

**DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**OKUL DIŞI EĞİTİM İHTİYAÇLARININ
BELİRLENMESİ VE TOPLUMUN BEKLENTİSİ
(ANKARA İLİ ÖRNEĞİ)**

**Yusuf Hayri YILDIZHAN
Doktora Tezi**

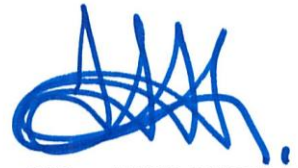
**Tez DanıŐmanı
Doç. Dr. Nida BAYINDIR**

Kütahya, 2015

Yemin Metni

Doktora tezi olarak sunduğum ‘‘Okul dışı eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve toplumun beklentisi (Ankara ili rneği)’’ adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı dıecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım kaynakların kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

10/02/2015



Yusuf Hayri YILDIZHAN

Kabul ve Onay

Yusuf Hayri YILDIZHAN' ın hazırladığı “Türkiye’de Okul Dışı Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi ve Toplumun Beklentisi” başlıklı Doktora tez çalışması, jüri tarafından lisansüstü yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliği / oyçokluğu ile kabul edilmiştir.

10 / 02 /2015

Tez Jürisi

İmza

Doç. Dr. Nida BAYINDIR (Danışman)



Yrd.Doç. Dr. Ali Rıza ŞEKERCİ



Yrd.Doç. Dr. Yaşar ADIGÜZELLİ



Yrd.Doç. Dr. İsmail KENAR



Yrd. Doç. Dr. Murat TURNA



Doç. Dr. Turan TEMUR

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Önsöz

Günümüz toplumları için eğitim; bilgi edinme, sosyalleşme, meslek edinme açısından en önemli fonksiyonu üstlenmektedir. Ekonomik, siyasal, sosyal hayatta daha başarılı olmak, önde olmak ve bu alanlardaki imkânlardan daha fazla yararlanmak isteyen bireyler, eğitim olarak da diğer rakiplerinden önde olabilmek için standart ve klasik eğitim hizmetleri ile yetinmeyip, bu eğitimin çok daha ötesinde destekleyici eğitimlere ihtiyaç duymaktadırlar.

Günümüzde başta örgün eğitim içindeki öğrenciler olmak üzere her birey kendisini eksik ya da yetersiz gördüğü alanda yetiştirmek veya da geliştirmek, okul ve eğitim hayatında daha verimli olabilmek, bir üst eğitim kurumunun seçme sınavlarında rakiplerini geçerek daha da başarılı olmak için, okul dışında özel öğretmenlerden, kurs merkezlerinden, halk eğitim merkezlerinden, gençlik merkezlerinden ve özel dershanelerden destek almaktadır.

Bu araştırmada okul dışı eğitimden yaygın olarak ne kastedildiği, insanları bu alana yönelten ihtiyaç ve sebeplerin neler olduğu, bu alanda hizmetlerin nasıl sunulduğu, hizmet sunucuların algı, beklenti ve taleplerinin neler olduğunu tespit ederek, bu alana ilişkin öğrencilere, velilere ve ilgililere tavsiye niteliğinde olacak bir katkı sağlamak için bu konuyu bilimsel yöntem ve tekniklerle araştırmaya çalıştım.

Bu araştırmanın her aşamasında sürekli desteğini gördüğüm başta tez danışmanım Doç. Dr. Nida BAYINDIR olmak üzere, tez izleme komitesinden hocalarım Prof. Dr. Ali ÖZEL, Yrd. Doç. Dr. Yaşar ADIGÜZELLİ, Yrd. Doç. Dr. İsmail KENAR, Yrd. Doç. Dr. Murat TURNA, Yrd. Doç. Dr. Ali Rıza ŞEKERCİ ve Yrd. Doç. Dr. M. Sait GÖKALP'e ayrıca hiçbir desteğini esirgemeyen diğer hocalarıma ve arkadaşlarıma teşekkürü bir borç biliyorum.

Yusuf Hayri YILDIZHAN

Kütahya - 2015

İçindekiler

	Sayfa
Önsöz	ii
İçindekiler	iv
Şekiller Dizini	vi
Tablolar Dizini	viii
Simgeler ve Kısaltmalar	x
Özet	xi
Abstract	xii
Giriş	1
Araştırmanın Amacı	7
Araştırmanın Sorusu	8
Alt sorular	8
Araştırmanın Önemi	8
Araştırmanın Sınırlılıkları ve Sayıtları	10
Tanımlar	11
Okul dışı eğitim kurumları	11
Okul dışı eğitim	11
Örgün öğretim	11
Yaygın eğitim	11
Dershane	12
Etüt merkezi	12
Okul kursları	12
Halk eğitim kursları	12
Uzaktan öğretim kurumu	12
Özel öğretim	12
Literatür	12
Eğitim kavramı	12
Türk millî eğitim sisteminin genel yapısı	14
Örgün öğretim sistemi	16
Örgün öğretimin tanımı	18
Örgün öğretim yapısı	19
Temel eğitim	21
Ortaöğretim	25
Yükseköğretim	30
Yaygın eğitim (yetişkin eğitimi)	36
Yaygın Eğitim Kurumlarının Kademelere Göre Okul, Öğrenci, Öğretmen ve Derslik Sayısı (2013-2014)	40
Halk eğitim merkezleri	45
Mesleki eğitim merkezleri	46
Meslekî ve Teknik Ortaöğretim Verileri (2013/2014)	47
Özel yaygın eğitim kurumları	47
Özel eğitim	47
Özel öğretim	48
Özel dershaneler	48
Özel mesleki ve teknik kurslar	48

Özel motorlu taşıt sürücü kursları.....	48
Özel öğrenci etüt eğitim merkezleri	48
Özel ders	48
Okuma salonları.....	49
Okul kursları	49
Türkiye’de okul dışı eğitim kurumları.....	54
Dünyada okul dışı eğitim kurumları	61
Toplumun eğitimden beklentileri	66
Felsefi olarak	66
Ekonomik olarak.....	67
Sosyolojik olarak	69
Psikolojik olarak	71
Toplumun okul dışı eğitimden beklentileri	72
Felsefi olarak	72
Ekonomik olarak.....	73
Sosyolojik olarak	75
Psikolojik olarak	75
Okul dışı eğitimin ülkeye katkısı.....	75
Konu ile ilgili yapılmış araştırmalar	79
Konuyla ilgili yapılmış yurtiçi araştırmaları.....	79
Konuyla ilgili yapılmış yurtdışı araştırmaları.....	90
Yöntem	101
Araştırmanın Deseni	101
Evren ve Örneklem	101
Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi.....	103
Verilerin Toplanması ve Verilerin Analizi	107
Bulgular	108
Nicel Veri Analizine İlişkin Bulgular.....	108
Nitel Veri Analizine İlişkin Bulgular	146
Okul dışı eğitim ihtiyacına yönelik bulgular	146
Okul dışı eğitim beklentilerine yönelik bulgular	149
Nicel ve nitel veri analizi sonuçlarının değerlendirilmesi	151
Araştırmanın alt sorularına ait bulgular	153
Tartışma, Sonuç ve Öneriler	156
Tartışma	156
Sonuç	161
Öneriler	169
Kaynaklar.....	173
Ekler.....	187
Ek-1a: İzin Formu	187
Ek-1b: İzin Formu.....	188
Ek-2: Görüşme Formu	189
Ek-3: Anket Formu	190
Özgeçmiş	191

Şekiller Dizini

	Sayfa
Şekil 1. Türkiye'deki okullaşma oranı (URL-4).....	18
Şekil 2. Örgün eğitim yapısı (URL-9).....	20
Şekil 3. Temel eğitim cinsiyet oranı (URL-9).....	23
Şekil 4. Okul başına düşen öğrenci sayısı (URL-5).....	24
Şekil 5. Temel eğitimde net okullaşma yüzdesi (URL-5).....	25
Şekil 6. Ortaöğretim cinsiyet oranı (URL-5).....	28
Şekil 7. Ortaöğretim okul başına düşen öğrenci sayısı(URL-5).....	29
Şekil 8. Ortaöğretim okullarında net okullaşma yüzdesi (URL-5).....	30
Şekil 9. Programa göre 2011-2012 öğretim yılı öğretim elemanları sayıları (URL-6).....	34
Şekil 10. Kıdeme göre 2011-2012 öğretim yılı öğretim elemanları sayıları (URL-6).....	35
Şekil 11. Yükseköğretim cinsiyet oranı (URL-6).....	36
Şekil 12. 2013/2014 (URL-9).....	41
Şekil 13. Yaygın eğitim kurumlarının kademelere göre öğrenci dağılımı, 2013/ 2014 (URL-9).....	42
Şekil 14. Yaygın eğitim kurumlarının kademelere göre öğretmen dağılımı, 2013/ 2014 (URL-9).....	43
Şekil 15. Yaygın eğitim kurumlarının kademelere göre derslik sayısı, 2013/ 2014 (URL-9).....	44
Şekil 16. Özel yaygın eğitim kurumlarının kademelere göre okul dağılımı(URL-9).....	50
Şekil 17. Özel yaygın eğitim kurumlarının kademelere göre öğrenci dağılımı (URL-9).....	51
Şekil 18. Özel yaygın eğitim kurumlarının kademelere göre öğretmen dağılımı (URL-9).....	52
Şekil 19. Özel yaygın eğitim kurumlarının kademelere göre derslik dağılımı (URL-9).....	53
Şekil 20. Yaygın eğitim kurumlarında öğrencilerin cinsiyet dağılımı (URL-9).....	54
Şekil 21. Hane halkının eğitim harcaması (URL-5).....	68
Şekil 22. Dünyada eğitime yapılan kamu harcamaları (URL-8).....	69
Şekil 23. Okul dışı eğitim maliyetinin ülkeler arası karşılaştırması.....	74
Şekil 24. Okul dışı eğitime olan ihtiyaç durumuna ilişkin bulgular.....	109
Şekil 25. Cinsiyete göre okul dışı eğitim ihtiyacı.....	110
Şekil 26. Yaşa göre okul dışı eğitim ihtiyacı.....	111
Şekil 27. Okul türüne göre okul dışı eğitim ihtiyacı.....	112
Şekil 28. Hizmet yılı ve okul dışı eğitim ihtiyacı.....	114
Şekil 29. Merkezi sınavların kaldırılması durumunda okul dışı eğitim ihtiyacı.....	115
Şekil 30. Cinsiyete göre merkezî sınavların kaldırılması durumunda okul dışı eğitim ihtiyacı.....	117

Şekil 31. Yaşa göre merkezî sınavların kaldırılması durumunda okul dışı eğitim ihtiyacı.	119
Şekil 32. Okul türüne göre merkezî sınavların kaldırılması durumunda okul dışı eğitim ihtiyacı.	120
Şekil 33. Hizmet yılına göre merkezî sınavların kaldırılması durumunda okul dışı eğitim ihtiyacı.	122
Şekil 34. Katılımcıların cinsiyetleri ve okul dışı eğitim ihtiyacına yönelik algı.	126
Şekil 35. Katılımcıların yaşları ve okul dışı eğitim ihtiyacına yönelik algı.	128
Şekil 36. Katılımcıların okul türleri ve okul dışı eğitim ihtiyacına yönelik algı.	129
Şekil 37. Katılımcıların hizmet yılları ve okul dışı eğitim ihtiyacına yönelik algı.	131
Şekil 38. Okul dışı eğitim ihtiyacı düşüncesi ve okul dışı eğitim ihtiyacına yönelik algı.	132
Şekil 39. Okul dışı eğitim ihtiyacı düşüncesi ve okul dışı eğitim ihtiyacına yönelik algı.	134
Şekil 40. Katılımcıların cinsiyetleri ve okul dışı eğitim beklentisine yönelik algı.	138
Şekil 41. Katılımcıların yaşları ve okul dışı eğitim beklentisine yönelik algı.	140
Şekil 42. Katılımcıların buldukları okul türü ve okul dışı eğitim beklentisine yönelik algı.	141
Şekil 43. Katılımcıların buldukları okul türü ve okul dışı eğitim beklentisine yönelik algı.	143
Şekil 44. Okul dışı eğitim ihtiyacı düşüncesi ve okul dışı eğitim beklentisine yönelik algı.	144
Şekil 45. Merkezî (YGS-TEOG) sınavların kaldırılmasında okul dışı eğitim ihtiyacı düşüncesi ve okul dışı eğitim beklentisine yönelik algı.	145

Tablolar Dizini

	Sayfa
Tablo 1.....	5
Tablo 2.....	17
Tablo 3.....	22
Tablo 4.....	27
Tablo 5.....	32
Tablo 6.....	33
Tablo 7.....	39
Tablo 8.....	40
Tablo 9.....	40
Tablo 10.....	46
Tablo 11.....	47
Tablo 12.....	49
Tablo 13.....	57
Tablo 14.....	58
Tablo 15.....	58
Tablo 16.....	59
Tablo 17.....	60
Tablo 18.....	65
Tablo 19.....	68
Tablo 20.....	73
Tablo 21.....	77
Tablo 22.....	102
Tablo 23.....	103
Tablo 24.....	105
Tablo 25.....	106
Tablo 26.....	108
Tablo 27.....	109
Tablo 28.....	110
Tablo 29.....	112
Tablo 30.....	113
Tablo 31.....	115
Tablo 32.....	116
Tablo 33.....	118
Tablo 34.....	120
Tablo 35.....	121
Tablo 36.....	123
Tablo 37.....	125
Tablo 38.....	126
Tablo 39.....	127
Tablo 40.....	129
Tablo 41.....	130
Tablo 42.....	132
Tablo 43.....	133

Tablo 44.....	135
Tablo 45.....	137
Tablo 46.....	137
Tablo 47.....	139
Tablo 48.....	141
Tablo 49.....	142
Tablo 50.....	143
Tablo 51.....	145
Tablo 52.....	146
Tablo 53.....	147
Tablo 54.....	148
Tablo 55.....	148
Tablo 56.....	149
Tablo 57.....	150

Simgeler ve Kısaltmalar

Kısaltmalar

ACT	: American College Test
MBA	: İşletme Alanında Yüksek Lisans Derecesi (Master of Business Administration)
MEGEP	: Meslekî Eğitim Ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi
MEKSA	: Mesleki Eğitim ve Küçük Sanayii Destekleme Vakfı
METK	: Milli Eğitim Temel Kanunu
NSW	: New South Wales
ODEK	: Okul dışı eğitim kurumları
OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (Organisation for Economic Cooperation and Development)
ÖÖKK	: Özel Öğretim Kurumlar Kanunu
ÖZDEBİR	: Özel Dershaneler Birliği
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment)
SAT	: Scholastic Assessment Test
SODES	: Sosyal Destek Programı
TAED	: Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi

Özet

Okul Dışı Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi ve Toplumun Beklentisi (Ankara İli Örneği)

Bu çalışmanın amacı, okul dışı eğitim ihtiyaçlarının ortaya çıkış sebeplerinin ve okul dışı eğitim kurumlarından beklentilerin ne olduğunun tespit edilmesidir. Okul dışı eğitim ihtiyacının ve okul dışı eğitimden beklentilerin tespit edilebilmesi için mevcut sistemin eksikliklerinin, uygulamaya yönelik aksaklıklarının ve öğrencinin eksik kaldığı kısımların tespit edilmesinde karar verici olarak eğitimin temel paydaşlarından olan öğretmenlerin görüşleri önem arz etmektedir.

Araştırmada yukarıda belirtilen amaç dâhilinde öğretmen görüşlerini saptamak için anket ve görüşme formları hazırlanmıştır. Anket örneklem gruba uygulanmış ve elde edilen veriler, araştırmanın amacı doğrultusunda nicel ve nitel veri analizi tekniklerinden faydalanılarak, uygun paket programlar yardımıyla analiz edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin %55'i okul dışı eğitime ihtiyaç olduğunu, %62,3'ü ise merkezî sınavların kalkmasıyla okul dışı eğitime ihtiyaç olmayacağını belirtmiştir. Nicel ve nitel veri analizi sonuçlarına göre merkezi sınav sisteminin okul dışı eğitimde önemli bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte sınavların test tekniğiyle yapılması ve okullarda test tekniği eğitiminin yetersiz olması, okullarda yeterli sayıda deneme sınavı yapılmaması, ders tekrarlarının az olması, sınıfların kalabalık olması, müfredatın yoğun olması, okullardaki fiziksel ortamın yetersiz olması ve öğretmenlerin alan bilgilerinin yeterli olmaması gibi durumlar okul dışı eğitim ihtiyacını yükselten önemli sebepler olarak tespit edilmiştir.

Ayrıca öğretmenler okul dışı eğitimden, kaliteli eğitim, kaliteli öğretmen, öğrencilerin yeteneklerine göre geliştirilmesi, öğrencilerin okul ile ilgili eksiklerinin giderilmesi, öğrencilerin temellerinin sağlamlaştırılması, öğretmenlerin her öğrenciye adil davranması, okul dışı eğitimin daha uygun fiyatlarla yapılması, öğrencilere kariyer ve iş imkânı sağlanması gibi beklentilerinin olduğunu belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, okul dışı eğitim, öğretmen görüşleri

Abstract

Determining the Needs of Extensive Education in Turkey and the Expectation of the Society (Ankara case)

The purpose of this study is to determine the reasons why the need for extensive education emerged and what the expectations of supplementary institutions are. To achieve this aim, the opinions of the teachers, the inevitable components of education, are of crucial importance. The importance of the opinions of the teachers peaks at the points where the drawbacks of the current educational system are pinpointed, the defects of the implementation are highlighted, and where the students are inadequate are illuminated.

In order to obtain the teachers' ideas, a form of questionnaire and a form of interview were prepared and administered. The questionnaire was administered to the sample group and the data was compiled by qualitative and quantitative analysis methods. The answers were analyzed with the assistance of an appropriate computer program.

According to the results of the research, 55 % of teacher's surveyed stated extensive education is necessary. 62.3 % of them stated that if the central exams are removed, the need for extensive education will vanish.

According to the results of the qualitative and quantitative analysis, It was understood that central exams have a great influence on extensive education. However, it was determined that these factors are increasing the need for extensive education: the exams are all multiple choice, the education based on multiple choice at schools is insufficient, and schools do not hold enough practice tests. There is also insufficient revision, crowded classrooms, intensive curricula, inadequate physical environments and teachers with insufficient knowledge.

Furthermore, the teachers stated their expectations of extensive education as follows: quality education, quality teachers, the improvement of the students according to their abilities, to compensation for the students' schooling requirements, reinforcing the students' basic knowledge, teachers' fair behavior towards students, the more appropriate cost of extensive education, and the reinforcement of students' carrier and job prospects.

Keywords: Education, Extensive education, opinions of teachers

Birinci Bölüm

Giriş

Bu bölümde kurumsal çerçeve, alan yazın, araştırmanın amacı ve önemi, araştırmanın problem cümlesi ve alt problemleri ile araştırmanın sayıltıları ve sınırlılıkları konuları işlenecektir.

Eğitim, kişiye, bulunduğu çevrede olan değişimleri kavrayabilme ve değiştirecek şekilde yeni davranışlar kazandırma süreci olarak tanımlanmaktadır. Genel anlamda bireyde davranış değişikliği oluşturma süreci, merak uyandırma durumu, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme süreci olarak da tanımlanmaktadır. Okullarda belli bir program dâhilinde uygulanan ve bireylerin kişisel özellikleri göz önünde bulundurularak yapılan bilinçli ve kontrollü bir eğitim, kişide istenen davranış değişikliğini gerçekleştirmede önemli bir paya sahiptir (Ertürk, 1994).

Eğitim ve öğretim, insanoğlunun doğumuyla başlayıp hayat boyu devam eden bir süreçtir. Eğitim her ne kadar doğuştan itibaren ailede başlasa da kişinin ilk planlı eğitim aldığı yer olan okul, onun ilerideki davranışlarının şekillenmesinde, toplum içindeki konumunda büyük rol oynayabilmektedir. Çocuğun eğitim ve öğretiminde ailenin ve okulun önemli bir yeri vardır. İnsanın ilk eğitim yeri ailesi, ilk öğretmeni anne ve babasıdır. Öğrenme yoluyla kişinin amaçları, bilgileri, davranışları, tavırları ve ahlak ölçüleri değişebilmektedir. (Bayındır, 2011)

Eğitim, farklı kişiler tarafından farklı biçimlerde algılanabilir. Eğitim; kalkınmanın, gelişmenin ve saygınlığın temeli olarak algılandığından bir toplumun eğitim seviyesinin yüksekliği, o toplumun gelişmişlik seviyesini belirlemektedir(Bayındır, 2012).Eğitim, ihtiyaç duyulan bilginin öğretilmesi sürecini kapsamakta ve gereksinim duyulan bilginin çeşidine göre eğitim talebinin yönü belirlenmektedir.

Küreselleşen dünyada hızla gelişen teknolojilere uyum sağlayabilmek ve bu ortamda önemli bir yer sahibi olabilmek, ancak eğitime olan ihtiyacın karşılanması ile mümkün olabilecektir. Dünyada eğitim talebi sürekli olarak artmakta, buna paralel olarak nitelikli eğitim beklentisi yükselmektedir. Dünyada eğitim ihtiyacı ülkelere göre farklılık göstermektedir. Gelişmiş olan ülkelerde bireyler her türlü eğitime ihtiyaç duyarken az gelişmiş ülkelerde temel eğitim ihtiyacı daha yüksek olabilmektedir (Dağlı, 2006).

İnsanoğlunun öğrenmeye olan ihtiyacı, çok eskilere dayanmaktadır. Eğitimin henüz sistemli, düzenli olmadığı bir devirde ilk öğrenme bire bir karşılıklı olarak yapılmış, daha sonra toplu öğretim sistemi olan okul öğretim sistemine geçilmiştir. Okulda yapılan eğitim ve öğretim faaliyetlerine ilave olarak insanların daha çok öğrenme isteği duyması, okulda eksik kalan konuların tamamlanması, diğer kişilerle rekabet etme durumu, notların yükseltilmesi isteği, bir üst okulun sınavına hazırlık düşüncesi, okul dışında ek bir çalışma ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Rekabete dayalı bu ek çalışma ihtiyacı ek ders olarak ortaya çıkmış, zamanla ek ders alma ihtiyacı artmış, kişiler bazında yapılan bu iş giderek kurumlaşmış, verilen eğitimin kalitesine göre özel teşebbüslerin katılımına bağlı olarak maddi boyutlara ulaşmış ve okul dışı eğitim kurumları olarak karşımıza çıkmıştır (TED, 2005).

Türkiye’de eğitim planlaması devlet vasıtasıyla yapılmasına karşın, son yıllarda gerek eğitim kalitesinin artırılması gerekse toplumdan gelen taleplerin karşılanması amacıyla özel teşebbüsler eğitim sektörüne yönelmiştir (Temelli, Kurt ve Köse, 2010). Özellikle okul eğitiminin yetersiz kaldığı şartlarda, okul dışı eğitim önemli bir eğitim aracı olarak talep görmektedir. Eğitim hizmetleri son dönemlerde oldukça hızlı bir değişim sürecine girmiş olup, uzun yıllardan bu yana devlet eliyle yürütülen bu hizmetler tüm dünyada hızlı bir şekilde özelleştirilmeye başlamıştır (Taşkın ve Büyük, 2013)

Türk toplumunun eğitim ihtiyacı arttıkça okul dışı eğitime olan talebin de arttığı söylenebilir. Değişen sınav sistemi ve bireylerin iş bulmada yaşadığı zorluklar gibi bilinmeyen değişimler eğitime olan ihtiyacı giderek artırmaktadır. Bununla birlikte Türkiye’de eğitim ihtiyacı genellikle meslek sahibi olabilme yönündeki eğitime olan ihtiyaçtır (Gök, 2005). Bireyler daha iyi bir meslek sahibi

olabilmenin, daha nitelikli okullarda okumaya, daha iyi okullarda okumanın da sınavlarda daha yüksek puan almaya bağlı olduğunu bilmektedirler. Bundan dolayı sınavları kazanmak, bu sınavlar sonucunda kazandıkları okulu bitirmek, okulu bitirdikten sonra meslek sahibi olmak ve daha iyi bir hayata kavuşmak adına eğitim taleplerini artırmaktadırlar. Bunun sonucu olarak okul dışı eğitimden beklenenin ise sınav kazandırabilen ve meslek sahibi yapabilen eğitim biçimi olduğu söylenebilir(Özoğlu, 2011; Aslan, 2013; Bacanlı ve Dombaycı, 2013).

Örgün öğretimin yanında okul dışı eğitim uygulamaları, toplumun eğitim ihtiyacını karşılarırken aynı zamanda kendine de haliyle bir alan oluşturmaktadır. Eğitim alanında dünya çapında bir özelleşme ve piyasalaşma sürecinin bir ürünü olan okul dışı eğitimin hacmi devamlı olarak artarken kamusal eğitim sisteminde iş bulamayan öğretmenler de bu alanın gelişmesine yardımcı olmuşlardır (Demirer, 2012).

Örgün eğitim ve okul dışı eğitimin birlikte yürütülmesi, toplumun eğitim ihtiyacının giderilmesi açısından önemlidir. Burada önemli olan husus, okul dışı eğitim ihtiyacının belirlenmesi ve beklentilerin düzgün tespit edilmesidir (Sabancı ve Rodoplu, 2013). Ancak okul dışı eğitim bu şekilde etkin olursa topluma yararlı ve örgün öğretimi destekler nitelikte bir eğitim sunulabilir.

Türkiye’de örgün öğretimin dışındaki en yaygın eğitim kurumları merkezî sınavlara yönelik olarak eğitim veren okul dışı eğitim kurumlarıdır. Dershaneler, etüt merkezleri, halk eğitim kursları, test ve ödev merkezleri ülkemizde ikinci bir öğretim ağı olan okul dışı eğitim kurumlarını oluşturmaktadır. Ailelerin bir kısmına göre, sınavlarda başarılı olmanın ilk şartı bu kurumlara devam etmektir. Bu yaygın düşünce, sınava birkaç yıl kala öğrencileri bu kurumlara taşımaktadır (Buyruk, 2009). Dershaneler ve diğer okul dışı eğitim kurumları, örgün öğretimin eksiklerini tamamlama düşüncesiyle çalışmalar yapmaktadır. Örgün eğitimle yetinmeyen veliler ek eğitim ihtiyacı duymaktadır. Bu durum okul dışı eğitim kurumlarına olan talebi daha da artırmakta ve okul dışı eğitim kurumlarını vazgeçilmez bir konuma getirmektedir. Yani okul dışı eğitimin temel amacı sınavlara hazırlığın dışında örgün eğitimin de desteklendiği bir girişim olarak karşımıza çıkmaktadır.

Her okulun eğitim seviyesi ve imkânları eşit olmadığından başta özel teşebbüsler tarafından açılan kurumlar olmak üzere diğer bütün okul dışı eğitim kurumları bu eşitsizliği ve eksikliği giderecek şekilde program yapmaktadır. Öğrenciler bu eğitim kurumlarına, eksik olduklarını düşündükleri konularda eksiklerini tamamlama, test ve sınav tekniğini öğrenme, öğrendiğini tekrar etme gibi düşüncelerle devam etmektedirler (Bozkır ve diğ., 2009).

Türkiye’de mevcut merkezî sınav sistemi, okul dışı eğitimin yaygınlaşmasının ve eğitimin kapsamının sınırlandırılmasının en önemli sebeplerinden biridir. Bu alanda sadece dershaneler değil okul kursları, özel dersler, özel kurslar ve e-kurslar da giderek yaygınlaşmaktadır. Öğrencilerin bire bir eğitim ihtiyacını karşılayan özel kurslar, Türkiye’de birçok eğitimci ve üniversite öğrencisi tarafından yürütülmektedir. Ayrıca okul kursları da okul eğitimini destekleyici nitelikte olmakla beraber merkezî sınav sistemine yönelik eğitim sunmaktadır (Çelen, 2011).

Ancak okul dışı eğitim kurumlarına devam eden öğrencilerden, velilerin karşılamakta zorlandıkları bir ücret istenmesi, her öğrencinin bu imkânlardan eşit derecede istifade edememesi, öğrenciler arasında fırsat eşitsizliğine sebep olabilmektedir. Ayrıca öğrencilerin dinlenmeye ve diğer sosyal etkinliklere zaman ayıramaması, bu kurumların zamanla eğitimi destekleyici ve tamamlayıcı olma görevini bırakarak, okulların önüne geçmeye başlaması, eğitim ve öğretim etkinliklerine yeterince yer verilmemesi, öğrencinin kendini ifade edebileceği, araştırma ve düşünme temelli öğrenme yerine ezberci öğretime teşvik etmesi, ayrıca bu kurumların her ilde herkesin ulaşabileceği şekilde yeterli sayıda olmaması gibi nedenler okul dışı eğitimin dezavantajları olarak söylenebilir (Köprülü, 2014; Tansel, 2013).

Aşağıdaki tablo da yıllara göre üniversite sınavına müracaat eden öğrenci sayısı, üniversite kontenjanları ve üniversiteye yerleşen öğrenci sayısı ile boş kalan üniversite kontenjanları verilmiştir.

Tablo 1

Yıllara Göre Üniversite Giriş Sınavına Müracaat Eden Öğrenci Sayıları ile Üniversiteye Yerleşen Öğrenci Sayıları (URL-1)

Yıl	Toplam müracaat eden sayı	Toplam kontenjan sayısı	Toplam yerleşen sayı	Toplam boş kalan kontenjan	Boş kalan yüzdesi
2011	1.759.998	655.942	597.508	58.433	8.9
2012	1.895.479	721.925	641.697	80.228	11
2013	1.924.550	781.606	672.417	109.189	13.9
2014	2.086.115	792.635	733.623	59.012	7.4

Tablo 1'de görüldüğü gibi yıllara göre sınava müracaat eden öğrenci sayısı artış gösterirken üniversitelerin boş kalan kontenjan yüzdeleri de artmış görünmektedir. Sadece 2014 yılında boş kalan kontenjan yüzdesinde bir azalma olmuştur.

Yukarıdaki tablo da gösteriyor ki öğrencinin hedefinde herhangi bir üniversiteye girmekten çok, mezuniyet sonrası rahat iş bulabileceği, kaliteli, herkes tarafından tercih edilen bir üniversite ve bölümde eğitimini devam ettirme isteği vardır. Bundan dolayı sınav sistemi değişse ve her öğrenci üniversiteye alınacak olsa bile, herkes istediği bölüme giremeyeceği için bu durum bizi yarışın devam edeceği sonucuna götürür. Çünkü son dönemde tıp ve hukuk fakültelerine getirilen taban puan sınırlaması bunu kanıtlar niteliktedir. Yarışın olduğu yerde herkes bir diğerinin önüne geçmek için farklı bir arayış içine girecektir. Bu durumun da okul dışı eğitimi ihtiyaç hâline getireceği söylenebilir. Ayrıca eğitimin sisteminin sıklıkla konjektürel olarak değiştirilmesi, eğitimin uzun vadeli bir planının olmaması, liseye ve üniversiteye öğrenci alımı seçiminin sık sık değişmesi, üniversitelerin bazı bölümlerinde kontenjanların olduğu halde dolmaması bu bölümlerden mezun olanların da iş bulamaması eğitimin önemli problemlerindendir. Bu sebeplerden dolayı okul dışı eğitime olan ilgi artmıştır.

Dünyanın değişik birçok ülkesinde, taşıdıkları işlevleri bakımından ülkemizdekine benzer okul dışı eğitim kurumları vardır. Bu okul dışı eğitim kurumları ülkemizde ki özel ders, özel dershane, etüt merkezi, halk eğitim kursları

ve okul kurslarına karşılık gelecek şekilde farklı isimler almaktadır. Dünya ülkelerinde okul dışı eğitime olan ihtiyaç daha çok merkezi sınavların olduğu Güney Kore, Japonya, Yunanistan, Türkiye, Hong Kong, Tayvan gibi ülkelerde üst okula giriş sınavlarına hazırlık düşüncesi, Almanya, Fransa, Çin, Polonya, İtalya ve Avustralya gibi ülkelerde üst sınıfa geçme için duyulan ders takviyesi ve öğrencinin sınıf seviyesine uygun ders alabilmesi için duyulan ders ihtiyacı, Rusya, Hollanda, Amerika Birleşik Devletleri gibi ülkelerde her sınıfın sonunda yılsonu yapılan sınavlara hazırlık düşüncesi gibi her ülkede öne çıkan bazı farklı sebeplerden kaynaklanmaktadır (Huang, 1993; Aslan, 2004; Dağlı, 2006; Baştürk ve Doğan, 2010; Dawson, 2010; Jones, 2011; Özoğlu, 2011; Çayır, 2014).

