

## **ORTAÖĞRETİMDE BAŞARISIZLIK NEDENLERİ : DİYARBAKIR ÖRNEĞİ**

### **ABSTRACT**

Nowadays, it has been understood that mankind is the most important and indispensable element for realizing the events and activities of all kind ranging from those that deeply effects the entire world to political and social decisions; it has been aimed that mankind, the most precious source, should be benefited systematically. With this approach, education, as a matter of significance, has started to be considered through new approaches to meet the expectations of the area.

The improvement of our education and answering the expectations is possible with investigating the history of education well, learning from past mistakes and executing modern education at all stages delicately.

In the new world order, which is called information society, the process required by the present day has arisen alteration and reconstruction in education system in terms of objective and structure. For that reason, the problems faced in the education system, considering its interaction with other institutions in Turkey, primarily in secondary grades has been subjected a sociological evaluation.

In order to form a framework that include the failure in the secondary education, several causes of failure suffered by the youngsters in Diyarbakır has been used.

## ORTAÖĞRETİMDE BAŞARISIZLIK NEDENLERİ : DİYARBAKIR ÖRNEĞİ

### ÖZET

Günümüzde insanın küçük bir topluluktaki basit bir üretim işlevinden, tüm dünyayı derinden etkileyen, siyasal ve toplumsal kararlara kadar her olay ve her türlü etkinliğin gerçekleştirilmesinde en önemli ve vazgeçilmez öge olduğu anlaşılmış, en değerli kaynak olan insanın sistemli bir biçimde değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu yaklaşımla eğitim, tüm toplumlarda en çok önem verilen konulardan biri olarak, çağın beklentilerini karşılamaya yönelik yeni yaklaşımlarla ele alınmaya başlanmıştır.

Eğitimimizin gelişmesi ve kendinden bekleneni verebilmesi, eğitim tarihinin iyi incelenmesi, geçmişteki yanlışlardan ders alınıp, çağdaş eğitimin her kademedede titizlikle uygulamaya konulmasıyla mümkündür.

Bilgi toplumu olarak adlandırılan yeni dünya düzeninde, günümüzün gerektirdiği süreç, amaç ve yapı yönünden eğitim sistemlerinde değişim ve yeniden yapılanma zorunluluğu doğmuştur. Bu nedenle çalışmada Türkiye’de eğitim kurumu; diğer toplumsal kurumlarla etkileşimi de dikkate alınarak, başta ortaöğretim olmak üzere tüm eğitim kademelerinde karşılaşılan sorunlar bazında sosyolojik bir değerlendirme yapılmaya çalışılmıştır.

Ortaöğretimde başarısızlık nedenlerini içeren genel bir çerçeve oluşturabilmek amacıyla Diyarbakır’daki gençlerin çeşitli başarısızlık örneklerinden yararlanılmıştır.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Sosyoloji Ana Bilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan:.....  
.....

Üye:.....  
.....

Üye:.....  
.....

Üye:.....  
.....

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../ ...../ 2006

.....  
Enstitü Müdürü

## İÇİNDEKİLER

ÖZET

ABSTRACT

TUTANAK

İÇİNDEKİLER

Tablolar Listesi

Sayfa No:

GİRİŞ.....1

### I. BÖLÜM

#### ARAŞTIRMANIN METODOLOJİSİ

1. Araştırmanın Konusu Ve Amacı.....3
2. Yöntem Ve Teknik.....3
3. Araştırma Alanı.....4

### II. BÖLÜM

1. Eğitim Kurumu Ve toplumsal Yapı İçindeki Yeri.....5
  - 1.1. Eğitim Kavramı.....5
  - 1.2. Toplum Ve Eğitim.....11
2. Türkiye’de Eğitim Kurumunun Tarihsel Gelişimi.....22
  - 2.1. Eski Türk Devletlerinde Eğitim: Töre Eğitimi.....22
  - 2.2. İslamiyetin Kabulünden Sonra Türklerde Eğitim.....23
  - 2.3. Osmanlı İmparatorluğundan Cumhuriyete Kadar Eğitim.....25
3. Yirmibirinci Yüzyılda Değişen Dünya Ve Türkiye’de Eğitim.....38
  - 3.1. Milli Eğitim.....38
  - 3.2. Türkiye’de Nüfusun Nicelik Ve Niteliğindeki Değişimin Eğitime Etkileri.48
  - 3.3. Değişen Değerler Ve Eğitim.....57
4. Eğitim Sisteminin Yapısal Sorunları.....67

4.1. İlk Ve Ortaöğretimin Eğitim-Öğretim Sorunları: Yetersiz Temel Eğitim...	67
4.2. Yükseköğretimin Sorunları.....	81
4.3. Nitelikli Öğretmen Yetiştirme.....	84

### III. BÖLÜM

#### ORTAÖĞRETİMDE BAŞARISIZLIK NEDENLERİ

1. Türkiye’de Ortaöğretim Gençliğinin Konumu.....	86
2. Çatışma Kavramı Ve Nedenleri.....	89
2.1. Ortaöğretim Gençliğinin Aile İçi Çatışmaları.....	94
2.2. Eğitim Kurumlarıyla Çatışma.....	96
3. Ortaöğretimde Başarısızlık Nedenleri.....	98

### IV. BÖLÜM

#### DIYARBAKIR’DA ORTAÖĞRETİMDE BAŞARISIZLIK NEDENLERİ

1. Diyarbakır’da Eğitimin Genel Görünümü.....	102
2. Diyarbakır’da Ortaöğretimde Başarısızlık Yaşayan Öğrenci Hikayeleri..	108
2.1. Örnek Olay-1 (Öğretmen Tutumuna Dayalı Sınıf Tekrarı).....	108
2.2. Örnek Olay-2 (Ebeveyn Tutumuna Dayalı Sınıf Tekrarı).....	110
2.3. Örnek Olay-3 (Yanlış Alan Seçimine Dayalı Sınıf Tekrarı).....	111
2.4. Örnek Olay-4 (Ebeveyn Tutumuna Dayalı Sınıf Tekrarı).....	113
2.5. Örnek Olay-5 (Öğrenci Tutumuna Dayalı Sınıf Tekrarı).....	115
2.6. Örnek Olay-6 (Arkadaş Çevresine Dayalı Sınıf Tekrarı).....	117
2.7. Örnek Olay-7 (Maddi Olanaksızlıklara Dayalı Sınıf Tekrarı).....	120
3. Diyarbakır’da ÖSS Hazırlık Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Durumları Ve Başarısızlık Algılarına İlişkin Anket Çalışması.....	122

3.1. Deneklere İlişkin Genel Kişisel Bilgiler.....	122
3.2. Sosyo-Ekonomik Düzey.....	122
3.3. Başarısızlık Algıları.....	124
<b>SONUÇ.....</b>	<b>127</b>
<b>BİBLİYOGRAFYA.....</b>	<b>132</b>

## TABLolar

Tablo 1: Eğitimde Mevcut Durum (2004-2005 Eğitim-Öğretim).....	41
Tablo 2: Bölgelerin Nüfusu Ve Yıllık Nüfus Artış Hızı.....	49
Tablo 3: Eğitim Kademelerine Göre 2000-2005 Yılları Arasında Okul, Öğrenci Ve Öğretmen Sayıları.....	51
Tablo 4: Öğretim Yılı Ve Okul Grubuna Göre Okullaşma Oranları.....	52
Tablo 5: 2005 Mali Yılı Milli Eğitim Bakanlığı Bütçe Tasarısının Fonksiyonel sınıflandırmaya Göre Dağılımı.....	53
Tablo 6: GSMH İle Konsolide Bütçe İçindeki YÖK-Üniversiteler Bütçesinin Payları.....	54
Tablo 7: GSMH İle Konsolide Bütçenin Milli Eğitim Bakanlığı Bütçesine Oranları.....	54
Tablo 8: Bazı OECD Ülkelerinde Eğitime Yapılan Kamu Ve Özel Sektör Harcamalarının GSYİH'ye Oranları.....	56
Tablo 9: Bilginin Doğasına İlişkin Geleneksel Ve Yeni Değerler.....	62
Tablo 10: Bazı İllerin Resmi İlköğretim Kurumlarında Bir Dersliğe Düşen Öğrenci Sayısı.....	70
Tablo 11: Bazı İllerin Resmi Ortaöğretim Kurumlarında Bir Dersliğe Düşen Öğrenci Sayısı.....	71
Tablo 12: 2002-2003 Eğitim-Öğretim Yılında Bazı İllerde Mezun Olan İlköğretim Öğrencilerinin Ortaöğretime Devam Oranları.....	73
Tablo 13: OKS Ve ÖSS'de Alanlara Göre Başarı Ortalamaları.....	75
Tablo 14: 2004 ÖSS'de Lise Türlerine Ait Başarı İstatistikleri.....	78
Tablo 15: 2005-2006 Eğitim-Öğretim Yılı Diyarbakır Çağ Nüfusu, Öğrenci Sayısı Ve Okullaşma Oranı.....	102
Tablo 16: 2005-2006 Eğitim-Öğretim Yılı Diyarbakır'da Eğitim Kurumlarının Kademelere Göre Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları.....	104
Tablo 17: İl Genelinde İlköğretim Ve Ortaöğretim Kurumlarında Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı.....	105

## GİRİŞ

Yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren, dünyada bilim ve teknoloji baş döndürücü bir hızla gelişmiştir. Bu gelişmeyle birlikte, ülkeler ekonomik ve toplumsal dönüşümler yaşamışlardır. Bu dönemde ülkelerin zenginlik kriterleri de değişmiştir. Önceleri doğal kaynaklara dayalı olan zenginlik ölçüsü sonraları bilgi birikimi ve bilginin teknolojiye dönüşmesi ile eğitilmiş nitelikli genç nüfus olarak değişmiştir.

Dünyada; bilgi birikimini kuşaktan kuşağa aktarılmasını, eğitim politikalarının belirlenmesini, eğitimin toplumsal, ekonomik ve siyasal işlevlerinin gerçekleştirilmesini ülkelerin eğitim sistemleri üstlenmiştir.

Türkiye’de cumhuriyetin ilk yıllarında eğitimin ülkeyi geleceğe taşıyacak rehber kurum olması yönünde bir politika izlenirken, 1970’li yıllardan itibaren, gerek sık sık değiştirilen eğitim politikaları gerekse eğitim sorunlarına çözüm üretilememesi, eğitimi ezbere dayalı ve yaşamdan kopuk, öğretilmiş çaresizlik haline dönüştürmüştür. Yirmi birinci yüzyıla girdiğimiz günümüzde var olan eğitim düzeyinin, geçmişte eğitimle ilgili belirlenen politikaların ve uygulamaların bir sonucu olduğunu unutmamak gerekir. Gelecekteki eğitim düzeyinin belirlenmesinde de, bugün alınacak kararlar, yapılacak uygulamalar, yaklaşım ve anlayışlar etken olacaktır. Bu nedenle eğitim-öğretim alanında gelecekle ilgili hedef ve planlamalar belirlenirken, dünün ve bugünün incelenmesinin yapılarak sonuçların değerlendirilmesi ve gelecekle ilgili ortak amaçlar doğrultusunda kararlar alınması hedeflenmelidir.

Günümüzde farklılaşma, değişme, değiştirme çok hızlı bir biçimde gerçekleşiyor. İletişim teknolojileri taşları yerinden oynatıyor. Hızlanan değişim tam da birbirini dışlayan ikili bir etki yaratıyor: ya içine kapanma ya da tümüyle kendi dışına çıkma. Dolayısıyla Türkiye’de eğitim olgusu mercek altına alınırken; bir tarftan hiçbir toplumun diğeriyle aynı yapılanış içinde olmadığı, her birinin kültürel yapısının ötekinden farklı olduğu gerçeği, öte tarftan da günümüzün çeşitlenen ve değişen ilişkiler ağında, hiçbir toplumun kendi dinamikleriyle baş başa bırakılmadığı unutulmamalıdır. Özellikle eğitim söz konusu olduğunda bu ikili yapı daha çok su yüzüne çıkıp, sıkıntı ve bunalım yaratmaktadır.

“Ortaöğretimde Başarısızlık Nedenleri: Diyarbakır Örneği” başlığı taşıyan bu çalışmada eğitim hiç birinin diğeriinden bağımsız olmadığı gerçeğinden hareketle tüm



eğitim kademelerine değinilirken, toplumu oluşturan bireylerin önemli bir bölümünün genç nüfusa sahip olması nedeniyle ortaöğretim seviyesinde karşılaşılan sorunlara ağırlık verilmeye çalışılmıştır.

Çalışma dört bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölümde araştırmanın metodolojisinden söz edilmiş, konu, amaç, yöntem, teknik ve alan belirtilmiştir.

İkinci bölümde; eğitim kurumu ve toplumsal yapı içindeki yerine, eski Türk devletlerinden cumhuriyete kadar eğitim kurumunun tarihsel gelişimine, yirmi birinci yüzyılda dünya ve Türkiye'deki nitelik ve niceliksel değişimlerin eğitime etkilerine ve eğitim sisteminin yapısal sorunlarına değinilmiştir.

Üçüncü bölümde Türkiye'de ortaöğretim düzeyinde yaşanılan başarısızlıkların nedenleri çatışma kavramı çerçevesinde ele alınmıştır.

Dördüncü bölümde; Diyarbakır ilinin eğitim ve öğretim alanındaki mevcut durumuna değinildikten sonra, ilde ortaöğretim kademesinde çeşitli nedenlerle sınıf tekrarı yapan yedi gencin hikayelerine yer verilip, Öğrenci Seçme Sınavı'na hazırlanan 40 gencin sosyo-ekonomik düzeyleri ve başarı algılarını ölçmek amaçlı bir anket çalışmasının değerlendirilmesi yapılmıştır.

Konunun geniş kapsamlı olması sebebiyle başarısızlık nedenlerinin tespitinde tüm noktalar araştırmaya dahil edilemezken bazı konulara ise kısaca değinilmiştir. Ayrıca Diyarbakır ili bazında eğitim-öğretime ilişkin sayısal verilerin derlenmesinde karşılaşılan sınırlılıklar bu çalışmanın arzulanan ölçüde olmasını engellemiştir.

## I. BÖLÜM

### ARAŞTIRMANIN METODOLOJİSİ

#### 1. Araştırmanın Konusu Ve Amacı

Bu araştırmanın konusu ve amacı; ortaöğretim öğrencilerinin kimi zaman sınıf tekrarı yapmalarına, çoğu zaman ise okulu terk etmelerine yol açan başarısızlığın, ilgi yetenek, kapasite gibi kişisel etkenlerin dışında, sistemin yapı ve içeriğinden kaynaklanan çeşitli nedenlerini vurgulamaktır.

Türkiye'nin büyük kentlerinden biri olarak değerlendirilen Diyarbakır'da; ezbere dayanan kuramsal ve soyut bilgiler, objektif bir değerlendirme sisteminin yokluğu, öğretmen azlığı, öğretmenin mesleki yetersizliği, eğitim araç ve gereçlerinin yetersizliği, katı öğretim programları ve yetersiz öğretim yöntemleri, çok kalabalık sınıflar, öğrenci sorunlarını çözmede yardımcı olacak rehberlik kurumunun yokluğu, öğrenci devamsızlığı gibi nedenler dolayısıyla halen nasıl çok sayıda öğrencinin bir üst sınıfa geçmekte başarı sağlayamadığı gerçeğine gerçek yaşam öyküleri ile vurgu yapmaktır.

#### 2. Yöntem Ve Teknik

Bu çalışma için öncelikli olarak konu ile ilgili literatür incelemesi yapılarak, çeşitli amaçlarla yapılan yerli ve yabancı araştırmaların bulgularından yararlanılmıştır. Özellikle mevcut durumun sergilenmesinde Devlet İstatistik Enstitüsü tarafından her yıl hazırlanan Türkiye İstatistik Yıllığı ve Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planlama, Koordinasyon Kurulu verileri kullanılmıştır. Ayrıca; ortaöğretimde başarısızlık ülke genelinde gözlemlenen bir sorun olsa da, son yıllarda yaşadığı sosyo-kültürel değişimin etkisiyle, Ortaöğretim Kurumları ve Öğrenci Seçme Sınavı sonuçlarına göre Türkiye sıralamasında son üç yıldır gerileme içinde olan Diyarbakır merkezde alan araştırması yöntemi ve görüşme tekniği kullanılarak, üç farklı liseden önceki yıllarda sınıf tekrarı yapmış yedi gençle derinlemesine görüşülerek ortaöğretimde başarısızlık hikayeleri derlenmiştir.

Araştırmada sosyo-ekonomik düzey ve başarı düzeyi değişkenlerini dikkate almak suretiyle, başarı düzeyi yüksek gençliği temsilen Nevzat Ayaz Anadolu Lisesi, alt sosyo-ekonomik düzeyi ve başarı düzeyini temsilen 500 Evler Lisesi ve Atatürk Lisesi öğrencileri görüşmecisi olarak alınmıştır.

Ortaöğretimde başarısızlığın temel göstergesi olan sınıf tekrarı yapmış olan öğrencilerden görüşme kapsamına dahil edilen gençlerin belirlenmesinde, lise müdürlüklerine bağlı rehberlik servislerinde görev yapan uzman rehber öğretmenlerden yararlanılmıştır.

Söz konusu gençlerle enformel bir görüşme ortamı ve yarı yapılandırılmış bir görüşme biçimi sağlanarak kendilerini rahat bir biçimde ifade etmelerine olanak tanınmıştır.

Ayrıca, üniversite sınavına hazırlık aşamasında temel belirleyici unsurun ortaöğretim süreci olduğu gerçeğinden hareketle, üniversite sınavına hazırlanan ve daha önce en az iki kez sınava girip başarı gösterememiş kırk genç üzerinde bir anket çalışması gerçekleştirilmiştir. Yürütülen anket çalışması ile gençlerin sosyo-ekonomik düzeyleri ve başarısızlık algıları değerlendirilmeye çalışılmıştır.

### **3. Araştırma Alanı**

Bu çalışma; Diyarbakır merkezinde gerçekleştirilen derinlemesine görüşmelerden ve anket çalışmasından elde edilmiştir.

Araştırmamızın örnek olay kısmı bölümü lise öğrencilerini kapsarken, anket uygulamasında ise farklı liselerden mezun olmuş gençleri kapsamaktadır. Konu kapsamının genişliği bakımından, örnek olay incelemelerinde; köy ve kasaba gençliği ile teknik liseler araştırma dışı bırakılmıştır. Diyarbakır ilinden farklı düzeylerde üç lise örneklem alanı olarak belirlenmiştir. Anket çalışmasında ise temel kriter daha önce en az iki kez Öğrenci Seçme Sınavı'na katılmış olma olarak belirlenmiştir.

## II. BÖLÜM

### EĞİTİM KURUMU VE TOPLUMSAL YAPI İÇİNDEKİ YERİ

#### 1.1. EĞİTİM KAVRAMI

İnsanların temel gereksinimleri toplumsal kurumlar tarafından karşılanmaktadır. Aile kurumu; neslin sürdürülmesi, ekonomi kurumu; üretim ve tüketim hizmetlerinin yerine getirilmesi, siyaset kurumu; toplumun güvenlik ve düzeninin sağlanması, din kurumu; inanç sistemlerinin açıklanması ve uygulanması görevlerini yerine getirir. Eğitim kurumu ise kişileri topluma hazırlama görevi ile yükümlüdür.

Tüm toplumların kaçınılmaz kurumlarından biri olan eğitim kurumu genel olarak bireyin yaşadığı toplumda yeteneğini, tutumlarını ve olumlu değerlerdeki davranış biçimlerini geliştirdiği süreçler toplamıdır. Bir başka ifadeyle, gayri resmi olarak evde ve genel kültür olarak çevrede, resmi olarak da toplumun karmaşık eğitimsel düzenlemelerinde gerçekleştirilen sistemli bir sosyalizasyon sürecidir (Fichter,1990: 115).

Eğitim kurumunun amacı uzmanlar tarafından farklı biçimlerde ele alınmıştır. Bireyi topluma hazırlamak, toplumun gereksinim duyduğu nitelikli bireyler yetiştirmek ya da toplum üyelerinin kültürlü kişiler haline getirilmesi öncelikli amaçlar arasında yer alır.

Kuşkusuz eğitimin amacı toplumdan topluma değiştiği gibi, aynı toplumun gelişme aşamalarında da farklılık gösterir. Ancak daima diğer kurumlarla bir uyum ve bütünleşme içindedir.

Eğitimin pek çok tanımını yapmak mümkündür. Bu tanımlardaki ortak noktalar, eğitim kavramını dar ve geniş kapsamda olmak üzere iki farklı biçimde tanımlamamızı gerektirir.

Geniş anlamda eğitim; bireylerin içinde doğup büyüdükleri, yaşamlarını sürdürdükleri toplumun değerlerini, bilgi birikimlerini, geliştirdikleri çeşitli becerileri öğrenmeleri ve öğrendiklerini kendilerinden sonra gelen kuşağa aktarmaları sürecini içerir.

Böylece eğitim, toplumsallaşma kavramıyla eşanlamlı olmaktadır. O halde toplumsallaşma ile eşanlamlı olarak kabul edilen geniş anlamdaki eğitim kavramını yaşam boyu, her yerde ve her zaman canlılığını koruyan bir süreç olarak düşünmek gerekir (Gökçe, 1996: 109).

Dar anlamda eğitim kavramında ise eğitim öğretim yerine kullanılan, insanın teknik ve bilimle ilişkisini kuran bir araçtır. Özellikle 19. yüzyıldan itibaren sistemli ve güdümlü olarak resmi öğretim kurumlarında yani okullarda ve bu iş için özel olarak yetişmiş öğretim elemanlarıyla yapılan bilgi ve değerlerin öğretilmesiyle davranış ve beceri kazandırılmasına yönelik bir etkinliktir. O halde eğitim, bireye belli bir meslek kazandıran bir etkinlik olarak da kabul edilebilir. Bu anlamda eğitim kurumları 19. yüzyılda Batı Avrupa'da sanayileşme ve kentleşme süreciyle birlikte gelişmiş ve yaygınlaşmıştır (Gökçe, 1996: 109).

Teknolojinin gelişmesi, sosyo-ekonomik koşulları ve olanakları yakından etkilemiş; kentleşme, sanayileşme, modernleşme gibi olgu ve bu olguların doğurduğu ilişkiler günlük yaşamın bir parçası haline gelmiştir. Toplumsal değişme ve gelişme geleneksel yapıların çözülmesine, inanç ve değerler sisteminin değişmesine yol açmıştır. Bu durum hızla artan dünya nüfusunun yeni koşullara ayak uydurabilmesini, karmaşıklaşan ve genişleyen bilgi birikimini yaşama geçirerek iş gücünün eğitilmesini ve uzmanlaşmasını zorunlu hale getirmiştir. Böylece çağdaş toplumda ekonomik düzenin ihtiyaç duyduğu biçimde insan gücünün yetiştirilmesi söz konusu olmaktadır (Gökçe, 1996: 110).

Bir toplumun gelişmişliği ya da geri kalmışlığı ile o toplumun eğitim sistemi arasında yakın bir ilişki olduğu görüşü, yeni olmamakla birlikte, özellikle son çeyrek yüzyılda Birleşmiş Milletler, Dünya Bankası gibi uluslararası kuruluşların yayınlarında, bilimsel araştırmalarda ve devlet adamlarının konuşmalarında sık sık dile getirilmektedir.

Hatta, son yıllarda, bilimsel çevrelere göre, ekonomik büyümeyi, sosyal değişmeyi ve siyasal gelişmeyi kapsayan kalkınma süreci; davranış değişikliği başka bir deyişle eğitim sorunudur. İnsan davranışlarını, dolayısıyla insanı eğitim yoluyla değiştirmeden hiçbir sosyal, ekonomik ve siyasal gelişmeyi –kısaca sağlıklı kalkınmayı- başarmak mümkün değildir. Eğitim yalnızca eğitilen kişiyi değil, eğitilen kişinin ailesinden başlayarak bütün toplumu etkiler (Kaya, 1993: 1).

Toplumsal kurumlar arasında eğitim kurumunun ayrıcalıklı bir öneme sahip olması toplumsal işlevlerinden kaynaklanmaktadır. Sosyoloji biliminde yapısal- işlevselci teorinin temel kavramlarından olan toplumsal işlev; açık ve gizli işlev olarak ikiye ayrılır. Açık işlevler, toplumsal sistemde, amaçlanan, bilinen ve sisteme uyumu sağlayan nesnel sonuçlar; gizli işlevler ise amaçlanmayan ve bilinmeyen sonuçlardır (Poloma,1993: 42). Bazen toplumsal, kurumsal uygulamaların gizli işlevleri açık işlevleri kadar önemli ve etkilidir. Gizli işlevler pozitif işlevsel olabileceği gibi negatif işlevsel de olabilir. Özellikle eğitim süreçlerinin gizli işlevleri açık işlevleri kadar önemlidir.

Eğitimin başta toplumsal, kültürel, ekonomik, siyasal konular olmak üzere istenen, amaçlanan, öngörülen ve planlanan pek çok açık işlevi vardır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

**a) Toplumun kültürel mirasının genç kuşaklara aktarılması** ya da başka bir ifadeyle, bireylere toplum değerlerinin ve toplum yaşamında üstlenecekleri rollerin öğretilmesi. Eğitimin kendine özgü genel işlevi, yeniden kurmaktan çok, toplu halde yaşayan insanları birbirine benzetmek, toplumsallaşma sürecini düzenlemek, sosyal kurumları ferdin ruhunda devam ettirmek, ferdi kurumsallaştırmak, başlangıçta tekil bir varlık olan insanı “sosyal kişi” haline getirmektir (Baltacıoğlu,1939: 270).

Bu açıdan bakıldığında eğitimin en önemli işlevlerinden birisi kültür naklidir, ancak bu nakil sırf bilgi aktarımı biçiminde değerlendirilmelidir. Çünkü kültür -bilgisel yönünün yanında- bir şeyin nerede ve nasıl kullanılacağını da gösterir (Erkal,1995: 120). Özet olarak; eğitimin sosyal işlevi kişileri hem yaşadığı toplumun hem de bu toplumun bağlı bulunduğu çağdaş dünyamızın uyumlu bir üyesi durumuna getirmek, o toplumdaki ölçülere göre iyi insan yetiştirmektir.

**b) Bireylere bilimsel ve mesleki bilgi aktarmak, beceri kazandırmak ve meslek sahibi yapmak.** Başka bir ifadeyle, tüketici olarak gerekli bilgiyle donanmış, nitel ve nicel açılardan ekonominin ihtiyaçlarına uyan insan gücü ile birlikte beyin gücünü sağlamak.

Bu noktada özellikle orta ve yüksek öğretim kurumlarına büyük görev düşmektedir. Çeşitli okul ve programlarla, bireye bilgi, iş olanakları, gelir ve bunların doğal sonucu olarak belirli bir yaşam düzeyi sağlanır.

**c) Çağdaş toplumda en üstün otorite olan bilimin gelişmesine katkıda bulunmak.** Üniversiteler başta olmak üzere uzmanlaşmaya yönelik kurumlar, bilimin, teknolojinin, güzel sanatların ilerlemesine ve çağdaş koşulların yarattığı gereksinimlere cevap verecek düzeye gelmelerine olanak sağlar.

**d) Bireylere rasyonel bir düşünce alışkanlığı kazandırmak,** rasyonel düşüncesinin yollarını göstererek bireylerin doğal ve toplumsal çevreyi bilimsel ilkeler doğrultusunda değerlendirmelerini olanaklı kılmak. Böylece yeniliklere ve değişmeye açık, hoşgörülü bir düşünce ve davranış yapısına sahip kuşaklar yetiştirmek. Bu göreviyle de eğitim toplumsal değişmeyi sağlayan bir amaç niteliğini kazanmaktadır (Gökçe,1996: 110).

**e) Toplumdaki yerleşik davranış ve düşünce kalıplarının yeni değerlere uyumunu sağlayarak, durağanlık ve çatışmadan kaçınılmasını sağlamak.**

**f) Mevcut sisteme sadakatin sağlanması.** Ulusal ve yerel önderlerin seçimi ve eğitilmesi.

Eğitim kurumunun gizli görevleri ise, daha önce de değindiğimiz üzere amaçlanmayan fakat bireylere örgün eğitim kurumu aracılığıyla kazandırılan olanaklardır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

**a) Bireyleri yeni toplumsal ilişkiler kurma ve farklı insanlar tanıma imkanları sağlaması yoluyla dar ve sık görüşlülükten kurtarma.** Aile ve yakın çevrenin yerel ve yanlış şartlandırmalarını aşmalarına katkıda bulunur, demokratik tutum geliştirme bakımından çocuk ve gençlerin “tek mümkün dünya”nın kendi dünyaları olmadığını görmeleri son derece önemlidir.

**b) Eş seçme işlevi.** Özellikle yükseköğretimin bu konudaki işlevi çok yaygındır.

**c) Cinsiyet ayrımcılığını engelleme ve eşitlik fikrinin eşit süreçler içinde içselleştirilmesini sağlama.**

**d) Geçici olarak da olsa işsizliği azaltma.** Özellikle Türkiye gibi genç nüfuslu ülkelerde bu işlev daha da öne çıkmaktadır.

**e) İnsanlar arasında rekabeti artırma.** Eşit ve objektif şartlarda rekabeti özendirme ve rekabet ahlakını yerleştirir.

**f) Okulların suç işlemekten, uyuşturucu madde bağımlılığına, doğum kontrolüne kadar toplumun patolojik durumlarına çözüm yolu bulması** (Tezcan,1981: 53).

*g) Seçme işlevi.* Akademik açıdan “başarılı” olamayan zeki ve yetenekli kişiler “okulu bırakarak” iş dünyası, sanat ve edebiyat alanında çok başarılı olmuşlardır. Bu önerilecek bir durum olmamakla beraber örnekler olduğu da bir gerçektir. Bu işleve de okulun tersinden işlevselliği denilebilir (Sezal,2002: 328).

Eğitimin en önemli yönlerinden birisi, hiç şüphesiz toplumsal karakteridir. Toplum ve onun yarattığı toplumsal zemin olmadan eğitimin uygulama alanı bulması mümkün değildir. Eğitim olayının cereyan edebilmesi için, mutlaka bir toplumsal zemin ve atmosfere ihtiyaç vardır. Bu düşünce, bazı bakımlardan aşırı nitelikler taşıyormuş gibi bir izlenim yaratır. Özellikle “doğanın eğiticiliği” ve “şahsiyetin önemli bir varlık alanı oluşu” açısından eleştirilere açıktır. Fakat burada belirtilmek istenen konu, doğanın ve şahsiyetin reddinden ziyade, şahsın bir sosyal varlık olduğu ve bu varlığı şekillendirmek isteyen eğitimin de, sosyal niteliğinin bulunduğu noktasıdır. Ancak meselenin bir bütün olarak ortaya konulabilmesi için, şu önemli hususun da belirtilmesi gerekir: Nasıl ki toplumsal zemin ve atmosfer olmadan eğitim düşünülemiyorsa, eğitim olmadan da toplumun varlığını sürdürmesi düşünülemez. Yani eğitim bir taraftan varlığını sürdürebilmek için topluma ihtiyaç duyarken, diğer taraftan da, fertleri yetiştirir, toplumun değerlerini işler ve onlara hayat kazandırır.

Bu sebeple toplumda eğitim ya da toplumu yoğuran bir eğitimden söz edilince, ister istemez bu alanı inceleme ve araştırma konusu yapan bilimlerin gündeme gelmesi söz konusu olmaktadır. Konuyla ilgili bilimlerin başında, hiç şüphesiz eğitim sosyolojisi gelir.

Eğitim, toplumun sosyal kurumlarından bir tanesidir. Her çocuk belirli bir aile içinde doğar, belirli bir sosyal tabakanın dilini ve görgü kurallarını öğrenir, bir köy veya şehir ortamında büyür, ilkokulda veya öğretim sisteminin diğer okullarında okur. Çocukluk yaşlarından itibaren arkadaş çevreleri içine girerek oyunlarını bu çevreler içinde oynar, sohbet eder, bu gruplarla bütünleşir. Kitap, gazete, dergi okur; sinemaya, tiyatroya gider, radyo dinler, televizyon seyreder... bütün bunlar insanların ve özellikle yeni yetişen nesillerin içinde yaşadıkları toplumdan etkilenme yollarından bazılarıdır. İçinde yaşanılan bu ortamlar, çocukları ve gençleri hayatın amacı, önyargılar ve değer hükümleri, tutumlar, vaziyet alışlar, bütün düşünce ve davranış yönlerinden etkiler, yönlendirir ve kalıplaştırır. Toplum ile eğitsel yetiştirme arasındaki bu karşılıklı



ilişkileri, bağlantıları ve etkilemeleri inceleyen bilim dalına Eğitim Sosyolojisi denir (Ergün,2000; 4).

Eğitim sosyolojisi, iki alanın bileşkesinden ortaya çıkmış bir bilimdir. Bir tarafta toplum diğer tarafta ise eğitim vardır. İki alanın da kendine has bilimleri vardır. Toplum sosyolojinin konusu iken; eğitim ise eğitim biliminin alanını oluşturmaktadır. Sosyoloji toplum, toplumsal değişme gibi genel konuların yanında tüm grupsal, kurumsal ve örgütsel yapıları incelemektedir. Eğitim bilimi ise genelde soyut düzeyde, yani her olgunun toplumsal bağıntısını mutlaka kurmak kaygısını taşımaksızın, eğitim sorunlarını açıklamaktadır. Eğitim sosyolojisini bu iki alandan bağımsız değerlendirmemek gerekir.

Eğitim sosyolojisinin konularını şu şekilde sıralamak mümkündür: (Akyüz, 2001: 116-117)

1- Eğitim politikası, yönetimi, ekonomisi ve planlaması. Eğitim sisteminin amaç, muhteva ve okullaşma bakımından tahlili. Okul çevre ilişkisi, okulda rol ve statü yapılaşması. Bir topluluk olarak okul, okulda eğitsel kol faaliyetleri, okulun sosyal statüsü. Ailede eğitim, aileye etki eden sosyal ve kültürel kuvvetler. Halk eğitimi. Gençlik ve eğitimi, gençliğin topluma kazandırılması.

2- Sosyal kimlik ve toplumsallaşma; çocuğun ve gencin kültürel donanımı, bunu sağlayan eğitici kuvvetler; devlet, dini ve milli kuruluşlar, dernekler, kitle haberleşme araçları ve siyasi partiler.

3- Sosyal değişme ve eğitim. Rol, statü, sosyal tabakalaşma, eğitim aracılığıyla meydana getirilen hareketlilik, eğitimde kabiliyetlerin ayıklanması, imkan ve fırsat eşitliği. Sosyal ilişkiler ve bilgi problemi. Bilginin toplumsal fonksiyonu ve eğitim. Toplum kalkınması; eğitim reformu, toplum reformu.

4- Şahsi kabiliyetlerde sosyal ihtiyaç ve imkanlar arasındaki ilişki. Eğitimde liderlik, yöneticilik.

5- Bir meslek olarak öğretmenin sosyo – ekonomik durumu, öğretmene etki eden sosyal ve politik kuvvetler.

6- Son olarak, idealize edilen bir fert ve toplum tipi yaratmak için, sosyolojik bir eğitim teorisi ve pedagojik perspektif geliştirme çabalarını eğitim sosyolojisinin konuları arasında saymak mümkündür.

Eğitim sosyolojisinin sosyoloji ve eğitim bilimi dışında dayandığı bazı yan disiplin ve bilimler vardır ki bunların en önemlileri felsefe, psikoloji ve antropolojidir. Psikoloji, eğitimin bireysel-psikolojik bağlantılarını kurma imkanını sağlar ve hatta buradan bir alt birim olan eğitim psikoloji doğar. Antropoloji ise genel olarak insan varlığını konu alan bir yardımcı bilimdir. Felsefe ise yine eğitimle ilgilenen bir diğer bilim dalıdır. Bu ilgiden eğitim felsefesi doğmuştur. Eğitim felsefesi, felsefenin genel yaklaşımına uygun olarak eğitimin en temel olgularını tespit edip onların gerisindeki belirleyicileri gostermeye çalışmaktadır.

Ülkeler ve toplumlar; tarihin kaydetmediği hızda bilimsel ve teknolojik ilerlemelere, sınır tanımaz ekonomik ve sosyal gelişmelere, akıl almaz siyasal değişikliklere, beklenmedik sanatsal ve kültürel oluşumlara sahne olmuş ve 21. yüzyıl bu değişimin öne çıkardığı yenilik ve değerlerle başlamıştır. Ancak yeni yüzyılın değişen şartlarını ayak uydurabilmek, öne çıkardığı değerlere sahip çağdaş bir toplum olarak yaşayabilmek için, sadece okur,yazar olmak yeter sebep olmaktan çıkmıştır. Zira geçen yüzyılın son çeyreğinde meydana gelen hızlı değişim süreci, bireyleri ve toplumları kontrol edemedikleri yönelimlere sürüklemekte; böylece günümüzün ve geleceğin bilgi toplumu oluşmaktadır. Bu oluşum kişinin bir taraftan merkezi konuma gelmesini sağlarken, diğer taraftan demokratik sivil toplum örgütlerinin güçlenmesi, gönüllü kuruluşların etkinleşmesi, doğal çevremize yönelen tehditler sonucu yeni bir çevre bilincinin gelişmesi, öğrenmeyi öğrenmek gibi yeni oluşum ve kavramları da beraberinde getirmektedir.

Dolayısıyla 21. yüzyılda eğitimin önemi daha da artacaktır. Rekabete dayalı yeni dünya düzeninde eğitime en fazla yatırım yapan ve eğitilmiş insan gücüne sahip ülkeler avantaj sağlayacaktır. Böylece eğitim, her zaman olduğu gibi, insan davranışlarını değiştiren, insanların birbirleriyle ve toplumla ilişkilerini sağlayan bir araç olarak 21. yüzyılda da etkinliğini sürdürecektir.

## **1.2. TOPLUM VE EĞİTİM**

“Eğitim mi toplumun eseri, yoksa toplum mu eğitimin bir sonucudur?” probleminin yarattığı spekülasyonlar bir kenara, bu iki kavramı birbirinden kesin çizgilerle ayırmak zor, hatta imkansızdır. Belki onlar kurum ve kavram olarak ve formel

bir anlayış içerisinde birbirinden ayrılabilirler. Ancak onların informel yanları ve fonksiyonları düşünülürse içiçe girdikleri görülecektir. Her şeyden önce her iki temel unsur da varlığını sürdürebilmek için diğerine muhtaçtır. Biri olmadan diğerinin hayatını sürdürebilmesi mümkün değildir. Eğitimin fonksiyonunu yerine getirebilmesi için bir toplumsal zemin ve atmosfere, toplumun da varlığını sürdürebilmesi için, topluluk inançlarını nesilden nesile aktaran bir eğitim olayına ihtiyacı vardır. Özetle, eğitim ile toplum arasındaki ilişki diğer bütün sosyal-kültürel ilişkilerde olduğu gibi karşılıklıdır (Akyüz, 2001: 56).

Uzun yüzyıllar boyunca eğitim, toplumun ahlak kurallarının, ekonomik ve politik yapısının belirlediği -ama kesin olarak belirlediği- ve mevcut toplumsal düzeni aynen devam ettirmeyi sağlayacak vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir sistem olarak görüldü. Öyle ki, toplum düzeni ve onun felsefi, ahlaki ve politik kuralları, öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişkiyi, eğitimin amaçlarını, eğiticinin hedeflerini, eğitim araçlarını ve vasıtalarını tek başına belirliyordu. Avrupa’da 18. yüzyılın ortalarına kadar hem okullarda hem de okul dışı dini ve mesleki eğitim kurumlarında verilen eğitim, eğiticilerin öğrenciler üzerindeki kesin egemenliğine dayanıyor ve yeni nesiller mevcut toplumsal düzenin devamını sağlamak için zamanın toplumsal ihtiyaçlarına ve gereklerine göre düzenleniyordu (Akyüz, 2001: 56).

Bu tez, devam eden yıllarda “eğitim, toplumun bir fonksiyonudur” şeklinde formüle edildi. Buna göre eğitimin hedefleri toplumun hedeflerinin aynısı idi. Eğitim düşünce ve hareketleri sosyal yapıya bağlı kişiler tarafından, “toplumsal güç” ve “politik çıkarlar” bakımından belirleniyordu. Öyle ki eğitim, yönetim-yönetilen (iktidar-halk) ilişkilerinin sağlamlaştırılarak sürdürülmesine yarıyordu.

18. yüzyılın ortalarından itibaren aşırı derecede hızlanmış olan toplumsal değişimde eğitim, çok önemli bir rol oynamadı. “Maddi kültür” dediğimiz bilim ve teknik keşifleri, bilgi ve metotları, “manevi kültür” dediğimiz toplumsal kurumlar, değerler, kurallar, dünya görüşleri, örgütlerden daha yavaş bir gelişme gösterdi ve onların gerisinde kaldı. Oysa günümüzde tam tersi bir durumla karşı karşıyayız. Bugün maddi kültür unsurları alabildiğine bir gelişme içinde bulunmalarına karşın, manevi kültür unsurları önemli bir gerilik içinde yeni değerler yaratılmadığı gibi eskilere karşı da vaziyet alınmakta ve insanlar büyük bir manevi boşluk içinde bunalımlara düşmektedirler.

Eğitim-toplum ilişkisinde “eğitim, toplumun bir fonksiyonudur” görüşü insanın tamamen toplum tarafından şekillendirildiğini kabul ediyor ve onu, toplum düzeni içindeki sosyal rollerden kendisine uygun düşenleri seçip oynayan bir “rol oyuncusu” olarak görüyordu. Ancak bu görüşün bir antitezi olarak bazı çevreler de eğitimin toplumsal bir değişken olduğunu ve toplumun eğitim tarafından şekillendirilip değiştirildiğini savunmaktadır. Bu görüşe göre de “toplum, eğitimin bir fonksiyonudur”. Eğitim, toplumu yenileştirme ve değiştirme, mevcut toplumsal, politik güç ve fikirleri kontrol altına alma, şekillendirme gücüne sahiptir.

Eğitim ve toplum ilişkisinin tarihine tekrar dönülecek olursa Ortaçağ düşünce hayatında da, toplumsal yaşam ile eğitim bir görülmeye devam etmiştir. Ancak daha sonra eğitim ve toplum, felsefi ve teolojik görüşlerin kontrolünden kurtulmuştur. Bilimsel ve teknik keşifler, icatlar, gittikçe artan nüfus, üretim tekniğinde ortaya çıkan yeni düzenlemeler sosyal yaşayış biçimindeki değişiklikleri zorunlu kılmıştır. Bu arada politik iktidarlar da toplumsal değişmeye ayak uydurmak zorunda kalmışlardır. O zaman bu sosyo-ekonomik değişiklikler içerisindeki insanlarda kendi çıkarlarını düşünen, rasyonel davranan, feodal yapıardan ve geleneksel meslek bağlarından kurtulan bireyler olarak ortaya ıktılar. Bunun sonucu olarak da eğitim ve ğretim anlayışı, ferdin kendini bağımsızlaştırmasına ve toplum yapısındaki değişikliklere uymak zorunda kaldı (Ergün,2000: 12).

Eğitimin toplumsal olarak üstlendiği görev, diyalektik bir yapı göstermektedir; eğitim hem yetiştirdiği çocukları ve gençleri içinde yaşayacakları topluma uyan birer şahsiyet olarak yetiştirmek için toplum düzenini ve kültürünü onlara aktarmakta hem de bu çocuklara ve gençlere, toplum yapısını değiştirici, düzeltici ve ileriye götürücü, eleştirel düşünceyi vermeye çalışmaktadır.

Toplum ve eğitim ilişkisinin en önemli sonucu toplumsallaşma olayıdır. Toplumsallaşma yeni bir kavram değildir. Batı sosyal bilimler literatüründe 70 yıllık bir geçmişi vardır. Ancak buna rağmen, hala ne olduğu ve neleri kapsadığı konularında çeşitli tartışmaların sürdüğü de bir gerçektir. Özellikle sosyoloji, psikoloji, antropoloji ve pedagoji gibi bilim dalları bu kavramı çeşitli açılardan incelemeye devam etmektedirler.

Toplumsallaşma; bizlerin gerek toplumun norm ve değerlerini içselleştirerek, gerekse toplumsal rollerimizi (işçi, arkadaş, yurttaş...vb olarak) yerine getirerek, toplum üyeleri haline gelmeyi öğrenme sürecidir (Marshall,1999: 760).

Toplumsallaşma kavramında içten gelen çok güçlü bir farklılaşma olayı söz konusudur. İçten gelen bu farklılaşma aracılığıyla insan, doğal bir varlık olma durumundan çıkarak, sosyal bir varlık durumuna geçmektedir. Böylece insanın doğuştan getirdiği biricikliğine, yani bütünüyle kendine özgü oluşuna, ikinci bir öz olan sosyal varlık eklenmektedir. İşte bu, toplumsallaşma olayıdır.

Toplumsallaşma sürecinde bireyler norm ve değerleri içselleştirerek toplumun bir üyesi olurlar. Otoritelerin, kuralların ve kurumların meşruiyetini benimseme, bu içselleştirme sonucu gerçekleşir. Yapay ve toplumsal olan, doğal ve mutlakmış gibi kabul edilir. Değerler içselleştirilmezse, anomi ve yabancılaşma davranışları ortaya çıkar.

Başlıca unsurları aile ve okul olan toplumsallaşma artık sadece çocuğu kapsayan bir olgu olarak görülmemektedir. Toplumsallaşmanın tüm yaşam boyunca devam ettiği; bireylerin topluma uyum sağlamayı öğrenecekleri tek yönlü bir süreç değil, aksine insanların kendi toplumsal rol ve yükümlülüklerini yeniden belirleyebilecekleri bir süreç olduğu artık genel kabul gören bir düşüncedir. Dolayısıyla toplumsallaşma ile ilgili her anlayış, bu sürecin toplumsal değişimle ilintisini dikkate almak zorundadır.

Günümüzde, insanın gelişmesinde kalıtım ve çevrenin görece önemi konusunda aralıksız bir tartışma sürmektedir. Bu tartışmalardan biri de, insanların aşırı düzeyde toplumsallaşmaları ile ilgilidir. Böylesi bir durumun toplumsallaşmada birey – toplum ikileminin yaşanmasına neden olacağına dikkat çeken bazı sosyologlar, toplumsallaşmanın doğal eğilim ve dürtülerin aleyhine işleyen bir süreç olarak işlemlerinden endişe etmektedirler. Bu olumsuzluk toplumsallaşmanın temel kurumları olan aile ve okulun önemini vurgular niteliktedir.

