

T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖZEL ORTAÖĞRETİM OKULARINDA GÖREVLİ ÖĞRETMENLERİN
ÖZEL OKULCULUK OLGUSUNU BESLEYEN ETMENLERE İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ
Diyarbakır İli Örneği

Hazırlayan
Samim YİĞİT

Danışman
Prof.Dr.Hasan AKGÜNDÜZ

DİYARBAKIR

2008

ÖZET

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

Araştırma, Diyarbakır il merkezinde 2007-2008 Eğitim yılı ortaöğretim kurumlarında çalışan 84 öğretmeni kapsamaktadır. Araştırmada; tez danışmanı Prof.Dr.Hasan AKGÜNDÜZ’ün rehberliğinde hazırlanan 24 maddelik veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu bağlamda öncelikle Diyarbakır il merkezindeki özel ortaöğretim okullarında alınan veriler kayıt altına alınmış, daha sonra kaydedilen veriler, SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verileri analiz etmek için, frekans, yüzde dağılımı ile Independent-Samples T-testi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır.

Hipotez testi sonucunda ulaşılan kritik bulgular olarak; özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eğitimi varoluşun temel ve doğal bir bileşeni olarak gördüklerini, eğitimin özelleşmesini ise bir resmi ideoloji karşıtlığı değil, eğitimin kendi doğal vizyonuna dönüşünde bir aşama olarak gördükleri şeklinde değerlendirilebilir. Eğitimin vizyoner duruşuna ilişkin bu algılarının yanında, uygulama alanındaki teknik boyutu açısından ele alındığında; öğrenci yönelimine ilişkin olarak özel öğretimin daha etkili ve verimli bir eğitim hizmeti sunduğu, öğretmenlerin özel okula yönelimine ilişkin temel dinamiğin kendilerini özel öğretimde daha özgürce ifade etme ve gerçekleştirme imkanı bulmalarını ve veli yönelimine ilişkin temel dinamiğin ise yükseköğrenime odaklı entegre yapısı olarak ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler: Özel Okulculuk, Ortaöğretim.

ABSTRACT

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

The research includes 84 teachers who work at private secondary education institutes in the educational year of 2007-2008 in Diyarbakır. 24 item-Data Collection Tool developed together with Prof. Dr. Hasan AKGÜNDÜZ is utilized in this research. Firstly, data coming from private secondary education institutes in the region of Central Diyarbakır are recorded; then, these data is analyzed using the software SPSS. Frequency, percentage, distribution and Independents Sample T-Test are used in order to analyze the data. Significance level is taken as 0,05.

Critical data achieved through the hypothesis test show the education have been seemed to the teachers, working in private secondary schools, as a main and natural component of the existence. In addition, teachers also see the privatization of education is not a contradiction to the official ideology, but stands for a certain step for the transformation process to its natural vision. Beyond these impressions for the visionary stance of education, technically it can be expressed as; from the students' point of view, the private education has been offering more effective and productive education, the main dynamic of teachers' tendency towards the private schooling is to express and realize themselves more freely and from the parents' point of view, the integrated structure of the private education to the higher education.

Key Words : Private education, Secondary education.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

BAŞKAN : Prof.Dr.Hasan AKGÜNDÜZ

ÜYE : Doç.Dr. Rüstem ERKAN

ÜYE : Yrd.Doç.Dr. Abidin DAĞLI

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

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

Prof.Dr.Emrullah GÜNEY
ENSTİTÜ MÜDÜRÜ

ÖNSÖZ

1800'lü yıllarda sanayi devrimi ve ulus-devlet anlayışının gelişmesi ile birlikte eğitim bir devlet görevi olarak ele alınmış ve bugün algıladığımız şekilde örgün eğitim yapılanması oluşturulmaya başlanmıştır. Böylelikle eğitim, resmi ideolojiyi temsil eden devletin bir varoluş enstrümanı haline gelerek toplumsal varoluşun olmazsa olmaz koşulu haline getirilmiştir.

Eğitimin devlet ideolojisi tekelindeki yapılanması, süreç içinde kendini ifade etme imkânı bulamayan kesimlerin tepkileri ve devletin eğitimi toplumun tüm kesimlerine dağıtmada karşılaştığı finansal ve fiziki güçlükler özel okulculuğun ortaya çıkışında etkili olan teknik etmenler olarak sayılabilir. Nitekim resmi ideoloji hegemonyasına giren eğitimin kendi doğal vizyonuna dönüşünün bir aşaması da eğitimin sivilleşmesi sürecindeki özelleştirme girişimleridir.

Konu ortaöğretim açısından ele alındığında, orta öğretime yüklenen; öğrencilerin iş yaşamına ve yüksek öğrenime hazırlanması işlevlerini, orta öğretimin mevcut eğitim yapılanması ile gerçekleştirmesi oldukça uzak görünmektedir. Bireyin toplum hayatına entegre olması ve meslek yönelimini şekillendirilme görevini üstlenen ortaöğretim hizmetinin, toplumun tüm kademelerine adil bir şekilde dağıtımının finansman ve organizasyonundaki zafiyetlerin bir alternatif çözümü özel öğretim olabilir. Bu yüzden, öğrenci sayısı dikkate alındığında yaklaşık % 4 olan özel okulculuğun ortaöğretim kademelerindeki gelişiminin takibi önem kazanmaktadır.

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde; gerek akademik eğitim, gerekse tez hazırlıklarında danışmanlığımı üstlenerek bana ilham ve yön veren D.Ü. Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanı Prof.Dr.Hasan AKGÜNDÜZ'e, akademik eğitim sürecinde hiçbir fedakarlıktan kaçınmaksızın değerli vakitlerini ayıran Yrd.Doç.Dr. Abidin DAĞLI, Yrd.Doç.Dr. Hasan ŞENTÜRK ve Yrd.Doç.Dr. Bayram AŞILIOĞLU'na, bilgi birikimlerini esirgemeksizin istatistiki verilerin analizinde büyük emeği geçen Yrd.Doç.Dr.Behçet ORAL'a, anketleri içtenlikle yanıtlayarak görüşlerinden yararlanma olanağı veren Diyarbakır ili merkezinde araştırmaya katılan öğretmenlerimize, her daim yanımda olan sevgili dostlarım Bengü ÇELİK ve Yılmaz AKINCI'ya, varlığıyla bana her zaman güç ve ilham veren biricik Aşkım ve oğluma çok teşekkür ederim.

Bu araştırmada belirtilen görüş ve yorumlar araştırmacı olarak sadece şahsıma ait olup ortaöğretimde özel okulculuk olgusunu besleyen etmenler kapsamında eğitim sistemimize faydalı olabilecek bir eser ortaya koyabilmek beni ziyadesiyle mutlu edecektir.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	II
ABSTRACT	III
ONAY SAYFASI	IV
ÖNSÖZ	V
İÇİNDEKİLER	VI
TABLolar ve KISALTMALAR LİSTESİ	VI
GİRİŞ	
Konunun Sunumu.....	1
Amaçlar.....	14
Önem.....	14
Varsayımlar.....	15
Sınırlılıklar.....	15
Tanımlar.....	15
Yöntem.....	16
<i>Araştırma Modeli</i>	16
<i>Evren ve Örneklem</i>	17
<i>Verilerin Toplanması</i>	17
<i>Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması</i>	18
1. ORTAÖĞRETİMDE ÖZEL OKULCULUK OLGUSUNU BESLEYEN ETMENLER	
1.1. Eğitimde Özelleşme ve Sivilleşme Eğilimlerinin Kuramsal Çerçevesi.....	19
1.2. Türkiye’de Eğitimin Özelleşme ve Sivilleşme Süreci.....	32
1.3. Türkiye’de Ortaöğretimin Tarihsel Gelişimi.....	53
1.4. Türkiye’de Ortaöğretimin Özelleşme Süreci ve Güncel Görünümü.....	76
1.5. Ortaöğretimde Özel Okulculuk Olgusunu Besleyen Etmenler.....	89
2. ORTAÖĞRETİMDE ÖZEL OKULCULUK OLGUSUNU BESLEYEN ETMENLERE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ / Diyarbakır Örneği	
2.1. Öğretmenlerin Kişisel Durum Bilgileri.....	100
2.2. Öğrenci Akışını Etkileyen Etmenlere İlişkin Görüşler.....	105
2.3. Eğitimci Akışını Etkileyen Etmenlere İlişkin Görüşler.....	108
2.4. Veli Akışını Etkileyen Etmenlere İlişkin Görüşler.....	112
2.5. Toplam Eğitimsel Yansımalara İlişkin Görüşler.....	117
TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER	123
Tartışma.....	123
Sonuç.....	125
Öneriler.....	126
KAYNAKLAR	127
EKLER	134
TUTANAK	138

TABLolar LİSTESİ

<i>Tablo 1</i>	Diyarbakır'daki Özel Ortaöğretim Kurumları ve Öğretmen Profili.....	16
<i>Tablo 2</i>	Uygulanan Veri Toplama Araçlarının Sayısal Değerleri ve Yüzdeleri.....	17
<i>Tablo 3</i>	AB Üyesi Ülkelerde Ortaöğretimin Özerkliği.....	30
<i>Tablo 4</i>	2006-2007 Öğretim Yılında Özel Öğretim Kurumlarında Okul, Öğrenci ve..... Öğretmen Sayısı	51
<i>Tablo 5</i>	Yıllara Göre Özel Okullara Devam Eden Öğrenci Oranları.....	52
<i>Tablo 6</i>	2006-2007 Öğretim Yılı Örgün Ortaöğretim Kurumları.....	68
<i>Tablo 7</i>	Genel Ortaöğretimin Cumhuriyet Dönemindeki Gelişimi.....	69
<i>Tablo 8</i>	Mesleki ve Teknik Eğitimin Yıllar İçindeki Gelişimi.....	69
<i>Tablo 9</i>	Fen Liselerinin Yıllar İçindeki Gelişimi.....	72
<i>Tablo 10</i>	Ortaöğretimin Yıllara Göre Okullaşma Oranları.....	74
<i>Tablo 11</i>	2006-2007 Öğretim Yılında Ortaöğretim Kurumları.....	87
<i>Tablo 12</i>	2006-2007 Öğretim Yılında Özel Ortaöğretim Kurumları.....	88
<i>Tablo 13</i>	Cinsiyet Verileri.....	100
<i>Tablo 14</i>	Kıdem Verileri.....	100
<i>Tablo 15</i>	Branş Verileri.....	101
<i>Tablo 16</i>	Cinsiyet Değişkeni Açısından Görüşler.....	102
<i>Tablo 17</i>	Kıdem Değişkeni Açısından Görüşler.....	103
<i>Tablo 18</i>	Branş Değişkeni Açısından Görüşler.....	104
<i>Tablo 19</i>	Öğrenci Akışını Etkileyen Etmenlere İlişkin Görüşler.....	105
<i>Tablo 20</i>	Öğretmen Akışını Etkileyen Etmenlere İlişkin Görüşler.....	109
<i>Tablo 21</i>	Veli Akışını Etkileyen Etmenlere İlişkin Görüşler.....	112
<i>Tablo 22</i>	Toplam Eğitimsel Yansımalara İlişkin Görüşler.....	118

KISALTMALAR LİSTESİ

ANOVA	: <i>Analysis of Variance (Farklılık Analizi)</i>
MEB	: <i>Milli Eğitim Bakanlığı</i>
N	: <i>Sayı</i>
Std.	: <i>Standart</i>
Y.Ö.K.	: <i>Yüksek Öğretim Kurumu</i>

Konunun Sunumu

Eğitim, bireyde kendi yaşantısı ve kasıtlı kültürlenme yoluyla istenilen davranış değişikliğini meydana getirme süreci (Demirel, 1999:5) olarak veya daha genel bir tanımla; kişinin zihinsel, bedensel, duygusal, toplumsal yeteneklerinin, davranışlarının istenilen doğrultuda geliştirilmesi ya da ona bazı amaçlara dönük yeni yetenekler, davranışlar ve bilgiler kazandırılması yolundaki çalışmaların tümüdür.

Eğitim ile ilgili ortaya konan yaklaşımlar değerlendirildiğinde, eğitimin amaçlı bir faaliyet olduğu ve bu amaç doğrultusunda insana ngrlmş bir Şekil vermeyi hedefleyen bir süreç olduğu kanısına varılabilir. Ancak bu yaklaşım, eğitimin sadece uygulama alanında görünen yzeyssel betimlemesini ne çıkararak onun vizyoner varoluşunu göz ardı etmek olur.

Vizyoner açıdan ele alındığında eğitim aslında insanı kendi kendine uyandırma sürecidir. Yani sahip olunan eşsiz ve sonsuz kalitelerin farkına varılması ve açığa çıkarılmasıdır.

“...Bir potansiyel olan insanı gerçekliğe taşıyan araç, insan varoluşunun ve buna bağlı kozmik varoluşun omurgasını teşkil eden Eğitsel Yetidir. Bir başka deyişle insan varoluşu, eğitsel yetinin gerçekleşmesine sahne olan bir eğitim sürecidir. Bu sürecin yetkin işlemesi, eğitsel yetinin tam açılımlı, insanın bütünleşmiş varlık vizyonuna ulaşmasına netice verir. İnsan biyolojik doğumla formlaşır, biyolojik ve psikolojik esaret altına girer. Eğitsel Yeti etkili işlendiğinde bu esareti kırarak kendi kendinin efendisi, özne ve nesneyi varlığında bütünleştiren varlık durumuna evrimleşir, bu duruma ikinci doğum denilmektedir. Daha açık ifade ile Eğitsel Yeti, insanın varoluş sürecini kristalize eden ikinci doğumu gerçekleştirici bir yetidir...”(Akgündüz, 2007)

Konu ile ilgili bilge Yunus Emre'nin meşhur tespiti de bu yaklaşımı desteklemektedir:

“İlim ilim bilmektir.

İlim kendin bilmektir.

Sen kendin bilmezsen,

Ya nice okumaktır.”

Yunus Emre'nin bu yalın ifadelerinin altında söz konusu vizyoner yaklaşım bariz olarak ifade edilmektedir. Netice olarak, eğitimin vizyonu bireye dönüktür. Bütün bu süreç neticesinde insanın bulacağı yegâne gerçeklik bizzat kendisi olacaktır. Ancak, olgunun kendi içinde yaratmış olduğu bir paradoks illüzyonu ile eğitim olgusu insanın toplumsallaşması ile birlikte ortaya çıkmıştır. Bu nedenle, uygulamalara baktığımızda

eğitimin toplumsal ve kültürel yönünün daha yoğun olarak vurgulanmakta olduğu görülmektedir.

Thelen ve Getzels, eğitimin, işlevleri ve ilişkilerinin niteliği açısından, en azından kuramsal olarak eşsiz bir toplumsal sistem oldu ve topluma yeni katılanların toplumsallaşması ve kültürlenmesi işi eğitime verildiğini belirtmektedir(Aydın, 2005:186).

Eğitimin kişisel, bireysel bir yanı, sonucu olduğu gibi toplumsal bir yanı da vardır. Eğitim ile toplum mevcut bütünlüğünü korumaya ve gelecekteki devamını güvence altına almaya çalışır. Bu anlamda eğitimin sosyal bir takım motifleri ve sonuçları vardır. Birçok filozof eğitimi, arzuladıkları doğru ve iyi bir toplum düzeninin gerçekleştirilmesi için önemli bir görev üstlenen en etkili bir araç olarak görmektedirler(Arslan, 2001:252,253).

Toplumsallaşma süreci, doğuştan başlayarak tüm yaşam boyunca süren uzun bir dönemi kapsar. Bu süreç aracılığıyla birey, bir kişilik kazanmaktadır. Başka bir deyişle, toplumsallaşma, belirli bir toplumun davranış kalıplarını kişiliğine mal ederek o topluma ait bir birey durumuna gelişi olayıdır(Tezcan, 1994: 14, 23, 31, 45).

Eğitimin toplumsal yaşantının devamı için hayati birtakım işlevleri bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, *“toplumun kültürel mirasının birikimi ve sürekliliğini sağlamaktır.”* Eğitimin ikinci toplumsal işlevi; bireyin toplumsallaştırılmasının kazandırılarak, bireye toplumun yapılması ve yapılmaması gereken değerlerinin verilmesidir. Bunların yanında yenilikçi ve değişmeyi sağlayıcı elemanlar yetiştirmek ve gelenekçi ve tutucu toplumların baskılarını azaltıp, bireyi özgür ve entelektüel bir çevreye kavuşturmak, bireyi yeniliklere ve değişmeye hazırlamak da, eğitimin işlevlerindedir. Eğitimin toplumsal alandaki işlevlerinden bir diğeri de, siyasal alandaki işlevleridir. *“Siyasal bakımdan eğitimin başlıca iki görevi vardır. Birincisi, mevcut siyasal sisteme (devlet düzenine) sadakati sağlamaktır. Eğitimin ikinci siyasal işlevi, önderlerin seçimi ve eğitilmesi ile ilgili olanıdır.”* Eğitimin toplumsal işlevleri arasında, seçme işlevi de vardır. *“Eğitimin seçme işlevi en yetenekli harika çocukların seçilmesi, onlara tam bir eğitim olanağı verilerek kendilerinden ilerde geniş ölçüde yararlanılmasını sağlamaktır. Hangi toplumsal sınıfta olursa olsunlar bu en yetenekli çocukların seçilip eğitilmesi ve kendilerinden yararlanılması hem birey ve hem de toplumun yararınadır. Bu aynı zamanda fırsat eşitliğinin de gerektirdiği bir husustur”* (Tezcan, 1981:42-44).

Gökalp, toplumun bireylere yaygın eğitim yoluyla verdiği kurumların toplamına *Kültür*, önceki kuşağın sonraki kuşağa örgün eğitim aracıyla devretmeye çalıştığı

eserlerin toplamına da *Maarif* adını verir. Özetle, Ziya Gökalp'in eğitime ilişkin görüşlerini gözden geçirdiğimizde, onun eğitim olgusuna toplumsal açıdan baktığını görmüş oluruz. Bu bağlamda eğitim, bir toplumun toplumsal yapısı ve kültürü ile tutarlık göstermelidir(Tezcan, 1994: 23).

Ortaya konan bu açıklamaların ışığı altında, eğitimin toplumsallaşma neticesinde ortaya çıkan bir olgu olduğu yargısına varılabilir. Eğitimin vizyonunun bireye dönük olduğu göz önüne alındığında bu durum kendi içinde bir tezatmış gibi görünse de aslında tam bir bütünlük içinde olduğunun bir ispatı niteliğindedir. Çünkü bilinç evrimi için yaratılan gerçeğin maketleri ile yapılan uğraşlar neticesinde, gerçeğin kendisi kavranmaya çalışılır. Bu kavrayış beraberinde makette bir nitelik olmadığı ve sadece bir araç olduğu olgusunu da geliştirir. İşte eğitim, toplumsallaşma, kültürleme ve diğer tüm toplumsal enstrümanlar da bireyin kendi farkındalığına ulaşmasında birer merhaledirler.

Böylece, eğitimin nihai vizyonu olan insanın kendine uyandırılması sürecinde bir merhale olarak kültürleme ve toplumsallaşma deneyimleri ortaya konmuştur. Ancak, pek çok benzerleri gibi ait olduğu gerçekliğinin kendisiymiş gibi ifade edilerek, sanki var oluşumuzun olmazsa olmaz koşulu imiş gibi muamele edilmeye başlanmıştır. Hâlbuki egonun ortaya koyduğu ve evrimleşmenin doğal bir alt bileşeni olan bu enstrümanların hepsi, birer araç olmaktan daha fazla bir nitelik ortaya koymamaktadırlar.

“...Dil ve kültür, insan türünün yaşamı iskalaması sonucu geliştirdiği sentetik olgulardır. İnsan bilincinde eskinin koleksiyonu olan dilsel ve kültürel etkinlik arttıkça yaşamın yerini sözellik almış olur, yani gerçeğe bilinç arasına perdeler örülmüş olur...”(Akgündüz, 2007)

Dolayısıyla, kültür, ulusallık, evrensellik gibi olgular doğal değil insan tarafından ortaya konmuş inorganik açılımlardır. Bilincin bütünleşik yansımından ziyade sınırlı bir mecazı olarak işlev görürler. Ancak, bahse konu değerler bütünü, nesnel ve rasyonel olarak ele alındığında yaratılmış bir takım koşullardan fazlası olmadığından hareketle, bunlar var oluşumuzun evriminde birer araç olarak faydalı olabildikleri sürece kullanılabilir araçlardır.

Eğitimin vizyoner yönü hakkındaki bu açıklamaların ışığı altında, uygulama alanındaki duruşlar gözden geçirildiğinde; tarihsel süreç içerisinde felsefi, dini, ideolojik öğreti ve yöntemlerle eğitim ile ilgili pek çok denemeler yapılmıştır. Günümüzde eğitim ile ilgili gayretler kurumsallaşmış ve örgün hale getirilmiş şekli uygulanmaktadır. Bu kurumsallaşmanın en son icra organı olarak okul karşımıza çıkmaktadır. Eğitim bugünkü yapısına çeşitli aşamalardan geçerek gelmiştir. İnsanoğlu tarihsel süreç içerisinde çeşitli

eğitim deneyimleri yaşamış ve bu yaşanmışlıkların geldiği noktada, eğitim kurumsal bir hale getirilerek halen devletin temel görevlerinden biri olarak uygulanmaktadır.

İlk zorunlu ilköğretim yasasının endüstri devriminin ardından İngiltere’de 1870’de uygulamaya konulduğu göz önüne alındığında, devlet organizasyonu denetimi içerisindeki ulusal, kitlesel ve resmi okul eğitiminin amacı, bir taraftan devlete itaatkâr yurttaş, diğer taraftan da sanayiye kalifiye eleman yetiştirmek olarak ifade edilebilir(Toku, 2005:9).

Ülkemizdeki eğitim sisteminin temelinde de bu görüşün olduğu 9ncu Beş Yıllık Kalkınma Planında şu şekilde ifade edilmiştir.

“İşgücünün, 2000 yılında yüzde 73,8’i, 2005 yılında yüzde 67,3’ü lise altı eğitilmiş ve okuma yazma bilmeyenlerden oluşmaktadır. İşgücü içinde yükseköğretim ve fakülte mezunlarının payı 2000 yılında yüzde 8,8 iken, 2005 yılında yüzde 11,5’e yükselmiştir. İşgücünün eğitim düzeyi Plan döneminde yükselmekle birlikte, AB ortalamasına göre düşük olmaya devam etmiştir. Bu durum nitelik ve beceri düzeyi yüksek insan gücüne ihtiyaç duyulan günümüzde önemli bir sorun olarak varlığını sürdürmektedir.” (DPT, 2006:8)

Eğitim ile devleti birbirine bağlayan iki bağ, ideoloji ve eğitimin finansmanıdır. Eğitim, devletin varlığını, gücünü ve temel ilkelerini topluma kabul ettirebilmek için kullandığı en önemli ideolojik araçlardan birisidir. Devlet, toplumsal düzenlemeyi belirlediği ideolojik amaçlar ve ilkeler çerçevesinde yeniden kurmak için eğitimi kullanmaktadır. Devlet, varlığını ve üzerine kurulduğu meşruiyet ilkelerini toplumsal alanda sürekli hale dönüştürmek için ideoloji ve eğitim gibi araçları kullanır. İdeoloji aracılığıyla siyasal iktidar kendi ilkelerini topluma dayatır. Eğitim de bu dayatmanın kurumsal zeminini siyasal iktidara sunar. İdeolojiyi toplumu düzenlemenin bir aracı olarak kullanan ideolojik devlet geleneğinde siyasal iktidar, kendi ideolojik elbisesini bireylere giydirmeye imkânını eğitim alanlarında bulur. Siyasal iktidarın özü olan toplumsal birlik, bütünlük ve uyum sağlama işlevi ideoloji ve eğitim kurumlarıyla gerçekleşir; çünkü birlik, bütünlük ve uyum siyasal iktidara bütüncül bir iktidar alanı yaratarak total bir evrenin düzenlenmesi imkânını verir(Çetin, 2001:201-206).

Oysaki insan, işçi veya yurttaş olması için eğitilmemelidir. Eğitimi eğitim yapan şey, insani olanla kurulan bağıdır. İnsan olmak, insan olmayı öğrenmektir(Toku, 2005:9).

Her evrim basamağının kaderinde olduğu gibi insanoğlu bu deneyimde zaman içinde uzmanlaştıkça, eğitimde de kendini devletten özgürleştirme girişimlerine başlamıştır. Bu girişimlerin önemli bir açılımını özel öğretim, yani yine devlet kontrolünde ancak devlet eliyle değil, sivil sektörün girişimi ile oluşturularak işletilen

özel okullukluk oluşturmaktadır. Böylece, özel okullukluk bugünkü yapılanmasında yine resmi eğitim müfredatının takibinde ancak finansmanını kendi sağlayarak kendini resmi eğitimden özgürleştirmenin bir aşamasını temsil etmektedir.

İnsanın iç öğretmenini uyandırma girişiminin bir açılımı olarak ortaya çıkan eğitim olgusunun kendini devletten özgürleştirme gayretlerinin bir neticesi olan eğitimin sivilleşmesi, ortaya atıldığı günden itibaren gelişme eğilimi içindedir. Türk eğitim tarihi incelendiğinde, özellikle Tanzimat Dönemi ile başlayan özel öğretim yapılanması, o günlerden bu günlere hatırı sayılır bir mesafe kat etmiş ve etmektedir. Zaman zaman kaynak yetersizliği, ekonomik ve siyasi ortamdaki dalgalanmalar nedeniyle bir takım yavaşlamalar görülse de bu konudaki eğilim halen yukarı doğrudur.

Önümüzdeki döneme ilişkin olarak, resmi kaynaklarda ifade edilen temenni ve planlamalarda da eğitim alanındaki özel öğretim kurumlarının desteklenmesi ve teşvik edilmesi yönünde olduğu göz önüne alındığına bu alandaki gelişmelerin önümüzdeki dönemlerde de devam edeceği ve devletin eğitimdeki rolünü zaman içinde özel sektöre devretme gayretini sürdüreceği beklenebilir.

Ülkemizde özel okullukluğun tarihsel gelişimine genel bir bakış atacak olursak; Osmanlı Devletinde, giderleri devlet adamları, varlıklı kişiler ve vakıflar tarafından karşılanan mahalle ve köylerde kurulan sıbyan mektepleri özel okullukluğun ilk denemeleri olarak gösterilebilir.

Koçer, Türk eğitim tarihinde 1864 yılına kadar olan zamanlarda özel okullarla ilgili olarak belirgin ve somut gelişmelere rastlanılmadığını ve Tanzimat'tan önceki tarihlerde Türklerin özel okullukluk yönünden hiç bir çalışma yapmadıklarını ifade etmektedir(Koçer, 1991:115).

Ancak, günümüzdeki özel okullukluğun çoğunlukla finansal ve idari düzeydeki özgürleşmeyi ortaya koyduğu göz önüne alındığında, aslında bu duruma paralel hatta daha ileri düzeyde bir özel okullukluk olarak Selçuklulardan başlayan ve çoğu vakıflarca kurulup işletilen 'medrese' ve 'sıbyan mektepleri' ele alınabilir. Bunun dışında Osmanlı devletinin Tanzimat'a kadar olan dönemdeki özel öğretim girişimleri, sadece yabancı okul ve azınlıkların kurduğu okullar ile sınırlı idi.

Bugün algıladığımız şekilde kurumsallaşmış bir özel okullukluğun Türk Eğitim Tarihindeki ilk örnekleri olarak Darüşşafaka(1865) ve Mekteb-i Sultani(Galatasaray-1868) sayılabilir(Tekeli, 1985:656).

1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nin¹ 1. maddesinde okullar iki kısma ayrılmıştır. Bunlardan birincisi "Mekatib-i Umumiyye", ikincisi ise "Mekatib-i Hususiye" (özel okul) olarak adlandırılmıştır. Madde metninde özel okullarla ilgili olarak "yalnız nezareti devlete ve tesis ve idaresi efrad veyahut cemaate aittir" denilmek suretiyle, özel okullarla ilgili genel prensipler konmuştur(Koçer, 1991: 115).

1876 Kanun-i Esasi, 15. maddesindeki "*Emr-i tedris serbesttir*" hükmüyle öğretim özgürlüğü ilkesini getirilerek² özel okullara yer verilmiş ve bir yönüyle azınlık ve yabancıların tekelinde bulunan özel okul açma işinde Türklerin de aktif olarak rol almaları teşvik edilmiş olmaktadır(M.E.B., 1991:21).

Bu dönemde özellikle azınlıklar ve yabancıların yoğun misyonerlik ve ayrılıkçı faaliyetlerini eğitim alanında yoğunlaştırdıkları görülür. Bu faaliyetlerin bir sonucu olarak Osmanlı İmparatorluğunun konuyu denetleme ve kontrol altına alma adına çoğunlukla kâğıt üzerinde kalan cılız bir takım girişimleri görünse de asıl etkili düzenleme Cumhuriyet rejimi ile birlikte gelecektir.

Cumhuriyet döneminde 1925 yılında hazırlanan Maarif-i Umumiyye Kanunu tasarısına özel öğretimin her türü hakkında esaslı ve geniş hükümler konduğu gibi, aynı yıl içinde bir "Hususi Mektepler Talimatnamesi" de hazırlanarak Başbakanlığa sunulmuştur. Bundan sonra özel öğretim işlerinin düzenle yürütülmesini ve Teşkilat-ı Esasiyye Kanunu'nun 80. maddesine göre özel öğretim üzerinde hükümetin "nezaret" ve "murakabesi" nin daha etkili şekilde sağlanabilmesi için düşünülen tedbirler; özel öğretimin türlü konularıyla ilgili talimatlar ve genelgelerle tespit edilmiştir(Türk Ansiklopedisi, 298).

1965 yılında 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu'nun yürürlüğe girmesi, müteakip yıllarda kanunun çeşitli maddelerinde yapılan değişiklikler ve 1985 yılından itibaren özel öğretimle ilgili yönetmelik ve yönergelerin süratle çıkarılması, tarihi gelişimi dikkate alındığında özel okulların Türk Milli Eğitiminin amaçları doğrultusunda faaliyet gösteren kurumlar olarak eğitim sistemi içerisindeki yerini belirlemiştir(M.E.B., 1991:26).

Savaşlar, mütarekeler, mutlakiyet, meşrutiyet, Cumhuriyet devirlerinde tek partili ve çok partili dönemlerde muhafaza edilen sistem günümüze kadar devam etmiştir.

1 1869 MAARIF-İ UMUMİYYE NİZAMNAMESİ MADDE 1 Memalik-i Devlet-i Aliyye'de bulunan mekatib, esasen iki kısma mûnkasimdir: Birincisi, Mekateb-i Umumiyye'dir ki, nezaret ve emr-i idaresi devlete aittir. İkincisi, Mekateb-i Hususiyye'dir ki, yalnız nezareti devlete ve tesis ve idaresi efrad veyahut cemaate aittir.

2 1876 KANUN-İ ESASİ Madde 15. Emr-i tedris serbesttir. Muayyen olan kanuna tebaiyyet şartıyla her Osmanlı umumi ve hususi tedrisine mezundur.

Böylece özel öğretim kurumları bir buçuk asırdır Türk devletinin eğitim sistemi içinde, Milli eğitim uygulamaları arasında yer almıştır(M.E.B., 1991:26).

Özel öğretim kurumlarının hâlihazırdaki açılma, işleyiş ve usulleri 08.02.2007 tarih, 5580 sayılı kanunla düzenlenmiştir. Bugünkü haliyle özel okulları 4 ana bölümde incelemek mümkündür:

- *Özel Türk Okulları*
- *Özel Azınlık Okulları*
- *Özel Yabancı Okullar*
- *Özel Milletlerarası Öğretim Kurumları*

Resmi ideoloji ve endüstri ihtiyaçlarının karşılanması ile ortaya çıkan sistematik eğitim yapılması, süreç içindeki bilinç gelişimi ile birlikte kendi doğal vizyonuna dönme eğiliminin bir neticesi olarak kendisini resmi ideolojiden özgürleştirme yolundadır. Bu yoldaki merhalelerden biri özelleştirme dir. Ancak, ifade edildiği gibi özelleşme bir nihai netice olmayıp, sadece sivilleşmenin sadece bir adımı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Herhangi bir sosyo-politik sistemde “sivilleşme”nin iki anlamı olabilir. Dar anlamda sivilleşme, siyasal sistem üzerindeki askeri etkinin sona erdirilmesini ve siyasal sürece seçilmiş sivillerin hâkim olmasını ifade eder. Bu anlamda sivilleşme askeri vesayetin yokluğu anlamına gelir ve başlıca iki pratik gereği vardır. İlki, silahlı kuvvetlerin tam olarak sivil denetim altına alınması, ikincisi ise askeri bürokrasinin demokratik siyaset alanına nüfuz etmemesinin sağlanmasıdır(Erdoğan, 2006).

Sivilleşmenin ikinci ve daha geniş anlamı “sivil toplum”un güçlen(diril)mesiyle ilgilidir. İlk bakışta fark edilemese bile, güçlü bir sivil toplumun varlığı özgürlüğün en büyük güvencelerinden biri olduğu kadar, demokrasinin pekişmesi ve istikrarı açısından da son derece hayatidir. Kendi ayakları üzerinde duramayan ve idamesi bakımından devlete bağımlı olan bir toplum demokrasi için sağlam bir zemin teşkil edemez(Erdoğan, 2006).

Diğer taraftan ‘sivilleşme’ nin bir adımı olarak nitelendirilebilecek olan ‘özelleştirme’ ise 1770’li yıllarda Adam Smith’in kamu giderlerini azaltarak genel üretimi artırmak maksadıyla Avrupa ülkelerine ait kamu mal ve arazilerinin satılmasını önermesiyle ortaya atılan bir olgu olup 1980’li yıllarda uygulama alanı bulan küresel bir fenomen haline gelmiştir(Valaskuas, 2001:1). Özelleşme sadece kamu mal ve arazileri ile sınırlı kalmayıp pek çok kamu hizmetinin de özelleştirilerek devletin bir anlamda

'küçültülerek' daha etkin bir kurum haline getirilmesi çalışmaları her alanda yoğunlaşmıştır. İşte bu alanlardan biri de doğal olarak eğitimidir. Özellikle, eğitimin bir 'devlet görevi' olarak ele alınıp uygulamaya konduğu 1850'li yıllardan bu yana devlet bütçesinden eğitime ayrılan pay sürekli artma eğilimindedir. Ancak toplumların sürekli büyümesi ve 'iletişim ve bilgi çağı' olarak betimlenen günümüz dünyasının eğitim nicelik ve niteliğinin yükseltilmesine yönelik taleplerinin sürekli olarak artması neticesinde pek çok devlet bu talepleri karşılamakta yetersiz kalabilmektedir.

Özelleştirmenin yaygın bir uygulama alanı bulması ile birlikte bu alanda yapılan araştırmalar da yoğunlaşmıştır. Eğitimin devlet tarafından sağlanmasının şaşırtıcı tarafı kişi başına düşen harcama miktarının, devlet okullarında, özel okullara göre daha yüksek olmasına karşılık, eğitim seviyesinin devlet okullarında daha düşük olduğunun belirlenmesidir. Devlet tarafından sağlanan pek çok hizmette olduğu gibi, eğitimde de görülen bu olumsuzluk söz konusudur. ABD'de kişi başına düşen maliyetin devlet okullarında iki kat daha fazla olduğu görülmektedir. (Lott,2002:1).

Netice itibarıyla, özel okulluğun ortaya çıkışında etkili olan etmenleri incelediğimizde belli başlı kategoriler olarak;

- *Toplumun gittikçe artan eğitim taleplerini karşılamada devletin zaman zaman yetersiz kalabilmesi,*
- *Resmi eğitimin ortaya koymuş olduğu vizyonun toplumun tüm bileşenleri tarafından benimsenmemesi ve çeşitli sosyal grupların farklı bir var oluş enstrümanına ihtiyaç duymaları,*
- *Sosyal bilincin gelişimine paralel olarak eğitimin kendini devlet ve "Resmi İdeoloji" den özgürleştirme girişimlerinin bir açılımı olarak ifade edilebilir.*

Eğitimde özelleştirme uygulamaları ile verilen bu bilgilerin ışığı altında, ülkemizde ortaöğretimin gelişim süreci genel hatlarıyla gözden geçirilecek olursa, Türkiye'nin tarihinde bugünkü lise düzeyinde eğitim vermek amacıyla açılan okullar "sultani" adını taşıdığını görmekteyiz. Cumhuriyetten sonra," idadi ve sultani" adını taşıyan bu okullar, "lise" adını almıştır. Türkiye'de halen ortaöğretim, lise ve dengi okullardan oluşmaktadır. Günümüzde pek çok dünya ülkesinde ortaöğretim de artık zorunlu eğitim kapsamına alınmakla birlikte ülkemizde halen zorunlu eğitim kapsamı dışındadır(Şişman, 2004:70).

Ülkemizdeki ortaöğretimin başlangıcı olarak kabul edilen Mekteb-i Maarif-i Adliye'nin 1839 yılında açılmasını müteakiben 1857 yılında Maarif-i Umumiye Nezaretinin kurulmasıyla eğitim bir devlet görevi olarak kabul edilmeye başlandı. Bu

Bakanlığın görevlerini tanımlayan 3 Mart 1861 tarihli Genelgede, öğretim kurumlarının sibyan (ilk), rüştiye (orta), Mekâtib-i Fünun-u Mütenevvia(yüksek dereceli çeşitli bilim ve meslek okulları) olmak üzere üç basamağa ayrılacağı, bir üst basamaktaki bir öğretim kurumuna gidebilmek için, bir alt basamakta öğrenimini tamamlamanın zorunlu olduğu bilinmekte idi. Genel eğitim kurumları olan rüştiyeler ve idadilerin yanı sıra beceri eğitimi veren meslek okullarının açılması da Tanzimat dönemine rastlar. Cumhuriyet döneminde eğitim kurumları yeniden düzenlenmiştir. 1924 yılında çıkartılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitimde büyük bir reform gerçekleştirilmiştir. Tüm eğitim kurumları Millî Eğitim Bakanlığı'nın denetimine alınarak medreseler kapatılmıştır. Aynı yıl yapılan düzenlemeyle rüştiyeler ve idadiler, üç yıllık ortaokul ve üç yıllık lise haline getirilmiştir. Böylece ortaöğretim ilkokula dayalı üçer yıllık iki kademe şeklinde yapılandırılmıştır(DPT, 2000:19,21).

Türk Millî Eğitim Sistemi, Milli Eğitim Temel Kanunu, 18nci madde uyarınca bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde ve bir bütünlük içinde “örgün eğitim” ve “yaygın eğitim” olmak üzere iki ana bölümden oluşur: Örgün eğitim, belirli yaş grubundaki ve aynı seviyedeki bireylere, amaca göre hazırlanmış programlarla okul çatısı altında yapılan düzenli eğitimidir. Okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yüksek öğretim kurumlarını kapsamaktadır.

Aynı kanunun 28 nci maddesinde ortaöğretimin amaç ve görevleri; millî eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak, öğrencilere asgarî ortak bir genel kültür vermek, birey ve toplum sorunlarını tanıtmak ve çözüm yolları aramak, ülkenin sosyo-ekonomik ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunacak bilinci kazandırarak öğrencileri ilgi, istidat ve kabiliyetleri doğrultusunda hem yüksek öğretime hem de mesleğe veya hayata ve iş alanlarına hazırlamak olarak belirtilmiştir.

Ortaöğretimin yapılanması ve genel işleyişi 29ncu maddede düzenlenmiştir. Buna göre ortaöğretim, çeşitli programlar uygulayan liselerden meydana gelir. Belli bir programa ağırlık veren okullara lise, teknik lise ve tarım meslek lisesi gibi eğitim dallarını belirleyen adlar verilir. Orta öğretim kurumlarının öğrenim süresi uygulanan programın özelliğine göre Millî Eğitim Bakanlığınca tespit edilir.

Türk ortaöğretiminde öğretim süresi en az 3 yıl olarak belirlenmesine karşılık Talim Terbiye Kurulunun 07.06.2005 tarihinde yayımlanmış olduğu 184 sayılı kararı gereğince 3 yıllık öğrenim veren genel, mesleki ve teknik liselerin öğrenim süresinin 4 yıla çıkartılması uygulamasına 2005-2006 öğretim yılından itibaren başlanılmıştır. Aynı

kararla Anadolu Liseleri ile Yabancı Dil Ağırlıklı Liselerin kademeli olarak, Anadolu Lisesi adıyla tek program altında birleştirilmesi hususu da karara bağlanmıştır.

Nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi ve niteliklerinin sürekli olarak geliştirilmesi ve yenilenmesi sürecinde gerek içerik, gerek bütün eğitim süreci içindeki yeri, konumu ve gerekse hedef kitlesi bakımından en önemli rol ortaöğretime düşmektedir. Türk eğitim sisteminde ortaöğretime, temel eğitimini bitiren nüfusun iş yaşamına ve üniversiteye hazırlanması şeklinde tanımlanabilecek ikili bir işlev yüklenmiştir. Bu anlamda ortaöğretimin bir yandan üniversiteye gidecek milyonlarca genci cevapladıkları soru sayısına göre sıralayan bir sınava hazırlarken öte yandan, ortaöğretimini bitirdikten sonra iş yaşamına atılacak gençlere istihdam imkânı verecek mesleki bilgi ve beceriler kazandırmak zorundadır. Bu bakımdan ortaöğretime, hem çok zor ve aynı zamanda kritik önem taşıyan bir rol yüklenmiştir. Nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi ve niteliklerinin sürekli olarak geliştirilmesi ve yenilenmesi sürecinde gerek içerik, gerek bütün eğitim süreci içindeki yeri, konumu ve gerekse hedef kitlesi bakımından en önemli rol ortaöğretime düşmektedir. Mevcut ortaöğretiminin her iki işlev bakımından da kalite ve etkinliğinin arzu edilen düzeyde olduğunu söyleyebilmek oldukça güçtür(DPT, 2000:57).

Türkiye’de temel eğitimden sonra öğrencilerin yaklaşık %60’ ı üst öğrenime devam etmemektedir. Hiçbir beceri kazanmadan mezun olan bu çocuklar sadece okuryazar olabilmektedir. Bu da ülkemiz için bir enerji kaybıdır(Oğuz, 2004:93).

Eğitimin gelecekte emek yoğun en büyük sektör olacağına kesin gözüyle bakılmaktadır. Bu sektörün uluslar arası pazardaki payı hızla yükselmektedir. Coğrafi konumu, çok yönlü siyasal ilişkileri, tarihi mirası ve kültürel değerleriyle Türkiye; uluslararası eğitim pazarlarından önemli bir pay alma potansiyeline sahiptir. Türk Cumhuriyetlerinden ve topluluklarından gelen öğrencilerle ortaöğretim sistemimiz önemli deneyimler kazanmıştır. Türkiye’nin böyle bir pazarı göz ardı edeceği düşünülmemelidir. Bu sebeple ortaöğretimin öğrenci kaynağının yakın gelecekte diğer ülkelerin gençleriyle daha da çeşitlilik kazanacaktır(DPT, 2000:44).

2006-2007 eğitim öğretim yılında ortaöğretim kurumlarında toplam 7.934 okulda 3.386.717 (353.896 Açık Öğretim Lisesi öğrencileri dahil) öğrenci öğretim görmekte, 187.665 öğretmen görev yapmaktadır. Bu öğretmenlerden 12.917’si özel ortaöğretim kurumlarında görev yapmaktadırlar(M.E.B., 2007:42).

Ülkemizde ortaöğretim kademesinde faaliyet gösteren özel okulculuk sistemi ise halen 8 Şubat 2007 tarihinde yürürlüğe giren 5580 sayılı Özel Öğretim kurumları Kanunu

kapsamında yürütülmekte olup, kanunda “okul” tanımlaması “*Okul öncesi eğitim, ilköğretim, özel eğitim ve ortaöğretim özel okulları*“ olarak ifade edilmiştir. Böylece ortaöğretim de özel öğretim kurumlarının içinde uygulama alanı bulmuştur.

2006-2007 eğitim öğretim yılında özel genel orta öğretim kurumlarında toplam 696 okulda 85.547 öğrenci öğretim görmekte ve 12.673 öğretmen görev yapmaktadır(M.E.B., 2007:42). Ülke genelindeki rakamlarla mukayese edildiğinde; okul sayısı olarak toplam 3.690 genel ortaöğretim okuluna göre özel öğretim okullarının oranı %18,86, toplam 2.142.218 öğrenciye göre öğrenci oranı % 3,99 ve toplam 103.389 öğretmene göre öğretmen oranı %12,26’dır.

Şimdiye kadar verilen bu bilgiler ışığında özel okulculuk olgusunu öğrenci, öğretmen ve veli ekseninde besleyen etmenler incelediğinde vizyoner ve teknolojik etmenler olarak kategorize edebilir.

Özel okulculuk olgusunu besleyen vizyoner etmenler kapsamında; insanın ve eğitimin doğasına ilişkin olarak yukarıda ifade edilen farkındalıklar ve dinsel, ırksal, siyasal, felsefi ve bilimsel koşullanmalara dair bilinç blokajları olarak ifade edilebilir. Osmanlı döneminde çeşitli din ve ırka ait toplulukların kendi okullarını kurarak gelecek nesillerini kendi belirledikleri eğitim hedefleri doğrultusunda eğitilmesi bu hususa örnek olarak gösterilebilir.

Teknolojik etmenler olarak ise eğitimin özel amaçlarına ve yönetim/öğretim teknolojilerine ilişkin kabullerdir. Yani özel okullardaki yapı, işleyiş, hijyen koşulları ve eğitimin yatırım özelliğinden kaynaklanan sonuç beklentilerini karşılama yeterlilikleri bu kapsamda ifade edilebilir.

Her ne kadar araştırma konusuna yakın konularda benzer bilimsel araştırmalar yakın dönemlerde artmış olsa da ortaöğretim ile özelleşme ve sivilleşme olgularını birlikte inceleyen ve konuya veli-eğitmen-öğrenci ekseninden yaklaşan doğrudan bir araştırma bulunmamaktadır. Benzer konularda yapılmış araştırmaların amaçları ve kısa birer özetleri incelenecek olursa:

Akın ve Ceyhan tarafından Eskişehir il merkezinde 2003-2004 öğretim yılında, resmi ve özel genel lise öğrencilerinin aileden, arkadaştan ve öğretmenden algılanan sosyal destek düzeylerine göre kendini kabul düzeylerinin farklılık gösterip, göstermediği incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; özel genel lise öğrencilerinin kendini kabul düzeyleri resmi genel lise öğrencilerinin kendini kabul düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ayrıca, resmi ve özel genel lise öğrencilerinin,

aileden, arkadaştan ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek düzeyleri yüksek olanların, düşük olanlara göre kendini kabul düzeylerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu ortaya çıkmıştır(Akın ve Ceyhan, 2005:1).

Üstün'ün resmi ve özel liseleri kapsayan araştırmasında okul yöneticilerinin işletmecilik alanındaki görevlerini gerçekleştirme düzeylerini karşılaştırılmıştır. Eserde varılan sonuçlara göre, hem özel, hem de resmi kurumlardaki yöneticilerin görevlerini gerçekleştirme düzeyleri yüksek bulunmuş, özel kurumların az da olsa daha yüksek bir düzeyde oldukları tespit edilerek amaca ulaşma düzeyleri açısından özel okulların daha etkili oldukları vurgulanmıştır(Üstün, 1998:99,100).

Varlık'ın(2000: 129) resmi ve özel ilköğretim kurumlarındaki öğretmenler ekseninde yapmış olduğu araştırmada, iş doyumlarının karşılaştırılması neticesinde; öğretmenlerin iş doyumları hem özel hem de resmi ilköğretim kurumlarında yüksek bulunmuş, bununla birlikte özel ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin iş doyumlarının resmi okullarda görev yapanlara göre daha yüksek olduğu belirlenerek Üstün'ün araştırmasında sonucu ile paralel bulgulara ulaşılmıştır.

Şeker, Yener ve Özkaya'nın, Konya Merkez ilköğretim okullarında Fen Bilgisi Derslerinde teknolojik olanaklardan yararlanma düzeylerine yönelik yapmış oldukları araştırma sonuçları, özel okulların teknolojik araçlar konusunda daha iyi durumda olduğu ve bu okullarda çalışan öğretmenlerin bu araçlardan daha fazla yararlandıklarını açıkça ortaya koymaktadır(Şeker, Yener ve Özkaya, 2002: 5)

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

Karaköse ve Kocabaş'ın Gaziantep il merkezi ile Kahramanmaraş il merkezi ve ilçelerini kapsayan ve öğretmen beklentilerinin iş doyumunu ve motivasyon üzerine etkilerini inceleyen araştırmaları, özel okullarda çalışan öğretmenlerin, okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin işlerinde doyuma ulaşmalarında ve işlerine motive olmalarında olumlu yönde etkisinin olduğunu; devlet okullarında çalışanların ise bu görüşe daha az katılım gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte özel okullarda çalışan öğretmenler devlet okullarındakilere oranla; okullarının çevredeki

itibarına ve okulun çalışma ortamı ile ilgili olarak daha olumlu düşünmektedir(Karaköse ve Kocabaş, 2006).

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

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

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

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

Bu alandaki araştırmalar incelendiğinde, özel öğretim kurumlarının “örgütsel etkililik” bağlamında resmi öğretim kurumlarına göre daha başarılı bulunduğu anlaşılmaktadır. Her ne kadar konu ile ilgili birtakım araştırmalar yapılmış olsa da,

konuların özel öğretimi farklı bakış açılarından ele almış olmaları sonuçların karşılaştırılmasını zorlaştırmaktadır. Bununla birlikte, yapılan araştırmalarda ortaya çıkarılan bulgular, özel okulluk olgusunun değerlendirmesi açısından önem taşımakta olduğundan dikkate alınmıştır.

Diğer taraftan, aynı araştırma konusunu okulöncesi eğitim çerçevesinde inceleyen Öğreten'in elde ettiği bulgulara göre; özel okulluğun okulöncesi eğitimde öğrenci akışı açısından günümüz teknolojik ve vizyoner etmenlerinin güdülediği doğal bir nitelik arayışı olduğu ortaya çıkmıştır(Öğreten, 2008).

Bu kapsamda, orta öğretim kurumlarında özel okulluğa yönelimi etkileyen faktörlere ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesini inceleyen doğrudan bir araştırmanın bulunmaması araştırma konusunun özgünlüğünü ifade etmektedir.

Amaçlar

Araştırmanın genel amacı; Diyarbakır örneğinde orta öğretim kademesinde özel okulluğu besleyen etmenleri özel okullardaki öğretmen görüşleri istikametinde değerlendirmektir. Bu genel amaca bağlı alt amaçlar ise şöyle sıralanabilir;

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

Önem

A.B.D.'de öğrencilerin %11,7'si özel okullarda eğitim görmekte olup, tüm okulların % 25'i özel okuldur(<http://www.capenet.org/facts.html>). Bu oran Avrupa'da ortalama % 10 seviyelerinde olmasına karşılık ülkemizde 2006-2007 yılı verilerine göre öğrencilerin % 2,26'sı özel okullarda eğitim görmekte ve tüm örgün eğitim kurumlarının

% 5,93'ü özel okuldur(M.E.B., 2007). Buradan ülkemizde özel okulculuğun henüz yeni gelişmekte olduğu ve buna bağlı olarak büyük bir gelişim potansiyeline sahip olduğu sonucu çıkarılabilir. Bu da önümüzdeki yıllarda bu alanda ciddi yatırımlar yapılacağı anlamına gelmektedir.