Okul dışı eğitim kurumlarının yaygın olduğu ülkelerin ortak özelliği, eğitimin kademeleri arasındaki geçişlerde merkezî sınav sisteminin olmasıdır. Genel olarak dünyada okul dışı eğitim ihtiyacının sebepleri şöyle sıralanabilir(Sun, 1993; Huang, 1993; Baştürk ve Doğan, 2010; Jones, 2011; Erdem, 2011; Özoğlu, 2011; Dursun, 2013; Özkaya, 2013; Köprülü, 2014):

- Okullarda çalışan öğretmenlerin akademik seviyesinin farklı olması,
- Okullarda yeterli sayıda ve nitelikte öğretmenin olmaması,
- Okulların fiziki ve teknolojik imkânlarının farklı olması,
- Okulların ve sınıfların öğrenci seviyesinin farklı olması,
- Okul ve sınıf mevcutlarının kalabalık olması,
- Sınıflardaki öğrencilerin öğrenme hızının farklı olması,
- Öğrenci velilerinin beklentilerinin farklı olması,
- Ailelerin öğrencilerden sosyal statüsü yüksek iş ve meslek sahibi olmalarını istemeleri,
- Kademeler arasındaki geçişlerin sınavlara dayalı olarak yapılmasının getirmiş olduğu rekabet ortamı,
- Okul dışı eğitim kurumlarına giden öğrenci ve ailelerin diğer aileler üzerinde oluşturduğu baskı,
- Bazı ülkelerde okullarda çalışan öğretmenlerin maaşı düşük olduğu için ek kazanç olarak okul zamanının dışında özel ders verme istekleri gibi sebepler okul dışı eğitim kurumlarını ihtiyaç haline getiren sebepler olarak belirtmişlerdir.

Temel amacı öğrencilerin okul derslerinde ve üst öğretime geçişlerinde onlara destek vermek olan okul dışı eğitim kurumları, özellikle merkezî sınav sisteminin mevcut olduğu ülkelerde daha yaygındır.

Türkiye’de okul dışı eğitim ihtiyaçları ile ilgili bilimsel çalışmaların sayıları sınırlıdır. Bu çalışmada okul dışı eğitim ihtiyaçlarının neler olduğu, bu ihtiyaçların ortaya çıkış sebeplerini ve toplumun bu kurumlardan beklentisinin ne olduğunu öğretmenler açısından değerlendirip bu konuda daha sağlıklı bir bilgi toplanması amaçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul dışı eğitim ihtiyaçlarının ortaya çıkış sebeplerinin ve okul dışı eğitim kurumlarından beklentilerin ne olduğunun tespit edilmesidir.

Eğitim ihtiyacının artması ve bu konuda okul eğitiminin yetersiz kalması, bireylerin okul dışı eğitimden beklentilerini artırmaktadır. Günümüzde okul dışı eğitim, hem okul eğitimini (dershaneler, etüt merkezleri vb.) hem de okulda verilmeyen eğitimi (meslek edinme kursları, halk eğitim) kapsamaktadır. Dolayısıyla bireylerin okul dışı eğitimden beklentileri oldukça yüksek olmaktadır.

Toplumda okul eğitimiyle ilgili bazı yetersizlikler, okul dışı eğitime olan talebi artırmaktadır. Bireyler okul eğitiminde alamadıkları ve kendilerini eksik hissettikleri her konudaki eğitim ihtiyacını okul dışı eğitimden karşılamayı beklerler. Ayrıca bireyler okul dışı eğitime belli bir bedel ödedikleri için bu beklenti daha da yüksek olmaktadır.

Türkiye’de mevcut sınav sistemi, okul dışı eğitim ihtiyacını artıran en önemli faktörlerden biridir. Mevcut sınav sisteminde öğrencilerin birbirleriyle yarışması, her okulun eğitim sisteminin ve imkânlarının birbirinden farklı olması, öğrencileri adeta okul dışı eğitime zorlamaktadır. Okul eğitiminin mevcut sınav sistemi için yetersiz kalması, okul dışı eğitimde özellikle dershaneleri ön plana çıkarmaktadır. Türkiye’de okul dışı eğitimin en yaygın ve popüler şekli dershaneler olmuştur. Okul eğitiminin yetersiz kalması durumunda okul dışı eğitim kurumlarına giden öğrencinin ve velisinin, okul dışı eğitim kurumlarının vermiş olduğu eğitiminden beklentisi de hayli yüksek olmaktadır.

Bundan dolayı bu çalışmanın temel amacı, toplumun okul dışı eğitime neden ihtiyaç duyduğunun belirlenmesi, bu ihtiyacın ne olduğu ve toplumun okul dışı eğitimden beklentilerinin belirlenmesidir.

Araştırmanın Sorusu

Türkiye’de örgün öğretim çağındaki öğrenciler, okul dışındaki eğitime neden ihtiyaç duymaktadır ve toplumun okul dışı eğitimden beklentileri nelerdir?

Alt sorular

- Öğretmenlerin, okul dışı eğitime bakış açısı nasıldır?
- Öğretmenlerin okul dışı eğitime bakış açıları öğretmenin çalıştığı okul türüne göre bir farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenlere göre okul dışı eğitimin, okulda verilen eğitimden ne gibi farkı vardır?
- Öğretmenlere göre okul dışı eğitime ihtiyaç var mıdır?
- Öğretmenlere göre sınav sistemi değiştiğinde okul dışı eğitime yine ihtiyaç duyulacak mıdır?
- Öğretmenlere göre kişileri ücret vererek eğitim almaya yönelten nedenler nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Türkiye’de mevcut sınav sistemlerinde okul eğitimindeki; öğrencinin öğrendiğini tekrar etmesi, öğrendiklerinin pekiştirilmesinin sağlanması, öğrendiklerinin kalıcılığının artırılması, öğrencilerde sınav kaygısının azaltılması, öğrencilere zamanını geçirecekleri güvenli bir mekân sunulması, öğrencilere sosyal bir ortamın sağlanması, öğrencilerin anlamadıkları konuyu öğretmenle birlikte tekrar gözden geçirebilmesi gibi konularda yetersiz kalmaktadır. Ayrıca okul eğitiminde sınıf disiplini, öğretmen yetersizlikleri, öğretim tekniğinden kaynaklanan sıkıntılar, kaynak niteliği, okuldaki rutin işlerin fazlalığı, kırtasiye işlerinin fazlalığı, teknolojik eksiklikler, sınıfların kalabalık oluşu, okuldaki akademik eksiklik, ölçme ve değerlendirme eksikliği, araç ve gereç eksikliği, branş dışı öğretmenlerin derse girmesi, öğretmenin maddi sıkıntıları, okul başarılarının bölgeden bölgeye farklı olması, öğretmeni ve süreci değerlendiren net kriterlerin olmaması, kurumsal aksamalar, nitelikli kaynak eksikliği ve

yetersizliği gibi hususlar da bireyleri okul dışı eğitime y6nlendiren fakt6rler arasında yer almaktadır (6zoğlu, 2011; Aslan, 2013; Bacanlı ve Dombaycı, 2013).

T6m bu durumlar, 6đrencilerin eğitim ihtiyaını artırmakta ve onları okul dışı eğitime y6nlendirmektedir. Okul eğitiminin yetersiz kalması durumunda okul dışı eğitime başvuran 6đrenciler ve veliler, okul dışı eğitimden, eğitim ihtiyaçlarının en iyi şekilde karşılanmasını beklerler. Bu durum okul dışı eğitimden beklentileri artırmaktadır (Temelli ve diğ., 2010).

T6rkiye'de okulda verilen eğitimin yeterli olmaması ya da eğitim 7eşitliliğinin az olması nedeniyle okul dışı eğitim kurumları yaygınlaşmıştır. S6rekli olarak gelişen d6nyamızda 6rg6n 6đretim sistemi, bireylerin isteklerine cevap verememekte ve talep edilen bir eğitim sunamamaktadır. Bu durum, bireyleri okul dışı eğitime y6neltmektedir. T6rkiye'de eğitim ihtiyaının belirlenmesi ve okul dışı eğitimin eğitim sisteminde yerinin tespiti, uygulanacak eğitim politikaları ve yatırımları a7ısından 6nem arz etmektedir. Bu 7alışma, T6rkiye'nin okul dışı eğitim ihtiyaının ve beklentilerinin saptanması a7ısından 6nemlidir (MEGEP, 2006).

6đrencilerin merkezi sınavlara hazırlanması okul eğitiminin ama7aları i7erisinde birinci sırada olmaması, 6đrencileri okul dışı eğitim kurumlarına y6nlendirmektedir (Arslanbaş, 2011; Sun, 1993). Okul dışı eğitim kurumları ise 6đrencileri sınava hazırlamayı kendilerini birinci iş olarak se7mişlerdir. Bu sebeple okul dışı eğitim beklentilerinin tespit edilerek ona g6re plan yapma 6nemlidir.

Anne ve babası 7alışan 7ocukların okul dışı zamanlarda g6venli bir yerde ve derslerine yardımcı olunan bir ortamda bulunması aileleri rahatlatmaktadır (Huang, 1993; Collingsworth, 2005) . Okul dışı eğitim kurumları 6đrencilerin ihtiyaını olan konularda 6đrencilere yardımcı olması ve o ihtiya7lara g6re ortam hazırlayabilmesi i7in okul dışı eğitim beklentilerinin tespit edilmesi 6nemlidir.

Devlet okullarında 7alışan 6đretmenlerin heyecansızlığı, ama7sızlığı, formasyon eksikliği ve 6đrenciye ayırdığı zamanın dar olması 6đrencileri okul dışı eğitime zorlamaktadır (Jones, 2011; Aslan, 2013). Bunun yanı sıra okul dışı eğitim kurumlarında 7alışan 6đretmenler ise normal dersin dışında ek derslerle 6đrencilerin eksikliğini tamamlamaya 7alışmaktadır (Coşkun, 2005). Bundan dolayı

okul dışı eğitim ihtiyacının çıkış sebeplerinin tespit edilerek ona göre çözüm üretilmesi önemlidir.

Dünyada ve Türkiye’de öğrenciler ücretsiz olarak okula devam edip eğitim alabiliyorken bu kişileri ücret ödeyerek okul dışı eğitim kurumlarına iten sebeplerin belirlenmesi ve bu okul dışı eğitim kurumlarından daha iyi bir biçimde yararlanılabilmesi için toplumun beklentilerinin tespit edilmesi önemlidir (Kılıcı, 2012).

Ayrıca Türkiye’de her geçen yıl merkezi sınavlara başvuran öğrenci sayıları artmaktadır. Bu sınavlara hazırlık için okul dışı eğitim kurumlarına giden öğrenciler genellikle son sınıfta okuldan ayrılarak sınavlara rahat hazırlanabilecekleri açık liseye gitmekte veya son sınıfta okuldan ayrılmayanlar ise sınava hazırlık için mezuniyetten sonraki bir yılı ayırmaktadır. Budan dolayı öğrencinin yıl kaybı olmaması ve örgün eğitimden faydalanmaya devam etmesi için, okul dışı eğitim ihtiyaçlarının ve toplumun beklentilerinin tespit edilerek ona göre çözümlerin üretilmesi önemlidir.

Okul dışı eğitim ihtiyaçlarının sebeplerinin tespit edilerek, toplumun bu kurumlardan beklentisinin ortaya konması, bu kurumların daha verimli değerlendirilmesi, bu çalışmanın önemini ortaya kaymaktadır.

Bu amaçla, okul dışı eğitim ihtiyacının ve okul dışı eğitimden beklentilerin tespit edilebilmesi için eğitimin temel paydaşlarından olan öğretmenlerin görüşleri önemlidir.

Araştırmanın Sınırlılıkları ve Sayıtları

Sınırlılıklar

- Çalışma 2013-2014 öğretim yılıyla sınırlıdır.
- Çalışma öğretmen görüşleriyle sınırlıdır.
- Çalışma Ankara ili ile sınırlıdır.
- Çalışma devlet okulları ile sınırlıdır.
- Çalışma öğretmen sayısı 10’ dan fazla olan okullar ile sınırlıdır.

Sayıtlar

- Bu çalışmada öğretmenlerin verdikleri cevaplarda içten oldukları varsayılmıştır.
- Temsil yeterliliği açısından öğretmen görüşlerinin yeterli olduğu varsayılmıştır.
- Seçilen örneklem, evreni temsil edebilecek nitelik ve niceliktedir.
- Anket sorularının oluşmasında, alınan uzman görüşleri yeterlidir.

Tanımlar

Okul dışı eğitim kurumları

Okul dışı zamanlarda öğrencilerin eğitim aldıkları dershane, etüt merkezi, okul kursu, okuma salonu, özel ders ve halk eğitim merkezleri gibi kurumlardır (MEB, 2013; MEB, 625 Sayılı Yasa).

Okul dışı eğitim

Örgün öğretim çağındaki öğrencilerin okul dışı zamanlarda dershane, etüt merkezi, okul kursu, okuma salonu, özel ders ve halk eğitim merkezleri gibi kurumlarından aldıkları eğitimdir (MEB, 2013; MEB,625 Sayılı Yasa).

Örgün öğretim

Zaman, amaç veya kaynaklar bakımından detaylı bir biçimde planlanan, organize edilmiş ve okul ya da öğretim merkezi gibi yapılandırılan bir ortamda gerçekleşen öğrenimdir (MEB, 2013).

Yaygın eğitim

Örgün eğitimin yanı sıra veya haricinde uygulanan programlar ile kişileri bir mesleğe hazır hale getiren, bir meslek erbabı olanların da mesleklerinde gelişmelerine ve yeni mesleklere uyumlarına imkân tanıyan, bununla birlikte kişileri; günlük hayatlarındaki istek, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun yönelimlerle belgeye ve sertifikaya yönlendiren eğitimdir (MEB, 2013; MEB, 625 Sayılı Yasa).

Dershane

Öğrencileri; bir üst okula sınavlarına hazır duruma getirmek, istedikleri derslerde hazırlamak ve bilgi seviyelerini yükseltmek gayesi ile faaliyette bulunan özel öğretim kurumlarını ifade etmektedir (MEB,625 Sayılı Yasa).

Etüt merkezi

Öğrencilerin ödev ve projelerini yapmalarına, ders çalışmalarına destek sağlayan; istek, ilgi ve kabiliyetleri doğrultusunda farklı faaliyetlerin yürütüldüğü özel öğretim kurumlarını ifade eder (MEB, 625 Sayılı Yasa).

Okul kursları

Okul kursları, okul içinde sunulan, öğrencileri yetiştirerek sınavlara hazırlama kurslarıdır (Millî Eğitim Bakanlığı Öğrencileri Yetiştirme Kursları Yönergesi).

Halk eğitim kursları

Halk eğitim merkezlerinde doğrudan veya başka kurum ve kuruluşlarla işbirliği durumunda halka açık ve ücretsiz şekilde planlanan genel, teknik ve mesleki kursları ifade etmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği).

Uzaktan öğretim kurumu

Farklı sebeplerle öğrenimlerini devam ettiremeyenlere her çeşit iletişim araçlarıyla uzaktan eğitim ve öğretim yapan kurumlardır (MEB, 625 Sayılı Yasa).

Özel öğretim

Kamu kurumlarından farklı olarak kişilere her anlamda özel eğitim olanağı tanıyan öğretim türüdür (MEB, 5580 Sayılı Yasa).

Literatür

Eğitim kavramı

Eğitim ve öğretim, insanların kendilerini tanıma, kendi yetenek ve becerileri doğrultusunda formal veya informal geliştirme sürecidir. Bununla birlikte eğitim kavramı farklı araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde ifade edilmiştir. Eğitimle ilgili yapılan tanımların bazıları aşağıdaki gibidir.

Türk Dil Kurumunun (2014) Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğünde eğitim; insanın yeteneklerine yön ve biçim verilmesi için yapılan bilinçli ya da bilinçsiz etkilerin tümü olarak tanımlanmaktadır. Özel, Bayındır ve Özdemir (2012) eğitimi; kişi de istenilen bilişsel, duygusal ve psikomotor yapıları düzeltme, değiştirme veya yeni yapı oluşturma süreci olarak tanımlamaktadırlar.

Küçükahmet (2005), yeni doğan bir bebeğin yürümeyi, yemek yemeyi veya konuşmayı başlangıçta ailesinden daha sonra da başkalarının yardımıyla öğrendiğini ve bu dönemde öğretilenlerin hepsine birden eğitim dendiğini söylemektedir.

Eğitim, bireyin yaşadığı toplum içinde değeri olan beceri, tutum ve diğer davranış biçimlerinin geliştirildiği süreçlerin tamamı olarak ifade edilmektedir (Good, 1959; Akt: Yanardağ, 2007).

Püsküllüoğlu (1994), eğitim kavramını iki yönlü olarak açıklamıştır: “yeni kuşakların toplum yaşamında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları edinmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme” ve “belli bir bilim dalında, belli bir konuda, bilgi ve beceri kazandırma, yetiştirme ve geliştirme işi” olarak ifade etmiştir (s. 347).

Fidan ve Erdem (1992) eğitimi, “belli amaçlara göre insanların davranışlarının planlı olarak değiştirilmesi ve geliştirilmesinin yasa ve ilkelerini bulmaya ve bu amaçla teknikler geliştirmeye çalışan bir bilim dalı” olarak belirtmişlerdir.

Eğitim, bireyleri öngörülen hedefe yönelten ve onlara bilgi, beceri ve davranış değişikliği kazandıran bir işlemdir (URL-2).

Eğitim, insanın olduğu her yerde bir ihtiyaç olarak çeşitli şekillerde kendini göstermiştir. İnsan; düşünen, araştıran, soruşturan, öğrenen ve öğreten bir varlık olduğundan, insanın yeme, içme, konuşma, sağlıklı yaşama, ihtiyaçlarını giderme, kendini ifade etme, iletişim kurma gibi ihtiyaçları vardır. Ayrıca bilmediklerini öğrenme ve beceri kazanmak için eğitime ve daha fazla öğrenmeye ihtiyacı vardır (Güneş, 2007).

Eğitim, insanın sermayesine yapılan bir yatırım olarak ifade edilmekle birlikte aynı zamanda insanın kişiliğini besleme süreci olarak da ifade edilmektedir. Eğitim, temel olarak istendik davranış oluşturma veya istendik

davranış değiştirme süreci olarak görölmektedir. Eğitimin temel amacı, bireylere bilgi ve beceri kazandırılmasının yanı sıra toplum kalkınmasını devam ettirebilecek düzeyde nitelikli değer üretmektir. Eğitim, toplumdaki mevcut değerlerin dağıtılmasını önleme, yeni ve eski değerleri bağdaştırma sorumluluğu taşımaktadır (Varış, 1998).

Eğitim, toplumsal kalkınmanın lokomotifi konumundadır. Eğitimde kullanılan yeni teknolojiler ve yeni teknikler, verimliliğin artmasını sağlamaktadır. Eğitim, toplumda belli roller ve görevler üstlenmektedir. Bu roller ve görevler ise eğitim sisteminin ölkede nasıl işleyeceğini belirlemede bize yardımcı olmaktadır (Demirel ve Kaya, 2007).

Eğitim ihtiyacının sürekli olarak artması, bu ihtiyacın karşılanmasında bazı aksaklıkların ortaya çıkması ve okullardaki bazı eğitim sıkıntılarına çözüm üretilmesinde sıkıntıların yaşanması, okul dışı eğitim-öğretime duyulan ihtiyacın artmasına sebep olmuştur. Örgün öğretimde oluşan boşluklar okul dışı eğitim kurumları tarafından doldurulmaya çalışılmıştır.

Türk millî eğitim sisteminin genel yapısı

Türkiye Cumhuriyeti kurulduktan sonra, nüfusun tamamına hitap eden, çağdaş ve ileri toplum olma hedeflerini karşılayabilecek bir eğitim reformuna girişilmiştir. Cumhuriyet'in ihtiyaç duyduğu nitelikli insan sermayesi yetiştirmek aynı zamanda bireyin bilgi ve beceri seviyesini yükseltmek adına eğitim reformları gerçeleştirilmiştir (MEB, 2007).

Türk millî eğitiminin genel amacı, Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırarak, iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemektir.

Millî Eğitim Temel Kanunu'nda da ifade edildiği şekliyle, Türk millî eğitim sistemi, örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere, iki ana unsurdan meydana gelmektedir. Örgün eğitim; okul öncesi eğitimi, ilkokul, ortaokul, lise ve yükseköğretim kurumlarında verilen eğitimi içermektedir. Yaygın eğitim ise, örgün öğretimle birlikte ya da örgün öğretim dışında düzenlenen eğitim faaliyetlerinin tamamını kapsamaktadır. Yaygın eğitim, örgün öğretim ile birbirini tamamlayacak, gerektiğinde aynı bilgi ve becerileri kazandırabilecek ve birbirinin her türlü imkânından faydalanacak şekilde bir bütünlük içinde düzenlenir (MEB, 1973).

Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde okuldaki öğretimin önemi büyüktür. Okul öğretimi genellikle devlet eliyle yürütülmektedir. Toplumda tüm bireylerin eşit seviyede eğitim alması hedef olarak alındığında, özellikle gelir düzeyi düşük grupların dezavantajlı durumda kalmamaları için farklı projeler oluşturulmaya çalışılsa da yeterli olmamaktadır.

Anne-babaların çocukları için yapacakları ekstra eğitim yatırımını finanse etmeleri bazen mümkün olmamaktadır. Özellikle düşük gelir düzeyine sahip ailelerin eğitim hizmetine eşit seviyede erişimlerinin mümkün kılınması, eğitimde devlet yatırımlarının sosyoekonomik gelir seviyesi düşük bölgelere daha fazla yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır.(Temelli, Kurt ve Köse, 2010).

Türkiye’de mevcut örgün öğretim sistemi, bireylerin temel eğitim gereksinimlerini karşılamaktadır. Ancak daha fazla eğitim ihtiyacı hisseden bireyler; kişiye sunulan öğretim ortamı, okulda görev alan idareci- öğretmenlerin ilgisi, bilgisi ve tutarlı oluşları, okulun fiziki yapısı gibi konulardaki yetersizliklerden dolayı okul dışı eğitime yönelmektedirler. Okulda verilen planlı programlı eğitim-öğretimden her öğrenci kendi kapasitesi oranında yararlanmaktadır. Dolayısıyla her öğrenci verilen eğitim ve öğretim faaliyetinden eşit şekilde istifade edememektedir. Okuldaki eğitim ve öğretime yönelik bazı eksikliklerden dolayı, eğitim-öğretim programlarından yeterli derecede yararlanamayan öğrencinin velisi, okul dışı eğitim kurumlarında okulda eksik kalan programları tamamlama yolunu tercih etmektedir. Bunun yanında merkezî sınavlara hazırlık, okuma becerisini geliştirme, öğrendiklerini tekrar ederek pekişmeyi sağlama, boş zamanı değerlendirme ve boş zamanlarını güvenli bir ortamda geçirme, eksik konuları tamamlama gibi durumlardan dolayı okul dışı eğitim kurumları tercih edilmektedir. Ayrıca okullarda eğitimin mecburi olması, okul dışı eğitim kurumlarının isteğe bağlı olması, bu kurumlarda daha serbest bir ortamın olması, bu kurumların tercih edilmesindeki temel nedenlerden bazıları olarak sıralanabilir (Demirer, 2012).

Bununla birlikte Türkiye’de okul dışı eğitim ihtiyacı genellikle meslek sahibi olabilme yönündeki eğitime olan ihtiyaçtır. Bireyler sınavları kazanabilmek, meslek sahibi olmak ve daha iyi bir hayata kavuşmak adına okul dışı eğitim kurumlarına yönelmektedirler. Sınavlara hazırlık yapan öğrencilerden

okul dışı eğitime devam edenlerin sayılarına bakıldığında, Türkiye’de eğitim talebinin genellikle sınav ve mesleğe yönelik olduğu görülmektedir (Gök, 2005).

Dünyada olduğu gibi Türkiye’de de yükseköğretim kurumlarında eğitim görmek; belirli meslek alanlarına girebilmek, toplumsal statü kazanabilmek ve kişisel olarak kendini geliştirmek açısından gerekli olarak görülmektedir. Eğitim olanaklarından faydalanma oranının oldukça sınırlı olduğu koşullarda lise son sınıfa kadar gelebilen öğrencileri üniversite eğitimine geçiş yapabilmek için zorlu bir sınav beklemektedir. Çünkü Türkiye’de mevcut üniversiteler tüm lise mezunlarını alabilecek kapasitede değildir. Üniversiteye olan talebin ve bu problemin merkezî bir sınavla çözülmek istenmesinin neticesi olarak dershaneler, etüt merkezleri, özel ders alma ortaya çıkmıştır (Gök, 2005; Bozkır, Sezer ve Gök, 2009).

- Çakır (2007) yapmış olduğu çalışmada okul dışı eğitim kurumlarının ortaya çıkış sebeplerini:
- Hızlı nüfus artışı ve ekonomik gelişmedeki yetersizlikler,
- Öğretmen sayısının azlığı, dağıtımdaki adaletsizlik sebebi ile derslerin boş geçmesi ve eğitimin kalitesinin düşmesi,
- Ülke geneline yayılamayan nitelikli eğitim sistemi, dersliklerin araç-gereç yetersizliği ve sınıfların kalabalık oluşu,
- Okul eğitimiyle sınav uygulamasının farklı olması, üniversiteye talebin fazla olması
- Sınıflardaki öğrencilerin seviyelerinin farklı olması ve yeterli öğrenci rehberliğinin olmaması,
- Öğretmen yetiştiren kurumların net bir kriterinin olmaması ve bu kriterlerin sürekli değiştirilmesi
- Ailelerin çocuklarının eğitime daha fazla duyarlı hale gelmeleri olarak belirtmiştir.

Örgün öğretim sistemi

Örgün öğretim, “amaca göre hazırlanmış programlarla okul çatısı altında, belirli yaş grubundaki ve aynı seviyedeki bireyler için yapılan düzenli eğitim” olarak tanımlanmaktadır (METK, Sayı.14574).

Örgün eğitim, belli yaş aralığındaki ve aynı düzeyde olan kişilere, hedeflenen amaç doğrultusunda düzenlenen programlarla okulda sunulan eğitimidir. Türkiye’de örgün eğitim sistemi 4 aşamadan meydana gelmektedir: Okul öncesi öğretim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimdir. Okul öncesi eğitimde amaç, çocukların fiziksel, duygusal, ruhsal gelişimini ve pozitif tutumlar edinmesini sağlamak, onları ilköğretime hazırlamak, uygun yetiştirme koşulları oluşturmak ve Türkçenin doğru kullanımını sağlamaktır. İlköğretimdeki amaç, iyi bir insan olunmasını gerçekleştirmek, beceri, bilgi, yetenek ve alışkanlıklar edindirmek, ilgi ve yetilerine yönelik bir yaşam kazandırılmasını sağlamaktır. Ortaöğretimdeki amaç, toplum sorunlarını tanıtmak, asgari bir genel kültür edinimi sağlamak, ülkenin kültürel ve ekonomik gelişimini sağlayacak bilinci uyandırmak, yeti ve becerileri doğrultusunda mesleğe ve geleceğe hazırlamaktır. Yükseköğretimdeki amaç, ülkenin insan gücü gereksinimine, bilimdeki gelişme düzeyine, politikasına göre öğrencileri beceri ve ilgileri yönünde geliştirmek, bilimsel anlamda araştırmalarda bulunmak, ar-ge çalışmalarını gösteren ve teknolojinin gelişmesini gerçekleştiren tüm yayınları yapmaktır(Gök, 2005).

Bu eğitim kademelerine yönelik istatistikî veriler aşağıdaki gibidir:

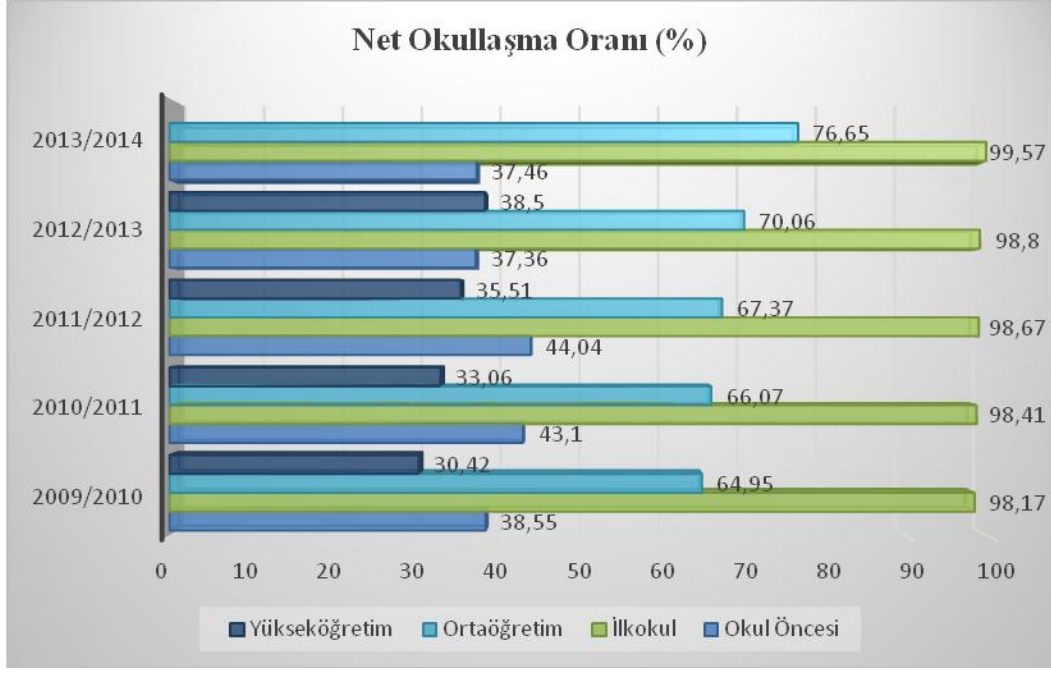
Tablo 2

Net Okullaşma Oranı (%)

	Okul Öncesi	İlkokul	Ortaöğretim	Yükseköğretim
2009/2010	38.55	98.17	64.95	30.42
2010/2011	43.1	98.41	66.07	33.06
2011/2012	44.04	98.67	67.37	35.51
2012/2013	37.36	98.8	70.06	38.5
2013/2014	37.46	99.57	76.65	

Kaynak: URL-4

Tablo 2’de Türkiye’deki net okullaşma oranı verilmiştir. Buna göre ilkokul okullaşma oranı en yüksek eğitim kademesidir. Onu ortaöğretim okullaşma oranı takip etmektedir. Yükseköğretim ve okul öncesi eğitimlerde ise okullaşma oranları diğer kademelere oranla daha azdır.



Şekil 1. Türkiye'deki okullaşma oranı (URL-4).

Şekil 1'de görüldüğü üzere ilköğretimde 2013-2014 dönemlerinde %99.57'lik bir okullaşma görülmektedir. Yine aynı dönemde ortaokula kayıt yaptıranların oranı %76.65'tir. Bu oran diğer dönemlerle kıyaslandığında hem ilköğretimde hem de ortaöğretimde okullaşmanın arttığı görülmektedir.

Okul öncesi okullaşma oranı ise dönemler itibariyle dengesiz bir seyir izlemiş ve 2013-2014 döneminde %37.46'ya gerilemiştir. Yükseköğretim kurumlarında ise dönemler itibariyle artış yaşandığı gözlemlenmektedir (MEB, 2014).

Yükseköğretim kurumlarında artan öğrenci sayısında okul dışı eğitim kurumlarının payı ihmal edilmeyecek kadar büyüktür. Bununla birlikte okul dışı eğitimin okul başarısına etki etmesi de bir anlamda eğitim sisteminin eksikliğini ortaya çıkarmaktadır.

