sorunların temelinde eğitim sisteminden kaynaklanan sorunların olduğunu düşündüklerini söyleyebiliriz. Özellikle son zamanlarda eğitim sisteminde sık sık değişikliklerin gündeme gelmesi bir belirsizliğe neden olmakta, buna bağlı olarak da öğrencilerin geleceğe dair beklenti ve umutları giderek azalmaktadır. Bu durum ise öğrencilerin gelecekle ilgili planlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Dolayısıyla bütün bunlar öğrencilerde okumakla bir yere varılamayacağı düşüncesine yol açmakta ve bu düşünceler ise öğrencileri bir takım olumsuzluklara yöneltmektedir.

3.3.3. Sosyal İlişkilerde Yaşanan Sorunlarla İlgili Bulgular ve Yorumlar

Tablo: 3. 3. Sosyal İlişkilerde Yaşanan Sorunlar Katılım Düzeyleri

	f	%
Kesinlikle katılmıyorum	18	6,4
Katılmıyorum	32	11,4
Kararsızım	69	24,6
Katılıyorum	117	41,8
Kesinlikle katılıyorum	44	15,7
Toplam	280	100,0

Öğrencilerin “**Sosyal ilişkilerde yaşanan sorunlar**” yaşadığı görüşüne katılanların oranı %47,5 iken katılmayanların oranı %17,8’dir. Söz konusu ifadeye katılım düzeyi 3.49’dur. Buna göre araştırmaya katılanlar günümüzde öğrencilerin sosyal ilişkilerde sorunlar yaşadıklarını düşünmektedir. Bu bağlamda Adapazarı Rehberlik ve Araştırma Merkezi tarafından Ortaokul ve Liselerde Uygulanan Problem Tarama Envanteri Raporunun kişilerarası ilişkilerle ilgili maddeleri incelendiğinde; bazı arkadaşlarımız ahlak dışı davranışlarda bulunuyor, konuşurken çok heyecanlanıyorum, herkesin beni sevmesini istiyorum, okul arkadaşlarımla iyi

anlaşamıyorum, dert ortağı olacak bir yakınım yok, karşı cinsten biriyle arkadaşlık etmekten çekiniyorum, kolayca arkadaş edinemiyorum (Topaloğlu vd., 2013: 29) gibi maddelerin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu durum ise gençlerin kişilik gelişimi ve duygularının zamanında doğru bir şekilde geliştirilememesi sonucu gençlerin kendi değer yargılarını oluşturamadığını, öz saygı, özgüven ve özdenetim anlayışlarının gelişmediğini ve otokontrol sağlayamadıklarını göstermektedir. Dolayısıyla bütün bunlar göz önüne alındığında ergenlik çağındaki olan ortaöğretim öğrencilerinin sosyal ilişkilerde sorunlar yaşamasının kaçınılmaz olduğunu söyleyebiliriz. Özellikle okullarda büyük problemlere yol açan bu tür sorunların çözülebilmesi için öğrenciler arasında iletişim, birlik-beraberlik ve dayanışmayı sağlayacak sosyal etkinliklere ağırlık verilmesi büyük önem taşımaktadır.

3.3.4. Ailevi Sorunlarla İlgili Bulgular ve Yorumlar

Tablo: 3. 4. Ailevi Sorunlar Katılım Düzeyleri

	f	%
Kesinlikle katılmıyorum	32	11,4
Katılmıyorum	35	12,5
Kararsızım	48	17,1
Katılıyorum	102	36,4
Kesinlikle katılıyorum	63	22,5
Toplam	280	100,0

Öğrencilerin “**Ailevi sorunlar**” yaşadığı görüşüne katılanların oranı %58,9 iken katılmayanların oranı %23,9’dur. Söz konusu ifadeye katılım düzeyi 3.46’dır. Buna göre araştırmaya katılanlar günümüzde öğrencilerin ailevi sorunlar yaşadıklarını düşünmektedir. Bu bağlamda yine Adapazarı Rehberlik ve Araştırma Merkezi tarafından Ortaokul ve Liselerde Uygulanan Problem Tarama Envanteri Raporu da günümüz öğrencilerinin en önemli sorunlarından birinin ailevi sorunlar olduğunu ortaya koymaktadır. Raporda liselerde uygulanan problem tarama envanterinin ev-aile ile ilgili maddeleri incelendiğinde; ailemin benden beklentileri çok yüksek, ailem beni anlamıyor, geçim zorluğu evimizde huzursuzluk yaratıyor, ailem hiçbir konuda fikrimi almıyor, annem ile babam sık sık kavga ediyor

(Topaloğlu vd., 2013: 27) gibi ifadelerin ön plana çıktığı görülmektedir. Ayrıca Dam (2008) tarafından 284 lise öğrencisi üzerinde yapılan araştırmanın sonucuna göre; bu öğrencilerin 140'ının aile sorunları olduğu tespit edilmiştir. Yine bu çalışmada ailenin çocuğun okul başarısını etkilediği, ailevi sorunları olan öğrencilerin okul başarılarının ailevi bir sorunu olmayanlara göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bütün bu araştırmalar dikkate alındığında ailevi sorunların günümüz öğrencilerinin en önemli sorunları arasında yer aldığını söylemek mümkündür.

3.3.5. Cinsiyet Ayrımından Kaynaklanan Sorunlarla İlgili Bulgular ve Yorumlar

Tablo: 3. 5. Cinsiyet Ayrımından Kaynaklanan Sorunlar Katılım Düzeyleri

	f	%
Kesinlikle katılmıyorum	67	23,9
Katılmıyorum	61	21,8
Kararsızım	39	13,9
Katılıyorum	66	23,6
Kesinlikle katılıyorum	47	16,8
Toplam	280	100,0

Öğrencilerin “**Cinsiyet ayrımından kaynaklanan sorunlar**” yaşadığı görüşüne katılanların oranı %40,4 iken katılmayanların oranı %45,7’dir. Söz konusu ifadeye katılım düzeyi 2.88’dir. Buna göre araştırmaya katılanlar günümüzde öğrencilerin cinsiyet ayrımından kaynaklanan sorunlar yaşamadıklarını düşünmektedir. Ancak %40.4 oranı da azımsanmayacak bir orandır. Dolayısıyla bu oran günümüz öğrencilerinin cinsiyet ayrımcılığından kaynaklanan bir takım sorunları olduğunu göstermesi açısından önem taşımaktadır. Ayrıca bu bulgulardan hareketle günümüz öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun (katılmayanlar: %45.7, kararsızlar: %13.9) cinsiyet ayrımcılığı konusunda bilinçli olmadıklarını söylemek mümkündür.

3.3.6. Değerlerin Kaybolmasıyla İlgili Sorunlarla İlgili Bulgular ve Yorumlar

Tablo: 3. 6. Değerlerin Kaybolmasıyla İlgili Sorunlar Katılım Düzeyleri

	f	%
Kesinlikle katılmıyorum	22	7,9
Katılmıyorum	29	10,4
Kararsızım	56	20,0
Katılıyorum	117	41,8
Kesinlikle katılıyorum	56	20,0
Toplam	280	100,0

Öğrencilerin “**Değerlerin kaybolmasıyla ilgili sorunlar**” yaşadığı görüşüne katılanların oranı %61,8 iken katılmayanların oranı %18,3’tür. Söz konusu ifadeye katılım düzeyi 3.56’dır. Buna göre araştırmaya katılanlar günümüzde öğrencilerin değerlerin kaybolmasıyla ilgili sorunlar yaşadıklarını düşünmektedir. Öğrencilerin bu düşünceleri üzerinde özellikle son zamanlarda popüler kültürün etkisiyle argo kelimelerin daha fazla gündeme gelmesi, kız-erkek ilişkilerinin yozlaşması ve şiddet olaylarının artmasının etkili olduğunu söyleyebiliriz. Bu bağlamda Polat ve Sölpük tarafından lise öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada bazı öğrencilerin özellikle kız-erkek ilişkileri konusunda;

Abi bu işler bazen çok komik bazen de çok saçma ve iğrenç olabiliyor. Aslında dinimize yani İslam’a yakışmayan tavır ve hareketlerle gevşek gevşek yılışık yılışık tavırlar alınarak kendilerini aşırı derecede küçülten davranışlarla kızlar ve erkekler birbirlerini etkilemek için uğraşıyorlar, sırf bu yüzden kendimden utanıyorum onları öyle görünce ve bir şeyler duyunca. Bu kadarına gerek yok bence. (Polat ve Sölpük, 2014: 165)

gibi ifadelerde bulundukları görülmektedir. Dolayısıyla bu ve benzeri söylemler öğrencilerin değerlerin kaybolmasıyla ilgili bir takım sorunların olduğunu göstermesi açısından önem taşımaktadır.

3.3.7. Sınav Kaygısının Yol Açtığı Sorunlarla İlgili Bulgular ve Yorumlar

Tablo: 3. 7. Sınav Kaygısının Yol Açtığı Sorunlar Katılım Düzeyleri

	f	%
Kesinlikle katılmıyorum	7	2,5
Katılmıyorum	24	8,6
Kararsızım	31	11,1
Katılıyorum	102	36,4
Kesinlikle katılıyorum	116	41,4
Toplam	280	100,0

Öğrencilerin “Sınav kaygısının yol açtığı sorunlar” yaşadığı görüşüne katılanların oranı %77,8 iken katılmayanların oranı %11,1’dir. Söz konusu ifadeye katılım düzeyi 4.06’dır. Buna göre araştırmaya katılanlar günümüzde öğrencilerin sınav kaygısının yol açtığı sorunlar yaşadıklarını düşünmektedir. Bu bulgular, Başoğlu (2007)’nin yaptığı araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu araştırmada öğrencilerde sınav kaygısı ve sınav kaygısının alt boyutları olan kuruntu ve duyusallık boyutlarında sınav dönemi sonrasında, sınav dönemi öncesine göre anlamlı düşüşler olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Cengiz (1988)’in yapmış olduğu araştırmada da üniversite sınavının öğrencilerde kaygıyı yükselttiğine dair bulguların yer aldığı görülmektedir. Bütün bunların yanı sıra Bülbül (2007) de yaptığı araştırmada, üniversiteye girişteki sınav sistemiyle ilgili kaygı ve memnuniyetsizliğin ülke sistemine inançsızlık olarak kendini gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca Bülbül, ortaöğretim öğrencilerinin aile ve toplumun kendilerini anlamamasına ve sınav sistemine yönelik şikâyetlerde bulunduğunu, özellikle bu şikâyetlerin düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerde yetişen gençlerde yoğunlaştığını belirtmektedir. Kısacası Bülbül, bu araştırmadaki öğrencilerin düşüncelerine paralel olarak sınav merkezli eğitim sisteminin günümüz öğrencilerinin en önemli sorunlarından biri olduğuna dikkat çekmektedir.

3.3.8. Okullarda Öğrencilerin Maruz Kaldığı Fiziksel ve Psikolojik Şiddetten Kaynaklanan Sorunlarla İlgili Bulgular ve Yorumlar

Tablo: 3. 8. Okullarda Öğrencilerin Maruz Kaldığı Fiziksel ve Psikolojik Şiddetten Kaynaklanan Sorunlar Katılım Düzeyleri

	f	%
Kesinlikle katılmıyorum	52	18,6
Katılmıyorum	50	17,9
Kararsızım	40	14,3
Katılıyorum	71	25,4
Kesinlikle katılıyorum	67	23,9
Toplam	280	100,0

Öğrencilerin “Okullarda Öğrencilerin Maruz Kaldığı Fiziksel ve Psikolojik Şiddetten Kaynaklanan Sorunlar” yaşadığı görüşüne katılanların oranı %49,3 iken katılmayanların oranı %36,5’tir. Söz konusu ifadeye katılım düzeyi 3.18’dir. Buna göre araştırmaya katılanlar günümüzde öğrencilerin maruz kaldığı fiziksel ve psikolojik şiddetten kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını düşünmektedir. Bu bağlamda şiddetle ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında; bu araştırmalarının sonuçlarının günümüz öğrencilerinin düşüncelerini destekledikleri görülmektedir. Özcebe, Çetik ve Üner (2006)’in Ankara’da lise öğrencilerine yönelik yaptıkları çalışma sonucunda öğrencilerin %16.1’i şiddete maruz kaldığını, %8.8’i şiddet uyguladığını, %20.6’sı hem şiddet maruz kaldığını hem de şiddet uyguladığını ifade etmiştir. Öğrencilerin son üç ay içerisinde şiddet olayı ile karşılaşma oranı %45.5 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmalarında öğrencilerin şiddeti en fazla okulda (%42.0) ve arkadaşlarına (%65.6) uyguladıklarını tespit etmişlerdir. Bulut (2008) da yaptığı araştırmada basına yansıyan 302 şiddet olayının %74’ünün okul binası içinde yaşandığını saptamıştır. Ayrıca Özgür, Yörükoğlu ve Baysan Arabacı (2011) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre; Öğrencilerin %10.3’ünün şiddet yaşadığı ortaya çıkmıştır. Bu öğrenciler en fazla arkadaşları tarafından okulda (%51.4) ve aile üyelerinin evde (%21.6) şiddet uyguladığını ifade etmişlerdir. Diğer yandan öğrencilerin %13.5’i kendi kendine şiddet uyguladığını belirtmiştir. Ayrıca

“Türkiye Ergen Profili 2013” araştırmasının sonuçlarına göre de öğrencilerin önemli bir kısmının (%11) okullarda alay edilme, aşağılanma ve dışlanma gibi davranışları içeren sözel şiddete maruz kaldıkları ortaya çıkmıştır. Bunların %69’u bu tür davranışların kaynağı olarak arkadaşlarını gösterirken, %17’si öğretmenlerini göstermektedirler. Yapılan bütün bu araştırmalar dikkate alındığında, bu araştırmada yer alan günümüz öğrencilerinin okullarda öğrencilerin maruz kaldığı fiziksel ve psikolojik şiddetten kaynaklanan sorunları olduğuna dair görüşlerini doğrular nitelikte olduğunu söyleyebiliriz.

3.3.9. Okullardaki Disiplin Cezalarından Kaynaklanan Sorunlarla İlgili Bulgular ve Yorumlar

Tablo: 3. 9. Okullardaki Disiplin Cezalarından Kaynaklanan Sorunlar Katılım Düzeyleri

	f	%
Kesinlikle katılmıyorum	41	14,6
Katılmıyorum	55	19,6
Kararsızım	61	21,8
Katılıyorum	63	22,5
Kesinlikle katılıyorum	60	21,4
Toplam	280	100,0

Öğrencilerin “Okullardaki disiplin cezalarından kaynaklanan sorunlar” yaşadığı görüşüne katılanların oranı %43,9 iken katılmayanların oranı %34,2’dir. Söz konusu ifadeye katılım düzeyi 3.16’dır. Buna göre araştırmaya katılanlar günümüzde öğrencilerin okullardaki disiplin cezalarından kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını düşünmektedir. Bu bağlamda Yıldırım (1999)’ın yaptığı araştırma sonuçlarına göre, disiplin cezası almış lise öğrencilerinin uyum düzeylerinin disiplin cezası almamış lise öğrencilerinin uyum düzeylerinden anlamlı düzeyde düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu durum ise günümüz öğrencilerinin de ifade ettiği gibi okula uyum sağlayamama ve bunun bir sonucu olarak devamsızlık ve okulu terk gibi bir takım sorunları beraberinde getirdiği görülmektedir. Oysaki disiplin cezalarının asıl amacı, öğrencilerin olumsuz davranışlarından bilinçli olarak vazgeçmelerini sağlamaktır. Ancak araştırmalar sonucu ortaya çıkan bulgulara bakıldığında disiplin

cezalarının bu görevlerini yeterince yerine getiremedikleri, dolayısıyla da disiplin cezalarının eğitici bir araç olmaktan ziyade korku veren bir silah olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu durum ise doğal olarak okullardaki en önemli öğrenci sorunları olarak karşımıza çıkmaktadır.

3.3.10. Ergenliğin Getirdiği Ruhsal Sıkıntılardan Kaynaklanan Sorunlarla İlgili Bulgular ve Yorumlar

Tablo: 3. 10. Ergenliğin Getirdiği Ruhsal Sıkıntılardan Kaynaklanan Sorunlar Katılım Düzeyleri

	f	%
Kesinlikle katılmıyorum	19	6,8
Katılmıyorum	27	9,6
Kararsızım	42	15,0
Katılıyorum	110	39,3
Kesinlikle katılıyorum	82	29,3
Toplam	280	100,0

Öğrencilerin “**Ergenliğin getirdiği ruhsal sıkıntılardan kaynaklanan sorunlar**” yaşadığı görüşüne katılanların oranı %68,6 iken katılmayanların oranı %16,4’tür. Söz konusu ifadeye katılım düzeyi 3.75’tir. Buna göre araştırmaya katılanlar günümüzde öğrencilerin ergenliğin getirdiği ruhsal sıkıntılardan kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını düşünmektedir. Bu bağlamda “Türkiye Ergen Profili 2013” araştırmasının sonuçları da lise dönemindeki gençlerin ergenlikten kaynaklanan bir takım sıkıntılarının olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmaya göre;

Katılımcıların üçte bire yakını (%30) ergenlikle birlikte aile içinde büyükleriyle daha çok tartışmaya başladığını, %20’si öğretmenleriyle sorunlar yaşadığını, dörtte bire yakını ise (%24) genel olarak daha geçimsiz, kavgacı bir insan olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların bir bölümü ise rahatsızlığını, dışa vurmadan çok içe kapanma biçiminde yaşamaktadır (%19). Bu arada katılımcıların %24’ü aileden uzaklaşma sonucu arkadaşlarına yakınlaştığını ifade etmiştir. Okulla ilgili ilişkiler öğretmenlerle ortaya çıkan sorunların dışında, devamsızlığın artmasında (%25) ve başarının düşmesinde (%28,5) kendini göstermektedir. (Bozoğlu, 2013: 31)

Tüm bu sonuçlar da günümüz öğrencilerinin ergenliğin getirdiği ruhsal sıkıntılardan kaynaklanan sorunları olduğunu kanıtlar niteliktedir. Bu bağlamda Ellies (1979) de ergenlik dönemini mantıkdışı inançların psikolojik rahatsızlıklar ürettiği en önemli dönemlerden biri olarak değerlendirmektedir. Ellies, bu dönemde ergenlerin sınıf içinde konuşamama, sosyal reddedilme, akademik başarısızlık, karşı cins tarafından beğenilmeme ya da arkadaşlar arasında popüler olmama gibi olayları kafalarında şekillendirip birer felaket göstergesi olarak tanımladıklarını ve bunlarla ilgili şiddetli kaygı beslemeye başladıklarını, bu kaygıların da bireyin sağlıklı kararlar almasını engellediğini ve onu riskli ve kuraldışı davranışlara yönelttiğini belirtmektedir. Bu aşamada öğrencilerin ergenlikten kaynaklanan sorunlarının çözümünde aile ve okul rehber öğretmenleri büyük önem arz etmektedir. Ancak günümüz okullarına bakıldığında; okullarda rehberlik hizmetlerinin yeterli olmadığı, bunun yanı sıra ailelerin de ergenlerin sıkıntılarını çözmelerinde yardımcı olma konusunda yetersiz kaldıkları görülmektedir. Bu durum ise öğrencilerin ergenlikten kaynaklanan sorunlarla tek başlarına mücadele etmek zorunda kaldıklarını göstermektedir.



Araştırma sonuçlarına göre günümüz öğrencilerinin en çok yaşadığı sorunlar; sınav kaygısı, eğitim sistemi ve ergenliğin getirdiği ruhsal sıkıntılardan kaynaklanan sorunlardır. Araştırma sonucunda ortaya çıkan bu bulgular genel olarak değerlendirildiğinde; aslında günümüz eğitim sistemindeki sorunların okullara,

dolayısıyla da öğrencilere yansıdığını ve en önemli öğrenci sorunlarından birini oluşturduğunu söylemek mümkündür. Şöyle ki; ergenlik döneminde bulunan ortaöğretim öğrencilerinin özellikle de özsaygı, özgüven ve özdenetim gibi kavramların gelişmediği gençlerde düşük notlar, zayıf aile, okul rehber öğretmeni ve arkadaş desteği gibi durumlarla birlikte depresyonlar yaşanabilmekte, bu depresyonlara sınav sistemine ilişkin kaygı ve memnuniyetsizliklerin de eklenmesiyle ruhsal sıkıntıların daha da arttığı görülmektedir. Dolayısıyla bu dönemde gençlerin ruh halinin eğitim sistemi ve yaşantısıyla doğrudan ilişkili olabileceğini söylemek mümkündür. Ortaya çıkan bu bulgular aynı zamanda **“Günümüz Türk eğitim sistemindeki ve ortaöğretim okullarındaki sorunlar, sorunlu ve başarısız bir öğrenci profili ortaya çıkarmaktadır”** yönündeki hipotezimizi doğrulamaktadır.

KARŞILAŞTIRMA ANALİZLERİ

3.4. Günümüz Okullarındaki Sorunlar Açısından Okul Gruplarının Karşılaştırılmasıyla İlgili Bulgular ve Yorumlar

Tablo: 4. Okul Gruplarının Okuldan Memnuniyet Ölçek Maddelerinin Katılım Düzeyi Ortalamaları Bakımından Karşılaştırılması

Okul		N	Ortalama	Std. Sapma	F	p
Okul kütüphanesi istediğimiz zaman çalışabileceğim niteliklere sahiptir	Cumhuriyet Lisesi	13	3,23	1,013	2,309	0,027
	Endüstri Meslek Lisesi	44	2,50	1,517		
	Fen Lisesi	53	2,70	1,339		
	İmam Hatip Lisesi	31	3,58	1,455		
	Kırıkkale Lisesi	44	3,30	1,488		
	Malazgirt Lisesi	6	3,17	1,472		
	Ticaret Lisesi	44	2,82	1,317		
	Zübeyde Hanım Lisesi	45	3,11	1,541		
Okulumuzun labrotuvarlarından rahatlıkla yararlanabilirim.	Cumhuriyet Lisesi	13	2,85	1,068	5,853	0,000
	Endüstri Meslek Lisesi	44	3,00	1,479		
	Fen Lisesi	53	1,89	1,103		
	İmam Hatip Lisesi	31	1,52	,769		
	Kırıkkale Lisesi	44	2,50	1,355		
	Malazgirt Lisesi	6	1,50	,548		

Okul	N	Ortalama	Std. Sapma	F	p
Ticaret Lisesi	44	2,57	1,371		
Zübeyde Hanım Lisesi	45	2,78	1,594		
Okulumuzun spor alanları faydalanabileceğim şeklindedir.	Cumhuriyet Lisesi	13	3,62	,961	
	Endüstri Meslek Lisesi	44	3,07	1,437	
	Fen Lisesi	53	3,62	1,259	
	İmam Hatip Lisesi	31	2,45	1,234	
	Kırıkkale Lisesi	44	3,98	,976	
	Malazgirt Lisesi	6	3,33	1,862	5,555 0,000
	Ticaret Lisesi	44	3,25	1,400	
	Zübeyde Hanım Lisesi	45	2,69	1,535	
Okulumuzda ulaşabileceğim bilgi kaynakları yeterli ve çeşitlidir.	Cumhuriyet Lisesi	13	2,92	1,038	
	Endüstri Meslek Lisesi	44	2,80	1,357	
	Fen Lisesi	53	2,75	1,054	
	İmam Hatip Lisesi	31	3,03	1,197	0,997 0,434
	Kırıkkale Lisesi	44	3,18	1,063	
	Malazgirt Lisesi	6	2,33	,816	
	Ticaret Lisesi	44	2,80	1,133	
	Zübeyde Hanım Lisesi	45	2,67	1,365	
Okul yönetimine ve öğretmenlerime ileteceğim sorunların çözümü için gayret gösterilir.	Cumhuriyet Lisesi	13	3,54	,967	
	Endüstri Meslek Lisesi	44	2,95	1,413	
	Fen Lisesi	53	2,87	1,316	
	İmam Hatip Lisesi	31	3,65	1,330	2,320 0,026
	Kırıkkale Lisesi	44	3,02	1,338	
	Malazgirt Lisesi	6	2,50	1,049	
	Ticaret Lisesi	44	3,45	1,190	
	Zübeyde Hanım Lisesi	45	3,49	1,254	
Sınıf temsilcimiz dilek, şikayet ve önerilerimizi gerekli kişilere ulaştırır.	Cumhuriyet Lisesi	13	2,31	1,032	
	Endüstri Meslek Lisesi	44	3,11	1,466	
	Fen Lisesi	53	2,87	1,468	
	İmam Hatip Lisesi	31	3,19	1,250	1,290 0,255
	Kırıkkale Lisesi	44	2,75	1,416	
	Malazgirt Lisesi	6	3,50	1,975	
	Ticaret Lisesi	44	2,55	1,210	
	Zübeyde Hanım Lisesi	45	2,87	1,486	
Okulumuzda yöneticilere ilettiğimiz öneri ve şikayetlere cevap verilir.	Cumhuriyet Lisesi	13	3,15	1,281	
	Endüstri Meslek Lisesi	44	2,80	1,340	
	Fen Lisesi	53	2,70	1,030	
	İmam Hatip Lisesi	31	2,77	1,230	1,095 0,366
	Kırıkkale Lisesi	44	2,70	1,322	
	Malazgirt Lisesi	6	2,67	1,033	

Okul		N	Ortalama	Std. Sapma	F	p
	Ticaret Lisesi	44	2,70	1,212		
	Zübeyde Hanım Lisesi	45	3,24	1,300		
	Cumhuriyet Lisesi	13	3,00	1,155		
	Endüstri Meslek Lisesi	44	2,55	1,355		
	Fen Lisesi	53	2,34	1,300		
	İmam Hatip Lisesi	31	2,16	1,267		
	Kırıkkale Lisesi	44	2,39	1,262		
	Malazgirt Lisesi	6	1,83	,753		
Okul yöneticileri her zaman eşit davranır.	Ticaret Lisesi	44	2,95	1,363	2,975	0,005
	Zübeyde Hanım Lisesi	45	3,13	1,375		
	Cumhuriyet Lisesi	13	2,92	1,320		
	Endüstri Meslek Lisesi	44	1,66	,987		
	Fen Lisesi	53	1,66	,783		
Okulda ilgilendiren konularda alınır.	İmam Hatip Lisesi	31	2,48	1,122	7,079	0,000
bizi görüş	Kırıkkale Lisesi	44	1,84	,834		
	Malazgirt Lisesi	6	3,17	1,472		
	Ticaret Lisesi	44	1,61	,618		
	Zübeyde Hanım Lisesi	45	1,96	1,043		
	Cumhuriyet Lisesi	13	3,08	1,188		
	Endüstri Meslek Lisesi	44	4,18	1,147		
Okullarda düzenin ve disiplinin sağlanmasında öğrenciler görev almalıdır.	Fen Lisesi	53	4,19	,557	7,205	0,000
	İmam Hatip Lisesi	31	3,74	1,125		
	Kırıkkale Lisesi	44	4,57	,625		
	Malazgirt Lisesi	6	2,83	1,329		
	Ticaret Lisesi	44	4,30	,509		
	Zübeyde Hanım Lisesi	45	4,04	1,043		
	Cumhuriyet Lisesi	13	2,54	,877		
	Endüstri Meslek Lisesi	44	3,00	1,479		
Okulumuzun rehberlik servisinden yeterince yararlanabiliyorum.	Fen Lisesi	53	2,55	1,353	8,635	0,000
	İmam Hatip Lisesi	31	3,45	1,261		
	Kırıkkale Lisesi	44	4,09	1,178		
	Malazgirt Lisesi	6	3,17	1,472		
	Ticaret Lisesi	44	2,34	1,180		
	Zübeyde Hanım Lisesi	45	3,58	1,422		
Okulumuzda öğrencilerin ilgi, istek ve yeteneklerine uygun yönelmelerini sağlayacak sistemi rehberlik hizmeti verilmektedir.	Cumhuriyet Lisesi	13	3,00	1,225	6,382	0,000
	Endüstri Meslek Lisesi	44	2,77	1,379		
	Fen Lisesi	53	2,17	1,205		
	İmam Hatip Lisesi	31	2,87	1,360		
	Kırıkkale Lisesi	44	3,50	1,422		
	Malazgirt Lisesi	6	3,00	1,095		

Okul	N	Ortalama	Std. Sapma	F	p
Ticaret Lisesi	44	2,05	,939		
Zübeyde Hanım Lisesi	45	3,16	1,397		
Okuldaki rehber öğretmenler hedef belirleme, motivasyon sağlama, çalışma alışkanlığı kazandırmada etkilidir.	Cumhuriyet Lisesi	13	2,92	,954	
	Endüstri Meslek Lisesi	44	2,75	1,332	
	Fen Lisesi	53	2,49	1,395	
	İmam Hatip Lisesi	31	3,74	,965	
	Kırıkkale Lisesi	44	3,77	1,379	
	Malazgirt Lisesi	6	3,67	1,506	10,217 0,000
	Ticaret Lisesi	44	2,00	1,121	
	Zübeyde Hanım Lisesi	45	3,47	1,342	
Dersler işlenirken seviyemize uygun olmasına özen gösterilir.	Cumhuriyet Lisesi	13	3,23	1,013	
	Endüstri Meslek Lisesi	44	3,27	1,453	
	Fen Lisesi	53	3,08	1,357	
	İmam Hatip Lisesi	31	3,32	1,137	0,565 0,784
	Kırıkkale Lisesi	44	3,14	1,391	
	Malazgirt Lisesi	6	2,83	1,602	
	Ticaret Lisesi	44	3,07	1,421	
	Zübeyde Hanım Lisesi	45	3,49	1,180	
Okuldaki derslerde edindiğim bilgilerin günlük hayatımda ya da daha sonraki öğrenim hayatımda işime yarayacağını düşünüyorum.	Cumhuriyet Lisesi	13	2,92	1,320	
	Endüstri Meslek Lisesi	44	3,00	1,447	
	Fen Lisesi	53	2,11	1,325	
	İmam Hatip Lisesi	31	4,03	,948	14,535 0,000
	Kırıkkale Lisesi	44	2,66	1,493	
	Malazgirt Lisesi	6	2,17	1,169	
	Ticaret Lisesi	44	2,07	,974	
	Zübeyde Hanım Lisesi	45	3,91	,973	
Derslerin içeriği ilgi çekecek şekilde düzenlenmiştir.	Cumhuriyet Lisesi	13	2,54	1,127	
	Endüstri Meslek Lisesi	44	2,36	1,432	
	Fen Lisesi	53	1,51	,639	
	İmam Hatip Lisesi	31	1,71	,902	4,198 0,000
	Kırıkkale Lisesi	44	1,80	,795	
	Malazgirt Lisesi	6	2,67	,816	
	Ticaret Lisesi	44	1,89	,895	
	Zübeyde Hanım Lisesi	45	2,00	1,044	
Derslerin işlenişinde konuya uygun farklı yöntemler kullanılmaktadır.	Cumhuriyet Lisesi	13	2,31	1,032	
	Endüstri Meslek Lisesi	44	2,89	1,450	
	Fen Lisesi	53	2,57	1,185	4,917 0,000
	İmam Hatip Lisesi	31	2,71	1,131	
	Kırıkkale Lisesi	44	1,80	,509	
	Malazgirt Lisesi	6	2,17	1,472	