Özellikle 1980'li yılların başından itibaren esen “özelleştirme” rüzgârından eğitim sektörünün de nasibini almasıyla bu alandaki araştırmalar da artmıştır. Bu araştırmalar incelendiğinde özel okulların genellikle ortaya konan hedeflere ulaşmada daha başarılı oldukları görülmektedir. Bu durum öğrenci, öğretmen ve velilerin okul tercihlerini etkilemektedir.

Konu ortaöğretim açısından ele alındığında, orta öğretime yüklenen; öğrencilerin iş yaşamına ve yüksek öğrenime hazırlanması işlevlerini, orta öğretimin mevcut eğitim yapılanması ile gerçekleştirmesi oldukça uzak görünmektedir. Bireyin toplum hayatına entegre olması ve meslek yönelimini şekillendirilme görevini üstlenen ortaöğretim hizmetinin, toplumun tüm kademelerine adil bir şekilde dağıtımının finansman ve organizasyonundaki zafiyetlerin bir alternatif çözümü özel öğretim olabilir. Bu nedenle orta öğretim kurumlarında özel okulculuğa yönelimi etkileyen faktörleri belirlemek ve takip etmek önem kazanmaktadır.

Varsayımlar

- *Veri toplama aracını cevaplayan öğretmenler, konuyla ilgili görüşlerini içtenlikle yansıtmışlardır.*
- *Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, araştırmanın amacı olan durumu ortaya çıkarmak için uygundur.*

Sınırlılıklar

- *Bu Araştırma; 2007–2008 eğitim ve öğretim yılında Diyarbakır İli Merkez Özel Ortaöğretim Okullarında görevli öğretmenler ile,*
- *Araştırmanın yöntemi genel tarama modeli ile,*
- *Elde edilen veriler, ölçme aracına verilen yanıtlarla sınırlıdır.*

Tanımlar

Ortaöğretim Çağı Gençliği: İnsanın bireysel ve toplumsal varoluşunda doğal aşk zekasıyla yapay kültür ve ideoloji zekası arasındaki son rekabetle ortaya çıkan en kırılgan ve çekişmeli dönem (Akgündüz, 2007).

Özel Okulculuk: Evrensel düzeyde ideolojik eğitimden ideoloji ötesi eğitime özgürleşmeyi simgeleyen, ancak uygulamada vaki kırılmalar nedeniyle beklenenin aksine bazı araşsal ilerlemelere rağmen yeni öğretilerin/ideolojilerin vesayetine yol açan eğitsel arayışlar(Akgündüz, 2007)

Yöntem

Araştırma Modeli: Bu araştırmada kullanılan model genel tarama modelinde betimsel yöntemidir. Tarama modelleri, geçmişte veya günümüzde varolan bir durumu olduğu şekliyle araştırmayı amaçlayan yaklaşımlardır. Bu araştırmalarda herhangi bir şekilde sonucu etkileme ve değiştirme gayesi yoktur. Genel tarama modellerinde hedef, çok sayıda elemana sahip olan evren hakkında bir yargıya varmak için evrenin tümü ya da anlamlı bir örneklem üzerinde yapılan düzenlemelerdir(Karasar, 2004:77,79).

Betimsel nitelikte olan bu araştırmada, Diyarbakır İli Merkez Özel Ortaöğretim okullarında görevli öğretmenlerin *Özel Okulculuk Olgusunu Besleyen Faktörlere İlişkin Görüşleri* ve buna ilişkin görüşlerin farklılaşmasına neden olabileceği düşünülen cinsiyet, mesleki kıdem ve branşları gibi bağımsız değişkenler dikkate alınarak, bu faktörlerin öğrenci, öğretmen, veli ve toplam benlik boyutundaki yönelimlerine dair öğretmen görüşlerinde fark olup olmadığı incelenmiştir.

Evren ve Örneklem: Araştırmanın genel evrenini, 2007–2008 eğitim ve öğretim yılında Türkiye’deki tüm özel genel ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan toplam 12.673 öğretmen oluşturmakla birlikte, araştırma Diyarbakır ili ile sınırlandırıldığından araştırmanın özel evrenini Diyarbakır İli Merkez özel ortaöğretim okullarında görevli öğretmenler oluşturmaktadır. 2007–2008 öğretim yılında Diyarbakır İli genelindeki 4 (dört) özel genel ortaöğretim okulunda toplam 84 öğretmen görev yapmakta olup, bu öğretmenlerin okullara göre dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Diyarbakır’daki Özel Ortaöğretim Kurumları ve Öğretmen Profili

Okul	Sayı
ÖZEL AMİD LİSESİ	19
ÖZEL DİCLE FEN ve ANADOLU LİSESİ	32
ÖZEL İÇTEN LİSESİ	16
ÖZEL YENİ ORTADOĞU LİSESİ	17
Toplam	84

Diyarbakır ilindeki Özel Genel Ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin tümü il merkezinde görevlidir. İl merkezinde görevli Özel Ortaöğretim

öğretmenlerinin % 100'ne veri toplama aracı uygulanmış olup, dağılımları Tablo 2' dedir.

Tablo 2:Uygulanan Veri Toplama Araçlarının Sayısal Değerleri ve Yüzdeleri

Okullar	Verilen Anket	%	Geri Dönen Anket	%
ÖZEL AMİD LİSESİ	19	100	18	94,74
ÖZEL DİCLE FEN ve ANADOLU LİSESİ	32	100	29	90,62
ÖZEL İÇTEN LİSESİ	16	100	16	100,00
ÖZEL YENİ ORTADOĞU LİSESİ	17	100	15	88,24
Toplam	84	100	78	92,86

Ancak, araştırmanın örnekleme belirlenirken araştırma evreninin çok büyük olmaması nedeniyle tüm evren örneklem olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda tablo 2' de görüldüğü gibi araştırmanın örneklemini; toplam 84 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı verilen öğretmenlerin % 92,86'sından geri dönüşüm sağlanmıştır.

Verilerin Toplanması: Anket uygulaması için gerekli izin Sosyal Bilimler Enstitüsü ve Diyarbakır M.E. Müdürlüğünden alındıktan sonra(Ek-1), örnekleme oluşturan okullar ve öğretmenlere, gerek bizzat ulaşılarak gerekse ilgili okul yöneticileri aracılığıyla, tez danışmanı tarafından geliştirilen ve likert tipi oluşan toplam 24 adet sorudan meydana gelen bir anket formu uygulanmıştır(Ek-2). Sorulara, “*kesinlikle katılıyorum*”, “*katılıyorum*”, “*kısmen katılıyorum*”, “*katılmıyorum*”, “*kesinlikle katılmıyorum*” seçenekleri doğrultusunda görüş belirtmeleri istenmiştir. Anketin uygulanacağı öğretmenler tarafından amacına uygun şekilde doğru olarak anlaşılıp yanıtlanmasını sağlamak amacı ile anketin baş tarafında bir açıklama yer almış ve gerektiğinde dolduranlarla bizzat görüşülerek gerekli açıklamalar yapılarak cevaplandırılması sağlanmıştır. Anketlerin toplanmasında 2 gün ile 10 gün arasında süre tanınmıştır. Anketin birinci bölümü kişisel bilgiler, ikinci bölümü öğretmenlerin ortaöğretimde özel okulluk olgusunu besleyen etmenlere ilişkin görüşlerini ölçmeye yönelik ifadeleri içermektedir. Veri toplama aracının bütün olarak Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,70 olarak hesaplandığından hareketle veri toplama aracının güvenilir olduğu söylenebilir.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumu: Araştırmamızın analizinde SPSS istatistik programı kullanılmış olup, veriler; ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde dağılımı

ile T-testi ve One Way ANOVA testlerinden yararlanılarak yorumlanmıştır. Aritmetik ortalamalar yorumlanırken

1,00 – 1,80 → Kesinlikle Katılmıyorum

1,81 – 2,60 → Katılmıyorum

2,61 – 3,40 → Kısmen Katılıyorum

3,41 – 4,20 → Katılıyorum

4,21 – 5,00 → Kesinlikle Katılıyorum, derecelerinde yer aldığı kabul edilmiştir.

Anlamlılık derecesi 0,05 olarak alınmıştır.

Branş değişkeni yorumlanırken; örneklem grubu içinde “5” ve daha az sayıda bulunan grupların istatistiki olarak anlamlı bir değer ortaya koyabilmesi maksadıyla bazı ders öğretmenlerinin görüşleri birleştirilerek “*Fen Bilimleri*” kapsamında, Fizik, Kimya ve Biyoloji, “*Sosyal Bilimler*” kapsamında Tarih ve Coğrafya, “*Diğer*” kategorisinde ise Beden Eğitimi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Milli Güvenlik, Bilgisayar, Felsefe ve Rehberlik, Müdür, Müdür Yardımcısı gibi idari bölümde görev yapan öğretmenlerin görüşleri değerlendirilmiştir.

1. ORTAÖĞRETİM KADEMESİNDE ÖZEL OKULCULUK OLGUSUNU BESLEYEN ETMENLER

1.1. Eğitimde Özelleşme ve Sivilleşme Eğilimlerinin Kuramsal Çerçevesi

Eğitim, bir potansiyel olarak kendini gerçekleştirme vizyonu ile tarih sahnesine çıkan insanın evrimleşmesinin vazgeçilmez enstrümanlarından biridir. Ancak insanın varlık vizyonunu gerçekleştirme sürecinde evrimleşmesi için kullandığı enstrümanlar ile ilgili yaşamış ve yaşamakta olduğu “araçlara bağlılık” sendromu, eğitimde de kendini göstermiştir. Netice itibarıyla, evrim için bir “araç” olarak kullanılması gereken bu olgu, “amaç”laştırılarak evrimin ötelenmesini netice verir. Lakin evrimleşme zaruri ve kaçınılmaz bir süreçtir. Kozmik yapılanmanın temelindeki “mükemmeliyet”, böyle bir ötelenmeye derhal tepki vererek “aracın amaçlaştırılmasını” reddeder. Sonuç, tamamlanan sürecin eseri olan yapılanmanın yıkılması ve müteakiben daha gelişmiş bir modelinin devreye sokularak evrim sürecinin devam ettirilmesidir. Bu kapsamda, her kriz beraberinde kaos ile birlikte yeni bir sürecin doğumunu getirir.

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

Eğitim bu yönüyle vazgeçilmez ve ertelenemez bir süreçtir. Ayrıca, kullanılan tüm diğer evrim enstrümanlarının ortak paydası olduğundan her zaman ilgilerin odağındadır. Her türlü dini, ideolojik, etnik v.b. kesimlerin kendi hedefleri doğrultusunda kullanmak istediği bir araçtır. Eğitimin vizyonu hakkındaki bu yaklaşımların ışığı altında öncelikle eğitimin etimolojik kökeni üzerinde durmak gerekir.

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

kazandırıldığı 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. Çalışmalarında tutturduğu yön bu yüzden dışsal güdülenim –beceri kazanmak, meslek vb- tarafından değil, konuyu keşfetmenin ödüllendirici ve doyurucu olan içsel güdülenimi tarafından belirlenecektir. Eğer eğitimde educere yaklaşımı temel alınır, eğitimin en temel amacı özel alanlarda uzman yetiştirmek değil, kişisel özerkliği sağlamaktır. Bu itibarla bir kişi başkalarının yargılarına ne kadar güvenmek zorunda bırakılıyorsa, kendi başına karar alma yetisinden ne kadar uzaklaştırılıyorsa ve başka insanların savunduğu değerleri takdir etmeye yönlendiriliyorsa, educere yaklaşımına göre böyle bir eğitim insanı eksik olarak eğitiyor demektir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde etik açıdan ideal olan bir eğitimin hem educare hem de educere yaklaşımını aynı paralelde dikkate almasıdır(Billington, 1997:381-388).

Türkçe’de ise, eğitim sözcüğü “*eğmek*” fiilinin kökünden türetilmiştir. O nedenle eğitim kavramı “*eğmek*”, “*biçim vermek*” anlamlarını içermektedir. Gerçekten de eğitimde bir değiştirme ve biçimlendirme söz konusudur. Buna dayanarak eğitimi bir davranış değiştirme ve insanı yeniden biçimlendirme süreci olarak tanımlamak mümkündür. Eğitim yolu ile insanın istedik olmayan davranışları değiştirilir, yerine istedik olan davranışlar kazandırılarak insan yeniden biçimlendirilir(Kızılloluk, 2007:22).

‘*Eğitim*’ kavramı 1940’lardan beri, maarif, tedrisat, talim ve terbiye gibi sözcüklere karşılık gelecek şekilde kullanılmaktadır(Başaran, 1984:14). Diğer bir ifadeyle eğitim kavramı söz konusu bu dört sözcüğü içermektedir. Yani terbiyeden kastedilen bakma, besleme, büyütme, ilim, edep öğretme, talim, alıştırma, yetiştirme, edep öğrenmesine vesile olacak tarzda hafif surette ceza verme gibi anlamlar; maarif ve tedrisattan kastedilen öğretim ve bilgilendirme; talimden kastedilen de öğrenilenlerin hayata geçirilmesi gibi anlamlar dilimizde eğitim kavramını ifade etmektedir(Doğan, 1996: 723, 1041, 1055, 1066).

Amaçlar, eğitimin hemen hemen her dalında işlenen bir konudur. Özellikle eğitim felsefesi ve müfredat programları bakımından önem kazanmaktadır. Nedir amaçlar? Her ülkenin kendine göre belirlediği, yetiştirdiği insanda eğitim yoluyla ne gibi istenilen davranış değişiklikleri kazandırılabilceğini gösteren belirli ilkeler, özelliklerdir. Bu

özellikler ise, bilgiler, yetenekler, beceriler, tutumlar, ilgi ve alışkanlıkları içermektedir. Başka bir deyimle amaçlar, ülkenin yurttaşlarının hangi durum karşısında nasıl davranacağını daha önceden saptadığı ilkelerdir. Okullar da bu amaçlara ulaşacak biçimde öğrencilerini eğitirler. Amaçlar çok çeşitli ve farklı olmakla birlikte, hemen hemen her ülkede saptanan genel nitelikteki eğitsel amaçlar birbirine benzemektedir. (Tezcan, 1984: 14, 23, 31, 45).

Eğitimin amaçlarının belirlenmesi sorunsalı, insanın varlığının farkına varması ve beraberinde içinde bulunduğu şartlara uyum sağlayarak hayatta kalma ve bu yetilerini gelecek nesillere aktarma hevesi ile başlar. İnsan ve eğitim, eğitimin amacı düşünce tarihi boyunca mesele olmuş ve farklı ekol ve filozoflarca irdelenmiştir (Tozlu, 2003:21). Nedir eğitimin amacı? Konu o kadar çok irdelenmiştir ki felsefe dalları içinde eğitim felsefesi diye bir dalın ortaya çıkmasına neden olmuştur. Ancak, bizzat felsefe ve eğitim konularının tanım ve sınırlarını belirlemede ortaya konan farklı yaklaşımlar göz önünde bulundurulduğunda, eğitim felsefesinin tanımını yapmak ve sınırlarını belirlemekle ilgili güçlük, adının içinde yatan döngüsel çıkmazda kendisini göstermektedir. Bu yüzden yapılan tanımlar konuyu ancak çok genel hatları ile ele alabilmektedir.

Eğitim felsefesinin temel konusunun eğitim ve onun olgusal değil yargısal, tasvirden ziyade değerlendirmeci bir yaklaşımla ele alınmasını öngören bir felsefe dalı olduğunu ifade edebiliriz (Arslan, 2001:245).

Günümüzde çeşitli ülkelerin eğitim sistemleri incelenecek olursa, bu sistemlerde eğitim kavramının muğlâklığı, yetiştirilmek istenen insanın belirsizliği, ilim adamlarının bu konudaki rolleri, uygulanan metotların yeterlilik ve objektiflik derecesi, eğitimle sağlanmak istenen hayat, ahlak, din ve değerlerin eğitimdeki yeri, disiplin meselesi ve demokratik düzenin dayandığı hürriyet anlayışındaki anarşi gibi önemli problemlerin henüz çözülemediği görülür (Tozlu, 2003:17).

Eğitim, amaçları bakımından ulusal değerleri mi, yoksa evrensel değerleri mi vermeyi amaçlamalıdır? Konuya ilişkin farklı bir yorum da şu şekilde ortaya konmaktadır.

“...Kültürde ulusallık, evrensellik özellikleri de tamamen göreceli betimlemelerdir. Ama mutlak boyutta iç içe geçmiş simgesel açılımlardır... Gerçekte birey tek başına varolur ve evrimleşir. Sonraki oluşumlar beden bilinç formlarının ortak büyüme çabalarının kurumlaşmasıdır. Buna göre eğitimin mutlak boyutta ulusal mı evrensel mi çıkış noktası yapacağı hususu ayrılık illüzyonuna dayalı görünürdeki bir paradokstur. Çünkü evrensel olan aynı zamanda ulusaldır ve ulusal olan bireyde ifade bulur. Bu hiyerarşi tersine de olabilir ancak evrime tavassut eden araçlar amaç yapıldığında

bütün ifade düzeyleri itibariyle bir çatışma ve hükmetme olgusu ortaya çıkar...” (Akgündüz, 2007)

Tarihsel süreç içerisinde felsefi, dini, ideolojik öğretimi ve yöntemlerle eğitim ile ilgili pek çok denemeler yapılmış ve insanın kendine uyandırılması sürecinde bir merhale olarak kültürlenme ve toplumsallaşma deneyimleri ortaya konmuştur. 19ncü yüzyılın sonlarında başlayan sanayi devrimi ile birlikte nitelikli insan gücü ihtiyacı artmış ve yükselen ulus-devlet anlayışı altında eğitim devletin temel görevlerinden biri olarak ortaya konmuştur. Günümüzde eğitim ile ilgili gayretlerin kurumsallaşmış ve örgün hale getirilmiş şekli uygulanmakta ve bu kurumsallaşmanın en son icra organı olarak okul karşımıza çıkmaktadır.

Eğitim doğrudan insana yöneldiği için toplumun tüm kesimlerinin ilgi merkezidir. Tüm toplum kesimleri eğitimin etkileme gücünün farkındadır ve bu nedenle de kendi değerleri ve eğilimleri doğrultusunda eğitimi yönlendirmek ve eğitimden yararlanmak isterler. Tüm siyasal gruplar özel ideolojilerini yaymak ve ideallerindeki bireyi oluşturmak, hazırlamak için okulu yani eğitimi kullanmak isterler(Aydın, 2005:186).

Her milletin kendine özgü bir eğitim sistemi vardır. Bu sistem, o toplumun sosyal, kültürel, politik ve ekonomik özelliklerine uygun olarak kurulur ve gelişir(Duman, 1991:19). Her ülkenin eğitim sisteminin gerçekleştirmek istediği bir takım genel amaçları vardır. İyi vatandaş yetiştirmek, toplumun refah düzeyini yükseltmek, toplumu çağdaş uygarlık düzeyine ulaştırmak gibi. Eğitimin bu amaçlarını gerçekleştirebilmesi için kendisine hedefler belirlemesi gerekir(Ertürk, 1972:24).

Netice olarak eğitim; bireyin ve toplumun gelişmesini sağlayan, ekonomik kalkınmayı destekleyen, kültürel değerleri koruyup geliştirerek gelecek nesillere aktarılmasını sağlayan ertelenemez ve vazgeçilmez çok önemli bir süreç olarak ifade edilebilir(Karaaslan, 2005:15).

Eğitimin bir hak ve aynı zamanda bir kamu hizmeti olarak kabul edilmesi ilk defa 1789 Fransız Devrimi ile gerçekleştirilmiştir. 1791 Fransız Anayasasında “*eğitimin bir kamu olarak toplumun tamamına sunulması gerektiği*” ifade edilmiş ve bu devrimin ortaya koyduğu ilkeler diğer Avrupa devletlerini de derinden etkileyerek zorunlu, parasız ve laik eğitim kavramları hukuk mevzuatlarına girmiştir(Akyüz, 1993: 66-68).

İlk zorunlu ilköğretim yasasının endüstri devriminin ardından İngiltere’de 1870’de uygulamaya konulduğu göz önüne alındığında, devlet organizasyonu denetimi içerisindeki ulusal, kitlesel ve resmi okul eğitiminin amacı, bir taraftan devlete itaatkâr

yurttaş, diğer taraftan da sanayiye kalifiye eleman yetiştirmek olarak ifade edilebilir(Toku, 2005:9).

Bu görüşü destekler nitelikte bir yaklaşım da şu şekilde ifade edilmektedir.

“...Resmi eğitimin temel çıkış noktası her insanı öngörülebilir ve kontrol edilebilir hale getirmektir. Bir başka deyişle, insan kaynağını tamamen yönlendirilmiş bir enerji havuzuna dönüştürmektir. Önceden belirlenmiş hedeflere uygun ve beklentileri karşılayacak insan tipi üretmek resmi eğitimin toplumsal ve siyasal devamlılık için ortaya attığı bir güven paradigmasıdır...”(Akgündüz, 2007)

Ülkemizdeki eğitim sisteminin temelinde de bu görüşün olduğu 9ncu Beş Yıllık Kalkınma Planında şu şekilde ifade edilmiştir.

“İşgücününün, 2000 yılında yüzde 73,8’i, 2005 yılında yüzde 67,3’ü lise altı eğitilmiş ve okuma yazma bilmeyenlerden oluşmaktadır. İşgücü içinde yükseköğretim ve fakülte mezunlarının payı 2000 yılında yüzde 8,8 iken, 2005 yılında yüzde 11,5’e yükselmiştir. İşgücününün eğitim düzeyi Plan döneminde yükselmekle birlikte, AB ortalamasına göre düşük olmaya devam etmiştir. Bu durum nitelik ve beceri düzeyi yüksek insan gücüne ihtiyaç duyulan günümüzde önemli bir sorun olarak varlığını sürdürmektedir.” (DPT, 2006:229)

Ekonomik ve sosyal gelişmenin temel belirleyicilerinden biri eğitilmiş insan gücüdür. İçinde bulunduğumuz çağda, tüm ülkeler demokratikleşmek, çağdaşlaşmak ve geleceğe katkıda bulunmak istemekte, kalkınmanın odak noktasının insan olduğu gerçeğini dikkate alarak, eğitimi en geçerli yatırım olarak kabul etmektedirler. Günümüzde ülkeler arasındaki gelişmişlik farklılıklarının azaltılması sürecinin, temelde ülkelerin sahip oldukları insan kapitalinin nitelik ve nicelik özelliklerine dayandırılması konusu genel bir kabul görmektedir. İnsan kalkınmada yeri doldurulamayan tek faktördür. Bu bağlamda eğitim, insan kapitaline en verimli ve en geçerli yatırım olarak kabul edilebilir.

Nitelikli insan gücünün önemi, 2001-2005 yılını kapsayan 8 nci 5 yıllık kalkınma planında da işaret edilmiştir.

“Eğitim sisteminde kaydedilen gelişmelere rağmen, uluslararası rekabet gücününün ana unsurlarından olan insan gücününün eğitim ve nitelik düzeyinin hızla geliştirilmesi ihtiyacı önemini korumaktadır. Mesleki ve teknik örgün ve yaygın eğitim ile ekonominin insan gücü ihtiyaçları arasındaki uyumun geliştirilmesi gerekliliği devam etmektedir.”(DPT, 2000:15)

Eğitim ile devleti birbirine bağlayan iki bağ, ideoloji ve eğitimin finansmanıdır. Eğitim, devletin varlığını, gücünü ve temel ilkelerini topluma kabul ettirebilmek için kullandığı en önemli ideolojik araçlardan birisidir. Devlet, toplumsal düzenlemeyi

belirlediği ideolojik amaçlar ve ilkeler çerçevesinde yeniden kurmak için eğitimi kullanmaktadır(Çetin, 2001:206).

Devlet, varlığını ve üzerine kurulduğu meşruiyet ilkelerini toplumsal alanda sürekli hale dönüştürmek için ideoloji ve eğitim gibi araçları kullanır. İdeoloji aracılığıyla siyasal iktidar kendi ilkelerini topluma dayatır. Eğitim de bu dayatmanın kurumsal zeminini siyasal iktidara sunar. İdeolojiyi toplumu düzenlemenin bir aracı olarak kullanan ideolojik devlet geleneğinde siyasal iktidar, kendi ideolojik elbisesini bireylere giydirme imkânını eğitim alanlarında bulur. Siyasal iktidarın özü olan toplumsal birlik, bütünlük ve uyum sağlama işlevi ideoloji ve eğitim kurumlarıyla gerçekleşir; çünkü birlik, bütünlük ve uyum siyasal iktidara bütüncül bir iktidar alanı yaratarak total bir evrenin düzenlenmesi imkânını verir(Çetin, 2001:201).

Eğitimin siyasal niteliği, onun devletin bir işlevi oluşundan ileri gelmektedir. Siyasal bakımdan eğitimin başlıca iki görevi vardır. Birincisi, mevcut siyasal sisteme (devlet düzenine) sadakati sağlamak, ikincisi ise önderlerin (Elit zümre, sekin entelektüel lider) seçimi ve eğitilmesi ile ilgilidir. Bütün siyasi sistemler çocuklara ve yurttaşlara bir “*Siyasi eğitim*” vermek isterler. Böylece topluma bir birlik ve dayanışma ruhu kazandırır. Marksist siyasi sistemde okullar, çocuklara Marksizmin ilkelerine sadakati öğretirler; demokratik sistemlerde ise demokratik ilkelere sadakat öğretilir. Önderlerin seçim ve eğitilmesinde de yine okullar, birinci derecede rol oynarlar. Eski siyasal rejimlerde, mutlak krallıklarda, devleti yönetecek kimselerin özel olarak eğitimine büyük önem verilmekteydi(Tezcan, 1984:60).

Devlet organizasyonu içindeki amaç güdümlü eğitim yapılandırılmasının vizyonu ve hâlihazır durumu bir yazarımız tarafından şu şekilde ifade edilmektedir.

“...Diğer toplumsal araçlar gibi devletin temel varlık vizyonu her insanın içsel yönetim yetisini kinetik enerjiye dönüştürmek yani devlet denilen sosyal protezden alıcı ilişki bağlamında özgürleştirmektir. Bireyle toplum arasında alıcı ilişki modeli şizofrenik ve hastalıklı bir modeldir. Doğal olan her insanın iç yöneticisini deneyimlemesi ve devletin nitelik kaynağı olmaktan çıkıp bireysel niteliklerin ifade edildiği bir köprüye dönüşmesidir. Bir başka deyişle bu projeden enerji devşirmek yerine bireylerin bu yapıya enerji yükleyebilecek paylaşım modelinin ortaya çıkmasıdır. Bu anlamda devleti amaçları, yapısı ve işleyişiyle bir bütün olarak eğitimi ortamı projesi ve kolektif bir eğitim deneyimi olarak tanımlamak mümkündür. İnsanlık tarihinde devletlerin bu doğal vizyonuna evrimleşmesi bir hayli yıkıcı yaşantılardan sonra mümkün olabilmıştır. Laik ve demokratik devlet insanlık genelinde bu doğal vizyona yaklaşmış oldukça elverişli bir yapıya sahiptir. Bu aşamaya kadarki totaliter devlet pratikleri bir eğitim projesi olmaktan çok sömüren-sömürülen ilişkisini karakterize eden yıkıcı bir illüzyonla çalışmıştır. Böylece totaliter devletin amacı

toplumun bireylerini kendi kendini yönetme farkındalığına uyandırmak değil bu sosyal proteze daha bağımlı hale getirmek şeklinde tecelli etmiştir. Devlet yapısı ve işleyişiyle yönetilme ihtiyacını ortadan kaldırmak değil, korkuyu besleyerek ihtiyacı turmandırma trendinde iş görmüştür...”(Akgündüz, 2007)

Oysaki insan, işçi veya yurttaş olması için eğitilmemelidir. Eğitimi eğitim yapan şey, insani olanla kurulan bağıdır. İnsan olmak, insan olmayı öğrenmektir(Toku, 2005:9).

Her evrim basamağının kaderinde olduğu gibi insanoğlu bu deneyimde zaman içinde uzmanlaştıkça, eğitimde de kendini devletten özgürleştirme girişimlerine başlamıştır. Bu girişimlerin önemli bir açılımını özel öğretim, yani yine devlet kontrolünde ancak devlet eliyle değil, sivil sektörün girişimi ile oluşturularak işletilen özel okulluk oluşturmaktadır. Böylece, özel okulluk bugünkü yapılanmasında yine resmi eğitim müfredatının takibinde ancak finansmanını kendi sağlayarak kendini resmi eğitimden özgürleştirmenin bir aşamasını temsil etmektedir.

Özelleştirmenin tarihine genel bir bakış atılacak olunursa, özellikle 1979 yılında kendini gösterdiği görülür. Gerçi Adam Smith daha 1776 yılında, kamu giderlerini azaltarak genel üretimi artırmak maksadıyla Avrupa ülkelerine ait kamu mal ve arazilerinin satılmasını önermiş olduğundan dönemin yöneticileri bu oluşuma çok da yabancı değillerdi. Daha sonraları, 1960’larda Peter Drucker’ın “*The Age of Discontinuity*” (Devamsızlığın Çağı) adlı eserinde, hükümetin işinin yönetmek olduğunu ve uygun bir şekilde icra edemediği görevlerini iş dünyasına bırakmasının daha iyi olacağını ifade etmiştir(Valauskas, 1999: 1).

Devletin ekonomideki görev ve fonksiyonlarının mümkün olduğu ölçüde özel sektöre aktarılmasını ifade eden özelleştirme, 1980’li yılların başlarından itibaren tüm dünyada önem kazanmıştır. Özelleştirme dünyada yaşanan en önemli değişim dinamiklerinden birisidir. Özelleştirme, en geniş anlamda devletin görev ve fonksiyonlarının mümkün olduğu ölçüde piyasa ekonomisine (özel sektöre) devredilmesi demektir. Bugün, özelleştirmenin ulaştığı nokta o denli genişlemiştir ki geleneksel olarak “*kamu hizmeti*” olarak adlandırılan birçok hizmet artık bu vasfını yitirmiştir. Bugün eğitim, sağlık, sosyal güvenlik gibi hizmetler artık bütünüyle “*kamusal mal*” olarak adlandırılmıyor. Bu hizmetlerde “*serbestleşme*”, “*deregülasyon*” ve “*özelleştirme*” adı verilen reformlar dünyada tüm hızıyla devam ediyor. Bazı ülkelerde bu tür “*sosyal nitelikli hizmetler*”de devletin yanı sıra özel sektörün de faaliyetlerinin genişlediğini görüyoruz. Bazı ülkeler ise çok daha radikal bir şekilde geleneksel olarak devletin vazgeçilmez temel görevi olarak düşünülen sosyal güvenlik hizmetini dahi tamamen özelleştirmişlerdir. Özelleştirme; eğitim, sağlık, sosyal güvenlik ile sınırlı değildir. Uzun

yıllar devlet tekeli altında sunulan posta ve telekomünikasyon, demiryolları ve havayolu taşımacılığı, enerji gibi hizmetler giderek artan bir şekilde özelleştirilmektedir. Hapishanelerin dahi ABD’nde birçok eyalette özel kesime devredildiğini görmek şaşırtıcı ama gerçektir. Devletin ulusal güvenlik alanındaki bir kısım görevlerinin de özelleştirildiğini giderek artan bir şekilde gözlemliyoruz. Özetle, özelleştirme içinde yaşadığımız yüzyılın en büyük devrimlerinden birisidir ve bu devrim devletin geleneksel rolü ve görevlerini önemli ölçüde ortadan kaldırmıştır(<http://www.canaktan.org>).

Geniş tanımıyla özelleştirme(Oktar, www.bagimsizsosyalbilimciler.org);

- *Kamusal maliyete konu olan fiziksel ya da mali varlıkların özel şahıslara satışını,*
- *Bir mal ya da hizmetin ve/veya dağıtımını sağlamak üzere özel şahıslara imtiyaz verilmesini,*
- *Yetkili kamu makamları tarafından belirli kurallara bağlanmış olan mal/hizmet üretim ve/veya dağıtımının kurlsızlaştırılmasını ya da kural koyma ya da uygulama yetkisinin özerk düzenleyici kuruluşlara devrini (yabancı dilden aktarılmış deregülasyon ve re-regülasyon’u) içerir.*

Özelleştirme, bir devlet politikası olarak uygulanmaya başladığı 1979 yılından bu yana bazı sebeplerden ötürü küresel bir fenomen olmuştur. Politikacılar seçmenlerine, hükümetlerinin milli ve yerel her seviyede küçülme arzusunu göstermenin birincil işareti olarak özelleştirmeyi kullanmaktadırlar. Hükümet giderleri ve sürekli artan vergilerden bunalan kamuoyunun artması ve hükümetlere yeni ve alternatif gelir kaynağı bulması yönündeki baskıları da özelleştirmeyi tetikleyen faktörler arasındadır. Bunun dışında, hükümet, bürokrat ve kamuoyunun asgari kırtasiye ve zıyan ile etkili çalışan kamu kurumları görme arzusu bu faktörlere dâhil edilebilir. Netice olarak, Salama’ya göre 1979-1998 yılları arasında en az 7.000 kamu işletmesinin özelleştirildiği tahmin edilmektedir. Wright ise 1985 ile 1993 yılları arasında 100 ülke hükümetinin özelleştirilen kamu kurumlarından 328 Milyar USD gelir elde ettiğini belirtmektedir(Valauskas, 1999: 2).

Özelleştirme eğilimi halen güçlü bir şekilde yukarı doğru olup birçok ülkede ve ekonominin pek çok alanında yerini almaktadır. Özellikle eğitim sektörü milli gelirden büyük pay alan alanlardan biri olduğundan özelleştirme baskısı ile yüz yüze kalmaktadır(www.unesco.org).

Bray’a göre, özelleşme anlam olarak bir durumdan ziyade süreci ifade etmektedir. Terim ayrıca geniş bir model dizisi ihtiva etmektedir. Bazı sistemlerde özelleştirme kasıtlı bir takım politikaların sonucu olarak ortaya konmuştur; fakat diğerlerinde

planlanmamış bir değişimin neticesidir. Dört ana model aşağıdaki gibi tanımlanabilir(<http://www.asiandevbank.org>):

- *Devlet okullarının mülkiyetinin devri.* Çok yaygın olarak uygulanmamakla birlikte kar amacı gütmeyen kamuya ait okulların ticari bir işletme olarak mülkiyetlerinin devrini öngören radikal bir özelleştirme yöntemidir. Muhtemelen eğitimin özelleştirilmesinin en çarpıcı şekli olarak değerlendirilebilecek olan bu yaklaşım, kamuya ait olan okulların sahipliği bilinçli ve kasıtlı olarak özel sektöre devrini ifade eder.

- *Var olan kurumların tekrar yapılandırılmadan sektörel dengenin değiştirilmesi.* Özelleştirmenin bu şekli, kurumların sektördeki dağılımlarının süreç içerisinde kademe kademe değiştirilmesi şeklinde meydana gelir. Bu değiştirme, devlet okullarının sayısının sabit tutularak özel okulların artmasına müsaade edilerek yapılabileceği gibi, her ikisinin de artmasına müsaade edilip özel sektörün artışının daha fazla desteklenmesi yoluyla da yapılabilir.

- *Özel okullar için artan hükümet fon ve desteği.* Hükümetler, özel sektörü finansal ve/veya diğer alanlardaki destekleri ile güçlendirebilirler. Bazı hükümetler, çocuklarını özel okula göndermek isteyen ailelerin eğitim giderlerinin bazı ya da tüm kalemlerinin devletçe karşılandığı “kupon” sistemini denemektedirler.

- *Devlet okullarının artan özel kontrol ve finansmanı.* Özelleştirmenin bu şeklinde, okulların mülkiyetleri yine devlette kalmakta, fakat okulun finansman ve kontrolünde özel sektörün payı arttırılmaktadır. Bazı ülkelerdeki hükümetler, kamusal mali kriz ile karşı karşıya kaldıklarından, ebeveynler meydana gelen mali boşluğu kapatmak için katılım paylarını arttırmak zorunda kalmışlardır. Diğer ülkelerde ise mali yönden güçlü kalmalarına karşılık ideolojik ve diğer sebepler yüzünden otoriteler okul yönetimlerini daha sorumlu davranmaları hususunda uyararak durumdaki kalmışlardır.

Ülkemizde de ekonomide özel sektör payının artırılması ve özellikle eğitim alanında bu gayretlerin teşvik edilmesi hususu VII ve VIII nci Beş Yıllık Kalkınma Planlarında ifade edilmiştir. Bu teşvikler kapsamında özelleştirme faaliyetleri devam etmekle birlikte eğitim alanında hedeflenen düzeye gelinemediği plan dönemine yöneltilen eleştirilerden biridir.

Doğal olarak eğitimin özelleşmesi, varılmak istenen nihai netice değildir. Yukarıda da ifade edildiği gibi özelleşme, eğitimi devlete bağlayan ideoloji ve eğitimin finansmanı bağlamındaki finansal özgürleşmeyi ifade eder. Bir sonraki aşaması da ideolojik bağın kopartılarak tamamen sivilleştirilmesi suretiyle eğitimin amaç güdümlü yapısından

kurtarılarak devletin varlığını devam ettirme aracı olmaktan çıkarılmasıdır. Bu aşamada “sivilleşme” olgusunu biraz daha açmakta var.

Herhangi bir sosyo-politik sistemde “*sivilleşme*”nin iki anlamı olabilir. Dar anlamda sivilleşme, siyasal sistem üzerindeki askeri etkinin sona erdirilmesini ve siyasal sürece seçilmiş sivillerin hâkim olmasını ifade eder. Bu anlamda sivilleşme askeri vesayetin yokluğu anlamına gelir ve başlıca iki pratik gereği vardır. İlki, silahlı kuvvetlerin tam olarak sivil denetim altına alınması, ikincisi ise askeri bürokrasinin demokratik siyaset alanına nüfuz etmemesinin sağlanmasıdır. Sivilleşmenin ikinci ve daha geniş anlamı “*sivil toplum*”un güçlen(diril)mesiyle ilgilidir. İlk bakışta fark edilemese bile, güçlü bir sivil toplumun varlığı özgürlüğün en büyük güvencelerinden biri olduğu kadar, demokrasinin pekişmesi ve istikrarı açısından da son derece hayatidir. Kendi ayakları üzerinde duramayan ve idamesi bakımından devlete bağımlı olan bir toplum demokrasi için sağlam bir zemin teşkil edemez(Erdoğan, 2006).

Sivilleşme olgusu vizyoner açıdan ele alındığında, bu ikinci ve daha geniş olarak ifade edilen anlamı üzerinde biraz daha ayrıntılı olarak durmak gerekir. İnsanın tarih sahnesine çıktığı ilk günden bu güne kadar kurduğu ve halen işletmekte olduğu tüm yapılanmaların aslında mutlak gerçeklerinin birer mecazı olduğu ve varlık nedenlerinin aslında var olan içsel kalitelerin farkına varma arzusunun bir açılımı olduğu şimdiye kadar yapılan açıklamalarda ifade edilmişti. Dolayısı ile devlet de bu kapsamdaki bir yapılanma olduğundan bir şekilde aşılması gereken bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. İşte sivilleşme, bilincin kendini devlet olgusundan özgürleştirme arzusunun bir yansıması olarak tecelli etmektedir. Sivil toplumun güçlendirilmesini devletin varlığına karşı bir tehdit olarak algılamak doğru olmaz. Bilakis sivilleşme beraberinde getireceği demokratik kalitelerle birlikte devletin ve toplumsal düzenin en etkili teminatlarından biri olarak karşımıza çıkacaktır. Çünkü bu yapılanma korku ve kontrol dramasından değil, bizzat bilincin doğal enerjisi ile beslenen bir enerji akışından beslenecektir.

Sivilleşme, devlet karşısında bireyin ve sivil toplum kuruluşlarının gücünün ve inisiyatif alanının gelişmesini ifade etmektedir. Demokratikleşme ve sivilleşme birbirlerini karşılıklı olarak etkileyen ve güçlendiren oluşumlardır. Bir taraftan, demokratikleşme ile bireyin ve sivil örgütlenmelerin önemi artarken; diğer taraftan, sivil toplum kuruluşlarının sayıca artması demokratikleşme sürecini hızlandırmaktadır. İnsan haklarının, sivil ve siyasal özgürlüklerin giderek önem kazandığı demokratikleşme süreci içinde yaşadığımız yüzyılın son çeyreğinde hızlanmıştır. Temsili demokrasilerin yüzyüze

bulunduğu sorunlar demokrasinin yeniden tanımlanması ve yeniden yapılandırılmasına olan ihtiyacı artırmıştır. Demokratikleşme ve sivilleşme neticesinde siyasal yönetimlerin daha şeffaflaştığı görülüyor. Birey ve sivil toplum kuruluşları yöneticilerin aldığı kararları ve yaptıkları uygulamaları daha yakından kontrol etmek istiyor. Değişen dünyada oluşan yeni global gerçekler ve yeni global değerler devleti de değişime zorluyor. Yeni değişim dinamikleri dikkatle incelendiğinde devletten bireye doğru bir “güç kayması” olgusunun yaşandığı görülebiliyor. Gerçekten de ekonomide serbestleşme, özelleştirme, yerelleştirme, gönüllüleştirme, demokratikleşme gibi reformlar ile devletin gücünün, görev ve fonksiyonlarının giderek daraldığı, buna karşın sivil toplumun gücünün genişlediğini söylemek mümkün. Dünyada bu değişim trendi tüm hızıyla devam etmektedir(<http://www.canaktan.org>).

Günümüzde eğitimde nitelik arayışının gitgide artması, özelleşme sürecini daha da hızlandırmış ve kaçınılmaz bir hal almıştır. Artık eğitimin nereden alındığı değil nasıl ve hangi nitelikte olduğuna bakılmaya başlanmıştır. Eğitim hizmetinin sunulmuş biçimi ülkeden ülkeye farklılık göstermekle birlikte genellikle bu hizmet iki türlü sunulmaktadır(Memduhoğlu, 1999: 45, 133):

- *Merkezi anlayışla devlete ait ya da halkın açtığı okullarda,*
- *Ademi merkezîyetçi anlayışla yerel yönetimlerce idare edilen devlet okullarında ya da çoğunlukla halkın açtığı özel okullarda.*

Eğitim hizmetinin merkezden mi, yoksa yerinden mi verilmesi gerektiği hususu tartışıla gelen bir konudur. Konu ile ilgili literatür incelendiğinde bu hizmetin yerinden verilmesinin; halkın hizmete bizzat katılarak kendine sunulan hizmette söz sahibi olması ve hızlı karar alıp uygulama imkanı ile birlikte merkezi yönetimin yükünün hafifletilerek bürokratik problemleri azaltması gibi belli başlı üstünlükleri ifade edilebilir(Memduhoğlu, 1999:45). Ancak bu tarz bir yapılanma için devletin ve onu oluşturan halkın demokratik kaliteleri özümsemiş olması gerekir. Genelde merkezi yapılanmalar, kriz yönetiminde tüm bilgilerin bir araya toplandığı ve güvensizlik paradigması temelli kontrolün tek elde bulundurma arzusu ile beslenen oluşumlardır. Yani tehdit algısıyla tedbir alma ihtiyacının ortaya koyduğu bir yapılanmadır. Merkezi yapılanmanın temelinde yatan vizyonu bu şekilde ortaya koyduktan sonra konunun teknik boyutunu da ifade etmek gerekir.

Konu eğitim alanında incelendiğinde, bu alandaki özelleşme ve özerkleşme gayretlerinin bilhassa ülkelerin elde etmiş oldukları ekonomik güç ile birlikte toplumsal bilincin ilerlemesi ile doğru orantılı olarak gelişim gösterdiklerini söylemek mümkündür.

Ancak bu ülkelerdeki özerkleşme seviyesi dahi kendini tamamen resmi ideolojiden özgürleştirme anlamında tecelli edememiştir. Örneğin AB ülkeleri kapsamında, okul sistemlerinin yüksek ölçüde özerkleştirildiği Macaristan, Hollanda ve Birleşik Krallıkta (İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda') bile hiçbir zaman bütün alanlarında tam anlamıyla özerk olmamışlardır. Aynı şekilde her yerde bulunan okullar, her ne kadar özerklik Yunanistan, Kıbrıs ve Lüksembourg'da çok kısıtlanmışsa da, bazı alanlarda kısmen de olsa özerkliğe sahip bulunmaktadır(Avrupa Komisyonu Raporu, 2005:104).

Avrupa Komisyonu 2005 yılı raporunda, 2002-2003 öğretim yılında eğitimin 44 alanında özerkleşme konusunu ülkelere göre inceleyerek rapor etmiştir. Devlete ait ilk ve ortaöğretimde okulların özerkliğini ortaya koyan bu araştırmanın AB üyesi ülkeler kapsamındaki durumu Tablo 3'de sunulmuştur³.

Tablo 3. AB Üyesi Ülkelerde Ortaöğretimin Özerkliği

Eğitimin sağlanması	
Yıl başına gün sayısı	Özerklik Yok
Yıl başına saat sayısı	Özerklik Yok
Hafta başına saat sayısı	Özerklik Yok
Konu başına saat sayısı	Özerklik Yok
Bir dönemin süresi	Özerklik Yok
Derslerin başlangıç ve bitişleri	Özerklik Yok
Konuların hafta boyunca zaman programlanması	Özerklik Yok
Öğretim kapsamı ve süreçler	
Ders kitapları	Özerklik Yok
Yöntemler	Özerklik Yok
Öğretim Programlarının Kapsamı	Özerklik Yok
Seçmeli dersler	Özerklik Yok
Minimum müfredatın yanı sıra zorunlu dersler	Özerklik Yok
Öğrencilerin sürekli değerlendirilmesi	Özerklik Yok
Öğrencinin bir yıl daha aynı sınıfa okuyup okumaması	Özerklik Yok
Diploma sınavlarının kapsamı	Özerklik Yok
Okul yönetmelikleri ve organizasyon	
Okul kuralları	Özerklik Yok
İhraç ve geçici uzaklaştırma faaliyetleri	Özerklik Yok
Kayıta öğrenci seçimi kriterleri	Özerklik Yok
Öğrencileri gruplandırma kriteri	Özerklik Yok

İlk Orta

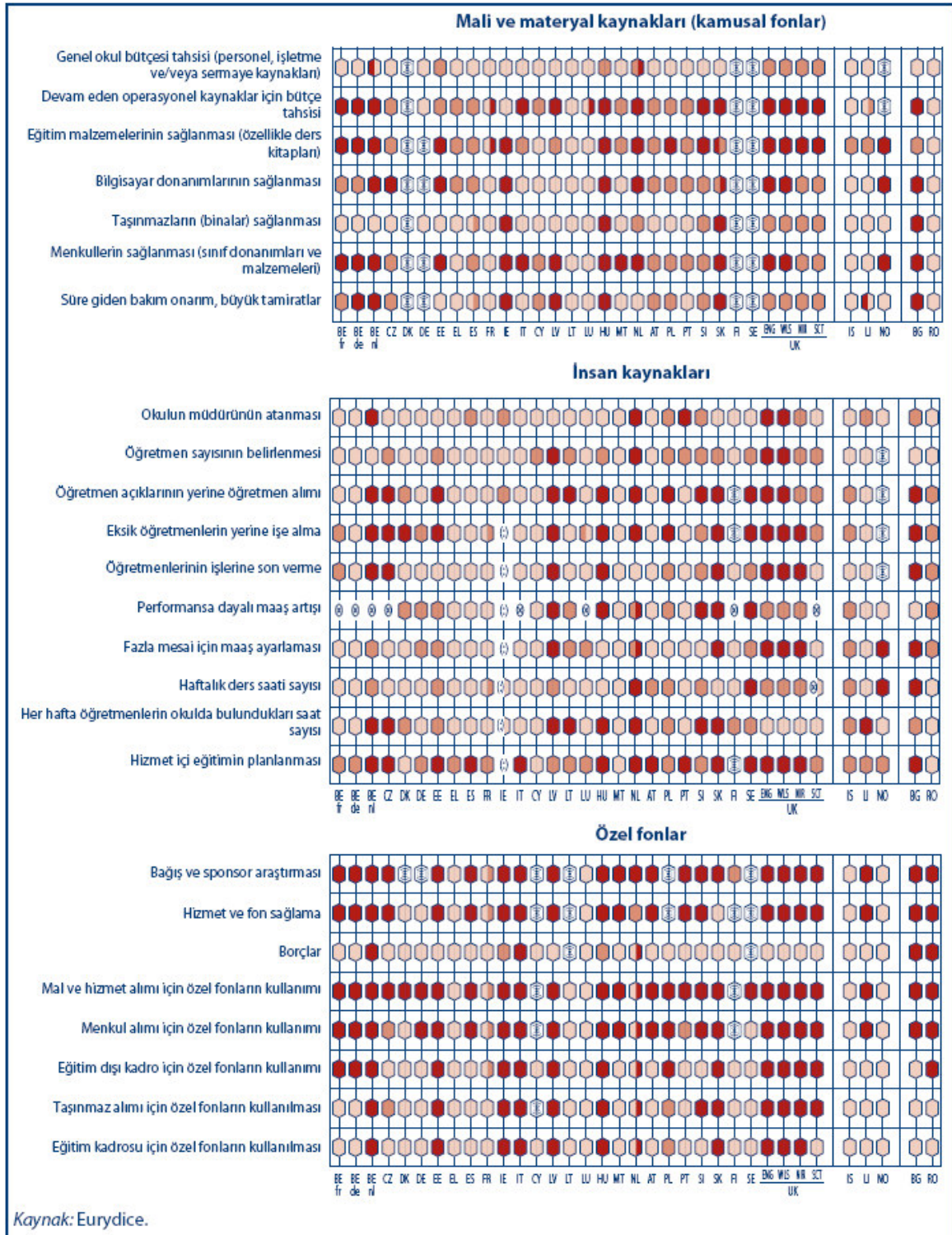
Özerklik Yok Tam Özerklik Uygulanabilir değil

Sınırlı Özerklik Yerel makam tarafından devredilebilen karar verme yetkileri

³ “Özerklik yok”, sürecin belirli bir aşamasında okula danışılabilir olursa dahi, kararların sadece yetkili eğitim makâmı tarafından verildiği anlamına gelmektedir. “Tam özerklik” ulusal/yerel mevzuat veya düzenlemeler tarafından oluşturulan sınırlar dâhilinde okulun kararları tek başına aldığı anlamına gelmektedir. Bağlayıcı bir hüküm olmaksızın yetkili eğitim makamları tarafından yapılan bir öneri okul özerkliğini sınırlandırmamaktadır.

“Sınırlı Özerklik” birbirinden farklı dört durumu ihtiva etmektedir, diğer bir deyişle:

- okul kararı yetkili eğitim makâmı ile birlikte almaktadır veya önerisini onay için söz konusu makama yönlendirmektedir;
- okul kararını daha önceden yetkili eğitim makâmı tarafından kararlaştırılan seçenekler kümesi içinden birini seçerek almaktadır;
- okul incelediği hususlara ilişkin bazı kararlar bakımından özerktir ancak bu kararlar için eğitim makâmına başvurmalıdır, veya kararların kalan bölümleri söz konusu olduğunda - özerk değildir-;
- okul prensip olarak özerktir, bununla birlikte kararlarında sıkı bir şekilde resmi önerileri izlemeye teşvik edilmekte, yönlendirilmektedir.