Toplumda, eğitime etki eden sosyal karaktere sahip pek çok organizasyon ve güç bulunmaktadır. Ancak, özellikle okul ve aileyi diğer sosyal gruplardan ayıran özellikleri, temel amaç veya temel fonksiyonlarından birinin eğitim olmasıdır. Bu zorunluluk getirildiğinde aile ve okul dışındaki kurumlar kriter dışı kalmaktadır. Eğitimin sosyal taşıyıcıları olarak sayabileceğimiz, kitle yayın ve haberleşme organları, siyasi partiler, dini kuruluşlar, dernekler, kulüpler, sendikalar, akran ve öğrenci

gruplarının temel amaç ve fonksiyonları çok daha farklıdır. Bu kuruluşlar üyelerini amaçları doğrultusunda daha fonksiyonel yapmak için eğitime başvurmaktadırlar. Ancak elbette, bu da -dolaylı da olsa- bir eğitim faaliyetidir.

Çocukların ve gençlerin toplumsallaşmasında en etkili iki kurum, okul ve ailedir. Ailede okul gibi kurumlaşmış sosyal bir sistemdir. Eğitim-öğretimde önemli olan zeka ve yeteneklerin geliştirilmesinde, ailedeki toplumsallaşma şartları, anne-babanın çocuk yetiştirme stilleri, ailenin içinde bulunduğu sosyal sınıfı veya tabakayı çocukların yetiştirilmesinde ve eğitiminde bazen hissettirip genellikle hiç hissettirmemeleri, bu kurumun okuldaki daha etkili bir eğitim-öğretim kurumu olmasına neden olmaktadır. Çocukların yetiştirilmesinde ve eğitim-öğretimde okul ve ailenin etkileşimi çok çok önce başlamaktadır.

Ailedeki toplumsallaşma şartlarının, çocukların daha sonraki okul hayatlarını ve başarılarını nasıl etkilediğini gösteren yüzlerce eğitim sosyolojisi araştırması bulunmaktadır. Öte yandan okul hayatı içinde de çocuklarının sosyal hayatlarının yarı zamanlarını okulda, yarı zamanlarını aile içinde geçirmeleri, okul-aile arasındaki karşılıklı interaksyonu zorunlu kılmış ve birçok araştırma, ailedeki toplumsallaşma ile okuldaki toplumsallaşma arasına sınırlar konulamayacağını, bunların bir arada ele alınıp değerlendirilmesinin daha doğru olacağı sonucuna varmıştır. Ama buna rağmen eğitim sosyolojisindeki araştırmalarda ailedeki ve okuldaki toplumsallaşma farkları ortaya konmuş, hatta bu toplumsallaşma farkları yüzünden, çocukların aileden okula geçerken, gençlerinde okuldaki meslek hayatına geçerken okul şoku veya pratik şoku diye adlandırılan önemli davranış sarsıntıları geçirdikleri tespit edilerek çözüm yolları aranmaya başlanmıştır. Bu, farklı toplumsallaştırma şartlarının egemen olduğu toplumlar arasındaki geçiş problemleri; kişilerin toplumsallaşmasına, motivasyonel gelişimlerine, kendilerinden beklenen davranışları benimseyerek yapmalarına, sosyal rol ilişkilerine ve yorumlarına, toplumsal değerleri benimsemelerine ve politik vaziyet alışlarına önemli ölçüde etki etmektedir. Eğer çocukların birincil toplumsallaşma yeri olan aile içindeki gelişmesi ve motivasyonu, ikincil toplumsallaşma yeri olan okuldaki ile uyum içinde ise, çocuğun başarılı bir okul hayatı olacak demektir; yok , eğer bu kurumlar arasında uyumsuzluk var ise o zaman da çocuğun okul hayatında başarılı olması güçleşecektir (Ergün,2000: 73).

### 1- Aile Ve Fonksiyonları

Karşılıklı ilişki içinde bulunan aile ve eğitim kurumları, bazı toplumsal işlevlerde birbirlerine bir hayli yaklaşırlar; toplumsallaşma örneğinde olduğu gibi. Aile, öncelikle soyun kendinin devamını, eğitim ise kültürün sürdürülmesini sağlar. Okul-aile işbirliğinde olduğu gibi bazen çok açık ilişkilerde bulunurlar.

Aile toplumun tüm özdeksel ve tinsel zenginliklerinin kuşaktan kuşağa geçmesinde rol oynayan toplumsal temellerden biridir. Aile bu işlevini çok eski çağlardan beri sürdürmektedir. Ailenin yapı ve işlevleri toplumsal değişmeye paralel olarak değişmektedir. Kısaca evrensel ve statik bir aile yapısından söz etmek olanaksızdır. Bu konuyu daha ileri götürerek şöyle de diyebiliriz: belirli bir aileyi alıp incelediğimiz takdirde bile, zaman ilerledikçe, ailenin kompozisyonunda, yapısında ve işlevlerinde sürekli değişimler olacaktır. Aynı ülkenin kentsel ve kırsal kesimlerinde de aile yapıları arasında büyük farklar vardır. Gelişmiş, gelişmekte olan ve az gelişmiş toplumlarda da aile yapıları değişik görünüşler arz eder. Bütün bu değişmelere karşın, onun genel bazı niteliklerinden ve işlevlerinden hareket ederek, ailenin belirli bir tanımını yapabiliriz.

Aile, biyolojik ilişkiler sonucu insan türünün sürekliliğini sağlayan, toplumsallaşma sürecinin ilk ortaya çıktığı, karşılıklı ilişkilerin kurallara bağlandığı, üyelerinin duygusal olarak doyuma ulaştıkları, üretim ve tüketim açısından ekonomik etkinliklerde bulunan, biyolojik, ekonomik, psikolojik, toplumsal yönleri olan toplumsal bir birimdir (Sayın,1994: 185).

Ailenin yapısına bağlı olarak ortaya çıkan fonksiyonları şunlardır:

**a) Toplumun biyolojik bakımdan varlığını devam ettirme fonksiyonu:** İnsan soyunun devamı, anne-baba-çocuk ilişkisi olarak ifade edilebilecek bir ilgi bağına gereklidir. Aile bu biyolojik işlevinin yanı sıra psikolojik bir tatmin ortamıdır. Yalnızlığı gideren, ferdin moral savunmasını sağlayan bir birliktir. Özellikle modern toplumlarda bu işlevin çok daha önemli hale geldiğini savunmaktadır.

**b) Ekonomik fonksiyon (Üretim ve tüketim birliği):** Ailenin maddi ihtiyaçların üretimi ile ilgili görevlerinin bir kısmı, zaten toplumda bir temel kurum olan ekonomiye aktarılmıştır. Ancak aile kendi diğer işlevleriyle bağlantılı olarak sadece tüketim değil başka ekonomik işlevleri de yerine getirmektedir. Ancak burada bir nitelik değişmesi

vardır. Aile doğrudan mal üretmese de geniş kapsamlı bir “hizmet” sektörüdür. İnsanı mal üretimine hazırlayan süreçler ailede işlemektedir (Sayın,1990: 39).

**c) Toplumsallaştırma ve eğitime fonksiyonu:** İnsan toplumsal bir varlıktır, hayatını sağlıklı bir biçimde sürdürebilmek için düzenli bir toplumsallaşma sürecinden geçmesi gerekmektedir. Bu süreç ailede başlar.

**d) Toplumun kültürünün işlenmesi ve muhafazası fonksiyonu.**

**e) Sevgi, saygı ve yardımlaşma duygularını aşılama fonksiyonu.**

Fonksiyonlarından da anlaşıldığı üzere aile, ekonomik, sosyal, ahlaki ve hukuki bir kuruluştur ve en önemli fonksiyonu hiç şüphesiz çocuk doğurma ve onun yetiştirilmesidir. Toplumun yenilenmesi ve sürekliliğinin sağlanması buna bağlıdır. Ancak bu noktada eğitim fonksiyonunun önemi de unutulmamalıdır.

Ailenin eğitici mahiyetteki sosyal çevresi, anne, baba ve çocukları çeşitli hak ve sorumluluklarla birbirine bağlayan ideal bir eğitim ortamıdır. Bu özelliği ile aile, çocuğu toplumsallaştırmaya yarayan bütün özelliklere sahiptir. Çocuk burada “organik doğa” çerçevesindeki şahsi oluştan ayrılarak, “sosyal varlık” olmanın özelliklerini kazanmaya başlar. Her ne kadar sosyal varlık olmayı sağlayan temel güçler doğuştan getirilen kabiliyetlerse de, bunların işlenerek ortaya çıkması için belli bir atmosfere ihtiyaç vardır. Bu atmosferi sağlayan ilk etkili organ ailedir. Çocuk ailenin sağladığı ortam aracılığıyla kendi özel ve sosyal rolleriyle ilgili hayatın ne anlama geldiğini idrak ederek bütünlük kazanmaktadır.

Aileyi meydana getiren fertler, akrabalık bağıyla birbirine bağlıdırlar. Ayrıca aile fertleri sürekli olarak birbirlerini korumaya, kollamaya ve eksiklerini tamamlamaya çalışırlar. Ayrıca aralarında sevgi, saygı, hoşgörü, fedakarlık ve yardımlaşma gibi çok önemli bağlayıcı unsurlar bulunmaktadır. Bütün bunlar aynı zamanda dengeli ve ahenkli bir kişilik gelişimi için de gerekli şart ve imkanlardan bazılarıdır. Bundan dolayı ailenin mükemmel bir eğitim yuvası olduğu söylenebilir (Akyüz,2001: 240).

Toplum ve birey üzerinde ailenin bu olumlu etkileri, elbette ki uyumlu, iç ve dış organizasyonu normal, toplumdaki çeşitli gelişme ve değişmelere adapte olmuş aileler için söz konusudur, aksi durumda aile çocuk için bir eğitim yuvası olmaktan çıkıp, eğiticilik fonksiyonunu kaybedebilir.



## 2- Okul Ve Fonksiyonları

Okul ise aile gibi doğal bir kuruluş olmaktan ziyade, belli amaçları gerçekleştirmek üzere meydana getirilmiş sosyal bir teşekküldür. Onun meydana gelişini sağlayan en önemli etken, şahsın ve toplumun bilgi alma ihtiyacıdır.

Genel anlamı içerisinde okul, belli bir yeri olan, belli bir süre devam eden, öğrenci ve öğretmeni değişen, geniş bir çevreye hitap eden, eğitim faaliyetini planlı ve programlı bir şekilde sürdüren, yani öğrenme faaliyetini organize bir ders faaliyeti olarak devam ettiren, genel ve mesleki çeşitler içerisinde şekillenen bir kuruluş olarak tanımlanabilir. Aynı zamanda okul, küçük çaplı bazı fonksiyonların genel bir eğitim öğretim amacı çerçevesinde toplandığı bir kurumdur. Okul amaç ve fonksiyonların meydana getirdiği bir yapıdır. Yani okul olduğu için eğitim meydana gelmemiştir. Okul, eğitilme ihtiyacını gidermek için çeşitli güçlerin bir araya geldiği bir yapı olarak değerlendirilebilir.

Bu yapının elemanlarını iki grupta toplamak mümkündür. Bunlardan birincisi; amaç, muhteva, metot, bina, sınıf, laboratuvar, ve okul bahçesi gibi cansız unsurlardır. İkincisi ise; idareciler, öğretmenler, öğrenciler, danışmanlar, memur ve hizmetliler, okul aile birliği ve okul koruma derneği gibi canlı unsurlardır. Bu iki çeşit unsur belli bir eğitim mevzuatı içerisinde birleşerek bir sistem meydana getirirler. Bu sistemde unsurların rol ve statüleri belli esaslara bağlanmış ve bir hiyerarşi meydana gelmiştir. Böylece de okulu, çeşitli statü ve rollerin meydana getirdiği sosyal bir sistem olarak tanımlamak mümkündür (Akyüz,2001: 248).

Modern dünya ve toplumla kısmen yada tamamen ilişkili ve tüm toplumlarda “okul” merkez kurumdur. Günümüzde büyük ölçüde sanayileşmenin bir sonucu olan modern okul sistemleri, toplumsal yapıya bağlı olarak, kuruluş sistemleri açısından ikiye ayrılırlar; geleneksel, dikey (zümresel, sınıfsal) okul sistemi ve modern, yatay (eşitlikçi, demokratik) okul sistemi. Dikey okul sistemi genellikle kast sisteminin hakim olduğu toplumlar ile feodal düzenin hakim olduğu eski Avrupa toplumlarında görülen okul sistemidir. Kişinin toplumsal sınıfına, cinsiyetine ya da içinde doğduğu dini kasta bağlı olarak eğitim-öğretim düzenlenmiştir. Bu toplumlarda toplumsal tabakalar arası hareketlilik ya çok az, ya da son derece sınırlıdır. Statüler doğuştan verilmiş statülerdir. Yatay okul kuruluş sistemleri ise modern, demokratik, açık toplumların kuruluş sistemidir. Eğitim-öğretimde hiçbir toplumsal farklılık gözetilmez; sadece seçme, eleme

sistemleriyle öğretim kurumları belirlenir. Merdiven modeli de denilen bu sistemde her okul kademesi birbirine bağlıdır. Dikey yükselişler kesintisiz olduğu gibi, aynı seviyedeki okullar arasında yatay geçişler de her zaman mümkündür (Sezal,2002: 336).

Okulun amaç ve fonksiyonlarını birkaç ana başlık altında toplamak mümkündür:

**a) İnsanlık şuurunun uyandırılması:** Okulun önemli fonksiyonlarından birisi, insanın kendini ve diğer insanları tanımasıdır. Bu olayın temelinde insanın yüceltilmesi düşüncesi yatmaktadır. Okul insan sevgisini aşılacak durumdadır. Yeryüzündeki her şeyin insan için var olduğu, insandan daha önemli bir varlığın bulunmadığı duygu ve düşüncesi okul için temel prensiptir.

İnsanlık eğitimini bir başka açıdan değerlendirmek mümkündür. Okul eğitimi, aile eğitiminin bir tamamlayıcısıdır. Okul verdiği bilgiler ve yaptırdığı çalışmalarla çocuğun bedeni ve ruhi yönden gelişmesine hizmet etmelidir. Bunun en önemli yolu da çocukların eğitim kademelerinde gösterdikleri özelliklerle verilen bilgilerin ve yapılan çalışmaların uygunluğudur. Bu uygunluk, çocuğun, yani insanın bir bütün olarak gelişmesine hizmet eder.

**b) Kişiliğin geliştirilmesi:** İnsanın birkaç tane tabiatından söz edilebilir. Bunlardan birisi de kişiliğidir. İnsan şahsına has unsurların bir çoğunu doğuştan getirmektedir. Fakat psikolojik farklılıkların doğurduğu tek başınalık, organların farklılığından doğan biriciklikten farklı bir şeydir. Kişiliğin psikolojik unsurları; duygu, zihin ve kendini idrak etmedir. Okul kişiliği meydana getiren ana özellik ve yönelim şekillerini teşhis eder ve bunların kendi istikametinde gelişmesini sağlamak için tedbirler alır. Bu unsurların sağlam bir kişiliğin gelişmesinde temel dayanaklar olmasını temin eder.

**c) Sosyal kişilik veya iyi bir vatandaş yaratma fonksiyonu:** İnsanda söz konusu edilen üçüncü tabiat, sosyal bir varlık olma halidir. Bu konuda en etkili organ hiç şüphesiz ailedir. Fakat ailenin yarattığı etkiler zaman zaman istenmeyen sonuçların doğmasına sebep olabilir. Halbuki okulun yarattığı etkiler bu şekilde değildir. Okul, çocuğu iyi bir vatandaş örneğine göre toplumsallaştırmayı amaçlar. İyi bir vatandaş, içeriğinde çok çeşitli ilke ve bilgiler bulundurmaktadır. Toplum kültürünü muhafaza etmek, kural ve ölçülere uyma gerekliliğini telkin etmek, yurt sevgisi, ülke bütünlüğü,

tarih şuuru gibi milli şuur hizmet eden unsurların uyandırılmasını sağlamak bunlardan bazılarıdır (Akyüz,2001: 264-265).

Modern toplumlarda okulun öğrencilere toplumdaki mevcut politik sistemi öğretmesi, onun meşruluğunu kabul ettirmesi ve öğrencilerin o sistem içinde görev alarak -gerektiğinde sistemin savunmasını da yapıp- devam ettirmeye hazır olarak yetiştirilmesi, bugün hala en çok tartışılan konulardan birisidir. Hem Doğu ve Batı toplumlarında hem demokratik ve totaliter yönetimlerde bu böyledir. Politik düzenlerin ve devlet sistemlerinin sürdürülmesi, ancak kişilerin bir sistemi bilmesi, benimsemesi, desteklemesi ve katılması sayesinde mümkün olmaktadır. Bunları sağlama görevi de esas olarak okullara düşmektedir.

Okulun toplumu bütünleştirme ve kaynaştırma fonksiyonu olarak da değerlendirilebileceğimiz “iyi bir vatandaş yaratma fonksiyonu”, başka bir açıdan bakıldığında, birey ile sosyal sistem arasında çatışmaların çıkmasını önlemek veya çıkan çatışmaları çözmek demektir.

**d) Ekonomik fonksiyon:** Okulun en önemli görevlerinden biri, “üretim görevi” de denilebilecek, eğitime ve kalifiye eleman yetiştirme görevidir. Okulun ekonomik üretim alanındaki görevleri, esas anlamıyla sanayileşme devriminden sonra ortaya çıkmış ve eğitim bilimi alanında da İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra incelenmeye başlanmıştır. Özellikle Anglosakson ülkelerinde eğitim sektörüne yapılan yatırımlarla ekonomik gelişme arasındaki paralellik üzerinde uzunca bir zamandan beri durulmaktadır. Böyle olunca, işgücü, hammadde ve sermayenin yanı sıra eğitim de ekonomik gelişmede önemli bir faktör olarak kabul edilmiştir. Çünkü ekonomik rekabete ve uluslar arası diğer rekabet alanlarına girebilmek için, ülkenin bütün yetenek rezervlerinin tam olarak değerlendirilmesi, en yüksek düzeyde eğitilmesi gerekmektedir. Üstelik yetenek rezervleri maddi rezervler gibi bekletilemez; kullanılmadığı an bozulur, yozlaşır gider.

Bir ülkedeki teknolojik gelişme ile o ülke insanların eğitim düzeyi arasında sıkı bir ilişki vardır. Bu ilişki en açık bir şekilde, ekonomik sistemlerin gelişmesiyle giderek daha iyi yetiştirilmiş teknik eleman ihtiyacında kendini göstermektedir. Toplumların ekonomik yönden gelişmişlik durumları ile okul sistemi ve eğitim yatırımları arasındaki sıkı ilişkiye son zamanlarda sık sık temas edilmektedir. Bir çok eğitim ekonomisi görüşleri, eğitim sektörü ile iş dünyasının yapısı arasındaki yapısal

ilişkilere dayanmakta ve bu yönde planlamalar yapılmaktadır. Öte yandan didaktik olarak meslek eğitiminin nasıl daha kaliteli elemanlar yetiştireceği; iş dünyası ile meslek okullarında verilen teorik bilgiler arasındaki sıkı bağların nasıl kurulacağı yönünde çalışmalar yapılmaktadır (Ergün,2000: 53).

**e) Okul bir bilgi kümesidir:** Okulun diğer bir fonksiyonu da, bilimsel bilgiyi işleyerek muhafaza etmek ve bu bilgileri pedagojik prensip ve görüşler yardımıyla çocuğa kazandırmaktır. Buradan hareketle okulun iki çeşit fonksiyonu olduğu söylenebilir. Bilginin geliştirilerek muhafazası ve aşılması. Fakat buradan okulun amacının bilgi alış-verişi olduğu çıkarılmamalıdır. Çünkü çağdaş bir okulun temel amacı, hiçbir zaman bilgi vermek olamaz. Gerçekte bilgi, hatta okul, insanın ve toplumun gelişmesine hizmet eden birer vasıttan ibarettir. Bu anlayış içerisinde bilgi üst değerler yaratılması faaliyetinde bir katalizör görevi yüklenmiştir denilebilir.

**f) Okulun mesleki fonksiyonu:** Her seviyedeki öğretim kademesi, çeşitli türden bilgilerin belli esaslara göre tasnif edilmeleriyle belirginleşen bilgi seviyelerini ifade eder. Aynı zamanda öğretim programını da tanımlayan bu öğretim kademelerinde mesleklerle ilgili eğilimler taşıyan unsurlar da bulunmaktadır. İlkokulda bile mesleklerle ilgili bilgilerin basit şekilleri yer almaktadır. Bu bilgiler diğer öğretim kademelerinde derinleşerek en üst seviyeye ulaşırlar. Fakat ilk ve orta öğretimde verilen mesleki bilgiler yalnızca çocukları belli alanlara doğru yönlendirmekle kalmazlar. Aynı zamanda bunlar bir meslek için zemin teşkil eden kabiliyetlerin ortaya çıkmasına ve işlenmesine de aracı olurlar. Sağlıklı bir okul ve öğretim faaliyeti, çeşitli kabiliyetleri ördüğü bir yapı olarak tanımlanan zihni eğilimlerle, mesleki bilginin arasında denge kuran ve bunu sosyal şartlarla besleyen bir temelden hareket etmelidir. Meslek eğitiminin esasını öğretimin ilk kademelerinde aramak gerekir. Çünkü meslek eğitime yarayacak ilk bilgiler orada verilmekte ve bu bilgiler aracılığıyla çocuğun zihni güçleri orada teşhis edilmeye çalışılmaktadır (Akyüz,2001: 267).

Özetle, okul sistemi, kendisine bir hammadde olarak sunulan öğrencileri bazı temel eğitim aşamalarından sonra çeşitli değerlendirme yöntemleriyle bir seçme ve ayıklamaya tabi tutarak herkesi ilgi, yetenek ve çalışma temposuna uygun bir işe yerleştirmelidir.

## 2. TÜRKİYE’DE EĞİTİM KURUMUNUN TARİHSEL GELİŞİMİ

### 2.1. ESKİ TÜRK DEVLETLERİNDE EĞİTİM : TÖRE EĞİTİMİ

Türk devletlerinde eğitim kurumlarının İslamiyet öncesi durumuna ilişkin yeterli bilgiye sahip bulunmuyoruz. Ancak “atlı göçebe kültür” aşamasında eğitimin yeterince kurumsallaşmadığı ve bir genel kültürleme sürecine bağlı olarak sürdüğü söylenebilir.

Orta Asya Türk toplumunda hayatın her alanını belirleyen ana kurum “töre”dir. Töre; bozkırlarda fiilen yaşanan hayatın zamanla hukuki, sosyal değer kazanmış davranışlarını ihtiva eden ve genellikle kanun manasında kullanılan, eski Türk sosyal hayatını düzenleyen mecburi kaideler bütünü şeklinde tanımlanır ( Kafesoğlu, 1991: 233 ). Töre, yazılı kanunlardan başka yazılmamış alışkanlıkları da içerir ( Ögel, 1988: 473 ).

Türklerin onuncu yüzyılda, İslamiyet’i kabullerinden önce, kurdukları en önemli devletler; Hun, Göktürk ve Uygur Devletleridir. Bu devletlerin toplumları için bazı kaynaklarda “eski Türkler” tanımlaması da yapılmaktadır. Bu toplumların eğitim, görüş ve uygulamaları kimi farklılıklar gösterse de yaygın bir yarı göçebelik kültürü içinde eğitim, günlük hayat ritüelleri ve törenin çerçevelediği biçimde “yaşayarak öğrenme” şeklindedir ( Sezal, 2000: 341 ).

Kısaca bu devletlerde eğitimi yaşayış biçimleri şekillendirmiştir. Yerleşik hayatın ,özellikle kentlerde, önem kazandığı Uygur Devleti’ni ayrı değerlendirecek olursak, Hun ve Göktürk Devletleri, sürü besleyen atlı göçebe kabilelerden meydana gelmişti. Düşmana karşı korunmalarını kolaylaştırdığı için, Orta Asya Türk Devletleri yerleşik değil göçebe bir hayatı benimsemişlerdi. Bunun doğal sonucu olarak da savaşçılık, yöneticilik, bazı el sanatları ile dini inanışlar ve çocuk yetiştirmeye ilişkin değerler eğitime damgasını vurmuştu.

Bir toplum yüzyıllarca atlı göçebe hayatı yaşar ve sürekli savaş tehlikeleri ile karşı karşıya kalırsa kuşkusuz savaşçı bir teşkilat ve eğitim geliştirmek zorunda kalır. Atlı toplumların çok az bir zamanda hazırlanması lazımdır. Eli silah tutan ve düşmana karşı koyabilecek kimseler, nerede ve nasıl göreve başlayacaklarını çok önceden bilmeliydiler. Kadınları ve çocukları kimlerin, nasıl ve nerede koruyacakları kesin

kaidelerle belirtilmiş olmalıydı. Bütün bunları, asırlardan beri devam eden ve olgunlaşan töre ve toplumun köklü ananesi düzenlerdi ( Ögel, 1971: 273 ).

Özetle, ilk Türk devletlerindeki eğitim, bu toplumların yaşam biçimlerinin etkisi ile şekillenmiş ve tarihsel süreç içerisinde bilgi, görgü ve bakış açısının da değişmesiyle beraber bilginin önemine ilişkin geleneksel değerler gelişerek sürüp gitmiştir.

## 2.2. İSLAMİYETİN KABULÜNDEN SONRA TÜRKLERDE EĞİTİM

M. S. 751’de Arap ordularının Çinlilere karşı kazandığı Talas galibiyeti, Türklerle Arapların temaslarını çoğalttı ve İslamiyet’i gittikçe daha iyi tanımaya başladılar. 10. yüzyılın ilk yarısında Karahanlılar ve daha sonra Büyük Selçuklu Devletini kuracak olan Oğuzlar, kitleler halinde İslamiyet’i benimsemeye başladılar. Türklerin daha önce ulaştıkları tek Tanrı düşüncesi, kurban törenleri, bilim sevgisi gibi gelenekleri, İslam’ın anlayış ve uygulamaları ile benzerlikler gösterdiği için, onların bu yeni dini benimsemeleri zor olmadı.

İslamiyet'in kabulünden sonra öncelikle Karahanlı, Büyük Selçuklu ve Anadolu Selçuklu Devletleri olmak üzere, Osmanlı Devleti süresince de İslam dünyasının karakteristik eğitim kurumu medreselerdir. Bu başlangıçta Türk – İslam kültür çevrelerinde ortaya çıkıp gelişmesine karşın, zaman içinde geniş bir coğrafyaya yayılmış ve ilköğretim üstündeki değişik eğitim kademelerini temsil etmiştir.

Medreselerin ne zaman, nerede ve hangi etmenlerle ortaya çıktığı meselesi, henüz itiraz kabul etmez bir şekilde ortaya konmuş değildir. Genel kanı, medrese siteminin çok eski zamanlardan beri varolan cami okullarının devamı niteliğinde olduğudur. Bir camide belli bir hücre derslere ayrılınca veya bir sütun dibinde öğretim halkası oluşturunca, buraya “medrese” denirdi. Daha sonra medrese ve cami binaları da birbirinin fonksiyonlarını görmeye başlamıştır. Bazı binalar her iki isimle de anılıyordu.

Gerek Karahanlı gerekse Selçuklu hükümdarları Orta Asya İslam kentlerinde ortaya çıktığı kabul edilen medreselerin kısa sürede artırmışlardır. Bunun nedenleri; az önce sözünü ettiğimiz İslami düşünüşü perçinlemenin yanı sıra, giderek gücünü ve sınırlarını artıran devletin yönetimi için memur yetiştirmek ve Anadolu’da yeni ele

geçirilen yörelerin ‘manen’ de fethini sağlamak için gerekli bilgi ve davranışlarla donanmış insanlar yetiştirmektir.

Büyük Selçuklular döneminde Alparslan ve veziri Nizamülmülk tarafından 1067’de Bağdat’ta yaptırılan Nizamiye Medreseleri eğitim tarihi bakımından önemli kurumlardır.

Medreselerin yanı sıra dönemin toplumsal ve ekonomik hayatını belirleyen diğer kurumlar ise ‘atabeglik’ ve ‘ahilik’ teşkilatlanmalarıdır. Türkler, eskiden beri, hükümdar çocuklarına devlet yönetimi ve savaş işlerini öğretmek, onlara danışmanlık yapmak amacıyla bazı tecrübeli kişileri görevlendiriyorlardı. Bunlara *ulug lala beg* deniyordu. Selçuklularda hükümdar çocuklarının bu tür siyasi eğitimleri daha da önemle ele alınmış ve bu amaçla görevlendirilenlere atabeg, lalabeg denmiştir. Örneğin Alparslan, veziri Nizamülmülk’ü, oğlu Melikşah’a atabeg olarak tayin etmişti.

Özetle, atabeglik, Selçuklularda hükümdar çocuklarını Devlet işlerinde yetiştirmek, onlara siyasi bir eğitim vermek amacıyla düzenlenmiş bir uygulamadır.

Modern sivil toplum kuruluşlarının ideal tarihsel modeli sayılabilecek ahilik ise Selçuklular döneminde ortaya çıkmış, Osmanlı döneminde de uzun süre etkili olmuş, çok önemli bir yaygın eğitim kurumudur. 13. yüzyılda Kırşehir’de yaşayan Ahi Evran, ahiliğin kurucusu kabul edilir.

Ahilik, küçük esnaf, usta, kalfa ve çırakları içine alan, onların hem dayanışmalarını, hem de mesleklerini dürüstlük ve özenle yapmalarını, ayrıca eğitilmelerini amaçlayan bir örgüttür. Örgütün öğretmenleri, törenlerle alınan üyelerine şunları öğretirlerdi; dinin esasları, okuma, yazma, insanlık terbiyesi, temizlik, ahiliğin esasları. Bu eğitimle, cimrilik, tamah, zulüm, hırs, yalancılık, kibir, iftira, hak yemek gibi kötü huy ve davranışlardan arınmaları, iyi ve olgun bir insan olmaları, esnafın ve ustaların dürüst çalışması, mesleğini iyi yapması, müşteriye saygı göstermesi ve onu aldatmaması, çırakları iyi yetiştirmesi amaçlanırdı. Bu eğitimden geçenlerin eli, kapısı, sofrası açık olmalı, gözü, dili, beli kapalı ve bağlı olmalı idi. Ahilik teşkilatının yöneticileri, belirtilen kurallara uymayan esnaf ve ustalara dükkanını kapatma, selam ve yardımı kesme gibi cezalar uygulayabilirdi.

Dönemin eğitim tarihi açısından önemli bir diğer özelliği ise dünya eğitim ve bilim tarihinde önemli bir yere sahip, görüş ve uygulamaları ile dünyayı etkilemiş pek çok bilim ve ilim adamının yetişmiş olmasıdır. Farabi, İbni Sina, Yusuf Has Hacip,

Kaşgarlı Mahmut, Nizamülmülk, Mevlana Celalettin Rumi, Yunus Emre, Hacı Bektaş Veli ve Nasrettin Hoca ilk etapta akla gelen isimlerdir.

### 2.3. OSMANLI İMPARATORLUĞUNDAN CUMHURİYETE KADAR EĞİTİM

Osmanlılarda, genel olarak, eğitimin özellikleri şu şekilde sıralanabilir : (Akyüz, 2004: 55-56)

1. Medreseler çok yaygın ve güçlü eğitim kurumları haline gelmiş, toplumu derinden etkilemişlerdir. Öyle ki eğitim açısından, tüm Osmanlı dönemine *medrese dönemi* denebilir. Ancak Osmanlı Devletinin sonuna ve kapatılmalarına kadar ( 1924 ) kendilerini yenilemeye gitmemişlerdir.

2. Azınlık çocuklarının üst düzeyde yönetici yetiştirildikleri Enderun adında önemli bir örgün eğitim kurumu ortaya çıkmıştır.

3. İlköğretim, 19. yüzyılın sonlarına kadar, çok basit bir düzeyde kalmıştır.

4. Osmanlıların son dönemlerine kadar, ilkokul üstü örgün eğitim kurumlarında yalnızca erkekler okumuştur.

5. Eğitim – öğretimin temel amacı dinidir ve alim denince esas olarak din bilgini anlaşılmaktadır. Müspet bilimlere ilgi ferdi, istisnai ve süreksizdir.

6. Eğitim – öğretim yöntemi, esas olarak nakilci (aktarmacı) ve ezbercidir.

7. Tanzimat dönemine kadar, eğitim her düzeyde ücretsizdir. Ancak vakıf geliri bulunmayan bazı ilköğretim kurumlarında öğrencilerden az bir ücret alınmaktadır.

8. Azınlık ve yabancılara öğretim hakkı tanınmış, fakat bu faaliyetleri denetlenmediğinden devlet için siyasi, ekonomik olumsuz sonuçları görülmüştür.

9. “Osmanlıca” denen Türkçe, Arapça, Farsça karışımı suni bir dil geliştirilmiştir. Böylece aydınlarla halkın dini arasında uçurum derinleşmiş, eğitimin ve bilginin toplumda yaygınlaşması güçleşmiştir.

10. Yaygın eğitim, din adamları, ahlakçılar, edipler tarafından yapılmıştır.

11. Eğitimde yenileşmelere, 1776’lardan itibaren önce askeri okullar açılarak girişilmiştir.



12. Medrese, 1776'lerden sonra, kendisi dışında açılan askeri okullarda kısmen, sivil okullarda daha geniş ölçüde, etkisini sürdürmüştür.

### **A.KURULUŞTAN TANZİMATA KADAR**

Bu dönem, Osmanlılardaki eğitimin genel özelliklerini taşır. Temel eğitim kurumları sıbyan mektepleri, medreseler, Enderun mektebi, askeri eğitim kurumları, azınlık okulları ve yabancı okullardır. Ancak genel bazda değerlendirildiğinde Selçuklu ve Özellikle Osmanlı İmparatorluğu'nda eğitim kurumları genelde ikiye ayrılıyordu. Okuma yazma öğreten, genel bilgiler veren mahalli okullar ( sıbyan mektepleri ) ve medreseler. 11. yüzyılda kurulan medreseler uzmanlık bilgisi vermeye yönelikti ve 16. yüzyıl sonlarına kadar iyi işlediler. Ancak bu tarihten itibaren hem şekil hem muhteva açısından bozulmaya başladılar. Anlaşıldığı kadarıyla mahalli okullar, Osmanlıdaki adıyla sıbyan mektepleri, merkezi bir organizasyona sahip değillerdi, yaygınlıkları da bölgeden bölgeye farklılık gösteriyordu. Bu okullar batılılaşma süreci içinde merkezileşmişlerdir. ( Aydın, 2000: 211-212 )

#### **Sıbyan Mektepleri**

Osmanlılar, Selçuklular ve öteki İslam ülkelerindeki mektep, kütüphane denen ilköğretim düzeyindeki okulları aldılar. Vakfiyelerde bunların adı Darü'ttâlim, Mektep, Mektephane, Muallimhane, Darü'lilm şeklinde geçer. Halk ise bunlara mahalle mektebi, sıbyan mektebi derdi. Tanzimat'tan sonra yeni adlar verildiği görülecektir. Bu okullar her mahallede ve hemen her köyde mevcuttu, ekseriya camilere bitişik olarak yapılırlar, bazen caminin bir köşesinde yer alırlardı.

Tüm Müslüman toplumlarda, sıbyan mekteplerinin genellikle tek temel dersi vardı: Kur'an'ın, anlamı açıklanmadan, yalnızca okunuşunun öğretilmesi. Ayrıca ibadetler ve dualar da öğretilirdi. Büyük kentlerdeki bazı önemli sıbyan mekteplerinde yazı öğretilirdi de olurdu.

Zorunlu olmayan bu okullara bir mahallede 5 – 6 yaşlarındaki kız erkek her çocuk gidebilir, 3 – 4 yıl kadar öğrenim görürlerdi. Oysa medreselere yalnızca erkekler gidebiliyordu.

Sıbyan mektebi hocaları, içinde buldukları sosyo-kültürel ortamla çok iyi kaynaşmış ve toplumun bir parçası olmuşlardı. Bu nedenle saygın, danışılan, rehber kişilerdi.

### **Medreseler**

Osmanlılarda sıbyan mekteplerinden sonra gidilebilen ve toplumda yaygın olan öğretim kurumları medreselerdir. Medreseler varlıklı kişilerce vakıf yoluyla kurulur, giderleri de vakıf gelirlerinden karşılanırdı. Bu sistemin yıllarca kurulduğu biçimde işleminin altında devletin koruyuculuk görevinin de etkisi vardır.

Medreseler orta ve yüksek öğretim kurumları idi. Programları medreselerin düzeylerine göre değişiyordu.

Osmanlı devletinde medrese sistemini ayakta tutan yegane kurumlar Fatih ve Süleymaniye Medreseleri olmuştur. Fatih, 1463-1471 yılları arasında İstanbul'da *Tetimme* denen orta düzeyde ve *Sahn* denen yüksek düzeyde medreseler yaptırmıştı. Bu medreseler, Fatih Külliyesi denen, eğitim ve sosyal amaçlı büyük bir binalar topluluğu (kampüs) oluşturuyordu. Fatih medreselerinde okutulan dersler hakkında net bilgiler yoktur. Külliye Vakfiyesinde Sahn müderrislerinin “akli ve nakli bilimlerde benzeri az bulunan, kendisini öğretime adanmış, saygıdeğer kişiler arasından atanacağı” bildirilmiş, bunların öğrencilere “çeşitli ilimler” öğretmesi istenmiştir. Bu ifadelerden, medreselerde hem müspet hem dini bilimlerin okutulacağı sonucu çıkıyorsa da, Sahn'da yalnızca “yüksek İslami bilimlerin” (Tefsir, Hadis, Fıkıh, Kelam<sup>9</sup>, Tetimmeler'de de dini derslerin yanında din dışı bazı bilimlerin okutulduğu ileri sürülmektedir. Yine tıp öğretileneği hakkında açık bir bilgi yoksa da Sahn danışmendlerinden bazıları, nakli bilimlerini okuduktan sonra, Darüşşifa'da usta-çırak yöntemiyle hekimlerden bu bilimi uygulama içinde öğrenirlerdi. ( Baltacı,1976:89)

Kanuni de 1559'da Mimar Sinan'a İstanbul'da Süleymaniye Külliyesini yaptırdı. Külliyyede Darülhadis, Darüttıp, ayrıca dört adet genel medrese, bir sıbyan mektebi, kütüphane, eczane, Darüşşifa, hamam, imarethane, misafirhane yer alıyordu. Bazı kaynaklar, Riyaziyat (Matematik Bilgisi) ve Tabiiyat (Fen Bilgisi) alanında ayrı bir medrese bulunduğunu ileri sürüyorlarsa da, kimi araştırmacılar bunu şüpheyile karşıyorlar.

Medreselerde öğretim, özellikle bozulma dönemlerinde ezberci ve aktarmacı yöntemlerle yapılırdı. Belli bir öğretim süresi yoktu. Amaç belli kitapları okuyup ezberlemektir.

Medreseler Osmanlı toplumundaki tüm aydınları ve pek çok devlet görevlilerini yetiştiren kurumlardı. Enderun mektebini bitiren bazı görevliler dışında, Osmanlı devlet görevlileri medreseleri bitirmiş kişiler arasından seçiliyordu.

Medreselerde öğretim yapan bilim adamlarının gerektiğinde doğrudan devlet hizmetine girmelerinin yadırganmaması gerekir. Günümüzde de üst düzey devlet yönetimindeki kimselerin bir kısmı akademik haytan gelmişlerdir. Fakat üzerinde ısrarla durulacak husus, Osmanlı ulemasının böyle bir tercihi yaşamlarının gayesi haline getirmiş olmalarıdır. Bu durum, onları hızla siyasi olayların ortasına çekmiş, sık sık hizipleşmelere, yeniçerilerle işbirliği yapıp karışıklık çıkarmalarına neden olmuş, yalnızca bilimsel çalışmalarda bulunmakta alıkoymuştur. Sonuçta, sosyal, kültürel, siyasi, iktisadi ve askeri birtakım nedenlerin birleşmesiyle, Osmanlı'nın ilmi verimliliği hızla düşmüş, üzerinde zihin yorulan bili dalları sınırlı kalmış, pratik faydaları görülen (fıkıh ve din bilimleri gibi) konulara ağırlık verilmiştir. (Unan, 1993, 21-22)

Medreseler 1500'lerin sonlarına doğru bozulmaya başladılar. Bozulmanın başlıca nedenlerini şu şekilde sıralayabiliriz: (Akgün, 2000: 38)

- Duraklama ve gerileme dönemlerinde, devletin maliye, ordu gibi çeşitli kurumlarının bozulması.
- Rüşvet, hatır gönül, adam kayırmaya yer verilmesi.
- Batı ile karşılaştırmalar yapılmadığından ülkede bilim alanındaki gidişin olumsuz yönlerinin pek fark edilmemesi.
- Medrese sisteminin kendi iç dinamiklerinin bilimsel gelişmeyi zorlaştıran öğeler taşıması. Müderrislerin yükselme için araştırma yapmaları ve eser yazmalarının istenmemesi, onlardan sadece öğretim yapmalarının beklenmesi, ekonomik durumları çok iyi olmadığı için uzun süre öğretim mesleğine bağlı kalmayıp, başka mesleklere geçmeleri, öğretim sisteminin daha çok ezberciliğe ve aktarmacılığa dayanması.

### **Enderun Mektebi**

Enderun mektebi, esas olarak, Hıristiyan Osmanlı vatandaşlarından alınan üstün zekalı ve yetenekli çocukları iyi ve güvenilir devlet adamı ve asker yapma amacını

güdüyordu. Kaynağı II. Murat'a kadar iner, fakat asıl Fatih döneminde düzenlenip geliştirilmiştir. Enderun, padişahın oturduğu Topkapı Sarayının içinde, doğrudan padişaha bağlı bir okuldu.

Hıristiyan çocuklarının asimile edilip, Enderun Mektebinde okutulup, üst düzey yönetim görevlerine getirilmesinin asıl sebebi, onların padişaha ve emirlerine daha sadık ve bağlı olacağı, Osmanlı hanedanını devirip yerine geçmek gibi bir ihtiraslarının asla olamayacağı düşüncesi idi ve buna *kul sistemi* deniyordu.

Enderun Mektebinde, yüksek medreseler düzeyinde bir eğitim yapılırdı, ayrıca, Türkçe, Farsça, Edebiyat, Tarih, Matematik gibi medreselerde bulunmayan dersler okutulurdu.

Öğrencilere yeteneklerine göre ok, cirit atma, ata binme, güreş gibi sporlar yaptırılırdı, musiki, minyatür, hat, cilt gibi bir sanat öğretilirdi.

Enderun Mektebinden 1850'lere kadar 79 sadrazam, 3 şeyhülislam ve pek çok önemli devlet adamı yetişmiştir.

### **Askeri Eğitim Kurumları**

Osmanlı Devletinin kuruluşundan 19. yüzyıla kadar savaş zamanı toplanan eyalet askerlerinin dışında, merkezde sürekli askerlik yapan yalnız yeniçeri ordusu vardı. Osmanlı Devletinin kaderi üzerinde 515 yıl olumlu veya olumsuz egemen olan, 277 yıl bir düzen içinde yürüyen bu askeri örgüt, geri kalan 257 yılını hep isyanlar, kazan kaldırmalar, Devlet işlerine karışmalar ve şunu bunu "istememezlik" gibi bağırıp çağırımlarla geçirmiştir.

Bu durum karşısında, padişahlar bu askeri örgütü dağıtarak yeni bir askeri örgüt kurmak için - bazıları başarısızlıkla da sonuçlanan - bazı girişimlerde bulunmuşlardır. Osmanlı askeri eğitiminin Batılılaşmasında tek etken, Yeniçeri düzeninin bozulması, onların çıkardıkları huzurluklar değildir. Bunun yanı sıra savaştaki yenilgiler ve yabancı uzmanların etkisi de dikkate alınmalıdır.

Sivil hayatta medrese düzeninin ve fikirlerinin çok egemen olması, Batılılaşmanın ancak askeri alanda ve askeri kurumlar aracılığıyla olabileceği fikrini yaymıştır. Askeri alanda Batı tipi eğitim kurumlarının başlıcaları; Humbarahane, Tophane, Mühendishane-i Bahri-i Hümayun, Mühendishane-i Berri-i Hümayun, Mekteb-i Tıbbiye-i Askeriye, Mekteb-i Harbiye (Harp Okulu)'dur.

### **Azınlık Okulları**

Fatih İstanbul'u alır almaz, bir lütuf olarak, Rumlara ve Galata'da oturan Latinlere, inanış ve ibadetlerinin sürdürmelerine, mahalli idarelerinde serbest kalmalarına, geleneklerini, benliklerinin korumalarına imkan veren bazı haklar ve imtiyazlar tanımıştır. Ermeniler ve Yahudiler de bu haklardan yararlanmışlardır.

Bu şekilde, kendilerini istedikleri biçimde, özgürce yöneten azınlık kiliseleri kurulup gelişmiştir. O dönemlerde eğitim ve öğretim işleri dinsel faaliyetlerin içinde yer aldığı için, kiliseler, kendi toplumlarının okullarının kurulup çalışmasında da söz sahibi olmuşlardır. Bu şekilde azınlık okulları çok güçlenmişler, zamanla devlet için bir tehlike haline gelmişlerdir.

### **Yabancı Okullar**

Osmanlılarda azınlık okullarının açılıp gelişmesi nasıl ki ilk kez Fatih'in azınlıklara tanıdığı imtiyazlardan ve kilisenin faaliyetlerinden ayrı düşünülemezse, yabancı okulların açılıp gelişmesi konusu da *kapitülasyonlardan* ve *misyonerlik* faaliyetlerinden ayrı düşünülemez.

Kapitülasyonlarda eğitime ilişkin bir hükme rastlanmamakla beraber, yabancılar, kendilerine tanınan ekonomik ve hukuki ayrıcalıklardan da yararlanıp Osmanlı topraklarında bir çok okullar açmışlardır. Bilinen en eski yabancı okul, 1583'te Fransız rahiplerinin İstanbul Galata'da açtığı bir okuldur.

### **Matbaanın Alınışı Ve Etkileri**

Bu dönemde matbaanın alınışı da eğitim tarihini etkileyen önemli faktörlerdendir. Matbaa Osmanlı döneminde 1727'de Avrupa'dan alınmıştır. Padişah III. Ahmet ve Sadrazam Nevşehir'li Damat İbrahim Paşa'yı matbaanın yararlarına inandırarak bu tekniğin alınmasını sağlayan İbrahim Müteferrika'dır.

Matbaa ve basım, bir ülkenin eğitim ve öğretiminde çok önemli bir yer tutar. Osmanlılarda matbaa konusunda şu temel değerlendirmeler yapılabilir:

1. Osmanlı Devletinde Türk-Müslüman unsuru, Avrupa'da icadından yaklaşık üç yüz yıl sonra matbaayı almıştır. Özellikle sosyal ve kültürel nedenlerden kaynaklanan bu gecikme, Osmanlı eğitim ve biliminin geri kalmasındaki etkenlerden biridir.