Okul		N	Ortalama	Std. Sapma	F	p
	Ticaret Lisesi	44	2,11	,970		
	Zübeyde Hanım Lisesi	45	2,93	1,405		
	Cumhuriyet Lisesi	13	3,15	1,068		
	Endüstri Meslek Lisesi	44	2,75	1,203		
	Fen Lisesi	53	2,34	1,108		
	İmam Hatip Lisesi	31	3,03	1,251		
	Kırıkkale Lisesi	44	1,73	,660		
	Malazgirt Lisesi	6	2,83	1,722		
	Ticaret Lisesi	44	2,05	1,120	9,851	0,000
	Zübeyde Hanım Lisesi	45	3,40	1,355		
	Cumhuriyet Lisesi	13	2,62	1,261		
	Endüstri Meslek Lisesi	44	3,41	1,245		
	Fen Lisesi	53	2,38	1,376		
	İmam Hatip Lisesi	31	2,74	1,341		
	Kırıkkale Lisesi	44	2,93	1,421	3,628	0,001
	Malazgirt Lisesi	6	2,67	1,966		
	Ticaret Lisesi	44	3,09	1,378		
	Zübeyde Hanım Lisesi	45	3,56	1,324		
	Cumhuriyet Lisesi	13	3,77	1,092		
	Endüstri Meslek Lisesi	44	4,00	1,201		
	Fen Lisesi	53	4,43	1,118		
	İmam Hatip Lisesi	31	4,29	,938		
	Kırıkkale Lisesi	44	4,43	,789	2,074	0,047
	Malazgirt Lisesi	6	4,33	,816		
	Ticaret Lisesi	44	4,59	,726		
	Zübeyde Hanım Lisesi	45	4,16	,976		
	Cumhuriyet Lisesi	13	3,00	1,354		
	Endüstri Meslek Lisesi	44	3,95	1,430		
	Fen Lisesi	53	4,25	1,125		
	İmam Hatip Lisesi	31	3,48	1,262		
	Kırıkkale Lisesi	44	4,34	,861	4,623	0,000
	Malazgirt Lisesi	6	4,50	,837		
	Ticaret Lisesi	44	4,36	,613		
	Zübeyde Hanım Lisesi	45	4,00	,798		
	Cumhuriyet Lisesi	13	3,31	1,437		
	Endüstri Meslek Lisesi	44	3,18	1,435		
	Fen Lisesi	53	3,43	1,380		
	İmam Hatip Lisesi	31	4,16	,934	2,620	0,012
	Kırıkkale Lisesi	44	3,57	1,246		
	Malazgirt Lisesi	6	2,50	1,378		

Okul	N	Ortalama	Std. Sapma	F	p
	Ticaret Lisesi	44	3,27	1,575	
	Zübeyde Hanım Lisesi	45	3,02	1,288	
Hata yaptığımda iyi niyetle ve hoşgörüsü ile yönlendirileceğimi biliyorum.	Cumhuriyet Lisesi	13	2,23	1,301	
	Endüstri Meslek Lisesi	44	2,91	1,378	
	Fen Lisesi	53	3,21	1,199	
	İmam Hatip Lisesi	31	3,16	1,267	
	Kırıkkale Lisesi	44	3,52	1,210	3,084 0,004
	Malazgirt Lisesi	6	1,50	,837	
	Ticaret Lisesi	44	3,14	1,391	
	Zübeyde Hanım Lisesi	45	3,20	1,325	
Sınıf kalabalık olduğunda derse konsantre olmakta zorlanıyorum.	Cumhuriyet Lisesi	13	3,08	1,441	
	Endüstri Meslek Lisesi	44	3,39	1,434	
	Fen Lisesi	53	3,49	1,449	
	İmam Hatip Lisesi	31	3,32	1,558	
	Kırıkkale Lisesi	44	3,50	1,389	0,549 0,797
	Malazgirt Lisesi	6	4,00	1,549	
	Ticaret Lisesi	44	3,14	1,549	
	Zübeyde Hanım Lisesi	45	3,24	1,368	
Öğretmenler derslerde düşünme, yorumlama ve araştırmaya yönlendirir.	Cumhuriyet Lisesi	13	3,08	1,038	
	Endüstri Meslek Lisesi	44	2,02	1,171	
	Fen Lisesi	53	1,77	,776	
	İmam Hatip Lisesi	31	3,39	1,230	
	Kırıkkale Lisesi	44	1,41	,497	18,089 0,000
	Malazgirt Lisesi	6	3,00	1,095	
	Ticaret Lisesi	44	1,52	,762	
	Zübeyde Hanım Lisesi	45	2,29	1,058	
Öğretmenler derse aktif katılımımızı sağlıyorlar.	Cumhuriyet Lisesi	13	2,54	1,330	
	Endüstri Meslek Lisesi	44	2,02	1,248	
	Fen Lisesi	53	1,77	,824	
	İmam Hatip Lisesi	31	3,06	1,124	
	Kırıkkale Lisesi	44	1,57	,501	7,667 0,000
	Malazgirt Lisesi	6	2,00	1,549	
	Ticaret Lisesi	44	1,84	,834	
	Zübeyde Hanım Lisesi	45	2,16	1,043	
Ders kitaplarının içeriği konuyu öğrenmemde yeterlidir.	Cumhuriyet Lisesi	13	2,23	1,235	
	Endüstri Meslek Lisesi	44	1,91	1,235	
	Fen Lisesi	53	1,28	,632	
	İmam Hatip Lisesi	31	1,94	1,124	4,830 0,000
	Kırıkkale Lisesi	44	1,20	,408	
	Malazgirt Lisesi	6	2,17	1,329	
	Ticaret Lisesi	44	1,41	,658	

Okul		N	Ortalama	Std. Sapma	F	p
	Zübeyde Hanım Lisesi	45	1,71	1,141		
Derste her konuya uygun yeterli araç ve gereç bulunmaktadır.	Cumhuriyet Lisesi	13	1,85	,899		
	Endüstri Meslek Lisesi	44	2,93	1,404		
	Fen Lisesi	53	2,68	1,370		
	İmam Hatip Lisesi	31	2,13	1,088		
	Kırıkkale Lisesi	44	2,82	1,263		
	Malazgirt Lisesi	6	1,83	1,169		
	Ticaret Lisesi	44	3,09	1,217	3,232	0,003
	Zübeyde Hanım Lisesi	45	2,96	1,278		
Ders araç ve gereçlerini kullanma imkanına sahibiz.	Cumhuriyet Lisesi	13	2,85	1,281		
	Endüstri Meslek Lisesi	44	2,70	1,407		
	Fen Lisesi	53	2,77	1,382		
	İmam Hatip Lisesi	31	2,94	1,436		
	Kırıkkale Lisesi	44	3,11	1,351	0,484	0,846
	Malazgirt Lisesi	6	2,83	1,472		
	Ticaret Lisesi	44	3,00	1,220		
	Zübeyde Hanım Lisesi	45	3,07	1,338		
Okulumuzda sosyal ve kültürel etkinliklerin düzenlenmesine önem verilir.	Cumhuriyet Lisesi	13	2,85	1,214		
	Endüstri Meslek Lisesi	44	3,00	1,414		
	Fen Lisesi	53	3,17	1,411		
	İmam Hatip Lisesi	31	3,23	1,230		
	Kırıkkale Lisesi	44	3,45	1,130	1,368	0,219
	Malazgirt Lisesi	6	3,83	1,472		
	Ticaret Lisesi	44	2,80	1,374		
	Zübeyde Hanım Lisesi	45	3,38	1,386		
Okulumuzda sportif faaliyetler düzenlenir.	Cumhuriyet Lisesi	13	3,08	1,498		
	Endüstri Meslek Lisesi	44	3,43	1,129		
	Fen Lisesi	53	3,68	1,312		
	İmam Hatip Lisesi	31	2,26	1,210		
	Kırıkkale Lisesi	44	3,70	1,133	4,616	0,000
	Malazgirt Lisesi	6	4,00	1,673		
	Ticaret Lisesi	44	3,23	1,273		
	Zübeyde Hanım Lisesi	45	3,24	1,448		
Okulumuz sahip olduğumuz yetenekleri geliştirecek imkanı sağlar.	Cumhuriyet Lisesi	13	3,15	1,281		
	Endüstri Meslek Lisesi	44	2,89	1,243		
	Fen Lisesi	53	2,40	1,115		
	İmam Hatip Lisesi	31	2,29	1,160	1,864	0,076
	Kırıkkale Lisesi	44	2,98	1,229		
	Malazgirt Lisesi	6	2,50	1,225		
	Ticaret Lisesi	44	2,57	1,336		

Okul	N	Ortalama	Std. Sapma	F	p
Zübeyde Hanım Lisesi	45	2,89	1,369		
İlgi duyduğum sportif faaliyetleri okulumuzda yapma imkanı buluyorum.	Cumhuriyet Lisesi	13	3,00	1,291	
	Endüstri Meslek Lisesi	44	3,11	1,316	
	Fen Lisesi	53	2,94	1,447	
	İmam Hatip Lisesi	31	1,81	1,046	
	Kırıkkale Lisesi	44	2,73	1,227	
	Malazgirt Lisesi	6	3,17	1,472	
	Ticaret Lisesi	44	2,64	1,382	3,080 0,004
	Zübeyde Hanım Lisesi	45	2,87	1,440	
Boş zamanlarımda sosyal ya da kültürel faaliyetlere katılmak yerine internetten oyun oynamayı tercih ederim.	Cumhuriyet Lisesi	13	3,08	1,605	
	Endüstri Meslek Lisesi	44	4,23	1,198	
	Fen Lisesi	53	4,21	1,276	
	İmam Hatip Lisesi	31	2,48	1,387	
	Kırıkkale Lisesi	44	4,75	,686	15,145 0,000
	Malazgirt Lisesi	6	3,50	1,761	
	Ticaret Lisesi	44	4,64	,487	
	Zübeyde Hanım Lisesi	45	4,02	1,076	
Okul binası ve ya diğer fiziki mekanlar yeterlidir.	Cumhuriyet Lisesi	13	3,08	1,188	
	Endüstri Meslek Lisesi	44	3,32	1,377	
	Fen Lisesi	53	3,21	1,291	
	İmam Hatip Lisesi	31	2,71	1,395	
	Kırıkkale Lisesi	44	3,34	1,238	1,140 0,338
	Malazgirt Lisesi	6	2,67	1,633	
	Ticaret Lisesi	44	3,25	1,296	
	Zübeyde Hanım Lisesi	45	3,44	1,235	
Okulumuzun bahçesi, spor salonu vb alanları ders dışında yararlanabileceğim şekilde düzenlenmiştir.	Cumhuriyet Lisesi	13	2,46	1,506	
	Endüstri Meslek Lisesi	44	3,00	1,329	
	Fen Lisesi	53	2,77	1,368	
	İmam Hatip Lisesi	31	2,42	1,361	
	Kırıkkale Lisesi	44	3,34	1,180	1,852 0,078
	Malazgirt Lisesi	6	3,17	1,472	
	Ticaret Lisesi	44	3,16	1,256	
	Zübeyde Hanım Lisesi	45	3,11	1,511	
Okulumuzun masa, sandalye gibi eşyalarının yerleşim biçimi konusunda estetiğe önem verilir.	Cumhuriyet Lisesi	13	3,00	,913	
	Endüstri Meslek Lisesi	44	2,82	1,244	
	Fen Lisesi	53	2,51	1,310	
	İmam Hatip Lisesi	31	2,26	1,341	1,178 0,315
	Kırıkkale Lisesi	44	2,86	1,268	
	Malazgirt Lisesi	6	2,33	1,033	
	Ticaret Lisesi	44	2,70	1,407	

Okul		N	Ortalama	Std. Sapma	F	p
	Zübeyde Hanım Lisesi	45	2,93	1,421		
Okulumuzun içi ve dışı her zaman temizdir.	Cumhuriyet Lisesi	13	3,23	1,235		
	Endüstri Meslek Lisesi	44	2,68	1,343		
	Fen Lisesi	53	2,83	1,297		
	İmam Hatip Lisesi	31	2,48	1,092		
	Kırıkkale Lisesi	44	2,77	1,292		
	Malazgirt Lisesi	6	3,00	1,414		
	Ticaret Lisesi	44	2,45	1,150	0,830	0,563
	Zübeyde Hanım Lisesi	45	2,80	1,517		
Okulumuzun ısınması yeterlidir.	Cumhuriyet Lisesi	13	2,15	1,068		
	Endüstri Meslek Lisesi	44	3,23	1,461		
	Fen Lisesi	53	3,19	1,429		
	İmam Hatip Lisesi	31	3,45	1,410		
	Kırıkkale Lisesi	44	2,86	1,250	2,532	0,015
	Malazgirt Lisesi	6	4,33	1,211		
	Ticaret Lisesi	44	2,77	1,292		
	Zübeyde Hanım Lisesi	45	2,98	1,406		
Sınıflarımızın düzeni ders işlemeye uygundur.	Cumhuriyet Lisesi	13	2,85	1,281		
	Endüstri Meslek Lisesi	44	3,16	1,363		
	Fen Lisesi	53	3,08	1,253		
	İmam Hatip Lisesi	31	3,23	1,175		
	Kırıkkale Lisesi	44	3,30	1,091	0,509	0,827
	Malazgirt Lisesi	6	2,83	1,472		
	Ticaret Lisesi	44	3,02	1,372		
	Zübeyde Hanım Lisesi	45	3,36	1,317		
Sınıfta oturma ve dersleri en iyi şekilde izleyebilme konusunda rahatım.	Cumhuriyet Lisesi	13	3,15	1,281		
	Endüstri Meslek Lisesi	44	3,25	1,296		
	Fen Lisesi	53	3,08	1,371		
	İmam Hatip Lisesi	31	3,52	1,151		
	Kırıkkale Lisesi	44	3,32	1,137	0,875	0,527
	Malazgirt Lisesi	6	2,33	1,211		
	Ticaret Lisesi	44	3,09	1,411		
	Zübeyde Hanım Lisesi	45	3,09	1,294		
Okulumuzda dışarıdan gelen kişiler için güvenlik önlemi alınmaktadır.	Cumhuriyet Lisesi	13	2,08	1,498		
	Endüstri Meslek Lisesi	44	2,80	1,503		
	Fen Lisesi	53	2,19	1,194		
	İmam Hatip Lisesi	31	2,23	1,283	5,888	0,000
	Kırıkkale Lisesi	44	3,48	1,320		
	Malazgirt Lisesi	6	2,33	1,506		
	Ticaret Lisesi	44	2,43	1,283		

Okul	N	Ortalama	Std. Sapma	F	p
Zübeyde Hanım Lisesi	45	3,29	1,290		
Okulumuzda herhangi bir tehlikeye karşı gerekli önlemleri almır.	Cumhuriyet Lisesi	13	2,62	1,121	
	Endüstri Meslek Lisesi	44	2,98	1,355	
	Fen Lisesi	53	2,38	1,333	
	İmam Hatip Lisesi	31	3,26	1,264	
	Kırıkkale Lisesi	44	3,27	1,227	
	Malazgirt Lisesi	6	2,33	1,033	
	Ticaret Lisesi	44	2,93	1,437	2,999 0,005
Zübeyde Hanım Lisesi	45	3,40	1,468		

Okulu farklı olan gruplar için yapılan ANOVA testine göre;

Okul grupları arasında **“Okul kütüphanesi istediğimiz zaman çalışabileceğim niteliklere sahiptir.”** ifadesi katılım düzeyi ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Söz konusu ifadeye İmam Hatip Lisesindeki öğrencilerin katılım düzeyi ortalaması en yüksek iken Endüstri Meslek Lisesindeki öğrencilerin en düşüktür.

Okul grupları arasında **“Okulumuzun labrotuvarlarından rahatlıkla yararlanabilirim.”** ifadesi katılım düzeyi ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Söz konusu ifadeye Endüstri Meslek Lisesindeki öğrencilerin katılım düzeyi ortalaması en yüksek iken Malazgirt Lisesindeki öğrencilerin en düşüktür.

Okul grupları arasında **“Okulumuzun spor alanları faydalanabileceğim şekildedir.”** ifadesi katılım düzeyi ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Söz konusu ifadeye Kırıkkale Lisesindeki öğrencilerin katılım düzeyi ortalaması en yüksek iken İmam Hatip Lisesindeki öğrencilerin en düşüktür.

Okul grupları arasında **“Okul yönetimine ve öğretmenlerime ileteceğim sorunların çözümü için gayret gösterilir.”** ifadesi katılım düzeyi ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Söz konusu ifadeye İmam Hatip Lisesindeki öğrencilerin katılım düzeyi ortalaması en yüksek iken Malazgirt Lisesindeki öğrencilerin en düşüktür.

Okul grupları arasında **“Okul yöneticileri her zaman eşit davranır.”** ifadesi katılım düzeyi ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Söz konusu ifadeye Zübeyde Hanım Lisesindeki öğrencilerin katılım düzeyi ortalaması en yüksek iken Malazgirt Lisesindeki öğrencilerin en düşüktür.

Okul grupları arasında **“Okulda bizi ilgilendiren konularda görüş alınır.”** ifadesi katılım düzeyi ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Söz konusu ifadeye Malazgirt Lisesindeki öğrencilerin katılım düzeyi ortalaması en yüksek iken Ticaret Lisesindeki öğrencilerin en düşüktür.

Okul grupları arasında **“Okullarda düzenin ve disiplinin sağlanmasında öğrenciler görev almalıdır.”** ifadesi katılım düzeyi ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Söz konusu ifadeye Kırıkkale Lisesindeki öğrencilerin katılım düzeyi ortalaması en yüksek iken Malazgirt Lisesindeki öğrencilerin en düşüktür.

Okul grupları arasında **“Okulumuzun rehberlik servisinden yeterince yararlanabiliyorum.”** ifadesi katılım düzeyi ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Söz konusu ifadeye Kırıkkale Lisesindeki öğrencilerin katılım düzeyi ortalaması en yüksek iken Malazgirt Lisesindeki öğrencilerin en düşüktür.

Okul grupları arasında **“Okulumuzda öğrencilerin ilgi, istek ve yeteneklerine uygun yönelmelerini sağlayacak sistemi rehberlik hizmeti verilmektedir.”** ifadesi katılım düzeyi ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Söz konusu ifadeye Kırıkkale Lisesindeki öğrencilerin katılım düzeyi ortalaması en yüksek iken Ticaret Lisesindeki öğrencilerin en düşüktür.

Okul grupları arasında **“Okuldaki rehber öğretmenler hedef belirleme, motivasyon sağlama, planlı çalışma alışkanlığı kazandırmada etkilidir.”** ifadesi katılım düzeyi ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Söz konusu ifadeye Kırıkkale Lisesindeki öğrencilerin katılım düzeyi ortalaması en yüksek iken Ticaret Lisesindeki öğrencilerin en düşüktür.

Okul grupları arasında **“Okuldaki derslerde edindiğim bilgilerin günlük hayatımda ya da daha sonraki öğrenim hayatımda işime yarayacağını düşünüyorum.”** ifadesi katılım düzeyi ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı

farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Söz konusu ifadeye İmam Hatip Lisesindeki öğrencilerin katılım düzeyi ortalaması en yüksek iken Ticaret Lisesindeki öğrencilerin en düşüktür.

Okul grupları arasında **“Derslerin içeriği ilgi çekecek şekilde düzenlenmiştir.”** ifadesi katılım düzeyi ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Söz konusu ifadeye Malazgirt Lisesindeki öğrencilerin katılım düzeyi ortalaması en yüksek iken Fen Lisesindeki öğrencilerin en düşüktür.

Okul grupları arasında **“Derslerin işlenişinde konuya uygun farklı yöntemler kullanılmaktadır.”** ifadesi katılım düzeyi ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Söz konusu ifadeye Zübeyde Hanım Lisesindeki öğrencilerin katılım düzeyi ortalaması en yüksek iken Kırıkkale Lisesindeki öğrencilerin en düşüktür.

Okul grupları arasında **“Öğrendiğimiz bilgilerin uygulaması da yapılmaktadır.”** ifadesi katılım düzeyi ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Söz konusu ifadeye Endüstri Meslek Lisesindeki öğrencilerin katılım düzeyi ortalaması en yüksek iken Fen Lisesindeki öğrencilerin en düşüktür.

Okul grupları arasında **“Derslere çalışırken ezber yapmak zorunda hissediyorum.”** ifadesi katılım düzeyi ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Söz konusu ifadeye Ticaret Lisesindeki öğrencilerin katılım düzeyi ortalaması en yüksek iken Cumhuriyet Lisesindeki öğrencilerin en düşüktür.

Okul grupları arasında **“Hangi derse nasıl çalışacağımı bilmiyorum.”** ifadesi katılım düzeyi ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Söz konusu ifadeye Malazgirt Lisesindeki öğrencilerin katılım düzeyi ortalaması en yüksek iken Cumhuriyet Lisesindeki öğrencilerin en düşüktür.

Okul grupları arasında **“Düşüncelerimi ve fikirlerimi sınıf ortamında rahatlıkla ifade edebilirim.”** ifadesi katılım düzeyi ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Söz konusu ifadeye İmam Hatip Lisesindeki öğrencilerin katılım düzeyi ortalaması en yüksek iken Malazgirt Lisesindeki öğrencilerin en düşüktür.

Okul grupları arasında **“Hata yaptığımda iyi niyetle ve hoşgörü ile yönlendirileceğimi biliyorum.”** ifadesi katılım düzeyi ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Söz konusu ifadeye Kırıkkale Lisesindeki öğrencilerin katılım düzeyi ortalaması en yüksek iken Malazgirt Lisesindeki öğrencilerin en düşüktür.

Okul grupları arasında **“Öğretmenler derslerde düşünme, yorumlama ve araştırmaya yönlendirir.”** ifadesi katılım düzeyi ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Söz konusu ifadeye İmam Hatip Lisesindeki öğrencilerin katılım düzeyi ortalaması en yüksek iken Malazgirt Lisesindeki öğrencilerin en düşüktür.

Okul grupları arasında **“Öğretmenler derse aktif olarak katılmamızı sağlarlar.”** ifadesi katılım düzeyi ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Söz konusu ifadeye İmam Hatip Lisesindeki öğrencilerin katılım düzeyi ortalaması en yüksek iken Kırıkkale Lisesindeki öğrencilerin en düşüktür.

Okul grupları arasında **“Ders kitaplarının içeriği konuyu öğrenmemde yeterlidir.”** ifadesi katılım düzeyi ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Söz konusu ifadeye Fen Lisesindeki öğrencilerin katılım düzeyi ortalaması en yüksek iken Cumhuriyet Lisesindeki öğrencilerin en düşüktür.

Okul grupları arasında **“Derste her konuya uygun yeterli araç ve gereç bulunmaktadır.”** ifadesi katılım düzeyi ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Söz konusu ifadeye Ticaret Lisesindeki öğrencilerin katılım düzeyi ortalaması en yüksek iken Malazgirt Lisesindeki öğrencilerin en düşüktür.

Okul grupları arasında **“Okulumuzda sportif faaliyetler düzenlenir”** ifadesi katılım düzeyi ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Söz konusu ifadeye Malazgirt Lisesindeki öğrencilerin katılım düzeyi ortalaması en yüksek iken İmam Hatip Lisesindeki öğrencilerin en düşüktür.

Okul grupları arasında **“İlgi duyduğum sportif faaliyetleri okulumuzda yapma imkanı buluyorum.”** ifadesi katılım düzeyi ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Söz konusu ifadeye Malazgirt

Lisesindeki öğrencilerin katılım düzeyi ortalaması en yüksek iken İmam Hatip Lisesindeki öğrencilerin en düşüktür.

Okul grupları arasında **“Boş zamanlarımda sosyal ya da kültürel faaliyetlere katılmak yerine internetten oyun oynamayı tercih ederim.”** ifadesi katılım düzeyi ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Söz konusu ifadeye Ticaret Lisesindeki öğrencilerin katılım düzeyi ortalaması en yüksek iken İmam Hatip Lisesindeki öğrencilerin en düşüktür.

Okul grupları arasında **“Okulumuzun ısınması yeterlidir.”** ifadesi katılım düzeyi ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Söz konusu ifadeye Malazgirt Lisesindeki öğrencilerin katılım düzeyi ortalaması en yüksek iken Cumhuriyet Lisesindeki öğrencilerin en düşüktür.

Okul grupları arasında **“Okulumuzda dışarıdan gelen kişiler için güvenlik önlemi alınmaktadır.”** ifadesi katılım düzeyi ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Söz konusu ifadeye Kırıkkale Lisesindeki öğrencilerin katılım düzeyi ortalaması en yüksek iken Cumhuriyet Lisesindeki öğrencilerin en düşüktür.

Okul grupları arasında **“Okulumuzda herhangi bir tehlikeye karşı gerekli önlemleri alınır.”** ifadesi katılım düzeyi ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Söz konusu ifadeye Zübeyde Hanım Lisesindeki öğrencilerin katılım düzeyi ortalaması en yüksek iken Fen Lisesindeki öğrencilerin en düşüktür.

Okul gruplarının okuldan memnuniyet ölçek maddelerinin katılım düzeyi ortalamaları bakımından karşılaştırıldığı Tablo: 4’de verilen bilgiler sonucu elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde; hemen her maddenin okul grupları arasında anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Bu durum ise aynı bölgede hatta aynı ilde bile okulların aynı fırsat ve imkânlarla sahip olmadığını, dolayısıyla her okulda farklı sorunların ortaya çıktığını göstermesi açısından önem taşımaktadır. Bu bağlamda eğitim sistemimizin ülkedeki her okula eşit fırsat ve imkân sunmada yetersiz kaldığını söylemek mümkündür.

3.5. Günümüz Öğrenci Sorunları Açısından Okul Gruplarının Karşılaştırılmasıyla İlgili Bulgular ve Yorumlar

Tablo: 5. Okul Gruplarının Öğrenci Sorunları Ölçek Maddelerinin Katılım Düzeyi Ortalamaları Bakımından Karşılaştırılması

	Okul	N	Ortalama	Std. Sapma	F	p
Zararlı madde ve alışkanlıklardan kaynaklanan sorunlar	İmam Hatip Lisesi	32	3,72	1,44	2,946	,005*
	Fen Lisesi	55	3,35	1,39		
	Cumhuriyet Lisesi	16	3,56	1,59		
	Endüstri Meslek Lisesi	40	3,05	1,58		
	Malazgirt Lisesi	8	2,13	1,36		
	Zübeyde Hanım Kız Meslek Lisesi	38	3,74	1,52		
	Kırıkkale Lisesi	46	3,96	1,07		
	Ticaret Teknik ve Meslek Lisesi	45	3,76	1,32		
Eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar	İmam Hatip Lisesi	32	4,16	1,08	4,660	,000*
	Fen Lisesi	55	4,24	1,14		
	Cumhuriyet Lisesi	16	3,81	1,11		
	Endüstri Meslek Lisesi	40	3,95	1,11		
	Malazgirt Lisesi	8	2,00	0,53		
	Zübeyde Hanım Kız Meslek Lisesi	38	3,61	1,22		
	Kırıkkale Lisesi	46	3,91	1,11		
	Ticaret Teknik ve Meslek Lisesi	45	3,89	1,11		
Sosyal ilişkilerde yaşanan sorunlar	İmam Hatip Lisesi	32	3,34	1,23	1,744	,099
	Fen Lisesi	55	3,45	0,96		
	Cumhuriyet Lisesi	16	3,63	0,62		
	Endüstri Meslek Lisesi	40	3,20	1,29		
	Malazgirt Lisesi	8	2,75	0,89		
	Zübeyde Hanım Kız Meslek Lisesi	38	3,53	1,01		
	Kırıkkale Lisesi	46	3,80	1,00		
	Ticaret Teknik ve Meslek Lisesi	45	3,62	1,17		
Ailevi sorunlar	İmam Hatip Lisesi	32	3,13	1,52	2,581	,014*
	Fen Lisesi	55	3,49	1,10		
	Cumhuriyet Lisesi	16	3,31	1,25		
	Endüstri Meslek Lisesi	40	3,45	1,36		
	Malazgirt Lisesi	8	2,88	1,64		
	Zübeyde Hanım Kız Meslek Lisesi	38	3,37	1,30		
	Kırıkkale Lisesi	46	4,11	1,14		
	Ticaret Teknik ve Meslek Lisesi	45	3,24	1,13		

	Okul	N	Ortalama	Std.	F	p
Cinsiyet ayrımcılığından kaynaklanan sorunlar	İmam Hatip Lisesi	32	2,56	1,34	1,776	,092
	Fen Lisesi	55	3,16	1,54		
	Cumhuriyet Lisesi	16	2,56	1,26		
	Endüstri Meslek Lisesi	40	2,75	1,53		
	Malazgirt Lisesi	8	1,75	0,71		
	Zübeyde Hanım Kız Meslek Lisesi	38	3,18	1,49		
	Kırıkkale Lisesi	46	3,02	1,44		
	Ticaret Teknik ve Meslek Lisesi	45	2,76	1,32		
Değerlerin kaybolmasıyla ilgili sorunlar	İmam Hatip Lisesi	32	3,38	1,21	2,945	,005*
	Fen Lisesi	55	3,80	0,95		
	Cumhuriyet Lisesi	16	3,50	0,97		
	Endüstri Meslek Lisesi	40	3,73	1,13		
	Malazgirt Lisesi	8	2,63	1,30		
	Zübeyde Hanım Kız Meslek Lisesi	38	3,03	1,24		
	Kırıkkale Lisesi	46	3,80	1,17		
	Ticaret Teknik ve Meslek Lisesi	45	3,62	1,13		
Sınav kaygısının açtığı sorunlar	İmam Hatip Lisesi	32	4,25	1,19	4,373	,000*
	Fen Lisesi	55	4,47	0,79		
	Cumhuriyet Lisesi	16	4,19	1,17		
	Endüstri Meslek Lisesi	40	3,70	1,18		
	Malazgirt Lisesi	8	3,25	1,28		
	Zübeyde Hanım Kız Meslek Lisesi	38	3,76	1,10		
	Kırıkkale Lisesi	46	4,33	0,79		
	Ticaret Teknik ve Meslek Lisesi	45	3,80	0,92		
Okullarda öğrencilerin maruz kaldığı fiziksel ve psikolojik şiddetten kaynaklanan sorunlar	İmam Hatip Lisesi	32	2,88	1,54	1,731	,102
	Fen Lisesi	55	2,89	1,41		
	Cumhuriyet Lisesi	16	2,69	1,49		
	Endüstri Meslek Lisesi	40	3,60	1,39		
	Malazgirt Lisesi	8	3,13	1,64		
	Zübeyde Hanım Kız Meslek Lisesi	38	3,08	1,42		
	Kırıkkale Lisesi	46	3,52	1,43		
	Ticaret Teknik ve Meslek Lisesi	45	3,31	1,41		

	Okul	N	Ortalama	Std. Sıkıntı	F	p
Okullardaki disiplin cezalarından kaynaklanan sorunlar	İmam Hatip Lisesi	32	2,78	1,29	3,371	,002*
	Fen Lisesi	55	2,71	1,36		
	Cumhuriyet Lisesi	16	2,63	1,36		
	Endüstri Meslek Lisesi	40	3,83	1,17		
	Malazgirt Lisesi	8	3,25	1,49		
	Zübeyde Hanım Kız Meslek Lisesi	38	3,34	1,38		
	Kırıkkale Lisesi	46	3,30	1,31		
	Ticaret Teknik ve Meslek Lisesi	45	3,29	1,32		
Ergenliğin getirdiği ruhsal sıkıntılardan kaynaklanan sorunlar	İmam Hatip Lisesi	32	3,53	1,50	2,248	,031*
	Fen Lisesi	55	3,98	0,99		
	Cumhuriyet Lisesi	16	3,31	1,35		
	Endüstri Meslek Lisesi	40	3,45	1,32		
	Malazgirt Lisesi	8	3,50	1,07		
	Zübeyde Hanım Kız Meslek Lisesi	38	3,58	1,20		
	Kırıkkale Lisesi	46	4,17	0,88		
	Ticaret Teknik ve Meslek Lisesi	45	3,78	1,06		

***p<0,05**

Okulu farklı olan gruplar için yapılan ANOVA testine göre;

Okul grupları arasında **“Zararlı madde ve alışkanlıklardan kaynaklanan sorunlar”** ifadesi katılım düzeyi ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Söz konusu ifadeye Kırıkkale Lisesindeki öğrencilerin katılım düzeyi ortalaması en yüksek (3,96) iken Malazgirt Lisesindeki öğrencilerin en düşüktür (2,13).