Söz konusu rapordaki bu alanlar incelendiğinde; eğitimin sağlanması kategorisindeki “Yıl başına gün sayısı” en az özerklik tanınan alan olurken, yine aynı kategori altındaki “Konuların hafta boyunca zaman programlanması” en fazla özerklik tanınan alan olarak dikkati çekmektedir. Eğitimin sağlanması başlığı bütün olarak ele alındığında genel müfredat ve örgütlenme ile ilgili konularda özerkliğin kapsamının dar tutulduğu, ancak okul içi işleyişle ilgili bu kapsamın genişletildiği yorumu yapılabilir. Nitekim diğer bütün başlıklarda bu temel düşüncenin örneklerini görmek mümkündür.

Öğretim kapsamı ve süreçler başlığı altında da öğretim programlarının ve diploma sınavlarının kapsamı en az özerklik sağlanan alan olmuşken, yöntemler başlığı en fazla özerklik tanınan alandır.

Özel okulculuğun kendisi en fazla gösterdiği alan olan finansal yapılanmada da durum çok fazla değişmemektedir. Bütçe tahsisi ve taşınmazların sağlanması alanında çok az bir inisiyatif tanınırken devam eden operasyonel kaynaklar ve eğitim malzemelerinin temininde daha geniş bir hareket alanı tanınmaktadır. Özerkliğin en geniş kullanıldığı kategorilerden biri özel fonların kullanımınıdır.

Özel okulculuğun Avrupa Birliği ülkelerindeki genel durumunu gözden geçirecek olursak karşımıza şöyle bir tablo çıkmaktadır. Hükümete bağlı özel okullarda oransal olarak daha fazla kişinin olduğu Belçika ve Hollanda hariç hemen hemen bütün Avrupa ülkelerinde öğrencilerin büyük çoğunluğu devlet okullarına gitmektedir. Hükümete bağlı özel okullara devam İspanya, Fransa, Malta (%21 ile 26 arasında) ve Birleşik Krallık'ta da (%37) oldukça yaygındır. Yaklaşık bütün öğrencilerin (%98 veya daha fazla) devlet okullarına devam ettiği ülkeler İrlanda, Letonya, Litvanya, Slovenya, Bulgaristan ve Romanya'dır. 25 AB ülkesinde bağımsız özel okullara kayıtların oranı sadece ortalama %2,5 iken, devlet okullarında ise bu oran %85'tir. Portekiz'de bağımsız özel okul oranı en fazladır (%12,4), onu Malta (%9,4), Kıbrıs (%8,1) ve Yunanistan (%7) izlemektedir(Avrupa Komisyonu Raporu, 2005:74)⁴.

1.2. Türkiye'de Eğitimin Özelleşme ve Sivilleşme Süreci

Türkiye'de eğitimin özelleşme ve sivilleşme sürecini incelenmek için Türk eğitim tarihini gözden geçirmek gerekir. Eğitim, Selçuklu ve Osmanlı Devletinde bir devlet sorumluluğu olarak ele alınmamıştır. Bu hizmet çoğunlukla vakıflar marifeti ile sunulmaktaydı. Sadece eğitim değil, daha pek çok alanda hizmet veren bu kurumlar, üzerlerine aldıkları bu sorumlulukları çoğunlukla halkın mali yardımları ile yerine getirmekteydiler. Özel okulculuğun güncel profilinin temelindeki finansal özgürleşme açısından ele alındığında, bu dönemdeki eğitim finansmanının neredeyse tamamen bağımsız olduğu görülür. Bu manada dönemin eğitim faaliyetlerinin çoğu özel öğretim kapsamında değerlendirilebilir.

⁴ Devlet veya özel okula devamlarına göre öğrenciler farklı kategorilere ayrılmaktadır. Doğrudan kamu otoriteleri tarafından yönetilen kuruluşlar devlet okulu olarak sınıflandırılmıştır. Aksi takdirde özeldir. Özel kuruluşlar temel finansman kaynağına göre hükümete bağlı veya bağımsızdır. Finansmanın %50'den fazlasını kamu otoritelerinden karşılarsa hükümete bağımlı olarak adlandırılır. Bağımsız özel kuruluşlar finansmanın %50'den azını kamu sektöründen karşılar.

Orta ve yüksek seviyede öğretim veren medreseler, bu dönemin ortaöğretim kurumları olarak gösterilebilir. Özellikle imparatorluğun yönetiminde ihtiyaç duyulan memur ve din adamı ihtiyacı bu kurumlarca karşılanmaktaydı. Finansman ihtiyacı genellikle vakıflarca, zaman zaman da imparatorluk tarafından karşılanan bu kurumların başlangıcı Selçuklulara kadar dayanır. Daha çok din ve İslam hukuku ağırlıklı olan eğitim sürecinin yanı sıra bu kurumlarda dil ve edebiyat, felsefe ve tıp, cerrahi, hesap, hendese ve tabiat dersleri gibi müspet bilim dersleri bulunuyordu. Osmanlı İmparatorluğunun gelişip güçlenmesinde kilit rol oynayan medreseler program ve yönetim açısından özerk bir devlet kurumu olarak faaliyetlerini sürdürmüşlerdir. Bu yönüyle eğitimde, Devlet iradesi ile sivil inisiyatifin bilimsel ve gerçekçi dayanışmasının güzel bir örneği ortaya konarak İmparatorluğun “*Yükselme Dönemi*”ne girmesine öncülük etmişlerdir(Akyüz, 2004: 41-64)(Cebeci, 2004: 197, 198).

“...Kapsamlı akademik kurumlaşmayı temsilen medrese kurumu, Selçuklu Türkleri tarafından sosyal sistemlerin doğasına uygun bir şekilde çevresini oluşturan idari, siyasi, adli ve öteki sistemlerle tenasup içinde teşkilatlandırarak kamu bürokrasisinin imtiyazlı bir alt sistemi niteliğine kavuşturulmuştur... İslam dünyasında dini ve siyasi otoritenin akademik oluşumları vazgeçilmez tamamlayıcılar şeklinde sahiplenmesi dönemin yegâne eğitim ve bilim kurumu olan medreselerde özerklik sorununu gündeme getirmemiştir... İktisal dönemde medreselerin özerk ve imtiyazlı bir kurum olarak varlığını sürdürmesinde mali bakımdan vakıf denilen devlet hazinesinden müstakil kaynağa sırtını dayamasının önemli bir rolü vardır. Gerçi Nizamiye medreselerinin ve ondan önceki Betülhikme-Darulhikme gibi kurumların oluşumunda doğrudan devlet desteği söz konusu olmuştur. Eğitim ve kültür hayatına altyapı hazırlamada devlet adamlarının şahsi mal varlıkları ile öncülük ederek başlattığı, daha sonra halkın geniş katılımı ile büyük parasal kaynak yaratılan vakıf geleneği birincil çözüm şeklidir. Sevap kazanma arzusu ile beslenen vakıf hareketinin gerçekleşme alanı, uzun vadeli ve semeresi süreklilik arz eden bir yatırım olarak eğitim ve kültür hizmetlerinde yoğunlaşma göstermiştir.” (Akgündüz, 1998: 176-179)

Osmanlı Devletindeki eğitim kurumlarını Halk ve Saray Okulları olmak üzere iki kısımda ele almaktadır. Medrese ve sıbyan okulları olarak bilinen eğitim kurumları halk okullarının, Meşkhane, Şehzadegan, Enderun saray okullarının içinde yer alır. Askeri okullar, askeri sanat okulları ve memur yetiştiren kurumlar ise eğitim ve öğretim veren

farklı kurumlardır. Askeri ve askeri sanat okulları kışla tipi okullardır. Bu kurumlar, yeniçeri ordusundaki askerler ile orduda ihtiyaç duyulan araç gereçlerin yapımı için gerekli elemanları yetiştirmekten sorumluydular. Memur yetiştiren kurumlar ise devlet dairelerinde çalışmaya yeni başlayan elemanları iş başında yetiştirme sorumluluğunu üstlenmişlerdi(Oktay ve Sarıcan, 2006:61).

Sıbyan mektepleri Osmanlı devletinin ilkokullarıdır. Osmanlılar Selçuklulardan ve öteki İslam ülkelerinden mektep, kütüphane denilen ilköğretim düzeyinde okullar aldılar. Halk arasında bunlara mahalle mektebi, sıbyan mektebi denilmekteydi. Devlet adamları varlıklı kişiler ve vakıflar yoluyla köylerde ve bazı mahallelerde elbirliğiyle kurulurdu, öğretmen ücretini de veliler öderdi(Akyüz, 2005:78). Bu anlamda dönemin özel öğretim kapsamındaki kurumlardan biri olarak sıbyan okulları gösterilebilir.

Başgöz ve Wilson'un belirttiği gibi, dönemin özelliklerinden biri de, bu okulların dışında okul niteliği taşımayan ancak halkın eğitimine dini yönden katkıda bulunan tekke, zaviye ve camilerin varlığıdır. Eğitim kurumlarının içinde toplumun ve devletin ihtiyaç duyduğu çeşitli elemanları yetiştiren Medrese ve Enderun okulları oldukça dikkat çekicidir. Bu kurumlar, Osmanlı toplumunu önemli ölçüde etkilemişlerdir. Eğitim ve öğretimin yaklaşık 14 yıl sürdüğü Enderun okulları, sarayın ve ordunun İhtiyacı olan iyi yetişmiş elemanlarını hazırlamakla sorumluydu. Enderun okulları, 1839'dan itibaren açılan okulların yapısını etkilemiş, varlıklarını ise 1908 yılına kadar sürdürmüştür(Oktay, Sarıcan, 2006:62).

“*Medrese*” teriminin kelime anlamı “*ders okunan yer*” demektir. Bu öğretim kurumları, kendi içinde ilk, orta ve yüksek kademelerden meydana gelirdi. Bunlar, özellikle yüksek kademelerde belirli bilim dallarına göre farklılaşmışlardır. Medreselerde İslami bilimler (ulum-u İslamiye) ile pozitif bilimler birlikte okutulurdu(Cicioğlu, 1982:8).

Binbaşoğlu'nun belirttiğine göre, 18nci yüzyılın sonlarına doğru iki önemli askeri okulun açılmıştır. 1773 yılında açılan ilk askeri okul üç yıl süreli Mühendishane-i Bahr-i Hümayun, deniz mühendishanesi olarak açılmış ve bu günkü Deniz Harp Okulunun nüvesini oluşturmuştur. Kara Harp Okulunun başlangıcı olarak sayılan Mühendishane-i Berr-i Hümayun ise 1793 yılında açılmıştır. Bu okullar zamanın önemli eğitimsel değişimleridir. Eğitimde ilk laikleşme hareketlerinin görüldüğü bu okulları, daha sonra başka askeri okullar ve 1834'te de Mekteb-i Fünun Harbiye Okulu izlemiştir(Oktay ve, Sarıcan, 2006:62).

O güne kadar süregelen araçsız gereçsiz, deftersiz ve kalemsiz belletme ve ezberletmeyi, geleneksel duyarsızlıkla daha bir süre götürmek zordu. Eğitimin din sınırlamaları ve geleneksel metotların aşılmasına gelinen bu noktada, 6 Şubat 1839 tarihli Takvim-i Vekayi'de yayımlanan Meclis-i Umur-ı Nâfia lâiyhası, bu dönüşümün başlangıcıdır. Bu çok önemli belge; eğitimin halk için mutluluk kaynağı olduğunu, yoksul ve cahil yığınların kurtuluşunun eğitimden geçtiğini, pratik becerilerle sanayinin ilerleyemeyeceğini, devletin temel amacının okuma ve yazmayı yaygınlaştırma siyaseti olması gerektiğini vurgulamaktaydı(Sakaoğlu, 2003:65).

Yine Binbaşoğlu'na göre, 18. yüzyılın sonlarında askeri okullarda başlamış olan yeniliklerin sivil okullarda da başlaması gerektiğinin işaretleri verilmiştir. Bu yeni hareket ve yöntemler Usul-i Cedid adıyla anılmaktadır. 1870'li yıllarda başlayan bu hareket, sivil okullarda 1830'lardan itibaren etkisini göstermiştir. Sıbyan mekteplerindeki değişim ihtiyacı ve bu ihtiyacı giderecek düşüncelerin doğması da yine bu dönemde meydana gelmiştir(Oktay, Sarıcan, 2006:62).

Tanzimat'a girilirken, İstanbul'daki Katolik mekteplerinin (Hıristiyan-Lâtin) sayısı 40 dolayında olup içlerinde en eskisi 1609'da açılan St. Benoit Koleji'ydi. Bu okullarda yaklaşık 6 bin dolayında kız ve erkek öğrenci okumaktaydı(Sakaoğlu, 2003:87).

1839 yılında Tanzimat Fermanının ilan edilmesi, Osmanlı Devlet'inin çöküşünü engellemeye çalışan önemli reform hareketlerinden biridir. Bu ferman, din, hükümet, millet ve imparatorluğu yeni kurumlarla canlandırmayı amaç ediniyordu. Bunun için de eğitim, imparatorluğun yeniden örgütlenmesinde ve bu yeni örgütü yaşatacak yeni liderlerin yaratılmasında gerekli bir temel olarak görüldü(Akyüz, 2005:192).

Türk eğitim tarihi incelendiğinde 1864 kadar olan zamanlarda örgün eğitim kapsamında özel okullarla ilgili olarak belirgin ve somut gelişmelere rastlanmamaktadır. Tanzimat'tan önceki tarihlerde Türklerin bu kapsamda hiç bir çalışma yapmadıkları görülmektedir(Koçer, 1991:115). Bugün algıladığımız şekilde kurumsallaşmış bir özel okulluğun Türk Eğitim Tarihindeki ilk örnekleri olarak Darüşşafaka(1865) ve Mekteb-i Sultani (Galatasaray-1868) sayılabilir(Tekeli, 1985:656).

Osmanlı Devleti'nde üç çeşit özel öğretim kurumu bulunmaktaydı(Koçak, 1985:485):

- *Müslümanlar tarafından kurulan özel öğretim kurumları,*
- *Gayrimüslim azınlık cemaatleri tarafından kurulan özel öğretim kurumları,*
- *Yabancılar tarafından kurulan özel öğretim kurumları.*

Tanzimat döneminde, resmi eğitim kurumlarının dahi dikkate değer bir gelişme göstermediği bir sırada, kişiler ve özel kuruluşlar tarafından da önemli sayıda özel okul açılmamıştır. Bu konudaki ilk ciddi girişimler Mutlakiyet döneminde yaşanmıştır.

Tanzimat'tan sonra İstanbul'da belli başlı üç Rum Okulu olduğu saptanmıştır; Fener Rum Okulu, Heybeliada Rum Papaz ve Rum Darülfunu (Kuruçeşme Rum Üniversitesi). Ermeni okulları ise Tanzimat Fermanı'nın ilanından hemen önce, daha 1834'te Ermeni Patrikhanesi tarafından yapılan bir istatistiğe göre, Anadolu'da yüzün üzerinde Ermeni Okulu bulunmaktaydı. Ancak birçok Ermeni Okulu maddi olanaksızlar nedeniyle faaliyetlerine devam etmekte güçlüklerle karşılaşmaktaydı. 1859'da Maarif-i Umumiye Meclisi üyesi bir Ermeni tarafından düzenlenen istatistiğe göre, İstanbul'da toplam 42 Ermeni okuluna devam eden öğrenci sayısı beş binin üzerindedir. Yahudi Okullarına gelince, Tanzimat'tan sonra diğer gayrimüslim okulları kadar gelişme gösterememiş, hatta Müslümanlarca açılan özel okulların dahi gerisinde kalmıştır. Bununla birlikte, ilk Yahudi okulu olan "Musevi Asri Mektebi" 1854'de açılmıştır. Yahudiler de Ermeniler gibi dünyanın birçok yöresine dağıldıklarından, Yahudilerin Osmanlı Devleti'ndeki kültürel faaliyetleri etkisiz kalmıştır(Koçak, 1985:492-494).

Yabancılar gelince, bunlar da gene Osmanlı Devleti'nin kudretli devrelerinde bir lütuf olarak verdiği kapitülasyonlara dayanarak, Osmanlı ülkesine hayli nüfuz etmişlerdir. Bu fırsattan en çok yararlanan Saint Benoit Koleji'nden başlayarak Tanzimat ilan edildiği günlerde 21'i erkek 19'u kızlar için olmak üzere yabancı okulların sayıları 40'a yükselmiştir(Koçer, 1991:115).

Yabancı devletlerin açtıkları okulların Osmanlı topraklarındaki dağılımlarının stratejik açıdan önemli olan yerlerde yoğunlaşması, Yakındoğu, Ortadoğu gibi dünya siyasetinin kilit noktalarını barındıran bölgelerde toplanmış olması bu okulların birtakım siyasi amaçlar güttüğünün bir işareti olarak değerlendirilebilir. Bu dönemdeki 'siyasi eğitim kurumları'nın faaliyetlerine bir örnek olarak, 1810 yılında Boston'da kurulan American Board of Commisioners for Foreign Missions ile misyonerlerin yıllık 200 bin dolarlık bütçeyle Osmanlı topraklarına akın etmeleri gösterilebilir. Misyonerlik faaliyetleri Osmanlı'nın bu döneminde bir patlama yapmıştır. 1883 yılına kadar 3 milyon İncil ve 4 milyondan fazla dini kitap dağıtılmış, Osmanlı vatandaşı olan Ermeni toplumunu dini açıdan etkileyerek Süryani, Protestan ve Katolik olmak üzere üçe ayrılarak Osmanlı Devleti tarafından yasayla üç ayrı cemaat olarak kabul edilmeleri sağlanmış ve birçok Müslüman'ın da Hıristiyanlaşması için büyük uğraş verilmiştir. (Haydaroğlu, www.ankara.edu.tr).

O kadar ki, 19ncü yüzyıl sonlarına yaklaşıldığında Osmanlı İmparatorluğu eğitim bakımından yabancı güçler arasında neredeyse bir yarışma alanı haline gelmiştir. Osmanlı kendi dışındaki eğitim değişimlerini zaman zaman sınırlamak ve denetim altına almak istemiştir. Konu ile ilgili ilk girişim misyoner okullarının kontrolsüzce öğrenci olarak eğitim yapmasını engellemek şeklinde olmuştur. Bu okullarda okuyacak öğrencilerin ilk eğitimlerini Osmanlı okullarında yapmaları koşulu getirilmiştir(Tekeli, 1885: 654,655).

1856 Islahat Fermanında yer alan: "*Osmanlı tebasına dâhil olan herkes mekteplerin yönetmeliği dışına çıkmamak suretiyle gerek yaşça ve gerek yapılan kabul imtihanı sonucunda gereken şartları haiz oldukları takdirde cümlesi birbirinden ayrılmaksızın Osmanlı Devletinde açık bulunan ve tedrisat yapan askeri ve sivil mekteplere alınmaları Irade-i Padişahı iktizasıdır. Bundan başka her bir cemaat, maarif ve harf ve sanayie dair milletçe mektepler yapmaya izinlidir. Fakat bu çeşit mekatib-i umumiyye'nin ders verme şeklini ve muallimlerini seçme işi, üyeleri padişah tarafından seçilmiş Türk ve ekalliyet bilginlerinden karma bir Meclis-i Maarifin nezaret ve teftişi altında olacaktır.*"(Koçer, 1991:62) ifadesinin eğitimin Devletin resmi metnine girmesiyle, azınlıklarca açılacak olan özel okullarla ilgili olarak bazı esasların getirildiği görülmektedir. Bilahare Maarif-i Umumiyye Nezareti'nin kuruluşunu müteakip eğitim sistemi içerisinde özel okulların yeri de belirginleşmeye başlamıştır(M.E.B., 1991:20).

Islahat Fermanı (1856) ise gayrimüslim uyruklara, kendi dinlerine ve kültürlerine dönük, ilk orta ve yüksek derecede okullar açma fırsatı verdi. Rumlar, Ermeniler, Bulgarlar, Hıristiyan Araplar her tarafta okullar açtılar. Katolikliği, Protestanlığı yaymak isteyen, Fransa, İtalya, İngiltere, Almanya, Avusturya ve Amerika kilise çevreleri de yarış halinde okul kampanyaları başlattılar(Sakaoğlu, 2003:86).

Tanzimat'ın bürokrasisini yeniden üretmek için yapılanların yetersiz kalması üzerine, 1860'lı yıllara gelinirken, yeni atılımlara yönelindi. 1857'de "*Maarif-i Umumiye Nezareti*" kuruldu. Bu kuruluş, eğitimin İmparatorluk içinde en üst düzeyde bir devlet işlevi olarak görülmeye başlanmasını göstermesi bakımından önemlidir(Tekeli, 1985:656).

Her ne kadar 3 Mart 1861 tarihli Maarif-i Umumiyye Nezareti'nin vazifelerine dair genelgede özel öğretimle ilgili bir kayıt bulunmamakla birlikte, genelgenin birinci maddesinde yer alan "*Mekteb-i muazzamadan olan Harbiye ve Bahriye ve Tıbbiyeden maada bütün okullar Maarif Nezaretine bağlı olacaktır.*" (Koçer, 1991:65) hükmüne

dayanarak özel durumda bulunan okulların da denetim işinin Maarif-i Umumiyye Nezareti'ne verildiği anlaşılabilir.

Maarif Nezaretinin kuruluşuyla birlikte eğitimin devlet eline geçmesiyle yeni düzenlemeler birbiri ardına yapılmaya başlanmıştır.

Daha önce kurulmuş bulunan ve 1851 de Encüment-i Daniş'in de eklenmesiyle genişleyen Daimi Maarif Meclisi, Meclis-i Maarif-i Umumiye adını almıştır. Bilahare 10 Şubat 1864 de Meclis-i Maarif ikiye bölünerek biri Özel Okullar Dairesi diğeri Genel okullar Dairesi olmuştur. Buna 1865 de Tercüme Dairesi de eklenmiştir(Koçer, 1991:88).

Rüşdiye üstü lise öğrenimi veren ve ilki Mekteb-i Sultanî adıyla 1868'de açılan sultanîler, Tanzimat'ın son döneminde gündeme gelmiştir. Tevfik Fikret'e göre Galatasaray Sultanisi "*Doğu'nun, Batı ufkuna açılan ilk penceresi*" olmuştur(Sakaoğlu, 2003:84).

Yapılan bu düzenlemeler devlet kademesinde özel okullara yer verildiğini göstermektedir. Tanzimat döneminde çıkarılan ve özel okulculuğun gelişim sürecinde önemli dönüm noktalarından biri olan 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile de özel okullar hukuki dayanağa kavuşarak eğitim sistemi içerisinde yer almıştır.

1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nin⁵ 1. maddesinde okullar iki kısma ayrılmıştır. Bunlardan birincisi "*Mekatib-i Umumiyye*", ikincisi ise "*Mekatib-i Hususiye*" (özel okul) olarak adlandırılmıştır. Madde metninde özel okullarla ilgili olarak "*yalnız nezareti devlete ve tesis ve idaresi efrad veyahut cemaate aittir*" denilmek suretiyle, özel okullarla ilgili genel prensipler konmuştur. Nizamnamenin 129. ve 130. maddeleriyle de Türk olsun olmasın Osmanlı tebaasının ve yabancıların özel okul açmaları ile ilgili hususlar düzenlenmiştir(Koçer, 1991:115).

Ayrıca, 3ncü ve 18nci maddelerindeki düzenleme ile Müslümanlar ve gayrimüslim cemaatler için Sıbyan ve Rüşdi derecesinde ayrı okullar açılması ve söz konusu dini cemaatlerin ayrı okullarda eğitim görmeleri kabul edilmiştir. 129ncü maddede:

“Mekatib-i hususiye bazı mahallerde cemaatler tarafından veya gerek tebaa-i devlet-i aliyye ve tebaa-i ecnebiyeden olan efrad ve eşhastan biri canibinden ücretli veya ücretsiz olarak ihdas ve tesis olunan mekteplerdir

⁵ 1869 MAARIF-İ UMUMİYYE NİZAMNAMESİ MADDE1 •Memalik-İ Devlet-i Aliyye'de bulunan mekatib, esasen iki kısma mûnkasimdir: Birincisi, Mekatib-i Umumiyye'dir ki, nezaret ve emr-i idaresi devlete aittir. İkincisi, Mekatib-i Hususiyye'dir ki, yalnız nezareti devlete ve tesis ve idaresi efrad veyahut cemaate aittir.

ki bunların masarifat ve muhassasatı ya müessisleri tarafından veyahut merbut oldukları vakıfları canibinden idare ve rüyet kılınır”

denilmekte ve önce özel öğretim kurumları açıkça tanımlanmakta, diğer yandan yabancıların da özel okul açmalarına izin verilmektedir(Koçak, 1985:487).

Nitekim 1869 tarihli Maarif-i Umumiyye Nizamnamesi ile okullar üzerinde denetim sağlanması için kurulan müfettişlikler, 1887 yılında ayrı bir birime bağlanarak “*Milel-i Gayrimüslim ve Ecnebi Mektepleri Müfettişliği*” kurulmuştur. 19. yy. sonunda müfettişliğin adı “*Mekatib-i Aliyye ve Hususiye Müfettiş-i Umumisi*” olarak değiştirilmiştir(Koçak, 1985:488).

1869 tarihli Maarif-i Umumiyye Nizamnamesi ile özellikle yabancı ve azınlık okullarının tamamen kontrol dışı olan faaliyetlerine bir çeki düzen vererek devlet denetimi alma arzusu ön plana çıkmıştır.

1876 Kanun-i Esasisinde de özel okullara yer verilerek bir nevi azınlık ve yabancıların tekelinde bulunan özel okul açma işinde Türklerin de aktif olarak rol almaları teşvik edilmiş olmaktadır(M.E.B., 1991:21).

Abdülhamit’in 13 Şubat 1878’de Parlamentoyu süresiz tatil etmesinden 23 Temmuz 1908’e kadar geçen döneme **Mutlakiyet Dönemi** denir. Bu dönemde bütün özel okullar çok büyük gelişme göstermişlerdir. Ancak, nicelik bakımından gösterilen başarılar eğitimin niteliğini yükseltmek gibi bir amaçla beraber yürütülemedi. Bu dönemde yetiştirilmek istenen insan tipi, Tanzimatın “*Osmanlılık*” idealine bağlı, dindarlık, itaatkârlık, Padişah Abdülhamit’e sadakat v.b. özelliklerini güçlendirilmeye çalışılan bir insan tipidir. Bunun yanında, Azınlıklar ve yabancılar, milli, dini, siyasi, ayrılıkçı ideallerini yine de eğitim yoluyla sürdürmekteydiler(Akyüz, 2005:206,207).

Bu dönemde de 1869 Nizamnamesi’ndeki eğitim sistemi uygulanmıştır. Ama imparatorluğun yönetsel ve sınıfsal yapısındaki değişimler eğitim yapısında önemli değişimlere neden olmuştur. Müslüman kesimde bürokrasinin gelişmesi ve ticaret burjuvazisinin oluşmaya başlaması, bir özel okulculuk furyası yaratmıştır. Çeşitli isimlerle kurulan özel okullarda genellikle subaylar ya da memurlar ders vermekte ve kimi Fransızca’ya, kimi Arapça’ya, kimisi de fen dallarına verdiği önemle her birinin kendine özgü nitelikleri vardı. Bu dönemdeki gelişmelerin ikinci özelliği, Tanzimat döneminde daha çok merkezde kalan eğitim gelişmelerinin, tüm imparatorluğu kaplar halde yaygınlaştırılmasıdır(Tekeli, 1985:657).

1876 Kanun-i Esasi, 15. maddesindeki "*Emr-i tedris serbesttir*" hükmüyle öğretim özgürlüğü ilkesini getirmiştir⁶.

1876 Osmanlı-Rus Harbi sonunda Osmanlı Devleti yabancılara 140 milyon lira borçlanınca yeni baştan idadi, iptidai ve rüşdi mektep açamama durumuna düşmüş ve bu mektepleri açma ancak halkın varlığına dayanmıştır. Çok kere bir kaç kişi bir araya gelip kimi servetini kimisi ilmini ortaya dökerek özel okullar kurmuşlardır(Koçer, 1991:113).

Bu okullar, binasızlık, kurucularının vefatı, diğer okulların rekabeti yüzünden zaman zaman ortadan kalkmışlardır. Bunların meşhur olanlarından bazıları şunlardır(Koçer, 1991:163-167).

- *Zedegan Mektebi (1880-1908)*
- *Dilsizler ve Körler Okulu (30 Eylül 1891)*
- *Şems'ül Maarif (1882)*
- *Mekteb-i Hamidiye (1882)*
- *Dar'ü'tta'lim (1888)*
- *Nümüne-i Terakki (1884)*
- *Mekteb-i Osmani*
- *Rehber-i Marifet*
- *Ravza-ı Terakki (1889 da kapandı)*
- *Maşrik-i Füyüzat*
- *Aşiret Mekteb-i Hümayunu (1892)*

1871'e salma, kurban derisi, iane, fitre vb yollardan kaynak sağlanarak ilk "*kendi okulunu kendin yap!*" denemesi uygulandı. 1872'de ise, Selim Sabit Efendi'nin Süleymaniye'deki bir taş mektepte, usul-i cedide denen; öğretimde yeni ve akılcı metotları, araç-gereçleri uygulamasıyla, bir yeniliğe daha adım atılmış oldu. Ertesi yıl da Nuruosmaniye, Taş Mektebi'nde aynı yöntem 'deneme'ye kondu. Selanikli Abdi Efendi, bu yönteme dayalı ilk özel iptidaî olan Şemsülmaarif'i açtı(Sakaoğlu, 2003:83).

15 Ocak 1884'te İstanbul'da açılan ve sonradan İstanbul Erkek Lisesinin temelini teşkil eden Şemsülmaarif, Rüşdiye düzeyinde muhtemelen ilk Türk özel okuludur. Kurucuları, Abdi Kâmil Efendi adında, Usûl-i Cedid hareketini başlatanlardan bir öğretmenle, emekli bahriye yüzbaşı Mehmet Nadir Beydir. Mehmet Nadir Bey, 1885'te de Nümüne-i Terakki adında bir başka özel okul kurmuştur. 1882'de Mekteb-i Hamidî adında önemli bir özel okul daha açılmıştır. Okulun İptidaiye ve Rüşdiye sınıfları vardı.

⁶ 1876 KANUN-I ESASÎ Madde 15. Emr-i tedris serbesttir. Muayyen olan kanuna tebaiyyet şartıyla her Osmanlı umumi ve hususi tedrise mezundur.

Kız ve erkek öğrenci alıyordu. 150 öğrenci ile açılan okulun mevcudu on yıl içinde 500'e yaklaşmıştı. Öteki bazı okullar şunlardır: Rehber-i Marifet (1884'ten sonra), Ravza-i Terakki(1885), Bürhan-i Terakki (1888) vs. Cemiyet-i Tedrisiye-i İslâmiye tarafından kurulan (1873) Darüşşafaka da asıl bu dönemde gelişme göstermiştir(Akyüz, 2005:220).

H.A.Yücel'in de belirttiği gibi, Selanik başta, bazı büyük Rumeli kentlerinde de Türk özel okullarında önemli gelişmeler görülür. Buralarda, Bulgar, Rum, Ermeni, Yahudi azınlıkların özel okullarıyla hemen her milletten yabancı okulların bulunuşu ve onların daha iyi eğitim öğretim yapmaları, Türk özel okullarının gelişmesine ve Türk öğretmenlerinin uyanmasına ve çocukları uyandırmalarına sebep oluyordu. Bunların başlıcaları Feyz-i Sıbyan, Mekteb-i Terakki, Selimiye, Fezziye adını taşıyan özel okullardır(Akyüz, 2005:220). 1903 yılında İstanbul'da 28 özel Türk okulunda 4500 öğrenci bulunmaktaydı.

Bu dönemde Darüşşafaka-i İslamiyye'ce kurulmuş olan bu günkü adıyla "*Özel Darüşşafaka Lisesi*" nin önemli bir yeri bulunmaktadır. Darüşşafaka için yaptırılacak binanın temelleri 16 Ağustos 1868 de atılmış ve 25 Haziran 1873 de okul törenle açılıp üç gün sonra öğretime başlamıştır. Açıldığı tarihten beri yerinde kalan tek bir okul diye maarif tarihinde yer alan Darüşşafaka, 1877 Osmanlı-Rus savaşı yüzünden bir yıl kadar öğretime ara vermişse de 1878 den itibaren lise sınıfları da teşekkül ederek, asıl fonksiyonunu görebilecek gelişme yoluna girmiştir(Türk Ansiklopedisi, 298).

Maarif-i Umumiye Nizamnamesi; büyük vilâyet merkezlerinde de birer sultanî mektebi açılmasını öngörmekteydi. Cemiyet-i Tedrisiye-i İslâmiye'nin amacı, okuma olanağı elde edemeyen Müslüman çocuklarına, yetişkinlere, din kurallarını ve herkesin bilmesi gerekli bilgileri öğretmekti. Bunun için de kurslar düzenlemeyi ve okullar açmayı hedefliyordu. Dârüşşafaka bu düşüncenin sonucudur. Böylelikle, varlıklı ve soylu aile çocuklarının devam ettiği Galatasaray Sultanîsi'ne alternatif bir okul tesis edilmiş oldu. Darüşşafaka'nın ikinci özelliği, Müslüman çocuklarını almasıdır. Bu büyük kurum "İstanbul ciheti"ndeki yoksul öksüzlerin sığınağıydı. Cemiyet-i Tedrisiye-i İslâmiye, 1873'te öğretime açılan okulun binası için 35 bin altın harcamış; fakat ders verecek öğretmen, okutulacak kitap bulamamıştı. Bu yüzden ilk zamanlar askerî okulların hocalarından fahrî hizmet yoluyla yararlanıldı. 1882'den sonra telgraf fen öğretimi de veren Dârüşşafaka, kültür, bilim ve siyaset yaşamımıza çok sayıda değerli insan kazandırmış, 1903'ten sonra Maarif Nezaretine bağlanmıştır(Sakaoğlu, 2003:86).

Darüşşafaka zamanın hükümdarı Abdülaziz'in ve Osmanlı hükümetinin, Mısır Hidivi'nin ve İmparatorluğun büyük memurlarının ve nihayet hamiyetli halk kütlesinin ve

hatta hükümetin ve Müslümanların gösterdikleri alaka dolayısıyla bir kısım yabancı mali müesseselerin vermiş olduğu cem'an 35000 altın lira ile yapılmakla beraber planını Dolmabahçe Sarayı mimarı Ohannes kalfa yaptırmıştır. Darüşşafaka; doğrudan doğruya mektep olarak yapılan binaların ilklerindedir(Ergün, 1999:488).

Rum, Ermeni ve Yahudi mektepleri de bu dönemde İstanbul'da ve taşrada büyük gelişme göstermişlerdir. Azınlıklar, Tanzimat döneminde incelendiği gibi, devletin "eğitim yoluyla Osmanlılık" politikasına ilgi duymamışlar, kendi okullarını çoğaltıp geliştirerek, ayrılıkçı emellerini güçlendirme politikalarını sürdürmüşlerdir(Akyüz, 2005:220).

Bu dönemde özel okullarla ilgili önemli bir diğer gelişme ise Osmanlı İmparatorluğunun 1888'de izinsiz olarak kapılarını herkese açan misyoner okullarının kapatılmasıdır(Tekeli, 1985: 655).

Süleyman Büyükkarcı, İstanbul Saint George Avusturya Lisesi adlı eserinde, bu döneme kadar Türkiye'de okul açmamış olan Rusya, Avusturya-Macaristan ve İran'ın İstanbul'da okullar açtıklarını belirtmiştir. Katolik ve Protestan okulları da hem sayısal bakımdan büyük artış göstermişler, hem de tam bir denetimsizlik içinde, çok zararlı propaganda kurumları olarak eylemlerini sürdürmüşlerdir(Akyüz, 2005:220,221). Aslında Cumhuriyet'e değin yabancı özel okullar devletin her türlü denetiminin dışında faaliyet gösterebilmişlerdir; bu okullar öğretim programları için Maarif Nezaretinden onay almak zorunda değillerdi. 20.yy'ın hemen başında yapılmış bir saptamaya göre, Osmanlı Devletinde Hıristiyan azınlıklar ile yabancılar tarafından açılmış özel okul sayısı 10.000, bu okullarda öğrenim gören öğrenci sayısı 500.000 civarındadır(Koçak, 1985:487,488).

Parlamentolu rejime dönüş için Anayasanın tekrar yürürlüğe konduğu 23 Temmuz 1908'den 30 Ekim 1918 Mondros Mütarekesine kadar geçen zamana II. Meşrutiyet ve daha çok kullanılan şekliyle, sadece, Meşrutiyet Dönemi denir. Meşrutiyet dönemindeki Balkan ve I. Dünya savaşları ve bunların yol açtığı felaketler, eğitimin gelişmesini önleyici temel sebepler arasında yer almıştır(Akyüz, 2005:243).

Bu dönemde 1869 tarihli Maarif-i Umumiyye Nizamnamesinin yürürlükten kaldırılarak yerine zamanın bakanı Umrullah Efendi tarafından "*Maarif-i Umumiye Kanun Layihası*" hazırlanmıştır. Ancak tasarı kanunlaşmamıştır. Bunun üzerine tasarının ilköğretimle ilgili kısımları ele alınarak Tedrisat-ı İbtidaiye Kanununa ait tasarı hazırlanır. Uzun münakaşalar neticesinde Tedrisat-ı İbtidaiye Kanun-u Muvakkati

(Geçici İlk Öğretim Kanunu) Bakan Şükrü Bey'in nazırlığı döneminde kabul edilmiştir(Koçer, 1991:190). Tedrisat-ı İbtidaiye Kanun'u Muvakkatı'nda da ilköğretim seviyesinde özel okullara yer verildiği görülmektedir(Koçer, 1991:206).

Bilahare 1915 yılında yayınlanan ve bugünkü özel öğretim kurumlarının kuruluş ve işleyişleriyle ilgili mevzuata temel teşkil eden Mekatib-i Hususiye Talimatnamesi ile özel okulların açılış ve işleyişleri ile ilgili usul ve esaslar belirlenmiştir(M.E.B., 1991:23).

Talimatname'nin 1nci maddesinde mekatib-i hususiye, “*masarifi efrad tarafından ve hükümetçe tanınmış Türkiyeli cemaat, cemiyet ve şirketler canibinden temin olunarak açılan mektepler*” biçiminde tanımlanmaktadır. Talimatnamenin ilginç bir özelliği, azınlıklara ait özel okulları da kapsamına almış olmasıdır. Böylece bu yolla bu okullar üzerinde de denetim sağlanmak istendiği anlaşılmaktadır(Koçak, 1985:489).

Bu Talimatnamenin ikinci faslı, özel okulların ruhsatlandırılmasında takip edilecek olan prosedürleri ayrıntılı bir biçimde tarif etmektedir. (Koçer, 1991:208)

Meşrutiyetin başında basın, yayın, örgütlenme özgürlüğünün tanınması nedeniyle özel öğretim kurumları, önceki dönemlerden de fazla bir gelişme göstermişlerdir. 1915'de *Hususi Mektepler Talimatnamesi* çıkarılmıştır. Ayrıca, yabancı özel okullara paralel olarak Türk özel öğretimini geliştirmek maksadıyla bazı Cemiyetler kurulmuştur. Mesela, 1909'da Kadıköy'de bu amaçla Osmanlı İttihat Cemiyeti kurulmuş, Türk özel okul kurucuları da bir araya gelerek Osmanlı Mektepleri Tevhid-i Mesai Cemiyeti adında yine İstanbul'da bir örgüt kurmuşlardır. Bunun sonucu, kurucularının okullarından mezun olanlara idadi öğretimini de yaptırmak için Mekatib-i Hususiye idadisi adıyla bir okul kurulmuştur(Akyüz, 2005:252).

Azınlıklar, Meşrutiyet döneminin özgürlükçü havasından da yararlanarak, başlangıçta eğitimlerini denetlemeye, kısıtlamaya yönelik her türü girişime karşı çıkmış, bu yoldaki çabaları başarısızlığa uğratmışlardır. Ancak, 1915 tarihli Hususi Mektepler Talimatnamesi ile konu ile ilgili daha ayrıntılı düzenleme yapılabilme imkânı bulunmuştur. Bu Talimatnameye göre azınlıklar ancak kendilerinin oturduğu mahalle veya köylerde okul açabileceklerdir. Kendi dilleri öğretim dili olabilir, fakat okullarda Türk dili yanında Türkiye Tarihi ve Coğrafyası Türkçe olarak ve Türk öğretmenlerce okutulacaktır. Okullar Maarif Nezareti ve mülkiye amirleri tarafından denetlenecektir vs. 1913-1914'te, Rum, Ermeni, Musevilere vs. ait 2596 özel ilkokul ve buralarda 4 binden fazla öğretmen vardı. 1914'te Osmanlı Devleti tarafından kapitülasyonların kaldırıldığıının ilan edilmesi ve İhtilaf Devletlerin okullarının çoğu kapatılması ile

birlikte, azınlık ve yabancıların ülkedeki özel öğretimi, daha da gelişmek için fırsat bulmuştur. 1913-1914'te yabancılara ait 215 ilkokul ve 806 öğretmen vardı. İstatistiklere göre, azınlık ve yabancıların 80 orta dereceli okulu ve buralarda 1600 kadar öğretmeni bulunmakla birlikte yüksek okulları tektir(Akyüz, 2005:253,254).

Kurtuluş savaşı döneminde azınlık ve yabancı okullar haricinde Türk özel okullarında bir gelişme görülmemiştir. Ancak bu dönemde Anadolu'da çeşitli maksatlarla açılmış bulunan ve faaliyet gösteren çok sayıda Rum okulunun bulunduğu bilinmektedir. Dönemde yabancı okullar da gelişme ve yayılmalarını devam ettirmekteydiler(Akyüz, 2005:293).

Dönemin yabancı okullara bakış ve düşüncesini Maarif Vekili Hamdullah Suphi'nin Şubat 1921 de T.B.M.M.'de yaptığı konuşmada yer alan şu cümleler izah etmektedir (Akyüz, 2005:294).

"Bazı mahzurları olmasa, Türkiye dâhilinde bir tek ecnebi mektep bırakmam. Fakat bu dâhili olduğu kadar harici bir meseledir. Amerikan mekteplerini kapattığımız gün, Amerika üzerinde bunun akisleri ne olacaktır, mütalaa etmeliyiz, İtalyan mekteplerini kapattığımız zaman keza hâsıl olacak tesirâtı nazar-ı dikkate almalıyız. Demek ki elimizde bir çare vardır, o da mekteplerimizi, ailemizi, ecnebi mekteplerden müstağni bırakacak bir surette yükseltmektir. Kendi mekteplerimiz, lazım gelen irfan ve terbiyeyi temin etti mi, emin olunuz bir tek aile çocuklarını ecnebi mekteplerine yollamaz."

Bu sözleri ile Hamdullah Suphi, Türk çocuklarının ecnebi mekteplerine gönderilmesinin engellenmesinin yolu olarak bu okulların kapatılmasından ziyade milli eğitimin kalitesinin yükseltilmesinin gerekliliğine açık bir biçimde işaret etmiştir.

İnci Dünya Savaşına girildikten sonra hükümet tek taraflı bir kararla kapitülasyonların kaldırıldığını açıklamış ve böylece yabacılara ait özel okulların sıkı biçimde denetim altına alınmasını amaçlamıştır. Zaten savaşa girildikten sonra İngiliz, Fransız, İtalyan ve Rus okullarına hükümetçe el konulmuş ve bu okullar faaliyetlerine son vermek zorunda kalmışlardır(Koçak, 1985:490).

Hâkimiyet-i Milliye gazetesinin yazdığına göre, Mart 1921'de Anadolu'daki tüm yabancı okullar kapatılmıştır(Akyüz, 2005:294).

Gayrimüslimlere ait özel okullar ile yabancı okullar sorunu kesin olarak 1923 Lozan Antlaşması ile çözülebilmiştir. Ancak, bu antlaşmadan sonra söz konusu okullar üzerinde devlet denetimi kurulabilmiştir(Koçak, 1985:491).

Kurtuluş Savaşının zaferle sonuçlanması ve 29 Ekim 1923'te Cumhuriyetin ilan edilmesi ile birlikte bu tarihe kadar yapılanlarla karşılaştırılmayacak kadar önemli siyasal, ekonomik, hukuki, kültürel değişimler gerçekleştirilmiştir. Bu dönemin eğitim anlayışının temel özellikleri olarak; eğitimin birinci öncelikle ele alınması, Tevhid-i Tedrisat ile tüm okulların Maarif Vekâletine bağlanması, medreselerin kaldırılması, eğitimin laikleştirilmesi, demokratikleştirilmesi, özellikle dil ve tarih konularında milli bir amaca yönelmesi, Latin harflerinin kabul edilmesi, özellikle kadın eğitimine önem verilmesinin yanında, eğitimde “öz”den ziyade “şekil”e önem verilmesi, ülkenin ihtiyacı olan alanlarda mesleki ve teknik eğitime yönlendirici bir örgün eğitim sisteminin kurulamaması, partizan uygulamalar neticesinde istikrarlı bir milli eğitim politikasının izlenememesi, nitelik yerine niceliğin ön plana alınması sayılabilir(Akyüz, 2005:297,298).

Cumhuriyet döneminde özel öğretim daha ilk yıllar içinde ele alınan eğitim konularından biri olmuştur. 1925 yılında hazırlanan Maarif-i Umumiyye Kanunu tasarısına özel öğretimin her türü hakkında esaslı ve geniş hükümler bulunduğu gibi, aynı yıl içinde bir "*Hususî Mektepler Talimatnamesi*" de hazırlanarak Başbakanlığa sunulmuştur. Bundan sonra özel öğretim işlerinin düzenle yürütülmesini ve Teşkilat-ı Esasiyye Kanunu'nun 80. maddesine göre özel öğretim üzerinde hükümetin "*nezaret*" ve "*murakabesi*"nin daha etkili şekilde sağlanabilmesi için düşünülen tedbirler; özel öğretimin türlü konularıyla ilgili talimatlar ve genelgelerle tespit edilmiştir(Türk Ansiklopedisi, 298).

Atatürk, 1925 yılı T.B.M.M. açış nutkunda özel öğretim konusu ile ilgili olarak(M.E.B., 1991:25),

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

demek suretiyle düşüncelerini belirtmiştir.

Özellikle azınlık ve yabancı okullarının Osmanlının son dönemindeki zararlı faaliyetlerinin acı sonuçlarını gören Cumhuriyet yönetimi, konu ile yakından ilgilenmiş ve 26 Eylül 1925 yılında yayınlanan 3965 sayılı genelge ile azınlık ve yabancı okulların kontrol altında tutulması için yoğun çaba göstermiştir. Bu genelge ile ortaya konulan direktifler şunlardır(Vahapoğlu, 1990:153):

- *Hiçbir okulda Türk ve Türk Devleti aleyhine, derslerde veya ders dışında bir ifade kullanılmayacaktır.*
- *Türkler'in bugününü ve dününü kötüleyen Türk ve Türk Devleti aleyhine yazılmış kitap bulunmayacaktır.*
- *Türk tarihi ve coğrafyasına ilişkin en ufak bir yanlış, ders kitaplarında, duvar panolarında bulunmayacaktır.*
- *Türk toprakları hiçbir ülkenin parçası olarak gösterilmeyecektir.*
- *Ders kitaplarında hiçbir devletin propagandası bulunmayacaktır.*
- *Bütün yabancı okullarda haftada beş saat Türk dili, Türk tarih ve coğrafyası okutulacaktır.*
- *Türk dili, Türk tarih ve coğrafyası öğretmenleri Türk olacak ve Milli Eğitim Bakanlığınca seçilecektir.*
- *Okullarda her türlü dini propagandanın yapılması yasaktır.*
- *Okullarda dini sembol bulundurulmayacaktır.*

Görüldüğü gibi genç Türkiye Cumhuriyeti, eğitim ile ilgili geçmişte yaptığı yanlış ve eksiklikleri tekrarlamamak adına tedbiri elden bırakmamakta kararlıdır. Böylece temelleri atılmış olan laik Cumhuriyetin dokusuna uygun düzenlemelere girişerek Türkiye Cumhuriyeti çatısı altındaki tüm okulların dini, etnik veya ideolojik akımların etkisinden uzak tutulması amaçlanmıştır.

Müteakiben 1926 yılında, yürürlükte bulunan Mekatib-i Hususiye Talimatnamesi ve o güne kadar yayınlanan genelgelerin ana hükümlerini kapsayan diğer bir genelge ile özel okulların sıkı bir denetime tabi tutulacağı bildirilmiştir. Müteakiben 1935 ve 1938 yıllarında çıkarılan 2584 ve 2/542 sayılı genelgelerde özellikle yabancı okullarının işleyiş ve denetimleri üzerinde ayrıntılı düzenlemeler yapılmış, özellikle Türkçenin öğretilmesi ile ilgili ciddi yaptırımlar getirilmiştir(Vahapoğlu, 1990:153-157).

1961 yılının Ocak ayının sonunda toplanan “*Özel Okullar Komitesi*”nin verdiği raporda, özel okullar adı altında toplanan Türk Özel, Azınlık Özel, Yabancı Özel Okulların, Dershanelerin, Yurtların ve Kursların hala 1915 Mekatib-i Hususiye Talimatnamesi ve Bakanlığın verdiği emirlerle yönetilmekte olduğu ve bu yönetmelik sisteminin ise günümüzün ihtiyaçlarına cevap verecek yeterli ve güvenli bir yol olmadığı kanısına varıldığı ifade edilmiştir. Yine aynı raporda, 1960-1961 yılı istatistiklerine göre, her dereceden 299 okul, 183 kurs ve dershane, 514 Bıçkı Dikiş Yurdu olmak üzere 996 adet öğretim ve eğitim kurumunun mevcut olduğu ve okul hüviyetindeki özel öğretim kurumlarında 47.229 öğrenci olduğu belirtilmektedir. (M.E.B., 1961:3,5).

O güne kadar 1915 tarihinde yürürlüğe girmiş olan “*Mekatibi Hususiye Talimatnamesi*” çerçevesinde yürütülmekte olan Türk, Yabancı ve Azınlık Özel Öğretim

ve Eğitim Kurumları için bu “*talimatname*” yetersiz kalmaya başlamıştır. Bu nedenle ihtiyaca cevap verecek yeni bir düzenleme gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda 1965 yılında uygulamaya konacak 625 sayılı “*Özel Öğretim Kurumları Kanunu*” na esas olmak üzere başlıca 14 kısımda hazırlanan kanun tasarısının ihtiva ettiği hususlar şunlardı(M.E.B., 1961:6,7):

- 1. *Kısım* : Özel öğretim ve Eğitim Kurumlarından nelerin kastedildiği açıklanmış; maddeler, bu tabir içerisine Türk Vatandaşları veya Tüzel Kişiler veya Hükümetçe tanınmış Cemaatler tarafından açılmış her dereceden okullar ile kurs, dersane ve Biçki-Dikiş yurtları, yabancılar tarafından açılmış ve hükümetimizce tanınmış okulları ihtiva edecek şekilde tertip ve tanzim edilmiştir.

