

**KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İLKÖĞRETİM OKUL YÖNETİCİLERİNİN EĞİTİME VE EĞİTİMİN
AMAÇLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

**HAZIRLAYAN
Zuhal Arife KÜÇÜK**

**DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. Selda POLAT**

KASTAMONU 2012

TEZ ONAY SAYFASI

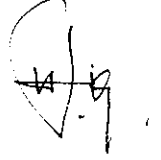
Zuhal Arife KÜÇÜK tarafından hazırlanan “İlköğretim Okul Yöneticilerinin Eğitim ve Eğitimin Amaçlarına İlişkin Görüşleri” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman : Yrd.Doç..Dr. Selda POLAT

Jüri Üyeleri :

İmza

Üye: Prof Dr. Hasan Sacit KESEROĞLU
*Kastamonu Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi,
Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü*



Üye: Yrd.Doç.Dr. Selda POLAT
*Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Eğitim Bilimleri Bölümü*



Üye: Yrd.Doç.Dr. Ergün RECEPOĞLU
*Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Eğitim Bilimleri Bölümü*



08/2012
Doç.Dr. B.Ünal İBRET
Enstitü Müdürü

SEVGİLİ EŞİM CİHANĐİR
VE
CANIM OĞLUM KAYRA'YA...

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

İLKÖĞRETİM OKUL YÖNETİCİLERİNİN EĞİTİME VE EĞİTİMİN AMAÇLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ (KASTAMONU İLİ ÖRNEĞİ)

Zuhal Arife KÜÇÜK
Kastamonu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Selda POLAT

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda eğitim kavramını çözümlmek ve bundan yola çıkarak okul yöneticilerinin okuldaki uygulamalarında temel aldıkları eğitim anlayışını ortaya çıkarabilmektir. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı esas alınmış, Kastamonu ili Merkez ilçede bulunan 20 kamu ilköğretim okulunda görev yapan okul yöneticilerinden çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle toplanmış, görüşme soruları araştırmacı tarafından oluşturulmuş ve araştırma kapsamında 20 okul yöneticisiyle yüz yüze görüşme yapılmıştır. Görüşme yoluyla elde edilen veriler, bilgisayar ortamında metne dönüştürülmüş, dönüştürülen metin, betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre, okul yöneticileri eğitimi, toplumun varlığını sürdürmesi için bireyin “*terbiye edilmesini, şekillendirilmesini*” sağlayan önemli bir hizmet alanı olarak görmektedir. Eğitimin temel amacı bireyin **özgürleşmesini**, yetkinleşmesini sağlayan bir eylem iken okul yöneticilerine göre eğitimin amacı, “*vatanını, milletini seven iyi vatandaşı*” yetiştirmektir. Yöneticilere göre bireyin içinde doğduğu toplumun sahip olduğu inanç, tutum ve değerlerin kazandırılması anayasal bir zorunluluktur ve bu zorunluluk eğitimle sağlanmaktadır. Araştırmada okul yöneticilerinin müfredat ve yönetmeliklerin dışına çıkamadıkları, mevcut sistemi sürdürme ve yeniden üretmede temel bir rol oynadıkları görülmüştür.

Kastamonu – 2012, Sayfa: vii + 184

Anahtar Kelimeler: Eğitim Kavramı, Öğretim, Okul yöneticisi, İlköğretim

ABSTRACT

Master Thesis

THE VIEWS OF THE PRIMARY SCHOOL ADMINISTRATORS ABOUT EDUCATION AND THE AIM OF EDUCATION (THE SAMPLE OF KASTAMONU PROVINCE)

Zuhal Arife KÜÇÜK
Kastamonu University
Institute of Social Science
Department of Educational Sciences
Supervisor: Asst. Prof. Dr. Selda POLAT

The aim of this study is to analyze the concept of education in accordance with the views of the primary school administrators and by this way, to introduce the sense of education that the school administrators base during their implementation. Qualitative research methods have been used at this research. The sample is made up of 20 primary school administrators serving in the center of Kastamonu. The interview questions have been developed by the researcher and data have been collected with semi-structured interview method via interviewing 20 school administrators. The data collected via the interview have been converted into text in computer and have been analyzed through descriptive analysis.

According to the research findings, school administrators consider the education as an important service area which provides to discipline and train the individuals for the community to carry on its existence. While the aim of the education is an action providing the individuals to liberalize and become qualified, the aim of the education is “to educate citizens who love their country and nation” according to the school administrators. According to the school administrators, It is a constitutional requirement to give the individuals the beliefs, attitudes and values of the community and it is provided through education. At this research, it has been seen that the school administrators can’t go beyond the curriculum and the regulations and it has also been seen that they have a basic role at the regeneration period.

Kastamonu – 2012, Page: vii + 184

Key Words: The Concept of Education, Training, School Administrator, Primary School.

ÖNSÖZ

Bu araştırmada, Kastamonu ili Merkez ilçede yer alan ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin ve okul müdür yardımcılarının eğitim kavramına bakış açıları ele alınacaktır. Bu amaçla Merkez ilçede yer alan ilköğretim okullarındaki yöneticilere görüşme formu uygulanmış ve veriler betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir.

Araştırma konusunu belirlerken ki heyecanı, pozitif enerjisi, güler yüzü, bilgi ve deneyimlerini paylaşmadaki cömertliği için tez danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Selda POLAT'a teşekkürlerimi sunuyorum. Yüksek lisansa başladığım ilk haftada, bırakma kararına karşı çıkarak bu güne gelmeme vesile olan hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Muammer ERGÜN'e, derslerinden keyif aldığım, bana çok farklı pencereler açan, başta hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Hüseyin YOLCU olmak üzere emeği geçen tüm hocalarıma şükranlarımı sunuyorum. Fikirleriyle, desteğiyle, verdiği moralde yanımda olan Sayın Uzm. Psikolog Ömer ERDOĞAN'a da teşekkürü borç bilirim.

Bu yolculukta beni hep destekleyen, bu çalışmanın her noktasında emeği ve sevgisi bulunan, varlığından güç aldığım, fedakâr eşim Sayın Dr. Cihangir KÜÇÜK'e, pek çok paylaşımımızdan vazgeçmek zorunda kalan, minik elleriyle bütün yorgunluğumu, stresimi alan, canım oğlum Kayra'ya çok teşekkür ederim. Uzakta olmalarına rağmen sevgilerini, desteklerini bana her zaman hissettiren anneme ve babama, sesini her duyduğumda bana müthiş bir enerji veren, İngilizce çevirilerde bana yardımcı olan kardeşim Büşra'ya ve canımın içi kardeşim Enes'e, manevi desteklerini esirgemeyen, ne zaman ihtiyacım olsa yanımda olan canım arkadaşlarım Canan ERDOĞAN'a ve Kevser OĞUZ'a teşekkürü borç bilirim.

Haziran 2012
KASTAMONU

Zuhal Arife KÜÇÜK

İÇİNDEKİLER

	<i>Sayfa</i>
ÖZET	i
ABSTRACT	ii
ÖNSÖZ	iii
GİRİŞ	1
I. BÖLÜM	
1.1. Araştırmanın Problemi	3
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
II. BÖLÜM	
2. ARAŞTIRMAYA İLİŞKİN KURAMSAL ÇERÇEVE	5
2.1. EĞİTİM KAVRAMI	5
2.1.1. Eğitim Nedir?	7
2.1.2. Eğitim ve Toplum	14
2.2. EĞİTİM KAVRAMININ TARİHSEL GELİŞİMİ	17
2.2.1. Antik Çağ ve Eğitim	17
2.2.2. Orta Çağ ve Yeni Çağ'da Eğitim	22
2.2.3. Aydınlanma Dönemi ve Eğitim	35
2.2.3.1. Fransız Devrimi	43
2.2.4. Sanayi Devrimi ve Eğitim	48

2.2.5. Sosyal Devlet ve Eğitim	54
2.2.6. Küreselleşme ve Eğitim	56
2.3. ALTERNATİF EĞİTİM YAKLAŞIMLARI	58
2.3.1. Çatışmacı Paradigma	59
2.3.1.1. Klasik Marksistler	60
2.3.1.2. Neo-Marksistler	61
2.3.2. Radikal Eğitim Yaklaşımı	71
2.3.3. Eleştirel Pedagoji Yaklaşımı	74
2.4. EĞİTİMİN AMAÇLARI	83
2.4.1. Eğitimin Siyasal Amacı	83
2.4.2. Eğitimin Kültürel-Toplumsal Amacı	85
2.4.3. Eğitimin Ekonomik Amacı	86
2.5. ULUSAL BELGELERDE EĞİTİM	87
2.5.1. İmparatorluk Dönemi	87
2.5.2. Cumhuriyet Dönemi	89
2.5.3. 1980 ve Sonrası Dönem	91
2.6. ULUSLAR ARASI BELGELERDE EĞİTİM	93
2.7. İLGİLİ ALANYAZIN	98
III. BÖLÜM	
3. YÖNTEM	101
3.1. Araştırma Yaklaşımı	101
3.2. Çalışma Grubu	101
3.3. Verilerin Toplanması	102

3.3.1. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi	102
3.3.2. Görüşme Formunun Uygulanması	103
3.3.3. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	104
IV. BÖLÜM	
4. BULGULAR	105
4.1. Okul Yöneticilerinin Eğitime Yükledikleri Anlam ve Değere İlişkin Bulgular	105
4.1.1. Eğitim Nedir?	106
4.1.2. Eğitim ve Öğretimin Ülkemizdeki ve Okullardaki Önceliği Nedir?	113
4.1.3. Eğitim Bir Hak mıdır?	119
4.1.4. Eğitim Giderlerini Kim/Kimler Karşılmalıdır?	123
4.2. Okul Yöneticilerine Göre Eğitimin Amaçlarına İlişkin Bulgular	128
4.2.1. Müfredat Nasıl Olmalıdır?	128
4.2.2. Müfredata Kim/Kimler Karar Vermelidir?	133
4.2.3. Eğitim Herkes İçin Gerekli midir?	137
4.2.4. Eğitimin Amaçları Ne Olmalıdır?	139
4.3. Okul Yöneticilerinin Okulda İzledikleri Eğitim Politikalarına İlişkin Bulgular	142
4.3.1. Yöneticilerin Eğitim Anlayışlarıyla Okuldaki Uygulamalar Uyumlu mudur?	142
4.3.2. Okulun Bulunduğu Çevre Eğitime Yön Vermekte midir?	146
V. BÖLÜM	
5. TARTIŞMA VE SONUÇ	152

5.1. Tartışma	152
5.2. Sonuç	153
5.3. Öneriler	158
KAYNAKÇA	159
EKLER	175

GİRİŞ

Birlikte yaşama zorunluluğu toplumsallaşmayı, toplumsallaşma da yaşamı devam ettirme aracı olarak beraberinde eğitimi getirmiştir. İnsan ilk dönemlerden itibaren yaşamını sürdürmek için bilgi ve beceriyi bir sonraki kuşağa aktarmak zorunda kalmıştır. İnsanoğlunun soyu tükenen canlılardan biri haline gelmemesinin ana nedeninin başında, bilginin nesiller boyunca eğitim aracılığıyla aktarımı gelmektedir. Böylece insan, öğrendiklerini kendisinden sonraki kuşaklara aktararak varlığını sürdürebilmiştir.

Eğitim, başlangıçta insan yaşamını sürdürmek işlevi görürken, kuşaklara aktarılacak biriken bilgiler sonucu toplumsal ayrışmaların ve bireysel varlığın sürdürülmesinden çok toplumsal varlığın sürdürülmesinin aracı haline dönüşmüştür. Avcılık ve toplayıcılığa dayalı basit, kolektif işbölümünün yerini daha farklılaşmış ve teknik iş bölümünün almaya başlamasıyla birlikte toplumsal sözleşmeler doğmuş ve toplumsal sözleşmeyle birlikte bireyin kimliği toplumun kimliğinin içerisinde eriyerek devlet kavramı canlanmıştır. Özellikle sanayi devrimiyle birlikte üretim tarzının değişmesine paralel olarak kurulan sanayi şehirleri yeni bir yaşam kültürü doğurmuş, bu yeni yaşam kültüründe bireyin toplumun uyumlu bir vatandaşı olmasını sağlayan en önemli güç ise devletin denetiminde tuttuğu eğitim olmuştur. Böylece devlet elinde tuttuğu eğitim sayesinde bireyin, gelecek kuşaklara bilginin aktarılmasını sağlayarak yeni nesillerin toplumsal yaşama daha kolay uyumunu kontrol ederken, aynı zamanda bireyin üretim ilişkilerinde bir yer edinme olanağını da kontrol etmiştir. Böylece eğitim üretim ilişkilerinin ortaya çıkardığı sınıfsal eşitsizliğin sürekliliğini sağlama araçlarından biri olmuştur.

Eğitime ilişkin tanımlar incelendiğinde üzerine yüklenen anlamlarda değişiklikler taşıdığını görmek mümkündür; başlangıçta eğitimin işlevi bilgi üretmek doğanın denetim altına alınması ve bireyin olgunlaşmasına hizmet etmek iken, günümüzde eğitime yüklenen işlevin daha çok toplumun kültürel ve inançsal değerlerinin aktarımının sağlanması ya da ekonomik getiriye hizmet eden bir araca dönüşmüştür. Bu kapsamda Marx (1993, 23) “İnsanların varlığını belirleyen şey, bilinçleri değil; tam tersine, onların bilinçlerini belirleyen toplumsal varlıklarıdır” demektedir. Öyleyse eğitim temelde toplumsaldır. Toplumdan, toplumu oluşturan

bireyden kopuk değildir. Eğitim sistemi toplumsal bir öneme sahip olduğu sürece, sadece ekonomik düzeyde değil, toplumsal süreçleri, güç ilişkileri ve dolayısıyla devlet-birey, birey-toplum gibi oldukça karmaşık bir dizi değişkenin varlığında açığa çıkar. Sorun böyle olunca, eğitim sistemindeki değişimi anlamaya yönelik her çabanın tüm bu değişkenler üzerinde durması gerekir (Ercan, 1999, 25).

Eğitim, bireylere değişen koşullara ayak uydurması için devlet politikalarıyla orantılı olarak sunulmaktadır. Yeni ideolojiler, yeni davranışlar, yeni tutum ve inançların kazandırılması için çok eski dönemlerden beri eğitim kullanılmıştır. Bireyin toplumsallaşma sürecindeki en temel alanlardan biri olan okullar aracılığıyla toplumsal/kültürel/ideolojik söylemler yeniden üretilir. Öte yandan bu söylemler, eğitimin temel uygulayıcıları olan okul yöneticileri ve öğretmenlerce verilmektedir. Bu aktörlerden okul yöneticileri, gerek yasalarla, yönetmeliklerle belirlenmiş gerekse bulunduğu konumdan dolayı kendisinden beklenen formal ve informal rolleri yerine getirir. Ancak, okul yöneticisinin yaptığı işi algılama biçimi yaratılacak olan insan toplumunun “nasıl” olabileceğine de katkı sağlar. Bu bağlamda ilköğretim okul yöneticilerinin “eğitim” kavramına ilişkin algılarının, kavrama yükledikleri anlamların ve bunlardan yola çıkarak görev yaptıkları okullarda nasıl bir eğitim politikası benimsediklerinin ortaya konulması önem taşımaktadır.

I. BÖLÜM

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, sınırlılıkları ve önemine yer verilmiştir.

1.1. Araştırmanın Problemi

Tezde incelenen araştırma problemi, ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin eğitim kavramına ilişkin algıları, eğitim kavramına yükledikleri anlamlar ve bu anlama ilişkin oluşturdukları eğitim uygulamalarının neler olduklarıdır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, ilköğretim okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda eğitim kavramını çözümlmeyi ve buradan yola çıkarak, okul yöneticilerinin okuldaki uygulamalarında temel aldıkları eğitim kavrayışını/ anlayışını/ perspektifini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara da yanıt aranmıştır:

- a) Okul yöneticilerinin eğitim kavramına yükledikleri anlam ve değerler nelerdir?
- b) Okul yöneticilerine göre eğitimin amaçları nelerdir?
- c) Okul yöneticilerinin okulda izledikleri eğitim politikaları nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Daha önce yapılan çalışmalarda yönetici özellikleri, liderlik tanımları ve içerikleri, etkili yönetici konularına değinilmiş, eğitim yönetimi alanında yapılan birçok çalışmada çeşitli eğitim tanımları yapılmış olmasına karşın, doğrudan okul yöneticilerinin eğitim kavramına bakış açıları ele alınmadığından çalışmanın, hem eğitim bilimine hem de eğitim yönetimi alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Pek çok kaynakta eğitim ve yönetici rolleri tanımları mevcuttur. Fakat bu çalışmada doğrudan formal eğitim kurumu olan okulların, yöneticilerinin eğitime bakış açısı incelenerek daha sonra yapılacak çalışmalara yol göstereceği umulmaktadır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı' na bağlı resmi ilköğretim okullarındaki uygulamalar ile sınırlıdır.
2. Araştırma, Kastamonu ili merkezinde görev yapan ilköğretim okul yöneticilerinin görüşleri ile sınırlı tutulmuştur.
3. Araştırma, 2011-2012 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.

II. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırma probleminin kuramsal çerçevesine yer verilmiştir.

2. 1. Eğitim Kavramı

İlk insan, onun yaşam mücadelesi ve bugün arasında bir milyon yıl ve pek çok gezegen formu bulunmaktadır. İnsan hayatta kalabilmek, doğayı kontrol etmek ve günlük ihtiyaçlarını karşılamak için çevreyi değiştirmeye, düzenlemeye başladı ve ardından ilk uygarlıklar ortaya çıktı. Yangın, su kullanımı ve demir araçların keşfinden önce insan doğanın karşısında çaresiz, talihsiz ve itaatkârdı. Zamanla gıda üretmeye, yabani meyve toplamaya başladı; evcilleştirilmiş hayvanlar ve bitkilerle ‘Tarım Yaşamı’ni başlattı hayatında. Maddi şeyler, sosyo-politik kurumlar, alışkanlıklar, örf ve fikirler; bu tarım devrimi, insanın hayatının her yönünü değiştirdi. Bu devrim, temelde ekonomik olmasına rağmen insanın kendisini geliştirmesini sağladı ve yaşam ilişkilerinin giderek daha karmaşık hale gelmesine sebep oldu. İnsanın gereksinimleri, bilginin daha iyi korunmasını bir zorunluluğa dönüştürdü ve bu da yazının icadına yol açtı. Kutsal gelenek ve kanunlar, resim ve kişiye özgü temsil kurumları ve okullar içinde güçlendirilmiş ilk ders kitabı ve müfredat oluşturuldu (Good, 1969). Böylelikle, eğitim ve öğretimin ilk adımı atılmış oldu.

Eğitim ve medeniyet ilişkisinde insanları hayvanlardan üstün kılan üç ayırt edici özellik vardır: farklı konuşma yetisi, tutarlı düşünce ve duygular. Konuşma, emek sürecini kolaylaştırmak ve bireyler arasında işbirliğini sağlamak için gerekli bir durumdur. Tutarlı düşünme ve duyguların gelişmesi sayesinde de kültür ortaya çıktı. Yazının icadından önce kültürel yaşam biçimi daha kolay ve sadeydi. Yazının icadıyla da kültürel büyüme birikimleri, uyarlamalar, olgunlaşmalar ve yayılmalar tarafından medeniyetler geliştirilmiş oldu. Kültürün gelişmesi sonucu medeniyetler; otomatik olarak insanların sosyal yaşamlarını ve doğal koşullarını tatmin etmek için

gelişti (Sifuna ve Otiende, 2006). Kùltür aracılığıyla insan, karmaşık ve dinamik medeniyetler yarattı.

Medeniyet günümüzden beş bin yıl önce başladı. İlk insanlar ticaret ve iletişim becerilerini geliştirdi. Medeniyetler; tipik kentsel yaşamda, sınıfsal tabakalaşmada, yazılı, anıtsal mimari ve heykelde gelişmeye başladı. Yazı sistemleri gelişti; sanat, bilim ve teoloji çalışır hale geldi. Sonunda, medeniyetler hakim oldukları yerlerden komşu bölgelere yayılıp kùltür doğurganlığını teşvik etti (Hawkes ve Wolley, 1968). Bu süreç içerisinde birçok şeyi yapıp deneyerek ya da yanılarak keşfetmeye çalışan, ama çoğu kez de bir başkasından öğrenen insanoğlu, bu öğrendiklerini bir yandan biriktirirken öte yandan başkalarına aktardı, yaydı. Yani öğrendi ve öğretti. Diğer bir deyişle, en önemli niteliğini, yani zekasını kendisinden farklı kişileri hesaba katan bir anlayışın; toplumsallaşma sürecinin ürünü olarak geliştirdi. Böylece kendi kùltür varlığını kurdu ve insan oluşunu korudu. İnsan kendini eğitimle yarattı, eğitimle geliştirdi (Aslangiray, 2003, 89). Daha da önemlisi, insan düşünce ve eğitim sorunlarını biliyordu, bu yüzden önce eğitim fikirlerini hayata geçirdi. Dolayısıyla insan için eğitim gibi uzun ve bitmeyen bir süreç başladı. Eğitim için, kùltür ve medeniyet özendirilmesi yapıldı. Önceleri insanın eğitim amacı, ortak güvenlik ve hayatta kalma amacını güdüyordu. Buna bağlı olarak da çocukların eğitiminde gelenek ve göreneklerin zorla kabul ettirilerek disiplini sağlanacağı düşüncesiyle hareket edildi. Davranış ve eylem birliği için yazılı olmayan eğitimden yazılı eğitime geçilmesi uygun görüldü (Sifuna ve Otiende, 2006).

Toplum halinde yaşamının kendisi için bir zorunluluk olduğunu bilen ve düşünen insan, yaşadığı toplumda da ihtiyaçlarını karşılamak, karşılaştığı zorlukların üstesinden gelmek zorundaydı. Bu sorunların ve soruların üstesinden gelmek için de belirli bir düzen, yapı ve kuruma ihtiyaç duydu. Fakat bu düzen, yapı ve kurumlar, birdenbire doğmadı. Önce toplumun üyeleri, bir ürüne ihtiyaç duydu, sonra bu ürünü sağlamak için, üyeler karşılıklı ilişkiler kurdu. Zaman geçtikçe toplum üyelerinin ürüne olan ihtiyaçları giderek arttı; o ürünsüz yaşamak zorlaştı ve hatta olanaksızlaştı. Böyle bir ortamda, toplumun üyeleri arasında ürünü üretmek, satmak, almak için ilişkiler dokusu oluştu. Bu ilişkiler dokusu, yoğunlaşp yerleştiginde kurumsallaştı. Daha önce üretim ilkel düzeydeyken, ilişkiler dokusu

kurumsallaştıkça ürünü nicelikçe ve nitelikçe daha yüksek düzeyde üretecek toplumsal birimler kuruldu. İşte bu toplumsal birimlerin her biri örgütlenmiş birer toplumsal sistem oldu. Sonuç olarak, bir ulusun toplumsal kurumları ve bu kurumların gereksinmelerini karşılayacak birimlerin oluşması yüzyıllar alan bir süreç içerisinde gerçekleşti (Başaran, 1999, 91).

2.1.1. Eğitim Nedir?

Eğitim; Türk Dil Kurumu güncel Türkçe sözlüğüne göre (www.tdk.gov.tr) , “Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye” olarak tanımlanmaktadır. Terbiye ise güncel Türkçe sözlüğünde, “beslenip büyütülme, görgü” olarak tanımlanmaktadır. Bilhan (1986, 11)’ın aktardığı tanıma göre eğitim; doğamızın gelişim hedefine ulaşmamız amacı ile gerek kendimizin yaptığı gerek başkalarının bizim için yaptıklarını kapsamaktadır. Geniş anlamda eğitim, amacı birbirinden farklı olan yasaların, yönetimin, sanatın hatta insanın iradesi dışında olan iklimin ve toprağın bile, insanın karakteri ve yetenekleri üzerinde gerçekleştirdiği dolaylı izleri içermektedir. Tan (1979, 157) ise eğitimi belli bir toplumun varoluşunu ve ilerleyişini güvenceye bağlamak amacı ile bireylere gerekli bilgi, beceri, düşünce ve davranış kalıplarını aktarması süreci olarak tanımlamıştır. Bu iki tanımda da vurgulanan, bireyin topluma uyumu için yetişkinlere yüklenen bir görev anlayışıdır.

Türkiye’de eğitim kavramı anlam itibariyle altı farklı anlamda kullanılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı dendiğinde "disiplin"; bir kişideki eğitim düzeyi dendiğinde "kazanım"; bir kimsenin eğitimini tamamladığı yer dendiğinde "öğrenim"; 'belli bir toplumda eğitim, tümüyle bağımsız bir değişken sayılmaz' dendiğinde "sosyal kurum" ve son olarak 'eğitim, kültürleme sürecinin kasıtlı bir aracı ve biçimidir' dendiğinde ise bizim ortak tanım olarak önerdiğimiz "eğitim" anlaşılmaktadır. Dikkat edildiğinde anlaşılacağı üzere, ilk beş kullanım biçiminin her biri anlam olarak altıncıya dayalıdır. Diğer bir deyişle, hepsinde ortak payda "kasıtlı kültürleme" kavramıdır. Birinci anlam, kasıtlı kültürleme yollarının incelenmesiyle; ikinci anlam, kasıtlı kültürleme olanaklarının sağlanmasıyla; üçüncü anlam, kasıtlı kültürlemeden alınan pay ile dördüncü anlam, kasıtlı kültürlemeye

kuramsal bir çerçeve içinde maruz kalma düzeyi ve süreciyle; beşinci anlam ise, kasıtlı kültürlenmeye dönük kuruluşlar bütünüyle ilgilidir. Bu nedenle, kavramsal temel altıncı anlam olduğundan buna "eğitme" demek uygun olacaktır. Eğitim kavramına bakış, "eğitme" olunca eğitim doğal olarak bir davranış değişikliği olarak tanımlanır. Oysa eğitim, her şeyden önce doğaya ve insana ilişkin geniş ve derin bir anlayışın kazanılması, daha iyi bir dünya ve yaşanılabilir bir gelecek uğruna değişimi hedefleyen bir bilinç dönüşümü olarak nitelenebilir. Eğitime ilişkin bu kavrayış, bireysel bilinç ile pratik arasındaki kopmaz bağa ve karşılıklı ilişkiye işaret eder (Ünal ve Özsoy, 1999, 48).

İngiliz muhabir 1982 yılında John Holt'tan eğitimi tanımlamasını istemiştir. Holt' da bu soruya verilebilecek net bir yanıt olmadığını herkesin değişik bir anlam yüklediğini söyleyerek yanıtlamıştır. Holt, kendisine göre de eğitimi tam olarak karşılayacak bir sözcük olmadığını ama 'yaşamak' sözcüğünün bir nebze olsun eğitim kavramını karşılayabileceğini düşündüğünü belirtir (Falbel, 2008, 103-104).

Bir ülkenin eğitime yüklediği anlam, bakış açısı, o ülkenin geleceği sayılan çocuklara neler kazandıracağını, eğitimi çocukları yetkinleştirmek için mi yoksa mevcut işleyişi, anlayışı devam ettirmek, tekrarlamak için mi kullanacağını belirler. Ülkenin genel işleyişi anayasal olarak kanunlarla yürütülür. Eğitim de bu kanunlarla tanımlanır, içeriği doldurulur. Eğitim uygulayıcılarına da bunlara riayet etmek düşer.

Alternatif eğitim kuramcılarında Holt (2008, 52-53) yaygın olan tanımları birleştirerek eğitimi, bazı insanların, diğerlerinin bilmesinin gerekli olduğunu düşündüğü şeylerin öğretilmesini sağlayan, birileri tarafından diğerlerinin iyiliği için uygulanan, kalıba sokmaya ve şekillendirmeye dayalı bir sistem olarak tanımlamaktadır. Günümüzde dünyanın birçok yerinde bu şekilde tanımlanan eğitim, doğuştan özgür olan insan için bir sınırlandırma, yeteneklerine ket vurma, kendini kontrol etme özgürlüğünün elinden alınmasıdır. Yaşama hakkının yanında en temel insan haklarından birisi de aklımızı ve düşüncelerimizi kontrol etmektir. Bunun anlamı, çevremizdeki dünyayı nasıl keşfedeceğimize karar vermek, kendimizin ve başkalarının yaşadığı deneyimler üzerine düşünmek ve hayatımızın anlamını bulmaktır. Holt (2008, 52)'a göre mevcut eğitim anlayışları, bu hakkı insanın elinden almaktadır. Aslında eğitimle birileri, insanın kendi düşüncesine dahi

güvenemeyeceğini, hayatın anlamını bulmak için tüm yaşamı boyunca başkalarına bağlı olması gerektiğini ve insan tarafından üretilenlerin hiçbir değerinin olmadığını anlatmaktadır. Bu noktada Tagora (2008, 57-61)'nın anlattığı hikâyeye çok etkileyicidir:

“Bir zamanlar, uzak ülkelerin birinde bir kuş yaşarmış. Bu kuş renkli tüyleri, güzel sesiyle biricikmiş. Süzülerek uçar, taklalar atar, özgürce yaşarmış. Sürekli öter durur ancak hiç görgü, terbiye, bilgi bilmezmiş. Günlerden bir gün bu ülkenin kralı Raja kuşa şöyle demiş: ‘Cehalet eninde sonunda pahalıya patlar. Çünkü aptallar kendilerinden daha iyi olanlar kadar yiyecek tüketmelerine karşın, onlardan herhangi bir verim alınamaz.’

Raja yeğenlerini huzuruna çağırıp onlara kuşun ve sesinin eğitilmesini emretmiş. Yeğenleri hemen harekete geçmiş. İlk önce hemen kuş için bir eğitim salonu ayarlanmış, eğitimsizliğin kaynağını bulmak için bilginler çağırılmış. Bilginler kuşun cehaletinin kötü yuvalarda yaşamaktan kaynaklandığını söylemişler. Bunun üzerine eğitim salonuna çağırılan kuyumcular kuş için olağanüstü dekoru olan altın bir kafes yapmışlar. O kadar muhteşem bir kafesmiş ki insanlar kafesi görmek için saraya akın ediyormuş. Halk kuşu, böyle bir kafeste yaşadığı için çok şanslı görüyormuş. Bu başarıdan dolayı bilginler ve kuyumcular çok büyük mükâfatlarla ödüllendirilmişler ve onlar bunun mutluluğuyla sessiz sedasız gitmişler.

Sıra gelmiş kuşun eğitimine... Bilgin, özene bezene daracak küppesini üzerine almış ve şöyle demiş: ‘Kitaplar amacımızı gerçekleştirmek için asla yeterli sayıda olmayacaktır’. Bunun üzerine saraya hemen katipler çağırılmış. Katipler, kitapların kopyalarını çıkarmışlar, daha sonra kopyalarında kopyalarını... Üst üste yığılan el yazmaları gözün erişemeyeceği yüksekliğe ulaşınca kadar bu böyle sürüp gitmiş. Bir adam şöyle fısıldamış: ‘Aman Tanrım! Bu olağanüstü derecede yüksek bir kültür kulesi! Tepesi bulutların içinde kayboluyor.’ Cepleri tıka basa dolu olan katipler sevinçle evlerinin yolunu tutmuşlar.

Yeğenler kafesi düzgün ve temiz tutmak için var güçleriyle çalışıyorlarmış ama bu yeterli gelmiyormuş. Bunun için işe çok sayıda bakıcı alınmış. Halk bütün bunları ‘gerçek bir gelişme’ olarak değerlendiriyormuş. Raja'nın kulağına gelen bu güzel söylentiler yeğenlerine paralar, saraylar ve ihtişam olarak geri dönüyormuş. Fakat günlerden bir gün kusur bulucular, ortalıkta kuş haricinde kafesle uzak yakın bütün işlerin iyi gittiği söylentilerini yayar olmuşlar. Bu söylentiler Raja'ya ulaşınca hemen yeğenlerini huzuruna toplamış ve bu söylenenlerin doğru olup olmadığını sormuş. Yeğenleri cevaben şöyle demişler: ‘Efendim; doğruyu öğrenmek istiyorsanız en iyisi bu soruyu tutulan kuyumculara, bilginlere, katiplere, bakıcılara sormanızdır.’ Bu açıklamalar Raja için o kadar tatminkar olmuş ki tüm yeğenlerini en nadide mücevherlerle ödüllendirmiş.

Günlerden bir gün nihayet Raja bu kuşu kendi gözleriyle görmek için eğitim salonunda boy göstermiş. Daha kapıda görünmesiyle beraber havai fişekler atılmış; klaksonların, zillerin, tamburların, davulların, tamtamların ve tulumların sesi ortalığı kaplamış. Kuş için bütün çalışanların kopardığı yaygaralı alkış tufanının ardından bilginler gür sesleriyle mantralar (Hint ilahileri) söylemeye

başlamış. Raja, yapılan seremoniden o kadar memnun olmuş ki kuşa bakmak aklına bile gelmemiş. Tam salondan ayrılmak için filine bindiği sırada kusur buluculardan birinin sesi arkadan yükselmiş: ‘Kuşu gördünüz mü?’ Raja, ‘Hakikaten onu görmedim’ demiş. Arkasını dönerek bilginlere kuşa ders verirken takip ettikleri yol ve yöntemler hakkında sorular sormaya başlamış. Raja aldığı cevaplardan çok etkilenmiş. Yöntem o kadar kusursuz görünüyormuş ki, kuşun durumu bunun yanında çok önemsiz bir konuya dönüşmüş. Raja eğitim nizamında hiçbir eksik olmadığına ikna olmuş. Kuşun kendisiyle ilgili bir sorunu olacağı akıllara bile gelmez olmuş. Kuşun boğazı kitap yapraklarıyla dolu olduğundan kuş en ufak bir ses bile çıkaramıyormuş. Raja kuşun bu durumunu görünce çok mutlu olmuş ve hemen kusur bulucuların cezalandırılmasını emretmiş. Böylece kuş, aptallığın en bayağı derecesine doğru bu aheste gidişini sürdürmüştü.

Kuş bütün bu olanlara rağmen gün ışığı kafesine vurduğu sıralarda kanat çırpıyor, hatta inanması zor da olsa kafes parmaklarını güçsüz gagasıyla acıklı bir biçimde gagaladığı bile oluyormuş. Bunu gören gözetmen ‘Bu ne münasebetsizlik!’ diye gürlemiş bir gün. Eğitim salonuna hemen demir ustası getirilmiş. Çekiç sesleri salonda büyük bir gürültüyle yankılanmış. Demir zincirler çok geçmeden hazırlanmış. Kuş zincire vurulmuş, kanatları kırılmış. Raja’nın yeğenleri kızgın bakışlarla kafalarını iki yana sallayarak ‘Şu kuşlarda minnet duygusu da yok’ demişler. Gözetmenin gösterdiği uyanıklık ve demircinin ustalığı mükâfatlandırılmış. Bilginler bir ellerinde sopa bir ellerinde kitaplar zavallı kuşa ders vermeye devam ediyorlarmış.

Kuş ölmüş....

Hiç kimsenin bu ölümün zamanı hakkında bir bilgisi yokmuş. Dedikoduyu yayan ilk kişi bir kusur bulucu olmuş. Raja yeğenlerini çağırması ve onlara sormuş: ‘Sevgili yeğenlerim bu duyduklarım da nedir?’

Yeğenler ona şöyle cevap vermişler: ‘Efendimiz kuşun eğitimi tamamlanmıştır.’

‘Hoplayıp zıplıyor mu?’ diye sormuş Raja.

‘Katiyen’ demiş yeğenleri.

‘Uçuyor mu, ötüyor mu?’ diye sormuş.

‘Hayır, efendimiz’ demişler.

‘Getirin kuşu bana’ demiş Raja.

Kuş muhafızların koruması eşliğinde getirilmiş. Raja kuşun vücudunu parmağıyla dürtmüş. Tıka basa kitap yaprağıyla doldurulmuş olan karnından hisirtilar gelmiş.

Bir nisan sabahıymış. Pencerenin dışında esen ilkbahar melteminin uğultusu insanı hayallere sevk ediyormuş...”

Sansürsüz, kendine güvenli, sorgulayıcı ve doğrudan olma fırsatına sahip olan (Lyn-Piluso, Lyn-Piluso ve Clarke, 2008, 92) insan dünyaya geldiği andan itibaren bu hakkını kaybetmektedir. İnsan hayatında ilk olarak aileyle başlayan eğitim serüveni örgün ve informal olarak devam etmektedir. Bütün gün okulda; yine okul

zili çaldığında defterinizi kapatırsınız, izin almadan konuşamazsınız. Size günün altı saati boyunca ne yapacağınız, ne söyleyip söylemeyeceğiniz dikte ettirilir. Öğretmen, size dik oturmanız ve dikkat kesilmeniz gerektiğini söylüyorsa belinizi olabildiğince doğrultmalısınız. Baharla ilgili bir kompozisyon yazdığınızda basmakalıp cümleler (Llewellyn, 2008, 67) kullanmalısınız. Öğretilenleri öğretmenin dediği şekilde yazmalı, onun dediği kelimeleri kullanarak not almalısınız. Aksi durumda uyumsuz olduğunuz sonucu çıkarmak pek zor olmayacaktır.

Eğitimciler, aynı bu hikayede olduğu gibi çocuğa bir şeyler öğretmek için yalnızca konu ile ilgili okumalar yaptırmanın yeterli olduğunu düşündükleri zamanlardan bunun yetmeyeceğini kavramaya başladıkları zamanlara geldiler. Artık, birey öğrenmek istiyorsa, harekete geçmesi gerektiğini farkına varmaya başladıysa da bu düşüncenin hayata geçirilmesi konusunda bazı sorunlarla karşılaşmaktadır.

Çağlar boyunca insanlar hayatlarını anlamlandırmak için pek çok kavramın içeriğini düşünmüşler ve yaşadıkları kültüre göre farklılık gösteren tanımlamalar yapmışlardır. Eğitim de farklı anlamlar, tanımlar yüklenen bir kavram olarak yüzyıllardır konuşulmakta, tartışılmaktadır. Eğitim çoğunlukla davranış değiştirme olarak tanımlanır. Söz konusu bu etkinlik, informal ya da formal biçimde gerçekleşebilir. Kasıtlı ve formal olmasından dolayı da eğitim, aynı zamanda toplumsal bir kurum olma niteliği de kazanır. Bir başka tanıma göre eğitim; insan davranışını istenilen yönde değiştirme, ona yeni davranışlar kazandırma eylemidir. John Dewey'e göre eğitim bir tecrübe işidir ve etkin bir süreçtir (Bal, 1991, 41). J.J Rousseau ise, "Bitkiler kültürle, insanlar eğitimle biçimlenir" demiştir. Öyleyse insan eğitimin temel hammaddesidir ve eğitimin amacı, iyi davranışlar kazandırmak, bir mesleğin bilgi, beceri ve tekniklerini öğretmek, onu daha üretken kılmaktır. İstenilen bir yaşama düzeyine ulaşma çabası olarak düşünülen eğitim, kalkınmanın en önemli araçlarından biri olarak ele alınmıştır. Bu yaklaşıma göre eğitim, ekonomik ve toplumsal kalkınmanın gerçekleşmesinde gerekli sayıda ve nitelikte insan gücü yetiştirilmesini hedeflemelidir. Başka bir tanıma göre eğitim; toplumun yaratıcı gücünü ve verimini artıran, bireye yeteneklerini geliştirme olanağı veren, sosyal adalet, fırsat ve olanak eşitliği ilkelerini gerçekleştirmede etkili araçtır. Bir diğer tanıma göre ise eğitim; bireye doğal ve toplumsal çevresini tanıma, bilinçli hareket

etme olanağı veren, refah ve mutluluğunu artıran en önemli toplumsal hizmettir. Daha ekonomik bir deyişle eğitim, üç temel üretim faktöründen (doğa-sermaye emek) emeğe nitelik kazandırma sürecidir (Adem, 1993, 57).

Oldukça karmaşık ilişkilerle örülmüş bir süreç olan eğitim, bir bilim dalı olarak insana ve dolayısıyla eğitime özgü her tür sorunu çözümleyebilmek ve çözebilmek için çeşitli yöntemler geliştirir. Amaç, sorunlar üzerinde düşünebilen, kültürel birikimini genişletebilen, gerektiğinde kendi başına öğrenmeyi sürdürebilen insanlar yetiştirmektir. İşte bu noktada sadece neyin öğrenildiği değil, nasıl öğrenildiği sorunu da ön plana çıkarak önem kazanır. Tarih, eğitim kavramının içeriğini dolduramamanın sancularıyla doludur. Her bir tarih parametresinde hissedilen eğitim anlayışındaki boşluk sonuç olarak insanları, derslerin disiplin değerine önem vermenin dışına çıkmayan, en ilginç konuları bile isteksizce ve sağlıksız bir yarışma duygusuyla yapan kişiler haline getirmektedir (Lindeman, 1971, 81). Buna karşın eğitim, belli bir konuda ustalaşmanın yanı sıra yaşamda yeni anlamların keşfedildiği, daha derin ve daha açık düşünebilme deneyimlerinin aralıksız olarak değerlendirildiği bir süreç; “sağlık, beslenme, hukuk, ekonomi alanlarında kişisel ya da toplumsal tüm sorunların çözümüne katkı arayışlarının yapılabildiği”, yaratıcı ifade özgürlüklerinin alabildiğine kullanıldığı, birbirinden farklı görüşlerin ve tepkilerin rahatlıkla ortaya koyulabildiği sosyal bir alan olmalıdır (Bülbül, 1987, 337). Çünkü eğitim deneyimi, düşünsel rahatlığı sağlayan bir uyum durumunda oluşabilir ve ortaya çıkabilir. Bir birey ancak böyle bir ortamda kendi zihinsel birikimlerini geliştirebilir ya da yaşamı için farklı anlamlar ve nedenler keşfedebilir. Bu açıdan eğitim sistemi, insan zekasının gelişimine eğer farklı bir nitelik kazandıracaksa, konu öğretimine değil; yönetime önem verecektir (Aslangiray, 2003, 90).

Aslında “Education” yani eğitim sözcüğü etimolojik olarak incelendiğinde Latince iki ayrı kökten türediği görülmektedir: “educere” ve “educare”. Bu sözcükler yazılış ve okunuş bağlamında benzer gibi görünseler de Billington (1997, 382-385) bu iki kök arasında çok derin bir uçurum olduğunu belirtmiştir. Ona göre, “Educare” sözcüğü, öğreneni özel bir beceriyle donatmak için “talim ettirmek” anlamına gelir. Söz konusu beceri, genellikle fiziksel bir beceridir; bir mühendis ya da cerrahın, bir

tamirci ya da sıvacının el mahareti ya da bir dansçı ya da futbolcunun ayak mahareti gibi. Bunlara ek olarak; aritmetik, mantık ya da dilbilimsel çözümlene gibi zihinsel beceriler denmesi daha doğru olan ve talim gerektiren başka beceriler de vardır. Bütün bu örneklerin gösterdiği gibi, *educare* yaklaşımı normal olarak özel bir iş ya da meslekle bağlantılıdır. Educare'in iki önemli uzantısı söz konusudur: Bunlardan birincisi, bir okul ya da meslek kuruluşunun müfredatı çerçevesinde öğretilecek konuların takdiri, ağırlıklı olarak toplumun ya da devletin ekonomik ya da sosyal ihtiyaçlarına göre belirlenmesi meselesidir. Bir konunun hem öğretene hem de öğreneni için birincil önemi, o konunun, öğreneni özel bir meslek açısından ne kadar vasıflı kılacağına bağlıdır. Bunun anlamı, en fazla iş imkanı olan alanlardaki becerilere en büyük önceliğin verileceğidir. Nerede belli becerilerin (bazı mühendislik ve inşaat dalları gibi) talebinde bir düşüş varsa, orada bunları öğretmek, süren ya da artan talebin olduğu becerileri (örneğin, bilgisayar ya da belli bilim dalları için gerekli becerileri) öğretmeye oranla daha az önemli sayılacaktır. Örneğin; herkese ilköğretim koşulu getiren 1870 Eğitim Yasası'nın, bütün insanların *ahlaki bakımdan* eğitim görme haklarının olduğuna ilişkin büyük bir inancın olması yüzünden değil, Endüstri Devrimi'nin ardından fabrikalarda ve işyerlerinde, hesap ve okuma yazma bilen elemanlara ciddi bir ihtiyaç duyulması yüzünden hayata geçtiğini kaydetmek gerekir.

İkinci olarak, müfredatta neye değer verileceğinin en büyük belirleyicisi “faydalı” görülmesine bağlı olma meselesidir. Mesela, çok çeşitli mesleklerde becerikli insanlara sürekli ihtiyaç duyulduğu için matematik ve fizik öğrenilmeye değer konular olacaktır. Edebiyat, güzel sanatlar, sosyoloji gibi konular, ‘ilginç’ olabilmekle birlikte, öncelikler listesinin alt sıralarında yer alacaktır; çünkü bunların çalışma alanında hiçbir doğrudan uygulama alanı yoktur. Bu durum öğrenci tutumlarının, mesleklere toplum tarafından verilen değere göre, değişmesine sebep olur. Özet olarak, eğitime *educare* yaklaşımı öğrencileri hâlihazırda mevcut sisteme alıştırmayı tasarlayan bir yaklaşımdır ve sertifika, diploma ya da konuyu çalıştığını gösteren bir belge vermek suretiyle bir vasfın kazanıldığının yazılı onayı müfredatın *olmazsa olmaz* bir koşulu haline gelmiştir (Billington, 1997, 383-384).

Educere yaklaşımı, ilk başta bir yetkinleştirme, öğrencilerin hem dünyayı hem de kendilerini keşfetmelerine izin verme; herhangi bir yarar sağlamak nedeniyle değil, kişi olarak fikirleri ve becerileri içsel olarak değerli olmalarından dolayı fikirleri izlemek ve becerileri geliştirmek anlamına gelir. Bu düşünceye göre, eğitimin en önemli amacı özel alanlarda uzmanlar yetiştirmek değil, kişisel *özerklik* olacaktır. *Bir kişi* başka insanların yargılarına ne kadar güvenmek zorunda kalıyorsa, kendi başına karar alma yetisinden ne kadar yoksunsa ve başka insanların savunduğu değerleri takdir etmek zorunda kalıyorsa, *educere* yaklaşımına göre, bir insan olarak o kadar eksilmiştir (Billington, 1997, 385).

Geniş anlamda eğitim, bireyi kökünden söküp kopartmadan geliştirmek, dallarını kırmadan zenginleştirmek, ulusal kültürlerin zenginlik ve değerini yadsımadan evrensel değerlerle donatmak, insanı dünyadaki yeri konusunda bilinçlendirmek, insana geleceği kendi ellerinde tuttuğu güvenini vermek ve buyruğu altına aldığı doğa güçleri üzerindeki egemenliğini sürdürerek bu güçlere tutsak olmamanın ona bağlı olduğunu öğretmektir (Tanilli, 1989, 16). Eğitimin amacı bu bağlamda, kendini açma yetisini kazanmış, bilgiyi keşfetmeyi ve bunun verdiği içsel güdülenimle öğrenen bireylerin yetişmesine olanak sağlamak olmalıdır. Eğitim bireyin kendini yaşayarak, deneyerek, yaparak oluşturma sürecidir. Betimlenen eğitim süreci bireyin yaratıcılığını artırmasına, farklı düşünceleri kabul etme yetisini ve problem çözme becerisini geliştirmesine olanak sağlayan bir süreç olmalıdır. Bu süreçten geçen birey, iş ortamındaki değişime de uyum sağlayabilen bir birey olacak; öğrendiği mesleğe yönelik beceriler onun için yaşam boyu gerekli niteliklerle tamamlanmış olacaktır (Eğitim-Sen, 1998, 195-196).

2.1.2. Eğitim ve Toplum

Her toplumsal aşama, her alanda kendi paradigmasını oluşturduğu gibi, kendi eğitim paradigmasını da oluşturmaktadır. Bu durum, toplum ile eğitim arasındaki karşılıklı ilişki şeklinde formüle edilebilmektedir. Nitekim toplum kendi hedef, öncelik ve kabullerine uygun bir eğitim sistemi oluşturduğu gibi, oluşturulan eğitim sistemi de içinde şekillendiği toplumu korumak, güçlendirmek ve kalkındırmak işlevlerini üstlenmektedir. Bu bağlamda, toplum ile eğitim arasında birbirini beslemeye dayalı bir ilişki bulunmaktadır. Bu gerçek, her toplumsal aşamanın

kendinden öncesinden ayrıştığı bir eğitim anlayışı ve eğitim sistemi kurduğu gerçeğini ortaya çıkarmaktadır (Şentürk, 2008, 491).

Toplumların eğitime yükledikleri işlev, toplumun işleyişi ile bağlantılı olarak insana yaklaşımını da yansıtmaktadır (Eğitim-Sen, 1998, 191). Çünkü eğitim, elde bulunan bütün alternatiflere karşı çok daha etkilidir. Bundan dolayı da eğitim insanı biçimlendiren önemli bir süreç olarak algılanmaktadır. Bireyi bir yandan üretimdeki rollerine bir yandan da toplumsal yaşamdaki rollerine yönelik olarak biçimlendiren eğitim süreci, diğer kurumlarla koşutluk gösteren bir yapılanma ve işleyişe sahiptir (Eğitim-Sen, 1998, 191).

Eğitimin toplumsal bir olgu olarak temel işlevi, bireyin toplumsallaşmasını sağlamaktır. Bu sosyalleşme sürecinde topluma ait birikimlerin aktarılmasını sağlayarak hem bireyi toplumsallaştırmak hem de bireyin edindiği donanımla toplumun yeniden üretilmesini ve dönüştürülmesini sağlamaktır. Eğitim, bireysel olanı toplumsallaştırırken, toplumsal olanı da bireyselleştirir. Bu yönüyle, eğitim sadece bireysel getirisi olan bir hizmet dâhilinde tanımlanamaz. Çünkü toplumun yeniden üretimi söz konusu olunca, bireysel yarar değil, toplumsal sisteme uygun insanların yetiştirilmesi merkezî bir öneme sahiptir (Ercan, 1998, 20). Dolayısıyla, eğitimin toplumsal işlevi, eğitimin, toplumsal dinamiklerden ayrı düşünülmemeyeceği, eğitimin böylelikle somut bir nitelik kazanabileceği sonucunu doğurur (Polat, 2007, 2).

Bir toplumsal yapıda var olan üretim biçimleri ve buna bağlı olan üretim güçleri, doğrudan ya da dolaylı olarak eğitimin genel ve özel hedeflerini de belirler. Çünkü eğitim başat olarak, üretim süreciyle yakından ilişkilidir ve üretim sürecini nicel ve nitel boyutta geliştirmeyi amaç edinmiş ve edinmektedir. İkel toplumlarda kölelerin, feodal toplumda serflerin genel olarak informal yollarla eğitilmeleri ve sadece ayrıcalıklı sınıfın üyelerinin düzenli, planlanmış eğitimden geçmeleri ve sanayi toplumlarında planlı eğitilmeleri, temel olarak hep bu amaca dönük olmuştur (Eğitim-Sen, 1998, 244). Yani eğitim süreci ve etkinliklerinin niteliklerini, tümüyle toplumların üretim süreci belirler. Toplumsal ilişkilerin baştan aşağı değiştiği her dönemde yeni toplumsal ilişkilere uygun bireylerin yetiştirilmesi amaç edinilirken,

zamanla bu eğitim anlayışı sermayenin birikim koşulları için temel oluşturacak bir işlev değişimine uğramıştır (Ercan, 1999, 26).

Eğitim ve insan yetiştirme düzeni; içinde bulunduğu toplumun sosyal, ekonomik, politik ve kültürel yapısı ve mirasıyla oldukça yakın ve karmaşık ilişkiler içinde şekillenir. Ekonomik ve politik karar verme mekanizmalarına egemen olan güçler ve toplumun yönetiminde söz sahibi olan kesimler kendi tercihleri doğrultusunda eğitimi şekillendirme yarışına girer. Bu çıkar grupları çoğu zaman kendi tercihlerini buldukları toplumun seçimleriymiş gibi dile getirir. Çünkü eğitim sistemi toplumsal güç dengelerinin yeniden üretildiği alanların en önemlisidir. Bununla birlikte; toplumun beşeri sermayesi tek başına olmasa da okullarda üretilir (Gök, 1999, 1). Eğitsel arka plan (background), kurumsal yapı olarak okul aracılığıyla yaygınlaştırılabilir ve yeniden üretilebilir. Bununla birlikte aileden gelen kültürel, ekonomik ve sosyal özelliklerin de aktarımını içerir (Polat, 2009, 47).

İnsanın gelişmesinde olduğu gibi, toplumların gelişmesinde de sonraki ve önceki olaylar arasında ciddi bir ilişki vardır. Bu ilişki doğa olaylarında olduğu gibi kesin bir sebep-sonuç ilişkisi olmasa da çoğunlukla toplum hayatındaki olayların meydana gelişinde tesadüflerden daha belirleyici olan, o olaylarla ilgili önceki toplumsal yaşantılardır. İnsanlığın yeryüzündeki uzun serüveni içinde art arda gelen pek çok olay birbirinin sebep ve sonucudur. Bunlar ilk bakışta bağımsız olaylar gibi görünseler de zamanla insanlığın ortak mirasını ve hafızasını oluştururlar. Bu açıdan bakıldığında 21. yüzyıl, kendisinden önceki dönemlerde başlamış olan sosyal ve siyasal olayların bir bakıma sonuçlarının alındığı ya da tamamlandığı bir dönemdir denilebilir (Oktay ve Ayhan, 2001, 14).

Önceleri seçkinlere ait bir imtiyaz olan eğitim, zaman içerisinde toplumun bütün kesimleri için bir ihtiyaç olarak değer kazanmıştır. Keza eğitim ihtiyacı uzun süre bireysel imkân ve çabalarla karşılanmaya çalışılmıştır. Ancak 18. yüzyıldan itibaren eğitim ihtiyacının devlet tarafından karşılanmaya başlanması, herkes için zorunlu ve parasız olması benimsenmiş ve uluslararası sözleşmeler ile garanti altına alınmıştır. Bu yüzden dünyanın her tarafında, herkesin eğitim hakkından yararlandırılabilmesi için ulusal ve uluslararası düzeyde birtakım yasal düzenlemeler yapılmaktadır. (Hazard, 1973, XI).

Günümüzde devletler, eğitimi tüm yurttaşlar için bir hak olarak ele alıp, devletin eğitim olanaklarını parasız olarak sunması gerektiğine dayanan bir yaklaşım sergilemektedirler. Bu yaklaşıma göre eğitim, bireyin kendini özgürce geliştirebilmesine olanak sağlayan, bu nedenle de tüm diğer özgürlüklerini kullanmasının da yolunu açan bir temel haktır. Devlet, toplumun tüm bireyelerine yaşam boyu eğitim imkanını parasız sunmalıdır. Eğitim, devredilemez ve bölünemez bir hak olduğu için, bireye “satın alma gücü” ölçüsünde eğitim hakkı tanımak veya onun sadece bazı eğitim kademelerinden yararlanmasına izin vermek ya da ancak belli yaşlarda iken eğitim hakkı tanımak söz konusu olamaz (Ünal, 2003, 43).

2.2. Eğitim Kavramının Tarihsel Gelişimi

Bilindiği gibi insanların, tarih içinde çeşitli toplumlar, devletler, kültürler, dinler v.s. içinde yaşaması, onların farklı farklı eğitim sistemleri geliştirmelerine neden olmuştur. Belirli dini, kültürel ve coğrafi şartların meydana getirdiği, belirli bir tarihi gelişim içinde oluşmuş olan bu sistemler birbirinden oldukça farklı insan ürünleri vermiştir (Ergün, 1985, 2). Tarihsel dönemlerde eğitime yüklenen anlamlar o dönemin sosyo-ekonomik ve politik özellikleriyle ele alınabilir.

2.2.1. Antik Çağ ve Eğitim

Ritüeller, animistik uygulamalar, fetişler, totemler ve tabular, ilk insanın eğitiminde manevi unsurlarını oluşturdu. Bu manevi unsurların yaşlı aile üyeleri tarafından gençlere aktarılan bilgilerle gerçekleştirilmesi bir eğitimidir. İlerleyen zamanlarda insan, teknolojik devrimi ortaya koydu ve meslekleri uygulamaya başladı (Sifuna ve Otiende, 2006).

İşte bu noktada toplumsal sınıfların oluşumu oldukça eskiye dayanmaktadır diyebiliriz. Her şeyden önce toplum içinde yüksek sayılan sınıflar kentte toplanırken, bunlara göre aşağı sayılan sınıflar kitle halinde tarım kesiminde yer almaktaydı. Doğu tipi toplumlarda ortaya çıkan sosyal tabakalaşmada, kral ve yönetici sınıf, toplam nüfusun ancak % 5-10'u kadardı ve bu sınıf kent merkezlerinde yaşamaktaydı. Alt sınıftakiler ise, yönetici sınıfın konut ve iş yerlerinin bulunduğu

bu alanın çevresinde yerleşmişti. Toplumdan dışlanmış gruplar, köleler ve yabancıların oturdukları düzensiz mahalleler ise şehrin dışında yer almaktaydı. Merkezi uzmanlaşma arttıkça kent nüfusunun da katmanlaşmasıyla -cismani ve ruhani- bir aristokrasi ile ona bağlı kadrolar, tüccar sınıfı, zanaatkar sınıfı ve düzenli bir geçimi bulunmayan özgür insanlardan oluşmuş yoksullar sınıfı ortaya çıktı. Yoksul sınıf, eski savaşçıları veya mirastan pay alamamış olanları ve kentte küçük arazileri ekerek kıt kanaat geçinen çiftçileri içeriyordu. Bütün katmanların altında ise ev içi hizmetleri gören köleler vardı (Aktüre, 1994, akt; Mazı, 2008, 42).

Şüphesiz ki bu hiyerarşiden eğitim anlayışı da etkilenmişti. Binlerce yıl önce var olan Sümer Uygarlığı'nın eğitimi, emeği şekillendirmek olarak yorumladığı ve bu anlayışın pek çok yönüyle bazı öğrenme ortamlarında hâlâ varlığını sürdürdüğü görülmektedir. Bir anlamda "meslekî" eğitim veren Sümer okulları yazman yetiştirmeyi hedeflemiştir. Yalnızca erkekleri yetiştiren bu okullarda, öğrenciler tabletlere çivi yazısı yazmayı öğreniyorlardı. Okulun öğretim elemanları "okulun babası" denilen öğretmen, öğretmen yardımcılığı yapan "ağabey"ler, "resim görevlisi", "Sümerce görevlisi" ve "kamçı görevlisi" gibi kişilerden oluşuyordu. Sümer dilini yazmayı ve kullanmayı öğreten okulun eğitim sistemi, dillerinin sözlerini anlam bakımından birbirine bağlı sözcük ve deyim grupları şeklinde sınıflandırmak ve bunları öğrencilere ezberleterek, tekrar tekrar kopyalatmaya dayalı bir yöntem halindeydi. Eğitimin yaratıcı olan yönü ise, edebi eserleri incelemek, kopyalamak ve taklit etmekten oluşuyordu. Öğrenciler, bugünkünden pek farklı olmayan bir biçimde öğretmen tarafından cezalandırılma korkusu taşırdı ve Sümer yazısında "bedensel ceza" iki simgenin birleşmesiyle anlatılırdı: "Sopa" ve "et". Geç kalmanın, sınıfta ayağa kalkmanın ya da konuşmanın cezası kamçıydı (Yapıcı, 2004, 4).

Antik çağ, insanlığa "güzel vücut - gelişmiş zeka - ahlak temizliği" gibi bir eğitim ideali miras bıraktı. Başka bir deyişle "hem güzel, hem iyi". Bu ideal jimnastik ve müzik yoluyla insanın çok yönlü gelişimini, bedeniyle ruhu arasında bir uyumun doğmasını istiyordu. Sofistler bunu yeterli görmeyerek eğitimin dil ve retorik (güzel söz söyleme) öğelerle (Okçabol, 2001, 16; Aytaç, 2009, 16) zenginleşmesini de öngördüler ve böylece, eğitimde politik-pratik amacı esas alan

“didaktik okul” kavramı ortaya çıktı (Aytaç, 2009, 16). Jimnastik, müzik ve akademik eğitim; hem iynin hem güzelin kaynağı oldu (Sakaoğlu, 1993, 50; Aytaç, 2009, 15-16). Toplumsal açıdan eğitim, ‘*aristokratların eğitimi ve köylülerin eğitimi*’ olarak iki kola ayrılıyordu. Aristokratların eğitiminde kahramanlık duyguları, erkeğe özgü duygular ve kibarlık, saray görgüsü ağır basmakta, cesur ve neşeli insanlar hedef alınmaktayken; köylülerin eğitiminde vatandaşlık bilincine sahip, saygılı, yasalara bağlı insanlar hedeflenmekteydi. (Sakaoğlu, 1993, 50-51).

Eğitim anlayışı, sadece toplumdaki sınıflara göre değil şehirlere ve bölgelere göre de farklılık gösteriyordu. Eski Yunandaki şehir devletlerinin eğitim sisteminde, cinsiyet ve fiziksel özellikler dikkate alınarak ayrımcı bir uygulama sürdürülmekteydi. Bunlardan Isparta şehir devletinde, devletin eğitime gösterdiği ilgi, çocukların doğumundan itibaren başlamaktaydı. Eğitimin en önemli amacı savaşçı yetiştirmek olduğundan, yeni doğan çocuklardan yalnızca kuvvetli olanlar hayatta bırakılmakta; zayıf yapılı olanlar ihtiyar heyetinin kararlarıyla ya öldürülmekte ya da Taygetos dağlarının ormanlarına ve tenhalıklarına bırakılarak ölüme terk edilmekteydi (Aytaç, 2009, 21). Çocuklar yedi yaşına kadar ailelerinin yanında kalır, yedi yaşından itibaren ailelerinden alınarak devlet kurumlarında sıkı bir disiplin ve askeri beceriklilik içinde yetiştirilirdi. Kızlar da erkekler gibi diğer bütün derslerle beraber beden eğitimi derslerine katılırlardı (Avşar, 1992, 90-91). Eğitimin amacı, savaşmaya elverişli bir nesil yetiştirmektir. Bu amaçla da kuvvetli bir beden eğitimi, manevi ve özellikle ahlaki eğitim, kanuna ve yetişkinlere saygı, amirlere ve devlet otoritesine itaat, kendine hâkim olma, zahmet ve acıya katlanma, cesaret ve kararlı olma (Kanad, 1948, 120) ilkelerine bağlı olarak eğitim verilirdi. Isparta’da eğitim sıkı bir şekilde devlet teşkilatına bağlıydı. Okulların güneşin doğmasıyla başlayıp akşama kadar devam etmesi bile kanunla belirlenmişti (Kanad, 1948, 113).