Okul grupları arasında **“Eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar”** ifadesi katılım düzeyi ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Söz konusu ifadeye Fen Lisesindeki öğrencilerin katılım düzeyi ortalaması en yüksek (4,24) iken Malazgirt Lisesindeki öğrencilerin en düşüktür (2,00).

Okul grupları arasında **“Ailevi sorunlar”** ifadesi katılım düzeyi ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Söz konusu ifadeye Kırıkkale Lisesindeki öğrencilerin katılım düzeyi ortalaması en yüksek (4,24) iken Malazgirt Lisesindeki öğrencilerin en düşüktür (2,88).

Okul grupları arasında **“Değerlerin kaybolmasıyla ilgili sorunlar”** ifadesi katılım düzeyi ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı farklılık bulunmaktadır

($p<0,05$). Söz konusu ifadeye Fen ve Kırıkkale Lisesindeki öğrencilerin katılım düzeyi ortalaması en yüksek (3,80) iken Malazgirt Lisesindeki öğrencilerin en düşüktür (2,63).

Okul grupları arasında **“Sınav kaygısının açtığı sorunlar”** ifadesi katılım düzeyi ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Söz konusu ifadeye Fen Lisesindeki öğrencilerin katılım düzeyi ortalaması en yüksek (4,47) iken Malazgirt Lisesindeki öğrencilerin en düşüktür (3,25).

Okul grupları arasında **“Okullardaki disiplin cezalarından kaynaklanan sorunlar”** ifadesi katılım düzeyi ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Söz konusu ifadeye Endüstri Meslek Lisesindeki öğrencilerin katılım düzeyi ortalaması en yüksek (3,83) iken Cumhuriyet Lisesindeki öğrencilerin en düşüktür (2,63).

Okul grupları arasında **“Ergenliğin getirdiği ruhsal sıkıntılardan kaynaklanan sorunlar”** ifadesi katılım düzeyi ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Söz konusu ifadeye Kırıkkale Lisesindeki öğrencilerin katılım düzeyi ortalaması en yüksek (3,83) iken Cumhuriyet Lisesindeki öğrencilerin en düşüktür (2,63).

Okul grupları arasında **“Sosyal ilişkilerde yaşanan sorunlar”** , **“Cinsiyet ayrımcılığından kaynaklanan sorunlar”** , **“Okullarda öğrencilerin maruz kaldığı fiziksel ve psikolojik şiddetten kaynaklanan sorunlar”** ifadelerinin katılım düzeyi ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Araştırma sonucu ortaya çıkan bu bulgulardan da anlaşılacağı üzere okul grupları arasında öğrenci sorunlarının büyük kısmında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Bu durum, aynı ilde okulların bulunduğu semte göre öğrenci sorunlarında farklılıklar olduğunu göstermesi açısından önem taşımaktadır. Bu farklılıkları ise sosyal çevre, aile profili, yönetici ve öğretmen niteliği gibi faktörlerin etkisiyle açıklayabiliriz.

3.6. Günümüz Okullarındaki Sorunlar Açısından Sınıf Gruplarının Karşılaştırılmasıyla İlgili Bulgular ve Yorumlar

Tablo: 6. Sınıf Gruplarının Okuldan Memnuniyet Ölçek Maddelerinin Katılım Düzeyi Ortalamaları Bakımından Karşılaştırılması

Sınıf	N	Ortalama	Std. Sapma	F	p
Okul kütüphanesi istediğimiz zaman çalışabileceğim niteliklere sahiptir	9. sınıf	70	3,17	1,572	0,196
	10. sınıf	70	2,76		
	11. sınıf	70	3,16		
	12. sınıf	70	2,83		
Okulumuzun laboratuvarından rahatlıkla yararlanabilirim.	9. sınıf	70	2,33	0,126	0,945
	10. sınıf	70	2,47		
	11. sınıf	70	2,41		
	12. sınıf	70	2,40		
Okulumuzun spor alanları faydalanabileceğim şekildedir.	9. sınıf	70	3,56	2,533	0,057
	10. sınıf	70	3,27		
	11. sınıf	70	3,24		
	12. sınıf	70	2,91		
Okulumuzda ulaşabileceğim bilgi kaynakları yeterli ve çeşitlidir.	9. sınıf	70	2,93	1,234	0,298
	10. sınıf	70	2,61		
	11. sınıf	70	2,93		
	12. sınıf	70	2,93		
Okul yönetimine ve öğretmenlerime ileteceğim sorunların çözümü için gayret gösterilir.	9. sınıf	70	3,34	1,846	0,139
	10. sınıf	70	2,99		
	11. sınıf	70	3,43		
	12. sınıf	70	3,07		
Sınıf temsilcimiz dilek, şikayet ve önerilerimizi gerekli kişilere ulaştırır.	9. sınıf	70	2,93	0,460	0,710
	10. sınıf	70	2,99		
	11. sınıf	70	2,77		
	12. sınıf	70	2,76		
Okulumuzda yöneticilere ilettiğimiz öneri ve şikayetlere cevap verilir.	9. sınıf	70	3,03	1,218	0,303
	10. sınıf	70	2,90		
	11. sınıf	70	2,67		
	12. sınıf	70	2,73		
Okul yöneticileri her zaman eşik	9. sınıf	70	2,86	3,318	0,020

	Sınıf	N	Ortalama	Std. Sapma	F	p
davranır.	10. sınıf	70	2,80	1,389		
	11. sınıf	70	2,53	1,271		
	12. sınıf	70	2,23	1,206		
Okulda bizi ilgilendiren konularda görüş alınır.	9. sınıf	70	2,13	1,239	1,497	0,216
	10. sınıf	70	1,81	,748		
	11. sınıf	70	1,84	,942		
	12. sınıf	70	1,86	1,011		
	9. sınıf	70	4,11	1,071		
	10. sınıf	70	4,17	,636		
Okullarda düzenin ve disiplinin sağlanmasında öğrenciler görev almalıdır.	11. sınıf	70	4,29	,801	2,406	0,068
	12. sınıf	70	3,87	1,166		
	9. sınıf	70	3,29	1,446		
Okulumuzun rehberlik servisinden yeterince yararlanabiliyorum.	10. sınıf	70	2,87	1,350	2,169	0,092
	11. sınıf	70	3,36	1,384		
	12. sınıf	70	2,91	1,491		
	9. sınıf	70	3,00	1,351		
	10. sınıf	70	2,50	1,164		
	11. sınıf	70	2,69	1,460		
Okulumuzda öğrencilerin ilgi, istek ve yeteneklerine uygun yönelmelerini sağlayacak sistemi rehberlik hizmeti verilmektedir.	12. sınıf	70	2,80	1,451	1,656	0,177
	9. sınıf	70	3,20	1,389		
	10. sınıf	70	2,70	1,334		
Okuldaki rehber öğretmenler hedef belirleme, motivasyon sağlama, planlı çalışma alışkanlığı kazandırmada etkilidir.	11. sınıf	70	3,06	1,493	1,570	0,197
	12. sınıf	70	3,03	1,424		
	9. sınıf	70	3,39	1,322		
	10. sınıf	70	3,14	1,333		
	11. sınıf	70	3,16	1,304		
	12. sınıf	70	3,16	1,347		
Dersler işlenirken seviyemize uygun olmasına özen gösterilir.	9. sınıf	70	2,87	1,444	0,599	0,616
	10. sınıf	70	2,80	1,470		
	11. sınıf	70	3,06	1,339		
	12. sınıf	70	2,76	1,469		
	9. sınıf	70	1,93	1,040		
	10. sınıf	70	1,94	,931		
Derslerin içeriği ilgi çekecek şekilde düzenlenmiştir.	11. sınıf	70	1,84	1,016	0,204	0,893
	12. sınıf	70	1,97	1,103		
	9. sınıf	70	2,66	1,339		
Derslerin işlenişinde konuya uygun					0,805	0,492

Sınıf	N	Ortalama	Std. Sapma	F	p
farklı yöntemler kullanılmaktadır.	10. sınıf	70	2,41	1,123	
	11. sınıf	70	2,49	1,225	
	12. sınıf	70	2,36	1,155	
Derslerde bize öğrenme ve başarıma fırsatı tanınmaktadır.	9. sınıf	70	2,80	1,441	
	10. sınıf	70	2,43	1,211	
	11. sınıf	70	2,50	1,248	1,203 0,309
	12. sınıf	70	2,50	1,126	
Öğrendiğimiz bilgilerin uygulaması da yapılmaktadır.	9. sınıf	70	3,24	1,592	
	10. sınıf	70	3,04	1,324	
	11. sınıf	70	2,71	1,320	1,729 0,161
	12. sınıf	70	2,94	1,339	
Derslere çalışırken ezber yapmak zorunda hissediyorum.	9. sınıf	70	4,26	,958	
	10. sınıf	70	4,47	,756	
	11. sınıf	70	4,33	1,100	1,453 0,228
	12. sınıf	70	4,13	1,115	
Hangi derse nasıl çalışacağımı bilmiyorum.	9. sınıf	70	3,91	1,248	
	10. sınıf	70	4,33	,756	
	11. sınıf	70	4,07	1,171	2,231 0,085
	12. sınıf	70	3,91	1,139	
Düşüncelerimi ve fikirlerimi sınıf ortamında rahatlıkla ifade edebilirim.	9. sınıf	70	3,43	1,410	
	10. sınıf	70	2,97	1,414	
	11. sınıf	70	3,61	1,322	3,006 0,031
	12. sınıf	70	3,50	1,294	
Hata yaptığımda iyi niyetle ve hoşgörü ile yönlendirileceğimi biliyorum.	9. sınıf	70	3,27	1,372	
	10. sınıf	70	2,93	1,220	
	11. sınıf	70	3,00	1,373	
	12. sınıf	70	3,24	1,313	1,187 0,315
Sınıf kalabalık olduğunda derse konsantre olmakta zorlanıyorum.	9. sınıf	70	3,47	1,462	
	10. sınıf	70	3,36	1,297	
	11. sınıf	70	3,20	1,470	0,427 0,734
	12. sınıf	70	3,39	1,563	
Öğretmenler derslerde düşünme, yorumlama ve araştırmaya yönlendirir.	9. sınıf	70	2,27	1,350	
	10. sınıf	70	1,80	,827	
	11. sınıf	70	2,00	1,077	2,481 0,061
	12. sınıf	70	2,19	1,133	
Öğretmenler derse aktif olarak	9. sınıf	70	2,33	1,201	4,340 0,005

Sınıf	N	Ortalama	Std. Sapma	F	p
katılmamızı sağlarlar.	10. sınıf	70	1,71	,783	
	11. sınıf	70	2,13	1,048	
	12. sınıf	70	1,97	1,090	
Ders kitaplarının içeriği konuyu öğrenmemde yeterlidir.	9. sınıf	70	1,64	1,022	
	10. sınıf	70	1,46	,736	
	11. sınıf	70	1,46	,863	2,211 0,087
	12. sınıf	70	1,81	1,183	
Derste her konuya uygun yeterli araç ve gereç bulunmaktadır.	9. sınıf	70	2,97	1,393	
	10. sınıf	70	2,94	1,250	
	11. sınıf	70	2,53	1,259	2,850 0,038
	12. sınıf	70	2,49	1,260	
Ders araç ve gereçlerini kullanma imkânına sahibiz.	9. sınıf	70	2,99	1,324	
	10. sınıf	70	3,06	1,250	
	11. sınıf	70	3,06	1,423	2,005 0,113
	12. sınıf	70	2,59	1,346	
Okulumuzda sosyal ve kültürel etkinliklerin düzenlenmesine önem verilir.	9. sınıf	70	3,47	1,370	
	10. sınıf	70	3,21	1,307	
	11. sınıf	70	2,96	1,313	2,078 0,103
	12. sınıf	70	3,03	1,340	
Okulumuzda sportif faaliyetler düzenlenir.	9. sınıf	70	3,66	1,453	
	10. sınıf	70	3,39	1,231	
	11. sınıf	70	3,24	1,245	2,890 0,036
	12. sınıf	70	3,01	1,357	
Okulumuz sahip olduğumuz yetenekleri geliştirecek imkanı sağlar.	9. sınıf	70	3,03	1,383	
	10. sınıf	70	2,77	1,230	
	11. sınıf	70	2,47	1,201	
	12. sınıf	70	2,51	1,164	2,997 0,031
İlgi duyduğum sportif faaliyetleri okulumuzda yapma imkanı buluyorum.	9. sınıf	70	3,00	1,494	
	10. sınıf	70	2,94	1,284	
	11. sınıf	70	2,56	1,369	2,343 0,073
	12. sınıf	70	2,53	1,282	
Boş zamanlarımda sosyal ya da kültürel faaliyetlere katılmak yerine internetten oyun oynamayı tercih ederim.	9. sınıf	70	4,09	1,349	
	10. sınıf	70	4,43	,894	
	11. sınıf	70	4,00	1,285	3,094 0,027
	12. sınıf	70	3,79	1,483	
Okul binası ve ya diğer fiziki mekanlar	9. sınıf	70	3,43	1,379	1,696 0,168

Sınıf	N	Ortalama	Std. Sapma	F	p
yeterlidir.	10. sınıf	70	3,33	1,201	
	11. sınıf	70	2,97	1,340	
	12. sınıf	70	3,14	1,277	
Okulumuzun bahçesi, spor salonu vb alanları ders dışında yararlanabileceğim şekilde düzenlenmiştir.	9. sınıf	70	3,17	1,434	
	10. sınıf	70	3,03	1,262	1,297 0,276
	11. sınıf	70	2,73	1,361	
	12. sınıf	70	2,94	1,382	
Okulumuzun masa, sandalye gibi eşyalarının yerleşim biçimi konusunda estetiğe önem verilir.	9. sınıf	70	2,96	1,469	
	10. sınıf	70	2,64	1,228	1,678 0,172
	11. sınıf	70	2,47	1,248	
	12. sınıf	70	2,74	1,282	
Okulumuzun içi ve dışı her zaman temizdir.	9. sınıf	70	2,84	1,337	
	10. sınıf	70	2,69	1,378	0,289 0,833
	11. sınıf	70	2,67	1,213	
	12. sınıf	70	2,67	1,271	
Okulumuzun ısınması yeterlidir.	9. sınıf	70	3,27	1,503	
	10. sınıf	70	3,06	1,350	4,005 0,008
	11. sınıf	70	3,29	1,342	
	12. sınıf	70	2,59	1,257	
Sınıflarımızın düzeni ders işlemeye uygundur.	9. sınıf	70	3,40	1,301	
	10. sınıf	70	2,89	1,269	4,349 0,005
	11. sınıf	70	3,46	1,236	
	12. sınıf	70	2,90	1,169	
Sınıfta oturma ve dersleri en iyi şekilde izleyebilme konusunda rahatım.	9. sınıf	70	3,41	1,313	
	10. sınıf	70	2,90	1,276	3,562 0,015
	11. sınıf	70	3,44	1,211	
	12. sınıf	70	2,97	1,274	
Okulumuzda dışarıdan gelen kişiler için güvenlik önlemi alınmaktadır.	9. sınıf	70	2,89	1,450	
	10. sınıf	70	2,84	1,390	1,729 0,161
	11. sınıf	70	2,69	1,368	
	12. sınıf	70	2,40	1,387	
Okulumuzda herhangi bir tehlikeye karşı gerekli önlemleri alınır.	9. sınıf	70	3,27	1,361	
	10. sınıf	70	2,87	1,340	1,623 0,184
	11. sınıf	70	2,94	1,403	
	12. sınıf	70	2,80	1,368	

Sınıfı farklı olan gruplar için yapılan ANOVA testine göre;

Sınıf grupları arasında **“Okul yöneticileri her zaman eşit davranır.”** ifadesi katılım düzeyi ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Söz konusu ifadeye 9. sınıf öğrencilerinin katılım düzeyi ortalaması en yüksek iken 12. sınıf öğrencilerinin en düşüktür.

Sınıf grupları arasında **“Düşüncelerimi ve fikirlerimi sınıf ortamında rahatlıkla ifade edebilirim.”** ifadesi katılım düzeyi ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Söz konusu ifadeye 11. sınıf öğrencilerinin katılım düzeyi ortalaması en yüksek iken 10. sınıf öğrencilerinin en düşüktür.

Sınıf grupları arasında **“Öğretmenler derse aktif olarak katılmamızı sağlarlar.”** ifadesi katılım düzeyi ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Söz konusu ifadeye 9. sınıf öğrencilerinin katılım düzeyi ortalaması en yüksek iken 10. sınıf öğrencilerinin en düşüktür.

Sınıf grupları arasında **“Derste her konuya uygun yeterli araç ve gereç bulunmaktadır.”** ifadesi katılım düzeyi ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Söz konusu ifadeye 9. sınıf öğrencilerinin katılım düzeyi ortalaması en yüksek iken 11. sınıf öğrencilerinin en düşüktür.

Sınıf grupları arasında **“Okulumuzda sportif faaliyetler düzenlenir.”** ifadesi katılım düzeyi ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Söz konusu ifadeye 9. sınıf öğrencilerinin katılım düzeyi ortalaması en yüksek iken 12. sınıf öğrencilerinin en düşüktür.

Sınıf grupları arasında **“Okulumuz sahip olduğumuz yetenekleri geliştirecek imkanı sağlar.”** ifadesi katılım düzeyi ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Söz konusu ifadeye 9. sınıf öğrencilerinin katılım düzeyi ortalaması en yüksek iken 11. sınıf öğrencilerinin en düşüktür.

Sınıf grupları arasında **“Boş zamanlarımda sosyal ya da kültürel faaliyetlere katılmak yerine internetten oyun oynamayı tercih ederim.”** ifadesi katılım düzeyi ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Söz konusu ifadeye 10. sınıf öğrencilerinin katılım düzeyi ortalaması en yüksek iken 12. sınıf öğrencilerinin en düşüktür.

Sınıf grupları arasında **“Okulumuzun ısınması yeterlidir.”** ifadesi katılım düzeyi ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Söz konusu ifadeye 11. sınıf öğrencilerinin katılım düzeyi ortalaması en yüksek iken 12. sınıf öğrencilerinin en düşüktür.

Sınıf grupları arasında **“Sınıflarımızın düzeni ders işlemeye uygundur.”** ifadesi katılım düzeyi ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Söz konusu ifadeye 10. sınıf öğrencilerinin katılım düzeyi ortalaması en yüksek iken 11. sınıf öğrencilerinin en düşüktür.

Sınıf grupları arasında **“Sınıfta oturma ve dersleri en iyi şekilde izleyebilme konusunda rahatım.”** ifadesi katılım düzeyi ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Söz konusu ifadeye 11. sınıf öğrencilerinin katılım düzeyi ortalaması en yüksek iken 10. sınıf öğrencilerinin en düşüktür.

Sınıf grupları arasında **“Sınıfta oturma ve dersleri en iyi şekilde izleyebilme konusunda rahatım.”** ifadesi katılım düzeyi ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Söz konusu ifadeye 11. sınıf öğrencilerinin katılım düzeyi ortalaması en yüksek iken 10. sınıf öğrencilerinin en düşüktür.

Sınıf gruplarının okuldan memnuniyet ölçek maddelerinin katılım düzeyi ortalamaları bakımından karşılaştırıldığı Tablo: 6’da verilen bilgiler sonucu elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde; **“Okul yöneticileri her zaman eşit davranır”**, **“Düşüncelerimi ve fikirlerimi sınıf ortamında rahatlıkla ifade edebilirim”**, **“Öğretmenler derse aktif olarak katılmamızı sağlarlar”**, **“Derste her konuya uygun yeterli araç ve gereç bulunmaktadır”**, **“Okulumuzda sportif faaliyetler düzenlenir”**, **“Okulumuz sahip olduğumuz yetenekleri geliştirecek imkanı sağlar”**, **“Boş zamanlarımda sosyal ya da kültürel faaliyetlere katılmak yerine internetten oyun oynamayı tercih ederim”**, **“Okulumuzun ısınması yeterlidir”**, **“Sınıflarımızın düzeni ders işlemeye uygundur”**, **“Sınıfta oturma ve dersleri en iyi şekilde izleyebilme konusunda rahatım”**, gibi maddeler açısından 9., 10., 11. ve 12. sınıflar arasında anlamlı farklılıklar bulunmakta, diğer maddeler konusunda ise öğrencilerin hemen hepsinin hem fikir olduğu görülmektedir. Araştırmadaki bu bulguların sonuçlarına göre; genellikle alt sınıfların üst sınıflara göre okuldan memnuniyet derecelerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu

durumu ise, alt sınıfların (genellikle 9. sınıflar) okulda yeni olmaları nedeniyle okulu tanıma aşamasında olmasından dolayı birçok durumu sorun olarak algılamamasından kaynaklandığını söyleyebiliriz. Ergenliğin son döneminde bulunan, gelecek kaygısı içinde olan üst sınıfların (genellikle 12. sınıfların) okuldaki memnuniyet derecelerinin düşük olmasını ise, var olan sorunlara karşı daha duyarlı olmalarıyla açıklayabiliriz.

3.7. Günümüz Öğrenci Sorunları Açısından Sınıf Gruplarının Karşılaştırılmasıyla İlgili Bulgular ve Yorumlar

Tablo: 7. Sınıf Gruplarının Öğrenci Sorunları Ölçek Maddelerinin Katılım Düzeyi Ortalamaları Bakımından Karşılaştırılması

Sınıf		N	Ortalama	Std. Sapma	F	p
Zararlı madde ve alışkanlıklardan kaynaklanan sorunlar	9.sınıf	70	3,47	1,59	1,739	,159
	10.sınıf	70	3,70	1,42		
	11.sınıf	70	3,74	1,27		
	12.sınıf	70	3,26	1,40		
Eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar	9.sınıf	70	3,20	1,22	17,340	,000*
	10.sınıf	70	3,77	1,26		
	11.sınıf	70	4,31	0,69		
	12.sınıf	70	4,33	1,03		
Sosyal ilişkilerde yaşanan sorunlar	9.sınıf	70	3,29	1,24	3,664	,013*
	10.sınıf	70	3,31	1,11		
	11.sınıf	70	3,54	0,96		
	12.sınıf	70	3,81	0,95		
Ailevi sorunlar	9.sınıf	70	3,30	1,41	1,195	,312
	10.sınıf	70	3,36	1,34		
	11.sınıf	70	3,51	1,15		
	12.sınıf	70	3,67	1,20		
Cinsiyet ayrımcılığından kaynaklanan sorunlar	9.sınıf	70	2,67	1,49	,633	,594
	10.sınıf	70	2,93	1,51		
	11.sınıf	70	2,93	1,33		
	12.sınıf	70	2,97	1,43		
Değerlerin kaybolmasıyla ilgili sorunlar	9.sınıf	70	3,26	1,24	4,037	,008*
	10.sınıf	70	3,40	1,21		

Sınıf		N	Ortalama	Std. Sanma	F	p
	11.sınıf	70	3,83	0,98		
	12.sınıf	70	3,74	1,10		
Sınav kaygısının açtığı sorunlar	9.sınıf	70	3,84	1,11		
	10.sınıf	70	4,09	1,09	2,559	,055
	11.sınıf	70	3,99	1,03		
	12.sınıf	70	4,31	0,91		
Okullarda öğrencilerin maruz kaldığı fiziksel ve psikolojik şiddetten kaynaklanan sorunlar	9.sınıf	70	3,27	1,53		
	10.sınıf	70	3,31	1,50	,591	,621
	11.sınıf	70	3,03	1,26		
	12.sınıf	70	3,11	1,51		
Okullardaki disiplin cezalarından kaynaklanan sorunlar	9.sınıf	70	3,07	1,41		
	10.sınıf	70	3,14	1,30	1,141	,333
	11.sınıf	70	3,03	1,24		
	12.sınıf	70	3,41	1,47		
Ergenliğin getirdiği ruhsal sıkıntılardan kaynaklanan sorunlar	9.sınıf	70	3,71	1,30		
	10.sınıf	70	3,73	1,13	,878	,453
	11.sınıf	70	3,61	1,12		
	12.sınıf	70	3,93	1,15		
*p<0,05						

Sınıfı farklı olan gruplar için yapılan ANOVA testine göre;

Sınıf grupları arasında “**Eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar**” ifadesi katılım düzeyi ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Söz konusu ifadeye 12. sınıf öğrencilerinin katılım düzeyi ortalaması en yüksek (4,33) iken 9. sınıf öğrencilerinin en düşüktür (3,20).

Sınıf grupları arasında “**Sosyal ilişkilerde yaşanan sorunlar**” ifadesi katılım düzeyi ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Söz konusu ifadeye 12. sınıf öğrencilerinin katılım düzeyi ortalaması en yüksek (3,81) iken 9. sınıf öğrencilerinin en düşüktür (3,29).

Sınıf grupları arasında “**Değerlerin kaybolmasıyla ilgili sorunlar**” ifadesi katılım düzeyi ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Söz konusu ifadeye 11. sınıf öğrencilerinin katılım düzeyi ortalaması en yüksek (3,83) iken 9. sınıf öğrencilerinin en düşüktür (3,26).

Sınıf grupları arasında “Zararlı madde ve alışkanlıklardan kaynaklanan sorunlar” . “Ailevi sorunlar” , “Cinsiyet ayrımcılığından kaynaklanan sorunlar” ,

“Sınav kaygısından kaynaklanan sorunlar” , “Okullarda öğrencilerin maruz kaldığı fiziksel ve psikolojik şiddetten kaynaklanan sorunlar” , “Okullardaki disiplin cezalarından kaynaklanan sorunlar” , “Ergenliğin getirdiği ruhsal sıkıntılardan kaynaklanan sorunlar” ifadelerinin katılım düzeyi ortalaması bakımından istatistiksel anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Araştırma sonucu elde edilen bu bulgulardan da anlaşılacağı üzere öğrenci sorunlarının büyük çoğunluğunun sınıf grupları arasında çok farklılık göstermediği, her sınıf düzeyinin öğrenci sorunları konusunda aşağı yukarı hem fikir olduğu görülmektedir. Ancak **“Eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar”**, **“Sosyal ilişkilerde yaşanan sorunlar”**, **“Değerlerin kaybolmasıyla ilgili sorunlar”** konusunda sınıf grupları arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Üst sınıflar bu sorunlara daha çok katılım gösterirken, alt sınıfların daha az katıldığı görülmektedir. Bu durumu ise öğrencilerin yaşa bağlı olarak farkındalık düzeyinin artmasıyla açıklamak mümkündür. Bu bulgular özellikle **“Eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar”**, “Türkiye’de Ergen Profili 2013” araştırmasının bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada da yaşça büyük olan öğrenci grubunun küçük olanlara göre eğitim sisteminden memnun olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Eğitim, bir ülkenin genç ve dinamik nüfusunun verimli hale getirilmesini ve buna bağlı olarak da toplum yapısının güçlendirilmesini sağladığı için bireyler açısından olduğu kadar toplum açısından da oldukça önemli bir konudur. Dolayısıyla genç nüfus açısından önemli bir potansiyele sahip olan ülkemizde eğitim sisteminin gençlerin fiziksel ve psikolojik gelişimlerini sağlıklı bir şekilde geliştirerek var olan potansiyellerini ortaya çıkarmalarını ve topluma faydalı bireyler olarak yetişmelerini sağlayacak nitelikli bir yapıda olması gerekmektedir.