- 2. ve 3. *Kısımlar*: Yedi madde halinde düzenlenen bu kısımlar; Özel Kurum açacaklarda ve öğretime başlamak için aranacak şartları,

- 4. *Kısım* : Kurumların kapanma veya kapatılma şartları,

- 5. *Kısım* : Kurum binalarının inşa, tevsi ve tadil şartlarını,

- 6. *Kısım* : Öğretim ve yönetim üyelerinde aranacak vasıflar ve bunların tayin şekillerini,

- 7. *Kısım* : Kurumların uygulayacakları program ve usulleri,

- 8. *Kısım* :Öğrencilerden alınacak ücretlerin ne şekilde tespit edileceğini,

- 9. *Kısım* :Kurum idareci ve öğretmenlerinin ücretleri ile haklarının nelerden ibaret olduğunu ve özel okul öğretmen ve idarecileri için bir (özel Okullar Emekli Sandığı) nın kurulmasını,

- 10. *Kısım* :Özel Kurumlara Devletçe yapılacak maddî ve manevî yardımları,

- 11. *Kısım* :Özel öğretim Kurumlarının teftiş ve denetlenmesi, idareci ve öğretmenlerin taltif ve tecziyeleri hakkında hükümleri,

- 14. *Kısım* :Ceza veren Kurum ve Makamları ihtiva etmektedir.

05-15 Şubat 1962 tarihli VIIinci Milli Eğitim Şurasında da özel öğretim kurumlarının geliştirilmesi ve yayılması için gerekli tedbirleri alacak kanun ve yönetmeliklerin çıkarılması hususu vurgulanmıştır.

1965 yılında 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu'nun yürürlüğe girmesi, müteakip yıllarda kanunun çeşitli maddelerinde yapılan değişiklikler ve 1985 yılından itibaren özel öğretimle ilgili yönetmelik ve yönergelerin süratle çıkarılması, tarihi gelişimi dikkate alındığında özel okulların Türk Milli Eğitiminin amaçları doğrultusunda faaliyet gösteren kurumlar olarak eğitim sistemi içerisindeki yerini belirlemiştir(M.E.B., 1991:26).

625 sayılı kanun özel yüksek okul kurma yolunu açınca, Devlet üniversitelerinden birine giremeyenler bu okullara girmişler ve özel yüksek okullar gittikçe gelişmişlerdir.

Ancak Anayasa Mahkemesi 1971’de bu okulların açılmasına imkân veren maddeyi iptal etmiştir. 1982 Anayasasınının 130. maddesi üniversitelerin Devlet tarafından kurulacağını belirtmekle birlikte, bazı şartlarda “*vakıflar tarafından*”da kurulabileceğini öngörür(Akyüz, 2005:340).

Bu dönemdeki Türklerin giriştiği özel öğretimde gelişmeler birkaç büyük kentte kalarak genellikle sağladıkları daha iyi öğretim imkânları nedeniyle varlıklı ailelerin çocuklarını göndermek için tercih ettikleri kurumlar olmuştur(Akyüz, 2005:339).

Netice olarak, tarihsel süreç içinde eğitim toplumun bilinç evrimine paralel olarak çeşitli formlarda ama daima önemini sürekli artan bir eğilimde devam ettirmiş ve özel öğretim kurumları Türk Eğitim Sistemi içindeki eğitim uygulamalarında arasında yerini almıştır.

Bu açıklamalar ışığında, özel okulculuğun ortaya çıkışında etkili olan etmenleri incelediğimizde belli başlı kategoriler olarak;

- *Toplumun gittikçe artan eğitim taleplerini karşılamada devletin zaman zaman yetersiz kalabilmesi,*
- *Resmi eğitimin ortaya koymuş olduğu vizyonun toplumun tüm bileşenleri tarafından benimsenmemesi ve çeşitli sosyal grupların bir var oluş enstrümanına ihtiyaç duymaları,*
- *Sosyal bilincin gelişimine paralel olarak eğitimin kendini devlet ve “Resmi İdeoloji” den özgürleştirme girişimlerinin bir açılımı olarak ifade edilebilir.*

Özel okullar anayasanın 42. maddesine dayanılarak çıkarılan ek ve değişiklikleriyle 625 sayılı kanun ve buna bağlı olarak yürürlüğe konulan yönetmelik ve yönergelerle hukuki dayanak altına alınmış, devletin gözetim ve denetimi altında faaliyet yapmakta idiler(M.E.B., 1991:27). Ancak, 08.02.2007 tarih, 5580 sayılı kanunla, 08.06.1965 tarihli ve 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu yürürlükten kaldırılarak konu yeniden düzenlenmiştir.

Bu kanun kapsamında özel okulları 4 ana bölümde incelemek mümkündür:

- *Özel Türk Okulları,*
- *Özel Azınlık Okulları.* Rum, Ermeni ve Musevî azınlıklar tarafından kurulmuş, Lozan Antlaşması ile güvence altına alınmış ve kendi azınlığına mensup Türkiye Cumhuriyeti uyruklu öğrencilerin devam ettiği okul öncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim özel okullarını ifade etmektedir.
- *Özel Yabancı Okullar.* Yabancılar tarafından açılmış özel okullarını ifade etmektedir.
- *Özel Milletlerarası Öğretim Kurumları.* Yabancı uyruklu öğrencilerin devam edebilecekleri özel öğretim kurumlarını ifade etmektedir.

5580 sayılı kanunun 3ncü maddesine göre, bir kurumda öğretime başlayabilmek için kurum açma izni alınması zorunludur. İzin başvuruları ilgili millî eğitim müdürlüğüne yapılır. Valilikçe yapılan inceleme sonucunda açılması uygun görülen okullar dışındaki kurumlara kurum açma izni verilir. Valilikçe açılması uygun görülen okullara ilişkin başvurular ise kurum açma izni verilmek üzere Bakanlığa gönderilir.

Askerî okullar, emniyet teşkilâtına bağlı okullar ve din eğitimi-öğretimi yapan kurumların aynı veya benzeri özel öğretim kurumları açılmaz.

Adı geçen kanunun 5 (a) maddesince, milletlerarası öğretim kurumlarında, Bakanlığın denetim hakkı saklı olmak üzere Türk Devletinin ülkesi ve milletiyle bölünmez bütünlüğüne, güvenliğine ve menfaatlerine aykırı, Türk Milletinin millî, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerleri aleyhinde eğitim-öğretim yapılamayacağı esasa bağlanmıştır.

Aynı kanunun 6ncı maddesice, tüm Özel Öğretim Kurumlarında geçerli olmak üzere eğitim-öğretim ve yönetim, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak yürütülür.

Söz konusu kurumların kapatılması ile ilgili olarak; kurum açma izni verilen kurumlarda iki yıl içinde öğretime başlamayan ile amacı dışında kullanıldığı tespit edilen kurumun, kurum açma izinlerinin iptal edileceği ayrıca özel öğretim kurumları, kurum açma şartlarından herhangi birini kaybetmesi veya izinsiz değişiklik yapması, mevzuatta belirtilen sayıda personel çalıştırılmaması veya mevzuata aykırı personel çalıştırılması, reklâm ve ilana ilişkin gerekli şartların yerine getirilmemesi halinde, davranışın ağırlık derecesine göre onbeş günden az olmamak kaydıyla üç aya kadar geçici olarak, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun genel ve özel amaçlarıyla temel ilkelerine uymayan, kurumunu mevzuata uygun kapatmayan, geçici olarak kapatma cezası alan ve aynı fiili tekrar işleyen kurumlar ise sürekli olarak kurum açma izni veren makam tarafından kapatılacağı ilgili kanunda açıkça belirtilmiştir.

Yine 5580 sayılı kanun kapsamında özel öğretim kurumlarında çalıştırılacak personel nitelikleri, özlük hakları ve sorumlulukları, çalışma izinlerinin iptali ve geçici görevlendirme, denetim, reklâm ve mali hususlarla ilgili düzenlemeler yer almaktadır.

Bütün eğitim kademelerinde özel sektörün payının artırılarak, kamu kaynaklarının en fazla ihtiyaç duyan kesimlere yönlendirilmesinin sağlanması 8 ve 9ncü kalkınma planında da açıkça belirtilmiştir. Yine aynı planda, etkin bir kalite değerlendirme ve

denetim sistemi kurulması koşuluyla özel yükseköğretim kurumlarının açılabilmesine imkân sağlanacağı ifade edilmiştir.

8nci 5 Yıllık Kalkınma Planında konu ile ilgili verilen rakamlar da şu şekildedir.

“1999-2000 öğretim yılında 59.374 kamu ve özel okulöncesi, ilköğretim ve orta-öğretim kurumlarında toplam 12,7 milyon öğrenci ve 484.089 öğretmen bulunmaktadır. Öğretim gören bu öğrencilerden 246.514.ü özel örgün eğitim kurumlarına devam etmektedir. Ayrıca, 6.531 kamu ve özel çıraklık ve yaygın eğitim kurumunda yaklaşık 3 milyon kişiye eğitim hizmeti verilmiştir. Bütün eğitim kademelerinde özel öğretim kurumlarının payının artırılması gereği önemini korumaktadır.”

Bu kapsamda, bu özel öğretim kurumlarındaki öğrencilerin, toplam öğrenci sayısı içindeki payının yüzde 1,7 düzeyinde kaldığı, eğitim hizmeti sunan kamu ve özel kurum ve kuruluşlar arasındaki koordinasyon eksikliğinin devam ettiği, özel eğitim okullarının sayısı artırılmadığı ve mevcut okullarda kaynaştırma eğitimine geçilmesinde yeterli gelişme sağlanamadığı yine aynı planda işaret edilmiştir.

Eğitimin yaygınlaştırılmasında merkezi idarenin yanı sıra mahalli idareler, gönüllü kuruluşlar ve özel sektörün katkısı artırılacağı ve Ortaöğretim ve yükseköğretime hazırlık dershanelerinin özel okullara dönüştürülmesine yönelik teşvikler sağlanacağı 9ncü Kalkınma Planında da açıkça belirtilmiştir.

2006 yılı itibarıyla(M.E.B., 2007:27);

- *İlköğretimde, resmi okul olarak 33.489, özel öğretim kapsamında 757,*
- *Ortaöğretimde, resmi okul olarak 2.994, özel öğretim kapsamında 696,*
- *Mesleki ve teknik liselerde, resmi okul olarak 4.223, özel öğretim kapsamında 21 olmak üzere okul öncesi ve genel ortaöğretim de dâhil olmak üzere özel okulların örgün eğitimdeki toplamı 2.718'dir. Konu ile rakamların ayrıntıları Tablo 4'de sunulmuştur.*

Tablo 4. 2006-2007 Öğretim Yılında Özel Öğretim Kurumlarında Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayısı

Özel Öğretim Kurumlarında okul, öğrenci ve öğretmen sayısı
Number of school, enrollment and teacher in private education institutions

[2006/07 Öğretim yılı - Education year 2006/07]

Eğitim kademesi Level of Education	Okul/sınıf/ kurum class/ institution	Öğrenci sayısı Enrollment			Öğretmen sayısı Teacher
		A	B	C	
Genel toplam General total	11 461	2 703 114	1 684 222	1 018 892	107 201
Örgün eğitim toplamı Total of formal education	2 718	335 939	182 526	153 413	38 021
Okul öncesi eğitimi Pre-primary education	1 244	36 410	19 247	17 163	3 629
İlköğretim Primary Education	757	213 071	116 099	96 972	21 475
Ortaöğretim Secondary Education	717	86 458	47 180	39 278	12 917
Genel ortaöğretim General secondary education	696	85 547	46 509	39 038	12 673
Mesleki ve teknik ortaöğretim Vocational and technical secondary education	21	911	671	240	244
Yaygın eğitim toplamı Non-formal education total	8 743	2 367 175	1 501 696	865 479	69 180
Özel dersaneler Private teaching centers	3 986	1 071 827	562 916	508 911	47 621
Motorlu taşıt sürücülere kursu Motor vehicles drivers course	2 181	1 001 606	784 544	217 062	14 378
Muhtelif kurslar Various courses	2 576	293 742	154 236	139 506	7 181

Eğitimin ekonomik ve finansmanı açısından geleceğe baktığımızda; eğitim harcamalarının GSMH içindeki payının, mal ve hizmet üreticisi firmaların eğitime katkısı ile beraber devlet dışı kurum ve kuruluşların eğitime yaptıkları katkının giderek artacağı tahmin edilmektedir. Bunun sonucu eğitim borsalarının oluşabileceği, bilginin tam olarak ticarileşeceği ve nihayetinde eğitimin özelleştirileceği ilgili raporda belirtilmektedir (Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği, 2006:283).

Yine aynı raporda, eğitimin gelecekteki şekillenmesinde, liberal eğitim anlayışının hâkim olacağı, resmi baskıcı kısıtlamalardan uzak eğitimin ön plana çıkacağı, eğitimin toplumsal işlev ve anlamlarının çeşitleneceği, seçkin eğitim öneminin artacağı, insan odaklı eğitim ve bağımsız birey yetiştirme belirginleşeceği, bireyselleştirilmiş eğitimin öne çıkacağı ve yetenek eğitim düzeyi korelasyonunun yükseltileceği vurgulanmaktadır.

Örgün eğitim kapsamında yıllara göre özel okullara devam eden öğrenci oranlarını gözden geçirdiğimizde karşımıza şöyle bir tablo çıkar(Doğan, 2003:216,217).

Tablo 5. Yıllara Göre Özel Okullara Devam Eden Öğrenci Oranları

Öğretim Yılı	Okul Öncesi (%)	İlköğretim (%)	Ortaöğretim (%)	Toplam Öğrenci (%)
1984-1985	4,10	0,65 ⁷	1,00	0,56
1999-2000	6,80	1,77	2,80	1,94
2006-2007 ⁸	5,68	1,96	3,99 ⁹	2,26

Tablo 5 incelendiğinde ilk göze çarpan hususlardan biri olarak, özel okulluğun öğrenci sayısı ekseninde özellikle ilk ve ortaöğretim alanındaki artış ile yükselme gösterdiği görülmektedir. İlköğretimde 1984 yılından bu yana yaklaşık 3 kat, ortaöğretimde ise yaklaşık 4 kat artış sağlanmıştır. 22 yıllık bir sürede toplam öğrenci sayısındaki yaklaşık 4 katlık artış yeterli görünmese de trendin yukarı doğru olduğunu görmek açısından önem arz etmektedir.

Özel okulların eğitim sistemine sağladığı katkıların sadece eğitimin kalitesinin artırılmasıyla sınırlı olmadığı, yaratılan istihdam olanaklarıyla da ülkemiz ekonomisine önemli katkı sağladığı bilinen bir gerçektir. Eğitim sistemimizde önemli görevler üstlenen bu sektörün, mümkün olduğunca desteklenmesi gerekir. Özel okulların eğitim sistemindeki payı arttıkça, eğitimdeki kalite de yükselecektir. Ancak, ülkemiz gelişmiş ülkelere göre, özel okulluluk açısından hedeflenenin gerisinde kalmıştır (Eşme, 2002: 17,20).

⁷ 1984-85 öğretim yılında ilköğretim iki kademe halinde ve ilkokul-ortaokul olarak kademelendiğinden atıfta bulunulan kaynaktaki ilkokula devam eden öğrencilerin %0,2'si, ortaokula devam eden öğrencilerin %1,1'inin paralı okullara devam ettiği belirtilmiş olup tabloda bu yıla ait olan veriler ilköğretim sütununda ortalama olarak ifade edilmiştir.

⁸ M.E.B.lığı 2006 yılı istatistiklerinde sunulan veriler esas alınmıştır.

⁹ Genel ortaöğretim istatistiği dâhil edilerek Mesleki ve Teknik Ortaöğretim hariç tutulmuştur.

Diğer yandan bu geri kalmışlık, beraberinde büyük bir gelişim potansiyeli ve dolayısıyla dinamizm de getirmektedir. Bu nedenle eğitimin, bilhassa da özel öğretimin önümüzdeki dönemde ülkemizde gözde yatırım alanlarından biri olması beklenebilir.

1.3. Türkiye’de Ortaöğretimin Tarihsel Gelişimi

Ortaöğretimin ülkemizdeki gelişimi incelenirken eğitimin örgün hale gelmesinin temellerinin atıldığı Osmanlı döneminden günümüz Türkiye’sine gelinceye kadar geçirdiği aşamalar kronolojik bir sıralama dâhilinde ele alınmıştır. Ortaöğretimin ülkemizdeki gelişimi bu kapsamda incelenecektir.

Selçuklu İmparatorluğunda olduğu gibi Osmanlı İmparatorluğunun geleneksel eğitim politikası da, eğitim işi devlet işlerinden ayrı ve vakıflara bağlı bir hizmet olarak yürütülmüştür. Bu geleneksel Osmanlı eğitim sisteminde, “Enderun Mektebi” hariç, diğer okullar ve kültür kurumları vakıflara bağlı olarak kurulmuş ve yaşatılmıştır. Devlet eğitimin dışında, savunma, yönetim ve siyasal alanlarındaki hizmetleri yüklenmiştir(Cicioğlu, 1982:3).

“Dini eğitim felsefesinin yansıması olarak medrese akademik yapısı, ilahiyat merkezli ve bu merkeze her yönüyle bağımlı birimlerden oluşmaktadır. Yüzeysel bir bakış medresenin münhasıran ilahiyat programı uygulayan yekpare akademik yapıda olduğu intiba uyandırır. Ama aslında ilahiyatla iç içe geçmiş tıp, hukuk, astronomi, darulhadis ve darulkura gibi ihtisas birimleri, medrese akademik yapısının ayrılmaz öğeleridir. İlk-orta ve yüksek öğretim şeklinde katı kademe sisteminin olmadığı medrese sisteminde, orta öğretim düzeyinde genel medreseler ve yüksek öğretim düzeyinde birkaç birimden oluşmuş üst medreseler şeklinde yüzeysel olarak ikiye ayrılabilir bir akademik yapılaşma söz konusudur. Aile, mektep, küttab veya camide alınan temel bilgi, beceri ve değer kıvamıyla yaygın bir fiziki altyapıya sahip genel medreselerde derinleşme programlarına geçilmektedir. Bahis konusu akademik yapılanma, insan doğasının üç boyutu(nefis-akıl-kalp) ve bunu esas alan dini eğitim felsefesindeki beceri-bilgi-değer hiyerarşisini yansıtmaktadır.”
(Akgündüz, 1998: 303)

Osmanlı İmparatorluğu döneminde ortaöğretim kapsamındaki okullar olarak medreseler, azınlık ve yabancılara ait okullar gösterilebilirse de bu okullar birbirleriyle eşgüdümlü veya birbirinin devamı niteliğinde kurumlar olmayıp ortak bir müfredat, hedef ve yapılanmaları yoktu. Dolayısı ile tamamen dini temelli olan bu okullar bir örgün eğitim yapılanması anlamında bir görüntü sergilemekten çok uzaktaydılar.

On sekizinci yüzyıla gelinceye kadar ülkemizdeki başlıca eğitim kurumları sıbyan mektepleri ile medreseler idi. Bu okullar din esasına göre düzenlenmişti. XVII. Yüzyılda bunların dışında kurulan ilk çağdaş eğitim kurumlarının çeşitli türde askeri, teknik ve ihtisas okulları olduğu bilinmektedir(Adem ve Diğerleri, 1981:7).

Bu aşamada ülkemizde bugün algıladığımız anlamda bir ortaöğretim yapılanması olduğunu söylemek mümkün değildir. Zaten bu dönemde, eğitim bir devlet görevi olarak kabul edilmemekte, bu görev öncelikle kişinin ailesinin görevi olarak adlandırılmıştır. Bu gözle bakıldığında aslında bu dönemdeki okulların pek çoğu bu günkü özel okullukluk kapsamında ele alınabilir. Çünkü genellikle bu okullar, muhitin belli başlı zenginlerince veya bazı vakıflarca “*hayır işi*” kapsamında finanse edilmiştir.

Dönem içerisindeki mesleki eğitim kurumları incelendiğinde göze çarpan ilk teşkilat “*Ahi*” teşkilatıdır. Anadolu’da 13ncü yüzyıldan itibaren kurulmaya başlayan ahilik, esnaf, sanatkâr ve işçiyi de içine alan, mesleki bilgi ve eğitim vererek dini bilgileri de artırmayı amaçlayan iş ahlakına dayalı bir kuruluştur. Amacı üyeleri arasında sevgi ve dayanışmayı artırmak, gerektiğinde devlete her türlü askeri yardımda bulunmaktır. Ahilik kurumunun yasasına “*fütüvvetname*” denilmektedir. Bu tarikat, Türk esnaf ve sanatkarlarını terbiyeli, ahlaklı ve dürüst insanlar olarak uzun yıllar yetiştirmiştir(Cicioğlu, 1982:11).

Ülkemizde meslek okullarının kuruluşu Tanzimat dönemine kadar geriye gitmektedir. Bu okulların gelişmesi Cumhuriyetin ilk yıllarına kadar çok sınırlı kalmıştır. Bu alanda ilk önemli gelişme 1927 yılında çıkartılan bir yasa ile mesleki ve teknik liselerin Maarif Vekaletine bağlanmasıdır(Önsoy, 1991:15).

1773’ten başlayarak kurulan askeri okullar, genellikle sıbyan okulunu bitirenlerden ve medreselerden ayrılanlardan öğrenci aldığı için, ortaöğretim okulları olarak adlandırılabilirler, ancak, Tanzimat’a (1839) kadar Osmanlı eğitim sisteminde ilk, orta ve yüksek öğretim kademeleri gibi bir sınıflandırma yoktur. Bu kademelerin, okulların iç basamaklarında yer aldığı varsayıyordu. Tanzimat’ta kurulan Rüşdiyeler, sıbyan okuluna dayalı kurulduğu için, ilkönce ortaöğretim okulu olarak düşünülmüş, ancak daha sonra İdadiler açılınca, ilköğretim sınırları içinde kalmıştır(Başaran,1994:83).

1839-1876 yılları arasındaki dönemi kapsayan Tanzimat döneminde; her ne kadar Tanzimat Fermanında eğitim ile ilgili tek bir kelime bile geçmemiş olsa da, girişilen yeniliklerin kalıcı olması için eğitim seviyesinin yükseltilmesi zaruri olduğu ve Avrupa kamuoyunun kazanılması yolunun da eğitimden geçtiği biliniyordu. Bu nedenle, halkın

eğitilmesi “*Devlet ve hükümetin önemli bir görevi*” olarak işaret edilmiş idi. Bu dönemde özel okulculuk alanında daha çok yabancı ve azınlık okullarından söz etmek mümkündür. Bu okullar bu dönemde çok büyük gelişmeler göstermiş ve Devlet için bir tehlike haline gelmeye başlamışlardır. Ayrıca, kızlar için ilk defa olarak orta dereceli okullar açılmıştır(Akyüz, 2006:145-147).

Tanzimat’la birlikte ortaya konan eğitim yapılanmasının ortaya çıkardığı sorunlar, daha çok bugünkü ortaöğretim düzeyine tekabül eden okulların kurulmasıyla  oz lmeye çalışılmıştır. Bu dönemde açılan ortaöğretim kurumları arasında rüşdiyeler(1838), Mekteb-i Ulum-u Edebiye (1839), Mekteb-i Maarif-i Adliye(1838), askeri idadiler(1846), mülkiye rüşdiyeleri(1847) ve Darülmaarif(1849) sayılabilir(Tekeli, 1985: 656).

Ülkenin ekonomik kalkınmasını ele almak üzere 1838 yılında kurulan Meclis-i (umur-ı) Nafia, yeni tür okulların açılmasını ve eğitime önem verilmesini önerdi. “*Bu düşünceden hareketle, gerek askerî, teknik ve ihtisas okullarına  ğrenci hazırlamak, gerekse devlet kadrolarına daha yeterli memur yetiştirmek amacıyla ‘rüşt’(ergenlik)  ağındaki çocukların devam edeceği Rüşdiye adında okulların açılmasına başlandı.*” (D.P.T., 2001:19)

Çocukların rüşt yaşına kadar bu yeni okullarda okumaları d ş n ld ği için bunlara Rüşdiye adını II. Mahmut vermiştir. Süresi o zamanlar 2 yıl olan bu okullara sıbyan mektebini bitiren ve tanınmış ya da devlet hizmetinde bulunanların çocukları seçilerek alınacaktı. Sıbyan mektepleri çok basit eğitim- ğretim veren ilkokullar olarak görülüyor. Rüşdiyeler ise kuruldukları zaman bu ilkokulların uzantısı gibi düşünülmüş, daha üst düzeyde eğitim- ğretim veren üst sınıflar durumunda idi. Fakat Rüşdiyeler, çok geçmeden ortaöğretimin en alt düzeyi haline geldiler(Akyüz, 2006:137).

1839 yılında açılan Mekteb-i Maarif-i Adliye, isimli ilk rüştiye, ülkemizdeki ortaöğretimin başlangıcı olarak kabul edilir. “* lk sivil ve  ağdaş bir eğitim kurumu olan bu okuldan sonra, yeni rüştiyelerin açılması ve bunların sayılarının giderek artmasıyla Türk orta eğitimi belirgin bir oluşum süreci içerisine girmiştir.*” (D.P.T., 2001:20)

Bu okul, II. Mahmut’un mahlası “adli” olduğu için bu adı almıştır ve hukuki bilgilerle ilişkisi yoktur(Akyüz, 2006:137).

Bir başka kaynakta ise ilk Rüşdiye’nin 1838’de Süleymaniye Sıbyan Mektebinin, Mekteb-i Ulum-ı Edebiye adıyla kurulduğu belirtilmektedir. Rüşdiyelerin belirgin biçimde yaygınlaşması 1845’den sonra olmuştur. Rüşdiyeler, Avrupalı tarzdaki ilk sivil okul olarak kabul edilmektedir. Bu okullarla birlikte, Türkçe, hesap, coğrafya müfredata

dâhil edilerek bir okul yönetimi kurulmuş ve örgün eğitim anlamındaki ilk yapılanma ortaya konmuştur(Sakaoğlu, 2003: 62).

Tanzimat döneminde, medrese dışında, yeni bir ortaöğretim oluşturulması gerekli görülerek ortaöğretim üç tür okul halinde şekillendirilmiştir: Rüşdiye, İdadiye ve Sultaniye(Akyüz, 2005:151).Müteakiben 8 Kasım 1846'da Mekatib-i Umumiye Nezaretinin kurulması ile birlikte Rüşdiyeler de açılıp çoğalmaya başlamıştır(Akyüz, 2005:407).

Eğitim sisteminin gelişmesi beraberinde öğretmen ihtiyacını getirmiş ve bu ihtiyacı karşılamak üzere Darülmualimin(1847), Darülmualimin-i Sıbyan(1862) ve Darülmualimat(1870) kurulmuştur(Tekeli, 1985: 656).

Darülmaarif(günümüzde Cağaloğlu Anadolu Lisesi) farklı bir Rüşdiye konumunda, Babıaliye memur; Darülfünuna da aday yetiştiriyordu. Bu kurum aynı zamanda 1872'de İstanbul'un ilk idadisi olmuştur. 1860'ta Osmanlı vilayetlerindeki toplam Rüşdiye sayısı 60 iken öğrenci toplamı ise sadece 3.920 idi. 2 yıllık programla başlayan bu eğitim kurumları 4 yıla çıkarılarak medrese programına yakın dersler okutuluyordu(Sakaoğlu, 2003: 82).

Tanzimat'ın bürokrasisini yeniden üretmek için yapılanların yetersiz kalması üzerine 1857 yılında Maarif-i Umumiye Nezaret'i'nin kurulmasıyla eğitim bir devlet görevi olarak kabul edilmeye başlandı(Tekeli, 1985: 656).

“Bu Bakanlığın görevlerini tanımlayan 3 Mart 1861 tarihli Genelgede, öğretim kurumlarının sibyan (ilk), rüştiye (orta), Mekâtib-i Fünun-u Mütenevvia(yüksek dereceli çeşitli bilim ve meslek okulları) olmak üzere üç basamağa ayrılacağı, bir üst basamaktaki bir öğretim kurumuna gidebilmek için, bir alt basamakta öğrenimini tamamlamanın zorunlu olduğu bilinmekte idi.” (D.P.T., 2001:20)

1859 yılının Ocak ayında ilk kız Rüşdiyesi olan Cevri Kalfa Rüşdiyesi açılmıştır(Akyüz, 2005:407).

1862'de özel bir komisyonun çalışması ile ele alınan iptidailer ile ilgili en belirgin sorun bu kurumların ıslahı için gerekli öğretmenlerin bulunmamasıydı. Bu nedenle 1871'e kadar yeni iptidailer açılmayarak öğretmen yetiştirmeye öncelik verildi. Aynı yıl kurban derisi, fitre, salma v.b. yollardan kaynak sağlanarak ilk “kendi okulunu kendin yap” denemesi yapılmıştır(Sakaoğlu, 2003: 83).

1869 Yılında yayınlanan Genel Eğitim Tüzüğü ortaöğretim okulları olarak İdadi ve Sultanileri getirmiştir(Başaran, 1994:83).

1 Eylül 1869 tarihli “*Maarif-i Umumiye Nizamnamesi*” ile eğitim işlerinde önemli düzenlemelere girişildi ve taşra yönetim örgütü kuruldu. Bu “*Nizamname*” ile yeni kurulan devlet okulları, şu üç kademe halinde belirlenmiştir(Cicioğlu, 1982:4):

İlköğretim okulları : “*Sıbyan Okulları*”, “*İptidailer*” ve “*Rüşdiyeler*”,

Ortaöğretim okulları : “*İdadiler*” ve “*Sultaniler*”,

Yüksek öğretim : “*Darü'l-fünun*” ve çeşitli mesleki yüksek okullar.

Mekteb-i İdadiyelerdeki temel dersler; din bilgisi, Türkçe, Arapça, Fransızca, hesap, cebir, geometri, coğrafya ve tarih dersleri idi. Bunlara Farsça, hitabet, tabiat tarihi, sağlık bilgisi, kimya ve felsefe dersleri de eklenmektedir. Bu okullardan mezun olanlar, Mekteb-i İdadiyelerde öğretmenlik yapmak ve Mekteb-i Sultanilere devam etmek hakkını elde ederlerdi(Cicioğlu, 1982:14).

Bu “*Nizamname*” ye göre; sultani, ortaöğretimin üst sınıflarından oluşan bir okul türü idi. Bu tür okulların ilk örneği, adı geçen *Nizamname*'nin yayınlanmasından kısa bir süre önce İstanbul'da açılan ve bugün Galatasaray Lisesi olarak bilinen Mekteb-i Sultani'dir(Âdem ve Diğerleri, 1981:8).

O zamanki liseleri temsil eden bu okullar, il merkezlerinde açılmıştır. Bu okullarda öğretim yarı yarıya Türkçe ve Fransızca dillerinde yapılmıştır. Bu okullardan mezun olanlar, devletin yüksek kademelerine atanmak ya da Darül'fünuna devam etmek hakkına sahip idiler(Cicioğlu, 1982:14).

Maarif-i Umumiye Nizamnamesi; sıbyan mekteplerini *Maarif Nezaretine* bağlı “*umumi*”, *Evkaf-ı Hümayun Nezaretine* bağlı “*hususî*” şeklinde ikiye ayırmaktadır. Fakat bu ayırım sadece mekteplerin yönetimi bakımından olup, hepsinin yapım, onarım giderleri ile öğretmen maaşları, buldukları mahalle ya da köy topluluğunca karşılanmakta idi(Akyüz, 2006:150).

1869 *nizamnamesi*, eğitimin örgütlenmesini ve farklı tipteki eğitim kurumlarının oluşmasına uygun ortam yaratıyordu. Özellikle ortaöğretim kurumları yeniden organize edildi. Okullar dini ve etnik gruplar için yeniden düzenlendi. İdadiler hem Müslüman hem de Müslüman olmayan gruplardan öğrenci aldı. Osmanlı bu *nizamnameden* sonra laik eğitimin temellerini attığı gibi, batılılaşmanın da temelleri atıldı (Kazamias, 1966: 65).

XIX. yüzyılın son çeyreğinde idadilerin kurulmasıyla ortaöğretim iki kademeli hâle getirildi. İdadiler (lise) dört yıllık rüştiyelere (ortaokul) dayalı olarak üç yıllık öğretim veren kurumlar oldu(D.P.T., 2001:20).

Beş yıllık idadiler ortaöğretimin birinci devresi olarak kabul edilmiş, yedi yıllık idadiler “Sultaniye” çevrilerek ortaöğretimin ikinci devresi sayılmıştır(Cicioğlu, 1982:5).

Genel eğitim kurumları olan rüştiyeler ve idadilerin yanı sıra beceri eğitimi veren meslek okullarının açılması da Tanzimat dönemine rastlar. 1847 yılında Ziraat Mektebi, 1851’de Ticaret Mektebi, 1858’de Orman Mektebi, Maden Mektebi ve 1860’da Telgraf Memurları Mektebi, açılmıştır. Geniş yetkilerle Tuna Valiliğine atanan Mithat Paşa tarafından 1861-1864 yılları arasında önce Niş’te, sonra Sofya ve Rusçuk’ta kimsesiz ve yetim çocuklara meslek öğretmek amacıyla ıslahhaneler açılmıştır. Ayrıca 1868’e kadar çeşitli illerde Sanat Mektepleri açmıştır. Ancak 1860’da yürürlüğe giren Maarif-i Umumiye Nizamnamesi’nde meslek okullarına yer verilmemiştir. XIX yüzyılın başlarına kadar genel ve mesleki eğitim kurumları birbirinden farklı çizgilerde gelişmişlerdir(D.P.T., 2001:20).

1908-1918 yılları arasını kapsayan II nci Meşrutiyet döneminde İdadilerin, Rüşdiyeleri de kapsar biçimde buldukları ve buldukları ve taşradaki ortaöğretimi oluşturdukları anlaşılıyor. 1908’de 5 ya da 7 yıllık İdadiyeler, Rüşdiye sınırlarını da içlerine alıyorlardı. Bunların İptidaiye sınıfları yoktu. 1913 tarihli Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkati, Rüşdiyeleri ilk mekteplerle birleştirip ortaöğretimden almıştır. Bu okullar o tarihte ortadan kalkmış sayılır. Fakat Numune Rüşdiyeleri adıyla bazıları Cumhuriyet yıllarına kadar yaşayacaktır. Bu dönemde ortaöğretim alanında yenilik ve değişiklikler özellikle İdadilerde görülmüştür: 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesinin açılmasını hükme bağladığı Sultaniler açılmamıştı. 1908’den sonra önce 12 vilayet merkezindeki İdadilerin adı Sultaniye çevrildi. I nci Dünya Savaşı yıllarında böylece oluşan Sultanilerin sayısı 50’yi buldu. Erkeklerle ve kızlara mahsus ayrı ayrı okullardı. İlk kız İdadisi 1911’de İstanbul’da açılmıştı. Bu okul 1913’de İstanbul İnas (Kız) Sultanisi adını almıştır. Fakat İstanbul dışında İnas Sultanisi yoktu. Ve taşrada ilk kız Sultanileri 1922 sonunda İzmir’de, Ekim 1923’de Ankara’da açılan kız liseleridir. Meşrutiyet döneminde Sultaniler, 5 veya 6 yıllık ilköğretim üzerinde, 1 nci devresi (devre-i Ula) 4, 2nci devresi (Devre-i Saniye) 3 yıl olmak üzere öğretim yapıyorlardı(Akyüz, 2005:245, 248).

1910’lu yıllarda ortaöğretim okulları; Medreseler (orta kısmı), İdadiler, Sultaniler ve Öğretmen Okulları idi. Ayrıca yerel yönetimlerce açılan meslek okulları içinde de

ortaöğretim sayılabilecek okullar vardı. Kurtuluş Savaşı yıllarında da ortaöğretimin bu yapısında bir değişiklik olmamıştır(Başaran,1994:83).

1913 yılında idadilerin amaç ve işlevleri yeniden gözden geçirilirken genel ve mesleki eğitimin sistem bütünlüğüne kavuşturulmasına özen gösterilmiştir. Bu çerçevede idadiler, bünyelerinde tarım, ticaret, sanat ve genel bilgi şubeleri bulunan eğitim kurumlarına dönüştürülmüştür. Ancak, genel eğitimle mesleki ve teknik eğitim arasında bağlantı kurma amaçlı bu hareket sınırlı uygulama fırsatı bulurken, kısa süre sonra bu girişimlerden vazgeçilmiştir(D.P.T., 2001:20).

Tanzimattan Osmanlı İmparatorluğunun dağıldığı yıllara kadar ortaöğretimde sağlanan başlıca gelişmeler şöyle özetlenebilir(Adem ve Diğerleri, 1981:11):

- *Rüşdiyelerin açılmasıyla başlayan, idadi ve sultanilerin kurulmasıyla süren gelişmeler sonucunda, ilköğretime dayalı genel eğitim veren iki dereceli ve üç tür ortaöğretim kurumu oluştu.*
- *Genel eğitim veren okullardan ayrı olarak pratik meslekler ve sanatlar kazandıran birtakım okullar açıldı, türleri çoğaldı.*
- *Eğitim hizmetlerinin temelde bir kamu görevi olduğu ve devlet eliyle yürütülmesi düşüncesi uygulamaya kondu.*
 - *Resmi okulların yanı sıra, özel okullara da gelişme olanağı tanındı.*
 - *Din esasına dayalı okulların ve medreselerin toplum içindeki etkileri azalsa da varlıkları devam etti.*
 - *Ortaöğretim kurumlarında kız ve erkek öğrencilerin ayrı tutulması uygulaması sürdürüldü.*

Osmanlı Dönemindeki orta ve yükseköğretim okulları genel olarak ele alındığında çoğunlukla İstanbul ve Trakya bölgesinde açıldığı görülür. Bu okulların Anadolu'daki sayıları birkaç örnek ile sınırlıdır. Orta ve yüksek öğretim okullarının kasıtlı olarak Anadolu'ya yayılması Cumhuriyet dönemi ile birlikte başlamıştır(Cicioğlu, 1982:135).

Kurtuluş Savaşının o yokluk ve buhran günlerinde dahi eğitim ve özellikle de ortaöğretim üzerinde bizzat Mustafa Kemal Atatürk'ün önderliğinde durulmuş olması çok dikkat çekicidir.

Özalp ve Ataüenal'a göre, Atatürk, 1 Mart 1921 günü TBMM'yi açarken verdiği söylevde, ortaöğretimin amacını ülkenin ihtiyaç duyduğu çeşitli hizmetlere ve sanatlara eleman yetiştirmek ve yüksek öğretime aday hazırlamak biçiminde belirtiyor, bu öğretim basamağında uygulanan yöntemlerin pratik olması gerektiğini ifade ediyordu. 16 Temmuz 1921'de Ankara'da toplanan Maarif Kongresinin temel konusunu ortaöğretim kurumları ve programları oluşturmaktaydı. (Âdem ve Diğerleri, 1981:11).

Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren düzenlenen millî eğitim şûralarının Türk Millî Eğitim Sistemi açısından önemi yadsınamaz gerçektir. İlk kez, 1921 yılında Maarif Kongresi adıyla Ankara’da düzenlenen ve Atatürk’ün bizzat cepheden gelerek açılışını yaptığı bu toplantılar; 1923,1924 ve 1925 yıllarında toplanan Heyet-i İlmiye çalışmaları ile başlamış ve bugünkü adıyla millî eğitim şûraları olarak anılan toplantıların ilki ise 1939 yılında yapılarak mütemadiyen devam etmektedir(17nci Milli Eğitim Şurası Kararları).

1921 yılında Ankara'da toplanan 1. Maarif Kongresi okul ve öğrenci mevcudunu tespit etmek, bu konuda yapılması gereken çalışmaları belirlemek ve eğitime millî bir yön vermek amacıyla toplanmıştır. Eğitim tarihimizde yeni bir dönemin başlangıcı olarak görülebilecek bu kongrede Atatürk, eğitim, bilim ve kültür alanındaki düşüncelerini, yapılacak inkılâpların esaslarını, öğretmenler için neler düşündüğünü ve onlardan neler beklediğini anlatan tarihî bir konuşma yapmıştır(<http://ttkb.meb.gov.tr>).

Millet Meclisi Hükümetleri döneminde “Ortaöğretim Okulları” ödeneği genel bütçeden verilen bir ve iki devreli “sultani”lerle, ödeneği il özel bütçelerine bağlı “İdadi”lerden meydana gelmekteydi. 1923’de hükümet “Orta Mektepler Talimatnamesi”ni çıkartarak bir yönetmelik hükmünde olan bu düzenleme ile ödül, ceza, disiplin işleri yeniden düzenlenmiş ve “Mutbassırlık¹⁰” kaldırılmıştır. 1923’den önce düşman işgalinde olmayan yerlerde dört yatılı, 17 yatsız olmak üzere 21 sultani ve hepsi yatsız olmak üzere 30 İdadi bulunmakta idi(Cicioğlu, 1982:133).

Temmuz 1921’deki Maarif Kongresi dışında, benzer bir toplantı ilk kez “Heyet-i İlmiye” adıyla, Temmuz 1923’te; ikincisi Nisan 1924’te; üçüncüsü Aralık 1925-Ocak 1926’da yapılmıştır. 1926 yılında Talim ve Terbiye Dairesinin kurulması üzerine bu tür çalışmaları yapma görevi bu daireye verilmiştir. Bundan sonra ilki 1939 yılında sonuncusu ise 2006 yılında olmak üzere toplam onyedisi “Milli Eğitim Şurası” düzenlenmiştir. Milli Eğitim Şuraları, eğitim sistemini geliştirmek ve eğitimin niteliğini yükseltmek amacıyla öğretmenlerin, eğitimcilerin, bilim insanlarının, çeşitli alan uzmanlarının, eğitim yöneticilerinin, kamu ve özel kurum, kuruluş, sivil toplum örgütleri ve gönüllü kuruluşların temsilcilerinin katılımıyla gerçekleştirilmektedir. Şuralarda, eğitim hizmetleri, toplumun bütün kesimleriyle, geniş çerçevede tartışılmakta ve değerlendirilmektedir(www.meb.gov.tr).

¹⁰ Ortaöğretim kurumlarında okul içinde öğrencilerin davranışlarını gözetleyen ve disiplini sağlayan görevlilere verilen teknik isim.

“Eğitim sisteminin sorunlarının saptanması, dzenlenmesi ve yenileşmesi çalışmalarını incelemek ve bakanlık onayına sunulacak kararları almak üzere bu konudaki mevzuatın gereği olarak kurulan Milli Eğitim Şuraları, Cumhuriyet döneminde önemli işlevler yüklenmişlerdir. Milli Eğitim Şuraları, bu konudaki kanunun öngördüğü gibi, eğitim dzenlenmesinde en üst karar yeri olarak görülmekte birlikte bunların aldığı kararların uygulamaya dönüştürülmesi bazı koşullara bağlı bulunmuştur.”(Zelyut, 1985: 676)

15 Temmuz ve 15 Ağustos 1923 tarihleri arasında Ankara’da toplanan “Birinci Heyet-i İlmiye” toplantısında ortaöğretim ile ilgili alınan en önemli karar olarak “Sultani”lerin adının “Lise” olarak değiştirilmesi ifade edilebilir. Ayrıca, liseler bir ve iki devreli olmak üzere iki kademeye ayrılmıştır. 1923’den önce toplam 55 ortaöğretim kurumu varken, bu sayı Cumhuriyetin ilanından sonra hızla artarak bir devreli Sultanilerin sayısı 32’ye, idadilerin sayısı da 42’ye çıkarılmak suretiyle toplam 74 okul açılmıştır. Aynı artış eğilimi diğer sultanilerde de görülmektedir. Bu dönemde 72 tek devreli lise yani ortaokul ve 23 tam devreli lise açılmıştır. Bunlara devam eden öğrenci sayısı 7.146 idi(Cicioğlu, 1982:134).

Cumhuriyet döneminde eğitim alanında gerçekleştirilen önemli değişikliklere gelince, bunların başında eğitimin millileştirilmesi ve laik esaslar üzerine kurulması amacıyla 3 Mart 1924 tarihinde Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun kabul edilmesi gelmektedir. Bu kanunla bütün okullar Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlanarak maarif alanında Tanzimat'tan beri devam eden medrese-mektep ikiliğine son verilmiştir. Böylece Milli Eğitim Bakanlığı'nın sorumluluğu altında laik bir eğitim sistemi kurulmuştur(Önsoy, 1991:5).

Aynı yıl yapılan düzenlemeyle rüştiyeler ve idadiler, üç yıllık ortaokul ve üç yıllık lise haline getirilmiştir. Böylece ortaöğretim ilkokula dayalı üçer yıllık iki kademe şeklinde yapılandırılmıştır(D.P.T., 2001:20).

Başgöz ve Wilson’a göre, Tevhid-i Tedrisat Kanununun kabulü üzerine hükümet, ülkedeki yabancı okullara bir emir yollayarak bu okullarda da din esasına dayanan eğitimi ve din propagandasını yasaklamıştır(Adem ve Diğerleri, 1981:12,13).

Yine 1924 yılında toplanan “İkinci Heyet-i İlmiye” toplantısının ortaöğretim ile ilgili kararları şöyle özetlenebilir(Cicioğlu, 1982:134):

- *Tek devreli liselerin ortaokul haline getirilmesi ve bunların tek bir öğrenim olarak sayılması,*
- *Kız liselerinin de erkek liseleri gibi tam sınıflı olarak kurulması ve aradaki süre farkının kaldırılması,*

- *Ortaokul ve liselerin üçer yıllık ayrı ayrı okullar olması. Böylece ortaöğretimin toplam süresi yedi yıldan altı yıla indirilmiş oldu.*

Dolayısı ile ortaöğretimin örgün eğitim kapsamında rasyonel bir düzenleme sürecine sokulması Cumhuriyet dönemi ile birlikte başlamıştır. 1923’de toplanan İnci Heyet-i İlmiye toplantısında, ilkokulların dört, lise birinci devre dört, lise ikinci devrenin de üç yıl olmak üzere liselerin toplan 11 yıllık öğretim süresi içinde değerlendirilmesi istenmiştir. Bu sürenin devamında lise ikinci devrede fen ve edebiyat şubelerinin açılmasına karar verilmiştir. Daha sonra(1924), Sultanilere bağlı, ilkokul sınıfları ile genel ilk beş yıllık ilköğretim bir bütün olarak ele alınmış ve bunun üzerine üç yıllık birinci devre ve üç yıllık ikinci devre liseleri kurulmuştur. Bu yapılanma ile birlikte, Türk Eğitim Sistemi, “*Birlik Sistemi*” esasına yeni bir biçim almıştır. Tam devreli Liseler yine lise adı altında bırakılmış ancak bir devreli liseler 1 Eylül 1924 tarihinden itibaren “*Orta Mektep*” adını almıştır. Böylece ortaokul, lisenin bir parçası olmaktan çıkarılarak kendi başına bir kademe olmuştur(Cicioğlu, 1982:134).

Üçüncü Heyet-i İlmiye toplantısı, 26 Aralık 1925 ile 8 Ocak 1926 tarihleri arasında Ankara’da yapıldı. Bu toplantının gündem maddeleri arasında ortaöğretim kurumları ile ilgili olarak; okul kapasitelerini arttırmak, yeni liseler açmak, öğretmen ve meslek okullarını belirli merkezlerde toplamak ve tüm bu planlamaların hayata geçirilmesi için eğitime ayrılan ödeneği arttırmak sayılabilir. Bu toplantıdan sonra Milli Eğitim Şuraları toplanmaya başlamış olup söz konusu şuralar halen 21 Mayıs 1970 tarih ve 1261 numaralı “*Şura Kanunu*”na göre düzenlenmeye devam etmektedir(Zelyut, 1985:676).

Üçüncü Milli Eğitim Şurası toplantısı Milli Eğitim Bakanı Reşat Şemsettin Sirer başkanlığında 2-10 Aralık 1946’da icra edilmiş olup şuranın gündeminde ortaöğretim kurumlarını ilgilendiren konular şunlardı(Zelyut, 1985: 678):

- *Ticaret ortaokulları ve liseleri program ve yönetmeliği,*
- *Erkek sanat okulları ve enstitüleri program ve yönetmeliği,*
- *Kız enstitüleri program ve yönetmeliği,*
- *İstanbul Teknik Okulu yönetmeliği,*
- *Orta derecedeki teknik öğretim okulları öğretmen ve öğrencileriyle ilgili mevzuatın günün ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi,*

13 Mart 1924 tarihinde çıkarılan 439 no’lu “*Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu*”yla öğretmenlik bir meslek haline getirilmiş ve öğretmenler çalıştıkları okullara göre sınıf ve derecelere ayrılmıştır(Cicioğlu, 1982:135). Böylece ortaöğretimin örgün

eğitim içindeki yeri iyice belirginleşmiş ve öğretmenlik bir branş olarak ele alınmaya başlanmıştır.

Tanzimat döneminde 1869 Nizamnamesiyle yükseköğretime ğrenci hazırlamak üzere kurulan idadiler Cumhuriyetin kuruluşunu müteakip ortaokula vrilmiştir. Başlangıçta sadece liselere ğrenci hazırlayan kurumlar olarak düşünülen ortaokullar 1930 yılından itibaren orta dereceli meslek okullarının açılmasıyla öğrencileri hem belli bir mesleğe, hem de liseye hazırlayan kurumlar haline geldiler ve bu fonksiyonlarını 1963 yılına kadar sürdürdüler. 1963 yılında ortaokul seviyesindeki mesleki ve teknik okullar kapanınca ortaokullar liselere ve lise düzeyindeki mesleki ve teknik okullara ğrenci hazırlama görevini slendiler. Cumhuriyetin ilk yıllarında ülkemizde sadece 72 ortaokul mevcuttu. 1960'lı yılların sonuna kadar ortaokullardaki gelişme oldukça yavaş olmuştur(Önsoy, 1991:8).

24 Nisan 1926 tarih ve 822 sayılı kanunla lise ve ortaokul gündüz öğrencilerinden okuma creti alınmamasına karar verilerek yatılı okulların dışında ortaöğretim parasız hale getirilmiştir. Mevcut okullara ğretmen bulunmasında çekilen sıkıntılar, ailelerin çocuklarını okula gönderme hususunda pek istekli davranmamaları, ders kitaplarının temininde karşılaşılan güçlükler, okur-yazar oranının düşüklüğü, halkın fakirliği, 1911 yılından itibaren devam eden savaşların ülke çapında yaptığı büyük tahribat İmparatorluktan Cumhuriyete intikal eden ciddi sorunlardı. Ülkenin kalkınabilmesi için toplumun ekonomik, politik ve sosyal yapısında köklü değişikliklere gitmek gerekiyordu(Önsoy, 1991:4). Yılların ilgisizliği, yoksulluk ve harpten yeni çıkmış bir ülkede radikal bir takım kültür düzenlemeleri yapmak kolay değildi. Bütün imknsizlikler bir yana bariz bir bina sıkıntısı çekilmekteydi. Kısa süre içinde mevcut imknlardan azami lde istifade edilerek birçok okul binası yapılmasına rağmen yeterli olmamıştır. Nitekim mevcut okul binaları sabah ve öğleden sonra farklı öğrencilere hizmet verecek şekilde iki defa kullanılarak “ifte tedrisat” olarak adlandırılan ğretim sistemi uygulanmıştır(Cicioğlu, 1982:136).

İlk, orta ve sanat okulları, 22 Mart 1926'da yürürlüğe giren 789 sayılı kanun ile “*Maarif Mntıkası*” adı verilen belirli bölgelerdeki eğitim ve ğretim işlerini yürütmekle görevli “*Maarif Eminlikleri*”nin denetimine verilmiştir. 1931 yılına kadar devam eden bu örgütlenme 1834 sayılı kanunla lağvedilerek ortaöğretim okulları doğrudan doğruya Maarif Vekaleti “*Orta Tedrisat Dairesine*” bağlanmıştır(Cicioğlu, 1982:137).