Isparta’da eğitim-öğretim ve hukuk tamamen askeri bir karaktere sahipti. Bu yüzden erkek çocuklara sıcağa ve soğuğa dayanabilmeleri için çok hafif elbiseler giydirilir ve resmi bayramlarda acılara katlanma esasına dayalı alıştırmalar yaptırılırdı. Müzik eğitimi de diğer eğitim araçları gibi askeri disiplin ve sert bir *erkek ahlakı* sağlamak için kullanılırdı. Buna karşılık entelektüel eğitime çok az yer

verilirdi. Okuma-yazma ve aritmetik öğretimine doğal olarak pek vakit ayrılmıyordu. Bu yüzden Isparta’da ilim ve felsefe gelişebilmek için kendisine uygun özgürlük ortamı bulamamıştı (Küken, 2003, 230).

Atina şehir devletinde ise eğitim, ayrıcalıklı bir sınıfın elde edebileceği sınıfsal toplum anlayışının yansıması olarak sunulmaktaydı. Atina’da entelektüel eğitim vermek bir devlet işi olarak değil, özel kişilerin işi olarak serbest bırakılmıştı. Bu ihtiyaçlara cevap vermek üzere, gramer, matematik, retorik ve felsefe derslerini verenler, cimnazların sütunlarla süslü kapıları önünde veya bahçelerinde toplanarak derslerini yaparlardı. Bağımsız okul binaları bulunmamaktaydı. Hepsinin de ortak amacı, gençlere ‘*genel formasyon*’ kazandırmaktı. Köle olmayan kişilerin erkek çocukları, yedi yaşından itibaren evde ya da bir özel okulda grammatistlerden gramer ve edebiyat; kitharistlerden ise müzik (lyra, flüt vs) derslerini alırlardı. Aristokrat kesimin eğitimine ise savaş becerileri, güzel konuşma, bedensel ve zihinsel eğitim ile müzik eğitimi dâhildi (Aytaç, 2009, 24).

İlk Çağ’ın önemli düşünürlerinden biri olan Sokrates, Yunan aydınlanmasının da kurucusudur. Çünkü insan yaşamının ölçülerini hiç eleştirmeden olduğu gibi kabul eden gelenekçiliğin tersine, bu ölçüleri aklın süzgecinden geçirerek aydınlığa çıkarmıştır. ‘*Hiçbir şey bilmediğimi biliyorum*’ ünlü sözü ile insanın kendini bilmesini ve nesnelere uğraşacağı yerde mantık kurallarına göre düşünmesini istemiş; düşünme, soru sorma ve öğretme özgürlüğünü savunmuştur. (Okçabol, 2001, 16-17). Yani Sokrates, insan yaşamı için, insan olmanın tek niteliği olan bilginin gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Sokratesçi okullar da bu düşünce ışığında en büyük ereğin *bilgiyle varılan erdem* olduğu yolunda birleşmişlerdir (Hançerlioğlu, 1995, 73).

Sokrates’in öğrencisi Platon’ da yaşadığı dönemin yaygın eğitim anlayışının etkilerini görmek mümkündür. Platon insan eğitimi için aşamalar önermiştir: Karakter eğitimi, beden eğitimi, estetik eğitim, mesleki eğitim ve felsefi eğitim. Aristo ise, doğu dünyasını ve eğitimini etkileyen felsefesiyle öne çıkmıştır. Aristo “*İnsan sosyal bir varlıktır. Eğitimin görevi de insanı, devletin ve toplumun erdemli bir varlığı yapmaktır. İnsanın mutluluğu da böyle bir eğitimle olur.*” düşüncesini ortaya koymuştur (Sakaoğlu, 1993, 51-52). Aristo, insanların yasalara uygun

eğitilmemesi halinde en mükemmel kurumların varlığının bile hiçbir işe yaramayacağını bundan dolayı da eğitimin bireysel olması gerektiğini savunmuştur (Sakaoğlu, 1993, 52).

Yunanistan' ın Makedonyalılar tarafından fethedilmesinden sonra bu asli Yunan eğitimi (Peideia) büyük ölçüde değişime uğramıştır. Orijinal kurumlar sona ermiş ve geleneksel Peideia yeni kurumlara devredilmiştir. Jimnastik unsuru arka plana alınıp, ağırlık noktası “retorik” ve “diyalektik” unsurlar üzerine kaydırılmıştır (Aytaç, 2009, 16).

Yunan kültüründen etkilenmeden önceki Roma uygarlığında eğitim, ataerkil düzende ailenin işiydi ve amaç iyi vatandaş yetiştirmektir. Eğitimin geçerli yöntemi de “alıştırma”ydı. Erkek çocuklar anne bakımının bitmesinin ardından, babalarının bir çırağı gibi tüm çalışmalarına katılıyorlardı. Kızlar ise evde annelerinin çırağıydılar. Baba yanındaki alıştırma evresini tamamlayan erkek çocuklar belli bir yaşa gelince bir yargıcın, bir askerin çırağı oluyorlardı (Sakaoğlu, 1993, 52). Romalılar, eğitimi “doğanın insana vermiş olduğu yetileri ve yetenekleri geliştirme” işi olarak görmüşlerdir. Ahlak, psikoloji, askeri konular, sağlık, doğal bilimler, coğrafya, astronomi, tarih, hukuk ve felsefe gibi dersleriyle insanların, toplumun ilgileri doğrultusunda eğitilmesi gerektiğini düşünmüşlerdir. Okçabol' un ifade ettiği gibi (2001, 17) Eski Yunan' da Sokrat, Aristo ve Platon'la başlayan ve Romalılarda da devam eden “insanın erdemli olmasına ve zekasını geliştirmesine” yönelik eğitim anlayışı günümüze dek uzanmış ve liberal eğitim olarak adlandırılmıştır.

Hristiyanlıktan önceki bütün bu eğitim ideallerinde ortak bir nokta mevcuttur: Hepsinde de insan (tabii, yalnızca özgür olanlar) bir cemaatin, yani bir devlet cemaatinin üyesi, bir devlet vatandaşı olarak ele alınmaktadır. İnsan, hepsinde de bu dünyalık bir varlık olarak anlaşılmaktadır. İlk defa İsa ile insan, “Tanrı” ile ilişkisi açısından ele alınmıştır. Hristiyan eğitim idealini, işte bu “Tanrı'nın dünyadaki benzeri insan” temsil etmektedir. Görülüyor ki, Hristiyan eğitim ideali, hümanist değil, “teosantrik”tir; yani merkezinde insan değil, Tanrı yer almaktadır. Antik çağda dindarlık, diğer erdemler yanında belirli bir erdemi oluşturduğu halde, Hristiyanlıkta esas erdemi oluşturmaktadır (Aytaç, 2009, 75).

Antik çağın Hristiyanlaştırılmasıyla bu şekilde devam eden bir eğitim sistemi kabul edilemezdi. Bundan dolayı Yunan eğitim-öğretim sistemi kısmen reddedilip, kısmen tersine çevrilip ve yeni unsurlar eklenerek kabul edildi. Bundan dolayı da “*her yönlü geliştirmeyi*” amaç edinmiş olan Yunan eğitim ideali, artık 14. yüzyılda Rönesans’la birlikte tekrar ele alınmaya başlanıncaya kadar hümanist eğitim görüşleriyle örülmüş; bu anlayış, Hristiyan ortaçağda artık tamamen terk edilmiştir (Aytaç, 2009, 16).

Kilisenin iktidar sahibi olduğu günlerde Hristiyan din adamları bilim adına en ufak bir kıpırdanışı dahi ‘*putperestlik*’ ve ‘*kâfirlikle*’ suçluyorlardı. MS 391 tarihinde patrik Teophik, İmparator Theodos’tan faaliyetteki son büyük akademi olan Serapeion’u kapatmasını ve muazzam kütüphanesini yakmasını istemişti. Bilime ve kitaba olan düşmanlık hız kesmiyordu. Nihayet MS 600 tarihinde Roma’da Auguste tarafından kurulmuş olan saray kütüphanesi yakıldı. Klasiklerin okunması ve matematik ilminin öğretimi yasak edildi (Garaudy, 1983, akt; Okçu, 2007, 51). Bu çağın bilim insanları ve düşünürleri için henüz bir başlangıçtı.

2.2.2. Orta Çağ ve Yeni Çağ’da Eğitim

Günümüzde bilimsellikten uzak bir eğitimden bahsederken Orta Çağ deyimi kullanılır, Orta Çağ’da eğitim dünyanın çeşitli bölgelerinde farklılıklar gösterse de ortak çizgilere sahiptir. Bu çağda eğitim dünyasal amaçları hedefleyen bir çalışma alanı olmaktan çok, ölüm sonrasına insanları hazırlayan bir temel olarak kabul edilmiştir. Bu nedenle eğitim yaygınlaşmamış, din kurumlarının çerçevesinde sıkışıp kalmıştır. Batıda kiliseler, doğu da ise Müslüman ülkelerde birer dinsel kurum sayılan medreseler eğitim mekanları olmuştur. Artık Yunanlıların doğa tanrılarının yerini Hristiyanlığın kişi tanrısı almıştır. Skolâstik dediğimiz Hristiyan Okulu düşünürleri, yüzyıllar boyunca, Platon’la Aristoteles’i tekrarlamaktan başka bir şey yapmamıştır (Hançerlioğlu, 1995, 117).

Orta Çağ’ın belirli bir döneminden itibaren tüm felsefe etkinliği skolastik zeminde gerçekleştiği için, Orta Çağ felsefesi denildiğinde akla gelen genellikle skolastik felsefedir. Bu felsefe adından da anlaşılacağı gibi bir okul felsefesidir. Skolastik felsefe, din adamlarını yetiştirmeyi önemli ve öncelikli gören,

Hristiyanlığın dogmalarını antik felsefeden devşirilen bilgilerle bir öğreti oluşturmaya çalışan bir felsefedir. Başka bir deyişle felsefenin organı olan aklın yardımıyla inanç kanunlarını kavranılır yapmayı ve bunları kanıtlamayı hedefler (Gökberk, 1997, 8). Bu dönemde eğitimin amacı, *insanın Hristiyanlığı anlayıp uygulayarak öbür dünyaya hazırlanması* olarak belirlenmiştir (Okçabol, 2001, 18). Bu arada ilk olarak akıl ile inancın uzlaşabileceği sanılmış; sonra aklın inancı bir yere kadar destekleyebileceği, ondan sonrasına ancak inançla ulaşabileceği ve en sonunda da felsefe ile inancın birbirleriyle uzlaştırılmayacak yapıda olduğu ileri sürülmüştür. Bu anlayışın sonucu olarak da felsefe ve bilimler dinden bağımsız olma yoluna girmiştir (Gökberk, 1997, 8-9).

Orta Çağ'ın sonlarına doğru politik sosyal ve ekonomik gelişmelerle eğitim ve öğretim de yavaş yavaş geleneksellikten kurtulmaya başlamıştır. Buna karşın eğitim, halkın büyük çoğunluğunun değil bazı sosyal sınıfların çıkarlarına hizmet etmekten ileri gidememiştir. Orta Çağ'da eğitim, sarayların dışına çıkamamış, okuma yazma soyluların bir ayrıcalığı olarak kalmıştır. Batıda çok gelişmiş üniversiteler bulunmasına karşın bunlar, ahlak felsefesi ile din bilgileri çalışmaları üzerine yoğunlaşmışlardır. Bazı ülkelerde ise orta sınıfın çocukları için paralı özel okullar açılmış ve buralarda yaşamda geçerli olan okuma, yazma ve aritmetik öğretilmiştir. Batıda hümanizmin doğuşu ile birlikte eğitim durmadan gelişen bir sanat ve bilim olmuştur (Rusel, 2005, 211-213).

Orta Çağ'da akılcılık ve deney yoluyla gerçeğe ulaşma isteği yeni yeni kendini göstermiş ve o dönemin aydınlarıyla seslendirilmeye başlanmıştır. Ne var ki dönemin kutsal saydığı değerlere bir başkaldırı olarak kabul edilecek bu düşünceler en ağır biçimde cezalandırılmıştır. Din hükümlerinin kendi akıl ve zekasına kendi vicdanına göre uygulanması gerektiğini ve din adamlarının sahteciliklerinin ortaya çıkarılması gerektiğine inanan ve bu düşünceleri dillendirme cesaretini gösteren Wycliff (1324-1384) ve Huss (1369-1415) yakılarak idam edilmişlerdir (Arsel, 1993, 70).

15. yüzyılda da durum farklı değildir. Karanlıktan aydınlığa yeni yeni çıkıldığı bu dönemde de akılcılığı, deneyselliği, bilimin üstünlüğünü savunan bilim adamları cezalandırılmıştır. Örneğin Cusali Nicholas (1373-1416) ve Praglı Jeron (1374-1416) kendilerinden önceki düşünürlerin fikirlerini canlı tutmak için mücadele etmiş ve bu

uğurda diri diri yakılmışlardır. Bu dönemin en büyük bilginlerinden olan ve kendini akıl rehberliğinde yetiştiren Copernicus (1473-1543), sadece eleştirilemez düşüncelere karşı değil, eski Yunan otoritelerinin yanılmazlığına karşı da tepki göstermiştir. Kendi araştırmalarıyla elde ettiği bilimsel sonuçları bile şüpheyile karşılayan Copernicus uzaydaki gezegenlerin ve uyduların hareketi konusunda hazırladığı kitabını 20 yıl süren çalışmalar sonucunda yayımlamış ve ölmeden birkaç gün önce ilk nüshayı eline aldıktan sonra ölümü karşılamıştır (Arsel, 1993, 73-74).

Avrupa'da Orta Çağ'ı yansıtan dogmatik ve skolastik düşünce 1500 yıllık karanlık dönemi ifade eder. İş görememe, değer üretmemeye şeklinde tanımlanan dogmatik yaklaşımlar, her şeyi gören ve düşünen Tanrı düşüncesinden hareketle din ve bilimin aynı olduğu felsefesine dayanmaktadır. Dini kitaplara karşı gelmenin sapıklık olarak görüldüğü; Copernicus, Galileo gibi pek çok bilim adamının sadece bilimsel gerçekleri ortaya koydukları için engizisyon mahkemelerinde yargılandığı; ya düşüncelerinden taviz vermek zorunda bırakıldıkları ya da ölümle cezalandırıldıkları bilinmektedir. Orta Çağ boyunca Batı dünyası Katolik Kilisesinin kölesi durumundadır (Arsel, 1993, 117). “*İnsan ne mutlak özgürlüğe ne de mutlak kadere bağlı değildir ve insan akli doğayı kullanarak her şeyi yapabilir*” diyerek cesur bir çıkış yapan Roger Bacon (1214-1294), ezbere dayanan kitapsız eğitime (Skolastik Hristiyan okuluna) karşı çıkmış ve karşılaştırmalar yaparak sonuç çıkarma yerine deney yapılmasını önerme cesaretiyle ve özgür düşünceleriyle şimşekleri üzerine çekmiştir (Okçabol, 2001, 19).

Skolastik felsefenin son döneminde “istenççilik (Voluntarizm)” anlayışı etkili olmuştur. Bu anlayışa göre istenç yani irade akıldan üstündür ve insan, doğası gereği isteyen bir varlıktır. Bilginin de, mutluluğun da kaynağı iradedir. Çünkü insanda irade özgürdür. İnsan özgür olunca da kurtuluş için kilisenin aracılık etmesine gerek yoktur. Bu anlayışla da Tanrı'nın buyruğu ile değil de kendi özgür iradesiyle yeni bir dünya kuracak olan “*Rönesans İnsanı*”, tarih sahnesine tekrar çıkmak üzere hazırlanmış olacaktır (Gökberk, 1997, 10).

Feodalizm ve Eğitim: Kronolojisi ve toplumsal modeli tartışmalı bir konu olmasına, dahası feodalite mi feodalizm mi denmesi gerektiği konusunda bile bir uzlaşma sağlanamamasına karşın; iyi bilinen bir şey varsa o da feodalitenin Orta Çağ

ile eşanlamlı bir kavram olmadığı (Şenşekerci, 2005, 11) ve “*karşılıklılık sözleşmesi, fief, senyör koruması ve vassal yardımları*” gibi olgular olmaksızın ele alınamayacağıdır.

Orta Çağ kavramı MS 476’da Batı Roma İmparatorluğu’nun çöküşünden, 15. yüzyıl sonundaki coğrafya keşiflerine kadar olan dönemi ifade ederken; klasik feodalite, Fransa’da 10. yüzyılda Karolenj İmparatorluğu’nun çöküşü ile 18. yüzyılda Fransız Devrimi, İngiltere’de de 11. yüzyılda Norman istilası ile 16. yüzyılda Tudor Hanedanlığı ve İngiliz Rönesans’ı aralığında kalan yeni bir toplumsal ve ekonomik düzeni anlatmaktadır (Cuènot-Michaud, 2007, 7).

Çağdaş toplumun ortaya çıkışında ve gelişiminde Batı uygarlığının rolü yadsınamayacak bir gerçektir. Bu dönemde Batı hayatında toplumsal düzene egemen olan yapı feodalitedir. Batı Roma İmparatorluğu’nun çöküşüyle birlikte başlayan feodalite, 1500 yıla yakın süre Avrupa’da etkinliğini sürdürmüştür (Arsel, 1993, 87). Siyasi, hukuki, iktisadi ve sosyal bir düzen olan feodalitede senyörlüklerle idare edilen, halkın devlete değil toprak sahibi senyörlere bağlı olduğu bir toplumsal yapı mevcuttur. Ekonomistler, köleliğin yerini toprağa bağlı üretime bırakmasını, kol değirmeninden rüzgâr gücüyle çalışan değirmenlere geçiş süreciyle açıklayarak, aslında üretim ilişkileriyle üretim araçları arasındaki doğrusal ilişkiye de vurgu yapmaktadırlar. Avrupa’da feodalitenin gelişmesine neden olan bir diğer önemli unsur da Akdeniz’in doğu ve batı kıyılarının İslam egemenliğine girişi gösterilmektedir. Buralarda gerçekleşen kültürel ve ticari ilişkilerin kopuşuna paralel olarak, Avrupa içine kapanmıştır. Başını Germanlerin çektiği barbar istilalarının yarattığı güvensizlik ortamı sonucunda köylülerin, büyük krallıklardan çok kendilerini kalın duvarlar arkasında koruyacak senyörlere yaslanması, feodalitenin gelişmesinin bir diğer etkeni olarak görülmektedir. Böylece üretim tekniği ve toplumsal ilişkiler “burg” adı verilen ve ileride Avrupa şehirlerini oluşturacak yerleşim yerlerinde gelişecek, kölelik bağının zayıflamasına paralel olarak senyöre bağlı ücretli köylüler sınıfı ortaya çıkacaktır (Sarıca, 1977, 36-39). Bu dönemde kral en büyük senyör, senyörlerde kralın vassalı durumundadırlar. Kral ile vassallar arasındaki ilişki, yardım ve danışma ilişkisine dayanmaktadır. Yardım, kralın vassallara askeri yardımı; danışma, kralın alacağı kararlarda vassallara danışması

şeklindedir. Zamanla vassalların alacakları kararları belirlemek için düzenli aralıklarla bir araya gelmesi sonucu parlamentolar oluşacaktır. Yine “burg”larda ekonomik ve ticari ilişkilerin gelişmesine paralel olarak üretim araçlarını elinde toplayacak olan yeni bir sınıf “burjuvazi” doğmuştur (Sarıca, 1977, 39-40). Burglarda oturan anlamıyla ilk defa ortaya çıkan burjuvazi, 11. yüzyıldan itibaren şehirlerde yaşayan anlamıyla yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bu dönemde savaş sanatıyla uğraşmayan burjuvazinin toprak sahibi olmaması, bu sınıfın soyluların ve kilisenin sahip olduğu hukuki ayrıcalıklardan yararlanamamasına sebep olmuştur. Doğrudan yaptığı iş gereği halka dönük olan burjuvazi, ileride yaşanacak pek çok değişimde halkla birlikte hareket etme eğilimi göstermiştir (Sarıca, 1977, 36-40). Feodalizmin sonlarına doğru toprak sahipleri, köylülerin sömürülmesindeki feodal yöntemleri artırıp yoğunlaştırarak, malikânelerini yeni koşullara uydurmak girişiminde bulunmuşlardır (Tanilli, 2007, 23).

Öte yandan sömürü imalathane yoluyla gerçekleşmiştir. Tanilli (2007, 24)’nin anlatımıyla merkezileşmiş imalathanenin niteliği, bir tek işyerinde hayli sayıda işçinin bir araya gelmesiydi. Buradaki üretim ise, bu işçilerden her birinin mamul maddeyi ortaya koymak için gerekli çalışmanın bir bölümünü yerine getirmesi üzerine örgütlenmişti. Merkezileşmiş bir imalathanenin yöneticisi, büyük bir girişime sermaye yatıran zengin bir tacir ya da usta bir zanaatçı olabiliyordu. Çoğu merkezi imalathanenin kurulmasına sarayın, ordunun ve donanmanın ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla mutlak monarşiler ön ayak oldular. Maden ocaklarının açılması ve maden sanayisi, şeker, kâğıt basım gibi yeni sanayi alanlarını desteklemekte hep bu kurumların ihtiyaçlarını gidermek içindi. Merkezileşmiş imalathanelerin artması emekçilerin çoğalmasına, bu da yiyecek maddelerine olan ihtiyacın artmasına yol açmış ve sonuç olarak ticarete kaynak olan tarımsal üretimin kaynağı oluşmuştu.

Dağınık imalathanelerde ise durum daha farklıydı. Buralarda çalışanlar daha bağımsız gibi görünseler de gerçekte bundan yoksun bırakılmışlardı. Çünkü çoğu zaman ne kullandıkları hammadde ne de makinelerin mülkiyeti kendilerine ait olmuştu.

16. ve 17. yüzyıllarda, küçük zanaatçılık üstünlüğünü sürdürdü ve dağınk imalathane, özellikle kumaş ve bez dokumacılığı, dericilik gibi geleneksel sanayi dallarında merkezileşmiş imalathaneden daha yaygın oldu (Tanilli, 2007, 25).

10. ve 13. yüzyıllar Batı'da daha sonra gerçekleşecek büyük değişimin alt yapısının hazırlandığı dönemler olarak tarihe geçti. 10. yüzyılda su değirmenlerinin çoğalışı, 13. yüzyılda Avrupa nüfusunun 10. yüzyıla göre yaklaşık dört katına çıkışı, gemi dümenlerinin bulunuşu, Çinlilerden alınan mıknatıslı iğnelerin bu dönemden itibaren gemilerde kullanılmaya başlanması, yine 13. yüzyılda kredi ve uluslararası değiş tokuş aracı olarak "*poliçenin*" kullanılmaya başlanması gibi tarihsel olaylar, gerçekleşecek büyük değişimin önemli alt yapı unsurlarından bazıları olarak gösterilebilir (Tanilli, 2007, 8-9).

İtalya'nın kuzeyinde ve Almanya'da Ren bölgesinde ticaretin palazlanması, sanayide su gücüyle çalışan körüklerin kullanılmaya başlanması ve uzun okyanus yolculuklarına uygun karavel adı verilen gemilerin yapılması, yeni bir ekonomik ve ticari ortamın; bunun etkisiyle farklı bir yönetsel ve toplumsal hayatın habercisi gibiydi (Tanilli, 2007, 8-9). Tüm bu gelişmelerin, toplum içerisinde, toplumu ve buradaki üretim biçimlerini etkileyen unsurlar olarak toplumsal bir dönüşüme yol açması kaçınılmazdı.

Feodalitenin en ayırt edici özelliklerinden biri de modern Avrupa'nın bilinen tüm değerlerinin simgesel karşıtlığı üzerine kurulmuş olmasıdır. Kapitalist ekonomiye karşı aynı ekonomi, üretim ve kâr odaklı pazar ekonomisine karşı mal ve hizmet takasına dayanan otarşik (kendi içine kapanmış) ekonomi, sanayi uygarlığına karşı tarıma dayalı uygarlık, ulus-devlet ve ulusal egemenlik ülkülerine karşı birlikten yoksun bir devlet ve senyörlüklere parçalanmış bir iktidar kullanımı, yurttaşlık ülküsüne karşı senyör uyrukluğu, siyasal eşitlik ilkesine karşı eşitsizlikler üzerine kurulu bir sınıfsal yapı ve laikliğe karşı kilise egemenliği bu karşıtlığın en belirgin örnekleri olarak düşünülebilir (Şenşekerci, 2005, 11).

Avrupa'da kralların merkezi otoritelerini bu dönemde yavaş yavaş kazanmalarıyla birlikte, feodalite de etkinliğini kaybetmeye başlamıştı. Feodal ilişkilerin çözülüşü toplumsal, ekonomik, teknik, iktisadi vb. pek çok alanda etkisini

göstermişti. Tüm bu değişimin olgunlaşmasında, su enerjisinin üretime katılması, maden ocaklarının çok daha geniş alanda etkin olarak işletilmeye başlanması, okyanus ötesi ticarete bağlı olarak ortaya çıkan artı değer, uluslararası ticaretin artması ve ilk defa sanayi üretiminin başlaması ciddi etkenler olarak gösterilmektedir. Yine bu dönemde gerçekleşen büyük coğrafi keşifler, Batı'nın gelişen gücüne güç katmıştır. Böylesi bir altyapı gelişiminin üstyapı unsurlarında devrimsel dönüşümlere yol açması doğaldır. Tarihsel ilerlemeyi temsil eden sınıflar, artık geçerliliğini yitirmiş yerleşik düzenin kendilerine dayattığı engellerden kurtulmaları için bu ortama yaptırım kazandıran ideolojileri yıkmakla işe başlamıştır (Tanilli, 1993, 253).

15. yüzyılla birlikte insanı her şeyin merkezine koyma yani, Hümanizma hareketi kendini göstermişti. Batılı aydın bu dönemde, bir yandan dogmacılığa, diğer yandan skolastik düşünce tarzına karşı insan aklının sonsuz bir güce sahip olduğunu savunmuş; bu yönlü bakış açısı aydınlanma çağını başlatmıştı (Arsel, 1993, 71-72). Aklın üstünlüğüne inanan insanlık, aklın muhakeme gücüne ve bu güce kavuşmak için araştırma ve deneyin önemini kavramaya başlamıştı. Örneğin 1452-1519 yılları arasında yaşayan Leonardo De Vinci “Deney ürünü olmayan bilgi geçersizdir” açıklamasıyla doğrunun, deneyin yani bilimin ışığında aranması gerektiğini savunmuştur. Yine aynı dönemde yaşayan Kepler’in “İnanınız bana ki, bilgili bir insanın en sert ve insafsız eleştirileri benim için, kalabalık yığınların bilinçsiz alkışlarından çok daha büyük değer taşır” (Arsel, 1993, 82) sözü, gerçeği arayan insanın eleştirel düşünceye yönelişini ifade etmektedir. Bilimsel gerçeklere diyalektik usuller ve eleştirilerle erişilebileceğine yönelik yaklaşımlar, belki tam da 1500 yıllık uykudan uyanmaya dönük en ciddi ışıkları yansıtmaktadır (Külcü, 2002, 431). Öte yandan, Orta Çağ’ın dine dayanan dünya görüşü, yerini Rönesans ile birlikte aklın ışığıyla aydınlanan bir kültür tutumuna bırakmaya başlamıştı (Gökberk, 1997, 9). Bu tür bir gelişmede Rönesans’ın etkisi büyüktür.

Avrupalılar, 15. yüzyıla değin, Avrupa ile Asya’nın bir bölümünü ve Kuzey Afrika’yı biliyorlardı. Oysa o zamana kadar bilmedikleri yığınla şeyin farkına vardılar: Yıldızlar, okyanuslar, kıtalar, bitkiler, insan ırkları, tartışılmaz uygarlıklar. Böylece, Orta Çağ’dan kalma yığınla anlayış altüst oldu ve bu durum ve çok

geçmeden sosyal düşüncede, bilimde ve teknikte gerçek bir devrimi başlattı (Tanilli, 2007, 51).

Rönesans: Tarihsel bir hareket olarak Rönesans, 14. yüzyılın sonunda başlamış; 15. yüzyılda doruğa ulaşmış ve 16. yüzyılda Reformasyon yapılmıştır. Diğer tarihsel hareketlerin çoğu gibi Rönesans da karmaşık bir harekettir ve kesinlikle aniden patlak vermemiştir. Rönesans genelde klasik olarak bir yeniden doğuş olarak yorumlanıyor olmasına rağmen, Yunan ve Latin klasikleri hümanist ve laik etkilerinden ziyade birçok açıdan ilgiyi yeniden canlandırmış ve perspektif içinde bir değişim olmuştur. Orta Çağ’ da insan, hayata ve Allah’a karşı özlemlerini yönetti; geçmişte onlara yardım eden hazır bir anlayışları vardı (Wager, 1968). Onlar tüm yaratılışın insan müdahalesi ötesinde İlahi Güç tarafından kontrol edildiğini düşünüyorlardı. Rönesans bu nedenle en iyi Orta Çağ ve modern arasında bir geçiş dönemi olarak tanımlanmaktadır. Bu felsefe alanında büyük bir başarı süreci değildi; ama katı skolastik sistemi parçalayarak ve daha bağımsız bir düşünceye teşvik ederek klasik çalışmaların canlandırılmasını gerçekleştirdi ve gelişim için gerekli ön hazırlıkları başlattı. En başta da Hristiyan felsefesi biraz sorguya çekildi. Buna; geçmişteki düşüncelerin ortadan kalkması için dünyevi faaliyetlere artan bir ilgi ile eşlik etti. Rönesans sosyal, siyasi ve sanatsal anlamda birçok başarıya da imza attı (Laurie, 1968; Hay, 1966).

Rönesans, genel olarak “insan varlığının uhrevi yönde değil beşeri yönden değerler ölçüsünde oluşturulması ve insan sorunlarının ön plana alınıp beşeri verilere göre çözümlenmesi” anlamına gelmektedir (Gökberk, 1997, 11). Sözcük anlamı yeniden doğuş olan Rönesans da yeniden doğan, bin yıllık Orta Çağ’da ortadan çekilmiş olan Antik Çağ’ın tutumudur. Bu tutumu kendisine örnek alan Rönesans felsefesi bağımsız, yalnız kendine dayanan, konusunu ve amacını kendisi belirleyen bir felsefe olmak ister. Kilisenin otorite saydığı Antik ve Hristiyan düşünürlerinin doğruyu bulmuş olduklarına inanan skolastik düşünceye karşılık, Rönesans düşünürü için doğru bulunmuş değildir, belki de sonsuza dek araştırılacaktır. Bu anlayış Rönesans düşünürünü tutkulu bir araştırmacı yapmıştır. Rönesans’taki büyük buluşlara ve keşiflere yol açmada bu araştırma tutkusunun önemli bir yeri olacaktır (Gökberk, 1997, 11).

Eski Yunan ve Roma kitaplarına ilginin artması; imparatorlar, krallar ve Hristiyanlığın temsilcisi kilise arasındaki çekişmeler; Hristiyanlığı öğretmek amacıyla 11-12. yüzyılda kurulan üniversitelerin gelişmesi Rönesans'ı hazırlayıcı etkenler olmuştur (Okçabol, 2001, 19). Orta Çağ'da ticaret ve şehir hayatında canlanma, âdem-i merkeziyetçi tarım, feodal sistem ciddi olarak zayıflamıştı. Finansal güce sahip, ticari sınıf genellikle feodal lordları zayıflatmak için ulusal hükümdarlarla ittifak kurup harekete geçmişlerdir. Ortaçağ sistemini yok etmede de en etkili olan bu sınıf olmuştur (Wager, 1969).

Her şeyden önce, eğitimli orta sınıfın yükselişi çıkarlarını, güç ve Hristiyan Kilise doktrini, krallar ve toprak aristokrasisinin ayrıcalıklarına ve otokraziye karşı eğitimle desteklenen bir toplum tarafından engel vardı, bu da Rönesans idealleri için kaçınılmaz olana yol açtı. Rönesans Orta Çağ için kademeli bir yükseliş oldu. Rönesans, modern dünyayı başlattı ve modern eğitimin gelişimi yola koyuldu. Kısacası, Rönesans, kilise ile devletin otoriterliğine karşı bir tepki oldu (Gutek, 1972). Bu orta sınıfın yükselişi eğitim gelişimi için büyük önem taşıyordu. Orta Çağ döneminden miras kalan skolâstik eğitim, içeriği bakımından bu sınıfın ihtiyaçlarını karşılamak için yetersizdi. Bu nedenle örgün eğitimi aktif olarak desteklediler. Bu yeni sistem, verimli bürokrasileri idare etme, adaleti sağlama, vergi toplama ve ulusal politikaları uygulama için gerekli eğitimin yapılabilmesi için önemli bir yer tuttu (Curtis, 1969). Petrarca (1304-1374) *“İnsan için en yüksek değer, en yüksek mutluluk ruhunun bağımsızlığı, özgürlüğüdür. Buna da inanç ile değil, akıl ve erdem ile ulaşılır. Bu dünya başlı başına bir değerdir ve üstünde durup düşünülmemelidir (Akt; Gökberk, 1997, 12)”* diyerek aslında Rönesans ruhunu özetledi o yıllarda. Bu dönemde her şeyin yeniden aklın süzgecinden geçirilmesi ve insanın insanlığa güveni önem kazandı (Okçabol, 2001, 19).

Rönesans çağında Avrupa'da yeni devletlerin ortaya çıkması, bunların yönetim ve savunmasının bilgili memurlar ve subaylar gerektirmesi gibi nedenler dünya gerçeklerine sırtını çeviren ortaçağ eğitim sistemini temelinden sarsmış, yeni tip bir okul sisteminin yaratılmasını zorunlu kılmıştır. İlerlemek için ilk önce önyargılardan ve idollerden kurtulma gerekliliği bu dönemde vurgulanmıştır. Böylelikle çağdaş anlamda insanın eğitilmesi ilk kez Rönesans hareketi ile başlamıştır. Eğitim için bazı

hedefler saptanmış, insanların toplu halde eğitilmesi sorununa çözüm getirilmeye çalışılmıştır. Rönesans'ın iki önemli yeniliği vardır: Bunlardan biri dinde reform ve diğeri insancıl yaklaşımdır. Bir yandan liberal eğitim anlayışına güzel sanatlar boyutu eklenirken, izleri Konfüçyüs ve Aristo'da da görülen bireye ve onun özgürlüğüne önem veren insancıl (hümanist) eğitim anlayışı da yeşermeye başlamıştır (Okçabol, 2001, 20).

Rönesans'la birlikte Avrupa'ya hümanizmin eğitim ideali olan “yaratıcı düşünce” yerleşmiştir. Gerçi bu, bir tür antik çağ eğitimini arayıştı; fakat hedef kitlesi halk değil, aristokrat kesimdi (Sakaoğlu, 1993, 54-55). Bu dönem ile gözler ‘öbür dünyadan’ ‘bu dünyaya’ çevrilince insan, ortaçağın ortak topluluğundan kendini ve toplumunu kurtarıp kendisinin ve toplumunun kişiliğini ayırtmıştır. İnanma ve araştırma özgürlüğü kurulmaya başlanmış, bilinen dünyanın çevresi genişlemiş; sosyal, ekonomik yapıda temelli bir devrim yolu açılmıştır (Gökberk, 1997, 31). Tüm bunların sonucu olarak da kendisinin üstünde bulunan bir düzene göre değil, yaşamının değerini farkına vararak, kendini tanıyarak, geliştirerek, kendi içindeki güçleri uyandırarak sonsuzluğa ulaşma isteği taşımaya başlamıştır. Yeniden doğuşun getirdiği erdem, insanın insanlığa güveni olmuştur. Rönesans felsefesinin karakteristik özelliği, insancıl (hümanist) oluşudur. Bu felsefe, insanı arar ve dış dünyayı insan ilişkileriyle değerlendirir. Yeni ekonomik ilişkilerin meydana getirdiği Rönesans'ın yeni insanı, dinsel olmaktan çıkarak kişisel insan olmaya başlamıştır.

17. yüzyılda Rönesans'ın en büyük ve özgün başarılarından olan matematik ve fizik, kavramlarla doğanın doğru algılanabileceği gerçeğini geliştirmiş, böylelikle akıl ve doğa arasında bir uygunluğun olduğunu ortaya koymuştur. Buradan hareketle bu yöntemin, varlığın öteki alanlarına da uygulanması gerektiği savunulmuştur (Gökberk, 1979, 50).

Bu dönemde Vittorino da Feltre (1378-1446), kendi çocukları ve başkaları için bir okul açtı. Okul, ne eskilerin abartılı Orta Çağ Hristiyan idealini kırdı ne de hümanizm temelinde organize edildi. ‘Eğlence evi’ okul olarak bilinir hale geldi, geniş koridorları olan, iyi aydınlatılmış ve çatıda odaları olan, ferah bir alan olarak yapıldı. Feltre'nin eğitim felsefesi, klasik ve Hristiyan hümanizmi unsurlarını içeriyordu. Diğer Rönesans eğitimcileri gibi o da, Cicero ve Quintilian'ın fikirlerini

kabul etti ve eğitimli bir adam olarak geniş bir konu yelpazesıyla konuşabilmek için bilgili olunması gerektiğine inandı. Feltre müfredatında klasik edebiyat, matematik, doğa bilimleri, etik, tarih ve coğrafya gibi konularda birlikte, kapsamlı bir eğitime yer verdi. Dört ya da beş yıl süresince çocuklar mektup oyunları vasıtasıyla okumayı; dil bilgisi, kompozisyon, Latince ve Yunancayı da öğrendi. Diğer hümanistler gibi, Feltre öğrencilerini orijinal Yunan kaynaklarından yararlanarak eğitmek istedi. Eğitim için sağlam bir zeka ve fizyolojinin olması gerektiğini de vurguladı (Hay, 1966). Feltre'nin, pedagojik yenilikleri eğitim tarihindeki yerini almıştır. Bir öğretmen olarak Feltre, öğrencilerini teşvik etti ve onlara övgüde bulundu ve onlar için samimi bir ilgi gösterdi. Feltre öğrenme atmosferindeki eğlence evinde zaman zaman eğlenceye yer verse de, disiplin elden bırakılmadı. Feltre metodolojisi, öğrenciler arasında bireysel farklılıkların tanınmasını vurguladı. Bunun için de kısa sürede bir öğrencinin ilgi alanını belirleyebilme yöntemini geliştirerek kendi öğretim yöntemiyle dikkat çekti. Feltre liberal bakış açısına sahip; hümanist, estetik güzelliğe önem veren bir eğitimciydi. Feltre eğitim sisteminin temelini oluşturan liberal sanatı kuvvetle savundu. Tüm hümanistler gibi, o da skolastik mantık vurgusunu reddederek bu yapıya dair bazı yönleri terk etti. Kilisenin uygulamak istediği yaptırımlardan ziyade, klasik edebiyattan faydalanmayı uygun buldu. Bu özellikleriyle Rönesans'ın modern eğitimdeki temsilcisi oldu (Woodward , 1963).

Bu dönemin bir diğer düşünürü Erasmus (1469-1536) *“ruhun ve aklın dindarlıkla bağdaşacak biçimde eğitilmesini, öğretimin ise serbest bilimleri kapsamasını; eğitimin yaşam açısından da önemli olduğunu, çocuklara bir anda her şeyi öğretmenin yanlışlığını, bireysel farklılıklarında göz önüne alınmasını, öğretmenin çocuklara sıcak davranmasını ve öğretimin zevkli bir uğraşı yapılarak oyunla kaynaştırılmasını”* önermiştir (Sakaoğlu, 1993, 55). Erasmus' un *“Özgür şekilde düşünme olasılığına sahip olmayan insan, insan değildir* (Arsel, 1993,73)” düşüncesi eğitime bakış açısını göstermektedir. Erasmus, Orta Çağ'ın karanlık düşüncelerine yine düşüncelerle karşı çıkılmasını savunmuştur. Çocuğu doldurulacak bir kitap değil, belki yakılacak bir ateş olarak gören Montaigne (1532-1592)'e göre eğitim, kişiyi tek yönlü değil bütün yönleriyle uyumlu olarak geliştirmelidir. Ahlaki değerleri olan bilimsel bilgiler deneyler yoluyla öğretilmesi iken, para karşılığı günah çıkartan Katolik Kilisesi'ne karşı çıkarak Protestanlığı kuran Martin Luther (1483-

1592) okulların dünya işleriyle uğraşanlar tarafından yönetilmesine, eğitimin ailelere bırakılmamasına ve bunun bir devlet işi olduğunu hiç değilse, ilköğretimin zorunlu olmasını savunmuştur (Okçabol, 2001, 19).

16. yüzyılda Rönesans'ın etkisiyle toplumun ekonomik, sosyal ve kültürel ölçüleri değişikliğe uğramış, kapalı ekonomik düzenden, kentler dışına taşan açık ekonomi düzenine geçilmiştir. 17. yüzyıla gelince, ticaretin daha da gelişmesi sanayinin kurulması sonucunu doğurmuş ve böylece toplumdaki üretim güçleri, yürürlükteki feodal mülkiyet biçimi ile çelişkiye düşmüştür. Yüzyıla damgasını vuran burjuvazi, bu çelişkiyi ortadan kaldırmak ve kendi düzenini kurmak istemiştir.

Tüm bu gelişmeler bağımsız olarak soyut bir şekilde yaşanmamıştır. Avrupalılar 15. yüzyılla okyanusları aşmış, 16. yüzyılla birlikte de kendi kültürlerini dünyaya yaymaya ve sömürgecilik hareketlerine başlamışlardır (Tanilli, 2007, 13). Ekonomik olarak geçmişe göre rahatlayan Avrupa'da 15. yüzyılın sonları ile 16. yüzyılın başları, feodalizmin yükselişinin sonu ile çöküşünün başlangıcına işaret etmektedir. Feodal üretim biçiminin çözülüşü ve bağrından onun tersi bir toplumsal düzenin, kapitalizmin doğuşu tam da Hümanizma ve Rönesans hareketlerine dayanmaktadır. Bu dönemde üretim ilişkilerinde gözlenen ilişkilerin yanı sıra siyasi üst yapıda, feodal devlette ve onun ideolojilerinde de önemli değişiklikler olmuştur. Mutlak monarşinin Avrupa kıtasında yayılması da bunun bir sonucudur. Mutlak monarşi, Orta Çağ'ın sonlarında krallık iktidarı ile yükselen burjuvazi arasında geçici bir anlaşma olarak ifade edilmektedir (Tanilli, 2007, 13).

Reform: Batı'da Rönesans hareketlerini izleyen gelişmeleri reform hareketleri tamamlamıştır. Reform hareketlerinin doğrudan etkisi İskandinavya, Hollanda, Almanya'nın büyük bir bölümü, Fransa, İsviçre'nin bir kısmı, Büyük Britanya ve İrlanda'nın kuzeyi üzerinde olmuştur (Heaton, 1995, 21). Almanya'da Martin Luther'in öncülüğünde ortaya çıkan ve Papalığa başkaldırı şeklinde görülen reform hareketlerinin altında yatan etken olarak, Orta ve Batı Avrupa'da gelişmekte olan ticari unsurların, yükselen değerlerini hayata geçirme isteği gösterilmektedir. Kalvinist (Hristiyanlığın özüne dönüşü savunan) yaklaşımlarla iş ve ticaret bir tür ibadet olarak algılanmaya başlanmıştır. Kalvinist hayat, çalışma görüşü ve püriten (saflığı arayan) kavrayış, teşvik bekleyen tüccar ve çiftçilere oldukça uygun

düşmüştür. İşinde sıkı çalışan fakat bunun Hristiyanlıkla uyuşup uyuşmadığı konusunda kuşkulu olan laikler şimdi artık Tanrı'ya iyi bir şekilde hizmet ettiklerini öğrenmişlerdir. Bu durum Orta ve Batı Avrupa'da gelişmekte olan ticari unsurun ürünüydü. Çünkü eski kurallar bir feodal-kilise egemenliğine dayalı kurallardı. Ticari sınıfın güç kazanmasıyla Hristiyanlık ile ticareti uyumlu hale getirebilmek için böylesine bir yenilenme belki de kaçınılmaz nitelikteydi (Heaton, 1995, 214). 1618-1648 yılları arasında Almanya'da özellikle isyanlar veya dinsel uyuşmazlıklar mücadeleyi sertleştirdiklerinde reform hareketlerinin sonucu yaşanan 30 yıl savaşlarında toplam nüfusun 20 milyondan 14 milyona düşmesi, aslında yaşanan dönüşümlerin ne denli derin olduğunu göstermesi bakımından ilginçtir (Heaton, 1995, 207).

Bu devir gerçekten olağanüstü parlaklık ve yetenekte kişilikleri yetiştirmiştir; hepsi de bilim ve sanatların gelişmesine çok büyük katkılarda bulunmuşlar ve çevrelerindeki her şeyle ilgilenmişlerdir. Örneğin Leonardo Da Vinci, büyük bir ressam, matematikçi, seçkin bir mekanisyen ve mühendistir. Devrinin bir başka devi olan Michelangelo bir heykeltıraş, ressam ve mimar olduğu kadar, büyük bir şairdi de. Tehlike anında Floransa'nın savunmasının başına geçenlerden biri olmuştur. Büyük Alman ressamı Albrecht Dürer; matematikle, mekanikle, anatomi ile uğraşmış ve kaleler yapmıştır. Sanatla bilimin bu birliği rastlantı sonucu değildi ve henüz her ikisi arasında kesin farklılaşma gerçekleşmemiştir. Dünya tanınmaya yeni yeni başlıyordu (Tanilli, 2007, 55). Tanidikça da sanata ve bilime hizmet edenler, doğa ve insan hakkında doğru bir görüş oluşturacaklardı.

Yeni Çağ'dan itibaren Batıda Rönesans ve Reform hareketleriyle birlikte skolastik felsefenin yerini akılcı ve deneysel sistemler almıştır; bu durum bilim ve teknolojiye ileriye yol açmıştır. Bilim ve teknolojinin ışığında başlayan 'aydınlanma devri'nde egemenlik ilahî iradeye göre değil, yasa koyucunun belirlediği sözleşmelere göre belirlenmiştir. 1689 tarihli *İngiliz Haklar Bildirisi*, 1775 tarihli *Amerikan Bağımsızlık Bildirgesi* ile 1789 tarihli *Fransız Vatandaş ve İnsan Hakları Bildirgesi*'yle birlikte aristokratik toplum yapısı yerine eşitlik ve özgürlük temeline dayalı demokratik rejimlere geçiş sağlanmıştır (Kepenekçi, 1999, 14).

2.2.3. Aydınlanma Dönemi ve Eğitim

17. yüzyıl Avrupa'sında ilk göze çarpan olaylardan biri de, İngiltere'deki burjuva devrimidir. İngiliz İmparatorluğu'nda, diğer Avrupa ülkelerinden çok daha önce başlayan ve kendine özgü niteliklerde gelişen kapitalizmin, bu gelişmelerle zaferini kazandığı ve feodal rejimin tasfiye edildiği dile getirilmektedir. Bu gelişmelerin tüm Avrupa'ya yaygınlaşmasıyla feodal rejim bütünüyle tasfiye edilmiştir. Giderek Orta Çağ bütünüyle kapanmış ve modern tarih başlamıştır. Benzer gelişmeler IV. Henry Fransa'sında da görülmüştür. Mutlakiyetin güçlendirilmesine dönük girişimlerle başlayan çalışmalar, 1604 yılında Kanada'ya asker gönderilmesi ve Kanada'nın bir bölümünün fethedilmesiyle gelişmiştir. Böylece Fransa da sömürgecilik hareketlerine katılmıştır. Gittikçe güçlenen burjuvazi, soylulara ve krala karşı önemli bir güç haline gelmiştir (Tanilli, 2007,253-254). Diğer yandan, bu dönemde Fransa'nın 15 milyon olan nüfusunun 12 milyonu köylülerden oluşmaktadır. Fransız köylülerinin oldukça zor koşullar altında yaşadığı ve bu durumun da XIV. Henry'in ölümüne kadar devam ettiği ifade edilmektedir. XIV. Louis'in dış politikalarının 3 milyon insanın ölümüne yol açtığı (ve ülkede asıl gelişmelerin onun ölümünden sonra gerçekleştirilebildiği) Fransa için bir diğer dipnottur (Tanilli, 2007,253-291).

17. ve 18. yüzyıllar, Avrupa'da büyük çalkantıların olduğu yıllar olarak tarihe geçmiştir. Değişimin zor ve bedelinin ağır olduğunu anlamak zor değildir. Sadece Almanya'da Otuz Yıl Savaşlarında nüfus 20 milyondan 14 milyona düşmüştür (Heaton, 1995, 207). Diğer yandan 1650 ile 1815 yılları arasında Fransa'da geçen 165 yılın 84 yılının savaşlarla geçmiş olması bir diğer çarpıcı örnektir (Heaton, 1995, 218). 1648 yılında İngiliz İhtilali sırasında ortaya çıkan eşitlikçi hareket Cromwell tarafından ağır bir yenilgiye uğratılmıştır (Sarıca, 1977, 15). Öte yandan bu olaylara tezat oluşturabilecek gelişmeler de söz konusudur. Örneğin 1600'den 1775'e kadar İngiltere nüfusu ikiye katlanmıştır. Genel olarak 1630'den 1730'a kadar Avrupa nüfusu 100 milyondan 140 milyona çıkmıştır (Heaton, 1995, 208-209). Paris ve Londra şehirlerinin nüfusu yarım milyona yaklaşmıştır. Ancak Avrupa'da asıl nüfus patlaması 18. ve 19. yüzyıllar boyunca gerçekleşmiştir. Bu dönemde Balkanların % 92'si, Venedik'in % 72'si ve genel olarak Avrupa nüfusunun 4/5'i kırlarda

yaşamaktadır. Ancak sanayi devrimi sonrası İngiltere'de, 1851 yılında ilk kez kent nüfusu kır nüfusunu geçmiştir (Hobsbawm, 2005, 18-21). Bu dönemde kırsal kesimdeki üretim biçimlerinin halen büyük önem taşıdığı Avrupa'da, ekonomik gelişimin sadece ticaret ve sanayide yaşandığını söylemek oldukça güçtür. Tarım sektöründe de feodal dönemdeki üretim ve pazarlama biçiminden çok farklı bir anlayış söz konusudur.

Orta ölçekli, emek kiralayan vergi ödeyen, ticarete yönelik üretim yapan yeni çiftçi yapısı, dönemin tarımsal üretim biçiminin karakteristiğini ortaya koymaktadır. Köylü tarımından tanımsal girişimciler sınıfı, çiftçiler ve geniş bir tarım proletaryası çıkmıştır. Uzun demografik genişleme, büyüyen kentleşme, ticaret ve imalat çağı tanımsal iyileşmeleri de teşvik etmiştir (Hobsbawm, 2005, 26-27). Tarım sadece kendine yeterli üretimin dışında yeni gelişen ticari ilişkilerin bir parçası olarak artı değer üreten ve ürettiği artı değeri yatırımlara dönüştürerek büyüyen sermaye yaratan sektör haline dönüşmüştür. Endüstri ve tarım alanındaki gelişmeler, ticareti daha da palazlandırmıştır. Kıtanın dışına sarkan hisse senedi ihracı yoluyla sermaye birikimi ve artı değer daha büyük yatırımlara dönüşmeye başlamıştır. Daha önemlisi madencilik, maden işleme, demir, çinko, bakır, kalay ve kurşun üretiminde de yeni teknikler geliştirilmiştir. Kömürün daha kolay elde edilebilir hale gelmesi ve sanayi üretiminde temel enerji kaynağı olarak kullanılmaya başlanması da diğer önemli gelişmelerdir (Heaton, 1995, 210-211).

16-18. yüzyıllardaki ekonomik gelişmeler Adam Smith tarafından, büyük bir ülkede toprak işlemek ve toprağı geliştirmekten çok ticaret ve imalatla, kır endüstrisinden kent endüstrisi geliştirme çabalarına dayandırılmaktadır (Heaton, 1995, 216). Tarımın da amacı ticarettir. Dönemin bu yaklaşımları genel olarak "Merkantilizm" olarak adlandırılmaktadır. Kıtada devletler, savaş ve hastalıklar nedeniyle ekonomiyi içine düştüğü karmaşadan kurtarmak için tarımı canlandırmaya çalışmış, endüstri ve ticareti teşvik etmiş, yönetsel sistemi güncelleştirerek vergi sistemlerini ıslah etmişlerdir. Bunların sonucu olarak kıtada; bir yasa koyucu memurlar grubu, yerel adalet dağıtıcılarının ortadan kaldırıldığı mahkemeler ve profesyonel askerlerden oluşan yeni bir sınıfsal yapı ortaya çıkmıştır (Heaton, 1995, 216-218). Bu dönemde aydınlanma, gücünü esas olarak üretimden, ticaretten ve her

ikisiyle ilişkili olan ekonomik ve bilimsel ussallıktan almıştır. Bunun yanında aydınlanmanın en büyük savunucuları, ekonomik bakımdan en ilerici sınıflar, tüccar çevreleri, toprak lortları, bankerler, bilimsel düşünen idareciler, eğitilmiş orta sınıf, imalatçılar ve girişimciler olmuştur (Hobsbawm, 2005, 29).

Ne bundan daha büyük bir tezat, ne de daha süratli bir intikal görülmüştür. Otoritenin teminatı altında bir hiyerarşi, bir disiplin ve düzen dogmatik prensiplere sıkı sıkıya bağlı bir hayat. İşte 17. yüzyıldaki insanların aziz tuttıkları şeyler. Ancak 18. yüzyıl insanları bu tehditlerden, otoriteden ve dogmalardan şiddetle nefret ettiler. Hristiyanlık, bir önceki yüzyıla kıyasla yaşantıdaki belirleyici rolünü yitirmişti. Öncekiler ilahi hukuka, sonrakiler tabii hukuka inandılar. Öncekiler eşitsiz sınıflara bölünmüş bir cemiyet içinde kaygısız yaşadılar; sonrakiler ise bir eşitlik rüyası içindeydiler (Hazard, 1973, VII).

Rönesans ve Fransız Devrimi arasında Rönesans'ı hemen takiben gelen ve Fransız Devrimini hazırlayan bir devir vardır ki düşünce tarihinde ondan daha önemli bir safhaya rastlanamaz (Hazard, 1973, X). Aydınlanma Dönemi tarihsel olarak 17. ve 18. yüzyılları kapsar. İlk önce İngiltere'de, daha sonra Fransa ve Almanya'da geçerli olmuştur. Bu dönemin tarihsel arka planı Hümanizm, Rönesans ve Reform'a dayanmaktadır. Aklın önem kazanmasıyla hemen her alandaki değişimler dünyanın çehresini biraz daha değiştirmiştir (Esgün, 2006, 97-99). Aydınlanma ideolojilerindeki topluma ilişkin düşünceler, sosyal ve siyasal kurum düzenlemelerinde değişiklik oluşturacak eylemlere yol açmıştır (Guttek, 2006, 166).

Orta Çağ'ı da kapsayan Aydınlanma, Orta Çağ'ın dünya görüşüne karşı yeni bir dünya görüşünün ortaya çıkmasıdır. Bu gelişmenin yolunu açan Rönesans düşüncesi, kendini bütün tarihi otoritelerden bağımsız kılmaya, dünyayı yalnız deneyin ve aklın sağladığı doğrularla anlamlandırmaya çalışmış; Orta Çağ'ın skolâstik gelenekler şemasını kırarak gerçek anlamda özgürlüğe ulaşmayı denemiştir. Bu bağlamda Rönesans, Orta Çağ ve Aydınlanma arasındaki bir geçit çağ olarak görülebilir, geçit üzerinde bulunmak demek de geride bırakılan ile kendisine ulaşılacak istenen bir arada bulundurmaktır demektir. Bu nedenle Rönesans düşüncesinin formülleri bulanıktır ve henüz bütünlük göstermez. Rönesans, yeniyi arama yolunda bir kaynaşma, coşkun bir araştırma çağıdır (Gökberk, 1993, 326).

“Ne yaptığını bilme”. Bu çağ için *düşünme* denilen şeyin özgül anlamı ve önemi işte burada belirir. Bu çağın insana yüklediği en önemli görev, kişinin kendisi hakkında bir bilince sahip olması ve yaptıkları üzerinde geleceğe ilişkin bir öngörü geliştirmesidir. Düşünme etkinliği sadece yeni, o ana kadar bilinmeyen hedeflere yönelmekle kalmaz; aynı zamanda gidişatın yönünü bizzat belirlemek ister. O, dünyaya yeni bir keşif sevgisi ve cesareti ile açılır ve bu keşifçilikten her gün yeni yeni açıklamalar bekler. Bu çağın bilme ve entelektüel olarak yeniyi bulma aşkı, sadece bunlara da yönelik değildir. Düşünme, çok daha derinden ve çok daha tutkulu bir şekilde kendini, kendinin ne olduğunu ve neye muktedir olduğu konusundaki sorularla kışkırtılmış hisseder. Bu çağın insanı, tüm keşif yollarını kullanarak önünde duran gerçeklik hakkında ufku genişletmeye çalışırken, sürekli olarak kendini, kendi düşünme gücünü sınamaya yönelir (Cassirer, 2000, 38).

Aydınlanma felsefesinin en önemli özelliği kurgulardan kaçınması ve deney ortamında kalmak istemesidir. Bir kültür felsefesi olması, başlıca konusunun insanın dünyası olması da bu felsefenin bir diğer önemli özelliğidir. Aydınlanma felsefesi, salt kuramsal düzlemde kalmak istemez ve yalnız bilmeyi amaçlamaz. Tersine, bilgisiyle yaşama kılavuzluk etmek, yaşamı aydınlatmak ister. Bu nedenle de geniş çevrelere yönelmeye, seslenmeye çalışır. Latince yerine ulusal dilleri kullanması ve yazın türleriyle kendini anlatması, böyle bir yöntemin özelliklerindedir. Aydınlanma felsefesi, “laik” dünya görüşünü kültürün her alanında gerçekleştirmeyi ister. Bütün bunların da aklın kılavuzluğu ve gücü ile gerçekleşebileceğine inanır. Bu nedenle din, devlet, hukuk, eğitim gibi tarihin oluşturduğu bütün kurumların aklın ilkelerine göre yeniden düzenlenmesi gerektiğini söyler. Böylelikle insanın tam bir özgürlüğe ve mutluluğa ulaşacağına inanılır. Aklın insanoğlunu her bakımdan sürekli olarak ilerlettiği ve onun mutluluğunu sürekli olarak artırdığı, aydınlanmanın başlıca inancısıdır (Gökberk, 1979, 52). Aydınlanmanın bu görüşünün sistematik ve tarihsel bir boyutu bulunmaktadır. Bunun tanımlanması şu şekilde yorumlanabilir: Aydınlanma hareketi içeriği, kendi kendini yönetme (self determination) yoluyla özgürlükte denebilecek insan özerkliği olan tarihsel bir hareket olarak düşünülebilir. Yani; muhakeme/aklın özgürleşmesine ulaşma çabası, sosyal olduğu kadar felsefi bir karaktere de sahiptir (Wulf, 2010, 127).

Aydınlanmanın her iki boyutunu da açıkça görmüş olan Kant'ın aydınlanma kavramı sınırlıdır. Çünkü ona göre insanın aklını kullanma yeteneği, asıl olarak bireyin kendisinde yer alan bir edim olarak tanımlanır ve belli bir anın sosyal koşulları tarafından sadece kısmi olarak sınırlandırılır. O derece ki, Eleştirel pedagoji, insanın özgürlük ve kendini yönetmesinin insanlığın tarihsel-sosyal gelişim aşamasına olan bağımlılığına vurgu yaparak Kant'ın aydınlanma görüşünü modifiye eder (Wulf, 2010, 127-128). Kant aydınlanmayı şöyle tanımlar:

“Aydınlanma, insanın kendi suçu ile düşmüş olduğu bir ergin olmama durumundan kurtulmasıdır. Bu ergin olmayış durumu ise, insanın kendi aklını bir başkasının kılavuzluğuna başvurmaksızın kullanamayışıdır. İşte bu ergin olmayışa insan kendi suçu ile düşmüştür; bunun nedenini de aklın kendisinde değil, fakat aklını başkasının kılavuzluğu ve yardımı olmaksızın kullanmak kararlılığını ve yürekliliğini gösteremeyen insanda aramalıdır Separe Aude! Aklını kendin kullanmak cesaretini göster! Sözü şimdi Aydınlanmanın parolası olmaktadır.”

Kant'ın Aydınlanma tanımı, kabulleri alt üst etmiştir. Ergin olmama kişinin başkasının yardımı olmaksızın aklını kullanamaması tam da öznel bir dönüşümü ifade eder (Esgün, 2006, 102). Bu ergin olmama hali, yalnızca kişinin aklını kullanamamasından değil, aynı zamanda başkasının yardımı olmaksızın onu kullanmaya cesaret edememesinden ve çözüm üretememesinden kaynaklandığından, kişinin kendi çabasıyla içine düştüğü bir durum olarak karşımıza çıkar. Kant, aydınlanmayı, ulaşacağı bir amaç çerçevesinde tanımlamaktan ziyade kurtulması gerekenlerle ilişkisi içerisinde ele alır (Schmidt, 2000, 27).

Doğal ergin olamayıştan kurtulma, en temelde, çağın gelişinin bir sonucu olarak ortaya çıkar. Fakat yalnızca “aklın eksikliğinden kaynaklanmayıp aynı zamanda ahlaki bir düşüşün, kişinin “bir başkasının yardımı olmaksızın aklını kullanma cesareti göstermemesinin ve çözümden yoksun olmasının sonucu olarak ortaya çıkan ergin olmayıştan kurtulmak ise daha zor ve ciddi bir iştir. Ergin olmama durumunu yaşayan ve kısa bir süre içerisinde bu duruma aşına olan kişinin, bu durumdan kurtulmaya ilişkin hiçbir yönelimi olmadığı gibi onun kendi kendilerine tayin olunan bekçilerinin kişinin aklını kullanmaya çalışmasına müsaade etmemeleri dolayısıyla bu kişi kendi başına düşünme yeteneğine de pek sahip değildir. Dogmalar ve formüller kişinin ebedi ergin olmamışlığının garantörüdür ve herhangi bir biçimde kendilerini düşünmenin bu mekanik araçlarından bağımsızlaştırmayı becerenler bile,

kendilerini bağımsızca düşünme noktasında oldukça yabancı hissederler; onlar en zayıf siperlere saldırmak noktasında dahi kararsızdırlar (Schmidt, 2000, 28).

Kant için, aydınlanma insanın kendisinin sorumlusu olduğu bağımlılıktan özgürlüğe geçiş çabalarına karşılık gelir. Bağımlılık birisinin kendi kendine, kendi muhakemesini kullanmasındaki yetersizliğidir. Bir muhakeme yokluğu değil de bu muhakemeyi kullanma da cesaretlendirme yokluğu söz konusu olduğunda, bu güçsüzlükten aydınlar sorumludur. *“Bir insanın kendi muhakemesini kullandırmaya cesaretlendirmek”* aydınlanmanın temel ilkesidir (Wulf, 2010, 127). Dolayısıyla *aydınlanma* denilen ideal, bir dönüştürme idealidir. Adı üstünde; birey kendi kendine aydınlanır ve bu yolla tüm bir toplum dönüşebilir. Bu yaklaşım ne bireyi, ne toplumu çizer (Esgün, 2006, 102). Bu kapsamda eğitimin konusunun da kişiyi şu veya bu topluma göre yetiştirmek olmadığını, aksine çocuğu insanlık gayesi doğrultusunda eğitmek olduğunu iddia eden Kant, insanın içgüdülerinin zayıf ve insanı ideal gayeye ulaştırmada zayıf ve yetersiz olduğunu savunur. Ayrıca doğal eğilimlerine serbest bir yön vermekle çocuğun yetiştirilemeyeceğini; eğitimcinin her şeyden önce insanlığa layık bir ideale sahip olması ve çocuğu bu ideale göre eğitmeyi görev olarak benimsemesi gerektiğini söyler. Bu bağlamda Kant, bir ölçüde çocuğun kendi özgürlüğüyle, toplumun meşru gördüğü zorlama ve baskıları uzlaştırmayı eğitimcinin görevi olarak düşünür (Yayla, 2005, 77).