Bir ülkenin eğitim sistemi, o ülkenin gelişmişlik düzeyiyle doğrudan ilişkilidir. Dolayısıyla ülkelerin eğitim sistemleri ne kadar güçlü ve temeli sağlam olursa ülkelerin kalkınma gücü ve hayat standartları da o bağlamda yüksek olacaktır. Bütün bu nedenlerden dolayıdır ki, ülkelerin kalkınma gücü ve hayat standartlarının yüksek olmasında etkili bir araç olan eğitim sistemindeki değişikliklerin de o ülkelerin toplum yapısı ve özelliklerinin dikkate alınarak yapılması gerekmektedir. Aksi takdirde bir takım sorunların ortaya çıkması kaçınılmaz olacaktır. Bu bağlamda ülkemiz eğitim sistemine bakıldığında yapılan değişikliklerin ve düzenlemelerin daha çok ithal programlar gölgesinde gerçekleştirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Türk toplum yapısını ve özelliklerini tam olarak yansıtmayan bu programlar ise ülkemizde eğitim sisteminin sağlıklı ve köklü bir yapıya kavuşturulmasının önündeki en büyük engeli oluşturmaktadır. Bu engeller nedeniyledir ki, cumhuriyetten günümüze eğitim sistemimizdeki aksayan yönler ve sorunlar sürekli olarak dile getirilmesine rağmen uzun yıllardır yapılan bütün değişiklikler ve düzenlemeler eğitim sistemimizi istenilen düzeye ulaştıramamıştır. Eğitim sistemimizdeki bu sorunlara bağlı olarak eğitim sisteminin en önemli uygulama alanları olan okullarda da sorunların devam ettiği görülmektedir. Bu bağlamda Kırıkkale ili özelinde ortaöğretim okullarında yapılan bu araştırma, eğitim sistemimizdeki bu sorunları ve bu sorunların günümüz ortaöğretim okullarına ve öğrencilerine yansımalarını ortaya koyması açısından büyük önem taşımaktadır. Bu araştırmanın bulgularından hareketle eğitim sistemine bağlı olarak günümüz ortaöğretim okullarında ve öğrenci profilinde ortaya çıkan sorunları şu şekilde özetlemek mümkündür:

Bu çalışma kapsamında yapılan araştırmanın bulgularından da anlaşılacağı üzere günümüz okullarının en önemli sorunlarından birini okulların demokratik bir

ortama sahip olmaması oluşturmaktadır. Öğrencilerin günümüz okullarıyla ilgili memnuniyet maddelerine katılım düzeylerinin yer aldığı tablo: 2’de belirtilen veriler ışığında ortaya çıkan bulgulara bakıldığında; öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%83.9) **“okulda bizi ilgilendiren konularda görüşümüz alınır”** maddesine katılmadıkları görülmektedir. Ortaya çıkan bu sonuç, okullarda demokratik bir ortamın oluşturulamadığının açık bir göstergesidir. Bu durumun temelinde ise, eğitim sistemimizin merkeziyetçi bir yapıya sahip olmasının ve lider yöneticiler yetiştirilememesinin yattığını söyleyebiliriz. Eğitimle ilgili hemen hemen bütün kararların merkezde alındığı ülkemizde yöneticilerin karar alma süreçlerinde çok etkili olmadıkları okullarda öğrencilerin bu süreçlere dâhil olmaları zor görünmektedir. Oysa ki, öğrencilerin okullarda özellikle kendileriyle ilgili alınan kararlarda söz sahibi olmaları okullarda düzenin ve disiplinin sağlanmasında ve öğrencilerin okula uyumunda önemli bir yeri vardır. Hatta araştırma bulgularına göre öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (%85.2) **“okullarda düzenin ve disiplinin sağlanmasında öğrenciler görev almalıdır”** ifadesine katılımları öğrencilerin bu konuda istekli olduklarını göstermektedir. Ancak araştırma bulguları, öğrencilerin istekli olmalarına rağmen karar alma süreçlerine katılamadıklarını, dolayısıyla okullarda demokratik bir ortamın oluşturulamadığını göstermektedir. Bu durumu ise merkeziyetçi bir yapıya sahip olan eğitim sistemimizin öğrenci, öğretmen ve yöneticisine güvenmediği şeklinde yorumlayabiliriz. Eğitim sistemimizin merkezi bir yapıya sahip olması sonucu gerek okullarda demokratik bir ortamın oluşturulamaması gerekse alınan kararların uygulamada gecikmelere neden olması okullarda bir takım disiplin sorunlarının önüne geçilmesinde geç kalınmasına ve doğal olarak bu durum okullarda disiplin sorunları ve beraberinde disiplin cezalarını gündeme getirmektedir. Bu merkeziyetçi yapıya yönetici ve öğretmenlerin pedagojik açıdan iyi yetiştirilememiş olması da eklenince okullardaki sorunlar hat safhaya ulaşmaktadır. Merkezde alınan kararları uygulamakla yükümlü olan yönetici ve öğretmenler, hiçbir söz hakkına sahip olmayan öğrenciler üzerinde baskı kurmakta ve kurallara uymaya zorlamaktadırlar. Bu süreçte zaman zaman fiziksel ve sözel şiddetin kullanıldığı da görülmektedir. Okullarda gerek öğrencilerin birbirlerine gerekse yönetici ve öğretmenlerin uyguladıkları şiddet okullarda öğrencilerin de ifade ettiği (%49.3) gibi en önemli öğrenci sorunlarını oluşturmaktadır. Ayrıca okullarda disiplin sorunlarının bir çözümü olarak görülen disiplin cezaları da yanlış

uygulanmakta, bu cezalar eğitici özellikte olması gerekirken öğrencilere korku veren bir silah olarak kullanılmaktadır. Yine bu cezalar da araştırma bulgularında da (%43.9) görüldüğü üzere en önemli öğrenci sorunlarından birini oluşturmaktadır. Tüm bu açıklamalardan da anlaşılacağı üzere eğitim sistemimizin merkeziyetçi bir yapıya sahip olması ve uygulayıcıların iyi yetiştirilememiş olması okullarda baskıcı ve otoriter bir ortamın oluşmasına ve buna bağlı olarak da sorunlu bir öğrenci profilinin ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Araştırma bulgularından hareketle günümüz okullarındaki en önemli sorunlardan birini de ezberci eğitim oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırma bulgularına göre, **öğrencilerin hangi derse nasıl çalışacağını bilmediği (%81.7), derslerin işlenişinde konuya uygun farklı yöntemlerin kullanılmadığı (%61.4), derslere çalışırken ezber yapmak zorunda hissetmesi (%87.5), ders kitaplarının içeriğinin ilgi çekecek şekilde düzenlenmemiş olması (%79.7), ders kitaplarının içeriğinin konuyu öğrenmede yeterli olmadığı (%87.4), derslerde kendilerine öğrenme ve başarıma fırsatı tanınmadığı (%57.5), öğretmenlerin derslerde düşünme, yorumlama ve araştırmaya yönlendirmediği (%79.1), öğretmenlerin derslere aktif olarak katılmalarını sağlamadığı (%82.0)** yönündeki ifadeler büyük oranda katıldıkları görülmektedir. Bu durum ise günümüz okullarındaki sorunların çözümünde önemli bir yeri olan yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmadığını ve okullarda halen klasik eğitim anlayışı olan ezberci eğitimin devam ettiğini göstermektedir. Akıllı, duyguları ve düşünceleri yok sayan ezberci eğitim, kendine güveni olmayan, kendi ayakları üzerinde duramayan, kendini ifade etmekten aciz bireylerin yetiştirilmesine neden olmakta, bu durum ise, bireylerin başarılarını etkilediği gibi sosyal ilişkilerini de olumsuz yönde etkilemektedir. Buradan hareketle araştırmada yer alan öğrencilerin de ifade ettiği gibi (%47.5) öğrencilerin sosyal ilişkilerinde yaşadıkları sorunların temelinde sistemin kendisinin ürettiği ve okullarda halen varlığını devam ettiren en önemli sorunlardan biri olarak karşımıza çıkan ezberci eğitimin yattığını söyleyebiliriz.

Yine araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin derslerde öğrencilere öğrenme ve başarıma fırsatı tanımaması, öğrencileri düşünme, yorumlama ve araştırmaya yönlendirmemesi, öğrencilerin derse aktif katılımlarını sağlayamaması öğretmenlerin pedagojik açıdan eğitimlerinin yetersiz olduğunu ve sistemdeki değişiklikleri tam olarak özümseyemediğini göstermektedir. Dolayısıyla bu durum, eğitim sistemimizin

hizmet öncesi eğitimde olduğu gibi hizmet içi eğitim konusunda da yetersiz kaldığını ortaya koymaktadır.

Günümüz okullarında eğitim sisteminde yapılan değişikliklerin bütüncül bir yaklaşımla ele alınamaması sonucu ortaya çıkan en önemli ve yeni sorunlardan biri de internet bağımlılığıdır. Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de teknolojik gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkan internet bağımlılığının gerek aile kontrolünün azalması gerekse popüler kültürün etkisiyle özellikle ergenlik döneminde bulunan ortaöğretim çağındaki öğrenciler arasında giderek yaygınlaştığı görülmektedir. Bu bağlamda araştırmada yer alan ortaöğretim öğrencilerinin **“boş zamanlarımda sosyal ve kültürel faaliyetlere katılmak yerine internette oynamayı tercih ederim”** ifadesine %80 oranında katılmaları bu durumu kanıtlar niteliktedir. Son zamanlarda gençler arasında internet bağımlılığının artmasında aynı zamanda sistemin yarattığı sorunların da önemli bir payı bulunmaktadır. Şöyle ki, eğitim sistemindeki en önemli yeniliklerden biri olarak karşımıza çıkan akıllı tahta ve tabletlerin gerek öğretmenlere gerekse öğrencilere bu konuyla ilgili yeterli eğitim verilmeden okullarda uygulanmaya başladığı görülmektedir. FATİH Projesi’yle birlikte gündeme gelen ve öğrencilerin akademik başarılarının artmasında, yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasında önemli bir yeri olan bu araçların yanlış ve amaç dışı kullanımı da internet bağımlılığının artmasında önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca internet bağımlılığının artmasında öğrencilere verilen araştırma ödevlerinin de önemli bir etkisi olmaktadır. Özellikle evinde interneti olmayan öğrencilerin araştırma ödevini yapmak için internet kafeye gittiği, ödevini bitirdikten sonra uzun bir süre internette farklı sitelerde dolaştığı ya da oyun oynadığı bilinmektedir. Bu durum ise zaman içerisinde öğrencilerde internet bağımlılığının artmasına neden olmaktadır. Bütün bu açıklamalardan hareketle eğitim sisteminde yapılan yeniliklerin bütüncül bir yaklaşımla ele alınıp uygulanamamasının okullarda yeni sorunları ortaya çıkardığı gibi bu durumun günümüz öğrenci profilini de olumsuz yönde etkilediğini söyleyebiliriz.

Günümüz okullarında karşımıza çıkan sorunlardan biri de okulların fiziki alt yapı yetersizlikleri ve donanım eksikliğidir. Özellikle son zamanlarda eğitim sistemindeki değişikliklere bağlı olarak zorunlu eğitim süresinin uzamasıyla birlikte bu sorunların daha da arttığı görülmektedir. Bu bağlamda araştırma bulgularına bakıldığında; öğrencilerin **sınıfların kalabalık olmasından dolayı derse konsantre**

olamadığı (%52.3), derslerde yeterli araç ve gereçlerin bulunmadığı (%44.7), okul laboratuvarlarından rahatlıkla yararlanamadıkları (%59.8) yönündeki ifadeler büyük oranda katıldıkları görülmektedir. Bu durum günümüz okullarında bina ve sınıf yetersizliğinin yanı sıra ders araç ve gereçlerinin eksik ya da kullanılmamasının da önemli bir sorun olduğunu göstermesi açısından önem taşımaktadır. Ayrıca okul gruplarının memnuniyet ölçek maddelerinin katılım düzeyi ortalamaları bakımından karşılaştırıldığında tablo: 4'te verilen bilgiler sonucu elde edilen bulgulara bakıldığında; hemen her maddenin okul grupları arasında anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Bu farklılıklar ise aynı ilde bile her okulun aynı fırsat ve imkânlara sahip olmadığını göstermekte, bu durum ise eğitim sistemimizdeki fırsat eşitliği sorununu gözler önüne sermektedir. Eğitimde fırsat eşitliği sadece fiziki yetersizliklerle sınırlı kalmamakta, aynı zamanda ortaöğretim okullarındaki çeşitlilik ve kalite farkı, merkezi sınav sistemi ve bu sınav sisteminin ortaya çıkardığı dersane, özel okul gibi faktörler de bu eşitsizliğe neden olmaktadır. Özellikle ortaöğretimden yükseköğretime geçişte önemli bir yere sahip olan üniversite sınavı, dersane, özel ders, özel okullar aracılığıyla bu eşitsizlikleri daha da arttırmaktadır. Merkezi sınav sistemi, eğitimde ve toplumda eşitsizliklere yol açmasının yanı sıra toplumda yüksek statülü bir mesleğe sahip olmak, rahat bir geleceğe kavuşmak hayali içinde olan gençler üzerinde bir baskıya neden olmakta, bu baskı sonucu ortaya çıkan sınav kaygısı, araştırmada yer alan öğrencilerin de belirttiği gibi (%77.8) ortaöğretim öğrencilerinin en önemli sorunlarından birini oluşturmaktadır. İnsan hayatının en önemli ve en hassas dönemi olan ergenlik döneminde bulunan ortaöğretim öğrencilerinin ergenlikten kaynaklanan sıkıntılarına (%68.6) sınav kaygısı ve sistemin sık sık değişmesinin ortaya çıkardığı belirsizliklerin de eklenmesiyle öğrencilerin bu dönemde sağlıklı kararlar alması zorlaşmaktadır. Özellikle bu dönemde gerek ailede ve okullarda iyi bir eğitimin verilememesi gerekse sistemin ortaya çıkardığı belirsizlikler gençlerde boşvermişliğe, vurdumduymazlığa yol açmakta, bu durum ise araştırmada öğrencilerin kendilerinin de ifade ettiği gibi (%61.8) bir takım değerlerin kaybolmasını da beraberinde getirmektedir. Bu değer kaybıyla birlikte gençlerde zaman zaman riskli ve kural dışı davranışlar artmakta ve bu davranışlar daha çok şiddet ya da zararlı madde kullanımı şeklinde kendini göstermektedir. Özellikle son zamanlarda lise çağındaki gençler arasında zararlı alışkanlıkların giderek

yaygınlaştığı ülkemizde bu durum, araştırmada yer alan öğrencilerin de ifade ettiği gibi (%63.5) öğrencilerin en önemli sorunlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim sisteminin okullarda ve öğrenci profilinde ortaya çıkardığı bu ve benzeri sorunların engellenmesinde ve çözümünde aile ve okul rehber öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. Ancak günümüz okullarında rehber öğretmenlerin yetersiz olması ya da ilgisiz olması da sorunun başka bir boyutunu oluşturmaktadır. Aynı şekilde günümüz şartlarında ailelerin bilinçsiz ve ilgisiz olması ya da geçim sıkıntısı yüzünden çıkan kavgalar, araştırmada yer alan öğrencilerin de katıldığı gibi (%58.9) öğrencilerin sorunlarının çözülmesinde bir kurtarıcı olarak görülen ailelerin de öğrenciler açısından ayrı bir sorun oluşturduğu görülmektedir. Özellikle ailenin eğitime dâhil edilememesi, sistemin ve uygulama alanları olan okulların aile ve öğrenci arasında bir köprü görevini yerine getirememesi bu sorunların çözümünü zorlaştırmaktadır. Tüm bu açıklamalardan hareketle eğitim sisteminin yarattığı sorunların okula yansıdığını, buna bağlı olarak da günümüz okullarında sorunlu ve başarısız bir öğrenci profilinin ortaya çıktığını söyleyebiliriz. Ayrıca araştırma bulgularına göre eğitim sisteminden kaynaklanan sorunların (%70.4) öğrenci sorunlarının başında gelmesi, günümüz öğrencilerinin bilinçli, ancak sistem, okul ve aileden kaynaklanan sorunlar karşısında çaresiz olduğunu göstermesi açısından önem taşımaktadır.

Araştırma sonucunda ortaya çıkan tüm bu bulgular ve açıklamalar, eğitim sistemimizde özellikle son on beş yılda önemli değişikliklerin gündeme geldiğini, ancak bu değişikliklerin cumhuriyetten beri var olan sorunları ortadan kaldıramadığı gibi bu sorunlara yenilerinin eklendiğini göstermektedir. Bu durum üzerinde de yapılan değişikliklerin yeterince etüt edilmeden, değerlendirilmesi tamamlanmadan bütüncül bir yaklaşımla ele alınıp uygulanamamasının önemli bir etkisi olduğunu söylemek mümkündür. Dolayısıyla kâğıt üzerinde yapılan değişikliklerin hayata geçirilememesi, eğitimde kaliteyi daha da düşürmekte, buna bağlı olarak da bu değişikliklerden doğrudan etkilenen öğrenci, veli, öğretmen ve iş dünyasını memnun etmekten uzak kalmaktadır. Dolayısıyla bu değişiklikleri gündeme getirenlerin, eğitim sistemimizdeki bu değişikliklerin sistemin uygulama alanlarını, ülke ve toplumun geleceğini nasıl ve ne yönde etkileyeceğini hesaba katması ve ona göre hareket etmesi gerekmektedir. Bunun için de öncelikle nasıl bir toplum ve ülke istendiğine karar verilmesi gerekmektedir. Ancak ülkemizdeki genel duruma

bakıldığında; eğitim bürokrasisinin net bir hedef ve stratejisinin olmadığı, daha çok günü kurtarmaya yönelik çabaların olduğu, uzun vadede eğitim sisteminin kalitesini arttıracak çalışmaların olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla eğitimde yapılanlar, nicel verilerle ortaya konulmakta, nitel yönü sürekli göz ardı edilmektedir. Bu durum ise eğitimde kalitenin sağlanamamasına ve toplumun sisteme olan inancının kaybolmasına neden olmaktadır. Bu bağlamda gerek eğitim sisteminde ve ortaöğretim okullarında var olan sorunların gerekse sistemin ortaya çıkardığı bu sorunlu öğrenci profilinin ortadan kaldırılıp geleceğe güvenle adım atacak, ülkesini daha ileriye taşıyacak sağlıklı bir gençliğin oluşması için şu önerilerde bulunabiliriz:

- Türk eğitim sisteminin temelinde yer alan en önemli sorun hepimizin bildiği gibi dış ülkelerden ithal edilen eğitim programlarıyla sistemde sık sık değişikliklere gidilmesidir. Dolayısıyla öncelikle her ülkenin yapısal özelliklerinin birbirinden farklı olduğunu, eğitimde başarılı olan bir ülkenin eğitim sisteminin başka bir ülkenin yapısal özelliklerine uymayacağını bilincine vararak dış ülkelerin eğitim programlarını ithal etmek yerine dünyadaki gelişmeleri de göz önüne alarak kendimize özgü yeni ve temeli sağlam, sağlıklı, köklü bir eğitim sistemi oluşturulması gerekmektedir. Ancak bu sistem oluşturulurken toplumun yapısı, öğrenci, öğretmen ve velilerin durumu, okulların imkânları göz önüne alınarak eğitim uzmanları, üniversiteler ve STK'lar gibi kurum ve kişilerin katılımıyla siyasetten uzak bir şekilde bu sistemin oluşturulması gerekmektedir. Oluşturulan bu sistem değiştirilmemeli, sadece çağın değişen şartlarına göre bir takım düzenlemelerle yenilikler ilave edilmelidir. Ancak bu düzenlemeler bütüncül bir yaklaşımla ele alınmalı, gerekli alt yapı hazırlıkları ve yeterli pilot uygulamalar yapıldıktan sonra kesin uygulamaya geçilmelidir. Bununla da kalmayıp bu düzenlemelerin okullarda tam anlamıyla uygulanmasına özen gösterilmeli ve gerekli denetimler ihmal edilmemelidir. Ayrıca bu düzenlemeleri gerçekleştirecek olan yönetici ve öğretmenler bu düzenlemeler konusunda bilgilendirilmeli ve eğitilmelidir. Bütün bunların yanı sıra MEB yöneticilerinin farklı meslek gruplarından değil, eğitimci olmalarına özen gösterilmelidir.

- Eğitim sistemimizdeki en önemli sorunlardan biri de sistemin merkeziyetçi yapısıdır. Bu merkeziyetçi yapıya bağlı olarak bürokratik işlerin düzgün işlememesi, uygulayıcılar olan yönetici ve öğretmenlere zaman kaybettirmekte, bu durum ise okullarda bazı sorunları gündeme getirmektedir. Bu sorunların önüne geçilebilmesi için yerel yönetimlere daha fazla yetki verilmesi önem arz etmektedir. Ancak ülke şartları göz önüne alındığında ülkemizde tamamen yerelleşmeden bahsetmek pek mümkün görünmemektedir. Dolayısıyla eğitim sistemimizin ne tamamen merkezi ne de tamamen yerel yönetim anlayışında olmaması gerekir. Özellikle eğitimde standartlaşma, fırsat eşitliği, denetleme gibi hayati önem taşıyan konular merkezi yönetimin tekelinde olmalıdır.
- Eğitim sistemimizde var olan okulları ve öğrencileri doğrudan etkileyen en önemli sorunlardan biri de öğretmenlerin yetiştirilmesi ve yerleştirilmesi sorunudur. Ülkemizde eskiden beri var olan bu sorunun halen çözülemediği, dolayısıyla bu sorunun diğer birçok sorunun temelini oluşturduğunu söyleyebiliriz. Bunun için öğretmen yetiştirilmesinde en çok dikkat edilmesi gereken husus, öğretmen yetiştirme programlarına alınacak olan öğrencilerin seçimidir. Bu konuda öncelikle MEB ile YÖK arasında sağlıklı bir işbirliği oluşturulmalı, mevcut durum iyi analiz edilerek ihtiyaç fazlası öğretmen olmayacak şekilde seçim yapılmalıdır. Seçimler yapılırken sadece üniversite sınavı göz önüne alınmamalı, yapılan mülakatlarla öğrencilerin kişiliği, öğretmenliğe ilgisi, mesleğe yatkınlığı ve iletişim becerileri gibi ölçütler dikkate alınarak seçim yapılmalıdır. Arz-talep dengesi gözetilerek bu programlara alınan öğrenciler çağın şartlarına uygun bir şekilde kaliteli bir eğitimle eğitim fakültelerinde yetiştirilmeli, dışardan formasyonla öğretmenliğe son verilmelidir. Arz-talep dengesi göz önüne alınarak seçimler yapıldığından mezun olan öğretmenlerin yerleştirilmesinde de ikinci bir seçime gerek kalmadan kolaylıkla atamalar gerçekleştirilebilecektir. Ancak atamalar kura ile yapılmalı, görev yerini beğenmeyen öğretmenlerin diploması elinden alınmalıdır. Bütün bunların yanı sıra öğretmenler sık sık rotasyona tabi tutulmalı, öğretmenlerin göreve başladığı okuldan emekli olmalarına izin verilmemelidir.

- Öğretmen yetiştirilmesindeki en önemli sorunlardan biri de hizmet içi eğitim sorunudur. Hizmet içi eğitim zorunlu tutulmalı ve bu eğitim branşlara göre verilmelidir. Eğitim sisteminde yapılan yenilik ve değişiklikler her derste farklılık göstereceğinden öğretmenlerin bu konularda detaylı bilgilendirilmesi ve kendini yetiştirmesi sağlanmalıdır. Ayrıca öğretmenlerin ekonomik şartları iyileştirilerek ek iş yapmasının önüne geçilmeli ve kendini yetiştirmeye zaman ayıracak fırsatlar sunulmalıdır. Bunların yanı sıra öğretmenlerin kendilerini yetiştirmeleri için yüksek lisans, doktora yapmaları konularında ek puan, maaş artışı, tayinlerde kolaylıklar gibi özendirici teşviklerde bulunulmalıdır.
- Ayrıca atanan öğretmenlerin iş garantisi olduğundan görevlerini tam olarak yerine getirmemeleri de okullarda önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sorunun önüne geçebilmek adına yeterli görülmeyen öğretmenlerin işine son verilmelidir. Ancak yeğenciliğin, sendikacılığın yaygın olduğu ülkemizde birçok haksızlıkların gündeme geleceği göz önüne alınarak bu konuda hassas davranılması ve yeterli kanıtlar olmadan harekete geçilmemesine özen gösterilmelidir. Ayrıca yönetici ve öğretmenlerin performansları belli aralıklarla değerlendirilmelidir. Ancak öğretmeni tanımayan, öğretmenin dersine bile girmeyen yöneticilerin keyfi olarak öğretmenlere performans notu verilmesinin önüne geçilmelidir.
- Hem öğrencileri ve velileri hem de toplumu olumsuz yönde etkileyen toplumda tabakalaşmayı, ayrışmayı, eşitsizlikleri derinleştiren merkezi sınav sistemleri, eğitim sistemi, okullar ve öğrencilerin en büyük yaralarından biridir. Dolayısıyla tüm toplumu olumsuz yönde etkileyen bu merkezi sınavların kaldırılması gerekmektedir. Sınavların kaldırılabilmesi için de eğitimde en önemli unsur olan yönlendirmenin sağlıklı bir şekilde yapılması büyük önem taşımaktadır. Yönlendirme okul öncesinden başlamalı, her öğrenci bu kurumlarda bulunan psikolog, sosyolog ve rehber öğretmenler tarafından takip edilmeli ve elde edilen bilgiler öğrencilerin dosyalarına işlenmelidir. Bu işlem diğer kademelerde de devam etmeli, böylece öğrencilerin ilgi, yetenek ve becerileri tespit edilerek yedinci ya da sekizinci sınıfta mesleğe yönlendirmeye ağırlık

verilmelidir. Ayrıca liselerdeki çeşitliliğe son verilmeli, liseler de üniversiteye hazırlayan genel liseler ve mesleki eğitime hazırlayan meslek liseleri olmak üzere ikili bir yapı oluşturulmalıdır. Ortaokul son sınıf öğrencileri ilgi, yetenek ve becerileri doğrultusunda bu liselerden birine yerleştirilmeli, böylece her bireyin her alanda az şey bilmesi yerine kendi alanında çok şey bilmesi, kendini bu alanda yetiştirmesi sağlanmalıdır. İlerleyen dönemlerde de lisede aldığı eğitim doğrultusunda kendi alanındaki bir üniversiteye yerleştirilmelidir. Bütün bunların yanı sıra ülke genelindeki bütün okullara eşit imkânlar sunulmalı, her bireyin başarıyı ilgi, yetenek ve zekâsı ile elde etmesi sağlanmalıdır. Böylece merkezi sınavların yapılmasına gerek kalmadığı gibi dersane ve özel okullara da ihtiyaç kalmayacak, halkı sömüren bu kurumlar kendiliğinden ortadan kalkacaktır.

- Günümüz öğrenci profilini olumsuz yönde etkileyen eğitim sistemimizdeki en önemli sorunlardan bir diğeri de eğitimde fırsat eşitliği sorunudur. Dünyadaki bütün gelişmiş ülkeler refah düzeylerini yükseltmek ve korumak için bütün kaynaklarını kullanarak her öğrenciye ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim vermeye çalışmaktadır. Ülkemizde ise bu durumun tam tersi belli bir kesime daha kaliteli eğitim verme çabası yoğunluktadır. Eğer belli kesimlerin kaliteli eğitim alması bir ülkenin refah düzeyini arttıracak olsaydı bugün Türkiye dünyanın en gelişmiş ülkeleri arasında olurdu. Belli bir kesime kaliteli eğitim vererek önümüz açılmayacağına göre öncelikle yapılması gereken ülkemizde eğitimde fırsat eşitliğinin temelinde yatan sosyo-ekonomik ve toplumsal faktörlerin arasındaki karşılıklı bağların tespit edilerek incelenmesi ve çözülmesi gerekir. Eğitim de toplumun en önemli sosyal olgularından biri olduğuna göre eğitimde fırsat eşitliğini sağlamadan toplumdaki eşitliği sağlamak mümkün değildir. Dolayısıyla öncelikle eğitimde fırsat eşitliğinin giderilmesi gerekmektedir. Bunun için de şans ve fırsat eşitliğine değer veren, toplumdaki sadece belirli kesimlerin değil, aynı zamanda alt kültürlerin ve bireylerin ilgilerini ve ihtiyaçlarını önemseyen pedagojik uygulamaların hayata geçirilmesi gerekmektedir. Ayrıca okul öncesi eğitim zorunlu hale getirilerek küçük yaşta bütün öğrencilere eşit

imkânların sunulması önem arz etmektedir. Bütün bunların yanı sıra bütün okullara aynı kalitede eğitim sunularak özel okul, dersane gibi eğitimde fırsat eşitsizliğini hat safhaya ulaştıran unsurların ortadan kaldırılmasını sağlamak gerekmektedir.

- Araştırma bulgularından da anlaşılabacağı üzere öğrencilerin önemli bir kısmı günümüz eğitim sisteminin en önemli sorunlarından biri olan cinsiyet ayrımcılığını bir sorun olarak görmemekte, bu durum ise geleceğimizi oluşturan gençlerimizin böyle önemli bir konuda yeterli bilince sahip olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla özellikle ortaöğretim okullarına ve öğretmen yetiştiren kurumlara toplumsal cinsiyet dersinin konulması ve bu konuda bir farkındalık oluşturulması gerekmektedir.
- Eğitim sisteminin yol açtığı sorunlar okullarda kalitenin düşmesinde önemli bir etkidir. Dolayısıyla okullarda kalitenin artırılabilmesi için MEB ile YÖK arasındaki iletişim iyi sağlanmalı, özellikle ortaöğretim kurumları ile eğitim fakülteleri işbirliği içinde olmalı, eğitimdeki bilimsel gelişmeler okullara yansıtılmalıdır. Böylece hem yönetici ve öğretmenlerin hem de öğrencilerin gelişime açık olması sağlanacaktır.
- Okullarda demokratik bir ortamın oluşturulabilmesi için öğretmen ve öğrencilerin alınan kararlara katılımı sağlanmalı, özellikle düzen ve disiplinin sağlanmasında öğrencilere sorumluluk verilmelidir. Böylece okullarda baskı ve cezalardan uzak demokratik bir okul iklimi oluşturmak daha kolay olacaktır.
- Öğrencilere yerinde eğitim verilmeli, bu bağlamda çocukların yollarda sefil olmasına neden olan taşınabilir eğitim kaldırılmalıdır.
- Okul ortamları öğrenciler için çekici hale getirilmelidir. Bunun için de dersler uygulama ağırlıklı olmalı, sosyal, sportif ve kültürel faaliyetlere yer verilmeli, kantinler kafeterya haline getirilip canlandırılmalı, kısacası öğrencilerin her yönden okulda bulunmaktan keyif alacağı ortamlar haline getirilmelidir. Ayrıca öğretmenler her dersin konusuna göre sınıf düzenini değiştirmeli, bütün öğrencilerle göz teması kurabileceği ortamlar oluşturmalıdır.
- Eğitim sisteminin kalitesinin düşmesinde etkili olan sınıf geçme yönetmeliği değiştirilmelidir. Öğrencilerin sınıf geçmesinde kolaylıklar

sağlayan mevcut yönetmelikle öğrenciler temel bilgileri bile öğrenmeden bir üst sınıfa geçmekte ve mezun olabilmektedir. Bu durum ise hem yükseköğretim kurumlarını ve iş piyasasını olumsuz yönde etkilemekte hem de Türkiye'nin uluslararası değerlendirmelerde düşük performans sergilemesine neden olmaktadır. Bu bağlamda her öğrencinin bir üst sınıfa geçebilmesi için belli bir standardın konulması ve bu konuda ciddi uygulamaların yapılması gereklidir. Özellikle ders bazında bu standartlara ulaşamayan öğrencilerin bir üst sınıfa geçirilmemesi ve bu öğrencilerin okul dönemi sonrasında destek eğitimi alması sağlanmalıdır. Bu şekilde öğrencilerin hiçbir şey öğrenmeden sınıf geçmesinin önüne geçilmelidir. Hatta öğrencilerin mezun olabilmesi için ortaöğretim programlarıyla uyumlu bir olgunluk sınavı getirilmeli, ancak meslek liseleri ile genel liselerin sınavları farklı olmalı, meslek liselerinin sınavları, alanlarına yönelik uygulama ağırlıklı olmalıdır.