Örgün öğretimin tanımı

Bu bölümde örgün öğretim tanımı ve örgün öğretimin yapısı incelenecektir.

Örgün eğitim; okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve yükseköğretim kurumlarını kapsamaktadır (METK, Sayı.14574). Örgün öğretim, belirli yaş grubunun temel seviyedeki yeterlilikleri kazanabilmesi için okulda aldığı formal, yüz yüze yapılan eğitimidir. Örgün öğretimin en önemli yeri okullardır. Bununla

birlikte ailede, iş yerinde, kışlada, ibadethanelerde ve çeşitli gruplarda örgün öğretim verilebilir. Örgün öğretim, genel itibariyle belli yaş grubundaki bireylere verilen millî eğitimin amaçlarına göre planlanmış ve okul çatısı altında verilen eğitimidir (Fidan ve Erden, 1992).

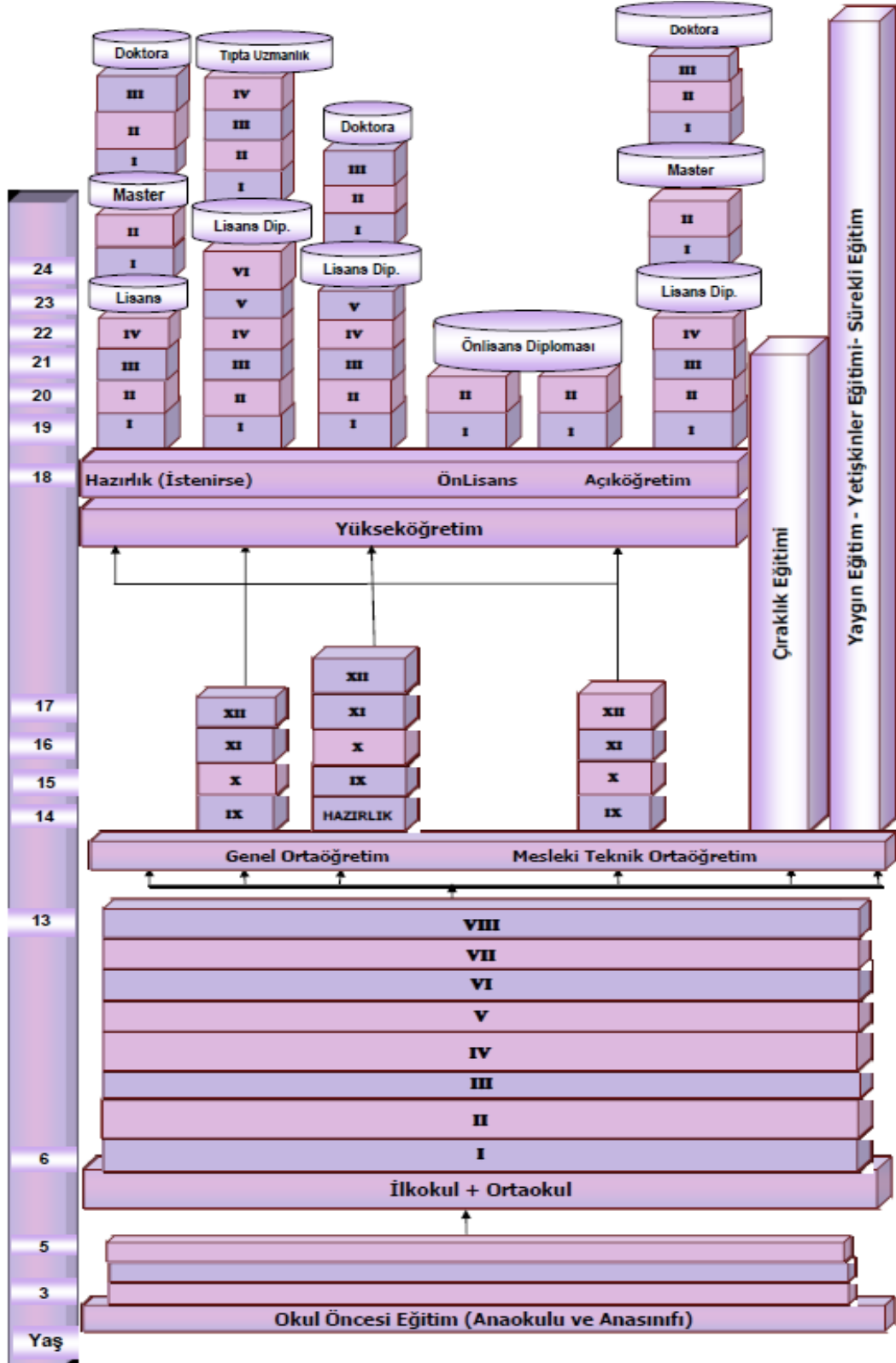
Örgün öğretimin temel amacı, bireyleri toplumun ve çağın ihtiyaçları doğrultusunda hayata hazırlamaktır. Örgün eğitimin temel hedefinde, millî değerlere bağlı ve evrensel değerler hakkında bilgi sahibi olan bireyler yetiştirmek bulunmaktadır (Akay, 2005). Örgün öğretim bireylerin ihtiyaç duyduğu eğitim hizmetini sunarken aynı zamanda topluma faydalı bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Akkoyunlu, 2003). Örgün öğretim, öğrencilere düzenli çalışma alışkanlığı kazandırma, sorumluluk duygusunu geliştirme, bilgi düzeylerini artırma ve bu bilgiyi en iyi şekilde kullanmayı sağlayan yeteneği kazandırma amaçlarını kapsamaktadır (Akay, 2005).

Örgün öğretim yapısı

Türkiye’de yeni eğitim sistemiyle birlikte örgün öğretim sistemi temel eğitim, ortaöğretim ve yükseköğretim biçiminde şekillenmiştir.

Ülkemizde son yıllarda eğitim sisteminde önemli reformlar gerçekleşmektedir. Türkiye’de ilk, orta ve lise eğitim sistemine 1997-1998 öğretim yılında ortaokulların ilköğretime dâhil edilmesiyle birlikte 8 yıllık kesintisiz eğitim getirilmiştir. 30 Mart 2012 tarihinde ise zorunlu eğitim 12 yıla çıkarılmış ve eğitimde önemli değişiklikler gerçekleşmiştir. 6287 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Yasası ile eğitim sistemi 12 yıla çıkmış ve 4+4+4 eğitim sistemi benimsenmiştir. İlk 8 yıl temel eğitim kapsamına alınmış ve son 4 yıl zorunlu ortaöğretim eğitimi olarak belirlenmiştir.

Örgün öğretim sisteminin yapısı Şekil 2'deki gibidir:



Şekil 2. Örgün eğitim yapısı (URL-9).

Temel eğitim

Toplumu meydana getiren bireylerin, gittikçe daha karmaşık bir yapıya kavuşan, değişen, gelişen toplum yaşamında asgari müşterek değer yargıları, normları, demokratik hayatın gerektirdiği tutum ve davranışları kazanmaları; değişme ve gelişmeye karşı pozitif tutum ve davranış sergilemeleri; o toplumun değişme ve gelişmelere uyum gösterebilmesi ve sağlıklı olabilmesi bakımından büyük önem taşımaktadır. Toplumda yaşanan önemli sorunlardan bir tanesi de ilköğretimin yetersiz olmasıdır. Gelişmiş ülkelerde, çocukların gerekli bilgi ve yeteneklere kavuşması, toplumsal değerler kazanması ve iş hayatına hazırlanmalarının ancak 10 ya da 11 yıllık bir temel eğitimle gerçekleşebileceği düşüncesi mevcuttur. Zorunlu eğitim süresi, bir ülkenin vatandaşlarının eğitim seviyesine verdiği önemin göstergelerinden birisi olarak kabul edilmektedir (MEB, 1995).

Eğitim sisteminin temel taşı niteliğinde olan temel eğitim, toplumdaki tüm vatandaşlara asgari seviyede yeterlikleri kazandırmayı amaçlamıştır. Temel eğitim, topluma iyi vatandaş yetiştirmek için temel kültür kazandırma süreci olarak ifade edilmektedir. Temel eğitim, toplumu meydana getiren bireylerin, çevreleriyle uyum hâlinde yaşayabilmeleri, geniş dünya görüşüne sahip olabilmeleri, toplumu tanıyabilmeleri, kişisel haklarını savunabilmeleri için gerekli bilgileri edinebilmeleri ve asgari seviyede temel bilgi ve beceri kazanabilmeleri için birçok ülkede bir hak olarak ifade edilmiştir (Gültekin, 1998).

Temel eğitimin en önemli amacı, toplumdaki tüm bireylere eğitim imkânının sağlanmasıdır. Türkiye’de yeni düzenlemeye göre 5.1.1961 tarihli ve 222 sayılı ilköğretim kanununda yer alan “kesintisiz eğitim” ile ilgili maddeler kaldırılmış ve ilköğretim iki kademedен oluşturularak zorunlu eğitim sistemi kademeli bir yapıya getirilmiştir. Yeni sisteme göre ilköğretim eğitimi kesintisiz olarak 8 yıl boyunca bir okulda değildir. Dört yıl süreli ilkokul ve dört yıl süreli ortaokul olarak iki ayrı öğretim şekli benimsenmiştir.

Tablo 3

Temel Eğitim İstatistikleri

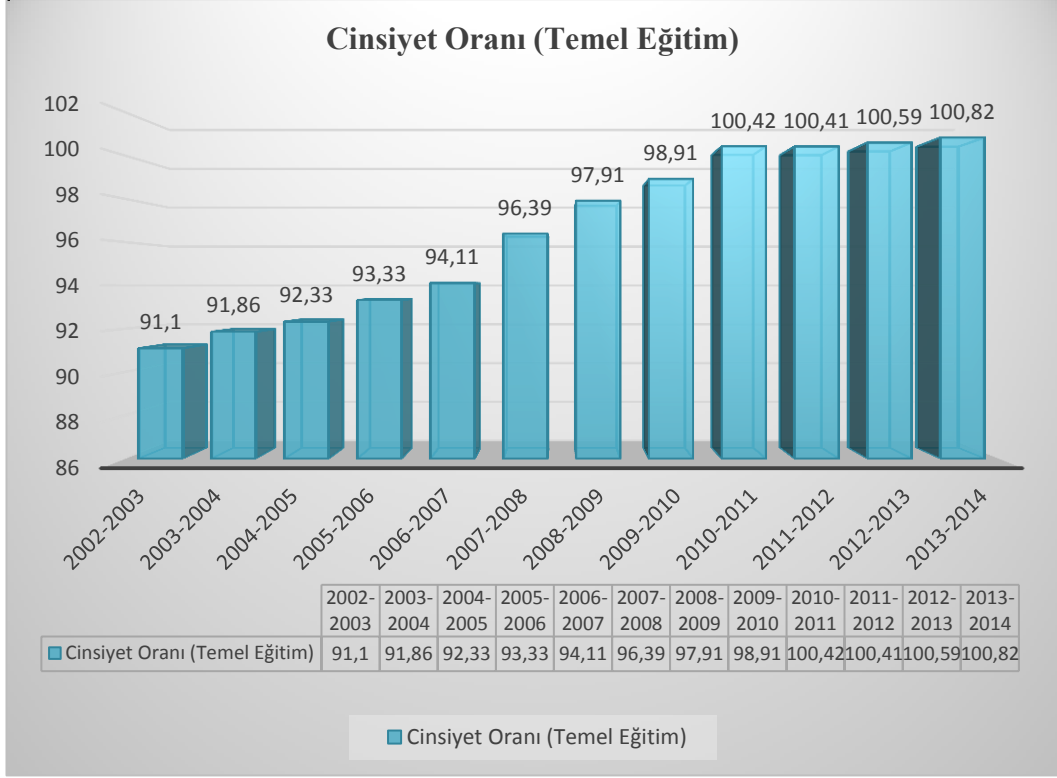
Öğretim Yılı	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı	Öğrenci Sayısı
2002-2003	35.133	373.303	10.331.645
2003-2004	36.114	38.4170	10.479.538
2004-2005	35.611	401.288	10.565.389
2005-2006	34.990	389.859	10.673.935
2006-2007	34.656	402.829	10.846.930
2007-2008	34.093	445.452	10.870.570
2008-2009	33.769	453.318	10.709.920
2009-2010	33.310	48.5677	10.916.643
2010-2011	32.797	503.328	10.981.100
2011-2012	32.108	515.852	10.979.301
2012-2013	46.156	551.802	11.160.896
2013-2014	45.551	569.248	11.053.315

Kaynak: URL-5

Tablo 3'e bakıldığında yıllar itibarıyla okul sayısında artış yaşandığı görülmektedir. Bununla birlikte öğrenci sayısında da artış yaşanmıştır. Ancak okul sayısındaki artış oranının öğrenci sayısındaki artış oranından fazla olması okul başına düşen öğrenci sayısını azaltmıştır. Buna karşın öğretmen sayısında her geçen yıl biraz daha artış yaşandığı görülmektedir (MEB, 2014).

Temel eğitimde bakılması gereken bir diğer istatistik de cinsiyet dağılımıdır. Bunun nedeni, Türkiye'de özellikle doğu kesimde kadınların okullaşma oranının bir hayli düşük olmasıdır. Gerçekleştirilen kampanyalar ile bu durum düzeltilmeye çalışılsa da yine de kadınların okullaşma oranı erkeklere göre daha azdır (MEB, 2014).

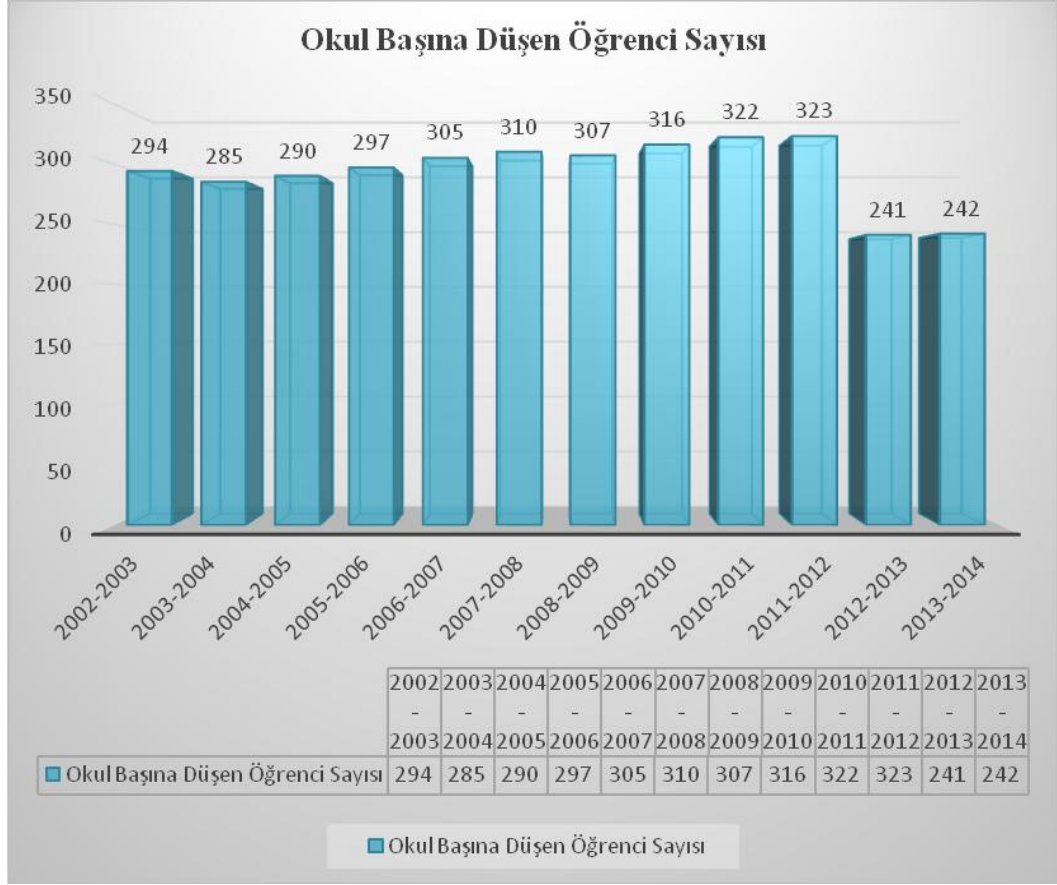
Şekil 3'te temel eğitim için dönemler itibarıyla cinsiyet oranları verilmiştir. Cinsiyet oranı, belli bir öğretim döneminde kadın brüt okullaşma oranının, erkek brüt okullaşma oranına olan göreceli büyüklüğünü ifade etmektedir (MEB, 2014).



Şekil 3. Temel eğitim cinsiyet oranı (URL-9).

Temel eğitimde cinsiyet oranlarına dönemler itibarıyla bakıldığında artan bir ivme görülmektedir. Bu durum kadın okullaşma oranının erkek okullaşma oranına yaklaştığını ve hatta bu oranı geçtiğini ifade etmektedir. 2010-2011 senesi itibarıyla temel eğitimde kadın okullaşma oranı erkek okullaşma oranını geçmiştir. Bu yükseliş 2013-2014 senesine kadar devam etmiştir.

Şekil 4'te ise temel öğretimde okul başına düşen öğrenci istatistiğine yer verilmiştir. Okul başına düşen öğrenci sayısı, öğrenci sayısının okul sayısına oranı ile elde edilmektedir.

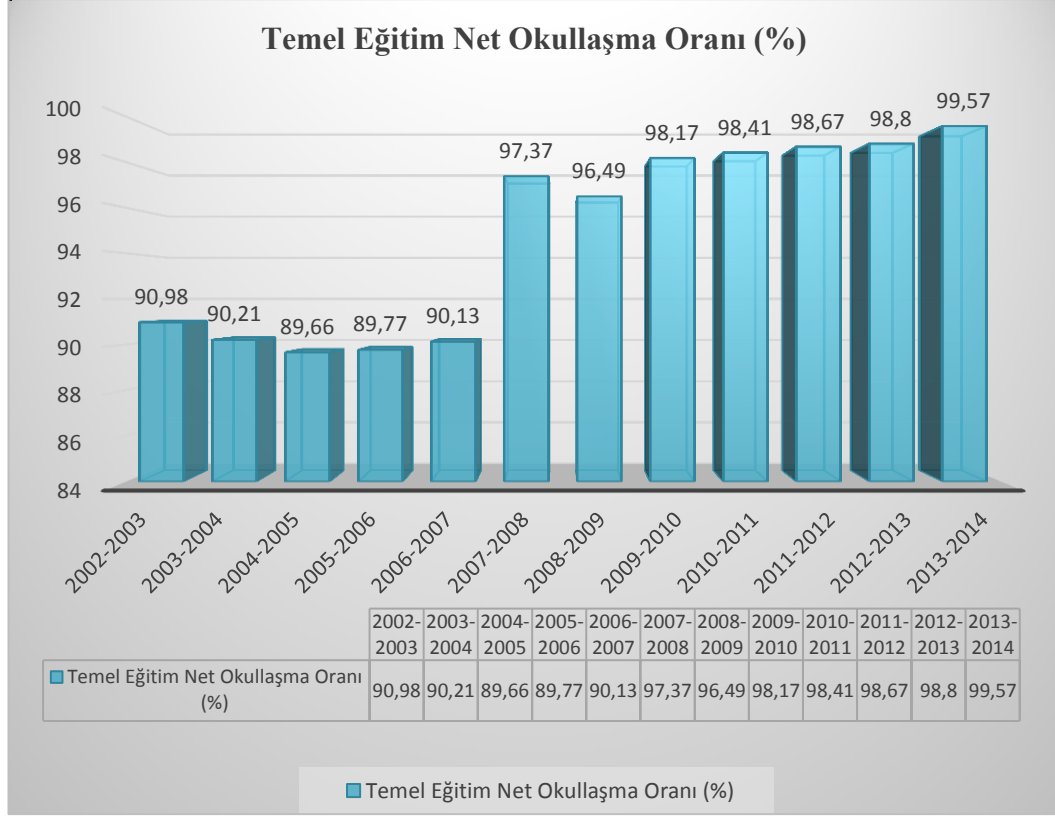


Şekil 4. Okul başına düşen öğrenci sayısı (URL-5).

Okul başına düşen öğrenci sayısı istatistiğine bakıldığında 2012-2013 döneminden itibaren ciddi bir azalış görülmektedir. Bu da Türkiye’de temel eğitimde okul sayısının arttığına işaret etmektedir.

Türkiye’deki en önemli sorunlardan birisi de eğitim sistemi içinde öğretmenlerin kaybolmasıdır. Yani bir yandan özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri’nde öğretmen sıkıntısı yaşanırken bir yandan da boşta kalmış, iş bulamayan öğretmenler bulunmaktadır. Devlet kurumlarında çalışmak için kadro bulamayan öğretmenlerin ilk yöneldiği ve daha kolay işe başlayabildikleri kurumlar ise okul dışı eğitim kurumları olmaktadır. Bu anlamda okul dışı eğitim kurumları Türkiye’de önemli oranda istihdam sağlamaktadır (Erdem, 2011).

Şekil 5’te temel eğitim net okullaşma oranı verilmiştir. Net okullaşma oranı; ilişkili öğrenim türünde yer alan öğrencilerin, buldukları öğrenim dönemindeki teorik yaş grubunda yer alan toplam nüfusa olan oranıdır.



Şekil 5. Temel eğitimde net okullaşma yüzdesi (URL-5).

Şekil 5'e bakıldığında ilköğretim okullarında okullaşma oranlarına göz atıldığında 2002-2003 sezonu ile 2006-2007 sezonları arasında düşüş eğilimi görülmektedir. Buna karşılık 2008-2009 sezonundan itibaren okullaşma oranında artış yaşandığı gözlemlenmektedir.

Temel eğitimde okullaşma oranı 2013-2014 döneminde %99.57'ye çıkmış ve son on senenin en yüksek okullaşma oranı gerçekleşmiştir.

Ortaöğretim

İlköğretime bağlı minimum dört senelik zorunlu eğitim ile öğrencilere genel kültür edindirmenin yanında ilgi, beceri ve istek yönünde yükseköğretime hazırlamaktır (MEB, 2014).

Ortaöğretimin temel amacı, öğrencilere asgari ortak bir genel kültür alt yapısı oluşturmak, kişi ve toplum problemlerini tanıtmaktır. Ayrıca bunlarla ilgili çözüm yolları aramak, ülkenin sosyoekonomik ve kültürel yapısına katkı sağlayabilecek bilinci kazandırarak öğrencileri ilgi, yeti ve becerileri doğrultusunda, yükseköğretime, mesleğe, hayata, iş alanlarına hazırlamaktır (METK, Madde 28).

Ortaöğretim, öğrencileri yetenekleri doğrultusunda hayata hazırlamaktadır. Temel eğitimini tamamlayan her öğrenci ortaöğretimden faydalanabilir (TİSK, 1997).

Ortaöğretim, dört yıllık zorunlu, örgün ya da yaygın öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsamaktadır. Bu okulları bitirenlere ortaöğretim diploması verilir (METK, Madde 26).

Ortaöğretim kurumları, farklı alanlarda lise eğitimi veren okullar olarak kabul edilmektedir. Ortaöğretim kurumları verdikleri eğitim programına göre, Anadolu Lisesi, Anadolu Teknik Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi, Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi gibi dallara ayrılmaktadır.

Mesleki ve teknik ortaöğretim, ortaöğretimle birebir aynı özellikleri göstermektedir. Buna göre mesleki ve teknik ortaöğretim; , ilköğretime bağlı minimum dört senelik zorunlu eğitim ile öğrencilere genel kültür edindirmenin yanında ilgi, beceri ve istek yönünde yükseköğretime hazırlamaktır (MEB, 2014).

Açık öğretim lisesi ise yüz yüze eğitim veren örgün eğitim kurumlarında öğrenim görmeyen, liseye devam ederken açık öğretim lisesine kayıt yaptırmak isteyen ya da lise çağını geçmiş öğrencilere eğitim sunmaktadır. Açık öğretim liselerinde kredili sistem yer almaktadır. Öğretmen ya da şube, açık öğretim sistemi gereği bulunmamaktadır (MEB, 2014).

Tablo 4

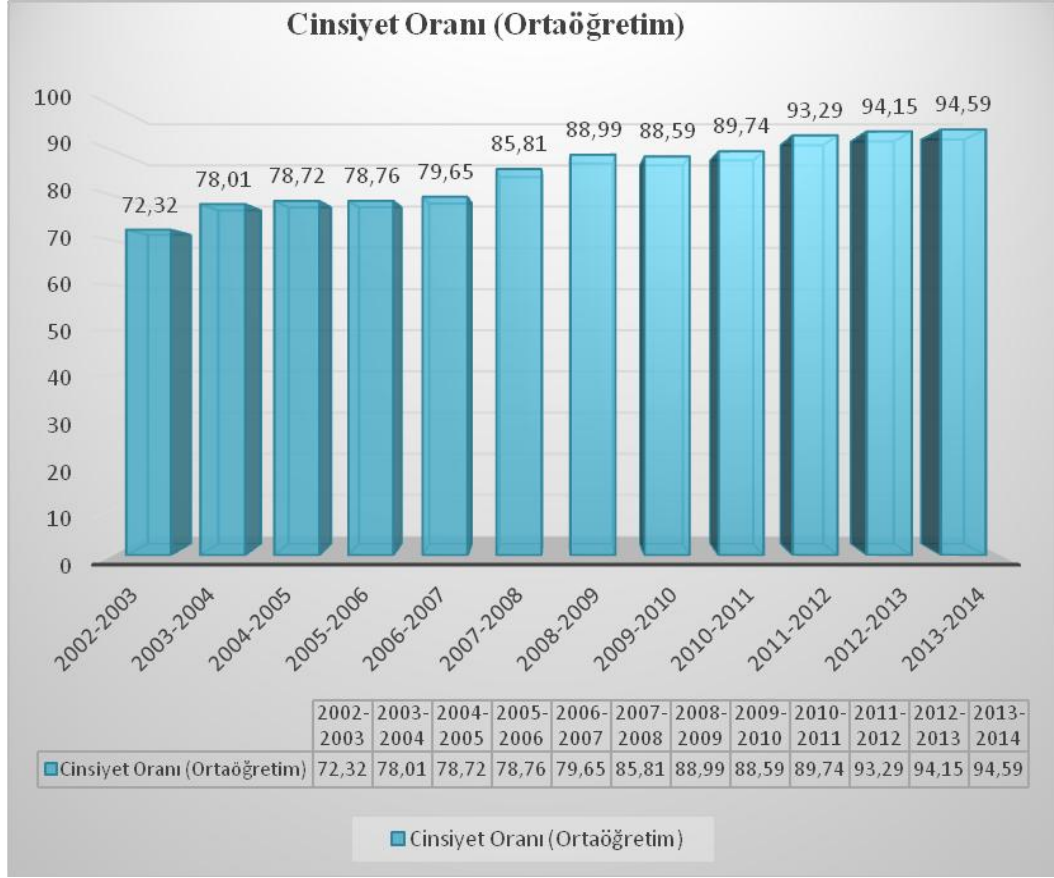
Ortaöğretim İstatistikleri

Öğretim Yılı	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı	Öğrenci Sayısı
2002-2003	6.210	137.956	3.023.602
2003-2004	6.941	147.776	3.014.392
2004-2005	6.816	167.614	3.039.449
2005-2006	7.435	185.317	3.258.254
2006-2007	7.934	187.665	3.386.717
2007-2008	8.280	191.041	3.245.322
2008-2009	8.675	196.713	3.837.164
2009-2010	8.913	206.862	4.240.139
2010-2011	9.281	222.705	4.748.610
2011-2012	9.672	235.814	4.756.286
2012-2013	10.418	254.895	4.995.623
2013-2014	10.955	278.641	5.420.178

Kaynak: URL-5

Tablo 4'e bakıldığında her geçen yıl gerek okul sayısının gerek öğretmen sayısının gerekse de öğrenci sayısının arttığı görülmektedir. Okul sayısındaki artışın öğrenci sayısındaki artışın gerisinde kalması dolayısıyla da okul başına düşen öğrenci sayısında artış yaşanmıştır. On sene içinde okul başına düşen öğrenci sayısında 100'e yakın bir artış olmuştur. Bu da okullaşmanın yetersiz olduğunu göstermektedir. Görülen istatistikler son 10 senelik dönemde okul başına düşen öğrenci sayısının en yüksek olduğu dönemi 2013-2014 yılı olarak göstermektedir. Bununla birlikte hem okul sayısında hem öğretmen sayısında hem de öğrenci sayısında artış yaşandığı görülmektedir.

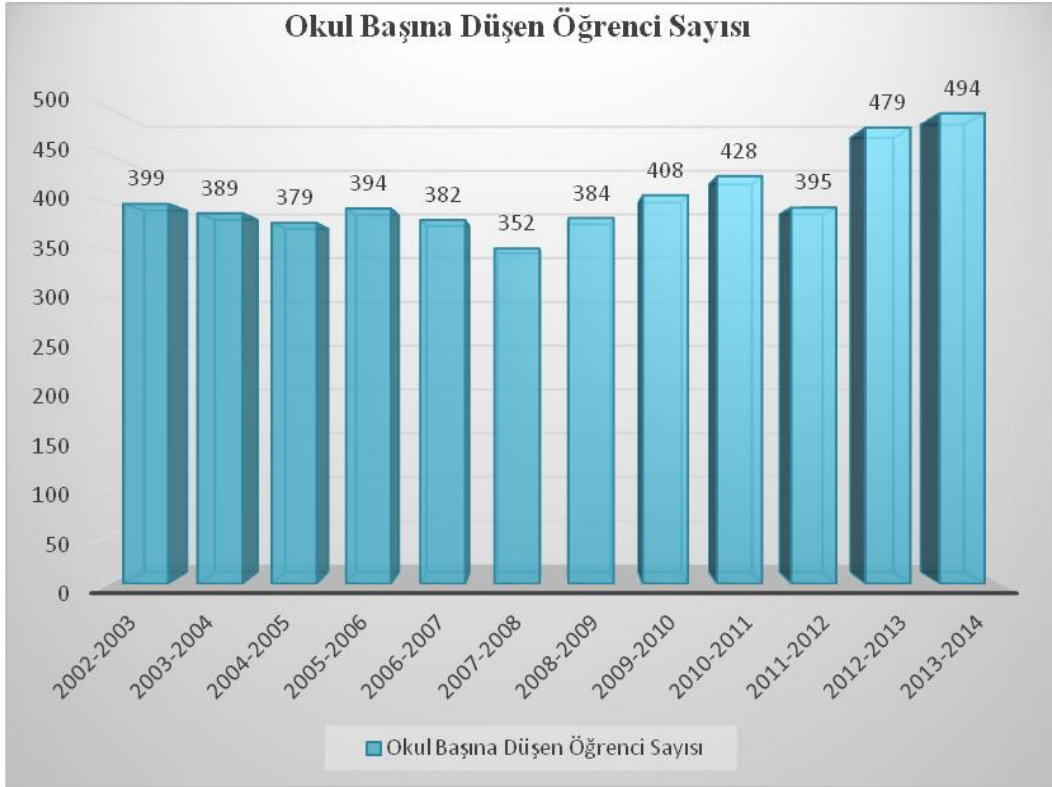
Ortaöğretim öğrencilerinin dönemler itibariyle cinsiyet oranları ise Şekil 6'da verilmiştir.



Şekil 6. Ortaöğretim cinsiyet oranı (URL-5).

Cinsiyet oranlarına bakıldığında erkek okullaşma oranı kadın okullaşma oranının üstünde seyretmektedir. Bu durum temel eğitimle kıyaslandığında ilkokul ortaokul ayrışması olduğu takdirde, ortaokul cinsiyet oranları 2012/2013 ve 2013/2014 dönemlerinde sırasıyla 102,94 ve 103,69'dur. Bu durumda kadın okullaşma oranının erkek okullaşma oranından en fazla olduğu kademe ortaokul olduğu söylenebilir.

Şekil 7’de ortaöğretimde okul başına düşen öğrenci sayısı istatistiği verilmiştir.