2. Osmanlı Devletindeki Müslüman olmayan azınlıklar, Türklerden çok daha önce matbaayı Avrupa'dan alarak din, sözlük ve dil kitaplarını basıp çoğaltmışlardır. Özellikle bu alanlarda kitaplarını yaygınlaştırdıkları ve okullarında okuttukları için, azınlıkların benliklerini korumalarında Osmanlıların hoşgörüsü yanında matbaalarının da önemli etkisi olmuştur.

3. İbrahim Müteferrika'ya matbaa açma izni, "dini kitapları" basmaması şartıyla verilmişti. Bunun, sosyal ve müspet bilimlerle ilgili kitapların basılıp çoğalması gibi olumlu bir sonucu olmuştur.

4. İbrahim Müteferrika'nın ilk bastığı kitap, medrese öğrencilerinin çok kullandığı, *Vankulu* denen Arapça-Türkçe bir sözlüktür. İki büyük cilt olan bu eserin basılışı iki yıla yakın sürmüş ve Ocak 1729'da gerçekleşmiştir.

5. Kitap basımı zamanla toplumda bilgi birikiminin artmasını ve kültür düzeyinin yükselmesini sağlamıştır. Ne var ki, matbaanın kuruluşundan sonra ilk yüzyıl içinde ancak 180 çeşit kitap basılabilmıştır. Bunun temel nedeni, matbaanın gelişmesi için gerekli olan sosyal, kültürel ve eğitimsel ortam ile ekonomik ve teknik gelişmenin 8kağıt imalatının artışı, teknik elemanların kolayca sağlanması, vs.) yeterli düzeye gelmemesidir. 18. yüzyıl sonlarında ve özellikle Tanzimat'tan sonra bu alanlarda gelişmeler görülmüştür.

6. Matbaa, eğitim ve öğretimi, bilgi ve haber iletişimini çok kolaylaştırmıştır. Kitapların yanında 1831'den itibaren gazete ve dergilerin (sürelî yayınların) ortaya çıkması, toplumun ülke ve dünya olayları hakkında çabuk ve geniş bilgi almasını, kendini ve önemli politik, sosyal meseleleri daha iyi tanımasını sağlamıştır.

## **B- TANZİMATTAN MİLLİ MÜCADELE DÖNEMİNE KADAR EĞİTİM**

Tanzimat'ın hemen öncesinde bazı ilginç gelişmeler olmuştur. Bu dönemde, II. Mahmut yenilikçi bir devlet başkanı olarak bilinmektedir. 1824 yılında İstanbul'da oturan erkek çocukların, ilkokulu (sübyan mektebi) bitirmeden işe verilemeyeceğini ya da alınamayacağını bir fermanla bildiren genç padişah, 1826 yılında taşralı çocuklar için de aynı zorunluluğu getirmiştir. Aynı yıl "Evkaf-ı Hümayun Nezareti" kurularak, vakıfların merkezi yönetime bağlanması, Yeniçeri Ocağının kaldırılması ve yine aynı yıl Askeri Bando (Mızıka-i Hümayun)'nun kurulması ve başına Napolyon'un eski

bando şefi Donizetti'nin getirilmesi gibi girişimler, eğitim ve kültür yaşamının merkezi otoriteye bağlanmasına doğru atılmış önemli adımlardır (Tekeli, 1984: 649-672). 1938 yılında kurulan ve sanayi ile ilgili işleri düzenleyip yürütmekle görevlendirilen "Meclis-i Umur-i Nafia", ekonomik yaşama paralel olarak eğitim konularında da bazı kararlar almıştır. Bu kararlar, hem eğitimin çağdaştırılmasını sağlamış hem de merkezi yönetime eğitim görevi yüklemiştir (Ataünel, 1977: 4-5).

1839 yılında Gülhane Hatt-ı Hümayunu ( Tanzimat Fermanı )'nun ilanıyla Osmanlı Devleti'nde mili mücadele dönemine kadar sürecektir olan batılılaşma hareketi başlamıştır. Fermanın yayınlanmasından sonra, milli eğitim alanında yapılması kararlaştırılan ıslahatı gerçekleştirmek, okulların sayılarını arttırmak için gerekli önlemleri almak ve kuralları koymak üzere bir "Geçici Maarif Meclisi"nin kurulması uygun görülmüştür.

Geçici Maarif Meclisi faaliyete geçtikten sonra Hükümdar Abdülmecit'e şu kararları sunmuştur:

- Öğretimde ilk basamağı meydana getiren sübyan okullarının düzeltilmesi,
- Orta basamak olarak kurulması düşünülen rüştiye okullarının çoğaltılıp düzenlenmesi,
- Yükseköğretim basamağını meydana getiren Darülfünun'un açılması,
- Bütün bu işleri gerçekleştirmek üzere de devamlı bir "Meclis-i Maarif" kurulması.

Daha sonra Mustafa Reşit Paşa'nın da çalışmalarıyla bir başkan, altı üye ve bir katipten oluşan "Meclis-i Maarif-i Umumiye" kuruldu. Türkiye'de devlet kuruluşları içinde milli eğitim işlerinde doğrudan doğruya sorumlu ve hükümet başkanına bağlı ilk örgütün çekirdeğini bu meclis meydana getirmiştir. (Gökçe, 1996: 113-114).

Kurul, ilköğretimin (sıbyan derecesinde) zorunluluğu, dayanın eğitim kurumlarından kaldırılması, ilkokulu bitirme sınavlarının konulması ve başarıların ortaokula (rüştiye) alınması gibi önemli kararlar alan, devlet kuruluşları içinde doğrudan doğruya ve sürekli olarak eğitim işlerini düzenlemekle görevli ilk kurul durumunda olmuştur. bu doğrultuda görev yapacak olan "Okullar Genel Müdürlüğü" (Mekatib-i Umumiye Nezareti) ise 8 Kasım 1946 tarihinde kurulmuştur (Ataünel, 1977: 5-6).

Tanzimat döneminde eğitimin geliştirilmesi, halkın okutulması devleti felakete gidişten kurtaracak bir yol olarak görülmüş, okul ve sınıf ortamının düzenlenmesine, yeni ders araç ve gereçlerinin kullanılmasına, genel ve özel yeni öğretim yöntemlerinin denenmesine gidilmiştir. Örgün eğitim alanında İstanbul’da ve taşrada büyük çabalar sarfedilmiş, Kuleli Askeri İdadisi (Lisesi), Galatasaray Sultanisi ( Lisesi), Robert Koleji, Amerikan Kız Koleji gibi, bazıları günümüzde de etkinliğini sürdüren birçok okul açılmıştır. Ancak örgün eğitimin kurulup geliştirilme çabaları mantıki bir sıra izlememiş, ilköğretime hiç el atılmadan orta ve yüksek öğretimde düzenlemelere gidilmiştir.

Öğretim kurumlarında birlik olmadığı için, “medrese”, “Tanzimat Mektepleri”, “askeri mektepler”, “yabancı mektepler”... gibi çeşitli kaynaklardan çok farklı bilgi, düşünce, ideal ve dünya görüşüne sahip insanlar yetişmiştir. Bu zıtlıkların toplumda olumsuz sonuçları görülmüştür.

Yine bu dönemde üniversiteyi (darülfünun) kurup geliştirecek, onun için ders kitapları hazırlayacak, ülkede bilim ve yayın hayatını geliştirecek bir “Yüksek Danışma Kurulu” (Encümen-i Daniş) 1851 yılında kurulmuştur. Yerli ve yabancı uzmanlardan oluşan bu kurul, devlete bağlı olarak çalışmıştır. İlk toplantısını 18 Temmuz 1851 tarihinde yapan, kırk üyesi bulunan ve sürekli bir organ olarak kurulan bu kurul, verimli olamayarak, 1862 yılında kaldırılmıştır ( Türk, 2003: 18 ).

Gülhane Hatt-ı Hümayunu’nun çizdiği esaslar içinde memlekette başlamış olan Tanzimat Hareketinin, içte ve dışta memnunluk uyandırmaması ve Kırım Savaşı sırasında diğer Avrupa ilkeleriyle görüşmeler sonunda varılan anlaşmalar nedeniyle Abdülmecit 18 Şubat 1856’da ikinci bir ıslahat fermanı yayınlamak zorunda kaldı. Bu fermanla Hıristiyan Osmanlı tebasına vatandaşlı hakları yönünden teminat verildi. Bunun sonucu olarak hükümetin yapısında olduğu gibi, milli eğitim işlerinde de değişiklikler yapıldı ve “Maarif-i Umumiye Nezareti” kuruldu. (Gökçe, 1996: 114)

Islahat Fermanı’nın (1856), eğitim hizmetlerinin daha derli toplu ve ciddi biçimde yürütülmesini de kapsadığı söylenebilir.

1876 tarihinde yürürlüğe giren I. Meşrutiyet Anayasası (Kanun-i Esasi), eğitimle ilgili şu düzenlemeleri getirmiştir (sadeleştirilmiştir): (Gözübüyük, Kili, 1982: 17-42)

Öğretim serbesttir. Özel yasasına uymak koşuluyla her Osmanlı genel ve özel öğretime yetkilidir (madde 15). Osmanlı bireylerinin tümüne öğretimin ilk aşaması



zorunlu olacak ve bunun ayrıntısı özel olarak düzenlenecektir (madde 14). Bütün okullar devletin gözetimi altındadır. Osmanlı uyruğunun eğitimi birlik ve bütünlüğü hedefleyecek, ancak, değişik halkların inançlarıyla ilgili noktalara zarar verilmeyecektir (madde 16).

Sonuç olarak Tanzimat Fermanı'ndan milli mücadele dönemine kadar ki süreçte yapılan tüm düzenlemelere rağmen Cumhuriyet dönemine kadar okullar birbirine kapalı, dikey kuruluşlar halinde, üç ayrı kanalda yapılanmıştır:

Birincisi ve en yaygın olanı Kur'an öğretimine, Arapça'ya ve ezberciliğe dayalı okullar (mahalle mektepleri ve medreseler), İkincisi yenilikçi Tanzimat okulları (idadiler ve sultaniler), üçüncüsü de yabancı dilde öğretim yapan okullar (kolejler ve azınlık okulları) (Gökçe, 1996: 114).

Bu üç kanalda, üç ayrı görüşün, üç ayrı yaşam biçiminin, hatta üç ayrı çağın insanı yetiştirilmekteydi. Kitapçıları dahi ayrıydı. Beyazıt sahafları birinciye, Cağaloğlu ikinciye, Beyoğlu da üçüncüye hizmet veriyordu. Milli yani vatandaşları birleştirici bir eğitim söz konusu değildir (Gökçe, 1996: 114).

Böyle bir ortamda, üç ayrı eğiti kanalı ile 'birbirine zincirlemesine bağlı', millet egemenliğini yaşam biçimi haline getirmiş kuşaklar yetiştirmek, milli kültürü güçlendirmek, milli birliği sağlamak ve millet egemenliğini gerçekleştirmek mümkün olamazdı ve olmamıştır (Gökçe, 1996: 114).

### **C. MİLLİ MÜCADELE VE CUMHURİYET DÖNEMİNDE EĞİTİM**

Osmanlı Devleti 30 Ekim 1918 tarihli Mondros Mütarekesi ile I. Dünya Savaşı sonrası yenik sayılmış, müttefik devletlerin işgali altına alınmıştır. Bunun üzerine kurtuluş mücadelesi başlatılmış ve 1920 yılında Türkiye Büyük Millet Meclisi (T.B.M.M.) açılmıştır. Meclis'in açıldığı bu tarihten, Cumhuriyet'in ilanı ve devrim kanunlarının çıkarılmasına kadar geçen süre, 1920 – 1924 yılları arasındaki dönem, tarihte milli mücadele dönemi olarak anılmaktadır. Milli mücadele döneminde eğitim, siyasi ve askeri olaylarla çok sıkı ilişkiler içinde olmuş, mücadele yılları eğitimi derinden etkilemiştir.

9 Mayıs 1920 tarihinde mecliste okunan Bakanlar Kurulu programında eğitimle ilgili belirlenen ilk hedefler şunlar olmuştur: (Türk, 2003: 20)

1. Eğitimi din ve milli bir duruma koymak,
2. Eğitimi, hayat savaşında çocukları başarılı kılacak, dayanaklarını kendi varlıklarında bulduracak güç, girişim ve kendine güven gibi nitelikler verecek, üretici bir düşünce ve bilinç uyandıracak bir seviyeye ulaştırmak,
3. Öğretimi tüm okullarımızda bilimsel, modern olan temeller ve sağlık kurallarıyla yeniden düzenlemek ve programlarını düzeltmek,
4. Milletın şahsiyetine, coğrafya ve iklimimizin şartlarına, tarih ve geleneklerimize, sosyal bünyemize uygun bilimsel ders kitapları meydana getirmek,
5. Halk kitlesindeki sözcükleri toplayarak dilimizin büyük sözlüğünü yapmak,
6. Milli ruhu geliştirecek tarihi, edebi ve sosyal eserleri uzmanlarına yazdırmak,
7. Eski eserleri kütüğe geçirmek ve korumak,
8. Doğu ve Batının bilim ve fen kitaplarını dilimize çevirmek,
9. Elde bulunan okulları iyi yönetmek.

Kısacası, bir milletin hayatının ve varlığının korunması için en önemli etken olan milli eğitim işlerinde dikkat ve özel bir çaba ile çalışmanın gerekliliği vurgulanmıştır.

Görüldüğü gibi bu program ile ileride ele alınacak bir çok işlerin daha o günden tasarlandığı, fakat henüz savaş şartlarının devam etmesi sebebiyle, şimdilik mevcut eğitim kurumlarını idare etmekle yetinileceği ifade edilmektedir. Programda, Osmanlı Devleti zamanında yapılan çalışmalarda, padişaha sunulan önerilerde, hatta padişah emirnamelerinde pek rastlanmayan “milli şuuru geliştirici kitapların yazdırılması” ifadelerinin ilk defa yer aldığı görülmektedir.

Milli mücadele döneminde öğretmenler, öğrenciler hatta okullar direkt olarak mücadelenin bir parçası olup, gerek cephede gerekse cephe gerisinde katkı sağlamaya çalışırken, azınlık ve yabancı okullardaki eğitim kadroları ve öğrenciler ise kendilerine tanınan eğitim ve öğretim hakkını karşı propaganda amacıyla kullanmışlardır. Bu dönemde ülkenin içinde bulunduğu güç şartlar, bu okulların yürütmüş olduğu zararlı eylemlere kesin çözümler üretilmesinin engellemiştir.

Milli mücadelenin zaferle sonuçlanmasının ardından, 29 Ekim 1923'te Cumhuriyet ilan edilmiş ve ülkede, o zamana dek görülenlerle karşılaştırılamayacak ölçüde önemli siyasal, ekonomik, hukuki, kültürel değişimler gerçekleştirilmiştir. Bu değişimleri eğitim ve öğretime de çok önemli ve olumlu etkileri olmuştur. Cumhuriyet,

Türk modernleşme projesinin genel adıdır. Cumhuriyetin eğitim boyutu da bu tarihsel, toplumsal projenin en önemli aracı durumundadır.

Tanzimat'tan Cumhuriyet'e değişim süreci içinde, Cumhuriyet'in ilanından sonra, köklü önlem olarak üç devrim yasası aynı günde kabul edilmiştir. Bu yasalardan birinci ile halifelik kaldırılmış ve Osmanlı hanedanı yurt dışına çıkartılmıştır. İkincisi ile vakıflar, medreseler ve mahalle mekteplerinin bağlı olduğu “Şer’iye ve Evkaf Vekaleti” kapatılmıştır. Bu yasalardan üçüncüsü ise “Tevhid-i Tedrisat Kanunu”dur. Günümüzde de anayasa güvencesi altında bulunan bu kanunun kabul edildiği 3 Mart 1924 tarihinde T.B.M.M., ülkenin gerek ulusçuluk, gerek laiklik konularından önemli kararlar alırken, eğitim ve öğreniminde aynı doğrultuda gelişmesini sağlayacak büyük adımlar atarak, gelecek için izlenecek yolu saptamıştı. “Öğretimlerin birleştirilmesi” anlamına gelen Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun gerekçesi şöyleydi: “Bir devletin genel eğitim siyasetinde, milletin düşünce ve duygu bakımından birliğini sağlamak gereklidir ve bu da öğretim birliği ile olur” (Sakaoğlu, 1992: 23).

Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitime aşağıdaki yenilikler getirilmiştir; (Akyüz, 2000: 81-82)

\_ Tüm eğitim ve öğretim kurumları Eğitim Bakanlığına bağlanmakla, eğitim işlerinin tek elden yürütülmesi mümkün olmuştur (Askeri okullar 1925'te tekrar Milli Savunma Bakanlığı'na bağlanmıştır).

\_ Türk eğitim tarihinde uzun bir süre yaşamış olan medreseler ve sübyan mektepleri kapatılmıştır. O dönemde on altı bin civarında medrese öğrencisi vardı. Bunlardan isteyenler, düzeylerine göre ilk, orta okul, liseler veya öğretmen okullarına aktarılmıştır.

\_ Eğitimde laiklik ilkesine doğru önemli bir adım atılmıştır. Fakat, laiklik Anayasaya 1937'de girecektir.

3 Mart 1924 tarihinde çıkarılan “Devrim Kanunları” daha sonra yürürlüğe giren 1924 Anayasası çağdaşlaşma ilkelerini hazırlamıştır. Rejimi çağdaş ilkelere dayandıran bu düzenlemeler, siyasal kültürle ve eğitimle doğrudan doğruya ilgilidir. Din İşleri Bakanlığı (Evkaf ve Şer’iye Vekaleti)nin kaldırılması, eğitim birliğinin sağlanması, Bakanlık merkez örgütünün oluşumunu doğrudan doğruya etkileyen gelişmelerdir. 1924 Anayasası, bu ilkeler ve felsefi temellerin ışığında, şu kuralları getirmiştir: Hükümetin gözetimi ve denetlemesi altında ve kanun çerçevesinde her türlü öğretim

serbesttir (madde 80). Kadın erkek bütün Türkler ilköğretimden geçmek ödevindedirler (madde 87)(Gözübüyük, Kili, 1982:111-137).

Bu değişiklikler, Latin alfabesine geçildiği de düşünüldüğünde son derece radikal niteliktedir. Düşünce ve duygu birliği içerisinde bir ulus inşa etmek o dönemin genel eğitim düzeyi bakımından ancak yukarıdan aşağıya bir yöntemle yapılabilirdi. Çünkü 1927’de yapılan ilk nüfus sayımında okur-yazar oranı yüzde 10.6’dır. Cumhuriyet’in kurulduğu yılda ise bu oranın daha da düşük olduğu söylenebilir.

Cumhuriyet döneminde şehir ve kasabalarda açılan halkevleri ile köylerde açılan halk odaları birer yetişkinler eğitim merkezi olarak faaliyete başladılar. Bunlar bir bakımı 1913 yılında Jön Türkler tarafından açılan Türk Ocakları’nın devamı gibidir. Halkevleri ve halkodaları yeni cumhuriyet kültürünü yaymayı da amaçlamaktaydı.

Cumhuriyet döneminin bir diğer eğitim uygulaması Köy Enstitüleri’dir. Köy Enstitüleri Atatürk sonrası, İsmet İnönü döneminde, 1940 yılında kurulmuştur. Dönemin hakim eğilimi olan halkçılık, köycülük fikirlerinin bir devlet politikası olmasının da etkisiyle, kalkınmaya köyden ve köylüden başlanması amacı güdülmüştü. Köy Enstitüleri ülkenin acil ilkokul öğretmenine duyduğu ihtiyacın bir sonucu olarak önceki dönemde temeli atılmış olan köy öğretmen okullarının yeni bir kimlikle ortaya çıkması olarak da açıklanabilir. Bu enstitüler ile yeni bir öğretmen tipi “Enstitülü Öğretmen” yaratılmıştır (Başar, 2004: 358).

Cumhuriyet döneminde, ulus-devlet ve ulusal eğitim gibi örtüşen model ve uygulamalar Türk modernleşmesinin özünü oluşturur. Atatürk’ün “başöğretmen” ünvanı, başka hiçbir kurucu liderde görülmeyen bir ünvanıdır. Modern bir devlet ve toplum inşasının eğitim yoluyla mümkün olacağına bir göstergesi gibi anlaşılmalıdır (Sezal, 2002: 350). Cumhuriyet tarihinin ilk dönemindeki atılımlar da kalkınma ile eğitim arasındaki ilginin yönetim tarafından algılandığının bir göstergesi niteliğindedir.

### 3. YIRMİBİRİNCİ YÜZYILDA DEĞİŞEN DÜNYA VE TÜRKİYE'DE EĞİTİM

#### 3.1. MİLLİ EĞİTİM

Türkiye toplum yapısı içerisinde insan profilini ortaya koymak suretiyle, eğitimin de bu profili oluşturmak ve desteklemek hedefine hizmet etmesini sağlamak amacıyla 1973 yılında Mili Eğitim Temel Kanunu oluşturulmuştur. Bu kanunla; “Türk Milli Eğitiminin düzenlenmesinde esas olan amaç ve ilkeler, eğitim sisteminin genel yapısı, öğretmenlik mesleği, okul bina ve tesisleri, eğitim araç ve gereçleri ve Devletin eğitim ve öğretim alanındaki görev ve sorumlulukları ile ilgili temel hükümleri bir sistem bütünlüğü içinde” ele alınmıştır.

“İktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak”, “ferdin ve toplumun ihtiyaçları”, “yönelme”, “özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocuklar” gibi eğitim açısından son derece önemli olan kavramlar yeni kanunda yer almıştır.

Diğer yandan yine kanunda yer alan “sekiz yıllık temel eğitim okulları”, “çeşitli program uygulayan liseler”, “bütün öğretmenlerin yüksek öğretimden geçmesi” ve “yüksek öğretimin paralı oluşu” gibi zorunluluklar, bugünde uygulanabilirlik açısından tartışılan güncel konulardır.

Kuşkusuz, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun en önemli yanı, Türk Milli Eğitiminin temel ilkelerini açık, seçik olarak saymış olmasıdır. Hiçbir eğitim kuruluşunda ve eğitim yapılan yerde temel ilkelerin dışında uygulama yapılamaz.

Böylece, 1739 sayılı kanunla, iyi insan, iyi vatandaş ve rasyonel ekonomik davranışlarda bulunacak elemanlar yetiştirilmesi beklenen eğitim sisteminin işleyişine temel olacak ilkeler belirlenmiş oluyor ve her yerde yapılabilecek eğitim faaliyetlerinin devletin denetimi altında olduğu bir kez daha vurgulanmış bulunuyordu.

Milli Eğitim Temel Kanunu'nun kabulünden 6 gün sonra, 20 Haziran 1973'te T.B.M.M., üniversiteleri yeniden düzenlemeyi amaçlayan 1750 sayılı Üniversiteler Kanunu'nu kabul etmiştir. Daha sonra da Üniversite mensuplarının özlük haklarını düzenleyen Üniversite Personel Kanunu kabul edilmiştir. Devam eden yıllar siyasal alandaki değişimlere paralel olarak gelişen yeni eğitim politikalarına sahne olmuştur.

## **A. Milli Eğitim Bakanlığı**

Cumhuriyet döneminin eğitim örgütünü düzenleyen ilk kanun 1926 yılında çıkartılmış olan “Maarif Teşkilatına Dair Kanun”dur. Bu kanun günümüzde de eğitimle ilgili faaliyetleri yürüten Milli Eğitim Bakanlığı’nın kuruluş kanunudur. 789 sayılı bu kanunda da belirtildiği üzere bakanlığın temel amacı; ulusu özgür düşünce ortamı içinde bilgi, sanat ve teknik yönünden çağdaş uygarlık düzeyine ulaştırmaktır. Türk ulusunun milli, ahlaki ve insani üstün değerlerini geliştirmek ve onu çağdaş uygarlığın yaratıcı bir üyesi haline getirmektir.

789 sayılı kanunla Türkiye’de örgün eğitim kurumları şu şekilde kademeleşmiştir: (Başar, 2004: 186)

### **İlköğretim(ilkokullar)**

1. Şehir ve kasaba gündüz
2. Şehir ve kasaba yatı
3. Köy gündüz
4. Köy yatı mektepleri

### **Ortaöğretim**

1. Liseler
2. Ortamektepler
3. Köy muallim mektepleri
4. İlk muallim mektepleri

### **Yükseköğretim**

1. Yüksek öğretmen okulu
2. Ortaöğretmen okulu (Başar, 2004:186).

Bugün gelinen noktada Milli Eğitim Bakanlığı’nın başlıca görevleri şunlardır; (Gökçe, 1996: 120-121)

- Okul çağındaki nüfusu eğitmek amacı ile çeşitli okullar açmak ve yönetmek,
- Korunmaya ve özel eğitime muhtaç okuma çağındaki çocuklarla ilgili özel koruma ve eğitim işlerini düzenlemek ve yürütmek,

- Çeşitli okullarda okutulacak ders kitaplarını hazırlamak veya incelemek, her derecedeki okulların eğitim araç ve gereçlerini araştırma, planlama ve dağıtım işlerini yapmak,
- Okuma çağı dışındaki yurttaşların eğitimi için öğretim programlarını düzenlemek ve halk eğitimi çalışmalarını yönetmek,
- Milli kültürü kuvvetlendirmek ve yaymak,
- \_ Her türlü kültür ve sanat çalışmalarına yön vermek, kültür alanında uluslararası ilişkileri düzenlemek.

## **B. Milli Eğitim Sistemi**

Türkiye’de eğitim devletin denetimi ve gözetimi altında yapılmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti Anayasasınının 42. maddesine göre, herkes eğitim görme hakkına sahiptir. Bireyler eğitimleri süresince ilgi ve yetenekleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara, okullara yöneltilerek yetiştirilirler. Eğitim sisteminin her bakımdan bu yönelimi gerçekleştirmesi esastır.

Her ne kadar, henüz istenilen noktaya ulaşılmamış olursa da, Cumhuriyetin ilk yıllarından günümüze kadar okul, öğrenci ve öğretmen sayılarında büyük artışlar sağlanmış, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesine yönelik çalışmalar yapılarak geniş bir kitleye ulaşılmıştır. Ülkede eğitim ekonomik, teknolojik ve sosyal gelişmenin en önemli unsuru olarak kabul edildiğinden, hükümet ve kalkınma planlarında da eğitime büyük önem verilmektedir. Nitekim 1996 – 2000 yıllarını kapsayan 7. Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda eğitim birinci öncelikli sektör olarak yer almıştır.

Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı döneminde okullaşma oranı; okulöncesi eğitimde yüzde 9.8, ilköğretimde yüzde 97.6’ya, ortaöğretimde yüzde 59.4’e ve yükseköğretimde de yüzde 27.8’e yükselmiştir. Okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde öğrenci sayısı 13 milyonu, öğretmen sayısı ise 500 bini aşmıştır. Yine bu süreçte Cumhuriyet tarihinin en büyük atılımlarından biri olan sekiz yıllık zorunlu temel eğitim uygulamasına 1997 yılında geçilmiş, öğretmen sayısındaki yetersizlikler ve dağılımındaki dengesizliklerin giderilmesi amacıyla hazırlanan Norm Kadro Yönetmeliği hayata geçirilmiştir.

Dünyanın gelişmiş ülkeleri bilgi çağına doğru hızla yol almaktadırlar. Bilgi çağının yakalanması ve bilgi toplumunun oluşum sürecinde işgücünün niteliğinin yükseltilmesi ve gelişmiş bir iletişim altyapısına sahip olmanın önemi giderek artmaktadır. Bunu sağlayacak olan, nitel ve nicel açıdan belirlenmiş hedeflere ulaşmış bir milli eğitim sistemi olacaktır.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Yasası uyarınca Milli Eğitim Sistemi; Örgün Eğitim ve Yaygın Eğitim olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır. Örgün eğitim, okul sistemini ifade etmekte ve okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimden oluşmaktadır. Yaygın eğitim ise okulların dışında veya yanında düzenlenen faaliyetlerin tümünü kapsamaktadır.

TABLO 1. Eğitimde Mevcut Durum ( 2004 – 2005 Eğitim-Öğretim Yılı )

EĞİTİM KADEMESİ	OKUL SAYISI	ÖĞRENCİ SAYISI	ÖĞRETMEN SAYISI
Okulöncesi Eğitim	16.016	434.771	22.030
İlköğretim	35.581	10.565.389	399.025
Ortaöğretim	6.861	3.039.449	167.949
Genel Ortaöğretim	2.991	1.937.055	93.209
Mesleki Ve Teknik Ortaöğretim	3.870	1.102.394	74.740
Yaygın Eğitim	8.644	3.451.515	57.750
Yükseköğretim	77	1.946.442	77.0650
Genel toplam	67.179	19.437.566	723.819

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma Planlama Kurulu verileri.

Tablo 1’de de görüldüğü üzere 2004 – 2005 öğretim yılında 67.179 örgün ve yaygın eğitim kurumunda toplam 19.437.566 öğrenci eğitim-öğretim görmüş, bu kurumlarda 723.819 öğretmen görev yapmıştır.



## ***EĞİTİM KURUMLARI***

### ***OKULÖNCESİ EĞİTİM***

Türkiye’de okulöncesi eğitim isteğe bağlı olarak, zorunlu ilköğretim çağına gelmemiş 3-5 yaş grubundaki çocukların eğitimini kapsamaktadır. Okulöncesi eğitim, Milli Eğitim Bakanlığı başta olmak üzere değişik bakanlık ve kuruluşlar tarafından, eğitim ya da bakım amaçlı anaokulu, anasınıfı, uygulama sınıfı, kreş, yuva, gündüz bakımevi ve çocuk bakım yurtlarında verilmektedir. Bu kurumlarda çocuklar tam yad ayarım gün kalabilmektedirler. Aileler, çocuklarının okulöncesi eğitimden yararlanabilmeleri için belli bir ücret ödemektedir.

Okulöncesi eğitimin amacı; çocukların bedensel, zihinsel ve kişisel gelişmelerini sağlamak, dili kullanma yetilerini geliştirmek ve onları ilköğretime hazırlamaktır. Okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılması amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı “Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği”nde yapılan bir değişiklik ile ilkokulların bünyesinde en az bir ana sınıfı açılması zorunluluğu getirilmiştir.

Türkiye’deki sistemle ilgili veriler ancak 5-6 yaş grubuna ağırlıklı olarak eğitim verildiğini ve bu yaş grubunu 4-6 yaş arası grubun takip ettiğini göstermektedir. Bu rakamlara göre 4-6 yaş grubunun sadece yüzde 16’sı okulöncesi eğitimden yararlanmaktadır. Sisteme bakıldığında eğitimin ağırlıklı olarak sunulduğu kurumlar ana okulları ile ana sınıflarıdır. Ana okulları ile ana sınıflarındaki okullaşma 1991-1992 yılları arasında yüzde 5.1 iken, bu oran 2004-2005 eğitim yılında yüzde 16’ya yükselmiştir.

### ***İLKÖĞRETİM***

Türkiye’de ilköğretimin süresi 8 yıl olup, 6-14 yaşlarındaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsamaktadır. İlköğretim kurumları 8 yıllık okullardan oluşmakta, bu okullarda kesintisiz eğitim yapılmakta ve bitirenlere ilköğretim diploması verilmektedir. İlköğretimin kız ve erkek bütün yurttaşlar için zorunlu ve devlet okullarında parasız olduğu; Anayasa, Milli Eğitim Temel Yasası, İlköğretim ve Eğitim Yasası ile teminat altına alınmıştır. Ülkede devlet okullarının yanı sıra öğrencilere paralı eğitim hizmeti veren çok sayıda özel ilköğretim okulu da mevcuttur.

Eğitimde genel anlamda belirlenen hedeflere ek olarak İlköğretim Genel Müdürlüğü'nce tespit edilen hedefler şu şekilde sıralanabilir:

- Nüfus artışında beklenen dengelenmeye bağlı olarak tüm çağ nüfusunun okullaştırılmasının korunması ve bu dönemde eğitimin kalitesi ön plana çıkarılarak öğrenci başarısının yükseltilmesi,
- Küçük yerleşim yerlerinde yaşayan öğrencilere hizmet veren ilköğretim okullarındaki (taşınma merkezi, Yatılı İlköğretim Bölge Okulu, Pansiyonlu İlköğretim Okulu) eğitim niteliğinin yükseltilmesi,
- Birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılan ilköğretim okullarının niteliğinin artırılması ve bu okulların sayısının asgari düzeye indirilmesi,
- Zorunlu eğitim çağı dışında kalan ve ilköğretimini tamamlamamış herkese Açık İlköğretim Okulu ile ulaştırılmasının yaygınlaştırılması,
- Öğrencilere en az bir yabancı dil öğrenme olanağının sağlanması,
- İkinci yabancı dil uygulamasının yaygınlaştırılması,
- Tüm ilköğretim okullarında işlikler kurulması.

İlköğretimin amacı, öğrencilerin iyi birer yurttaş olabilmeleri için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazanmalarını, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda hayata ve bir üst öğrenime hazırlanmalarını sağlamaktır. Öğrenciler, ilköğretimin son ders yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yılda bir kez yapılan Ortaöğretim Kurumları Sınavı (OKS) ile ortaöğretimde devam edebilecekleri okula yerleştirilmektedirler.

İlköğretim uygulamasının geliştirilmesi ve kalitenin yükseltilmesi için "Eğitimde Çağ Yakalama 2000 Projesi" uygulamaya konmuştur. Bu proje kapsamında, yabancı dil öğretimi sağırlıklı olarak ilköğretimde başlatılacak, 4, 5, 6 ve 7. sınıflarda ağırlıklı olarak verilecektir. AB ve OECD ülkelerinde olduğu gibi, yabancı dili günlük hayatta kullanılabilir kılmak amacıyla interaktif, yani karşılıklı etkileşime dayalı bir yaklaşım esas alınarak öğretim programları ve haftalık ders sayıları belirlenmiştir.

### ***ORTAÖĞRETİM***

Ortaöğretim, genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsamakta ve çeşitli programlar uygulayan liselerden oluşmaktadır. İlköğretimi

tamamlayan ve ortaöğretime girmeye hak kazanmış her öğrenci ortaöğretim olanaklarından yararlanabilmektedir. Ortaöğretimin amacı; öğrencilere asgari düzeyde ortak bir genel kültür vererek onları demokratik toplum için sorumluluk üstlenmeye hazır, insan haklarına saygılı, ülkenin sosyo-ekonomik ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunacak bilinçle ilgi, beceri ve yetenekleri doğrultusunda yükseköğretime veya iş alanlarına hazırlamaktır. 2004 – 2005 eğitim-öğretim yılı sonuna kadar ilköğretime dayalı en az üç yıllık öğrenim veren tüm genel, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları 2005 – 2006 eğitim-öğretim yılından itibaren dört yıla çıkarılmıştır. Öğrenim süresi “hazırlık + 3 yıl” olan genel ve mesleki öğretim kurumlarının süresi de hazırlık sınıfı olmaksızın dört yıl olarak belirlenmiştir. Bu karar yabancı dil eğitiminin de ağırlıklı olarak ilköğretime kaydırılmasının da bir sonucudur.

Ortaöğretim, genel ve mesleki-teknik ortaöğretim olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Genel ortaöğretim kapsamında; Anadolu Liseleri, Fen Liseleri, Sosyal Bilimler Lisesi; Anadolu Güzel Sanatlar Ve Öğretmen Liseleri, akşam liseleri ve özel liseler olmak üzere 6 farklı okul türü bulunmaktadır. Mesleki-teknik ortaöğretim kurumları ise; Kız ve Erkek Teknik Okulları, Ticaret ve Turizm Okulları ve Din öğretimi okulları olmak üzere dört grupta toplanmaktadır. Bunların yanı sıra nüfusu az ve dağınık olan yerler ile Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygun görülen yerlerde, ortaöğretimin genel ve mesleki-teknik öğretim programlarını bir yönetim altında uygulayan çok programlı liseler açılabilir. Mesleki ve teknik ortaöğretim ile yükseköğretime hazırlamanın yanında, gereksinim duyulan nitelikli insan ihtiyacını karşılayabilmek, yükseköğretimdeki yığılmaları önlemek amacıyla iş ve meslek alanlarına eleman yetiştirilmektedir.

### ***ÖZEL EĞİTİM OKULLARI***

Ülkede özel eğitim hizmetleri, engel gruplarına göre oluşturulmuş özel eğitim okullarında yürütülmektedir. Halen; görme, işitme, ortopedik, zihinsel engelli ve uzun süreli hasta çocuklar olmak üzere beş engel grubundaki çocuklara ve gençlere özel eğitim hizmeti verilmektedir. Özel eğitimin amacı, özel eğitime gereksinim duyan bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak, onları toplumla bütünleştirmek ve bir meslek sahibi olmalarını sağlamaktır. Ayrıca özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin

normal okullarda yaşlıları ile birlikte eğitim görmeleri de sağlanmaktadır. “Kaynaştırma” olarak tanımlanan bu uygulamanın yaygınlaştırılmasına çalışılmaktadır.

Çocuğun herhangi bir gelişimsel alanda yetersizliği olsa bile bu yetersizlik onun diğer alanlardaki gelişimini, akademik becerilerini olumsuz olarak etkileyebilir. Değerlendirme sağlıklı yapılmadığı için çocuklar uygun eğitim ortamlarına yerleştirilmeyebilir. Eğer olumsuz etkilenme söz konusu değilse bu çocukların büyük çoğunluğu genel eğitim ortamlarında özel eğitim destekli ya da desteksiz eğitim görebiliyorlar. Yani çocuğun görme, işitme gibi yetersizliğinin olması onun mutlaka özel eğitim almasını gerektirmeyebilir. Ancak ne yazık ki ülkemizde bu alanda çok sistemli çalışmaların yürütüldüğünü söylemek pek mümkün değil. Her ne kadar özel eğitim kurumlarının sayısı artırılmaya çalışılsa da halen pek çok çocuk bu hizmetten yararlanamamaktadır.

### ***ÖZEL ÖĞRETİM***

Özel öğretim kurumları, 625 sayılı kanun doğrultusunda açılmış olan her kademe ve türdeki okullar ile özel dersane ve kursları kapsamaktadır. Bu kurumlar Milli Eğitim Bakanlığı'nın gözetim ve denetiminde faaliyetlerini sürdürmektedir. Ülkede eğitim faaliyetlerinin boyutları ele alındığında, eğitim hizmetlerinin bir kısmının özel sektör tarafından yerine getirilmesinde yarar görülmektedir. Nitekim özel eğitim kurumlarının yaygınlaştırılması ve girişimcilerin eğitim alanında yatırım yapmalarının sağlanması için 1997 yılında gerekli yasa değişiklikleri yapılmış ve bu konuda özel sektöre büyük kolaylıklar getirilmiştir. Bununla birlikte belediyeler, il özel idareleri ile diğer kamu kurum ve kuruluşlarının devlet okullarına uygulamış olduğu hak ve istisnaların özel eğitim kurumlarına da uygulanması sağlanmıştır. Ayrıca özel eğitim kurumlarından, kurumlar vergisi veya gelir vergisi alınmaması konusunda yapılan düzenlemelerde özel sektörü bu alanda teşvik eden önemli etken oluşturur. Bugün genel öğretim içindeki payı yüzde 4 olan özel okulların oranının uzun vadede yüzde 20'lere çıkarılması hedeflenmektedir.

### ***YAYGIN EĞİTİM***

Milli eğitim sisteminin iki ana bölümünden biri olan yaygın eğitim; örgün eğitim sistemine hiç girmemiş ya da herhangi bir kademesinde bulunan veya bu

kademelerden çıkmış bireylerin, örgün eğitimin yanında veya dışında düzenlenen eğitim, öğretim, rehberlik ve uygulama faaliyetlerini kapsamaktadır. Yaygın eğitimin amacı okuma-yazma imkanı bulunmayan yetişkinlere okuma-yazma öğretmek, temel bilgiler vermek, ayrıca en son devam ettikleri öğrenim kademesinde edindikleri bilgi ve becerileri geliştirmek ve geçimlerini sağlayacak yeni olanaklar yaratmaktır.

1980’li yılların ortalarına kadar Türkiye’de yaygın eğitim, ağırlıklı bir biçimde toplum kalkınmasının araçlarından biri olarak kullanılmıştır. 1980’li yılların ikinci yarısından itibaren ise yaygın eğitim yoluyla meslek kazandırma çalışmalarına ağırlık verilmiş, bu konuda ulusal ve uluslar arası projeler uygulamaya konulmuştur. Nitekim Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda da yaşam boyu öğrenme yaklaşımıyla yeniden yapılandırılacağı açık şekilde ifade edilmiş ve bu yaklaşımın eğitimin evrelerini kapsadığı vurgulanmıştır.

Yaygın eğitim genel ve mesleki teknik yaygın eğitim çalışmaları olmak üzere iki temel bölümden oluşmaktadır. Pratik kız sanat okulları, olgunlaşma enstitüleri, endüstri pratik sanat okulları, yetişkinler teknik eğitim merkezleri, halk eğitimi merkezleri ve çıraklık eğitimi merkezleri yaygın eğitim kurumlarından bazılarıdır. 2004-2005 öğretim yılında toplam 359 kurumda 333.255 öğrenci ve kursiyer eğitim görmüştür.

Yaygın eğitimi; halk eğitimi, çıraklık eğitimi ve uzaktan eğitim olarak sınıflandırmak mümkündür.

### ***UZAKTAN EĞİTİM***

Ülke vatandaşlarına eğitimde fırsat eşitliği sağlamak, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında verilen eğitimi desteklemek amacıyla uzaktan eğitim hizmeti verilmektedir. Uzaktan eğitim hizmetleri kapsamında açık ilköğretim okulu ve açıköğretim lisesi yer almaktadır. Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim uygulamasıyla birlikte başlatılan açık ilköğretim okulu; daha önce ilkokuldan mezun olan ancak herhangi bir nedenle ortaokula devam edememiş bireylere, uzaktan eğitim yöntemiyle sekiz yıllık ilköğretimi tamamlama olanağı sağlamaktadır.

## ***YÜKSEKÖĞRETİM***

Her ülkenin eğitim, bilim ve teknolojiadaki düzeyinin başta ekonomik, sosyal, kültürel ve demokratik boyutlar olmak üzere, gelişmişliğin temel ölçütü olduğu günümüz dünyasında; Türkiye’de de yükseköğretimin hem nitelik hem de nicelik olarak küreselleşen dünya standartları düzeyine çıkarılması ana ilke olarak benimsenmiştir. Yapılan plan ve programlar da hep bu anlayışı yansıtmaya yönelik olmuştur.

1981 Anayasası ile Türkiye’de ki yüksek öğretim için yeni hazırlıklar yapılmıştır. Bunların en önde geleni, planlama, organizasyon, yönetim, öğretim ve araştırma gibi önemli aktiviteleri yönlendiren Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK)’nun kurulmasıdır. İkinci olarak, 1981’de yürürlüğe giren yasa ile yüksek öğrenim kurumları kurmak üzere kar amaçlı olmayan kuruluşlar için hazırlıklar yapılmış ve kurumlar radikal bir biçimde yeniden organize edilmiştir.

Yüksek öğrenim alanında başka iki idari kurul daha vardır. Bunlar tüm üniversitelerin rektörlerinden ve her üniversitenin senatosunun seçtiği bir üyeden oluşan Üniversitelerarası Kurul ve tüm üniversite rektörlerinden ve 5 eski rektörden oluşan Türk Üniversiteleri Rektörleri Kuruludur.

Milli Eğitim Bakanı Türkiye Büyük Millet Meclis’inde yüksek öğretimi temsil eder ve Kurul toplantılarına başkanlık eder. Ancak oy verme yetkisi yoktur. Milli Eğitim Bakanlığı geleneksel olarak dikkatini ilköğretim ve ortaöğretim üzerinde yoğunlaştırır ve yüksek öğrenim ile ilgili alanı özellikle YÖK’e bırakır.

Yüksek öğretim, ortaöğretimden sonra en az iki yıllık yüksek öğretim veren tüm kuruluşları kapsar. Yüksek öğretime giriş, merkezi olarak Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından her sene gerçekleştirilen Öğrenci Seçme Sınavı(ÖSS) adlı tek aşamalı bir sınav ile yapılır.

Şu anda Türkiye’de fakülte, enstitü, konservatuar, meslek yüksek okulları (2 ve 4 yıllık) ve araştırma merkezlerinden oluşan 53 devlet ve 24 özel üniversite bulunmaktadır. Ancak, bu üniversitelerin çoğu yetersiz altyapı ve akademik kadro ile yeni kurulduğundan büyüklükleri ve eğitim kaliteleri göz önüne alındığında üniversiteler arasında önemli farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Yani üniversiteler kurma istemi, temel olarak yüksek öğrenim görmek isteyen genç nüfusun yarattığı demografik baskı ve popülist politikalar ile ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak öğrenme, öğretme ve araştırma kalitesi açısından üniversitelerin ne olduğu ve ne olması gerektiği kavramının

hızlı bir erozyona uğraması olmuştur. Üniversiteler de kaçınılmaz olarak öğretim, öğrenim ve araştırma kalitesini doğrudan etkileyen yüksek sayılarda öğrenci alımına sebep olan baskıdan ve erozyondan kendi payına düşeni almıştır.

### **3.2.TÜRKİYE'DE NÜFUSUN NİCELİK VE NİTELİĞİNDEKİ DEĞİŞİMİN EĞİTİME ETKİLERİ**

Son yıllarda eğitim kurumlarındaki öğrenci sayısından büyük bir patlama meydana gelmiştir. Bu sayısal patlama düşük olan okullaşma oranlarının artmasından ziyade nüfus artışından kaynaklanmaktadır.

Çoğu Avrupa ülkelerinde sifira oldukça yaklaşan, özellikle Batı Avrupa ülkelerinin bir kısmında zaman zaman negatif eğilimler gösteren nüfus artış hızı Türkiye’de yıllık tahmini olarak yüzde 1.6 ile 1.4 düzeylerinde seyretmeyi sürdürmektedir.

Nüfus artışının yanı sıra, Avrupa ülkelerinin eğitim sistemlerinden farklı olarak, eğitim sistemimiz üzerindeki önemli baskı unsurlarından bir diğeri ise Türkiye’nin genç bir nüfusa sahip oluşudur. Sanayileşmiş ülkelerde (A.B.D., İngiltere, Almanya, Fransa vb.) nüfus Türkiye’ye oranla oldukça yaşlı sayılır. 65 ve daha yukarı yaştakilerin nüfusunun toplam nüfusa oranı sanayileşmiş ülkelerde yüzde 20’nin üzerinde seyrederken, Türkiye nüfusunun yarısına yakını 20 yaştan gençtir.