Batı'da aydınlanma hareketleri sadece ekonomik ve ticari hayatta değil toplumsal, kültürel ve yönetsel yapıda da büyük değişikliklere yol açmıştır. Bu değişiklikler de Aydınlanma Çağı filozofların düşünsel destekleri doğrultusunda biçimlenmiştir. Öte yandan, özellikle doğa bilimlerinde 17. yüzyılla birlikte geniş kapsamlı gelişmeler olmuştur. Galileo'nun 1604 yılında nesnelere düşüş kanununu bulması, modern bilimin doğuşu olarak ifade edilmektedir. 17. yüzyılla birlikte insanoğlu, doğaüstünde üstünlük kurmaya başlamıştır. İnsanın düşünce yapısındaki köklü değişimler sonucu, Descartes'i, Newton'u, Augusto Comte'u ve giderek yaşadığımız çağı doğuracak gelişmelerle ortaya çıkmıştır (Tanilli, 2007, 10).

Bütün bunlara ek olarak matematik ve fizikteki gelişmelerle eski gerçeklik anlayışı büyük bir darbe yemiştir. Newton'ın da etkisiyle insan aklının gözlem ve deney yoluyla ulaştığı sonuçlarla dünyanın işleyişini kavrayabileceği anlaşılmış ve

daha önce anlaşılabilir bir sistem olarak görülen doğa anlayışı değişmiştir. 17. yüzyılda doğa bilimleri yönteminde gerçekleşen bu değişim siyaset ve toplumun anlaşılması çabalarına da yansımıştır. Siyasal düşünce alanında inceleme nesnesi olarak ele alınan toplumun öncelikle parçalara ayrılarak gözlemlendiği, analiz edildiği ve buradan bütünü anlaşılmasına gidildiği görülmektedir (Gökberk,1993).

Aydınlanmacı düşünürler, Isaac Newton ve diğer bilim insanlarının fiziksel olguları araştırmada kullandıkları bilimsel yöntemi, sosyal olguları araştırmak için kullanmışlardır. Aydınlanmacı düşünürlere göre temel bir sosyal bilim, toplumun doğal düzenini ortaya çıkarmalıdır. Öncelikle sosyal, siyasal ve ekonomik yaşamın doğal kanunları keşfedilmeli ve bunlar yeni bir sosyal ve siyasal düzen oluşturmak için kullanılmalıdır (Guttek, 2006, 167).

Avrupa'daki Aydınlanma hareketinin en etkili olduğu eğitim alanı üzerinde bir grup idealist, gelenekçiliği ve otoriteyi durdurarak insan ihtiyacına ve tabiata daha uygun olan bir eğitim yolu belirlemiştir. Bu şahsiyetlerin başında John Locke (1632-1704) ve Jean Jacques Rousseau (1712-1778) gelmektedir (Leonard, 1971).

Rousseau'nun teorisi, John Locke'da ideal formatına ulaşmıştır. "John Locke Teorisi" olarak bilinen bu teori şöyledir: İnsan doğal durumu ve ortamında iyi ve özgür bir varlıktır. Aklını kullanarak en mutlu yaşama tarzını bulabilir. İnsanın bu doğal özelliklerinin olumsuz yönleri de bulunmaktadır. Örneğin insan cezaları kendisi verir. Ayrıca yaşama hakkı ile mülkiyet hakkı bazı dış tehditlere ve tehlikelere maruz kalır. İnsanlar *devleti*, bu tehlikeleri giderebilmek amacıyla kurmuşlardır. Devlet, bu konudaki görevini ancak gücünü halktan alarak ve ona dayanarak gereğince yerine getirebilir. Ancak Locke zulüm yapan, görevlerini unutan devlete karşı gelmeyi ve direnmeyi de doğal bir hak ve özgürlük olarak görür (Göze, 2000, 156-158).

J. Locke'nin bu teorisi, İngilizler dışında Batı'nın diğer devletlerinde de etkili olmuştur. 1775 yılında Virginia Anayasası'nın ilk maddesi şöyledir: "Bütün insanlar doğuştan eşit derecede hür ve bağımsız; belirli, vazgeçilmez haklara sahiptir. Bir toplum haline geldikleri zaman, yeni kuşakları; yaşama, hür olma, mülk kazanma ve ona sahip olma, mutluluğu arama ve elde etme haklarından yoksun bırakılamaz."

(Doğan, 2004, 183-184). Bildirinin bu ilk maddesi 1776’ da ilan edilen Amerikan Bağımsızlık Bildirisi’nde de yer almıştır. Bilginin temeli yaşantıdır diyen Locke, eğitimde çok bilgi öğretmek yerine “doğru düşünmeyi ve doğru bilmeyi” önemsemiştir. Ona göre insan beyni boş bir kâğıttır ve yaşantıyla dolar (Okçabol, 2001, 20).

Bu dönemin insan hakları yaklaşımı kaynağını doğal hukuktan aldığını savunan ve doğal (Tabii) hukukun iki varsayım üzerine kurulduğunu, bunlardan ilkinin “tabiat hali”, ikincisini ise “toplumsal sözleşme” olarak tanımlayan düşünür J. J. Rousseau’dur. Rousseau’ya ait olan bu teoriye göre, insanlar toplum yaşamına geçmeden önce tabiat halinde yaşıyorlardı. Tabiat hali sonsuz bir özgürlük ortamı oluşturuyordu. Bu sebeple insanlar diledikleri gibi yaşıyor, dilediklerini yapıyorlardı. İnsan davranışları üzerinde sınırlamalar bulunmuyordu. Böyle bir hayat, güçlünün güçsüzü ezdiği bir karmaşa ve başıboşluk oluşturuyordu. Sınırsız özgürlüğün oluşturduğu bu anarşi ve huzursuzluk ortamının insana zararlı olduğu görüldü. Bunun üzerine insanlar sınırsız hürriyet isteklerinden kendi tercihleriyle vazgeçtiler. Özgürlüklerin bir kısmı sınırlandı. Bu kararlı tutumla birlikte insanlar yazılı olmayan bazı kuralları gönüllü bir biçimde benimsediler. Adeta tabii bir anlaşma ortaya çıktı. Rousseau buna “Toplumsal Sözleşme” demektedir. Bu sözleşmeyle insanlar siyasal topluluğu oluşturdular. Bu teorisi ile Rousseau, özgürlüklerin başka insanların zararına kullanılmayacağına işaret etmektedir. Ona göre toplum hayatı, insanların birçok çıkarını toplumsal huzur için terk ettikleri bir uzlaşma ve sözleşme ürünüdür (Doğan, 2004, 182-183). Aslında insanlar, tabii haklarını sadece siyasal örgütlenmeye devretmişler yani onları korumuşlardır. Yani devlet tabii hakların bir kısmına sahiptir, bu haklara bağlıdır ve onları korumak zorundadır.

Aydınlanma döneminde eğitimin amacı, çocuğu öbür dünyadan çok bu dünya için hazırlamaya dönüşmüştür. Din adamlarının tersine, çocuklarda anneden doğma kötülükler olmadığını belirten Rousseau, eğitimin amacının çocuğun kafasını doldurmak değil, onu doğru ve aydın düşünceli kılmak olduğunu belirterek eğitimin, çocuğun doğal gelişimine ve doğaya uygun olarak yapılması gerektiğini vurgulamıştır (Okçabol, 2001, 20-21; Gutek, 2006,197-199). Bireyi, içselleştirmiş bir düzenli inançlar sisteminin tahakkümünden kurtarmaya yönelik en eski eğitim

planlarından biri Jean Jacques Rousseau'nun 18. yüzyılda yazdığı *Emile* adlı eseridir. Rousseau'nun eğitim planı, bir bireyin ergenlik çağına kadar ahlâki ve toplumsal sorunlar hakkında akıl yürütemeyeceği yolundaki psikolojik argümana dayanır. Bu çağdan önce öğretilecek herhangi bir ahlaki ve toplumsal düşünce, akıldan çok otorite temelinde bir kabullenmeye yol açacaktır. Rousseau, çocuğun bu sorunlardan yalıtılmasını ve ilk eğitimin, aklın gelecekteki kullanımı çerçevesinde verilmesini önerir. Rousseau'ya göre birey bu ilk görüşme dönemi sırasında ahlak ya da toplumsal ilişkiler hakkında akıl yürütemezdi. *Sorumluluk, boyun eğme, emir ve yükümlülük* gibi kelimeler yaşamın bu aşamasında bütün sözlüklerden atılmalıydı. Bir yetişkin, bir çocuğun karşısına herhangi bir otorite ya da sorumluluk iddiasıyla değil, sadece yetişkinin daha güçlü ve yaşlı olması basit gerçeğiyle çıkmalıdır (Spring, 1991, 27).

18. yüzyılda Amerika ve Fransa' da gelişen Aydınlanma ideolojisi, batı siyasi düzeninin temellerini sarsmış ve cumhuriyet yönetimine öncülük etmiş olan iki büyük devrime yol açmıştır (Gutek, 2006,167): Fransız Devrimi ve Sanayi Devrimi.

2.2.3.1. Fransız Devrimi

Aydınlanma filozoflarının etkisiyle toplumda büyük bir değişim yaşanmıştır. Aydınlanma felsefesi, mantığın köklü gelenekleri ve siyasi rejimin mutlakıyetçi eğilimlerini ortadan kaldırma düşüncesini yaymıştı. Aydınlanmacılar da özgürlüğün tüm alanda olması gerektiği fikrini savunmaktaydı. Aydınlanma filozoflarının etkisi yanında İngiliz Halklar Bildirgesi, John Locke'nin fikirleri, Amerikan Bağımsızlık Bildirgesi'nde dile getirilen demokratik ilkeler ve liberal ekonomi fikirleri burjuvaları hareketlendirmiş; tüm bunlar Fransa'da gerçekleşecek olan devrime zemin hazırlamıştır (Çıvgın, 2008).

Fransız halkı önceki döneme göre büyük bir evrim geçirmektedir. Halk bilinçlenmekte; sarayın, kralın, seçkinlerin denetiminden çıkmaya başlamaktadır. Şehirlerde yaşayan pek çok burjuva büyük bir atılım içinde bulunmaktadır. Yaygınlaşan kitaplar ve ailelerin çocuklarını üniversitelere göndererek sağlam bir gelecek kurma yolunu tutmaları kültürel seviyeyi yükseltmektedir. Bağımsız yayıncıların çıkarttıkları gazete, bildiri ve broşürler, kitlesel bilinçlenmeyi

sağlamaktadır. Sonuç olarak bu koşullar, toplumsal değişim taleplerinin olgunlaşmasına yol açacaktır (Çıvgın, 2008).

Toprak sahipleri ve soylular, ayrıcalıklarını korumaya çalışmakta; bu sebeple burjuvaların soylu tabakasına geçmesini engelleyecek barikatları yükseltmekteydiler. Soylular statülerini koruma hevesindeyken, burjuva da ekonomik olarak güçlenmelerine rağmen toplumsal haklarda söz sahibi olamamaktan şikâyetçiydi. Kırsal nüfus ise üzerindeki vergi yükünün hafiflemesini istemekteydi (Göze, 2000, 222).

Fransız Devrimi, Avrupa tarihinin en önemli olaylarından birini oluşturmuştur. Devlet borçlarının getirdiği toplumsal baskı, soyluların vergiden muaf olmalarına yönelik tepkiler ve Fransız ekonomisinin aniden krize girişi gibi nedenler 1789’da devrimin patlak vermesini sağlamıştır (Faroqhi, 2002, 262). Devrimci düşünce, ülkede köklü yapısal değişikliklere gitmek gerektiğine inanan katmanlar arasında yayılmaya başlamıştır.

Fransız Devrimi, başlı başına yalıtılmış bir olgu olmayabilir; fakat zamanındaki diğer olaylardan çok daha özlüdür ve bu bakımdan çok daha köklü sonuçları olmuştur. Her şeyden önce Rusya’yı bir kenara bırakacak olursak, Avrupa’nın en güçlü ve en kalabalık devletinde ortaya çıkmıştır. İkinci olarak, kendinden önceki ve sonraki devrimler içinde, kitlesel nitelikteki tek toplumsal devrimdir ve benzeri herhangi bir başkaldırıdan çok daha radikaldir. Üçüncü olarak, tüm çağdaş devrimler içinde yalnız Fransız Devrimi dünyayı kapsama niteliği taşımıştır. Orduları, dünyayı değiştirmek için yola koyulmuş ve bunu gerçekleştirmiştir. Amerikan devrimi, Amerika tarihinin can alıcı olayıdır; fakat içinde yer alan ve yanına kattığı ülkeler dışında pek önemli bir iz bırakmamıştır. Oysa Fransız Devrimi bütün ülkelerde bir dönüm noktası olmuştur (Hobsbawm, 2005, 64).

Burjuvaların talepleri 1789 yılında ‘İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirgesi’nde belgelenmişti. Yine de bu belge, son yılların imtiyazlarına dayanan hiyerarşik topluma karşı olmakla birlikte, demokratik ve eşitlikçi toplumdan yana bir bildirge değildir. İlk maddesi, ‘İnsanlar eşit ve özgür doğar; yasalar karşısında eşit ve özgür yaşarlar’ der. Fakat bu madde, aynı zamanda ‘‘ancak ortak yarar gerekçesiyle’’ olsa

bile, sınıfsal ayrımların varlığını tanımaktadır. Özel mülkiyet kutsal, vazgeçilmez ve dokunulmaz doğal bir haktır. İnsanlar yasa önünde eşitti, meslekler yetenekli olan herkese eşit ölçüde açıktı; ancak yarışın başında herkesin eşit olması kadar, yarışmacıların yarışı birlikte bitiremeyebilecekleri de aynı biçimde önceden kabul edilmişti. Bildirgede, soylular hiyerarşisine veya mutlakiyete karşı olarak ‘her yurttaşın yasaların oluşumuna katılmaya hakkı olduğu’ belirtiliyor; ancak bu hak *ya şahsen ya da temsilcileri aracılığıyla* kullanılır deniliyordu (Hobsbawm, 2005, 69).

Devrim öncesi Fransa’daki okul sistemi, açıkça zümresel bir düzeni temsil etmektedir. Bütün halkı kapsayacak bir eğitim sisteminin olmamasının yanında ilkokullar kilisenin kontrolü altındadır. Bu okullardaki öğretmenler de yeterli ölçüde formasyondan yoksun bulunmaktadır. Orta ve yüksek öğretim kurumlarında da durum ilkokullardan farklı değildir. Feodal aristokrat düzenden yana olan kilise, mevcut durumlarını korumak için her türlü yenileşme hareketine karşı gelmekte ve bu hareketleri önlemektedir. Gerek okul kuruluş sistemi, gerekse eğitim ve öğretimin içeriği üzerine ileri sürülen çeşitli yenileştirme hareketleri ancak ihtilalden çok sonra gerçekleşme şansına kavuşmuştur.

Fransız Devrimi, insan haklarının kaçınılmaz bir gereği olarak ‘eğitim hakkını’ ortaya çıkardı. Her vatandaşın öğrenim hakkının temel haklar arasında bulunduğu, 1792’de Fransız Milli Meclisi’nde Condorcet’in verdiği raporla kabul edildi (Ergün, 1999). Eğitimin “insanlık ve vatandaşlık haklarının kullanılması için bir ön koşul olduğu” kabul edilmiş oldu (Altunya, 2005). Böylece parasız eğitim hakkı hukuki zeminde yerini aldı. Ayrıca teknik ve ekonomik gelişmeler, sanayileşme sonucu ortaya çıkan sosyal hareketlilik ve çocuk psikolojisi alanındaki gelişmeler, Batı eğitim sistemlerinin yeni yapılanmasına derinden etki etti. İnsanlar bir dinin ümmeti gibi değil, bir devletin "vatandaşı" olarak görülmeye başlandı. Kilisenin kontrolü dışında, laik karakterde, herkes için zorunlu, parasız temel eğitim sistemi kurulmaya başlandı (Ergün, 1999).

Fransız Devrimi sonrasında, sosyal adaletin amaçlarından biri olan ‘sosyal ve ekonomik hak’lardan 1793’de ilk kez Robespierre söz etmiştir. Aynı yıl kabul edilen ve Anayasa’nın başına eklenen ikinci İnsan ve Vatandaş Hakları Bildirisi’ne (Akt: Polat, 2007, 29), “Kamu yardımları kutsal bir borçtur. Toplum çalışabileceklere iş

bulmak, çalışamayacak durumda olanlara da yaşama imkanı vermek suretiyle yoksul vatandaşların geçimlerini sağlamak zorundadır (Md.21)” ve “Öğrenim herkesin ihtiyacıdır. Toplum kamu eğitiminin gelişmesine bütün gücüyle yardım etmek ve öğrenim imkanlarını bütün vatandaşlara sağlamak zorundadır (Md.22)” hükümleri eklenmiştir (Polat, 2007, 29). Böylelikle bugünkü anlamda mevcut olan okulların temeli atılmıştır.

Eğitim hakkının yasalarda hak ettiği yeri alması yüzyıl sürse de 1792 Eğitim Yasası güzel bir başlangıç olmuştur. **1833**'de yine Fransa'da kabul edilen **İlköğretim Yasası**'nda da şu ifadeler yer almıştır. (www.dusuncetarihi.com):

“Kendi başına veya komşu topluluklarla bağlantılı olarak her topluluğun, en az bir tane ilköğretim okuluna sahip olması gerekmektedir.

Olağan gelirlerin toplulukta ilköğretim okulları kurmak için yetersiz olması durumunda, belediye meclisi tarafından oylanana veya söz konusu oylanmanın yokluğu durumunda kraliyet emri ile konulan özel bir vergi aracılığıyla fon sağlanabilir. (...)

Her devlet okulu için yerel bir denetleme komitesi oluşturulacaktır. (...)

Fransa' da zorunlu eğitimin çıkış noktası olan **1882 Eğitim Yasası** ise şu şekildedir:

“Altı ile on üç yaşları arasında her iki cinsiyetten çocuklar için ilköğretim eğitiminin ya devlet okullarında ya da aileler, babanın kendisi veya seçtiği başka biri tarafından verilmesi zorunludur.”

19. yüzyılda Fransa'dan başlayan "millî eğitim" hareketi dalga dalga bütün Avrupa ülkelerine yayıldı. 1882'de parasız ilkokullar, ortaokullar ve üniversitelerden meydana gelen üç kademeli öğretim sistemi kuruldu. 20. yüzyıldan itibaren de okul sistemleri demokratlaşmaya başladı (Ergün, 1999).

Fransa ile birlikte İngiltere'de de eğitim hakkının hukuksallaştırılması için önemli adımlar atıldı. Bu kanunlarda özellikle eğitim alacak kişilere, her türlü maddi yardımın devlet tarafından sağlanması ve kurulan okulların yine devlet tarafından denetlenmesi gerektiği üzerinde duruldu. Bu kapsamda iki önemli eğitim yasasından bahsedilebilir. Bunlar **1870 tarihli İlköğretim Eğitim Yasası** ve **1891 tarihli Eğitim Yasası**'dır. 1870 İlköğretim Eğitim Yasası'na göre;

“Konaklama şartları yeterli olmayan her okul bölgesi için devlet ilköğretim okullarında söz konusu bölgede yaşayan, başka şekilde uygun ve yeterli ilköğretim eğitimi alamayacak bütün çocukların kullanacağı yeterli konaklama sağlanacaktır.

Okul, Majestelerinin denetçilerinden herhangi birinin denetlemesi için her zaman açık olacaktır.

Okul yönetim kurulu tarafından sağlanan herhangi bir okula devam eden her çocuk, okul yönetim kurulu tarafından belirlenecek haftalık bir ücret ödeyecektir fakat okul yönetim kurulu çocuğun ebeveynlerinin yoksulluk sebebiyle ücreti ödemeyeceğine inandığında söz konusu ücretin tamamını veya herhangi bir kısmını bağışlayabilir.”

Bu yasanın etkisiyle 1870'lerden itibaren eğitimin devlet kontrolüne girdiği İngiltere'de, 1876'da genel öğretim mecburiyeti başladı. Zamanla mecburi öğretim süresi giderek arttı. 1837'den itibaren açılmaya başlayan kolej ve üniversiteler 20. yüzyıl başlarında bağımsız üniversitelere dönüştüler.

1891 Eğitim Yasası'yla ise parlamento tarafından sağlanan paralardan ve Eğitim Bakanlığı'nın yönetmeliklerince belirlenen zamanlarda ve şekillerde İngiltere ve Galler'deki ilköğretim eğitimi masrafları için bağış yardımı ödenmesi öngörülmüş ve ilköğretim parasız hale getirildi (Ergün, 1999).

Fransız devrimciler 1789 Devriminin ardından toplumsal dönüşümü gerçekleştirmek için eğitimi etkili bir araç olarak kullanmışlardır. Onlara göre okullar milliyetçi ruhu yansıtmalıydı. Fransız devrimcileri, Cumhuriyetçi bir yönetim biçimi içinde politik görüşlerin özgürce ifadesini teşvik etmek, okullardaki tüm konuların anlaşılmasını sağlamak için ortak bir dil gerektiğini düşünmüşlerdir. Okullar, artık yeni sistemin etiğini öğretmeliydi. Müfredatta edebiyat ve tarihe önem verilmeliydi; çünkü milli dayanışmanın en iyi ifadesi, halkın ortak ürünleri olan masal ve milli adetlerde bulunmaktaydı (İnal, 2004, 45).

Böylece Fransa'da devrimle birlikte ulusal amaçları ve birliği ifade eden bir eğitim anlayışı doğmuştur. Yurtseverliğin halk arasında yayılmasının ardından milli birlik gereksinimini sağlayacak kurum olarak 'okul' düşünülmüştür. Okul sisteminin kurulması yeni bir toplumsal düzen altında yurttaşların kendi haklarının farkında olmasına hizmet edecekti (Atkinson ve Maleska, 1962, 72-74, akt; İnal, 2004, 45).

Buna karşın bir anlamda eğitim, en az iş yaşamında olduğu kadar etkili bir biçimde bireyci yarışmayı, “yeteneğe açık bir meslek yaşamını”, liyakatin, doğum ve hısımlık karşısındaki zaferini temsil etmekteydi ve yarışma esasına dayanan bir sınav aracılığıyla mümkün olabiliyordu. Her zaman olduğu gibi bu kez de bunun en mantıksal ifadesini Fransız Devrimi ortaya koydu: Fransız halkını yönetecek ve eğitecek seçkin aydınları, ulusal ölçekte burs kazanmış kişiler arasından kademe kademe seçen paralel bir sınav hiyerarşileri sistemi yarattı (Hobsbawm,2005, 208-209).

2.2.4. Sanayi Devrimi

Tarımın çoktandır küçük bir azınlığın işi durumuna geldiği ve ilk kez 1851 nüfus sayımında görüldüğü gibi, kent nüfusunun kırsal nüfusu aşma noktasına dayandığı birkaç bölge -özellikle İngiltere- dışında, dünyamız sakinlerinin büyük bölümü hala köylüydü. Uluslararası köle ticareti Fransız Devrimi sonrasında kaldırıldığından, 19. Yüzyılda köylüler arasında köle olanların sayısı çok azdı. Ancak İngiltere’ye ait olan adalar ve Batı Hint Adaları, artık yasal bakımdan tarımın özgür olarak yapıldığı yerler olmakla birlikte, bölgenin iki büyük kalesini oluşturan Brezilya ve Güney ABD’de kölelik sayısal olarak genişlemekteydi ve resmi yasaklar, köle ticaretini daha karlı hale getirmekteydi. Öte yandan ‘sözleşmeli emek’ gibi çoktandır varolan yarı köleci sistemler, Hindistan’dan Hint Okyanusu’na ve Batı Hint Adaları’na kadar yayılmaktaydı (Hobsbawm, 2005, 322-323).

İngiltere, 1840’larda batının bu genel egemenliği içinde, herkesten daha fazla savaş gemisine, ticarete ve İncil’e sahip olması sayesinde en yüksek yerde bulunmaktaydı. İngiltere’nin üstünlüğü öylesine mutlak ki üstünlüğünü yürütmek için neredeyse hiç siyasi denetime ihtiyaç duymuyordu. İngiltere’nin izin verdikleri dışında, geride hiçbir sömürgeci güç ve rahip kalmamıştı. Fransa İmparatorluğu Cezayir ve Akdeniz’in öteki yakasında yeniden bir canlanma sürecine girse de oraya buraya dağıtılmış birkaç küçük adayla ve ticaret karakoluyla yetinmek zorunda kaldı. Endonezya’da yeniden dirilen Hollanda ise artık rekabet edecek güçten yoksundu. İspanyollar, Küba ile Filipinleri ellerinde tuttular ve Afrika’da da birkaç belirsiz hak iddiasında bulundular. İngiliz ticareti, İspanyol sömürgesi Küba’da ve Hindistan’daki sömürgelerinde olduğu gibi, bağımsız Arjantin, Brezilya ve Güney ABD’yi de

egemenliğine aldı. İngiliz yatırımcıların, başta Kuzey ABD olmak üzere ekonomik gelişmenin ortaya çıktığı yerlerde güçlü çıkarları vardı. Bütün dünya tarihinde tek başına hiçbir güç 19. yüzyıl ortasındaki İngiltere'nin bu hegemonyasının bir benzerini yeniden kurmayı asla başaramadığı gibi, öngörülebilir bir gelecekte de böyle bir şey olası görünmemektedir. Çünkü o tarihten bu yana hiçbir devlet, tek başına 'dünyanın atölyesi' olma iddiasında bulunmamıştır (Hobsbawm 2005, 326).

İnsanlar içinse 1840'larda sorun daha da basittir. Daha önce de sözünü ettiğimiz gibi, Batı ve Orta Avrupa'nın imalat bölgeleri ve büyük kentlerin içinde buldukları durum, onları kaçınılmaz olarak toplumsal devrime doğru sürüklemekteydi. İçinde yaşadıkları bu acımasız dünyanın zenginlerine ve kodamanlarına karşı duydukları nefretle, yeni ve daha bir iyi dünya hayalleri, çaresizliklerini kör bir çaresizlik olmaktan çıkartıp onlara bir amaç verdi. Örgütlenmeleri ya da toplu eylem olanakları, onlara güç verdi. Fransız Devrimi'nin sağladığı bu büyük bilinç, sıradan insanlara adaletsizliklere uysalca boyun eğmemeleri gerektiğini öğretti. "Milletler daha önce hiçbir şey bilmiyordu; halk, kralların yeryüzündeki tanrılar olduklarını, ne eylerlerse güzel eylediklerini söylemeye mecbur olduğunu düşünüyordu (Hobsbawm, 2005, 328-329)."

Avrupa'ya musallat olan bu korku yalnızca İngiltere ya da Kuzey Fransa'daki fabrika sahiplerini değil, Almanya'nın taşralarındaki memurları, Roma'daki rahipleri ve profesörleri etkisi altına almıştı ve bu korku aslında komünizm korkusuydu. Çünkü 1848'in ilk aylarında patlak veren devrimler, sadece bütün toplumsal sınıfları kapsamaması ve seferber etmesi anlamında bir toplumsal devrim değildi. Kelimenin tam anlamıyla, Batı ve Orta Avrupa normal kentlerindeki çalışan yoksulların ayaklanmasıydı. Bu yoksul işçi sınıfı sadece ekmek ve iş değil, yeni bir devlet ve yeni bir toplum istiyordu (Hobsbawm, 2005, 329).

Sanayi devrimi, izleyen 200 yüzyıl boyunca yer kürenin büyük bölümüne, kaynağı olan Batı Avrupa limanlarından yayıldı. Sonraki yıllarda sanayi devriminin dünya çapındaki etkisi, sömürgeci hâkimiyet biçimini almıştı (Castells, 2005, 42).

Endüstriyel fabrikada geniş ölçekli bir örgütlenmeyi hem mümkün kılan hem de başlatan elektrik motoru oldu. R.J. Forbes'un yazdığı gibi (1993, 148):

Sıklıkla Makine Çağı olarak adlandırılan dönemi, son 250 yılın, beş büyük yeni ana kuvveti yaratmıştır. 18. yüzyıl buhar makinesini; 19. yüzyıl su türbinini, içten yanmalı motoru ve buhar türbinini; 20. yüzyıl gaz türbinini getirdi. Tarihçiler, tarihteki hareketleri ya da akımları adlandırmak için göz alıcı deyişler icat eder. Genelde 18. yüzyılın sonunda başlayıp 19. yüzyıla uzanan bir gelişme olarak tanımlanan “Sanayi Devrimi” de böyle bir deyiştir. Ağır bir devinimdi, ancak bu gelişme maddi ilerleme ile toplumsal dengeleri hareketlendirmeyi birleştirmesi anlamında o denli köklü değişikler meydana getirdi ki, bu ilk tarihleri topluca değerlendirebilecek olursak bu gelişmeleri devrimci olarak nitelememiz pek ala mümkündür.

Böylece bu süreçlerin -yani üretmek, dağıtmak ve iletmek için gerekli olan enerji- temelindeki iki sanayi devrimi bütün bir ekonomik sisteme yayıldı, bütün bir sosyal dokuya sindi. Ucuz, erişilebilir, seyyar enerji kaynakları yayılıp insan yaşamını kolaylaştırırken; tarihsel süreklilik içinde insan aklının gelişip yayılmasına yönelik benzer bir deviminin de maddi temellerini attılar (Castells, 2005, 49).

Bilim hiçbir zaman bu denli başarılı olmamış, bilgi bu denli geniş bir alana yayılmamıştı. Dört bini aşkın gazete, dünya “yurttaşlarına” haber ulaştırmaktaydı ve her yıl sadece İngiltere, Fransa, Almanya ve ABD’de yayımlanan sayısız kitap, beş rakamlı sayılarla ifade edilecek düzeylere varmıştı. İnsanın icat gücü her yıl daha da göz kamaştırıcı seviyelere çıkıyordu. Argand lambası (1782-4), yüzey aydınlatmasında adeta bir devrim gerçekleştirmişti; gazhane olarak bilinen dev laboratuvarlar ürünlerini, deniz altına döşenen borular vasıtasıyla göndermeye ve fabrikaları çok geçmeden de Avrupa’nın kentlerini aydınlatmaya başladı (Castells, 2005, 52).

Bütün bu zaferlerin istatistiklere geçirilmek istenmeyen karanlık bir yanı da vardı kuşkusuz. Bugün çok az sayıda insanın yadsıyabileceği, Manchester’ın isli, zalim ve pis arka sokaklarının her gün kanıtladığı gibi, Sanayi Devrimi’nin insanın yaşadığı en çirkin dünyayı yarattığı gerçeğini kim ifade edebilirdi ki? Ya da görülmemiş sayıda insanı, kadınlı erkekli yurtlarından koparan ve çağlarının güvenliklerinden yoksun bırakan belki de bu en mutsuz dünyayı kim sayılara dökmek isterdi? (Hobsbawm, 2005, 321). Bunlar gibi birçok soru sorulabilir; fakat insanlık bu sorulara cevap verecek cesareti henüz gösterememiştir.

19. yüzyıl esas olarak İngiliz Sanayi Devrimi’nin etkisi altında kalsa da, bu dönemin siyaseti ve ideolojisi Fransızlar tarafından şekillendirilmiştir. İngiltere,

Avrupalı olmayan dünyanın geleneksel ekonomik ve toplumsal yapılarında çığır açacak ekonomik bir hareketi sağlayarak çağın dünyasının demiryolları ve fabrikaları için bir örnek sundu. Bununla birlikte Fransa da bu devrimleri gerçekleştirerek düşünsel bakımdan devrimin gelişimine katkı sağladı. Dünyanın çoğu yerinde liberal ve radikal demokrat siyasetin tartışma konularını ve sözcük dağarcığını Fransa oluşturdu. Pek çok ülkeye hukuk kurallarını, bilimsel ve teknik örgütlenme modelini ve metrik ölçüm sistemini getirdi. Modern dünya ideolojisi, o zamana kadar Avrupalı düşüncelere direnmiş olan eski uygarlıklara Fransız etkisiyle sızdı. Bu, Fransız Devriminin eseri (Hobsbawm, 2005, 63).

Geniş pazarlar için kitlesel üretim yapan, içinde sosyal ilişkilerin şekillendiği üretim üniteleri olan fabrikalar kuruldu. Fabrikalarda çalışacak iş gücünün de bu yeni üretim düzenine uygun, terbiye edilmiş, organize ve disiplinli elemanlardan oluşması gerekiyordu. Giderek mesleklerin ve statülerin ayrıştığı bu yeni sistemde iş gücü, çok çeşitli becerilere sahip olmalıydı. Bu da ancak “eğitim”le mümkündü. Örgün eğitim, belirli mekanlarda, belirli zaman diliminde, profesyoneller eşliğinde gelişerek tüm dünyada benzer şekil ve işlevler taşıyan bir biçim aldı. Bir örgün eğitim kurumu olan okul sosyal, ekonomik, politik ve kültürel dinamiklere ve tarihsel koşullara göre şekillendi. Yapılan iş de giderek daha karmaşık ve zengin bir içerik kazandı (Eğitim-Sen, 1998, 246). Böylelikle okullar toplumun beşeri sermayesini üretmeye başladı.

İnsana dönük tüm uygulamalarda temel öncelik, verimliliği artırmaya yani işleyişi gerçekleştirerek karı artırmaya yöneliktir. Devlet daha üretken iş gücünü yetiştirmek ve bu yolla üretimi artırmak için, bireyde gelecekteki kazanç kapasitesini artırmak amacıyla eğitime yatırım yapar. Eğitimin toplumsal işlevi, ekonomik işleyişi sürdürecektir iş gücünü yetiştirmektir. Bunun bir boyutunu bireylerin üretim süreci için hazırlanması oluştururken, diğer boyutunu modern yaşamın gerektirdiği gibi düşünen ve davranan insanın yetiştirmesi oluşturur (Eğitim-Sen, 1998, 192).

Sanayi devrimleri ile birlikte, üretim araçlarında meydana gelen hızlı değişim, henüz değişme yönünde herhangi bir hazırlığı olmayan toplumsal yaşamı derinden sarsmıştır. Hızla gelişen kentleşme, yaşam koşullarındaki değişim, insanların kültüre ve kendilerine yabancılaşmasına neden olmuştur. Bu değişimi dengelemesi gereken eğitim kurumlarının ise önceliği, sanayi ekonomisinin gereksinim duyduğu iş

gücünün üretimi yönünde harekete geçirilmiştir. Bütün bu süreç, 20. yüzyılda meydana gelen birinci ve ikinci dünya savaşları konjonktüründe eğitim kurumlarının ideolojik aygıtlara dönüşmesine katkı sağlamıştır. 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren bütün dünyada esen barış rüzgârları, sahte diplomatik manevraların ötesine geçememiş; okul sistemleri demokratikleşerek, bireyi merkeze alan sosyal örgütlere dönüş(türül)memiştir (Yapıcı, 2004, 5-6).

Sanayi Devrimi'yle birlikte, insanların köylerden kentlere akın etmesi ve çalışma yaşamında arz-talep dengesinin çalışan aleyhine işlemeye başlaması (Polat, 2007, 29), beraberinde pek çok sorun da getirmiştir. Başka bir ifadeyle Sanayi Devrimi'yle birlikte, üretim etkinliğinin aileden fabrikaya geçmesi, eğitim hizmetinin genel ve kamusal olarak sunulması gereksinimini ortaya çıkarmıştır. Eğitimin devlet eliyle düzenlenmesi ve kamusal kaynaklarla finanse edilmesi eşitlik tartışmalarını gündeme getirmiştir (Ünal ve Özsoy, 1999, 44).

Sanayi Devrimi'nin etkisiyle eğitim, tüm insansal özünden sıyrılarak, teknolojik düzeyin gerekli kıldığı nitelik ve nicelikte insan gücü yetiştiren bir süreç olarak görülmüş; eğitimin örgütsel yapısı ve işleyişi fabrika imgesinden hareketle düzenlenmiştir (Eğitim-Sen, 1998, 194). Bu nedenle devrimle birlikte okullar, yeni sanayi ekonomilerinin bir uzantısı olmuş, okullara hem devlet hem de şirketler için itaatkâr hizmetkârlar üretme sorumluluğu yüklenmiştir (Spring, 1991, 17).

Sanayi toplumunda yeni işlevler edinen kültür de temellenmiştir. Mesleki değişim ve hareketlilik, insanların, bir ömür boyu devam edecek ve bir kimlik sağlayacak (papaz, esnaf, asil, köylü, kral) tek bir meslek ve konum için hazırlanmasını değil, sanayi toplumunda roller arasında hareket edebilecek becerilerle donanmasını gerektirmiştir (Gellner, 2008, 3).

Geçmişte hükümetler kitleleri cehalet durumunda tutarak denetim altına almışlardı. 19. yüzyılda endüstriyalizmin yükselişi ile birlikte, hükümetler kendilerini eğitilmiş sanayi işçilerine gerek duyulan bir ekonomik rekabet ortamında buldular. Okulların 19. yüzyılda zafere ulaşmalarının nedeni toplumu ıslah etmeye yönelik genel bir istek değil, ekonomik gereksinimlerdir. Barcelona'da modern okulu kuran İspanyol eğitimci Francisco Ferrer, hükümetlerin okulları isteme nedenini "Eğitim

yoluyla toplumun yenilenmesini beklemek değil, sanayi şirketlerini kurmak ve buralara yatırdıkları sermayeden kâr elde etmek için insanlara, işçilere ve mükemmel emek araçlarına duydukları ihtiyaçtır.” şeklinde dile getirmiştir. Ferrer mevcut hiyerarşik yapının işçilerde belirli karakter özelliklerini gerektirdiğini kavramıştı. İşçiler, fabrika mesaisinin sıkıntı ve monotonluğunu kabul etmek ve fabrika içindeki düzenlemeye itaatkâr bir şekilde uyum sağlamak üzere eğitilmeliydiler. İşçiler dakik, itaatkâr, pasif ve işlerini ve konumlarını kabul etmeye istekli olmalıydılar (Spring, 1991, 18).

Ferrer’in eleştirileri bizzat milli okul eğitimi sistemlerinin varlığına yöneliktir. Godwin gibi o da okulun bir politik denetim kaynağı olarak kullanılmasının kaçınılmazlığına neden olmuştur. Okullar, her grubu kendi hedefleri doğrultusunda kullanmaya çalışmış, ortam büyük bir savaş alanına dönüşmüştü. Bu mücadeledeki iki hâkim grup hükümet ve sanayi idi. Hükümet okulların sadık yurttaşlar üretmesini istiyordu, sanayi ise itaatkâr ve eğitilmiş işçiler istiyordu (Spring, 1991, 19).

Ferrer’e göre eğitim, bilim ve rasyonalizm çerçevesi içinde kendi kendine sahip olma ve dogmatik denetimden özgür olma yolundaki bir hayata gerçekleştirmeye çalışmalıdır. Bundan dolayı da öğretmenin rolünün bireyin aklında gelişecek düşünce tohumlarını ekmek olduğuna inanmıştır. Düşünce tohumları pozitif bilimlere hakim olmalıdır. Ferrer’e göre “İnsanın beyinsel enerjisinin işi, sanat ve felsefenin yardımıyla ideali yaratmaktır. Fakat idealin masallar ya da mistik ve asılsız hayaller olarak yozlaşmaması için ona pozitif bilimlerde güvenli ve sarsılmaz bir temel sağlamak” (Spring, 1991, 34) ise bir zorunluluktur.

Eğitimin metalaşması, tarih içinde bütün sınıflı toplumlarda var olmuştur. Feodalite, kavşak olarak köleleştirilmiş tüm emekçilere eğitim olanağı yollarını kapatmıştır. Kilise skolâstiğine dayalı öğretiler sisteminin baskın asal rolü koruduğu feodal dönemden, sanayi devriminin başlangıcına kadar eğitim ayrıcalığını aristokrasi kendisine saklamıştır. Sanayi devrimi ile beraber, yeni bir toplum modeli ve toplumsal katmanlar arasında yeni bir ilişki biçimi ortaya çıkmıştır. Burjuvazinin, aristokratik egemenliğe, üretim araçlarının sahipliği üzerinde kurduğu egemenlikle verdiği iktisadi yanıt, yeni sistemin kendi üretim ilişkisi ve kendisini yeniden var edecek dinamik kültürel dokusunu oluşturma zorunluluğunu dayatmıştır. Burjuvazi

bir yandan kendi iktisadi ve siyasi egemenliğini inşa etme sürecine girerken, diğer yandan yaslanmak zorunda olduğu, köle-serf ve köylülerden oluşan sınıfı işçi sınıfına dönüştürmüştür. Fabrikalar toplu yeni üretimin mekanları olurken, bu mekanlarda istihdam edilen işçilerin üretim alet ve yöntemlerini kullanma zorunluluğu, ayrıcalıklı sınıflara ait bir edim olan eğitimin tüm topluma yönelik olması bir zorunluluk haline gelmiştir (Abacıoğlu, 2005).

Bu gelişmelerin sonucunda insanlar, 18. yüzyılın sonu sadık yurttaşlar talep eden ulus devletinin ve 19. yüzyılın sonu ise sadece eğitilmiş değil aynı zamanda fabrikada montaj hattında ağır ve sıkıcı iş saatleri geçirecek işçiler talep eden sanayi devriminin zaferine tanıklık etti. Bu bağlamda okul eğitiminin hedeflerini, hem okulda öğretilen malzemenin içeriği hem de sunulma yöntemi sayesinde ulaşılmaya çalışılmıştır (Spring, 1991, 20).

2.2.5. Sosyal Devlet Dönemi ve Eğitim

İlkel toplumlarda üretim tekniklerinin eğitimi, genellikle sözlü öğretim ve usta-çırak sistemine dayalı yöntemlerle yürütülmekteydi. Oysa giderek büyüyen bir modern ekonomi, mali kayıtları tutabilmek, plan ve projeleri anlayabilmek, mal ve hizmetlerin üretim ve dağıtımıyla ilişkili benzer işlemleri yerine getirebilmek için daha çok okur ve yazar insana gereksinim duyuldu. Ne de olsa kişi başına gelir düzeyinin yükselmesi, bilim ve teknolojideki gelişmeye bağlıydı. Bu da, araştırmaları yürütecek ve bunların teknolojik adaptasyonunu gerçekleştirecek olan çok sayıda bilim insanı, teknisyen ve mühendis demektir (Kavak ve Burgaz, 1994, 47).

İkinci Dünya Savaşı izleyen yaklaşık otuz yıl içinde birçok piyasa ekonomisine beklenmedik bir ekonomik refah ve toplumsal istikrar getiren Keynesçi kapitalist büyüme modeli, 1970'lerin başında kendi iç sınırlılıklarının duvarına çarparak içine düştüğü krizde enflasyonun şaha kalkmasıyla tezahür etti. 1974-1979 yılları arasında petrol fiyatlarındaki artış, enflasyonun kontrolden çıkması bakımından bir tehdit oluşturduğunda hükümetler ve şirketler, 1990'lara dek deneme-yanılmaya dayalı pragmatik bir sürece girerek deregülasyon, özelleştirme, istikrarın temelindeki sermaye ve emek arasındaki toplumsal sözleşmeyi bozma

yönünde daha kararlı bir çabayla yeniden yapılanma dönemine adım attılar. Kısaca hem kurumlar, hem de şirketlerin yönetimi düzeyinde gerçekleştirilen bir dizi reformun dört temel amacı vardı: sermaye-emek ilişkilerinde kar arayan kapitalist mantığı derinleştirmek; emek ile sermayenin üretkenliğini güçlendirmek; ürünü, dolaşımı ve pazarı küreselleştirerek en avantajlı koşullarla kar etme fırsatından yararlanmak; üretkenlik artışı ve ulusal ekonomilerinin rekabet gücünün sağlamlaştırılması için kamu çıkarına yönelik düzenlemeler aleyhine devletin desteğini sağlamak (Castells, 2005, 22-23).

Ekonominin istikrarlı büyümesi, İkinci Dünya Savaşından bu yana pek çok ülkenin değişmez amacı olmuştur. Bu, gelişmiş ülkeler için nüfusun sosyal refahındaki gerçek artışlar kadar, işsizliğin de azalması anlamını taşımıştır. Gelişmekte olan ülkeler için ise, gelişmiş ülkelerle orantılı bir biçimde yaşam standardını yükseltme ve yaygın yoksulluğu azaltma gibi ek hedeflere dönük gayretler anlamına gelmiştir (Kavak ve Burgaz, 1994, 47). 20. yüzyılla birlikte dünyada yaşanan gelişmeler, eğitimin toplumsal, siyasal, ekonomik amaçlarını genişletmiştir. Bu amaçların gerçekleştirilme süreçleri toplumların özelliklerine göre farklılık gösterse de, eğitimin işlevleri her toplumda aynıdır ve evrenseldir (Güvence, 2008, 16).

Son yüzyıllarda bir ülkenin kalkınmışlık düzeyini sadece ekonomik göstergeler değil, okuma- yazma oranları, okullaşma oranları gibi sosyal göstergeler de belirlemektedir. Dolayısıyla iktisadi kalkınmada insan faktörünün rolü göz ardı edilemeyecek duruma gelmiştir. Birçok iktisatçı, insan faktörünün verimlilik artışı sağlamada anahtar olduğu ve iyi bir eğitimin de bu amaca ulaşmada kritik önem taşıdığı görüşündedir. Başka bir deyişle eğitim, üretimde verimliliği artırarak ekonomik kalkınmayı ve sosyal pozitif dışsallıklar yaratarak toplumsal gelişmeyi olumlu yönde etkilemektedir. Bilim ve teknolojinin hızla ilerlediği günümüz dünyasında, her gün yeni üretilen ve geliştirilen teknolojilerle ülkeler arasında büyük bir rekabet yaşanmaktadır. Gelişmekte olan ülkelerin bu uluslararası rekabette yer almaları, bilim ve teknolojiyi geliştirebilecek insan gücünün yetiştirilmesiyle, başka bir deyişle eğitime yapılacak daha fazla yatırımla mümkün olacaktır (Özgür, 2005, 1).

Ekonomik gelişmeler tarihsel süreçten bağımsız düşünülemez. Tarıma dayalı yaşam biçimi ve dünya görüşünün ardından sanayi devrimi ve şehirleşme hareketleri; devletin tüccarına destek verme zorunluluğu ardından yaşanan merkantalizm ve kapitalizm. Kapitalist anlayış zaten küreselleşmenin zeminini hazırlayan temel unsurdur diyebiliriz.

2.2.6. Küreselleşme ve Eğitim

Küreselleşme kavramı çoğunlukla ekonomik ve siyasal ilişkilerde özellikle doksanlı yıllardan sonra en çok kullanılan terimlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kavram, dünyanın herhangi bir yerinde meydana gelen sosyal, siyasal ya da ekonomik bir olayın kendisini diğer bölgelerde de hissettirmesi şeklinde tanımlanabilir. Eğitim açısından küreselleşme ise, birkaç değişik şekilde tanımlanabilir. Bu tanımlardan biri, birbiri ile bu kadar yakın ilişki içinde olan dünya toplulukları arasında rahatça dolaşabilecek, çalışabilecek, hatta farklı ortamlarda yaşayabilecek insanı yetiştirmek şeklinde olabilir. Bu tanım çerçevesinde eğitimin görevi yalnızca ulusal sınırlar içinde başarılı olabilecek insanları değil, farklı kültür ve coğrafyalarda uyum sağlayabilecek ve başarılı olabilecek insanların yetiştirilmesidir (Oktay, 2001, 18). Ercan(1999, 30), küreselleşmeyi şu şekilde tanımlar: *“Küreselleşme olarak adlandırılan olgu, sermayenin, paranın ve metanın ulusal sınırlamaların ötesinde dünya ölçeğinde hareket yeteneğinin artmasıdır ve sermaye birikiminin doğal gelişimiyle, emek yoğun üretim biçimlerinden, bilgi yoğun sanayilere geçişin bir sonucudur.”*

Bir düşünce ve bir arzu olarak küreselleşme, kökeni çok eskilere götürülebilecek bir olgudur. Fakat somut bir gerçeklik olarak tartışılması son zamanlarda yaşanan gelişmelerle ilgilidir. Ne var ki, küreselleşmenin yakın zamanlarda gerçekleşen gelişmelerden hangisine bağlanacağı ya da oluşumda bunlardan hangisine ağırlık verileceği konusu tartışmalıdır. Küreselleşmeyi büyük ölçüde teknolojik gelişmeye bağlayanlar olduğu gibi, onu piyasanın varlığına dayandıranlar da vardır. Öte yandan küreselleşmeyi yeni bir olgu olarak görmeyip, kapitalizmin varlığı ve işleyişiyle ilişkilendirenler de bulunmaktadır (Bulut, 2003, 181-182).

Küreselleşmeyi teknolojik gelişmelere bağlayanlar, onu teknolojik gelişmelerin sonucunda ortaya çıkan yansız bir gelişme olarak da sunmaktadırlar. Buna göre bilgisayar ağırlıklı teknolojiler, kolaylaşan bilgi aktarımı ve iletişim, ucuzlayan ulaşım hep birlikte sermaye dolaşımını kolaylaştırarak şirketlerin küresel düzeyde bir üretim ağı kurmasına yol açmış ve insanlık, artan iletişim sayesinde "küresel köyde" benzer yaşam ve tüketim alışkanlıkları edinmiştir. Bu, uzun dönemde tüm insanlığın yararına olacak bir gelişme sürecine işaret etmektedir (Koray, 2008).

Küreselleşmenin dayanağı konusundaki ikinci görüş, onu piyasanın mantığına dayandıranların görüşüdür. Bu piyasacı neo-liberal görüşe göre, hızlanan teknoloji ve artan üretim, piyasaların dışa açılmasını gerektirmiş ve 1970'li yılların ortalarından bu yana ülkeler, bu pazar mantığına uyarak ticareti serbestleştirmenin gerekleri doğrultusunda davranmaya başlamışlardır. Korumacı politikaların kalkması, dış ticaretin teşvik edilmesi ve para piyasalarının serbestleştirilmesi gibi uygulamalar hep bu doğrultudaki uygulamalardır (Bulut, 2003, 182).

Küreselleşmenin dayanağı konusundaki üçüncü görüş ise, onu kapitalizmin mantığı ve işleyişine bağlayanların görüşüdür. Özellikle Neo-Marksist yaklaşım çerçevesinde dile getirilen bu görüş küreselleşmeye yeni bir olgu olarak bakmaz. Bu görüşe göre küreselleşme, kapitalizmi gelişmesi, yayılması ve derinleşmesi anlamını taşımaktadır (Koray, 2008). Dolayısıyla 20. yüzyılın sonlarında hız kazanan küreselleşme sürecinin arkasındaki dürtü, sınırlı bir dünya ticareti içinde sermaye birikimi sorunu yaşayan kapitalizmin, pazarı ve tekelci yapıyı genişletme ihtiyacıdır. Bu görüşün önemli bir özelliği de, küreselleşmenin dünyadaki gelir eşitsizliğini artırdığını ve merkez çevre ayrımını derinleştirdiğini savunmasıdır (Bulut, 2003, 182).

Küreselleşmenin başlamasıyla gelişmekte olan ülkelerin kalkınması için eğitimin çok önemli olduğu yönünde teorik çerçeve geliştirmişlerdir. Piyasa sürecinin belirleyiciliği altına giren bireyler ve firmalar, piyasanın sevimsiz zorlamaları karşısında eğitime ve bilgiye daha fazla önem vermeye başlamışlardır. Burada dikkat edilecek olan husus, bilginin ekonomik birimlerin işine yarar bilgi olmasıdır (Ercan, 1999, 23). Eğitim, küresel ilişkilerle birlikte bireyin bilgi, donanım

ve yeteneklerinin gelişmesini amaçlamak yerine, malların en üst düzeyde üretilmesi ve tüketilmesini hedefleyen bir değişim geçirmiştir.

Küreselleşmeyle birlikte söylemler, eğitimin birey için geleceğe yönelik bir yatırım olduğu yönündedir. Dünya bankası ve OECD uzmanlarının özellikle son zamanlarda üzerinde durdukları, eğitimin sermaye için yeni yatırım alanı olması yönündeki vurgulamalar, böylelikle eğitim-sermaye ilişkisi tartışmaları, sermayenin yeniden üretim krizine karşı yeni değerlendirme alanı olarak eğitimin metalaşması yönüne kaymıştır (Ercan, 1999, 27). Eğitim, özellikle İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra daha planlı ve programlı biçimde üretimin hizmetine sunulmuştur. Özellikle 1980'den günümüze kadar uygulanan politikalar eğitim sisteminin ticarileştirilmesi ve ulusal eğitimin devlet okullarında kısmen paralı hale getirilmesi konusunda oldukça başarılı(!) olmuştur (Keskin, 2003) .

Neo-liberal politikaların, eğitim alanına taşınması ve yayılmasında uluslararası ticaret ve yatırım anlaşmaları; IMF, Dünya Bankası, Dünya Ticaret Örgütü gibi uluslararası kuruluşlar ve Avrupa Birliği gibi bölgesel örgütlenmeler önemli rol oynamaktadır. "Neo liberal politika, Dünya Ticaret Örgütü'nün GATS adlı hizmet ticaretini küresel serbest ticaret konusu haline getirmeyi amaçlayan anlaşmasıyla sağlama alınmakta, Avrupa Birliği bu doğrultuda politikaları teşvik etmekte, OECD bunun nasıl yönetilebileceğine ilişkin reçeteler geliştirmekte, Dünya Bankası uygulama için krediler açmaktadır. Ayrıca, vakıf sistemi ve okul koruma dernekleri aracılığıyla toplanan paralar üzerinden eğitim fiilen ticarileştirilip yerelleştirilmiştir (Keskin, 2003).

2.3. Alternatif Eğitim Yaklaşımları

Eğitim, toplumsal yapı içinde yer alan temel kurumlardan biridir. Dolayısıyla, toplumsal yapı içindeki diğer kurumlarla çeşitli ilişkiler geliştirir. Eğitim kurumu, değişimlerle kurumu etkilediği gibi o kurumdan da etkilenebilir. Eğitim, siyasal yapılardaki oluşumların belirlemesi altında kalabildiği gibi yetiştirdiği insan gücüyle bu yapıları değişime zorlayabilir. Öte yandan eğitim kurumu, toplumun sınıfsal yapısı ve bu yapı içinde yer alan çıkar grupları ile onların ideolojik etki alanına da girer. Buralarda ne tür insan gücü yetiştirileceği, hangi değer ve bilgilerin

öğretileceği, kişilerin hangi ideallerle donatılacağı, diğer kurumların etkilemesi ve belirlenmesi ile gerçekleşir. O halde eğitim kurumunu oluşturan öğelerin tanımlamasını yapar, eğitimin içsel yapı ve işleyiş sürecini belirler ve eğitsel uygulamaları belli bir bağlama oturturken bütünsel bir bakış açısı kullanmak gerecektir (İnal, 2004, 39).

Toplumsal değişim için eğitim, mevcut sistem, politika, uygulama ve olayların eleştirilmesiyle başlar. Bu eleştiri yalnızca kapitalist eğitimin değil, aynı zamanda da kapitalist toplumun eleştirilmesi anlamına gelir. Dahası, kapitalist toplumdaki tüm eşitsizlik biçimlerinin -sınıf eşitsizliği, cinsiyet ayrımı, ırkçılık, sakatlara karşı ayrımcılık, yaş ayrımcılığı ve diğer toplumsal gruplara farklı muamele- nasıl sermaye ve sermaye üretimiyle bağlantılı olduğunun eleştirilmesi anlamına gelir (Rikowski, 2011, 73).

Alternatif eğitim yaklaşımlarından söz ederken, bunların, toplumu radikal olarak değiştirmekten ziyade, sadece ıslah etmeyi hedefleyen bir eğitim modeline dayalı olan, hâkim gelişme akımlarının dışında yer aldıklarını kabul etmek gerekir. 19. ve 20. yüzyıllarda oluşan bu radikal gelenek ne ortak bağlantılarla ne de ortak kurumsal ilişkilerle bir araya getirilmiştir. Bu, daha çok iktidar yapılarının ve toplumsal yapıların tahakkümünün çocuk yetiştirme yöntemlerine ve ideolojik denetime dayandığına, devlet ve ekonominin gücünü itaatkâr halktan aldığına dair ortak bir inanç birliğinden türeyen bir gelenektir. Bu gelenek içindeki radikaller, sadece ortak bir eleştiriye sahip olmakla kalmayıp aynı zamanda kadının özgürleşmesi, cinsel özgürlük, ailenin yeni örgütlenme biçimleri ve de özerkliğin önemini vurgulayan ortak bir alternatif görüşü de paylaşırlar (Spring, 1991, 7-9). Bu başlık altında liberal alternatif yaklaşımlar yerine toplumcu ve radikal yaklaşımlara yer verilmiştir.

2.3.1.Çatışmacı Paradigma

Eğitim sosyolojisi alanındaki temel paradigmalardan biri olan çatışmacı paradigma içerisinde yer alan kuramcılar, araştırmalarını Marx' ın görüşlerine dayandırmışlardır (İnal, 2004, 67). Bu kuramcılar, okulların asıl işlevinin egemen ideolojinin bilgi biçimlerini ve toplumsal işbölümünü yeniden üretecek olan

becerilerin aktarılmasının yeniden üretimi olduğunu ileri sürmüşlerdir. Yeniden üretime göre okullar, toplumsal ve kültürel yeniden üretim araçları biçiminde işleyerek, kapitalist akılcılığı ve egemen toplumsal uygulamaları meşrulaştırırlar (Aronowitz ve Giroux, 1986, 69, akt; İnal, 2004, 78).

Çatışmacı paradigma içinde okullar, üç anlamda yeniden üretici olarak tanımlanmıştır: İlk olarak okullar, farklı toplumsal sınıf, ırk ve cinsiyete göre tabakalaştırılmış insan gücünün yetiştirilmesi için gereken bilgi ve becerileri aktarırlar. İkinci olarak, kültürel anlamda da yeniden üretici olarak görülürler. Bu bağlamda okullar, egemen kültür ve onun çıkarlarını oluşturan bilgi biçimleri, değerleri ve dili aktarmak ve meşrulaştırma işlevi görürler. Üçüncü olarak da, devletin politik iktidarının temelini oluşturan ekonomik ve ideolojik tahakkümleri üreten ve meşrulaştıran bir devlet aygıtının parçası olarak işlev görürler (Aronowitz ve Giroux, 1986, 70, akt; İnal, 2004, 78).

Çatışmacı paradigma, eğitim ile toplum arasında çok yakın bir ilişki görmesine karşın daha çok okullar ile seçkinlerin istekleri arasındaki bağlantılar üzerinde durmuştur. Ayrıca bilişsel becerilerin kazanılmasından ziyade, eğitim ile itaatın öğretimi arasındaki ilişkiyi vurgulayan çatışmacı paradigma, okulları, siyasal iktidarda olanların çıkarlarına yarayan, varolan eşitsizliği pekiştiren ve bu düzenin benimsenmesini destekleyen tutumları üreten kurumlar olarak görmüştür (Hurn, 1985, 61, Akt; İnal, 2004, 67).

2.3.1.1. Klasik Marksistler

Marx, sosyal olayların temelinde ekonomik olguların olduğunu savunmuştur. Ona göre, devletin kuruluşunda doğrudan doğruya ekonomik koşullar ve üretim ilişkileri yer almaktadır. Bir başka deyişle tüm olgu ve ilişkiler, ekonomik koşullar ve üretim ilişkilerinden ortaya çıkmaktadır. Marx'a göre, dünyayı yöneten güçler, ekonomik ihtiyaçlar, ekonomik çıkarlar ve ekonomik güçlerdir. Tek ve kesin güç, ekonomi gücüdür. Tarih de, yararlar arasındaki çekişmenin yol açtığı sınıf mücadelelerinin tarihidir. Devlet ise, ekonomik üretim ilişkilerini düzenleyen bir kuvvetler topluluğudur (Bingöl, 2007, 83). Marx'a göre, kapitalist toplum iki sınıftan oluşur. Bu, sermayenin üretim araçlarına sahip olmasından kaynaklanır. Üretim

araçlarına sahip olanlar yani mülk sahipleri (burjuvalar) ile emeklerini satarak ancak yaşayabilenler, işçiler (proleterler) vardır (Bingöl, 2007, 84; Erdem, 2005, 33; Gutek, 2006, 172).

Marksizm'e göre okul ve eğitim sistemleri 18. yüzyıldan itibaren sanayinin çarklarını çeviren uysal, itaatkâr ve masum insanlar yetiştirecek şekilde organize edilmiş, işçiler de sanayi devleti için şekillendirilmişlerdir. Böylece okul bir kitleyi körü körüne sanayi devletlerinin itaatkâr kölesi yapar, buyurucu devletin tüm emirlerine - doğru veya yanlış olsun- evet demeyi öğretir. Bu demektir ki insan, iş için eğitilecek, en onur kırıcı işlerde bile en zor şartlarda çalışacak gönüllüler bu yolla sağlanacaktır. Bu yönlü bir eğitim, dönüşüm ve gelişmeyi değil tabakalaşmayı yücelterek sınıflı toplumu meşrulaştırır (Tozlu, 1993). Devletin emek gücü üretimi ve nitelik yükseltilmesiyle ilgilenme hızı İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra özellikle İngiltere' de artmıştır (Rikowski, 2011, 79).

Marx'a göre, devlet yalnızca eğitim için vergilendirme yoluyla finans sağlamak ve öğretmenlerin niteliklerini oluşturmak için asgari bir yasal çerçeve oluşturmalı; fakat diğer tüm yönlerde eğitimin dışında kalarak pedagojik uygulamayı öğretmenlere, öğrencilere ve işçi hareketine bırakmalıdır (Rikowski, 2011, 26-27).

Marx, devletin tamamıyla kapitalist bir devlet olduğuna inandığına göre, devletin yürüttüğü eğitimde kapitalist birikim ve kapitalist toplumun sürdürülmesi ilkeleriyle aynı çizgide olacaktır ki bugün gördüğümüz şey de budur (Rikowski, 2011, 27). Marx eğitimin toplumsal çevredeki halk tarafından kontrol edilen bir toplumsal işlev olması gerektiğine inanmıştır.