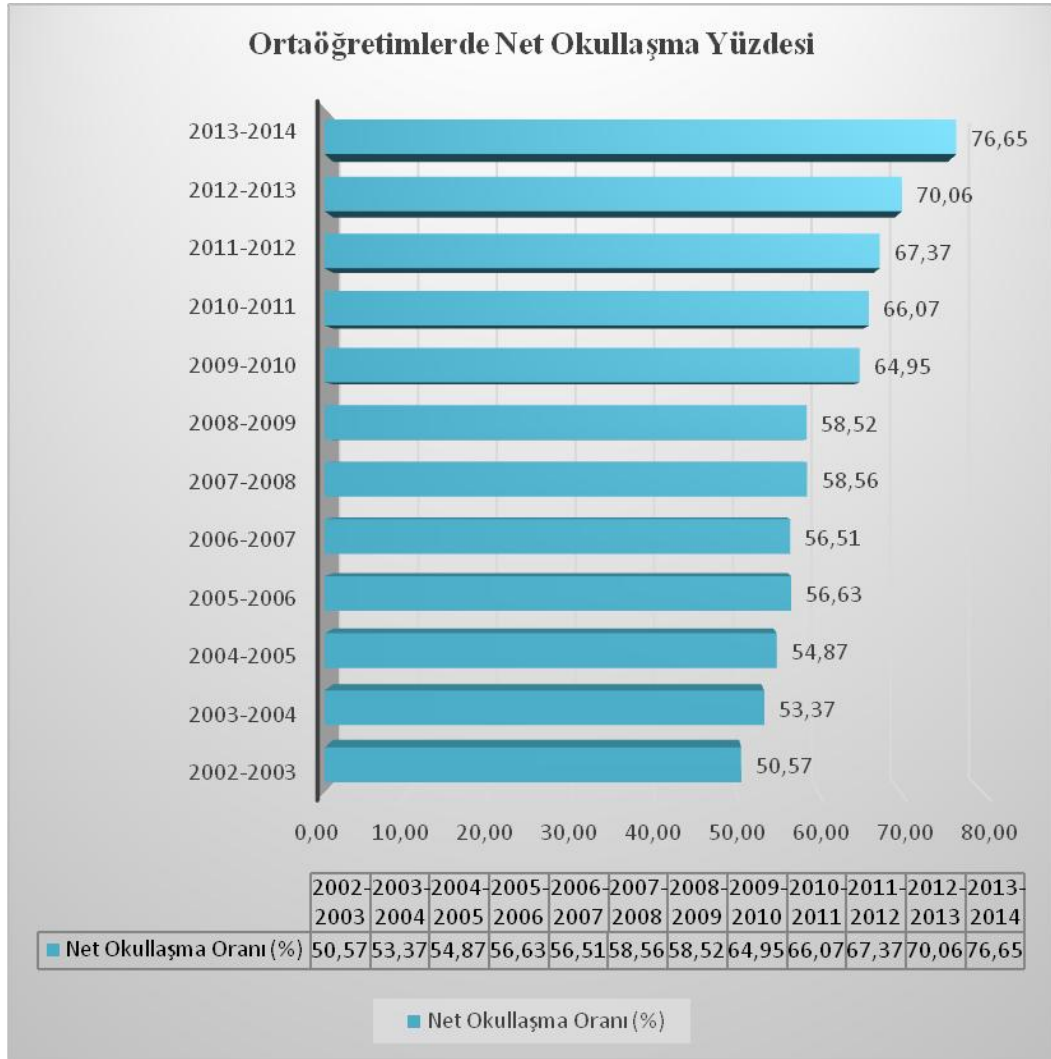


Şekil 7. Ortaöğretim okul başına düşen öğrenci sayısı(URL-5).

Şekil 7’ye bakıldığında ortaöğretim kurumlarında okul başına düşen öğrenci sayıları görülmektedir. Verilen grafikte son 10 yıllık dönem içinde 2012/2013 dönemine kadar öğrenci sayısının hemen hemen aynı seyirde ilerlediği görülmektedir. Bu durum son iki senenin eğitim politikalarının kısmen de olsa işe yaradığını göstermektedir.

Bununla birlikte ortaöğretim dönemi, öğrencilerin okul dışı eğitime en fazla ihtiyaç hissettiği dönemdir. Yıllar itibariyle öğrenci sayısının ve talebin artmasıyla birlikte de dersane sayısında artış yaşanmıştır. Gerek popüler kültürün bir sonucu olarak gerekse de öğrencilere takviye verilmesi ile okul dışı eğitim kurumları son senelerde oldukça yaygın bir hâle gelmiştir (Ayçiçek, 2012).

Şekil 8’de ise ortaöğretim kurumlarının net okullaşma yüzdesi verilmiştir.



Şekil 8. Ortaöğretim okullarında net okullaşma yüzdesi (URL-5).

Ortaöğretim okullarının net okullaşma oranları seneler itibariyle sürekli olarak artmıştır. Özellikle 2013-2014 döneminde %6’lık ciddi bir artış yaşanmıştır. Ortaöğretim kurumlarında okullaşma oranlarının artması daha önce de değinildiği üzere okul dışı eğitim kurumlarına olan talepleri de arttırmaktadır. Çünkü ortaöğretim kurumunda öğrenim gören bir öğrencinin okul dışı eğitim kurumunda da aynı zamanda eğitim alması, modern dünyanın gereklilikleri arasında görülmektedir (Erdem, 2011).

Yükseköğretim

Türkiye’de yükseköğretim, ortaöğretime dayalı en az iki yıllık yükseköğrenim veren eğitim kurumlarının tamamını kapsamaktadır. Yükseköğretimin temel amacı, öğrencileri ilgi, istidat ve yetenekleri düzeyinde ve

doğrultusunda ülkenin bilim politikasına ve toplumun yüksek seviyede ve çeşitli kademelerdeki insan gücü gereksinimine göre yetiştirmektir. Ayrıca çeşitli kademelerde bilimsel öğretim gerçekleştirmek, ülkeyi ilgilendirenler başta olmak üzere, bütün bilimsel, teknik ve kültürel problemleri çözüme kavuşturmak için bilimleri genişletip derinleştirecek inceleme ve araştırmalarda bulunmaktır. Ayrıca ülkenin ilerlemesinde ve gelişmesinde önüne çıkabilecek bütün sorunları, hükümet ve kurumlarla da işbirliği yapma suretiyle öğretim ve araştırma konusu yaparak neticelerini toplumun faydalanmasına sunmaktır. Hükümetçe istenecek inceleme ve araştırmaları sonuçlandırarak düşüncelerini bildirmek, araştırma ve incelemelerinin neticelerini gösteren, bilim ve tekniğin ilerlemesini sağlayan her türlü yayın yapmak, Türk toplumunun genel düzeyini yükseltici ve kamuoyunu aydınlatıcı bilim verilerini sözlü, yazılı ile halka yaymak ve yaygın eğitim hizmetlerinde bulunmaktır (METK, Madde 34-35).

Yükseköğretimin amaç ve görevleri aşağıdaki şekilde sıralanabilir (MEB, 2014):

- Öğrencileri ilgi, beceri ve yetenekleri doğrultusunda ülkenin insan gücü gereksinimlerine, politikasına göre yetiştirmek,
- Bilimsel öğretimde bulunmak,
- Ülkenin teknik, kültürel ve bilimsel sorunlarına çözüm yolu aramak, bu sorunları incelemek,
- Hükümetin istediği inceleme ve araştırmalara yönelik fikir beyan etmek,
- Bilim ve teknolojinin gelişimini sağlayacak bütün yayınları yapmak,
- Toplumun genel seviyesini yükseltecek yaygın eğitim hizmetlerinde bulunmaktır.

Yükseköğretim kurumları arasında ise aşağıdaki kurumlar yer almaktadır (MEB, 2014):

- Üniversiteler
- Konservatuarlar
- Fakülteler
- Yüksekokullar
- Meslek yüksekokulları
- Enstitüler

Tablo 5

Yükseköğretim İstatistikleri

Öğretim Yılı	Yükseköğretim Kurumu Sayısı	Öğretim Görevlisi Sayısı	Öğrenci Sayısı	Mezun
2004-2005	1.283	82.096	1.969.086	316.128
2005-2006	1.306	84.785	2.181.217	340.599
2006-2007	1.339	89.329	2.291.762	378.818
2007-2008	1.387	98.766	2.372.136	409.023
2008-2009	1.495	100.504	2.757.828	447.132
2009-2010	1.617	105.427	3.322.559	520.614
2010-2011	1.756	111.495	3.626.642	496.794
2011-2012	1.914	118.839	4.112.687	573.434
2012-2013	2.086	130.653	4.676.566	-

Kaynak: URL-4

Tablo 5’te yükseköğretim kurumlarına ait istatistiki verilere yer verilmiştir. Buna göre yükseköğretim kurumlarında okul, öğretim görevlisi ve öğrenci sayıları her sene artış göstermiştir. 2010-2011 senesinde yaşanan düşüşe rağmen mezun sayısı da seneler itibarıyla artmıştır.

Yükseköğrenim, ortaöğretime dayalı 2 yıllık ön lisans, 4 ve daha fazla yıllık lisans programlarının tamamını kapsamaktadır (Erdem,2002). Yükseköğretim; üniversite, fakülte, enstitü, yüksekokul, konservatuar, meslek yüksekokulu ile uygulama-araştırma merkezlerinden meydana gelmektedir. Yükseköğretim kurumları ülkelerin gelişmişlik seviyesine ulaşabilmeleri ve sürdürülebilir kalkınmanın sağlanması için insan yetiştirmede en önemli kurumlardandır. Bu nedenle üniversiteler, ülkenin geleceğini belirleyen kurumlar arasında gösterilmektedir. Yükseköğretim kurumları ekonomik ve toplumsal gelişmelerin değerlendirilmesinde, toplumun kültür değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasında, yeni bilgilerin bireylere kazandırılmasında ve bu bilgilerin korunmasında önemli bir sorumluluğa sahiptir (Blackburn,1995).

Ayrıca, toplumsal refahın üst düzeye çıkarılması ve hayat standartlarının yükseltilmesi hususunda yükseköğretim kurumlarının yeri büyüktür. Yükseköğretim kurumları, eğitim-öğretim süresince, öğrenciler üzerinde etkiler meydana getirdikçe toplumsal değişime de neden olmaktadır. Öyle ki öğrencilerin tutum ve davranışlarında oluşan değişiklik onların değer yargılarının değişmesine sebep olmakta bu durum da toplumu bir değişim sürecine götürmektedir. Bundan dolayı bir toplumdaki yüksek eğitim görmüş bireylerin artması toplumsal değişimin hızını da o oranda arttıracaktır (Bowen, 1980).

Tablo 5'e bakıldığında mezun olanlar ile yeni kayıt yaptıranlar arasında yaklaşık 300 binlik bir fark olduğu görülmektedir. Bu da yükseköğretime başlayan öğrencilerin bir kısmının okulunu ya uzattığını ya da bitiremediğini göstermektedir. En fazla kayıt yaptırılan, mezun olunan ve öğrenci bulunduran program ise lisans programıdır (ÖSYM, 2014).

Tablo 6

Yükseköğretim Öğrenci Sayıları

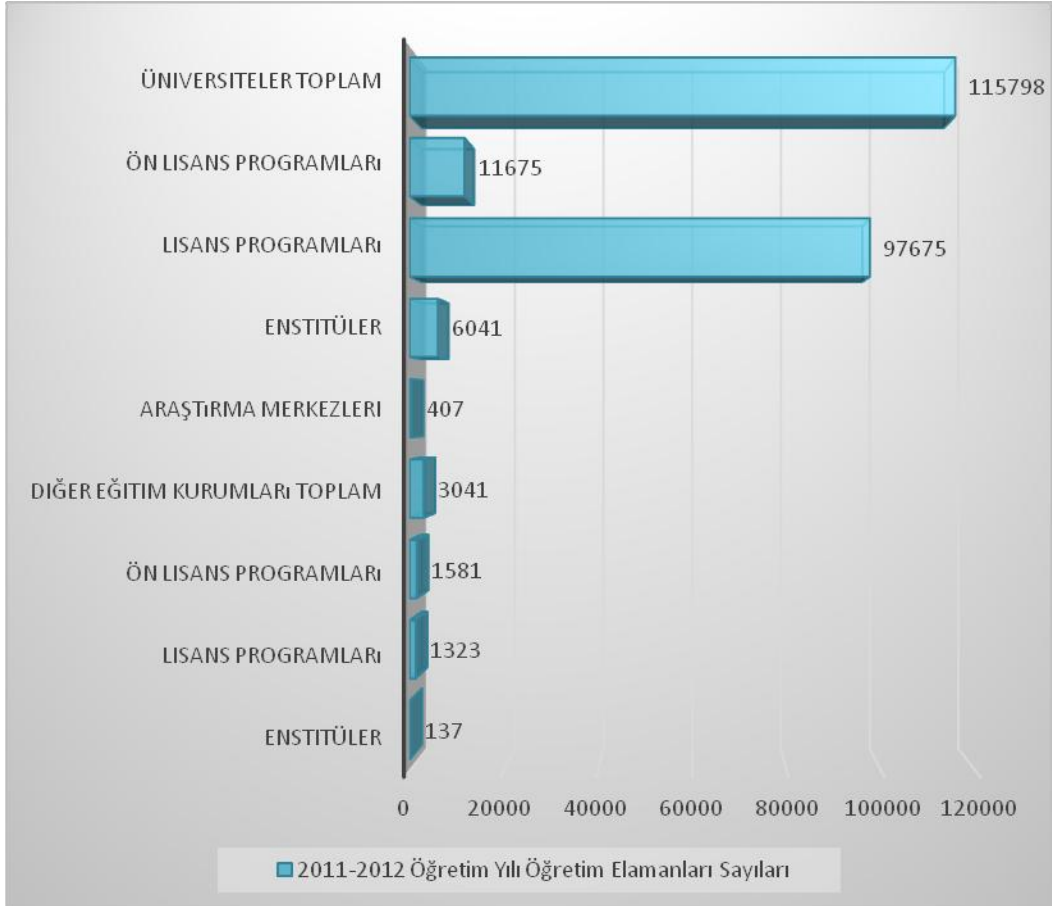
Türkiye Toplamı	Yeni Kayıt (2011-2012)	Toplam Öğrenci Sayısı (2011-2012)	2010-2011 Öğretim Yılı Mezunları
Üniversiteler	881.745	4.315.836	520.983
Ön lisans	280.874	1.033.203	146.230
Lisans	337.291	2.477.785	248.811
İkinci öğretim	182.223	572.938	90.899
Lisansüstü	78.440	219.624	32.106
Tıpta İhtisas	2.917	12.286	2.937
Diğer Eğitim Kurumları	15.522	37.706	13.072
Ön lisans	11.030	21.124	9.454
Lisans	2.162	7.637	1.400
Lisansüstü	495	1.346	173
Tıpta İhtisas	1.835	7.599	2.045

Kaynak: URL-6

Tablo 6'ya bakıldığında son senelerde lisansüstü eğitim daha fazla tercih edilir olmuştur. Bunun nedeni de özellikle kamu kurumlarında çalışanların

kıdemlerinin yükselmesidir. Dolayısıyla lisansüstü programlara başvuru sayısında her geçen gün artış yaşanmaktadır. Bununla birlikte lisans mezun sayısının eskiye oranla artması, bireylerin kendi aralarında fark oluşturmak istemeleri sebebiyle de lisansüstü eğitime olan talep artmıştır (Ayçiçek, 2012).

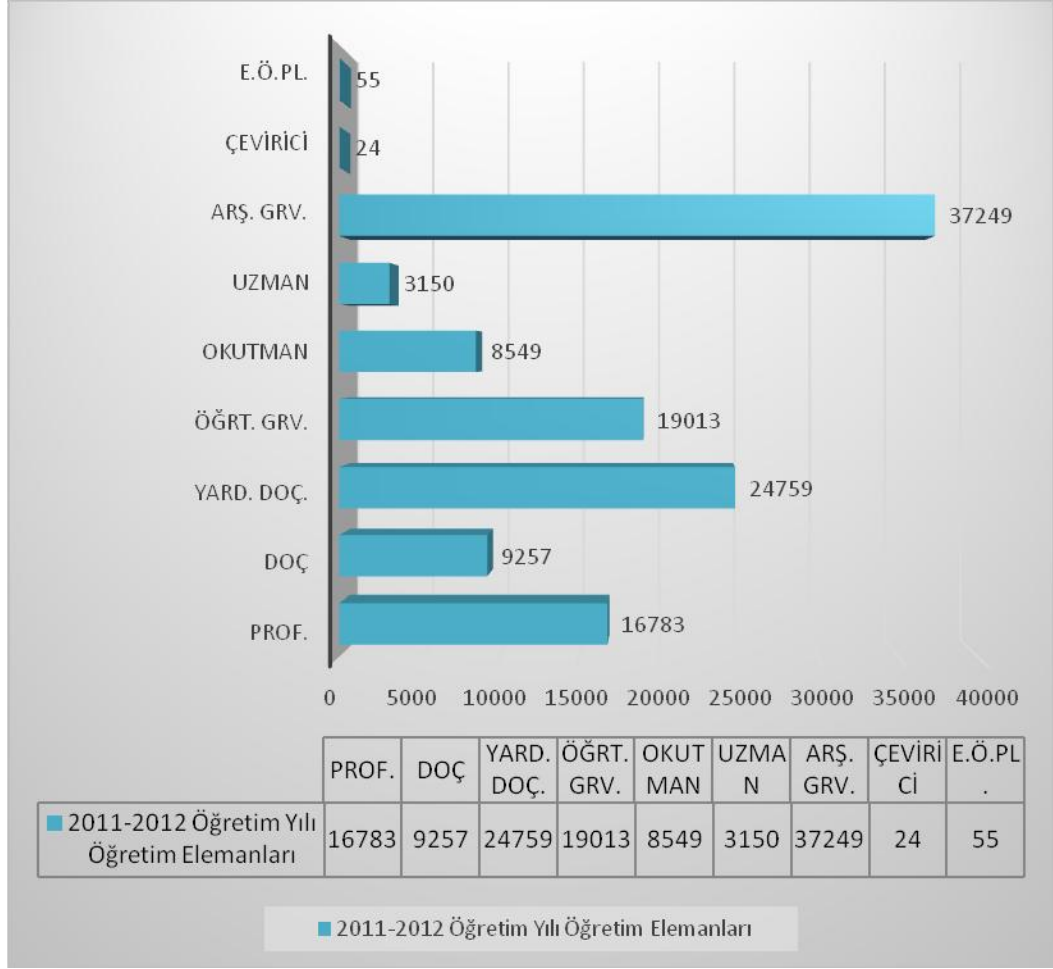
Şekil 9’da yükseköğretimde görev alan akademisyenlerin eğitim programlarına dağılım oranları verilmiştir.



Şekil 9. Programa göre 2011-2012 öğretim yılı öğretim elemanları sayıları (URL-6).

Öğrenci istatistiklerinde olduğu gibi öğretim elemanları istatistiklerinde de lisans programları en fazla kişiyi barındıran program olmaktadır. Lisans programlarını sırasıyla ön lisans programları, enstitüler ve araştırma merkezleri takip etmektedir. Üniversitelerdeki toplam öğretim elemanı sayısı 115 bin 798 iken diğer eğitim kurumlarında görev alan öğretim elemanlarının sayısı 3 bin 41’dir.

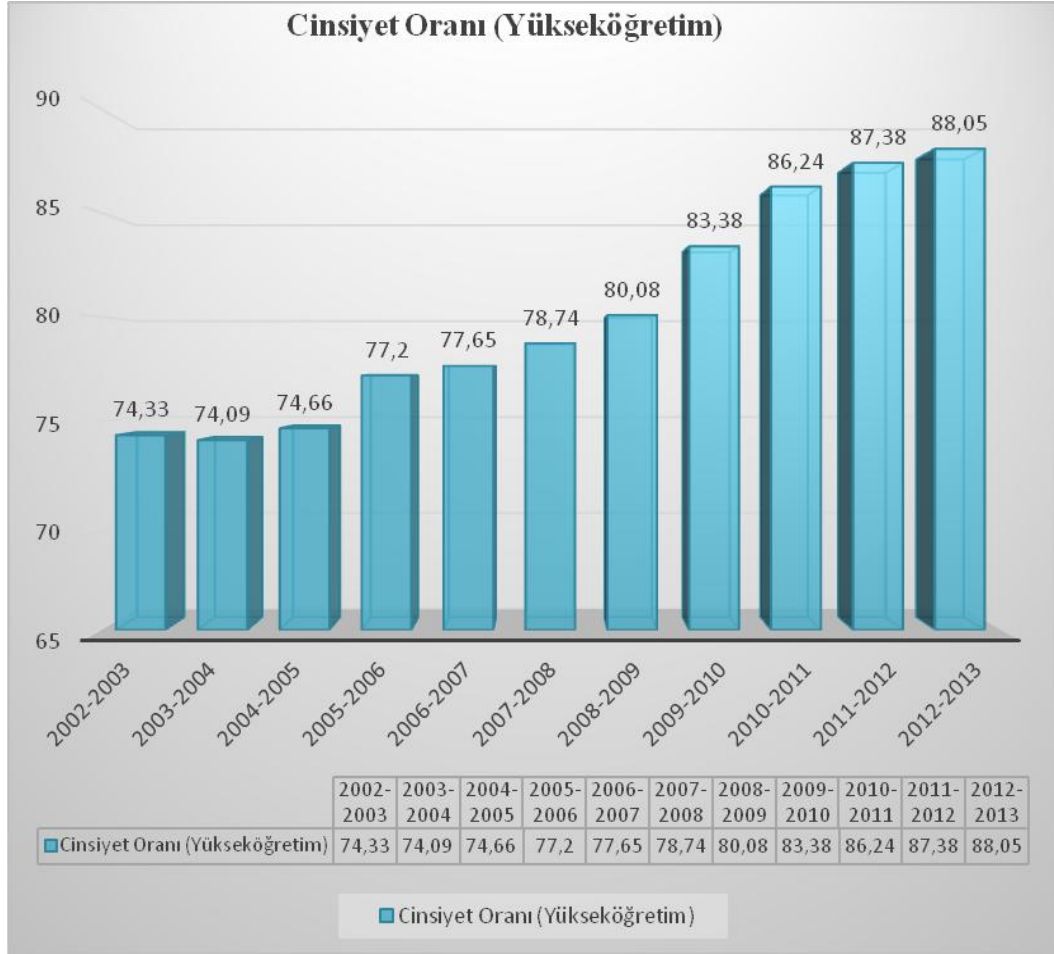
Şekil 10’da ise öğretim elemanları kıdemlerine göre ayrılmıştır. Buna göre 2011-2012 öğretim yılı öğretim elemanlarının dağılımı şu şekildedir:



Şekil 10. Kıdeme göre 2011-2012 öğretim yılı öğretim elemanları sayıları (URL-6).

Şekil 10'a bakıldığında araştırma görevlisi sayısının çokluğu dikkat çekmektedir. 24 kişilik kadrosu ile çeviriciler de sayıca en az olan öğretim elemanlarıdır. Araştırma görevlisi sayısını sırayla yardımcı doçentler, öğretim görevlileri, profesörler, doçentler ve okutmanlar takip etmektedir.

Şekil 11’de ise yükseköğretim kurumlarındaki cinsiyet oranları verilmiştir.



Şekil 11. Yükseköğretim cinsiyet oranı (URL-6).

Şekil 11’e bakıldığında yükseköğretim kurumlarında cinsiyet oranının erkek ağırlıklı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte seneler itibarıyla kadın okullaşma oranının erkek okullaşma oranına yaklaştığı söylenebilir. 2012-2013 döneminde bu oran en yüksek seviyeye ulaşmıştır. Bu oranının gelecek senelerde de yükseleceğini öngörmek mümkündür.

Yaygın eğitim (yetişkin eğitimi)

Yalnızca planlı olarak yapılan eğitim faaliyetlerine yaygın eğitim ya da yetişkin eğitimi adı verilmektedir (Ültanır ve Ültanır, 2005). Yetişkin eğitimi, örgün eğitim sistemine daha önce dâhil olamamış ya da herhangi bir aşamasında iken bırakan kişilere; gereken beceri, bilgi ve davranış şekillerini kazandırmak amacıyla gerçekleştirilen eğitim, öğretim, rehberlik ve uygulama faaliyetlerinin tamamıdır (Ayhan, 1988).

Yaygın eğitim, yetişkin olarak nitelendirilenlerin bilgi düzeylerini artırmalarına, kabiliyetlerini geliştirmelerine, hem mesleki hem de teknik anlamdaki yeterliliklerini iyileştirmelerine, tutum ve davranışlarını kültürel, toplumsal ve ekonomik gelişmelere uyumlu hâle getirmelerine imkân tanıyan eğitim sürecidir (Yazar, 2012).

Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nin 5. maddesinde yaygın eğitimin ilkeleri şu şekilde ifade edilmektedir (Resmi Gazete, 2010):

- Herkese açıklık
- İhtiyaca uygunluk
- Süreklilik
- Geçerlilik
- Planlılık
- Yenilik ve gelişmeye açıklık
- Gönüllülük
- Her yerde eğitim
- Hayat boyu öğrenme
- Bilimsellik ve bütünlük
- İş birliği ve eş güdüm

Yetişkin eğitiminde dikkat çekilen konu; verilen eğitim faaliyetlerinin sürekli, planlı ve programlı olması gerektiğidir. Bir diğer deyişle, gerek öğrenme faaliyetlerini düzenleyenlerin gerekse de faaliyetlere katılanların bilinçli ve istekli şekilde tutum ve davranış geliştirmeleri gerekmektedir (Duman, 2000).

Yetişkin eğitiminin özel amacı, hem temel ilkelere hem de genel amaç ve hedeflere uyumlu olarak, örgün eğitim sistemi içerisinde daha önce bulunmamış ya da herhangi bir kademesinde bulunup daha sonra ayrılan bireylere, örgün eğitimde verilenlerin yanı sıra aşağıda sıralanan becerileri de kazandırmaktır. (Fidan ve Erden, 1998; Celep, 2003):

- Modern dünyanın teknolojik, bilimsel, sosyal, kültürel ve iktisadi alanlarında yaşanan gelişmelere uyum sağlayıcı eğitim olanakları düzenlemek,
- Okuma yazma öğretmek,

- Eksik kalan eğitimlerini bitirmeleri için sürekli eğitim olanakları düzenlemek,
- Millî kültür değerlerini tanıtıcı, geliştirici ve koruyucu niteliğe sahip eğitim sunmak,
- Toplu olarak yaşama, yardımlaşma, dayanışma, örgütlenme ve çalışma alışkanlıkları edindirmek,
- İktisadi anlamda gücün artırılması açısından gerekli olan beslenme ve sağlıklı yaşam şekil ve yöntemlerini öğretmek,
- Boş zamanları değerlendirme ve kullanma alışkanlıkları edindirmek,
- Farklı mesleklerde görev alanların hizmet içi çalışmalarında ve mesleklerinde gelişmeleri açısından mesleki beceri edinmelerini sağlamaktır.

Yetişkinlere göre eğitim, kişilerin mevcut sıkıntılarının üstesinden gelebilme becerilerini geliştirmelerini sağlayan bir süreçtir. Dolayısıyla yetişkinlerin eğitime katılım sağlama faaliyeti, performans merkezli veya problem merkezli bir düşünce çerçevesi yönelimindedir (Knowles, 1996).

Eğitimde ortaya çıkan yetişkin eğitimi kavramı ve gerçekleştirdiği uygulamalarla beraber devam eden eğitimi hem yenilemek hem de yaygınlaştırmak, bilhassa yetişkin eğitimi üzerinde oluşan fikir ve uygulamaları ciddi şekilde etkisi altına almıştır. Günümüzde yetişkin eğitimi konusu, eskiden olduğu üzere, örgün eğitimde görülen eksikliklerin onarılması görevini üstlenen dış hizmet şeklinde görülmemektedir (Ayhan, 1988).

Yaygın eğitimin üç temel amacından bahsedilmektedir. Bu amaçlar şu şekilde sıralanabilir (Ültanır ve Ültanır, 2005):

- Toplumun ihtiyacı olan beceri, görgü, bilgi ve yeterlik seviyesine ulaşmış yetişkinler toplumu ortaya koymak,
- Yetişkinlerin, buldukları toplumun gelişim göstermesine engel olan problemlerin üstesinden gelebilecek bir yaklaşım benimsemelerini sağlamak,
- Bütün yetişkinlere, kendini gerçekleştirme amacı doğrultusunda kendi bilgi, tutum, yaklaşım ve özelliklerini geliştirme imkân ve fırsatını sağlamaktır.

Yetişkin eğitim kavramındaki yetişkin kelimesi, bu kavramın kilit noktasını ortaya koymaktadır. Kavramın merkezinde ise yetişkin kimselerin çocuklardan daha büyük olmaları sonucunda kendi tutum ve davranışları üzerinde kimi beklentilerinin olması yatmaktadır. Bu beklentiler arasında; yetişkinin fiziksel gücü, zekâ yetenekleri, karakter özellikleri, statü, inanç ve alışkanlıkları bulunmaktadır. Yetişkin kimseler her zaman için olgun olmamakla birlikte genellikle yetişkinlerin olgun olduğu yönünde bir algı bulunmaktadır (Ültanır ve Ültanır, 2005).

Yetişkinler hakkında daha fazla bilgi sahibi olabilmek adına Tablo 7’de yetişkinlerin dönemlerine yönelik bilgiler sunulmuştur.

Tablo 7

Yetişkin Yaşamındaki Dönemler

Yetişkin ödevleri	Dönemler (yaş olarak)
Yuvayı terk etmek	18-22
Yetişkinler dünyasına giriş	23-28
İstikrar (kararlılık) arayışı	29-34
Kendini gerçekleştirmek	35-42
Yerleşmek, kendini yönetmek	43-55
Ağırlaşma (yavaşlama)	56-64
Üretimsel aktivitelerden el çekiş	65 yaş ve üstü

Kaynak: Ültanır, Emel ve Ültanır, Gürcan (2005). “Estonya, İngiltere ve Türkiye’de Yetişkin Eğitiminde Profesyonel Standartlar,” Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.1,1:1-23.

Tablo 7’de görülen 18-22 yaş dönemi aralığı meslek eğitiminin tamamlandığı dönem olarak görülmektedir. Bu yaş dönemi genel olarak yetişkin eğitimi açısından başlangıç olarak görülmektedir. AB üye devletlerinde genellikle zorunlu öğretim dönemi 16 yaşa kadar uzamaktadır (LMC, 2005-2006). Bununla birlikte verilen yaş aralıkları, hizmet öncesi verilen eğitimde mesleğin öğrenildiği yaş dönemlerini ifade etmektedir (Ültanır ve Ültanır, 2005).

Yaygın eğitimin verildiği kurumların istatistiki verileri şu şekildedir:

Tablo 8

Yaygın Eğitim Kurum ve Öğrenci Sayıları

Yaygın Eğitim	Öğrenci Sayısı			
	Kurum	Toplam	Erkek	Kadın
2012/2013	12.118	3.316.007	2.013.341	1.302.666
2013/2014	12.296	3.640.518	2.245.272	1.395.246

Kaynak: URL-4

Yaygın eğitim kurum sayısı 2013-2014 döneminde 2012-2013 dönemine göre daha fazladır. Bu, son dönemde okul dışı eğitim kurumlarına olan talebin arttığını göstermektedir. Yaygın eğitim kurumlarının kademelere göre okul, öğrenci, öğretmen ve derslik sayısı 2013/2014 dönemi için Tablo 9'daki gibidir.

Tablo 9

Yaygın Eğitim Kurumlarının Kademelere Göre Okul, Öğrenci, Öğretmen ve Derslik Sayısı (2013-2014)

	Okul	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı	Derslik Sayısı
Yaygın Eğitim Toplamı	13.920	8.491.953	109.676	86.587
Yaygın Eğitim (Resmi)	1.624	4.851.435	14.665	8.354
Yaygın Eğitim (Özel)	12.296	3.640.518	95.011	78.233

Kaynak: URL-9

Yaygın eğitim kurumlarının büyük çoğunluğu özel okullardan oluşmaktadır. Bununla birlikte resmi okulların öğrenci sayısı özel okulların öğrenci sayısından daha fazladır. Bununla birlikte öğretmen sayısı ise özel okullarda resmi okullara göre oldukça fazladır. Bu durum eğitim kalitesinin özel yaygın eğitim kurumlarında daha iyi olduğuna bir işarettir.