Dünya Bankası, Nüfus ve Vatandaşlık İşleri Genel Müdürlüğü ve Devlet İstatistik Enstitüsü verilerinden derlenen bilgilere göre AB içinde 2000 yılı itibarıyla 57.7 milyon nüfusu bulunan İtalya’da nüfusun yüzde 18.1’i (10.4 milyon) 65 yaş ve üzerinde iken, dünyanın en yaşlı ülkesi İtalya’yı, yüzde 17.6 ile Yunanistan (dünya ikincisi), yüzde 17.4 ile İsveç (dünya üçüncüsü) izlemektedir.

Nüfus ve Vatandaşlık İşleri Genel Müdürlüğü’nün 7 Şubat 2003 tarihli verilerine göre 70 milyon 5 bin nüfusu olan Türkiye’de ise 5 milyon 666 bin yaşlı nüfus bulunmaktadır.

TABLO 2 : Bölgelerin Nüfusu ve Yıllık Nüfus Artış Hızı

Bölgeler	1990 Genel Nüfus Sayımı			2000 Genel Nüfus Sayımı			Yıllık Nüfus Artış Hızı (% o)		
	Toplam	Şehir	Köy	Toplam	Şehir	Köy	Toplam	Şehir	Köy
	56473035	33656275	22816760	67803927	44006274	23797653	18,28	26,81	4,21
Marmara	13295878	10350307	2945571	17365027	13730962	3634065	26,69	28,26	21,00
Ege	7594977	4344471	32505006	8938781	5495575	3443206	16,29	23,50	5,76
Akdeniz	7026489	4051596	2974893	8706005	5204203	3501802	21,43	25,03	16,30
İç Anadolu	9913306	6412910	3500396	11608868	8039036	3569832	15,78	22,59	1,96
Karadeniz	8136713	3337392	4799321	8439213	4137466	4301747	3,65	21,48	- 10,94
Doğu Anadolu	5348512	2285798	3062714	6137414	3255896	2881518	13,75	35,37	-6,10
Güneydoğu Anadolu	5157160	2873801	2283359	6608619	4143136	2465483	24,79	36,57	7,67

(1) 1990 Genel Nüfus Sayımı'nın kesin sonuçları, 2000 Genel Nüfus sayımı günündeki idari bölünüşe göre yeniden düzenlenmiştir.

Kaynak : Devlet İstatistik Enstitüsü,2002

Ülkemizde nüfus sayımlarının ilki 1927 (13.648.270 kişi) yılında, ikincisi ise 1935 yılında ve daha sonra sonu sıfır ve beş ile biten yıllarda, beş yılda bir yapılmıştır.

Türkiye 2000 yılında yapılan Genel Nüfus Sayımı'na göre 67.803.927 kişi olarak tespit edilmiştir. İl ve ilçe merkezlerinin toplam nüfusu 44.006.274 olup, köy nüfusunun toplamı ise 23.033.688'dir. nüfus artış hızı 1990 – 95 dönemi için tahmin edilen yüzde 1.9'dan biraz daha azalmıştır. 1990 –2000 yılları arasındaki yıllık nüfus artış hızı ortalama binde 18.82 olarak gerçekleşmiştir.



Ülkemizdeki nüfus artış hızının ve genç nüfus oranının yüksek oluşunun eğitim sistemi üzerinde yaratacağı baskının büyüklüğü ortadadır. Kaba bir hesapla Türkiye nüfus artışından kaynaklanan yaklaşık her yıl 1.200.000 çocuğa yeni okul binası yapmak, öğretmen istihdam etmek, araç-gereç temin etmek ve bütün bunlar içinde finansman ayırmak durumundadır. Ayrıca genç nüfusu ülkenin ihtiyaçları, hedefleri ve idealleri yönünde yetiştirmek içinde daha fazla kaynak ayırması gerekmektedir.

Ancak, eğitim sisteminin bugün içinde bulunduğu durum, bütün bunları gerçekleştirmeye yetmemektedir. Türkiye, ekonomik sıkıntılarının yanında sahip olduğu sınırlı kaynakla, hem nüfus artışından ve genç nüfusun isteklerinden kaynaklanan problem ve ihtiyaçlara cevap bulmakta hem de eğitimin kalitesini bulunduğu noktadan daha yukarılara çıkarmaya çalışmakta zorlanmaktadır.

Eğitim kademelerine göre Cumhuriyetin kuruluşunun ilk öğretim yılı olan 1923-1924 eğitim-öğretim yılında okul öncesi eğitimde; 80 kurum, 5.880 öğrenci, 136 öğretmen, ilköğretimde; 5.010 okul, 351.835 öğrenci ve 11.292 öğretmen (ilkokul ve ortaokullara ait veriler bir arada değerlendirilmiştir), orta öğretimde; 43 okul, 3.799 öğrenci, 838 öğretmen ve yüksek öğretimde ise yalnızca 9 kurum, 2.914 öğrenci, 307 öğretim görevlisi bulunmaktaydı.

1923-1924 ile 2004-2005 eğitim-öğretim yılları karşılaştırıldığında okul, öğrenci ve öğretmen sayıları itibariyle, nüfus artışı ve buna paralel olarak eğitim kurumlarında katedilen mesafe açıkça görülmektedir (bakınız Tablo 3).

Eğitim kademelerine göre okullaşma oranları incelendiğinde ise, Türkiye'nin ilköğretimde niceliksel artışlardan ziyade niteliğe yönelmesi gerektiği, ancak ortaöğretim ve özellikle yüksek öğretimde ise henüz sanayileşmiş ülke standartlarının uzağında olduğu dikkati çekmektedir (bakınız Tablo 4).

Tablo 4'te de görüldüğü üzere, veriler, önümüzdeki yıllarda kadın ve erkeklere ait okullaşma oranları arasında bir eşitliğin sağlanacağı tahminlerini destekler niteliktedir. Ancak UNESCO tarafından hazırlanan bir rapora göre, eğitim kademelerinde cinsiyet eşitliğini sağlayamamış Mısır ve İran gibi ülkelerin 2005-2006 eğitim-öğretim yılında bu sorunu çözümleneceği tahmin edilirken, Türkiye için daha geç bir tarih öngörülmektedir. UNESCO'ya göre Türkiye'nin ilk ve ortaöğretimde cinsiyet eşitliğini sağlaması 2015 yılında dahi risk taşımaktadır.

TABLO 3 : Eğitim Kademelerine Göre 2000-2005 Yılları Arasında Okul, Öğrenci Ve Öğretmen Sayıları

Eğitim Kurumu	1999/'00	2000/'01	2001/'02	2002/'03	2003/'04	2004/'05
Okul Öncesi Eğitim (1)						
Okul Sayısı	7660	8255	9480	11314	13692	16016
Öğretmen	11591	11896	14295	18921	19122	22030
Öğrenci	212603	227464	253513	320038	358499	434771
İlköğretim						
Okul Sayısı	33317	36072	35052	35168	36117	35581
Öğretmen	325140	345015	372687	390275	384029	399025
Öğrenci	10028979	10480721	10477616	10331619	10479538	10565389
Genel Lise (1)						
Okul Sayısı	3656	2747	2635	2559	2831	2991
Öğretmen	70137	71502	72621	76734	86051	93209
Öğrenci	1399912	1487415	1673363	2053735	1963998	1937055
Mesleki Ve Teknik Lise						
Okul Sayısı	3344	3544	3732	3575	3681	3870
Öğretmen	73242	69467	72263	71828	73998	74740
Öğrenci	916438	875238	906456	981224	1050394	11002394
Fakülte Ve Yüksek Okul						
Okul Sayısı (2)	1053	1084	1131	1203	1248	1432
Öğretmen	65204	67880	71290	76090	78804	77065
Öğrenci	1419927	1508205	1568384	1798623	1841546	1946442

(1) Resmi Ve Özel okulları kapsar

(2) Bilgiler Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı'ndan alınmıştır.

Kaynak: Devlet İstatistik Enstitüsü, Türkiye İstatistik Yıllığı 2004

TABLO 4 : Öğretim Yılı Ve Okul Grubuna Göre Okullaşma Oranları

Eğitim Seviyesi	1990/'00		2000/'01		2001/'02		2002/'03		2003/'04	
	Brüt	Net	Brüt	Net	Brüt	Net	Brüt	Net	Brüt	Net
İlköğretim	94,30	90,45	96,18	90,80	96,36	89,79	96,40	90,91	98,17	91,95
Erkek	99,89	95,15	99,95	93,62	100,04	92,37	99,48	93,20	100,49	93,57
Kadın	88,45	85,53	92,15	87,78	93,00	87,04	93,11	88,47	95,67	90,21
Ortaöğretim	57,00	39,12	55,96	40,09	60,90	43,16	76,70	43,70	84,04	46,47
Erkek	65,21	42,81	63,44	43,87	68,64	47,29	89,02	48,07	95,98	50,24
Kadın	48,42	35,27	47,97	36,06	52,67	38,77	63,49	39,01	71,19	42,41
Yüksek Öğretim	21,05	11,62	20,77	11,49	21,32	11,49	24,04	12,99	24,08	13,09
Erkek	24,55	12,68	23,87	12,26	24,13	12,58	27,55	13,98	27,49	14,18
Kadın	17,42	10,52	17,53	10,61	18,17	11,07	20,37	11,96	20,48	11,95

Not: Yıl ortası projeksiyonları kullanılmıştır.

Kaynak: Devlet İstatistik Enstitüsü, Türkiye İstatistik Yıllığı 2004

## A- DEVLETİN EĞİTİM HARCAMALARI

Türkiye’de eğitim sektörü, kamu kuruluşları içinde en çok işgören istihdam eden sektör olmasının yanı sıra, öğrenci ve ailelerinin sayısı açısından çok büyük bir kitleyi ilgilendirmektedir. Eğitim sektörünün ekonomik büyüklüğüne ilişkin göstergeler de sistemin verimli işleminin önemini ortaya koymaktadır. Eğitim sisteminin etkinliğinin belirlenmesi, büyük ölçüde bütçesinden finanse edildiği devlet açısından, kıt kaynaklardan alternatif yatırım alanlarındaki giderek büyüyen talebin karşılanabilmesi için hayati önem taşımaktadır.

Eğitime yapılan harcamalar, ekonomik büyümeyi uyarmada önemli bir rol oynamaktadır. Gelişmekte olan ülkeler ele alındığında, eğitime yapılan yatırımın gerek sosyal gerekse kişisel getirisi oldukça fazla olduğundan eğitim harcamalarının artırılmasının kalkınma açısından ne denli önemli olduğu anlaşılabilir. Bu nedenle toplam mali kaynaklar içinde eğitime ne kadar pay ayrılacağı önemli bir karardır. Eğitimin toplumun oluşturduğu toplam katma değerden ne kadarını aldığı da önemli bir diğer husustur. Tablo 6 ve Tablo 7’de bu soruların yanıtları mevcuttur.

TABLO 5 : 2005 Mali Yılı Milli Eğitim Bakanlığı Bütçe Tasarısının Fonksiyonel Sınıflandırmaya Göre Dağılımı

ÖDENEK TÜRÜ	2005 YILI BÜTÇE TASARISI	MEB BÜTÇESİNE ORANI (%)
Genel Kamu Hizmetleri	496,320,281	3,335
Savunma Hizmetleri	471,500	0,003
Sağlık Hizmetleri	1,056,000	0,007
Dinlenme, Kültür Ve Din Hiz.	25,589,000	0,172
Eğitim Hizmetleri	14,358,822,719	96,483
TOPLAM	14,882,259,500	100

Kaynak : Milli Eğitim Bakanlığı

Tablolarda da dikkati çeken bir nokta ise, verilerin, eğitimin öncelikli sektörlerden olduğu iddiasını destekler nitelikte olmadığıdır. 1996-2005 döneminde konsolide bütçenin GSMH içindeki payının azaldığı daralma yıllarında bunun hemen eğitim bütçesinin konsolide bütçe içindeki payında bir düşüş olarak yansımaları bulduğu, ancak genişleme yıllarında bunun tersinin gerçekleşmediği gözlenmektedir. Bu bulguya dayanarak eğitim harcamalarının öncelikli olduğuna ilişkin iddiaların desteklenemeyeceği sonucuna varılabilir.

Türkiye’de devletin eğitim harcamalarının yeterli düzeyde olup olmadığının anlaşılmasında, bize kaynaklık edecek olan bir diğer etkende, Türkiye’deki rakamlarla diğer ülkelerin harcamalarının karşılaştırılması olacaktır (bakınız Tablo 8).

Dünya ülkeleri ile karşılaştırıldığında da Türkiye’nin eğitime ulusal gelirden yeteri kadar kaynak ayırmadığı görülebiliyor. Oysa Türkiye’nin eğitime ayırdığı payı yüksek tutmasını gerektiren nüfus artış hızı, nüfusun kompozisyonu, kentleşme, işsizlik, eğitime olan yüksek talep gibi gelişmekte olan ülkelerde karakteristik olan birçok sebep vardır.

TABLO 6 : GSMH İle Konsolide Bütçe İçindeki YÖK-Üniversiteler Bütçesinin Payları

Yıllar	GSMH	Konsolide Bütçe	YÖK Ve Üniversiteler Bütçesi	GSMH'den YÖK Ve Üniversitelere Ayrılan Pay	Konsolide Bütçe'den YÖK Ve Üniversitelere Ayrılan Pay
1996	14,978,067,300	3,568,506,822	92,172,800	0,62	2,58
1997	29,393,262,100	6,361,685,500	202,352,400	0,69	3,18
1998	53,012,780,600	14,789,475,000	422,656,900	0,80	2,86
1999	78,282,967,000	27,143,467,196	676,899,800	0,86	2,49
2000	125,970,544,000	46,713,341,000	1,054,610,700	0,84	2,26
2001	184,766,666,000	48,359,962,500	1,364,901,500	0,74	2,82
2002	280,550,667,000	98,071,000,000	2,495,967,700	0,89	2,55
2003	357,045,000,000	147,230,170,000	3,346,669,000	0,94	2,27
2004	419,692,000,000	150,508,000,000	3,689,754,700	0,88	2,45
2005	480,963,000,000	155,472,000,000	5,218,465,000	1,09	3,36

Kaynak : Milli Eğitim Bakanlığı

TABLO 7 : GSMH İle Konsolide Bütçenin (1) Milli Eğitim Bakanlığı Bütçesine Oranları

Yıllar	GSMH	Konsolide Bütçe	MEB Bütçesi	M.E.B. Bütçesinin GSMH'ye Oranı	M.E.B. Bütçesinin Konsolide Bütçe'ye oranı
1996	14,978,067,300	3,568,506,822	257,603,140	1,72	7,22
1997	29,393,262,100	6,361,685,500	512,234,445	1,74	8,05
1998	53,012,780,600	14,789,475,000	1,243,108,000	2,34	8,41
1999	78,282,967,000	27,143,467,196	2,131,808,500	2,72	7,85
2000	125,970,544,000	46,713,341,000	3,350,330,000	2,66	7,17
2001	184,766,666,000	48,359,962,500	4,046,305,625	2,19	8,37
2002	280,550,667,000	98,071,000,000	7,460,991,000	2,66	7,61
2003	357,045,000,000	147,230,170,000	10,179,997,000	2,85	6,91
2004	419,692,000,000	150,508,000,000	12,366,236,188	2,95	8,22
2005	480,963,000,000	155,472,000,000	14,882,259,500	3,09	9,57

(1) Konsolide Bütçe: Destekli Bütçe

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı

UNESCO ve Dünya Bankası verilerinden hareketle yapılan analiz, gelişmekte olan ülkelerin eğitime ayırabildikleri kaynağın nüfuslarının büyüklükleriyle oranlı olmadığını, büyük ekonomilerin öğrenci başına çok yüksek kaynak tahsis edebildiklerini ortaya koymaktadır. 1980-1992 dönemine ait nüfus ve öğrenci başına harcamalar esas alınarak yapılan incelemeye göre 1980 yılında dünya nüfusunun yaklaşık yüzde seksenini oluşturan gelişmekte olan ülkelerde öğrenci başına yılda yaklaşık 45 ABD Doları harcama yapılırken toplam dünya nüfusunun yüzde 20'sini kapsayan gelişmiş ülkeler ise öğrenci başına ortalama yaklaşık 1150 ABD Doları tahsis etmekteydi (Bolay ve diğerleri, 1996: 180).

Tablo 8'de Ekonomik İşbirliği Ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) ülkelerinde, 1995-2000 yıllarında ulusal kaynakların ne kadarının eğitime ayrıldığı görülmektedir. 1995 yılı için, Kamu ve özel kaynakların tümü göz önüne alındığında, OECD ülkeleri, ortalama olarak Gayri Safi Yurt İçi Hasılanın (GSYİH) yüzde 5.9'unu eğitim kurumlarına harcamaktadır. Yüksek öğretime yapılan harcamaların GSYİH içerisindeki payı ise, OECD ülkeleri için ortalama yüzde 1.6'dır. OECD ülkelerinde, eğitime yapılan kamu harcamalarının GSYİH'ye oranı, ortalama olarak yüzde 4.7'dir. bu ortalamalar 2000 yılında da yaklaşık aynı seviyeleri korumuştur (Tablo 8). Türkiye'nin Tablo'daki her kategoride eğitime ayırdığı kaynakların ortalamasının altında kaldığı, toplamda ise en az kaynak ayıran ülke olduğu görülmektedir.

Günümüzde de Türkiye açısından durum pek değişmemiştir. 2003 yılında OECD tarafından hazırlanan rapor gibi, birliğe üye tüm ülkeleri kapsayan bir çalışma yapılmamış olsa da elimizdeki veriler ülkenin henüz standartları yakalayamadığını göstermektedir. Eğitime ayrılan kaynakların arttırılabilmesi için, gerek kamu kesimi gerekse özel kesimde farklı finansman olanakları sağlayacak yöntemlerin geliştirilmesi ülke açısından zorunludur.

TABLO 8 : Bazı OECD Ülkelerinde Eğitime Yapılan Kamu Ve Özel Sektör Harcamalarının GSYİH'ye Oranları

OECD	Toplam Kamu Ve Özel		Toplam Kamu		İlk Ve Orta Öğretim		Yüksek Öğretim	
Ülke	2000	1995	2000	1995	2000	1995	2000	1995
Avustralya	6,0	5,6	4,6	4,6	4,4	3,9	1,6	1,7
Avusturya	5,7	6,3	5,4	5,9	3,9	4,2	1,2	1,3
Kanada	6,4	7,0	5,2	6,2	3,6	4,3	2,6	2,3
Çek Cum.	4,6	5,4	4,2	4,9	3,1	3,8	0,9	1,0
Danimarka	6,7	6,3	6,4	6,1	4,2	4,0	1,6	1,6
Finlandiya	5,6	6,3	5,5	6,3	3,5	4,0	1,7	1,9
Fransa	6,1	6,3	5,7	5,9	4,3	4,4	1,1	1,1
Almanya	5,3	5,5	4,3	4,5	3,6	3,7	1,0	1,1
Yunanistan	4,0	3,0	3,7	2,9	3,0	2,3	0,9	0,7
Macaristan	5,0	5,5	4,4	4,9	3,0	3,6	1,1	1,0
İzlanda	6,3	5,1	5,7	4,5	4,9	3,7	0,9	0,5
İrlanda	4,6	5,3	4,1	4,7	3,0	3,9	1,5	1,3
Japonya	4,6	4,7	3,5	3,5	2,9	3,0	1,1	1,0
Meksika	5,5	5,6	4,7	4,6	3,8	4,0	1,1	1,1
Hollanda	4,7	4,8	4,3	4,6	3,1	3,1	1,2	1,4
Y. Zetlanda	5,8	4,8	5,8	4,8	4,6	3,6	0,9	1,1
Norveç	5,9	7,1	5,8	7,0	3,7	4,2	1,3	1,7
Polonya	5,2	5,5	5,2	5,5	3,7	3,6	0,8	0,9
Portekiz	5,7	5,3	5,6	5,3	4,1	3,8	1,1	0,9
Slovakya	4,2	5,1	4,0	4,6	2,8	3,3	0,8	0,8
İspanya	4,9	5,5	4,3	4,6	3,3	3,9	1,2	1,0
İsveç	6,5	6,4	6,3	6,3	4,4	4,1	1,7	1,6
Türkiye	3,4	2,3	3,4	2,3	2,4	1,7	1,0	0,7
B. Krallık	5,3	5,5	4,5	4,6	3,8	3,9	1,0	1,2
<b>Ülke Ortalaması</b>	5,5	-	4,8	-	3,6	-	1,3	-
<b>OECD Toplamı</b>	5,9	-	4,6	-	3,6	-	1,7	-

Kaynak : OECD Education At A Glance, 2003

### 3.3. DEĞİŞEN DEĞERLER VE TÜRKİYE

Değerler sosyal bilimler alanında sürekli ilgi çekmiş konulardan birisidir. Bu ilgi birçok sosyal bilimcinin değerleri insan davranışlarını açıklamada temel bir öneme sahip olarak görmelerinden kaynaklanmaktadır. Ayrıca değerlerin araştırmacılara hem birey, hem de grup düzeyinde bilgi sağlayabilen bir kavram olması da söz konusu ilginin nedenleri arasında sayılabilir. Değerler konusu kuramsal yönden olduğu kadar, hızla değişen dünya içinde yerini arayan toplumumuzu yakından ilgilendirmesi açısından önem taşımaktadır. Sosyo-ekonomik gelişmelerin kaçınılmaz sonucu (ve kimi zaman aracı) olarak ortaya çıkan yeni toplumsal düzenlemelerin sağlıklı işleyebilmesi, bireylerin sahip oldukları değerlerin bu türden düzenlemelerle uyumlu olmasıyla yakından ilişkilidir. Bu uygunluk sorunu, toplumsal siyasaaların başarısı için toplumun iyi tanınmasını, dolayısıyla da değerlerin ayrıntılı bir biçimde incelenmesinin gerekli kılmaktadır.

Değerler, inançlardır. Ancak tümüyle nesnel, duygulardan arınmış fikir niteliği taşımazlar; etkinlik kazandıklarında duygularla iç içe geçerler. Değerler bireyin amaçlarıyla ve bu amaçlara ulaşmada etkili olan davranış biçimleriyle (hak bilirlilik, yardım severlik gibi) ilişkidir. Değerler, özgül eylem ve durumların üzerindedir. Örneğin, itaatkarlık değeri, işte ya da okulda, aile ile arkadaşlarla ya da tanımadığımız kişilerle olan ilişkilerimizin tümünde geçerlidir. Değerler, davranışların, insanların ve olayların seçilmesini ya da değişimini yönlendiren standartlar olarak işlev görürler. Değerler taşıdıkları anlama göre kendi aralarında sıralanırlar. Sıralanmış bir değerler kümesi, değer önceliklerini belirleyen bir sistem oluşturur. Kültürler ve bireyler sergiledikleri değer öncelikleri sistemleriyle betimlenebilirler. Bu noktalara ek olarak, değerlerin değişime açık yapılar olduklarını belirtmek gerekir; özellikle de, zaman içinde ortaya çıkan gereksinimleri karşılamak için değer önceliklerinde değişiklikler olabilir (Kağıtçıbaşı, Kusdil, 2000:59).

Bu bağlamda ele alındığında eğitim sistemini toplumun diğer alanlarındaki değişimlerden bağımsız düşünmek mümkün değildir. Bilgi toplumunda egemen olan “üretim paradigması” bilgi tabanını değiştirdiği gibi eğitilmiş insanın tanımını ve öğrenme-öğretmeye ilişkin yaklaşımları da etkilemektedir.



Eğitimin amacı ve okulların işleyişini yeniden tanımlamanın bir zorunluluk haline gelmesinin temelinde toplumsal yapıdaki “inanç, değer ve tekniklerin” değişmesi vardır (Özden, 2002:16)

Bu değişimi ele almadan önce, değişimi yaratan nedenleri irdelemek yerinde bir tutum olacaktır. Bu nedenlerin başında da; yeni dünya düzeni, diğer bir ifade ile küreselleşme vardır.

İngilizce *globalization* (küreselleşme, globalleşme) sözcüğünden türkçeye geçmiş olan küreselleşmenin kökünde yer alan “globe”; öncelikle üç boyutlu yuvarlak, bir fiziksel şekil manası taşıırken, yan anlam olarak da dünyayı, yer küreyi ifade etmektedir.

Uzmanların bir kısmı küreselleşmeyi, ekonomik, siyasal, sosyal ve kültürel alanlarda ortak değerlerden bazılarının yerel ve ulusal sınırları aşarak dünya çapında yayılması olarak tanımlarken diğer bir kısmı ise küreselleşmeyi; Pazar, ürün ve süreçlerin standartlaşması, sosyo-kültürel farklılıkların ortadan kalkması, sınır ötesi şirketlerin gereksinim ve istekleri karşılayacak standartlarda üretim yapması olarak görmektedir. Kimilerine göre küreselleşme dünya için olumlu bir gelişmedir. Sınır ötesi serbest ticaretin artmasına, demokrasi ve insan haklarına yönelik çalışmalarda gelişmelere ve büyük oranda refahın yükselmesine neden olmuştur. Bu konuda olumsuz düşünenlere göre ise küreselleşme sınır ötesi şirketlerin denetlediği, yönlendirdiği bir dünya pazarıdır.

Bu tanımlamalardan da anlaşıldığı üzere küreselleşme kavramı üzerine yapılmış bir çok farklı tanım vardır, özellikle son yıllarda, terimin sosyolojik bir tılsım olarak yerli, yersiz her fırsatta kullanılması, zihinlerin daha da karışmasına, kavramın analitik ve açıklayıcı değerinin azalmasına neden olmuştur. Fakat tüm bu karmaşa ve tanım kalabalığına rağmen küreselleşme; yeni dünya düzenini kavrama çalışmalarında unutulmaması gereken noktaların başında gelme özelliğini korumaktadır.

Küreselleşmenin tarihi incelendiğinde soğuk savaş yıllarına kadar gitmek gerekir. Soğuk savaş 1989 yılında sona erdikten sonra içinde bulunulan dünya çok hızlı bir değişim sürecine girmiştir. Bu süreçte üç temel nokta önem taşımaktadır. Birincisi; 1453 yılında Osmanlılar tarafından İstanbul’un fethiyle sona eren Ortaçağ karanlığından kurtulmaya çalışan Batının deniz aşırı yeni keşiflere yelken açmasıyla ortaya çıkan zenginleşmelere dayalı gelişmelerdir. Bu süreç Avrupa’da 1800’lü yılların sonlarında

başlayan Endüstri Devrimi'ne kadar devam etmiştir. İkinci temel dönüşüm noktası ise 1890'da başlayan Endüstri Devrimi olmuştur. Endüstri Devrimini yaşamaya başlayan Kıta Avrupa'sında ortaya çıkan gelişmelerin çeşitli şekillerde dünyanın diğer bölümlerine de ulaşarak insanlığı büyük ölçüde etkisi altına aldığı görülmüştür. Bu dönemin ardından yaşanan sömürgecilik ise o dönemdeki küreselleşmenin nihai sonuçlarını oluşturmuştur. Zaman içinde şekil değiştirerek küreselleşme ya da küreselleştirme çabaları soğuk savaşın bittiği 1990'lı yıllara kadar gelmiştir.

Küreselleşme üçüncü temel çıkış noktasını 1990'lı yıllarda yakalamıştır. 1970'li yıllardan itibaren dünya ekonomisinde söz sahibi olmaya başlayan çok uluslu şirketler, 1990 yılından sonra "yeni dünya düzeni" kavramı etrafında tek kutuplu dünyada Batıyı, tek ekonomik ve siyasi güç haline getirme planını ortaya koymuştur. Bu üçüncü temel çıkış noktası içerik ve yöntem olarak diğerlerinde ayrılmaktadır. 1990'lı yıllarda ön plana çıkan küreselleşme çabalarının ardında, yüzyıla yakın bir zaman diliminde ortaya çıkan gelişmeler açısından yukarıda sayılan ilk iki çıkış noktasından farklı olarak, piyasalara ulaşmada artık zaman ve mesafe kavramının anlamını yitirdiği görülmektedir. Bu çok önemli bir gelişmedir ve Batı sermayesinin tek kazanç kapısını teşkil etmektedir ([www.egitirim.inonu.edu.tr](http://www.egitirim.inonu.edu.tr)).

Bu üç temel nokta dışında, küresel kültürü ortaya çıkaran pek çok toplumsal ve kültürel etmenden söz edilebilir. Bazı gelişmeleri şöyle sıralayabiliriz: dünya çapında uydu enformasyon sisteminin varlığı, küresel tüketim ve tüketimcilik kalıplarının ortaya çıkması, kozmopolit yaşam tarzlarının gelişmesi, Olimpiyat Oyunları, futbolda dünya kupası ve uluslar arası tenis turnuvaları gibi dünya çapındaki spor etkinliklerinin gelişmesi, ulus devletin hakimiyetinin gerilemesi, küresel bir askeri sitemin ortaya çıkması, AIDS gibi tüm dünyaya yayılan sağlık problemleriyle karşılaşılması, Milletler Cemiyeti ve Birleşmiş Milletler gibi dünya çapında siyasal sistemlerin kurulması, Marksizm gibi küresel siyasal hareketlerin yayılması, insan hakları kavramının kapsamının genişlemesi ve dünya dinleri arasındaki karmaşık etkileşimler (Marshall, 1999: 449).

Ancak, tüm ülkelerin tarihlerine bakıldığında tek amacın neredeyse dünyaya, kaynaklara hakim olmak olduğu görülür. Bu nedenle küreselleşmenin tarihi; dinler ve imparatorlukların çıkışına kadar götürülebilir.

Küreselleşmenin temel dayanaklarının başında eğitim kurumu gelmektedir. Küreselleşme ile eğitim arasındaki etkileşim, farklı uluslardan gelen, dolayısıyla farklı kültürlere sahip insanların bu farklılıklarından kurtarılması gayesinden kaynaklanır. Tüm insanlara evrensel tarih bilinci, evrensel kültür vererek farklı tipleri ortadan kaldırmak, böylece “tek tip insan” yaratmak küresel eğitimin temel amacıdır. Küreselleşmeye engel olan en büyük olgu farklı kültürden gelen insanların ulus bilinciyle hareket etmesidir. Farklı eğitim-öğretim kurumlarında eğitim-öğretim gören insanların, farklı dünya görüşü ve yaşam felsefesine sahip olması kaçınılmazdır. Küreselleşme ve beraberinde gelişen bilgi toplumu bu farklılıklarla mücadele ederken bazı kesimlerin de tepkisini çekmektedir. Eleştirilerin yoğunlaştığı nokta, küreselleşme ile emperyalizm arasında ayırım yapılamaması sorunudur. Yine, iktisadi ve kültürel küreselleşme arasındaki, ayrıca küreselleşme ile modernleşme arasındaki ilişkileri açıklamakta güçlüklerle karşılaşmaktadır.

Tüm bu problemler yine de, günümüz eğitim sistemini belirleyen temel unsurların; küreselleşme ve bilgi toplumu olduğu gerçeğini değiştirmemektedir.

### **A- Bilgi Toplumu**

“Bilgi Toplumu”, bilginin temel güç ve ana sermaye olduğu, ancak amaç değil araç olduğu ve toplumsal yaşamın her aşamasını aydınlatan, yönlendiren başlıca güç olduğu bir hayat biçimi, bir düşünce biçimidir. Bilgi toplumunun oluşabilmesi temelde “bilgi insanı” ve “bilgi organizasyonları”nı bu ise “öğrenen birey” ve “öğrenen organizasyonları” gerektirir. Böylece bilgi toplumunun temel karakteristiği de “öğrenen toplum” olarak şekillenmektedir (Fındıkçı, 1998:83).

Sanayi Devriminden yaklaşık yüz yıl sonra ilk örnekleri kullanılmaya başlanan bilgisayarlar bilgi çağının ilk habercisi olmuştur. Hızlı bilgi artışı, hızlı değişme, hızlı gelişme, hızlı iletişim insanların hataya ilişkin alışkanlıklarını derinden etkilemektedir. Bilgi toplumundaki başlıca değişimleri şu şekilde sıralamak mümkündür; (Çetin, 2004: 4)

- . Endüstriyel malın yerini gerçek sermaye ve zenginlik yaratan bilginin alması.
- . Bedenen çalışmadan çok zihin gücüyle çalışmanın ortaya çıkması.
- . Disiplinli çalışmanın giderek ortadan kalkması.

- . İnsan gücünün hala önemli bir değer olmasıyla birlikte, rekabette üstünlük sağlanmak isteniyorsa teknoloji üretebilir hala gelme zorunluluğu.
- . Hedonist bireylerin modern toplumun pürütan bireylerinin yerini alması.
- . Çalışma ortamının işyerinden eve kayması.
- . Bilgi toplumunun belirsizliğin, buna bağlı olarak kaygının yüksek olduğu bir toplum görünümünde olması.
- . Medyanın bilgi toplumunun yeni trend belirleyicilerinden biri olması ve toplumun medyanın güçlü etkisi altında oluşu.

Görüldüğü üzere bilgi toplumu, bireylerin paylaşıldıkça artan bilginin gücü ve üstünlüğünü kabul ettiği ve aktif olarak kullandığı bir yaşam biçimidir.

2000’li yılların teknolojisi yurttaşlara çok ucuz bir fiyata devasa bir düşünsel, toplumsal, ticari, politik kaldıraç sunma potansiyeline sahiptir. Ama teknoloji kendi başına bu potansiyeli gerçekleştiremeyecektir; bu teknolojik gizil gücün bilgili bir nüfus tarafından akıllı ve bilinçli bir tarzda kullanılması gerekir. Bu noktada eğitilmiş ve iyi yetiştirilmiş nitelikli insan gücü her tür gelişme için temel değişken durumundadır. Tarihsel süreçte, Bell’in sınıflamasıyla, egemenliğin ve gücün kaynağı tarım toplumlarında toprak, sanayi toplumlarında makine, enformasyon toplumlarında ise bilgidir. Toffler’ın üçüncü dalga uygarlığında da bilgi sektörü ana sektör olarak yer almaktadır.

Bilgi toplumu kendi ekonomik işleyişini de kurmuş durumdadır. Yeni ekonomik düzende, eğitime daha fazla yatırım yapan ülkeler rekabette avantaj sağlayacaktır. Eğitim yatırımları bilgi toplumu aşamasına gelmenin temel şartıdır. Çünkü 1980’lerden itibaren büyük ekonomik atılım gerçekleştirmiş ülkelerin tümü eğitim ve AR-GE’ye ağırlık vermişlerdir. Artık toplumlar da bilgi zengini ve bilgi fakiri olarak sınıflandırılmaktadır (Bayhan’dan, aktaran, Sezal, 2002:338).

Bilim yapma geleneğindeki paradigmatik değişme ve buna bağlı olarak bilgini doğası hakkındaki yeni değerler öğrenme ve öğretme süreçlerinde değişmeler meydana getirmiştir. Bu alandaki başlıca değişme, öğrenme ve öğretme süreçlerindeki ilgi odağının “öğrenme”den yana kaymasıdır. Öğrenme ve öğretme hakkındaki yeni bilgiler öğrenmenin, parmak izi kadar kişiye özgü bir olgu olduğunu, herkesin öğrenme tür, hız

ve kapasitesinin farklı olduğunu, uygun öğrenme olanağı sağlandığında öğrenemeyecek birey olmadığını ortaya koymaktadır.

Eğitimde ilgi odağının öğrenmeden yana kaymasında toplumsal yapıda meydana gelen değişimler de etkili olmuştur. Demokratikleşme ve insan hakları alanlarındaki gelişmeler öğrenmenin de demokratikleşmesine, kişinin ilgi, yetenek ve tercihlerinde odaklanmasına, alternatif eğitim programları ve okul çeşitliliğinin artmasına ve öğrenmenin bireyselleşmesine yol açmıştır.

TABLO 9: Bilginin Doğasına İlişkin Geleneksel Ve Yeni Değerler

GELENEKSEL DEĞERLER	YENİ DEĞERLER
<b>Bilgi kesindir:</b> Bilimsel doğrular tek ve mutlak doğrulardır, tartışılmazlar. Bilimsel bilginin içinde üretildiği toplumun inanç ve değerleriyle ilişkisi yoktur.	<b>Bilimsel bilgi geçicidir:</b> Bilimsel doğrular ve yargılar mutlak değildir. Bilimsel bilgi hem tür hem ulaştığı en son nokta olarak mümkün olanlardan sadece bir tanesidir. Bilimsel bilginin değeri sadece kullanılan bilimsel yöntem değil, bilimin içinde yapıldığı toplumun ve tarihin koşullarına da bağlıdır.
<b>Eğitim, öğrencilere bilgi yüklemek için verilir:</b> Geleneksel anlayışa göre bilginin eğitimde kullanılış amacı, bilginin öğrencilerin zihninde depolanmasını sağlamaktır.	<b>Eğitim derin anlamlar sağlamalıdır:</b> Öğrencinin birçok bilgiyi ezberleyerek zihninde depolaması yerine, daha az konuda fakat derinliğine çalışması, sınırlı sayıda konunun özünü kavraması istenmektedir.
<b>Bilgi, gelecekte kullanılmak için edinilir:</b> Bilgilendirmenin amacı öğrenciyi gelecekteki yaşantısına hazırlamaktır. Okulda aldığı bilginin öğrenciye ömür boyu yol göstereceği kabul edilir.	<b>Bilgi yeni bilgi üretmek için edinilir:</b> Yeni anlayış öğrencinin bilgilenmesini değil, bilgi üretme kapasitesine ulaşmasını vurgulamaktadır. Öğrencinin aldığı bilgiyi kendince yorumlaması, anlamlandırması beklenmektedir (Yapısalcı yaklaşım).
<b>Bilgilenme bilginin aktarılmasıyla gerçekleşir:</b> Pozitivist anlayışta bilgi sürekli ve kesintisiz bir seyir takip ederek ulaştığı en son noktaya gelmiştir. Farklı bilimsel bilgilerin varlığı kabul edilmediğinden, bilimsel bilgiler arasında bir tercih yapma söz konusu değildir.	<b>Bilgi toplumu:</b> Bilgi toplumu, bilginin gerçek sermaye ve zenginlik yaratan başlıca kaynak haline geldiği bir toplumdur.

Kaynak: Milli Eğitim Dergisi, Kış 2004, Sayı 161, Şaban Çetin

Bilgi toplumu-eğitim ilişkisinde “yeni yapılar” belirleyici olacaktır. Bu yeni yapıların iki özelliği vardır. Birincisi yeni yapıların yeni zaman ve mekan kavramlarıyla tanımlanabileceği; ikincisi yeni yapıların sınır ötesi ve sınırlar üstü zemin ve ortam müşterekliğidir. Bilgisayar ve enformasyon teknolojisinin diğer araçları, klasik zaman ve mekan kavramlarını alt üst etmiş bulunmaktadır. Bu durum eğitimin de yeni bir mekan kavramı ile karşı karşıya olduğunu göstermektedir. Okul ve/veya sabit eğitim mekanları artık “her yer”e; diğer bir deyişle, bütün bir dünyaya dönüşmektedir. Bilgi toplumu, eğitimde de yeni bir paradigmayı zorunlu kılmaktadır. Bu yeni paradigma, “esneklik” ve “farklılık” özellikleri ile öne çıkarken tek merkezden şekillendirme anlayışını da “tarihin çöplüğü”ne atmış olacaktır (Sezal, 2001:12) (bakınız Tablo 9)

Masuda’ya göre bilgi toplumu eğitimde şu tür değişimleri gerektirecektir: (Sezal, 2002: 340)

- Formel okul sınırlamaları ortadan kalkacaktır.
- Şimdiki, kapalı eğitim sistemleri yerlerini bilgi networklerine bırakacaktır.
- Bu durum gelişmiş bölgeler ile gelişmemiş bölgeler arasındaki boşluğu ortadan kaldıracaktır.
- Kendi kendine öğrenme eğitimin ana şekli olacaktır. Bilgi toplumunda öğretmen, özellikle bilgisayar desteği sayesinde bir danışman işlevi görecektir.
- Şimdiki eğitim zorunlu ve genç yaşta tamamlanıyor. Süreksizliklerin egemen olduğu bilgi toplumunda yetişkinlerin eğitimi de büyük önem kazanacaktır.
- Kitle eğitimi yerini bireysel yeteneklere ve tercihlere uygun bir eğitim anlayışına bırakacaktır (Masuda’dan Aktaran, Sezal, 2002: 340).

## **B- Bilgi Toplumunda Okul**

Bilgi toplumunun gelişen trendlerine cevap vermenin çok uzağında olan okulun yeni bir yüze ve kimliğe ihtiyacı vardır. Bilgi toplumunun en büyük sermayesi olan eğitilmiş insana şekil verecek kurum olarak okulun işlevi, içeriği ve amaçları yeniden

düşünülmeli. Ekonominin bilgiye dayandığı bu yeni toplumda okulların performansları ve sorumluluklarından da beklentiler farklılaşmaktadır.

Bilginin her tür ve düzeyde yaygın üretimin sonucunda bilginin önemli ancak belirli bir kısmın öğreten okulların önünde bilgi yığılması öğrenci yığılmasından çok ve daha süratli olacaktır. Öğrenilen şey ile öğrenci arasında olumsuz büyük bir fark meydana gelecektir. Geleceğin insanını hazırlayan okul, yoğun teknolojik hayatın icabı her türlü fonksiyonunda yoğun teknoloji kullanmak, teknolojiyi öğretim için yeniden inşa etmek zorundadır.

Devletlerin genel ortalama eğitim sorumluluğu ve parasız eğitim anlayışı yerini mükemmellik için her tür ve düzeyde talep kadar bilgilendirme ödevi alacaktır. Yoğun teknoloji kullanımı ve bilgilendirme ödevi okulları olabildiğince masraflı kılacak, nimet-külfet dengesi hizmet alanlar için anlam kazanacaktır. Devletler için coğrafyalar önem kayması yaşayacak, devletler etkinlik alanlarıyla özdeş anılırken okullarda hizmet alanlarını coğrafi sınırsız ve fiziki mekansız etkinlik alanları olarak tayin etmek zorunda kalacaklardır. Öğreticilik için zaman ve mekan sınırı olmayıp bu alandaki anlam kayması; zaman ve mekan imkanından; zaman ve mekan mümkünlerine doğru olacaktır. Tabii ve amatörce olan bilgi-ilgi ilişkisi nihayetinde uzmanlık için ilgi-bilgi ilişkisine dönüşecektir. Bu ilişki, öğrenme merak ve ihtiyacı tarafından sürekli beslenerek birey için hayat boyu öğrenme, kurumlar için sürekli öğreticilikle öğrenen organizasyon olarak tezahür edecektir. Okullar tür ve düzey adıyla anılmaktan çok birer program ve etkinlik merkezi olarak hizmet sunacaktır. Hizmet sunum ve talebi için tek kriter; öğrencinin öğrenmeye yüklediği anlam ve değer olacaktır. Okulun geleneksel rollerinden; seçme, eleme, kültürlenme, yetiştirme yerine yoğunluklu bireysel sosyalizasyonla paylaşım rolünü ikame etmesi gerekecektir ([www.bilgibahcesi.com](http://www.bilgibahcesi.com))

Bu görüşten de anlaşıldığı üzere; kimilerine göre okul yeni dünya düzeni içerisinde yeni bir kimlik yaratmak suretiyle varlığını devam ettirecek iken kimilerine göre ise modern okul sisteminin bu değişimi gerçekleştirmesi imkansızdır. Bu yöndeki en radikal eleştirisi İvan İllich'in "toplumun okulsuzlaştırılması" gereğini dile getiren görüşleridir. "Bugünkü eğitim sistemi, bir beceriyi toplumsal kaynakları har vurup harman savurarak kazanan ve herhangi yararlı bir beceriyi ya da işle uzaktan yakından ilgisi olmayan bir diploma kazanan kişiyi yeğleyen bir ayırım sistemidir. Okul kurumunun kalkması insanı yalnız okuldaki başarısı yetersiz diye dışlanmaktan

korumak yoluyla bile ruhsal yönden yararlı olabilir” (İllich’ten, aktaran, Sezal, 2002: 340).

İllich’in önerisi, “öğrenim ağları” dediği ve bireysel istek, özgür seçimler ve gruplaşmalara dayalı, ileri iletişim teknolojilerinin kullanılmasını gerektiren bir “alternatif” modeldir. Özellikle internet teknolojisi İllich’in görüşlerinin yeniden önem kazanmasını sağlamıştır.

Şimdiden internet, gerek duyulan bilgi için ilk bakılan adres oldu. Yakın gelecekte bunun daha da artması bekleniyor. Bazıları insanlığın elindeki bilginin tamamının internete taşınacağını ve internetin bilgiye ulaşmak için tek araç olacağını düşünüyorlar. Kağıt ortamında bilginin kalmayacağını düşünenler de var. Bazı kitapların sadece elektronik kopyalarının olması da bir başka ilginç durum.

Bu kadar ileri gidilirse bile, görünen o ki eğitimin önemli bir ayağı internet olacak. İnternet üzerinde eğitim veren kuruluşlar yavaş yavaş şekillenmeye başladılar.

İnternet üzerinde eğitimin kendine has kuralları oluşmaya başlıyor;

**Kişiyeye özel.** Bunların başında verilen eğitim hizmetlerinin kişiyeye özel olması geliyor. Okul yaklaşımında sınıftaki iki öğrenci arasında bir fark yoktu. Ama e-dünyada herkes ayrı ayrı birey ve potansiyel “müşteri”. Kendi istekleri, tercihleri var. Verilen hizmetler de bireyin bu özel isteklerine cevap verir olmak zorunda.

**Yer ve zaman.** İletişimin getirdiği “istediğin yerde” yaklaşımına bir de “istediğin zamanda” kavramını ekleyerek eğitime bakmak gerekecek. Kişi öğrenmek istediği eğitsel kendi karar vereceği zamanda evinden, işinden, nereden istiyorsa oradan ulaşacak.

**Zengin içerik seçeneği.** Basılı bilgidenden daha fazlasına internetten ulaşılabilir.

**Alışılmısın ötesinde rekabet.** İnternetin en önemli getirilerinden birisi de kıran kırana bir rekabet ortamı yaratması. Bu eğitsel içerikler içinde geçerli. Bu konudaki binlerce içerikten çok az sayıda içerik bu rekabetten başarı ile çıkacak.

**Markalaşan bilgi sağlayıcılar.** Rekabet içeriklerde de markalaşmayı getirmektedir. Yakın bir gelecekte sizin stilinize uygun içerik sağlayıcıdan bilgi gereksinimlerimizi sağlar hale gelebileceğiz.

Özellikle ABD’de üniversiteler internet üzerinden uzaktan eğitim konusunda yatırımlarını yapmaya başladılar. İnternetin dilinin İngilizce ağırlıklı olmasının



avantajını da kullanarak bütün dünyaya “hizmet” vermek üzere hazırlanıyorlar. Bu küresel rekabete hangi ülkelerin üniversiteleri dayanabilecek merak konusu.