Cumhuriyet Türkiye'sinin ortaöğretim kurumlarına getirdiği bir başka yenilik de, kız ve erkek öğrencilerin bir arada okumalarını sağlayan karma eğitim düzenine geçiş

olmuştur. 1927 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Dairesince karma eğitimi hedef olarak hazırladığı önerinin cesaret verici uygulamaları üzerine birtakım istisnalar dışında liselerde karma eğitim uygulamasına başlandı. Bu uygulama neticesinde Tanzimattan beri süregelen kız ve erkekler için ayrı okul açma geleneği bırakılarak karma eğitim ilkesi ortaöğretimin her iki kademesi için de benimsenmiş oldu(Adem ve Diğerleri, 1981:12,13).

Karma öğretim “*Muhtelit Tedrisat*” uygulaması 1927’den sonra okullardaki kız öğrenci sayısı azaldığından 1929-1930 lu yıllarda “*Karma öğretim*”in hızı azaltılmış bazı karma okullar eski şekline dönüştürülmüştür. Ortaöğretim okulları bu yıllardan itibaren karma okul haline getirilerek 1977 yılından itibaren kız meslek okulları dışındaki bütün okullar karma öğretime geçmiştir(Cicioğlu, 1982:137).

1926’da ortaokul ve dengi okullara öğretmen, ilköğretim müfettişi, uygulama okullarına müdür yetiştirmek için Konya’da ahşap bir evde, başlangıçta sadece Türkçe bölümü ve 16 öğrencisi olan Orta Muallim Mektebi açılmıştır(Akyüz, 2005:349).

Fidan ve Erden, 1927’de Maarif Vekâleti bünyesinde Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğünün kurulduğunu ve yeni okulların açılmasına yönelik çalışmaların başladığını belirtmektedirler. Başgöz ve Wilson’a göre, 1927-1939 yılları arasında erkek sanat okullarının sayısı dokuzdan onbire, kız sanat okullarının sayısı ise ikiden onüç çıkarılmıştır. Ayrıca hükümet sanat okullarının öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla bir yandan dışarıya -Avrupa ve Amerika’ya-öğrenciler göndermiş diğer yandan da buradan uzmanlar çağırarak kendilerine görev vermiştir. 1939 yılına kadar öğretmenlik öğrenimi için dışarıya 135 öğrenci yollanmıştır. Türkiye’de 1930’lu yılların sonundan itibaren devlet eliyle sanayileşme hareketinin başlamasıyla mesleki ve teknik eğitimde hissedilir bir gelişme kaydedilmiştir. Bu gelişmeler daha sonraki yıllarda da devam etmiştir. Nitekim 1983-84 öğretim yılında mesleki ve teknik eğitim okullarına devam eden öğrencilerin oranı tüm ortaöğretim öğrencilerinin % 42’sine, 1989-90 öğretim yılında ise yaklaşık % 56’sına ulaşmıştır(Önsoy, 1991:15).

1930 tarihinde çıkarılan Lise ve Orta Mektepler Talimatnamesi, Cumhuriyet eğitimi verilmesi için, her türlü olanağın verilmesini ister. Bu talimatname gereğince, Tarih, Coğrafya, Sosyoloji, Felsefe, Yurt Bilgisi gibi dersler özellikle okutulur ve Tarih kitabı, Tarih Kurumunca çok ayrıntılı olarak yazılır(Sağ, 2003: 20).

17 Temmuz 1939’da, ülke çapında bilim adamlarının, eğitimcilerin, yazar ve sanatçıların, Türk eğitim sisteminin ilkelerini ortak bir çalışmayla belirlemek üzere bir

araya geldiği **Birinci Maarif Şûrası** toplanmıştır. İlköğretim, ortaöğretim, yüksek öğretim ve meslek öğretiminde yeni düzenlemeleri içeren taslak, danışma kurulunun tartışmasına sunulmuştur. 29 Temmuz 1939'a değin süren Birinci Maarif Şurası'nda ortaöğretim ile ilgili olarak, 'Talimatnameler Komisyonu ve Müfredat Programları Komisyonu' kurulması, bu okullarda bütün derslerin öğleden önceye alınması ve öğleden sonraki zamanın, ortaokullarda isteğe bağlı, liselerde zorunlu olarak öğretmen yönetiminde serbest ve ortak faaliyetlere ayrılması, ortaöğretimde kurumların il ve çevre ihtiyaçlarına göre açılması önerilmiş ve bu konuda bir plan hazırlanmıştır(www.meb.gov.tr).

1940-1941 öğretim yılına ulaşıldığında, resmi ortaokul sayısı 142, resmi lise sayısı da 44'e yükselmiştir. Özel, azınlık ve yabancı ortaokul sayısı 17, liselerin sayısı ise 34 idi(Cicioğlu, 1982:141).

15- 21 Şubat 1943 tarihleri arasında toplanan İkinci Milli Eğitim Şurası'nda, 220 ortaokul sayısına ulaşıldığı tespit edildikten sonra, ortaöğretim alanında şu konular üzerinde durulmuştur(Dönmez, 2006: 260):

- *Okullarda ahlak eğitiminin geliştirilmesi*
- *Ana dili çalışmalarının arttırılması*
- *Özel öğretim metotları.*

1949 yılında toplanan "4. Millî Eğitim Şura"sında alınan karar doğrultusunda, 1952 yılından itibaren genel liselerin öğretim süresi 4 yıla çıkarılmıştır. Ancak, 1954-1955 öğretim yılından itibaren tekrar 3 yıla indirilmiştir(www.meb.gov.tr).

Ortaöğretimin sorunlarının değerlendirildiği Yedinci Milli Eğitim şurasında(1962); özellikle sınıf geçme ve sınav yönetmeliği ele alınarak, başarının dört ayrı notla, başarısızlığın ise, tek notla değerlendirilmesi istenmiştir. Liselere girişin bir kayda bağlı bulunması için teklifler ileri sürülmüş, bunun gerekçesi olarak da, liselerde aşırı yığılmanın, liselerin kalitesini düşürücü, diğer meslek okullarını köreltici olması gösterilmiştir. Bu sebeple, 1963-1964 öğretim yılında bu kurumlara sınavla öğrenci alınmış, bir yıl sonra bu uygulamadan vazgeçilmiştir. Ayrıca, bu şurada ortaöğretimde rehberliğin önemi üzerinde durulmuştur(Dönmez, 2006: 261).

1970 ve 1974 yıllarında toplanan Sekiz ve Dokuzuncu Milli Eğitim Şuralarının temel amacı ortaöğretim sorunlarını tartışmak ve çözüm yolları aramaktı. Bu şuralarda ortaya konan sorunlar ve alınan kararlar, gerek meslek çevrelerinde, gerekse kamuoyunda büyük bir ilgi uyandırmış ve geniş yankılara yol açmıştı. Öte yandan, 1973 yılında kabul

edilen Milli Eğitim Temel Kanunu ile de eğitim basamakları ve kurumlarının amaç ve işlevlerine açıklık getirilmeye çalışılmış; milli eğitim sistemimizi bir bütün olarak ele alan bu yasa da ortaöğretim, yeni ihtiyaçlara göre biçimlendirilmek istenmişti. Ortaöğretime karşı olan bu ilgi, ortaöğretim kurumlarının üniversite ve yüksek okullara gittikçe artan sayıda öğrenci yığan kurumlar haline gelmiş olmasından, öğrencilerin daha ortaöğretim basamağında alınacak önlemlerle yüksek öğrenim veya mesleki hazırlık ihtiyacından ve ülkenin gerçeklerine ve ihtiyaçlarına dönük bir yenileşme isteğinden kaynaklanıyordu(Âdem ve Diğerleri, 1981:1).

Dolayısı ile ortaöğretimin bugün de içinde bulunduğu sıkıntılar 1970’li yıllarda fark edilerek çözüm ile ilgili ciddi gayretler ortaya konmak istenmiştir. Ancak uygulama alanında teoride olduğu kadar başarı sağlanamamış olduğu, neredeyse aynı sorunların halen ve hatta daha derin bir biçimde yaşanıyor olmasından kolaylıkla anlaşılabilir.

Ortaöğretimde ortaya konan önemli açılımlardan biri de mesleki ve teknik öğretimi cazip hale getirmek maksadıyla meslek okullarından üniversiteye geçiş olanaklarının sağlanması ve 1974 yılında icra edilen 9 ncu Eğitim Şura’sından sonra meslek okulları ile sanayi arasındaki işbirliğinin geliştirilme çabalarıdır. 1978-1979 ders yılından ders yılından itibaren de Okul-Sanayi Ortaklaşa Eğitim (OSANOR) projesi uygulanmıştır. Bu uygulamalar neticesinde ilk kez olarak endüstri liselerine olan talep kapasite üzerine çıkmış olup bu artan talebi karşılamak için 1975-1976 yılından itibaren akşam endüstri meslek liseleri açılmıştır(Tekeli, 1985: 670).

Sorunların çözümü için o güne kadar hiç kimsenin aklına gelmedik, çok yaratıcı ve zekâ gerektiren, karmaşık çözümler bulma arayışına girme gayretine gerek olmadığı aşikârdır. Günümüzde Mesleki ve Teknik Öğretime yönelik talep eksikliğini gidermenin ve bu alanın cazip hale getirilmesi ile ilgili olarak süreç içinde yaşanan deneyimlerin değerlendirilmesi yeterli olacaktır.

1980’li yılların sonunda ortaöğretimin yeniden yapılandırılması çalışmalarına hız verilmiştir. Bina ve derslik yetersizliği, sınıf mevcutlarının fazla olması, laboratuvar araç ve gereçlerinin, kütüphanelerin vs yeterince kullanılamaması ve öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre yönlendirilmesindeki sıkıntılar nedeniyle, 1991-92 öğretim yılında orta öğretimde geleneksel “sınıf geçme sistemi” kaldırılarak, “ders geçme ve kredi sistemine” geçilmiştir(Dönmez, 2006: 262).

1982 yılında yürürlüğe giren ve halen geçeli olan Anayasamızda, eğitim ve öğrenim görme hakkı 42nci madde ile teminat altına alınmıştır.

“Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir. Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılâpları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır... Özel ilk ve ortadereceli okulların bağlı olduğu esaslar, Devlet okulları ile erişilmek istenen seviyeye uygun olarak, kanunla düzenlenir.”

Ülkelerin ortaöğretim sistemleri birbirinden farklı özellikler göstermektedir. Uluslararası karşılaştırmaları kolaylaştırmak amacıyla UNESCO tarafından eğitim alanında ISCED [International Standard Classification of Education] olarak kısaltılan bir standart geliştirilmiştir. Bu standarda ISCED göre ikinci eğitim basamağı 12-18 yaş grubunun devam ettiği ve birinci basamaktaki en az dört yıllık eğitime dayalı olan genel, mesleki ya da ikisini birlikte veren ortaokul, temel eğitim ikinci kademe, lise, meslekî teknik okul gibi adlar alan eğitim kurumlarından oluşmaktadır. Bu çerçevede ortaöğretim bazı ülkelerde iki, bazı ülkelerde ise uzun süreli temel eğitim üzerine bir kademe şeklinde yapılandırılmıştır. Bazı ülkelerde ise her iki modelin birlikte uygulandığı görülmektedir. Türkiye’de uygulanan tek kademeli model dikkate alınarak, dünyadaki ortaöğretim incelemesi ISCED-3 seviyesi (Upper secondary level) ile sınırlı tutulmuştur. Bu çerçevede ortaöğretim, okul öncesi dönemini izleyen 8-10 yıllık eğitim üzerine yapılandırılmış yüksek öğretim öncesindeki eğitim kademesi olarak tanımlanabilir. OECD ülkelerinin çoğunda ortaöğretim, genel eğitim ve meslekî-teknik eğitim olmak üzere iki ana bölümde yapılandırılmıştır. Genel eğitime devam edenlerin oranı yüzde 17-82 arasında değişiklik göstermektedir. Meksika, İrlanda, Portekiz ve Japonya’da genel ortaöğretime devam edenlerin oranı yüzde 70’in üzerindedir. Çek Cumhuriyeti, Avusturya, Almanya, Macaristan, İtalya ve Hollanda’da ise meslekî ve teknik ortaöğretime devam edenlerin oranı yüzde 70’in üzerindedir. (D.P.T., 2001:2).

Ortaöğretim teorik olarak 15-17 yaş grubundaki gençlerin eğitimini kapsamaktadır. 1739 Sayılı Kanunda ortaöğretim amaç ve görevleri şu şekilde açıklanmıştır(D.P.T., 2001:40,41):

“Ortaöğretimin amaç ve görevleri, millî eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak,

- *Bütün öğrencilere ortaöğretim seviyesinde asgari bir genel kültür vermek suretiyle onlara kişi ve toplum sorunlarını tanıtmak, çözüm yolları aramak ve yurdun iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunma bilincini ve gücünü kazandırmak,*

- *Öğrencileri, çeşitli program ve okullarla ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda yüksek öğretime veya hem mesleğe hem de yüksek öğretime veya hayat ve iş alanlarına hazırlamaktır.*

Bu görevler yerine getirilirken öğrencilerin istekleri ve kabiliyetleri ile toplum ihtiyaçları arasında denge sağlanır.”

Türk Millî Eğitim Sistemi, Milli Eğitim Temel Kanunu, 18nci madde uyarınca bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde ve bir bütünlük içinde “*örgün eğitim*” ve “*yaygın eğitim*” olmak üzere iki ana bölümden oluşur: Örgün eğitim, belirli yaş grubundaki ve aynı seviyedeki bireylere, amaca göre hazırlanmış programlarla okul çatısı altında yapılan düzenli eğitimidir.

Ortaöğretim; ilköğretime dayalı, en az üç yıllık genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsar(M.E.B., 2007:XII). Türk ortaöğretiminde öğretim süresi en az 3 yıl olarak belirlenmesine karşılık Talim Terbiye Kurulunun 07.06.2005 tarihinde yayımlanmış olduğu 184 sayılı kararı gereğince 3 yıllık öğrenim veren genel, mesleki ve teknik liselerin öğrenim süresinin 4 yıla çıkartılması uygulamasına 2005-2006 öğretim yılından itibaren başlanılmıştır. Aynı kararlar Anadolu Liseleri ile Yabancı Dil Ağırlıklı Liselerin kademeli olarak, Anadolu Lisesi adıyla tek program altında birleştirilmesi hususu da karara bağlanmıştır.

Ülkemizdeki örgün eğitim kapsamında bulunan ortaöğretim kurumlarının 2006-2007 öğretim yılındaki genel görüntüsü Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. 2006-2007 Öğretim Yılı Örgün Ortaöğretim Kurumları

Eğitim Kademesi	Okul / Kurum	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı
Orta Öğretim	7.934	3.386.717	187.665
Resmi	7.216	2.946.363	174.748
Özel	717	86.458	12.917
Açıköğretim Lisesi	1	353.896	-
Genel Ortaöğretim	3.690	2.142.218	103.389
Resmi	2.993	1.775.244	90.716
Özel	696	85.547	12.673
Açıköğretim	1	281.427	-
Mesleki ve Teknik Ortaöğretim	4.244	1.244.499	84.276
Resmi	4.223	1.171.119	84.032
Özel	21	911	244
Açıköğretim	-	72.469	-

M.E.B. İstatistikleri - Ortaöğretim eğitim kurumlarının kademelere göre okul, öğrenci ve öğretmen sayısı(M.E.B., 2007:73)

Genel ortaöğretimin Cumhuriyet'in ilanından günümüze kadar olan sayısal gelişimi Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Genel Ortaöğretimin Cumhuriyet Dönemindeki Gelişimi

Dönem	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı	Öğrenci Sayısı	Mezun Sayısı
1923 / '24	23	513	1.241	-
1940 / '41	82	1.544	24.862	5.081
1960 / '61	194	4.219	75.632	11.977
1980 / '81	1.167	41.334	534.605	109.130
2001 / '02	2.635	74.621	1.673.363	329.926
2002 / '03	2.552	77.253	2.038.027	334.044
2003 / '04	2.727	79.545	1.963.998	451.082
2004 / '05	2.939	93.209	1.937.055	379.511
2005 / '06	3.406	102.581	2.075.617	410.109
2006 / '07	3.690	103.389	2.142.218	-

Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim-Genel Lise (M.E.B., 2007:3)

Özellikle Cumhuriyetin ilk yıllarındaki eğitim seferberliği ile ilk 20 yılda öğrenci sayısında yaklaşık 19 kat artış sağlandığı görülür. Tablodaki veriler incelendiğinde okul, öğrenci ve öğretmen sayılarındaki en belirgin artışın 1960 ve 1980 yılları arasındaki 20 yıllık dönemde sağlanmıştır. Bu dönemde okul sayısında % 502,55, öğretmen sayısında % 879,71 ve öğrenci sayısında % 606,85 oranında artış sağlanmıştır. Nicelikteki bu artışın niteliğe de yansıdığını söylemek pek mümkün değildir. Yeni Cumhuriyetin bu dönemlerinde eğitimdeki gelişme daha çok nicel alandaki artışlar ile ölçülmekteydi. Devam eden dönemlerde ortaöğretimdeki bu gelişme marjinal bir azalma göstermektedir.

Genel ortaöğretimde durum böyle iken mesleki ve teknik ortaöğretimin yıllar içindeki gelişimi Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Mesleki ve Teknik Eğitimin Yıllar İçindeki Gelişimi

Dönem	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı	Öğrenci Sayısı	Mezun Sayısı
2001 / '02	3.732	72.263	906.456	177.437
2002 / '03	3.660	60.703	985.575	196.215
2003 / '04	3.681	68.231	1.050.394	232.268
2004 / '05	3.877	74.405	1.102.394	226.475
2005 / '06	4.029	82.736	1.182.637	235.219
2006 / '07	4.244	84.276	1.244.499	-

Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim-Mesleki ve Teknik Lise (M.E.B., 2007:3)

Tablo 8 incelendiğinde mesleki ve teknik eğitimdeki gelişim trendinin genel ortaöğretim ile mukayese edildiğinde daha düşük olduğu dikkat çekmektedir.

Bu düşüklüğün giderilmesi, Mesleki ve Teknik öğretime daha fazla kaynak aktarılması ve bu kurumların cazip hale getirilmesi için gerekli tedbirlerin alınması ile mümkündür. Özellikle ülkemiz sanayisi ile mesleki öğretimin entegrasyonu ve eşgüdümü için daha fazla gayret ortaya konması ile mesleki öğretim daha cazip bir seçenek haline getirilebilir.

Ülkemizde Nisan 2008 verilerine göre işsizlik oranı 11,3'tür. Bu oran toplam iş gücü dikkate alındığında 2 Milyon 567 Bin kişi demektir(www.tuik.gov.tr). İşsizliğin toplumsal entegrasyon ve idamesindeki ekonomik, sosyolojik ve psikolojik önemi ortadadır. Bu oranın düşürülmesinin çözüm anahtarlarından biri mesleki ve teknik eğitimidir.

Ortaöğretimin mesleki yönelim ile ilgili vizyonundan buraya kadar yapılan açıklamalarla söz edildi. Mesleki yönelim işin içine girince eğitim sürecinde öğrenilen bilgi ve kazanılan becerilerin gerçek hayatta uygulama yeterliliğinin değerlendirilmesi önem kazanmaktadır.

PISA (Program for International Student Assessment) yani Uluslar Arası Öğrenci Başarısını Belirleme Programı OECD ülkelerindeki 15 yaş grubu öğrencilerin zorunlu eğitim sonunda, katılacakları günümüz bilgi toplumunda karşılaşılabilecekleri durumlar karşısında ne ölçüde hazırlıklı yetiştirildiklerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçülmeye çalışılan nitelik, öğrencilerin okulda müfredat kapsamında ele alına konuları ne dereceye kadar öğrendikleri değil, gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri durumlarda sahip oldukları bilgi ve becerileri kullanabilme yeteneği, öğrencilerin düşüncelerini analiz edebilme, akıl yürütme ve okulda öğrendikleri fen ve matematik kavramlarını kullanarak etkin bir iletişim kurma becerisine sahip olup olmadıklarıdır. PISA projesi şimdiye kadar üçer yıllık üç dönem halinde ve matematik, fen bilimleri, okuma becerileri olmak üzere üç alanda planlanmıştır. Ülkemizin de katıldığı **PISA II. Dönem (Second Cycle) projesi 2000 - 2003** yıllarını kapsamaktadır. Bu dönemde ağırlıklı alan matematik olmak üzere fen bilimleri, okuma ve problem çözme alanlarında öğrencilerin bilgi ve becerileri ölçülmüştür. Bu projeye Türkiye dâhil 41 ülke katılmıştır. Bu ülkelerden otuzu OECD üyesi, on biri ise üye olmayan ülkelerdir. Yapılan değerlendirme neticesinde; Türk Eğitim Sisteminin dünyadaki bilimsel ve ekonomik gerçeklere duyarlı bir yapı taşımadığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Her ne kadar bu yarışmada ülkemiz diğer katılımcılara göre

öğrenci sayısı, bütçeden eğitime, araştırmaya ayrılan pay, fert başına düşen milli gelir göstergeleri göz önüne alındığında projeye katılan ülkelerin çoğuna göre dezavantajlı durumda olsa da halen okullarımızda uygulanmakta olan müfredat ve eğitim yapılanmasının durumunun da bu sonucun alınmasında etkili olduğu değerlendirilmiştir. Sonuçlar özetlenecek olursa; 7 coğrafi bölgemizden tesadüfî temsili yöntemle seçilen 12 İlköğretim okulu ve 147 Lisede 1987 doğumlu toplam 4.855 öğrencimiz bu uygulamaya katılmıştır. **Matematik alanında** en yüksek başarı puanına sahip ülke 550 puanla Hong Kong-Çin'dir. En alt sırada ise 356 puanla Brezilya bulunmaktadır. Türkiye'nin matematikteki ortalaması 423 puandır. Bu puanla Türkiye projeye katılan ülkeler içinde, Yunanistan, Sırbistan, Uruguay, Tayland gibi ülkelere farklı olmayan bir performans sergilemiştir. **Okuma alanında** ülkeler arasında en yüksek başarı puanına sahip ülke 543 puanla Finlandiya'dır. En alt sırada 375 puanla Tunus bulunmaktadır. Türkiye'nin Okuma alanındaki ortalaması ise 441 puandır. Bu puanla Türkiye projeye katılan ülkeler içinde, Uruguay ve Tayland'dan farklı olmayan bir performans sergilemiştir. **Fen Bilimleri alanında** ülkeler arasında en yüksek başarı puanına sahip ülke 548 puanla Finlandiya'dır. En alt sırada 385 puanla Tunus bulunmaktadır. Türkiye'nin okuma ortalaması ise 434 puandır. Bu puanla Türkiye projeye katılan ülkeler içinde Sırbistan, Uruguay ve Portekiz'den farklı olmayan bir performans sergilemiştir(www.meb.gov.tr).

Görüldüğü gibi büyük kaynak ve emek harcanarak yürütülen ülkemizdeki eğitim sistemi ile elde edilen bilgilerin gerçek hayattaki kullanılabilirliği henüz arzu edilen seviyeden çok uzaktır. Ancak, böyle bir değerlendirme sürecine girmiş olmak bile çözüm iradesini ortaya koyma adına ümit verici bir girişim olarak değerlendirilebilir.

Ortaöğretimin yapılanması ve genel işleyişi Milli Eğitim Temel Kanununun 29ncu maddesinde düzenlenmiştir. Buna göre ortaöğretim, çeşitli programlar uygulayan liselerden meydana gelir. Belli bir programa ağırlık veren okullara lise, teknik lise ve tarım meslek lisesi gibi eğitim dallarını belirleyen adlar verilir. Orta öğretim kurumlarının öğrenim süresi uygulanan programın özelliğine göre Millî Eğitim Bakanlığınca tespit edilir.

Ülkemizde ortaöğretim;

- *Genel Liseler*
- *Fen Liseleri*
- *Anadolu Liseleri*
- *Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri*
- *Sosyal Bilimler Liseleri*

- *Spor Liseleri olarak yapılanmıştır.*

Anadolu liseleri, öğrencilere bir yabancı dil öğretmek, yurt içinde ve dışında bu dilden de faydalanarak daha verimli bir şekilde öğrenim yapmalarını sağlamak amacıyla kurulmuştur. Anadolu liseleri ilk defa 1955'de Maarif Koleji adıyla açılmış olup 1975 yılında adı Anadolu lisesine dönüştürülmüştür(Önsoy, 1991:13). Anadolu liseleri, ilköğretim üzerine hazırlık sınıfı bulunan veya bulunmayan ve hazırlık sınıfı dışında en az 4 yıl öğrenim veren karma okullardır(www.meb.gov.tr).

Fen liseleri, matematik ve fen bilimleri alanında yetenekli öğrencilerin eğitimlerini sağlamak, ülkemizin ihtiyaç duyduğu yüksek düzeydeki bilim ve fen adamlarının yetiştirilmesine kaynaklık etmek gayesiyle açılmıştır. 1964-65 öğretim yılında açılan fen liselerindeki sayısal gelişmeler şöyle olmuştur(Önsoy, 1991:13,14):

Tablo 9. Fen Liselerinin Yıllar İçindeki Gelişimi

Öğretim Yılı	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı	Öğrenci Sayısı
1964 / '65	1	27	102
1973 / '74	1	36	274
1983 / '84	3	70	537
1989 / '90	13	325	2.527

1964 yılında bir adet Fen Lisesi ise başlayan süreç 2007 yılı itibarıyla 82 adet Fen Lisesi ile devam etmektedir. Fen liseleri; eğitim-öğretim süresi 4 yıl olan yatılı ve karma okullardır. Bu okullarda öğrenci velilerinin istekleri doğrultusunda gündüzlü öğrenciler de öğrenim görebilirler. Fen Liseleri, öncelikle fen alanı ile ilgili yüksek öğretim kurumlarının bulunduğu yerlerde açılır(www.meb.gov.tr).

İlk kez, 1989-1990 öğretim yılında İstanbul'da açılan Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri, öğrencilerin; güzel sanatlar alanında ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim-öğretim görmelerini, özel yetenek gerektiren yüksek öğretim programlarına hazırlanmalarını, yabancı dil öğrenmelerini, alanlarında araştırmacılığa yönelmelerini, yetenekleri doğrultusunda yorum ve uygulamalar yapabilen, yaratıcı ve üretken kişiler olarak yetişmelerini, millî ve milletlerarası, tarihi ve yeni sanat eserlerini tanımaları ve yorumlamalarını, sağlamak amacıyla kurulmuşlardır. Yurt çapında halen 54 adet bulunan bu okullar yetenek sınavı ile öğrenci almaktadır. Öğretim süreleri 1 yılı hazırlık olmak üzere 4 yıl iken, "Orta Öğretimin Yeniden Yapılandırılması" kapsamında; Talim ve Terbiye Kurulunun 07 Haziran 2005 tarih ve 184 sayılı kararıyla, 2005-2006 öğretim

yılından itibaren hazırlık sınıflarının kaldırılarak, öğretim süresinin 4 yıla göre yeniden düzenlenmiştir(www.meb.gov.tr).

Henüz çok kısa bir tarihi olan Sosyal Bilimler Liselerinin ilki 2003 yılında İstanbul'da açılmıştır. Fen Liselerinin ilgili alanı doldurmasına karşılık, sosyal bilimlere istidadı olan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak üzere kurulan bu okullar, eğitim-öğretim süresi hazırlık sınıfı hariç 4 yıl olan yatılı ve karma okullardır.

Milli Eğitim Bakanlığının resmi internet sitesinde bu okulların kuruluş amaçları şöyle açıklanmaktadır;

- *Edebiyat ve Sosyal Bilimler alanlarında ihtiyaç duyulan üstün nitelikli bilim adamlarının yetiştirilmesine kaynaklık etmek.*
- *Edebiyat ve sosyal bilimler alanlarındaki ilgi ve yetenekleri üst düzeyde olan öğrencileri bu alanlarda yüksek öğretime hazırlamak.*
- *Öğrencilerin bilimsel, kültürel ve teknolojik gelişmeleri izleyebilecek düzeyde Türkçe ve yabancı dil öğrenmelerini sağlamak.*
- *Öğrencilerde geçmiş nesiller ile çağdaşları arasında ortak duyguların uyandırılmasını sağlamak.*
- *Türk sanat ve kültür birikimini anlayıp yorumlayabilen, yeni bilgi ve projeler üretebilen bireyler yetiştirmek.*
- *Toplumun ekonomik ve kültürel kalkınmasına bilinçli bir şekilde katkıda bulunmak.*
- *Öğrencileri edebiyat ve sosyal bilimler alanlarında araştırmaya yöneltecek ve gelişmelere ilgilerini uyandıracak ortam ve şartları hazırlamak.*

Spor Liseleri, öğrencilerin; beden eğitimi ve spor alanında temel bilgi ve beceri kazanmaları için ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim-öğretim görmelerini beden eğitimi ve sporla ilgili yüksek öğrenime hazırlanmalarını, spor alanında araştırmaya yönelmelerini; bu alanda yetenekleri doğrultusunda uygulama yapabilecek kişiler olarak yetiştirilmelerini, sağlamak amacıyla açılan okullardır. İlk defa 2004-2005 öğretim yılında eğitim-öğretime başlamak üzere Erzurum, Malatya, Sivas ve Uşak illerinde açılan bu okulların halihazır sayısı 17'dir. Yetenek sınavı ile öğrenci alınan bu okulların öğrenim süresi 4 yıldır(http://havzaram.googlepages.com/spor_liseleri.htm) (www.meb.gov.tr).

Ülkemizde ortaöğretimdeki yıllara göre okullaşma oranları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Ortaöğretim Yıllara Göre Okullaşma Oranları

Öğretim Yılı	Okullaşma Oranı	Toplam	Erkek	Kadın
1997 / '98	Brüt	52,79	60,20	44,97
	Net	37,87	41,39	34,16
1998 / '99	Brüt	57,15	64,89	48,99
	Net	38,87	42,34	35,22
1999 / '00	Brüt	58,84	67,10	50,15
	Net	40,38	44,05	36,52
2000 / '01	Brüt	60,97	69,67	51,84
	Net	43,95	48,49	39,18
2001 / '02	Brüt	67,89	76,94	58,38
	Net	48,11	53,01	42,97
2002 / '03	Brüt	80,76	93,36	67,52
	Net	50,57	55,72	45,16
2003 / '04	Brüt	80,97	90,80	70,67
	Net	53,37	58,08	48,43
2004 / '05	Brüt	80,90	89,53	71,88
	Net	54,87	59,05	50,51
2005 / '06	Brüt	85,18	95,07	74,88
	Net	56,63	61,13	51,95
2006 / '07	Brüt	86,64	96,24	76,66
	Net	56,51	60,71	52,16

M.E.B.lığı Eğitim İstatistikleri. Öğretim yılı ve eğitim (8 yıllık zorunlu eğitim) seviyesine göre okullaşma oranı(M.E.B., 2007:1)

15.02.2008 tarihinde yayımlanan “60 ncı Hükümet Programı Eylem Planı”nda ortaöğretim ile ilgili olarak

- öncelikli hedefin ortaöğretim okullaşma oranının % 90 seviyesine çekilmesi,
- ortaöğretim süresinin 4 yıla çıkarılması neticesinde öğrenci sayısında meydana gelecek olan 700.000 öğrencilik artış nedeniyle 43 öğrenciye çıkan derslik başına düşen öğrenci sayısının daha önceden olduğu gibi 30’lu rakamlara çekilmesi,
- ortaöğretimde farklı okul tiplerinin bulunmasından kaynaklanan farklı idari yapılanmaların beraberinde kaynakların etkin kullanılmasını engellemesi nedeniyle okul çeşitliliğinin azaltılarak aynı çatı altında farklı programlar uygulanmasına imkan veren bir yapılanma kurulması,
- ortaöğretimde meslek okullarına devam eden öğrencilerin payının % 50'lere çekilmesi,

▪ *mesleki teknik eğitim sisteminin etkin hale getirilmesi hususu karara bağlanarak uygulama için sorumlu birimler belirlenmiştir.,*

2007-2013 yılları arasını kapsayan 9ncu Kalkınma Planında 2012-2013 yıllarında ortaöğretimdeki brüt okullaşma oranının % 100 olması hedeflenmektedir.

Türkiye ekonomisi modern işgücüne ihtiyaç duymaktadır. Bilgi çağı birden fazla dalda uzmanlaşmış nitelikli insan gücünü ön plâna çıkarmaktadır. Ülkemizde ise mevcut iş gücünün yarısından fazlası ilkokul/ilköğretim okulu mezunudur. Günümüzde, uygulanmakta olan piyasa ekonomisinin ihtiyaç duyacağı rekabetçi pazar taleplerini karşılayacak vasıflı ve uyumlu, motivasyonu yüksek bireylerin yetiştirilmesi, ülkemizin kalkınma hızının yükseltilmesi açısından önem taşımaktadır(D.P.T., 2001:1).

Ortaöğretimin örgün eğitim yapılanması içindeki önemi buraya kadar yapılan açıklamalarla vurgulandı. Ancak bilindiği üzere eğitimin teknik bağlamdaki gelişimi finansman ile doğrudan ilişkilidir. Nitekim bir kıyaslama olması açısından Avrupa Birliği ile Türkiye'yi ele almak bir fikir verebilir. OECD'nin 2004 yılı verilerine göre, Avrupa Birliği ülkelerinin ortalamalarına göre Gayri Safi Milli Hâsıladan ilk ve ortaöğretime ayrılan pay % 3,6 iken ülkemiz için bu oran % 2,5 civarındadır. Aradaki fark yüzde olarak az görünmesine karşılık aradaki farkı kapatmak için halen ilk ve ortaöğretime ayrılan payın en az iki katına çıkartılması gerekliliği konunun önemini kavramak açısından bir fikir verebilir. Biraz daha çarpıcı hale getirmek için örneği biraz daha açalım. Yine 2004 yılı OECD verilerine göre, Gayri Safi Milli Hâsıladan öğrenci başına düşen miktar Lüksemburg'da 49.229 USD, Hollanda'da 28.711 USD, Slovakya'da 11.323 USD, Yunanistan'da 17.020 USD iken ülkemizde bu rakam 6.046 USD'dir.

Görüldüğü gibi ülkemizde milli gelirden eğitime ayrılan pay Avrupa ülkeleri ile mukayese edildiğinde oldukça düşük kalmaktadır. Toplumun eğitim ihtiyacının karşılanarak eğitimin toplumun tüm kesimlerine yaygınlaştırılması için bütçeden eğitime ayrılan payın artırılması şarttır. Ama eğitimde yaşadığımız sorunların tek çözümü işin finansal ve nicel boyuttaki sorunların çözümü ile sınırlı değildir. Asıl olan eğitim niteliğinin artırılması için gerekli tedbirlerin alınmasıdır.

Ortaöğretimde süregelen sorunlara rağmen halen tatmin edici bir noktaya ulaşılmış değildir. Öğrenciyi tanıma ve onun ilgili veya yetenekli olduğu alanlarda yetiştirilmesi yerine sanki ortaöğretim kurumlarının tek işlevi üniversite sınavında başarılı olacak bir azınlığın yetiştirilmesiymiş gibi muamele görerek öğrencilerin yüksek öğretim kurumlarına girmelerini sağlamayı hedefleyen acımasız bir yarış alanı haline getirilmiştir. Halbuki ortaöğretimden beklenen sadece yarışı en önde götürülenleri değil

normal ve sınırlı yeteneklileri ve hatta özürlü ve kusurlularıyla tüm gençliği kucaklayan bir yapılanma içinde olmasıdır(Adem ve Diğerleri, 1981:3)

1.4. Türkiye’de Ortaöğretimin Özelleşme Süreci ve Güncel Görünümü

Ülkemizdeki özel okulluluk kapsamında ele alınabilecek ilk kurumlar yabancı ve azınlık okullarıdır. Bu okulların başlangıç dönemleri 1453'e İstanbul'un Osmanlılar tarafından fethine kadar dayanmaktadır. Fatih Sultan Mehmet'in yalnızca ibadetlerini gerçekleştirmelerine yardımcı olacak din adamlarını yetiştirmek için önce kiliselerde sınıf açılmasına ilişkin verdiği izni, okul açmaya, bağımsız binalarda eğitim yapmaya vardırıan azınlık grupları, zamanla kendilerini kullanmayı amaçlayan yabancı devletler tarafından himaye altına alınmaya başlamışlardır. Bu şekilde Azınlık Okulları üzerinde söz sahibi olan hatta kendi devlet adlarını bu okulların adına ekleyen yabancı devletler giderek kendi okullarını da açmışlardır. Böylece Amerikan-Ermeni Okulu, Fransız Ermeni Okulu, Fransız Yahudi Okulu gibi bir isim karmaşası yanında Amerikan Okulu, Fransız Okulu, İngiliz Okulu, Rus Okulu, Alman Okulu, İtalyan Okulu, Avusturya Okulu, Bulgar Okulu gibi himayesinde olduğu devletin adını taşıyan okullar açılıp çoğalmaya başlamıştır(Haydaroğlu, www.ankara.edu.tr: 150).

Dolayısı ile Tanzimattan önce özel okulluluk kapsamında değerlendirilebilecek girişimler olarak azınlık toplulukları ve yabancı okullarının misyoner faaliyetleri gösterilebilir.

“Amerikalı misyonerler 1819’dan sonra okullarını kurmaya başlamışlardır. 1824’te Beyrut’ta, 1830’da da İstanbul’da birçok öğretmenin çok sayıda öğrenciyi eğitmesi, ileri sınıfların başarılı öğrencilerinin de eğitim kadrosunda görevlendirilmesi amacını güden bu okullar, sonraki yıllarda Beyoğlu’nda (kızlar için), Bursa, İzmir, Trabzon’da açılanlarla çoğalmıştır.”(Sakaoğlu, 2003: 66)

Ülkemizde ortaöğretimin örgün eğitim kapsamında şekillendiği ve bugün kabul ettiğimiz manada kademelenmeye ayrıldığı dönem Osmanlı Devletinin Tanzimat Fermanı ile girdiği dönemdir. Tanzimattan önceki dönemde eğitim, Osmanlı Devletinde devlet tarafından sunulan bir hizmet olmayıp bu hizmet çoğunlukla vakıflar marifeti ile sunulmaktaydı. Eğitimin yanı sıra pek çok alanda hizmet veren bu kurumlar, üzerlerine aldıkları bu sorumlukları çoğunlukla halkın mali yardımları ile yerine getirmekteydiler.

Günümüzdeki özel okulluluğun yapılanmasının temelindeki finansal özgürleşme boyutu göz önüne alındığında, bu dönemdeki işleyişin finansmanının neredeyse tamamen bağımsız olduğu görülür. İmparatorluk sadece birkaç medresenin yapım ve işletimi ile ilgili olarak para yardımında bulunmakta ve eğitim bir devlet görevi olarak

görülmemektedir. Bu manada ele alındığında Tanzimattan önceki dönemki eğitim faaliyetlerinin çoğu özel öğretim kapsamında değerlendirilebilir.

Bu dönemin ortaöğretim kurumları olarak medreseler gösterilebilir. Medreseler orta ve yüksek seviyede öğretim veren müesseselerin ortak adı olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle imparatorluğun yönetiminde ihtiyaç duyulan memur ve din adamı ihtiyacı bu kurumlarca karşılanmaktaydı. Finansman ihtiyacı genellikle vakıflarca, zaman zaman da imparatorluk tarafından karşılanan bu kurumların başlangıcı Selçuklulara kadar dayanır. Selçuklu Sultanı Alparslan'ın Bağdat ziyareti esnasında camiin etrafında dolaşan çoğu yalın ayak, üstü başı perişan gençlerden oluşan kalabalık dikkatini çeker. Bunların camide ders gören öğrenciler olduğunu öğrenince bu öğrencilerin ders okuyacakları, yemek yiyip yatacakları ayrı mekânlar yapılmasını, burada ders verecek hocaların ve öğrencilerin ihtiyaçlarının Devlet tarafından karşılanmasını veziri Nizamülmülk'e emreder. Vezir bu emir üzerine orada Devlet Okulu anlamında bir medrese yaptırır. Kurucusu olan vezir Nizamülmülk'ten adını alarak Nizamiye medreseleri diye anılan bu tür medreseler kısa sürede ülkenin hemen her tarafına yayılmıştır. İmparatorluk tarafından açılan bu okulları takiben vakıflarca açılıp işletilen çok sayıda medrese bulunmaktaydı. Daha çok din ve İslam hukuku ağırlıklı olan eğitim sürecinin yanı sıra bu kurumlarda dil ve edebiyat, felsefe ve tıp, cerrahi, hesap, hendese ve tabiat dersleri gibi müspet bilim dersleri bulunuyordu. Osmanlı İmparatorluğunun gelişip güçlenmesinde kilit rol oynayan medreseler program ve yönetim açısından özerk bir devlet kurumu olarak faaliyetlerini sürdürmüşlerdir. Bu yönüyle eğitimde, Devlet iradesi ile sivil inisiyatifin bilimsel ve gerçekçi dayanışmasının güzel bir örneği ortaya konarak İmparatorluğun "*Yükselme Dönemi*"ne girmesine öncülük etmişlerdir. Ancak, ironik olarak bir zamanlar akıllı selim ve bilim merkezi olan bu kurumlar, "*Duraklama*" dönemi ile birlikte İmparatorluğun himaye ve desteği baskı ve akıldışı müdahalelere dönüşünce medreseler de kültür ve medeniyeti taşıyıp halkı bilinçlendiren kurumlar olmak yerine statükocu ve tamamen dışa kapalı bir hale gelmişlerdir. O kadar ki, içinde kendisinin bulunmadığı her gelişmeyi İslam'a aykırı olarak niteleyip Batı tarzında açılan mektep ve içindekileri dinsizlikle itham etmişlerdir(Akyüz, 2004:41-64)(Cebeci, 2004: 197, 198).

Bu dönem içerisindeki mesleki eğitim incelenecek olursa bilinçli bir eğitim yapılanmasından ziyade toplumun doğal ihtiyaçlarından dolayı ortaya çıkan "*Ahi*" teşkilatı göze çarpmaktadır. Anadolu'da 13ncü yüzyıldan itibaren kurulmaya başlayan ahilik, esnaf, sanatkâr ve işçiyi de içine alan, mesleki bilgi ve eğitim vererek dini bilgileri de artırmayı amaçlayan iş ahlakına dayalı bir kuruluştur. Amacı üyeleri arasında sevgi ve

dayanışmayı artırmak, gerektiğinde devlete her türlü askeri yardımda bulunmaktır. Ahilik kurumunun yasasına “*fütüvvetname*” denilmektedir. Bu tarikat, Türk esnaf ve sanatkarlarını terbiyeli, ahlaklı ve dürüst insanlar olarak uzun yıllar yetiştirmiştir(Cicioğlu, 1982:11).

1839-1876 yılları arasındaki dönemi kapsayan Tanzimat döneminde; her ne kadar Tanzimat Fermanında eğitim ile ilgili tek bir kelime bile geçmemiş olsa da, girişilen yeniliklerin kalıcı olması için eğitim seviyesinin yükseltilmesi zaruri olduğu ve Avrupa kamuoyunun kazanılması yolunun da eğitimden geçtiği biliniyordu. Bu nedenle, halkın eğitilmesi “*Devlet ve hükümetin önemli bir görevi*” olarak işaret edilmiş idi(Akyüz, 2006:145-147).

Tunaya’ya göre, Tanzimat devresi olarak isimlendirilmiş olan reform dönemi, Osmanlı’ların sosyal gelişmeleri içinde birdenbire ortaya çıkan, özellikleriyle bir adacık halinde görünen bir olay değildir. Reformları devam ettiren, onları sonraki aynı çeşit hareketlere bağlayan bir zincir halkasıdır. Tanzimat hareketinin Türkiye’nin modernleşme sürecindeki yeri son derece önemlidir. Lewis, Tanzimat’ı değerlendirirken bu durumu şu şekilde ifade etmektedir: “*Ondokuzuncu ve yirminci yüzyıllar dünyasında, Türkiye ya modernleşmek, ya da mahvolmak durumundaydı; Tanzimatçılar da, bütün başarısızlıklarıyla birlikte, daha sonra yapılacak olan daha köklü modernleşme için zorunlu temeli kurdular*” ifadesiyle, Tanzimatın haklı gerekçelerine dikkat çekmektedir(Cemaloğlu, 154).

Tanzimat dönemindeki özel öğretimde, azınlık ve yabancı okulların durumu incelenecek olunursa; Türk, azınlık ve yabancıların özel olarak açtıkları okullar için ayrı bir yasal düzenleme yapılmadığından bunların birlikte ele alınması uygundur. 1856 Islahat Fermanı ile azınlıkların cemaat olarak okul açma ve işletmelerine izin verilmiştir. Fakat bu okulların öğretim biçimi ve öğretmenlerin seçimi, Padişahın tayin edeceği üyelerden oluşan “muhtelit” (azınlık üyelerinin de dâhil olduğu) bir Maarif Meclisinin nezaret ve teftişi altında bulunacaktı. 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, Türk olsun olmasın Osmanlı tebaasının ve yabancıların özel okul açmaları konusunu 129 ve 130 ncu maddelerinde düzenlemiştir. Bu maddeler, özel okulların tanımı, kurulma şartları ve özel okullarda okuyan öğrencilerin terbiye usullerini belirler. Özellikle 129 ncu maddede özel okullar; “*toplumlar ya da Osmanlı veya yabancı devletlerin tebaası fertler tarafından ücretli veya ücretsiz olarak kurulan okullar*” olarak tanımlanmaktadır. Bu dönemde Türklerin yaptığı özel öğretim girişimleri varsa bile çok az olduğu sanılmaktadır. Her ne kadar bunun nedeni Ergin tarafından Türk-İslam unsurunun her

şeyi hükümetten bekleme eğilimi olduğu öne sürülse de bu açıklama tartışılabilir. Çünkü Türk-İslam unsuru, yüzyıllarca özel gelirlere (vakıf yoluyla) okullar kurmuş, toplumun eğitim ihtiyacı geniş ölçüde karşılanmıştır. Bu dönemdeki özel öğretimde Türk girişiminin yetersiz olması ticari amaçlı olarak okul açma düşüncesinin yadrganması olabilir(Akyüz, 2005:159-161).

Tanzimat ile birlikte Müslüman kesimde bürokrasinin gelişmesi ve ticaret burjuvazisinin oluşmaya başlaması beraberinde bir özel okulluk furyası yaratacaktır. Bu dönemde Müslüman elitin yaşadığı muhitlerde kurulan bu okullardan bazıları şunlardır: Şemsülmaarif, Nümune-i Terakki, Rehber-i Marifet, Darütedris vb. Çoğunlukla subaylar ve memurların ders verdiği bu okulların kimi lisan öğrenimine, kimi de fen dallarına verdiği önemle tanınmaktaydı(Tekeli, 1985: 657).

Bu dönemde azınlık okulları, yasal düzenlemelerin ve kendilerine tanınan imkânların etkisiyle büyük gelişme gösterdiler. Rumlar Heybeliada'da papaz yetiştirmek için bir Ortodoks İlahiyat Okulu kurdular(1844). Patrikhane burada "Büyük Yunanistan" idealini gerçekleştirmek üzere papaz görünüşlü ihtilalciler yetiştirmiştir(Akyüz, 2005:160-161).

Osmanlı imparatorluğunda yeni siyasal etki alanları oluşturmak ya da var olan etki alanlarını korumak isteyen "Büyük Güçler", İmparatorluğun çeşitli bölgelerinde kültürel kurumlar ve okullar kurmaya giriştiler. Bu okullardaki kültürel etkilenme, dil ve din boyutunda kategorize edilebilir. Dil, aracı grupları oluşturmak için, din ise bu faaliyetlerinin çoğunun misyonerler vasıtası ile yapıyor olmasından kaynaklanan bir gereklilik olarak kullanılmıştır. Fakat ortaya konması gereken bir tezat olarak, Batı'nın büyük güçlerinin ülkelerinde eğitim laikleşirken, bunların Osmanlı İmparatorluğunda açtıkları okullarda anti-laik bir hava söz konusuydu(Tekeli, 1985:653).

Gerçekten de sanayi devrimini tamamlamanın eşiğindeki Avrupa'da eğitim din hegemonyasından kurtarılarak eğitim ve yönetimde laikleşme yoluna girmişken, bu ülkelerin misyonerlik faaliyetlerini sürdürdükleri okullarda din esaslarına göre eğitim yöntemini benimsemiş olmaları eğitim alanındaki kasıtlı yaklaşımlarının bariz bir ifadesi olarak değerlendirilebilir. Osmanlı İmparatorluğunun eğitimin toplumsal değişim ve gelişimi sağlamadaki rolünü idrak ederek konuyu bir devlet görevi olarak algılaması ve eğitimin verilmesini kontrol etme ihtiyacını hissetmesi uzun sürmeyecektir. Ancak artık ömrünü tamamlamak üzere olan bu "hasta adam"ın yapabilecekleri çoğunluğu kâğıt üzerinde kalacak olan bazı bürokratik değişikliklerin ötesine geçemeyecektir.

Özel öğretimin resmi belgelerde ilk defa yer alması 1856 Islahat Fermanıyladır. Bu fermanla, azınlıklar tarafından açılacak özel okulların işletme ve denetlenme usullerini belirtmek amacıyla;

“Osmanlı tebaasına dâhil olan herkes mekteplerin yönetmeliği dışına çıkmamak suretiyle gerek yaşça ve gerek yapılan kabul imtihanı sonucunda gereken şartları haiz oldukları takdirde cümlesi birbirinden ayrılmaksızın Osmanlı Devletinde açık bulunan ve tedrisat yapan askeri ve sivil mekteplere alınmaları İrade-i Padişahî iktizasıdır. Bundan başka her bir cemaat, maarif ve harf ve sanayie dair milletçe mektepler yapmaya izinlidir. Fakat bu çeşit mekatib-i umumiyye'nin ders verme şeklini ve ekalliyet bilginlerinden karma bir Meclis-i Maarifin nezaret ve teftişi altında olacaktır.”(Koçer,1991:62)

ifadeleri yer almaktadır.

Islahat Fermanı, gayrimüslimlere, kendi dinlerine ve kültürlerine dönük, ilk, orta ve yüksek derecede okullar açma fırsatı verdi. Rumlar, Ermeniler, Bulgarlar, Hıristiyan Araplar her tarafta okullar açtılar. Katolikliği, Protestanlığı yaymak isteyen çeşitli ülkelere mensup kilise çevreleri de yarış halinde okul açma kampanyaları başlattılar. Çok geçmeden, Osmanlı kentlerinde, kendi ülkelerine ve uluslarına hayranlık duyan elit topluluklar ortaya çıktı. Tanzimat'a girilirken, İstanbul'daki Katolik mekteplerinin sayısı 40 dolayında olup içlerinde en eskisi 1609'da St. Benoit Kolejiydi. Bu okullarda yaklaşık 6 bin dolayında öğrenci okumaktaydı. Katolik okulları İstanbul'da yoğunluk gösterirken Protestan okulları ise ülke genelinde yaygınlık gösteriyordu. Kısaca “Board Okulları” olarak bilinen Amerikan Protestan okullarının hemen hepsi, 1824'te Beyrut'ta kurulanın dışında olmak üzere, 1830'dan sonra açılmıştır. Bunların en ünlülerinden biri olan Robert Koleji 1863'te kurulmuştur. 1910 yılında Amerikan misyoner okullarından orta dereceleri olanların sayısı 29, öğrenci mevcudu ise 3.012 idi(Sakaoğlu, 2003: 87,88).