Yaygın eğitim kurumlarının kademelere göre okul dağılımları Şekil 12'de gösterilmiştir.



Şekil 12. Yaygın eğitim kurumlarının kademelere göre okul dağılımı, 2013/2014 (URL-9).

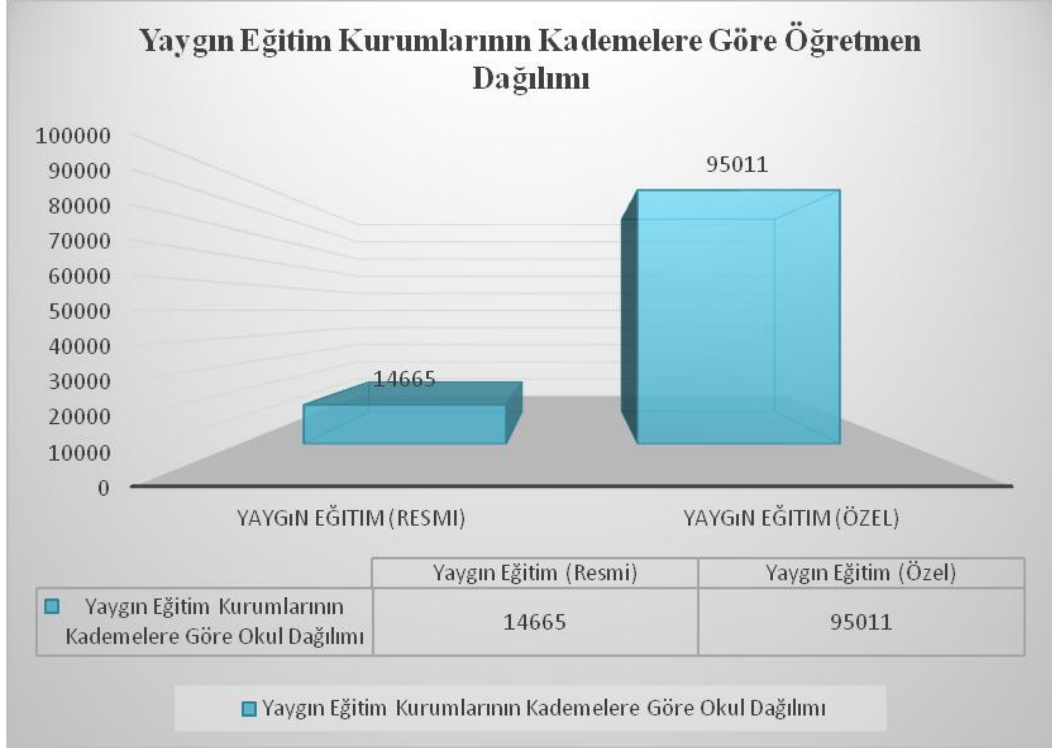
Şekil 12’de görüldüğü üzere yaygın eğitim kurumlarının kademelere göre dağılımında özel eğitim kurumlarının bariz üstünlüğü görülmektedir. Öğrenci istatistiklerine bakıldığında ise bu durumun tam aksi bir durum görülmektedir. Resmi eğitim kurumlarında öğrenim gören öğrenci sayısı özel eğitim kurumlarında öğrenim gören öğrenci sayısından daha fazladır. Bunun nedeni olarak da resmi eğitim kurumlarının maddi açıdan daha uygun olması gösterilebilir. Bu durum Şekil 13’te gösterilmiştir.



Şekil 13. Yaygın eğitim kurumlarının kademelere göre öğrenci dağılımı, 2013/2014 (URL-9).

Daha önce de ifade edildiği üzere, yaygın eğitim kurumlarının kademelere göre öğrenci dağılımlarına bakıldığında resmi kurumlarda yer alan öğrenci sayısının daha fazla olduğu görülmektedir.

Yaygın eğitim kurumlarının kademelere göre öğretmen dağılımı da Şekil 14’te verilmiştir. Bu dağılımda ise özel yaygın eğitim kurumlarındaki öğretmen sayısının resmi yaygın eğitim kurumlarındaki öğretmen sayısından daha fazla olduğu görülmektedir. Bu da özel eğitim kurumlarının öğretmen istihdamında daha başarılı olduğunu aynı zamanda da resmi eğitim kurumlarındaki öğretmen azlığını göstermektedir. Yaygın eğitim kurumlarında öğrencinin fazla, öğretmenin az olması beraberinde eğitim eleştirisini de getirmektedir.



Şekil 14. Yaygın eğitim kurumlarının kademelere göre öğretmen dağılımı, 2013/2014 (URL-9).

Bahsedildiği üzere yaygın eğitim kurumlarının kademelere göre öğretmen dağılımlarına bakıldığında, özel yaygın eğitim kurumlarındaki öğretmen sayısının resmi yaygın eğitim kurumundaki öğretmen sayısından daha fazla olduğu görülmektedir.

Yaygın eğitim kurumlarının kademelere göre derslik dağılımı ise Şekil 15'te verilmiştir.



Şekil 15. Yaygın eğitim kurumlarının kademelere göre derslik sayısı, 2013/ 2014 (URL-9).

Şekil 15'e bakıldığında özel yaygın eğitim kurumlarının derslik sayısının resmi yaygın eğitim kurumlarındaki derslik sayısından daha fazla olduğu görülmektedir. Bu durum hali hazırda beklenen bir tablodur. Çünkü özel yaygın eğitim kurumlarının sayısı resmi yaygın eğitim kurumları sayısından oldukça fazladır. Aynı zamanda öğretmen sayısının da fazla oluşu derslik sayısının da normal olarak fazla olmasını gerekli kılmaktadır.

Ayrıca yaygın eğitim kurumlarındaki öğrenci sayısının özel yaygın eğitim kurumlarındaki öğrenci sayısından fazla olması bunun yanında yaygın eğitim kurumlarındaki öğretmen ve derslik sayısının özel yaygın eğitim kurumlarındaki öğretmen ve derslik sayısından az olması yaygın eğitim kurumları içinde yer alan açık liseden kaynaklanmaktadır. Son yıllarda sınava hazırlanan öğrenciler okulların son yılında okuldan ayrılarak açık liseye yazılmaktadırlar. Açık lisenin kredili sisteme göre çalışması son yılda gelen bu öğrencilerin açık liseden çok az bir kredili ders alarak mezun olmasını sağlamaktadır. Açık liseye kayıt olan

öğrenciler okula devam etmeyerek kalan zamanını okul dışı eğitim kurumlarına giderek sınavlara hazırlanmaktadırlar.

Halk eğitim merkezleri

Türkiye’de en önemli yetişkin eğitim kurumu olarak halk eğitim merkezleri gösterilebilir. Halk eğitim merkezlerinde verilen kurslar alanlarına göre üç grupta toplanmaktadır (Aktaş, 2007):

- Okuma-yazma çalışmaları
- Meslek kursları
- Sosyo-kültürel kurslar

Yığın eğitimi, kitle eğitimi, temel eğitim, toplum eğitimi, yetişkin eğitimi, yaygın eğitim, sosyal eğitim gibi isimler altında toplanan halk eğitim, okul dışında eğitim almak isteyen yetişkinlere örgütlü ve düzenli bir eğitim sunmaktadır (MEB, 2001).

Halk Eğitim Merkezleri, Millî Eğitim Bakanlığı Çıraklık Eğitimi Genel Müdürlüğüne bağlı bulunmaktadır. Halk Eğitim Merkezleri, bir taraftan ilk olarak bir iş ve meslek becerisi kazandırmak, toplum ve iş hayatında üstlerine giyecekleri yeni rollere hazır olma gereksiniminde bulunan okul haricindeki gençlerin; bir taraftan örgün eğitim almamış ya da herhangi bir aşamasında terk etmiş ve eğitim seviyesini yükseltmek gereksinimindeki yetişkinlerin ve gençlerin, bir taraftan da zaman içinde farklılaşan sosyo-kültürel, toplumsal ve ekonomik şartların etkisi ile potansiyel anlamda çok daha geniş bir yetişkin nüfusun devamlı olarak eğitim gereksinimlerini gidermek vb. için toplum açısından önemli bir göreve sahiptir (Elüstü, 2007).

Halk eğitim merkezlerinin yükümlü olduğu görevler şu şekilde sıralanabilir (Aktaş, 2007):

- Meslek ve Sanat Eğitimi
- Eksik Giderici ve Tamamlayıcı Eğitim
- Toplum Eğitimi
- Genel Kültür Eğitimi
- Siyasal Katılma Eğitimi

MEB tarafından 2013 ve 2014 yıllarında tahsisi öngörülen hayat boyu öğrenme ve halk eğitim merkezleri yatırım ödenekleri Tablo 10'daki gibidir.

Tablo 10

Hayat Boyu Öğrenme ve Halk Eğitim Merkezleri Yatırım Ödenekleri (2013-2014)

Yıl	Yapı Tesis (Bin TL)
2013	40.000
2014	37.000

Kaynak: URL-4

2014 senesinde halk eğitim merkezlerinin yapı tesis giderleri düşmüştür. Halk eğitim merkezlerinin 2011-2012 döneminde 980 kuruma sahip olduğu bilinmektedir. Diğer dönemlere ait veriler henüz istatistik kurumu tarafından yayımlanmamıştır. Bununla birlikte 2012 senesi itibarıyla pratik kız sanat okulları da halk eğitim merkezlerine bağlanmıştır.

Mesleki eğitim merkezleri

Mesleki eğitim merkezleri, bireylere meslek edindirme hususunda yardımcı olan kurumların en önemlilerinden biridir. Mesleki eğitim merkezleri ile bireyler, “Ustalık Belgesi”, “Kalfalık Belgesi”, “Usta Öğreticilik Belgesi”, “İş Yeri Açma Belgesi” edinirler.

Bireylerin zorunlu temel eğitimlerini aldıktan sonra, 15 yaş ve üstündeki kişilerin meslek edinmek amacıyla gerçek iş yerinde fiili olarak çalışarak hem pratik hem de teorik mesleki eğitimlerinin belli bir programa göre yapılmasını gerçekleştirerek onları ülkenin gereksinim duyduğu becerili iş gücü durumuna getirmek, mesleki ve teknik eğitimin amacıdır (Aktaş, 2007).

Tablo 11

Meslekî ve Teknik Ortaöğretim Verileri (2013/2014)

	Okul	Öğrenci	Öğretmen
Meslekî ve Teknik Ortaöğretim Toplamı	7.211	2.513.889	161.288
Meslekî ve Teknik Ortaöğretim (Resmi)	6.785	2.163.189	153.816
Meslekî ve Teknik Ortaöğretim (Özel)	426	56.053	7.472
Açık Öğretim Lisesi	-	294.645	-

Kaynak: URL-9

Mesleki ve teknik eğitim veren kurum sayısı Türkiye’de toplam 7211’dir. Bunlardan 6768’i resmî, 426’sı ise özel kurumdur. Tekniker ya da ara eleman olarak çalışacak olan kişilere duyulan ihtiyaç, mesleki ve teknik eğitim kurumlarının kurulmasını gerekli kılmıştır. Mesleki ve teknik eğitim, ülkemiz gibi gelişmekte olan ülkelerin ekonomileri için son derece önemlidir. Gelişmekte olan sanayi için nitelikli iş gücü bulmada güçlük çeken Türkiye’de mesleki ve teknik eğitime daha fazla önem verilmelidir (Şahin ve Fındık, 2008).

Özel yaygın eğitim kurumları

Ülkemizde örgün öğretim dışında da birçok özel eğitim kurumu topluma bilgi ve beceri kazandırmak için eğitim vermektedir. Örgün öğretim dışında eğitim veren çeşitli özel kurumlar ve kurslar, örgün öğretimin yetersiz kaldığı durumlarda bireylerin eğitim ihtiyacını karşılamaya yönelik faaliyetlerini sürdürmektedir.

Özel eğitim

Özel eğitim, özel eğitim gerektiren insanların konuşma ve dil gelişim güçlüğü, ses bozuklukları, zihinsel, fiziksel, duyuşal, sosyal, duygusal veya davranış ile ilgili sorunlarını ortadan kaldırmak veya bu sorunların etkilerini en az düzeye çekebilmek, yeteneklerini yeniden en üst seviyeye çıkarmak, temel öz bakım becerilerini ve bağımsız yaşam becerilerini geliştirmek ve topluma

uyumlarını sağlamak amacıyla faaliyet gösteren özel öğretim kurumları (ÖÖKK, Madde 2) olarak tanımlanmaktadır.

Özel öğretim

Özel öğretim, özel eğitime ihtiyacı olan kişilere hizmet veren, özel olarak yetiştirilmiş personelin bulunduğu, geliştirilmiş eğitim programlarının uygulandığı özel öğretim kurumu (ÖÖKK, Madde 2) olarak tanımlanmaktadır.

Özel dersaneler

Özel teşebbüsler tarafından işletilen, öğrencileri bir üst okul sınavlarına hazırlamak, istedikleri derslerde yetiştirmek ve bilgi seviyelerini yükseltmek amacıyla faaliyet gösteren özel öğretim kurumlarıdır.

Özel mesleki ve teknik kurslar

Özel teşebbüsler tarafından işletilen, bireylerin mesleki alanlarda bilgi, beceri, yetenek ve deneyimlerini geliştirmek üzere faaliyet gösteren özel öğretim kurumlarıdır.

Özel motorlu taşıt sürücü kursları

Özel teşebbüsler tarafından işletilen, motorlu taşıt sürücüsü yetiştirerek sınav sonucu sertifika veren ve trafik ile ilgili eğitim-öğretim yaptıran özel öğretim kurumları olarak ifade edilmektedir.

Özel öğrenci etüt eğitim merkezleri

Özel teşebbüsler tarafından işletilen öğrencilerin ders çalışmalarına, ödev ve projelerini yapmalarına yardımcı olan, ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda çeşitli faaliyetlerin yürütüldüğü özel öğretim kurumlarıdır.

Özel ders

Kişilerin sosyal, kültürel ve mesleki alanlarda bilgi, beceri, yetenek ve deneyimlerini geliştirmek veya isteklerine göre serbest zamanlarını değerlendirmek üzere yapılan faaliyetlerdir. (ÖÖKK, Madde 2) .

Okuma salonları

Özel teşebbüsler tarafından açılan ücretsiz olarak bireylerin sosyal, kültürel ve mesleki alanlarda bilgi, beceri, yetenek ve deneyimlerini geliştirmek üzere serbest zamanlarını değerlendirdikleri alandır.

Okul kursları

Öğrencilerin okul dışındaki boş zamanlarının değerlendirilmesi ve öğrencilere okul programına yardımcı olmak üzere eğitimin verildiği kurslardır.

Özel yaygın eğitim kurumlarının eğitim kademesine göre ayrılması ise Tablo 12’de gösterilmiştir

Tablo 12

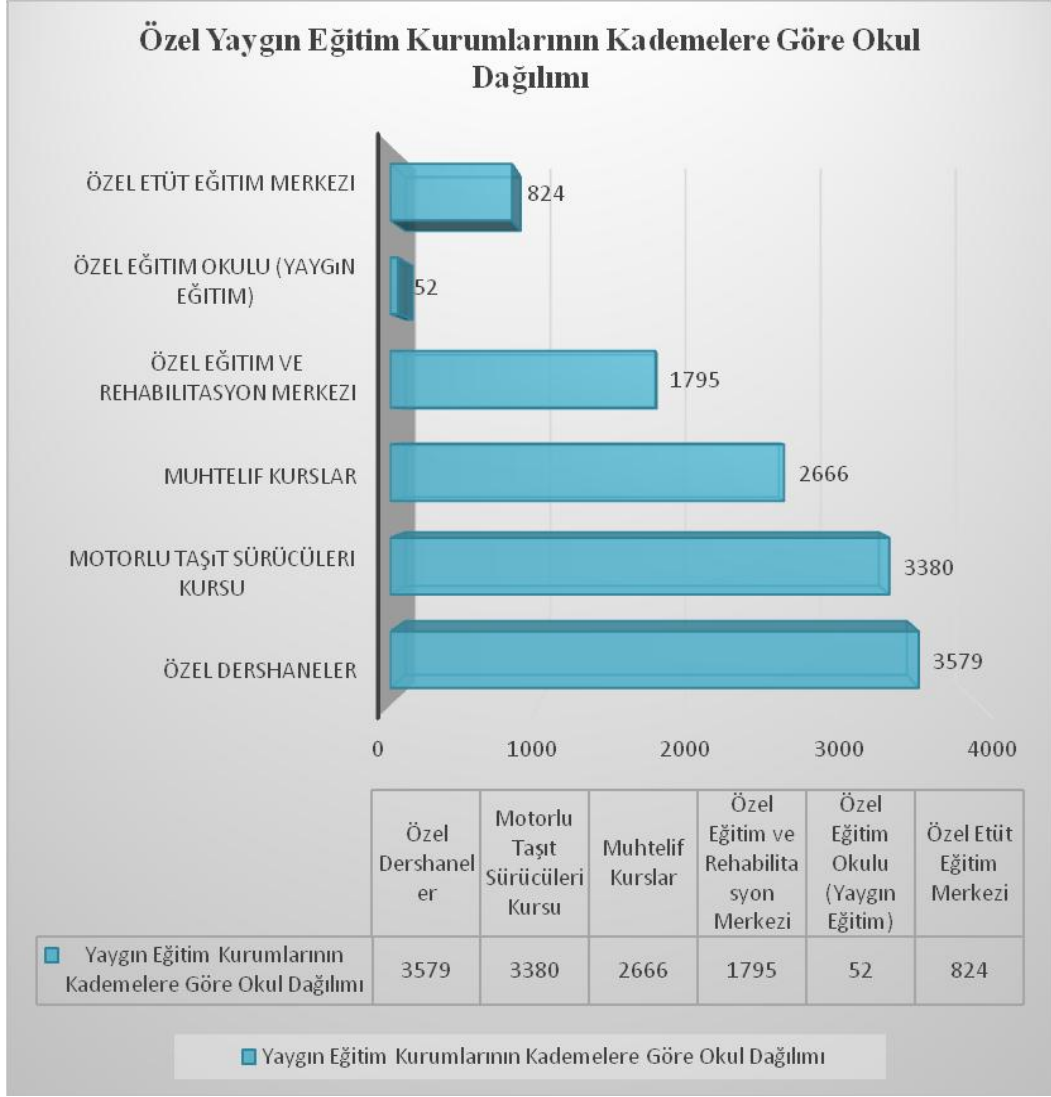
Özel Yaygın Öğretim Kurumlarında Okul, Öğrenci, Öğretmen ve Derslik Sayısı

Özel Yaygın Eğitim Kademeleri	Kurum	Öğrenci	Öğretmen	Derslik
Özel Dershaneler	3. 579	1. 220. 435	47. 550	36. 723
Motorlu Taşıt Sürücüleri Kursu	3. 380	1. 715. 148	21.638	7.774
Muhtelif Kurslar	2.666	371.706	6.257	10.146
Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	1.795	298.794	17.791	21.349
Özel Eğitim Okulu (Yaygın Eğitim)	52	6.904	-	-
Özel Etüt Eğitim Merkezi	824	27.531	1.775	2.241

Kaynak: URL-9

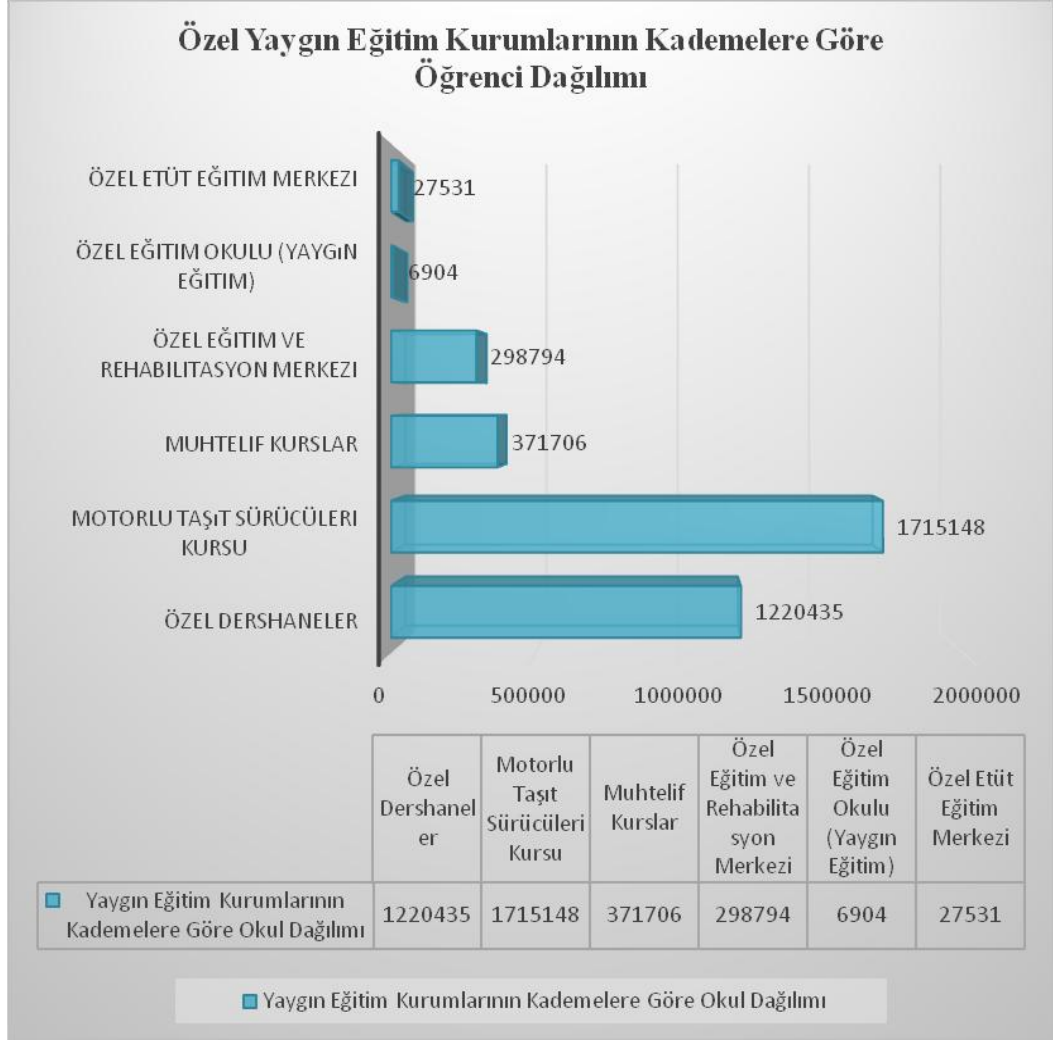
Tablo 12’de özel yaygın eğitim kurumları verilmiştir. Buna göre özel yaygın eğitim kurumları; özel dershaneler, motorlu taşıt sürücüleri kursu, muhtelif kurslar, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi, özel eğitim okulu ve özel etüt eğitim merkezidir.

Tablo 12’nin ayrıntılı karşılaştırmaları aşağıdaki grafiklerde gösterilmiştir. Birinci olarak özel yaygın eğitim kurumlarına göre kurum sayıları dağılımları Şekil 16, Şekil 17, Şekil 18, Şekil 19 ve Şekil 20’de verilmiştir.



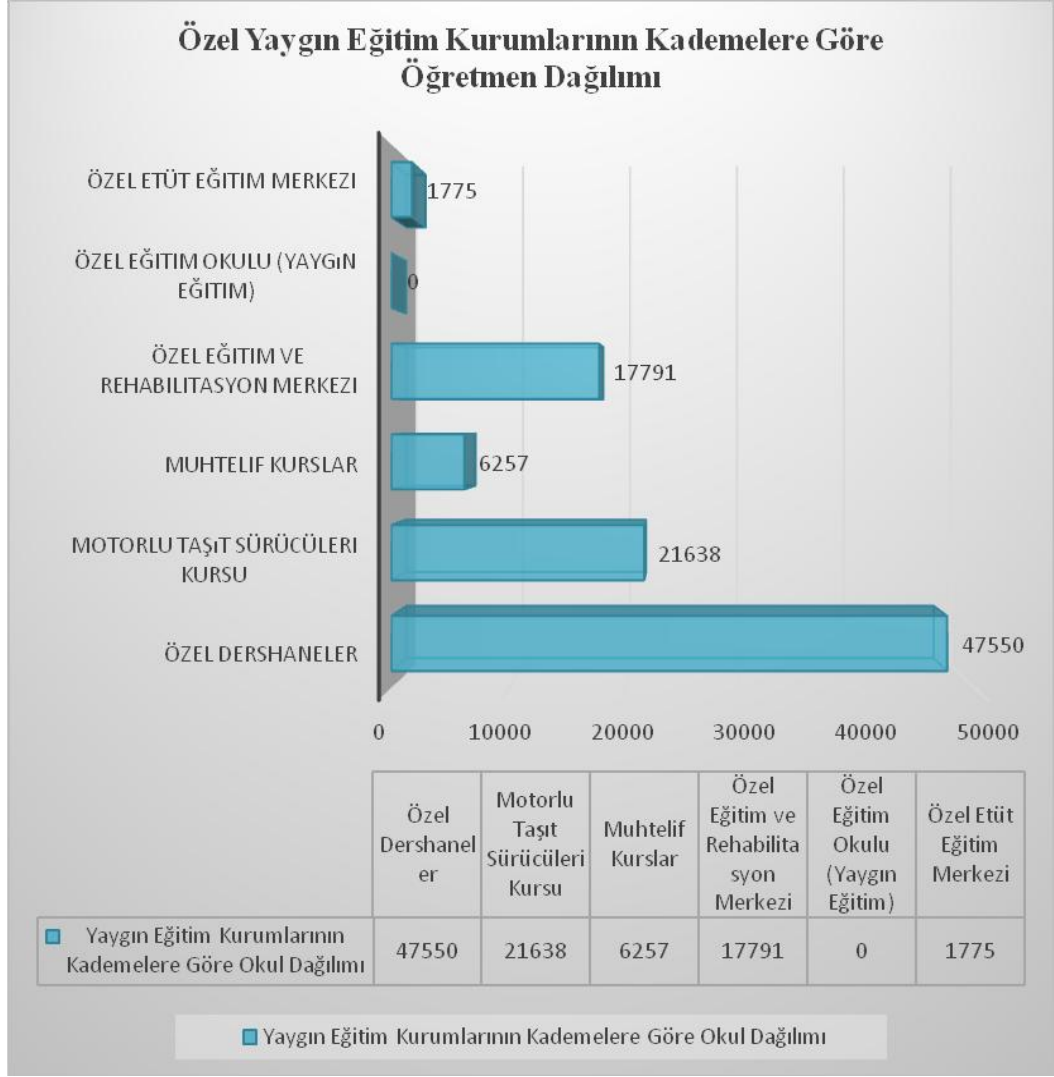
Şekil 16. Özel yaygın eğitim kurumlarının kademelere göre okul dağılımı (URL-9).

Özel yaygın eğitim kurumlarının kademelere göre okul dağılımlarında özel dersaneler en fazla okula sahip olan kurumlardır. Özel dersaneleri sırayla motorlu taşıtlı sürücüler kursu, muhtelif kurslar, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri, özel etüt eğitim merkezi ve özel eğitim okulu takip etmektedir. Özellikle son senelerde yaygınlaşan özel dersaneler birer zorunluluk durumu halini almıştır. Bu durum da dersane sayısını arttırmıştır.



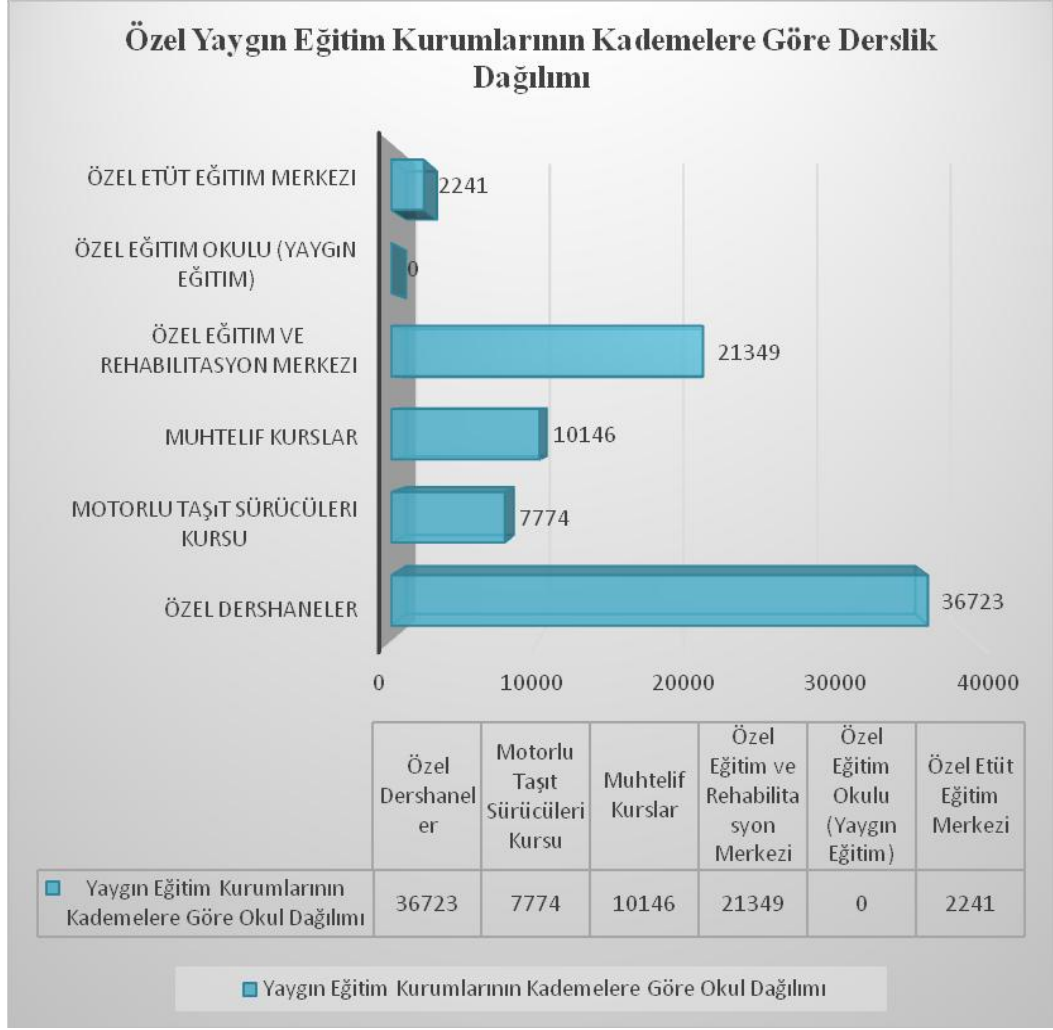
Şekil 17. Özel yaygın eğitim kurumlarının kademelere göre öğrenci dağılımı (URL-9).

Özel yaygın eğitim kurumlarının kademelere göre öğrenci dağılımlarında en fazla öğrenciye sahip olan kurumun motorlu taşıt sürücüleri kursları olduğu görülmektedir. motorlu taşıt sürücüleri kursunu sırayla özel dersaneler, muhtelif kurslar, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri, özel etüt eğitim merkezi ve özel eğitim okuludur. Motorlu taşıt sürücüleri kursunun bu kadar fazla öğrenciye sahip olmasının nedeni olarak her yaşa hitap etmesi ve kısa dönemli olması gösterilebilir.



Şekil 18. Özel yaygın eğitim kurumlarının kademelere göre öğretmen dağılımı (URL-9).