- Ortaöğretim okullarındaki çeşitlilik kaldırılıp her okula eşit imkân ve kalitede eğitim sunulduktan sonra okullar için belli başarı standartları oluşturulmalı ve her okulun belirlenen bu standartlara ulaşp ulaşmadığının değerlendirilmesinin yapıldığı bir sistem oluşturulmalıdır. Bu sistem, okullar arasındaki rekabeti arttıracak, rekabet de başarıyı getirecektir. Ancak bu değerlendirmelerde üniversite sınavında olduğu gibi sadece akademik bilgi değil, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini ortaya koyacakları bilimsel proje çalışmaları, sosyal, sportif, kültürel aktivitelere de yer verilmelidir.
- Okullarda eğitim teknik ve yöntemlerinde çeşitliliğe önem verilmeli, bu konuda okullardaki alt yapı ve donanım eksiklikleri giderilmelidir. Özellikle öğretmenlerin öğretilecek konuların içeriğine, dersin amacına, öğrencinin seviye ve ihtiyaçlarına göre değişik yöntem ve teknikleri kullanmasına özen gösterilmeli ve bu konuda öğretmenler branşa göre eğitilmelidirler.
- Ortaöğretim okullarında haftalık ders saati yükü azaltılmalı ve daha çok uygulamaya ağırlık verilmelidir.
- MEB'in meslek eğitimi konusunda iş dünyasıyla olan ilişkileri geliştirilmeli ve iş dünyasının meslek eğitimine verdiği destek

arttırılmalıdır. Hatta her işletmenin belli sayıda özellikle yoksul öğrencileri okutması ve iş imkânı sunması sağlanmalıdır. Bu durum, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan ailelerin öğrencileri için de bir umut olacaktır.

- Zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılmasıyla birlikte liselerin 4 yıl olması ve sınav kaygısı içinde olan son sınıf öğrencilerinin okula gelmemesi son sınıfların zaman kaybından başka bir şey ifade etmediği görülmektedir. Hatta sınava rahat hazırlanmak için birçok öğrencinin son sınıfta örgün eğitimden ayrılıp açık liseye kayıt yaptırdığı bilinen bir gerçektir. Bu bağlamda öğrencilere hiçbir fayda sağlamayan açık öğretim liselerinin kaldırılması ya da örgün eğitimden açık öğretim liselerine geçişlerin engellenmesi gerekmektedir. Bunun için de mevcut şartlarda lise son sınıfların üniversiteye hazırlık sınıfı haline getirilmesi faydalı olacaktır.
- Okullarda branşlara göre sınıf sistemi oluşturulmalı ve her branş için gerekli olan araç ve gereçlerin temini sağlanmalıdır. Böylece öğretmenlerin her sınıfa araç-gereç taşımaya gerek kalmamalıdır.
- Okullardaki dönem içi sınavlarda test usulünden kaçınılmalı, öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri, yorum yapabilecekleri klasik sorular sorulmalıdır. Tabi bunun için de ya üniversite sınavları kaldırılmalı ya da bu sınav okullarda verilen eğitimle uyumlu hale getirilmelidir.
- Okul yöneticiliği bir meslek olarak kabul edilmeli ve yöneticilerin sadece öğretmen olması yeterli görülmemelidir. Yöneticilerin öğretmen olmasının yanı sıra yönetim alanında tezli yüksek lisans eğitimi alması, akabinde lider yönetici yetiştirme programlarının açılarak bu programları başarıyla tamamlamış olma şartı aranmalıdır. Yani işi bilenlerin değil de bazı kesimlere yakın olanların iş başına getirilmesinin önüne geçilmelidir.
- Aile eğitimi, toplumun eğitilmesi anlamına gelmektedir. Dolayısıyla eğitim sistemi, okul ve öğrencilerin en önemli sorunlarından biri olan ailelerin eğitime dâhil edilmesi büyük önem taşımaktadır. Bunun için de eğitim kurumlarının alanında uzman kişilerle işbirliği içerisinde bulunarak düzenli seminerler aracılığıyla bu eğitim yaygınlaştırılmalı ve eğitime katılımın arttırılması için gerekli teşvikler yapılmalıdır. Hatta katılmayanlara bazı cezai yaptırımlar da uygulanmalıdır. Ayrıca

eğitimcilerin ailenin eğitime dâhil edilmesinin öğrenci profilini olumlu yönde etkileyeceğinin bilincinde olmalı ve bu uygulamayı ciddiye alarak uygulamalıdır.

- Eğitimin her kademesinde özellikle de ergenlik dönemindeki öğrencileri kapsayan ortaöğretim okullarında rehberlik hizmetlerine daha çok ağırlık verilmeli ve bu hizmetlerin sağlıklı bir şekilde yürütülmesine özen gösterilmelidir.
- Eğitim sisteminde son yapılan değişikliklerle birlikte değişen müfredata göre ders kitapları yeniden düzenlenmiştir. Ancak düzenlenen bu ders kitaplarının içeriğinin öğrencileri araştırmaya yönlendirmek amacıyla yetersiz bir şekilde hazırlandığı görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilere verilen araştırma ödevleri özellikle evinde interneti olmayan öğrenciler için birçok sıkıntıları da beraberinde getirmiştir. Bu öğrencilerden bazıları ödevlerini yapamadığı için derse katılamamakta, bazıları da ödevlerini internet kafelerde yapmaktadır. Belirli kontrollerden uzak olan bu kafelere giden öğrenciler araştırmasını bitirdikten sonra zamanının geri kalanını internette uygun olmayan sitelerde geçirmekte, bu durum ise öğrenciler üzerinde internet bağımlılığı gibi bazı olumsuz etkilerde bulunabilmektedir. Bütün bu olumsuzlukların önüne geçebilmek için okullarda teknolojiyle donanımlı bir çalışma odasının oluşturulmalı ve bu oda FATİH Projesi'nin bir parçası haline getirilmelidir.
- Özellikle ortaöğretim ders kitapları incelendiğinde, yeni sistemle birlikte gündeme gelen yapılandırmacı yaklaşımın ders kitaplarına tam olarak yansıtılamadığı ve bu konuda öğretmenlere yeterli hizmet içi eğitimin verilemediği, dolayısıyla eğitim sisteminden kaynaklı ezberci eğitimin okullarda halen varlığını devam ettirdiği görülmektedir. Buradan hareketle ders kitaplarının eğitim-öğretim aracı olarak yaygın bir şekilde kullanıldığı ülkemizde gerek öğrencilerin derse olan ilgisini arttıracak, gerekse başarıyı olumlu yönde etkileyecek daha nitelikli ve kaliteli kitapların hazırlanmasına özen gösterilmesi gerektiğini söyleyebiliriz. Bunun için de öncelikle yeni bir yaklaşımla hazırlanan ders kitapları hakkında öğretmenlerin eğitilmesi ve ders kitaplarında konularla ilgili açıklamalara yeterli derecede yer verilmeli ve yeni yaklaşımın gerekli

kıldığı öğrenciyi araştırmaya yöneltme işi bu konuda eğitim almış donanımlı öğretmenlerimize bırakılmalıdır. Bunun yanı sıra öğrencilerin ders kitaplarındaki bilgileri hayatın her safhasında kullanacağı şekilde, kolay, anlaşılır ve ezberden uzak bir şekilde verilmesine dikkat edilmelidir.

- Ülkemiz eğitim sisteminde özellikle son zamanlarda en çok tartışılan sorunlardan biri de yabancı dil eğitimidir. Ülkemizde daha çok gramere yönelik olarak verilen dil eğitiminin konuşmaya yönelik olarak verilmesine ve buna uygun araç ve gereçlerin kullanılmasına özen gösterilmelidir.
- Günümüz okullarının en önemli sorunlarından biri de disiplin sorunları ve şiddettir. Bu konuda öncelikli yapılması gereken okullardaki disiplin kuralları daha sağlıklı bir hale getirilmeli ve bu kuralları bütün öğrencilerin benimsemesi sağlanmalıdır. Bu bağlamda okullarda öğrencilerin en büyük sorunlarından biri olan disiplin cezaları kaldırılmalı, ceza verilmesinin şart olduğu durumlarda verilen bu cezaların eğitici nitelikte olmasına özen gösterilmelidir. Disiplin cezaları yerine öğrencilerle yakından ilgilenecek, okulun kurallarını benimsetecek ve disiplin sorunları çıkmadan önüne geçilebilmesinde etkin rol oynayacak psikolog, sosyolog, okul hemşireliği uygulamaları getirilmelidir. Bu birimler tarafından öğrenciler yakından tanınmalı ve sorun çıkarabilecek öğrenciler önceden tespit edilerek önlemler alınmalıdır.
- Eğitim sisteminin okullarda ve öğrenci profilinde yol açtığı en önemli sorunlardan biri de değerlerin kaybolmasıdır. Bu bağlamda eğitim sisteminin bilgi ve sınava odaklı olması, okullarda değerler eğitiminin geri planda kalmasına neden olmakta, bu durum ise değerlerden yoksun bir öğrenci profili ortaya çıkarmaktadır. Dolayısıyla giderek kaybolan bu değerlerin öğrencilere kazandırılması için gerekli çalışmalara ağırlık verilmesi gerekmektedir. Ancak bu çalışmalar, değerler eğitimi adı altında bir ders olarak değil, her öğretmenin kendi dersinde yeri geldikçe örnek olaylarla değerlerden bahsetmesiyle yapılmalıdır. Bir ders halinde

değerleri vermek, kuru bilgilerin öğrencilere ezberletilmesi, dolayısıyla da öğrenciyi sıkmaktan başka bir işe yaramaz.

- Araştırma bulgularının da ortaya koyduğu gibi günümüz okullarında yapılandırmacı yaklaşımın uygulanamadığı ve buna bağlı olarak da aktif, sorgulayıcı, yaratıcı, eleştirici öğrenciler yetiştirmekten uzak ezberci bir eğitimin devam ettiği görülmektedir. Bu bağlamda yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği öğrenci merkezli ders işleyebilmek için öncelikle sınıf mevcutlarının azaltılması ve öğretmenlere her öğrenciyi aktif olarak derse katabilmesi için imkânlar sunulması gerekmektedir. Ayrıca okullarda bu yaklaşıma göre verilmeye çalışılan eğitimle öğrencilerin geleceğini belirleyen üniversite sınavı arasında bir uyumun olmaması da bu yaklaşımın okullarda uygulanmasını engellemektedir. Şöyle ki, okullarda yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği gibi öğrencilere kendini ifade etme ve karmaşık düşünme becerileri kazandırılmaya çalışılmakta, ancak hayati önem taşıyan üniversite sınavı test usulü yapılmaktadır. Dolayısıyla sistemin kendi içinde barındırdığı bu çelişki nedeniyle hem öğretmenler hem de öğrenciler büyük bir karmaşa içinde bulunmakta ve bu durum okullarda yapılandırmacı yaklaşımın tam olarak uygulanmasına engel teşkil etmektedir. Bu sorunun çözümü için de ya üniversite sınavının kaldırılması ya da okullarda verilen eğitimle sınav sisteminin acilen uyumlu hale getirilmesi gerekmektedir.

Günümüz eğitim sistemine getirilen yenilik ve değişikliklerin birçoğu aslında sistemdeki bazı sorunlara çözüm getirecek niteliktedir. Ancak bu değişiklikler, uygulama aşamasında ortaya çıkabilecek sıkıntıları göz ardı ederek bütüncül bir yaklaşımla ele alınıp uygulanamadığı için olumlu sonuçlar alınamamaktadır. Buradan hareketle sistemdeki asıl sorunun uygulama aşamasında olduğunu söylemek mümkündür. Bu nedenle özellikle uygulayıcıların eğitimine önem verilmesi ve uygulamadaki eksikliklerin giderilerek uygulamaya özen gösterilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda sistemin en önemli uygulayıcısı olan öğretmenlere şu öneriler sunulabilir:

- Öğretmenlik fedakârlık isteyen bir meslektir, dolayısıyla öğretmenlerin mesleklerini sevmeleri ve yaptıkları işlerin ne kadar sorumluluk

gerektirdiğinin bilincinde olmaları ve ona göre davranmaları gerekmektedir.

- Görev yapmakta olan öğretmenler işinin garantide olduğunu düşünerek görevlerini ihmal etmemeleri gerekir.
- Öğretmenler, eğitimde gündeme gelen yenilikleri takip etmeli ve bu yeniliklere göre kendilerini yetiştirmelidirler. Bunun için de zamanlarının belli bir kısmını akademik çalışmalar yaparak değerlendirmeli ve gelişmelere açık olmalıdırlar.
- Öğretmenler, öğrencilerinin sorunlarına duyarsız kalmamalı ve öğrencilerin yönlendirilmesinde sadece rehber öğretmenlere değil, kendilerine de önemli sorumluluklar düştüğünü unutmamalıdırlar.
- Öğretmenler, ders esnasında sınıftaki sorunları görmezden gelmeyip bu sorunları değerler eğitimi için bir fırsat olarak görmeli ve örnek olaylarla değerlere vurgu yapmalıdırlar.
- Her öğretmen kendi branşıyla ilgili derse öğrencilerin ezber yapmadan nasıl çalışacaklarını, çalışırken hangi yöntem ve teknikleri kullanacaklarıyla ilgili bilgiler vermelidir.
- Öğretmenler sınıfta disiplin sorunları yaşanmaması için dönemin ilk dersinde sınıf kurallarını açık ve net bir şekilde ortaya koymalı, dersin işlenişi hakkında bilgiler verip öğrencilerden beklentilerini açıklamalıdır.
- Öğretmenler sınıfta işlediği konuya uygun yöntem ve teknikleri yoğun bir şekilde kullanmaya özen göstermeli, yaparak, yaşayarak, görerek öğrenme ortamı oluşturmalı, öğrencileri ezberci eğitimden uzak tutmalıdır.
- Öğretmenler, öğrencileri okumaya teşvik edici önlemler almalı ve soru sormaya yönlendirmelidir.
- Öğretmenler, yazılı sorularını ezbere dayalı bilgi sorusu halinde değil, öğrencinin düşünme, yorumlama, çözümleme yeteneğini geliştirecek şekilde hazırlamalıdır.
- Özellikle Edebiyat öğretmenleri öğrencilerin düşünme, sorgulama ve yaratıcı özelliklerini ön plana çıkarabilmesi için deneme, makale yazma çalışmalarına ağırlık vermelidirler.

- Öğretmenler, öğrencilerin ilgisini çekecek araştırma konuları vererek araştırmaya yönlendirmelidir. Öğretmenler, araştırma konularını sadece performans ödevi olarak görmemeli ve her konuyla ilgili sık sık kısa araştırma ödevi vermelidir.

Sonuç olarak, tüm bu açıklamalardan hareketle gerek eğitim sistemimiz ve okullarımızda var olan sorunların gerekse geleceğimizi emanet ettiğimiz gençlerimizin sorunlarının çözümünde sadece MEB ve MEB personelinin sorumlu olmadığını, aileler ve STK'lar başta olmak üzere toplumun tüm kurumlarına önemli görevler düştüğünü, birlik ve beraberlik içinde geleceğimize sahip çıkmamız gerektiğini unutmamız gerektiğini söylemek mümkündür.



KAYNAKLAR

- Abazaoğlu, İlkay, “Eğitim Fakültelerinde Öğretim Üyesi ve Öğretim Elemanı Başına Düşen Öğrenci Sayıları”, 2012, www.academia.edu/24083443 (Erişim Tarihi: 04.07.2016).
- Avrupa Birliği Genel Sekreterliği, Türkiye 2000 İlerleme Raporu, 2000, www.ab.gov.tr/files/AB.../IlerlemeRaporlari/Turkiye_Ilerleme_Rap_2000.pdf, (Erişim Tarihi: 09.07.2016).
- Avrupa Birliği Genel Sekreterliği, Türkiye 2003 İlerleme Raporu, 2003, www.ab.gov.tr/files/AB.../IlerlemeRaporlari/Turkiye_Ilerleme_Rap_2003.pdf, (Erişim Tarihi: 09.07.2016).
- Avrupa Birliği Komisyonu, Türkiye’nin Avrupa Birliğine Katılım Sürecine İlişkin 2000 İlerleme Raporu, 2000, www.ab.gov.tr/files/AB.../IlerlemeRaporlari/Turkiye_Ilerleme_Rap_2000.pdf, (Erişim Tarihi: 09.07.2016).
- Acil Eylem Planı, 58. Hükümet Acil Eylem Planı, 2003, <https://www.linux.org.tr/wp-content/uploads/2010/04/AcilEylemPlani.pdf>, (Erişim Tarihi: 09.07.2016).
- Açıkalın, Aytaç, *Çağdaş Örgütlerde İnsan Kaynağının Personel Yönetimi*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 1994.
- Açıkgöz Kamile, *Aktif Öğrenme*, Eğitim Dünyası Yayınları, Kanyılmaz Matbaası, İzmir, 2003.
- Ada, Sefer, Çetin, Münevver, *Eğitim ve Öğretim Ortamında Disiplin Nedir?*, Nobel Yayıncılık, Ankara, 2006.
- Akalın, Filiz, *Türk-İngiliz Genel Eğitim Sistemlerini Karşılaştırıp Bir Model Oluşturma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2008.
- Akarsu, Bedia, *Dil-Kültür Bağlamında Eğitim Sorunları: Cumhuriyetin İlk Yıllarından Günümüze Dil, Kültür, Eğitim*, Ed: Güngör N., Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Basımevi, Ankara, 2007.
- Akay, Yasin, *Aile Katılımlı Performans Görevlerinin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersi Erişi ve Tutumlarına Etkisi*,

- Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, 2012.
- Akbaş, Oktay, *Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının (Değerlerinin) İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2004.
- Akbaş, Oktay, “Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış” *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt: 6, Sayı: 16, 2008, ss: 9-27.
- Akbaşlı, Sait, *Öğrenme ve Öğretme Sürecinin Yönetimi*, Ed: Gülşen, G., Anı Yayıncılık, Ankara, 2010.
- Akbey, Sibel, *Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Eğitimde Fırsat Eşitliği Açısından Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2006.
- Akboy, Rengin ve İkiz, Ebru, *Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlikte Çağdaş Bir Anlayış*, Nobel Yayınları, Ankara, 2007.
- Akdemir, Ahmet Selçuk, “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Programlarının Tarihçesi ve Sorunları”, *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume: 8, Issue: 12, 2013, pp: 15-28, Ankara.
- Akıncı, Ahmet, Kurtoglu, Meltem, Seferoglu, S. Sadi, “Bir Teknoloji Politikası Olarak FATİH Projesinin Başarılı Olması İçin Yapılması Gerekenler: Bir Durum Analizi Çalışması”, Akademik Bilişim, Uşak Üniversitesi, Uşak, 2012.
- Akkaya, Dilruba, *İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına İlişkin Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Belirlenmesi (Kayseri İli Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri, 2015.
- Akpınar, Yavuz, *Bilgisayar Destekli Öğretim ve Uygulamalar*, Anı Yayıncılık, Ankara, 1999.
- Akpınar, Burhan, Akdağ, Mustafa, ve İzci, Eyüp, “Müfredat Laboratuvar Okullarında (MLO) Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Uygulamada Karşılaştıkları Sorunlar”, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 11 Sayı: 2, 2001, ss: 199-208, Elazığ.

- Akyar, Fatih Kaan, **Kamu Hizmetlerinin Desantralizasyonu Sürecinde Türkiye'de Belediye Hizmetleri ve Gelirleri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2008.
- Akyüz, Yahya, **Türk Eğitim Tarihinde Öğretimde Ezbercilik ve Kaynakları**, XI. Türk Tarih Kongresi, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara, 1994.
- Akyüz, Yahya, **Türk Eğitim Tarihi**, Alfa Aktüel Kitapevleri, İstanbul, 1999.
- Akyüz, Ünal, “Okul Yönetimi ve Öğretimin Değerlendirilmesi” **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, Cilt: 8, Sayı: 85, Ankara, 2007.
- Akyüz, Yahya, **Türk Eğitim Tarihi**, Pegem Akademi, Ankara, 2010.
- Alıç Mehmet, **Türk Eğitim Sistemi ve İşleyişi, Eğitim Bilimlerinde Çağdaş Gelişmeler**, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir, 1991.
- Alioğlu, Ersin, **Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Ortaokul 6. Sınıf Görsel Sanatlar Dersi Ebru Ünitesinin Öğrenci Başarısına, Tutumuna ve Kalıcılığa Etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır, 2014.
- Alkan, Ahmet, Çarkoğlu, Ali, Filiztekin, Alpay ve İncoğlu, Fırat, Türkiye ortaöğretim sisteminde katma değer oluşumu: üniversiteye giriş yarışı (proje No: SOBAG- 104K092), Sabancı Üniversitesi, İstanbul, 2008.
- Alkev, Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Eğitim, Alman Liseliler Kültür ve Eğitim Vakfı, İstanbul, 2002.
- Altun, Murat, Arslan, Çiğdem, Yazgan, Yeliz, “Lise Matematik Ders Kitaplarının Kullanım Şekli ve Sıklığı Üzerine Bir Çalışma”, **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt: 17, Sayı: 2, 2004, ss: 131-147.
- Andı, Kübra “Ortaöğretim Edebiyat Derslerinde İşlenecek Metinlerin Eğitim Açısından Değerlendirilmesi”, kubraandi@gmail.com, t.y.
- Apple, Michael W., **Education and Power: Eğitim ve İktidar**, Çev: Ergin Bulut, Kalkedon Yayıncılık, İstanbul, 2006.
- Aral, Neriman, “Okulöncesi Eğitimin Yaygınlaştırılması”, 21. Yüzyıl Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Sempozyumu (25-27 Kasım 1999), Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tek ışıık Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi, Ankara, 1999.

- Arıbal Aslanboğa, Tijen, ***Türkiye Eğitim Sisteminde Okul Disiplininin Avrupa Birliği Ülkeleri İle Karşılaştırmalı Analizi***, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya, 2009.
- Arseven, Ayla, ***İlköğretim 7. Sınıf Matematik Ders Kitaplarına İlişkin Öğretmen, Öğrenci ve Uzman görüşleri***, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2003.
- Arslan, M. Metin, Atasayar, Hasan, “ Ideas of the Provincial Managers of the Ministry of National Education about Localization”, Ankara University, ***Journal of Faculty of Educational Sciences***, Volume: 41, Issue: 2, 2008, pp: 59-79.
- Arslan Tülin, ***Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Web Destekli Öğrenme Modeli Moodle'ın Kullanımı ve Öğrenme Sürecine Etkisi - Yazma Becerisi Bağlamında Görgül Bir Çalışma***, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin, 2009.
- Aslan, Neşe, Arslan Cansever, Belgin, “Okuldaki Sosyal Etkinliklere Katılımda Ebeveyn-Çocuk Etkileşimi (Kültürlerarası Bir Karşılaştırma)”, ***Ege Eğitim Dergisi***, Cilt: 8, Sayı: 1, 2007, ss: 113-130.
- Aslan Hasbi, ***Gelecekçi Sanat Eğitimi Modellerine Temel Oluşturması Bakımından Görsel Okuryazarlık ve Eleştirel Pedagoji İlişkisi***, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun, 2012.
- Aslanargun, Engin, “Okul-Aile İşbirliği ve Öğrenci Başarısı Üzerine Bir Tarama Çalışması”, ***Sosyal Bilimler Dergisi***, Sayı: 18, 2007, ss: 119-135.
- Aslanargun, Engin ve Bozkurt, Sinan, “Okul Müdürlerinin Okul Yönetiminde Karşılaştığı Sorunlar”, ***Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi***, Cilt: 11, Sayı: 2, 2012, ss: 349-368.
- Aslantaş, İsmail, ***Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Seçmeli Ders Tercihlerine Rehber Öğretmenlerin Etkisinin İncelenmesi***, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri, 2011.
- Atli, Abdullah, ***Ortaöğretim Okullarında Rehberlik Hizmetleri Sunum Düzeylerinin Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi***, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van, 2004.

- Avcı, Ahmet, *Eğitimde Şiddet Olgusu Lise Öğrencilerinde Şiddet, Saldırganlık ve Ahlaki Tutum İlişkisi Küçükçekmece İlçesi Örneği*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2010.
- Aydın, Ayhan, *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* (4. Basım), Alfa Basım Yayım Dağıtım, İstanbul, 2003
- Aydın, Ayhan, *Eğitim psikolojisi: gelişim-öğrenme öğretme*, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2010.
- Aydın, Mehmet Zeki, “Okulda Değerler Eğitimi”, *Eğitim- Bir-Sen Dergisi*, Cilt: 6 Sayı: 18, 2010.
- Aydın, Mehmet Zeki, *Okulda Değerler Eğitimi (Yöntemler, Etkinlikler, Kaynaklar)*, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara, 2014.
- Aydoğdu Sedat, *Öğretmen Adaylarının Öğrenme, Davranış ve Zihinsel Süreçler ile İlgili Nörofizyolojik Algularının İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan, 2014.
- Ayvacı, Hakan Şevki, Bakırcı, Hasan, Başak, Mehmet Hulki, “FATİH Projesinin Uygulama Sürecinde Ortaya Çıkan Sorunların İdareciler, Öğretmenler ve Öğrenciler Tarafından Değerlendirilmesi”, *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi* (YYU Journal Of Education Faculty), Cilt: 11, Sayı: 1, 2014, ss: 20-46.
- Bacanlı, Hasan, *Eğitim Psikolojisi*, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2007.
- Bademci Vahit, *Türkiye’deki Okullar Ne İşe Yarar?*, Alp Yayınevi, Ankara, 2001.
- Bakay, Mehmet Emin, *Lise Öğrencilerinin İnternet Kullanma Koşulları İle Yeterlik Düzeyleri ve Öğrencilerin İnternet Kafelere Gitme Koşulları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, 2001.
- Bakioğlu, Ayşen, “Öğrenci Sayısının Okul Yönetimine Etkisi ve Okul Kalitesi” *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı:11, İstanbul, 1999.
- Balcı, Ayşe, *Metaphorical images of school: School perceptions of students, teachers and parents from four selected schools in Ankara*, Yayınlanmamış Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, 1999
- Balcı, Ayşe, “*Toplam Kalite Yönetimi*” *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı*, Ed: Yüksel Özden, Ankara, 2005.

- Balcı, Ayşe, *Etkili okul: Kuram, uygulama ve araştırma*, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2008.
- Bali, Hüseyin, *Türkiye’de ve Avrupa Birliği’nde Mesleki Rehberlik Uygulamaları-Türkiye’deki Uygulamada Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Bir Önerme*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, 2003.
- Barkçin, Fatma, *Eğitim Yönetiminde Yetki Devri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1994.
- Başar, Hüseyin, *Sınıf Yönetimi*, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 1997.
- Başaran, İbrahim Ethem, *Türkiye Eğitim Sistemi*, Kadioğlu Matbaası, Ankara, 1993.
- Başaran, İbrahim Ethem, *Türkiye Eğitim Sistemi*, ISBN 975-95673-0-X, 1994.
- Başaran, İbrahim Ethem, *Türkiye’de Eğitim Sistemi’nin Evrimi*, Ed: Fatma Gök, 75 Yılda Eğitim, Tarih Vakfı Yayınları, Ankara, 1999.
- Başaran, İbrahim Ethem, *Eğitim Yönetimi Nitelikli Okul*, Feryal Matbaası, Ankara, 2000.
- Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü, İnternet Kullanımı ve Aile Araştırması, <http://www.aile.gov.tr/index/index/konu/129>, (Erişim Tarihi: 11.08.2016), 2008.
- Başıoğlu, Sezin Turan, *Sınav Kaygısı ile Özgüven Arasındaki İlişkinin Erinlik Döneminde İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul, 2007.
- Bayrak Coşkun, Yılmaz, Mustafa, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2005.
- Bayrak, Coşkun, *Eğitim Bilimine Giriş*, Ünite: 9, Anadolu Üniversitesi Yayını, Eskişehir, 2008.
- Bayrakçı, Mustafa, Sosyal Öğrenme Kuramı ve Eğitimde Uygulanması, *SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 14, Sakarya, 2007.
- Bayraktar, Fatih, *İnternet Kullanımının Ergen Gelişimindeki Rolü*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, 2001.
- Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Politikaları Uygulama ve Araştırma Merkezi, “19. Milli Eğitim Şurası Tavsiye Kararlarına İlişkin Politika Notu”, 2015.

- Berdan, İsmail Ergin, *Ortaöğretim Kurumlarındaki Öğretmen ve Öğrencilerin Yeteneklerinin Alan ve Meslek Seçimine Etkileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2008.
- Bernard, Wendy Miedel, “Parent Involment İn Elementary School and Educational Attainment”, *Children and Youth Services Review*, Volume: 26, Issue: 1, 2004, pp: 39-62.
- Beydoğan, H. Ömer, “Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımına Yönelik Modeller ve Yaklaşımlar”, *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, Cilt: 7, Sayı: 1, 2006, ss: 75-90.
- Biba, Simla Şinik, *Ortaöğretime Geçişte Uygulanan SBS’ lerin Ailelerin Sosyal Yaşantısına Etkileri ve Ailelerin Bu Sınavlara İlişkin Duygu ve Düşünceleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2010.
- Bilgiç, Veysel K., Gül, Serdar Kenan, Türkiye’de Yerelleşme Politikaları. VII. Kamu Yönetimi Forumu: Küreselleşme Karşısında Kamu Yönetimi. Eğitim Sen, (1998), Eğitimde Yeniden Yapılanma Komisyonu Raporu, Demokratik Eğitim Kurultayı, Ankara, 2009.
- Bilgin, Mualla, *Ankara Merkez İlçelerindeki Ortaokullarda Okul ile Ailenin İşbirliği ve Sorunları*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1990.
- Bilgin, Asude, *Okullarda Şiddeti Önlemede Bir Yöntem Çatışma Çözme*, Ezgi Kitabevi, Bursa, 2008.
- Binbaşıoğlu Cavit, *Türk Eğitim Düşüncesi Tarihi*, Anı Yayıncılık, Ankara, 2005.
- Bolay, Süleyman Hayri, İsen, Mustafa, Türköne, Mümtazer, Cafoğlu, Zühal, Erdoğan, İrfan, Yasa, Alparslan, *Türk Eğitim Sistemi Alternatif Perspektif*, Türk Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara, 1996.
- Boudon, Raymond, Education, opportunity and social inequality. New York: John Willey& Sons Inc. 1974.
- Bozan, Mahmut, *Merkeziyetçi Yönetimden Yerinden Yönetime Geçişte Alternatif Yaklaşımlar (Milli Eğitim Bakanlığı Örneği)*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya, 2002.
- Bozoğlu, Ömer, Türkiye Ergen Profili Araştırması, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara, 2013.