Türkler tarafından kurulan çok sınırlı sayıdaki özel okullardan biri, Cemiyet-i Tedrisiye-i İslamiye adlı dernek tarafından 1873 yılında öksüz ve kimsesiz çocukların eğitimi için kurulan Darüşşafaka veya bugünkü adıyla Darüşşafaka Lisesidir(Âdem ve Diğerleri, 1981:10).

Cemiyetler aracılığı ile eğitime hizmet, 1850'li yıllara dayanır. Bunlardan biri olan Cemiyet-i Tedrisiye-i İslamiye, okuma imkânı olmayan Müslüman çocuklarına, hatta yetişkinlere din kurallarını ve herkesin bilmesi gereken bilgileri öğretme amacını taşıyordu. Her şeyin parasız olduğu ve bağlı bulunduğu cemiyet tarafından finanse edilen bu halk okulları, örgütün maddi olanakları artınca yetim kız ve erkek çocukları için bir yurt-okul projesi düşünüldü. İşte böyle bir düşüncenin ürünü olan Darüşşafaka varlıklı ve soylu aile çocuklarının devam ettiği Galatasaray Sultanisi'ne alternatif bir okul olarak

tesis edildi. İstanbul'daki yoksul öksüzlerin sığınağı olan bu kurumun diğer bir özelliği, Müslüman çocuklarını almasıdır. İlköğretim sınıflarıyla birlikte toplam 8 yıllık bir okul olan Darüşşafaka'nın ders programı fen ağırlıklı idi. Sonraları son sınıfına telgraf dersleri de konarak meslek eğitimi de vermiştir(Sakaoğlu, 2003:87).

Tabi ki özel ortaöğretimdeki gelişmelerden bahsederken “Mekteb-i Sultan-i” ya da bugün anıldığı şekliyle Galatasaray Lisesinden söz etmemek olmaz. İlk defa 1841’de II. Beyazıt tarafından, devlet hizmetinin üst kademesinde görevlendirilecek yöneticileri yetiştirmek amacıyla kurulmuştur. Zaman içinde birçok kez yer ve isim değiştiren bu kurum iki kez de yandı. I. Mahmut döneminde fen derslerine ağırlık verildi. II. Mahmut döneminde ise “*Tıbbiye*” haline getirildi. Ancak okul tarihindeki dönüm noktası 1868’de “Mekteb-i Sultani” adıyla lise düzeyinde öğrenim vermesiyle başlamıştır. Okul, 1877’den bu yana Fransızca eğitim vermektedir(Tekeli, 1985:657). Tefvik Fikret’in “Doğu’nun, Batı ufkuna açılan ilk penceresi” olarak nitelediği bu okul, zengin Türk, Müslüman ve gayrimüslim 300 öğrenci ve çoğu yabancı olan öğretmenleri ile görkemli bir törenle açıldı. Ancak, okulun mütevazı imkânları ile törenin görkemini tam örtüştüğü söylenemez. Dershaneler mangalla ısıtılmakta, tuvaletlerinde su bulunmamakta ve resim atölyesinde silgi yerine ekmek içi kullanılmaktaydı. Ayrıca okulun açılmasındaki en önemli etkenlerden biri olan, 1867’de verilen ve Osmanlı uyuşu gayrimüslimlerin de yararlanacağı okulların bir an önce açılması koşulunu da içeren Fransız notasını da unutmamak gerekir(Sakaoğlu, 2003: 85).

1869 yılında ortaya konan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi; sıbyan mekteplerini Maarif Nezaretine bağılı “*umumi*”, Evkaf-ı Hümayun Nezaretine bağılı “*hususı*” şeklinde ikiye ayırmaktadır. Fakat bu ayırım sadece mekteplerin yönetimi bakımından olup, hepsinin yapım, onarım giderleri ile öğretmen maaşları, buldukları mahalle ya da köy topluluğunca karşılanmakta idi(Akyüz, 2006:150). Bu nizamnamede Osmanlı tebaasının ve yabancıların özel okul açma esasları ve ceza usul ve uygulamaları da belirlenerek özel okulluluğun çerçevesi belirginleştirilmeye çalışılmıştır.

Bu nizamnamenin önemli özelliklerinden biri de büyük vilayet merkezlerinde birer sultani mektebi açılmasını öngörmüş olmasıydı(Sakaoğlu, 2003: 86).

Yasa, Azınlık ve Yabancı Devlet Okulları açısından son derece ayrıntılı, kapsamlı ve çeşitli yaptırımları öngören maddeler içermekteydi. Özellikle “ruhsat” konusunda çok ayrıntılı düzenlemeler yapılmıştı. Açılacak okulun yapısal özellikleri ile ilgili çok ayrıntılı bilgilerin yanı sıra okul açılması planlanan yerdeki nüfus yoğunluğuna varıncaya kadar çok ayrıntılı bir denetim mekanizması ortaya konmaya çalışılmıştı. Ancak yapılan

bu düzenlemelerin tamamının hayata geçirebildiğini söylemek mümkün değildir. Buna rağmen uygulama ilgili okulların yöneticileri ve bağlı buldukları devletler tarafından hiç hoş karşılanmamıştır. O kadar ki, “*bu okullarda kullanılacak kitapların Osmanlı Devleti tarafından kontrol edileceğini öğrenen yabancı devletler bunu siyasi bir sorun olarak algılamışlar, birer iltimat tarzı "nota" ile (Amerika "1895", İngiltere "1 Ekim 1895", Hollanda "2 Mart 1896", Belçika "27 Şubat 1896" gibi devletler ki Belçika ve Hollanda'nın Osmanlı topraklarında okulu bile olmamasına rağmen diplomatik Haçlı zihniyetini getirdiği birliktelik ve ciddiyet duygusuyla hareket ettikleri ortadadır) savaş çıkabileceği tehdidi de ekleyerek itiraz etmişlerdi.*” Sonuç olarak; Osmanlı Devleti, Azınlık ve Yabancı Devlet okullarının sayı, yaygınlık ve faaliyet açısından siyasi amaçlı ve zarar verici boyutlardaki, gittikçe artan çabalarını önlemek için yeri geldikçe yasal tedbirler almaya çalışmış, ancak bu tedbirler uygulama alanında yeterince etkin uygulanamamıştır(Vahapoğlu, 1990:153-159).

II. Abdülhamit dönemindeki gelişmelerin ikinci ve önemli bir özelliği Tanzimat döneminde daha çok merkezde kalan eğitim hizmetlerinin imparatorluğun her tarafına yaygınlaştırılması gayretlerinin artırılmasıdır. Doğal olarak ilk ve orta dereceli eğitim kurumlarının yaygınlaştırılmasının beraberinde getirdiği finansman sorunu 1884'te yeni vergiler konarak sağlanmıştır. Yine bu dönemin üçüncü özelliği ise meslek okullarının açılmaya devam edilmesidir. Açılan bu okullar arasında; Mekteb-i Fünun-u Maliye(1878), Sanayi-i Nefise Mektebi(1879), Ticaret Mektebi(1882) vb. sayılabilir (Tekeli, 1985: 658).

1872'de, öğretimde pozitivist akımın neticesinde ortaya çıkan usul-i cedid uygulamalarının bir açılımı olarak Selim Sabit Efendi'nin Süleymaniye'deki bir taş mektepte kurduğu okul ile öğretimde çağdaş yöntem, araç ve gereçlerin kullanılmasıyla bir yeniliğe daha adım atılmış oldu(Sakaoğlu, 2003: 83).

1876 Osmanlı-Rus Savaşı nedeniyle hazine ağır borçlar altına girince devletin okul açma gücü azalınca paralı özel okullar açma yolunda belirgin bir hareket başlamıştır(Âdem ve Diğerleri, 1981:10).

Avrupa'da 1700'li yıllarda başlayıp 1800'lü yılların ortalarından itibaren kendini iyice gösteren sanayi devrimi Avrupa ile birlikte Osmanlıyı da derinden etkilemiştir. Bu etkileşim sadece sanayi alanında değil, aynı zamanda toplumların sosyolojik yapılarında da meydana gelmiştir(Tekeli, 1980: 31,32).

Eğitimin toplumsal değişimdeki işlevlerinden birisi; “*toplumun kültürel değerlerini ve toplumsal davranış örneklerini genç üyelerine aktarmaktır.*” (Tezcan, 1981: 164)

Sonuç olarak, bu yeni sınıfsal oluşum beraberinde üretilen yeni ideolojilerin gereği olarak yeni eğitim kurumlarının ortaya çıkmasını zorunlu kılmıştır. Bu zorunluluk, imparatorluğun yeni bürokrasisinin geleneksel eğitim kurumları olan “enderun” ve “medreseler”in dışında yetiştirilme ihtiyacıyla, eğitime ayrılan kaynakları mekteplere yöneltmesiyle, bir devrin eğitim yapılanması da resmi olarak değil ama fiilen terk edilmiş oluyordu. Sanayi devriminin Osmanlı üzerindeki etkileri böyleyken, gayrimüslimler için durum bambaşka bir sürece girmiştir. En önemlisi, eğitimin dinin esaretinden kurtarılarak laik bir anlayışla ele alınmasıdır. Böylece eğitim, dinsel koşullamaların ortaya koyduğu dogmatik esaretten kurtularak çağdaşlaşma yolunda pozitivist bir anlayışa bürünmüştür. Diğer yandan, eğitim aristokrasinin hegemonyasından çıkarak eğitilmiş bir orta sınıf oluşturulmuş ve toplumun en alt katlarına kadar inebilme imkanı bulmuştur(Tekeli, 1980:31-64).

1878-1908 yılları arasını kapsayan Mutlakiyet döneminde Türk, azınlık ve yabancı okulların hepsi büyük gelişme göstermişlerdir. Ancak, bu dönemde özellikle azınlık ve yabancı okullar devlet aleyhine olan zararlı eylemleri için uygun bir zemin bularak devletin denetim ve kontrolü kâğıt üzerinde kalmıştır. Bu dönemdeki Türk’lerin giriştiği özel öğretim kapsamında dikkat çeken bir okul, Şemsulmaarif adıyla 15 Ocak 1884’de İstanbul’da açılmıştır. Rüşdiye düzeyinde muhtemelen ilk Türk özel okulu olan bu okul daha sonra İstanbul Erkek Lisesinin temelini teşkil etmiştir. Kurucularından biri olan Mehmet Nadir Bey daha sonra 1885’de Numune-i Terakki adında başka bir özel okul açmıştır. 1903 yılı itibarı ile İstanbul’da bulunan 28 Türk özel okulunun hemen hepsinin iptidaiye ve Rüşdiye sınıfları bulunmakla beraber öğrenci sayısı 4500 kadardır. Bu dönemdeki azınlık ve yabancı okulların durumu incelenecek olursa, bu kesimlerin devletin “eğitim yoluyla Osmanlılık” politikasına ilgi duymayarak tam bir denetimsizlik içinde kendilerine ait okulları çoğaltıp geliştirerek çok zararlı ayrılıkçı ve zararlı politikalarını sürdürmüşlerdir(Akyüz, 2005:220).

23 Aralık 1876’da çıkartılan Kanun-i Esasî’nin 15. ve 16. maddeleriyle yabancı okullar denetim altına alınmak istenmiş ve bu amaçla 1886’da Maarif Nezareti bünyesinde Mekatib-i Ecnebiye ve Gayri Müslime Müfettişliği kurulmuştur. 1886’da çıkartılan İrade-i Seniyye ile yabancı okulların açılması tamamen padişah iznine bağlanmıştır. 1905 yılına gelindiğinde Osmanlı topraklarında hükümet tarafından tespit

edilebilen yabancı okul sayısı 600 civarındadır, ancak tespit edilemeyen evlerde ruhsatsız olarak faaliyette bulunan yabancı okul bu rakamdan çok daha fazladır(www.atam.gov.tr).

Nitekim 19. yüzyıl sonlarına doğru Türkiye’de 10’u yüksek, 46’sı lise ve dengi, 1450’si ilk ve orta düzeyde olmak üzere toplam 1500’den fazla yabancı okula devam eden 60.000 öğrenci varken, Osmanlı Darülmüallimlerin sayısı 15, devam eden öğrenci sayısı ise 500 kadardı. Diğer bir acıklı durum ise okulların fiziki durum ve öğretim yöntemleri arasındaki uçurumdur. Yabancı okulların görkemli binaları, yabancı dil, jimnastik, müzik derslerini de kapsayan ileri programlarına karşılık, Osmanlı okullarının yoksulluk ve yetersizlikleri Türk ailelerin bile yabancı okullara hayranlıkla bakmasına neden olmuştur. Azınlık okullarının durumu da yabancı okullardan aşağı kalır durumda değildir. Rumlar, 1844’de Heybeliada’da, 1856’da ise Fener’de iki büyük okulu cemaat hizmetine sokmuştur. Heybeliada’da kurulan Papaz Mektebi 1923’e değin, yüksek Ortodoks Teoloji Okulu, bu tarihten sonra Rum Lisesi olarak varlığını korumuştur. Rumlar, İstanbul’da ve Rum azınlığın olduğu yerlerde ilk, orta ve lise düzeyinde okullar açtılar. Ermenilerin ise 1859’da sadece İstanbul’da 42 okulda toplam 5531 öğrenci vardı. İlerleyen yıllarda 1874 yılında İstanbul’da 51, Anadolu’da 469 Ermeni okulu bulunmaktaydı(Sakaoğlu, 2003: 88).

Yirminci yüzyılın başına gelindiğinde ülkedeki eğitim yapısı; her biri ayrı hedeflere yönelmiş, birbirileri ile kavgalı üç ayrı kurumu içinde barındırıyordu(Cebeci, 2004:198):

- *Medreseler,*
- *Mektepler,*
- *Azınlık ve yabancı okulları.*

Bu düşman unsurlar birbirlerini dinsiz (mektepliler), yobaz (medreseliler), hain (azınlık ve yabancılar) olarak görüyorlardı. Böylece Tevhid-i Tedrisat Kanunu hazırlayan alt yapı da oluşmuş oluyordu.

Parlamentolu rejime dönüş için Anayasanın tekrar yürürlüğe konduğu 23 Temmuz 1908’den 30 Ekim 1918 Mondros Mütarekesine kadar olan dönemi kapsayan ve İkinci Meşrutiyet ya da sadece Meşrutiyet dönemi olarak adlandırılan dönem ile ilgili özet bir değerlendirme yapmak gerekirse, Cumhuriyet döneminde gerçekleştirilen eğitim atılımına ilişkin düşüncelerin geliştiği ve denendiği bir hazırlık evresi olduğu değerlendirilebilir(Akyüz, 2004:241, Tekeli, 1980: 659).

Müteakiben 1915 yılında açılan Mekatib-i Hususiye Talimatnamesi ile özel okullar üzerinde devletin denetim ve gözetiminin artırılması amaçlanmıştır(Adem ve Diğerleri, 1981:10).

Dolayısı ile bu dönem özellikle yabancı ve azınlıkların eğitimin güç ve potansiyelinin idrakinde özel öğretimdeki denetimsizliği bir kalkan, özel okulları da bir nevi asker yetiştiren kışla gibi çalışarak Osmanlıya aidiyet duygusunun erozyona uğratılmasında kilit rol oynamışlardır. Yeni Cumhuriyet yönetiminin konunun hassasiyetini anlayarak tedbir alması uzun sürmemiştir.

Hakimiyet-i Milliye gazetesinin yazdığına göre, Mart 1921'de Anadolu'daki tüm yabancı okullar kapatılmıştır(Akyüz, 2005:294).

Cumhuriyet döneminde Türklerin giriştiği özel öğretimde her düzeyde gelişme görülmekte ise de bunlar birkaç büyük kentle sınırlı kalmıştır. Bu okullar genellikle sağladıkları daha iyi öğretim imkânları (yabancı dil v.s.) nedeniyle daha çok varlıklı ailelerin tercih ettikleri kurumlar olmuştur. Konu azınlık ve yabancılar açısından ele alındığında 24 Temmuz 1923 tarihli Lozan Barış Antlaşmasının Türkiye'deki azınlıkların eğitim haklarına ilişkin hükümlerine değinmek yerinde olur. Söz konusu antlaşmanın 40 ve 41 maddeleri uyarınca, ekalliyetletler, masrafları kendilerine ait olmak üzere her türlü mektep açabilecek, buralarda kendi dilleriyle öğretim yapabilecek, ancak Türkçe de zorunlu olarak okutulacaktı. Yunanistan da mütakabiliyet esasına göre kendi toprakları üzerinde bulunan azınlığa aynı kültürel ve eğitimsel hakları tanıyordu(Akyüz, 2005:340).

Osmanlı imparatorluğu döneminde olduğu gibi Cumhuriyet döneminde de vakıf, dernek ve kişilerce kurulan özel öğretim kurumları ile azınlık okulları ve yabancı okullar, devletin denetim ve gözetimi altında faaliyetlerini sürdürmüşlerdir(Adem ve Diğerleri, 1981:14).

Yıllarca süren savaşlar neticesinde başlayan devrim hareketinin tamamlanmasının eğitim alanındaki ilk yansıması Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun çıkarılmasıdır.

3 Mart 1924'de Tevhid-i Tedrisat Kanunu çıkartılmasıyla okul ile klasik medrese arasındaki ikilem ortadan kaldırılarak dini kuruluş ve cemaatlerin kontrolündeki okullar ve yabancı özel eğitim kurumları hükümetin denetimi altına alınmıştır. Böylece, eğitimde laikleşme neticesinde vakıfların eğitim kurumları ile ilişkileri kesilmiştir(Sağ, 2003: 20).

Tevhid-i Tedrisat Kanununun kabulü üzerine hükümet, ülkedeki yabancı okullarda din propagandasını yasaklamış ve 1926'da yabancı okulları sıkı bir denetim altına almıştır(Akyüz, 2005:340).

“Dolayısıyla, Cumhuriyet yöneticileri Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nu sadece mektep-medrese ikiliğini ortadan kaldırmak için kullanmamışlar, aynı zamanda yabancı ve cemaat okullarını denetim altına yönünden de yararlanmışlardır. Cumhuriyet kendi okullarında hiç ödün vermeden uyguladığı laiklik ilkesini bu okullarda da uygulamış, her türlü dini eğitimi yasaklamış ve bu yasağı yakından izlemiştir.”(Tekeli, 1980:660)

Bu dönemdeki teknik öğretim konusu incelenecek olursa, mesleki ve teknik öğretim konusunda Cumhuriyet’in ilk on yılında önemli bir atılım yapılamadığı görülür. Bunun nedeni olarak, ülkenin o dönemdeki üretim kapasitesine bağlı olarak teknik eleman ihtiyacının azlığı gösterilebilir. Müteakiben Cumhuriyetin devletçilik ilkesi gereğince devlet eliyle sanayileşme yönelmesi neticesinde teknik öğretim ciddi olarak gündeme gelmiştir. Konu ile ilgili ilk önemli girişim, 1927 yılında sanat okullarının yönetiminin il özel idarelerinden alınarak Maarif Vekâletine verilmesidir. Devamında, 1934 yılında sanat okullarına döner sermaye kurarak piyasaya iş yapma olanağının sağlanması, 1935’ten itibaren illerce karşılanan sanat okullarının masrafları, Bakanlık bütçesinden karşılanmaya başlamıştır. 1936 yılında, sonradan 1941 yılında çıkarılacak olan 4303 sayılı Teknik Öğretim Yasasına gerekçe sağlayacak olan bir teknik eğitim planı hazırlanmıştır. Alınan tedbirler neticesinde 1940-1950 yılları arasında teknik ortaokullar 6,5 kat arttığı halde, klasik ortaokullar sadece 1 kat artmıştı(Tekeli, 1980:664).

1965 yılında çıkarılan 625 sayılı Özel Öğretim Kanunu ile yabancı ve azınlıkların yeni okul açmaları ve yani okul binası yapmaları yasaklanarak bu okullar sayısal olarak dondurulmuştur. Kanun bu okulların denetimi ve işletilmesi konusunda ayrıntılı hükümler içermekte ve merkeziyetçi bir düzenleme ortaya koymaktadır(Akyüz, 2005:340).

1982 Anayasasının 42nci maddesinde *“Özel ilk ve orta dereceli okulların bağlı oldukları esaslar, Devlet okulları ile erişilmek istenen seviyeye uygun olarak kanunla düzenlenir.”* hükmü yer almaktadır. Bu hükme binaen hâlihazır özel öğretim kurumlarının işleyiş ve yönetimleri bu hüküm doğrultusunda hazırlanan 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu ile icra edilmektedir.

2006-2007 öğretim yılında ortaöğretim kurumlarının genel görüntüsü Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. 2006-2007 Öğretim Yılında Ortaöğretim Kurumları

Eğitim Kademesi	Okul / Kurum	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı	Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı
Ortaöğretim	7.934	3.386.717	187.665	18,00
Resmi	7.216	2.946.363	174.748	16,86
Özel	717	86.458	12.917	6,69
Açıköğretim Lisesi	1	353.896	-	-
Genel Ortaöğretim	3.690	2.142.218	103.389	20,72
Resmi	2.993	1.775.244	90.716	19,57
Özel	696	85.547	12.673	6,75
Açıköğretim	1	281.427	-	-
Mesleki ve Teknik Ortaöğretim	4.244	1.244.499	84.276	14,77
Resmi	4.223	1.171.119	84.032	13,94
Özel	21	911	244	3,73
Açıköğretim	-	72.469	-	-

M.E.B. İstatistikleri - Ortaöğretim Eğitim Kurumlarının Kademelere Göre Okul, Öğrenci, Öğretmen Sayısı ve Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı(M.E.B., 2007:73)

Tablodaki veriler incelendiğinde ilk dikkati çeken konulardan biri, özel ortaöğretim kurumlarında öğretmen başına düşen öğrenci sayısının resmi okullara kıyasla belirgin bir biçimde düşük olduğudur. Öğretim programlarının verimli uygulanmasında hayati verilerden biri olan bu ölçüt, ortaöğretimde özel okulculuğu tetikleyen temel dinamiklerden biridir. Özellikle mesleki ve teknik ortaöğretimdeki öğretmen başına düşen 3,73 öğrenci sayısı, uygulama becerilerinin kazanılmasında birebir eğitimin önemine binaen özel öğretim kurumlarını daha cazip hale getirmektedir.

Diğer taraftan, her ne kadar tüm ortaöğretim kademesinin resmi okullardaki 16,86 sayısı ilk bakışta çok yüksek bir rakam gibi görünmese de bu rakamın içinde okulların rehberlik ve idari personelinin de bulunduğu ve asıl problem olarak öğrenci ve öğretmen sayısının homojen dağılmamasından kaynaklanan yetersizlikler olduğu söylenebilir.

Tablodaki verilerin değerlendirilmesinde üzerinde durulması gereken diğer bir konu, özel okulculuğun ortaöğretimde okul ve öğrenci sayısı olarak tuttuğu yerin

saptanmasıdır. Okul sayısı olarak ele alındığında ülkemizde özel ortaöğretimin yeri tüm ortaöğretim göz önüne alındığında % 9,03'dür. Genel ortaöğretimde ise özel okulluğun oranının % 18,86 olduğu görülmektedir. Bu değer mesleki ve teknik ortaöğretimde % 0,5 civarındadır. Dolayısı ile ortaöğretimdeki özel okulluluk, özellikle genel ortaöğretim kurumlarında gelişme alanı bulmuştur.

Mesleki ve teknik eğitime yönelimdeki bu zafiyet 9ncü Kalkınma Planında şu şekilde ifade edilmiştir.

“Ekonominin ihtiyaç duyduğu alanlarda ara eleman temininde zorluk yaşanmasına rağmen, mesleki eğitim mezunlarının işsizlik oranı yüksektir. Bu oran 2000 yılında yüzde 10,9'dan 2005 yılında yüzde 13,3'e yükselmiştir. Bu durum bilişsel yetenekleri yüksek öğrencilerin mesleki eğitimi tercih etmemesi, mesleki eğitim sisteminin işgücü piyasasının ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olmaması, mevcut mesleki eğitim programlarının ilgili tüm taraflarla işbirliği içinde güncellenmemesi, donanım eksikliği ve nitelikli eğitim personelinin yetersiz olması gibi nedenlerden kaynaklanmaktadır.

Meslek yüksek okulları ile mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları arasında program bütünlüğünün bulunmaması, mesleki ve teknik eğitim programlarının işgücü piyasasının taleplerine uygun olarak güncellenememesi sonucu mesleki ve teknik eğitim mezunlarının istihdamı artırılamamakta ve mesleki eğitime olan talebi azalmaktadır. Meslek yüksek okulları ile mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları arasında program bütünlüğünün bulunmaması, mesleki ve teknik eğitim programlarının işgücü piyasasının taleplerine uygun olarak güncellenememesi sonucu mesleki ve teknik eğitim mezunlarının istihdamı artırılamamakta ve mesleki eğitime olan talebi azalmaktadır.” (D.P.T., 2006:48)

Konu öğrenci sayısı ile mukayese edildiğinde de genel görüntü çok değişmemektedir. Ülkemizdeki tüm ortaöğretim kurumları kapsamında öğrenime devam eden öğrencilerin % 2,55'i, genel ortaöğretimde % 3,99 ve mesleki ve teknik öğretim kapsamında ise % 0,073'ü özel ortaöğretim kurumlarına devam etmektedir.

2006-2007 öğretim yılında özel ortaöğretim kurumlarının ülkemizdeki durumu Tablo 12'de özetlenmiştir.

Tablo 12. 2006-2007 Öğretim Yılında Özel Ortaöğretim Kurumları

Eğitim Kademesi	Okul / Kurum	Toplam Öğrenci Sayısı	Toplam Erkek Öğrenci	Toplam Kız Öğrenci	Öğretmen Sayısı
Ortaöğretim	717	86.458	47.180	39.278	12.917
Genel Ortaöğretim	696	85.547	46.509	39.038	12.673
Mesleki ve Teknik	21	911	671	240	244
Yaygın Eğitim Toplamı	8.743	2.367.175	1.501.696	865.479	69.180

Özel Dershaneler	3.986	1.071.827	562.916	508.911	47.621
Motorlu Taşıt Sürücü	2.181	1.001.606	784.544	217.062	14.378
Muhtelif Kurslar	2.576	293.742	154.236	139.506	7.181

M.E.B. İstatistikleri – Özel Öğretim Kurumlarında Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayısı(M.E.B., 2007:27)

2006-2007 öğretim yılında genel ortaöğretim kurumları dikkate alındığında 3.690 toplam ortaöğretim kurumunun 696'sının özel ortaöğretim olarak faaliyet gösterdiği görülür. Okul sayısında özel okulluğun yerinin % **18,86** olduğu anlaşılmaktadır. Aynı oranın öğrenci sayısında % **3,99** olduğu görülmektedir.

Konu mesleki ve teknik eğitim kapsamında incelendiğinde, okul sayısına göre % **0,50**, öğrenci sayısına göre % **0,07** gibi çok düşük bir oranla karşı karşıya kalırız. Bu düşüklüğün bir nedeni olarak meslek liselerinin genel toplum tercihlerinde alt sıralarda kalmasından dolayı ticari bir yatırım alanı olarak cazip olmadığı değerlendirilmesi yapılabilir. Bu durum da özel sektörün bu alana yönelmesini teşvik etmemektedir. Ancak bu düşük seviyedeki girişim aynı zamanda büyük bir gelişim potansiyelini de beraberinde getirmektedir. Devletin mesleki ve teknik okulları cazip hale getirecek tedbirleri almasıyla birlikte bu alandaki özel girişimlerin payının artması da kaçınılmaz olacaktır.

Ancak yaygın eğitim alanında faaliyet gösteren toplam 10.576 okuldan 8.743'ünün özel okul olduğu dikkate alındığında yaygın eğitimindeki özel teşebbüs payının % 82,67 gibi yüksek bir oranda olduğu söylenebilir.

1.5. Ortaöğretim Kademesinde Özel Okulculuk Olgusunu Besleyen Başlıca Değişkenler

Eğitimin vizyonunun bireye dönük ve kişinin kendine uyandırılması olduğu şimdiye kadar yapılan açıklamalarda vurgulanmıştır. Bu vizyona ulaşmada eğitimin gelmiş olduğu noktada bu hizmet, kurumsallaşmış olarak devlet eliyle sunulmaktadır. Hâlihazır eğitim yapılanmasının başlıca hedeflerinden biri olan “toplumsallaştırma”nın şekillendiği alan olarak ortaöğretim gösterilebilir. Ortaöğretim ile bireyin istidat ve kabiliyeti doğrultusunda mesleki yönelim için temel oluşturulur ve yüksek öğrenimin alt yapısının hazırlanması hedeflenir.

İşte bu duruş içinde ortaöğretimde özel okulculuğun ortaya çıkış süreci geçen bölümde ayrıntılı olarak incelenmiştir. Bu incelemelerin ışığı altında, ortaöğretim kademesinde özel okulculuk olgusunu öğretmen, öğrenci ve veli ekseninde besleyen başlıca değişkenler; vizyoner ve teknik değişkenler olarak kategorize edilebilir.

Eğitimin vizyoner bileşenleri kapsamında, eğitim bir varoluş enstrümanıdır. Dünyaya ilk gözümü açığımızda yaşanan anı yüzde yüz yaşayan saf bir potansiyel olarak varlık sürecimizin muhtemelen en mükemmel evresini yaşarız. Müteakiben toplumsal yaşama adapte olabilmek için “eğitilmemiz” gerekir. Bu eğitim sürecinin sancılı dönemlerinde sürekli olarak “bütün yapılanların bizim iyiliğimiz için” olduğu vurgusu artık hepimizin aşına olduğu bir söylem haline gelmiştir. Aslında ironik olarak bu doğrudur. Çünkü bu eğitim sürecini yaşatanların temel yaklaşımı da sahip olunan niteliklerle var olunamayacağı, bu nedenle söz konusu niteliklerden yani kendinden vazgeçilerek toplumun malı olmak yolu ile ancak var olunabileceğidir. Bu yaklaşımın altında, olduğu gibi olan değil, olması gerektiği gibi olan bir form ile var olunabileceği düşüncesi yatmaktadır. Yani tamamen korku temelli bir yaklaşımın ortaya koyduğu bir açılamdır. Burada ironik olan konu insanı böylesi bir hapisaneye koymanın en temel aracının eğitim olmasıdır.

İşte bu pencereden bakıldığında eğitim, insan doğasına yöneltmiş en büyük şiddettir (Akgündüz, 2007). Ama konu kendi içinde, bir DNA yapılanmasının sarmalı misali ironi içinde ironi oluşturmaktadır. Çünkü eğitim vasıtası ile uygulanan bu şiddeti ancak yine eğitim ile yenebilmek mümkündür. Hedefinin sadece insan olduğu bir eğitim yapılanması neticesinde, insan kendi farkındalığının idrakinde, var oluşu için hiçbir araç ve enstrümana ihtiyaç olmadığını anlayarak kendini ve dolayısıyla potansiyelini gerçekleştirir. Bu dönüşüm kapsamında, eğitimin yöntem ve sunuş şeklinin bir önemi yoktur. Bu mutlak gerçeklik durumunda, eğitimin bizzat kendisinin bir amaç olmaktan çıkarılarak bir araç konumuna getirilmesi ile eğitim nihai vizyonuna ulaşmış olur.

İşte özel öğretim, eğitimin resmi ideolojiye dayalı yapısından kurtulup niteliğin temel kaynağı olan insana dönük olmasındaki önemli bir aşamayı temsil etmektedir.

“...Eğitimin temel vizyonu koşulsuz özgürleştirmedir. Özgürleştirme; bireyin bilincini pozitif programlama yoluyla belirli bir haritaya sabitleme ve geçmişe bağlama değil, ondaki keşif coşkusu uyandırma, gizeme güvenme cesareti ve özgürlüğün sorumluluk bilincini kendi içinden yaratacağı iradesiyle insanı kendine kılavuzlamadır...” (Akgündüz, 2007)

Gelinen noktada özel öğretimin bu vizyona dönük bir yapılanmasının olduğunu söylemek güçtür. Çünkü şu anki özel öğretim yapılanması sadece mali ve kısmen de idari bir bağımsızlığı sunmaktadır. Hâlbuki arzu edilen, eğitimin resmi ideolojinin hegemonyasından kurtarılarak mali, idari ve akademik olarak tamamen sivilleşmesidir.

Eğitimin nihai vizyonu, her türlü araç ve amaçtan kendini özgürleştirerek bireyi kendine uyandırmaktır. Buradaki *araçsız* ve *amaçsız* eğitim tabiri eğitimin vizyoner duruşuna işaret etmektedir.

Bu yaklaşım kapsamında eğitim araçsızdır. Çünkü bir konuyu ifade etmedeki araç kullanım ihtiyacının fazlalığı aslında *ifade edemeyişin* ortaya koyduğu bir açılımdır. Yani, bir konuyu veya olguyu ifade etmek için ne kadar çok araç kullanılıyorsa, ifade etmekle ilgili o derecede problem yaşanıyor anlamına gelmektedir. Halen kullanılan tüm araçlar gerçeğin birtakım mecazları olarak yaratılmış imitasyonlardır ve bilinç gerekli yetkinliğe ulaştığında daha gelişmiş modellerine yerlerini bırakmak üzere terk edilmeye mahkûmdurlar. Bu insanın bilinç evriminin doğal ve vazgeçilmez bir neticesidir.

“...İnsan doğası gereği öncelikle “yalancı çiçek” gibi imitasyonlar yaratır ancak sonunda tüm bunların boş olduğunu kendine dönmenin aslında öz olduğunu anlar. Eğitim bir oyundur. Yansıtarak olanı gösterme oyunu, yani doğal olanın farkına varabilme oyunudur...”(Akgündüz, 2007)

İşte bu mecaz yaratma görevi organik olarak beyine verilmiştir. Beyin daima somut, gözle görülür, elle tutulur *şeyler* yaratma vazifesini üstlenmiştir. Bu şeyler; günlük hayatta kullandığımız küçük el aletlerinden içinde bulunduğumuz tüm kurumsal yapıları da içine alan çok geniş bir yelpazeyi kapsar. Durumu genellemek gerekirse etrafımızda insan yapımı olarak gördüğümüz her şey gerçekte insan beyninin yarattığı ve mutlak gerçeklerinin imitasyonlarıdır(Akgündüz, 2007).

Bu bilinç evrimi için çok doğal ve gerekli bir yapılanmadır. Sorun yaratılan mecazlar değil, egoya dayalı bir yaşam şeklinin neticesi olarak yaratılan mecazlara gerçeğin bizzat kendisiymiş gibi muamele edilmesidir. Bu tersine yapılanma, hizmete sunulan araç ve yöntemlerin yüceltilerek asıl niteliğin kaynağı olan insanın ötelenmesini netice verir.

Eğitim sistemi de bu kapsamda yaratılan mecazlardan biridir. İnsanın mutlak öğreticiliğini açığa çıkarma isteğinin bir açılımı olarak ortaya konulmuş bu sistem, diğer tüm amaçlı yapılanmalarda olduğu gibi yine insanın yaratmış olduğu geçici bir yapıdır(Akgündüz, 2007). Bir mecaz olmasının doğal bir sonucu olarak muhakkak ki zamanı geldiğinde terk edilerek yerini daha gelişmiş modellerine bırakmaya mahkûmdur.

Araştırmanın başından beri vurgulandığı üzere, niteliğin temel kaynağı insandır ve eğitim de dahil olmak üzere tüm yapılanmalar bu kaynağa ait nitelikleri açığa çıkarmayı hedefleyen mecazi açılımlardır. Bütün bu mecazların hedefinde bireyi kendinden koşulsuz olarak özgürleştirme vardır. Ancak genelde gözlenen sendrom, yaratılan

mecazlara bağımlılık şeklinde tecelli etmektedir. Özelleşme ve sivilleşme olgusu ile ilgili olarak ortaya konabilecek diğer bir potansiyel açılım, sanki yegâne kurtuluş aracımıyş gibi muamele görerek bireyin ötelenmesi ve aracın yüceltilmesi kültürünün yaygınlaşması neticesinde dış eğitim bağımlılığını ve eğitim sisteminin insan yaşamını tekeline alma riskini arttıran birer enerji kara deliği haline gelmesi olabilir. Unutulmamalıdır ki, asıl ve nitelik kaynağı olan araç ya da metot değil bizzat insanın kendisidir.

Bir başka bakış açısıyla eğitim, sahip olunan eşsiz ve sonsuz kalitelerin farkına varılması ve açığa çıkarılmasıdır. Bu anlamda eğitimin vizyonu bireye dönüktür. İşte eğitimin vizyoner açılımındaki amaçsızlık bu duruşa işaret eder. Amaçlı olarak yapılan her eğitim programı aslında insanın sahip olduğu eşsiz kalitelerin ortaya çıkışından duyulan korku temelli ve insanı öngörülebilir bir hale getirme hedefi olan paket programlardır.

“...Eğitim sistemine katılan her birey, kendi eşsiz içsel uzmanına ve bilgeliğine uzaklaştırılmakta, toplumun yüceltilmiş örneklerine, bu örneklerin gölgesi niteliğindeki dogmatik yol haritalarıyla yönlentilmekte ve koşullandırılmaktadır. Bilgi kendi başına hayatı dönüştüren nitelik kaynağı haline getirilmiştir. Bilginin kendi başına güç olduğu, bir insanın tedavüldeki bilgiyi yüklenme düzeyinde kültürlü ve karakterli olmuş olacağı, eğitilmiş insanın düşüncesini daima deneyiminin önüne geçirmekle temayüz edeceği, böylece ödünç bilgi ve doğal zeka üzerine inşa edilmiş ödünç kişiliklerin öncelendiği dogmatik bir atmosfer ortaya çıkmıştır...” (Akgündüz, 2007)

Dolayısı ile eğitim tamamen insana dönük bir vizyon taşımaktadır. Hâlbuki uygulamalara baktığımızda eğitimin toplumsal ve kültürel yönünün daha yoğun olarak vurgulanmakta olduğu görülmektedir. Şimdi eğitimin bu yönlerini genel olarak gözden geçirelim.

Eğitimin kişisel, bireysel bir yanı, sonucu olduğu gibi toplumsal bir yanı da vardır. Eğitim ile toplum mevcut bütünlüğünü korumaya ve gelecekteki devamını güvence altına almaya çalışır. Bu anlamda eğitimin sosyal bir takım motifleri ve sonuçları vardır. Birçok filozof eğitimi, arzuladıkları doğru ve iyi bir toplum düzeninin gerçekleştirilmesi için önemli bir görev üstlenen en etkili bir araç olarak görmektedirler(Arslan, 2001:252,253).

Eğitim, topluma yönelik amaçları ile toplumun değerlerini, normlarını, geleneklerini, göreneklerini, hayat tarzını bireylere kazandırarak onları toplumsallaştırır. Bireyin, yalnızca biyolojik bir varlık olmaktan çıkıp belli bir topluma ve belli kümelere bütünleştirilmesi sürecine toplumsallaştırma denir(Ozankaya, 1982: 103).

Eğitim, toplum içinde cereyan eden bir sosyalleşme olgusu olarak ele alındığında, okullar ve diğer eğitim-öğretim birimleri de bu toplumsal olguyu organize ettiğinden eğitim de bir sosyal olay olarak ele alınmakta; eğitim olgusuna sosyal yönden yapılan yaklaşım ve incelemeler de Eğitim Sosyolojisi adı altında toplanmaktadır(Ergün, 2006:2,3).

Eğitim Sosyolojisinin kurucu Emile Durkheim'dır. Durkheim'a göre her sosyal düzen, onu meydana getiren fertlerin dışında bağımsız olarak var olan ve kişilerin değişmelerine bakmadan devam eden bir gerçekliktir. Sosyal kurumlar birer kalıp, birer nehir yatağıdır; çocuklar ve gençler onun içinde şekillenir, oradan akıp giderler. Sosyal şekiller, bireyleri kendi istediği biçimde şekillendirmek için baskı ve zor kullanır; bu baskı ve zorlama bazı konularda ve bazı dönemlerde çok sert hissedildiği gibi, bazen da hemen hiç hissedilmeyecek kadar hafif kalır. Sosyal kurumların güçleri özellikle bu kurumların içinde geçerli olan kurallardan saptığımızda kendisini göstermektedir. Sosyal kurumları, "sosyal kollektif duyguların kristalize olmuş bir şekli" olarak niteleyen Durkheim, eğitimi de bir sosyal kurum olarak kabul eder. Ona göre eğitim, toplumun bir fonksiyonudur. Çeşitli toplum tiplerine göre değişen eğitim, yetişkin nesillerin genç nesillere etkisi; çocukları belli bir düzeyde ve toplumun istediği şekilde bedensel, ahlâkî ve zihni düzeye çıkarmaktır(Tezcan, 1984:12,13).

Durkheim'ın görüşlerine genel olarak bakıldığında, onun eğitimi çocukları ve gençleri sosyalleştirme olarak aldığı görülmektedir. O halde eğitim, toplumun ihtiyaçlarına göre şekillenecektir. Böyle olunca da, her toplumun kendi devamlılığını sürdürmek için ortaya koyduğu ahlâk, değerler ve diğer sosyal normlar, eğitimin genç kuşaklara benimseteceği ilk unsurlar olacaktır(Ergün, 2006:2,3).

Almanya'da sosyolog Max Weber, 1920-1930 arası eğitim sosyolojisinde sonradan kullanılan birçok kavramların gelişmesinde çok önemli rol oynadı. Weber, insanın hareket ve davranışlarını sosyal ilişki ve bağlanışlar çerçevesinde ele almıştır. Sosyal ilişkiler, taraflar arası anlaşmalardan doğabildiği gibi, dışarıdaki bir güç tarafından da empoze edilebilir. Weber, sosyal kurumların hepsinin, hem tarih içinde dikey gelişim açısından hem de şu andaki yaygın durum bakımından ideal tiplere, soyut tiplere indirgenebileceğini iddia ediyor; böylece sosyal gerçeğin tabakalar içinde daha iyi anlatılabileceğini düşünüyor. Weber'in bilhassa hâkimiyet teşekkülü ve şehir tipolojileri ile hukuk ve din sosyolojisi üzerindeki analizleri dikkati çekmektedir. Eğitim, fertlerin ilerde toplumsal yapı içinde alacakları statüyü belirleme açısından çok önemlidir. Weber'e göre eğitimin esas görevi, kişinin ilerde toplumsal yapıda ulaşacağı yere

ulaşması için kişileri ve grupları hazırlamaktır. Yani eğitim, kişilerin ve grupların, bürokrasi ve sosyal tabakalaşma içinde ilerde alacakları yere hazırlama çalışmalarıdır. Weber'in tipoloji yaklaşımı, Eğitim Sosyolojisi araştırmalarında çok etkili olmuştur(Ergün, 2006:3).

Eğitimin belli bir amaca dönük belirli bir paket program olduğu literatürde vurgulanan bir gerçektir. Bu amaçlar kültür aktarma ve kültür oluşturma bağlamında incelendiğinde, bireye yönelik amaçlarda; toplumsal hareketliliğin artırılması, sürekli değişim yoluyla yaşamın yenilenmesinin sağlanması, sosyo-kültürel yönelimli amaçlarda ise; yaşam geleneğinin korunması, toplumun yenileşmesine katkıda bulunulması, kültürün zenginleştirilmesi ve biçimlendirilmesi amaçları göze çarpmaktadır(Tezcan, 1994: 14). Bu kapsamda eğitimin genel amaçlarının hem kültürün aktarılması, hem de sürekli içinde bulunulan değişimin bir gereği olarak kültürün oluşturulmasının hedeflediği görülür.

Klasik sosyolojik görüşler, eğitimi, toplumun bütünleyici bir parçası olarak ele almış, toplumun biçimleniş ve işleyişinde önemli bir role sahip olduğunu vurgulamışlardır. Eğitim, insanları toplumda yaşama hazırlayan bir kurum olarak ele almıştır. Onlara göre insanlar nasıl toplumsal olabileceklerini düşünmeli ve eğitimin rolü de onları toplumsallaştırma olmalıdır(Tezcan, 1994: 23).

Eğitimin toplumla olan ilgisi incelenirken kültürel eğitimi göz ardı etmek mümkün değildir. İnsanın toplumsallaşmasının doğal bir neticesi olarak ortaya çıkan kültürün sonraki nesillere aktarımı hevesi de eğitimi derinden etkilemiştir.

Kültür kavramını günümüzdeki anlamına yakın bir biçimde ise 17. yüzyılda yaşayan hukuk düşünürü Samuel von Pufendorf kullanmıştır. Ona göre kültür, doğaya karşıt olan ve belli bir toplumsal bağlam içinde ortaya çıkan tüm insanların eserleridir. 18. yüzyılın sonlarında ünlü Alman filozofu Kant da kültürü, aynı anlamda insanın kendi rasyonel ve mantıklı özünden dolayı özgürce hayata geçirebileceği amaçların, ideallerin tümü olarak tanımlamıştır. Bununla birlikte, esas Aydınlanma çağında oluşan kültür kavramının gerçek mucidi ünlü Alman filozofu Herder'dir. Ona göre, kültür bir ulusun, bir halk ya da topluluğun yaşam tarzıdır. Herder'in söz konusu kültür kavrayışı, kültüre tarihsel bir boyut kazandırırken, günümüz kültür görüşüne çıkan yoldaki en önemli kilometre taşı meydana getirir. (Meriç, 1986:25).

Sonraları kavram daha da genelleşerek, günlük yaşam kurallarını, akrabalık ve aile sistemlerini, siyasi ve dini yapılanmayı, ahlâk ve adalet sistemini, bir bütün olarak

karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte bu yaklaşım, oldukça genel bir kültür kavrayışına karşılık gelmektedir.

Kültür kavramı günümüzde daha çok bir hayat tarzının genelini anlatmak için kullanılmakta ve kısmen okulda, kısmen de hayatın günlük akışı içinde verilmektedir.

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(Erden, 1998: 63).

Kültürün eğitsel kavramlarla ifadesi “*Beşeri öğrenimin paylaşılmış ürünleridir*” biçimindedir. Bu tanım, kültürel davranışı doğuştan gelen içgüdüler yahut diğer kalıtsal özelliklerden ayırır. Biyolojik kalıtımın tersine kültür, toplumsal kalıtım olarak adlandırılabilir ve bir toplumsal grupta kuşaktan kuşağa aktarılır. Kültür, kendisini oluşturan kurumların işlevlerinin toplamından farklı bir işleve sahiptir. Bunları şöyle sıralayabiliriz(Tezcan, 1984:76).

- *Kültür, bir toplumu diğerinden ayırmaya yarayan bir işaret gibidir.*
- *Kültür, bir topluma özgü olan değerleri içerir ve onları yorumlar.*
- *Kültür, toplumsal dayanışmanın temellerinden birini oluşturur.*
- *Kültür, bir toplumsal yapının hem kalıbını, hem de içeriğini dolduracak, malzemeyi sağlar.*
- *Kültür, toplumsal kişiliğin doğuş ve gelişiminde egemen bir etmendir.*
- *Kültür ile eğitimin ilişkisi incelendiğinde(Tezcan, 1984:77);*
- *Eğitimin temel görevlerinden birisi, toplumun kültürel mirasını genç kuşaklara aktarmak, yani kültürü nakletmektir.*
- *Eğitim, toplumun kültürel yapısına göre biçimlenir.*
- *Eğitim, kültürel değişimin aracıdır.*

Anlaşılacağı üzere, literatürde eğitim hem kültürün aktarılması, hem de değiştirilmesi ile görevlendirilmiştir.

Gökalp, toplumsallaştırma sürecini, bireyin doğaya uyarlanması değil, toplum ya da toplumsal doğaya kendini benzetmesi olarak ele alır. Eğitim ona göre, bir toplumda yetişkin kuşağın henüz yeni yetişmeye başlayan kuşağa, düşüncelerini ve duygularını vermesi demektir. Bu veriş iki türdür. Birincisinde, yetişkinler, haberleri olmadan, konuşmalarıyla, hareketleriyle canlı örnekler oluşturarak genç kuşakları etkilerler. İkincisinde ise yetişkinler, resmi görevler olarak etkide bulunurlar(Tezcan, 1984:23).

Dolayısıyla, insanın kendini bir ifade aracı olarak geliştirdiği ‘kültürleme’ doğal olarak eğitim aracılığı ile müteakip nesillere aktarılmaktadır. ‘Kültürleme’ bir açıdan da insanın bir potansiyel olarak geldiği dünyada varlığının farkına varmasını sağlayan bir nevi ‘ikinci doğum’ olarak da nitelenmektedir.

İnsanın nesnel bir varlık olarak dünyaya gelmesini müteakip sahip olduğu kalitelerin farkına varmasını sağlayan sürecin en temel enstrümanının eğitim olduğu göz önüne alındığında, bu ‘ikinci doğum’a farklı bir bakış açısı da şu şekilde ifade edilmektedir.

“...Bir potansiyel olan insanı gerçekliğe taşıyan araç, insan varoluşunun ve buna bağlı kozmik varoluşun omurgasını teşkil eden Eğitsel Yetidir. Bir başka deyişle insan varoluşu, eğitsel yetinin gerçekleşmesine sahne olan bir eğitim sürecidir. Bu sürecin yetkin işlemesi, eğitsel yetinin tam açılımı, insanın bütünleşmiş varlık vizyonuna ulaşmasına netice verir. İnsan biyolojik doğumla formlaşır, biyolojik ve psikolojik esaret altına girer. Eğitsel Yeti etkili işlendiğinde bu esareti kırarak kendi kendinin efendisi, özne ve nesneyi varlığında bütünleştiren varlık durumuna evrimleşir, bu duruma ikinci doğum denilmektedir...”(Akgündüz, 2007)

Görüldüğü Akgündüz “ikinci doğumu” insanın kendi kendinin farkındalığına ulaşma ve kendini gerçekleştirme olarak ele almaktadır.

Buraya kadar verilen bilgiler ışığında, kültür kavramının kavramsal çözümlemesi ve eğitim ile olan ilişkisi ortaya konmaya çalışılmıştır. Kültür kavramı ile ortaya konmaya çalışılan olguların özüne inildiğinde, var olanın devamlılığını sağlamaya yönelik bir takım koşullanmaların insana yüklenmeye çalışıldığı görülür. Ancak, insanın bütünleşmiş varlık vizyonu böylesi koşullandırılmış ve çoğu zaman da korku temelli yaptırımlara dayanan dayatmaları tarihsel evrim sürecinde sürekli reddetmiştir. Çünkü bilincin var oluş vizyonunda, nesneldeki olguları birer araç olarak kullanarak evrimini tamamlamak ve kendi özgerçekleştirimini sağlamak bulunmaktadır. Bu kapsamda ele alındığında; yalnızca kültür, milli, ulusal, dini v.b. değerler değil bütün bunların ortak paydası konumunda olan eğitim olgusundan dahi özgürleşerek bu enstrümanların bireysel evrimimizde birer araç olarak kullanabilme erdemi ön plana çıkmaktadır.

Dolayısıyla, kültür, ulusallık, evrensellik gibi olgular doğal değil insan tarafından ortaya konmuş inorganik açılımlardır. Bilincin bütünleşik yansımasından ziyade sınırlı bir mecazı olarak işlev görürler(Akgündüz, 2007). Ancak, bahse konu değerler bütünü nesnel ve rasyonel olarak ele alındığında yaratılmış bir takım koşullanmalardan fazlası olmadığından hareketle, bunlar var oluşumuzun evriminde birer araç olarak faydalı olabildikleri sürece kullanılabilir araçlardır. Konu özel okulluk bağlamında

değerlendirildiğinde, eğitimde özelleşme ve sivilleşme eğilimlerinin kültür temelli eğitimden bilinç temelli varoluşsal eğitime geçişte bir köprü vazifesi görebileceği ifade edilebilir.