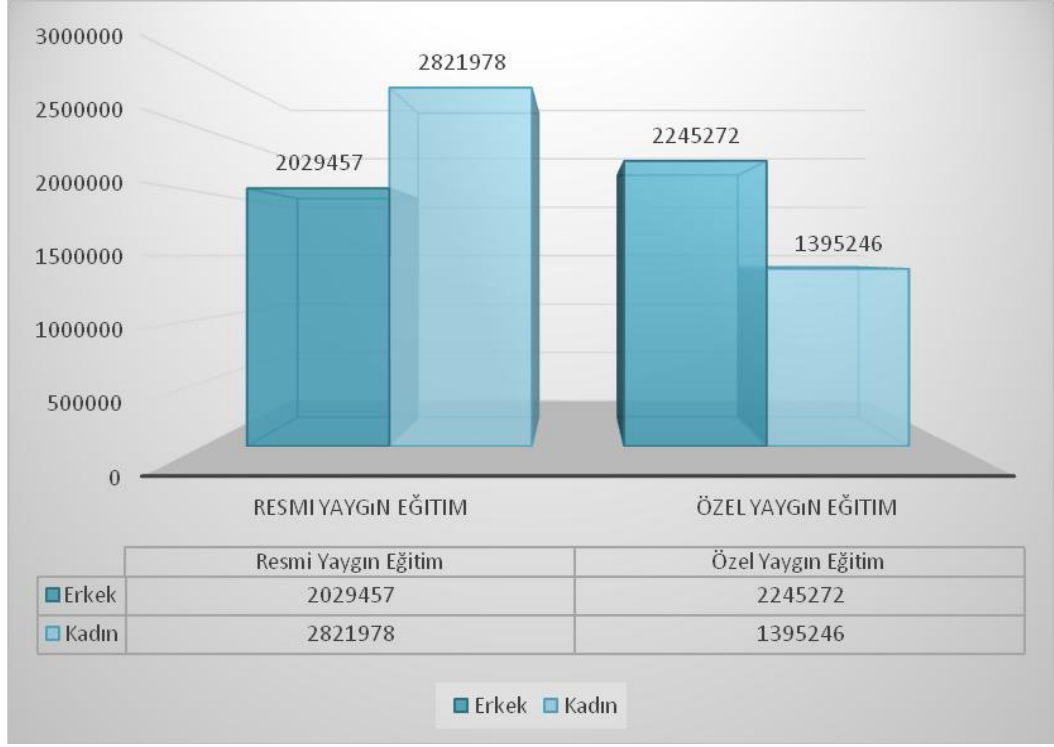
Özel yaygın eğitim kurumlarının kademelere göre öğretmen dağılımına bakıldığında en fazla öğretmenin özel dershanelerde olduğu görülmektedir. Özel dershaneleri sırayla motorlu taşıt sürücüler kursu, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi, muhtelif kurslar ve özel etüt eğitim merkezi takip etmektedir. Özel dershanelerin bu denli fazla öğretmene sahip olması, özel dershanelerin istihdam açısından ciddi bir kaynak olduğunu göstermektedir.



Şekil 19. Özel yaygın eğitim kurumlarının kademelere göre derslik dağılımı (URL-9).

Özel yaygın eğitim kurumlarının kademelere göre derslik dağılımlarına bakıldığında en fazla dersliğin özel dershanelerde görüldüğü gözlemlenmektedir. özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi ise derslik sayısında ikinci sırada yer almaktadır.

Yaygın eğitim kurumlarında eğitim gören öğrencilerin cinsiyetlere göre dağılımları ise Şekil 20’de gösterilmiştir.



Şekil 20. Yaygın eğitim kurumlarında öğrencilerin cinsiyet dağılımı(URL-9).

Yaygın eğitim kurumlarında öğrencilerin cinsiyet dağılımına bakıldığında resmi kurumlarda kadınların; özel kurumlarda ise erkeklerin fazla olduğu görülmektedir.

Türkiye’de okul dışı eğitim kurumları

Türkiye de okul dışı eğitim ihtiyacı çok eskilere kadar uzanmaktadır. Ancak o dönemde okul dışı eğitim ihtiyacı ve okul dışı eğitim kurumlarından faydalananlar şu andaki durumdan daha farklı bir eğitime ihtiyacı duyuyorlardı. Özellikle Cumhuriyet döneminde daha çok yetişkinler bu kurumlardan faydalanırken, sanat, ticaret, ev ekonomisi gibi konulara yönelik eğitim alıyorlardı. Cumhuriyet sonrasında ilköğretim ve ortaöğretimin yaygınlaşması ile birlikte yani 1930’dan 1960’a kadar olan yıllarda okul dışı eğitim kurumlarından daha çok okulla devam eden öğrenciler faydalanmaya başlamıştır. Öğrenciler de zayıf oldukları dersleri düzeltmek, dışarıdan okul bitirme sınavlarına hazırlanmak, lise bitirme sınavlarına hazırlanmak ve devlet olgunluk sınavına hazırlanmak gibi sebeplerden dolayı bu kurumlardan faydalanmışlardır (Duman,1984;Çayır,2014).

1960 -1974 yılları arasında yükseköğretime talebin artması, üniversite ve liselere, devlet lise sınavı ve devlet olgunluk sınavı ile alınırken bunun yanında

her kurumun kendi bünyesinde sınav yapması, hatta bazı üniversitelerin birleşerek merkezi sınav yapması, okul dışı eğitim kurumlarına olan ihtiyacı artırmıştır. Daha sonra ÖSYM kurularak üniversiteye giriş, merkezi sınavlarla alınmaya başlanmıştır. Yükseköğrenim talebinin giderek artması, bunun yanı sıra üniversitelere öğrenci seçiminin merkezi giriş sınavıyla yapılması, sınavın içeriği ile okul müfredatının içeriğinin farklı olması okul dışı eğitime olan talebi artırmıştır (Özoğlu, 2011).

Ayrıca insana saygı, demokrasi, hak ve hukuk sorumluluklar konusunda daha duyarlı olunması; çevre ve sağlık bilincinin gelişmesi, sosyal bilincin artması, daha iyi bir birey olma isteğinin artması, bilgiye rahat ve ucuz ulaşılması, tüm bireylerin bilgidan faydalanması ve bireylerin bilmediğini öğrenmek istemeleri gibi olumlu gelişmeler gelecekte de yetişkin eğitimi ihtiyacının artacağını göstermektedir (Sabancı ve Rodoplu, 2013). Bu durum okul dışı eğitim ihtiyacının sürekli olarak artacağı anlamını taşımaktadır.

Dursun (2013) yapmış olduğu araştırmada okul dışı eğitim ihtiyaçlarının çıkışının nedenlerini şöyle sıralamaktadır:

- Öğrenci kaynaklı sıkıntılar: derslerde başarısızlık, okulda anlatılan derslerin yeterince anlaşılması, motivasyon eksikliği, notları yükseltme isteği,
- Okul sisteminden kaynaklanan sıkıntılar: çok farklı okul çeşidinin olması, sınıfların kalabalık ve yetersiz olması, öğretmenlerin yetersiz olması, ders programının aşırı yüklü olması, öğrencilerle ilgilenmek için yeterli zaman ayrılmaması, okulun fiziki yetersizlikleri, okulun teknolojik altyapı eksiklikleri, sistemin seçiciliği ve rekabet ortamı, sınav sistemi ile okul sisteminin tam olarak uyuşmaması, okul kontenjanlarının herkesi alacak kadar yeterli olmaması,
- Çalışma şartları ve ailevi nedenlerden kaynaklanan sıkıntılar ise: yüksek işsizlik oranı, kalifiye eleman ihtiyacı, işverenlerin yüksek derece ile mezun olanları tercih etmesi, iyi okul ve iyi üniversite bitirenlerin tercih edilmesi, ailelerin sosyoekonomik durumları, ailelerin toplum içindeki yüksek standartlarını çocuklarına bırakma istekleri olarak görülebilir.

Okul dışı eğitim kurumları (ODEK) sadece Türkiye’de değil, dünyanın hemen her ülkesinde var olan bir sistemdir. Birçok ülkenin eğitim sistemi Türkiye’ye benzediği için okul dışı eğitim kurumları sistemi de Türkiye’deki sisteme benzerlik göstermektedir. Dünyadaki her çocuğun öğrenme kapasitesinin farklı olması, devletin eğitimde her çocuğun durumuna göre uygun ortamı hazırlamasını zorlaştırmıştır. Bundan dolayı okul dışı eğitim ihtiyacı her ülke için önemli hâle gelmiştir. Gelişmiş veya gelişmekte olan birçok ülkede Türkiye’de olduğu gibi üst okullara girişte merkezî sınavlar vardır. Bu merkezî sınavlara hazırlık veya okul derslerine yardımcı olması düşüncesi ile birçok ülkede okul dışı eğitim kurumları gün geçtikçe eğitimde ağırlıklarını hissettirmeye başlamışlardır (Kılıcı, 2012). Bu yüzden bu durum, gelişmiş ülkeler dâhil bütün dünyada ailelerin farklı dönemlerde değişik gerekçelerle okuldakiyle yetinmeyip alternatifler aramalarına sebep olmuştur. Ayrıca bir üst okula girişte destek eğitimi veren kurumların çalışmaları, öğretmenlerin öğrenciyle yakından ilgilenmesi, öğretmenin öğrenciye yapmış olduğu rehberlik hizmetleri ve okul dışı eğitim alanlarında gözlenen belirgin fark, aileleri bu kurumlara yönlendirmiştir.

Ülkelerin öğretim plan ve programlarında gerekli değişimleri yapabilmeleri, öğretim sistemindeki eksiklikleri giderebilmeleri ve uluslararası düzeyde başarılı olabilmeleri için kurumsal olan ve kurumsal olmayan eğitimi bir bütün olarak yürütebilmeleri ve toplumun eğitim ihtiyacını en etkin şekilde karşılayabilmeleri önemlidir (Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011). Ancak burada dikkat edilmesi gereken en önemli husus, okul dışı eğitimin, okul eğitiminin üstüne çıkması durumudur. Böyle bir durumda okul dışı eğitimin okula yardımcı olması söz konusu olmayabilecektir.

Eğitim bakımından ileri düzeydeki ülkeler incelendiğinde, eğitim seviyeleri Türkiye’den daha iyi olmasına rağmen, okul dışı eğitim kurumlarına vermiş oldukları destek onların eğitim algılarını ve gelişmişlik düzeylerini göstermektedir. Okul dışı eğitim kurumlarına olan ilgi sadece ülkemize mahsus bir durum değildir. Birçok ülkede okul dışı eğitim kurumlarını teşvik edici çalışmalar yapılmıştır. Bu kurumlardan faydalananların azalması, eğitim seviyesinin düşmesine ve üniversiteye yerleşen öğrencilerin niteliklerinin azalmasına neden olabilir (Aslan, 2013).

Dünyada ortaya çıkan birey gereksinimlerinin ifade edilmesindeki ve karşılanmasındaki küresel yaklaşımlar Türkiye’de de bireyleri her yönden ve devamlı öğrenme yükümlülüğü ile karşı karşıya bırakmıştır. Bundan dolayı yaygın eğitim, yaşam boyu öğrenme kavramına doğru eğilim göstermiş, sadece meslek kazandırma biçiminde algılanan yaygın eğitim, herkesin ve her mesleğin bilimsel, teknolojik, sosyal, ekonomik ve yaşamın her alanına etki edecek şekilde algılanması yönünde anlam kazanmıştır. Bundan dolayı bazı kurumların işlevleri artmıştır(Turan ve Alaz, 2007; Sabancı ve Rodoplu, 2013). Bu kurumlar arasında halk eğitim merkezleri, okul kursları ve uzaktan eğitim sayılabilir.

Tablo 13

Okul Dışı Eğitim Kurumlarının Kurum, Öğrenci ve Derslik Sayısı, 2012- 2013 Öğretim Yılı

	Kurum Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı	Derslik Sayısı
Özel Dershane Sayısı	3.858	1.280.297	51.522	39.867
Özel Etüt Eğitim Merkezi	677	21.612	1.510	1.966

Kaynak: MEB, 2013 İstatistikleri

Tablo 13’te görüldüğü gibi Türkiye de 4.535 okul dışı eğitim veren kurum olup bu kurumlardan 1.301.909 öğrenci ve 53.032 öğretmen faydalanmaktadır.

Okuldaki eğitimin yanında ona yardımcı olan okul dışı eğitim kurumlarının uygulamaları, toplumun eğitim ihtiyacını karşılarken aynı zamanda okul dışı kurumların da bir sektör hâline gelmesine zemin hazırlayabiliyor. Okullardaki eğitim sisteminin dışında, okulların bir tamamlayıcısı olarak meydana gelen ve çeşitli sınavlara hazırlık biçiminde düzenlenen okul dışı eğitim faaliyetleri, eğitimin iyileştirilmesinde ve öğretmen istihdamında önemli bir rol üstlenmektedir (Demirer, 2012).

Tablo 14, oluşan bu hacmin büyüklüğünü ortaya koymaktadır.

Tablo 14

Eğitim Kurumlarının Kademelerine Göre Okul, Öğrenci ve Derslik Sayısı, 2012-2013 Öğretim Yılı

	Okul/Kurum	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı	Derslik Sayısı
Örgün Eğitim	61.592	17.234.452	832.726	538.442
Yaygın Eğitim Toplam	13.738	8.524.527	105.769	91.672
Yaygın Eğitim Resmi	2.078	4.911.750	105.769	91.672
Yaygın Eğitim Özel	11.660	3.612.777	91.528	85.140

Kaynak: MEB, 2013 İstatistikleri

Tablo 14’te görüldüğü gibi Türkiye’de yaklaşık 8,5 milyon öğrenci okul dışı eğitimden faydalanmaktadır. Bununla birlikte yaklaşık 106 bin öğretmen yaygın eğitim faaliyetlerinde görev yapmaktadır. Bu durum, Türkiye’de yaygın eğitim faaliyetlerinin büyük bir piyasa oluşturduğunu göstermektedir. Türkiye’de okullardaki öğretim ile karşılanamayan eğitim talebi okul dışı eğitim kurumları ile karşılanmaktadır. Bu da okul dışı eğitim kurumlarının sürekli olarak eğitim alanına daha fazla girmesinin önünü açmaktadır. Okuldaki eğitim ile okul dışı eğitimin birlikte yürütülmesi toplumun eğitim ihtiyacının sağlıklı bir biçimde giderilmesi açısından önemlidir. Burada önemli olan husus, okul dışı eğitim ihtiyacının belirlenmesi ve beklentilerin saptanmasıdır.

Tablo 15

Sınıflarına Göre Ortaokul Öğrenci Sayıları ve Bu Öğrencilerden Dershaneye Devam Edenlerin Sayısı, Yüzdesi, 2012-2013 Öğretim Yılı

Kurum türü	5.Sınıf	6.Sınıf	7.Sınıf	8.Sınıf	Toplam
Okul öğrenci sayısı	1.220.969	1.371.003	1.321.927	1.268.066	5.181.965
Dershane öğrenci sayısı	24.297	66.904	143.064	302.801	537.066
Dershaneye devam eden yüzde	1,99	4,88	10,82	23,88	10,36

Kaynak: MEB Kasım 2013 Dershaneler Sunusu

Tablo 15’te görüldüğü gibi 5.181.965 ortaokul öğrencisinden sadece 537.066 öğrenci dershaneye devam etmektedir. Dershaneye en fazla rağbet yaklaşık olarak %24’ lük oranla sekizinci sınıflarda olmuştur. Ayrıca etüt eğitim merkezlerinden ve okuma salonlarından hizmet alan öğrenciler, özel ders alan öğrenciler ile ilgili güvenli bir sayısal verileri olmadığından bu sayıların dışında tutulmuştur.

Tablo 16

Sınıflarına Göre Lise Öğrenci Sayıları ve Bu Öğrencilerden Dershaneye Devam Edenlerin Sayısı, Yüzdesi, 2012-2013 Öğretim Yılı

Kurum türü	9.Sınıf	10.Sınıf	11.Sınıf	12.Sınıf	Toplam
Okul Öğrenci Sayısı	1.434.953	909.089	803.696	780.790	3.928.528
Dershane Öğrenci Sayısı	27.902	59.231	162.169	332.619	581.921
Dershaneye Devam Eden Yüzde	1.94	6.5	20.18	42.6	14.81

Kaynak: MEB Kasım 2013 Dershaneler Sunusu

Tablo 16’da görüldüğü gibi 3.928.528 lise öğrencisinden 581.921 öğrenci dershanelere devam etmektedir. Bu grupta da öğrenci etüt merkezine, okuma salonlarına ve özel derse giden öğrenciler bu sayıların dışında tutulmuştur. Lise öğrencilerinden dershaneye yaklaşık %43 oranla en fazla 12.Sınıf öğrencileri, ikinci sırada ise yaklaşık %21 oranla 11.Sınıf öğrencileri devam etmiştir. Ayrıca mezun durumda olup dershaneye devam edenlerin sayısı ile ilgili güvenli bir veri olmadığı için mezunların sayısı burada gösterilmemiştir. Aslında mezun öğrencilerin boş oldukları ve daha fazla beklemeye tahammülleri olmadığı için, büyük bir kısmının dershaneye devam ettiği düşünülmektedir.

MEB’ in (2013) yapmış olduğu sunumda, 2008-2013 yıllarında desteklenen SODES projelerinin gerçekleşme oranları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 17

2008-2013 Yıllarında Desteklenen SODES Projeleri İle Açılan Kurs Türleri ve Katılan Öğrenci Sayıları

Kurs Türü	Verilen Kurs	Katılan Öğrenci Sayısı
Üniversiteye Hazırlık Kursu	1.400	48.769
Liselere Hazırlık Kursu	3.619	157.432
Etüt Merkezi ve Okuma Salonunda Verilen Kurs	1.222	538.886

Kaynak: MEB Kasım 2013 Dershaneler Sunusu

Tablo 17’de, düzenlenen 1.400 adet üniversiteye hazırlık kursundan 48.769 öğrencinin, düzenlenen 3.619 adet ortaöğrenim sınavlarına hazırlık kursundan 157.432 öğrencinin, oluşturulan yaklaşık 1.222 adet etüt merkezi ve okuma salonundan 538.886 öğrencinin yararlandığı görülmektedir.

Aslında yüzdeler dilimlere bakıldığında dershanelere devam eden öğrenci oranı az olarak görülmektedir. Fakat öğrenci etüt merkezlerine, okuma salonlarına, özel derse giden öğrenciler hesaba katıldığında ve mezun öğrenciler göz önüne alındığında sınav grupları dediğimiz 8.Sınıf, 12.Sınıf ve mezun öğrencilerin büyük bir kısmının okul dışı eğitimden faydalandıkları sonucuna varılacaktır. Bu okul dışı eğitim kurumlarına gelen öğrenciler eksiklerini tamamlama, okulda anlamadığı konuyu öğrenme, bol miktarda test sorusu çözme, deneme sınavlarına girerek bir üst kurumun sınavına hazırlanma ve okuldaki derslerine takviye amacı ile bu kurumları tercih etmektedirler. Ayrıca sınavda başarılı olmanın ilk şartı olarak da bu kurumlara devam etmeyi gören öğrenci velileri bulunmaktadır. Bu yaygın düşünce öğrencileri sınava birkaç yıl kala bu kurumlara taşımaktadır. Günümüzde bu kurumlar bilginin pekiştirilmesi, test tekniği, zamanı verimli kullanma konusunda öğrencilere yardımcı olan kurumlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Dershanelerin yanı sıra diğer özel öğretim kurumları da okullarda verilen öğretime yardımcı olma düşüncesiyle faaliyetlerini sürdürmektedirler. Okullarda sınıfların fiziki eksiklikleri ve kalabalık olması, öğretmenlerden kaynaklanan eksiklikler, rekabet ve çabuk sonuç alma beklentisi gibi pek çok nedenden dolayı

toplumun okul dışı eğitim kurumlarına olan talebi artmakta ve bu durum okul dışı eğitim kurumlarını vazgeçilmez bir konuma getirmektedir. Okul dışı eğitim kurumlarından öğrenciler maddi imkânlarına göre istifade etmektedir. Maddi durumu çok iyi olanlar özel okula gidip özel ders almakta veya dershanelerin özel sınıflarında ders takviyesi almaktadır. Maddi durumu orta veya ortanın altında olanlar ise dersane, etüt merkezi veya okuma salonlarından yararlanmaktadırlar. Ayrıca bu kurumların yapmış olduğu sınavlarda başarılı olan öğrenciler, ücretsiz olarak eğitim almaktadır. Başarılı olup da maddi imkânı olmayan çok sayıda öğrenciye de okul dışı eğitim kurumlarında yardımcı olunduğu bilinmektedir. Bunun dışında MEB'in belirlediği ücretsiz öğrenci kontenjanı düşünülürse, ücretsiz veya ücretsiz yakın okuyan öğrenci sayısının hiç azımsanamayacak ölçüde olduğu görülecektir.

Türkiye'de 2014 yılı için Yükseköğretime Geçiş Sınavı'na (YGS) başvuran 2.086.087 öğrenci olmuştur. Bunun yanı sıra Merkezî Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı'na (TEOG) 1.253.087 kişi girmiştir. Bu durum okul dışı eğitim ihtiyacının Türkiye'de ne kadar fazla olduğunun göstergesidir.

Dünyada okul dışı eğitim kurumları

UNESCO'nun yetişkin eğitimi konusunda katkıları son derece önemlidir. 1972 senesinde yayımlanan Faure Raporu'ndaki temel konu, eğitim politikalarının değiştirilmesi olmuştur. Bu raporla birlikte yaşam boyu eğitim, hem gelişmekte olan ülkelerde hem de gelişmiş ülkelerde örgün eğitim düzeyinde önem arz eder olmuştur. Yine rapora göre, eğitimin insan hayatının sadece belli bir dönemini içine almadığı ya da bir ayrıcalık olmadığı, evrensel bir hak olduğu ifade edilmiştir (Ayçiçek, 2012).

Birçok ülke, hayat boyu öğrenme stratejileri kapsamında okul dışı eğitimleri desteklemiştir. Dünya ülkelerinde okul dışı eğitim, ağırlıklı olarak meslek edindirme üzerine kurulmuştur. Avusturya, Belçika ve Danimarka uyguladıkları katkı kuponu programı ile işsizlerin ve çalışanların eğitimlerinin bir bölümünün finansmanını karşılamışlar ve neticede eğitime katılanların sayısında artış olduğunu görmüşlerdir. Dünyanın birçok ülkesinde okul dışı eğitim faaliyetleri kapsamında halk eğitim merkezleri bulunmaktadır. Halk eğitim merkezleri, bireylerin okul eğitiminde bulamadıkları sosyal ve kültürel eğitim ihtiyacını

karşılmaktadır. Gelişmekte olan birçok ülkede Türkiye’de olduğu gibi merkezî sınav sistemi bulunmaktadır. Merkezî sınav sisteminde başarılı olmada okul eğitiminin yetersiz kalması, öğrencileri okul dışı eğitime yönlendirmektedir (MEGEP, 2006).

Birçok ülkede, okula destek ve üst öğretim okullarına geçiş için öğrencilerin yararlandıkları, bizdeki okul dışı eğitim kurumlarına benzer kurumlar bulunmaktadır. Okul dışı eğitim kurumları (ODEK) özellikle, AB ülkelerinden Yunanistan, Almanya, Portekiz, İngiltere, Fransa, İtalya, İrlanda, Güney Kıbrıs, ABD ve bazı Kuzey Amerika ülkelerinde ve Güney Kore, Hong Kong, Japonya, Tayvan gibi Uzak Doğu ülkelerinde yaygınlaşmıştır (Lee, Park ve Lee, 2009; Özoğlu, 2011).

Dünya ülkeleri, okul dışı eğitime ailelerin sosyoekonomik durumlarına, ebeveynin eğitim seviyesine, derslerin öğrencilere cazip gelip gelmemesi durumuna, destek eğitimine ihtiyaç duyulup duyulmamasına, öğrenciler arası rekabetin yüksek olup olmamasına, üst okul kontenjanlarının yeterli olup olmamasına, okuldaki eğitimin yeterli olup olmamasına bağlı olarak ihtiyaç duyarlar. Dünyada okul dışı eğitim kurumlarından her ülkede farklı şekilde istifade edilmektedir. Bazı ülkelerde dershaneler, bazı ülkelerde özel ders, bazılarında okul kursları ve bazılarında ise halk eğitim kursları ön plana çıkmaktadır (Tansel ve Bircan, 2006; Bray, 2006; Lee, Park ve Lee, 2009; TED, 2010; Özoğlu, 2011)

Bazı ülkelerdeki ODEK’in işleyişi aşağıdaki gibidir.

Avusturya’da her beş öğrenciden biri, ODEK’ten temel derslerde yardım almaktadır. Öğrenciler ODEK’e gitme sebeplerini ders notlarını yükseltmek, okulda öğretmene soru soramamak, hastalık nedeni ile okula gidememek olarak açıklamışlardır. Yüksek başarı beklentisi, işsizlik oranının yüksekliği, mesleğini uygulayacak yerlerin azlığı, okul eğitim sisteminin yetersizliği velileri ODEK’e yönlendirmiştir (Özkaya, 2013; Çayır, 2014).

İngiltere’de okul dışı eğitim ihtiyaçları “after-school club” “study clubs” ve “study support” tanımlamalarıyla okul bünyesinde kurulmuş kulüpler tarafından karşılanmaktadır. Hafta sonları veya akşamları programlarını uygulayan bu kurumlar, velilerin eğitim seviyesi, aylık kazançları yüksek olduğu nispette talep

görmektedir. Bu ülkede büyük şehirlerde devlet okulları kendi içinde kategorize olmuştur. Veliler iyi okulda çocuklarına yer bulabilmek için, çocuklarını özel derse, dershaneye veya okul kulüplerine göndermektedir. Bu kulüpler, daha ziyade okul yönetimi ile aileler arasındaki işbirliği sonucu okul bünyesinde belirlenen merkezlerde ders takviyesi amacı ile çalışmaktadır. Ayrıca bu ülkede internet üzerinden (e-learning) ders verme çok yaygındır (Dağlı, 2006; Çayır, 2014).

Almanya’da her eyalette farklı eğitim sistemi uygulandığından dolayı okul dışı eğitim ihtiyaçları da eyaletten eyalete farklılık göstermektedir. Bu ülkede bazı eyaletlerde okullar bünyesinde ders takviye amaçlı, ev ödevlerine yardım amaçlı derslerin verildiği, bazı eyaletlerde etüt merkezi ve dersane tarzında okul dışı eğitim kurumlarının olduğu görülmüştür. Bu ülkede ODEK’i, sınıfta kalmak istemeyen veya iyi okullarda okumayı hedefleyen öğrenciler değil notlarını yükseltmek isteyen öğrenciler tercih etmişlerdir. Bu ülkede bazı kurumlara devam eden fakir öğrencilerin ücreti devlet tarafından karşılanmaktadır(ÖZDEBİR, 2005; TED, 2005).

Japonya’da okul dışı eğitim kurumları, diğer gelişmiş ülkelere göre çok daha fazla gelişmiştir. Japon toplumunun bireysel başarıya önem vermesi, ailelerin çocuklarının eğitimi için hep daha fazlasını istemeleri, kişilerin iş başvurusunda okuduğu okulun ve bu okuldaki notlarının önem arz etmesi, üst okullara geçiş için merkezî sınavların olması öğrencileri ODEK’e yönlendirmiştir. Bu ülkede ilköğretim öğrencilerini liseye hazırlayan “JUKO”,lise öğrencilerini üniversiteye hazırlayan “YOBİKO” ismi verilen okul dışı eğitim kurumları vardır. Aynı zamanda bu kurumları devlet vergi almayarak, maddi durumu kötü öğrencilere burs vererek desteklemektedir(Ministry of Foreign Affairs of Japan-MOFA, 2009; Tösten, Ekinci, 2012; Hirst, 2013)

Güney Kore’de okul dışı eğitim kurumları Japonya’da olduğu gibi çok gelişmiştir. Bu ülkede üst okullara girmek için merkezî sınavlar olup bütün öğrenciler üst okullara girme şansına sahip olmasına rağmen, yaklaşık 7 milyon öğrenciden 5 milyonu bu kurumlara devam etmektedir. Burada okul dışı eğitim talebi daha ziyade en fazla tercih edilen okullara girmek amacına yönelik olmuştur. Sokaklarda çocuk bulmanın zor olduğu bu ülkede, okul dışı eğitim ihtiyaçları, özel ders ve dersanelerle giderilmektedir. Bu kurumlara rağbetin çok

olmasından dolayı devlet değişik dönemlerde bu kurumları kapatmaya çalışmış, bazı dönemlerde kapatmak için kanun çıkarmış ancak her seferinde geri adım atmak zorunda kalmıştır. En son 2001 yılına kadar bu kurumların kapanacağına dair yasa çıkartılmış ancak yasa, mahkemece iptal edilmiştir. Devlet bunu kanunen yapamayacağını anlayınca her okulda derslere yönelik destek kursu verilmeye başlanmış, üst okullara giriş sınav kriterleri değiştirilmiş, iş adamlarıyla üniversiteden mezun olan öğrencilere iş verilmesi hususunda görüşmeler yapılmıştır. Buna rağmen okul dışı eğitim kurumlarının gelişmesine engel olunamamıştır (Dawson, 2010; Jung ve Lee, 2010; Özkaya, 2013).

Polonya’da eski sistem yıkıldıktan sonra, serbest ekonomiye geçişle birlikte ODEK oluşmaya başlamıştır. Bu ülkede eski sistemde devlet okulları ideal okullar olarak görüldüğünden okul dışı eğitime ihtiyaç yoktur görüşü hâkimdi. Kariyer edinmek çevre ağı ile oluyordu. Özel ders veya dersaneler sistemi kabul etmemek ve sisteme karşı gelmek kabul edilmiştir. Eski sistemin çökmesi ile eğitim hızlı bir şekilde gelişmeye başlamıştır. İyi eğitim almayı, zenginliğin ve iyi yaşamın garantisini olarak gören gençler, başka ülkelere giderek daha nitelikli bir eğitim alırken gidemeyenler ise ülke içinde özel kurumlardan faydalanmaya çalışmışlardır. Bu ülkede öğrenciler 6.sınıf, 9.sınıf ve 12.sınıfın sonunda ‘‘MATUR’’ adı verilen merkezî sınavlara girmek zorundadır. Ayrıca üniversiteler kendi alacakları öğrenciler için sınav yapmaktadır. Bu sınavlara hazırlanan öğrencilerden şehir merkezinde oturanlar özel derse, kırsal kesimde oturanlar dersanelere gitmektedir (ÖZDEBİR, 2009).

ABD’de de okul dışı eğitim kurumlarının üst okul sınavlarına hazırlama ve başarıyı artırmadaki etkisi, bu kurumlara ilgiyi artırmıştır. ABD’de bazı eyaletler arasında farklılıklar olmasına rağmen öğrenciler 3. sınıftan 12. sınıfa kadar eyalet sınavına katılmak zorundadır. Üniversitelere başvurularında ACT (American College Test) veya SAT (Scholastic Assessment Test) gibi başarı veya yeteneği ölçen sınavların sonuç belgelerinin yanı sıra diploma notu, kişisel mektup, öğretmenden tavsiye mektupları, kişinin eğitim dışı sosyal ve kültürel aktiviteleri, bire bir mülakat ve üniversitenin tercihleri kullanılır. Türkiye’dekine benzer yapılan SAT sınavında genel yetenek ve bilgi testinden yeterli puan alınması istenir. ABD’de okul dışı eğitim kurumları, dersaneler ve özel ders şeklinde kendini göstermektedir. Öğrenciler okul eğitimi dışında kendilerini daha iyi

yetiştirme, daha iyi öğrenim görme, eksiklerini tamamlama, daha yüksek puan alma ve daha iyi okullara girme gibi düşüncelerinden dolayı bu kurumları tercih etmektedir (Dağlı, 2006; Aslan, 2013; Çayır, 2014).