- Bucak, Balcı Esergöl, *Eğitimde Yerelleşme*, Detay Yayınları: 12, 1. Baskı, Ankara, 2000.
- Bölükbaş, Kenan, *İnternet Cafeler ve İnternet Bağımlılığı Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma: Diyarbakır Örneği*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır, 2003.
- Bulut, Serap, *İlköğretim Ders Kitaplarının Görsel Boyut Ve İçerik Tutarlılığı Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde, 2008a.
- Bulut, Serap, “Okullarda Görülen Öğrenciden Öğrenciye Yönelik Şiddet Olaylarının Bazı Değişkenler Açısından Arşiv Araştırması Yöntemiyle İncelenmesi”, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 8, Sayı: 2, 2008b, ss: 23-39, Bolu.
- Bursalıoğlu, Ziya, *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*, Pegem Yayın, No: 1, 5. Baskı, Ankara, 1991.
- Bursalıoğlu, Ziya, *Okul Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranış*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 2002.
- Bursalıoğlu, Ziya, *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, 16. Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2011.
- Bümen, Nilay T., Ateş, Alev, Çakar, Esra, Ural, Gonca, Acar, Veli, “Türkiye Bağlamında Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi: Sorunlar ve Öneriler”, *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 194, 2012, ss: 31-49.
- Bütün, Melek, “Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Perspektifinden Çocuk Bakım Hizmetleri: Farklı Ülke Uygulamaları”, T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü, Ankara, 2010.
- Büyükkaragöz, S. Savaş, Muşta, Muammer C., Yılmaz, Hasan, Pilten, Önder, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş (Eğitimin Temelleri)*, Mikro Yayınları, Konya, 1998.
- Büyüksarı, Ayşe, *Okul Yöneticilerinin Disiplin Yaklaşımları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2015.
- Can, Halil, Tuncer, Doğan, Ayhan, Doğan Yaşar, *Genel İşletmecilik Bilgileri*, Siyasal Kitabevi, Ankara, 1999.

- Can, Niyazi, Çelikten, Mustafa, “‘Türkiye’de Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Süreci”, *Milli Eğitim-Sanat-Kültür Dergisi*, ss: 148, Ankara, 2000.
- Canat, Saygur, “*Ben Hasta Değilim: Çocuk Sağlığı ve Hastalıklarının Psikososyal Yönü*”, *Adolesanlarda Davranış Bozukluğu*, Ed: Aysel Ekşi, Nobel Tıp Kitabevleri, İstanbul, 1999.
- Canbolat, İbrahim S., *Avrupa Birliği: Uluslarüstü Bir Sistemin Tarihsel, Teorik, Kurumsal, Jeopolitik Analizi ve Genişleme Sürecinde Türkiye İle İlişkiler*, Alfa Basım Yayın Dağıtım Ltd. Şti, İstanbul, 2002.
- Cemaloğlu, Necati, *Öğretimde Ders Kitaplarının Yeri ve Önemi*, Ed: N. Hayta, Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Klavuzu Tarih 9-12, Birinci Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2003.
- Cerit, Yusuf, Akgün, Nuri, Yıldız, Kaya, Soysal, Mahmut Remzi, “Yeni Eğitim Sisteminin (4+4+4) Uygulanmasında Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri (Bolu İl Örneği)”, *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, Uluslararası e-Dergi*, Cilt: 4, Özel Sayı: 1, 2014, ss: 60-82.
- Charlton, T. Lewis, George, James, “The Development Of Behavior Problems”, Ed: Tony Charlton, Kenneth David, *Managing Misbehavior İn*, 1997, pp: 17-76, Roudlledge, New York.
- Cihan, Nazlı, “Okullarda Değerler Eğitimi ve Türkiye’deki Uygulamaya Bir Bakış” *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume: 9, Issue: 2, 2014, pp: 429-436, Ankara.
- Cole, Luella, *Çocukluk ve Gençlik Psikolojisi*, Çev: Belkıs Halim Vassaf, MEB Yayınları, Ankara, 1968.
- Commission of the European Communities, “White Paper on Education and Training. Teaching and Learning Towards the Learning Society”, Luxemburg: Office for Official Publications of European Communities, 1996.
- Commission of the European Commission, “European Report on Quality of School Education Sixteen Quality Indicators”, Report based on the work of the Working Committee on Quality Indicators, 2000.
- Commission of the European Communities, “The New Generation of Community Education and Training Programmes After 2006”, COM (2004) 156 final, 2004.

- Corvo, Kenneth, Williams, Kimberly, “Substance Abuse, Parenting Styles And Agression: An Exploratory Study of Weapon Carrying Students”, *Journal of Alcohol & Drug Education*, Volume: 46, Issue: 1, 2000, pp: 1-13.
- Coşkun, İpek, *Türkiye’de Eğitim Başarısındaki Eşitsizlikler: PISA 2012 ve Ankara Örneği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2014.
- Council Of European Union, “Open Debate: Education Training Research The Obstacles to Transnational Mobility”, 2010, Council Education, Nr:8837/97, 1997.
- Cömert, Dilsiruz ve Güleç, Havise, “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Aile Katılımının Önemi: Öğretmen-Aile-Çocuk ve Kurum”, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 6, Sayı: 1, 2004, ss: 131-145.
- Cüceloğlu, Doğan, *İnsan ve Davranışı* (10. Basım), Remzi Kitabevi, İstanbul, 2000.
- Cüceloğlu, Doğan, *Başarıya götüren aile, Sınav döneminde ana-babalık*, (5. basım), Remzi Kitabevi, İstanbul, 2008.
- Çabuk Kaya, Nilay, “Türkiye’de Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ve Eğitim”, Ankara, 2015.
- Çadircı, Musa, “Türkiye’de Tarih Öğretimi Üzerine Konuşmalar”, *Bilim ve Sanat Dergisi*, Cilt: 4, Sayı: 24, 1989.
- Çağlar Doğan, Türkiye’de Özel Eğitimin Tarihçesi, Cumhuriyetin 75. Yılında İlköğretim 1. Ulusal Sempozyumu, Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi Yayınları, Ankara, 1998.
- Çağlayan Semiha, *Türk Eğitim Sistemi Üzerinde Etkili Olan Felsefi Akımlar*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas, 2007.
- Çakır, Erol, *Avrupa Birliği’nin Eğitim Politikası ve Tam Üyelik Müzakereleri Çerçevesinde Türkiye’nin Uyumu*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli, 2010.
- Çalışgan, Hüseyin, *İlköğretim Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığı ve Siber Zorbalık*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2013.
- Çam, Fatih Mehmet, *Sınıf Öğretmenleri ve Yöneticilerin Yeni Eğitim Modeline (4+4+4) İlişkin Görüşleri (Pendik İlçesi Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek

- Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2015.
- Çatal, Yasemin, ***Okul Yönetiminden ve Öğretmenlerden Kaynaklanan Sorunlar***, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2013.
- Çelebi, Aysun, ***Sosyal Bilgiler Ders Kitapları Tarih Konularının İçerik Düzenleme İlkelerine Uygunluğunun Değerlendirilmesi***, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu, 2010.
- Çelen, Fatma Kübra, Çelik, Aygöl, Seferoğlu, Süleyman Sadi, “Türk Eğitim Sistemi ve PISA Sonuçları”, ***Akademik Bilişim Dergisi***, İnönü Üniversitesi, Malatya, 2011.
- Çelik, Vehbi, İnsan Kaynaklarının Yönetimi Yaklaşımı ve Eğitim Yönetimine Uygulanması, Buca Eğitim Fakültesi, İzmir Birinci Eğitim Kongresi Bildirileri (25-27 Kasım), Sayı: 194, İzmir, 1991.
- Çelik, Zafer, ***Politika ve Uygulama Bağlamında Türk Eğitim Sisteminde Yaşanan Dönüşümler: 2004 İlköğretim Müfredat Reformu Örneği***, Yayınlanmamış Doktora Tez, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2012.
- Çelikkaya, Hasan, ***Fonksiyonel Eğitim Sosyolojisi***, Alfa Yayınları, İstanbul, 1996.
- Çelikten, Mustafa, “Okul Müdürlerinin Bilgisayar Kullanma Becerileri”, ***Milli Eğitim Dergisi Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi***, Ankara, 2002.
- Çengelci, Tuba, Hancı, Barış, Karaduman, Hıdır, “Okul Ortamında Değerler Eğitimi Konusunda Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri”, ***Değerler Eğitimi Dergisi***, Cilt: 11, Sayı: 25, 2013, ss: 33-56.
- Çetin, Hasibe, ***Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Disiplin Yönetmeliğinin Eğitsel Açıdan Değerlendirilmesi***, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1989.
- Çetin, Özhan, Aydın, Bahri, “Ortaöğretim Okulu Yöneticilerinin Dönüşümsel Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarına Etkisi”, ***Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi***, Cilt: 9, Sayı: 19, 2012 ss: 331-342.
- Çiçek Sağlam, Aycan, ***Okul Örgütü ve Yönetimi-Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi***, Geliştirilmiş 2.Baskı, Ed: Hasan Basri Memduhoğlu, Kürşad Yılmaz, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 2008.

- Çiftçi Ahmet, Cumhuriyet Eğitiminin Yasal Dayanakları, Atatürk Döneminden Günümüze Cumhuriyetin Eğitim Felsefesi ve Uygulamaları Sempozyumu Bildirileri, Gazi Üniversitesi Yayınları, Ankara, 2006.
- Çınkır, Şakir, “Eğitim Yönetiminde Yerelleşmenin Üstünlükleri ve Sakıncaları”, **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, Sayı: 8, 2002, ss: 101-110.
- Çınkır, Şakir, “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Sorunları: Sorun Kaynakları ve Destek Stratejileri”, **İlköğretim Online**, Cilt: 9, Sayı: 3, 2010, ss: 1027-1036.
- Çok, Figen, “Basında Gençlik İmajları”, **Eğitim ve Bilim Dergisi**, Sayı: 8, ss: 41-48.
- Çümen, Servet, **Okul Yöneticilerinin Karşılaştıkları Yönetimsel Sorunlar Hakkındaki Düşünceleri Zonguldak İl Örneği**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fatih Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2014.
- Dam, Hasan, “Öğrencinin Okul Başarısında Aile Faktörü”, **Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Cilt: 7, Sayı: 14, 2008, ss: 75-99.
- Debarbieux, Eric, **Okulda Şiddet Küresel Bir Tehdit**. Çev: İsmail Yerguz, İletişim Yayınları, İstanbul, 2009.
- Dedeoğlu, Özlem, **Meslek Lisesi Öğrencilerinin Disipline Aykırı Davranışta Bulunmalarında Ailenin Etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2010.
- Demir, Canan, **Eğitim Kurumlarında Mekan Yönetimi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ, 2011.
- Demir, Cihat, Maskan, A. Kadir, Çevik, Şahika, Baran, Medine, “Ortaöğretim 9. Sınıf Fizik Ders Kitabının Ders Kitabı Değerlendirme Ölçütlerine Göre İncelenmesi”, **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt: 13, 2009, ss: 125-140.
- Demiray, Uğur, “Açık öğretim Fakültesi ve Açık öğretim Lisesi Uygulamalarını İçeren Araştırmalara İlişkin Bir Değerlendirme”, 2003.
- Demircan, Ayşe Nur, **Ortaöğretim Okullarında Aile Katılımı: Ölçek Uyarlaması**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu, 2012.
- Demircioğlu, İsmail H. ve Tokdemir, M. Ahmet, “Değerlerin Oluşturulma Sürecinde Tarih Eğitimi: Amaç, İşlev ve İçerik”, **Değerler Eğitimi Dergisi**, Sayı: 6, 2008.

- Demircioğlu İsmail H., **Tek Parti Döneminde Eğitim (1923-1950)**, Ed: Arıbaş S. ve Koçer M., Türk Eğitim Tarihi, Lisans Yayıncılık, İstanbul, 2008.
- Demirel, Özcan, **Karşılaştırmalı Eğitim**, USEM Yayınları, Ankara, 1996.
- Demirel Özcan, **Plandan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı**, PegemA Yayıncılık, Ankara, 1999.
- Demirel Özcan, Kaya Zeki, **“Eğitim ile İlgili Temel Kavramlar”, Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2001.
- Demirel Özcan, **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**, Pegem Yayınları, Ankara, 2004.
- Demirtaş, Zülfü, “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Performanslarını Değerlendirme Ölçütleri”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, Sayı: 44, Ankara, 2005.
- Demirtaş, Hasan, Üstüner, Mehmet, Özer, Niyazi, “Okul Yönetiminde Karşılaşılan Sorunların Öğrenci ve Okul ile İlgili Değişkenler Açısından İncelenmesi”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, Sayı: 51, 2007, ss: 421-455.
- Demirtaş, İlyas Ferhat, **Avrupa Birliği Eğitim Politikaları ve Türkiye**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, 2010.
- Deniz Muzaffer, **Milli Eğitim Şuralarının Tarihçesi ve Eğitim Politikalarına Etkileri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta, 2001.
- Dewey, John, **Demokrasi ve Eğitim**, Çev: M. Salih Otaran, Başarı Kültür Yayınları Dizisi, İstanbul, 1996.
- Dikeçligil, Hüsnü, 7. Milli Eğitim Şurası Dokümanları, MEB Basımevi, Ankara, 1962.
- Devlet Planlama Teşkilatı, Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1985-1989), www.kalkinma.gov.tr/Pages/KalkinmaPlanlari.aspx, (Erişim Tarihi: 05.07.2016).
- Devlet Planlama Teşkilatı, **Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı (1990-1994)**, Başbakanlık Devlet Basımevi, Ankara, 1990.
- Devlet Planlama Teşkilatı, **Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996-2000)**, DPT Yayını, Ankara, 1995.
- Devlet Planlama Teşkilatı, **Uzun Vadeli Strateji ve 8. Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005)**, DPT Yayını, Ankara, 2000.

- Devlet Planlama Teşkilatı, *Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı: Hayat boyu Eğitim veya Örgün Olmayan Eğitim Özel İhtisas Komisyonu Raporu*, Ankara, 2001.
- Devlet Planlama Teşkilatı, Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013), www.metu.edu.tr/system/files/kalkinma.pdf, (Erişim Tarihi: 05.07.2016).
- Devlet Planlama Teşkilatı, *Türkiye’de Meslek Liselerinde Yaşanan Değişim*, Ankara, 2006.
- Doğan, Tahsin, *Öğretmen ve Eğitim Yöneticilerine Rehber*, Seçkin Yayıncılık, Ankara, 2003.
- Doğan, Cihangir, “Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Politikaları ve Sorunları”, *Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 35, 2005, ss: 133-149.
- Doğan, İsmail, *Eğitim Sosyolojisi*, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara, 2011.
- Doğramacı İhsan, Yükseköğretimin Gelişimi Üniversite Yönetiminde Özerklik ve Demokrasi, *Yeni Türkiye Dergisi*, Eğitim Özel Sayısı, Sayı: 7, 1996.
- Dornbush, Sandorf M., GLASGOW, Kristan L., The Structural Context Of Family-Schools Relations, In A Booth and J. F. Dunn (Eds.), *Family-School Links: How do they affect educational outcomes?*, pp: 35-44, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1996.
- Duman Bilal, *Öğrenme, Öğretme Kuramları ve Süreç Temelli Öğretim*, Anı Yayıncılık, Ankara, 2004.
- Duman, Bilal, Ulubey, Özgür, “Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Öğretim Teknolojilerini ve İnterneti Kullanma Düzeylerine Etkisi İle İlgili Görüşleri”, *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 20, 2008.
- Durmuşçelebi, Mustafa, Bilgili, Abdulkadir, “Yeni (12 Yıllık) Eğitim Sistemi, Karşılaşılan Sorunlar ve Dünyadaki Uygulamalardan Bazılarının İncelenmesi”, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume: 9, Issue: 2, 2014, pp: 603-621, Ankara.
- Dursun, Alper, Kırbaş, İsmail, Yüksel, Mehmet Erkan, *Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi ve Proje Üzerine Bir Değerlendirme*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Burdur, 2015.

- Dünya Bankası, Türkiye: Gelecek Nesiller İçin Fırsatların Çoğaltılması “Yaşam Fırsatları” Konulu Rapor, 2010, eaf.ku.edu.tr/sites/eaf.ku.edu.tr/files/conference.../2010-06-04_world_bank_1.pdf, (Erişim Tarihi: 09.08.2016).
- Eftekin, Pınar, *Ergenlik Dönemindeki Öğrencilerin İnternet Bağımlılığı ve Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri, 2015.
- Eğitim-Bir-Sen, Türkiye ve Dünyada Öğretmenlik (Retorik ve Pratik), 2013.
- Eğitim-Bir-Sen, “19. Milli Eğitim Şûrası Gündem Maddelerine İlişkin Görüş ve Öneriler”, Eğitim-Bir-Sen Yayınları: 56, Ankara, 2014.
- Epstein, Joyce L., Connors, Lori J., Salinas, Karen Claik, High school and family partnerships: How to summarize your high school’s survey data, Baltimore MD: Johns Hopkins University Center on School, Family, and Community Partnerships, 1993.
- Epstein, Joyce L., Sheldon, Steven. B., Present And Accounted for: İmproving Student Attendance Through Family and Community İnvolvement, *The Journal of Educational Research*, Volume: 95, Issue: 5, 2002, pp: 308-318.
- Erdamar, Gürcü, Kurupınar, Abdülhamit, “Ortaöğretim öğrencilerinde Görülen Madde Bağımlılığı Alışkanlığı ve Yaygınlığı: Bartın İli Örneği”, *Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 16, Sayı: 1, 2014, ss: 65-84.
- Erden Münire, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Alkım Yayınları, İstanbul, 1998.
- Erden, Münire, *Sınıf Yönetimi*, Epsilon Yayıncılık, İstanbul, 2005.
- Erden Nafize Burcu, *Türkçe Dersinde Çağrışımın Kullanımı ile İlgili Gereklilikler ve Öneriler*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2011.
- Ekici, Selda, Yılmaz, Bülent, “FATİH Projesi Üzerine Bir Değerlendirme”, *Türk Kütüphaneciliği*, Cilt: 27, Sayı: 2, 2013, ss: 317-339.
- Ekinci, Yusuf, Kasım, Hasbi, Taşkaya, Osman, Hizmet İçi Eğitim Kuruluş, Gelişme, Faaliyetler 1960- 1987, Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı, Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı, Ankara, 1988.
- Ekşi, Halil ve Okudan, Ahmet Yasin, “Eğitim Yöneticilerinin Bakış Açısı ile Değerler Eğitimi”, *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, Sayı: 2, İstanbul, 2011.

- Ercan, Fuat, *Neo-Liberal Eğitim Ekonomisi; Eleştirel Bir Çerçeve Denemesi*, Ütopya Yayınevi, Ankara, 1999.
- Erdoğan, İrfan, *Giriş Sınavları: Eleme mi, Eğitim Hakkının Engellenmesi mi?* Ed: Özdemir, G., Türk Eğitim Derneği Yayınları, Ankara, 2008.
- Eren, Esra, “Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Eğitimde Tablet Bilgisayar Kullanımına İlişkin Algıları ile Görüşleri”, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, Cilt: 16, Sayı: 1, 2015, ss: 409-428.
- Eğitim Reformu Girişimi (2008), Eğitimde izleme raporu 2007, İstanbul, erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.../2008%20Faaliyet%20Raporu032009.pdf, (Erişim Tarihi: 07.08.2016).
- Eğitim Reformu Girişimi (2010), Eğitimde izleme raporu 2009, İstanbul, www.egitimreformugirisimi.org/sites/www...org/files/EIR2010_izleme%20raporu.pdf, (Erişim Tarihi: 07.08.2016).
- Eğitim Reformu Girişimi, (2010), "Eğitim İzleme Raporu 2010", Web:<http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/GSURapor.pdf>, (Erişim Tarihi: 07.08.2016).
- Eğitim Reformu Girişimi, (2012), 4+4+4'e Geçiş Eylül 2012 Bilgi ve Politika Notları, www.egitimreformugirisimi.org/tr/node/77, (Erişim Tarihi: 18.08.2016).
- Eğitim Reformu Girişimi (2013), Erken Çocukluk Eğitimi ve 4+4+4 Düzenlemesi, www.acev.org/docs/ne-yapiyoruz/ece_acev_erg_rapor.pdf?sfvrsn=2, (Erişim Tarihi: 18.08.2016).
- Eğitim Reformu Girişimi, (2015), Eğitim İzleme Raporu 2014-2015, www.memurlar.net/haber/538748/, (Erişim Tarihi: 21.08.2016).
- Eğitim Reformu Girişimi (2016), ERG Bütçe Notu, www.egitimreformugirisimi.org, (Erişim Tarihi: 22.07.2016).
- Erkenekli, Sadettin, *Gölbaşı'nda Ortaokul Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetsel Sorunları Hakkındaki Görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2014.
- Eroğlu, Seyyide, Akarsu, Bayram, Bektaş, Oktay, “Kimya Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi”, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, Cilt: 16, Sayı: 2, 2015, ss: 313-333.

- Ersanlı Kurtman, **“Öğrenmede Davranışsal Yaklaşımlar”, Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**, Pegem A Yayınları, Ankara, 2004.
- Ertürk Selahattin, **Eğitimde Program Geliştirme**, Meteksan Yayınları, Ankara, 1994.
- Esen, Kıran Binnaz, “Akran Baskısı ve Algılama Sosyal Destek Değişkenlerine Göre, Ergenlerde İnternet Bağımlılığının Yordanması”, Ülkemizde Bağımlılıkla İlgili Gelişmeler İçinde (ss. 1-9), I. Uluslararası Bağımlılık Kongresi, İstanbul, 2007.
- Esen, Erol, **Ergenlerde İnternet Bağımlılığını Yordayan Psiko-Sosyal Değişkenlerin İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, 2010.
- Eşme, İsa ve Temel, Ali, “Ortaöğretim öğrencilerinin eğitimi değerlendirme araştırması: Öğrenciler ne diyor?”, Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretimde Yeniden Yapılanma Sempozyumu, Ankara, 2004.
- Eyüboğlu, Jale, **Ortaokul ve Lise Yöneticilerinin Şiddeti Değerlendirme ve Önlemedeki Görüşleri (Ordu İli Örneği)**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2014.
- Fernandes, Lydia, Value Personalisation: A Base for Value Education. www.eric.ed.gov, ERİC Document: ED 434 880, 1999.
- Fidan, Nurettin, Equality Of Educational Opportunity İn Tukey, Colleg Of Education, 1972.
- Fidan, Nurettin, **Okulda Öğrenme ve Öğretme (Kavramlar, İlkeler, Yöntemler)**, Alkım Yayınları, İstanbul, 1985.
- Fidan, Nurettin, Erden, Münire, **Eğitime Giriş**, Alkım Yayınları, İstanbul, 1998.
- Fontaine, Pascal, AB nedir? Türkiye: Avrupa Birliği Bilgi ve İletişim Destek Programı, 2007.
- Galianı, Sebastian, Schargrotsky, Ernesto, Hanushek, Eric, Tomması, Mariano, “Evaluating the Impact of School Decentralization on Educational Quality [with Comments]”, **Economia**, Volume: 2, Issue: 2, 2002, pp: 275–314.
- Garipağaoğlu, Burçak Çağla, “Özel dershanelerden özel okullara dönüşüm projesi”, **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt: 16, Sayı: 1, 2016, ss: 140-162.

- Gedikoğlu, Tokay, “Avrupa Birliği sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm önerileri”, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2005, ss: 66-80.
- Genç, Faruk, *Beşiktaş ve Sarıyer İlçelerindeki Resmi Ortaöğretim Kurumlarında Yöneticilerin Okul Yönetiminde Karşılaştıkları Güçlükler*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2008.
- Goldberg, Ivan, Internet Addiction Disorder, 1999, <http://www.cog.brown.edu/brochure/people/duchonf/humor/internet.addiction>, (Erişim Tarihi: 13.07.2016).
- Gökçe, Birsen, *Ortaöğretim Gençliğinin Beklenti ve Sorunları*, MEB Yayınları, Ankara, 1983.
- Göktaş, Erkan., *Özel ve Devlet Liselerinde Şiddete Eğilim Nedenleri ve Şiddet Etkenlerinin karşılaştırılması: Üsküdar Örneği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2010.
- Gömleksiz, Mehmet Nuri, Kan Ayşe Ülkü, “Eğitimde Duyuşsal Boyut ve Duyuşsal Öğrenme”, *Turkish Studies, International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Cilt: 1, Sayı: 7, 2012.
- Göven, Niyazi, *Yeni Ortaöğretim Programına Göre Hazırlanmış 9.Sınıf Tarih Ders Kitabının Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2010.
- Griffiths, Mark, Does internet and computer "addiction" exist? Some case study evidence. *CyberPsychology & Behavior*, Volume: 3, Issue: 2, 2000, pp: 211-218.
- Güçlü, Nezahat, “Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri” *Milli Eğitim Dergisi Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 160, Ankara, 2003.
- Güçlüol, Kemal, *Eğitim Yönetiminde Karar ve Örnek Olaylar*, Ankara, 1985.
- Güçlüol Kemal, “John Dewey'den Bugüne Eğitim Sistemi”, *Yeni Türkiye Dergisi Eğitim Özel Sayısı*, Sayı: 7, 1996.

- Güllü, Hüseyin Avni, “Lise I-II Tarih Kitaplarında İçerik Sorunları Ve Üç Örnek Üzerinden Çözüm Önerileri”, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 10, Sayı: 1, 2011, ss: 401 – 416.
- Gülınar, Birol, *Bilgisayar ve İnternet Destekli Uzaktan Eğitim Programlarının Tasarım, Geliştirme ve Değerlendirme Aşamaları (Suzep Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Konya, 2003.
- Gültekin, Mehmet, “Türkiye ve Avrupa Birliği'ne Üye Bazı Ülkelerde Zorunlu Eğitim”, *Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi Dergisi*, Eskişehir, (t.y).
- Gültekin, Mehmet, Çubukçu, Zuhal, “İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri”, *Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 19, 2008, ss: 185-201.
- Gümüş, Arife, *Liselerde Disiplin Cezasına Konu Olan Davranışların Değerler Perspektifinden İncelenmesi (Üsküdar Örneği/ 1980-2010)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2013.
- Gündüz, Mustafa, “Zorunlu ve Kesintisiz Eğitimin Kısa Tarihi”, *Eğitime Bakış Eğitim- Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, Sayı: 21, 2011, ss: 3-11, Ankara.
- Gündüz, Şener, “İnternet Kullanımının Ergenlerin Yaşam Biçimlerine Etkisine İlişkin Anne-Baba Görüşleri”, 1st International Instructional Technologies & Teacher Education Symposium, ss: 1-5, 2013.
- Güneş, Firdevs, “Eğitimde Yapılandırıcı Yaklaşımla Gelen Yenilikler”, *Eğitime Bakış Dergisi*, Sayı: 16, 2010.
- Güneş, Yusuf İslam, *Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Seviye Belirleme Sınavına Yönelik Görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya, 2010.
- Güngör, Erol, *Değerler Psikolojisi Üzerinde Araştırmalar*, Ötüken Yayınları, İstanbul, 2000.
- Güngör, Sabri, *Eğitim Yönetiminde Paradigmalara İlişkin İlköğretim Okul Yöneticileri, Öğretmenleri ve Müfettişlerinin Görüşleri (Ankara İli*

- Çankaya, Keçiören ve Mamak İlçeleri Örneği**), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2004.
- Gür, Bekir S., Çelik, Zafer, “Türkiye’de Milli Eğitim Sistemi: Yapısal Sorunlar ve Öneriler”, **Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA)**, Ankara, 2009.
- Gür, Bekir S., Çelik, Zafer, Coşkun, İpek, Görmez, Müberra, 2012’de Eğitim, **Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA)**, Sayı: 58, Ankara, 2012.
- Gür, Bekir S., Çelik, Zafer, Coşkun, İpek, “Türkiye’de ortaöğretimin geleceği: hiyerarşi mi eşitlik mi?”, **Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA)**, Sayı: 6, Ankara, 2013.
- Gür, Bekir S., Çelik, Zafer, Coşkun, İpek, Görmez, Müberra, 2013’te Eğitim, **Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA)**, Sayı: 75, Ankara, 2014.
- Gürbüztürk, Oğuz, Duruhan, Kemal, Şan, İsmail, Pepeler, Ezlam, “Türk Eğitim Sistemi İçinde Eğitilmiş Olmanın, İlerlemeci ve Geleneksel Anlayışlar ile Uygulamalar Yönünden Değerlendirilmesi (Malatya İli Örneği)”, **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt: 14, Sayı: 3, 2013, ss: 59-78.
- Gürel, Nurhayat, Kartal, Sadık, “Türkiye’de Eğitime Erişimin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi”, **Elementary Education Online**, Cilt: 14, Sayı: 2, 2015, ss: 593-608.
- Gürkan, Tanju, “**Eğitim, Öğretim ve Programla İlgili Temel Kavramlar**”, **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**, Anadolu Üniversitesi Yayını, Eskişehir, 2006.
- Gürsel, Musa, **Okul Yönetimi (Kuramsal ve Uygulamalı)**, Konya, 2003.
- Güven, İsmail, **Türk Eğitim Tarihi**, Naturel Yayınları, Ankara, 2010.
- Habacı, İbrahim, Karataş, Esra, Adıgüzzelli, Fadime, Ürker, Abdullah, Atıcı, Recep, “Öğretmenlerin Güncel Sorunları”, **International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, Cilt: 8, Sayı: 6, 2013, ss: 263-277, Ankara.
- Halstead, Mark, Values in Education and Education in Values. Values and Values Education in Schools. London: The Falmer Press, 1996.