2.3.1.2. Neo-Marksistler

Neo-Marksistlerden Louis Althusser, ideolojiyi, kendisini davranışlarda gösteren ve bir aygıtta ifadelendiren pratikler bütünü, başka bir deyişle "maddi" şeyler olarak ele alır. Yani ideoloji, bireyin dini düşüncelerine uygun ibadetini gerçekleştirme etkinliğinde, kilisedeki ayinlerinde, adalet inaniyor, kurallara uyma davranışlarını gerçekleştirmesinde aranmalıdır. Kısacası eğitim bağlamında okuldaki dersler, partide toplantılar kendini bir aygıtta gösteren ideolojilerdir

(Althusser, 2000, 55–56). Yani eğitim “maddi” olan ideolojinin üretilmesinde hayati öneme sahip bir araç, Althusser’ in ifadesiyle “ideolojik devlet aygıtıdır”. Buradan hareketle Althusser, devletin ideoloji ve ideolojik aygıtlar ürettiğini ileri sürer. Devletin ürettiği ideolojik aygıtlar olarak da din; özel ve devlet okulları sisteminden oluşan öğretim; hukuk; başta partiler olmak üzere, siyaset; sendika; basın, radyo ve televizyondan oluşan haberleşme; edebiyat, güzel sanatlar ve sporu kapsayan kültür göze çarpmaktadır. Althusser’e göre bu aygıtlarda, temel ağırlık merkezi ideolojilerdir ve ideolojilerin öncelikli hedefi, uygun yöntemlerle disipline etmektir (Althusser, 2000, 33–34).

Althusser’e göre okul ve eğitim, ideolojik aygıtlar içinde etki bakımından en güçlü olanlardır. Çünkü egemen ideoloji, dış etkilere en açık olduğu dönemde kendi fikirlerini aşmaktadır. Althusser’e göre okul, bu yolla hem sistemin ihtiyaçlarını karşılayacak bireyleri, hem de sistemde yaşam olanağı bulamayan, sınırlı bir çerçevede kalan ve nitelikli eğitim alamayan işsizler ordusunu üretir. Althusser bu yolla hem itaatin hem de güç gösterisinin, hem alçak gönüllülüğün hem de kendini beğenmişliğin öğretildiğini söyler. Okul ise yaratılan ideolojik kalıpları, öğretmen ve kitaplar aracılığıyla öğrenciye sunar (Althusser, 2000, 43–45). Böylece devletin ideolojik aygıtları arasında önemli bir konumda bulunan okul ve eğitim, hâkim paradigmanın değerlerini olumlamakta ve bu paradigmanın politikalarına eşlik etmektedir.

Althusser resmi ideolojinin, eğitim de dahil birçok aygıtı kullanarak kendi iktidarını süreklileştirme çabasında ve iktidar koşullarını canlı tutma girişiminde olduğunu vurgular. Althusser’in ‘*ideolojik yeniden üretim*’ kavramını da bu doğrultuda anlamak gerekmektedir. Özellikle eğitim aygıtı söz konusu olduğunda, “yeni üretim” kavramı, eğitimin varolan üretim ilişkilerini, mülkiyet sistemini ve ideolojik işleyişi yeniden ürettiği vurgusuna dayanır. Yeniden üretim kuramcıları, okulun asıl işlevinin egemen ideolojiyi, onun bilgi biçimlerini ve toplumsal iş bölümünü yeniden üretmek için gerekli becerilere sahip bireylerin yeniden üretilmesi olduğunu söylerler. Bu açıdan okullar ancak devletle ve ekonomik yapıyla olan ilişkilerinin çözümlenmesiyle anlaşılabilir (Şahin, 2004, 85).

Yeniden üretim kavramı, Marksist Çatışmacı Paradigma içinde, eğitimin var olan sistemi yeniden üretmesi bağlamında kullanılmıştır. Bu anlamda eğitimin, altyapının yeniden üretilmesi için gereken insan gücünü, belirli konular için yeniden üretilmesi göreviyle karşı karşıya olduğu var sayılmıştır. Çatışmacı Paradigma içinde yer alan Althusser, Bowles ve Gintis gibi yeniden üretim kavramıyla çalışan kuramcıların örtük de olsa eğitimin asıl işlevinin varolan toplumsal düzenin uyumlu bir şekilde işlemesi için mevcut değer ve bilgileri yeniden üretmek olduğuna işaret etmiştir. Nitekim her iki paradigma çerçevesinde kabul edilen eğitimin, toplumsallaştırma işlevi, yeniden üretim kavramıyla aynı anlamı içermektedir (İnal, 2004, 52).

Althusser, kapitalist okul sisteminin az ya da çok uzun bir yol olduğunu söyleyerek okulda ne öğrenilir, sorusunu yanıtlamaya çalışır. Bu soruya verdiği yanıtların başında bilgi, teknik, okuma yazma, sayma gibi birkaç teknik ve değişik üretim görevlerinde doğrudan doğruya kullanılabilen bilgiler gelmektedir. Ancak tüm bunların yanında toplumsal iş bölümü içindeki roller benimsenir ve uyulması gereken toplumsal kurallar öğrenilir. Althusser'e göre bu, ideolojik yeniden üretim ve onun içinde gerçekleşen "emek gücünün yeniden üretimi" olgusuna işaret eder. Emek gücünün yeniden üretimi, yalnızca nitelikli iş gücünün yeniden üretimi değil, aynı zamanda kurulu düzenin kurallarına boyun eğmenin de yeniden üretimini gerektirir. Althusser'e göre okul, pek çok beceri öğretir. Fakat bunu hakim ideolojiye boyun eğerek ya da bu ideolojinin pratiğinin egemenliğini sağlayan biçimlerde yapar (Şahin, 2004, 87-88). Böylece kapitalist bir toplumsal formasyonun üretim ilişkilerinin, yani sömürülenlerin sömürülenlerle olan ilişkilerinin büyük bir bölümünün yeniden üretimi; egemen sınıfın ideolojisinin toplu halde kafalara yerleştirilmesiyle kaplanmış birkaç becerinin öğrenilmesi ile sağlanır (Şahin, 2004, 92).

Devletin hem baskı aygıtları hem de ideolojik aygıtları vardır. Ama aralarında kesin sınır yoktur. İdeolojik çaba hem kullanılan aygıtta hem de onun eylem ve işleminde konuşlanmıştır ve yaşam pratikleriyle birlikte yürür. Üretim ilişkilerinin yeniden üretimini de sahip olduğu ideolojik gücü kullanarak, devletin bu iki tür aracı sağlar (Althusser, 2000, 39).

Devlet yönetilene belirli bir alan içinde tutar, bunun için önce 'ikna' gücünü kullanır ve dışa çıkıldığında fiziki gücünü kullanarak işleyişi düzeltir. Devletin tüm aygıtları hem ideoloji hem de fiziki baskı kullanarak işler. İnsanı devlet yanında sosyolojik olarak da biçimlendiren, davranışlarını denetleyen toplumsal oluşumlar vardır. Bunlar devlet dışı ideolojik araçlardır ve en önemlileri aile, toplumsal çevre, gelenek ve görenekler, din kuralları ve kitle iletişim araçlarıdır. Bu araçlara devlet dışı dememize karşın son tahlilde bunlar ideolojik oluşumu sağlayan, oluşuma katkıda bulunan ama asıl olarak devletin işini kolaylaştıran araçlardır (Kazancı, 2002, 71).

Devlet başta olmak üzere diğer aygıtlar, insanı ideolojik olarak yoğurup belirli bir biçimi almasına yardımcı olurlar. Bireyi istenilen biçimde düşünmeye yönlendirirler, zorlarlar hatta mecbur kılarlar. Bu çaba genellikle çok yönlüdür. Son amaç üretim ilişkilerini, sistemin düzenliliklerini yeniden üretmektir. İnsanı okul çağında okul ya da eğitim sistemi, aile denetlerken olgun yaşta bireyin ideolojik denetimi daha çok din ve kitle iletişim araçlarına geçer. Demek ki toplumsal sistem içinde var olan gelenek ve görenekler, aile, okul, din sistemi ama en önemlisi geniş anlamda kitle iletişimi, insanı biçimlendirip, yönlendiren denetleyen aygıtlardır. Bunların temel misyonu ideoloji taşımadır ve önce bu yönleriyle ele alınmalıdır. Günümüzde baskıcı devlet işlevleri ikinci plana itilmiştir. Çağdaş siyasal yaklaşımlar fiziki baskıyı reddetmektedir. İnsan önce ideolojik çaba ile yoğrulup, biçimlendirilir. Gramsci "*İnsanı kafasından yakaladınız mı, kol ve bacak kolay gelir*" der. Dolayısıyla birey, ideoloji ve iletişim üçlüsü yeni bir mecrağa girmiştir. Burada hemen belirtmek gerekir ki baskıcı devlet işlevleri, yani polis ya da jandarmanın gücünden yararlanma olanağı, ortadan kalkmış değildir. Ama önemi geriye düşmüştür (Kazancı, 2002, 72).

Althusser, eğitimin aslında sömürü ilişkileri olan kapitalist üretim ilişkilerini koruyup pekiştirdiğini öne sürmüştür. Samuel Bowles ve Herbert Gintis' te okulların kapitalizmin işleminde odak ya da esas olduğunu ve sınıfsal eşitsizliklerin, emeği katmanlara ayıran sistemden kaynaklandığını belirterek, işçi sınıfından olan öğrencilerin, okulların seçme düzenekleri ve yönlendirici toplumsallaşmanın pasif kurbanları olduklarını öne sürmüşlerdir (Davies, 1995, 1454, akt; İnal, 2004, 79).

Bowles ve Gintis 1976 yılında yayınladıkları “Kapitalist Amerika’da Okullaşma” adlı kitaplarında okulların gerek yapısal bakımdan ve gerekse öğrencilere sundukları bilgi açısından toplumdaki ‘iş bölümünü’ devam ettirdiklerini savunmuşlardır. Eğitim kurumları ile eşit olmayan ekonomik yapı arasında doğrudan bir ilişki olduğunu, okulların toplumda var olan toplumsal sınıf farklılıklarını devam ettirdiklerini, işçi sınıfı çocuklarının okullarda aldıkları eğitimle işçi sınıfına ait toplumsal ve ekonomik rolleri öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Toplumda ekonomik yönden güçlü olan sınıfın eğitimi de kontrol ettiği, okul bilgisinin seçilmesinde, eğitim programları içerisinde düzenlenmesinde ve öğrenciye sunulmasında, bu sınıf farklılıklarının önemli bir rol oynadığını belirtmişlerdir (Eskicumalı, 2003, 20).

Gintis’e göre, herhangi bir toplumda eğitimin işlevi, yeni bireyleri/kuşakları egemen toplumsal ve kültürel kalıplara uygun biçimde toplumsallaştırmaktır. Eğitim bir yandan bireylerin toplumla bütünleşmesi için gereken egemen değer, norm ve inanç sistemlerinin kurumlaşmasında temel bir gücü temsil eder. Diğer yandan da toplumsal rollerin uygun biçimde yerine getirilmesi için gereken bireysel yeterlilikleri sağlar (İnal, 2004, 52). Bowles ve Gintis’e göre eğitimin “meşrulaştırma” ve “toplumsallaştırma” gibi iki önemli temel işlevi vardır. Meşrulaştırmayla eğitim sistemleri öğrencilere, teknokratik-meritokratik ideolojiyi ya da eğitimde fırsat eşitliği ideolojisini iletir. Toplumsallaşmayla, işçi sınıfının bilincinin biçimlendirilmesi söz konusu olur. İşçilerin inançları, değerleri, benlik kavramları, dayanışma tarzlar, davranış biçimleri gibi öğeler, ekonomik alt yapının eğitim aracılığıyla biçimlendirdiği öğeler olur. Öte yandan okulların hem mevcut eşitsizlikleri yeniden ürettiğini hem de zeka düzeyi testlerinin yanlı olduğunu belirtirler (İnal, 2004, 69). Eğitim sistemini çözümlmek için Bowles ve Gintis, toplumsal üretim güçleri ve ilişkilerinin ayırt edici özelliklerine (İnal, 2004, 73; Eskicumalı, 2003, 20) bakmanın gerekli olduğunu düşünmüşlerdir. Eğitim sistemi kapitalist sistemin hegemonyasının büyük ölçü de bir yansıması olan iş bölümünün yeniden üretilmesinde çok önemli bir öğedir. Fakat yine de bu süreç pürüzsüz biçimde işlemez. Eğitsel sistem kapitalist sınıfın çıkarlarına elverişli olan bir eşitsizlik sistemini yeniden üretmede sınıfsal çatışmanın bir arenasına dönüşür (İnal, 2005, 73).

Okullar, fabrikalar gibi yapılandırılmış kurumlardır. Eğitim programlarındaki bilginin seçimi, düzenlenmesi, dağıtımı ve öğretmen ile öğrenciler arasındaki ilişki biçimleri doğrudan işyeriyle bağlantılı olmaktadır. Okul, işyerinde gerekli olan yetenek ve tutumları kazandırma çabası içerisindedir. Örneğin, okullarda gelecekte işçi olacak çocuklara dakiklik, talimatları yerine getirme, amirlere saygı ve itaat öğretilirken; yönetici olacaklara ise esneklik, ılımlı davranma yeteneği, değişim ve yeniliğe yönelik elverişli tutumlar öğretilmektedir. Yine okullar, ileride seçkin konumları işgal edecek öğrencilere serbestçe iş yapabilme gücünü, seçenekler arasında zekice seçimler yapabilmeyi ve dışsal davranış kurallarına uyma yerine normları içselleştirmeyi aşlamaktadır (Eskicumalı, 2003, 20). Böylelikle de toplumsal işbölümü tekrar tekrar üretilir olmuştur.

Bowles ve Gintis'e göre eğitimdeki bu eşitsiz yapı, reformlarla değil, ancak iktidarın ve üretim araçlarının mülkiyetinin dağılımında yapılacak bir devrimle aşılabilir (Akt; İnal, 2004, 75; Akt; Eskicumalı, 2003, 20). Sonra okul otomatik olarak bu değişiklikleri takip edecektir (Eskicumalı, 2003, 20).

Marksist olmayan bir yeniden üretim kuramcısı olarak, Pierre Bourdieu' da eğitimin sınıfsal yeniden üretim sürecinde önemli bir toplumsal ve politik güç olduğunu belirtmiştir. Ona göre okullar, aktardıkları kültürle doğruluk ve nesnellik adına eşitsizliği sürdürmektedir (İnal, 2004, 79). Bir başka anlatımla Pierre Bourdieu, eğitim yoluyla eşitsizliklerin üretildiğini ve ayrıcalıkların çoğalmasında eğitimin temel araç olduğunu belirtir.

Bourdieu'ye göre okulların aktardığı kültür, egemen sınıfların kültürüdür. Bu sınıftaki aileler, çocuklarına eğitim kurumlarında daha başarılı olmalarını sağlayan bir '*kültürel sermaye*' aktarırlar. Tiyatroya gitme, sanat etkinliklerine katılma, gazete ve dergiler okuma vb. ailenin kültürel sermayesini oluşturur. Bireyler, genel anlamda kültürel sermayeyi oluşturan öğeleri ailelerinin sınıfsal konumlarına göre alırlar. Okullar bu durumu yeniden ürettikleri gibi bazı öğrencilerin bu ailesel temellerinden ve konumlarından aldıkları becerilerden yararlanıp hatta bunları kendi çıkarına kullanabilecek dünyayla ilişki kurma tarzlarını meşrulaştırmaya çalışır. Bourdieu, kültürel sermayeyi, okullarda toplumsal ve kültürel eşitsizlikleri yeniden üreten iki etmenden biri olarak görmüştür. Diğeri ise belli bir toplumsal grubun kültürünü ifade

eden “*habitus*”tur (İnal, 2004, 80). Habitus, egemen sınıflar içinde yer alan ailelerin ve bireylerin kültürel sermayelerinin barındırıldığı bir tür kültürel kap olarak değerlendirilebilir. Bu kültürel kap içinde hangi bilgi kültürlerinin ve kültürel değerlerinin yer alabileceği ise, doğrudan iktidar ilişkileri ve dolayısıyla muhalif gruplara yönelik konum ve görüşlerle ilgilidir (İnal, 2004, 81; Türk, 2011, 202).

Bourdieu için iktidar alanı, diğer alanlar gibi değildir. İktidar alanı farklı sermaye türleri arasındaki güç ilişkilerinin alanıdır. Dolayısıyla iktidar alanı, Bourdieu’nün kavramsal evreni içinde birbirlerine karşı üstün gelmek, hâkim olmak isteyen farklı sermaye türlerine sahip grupların mücadele sahası olarak değerlendirilmektedir. Bu mücadele süreci ve gündelik hayatın dokuları içinde “sembolik olanın belirleyiciliğine dayalı” bir iktidar ve şiddet mantığı su yüzüne çıkmaktadır. Bourdieu’ye göre, sembolik iktidar *gerçekliği kurma ve yapılandırma iktidar*ıdır. Üstelik bu iktidar dünya algısını, sözcük ve ifadeleri, inancı kuran bir pratik olarak “neredeyse sihirli bir güçtür” (Bourdieu,1991, 166-170, akt; Türk, 2011, 204).

Bourdieu’ye göre habitus ilk çocukluk döneminde bilincinde olmadan edinilen ve bu yüzden süreklilik sergileyen “üretken eğilimler şeması”dır. Bu eğilimler insanların pratikleri, doğaçlamaları, tutumları veya bedensel hareketlerini üretir. Habitus bir oyun duygusu veya (insanların sonsuz sayıda durumlarla başa çıkmak için sonsuz sayıda strateji geliştirmelerini sağlayan) bir pratik anlayış sağlar. Eğilimler içinde ortaya çıktıkları toplumsal çevrenin kısıtlamalarına adapte olurken, habitus toplumsal kökene göre değişiklik gösterir. Konuşma biçimleri, bedensel hareketler, güzellik anlayışları veya bireysel kimlik, tüm bunlar, gerçekte sınıfsal kökene göre farklılaşır (İnal, 2005). Örneğin orta sınıf kapsamındaki bir birey kamu önünde konuşma veya resmi durumlar konusunda işçi sınıfına göre kendini daha emin hisseder ve bu ekonomik alanda önemli bir değer olabilir. Bu yüzden, Bourdieu’ nun habitus kavramı onun toplumsal eşitsizliğin farklı yeniden-üretim biçimleri analizinde merkezi bir yere sahiptir (Akt; Meder ve Çeğin, 2011, 248).

Bourdieu, kültürel alanın kendisini, en yalın biçimde, “bedene dönüşmüş toplumsallık” şeklinde tanımlanabilecek olan ve özünde bireyin kendi maddi yaşam koşullarıyla kültürel öz varlığı arasındaki dolaysız bağlantıyı açığa vuran kimliğe,

tüketim pratiklerine, kültürel alışkanlıklar ve beğeni yargılarına ilişkin ayırt edici ve tanımlayıcı bir kategori oluşturan “habitus”u sınıfsal yeniden üretimin ideolojik temeli sayan görüşüyle oldukça geniş bir düzlemde tartışmaya açar (Köse, 2009, 73).

Freire, modern dünyanın eğitim düşüncesinden zihinleri köhneleştirdiği iddiasıyla geleneksel eğitim olarak söz eder. Freire, geleneksel eğitimin *yığmacı* eğitim yöntemi olarak adlandırdığı -öğrencinin öğrenme süreci içindeki özne değil, bilginin yerleştirildiği bir nesne olduğu düşüncesini ifade eden- şeye dayandığını ileri sürer. Freire’e göre bu yığmacı eğitim yöntemi baskıcı bir toplumun birçok özelliğini taşır ve öğretmen ile öğrenci arasında özne-nesne çelişkisinin tüm uzlaşmaz karakterini barındırır.

Freire’ye göre, yığmacı ya da bankacı eğitim modeli bütün olarak ezen topluma ayna tutan şu davranış ve uygulamalar yoluyla çelişkiyi kökükler: *“Öğretmen öğretir ve öğrenciler ders alır, öğretmen her şeyi bilir, öğrenciler hiçbir şey bilmez; öğretmen düşünür, öğrenciler hakkında düşünülür; öğretmen konuşur, öğrenciler uslu uslu dinler; öğretmen disipline eder, öğrenciler disipline sokulurlar; öğretmen yapar, öğrenciler öğretmenin eylemi yoluyla yapma yanılısamasındadırlar; öğretmen bilginin otoritesini, kendi mesleki otoritesiyle karıştırır ve bu otoriteyi öğrencilerinin özgürlüğünün karşıtı olarak öne sürer; öğretmen öğrenme sürecinin öznesidir, öğrenciler ise sadece nesnesidirler”* (Freire, 2010, 50).

Freire’ye göre ezilenlerin bilinçlenmesinin önündeki en önemli engellerden biri bankacı eğitim modelidir. Bankacı eğitimde öğretmen öğrenme sürecinin öznesidir ve öğrenciler de bilgi depolanan kaplardır. Kolayca dolan öğrenciler iyi öğrenciler olarak değerlendirilir, dolmaya direnç gösteren öğrenciler ise *problemlili* öğrencilerdir. Bankacı eğitim ezici bir topluma hizmet eder: Gerçekliği *insanların seyirci olarak adapte olmaları gereken bir şey* olarak mitleştirir, öğrencileri nesneleştirir, yaratıcılığı engeller, diyalog geliştirmeye karşı direnç oluşturur, insanların tarihsel varlıklar olduğunu teslim etmez.

Öğrenciyi öğrenme sürecinin nesnesi olmaya mahkûm eden modernist bankacı (yığmacı) eğitim modelinde bilgi, ezenlerin, ezilenlere verdiği bir armağandır. Başkalarını mutlak bilgisiz saymak -baskı ideolojisi için karakteristiktir bu- eğitim

ile bilginin araştırma süreçleri olduğunun inkâr edilmesidir. Öğretmen kendisini öğrencilerine, onların zorunlu karşıtı olarak sunar; öğrencilerinin cehaletini mutlak sayarak kendi varlığını gerekçelendirir (Freire, 2010, 41).

Freire'in saptadığı şekliyle, bu çelişkili ya da çatışıklı öğretmen-öğrenci ilişkisi anlatan bir özne ve sabırla dinleyen nesnelere oluşur. Freire'e göre; anlatılan şeyler ister değerler, ister gerçekliğin ampirik boyutları olsun, anlatılma sürecinde cansızlaşma ve taslaşma eğilimindedir. Eğitim, anlatım hastalığından mustarıdır (Freire, 2010, 48). Anlatı (öğretmenin anlatıcı oluşuyla) öğrencilerin, anlatılan şeyi mekanik olarak ezberlemelerine yol açar. Daha beteri, onları, öğretmen tarafından doldurulması gereken bidonlara, 'kaplar'a dönüştürmesidir. Öğretmen kapları ne kadar çok doldurursa, o kadar iyi öğretmendir. Kaplar ne kadar pısrıksa, doldurulmalarına izin veriyorsa, o kadar iyi öğrencidir (Freire, 2010, 49).

Freire'e bankacı eğitim modelinin insanı yaratıcı değil, dünyaya karşı seyirci kıldığını; insanla dünya arasında kutupsallık olduğu varsayımına, böylece insanın dünya ile değil sadece onun üzerinde olduğu varsayımına dayandığını vurgular. Ona göre bu görüş açısından insan bilinçli bir varlık değil, daha ziyade bir bilincin sahibidir: Dış dünyanın gerçekliğinin yığma bilgilerini pasif bir biçimde almaya açık boş bir "zihin". Böylece eğitimcinin görevi de zaten kendiliğinden meydana gelen bir süreci organize etmek, doğru bilgiyi oluşturduğunu düşündüğü bilgi yatırımlarıyla öğrencileri "doldurmak"tır (Freire, 2010, 53). Oysa Freire, öğretmenin öğrencilerden pek çok şey öğrenileceğini; ancak bunun için, öğretmenin her şeyi bildiği ve öğrencinin hiçbir şey bilmediği monoton, sıkıcı ve seçkinci gelenekçiliği bırakması gerektiğini belirtmiştir (Freire, 2010, 163). Freire'e göre eğiten-eğitilen ilişkisinde oluşacak gerilim, ancak demokratik eğitimci niteliğiyle aşılabılır. Freire, demokratik bir eğitim anlayışının niteliklerine ilişkin şunu önerir: "Öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğretmenler aynı anda hem kendileri hem de dünya hakkında düşünürler ve düşünme edimini eylemden koparmazlar; böylelikle düşünme ve eylemde bulunmanın gerçek biçimini oluştururlar" (Freire, 2010, 60).

Freire, niteliklerini bu şekilde ortaya koyduğu ve modernizmin bankacı eğitim modeline alternatif bir pedagoji olarak önerdiği eğitim yöntemine "problem tanımlayıcı eğitim" adını verir. Ona göre, "Bankacı eğitim, gerçekliği mitleştirerek,

insanların dünyada var olma yolunu açıklayan belirli olguları gizlemeye kalkışır. Problem tanımlayıcı eğitim, mitleştirmeyi bozmayı görev edinir. Bankacı eğitim, diyaloga direnir. Problem tanımlayıcı eğitim diyalogu, gerçekliği deşifre eden idrak edimi için olmazsa olmaz koşul sayar. Bankacı eğitim, öğrencilere yardım edilecek nesnelere muamelesi yapar. Problem tanımlayıcı eğitim, onları eleştirel düşünürler haline getirir. Bankacı eğitim yaratıcılığı önler ve dünyadan koparmak suretiyle bilinci evcilleştirir. Böylece insanların ‘tam insan’ olma şeklindeki ontolojik ve tarihsel yetisini yadsır. Problem tanımlayıcı eğitim yaratıcılığa dayanır. Gerçek düşünceyi ve gerçekler üzerinde eylemde bulunmayı teşvik eder. Böylece de insanın, sadece sorgulayıcı ve yaratıcı dönüşüme katıldığı zaman özgün bir varlık olma yetisine karşılık verir” (Freire, 2010, 60-61). Freire’e göre insanların zihinlerini kötürümleştiren modernist eğitim anlayışı iktidarın egemenliğini amaçlayan bir aldatmacadan ibarettir.

Freire; aksi takdirde eğiten-eğitilen ilişkisinde diyalogun değil, tek yanlı bir dayatmanın, sonuçta da tahakkümün ve sevgisizliğin doğacağı bir eğitimin kaçınılmaz olacağını ve böyle bir eğitimin de ancak egemen sınıfın ezilenler üzerine oluşturdukları tahakküme ve sömürüye aracılık etmekten başka bir işe yaramayacağını vurgular.

Freire’in ortaya koyduğu şekliyle yığılmacı eğitim yönteminin ulaştığı nokta öğrenene yabancı olan bir bilincin yaratılmasıdır. Hâlbuki amaç, bireyin, bireysel bilince sahip olmasını sağlamak olmalıdır (Waugh, 1990, 7).

Gerçekte Freire’in hiçbir uyarı olmamasına rağmen (veya Freire’e hiçbir, herhangi resmi bir bilgi ulaşmamasına rağmen) hem okulsuzluk, yetişkin okuryazarlık, hem de üçüncü dünya ülkelerindeki eğitim, İngiltere’nin bugünkü eğitimine yakın bir konumdadır. Doğrusu, teorik tartışma ve pratik ilişkiye dayanarak tüm dünyada (İngiltere dahil) Freire’in eğitim teorisi, tüm eğitim teorisyenlerinin toplam çalışmalarından çok daha önemlidir (Waugh, 1990, 7).

2.3.2.Radikal Eğitim Yaklaşımı

Radikal eğitim, 20. yüzyılda, radikal eğitim düşüncesinin kilometre taşlarından birisi olan, Ivan Illich tarafından geliştirildi. Illich, öğretmen-öğrenci ilişkisini modern insanlığın kitlesel bir tüketim toplumuna köle edilmesinin belkemiği olarak görür. İnsanların okulda öğrendiği şeyin eğitimcinin yargısına güvenmek ve kendi yargısından kuşku duymak olduğunu ileri sürer. Illich'e göre okullar, insanı öğrenmeğe ve öğrendiğine yabancılaştırmaktadır. Okuldaki eğitim süreci, bireyi tamamen uzmanların ve kurumların denetimine ve otoritesine teslim eder. Okul, aynı zamanda yapısı gereği katılımcıların vakit ve güçleri üzerinde hakkı olduğunu savunur (Wilds ve Lottich,1961). Bu, öğretmeni sırasıyla vaiz, kılavuz, bekçi ve iyileştirici gibi, otoriter yapıyı işletebilecekleri rollere sokar. Söz konusu her bir rolde öğretmenler, yetkilerini ayrımlı bir hak çerçevesine oturturlar. Öğretmen, törel bir değer olarak ebeveynlerle, Tanrı'yla veya devletle yer değiştirir. Öğrencilerine yalnızca okulda değil, toplumsal hayatta da doğruyu yanlış öğretir; çünkü o, her bir öğrenci için aynı zamanda anne-baba konumundadır. Bu yolla öğretmen, bütün öğrencilerin kendilerini aynı devletin çocukları olarak hissetmesini sağlar (Illich, 2006, 49).

Ivan Illich *Okulsuz Toplum* adlı kitabında oldukça radikal bir şekilde okulların eğitim hayatından çıkarılması gerektiğini savunur. Illich'e göre okul zorunlu bir gereksinim değildir (Sifuna ve Otiende, 2006). Illich, okulun bir gereksinim olduğu bir kez onaylandığında, öteki kurumlar için de rahat bir av olacağını söyler. Ona göre, eğitim, gençlerin kendi düşüncelerini sınırlar. Bu, açığa çıkartılamaz ama öğrenciler, umut ve beklentilerini değiştirmeleri öğretildiği için, yalnızca yanıltılırlar. Eğitim almış kişilerin diğerlerinden ne bekleyecekleri kendilerine öğretilmiş olduğu için artık tepkilerinde şaşkırtmazlar. Aynı durum, bir insan veya makine için de geçerlidir (Illich, 2006, 58).

Illich'e göre okulda aşılana kurumsallaşmış değerler sayılarla gösterilir. Okul, gençleri, her şeyin ölçülebilir olduğu bir dünyanın bağımlısı haline getirir. Ona göre ayrıca, konum sağlama amacıyla okullaştırılmış bireyler, ölçülemeyen hayatlarının ellerinden kayıp gitmesine izin verirler. Böyleleri için, ölçülemeyen olan, ikincilleşip tehlike ve korku oluşturur. Onların kişisel yaratıcılıkları korunmalıdır.

Eğitimle kendilerinin olanı “yapmayı” ve “kendileri” olmayı öğrenmemişlerdir. Yalnızca yaptıklarını kullanmayı öğrenmişlerdir (Illich, 2006, 59).

Illich’e göre bu nitelikleriyle okul eğitimi, aynı zamanda yeni tip bir yabancılaşmaya da neden olmaktadır. Gençler günümüzde, okulda piyasaya sürülecek bir mal olarak tasarılan kendi bilgilerinin, hem üreticisi hem tüketicisi olmaya girişirken, okulca yabancılaşma öncesi bir hazırlıkla yüz yüze kalırlar. Okul hayata hazırlanmayı yabancılaştırmakta, öğrenciler de böylece gerçek eğitimden ve yaratıcılıktan uzak tutulmaktadır. Okul, öğretilmeye gereksinimi öğretmek, hayatın yabancılaştırıcı kurumlarına hazırlık yapmaktadır. Bu ders bir kez alındığında bireyler bağımsızlaşmaya gidecek gelişim gücünü yitirirler.

Illich’in yenedünyanın tapınağı olarak gördüğü okul, hem uyuşturucuyu sağlamakta hem de kişinin hayatı boyunca işinde yararlı olan bilgiyi işlemektedir. Bu nedenle Illich için okuldan arındırma, insanoğlunun özgürleşmesini sağlayacak bir devinimin temeli sayılmaktadır (Illich, 2006, 67).

Illich için insanın modern piyasa kısılacından kurtulmanın, okuldan bağımsızlaşma anlamına geldiğini söyleyebiliriz. Ona göre zorunlu eğitimden vazgeçmedikçe, ‘ilerlemeci’ tüketimden de kurtulmak olanaksızdır. Çünkü okul eğitiminin en büyük amacı, modernist-kapitalist piyasa ekonomisi için iyi birer köle, üretici işçi ve ürettiği üzerine iyi de bir tüketici yetiştirmektedir (Sifuna ve Otiende, 2006).

Radikal görüş, öteden beri okullarda uygulanan metot anlayışını da reddeder. Bu okullarda fertler birer şahsiyet değil, pasif birer alıcıdır. Onlara dikte ettirilen, mevcut otoritelere eleştirisiz bir şekilde itaattir. Bu bakımdan hayata karışamaz, geleceklerini ve toplumsal gidişi etkileyemezler. Ders müfredatları, oyun malzemeleri ve diğer araçlar bu doğrultuda hazırlanır ve tüm bunlar sürekli bir otoritenin kılavuzluğunda öğrenciye verilir. Dünyayı yöneten kahramanlardır. Yapıp edenler hep onlardır. Bizi bile bizden daha iyi bilirler. Onlar düşünür, hareket eder, yolumuzu ve ne olacağımızı kararlaştırırlar. Bize düşen kabuldür. Bu tür bir metot anlayışının felsefesi olmaya, yönlenmeye, biçimlenmeye hazır olmaktır. Gücünü, düşüncesini, karakterini kurmada yapıcı

değil, alıcı olmaktır. Bu bakımdan da bu anlayış insani ve ahlaki değildir (Tozlu, 1993).

Radikal anlayış, okula ve toplumsal güç odaklarına insanın "kendisini bilme" bilincine ulaşmasını engelledikleri için de karşıdır. Marksist terminolojide de önemli bir yer tutan "bilinçlenme" olgusu, esas itibarı ile insanı konumunun farkına varması, etkilendiği güçleri tahlil etmesi demektir. Yani bu anlayışta birey, sürüklenişi değil eylemde bulunuşu temsil eder. Birey pasif olamaz. Bilakis faaliyette bulunur. Deneyimlerini kendi yapar, şekillendiricileri tanıdıkça onlara karşı belirli bir mesafede bulunduğunu fark ederek "şeyleşmeye" direnir. Eylem, aslında insanın içinde bulunduğu durumu kavramasıyla, "nasıl"ı bilmesiyle başlar. Böyle olunca da her türlü nesnelleşmeye, yabancılaşmaya ve bunları kontrol eden güçlere mesafe alınır, direnir ve giderek tüm bu şartlar değişime uğratılır. İnsanileşme bu yolla gerçekleşir (Tozlu, 1993).

Illich (2006), *"Biz temel ve hayati fonksiyonları iradi olarak kazanırız. Sevmeyi, politika yapmayı, düşünmeyi vs. hayat yoluyla, okul dışında öğreniriz, bu bakımdan okul hayatı yapaydır, ifade edildiği gibi okulun temelini teşkil eden 'Öğrenme öğretimin sonucudur' tezi de mantıklı ve gerçekçi değildir. Veliler okula bir diploma kazandırma odağı ve dolayısıyla bununla kazanılacak para cephesinden; öğretmenler de bir iş merkezi olarak bakmaktadırlar, işin çocuklar açısından ne anlama geldiği düşünülmemekte, nelerin öğretilmesi gerektiği ve niçin öğretileceği, kimseyi ilgilendirmemektedir. Bu, okulun insanları kullanmasına yol açmakta, böylece henüz yetişme çağındaki gençler dimağlarından yakalanmakta, kişilikleri üzerine sömürü imparatorlukları kurulmaktadır"* demiştir.

Okul yoluyla sınıflı toplum beslenmekte, insanlar derecelendirilmekte, toplumsal kutuplaşma da bu usulle var edilmekte ve şiddetlendirilmektedir. Bu bakımdan okulların artışı, toplumlar için silahların artışı kadar zararlıdır. Okul ayrıca bir tür sorumsuzluk duygusunun da kaynağıdır. Okula her çocuğunu gönderen artık onun ne olacaksa, ne olması gerekiyorsa bu kurumda olmasını düşünmekte, tüm mesuliyetten kendisini, böylece kurtulmuş saymaktadır.

Bilgi bakımından okul, bir bitmemişliği ifade eder. Her yıl bir diğer yıla göre modası geçmiş bir öğretimi, müfredatı simgeler. Ders kitapları dolandırıcılığı da bu sistem üzere kurulur. Yani Illich'e göre okul, problemleri halletmez. Aksine esaslı problem kaynağı bizatihi okulun kendisidir. Öyle ki onlar, mevcut sistemin üreticisi, baskıcı otoriter rejimlerin yayıcısı ve besleyicileridir. Illich; özgürlüğün, mevcut rejimlerin ruhundan doğan yapısallaşma - kurumsallaşma yoluyla yok edildiğini savunur. Bu yüzden böyle bir sistem içerisinde okulun kendi başına özgürlük yolunu açamayacağına inanır. Okul yoluyla özgürleşilemez. Çünkü özgürlüğün yolunu tıkayan, mevcut rejimler ve onları üreten kurumlardır. Öyleyse bu kurumsallaşma ve okullaşma reddedilmedikçe bağımsızlığa ulaşamaz (Tozlu, 1993). Bu tez O'nu "Okulsuz Toplum" a götürmüştür. İnsan, okul yoluyla şekillendirilmeden, kendi kendine toplumda iradi olarak hareket etmeli, deneyimleriyle olması gerekene ulaşmalıdır. Bu bakımdan okul ve eğitimde belirlenmiş ve ulaşılmaya çalışılan amaçlar insanı boyun eğmeye ve tutarsızlığa götürür (Sifuna ve Otiende, 2006).

Okulun fonksiyonları toplumda ihtiyaçlara göre oluşan, fertlerin yararına çalışacak birimlerce yüklenilmelidir. Bunlar anonim olmalı, beceriler yüz yüze veya enformasyon merkezlerince, ferdin isteğiyle kazanılmalıdır. Illich'e göre önemli olan, öğretim ve öğrenimde esas olan müfredat ve süreçlerin bir otoritenin değil, ferdin kontrolünde olmasıdır. Böylece fert bir başkasına göre şekillendirilemeyeceği gibi, kendisi olma yolunda bir anlayışa; kendisini anlama ve tanımaya da kavuşmuş olacaktır (Tozlu, 1993).

2.3.3.Eleştirel Pedagoji Yaklaşımı

Eğitimdeki modernist dalganın günümüzdeki görüntüsünü neo liberalizmin eğitim pratikleri oluşturur. Genel olarak neoliberal hamleler, özel teşebbüs ve tüketici tercihini teşvik eden, kişisel sorumluluğu ve girişimci inisiyatifi ödüllendiren, yetersiz, bürokratik ve asalak gördüğü devleti ayak bağı olmaktan çıkarmak isteyen serbest piyasa politikalarıyla ifade edilebilir.

Neoliberalizm, kişinin “kendisini bir girişim nesnesi yaptığı” gerçeğinin sürekli olarak kanıtlanmasını talep etmektedir. Bu koşullar altında eğitim, ekmek ve araba misali, iş dünyasının değerlerinin, yöntemlerinin ve metaforlarının hâkim olduğu pazarlanabilir bir mal haline gelmekle kalmaz. Sonuçları da standartlaştırılmış performans gösterilerine indirgenmek zorunda kalır (Apple 2004, 68). Böylece eğitim, piyasa koşullarıyla belirlenmiş geniş bir ideolojik ağın içine sokulmaktadır. Eğitimin hedefleri, onun ekonomik ve toplumsal refah amaçlarına yönlendirilenlerle aynıdır. GÜdülen hedefler ise serbest piyasa denen o güzel uydurulmuş hikâyenin engel tanımadan yayılması, toplumsal gereksinimlerin karşılanmasında devlet sorumluluğunun aşırı derecede azaltılması, okul içinde ve dışında aşırı rekabetçi hareket yapılarının vurgulanması, insanların ekonomik güvenlik beklentilerinin düşürülmesi, kültürün ve bedeninin disipline sokulmasıdır (Apple, 2004, 68).

Eleştirel Pedagoji, Frankfurt Okulu’nun önemli düşünürlerinden Jürgen Habermas’ın çalışmalarıyla desteklenen Antonio Gramsci’ nin düşüncesi ve pedagojik uygulamasıyla hayata geçmiştir. Brezilyalı radikal eğitimci Paulo Freire’ nin yazı ve öğretilerinde daha geniş bir kabul görmüştür. Özellikle Freire’ nin *Pedagogy of the Oppressed* (Ezilenlerin Pedagojisi), 1970’lerde ve sonrasında Amerikan Eleştirel Pedagoji Ekolü haline gelen şeyin temellerini atmıştır (Rikowski, 2011, 121).

Eleştirel Pedagoji, her şeyden önce, Marx’a ve Marksist bir bakış açısına dayalıdır. Bu da kapitalist toplum yapısının eleştirilmesini gerektirir. Eleştirel Pedagoji, toplumsal adalet konularının da içinde olduğu kapitalist toplumun eşitsizliklerinin, kapitalist çalışma ve kapitalist eğitim-öğretim alanlarının şiddetle eleştirilmesi gerektiğine inanır (Rikowski, 2011, 136).

Eleştirel pedagojinin günümüz Marksist düşünürlerinden birisi olan M. W. Apple bu konudaki saptamalarından birisinde şöyle söyler: “Bize okullarımızı rekabetçi piyasa ortamına sürerek, ‘özgürleşmemiz’, geleneksel ortak kültürümüzü yeniden inşa edip disiplin ve karaktere vurgu yapmamız, okulun içindeki ve dışındaki tüm davranışlarımızın rehberi olarak ‘Tanrıyı’ sınıflarımıza geri getirmemiz ve daha sert ve katı standartlar ve sınavlar aracılığıyla merkezi kontrolü sıkılaştırmamız söyleniyor. Ancak böylece eğitim, çoğu kez tarafsız bilginin

öğrencilere verilmesi olarak anlaşılması gerekirken; bu söylemde, okulun temel rolü öğrencileri günümüzün değişen dünyasında rekabet edebilmeleri için gerekli bilgilerle donatmaktır” (Apple, 2004, 51).

Bu şekilde yapılandırılan eğitim modelleri toplumsal eşitsizlikleri, sınıflı toplumu ve toplumsal iş bölümünü onaylama eğilimindedir. Bu eşitsizliklerin çoğu okul ve ekonomi, toplumun daha geniş bir kesiminde toplumsal cinsiyet, sınıf ve ırk ayrımları; popüler kültüre ilişkin karmaşık politikalar ve eğitimi finanse etme ve destekleme yöntemlerimizle ilgilidir (Apple, 2004, 52). Apple’ın vurguladığı şekliyle eğitimin serbest piyasa ekonomisinin gereklerine uygun bir yapılanma sağlama çabası, piyasa ekonomisini elinde bulunduran “güç”, veya “iktidar”ın kendi devamlılığını sağlamak adına Althusser’in ortaya koyduğu gibi iktidar koşullarını yeniden üretebileceği, resmi ideolojiyle bezenmiş bir eğitim sisteminin oluşmasını kaçınılmaz kılmıştır. İktidar koşullarının devamını sağlamanın, salt üretim ilişkilerinin ve üretim koşullarının yeniden üretimiyle değil, aynı zamanda kurumsal yapılar içerisinde, iktidar ilişkilerinin bir yansıması olabilecek hiyerarşik ilişkilerin de yeniden üretilmesiyle mümkün olabileceği düşünülmüştür. Tabi ki hiyerarşik ilişki kaçınılmaz bir tahakküm ilişkisini doğurmakta ve okullarda, adeta özne-nesne çelişkinin bir yansıması gibi düşünebileceğimiz, eğiten-eğitilen çelişkinin oluşturabilmektedir (Apple, 2004, 62-68).

Apple'a göre, bir mücadele ve uzlaşma alanı olan “...eğitim kendi başına, eğitim politikası, finansmanı, müfredatı, pedagojisi ve değerlendirmesine özgü kaynakların, iktidarın ve ideolojinin iç içe geçtiği arenalardan biridir (Apple, 2004, 97).” O halde sınıfsal tabakalaşma sistemi müfredata yansıtılmaktadır. İktisadi alandaki gereksinimler (hangi alanda, ne kadar vasıflı eleman yetiştirileceği, ne tür bilgi üretileceği vb.) müfredata aktarılır. Müfredata yedirilen ideoloji, bazı tutum ve değerleri pekiştirir, okulun resmi (biçimsel) ve açık eğitim programı olan müfredat ile seçilmiş ve onaylanmış bilgi ve beceriler önemle vurgulanır. Ama müfredatta yer verilen bilgi ve değerler, değişken, akıcı ve diyalektik meydan okumalara açık değildir; aksine, "nötr" ve "değiştirilemezdir” (İnal, 2005).

Eleştirel eğitimeçiler, pedagojinin ne kadar politik olursa o kadar pedagojik olacağını ileri sürerler. Bu durumda, eğitim sisteminde üç temel değişim söz

konusudur. Bunlarda birincisi, eğitimsel söylemler, politika ve uygulamaların doğrudan güç, emek, sınıf, cinsiyet, direniş, sosyal adalet ve olasılık ile ilişkilendirilmesi; ikincisi, öğretmenlerin öğrencilerini eleştirel bilincin her türüne karşı özgür bırakmayı ve insanların kendi yaşamları üzerinde kontrol kurmalarına izin verecek iddialı bakış açısını amaçlamaları; üçüncüsü ise, öğretmenlerin kamu okullarında bütün çocukların demokrasiyi kurma mücadelesine katılmayı öğrenebilecekleri demokratik kamu alanları yaratmak için dönüştürücü entelektüeller olarak işbirliği içinde çaba göstermelerini gerektirir (Aloni, 2006,61).

Eleştirel pedagoji, öğrenciyi ve öğretmeni kendi öğrenme deneyimlerinin iktidar tarafından nasıl biçimlendirildiği konusunda ciddi bir yüzleşmeye iter ve mevcut eğitim düzeninin bazılarının zararına bazılarınınsa çıkarına hizmet ettiğini en iyi biçimde gösterir (Pozo, 2009, 129).

Eleştirel yaklaşım, süre giden eğitim programlarının dil, anlam, davranış stillerinin, düşünce ve değerler açısından egemen sınıfa yönelik olduğunu dolayısıyla azınlık kültüründen gelen çocukların konuşma, davranış, tutum ve değerler açısından dezavantajlı olduklarını dile getirir (McLaren, 1989, akt; Güven, 2005,7). Eleştirel teori, eğitim ve öğretimin apolitik bir süreç olduğu yönündeki görüşleri reddederek; kültürden, tarihsel süreçten ve toplumsallıktan kopuk bir eğitimin olmayacağını vurgulamaktadır (Güven, 2005, 7).

Eleştirel pedagoglar, eleştirel bir okuryazarlık önerirler. Eleştirel okuryazarlık, bir eleştiri biçimi olarak öğretim ve sosyal pratikleri dar teknik boyutlara indirgeyen okullardaki söylem ve örgütlenme biçimlerine ilişkin sorular sorar. Yani eğitimin bir araç olarak kullanılmasını ve teknikleştirilmesini sorgular. Eleştirel okuryazarlık, ezilenlerin kültürel sermayesini, ondan bir şeyler öğrenebilmek için sorgular. Genelde kendilerine yabancı ve düşmanca bakıldığı kurumlardaki ezilenlerin mevcudiyeti ve seslerini onaylamamaktan ziyade onaylama işlevi görür (İnal, 2009, 4).

En genel anlamda eleştirel okuryazarlık; öğrenci, öğretmen ve diğerlerine, dünyanın ve yaşamlarının eleştirel olarak nasıl okunacağı konusunda yardım etmek anlamına gelir. Bu aynı zamanda bilginin nasıl üretildiği, sürdürüldüğü ve

meşrulaştırıldığına ilişkin derin bir anlayış geliştirmeyi amaçlayarak sosyal eylem ve kolektif mücadele biçimlerine işaret eder (Akt; İnal, 2009, 4).

Henry Giroux, özellikle 1980'lerle birlikte radikal eğitim kuramında öne çıkan önemli temsilcilerinden biridir. Giroux'a göre eleştirel pedagojide esas olan ilke; bilgi ve iktidarın her zaman tartışılabilir, hesap sorulabilir ve eleştiriye açık olgular olarak kabul edilmesidir. Nitekim Giroux' a göre (2009, 15) eleştirel pedagoji, öğretmenlerin ve öğrencilerin kuramla pratik, eleştirel çözümleme ile sağduyu, öğrenme ile toplumsal dönüşüm arasındaki ilişkiyi etki olarak sorgulayabilecekleri, tartışabilecekleri bir ortam oluşturma hedefiyle eğitsel pratiği dönüştürmekten ve okulları reforme etmekten bahsedebilmelidir.

Giroux'un (Akt; Norris, 2004) belirttiği gibi, "Devletler, holdingler, holding propagandasını gerçek öğrenme yerine koymakta, kamusal ve özel arasındaki zorunlu dengeyi karıştırmakta ve böyle yaparak, okullara da herhangi bir iş muamelesi yapmaktadırlar." Bu da öğrencinin rolünü tüketici, seyirci ve pasif vatandaş olmaya zorlamaktadır. Böylece tüketimcilik demokratik yaşamı aşındırmakta, eğitimi özel birikimin yeniden üretimine indirgemekte, toplumsal direncin kendisini politik tembellikten başka bir biçimde dışa vurmasını engellemekte ve bütün insani ilişkileri hesaplanmış değiş tokuşun ticari aksiyonu haline getirmektedir. Oysa eğitim, bu çok başat toplumsal uygulamaları eleştirmek için gerekli yansıtıcı kapasiteyi geliştirmek için oluşturulan yerini korumalıdır. Canlı ve enerjik bir kamusal dünya dâhilinde sivil sorumluluğun geliştirildiği yer olarak muhafaza edilmelidir (Norris, 2004).

Giroux, eleştirel pedagojinin hayata geçirilmesi için özgürleştirici bir okuryazarlık kuramına ihtiyaç olduğunu belirtir. Çünkü kapitalist toplumlardaki ideoloji, kültür ve otoritenin bireylerin yaşantılarını ve sağduyu algılarını sınırlamak, bozmak ve ikinci plana itmek için çalıştığını ve buna ancak özgürleştirici bir okuryazarlıkla karşı gelinebileceğini söylemiştir. Bunun gerçekleşmesi için de okuryazarlığın radikal olması gerekliliğinden bahseder. Okuryazarlığın radikalleşmesi için de en büyük görevin öğretmenlere düştüğünü belirtir. Giroux, bilgi üretiminde eleştirel öğretmenlere düşen görevin, sınıflardaki farklı öğrencilerin seslerinin işitilmesi ve bu seslerin meşru kılınmasına imkan tanıyan pedagojik

koşulların geliştirilmesi gerektiğini savunur (İnal, 2009, 4). Yani, dayatılan öğretilerden farklı olarak öğrencilerin öğretilen kelimelerden çok, kendi kelimelerini, sesini ve bilgisini kullanarak konuşması gerektiğine inanır.

Eğitimin sosyal anlamı ve sosyal boyutu sermayenin lehine olacak şekilde dönüştükçe, eğitimin içeriği gibi eğitimciler de dönüş(türül)mekte; özellikle öğretmenler verdikleri derslerde özerkliklerini yitirerek öğrencileri üzerindeki otoritelerini piyasalar aracılığıyla kurmak durumunda kalmaktadır (Giroux, 2007, 83). Dolayısıyla eleştirel pedagojinin çok önem verdiği “öğrencilerin nitelikli eğitimi” konusu, piyasa değerlerinin teknik denetimine girerek yıpranmaktadır. Bu anlamda eğitim, anlam ve değer kaybına uğrarken ilerici niteliklerini hızla yitirmekte, neo-liberal politikaların çarklarının daha hızlı dönmesini sağlayıcı bir mevcut durum aracına dönüştürülmektedir (İnal, 2009, 6).

Giroux bize batı toplumlarının 21. yüzyılda geçirdiği politik ve demografik değişimlerden kaynaklı olarak yaşanan mücadeleyi eksen alan bir eğitim vizyonu sunar. Ona göre eğitim alanında çalışan politikacıların yönergeleri oluşturma ve hayata geçirme süreçleri çok ağır ve sancılı olmaktadır. Üstelik çeşitli imkânlarla ortaya konan çabalar, bu süreçte boşa harcanmakta ve heba edilmektedir. Eğitimin her aşamasında çalışan eğitimcilerin bu noktadaki motivasyonları yine kırılmakta (Guilherme, 2009, 7); bir vatandaş ve profesyonel olarak kendilerini geliştirmek yerine hızla gelişen toplumun isteklerini karşılamaya zorlanmaktadırlar. Giroux, eğitimcileri, onları kötürümleştiren bu baskılara tepki vermeye ve hem kendilerinin hem de öğrencilerinin sürekli bir mükemmellik çitası dayatan bu piyasa isteklerine ve muhafazakâr politikalara direnebilmek için eleştirel, umutlu ve yenilikçi olmaya çağırılmaktadır (Guilherme, 2009, 8).

Giroux, eğitimcilerin toplumun gündelik yaşam evreniyle eleştirel fikirler, disiplinler, gelenekler ve değerler arasında bağ kuracak kamusal entelektüeller olarak görülmesi gerektiğini savunur. Aynı zamanda eğitimcilerin, politik makaleler yazmak, yenilgiye dayanıklı olmak, toplumsal sorunları çözümlenmek, demokratik yöntemleri öğrenmek ve birinin yaşamında sosyal bir etken olarak değişim yaratmanın yollarını öğrenmek gibi kendilerini toplumun bütününe ilgilendiren konularla ilişkilendirmeleri gerekliliği üzerinde durur. Eğitimciyi yalnızca

öğrencilerin gördüğü eğitimin kalitesini artırması açısından değil, aynı zamanda demokratik toplumun temelini oluşturan muhalefetin kamusal zenginliği olarak gören Giroux, bunun da eğitimcilerin kendi çalışma koşullarında söz sahibi olarak mümkün olacağını söylemiştir (Giroux, 2009, 12-13).

Eğitim kuramcılarının pek çoğu, eğitim aracılığıyla toplumu etkileme hedefine odaklanırken Giroux, okulun bağımsızlığını ve yaratıcılığını sergileyerek okulun toplumun bütününe dönüştürebilme potansiyeline dikkat çeker (Guilherme, 2009, 9). Giroux (2008, 23)'a göre eğitim ve okullar, kamusal bir alandır. Kamusal alan, demokratik bilincin edinildiği, toplumsal hayata demokratik müdahalede işe yarar pedagojik ilişkilerin kurulduğu bir alandır. İşte neoliberal iktisadi ve siyasi zihniyet, hem bu alanın demokratik bilincin mekânın olmasını engellemekte hem de başta kamu okulları olmak üzere bütün eğitim ortamlarını piyasa ilişkilerine açmayı sağlamak yönünde mücadele vermektedir (İnal, 2009, 9).

Demokrasi için mücadele etmek hem politik hem de eğitimsel bir görevdir. Giroux (2008, 90), canlı bir demokrasi kültürünün ortaya çıkmasında temel olanın, eğitime bir kamu yararı gibi -öğrencilerin kamusal söz sahibi oldukları, hem birey hem de toplumsal olarak etkili kişiler olarak, kendi güçleriyle düşmanla çatışmaya girdikleri çok önemli bir yer olarak- yaklaşmanın önemini kabul etmek gerektiğine inanmaktadır. Bu ilerici ortamların okullarda kurularak çeşitli basmakalıp düşünceleri yerinden etmesi sağlanabilir.

Peter McLaren, Freiryen eğitimin Kuzey Amerika' daki en parlak temsilcilerinden biridir. Son dönemde Marksist kuram ve çözümleme gibi Amerikalı eğitimcilerin çoğunlukla yanaşmadığı bir eğitim bilimsel alana yönelmiştir. Bu yönelim, McLaren'in çalışmalarına gösterilen yoğun ilgiyi açıklamaktadır. Ancak, yine de ABD'de pek çok takipçisinin olduğunu belirtmek gerekir. McLaren kapitalizme sosyalist alternatifler tasarlayabilecekleri okullar kurması düşüncesine kendini adanmış bir eğitimcidir. ABD'li eğitimcilerin çoğu ekonomik kaynakların adil bir yeniden bölüşüm yoluyla dağıtıldığı daha şefkatli bir kapitalizmi savunurken, McLaren demokrasinin ancak ve ancak sosyalist bir toplumda mümkün olduğu iddiasındadır (Moraes, 2009, 91-92).

McLaren (2009, 121), içinde bulunduğumuz zamanda sermaye gaddarlığının her zamankinden çok daha açık yaşandığını söyler. Bundan dolayı da öğretmenlerin, dünyayı sadece yorumlamak ve tasvir etmekten ibaret olmayan, aynı zamanda onu değiştirmeyi de içeren bir rolleri olduğunu belirtmiştir.

McLaren (2009, 98-99)'e göre eleştirel eğitimciler, sınıflarında demokratik toplumsal değerleri etkili kılma çabası içindedirler ki ona göre bunu yaparken kendi özgül koşullarının ötesine geçerek sınıflarında, semtlerinde, şehirlerinde ve kırsal alanda sermayenin nasıl işlediğini keşfetmelidirler. Dolayısıyla eleştirel pedagoji, önüne “kamusal yaşamı” ya da “sivil kollektiviteyi” yeniden kazanma hedefini koymalıdır. Yine bu pedagoji toplumsal işbölümünü her bireyin mesleğini özgürce seçebileceği ve özgür üreticilerin bir tür kooperasyon kurarak, birbiriyle ilişkilendiği bir yapıya dönüştürme çabası içinde olmalıdır.

McLaren, bilgiyi, kökleri iktidar ilişkilerine uzanan “toplumsal bir inşa” olarak ele alır. Eleştirel pedagoji, bilgi üretiminin daima tahakküm ve boyun eğme ilişkileri içerdiği kabulünden hareketle, egemen bilgi biçimlerine ve bilgi oluşumunu “*ideolojik varsayımları*”ndan soyutlayan iddialara karşı çıkmalı; bilgiyi oluşturan kodlanmış anlamları ve bilgiyi yorumlamada kullanılan stratejileri ortaya çıkarmalıdır (Akt; Sağıroğlu, 2008, 54). McLaren, günümüzde insan emeğinin sermayeleştirildiğini ve metalaştırıldığını ve eğitimin bu durumun sürdürülmesinde trajik bir rol oynadığına vurgu yapmaktadır. Rikowski'ye göre eğitim, ruhumuzun sermayeye bağlayan zincirdir. Ona, işgücü ile sermaye arasındaki savaşın bir aynası olarak bakmak da mümkündür. Bu ifadeleriyle Rikowski, zamanımızın tiranları arasındaki savaşa yani sınıf mücadelesine işaret etmiştir (Akt; McLaren, 2009, 115). Dolayısıyla okullar kapitalist toplumun ve gelişimin tam kalbinde olan sınıf ilişkisini besleyen ve geliştiren bir rol üstlenirler (McLaren, 2009, 115).

Eğitim kuramının ‘*yanlı*’ olması gerektiğine vurgu yapan McLaren, sömürünün olmadığı ve sosyal adalet üzerine temellenen bir toplumun inşası ile herkes için daha iyi bir yaşam mücadelesine bağlanması gerektiğine inanır. Bir başka deyişle bilgi ve eylem baskı, eşitsizlik ve acıyı ortadan kaldırmaya; adalet ve özgürlüğü gerçekleştirmeye yöneltilmelidir (Akt; Sağıroğlu, 2008, 56).

McLaren, okulların eleştirel bilginin üretim alanı olması gerekliliğine vurgu yapar. Okul, öğrencileri sosyal dönüşüm ve eleştirel vatandaşlık temsilcisi olarak yetiştirmelidir. Okullar tüm gruplar için sosyal adaleti tesis etmekten, sömürü, ırkçılık ve cinsiyetçilik gibi her türlü ayrımcılığın sona ermesinden bahseden kolektif hayalleri teşvik etmelidir (Akt; Yılmaz ve Altınkurt, 2011, 197). Ayrıca McLaren, okulların mücadele ve çatışma alanı olduklarını ve burada çeşitli direniş biçimlerinin ortaya çıkmasına olanak tanıyan bir görelî özerklikten söz edebileceğini belirtir.

McLaren'e göre, eleştirel pedagojinin doğası, okulun basitçe bir "endoktrinasyon", "sosyalizasyon" ya da "eğitim" alanı olarak değil, aynı zamanda öğrencileri yetkilendirmeye ve kendilerini dönüştürmeye teşvik eden kültürel bir alan olarak görülmesini sağlar. Okul, öğrencilerin "yetkilendirilmesi"ni sağlarken, aynı zamanda egemen sınıfın itaatkâr, uysal ve düşük ücretli işçiler yaratmaya yönelik çıkarlarını gerçekleştirme, meşrulaştırma ve yeniden üretimini gerçekleştiren bir araç olarak hem baskının hem de özgürleşmenin alanıdır (Akt; Sağıroğlu, 2008, 53–54).

McLaren, okul ortamında belirli eğitsel pratiklerin nasıl olup da öğretmenler tarafından *normal* ve *sorunsuz* kabul edilecek kadar *alışıl gelmiş*, *doğal* pratikler haline geldiği; öğretmenlerin öğretmen merkezli eğitsel yaklaşımlar, ödül ve cezanın kontrol aracı olarak kullanılması gibi okul pratiklerini ne sıklıkla sorguladığı ve bu pratiklerin ne ölçüde öğrenciyi *yetkinlendirmeye* hizmet ettiği sorularının eleştirel pedagoji kuramcılarının sorması gereken önemli sorulardan olduğunu savunur (Akt; Sağıroğlu, 2008, 55).

McLaren, okulların, öğrencilere kendi öznelliklerinin ideolojik olarak nasıl oluşturulduğunu çözümlenmede yardımcı olması; onları eleştirel yurttaşlar olmaları ve toplumsal dönüşümde aktif bir rol oynamalarını sağlayacak biçimde eğitmesi gerektiğini, onlara kendi istekleri ve özlemleriyle daha geniş anlamda toplumsal düzene dair kolektif özlemler arasındaki ilişkiyi sistematik bir biçimde kavramsallaştırmalarını da sağlayacak olan "eleştiri"nin ve "umudun" dilini sunmalıdır. Daha açık bir anlatımla, öğrenciler hayallerin ve özlemlerin ortaya çıkarıldığı, gerçekleştirildiği, değersizleştirildiği ya da yok edildiği toplumsal ve maddi koşulları çözümlayebilmeli; daha da önemlisi, hangi hayallerin ve hayalcilerin neden topluma zararlı olduğunu görebilmelidir (Akt; Sağıroğlu, 2008, 57-58).

Eğitimin, bireyin dönüşümünü sağlayan bir süreç olarak işlevi ve özgürleştirici potansiyelinin açığa çıkarılması için eğitimin piyasa koşullarından kurtarılması gerekmektedir. Bu noktada, eğitimi bireyin kendini gerçekleştirmesini sağlayan ve içinde bulunduğu gerçekliğe karşı eleştirel bir bakış açısı geliştirerek toplumu demokratikleşme yönünde değiştirmeye teşvik eden bir süreç olarak tanımlayan eleştirel pedagoji anlayışı, alternatif bir eğitim modeli olarak karşımıza çıkmaktadır (Sağiroğlu, 2008, 53).