Türkiye’de okul dönemi eğitim Milli Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurumu kontrolündedir.

Küresel rekabetin ilk başlayacağı alanlardan birisi olarak yüksek öğrenim görülüyor. Yüksek öğretim kurumlarının bu rekabete ne kadar hazır olduğu ise gündemin en tartışmalı konularından birisi.

Yüksek Öğretim Kurulu 1999 yılı sonlarında uzaktan eğitim konusunda çok olumlu bir hareket yaparak, bir yüksek öğretim kurumunun bir başka yüksek öğretim kurumundan uzaktan içerik almasını sağlayan teknolojiyi kullanmaya başladı. Bu teknoloji ile dersler uzaktan verilebilecek. Bunlar sınıftaki derslerden farklı tutulmayacak. Ayrıca YÖK içerik geliştirme konusunda da destek olacak. Bu gelişmenin sonuçlarını görmek için henüz erken. Bütün bu gelişmeler internet üzerinden eğitimi de kapsıyor. Üniversitelerin internet bağlantılarının uzun bir süredir olması da bir avantaj.

İlk ve orta öğrenim açısından bakıldığında ise, Milli Eğitim bakanlığı temel eğitim projesi kapsamında ilköğretim okullarını bilgisayarlaştırıyor. Ancak Milli Eğitim Bakanlığı’nın işi YÖK’e oranla daha zor. Hem okul, öğretmen, öğrenci sayısı olarak yüksek öğretim kurumlarına oranla daha büyük bir hacim söz konusu, hem de insan kaynakları açısından daha zor durumda (Bingöl, 2000: 82-85).

Türkiye eğitim sisteminin yeni dünya düzenine adaptasyon sürecinde yürütülen önemli bir diğer çalışma ise Avrupa Birliği ile uyum çalışmaları kapsamında yer alan eğitim programlarıdır. Her konuda uluslar arası işbirliğine gidildiği günümüzde, eğitimi bunun dışında düşünmek mümkün değildir. Hele çağın gelişmelerine açık, bundan da öte bu gelişmelere öncülük etme gibi bir misyonu bulunan, bu nedenle de dinamik ve gelişmeci bir yapıya sahip olması gereken eğitimin böyle bir işbirliğine daha çok ihtiyacı bulunmaktadır. Bu işbirliğini sağlamak amacıyla Avrupa Birliği 1995 yılından beri; Sokrates(genel eğitim), Leonarda da Vinci(mesleki eğitim) ve gençlerin girişimci yönünü geliştirmeye yönelik uygulanan Youth(gençlik eğitimi) olmak üzere üç eğitim programı yürütmektedir.

Okulöncesinden yüksek öğretime, eğitimin her kademesini kapsayan Sokrates programının temel amacı, eğitime Avrupa boyutu kazandırarak, kalitenin arttırılmasını

sağlamaktır. Programda üye ülkeler arasında ortak politika ve ilgi alanlarının saptanmasından, yenilikçi yaklaşım ve teknolojinin kullanılmasına kadar bir işbirliği öngörülmektedir. Ortak projeler hazırlama, bilgi ve deneyim aktarımı gündeme gelirken, hareketlilik ve değişim programları ön plana çıkmaktadır.

Üye ülkelerin dillerinin öğrenimine de özel bir yer verilen Sokrates programında, yetişkin eğitimi ile açık ve uzaktan eğitim de yerini almıştır. Programın 1995-1996 yılları arasında uygulanan birinci aşamasına, 1995 yılında yapmış olduğu başvuru kabul edilmeyen Türkiye, 2000-2006 yılları arasında uygulanacak olan ikinci aşamaya dahil edilmiştir. Eğitim sistemimizin daha dinamik, çağdaş ve işlevsel bir yapıya kavuşturulması için, genelde Avrupa Birliği eğitim Programları, özelde ise Sokrates Programı iyi değerlendirilmelidir (Duman, 2001: 11).

Leonardo da Vinci olarak adlandırılan Mesleki Eğitim Eylem Programı ise, mesleki eğitim sistemimizi yeniden yapılandırmak, geliştirmek ve daha fonksiyonel hale getirmek için önemli bir fırsattır. Avrupa birliği ile ilişkilerde, işgücü hareketliliğinin sağlanması için, mesleki eğitimde Avrupa Standartlarının yakalanmasında, 2000 yılında başlayan bu program ciddi katkı sağlayacaktır (Duman.2001: 7).

Günümüzde eğitimin sadece devletin geleceği için değil, bireylerin optimum gelişimi için verilmesi anlayışı yerleşmeye başlamıştır. Çünkü devletin geleceği bütün bireylerin optimum düzeyde gelişmesine daha bağımlı hale gelmiştir.

#### **4. EĞİTİM SİSTEMİNİN YAPISAL SORUNLARI**

##### **4.1. İLK VE ORTA ÖĞRETİMİN EĞİTİM-ÖĞRETİM SORUNLARI: YETERSİZ TEMEL EĞİTİM**

Eğitim reformu genç Türkiye Cumhuriyeti'nin temel devrimlerinden birini oluşturmaktaydı. Saltanat'tan Cumhuriyete geçişte, kadınların ve kızların yüzde 98'i okuma-yazma bilmeyenler olmak üzere 12 milyon nüfusun ancak 1 milyonu "okur-yazarı" diyebiliyor, 355 bin çocuk ve genç de imkanları, şartları birbirinden çok farklı ama ortak adları "mektep" olan eğitim kurumlarına devam edebiliyordu. Görevdeki 12 bin öğretmenin ise en iyimser tahminlerle ancak 3-4 bini Muallim Mektebi, Sultani,

İdadi çıkışlı, diğerleri ise medreseden yetişmiş veya ilkokul öğrenimliydi (Sakaoğlu, 1992:22).

Ancak Türkiye Cumhuriyeti, ilk on yıl içinde eski eğitim sistemini tamamen ortadan kaldırıp, yerine çağdaş eğitim ilkelerini koymayı başarmıştır. Başlangıç noktası düşünüldüğünde oldukça ciddi bir başarı olarak değerlendirilebilecek bu atılımlar 21. yüzyılda dünya standartlarıyla karşılaştırıldığında ise gelişmiş ülke verilerinin oldukça altındadır.

Türk eğitim sistemi, daha önce de belirtildiği gibi örgün ve yaygın eğitim olarak kurulmuştur. Örgün eğitim öğretim kademelerini, yaygın eğitim ise örgün eğitim yanında ve dışında düzenlenen etkinliklerin tümünü kapsamaktadır.

Örgün eğitim iki ana bölümden oluşur; bütün vatandaşlara verilmesi zorunlu olan temel eğitim ve kalkınmanın gereksinimlerine göre düzenlenen ve kişilerin ilgi ve yetenekleri ölçüsünde yararlandıkları, temel eğitim sonrası verilen eğitimidir.

1997 yılına kadar 5 yıl olan zorunlu temel eğitim bu yılda 8 yıla çıkartılmıştır. İlköğretim dönemi ilkokulun yanında orta okul dönemini de kapsar duruma getirilmiştir. Uzun vadede ise, Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda da yer verildiği üzere, zorunlu eğitimin lise eğitimini de kapsayacak şekilde 12 yıla çıkartılması planlanmaktadır. Lise eğitiminin 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren 4 yıla çıkartılmış olması da bu yönde atılmış adımlardan bir diğeridir.

İlköğretimi 8 yıla çıkartmak eğitim sisteminin sorunlarını çözmeye yetmemiştir. Bu noktada, sayısal verilere başvurmak, sorunun ciddiyetini anlamamıza yardımcı olacaktır.

2004-2005 eğitim öğretim yılında resmi ilköğretim kurumlarında toplam 10 milyon 10 bin öğrenci eğitim öğretim görmektedir. Okul sayısı 35 bin 502, derslik sayısı ise 267 bin 241'dir.

17 bin 636 resmi ilköğretim okulunda 646 bin öğrenci birleştirilmiş sınıflı okullarda eğitim, öğretim görmektedir.

Yatılı Bölge Okulları (YİBO) ve Pansiyonlu İlköğretim Okulları (PİO) toplam sayısı 550, öğrenci sayısı ise 300 bindir. 28 bin 441 okuldan 647 bin öğrenci 6 bin 272 okula taşınmakta, eğitimlerini "taşınmalı eğitim" olarak sürdürmektedirler.

Birleştirilmiş sınıflı eğitim yapan okullar dikkate alındığında; 1024 okul ile Urfa'nın ilk sırada olduğu görülecektir. Urfa'yı, 880 okul ile Samsun ve 811 okul ile Erzurum, 693 okul ile Diyarbakır, 549 okul ile Van izlemektedir.

751 bini köy, 4 milyon 845 bini şehir resmi ilköğretim okullarında olmak üzere, toplam 5 milyon 596 bin öğrenci ikili eğitim almaktadır. Bu sayıya birleştirilmiş sınıflarda eğitim gören 646 bin öğrenciyi eklediğimizde toplam 6 milyon 242 bin öğrencinin çağdışı koşullarda eğitim öğretim sürdüğü görülecektir. Bunun rakamsal oranı ise yüzde 62'dir.

İkili eğitim-öğretim yapılan şehir ve köy ilköğretim okullarının toplam sayısı 8 bin 325, derslik sayısı 85 bin 800'dür. İkili eğitim, öğretim yapılan ilköğretim kurumlarında derslik başına köylerde ortalama 51, şehirlerde ise 68 öğrenci düşmektedir. İkili eğitim yapılan okul sayısı toplam okul sayısının yüzde 24'üne, ikili eğitim yapılan derslik sayısı ise toplam derslik sayısının yüzde 32.5'ine karşılık gelmektedir.

Köy ve şehir ilköğretim okullarının normal eğitim-öğretim yapılan 30 öğrencili dersliklere dönüşebilmesi için 100 bin 500 dersliğe gereksinim vardır.

Normal eğitim yapan köy ve şehir ilköğretim kurumlarının; öğrenci sayısı 4 milyon 400 bin, okul sayısı köylerde 21 bin 872, şehirlerde 5 bin 194 olmak üzere toplam 27 bin 166'dır. Köylerde bulunan ilköğretim okullarında 96 bin 951 derslik, şehirlerde 82 bin 665 derslik bulunmaktadır. Köylerde bir dersliğe ortalama 21, şehirlerde 29 öğrenci düşmektedir.

İlköğretim kurumlarında yeni kayıt, okuyan öğrenci ile mezun olan öğrenci sayısı arasında yapılan karşılaştırmada, öğrencilerin yüzde 10'unun ya sınıf tekrarı yaptığı ya da okulu terk ettiği anlaşılmaktadır.

İlköğretim kurumlarını bitiren öğrencilerin yüzde 16'sı orta öğretime kayıt yaptırmamaktadır. Orta öğretime kayıt yaptırmayan her 16 öğrencinin 10'u kız, 6'sı erkektir.

İlköğretime devam edenlerin büyük bir bölümü ilköğretim birinci kademedeki okumaktadır. İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin 219 bini (%57'si) sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır.

Resmi ilköğretim okullarında 3 bin 985 rehber öğretmen görev yapmaktadır. Bir rehber öğretmene 2 bin 512 öğrenci düşmektedir ki, bu da, eğitim kurumlarımızda

rehberlik hizmetinin içler acısı halini gözler önüne sermektedir. Şu an ilköğretim 1. kademesinde okuyan öğrenciler rehber öğretmen hesabına dahil edilmemiştir. İlköğretim 2. kademesinde ise 150 ile 500 öğrenciye bir, 500'den fazla öğrencili okullara birden fazla rehber öğretmen verilmesi gerekmektedir.

İlköğretimde kız öğrenciler, toplam öğrencilerin yüzde 47'sini, erkek öğrenciler yüzde 53'ünü oluşturmaktadır.

Tablo 10. Bazı İllerin Resmi İlköğretim Kurumlarında Bir Dersliğe Düşen Öğrenci Sayısı

İL ADI	Bir Dersliğe Düşen Öğrenci Sayısı
ADANA	50
ANKARA	41
BURSA	44
DİYARBAKIR	57
Ş.URFA	62
İSTANBUL	60
GAZİANTEP	57
BATMAN	51
K.MARAŞ	45
İZMİR	41
MARDİN	50
VAN	55
ŞIRNAK	50
MUĞLA	23
TRABZON	24

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı verileri

Ortaöğretimde de durum çok farklı değildir. Resmi orta öğretimde 6 bin 512 okul, 86 bin derslik, 3 milyon 594 bin öğrenci bulunmaktadır.

Ortaöğretimde 608 okulda, 15 bin derslikte 700 bin öğrenci ikili öğretim görmektedir. İkili öğretim yapılan ortaöğretim kurumlarının büyük bir bölümü düz lisedir. Bu okullarda derslik başına ortalama 43 öğrenci düşmektedir. Yüzde 19.4'ü ikili öğretim veren okullarda okumaktadır.

Tablo 11. Bazı illerin Resmi Ortaöğretim Kurumlarında Bir Dersliğe Düşen Öğrenci Sayısı

İL ADI	Genel Ortaöğretim	Mesleki Ortaöğretim
ADANA	57	29
ANKARA	43	31
DİYARBAKIR	54	18
ADİYAMAN	60	19
İZMİR	42	35
İSTANBUL	49	46
MUĞLA	36	21
GAZİANTEP	40	28
TRABZON	32	20
MARDİN	64	16
ŞIRNAK	56	21
ERZURUM	30	20
HAKKARİ	94	18
Ş.URFA	55	18
ANTALYA	37	29
VAN	50	26

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı

Normal öğretim yapan ortaöğretim kurumlarında 2 milyon 943 bin öğrenci öğrenim görmektedir. Derslik başına 42 öğrenci düşmektedir. Bu sayı düz liselerde daha yüksek, mesleki ve teknik liseler ile anadolu ve fen liselerinde daha düşüktür.

Ortaöğretimde 30 öğrencili sınıflarda normal öğretime geçebilmek için 15 bin dersliğe ihtiyaç duyulmaktadır.

Ortaöğretime kayıt yaptıran her yüz öğrenciden 30'u ya sınıf tekrarı yapmakta ya da okulu terk etmektedir.

Ortaöğretimde kız öğrenciler, toplam öğrencinin yüzde 41'ini oluşturmaktadır. Erkek öğrencilerin oranı yüzde 59'dur.

Ortaöğretim son sınıfta okuyan ve Öğrenci Seçme Sınavı'na giren her yüz öğrenciden 30'u üniversitelerin ön lisans, lisans ve açıköğretim programlarına yerleşmektedir. ÖSS'ye ilk defa giren öğrencilerin yüzde 70'i herhangi bir yükseköğretim programına yerleşmemektedir.

Üniversiteye geçişte ilk sırayı Fen ve Anadolu liseleri almakta, düz liseler ise yüzde 7.3 ile son sırada yer almaktadır.

Verilerden de anlaşıldığı üzere yönlendirici ve hayata hazırlayıcı nitelikte olması gereken temel eğitim,Türkiye'de sadece "eleme" işlevi görmektedir. 8 yıllık ilköğretim, Milli Eğitim Temel Kanunu hükmüne rağmen, genel liselerin ve meslek liselerinin dayalı olduğu temel eğitim kademesi olarak yapılandırılmamıştır.

Bütün bunların yanı sıra eğitim sisteminde sınıf geçme sistemleri, programlar, bütçe ve yönetmelikler açısından çeşitlilik söz konusudur. Bu farklılıklar, eğitimde kurulmak istenen entegrasyonu olumsuz yönde etkilemektedir. Bu durumda bütünleşme sağlanamamış sadece yılların birbirine eklendiği bir sistem uygulamaya konulmuştur.

İlköğretimin ve ortaöğretimin sıraladığımız sorunlarının çözümü, öncelikle nedenlerin rasyonel bir bakış açısıyla irdelenmesi ile mümkün olacaktır. Nedenleri birkaç ana başlık altında toplamak mümkündür.

TABLO 12 . 2002-2003 Eğitim-Öğretim Yılında Bazı İllerde Mezun Olan İlköğretim Öğrencilerinin Ortaöğretime Devam Oranları

Sıra No	İlin Adı	İlköğretimden Mezun Olan Öğrenci Sayısı	Ortaöğretime Kayıt Yaptıran Öğrenci Sayısı	İlköğretimden Mezun Olup Kayıt Yaptırmayan Öğrenci Sayısı	Kayıt Yaptırmayanların Mezun Sayısına Oranı
1	Şırnak	6,341	3,175	3,166	%50
2	Ağrı	7,608	3,859	3,749	%49
3	Van	15,234	8,108	7,126	%48
4	Kars	6,655	3,438	3,217	%48
5	Ardahan	2,823	1,569	1,254	%45
6	Ordu	15,625	9,093	6,532	%42
7	Bitlis	5,087	3,046	2,041	%40
8	Ş.Urfa	19,447	12,140	7,307	%38
9	Çorum	11,558	7,508	4,050	%35
10	G.Antep	27,401	18,630	8,771	%32
11	Yozgat	11,304	7,818	3,486	%31
12	Adıyaman	12,794	8,838	3,956	%31
13	Erzurum	14,354	9,886	4,168	%31
14	Sivas	13,199	9,312	3,887	%30
15	K.Maraş	18,040	13,673	4,973	%28
16	Antalya	28,505	22,842	5,659	%20

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı

### ***EZBERCİLİK***

İlkokuldan üniversiteye kadar her eğitim kademesinde, kısa zaman zarfında, oldukça yoğun bir müfredat uygulanmaktadır. Bunun yanı sıra ölçme,değerlendirmede daha çok bilgi düzeyi ölçen sorulara yer verilmesi ve ölçme aracı olarak çoktan seçmeli test sınavlarının tercih edilmesi, derslerde öğrencinin, öğrenme sürecinin dışında pasif dinleyici, öğretmenin bilgi aktarıcı olması, laboratuara çok az yer verilmesi gibi etkenler



eğitim sistemimizi ezberciliğe itmiştir. Ezberci eğitim sisteminin önde gelen kaynağı ise, hiç Şüphesiz, sınav odaklı eğitim sistemidir. Sınav odaklı yapı, ölkemizde eğitim sisteminin en zayıf halkasını oluşturmaktadır.

Ortaöğretim Kurumları Sınavı (OKS) ve Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS)'ye odaklı eğitim, yaratıcılık ve eleştirel düşünmeyi desteklemediği gibi, bilgi hamallığına ve ezberciliğe zorlaması nedeniyle, çocukların yaratıcılık ve merak güdülerini köreltmekte, keŐfetme heyecanlarını yok etmektedir.

Gerek ulusal gerekse uluslar arası göstergelere göre; Türkiye'de ezbere dayalı eğitim sisteminin 21. yüzyılda yetiŐecek olan gençlerin düşünce yapılarını, doğayı bilimin ışığında akılla algılamalarını olumsuz yönde etkilemektedir. Son yıllarda yapılan araştırmalar da bu iddiayı destekler niteliktedir.

TIMSS-R (Third International Mathematics And Science Study); uluslararası ölçme-değerlendirmeler yapan bir kuruluştur. Fen ve matematik alanında dört yılda bir yinelenen uluslararası bir düzey belirleme sınavı yapmaktadır. Bu sınavlardan üçüncüsü 1999 yılında, Türkiye'nin de yer aldığı 38 ölkenin katılımıyla gerçekteŐtirilmiştir. Sınav ölkemizde, 2.204 okulun 8. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Ayrıntılı raporu 2000 yılında yayınlanan bu araştırmaya göre: Türkiye 38 ölke arasında; fende 33., matematikte 31. sırada yer almış, fende İnan, Ürdün ve Endonezya'dan, matematikte Tunus'tan sonra gelmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın almış olduğu karar doğrultusunda, dördüncüsü 2003'te tekrarlanan bu araştırmaya Türkiye katılmamıştır.

Bu uluslararası araştırma dışında ulusal bazda gerçekteŐtirilen merkezi sınav sonuçları da eğitim sistemindeki olumsuzlukları yansıtmaktadır. Her yıl yinelenen OKS ve ÖSS sınavlarındaki alanlara göre net ortalamaları, özellikle ÖSS'de sorunun ciddi boyutlara ulaŐtıđını göstermektedir.

Son birkaç yılda dikkati çeken bir diğer nokta ise sınavlarda sıfır puan alanların sayısıdır. ÖSS'de 2004 yılında 26.448 öğrenci sıfır puan alırken, OKS'de ise 65.076 öğrenci sıfır puan almıştır. Bu sonuç probleme iyimser bir bakış açısıyla yaklaŐmaya çalıŐanları dahi düşünmeye sevk etmiştir.

Tablo 13. OKS ve ÖSS’de Alanlara Göre Türkiye Ortalamaları \*

ALAN	OKS		ÖSS	
	2004	2005	2004	2005
FEN	4,7	4,79	5,55	4,8
MATEMATİK	1,15	2,35	10,12	7,9
TÜRKÇE	7,54	9,9	20,68	19,3
SOSYAL	7,78	8,2	13,10	11,6

\* : Soru sayıları OKS’de 25, ÖSS’de 45’dir.

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı Ve ÖSYM verileri

Ezber bir şeyin değişmezliğine olan inançtır. Gerçek tektir. Bireyi tek yolculuğa, sonuçta da düşünme tembelliği ve totaliterliğe götürür. Yaratıcılığı yok eder.

Temel amacı “itaatkar kul” yetiştirmek olan Osmanlı eğitim sistemi; geleneksel, ezbere dayalı bir sistem idi. O günlerden günümüze dek varlığını devam ettiren bu alışkanlığı ortadan kaldırmak ancak mevcut eğitim programlarının geliştirilmesiyle mümkün olacaktır. Yeni eğitim programının ezberciliği ortadan kaldırabilmesi için; bilimsel bilgiye yer vermesi ve içeriğin (bilgi ve becerilerin) çocukların/egitilenlerin yaş ve düzeylerine uygun olması, onların kişiliklerini “tam” geliştirecek biçimde desenlenmesi gerekir. Bu bağlamda yapılabilecekleri Niyazi Altunya şu şekilde sıralamaktadır; (Altunya, 2003: 133)

1. Programlardaki ders ve bilgi yükü, gelişmiş dünya standartlarına uygun olarak azaltılmalı, çocukların beden ve ruh sağlığına uygun olarak yeniden düzenlenmelidir.

2. İçerik “yarışa göre”değil, “dengeli kişilik” oluşturacak sözel, sayısal ve sanatsal alanlara dengeli dağılacak biçimde düzenlenmelidir. İçerik her bakımdan akli özgürleştirici, yaratıcı, bunun yanında pratik beceri kazandırıcı da olmalıdır.

3. içerik, kişinin tüm yeteneklerini geliştirme, onu iyi bir yurttaş olarak yetiştirme yanında; onda insan haklarına ve temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeli, demokratik yurttaşlık bilinci geliştirmeli “evrensel” kişiliği oluşturmalıdır.

4. Eğitim sisteminden “sınavlı yarış”ın kaldırılması hiç değilse asgariye indirilmesi için çare aranmalıdır. Öğrenciyi ve aileyi yönlendirme, yükseköğretim olanaklarını genişletme, zorunlu eğitimden sonra mesleki eğitimi özendirme gibi seçenekler de geliştirilmelidir.

Bilim çevrelerinden yapılan uyarıları dikkate alan Milli Eğitim Bakanlığı, özellikle son dönemlerde, birtakım önlemler almaya başlamıştır. İlk ve ortaöğretim müfredatının değiştirilerek, yerini, daha az yoğun ancak yaratıcı düşüncüyü ön plana çıkartacak nitelikte bir müfredata bırakmış olması, ezbere dayalı eğitim sistemiyle mücadelede oldukça ciddi bir adımdır. Uzun vadede olumlu etkiler yaratması beklenmektedir.

### ***EĞİTİM ORTAMLARININ İYİLEŞTİRİLMESİ SORUNU VE BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLAR***

Eğitimin temel unsurlarından biri de; fiziksel/maddi koşullardır. Dolayısıyla eğitim kurumları, çocukların ve gençlerin sağlıklı gelişebilecekleri kadar geniş ve yeterli mekan ve donanıma sahip olmalıdır. Okullar, oyun ve gezinti alanlarına, deneme ve gözlem yerlerine, iyi planlanmış binalar, derslikler yanında spor, kültür ve sanat etkinliklerine uygun yerlere, teknoloji araç ve gereçlerine sahip olmalıdır.

Ancak uygulamada ülke olarak bu hedeflerin oldukça uzağında olduğumuz açıkça görülmektedir. Birleştirilmiş sınıf uygulaması da bu olumsuzluğu kanıtlar niteliktedir.

Birleştirilmiş sınıf, birden fazla sınıfın bir öğretmen yönetiminde birlikte çalışması esasına dayalı olarak oluşturulmuş bir sınıftır. Birleştirilmiş sınıf uygulaması ekonomiklik açısından düşünülmüş bir önlem ve dağıtık yerleşim birimlerinin sonucu olarak ortaya çıkmıştır.

Ülkemizde birleştirilmiş sınıflar daha çok köy olgusuna dayanmaktadır. Benzeri nedenlerle başka ülkelerde de görülen bu öğretim uygulaması, çocukların ve gençlerin sağlıklı gelişebilecekleri bir fiziksel ortam yaratmaktan uzak olması sebebiyle, artık çağın gerisinde kalmış bir uygulama olarak değerlendirilmektedir.

### ***AYRICALIKLI KONUMDAKI LİSELER***

Evrensel standartlarda liseler, içlerindeki ayrışmalara karşın en genelinde meslek liseleri ve klasik liselerden oluşmaktadır. Klasik liselerde öğrenciler, yine detayları atlamak suretiyle, sayısal, eşit,ağırlık, sözel ve yabancı dil olmak üzere dört alanda eğitim görürken, meslek liseleri ise doğrudan uygulamaya yönelik eğitim vermektedirler.

Ortaöğretimdeki ayrıcalıklı liseler sorunu ise genel lise kapsamında yer alan fen liseleri, anadolu liseleri, kolejler (özel okullar) gibi diğer genel liselerden daha farklı standartlara sahip liselerden kaynaklanmaktadır.

Genel liselerden hiçbir yönlendirme yapılmadan üniversite kapılarına yığılan gençlerin istedikleri fakültede okuma olanağı bulamamaları, aileler için ciddi bir sorun yaratmaktadır. Bu yaygın sosyal isteğe eğitim sisteminin iç dinamiği gerekli yapısal uyumu gösterememiştir. Çözüm yolu bütün okulların kalitesini yükselterek eşitlemeye çalışmak, her lisede öğrencinin yeteneğine göre yönelebileceği çeşitli programlar düzenlemek, bunlar arasında, başka ülkelerde olduğu gibi, yabancı dil ağırlıklı şubeler açmak ve yabancı dil eğitimini iyileştirecek bütün önlemleri almak iken; eğitim sistemi bu gelişmeyi sağlayamamıştır. Aksine kolay yol olarak farklı konumda resmi ve özel okullar açılması yoluna gidilmiştir.

Bu liselerde öğrenci-şube ve öğrenci-öğretmen oranlarının normal düzeyde tutulmasına, yeter sayıda nitelikli öğretmen atanmasına ve kaliteli eğitim araçlarının seçilmesine ayrı bir özen gösterilmektedir.

Bu tutumun doğal sonucu olarak söz konusu okullar öğrencilerine genel liselerdekine göre hem üniversiteye giriş bakımından hem de kaliteli eğitim bakımından ayrıcalık sağlamaktadır.

Her yıl üniversiteye öğrenci yerleştirmede, ilk sıraları fen liseleri, kolejler ve anadolu liseleri almaktadır. Bu durum ortaöğretimde yaratılan çifte standardı göstermektedir (Gökçe, 1996:124).

TABLO 14. 2004 ÖSS’de Lise Türlerine Ait Başarı İstatistikleri

Lise Türü	Toplam Öğr.Say.	Lisans P. Yerl.S.	Önlisans P. Yerl.S.	Açık.Öğr. Yerl.S.	Yerl. %
Lise	891,173	64,622	28,562	97,544	7,3
Süper Lise	11,566	28,084	4,299	8,247	25,2
Özel Lise	11,474	2,633	286	1,162	22,9
Anadolu Lisesi	126,887	55,136	2,134	5,136	43,5
Özel Süper Lise	26,989	10,763	605	2,281	39,9
Fen Lisesi	5,371	3,,89	9	84	63,1
Özel Fen Lisesi	3,770	2,217	20	95	58,8
Askeri Lise	483	86	6	48	17,8
Açıköğretim Lisesi	54,928	1,415	3,488	12,835	2,6
Çok Programlı Lise	89,522	3,977	10,797	5,042	4,4
Güzel Sanatlar Lisesi	2,440	70	29	91	2,9
Öğretmen Lisesi	18,553	9,170	153	976	49,4
İmam Hatip Lisesi	71,689	2,057	3,573	20,318	2,9
Ticaret meslek Lisesi	128,283	939	34,351	22,590	0,7
Teknik Lise	19,214	1,073	3,629	2,485	5,6
Endüstri Meslek Lisesi	196,923	3,548	50,204	15,621	1,8
Kız Meslek Lisesi	84,835	2,356	12,591	7,842	2,8
Sağlık Meslek Lisesi	35,412	273	5,754	11,834	0,8
Otel. Ve Tur. Meslek L.	6,879	616	2,140	769	9,0
Diğer Lise Türleri	15,691	208	1,621	2,984	1,3
Toplam	1,902,082	192,632	164,251	217,984	10,1

Kaynak: 2004 ÖSYM verileri

Türkiye’de yüksek öğrenimin arz ve talebi arasında çok ciddi bir çelişki mevcuttur. Her ortaöğretim öğrencisi, ilgi alanı, beceri alanı,idealleri düşünülmezsizin, tek amaç olarak ÖSS’ye yani üniversiteye hazırlanmaktadır. Tablo 14’te de açıkça görüldüğü üzere bugün üniversitenin kapısında biriken iki milyon gencin sadece yüzde

onunun üniversiteye alındığı düşünülürse, bu her 10 öğrenciden yalnızca 1'i üniversiteye gidiyor, 9'u dışarıda kalıyor demektir. Elbette bu noktada, üniversite kontenjanlarının, yaklaşık yüzde doksanın gizli diplomalı işsiz üretmeye yönelik, çok ama çok düşük standartlara sahip bir yüksek öğrenim arzı olduğu da unutulmamalıdır.

Arzın bu denli az, talebin ise yoğun olması nedeniyle devletçe verilen eğitimin, öğrenci ve veliler tarafından yeterli görülmemesi özel öğretmen, özel dersane ve özel üniversite piyasasının oluşmasına olanak sağlamaktadır. Bu durum eğitimde fırsat eşitliği ilkesine ters düşmektedir.

Üniversiteler evrensel kurumlardır ve işlevleri ilkeden ilkeye pek değişmez, daha doğrusu değişmemesi gerekir.

Üniversitelerin dolaysız işlevleri; bilgi üretme, üretilen bilgiyi aktarma ve kurum mensuplarının (öğrenci ve öğretim elemanı) bireysel tavanlarını yakalamalarına olanak verecek özgürlük ortamını sağlamak

Ancak üniversitelerin çok sayıda dolaylı işlevi de mevcut ve bu işlevlerin başında da yükseköğretimin ve münhasıran üniversitenin toplumun başka yerlerinde oluşan, oluşmuş eşitsizlikleri törpülemesi gelir.

Çoğu doğuştan kaynaklanan sınıfsal, bölgesel, ailesel eşitsizliklerin gelecek nesillere aynen taşınmaması, çalışkan, zeki, gayretli yurttaşların doğuştan kaynaklanan eşitsizliklere esir olmaması için üniversite ve üniversitenin sağlayacağı gelir ve statü ayrıcalığının rolü çok ama çok önemlidir. Türkiye'nin 30'lu ve 40'lı yılları bu alanda çok başarılı örnekler ile doldurur ancak günümüzde bu kanalın iyice tıkanmıştır.

Üniversite toplumsal akışkanlık ve fırsat eşitliğinin kullanımı için çok işlevsel bir kurumdur. Ancak Türkiye'de bu işlevi layıkıyla yerine getirememesi, toplumda var olan eşitsizliklerin kendini sürekli yeniden üretmesine neden olmaktadır.

Yükseköğrenim sistemimiz içinde üniversite-yüksekokul ayrımının kaybolması da ek bir sorun oluşturmaktadır.

Bugünkü yapısı ile ortaöğretim sistemimi çeşitli liseler kanalıyla üniversite kapılarına öğrenci yığan bir merdiven olarak çalışmakta ve ortaöğretim düzeyinde toplumun gereksinimi olan ana insan gücünü yetiştirmemektedir.

Aslında mesleki ve teknik liselerin kurulmasındaki amaç, öğrencileri lise sonrasında hayata ve iş alanlarına yöneltmektir. Ne var ki, toplumda tek cazibe merkezi yükseköğretim olduğundan yalnız genel lise mezunları değil, aynı zamanda kuruluş

amaçları ne olursa olsun bütün meslek liseleri üniversite giriş sınavlarına katılma hakkının kendilerine de tanınmasını istemektedirler.

Üniversite önünde karşılaşılan bu aşırı yığılmayı önlemek için yapılması gereken ilk şey, mesleki ve teknik liselere önem vererek, bu liselerin tekrar önem kazanmasını sağlamaktır. Çünkü esas olarak meslek liselerinin amacı, üniversiteye öğrenci yetiştirmek değil, çeşitli alanlarda piyasa için yeterli bilgi ve kaliteye sahip ara elemanlar yetiştirmektir.

Kontenjan sınırlılığı ve talep yoğunluğu, üniversiteyi tek gelecek kapısı olarak gören gençlerin çeşitli ruhsal sorunlar da yaşamlarına neden olmaktadır. Yükseköğretimin toplum için tek cazibe merkezi olmaktan çıkarılmasını sağlayarak talebin yoğunluğunu azaltmak, bu durum karşısında alınabilecek önlemlerden birisidir (Gökçe, 1996:126).

Bu olguya yol açan nedenlerden birisi işsizliktir. Üniversite mezunlarının daha kolay iş bulabileceği inancı başta olmak üzere işsizlikle bağlantılı bir dizi neden mevcuttur.

Bir diğer yığılma nedeni ise toplumumuzun yerleşik değer yargılarıdır. Bir iş sahibi olmasa dahi üniversite diplomasına sahip olmak -her ne kadar rasyonel olmasa da- ailelerimizin çoğu dolayısıyla onlara bağımlı gençlerimiz tarafından yeğlenmektedir.

Fiziki çaba gerektiren işler yapmayı, hizmet etmeyi bir aşağılanma olarak kabul eden değer yargılarımız, bir beceri sahibi olarak ayakları üzerinde durmayı değil, diploma sahibi olarak işsiz kalmayı tercih edebilmektedir. Bunları sarıp sarmalayan bir diğer neden gençlerin, yaşam hakkındaki ufuklarının dar olması, bütün özgür görüntülerinin son derece dar bir alanla sınırlı olmasıdır. Ailelerin, kendi korkularını çocuklarına da yansıtmasıyla, yaşmadan korkan, yaşamın çeşitli yüzlerine dokunma imkanı bulamayan, çekingen, herkesi kendine yardıma mecbur addeden bir kişilik tipi ortaya çıkmış bulunuyor.

Eğitimin, riskleri kontrollü hale getirip deneyimletmek anlamına geldiğinin farkında olmayan milyonlarca anne-baba, ailedeki eğitimi bir “muhtaç insan yetiştirme süreci”ne dönüştürmüştür ([www.tinaztitiz.com](http://www.tinaztitiz.com)).

## 4.2.YÜKSEKÖĞRETİMİN SORUNLARI

Günümüzde bir ülkenin yükseköğretim sistemi; araştırma üniversiteleri, kitlesel eğitim yapan üniversiteler, kısa süreli mesleki eğitim yapan kurumlar, uzaktan öğretim kurumları, ticari amaçla örgün ve uzaktan öğretim yapan kuruluşlar, şirketlerin bünyelerindeki eğitim birimleri olmak üzere, altı ana türdeki kurum ve kuruluştan oluşmaktadır. Bunlardan son ikisinin sistem içindeki oranları henüz çok az olmakla birlikte, özellikle ileri ülkelerde son yıllarda gelişme eğilimindedir.

Eğitim-öğretimin yanında, araştırmanın da üniversitenin işlevleri arasına girmesinin geçmişi çok eski değildir. 19. yüzyıldan bu yana üniversite, bir mesleğe yönelik olmaksızın eğitim-öğretim ve pratik sonuçlarına bakılmaksızın araştırma yapılan bir kurum olarak tanımlanmış ve eğitim, öğretim ile araştırmanın birbirini tamamlar nitelikte işlevler olduğu kabul edilmiştir. Son yüzyıldaki bilimsel gelişmeler ve özellikle dünya savaşları sırasında bu gelişmelere dayalı olarak üretilen maddeler ve cihazlar, başta araştırma üniversiteleri olmak üzere, yükseköğretim sistemini, aynı zamanda milli AR-GE sisteminin de bir parçası haline dönüştürmüştür. Günümüzde bir ülkenin AR-GE sistemi; özel kuruluşların AR-GE birimleri, kamu AR-GE kuruluşları, yükseköğretim kurumları olmak üzere üç ana tür kurumdan oluşmaktadır. Bu kurumların AR-GE sistemi içindeki işlevlerini kalın çizgilerle birbirinden ayırmak mümkün ve doğru değildir. İnsanlığın ulaştığı olduğu **bilgi toplumunun** temelini oluşturan bilgi teknolojileri, ileri malzemeler, biyoteknoloji, esnek üretim teknolojileri gibi yeni ve ileri teknolojiler, araştırma üniversiteleri ile çeşitli ölçeklerdeki özel kuruluşların işbirliği yapmaları sonucunda geliştirilmiş, modern yönetim ve ileri üretim sistemlerinin entegre bir şekilde kullanılmasıyla ticari faaliyete dönüştürülmüştür.

Gelişmekte olan ülkelerde ilk ve ortaöğretimdeki okullaşma oranlarının hızla yükselmesi, gelişmiş ülkelerde ise teknolojiye gelişmelerin yüksek öğrenim görmüş olmayı ve yetişkinlerin sürekli eğitimini neredeyse zorunlu hale getirmesi, tüm ülkelerde eğitime olan talebi önemli ölçüde artırmıştır.

Dünyadaki bu değişime, Türkiye'nin karakteristik özellikleri de eklenince durum daha da zorlaşmaktadır. Üniversiteye girmek isteyen öğrenci sayısı her yıl yüz binin üzerinde artarken, üniversitelerin ve üniversite kontenjanlarının aynı oranda artmaması, hem sınava girenlerin sayısını, hem de başarısızlık oranını yükseltmektedir.



Elbette bu tablo, sadece yükseköğretimin ya da sınav sisteminin değil topyekün eğitim sisteminin bir sorunudur. Çözüm için öncelikle eğitimin niteliğini, içeriğini, politikalarını tartışmak esas olmalıdır. Üniversiteye giriş sisteminde öncelikle:

- Ülkenin ihtiyacı,
- İnsan kaynağı ihtiyacı,
- Üretim ve hizmet alanlarının kapasitesi üzerinde istihdam politikası,
- Yeterli akademik personel, bu personelin yeterlilik ölçüleri, ihtiyaca uygun sayı belirlenmelidir. Merkezi planlamalar yapılarak ihtiyaç üzerinden yüksek öğretim kurumları açılmalı, açılmış bulunanlar ise işlevine uygun birer bilim kurumuna dönüştürülmelidir.

Bilindiği üzere, Türkiye’de yüksek öğretim ile ilgili planlama, organizasyon, yönetim, öğretim ve araştırma gibi önemli aktiviteleri yönlendiren kurum YÖK’tür. 1981 yılında “YÖK Yasası” adı ile anılan bu yasa ile tüm üniversiteler bu kuruma bağlanarak, tek çatı altında toplanmış, üniversiteler yeniden düzenlenmiştir.

Birbirinden farklı statülerde farklı ihtiyaçlara göre kurulmuş bulunan yükseköğretim kurumlarının, bir yandan varoluş nedenlerindeki bu farklılıklarını korurken bir yandan da aralarında bir eşgüdümün bulunmasını beklemek normal olmalıdır. Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) ya da herhangi başka bir eşgüdüm kurumu bu bakımdan mutlaka gerekir. İrdelenmesi gereken bu “kurum”un nasıl bir “kuruluş” olması gerektiğidir. Bu platform YÖK’ü ilkenin en tartışmalı kurumu haline getirmiştir.

YÖK -hiyerarşik bir yapıda olmasa da- bir üst kurumdur. YÖK örgütlenmesinin başarılı olabilmesi, bu örgütlenmenin yapı taşları sayılması gereken üniversitelerin, işlevlerini büyük ölçüde yerine getirebildiği taktirde mümkündür. Başarısız örgütlerden oluşan bir yapı hangi üst yapılanma ilkelerine göre reorganize olursa olsun başarılı bir sonuç alınması beklenemez. Bu durumda, YÖK ile eşzamnalı olarak sorgulanması gereken bir konu da yüksek öğretimin yapı taşları olan kurumların işlevlerini ne ölçüde yerine getirdiğidir.

Üniversite ya da yüksek okul, bir yüksek öğretim kurumundan beklenebilecek özelliklerin sayısı belki yüzlerce tanımlanabilir. Ama bu pratik olmayacaktır. Bunun yerine daha az sayıda belirleyici ölçüt konulabilmeli, bunların türevleri üzerinde tartışarak işin özü kaybedilmemelidir. Belirleyici ölçütlerden birisi şu olabilir: Toplum sorunlarının çözümlerine sağlanan katma değer.

Bu ölçüt açısından şu değerlendirme yapılabilir: yüksek öğretim kurumlarının çoğu toplum sorunlarının çözümüne katkı sağlamak bir yana, finansman yükü ile, mezunlarının durumu ile, iç yönetimindeki sorunları çözemeyip toplumu meşgul etmeleriyle, toplumdan katkı bekler durumdadırlar.

Diğer yandan, yapacağı araştırmalarla yerel ve global insanlık ailesinin sorunlarına çözüm sağlamak, içinde bulunduğu toplumda bilimsel düşünce biçimini yaygınlaştırarak halkın sorun çözme kabiliyetini artırmak gibi başka ölçütler de söz konusudur. Ama bunların hiçbiri açısından olumlu bir değerlendirme yapabilmek maalesef mümkün görünmemektedir.

Üniversite “üni-verse = farklı doğruların bütünleştirilmesi” misyonu ile değil de yalın birer meslek edindirme kurumu olarak dahi değerlendirildiğinde, mezunlarının yalnız yerel piyasalarda değil başka ülkelerin piyasalarında da büyük ölçüde işsiz kalması nedeniyle hedefine erişmemişlik açıkça görülmektedir.

Daha dramatik olarak günümüz yüksek öğretim kurumlarımızın büyük bölümünün, niçin öğrenildiği öğrenenler ve öğretenlerce sorgulanmayan bilgi kalıplarının ezberlenip mezun olduğu, sadece beklenti eşliğini yükseltmeye yarayan ortaöğretim düzeyinde kurumlar olduğu söylenebilir ([www.tinaztitiz.com](http://www.tinaztitiz.com)).

Yükseköğrenimin önemli bir diğer sorunu ise, gerek siyasal rant elde edebilmek, gerekse üniversitelerin önündeki yığılmayı nispeten hafifletebilmek amacıyla, “her ile bir üniversite” adı altında, alt yapı ve öğretim üyesi olanaklarını dikkate almaksızın alınan yeni üniversite açma kararlarıdır.

Bu sürecin sonunda, YÖK kurulduğu sırada 29 olan üniversitelerin sayısı 21. yüzyıla doğru 100 dolayına ulaşmıştır. Ne yazık ki, pek çok yeni kurulan üniversitede, ne laboratuvar olanakları ne de öğretim üyesi sayısı yeterlidir.

Gerek hızla açılan özel vakıf üniversiteleri, gerekse sayıları çok artan devlet üniversiteleri, ülke düzeyinde bir “kalite sorununu” gündeme getirmektedir.

21. yüzyılda yükseköğretimin kalitesini yükseltmek, gündemin en önemli maddelerinden biri olacaktır. Özellikle ortaöğretimde odaklaşan tüm bir “eğitim devrimi” yapılmadıkça, Türkiye’de yükseköğrenim sorununun çözülme olanağı yoktur. Ayrıca göze çarpan bir nokta da, yurdun değişik kentlerinden gelen öğrencilerin başarı oranlarındaki büyük farklardır. Üç büyük kent lehine olan bu farklar hiç kuşkusuz ortaöğretimin çarpıklığından kaynaklanmaktadır (Ateş, 1982:44).

Altyapı olanakları olmadan açılan yeni üniversitelerin, bu “bölgesel farklılık” olayını daha da vurgulayacağı ve farklılıkları, yükseköğretim kurumları düzeyinde artıracığı kuşkusuz (Kongar, 2002:542).

#### **4.2.1.NİTELİKLİ ÖĞRETMEN YETİŞTİRME**

Bilindiği gibi öğretmen, öğrenme ve öğretme sürecinin temel öğelerinden biridir. Öğrenciyle sürekli etkileşim içinde olan, eğitim programını uygulayan, öğretimi yöneten, hem öğrencinin hem de öğretimin değerlendirilmesini yapan kişidir. Öğretmenin nitelikleri, bu süreçlerin niteliğini de büyük ölçüde etkilemektedir.

Eğitim ve öğrenim hakkının gerçekleştirilmesinde öğretmenin öncelikli bir yeri vardır ve hiçbir önlem onun yerine geçemez. Ne var ki, Türkiye’de öğretmen niteliğinin, en azından öğretmenlerde mesleki coşkunluğun düşüklüğü konusunda yaygın bir kanı vardır.

Oysa eğitim sürecinde belli niteliklere sahip öğretmenlerin yer alması gerekmektedir. Tüm öğrencilerin öğrenebileceğine inanan, öğrencileri arasındaki bireysel farklılıkları bilen ve uygulamalarını bu farklılıkları gözetenek gerçekleştirilen, öğrencilerin ilgi alanlarını, yeteneklerini ve geçmiş bilgi birikimlerini tanımlayabilen, kendilerini öğrencilerine ve onların öğrenmelerine adayan, sürekli öğrenen, öğrencilerini dinleyebilen, onların akranları ile iletişimini ve etkileşimini inceleyen ve yazdıklarını okuyup değerlendiren, öğrencilerin nasıl geliştiklerini ve öğrendiklerini bilen, öğrencilerine eşit davranan, öğrencilerinin tabi oldukları sosyal kesimden getirdikleri bilgi, yetenek ve eğilimlerinin farkında olan, öğrencileri arasındaki çeşitliliğe göre öğretim yöntem ve stratejileri geliştiren, öğrencisine birey olabilme, yurttaş olabilme, ulus olabilme ve insan olabilme bilincini verebilen, öğrencilerini farklı eleştirel düşünme biçimlerine özendirerek, onlara analitik düşünme becerisini kazandırmak için çaba sarf eden öğretmenlerle eğitim ve öğretim hizmetleri yürütülecektir. Ayrıca bu yeterliklerin belirlenmesi öğretmen istihdam politikasının seçme, atama, değerlendirme süreçleri ile mesleğin kariyer basamakları halinde yapılandırılmasına da katkı sağlayacaktır (Altun, 2004: 24).