Sivilleşme süreci içinde yaşanan tarihi tecrübelerin ışığı altında ortaya konan gerçeklerden biri de özel öğretimin, devlet yapılanması içinde farklı etnik grupların kendini ifade etme aracı olarak işlev görmesidir. Nitekim Osmanlı ve Türkiye Cumhuriyeti tarihi bu açıdan incelendiğinde konuya ilişkin pek çok örnek bulunabilir. Bu durum doğal olarak resmi eğitim duruşunun karşı tepki vererek kendini koruma refleksi göstermesine ve dolayısıyla özel öğretimin gelişmesinin yavaşlatılmasını netice vermiştir. Ancak küreselleşme ile birlikte demokrasi, insan hakları ve yerelleşme kavramlarının önem kazanmasıyla özel öğretim süreci tekrar ivme kazanmıştır. Özellikle yerelleşme akımı ile birlikte özel öğretimin resmi ideoloji baskısından kurtulması, ancak müteakiben birtakım etnik, dini veya siyasal birtakım etkilerin altına girmesi beklenebilir.

Özet olarak, vizyoner değişkenler kapsamında sunulabilecek olan etmenler, insanın doğasına ait farkındalık ve bilinç blokajlarıdır. Bu blokajlar dinsel, ırksal, siyasal, felsefi ve bilimsel koşullar olarak ifade edilebilir.

Eğer eğitimin teknolojik değişkenleri kapsamında ele alınabilecek etmenler olarak ise eğitimin özel amaçlarına ve eğitim yönetim ve öğretim teknolojilerine yönelik birtakım kabuller sayılabilir. Şimdi bu etmenleri daha ayrıntılı olarak inceleyelim.

Özel öğretimin uygulama alanında güçlü olarak kendini gösterdiği alanlardan biri kendini ifade etme süreci ile ilgili ortaya koyduğu zemindir. Resmi eğitim yapılanması içindeki tektipleştirme ve öngörülebilir hale getirme gayretine karşı ortaya konan tepkinin bir açılımı olarak gelişen özel öğretimde birey; hem öğrenci, hem öğretmen, hem de veli kendini daha kolay ve doğal olarak ifade etme imkânı bulabilmektedir.

Özel öğretimin resmi eğitim karşısında güçlü olarak kendini gösterdiği diğer bir alan ise eğitimin temel hedeflerinden biri olan dönüştürücü gücünün nispi olarak daha yüksek olmasıdır. Literatürde üzerinde mutabık kalınan tanım bir olarak, “*bireyin davranışlarında istendik yöndeki davranış değişiklikleri meydana getirme süreci*” olarak ifade edilen eğitim için hedefli bir faaliyet olduğu ve neticesinde bir davranış değişikliği beklendiği söylenebilir. Özel öğretimin son dönemdeki hızlı yükselişi, resmi öğretimin kendi koyduğu hedeflere dahi ulaşmadaki zafiyetinin bir telafi mekanizması olarak karşımıza çıkmaktadır.

Özellikle eğitimin yatırım özelliğinin ön plana çıkarılması ile eğitimin hedefindeki davranış değişikliklerinden ziyade eğitim neticesinde elde edilen statüler ön plana çıkarılarak sonuç odaklı eğitim kültürü yaygınlaşmıştır. Konu 9ncu Kalkınma planında da ele alınmıştır.

“Eğitim sisteminin sınav odaklı bir yapıda olması, eğitimden beklenen amaçlara ulaşamamasına, sınav hazırlıklarına önemli harcamalar yapılmasına ve böylece eğitime ayrılan kaynakların verimsiz kullanılmasına, öğrenciler ve ailelerinde mali, sosyal ve psikolojik sorunların ortaya çıkmasına sebep olmaktadır.” (DPT, 2006:50)

Bu yaygın kültür beraberinde söz konusu hedeflere yatkın eğitim teknolojileri kullanan eğitim kurumlarına olan ilgiyi artırmıştır. Ancak arz/talep dengesinin doğal bir sonucu olarak oluşan bu pazar özel okulculuğun yatay ve nicelde büyümesini netice vermiştir. Dikeyde gelişemeyen olguların yatayda büyümesinin bir neticesi olarak bu nicelik büyümesinin nitelik erozyonuna neden olması beklenebilir.

“...Herhangi bir deneyimin bilişsel boyutundaki kabarma özündeki zayıflamayı yansıtır...” (Akgündüz, 2007)

Buraya kadar verilen bilgiler ışığında, özel okulculuk olgusunu besleyen vizyoner ve teknolojik etmenleri; öğrenci, veli ve öğretmen ekseninde kategorize edebiliriz. Bu etmenleri, özetlemek gerekirse, aşağıdaki sonuçlara ulaşmaktayız:

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

- *Öğrencilerin özel okulculuğa yönelişinin altında doğal yön duygusunun beslediği bir nitelik arayışının olması,*
- *Resmi eğitim formatının eğitim neticesinde hedeflediği öngörülebilir, kalıplaşmış bireyler olma duruşuna tepki olarak ortaya konan bir savuma mekanizması olabileceği,*
- *Resmi eğitim kapsamında sunulan hijyen ve çevresel imkanlar açısından özel okulların daha uygun imkanlar sağlamaları,*
- *Öğrencinin daha etkili ve verimli eğitim alma arzusunun özel okulculukta tatmin edilebileceğine dair algıları,*

Öğretmen ekseninde besleyen vizyoner ve teknolojik etmenler olarak;

- *Öğretmenin özel okulda kendini daha özgür ifade edebileceğine dair algısı,*
- *Öğretmenin özel okulda ekonomik ve sosyal olarak daha fazla refah içinde yaşaması,*
- *Öğretmenin özel okulda kendisine sunulacak olan eğitim teknolojisi ve materyali ile mesleğini daha etkili icra edebileceği düşüncesi,*

Veli ekseninde besleyen vizyoner ve teknolojik etmenler olarak;

- *Okul-aile işbirliği kapsamında çocuğunun eğitim sorumluluğunun paylaşılması,*
- *Daha iyi okullarda eğitim alınmasının beraberinde daha yüksek kalitede nitelikleri de getireceği düşüncesi,*

- *Özel okulların, günümüz eğitimin sisteminin başarısının ölçümünde kriter haline getirilen “sonuç” odaklı yapılanmaları,*
- *Günümüz yaşamında kadınların iş hayatına daha yoğun katılımı ve bunun sonucu olarak da özel okulları çocuğa annenin yerine bakım hizmeti verecek bir ikame aracı olarak görmeleri,*
- *Resmi eğitim formatının, bireyleri tekiplendirme ve öngörülebilir hale getirme vizyonu nedeniyle, çocukların daha özgür, yaratıcı ve yüksek bilinçte eğitim alma imkânlarının özel okullar aracılığı ile elde edilebileceği düşüncesi olarak ortaya çıkmaktadır.*

Buraya kadar açıklanan özel okulculuk olgusunu öğrenci, öğretmen ve veli ekseninde besleyen vizyoner ve teknik değişkenler kapsamında hazırlanan anket formu ile konunun farkındalık düzeyinin öğretmen görüşleri bağlamında değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Bir sonraki bölümde ankete katılan öğretmenlerin kişisel durum bilgileri ve bu bilgiler ışığı altında öğrenci, öğretmen ve veli akışını etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi sunulmuştur.

2. ORTAÖĞRETİM KADEMESİNDE ÖZEL OKULCULUK OLGUSUNU BESLEYEN ETKENLERE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ *Diyarbakır İli Örneği*

2.1 Öğretmenlerin Kişisel Durum Bilgileri

Ortaöğretimde özel okulculuk olgusunu besleyen etmenlere ilişkin öğretmen görüşlerini değerlendirmek amacıyla Diyarbakır il merkezinde bulunan 4 özel ortaöğretim kurumunda görev yapan toplam 84 öğretmenin 80'inden dönüt alınmış olup, bu dönütlerin 78'i geçerli sayılmıştır. Geçerli sayılan dönütlerin cinsiyet, kıdem ve branşlarına göre dağılımları aşağıdaki tablolarda sunulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 13'de gösterilmektedir:

Tablo 13: Cinsiyet Verileri

Cinsiyet	N	%
Bay	57	73,08
Bayan	21	26,92
Toplam	78	100,00

Tablo 13'de de açıkça görüldüğü üzere araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin %73'ünün bay, %27'sinin bayan olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdeme göre dağılımı Tablo 14'de verilmiştir;

Tablo 14: Kıdem Verileri

Yıl	N	%
1-10 yıl	43	55,13
11 yıl üzeri	35	44,87
Toplam	78	100,00

Örneklem grubu Tablo 14'de "kıdem" açısından incelendiğinde bir birine yakın oranlarda olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum mesleğe yeni katılmış öğretmenler ile meslekte belli bir tecrübe kazanarak sistemin üstünlük ve zafiyetlerini daha fazla gözlemleme imkânı bulmuş öğretmenlerin görüşleri arasında ne gibi farklılıklar olduğunu inceleme fırsatı sunmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarına göre dağılımı Tablo 15’de verilmiştir:

Tablo 15: Branş Verileri

Branş	N	%
Matematik	15	19,23
Fen Bilimleri	14	17,94
Türk Dili ve Edebiyatı	10	12,83
Yabancı Dil	10	12,83
Sosyal Bilimler	12	15,38
Diğer	17	21,79
Toplam	78	100,00

Tablo 15 kapsamında, öğretmenlerin branşlarına göre dağılımları incelendiğinde en düşük %12,83 ile Türk Dili ve Edebiyatı ve Yabancı Dil öğretmenleri ile % 21,79 oranında yer tutan Diğer grubunun oluşturduğu ve genel itibarıyla homojen bir yapıda olduğu söylenebilir. Bu durum öğretmen görüşleri arasındaki farklılığı değerlendirmek açısından avantaj sağlamaktadır.

Öğretmenlerin cinsiyet/kıdem/branş durumu değişkenleri açısından ortaöğretimde özel okulculuk olgusunu besleyen etmenlere ilişkin görüşlerinde anlamlı farklılaşma olup olmadığı hususunu her değişken için inceleyecek olursak:

Cinsiyet Değişkeni Açısından Görüşler

Cinsiyet ile ortaöğretimde özel okulculuk olgusunu besleyen etmenlerle öğretmen görüşlerine ilişkin faktörler arasındaki ilişki düzeyleri istatistiksel açıdan analiz edilmiş ve bulgular Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16: Cinsiyet Değişkeni Açısından Görüşler

Akış ve Yansımalar	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	Sonuç
Öğrenci Akışı	Bay	57	3,4298	0,5723	t= 0,799 P > 0,05
	Bayan	21	3,3214	0,3964	
Öğretmen Akışı	Bay	57	2,9868	0,5947	t= -0,172 P > 0,05
	Bayan	21	3,0119	0,5030	
Veli Akışı	Bay	57	3,2039	0,4896	t= 0,706 P > 0,05
	Bayan	21	3,1190	0,4136	
Toplam Eğitimsel Yansımalar	Bay	57	3,4123	0,4812	t= -1,385 P > 0,05
	Bayan	21	3,5774	0,4248	

Tablo 16’da öğretmenlerin cinsiyetlerine göre özel okulculuğu besleyen etmenlere yönelik görüşleri incelendiğinde, en yüksek katılımın “*Toplam Eğitimsel Yansımalar*” boyutunda gerçekleştiği görülmektedir (Bay: 3,4123, Bayan: 3,5774). Bu sonuç, ölçekte “*katılıyorum*” seçeneğine karşılık gelmektedir.

Ortalama puanların en düşük olduğu alan olarak ise öğretmen akışına ilişkin öğretmen görüşlerinde toplandığı dikkati çekmektedir (Bay: 2,9868, Bayan: 3,0119). Bu sonuç, ölçekte “*kısmen katılıyorum*” seçeneğine karşılık gelmektedir. Genele bakıldığında bay ve bayan öğretmenlerin toplam eğitimsel yansımalar ve öğrenci akışına ilişkin özel okulculuk olgusunu besleyen etmenlere ilişkin görüşlerinin ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir.

P değerinin 0,05’den büyük olduğu göz önüne alındığında;

“*Ortaöğretimde özel okulculuk olgusunu besleyen etmenlere ilişkin öğretmenlerin cinsiyetleri ile öğrenci, öğretmen, veli ve toplam eğitimsel yansımalara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı*” söylenebilir.

Kıdem Değişkeni Açısından Görüşler

Kıdem ile ortaöğretimde özel okulculuk olgusunu besleyen etmenlere ilişkin öğretmen görüşlerine ilişkin faktörler arasındaki ilişki düzeyleri istatistiksel açıdan analiz edilmiş ve bulgular Tablo 17’te verilmiştir.

Tablo 17: Kıdem Değişkeni Açısından Görüşler

Akış/Yansımalar	Kıdem	N	Ortalama	Standart Sapma	Sonuç
Öğrenci Akışı	1-10 Yıl	43	3,4128	0,5342	t= 0,223 P > 0,05
	11 ve üzeri	35	3,3857	0,5332	
Öğretmen Akışı	1-10 Yıl	43	2,8895	0,4889	t= -1,819 P > 0,05
	11 ve üzeri	35	3,1214	0,6370	
Veli Akışı	1-10 Yıl	43	3,1657	0,4762	t= -0,319 P > 0,05
	11 ve üzeri	35	3,2000	0,4669	
Toplam Eğitimsel Yansımalar	1-10 Yıl	43	3,4913	0,3994	t= 0,718 P > 0,05
	11 ve üzeri	35	3,4143	0,5472	

Öğretmenlerin kıdemlerine göre özel okulculuğu besleyen etmenlere yönelik görüşleri Tablo 17’de incelendiğinde; ortalama puanlarının en yüksek olduğu kategori olarak toplam eğitimsel yansımalarla ilişkin öğretmen görüşleri olduğu(1-10yıl: 3,4913, 11 üzeri: 3,4143) görülmektedir. Bu değer, ölçekte “*Katılıyorum*” seçeneğine karşılık gelmektedir.

Ortalama puanlarının en düşük olduğu kategori olarak ise eğitimci akışına ilişkin öğretmen görüşleri olduğu(1-10yıl: 2,8895, 11 üzeri: 3,1214) gözlenmektedir. Bu değer ise ölçekte, “*Kısmen Katılıyorum*” seçeneğine karşılık gelmektedir.

P değerinin 0,05’den büyük olduğu göz önüne alındığında;

“*Ortaöğretimde özel okulculuk olgusunu besleyen etmenlere ilişkin, öğretmenlerin kıdemleri ile öğrenci, eğitimci, veli ve toplam eğitimsel yansımalarla ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı*” ifade edilebilir.

Branş Değişkeni Açısından Görüşler

Branş ile ortaöğretimde özel okulculuk olgusunu besleyen etmenlere ilişkin öğretmen görüşlerine ilişkin faktörler arasındaki ilişki düzeyleri istatistiksel açıdan analiz edilmiş ve bulgular Tablo 18’te verilmiştir.

Tablo 18: Branş Değişkeni Açısından Görüşler

Akış / Yansımalar	Branş	N	Ortalama	Standart Sapma	Sonuç
Öğrenci	Matematik	15	3,4500	0,5763	P > 0,05
	Fen Bilimleri	14	3,3214	0,3725	
	Türk Dili ve Edebiyatı	10	3,5500	0,5869	
	Yabancı Dil	10	3,4500	0,5986	
	Sosyal Bilimler	12	3,2500	0,3844	
	Diğer	17	3,4118	0,6431	
Eğitimci	Matematik	15	3,1000	0,4800	P > 0,05
	Fen Bilimleri	14	2,9107	0,5851	
	Türk Dili ve Edebiyatı	10	2,5750	0,4572	
	Yabancı Dil	10	3,1250	0,7096	
	Sosyal Bilimler	12	3,1250	0,5790	
	Diğer	17	3,0441	0,5394	
Veli	Matematik	15	3,3333	0,4243	P > 0,05
	Fen Bilimleri	14	3,0536	0,3387	
	Türk Dili ve Edebiyatı	10	3,1125	0,4466	
	Yabancı Dil	10	3,1125	0,6108	
	Sosyal Bilimler	12	3,1771	0,4410	
	Diğer	17	3,2353	0,5553	
Toplam Eğitimsel Yansımalar	Matematik	15	3,5500	0,3592	P > 0,05
	Fen Bilimleri	14	3,4732	0,3835	
	Türk Dili ve Edebiyatı	10	3,3875	0,3973	
	Yabancı Dil	10	3,3250	0,6269	
	Sosyal Bilimler	12	3,4063	0,5032	
	Diğer	17	3,5147	0,5640	

Araştırma konusu Tablo 18’de branş değişkeni açısından incelendiğinde öğretmenlerin branşlarına göre ortalama değerlerinin en yükseklerinin yoğunlaştığı kategori olarak Toplam Eğitimsel Sonuçlar olduğu (Matematik: 3,5500, Fen Bilimleri: 3,4732, Sosyal Bilimler: 3,4063, Diğer: 3,5147 – öğrenci akışını etkileyen değişkenlere

dair olmak üzere Türk Dili ve Edebiyatı: 3,5500 ve Yabancı Dil: 3,4500) görülmektedir. Bu kategorideki değerlerin ortalaması ölçekte “*Katılıyorum*” seçeneğine karşılık gelmektedir.

Ortalama değerlerin en düşük olduğu kategori olarak ise Öğretmen Akışını Etkileyen Değişkenler (Matematik: 3,1000, Fen Bilimleri: 2,9107, Türk Dili ve Edebiyatı: 2,5750, Sosyal Bilimler: 3,1250, Diğer: 3,0441 – Veli Akışını Etkileyen Değişkenlerde olmak üzere Yabancı Dil: 3,1125) göze çarpmaktadır. Bu değerle de ölçekte Türk Dili ve Edebiyatı hariç olmak üzere “*Kısmen Katılıyorum*” seçeneğine karşılık gelmektedirler. Türk Dili ve Edebiyatı ise 2,5750’lik değeri ile ölçekte “*Katılmıyorum*” seçeneğine karşılık gelmektedir.

P değerinin 0,05’den büyük olduğu göz önüne alındığında;

“*Ortaöğretimde özel okulluk olgusunu besleyen etmenlere ilişkin, öğretmenlerin branşları ile öğrenci, eğitimci, veli ve toplam eğitimsel yansımalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı*” ifade edilebilir.

2.2 Öğrenci Akışını Etkileyen Değişkenlere İlişkin Görüşler

Öğretmenlere uygulanan alan araştırması neticesinde elde edilen sonuçlar Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19: Öğrenci Akışını Etkileyen Etmenlere İlişkin Görüşler (%)

Davranışlar	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	Ortalama	Standart Sapma
Ortaöğretimde öğrenci açısından özel okulluca yönelişi besleyen temel dinamik, yön duygusunun güdülediği bir nitelik arayışıdır.	10,3	41,0	32,1	15,4	1,3	3,44	0,92
Ortaöğretimde özelleşme ve sivilleşme eğilimleri, kolektif bilincin resmi eğitime ilişkin tektipleştirme ve kendine yabancılaştırma kaygısının beslediği bir savunma mekanizmasıdır.	5,1	26,9	26,9	37,2	3,8	2,92	1,00
Ortaöğretimde özelleşme ve sivilleşme eğilimleri, birey ve toplum ölçeğinde vizyoner bir nitelik arayışından ziyade finansman ve eğitim teknolojisine bağlı konfor arayışlarını yansıtan olgulardır.	10,3	42,3	29,5	12,8	5,1	3,40	1,01
Ortaöğretimde özel okulluk olgusu, dönüştürücü gücü resmi eğitimden daha yüksek, etkili ve verimli bir hizmet profili yaratmıştır.	26,9	43,6	16,7	12,8	0,0	3,85	0,97

“Ortaöğretimde öğrenci açısından özel okulucağa yönelişi besleyen temel dinamik, yön duygusunun güdümlendiği bir nitelik arayışıdır.” önermesine verilen cevaplar incelendiğinde *“Kesinlikle Katılıyorum”* ve *“Katılıyorum”* seçeneklerine toplam % 51,3 gibi yüksek bir oranının karşılık geldiği ve *“Katılmıyorum”* ile *“Kesinlikle Katılmıyorum”* seçeneklerinde ise sadece % 16,7 oranında yığılma gözlenmektedir. Önermenin genel ortalaması 3,44 olup bu değer ölçekte *“Katılıyorum”* seçeneğine karşılık gelmektedir. Bu değerler göz önüne alındığında öğretmenlerin özel okulcuğu öğrencilerin nitelik arayışlarının bir enstrümanı olarak gördükleri sonucuna ulaşılabilir.

Nitekim Yılmaz’ın Yozgat il merkezinde bir özel okul ile devlet okulunu kapsayan araştırma sonuçları da bu bulguyu destekler niteliktedir. İlgili araştırma sonucuna göre, okul yaşamının niteliğine ilişkin devlet okulları ile özel okul öğrencilerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark saptanmış ve özel okul öğrencilerinin görüşlerinin daha olumlu olduğu belirtilmiştir (Yılmaz, 2002).

Öğreten’in aynı konuyu okulöncesi eğitimde incelediği araştırması da elde edilen bu bulguyu desteklemektedir. Öğreten’in bu önermeye ilişkin elde ettiği ortalama 3,48 olup bu değer bizim elde ettiğimiz 3,44’lük araştırma bulgusuna çok yakındır. Bu durum özel okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler ile özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin aynı doğrultuda olduklarını göstermektedir(Öğreten, 2008).

“Ortaöğretimde özelleşme ve sivilleşme eğilimleri, kolektif bilincin resmi eğitime ilişkin tektipleştirme ve kendine yabancılaştırma kaygısının beslediği bir savunma mekanizmasıdır.” önermesine verilen cevaplar incelendiğinde *“Kesinlikle Katılıyorum”* ve *“Katılıyorum”* seçeneklerine toplam % 32,0 oranının karşılık geldiği ve *“Katılmıyorum”* ile *“Kesinlikle Katılmıyorum”* seçeneklerinde ise % 41,0 oranında yığılma gözlenmektedir. Önermenin genel ortalaması 2,92 olup bu değer ölçekte *“Kısmen Katılıyorum”* seçeneğine karşılık gelmektedir. Bu değerler göz önüne alındığında öğretmenlerin özel okulcuğun resmi eğitime bir tepki olarak tercih edildiği görüşüne temkinli bir yaklaşım gösterdikleri değerlendirilmesi yapılabilir.

Öğreten’in bu önermeye ilişkin elde ettiği ortalama 2,96 olup bu değer bizim elde ettiğimiz 2,92’lik araştırma bulgusuna çok yakındır. Bu durum özel okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler ile özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin aynı doğrultuda olduklarını göstermektedir(Öğreten, 2008).

“Ortaöğretimde özelleşme ve sivilleşme eğilimleri, birey ve toplum ölçeğinde vizyoner bir nitelik arayışından ziyade finansman ve eğitim teknolojisine bağlı konfor arayışlarını yansıtan olgulardır.” önermesine verilen cevaplar incelendiğinde “Kesinlikle Katılıyorum” ve “Katılıyorum” seçeneklerine toplam % 52,6 gibi yüksek bir oranının karşılık geldiği ve “Katılmıyorum” ile “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneklerinde ise sadece % 17,9 oranında yığılma gözlenmektedir. Önermenin genel ortalaması 3,40 olup bu değer ölçekte “Katılıyorum” seçeneğine karşılık gelmektedir.

Bu değerler göz önüne alındığında öğretmenlerin, özel okuluğun öğrenciler tarafından tercih nedenlerinden birinin finansal güçlerine bağlı olarak bu okullarda kullanılan eğitim teknolojilerinden kaynaklanan konforlar olarak algıladığı sonucuna ulaşılabilir.

Türkiye Özel Okullar Birliği'nin yaptığı bir araştırma da bu bulguları destekler niteliktedir. Bu araştırmada; veli değerlendirmesine göre en iyi 10 okulun 7'sinin, öğrenci değerlendirmesine göre en iyi 10 okulun 8'inin, sportif ve sosyal tesislere sahip en iyi 10 okuldan 9'unun, üniversite sonuçlarına göre en iyi 10 okulun 7'sinin ve laboratuvar olanaklarına göre en iyi 10 okulun 8'inin özel okul olduğu sonuçları elde edilmiştir (Eyüboğlu, 2006:4).

Elde edilen bu bulguyu destekler diğer bir araştırma da Konya'da Fen Bilgisi derslerinde teknolojik araçlardan yararlanma düzeylerine ilişkin yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre özel okulların bu teknolojik araçlardan yararlanma düzeyleri resmi okullara oranla belirgin düzeyde yüksek çıkmıştır (Şeker, Yener ve Özkaya, 2002).

Öğreten'in bu önermeye ilişkin elde ettiği ortalama 3,50 olup bu değer bizim elde ettiğimiz 3,40'lık araştırma bulgusu ile paralellik taşımaktadır. Bu durum özel okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler ile özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin aynı doğrultuda olduklarını göstermektedir (Öğreten, 2008).

“Ortaöğretimde özel okulluluk olgusu, dönüştürücü gücü resmi eğitimden daha yüksek, etkili ve verimli bir hizmet profili yaratmıştır.” önermesine verilen cevaplar değerlendirildiğinde “Kesinlikle Katılıyorum” ve “Katılıyorum” seçeneklerine toplam % 70,5 gibi yüksek bir oranının karşılık geldiği ve “Katılmıyorum” ile “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneklerinde ise sadece % 12,8 oranında yığılma gözlenmektedir. Önermenin genel ortalaması 3,85 olup bu değer ölçekte “Katılıyorum” seçeneğine karşılık gelmektedir. Bu değerler ışığında öğretmenlerin özel okulları devlet okullarından daha etkili bir öğretim ve eğitim kurumu olarak gördükleri sonucu çıkarılabilir.

Elde edilen bu sonuç Aytaç Satıcı'nın Kocaeli Üniversitesinde Gebze İlçesi İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenler üzerinde yaptığı “*Devlet ve İlköğretim Okullarının Etkililiği*” konulu araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Söz konusu araştırmada okulların etkililiği, “*okul girdileri, okul iklimi, sağlanan koşullar, öğrenme-öğretme süreci ve bu sürecin sonuçları*” çerçevesinde değerlendirilmiş ve sonuç olarak, özel ilköğretim okullarının devlet ilköğretim okullarına göre daha etkili bir performans ortaya koydukları ifade edilmiştir(Satıcı, 2005).

Öğrencilerin kavrama yetenekleri konusunda son zamanlarda yapılan çalışmalar da bu hipotezi desteklemektedir. Coleman'ın özel ve devlet eğitim sistemlerini karşılaştırmak için 59 bin lise öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada öğrencilerin kavrama yeteneklerini önemli ölçüde etkileyen ailelerini de inceledikten sonra, özel okullarda eğitim gören öğrencilerin daha hızlı öğrendiklerini ortaya koymuştur(Lott, 2004).

Öğreten'in bu önermeye ilişkin elde ettiği ortalama 3,21 olup bu değer bizim elde ettiğimiz 3,85'lik araştırma bulgusu ile farklılık göstermektedir. Öğreten'in bulguları “*Kısmen Katılıyorum*” seçeneğine karşılık gelmekte olup bu durum özel okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin özel ve devlet okullarının etkililiği konusunda görüş birliği içinde olmadıkları şeklinde yorumlanabilir(Öğreten, 2008).

Ortaöğretimde özel okulculuk olgusunda öğrenci akışını etkileyen etmenlere ilişkin görüşleri belirleyen önermelere verilen cevapların ortalaması değerlendirildiğinde, en yüksek ortalamanın “Ortaöğretimde özel okulculuk olgusu, dönüştürücü gücü resmi eğitimden daha yüksek, etkili ve verimli bir hizmet profili yaratmıştır.” (x=3,85) ifadesinde olduğu görülmektedir. Bu değer katılma düzeylerinde “Katılıyorum” seçeneğine denk gelmektedir. En düşük ortalamanın ise “Ortaöğretimde özelleşme ve sivilleşme eğilimleri, kolektif bilincin resmi eğitime ilişkin tektipleştirme ve kendine yabancılaştırma kaygısının beslediği bir savunma mekanizmasıdır.” (x=2,92) ifadesindedir. Bu da katılma düzeylerinde “Kısmen Katılıyorum” seçeneğine denk gelmektedir(Tablo 19). Ortaöğretimde özel okulculuk olgusunda öğrenci akışını etkileyen etmenlere ilişkin görüşleri belirleyen toplam dört ifadenin ortalaması (x=3,40) dır. Bu da öğrenci akışını etkileyen etmenlerin yüksek düzeyde gerçekleştiğini göstermektedir(Tablo 19).

2.3 Öğretmen Akışını Etkileyen Değişkenlere İlişkin Görüşler

Öğretmen akışını etkileyen etmenlere ilişkin öğretmen görüşlerine ait bulgular Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20: Öğretmen Akışını Etkileyen Etmenlere İlişkin Görüşler (%)

Davranışlar	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	Ortalama	Standart Sapma
Ortaöğretimde öğretmenlerin özel okulculuğa ilgisi ve yönelimi, resmi eğitim formatının sınırlayıcılığından kendini özgür ifade ve gerçekleştirme idealine kaçışı simgelemektedir.	14,1	33,3	25,6	23,1	3,8	3,31	1,10
Ortaöğretimde öğretmenlerin özel okulculuğa ilgisi ve yönelimi, bireysel varoluş vizyonundaki dönüşümden ziyade ekonomik ve sosyal fayda arayışlarıyla sınırlı bir oluşumdur.	11,5	28,2	38,5	17,9	3,8	3,26	1,01
Ortaöğretimde özelleşme ve sivilleşme eğilimleri, eğitimi materyal ve ekonomik alt değerlere indirgeme temelinde bir nevi tersine bilinç dönüşümünü karakterize eden oluşumlardır.	2,6	24,4	46,2	24,4	2,6	3,00	0,84
Türkiye’de resmi-özel eğitim ikilemi bağlamında gelişen hızlı/hacimli/çok eğitim profili, eğitimin dönüştürücü gücünün ve etkililiğinin azalmasını simgeleyen enerji savurganlığıdır.	1,3	15,4	17,9	53,8	11,5	2,41	0,93

“Ortaöğretimde öğretmenlerin özel okulculuğa ilgisi ve yönelimi, resmi eğitim formatının sınırlayıcılığından kendini özgür ifade ve gerçekleştirme idealine kaçışı simgelemektedir.” önermesine verilen cevaplar değerlendirildiğinde “Kesinlikle Katılıyorum” ve “Katılıyorum” seçeneklerine toplam % 47,4 oranının karşılık geldiği ve “Katılmıyorum” ile “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneklerinde ise % 26,9 oranında yığılma gözlenmektedir. Önermenin genel ortalaması 3,31 olup bu değer ölçekte “Kısmen Katılıyorum” seçeneğine karşılık gelmektedir. Her ne kadar ortalama netice “Kısmen Katılıyorum” seviyesinde gerçekleşmiş bile olsa ankete katılan öğretmenlerin yaklaşık yarısının “Katılıyorum” cevabını vermiş olması öğretmenlerin özel okullarda kendilerini daha rahat ifade edebildikleri ve öğretmenlik ideallerini gerçekleştirmek için daha uygun bir ortam olarak gördükleri değerlendirilmesi yapılabilir.

Varlık ve Kınalı’nın araştırma bulguları bu bulgularla benzerlik göstermektedir. İki araştırmanın ortak neticesi olarak özel okullardaki öğretmenlerin yaratıcılık ve özgürlük boyutunda kendi düşüncelerini ve yöntemlerini uygulayabilmelerinin önemli olduğu ortaya çıkmıştır (Kınalı,2000) (Varlık,2000).

Bu sonuçları destekler bir bulgu da Karaköse ve Kocabaş'ın araştırmasından çıkmıştır. Araştırma sonuçları; özel okullarda çalışan öğretmenlerin, okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin işlerinde doyuma ulaşmalarında ve işlerine motive olmalarında olumlu yönde etkisinin olduğunu; devlet okullarında çalışanların ise bu görüşe daha az katılım gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte özel okullarda çalışan öğretmenler devlet okullarındakilere oranla; okullarının çevredeki itibarına ve okulun çalışma ortamı ile ilgili olarak daha olumlu düşünmektedirler(Karaköse ve Kocabaş, 2006).

Aynı konunun okulöncesi değerlendirmesini yapan Öğreten'in elde ettiği bulgular da ortaöğretim kademesinde elde ettiğimiz bu bulgularla paralellik taşımaktadır. Öğreten'in araştırmasında aynı önerme için öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalama değeri 3,08 olarak gerçekleşerek bizim araştırmamızın 3,31'lik değerine yakın bir değer çıkmıştır.

“Ortaöğretimde öğretmenlerin özel okulculuğa ilgisi ve yönelimi, bireysel varoluş vizyonundaki dönüşümden ziyade ekonomik ve sosyal fayda arayışlarıyla sınırlı bir oluşumdur.” önermesine verilen cevaplar değerlendirildiğinde *“Kesinlikle Katılıyorum”* ve *“Katılıyorum”* seçeneklerine toplam % 39,7 oranının karşılık geldiği ve *“Katılmıyorum”* ile *“Kesinlikle Katılmıyorum”* seçeneklerinde ise % 21,7 oranında yığılma gözlenmektedir. Önermenin genel ortalaması 3,26 olup bu değer ölçekte *“Kısmen Katılıyorum”* seçeneğine karşılık gelmektedir. Bu değerler göz önüne alındığında, öğretmenlerin özel okula yönelmesinde finansal ve sosyal fayda elde etmelerinin öncelikli bir husus olmamakla birlikte günümüz ekonomik şartlarının bir gerçeği olduğunu ifade etmektedir.

Rimm-Kaufman ve Sawyer'in 2004 yılında ilköğretim öğretmenlerinin kişisel yeterliliklerine dair çözümlerinde belirttikleri üzere, son yıllardaki araştırmalar, öğretmenler iş yerlerinde düşük ücretler, sorumluluklarla ilgili artan baskılar gibi birçok problem ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu gibi durumlar öğretmenlerin işlerinden yeterince doyum sağlayamamalarına ve böylece de öğrencilerine zengin ve pozitif deneyimler sunamamalarına neden olmaktadır(Çapri ve Kan, 2206:49).

Kınalı'nın bulguları öğretmenlerin iş tatminleri açısından ekonomik faydanın ön plana çıktığını göstermektedir. Kınalı ve Varlık'ın bulgularında sosyal statünün öğretmen için önemli bir olgu olduğu ve özel okullarda alınan sorumluluğun daha yüksek olmasının beraberinde mesleki tatmin ve saygınlığın daha da yüksek düzeyde algılamasını getirdiği ifade edilmiştir (Kınalı, 2000; Varlık, 2000).

Öğreten'in araştırma bulguları da yine bu sonuçlara yakındır. Öğreten bu önerme ile ilgili ortalama değeri 3,47 olarak tespit etmiş ve bu değer ölçekte "Katılıyorum" seçeneğine karşılık gelerek bizim elde ettiğimiz değerden biraz daha yüksek bir değer bulmuştur. Dolayısı ile özel okulöncesi öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ekonomik ve sosyal fayda arayışlarının özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde gerçekleştiği söylenebilir.

"Ortaöğretimde özelleşme ve sivilleşme eğilimleri, eğitimi materyal ve ekonomik alt değerlere indirgeme temelinde bir nevi tersine bilinç dönüşümünü karakterize eden oluşumlardır." önermesine verilen cevaplar değerlendirildiğinde *"Kesinlikle Katılıyorum"* ve *"Katılıyorum"* seçeneklerine toplam % 27,0 oranının karşılık geldiği ve *"Katılmıyorum"* ile *"Kesinlikle Katılmıyorum"* seçeneklerinde de yine aynı oranında yığılma gözlenmektedir. Önermenin genel ortalaması 3,00 olup bu değer ölçekte *"Kısmen Katılıyorum"* seçeneğine karşılık gelmektedir.

Bu durum, özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, eğitimde özelleşme ve sivilleşmeyi eğitimin bir "ticari mal" haline getirilmesi olarak ifade etme konusunda fikir birliği içinde bulunmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öğreten'in konu hakkındaki bulguları biraz daha yüksek bir seviyede gerçekleşerek ortalama 3,32 olarak ifade edilmiştir(Öğreten, 2007).

"Türkiye'de resmi-özel eğitim ikilemi bağlamında gelişen hızlı/hacimli/çok eğitim profili, eğitimin dönüştürücü gücünün ve etkililiğinin azalmasını simgeleyen enerji savurganlığıdır." önermesine verilen cevaplar değerlendirildiğinde *"Kesinlikle Katılıyorum"* ve *"Katılıyorum"* seçeneklerine toplam % 16,7 oranının karşılık geldiği ve *"Katılmıyorum"* ile *"Kesinlikle Katılmıyorum"* seçeneklerinde ise % 65,3 oranında yığılma gözlenmektedir. Önermenin genel ortalaması 2,41 olup bu değer ölçekte *"Katılmıyorum"* seçeneğine karşılık gelmektedir.

Özellikle *"Katılmıyorum"*da yoğunlaşan bu cevaplar, özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, eğitimdeki yoğun arzın beraberinde bir nitelik kaybı yaratmadığı konusunda fikir birliği içinde oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Ortaöğretimde özel okulluluk olgusunda öğretmen akışını etkileyen etmenlere ilişkin görüşleri belirleyen ifadeler verilen cevapların ortalaması değerlendirildiğinde en yüksek ortalamanın "Ortaöğretimde öğretmenlerin özel okulluluğa ilgisi ve yönelimi, resmi eğitim formatının sınırlayıcılığından kendini özgür ifade ve gerçekleştirme idealine kaçışı simgelemektedir." (x=3,31) ifadesindedir. Bu da katılma

düzeylerinde “*Kısmen Katılıyorum*” seçeneğine denk gelmektedir. En düşük ortalama ise “*Türkiye’de resmi-özel eğitim ikilemi bağlamında gelişen hızlı/hacimli/çok eğitim profili, eğitimin dönüştürücü gücünün ve etkililiğinin azalmasını simgeleyen enerji savurganlığıdır.*” ($x=2,41$) ifadesindedir. Bu da katılma düzeylerinde “*Katılmıyorum*” seçeneğine denk gelmektedir (Tablo 20). Ortaöğretimde özel okulculuk olgusunda öğretmen akışını etkileyen etmenlere ilişkin görüşleri belirleyen toplam dört ifadenin ortalaması ($x=2,99$) dır. Bu da öğrenci akışını etkileyen etmenlerin *orta düzeyde* gerçekleştiğini göstermektedir(Tablo 20).

2.4 Veli Yönelimini Etkileyen Değişkenlere İlişkin Görüşler

Veli akışını etkileyen etmenlere ilişkin öğretmen görüşlerine ait bulgular Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21: Veli Akışını Etkileyen Etmenlere İlişkin Görüşler (%)

Davranışlar	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	Ortalama	Standart Sapma
Ortaöğretimde velileri özel okuluğa yönelten önemli bir dinamik, aile-okul işbirliği temelinde eğitimin ortak sorumluluğundan kaçış ve suçluluk duygusu temelinde niteliği dış araçlarda arama yanılmasıdır.	7,7	20,5	26,9	28,2	16,7	2,74	1,19
Eğitimde özelleşme olgusu, her düzey eğitim hizmetinin nicel ve yatayda büyümesini ama nitel ve dikeyde yozlaşmasını ve ticarileşmesini beraberinde getirmiştir.	9,0	20,5	30,8	28,2	11,5	2,87	1,14
Özel okulculuğa ilgi artışının önemli bir dinamiği, bu kuruluşların eğitsel deneyimin omurgası haline gelen güncel ölçme-değerlendirme sistemi itibariyle test tekniği bağlamında koşullayıcı ve başarı odaklı eğitim dilini kullanıyor olmasıdır.	16,7	34,6	34,6	10,3	3,8	3,50	1,02
Eğitimde özelleşme ve sivilleşme olgusu, kolektif eğitim deneyiminde eğitsel yaşamın özü ile ilgili bir dönüşüm değil, yaşam teknolojisi ile ilgili araçsal bir gelişmeyi simgeler.	5,1	34,6	47,4	11,5	1,3	3,31	0,80
<i>Etkili eğitimin temel doğurgusu, bireyin dış eğitim ihtiyacından özgürleşmesi ve kendi kendinin öğretmeni haline gelmesidir. Oysa özelleşme ve sivilleşme olgusu, dış eğitim bağımlılığını ve eğitim sisteminin insan</i>	5,1	25,6	30,8	24,4	14,1	2,83	1,12

yaşamını tekeline alma riskini arttıran birer <i>enerji kara deliği</i> haline gelmiştir.							
Güncel yaşamda kadının iş hayatına yoğun katılımı, yapay annelik ve çocuk bakıcılığı misali eğitsel promosyonlar da sunan özel okullara ilgi artışını tırmandırmıştır.	7,7	41,0	32,1	14,1	5,1	3,32	0,99
Öğrenci ve velileri ortaöğretim özel okulucağa yönelten önemli bir dinamik, bu kuruluşların kısa vadede başarı idolünü pekiştiren ve yükseköğretime giriş sistemine sonuç odaklı entegre yapısıdır.	20,5	39,7	25,6	10,3	3,8	3,63	1,05
Türk eğitim yaşamında yükselen özel okulucağlık, görünür teknik neden ve koşulların çerçevelediği marazi bir yönelim olmayıp, resmi eğitimin karbon kopyalar ürettiği izlenimi uyandıran <i>birörneklilik bilinç programlama yaklaşımına</i> kolektif bilincin doğal bir yanıtıdır.	11,5	26,9	38,5	20,5	2,6	3,25	0,99

“Ortaöğretimde velileri özel okulcuğa yönelten önemli bir dinamik, aile-okul işbirliği temelinde eğitimin ortak sorumluluğundan kaçış ve suçluluk duygusu temelinde niteliği dış araçlarda arama yanılmasıdır.” önermesine verilen cevaplar değerlendirildiğinde “Kesinlikle Katılıyorum” ve “Katılıyorum” seçeneklerine toplam % 28,2 oranının karşılık geldiği ve “Katılmıyorum” ile “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneklerinde ise % 44,9 oranında yığılma gözlenmektedir. Önermenin genel ortalaması 2,74 olup bu değer ölçekte “Kısmen Katılıyorum” seçeneğine karşılık gelmektedir.

Her ne kadar ortalama değer “Kısmen Katılıyorum” seçeneğine karşılık gelse de 2,74 değerinin taban değerine (2,60) yakın olması ve cevapların yaklaşık % 45’inin “Katılmıyorum” seçeneğinde yoğunlaşması göz önüne alındığında, özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin velilerin özel okula yöneliminde “çocuklarının eğitim sorumluluğunu okula yıkma” gayesinin etkin olduğu yönündeki algılarının zayıf olduğu söylenebilir.

Öğreten’in özel okulöncesi öğretim kurumlarındaki araştırma sonuçları da ortalama değer 3.09 ile biraz daha yüksek olarak tespit edilmiş olsa da aynı doğrultuda sonuç verdiği söylenebilir.

“Eğitimde özelleşme olgusu, her düzey eğitim hizmetinin nicel ve yatayda büyümesini ama nitel ve dikeyde yozlaşmasını ve ticarileşmesini beraberinde getirmiştir.” önermesine verilen cevaplar değerlendirildiğinde “Kesinlikle Katılıyorum” ve “Katılıyorum” seçeneklerine toplam % 29,5 oranının karşılık geldiği ve “Katılmıyorum” ile “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneklerinde ise % 39,7 oranında yığılma

gözlenmektedir. Önermenin genel ortalaması 2,87 olup bu değer ölçekte “*Kısmen Katılıyorum*” seçeneğine karşılık gelmektedir. Öğreten’in elde ettiği bulgu 3,48 olarak tespit edilmiş ve “*Katılıyorum*” düzeyinde ifade edilmiştir.

“Türkiye’de resmi-özel eğitim ikilemi bağlamında gelişen hızlı/hacimli/çok eğitim profili, eğitimin dönüştürücü gücünün ve etkililiğinin azalmasını simgeleyen enerji savurganlığıdır.” önermesi ile paralellik gösteren bu önerme sonuçları arasında bariz bir farklılık gözlenmemektedir. Ortalaması 2,41 olarak ölçülen ilk önerme ile veli yöneliminin ölçülmesinde teyit edilmeye çalışılan bu algıların ortalamasının “*Katılmıyorum*” a karşılık geldiği söylenebilir.

“Özel okulluğa ilgi artışının önemli bir dinamiği, bu kuruluşların eğitsel deneyimin omurgası haline gelen güncel ölçme-değerlendirme sistemi itibariyle test tekniği bağlamında koşullayıcı ve başarı odaklı eğitim dilini kullanıyor olmasıdır.” önermesine verilen cevaplar değerlendirildiğinde “*Kesinlikle Katılıyorum*” ve “*Katılıyorum*” seçeneklerine toplam % 51,3 oranının karşılık geldiği ve “*Katılmıyorum*” ile “*Kesinlikle Katılmıyorum*” seçeneklerinde ise % 14,1 oranında yığılma gözlenmektedir. Önermenin genel ortalaması 3,50 olup bu değer ölçekte “*Katılıyorum*” seçeneğine karşılık gelmektedir.

Özellikle son yıllarda okul başarısının ÖSS, OKS, SBS v.b. sınavlardaki başarısı ile ölçülmeye başlanması neticesinde özel okulların bu sınavlara yönelik daha esnek yapılanmalarının velilerin tercihinde etkili olup olmadığını ölçmeye yönelik olan bu önermeye özel ortaöğretimde görev yapan öğretmenler net olarak ‘olumlu’ yanıt vermişlerdir. Bu yanıt, hem özel okulların bu ‘başarı’ beklentilerine uygun olarak yapılandıkları, hem de talep edilen bu ‘başarıyı’ yakalamada daha iyi bir performans ortaya koydukları şeklinde yorumlanabilir.

Elde edilen netice, Nohutçu ve Parlar’ın, velilerin öğretim süreci boyutunda test tekniği bağlamında başarı odaklı eğitime önem verdikleri tespiti ile paralellik göstermektedir(Nohutçu, 1999:113; Parlar, 2006:121). Öğreten’in okulöncesinde elde ettiği bulgular da ortalamada 3,51 olarak neredeyse aynı düzeyde gerçekleşmiştir.

“Eğitimde özelleşme ve sivilleşme olgusu, kolektif eğitim deneyiminde eğitsel yaşamın özü ile ilgili bir dönüşüm değil, yaşam teknolojisi ile ilgili araçsal bir gelişmeyi simgeler.” önermesine verilen cevaplar değerlendirildiğinde “*Kesinlikle Katılıyorum*” ve “*Katılıyorum*” seçeneklerine toplam % 39,7 oranının karşılık geldiği ve “*Katılmıyorum*” ile “*Kesinlikle Katılmıyorum*” seçeneklerinde ise % 12,8 oranında olduğu

gözlenmektedir. Önermenin genel ortalaması 3,31 olup bu değer ölçekte “*Kısmen Katılıyorum*” seçeneğine karşılık gelmektedir.

Eğitimin özelleşme ve sivilleşmesinin, eğitimin kendi doğal vizyonuna dönüşü olarak değil, sadece halihazır eğitim yapılanmasında bir enstrüman olup olmadığına ilişkin görüşlerin sınındığı bu önermede, 3,31’lik “*Kısmen Katılıyorum*” cevabı öğretmenlerin temkinli yaklaşımı ile açıklanabilir. Bu yaklaşımın arkasında, velilerin (ortaöğretim öğretmenlerinin algılarına göre), eğitimde özelleşme uygulamalarını, eğitimin kendi doğal vizyonuna dönüş gayretlerinden ziyade, yine devlet ideolojisini esas alan ve sadece finansal bağımsızlık ifade eden sonuç odaklı eğitim gayretine dönük bir girişim olarak görme tereddütleri ile açıklanabilir. Elde edilen bu netice, Öğreten’in 3,26’lık ortalaması ile paralellik taşımaktadır.

“Etkili eğitimin temel doğurgusu, bireyin dış eğitim ihtiyacından özgürleşmesi ve kendi kendinin öğretmeni haline gelmesidir. Oysa özelleşme ve sivilleşme olgusu, dış eğitim bağımlılığını ve eğitim sisteminin insan yaşamını tekeline alma riskini arttıran birer enerji kara deliği haline gelmiştir.” önermesine verilen cevaplar değerlendirildiğinde “*Kesinlikle Katılıyorum*” ve “*Katılıyorum*” seçeneklerine toplam % 29,7 oranının karşılık geldiği ve “*Katılmıyorum*” ile “*Kesinlikle Katılmıyorum*” seçeneklerinde ise % 38,5 oranında yığılma gözlenmektedir. Önermenin genel ortalaması 2,83 olup bu değer ölçekte “*Kısmen Katılıyorum*” seçeneğine karşılık gelmektedir.

Bilincin evrim sürecinde yarattığı mecazlara sanki gerçeğin bizzat kendisiymiş gibi muamele ederek onu yüceltme ve varoluşun olmazsa olmaz koşulu gibi muamele etmesi neredeyse ‘kaçınılmaz’ olarak tecelli etmiştir. İşte özel okullukta veli yönelimine dönük olarak bu algıyı ölçmek için ortaya konan bu önerme kapsamında konu incelenmek istenmiştir. Ülkemizdeki genel ortaöğretimin sadece % 3,99’unun özel öğretim kapsamında hizmet verdiği göz önüne alındığında eğitimin özelleşmenin tekeline girme riskinin düşük algılanması beklenen bir netice olmaktadır. Buna yakın bir netice 3,18’lik ortalama ile Öğreten tarafından da teyit edilmiştir.

“Güncel yaşamda kadının iş hayatına yoğun katılımı, yapay annelik ve çocuk bakıcılığı misali eğitsel promosyonlar da sunan özel okullara ilgi artışını turmandırmıştır.” önermesine verilen cevaplar değerlendirildiğinde “*Kesinlikle Katılıyorum*” ve “*Katılıyorum*” seçeneklerine toplam % 48,7 oranının karşılık geldiği ve “*Katılmıyorum*” ile “*Kesinlikle Katılmıyorum*” seçeneklerinde ise % 19,2 oranında yığılma gözlenmektedir. Önermenin genel ortalaması 3,32 olup bu değer ölçekte “*Kısmen Katılıyorum*” seçeneğine karşılık gelmektedir.

Günümüz ekonomik şartları çalışma hayatına kadının da dâhil olmasını zorlayınca çocuk yetiştirme ve bu bağlamda ebeveynlik sorumluluklarında bir takım zafiyetleri de beraberinde getirmektedir. Ancak araştırma evreninin içinde bulunduğu sosyolojik yapılanmada kadının çalışmasına çok sıcak bakılmadığı göz önüne alındığında bu netice daha anlamlı hale gelmektedir. Genel ortalama her ne kadar “*Kısmen Katılıyorum*” seviyesinde çıkmış da olsa (2,60 – 3,39) arasında olan bu ölçeğin üst limitine yakın olduğu görülür. Öğreten’in bulgularında bu ortalamanın 3,79, yani “*Katılıyorum*” seviyesinde gerçekleşmiş olması özellikle bu coğrafya için yüksek bir oran olarak değerlendirilebilir.