- Hamamcı, Zeynep, Hamurlu, Mehmet Kürşat, “Anne Babaların Meslek Gelişimine Yardımcı Olmaya Yönelik Tutumları ve Bilgi Düzeylerinin Çocuklarının Mesleki Kararsızlıkları İle İlişkisi”, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 6, Sayı: 10, 2005, ss: 55-69.
- Hayran, Osman, Sur, Haydar, *Sağlık Hizmetlerinin Özel ve Kamusal Yönü: Hastane Yöneticiliği*, Nobel Kitabevi, İstanbul, 1998.
- Hesapçıoğlu, Muhsin, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Beta Yayıncılık, İstanbul, 1994.
- Hesapçıoğlu, Muhsin ve Meriç, Beyhan, “Okul Binalarının Tasarımı, Türkiye ve İstanbul İlinde Eğitim Tesisleri-Nüfusİlişkisi-Eğitim Planlaması ve Ekonomisi Açısından Bir Ön Çözümleme”, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı: 6, İstanbul, 1994.
- Hesapçıoğlu, Muhsin, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Beta Yayın ve Dağıtım, İstanbul, 1998.
- Hesapçıoğlu, Muhsin, *Postmodern/Küresel Toplumda Eğitim, Okul ve İnsan Hakları*, 21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi, Sedar Yayınları, İstanbul, 2001.
- Hıdır, Adem, *Ortaöğretim Kurumlarında Sunulan Rehberlik Hizmetlerinin Öğrenci Kazanımlarının Amacına Ulaşma Düzeyi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2010.
- Hoşgörür, Vural, Arslan, İsmail, “Okul Örgütünün Finansal Kaynaklarının Yönetimi Sorunu (Yatağan İlçesi Örneği)”, Trakya Üniversitesi *Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 4, Sayı: 1, 2014, ss: 91-102.
- <http://www.karar.com/gundem-haberleri/turkiyede-2014-2015-arasinda-2-bin-698-dershane-kapatildi-106723>, (Erişim Tarihi: 23.08.2016).
- <http://www.cnnturk.com/2013/turkiye/12/04/pisa-sonuclari-aciklandi-turkiyenin-egitim-sisteminin-durumu/733167.0/index.html>, (Erişim Tarihi: 26.08.2016).
- <http://www.sozcu.com.tr/2016/egitim/pisa-2016-sonuclari>, (Erişim Tarihi: 26.08.2016).
- <http://www.hurriyet.com.tr/turkiye-okul-terkinde-avrupa-1-incisi-28528658>, (Erişim Tarihi: 27.08.2016).
- Hyman, Irwin A., School Discipline and School Violence Boston: Allyn And Bacon A Viacom Company, 1997.

- II. Beş Yıllık Kalkınma Planı,
<http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalknma%20Planlar/Attachments/8/plan2.pdf>, (Erişim Tarihi: 06. 08. 2016).
- IV. Beş Yıllık Kalkınma Planı,
<http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalknma%20Planlar/Attachments/6/plan4.pdf>, (Erişim Tarihi: 06. 08. 2016).
- Iftene, Felicia, Napoca, Cluj, Roberts, Nasreen, “Internet use in adolescents: Hobby or avoidance”, **Canadian Journal of Psychiatry**, Volume: 49, Issue: 11, 2004, pp: 789–790.
- İlgar, Lütfü, **Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi**, Beta Yayınları, İstanbul, 1996.
- Inbar, Efraim, “Free educational prison: metaphors and images”, **Educational Research**, Volume: 38, Issue: 1, 1996, pp: 77-92.
- Işık, Cemalettin, “İlköğretimin İkinci Kademesinde Matematik Öğretmenlerinin Matematik Ders Kitabı Kullanımını Etkileyen Etmenler ve Beklentileri”, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, Cilt:16, Sayı: 1, 2008, ss: 163–176.
- İçli, Tülin, **Suçlu Çocukların Türkiye Profili, Okullarda Şiddet ve Çocuk Suçluluğu**, Ed: Adem Solak, Nobel Yayınları, Ankara, 2007.
- İktisadi Kalkınma Vakfı, “Avrupa Birliği’nin Bilim, Araştırma ve Eğitim Politikaları ve Türkiye’nin Uyumu”, İktisadi Kalkınma Vakfı Yayınları, İstanbul, 2004.
- İldeniz, Burçin, **Okullarda Şiddetin Nedenleri ve Önlenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2015.
- İnal, Kemal, **Türkiye’de Ders Kitaplarında Demokratik ve Milliyetçi Değerler - 27 Mayıs ve 12 Eylül Askeri Müdahale Dönemlerine İlişkin Bir İnceleme**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1998.
- İşleyen, Fatma, **Lise Öğrencilerinin İnternet Bağımlılığı Düzeylerinin Kişisel ve Ailesel Faktörlerle İlişkisinin İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, 2013.
- Kabakçı, Hüseyin, **Eğitimde Yenileşme Çalışmaları ve Öğretmenlerin İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Çalışmalarındaki Yenileşme ve Yeterliklere Yönelik**

- Algı ve Beklentileri (Kandıra Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2008.
- Kahveci, Sevgi S., *Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Sürecinde Uygulanan Sınavların Aileler Maliyetinin Ailelerin Toplam Eğitim Harcamaları İçindeki Payı*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2009.
- Kalkınma Bakanlığı, *Onuncu Kalkınma Planı (2014-2018)*, www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalkinma%20Planlar/.../Onuncu%20Kalkinma%20Planı.pdf, (Erişim Tarihi: 07.08.2016), 2013.
- Kalkınma Bakanlığı, *Eğitim Sisteminin Kalitesinin Arttırılması Özel İhtisas Komisyonu Raporu-10. Beş Yıllık Kalkınma Planı 2014-2018*, Kalkınma Bakanlığı Yayını, Ankara, 2014.
- Kanal, İsa, *İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Şiddet Eğilimlerinin Çok Yönlü Olarak İncelenmesi (İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2008.
- Karaca Gün, Canan, *Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf Matematik Ders Kitabına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın, 2009.
- Karagöz, Kadir, Karagöz, Murat, “Yolsuzluk, Ekonomik Büyüme ve Kamu Harcamaları: Türkiye İçin Ampirik Bir Analiz”, *Sayıştay Dergisi*, Sayı: 76, 2010.
- Karakütük, Kasım, “Eğitim Politikaları ve Eğitimde Yapılanmalar”, Türkiye Cumhuriyeti’nin Kuruluşunun 100. Yılında Eğitim Kurultayı: Cumhuriyetimizin Kuruluş Felsefesinin Öngördüğü Eğitim Bildirileri (289-296), İnönü Üniversitesi Yayınları, Malatya, 2008.
- Karaman, Yasemin, Kepenekçi, Arife, Yücedağ, Özcan, “Okullarda Suçun Önlenmesi”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt: 33, Sayı: 1, 2001, ss:153-163.
- Karslı, Mehmet Durdu, *Yönetmelik Etkililik*, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2004.
- Kaya, Yahya Kemal, *Eğitim Yönetimi, Kuram ve Türkiye’deki Uygulama*, 4. Baskı, Bilim Yayınları, Ankara, 1991.

- Kaya, Yahya Kemal, *İnsan Yetiştirme Düzenimize Yeni Bir Bakış*, Bilim Yayınları, Ankara, 1993.
- Kaya, Zeki, *Sınıf Yönetimi*, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2006.
- Kaya, Ahmet, “Kesintisiz Eğitimin Okul Yönetimi, Öğretmenler ve Öğrenciler Üzerindeki Sosyo-Psikolojik Etkilerine İlişkin Bir Değerlendirme”, *Eğitime Bakış Eğitim- Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, Sayı: 21, 2011, ss: 11-19, Ankara.
- Kayhan, Necati, AB Leonardo da Vinci Almanya Mesleki Eğitim Proje Eğitim Toplantısına İlişkin Yayınlanmamış Rapor, 2006.
- Kaymakcan, Recep, Meydan, Hasan, “Öğretmenlere Göre Değerler Eğitimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi: İstanbul Örneği”, II. Uluslararası Değerler Ve Eğitimi Sempozyumu, Ensar Vakfı Değerler Eğitimi Merkezi, İstanbul, 2012.
- Kaysılı Keçeli, Bahar, “Akademik Başarının Arttırılmasında Aile Katılımı”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, Cilt: 9, Sayı: 1, 2008, ss: 69-83.
- Keleş, Murat, *Eleştirel Pedagoji Bağlamında Medya Okuryazarlığı Dersinin İşleniş Biçiminin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum, 2013.
- Kepçeoğlu, Muharrem, *Psikolojik Danışma Ve Rehberlik*, Alkım Yayınevi, İstanbul, 2001.
- Keser, Hafize, Çetinkaya, Levent, “Öğretmen ve Öğrencilerin Etkileşimli Tahta Kullanımına Yönelik Yaşamış Oldukları Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Cilt: 8, Sayı: 6, 2013, ss: 377-403, Ankara.
- Keskin, Nuray, Eğitimde Reform, Kamu Yönetimi I. Ulusal Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Malatya, 2003.
- Keskin, Nuray, “Dünya Bankası ve Eğitimde Yerelleşme: Kamu Okullarında İşletmecilik”, Küreselleşme ve Demokratikleşme Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı, Akdeniz Üniversitesi İİBF Yayını, 2008.
- Keskin, Ufuk, *Okul Yöneticilerinin Örgütsel Stres Faktörlerinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak, 2012.

- Keskinkılıç, Kadir, *“Yönetim Süreçleri” Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, Ed. K. Keskinkılıç, Ankara, 2007.
- Kılınç, İsa, *Lise Öğrencilerinin Siber Duyarlılık, İnternet Bağımlılığı ve Sosyal Değerlerinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya, 2015.
- Kıncal, Remzi Y., *Okul-Aile Birliğinin Fonksiyonunu Gerçekleştirme Düzeyi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, , Erzurum, 1991.
- Kırhan, Aylin, *Üniversite Öğrencilerinin Tematik Televizyon Kanal Tercihleri Kullanımlar ve Doyumlar Kuramı - Sosyal Öğrenme Kuramı Çerçevesinde Maltepe Üniversitesi'nde Bir Çalışma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2007.
- Kızıl, Derya, *Ortaöğretim Kurumlarındaki Rehber Öğretmenlerin Ve Sınıf Rehber Öğretmenlerin Sınıf İçi Rehberlik Etkinlikleri İle İlgili Görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, 2007.
- Kızılkaya, Hasan, *Postmodern Felsefe Işığında Türk Eğitim Sistemi Sorunlarının Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar, 2014.
- Kocabaş Özeke, Ezgi, “Eğitim Sürecinde Aile Katılımı: Dünya ve Türkiye’deki Çalışmalar”, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, Cilt: 3, Sayı: 26, 2006, ss: 143-153.
- Koç, Bozkurt, *Okullarda Şiddet: Lise Öğrencilerinde Şiddet, Saldırganlık ve Dindarlık İlişkisi*, Eyazı Yayınları, İstanbul, 2011.
- Koçak, Rabiye, *Ortaöğretim Okullarındaki Mesleki Rehberlik Hizmetlerinin Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep, 2001.
- Koçel, Tamer, *İşletme Yöneticiliği: Yönetim ve Organizasyon, Organizasyonlarda Davranış, Klasik-Modern-Çağdaş ve Güncel Yaklaşımlar*, 8. Basım, Beta Yayınları, İstanbul, 2003.
- Kolukısa, Enver Aydın, *Ortaöğretim Coğrafya 10. Sınıf Ders Kitabı*, MEB, Ankara, 2015.

- Koray, Semih, “Cumhuriyet Devrimimizin Temel İlkeleri Açısından Ulusal Eğitimimizin Durumu”, Atatürk Döneminden Günümüze Cumhuriyetin Eğitim Felsefesi ve Uygulamaları Sempozyumu Bildirileri içinde (280–282), Gazi Üniversitesi Yayınları, Ankara, 2006.
- Korkmaz, Turhan, ***Türk ve İngiliz Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması***, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa, 2005.
- Kotluk, Nihat, ***Ortaöğretim 9. 10. ve 11. Sınıf Fizik Ders Kitaplarının Görünüş ve İçerik Açısından İncelenmesi, Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Alınması***, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Van, 2012.
- Kök, Mine, ***Ortaöğretim Kurumlarındaki Öğretmen, Rehber Öğretmen ve Yöneticilerin Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliğindeki Ceza Gerektiren Davranışlar İle Cezalara İlişkin Görüşleri***, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2007.
- Köknel, Özcan, ***Cumhuriyet Gençliği ve Sorunları***, Cem Yayınevi, İstanbul, 1974.
- Köknel, Özcan, ***Bireysel ve Toplumsal Şiddet***, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul, 1996.
- Köknel, Özcan, ***Bireysel ve Toplumsal Şiddet***, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul, 2000.
- Kurt, Becit, ***Ortaöğretim Kurumlarında Eğitsel Rehberlik Hizmetlerinin Uygulama ve Değerlendirme Boyutları Açısından İncelenmesi***, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum, 2003.
- Kutlu, Ömer, Kumandaş, Hatice, “Yükseköğretime Öğrenci Seçmede ve Yerleştirmede Kullanılan Sınavların Oluşturduğu Risk Faktörlerinin Okul Başarısı Üzerindeki Etkileri”, ***Türk Psikoloji Dergisi***, Cilt: 29, Sayı: 74, 2014, ss: 15-31.
- Kuzgun, Yıldız, ***Rehberlik ve Psikolojik Danışma*** (9.Baskı), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2008.
- Kuzu, Abdullah, Dursun, Özcan Özgür, Kurt, Adile Aşkı, Güllüpinar, Fuat, Gültekin, Mehmet, “Okul Yöneticilerinin FATİH Projesinin Pilot Uygulama

- Sürecine İlişkin Görüşleri”, *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 3, Sayı: 1, 2013, ss: 100-113.
- Küçükahmet, Leyla, *Eğitim Programları ve Öğretim*, Gazi Kitabevi, Ankara, 1997.
- Leung, Frederick K. S., Educational Centralization and Decentralization in East Asia, *APEC Educational Reform Summit*, Beijing, China, 2004.
- Levin, Ben, An Epidemic of Education Policy: (What) can we learn from each other? *Comparative Education*, Volume: 34, Issue: 2, 1998, pp: 131-141.
- Lindberg, Nihal, DEMİRCAN, Ayşe Nur, “Ortaöğretim Okullarında Aile Katılımının Değerlendirilmesi: Aile Katılım Ölçeği Veli ve Öğretmen Formlarının Türkçeye Uyarlanması”, *Cumhuriyet International Journal of Education*-CIJE e-ISSN: 2147-1606, Cilt: 2, Sayı: 3, 2013, ss: 64-78.
- Locke, John, *Eğitim Üzerine Düşünceler*, Çev: Hakan Zengin, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul, 2003.
- Lott, Martin, “Wertewandel, Unterricht und Erziehung”, Hamburg: Kovac, 1996.
- Malkoç Yaşar, Mustafa, *Sosyoekonomik Açıdan Eğitimde Fırsat Eşitliği: Giresun Örneği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun, 2014.
- Mccan, Joseph T., Threats in Schools: A Practical Guide for Managing Violence, The Haworth Press, New York, 2001.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Yedinci Milli Eğitim Şurası, Milli Eğitim Yayınları, Ankara, 1962.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Sekizinci Milli Eğitim Şurası, 1970, http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_06/06021650_8_sura.pdf, (Erişim Tarihi: 06.08.2016).
- Milli Eğitim Bakanlığı, On ikinci Milli Eğitim Şurası, 1988, http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_06/06021525_12_sura.pdf, (Erişim Tarihi: 06.08.2016).
- Milli Eğitim Bakanlığı, Hizmet İçi Eğitim Kuruluş, Geliştirme, Faaliyetler (1960-1987), Ankara, 1988.
- Milli Eğitim Bakanlığı, On üçüncü Milli Eğitim Şurası, 1990, http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_06/06021504_13_sura.pdf, (Erişim Tarihi: 06.08.2016).

- Milli Eğitim Bakanlığı, Kalkınma Planlarında Eğitim, Milli Eğitim Yayınları, Ankara, 1993.
- Milli Eğitim Bakanlığı, On dördüncü Milli Eğitim Şurası, 1993, http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_06/06021433_14_sura.pdf, (Erişim Tarihi: 06.08.2016).
- Milli Eğitim Bakanlığı, Ders Kitapları Yönetmeliği, Kitapların Hazırlanması ve İncelenmesi ile İlgili Esas ve Usuller, Resmi Gazete, sayı: 22297, 1995.
- Milli Eğitim Bakanlığı, On beşinci Milli Eğitim Şurası, 1996, http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_06/06021410_15_sura.pdf, (Erişim Tarihi: 06.08.2016).
- Milli Eğitim Bakanlığı, **Cumhuriyetin 75. Yılında Gelişmeler ve Hedefler**, Milli Eğitim Basımevi, 9–10, Ankara, 1998.
- Milli Eğitim Bakanlığı, On altıncı Milli Eğitim Şurası, 1999, http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_06/06021346_16_sura.pdf, (Erişim Tarihi: 06.08.2016).
- Milli Eğitim Bakanlığı, **2002 Yılı Başında Milli Eğitim**, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 2001.
- Milli Eğitim Bakanlığı, “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Taslak Programı”, MEB Yayınları, Ankara, 2004.
- Milli Eğitim Bakanlığı, **Milli Eğitim İstatistikleri 2004-2005**, Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planlama Ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı, Ankara, 2005.
- Milli Eğitim Bakanlığı, “İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu”, Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara, 2005.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Strateji Geliştirme Başkanlığı, **Milli Eğitim İstatistikleri (2005-2006)**, 2006.
- Milli Eğitim Bakanlığı, “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Programı”, MEB Yayınları, Ankara, 2006.
- Milli Eğitim Bakanlığı, On yedinci Milli Eğitim Şurası, 2006, http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_06/06021327_17_sura.pdf, (Erişim Tarihi: 06.08.2016).
- Milli Eğitim Bakanlığı, **Milli eğitim bakanlığı 2010–2014 stratejik planı**, Strateji Geliştirme Başkanlığı, Ankara, 2009.

- Milli Eğitim Bakanlığı, On sekizinci Milli Eğitim Şurası, 2010, http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_06/27014218_18_sura.pdf, (Erişim Tarihi: 06.08.2016).
- Milli Eğitim Bakanlığı, 2009-2010 Örgün Eğitim İstatistikleri, 2010, sgb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2010-2011/icerik/70, (Erişim Tarihi: 03.08.2016).
- Milli Eğitim Bakanlığı, *Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2010/53 sayılı Genelge*, Ankara, 2010.
- Milli Eğitim Bakanlığı, *18. Millî Eğitim Şûrası Kararları, Öğretmenin Yetiştirilmesi, İstihdamı ve Mesleki Gelişimi*, Ankara, 2010.
- Milli Eğitim Bakanlığı, “Değerler Eğitimi Yönergesi”, 2013, [Değerlereğitimi yönergesi.pdf](http://degerler.meb.gov.tr/degerleregitimiyonergesi.pdf) (01.08.2016).
- Milli Eğitim Bakanlığı, On dokuzuncu Milli Eğitim Şurası, www.memurlar.net/haber/492505, (Erişim Tarihi: 11.08.2016), 2014.
- Milli Eğitim Bakanlığı , "Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2013/'14", Ankara, 2014, Web:http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2013_2014.pdf, (Erişim Tarihi: 06.08.2016).
- Milli Eğitim Bakanlığı, 2016 Yılı Bütçe Sunuşu, Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2016, sgb.meb.gov.tr, (Erişim Tarihi: 22. 07. 2016).
- Memduhoğlu, Hasan Basri, “Türk Eğitim Sisteminde Okulların Yönetimi ve Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sorunsalı” *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 176, Ankara.
- Mercik, Volkan, *Eğitimde Fırsat Eşitliği, Toplumsal Genel Başarı ve Adalet İlişkisi: PISA Projesi Kapsamında Finlandiya ve Türkiye Deneyimlerinin Karşılaştırması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir, 2015.
- Mete, Yar Ali, *Fırsat eşitliği temelinde öğretmen atama politikaları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli, 2009.
- Michaud, Yves, *Şiddet*, Çev: Cem Muhtaroglu, İletişim Yayınları, İstanbul, 2002.
- Moroğlu, Nazan, “Avrupa Birliği Eğitim Politikalarına Uyum Çalışmaları,” Avrupa Birliği’ne Giriş Sürecinde Eğitim, *Alman Liseliler Kültür ve Eğitim Vakfı*, İstanbul, 2002.

- Mozakoğlu, Meziyet, “Ortaöğretim Kurumu Yöneticilerinin Eğitim Yönetimine Yaklaşımı”, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı:12, İstanbul, 2000.
- Nazlı, Serap, “Okul Yöneticilerinin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetlerini Algılamaları”, *Eğitim Araştırmaları Dergisi* (Eurasian Jurnal of Educational Research), Sayı: 26, 2007, ss: 155-166.
- Naylor, David, Diem, Richard, “Elementary and middle school social studies”, New York: Random House, 1987.
- Odabaş, Hakkı, “Eğitim Hizmetlerinin Yerelleşmesinin Muhtemel Etkileri: Türkiye’de Uygulanabilirliği”, Barcelona, Spain, 2016.
- Oğuz, Kevser, *İlköğretim Okullarında Aile Katılımı: Ölçek Uyarlaması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu, 2012.
- Oğuzkan, Ferhan, *Orta Dereceli Okullarda Öğretim (Amaç, İlke, Yöntem ve Teknikler)*, Emel Matbaacılık, Ankara, 1985.
- Okul Rehberlik Hizmetleri Bölümü, Okullarda Rehberlik Çalışmaları, Kayseri İli Rehberlik Ve Araştırma Merkezi Yayınları, Kayseri, 1999.
- Onıkama, Denise, Hammon, Ormond W., KOKI, Stan, Family Involvement in Education a Synthesis of Research for Pacific Educators, Pacific Resources for Education and Learning, Research Series, Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education, USA, 1998.
- Osborne, Jason W., “Identification with Academics and Violence in Schools”, Handbook of School Violence, Ed: Edwin R. Gerler, The Haworth Press, New York, 2004.
- Ökdem, Meltem, *İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Kural Dışı Davranışları*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2002.
- Önay, Hakan, *Ortaöğretim Kurumlarında Şiddetin Önlenmesinde Cezaların Caydırıcı Etkisi: Osmaniye İli Örneği*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Polis Akademisi, Güvenlik Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2012.
- Önder, Kamile, *Lise Öğrencisi Ergenlerde Depresyon, İnternet Bağımlılığı ve İlişkili Faktörler*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Aydın, 2015.

- Örs, Çetin, Erdoğan, Halis, Kipici, Kemal, “Eğitim Yöneticileri Bakış Açısıyla 12 Yıllık Kesinti-li Zorunlu Eğitim Sistemi: Iğdır Örneği”, *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 4, 2013, ss: 131-154, Iğdır.
- Öğrenci Seçme Yerleştirme Merkezi, 2009-2010 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri, 2010, www.osym.gov.tr/TR.../2009-2010-ogretim-yili-yuksekogretim-istatistikleri-kitabi.ht, (Erişim Tarihi: 03.08.2016).
- Özay, Esra, Hasenekoğlu, İsmet, “Lise-3 Biyoloji Ders Kitaplarındaki Görsel Sunumda Gözlemlenen Bazı Sorunlar”, *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, Cilt: 4, Sayı: 1, 2007, ss: 80-91.
- Özcebe, Hilal, Üner, Sarp, Çetik, Hacer, “Adolesanlarda Şiddet Davranışları”, Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler, Sempozyum Bildiri Özetleri, İstanbul, 2006.
- Özcan, Misket, “Gençlik Döneminde Psiko-Sosyal Sorunlar”, Milli Kültür ve Gençlik Sempozyumu, Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Yayınları, Ankara, 1985.
- Özçelik, Durmuş Ali, *Eğitim Programları ve Öğretim*, ÖSYM Yayınları, Ankara, 1992.
- Özdamgacı, Yüksel, *Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Merkez Örgütünde Yapısal Değişmeler*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1987.
- Özdayı, Nurhayat, “Eğitim Yöneticilerinin Yetki Devri İle Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Verimlilik Açısından Değerlendirilmesi” *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı: 13, İstanbul.
- Özdemir, Murat, *Kamu İşletmeciliği Yaklaşımının Eğitimdeki Yansımaları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, TODAİE, Ankara, 2005.
- Özdemir, Servet, Akkaya, Emek, “Genel Lise Öğrenci ve Öğretmenlerinin Okul ve İdeal Okul Algılarının Metafor Yoluyla Analizi”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Cilt: 19, Sayı: 2, 2013, ss: 295-322.
- Özden, Z. Serap, *Adana ve Mersin İlleri Sağlık Meslek Liselerinde Okuyan Öğrencilerin Problemleri Üzerine Bir Araştırma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, 1988.
- Özden, Yüksel, *Öğrenme ve Öğretme*, Pegem Yayıncılık, Ankara, 1999.

- Özden, Yüksel, *Eğitimde Yeni Değerler*, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2002.
- Özden, Yüksel, *Eğitimde Yeni Değerler (Eğitimde Dönüşüm)*, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2013.
- Özel Dershaneler ve Özel Öğretim Kurumları Birliği Derneği (ÖZ-DE-BİR), (2013), “Özel Dershaneler, <http://www.özdebir.org.tr/fis/pdf> (Erişim Tarihi: 23.08.2016).
- Özgan, Habib, Aydın, Zeynep, “Okul-Aile İşbirliğine İlişkin Yönetici, Öğretmen ve Veli Görüşleri”, Sözlü Bildirim, 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 802-881, Elazığ, 2010.
- Özgen, Vildan, *Eğitim Hizmetlerinde Yerelleşme ve Hizmet Kalitesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın, 2011.
- Özgür, Gönül, Yörükoğlu, Gülden, Baysan Arabacı, Leyla, “Lise Öğrencilerinin Şiddet Algıları, Şiddet Eğilim Düzeyleri ve Etkileyen Faktörler”, *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, Cilt: 2, Sayı: 2, 2011, ss: 53-60.
- Öz Kılınç, Meltem, *Küreselleşme Sürecinin Eğitim Üzerine Etkileri ve Öğretmen Kimliği*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, 2009.
- Özmen, Fatma, Yörük, Sinan, “Okul Yöneticilerinin İletişim Sürecindeki Etkililiği Ölçeğinin Geliştirilmesi” *Milli Eğitim Dergisi Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 174, Ankara, 2007.
- Özmen, Cengiz, Er, Harun, Gürel, Fitnat, “İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine İlişkin Görüşleri Üzerine Bir Araştırma”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 9, Sayı: 17, 2012, ss: 297-311.
- Özoğlu, Murat, “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları”, *Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA ANALİZ)*, Sayı: 17, 2010.
- Özoğlu, Murat, “Özel Dershaneler: Gölge Eğitim Sistemiyle Yüzleşmek”, *Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA)*, Sayı: 36, 2011, ss: 1-27, Ankara.
- Öztürk, Özer, “İnternet Bağımlılığının Kliniği ve Tedavisi”, Ed: Melek Kalkan, Canani Kaygusuz, ss: 279-288, Ankara, 2013.

- Özyılmaz, Ömer, *Türk milli eğitim sisteminin Sorunları ve çözüm arayışları*, Pegem Akademi, Ankara, 2013.
- Palti, Ceni, *Üniversiteye Hazırlanan Lise Son Sınıf Öğrencilerinde Yükseköğretime Geçiş Sınavı Öncesi ve Sonrasında Benlik Saygısı, Sınav Kaygısı ve Durumluk – Sürekli Kaygı Düzeyleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2012.
- Pamuk, Sönmez, Ergün, Mustafa, Çakır, Recep, Yılmaz, H. Bayram, Ayaş, Cemalettin, “Öğretmen ve Öğrenci Bakış Açısıyla Tablet PC ve Etkileşimli Tahta Kullanımı: FATİH Projesi Değerlendirmesi”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, Cilt: 13, Sayı: 3, 2013, ss: 1799-1822.
- Park, Soo Kyung, Kim, Jae Yop, Cho, Choon Bum, Prevalence of Internet addiction and correlations with family factors among South Korean adolescents, *Adolescence*, Volume:43, Issue: 172, 2008, pp: 895-909.
- Pawlak, Morello C., “Correlates of internet use and addiction in adolescents”, *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities & Social Sciences*, Volume: 63, Issue: 5, 2002, pp: 1727.
- Plank, Stephen B. ve Jordan, Will J., “Reducing Talent Loos: The Impact of information, Guidance and actions on Postsecondary Enrollment” (Report No: 9), *Center for Research on the Education of Students Placed At Risk*, ss: 1-53, 1997.
- Polat, Oğuz, *Çocuk ve Şiddet*, Der Yayınları, İstanbul, 2001.
- Polat Engin, *Türkiye'nin Demografik Yapısı İçinde Eğitim Ekonomisinin Yeri ve Önemi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, 2008.
- Polat, Murat, Sölpük, Nihan, “Popüler Kültürün Lise Öğrencileri Üzerindeki Etkileri”, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 3, Sayı: 2, 2013, ss: 163-169.
- Recepoğlu, Ergün, Kılınç, Ali Çağatay, “Türkiye’de Okul Yöneticilerinin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi, Mevcut Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Cilt: 9, Sayı: 2, 2014, ss: 1817-1845, Ankara.
- Resmî Gazete, Millî Eğitim Bakanlığı eğitim kurumları yöneticileri yönetmeliği. 24 Nisan 2008 Tarihli ve 26856 Sayılı Resmî Gazete, 2008,

<http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2008/04/20080424.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2008/04/20080424.htm> (Erişim Tarihi: 08.07.2016).

Sadık, Sinem, *Beyin Temelli Öğrenme Kuramına Dayalı Matematik Eğitiminin Akademik Başarı ve Tutum Üzerine Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2013.

Sadovnik, Alan R., Cookson, Peter W., Semel, Susan F., Exploring education: An Introduction to the Foundations of Education. Routledge. Boston: Allyn&Bacon Inc., 143-144-365, 1994.

Sağlam, Mustafa, “Avrupa Ülkelerinin Eğitim Sistemleri”, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Eskişehir, 1999.

Sağlam, Halil İbrahim, *Türkiye'deki Davranışçı ve Yapılandırmacı Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarının Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum, 2006.

Sağlam, Ömer, *Ortaöğretim Kurumlarında Yaşanan Şiddet Olgusu; Ankara Sincan Örneğinde Öğrencilerin Eğitim Önceliklerinin Şiddet Eğilimleri Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2009.

Sağlam, Mustafa, Özudoğru, Fatma, Çıray, Funda, “Avrupa Birliği Eğitim Politikaları ve Türk Eğitim Sistemi'ne Etkileri”, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 8, Sayı: 1, 2011, ss: 87-109.

Sakaoğlu, Necdet, *Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütü: 75 Yılda Eğitim*, Ed: Fatma Gök, Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, 1999.

Sakaoğlu, Necdet, *Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi*, Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2003.

Sanders, Mavis G., “Schools, Families and Communities Partnering for Middle Level Students”, *Succes. Nassp Bulletin*, pp: 85-627, 2001.