Bazı ülkelerdeki öğrencilerin okul dışı eğitim kurumlarını devam etme durumu aşağıda Tablo 18'de verilmiştir;

Tablo 18

Okul Dışı Eğitim Kurumlarına Devam Oranları

Ülke	Yaygınlık Durum
Güney Kıbrıs	1120 yükseköğretim öğrencisi üzerinde yapılan anket sonuçlarına göre, öğrencilerin % 86,4'ü lise eğitimleri boyunca özel ders almıştır.
İngiltere	6, 11 ve 13. sınıflarda eğitim gören 3615 öğrenci ile yapılan anket çalışmasında, öğrencilerin % 27'si okul hayatları boyunca bir şekilde özel ders aldığını belirtmiştir.
İrlanda	Lise eğitimini tamamlayan 1496 öğrenci üzerinde yapılan anket sonuçlarına göre, öğrencilerin % 45'i son lise son sınıfta özel ders almıştır.
İspanya	48 lise ve 2535 lise öğrencisi üzerinde yapılan bir çalışmada, öğrencilerin % 58,9'unun özel ders aldığı tespit edilmiştir.
Litvanya	801 üniversite birinci sınıf öğrencisinin katıldığı ankete göre, öğrencilerin % 61,9'u lise son sınıfta özel ders aldığını veya özel dersanelere gittiğini belirtmiştir.
Macaristan	Bir üniversitede eğitim gören 1361 üniversite öğrenci üzerinde gerçekleştirilen bir anket çalışmasında, öğrencilerin % 60,5'i lisede özel ders aldığını belirtmiştir.
Polonya	849 üniversite birinci sınıf öğrencisi üzerinde yapılan anket çalışmasında, öğrencilerin % 49,8'i özel ders aldığını belirtmiştir.
Portekiz	30.686 üniversite adayının katıldığı bir anket çalışmasında, öğrencilerin % 54,7'sinin 10. sınıftan 12. sınıfa kadar geçen sürede bir şekilde özel ders aldığı ortaya çıkmıştır.
Romanya	1316 yetişkin aile üzerinde yapılan bir anket çalışmasında, ailelerin % 50'sinin çocuklarına özel ders hocası tuttıkları tespit edilmiştir.
Slovakya	926 üniversite birinci sınıf öğrencisi üzerinde yapılan anket çalışmasında, öğrencilerin % 56'sı özel ders aldığını belirtmiştir.

Kaynak: Eğitim Kademelerine Geçiş Sistemi, Sınavlar ve Dersaneler 10. Kalkınma Planı Çalışma Komisyonu Ön Raporu (2012)

Toplumun eğitimden beklentileri

İnsanlık tarihinin başlaması ile birlikte eğitim kavramı ortaya çıkmıştır. İnsan sosyal bir varlıktır ve oluşumundan itibaren bilgi ve kabiliyetlerini çevresindeki insanlarla paylaşmak ve bunları sonraki nesillere iletme arzusunda olmuştur. İnsanların bilgi ve kabiliyetlerini iletme durumu başlarda yalın şekilde gerçekleşmiştir (Okçabol, 2006).

Her geçen gün bilimsel ve teknolojik anlamda yaşanan gelişmeler toplumun hem sosyal hem kültürel hem de ekonomik hayatında ciddi değişimler yaşanmasına sebep olmuştur. Bu süreç kapsamında farklılaşan hayat şartları beceri ve bilgilerin devamlı olarak yenilenmesi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır (Ültanır ve Ültanır, 2005). Bilgilerin yenilenmesinin bir ihtiyaç olarak görüldüğü günümüz koşullarında, eğitim kurumları bilimsel bilgiler ışığında bu ihtiyacı gidermek için vardır (Duman, 2000).

Bu bölümde toplumun eğitimden beklentilerinden bahsedilecektir. Bu doğrultuda toplumun eğitim beklentileri, felsefi, ekonomik, sosyolojik ve psikolojik olarak incelenecektir.

Felsefi olarak

Eğitimin felsefi olarak incelenmesi, eğitimde yaşanan sorunların üzerine eğilmek, bu sorunlara ilişkin çözüm yolları aramak ve yeni açılımlar geliştirmek gibi etkinliklerin incelenmesidir.

Yaygın eğitimde; düşünce, inanç, tutum ve davranışlarda ortak bir noktaya ulaşmak amacıyla temel felsefi yaklaşımlara ilgi duyulmaktadır. Yaygın eğitim felsefesi genel anlamda, yetişkin eğitiminde yapılan faaliyetleri tespit eden değerler ve kuramlardır (Okçabol, 2006).

Yaygın eğitimin felsefesi aşağıda belirtilen maddeler şeklinde sıralamıştır (Bergevin,1967;Akt: Güneş, 1996)

- Yetişkinlerin hayattan zevk almalarını sağlamak ve onlar için hayatı anlamlı kılmak,
- Başkalarıyla iletişim kurabilmelerini, beceri ve yeteneklerini keşfetmelerini sağlamak,

- Eğitimin yaşam boyu gerekli olduğu konusunu anlatmak ve bu konuda destek olmak,
- Yetişkinlerin siyasi görüşlerini, mesleklerini, dini ve kültürel olgunluklarını geliştirmeleri konusunda destek sağlamak,
- Meslek, sağlık ve okuma yazma alanlarında uygun eğitim vermek

Ekonomik olarak

Kişinin üretkenlik durumunu sürekli gelişen ve değişen dünya şartlarına yönelik sürdürebilmesi için, kişinin daha farklı nitelikler edinmesi gereklidir. Ortalama 10 senede bir nitelik edinmenin gerekliliği, kişiyi yeni eğitimler alma yoluna itmektir. İnsanlar, meslekler icra ederken bir yandan da her sene mesleki niteliklerini yenilemek ya da mesleklerini değiştirmek zorunda kalmaktadırlar. Bu durum kişinin meslek öncesi eğitiminin yetersiz olduğunu göstermektedir. Bunun nedeni, hayatın en fazla dörtte birlik kısmını içine alan eğitimin yaşamın tamamı için yeterli olmamasıdır. Bu nedenle de kişi yaşam boyu eğitim görmek zorundadır (Ültanır ve Ültanır, 2005).

Eğitimin ekonomik anlamdaki katkısı hem kişisel hem de ulusal anlamda ölçülebilmektedir. İnsanlar eğitimle birlikte kişisel gelir düzeylerini artırmayı amaçlamaktadırlar. Bununla birlikte merkezî karar mekanizmaları sektörlerde duyulan ara eleman ihtiyacını, istihdamı yükseltecek sertifika programları ve eğitim seminerleri ile karşılamakta böylece ulusal ekonominin gelişimine artı değer katmaktadır (Saygılı ve diğ., 2005).

Yaygın eğitim uygulamaları, kalkınma programlarının ekonomik boyutu içinde yer almaktadır. Bu nedenle de kısa vadeli ve kademeli eğitim sistemi ile ekonominin gelişim göstermesini ve istihdam politikası içinde bireylerin uygun meslek sahibi olmalarını sağlayacak bir program hazırlanmaktadır. (Fidan ve Erden, 1998). Hane halkı eğitim harcamasının dağılımı aşağıdaki gibidir:

Tablo 19

Hane Halkı Eğitim Harcaması Dağılımı, Türkiye, 2004-2013

YIL	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Yüzde (%)	2.1	1.9	2.1	2.5	2.0	1.9	2.0	2.0	2.3	2.4

Kaynak: URL-5

Tablo 19’da seneler itibarıyla eğitim dağılımına bakıldığında, 2013 senesi itibarıyla artış yaşandığı görülmektedir. Bu da toplumun eğitime bakışının geliştiğini göstermektedir. Tabloyu daha net görebilmek adına aşağıdaki grafiğe bakmakta fayda olacaktır.



Şekil 21. Hane halkının eğitim harcaması (URL-5)

Şekil 21’te görüldüğü üzere son 10 yıllık dönem içinde en fazla eğitim harcamasının gerçekleştiği yıl 2007 olmuştur. 2007 senesindeki oran 2.5 ile 2013 senesinin de önünde gelmektedir. Bu durum eğitime verilen önemin 2007 senesinde bir artma eğilimine girmesini ve diğer senelerde ise düşüş trendine geçtiğini göstermektedir.

Dünya genelinde eğitime yapılan harcamalar ise Şekil 25’teki gibidir. Bu karşılaştırmada Kuzey Amerika, Doğu Asya ve Pasifik, Avrupa ve Orta Asya, Latin Amerika ve Karayipler, Türkiye ve Güney Asya yer alacaktır.



Şekil 22. Dünyada eğitime yapılan kamu harcamaları (URL-8).

Şekil 22’de görüldüğü gibi Türkiye eğitim harcamaları konusunda oldukça geri kalmıştır. Bu durum Türkiye’nin eğitime verdiği önemi de gözler önüne sermektedir.

Sosyolojik olarak

Bireyin yetişkinlik döneminde gelişim süreci toplumsal olaylardan daha fazla etkilenmektedir. Tüm yetişkinler, bir hayli karmaşık olan farklı hayat şekilleri ve katılım imkânları tanıyan toplumsal bir ortamda yaşamlarına devam ederler (Onur, 2004).

Kişinin içinde bulunduğu toplumun kültürel, sosyal ve ekonomik özellikleri düşünce, duygu, tutum ve davranışlarına etki ederek kişiyi şekillendirmektedir. Dolayısıyla yetişkinlerin yaşadığı toplumsal ortam, katılmayı planladıkları yetişkin eğitimi faaliyetlerinde belirleyici bir konumda yer almaktadır. Toplumsal kurallar, kişisel özellikler ön planda olmak kaydıyla farklı ölçülerde yetişkinlere etki etmektedir (Yazar, 2012).

Yetişkinlerin bireysel özelliklerinin yanında, toplumsal özelliklerin de eğitim faaliyetlerinde etkili olduğu söylenebilir. Kişinin mesleği, gelir ve eğitim düzeyi, medeni hali, cinsiyeti, yaşadığı semt, dinsel inançları yetişkin eğitimi faaliyetlerine katılım göstermesinde etken olmaktadır (Geray, 2002).

Örgün eğitimden gerektiği kadar faydalanamayan aileler bir taraftan çocuğun ailedeki eğitiminde yetersiz rol oynarken bir taraftan da okula giden çocuğa da gereken desteği sağlayamamaktadır. Dolayısıyla yoksul semtlerde okula giden çocukların eğitim ihtiyacının karşılanmasına engel olunmaktadır (Okçabol, 2006). Bu durum ancak okul dışı eğitimin katkısı ile ortadan kaldırılabılır.

Bütün ülkelerin kendine göre belirlediği, yetiştirdiği insanda eğitim aracılığıyla ne gibi istenilen davranış değişiklikleri edindirileceğini işaret eden bazı ilkeler ve özellikler bulunmaktadır. Bu ilke ve özellikler ise amaçlar olarak isimlendirilmektedir. Bahsedilen özellikler de, beceriler, yetenekler, bilgiler, alışkanlıklar, tutumlar gibi olguları kapsamaktadır.

Amaçlar çok farklı ve türlü olabilmekle beraber, nerdeyse her ülkede saptanan genel özelliklerdeki eğitsel amaçlar birbiriyle benzerlikler göstermektedir. Bu noktada eğitimin insanlara yönelik amaçları verilmektedir. Bu amaçlar toplumsal bazda incelenmektedir.

Eğitimin Bireye Yönelik Amaçları:

- Kendi amaçlarını belirleyebilmek,
- Çevresini denetleyebilmek,
- Kendisini nesnel olarak açıklayabilmek,
- Mantıksal davranış edindirmek,
- Kişiyi iyi bir yaşam edindirmek,
- Kişiyi nasıl düşüneceğini öğretmek,
- Toplumsal eylemleri artırmak,
- Hem fiziksel hem de ruhsal gelişimi sağlamak,
- Eğitim ile kişinin kötü davranışlarını düzeltmek,
- Sürekli değişim ile hayatın yenilenmesini sağlamak,
- Kişiyi iletişim becerileri edindirmek,
- Kişide karar verme becerilerini geliştirmek.

Eğitimin Sosyo-Kültürel Yönelimli Amaçları:

- Yaşam geleneğini muhafaza etmek,
- Ulusun bekasını sağlamak,
- Toplumun yenilenmesini sağlamak,
- Kültürü zenginleştirmek,
- Toplumun refaha ulaşmasını sağlamak,
- Ekonomik verimi yükseltmek,
- Kişinin toplumsallaştırılmasını sağlamak,
- Kişide siyasal bir bilinç uyandırmak.

Eğitimin tek bir amacı yoktur, eğitimin çok amaçlı olduğu gözden kaçırılmamalıdır. Tek amaçlı eğitim, yalnızca belli eğitim felsefecileri tarafından ortaya atılmıştır. Aynı zamanda hemen hemen bütün ülkelerde çok amaçlı bir eğitim yaklaşımı bulunmaktadır.

Eğitimin işlevlerinin herhangi bir toplumda eğitim amaçları ile ilişkilendirilerek şekil alması sağlanır. Dolayısıyla amaçlar doğrultusunda işlevler değişmektedir. Eğitimin işlevleri farklı toplumların farklı amaçlarına yönelik olarak şekil alır. Aynı zamanda her toplumun eğitim sisteminde değişmeyen genel işlevleri bulunmaktadır. Bundan dolayı da eğitim sisteminin başlangıç noktası, birincil amaç ikincil işlev şeklindedir.

Eğitimin her toplum için en önemli amaçlarından birisi toplumun kültürel mirasının sürekliliğini sağlamaktır. Bu kültür mirasını her nesil, önceki nesillerden teslim alarak sonraki nesillere teslim etmelidir. Bu devir teslim, o toplumun toplumsal kurallarının ve değerlerinin öğretilmesi ile gerçekleşmektedir. Bu görev, bir taraftan tutum ve alışkanlıkların geliştirilmesini sağlarken diğer taraftan da zarara uğratabilecek anti-sosyal faktörlere karşı koymayı içermektedir.

Psikolojik olarak

Yetişkinlikte insan daha çok, hayatına ne katabileceğini düşünmektedir. Enerjisinin ve zamanının ne şekilde harcadığı konusu yetişkin açısından odak noktasıdır (URL-10).

Yetişkinin psikolojik anlamda gelişim süreci, yetişkinlik dönemlerine göre farklılık arz etmektedir. Bu yetişkinlik dönemleri ise genel olarak üç kısımda

incelenmektedir: Genç, orta ve yaşlı. Bununla birlikte belli dönemlerin hangi yaş aralığında yer aldığı konusu üzerinde net bir bilgi bulunmamaktadır (Celep, 2003).

Yaygın eğitim çalışmaları, insanların sosyal olarak farklılaşmalarında ortaya çıkan kaygı düzeyini azaltmayı ve uyumsuzluk problemleriyle baş etmeyi öğretmeyi amaçlamaktadır (Kurt, 2000).

Eğitim, öğrencilere arkadaş çevrelerini genişletme olanağı tanır. Kişinin almış olduğu eğitim düzeyi arttıkça arkadaş çevresi de paralel olarak artmaktadır. Bu insanlar ileriki zamanda birbirlerine hem maddi hem de manevi olarak destek olacaklardır. Dolayısıyla da birbirlerine meslek hayatlarında iş birliği imkânı tanımış olacaklardır.

Eğitim de bir davranış farklılaştırma süreci şeklinde ifade edildiğinde, insan tutum ve davranışı, eğitim kapsamına girmektedir. Psikolojinin içinde yer alan alt bölümler şeklinde gelişim psikolojisi, sosyal psikoloji, öğrenme psikolojisi, eğitimle yakinen ilişkili kavramlardır (Şişman, 2007).

İnsan davranışlarına etki eden pek çok etken bulunmaktadır. İnsanların sergiledikleri davranışların temelinde, anne karnından itibaren geçmiş olayların, bilhassa da çocukluk çağının etkisi son derece büyüktür. İnsanı değerlendirirken gerek bugününü gerekse de geçmişini beraber incelemek gerekmektedir (Şişman, 2007).

Toplumun okul dışı eğitimden beklentileri

Toplumun eğitimden beklentilerinde olduğu üzere toplumun okul dışı eğitimden beklentileri de felsefi, ekonomik, sosyolojik ve psikolojik olarak incelenecektir.

Felsefi olarak

Toplumun okul dışı eğitimden beklentileri, eğitim sisteminden beklentisi ile benzer özellikler göstermektedir. Eğitimin amacından, öğrenciden, öğretmenden ve müfredattan beklentiler örgün eğitimde olduğu gibidir. Okul dışı eğitimde; inanç, tutum, düşünce ve davranışlarda ortak bir payda bulabilmek için temel felsefi yaklaşımlara ilgi duyulmaktadır. Yaygın eğitim genel olarak yetişkin

eğitiminde gerçekleştirilen faaliyetleri belirten değerler ve kuramlardır (Okçabol, 2006).

Esasında toplum okul dışı eğitime gerek kalmayacak bir okul eğitimi istemektedir. Ancak mevcut eğitim gerçeğinin buna uygun olmamasından dolayı okul dışı eğitimi de istemeyerek kabullenmek zorunda kalmaktadır. Bireylerin ekonomik, sosyal ve siyasal hayatta diğer insanlardan geri kalmak istememeleri okul dışı eğitimi yaşam boyu ihtiyaç duyulan bir gelişim aracı olarak karşımıza çıkarmaktadır.

Ekonomik olarak

Okul dışı eğitim kurumları, kendilerine yapılan yatırımla birlikte birçok yatırımcıyı kendisine bağlamıştır. Bununla birlikte yaklaşık 100 bin kişi görev almakta ve aileleri ile beraber 300 bin kişinin gelir kaynağı karşılanmaktadır. Devlet bu kurumlardan vergi geliri elde etmektedir. Aynı zamanda eğitimde fırsat eşitliğini ortaya koymaktadır (Saracaloğlu ve diğ., 2014).

Türkiye'nin 2012 senesi itibariyle dershanelere yönelik ekonomik istatistikleri aşağıdaki gibidir:

Tablo 20

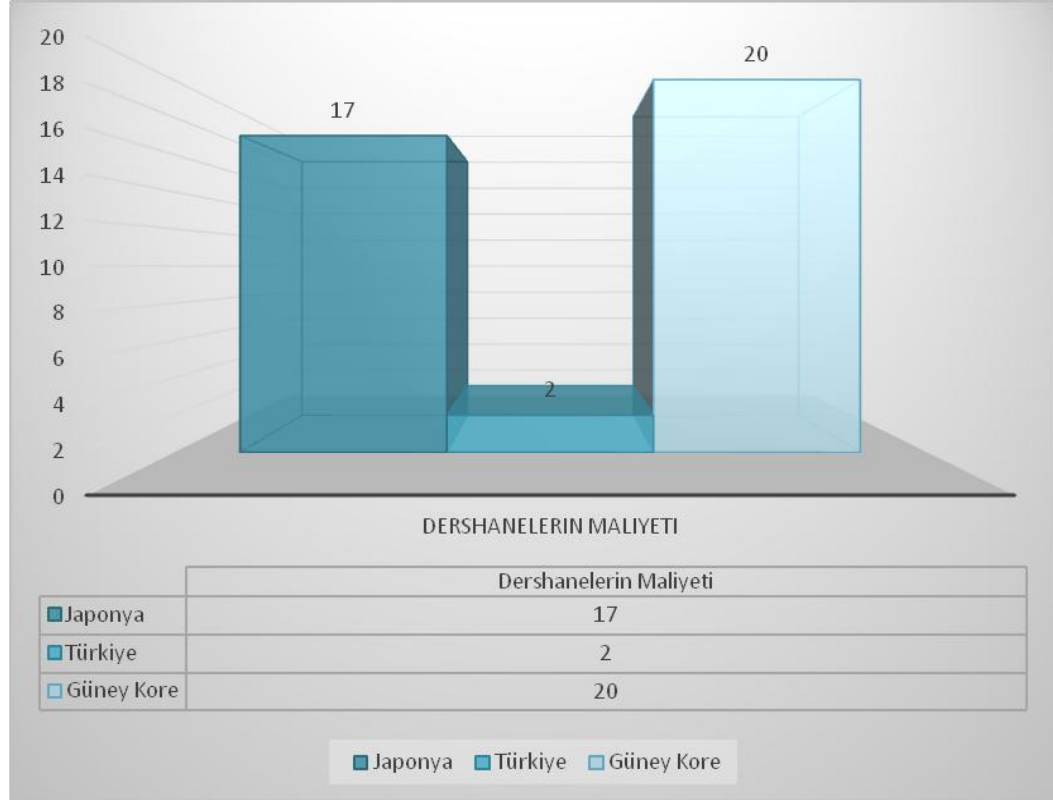
Türkiye'deki Dershanecilik Sistemlerine İlişkin Veriler

	TÜRKİYE
Ülke Nüfusu	75.627.384
GSMH İçinde Eğitime Ayrılan Pay Yüzde (Güngör ve Göksu, 2013)	3.8
Öğrenci Sayısı (Yaklaşık Olarak)	16 milyon
Dershane Sayısı	3961
Dershaneye Devam Eden Öğrenci Sayısı	1.219.472
Dershanelerin Maliyeti	Yaklaşık 2 milyon dolar

Kaynak: Saracaloğlu A. S., Gündoğdu K., Baydilek N. B., Uça S., 2014 Türkiye, Güney Kore Ve Japonya'da Dershanecilik Sisteminin İncelenmesi, A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED] 51, Erzurum.

Tablo 20’de görüldüğü üzere dershanelerin maliyetleri yaklaşık 2 milyon dolardır. Bu maliyetin öğrencilerden kar ilave edilerek tahsil edildiği düşünülürse ciddi bir harcama oranı ortaya çıkmaktadır.

Japonya, eğitim anlamında oldukça gelişmiş bir ülkedir. Aynı zamanda okul dışı eğitimde de ciddi harcamaları bulunmaktadır. Türkiye, Japonya, Güney Kore karşılaştırılması aşağıdaki gibi gösterilebilir:



Şekil 23. Okul dışı eğitim maliyetinin ülkeler arası karşılaştırması.

Kaynak: Saracaloğlu A. S., Gündoğdu K., Baydilek N. B., Uça S., 2014 Türkiye, Güney Kore Ve Japonya’da Dershanecilik Sisteminin İncelenmesi, A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED] 51, Erzurum.

Japonya, Güney Kore ve Türkiye’nin okul dışı eğitim maliyetleri karşılaştırıldığında Güney Kore’nin en fazla harcama yapan ülke olduğu görülmektedir. Bu harcama aynı zamanda 7 milyon öğrenciye yapılan harcamadır. Türkiye’de 2 milyon dolarlık harcama 16 milyon öğrenciye yapılmaktadır. Keza Japonya için de aynı durum geçerlidir. 17 milyon dolar, 13 milyon öğrenci için harcanmaktadır. Bu durum Türkiye’de okul dışı eğitime harcanan değer ne kadar az olduğunu göstermektedir (Saracaloğlu ve diğ., 2014).

Sosyolojik olarak

Okul dışı eğitimin toplumlarda yaygın olmasının nedenleri arasında aşağıdaki unsurlar sayılabilir (Saracaloğlu ve diğ., 2014):

- Başarıya ulaşmak için çaba olması gerekmektedir.
- Okul dışı eğitim alan öğrenci ve velilerin diğerleri üzerinde yarattığı etki ile okul dışı eğitim canlı kalmaktadır.
- Gelişmekte olan ülkelerde öğretmen maaşlarının azlığı, öğretmenleri okul dışı eğitim kurumlarına yönlendirmiştir.

Okul dışı eğitim kurumlarında gerçekleştirilen öğretim faaliyetleri, aslında örgün eğitimden çok da farklı olmamaktadır. Öğrencilerin daha başarılı bir eğitim hayatı için gittikleri bu kurumlarda yürütülen programlar okul müfredatı ile paralellik göstermektedir. Öğrencilerin ek takviye alması, konuları pekiştirmesi son senelerde toplum tarafından benimsenen bir konu olmuştur (Özoğlu, 2011).

Psikolojik olarak

Her ülkenin, koşullarına bağlı olarak okul dışı eğitim ihtiyacı farklı olmaktadır. Türkiye’de özellikle dersaneler öğrencilerin sınavlara hazırlık döneminde ek takviye alması açısından son derece popüler kurumlardır (Aslan 2013).

Okul dışı eğitimi bilhassa, öğrencilerin bir üst eğitim kademesine ulaşmasında ulusal sınavların uygulandığı ülkelerde görülmektedir. Hong Kong, Güney Kore, Japonya, Yunanistan, Tayvan gibi gelişmiş ülkelerin de aralarında bulunduğu ülkelerde ulusal ölçekli merkezi sınavlar yer almaktadır. Türkiye’de bu tip okul dışı eğitim kurumları ulusal sınavlar çerçevesinde gelişmiştir. Okul dışı kurumlardan ek takviye almak Türkiye’de, toplumun zorunluluk olarak gördüğü bir durum haline gelmiştir. Dolayısıyla okul dışı eğitim kurumlarının Türkiye’deki psikolojik baskısı oldukça yüksektir (Tansel, 2013).

Okul dışı eğitimin ülkeye katkısı

Kişiler yaşamlarının hangi dönemlerinde bulunurlarsa bulunsunlar, Avrupa standartlarında kendilerini geliştirmeye teşvik edecek, hem öğretici hem de eğitici etkinliklere katılımlarını gerçekleştiren bir AB topluluk programı bulunmamaktadır. Toplumsal, kişisel, sosyal bilgi, beceri ve yeterliliklerin

geliştirilmesi konusunda hayat boyu devam eden tüm öğrenme faaliyetleri yaygın öğretimin içinde yer almaktadır. Okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretimde eğitim alan öğrencilerden yetişkinlere, üniversite öğrencilerinden mesleki eğitimde okuyan stajyerlere dek bütün herkes için hem eğitim hem de öğretimde gelişme olanakları tanıyan programlar devlet tarafından desteklenmektedir (T.C. Avrupa Birliği Bakanlığı, 2012).

Bu yönüyle yaygın eğitim, AB kapsamında bulunan eğitim ve öğretim kurumlarının ve aynı zamanda sistemlerinin dünya standartlarında bir referans olarak sunulabilmesi açısından bu tip kurumların arasında iş birliğini, değişimleri ve hareketliliği teşvik etmeyi, katılım sağlayan ülkelerde sunulan eğitim ve öğretim sistemlerinin modernize olması ve uyum sağlamasına destek vermeyi, yaygın öğretimin işlerlik ve diğer iş birliği etkinliklerine katılım gösteren vatandaşlara Avrupa katma değerinin edindirilmesini sağlamaktadır. (T.C. Avrupa Birliği Bakanlığı, 2012).

Okul dışı eğitim, yalnızca bir eğitim politikası olmamaktadır. Aynı zamanda ekonomik, toplumsal, sosyal ve kişisel çıkarları da içinde barındıran bir süreçtir. Bu eğitim süreci farklı sebeplerden dolayı toplumda eğitim almamış bireyleri içine aldığı gibi, bireylerin kendini geliştirme, olgunlaşma, edilgen yapıdan sıyrılma isteği gibi sebeplerle eğitim görmek isteyen tüm toplumu alakadar etmektedir (Ayçiçek, 2012).

Bir diğer açıdan okul dışı eğitim; okul eğitimini iyi alamadığı için toplumsal tabakalaşma içinde kendine uygun bir yer bulamayan bireylerin kendilerini geliştirerek çeşitli yeni donanımlarla toplumsal yapı içinde daha üst statülere ulaşmalarına destek olmaktadır. Okul dışı eğitim yoluyla ve özellikle merkezi sınavlarla toplumsal sınıflar içinde alt tabakalardan üst tabakalara geçişler artmaktadır.

Türkiye’de okul dışı eğitimi de içine alan yaygın eğitim uygulamalarının önemi, 9. Kalkınma Planı’na (2007-2013) dâhil olan yaşam boyu öğrenim stratejisi içinde değerlendirilmesiyle daha da yükselmiştir. Bu anlamda eğitimin iş gücü talebine olan duyarlılığının artırılması amaçlanmıştır.

Tablo 21

Eğitimin İşgücü Talebine Duyarlılığının Artırılması

Maddeler	TBMM, Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013)
570.	Değişen ve gelişen ekonomi ile işgücü piyasasının gerekleri doğrultusunda, kişilerin istihdam becerilerini arttırmaya yönelik yaşam boyu öğrenim stratejisi geliştirilecektir.
571.	İş gücü piyasasına ilişkin bilgi sistemleri geliştirilmesi, eğitim ve iş gücü piyasasının daha esnek bir yapıya kavuşturulması ve istihdamın ve işgücü verimliliğinin artırılması için, yaşam boyu eğitim stratejisi dikkate alınarak ekonominin talep ettiği alanlarda insan gücü yetiştirilecektir.
572.	İnsan gücü arz ve talep eğilimlerinin belirlenebilmesi amacıyla hane halkının eğitim, istihdam ve meslek durumlarını içeren gerekli veriler üretilecek derlenecek ve işgücü piyasası ihtiyaç analizleri yapılacaktır.
573.	Mesleki ve teknik eğitimde modüler ve esnek bir sisteme geçilecek; yükseköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki mesleki eğitim, program bütünlüğünü esas alan tek bir yapıya dönüştürülecek; mesleki eğitimde, nitelikli iş gücünün yetiştirilmesinde önemli yeri olan uygulamalı eğitime ağırlık verilecektir.
574.	Mesleki eğitim sistemi, öğrencilere ekip hâlinde çalışabilme, karar verebilme ve sorun çözebilme, sorumluluk alabilme gibi iş gücü piyasasının gerektirdiği temel becerilere sahip öğrenci yetiştirecektir.
575.	Ekonominin ara eleman ihtiyacını karşılamak için mesleki eğitim faaliyetlerinin kümeleşme ortamını oluşturan OSB'lerde ilgili hizmet kurumları ve özel sektörle etkili işbirliği içinde yaygınlaşmasını sağlayan mekanizmalar güçlendirilecektir.
576.	İşletmeler ve sivil toplum kuruluşlarının nitelikli iş gücü yetiştirmeye yönelik faaliyetleri desteklenecektir.
577.	Meslek standartlarına dayalı yeterliliklerin geliştirilmesi, belgelendirilmesi, belge ve eğitim veren kuruluşların akreditasyonu gibi temel işlevleri içeren Ulusal Mesleki Yeterlilik Sistemi'ne ilişkin çalışmalar tamamlanacak ve bu sisteme duyarlı bir mesleki eğitim yapısı geliştirilecektir.

Kaynak: TBMM, Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013), Resmî Gazete, Sayı:26215, 1 Temmuz 2006.

Tablo 21’de görüldüğü üzere eğitim sisteminin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Hem yaygın eğitim hem de örgün eğitim bir bütün şeklinde ele alınarak sistemin erişilebilirliği, etkinliği ve fırsat eşitliğinin daha da güçlendirilmesi hedeflenmektedir.

Okul dışı eğitim, okul eğitiminin yetersiz görüldüğü durumlarda birçok bireyin başvurduğu eğitim kurumlarıdır. Bazen meslek edinmek bazen sınavlara hazırlık amaçlı olarak bu kurumlara başvurulmaktadır. Türkiye’de okul dışı eğitim oldukça yaygındır. Bu durumun temel nedeni ise okul eğitiminin çeşitli konularda yetersiz olmasıdır. Okul eğitimi yetersiz bulan ve okul dışı eğitime başvuran birçok birey topluma yeniden kazandırılmaktadır. Özellikle mesleki ve teknik eğitimlerden faydalanan bireyler ekonominin ara eleman ihtiyacının karşılanmasına önemli rol oynamaktadır. Türkiye gibi Avrupa’nın işçisi konumunda olan ülkelerde, yöneticiden daha çok ara elemana ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak okulların mesleki eğitim verme konusundaki yetersizlikleri, ara eleman açıklarına neden olmaktadır. Burada okul dışı mesleki eğitim veren Halk Eğitim merkezleri ve Çıraklık okullarına büyük görevler düşmektedir (Tansel, 2013).

Okul dışı eğitim Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde önemli roller üstlenmektedir. Türkiye’de eğitim sisteminin tam olarak yerleşmemesi, okullaşma oranının yetersizliği ve öğretmen açığı gibi nedenler, okul dışı eğitime olan talebi artırmaktadır. Türkiye’de okul dışı eğitim sadece tamamlayıcı nitelikte değil aynı zamanda okullara alternatif olarak görev yapmaktadırlar. Özellikle mesleki ve teknik eğitimlerin verildiği okul dışı eğitim kurumları, okulların alternatifi olarak faaliyet göstermektedirler. Türkiye’de okul dışı eğitim sadece bilgi ve beceri sağlamamakta aynı zamanda meslek edindirmektedir. Bu açıdan bakıldığında okul dışı eğitimin yeri vazgeçilmezdir (Ayçiçek, 2012; Tansel, 2013).