2.4.Eğitimin Amaçları

Toplum, sınırları belli bir doğal çevrede ortak amaçlar için bir araya gelmiş, karşılıklı oluşturulan kurallara bağlı, işbirliği ve dayanışma içinde olan insanlardan oluşur. (Başaran, 1983, 48). Her toplum varlığını sürdürmek için eğitim kurumuna gereksinim duyar. Eğitim, toplum yaşamının kurallara göre ve düzenli olarak sürdürülmesi için toplum tarafından oluşturulan temel toplumsal kurumlardan biridir. İşte bu noktadan sonra, toplum ve eğitim birbirlerini tamamlayan iki kavram haline gelmiştir (Aslan, 2001, 27).

Eğitimin genel amacı; bedence, ruha sağlıklı, topluma etkin şekilde uyum gösteren insanlar yetiştirmektir. Eğitimde önemli olan, bireyin önce kendisi için yararlı ve gerekli donanımları kazanmasını sağlamaktır. Buradaki asıl amaç toplumun düzenini sağlamada kilit noktada yer alan insanın “iyi bir vatandaş” olarak yetiştirilmesini sağlamak; buna bağlı olarak da gerekli ve nitelikli insan gücü ihtiyacını karşılamaktır (Yeşilyaprak, 2003, 2-3). Bu amaçları ayrıntılı olarak üç başlık altında toplamak incelemek mümkündür:

2.4.1. Siyasal Amaçlar

Her toplum daima bir değişim süreci içindedir. Toplumsal yapılar, kurumlar ve ilişkiler sürekli olarak değişmektedir. Değişimin hızlı olduğu dönemler özellikle devrimler ve rejim değişikliklerinin olduğu dönemlerdir. Değişime neden olan etkenler toplumdan topluma farklı olabildiği gibi sonuçlarının yönü de farklılık gösterebilir. Eğitim de toplumsal değişimin nedenlerinden biridir ve toplumsal

değişmede öncelik kazanması toplumdaki farklılıkların göstergesidir (Eserpek, 1978, 125).

Devlet ve toplum açısından eğitim sistemi ve onun kazandırdıkları ile toplumda sosyal değişim yapılabileceğine ilişkin dört temel görüş olduğu söylenebilir. Bunlardan birincisi, yeniden yapılanmacı ve modernist görüştür. Bu görüş, eğitimi ve eğitim olgusunun sosyal değişmeyi sağlayıcı en temel kurum olarak görmektedirler. Bu görüşün temel fikri, özellikle gelişmekte olan ülkelerde hürriyet, adalet ve eşitlik ilkelerine dayanan yeni sosyal düzenin yaratılmasında eğitimin etkili olduğudur (Eskicumalı, 2003, 15-16).

İkinci görüş ise tutucu ya da çatışmacı görüş olarak tanımlanır. Bu görüşe göre eğitim mevcut toplumsal, ekonomik, politik düzenin ayrılmaz bir parçasıdır ve ondan bağımsız hareket edemez. Doğal olarak da eğitim sistemi mevcut sistemi ve ilişkileri koruyarak yeniden üretir (Eskicumalı, 2003, 16). Bu görüşün temel fikrinin, eğitimin yeni sosyal bir düzen meydana getiremeyeceği, toplumdaki hâkim sınıfların çıkarlarını koruyarak var olan mevcut durumu korumak olarak özetlenebilir (Şirin, 2008, 20).

Üçüncü görüşün temsilcilerinin temel fikri, eğitimin toplumdaki hâkim sınıfın kendi çıkarlarına hizmet edebilen ve bu çıkarları koruyarak geliştirebilen özellikler taşıyan bir araç olduğudur. Fakat, ikinci görüşten farklı olarak eğitim kurumlarının hakim kültür ve kurumları yeniden üretirken biraz da olsa toplumsal değişmeye yol açacak bağımsızlıklarından söz ederler (Eskicumalı, 2003, 16).

Dördüncü görüş ise, toplumsal değişmelerin eğitimi belli bir yönde değişmeye zorladığı gibi, eğitim yoluyla toplumun istenen ya da planlanan yönde değiştirilmesinin de mümkün olduğunu savunmaktadır. Başka bir deyişle, eğitim kurumları toplumsal değişme meydana getirecek potansiyel ve sınırlılıklara sahiptir. Eğitim toplumsal değişme meydana getirebilir. Ancak bu değişme toplumdaki diğer toplumsal, ekonomik ve politik kurumların aynı anda, aynı istikamette değişiyor olmasına bağlıdır (Eskicumalı, 2003, 16).

2.4.2. Kültürel-Toplumsal Amaçlar

Her insan bir topluma mensuptur. Orada ya kendi yeteneklerini, becerilerini, duygularını geliştirme imkan ve fırsatını bulur ya da tersi olur. Bu açıdan bireyin bilişsel, duyuşsal, psiko motor ve sezgisel alanlarla ilgili yetenek, bilgi ve duyuşlarını geliştirip gerçekleştirme için eğitim sürecine girmesi gerekir. Yani en geniş anlamıyla eğitim, bireyi toplumsallaştırma süreci olarak düşünülebilir. Bireyin toplumsallaştırılması için toplumca kabul edilen değerlerle donatılması gerekir. Bu açıdan bireyde gözlenecek 'istendik' davranışlar toplumun değerlerinden çıkabilir. Böylece istendik davranışların toplumun bu başat değerlerine uygun olması bir ölçüt olarak işe koşulabilir (Sönmez, 2009, 64-65).

Eğitim bireyi topluma yararlı bir yurttaş olarak yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu anlamda eğitim, nitelikli insan gücü yetiştirerek toplumun ekonomik yaşamına katmayı, bireyi iş yaşamında verimli kılmayı, toplum düzeninin sürekliliğini sağlamayı amaçlamaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda çağdaş eğitimden beklenen işlev, öğrencilerin bedensel, zihinsel, sosyal, psikolojik yönden bir bütün olarak gelişmelerine ve topluma etkin uyum sağlayacak mutlu ve üretken bireyler olarak yetiştirmelerine yardım etmektir (Aslan, 2001, 27).

Eğitimin bir diğer kültürel-toplumsal amacı da bir yandan toplumun mevcut değerlerini aktarırken, öte yandan toplumun geleceğe yönelik ideal ve beklentilerini karşılayacak yetenekte bireyler yetiştirmektir. Eğitim uygulamalarının toplumun gerçek norm ve değerleri ile kazanılması istenen norm ve değerler arasında bir denge oluşturması toplumsal istikrar ve düzen açısından çok önemlidir. Zira dayanakları toplumsal olan eğitim uygulamaları sonuçta toplumu oluşturacak, toplumun varlığını sürdürecektir. Bu nedenle bir toplumda eğitimin amaçları saptanırken bireysel ve sosyo-kültürel yönlerine dikkat edilmeli ve toplumsal yeterlik ölçütü göz önünde bulundurulmalıdır. (Tezcan, 1988, 89-90). Toplum-eğitim ilişkisinde en birincil amaç, eğitim kurumlarının yeni kuşaklara toplumun kültürünü tanıtmasıdır (Aslan, 2001, 29).

2.4.3. Ekonomik Amaçlar

Eğitimin temel hammaddesi insandır ve bundan dolayı da konusu insan olan diğer bir bilim alanının ekonominin de odak noktası olmuştur. Ekonomi ile eğitim amaçların şekillenmesinde birbirlerini etkilemiştir. Ekonomiye göre eğitimin amacı, insana iyi davranışlar kazandırmak; bir mesleğin bilgi, beceri ve tekniklerini öğretmek ve onu daha üretken kılmaktır. İstenilen bir yaşama düzeyine ulaşma çabası olarak görülen eğitim, kalkınmanın en önemli araçlarından biridir, birincisidir.

Eğitimin amaçlarından biri de ekonomik ve toplumsal kalkınmanın gerçekleşmesinde gerekli sayıda ve nitelikte insan gücü yetiştirilmesini sağlamaktır. Başka bir tanıma göre eğitim; toplumun yaratıcı gücünü ve verimini artıran, bireye yeteneklerini geliştirme olanağı veren, sosyal adalet, fırsat ve olanak eşitliği ilkelerini gerçekleştirmede en etkili araçtır (Özen vd, 2007, 113). Eğitim her birey için, bir meslek sahibi olmak, çevreye uyumun sağlamak ve kapasitesi ölçüsünde kendisini geliştirmek amaçlarına yöneliktir.

Âdem (1981, 11), yukarıdaki amaçlara ek olarak eğitimi, bireye doğal ve toplumsal çevresini tanıma, bilinçli hareket etme olanağı veren, refah ve mutluluğunu artıran en önemli toplumsal hizmet olarak tanımlamıştır. Daha ekonomik bir deyişle eğitim, üç temel üretim faktöründen(doğa-sermaye-emek) emeğe nitelik kazandırma sürecidir.

Eğitimden beklenen, toplumsal ve ekonomik amaçların önem ve öncelikleri hemen hemen aynıdır. Ancak günümüz koşullarında amaçların saptanmasında toplumsal yaklaşım yerine ekonomik yaklaşımı üstün tutma eğilimi görülmektedir. Bu eğilim ilk, orta ve yükseköğretimde öğrenciyi hayata hazırlama görevine ağırlık kazandırmaktadır. Eğitim sisteminde planlama çalışmalarına başlamadan önce amaçların saptanması gerekir. Saptanacak amaçlar eğitim etkinlikleriyle ulaşılması istenen hedef ve sonuçlardır. Eğitim sisteminin amaçları, sistemin politikasına ve işlevlerine uygun olarak sistem bütünlüğünü koruyacak, kendi içinde tutarlı ve temel ihtiyaçları karşılayacak şekilde saptanır (Taymaz, 2009, 5-6).

2.5. Ulusal Yayınlarında Eğitim

2.5.1. İmparatorluk Dönemi

Osmanlı İmparatorluğu'nda '*terbiye*' olarak ifade edilen eğitim; belli bir konuda, bir bilim dalında yetiştirme ve geliştirme etkinliğidir. Eğitim faaliyeti, amacına ulaşmada öğretim faaliyetinden yararlanır. Bu nedenle öğretim, eğitimin bir parçasıdır. Osmanlılarda '*tedris*', '*talim*' diye tanımlanan öğretim; belli bir amaca göre gereken bilgileri verme işidir. Bu tanımlamalara göre Osmanlı'daki eğitim ve öğretimin amacı, insanlara gerekli olan bilgi, kültür, değer ve birtakım davranışların kazandırılmasıdır.

Osmanlı Devleti'ndeki eğitim, kişilere gerekli bilgi ve değerleri aktarmak ve hedeflenen amaçları gerçekleştirmek olarak iki boyutta incelenebilir.

Karahallılarla başlayan medrese geleneği, Osmanlı'da da devam etmiştir. Fatih ve Kanuni döneminde yeniden kurallara bağlanarak düzenlenen medreseler, İslami ilimlerin yanında pozitif bilimlerin de öğretildiği kurumlar haline gelmiştir.

Osmanlı'nın duraklama ve çöküş dönemlerinde, tüm kurumlarda olduğu gibi eğitim sisteminde de bozulmalar baş göstermiştir. Hatta eğitim sisteminin bozulması, Osmanlı'nın çöküş nedenlerinden biride olarak kabul edilmiştir. Osmanlı'nın son dönemlerinde medreseler sadece dini eğitim veren kurumlar haline gelmiştir. Ayrıca devletin kontrolünden çıkarak vakıfların kontrolüne geçmiştir. 18. yüzyıla gelindiğinde devletin ihtiyacı olan memurların ve nitelikli askerlerin yetiştirilmesi için Avrupa'daki eğitim faaliyetlerinden de etkilenerak Sıbyan mektepleri, askeri mektepler, Enderun mektepleri açılmıştır (Topçu, 2007, 30).

Osmanlı'nın son dönemlerinde yıkılmakta olan devleti kurtarmak için batılılaşmanın zorunlu olduğunu savunan görüş egemen olmuş ve batılılaşma çabaları her alanda kendisini göstermiştir. Ancak batılı düzenler taklit edilerek yeni öğretim kurumları kurulmakla beraber eskisini kaldırmak mümkün olmamış, eski sistem ile yeni sistem yan yana varlığını sürdürmüştür.

Tanzimat Fermanı (1839) anayasal düzene atılan ilk adım olmasına rağmen, eğitime dair herhangi bir düzenlemeye yer verilmemiş, Islahat Fermanı'nda (1856) eğitime ilişkin hükümler yer almıştır:

“Osmanlı uyruğu herkes, ilgili bakanlığın gözetim ve denetiminde olmak koşulu ile eğitim, zanaat ve sanayiye dair okullar açabilir.

Buralarda görev alacak öğretmenler ve ders programı toplum ve idarece oluşturulacak karma bir meclis tarafından onaylanma ve Ferman onama koşuluna bağlıdır.”

Islahat Fermanı'ndan sonra 1869 yılında Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nde ilköğretimin her vatandaşa zorunlu ve parasız olduğuna yer verilmiştir.

Osmanlı Devleti'nde eğitim alanında bunlardan sonraki en önemli gelişme ise, ilk anayasa olan 1876 Kanun-i Esasi' de yaşanmıştır.

1876 tarihli Kanun-i Esasi'nin üç maddesi eğitimle ilgilidir. Bunlardan ilk ikisi özel öğretime, üçüncüsü ilköğretimin zorunluluğuna ilişkindir:

Madde 15- Öğretim işini herkes özgürce yapabilir; ilgili kanuna uymak şartıyla her Osmanlı vatandaşı genel ve özel öğretim yapmaya izinlidir.

Madde 16- Ülkedeki çeşitli dinsel inanışlardaki toplumların din ve inanışlarına ilişkin öğretim yöntemi ve biçimine dokunulmayacağı ve ülkedeki tüm mekteplerin devletin denetimindedir.

Madde 114- Osmanlı bireylerinin tümü için ilköğretim zorunlu olacak ve bunun ayrıntıları ayrı bir düzenleme ile belirlenecektir.

Kanun-i Esasi Dönemi'nde, eğitim ve öğretim kurumları önceki dönemlere göre daha sistemli hale getirilmişse de eğitim ve öğretim kurumlarında azınlıkların dolayısıyla itilaf devletlerinin baskısından dolayı meydana gelen zorunlu çeşitlilik ve sayısal artışın dışında, Osmanlı eğitim ve öğretim sisteminde imparatorluğun genişliği ve ihtiyacına uygun önemli bir gelişme görülmediği söylenebilir (Yamaner, 1999, 85).

1921 Teşkilat-ı Esasiye Anayasası, ülkenin içinde bulunduğu olağanüstü şartlardan dolayı çerçeve bir anayasadır. Bu anayasada eğitim hakkı, bir madde olarak düzenlenmemiştir. Dönemin savaşlarla geçtiği düşünülürse, ulusal kurtuluşu ön plana çıkması normal karşılanacaktır. Ancak 1921 Anayasasının 10. maddesi,

1876 Anayasasının bu anayasaya aykırı olmayan hükümlerinin geçerli olduğunu düzenlemiştir. Doğrudan olmasa da dolaylı olarak 1921 Anayasasının, eğitim hakkını düzenlediği kabul edilmelidir.

2.5.2. Cumhuriyet Dönemi

1921 Anayasası kısa bir süre yürürlükte kalmış, savaşların sona ermesinin ardından yeni ulus için yeni bir anayasaya ihtiyaç duyulmuştur. 1924 Anayasası'nda eğitim hakkı 80. ve 87. maddelerde şu şekilde yer almıştır:

Madde 80- Hükümetin gözetimi ve denetlemesi altında ve kanun çerçevesinde her türlü öğretim serbesttir.

Madde 87- Kadın-erkek bütün Türkler ilköğretimden geçmek ödevindedirler. İlköğretim devlet okullarında parasızdır.

1924 Anayasasında ilköğretim bir hak değil bir ödev olarak ele alınmıştır. Anayasal olarak eğitimle ilgili başka bir düzenlemeye ihtiyaç duyulmamış, 1924 Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile içerik genişletilmiştir.

Tevhidi Tedrisat Kanunu 7 maddeden oluşan kısa bir kanundur. Türkiye'de eğitim alanında reform yapabilmek; millilik, laiklik, modernlik esaslarını uygulayabilmek için eğitim kurumlarının birleştirilmesine ihtiyaç duyulması sebebiyle hazırlanan bu kanun, ülkenin eğitim işlerinde çok başlılığın kaldırılmasını sağlamıştır. Halifeliğin Kaldırılması'na Dair Yasa ve Şerhiyye ve Evkaf Vekâleti'nin Kaldırılması Hakkında Yasasıyla aynı gün çıkarılmıştır.

Osmanlı'dan kalma tüm eğitim kurumları, bu günkü adıyla Milli Eğitim Bakanlığı'na devredilmiş, bu devir ile de medreseler kapatılmıştır. Bu yasa eğitimin temel kanunu kabul edilmiş ve daha sonra çıkarılan kanunlara esas teşkil etmiştir. Tevhid-i Tedrisat Kanunu, ayrıca Tekke ve Zaviyelerin kapatılması; dinsel olduğu düşünülen Arap harflerinin kaldırılıp Harf Devrimi'nin yapılması gibi diğer bazı Atatürk devrimlerinin gerçekleşmesi için de altyapıyı oluşturmuştur. Bu kanun ayrıca 1982 Anayasasında 174. maddeyle koruma altına alınmış "inkılâp kanunlarından" da birisidir.

En uzun süre yürürlükte kalan ve en çok değişime uğrayan 1924 Anayasası, 1960 darbesinden sonra hazırlanarak 9 Temmuz 1961'de kabul edilen ve 1961 Anayasası olarak bilinen yeni anayasayla yürürlükten kaldırmıştır. Yeni anayasada evrensel gelişmelere paralel olarak sosyal devlet ve sosyal adalet ilkelerine yer verilmiştir.

1961 Anayasasında eğitim hakkı, 'Sosyal ve İktisadi Haklar ve Ödevler' bölümünde düzenlenmiş olup, 21. ve 50. maddelerde yer almıştır.

Madde 21- Herkes, bilim ve sanatı serbestçe öğrenme ve öğretme, açıklama, yayma ve bu alanlarda her türlü araştırma hakkına sahiptir. Öğretim, Devletin gözetim ve denetimi altında serbesttir.

Madde 50- Halkın öğrenim ve eğitim ihtiyaçlarını sağlama devletin başta gelen ödevlerindedir. İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için mecburidir ve devlet okullarında parasızdır. Devlet, maddi imkanlardan yoksun başarılı öğrencilerin, en yüksek öğrenim derecelerine kadar çıkmalarını sağlama amacıyla burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar. Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılabilecek tedbirleri alır.

1961 Anayasasında eğitim hakkı, hem temel hem de sosyal bir hak olması özelliğine uygun olarak, 21. ve 50. maddelerde düzenlenmiş olması önemlidir. Bir başka ifadeyle eğitim hakkı, hem negatif statü hakkı olarak hem de pozitif statü hakkı olarak bütün vatandaşlara tanınmıştır. Anayasanın 21. maddesi eğitimin kapsamı ve içeriğine, 50. madde ise eğitim hakkının sosyal yanına yöneliktir.

1980'ler Türkiye'nin yakın siyasal tarihinin en çalkantılı dönemlerinde biri sayılmaktadır. Bunun temel nedeni 1980 yılında gerçekleşen askeri darbe ve bunu rejimin ülke siyasal hayatında çok derin izler bırakan bu askeri rejimin aldığı karar ve uygulamalarıdır. Darbe sonucunda genel itibariyle özgürlüklerin kısıtlandığı bir anayasa oluşturulmuştur. Eğitim hakkı da özgürlükler yerine kısıtlamalara öncelik verecek şekilde düzenlenerek anayasadaki yerini almıştır.

2.5.3.1980 ve Sonrası Dönem

Türkiye 1980 yılıyla birlikte yeni bir döneme girmiştir. 1982 tarihinde 2709 sayılı kanunla kabul edilen 1982 Anayasasının 42. maddesi eğitimle ilgilidir. 42. madde de eğitim şu şekilde yer almaktadır (www.anayasa.gen.tr):

Madde 42- Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir.

2-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.

3-Eğitim ve öğretim hürriyeti, Anayasaya sadakat borcunu ortadan kaldırmaz.

4-İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır.

5-Özel ilk ve orta dereceli okulların bağlı olduğu esaslar, Devlet okulları ile erişilmek istenen seviyeye uygun olarak, kanunla düzenlenir.

(Ek fıkra: 9/2/2008-5735/2 md.) Kanunda açıkça yazılı olmayan herhangi bir sebeple kimse yükseköğrenim hakkını kullanmaktan mahrum edilemez. Bu hakkın kullanımının sınırları kanunla belirlenir.

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 öğretilemez. Eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller ile yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okulların tâbi olacağı esaslar kanunla düzenlenir. Milletlerarası antlaşma hükümleri saklıdır.

Eğitimin bu amacı analiz edildiği zaman, hem bireyi hem de toplumu ekonomik yönden geliştirmeye yönelik bir içerik taşıdığı görülür. Buna göre eğitim, bireyin ilgi ve yeteneğini geliştirmeyi, bireye ilgi ve yeteneğine uygun bir meslek kazandırmayı, onu üretken hale getirerek toplumun refah düzeyini yükseltmeyi, ekonomik kalkınmayı sağlamayı ve Türk toplumunu çağdaş uygarlık düzeyine ulaştırmayı amaç edinmiştir (Kızılluk, 2007,26).

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Yasası: 1973 yılında çıkan 1739 sayılı “Milli Eğitim Temel Yasası”nda eğitim hakkını destekler niteliktedir. Bu kanunda eğitim hakkı şöyle ifade edilir:

Madde 4- Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet ve din ayırımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınmaz.

Madde 5- Milli eğitim hizmeti, Türk vatandaşlarının istek ve kabiliyetleri ile Türk toplumunun ihtiyaçlarına göre düzenlenir.

Madde 6- Fertler, eğitimleri süresince, ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yöneltilerek yetiştirilirler.

(Değişik: 16/8/1997 - 4306/3 md.) Milli eğitim sistemi, her bakımdan, bu yöneltmeyi gerçekleştirecek biçimde düzenlenir. Bu amaçla, ortaöğretim kurumlarına, eğitim programlarının hedeflerine uygun düşecek şekilde hazırlık sınıfları konulabilir. Yöneltilmede ve başarının ölçülmesinde rehberlik hizmetlerinden ve objektif ölçme ve değerlendirme metotlarından yararlanılır.

Madde 7- İlköğretim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır. İlköğretim kurumlarından sonraki eğitim kurumlarından vatandaşlar ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanırlar.

Madde 8- Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır. Maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır. Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır.

Madde 9- Fertlerin genel ve mesleki eğitimlerinin hayat boyunca devam etmesi esastır. Gençlerin eğitimi yanında, hayata ve iş alanlarına olumlu bir şekilde uymalarına yardımcı olmak üzere, yetişkinlerin sürekli eğitimini sağlamak için gerekli tedbirleri almak da bir eğitim görevidir.

Madde 10- (Değişik: 16.6.1983 - 2842/2 md.) Eğitim sistemimizin her derece ve türü ile ilgili ders programlarının hazırlanıp uygulanmasında ve her türlü eğitim faaliyetlerinde Atatürk inkılâp ve ilkeleri ve Anayasada ifadesini bulmuş olan Atatürk milliyetçiliği temel olarak alınır. Milli ahlak ve milli kültürün bozulup yozlaşmadan kendimize has şekli ile evrensel kültür içinde korunup geliştirilmesine ve öğretilmesine önem verilir.

Milli birlik ve bütünlüğün temel unsurlarından biri olarak Türk dilinin, eğitimin her kademesinde, özellikleri bozulmadan ve aşırılığa kaçılmadan öğretilmesine önem verilir, çağdaş eğitim ve bilim dili halinde zenginleşmesine çalışılır ve bu maksatla Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu ile işbirliği yapılarak Milli Eğitim Bakanlığı’na gereken tedbirler alınır (Doğan,2002,257).

Bu maddelere ek olarak “16.08.1997 tarih ve 4306 sayılı yasa ile **222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Yasası**” da yine eğitim hakkıyla ilgilidir:

Madde1- İlköğretim kurumları sekiz yıllık okullardan oluşur. Bu okullarda kesintisiz eğitim yapılır ve bitirenlere ilköğretim diploması verilir.

Madde2- İlköğretim, ilköğrenim kurumlarında verilir; öğrenim çağında bulunan kız ve erkek çocuklar için mecburi, devlet okullarında parasızdır.

Madde3- Mecburi ilköğretim çağı, 6-14 yaş grubundaki çocukları kapsar. Bu çağ çocuğunun 5 yaşını bitirdiği yılın Eylül ayı sonunda başlar, 14 yaşını bitirip 15 yaşına girdiği yılın öğretim yılı sonunda biter.

Yüzyıllar boyunca ülkemizdeki kız çocukları, eğitim hakkından yoksun bırakılmıştır. Türk milletinin kadını ve erkeği ile bir bütün olduğunu düşünen Atatürk'e göre kadının yücelmesi, milletin yücelmesi demektir. Bugün yürürlükte olan “Milli Eğitim Temel Kanunu”nun başlıca ilkesi eğitimde kadın-erkek farkı gözetilmemesi görüşünden yola çıkmaktadır.

Atatürkçü milli eğitim anlayışı, yaygın ve demokratik bir eğitimi yaşama geçirmeyi hedefler. Bu amaçla ülkedeki herkese okuma-yazma öğretmek için bir seferberlik başlatılmıştır.

Bir ülkenin eğitim politikası belirlenirken, başlıca iki temel ilkedен hareket edilir. Ülkenin gereksinimleri ve ülkenin uluslar arası kuruluşlarla yapmış olduğu anlaşmalar (Polat, 2007, 78-79). Yani eğitim hakkı, sadece bizim yasalarımızla değil uluslar arası belgelerle de korunmaktadır.

2.6. Uluslararası Yayınlarda Eğitim

Birleşmiş Milletler, insan haklarının evrensel düzeyde korunması fikrinden ortaya çıkmış bir teşkilattır. Birleşmiş Milletler Antlaşması, insan haklarının evrensel düzeyde sağlanmasını, dünya barışı ve huzurunun temel şartları arasında saymıştır. Birleşmiş Milletler Antlaşması, tekrar tekrar insan haklarına ve temel hürriyetlerine inanç, saygı ve bağlılık ilan edip ve bunların sağlanmasını, dünya barış ve huzuru için başlıca şartlar arasında sayarken, insan hak ve hürriyetlerini ilk defa olarak resmen uluslararası hukuk alanına çıkarmış ve evrensel bir değer tanımıştır (Kapani, 1981, 61). 1945 tarihinde yürürlüğe giren Birleşmiş Milletler Antlaşması, eğitimin uluslararası boyuta taşınmasına öncülük eden önemli bir belgedir. Tüm insanlığın onurunu korumak, hak eşitliğini sağlamak, özgürlüğü korumak ve sürekli kılmak için

en uygun araç eğitimidir ve bu gerçeğin uluslararası belgelerde yer alması önemli bir aşamadır.

Birleşmiş Milletler Antlaşması'nın yürürlüğe girişini izleyen bir ay içinde Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) sözleşmesi yürürlüğe girmiştir. UNESCO Sözleşmesinin kendisi bile başlı başına bir eğitim konusudur. Birleşmiş Milletlerin eğitim konusundaki ilk ve en önemli eseri İnsan Hakları Evrensel Bildirisi' dir. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin 26. maddesi eğitim hakkına yöneliktir.

Birleşmiş Milletler tarafından hazırlanan pek çok bildiri ve sözleşme eğitim hakkıyla ilgilidir. Bunlardan bazıları “Çocuk Haklarına Dair Sözleşme”, “Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme”, “Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklarla İlgili Uluslararası Sözleşme” şeklinde sıralanabilir. Bölgesel olarak Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi' nin 1 no' lu protokolünün ikinci maddesi de eğitim hakkı ile ilgilidir.

Eğitim hakkı, Birleşmiş Milletler Örgütü, Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO), Avrupa Konseyi, Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı gibi örgütlerce kabul edilmiştir. Eğitim hakkı, uluslararası hukukun en temel konularından olup bildirme, sözleşme, tavsiye, karar, ilke, vb. nitelikte çok sayıda uluslararası ve bölgesel insan hakları belgesinde yer almaktadır (Altunya, 1990, 41). Sıralanan bu antlaşmalar birçok ülke tarafından kabul edilmiştir.

Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi (İHEB: Kabul Tarihi: 10 Aralık 1948; Bakanlar Kurulu Kabul Kararı: 6 Nisan 1949; Resmi Gazetede Yayın Tarihi: 27 Mayıs 1949): İnsan Hakları Sözleşmesi bildiri, ulusal ölçekte temel hak ve özgürlüklerin anayasalarca tanınmasına esin kaynağı olmuştur. Bu bildiriyle, yalnızca demokratik anayasalarla tanınan temel medeni ve siyasi haklar değil, ekonomik, toplumsal, kültürel haklar da genel tanımlarla belirli hale gelmiştir (Çallı, 2009, 26).

İnsan Hakları Evrensel Bildirisi, eğitim hakkının yer aldığı ilk uluslararası düzenlemedir. Bildirinin 26. maddesinde düzenlenen eğitim hakkına ilişkin hükümler şöyledir (www.tbmm.gov.tr):

1. Herkes eğitim hakkına sahiptir. Eğitim, en azından ilk ve temel eğitim aşamasında parasızdır. İlköğretim zorunludur. Teknik ve mesleki eğitim herkese açıktır. Yüksek öğretim, yeteneklerine göre herkese tam bir eşitlikle açık olmalıdır.

2. Eğitim insan kişiliğini tam geliştirmeye ve insan haklarıyla temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye yönelik olmalıdır. Eğitim, bütün uluslar, ırklar ve dinsel topluluklar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu özendirilmeli ve Birleşmiş Milletlerin barışı koruma yolundaki çalışmalarını geliştirmelidir.

3. Çocuklara verilecek eğitimin türünü seçmek, öncelikle ana ve babanın hakkıdır.

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi-1929 (Cenevre Sözleşmesi):

Çocukların korunması ile ilgili uluslararası alanda bir örgüt kurulması fikri ilk olarak 1894 yılında ortaya çıkmıştır. Gençlerin sorunlarını, çocuk ve annelerin korunması hususunda Uluslararası bir merkez kurulması yolunda ilk resmi girişim, 1912 yılında İsviçre'de gerçekleştirilmiştir. Birinci Dünya Savaşı'nın sonunda çocukların korunması önem kazanınca, 1920 yılında Cenevre'de "Uluslararası Çocuklara Yardım Birliği" adında özel bir örgüt kurulmuş ve bu örgüt 1923 yılında "Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi"ni yayınlamıştır. Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi, uluslararası alanda çocukların korunmasına yönelik yapılan ilk sözleşmedir. "Dünyadaki tüm çocuklara asgari bir özen gösterilmelidir" ilkesini temel alan bu bildirme önsöz ve beş maddeden oluşmuştur. Milletler Cemiyeti Genel Kurulu 27 Eylül 1934 tarihinde Çocuk Hakları Bildirgesini yeniden onaylamış olup; bildirme Türkiye tarafından benimsenmiş ve Mustafa Kemal Atatürk tarafından 1931 yılında imzalanmıştır (www.mamakram.com/aylik.html).

Madde 7- Çocuğun, en azından ilköğretim düzeyinde parasız ve zorunlu olması gereken bir eğitime hakkı vardır. Çocuğun, genel kültürene katkıda bulunan ve kendisine, fırsat eşitliği koşulları içinde yeteneklerini, kişisel düşünme yetisini ve manevi ve toplumun yararlı bir üyesi olma olanağı veren bir eğitimden yararlanması gerekir.

UNESCO Öğretim Alanında Ayrımcılığı Karşı Savaşım Sözleşmesi: Eğitim konusunda ayrımcılığı başlı başına düzenleyen "Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme" UNESCO tarafından 1960 tarihinde kabul edilmiş, 22.05.1962 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Sözleşme 19 maddeden oluşmuştur ve eğitimde muamele ve

fırsat eşitliğini destekleme konusunda devletin yükümlülüklerini düzenlemektedir. Ancak Türkiye, bu sözleşmeye bu güne kadar taraf olmamıştır.

Madde 4- Bu sözleşmeye taraf olan devletler ayrıca, ulusal koşullara ve geleneklere uyarlanmış yöntemlerle, öğretim konusunda fırsat ve davranış eşitliğini geliştirmeyi amaçlayan ulusal bir politika oluşturmayı, geliştirmeyi ve uygulamayı, özellikle, İlköğretimi zorunlu ve parasız kılmayı sağlar; yasayla konulan öğrenim (okula gitme) yükümlülüğünün herkesçe yerine getirilmesini üstlenirler.

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi: Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin oluşumu, 1924 Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi'ne dayanır. Bildirgeler, çocukların çıkarları yönündeki özel ve kamusal nitelikteki girişimler açısından o günden bu yana bir kılavuz işlevi görmüşlerdir. Fakat bu bildirgeler, devletler tarafından kabul edilen ancak uyulmadığı takdirde bağlayıcılığı ve yaptırımı bulunmayan genel ilkelerdir. Sözleşmeler ise, kendisine taraf olan devletleri bağlayan bir yasa niteliğindedir. Bu nedenle Çocuk Haklarının da bağlayıcı bir sözleşme ile güvence altına alınması gerekliliği doğmuştur.

Çocuk Haklarına Dair Birleşmiş Milletler Sözleşmesi, uluslar arası hukukta çocuk haklarının tanınması ve korunmasına ilişkin en kapsamlı düzenlemeyi içeren metindir. Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nun oy birliği ile kabul ettiği sözleşme metnini 26 Ocak 1990'da imzaya açmış ve 2 Eylül 1990'da ise sözleşmeyi onaylayan 21 devlet arasında yürürlüğe girmiştir (www.mamakram.com/aylik.html).

Türkiye 20 – 30 Eylül 1990'da Birleşmiş Milletler Genel Merkezi'nde toplanan "Çocuklar İçin Dünya Zirvesi"nde imzalamıştır. Sözleşme, 27 Ocak 1995 tarihli ve 22184 sayılı Resmî Gazete'de yayınlanmıştır.

Madde 28- 1. Taraf devletler çocuğun eğitim hakkını tanırlar ve özellikle, bu hakkın yavaş yavaş ve fırsat eşitliği temeli üzerine kullanımını sağlamak amacıyla; İlköğretimi herkes için zorunlu ve parasız hale getiriler; Okula devamın düzenliliğini sağlamak ve okulu terk etme oranlarının düşürülmesi için önlemler alırlar.

Avrupa Konseyi: Ekonomik, Toplumsal ve Kültürel Haklar Uluslar arası Sözleşmesi (Kabul Tarihi: 16 Aralık 1966; Yürürlük tarihi: 3 Ocak 1976):

Madde 13- 1. Bu sözleşmeye taraf olan devletler, herkesin eğitim hakkını tanırlar.

2. Bu sözleşmeye taraf olan devletler, bu hakkın tam olarak kullanımını sağlamak amacıyla: İlköğretimin zorunlu ve herkes için parasız olarak erişilebilir olması gerektiği kabul edilir.

3. Yükseköğretim, herkese kapasitelerine göre, uygun tüm yollara başvurulacak ve özellikle zaman içinde ücretsiz hale getirilerek tam eşitlikle erişilebilir kılınmalıdır (Özsoy,2004,79).

Madde 14- Bu sözleşmeye taraf olan her devlet, taraf olduğu sırada, ana ülkesinde ya da kendi yetki alanındaki ülkelerde ilköğretimin zorunlu ve parasız niteliğini henüz sağlayamamışsa, iki yıllık bir süre içinde, ilköğretimin herkes için zorunlu ve parasız olduğu ilkesinin planda belirtilen makul bir süre içinde tam olarak uygulanmasını aşamalı biçimde gerçekleştirmek için zorunlu olan önlemleri içeren ayrıntılı bir plan hazırlamayı ve kabul etmeyi üstlenir (denetci.8m.com).

Bu sözleşmede yer alan parasız eğitim hakkı, hiçbir yanlış anlaşılmaya yol açmayacak netliktedir. Bu hak ilköğretimin, öğrenciler ve veliler için bir yük oluşturmaması gerektiğini belirtmek için açık bir biçimde formüle edilmiştir. Ayrıca 13. maddede geçen “zaman içinde gerçekleştirilmesi” ifadesi, devletin yükümlülüklerini ortadan kaldıracak bir biçimde yorumlanmamalıdır. Taraf devletlerin bu maddeyi uygulama yönünden “en hızlı ve en etkili biçimde çalışma” gibi kesin ve değişmez bir yükümlülüğü bulunmaktadır (Özsoy, 2004, 79).

Bu sözleşmenin genel gözlem raporuna göre eğitim hakkının taşınması gereken dört temel özelliği vardır:

1.Erişilebilirlik: Eğitim kurumları ve programları herkesçe erişilebilir olmalıdır. Erişilebilirliğin üç boyutu vardır:

a. Ayrımcılık karşıtlığı: Eğitimde ayrımcılık hiçbir kayıt ve koşulda kabul edilemez. Eğitim, başta en güçsüz gruplar olmak üzere herkesçe erişilebilir olmalıdır.

b. Fizik erişilebilirlik: Eğitim makul olarak erişilebilir bir yerde ya da modern teknolojiler kullanılarak verilmelidir.

c. Ekonomik bakımdan erişilebilirlik: Eğitimin ekonomik maliyeti herkesçe kaldırılabilir ağırlıkta olmalıdır.

2. Donanım: Eğitim kurumları ve programları yeterli nitelik ve nicelikte olmalıdır. Eğitim kurumları arasında donanım (araç-gereç, bina, altyapı, bilgisayar ve bilişim malzemeleri vb.) açısından uçurum olmamalıdır.

3. Kabul Edilebilirlik: Eğitimin biçimi ve içeriği, öğretim programları ve pedagojik yöntemler dahil, öğrencilerce ve gerektiğinde velilerce kabul edilebilir olmalıdır.

4.Uyarlanabilirlik: Eğitim, değişmekte olan bir toplumun gereksinimlerine olduğu gibi, öğrencilerin kendi kültürel ve toplumsal ortamları içindeki ihtiyaçlarına da uygun biçimde esnek olmalıdır (Özsoy,2004,80).

Eğitim alanındaki uygulamaların, yasa hükmünde yer alan sözleşmelere göre değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu durumda bu metne ne kadar sadık kaldığımız tartışılabilir.

2.7. İlgili Alanyazın

Ulusal ve uluslararası alanyazında eğitim kavramının çözümlenmesinin yer aldığı çalışmalar taranmıştır ancak bu konuya ilişkin bir sınırlı birkaç çalışmaya rastlanmıştır. Bununla birlikte doğrudan okul yöneticilerinin görüşleri temelinde eğitim kavramını irdeleyen bir çalışmaya ulaşılamamıştır.

Gülmez (2010) tarafından yapılan “*Eğitime Dair Epistemolojik ve Metodolojik Bir Çözümleme: “İlişki ve Süreç” Olarak Eğitim*” konulu araştırmada, eğitim toplumsal ilişki ve süreç kapsamında çözümlenmeyi amaçlamıştır. Araştırma literatür tarama yöntemiyle yürütülmüş, pratik-politik sonuçlar açısından eğitim politikaları eleştirel bir analizle betimlenmiştir. Araştırmada, pozitivist yaklaşımın eğitimi “şey” ya da “durum” olarak görmesi eleştirilmekte, bunun eğitim politikaları ve pratiklerine yansıyan sonuçları ortaya konulmaktadır. Ek olarak, araştırmada ortakduyusal tanımların dışında, eğitimin toplumsal yapının bütünüyle ilişkisi ve

eğitimsel özneler arasındaki ilişkiyle ele alınabileceği dinamik bir toplumsal ilişki olduğu yönündeki savın gerekçeleri desteklenmiştir.

Karadağ, Baloğlu ve Kaya (2009) tarafından yapılan “*Okul Yöneticilerinin Eğitim Felsefesi Akımlarını Benimseme Düzeylerine İlişkin Ampirik Bir Çalışma*” konulu makalelerinde okul yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarını benimseme düzeyleri saptanmaya çalışılmıştır. Tarama modelinde betimsel bir çalışma olan bu araştırmanın evren ve örneklemini 2007-2008 öğretim yılında İstanbul ili Tuzla ilçesindeki ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 90 okul yöneticisinden oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, çalışma kapsamında bulunan yöneticilerin *Esasicilik* ve *Daimicilik* eğitim akımlarını kararsızım; *İlerlemecilik* ve *Yeniden Kurmacılık* eğitim akımlarını da katılıyorum düzeylerinde benimsemiş oldukları saptanmıştır. Bu bulguya göre araştırmacılar, ilk ve ortaöğretim kurumu yöneticilerinin *İlerlemecilik* ve *Yeniden Kurmacılık* eğitim felsefesi akımlarını ön plana alan bir eğilim içerisinde bulduklarının söylenebileceğini belirtmektedirler. Yöneticilerin, eğitim felsefesini benimseme durumları deneklerin *cinsiyet, medeni durum, okul türü, görev unvanı, yaş, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, eğitim düzeyi, branş ve mezun olunan okul* gibi değişkenlere göre de farklılaşmadığı görülmüştür.

Yayla (2005), “*Eğitim Kavramının Etik Analizi*” konulu makalesinde etiğin penceresinden eğitim kavramına etraflıca yaklaşılmasının, eğitim uygulamalarının ve bu uygulamalara temel teşkil eden kuramların çok daha iyi bir şekilde işlev görmelerine ve daha iyi değerlendirilmelerine katkı sağlayacağını belirtmektedir.

Özsoy (2004), “*Eğitim Hakkı: Kendi Dilini Bulamamış Bir Söylem*” konulu makalesinde, eğitimde hak tartışmalarında sorgusuz sualsiz benimsenerek kullanılan kimi kavram ve argümanlara işaret etmiştir. Makalenin ilk bölümünde, Türkiye’nin, yalnızca eğitim hakkı kavramını değil, genel olarak hak kavramını sürekli tırnak içinde kullanılmasını zorunlu kılan özgül siyasal-toplumsal-tarihsel koşullarına ilişkin kuşbakışı bir değerlendirmeye yer verilmiştir. Makalenin ikinci bölümünde, eğitim hakkının dili ve söylemi üzerinde durularak, eğitim hakkını niçin kendi dilini bulamamış bir söylem olarak nitelendirdiğini gerekçeleri ile açıklanmıştır. Makalenin

izleyen bölümlerinde ise, eğitim hakkının doğasına ve değerine ilişkin tartışmalara temel oluşturabilecek bir çözümlenme yer almaktadır.

Eskicumalı (2003), “*Eğitim ve Toplumsal Değişme: Türkiye’nin Değişim Sürecinde Eğitimin Rolü, 1923-1946*” konulu makalesinde, Türkiye’nin toplumsal ve kültürel değişim sürecinde eğitimin rolünü açıklamaya çalışır. Çalışmada eğitim ve toplumsal değişim arasındaki ilişki ele alınmış, eğitimin toplumsal, kültürel ve ekonomik değişimde bir aracı rol üstlendiği vurgulanmıştır.

Yıldıran (2002) “*Yaşananlar, Yönelimler ve Eğitim*” konulu makalesinde, bir kurum olarak eğitimin ahlaki ve etik toplumsal değerlerin gelişmesindeki rolünü ele almaktadır. Makalede, evrensel bildirgelerde üzerinde durulan insan olma onuru ve hakkaniyet kavramını kapsayan sosyal ve eğitimle ilgili düzenlemelerin hiçbir ülke ve kültür tarafından başarılmış olmadığı, verilerle gösterilmektedir. Ayrıca, Batı Avrupa, Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye’de kullanılan eğitim modellerine ait veriler sunulmakta ve yukarıda sözü edilen ilkeler çerçevesinde değerlendirilmektedir. Son kısımda, eğitimle ilintili kavramların ve sistemlerin içermesi gereken değerler ele alınmaktadır. Bu araştırmanın sonucunda, henüz hiçbir toplumun, kurumlarının evrensel bildirgelerde belirtilen etik çerçeveye oturtmadığı, daha en basit düzeyde insan olmanın yeterli olduğu eğitim hakkının, belgelerde ifade edilen duruma ulaşmadığı vurgulanmıştır.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma evreni ve çalışma grubu, araştırma verilerinin toplanması ve çözümlenmesine yönelik bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Yaklaşımı

Bilim evreni tanımak, gerçeği bulmaktır. Bilim evreni, toplumu ve insanı araştırma konusu yapan gözleme, deneye ve akla dayanarak sistematik bir yöntemle elde edilen doğrulanabilir bilgileri tanımlar. Bilim amacına ulaşma çabasında, olguları derinlemesine anlayabilmek için betimleme ve açıklama yollarına başvurur (Büyüköztürk vd., 2008, 6). Bu çerçevede araştırmalarda nitel ve nicel olmak üzere iki temel yaklaşım yer almaktadır. Bu araştırmada, toplanan verilerden yola çıkarak daha önceden bilinmeyen birtakım sonuçları birbiri ile ilişkisi içinde açıklayan bir modelleme çalışması olması ve çalışmada yer alan olguları bağlı buldukları çevre içerisinde anlamayı ve araştırmayı ön plana alması (Yıldırım ve Şimşek, 2008, 39-40) açısından nitel araştırma yaklaşımı tercih edilmiştir. Eğitim kavramının analizinin yapıldığı ve eğitim kavramını okul yöneticilerinin algılamalarıyla inceleyen bu araştırmada, bir yandan yöneticilerin kavram algıları ve bu algının uygulamalara nasıl yansıdığı, diğer yandan da uygulamaların nasıl olması gerektiği konusunda yapılabilecekler betimlenmeye çalışılmıştır. Bu haliyle araştırma betimsel bir araştırmadır.

3.2.Çalışma Grubu

Nitel araştırmalar, genel teoriler ve açıklamalar yapmadan ve/veya denemeden önce insanların özel durumlarını ve deneyimlerini anlamayı ve tanımlamayı içerir (Büyüköztürk, 2008, 252). Nitel araştırmalar toplumsal gerçekliği genelleme yapmak amacı ile incelemediğinden araştırmalarda temsil edici bir örneklem yerine veri

derlenebilecek örneklem temel alınır. Araştırmacı, probleme yönelik bilgi toplayabileceği kişilere ulaşmayı amaçlar (Kümbetoğlu, 2005, 96).

Araştırmanın çalışma grubunu amaçsal örnekleme tekniği ile seçilen Kastamonu Belediyesi sınırları içerisinde yer alan merkez ilköğretim okulları ve bu ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticileri ve okul müdür yardımcıları oluşturmuştur. Kastamonu il merkezinde 24 kamu ilköğretim okulu, 2 özel ilköğretim okulu bulunmaktadır. Kastamonu il merkezinde toplam 24 kamu ilköğretim okulunda yürütülen bu araştırmada 24 kamu ilköğretim okulunda görev yapan okul yöneticileri ve okul müdür yardımcılarının tümüne ulaşılması hedeflenmiş ancak 20 ilköğretim okulunda (Ek-1) görevli okul yöneticileriyle yüz yüze görüşülmüştür.

Katılımcıların görüşme formunda bulunan Kişisel Bilgi Formunu kendilerinin bizzat doldurulması rica edilmiştir. Görüşmeye katılan okul yöneticilerinin demografik verileri Ek-2’de sunulmuştur.

3.3.Verilerin Toplanması

3.3.1.Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formu, ilgili alan yazın taramasının yanı sıra Ray Billigton’ un Felsefeyi Yaşamak (1997) eseri baz alınarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak form, eğitim bilimi alanında 15 uzmanın (Ek-3) görüşüne sunularak görüşme formunun kapsam geçerliliği sağlamaya çalışılmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular çalışma grubu içerisinde yer almayan iki ilköğretim okul yöneticisi ve bir okul müdür yardımcısına uygulanmıştır. Uygulamada herhangi bir sorun yaşanmadığı görülmüş, bu ön uygulama araştırmacıya görüşme formunun kontrolünü sağlama yanında ön deneyim kazandırmıştır.

Nitel araştırmalarda “güvenilirlik”ten çok yöntemin araştırma amacı ile “uygunluğu”nun dikkate alınması gerektiği (Sarantakos, 1993; akt, Kümbetoğlu, 2005, 51) ileri sürüldüğünden araştırmada seçilen yöntemle araştırma amacının

uygun olduğu düşünölmektedir. Yine nitel araştırmalarda “geçerlilik” temaların ve odaklanan noktaların seçiminin önemiyle ele alındığından ve araştırma için seçilen sosyal ortamın temsil edicilikten uzak olup olmadığı (Kümbetoğlu, 2005, 172) ile ilişkilendirildiğinden seçilen çalışma grubunun araştırmanın amacına uygun olduğu düşünölmektedir.

Görüşme formu araştırmaya katılan yöneticilerin profillerini belirleyebilmek amacıyla kişisel bilgiler ve 10 ana soru, 6 da alt soru olmak üzere toplam 16 sorudan oluşan görüşme sorularının yer aldığı iki bölümden (Ek-4) oluşmuştur.

3.3.2. Görüşme Formunun Uygulanması

Araştırmanın yürütölebilmesi için 26.03.2012 tarihinde Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü aracılığıyla Kastamonu İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden araştırma izni alınması için talepte bulunulmuştur. Kastamonu İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne 19. 03. 2012 tarih ve 181 sayılı araştırma izni için gidilmiş, ilgili komisyon, çalışma da kullanılacak nitel araştırmalardan görüşme tekniğinde kullanılan ses kayıt cihazına izin vermemiştir. Bunu üzerine İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün talebi doğrultusunda görüşme formundan kayıt cihazı ibaresi kaldırılmış, 26.03.2012 tarih ve 187 sayılı araştırma izni ile tekrar İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne gidilmiştir. Araştırma izni (Ek-5) 29.04.2012 tarihinde çıktıktan sonra görüşmelere başlanabilmiştir.

Görüşmelere başlamadan önce Milli Eğitim Bakanlığı’ nın sitesinde bulunan okul numaraları listelenmiştir. Görüşölmesi planlanan okul yöneticilerine bu numaralardan ulaşılarak, çalışmanın amacı ve izlenecek yöntem hakkında bilgi verilmiş, okul yöneticilerine, araştırmaya katılmaya istekli olup-olmadıkları sorulmuştur. Çalışmaya dahil edilen 20 ilköğretim okulu yöneticisi de çalışmaya katkıda bulunmak istediklerini söylemiş ve randevu alınarak belirlenen gün ve saatlerde görüşmeler yapılmıştır.

Görüşmeler, görüşme formu üzerinden yapılmıştır. İlköğretim okul yöneticileriyle yapılan görüşmeler, Milli Eğitim Müdürlüğü’ nün kayıt cihazına izin vermemesi nedeniyle görüşme formundan çıkarılmak zorunda kaldığından

görüşmeye başlamadan önce yöneticiler durumdan haberdar edilmiştir. Gönüllü olmaları halinde kayıt cihazı kullanma izni istenmiş, 20 yöneticiden sadece 6' sını kayıt cihazına izin vermiştir. Katılımcılara, böyle bir yöntem izlenmesindeki amacın, hem görüşme esnasında hatırlanamayan konuların hem de yapılan görüşmenin tekrar gözden geçirilmesine olanak sağlayacağı bilgisi verilmiştir. Kayıt cihazına izin vermeyen yöneticilerin kayıtları araştırmacı tarafından elle tutulmuştur. Bu nokta da elle tutmanın veri kaybına yol açabileceği düşüncesiyle araştırmacı bir arkadaşının da desteğini almıştır. Yani elle tutulan kayıtlar iki kişi tarafından aynı anda tutulmuştur.

Görüşme sürecinde, araştırmacı okula ulaşmadan önce okul yöneticisinden randevu alarak okullara gitmiştir. Fakat yönetici ile görüşülüp randevu alındığı halde, bazı yöneticiler komisyon toplantılarına katılmak zorunda olmalarından dolayı randevu saatine riayet edememişlerdir. Araştırmacı görüşemediği yöneticiler ile randevu alarak aynı okulları birkaç kez daha ziyaret etmiş, görüşmeler gönüllülük esasına dayalı olarak yapılmıştır.

3.3.3. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Görüşmelerde elde edilen veriler, araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında metne dönüştürülmüş ve 64 sayfalık bir doküman elde edilmiştir. Dönüştürülen metin, betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir.

Çözümleme yapılırken, görüşülen okul yöneticilerine “Y” sesi ve görüşme numaraları kod olarak verilmiştir. Örneğin, yönetici (Y) ve görüşme numarası (1) alınmış, görüşmecinin sözlerine yer verilirken de (Y1) olarak kullanılmıştır.

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın amaçları ile elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırma amaçları, araştırma ile ilişkili diğer araştırmaların bulguları ve kuramsal çerçeveye ilişkilendirilerek yorumlanmıştır.

4.1. Okul Yöneticilerinin Eğitime Yükladıkları Anlam ve Değere İlişkin Bulgular

Bir İngiliz muhabir 1982 yılında, John Holt (1923-1985)'tan eğitim kelimesini tanımlamasını istemiştir. Holt, şu cevabı vermiştir: *'Bu benim kişisel olarak kullandığım bir sözcük değil... Çok fazla kullanılan bu kelimeyle farklı insanlar farklı anlamlar ifade ediyorlar. Ancak genelleme yaparsak, insanların, eğitim sözcüğünü kullanırken onu belli fikirlere dayanak olarak seçtiğini veya bu sözcüğün belli varsayımları barındırdığını düşünüyorum. Bu varsayımlardan biri de öğrenmenin; öğrenmekten başka hiçbir iş yapılmayan yerlerde (öğrenme alanları) en iyi şekliyle yapılabilen ve yaşamın kalanından yalıtılmış bir etkinlik olduğudur. Yine diğer bir varsayım da, eğitimin belli insanların diğer insanlar üzerinde yaptığı veya yaptırdığı -ki bunlar iyilik yapmak olarak farz edilir- tasarlanmış bir süreç olduğudur. İzlenimim odur ki insanların çoğu eğitimden bunu anlıyor (Falbel, 2008, 103).'*

Holt eğitim üzerine birçok yazı yazmış ama hiçbirinde de eğitim kelimesini tam olarak tanımlayamamıştır. Holt, eğitim kelimesine çağdan çağa, toplumdan topluma, insandan insana farklı anlamlar yüklendiğini, kişilerin bile bu kelimenin içeriğine kendi bakış açısından yaklaştığını, ayrı anlamlar yüklediklerini belirtmiş, kendisi de eğitim kelimesini bir nebze olsun karşılayabileceğini düşündüğü 'yaşamak' kelimesiyle tanımlamaya çalışmıştır.

Rus yazar Leo Tolstoy 1860'larda eğitim kavramı yerine kültür kavramını koyarak meseleye çözüm getirmeye çalışmıştır. Tolstoy kültür, eğitim, öğrenim ve

öğretim kavramları arasında açık bir ayırım yapılması gerektiğini ileri sürmüş; kültürü, bireyin karakterini biçimlendiren tüm toplumsal güçlerin toplamı olarak tanımlıyorken, eğitimi insanlara özel bir karakter tipi ve alışkanlık vermeye yönelik bilinçli bir girişim olarak tanımlamıştır. Tolstoy'un sözleriyle eğitim, *“Bir insanı başka birinin aynı kendi gibi yapma eğilimidir.”* Eğitim ile kültür arasındaki fark zorlamadır: *“Eğitim kısıtlama altındaki kültürdür. Kültür özgürdür* (Spring, 1991, 36).”

Tolstoy öğrenim ve öğretimin hem eğitime hem kültüre bağlı olduğunu ileri sürmüştür. Öğrenim bir kişinin bilgisinin başka birine iletilmesi; öğretim ise fiziksel becerilerin öğrenimidir ona göre. Tolstoy öğretim ve öğrenimin özgür olduklarında kültürün araçları olduklarını söylemiştir. Öğretim, öğrenci mecbur edildiğinde ve öğrenim belirli sınırlar çerçevesinde gerçekleştirildiğinde yani sadece eğitimcinin gerekli gördüğü konular öğretildiğinde eğitimin aracı olabileceğini belirtmiştir (Spring, 1991, 36).

Eğitim bilimcilerin çeşitli tanımlamalar yaptıkları eğitim kavramının uygulamadaki içeriğinin belirlenebilmesi için araştırmaya katılan okul yönetici ve okul müdür yardımcılara, eğitim kavramını nasıl anlamlandırdıkları sorulmuş ve farklı yanıtlar alınmıştır.

4.1.1. Eğitim Nedir?

Okul yöneticilerine eğitim-öğretim kavramlarını nasıl ayırdıkları sorulmuş ve eğitim kavramını nasıl tanımladıkları anlaşılmaya çalışılmıştır. Çalışmaya katılan okul yöneticilerinin bir kısmı (8 yönetici), eğitim ve öğretim kavramlarının birbirinden ayrılamaz iki kavram olduğunu vurgularken bir kısmı da (12 yönetici) bu iki kavramın birbirinden farklı iki kavram olduğunu vurgulamıştır. Eğitim ve öğretim kavramlarının bir birinden farklı olduğunu belirten yöneticiler, bu düşüncelerini şu sözlerle dile getirmiştir:

Eğitim sosyal bir devamlılıktır. Kişinin davranışlarıyla ilgili bir kavramdır. Öğretim ise, okullarda verilen faaliyet ve kazanımlardır. Planlıdır ve belli bir prosedür izler. Ama eğitim her yerdedir ve plansızdır. Eğitimin okullara bakan yönü de vardır ama **(Y10)**.

Eğitimi insanlarımızın iyi insan iyi vatandaş olması için, öğretimi iyi bir meslek sahibi olması ve mesleğini iyi yapabilmesi için bir araç olarak görüyorum (Y14).

Eğitim ve öğretim ikisi bir arada kullanılmakla beraber ayrı kavramlardır. Çünkü alanları farklıdır. Eğitim; evde, okulda, çevrede toplum içinde her yerde, öğretim; okullarda kurumlarda alınır (Y15).

Öğretim öğrencileri yazılı kaynaklar üzerinde yetiştirmek. Eğitim ise öğrenciyi hayata hazırlamaktır (Y16).

Eğitim; kişilerin davranış değişiklikleri diyelim. Öğretim ise akademik bilgi kazanımı diye tanımlayalım. Eğitim kişide ülkenin, toplumun olması gerektiği şekilde davranış değişiklikleri meydana getirmek....., öğretim ise, bilgi yüklemeye diyelim, genel en kısa tanımıyla (Y17).

Eğitim ve öğretim kavramının birbirinden ayrılamaz bir ilişki ve bütünlük içinde olduğunu belirten yöneticilerin görüşleri incelendiğinde aslında iki kavramın aynı anlama geldiği gibi bir tespitin söz konusu olmadığı ‘birbirinden ayrılamaz’ denilmesinin altında yatan asıl unsurun, birbirini etkileyen kavramlar olması nedeniyle olduğu görülmüştür. Bu kapsamda yöneticilerin, bu konuyla ilgili görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

Eğitim ve öğretim birbirinden ayrılamaz bir bütündür. Önce doğruyu öğreteceksin sonra da bunların davranış haline gelmesini temin edeceksiniz. Bunun için de öğretim konularının içinde eğitim yer almalıdır. Eğitim olmadan öğretim, öğretim olmadan eğitim bir anlam ifade etmez (Y9).

Eğitim ve öğretim kavramları birbirinden ayrılamaz, birbiri ile bir bütündür yani. İkisi de birlikte olması gereken bir kavramdır yani. Yani eğitimi yapmazsanız öğretimi yapamazsınız (Y11).

Eğitim ve öğretim kavramlarını birbirinden kesin çizgilerle ayıramayız. Çünkü eğitimin içerisinde öğretim de vardır. Eğitim kavramı öğretime göre daha geniş kapsamlıdır. Çocuğun eğitimi anne karnında annenin yaptıklarından etkilenecek başlar ve hayatı boyunca öğrendikleri doğrultusunda devam eder. Bireyin sadece öğretimi üzerinde durmakta veya sadece eğitimi üzerinde durmakta mümkün olmaz; beraber çalışır (Y12).

Yöneticilerin aktarmış olduğu sözler, bir bütün olarak ele alındığında, büyük bölümü eğitim ve öğretim kavramlarının farklılıklar içermesine rağmen birbirinin içine geçtiğini ve karşılıklı etkileşim içinde olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Eğitimin, öğretimden farklı olarak *çocuğun toplumsallaşmasıyla birlikte öncelikle ailede başladığı ve içinde yaşanan toplumun ihtiyaçlarının, gelenek ve göreneklerin bu eğitimin temel yönlendiricileri olduğu* yöneticiler tarafından vurgulanırken,

öğretim kavramının ise daha çok eğitim kurumlarında ortaya çıkan ve yasalarda tanımlanan iyi vatandaş kavramını ortaya çıkarma hedefiyle birlikte ihtiyaç duyulan nitelikli personelin yetiştirilmesine hizmet ettiği vurgusu öne çıkmıştır.

Okul yöneticilerinin eğitim ve öğretim kavramlarına yükledikleri anlamlar çeşitlilik göstermektedir. Görüşülen okul yöneticilerinin bir kısmı (Y1, Y16, Y18, Y19) eğitimi “Hayatın gerektirdiği davranışların kazanılması” olarak tanımlarken, bir kısmı ise (Y4 ve Y13) “Çocuğun kazandığı davranışlar ile toplumun amaçlarına uygun hale getirilmesi” olarak dillendirmişlerdir. Görüşler açıldığında geniş olarak şu biçimde görülebilir.

Eğitim, hayatın gereklilikleridir. Yani sosyal çevre içindeki alması gereken rolü kişiye kazandırmaktır. Doğru, dürüst, güvenilir, çevreye saygılı, devletini milletini seven, yaşamayı seven bireyler yetiştirmektir **(Y1)**.

Eğitim çocuğun kişisel olarak kazandığı davranışları, toplumun amaçlarına uygun olacak hale getirilmesine yardımcı olmaktır. Eğitim insanın hayatı boyunca sürer **(Y4)**.

Eğitim, insanlarda istedik yönde olumlu davranış kazanımıdır. Vatan millet sevgisi, manevi değerlerin benimsenmesi, evrensel ahlak kurallarının kazanılması ve davranış haline getirilmesi **(Y13)**.

Eğitim ise öğrencinin hayata hazırlanması ve toplum içinde davranışlarını geliştirmesidir. Burada çoğu zaman kültürel farklılıklar, değer yargıları, sosyal etmenler bölgeden bölgeye değişebilir **(Y16)**.

Eğitim, önceden belirlenmiş esaslara göre insanların davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya tarayan planlı etkiler dizisidir. Bireyin toplumun standartlarını, inançlarını ve yaşama yollarını kavramasında etkili olan tüm sosyal süreçlerdir. Sadece okulda kazanılmaz **(Y18)**.

Eğitim genelde davranış değişikliği; öğretim de bilgi kazandırılması olarak tanımlanabilir. Günlük hayatta kullanılacak davranışlar, günlük görgü kuralları eğitimidir **(Y19)**.

Katılımcıların bir kısmı eğitimi, davranış değişikliği olarak (Y5, Y19) bir kısmı iyi vatandaş olmak için gerekli donanımların kazandırılması (Y8, Y13, Y16, Y18), bir kısmı ise bilginin davranışa dönüşmüş şekli (Y9) olarak tanımlamıştır.