Elbette saydığımız bu iyileştirmelerin sadece devlet eliyle yürütülmesi beklenir, devlet ile eğitim kadroları arasında işbirliği gerçekleştirilmez ise beklenen performans artırımını da gerçekleştiremeyecektir. Bu sebeple öğretmenlerin de kendilerini geliştirme çabası içinde olmaları gerekir. Öğretmen, sürekli iyileştirme bilincine sahip ve gelişime duyarlı olmalı. Bunun sonucunda sürekli olarak pedagojik stratejilerini çeşitlendirebilme sahip olmalı. Sadece öğrenciyi değerlendirmesi yetmez, zaman zaman kendini de değerlendirmeye tabi tutabilmeli. Yani öz değerlendirme yapabilmeli, böylelikle eğitim ve öğretimin sürekli iyileştirilmesine katkı sağlamalıdır. Gerektiğinde ekip çalışması yapabilmeli, meslektaşlarıyla bilgi, birikim ve deneyimlerini paylaşabilmelidir. Kendisini mesleğe adayarak yüksek güdülenme derecesine sahip olmalı ve bu güdülenmeyi sürekli bir şekilde koruyabilmelidir. Öğretmenden, ayrıca öğrencilerle iyi ilişkiler kurabilmesi, iyi bir yönetici olabilmesi, değişimi yakından takip edebilmesi ve bu çerçevede uzmanlarla iş birliği yapabilmesi beklenmektedir. Bunlar başta olmak üzere diğer mesleklerin çoğunda olmayan bir dizi bilgi, beceri ve tutum içeren yetkinlik de bulunmalıdır.

### III. BÖLÜM

#### ORTAÖĞRETİMDE BAŞARISIZLIK NEDENLERİ

##### 1. TÜRKİYE’DE ORTAÖĞRETİM GENÇLİĞİNİN KONUMU

Türkiye hızlı nüfus artışı gösteren ve nüfusu süratle gençleşen bir ülkedir. Dolayısıyla toplumun önemli bir bölümünü genç nüfus oluşturur. Sağlıklı koşullara sahip olması halinde gelişme yolunda itici güç vazifesi görebilecek bu nüfus, koşulların uygunsuzluğu durumunda ise ciddi problemlere neden olabilir. Bu konuda ortaöğretim, ilk gençlik dönemini temsil etmesi sebebiyle öncelik arz etmektedir.

Ülkemizde hızla yaşanan değişme ve gelişme olgusunun olumlu bir biçimde yönlendirilemediği gözlenmektedir. Hızlı ve sağlıksız kentleşme, ekonomik sorunların ağırlığı, işsizlik, okulsuzluk gibi durumlar topluma ait ciddi sorunlardır ve bu sorunların en fazla yansıdığı kesim gençlik olmuştur. Çünkü gençlik toplumun en dinamik, en hareketli ve nitelikleri gereği çerçevesinden en fazla etkilenen kesimidir. Genç, yaratıcı gücünün yönlendirilememesi sonucu kendisini çeşitli sorunların içinde bulmaktadır. Bu sorun sadece Türkiye’ye özgü değildir. Değişmeye açık olan ve özellikle gelişen ülkelerin zaman zaman benzer sorun ve bunalımlarla karşılaşması doğaldır.

Öte yandan ülkenin yönetim sorumluluğunu çeşitli kademelerde yüklenmesi beklenen gençliğin üzerine düşen ekonomik ve toplumsal görevleri sağlıklı bir biçimde yerine getirmesi, eğitim ve öğretim sistemiyle doğrudan ilişkili bir olaydır.

Yaşamın ilk yıllarında çocuğun yetiştirilmesinde ana babaya birinci derecede düşen sorumluluk, çocuğun okula gitmesiyle toplumdaki diğer kurumlar tarafından derece derece paylaşılmaya başlanır. Bu bakımdan gençlerin içinde doğup, büyüdüğü toplumun değer yargılarına göre “iyi” ya da “kötü” olarak yetiştirilmesinden birinci derece toplum sorumlu olmaktadır. Topluma düşen görevlerin açıklık kazanması, görevlerin yerine getirilmesini kolaylaştırır.

Bu amaçla, öncelikle toplum-gençlik ilişkisinin üzerinde durulmalıdır. Gençlik özünde biyolojik bir kavramdır. Ancak sosyolojide, biyolojik bakımdan genç olma durumunu yansıtmaktan ziyade, atfedilmiş bir statü ya da toplumsal düzeyde kurgulanmış bir adlandırma olarak düşünülen bir terimdir. Gençlik terimi üç şekilde

kullanılır; birincisi, çok genel bir bakış açısıyla, yaşam çevrimindeki bebekliğin ilk dönemlerinden yetişkinliğin eşiğindeki gençliğe kadar olan evreleri kapsar; ikincisi, “teenager” denilen on-yirmi yaş arasındaki gençlikle ve yetişkinliğe geçişle ilgili kuram ve araştırmaları göstermek üzere, hiç tatmin edici bir terim olmayan ergenliğe karşı tercih edilen bir kavram olarak; üçüncüsü, şimdilerde daha az kullanılan, endüstriyel kent toplumunda yetişmenin getirdiği iddia edilen duygusal ve toplumsal sorunları anlatmak için (Marshall, 1999:264). Tanımlardan da anlaşıldığı üzere, özünde biyolojik bir kavram olan gençlik, ‘insan’ söz konusu olduğunda toplumsal bir kavram haline dönüşmektedir. Ve her toplumsal kavramda olduğu gibi gençlik kavramı da toplumu biçimlendiren, yönlendiren temel faktörlerin etkisi altındadır. İnsanlar en basit anlamda yiyecek, giyecek, barınak gibi temel gereksinimleri karşılayacak gerekli koşulları yaratmak için çalışır, çaba gösterir ve birbirleriyle ilişki kurarlar. Bu çabaların bütünü de toplumsal yapıyı oluşturur. Böylece biyolojik gelişimin tamamlanmasında toplumsal ve ekonomik koşullar önem kazanmaktadır.

Gençliğe toplumsal ilişkiler sistemimiz içinde belirli bir yer ve görev verilmemiştir. Sosyolojik olarak rolü ve statüsü belirlenmemiştir. Toplumumuzda gençlik konusu gerek kültür birikimi, gerekse geleneksel yapının doğal bir sonucu olarak bir dizi çelişkileri beraberinde getirmektedir. Gençlere karşı geliştirilen toplumsal tutum zaman, mekan ve konu boyutları çerçevesinde çok farklılık göstermektedir. Köylerde gençlere verilen görev ve sorumluluk ile kentlerimizde gençlere verilen görev ve sorumluluklar hem nicelik hem de nitelik bakımından ayrı noktalarda odaklaşmıştır. Bu çelişkiler toplumun genci nerede, nesil, hangi görevlerle yüklü olarak görmek isteyişinde toplanmaktadır. Gerek yasal gerekse ekonomik ve toplumsal birikimden kaynaklanan bu farklı tutumlar gençlerin toplumu yöneten kural, değer ve alışkanlıklar bütününe karşı eleştirel bir yaklaşım geliştirmelerine yol açmıştır (Gökçe, 1996:144-146).

Türkiye’de genç kuşak, düşüncelerine saygı duyulmasını, düşüncelerini anlatma, tartışma fırsatının kendilerine tanınmasını, toplumun kültür faaliyetlerine katılabilmeyi, sorunlarıyla ilgilenmeyi, toplumdaki soyutlanmamayı, kendi toplumuna yabancılaşmamayı ve sorunlarına sahip çıkmayı istemektedir (Gökçe, 1984: 112).

Özcan Köknel “İnsanı Anlamak” adlı eserinde kuşak çatışmasının temel nedeninin genç ve yetişkin kuşak arasındaki, karşılıklı olarak gönderilen iletilerin

çözülüp anlaşılmasından kaynaklandığını vurgulamaktadır. Köknel; ailenin ve çevrenin gençle kurup sürdürdüğü iletişimde ve verilen iletilerde çelişmelerin olduğunu ortaya koyarak bunu şöyle açıklamaktadır. Aile bir taraftan gence “büyüdüğünü”, “kendi başına karar vermesinin, sorumluluk yüklenmesinin gerekli olduğunu” anlatır, öte yandan “akıl ermez”, “sen daha çocuksun” denilerek tüm davranışları kısıtlanır. Bu çelişkiler gence de yansımakta ve onda da çelişkiler oluşturmaktadır. Genç istediği zaman kendini “koca adam” olarak görmekte, bütün sorunlarını çözecek güçte olduğunu sanmaktadır. İstemediği durumlarda “ben daha çocuğum, aklım ermez” düşüncesinden hareketle sorumluluktan kaçmaktadır (Köknel, 1986:342).

Farklı kültürel öğelerin egemen olduğu farklı toplumlarda aile yapıları ve benimsenmiş eğitim yöntemlerindeki farklılıkların, toplumdan topluma değişen özgün kişilik çizgilerinin ortaya çıkmasına sebep olmaktadır.

Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde, girişken olmayan, geleneklere bağlı, kararsız ve aile bağları güçlü, sınırlı davranışları etkin olan bireyler yetişirken; gelişimini tamamlamış Amerika ve Avrupa ilkelerinde ise özgürlüğüne düşkün, para ve başarıya önem veren, gelenek ve soyluluğa bağlı olmayan, davranışlarını belli kurallara göre düzenlemeyen, aile bağları zayıf bireyler toplumda genellikle çoğunlukta yer almaktadır (Tuncer, 1979:13).

Geleneksel Türk eğitiminde; ailede çocuğun korunduğunu, gözetildiğini, girişkenlik ve merakın desteklenmediği, çocuğun içinden geçenleri açıkça söylemesinin engellendiği, okul ortamında çocuğun sıkı bir denetime sokulduğu, öğretmenin otoritesini benimseyen, kurallara uyan çocukların ödüllendirildiği şeklindeki değerlendirmeler çok sayıdaki araştırmaların ortak bulgularıdır ( Tuncer, 1979:14). Ülkemizdeki çocuk yetiştirme yöntemindeki önemli sorun, bireyler arası ilişkileri bozmadan, aile bağlarını gevşetmeden; bağımsız, kararlı ve girişken bireyler yetiştirmektir.

Kuramsal düzeyde gençlik sorunları üç kültürel boyut çerçevesinde açıklanabilir:

- Gençlik sorunlarının ilk kültürel boyutu bir dizi olumsuzluklar içerir. ‘Asi gençlik’, ‘suçlu gençlik’, evde ana babaya, okulda öğretmene baş kaldıran gençlik gibi kavramlar, toplumun bu yaş grubundakilerin davranışlarını ölçü dışı görmeleri ve onaylamamaları sonucunu da ortaya çıkarmaktadır.

- İkinci kültürel boyut, iki ya da daha çok kültürler arası değer çatışmalarıyla kendini belli eder. Bu boyut göçler nedeniyle oluşan yeni gruplarda ve gelir durumlarına göre farklılaşan gruplarda görülür.

- Üçüncü kültürel boyut ise gençler için geliştirilen rol beklentilerinden ileri gelmektedir. Genç ne çocuk ne de yetişkindir. Çocuk rolü kendisinden beklenmediği gibi yetişkinlere ait otorite ve sorumluluk duygusu da kendisine tanınmaz.

Geleneksel tarım kültüründen, modern sanayi toplumunun kültürüne geçişin sancılarının yaşandığı ülkemizde yeterli iletişim becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesi toplum ve birey açısından istenen ve beklenen bir olgudur.

## 2. ÇATIŞMA KAVRAMI VE NEDENLERİ

Kuşaklar çatışması olgusunda karşımıza çıkan bir kavram da “çatışma”dır. Çatışma kavramı da sosyologları uğraştıran temel kavramlardan birisi olmuştur. Grup yaşamının doğal bir parçası olarak görülmüştür.

Çatışma, iki eşten irisinin diğerine acı verme isteğinden doğan ilişki sürecidir. Bu karşıtlığı da aşar. Birinin bir amaca ulaşmasını engellemektir. Halbuki çatışma, söz konusu olan kişinin kendisini hedef alır. Bir çeşit bizzat bu kimsenin ortadan kaldırılması yollarının araştırılmasıdır. Dünya savaşları,- devrimler bize uluslar, gruplar veya sınıflar arasında ortaya çıkan çatışmaları hatırlatır. Fakat böyle bir süreç kişiler arasında da ortaya çıkabilir: boşanma, miras, cinayet davaları buna örnek olabilir (Sayın, 1994:776).

Açıklamalarda da görüldüğü üzere çatışma kavramında daha çok anlaşmazlık niteliği ağır basmaktadır. Bu bölümde de kuşaklar çatışması, kuşaklar arasındaki anlaşmazlıklar olarak ele alınmıştır. Birbirine ters düşme, uymama anlamında. Bir kuşak, bir toplumun yaklaşık olarak aynı zamanlarda doğan üyelerinden oluşan yaş gruplarının bir biçimidir (Marshall, 1999:439). Son yıllarda, özellikle toplumsal değişim analizlerinde, kuşaklar arası çatışmaya duyulan ilgi artmıştır. Araştırmalar aynı kuşaktan insanların, kendilerinden önceki kuşaklara göre dünyaya nasıl çok farklı biçimlerde bakabileceklerini göstermektedir.



Bir doğal eğitim kurumu olarak aile, kuşaklar çatışmasının en belirgin ve yoğun olduğu yerdir. Özellikle sanayileşmiş ve kentsel yörelerdeki çekirdek aileler, çatışmalara geniş ölçüde sahne olmaktadır.

İlkel toplumlarda gençlerin kesin olarak belirtilmiş kurallara göre hareket etmeleri sebebiyle kuşaklar çatışmasına rastlanmaz. Gençlerden beklentiler bellidir. Yasaklar, gelenekler, töreler, onun kişiliğinin gelişeceği sınırları gösterir ve bunlar birbiri ile çelişmezler. İlkel toplum araştırmaları, geleneklerin, törenlerin ve törelerin katılığı oranında çatışmaların, gerginliklerin azaldığına dikkat çekmektedir. Fakat, bu toplumlarda da genç, toplumu değiştirmeye, ilerletmeye yönelmemektedir.

Çağdaş toplumlarda ise gençlerden birçok şey beklenir. Fakat gence önceden bu beklentileri karşılayacak kurallar kesin olarak açık, seçik biçimde belirtilmediği için genç be belirsizlik içerisinde yetişkinlerle çatışma içerisine düşer. Bu belirsizlik, sürekli değer değişimi içinde olan toplumumuzda daha da belirgindir. Kesin olmayan değer değişimleri çelişkiler doğurmaktadır (Yavuz, 1974: 20).

Modern toplumlarda yaşanan kuşak çatışmalarının nedenlerini konu alan sosyolojik literatür gözden geçirildiğinde nedenlerin çok çeşitli olduğu görülmektedir.

Birsen Gökçe'de, özellikle toplumsal değişimin hız kazandığı günümüzde kuşak çatışmasının nedenlerinin gençlik bunalımlarını artıracak bir nitelik taşıdığına dikkat çekmektedir. Gökçe gençlik sorunlarını üç grupta toplar: gençlik çağının biyolojik özellikleri yüzünden ortaya çıkan sorunlar, toplumsal yapının özellikleri çerçevesinde ortaya çıkan sorunlar, gelişmekte olan ülkemizin ekonomik ve siyasal sisteminden kaynaklanan sorunlar. Gelişmiş Batı toplumlarında her üç sorun grubuna da gereksinimlere cevap verecek nitelikte planlanan bireysel ve toplumsal hizmetlerle çözümler getirilmektedir. Oysa Türkiye'de ulusal gelir dağılımında önceliklerin üretken alanlara tanınması sonucu gençlik sorunları sürekliliğini korumakta ve sonuç itibarıyla gençlik konusu çeşitli yönleriyle kronik bir toplum sorunu haline gelmektedir (Gökçe, 1996:148).

Bir Fransız yazarı Débésse'e göre kuşaklar çatışmasının iki nedeni vardır: (Tezcan, 2003: 26)

1. Büyüme ile birlikte yeni olanaklar edinen kendini yetişkin olarak kabul ettirme çabası. Ergen, bu nedenle kişiliğini kabul ettirmeye çalışır. Çatışmanın temel kaynağı, ana babalarının çocuklarının yeni statülerine intibak etme güçlüklerinde yatar.

Yani, onların tavsiye edici toplumsallaşma kurumu rollerinden, çocuklarını kısmen kendileriyle eşit statüde görmek biçimindeki rol değişmesi.

2. Kuşaklar arasındaki mevcut ayrılığı daha da büyüten sosyo-kültürel değişmeler.

Çatışmayı arttıran, kuşaklar arasındaki mevcut ayrılığı daha da büyüten sosyo,-kültürel değişmeler başlıca şu noktalar etrafında toplanmaktadır:

**Teknolojik neden.** Teknolojik değişmelerin yaşam biçimimizde yarattığı değişmeler, serbest zamanların artışı, kentleşme, artan fiziksel hareketlilik, geleneksel toplumların kayboluşu, makineleşme gibi faktörler kuşaklar arası çatışmayı körüklemektedir. Bu bağlamda sanayileşmenin ardından gelişen kentleşme olgusu dikkati çekmektedir. Nüfusun kırsal alandan koparak kentlerde birikme süreci insanların yaşam biçiminden (kültüründen) yani tüketim alışkanlıklarından, siyasi davranışlarına kadar önemli değişmelere neden olmaktadır. Bütün toplumlarda kentleşme ile birlikte geleneksel kültür ile kent kültürü (modern kültür) karşı karşıya gelmektedir. Her alanda olduğu gibi, egemen olan kent kültürü geleneksel kültürü kendi lehine çözmektedir. Fakat bu çözüme, geleneksel kültürün tam ortadan kalkması anlamında olmaz, farklı biçimlerde kendini sürdürür. Kentlerin kültürel yapısındaki belirgin özellik, “çok kültürlü” yapıdır. Kırsal alanda olduğu gibi, birbirine benzeyen insanların oluşturduğu toplum değildir. Kentler farklı kültürlerin bir arada yaşadığı bir toplumdur (Erkan, 2002:233).

Kültürel yapıdaki farklılıklar aile ile çocuk arasında çatışma yaşanmasına neden olmaktadır. Genç bir taraftan yetişkin kültürden etkilenirken, diğer yandan da içinde bulunduğu çağın özelliklerinin baskısı altındadır. Anne ve babalar, içinde buldukları yaşı göz önünde bulundurmaksızın çocuklarının kendileri gibi yetişmesini, kendi davranış ve tutumlarının benimsenmesini, kendi amaçlarını gerçekleştirmesini isterler. Gençler ise kendi yaşantılarını düzenlemekte ve inisiyatiflerini kullanmakta bağımsız olmak isterler. Bu durum toplumun koşullarından da etkilendiğinden özellikle ekonomik bağımlılık, gençlerin çalışma ve okuma olanaklarının sınırlı oluşu ve toplumsal değişmeler kuşaklar arası çatışmayı büsbütün körüklemektedir.

**Bilgi patlaması ve uzayan zorunlu eğitimsel deneyimler.** Bilgi toplumu aşamasının yaratmış olduğu gelişmeler iki kuşağın toplumsallaşma durumu arasında boşluk doğurmaktadır. Gençlerin örgün eğitimden yararlanmaları, yaşlılardan daha fazla olmaktadır. Ergen, gelişme aşamasındadır. Bu nedenle öğrenmesi hızlıdır. Yetişkin ise yeni tarzları öğrenmeye çok zor muktedirdir. Temel kişilik değişmelerini uğramaz. Onun toplumsallaşması azalan derecededir.

Eğitimsel farklılaşma iki kuşağı, iki türde ayırmaktadır; alt tabakadan gelen çocukların üniversite ve yüksekokullara gidişi ve babalarından daha yüksek kademelere çıkmaları ve müfredat programlarının bilim ve bilgideki değişmeleri yansıtmaları. Bu nedenle bugünün orta okul mezunu, eski mezunlardan farklılaşıyor. Farklı beklenti, değer ve davranışlar kazanıyor. Böylece genç kuşak ikili bir eğitim biçimine tabi olmaktadır. Yani gencin aldığı örgün eğitim ile yetişkinlerin verdiği eğitim arasındaki çelişkiler iki kuşağın anlaşmazlıklarını artırmaktadır.

**Demografik neden.** Kutuplaşmış bir demografik yapı da çatışma nedenleri arasındadır. Bir yanda nüfus oranı giderek artan gençler varken, diğer yanda, ekonomik, toplumsal ve siyasal gücü elinde bulunduran geniş bir yaşlılar grubu görülmektedir.

Diğer yandan insan ömrünün uzaması ile birkaç kuşağın bir arada yaşamak zorunda kalışı ve gençlere yetki ve sorumluluk verilmeyişi çatışmayı doğurmaktadır.

**İki kuşağı birbirinden koparan olayların sıklığı.** Örneğin dünya savaşları, ekonomik bunalımlar, siyasal ve toplumsal devrimler gibi olaylar iki kuşak arasındaki değerleri sarsmakta ve kopukluğu kışkırtmaktadır.

**Gençliğin, gençlik olarak ortaklaşa bir bilinç kazanması.** Bu husus da günümüzde kuşaklar çatışmasının önemli nedenleri arasındadır. Yaygınlaşan eğitim, kitle iletişim araçları bu bilinçlenmede geniş rol oynamıştır. Bilinçlenme sonucu, sorunlarını, isteklerini örgütleri ve toplu gösterileri yoluyla kamu oyuna duyurmaktadırlar. Bu bilinçlenme, onların yetişkinlerle çatışmalarını arttırmaktadır.

**Uzatılmış gençlik.** Hızla sanayileşmiş ve sanayileşen toplumlarda gençlikten yetişkin dönemine geçiş süresi giderek uzamıştır. Önceki dönemlerde bu süre kısa iken,

günümüzde toplumsal eylemlerin giderek karmaşıklaşması ile çok uzamıştır. Bu uzun devrede gençler değişik ve çelişkili birçok kurallar yöntemiyle karşılaşmaktadırlar. Bazı düşünürlere göre, bu geçiş süresinin uzaması, düşüncelerde de kararsızlığın uzamasına, gerçekte bağdaşmayan bir düş dünyasında yaşama eğilimine yol açmaktadır. Uzatılmış gençlik süresinde meslek seçme bile bir sorun olmuştur. Fakültesini seçmiş bir genç bile hala , bitirdiği zaman ne olacağını bilememektedir. Uzatılmış gençlik dönemi, onları yetişkin yaşamının birçok ayrıcalık ve sorumluluğundan yoksun bırakmaktadır.

**Değer değişimleri sonucu değer çatışmaları.** Kuşaklar çatışmasının belli başlı görünüşleri arasında değer çatışmalarının önemli bir yeri vardır. Bir kültürde geniş ölçüde kabul edilmiş genel değerlerin insanlar üzerindeki bütünlüyci etkisine rağmen toplumsal sorunlar bazı durumlarda toplumsal değerlerden ortaya çıkar. Kuşaklar çatışması da toplumlarda değer değişimleri sonucu değer çatışmalarını yüzeye çıkarmakla toplumsal sorunlara yol açabilir.

Sosyolog j. Fichter, bu sorunların temel olarak iki durumda ortaya çıktığını belirtiyor. İlk kültürün kabul ettiği değerleriyle insanların gerçek davranışı arasında bir boşluk ya da çatışma olduğu zaman; ikincisi ise, toplumda çeşitli alt grupların, alt kültürlerin farklı, birbiriyle çelişen değerleri olduğu zaman.

Birinci durumda insanlar, yüksek değerler, güçlü inançlar ve ifade edilmiş ideallere sahiptirler. Bunların davranışlarla ihlali durumunda yaptırımlar geliştirmişlerdir. Gençler, yaşlıların sahip oldukları bu ideal değerlere davranışlarıyla uymadıkları ölçüde toplumsal sorunlar ortaya çıkmaktadır. Aslında bu ideal değerlere yetişkinler de davranışlarıyla çeşitli nedenlerle uymayabilirler. Fakat bu uymamazlık, gençlerde daha fazladır. Toplumsal değerler belli değerleri zayıflatmıştır. Bununla birlikte toplumsal değerler mutlak değildirler ve ulaşılması zor şeylerdir. Hiçbir toplumda bireyler üyelerinin bütün davranışlarında belli bir değeri tamamen ve her zaman gerçekleştiremezler.

İkinci husus, çoğulcu (Plüralist) toplumlarda alt kültürlerin farklı değerlere sahip oluşudur ki bu da değer çatışmalarına yol açar. Bugün bir gençlik kültüründen de söz edilmektedir. Yetişkin kültüründen farklı değerlere, normlara ve rollere sahip bu alt kültür, değer çatışmalarına ve kuşaklar çatışmalarına neden olmaktadır. Gençlik alt kültürü, gençlik grupları, arkadaş grupları, gençlik hareketleri gibi değişiklikler ortaya

çıkarmıştır. Sosyolog Toffler da bu noktanın önemine değinerek toplumlardaki bölünmelerin, değerlerin türlenmesine yol açtığını belirtiyor. Geçmişte toplumların çoğu, ortak olarak paylaşılan merkez bir takım değerlere sahiptirler. Bugün ise düşünce birliği bozulmakta, ortak ölçüler kaybolmaktadır. Bu oluşumda gençlerin de rolünü belirtmek gerekir. Onlarca genel toplumsal değerler genellikle olumsuz olarak takdir edilir. Toffler'in da belirttiği gibi günümüzdeki değerlerin dönüş çabukluğu, tarihte hiçbir dönemde bu kadar hızlı olmamıştır. Gelecek ise daha hızlı değer değişimlerine sahne olabilir (Tezcan, 2003:26-30).

### 2.1. Ortaöğretim Gençliğinin Aile İçi Çatışmaları

Çatışma alanları, ülkemizde yerleşim birimlerine göre değişiklik göstermektedir. Köyde başlıca çatışma alanları, evlilik (istenilen kişinin eş seçilmesi), meslek seçimi (mesleğe müdahale), köy dışında iş bulmak istenmesi (köy dışında çalışma isteği) ve giyim kuşam konularında oluşmaktadır (Atalay 'dan, aktaran, Tezcan, 2003:33). Kasabalarda ise, yine eş seçimi, meslek seçimi, çalışma gevşekliği, çalışma disiplininin zayıflığı, boş zaman etkinlikleri ve geleneksel normların ihlali başlıca çatışma alanlarıdır.

Kent yerleşmelerinde ise çatışma alanları oldukça çeşitlenmiştir. Anne, babanın tutumu, eğitim durumu, mesleği, sosyo-ekonomik durum, cinsiyet, kardeş sayısı, çocuğun okuldaki başarı durumu gibi birbirinden farklı etmenler çatışma nedenlerini de farklılaştırmaktadır.

Çatışma kökenini çocukluk yıllarından almaktadır. Çocukluk döneminde maruz kalınan aşırı reddedici, küçük düşürücü tutumlar, ergenlik döneminde diğer yetişkinlerin tutumları, ceza verirken ana babaların cezaya eşlik edici itici davranışları, çocuğun fiziksel veya psikolojik baskı altında tutulması, aşırı koruyucu tutumlar, ana-babaların birbirine karşıt düşen istekleri, tutarsızlıkları çocukta çatışmanın doğmasına neden olmaktadır.

Eğitim bireylere toplumda istendik davranışlar edindirmeyi amaçlar. Dolayısıyla eğitimin her kademesi bireyi bu amaca yaklaştırır. En yüksek kademede bulunan kişinin çevresiyle uyumunun daha iyi olacağı düşünülür. Bu sebeple eğitim durumu ebeveynlerin çocuklarına karşı tutumlarının belirlenmesinde de etkili

olabilecektir. Yapılan araştırmalara göre ilkokul mezunu olan ebeveyn ile yüksek okul mezunu olan ebeveynin çocuklarına uyguladıkları tutumlar farklılık gösterebilmektedir.

Sosyo,ekonomik durumun yetersiz olması ailenin temel ihtiyaçlarını karşılayamamasına, hayattan tatmin olmamalarına neden olabilmektedir. Bu da aile ilişkilerine gerginlik, sinirlilik, sebatsızlık, tedirginlik şeklinde yansıyarak, çocuğun yaşamını sürdürme kaygılarının oluşmasına neden olabilmektedir.

Aile içi çatışmaların yaşanmasında etkili bir diğer faktör ise ailenin tutum, davranış ve ekonomik durumuna bağlı olarak çatışmayı etkileyebilen kardeş sayısıdır. Ebeveynlerin çocuğu ya da genci yeni kardeşe hazırlamamaları, kardeşler arasında ayırım yapmaları, eşit olamayan tutular, kardeşler arasında anne ve babanın sevgisini kazanamama gibi kıskançlıktan doğan çatışmalar oluşturabilir. Ekonomik düzeyi yetersiz olan ailelerdeki çocukların ihtiyaçlarının karşılanamaması da çatışma nedenlerindedir.

Kardeş sayısı arttıa ocuk sadece anne babasını ilgisini değil, odasını, eşyalarını, kitaplığını, harçlığını paylaşmak zorunda kalmaktadır. Odasına çekilip kendi başına kalmak isteyebilir, kardeşlerine ters davranabilir ve tartışmalar yaşanabilir. İlkokul ve lise öğrencileri ile yürütülen pek çok çalışma kardeş sayısı arttıa aile içinde yaşanan çatışmaların da arttığını ortaya koymaktadır.

Son olarak gençlerin okuldaki başarı durumları da çatışma üzerinde etkilidir. Çocukların çoğu ailesi tarafından okulda derslerinde başarılı olmaya doğrudan veya dolaylı olarak zorlanır. “Sınıfını geçersen seni dllendiririm”, “Zayıf getirirsen eve gelme” gibi dolaylı veya direkt ifadeler çocuğun başarı konusunda aşırı hassasiyet kazanmasına neden olabilmektedir.

Ortaöğretim gençliğinin aile içi çatışmalarını konu alan incelemeler derlendiğinde çatışma nedenlerinin cinsiyete göre farklılık arz etmesi dikkati çekmektedir. Liseli kız öğrencilerin çatışma alanları olarak sırayla daha çok; özgürlük (dışarı çıkma izni, disiplin), karşı cinsle arkadaşlık, kişisel yaşam görüşü, ders çalışma, giyim kuşam, zevkler, siyaset, din ve ev işlerine yardım konuları saptanmıştır. Erkek ocukların anne ve babalarıyla anlaşmazlıkları ise; anne babalarınca ocuk muamelesi görmeleri, anlaşılmamak, sorumluluk verilmemek, kararlara katılamamak, baskıcı ve otoriter tutumlardır. Bu noktada, başlangıçta değindiğimiz, eğitim, meslek, sosyo-

ekonomik düzey gibi faktörlerin direkt ya da dolaylı olarak yaşanan çatışma alanlarını etkilediği gerçeği unutulmamalıdır.

Son 15-20 yıldır toplumumuzda gençlik, doğurduğu problemler nedeniyle öncelikle tartışılan bir konu haline gelmiştir. Özellikle bu tartışmalarda siyasal görüşlerin hakim olduğu ve bakış açılarına göre de gençlik sorunlarını şu ya da bu yönde tek nedene bağlayarak açıklama eğilimi gözlenmektedir. Kuşkusuz her olayda görece olarak ağırlığı olan bir neden vardır. Ancak yüzeysel ve görünen nedenler çoğu zaman yanıltıcı olmaktadır. Teşhisin yanlış ya da eksik oluşu da çözümü geciktirmektedir.

## 2.2. Eğitim Kurumlarıyla Çatışma

Modern dünya ve toplumla kısmen ya da tamamen ilişkili ve modernleşerek gelişme sürecindeki tüm toplumlarda “okul” merkez kurumdur. Modern okul sistemleri büyük ölçüde sanayileşmenin bir sonucudur. Sanayileşme sonrası okul reformlarında görülen başlıca iki eğilim vardır:

- Endüstrileşme eğilimi
- Demokratlaşma eğilimi

Endüstrileşen eğilimi, hızlı bir şekilde gelişen endüstriyel oluşuma ve yeni meslekler dünyasına cevap vermek zorundadır. Örneğin, mesleklerin toplumsal prestij ve statü hiyerarşisi, ihtiyaç duyulan yeni uzmanlık alanlarına göre biçimlenir. Türkiye’de de bir kriter olarak 1990’lı yıllardan itibaren en yüksek puanlı bölümler endüstri mühendisliği, bilgisayar mühendisliği gibi bölümlerdir.

Demokratlaşma eğilimi, her çocuğa mensup olduğu, sosyal, ekonomik, coğrafi ve dini kökenlerinden bağımsız olarak öğretimde fırsat eşitliği sağlamaktadır. Elbette demokratlaşma eğilimi ilkesel bir eğilim ve amaçtır (Aytaç’tan aktaran, Sezal, 2002:334).

Toplumda herkes rafından arzu edilen şeyler, eşit olarak paylaşılmamıştır. Toplumun bir piramit gibi tasarlırsak, piramidin yukarısına doğru ulaşılan her basamakta başarının arttığını söyleyebiliriz. Bunun sonucunda, her üst toplumsal basamakta kişinin sahip olduğu ayrıcalıklar da artmaktadır. Büyük bir eşitsizlik temeline dayanan feodal toplumun yıkılmasından sonra, eğitimin bu eşitsizliği kaldırabilecek bir güce sahip

olduğunu savunan düşünürler ortaya çıkmıştır. Sanayi Devrimi'ne gelinceye değin, karşılaştığımız toplumlar, genellikle kapalı yapılar içinde donmuş toplumlardır. Kısaca, herkesin toplumsal konumu; zekası, yetenekleri, çaba ve çalışması ne olursa olsun önceden saptanmıştır. Sanayi Devrimi'nden sonra ortaya çıkan sanayi toplumlarında kişinin hiyerarşik toplumsal yapı içindeki yeri, konumu, statüsü onun bireysel yeteneklerine, zekasına ve çalışmasına bağlı olacağı savunulmuştur. Bu konuda eğitimin oynadığı rol konusunda birbirinden farklı iki görüş bulunmaktadır. Bazı düşünürlere göre kurumlaşmış eğitim ve öğretim bireylerin toplum içindeki rollerin ve konumlarını değiştirme olanaklarını sağlamıştır. Kısaca zeki, yetenekli, çalışkan, dengeli olan kişiler eğitimin sağladığı olanaklarla toplumun üst katmanlarına çıkma olanağı bulmuşlardır. Bu görüşün savunucuları eğitimi, toplumda fırsat eşitliğini yaratan bir kuru olarak görmüşlerdir. Bunun tam karşıtı görüşe göre ise, eğitim var olan hiyerarşik yapının sürekliliğini sağlayan bir yapı olarak görülmüştür. Toplumdaki bireysel başarılar hiçbir şekilde eğitim kurumlarına atfedilemezler. Toplumdaki bir kişinin başarısı sosyo-ekonomik kökenine bağlıdır. Geliri, eğitim düzeyi yüksek olan ailelerden gelen çocuklar eğitim kuruluşlarında ve toplumda diğer kesimlerde, n gelenlerden daha başarılı olmuşlardır. Bu iki düşünce akımı bugün bile taraftar bulmaktadır.

Kuramsal çerçevenin dışına çıkıp Türkiye'de ortaöğretim eğitim kurumlarındaki çatışma alanları gözlemlendiğinde öğretmenler ve okul yöneticileri ile karşılaşılmaktadır;

### **Öğretmenlerle Çatışmalar**

Otoriter davranışlı (hoşgörüsüz, anlayışsız, asık yüzlü, sevgi göstermeyen, cezaya başvuru, dayak atan), konusunda yetersiz, öğrenciler arasında ayırım gözeten ve kırık notla tehdit eden öğretmenler öğrenciler tarafından sevilmeyen öğretmenlerdir ve çatışma kaynaklarının başında gelmektedir.

Öğretmenlerle başlıca anlaşmazlık alanları olarak yeterince ders çalışmamak, öğretmenlerin gençliğe anlayışsız davranışları, diyaloga yanaşmamaları, otoriter davranışları sayılabilir.

Öğretmenle anlaşmazlıklar sonucunda öğrencinin davranışı, o derse karşı soğukluk duymak, öğretmeni başkalarına şikayet etmek ve az bir oranla ona karşı saygısız davranmak biçimindedir.



### **Okul Yöneticileri İle Anlaşmazlıklar**

Öğrencilerin ilişki içinde buldukları bir grup da okul yöneticileridir. Müdür ve müdür yardımcılardan oluşan okul yöneticileri ile anlaşmazlıklar, yöneticilerin öğretmen ve öğrencilerle iyi ilişkiler kuramamaları, öğrenci ile işbirliğine yanaşmamaları, öğrenciye sevgi göstermemeleri ve ayırım gözetmeleri konusunda söz konusu olmaktadır.

Öğrencilere verilen cezalarda da öğretmenlerin otoriter davranışları söz konusudur.

### **3. ORTAÖĞRETİMDE BAŞARISIZLIK NEDENLERİ**

Ortaöğretimde başarının üst düzeylere çıkarılabilmesi için öncelikle mevcut sorunları yaratan nedenler rasyonel bir bakış açısıyla tespit edilmelidir. Bu bağlamda başarısızlığın nedenlerini beş grupta toplamak mümkündür;

- Öğrenciden kaynaklanan nedenler
- Öğretim programlarından kaynaklanan nedenler
- Öğretmenden kaynaklanan nedenler
- Aile ve çevreden kaynaklanan nedenler
- Yönetimden kaynaklanan nedenler

#### ***Öğrenciden Kaynaklanan Nedenler***

Görme-işitme sorunları, zihinsel nedenler, bedensel problemler, psiko-motor gelişim geriliği, nöro fizyolojik ve biyokimyasal nedenler, sürekli hastalıklar gibi fiziksel nedenler, aile baskısı sonucu oluşan güvensizlik, heyecansal durumlar, koruyucu aile sorunları, gelişim dönemlerinin yarattığı karmaşık ruhsal sorunlar, bedendeki değişimin ani ve hızlı oluşu nedeniyle çocuğu hazırlıksız yakalaması, bu dönemin getirdiği aşağılık duyguları, öğrenmeye odaklanamama, sosyalleşmenin ön plana çıkması nedeniyle cinsel yönelimde duygusal sorunların ağır seyretmesi gibi ruhsal nedenler çocuğun yaşam kalitesinde iniş çıkışlar yarattığı için başarısızlığa zemin hazırlamaktadır. Ailenin ve çevrenin yeterli düzeyde bilgi sahibi olmaması bu sorunların problemsiz atlatılmasını güçleştirmektedir.

Belli başlıklar altında toplamaya çalıştığımız bedensel ve ruhsal nedenlerin yanı sıra özellikle son yıllarda varlığını ciddi biçimde hissettiren sınav kaygısı başlı başına bir sorun olarak karşımızda durmaktadır. Sınavlarda başarılı olamayan her öğrenci bir başka yıl sınav stresini tekrar yaşayacağı için devamlı bir denge arayışı içine girmektedir. Özellikle lise son sınıf öğrencilerinde gözlemlenen aile baskısı, kazanma hırısı, rekabet (dershane-aile-okul) öğrencilerin kaygısını körükler niteliktedir. Sınavın bir son olmadığı başka seçeneklerin de varlığından haberdar olan öğrenci yine de bu üçgenin içinde sıkışmakta, içinden çıkılması güç sorunlarla baş etmek zorunda kalmaktadır.

Boş zamanlarını değerlendirme, çalışma davranışlarının geliştirilmesi konusunda yeterli bilinçte olmama durumu da bir diğer öğrenci kaynaklı başarısızlık nedenidir.

### ***Öğretim Programlarından Kaynaklanan Nedenler***

Okullarımızda uygulanan ders programları hem öğrenci seviyesin uygun değil hem de öğretmenler yıl içerisinde yetiştirmekte zorluk çekmektedir. Günlük yaşamda kullanılabilir nitelikte olmayan programlar öğrencinin ilgisini çekmemektedir. Programı yetiştirme çabası içerisinde olan öğretmen öğrencilerin diğer ihtiyaçlarını karşılama özellikle psikolojik destek sağlama noktasında yetersiz kalmaktadır.

Sınıfların kalabalık oluşu, programın ağır oluşu, aktif öğrenme ve çağdaş eğitim metotlarını kullanma konusunda öğretmene engel olmaktadır. Dolayısıyla öğrenci merkezli bir çalışma yapılamamakta, sadece soru-cevap, anlatım metotlarını kullanmak suretiyle öğrenciler için sıkıcı ve bunaltıcı bir ortam hazırlanmaktadır.

Ayrıca okul ders programları ile sınav müfredatlarının uyuşması da karşılaşılan bir diğer sorundur.

Kolay sınıf geçme öğrencilerde motivasyon eksikliği yaratmakta, işbirliği, dayanışma ve birlikte başarılı olma bilincinin gelişmesini engellemektedir.

Kalabalık sınıflar öğretmenin öğrenciyi iyi tanıyamamasına dolayısıyla kişilik hizmetlerinin yeterince verilememesine neden olmaktadır.

### ***Aileden Kaynaklanan Nedenler***

Ailelerin çocukları üzerinde kurdukları baskı hem öğrenciyi başarısızlığa sürükleyip hem de bazı ruhsal sorunların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Anne ve babalar çocuklarını kendi istedikleri biçimde yetiştirme çabası içindedirler. Her çocuğun kendine özgü bir kişilik ve kimliğe sahip olduğu gerçeği gözardı edilmektedir. Bu nedenle okullarımızda değişik zamanlarda aile eğitimi verilmelidir.

Ailelerin bilgizizliği, çocuk üzerinde disipline edici bilgiye sahip olmamaları, koruyucu aile kimliğinde olmaları, çocuğun hem başarısız hem de güvensiz yetişmesine sebep olmaktadır. Parçalanmış aile çocuklarının içinde bulunduğu karmaşık duygular başarısızlığın bir başka boyutudur.

Sorumluluk bilinci ailede başlayan bir süreçtir. Yeterince sorumluluk almayan bir öğrenci okulda da yeterince başarılı olamamaktadır.

Anne ve baba çocuğunu yeterince tanıyamamaktadır. Öğrenme kapasitesi, el becerileri, başat olduğu alanlar, duygusal beklentileri, ruhsal sorunları, ilgi ve eğilimleri anne-baba tarafından belirlenmektedir. Bu durum çocuktan beklenen performansı alamayan anne-babanın çocuk üzerinde yanlış yorumlar yaparak çocukla arasında iletişim sorunlarına neden olmaktadır.

Ders çalışma ortamının hazırlanamaması, çocuğun televizyon başında fazla zaman geçirmesi, evde çocuğa nasıl yardımcı olacaklarını bilememeleri, çocuğun anti-sosyal davranışları karşısında nasıl davranabilecekleri bilgili olmamaları da sayılabilecek diğer nedenlerdir.

### ***Öğretmenden Kaynaklanan Nedenler***

Öğretmenlerin klasik eğitim sistemini bırakıp, modern eğitim sistemi çalışmalarına eğilimli olmaları gerekir. Alışkanlık haline getirilen soru-cevap, anlatım metodunu terk edememeleri, yeni sisteme geçiş konusunda direnç göstermeleri en büyük sorun olarak karşımızda durmaktadır.

Programın ağır oluşu, yıl sonuna kadar yetiştirme çabaları, eğitsel, sosyal, psikolojik sorunlarla yeterince ilgilenememelerine yol açmaktadır.

Kolay sınıf geçmenin öğrenciler üzerinde motivasyon eksikliği yarattığı, bu nedenle sınıf içi disiplin ve öğrenme konusunda zorluk çekildiği bilinmektedir.

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde, uygulanacak yeni teknik ve yönemler (drama, aktif öğrenme, beyin fırtınası) konusunda yeterince bilgi sahibi olmadıkları bilinmektedir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi sırasında yeterince demokratik bir ortam yaratamamaları dolayısıyla öğrencilerin soru sormaya çekinmeleri, kendilerini eleştiren öğrenciye olumsuz tepkide bulunmaları iletişim sorunları yaşanmasına neden olmaktadır.

### ***Yönetimden Kaynaklanan Sorunlar***

Yöneticiler her ne kadar yaşanan başarısızlıkların nedenlerini genelde veli ve öğrenciden kaynaklı nedenler olarak değerlendirip velilerin okula ilgisizliği, öğrencilerin okul kurallarına uyma zorluğu, veli-okul işbirliğinin sağlanamamasını başlıca sorunlar olarak ele alsalar da eğitim yönetiminden kaynaklanan sorunlar da söz konusudur.

Son yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı program değişikliği ve hizmet içi eğitim konusunda büyük çalışmalar içindedir. Bu çalışmalar gelecek yıllarda öğretmenlerin mesleki becerileri ve formasyon konusundaki eksikliklerinin tamamlanmasında yardımcı olacaktır.

Duygusal dünyası iyi olan öğrencilerin sınıf içindeki akademik başarıları da daha iyi olacaktır.

## IV. BÖLÜM

### DİYARBAKIR'DA ORTAÖĞRETİMDE BAŞARISIZLIK NEDENLERİ

#### 1. DİYARBAKIR'DA EĞİTİMİN GENEL GÖRÜNÜMÜ

Her gelişmekte olan ülkede olduğu gibi, Türkiye'de de eğitim sorunu, yıllardan beri varlığını sürdürmüştür; okulöncesinde, ortaöğretimde, yükseköğretimde tam olarak çözülememiştir.

Türkiye'de eğitim bu durumdayken, ülkenin 15 büyük şehrinden biri ve yaşadığımız il olan Diyarbakır da okullaşma açısından çağın gerisindedir. Bu durumun yanı sıra normal eğitime geçiş yeterince sağlanamamış, öğretmen yetersizliği sorunu varlığını sürdürmüştür, kalabalık sınıf problemi çözülememiştir: 2000 yılı DİE verilerine göre, Diyarbakır'da okur-yazar oranı kadın nüfus oranının %55.4'ünü, erkek nüfus oranının ise %83.4'ünü oluşturmaktadır. Çağımızda kadın nüfusunun neredeyse yarıya yakın bir oranının okur-yazar olmaması oldukça olumsuz bir göstergedir.

Diyarbakır eğitim-öğretiminin mevcut durumunu değerlendirirken öncelikle okullaşma oranlarını değerlendirmek yerinde olacaktır.