Sarıbaş, Süleyman, Babadağ, Gonca, “Temel Eğitimin Temel Sorunları”, *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, Cilt: 3, Sayı: 1, 2015, ss: 18-34.

Sarıce, Sadık, *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Okul Yönetiminde Karşılaştıkları Yönetimsel Sorunlar (Esenler İlçesi Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2006.

- Sarıhan, Zeki, “Türkiye’de Ulusal Eğitim”, Ulusal Eğitim Kurultayı Bildirileri (9-20), Ulusal Eğitim Derneği Yayınları, Ankara, 2003.
- Sarıtaş, Mustafa, **Okulda Yönetimsel İş ve İşlemler, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi**, Ed: K. Keskinçilic, Ankara, 2007.
- Sarpkaya, Pınar, **Resmi Liselerde Disiplin Sorunları ve İlgili Grupların (Öğretmen, Öğrenci, Yönetici, Veli) Yaklaşımları: Aydın Merkez İlçe Örneği**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, 2005.
- Sayılan, Fevziye, “Yetişkin Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programı ve Ders Kitapları: Eleştirel Söylem Analizi”, **Eğitim, Toplum, Bilim Dergisi**, Cilt:7, Sayı: 26, Ankara, 2009.
- Sayılan, Fevziye, **Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim**, Dipnot Yayınları, Ankara, 2012.
- Saylan, Nevin, **Eğitim Bilimine Giriş**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2013.
- Sekin, Sefa, “Türkiye’de Ezberci Öğretim ve Nedenleri”, **Marmara Coğrafya Dergisi**, Sayı: 18, 2008, ss: 211 – 221.
- Selvitopu, Abdullah, Bora, Veysel, Taş, Ali, “Ortaöğretim Öğrencilerine Kazandırılması Gereken Değerlere İlişkin Velilerin Okuldan Beklentileri”, **K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi**, Cilt: 23, Sayı: 3, 2014, ss: 979-994.
- Semerci, Çetin, “İlköğretim Türkçe Ve Matematik Ders Kitaplarını Genel Değerlendirme Ölçeği”, **Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt: 28, Sayı: 1, 2004, ss: 49-50.
- Sezgin, Feridun, Koşar, Didem, Koşar, Serkan, Er, Emre, “Liselerde Akademik Başarısızlık: Nedenleri ve Önlenmesine İlişkin Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri”, **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt: 17, Sayı: 1, 2016, ss: 95-111.
- Sinanoğlu, Oktay, **Hedef Türkiye**, Otopsi Yayınları, İstanbul, 2002.
- Solmaz, Fazlı, Uzunöz, Abdulkadir, Top, Erol, “Ortaöğretim 9. Sınıf MEB Coğrafya Ders Kitaplarının Niteliği Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi”, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, Cilt: 19, Sayı: 1, 2011, ss: 267-286.
- Soykatarcı, Melahat, **Ergenlik Dönemindeki Öğrencilerin Okullardaki Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine Bakış Açıları**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri, 2004.

- Sönmez Veysel, **Sevgi Eğitimi**, Şafak Matbaası, Ankara, 1987.
- Stromquist, Nelly P., **Toplumsal Cinsiyet, Eğitim ve Dönüştürücü Bilginin Olanaklılığı**, Çev: Esra Karataş, 2009.
- Suğur, Serap, “Türkiye’de Açık öğretim Sisteminin Toplumsal Cinsiyet Açısından İncelenmesi”, **Ankara Üniversitesi SBF Dergisi**, Cilt: 61, Sayı: 3, 2015, (Erişim Tarihi: 07.08.2016).
- Suh, Bernadyn Kim, Traiger, Jerome, “Teaching Values Through Elementary“, **Social Studies And Literature Curricula, Education**, Volume: 119, Issue: 4, 1999, pp: 723–727.
- Suhail, Kausar, Bargees, Zobia, “Effects of excessive Internet use on undergraduate students in Pakistan”, **CyberPsychology & Behavior**, Issue: 9, 2006, pp: 297-307
- Şadioğlu, Nazan Çiydem, “Avrupa Birliği Müzakere Sürecinde Türk Eğitim ve Kültür Sistemini Literatür Açısından Değerlendirilmesi”, **Akademik Bakış Dergisi**, Sayı: 37, 2013, ss: 1-20.
- Şahan, Birsen, **İlköğretim İkinci Kademe Öğretmen ve Öğrencilerinin Şiddet Olgusuna İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2010.
- Şahin, Tuğba, Yıldırım, Soner, **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**, Anı Yayıncılık, Ankara, 1999.
- Şahin Ali Ekber, **Eğitimle İlgili Temel Kavramlar, Eğitim Bilimine Giriş**, Ed: V. Sönmez, Anı Yayıncılık, Ankara, 2006.
- Şahin, Ekin, **Ortaöğretim Rehberlik Çalışmalarının Üniversitedeki Alan Seçimine Etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van, 2006.
- Şahin, Cebir, **Ortaöğretim Coğrafya 9 Ders Kitabı**, MEB, Ankara, 2011.
- Şahin, Mehmetcan, “Eğitim ve Okulu Etkileyen Bazı Sosyal Değişimlerin Kavramsal Çözümlemesi”, Milli Eğitim Yayınları, Sayı: 194, 2012.
- Şama, Erdoğan, Tarım, Kürşat, “Öğretmenlerin Başarısız Olarak Algıladıkları Öğrencilere Yönelik Tutum ve Davranışları”, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, Cilt: 5, Sayı: 1, 2007, ss: 135-154.

- Şeker, Hasan, *İlköğretim Okulu Programlarının Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum, 1993.
- Şen, Rahime Beder, “Aile Yoksulluğunun Çocuklar Üzerinde Etkileri”, IV. Aile Şurası Aile ve Yoksulluk Bildirileri, T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları, Ankara, 2004.
- Şen, Mustafa, Meriç, Ümit, Gezgin, Fikret, Demir, İbrahim, Alpaydın, Yusuf, Aktaş, İhsan, Türkiye’de ergen profili 2008, TC Başbakanlık Aile Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü, Ankara, 2010.
- Şenel, Ayşin, *Eğitim Bilimine Giriş*, Anadolu Üniversitesi Yayını, Eskişehir, 2008.
- Şerifoğlu, Funda, “Yükseköğretimde Kadının Statüsü Sorunu”, 2015, www.hurriyet.com.tr/egitim/28329713.asp, (Erişim Tarihi: 18.08.2016).
- Şimşek, Nihat, “Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması”, *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, Sayfa: 20-27, 2011.
- Şimşek, Selçuk, *Türk Eğitim Sistemi’nin Yapısal Özellikleri Bağlamında 1980 Sonrasında Türkiye’de Eğitim İktidar İlişkileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar, 2012.
- Şişman, Mehmet, “Eğitimde Yerelleşme ve Demokratikleşme Çabaları-Teorik Bir Çözümleme”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Sayı: 34, 2003, ss: 300-316.
- Şişman, Mehmet ve Turan, Selahattin, *Eğitim ve Okul Yönetimi-Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı*, Ed: Y. Özden), Ankara, 2005.
- Tan, Mine, “Eğitim Sosyolojisinde Değişik Yaklaşımlar: Yorumcu Paradigma”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt: 27, Sayı: 2, 1994.
- Tanhan, Fuat, *Eğitimde Program Geliştirmenin Kültürel Temelleri ve Öğretim Açısından Önemi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van, 2000.
- Tanilli, Server, *Türkiye’de Eğitim, Aydınlanma ve Kemalizm: Cumhuriyetin İlk Yıllarından Günümüze Dil, Kültür, Eğitim*, Ed: Güngör N., Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Basımevi, Ankara, 2007.

- Tanman, Serkan, *İlköğretim okulları İkinci Kademesinde Eğitimde Fırsat Eşitsizliği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta, 2008.
- Tanrıverdi, Selami, *Ortaöğretim Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığı İle Algılanan Sosyal Destek Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van, 2012.
- Taş, Gülistan, *Meslek Lisesi Öğrencilerinin Disiplin Algılarının İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2015.
- Taymaz, Haydar, *Hizmet İçi Eğitim*, Pegem Yayınları, No: 3, Ankara, 1992.
- Türkiye Cumhuriyeti Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Türkiye Ergen Profili Araştırması 2013, Ankara, 2014.
- Türk Eğitim Derneği, “Hayat = 195 dk. mı?”, *Türk Eğitim Derneği Dergisi*, Ankara, 2006.
- Türk Eğitim Derneği, Öğretmen Yeterlikleri, Ankara, 2009, portal.ted.org.tr/yayinlar/Ogretmen_Yeterlik_Kitap.pdf, (Erişim tarihi: 11.08.2016)
- Tertemiz, Neşe, *Sınıf Yönetimi ve Disiplin*, Ed: Leyla Küçükahmet, Nobel Yayıncılık, Ankara, 2002.
- Terzi, Çetin, *Uyum Sürecinde Türkiye Eğitim Politikalarının Avrupa Birliği Eğitim Politikaları Doğrultusunda Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, 2005.
- Tezcan, Mahmut, *Eğitim Sosyolojisi*, Zirve Ofset, Ankara, 1994.
- Tezcan, Mahmut, “Bir Şiddet Ortamı Olarak Okul”, Cogito (Şiddet Özel Sayısı), Sayı: 6-7, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1996.
- Tezcan, Mahmut, *Eğitim Sosyolojisi*, Ankara Üniversitesi Yayınları, Ankara, 1997.
- Tezcan Mahmut, *Atatürk ve Eğitim Bilimleri*, Anı Yayıncılık, Ankara, 2000.
- Türkiye İstatistik Kurumu, Avrupa İstihdam Stratejisi ve İşgücü Piyasası Gelişmeleri, Ankara, 2006, www.calismadunyasi.gov.tr/pdf/sayi6/05.pdf, (Erişim Tarihi: 12.08.2016).

- Türkiye İstatistik Kurumu, “Toplumsal Cinsiyet İstatistikleri-2013”, Ankara, 2013, www.tuik.gov.tr/basinOdasi/dosya/YayinKatologu.pdf, (Erişim Tarihi: 22.07.2016).
- Tolan, Patrick H., David, Henry, ve Gorman-Smith, Deborah., “Longitudinal Family and Peer Group Effects On Violence And Nonviolent Delinquency”, ***Journal of Clinical Child Psychology***, Issue: 30, 2001, pp: 172–186.
- Tomal, Necati, 9. Sınıf Coğrafya Ders Kitabının Değerlendirilmesi, (t.y.), www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/326.pdf, (Erişim Tarihi: 29.07.2016).
- Tomal, Daniel R., Discipline by Negotiation, Methots for Managing Student Behavior Lencester: Technomic Puplising Co. Inc., 1999.
- Topaloğlu, Mahmut, Kara, Serap, Çakır, Esanur, “Ortaokul ve Liselerde Uygulanan Problem Tarama Envanteri Sonuçları ve Çözüm Önerileri Raporu”, Adapazarı Rehberlik ve Araştırma Merkezi Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Bölüm Başkanlığı, Sakarya, 2013.
- Töremen, Fatih, “Kesintiye Uğrayan Eğitim Sürecimiz Üzerine”, ***Eğitime Bakış Eğitim- Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi***, Sayı: 21, 2011, ss: 19-25, Ankara.
- Tunç, Aynur İlhan, “Kız Çocuklarının Okula Gitmeme Nedenleri”, ***Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi***, Cilt:6, Sayı: 1, 2009, ss: 237-269.
- Tural, Nejla, “Okul Kültürü İçinde Şiddet”, 2015, www.academia.edu/1847835/Okul_Kulturu_Icinde_Siddet, (Erişim Tarihi: 27.08.2016).
- Turan, Selahattin ve Şişman, Mehmet, ***Sınıf Yönetimi***, Anı Yayıncılık, Ankara, 2004.
- Turan, Feray, ***Lise Öğrencilerinin Rehberlik Servisine İlişkin Tutumlarının Kendini Açma Davranışı Açısından İncelenmesi***, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum, 2009.
- Turgut, İhsan, “Eğitim Sistemimizde Eksik Olan Şey: Felsefe”, Türkiye I. Eğitim Felsefesi Kongresi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Ofset Baskı Tesisleri, 1994.
- Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK), “Ana Baba El Kitabı”, Liselerde Şiddetin Saptanması ve Okul Temelli Şiddeti Önleme Programının Geliştirilmesi Projesi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, 2011.

- Türkiye İstatistik Kurumu, Türkiye İstatistik Kurumu Güvenlik Birimlerine Getirilen Çocuk İstatistikleri, (2012a,b,c,d,e), www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=18525, (Erişim Tarihi: 11.08.2016).
- Türkiye İstatistik Kurumu, Ailelerin Gelir, Yaşam, Tüketim ve Yoksulluk Durumu İstatistikleri, 2013, www.tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=temelist, (Erişim Tarihi: 03.08.2016).
- Türkiye İstatistik Kurumu, İstatistiklerle Gençlik, 2014, www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=18625, (Erişim Tarihi: 15.07.2016).
- Türel, Yalın Kılıç, “Öğretmenlerin Akıllı Tahta Kullanımına Yönelik Olumsuz Tutumları: Problemler ve İhtiyaçlar”, *Elementary Education Online*, Cilt: 11, Sayı: 2, 2012, ss: 423-439.
- Türkoğlu, Sevgi, *Ergenlerin Problemlı İnternet Kullanımları İle Siber Zorbalık Eğilimleri Arasındaki İlişkilerinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2013.
- Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği, Yerel Yönetimler Sorunlar, Çözümler Raporu, TÜSİAD Yayını, İstanbul, 1995.
- Uçar, Mehmet Ali, *Aile İçi Şiddet ve Aile Koruma Yasası*, Yetkin Yayınları, Ankara, 2003.
- Uluğ, Feyzi, *Okulda Başarı*, Remzi Kitapevi, İstanbul, 1996.
- Ulusoy, Kadir, “Lise Öğrencilerinin Tarih Dersinin İşlenişi İle İlgili Düşünceleri (Ankara Örneği)”, *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 18, Sayı: 1, 2009, ss: 417-434.
- Ural, Ozana, Erktin, Emine, “Merkezi seçme sınavı hazırlıklarında veli katkısı: Bir ölçek çalışması”, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı: 15, 2002, ss: 183-192.
- Usluel, Yasemin, *Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütü Yöneticilerinin Yerelleşme Konusundaki Görüşleri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1995.
- Uşun, Salih, *Bilgisayar destekli öğretimin temelleri*, Nobel Yayınları, Ankara, 2004.

- Uygun, Selçuk, *Türk eğitim sistemi sorunları: geleneksel ve güncel*, Nobel yayıncılık, Ankara, 2013.
- Ültanır, Gürcan, *Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi: Kuram ve Teknikler*, Eylül Kitap ve Yayınevi, Ankara, 2000.
- Ünal, L. Işıl, *Eğitim ve yetiştirme ekonomisi*, Torun Matbaası, Ankara, 1996.
- Ünal, Ahmet Zeki, (2011), *Toplumda Tabakalaşma ve Hareketlilik (Olgular, Kavramlar, Kuramlar)*, Birleşik Yayınevi, Ankara.
- Ünal, Semra, Ada, Sefer, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Marmara Üniversitesi Yayınları, Yayın No: 684/20, İstanbul, 2004.
- Varış, Fatma, *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara, 1992.
- Vassiliou, Androulla, “Eğitim Çıktılarında Cinsiyet Farklılıkları-Avrupa’da Alınan Tedbirler ve Mevcut Durum”, Eğitim, İşitsel-Görsel Medya ve Kültür Yürütme Ajansı, 2010.
- Weber, Max, *Ekonomi ve Toplum*, Çev: Latif Boyacı, Yarı Yayınları, İstanbul, 2012.
- VII. Beş Yıllık Kalkınma Planı,
<http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalkinma%20Planlar/Attachments/3/plan7.pdf>, (Erişim Tarihi: 06. 08. 2016).
- World Health Organization, World report on violence and health, Summary, 2003, Geneva.
- www.aciktercih.com/Sayfalar/meb_istatistikleri_okullasma_oranlari_2014_2015.
(Erişim Tarihi: 27.08.2016).
- www.sosyalyardimlar.gov.tr, (Erişim Tarihi: 31.08.2016).
- www.e-psikiyatri.com/degerlerin-ogretilebilmesi-icin-yasanmasi-gerekir. (Erişim Tarihi: 10.09.2016).
- Yağcı, Öner, *Atatürk’ün Eğitime İlişkin Düşünceleri*, Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Basımevi, Ankara, 2007.
- Yalar, Taha ve Yalpar Yelken, Tuğba, “Değerler Eğitiminin İyileştirilmesi İle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi ve Bir Program Modülü Örneğinin Geliştirilmesi”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:10, Sayı:38, 2011, ss: 79-98.

- Yalçın, Cemal, “Sosyolojik bir bakış açısıyla internet”, *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 27, Sayı: 1, 2003, ss: 77-90.
- Yayla, Deniz, “Türk Yetişkin Eğitim Sisteminin Değerlendirilmesi”, MEB, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara, 2009.
- Yayla, Onur, *Ivan Illich'in 'Okulsuz Toplum' Önerisinin İşlevselci ve Çatışmacı Yaklaşımlar Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, 2011.
- Yazıcı, Kubilay, “Değerler Eğitimi’ne Genel Bir Bakış”, TÜBAR-XIX, 2006, ss: 499-522,
dergipark.ulakbim.gov.tr/tubar/article/download/5000072921/5000067145,
(Erişim Tarihi: 06.07.2016).
- Yazıcı, İbrahim, *Türk ve Kanada Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2009.
- Yekrek, Şengül, *İlköğretim Sekizinci Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Çoklu Zeka Kuramının Öğrencilerin Erişisine ve Derse Karşı Tutumlarına Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu, 2006.
- Yeşil, Rüştü, *Okul ve Ailede İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi*, Nobel Yayınevi, Ankara, 2002.
- Yeşil, Rüştü, “Demokratik Değerlerin Eğitiminde Yöntem ve Zamanlama”, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Kırşehir, 2007.
- Yeşilyaprak, Binnur, *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*, Nobel Yayıncılık, Ankara, 2003.
- Yıldırım, Taşkın, *Disiplin Cezası Alan ve Almayan Lise Öğrencilerinin Uyum Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya, 1999.
- Yıldırım, İbrahim, “Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Yalnızlık Düzeyi, Sınav Kaygısı ve Sosyal Destek”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 18, 2000, ss: 167-176.

- Yıldırım, **Yunus**, *Türk Eğitim Sisteminin Avrupa Birliği Eğitim Politikalarına Uyumu*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ, 2007.
- Yıldırım, İbrahim, Vural, Ömer Faruk, “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme ve Pedagojik Formasyon Sorunu”, *Journal of Teacher Education and Educators*, Cilt: 3, Sayı: 1, 2014, ss: 73-90.
- Yıldız, Sıtkı, “Kadın Yoksulluğu ve Mikro Kredi Uygulamaları – Kırıkkale Örneği”, Aile ve Kadın Sempozyumu, Kırıkkale, 2013.
- Yılmaz, Macid, *Ergenlerde Şiddetin Önlenmesinde Din Eğitiminin Rolü*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum, 2010.
- Yılmaz, Kürşad, Altınkurt, Yahya, “Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarına İlişkin Görüşleri”, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, Cilt: 8, Sayı: 1, 2011, ss: 942-973.
- Yılmaz, Ramazan, *4+4+4 Eğitim Sisteminin Yapısı ve İşleyişi ile Matematik Öğretim Sürecine Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya, 2014.
- Yılmaz, Gülden, *Pedagojik Formasyon Yoluyla Öğretmen Yetiştirme Uygulamalarında Karşılaşılan Güçlükler ve Mezunların İstihdamlarının Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ, 2015.
- Yiğit, Birol, *Fırsat Ve Olanak Eşitliği Açısından Kırsal Bölgede Yaşayan Çocuklar*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1996.
- Young, Kimberly, “Internet Addiction; the emergence of new Clinical disorder”, *CyberPsychology & Behavior*, Volume: 1, Issue: 3, 1996, pp: 237-244.
- Young, Kimberly, “Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder”, *CyberPsychology & Behavior*, Issue: 3, 1998, pp: 237-244.
- Young, Kimberly, Cognitive behaviour therapy with internet addicts: treatment outcomes and implications, *CyberPsychology & Behavior*, Issue: 10, 2007, pp: 671-679.

Yüksek Öğretim Kurumu, “Avrupa Kredi Transfer Sistemi”, T.C. Yükseköğretim Kurulu, 2001, www.yok.gov.tr/documents/...66.../f3ec7784-e89d-4ee0-ad39-9f74532cd1dc, (Erişim Tarihi: 08. 08. 2016).

Yüksek Öğretim Kurumu, “Türk Yükseköğretiminin Bugünkü Durumu”, T.C. Yükseköğretim Kurulu, 2004, www.yok.gov.tr/documents/.../yok.../27077070-cb13-4870-aba1-6742db37696b, (Erişim Tarihi: 08. 08. 2016).

Yüksek Öğretim Kurumu, “Türkiye’nin yükseköğretim stratejisi”, Yükseköğretim Kurulu, Ankara, 2007, www.yok.gov.tr/documents/.../yok.../27077070-cb13-4870-aba1-6742db37696b, (Erişim Tarihi: 16.08.2016).

Zeyneloğlu, Simge, “Toplumsal Cinsiyet Bakış Açısıyla Türk ve Dünya Kadınlarının Sosyal Statüsü”, **Sağlık ve Toplum Dergisi**, Cilt: 22, Sayı: 1, 2012.

EKLER:

EK-1: LİSE DÜZEYİ ÖĞRENCİ PROFİLİ VE SORUNLARINA İLİŞKİN ANKET SORULARI

Kişisel Bilgi Formu

S.1. Cinsiyetiniz

- (1) Kadın (2) Erkek

S.2. Kardeş Sayınız:

- (1) 1 (2) 2 (3) 3 (4) 4 (5) 5 ve yukarısı

S.3. Şu an okuduğunuz sınıf:

- (1) 9 (2) 10 (3) 11 (4) 12

S4. Annenizin öğrenim durumu:

- (1) Okur-yazar değil
(2) İlkokul
(3) Ortaokul
(4) Lise
(5) Fakülte /Yüksekokul

S5. Babanızın öğrenim durumu:

- (1) Okur-yazar değil (2) İlkokul (3) Ortaokul (4) Lise (5) Fakülte /Yüksekokul

S6. Annenizin mesleği:

- (1) Ev hanımı (2) Memur (3) Serbest meslek (4) İşçi (5) Emekli
(6) Diğer (Belirtiniz) :

S7. Babanızın mesleği:

- (1) Memur (2) Serbest meslek (3) İşçi (4) Emekli
(5) Diğer (Belirtiniz) :

S8. Ailenizin aylık geliri:

- (1) 0-500 TL (2) 501-1000 TL (3) 1001-1500 TL
(4) 1501-2000 TL (5) 2000 TL'den fazla

S9. İlköğretim mezuniyet dereceniz:

- (1) Pekiyi (2) İyi (3) Orta (4) Geçer

S10. İkamet ettiğiniz evin türü:

- (1) Kira (2) Kendimizin (3) Lojman (4) Diğer

S11. Kendinize ait odanız var mı?

(1) Evet (2) Hayır

S12. Eğitim giderleriniz nasıl karşılanıyor?

(1) Ailem karşılıyor (2) Burs (3) Çalışıyorum (4) Diğer

S13. Anne ve babanızın tutumu:

(1) Koruyucu (2) Otoriter (3) İlgisiz (4) Demokratik

S14. Aylık harcama miktarınız:

(1) 0-25 TL (2) 26-50 TL (3) 51-75 TL (4) 100 TL'den fazla

S15. Lütfen aşağıdaki ifadelere katılım durumunuzu “1-Kesinlikle Katılmıyorum” ile “5-Kesinlikle Katılıyorum” aralığında belirtiniz.

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Okul Hizmetlerine Ulaşma	1 – Okul kütüphanesi istediğim zaman çalışabileceğim niteliklere sahiptir.	1	2	3	4	5
	2 - Okulumuzun laboratuvarından (bilgisayar, fizik, kimya...) rahatlıkla yararlanabilirim.	1	2	3	4	5
	3 - Okulumuzun spor alanları (salon ve bahçe) faydalanabileceğim şekildedir.	1	2	3	4	5
	4 - Okulumuzda ulaşabileceğim bilgi kaynakları yeterli ve çeşitlidir.	1	2	3	4	5
Dilek, Öneri ve Şikâyetler	5 – Okul yönetimine ve Öğretmenlerime ilettiğim sorunları çözmek için gayret gösterilir.	1	2	3	4	5
	6 - Sınıf temsilcimiz, dilek, öneri ve şikâyetlerimizi ilgili kişilere ulaştırır.	1	2	3	4	5
	7 – Okulumuzda yöneticilere ilettiğimiz öneri ve isteklerimize cevap verilir.	1	2	3	4	5

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Kararlara Katılım	8- Okul yöneticileri her zaman eşit davranır.	1	2	3	4	5
	9 - Okulda bizi ilgilendiren konularda görüşlerimiz alınır.	1	2	3	4	5
	10. Okullarda düzenin ve disiplinin sağlanmasında öğrenciler görev almalıdır.	1	2	3	4	5
Rehberlik ve Yönlendirme Hizmetleri	11 - Okulumuzun rehberlik servisinden yeterince yararlanabiliyorum.	1	2	3	4	5
	12 - Okulumuzda öğrencilerin ilgi, istek ve yeteneklerine uygun yönelmelerini sağlayacak sistemli rehberlik hizmetleri verilmektedir.	1	2	3	4	5
	13 - Okuldaki rehber öğretmenler hedef belirleme, motivasyon sağlama, planlı çalışma alışkanlığı kazandırmada etkindir.	1	2	3	4	5
Ders Programları	14 - Dersler işlenirken seviyemize uygun olmasına özen gösterilir.	1	2	3	4	5
	15 - Okuldaki derslerde edindiğim bilgilerin günlük hayatımda ya da daha sonraki öğrenim hayatımda işime yarayacağını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
	16 - Derslerin içeriği ilgi çekecek şekilde düzenlenmiştir.	1	2	3	4	5
Öğrenme/Öğretme Yöntem ve Teknikleri	17 - Derslerin işlenişinde konuya uygun farklı yöntemler kullanılmaktadır.	1	2	3	4	5
	18 - Derslerde bize öğrenme ve başarıma fırsatı tanınmaktadır.	1	2	3	4	5
	19 - Öğrendiğimiz bilgilerin (deneyler, projeler, ödevler vb. yöntemlerle) uygulaması da yapılmaktadır.	1	2	3	4	5

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
	20 - Derslere çalışırken ezber yapmak zorunda hissediyorum.	1	2	3	4	5
	21 - Hangi derse nasıl çalışacağımı bilmiyorum.	1	2	3	4	5
Sınıf Ortamı	22 - Düşüncelerimi ve fikirlerimi sınıf ortamında rahatlıkla ifade edebilirim.	1	2	3	4	5
	23 - Hata yaptığımda iyi niyetle ve hoşgörü ile yönlendirileceğimi biliyorum	1	2	3	4	5
	24 - Sınıf kalabalık olduğundan derse konsantre olmakta zorlanıyorum.	1	2	3	4	5
	25- Öğretmenler derslerde düşünme, yorumlama ve araştırmaya yönlendirir.	1	2	3	4	5
	26- Öğretmenler derse aktif olarak katılmamızı sağlarlar.	1	2	3	4	5
Ders Araç ve Gereçleri	27 - Ders kitaplarının içeriği konuyu öğrenmemde yeterlidir.	1	2	3	4	5
	28 - Derste her konuya uygun yeterli araç ve gereç bulunmaktadır.	1	2	3	4	5
	29 - Ders araç ve gereçlerini(bilgisayar, tepegöz, akıllı tahta, deney araçları vb.) kullanma imkânına sahibiz.	1	2	3	4	5
Sosyal, Kültürel ve Sportif Etkinlikler	30 - Okulumuzda sosyal ve kültürel faaliyetlerin düzenlenmesine önem verilir.	1	2	3	4	5
	31 - Okulumuzda sportif faaliyetler düzenlenir.	1	2	3	4	5
	32 - Okulumuz sahip olduğumuz yetenekleri geliştirecek imkânı sağlar.	1	2	3	4	5

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
	33 - İlgi duyduğum sportif faaliyeti okulumuzda yapma imkânı buluyorum.	1	2	3	4	5
	34- Boş zamanlarımda sosyal ya da sportif faaliyetlere katılmak yerine internette oyun oynamayı tercih ederim.	1	2	3	4	5
Okulun Fiziki Ortamı	35 - Okul binası ve diğer fiziki mekânlar (spor salonu, okul bahçesi, konferans salonu ...) yeterlidir.	1	2	3	4	5
	36 - Okulumuzun bahçesi, spor salonu vb. alanları ders dışında da yararlanabileceğim şekilde düzenlenmiştir	1	2	3	4	5
	37 – Okulumuzun masa, sandalye, sıra, mobilya vb. eşyaların yerleşim biçimi (ergonomi) konusunda estetikliğe önem verilir.	1	2	3	4	5
	38 – Okulumuzun içi ve dışı her zaman temizdir.	1	2	3	4	5
	39 - Okulumuzun ısınması yeterlidir.	1	2	3	4	5
	40 - Sınıflarımızın düzeni ders işlemeye uygundur	1	2	3	4	5
	41 - Sınıfta oturma ve dersleri en iyi şekilde izleyebilme konusunda rahatım.	1	2	3	4	5
Güvenlik	42 – Okulumuza dışardan gelen kişilere karşı güvenlik önlemleri alınmaktadır.	1	2	3	4	5
	43 - Okulumuzda herhangi bir tehlikeye (yangın, deprem, sel, ...) karşı gerekli güvenlik önlemleri alınır.	1	2	3	4	5

S16. Sizce günümüz öğrenci sorunlarını düşünecek olursanız aşağıdaki ifadelere ne derece katılırsınız?

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Zararlı madde alışkanlıklarından kaynaklanan sorunlar	1	2	3	4	5
Eğitim sisteminden kaynaklı sorunlar	1	2	3	4	5
Sosyal ilişkilerde yaşanan sorunlar	1	2	3	4	5
Ailevi sorunlar	1	2	3	4	5
Cinsiyet ayrımcılığından kaynaklanan sorunlar	1	2	3	4	5
Değerlerin kaybolmasıyla ilgili sorunlar	1	2	3	4	5
Sınav kaygısının yol açtığı sorunlar	1	2	3	4	5
Okullarda öğrencinin maruz kaldığı fiziksel ve psikolojik şiddetten (dayak, hakaret, baskı...) kaynaklanan sorunlar	1	2	3	4	5
Okullardaki disiplin cezalarından kaynaklanan sorunlar	1	2	3	4	5
Ergenliğin getirdiği ruhsal sıkıntılardan kaynaklanan sorunlar	1	2	3	4	5