Eğitim olması gereken, toptan davranış değişikliği ya da bu alanda gösterdiğiniz çabalar bütünü **(Y5)**.

İyi bir eğitim alan kimse kendini daima sorguya çeker. Benim bu çevreye bu ülkeye ne faydam oldu, ne faydam olacak diye düşünür. Böyle düşününce de ben

bu devletin şunundan bunundan yararlanıyorum, acaba bunun karşılığında ben ne yapıyorum. Benim vatandaşlık görevlerim neler, yerine getirdiğim, getirmediğim ne var diye kendini sorgular. Kaynakları en iyi şekilde kullanmayı, savurganlık ve israftan korunmayı, ülke menfaatlerini öne almayı hep eğitim sağlar (Y8).

Önce öğretmek sonra eğitmek diyorum. Ama eğitimi daha çok önemsiyorum. Benim anlayışıma göre, davranışa dönüşmemiş bilgi sahibi kişi, kitap yüklü eşeklere benzer. Bilginin ya da ilacın faydasına inanmamışsanız ve kullanmıyorsanız o zaman o bilginin bir önemi kalır mı? Bilgi burada öğrenmek, davranışa dönüşmesi eğitimidir (Y9).

Y12 katılımcısı ise diğer tanımlardan farklı bir tanımlama yapmış ve düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Eğitim; insanın (fitratına uygun olarak) fikirlerinin geliştirilmesini, davranış ve duygularının düzenlenmesini hedefleyen, sözünde davranışında ve yaşamında tutarlı olmasını sağlayan insan yetiştirme sanatı... (Y12).

Yöneticilerin “*Eğitim ve öğretim kavramlarını nasıl anlamlandırılıyorsunuz?*” sorusuna ilişkin görüşleri incelendiğinde, eğitim kavramının anlamına yönelik yöneticilerin büyük bir bölümü bireyin toplum içindeki varlığını sürdürebilmek ve aynı zamanda toplumunda diğer toplumlar içindeki varlığını sürdürebilmek için ihtiyaç duyduğu uygun davranışları kazanması olarak ifade ederken bireyin kazandığı davranışların temelinde devletin varlığını sürdürmesi için gerekli olan niteliklerin kazanılması vurgusunun evrensel insani niteliklerin vurgusundan öne çıktığı görülmüştür.

Yöneticilerin ifadeleri doğrultusunda, toplumun uygun gördüğü, toplumun devamını sağlayacak, kabullenilmiş değerlerin sürdürülebilmesi için eğitime gereksinim olduğu sonucudur. Başka bir anlatımla, ‘güç’ veya ‘iktidar’ın kendi devamlılığını sağlamak adına Althusser’in ortaya koyduğu gibi iktidar koşullarını yeniden üretebileceği, resmi ideolojiyle bezenmiş bir eğitim sisteminin oluşması kaçınılmaz kılınmış, iktidar koşullarının devamını sağlamanın, salt üretim ilişkilerinin ve üretim koşullarının yeniden üretimiyle değil, aynı zamanda kurumsal yapılar içerisinde -ki burada üzerinde durduğumuz kurum okullar- iktidar ilişkilerinin bir yansıması olabilecek hiyerarşik ilişkilerin de yeniden üretilmesiyle mümkün olabileceği düşünülmüştür (Apple, 2004, 62-68). Yöneticilerin görüşmeler esnasında dillendirdiklerinin aslında bu gerçeğin ifadesi olduğu düşünülebilir.

Katılımcıların çoğu eğitimi tanımlarken, önce birey toplum ikiliği kurmakta, ardından toplumda bazı öğelerin (tutum, bilgi, anlayış, değer vd.) varlığı saptanıp sonrada bu toplumsal ve bireysel öğelerin yaşlı kuşaklar tarafından gençlere (çatışma ve çelişkilere yol açmadan) sorunsuz bir biçimde aktarılmasıyla (Güngör, 2009, 29) kültürün sürekliliğini sağlamak gerekliliğini vurgulamaktadır.

Aynı sorunun diğer ögesi olan ‘öğretim’ kavramında da algılar farklılaşmaktadır. Katılımcılardan Y4, “*Öğretim belirli bir zaman ve mekanda yapılmalıdır. Öğretim bilgi kazanmayı amaçlayan bir süreçtir*”, Y5, “*Öğretim ise kitabi bilgilere dayalı verilenler. Yüz soruluk bir sınavda öğrencinin yapabildiklerinin tamamı. Yapılamayan, kaçırılan ise verilemeyen, tamamlanamayan öğretimdir.*” olarak dile getirmişlerdir. Y5 ve Y6 ise öğretimi ‘teori’ olarak nitelendirmişlerdir. “*Ana kavram, esas olan eğitimidir. Çünkü eğitim her şeyin temelidir. Öğretim onun üzerine inşa edilir. Öğretim teoridir (Y5)*”, “*Eğitim her şey, öğretimse teori kısmıdır (Y6)*” olarak birbirine yakın tanımlamalar yaparken, Y9, “*Bilgi burada öğrenmek, davranışa dönüşmesi eğitimidir.*”, Y20, “*Öğretim, ister meslek için ister merakını gidermek için kişinin yeni yeni bilgiler öğrenmesi ve bunları geliştirmek yolunda çaba sarf etmesidir.*” şeklinde açıklama da bulunmuşlardır.

Öğretimi, bireyin belirli bir müfredat doğrultusunda, belirli bir yer ve zamanda bir öğretici tarafından, bilgilerin, deneyimlerin, tecrübelerin aktararak bireye kazandırılması süreci olarak dile getiren katılımcıların (Y12, Y13, Y16 ve Y18) aktardıkları tanımlamalar ise şu şekildedir:

Öğretim, öğrenmeyi sağlayacak ortamı oluşturma, öğrenimi gerçekleştirmek için rehberlikte bulunma eylemidir (Y12).

Öğretim, hayatımızı iyi idame ettirecek teorik ve pratik bilgilerin kazanılması (Y13).

Öğretim müfredat doğrultusunda öğrencinin yetiştirilmesidir. Devletin hazırlamış olduğu müfredat kullanılır ve bu her yerde aynıdır (Y16).

Öğretim: kişinin tutum ve davranışlarının bir öğreticinin kontrolü altında değiştirilmesi, bilgi ve beceri edindirilmesidir (Y18).

Yöneticilerin öğretim kavramını açıklarken kullandıkları genel ifade ise formel ortamlarda bilginin kazandırılması süreci olarak kendini göstermektedir. Öğretim kavramında öne çıkan bir diğer unsur ise teorik olmasıdır. Öğretimin eğitimden farklı olarak belirli bir müfredat doğrultusunda ve bir eğiticinin yol göstermesi aracılığıyla, belirli bir zaman diliminde ve belirli bir mekanda gerçekleştirilmesidir. Yöneticiler tarafından vurgulanan bir diğer farklılık ise eğitimin yaşam boyu sürdürülen bir süreç olmasına karşın öğretimin belirli zaman dilimlerinde gerçekleştiriliyor olmasıdır. Yöneticilerin vurguladığı bir diğer husus ise iki kavramın birbirini tamamlayan ve geliştiren kavramlar olduğudur.

Çalışmanın bu sorusundan elde edilen bulgular gösteriyor ki katılımcılara göre, eğitim kavramı ilim, irfan, öğrenim, terbiye veya yetiştirme süreçlerinin neredeyse bütününe kapsamıştır. Genel olarak eğitimden bahsedildiği zaman yöneticilerin öğretimi kastettikleri görülmüştür. Bu anlamlandırmaya göre zihnin neredeyse her niteliği eğitimin bir ürünü olarak addedilmiştir. Mesela saygılı olmak, merhamet gibi nitelikler eğitimin ürünüdür. Aslında bu anlayışa göre zihnin bu gibi niteliklerinin eğitimin ürünü olduğunu söylemek, onların öğrenilmiş olduğunu söylemektir (Yayla, 2005, 2-3).

Ray Billington, eğitim kavramının iyi analiz edilmesi gerektiğini söylemektedir. ‘*Education*’ sözcüğü Latince bir kökten türetilmiş olup ‘*educare*’ ve ‘*educere*’ sözcüklerine karşılık gelmektedir. ‘*Educare*’ sözcüğü, öğreneni özel bir beceriyle donatmak için talim ettirmek anlamına gelir. Söz konusu beceri, genellikle fiziksel beceridir; bir mühendisin, bir su tesisatçısının, bir ustanın el mahareti gibi. *Educare* normal olarak özel bir iş ya da meslekle bağlantılıdır. Eğitime *educare* yaklaşımı öğrencileri hâlihazırda mevcut sisteme alıştırmayı tasarlayan bir yaklaşımdır ve sertifika, diploma ya da konuya çalıştığını gösteren bir belge vermek suretiyle bir vasfın kazandırıldığının yazılı onayı müfredatın olmazsa olmaz bir koşuludur. Oysa eğitime ‘*Educere*’ yaklaşımı, ilk başta bir yetkinleşme; öğrencilerin hem dünyayı hem de kendilerini keşfetmelerine izin verme; herhangi bir pragmatik nedenle değil, kişi olarak fikirleri ve becerileri içkin olarak değerli olduklarından fikirleri izlemek ve becerileri geliştirmek anlamını içermektedir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde etik açıdan ideal olan bir eğitimin hem *educare* hem de *educere*

yaklaşımını aynı paralelde dikkate almasıdır (Billington, 1997, 381-385). Fakat bu araştırmada yöneticilerin eğitime yükledikleri anlam Billington' un '*Educare*' yaklaşımından öteye gidilemediğini göstermektedir. Her ne kadar 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Yasası'nın 6. maddesinde "Fertler, eğitimleri süresince, ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda..." eğitim alabilecekleri belirtilmişse de bunun uygulamada eksik kaldığı görülmektedir.

Çalışmaya katılan yöneticilerin "*Eğitim ve öğretim kavramı ayırımı önemli mi? Niçin?*" sorusuna vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde, yöneticilerin 12'si bu kavramlar arasındaki ayırımın önemli olduğunu belirtirken, 8'i iki kavram arasındaki ayırımın önemli olmadığını belirtmiştir. Ayırımın önemli olduğunu belirten yöneticilerin (12 yönetici) cevaplarının bir kısmı şu şekildedir:

Öğretim olarak bazı konularda ne yaparsanız yapın almayacak öğrenciler var. Bunlara öğretim veremezsiniz de iletişim, çevreye ve topluma karşı nasıl davranmak gerektiği, temizlik gibi konularda yani eğitim konularında bir şeyler verebilirsiniz (Y2).

Bu kuşkusuz çok önemli eğitim olmadan öğretimin bir anlam ifade ettiğini düşünmüyorum. Onun için eğitimin çok öne çekilmesi gerektiğini düşünüyorum ve ayrılık buradan başlıyor. Yani öğrencilerimizin ne kadar eğitilebildiği çok önemli bizim için. Eğitim ve öğretimi ayırmazsak yaptığımız iş yani başarı sadece öğretimle ölçülmeye başlanıyor. Çocuklarımızın değerli oluşu sadece öğretimdeki başarısıyla ölçülüyor ya da toplum bunu böyle kabul ediyor (Y3).

Tabi ki önemlidir. Çocuğa küçük yaşta aile de başlayan eğitim de dürüstlüğü, doğruluğu, saygıyı, sevgiyi, vatan ve millet sevgisini vermezseniz öğretim olarak neyi öğretseniz pek faydası olacağına inanmıyorum (Y6).

Önemlidir. Eğitim sosyal bir süreç olduğundan bireyin yaşamı ve çevreye göre davranışlarında değişiklik olur (Y10).

Bu ayırım çok önemlidir. Öğretim bilgi seviyesini geliştiriyor. Eğitim davranışlarını düzenlemektedir. Ayırım iyi anlaşılmasa birini verirken diğerini de verdiğimizizi zannedip eksik yetişmiş bireylere katkı sağlayabiliriz (Y16).

İki kavram arasındaki ayırımın önemli olmadığını düşünen yöneticilerden (8 yönetici) bir kısmının cevapları ise şu şekilde olmuştur:

Ayırım olmamalı. Bir hayat bilgisi dersinde öğretmeyi ve eğitimi nasıl ayıracaksınız? Öğretmek ve eğitmek daha da iç içe olmalı bence (Y1).

Bana göre önemli değil, çünkü her ikisi birbirini tamamlayan unsurdur. Etle turnak misali (Y5).

Eğitim ve öğretim ayırımı bana göre çok önemli değildir. Çünkü kesin çizgilerle ayrılabilen, birbirinden farklı olan şeyler değildir. Öğretim sonucunda elde edilen bilgiler kişinin eğitimine de etki eder (Y12).

Her iki kavramda birbirini etkileyen, iç içe geçmiş kavramlardır. Eğitim olmazsa öğretim, öğretim olmazsa eğitim tam olmaz (Y13).

Ayırım önemli değil....Öğretim ayaklarsa eğitim kollarımız gibidir. Öğretim bizi çok yere götürüyor fakat ellerimiz olmadığı için bir şeyler yapamıyoruz (Y14).

Ayırım ancak şu açıdan önemli. İki kavramı birbirine karıştırmadan her birinin içini doldurmak için neler yapmalıyım bağlamında düşündüğümüzde daha organize bir fayda sağlaması açısından gerekli. Yoksa birbirinden ayrılmaz ama farklı kişiliklere sahip iki kardeş gibiler (Y20).

Yöneticilerin vermiş oldukları cevaplar birlikte değerlendirildiğinde, iki kavramın nitelik bakımından birbirinden farklılaştığı ortaya konulmasına rağmen birbirini bütünleyen süreçler olduğu görülmüştür. Yöneticilerin büyük bölümü eğitimin içinde barındırdığı anlamın öğretimden farklı olarak yaşam boyu elde edilen kazanımlarla ilişki olduğunu belirtilirken öğretimin daha çok meslek kazanımı veya bilginin elde edilmesi ile oluştuğunu vurgulamışlardır. Birbirinde ayırmak gerektiğini belirten yöneticilerin büyük bölümü eğitimin öğretimden farklı olarak yaşamın her anında ve öğretimdeki formel uygulamalar olmadan da gerçekleşmesinden kaynaklandığını ama öğretiminde bir yandan bireye eğitimsel kazanımlar sağladığını vurgulamışlardır.

4.1.2. Eğitim ve Öğretimin Ülkemizdeki/Okullardaki Önceliği Nedir?

Okul yöneticilerine, ilköğretim okullarında, eğitim ve öğretim kavramlarından önceliğin hangisine verildiğine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Yöneticilerin çoğunluğunun (18 yönetici) öğretimin ön planda olduğunu belirttikleri, az sayıda yöneticinin ise (2 yönetici) eğitimin ön planda olduğunu vurguladığı görülmüştür. Eğitimin ön planda olduğunu ifade eden yöneticilerin de aslında öğretmenler açısından önemli olanın eğitim olduğu ancak öğretimin öne geçtiğini kastettikleri söylenebilir. Öğretimin ön planda olduğunu vurgulayan yöneticilerin cevaplarının bazıları şu şekildedir:

Tabi ki öğretim ön plandadır. Aileler çocuklarının gelecekte sahip olmasını arzu ettikleri mesleklere ulaşabilmesi için çok fazla bilgiye sahip olması gerektiğini düşünüyor. Ve her bir dersten kaç tane soru çözebildiği ile ilgileniyor. Gerek ilköğretimden sonraki ortaöğretim sınavları, gerekse üniversite sınavları aileleri ve toplumu bu konu üzerinde yoğunlaştırdı. Dolayısıyla ölçüm de sınav başarısı ile olmaya başladı. Çocukların kişilik gelişimleri ve toplumsal uyum arka planda kaldı.....Öğrencinin başarısı, okulun başarısı sınavlardaki performansla değerlendirilir oldu (Y1).

Son zamanlarda öğretim ön plana çıktı. Nedeni öğrencilerin gelecekte iyi bir iş elde edebilmesi için eğitimi ikinci plana itilmiştir. Bu da şimdilerde etkisi çok fark edilmese de gelecekte milli ve manevi değerlerin dejenere olmasına sebep olmaktadır ve olacaktır (Y4).

Öğretimin ön planda olduğunu düşünüyorum. Çünkü biz aile olarak ve devlette sistem olarak çocukları yarışa zorluyoruz. Çocuklara eğitimi ikinci plana alıp onları sınava hazırlama, test ve internet robotu gibi, okul, dersane ve çalışma odası arasında bunaltıyoruz. Onları sadece sınavlara hazırlıyoruz. Eğitim ikinci planda kalıyor, önceliği öğretime veriyoruz (Y6).

Maalesef öğretim ön plandadır. Bu da gençliğin tehlikeli ve milli, manevi değerlerden yoksun yetişmesini sağlıyor. Sistem, aileler öğretimi daha ön plana alıyor (Y7).

Türkiye’de öğretim ön plandadır günümüzde. Programlar ile her şeyin düzeleceğini zannediyorlar. Fakat koskoca bir sıfır tablosu, içler acısı olarak karşımızda duruyor. Artık ülkemizde hatta dünyada yönelim öğretim yönünde. Çocuğumuz başarılı olsun, iyi bir işi olsun istiyorlar (Y9).

Öğretim ön planda çünkü öğrencilerin iyi bir iş imkanı bulabilmesi için iyi okullara gitmesi gerekmekte. Bunun için de öğrenci ve veli öğretime daha çok ağırlık vermekte. Değerlendirmelerde tek kriter sınav başarısı ve çözülen soru sayısı olduğu için herkesin tek amacı öğretim oluyor haliyle (Y13).

Bugünkü şartlarda öğretim ön planda görülüyor. Çocukların sınavdan sınava koşturulması, yarıştırılması, başarı dereceleri bunun açık bir göstergesidir. Eğitim ikinci planda kalmıştır. Çocuk anneyi babayı dinlemez, öğretmenin yaptırım gücü yok, saygısızca yetişen bir nesil eğitime yeterince değer ve önem verilmediğinin bir göstergesi (Y15).

Ülkemizde sadece öğretim var şu anda. Eğitim ile ilgili her yaklaşım özellikle velilerin yetişme tarzına göre değişken müdahalelere uğruyor. Herkes kendi çocuğunu en iyi kendisinin yetiştirebileceği düşüncesiyle sadece bilgilerinin artırılması için talep içinde (Y20).

Okul yöneticilerinin görüşleri incelendiğinde öğretimin ön plana çıkmasının ana nedeninin, eğitim sisteminin, çocukların gelecek yaşamlarında iyi bir meslek edinmelerinin tek yolunun sınavlarda gösterdikleri başarılarıyla ilişkilendirmesi olduğu görüşüdür. Bütün yöneticiler bu durumdan duydukları rahatsızlığı ifade etmelerine rağmen, bunun değiştirilebilirliğine yönelik bir öneri ortaya

koyamamışlardır. Yöneticilere göre öğrencilerin nitelikli bireyler olmalarının önündeki en büyük engel öğretimin ön planda tutuluyor olmasıdır. Yöneticiler arasındaki yaygın kanı, öğretimin ön plana alınmasının bilgili çocuklar yetiştirmeyi sağlayabileceği ama eğitim olmadan milli eğitimin temel hedeflerinden olan ‘*nitelikli bireyler yetiştirme*’ noktasında eksik kalınacağıdır.

Ülkedeki bu sınava endeksli yaşamın okullardaki genel anlayışı da yönlendirdiği ve okullardan bekleneninde (hem toplum hem veli tarafından) öğretimde sağlanan yüksek başarı olduğunu katılımcılardan Y17 “*Şu anda uygulamamızda, yani yaşantımızda ve uygulamamızda biz okul yöneticisi olarak öğretimin ön planda olduğunu görüyoruz. Hatta bunu biz istiyoruz. Çünkü bizim başarımız da öğretimin önde gitmesiyle ölçülüyor*” şeklinde dile getirmiştir. Y17 ifadeleriyle aslında günümüzde öğretimin ön plana alınmasının bir zorunluluk olduğunu, çünkü okulların (özellikle öğretmenlerin) öğretimdeki başarılarıyla nitelendirildiğinin altını çizmiştir.

Okul ve eğitim sistemleri 18. yüzyıldan itibaren sanayinin çarklarını çeviren uysal, itaatkar ve masum insanlar yetiştirecek şekilde organize edilmiş, işçiler de sanayi devleti için şekillendirilmişlerdir. Böylece okul bir kitleyi körü körüne sanayi devletlerinin itaatkâr kölesi yapmış, buyurucu devletin tüm emirlerine - doğru veya yanlış olsun- evet demeyi öğretmiştir. Bu demektir ki, işe göre insan, artık eğitim yoluyla hazırlanacak, en onur kırıcı işlerde bile en zor şartlarda çalışacak gönüllüler bu yolla sağlanacaktır. Burada eğitim bir değişme ve gelişmeyi değil tabakalaşmayı yüceltir, sınıfsal olguyu meşrulaştırır (Tozlu, 1993). Eğitim ve öğretimin bugün kazandığı en temel anlam ve okul için taşıdığı önem onun öğrenciye bir meslek en sonunda yaşamını kazanıp sürdürebileceği bir iş sağlamasıdır (Yaşar, 2000, 282). İşin niteliği, bireyin kendisine sağlayacağı yarar, bireyin istekleri, duyguları, yeryüzünde taşıdığı anlam artık önemini kaybetmiştir. Bugün çocuklardan verilen soyut bilgileri ezberleyerek güçlü bir hafızaya sahip olmaları beklenmekte ve buna bağlı olarak da gösterdikleri başarı, bir nitelik, bir değermiş gibi kullanılmaktadır.

Gelenek ve görenekler, eğitim sistemi, ailenin öğrettikleri, ahlak anlayışı ideolojik oluşumun yapıcılarıdır. Hatta ideoloji bunların içinde oluşur (Kazancı,

2002, 81). İdeolojik sistemi kurmak ve yerine oturtmak için ideolojik araçlar kullanılır. Bu kullanım kimi kez spontanedir, (nesneyi çağırarak, isimlendirerek özne haline getirme gibi) kimi kez de bilinçlidir (eğitim ve kitle iletişimi gibi) (Kazancı, 2002, 74). Sistemin işlevsel aygıtı olan eğitimde asıl amaç, insanların sistem için uyumlu bireyler haline gelmesidir. Varoluşçu kaygılardan yoksun ve insanı özgür bireyler yapan felsefi yaklaşımdan uzak olan bu eğitim anlayışında bireyler sorgulayan ve yaratıcı düşünce üreten değil, sistem için gerekli olan düşünceyi benimsemiş, tekrardan dile getiren aktörlerdir (Sarı ve Önkal, 2007, 46). Gücü elinde bulunduran iktidar, eğitim sistemini kendi ideolojisine, felsefesine veya ölçütlerine göre belirleyecektir. İdealize ettiği değerler doğrultusunda iyi ve kötü kriterleri geliştirerek bireye kazandırmak istediği davranışları belirleyecektir. Bu kriterleri belirlerken egemen anlayışın çıkar ve isteği doğrultusunda değerler göz ardı edilebilmektedir. Elbette ki, değerlerin göz ardı edildiği bir eğitim anlayışı etik açıdan sağlıklı sonuçlar doğurmayacaktır.

O halde eğitim denildiğinde, genel bir eğitimden bahsetmek daha doğru olsa gerek. Yani şoförlük, mühendislik eğitimi değil de, genel anlamda eğitimden insan eğitiminden söz ettiğimizde, istenilen davranışları kazandırma değil de, kişilerin insanlaşmasına yardımcı olmayı anlamak daha yerinde ve uygun olacaktır (Yayla, 2005, 10).

20. yüzyılın eğitimcilerinden Brezilyalı Paulo Freire, toplumsal yaşamın hedefinin dünyanın insanileştirilmesi olduğunu ileri sürmüştür. Bunu derken herkesin kendisini etkileyen toplumsal güçlerin bilincine vardığı, bu güçler üzerinde düşündüğü ve kendi kaderini yönlendirmeye çalışan bir eyleyen olmaktır. Özgür olmak, bir eyleyen olmak, kim olduğunu, çevredeki toplumsal dünya tarafından nasıl biçimlendirildiğini bilmektir. Kişinin bilincinin ve ideolojisinin yapısını belirleyen, onun toplumsal dünyası ve çevresidir. Bu belirlemenin bilgisine ve bilincine sahip olmadan insanileşme imkânsızdır (Spring, 1991, 47). Dolayısıyla salt öğretim yapılarak insanileşme sağlanamaz.

Araştırma bulgularında da görüldüğü gibi Türkiye'deki mevcut eğitim uygulamalarında öne çıkan 'öğretim'dir. Yöneticilerin öğretim kavramının öne çıkarıldığından yakındıklarını söylemek yanlış olmayacaktır.

Okul yöneticilerine, ‘*genel olarak eğitim sistemi içerisinde eğitim mi, öğretim mi öncelikli olmalıdır*’ sorusu da yöneltilmiş, böylece eğitim kavramına yükledikleri anlamlar analiz edilmeye çalışılmıştır. Yöneticilerin büyük bir kısmı (17 yönetici) okullarda her kademedede eğitimin öncelikli ele alınması gerektiğini belirtilirken bir kısmı (2 yönetici) eğitimin farklı kademelerinde önceliğin değişmesi gerektiğini, bir kısmı da (1 yönetici) iki kavramın beraber olması gerektiğini “*İki kavram birbirinden ayrıştırılmadan öğrenciler hem eğitilmeli hem öğretilmeli*” biçiminde belirtmiştir.

Okul yöneticileri (Y2, Y3, Y6, Y7, Y12, Y15, Y16, Y17, Y18, Y20), eğitimin öncelikli olması gerektiğine inanmalarının temel gerekçelerini ‘dürüst, güvenilir, işinin gereklerini yerine getiren, manevi değerlere bağlı, iyi vatandaş, iyi insan’ ifadeleriyle açıklamışlardır.

Eğitimin okullarda öncelikli olması gerektiğini belirten yöneticilerin görüşleri incelendiğinde konuyla ilgili şu cümleleri göze çarpmıştır:

Bence önce iyi vatandaş, iyi bir insan. Bu da eğitimle olur. Dürüst insanlar mutlaka bir yerde toplumda yerini alır. Belki iyi bir mühendis olamaz ama iyi bir hizmetli olur, iyi bir boyacı olur, iyi bir meslek erbabı olabilir..... Sadece dersleriyle büyümüşse bu hormonlu gelişme gibi olabiliyor. Eğitim eşittir insanlık diyebiliriz (Y2).

Okulda her zaman eğitim ön planda olmalıdır..... Öğretim her zaman yapılabilecek bir şeydir. Bir insan eğitimliyse bilgiye ulaşma kaynaklarını bulabilecektir, öğretim yönünden öğrencilerimizi geliştirebiliriz ama eğitim olarak gerekli bilgileri becerileri kazandıramazsak topluma faydalı bireyler olmaktan çok uzakta olurlar (Y3).

Önce eğitim verilmeli. Dürüst, doğru, manevi değerlere bağlı bir insan yetiştirirsek öğretim kendiliğinden gelir ve başarı da onunla beraber gelir (Y6).

Okulda mutlak surette önce eğitim verilmelidir. Eğitimi verdiğimiz çocuğa öğretim verdiğimiz zaman onu tam almasa da bir tehlike oluşturmaz. Ama eğitim vermediğimiz çocuğa doğrudan öğretim yaparsak o bilgiyi ilerde tehlikeli şekilde kullanabilir (Y7).

Eğitim ön planda olmalıdır. Ağaç yaşken eğilir. Zamanında kazandırılmayan davranışlar bir daha kazandırılmaz (Y9).

Eğitim ağırlıklı öğretim olmalıdır. Ahlaki değerlere sahip bireyler yetiştirmeyi hedef alan bir eğitim yapımız olmalıdır. Yoksa akademik olarak başarılı ama insani değerlerden uzak birey yetiştirme konusunda başarılı bir çalışma yapmış

oluruz. Değer yargısı olmayan, birlik ve beraberlik kavramından uzak çocuklar yetiştiririz (Y12).

Bence okulda eğitim ön planda, öğretim ikinci planda olmalıdır. Kişi ne kadar çok bilgiyle donanmış olursa olsun eğer iyi bir eğitim almamışsa o bilginin ne kendisine ne de topluma faydası istediği düzeyde olmayacaktır (Y16).

...Diyelim ki Japonya’da işte çok büyük bir deprem oldu beş km. kuyruk oldu bir kimse onu geçmedi. Hoşgörü, kurallara uymak. Markette elektrik kesildi, herkes aldığı bıraktı dışarı çıktı. Bu eğitimin verdiği bir olay. Asla bunu öğretim sağlayamaz. Eğer öğretimin verdiği olsaydı her şeyi düzenlice ele geçirme mantığı geliyor. Bir yarış şeklinde olduğu için (Y17).

Okulda eğitim ön planda olmalıdır. Çünkü öğretimin içeriği tekrar edilmediğinde unutulmaya müsait bilgilerken, eğitimin içeriğinde ise kişiye kendi isteği ile davranışlarını toplumsal normlar içerisine çektilme vardır. Kişi davranışının kabul edilebilir olduğuna kendini inandırmıştır (Y18).

Elbette ki eğitim olmalıdır. İyi eğitim almış insanlar yarı cahil de kalsalar yaptıkları işi insani normlara göre hakkıyla, dürüstçe, kandırmadan, iyi niyetle yapabildikten sonra bahçıvan da olsalar, araba tamircisi de olsalar, çiftçi de olsalar mutlu olmanın bir yolunu mutlaka bulurlar (Y20).

Katılımcılardan ikisi, eğitim-öğretimin farklı kademelerinde önceliğin değişmesi gerektiğini “*Bence ilk dördün yüzde sekseni eğitim, yüzde yirmisi öğretim, ikinci dördün oranları yüzde elli-elli, üçüncü dördte ise yüzde yirmi beş eğitim yüzde yetmiş beş öğretim olmalı; üniversitede ise yüzde yüz öğretim şeklinde olmalıdır*” (Y14) ve “*Birinci kademedede davranış kazandırmak daha kolay olduğu için eğitim; ikinci kademedede öğretim önemlidir*” (Y19) şeklinde ifade etmişlerdir.

Görüldüğü gibi hiçbir okul yöneticisi öğretimin öncelikli olarak uygulanmaması görüşündedir. Böyle söylemekle birlikte okul yöneticileri kendileriyle çalışmaktadırlar. Çünkü yöneticilerin görüşleri bütün olarak ele alındığında, yöneticilerin büyük bölümüne göre, toplumun varlığını sürdürmesinin ve ahenk içinde ilerlemesinin temel yolu toplumu oluşturan vatandaşların, toplumsal normlara uymasındır. Okul yöneticilerine göre eğitimle toplumsal yapının korunması ve ilerlemesi, öğretimle daha çok bireysel kazanımlar sağlanmaktadır. Bu nedenle çocukluk döneminde (ilköğretim) okullarda eğitim, ilerleyen yıllarda (ortaöğretim ve yükseköğretim) ise öğretim öncelikli olmalıdır.

4.1.3. Eğitim Bir Hak Mıdır?

Günümüzde bazı kavramlar ya içerikleri boşalmış ya da bambaşka anlamlara bürünmüş olarak tamamen başka amaçların hizmetinde kullanılmaktadır. Eğitim hakkı kavramı bunun en çarpıcı örneklerinden biridir. Bu kavramı kullanmanın bize insanlığa ne gibi sorumluluklar yüklediğini, ne anlama geldiğini tam olarak kavrayamıyoruz. Eğitimin bir ayrıcalık değil, hak olduğunu kimi kamu eğitim kurumlarının verdikleri eğitimden bir ayrıcalık olarak söz edilmesini yadırgamıyoruz. Eğitimin önemi ve gereği, özellikle de kişisel getirileri konusundaki kavrayış ve sezgi gücümüzü, eğitimi kimi zaman her şeyin başı olarak görüp, onu neredeyse bir fetiş derecesine yükseltecek ölçüde abartılı bir biçimde sergileriz de, eğitimi bir hak olarak kavramsallaştırmaya gelince bu gücümüzü yeterince harekete geçirmeyiz (Özsoy, 2004, 59).

Günümüzde yasalarla güvence altına alınan bu hak; en çok ‘fırsat eşitliği’, ‘eşitlik’ ve ‘sosyal adalet’ konusunda yoğun olarak tartışmalara konu olmaktadır. Bir yandan eğitimde eşitlik bağlamında tüm sosyal sınıflardan gelen çocukların eğitimden yaralanması gerektiği konusuna odaklanılmakta diğer yandan eğitimde adaletle ilgili tartışmalarda adaletin algılanmasında ya da ölçülmesinde farklılıklar olduğu ortaya çıkmaktadır (Polat, 2007, 64).

Araştırma kapsamında katılımcılara ‘*eğitim hakkı*’ ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Yöneticilerin bu konudaki görüşleri incelendiğinde, yöneticilerin tamamı tarafından eğitimin insanın vazgeçilemez en temel haklarından biri olduğu vurgulanmıştır. Eğitimin neden bir hak olduğuna yönelik yöneticilerin bir kısmının (Y3, Y4, Y6, Y7, Y8, Y11, Y13, Y14, Y15, Y16, Y18, Y19) görüşlerinde, bireyin eğitimi sonucunda kültür aktarma, birlik beraberlik davranışını güçlendirme gibi toplumsal davranış kalıpları ağır basmaktadır. Bu konuya ilişkin olarak yöneticilerin bir kısmının görüşleri şu şekildedir:

Mutlaka. Eğitim fırsatı her insana verilmeli. Herkesin eğitim imkanından yararlanması için hem devlet, hem biz eğitimciler elimizden geleni yapıyoruz. Her çocuk için bu haktır. Ve biz de devlet adına bu hakkın yerine gelmesi için çalışıyoruz (Y1).

Evet, hak olduğunu düşünüyorum. Vatandaşların bir bütün olarak ve beraberlik içerisinde yaşayabilmeleri için herkese eğitim hizmetinin ulaştırılması gerektiğini düşünüyorum (Y4).

Evet. Zaten kanunlarımızda da bu hak herkese eşit olarak verilmiştir. Ancak, kişisel olarak da her ferdin kendi talebi olmasa bile toplum içerisinde yadigarlanmaması, dışlanmaması, uyum içerisinde yaşayabilmesi, kanun ve kurallarla geçimsizlik yaşamaması, aldığı eğitimin içerik ve kalitesiyle doğru orantılı olacaktır (Y6).

Eğitim bir haktır. Zaten anayasal bir haktır. Devletler her bireyin bu eğitim hakkından faydalanması için varlığını sürdürür. Devlet bu hakkı sağlamak bütün vatandaşlarına sunmak zorundadır. Çünkü devletin varlığı, kalkınmışlığı bu eğitim hakkını vermesine bağlıdır (Y7).

Evet, haktır. Çünkü eğitim hem bir insanı hem de ülkeyi geliştirir. Tarihi sorguladığımızda eğitimin ne derece önemli, vazgeçilmez bir unsur olduğunu anlıyoruz. Eğitimsiz insandan daima çekinir, korkarız. Böyle insanlar baskın olmak için daima çatışmayı kullanır. O şekilde çözüleceğini sanır, sonun da ya ölüme ya da zindana gideceğini düşünemez. İşte ülkenin çatışma ortamının olmaması için insan mutlaka eğitilmelidir (Y8).

Tabii ki. Her ferdin bir eğitim alması gerekiyor, eğitimden geçmesi gerekiyor. Çünkü bir ülkenin kalkınması eğitim ile olur. Eğitim verilen bir ülkede neslin, diğer toplumlardan daha iyiye gideceğine ülkenin kalkınacağına inanıyorum ben. Yani eğitim bir temel, eğitimsiz bir toplum olmamalı. Hem hak hem olması gerektiğini düşünüyorum yani. Gerekli olduğuna inanıyorum ben. Eğitim görmeli, herkes görmeli yani. E işte görüyorsunuz, okuryazar olmayanları işte bundan dolayı şu kadar eğitim almış kişiler diyoruz, onların seviyesine ulaşalım diyoruz, işte onların kalkındığı eğitimle olduğu meydana yani biz de bunun gerisinde kalmayalım diyorum ben. Gerekli olduğuna inanıyorum ben (Y11).

Evet. Çocukların iyi bir eğitim alması ailenin, toplumun ve devletin görevidir. Toplumlar huzur ve sükun içerisinde devamlarını sağlayabilmeleri için geleceğin nesillerini eğitmek zorundadırlar (Y13).

Görüldüğü gibi yöneticilerin eğitimi hak olarak görmelerinin altında yatan temel neden, çocukların bu sayede iyi vatandaş olacaklarına ve toplum içerisinde ahengin/uyumun/düzenin bu şekilde mümkün olabileceğine dair inançlarıdır.

Yöneticilerden bir kısmı eğitim hakkının doğuştan getirilen bir hak olduğunu dile getirmişlerdir. Bu konudaki görüşlerini Y5, “*Merak edilen, ihtiyaç hissedilen şeyler öğrenilir. İnsan bu merak hissini doğuştan getirdiğinden dolayı eğitim de doğuştan gelen bir ihtiyaçtır. Bu nedenle eğitim bir hak olup anayasamızla da güvence altına alınmıştır*”; Y9, “*Bu hakkı yasalardan önce insanlığımız bize vermiştir. Başka türlü birlikte yaşamının bir amacı olmaz. İnsan biriciktir ve*

ihtiyacına göre eğitim- öğretim almak hakkıdır”; Y17, *“Evet. İnsanlar arasında temel hak ve vazgeçilmez bir hak olduğunu düşünüyorum. Doğuştan gelen bir haktır diye düşünüyorum. Devlet korumak zorundadır zaten”;* Y20 ise *“Evet, haktır. Yaşamak kadar doğal bir haktır”* sözleriyle ifade etmiştir.

Yöneticilerden Y1, *“Mutlaka. Eğitim fırsatı her insana verilmeli. Herkesin eğitim imkanından yararlanması için hem devlet hem biz eğitimciler elimizden geleni yapıyoruz. Her çocuk için bu haktır. Ve biz de devlet adına bu hakkın yerine gelmesi için çalışıyoruz”;* Y2, *“Tabii ki. Bu hakkı da herkes kullanmalıdır. Keşke çocuklara bu sorulsa. O zaman bütün çocuklar bu hakkı kullanmak isterler. Devlet bunu sağlamalıdır”;* Y10, *“Eğitim herkes için önemlidir ve haktır. Çünkü bir ömür boyu devam edecektir. Bunu da ancak devlet anayasa ile sağlar. Devletin temel görevidir”;* Y12 ise *“Evet, eğitim bir haktır. Aynı zamanda çocuğa iyi bir eğitim vermek ailenin ve devletin bir görevidir”* sözleriyle eğitimin bir hak olduğunu, bu hakkın kullanımını sağlamanın da devletin temel görevi olduğunu belirtmiştir.

Yasalarımızda eğitim hak ve görevinin hayata geçirilmesinde fırsat ve imkân eşitliği ilkesi dikkate alınmaktadır. Fakat bu eşitlik gerçekte toplumsal eşitsizliği gizleyen bir ilkedir. Şöyle ki, Türkiye eğitim sisteminde lise türlerinin çokluğu, merkezi sınavlar, özel eğitime muhtaç çocuklar, maddi durumu yetersiz ailelerin çocukları ve özel öğretim kurumları gibi uygulama ve yapılanmalar fırsat eşitsizliğini beraberinde getirmektedir. Anayasadaki eğitim hakkı, herkesin yeteneklerinin geliştirilmesi ve ihtiyaçlarının giderilmesi noktasında sağlanması gereken bir hak olarak ele alınmalıdır (Kartal, 2012). Şüphesiz, her hakkın hukuksal bir temeli vardır. Yani güvence altına alınması zorunludur. Ancak bu haklarımızın kaynağının hukuk olduğu, yasalarımızda tanımlananın dışında haklara sahip olmadığımız anlamına gelmemektedir. Hakların tanınması, korunması için yasal prosedürlerin ve yargı denetim mekanizmalarının gerekliliği hakların kendi anlamının bir parçası değildir. Haklar, uluslararası bildiri ve sözleşmeler ile ulusal ölçekte yürütülen yasama etkinliğinin sonucunda ortaya çıkmamıştır. Bugüne değin hiçbir hak yasama organlarınca yoktan var edilmemiştir. Yani, hakların var oluş nedeni yasalar değil ama yasaların var oluş nedeni haklardır (Özsoy, 2004, 67).

Haklarımızın doğal bir sonucu olarak hem iç hukukumuzda (anayasa/yasalarda) hem dış hukukta yer alan anlaşmalarda eğitim hakkına vurgu yapılmıştır. Örneğin; İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (İHEB)'nin 26. maddesi, herkesin eğitim hakkına sahip olduğu, eğitimin en azından ilk ve temel eğitim aşamasında parasız olduğunu, ilköğretimin zorunlu ve yüksek öğretimin, yeteneklerine göre herkese tam bir eşitlikle açık olması gerektiğini belirtmiştir. Bununla birlikte bildirgede, eğitim insan kişiliğini tam geliştirmeye ve insan haklarıyla temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye yönelik olmalı biçiminde ele alınmıştır.

Türkiye eğitim hakkına ilişkin İHEB'deki bu tanımlamanın birinci fıkrasında yer alan eğitimin kamusal bir hizmet olma ilkesini 1980'li yıllara gelene kadar kısmen uygulamıştır. Ancak 1980'den sonra neoliberal dönüşümün eğitim alanında da uygulanmasıyla birlikte eğitimde piyasalaşma süreci başlamış ve bu fıkra ihlal edilmiştir. İkinci fıkrada yer alan insan kişiliğinin geliştirilmesi; insan haklarına saygı; uluslar, ırklar ve dinsel topluluklar arasında anlayış ve hoşgörü gibi bir anlayış ise Türkiye eğitim sisteminde hiçbir zaman geçerli olmamıştır. Üçüncü fıkradaki çocuklara verilecek eğitim türünü seçme hakkının anne ve babaya verilmesi ise eğitimde piyasalaşma sürecinde sadece parası olan anne-babaların kullanabildiği bir hakka dönüşmüştür. Kısacası 1980'lerden bu tarafa Türkiye eğitim sisteminde İHEB'nde tanımlanan eğitim hakkına ilişkin hükümlerin hemen hemen tamamını ihlal etmektedir (Müftüoğlu, 2012).

Okul yöneticileri eğitimin bir hak olduğunu belirtmekle birlikte kavramın içeriğini yeterince açıklayamamaktadırlar. Özsoy (2002)'un "*Yükseköğretimde Hakkaniyet ve Eşitlik Sorunsalı: Türkiye'deki Finansal Yapıyla İlgili Bir Çözümleme*" konulu araştırmasında benzer bir bulgu söz konusudur. Araştırmada Özsoy eğitimin hak olarak kullanılmadığını şu şekilde dile getirmektedir: "Hak tanımı gereği zaten herkese tanınması gereken bir yetkidir. Aksi takdirde bir ayrıcalıktan söz ediyoruz demektir. Eğitimi bir kez hak olarak tanımladıktan sonra bir de eğitimin herkesin hakkı olduğunu vurgulamak gereksizdir. Bununla birlikte eğitimin vazgeçilemez ve devredilemez bir hak olduğuna kimsenin bir başkasının ne kadar eğitim göreceğine karar verme yetkisinin bulunmadığına işaret edilmektedir.

Eğitim gerçekten vazgeçilemez ve devredilemez bir hak olduğuna göre herkesindir. Çünkü kimse başkasının yerine öğrenemez.

4.1.4. Eğitim Giderlerini Kim/Kimler Karşılamalıdır?

Yöneticilere eğitimin finansmanı konusundaki görüşleri sorulmuş ve bu görüşler incelendiğinde, çalışmaya katılan yöneticilerden bir kısmı (15 yönetici) eğitim giderlerinin devlet ve ailelerin ortak katılımıyla sağlanması gerektiğini belirtirken bir kısım yönetici (4 yönetici) eğitimin bir temel hak olduğunu ve sosyal devlet anlayışı gereği olarak devletin eğitimin bütün giderlerini karşılaması gerektiğini belirtmiştir.

Bu kapsamda eğitim giderlerine ortak katılımın gerektiğini belirten yöneticilerin (15 yönetici) bir kısmının görüşleri şu şekildedir:

Gönlümün arzuladığı devlet destek olmalı ama ailenin de katkısı olmalı diye düşünüyorum. Ancak bir tarafta çok zor durumda olan aileleri düşündüğümüzde onların takviye yapamayacağını düşünerek eğitim giderlerinin tamamını devletin karşılamasının yanında bu ailelere eğitim yardımı adı altında yardımlar da yapılmalı beraberinde...velilerin de katkısı bulunmalı derken biz şunu gördük daha önce: karşılıksız verilen şeylerin kıymetinin olmadığını..Eskiden kırtasiye kırtasiye dolaşarak alınan kitaplar çok güzel saklanırdı. Ne yırtılmasına ne parçalanmasına müsaade edilmezdi. Kirletmezdi bile ocuk onları. Ama bugün okula geldiğinde masasında hazır olmasını sağlayıp ellerine poşetlerle teslim ediyoruz ama bir müddet sonra bakıyorsunuz çocuğun elinde kitabı yok. Kaybetmiş. Niye? Onun için bir şey vermedi de onun için. Oraya bir katkı sağlamadı (Y1).

Bu zor bir soru! Bence öncelikle aile karşılamalı, devletin tabi temel eğitim vermek gibi bir zorunluluğu olduğunu düşünüyorum bu da şu anda zaten yapılıyor. Ama aile eğitim giderlerine katkıda bulununca daha iyi sonuç alınacaktır ve çocuğuna gereken özeni gösterecektir daha iyi imkanlar sunmak için daha çok çaba sarf edecektir. Devlet zaten şu ana kadar ilköğretim zorunlu olduğu için buna katkıda bulunuyor ama aileler eğitimde ekonomik katkısı önemli ve olmalı ve aileler güçleri doğrultusunda destek vermeli bu bir zorunluluk olmamalı ama bunun aile tarafından da birinci öncelik olarak hem eğitimin sağlanması hem finansmanı hem de eğitimin planlanması gerekir. Ve ailenin işin içine girmesi gerektiğini düşünüyorum (Y3).

Öncelikli olarak devlet karşılamalı. Çünkü eğitim herkes için olması gereken ve masraflı bir hizmet. Binalar, yakacak, elektrik, su gibi ana giderlerle binaların temizliği, onarımı, bakımı devlete ait olmalıdır. Büyük btler lazım. Ama ailenin de katkısı çok czi de olsa olmalı. Çünkü aile ve ğrenci para vermediği şeyin kıymetini bilmiyor. Çok hor kullanıyor, zarar veriyor. Bundan dolayı çok az da olsa aile de katkı sağlamalı diye düşünüyorum (Y4).

Eğitimi bir kervana benzetirsek herkes gereken desteği vererek bu kervanı yürütür, yürütmelidir. Ailenin vereceği bir katkı yoksa buna imkan yoksa sosyal devlet olmanın gereği olarak bu yükümlülüğü devlet üstlenmelidir. Günümüzde de devlet yurtlar, pansiyonlar, yibolar, burslu öğrenciler vb. uygulamalarla eğitim giderlerinin en yüksek maliyetli kısımlarını karşılamaktadır **(Y5)**.

Eğitim giderlerini aile, durumu iyi olmayanların da devlet karşılamalıdır. Ekonomik durumu iyi olmayan aileler çocuklarını okula göndermeye olumlu bakmıyorlar. Devlet karşıladığı takdir de daha çok katılım sağlanacaktır. Böylelikle devlete insanın verdiği zarar azaltılabilir. Çünkü insanlar cahilleştike cesaretli olurlar **(Y10)**.

Eğitim giderlerini tüm taraflar karşılamalı. Kendi katkısı olmayan bir eğitimin değerinin yetersiz olması söz konusu. Devlet zorunlu yapmalı. Katkıyı en az vermeli. Gerektiği durumlarda yüzde yüze kadar da vermeli **(Y14)**.

Eğitim giderlerinin ortak katılımıla karşılanmasını belirten yöneticilerin bunun nedenine ilişkin gerekçelerini “ailelerin ekonomik katılım göstermelerinin çocuklarına göstermiş oldukları ilgiyi de arttırdığı düşüncesi” oluşturmaktadır. Diğer taraftan okul yöneticileri sadece devletin eğitim giderlerini karşıladığı durumlarda çocukların ve ailelerinin kullandıkları eğitim materyallerine ve okullara yeterince zen göstermediklerini düşünmektedirler. Yöneticiler, ailelerin eğitim giderlerine katılmasını beklerken bunun ölçüsünün ailenin ekonomik düzeyiyle belirlenmesi gerektiğini ve yoksul ailelerin çocuklarının giderlerinin tamamının devlet tarafından karşılanması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca bu grupta yer alan yöneticiler, devletin, alt yapı giderlerini karşılaması gerektiğini belirtirken ailelerin ise eğitim giderlerinin diğer bölümlerine katılması gerektiğine vurgu yapmıştır. Yöneticilerden Y6 farklı eğitim kademelerinde devletin ve ailelerin eğitime sağlayacakları katkı miktarının farklılaşması gerektiğini “*Yani, devlet ilköğretimde, aile ve kişiler daha ileri eğitimlerde giderleri karşılamalıdır*” şeklinde dile getirmiştir.

Devletin eğitim giderlerinin tamamını karşılaması gerektiğini düşünen yöneticiler (4 yönetici) ise görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

Tamamen devlet karşılamalı. Kitaptan okulun ihtiyaçlarına kadar her şeyini devlet karşılamalı. Eğitim sosyal bir hak. Devlette sosyal bir devletse bunları vermek zorunda **(Y2)**.

Eğitim giderlerini devlet karşılamalıdır. Aileden bu konuda bir katkı beklenmemelidir **(Y16)**.

Zorunlu eğitim varsa eğitim giderlerini devlet karşılamalıdır. Okul, kitap-defter her ne gerekiyorsa eğitim öğretime dair her şeyi devlet karşılamalıdır (Y19).

Devlet güvencesi ve destekli olarak yürütülmelidir. Devlet her şeyden elini çekse bile eğitimden desteğini çekmemelidir (Y20).

Görüldüğü gibi okul yöneticileri finansman konusunda eğitim giderlerini devletin üstlenmesi gerektiğini söylerken sosyal devlet ilkesinden hareket etmektedirler. Ancak kapitalizmin, uluslararası alanda gerçekleştirdiği ve ulusal sistemleri de içine alan neo-liberal politikaların en önemli hedeflerinden biride, kamusal niteliği şimdiye kadar hep öne çıkan eğitim sistemidir. Böylelikle neo-liberal politikalar eğitimi, bireysel yarar ve piyasa süreçlerine bağlayarak yeniden tanımlamıştır. Zira neo-liberal politikalar, her alanda olduğu gibi eğitim alanında da serbest rekabetin olduğunu ve ulusal ekonomilerin rekabetçi bir nitelik kazanmasının ancak kamuya ait, onunla özdeşleşmiş hizmetlerin, özel sektöre devri ile mümkün olabileceğini savunmaktadır (Ercan, 2006).

Türkiye’de devlet okullarında paralı eğitim uygulamaları ‘80’li yıllarda başlamış, 1990’dan sonra ise gerek toplanan kalemlerin çeşitlenmesi gerek miktarların artması bakımından yepyeni bir döneme girilmiştir. Günümüzde devlet okullarında öğrencilerden çeşitli amaçlarla yaklaşık otuz farklı başlık altında para toplanmaktadır. Örneğin Yolcu’nun (2007, 234-235), yaptığı araştırmayla, ilköğretim okullarının dolap parası, yazı tahtası parası, fotokopi parası, kırtasiye parası, aidatı, kaynak kitap parası, bağışlar, kayıt parası gibi okul içinde yaratılan bütçe kaynaklarının yanı sıra, kardeş kurum, kardeş okul, firma destekleri, sivil toplum örgütleri ve kamu kurumları olmak üzere 60 farklı bütçe dışı gelir kaynağına sahip oldukları ortaya konulmuştur. Büyük bir kısmı okul-aile birliği aracılığı ile toplanan bu paralar, Türkiye’de eğitimin devlet eliyle ve devlet içinde piyasalaştırıldığını göstermektedir. Milli Eğitim Vakfı eliyle toplanan bu paralar okul ‘işletmesi’ ile kamu kademeleri arasında paylaşılmaktadır. Vakıf sistemi ve okul koruma dernekleri üzerinden eğitim fiilen ticarileştirilip yerleştirilmiştir.

Bu uygulama eğitim hizmetlerinin özelleştirilmesinin başlangıcını oluşturmaktadır. Bir veli devlet okulunda okuyan çocuğu için yıllık olarak hiç küçümsenmeyecek bir para ödemektedir. Bu velileri, öğrencileri, öğretmenleri,

idarecileri ve toplumu özel okula alıştırma yöntemidir. Aslında eğitim hizmetlerinin özelleştirilmesi dendiğinde aklımıza ilk olarak özel okullar ve dershaneler gelmektedir. Ancak devlet okullarında yaşanan süreç eğitim hizmetlerinin fiilen özelleştirildiğini göstermektedir (Keskin, 2003).

Neo-liberal uygulamaların eğitim açısından önemli bir diğer boyutu, kamusal harcamaların kısılması yönündeki vurgu olmuştur. Neo-liberal yönelimli bu politikalar eğitim hizmetlerinin arzını olumsuz yönde etkilerken bireylerin harcanabilir gelirlerinin hızla düşmesine yol açtığı oranda eğitime olan talebin de düşmesine neden olmuştur. Burada yapılan vurgu oldukça açık, ‘devletin eğitim hizmetinden hızla vazgeçmesi’, daha da önemlisi eğitim hizmetlerinin piyasa koşullarında arz ve talebi için gerekli çerçeveyi oluşturması önerilmektedir. Kullanıcı ücreti (harçlar) ve diğer eğitime ilişkin harcamaların özelleştirilmesi eğitimin maliyetini artırdığı ölçüde eğitim talebini olumsuz yönde etkilemiştir (Ercan, 2006).

Yolcu (2007, 175)’ya göre Türkiye’de devletin kamusal bir hizmet olan eğitim hizmetinden geri çekilmesi, kamu ilköğretim okullarının gittikçe artan oranda çeşitli kanallardan bütçe dışı kaynak sağlama yoluna gitmelerine yol açmaktadır. Bu durum, bir yandan anayasa ve diğer yasal metinlerde ilköğretimin “zorunlu ve devlet okullarında parasız” olduğu ifadesini söylemden öteye taşımazken diğer yandan yöneticilerin de yasal olmayan birtakım uygulamalar bulmaya zorlamaktadır.

Aileler tarafından eğitimin finanse edilmesinin bir başka boyutu da öğretmenlerin, yöneticilerin bu işe zaman ve çaba harcamak zorunda kalmalarıdır. Katılımcılardan Y17 “*ben enerjimi eğitime harcarım, eğitime öğretime. Fiziki anlamda harcamayacağım. Türkiye’nin en büyük sorunu da bu. Fizikiye harcadığı enerji, okulun fiziki durumuna harcadığın enerji eğitim öğretime harcasın.*” ve Y19 “*Keşke devlet karşılarsa da biz de enerjimizi başka yere harcasak.*” sözleriyle eğitime kaynak aramanın hem zaman, hem emek kaybettiğine ve okullar arasında eşitsizliğe sebep olduğuna dikkat çekmektedir. Bu sonuçlar Polat (2007); Yolcu (2007); Zoraloğlu vd. (2005) yaptığı araştırmalarla benzer sonuçları göstermektedir. Bu çalışmalara göre, neo-liberal politikaların, okulların eğitimsel niteliklerini çevresel koşullara bağımlı kılması, yöneticileri hatta öğretmenleri “*girişimcilik*

özelliklerini”, *“iletişim yeteneklerini”* ve *“ikna güçlerini”* kullanarak yakın çevrenin desteğini okula çekmeye zorlamaktadır. Diğer bir ifadeyle, ilköğretim okul yöneticileri eğitimin yerelleştirilmesi sürecinde “pasif” değil, “aktif” bir biçimde rol almak durumunda kalmaktadırlar (Yolcu, 2007, 237). Bu sonuçlar, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin işlerinin aksamasına, dolayısıyla eğitim çıktılarında okullarda nitelik açısından adil olmayan sonuçlar üretilmesine neden olmaktadır (Polat, 2007, 126). Dolayısıyla sonuç eşitsizliği doğurmaktadır.

Devletin ekonomik gücü ve eğitime ayırdığı pay, bunların dağıtımı ve paylaşılması konusunda yaşanan aksamalar eğitimde eşitsizliğin temelini oluşturmaktadır. Türkiye’de devlet, okulların fiziki ihtiyaçlarını karşılarken, “pozitif ayrımcılık ilkesi”ne göre hareket etmekte, önceliği alt sosyo-ekonomik düzeyde yer alan okullara vermektedir. Makul karşılanabilecek bu durum eğitimin temel uğraşısı olan eğitim-öğretim etkinliği için parasal kaynak bulma ihtiyacından dolayı adil olmayan uygulama zeminleri oluşturmaktadır. Yasaların uygulanmaması, okul yöneticilerini kaynak arama çabasına itmekte ve bunun sonucunda da okullarda eşitsiz sonuçlara yol açmaktadır (Polat, 2007, 126).

Yolcu (2011, 27)’nin yaptığı bir başka araştırmanın sonucuna göre, ailelerin kamusal bir hizmet olarak sunulması gereken eğitimden yararlanmak için harcama yapıyor olması, onun herkese eşit ve aynı nitelikte sunulması gereken bir hak olmasını ortadan kaldırmaktadır. Böylelikle eğitimin, fiyatının ödenip yararlanıldığı bir hizmet konumuna gelmesi, ailelerin eğitime yapmış olduğu harcamaların, onların varsıllık durumuna göre değişmesine yol açmaktadır. Eğitimin fiyatının ödenerek yararlanılan bir hizmet olması, toplumun alt kesimlerinden gelen aileler için, onu bir toplumsal hareketlilik aracı olmaktan çıkarmaktadır. Dolayısıyla, farklı toplumsal kesimlerin eğitime erişimlerinde eşitliğin sağlanamaması, bu kesimler arasındaki gelir eşitsizliğini ortadan kaldırmadığı gibi daha da artmasına yol açmaktadır.

4.2. Eğitimin Amaçlarına İlişkin Bulgular

4.2.1. Müfredat Nasıl Olmalıdır?

Yöneticilere müfredatta hangi derslerin olması gerektiği ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Yöneticilerden bir kısmı (6 yönetici) mevcut müfredatın uygun olduğunu fakat günlük yaşama aktaracak koşulların oluşturulması gerektiğini, bir kısmı (10 yönetici) mevcut müfredatın uygun olmakla birlikte eksik yönleri olduğunu söylemiştir. Yöneticilerin bir diğer kısmı (3 yönetici) mevcut müfredatın uygun olmadığını, bir kısmı ise (1 yönetici) mevcut müfredatın uygun ve yeterli olduğunu belirtmiştir. Görüldüğü gibi yöneticilerin büyük bir kısmı mevcut müfredatı uygun bulurken bununla beraber müfredatın eksikliklerinin ve hayata geçirmeye uygun olmadığını söylemişlerdir. Onların görüşleri şu şekildedir:

Şimdiki derslerimiz çok planlanarak hazırlanmış, iyi olduğunu düşünüyorum. Ama bir noktada itirazım var mevcut müfredatımızın günün tamamına yayılması, çocuklarımızın eğitimi için gerekli zamanın ayrılmasına engel oluyor onun için bir öneri sunacak olursak günde 6 saat dersimiz var sabah şu anda gördüğümüz müfredat uygulanmalı öğleden sonra çocuklarımızın bireysel kendini geliştirebileceği programlar uygulanmalı, müzik, resim, beden eğitimi gibi çocuklarımızın yeteneklerini geliştireceği, kendini ifade edeceği çalışmalarda yer alması gerekiyor. O nedenle müfredatta biraz öğretime dayalı dersler azaltılıp daha çok eğitime, çocuklarımızın kişisel becerilerini geliştiren kendilerine güvenlerini getiren dersler olmalı, o da öğleden sonra yapılmalı (Y3).

Şu anki müfredat dersleri bence güzel ama içeriği hayata geçirirken daha fazla çeşitliliğe yer vermekte yarar görüyorum (Y4).

Mevcut müfredatımız iyi, fakat noksan yönleri var. Bir kere yabancı dil eğitimi 4. Sınıfta değil daha erken başlamalı. 4. Sınıftan itibaren çocuklarımızın ilgilerine göre branş dersleri almalarına imkan verecek programlar olmalıdır (Y5).

1-2-3. sınıflarda okuma, yazma ve beceri geliştirme dersleri, 4. Sınıftan itibaren alan derslerini içermeli ama yüzeysel olmalı, çok fazla bilgi yüklenmemeli. Türkçe, matematik, fen ve teknoloji, sosyal bilgiler, siyer, kur'anı kerim, seçmeli olarak resim, müzik, beden eğitimi derslerini içermelidir (Y7).

Buna çocuğun zihin gelişimi hesaba katılarak uzmanlar karar vermeli. Az çeşitli içi dolu dersler olmalı. Şimdi müfredatta olanların içeriği zenginleştirilmeli bence (Y9).

Görgü kuralları (yemek adabı, misafir karşılama ve uğurlama), insan ilişkileri, el becerilerini arttırıcı hayata aktif etkili olan dersler. Derslerin müfredatının

hayata hazırlamaya yönelik, araştırmaya yönelik okulu ve okumayı sevdiren bir yapısı olmalı (Y12).

Mevcut durumdaki genel kültür ve yetenek derslerinin dışında uygulamalı adabı muaşeret, hoşgörü ve çevre temizliği dersleri olmalı (Y18).

İçi zenginleştirilmeli. Bu da öğrencinin yaşlarına göre olmalıdır. Şu anki müfredat donanımlı olmasını bekliyor. Etkinlik verilmesi değil etkinlikle ilgili bilgi verilmesi gerekiyor. Öğretmenin çocuklarının seviyelerine göre belirlemesi gerekiyor. Çocuğun yeteneğine göre dersler olmalı, ilk dörtten sonra çoklu zekaya göre dersler yerleştirilmelidir. Ama yapılması çok zor. Çocuğa terbiye eğitimi için din dersinin de olması gerekir (Y19).

Toplumumuzun yüzlerce yıldan günümüze taşıdığı ve günümüz şartlarına uyarlanmış ahlak normlarını içeren dersler, daha çok el becerilerini ve düşünce yetilerini geliştiren uygulamalı dersler, yetenek taramalarına izin verecek resim, müzik enstrümanı çalma, spor dallarını içeren dersler, toplum içinde konuşabilme ve fikirlerini savunabilmeyi kazandıran faaliyetler mutlaka olmalı. Ayrıca matematik, hayat bilgisi, Türkçe, fen bilgisi de çocuğun yaşına uygun olarak hazırlanmış içerikle sunulmalıdır (Y20).