TABLO 15. 2005-2006 Eğitim-Öğretim yılı Diyarbakır Çağ Nüfusu, Öğrenci Sayısı Ve Okullaşma Oranı

EĞİTİM TÜRÜ	ÇAĞ NÜFUSU	ÖĞRENCİ SAYISI	OKULLAŞMA ORANI %
OKUL ÖNCESİ	4 - 5 YAŞ	10.047	11.8
	84.973		
İLKÖĞRETİM	6 - 13 YAŞ	310.942	95.7
	324.895		
ORTAÖĞRETİM	14 - 16 YAŞ	53.941	49.7
	108.503		

Kaynak: Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü Verileri

Tabloda görüldüğü üzere 2005-2006 verilerine göre Diyarbakır'da okul öncesi eğitim gören öğrenci sayısı 10,047 iken, ilköğretimde okuyan öğrenci sayısı 310,942, ortaöğretim kademesindeki öğrenci sayısı ise 53,941'dir. Okullaşma oranı, ilköğretim kademesinde %100 olan hedefe yaklaşmışken, okul öncesi ve ortaöğretimde ise belirlenen hedeflerin oldukça altındadır. İlköğretime devam eden öğrencilerden %46'sının ortaöğretime devam etmiyor oluşu bölgede yaşanan eğitim problemini gözler önüne sermektedir.

Diyarbakır genelinde 374.930 öğrenci eğitim-öğretime devam etmektedir. Toplam öğrenci sayısının 211.520'si kız, 163.410'u ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Kız ve erkek öğrencilerin sayıları arasındaki fark, kız çocuklarının okula gitmesini engelleyen karmaşık ekonomik ve toplumsal etmenler dizisinin göstergesi niteliğindedir.

Öğrenciler toplam 1.148 okul, 7.309 derslikte eğitim görmektedir. Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Halk Eğitim, Eğitim Hizmetleri, Mesleki Eğitim ve Rehberlik Araştırma Merkezi Müdürlüklerinde toplam 73 öğretmen, Sağlık Meslek Liselerinde 40 öğretmen, resmi okul ve kurumlarda toplam 10.333 öğretmen, özel okullarda ise 206 öğretmen bulunmaktadır. Buna göre resmi ve özel il geneli öğretmen toplamı 10.652'dir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı'nın tahsis etmiş olduğu 375 kadrosuz usta öğretici ile 76 vekil öğretmen kadrosuna il genelinde görevlendirme yapılmıştır. İngilizce ve bilgisayar branşlarında 445 sözleşmeli öğretmen görevlendirilmesi yapılmıştır (bakınız Tablo 15).

İl merkezinde ilköğretimde derslik başına 62 civarında öğretmen düşerken, genel liselerde 56, mesleki ve teknik liselerde ise 27 öğrenci düşmektedir. Görülen rakamlar idealden uzak rakamlardır. Mesleki ve teknik liselerde sınıf mevcudu ortalamalarının düşük oluşu ise mevcut yönlendirme sistemi ve üniversite giriş sınavlarında meslek liseleri aleyhine devam eden durumla izah edilebilir. Öğrenci dağılımında yaşanan sıkıntılardan dolayı kimi ilçelerdeki genel liselerde derslik başına 20-25 civarında öğrenci düşerken merkeze geldikçe bu rakam 55-60'lara yükselmektedir (bakınız Tablo 16).

Ortaöğretimde başarısızlık nedenlerinin ele alındığı üçüncü bölümde değinildiği üzere kalabalık sınıf mevcutları da başarısızlığın temel nedenlerindedir. Nitekim yapılan araştırmada görülmüştür ki Diyarbakır'da lise kademesinde yer alan

her okulda yılda ortalama 15-20 öğrenci sınıf tekrarı ya da okulu terk etme gibi problemlerle karşı karşıya kalmaktadır. Bu oran Türkiye ortalamalarının oldukça üstündedir. Merkeze yığılmaların önüne geçilmelidir.

TABLO 16 . 2005-2006 Eğitim-Öğretim Yılı Diyarbakır'da Eğitim Kurumlarının Kademelere Göre Okul, Öğrenci Ve Öğretmen Sayısı

Eğitim Kademesi Türü	Kurum ve Okul Sayısı	Derslik Sayısı	Öğrenci Sayısı			Öğretmen Sayısı
			Toplam	Erkek	Kız	
<b>OKUL ÖNCESİ EĞİTİM</b>	<b>295</b>	<b>449</b>	<b>10.047</b>	<b>5.300</b>	<b>4.747</b>	<b>241</b>
Anaokulu (Müstakil)	14	69	1.765	970	795	74
Anasınıfı * (Okul Bünyesinde)	276	375	8.157	4.261	3.896	167
Anasınıfı Özel * (Okul Bünyesinde)	5	5	125	69	56	4
<b>İLKÖĞRETİM</b>	<b>1.069</b>	<b>6.094</b>	<b>310.942</b>	<b>170.886</b>	<b>140.056</b>	<b>8.075</b>
İlköğretim Okulları	1.039	5.546	297.481	161.471	136.010	7.618
Yatılı İlköğretim Bölge Okulu	14	261	6.870	5.310	1.560	288
Pansiyonlu İÖÖ.	6	93	3.141	1.971	1.170	126
Özel Eğitim İÖÖ.	3	41	392	271	121	43
Özel İÖÖ. **	7	153	3.058	1.863	1.195	146
<b>ORTA ÖĞRETİM</b>	<b>65</b>	<b>1.146</b>	<b>53.941</b>	<b>35.334</b>	<b>18.607</b>	<b>2.017</b>
<b>Genel Orta Öğretim</b>	<b>47</b>	<b>865</b>	<b>47.331</b>	<b>31.093</b>	<b>16.238</b>	<b>1.484</b>
Genel Lise	35	642	43.389	28.511	14.878	1.236
Anadolu Lisesi	5	93	1.869	1.209	660	143
Fen Lisesi	1	14	330	251	79	20
And.Güzel Sanatlar Lisesi	1	9	183	83	100	33
And.Öğretmen Lisesi	2	32	729	463	266	52
Özel Lise **	3	75	831	576	255	56
<b>Mes.Tek.Orta Öğretim</b>	<b>18</b>	<b>281</b>	<b>6.610</b>	<b>4.241</b>	<b>2.369</b>	<b>533</b>
And.Tek.;Tek.Lis. Ve End.Mes.Lis.	4	87	2.580	2.189	391	227
Kız Teknik Öğretim	2	22	988	-	988	102
Ticaret Turizm Öğretimi	2	52	591	472	119	57
Din Öğretimi	2	41	770	457	313	41
Çok Programlı Lise	2	34	936	732	204	54
Sağlık Meslek Lisesi **	3	18	314	62	252	40
METEM	3	27	431	329	102	52
<b>GENEL TOPLAM</b>	<b>1.148</b>	<b>7.309</b>	<b>374.930</b>	<b>211.520</b>	<b>163.410</b>	<b>10.333</b>

Kaynak: Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü Verileri

TABLO 16 . İl Genelinde İlköğretim Ve Ortaöğretim Kurumlarında Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı

İLÇELER	İLÖĞRETİM			GENEL LİSELER			MESLEKİ VE TEKNİK LİSELERİ		
	ÖĞRENCİ SAYISI	DERSLİK SAYISI	DERSLİK BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI	ÖĞRENCİ SAYISI	DERSLİK SAYISI	DERSLİK BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI	ÖĞRENCİ SAYISI	DERSLİK SAYISI	DERSLİK BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI
MERKEZ	179.495	2.900	62	34.871	622	56	5.039	187	27
BİSMİL	25.111	529	47	3.354	41	82	146	11	13
ÇERMİK	11.209	312	36	845	20	42	346	14	25
ÇINAR	12.004	302	40	655	12	55	0	0	0
ÇÜNGÜŞ	2.688	109	25	64	7	9	0	0	0
DİCLE	7.990	171	47	513	15	34	0	0	0
EĞİL	4.563	136	34	349	10	35	0	0	0
ERGANİ	22.056	480	46	3.780	72	53	324	38	9
HANİ	6.527	148	44	377	6	63	0	0	0
HAZRO	3.650	145	25	215	8	27	0	0	0
KOCAKÖY	3.493	98	36	397	21	19	0	0	0
KULP	6.421	175	37	504	9	56	0	0	0
LİCE	4.778	122	39	0	0	0	590	20	30
SİLVAN	20.957	467	45	1.407	22	64	165	11	15
<b>TOPLAM</b>	<b>310.942</b>	<b>6.094</b>	<b>51</b>	<b>47.331</b>	<b>865</b>	<b>55</b>	<b>6.610</b>	<b>281</b>	<b>24</b>

**İl Genelinde Sınıf Mevcut Ortalamaları : 50**

Kaynak: Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü Verileri

Eğitimde başarı düzeyinin bir diğer göstergesi olan merkezi sınavlardaki başarı oranları incelendiğinde de Diyarbakır ilinin özellikle son üç yıldır bir gerileme içinde olduğu görülecektir. Diyarbakır Öğrenci Seçme Sınavı'nda en başarılı olduğu sayısal alanda 2003 yılında iller bazında 14. sırada yer alırken, 2004'te 15., 2005'te ise 34. sıraya gerilemiştir. 2005'te sınavı geçerli olan 37.914 kişiden ancak 3298 kişi lisans programlarına yerleşebilmiş, başarı %8.7 düzeyinde gerçekleşmiştir.



Ortaöğretim Kurumları Sınavı'nda da tablo çok farklı değildir.

Uygulanan merkezi sınavlar sonucu Diyarbakır'ın başarı grafiğinde görülen gerileme 2006 eğitim-öğretim yılı içerisinde resmi kurumların da ilgisini çekmiş ve başta Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü olmak üzere Valilik ve bazı özel öğretim kurumlarının katkılarıyla Mart ayı içerisinde bir konferans gerçekleştirilerek, eğitimin mevcut durumu değerlendirilmiştir.

Diyarbakır'da eğitimi olumsuz yönde etkileyen faktörleri; sosyo-ekonomik ve eğitimsel faktörler olarak ikiye ayırmak mümkündür.

Bölgede imalat endüstrisinin işletme sayısı ve istihdam bakımından sınırlılığı, ekonomik etkinliklerdeki en büyük payı tarım sektörünün almasına neden olmuştur. Ancak tarım topraklarının işletme ve mülkiyete göre dağılımındaki dengesizlik ve çok parçalılık tarım sektörünün bölgenin gelişmesinin lehine bir özellik taşımasını engellemiştir. Dolayısıyla Diyarbakır'da iş olarak en çok söz edilen faaliyetler; inşaat işçiliği, amelelik, tablacılık, hamallık ve müstahdemlik gibi iş kategorileri olmuştur. Yaşanan ekonomik sorunlar çocukların sağlıklı ortamlarda yaşamasını, gelişimleri için gerekli gıdaları almalarını, eğitim ihtiyaçlarını yeterince karşılamalarını engelleyerek, bedensel, zihinsel, dil gelişimlerini ve eğitim faaliyetlerini olumsuz yönde etkilemiştir (Akbeý, 2006: 48).

Devlet İstatistik Enstitüsü verilerine göre Türkiye genelinde ortalama hanehalkı büyüklüğü %4.5 iken bu oran Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde ortalama 6.8'dir. DİE'nin 2000 yılı sayısal verilerine göre Türkiye geneli toplam doğurganlık hızı %2.5 iken, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde bu oran %4.8'dir. Görüldüğü üzere bölgede doğurganlık hızı diğer bölgelere göre oldukça fazladır. Aile nüfusunun fazlalığı, çok çocuk sayısı eğitimi olumsuz yönde etkileyen faktörler arasındadır. Yaşanan bu sorun, öğrencinin ailesinden alması gereken ilgi ve desteği azalmakta, eğitimin sürdürülmesi için gereken ekonomik kaynakların çocuklar arasında bölünmesine, evde öğrencinin eğitim faaliyetlerini sürdüreceği çalışma alanından yoksun olmasına neden olmaktadır (Akbeý, 2006:57).

Diyarbakır'da eğitimi olumsuz etkileyen bir diğer faktör ise göç olgusudur. Son yıllarda siyasal ve sosyal sebeplerle özellikle Diyarbakır'a özgü olarak göç olgusuyla karşılaşmıştır. Göç sürecinde bir çok sosyal ve psikolojik sorunlar yaşayan göçmenler, gittikleri bölgelerde kentsel, sosyal, ekonomik, kültürel bir çok uyum

sorununa neden olmaktadır. Göçle birlikte; sosyal rolün ve statükonun kaybı, yoksulluk, yaşama biçimleri ve alışkanlıkların değişmesi, günlük yaşama dair çok sıkı ve ağır bir kontrol, her an çeşitli şiddet olaylarına tanık olma ve şiddetin sürmesi, potansiyel suçlu olarak görülme ve baskılar gibi pek çok olumsuz etki de gözlenmektedir. Sonuçta, çocuklar maddi imkansızlıklardan dolayı yeterince beslenememekte, okul ihtiyaçlarını yeterince karşılayamamakta, sağlıklı ortamlarda yaşayamamakta, ailenin geçimini sağlamak için bir kısmı çalışmak zorunda bırakılmaktadır ki; “çalışan çocuk” sorunu Diyarbakır’ın temel eğitim problemlerinden bir diğeridir. Çocuğun çalışmaya çok erken yaşta başlamış olması, uzun çalışma saatlerine bağlı olarak çalışması, çalışma yaşamının çocuğun fiziksel ve ruhsal gelişimini engellemesi, emeğin karşılığını alamaması, yetersiz beslenme, serbest zaman etkinliklerine ve oyuna zaman ayıramaması, ağır ve tehlikeli işlerde çalıştırılması; eğitim hayatında devamsızlık, okula ve derslerine ilgisizlik, başarısızlık ve sonuçta da eğitim sisteminin dışına çıkma gibi sonuçlar doğurmaktadır (Akbeý, 2006: 60).

Bölgede halen varlığını sürdüren geleneksel yapı kız çocukların eğitim sürecine girmelerini engelleyen sebeplerden bir diğeridir. Kız çocukları erken yaşta “ev kadını” rolünü üstlenmek zorunda bırakılmakta, çocuk denecek yaşta evlendirilmektedir. Diyarbakır Milli Eğitim Müdürlüğü’nün 2004-2005 öğretim yılı verilerine göre ilköğretimdeki toplam öğrencilerin %56.1’ini erkek öğrenciler oluştururken, geri kalan 43.8’i ise kız öğrencilerden oluşmaktadır. Kız ve erkek öğrenci oranları diğer illerle karşılaştırıldığında Türkiye’deki en yüksek fark olduğu görülecektir. Ortaöğretimde de durum değişmemekte, hatta cinsiyet ayrımcılığı kendini daha büyük oranda hissettirmektedir. Ortaöğretimdeki erkek öğrenci oranı %64.7 iken kız öğrenci oranı ise %35.2’dir.

Eğitimde fırsat eşitliğini etkileyen son bir husus ise; dil unsurudur. Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde 2000 yılı nüfus sayımına göre toplam nüfus 6 608 619’dur. Bunların anadil gruplarına göre dağılımını yaptığımızda 3 595 078’inin anadili Kürtçe, 2 148 529’unun anadili Türkçe, 587 431’inin anadili Arapça, 236 441’inin Zazaca, 36 714’ünün anadili Süryanice’dir. Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde anadil gruplarıyla, günlük yaşamda konuşulan dil birbirinde farklılaşmaktadır. Örneğin Diyarbakır’da anadili Türkçe olanların oranı 6.9 iken günlük yaşamda %36.9 oranında Türkçe kullanılmaktadır (Erkan’dan, aktaran, Akbeý, 2006: 63).

Özellikle kırsal kesimde Türkçe'nin sonradan öğrenilmesi (6-7 yaşları arasında) öğrencilerin derslerde anlama, anlatım, problem çözme etkinliklerinde sorunlar yaratmaktadır.

Sayıdığımız sosyo-kültürel etmenler dışında eğitim-öğretimi olumsuz etkileyen eğitimsel faktörler de, Diyarbakır'da -özellikle ortaöğretimde- yaşanan başarısızlığın kaynaklarından. Türkiye'de eğitimin yapısal sorunları başlığı altında incelemeye çalıştığımız; kalabalık sınıflar, birleştirilmiş sınıf uygulamaları, sınıf ve branş öğretmeni açığı bunlardan bazılarıdır.

Diyarbakır'da eğitimin, ülkenin temel sorunlarının yanı sıra bölgeye has problemlerle de boğuştuğu ortadadır. Bu sorunların aşılmasında Mart ayı içerisinde gerçekleştirilen konferans umut verici olsa da, tespit edilen sorunların çözüm önerileri de en kısa sürede uygulamaya konulmalıdır.

## **2. DİYARBAKIR'DA ORTAÖĞRETİMDE BAŞARISIZLIK YAŞAYAN ÖĞRENCİ HİKAYELERİ**

### **2.1. Örnek Olay-1 (Öğretmen Tutumuna Dayalı Sınıf Tekrarı)**

Muhammet 1988 yılında Diyarbakır'da doğmuş. Babası Diyarbakır Defterdarlığı'nda memur olarak çalışan Muhammet'in annesi ise ilkokul dördüncü sınıftan sonra okulu bırakmış, şu anda ev hanımı. Muhammetler üç kardeşler.

Muhammet ilköğretimine Yenişehir İlköğretim Okulu'nda başlamış ve ilköğretim hayatı oldukça başarılı geçmiş. İlköğretimi tamamlayıp Ortaöğretim Kurumları Sınavı'na girdiğinde de başarılı olarak iyi puan almış ve Diyarbakır Nevzat Ayaz Anadolu Lisesi'ni kazanmış. Kendisine bu güzel haberi Dokuz Eylül Üniversitesi Matematik Öğretmenliği bölümünde okuyan abisi vermiş. Her yaz hasat mevsiminde babasının köyüne giderek hasat bitimine kadar köyde kalan ve elinden geldiğince ailesine tarla işlerinde yardımcı olan Muhammet, bu mutlu haberi alınca merkeze dönmüş ve kayıt işlemlerini başlatmış. Kayıt işlemleri esnasında okulunda hazırlık sınıfı olduğunu gören Muhammet İngilizce muafiyet sınavına girer ancak İngilizcesi çok iyi olmadığı için geçemez ve liseye başlamadan önce hazırlık sınıfı okumak zorunda kalır. Muhammet iyi bir çalışma ile hazırlık sınıfını başarıyla tamamlar. Artık liseye başlaması

için hiçbir engel kalmamıştır. Sınıf arkadaşları ile de iyi anlaşılan Muhammet arkadaşları arasında oldukça sevilen bir kişi olmuş. Lise-1. sınıf birinci dönemini başarıyla tamamlayan Muhammet için herşey yolunda görünürken ikinci dönemin ortalarında talihsiz bir olay yaşanmış. Öğretmeni ile yaşadığı bu olay öyle ciddi bir boyut kazanmış ki Muhammet'in sınıf tekrarı yapması ile sonuçlanmış.

Olayın gelişimi şöyle; bir başka öğretmeni ile görüştüğü için derse geç kalan Muhammet hocasının tepkisi ile karşılaşmış sınıftan dışarı atılmıştır. Kendisinin anlatımıyla olay şu şekilde gelişmiş: “Ben kapıyı çalıp içer. Girdim ve oturduğum sıraya yöneldim. Dersteki Türkçe hocası bu arada bana burası dingonun ahırını mı nereye böyle şeklinde seslendi. Hemen yerime geçeceğimi söyledim. Hoca ise itiraz edip ondan sonra sınıfa giremeyeceğimi hemen dışarı çıkmamı söyledi. Ben de derse katılacağımı çünkü geçen ders derse geç gelen bayan arkadaşın derse girebildiğini hocaya hatırlattım. Onu içeri aldıysa beni de kabul etmesi gerektiğini söyledim”. Bunun üzerine öğretmen tekrar “Dışarı çık” diye bağırmış ve olay Muhammet'in arkadaşlarının durum daha fazla kötüleşmesin diye devreye girip, onu dışarı çıkartmalarıyla son bulmuş. Ama Muhammet kendi deyimiyle hocasının bayan öğrencileri içeri alıp erkek öğrencileri içeri almamasına dayanamayıp, tam kapıdan çıkarken “Derse girebilmemiz için illa saçımızın uzun mu olması gerekiyor” kendi kendine söylenmiş.

Ertesi gün Muhammet okula geldiğinde arkadaşları telaşla müdür yardımcısının kendisini çağırdığını söyleyerek onun yanına göndermişler. Müdür yardımcısının odasına gittiğinde Muhammet önceki gün tartıştığı öğretmenin kendisini disipline verdiğini öğrenmiş. Kendi deyimiyle başından kaynar sular dökülen Muhammet hemen eve gidip, önceki gün yaşadığı tartışmayı anlattığı ailesine öğretmenin kendisini disipline verdiğini söylemiş. Babasının hemen okula gidip öğretmeninden özür dilemesine rağmen öğretmen kararından dönmez. Aradan bir hafta geçince ailenin sürekli okula gidiş gelişleri sonucu okul idaresi ikna edilmiş ama bu arada okula devam etmeyen Muhammet'in giremediği bazı sınavlar da olmuş.

Muhammet bu dönemde okuldan çok soğuduğunu dile getiriyor. Ailesi de okulun bitimine son bir ay kala yaşanan bu olayın etkisiyle kendisine bir süre müdahale etmemiş. Gururlu tavırlarıyla tanınan Muhammet'in eğer üstüne giderlerse bir daha hiç okula dönmeyeceğinden korkmuşlar. Nitekim tüm baskılara rağmen o dönem okula dönmeme kararı alan Muhammet son bir ayı evinde geçirmiş.

Kendisiyle konuştuğumuzda olayın üzerinden uzun bir zaman geçmesine rağmen halen etkisi altında olduğunu gözlemlediğimiz Muhammet şu an okula dönmüş ve lise birinci sınıfı tekrar ediyor. “Belki de üniversite de okuyan abim olmasa ve benimle bu kadar ilgilenmese yine okumaya devam ederdim ama büyük ihtimalle bu okuldan ayrılırdım” diyor. Elbette anadolu lisesine devam etmesinde –büyük bir şans eseri- problem yaşadığı öğretmenin o yaz tayinle Diyarbakır’dan ayrılması da etkili olmuş. Muhammet “Öğretmenin gitmeseydi yine de bu okula döner miydin?” şeklindeki sorumuzu “Bilmiyorum ama herhalde dönerdim” şeklinde yanıtladı.

## 2.2. Örnek Olay-2 (Ebeveyn Tutumuna Dayalı Sınıf Tekrarı)

Mehmet 1987 Ergani doğumlu fakat babasının işi dolayısıyla o henüz okula başlamadan Diyarbakır’a taşınmışlar ve Mehmet öğrenimine Diyarbakır’da başlamış. Mehmet tek çocuk olduğu için babanın geliri her ne kadar çok yüksek olmasa da onlara yetecek orandaymış. Ancak babanın alkol bağımlılığı yaşamları boyunca hep sorunlar yaşamalarına neden olmuş. Mehmet yırtık ayakkabılarla okul giderken baba her gün geç vakitlerde eve döner ve sürekli huzursuzluk yaratmış. Annesinin ihtiyaçlarını karşılamak için evde yaptığı dantelleri konu komşuya sattığını ve çoğu zaman bu şekilde karınlarını doyurduklarını söylüyor Mehmet “Bu dönemde okul benim için ikinci planda yer alıyordu. Belki de annemin bu kadar istediğini bilmesem hiç okula gitmeyebilirdim de ama onun okumamı çok istediğini biliyorum ve sırf o mutlu olsun diye o zor günlerimizde de çok fazla devamsızlığım olsa da tam anlamıyla hiç okuldan kopmadım” diyor.

Ortaokul bittikten sonra Mehmet oturdukları semt olan Bağlar’a en yakın okul olan Atatürk Lisesi’ne kaydını yaptırmış. Lise birinci sınıfın ilk dönemi neredeyse okulla hiç bağı olmayan Mehmet’in çok fazla devamsızlığı olmuş ama kendi deyimiyle o dönemlerde babanın alkol kullanımının ciddi boyutlar kazanması zaten istese de okulla ilgilenmesini engelliyormuş.

“Annemin bana ihtiyacı vardı kimi zaman evde ekmek alacak paramız olmuyordu, annem bu durumda iken oturup ders çalışmak zaten mümkün olmazdı, bende o izin vermediği için çoğu zaman ondan habersiz ufak tefek işlerde çalışıp katkıda bulunmaya çalışıyordum, belki de o dönem de annem okulu bırakmak

konusunda beni biraz desteklese hemen bırakabilirdim ama devam etmem konusunda hep ısrarcı oldu” diyor Mehmet.

Artık babanın kimi zaman eve uğramamaya başlaması ailenin sabrını taşırması ve Mehmet annesi ile birlikte annesinin ailesinin yaşadığı Ergani’ye dönmeye karar vermiş. “Benim için çok güzel olacaktı, böylelikle hem annemi okul fikrinden uzaklaştıracak hem de evde olmadığım günlerde gözüm arkada kalmayacaktı” diyor Mehmet. “Çalışmam gerekiyordu, çünkü o ailenin reisi artık ben olmuştum, tek tesellim ise başka bir kardeşimin olmamasıydı. Bizimle aynı kaderi paylaşacak bir kardeş istediğim son şeydi” diyor.

Bu dönemde aslında Mehmet hem devamsızlıkları hem de sınavların büyük bir bölümünde aldığı zayıf notlar yüzünden sınıfta kalma durumuyla karşı karşıyaymış ama annesinin bu durumdan haberi yokmuş. O yaz lise birinci sınıfta kalan Mehmet annesinin bu durumu çok sonra öğrendiğini söylüyor.

Tam Ergani’de yeni bir hayata başlama hazırlıkları yaparken bir gün Diyarbakır’dan kötü haber gelmiş; Mehmet’in babası vefat etmiştir. Henüz Ergani’ye geleli bir ay gibi kısa bir süre olan Mehmet annesinin ailesi ve dayılarıyla yeni düzen oturtacakken bu kötü haber tekrar yaşamlarını altüst etmiş. “Sonuçta baba insanın canı acıyor. Her ne kadar beraber çok güzel günlerimiz olmasa da, uzakta bir babam olduğunu bilmek de güzelmiş, bunu o öldükten sonra anladım” diyor Mehmet.

Babanın vefatı tekrar Diyarbakır’a dönmelerine neden olmuş. Şu an dayılarla birlikte babadan kalma bir evde annesi ile birlikte yaşayan Mehmet dönünce yine annesinin ısrarlarıyla sınıfta kaldığı lisesine tekrar kaydını yaptırmış ve halen lise birinci sınıf öğrencisi. Dersleri çok başarılı değil ama eskisi kadar devamsızlık yapmamaya çalıştığını belki de bir gün üniversiteye gidebileceğine inanıyor.

### **2.3. Örnek Olay-3 (Yanlış Alan Seçimine Dayalı Sınıf Tekrarı)**

Ender Diyarbakır Doğumlu 17 yaşında bir genç. Üç erkek kardeşin en küçüğü. Babası kasap, annesi ise ev hanımı olan Ender’in büyük abisi üniversitede, muhasebe bölümü üçüncü sınıf öğrencisi, ortanca abi ise iki yıldır üniversite hazırlık kurslarına devam ediyor ancak henüz bir başarı gösterememiş. Ender’e göre pek ders çalıştığı da söylenemez.

Ender'in ilkokul yılları kendisini deyimiyle oldukça güzel geçmiş. “Çok çalışkan sayılmazdım, ama bence aptal bir çocuk değildim” diyen Ender zevk aldığı yada hocasını sevdiği dersleri çalışırken diğer derslerle pek de ilgilenmediğini itiraf ediyor. Özellikle fen bilimlerinin kendisi için hep sıkıcı olduğunu söylüyor. Fakat türkçe ve matematik dersine karşı hep ilgisi olmuş. “Matematik problemi çözmek benim için bulmaca çözmek gibi bir şeydir, çok heyecan verici” diyor. Ortaokul yıllarında da tıpkı ilkokul yıllarında olduğu gibi, türkçe ve matematik derslerindeki başarısıyla diğer alanlardaki ilgisizliğini dikkat çekmesini önlemiş.

Orta üçüncü sınıfta girdiği liselere giriş sınavında başarılı olmasa da iyi bir ortaokul ortalamasının olması kayıt yaptırdığı 500 Evler Lisesi'nde yüksek düzeyli bir sınıfta öğrenim görmesini sağlamış.

O yıllarda anne ve babasının kendisine çok güvendiklerini, ortaokullara giriş sınavındaki başarısızlığın kendisine olan güvenlerini kırdığını söyleyen Ender “Belkide girdiğim sınavın ne anlam ifade ettiğini bilmiyorlardı, gerçi benim de sınavı çok ciddiye aldığım söylenemez. İyi bir lisenin bana üniversite sınavında çok fayda sağlayacağını farkında değildim” diyor.

Lise birinci sınıfta teşekkür alan Ender'in arkadaş çevresi de hep çalışkan öğrencilerden oluşuyormuş. “Bizim sınıf seçme bir sınıftı, hocalar bizimle yakından ilgileniyorlardı” diyor. Dolayısıyla arkadaşları onu hep ders çalışmaya sevk etmiş, kendi deyimiyle pek çok mahalle arkadaşı gibi arkadaş kurbanı olmaktan kurtulmuş.

Ender'e göre ne olduysa lise ikinci sınıfta alanlar belirlenirken olmuş. Hem tüm arkadaşlarının sayısal alanı seçmesi hem de ailesinin sayısal alandaki meslekleri daha cazip bulmaları Ender'in de lise ikinci sınıfa sayısal bir sınıfta başlamasına neden olmuş. “Babam hep doktor olmamı isterdi, annem yine aynı şekilde. Abimlerin yapamadığını benim yapmamı bekliyorlardı, ben de onları hayal kırıklığına uğratmak istemedim. Zaten henüz belirlediğim bir meslek hedefi yoktu, o yüzden farketmeyeceğini düşünüp sayısal alanı seçtim” diyor.

Ama hiçbir şey Ender'in beklediği gibi olmamış. Fizik, kimya, biyoloji gibi sayısalın temel derslerine bir türlü ısınmamış. Matematik dersine olan ilgisi de gün be gün azalmış. Bir sayısalcı olarak tek başına matematik dersinin ona üniversiteyi kazanmada yeterli gelmeyeceğini bilmesi matematik dersinden soğumasına, o dersi eskisi kadar eğlenceli bulmamasına neden olmuş.

“Derslerimdeki başarısızlık beni okuldan da soğuttu” diyen Ender birinci ve ikinci dönem süresince yaptığı mazeretsiz devamsızlıklar yüzünden lise ikinci sınıfta kalmış ve şu an sınıf tekrarı yapıyor. Halen sayısal bir sınıfta. Her ne kadar istediği performansı yakalayamadıysa da geçen seneye oranla çok daha başarılı olduğunu düşünüyor.

“Neden alanını değiştirmedin?” şeklindeki sorumuza, “Çevremdekiler sayısalı beceremedi, bu çocuk aptal şeklinde konuşuyorlardı. Ben de biraz hırslandım galiba, sonuçta beceremediğimden değil, sevmediğim için fen derslerine çalışmıyordum ama şimdi onlara istersem başarabileceğimi kanıtlamak istiyorum” diyor.

Ailesinin bu konudaki ısrarcı tutumlarına da değinen Ender için kendi deyimiyle bu durum gurur meselesi haline gelmiş, doktor olamasa da çalışıp herhangi bir mühendislik fakültesini kazanıp üniversiteli olmayı ümit ediyor.

#### **2.4. Örnek Olay-4 (Ebeveyn Tutumuna Dayalı Sınıf Tekrarı)**

Ayşe 17 yaşında. Bingöl’de doğmuş, o 4 yaşındayken Diyarbakır merkeze taşınmışlar, halen o dönem gelip yerleştikleri Bağlar’daki müstakil evde yaşıyorlar. İlkokul hayatı kendisinin deyimiyle çok başarılı değilmiş, “Ders çalışırken hep sıkılırdım” diyen Ayşe, ilk ve ortaokul süresince sadece sınıf geçmesine yetecek oranda çaba sarfetmiş. “Belki de bir ablam yada bir abim olsaydı, bana derslerimde yardımcı olurlar, ben de daha başarılı bir öğrenci olabilirdim” diyor. Ayşe’nin babası ilkokul mezunu, annesi ise okuma-yazma bilmiyor. 7 kardeşler, 3’ü erkek, +’ü kız, Ayşe kardeşlerin en büyüğü. Hem günlük ihtiyaçlarının karşılanmasında hem de birbirleriyle olan ilişkilerinde Ayşe kardeşlerine çok yardımcı olmuş “Annem iyi bir anne ama cahil, ben kardeşlerimin aynı zamanda anneleri sayılırım. Onlar kendi ihtiyaçlarını karşılamaya başlayınca kadar karınlarını doyurdum, banyolarını yaptırdım, hatta derslerimden çok onların dersleriyle ilgilendim” diyor. Ortaokul bitipte liseye başlayınca Ayşe derslerinde daha çok zorlanmaya başlamış. Ortaokul diplomasını çok çaba sarfetmeden almasına rağmen lise o kadar kolay olmamış. Atatürk Lisesi’ne kayıt yaptıran Ayşe lise birinci sınıfta lı tane zayıf getirmiş. “O dönemler bu durum çok canımı sıkıyordu” diyor. “Belki annem yada babam biraz daha benim üzerime düşselerdi, en azından derslerim yüzünden bana kızsaldı, o zaman herşey



değişebilirdi. Ama altı tane zayıf getirmiş olmamla hiç ilgilenmediler. Bazen akşamları oturup televizyon izlerken, konuyu açmaya çalıştım. Bana kızıp kızmadıklarını anlamaya çalışıyordum. Hiç tepki vermiyorlardı. Sonra anladım ki liseye devam edip etmemem onlar için hiç önemli değildi”. Ayşe’nin babsı inşaatlarda çalışıyordu. Yıllardır bu işi yapan baba, belki de ağır olan iş koşullarının tüm enerjisini tüketmesinin etkisiyle, Diyarbakır’da alışlagelmiş, baskıcı, müdahaleci baba tiplemesinin dışında, Ayşe’nin deyimiyle “Diğer babalar gibi değil, şimdiye kadar bizi hiç dövmeye kalkmadı. Aslına bakarsanız ne sevdi ne de dövdü. Biz onun çocuklarıyız elbette bizi seviyordur ama hep çok yorgun oluyordu”.

Altı zayıf getirdiği o yaz Ayşe daha çok ev işleri ve kardeşleriyle ilgilenmiş. Arta kalan zamanlarda da el işi yapmaya başlamış. Ördüğü üç-dört çift patiği satmak ve para kazanmak çok hoşuna gitmiş. “O parayı da kardeşlerime harcadım. Zaten çok büyük bir miktar değildi” diyor.

Derken eylül ayı gelmiş, ilk etapta tekrar okula gitme gerginliği yaşayan Ayşe nasıl olduğunu kendisinin de anlamadığı bir şekilde o sene gidip okula kayıt yaptırmamış. Zaten okul meselesi ile sürekli kendisi ilgilenen Ayşe hem önceki eğitim hayatında çok başarılı olmaması hem de lise birinci sınıfta getirdiği zayıflarının etkisiyle okuyamayacağına karar vermiş. Kararı ev sakinleri tarafından da olumlu karşılanmış. Hatta annesi Ayşe’ye “Şimdiye kadar boşuna zaman kaybettin, diğer komşu kızları gibi zamanında bir işe girseydin şimdi elinde gül gibi bir işin olurdu” demiş.

Okulsuz geçen p yıl Ayşe için çok zor geçmiş. Yaklaşık üç dört iş değiştiren Ayşe en zorunun tezgahçılık yapmak olduğunu söylüyor. Ona göre insanları özellikle de patronları mutlu etmek imkansız. Ayşe “Okullu olmak her gün sabahın erken vakti kalkıp okula gitmek, sınavlara girmek zordu ama dışarıdaki hayatın çok daha zor olduğunu gördüm” diyor. Eline geçen üç beş kuruşta mutfak masraflarına gitmiş.

00 dönemde anne sekizinci çocuğu da dünyaya getirmiş. Hem çalışma hayatı hem de yeni gelen kardeşin de etkisiyle zaten yoğun olan işlerinin daha da ağırlaşması Ayşe’ye yavaş yavaş yanlış bir karar aldığına düşündürmeye başlamış. O dönemde mahalleden bir arkadaşının üniversiteyi kazanmış olması da Ayşe’nin okula dönme kararı almasında etkili olmuş.

Ayşe şu an lise bir öğrencisi. Atatürk Lisesi'nde eğitimine devam ediyor. Önümüzdeki yıl sözel alını seçip kendini çok zorlamadan lise bitirme planları yapıyor. Şuan için üniversiteyi kazanma umudu yok ama gelecekte her şeyin çok farklı olabileceğini düşünüyor. “Belki de liseyi bitirip memurluk sınavına girerim” diyor. Tekrar okula dönmek zor mu şeklindeki sorumuza “Hem de çok ama dediğim gibi dışarıda hayat daha zor” şeklinde cevap verdi.

### **2.5. Örnek Olay-5 (Öğrenci Tutumuna Dayalı Sınıf Tekrarı)**

Murat 1990 Diyarbakır doğumlu, babası sınıf öğretmeni, annesi ise ev hanımı. İki kardeşler, bir de ilköğretim yedinci sınıf öğrencisi olan Burcu adında bir kız kardeşi var. Ailesi ile çok iyi anlaşan Murat, kız kardeşiyle aralarında hep özel bir ilişki olduğunu, zor anlarında birbirlerine sığındıklarını, kız kardeşinin aynı zamanda en yakın sırdaşı olduğunu söylüyor.

Murat'a göre o Diyarbakır'daki pek çok çocuktan çok daha şanslı “Hiçbir zaman çok zengin olmadık ama hiçbir eksikimde olmadı” diyor. Daha çok küçük yaşlardan itibaren anne ve babaları her ikisinin de eğitimi ile çok yakından ilgilenmişler. Annesinin ilise mezunu olduğunu ama pek çok üniversite mezununa oranla çok daha bilinçli olduğunu düşünüyor. İlkokul yıllarında ödevlerinin kontrolünü hep beraberce yaparlarmış. “Önce kendi başımıza ödevlerimizi yapmamızı ister, bitince de kontrol ederdi” diyor. Babası ise ilkokula başlamalarıyla beraber onlara kitap okuma alışkanlığını kazandırabilmek için her ay bir kitap okuma zorunluluğu getirmiş. Baba “İleride üniversiteye gittiğinizde bana çok teşekkür edeceksiniz” diyormuş hep. Murat “Kimi zaman tembellik yapsak da o dönem çok kitap okurduk” diyor.

Arkadaşlarının lisede okudukları pek çok kitabı Muratlar ilköğretim süresince okumuşlar.

İlköğretim yılları çok başarılı geçmiş. “Çok çalışmadım ama hep düzenli ve programlı hareket ettim. Karnem hep iyiydi” diyor. Nitekim ilköğretim sekizinci sınıfta girdiği liselere giriş sınavında da başarılı olup Nevzat Ayaz Anadolu Lisesi'ni kazanmış. İlk aylar Murat için çok keyifli geçmiş, yeni arkadaşlar, onlara sürekli ne kadar başarılı olduklarını hatırlatan öğretmenler ve artık liseli olmanın gururu.

Muratların o dönemde altı kişilik bir arkadaş grupları varmış. Sınavlara beraber hazırlanıp, kimi zaman ders çıkışlarında sinemaya ya da cafelere gidip eğlenirlermiş. Murat “O sıralar nasıl olduğunu anlamadım ama gruptaki arkadaşlardan Aynur’a karşı diğer arkadaşlarıma olduğumdan daha yakın davranmaya, beraber olduğumuzda daha ziyade onunla sohbet etmeye, sinemaya gittiğimizde özellikle onun yanına oturmaya başladım” diyor. Aynur çok güzel değilmiş ama çok konuşkan, sevimli bir kızmış. Murat’a göre o da kendisine diğerlerine davrandığından daha farklı davranıyor, esprilerine en çok o gülüyormuş. Murat Aynur’dan hoşlandığını kız kardeşi ile yaptığı bir sohbet esnasında farketmiş aslında. Burcu’ya göre Aynur’da Murat’tan hoşlanıyordur. Arkadaş ortamında rahat tavırlarıyla tanınan Murat, kız arkadaş meselesi gündeme gelince ne kadar utangaç olduğunu da ilk defa fark etmiş. “Daha önce kimseden hoşlanmamıştım. Bu ilk kez başıma geliyordu. Onun yanında olduğum zamanlarda kendimi çok mutlu hissederken ayrılır ayrılmaz ben de bir korku başlıyordu” diyor. Bu dönemde derslerdeki başarısı da yavaş yavaş düşmüş Murat’ın. Ne zaman masada dersin başına otursa hayallere dalar olmuş. Murat’ın bir problemi olduğunu ailesi de fark etmiş ama çok üzerine gitmeden, kendi başına sorununu halledeceği düşüncesiyle müdahale etmeden beklemişler. Bu dönemde mMurat’ın kız kardeşi hep yanında olmuş ve sonunda onu Aynur’la konuşmaya ikna etmiş. Murat o günü hayatının en heyecanlı günü olarak hatırlıyor. Aynur’a o gün ders çıkışında konuşmak istediğini söylemiş ve sonunda hislerini açmış. Murat, Aynur’un çok şaşırdığını , onun şaşkınlığının kendisini de şaşırttığını söylüyor. Aynur Muart’a “Ben de seni çok seviyorum ama bir arkadaş olarak, başka türlü mümkün değil” demiştir. Murat hem yaşadığı hayal kırıklığı hem de utancın etkisiyle bir daha asla Aynur’un gözlerine bakmadığını söylüyor. O günden sonra okuldan iyice soğumuş, isteği okulunu değiştirmekmiş aslında ama anadolu lisesinden düz liseye geçme fikrine ailesinin karşı çıkacağını bildiğinden bu fikri onlara açmamış bile. Ama devamsızlıkları artmaya başlamış. Kimi zaman hasta olduğu bahanesiyle kimi zaman da aileden haberiz okula gitmemeye başlamış. Sonunda bu durum yazılı sonuçlarına da yansımaya başlayınca rehberlik öğretmeni birgün Murat’ın anne ve babasını okula çağırıp bu problemi kendilerine açmış. O gün Murat eve döndüğünde aile meclisi toplanmış kendisini bekliyormuş. Uzun bir konuşmanın ardından Murat yaşadıklarını ailesiyle de paylaşmış ve okuldan ayrılmak istediğini, başka bir okulda her şeye yeniden başlarsa

eski başarılı günlerine döneceğini, aksi taktirde elinden hiçbirşeyin gelmeyeceğini iletmiş. Bu durum annesini çok üzkerken baba soğukkanlı davranmış. Sonuçta o sene ikinci dönem ailesinin desteğine rağmen sınıfta kalmaktan kurtulamamış. Uzun yaz tatili boyunca Murat'ın kendisini toparlayıp tekrar okula döneceğini uman ailesinin umutları boşa çıkmamış. Tatil süresince farklı uğraşlarla ilgilenen hatta kimi zaman ders dahi çalışan Murat yaşadığı hayal kırıklığını atlatmış. Ertesi yıl okula geri dönen Murat şu an yavaş yavaş eski başarılı günlerini yakalamaya başlamış. İyi bir üniversite kazanacağına ve her şeyin güzel olacağına inanıyor.

## 2.6. Örnek Olay-6 (Arkadaş Çevresine Dayalı Sınıf Tekrarı)

Sefa üç çocuklu bir ailenin en küçük oğlu 1989 Diyarbakır doğumlu. Babası Devlet Su İşleri'nde memur, annesi ise hemşire halen Diyarbakır'daki bir sağlık ocağında çalışıyor.

Sefalar üç erkek kardeş, büyük abi liseyi bitirdikten sonra iki yıl süreyle üniversiteye hazırlanmış ve sonunda kazanmış, şu an Denizli Pamukkale Üniversite'nde işletme üçüncü sınıf öğrencisi. Sefa'ya göre abisi artık hayatını kurtardı. Her ne kadar çevrede iş arayan binlerce işletme mezunu olsa da Sefa'ya göre abisi Mert kendisini çok iyi yetiştiriyor ve mutlaka çok iyi bir mevkiye gelecektir.

Ortanca kardeş ise henüz lise öğrencisi, dersleri çok parlak değil ama yine de Sefa'ya göre o da abilerinin açtığı yoldan ilerleyip mutlaka üniversiteli olacak.

Sefa kendi deyimiyle eğitim hayatı süresince hep yeteri kadar ders çalışmış bir öğrenci “Dersler hiçbir zaman ilgimi çekmiyordu. Kimi zaman abimin beni ders çalışmam için zorlamasıyla televizyonun başından kalkıyor ama aklım hala izlediğim programda olduğu için –ki genellikle spor programlarını izlerim- çalışma masasının üzerinde geçirdiği saatler genellikle boşa gidiyordu” diyor.

Sefa'nın ilköğretim yılları ailenin de etkisiyle zorlamayla geçmiş. Anne çalıştığı için hep ev hanımı bir anneye oranla daha yumuşak başlı olmuş. Çocukları ile az zaman geçirebildiği için mümkün olduğunca onları memnun edecek yönde hareket etmiş. Sefa ve ortanca kardeşe göre anneleri Gönül hanım çalışan bir anne olmanın dezavantajlarının mümkün olduğunca onlara hissettirmemiş.

Babaları Murat bey ise çok sıcak ilişkiler içerisinde olmasalar da evde her zaman varlığını ve otoritesini hissettiriyor, Sefa'nın deyimiyle Murat bey aslında çok yumuşak ama annesinin gösterdiği ilgiyi dengelemek amacıyla çocuklarına biraz daha mesafeli davranıyor. Ancak zor günlerinde babanın da otoriteyi bir kenara bıraktığını ve kenetlendiklerine inanıyor.

Sefa küçüklüğünden beri arkadaşlarına çok düşkünmüş. Daha ortaokul yıllarında dahi çok geniş bir arkadaş çevresi varmış. Sefa “Onlarla birlikte gezmek, eğlenmek, futbol oynamak en büyük zevkimdi. Zaten bu sebeple liselere giriş sınavında da bir başarı gösteremedim. Dershaneye gitmeme rağmen okuldan kimi arkadaşlarla dershanede de aynı sınıfta oluşumuz düzenli biçimde ders çalışmamı hep engelledi” diyor.