“*Öğrenci ve velileri ortaöğretim özel okulculuğa yönelten önemli bir dinamik, bu kuruluşların kısa vadede başarı idolünü pekiştiren ve yükseköğretime giriş sistemine sonuç odaklı entegre yapısıdır.*” önermesine verilen cevaplar değerlendirildiğinde “*Kesinlikle Katılıyorum*” ve “*Katılıyorum*” seçeneklerine toplam % 60,2 oranının karşılık geldiği ve “*Katılmıyorum*” ile “*Kesinlikle Katılmıyorum*” seçeneklerinde ise % 14,1 oranında yığılma gözlenmektedir. Önermenin genel ortalaması 3,63 olup bu değer ölçekte “*Katılıyorum*” seçeneğine karşılık gelmektedir.

Daha önce sınıanan “*Özel okulculuğa ilgi artışının önemli bir dinamiği, bu kuruluşların eğitsel deneyimin omurgası haline gelen güncel ölçme-değerlendirme sistemi itibariyle test tekniği bağlamında koşullayıcı ve başarı odaklı eğitim dilini kullanıyor olmasıdır.*” önermesinin teyidi niteliğinde bu önermeye verilen cevaplar da bir önceki ile paralellik taşımakta ve ölçeğin iç güvenilirliğine katkıda bulunmaktadır. Netice olarak, velilerin özel ortaöğretim kurumlarını tercih sebeplerinden birisinin yükseköğretime geçişe odaklı olması olduğu yargısına varılabilir.

Amerikan Milli Eğitim Bakanlığınca Temmuz 2006’da yayımlanan “National Assesment of Educational Progress” (Eğitim Sürecinin Milli Değerlendirilmesi) konulu dokümanda, 4ncü ve 8nci sınıf özel okul ve devlet okulları öğrencilerinin okuma ve matematik alanlarındaki başarıları karşılaştırılmıştır. Sonuçları özetlemek gerekirse, bu alanlardaki ölçülen başarı özel okulların lehine ortaya çıkmıştır(U.S. Department of Education, 2006).

Bu sonuç, Öğreten, Nohutçu ve Parlar’ın bulgularıyla da paralellik taşımaktadır. Nohutçu’nun bulgularında, iyi bir eğitim, yabancı dil bilgisi, kişilik gelişimi yanında çocuğun yükseköğretime kazanması da önemli bir değişken olarak tespit edilmiştir(Nohutçu,1999:113; Parlar,2006:122).

“Türk eğitim yaşamında yükselen özel okulluk, görünür teknik neden ve koşulların çerçevelediği marazi bir yönelim olmayıp, resmi eğitimin karbon kopyalar ürettiği izlenimi uyandıran birörneklik bilinç programlama yaklaşımına kolektif bilincin doğal bir yanıtıdır.” önermesine verilen cevaplar değerlendirildiğinde “Kesinlikle Katılıyorum” ve “Katılıyorum” seçeneklerine toplam % 38,4 oranının karşılık geldiği ve “Katılmıyorum” ile “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneklerinde ise % 23,1 oranında yığılma gözlenmektedir. Önermenin genel ortalaması 3,25 olup bu değer ölçekte “Kısmen Katılıyorum” seçeneğine karşılık gelmektedir.

Velilerin özel okulluğun hâlihazır duruşunda resmi eğitime karşı bir tepki olarak ortaya çıkıp çıkmadığına dair özel ortaöğretim öğretmenlerinin görüşlerini ölçme amacıyla taşıyan bu önermeye verilen cevaplar değerlendirildiğinde, öğretmenlerin özel okulluğu bir tepki olarak algılamakta belirgin bir fikir birliğini sağlanamadıkları görülmektedir. Öğretmen’in konu hakkındaki 3,21’lik bizimkine çok yakın ortalaması da bu yargımızı destekler niteliktedir.

Ortaöğretimde özel okulluk olgusunda veli akışını etkileyen etmenlere ilişkin görüşleri belirleyen ifadelerine verilen cevapların ortalaması değerlendirildiğinde en yüksek ortalamanın “Öğrenci ve velileri ortaöğretim özel okulluğa yönelten önemli bir dinamik, bu kuruluşların kısa vadede başarı idolünü pekiştiren ve yükseköğretime giriş sistemine sonuç odaklı entegre yapısıdır.” (x=3,63) ifadesindedir. Bu da katılma düzeylerinde “Katılıyorum” seçeneğine denk gelmektedir. En düşük ortalama ise “Ortaöğretimde velileri özel okulluğa yönelten önemli bir dinamik, aile-okul işbirliği temelinde eğitimin ortak sorumluluğundan kaçış ve suçluluk duygusu temelinde niteliği dış araçlarda arama yanılmasıdır.” (x=2,74) ifadesindedir. Bu da katılma düzeylerinde “Kısmen Katılıyorum” seçeneğine denk gelmektedir (Tablo 21). Ortaöğretimde özel okulluk olgusunda veli akışını etkileyen etmenlere ilişkin görüşleri belirleyen toplam sekiz ifadenin ortalaması (x=3,18)dir. Bu da öğrenci akışını etkileyen etmenlerin orta düzeyde gerçekleştiğini göstermektedir(Tablo 21).

2.5 Toplam Eğitimsel Sonuçlara İlişkin Görüşler

Toplam eğitimsel yansımalara ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22: Toplam Eğitimsel Yansımalara İlişkin Görüşler (%)

Davranışlar	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	Ortalama	Standart Sapma
Eğitim, resmi-sivil ikilemi ötesinde, bireysel/toplumsal varoluşu kuşatan hakem konumunda omurga ve doğal bir deneyimdir.	32,1	50,0	11,5	5,1	1,3	4,06	0,87
Eğitimde özelleşme, idari ve mali bağımsızlığı; sivilleşme ise idari-mali-akademik bütüncül bağımsızlığı ifade eden bir olgudur.	12,8	52,6	23,1	10,3	1,3	3,65	0,88
Eğitimde özelleşme ve sivilleşme, kültür temelli eğitimden bilinç temelli doğal/varoluşsal eğitime geçişi simgeleyen kolektif farkındalık yükselişidir.	21,8	35,9	28,2	11,5	2,6	3,63	1,03
Eğitimde özelleşme ve sivilleşme, resmi ideolojiye yabancılaşmayı ama etnik/dinsel/siyasal başka ideolojilerin manipulasyonuna girmeyi netice veren tepkisel kaçışlardır.	5,1	19,2	30,8	33,3	11,5	2,73	1,07
Eğitimde özelleşme ve sivilleşme, resmi ideoloji karşıtlığı değil, eğitimin doğal yasalarına uyumlanma arayışları toplamıdır.	16,7	53,8	24,4	5,1	0,0	3,82	0,77
Özelleşme, kutuplaşmayı simgeleyen resmi ve sivil eğitim formatları arasında bir geçiş sürecidir.	6,4	24,4	26,9	33,3	9,0	2,86	1,09
<i>Eğitimin nihai vizyonu, insanın özgürlük-sorumluluk dengesi içinde kendini ifade sürecini desteklemektir. Özelleşme ve sivilleşme olguları ise söz konusu vizyona doğru kolektif bilinç dönüşümünü simgeleyen stratejik alt süreçlerdir.</i>	19,2	46,2	24,4	7,7	2,6	3,72	0,95
Türk eğitim yaşamında enerji kilitlenmesini çözecek doğal duruş, resmi-özel eğitim ikileminde işleyen enerji savurganlığını aşmak ve insanın kendi olma hakkına ortam oluşturacak tek bir sistemi etkili olarak işe koşmaktır.	11,5	28,2	28,2	30,8	1,3	3,18	1,04

“Eğitim, resmi-sivil ikilemi ötesinde, bireysel/toplumsal varoluşu kuşatan hakem konumunda omurga ve doğal bir deneyimdir.” önermesine verilen cevaplar değerlendirildiğinde “Kesinlikle Katılıyorum” ve “Katılıyorum” seçeneklerine toplam % 82,1 oranının karşılık geldiği ve “Katılmıyorum” ile “Kesinlikle Katılmıyorum”

seçeneklerinde ise % 6,4 oranı gözlenmektedir. Önermenin genel ortalaması 4,06 olup bu değer ölçekte “*Katılıyorum*” seçeneğine karşılık gelmektedir.

Anketin en yüksek oranda mutabakat sağlanan maddelerinden biri olan bu önerme konusunda, öğretmenlerimizin eğitimi varoluşumuzun doğal ve temel bir yapı taşı olarak gördükleri söylenebilir. Öğreten’in araştırma bulguları da 4,40’lık bir ortalama ile bizimkiyle birebir örtüşmektedir.

“*Eğitimde özelleşme, idari ve mali bağımsızlığı; sivilleşme ise idari-mali-akademik bütüncül bağımsızlığı ifade eden bir olgudur.*” önermesine verilen cevaplar değerlendirildiğinde “*Kesinlikle Katılıyorum*” ve “*Katılıyorum*” seçeneklerine toplam % 65,4 oranının karşılık geldiği ve “*Katılmıyorum*” ile “*Kesinlikle Katılmıyorum*” seçeneklerinde ise % 11,6 oranında yığılma gözlenmektedir. Önermenin genel ortalaması 3,65 olup bu değer ölçekte “*Katılıyorum*” seçeneğine karşılık gelmektedir.

Yine üzerinde bariz bir mutabakat sağlanan maddelerden biri olarak karşımıza çıkan bu önermeye verilen cevaplar değerlendirildiğinde, özel ortaöğretim öğretmenlerinin eğitimde özelleşme ve sivilleşmenin farklılığı, sivilleşmenin özelleşmeyi kapsadığı ve özelleşmenin sivilleşme yolunda bir aşama olduğu konusunda fikir birliği içinde oldukları yorumu yapılabilir.

Aynı değerlendirme özel okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenler için de söylenebilir. Öğreten’in ortaya koyduğu araştırma bulguları ilgili önerme için 3,79 ortalama ile bizim bulgularımıza oldukça yakındır(Öğreten, 2007).

“*Eğitimde özelleşme ve sivilleşme, kültür temelli eğitimden bilinç temelli doğal/varoluşsal eğitime geçişi simgeleyen kolektif farkındalık yükselişidir.*” önermesine verilen cevaplar değerlendirildiğinde “*Kesinlikle Katılıyorum*” ve “*Katılıyorum*” seçeneklerine toplam % 57,7 oranının karşılık geldiği ve “*Katılmıyorum*” ile “*Kesinlikle Katılmıyorum*” seçeneklerinde ise % 14,1 oranında yığılma gözlenmektedir. Önermenin genel ortalaması 3,63 olup bu değer ölçekte “*Katılıyorum*” seçeneğine karşılık gelmektedir.

Verilen cevaplar değerlendirildiğinde, öğretmenlerin eğitimde özelleşme ve sivilleşmeyi devlet ve millet merkezli duruşundan birey merkezli duruşa karşı bir nitelik geçiş süreci olarak gördükleri yorumu yapılabilir. Eğitimde özelleşme ve sivilleşmenin ne anlama geldiğine ilişkin algının ölçülmeye çalışıldığı bir önceki maddenin üst kalite boyutundaki farkındalığı ölçmeye çalışan bu önermenin ortaya koyduğu sonuç, önceliklerle mukayese edildiğinde tutarlı olarak gözükmektedir.

Yine Öğreten'in bulgularıyla mukayese edecek olursak, 3,56 ortalaması ile bizim bulgularımızla paralel olduğunu görürüz(Öğreten, 2007).

“Eğitimde özelleşme ve sivilleşme, resmi ideolojiye yabancılaşmayı ama etnik/dinsel/siyasal başka ideolojilerin manipülasyonuna girmeyi netice veren tepkisel kaçışlardır.” önermesine verilen cevaplar değerlendirildiğinde *“Kesinlikle Katılıyorum”* ve *“Katılıyorum”* seçeneklerine toplam % 24,3 oranının karşılık geldiği ve *“Katılmıyorum”* ile *“Kesinlikle Katılmıyorum”* seçeneklerinde ise % 44,8 oranında yığılma gözlenmektedir. Önermenin genel ortalaması 2,73 olup bu değer ölçekte *“Kısmen Katılıyorum”* seçeneğine karşılık gelmektedir.

Daha önceki birkaç önermede de ölçüldüğü üzere, öğretmenlerimiz eğitimdeki özelleşme uygulamalarını bir resmi ideoloji karşıtlığı olarak görmemektedirler. Ancak bu önermede ölçülmeye çalışılan diğer bir olgu da eğitimde özelleşmenin etnik/dini/siyasal başka ideolojilerinin tekeline girme eğiliminde olup olmadığıdır. Verilen cevaplar bu kapsamda değerlendirildiğinde, özel öğretimin çeşitli cemaat veya grupların kendilerini ifade aracı olduğuna dair net bir duruş sergilemediği ve öğretmenlerin yaklaşık % 45'inin bu değerlendirmeye 'olumsuz' olarak cevap verdiğini söyleyebiliriz.

Öğreten'in aynı konu ile bulguları değerlendirildiğinde yine *“Kısmen Katılıyorum”* seçeneğine karşılık gelmekle birlikte ortalama biraz daha yüksek olarak 3,26 seviyesinde gerçekleşmiştir.

“Eğitimde özelleşme ve sivilleşme, resmi ideoloji karşıtlığı değil, eğitimin doğal yasalarına uyumlanma arayışları toplamıdır.” önermesine verilen cevaplar değerlendirildiğinde *“Kesinlikle Katılıyorum”* ve *“Katılıyorum”* seçeneklerine toplam % 70,5 oranının karşılık geldiği ve *“Katılmıyorum”* ile *“Kesinlikle Katılmıyorum”* seçeneklerinde ise % 5,1 oranında yığılma gözlenmektedir. Önermenin genel ortalaması 3,82 olup bu değer ölçekte *“Katılıyorum”* seçeneğine karşılık gelmektedir.

Eğitimde özelleşmenin resmi otorite karşıtlığı olarak algılanmadığının tekrar teyit edildiği bu önermede de öğretmenlerimiz tutarlı bir yaklaşım sergileyerek yüksek bir katılımla fikir birliğinde olduklarını ortaya koymuşlardır. *“Eğitim, resmi-sivil ikilemi ötesinde, bireysel/toplumsal varoluşu kuşatan hakem konumunda omurga ve doğal bir deneyimdir.”* önermesi ile paralellik taşıyan bu önermeye de verilen cevaplar öğretmenlerin eğitimi doğal bir deneyim ve eğitimdeki özelleşme ve sivilleşme girişimlerini de bu doğal deneyime ulaşmada bir aşama olarak gördüklerini ifade etmişlerdir.

Öğreten'in bulguları karşılaştıracak olursak, 3,56'lık ortalama ile yine sonuçlar arasında belirgin bir paralellik görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle özel okulöncesi ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin aynı algı düzeyinde olduklarını söylemek mümkündür.

“Özelleşme, kutuplaşmayı simgeleyen resmi ve sivil eğitim formatları arasında bir geçiş sürecidir.” önermesine verilen cevaplar değerlendirildiğinde *“Kesinlikle Katılıyorum”* ve *“Katılıyorum”* seçeneklerine toplam % 30,8 oranının karşılık geldiği ve *“Katılmıyorum”* ile *“Kesinlikle Katılmıyorum”* seçeneklerinde ise % 42,3 oranında yığılma gözlenmektedir. Önermenin genel ortalaması 2,86 olup bu değer ölçekte *“Kısmen Katılıyorum”* seçeneğine karşılık gelmektedir.

“Katılmıyorum” cevaplarının *“Katılıyorum”* cevaplarından fazla olması, öğretmenlerin eğitimdeki özelleşmeyi resmi ve sivil eğitim formatları arasında bir geçiş süreci olarak görmekten ziyade finansal ve idari özerklik olarak gördükleri değerlendirmesi yapılabilir. Zaten bu konu toplam eğitsel yansımaların ve anket formunun 2nci önermesinin analizinde 3,56'lık ortalama ile teyit edilmiş idi.

Öğreten'in bulgularında 3,32 ortalama ile bizimkinden daha yüksek değerle, ama yine *“Kısmen Katılıyorum”* seçeneğinde yoğunlaşan bir tablo ile karşı karşıya kalmaktayız. Bu durum, özel okulöncesi öğretim öğretmenlerinin özel okulluğu özel ortaöğretim öğretmenlerinden daha yüksek bir oranda geçiş süreci olarak gördükleri yargısına varılabilir(Öğreten, 2007).

“Eğitimin nihai vizyonu, insanın özgürlük-sorumluluk dengesi içinde kendini ifade sürecini desteklemektir. Özelleşme ve sivilleşme olguları ise söz konusu vizyona doğru kolektif bilinç dönüşümünü simgeleyen stratejik alt süreçlerdir.” önermesine verilen cevaplar değerlendirildiğinde *“Kesinlikle Katılıyorum”* ve *“Katılıyorum”* seçeneklerine toplam % 65,4 oranının karşılık geldiği ve *“Katılmıyorum”* ile *“Kesinlikle Katılmıyorum”* seçeneklerinde ise % 10,3 oranı gözlenmektedir. Önermenin genel ortalaması 3,72 olup bu değer ölçekte *“Katılıyorum”* seçeneğine karşılık gelmektedir.

Eğitimin kendini ifade etme sürecindeki nihai vizyonuna ve özelleşme ve sivilleşmenin de bu süreçteki belirli aşamalar olarak algılanmasına ilişkin özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin fikir birliği içinde oldukları açıktır. Eğitimde özelleşme ve sivilleşmenin eğitimin vizyonundaki yerine yönelik daha önceki maddelerde elde edilen bulgularla koşutluk gösteren bu bulgu eğitimin vizyoner yaklaşımına ilişkin saptamalarımızı pekiştirmektedir.

Akın ve Ceyhan'ın Eskişehir'de 3 genel lise ve 2 özel liseyi kapsayan araştırma bulgularına göre özel genel lise öğrencilerinin kendini kabul düzeyleri resmi genel lise öğrencilerinin kendini kabul düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur(Akın ve Ceyhan, 2005).

“Türk eğitim yaşamında enerji kilitlenmesini çözecek doğal duruş, resmi-özel eğitim ikileminde işleyen enerji savurganlığını aşmak ve insanın kendi olma hakkına ortam oluşturacak tek bir sistemi etkili olarak işe koşturmak.” önermesine verilen cevaplar değerlendirildiğinde *“Kesinlikle Katılıyorum”* ve *“Katılıyorum”* seçeneklerine toplam % 39,7 oranının karşılık geldiği ve *“Katılmıyorum”* ile *“Kesinlikle Katılmıyorum”* seçeneklerinde ise % 32,1 oranında yığılma gözlenmektedir. Önermenin genel ortalaması 3,18 olup bu değer ölçekte *“Kısmen Katılıyorum”* seçeneğine karşılık gelmektedir.

Öğretmenlerin resmi eğitimi bir tehdit ve eğitimin özelleşmesini resmi eğitime bir tepki olarak görmedikleri daha önceki analizlerimizde ortaya konmuştu. Bu betimlemenin farklı bir yansımasını bu önermenin sonuçlarında tekrar görmek mümkündür. Özel ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerimizin eğitimi resmi/sivil eğitim ikileminde algılamak hususunda fikir birliği içinde olmadıkları değerlendirilmesi yapılabilir.

Ortaöğretimde özel okulculuk olgusunda toplam eğitimsel yansımalara ilişkin görüşleri belirleyen ifadelerine verilen cevapların ortalaması değerlendirildiğinde en yüksek ortalamanın “Eğitim, resmi-sivil ikilemi ötesinde, bireysel/toplumsal varoluşu kuşatan hakem konumunda omurga ve doğal bir deneyimdir.” (x=4,06) ifadesindedir. Bu da katılma düzeylerinde “Katılıyorum” seçeneğine denk gelmektedir. En düşük ortalama ise “Eğitimde özelleşme ve sivilleşme, resmi ideolojiye yabancılaşmayı ama etnik/dinsel/siyasal başka ideolojilerin manipülasyonuna girmeyi netice veren tepkisel kaçışlardır.” (x=2,73) ifadesindedir. Bu da katılma düzeylerinde “Kısmen Katılıyorum” seçeneğine denk gelmektedir (Tablo 22). Ortaöğretimde özel okulculuk olgusunda toplam eğitimsel yansımalara ilişkin görüşleri belirleyen toplam sekiz ifadenin ortalaması (x=3,46) dır..

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Tartışma

Araştırma sonuçları genel olarak ele alındığında, özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerimizin eğitimin vizyoner duruşu ile ilgili olarak fikir birliği içinde oldukları ifade edilebilir. Özellikle “*Eğitim, resmi-sivil ikilemi ötesinde, bireysel/toplumsal varoluşu kuşatan hakem konumunda omurga ve doğal bir deneyimdir.*” önermesindeki (4,06) seviyesindeki mutabakat aynı zamanda anket sorularının en yüksek düzeyde gerçekleşen değeri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum öğretmenlerimizin eğitimin vizyonunu resmi-sivil eğitim ikileminin ötesinde bir noktada algıladıklarını açıkça ortaya koymaktadır. Eğitimin teknik alanındaki bu algı çok isabetli bir noktada tecelli etmiştir. Şöyle ki, “Eğitim resmi mi olsun, sivil mi olsun?” sorusunun cevabı kesinlikle tatmin edici bir yaklaşım olmayacaktır. Çünkü eğitimin sözde resmi ideoloji zincirlerinden kurtarılarak sivilleştirilmesi, beraberinde eğitimi sivil eğitim hegemonyasına sokacaktır. Bu da bir hapishaneden diğerine nakledilmekten daha öte bir anlam taşımamaktadır. Yani, resmi öğretimin akıbetinin özel öğretimin de başına gelmesi kaçınılmazdır. Ülkemizdeki özel öğretimin gelişimi incelendiğinde, azınlık ve yabancı okulların durumu bu konuya örnek olarak gösterilebilir. Dolayısıyla eğitimin özelleşmesinin beraberinde resmi ideolojiden özgürleşmeyi ancak, başka cemaat, grup, ideoloji v.b. akımların etkisine girmesi beklenebilir. Konuyu destekler bir yaklaşım şu şekilde ifade edilmektedir:

“...Türkiye’de son dönemlerde yaygınlaşan özel okulculuk hareketi resmi formatın dışındaki arayışların karşı uçta kendini ifadesidir. Burada resmi ideoloji denilen içerikli bilinç, cemaat ideolojisi denilen bir başka içerikli bilinçle yer değiştirmiş olmaktadır. Özel okulculuk ilk bakışta devletin kontrolü altında resmi sistemin eksiklerini telafi girişimi olarak gözükse de özü itibarıyla yönlendirici bir eğitim stiline karşıt yönlendirici stillerle yer değiştirmesi, kendini örtülü bir ifade biçimi olarak karşımıza çıkmaktadır...”(Akgündüz,2007)

Asıl olan eğitimin bu kısır döngünün ötesinde bir algı ile ele alınıp hayatın bütünselliği içinde uygulama alanı bulmasıdır.

Diğer taraftan, yine toplam eğitimsel yansımalar bölümünde en düşük mutabakat sağlanan ve yine bu konu ile ilgili “*Eğitimde özelleşme ve sivilleşme, resmi ideolojiye yabancılaşmayı ama etnik/dinsel/siyasal başka ideolojilerin manipülasyonuna girmeyi netice veren tepkisel kaçışlardır.*” önermesindeki (2,73)’lük oran Diyarbakır ili dâhilindeki özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerimizin özel eğitimi bir resmi ideoloji karşıtlığı olarak algılamamakla birlikte herhangi bir başka ideoloji

yandaşlığı olarak da algılamadıklarını ortaya koymuştur. Bu durum ülkemizdeki özel öğretimin halen, sadece mali ve kısmen idari özgürleşme bağlamında olması ile açıklanabilir. Yani ülkemizdeki eğitim ve öğretim sistemi hali hazırda resmi ideoloji doğrultusunda işlevini sürdürmektedir. Bu da eğitimin diğer bir takım ideolojilerin boyunduruğuna girmesini engellemektedir.

Özel öğretimin günümüz şartlarındaki duruşunun, resmi ideolojiye bir tepki olarak algılanıp algılanmadığı hususu anket formunun birkaç maddesinde farklı biçimlerde bilhassa teyit edilme ihtiyacı hissedilmiştir. Bu maddelere verilen cevapların hepsinin düşük bir seviyede gerçekleşmiş olması ölçme aracının konu ile ilgili güvenilirliğinin diğer bir göstergesidir.

Konu öğrenci akışı bağlamında ele alındığında en öne çıkan algının, *“Ortaöğretimde özel okulculuk olgusu, dönüştürücü gücü resmi eğitimden daha yüksek, etkili ve verimli bir hizmet profili yaratmıştır.”* önermesi olduğu görülmektedir. Konu ile ilgili literatür ve araştırma sonuçları incelendiğinde genellikle özel öğretimin ortaya konan hedeflere ulaşmada daha başarılı bir performans sergiledikleri görülmektedir. Nitekim Diyarbakır örneği çerçevesinde yapılan araştırmamızın sonuçları da bu genel eğilimi desteklemektedir.

Yine aynı düşünce paralelinde öne çıkan diğer bir önerme de veli yönelimine ilişkin, *“özel öğretimin yükseköğretime girişe odaklı yapılanması”* dır. Yüksek oranda katılım olduğu gözlenene bu önerme de özel okulculuğun öngörülen eğitim hedeflerine ulaşmada daha etkin bir duruş sergilediğinin ölçme aracı içindeki teyidi şeklindedir.

Araştırmamızın hedef kitlesi olan öğretmenlerin, kendilerinin özel okulculuğa yönelimlerinin temel dinamiği olarak kendilerini daha özgür ifade ve gerçekleştirme imkânı bulmaları şeklinde ifade etmeleri dikkat çekicidir. Gerçi 3,31’lik bir oranla *“Kısmen Katılıyorum”* seçeneğine karşılık gelen bu cevap yine yakın bir oranla (3,26) gerçekleşen, *“Ortaöğretimde özelleşme ve sivilleşme eğilimleri, eğitimi materyal ve ekonomik alt değerlere indirgeme temelinde bir nevi tersine bilinç dönüşümünü karakterize eden oluşumlardır.”* önermesi ile birlikte değerlendirilmesi daha doğru olacaktır. Bu iki önermenin sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin özel okulları tercih nedenlerinde hem kendilerini özgürce ifade edip gerçekleştirebilme, hem de ekonomik ve toplumsal statü ihtiyaçlarının tatmini görülmektedir. Bu da özel okulların öğretmenlere daha uygun meslek icra imkânı tanıdıkları ve daha tatminkâr şartlar sunduklarını göstermektedir.

Netice olarak, eğitimde özelleşme çalışmalarının eğitim kalitesinin artırılmasına katkıda bulunduğu ispatlanmış bir gerçektir. Ancak, eğitimdeki tüm sorunların çözülmesinin sadece eğitimin özelleşme ve sivilleşmesine bağlamak hayalci bir yaklaşım olur. Bilincin koşulsuz evrimleşmeye programlı olduğunu göz önünde bulundurduğumuzda değişim ve gelişimin kaçınılmaz olduğu gerçeğiyle karşı karşıya kalırız. Bilincin evrimleşmesinde kullanılan enstrümanların süreç içinde gelişmiş modelleri ile ikame edilmesi gerekir. İşte bu enstrümanlardan biri olan eğitim açısından özelleşme ve sivilleşme, devlet ideolojisi güdümündeki yapılanmasından sıyrılarak kendi vizyonuna dönmedeki bir aşamayı temsil etmektedir.

Sonuç

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

Ortaöğretimde özel okulculuk olgusunu besleyen etmenlere ilişkin öğretmenlerin; cinsiyet, kıdem ve mezuniyet durumları ile öğrenci, eğitimci, veli ve toplam eğitimsel yansımalara verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (Tablo 16, 17, 18).

- *Ortaöğretimde özel okulculuk olgusunda öğrenci akışını etkileyen etmenleri genel olarak ele aldığımızda; özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerimizin, ortaöğretimde özel okulculuğun resmi eğitime kıyasla daha etkili ve verimli bir hizmet profili yarattığı konusunda fikir birliği içinde olduklarını söyleyebiliriz. Diğer taraftan öğretmenlerimizin, eğitimde özelleşme ve sivilleşme eğilimlerini resmi eğitime bir tepki olarak algılama konusunda daha temkinli bir duruş sergiledikleri ifade edilebilir(Tablo 19).*

- *Ortaöğretimde özel okulculuk olgusu, öğretmen akışı bağlamında değerlendirildiğinde; özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerimizin, özel okullarda kendilerini daha özgür ifade ve gerçekleştirme imkânı buldukları söylenebilir. Öğretmen akışı kapsamında ortaya konabilecek diğer bir olgu, özel öğretimde yaşanan artışın eğitimin kalitesini düşürmediğine ilişkin algıdır(Tablo 20).*

- *Ortaöğretimde özel okulculuk olgusunda veli akışını etkileyen etmenlere ilişkin özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerimizin en öne çıkan algısı, özel ortaöğretimin yükseköğretime girişe odaklı yapılanması olarak ifade edilebilir. Diğer taraftan öğretmenlerimiz, sosyal ve ekonomik yaşamın gereği olarak kadın ve erkeğin iş hayatında yer almaya başlamasıyla ebeveyn sorumluluklarında ortaya çıkan zafiyeti telafi mekanizması olarak özel okulculuğa yönelim konusunda fikir birliği içinde görünmemektedirler(Tablo 21).*

- *Toplam eğitimsel yansımalar, aynı zamanda araştırmamızın en yüksek mutabakat sağlanan kategorisi olarak özel ortaöğretim öğretmenlerinin eğitimi, resmi-sivil ikileminin ötesinde varoluşun doğal bir süreci ve temel bileşeni olarak gördükleri ifade edilebilir. Bunun yanında, anket formunun birkaç maddesinde de bilhassa teyit*

edildiği üzere, öğretmenler eğitimde özelleşmeyi resmi ideolojiye bir yabancılaşma ve cemaat veya başka ideolojilerin boyunduruğuna girmesi konusunda düşük bir seviyede katılım göstermişlerdir(Tablo 22).

Araştırmanın nihai sonucu olarak; özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eğitimi varoluşun temel ve doğal bir bileşeni olarak gördüklerini, eğitimin özelleşmesini ise bir resmi ideoloji karşıtlığı değil, eğitimin kendi doğal vizyonuna dönüşünde bir aşama olarak gördükleri şeklinde değerlendirilebilir. Eğitimin vizyoner duruşuna ilişkin bu algılarının yanında, uygulama alanındaki teknik boyutunu ele aldığımızda; öğrenci yönelimine ilişkin olarak özel öğretimin daha etkili ve verimli bir eğitim hizmeti sunmaları, öğretmenlerin özel okula yönelimine ilişkin temel dinamiğin kendilerini özel öğretimde daha özgürce ifade etme ve gerçekleştirme imkanı bulmalarını ve veli yönelimine ilişkin temel dinamiğin ise yükseköğrenime odaklı entegre yapısı olarak ifade edilebilir.

Öneriler

Uygulamacılar İçin Öneriler

- *Özel ortaöğretimin örgün eğitimimiz içindeki payının artırılması eğitimdeki nitelik artışına müspet etkide bulunacak ve devletin eğitime daha az kaynak ayırması ile bu hizmet verilecektir. Bu nedenle, özel okulların kuruluşu ve öğrenci yönelimini destekleyici tedbirlerin alınması uzun vadede hem eğitimin kalitesinin artırılmasını, hem de her gün artan kamu maliyetlerinde tasarruf imkânı yaratabilir.*

Araştırmacılar İçin Öneriler

- *Özel okulculuğun resmi eğitime kıyasla daha etkili ve verimli bir hizmet profili yaratıp yaratmadığı konusu öğrenci, öğretmen ve veli açısından ayrı ayrı incelenerek ortak bir değerlendirme yapılabilir.*

- *Ortaöğretimde özel okulculuk olgusu besleyen etmenler araştırması, yurt genelinde farklı bölge ve şehirlerde uygulanarak söz konusu bulguların yurt genelindeki görünümü ortaya çıkarılabilir.*

- *Resmi ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin görev yaptıkları kurumlarda kendilerini ifade etme ve gerçekleştirme düzeyleri incelenerek ortaya konan farklılıkların nedenleri irdelenebilir.*

- *Yurt genelindeki özel ortaöğretim kurumlarının yükseköğretime yöneltme başarıları ortaya konarak resmi okullarla olan farkları araştırılabilir.*

- *Eğitimde özelleşme girişimlerinin beraberinde cemaat veya başka ideolojilerin boyunduruğuna girmeyi getirip getirmediği takip edilebilir.*

KAYNAKLAR

- ADEM, Mahmut ve diğ erleri (1981). **Türkiye’de Ortaöğ retim ve Sorunları**. Editör Turhan OĞ UZKAN. Hisar Eğitim Vakfı Yayını No.1. Altın Matbaacılık.
- AKGÜNDÜZ, Hasan (1998), **Tarihi Geliş im İç inde Medreseler ve Üniversiteler (Baş langıcından XV. Yüzyıla Kadar)**. Türk ve İngiliz Örnekleri Üzerinde Mukayeseli Bir İnceleme. Diyarbakır.
- AKGÜNDÜZ, Hasan (2007), **Eğ itime Dair Kuramsal ve Tarihsel Çözümlemeler**. Diyarbakır.
- AKIN, Y.Dilek ve CEYHAN, Esra (2005). “**Resmi ve Özel Genel Lise Örgencilerinin Ailelerinden, Arkadaş larından ve Öğ retmenlerinden Algıladıkları Sosyal Destek Düzeyleri Açısından Kendini Kabul Düzeylerinin İncelenmesi**”. Eskiş ehir: Sosyal Bilimler Dergisi 2005/2.
- AKTAN, Coş kun Can. “**Yeni Değ iş im Dinamikleri ve Devletin Yeni Rolü**”. [<http://www.canaktan.org/yeni-trendler/devlet-felsefe/degisim-devletin-rolu.htm> - Eriş im Tarihi 03.09.2007]
- AKYÜZ, Yahya (1993). **Türk Eğitim Tarihi, Baş langıcından 1993’e**. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- AKYÜZ, Yahya (2005). **Türk Eğitim Tarihi**. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- ARAL, Hakan (2005). **Devlet ve Özel Ortaöğ retim Okullarında Öğ retim Gören Öğ rencilerin Eleştirel Düş ünme Becerileri (Elazığ ili örneğ i)**. Elazığ : Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ARSLAN, Ahmet (2001). **Felsefeye Giriş**. Ankara: Vadi Yayınları.
- Avrupa Birliğ i Yayınları (2005). **Avrupa’da Eğ itime İliş kin Temel Veriler 2005**. Lüksemburg: Avrupa Toplulukları Resmi Yayınlar Bürosu. [http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/052tr.pdf - Eriş im Tarihi 09.03.2008]
- AYDIN, Mustafa (2005). **Eğ itim Yönetimi**. Ankara: Hatiboğ lu Yayınları.
- BAŞ ARAN, İbrahim Ethem (1984). **Eğ itime Giriş**. Ankara: Sevinç Matbaası.
- BAŞ ARAN, İbrahim Ethem (1994). **Türkiye’de Eğ itim Sistemi**. Ankara: 2. Basım.

- BELFIELD, Clive R. (2002). **“Education privatization: causes, consequences and planning implications”**. [http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133075e.pdf - Erişim tarihi 04.04.2008]
- BILLINGTON, Ray (1997). **Felsefeyi Yaşamak** (Çev. A. Yılmaz). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- BOZKURT BOSTANCI, Aynur (2004). **Türkiye’deki Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Öğretmen Performans Yönetimi**. Ankara: Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- BURSALIOĞLU, Ziya (2005). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**. Ankara: PegemA Yayınları.
- CEMALOĞLU, Necati.”**Osmanlı Devleti’nde Yapılan Tanzimat Reformlarının Eğitim Sistemine Etkileri, Uygulamaları ve Sonuçları (1839-1876)”**. Sosyal Bilimler Dergisi. [http://yordam.manas.kg/ekitap/pdf/Manasdergi/sbd/sbd14/sbd-14-13.pdf - Erişim Tarihi 16.03.2008].
- CİCİOĞLU, Hasan (1982). **Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Ortaöğretim (Tarihi Gelişimi)**. Ankara: A.Ü. Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları No:334).
- Council For American Private Education (CAPE). **Private School Statistics at a Glance**. [http://www.capenet.org/facts.html - Erişim Tarihi 17.08.2007].
- CEBECİ, Suat (2004). **“Din Eğitiminde Medreseden Mektebe, Mektepten Nereye?”**. Sakarya: Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi. Sayı 10.
- ÇAPRI, Burhan ve KAN, Adnan (2006). **“Öğretmen Kişilerarası Öz-yeterlik Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”**. Mersin: Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 2, Sayı 1, Haziran 2006.
- ÇETİN, Halis (2001). **Devlet, İdeoloji ve Eğitim**. Ankara: C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi Aralık 2001 Cilt : 25 No: 2.
- Devlet Planlama Teşkilatı (2000). **Sekizinci 5 Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005)**. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı Yayın ve Basım Şube Müdürlüğü.
- Devlet Planlama Teşkilatı (2001). **Sekizinci 5 Yıllık Kalkınma Planı “ortaöğretim: genel eğitim, meslek eğitimi, teknik eğitim özel ihtisas komisyonu raporu”**. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı Yayın ve Basım Şube Müdürlüğü.
- Devlet Planlama Teşkilatı (2006). **Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013)**. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı Yayın ve Basım Şube Müdürlüğü.

- DOĞAN, M. (1996). **Büyük Türkçe Sözlük**. İstanbul: İz Yayıncılık.
- DÖNMEZ, Cengiz (2006). “**Atatürk ve Cumhuriyet Döneminde Ortaöğretim**”. Ankara: <http://www.sosyalbilgiler.gazi.edu.tr/kaynaklar.htm> [Erişim Tarihi 19.05.2008].
- DUMAN, Tayyip (1991). **Türkiye’de Ortaöğretimde Öğretmen Yetiştirme (Tarihi Gelişimi)**. İstanbul.
- ERDEN, Münire(1998). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- ERDOĞAN, Mustafa (2006). “**Türkiye için bir demokratikleşme ve sivilleşme perspektifi**” Liberal Düşünce Topluluğu. <http://liberal-dt.org.tr/index.php?lang=tr&message=article&art=542> [Erişim Tarihi 06.12.2007]
- ERGÜN, Mustafa (1999). **Eğitim Felsefesi**. Ankara: Ocak Yayınları.
- ERGÜN, Mustafa, İzzet Çevik, Bahattin Ergezer, Ali Özdaş (1999). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Ankara: Ocak Yayınları.
- ERTÜRK, Selahattin (1972). **Eğitimde Program Geliştirme**, Ankara:Yelkentepe Yayınları.
- HAYDAROĞLU, İlknur Polat. “**Osmanlı Devleti’nde Yabancı Okullarda Denetim ve Cumhuriyet Dönemine Yansımaları**“. [http://www.ankara.edu.tr/kutuphane/otam/otam_2005_sayı17/ilay_ileri_2.pdf - Erişim Tarihi 07.04.2008]
- HOŞGÖRÜR, Vural (2005). “**Ekonomik ve Sosyal Kalkınmada Eğitim**”. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt:II, Sayı:I. [http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler_2.htm - Erişim Tarihi 19.08.2007]
- İstanbul Ticaret Odası(İTO) (1992). **Türkiye’de ve Dünyada Özel Öğretim Kurumlarının Eğitimdeki Yeri**. İstanbul: Can Matbaa.
- KAPTAN, Saim (1991), **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri**. Ankara: Tekışık Matbaası.
- KARAASLAN, Erkan (2005). **Kamu Kesimi Eğitim Harcamalarının Analizi**. Ankara: Maliye Dergisi, Sayı 149.
- KARAKÖSE, Turgut ve KOCABAŞ, İbrahim (2006). “**Özel ve Devlet Okullarında Öğretmenlerin Beklentilerinin İş Doyumu ve Motivasyon Üzerine Etkileri**”. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi. Eğitimde Kuram ve Uygulama.
- KARASAR, Niyazi (2004). **Bilimsel Araştırma Modeli**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KAZAMIAS, A. (1966). **Education and The Quest for Modernity in Turkey**. London: George Allen&Unwin Ltd.

- KINALI, Gülsevim (2000). **Resmi ve Özel Okullardaki Rehber Öğretmenlerin İş Tatminleri**. İstanbul: Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KIZILOLUK, Hakkı (2007). **Ekonominin Eğitimin Amaçları ve İçeriği Üzerindeki Etkileri**. <http://www.cumhuriyet.edu.tr/edergi/makale/1495.pdf>. C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, Cilt 8, Sayı 1.
- KOÇAK, Cemil (1985). **Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi. "Tanzimat'tan Sonra Özel ve Yabancı Okullar"**. İstanbul: İletişim Yayınları.
- KOÇER, Hasan Ali (1991). **Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- LOTT, John (2002). **"Eğitim Niçin Devlet Tarafından Sunulmaktadır? Eleştirel Bir Yaklaşma"**. (Çev. Metin Meriç). <http://canaktan.org/ekonomi/özelleştirme/kamu-ekonomisi-genişleme/Meriç-Lott>. (Erişim Tarihi:15.05.2008).
- M.E.B. (1961). **Özel Okullar Komitesi Raporu**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- M.E.B. (1991). **Dünden Bugüne Özel Öğretim Kurumları -I- Özel Okullar**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- M.E.B. (2007). **Milli Eğitim İstatistikleri 2006-2007**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MERİÇ, Cemil (1986). **Kültürden İrfana**. İstanbul: İletişim Yayınları.
- MEMDUHOĞLU, Hasan Basri (1999). **"Türk Eğitim Sisteminde Özel Öğretimin Yeri ve Günümüz Açısından Önemi"**. İstanbul: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- PARLAR, Hanifi (2006). **Velilerin Özel Okul Tercihlerini Etkileyen Faktörler ve Özel Okulların Durumu**. İstanbul: Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Resmi Gazete, **Milli Eğitim Temel Kanunu**, (T.C. Resmi Gazete, 1973) Sayı.14574.
- OĞUZ, Orhan (2004). **21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi. "Yüksek Öğretim Üzerine Bazı Tespitler Ve Yeniden Yapılanma Önerileri"**. İstanbul: Dem Yaymevi.

- OKTAR, Türel. **“Özelleştirme Üzerine Notlar”**. http://www.bagimsizsosyalbilimciler.org/Yazilar_BSB/İktisatToplum11Agu-Türel.doc [Erişim Tarihi - 17.04.2008].
- OKTAY, Ayla ve SARICAN, Elif (2006). **Avrupa Birliği Vizyonu, Türkiye’de Eğitim ve Özel Okullar**. Editör: Doç.Dr. İrfan ERDOĞAN. “Türk Eğitiminde Reform Hareketleri”. İstanbul: Neta Matbaacılık.
- OZANKAYA, Özer (1982). **Toplumbilime Giriş**. Ankara: S Yayınları.
- ÖNSOY, Rıfat (1991). **“Cumhuriyetten Bugüne İlk ve Ortaöğretimimiz ve Bazı Meseleleri”**. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı 6.
- ÖĞRETEN, Aşkın (2008). **“Okulöncesi Eğitimde Özel Okulculuk Olgusunu Besleyen Etmenlere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi Diyarbakır Örneği”**. Diyarbakır. Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- SAĞ, Vahap (2003). **“Toplumsal Değişim ve Eğitim Üzerine”**. C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi Mayıs 2003 Cilt: 27 No:1.
- SAKAOĞLU, Necdet (2003). **Osmanlı’dan Günümüze Eğitim Tarihi**. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları 33. Bilgi İletişim Grubu Yayıncılık Müzik Yapım ve Haber Ajansı Ltd.Şti.
- SATICI, Aytaç (2005). **İlköğretim Düzeyinde, Devlet Okulları ile Özel Okulların Etkililik Düzeyleri Arasındaki Farklılıklar**. Kocaeli. Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- SERİN, Necdet (1972). **Eğitim Ekonomisi**. Ankara: Sevinç Matbaası.
- ŞEKER, Renan, YENER, Dündar ve ÖZKAYA, A.Kadir (2002). **“Konya Merkez İlk Öğretim Okullarında Fen Bilgisi Derslerinin Verilmesinde Teknolojik Olanaklardan Yararlanma Düzeylerini Belirlemeye Yönelik Bir Çalışma”**. Konya: [http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabi/PDF/Teknoloji/Poster/t319d.pdf-Erişim Tarihi 19.05.2008].
- ŞİŞMAN, Mehmet (2004). **Türk Eğitim Sistemi**. Editör: Yüksel Özden, Ankara: Pegem Yayınları.
- UNDP (2006). **Human Development Report**. New York, A.B.D.

- TEKELİ, İlhan (1980). **Toplumsal Dönüşüm ve Eğitim Tarihi Üzerine Konuşmalar**. Ankara: TMMOB Mimarlar Odası Yayınları.
- TEKELİ, İlhan (1985). **Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi. “Osmanlı İmparatorluğu’ndan Günümüzde Eğitim Kurumlarının Gelişimi”**. İstanbul: İletişim Yayınları.
- TEZCAN, Mahmut (1981). **Eğitim Sosyolojisine Giriş**. Ankara: Üni. Eğit. Fak. Yay., No:91.
- TOKU, Neşet (2005). **“Eğitime Felsefi Açından Bakmak”**. Sivil Toplum Dergisi, 3 (12). İstanbul: Atlas Yayın Dağıtım.
- TOZLU, Necmettin (2003). **Eğitim Felsefesi**. İstanbul: Devlet Kitapları Müdürlüğü. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları:2823, Bilim ve Kültür Eserleri 810.
- Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği (2006). **“AB Vizyonu, Türkiye’de Eğitim ve Özel Okullar Sempozyumu”**. Antalya: 20-21 Ocak 2006.
- ÜLTANIR, Emel (2003). **İlköğretim de Rehberlik ve Danışma**, Ankara: Nobel Yayınları.
- ÜSTÜN, Ahmet (1998). **Resmi ve Özel Ortaöğretim Kurumlarındaki Yöneticilerin İşletmecilik Alanındaki Görevlerini Gerçekleştirme Düzeylerinin Değerlendirilmesi**. Ankara: Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- VAHAPOĞLU, Hidayet (1990). **Osmanlıdan Günümüze Azınlık ve Yabancı Okulları**. Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları: 109 Seri: I Sayı: A.20. Ankara: Büro-Tek Ofset Matbaacılık.
- VALAUSKAS, J. Edward (1998). **“A Review of Privatisation”**. Amsterdam: 64ncü IFLA Genel Konferansı.
- VARLIK, Türkan (2000). **Devlet ve Özel İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumu (Ankara Örneği)**. Ankara: Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- YILMAZ, Kürşat (2002). **İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okul Yaşamının Niteliğine İlişkin Görüşleri**. [http://egitimdergi.pamukkale.edu.tr – Erişim Tarihi 09.05.2008].
- YÜKSEL, Öznur (2003). **İnsan Kaynakları Yönetimi**. Ankara: Gazi Kitabevi.
- ZELYUT, Rıza (1985). **Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi. “Milli Eğitim Şuraları”**. İstanbul: İletişim Yayınları.

İnternet Siteleri

“VII.nci Milli Eğitim Şurası Kararları” [www.meb.gov.tr – Erişim Tarihi 17.05.2007]

<http://ookgm.meb.gov.tr/OkulListe.aspx> [Erişim Tarihi 18.08.2007].

http://www.yok.gov.tr/tez/tez_tarama.htm [Erişim Tarihi 27.08.2007].

http://www.asiandevbank.org/Documents/Books/Education_NatlDev_Asia/Costs_Financin_g/privatization_education.pdf

http://havzaram.googlepages.com/spor_liseleri.htm [Erişim Tarihi 19.05.2008].

“60 ncı Hükümet Programı Eylem Planı” [http://sgb.meb.gov.tr/Str_yon_planlama_V2/Hukumet_Programi_Eylem_Plani.pdf - Erişim Tarihi 03.05.2008].

http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/heyeti_ilmiye.pdf [Erişim Tarihi 26.02.2008]

<http://www.tuik.gov.tr> [Erişim Tarihi 01.05.2008]

“Cumhuriyetten Günümüze Eğitim” [www.meb.gov.tr/Stats/Apk2002/2.htm - Erişim Tarihi 04.04.2008]

“OECD'nin PISA Projesine Türkiye'nin Katılımı” [http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular/pisa/pisaraporu.htm - Erişim Tarihi 04.04.2008]

EKLER

Ek-1: Ölçme Aracı

Ek-2: Araştırma Onayı

ÖLÇME ARACI
I. Araştırma Konusu
ORTAÖĞRETİMDE ÖZEL OKULCULUK OLGUSUNU BESLEYEN ETMENLERE İLİŞKİN
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Diyarbakır Örneği

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

Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Samim YİĞİT

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

II. Kişisel Bilgiler

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

III. Anket/Görüşme İçeriği

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

T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

16 EKİM 2007

Sayı : B.08.4.MEM.4.21.00.04/ 31965
Konu : Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlimiz Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim programları ve Öğretim yüksek lisans Programı öğrencisi Samim YİĞİT 'in "Ortaöğretimde Özel Okulculuk olgusunu Besleyen Etmenlere ilişkin Öğretmen görüşlerinin Değerlendirilmesi /Diyarbakır Örneği" konulu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanacağı anketi, İlimiz Merkezinde bulunan Özel Ortaöğretim Okullarında uygulamasına izin verilmesine ilişkin 04.10.2007 tarih ve 832 sayılı yazıları ilişikte sunulmuştur.

"Özel Okulculuk olgusunu Besleyen Etmenlere ilişkin Öğretmen görüşlerinin Değerlendirilmesi /Diyarbakır Örneği" konulu anketin Özel Ortaöğretim Kurumlarında uygulaması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde tensiplerinize arz ederim.

Mustafa TEKDEMİR
Milli Eğitim Müdürü

OYLUR
...../10/2007

Suat SEYİTOĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı



Diyarbakır İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Özel Öğretim Şubesi

diyarbakir.meb.gov.tr
www.sagirsatiriz.gov.tr

Tel: 2265850-57
Dahili: 148-149

Faks: 2265842



T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.21.00.04/ 32385
Konu : Araştırma İzni


10 EKİM 2007

DİCLE ÜNİVERSİTESİ
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne)

İlgi : 04.10.2007 tarih ve 832 sayılı yazınız.

İlgi yazınıza istinaden Enstitüsü Eğitim programları ve Öğretim yüksek lisans programı öğrencisi Samim YİĞİT 'in İlimiz Özel Orta Öğretim Okullarında uygulamasına izin verilmesine ilişkin alınan 16.10.2007 tarih ve 31965 sayılı il onayı ilişikte gönderilmiştir.


Gereğini arz ederim.


Metih DİREK
Müdür a.
Milli Eğitim Müd. Yrd.

EKLER:
Ek-1 onay (1 adet)

Sn. Müdürle arf
23.10.07

DİCLE ÜNİVERSİTESİ	
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ	
11000	
Tarih:	23.10.2007
Sayı:	1264
Eki:	

Bilgilenilmiştir.
23.10.07




Diyarbakır İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Özel Öğretim Şubesi

diyarbakir.meb.gov.tr
ozelogretim21@meb.gov.tr

Tel: 2265850-57
Dahili: 148-149

Faks: 2265842

EĞİTİMDE REFORM
Daha aydınlık
gelecek!

EĞİTİMDE
%100
DESTEK



TUTANAK

Araştırmada aşırma yahut toplu intihal yapmadığımı taahhüt ederim. 16.06.2008

Samim YİĞİT
Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi
G 621099