Mevcut müfredatın uygun olmadığını dile getiren yöneticilerden Y1 “*Arzu ettiğim okulun bir yaşam alanı olabilmesidir. Çocuğun derlerinin yanında yetenek ve beklentilerine göre spor, kültür, eğlence gibi sosyal ihtiyaçlarının da sağlandığı bir ortamın tesis edilebilmesidir. Bunun için de ailelerin okuldan beklentilerinin değiştirilmesi çok önemli.*” olduğunu dile getirerek müfredatın değişmesinin ön şartı olarak ailenin okuldan beklentilerinin değiştirilmesi gerektiği üzerinde durmuştur. Bunun sebebini de gönlünden geçen müfredatla ailenin beklentisi arasında bir farklılaşmanın olması şeklinde dile getirmiştir. Yönetici, görüşme sırasında okulun bir yaşam alanı olması gerektiğini fakat toplumun/ailenin beklentisinin yüksek akademik başarı olduğunu vurgulamıştır.

Yöneticilere gönüllerinden nasıl bir müfredat geçtiğine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Katılımcılar (Y14, Y15, Y16) mihver derslere ek olarak ahlak bilgisinin de verilmesi gerektiğini özellikle okul öncesinde doğruluk, temizlik, sağlık, iyilik, aile ve insanlık, arkadaşlık ve dostluk kavramlarının önemi üzerinde durulmasının önemli olduğunu, daha sonra ki kademelerde Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Fen Tabiat, Sosyal Bilgiler, Türk Tarihi ve Türkiye Coğrafyası, din dersi, yabancı dil, Beden Eğitimi, Müzik, Resim derslerine vurgu yapmışlardır.

Yöneticilerin görüşleri birlikte ele alındığında yöneticilerin büyük bölümünün mevcut müfredatı uygun buldukları fakat okul yöneticilerinin mevcut müfredatın bir takım eksiklikler içerdiği görüşünde birleştikleri görülmektedir. Eksiklik iki temel noktadadır: Birincisi mevcut müfredatla verilen bilgilerin öğrencilerin yaşamda uygulama alanı bulmada güçlük çekmesi, ikincisi ise küçük yaş gruplarında öğrencilere aşırı bilgi yüklemesinin doğurmuş olduğu sıkıntılardır. Yöneticilerin büyük bölümü kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen 30.03.2012’ de kabul edilen 6287 sayılı “İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Yasa”nın uygulanmasının bu sıkıntıların büyük bölümünü ortadan kaldıracığını ve öğrencilerin ilgilerine göre küçük yaşlarda yönlendirme fırsatı bulacaklarını belirtmişlerdir. Yöneticiler özellikle ilk dört yıl öğrencilerin eğitiminde oyunun öne çıkarılmasının ve bilgi yoğunluklu olmamasının çoğunlukla çocuğun ahlaksal gelişimine ve sosyal gelişimine öncelik verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Kullanılan müfredatta eksiklikler olduğunu vurgulamalarına rağmen hiç bir yönetici tamamen değişmesi gerektiğini söylememiştir. Yöneticiler için, devlet müfredatına göre öğrenim yapmak ve indirgemeci denetim standartları aracılığıyla değer, ahlak ve bilgi üzerinde en sıkı kontrol mekanizmalarını kurmak önem taşımaktadır. Onlara göre, meşru bilginin müfredat içinde etkinleşmesi ancak öğrencilere aşılana değerler aracılığıyla mümkündür (Apple, 2009, 47-48).

Modern sınıf yöntemleri sorunu ve bu sorunun denetim ve otoriteyle olan ilişkisi Ivan Illich’in yazılarında açıklanmıştır. Illich, 19. ve 20. yüzyıllarda sınıfta kullanılan tekniklerin, varolan otorite kurumları tarafından işlenebilen bir karakter biçimlendirmesine ilişkin olduklarını ileri süren radikal savı kabul eder. Sınıf içi tekniklerdeki değişiklikler, doğrudan doğruya bu kurumlardaki değişikliklere bağlıdır. Illich, tüketici yönelimli modern toplumun, her eğilim için uzmanların öğüdüne dayanan bir karakter tipini gerektirdiğini ileri sürer. Modern toplum uzmanca planlanmış paketlerin tüketimine dayanır. Okul ‘her yönüyle çocuğun’ sorumluluğunu üstlenerek bireyi bu toplum için hazırlar. Araba kullanmayı, giyinmeyi, kişilik problemleriyle uğraşmayı ve bir sürü ilgili şeyi öğretmeye çalışırken okul, aynı zamanda bütün bunları yapmanın doğru ve uzmanca yolu olduğunu ve kişinin başkalarının uzmanlığına dayanması gerektiğini de öğretir.

Okuldaki öğrenciler özgürlük talep ettiğinde, özgürlüğün sadece otoriteler tarafından verildiği ve uzmanca kullanılması gerektiği yolundaki dersi alırlar. Bu bağımlılık kişinin hareket etme yeteneğini yok eden bir yabancılaştırma yaratır. Etkinlik artık bireye değil uzmana, kuruma ve içeriğe aittir (Spring, 1991, 21-22).

Temel olarak Illich'in önerisi okul eğitiminin işlevlerini ayrı ve farklı birimlere dağıtmaktadır. Örneğin sanayi merkezlerini ziyaret etme ya da çeşitli topluluk etkinliklerini gözlemlene fırsatları üzerine enformasyonun yanı sıra, bir enformasyon merkezi, kitapların ve diğer medyanın bulunduğu bir tür genişletilmiş kütüphane olacak bir kamu hizmeti kurumu. Bir başka bağımsız kurum insanların becerilerini -daktilo, balıkçılık, duvarcılık, tarih bilgisi vs- kaydedebilecekleri bir yer olacaktır. Bir beceriyi öğrenmek isteyenler bu beceriye sahip olan ve kendisine öğretmek isteyen birini bulabilecektir. Hem enformasyon merkezinde hem beceri merkezinde bireylerin öğrenmek istedikleri enformasyon ve beceriyi seçmekte serbest olacaklardır. Bu kararları birey adına alacak ya da bireyin çıkarımını ne olduğuna karar verecek kimse olmayacaktır. İki işlevin ayrılması, genişletilmiş ve derecelendirilmiş bir müfredatın gelişme olasılığını ortadan kaldıracaktır. Daktilo yazmak gibi bir becerinin içinde bir müfredat olabilecektir, fakat bu müfredat planlaması tamamen bireyin elinde olacaktır. (Spring, 1991, 45).

Marx eğitimin halk tarafından kontrol edilen bir toplumsal işlev olması gerektiğine inanmıştır. Marx'a göre, insan, üretim sürecine toplumsal biçimde katılıp emeğinin ürününe sahip olmalı, bu süreçte eğitim de almalıdır. Eğitim ile üretim iç içe geçerek her üretim ortamı eğitim, her eğitim mekanı da üretim ortamı olarak işlev görmelidir. Ancak, her eğitsel faaliyetin temelinde üretim olmalıdır; zira genel (ortak) zenginliğin üretilmesinde üretim, eğitimin temelinde yer almalıdır (İnal, 2006). Bu yaklaşım, ülkemizde kuruluş amacı okulsuz köy bırakmamak olan 1940' ta 3803 sayılı kanunla kurulmuş olan Köy Enstitüleri'nde görülebilir. Eğitim ve öğretim etkinliklerinin esasını *iş ve iş içinde öğretim* oluşturmaktadır. Uygulanan programlar günlük, haftalık, mevsimlik ve yıllık olarak 'iş içinde eğitim' anlayışına göre düzenlenmiştir. Bu şekilde bilginin ancak kullanıldığı zaman anlamlı olacağı görüşü vardır (Şeren, 2008, 221).

Köy Enstitüleri'nin mimarı olan ve o dönemde İlköğretim Genel Müdürlüğü görevini sürdüren İsmail Hakkı Tonguç'un eğitim felsefesi; sadece dünyayı anlamayı değil, dünyayı dönüştürmeyi ve eyleme geçmeyi de anlatan *praxis* kelimesiyle özetlenebilir. Praxis olarak eğitim, içine doğulan toplumda kendilerini belirleme olanağından yoksun bırakılanlar için özgürleşme ve özerkleşme anlamı taşır. Bu noktada Tonguç'un eğitim felsefesi, eylem, bilgi ve bilinci bir arada geliştiren, bilgiyi doğrudan toplumsal sorunlara bağlayan ve bu sorunların çözümüne yönelen öğretim ilke ve yöntemlerine dayanmaktadır. Tonguç'a göre eğitim, kişinin bedensel-zihinsel tüm yönlerini kapsamalı, eğitilenlerin düşünce, dil ve sanat yönleri dikkate alınmalıdır (Akt; Polat ve Oğuz, 2010).

Köy Enstitüleri'nde, öğretmenler köylülere hem örgün eğitim vererek okuma yazma ve temel bilgileri kazandırmakla hem de modern ve ilmi tarım tekniklerini öğretmekle yükümlülerdi. Kitaba deftere dayalı öğretim yerine *iş için, iş içinde eğitim* ilkesi hayata geçiriliyordu. Her köy enstitüsünün kendisine ait tarlaları, bağları, arı kovanları, besi hayvanları, atölyeleri bulunuyordu. Derslerin %50'lik bölümü temel örgün eğitim konularını içeriyor, geri kalanını ise uygulamalı eğitim oluşturuyordu (Akyüz, 2010, 393). Marx'ın 'politeknik eğitim' anlayışını da yansıtan köy enstitülerinde, bulunduğu her üretim ortamını eğitim ortamı olarak düzenleyebilen, her üretici eylemden bir şeyler öğrenebilen çok yönlü insan yetişmiştir. Bu da üretimin kolektif ölçüde nitelik ve niteliğini artırmaya yol açmıştır (İnal, 2006).

Polat ve Oğuz (2010)'a göre, köy enstitüleriyle geleneksel eğitim anlayışına karşı çıkılmış, eğitim sınıfın dışına taşınarak, eğitimin özgürleştirici yanı sıra yaşamsal kılınmıştır. Köy enstitüleri köy çocuklarını, kökünden kopartmadan yeşertmiş, çocuklara kendi realitesinden yola çıkarak evrenseli kucaklama becerisi kazandırabilmiş, doğa karşısında güçlü olmayı öğretebilmiş okullardır. Köy Enstitüleri, Türkiye'de toplumun alt kesimlerine eğitim hizmetinin kamu eliyle götürülmesi, okulu bir amaç olmaktan çıkarıp, hayatı öğreten bir araca dönüştürmesi, yani eğitimi kitabı olmaktan çıkarıp, üretime dönüştürmesi, bütün bu sıralananları demokratik bir okul modeliyle desteklemesi açısından ilerici bir atılımdır.

4.2.2. Müfredata Kim/Kimler Karar Vermelidir?

Yöneticiler, eğitim içeriğinin Milli Eğitim Bakanlığı ve ilgili kurumlar tarafından ülkenin genel eğitim felsefesine göre oluşturulduğunu ve uygulandığını belirtmiştir. Uygulama da müfredata kimin/kimlerin karar vermesi gerektiğine dair görüşleri ise farklılıklar göstermektedir.

Yöneticilerin bu konuyla ilgili görüşleri incelendiğinde iki ana grubun oluştuğu görülmektedir: Geniş bir katılımı (devlet, eğitimciler, ilgili uzmanlar, aileler ve öğrenciler) eğitim içeriğinin belirlenerek çocukların yönlendirilmesi gerektiğini belirten grup ve daha merkezî bir planlamanın yararlı olacağını savunan grup. Bir kısım yönetici, (12 yönetici) eğitim içeriğinin oluşturulmasında ve çocukların yönlendirilmesinde daha geniş katılımlı kararların yararlı olacağını belirtirken bir kısmı (8 yönetici) merkezî bir planlamanın yararlı olacağını vurgulamıştır. Katılımın geniş bir çerçevede olması gerektiğini belirten yöneticilerin büyük bir kısmı bütün ilgililerin alınacak kararlar üzerinde etkisi olması gerektiğini ama asıl söz sahiplerinin eğitimciler olması gerektiğini belirtmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı ve ona bağlı görev yürüten ve eğitim içeriğini belirleyen Talim Terbiye Kurumu'nun eğitimcilerden oluşmasına rağmen alanda görev yapan eğitimcilerin görüş ve önerilerine yeterince dikkat etmediklerini, ayrıca alınan kararlarda dünyada yapılan araştırmalar sonucunda geliştirilen yeni yöntem ve uygulamalarında pek dikkate alınmadığını söylemişlerdir. Katılımcılardan Y2 bu konudaki görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir: *“Aslında bakanlıktakilerin hepsi öğretmen kökenli. Ama oraya çıkınca yukarıdan farklı görünüyor herhalde. Hani biz şehrin içindeyiz. Şehrin her türlü ayrıntısını görüyoruz ama uçakla yükseldikçe ayrıntıyı göremiyorsunuz ne güzel şehir diyorsunuz belki. Gece geçiyorsunuz ışıklar parlıyor, yukardan harika görünüyor ama içindekiler için her şey çok daha farklı görünüyor. Onun gibi bir şey. Bakanlıktakiler de hep eğitimin içinden gelmişler, buralardan yükselmişler ama oradayken burada olduklarına göre farklı düşünüyorlar. Dünya küçülüyor artık. Buna da ayak uydurmak zorundayız. Eğitim süresine de dünyadaki uygulamalar araştırılarak karar verilmesi gerekir. Ama kararsızlıklarla sık sık değiştirmeler yapmak zararlı olabiliyor”* sözleriyle dile getirmiştir.

Genelde yöneticiler, ailelerin katılımının gerekli olduğunu (Y3, Y5, Y7, Y10, Y12, Y16, Y17, Y19) ortaya koymakla birlikte son kararın eğitimcilerde olması gerektiğini, ailelerin çeşitli kaygılardan dolayı çocuğu yanlış alana yönlendirebileceğini (Y3, Y17) ifade etmiştir. Bu kapsamda, ilgili bütün tarafların kararlarının göz önüne alınması gerektiğini belirten yöneticilerin cevaplarının bir bölümü şu şekildedir:

Hepsi ortak karar vermeli tek başına olacak bir şey değil bu çünkü her ana baba çocuğu için en iyisini isteyebilir, istemek için karar vermiş olabilir ama her anne babanın beklentileri farklı olacağı için buna devletin, toplumun özellikle eğitimcilerin karar vermesi gerekir ama özellikle eğitimcilere %70 söz hakkı tanınmalı diye düşünüyorum. Eğer bir oran kuracaksak buna eğitimciler öncelikle diğer kişilerin katkısını alarak karar vermelidir (Y3).

Eğitimciler olmazsa olmazımızdır. Çocuğun en yakını olan aileleri dışlayamazsınız. Toplum kesiminden temsilciler, hatta öğrenci temsilcileri bile söz sahibi olabilir. Bu koordinasyonu devletin makamları sağlayıp, kendi görüşünü de katarak kişinin alacağı eğitimde izlenecek yol belirlenebilir. Böylelikle çok seslilik sağlanmış olur ve uygulanacak içerik, süre her kesim tarafından daha çok benimsenir. Bu sonuç olarak maksimum düzeyde verim alınmasını sağlar (Y5).

Eğitimciler karar vermeli. Ama komisyon olmalı ve o komisyonun içinde psikiyatrist, anne-baba, eğitimciler ve doktorlar olmalıdır. Ne kadar çok katılım olursa eğitim o kadar çok sesli olur (Y7).

Eğitim kademelerinde bulunan herkesin fikri alınmalıdır. Velilerden öğrencilere, okul personeline kadar herkesin fikri alınmalıdır. Çok katılımlı olmalıdır. Çeşitlilik olması güzeldir (Y10).

Devlet seçmeli dersler getirmeli; aile ve eğitimciler çocuğun yapısı algısına ve ailenin değer yargılarına önem vererek seçmeliler (Y12).

Tabii ki hepsi kararın içinde olmalı, görüşleri alınmalı. Ancak bu görüşleri değerlendirip ortak bir kararın verilmesi işini bu işin uzmanı eğitimciler yapmalı (Y13).

Eğitimciler ve anne babanın da fikirleri alınarak eğitimin içeriği belirlenmelidir. Ama esas söz bakanlığın olmalıdır (Y16).

Bir ülkede yaşıyorsak genel kültür değerleri, inanç değerleri işte sıralarsak bir ülkenin eğitim politikası olmalı. Sık, sık değişmemeli. Tabii ki ülkeyi yönetenler ama ailelerle birlikte karar almalı. Yani halkla birlikte karar almalı. Bu insanlarla anne babalarla birlikte karar verilmeli ama ülkenin de bir eğitim politikası, uzun süreçli eğitim politikası olmalı. Çünkü ülkeyi gelecekte ayakta tutacak olan bu eğitim. Devlet de başta devlet başta olmalı ama aile ile birlik yani aile kültürüne de uymayan bir eğitim de olmamalı. Tabii ki. Aile yani eğer okul bazında düşünüyorsak o farklı, diyelim ki benim çocuğum güzel sanatları istiyorsa, güzel sanatlara yakınsa yetenekleri doğrultusunda biz bunları

biliyoruz ki dünyaya herkes bir yetenekle geliyor ama biz şu yanlış yapıyoruz. Aile veya eğitim kurumları olarak sistemin hatası illa sen matematikçi olacaksın, matematik mühendis olacaksın. Hâlbuki çok güzel, güzel sanatlarda müzikte başarı, resimde başarılıdır. Ama şunu biliyoruz ki her çocuk bir yetenekle doğuyor. Onu bulup ön plana çıkartmalı, bulmalı. Buna da kim karar vermeli? İşte aile karar vermeli ama dediğim gibi devletinde bir eğitim politikası olmalı (Y17).

Süreye devlet karar vermeli. Okul seçme için aile olmalıdır. Ailenin çok da isteğine bırakılmamalı. Aile çocuğun yeteneğine göre okullara danışarak göndermeli. Çocuğun söz hakkı olmamalı. Demokratik olmamalı. Bazı sıkıntıların sebebi bu. Söz hakkı olunca Ticaret Lisesindeki olaylarla karşılaşabiliriz. Sadece öğretmen değil veli de hakkını kullanmayı bilmeli (Y19).

Okul yöneticilerinin bir kısmı (Y5, Y7, Y10) özellikle eğitim içeriğinin belirlenmesi aşamasının çok katılımlı olması gerektiğini, ne kadar çok katılım olursa içeriğin benimsenmesinin o kadar kolay olacağını vurgulamıştır. Bir kısım yöneticiler ise, devlet, eğitimciler, anne-baba, doktor, öğrenci temsilcilerinin süreçte etkin olması gerektiğini belirtmelerine rağmen son sözün devletin eğitim politikasında (Y16, Y17, Y19) ve eğitim uzmanlarında (Y3, Y13) olması gerektiğinin altını çizmişlerdir. Sadece devlet ve eğitimcilerin kararları doğrultusunda eğitim içeriklerinin belirlenmesi gerektiğini vurgulayan görüşlerde vardır ve bunların bir kısmı şu şekildedir:

Devleti yönetenler, topluma yön verenler toplumun istek ve ihtiyaçlarını dikkate almalılar. Bu konularda sadece ülke içinde değil dünya milletleriyle de entegrasyon sağlanmalıdır. Eğitimciler mutlaka olmalıdır. Çünkü uygulayıcılar sistemin iyi-kötü yanlarını, eksikliklerini daha iyi görürler (Y4).

Eğitimciler karar vermeli. İlköğretimden mezun olurken eğitimciler çocuğun akademik eğitim mi yoksa sanat eğitimi mi hangi konuda yeteneği varsa o yöne yönlendirmelidir. Biz anne ve baba olarak çocuğumuzun en iyi eğitimi almasını isteriz ama hangi alanda başarılı olacağını bilemeyiz (Y6).

Eğitimciler, yani işin ehli olanlar karar vermelidir. Çünkü içeriği, öğrenci özelliklerini, sıkıntıları, ihtiyaçları daha iyi biliyorlar (Y9).

Uzman kişiler öğretmenlerimizin bilgileri alınmalı yani bunun psikologu var, uzmanı var, eğitim fakültelerimizin öğretim görevlileri var, eğitimcinin çalıştığı öğretmenler yani bu mesleğe alınmış kişilerden bilgi alınmalı uzman görüşü şart yani bence. Olmasın da fayda görüyorum ben. Çünkü eksiği bazen biz göremeyebiliriz, Onlar dışarıdan daha iyi görürler, daha iyi bilirler, yani benim kanaatim o. Bir bütünü oluştururlar (Y11).

Eğitimciler, bu işin uzmanları karar vermeli. Siyasiler eğitimle fazla oynamamalı. Yetkileri, imkanları, kaynakları özerk olmalı. Gereken saygınlık kazandırılmalı **(Y15)**.

Eğitimin süresine, çocuğun yönlendirilmesine tamamen eğitimciler karar vermelidir. Eğitimde bireysellik ön planda olmalıdır. Mevcut durumda ilköğretimde (8 yıl) alınması gereken programı kişi beş yılda da alabilir, alamayacağı kanaati de oluşabilir. Sadece meslek eğitimi alması gerektiğine de karar verebilir **(Y18)**.

Bu konuda ufku geniş eğitimciler karar vermelidir. Tabi bu devlet organizasyonu olmalıdır. Son karar velilere bırakılmamak kaydıyla onların da fikirleri alınmalıdır **(Y20)**.

Yöneticilerin görüşleri bütün olarak ele alındığında eğitimin içeriğinin ve öğrencilerin yönlendirilmesinin nasıl yapılacağına yönelik henüz kafalarının karışık olduğunu görmek mümkündür. Karışıklığın altında yatan temel nedenin henüz otokratik yönetim anlayışından demokratik yönetim anlayışına geçişin tam anlamıyla gerçekleşmemesinden kaynaklandığı söylenebilir. Otokratik yönetimlerde kendini gösteren, kararları üst kademelerin alması ve *'en doğruyu biz biliriz'* anlayışı ve yetkileri alt kademelere yansıtmama anlayışı eğitim alanında da kendini göstermektedir. Yöneticilerin eğitimin içeriği yanında çok büyük bir öneme sahip olan çocukların yetenek ve isteklerine göre yönlendirilmeleri noktasında da önerilerde ve yönleme ilişkin açıklamalarda bulunmamaları özellikle yeni hayata geçirilen 6287 sayılı *"İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun"*unda yaşanılacak sorunlara işaret etmektedir. Bir yandan ailenin çocuğun yönlendirilmesinde yetkin olmadığını düşünen yöneticiler diğer taraftan hangi sistemle çocukların belirli alanlara yönlendirileceğine dair bir açıklama ortaya koymamaktadır.

Yöneticilere göre çocuklar, sürekli birileri (aile, okul, devlet gibi) tarafından yönlendirilmesi gereken, özünde yardıma muhtaç, eksik, kendi başına kararlar alıp eyleme geçiremeyen, her zaman kötülüğe açık yani kötü eylemlere meyilli olan bir varlıktır. Dolayısıyla sürekli denetim altında tutulması, iyi olana yönlendirilmesi, yardım edilmesi, yön gösterilmesi kısacası şekil verilmesi gereken bir hammadDEDİR (Yayla, 2005, 5). Fakat bu düşünce temelde olması gereken eğitimin amacına yani, eğitilenin istek ve beklentilerine karşılık verebilme, eğitimin temel objesi olan insanın kendisini gerçekleştirebilmesine olanak sağlama hedefine ters düşmektedir.

Bu durumda ancak insanı merkeze alan bir eğitim anlayışı sayesinde insan, kendi kendisini gerçekleştirebilme, kendisini yeniden inşa edebilme imkanına kavuşabilecektir. Bunun için de Illich'inde belirttiği gibi, eğitenden çok eğitilenin eğitim sürecinde merkeze alınması; onun beklenti ve istekleri doğrultusunda eğitim etkinliğine fırsat verecek ortamın oluşturulması, verilecek eğitimin içeriğine kendi karar verebilmesi etik açıdan daha olumlu bir anlam ifade etmektedir (Yayla, 2005, 7).

4.2.3. Eğitim Herkes İçin Gerekli midir?

Yöneticilerin görüşleri incelendiğinde, araştırmaya katılanların tamamının eğitimin herkes için gerekli olduğunu belirttiği görülmüştür. Yöneticiler, daha çok toplumun ahenkli bir şekilde varlığını sürdürebilmesi için gerekli olan toplumsal normların öğretilmesinde eğitimi temel araç olarak görülmesinden dolayı herkesin eğitim alması gerektiğini vurgulamışlardır. Yöneticilerin (Y1, Y2, Y3, Y5, Y8, Y11, Y13, Y14, Y15, Y16, Y17, Y18) büyük bölümü eğitimi, bireyin evrensel insani değerlerle donatılması ve insanlık âleminin bir parçası olmasını değil, parçası olunan toplumda huzur, güven içinde yaşanmasının ve toplum için iyi birer üretici olmasının bir aracı olarak görmektedir. Eğitimin bireyin eleştirel düşünme gücüne olan katkısı veya onun özgür düşünmeye yönelik itici güç olmasına yönelik vurgu ise hiçbir yönetici tarafından belirtilmemiştir. Bu kapsamda eğitimin herkes için gerekli olduğunu belirten yöneticilerin cevaplarından bazıları şöyledir:

Kesinlikle gereklidir. Toplumda huzur, güven içinde kendisi ve toplumla barışık bir biçimde yaşamamız o toplumdaki herkesin iyi bir eğitim almasıyla mümkün olacaktır. Aksi takdirde ne sokaklar daha güvenli olur, ne ticaretimiz daha ahlaki olur ne de toplumumuz daha mutlu olur **(Y1)**.

Herkes için gerekli. Yaşıyoruz, canlıyız sonuçta. Sürekli ve hızlı geliyoruz. Eğitim sadece kitap üzerinden olmuyor. İnsanların okudukları düzeylere göre bakış açıları da çok farklı oluyor. İki kişi kaza yapsa ilköğretim mezunu ile üniversite mezununun arasındaki diyaloglar bile farklı oluyor. Biri kavgaya kadar götürürken diğeri daha makul çözümleri önerebiliyor. Sigorta, kasko vs. ile en az zararla olumsuzluktan kurtulmak için çareler üretebiliyor. Biri niye oldu diye kavga ederken diğeri çözümler üretmek derindedir. Dolayısıyla eğitim herkes için gerekli herkes için de önemli **(Y2)**.

Tabii ki de herkes için gereklidir. Toplumda birlikte yaşıyorsak toplumun belli bir bölümünü (tabii bunun için öğretimi de katacağız) eğittiğimizde diğer kesimler eğitimsiz olursa bu eğitimin totalde çok da etkisi olmayacak.

Toplumda insanlar sürekli ilişki halinde, mahallede komşularımız, işte aynı şekilde, pazarda, sokakta her yerde birbirimizle sürekli diyalog halindeyiz. Birimizin yaptığı davranış gösterdiği tepki diğer insanları muhakkak olumlu olumsuz etkiler. Toplumda eğitim seviyesi ne kadar yüksek olursa toplumdaki insanların refah düzeyi ve mutluluğu paralel olacaktır. Onun için eğitim herkes gereklidir ve eğitim sürekli olmalıdır sadece okulda değil okul dışında da olmalı, sokakta olmalı. İnsanların gelişimlerine katkıda bulunan hakle eğitim merkezleri var bu da işin içine katılmalı **(Y3)**.

Herkes için eğitim şarttır. Eğitimi olmayan kişi ve toplumlar ilkel toplum olarak kalmaya mahkûmdur. “eğitilmiş düşman, eğitimsiz dosttan iyidir” sözü bu gerçeği yansıtmaktadır. Eğitim tartışmasız gereklidir. Eğitimsiz insanla iletişim başta olmak üzere birçok sosyal etkileşim sağlamak zordur. Nerede, nasıl davranması gerektiğini kişiye eğitimle veririz. Toplumun huzuru için eğitim herkese sunulmalıdır **(Y5)**.

Eğitim herkes için vazgeçilmez bir unsur olarak gereklidir. Her bela, musibet eğitimsizlik yüzünden meydana gelmektedir. Eğitilmiş insanlar geleceğe parlak gözlerle bakar. En iyi yaşam şekli için orijinal şeyler üretme peşinde koşarlar. Atılım işinde bulunurlar. Üretken olma çabası içinde olurlar. Kişilerin huzur ve mutluluk içinde yaşamaları aldıkları eğitime bağlıdır. Ülkelerde eğitim düzeyinde gelişme gösterirler **(Y8)**.

Eğitim herkes için gereklidir. Çünkü insana eşrefi mahluk olma özelliğini kazandırır. Eğitimsiz insanların oluşturduğu bir toplum her açıdan anarşiye açık bir toplumdur. Öğretim düzeyleri ne olursa olsun **(Y13)**.

Evet. Çünkü ben eğitimi bir ülkenin gelişmişliğiyle ölçüyorum. Zaten son dönemlerde de ülkelerin gelişmişliği milli gelirle hesaplanmıyor. Eğitim seviyesinin yüksekliğiyle yani eğitim oranıyla yani eğitim eğitimde toplumun rahatı içindir. Yani kalkınmışlık açısından da değerlendiriyorum. Ülkenin geleceği açısından. Bugün sömürge olan ülkelerde işte kendini yönetemeyen ülkelerde eğitim seviyesi gerçi zaten ortada **(Y17)**.

Yöneticilerin eğitimin gerekliliği konusundaki görüşleri temelde aynı olmakla birlikte sebeplerine ilişkin farklılıklar mevcuttur. Y4 insanın sosyal bir varlık olmasından dolayı eğitim alması gerektiğini “*Eğitim herkes için gereklidir. İnsanların toplu olarak yaşadıkları yerlerde uyum içinde hareket edebilmeleri için sosyal bir varlık olmaları sebebiyle gereklidir*” sözleriyle, Y6 toplumun mutlu olmasını sağlamanın yolunun eğitimden geçtiğini “*Eğitilmiş bireylerden oluşan toplum her bakımdan bireyler için mutlu yaşamının da anahtarı olacaktır. Birey mutlu olunca toplum mutlu olacak ve gelecek güzel biçimlenecektir*” sözleriyle ifade etmiştir. Y7 ise “*Öğrettiğiniz bilgilerle bir makama gelen çocuk bu bilgiyi eğitim olmadığı için ülkesinin aleyhine de kullanır.*” ifadesiyle çocukların öğrendikleri

bilgilerin ileride toplumun aleyhine kullanılmaması için eğitim alması gerektiğini vurgulamıştır.

Katılımcılardan Y12, “*Her varlık için eğitim şarttır. Çünkü insanı insan yapan özellikler eğitimle kazanılır*” görüşüyle eğitimin herkes için gerekliliğinin ‘insan’ olmasından kaynaklandığını, Y20 ise “*Gereklidir. Öğrenim düzeyi ne olursa olsun kendisi ve toplumuyla barışık, birbirinin hakkına saygılı bireyler için eğitim şarttır*” görüşüyle de eğitimin her şeyden önce insanın kendisiyle barışık olmasını sağlamasından dolayı şart olduğunu vurgulamıştır.

Katılımcılardan Y19 ise eğitimin gerekliliğinin hayatın her alanında var olmasından ve bilginin devamlı güncellenmesinden kaynaklandığını “*Gereklidir. Yediden yetmişe herkese. Bilmek öğrenmek sınırsız. Bilgi üretildikten sonra çok kısa bir süre içinde değişiyor. Bunun için de eğitim güncellenmeli. Yasanın kendini yenilemesi için gerekli. Eğitim her alanda var*” sözleriyle dile getirmiştir.

Bütün bu görüşlerdeki ortak payda, eğitim gerekliliğinin, insanın insan olmasından ziyade toplumun huzurunu, mutluluğunu, bekasını sağlamak için var olmasıdır (Yıldıran, 2002, 62). Eğitim, toplum huzurunu, topluma uyumu, toplumda varolan sosyal düzenin korunmasını sağlamak için bir araç değil, bireyin ve toplumun değişimi, gelişim için gerekli olduğudur. Çünkü işin içinde insan vardır. İnsanlar arasındaki farklılığın, çeşitliliğin ve zenginliğin olması ve bunun topluma yansması doğal olup, üretkenliği, orijinallliği ve canlılığı getirmektedir. Önemli olan bu çeşitliliği, zenginliği ortaya çıkarıp geliştirmektir. Bu da eğitimle gerçekleşir (Yayla, 2005, 9).

4.2.4. Eğitimin Amaçları Ne Olmalıdır?

Yöneticilerin görüşleri incelendiğinde, 18 yönetici, eğitimin temel amacının, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Yasası’nda belirlenen ilkeler çerçevesinde ‘*iyi vatandaş*’ ve ‘*iyi üretici*’ yetiştirmek olması gerektiğini vurgularken sadece 2 yönetici eğitimin temel amacının; evrensel insani değerleri kazandırmak, sorgulayan bireylerin yetiştirilmesini sağlamak ve eğitimin, insanlığın bir parçası olma noktasında hizmet eden bir araç olması gerektiğini belirtmiştir. Yöneticilerin

görüşlerine bütün olarak bakıldığında, eğitimin temel amacının iyi insan yetiştirmek ve vatana-millete yararlı bireyler olmalarını sağlamak vurgusu öne çıkmaktadır. Bu noktada iyi insan olma kavramı toplumda hakim olan normların içselleştirilmesi ve onlara uygun davranışların sergilenmesini içermektedir. Daha çok otoriteryen yönetim anlayışlarının halkına dayatmış olduğu bu beklentinin yöneticiler tarafından da içselleştirildiği ve doğal olanında bu olduğu vurgusu öne çıkmaktadır.

Eğitimin amaçlarında öne çıkan bir diğer nokta ise iyi üreticiler yetiştirme isteğidir. Buna göre eğitimin amacı, toplumun ihtiyaç duyduğu uyumlu ve kurallara uyan çalışanlar yetiştirmektir. Bu beklenti yine otoriteryen yönetim tarzlarının vurguladığı iyi vatandaş kavramının içine yerleştirilmiş kapitalist yaklaşımla açıklanabilir. Bu kapsamda yöneticilerin '*iyi insan, vatanına, milletine bağlı ve iyi üretici*' olmalarına yönelik görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:

Sıraya koymak çok zor. Değerleri olan bir toplum için değerleri olan bireyler yetiştirmek önemlidir. Beraberinde bir meslek kazandırmak, bir hayat standardı sağlamak da çok önemlidir. Hem iyi ve doğru bir insan, hem de kendi kendine yetebilen, kendi ayakları üzerinde durabilen bir insan yetiştirmek ideal olandır **(Y1)**.

Dürüst, çalışkan, devletine bağlı iyi bir vatandaş yetiştirmek olmalıdır. Bir ülkenin kalkınması için de bu gereklidir **(Y2)**.

Sosyal bir varlık olan insanın birbirleriyle uyum içinde yaşamalarını sağlamak, ülkenin kalkınmasına katkı da bulunmak ve barış toplumu olmak eğitimin en büyük amacı olmalıdır. Zaten kanunlarda da eğitimin temel ilkelerinde toplumu toplum yapan, olması gereken bütün nitelikler yer alıyor. Ama bana göre öncelik insanların arasındaki iletişimi sağlamak olduğu için temel amaç bu olmalıdır **(Y4)**.

Öncelikle insanı insan yapan değerleri öğretmek, kavratmaktır amaç. Daha sonra gelecek için kişiyi donanımlı hale getirmektir. Toplum ve fert açısından vazgeçilmez milli, manevi, kültürel, tarihsel değerleri bireye aktarmaktır **(Y5)**.

Eğitimin amacı, ailesine ve büyüklerine saygılı, topluma faydalı, vatan ve millet sevgisiyle dolu, geçmişine saygı ve minnet duyan bir gelecek yetiştirmektir. Bana göre de en önemli amacı budur **(Y6)**.

Eğitimin en önemli amacı kendisi ve toplum için faydalı, geçmişine saygı duyan, ülkesinin geleceğini inşa eden bir nesil yetiştirmektir. Bence de en önemli amacı bu olmalıdır **(Y7)**.

Bence topluma yararlı, vatanına milletine bayrağına bağlı güzel insanlar yetiştirmelidir. Huzur veren, güven veren, sağlıklı, düşünebilen, çağdaş düşünen, toplum yararına fertler yetiştirmeliyiz. Yani ilerde bir meslek sahibi

olmalı. Bu çocuğumuz boşa kalmamalı düşünüyorum ben. Yani bu mutlaka yetişen neslimizin bir görevi bir sorumluluğu olmalı düşünüyorum (Y11).

Eğitimin temel amacı topluma yararlı nesiller yetiştirmektir. Temel eğitim bilgilerinin yanında milli ve manevi değerleri ön plana alan bir eğitim sistemi olmalı diye düşünüyorum (Y15).

Eğitimin temel amacı, doğru ve dürüst, vatanını ve milletini seven, kültürel değerlerini koruyan insan yetiştirmek olmamalı (Y19).

Yöneticilerin görüşlerine göre eğitim, topluma yönelik amaçları ile toplumun değerlerini, normlarını, geleneklerini, göreneklerini, hayat tarzını bireylere kazandırarak onları toplumsallaştırır. Eğitim toplumun kültürel birikimini toplumsallaşmış bireyler aracılığıyla kuşaktan kuşağa aktarır. Kültürel birikimin korunması ve zenginleştirilmesi toplum için önemlidir. Çünkü kültürel değerler ve normlar bireylerin toplum içinde birbirlerine benzer davranışta bulunmalarını sağlayarak toplumun bütünlüğünün korunmasına yardımcı olur (Kızılloluk, 2007, 23). Hatta eğitim bu kültürel birikimi muhafaza ederek bu birikime ilaveler yaparak onu geliştirir, zenginleştirir; yani '*yeniden üretir*'.

Okullar fabrikalar gibi yapılandırılmış kurumlardır. Eğitim programlarındaki bilginin seçimi, düzenlenmesi, dağıtımı ve öğretmen ile öğrenciler arasındaki ilişki biçimleri doğrudan işyeriyle bağlantılı olmaktadır. Okul, işyerinde gerekli olan yetenek ve tutumları kazandırma çabası içerisindedir. Örneğin, okullarda gelecekte işçi olacak çocuklara dakiklik, talimatları yerine getirme, amirlere saygı ve itaat öğretilirken; yönetici olacıklara ise esneklik, ılımlı davranma yeteneği, değişim ve yeniliğe yönelik elverişli tutumlar öğretilmektedir. Yine okullar, ileride seçkin konumları işgal edecek öğrencilere serbestçe iş yapabilme gücünü, seçenekler arasında zekice seçimler yapabilmeyi ve dışsal davranış kurallarına uyma yerine normları içselleştirmeyi aşlamaktadır (Eskicumalı, 2003, 20). Böylelikle de toplumsal işbölümü tekrar tekrar üretilir olmuştur. Bowles ve Gintis'e göre eğitimdeki bu eşitsiz yapı, reformlarla değil, ancak iktidarın ve üretim araçlarının mülkiyetinin dağılımında yapılacak bir devrimle aşılabilir (Akt; İnal, 2004, 75; Akt; Eskicumalı, 2003, 20). Gintis'e göre, herhangi bir toplumda eğitimin işlevi, yeni bireyleri/kuşakları egemen toplumsal ve kültürel kalıplara uygun biçimde toplumsallaştırmaktır. Eğitim bir yandan bireylerin toplumla bütünleşmesi için

gereken egemen değer, norm ve inanç sistemlerinin kurumlaşmasında temel bir gücü temsil eder. Diğer yandan da toplumsal rollerin uygun biçimde yerine getirilmesi için gereken bireysel yeterlilikleri sağlar (Akt; İnal, 2004, 52).

4.3.Okul Yöneticilerinin Okulda İzledikleri Eğitim Politikalarına İlişkin Bulgular

4.3.1.Yöneticilerin Eğitim Anlayışlarıyla Okuldaki Uygulamalar Uyumlu mudur?

Yöneticilerin bu konudaki görüşleri üç biçimde farklılaşmaktadır. Araştırmaya katılan yöneticilerin bir kısmı (9 yönetici) okuldaki uygulamalarla kendi eğitim anlayışının uyumlu olduğunu belirtirken bir kısmı (6 yönetici) okuldaki uygulamalarla kendi eğitim anlayışlarının kısmen uyumlu olduğunu, bir kısmı (4 yönetici) ise okul uygulamaları ile kendi eğitim anlayışlarının hiçbir şekilde uyumlu olmadığını belirtmiştir. Kısmen uyumlu olduğunu düşünen yöneticiler yasa ve yönetmeliklerde esneklik gördükleri noktalarda uygulamaları kendi eğitim anlayışlarına çekmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Yöneticilerin görüşlerine bakıldığında, yöneticilerin kendi uygulamalarında genellikle eğitime kendi bakış açılarını yansıtmadıkları ve daha çok mevzuatın belirlemiş olduğu sınırlar içerisinde hareket etmeyi tercih ettikleri görülmektedir. Bu konuda yöneticilerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Okuldaki uygulamalarımızı kendi anlayışımıza mevzuatın öngördüğü ölçüde çekmeye çalışıyoruz. Tabii okuldaki uygulamalar kişilerle de alakalı. Her ne kadar mevzuatımızda uygulamaların bir kısım sınırları çizilse de bunun esneklik boyutları da var. Örneğin bize hep okulda tek tip saç için uğraşılırdı. Biz burada arkadaşlarımızla da hemfikir olarak öğrencilerimize kendinize yakışanı yapın yaklaşımını benimsiyoruz. Okulu biz memnuniyet alanı haline getirmeğe çalışıyoruz. Mevzuatımız da onu söylüyor. Öğretmenimizi de, öğrencimizi de, velimizi de her birini bir müşteriymiş gibi algılayıp nasıl memnun ederiz çizgisinde bulunuyoruz. Dolayısıyla mevzuatların eğitim ortamına engel olduğu bir sıkıntımız yok (Y1).

Tabii ki yönetici. Yönetim işini yaparken, kanun, tüzük ve yönetmeliklere bağlı kalarak okulu yönetir. Bu doğrultuda kendi eğitim anlayışını uygulama yolunda gayret sarf etmekteyim. Kendi eğitim anlayışıyla uyumlu olmayan uygulamalar beni yormaktadır. Bunu benim gibi düşünenlerde aynı şeyi söyler. Kurumda oluşan uzun süreli uygulamayı değiştirmekte uzun süre alır ve yönetimi yorar. Bunun içinde 5 yıllık değişimin geç kalındığı kanaatindeyim. Bu uygulama

öğretmenler üzerinde de il içinde devlet zarara sokulmadan (yolluksuz) yapılmalıdır (Y8).

Hayır, uyduğunu düşünmüyorum. Ama eğitim bir ekip işi. Eğitimin okul, aile ve çevre ayakları var. O uçayağı sağlamlaştırmak ve ekibi sağlam oturtmak gerekir ki eğitimde sonuç alabilelim (Y12).

Tam anlamıyla uymamakta. Daha farklı ve etkili bir eğitim yapılabilir. Ancak eğitimin içine çok değişik faktörler girdiği için istenilen sonuç alınmamakta (Y13).

Yönetici olarak kendi eğitim anlayışım ile uygulamalarım mevzuattan kaynaklanan sebeplerden dolayı tam olarak uyumlu olmadığını düşünüyorum. Aynı şekilde öğretmenlerimizle örtüşmeyen anlayışlarımızın uygulamalarında uyum olmuyor. Hülasa mevzuatın ve uygulayıcıların müsaade ettiği kadar anlayışımız uyumludur (Y14).

Şimdi bizde kendi düşüncelerimizle ilgili kanun tüzüğü yönetmelik çerçevesi içerisinde okulları yönetmek durumundayız. Tabii ki bunun kendi görüşlerimiz de şöyle şu anlamda katıyoruz. Eğitimde tüm yönetimlerde anlayışta son yıllarda değişti, eğitimde de değişti. Daha önceki yönetmeliğimizde derdi ki, “Okulu müdür yönetir”, şu anda diyor ki “okulu çalışanlarıyla birlikte müdür yönetir”. Ha benim anlayışında şu “okulu hep birlikte yönetmek”. Veli, öğrenci, öğretmen. Ben burada sabahları velilerimin fikrini alırım, özellikle tuvaletleri gezmelerini isterim sınıfları gezmelerini ki desinler ki hocam şu sınıf kirliymiş ilgilenin ertesi gün teşekkür eder. Ama bu duyarlılığı göstermesi şikâyetleri dışarıda konuşur. Fakat çok güzel bizim göremediğimiz ona ne körlük deniyor, içinde bulunduğun zaman durumsal körlük herhalde göremiyorsunuz. Ben şöyle ki sizin ilk geldiğiniz kadar göremem. Veliden bu anlamda faydalıyoruz ve çok güzel sonuçlar da aldık. Sınıflarımızda sınıflarımızın temizliğinde, işte onlarla birlikte kermestir, halkoyunları ekibi kıyafeti alındı çok güzel örnekler (Y17).

Düşünmüyorum. Benim anlayışında çocukların bir yarış atı gibi okul-dershane-özel ders üçgeninde acımasızca hırpalanması yoktur (Y-20).

Yöneticiler eğitim uygulamalarında mevzuatı neden temel olarak aldıklarını şu biçimde dile getirmişlerdir:

Şu anki sistemde sınav zorunluluğu bizi yönlendiriyor. Bu en etkili yönlendirme. Yani resmîyetin ötesinde bu öğrencilerimiz okuldan giderken bir üst öğretim kurumu için sınava tabi olacaklar. Son yıllarda sınava daha çok dikkat etmeye başladık. Çünkü okulun kalitesi artık sınavdaki ortalamasıyla ölçülüyor. Bu da bizi sınavlarda başarılı olmaya yönlendiriyor. Bu mevzuatla alakalı değil sistemle alakalı bir durum (Y1).

Tabii belirli bir kamu işi yapıyoruz. Resmî gereklilikler daha ağır basıyor. Çünkü hesap vermemiz gereken yerler var. Bu pek de kötü değil. Çünkü resmî gerekliliklerin olması eğitimi standartlaştırıyor. Yani büyük şehirlerle köylerde uygulanan eğitim-öğretim aynı. Tek tipleştirme değil tabii ama eğitimde belirli bir standart olması olumlu. Diğer durumda herkes kafasına göre, kendi

doğrularına göre bir eğitim verir. Bu da birlikte yaşamayı olumsuz etkiler kanaatimce **(Y4)**.

Mecburen resmi gerekliliklere daha önem veriyoruz ama resmiyete uygun olarak kendi eğitim yaklaşımımız ve insani özelliklerimiz de öğretim tarzımıza yön veriyor **(Y12)**.

Daha fazla resmi gereklilikler bizleri yönlendirmektedir. Bu konuda çok da fazla seçeneğimiz yok. Ancak bu resmi gerekliliklerle çatışmamaya özen göstererek inisiyatif de kullanmıyor değiliz **(Y16)**.

Resmiyet. Uygulamadığımız zaman başımız belaya girer. Uygulamak zorunda olduğumuz gereklilikler var. Örneğin anayasaya aykırı davranamazsınız. Ama personelle ilgili esneklikler yapıyoruz. İlköğretim kurumları yönetmeliğini uyguluyoruz **(Y19)**.

Devlet memuru iseniz tabii ki resmi gereklilikler yönlendirir. Maaşınızı veren otorite koyduğu kurallara uymazsanız sizi denetleme ve cezalandırma yetkisine sahiptir **(Y20)**.

Yöneticilerin bir kısmı sistemin resmi gereklileri uygulama zorunluluğu doğurduğunu, gerçekte öğretim yerine eğitimi öne almak istemelerine rağmen mevcut sınav sisteminin kurumsal değerlendirmeyi de içinde barındırdığı için kendilerini bu yarış sisteminden kurtaramadıklarını ifade etmiştir. Resmi uygulamaların ağır basmasının bir nedeni olarak da yöneticiler standardizasyonun sağlanması ve her yerde aynı eğitimin verilebilmesinin bir gereği olduğu inancıdır. Resmi uygulamaların öncelikli olduğunu belirten yöneticilerin büyük bölümü yönetmelik ve kanunların fırsat verdiği durumlarda kendi eğitim anlayışlarını da uygulamaya kattıklarını vurgulamışlardır.

Yöneticilerden bir kısmı ise kendi eğitim anlayışının uygulamaya daha fazla yön verdiğini düşünmektedirler. Bu biçimde düşünen yöneticiler görüşlerini aşağıdaki gibi dile getirmişlerdir:

Eğitim yaklaşımımız daha çok yönlendiriyor. Mevzuata uygun olmayan bir şeyi tabii ki yapamayız. Ama sosyal bilgiler dersini bahçede yapmak isteyen bir öğretmenimize de onay verecek şekilde bazı durumları esnetebiliriz. Mevzuatta aksi bir ifadenin olmadığı uygulamalar fayda gözetilerek esnetilebilir diye düşünüyorum **(Y2)**.

Eğitim yaklaşımındaki anlayışım daha fazla yönlendirir. Mevzuatı bir şekilde uygulayabilirsiniz, zaten uyguluyoruz. Fakat bazen tamamen çıkmaza girip, inandığımız ilkelerinizden resmiyet uğruna ödün verebilirsiniz. Şimdi örneklendiremiyorum ama mevzuatla yaşananlar bazen çelişiyor. O zaman da

yine mevzuata bağlı kalarak başka kararlar alabiliyorsunuz. Matematikte $2+2=4$ eder kuralı yönetimde her zaman geçerli olmaz. Bazen $2+2=3$ yeterli, bazen de $2+2=5$ yetersiz gelmektedir (Y5).

Resmi gereklilikler yeri geldikçe uygulanır. Ama uygulama da genellikle kendi yaklaşımlarımızı uygularız. Çünkü resmi gereklilikler bize sınırları gösterir. Ama uygulama da karşımıza çıkan ne bileyim, öğrencilerin özel durumu olabilir, öğretmenlere esneklik gerekebilir. Bu noktalarda kendi inisiyatifimizi kullanırız (Y7).

Eğitim yaklaşımım daha fazla yönlendirir. Resmi gerekliliklere problem olabilecek durumlarda uyma meylim daha yüksektir (Y4).

Kendi eğitim anlayışlarının daha öncelikli olduğunu belirten yöneticiler gerçekte resmi mevzuatı tamamen reddetmeyip mevzuatın esneklik sağladığı noktalarda kendi anlayışlarını daha fazla yansıttıklarını ifade etmişlerdir. Okul yöneticilerinin esneklik tanıdıkları konu alanları ise; öğretmen, öğrenci ve velilerin isteklerini göz önüne aldıkları, öğrencilerin kılık kıyafetlerinin seçilmesi, öğretmenlerin dersi sınıf dışında işleme istekleri, öğretmenlerin sosyal etkinlik düzenleme istekleri vb. olmaktadır.

Yöneticilerin bir bölümü uygulamalarda gösterdikleri esnekliğin ölçüsünün milli eğitim yöneticileri ile olan ilişki düzeyine bağlı olarak değişebildiğini ifade etmişlerdir:

Yönetmeliklerin gerektirdiği uygulamalar zorunlu olarak yaptıklarımız. Örneğin, derse devam, giriş-çıkış, disiplin gibi konular da mevzuat yol gösterici oluyor. Esneklik çok küçük konularda oluyor. Eğer, siyasi ve maddi olarak, okul açısından, okul çevresi açısından diyorum, güçlü iseniz esnetilebilir (Y4).

Kanun, yönetmelik, yazılı emirleri zorunlu olarak yerine getirmelisiniz. Örneğin sabah 7.30' da derse başlamak zorundasınız. Kendi inisiyatifinizde olan şeyleri esnetebilirsiniz. Bir gezi planını uygun bulmazsanız izin vermezsiniz. Zamanını öne alıp öteleyebilirsiniz. Herhangi bir toplantıya siz de gidebilirsiniz, temsilci de gönderebilirsiniz. Bunlar esnetilebilen şeylerdir (Y5).

Yönetmeliklerle belirlenen konular ve kanunlar doğrultusunda zorunlu olarak görevimizi yerine getirmek durumundayız. Bunlara aykırı olmamak şartıyla azami esnek davrandığımız öğrencinin ve velinin, personelinin lehine davranışlar olur. Örneğin; geç kalan bir öğretmenimize ihtiyacı olduğu zaman yardımcı oluruz. Aynı şekilde bu durum personel için de geçerlidir. Dersler de müfredat dışına çıkmamak kaydıyla eğlenceli uygulamalar yapmalarına izin veriyoruz (Y6).

Bu soru başlı başına bir anket. Beni zora sokmayacak konularda eğitim için gereken her türlü tolerans ve esnekliği sağlarız. Yazışmalar, disiplin, derse

devam, mesai gibi konularda remi gereklilikler beni bağlıyor haliyle. Ama sınıf dışı etkinlikler, şehir içi ziyaretler, öğretmenlerin özel durumları olduğunda esneklik sağlıyoruz tabii ki. Öğrencilerin daha fazla katılacağı ortamlar sağlamaya çalışıyoruz (Y9).

Kanun ve yönetmeliklerle kesin konan kuralları inanç yapımıza eğitim anlayışımıza uymasa bile zorunlu olarak yapıyoruz.(kılık kıyafette olduğu gibi) ders işleme metotlarını ve dersin öğretmenlerinin çalışma zamanlarını vs. değiştirebiliyoruz (Y12).

Mevzuatın yap dediklerini zorunlu olarak yapıyorum. İnanmıyor ama sonunda problem çıkma ihtimali yüksek bir durum yoksa şeklen yapıyorum. Öğretmenin, velinin, öğrencinin taraf olduğu ve talep ettiği durumlarda mevzuatın müsaadesi kadar esnetiyorum (Y14).

4.3.2. Okulun Bulunduğu Çevre Eğitime Yön Vermekte midir?

Çalışmaya katılan yöneticilerin görüşleri incelendiğinde, yöneticilerin tamamının okul çevresinin önemli olduğunu vurguladıkları görülmüştür. Yöneticiler, okul çevresine ilişkin en önemli unsurun öğrenci ve veliler olduğunu düşünmekte olup yöneticilerin çevre ile olan ilişki eksenlerinin daha çok okulun ihtiyaçlarının karşılanması noktasında maddi bir beklentilerinin olduğu görülmüştür. Yöneticilerden bazıları, bu konuya ilişkin görüşlerini aşağıdaki gibi dile getirmişlerdir:

Onlarsız zaten eğitim olmaz. Çevre eğitimi etkileyen önemli koşullardan biridir. Çevrede velilerimiz var, çevrede çocuğumuzun sağlığını, eğitimini hatta öğretmeni etkileyen faktörler var biz yaptığımız uygulamaları çevreye göre seçmezsek eğer uygulamalar havada kalır ve bir ay biz iyi şeyler yaptığımızı düşünürüz bir ay sonra bakarız iş bitmiş ama biz yol alamamışız. Çevrenin hem şartlarını hem eğitime katkılarını dikkate alacağız, çevreden de yararlanacağız. Onları eğitime katmak, onların önerilerinden de faydalanmak önemlidir (Y3).

Evet. Maddi destek isteyeceğimiz zaman dikkate alırız. Gerçi biz hiçbir zaman maddi katkı beklemiyoruz ama ne yazık ki ödenekler yeterli gelmiyor. Mecbur kalıyoruz. Ya da çevreden hayırseverlerden okul için yardım istiyoruz (Y7).

Çevre şartları ve koşulları önemlidir. Bulduğun çevreye hizmet edeceksen çevreden yardım alacaksan çevre şartlarını ve koşullarını çok iyi bilmek gerekir. Örneğin çevrenin ekonomik durumlarına göre yardım talep etmeliyiz. Bu şartları bilmeden yaptığımız işten olumlu sonuç alamayız veya çok zor alırız (Y8).

Kesinlikle alınması gerekir yoksa kırarsınız. Ekonomik şartları ağır olan ağır olan ailelerden bekleediklerimizi ona göre belirleriz. Mesela sene sonu programlarını ona göre ayarlarız. Sihirbazlık gösterisi olacak örneğin, ona göre pazarlık ederiz. Öğrencimizi zora sokmadan ne gerekiyorsa onu yapmaya

çalışırız. Kültür seviyesine göre davranmalısınız, yoksa kimse sizi doğru anlayamaz, yanınızda kimseyi bulamazsanız **(Y9)**.

Mutlaka dikkate alınması gerekir. Öğrencilerimizin yetiştiği çevreye göre getirdiği değer yargıları davranış biçimleri var. Siz o hazır bulunuşluk üzerine bir şeyler koyacaksınız. Onun için oradaki davranışları düzeltecek veya dengeleyeceksiniz **(Y12)**.

Okulun içindeki çevre ve koşullar çok önemli. Onları dikkate almak zorundayız. Bazı kurallar bu çevresel şartlara göre esnetilebilir. Eğitimin muhteviyatı, yapılacak sosyal faaliyetler, kültürel faaliyetler hep okulun içinde bulunduğu çevre dikkate alınarak planlanması gerekir. Bir çevrede normal olan bir davranış başka bir çevrede anormal ya da ayıp olarak karşılanabilir. Gereksiz ya da zamansız bulunabilir **(Y15)**.

Eğitim faaliyeti tamamen içinde bulunulan şartlarla bağlantılıdır. Şartların avantajlarından yararlanmak, dezavantajlarını da iyi bilip olumlu yöne çevirmek gerekir **(Y18)**.

Yöneticilerin görüşleri incelendiğinde çevrenin sosyo-ekonomik-kültürel şartlarını önemsedikleri görülmektedir. Fakat burada altı çizilen nokta çevrenin ekonomik yönünün önemli olduğu düşüncesidir. Yöneticiler çevreyi özellikle ekonomik olarak ihtiyaç duyduklarında dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Başka bir anlatımla, yöneticilerin çevreyi maddi bir beklentiyle önemsedikleri vurgusu ön plana çıkmıştır. Bunun sebebini de ödeneklerin yeterli gelmemesi olarak göstermektedirler.

Yöneticilerin çevre katılımını parasal katılım olarak algılamalarında yönetmeliklerin payı büyüktür. Okul Aile Birliği Yönetmeliği ve Toplam Kalite Yönetimi (TKY) bunlardandır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 31.5.2005 tarihli 25831 sayılı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği'ni yayımlamıştır. Bu yönetmeliğin 6. maddesine göre okul-aile birliğinin görevleri; okulun bina, tesis, derslik, laboratuvar, atölye, teknoloji sınıfı, salon ve odaları ile bahçe ve eklentilerinin bakım ve onarımlarının yapılmasına, teknolojik donanımlarının yenilenmesine, geliştirilmesine, ilâve tesis yaptırılmasına, eğitim-öğretime destek sağlayacak araç-gereç ve yayınların alımına, millî bayramlar, anma, kutlama günleri, belirli gün ve haftalar ile düzenlenecek tören ve toplantıların giderlerine katkıda bulunmaktır. Ayrıca eğitim-öğretim faaliyetleri dışındaki zamanlarda okulun derslik, spor salonu, kütüphane, laboratuvar ve atölyeleri gibi eğitim ortamlarının, kamu yararı doğrultusunda kullanılmasını sağlamak ve

okulun ihtiyaçlarını karşılamak için mal ve hizmet satın almak gibi bir dizi görevi daha bulunmaktadır.

Aslan ve Küçüker (2011)'in yaptığı araştırmaya göre, TKY, bir kamu hizmeti olan eğitimi doğrudan sermayenin etki ve kontrol alanına açmayı amaçlayan ve bunun için okullarda “müşteri memnuniyeti”, “sürekli iyileştirme” ve “katılımcılık” kavramlarını içeren yeni bir “örgüt kültürü” anlayışını yerleştirmeye dönük bir çabadır. Bu yeni örgüt kültürüyle, piyasa ile okullar uyumlu hale getirilmeye çalışılmaktadır. Modelin temel dayanağı, kamu hizmeti kavramı ile uzlaşmaz bir nitelik taşıyan “kâr ve verimliliğin” sürekli artırılması çabasıdır. Modelin en yaygın söylemi ise katılımcılıktır. Kuşkusuz TKY, katılımcı bir modeldir. Ancak buradaki sorun, katılımın biçimi ve niteliği ile ilgilidir. İlgili/ilgisiz bütün kesimlerin –neyi ve kimi temsil ettiği belli olmayan sivil toplum örgütleri gibi bir kamu kurumu olan okulun yönetimine dahil edilmeleri, ne demokratik ne de “gerçek” bir katılımıdır. Tam tersine model antidemokratiktir. Çünkü katılımcılık, okul bileşenleri adına sermayeye/sivil toplum örgütlerine ve “müşterilere” tanınan bir ayrıcalıktır.

Balkız (2004, 113)'a göre de TKY, otonomi ve yetkilendirmeden çok, kuralların, ölçüm ve standartların ön planda olduğu bir organizasyon modelidir. Sistem bu yönüyle velilere bahşettiği yetki ve özerklik, okulun verimliliği ve kârlılığına katkı yapmak ödeviyle sınırlıdır. Veliler, okuldaki problemleri çözme için nasıl daha verimli ve kaliteli üretim yapacaklarını düşünmekte, kullandıkları yöntemler ve emek sürecini sürekli geliştirme yönünde kafa yormaktadırlar. Katılımcı yönetim uygulaması; temel çerçevenin, kapsamın ve hatta konu başlıklarının yönetim tarafından belirlendiği sınırlı bir alanda, velilerin işletme ile ilgili stratejik konulardan ziyade, operasyonel konulara katılımlarını içermektedir. Velilerin yetkilendirilmesi ise gerçek anlamda yetki devrini değil, sorumlulukların devredilmesini ifade etmektedir.

Çevre ile kurulan ilişkilerin büyük bölümünde velilerin okula maddi katkı sağlayabilecekleri faaliyetler ortaya konulmaktadır. Bu durum, toplam kalite yönetimi anlayışının bir sonucu olarak veli ve öğrencileri müşteri gibi görme ve öğrencilerin birer ürün olarak piyasaya sunulması olarak algılanmasının bir sonucudur. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı'nın okulun bir takım ihtiyaçlarının

karşılama sorumluluğunu okul yöneticilerine bırakması da bu sonucu doğurmaktadır.

Yöneticiler, öğrenci ve velilerin taleplerini dikkate alma düzeylerini ve bu konuda karar vermelerini sağlayan temel ilkelerini şu biçimde dile getirmişlerdir:

Şeffaf bir okul yönetimi sergilemeye çalışıyoruz. Her türlü yapıcı olumlu talebe açığız. Gelen talepleri ilgili komisyonumuzda değerlendiririz. Olumlu olabilecek uygulamaları hayata geçiririz. Olamayacak olanları da gerekçeleriyle açıklarız (Y1).

Okulun maddi imkanları boyutunda yapabildiğimizin en iyisini yapmaya çalışıyoruz. İstekleri mutlaka dinlerim. Görüşlerine değer veririm. Hemen cevap verebileceklerimi cevaplarım. Yapamayacaklarımı gerekçesiyle söylerim. İmkanlar ölçüsünde en iyisini yapmak ya da temin etmek temel ilkemizdir (Y2).

Öğrencilerimizin taleplerinin çoğunu dikkate alırız ama tabii talepleri eğitimi öğretim ortamını olumsuz etkileyecekse kabul etmeyiz bunu da öğrencilerimize uygun bir dille anlatırız. Zaten öğrencilerimiz de belli bir dönemden sonra neyin kabul görüp neyin kabul görmeyeceğini bildikleri için buna göre davranış geliştiriyorlar. Öğrencilerimizin taleplerini genellikle olumlu yönde değerlendirip çözüyoruz ama velilerin taleplerini öğrencilerimiz kadar dikkate almıyoruz. Çünkü velilerimiz genelde eğitimle ilgili talepte bulunmuyorlar. Genelde herkes veli olarak bireyselleşiyorlar, bireysel talepler geliyor. Mesela çocuğunun sınıfının değişmesi gibi. Bunun yerine getirilmesi çok zor. (...) Eğitime fayda sağlayacaksa, çok kişi bundan yararlanıyorsa, çok kişiyi ilgilendiriyorsa ve biz onu işin içine katabileceksek kesin değerlendiriyoruz ama talep bireyselse sadece onunla ilgiliyse, çocuğuna eğitim yönünden zarar verecekse kabul etmiyoruz ve velilerin taleplerinin bir kısmı böyle oluyor maalesef. Öğrencimizin faydası önemlidir bizim için (Y3).