Liselere giriş sınavında başarılı olamayan Sefa ortaokulu bitirince Cumhuriyet Lisesi'ne kayıt yaptırmış. Özellikle bu okulun tercih edilmesinin nedeni biraz da ailesinin Sefa'yı eski arkadaş çevresinden koparma isteği olmuş. Ancak bu konuda çok başarılı olamamışlar ki bu ayrılık Sefa'yı arkadaşlarından ayırmak bir taraf daha da birbirlerine yakınlaştırmış. “Farklı okullarda olduğumuz için ilk haftalardan sonra biraraya gelmek için okuldan kaçmaya başladık. Beraberce kimi zaman bisikletlerimize binip geziyor, kimi zaman ise çarşıda dolaşıyorduk” diyor. Aslında ilk aylarda yaptıkları onlara hiç de yanlış gelmemiş “Kimseye zarar vermiyorduk” diyor. Ancak aileleri durumu farkedince arkadaşlıklarına müdahale etmeye başlamışlar. “İlk etapta babam problemden haberdar değildi” diyor Sefa. Önce anne oğlunun okula karşı ilgisizliğini farketmiş, onunla yaptığı konuşmalar sonrasında eski arkadaş grubuyla tekrar biraraya geldiklerini de öğrenmiş. Annenin ilk etapta bir arkadaş gibi verdiği öğütler, Sefa'nın derslerinde düzelme olmayınca anne okula gidip Sefa'nın sınıf öğretmeni ve rehber öğretmeni ile görüşmüş.

Anne Gönül hanım yaşadıkları sorunu “Okula gidip öğretmenleriyle görüşene kadar Sefa'nın bu durumunu çok ciddiye almıyordum. Gelişme çağında karşılaşılan sıradan problemlerden biri olarak değerlendiriyordum, her ne kadar bunu Sefa'ya hissettirmesem de. Ama öğretmenlerinde gördüğüm endişe beni de telaşlandırdı. Diyarbakır'da pek çok gencin arkadaş kurbanı olduğunu öğrendim. Öğretmenleri Sefa'nın çevresindeki arkadaşlarına oranla maddi anlamda daha iyi durumda olmasının onu arkadaşları için daha vazgeçilmez kıldığını” söylüyor.

Ogün Gönül hanım için unutulmaz bir gün olmuş. Önceleri baba ile paylaşamadığı sorunu artık ona anlatmak zorunda kaldıklarını anlamış ve öncelikle baba ile oturup ne yapacaklarını konuşmuşlar. Baba soğukkanlı davranıp bir de Sefa'nın Denizli'de okuyan abisi Mert'e danışmayı önermiş. Tüm bu görüşmeler yaklaşık bir, iki haftayı bulmuş. Sefa ile görüşen ailesi çok üzerine gitmeden yaşadığı bu küçük maceranın ne kadar büyük problemlere neden olabileceğini ona anlatmaya başlamış, bu arada lise birinci sınıfın birinci dönemi de bitmek üzereymiş.

Sefa bu dönemde ailesinin özellikle de abisi Mert'in konuşmalarının da etkisiyle artık yavaş yavaş ortada bir sorun olduğunu kabul etmeye başlamış. Önceleri sonuna kadar savunduğu arkadaşlarıyla paylaştıkları tek şeyin aslında eğilence olduğunu, sokaklarda, cafelerde geçen zamanlarının ondan çok şey alıp götüreceğini anlamaya başlamış. Bunların üzerine gelen beş zayıflı birinci dönem karnesi de bir bakıma hepsinin ortak kanıtı olmuş.

Şubat tatilinde abi Mert'de Diyarbakır'a gelmiş ve ailenin de onayını alarak Denizli'ye dönerken Sefa'yı da yanında götürmüştü.

O dönemde Sefa'nın ailesi açısından bu gidiş onun bir yılına mal olup lise birinci sınıfı sonraki sene tekrar okumasına neden olsa da onu arkadaş çevresinden uzaklaştırmak için izlenecek en iyi yol olarak değerlendirilmiş.

Anne Gönül hanım "Bizim için çok zor bir karardı, Sefa'nın farklı bir ortama, özellikle de üniversiteli gençlerin arasına girmesinin hem burada yaptığı yanlışları görmesini hem de ufkunun genişlemesini sağlayacak düşüncesiyle bu kararı aldık. Belki başka türlü hareket etmek mümkündü ama benim çalışan bir anne olarak gündüzleri evden uzak oluşum, gözümün arkada kalışına neden olacaktı. Üstelik Mert gerçekten çok olgun bir çocuk, Sefa'yı kendine getireceğine emindik" diyor.

Sefa için de Denizli'de abisinin yanında geçirdiği aylar güzel bir anı olarak kalmış. İlk günler biraz sıkılsa da orada kendisinin deyimiyle akli başında insanlarla birlikte olmak onunda aklını başına getirmiş. "Üniversiteli olmak artık benim için çok önemli" diyor. Ve ailesi minnettar. Belki de aile bu sorunu geç farketseydi yada üzerinde bu kadar ciddiyetle durmasaydı şuan çok farklı ortamlarda çok başka meşgul olabileceğinin farkında.

Döndükten sonra başka bir okula kaydını aldırta Sefa halen Atatürk Lisesi lise birinci sınıf öğrencisi.

## 2.6. Örnek Olay-7 (Maddi Olanaksızlıklara Dayalı Sınıf Tekrarı)

1990 yılında Diyarbakır'ın Fabrika köyünde doğmuştur. 4 kız 2 erkek olmak üzere toplam 6 çocuklu ailenin en küçük kızıdır. Babası çiftçi, annesi ise ev hanımıdır. Küçük bir arazileri vardır. Baba toprağı ekerek ailenin geçimini sağlamaktadır.

Emine'ye göre çok ciddi maddi sıkıntıları olmamış. Yaşadıkları köyde her aile nasılsa biz de öyleydik diyor; ne zengin ne de fakir. Gerçi şehre gelip de hayatı biraz daha yakından tanıyıp farklı gelir gruplarından arkadaşları olunca ilk etapta bir şaşkınlık yaşamış ama “Allah'a şükür karnımız hep toktu” diyor. Köyde iki odalı bir evde yaşıyorlar, yazın havalar sıcak olduğu için çok problem yaşanmasa da kışları, soğuk havalarda hepsinin sobalı odaya mahkum oluşu Emine'nin okul hayatı boyunca sürekli problem yaratmış “İlkokuldayken kışları yazılı notlarım düşer, yazları ise yükselirdi” diyor. 6 kardeşten sadece üçünün okul ile arası iyi imiş. Diğer üçü ilkokuldan sonra okula devam etmek istememişler. Her ne kadar baba “Siz okumak istediğiniz sürece ben çalışır, okul masraflarınızı karşılarım” dese de Emine özellikle büyük abisinin kendilerine destek olabilmek için okula bıraktığına inanıyor.

İlkokul ve ortaokul yılları süresince Emine hep orta dereceli bir öğrenci olmuş “Çok çalışkan sayılmazdım ama hiç zayıf getirmedi” diyor. Evde kendisinden büyük üç ablasının daha olması ev işlerindeki yükü hafifletmiş. Ablaları Emine'nin okuması için ev işlerinde ondan hiç yardım istemeyip, Emine ne zaman yardım teklifinde bulursa “Sen derslerinde ilgilen, ev işlerini biz hallederiz” diyorlarmış. Böylelikle ailesinin de desteğini arkasına alan Emine liseye başlamış.

Köylerinde lise olmadığı için Diyarbakır merkezde bulunan Atatürk Lisesi'ne kaydını yaptırmış. Köyleri Diyarbakır'a 45 dakika uzaklıkta olduğu için Emine günün büyük bir bölümünü yollarda geçiriyormuş. İlk aylarda bu durum çok problem yaratmamış fakat kışın gelmesiyle beraber Emine'nin yol maceraları tam bir çileye dönüşmüş “Abim de liseye başlarken aynı sorunları yaşamıştı. Aslında ailecek olabilecekleri tahmin ediyorduk. Fakat yine de benim için çok zor günlerdi” diyor. Her ne kadar Diyarbakır'ın kışı çok çetin geçmese de 1,2 saatlik bile kar yağışı köy yollarının kapanmasına, dolayısıyla Emine'nin okula gelemeyişine neden oluyormuş. Özellikle sınavların olduğu zamanlar Emine'nin psikolojisi çok yıpranıyormuş. “Birkaç kez çok iyi hazırlandığım sınava yetişemediğim hatta yola dahi çıkamadığım oldu.

Böyle zamanlarda evde çok ağlamışımıdır. Ablalarım ve annem beni teselli etmeye çalışıyorlardı. Onlarında –özellikle babamın- çok üzüldüğünü biliyordum. Ama öyle üzüyor ve sinirleniyordum ki gözyaşlarımı dindirmek mümkün olmuyordu” diyor.

Bugünlerde okuldan biraz da şartların zorlanmasıyla soğuyan Emine hem hava koşullarının hem de eskisi kadar içinden gelmeyişinin etkisiyle devamsızlık sınırlarını zorlamaya başlamıştır. “Televizyon alışkanlığım da o günlerde ortaya çıktı” diyor. “Ablalarım beni ev işlerinden uzak tutunca, tüm arkadaşlarımda okulda olduğu için bana yapacak tek bir şey kalıyordu, o da televizyon izlemek” diyor Emine.

Bu dönemde Emine okulu hiç aramamış. “Okulu ulaşmak için çektiğim sıkıntılar aklıma geldikçe değmediğini düşünüyordum. Gerçi havalar ısınıp yollardaki problem ortadan kalkmıştı ama geçen zamanda oluşan açığı kapatabilmem çok güçlü ve evde çok eğleniyordum” diyor. İlk sene ailenin de çok zorlamaması sonucu Emine devamsızlıktan sınıfta kalmış.

Aile bu durumu bir problem olarak algılamamış. Ablası “Bu yörede çok sık karşılaşılan bir durumdur” diyor. Liseye başlayan gençlerin bir senesi genellikle bu şekilde boşa gidermiş.

Köyde bir lise olmasını bekliyorlar, şehre taşınabilecek bir durumda da değiller, çaresiz yapacak tek şey beklemek oluyor. Sonraki sene Diyarbakır’da bir öğrenci evi tutularak sorunun giderilebileceğini biliyorlar. Emine “Bizimkisi çok geniş bir aile sayılmaz ama amcalarım, dayılarım çoktur, babam sonraki sene için amcamların çocukları için tuttıkları evde kalabileceğimi söyledi” diyor.

Emine en azından kış aylarında bunu yapmak zorunda olduğunu biliyormuş ama ilk etapta öğrenci evinde kalma durumunun onu çok sevindirmediğini itiraf ediyor; “Benim gibi evde pek iş yapmayan biri için çok kolay olmadı. Bir taraftan evi derleyip toparlamak, bir taraftan ders çalışmak. Aynı zamanda ailemi de çok özliyordum, zaten sırf onlara mahcup duruma düşmemek için zorlukları yenmeye çalışıyordum” diyor. Şu an Emine’nin derslerinde bir problem yok, zamanı geldiğinde çok çalışıp kazanabileceğine inanıyor, ailesinin yaptığı bunca fedakarlığı başka türlü ödeyemeyeceğini düşünüyor.



### **3. Diyarbakır’da Öğrenci Seçme Sınavı Hazırlık Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Durumları Ve Başarısızlık Algılarına İlişkin Anket**

Günümüzde başta Öğrenci Seçme Sınavı olmak üzere uygulanan merkezi sınavlar sonrasında ortaya çıkan başarı grafiği eğitim sisteminde yaşanan sorunları da gözler önüne sermektedir. Diyarbakır ilinde eğitimin mevcut durumunun değerlendirmesini yaparken sıralamaya çalıştığımız sosyo-kültürel ve eğitimsel faktörlerin ÖSS hazırlık öğrencileri üzerindeki etkisini saptamak ve ortaöğretimde başarısızlık nedenlerini konu alan bu araştırmaya katkıda bulunmak amacıyla bir çalışma gerçekleştirilmesi uygun görülmüştür.

#### **3.1. Deneklere İlişkin Genel Kişisel Bilgiler**

ÖSS hazırlık öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeyi ve başarısızlık nedenleri araştırması, Diyarbakır’ın farklı liselerinden mezun ve en az iki kez ÖSS’ye katılmış olan toplam 40 denek üzerinde gerçekleştirildi. Söz konusu deneklerin %60’ına tekabül eden 24 denek erkek iken, geri kalan %40’lık kitle bayanlardan oluşmaktadır.

Araştırmamıza konu olan denekler ortaöğretimlerini bitirdikten sonra ÖSS’ye farklı kereler katılmış olmaları nedeniyle farklı yaş gruplarından oluşmaktadır. Denekleri yaş gruplarına göre sınıflandırdığımızda 18-21 yaş grubundaki öğrencilerin %98 ile büyük dilimi oluşturduğu, 22 ve üzerindekiilerin ise %2’lik bir paya sahip olduğu açığa çıkmaktadır.

Denekleri gelmiş oldukları sosyal çevreye göre irdelediğimizde şu tablo ile karşılaşmaktayız; deneklerin %10’unu teşkil eden 4 kişinin doğum yeri kırsal alan olarak değerlendirilebilecek köy-belde yerleşim birimi iken geri kalan %90’ının ise ilçe ve il merkezleridir. Deneklerin tamamı Güneydoğu Anadolu Bölgesi doğumludur.

#### **3.2. Sosyo-Ekonomik Düzey**

Annenizin öğrenim durumu nedir sorusuna deneklerin %80’nini oluşturan 32 kişi ilkököl mezunu yanıtını verirken, %20’sini teşkil eden 8 kişi “hiç okula gitmemiş” tercihinde bulunmuştur.

Babalarının öğrenim durumlarına ilişkin soruya ise deneklerin %40'ını oluşturan 16 kişi "ilkokul mezunu", %30'unu oluşturan 12 kişi "ortaokul mezunu", %20'sine tekabül eden 8 kişi "lise mezunu" geri kalan %10'unu teşkil eden 4 kişi ise "hiç okula gitmemiş" yanıtını vermişlerdir.

Anne ve babanın öğrenim durumuna ilişkin verilen yanıtlar araştırmaya katılanların büyük bir oranında ailenin öğrenim durumunun düşük olduğunu göstermektedir.

Anneniz çalışıyor mu sorusuna deneklerin tamamı "hayır" yanıtını verirken, babaların çalışma durumlarına ilişkin soruya ise deneklerin %8'ine tekabül eden 2 kişi "hayır", geri kalan 38 kişi (%95) ise "evet" yanıtını vermiştir.

Babalarının mesleklerine ilişkin olarak yöneltilen bir soruya araştırmaya katılan toplam 40 kişiden 2 kişi (%5'i) herhangi bir yanıt vermezken geri kalan deneklerin yanıtları aşağıdaki şekilde ortaya çıkmaktadır; serbest meslek erbabı yanıtını verenler genel sayı içerisinde 20 kişi ile %50'lik bir orana sahip iken, işçi yanıtını verenler 12 kişi ile %30'luk bir orana sahiptirler, küçük esnaf, sanatkar sikkını tercih edenler ise 6 kişi ile toplam denek sayısının %15'ini oluşturmaktadır.

Anne ve babanın mesleklerine ilişkin olarak sorulan sorulara verilen cevaplar aile fertlerinin öğrenim durumlarının çalışma hayatında varolup olmamanın yanısıra, tercih edilen iş kolları üzerinde de belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır.

Ailenin aylık gelir düzeyinin sorulduğu bir diğer soruya deneklerin %80'ini oluşturan 32 kişi "400-800 YTL arası" yanıtını verirken, geri kalan %20'lik orana tekabül eden 8 kişi ise "800-1200 YTL arası" sikkını tercih etmişlerdir.

Diğer taraftan ailedeki kardeş sayısının sorulduğu bir soruya deneklerin %40'ı (16 kişi) "5 ve üzeri", %30'u (12 kişi) "4", %20'si (8 kişi) "3" ve geri kalan %10'u (4 kişi) "2" yanıtını vermişlerdir.

Yukarıdaki her iki soruya verilen yanıtlarda araştırmaya katılanların büyük bir bölümünün gelir düzeylerinin düşük olduğu ve kalabalık ailelere mensup oldukları dikkat çekmektedir.

Buldukları konutun kime ait olduğuna ilişkin olarak yöneltilen bir başka soruya toplam denek sayısının %60'ına tekabül eden 24 kişi yaşadıkları konutun kira olduğunu beyan ederken, geri kalan %40'ını teşkil eden 16 kişi ise konutun kendilerine ait olduğunu dile getirmiştir.

Bu soruya katılımcıların yüksek gelir düzeyine sahip olamamalarına rağmen “kendimize ait” yanıtını vermesi, genel anlamda gecekondü tipi konutlarda yaşıyor olmalarına bağlanabilir.

Evde çalışma ortamlarının olup olmadığına ilişkin olarak yöneltilen bir başka soruya toplam denek sayısının %40'ına tekabül eden 16 kişi uygun ortamları olmadığı yanıtını verirken, geri kalan deneklerin %35'i yani 14 kişi kendilerine ait bir masaları olduğunu, %20'si yani 8 kişi ortak alanları kullandıklarını, %5'i (2 kişi) kendilerine ait odaları olduğunu beyan etmişlerdir.

Aileleriyle birlikte zaman geçirip geçirmediği sorusuna deneklerin %30'u (12 kişi) olumsuz yanıt verirken geri kalan %70'i (28 kişi) soruya olumlu yanıt vermiştir. Aileleriyle zaman geçirenlerin %50'si (14 kişi) ailesiyle birarada televizyon seyretmeyi tercih ettiklerini beyan ederken geri kalan %50'lik oran içerisinde yer alan 14 kişi ise sosyal aktivitelerde bulduklarını (kır gezileri, piknik vb.) beyan etmişlerdir.

Bu soruya verilen yanıtlardan araştırmaya katılan deneklerin aileleriyle birlikte geçirdikleri zamanların sınırlı olduğu anlaşılmaktadır.

Daha önce herhangi bir işte çalışıp çalışmadıkları yönündeki bir soruya deneklerin %90'ı (36 kişi) “evet” yanıtını verirken %10 ise (4 kişi) olumsuz yanıt vermiştir. Çalışan deneklerin %25'i (9 kişi) çalışmanın kendi tercihleri olduğunu dile getirirken, geri kalan %75'si ise (27 kişi) ekonomik yetersizlikleri gerekçe göstermiştir.

### **3.3. Başarısızlık Algıları**

Araştırmaya katılanların mezun oldukları lisenin türünün sorulduğu bir soruya toplam 40 denekten %80'ine tekabül eden 32 kişi düz lise yanıtını verirken, geri kalan %20'lik bir oranı teşkil eden 8 kişi ise meslek lisesi mezunu olduklarını beyan etmişlerdir.

Bu soruya verilen yanıtlar lise türünün ortaöğretimde başarısızlığı direkt etkileyen faktörlerden biri olduğu gerçeğini kanıtlar niteliktedir.

Öğrenimleri süresince okula hiç ara verip vermedikleri yönündeki bir diğer soruya deneklerin %65'i (26 kişi) “hayır” yanıtını verirken geri kalan %35'i (14 kişi) “evet” yanıtını vermiştir. Okula ara veren 14 kişinin %50'si (7 kişi) okula ara

vermelerinde ekonomik yetersizlikleri gerekçe gösterirken, geri kalan %50'si ise (7 kişi) ailevi nedenleri dile getirmiştir.

Öğreniminiz süresince hiç sınıfta kaldınız mı şeklinde yöneltilen soruya deneklerin sadece %5'ine tekabül eden 2 kişi “evet” yanıtını verirken, geri kalan %95 (38 kişi) öğrenimleri süresince hiç sınıfta kalmadıklarını dile getirmişlerdir.

Sınıf tekrarı yapan öğrencilerin genel içindeki oranlarının düşük oluşu bir başarı göstergesi olarak değil de; öğrencinin sınıf tekrarı yapmasının önündeki formel ve informal engellere bağlı olarak değerlendirilmelidir.

Ortaöğrenimleri süresince başarılı bir öğrenci olup olmadıklarına ilişkin bir soruya deneklerin % 55'i 22 kişi olumlu yanıt verirken, %45'i (18 kişi) bu soruyu “hayır” biçiminde yanıtlamıştır. Ortaöğrenimleri süresince başarısız bir öğrenci olduklarını düşünen toplam 18 kişinin %50'si (9 kişi) başarısızlıklarının kaynağının kendileri olduğunu dile getirip, ders çalışmadıklarını ifade ederken, geri kalan %50'lik orana tekabül eden 9 kişi ise başarısızlıklarının kaynağının öğretim programları (ezbere dayalı, yoğunlaştırılmış programlar vb) olduğunu beyan etmiştir.

Deneklerin ÖSS'ye kaç kez katıldıkları yönündeki bir diğer soruya araştırmaya katılan toplam 40 kişinin %65'i (26 kişi) “3 ve üzeri” şikkını işaretlerken, geri kalan %35'lik orana mensup olan 14 kişi ise ÖSS'ye 2 kez katıldıklarını beyan etmişlerdir.

Bu yıl katılacakları ÖSS'ye ne şekilde hazırlandıklarının tespit edilebilmesi amacıyla sorulan bir soruya deneklerin %95'ine tekabül eden 38 kişi dershaneye gittiklerini dile getirirken, sadece %5'lik (2 kişi) bir oran ÖSS hazırlık kitaplarının yardımıyla sınava hazırlandığını beyan etmiştir.

Bu soruya verilen yanıt sonrasında ortaya çıkan oranlar ÖSS hazırlık sürecinde özel öğretim kurumlarının –kimi zaman eleştirilere maruz kalan- önemine de dikkat çekmektedir.

ÖSS hazırlık sürecinde deneklerin kendilerini başarılı bir öğrenci olarak değerlendirip, değerlendirmedikleri şeklindeki bir diğer soruya araştırmaya katılan toplam 40 kişinin %75'i (30 kişi) olumsuz yanıt verirken, %25 orana tekabül eden 10 kişi ise kendilerini başarılı bulduklarını dile getirmişlerdir. Kendilerini başarısız olarak değerlendiren toplam 30 kişinin başarısızlık nedenlerine ilişkin görüşleri aşağıdaki şekilde ortaya çıkmaktadır; başarısızlığın sınav sisteminden kaynaklandığını ifade edenler %50'lik bir orana (15 kişi), ders çalışma yöntemlerini bilmediklerini ifade

edenler %20'lik bir orana (6 kişi), aile ve çevrenin baskısını bir başarısızlık nedeni olarak görenler %20'lik (6 kişi) bir orana, son olarak ders çalışmayı sevmediklerini ifade eden öğrenciler ise %10'luk (3 kişi) bir orana sahiptirler.

Araştırmada son olarak ÖSS hazırlık öğrencilerinin ailelerinin bakış açısıyla ne şekilde değerlendirildiklerini ölçmek amacıyla sorulan, aileniz sizi başarılı buluyor mu sorusuna ankete katılan toplam 40 deneğin sadece %10'unun (4 kişi) olumlu yanıt verdiği, geri kalan %90'lık oranı teşkil eden 38 kişinin ise ailelerinin kendilerini başarısız bulduğu görülmüştür. Aileleri tarafından başarısız olarak değerlendirilen toplam 36 denekten başarısız olarak yorumlanmalarını hangi nedene bağladıkları şeklindeki soruya %50'si (18 kişi) ailelerinin beklentilerinin kendilerinkinden farklı olmasıyla izah ederken, %25'i (9 kişi) ailelerinin kendilerini ders çalışmamakla itham ettiklerini, yine %25'lik (9 kişi) diğer yarısı ise başarısız olarak değerlendirilmelerini ailenin eğitim ve sınav sistemi hakkında yeterince bilgi sahibi olmamaları nedenine bağlamaktadır.

Bu soruda katılımcıların büyük bir bölümünün aileleri ile aralarında yaşanan çatışmanın kaynağı kuşaklar arası farklılıkla da izah edilebilir ki Ortaöğretimde Başarısızlık Nedenleri bölümünde bu soruna değinilmiştir.

Kısaca bu çalışmada elde edilen verilerde göstermiştir ki Türkiye genelinde yaşanan eğitimsel sorunlar, Diyarbakır'ın sosyo-ekonomik problemleriyle birleşince Diyarbakır'da ortaöğretimde yaşanan problemler ciddi boyutlara ulaşmıştır.

## SONUÇ

Bilişim teknolojilerindeki hızlı değişimler, ülkeleri bir yandan çeşitli ekonomik ve sosyal çalkantılar içine sürüklerken, diğer yandan da yeni ekonomik süper güçler yaratmaktadır, ister geri kalmış olsun, isterse gelişmiş, bilişimin gücünün farkına varan tüm ülkeler, teknolojik gelişmelere ayak uydurabilmek için var güçleriyle planlar yapmakta, mevcut sistemlerini sorgulamakta ve bilgi toplumunun temel taşı olan insan gücünü her şeyin önüne çıkarmaktadırlar. Çünkü attık ülkelerin zenginlikleri para ile ya da doğal kaynaklarının zenginliği ile değil, bilgi ve insan kaynaklarının zenginliği ile ölçülmektedir. Eğitim ve öğretim insan gücü yetiştirmenin tek yoludur.

Eğer bir ülkede eğitim kurumları öncelik sırasında arka plana itilmişse, genç nüfusa eğitim olanakları sağlanamıyor ve gençler toplum dışı etkinliklere itiliyorlarsa ve yetişen değerli beyinler başka ülkelere göç ediyorlarsa, o ülke kan kaybediyor dernektir. Türkiye yirmi birinci yüzyılda varlığını sürdürebilmek için Milli Eğitimini ciddi biçimde yeniden yapılandırmak zorundadır. Bu yapılanma toplumumuzun düşünme, öğrenme ve iletişim alışkanlıklarını geleceğin ihtiyaçlarına göre değiştirmelidir.

Planlı dönemde eğitimin Türkiye'nin sosyal ve ekonomik gelişmesinde en önemli faktörlerden biri olarak kabul edilmesine ve konuya özel bir önem verilmesine karşın, saptanan hedeflerle, uygulamadaki sonuçlar arasında bir farklılık meydana gelmiştir.

Özellikle zorunlu olan temel eğitimde çağ nüfusunun tüm çocuklarına öğrenim olanağı sağlanıp, okullaşma oranında yüzde yüz hedefine ulaşılmasına az bir süre kalmışken, temel eğitimde okul öncesi eğitime gereken ilgi hemen hiç gösterilmemiştir.

Temel eğitimin her iki kademesinde de öğrenci yönünden kırsal ve kent bölgeleri arası nicel ve nitel farklılıklar giderilememiş, bu farklılıkların ortadan kaldırılması için etkin önlemler alınmamıştır, özellikle ortaöğretim okullarının en küçük yerleşme birimlerine kadar, plansız-programsız açılması kırsal-kent ayrımında nitelik yönünden var olan farklılığı giderek artırmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okul açma politikasının belli esaslara bağlanmamış olmasının bir diğer olumsuz sonucu da kırsal yörelerde bir öğretmenli ve birkaç öğrencili okullar görülürken, kentlerde sınıfların nüfus artışıyla orantılı olarak kalabalıklaşmasıdır.

Dengesiz öğretmen dağılımının sürmesi özellikle ilköğretimde öğretmen açığı olmamasına karşın, öğretmensizlik nedeniyle bazı yörelerde halen okulların kapanmasına neden olabilmektedir.

Günümüzde insan yetiştiren bir "endüstri" olarak kabul edilen eğitimde, temel eğitimin nitelik ve nicelik yönünden olduğu kadar ekonomik yönden de ciddi bir değerlendirmeye tabi tutulması gerektiği ortadadır. Aksi taktir de karşılaşılan kimi sorunların aşılması da güçleşecektir. Bir ilkenin tarım, sanayi ya da sanayileşmekte olan bir ülke olması eğitim politikasını etkiler. Doğal kaynakları zengin, ekonomisi dengeli, iyi haberleşme ve ulaştırma araçlarına sahip bir ülke, eğitim harcamalarına daha fazla yatırım yapabilirken yerleşim merkezleri dağınık, doğal kaynakları az, halkı tarımla uğraşan ülkeler genellikle mali destek bulmakta güçlük çekerek bütçesinin ancak sınırlı bir kısmını eğitime ayırabilir.

Türkiye bu bağlamda ne tam anlamıyla bir tarım ülkesi ne de sanayi ülkesidir, dolayısıyla sanayileşmekte olan ülkeler bazında değerlendirilmesi gereken ülkemizde eğitime ayrılan kaynak gelişmiş ülke standartlarının altında kalmaktadır.

Bu noktada, eğitime aktarılan kaynak sorununun sadece ekonomik anlamda kalkınmışlıkla sınırlı tutulmaması gerektiği de unutulmamalıdır. Ekonomisi gelişmiş bir ülkenin mutlaka iyi bir eğitim sistemi geliştireceği düşünülemez. Hükümet edenlerin eğitimin önemine inanmaları yada eğitim için etkin bir kamuoyunun oluşması da kaynak ayırımının tespitinde belirleyicidir. Nitekim ülkemizde Köy Enstitüleri'nin kurulması da İkinci Dünya Savaşı'nın güç koşullarında gerçekleşmiştir. Tüm ülkelerde eğitim sistemleri; iktidarların felsefe ve amaçlarını yansıtır, ülkelerin toplumsal ve siyasi eğilimlerini izler ve aynı zamanda bu eğilimleri oluşturur. Günümüz koşullarında yaşanan eğitim sorunlarının tek başına geri kalmışlıkla izahı artık mümkün değildir.

Bugün dünyamız hızlı değişmelere sahne olmaktadır. Ulaşım ve haberleşme araçlarının gelişmesi dünyamızı küçültmüş, sorunlara ve olaylara uluslar arası bir nitelik kazandırmıştır. Bilim ve teknolojiye değişmeler insan yaşamını ve insan yetiştirilmesi süreci olan eğitimi etkilemektedir. Ekonomik, sosyal, kültürel birçok koşulun etkisi altında kalan eğitimi sistemleri değişikliklerle karşı karşıyadır. Bu değişikliklerin başında da kentleşme ve küreselleşme olgusu gelmektedir.

Nüfus artışı, sanayileşme, tarımda modernleşme, toprağın bölünmesi, daha iyi yaşam koşulları ve başka nedenlerle ortaya çıkan kentleşme olgu çok sayıda sorunu da beraberinde getirmiştir ve getirecektir.

Kentleşme, demografik, ekonomik ve sosyo-kültürel değişmelere neden olur. Demografik anlamda nüfusun kırsal ve tarımsal alanlardan kente göç etmesidir, ekonomik olarak kentleşme tarım ve hayvancılıkla uğraşan nüfusun öncelikle sanayi olmak üzere tarım dışı sektörlere kaymasıdır. Sosyo-kültürel anlamda kentin normlarını ve yaşayış biçimini bir tarz olarak benimsemesi, yaşaması demektir. Kentleşme temelde bir kültür değişmesidir. Kentleşme için kent kültürünün geliştirilmesi yanında, kentte yaşayanların fiziksel ve davranışsal olarak da uyum içinde olmaları gerekmektedir.

Hızla kentleşen Türkiye'de 2005 verilerine göre nüfusun yaklaşık yüzde 68'inin kentlerde yaşadığı bilinmektedir. Ancak anlamda bir kentleşme için demografik, ekonomik, sosyo-kültürel unsurların bir arada tutulması gerekir ki kentleşme bir gelişini göstergesi olarak kabul edilebilsin. Türkiye'de nüfus artışı ve göç nedeniyle sanayide ve hizmet sektöründe ilave bir istihdam kapasite artışı yaratılmadığı için kentlere yeni gelenler otopark mafyacılığından, kapkaççılığa, seyyar satıcılığa yani kayıt dışı olarak kimi yasal kimi yasal olmayan işlere kayıyorlar. Ekonomik olarak bu durumda olanlar gecekondularda 8-10 nüfus bir arada çok kötü koşullarda yaşamaktadırlar. Geleneksel yaşam tarzlarını kentlere taşıyanlar ne kentli nede köylü olmaktadır. Nitekim Diyarbakır'da gerçekleştirilen alan çalışması esnasında görüşülen gençlerin büyük bir bölümünün ortaöğretimde başarısız olmalarının en önemli nedenlerinden birinin de çarpık kentleşme olduğu görülmüştür.

Günümüz eğitim sistemi üzerinde belirleyici olan bir diğer kriterin de küreselleşme olgusu olduğundan söz etmiştik. Küreselleşmenin temel dinamiği olarak dünya toplumunun güç ve iş bölümü açısından yeni bir döneme girmesi esas alınabilir. Toplumlar post-endüstriyel, kültürler de post-modern olarak bilinen çağa girdikçe bilginin konumu da değişmektedir, özellikle 1950'lerden bu yana teknolojik dönüşümler bilgi üzerinde hatırı sayılır değişiklikler yaratmıştır. Araştırmanın yanı sıra diğer önemli bir işlev ise kazanılmış öğrenmenin aktarımıdır. Makinelerin küçültülmesi ve ticarileştirilmesi; öğrenmenin kazanılması, sınıflanmasını ve tüketime sunulması ortak bir bilgi haline gelmesini çok kolaylaştırmıştır. Bütün dünyada aynı anda izlenebilen video konferanslar ve elektronik gazetecilik bunlara iyi birer örnektir.



Enformasyon sağlayıcı makinelerin verimli kılınması, insan dolaşımını kolaylaştırmanın ötesinde artık ses ve görsel imgeler (medya) öğrenim dolaşımı konusunda da büyük bir etkiye sahip olmuştur. Bilginin tabiatı da bu genel dönüşümler bağlanımda değişikliklere uğramaktadır. Bilginin kazanılmasının eğitim sürecinden ayrılamayacağına ilişkin ilke geçerliliğini yitirmektedir. Bilgi sonuçları ile bilgi kullanıcıları arasında ki ilişki ekonomik bazda üretici ile tüketici arasındaki ilişkiye dönüşmektedir.

Türkiye bilişim teknolojileri açısından Avrupa ilkeleri standartlarının oldukça altındadır. Tıpkı kentleşme gibi küreselleşmenin de beraberinde "modern" sorunlar getirmemesi için eşgüdüm içerisinde, kolektif çalışma şarttır.

Çağımızda eğitim uluslararası bir nitelik kazanmıştır. Tüm dünya ülkelerinde eğitimin amacı ortaktır. Dolayısıyla, eğitim sorunları da bir dereceye kadar ortaktır. İlkelerde eğitim sorunlarındaki benzerlikler nedeniyle alınan önlemler kadar uygulanan çözümlerde de benzerlik ve ortaklık olacaktır. Sorunların çözümü için Türkiye'nin de uluslar arası işbirliği çalışmalarını yoğunlaştırması gerekmektedir. Bu bağlamda özellikle son yıllarda Avrupa birliği düzeyinde ortak araştırma projelerine ağırlık veren Türkiye ulusal bazda da hedeflere ulaşmada önemli bir etmen olan temel eğitimin ekonomik ve milli sorunları üzerine araştırmalara başlamalıdır. Eldeki okul binalarının, öğretim araç ve gereçlerinin, öğretmenlerin tam olarak kullanılıp, kullanılmadığı değerlendirilmeli, temel eğitimin her iki kademesinde de nitelik yönünden kırsal ve kent bölgeleri arasındaki farklılığı giderecek önlemler alınmalı ve etkin biçimde uygulanmalıdır.

Orta vade de Avrupa Birliği normlarında bir temel eğitim ve orta eğitimin gerçekleştirilmesi halinde, temel eğitim döneminden itibaren etkili bir biçimde yürütülecek "rehberlik ve danışmanlık" ve "yönlendirme" hizmetleri çerçevesinde öğrencilerin yetenekleri, ilgileri ve diğer psikolojik özellikleri doğrultusunda yükseköğretime geçişi mümkün olabilecektir. Bunun için yüksek öğretim kurumlarımızın da gelişmiş ülkeler standartlarına ulaşması gereklidir. Böylece istediği bir yükseköğretim programına yetenekleri, ilgileri ve akademik performansına göre başvurabilirken, üniversiteler de istedikleri nitelikte ki öğrencileri kendi belirleyecekleri ölçütlere göre seçerek alabileceklerdir. Böyle bir model hem çağdaş hem de dersane-üniversite giriş sınavı kısır döngüsünü ortadan kaldıracak bir model olarak düşünülebilir.

Eğitim kurumunun uluslar arası ve ulusal bazda rasyonel bir bakış ağısı ile ülke gerçeklerini göz ardı etmeksizin ele alınması gerekmektedir. Kısa vadeli uygulamalar, problemleri zmetmekten ziyade erteleme anlayışıyla gerçekleştirilecek, dolayısıyla beraberinde pek çok sorun getirecektir.

## BİBLİYOGRAFYA

- **AKBEY**, Sibel. GAP BÖLGESİNDE EĞİTİM, D.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, 2006.
- **AKYÜZ**, Hüseyin. EĞİTİM SOSYOLOJİSİNİN TEMEL KAVRAM VE ALANLARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA, Mili Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul, 2001.
- **AKYÜZ**, Yahya. TÜRK EĞİTİM TARİHİ, MÜH Eğitim Basımevi, Ankara, 2000.
- **AKYÜZ**, Yahya. TÜRK EĞİTİM TARİHİ, Pegem A Yayıncılık, Dokuzuncu Basım, Ankara, 2004.
- **ALTUN**, Kerem; "Öğretmen Yeterlilikleri Üzerine Söyleş", BİLİM VE AKLIN AYDINLIĞINDA EĞİTİM DERGİSİ, 58. Sayı, Ankara, 2004.
- **ALTUNYA**, Niyazi. ANAYASA HUKUKU AÇISINDAN TÜRKİYE'DE EĞİTİM VE ÖĞRENİM HAKKI, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Birinci Basım, Ankara, 2003.
- **ATAÜNAL**, Aydoğan, Özalp Reşat. TÜRK MİLLİ EĞİTİM SİSTEMİNDE DÜZENLEME TEŞKİLATI, Ankara, 1977.
- **ATEŞ**, Toktamış; "Milli Eğitimimize Genel Bir Bakış"<sup>71</sup>, İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ İKTİSAT FAKÜLTESİ MECMUASI, Özel Sayı 1, İstanbul, 1982.
- **AYDİN**, Mustafa. KURUMLAR SOSYOLOJİSİ, Vadi Yayınları, İkinci basım, Ankara, 2000.
- **AYTAÇ**, Kerem. AVRUPA OKUL SİSTEMLERİNİN DEMOKRATLAŞTIRILMASI, Ankara Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayını, Üçüncü Basım, Ankara, 1985.
- **BALTACI**, Cahit. XV. VE XVI. ASIRLARDA OSMANLI MEDRESELERİ, İstanbul, 1976.
- **BALTACIOĞLU**, İsmail Hakkı. SOSYOLOJİ NEDİR?, Sebat Basımevi, Birinci Basım, İstanbul, 1989.

- **BAŞAR**, Erdoğan. MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞININ EĞİTİM FAALİYETLERİ (1920-1960, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Birinci Basım, Ankara, 2004.
- **BAYHAN**, Vedat; "Enformasyon Toplumunda Eğitim", IV. ULUSAL SOSYAL BİLİMLER KONGRESİ BİLDİRİLERİ: İNSAN, TOPLUM, BİLİM, Kavram Yayınları, İstanbul, 1996.
- **BİNGÖL**, Haluk; "Enformasyon Toplumunda Eğitim", TBD BİLİŞİM KÜLTÜR DERGİSİ, Sayı: 45, İstanbul, 2000.
- **BOLAY**, Süleyman Hayri, Mustafa İsen, Mümtaz Er Türköne, Zuhâl Cafağlı, İrfan Erdoğan, Öner Kabasakal, Alparslan Yasa. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ: ALTERNATİF PERSPEKTİF, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Birinci Basım, Ankara, 1996.
- **BOZKURT**, Vedat; "Enformasyon Toplumu Ve Eğitim", BİLGİ VE TOPLUM DERGİSİ, Sayı: 3, İstanbul, 2001.
- **ÇETİN**, Şaban; "Değişen Değerler Ve Eğitim", MİLLİ EĞİTİM DERGİSİ, Sayı: 161, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara, 2004.
- **TÜRKİYE İSTATİSTİK YILLIĞI**, D.İ.E. 2004.
- **TÜRKİYE İSTATİSTİK YILLIĞI**, D.İ.E. 2002.
- **DUMAN**, Tayyip; "Avrupa Birliği Eğitim Programları: Leonardo da Vinci Programı", MİLLİ EĞİTİM DERGİSİ, 2004-2, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara, 2004.
- **DUMAN**, Tayyip; "Avrupa Birliği Eğitim Programları: Sokrates Programı" MİLLİ EĞİTİM DERGİSİ, 2004-2, Milli eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara, 2004.
- **ERGÜN**, Mustafa. MEDRESEDEN MEKTEBE OSMANLI EĞİTİM SİSTEMİNDEKİ DEĞİŞME, Türkiye Sanal Eğitim Bilimleri Kütüphanesi, 2000 ([www.egitim.aku.edu.tr](http://www.egitim.aku.edu.tr)).
- **ERGÜN**, Mustafâ. MÜSLÜMAN TÜRKLERİN KLASİK EĞİTİM SİSTEMİ, Türkiye Sanal Eğitim Bilimleri Kütüphanesi, 2000 ([www.egitim.aku.edu.tr](http://www.egitim.aku.edu.tr)).
- **ERGÜN**, Mustafa. EĞİTİM SOSYOLOJİSİ, Türkiye Sanal Eğitim Bilimleri Kütüphanesi, 2000 ([www.egitim.aku.edu.tr](http://www.egitim.aku.edu.tr)).

- **ERKAL**, Mustafa. SOSYOLOJİ (TOPLUMBİLİMİ), Der Yayınlan, Birinci basım, İstanbul, 1995.
- **ERKAN**, Rüstem. KENTLEŞME VE SOSYAL DEĞİŞME, Bilimadamı Yayınları, Ankara, 2002.
- **FINDIKÇI**, İsmail "Bilgi Toplumunda Eğitim Ve Öğretmen", BİLGİ VE TOPLUM DERGİSİ, Cilt 1, Ankara, 1998.
- **FİCHTER**, Joseph. SOSYOLOJİ NEDİR (Çev. Nilgün Çelebi), Selçuk Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Yayınları, Birinci basım, Konya, 1990.
- **GÖKÇE**, Birsen ORTAÖĞRETİM GENÇLİĞİNİN BEKLENTİ VE ORUNLARI, Milli Eğitim Gençlik Ve Spor Bakanlığı Gençlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayınları, Ankara, 1984.
- **GÖKÇE**, Birsen. TÜRKİYE'NİN TOPLUMSAL YAPISI VE TOPLUMSAL KURUMLAR, Savaş Yayınevi, Birinci Basım, Ankara, 1996.
- **GÖZÜBÜYÜK**, Şeref, Suna Kili. TÜRK ANAYASA METİNLERİ: KANUN-İ ESASİ, Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları, Ankara, 1982.
- **ILLICH**, I., OKULSUZ TOPLUM (Çev. Bedirhan Üstün), Birey Ve Toplum Yayınları, Birinci Basım, Ankara, 1985,
- **INTERNATIONAL ASSOCIATION FOR THE EVALUTION OF EDUCATUONAL ACHIEVEMENT**, I.E.A. 2002. KAFESOĞLU, İbrahim. TÜRK MİLLİ KÜLTÜRÜ, Boğaziçi Yayınları, İstanbul, 1991.
- **KAYA**, Yahya. İNSAN YETİŞTİRME DÜZENİMİZE YENİ BİR BAKIŞ, Bilim Yayınları, İkinci Basım, Ankara, 1993.
- **KONGAR**, Emre. YİRMİBİRİNCİ YÜZYILDA TÜRKİYE, Remzi Kitabevi, Otuzbirinci Basım, İstanbul, 2002.
- **KÖKNEL**, Özcan. İNSANI ANLAMAK, İstanbul Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul, 1986.
- **KUSDİL**, Ersin, Çiğdem Kağıtçıbaşı; "Türk Öğretmenlerinin Değer Yönelimi Ve Scwartz Değer Kuramı", TÜRK PSİKOLOJİ DERGİSİ, Sayı: 45, Ankara, 2000.
- **MARSHALL**, Gordon. SOSYOLOJİ SÖZLÜĞÜ (Çev. Derya Kömürcü, Osman Akmhay), Bilim Ve Sanat Yayınları, Birinci Basım, Ankara, 1999.

- **MİLLİ**, Elif. KÜRESELLEŞME VE EĞİTİM, İnönü Üniversitesi Yayınları, Malatya, 2005
- **OECD EDUCATION AT A GLANCE**. 2003.
- **ÖGEL**, Bahaeddin. TÜRK MİTOLOJİSİ, Ankara, 1971.
- **ÖGEL**, Bahaeddin. TÜRK KÜLTÜRÜNÜN GELİŞME ÇAĞLARI, Ankara, 1979.
- **ÖZDEN**, Yüksel. EĞİTİMDE YENİ DEĞERLER, Pegem Yayıncılık, Birinci Basım, Ankara, 2002.
- **POLOMA**, M. ÇAĞDAŞ SOSYOLOJİ KURAMLARI (Çev. Hayriye Erbaş), Gündoğan Yayınları, Birinci Basım, Ankara, 1993.
- **SAKAOĞLU**, Necdet. CUMHURİYET DÖNEMİ EĞİTİM TARİHİ, İletişim Yayınları, İstanbul, 1992.
- **SAYIN**, Önal. AİLE SOSYOLOJİSİ AİLENİN TOPLUMDAKİ YERİ, Ege Üniversitesi Basımevi, İzmir, 1990.
- **SAYIN**, Önal. SOSYOLOJİYE GİRİŞ, Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, İzmir, 1994.
- **SEZAL**, İhsan. EĞİTİMİN DÜNÜ, BUGÜNÜ, YARINI: BİR DÜŞÜNCE EGZERSİZİ, Bilgi Ve Toplum Yayınları, İstanbul, 2001.
- **SEZAL**, İhsan. SOSYOLOJİYE GİRİŞ, Martı Yayınevi, Birinci Basım, Ankara, 2002.
- **TEKELİ**, İlhan; "Osmanlı İmparatorluğu'ndan Günümüze Eğitim Kurumlarının Gelişimi", CUMHURİYET DÖNEMİ TÜRKİYE ANSİKLOPEDİSİ, Fasikül:2, Gelişim Yayınevi, İstanbul, 1984.
- **TEZCAN**, Mahmut. EĞİTİM SOSYOLOJİSİNE GİRİŞ, Ankara Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, Ankara, 1981.
- **TEZCAN**, Mahmut. GENÇLİK SOSYOLOJİSİ Naturel Yayıncılık, Üçüncü Basım, Ankara, 2003.
- **TUNCER**, Oya; "Çocuk, Ailesi Ve Çevresi", TÜRK EĞİTİM DERNEĞİ YAYINI, Sayı: 3, Ankara, 1979.
- **TÜRK**, Ercan; "Dünden Bugüne Milli Eğitim Bakanlığı Kuruluş Ve Tarihsel Süreç", BİLİM VE AKLIN AYDINLIĞINDA EĞİTİM DERGİSİ, Sayı: 44, Ankara, 2003.

- **UNAN**, Fahri; "Medrese-Yönetim İlişkileri Ve Osmanlı Medereselerinin İlmi Performansı Meselesi", VII. OSMANLI SEMPOZYUMU (Söğüt), Ankara, 1993.
- **YAVUZ**, Halide. ERGENLİK ÇAĞINDA GELİŞMEYİ ETKİLEYEN GÜÇLER, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 1974.