Saygı ve sevgiye dayalı, disiplin anlayışı içinde, karşılıklı anlayış içinde problem çözüme ulaşır veya istenen hedefe ulaşılabilir. Onların isteklerini, taleplerini sorup olumlu olanları yerine getirmeye, uygun olmayanları ise nedenlerini açıklayarak neden yerine getirilemediğini nezaket duyguları içinde kabullenmelerini talep etmek temel ilkelerim olmuştur. Olumlu istekleri yerine getirdiğimiz öğrenciler veya veliler uygun değil dediğimiz de zaten onu kabul ederler. Kapım herkese daima açıktır (Y8).

Talep kimden gelirse gelsin doğru olanı yaparım. Gelen talepleri de imkanlar ölçüsünde mutlaka gerçekleştirmeye gayret ederim (Y9).

Öğrencilerin ve velilerin taleplerini makul ölçüde olduğu müddetçe dikkate alırım. Sonuçta pozitif bir etkiye yol açacağına inanırsam, onların ve eğitimlerinin faydasına olacağına inanırsam dikkate alırım (Y12).

Makul ve mantıklı talepleri dikkate alır, gerektiğinde önlemler de alırız. Öğrencilere ve velilere genellikle yardımcı olacağını düşündüğümüz faaliyetlere herkesin de faydasına olacak bir durumsa genellikle olumlu cevap veririz (Y15).

Öğrenci ve velilerin taleplerini eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde ise dikkate alırız. Temel prensibimiz şahsın değil çoğunluğun faydasıdır (Y16).

Temel ilke öğrencidir. Mesela okul kıyafetlerini öğrenciler beğendiler. (öğretmenler kurulu kararı ile) Veliler olmadık isteklerle geliyorlar. Onlara kanun-yönetmelik içerisinde cevap veriyoruz. Veli öğretmene bir kere kızdı mı hemen sınıfı değiştirmek istiyor. Bunun da önünü açtınız mı arkasını alamayız. (...) Sınıflar il dışı gezi yapmak istediler ama bakanlık kısıtlama getirdi, zorlaştırdı. Öğrenciler dergi çıkaralım dedi. Sonra biz öğrencilerin yazdığı şiirleri derleyip şiir kitabı çıkarttık. Serbest kıyafet istediler ama bir gün eşofman izni verdik. Öğrenci kurullarını etkin çalıştırıyoruz. Kale istediler ama küçük çocuklar için iyi olmayacağını düşündüğümüz için izin vermedik. Temel ilkemiz fayda-zarar dengesinde kararlarımızın sağlayacağı etkinin herkes için fayda sağlamasıdır (Y19).

Kişisel fayda içeren ama genelin huzurunu bozacak talepleri nazikçe by-pas ederim. Ama herkese faydası olacak ufkumuzu açan yaklaşımlara ve tekliflere de her zaman açığızdır (Y20).

Görüldüğü gibi yöneticiler, öğrencilerden ve velilerden gelen talepleri fayda-zarar ilkesi üzerinden değerlendirmektedirler. Fayda-zarar durumu ise daha çok yönetim tarafından yapılabilecek ya da yapılamayacak isteklere göre şekillenmektedir. Özellikle istekleri yerine getirme de belirleyici olan faktör ekonomiktir. Yöneticilerden Y10, *“İstekler yapılabilecek şeyler olmalıdır. Onların haklı talepleri mutlaka değerlendirilmelidir. Bazen yapılmayacak şeyler de isteniyor. Genellikle paradan kaynaklı yerine getirilemiyor talepler. Bir veli karşılarken mesela okul gezisi istiyor veli, 10 veli karşılayamayabiliyor. Biz de reddetmek durumunda kalıyoruz”* ve Y11, *“Velilerimiz okulun temiz olmasını istiyorlar. Sınıfların temiz olmasını istiyorlar, öğrencilerimizin hijyenik ortamda ders görmesini istiyorlar, bir de okulumuzun bu eski tip yerine yani düzenli bir elemandan yakınıyoruz. Bunu aile birliklerimize bu okullarımız böyle yapıyorlar parayla gücü yeten okulumuz işte sigortalı bir bayanla bu işi yürütmeye çalışıyor. Ama bunu devletimiz üstlense. Diyelim temizlik şirketlerine verilse de okullarımız böyle temizlense daha ben sağlıklı daha hijyenik olacağına inanıyorum. Bunlar hep paraya bakıyor”* sözleriyle dile getirmiştir.

Yöneticilerden bir kısmı ise öğrenci ve veli isteklerini değerlendirirken isteğin mevzuata, yönetmeliklere uygunluğunu baz almaktadır. Yöneticilerden Y4, *“Dikkate alırım, almak zorundayım. (...) Ama bana göre bu taleplerdeki öncelik yönetmeliklere uygun olup olmamasıdır”*; Y5, *“Öğrencilerin, velilerin her türlü*

olumlu taleplerini büyük ölçüde dikkate alırım. Bu konu da karar verirken okulun olmazsa olmaz kuralları, gelenekleri, mevcut mevzuat dikkate alınmalıdır diye düşünüyorum"; Y6 *"Talepler makulse, kanun ve yönetmeliklere uygunsuz ve öğrencinin lehine ise mutlaka dikkate alınır"*; Y7, *"Dikkate almaya çalışırız. Bu nokta da temel ilkemiz uygun ve mümkün olmasıdır. Uygun olmasının yanında yasal olarak da mani bir durum yoksa talepleri dikkate alırız"* ve Y18 ise *"Temel aldığım ilkeler, temel mevzuat karşısındaki durum, karşılıklı iyi niyet, öğrenciye faydası"* sözleriyle mevzuatın istekleri karşılamaadaki temel olduğunu söylemişlerdir. Kartal'ın

Kartal (2008)'in *"İlk ve Ortaöğretim Kurumlarında Velinin Okul Yönetimine Katılımı"* konulu makalesi, bu sonucu desteklemektedir. Kartal'a göre, okul sisteminin katı, hiyerarşik yapısı, okul ortamında karar almanın kısıtlılığı, tüm kararların merkezden alınması okul yönetimi dışındaki unsurların karara katılımını ve taleplerin gerçekleştirilmesini engellemekle birlikte yönetim süreçlerinin uygulanmasında okula dayalı bir yapı oluşturulması, var olan olumsuzluğun giderilmesinde etkin olabilir. Okul yöneticisi hem "eğitimci" hem de "profesyonel yönetici" olarak velilerin okulun etkin bir üyesi olmalarında önemli bir unsurdur. Türkiye eğitim sisteminde kontrolü kaybetme kaygısından beslenen yönetim politikalarının terk edilerek, demokratik, katılımcı, şeffaf uygulama ve politikaların uygulanması zorunluluğunun bulunduğunu ve böylece hem katılımın artacağını hem de talepleri yerine getirmede daha esnek ve özgür hareket edebileceğini dile getirmiştir.

V. BÖLÜM

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde, verilerin analizi sonucundan elde edilen bulgular tartışılmış, araştırmadan elde edilen sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma

İnsanlık tarihi kadar eski olan eğitim kavramının, eğitim yöneticileri tarafından nasıl algılandığını anlamaya yönelik yapılan bu araştırmada, yöneticilerin eğitim kavramının anlamını ortaya koyarken üç amaçtan yola çıkarak açıkladıkları görülmüştür. Buna göre eğitimin birincil amacı, toplumun ihtiyaçlarına hizmet etmek; eğitimin ikinci amacı toplumsal mirasın ortak anlamlarını bireye öğretmek ve bu sayede toplum içerisindeki varlığını sürdürmesine yardımcı olmak; eğitimin üçüncü amacı ise bireyin yaşamını sürdürmesine yönelik kazanımlar sağlamaktır. Bu noktadan hareketle şunu söylemek olasıdır, eğitimin temel amacı bireyin kendini gerçekleştirme yardımı olmak olması gerekirken gerçekte (uygulamada) eğitimin, toplumun varlığını sürdürmesi için bireyin “*terbiye edilmesine- şekillendirilmesine*” hizmet eden önemli bir silah olduğu görülmektedir. Eğitim bireyin içinde doğduğu toplumun sahip olduğu inanç, tutum ve değerlerin kazandırılması ve bunların birey tarafından içselleştirilerek diğer toplumların ötekileştirilmesinin en önemli gücüdür.

Bireyin, toplum içindeki varlığı doğumdan ölüme kadar sürmesine paralel olarak eğitimi de doğumdan ölüme kadar sürmesi anlaşılabilir bir durumdur. Çünkü bireyin doğduğu andan itibaren toplumun normlarını kazanması ve ölüncüye kadar da bu normlara uymasına yönelik sürekli evrimleşmesi gerekmektedir. Başlangıçta bu görev toplum tarafından aileye verilmiştir. Aileler en sevdikleri varlıklar olan çocuklarını, toplumsal yapıya uydurmak için doğuştan getirdikleri özgür yapılarını kısıtlamaları gerektiğini öğretmektedir. Bunu yaparken kullandıkları en önemli silahları ise sevginin kısıtlanması olmaktadır. Çocuk toplumsal normlara uygun hareket ettiği her seferinde sevgiyle ödüllendirilmekte aksi bir durumda ise sevgi kesilmektedir ve bu şekilde çocuk şekillenmeye ve toplumun istediği insan olmaya başlamaktadır. Aynı süreç okul döneminde öğretmenler tarafından sürdürülmektedir.

Bu düzeyde çocuktan beklenen sadece anne-babanın istendik davranışları değil aynı zamanda toplumun ihtiyaç duyduğu iyi ve üreten insan kalıplarına girmesidir. Anne-baba otoritesinin yanına eklenen devlet otoritesinin farkına varması ve baba figürüne gösterilen itaatin benzerinin somutta göremediği ama varlığını uygulamalarında hissettiği devlete karşı da göstermesidir. Bu bağlamda eğitim yöneticilerin eğitimin anlamına yönelik tanımlarında ortaya çıkan “*vatanını, milletini seven iyi vatanadaş*” kavramı anlaşılabilir. Çünkü onlara verilen görev kendilerine teslim edilen çocukları bu doğrultuda yetiştirmektir. Ancak eğitim bu biçimde basit bir teknik duruma indirgenmeyecek kadar çok boyutludur. Eğitim özünde insanın kendini aşmasına, özgürleşmesine, bilincini yükseltebilmesine, sorgulama becerisi kazanabilmesine, toplumsal yaşamda sorumluluk alabilmesine, kolektif yaşama bilinci kazanabilmesine yol açan bir etkinliktir.

5.2. Sonuç

Eğitim kavramı, günümüze kadar pek çok şekilde açıklanmaya çalışılmış farklı bakış açılarına göre farklı şekillerde tanımlanmıştır. İdealistler, eğitimi bireyin mükemmelleşme süreci olarak tanımlarken realistlere göre eğitim, değerleri yeni nesillere aktararak bireyin toplumsallaşmasını sağlama sürecidir. Yine, natüralistler eğitimi, doğayı yönlendirmek için kişinin doğaya uyum sağlamasını kolaylaştırma süreci şeklinde tanımlarken, pragmatistler bireyin yaşamını sürdürmek için gereken donanımı kazanması için geçirilen yaşantılar olarak tanımlamışlardır. Eğitim sonucunda gerçekleşen değişim toplumda değerli kabul edilen bilgi, yetenek ve tutumları içermektedir. Bu nokta, bireyin ve toplumun neye, kime, hangi belirlemelere göre yönlendirilmeye çalışıldığı problemine işaret eder. Devlet eliyle yürütülen bu hizmet alanı okul yöneticilerinin liderliğindedir. Okul yöneticilerinin eğitim kavramına bakış açıları ise bu nokta da araştırılması gereken bir konudur.

5.2.1. Eğitim Kavramına İlişkin Sonuçlar

Eğitim ve öğretim kavramının birbirinden ayrılamaz bir ilişki ve bütünlük içinde olduğunu belirten yöneticiler aslında iki kavramın aynı anlama geldiğini

'birbirinden ayrılamaz' denilmesinin altında yatan asıl unsurun, birbirini etkileyen kavramlar olmasıyla açıklamaktadır.

Yöneticilerin büyük bölümü eğitim ve öğretim kavramlarının farklılıklar içermesine rağmen birbirinin içine geçtiğini ve karşılıklı etkileşim içinde olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Eğitimin, öğretimden farklı olarak *çocuğun sosyalleşme ile birlikte öncelikle ailede başladığı ve içinde yaşanılan toplumun ihtiyaçlarının, gelenek ve göreneklerin bu eğitimin temel yönlendiricileri olduğu* yöneticiler tarafından vurgulanırken, *öğretim kavramının ise daha çok eğitim kurumlarında ortaya çıkan ve yasalarda tanımlanan iyi vatandaş kavramını ortaya çıkarma hedefiyle birlikte ihtiyaç duyulan nitelikli personelin yetiştirilmesine hizmet ettiği* vurgusu öne çıkmıştır.

Yöneticilerin büyük bir kısmı, eğitim kavramını, bireyin toplum içindeki varlığını sürdürebilmek ve aynı zamanda toplumunda diğer toplumlar içindeki varlığını sürdürebilmek için ihtiyaç duyduğu uygun davranışları kazanmasını sağlamak olarak ifade ederken bireyin kazandığı davranışların temelinde devletin varlığını sürdürmesi için gerekli olan niteliklerin kazanılması vurgusunun evrensel insani niteliklerin vurgusundan öne çıktığı görülmüştür.

Yöneticilerin öğretim kavramını açıklarken kullandıkları genel ifade ise formel ortamlarda bilginin kazandırılması süreci olarak kendini göstermektedir. Öğretim kavramında öne çıkan bir diğer unsur ise teorik olmasıdır. Öğretimin eğitimden farklı olarak belirli bir müfredat doğrultusunda ve bir eğiticinin yol göstermesi aracılığıyla, belirli bir zaman diliminde ve belirli bir mekanda gerçekleştirilmesidir. Yöneticiler tarafından vurgulanan bir diğer farklılık ise eğitimin yaşam boyu sürdürülen bir süreç olmasına karşın öğretimin belirli zaman dilimlerinde gerçekleştiriliyor olmasıdır. Yöneticilerin vurguladığı bir diğer hususta iki kavramın birbirini tamamlayan ve geliştiren kavramlar olduğudur.

Yöneticiler tarafından, eğitim ve öğretim kavramlarının nitelik bakımından birbirinden farklılaştığının ortaya konulmasına karşın yöneticilerde bu iki kavramın, birbirini bütünleyen süreçler olduğu düşüncesi görülmüştür. Yöneticilerin büyük bölümü, eğitimin içinde barındırdığı anlamın öğretimden farklı olarak yaşam boyu

elde edilen kazanımlarla ilişkili olduğunu belirtilirken öğretimin daha çok meslek kazanımı veya bilginin elde edilmesi ile oluştuğunu vurgulamışlardır.

Okul yöneticileri okullarda öğretimin öne çıktığını düşünmektedirler. Yöneticilere göre, öğretimin ön plana çıkmasının ana nedeni, eğitim sisteminin, çocukların gelecek yaşamlarında iyi bir meslek edinmelerinin tek yolunun sınavlarda gösterdikleri başarılarıyla ilişkilendirilmesidir. Bütün yöneticiler bu durumdan duydukları rahatsızlığı ifade etmelerine karşın bunun değiştirilebileceğine yönelik bir öneri ortaya koyamamışlardır. Yöneticilere göre, öğrencilerin nitelikli bireyler olmalarının önündeki en büyük engel öğretimin ön planda tutuluyor olmasıdır. Yöneticiler arasındaki yaygın kanı, öğretimin ön plana alınmasının bilgili çocuklar yetiştirmeyi sağlayabileceği ama eğitim olmadan milli eğitimin temel hedeflerinden olan '*nitelikli bireyler yetiştirme*' noktasında eksik kalınacağıdır.

Okul yöneticileri, öncelikli olarak öğretimin uygulanmaması gerektiği görüşündedir. Bu söylemle aslında okul yöneticileri, kendileriyle çelişmektedirler. Çünkü yöneticilerin görüşleri bütün olarak ele alındığında, yöneticilerin büyük bir kısmına göre, toplumun varlığını sürdürmesinin ve ahenk içinde ilerlemesinin temel yolu, toplumu oluşturan vatandaşların, toplumsal normlara uymasındadır. Okul yöneticilerine göre eğitimle toplumsal yapının korunması ve ilerlemesi, öğretimle daha çok bireysel kazanımlar sağlanmaktadır. Bu nedenle çocukluk döneminde (ilköğretim) okullarda eğitim, ilerleyen yıllarda (ortaöğretim ve yükseköğretim) ise öğretim öncelikli olmalıdır.

Yöneticilerin '*eğitim hakkı*' ile ilgili görüşleri incelendiğinde, yöneticilerin tamamı tarafından eğitimin insanın vazgeçilemez en temel haklarından biri olduğu vurgulanmıştır. Eğitimin neden bir hak olduğuna yönelik yöneticilerin bir kısmının görüşlerinde, bireyin eğitimi sonucunda kültür aktarma, birlik beraberlik davranışını güçlendirme gibi toplumsal davranış kalıplarını vurguladıkları görülmüştür. Yöneticilerin eğitimi hak olarak görmelerinin altında yatan temel neden, çocukların bu sayede iyi vatandaş olacaklarına ve toplum içerisinde ahengin/uyumun/düzenin bu şekilde mümkün olabileceğine dair inançlarıdır.

Eğitim giderlerinin ortak katılımıla karşılanmasını belirten yöneticiler, bunun nedenine ilişkin gerekçelerini ailelerin ekonomik katılım göstermelerinin çocuklarına göstermiş oldukları ilgiyi de arttırdığı düşüncesine dayandırmaktadır. Yöneticiler, ailelerin eğitim giderlerine katılmasını beklerken bunun ölçüsünün ailenin ekonomik düzeyiyle belirlenmesi gerektiğini ve yoksul ailelerin çocuklarının giderlerinin tamamının devlet tarafından karşılanması gerektiğini belirtmiştir. Okul yöneticileri finansman konusunu devletin üstlenmesi gerektiğini söylerken sosyal devlet ilkesinden hareket etmektedirler.

5.2.2. Eğitim Amaçlarına İlişkin Sonuçlar

Yöneticilerin büyük bir kısmının, mevcut müfredatı uygun buldukları fakat mevcut müfredatın bir takım eksiklikler içerdiği görüşünde birleştikleri görülmektedir. Yöneticilere göre eksiklik iki temel noktadadır: Birincisi mevcut müfredatla verilen bilgilerin öğrencilerin yaşamda uygulama alanı bulmada güçlük çekmesi, ikincisi ise küçük yaş gruplarında öğrencilere aşırı bilgi yüklenmesinin doğurmuş olduğu sıkıntılardır. Yöneticiler, kullanılan müfredatta eksiklikler olduğunu vurgulamalarına karşın hiç bir yönetici tamamen değişmesi gerektiğini söylememiştir.

Yöneticilerin görüşleri bütün olarak ele alındığında eğitimin içeriğinin ve öğrencilerin yönlendirilmesinin nasıl yapılacağına yönelik henüz kafalarının karışık olduğunu görmek mümkündür. Karışıklığın altında yatan temel nedenin henüz otokratik yönetim anlayışından demokratik yönetim anlayışına geçişin tam anlamıyla gerçekleşmemesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Okul yöneticilerinin, tamamının, eğitimin herkes için gerekli olduğunu belirttiği görülmüştür. Yöneticiler, daha çok toplumun ahenkli bir şekilde varlığını sürdürebilmesi için gerekli olan toplumsal normların öğretilmesinde eğitimi temel araç olarak görülmesinden dolayı herkesin eğitim alması gerektiğini vurgulamışlardır. Yöneticilerin büyük bir kısmı eğitimi, bireyin evrensel insani değerlerle donatılması ve insanlık âleminin bir parçası olmasını değil, parçası olunan toplumda huzur, güven içinde yaşanmasının ve toplum için iyi birer üretici olmasının bir aracı olarak görmektedir. Eğitimin bireyin eleştirel düşünme gücüne olan katkısı

veya onun özgür düşünmeye yönelik itici güç olmasına yönelik vurgu ise hiçbir yönetici tarafından belirtilmemiştir.

Yöneticilere göre, eğitimin temel amacı, iyi insan yetiştirmek ve vatana-millete yararlı bireyler olmalarını sağlamaktır. Bu noktada yöneticilere göre, iyi insan olma kavramı, toplumda hakim olan normların içselleştirilmesi ve onlara uygun davranışların sergilenmesini içermektedir. Daha çok otoriter yönetim anlayışlarının halkına dayatmış olduğu bu beklentinin yöneticiler tarafından da içselleştirildiği ve doğal olanında bu olduğu vurgusu öne çıkmaktadır. Eğitimin amaçlarında öne çıkan bir diğer nokta ise iyi üreticiler olma isteğidir. Buna göre eğitimin amacı, toplumun ihtiyaç duyduğu uyumlu ve kurallara uyan çalışanlar yetiştirmektir. Bu beklenti eğitimin amacının ekonomik olarak açıklanmasıyla ilişkilendirilebilir.

5.2.3. Okulda İzlenen Eğitim Politikalarına İlişkin Sonuçlar

Yöneticilerin görüşlerine bakıldığında, yöneticilerin kendi uygulamalarında genellikle eğitime kendi bakış açılarını yansıtmadıkları ve daha çok mevzuatın belirlemiş olduğu sınırlar içerisinde hareket etmeyi tercih ettikleri görülmektedir. Yöneticilerin bir kısmı sistemin resmi gereklileri uygulama zorunluluğu doğurduğunu, gerçekte öğretim yerine eğitimi öne almak istemelerine rağmen mevcut sınav sisteminin kurumsal değerlendirmeyi de içinde barındırdığı için kendilerini bu yarış sisteminden kurtaramadıklarını ifade etmiştir. Resmi uygulamaların ağır basmasının bir nedeni olarak da yöneticiler standardizasyonun sağlanması ve her yerde aynı eğitimin verilebilmesinin bir gereği olduğu inancıdır. Resmi uygulamaların öncelikli olduğunu belirten yöneticilerin büyük bölümü yönetmelik ve kanunların fırsat verdiği durumlarda kendi eğitim anlayışlarını da uygulamaya kattıklarını vurgulamışlardır.

Kendi eğitim anlayışlarının daha öncelikli olduğunu belirten yöneticiler, gerçekte resmi mevzuatı tamamen reddetmeyip mevzuatın esneklik sağladığı noktalarda kendi anlayışlarını daha fazla yansıttıklarını ifade etmişlerdir. Okul yöneticilerinin esneklik tanıdıkları konu alanları ise; öğretmen, öğrenci ve velilerin isteklerini göz önüne aldıkları, öğrencilerin kılık kıyafetlerinin seçilmesi,

öğretmenlerin dersi sınıf dışında işleme istekleri, öğretmenlerin sosyal etkinlik düzenleme istekleri vb. olmaktadır.

Yöneticiler, okul çevresine ilişkin en önemli unsurun öğrenci ve veliler olduğunu düşünmekte olup yöneticilerin çevre ile olan ilişki eksenlerinin daha çok okulun ihtiyaçlarının karşılanması noktasında, maddi bir beklentilerinin olduğu görülmüştür.

Yöneticiler tarafından, çevrenin sosyo-ekonomik-kültürel şartlarının önemsendiği görülmektedir. Fakat burada altı çizilen nokta çevrenin ekonomik yönünün önemli olduğu düşüncesidir. Yöneticiler çevreyi özellikle ekonomik olarak ihtiyaç duyduklarında dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Başka bir anlatımla, yöneticilerin çevreyi maddi bir beklentiyle önemsedikleri vurgusu ön plana çıkmıştır. Bunun sebebini de ödeneklerin yeterli gelmemesi olarak göstermektedirler.

5.3.Öneriler

Okul yöneticilerine yönelik olarak yapılan bu araştırma, öğretmen, eğitim müfettişleri, bakanlıkta görev yapan yöneticilerle yürütülebileceği gibi eğitim sisteminin diğer özneleri olan veliler, öğrencilerle de yürütülebilir.

KAYNAKÇA

- Abacıoğlu, N. (2005). Eğitim Sorunsalının Önündeki Açmaz: Kapitalizm. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 5(3).
- Adem, M. (1981). *Eğitim Planlaması*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Araştırmaları Merkezi Yayın No: 1.
- Adem, M. (1993). *Ulusal Eğitim Politikamız ve Finansmanı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Akyüz, Y. (2010). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000-M.S. 2010*. Ankara: PegemAkademi.
- Aloni, N. (2006). Hümanist Eğitim. (Çev. Y. Yeşilbağ). *Zil ve Teneffüs Dergisi*, 6, 59–61.
- Althusser, L. (2000). *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*. (Çev. Y. Alp ve M. Özışık). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Altunya, N. (1990). *Anayasa Hukukumuzda Eğitim ve Öğretim Hakkı*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Apple, M.W. (2004). *Neoliberalizm ve Eğitim Politikaları Üzerine Eleştirel Yazılar*. (Çev. F. Gök ve diğerleri). Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Arsel, İ. (1993). *Aydın ve "Aydın"*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.
- Arslangiray, E. (2003). Eğitimde Bir Özgüven ve Demokrasi Ortamı: Sessiz Toplantı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 89–96 .
- Aslan, K. (2001). Eğitimin Toplumsal Temelleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(5), 16–30.

- Aslan, G. ve Küçüker, E. (2011). Türkiye’de Toplam Kalite Yönetimi Modelinin Eğitimin Kamu Hizmeti Niteliğine ve Eğitim Öğretim Süreçlerine Uygunluğu. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 202–224.
- Aslangiray, E. (2003). Eğitimde Bir Özgüven ve Demokrasi Ortamı Sessiz Toplantı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 89–96.
- Avşar, T. (1992). *Düşünce Tarihi*. İstanbul: BDS Yayınları.
- Aytaç, K. (2009). *Avrupa Eğitim Tarihi Genel Bir Bakış*. Ankara: Doğubatı Yayınları.
- Bal, H. (1991). *1924 Raporunun Türk Eğitimine Etkileri ve John Dewey’ in Eğitim Felsefesi*. İstanbul: Aydınlar Matbaası.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61–82.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balkız, Ö. I. (2004). Toplam Kalite Yönetimi ve Eleştirisi, *Sosyoloji Dergisi*, (12-13), 99–116
- Başaran, İ.E. (1999). Türkiye’ de Eğitim Sisteminin Evrimi. F. Gök (Editör). *75 Yılda Eğitim*. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Binbaşıoğlu, C. (1982). *Eğitim Düşüncesi Tarihi*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınları.
- Bingöl, B. (2007). *Türkiye’de Cumhuriyet Rejiminin Kurulmasında Eğitimin Rolü*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bilhan, S. (1996). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Billington, R. (1997). *Felsefeyi Yaşamak*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

- Bulut, N. (2003). Küreselleşme: Sosyal Devletin Sonu mu? *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 52(2), 173–197.
- Bulut, N. (2006). *Sosyal Devletin Düşünsel Temelleri ve Çağdaş Sosyal Devlet Anlayışı*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayını.
- Bülbül, S. (1987). Dünyada ve Ülkemizde Yaygın Eğitim. *Yaygın Eğitim ve Sorunları XI. Eğitim Toplantısı*, Serbest Bildiri, Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (2. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Cassirer, E. (2000). Aydınlanma Çağının Düşünme Biçimi. (Çev. D. Özlem). *Toplum-Bilim Aydınlanma Özel Sayısı*, (11), 37–50.
- Castells, M. (2005). *Enformasyon Çağı: Ekonomi, Toplum ve Kültür, Cilt 1: Ağ Toplumunun Yükselişi*. (Çev. E. Kılıç), İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları 97.
- Cuènot, J. and Michaud, G. (2007). *Chronologie et Glossaire*. Ed: Gymnases de Chamblandes et de Morges.
- Curtis, S.J. (1969). *A Short History of Educational Ideas*. London: University Tutorial Press.
- Çallı, Y. (2009). *Türk Anayasa Hukukunda Eğitim Hakkı*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çeçen, A. (2003). *Atatürk ve Cumhuriyet*. İstanbul: İmge Kitabevi
- Çetin, H. (2001). Devlet, İdeoloji ve Eğitim. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(2), 201–211.
- Çıvgın, İ. (2008). *Ortaçağ Tarihi*. Ankara: Maya Akademi.
- Demirel, Ö. (1996). Eğitimde Yeni Arayışlar. *Yeni Türkiye, Ocak-Şubat*(7), 47–52.

- Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, İ. (2002). *Vatandaşlık, Demokrasi ve İnsan Hakları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, İ. (2004). *Toplum ve Eğitim Sorunları Üzerinde Felsefi ve Sosyolojik Tahliller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Eğitim Sen (1998). Eğitim Finansmanına Özgürlükçü ve Eşitlikçi Yaklaşım. *Demokratik Eğitim Kurultayı*, Ankara.
- Eğitim Sen (1998). Eğitim Felsefesi Komisyonu Raporu. *Demokratik Eğitim Kurultayı*, Ankara.
- Ercan F. (1998). *Eğitim ve Kapitalizm Neo-Liberal Eğitim Ekonomisinin Eleştirisi*. İstanbul: Bilim Yayıncılık.
- Ercan, F. (1999). 1980'lerde Eğitim Sisteminin Yeniden Yapılanması: Küreselleşme ve Neoliberal Eğitim Politikaları. F. Gök (Editör). *75 Yılda Eğitim*. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Ercan, F. (2003). *Neo-Liberal Eğitim Politikalarının Anatomisi İçin Alternatif Bir Çerçeve*. Ankara: KESK Eğitim Dizisi.
- Ercan, F. (2006). *Neo-Liberal Eğitim Politikalarının Anatomisi İçin Alternatif Bir Çerçeve*. <http://fuatercan.wordpress.com/tag/makaleler>. (26.04.2012).
- Erdem, H.H. (2004). Althusser'in Felsefesinin Temel Kavramları. *Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi, Bahar(3)*, 37–48.
- Erdem, H.H. (2005). Marx Felsefesinin Temel Kavramları ve Tarihsel - Diyalektik Materyalizm. *Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi, Bahar(4)*, 27–41.
- Ergün, M. (1985). *Karşılaştırmalı Eğitim*. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü: <http://www.egitim.aku.edu.tr/kegitim.pdf> (04.01.2011).

- Ergün, M. (1999). Batılılaşma Dönemi Osmanlı Eğitim Sisteminin Gelişimine Mukayeseli Bir Bakış. *Osmanlı Dünyasında Bilim ve Eğitim Milletlerarası Kongresi*, İstanbul.
- Ersoy, N. (2007). *Paulo Freire ve Ezilenlerin Pedagojisi*. BGST Kuramsal Eğitim Araştırma Birimi. <http://www.bgst.org/keab/ne150306.asp> (04.11.2011).
- Ertürk, S. (1988). Türkiye’de Eğitim Felsefesi Sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,(3), 11–16.
- Eserpek, A. (1978). Eğitim ve Toplumsal Değişme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 10(1-2), 123–141.
- Esgün, T.G. (2006). Postmodernizme Rağmen Aydınlanma, *Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi*, Bahar(6), 96–103.
- Eskicumalı, A. (2003). Eğitim ve Toplumsal Değişme: Türkiye’nin Değişim Sürecinde Eğitimin Rolü 1923-1946. *B.Ü. Eğitim Dergisi*, 19(2), 15–29.
- Falbel, A. (2008). Öğrenme? Tabii... Eğitim? Yok, Hayır Kalsın... M. Hern (Editör). *Alternatif Eğitim Hayatımızın Okulsuzlaştırılması*. (Çev. E. Ç. Babaoğlu). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Faroqhi, S. (2002). *Osmanlı Kültürü ve Gündelik Yaşam Ortaçağdan Yirminci Yüzyıla*. (Çev. E. Kılıç). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları 48.
- Forbes, R. J. (1993). *Studies in Ancient Technology*, (2. cilt). Hollanda: Brill.
- Freire, P. (2010). *Ezilenlerin Pedagojisi*. (Çev. E. Özbek ve D. Hattatoğlu). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Gellner, E. (2008). *Uluslar ve Ulusçuluk*. (Çev. G. G. Özdoğan/ B. E. Behar). İstanbul: Hil Yayınları.
- Giroux, H. (2007). *Eleştirel Pedagoji ve Neoliberalizm*. (Çev. B. Baysal). Ankara: Kalkedon Yayınları.

- Giroux, H. (2008). *Eleştirel Pedagojinin Vaadi*. (Çev. U.D. Tuna) Ankara: Kalkedon Yayınları.
- Giroux, H. (2009). Dil/Kültürel İncelemeler Alanında Eleştirel Pedagojinin Bir Rolü Var mıdır?. *Eleştirel Pedagoji Söyleşileri*. (Çev. E. Ç. Babaoğlu). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Good, H.F. (1969). *A History of Western Education*. London: The Macmillan Company.
- Gök, F. (1999). 75 Yılda İnsan Yetiştirme Eğitim ve Devlet. F. Gök (Editör). *75 Yılda Eğitim*. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Gök, F. (6-9 Temmuz 2004). Eğitim Hakkı: Türkiye Gerçeği. Sözlü Bildirim, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Gökberk, M. (1979). *Felsefenin Evrimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Gökberk, M. (1993). *Felsefe Tarihi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gökberk, M. (1997). *Aydınlanma Felsefesi, Devrimler ve Atatürk*, Yenigün Haber Ajansı A.Ş.
- Göze, A. (2000). *Siyasal Düşünceler ve Yönetimler*. İstanbul: Beta Basım Dağıtım.
- Guilherme, M. (2009). Dil/Kültürel İncelemeler Alanında Eleştirel Pedagojinin Bir Rolü Var mıdır?. *Eleştirel Pedagoji Söyleşileri*. (Çev. E. Ç. Babaoğlu). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Guttek, L. (1972). *A History of Western Educational Experience*. New York: Random House.
- Guttek, G. (2006). *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*. Ankara: Ütopya Yayınları.

- Gültekin, M. ve Anagün, Ş.S. (2006). Avrupa Birliğinin Eğitimde Kaliteyi Belirleyici Alan ve Göstergeleri Açısından Türk Eğitim Sisteminin Durumu, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 145–170.
- Güngör, M. (2009). Eğitim Hakkı ve Sokakta Yaşayan/Çalışan Çocuklar: Mersin İli Örneği, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 28–42.
- Güven, E. D. (2005). Eğitim Üzerine Yinelene Eleştiriler, Alternatif Öneriler. *Pivolka*, 4(17), 6–8.
- Güvence, B.S. (2008). *Kürselleşen Dünya'da Kalkınma Sürecinde AB'deki ve Türkiye'deki Eğitim Finansmanının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler, İstanbul.
- Göze, A. (2000), *Siyasi Düşünceler ve Yönetimler*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Hançerlioğlu, O. (1995). *Düşünce Tarihi Dört Bin Yıllık Düşünce, Sanat ve Bilim Tarihinin Klasik Yapıtları Üzerine Eleştirel İnceleme*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hawkes, J. & Wolley, L. (1968). *Prehistory and the Beginnings of Civilization*. New York: Harper and Row.
- Hay, D. (1966). *The Italian Renaissance in Its Historical Background*. London: Cambridge University Press.
- Hazard, P. (1973). *Batı Düşüncesindeki Büyük Düşünce*. (Çev. E. Güngör). İstanbul: Başbakanlık Kültür Müsteşarlığı Yayınlığı M. E. Basımevi.
- Heaton, H. (1995). *Avrupa İktisat Tarihi İlk Çağdan Sanayi Devrimine*. (Çev. Mehmet Ali Kılıçbay). Ankara:İmge Yayınevi.
- Hesapçioğlu, M. (1996). Bilgi Toplumunda Eğitim ve Okulun Geleceğine İlişkin Düşünceler. *Yeni Türkiye*, 7, 21-28.

- Hobsbawm, E.J. (2005). *Devrim Çağı Avrupa 1789-1848*. (Çev. B.S. Şener). Ankara: Dost Kitabevi.
- Illich, I. (2006). *Okulsuz Toplum*. İstanbul: Oda Yayınları.
- İnal, K. (2004). *Eğitim ve İktidar Türkiye’de Ders Kitaplarında Demokratik ve Milliyetçi Değerler*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- İnal, K. (2005). Çocuklara Derin Program: Gizli Müfredat. *Evrensel Kültür*.
- İnal, K. (2006). *Politeknik Eğitimin Tarihi Temelleri I*. <http://evrensel.net/v2/arsiv.php>. (03.03.2012).
- İnal, K. (2009). Eleştirel Pedagoji: Ezilenler İçin Eğitim. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 1, 2–10.
- Kaçmazoğlu, H.B. (2002). Doğu-Batı Çatışması Açısından Globalleşme. *Eğitim Araştırmaları*, 6, 44–55.
- Kanad, F. (1948). *Pedagoji Tarihi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Kapani, M. (1981). *Kamu Hürriyetleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayınları.
- Karadağ, E., Baloğlu, N. ve Kaya, S. (2009). Okul Yöneticilerinin Eğitim Felsefesi Akımlarını Benimseme Düzeylerine İlişkin Ampirik Bir Çalışma. *Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi*, 12, 181–200.
- Kartal, S. (2008). İlk ve Ortaöğretim Kurumlarında Velinin Okul Yönetimine Katılımı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 9(1), 23–30.
- Kartal, S. (2012). *Anayasa ve Eğitim*. <http://www.izedebiyat.com/yazi.asp?id=107156>. (29.04.2012).
- Kavak, Y. ve Burgaz, B. (1994). *Eğitim Ekonomisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Kazancı, M. (2002). Althusser, İdeoloji ve İletişimin Dayanılmaz Ağırlığı. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 57(1), 55–87.
- Kepenekçi, Y. (1999). *Türkiye’de Genel Ortaöğretim Kurumlarında İnsan Hakları Eğitimi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Keskin, N. E. (2003). Eğitimde Reform. Sözlü Bildirim, *I. Ulusal Kamu Yönetimi Kurultayı*, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Kılıç, E.D. ve Tanman, S. (2009). İlköğretim Okullarında Eğitimde Fırsat Eşitsizliği. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 9(2).
- Kısakürek, M.A. (2003). *Avrupa Birliği ve Eğitim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Kızıloluk, H. (2007). Ekonominin Eğitimin Amaçları ve İçeriği Üzerindeki Etkileri. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi*, 8(1), 21–30.
- Koray, M. (2008). Küreselleşme Süreci ve Ulus-Devlet, Ekonomi, Siyaset Tartışmaları. <http://www.geocities.com/viltliitsam/makale1.htm>.(18.02.2012).
- Korkmaz, E. (2012). Alternatif Eğitim Nedir? <http://www.alternatifegitimderneği.org.tr/content/view/225/103/>.(02.04.2012)
- Köse, H. (2009). Neoliberal Estetik’ten Habitus’a Bourdieu ve Popüler Kültür. *İletişim Dergisi*, Haziran 10, 71–92.
- Kurt, M. (2009). Postmodern Eğitim: Eleştirel ve Sınırsal Eğitim Bilimi.” Postmodern Education: Critical and Border Pedagogies.” *Cypriot Journal Of Educational Sciences*, 1(2), 83–93.
- Küken, G. (2003). *İlkçağ Eğitim Felsefesi Tarihi*. İstanbul:Alfa Yayınları.
- Külcü, Ö. (2002). Batı’da Aydınlanma Süreci ve Bu Süreçte Belge ve Arşivler I: Aydınlanmanın Başlangıcından Fransız Devrimi’ne. *Türk Kütüphaneciliği* 16(4), 421–440.

- Kümbetoğlu, B. (2005). *Sosyoloji ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Laurie, S.S. (1968). *Studies in the History of Educational Opinion from the Renaissance*. New York: Humanities Pres.
- Leonard, F.E. (1971). *The History of Physical Education* ort, CT.
- Lindeman, C.E. (1971). *Halk Eğitiminin Anlamı*. (Çev. C. Şentürk). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Llewellyn, G. (2008). Özgürlüğün Güzel Ülkesi. M. Hern (Editör). *Alternatif Eğitim Hayatımızın Okulsuzlaştırılması*. (Çev. E. Ç. Babaoğlu). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- McLaren, P. (2009). Muhalefetin Politikası. *Eleştirel Pedagoji Söyleşileri*. (Çev. E. Ç. Babaoğlu). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Marx, K. (1993). *Ekonomi Politiğin Eleştirisine Katkı*. Ankara: Sol Yayınları.
- Mazı, F. (2008). Antik Çağda Düşüncenin Kentsel Mekâna Yansıması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 33–48.
- Müftüoğlu, Ö. (2012). Eğitim Hakkı ve Mücadelenin Zaafları. *Evensel Gazetesi*.
- Meder, M. ve Çeğin, G. (2011). Bourdieu'yü Okumak: Post-Pozitivist Bir Sosyolojinin İmkânı Üzerine. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 233–256.
- Miller, Ron. (2004). Educational Alternatives: A Map of the Territory. *Paths of Learning Magazine*, 20, Spring, 20–27.
- Moraes, M. (2009). Muhalefetin Politikası. *Eleştirel Pedagoji Söyleşileri*. (Çev. E. Ç. Babaoğlu). İstanbul: Kalkedon Yayınları.

- Norris, T. (2004). Hannah Arendt and Jean Baudrillard: Pedagogy in the Consumer Society. *The Encyclopedia of Informal Education*. www.infed.org/biblio/pedagogy_consumer_society.htm. (23.12.2011).
- Okçabol, R. (2001). *Eğitim Hakkı Gerçekleştirilemeyen Bir İlke*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Okçu, D. (2007). Eğitim Hakkı ve Tarihsel Gelişimi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 45–59.
- Oktay, A. ve Ayhan, H. (2001). 21. Yüzyılda Yeni Eğilimler ve Eğitim. O. Oğuz, A. Oktay, H. Ayhan (Yayına Hazırlayanlar). *Yirmibirinci Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*. İstanbul: Sedar Yayıncılık.
- Özen, Y., Gül, A. ve Gülaçtı, F. (2007). Demokratik Eğitim Politikası (Eleştirel Bir Yaklaşım). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (2), 111–130.
- Özgür, E. (2005). *Türkiye'nin Kalkınmaya Yönelik Eğitim Politikaları ve Eğitim Yatırımlarının Geri Dönüşü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler, Eskişehir.
- Özsoy, S. (2004). Eğitim Hakkı: Kendi Dilini Bulamamış Bir Söylem. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*. 6, 58–83.
- Piluso, L., Pilusol, L. and Clarke, D. (2008). Genel Kaniya Meydan Okumak: Aileler Ne Yapabilir?. M. Hern (Editör). *Alternatif Eğitim Hayatımızın Okulsuzlaştırılması*. İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Polat, S. (1999). *Genel Liselerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetim Süreçlerine İlişkin Yönetici Davranışlarını Demokratik Olarak Algılama Düzeylerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Polat, S. (2007). *Eğitim Politikalarının Sosyal Adalet Açısından Sonuçları Konusunda Yönetici ve Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Polat, S. (2009). Akademik Başarısızlığın Toplumsal Eşitsizlik Temelinde Çözümlemesi. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 7(25), 46–61.
- Polat, S. ve Oğuz, K. (2010). “İsmail Hakkı Tonguç ve Köy Enstitüleri.” Kuruluşunun 70. Yılında Bir Değişim Projesi Olarak “Köy Enstitüleri Sempozyumu”. Kastamonu Üniversitesi.
- Pozo, M. (2009). Eleştirel Çözümleme Özgün Bir Muhakeme Tarzı: Eleştirel Devrimci Bir Eğitim Bilime Doğru. *Eleştirel Pedagoji Söyleşileri*. (Çev. E. Ç. Babaoğlu). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Russell, B. (2005). *Sorgulayan Denemeler*. (Çev. N. Arık) Ankara: TÜBİTAK Yayınları.
- Rikowski, G. (2011). *Marksist Eğitim Kuramı ve Radikal Pedagoji*. (Çev. C. Atay). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Sağıroğlu, N. A. (2008). Özgürleştirici Bir Eğitim Arayışı: Eleştirel Pedagoji Okulu. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 6(24), 50–61.
- Sakaoğlu, N. (1993). *Osmanlı Eğitim Tarihi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Sarı, Ö. ve Önkal, G. (2007). Eleştirel Düşüncede Entegrasyon Süreci Olarak Eğitim. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 45–52.
- Sarıca, M. (1977). *100 Soruda Siyasi Düşünce Tarihi*. İstanbul: Gerçek Yayınevi.
- Schmidt, J. (2000). Aydınlanma Neydi? Moses Mendelssohn ve Immanuel Kant Berlinische Monatsschrift’i Nasıl Yanıtladı. (Çev. F. Altun). *Toplum-Bilim Aydınlanma Özel Sayısı*, (11), 23–36.
- Sifuna, D.N. and Otiende, J. E. (2006). *Introductory History of Education*. Nairobi: University of Nairobi Pres.
- Sönmez, V. (2009). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Spring, J. (1991). *Özgür Eğitim*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

- Şahin, Ö. (2004). Althusser’de Devlet, İdeoloji ve Eğitim. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 6(2), 84–95.
- Şen, B. (2008). Küreselleşme: Anlamlar ve Söylemler. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 147–162.
- Şenel, A. (1998). *Siyasal Düşünceler Tarihi*. Ankara: Bilim ve Sanat.
- Şenşekerci, E. (2005). Avrupa’da Işıklar Yüzyılı ve Siyasetin Özerkleşmesi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Yayını*, 4, 9–26.
- Şentürk, Ü. (2008). Enformasyon Toplumunda Eğitimin Yeri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 487–506.
- Şeren, M. (2008). Köye Öğretmen Yetiştirme Yönüyle Köy Enstitüleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 203–226.
- Şirin, H. (2008). *Eğitimin Siyasal İşlevleri ve Türkiye’deki Sivil Toplum Örgütlerinin Bu İşlevlere İlişkin Görüşlerinin Analizi*. Yayınlanmış doktora tezi, Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tagore, R. (2008). Papağanın Masalı. M. Hern (Editör). *Alternatif Eğitim Hayatımızın Okulsuzlaştırılması*. İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Tan, M. (1979). *Kadın Ekonomik Yaşamı ve Eğitimi*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Tanilli, S. (1989). *Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz?*. İstanbul: Amaç Yayıncılık.
- Tanilli, S. (1993). *Devlet ve Demokrasi Anayasa Hukukuna Giriş*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Tanilli, S. (2007). *Yüzyılların Gerçeği ve Mirası Cilt III XVI. ve XVII. Yüzyıllar: Kapitalizm ve Dünya*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Taymaz, H. (2009). *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegema Akademi.

- Tezcan, M. (1988). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Topçu, F. (2007). *Türk Eğitim Sisteminin Tarihsel Gelişimi ile Yabancı Okulların Bu Sistem Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tozlu, Necmettin. (1993). İvan Illichin Okulsuz Toplum'u veya Liberal Eğitim Anlayışının Radikal Eleştirisi Üzerine, *Felsefe Dünyası, Aralık* (10), 18–25.
- Tural, N. (2000). Eğitim Planlamasına Esnek Bir Yaklaşım: Stratejik Planlama, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (1), 74–79. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tuzcu, G. (2006). *Avrupa Birliği' ne Giriş Süreci ve Eğitimde Vizyon 2023*. Ankara: TED Nobel Basımevi.
- Türk, H.B. (2011).Türkiye'de Ulus-Devlet Formasyonunun Ortaya Çıkış Sürecini Habitus Kavramı Üzerinden Okumak. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi, Bahar*,(57), 201–225.
- Uçak, S. (2006). Milli Devletler, Küreselleşme ve Avrupa Birliği. *Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi*, (6), 59–70.
- Umut, Ç. (2009). *Kant*. İstanbul: Demirbaş Yayınları.
- Ünal, L.I. ve Özsoy, S. (1999). Modern Türkiye'nin Sisypnos Miti: Eğitimde Fırsat Eşitliği. F. Gök (Editör). *75 Yılda Eğitim*. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Ünal, L.I. (2003). Meclisteki Partilerin Eğitim Politikaları ve Hedefleri Üzerine Görüşler. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 1(1), 41–50.
- Wager, W.W. (1968). *The Idea of Progress Since Renaissance*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Waugh, C. (1990). Paulo Freire Pedagogy of the Oppressed. *Journal of the Association for Liberal Education*,43(2).

- Wilds, E.H. & Lottich, K.V. (1961). *The Foundations of Modern Education*. New York: Rinehart & Winston Inc.
- Woodward, W.H. (1963). *Vittorino da Feltre and Other Humanist Educators*. New York: Teachers College Pres.
- Wulf, C. (2010). *Eğitim Bilimi*. (Çev. H. H. Aksoy). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Yamaner, Ş. (1999). *Atatürkçü Düşünce de Ulusal Eğitim*. İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Yapıcı, M. (2004). Eğitim ve Yabancılaşma, *International Journal of Human Sciences*, 1(1).
- Yayla, A. (2005a). Kant'ın Ahlak Eğitimi Anlayışı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 73–86.
- Yayla, A. (2005b). Eğitimin Etik Açısından Analizi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1).
- Yıldıran, G. (2002). Yaşananlar, Yönelimler ve Eğitim. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 19(2), 61–80.
- Yıldırım, A.ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemler*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Pedagoji ile ilgili Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 195–213.
- Yolcu, H. (2007). *Türkiye’de İlköğretim Finansmanının Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yolcu, H. (2011). Hanehalkının Eğitim Harcamalarını Etkileyen Etmenler: Kuramsal Bir Çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 12–35.

Zoraloğlu Y. R.; Şahin İ.; Fırat N. (2005). İlköğretim Okullarının Kaynak Sorunu. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*. 3(9), 4–17.

Yararlanılan İnternet Siteleri

www.dusuncetarihi.com/makale/ingiltere-deki-fabrika-mevzuati-1833. (12.04.2012).

www.mamakram.com/aylik.html. (12.04.2012).

www.tbmm.gov.tr. (15.04.2012).

denetci.8m.com. (22.04.2012).

EKLER

EK 1: GÖRÜŞME FORMUNUN UYGULANDIĞI OKULLARIN LİSTESİ

Sıra No	Okulun Adı
1	Darende İlköğretim Okulu
2	Ali Fuat İlköğretim Okulu
3	Orhan Şaik İlköğretim Okulu
4	Yıldırım Bayezid İlköğretim Okulu
5	Şehit Şerife Bacı İlköğretim Okulu
6	Kuzeykent İlköğretim Okulu
7	Merkez İlköğretim Okulu
8	Atatürk İlköğretim Okulu
9	Gazipaşa İlköğretim Okulu
10	Vali Aydın Arslan İlköğretim Okulu
11	TOKİ İlköğretim Okulu
12	İsfendiyarbey İlköğretim Okulu
13	Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu
14	23 Ağustos İlköğretim Okulu
15	Candaroğulları İlköğretim Okulu
16	Atabey İlköğretim Okulu
17	Abdülhakhamit İlköğretim Okulu
18	Ceritoğlu İlköğretim Okulu
19	İhsan Ozanoğlu İlköğretim Okulu
20	Cumhuriyet İlköğretim Okulu

EK 2: GÖRÜŞMEYE KATILAN OKUL YÖNETİCİLERİNİN DEMOGRAFİK VERİLERİ VE KODLARI

Y1 Okul yöneticisi, erkek, lisans mezunu, sınıf öğretmeni, 14 yıldır yönetici, mesleki kıdemi 17 yıl.

Y2 Okul müdür yardımcısı, erkek, lisans mezunu, sosyal bilgiler öğretmeni, 12 yıldır yönetici, mesleki kıdemi 14 yıl.

Y3 Okul yöneticisi, erkek, lisans mezunu, sınıf öğretmeni, 13 yıldır yönetici, mesleki kıdemi 23 yıl.

Y4 Okul müdür yardımcısı, erkek, ön lisans mezunu, sınıf öğretmeni, 19 yıldır yönetici, mesleki kıdemi 30 yıl.

Y5 Okul yöneticisi, erkek, lisans mezunu, sınıf öğretmeni, 13 yıldır yönetici, mesleki kıdemi 25 yıl.

Y6 Okul yöneticisi, erkek, eğitim enstitüsü mezunu, sınıf öğretmeni, 18 yıldır yönetici, mesleki kıdemi 31 yıl.

Y7 Okul müdür yardımcısı, erkek, lisans mezunu, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni, 6 yıldır yönetici, mesleki kıdemi 17 yıl.

Y8 Okul yöneticisi, erkek, lisans mezunu, sınıf öğretmeni, 18 yıldır yönetici, mesleki kıdemi 33 yıl.

Y9 Okul yöneticisi, erkek, yüksek lisans mezunu, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni, 13 yıldır yönetici, mesleki kıdemi 18 yıl.

Y10 Okul müdür yardımcısı, erkek, ön lisans mezunu, sınıf öğretmeni, 17 yıldır yönetici, mesleki kıdemi 30 yıl.

Y11 Okul yöneticisi, erkek, lisans mezunu, sınıf öğretmeni, 18 yıldır yönetici, mesleki kıdemi 32 yıl.

Y12 Okul müdür yardımcısı, kadın, lisans mezunu, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni, 3 yıldır yönetici, mesleki kıdemi 16 yıl.

Y13 Okul yöneticisi, erkek, lisans mezunu, sınıf öğretmeni, 17 yıldır yönetici, mesleki kıdemi 25 yıl.

Y14 Okul yöneticisi, erkek, lisans mezunu, sınıf öğretmeni, 13 yıldır yönetici, mesleki kıdemi 26 yıl.

Y15 Okul müdür yardımcısı, erkek, ön lisans mezunu, sınıf öğretmeni, 9 yıldır yönetici, mesleki kıdemi 35 yıl.

Y16 Okul yöneticisi, erkek, 3 yıllık eğitim enstitüsü mezunu, matematik öğretmeni, 27 yıldır yönetici, mesleki kıdemi 30 yıl.

Y17 Okul yöneticisi, erkek, lisans mezunu, sınıf öğretmeni, 20 yıldır yönetici, mesleki kıdemi 28 yıl.

Y18 Okul yöneticisi, erkek, yüksek lisans mezunu, sosyal bilgiler öğretmeni, 4 yıldır yönetici, mesleki kıdemi 10 yıl.

Y19 Okul yöneticisi, erkek, lisans mezunu, sınıf öğretmeni, 12 yıldır yönetici, mesleki kıdemi 17 yıl.

Y20 Okul yöneticisi, erkek, yüksek lisans mezunu, sınıf öğretmeni, 9 yıldır yönetici, mesleki kıdemi 15 yıl.

EK 3: GÖRÜŞME FORMU İÇİN GÖRÜŞ ALINAN UZMAN LİSTESİ

1. Prof. Dr. Ruhi Sarpkaya
2. Prof. Dr. L. Işıl Ünal
3. Doç. Dr. Sadık Kartal
4. Doç. Dr. Elife Doğan Kılıç
5. Doç. Dr. Ekber Tomul
6. Doç Dr. Kürşad Yılmaz
7. Yrd. Doç Dr. Gülay Aslan
8. Yrd. Doç Dr. Tuncer Bülbül
9. Yrd. Doç Dr. Ömay Çokluk
10. Yrd. Doç Dr. Erdal Küçüker
11. Yrd. Doç Dr. Pınar Yengin Sarpkaya
12. Yrd. Doç Dr. Hüseyin Yolcu

EK4: “İLKÖĞRETİM OKUL YÖNETİCİLERİNİN EĞİTİME VE EĞİTİMİN AMAÇLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ” YÜKSEK LİSANS TEZİNİN GÖRÜŞME FORMU

YÖNETİCİ GÖRÜŞME FORMU

Görüşme No:

Görüşme Tarihi:

Görüşme Yeri:

Başlangıç:

Bitiş:

Merhaba,

Adım, Zuhal Arife Küçük. Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı/Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı/Eğitim Yönetimi ve Teftişi Programı yüksek lisans öğrencisiyim. “**İlköğretim Okul Yöneticilerinin Eğitime Ve Eğitimin Amaçlarına İlişkin Görüşleri**” konulu yüksek lisans tezi hazırlamaktayım. Araştırma da, ilköğretim okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda eğitim kavramının çözümlenmesi ve bundan yola çıkarak okul yöneticilerinin okuldaki uygulamalarında temel aldıkları eğitim kavrayışının/perspektifinin/anlayışının ortaya çıkarılabilmesini amaçlamaktayım. Bu nedenle sizlerin görüşlerini öğrenmek istiyorum.

Görüşmede verdiğiniz bilgiler sadece araştırmada kullanılacak; herhangi bir kişiyle paylaşılmayacak ya da herhangi bir kuruma verilmeyecektir. Ayrıca, araştırma sonuçları yazılırken kişisel bilgileriniz raporda kesinlikle yer almayacaktır.

Başlamadan önce, bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?

Görüşmenin yaklaşık bir saat süreceğini tahmin ediyorum. Zaman ayırdığınız ve görüşlerinizi paylaştığınız için şimdiden teşekkür ederim.

I.KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz

a. Kadın ()

b. Erkek ()

2. Göreviniz

a. Okul Yöneticisi ()

b. Müdür Yardımcısı ()

3. Meslekteki Kıdeminiz.....

4. Yöneticilikteki Kıdeminiz.....

5. Branşınız.....

6. Öğrenim Düzeyiniz.....

7. Katıldığınız Hizmet İçi Eğitimler Nelerdir?

II. GÖRÜŞME FORMU

1. “Eğitim” ve “öğretim” kavramlarını birbirinden ayırıyor musunuz? Nasıl?

- Her birini nasıl anlamlandırırıyorsunuz?
- Bu ayrım önemli mi? Niçin?

2. Türkiye’de eğitim mi yoksa öğretim mi ön plandadır? Niçin?

3. Sizce okulda eğitim mi yoksa öğretim mi ön planda olmalıdır? Niçin?

4. Mevcut durumdan bağımsız, gönlünüzden geçen müfredat olarak düşünürseniz, sizce bir ilköğretim müfredatı hangi dersleri içermeli? Niçin?

5. Bu konuda kim/kimler karar vermeli? Yani kişilerin alacağı eğitimin içeriği ve süresine kim ya da kimler (devlet, toplum, eğitimciler, ana-baba) karar vermeli? Niçin?

6. Eğitim herkes için gerekli midir? Niçin?

7. Eğitimin temel amacı/amaçları nedir/nelerdir? Sizce, eğitimin temel amacı ne olmalıdır?

8. Eğitimin bir hak olduğunu düşünüyor musunuz? Niçin?

9. Eğitim giderlerini kim/kimler (devlet, aile, kişiler) karşılamalı?

10. Yönetici olarak okuldaki uygulamalarınızın kendi eğitim anlayışınızla uyumlu olduğunu düşünüyor musunuz?

- Örneğin, sizi resmî gereklilikler mi yoksa kendi eğitim yaklaşımınız mı daha fazla yönlendirir?
- Neleri zorunlu olarak yapıyorsunuz, neleri esnetebiliyorsunuz?
- Okulun içinde yer aldığı çevreyi, koşulları dikkate alır mısınız? Nasıl?
- Öğrencilerin veya velilerin taleplerini ne ölçüde dikkate alırsınız? Bu konuda karar verirken temel ilkeleriniz nedir?

EK 5: MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ

T.C.
KASTAMONU VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı :B.08.4.MEM.0.37.05.00.044- 5739

29 Mart 2012

Konu:Anket

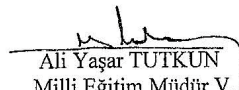
VALİLİK MAKAMINA
KASTAMONU

İlgi: a)Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 20/03/2012 tarih ve 4506 (Genelge No:2012/13)sayılı emirleri.
b)Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 26/03/2012 tarih ve 187 sayılı yazıları.

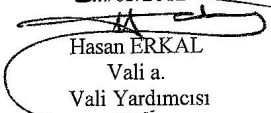
Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün ilgi yazıları ile Enstitüleri Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Zuhal Arife KÜÇÜK'ün "Eğitim Kavramının İlköğretim Okul Yöneticilerinin Görüşleri Açısından Çözümlemesi" konulu anketi ilimiz merkezindeki ekli listede isimleri bulunan ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilere uygulamak istediği bildirilmektedir.

Söz konusu Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Zuhal Arife KÜÇÜK'ün Araştırma ve Değerlendirme Komisyonunca uygun görülen "Eğitim Kavramının İlköğretim Okul Yöneticilerinin Görüşleri Açısından Çözümlemesi" konulu anketi (3 sayfa) 2011-2012 eğitim öğretim yılında ilimiz merkezinde bulunan ekli listedeki okullarda gönüllülük esasına uygun olarak eğitim öğretim faaliyetlerini okul yöneticileriyle işbirliği içinde, verilerin ilgi Genelgeye uygun olması şartıyla uygulaması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


Ali Yaşar TUTKUN
Milli Eğitim Müdür V.

OLUR
29/03/2012


Hasan ERKAL
Vali a.
Vali Yardımcısı



İl Milli Eğitim Müdürlüğü
37100/KASTAMONU
Tel: 0366 2141517-214 1001-2146494
Faks: 0366 2146494
kastamonu.mem.lm.eb.gov.tr
http://kastamonu.meb.gov.tr



YEMİN BELGESİ**KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE****KASTAMONU**

Kastamonu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmenliğine göre hazırlamış olduğum “**İlköğretim Okul Yöneticilerinin Eğitime ve Eğitimin Amaçlarına İlişkin Görüşleri**” adlı yüksek lisans tezinin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü'nden başka bir bilim kuruluna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi beyan ederim.

10/07/2012

Zuhal Arife KÜÇÜK



ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Zuhâl Arife KÜÇÜK
 Doğum Yeri : Ankara
 Doğum Tarihi : 26. 09. 1982
 Medeni Hali : Evli
 Yabancı Dili : İngilizce

Eğitim Durumu (Kurum ve Yıl)

Lise : Çorlu Lisesi
 Lisans : Gazi Üniversitesi
 Yüksek Lisans : Kastamonu Üniversitesi

Yayımları (SCI ve diğer) :

- Ergün, M., **Küçük, Z.A.** ve Oğuz, K. (23-25 Haziran 2010). *Türkiye'deki Üniversitelerde Eğitim Denetimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. II. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi.
- Lindberg, N., Ülker, G., Oğuz, K., **Küçük, Z.A.**, Demircan, A.N., Gülü, D. ve Babacanoğlu, E. (09-10 Aralık 2010). *Çocuk Oyunlarına Tarihsel-Kültürel Bakış Kastamonu İli Örneği*. Günümüzde Çocuk Oyunlarında Ve Oyuncaklarında Yaşanan Değişimler Sempozyumu.
- Polat, S., **Küçük, Z.** (2012). Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerine İlişkin Yönetici Davranışlarını Demokratik Olarak Algılama Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 437-450.