Türkiye’de en yaygın okul dışı eğitim kurumları dershanelerdir. Dershaneler Türkiye’de vazgeçilmez eğitim kurumları arasında yer almaktadır. Okulların merkezi sınavlardaki yetersizlikleri, öğrenci ve velileri okul dışı eğitime yönlendirmektedir. Okullarda istediği eğitimi alamayan öğrenciler okul dışı eğitimle istediği eğitimi alabilmektedir. Tabii buradaki en önemli sorun alınan eğitim ve karşılığında ödenen meblağdır. Her ne kadar dershaneler okul dışı

eğitime katkı sağlasalar da aynı zamanda eğitsizliğe yol açabilmektedirler. Tüm bunlarla beraber Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde okul dışı eğitim kurumlarının yeri vazgeçilmezdir ve okul eğitimin tam olarak iyileştirilmesine kadar ihtiyaç duyulacaktır (Davidson ve diğ., 2008; Savage, 2013; Ayçiçek, 2012).

Ayrıca okul dışı eğitimin ülkeye katkıları arasında, okullar arasındaki eğitim eğitsizliğinin giderilmesi, öğrenciler arasındaki bireysel öğrenme farklılığının giderilmesi, okulda eksik kalan konuların tamamlanması, okulda öğrenilen konuların pekiştirilmesi için bol miktarda soru çözülmesi, test tekniğinin öğretilmesi ve öğrencilere yönelik bol miktarda deneme sınavı yapılması gibi faydalar sayılabilir.

Konu ile ilgili yapılmış araştırmalar

Konuyla ilgili yapılmış yurtiçi araştırmaları

Türkiye’de okul dışı eğitim ihtiyaçları başlığı altında bir çalışmaya rastlanmamıştır. Okul dışı eğitim kurumları lkemizde daha ziyade kendini özel dersaneler olarak göstermektedir. Dolayısı ile okul dışı eğitim ile ilgili yapılan çalışmaların büyük bir kısmı özel dersaneler üzerine yapılmıştır. Yapılan bu çalışmaların bir kısmı dersanelerin ekonomik boyutu, bir kısmı sosyal ve sosyo-ekonomik boyutu, bir kısmı eğitim sistemi içindeki yeri, bir kısmı derşaneye devam eden öğrencilerin akademik başarısı diğer bir kısmı ise derşaneye giden öğrencilerin kayęları üzerine yapılmıştır (Baştürk, Doğan,2010).

Tunay (1992), “Lise öğrencilerini zel Dersanelere İten Faktörler” konulu araştırmasında; okulların, sürekli değişen koşullara uyum sağlamada zorlandığı, yeterince eğitsel imkânlardan yararlanamayanlara fırsat oluşturamadığı, öğrencileri yetiştirme ve sınavlara hazırlama gibi amaçların bir bölümünün oluşturulabildiği bundan dolayı, dersanelerin alternatif kuruluşlar olarak ortaya çıktığını ifade etmiştir. Öğrencilerin sınav için yeterli olan eğitimi okulla karşılayamaması, okulların sınav sisteminde ki yetersizlikleri, dersanelerin önemini artıran en önemli nedenler arasındadır.

Öztürk (1994), “Türk Eğitim Sistemi İçerisinde zel Dersanelerin Yeri, Gelişmesi ve Fonksiyonları ” konulu çalışmasında; eğitim olgusunun giderek

geniş bir anlam kazandığını; sosyal değişim süreci içinde eğitimin artık ekonomik kalkınma ve teknolojik gelişmeyle birlikte düşünölmeye başlandığını; bu bağlamda okulların, herkese ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim hizmeti vererek sosyal ve ekonomik kalkınma ve sosyal değişme sürecinde önemli rol oynadıklarını belirtmiştir. Toplum eğitimi kalkınmanın ve gelişmenin temeli olarak algıladığından dolayı eğitime her geçen gün ilgi giderek artmaktadır. Artan bu ilgiye karşılık devletin yetersiz kalması ve merkezi sınavlar sonucunda çok sayıda öğrencinin üniversiteye girememesi, okullarda verilen eğitimin yetersizliği, okul ve sınav tekniklerindeki farklılık gibi etkenlerden dolayı okul dışı eğitim kurumları ortaya çıkmıştır.

YÖK (1997)'ün alınacak kararlara bilimsel bir temel oluşturmak amacıyla “Üniversite Öğrencilerinin Aile Gelirleri, Kişisel Harcamaları ve Öğrencilerin İş Beklentileri” konusunda Türk üniversitelerinin tüm lisans ve ön lisans programlarında okuyan öğrencileri temsil eden yaklaşık 80 bin öğrenci üzerinde yapılan araştırmaya göre; üniversiteye hazırlık ifadesinin, öğrencileri sınava hazırlayan örgün eğitimin dışındaki her türlü eğitimi kapsamadığı, gölge eğitim olarak tanımlanan bu eğitimin ölkemizde sınavlara hazırlık için; özel dersaneler, özel dersler, özel grup dersleri, halk eğitimi merkezî kursları, öğrencinin kendi okulundaki hafta sonu kursları biçiminde başlıca özel kurs türleri olarak karşımıza çıktığını belirtmişlerdir. Bu okul dışı eğitim kurumları merkezi sınavların olduğu hemen hemen her ölkede bulunmaktadır. Bireyler ekonomik durumlarına göre bu kurumlardan faydalanmaktadır. Ayrıca günümüz de özel kurslara katılma imkânı ve gücü olmayan öğrenciler daha ucuz olan etüt eğitim merkezi veya bazı şehirlerde ücretsiz olarak hizmet veren, okuma salonları, askerlerin açtığı asker dershanesinden faydalanmaya çalışmaktadırlar. Bunun dışında internet, dergi ve kitaplardan faydalanarak sınavlara kendi başına hazırlanan öğrencilerde bulunmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının (EARGED, 1998) değişen üniversite giriş sınavlarına kendilerini endeksleyerek hızlı bir gelişme sürecine giren özel dersanelerin doğuşu, gelişim ve sistem içindeki yerinin ne olduğu konusunda sekiz ildeki 60 dershanenin yönetici, öğretmen, veli ve öğrencileri, yanında resmî okul öğretmen ve yöneticileri ile sivil toplum kuruluşlarından 2996 kişinin görüşüne başvurularak

yapılan “Özel Dershanelerin Türk Eğitim Sistemi İçindeki Yeri ve Geleceği” konulu bir araştırma yapmıştır. Araştırmada, okullardaki ölçme sistemi ile merkezî sınavlardaki ölçme sistemi arasındaki farklılıklar nedeniyle öğrencilerin, eğitimden çok sınav başarılarına endeksli düzenleme içinde olan özel öğretim kurumlarına ihtiyaç duyduklarını belirtmiş, dershanelerin üniversite sınavına yönelik bir ihtiyaçtan kaynaklandığı sonucuna varmışlardır. Öğrencileri okul dışı eğitime yönlendiren temel nedenlerden biri merkezi sınavlara hazırlık olduğundan, veliler okuldan daha çok öğrencisinin sınavı kazanmasına yardımcı olabilecek çalışmalara önem vermektedirler. Bundan dolayı bazı veliler öğrencilerini açık liseye alıp, bazıları veliler ise okul derslerinden rapor alarak öğrencilerini okul dışı eğitime göndermektedir.

Umay (2000)’ın “Matematik ve Ezberci Eğitim” başlıklı makalesinde; çocuklarımıza matematiksel düşünmeyi değil, problemin çözüm kalıplarını öğretmekle matematik öğretilmeyeceğini, işin kötüsü öğrencilerin de böyle yollar öğreten öğretmenleri istediğini, okulların da velileri memnun edebilmek için öğretmenlerini dershanedeki öğretmen gibi eğitim yapmaya zorladıklarını, öğretmenlerin matematik öğretirken yabancı dildeki cümle kalıpları gibi problem kalıpları ürettiklerini, anlayan ve anlayamayanları aynı potaya koyup herkese bu kalıpları öğrettiklerini belirtmiştir. Merkezi sınavlar çoktan seçmeli test olduğundan, okul dışı eğitim kurumlarının en önemli amacı sınavda çıkacak soruların cevabını zamanında ve doğru olarak buldurmadır. Bundan dolayı öğrenciye bir sorunun nasıl çözüleceği değil, bir sorunun cevabının en kısa sürede nasıl bulunacağı öğretilmektedir. Bundan dolayı öğrenci sorunun cevabını bularak sınavı kazanabilmekte ancak üniversitede birinci sınıfta temel derslerden sıkıntı çekebilmektedir.

Şahin (2002), “Özel Dershanelerin Türk Eğitim Sistemindeki Yeri ve Önemi” konulu çalışmasında; gün geçtikçe dünyada eğitimin önem kazandığını, bilgi toplumuna giden yolda yeni arayış ve yapılanmalara da kaynaklık ettiğini vurgulayarak, bu arayış içinde özel dershanelerin yükseköğrenime devam edecek öğrencilerin hazırlanmasına önemli bir görev üstlendiklerini, eğitimin ve sınav sisteminden kaynaklanan sorunların dershaneleri zorunlu hale getirdiğini belirtmiştir. Okul dışı eğitim kurumlarının varlığını sadece okuldaki eğitimin eksikliklerine bağlamak doğru olmayabilir. Üniversiteye girmede talebin arzdan

çok olması bu sınavları her geçen gün daha önemli hale getirmektedir. Bu sınavlar bir sıralama sınavı, bir öne geçme sınavı olduğundan, yani belli kontenjanlara belli bir sıraya giren öğrenciler girebileceğinden dolayı öğrenciler birbirleri ile yarışmaktadır. Bundan dolayı bu sınavlara hazırlanma daha düzenli ve sistemli bir çalışma gerektirmektedir

Baştürk (2003) yapmış olduğu araştırmada, Türkiye de üniversiteden mezun olma, iş bulmak için en önemli kapı olarak algılandığını bundan dolayı, üniversiteye girmek için bütün imkânların seferber edildiğini, iyi bir üniversitede okumanın, iyi bir liseden mezun olmaya bağlı olduğunu, bundan dolayı lise ve üniversite giriş sınavına hazırlık için okul dışı eğitim kurumlarının her geçen gün artan bir öneme sahip duruma geldiğini vurgulamıştır. Ayrıca okul dışı eğitim kurumlarının olumsuz yönleri olarak ise paralı eğitim yaptıkları için eğitimde fırsat eşitsizliğine sebep olduklarını, öğretmenlerin okul ve okul dışı kuruma çalışma imkânı olan ülkelerde öğretmenlerden bazılarının okulda ders anlatırken yüzeysel geçtiklerini, her öğrenciye eşit davranmadıklarını belirtmiştir. Bireyler eğitim ile bilgi edinmeyi, sosyalleşmeyi ve meslek edinmeyi istemektedir. Dolayısı ile bireyi iş sahibi yapacak eğitim ister okul ister ise okul dışı olsun hangisi iş sahibi yapacak ise birey o eğitimi önemsemektedir.

Eşme (2003)'nin "Eğitimde Asıl Sorun Ne?" başlıklı makalesinde; her yıl ÖSS ve LGS sınav sonuçları kamuoyuna duyurulduğunda görsel ve yazılı basın genellikle dereceye giren öğrencilerin kimliği ile ilgilendiğini, sınav şampiyonlarına dershanelerin tişörtleri giydirilerek basının karşısına çıkarıldığını, medyanın her nedense bu ferdi başarılar üzerinde daha çok durduğunu oysa sınavlarda sıfır soru yapanların çokluğunun, geçmiş yıllara göre arttığı, tamamen bilimsel bir anlayışla gerçekleştirilen TIMSS-R isimli fen ve matematik alanında yapılan sınavlarda Türkiye'nin çok gerilerde olduğunu belirtmiştir. Okul dışı eğitim kurumları okulda anlatılmış olan konuların pekişmesi için daha çok test çözdürerek konunun kalıcılığını ve konu ile ilgili test sorularının nasıl çözüleceğini öğretmektedirler. Hiç konuyu bilmeyen veya okulda anlatılmamış konuları anlatma konusunda test tekniklerini anlatma kadar başarı gösteremeyebiliyorlar.

Ortaş (2004) “Eğitim Sistemimiz ve Öğrenci Seçme Sınavı Sonuçları” başlıklı makalesinde; son günlerin önemli gündem maddelerinden birisinin sınavlarda on binlerle ifade edilen sayıda sıfır alan öğrenciler olduğunu; son on yılda artan sayıda öğrencinin hiçbir soruya cevap vermemesinin tesadüf olup olmadığını; genelde Türkiye'nin matematik ortalamasının 2 soru civarında, fizik ortalamasının daha da kötü durumda olduğunu, bununla birlikte sınavı kazanıp üniversiteye gelen öğrencilerin büyük çoğunluğunun sanki hiç matematik bilmiyor, kimya ve fizik dersi görmemiş gibi olduklarını; sınavlardaki başarıya bakmak için test sınavı ile klasik sınav karşılaştırıldığında test sınavı sonuçlarının daha yüksek çıktığını, klasik sınavda sorulan soruların daha basit ve esnek olmasına rağmen öğrencilerin soruları açıklama ve yorum katma becerisinin düşük olduğunun görüldüğünü belirtmiştir. Okullarda öğrenciler 10.sınıftan itibaren Fen, Türkçe-Sosyal ve Eşit Ağırlık sınıflarına ayrılmaktadır. Öğrenci kendi bölümde okutulan ve başarılı olacağına inandığı derse çalışmaya ağırlık vererek merkezi sınavlara o derslerden girmektedir. Bundan dolayı ağırlık vererek çalışmadığı derslerden merkezi sınavlarda soru yapamamaktadır. Bu durum merkezi sınavlarda bütün derslerin ortalamasının düşmesine neden olmaktadır. Ancak öğrencinin okuduğu bölümdeki derslere göre bir ortalama çıkarılırsa bu ortalama istenen seviyede olmasa bile biraz daha yüksek çıkacağı görülebilir.

TED (2005)'in 13 ilde öğrenci, veli ve yönetici-öğretmenlerden 4804 kişi üzerinde yaptığı “Türkiye’de Üniversiteye Giriş Sistemi Araştırması ve Çözüm Önerileri” isimli araştırmada, Türk eğitim sisteminin “sınav” odaklı yeni bir sistemle ikame edilmeye başladığı, önceleri sadece lise son sınıf öğrencilerine hizmet vermek için ihdas edilen “dershane” olgusunun giderek devasa bir sektöre dönüştüğü ve değişik alternatiflerle zenginleşerek eğitim kademelerinin tümünü teslim aldığı, daha da önemlisi ikame ettiği sistemi de kendi olgularına göre şekillendirmeye başladığını; Nerede ise anaokuluna kadar dayanan sınava hazırlık maratonunun öğrenciler yanında tüm aileleri maddî ve manevî bir baskı ve seferberlik içine sürüklediğini, sonuç olarak eğitim sisteminin bir çıkmaz içinde bulunduğu vurgulanmıştır. Bir üst okulla yerleşme sadece merkezi sınavda yapılan net soru sayısına göre yapılmamaktadır. Öğrencinin alt sınıflardaki not ortalaması da üst okula yerleşirken kullanılması, öğrencileri sadece son sınıfta değil, alt sınıflardan itibaren okul dışı eğitim kurumlarına yönlendirmektedir.

OECD (2005), ‘‘Ulusal Eğitim Politikaları İncelemesi, Türkiye Cumhuriyeti’nde Temel Eğitimin İncelenmesi Ön Rapor’’ taslağında; sürekli olarak yinelenen ‘‘öğrenci odaklı öğrenme’’ sözcüklerinin ötesinde, okullarda değişim etkilerinin belirsiz olduğu; okulların sorumluluk alan ve öğrencilerin öğrenmesinden sorumlu tutulan öğrenme toplulukları olarak rollerinin ciddi ölçüde kısıtlandığı; ilköğretimlerde okul kalitesinin sekizinci sınıfın sonunda girilen liseye giriş sınavlarının sonuçlarına göre ölçeklendirildiği, ancak bu sıralamalarla ilgili olarak belirlenen herhangi bir standart olmadığı; MEB vergi ya da diğer teşviklerle dersane kapasitesinin bir kısmının kamu sektörünü ve ülkenin eğitim reformu gündemini destekleyebilen tam ölçekli özel okullara dönüştürülmesini sağlaması gerektiği vurgulanmaktadır. Ülkemizde eğitim sisteminin sık sık değişmesi planlanan programların sonuçlarını takip etmeyi zorlaştırmaktadır. Raporda da geçtiği gibi okul dışı eğitim kurumlarını belli bir plan dâhilinde özel okula dönüştürme günümüzde uygulanmaya başlamıştır. Ancak sınav sistemi değişmeden yapılacak bu çalışmaların ne sonuçlar doğuracağını önümüzdeki yıllarda görebilmemiz mümkün olacaktır.

ÖZDEBİR (2005)’in yayınladığı ‘‘Türkiye’de Özel Dershaneler’’ konulu çalışmada; insanlık tarihi ile başlayan öğrenme olgusunun zaman içinde gelişip değişerek örgütlü öğretim sistemine ulaştığını, daha çok öğrenme isteği ile okul sistemi dışında özel ders alma ihtiyacının ortaya çıktığını; başlangıçta fen, dil ve sanat öğrenimi için açılan özel dershanelerin sonraları öğrencileri derslerinde yetiştirme ve özellikle bir üst okulun giriş sınavlarına hazırlama işlevini üstlendiklerini; özel dershanelerde yürütülen öğretim etkinliklerinin okula paralel, tamamlayıcı ve pekiştirici bir öğretim şekli olduğunu; öğretimin düşünme, yorumlama, sentez ve analiz yapma şeklinde verildiğini, öğrencileri daha iyi olabilmek için bir yarışma atmosferine soktuğunu, bu haliyle yapılan öğretimin ülke standartlarının üzerinde olduğunu belirtmişlerdir. Okul dışı eğitimle okul eğitimi birlikte planlandığı zaman her iki kurumundan da daha fazla verim alma durumu söz konusu olacaktır. Okulda konuların temeli verildikten sonra okul dışı eğitimde ise bu konuların pekişmesine ve eksik kalan kısmın tamamlanmasına yönelik eğitim yapılırsa, öğrenciler birbirini tamamlayan bu eğitimden daha fazla verim alabilirler. Ayrıca okul dışı eğitim kurumları öğrencilerin kariyer

planlamasını, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri gibi hizmetlerle okulla yardımcı olabilirler.

Gök (2005)'ün "Üniversiteye Girişte Umut Pazarı: Özel Dershaneler" başlıklı makalesinde; Türkiye'de lise öğrencilerinin çok büyük bir kısmı için üniversiteye girme yolunun özel dershanelerden geçtiğini, üniversite sınavının da bir sıraya koyma aracı olduğunu, ancak kendi başına masum sayılabilecek bu aracın eğitim sisteminin tamamını etkilediğini, zaten sorunlarla dolu olan ortaöğretimi ise neredeyse işlevsiz hale getirdiğini özel dershanelerin eğitimde var olan eşitsizlikleri derinleştiren bir mekanizme olarak karşımıza çıktığını belirtmiştir. Ayrıca özel dershaneler sözünden adayları üniversite giriş sınavına ve orta öğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavına hazırlayan kurumların kastedildiğini, ancak başta yabancı dil ve bilgisayar olmak üzere pek çok konuda beceri kazandırmaya yönelik kurslar sunan özel kurumların her şehirde, yoğun olarak da büyük şehirlerde faaliyet gösterdiğini vurgulamıştır. Okul dışı eğitim kurumlarının okullar arasında bulunan eşitsizliği gideriyor şeklinde de görüşler mevcuttur. Bu kurumlar okullar arasındaki eşitsizliği gideriyor ancak bu kurumlar her şehirde ihtiyaca cevap verecek şekilde olmadığı için farklı bir eşitsizlikten bahseden araştırmacılar bile mevcuttur.

Tansel ve Bircan (2005)'in yaptıkları "Türkiye'de Üniversite Giriş Sınavı Başarılarında Dershanelerin Etkisi" konulu araştırmada; Türkiye'de üniversite eğitimi almak için aşırı bir isteğin var olduğunu, çünkü üniversite eğitimi almanın değişik ve etkili faydalarının bulunduğunu, üniversite mezunu olmanın toplum içinde itibarlı bir yer sağladığını, ülkemizde oldukça yüksek rekabet içeren bir üniversite giriş sınavının var olduğunu, büyük bir rekabete dayanan üniversite giriş sınavının genç insanların hayatında merkezî rol oynadığını, bu sınav sistemi ile mevcut üniversite programlarına yerleşimin sağlandığını, ailelerin üniversite giriş sınavında çocuklarının başarı şansını yükseltmek için dershane eğitimine büyük paralar harcadıklarını belirtmişlerdir. Yıllar geçtikçe okul dışı eğitim ülkemizde büyük bir sektör haline gelmektedir. Bunun temel nedeni de tüm diğer faktörler sabit olarak belirlendiğinde okul dışı eğitimi alan öğrencilerin almayanlara göre daha yüksek başarı elde etmeleridir.

Çifçili (2008) "Dershane öğretmenlerinin öğretmen yeterlilik düzeyleri ve mesleki doyumları arasındaki ilişki" konulu araştırmasında; sosyoekonomik

düzeyleri farklı öğrenci velilerinin çoğunluğu günümüz şartlarında dershanelerin alternatifini olmayan kurumlar olduğu ve rekabet ortamında öğrencilerine fayda sağladığı konularında birleştiklerini ifade etmiştir. Bununla beraber her ne kadar veliler dershanelere karşı olsalar da, her veli çocuğunu bir şekilde dershaneye göndermektedir. Bu durum okulların sınav sisteminde yetersiz olması ve velilerin çocuklarının en iyi eğitimi almalarını istemelerinden kaynaklanmaktadır.

Uysal (2009), Seviye Belirleme Sınavlarına (SBS) yönelik hazırlık kursları düzenleyen dershanelere devam eden öğrencilerin ve öğrenci velilerinin dershane beklentilerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması üzerine yapmış olduğu araştırmada; Dershanelerin, okuldan öncelikli olmadığını, sınav hazırlık sürecinde ihtiyaç duyulan bir kurum olduğunu, sınava hazırlık dışında okul başarılarının yükselmesine yardımcı olması gerektiğini, fiziksel imkânlarının (bahçe, oyun alanı vb.) daha iyi olması gerektiğini, daha fazla sosyal faaliyet yapılması gerektiğini, sınıf mevcutlarının azaltılması gerektiği tespitini yapmıştır. Okul dışı eğitimden velilerin beklentisi öğrencilere sınav kazandırma, kaliteli eğitim ve sosyal sıcak bir ortam oluşturmalarıdır.

Tutak, Emül ve Gün (2010)'ün ilköğretim ikinci kademesinde hafta sonu verilen matematik yetiştirme kurslarının verimliliği, üzerine yapmış oldukları araştırmada; Kursların verimliliğinin okuldan okula değiştiği fakat kurslardaki ortak problemin okul yönetiminin öğrencilerin devamsızlığını önemsememesi olduğunu, öğrenciler kursa SBS' ye hazırlık ve okul derslerine yardımcı olması amacıyla geldiklerini, yetiştirme kurslarının tercih edilmesinin diğer bir sebebini de dershane ve özel derslere verilen ücrete oranla bu kurslara verilen ücretin daha az olması olduğunu belirtmişlerdir. Okullarda verilen kursların daha faydalı olması için okul kurslarında ders girecek öğretmenlerin farklı olması gerekir. Çünkü hafta içinde sürekli ders dinlediği öğretmenden birde okul dışı zamanda da kursta ders dinlemesi öğrencinin derse ilgisini azaltabiliyor. Bu durum okuldaki öğretmenleri çapraz değerlendirilerek çözülebilir.

Baştürk ve Doğan (2010) lise öğretmenlerinin özel dershaneler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi, üzerine yapmış oldukları araştırmada, okul dışı eğitim kurumlarından olan dershaneleri öğrencilerin giriş sınavlarını kazanmak, test tekniğini öğrenmek, eksiklerini tamamlamak ve mevcut eğitim sisteminin gereği olarak ortaya çıkan, eğitimden ziyade paraya önem veren ve öğrencilerin

sınavdaki başarılarını tümüyle sahiplenen kurumlar olarak tanımlamaktadırlar. Ayrıca mevcut sistem nedeni ile çoğu zaman dershaneye giden öğrenci ile dershaneye gitmeyen öğrencilere aynı sınıfta ders anlatmak zorunda olan öğretmenlerin işinin zor olduğunu, sınav baskısını öğretmenlerin en fazla üzerlerinde hissettiğini belirtmişleridir. Aslında okul dışı eğitim kurumlarının öğrencilerin sınav başarılarını tek başına sahiplenmesi okulda verilen eğitim hizmetlerine karşı bir haksızlığa sebep olmaktadır. Çünkü öğrenci okulda derslerin temelini öğrenemez ise okul dışı eğitim kurumları öğrencilerin merkezi sınavlarda bu kadar başarılı olmalarını sağlamakta zorlanabilirler.

Büyükbaş (2010) “Özel dershaneler ve Türk eğitim sisteminin genel amaçları” üzerine yapmış olduğu çalışmada; özel dershanelerin öğrencileri bir üst okul giriş sınavına hazırladığı, öğrencileri zayıf olduğu derslerde yetiştirdiği ve öğrencileri yükseköğrenim kurumlarına yönlendirmede önemli bir işlev gördüğü sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanı sıra özel dershanelerin sınavlara hazırlayıcı işlevlerinin yanında eğitimin diğer amaçlarına yönelik düzenlemeleri de sağlaması gerektiğini belirtmiştir. Okul dışı eğitim kurumlarına öğrenciler sadece sınava hazırlanmak için gitmiyorlar. Özellikle ara sınıf öğrencileri ders takviye amaçlı olarak bu kurumlara devam etmektedir.

Yılmaz ve Altinkurt (2011) “Öğretmen görüşlerine göre Türk eğitim sisteminin sorunları” üzerine yapmış oldukları araştırmada; merkezi sınavlar, kalabalık sınıflar, ezberci eğitim, donanım ve fiziki yapı yetersizlikleri, mevcut öğretmenlerin niteliği, eğitime erişimdeki yetersizlikler, öğretmen atama sistemindeki eksiklikler, özel dershaneler, finansman sorunları ve mesleki eğitim gibi sorunları tespit etmişlerdir. Türk eğitim sisteminde en önemli sorun eğitim politikalarıdır. Eğitim politikalarının iyileştirilmemesi, sık sık değişmesi tüm eğitim sorunlarını da beraberinde getirmektedir.

Aslan (2013) takviye ve hazırlık kurslarının eğitim alanındaki yeri ve algısı üzerine, 356’sı Türkiye derecesi yapmış toplam 3321 öğrenci üzerine yapmış olduğu araştırmada okul dışı eğitim kurumlarının, eğitim sisteminin bir sonucu olduğunu, okullar için bir alternatif değil de takviye ve tamamlayıcısı olduğunu, bu kurumlara gitmeyenlerin sınav sürecinde stres altına girdiklerini, bu kurumların öğrencilere sosyal ve kültürel katkısının da olduğunu ve ayrıca her

öğrencinin özel ders almaya maddi gücünün yetmeyeceğini bundan dolayı bu kurumların fırsat eşitliğini sağladıklarını belirtmiştir. Okul dışı eğitim kurumları öğrencilere mesleklerin tanıtımı, motivasyon, ders çalışma teknikleri ve hafıza teknikleri gibi konularda seminer vererek öğrencileri daha fazla faydalı olabilirler.

Kahraman (2013) “Farklı okul türlerinde ve dershanelerde görev yapan öğretmenlerin dershanelerin işlevleri ve gerekliliği hakkındaki görüşleri” üzerine yapmış olduğu çalışmada Artan eğitim öğretim rekabetini, öğretim kalitesinin devlet sektöründe giderek azalmasını, sınavları, öğrencilerin taleplerini, dershanelerin verimli ve motive ederek eğitimsel sonuç alabilmesini, daha iyi eğitim isteyen veli portföyünün gelişmiş olmasını, dershanenin öğrenciye iyi bir motivasyon kaynağı olmasını, dershanelerin teknolojik gelişmelere diğer eğitim kurumlarına göre daha çabuk uyum sağlamasını gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca dershaneye gidenlerin, gitmeyenlere göre akademik olarak daha yüksek başarı göstermesini ve okulda ders başarılarının artması, dershanelerin okuldaki eğitimi tamamlayıcısı olması, dershanelerin daha iyi eğitim kadrosuna sahip olması, seçilmiş öğrenci kitlesi, dershanelerdeki yönetici ve çalışanların misyonlarına daha sadık olması gerektiğini vurgulamıştır. Okul dışı eğitim kurumlarının fiziki şartlarının uygun olması, öğrenciler için kötü alışkanlıklardan uzak, eğlenebilecekleri ve ders çalışabilecekleri bir yer olması bu kurumlara olan rağbeti artıracaktır.

Tansel (2013) “Türkiye’de özel dershaneler: yeni gelişmeler ve dershanelerin geleceği” üzerine yapmış olduğu araştırmada okul dışı eğitime olan yüksek talebin sebebinin, lise ve üniversiteye girişte yapılan merkezi sınavların geldiğini, okul dışı eğitimden faydalananların iyi bir lise veya iyi bir üniversiteye yerleştiğini bu iyi okulları bitiren öğrencilerin iş piyasasında daha yüksek ücretli işlere girerek başarılı olduklarını, bu kişilerin gerek devlet gerek toplum katında daha etkili konumlara geldiklerini vurgulamıştır. Ayrıca dershanelerin ve ortaöğretim okullarının özellikleri ilden ile önemli değişkenlikler gösterdiğini, dershanelerin dağılımı, ortaöğretim okullarının dağılımına göre yetersiz olduğu, doğu ve güneydoğu da yer alan bazı illerde dershaneler ve ortaöğretim okullarının daha düşük nitelikte olduğunu, dershaneye giden öğrenci sayısının, ortaöğretime devam eden öğrenci sayısına oranının, bazı illerde çok düşük olmasının öğrenciler açısından eşitsizliğin göstergesi olduğunu belirtmiştir. Son yıllarda ülkemizde

özellikle ekonomik durumu zayıf, ücret ödeyerek eğitim alması zor olan insanların yaşadığı il ve ilçelerde ücretsiz olarak hizmet veren okuma salonu ve etüt merkezleri bulunmaktadır. Bu okuma salonları ve etüt merkezleri öğrenciler arasında oluşan fırsat eşitsizliğinin kapanmasına yardımcı olabilmektedir.

Bacanlı ve Dombaycı (2013) “Kapatılma veya dönüştürülme ayırımında dershaneler” üzerine yapmış oldukları araştırmada öğrencilerin kendilerini geliştirmek veya iyileştirmek için değil, sadece önlerinde bulunan bir sınava aşmak veya o sınav çerçevesinde daha iyi bir eğitim görebileceklerine inandıkları bir üst eğitim veren kuruma geçmek için okul dışı eğitime başvurduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bu okul dışı eğitim kurumları öğrencinin zamanını fazla meşgul ettiğinden dolayı, öğrenci sosyal programlara fazla zaman ayıramadığını vurgulamışlardır. Öğrenciler okul dışı eğitim kurumlarına okul zamanının dışında kalan hafta içi derslerden sonra veya hafta sonları zamanlarda gitmektedirler. Okul eğitimi ile okul dışı eğitim birlikte planlandığı takdirde öğrencinin okul dışı eğitim için zamanı artacağından dolayı sosyal programlar yapmak içinde zamanı olacaktır.

Çayır (2014) “Dershane öğrencilerinin algılarına göre dershane öğrencilerinin üniversite hazırlık sürecinde dershaneye gitme sebeplerinin incelenmesi” üzerine yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin dershanelerle ilgili olumlu düşünceye sahip olduğu, kız öğrencilerin dershanelerle ilgili düşüncelerinin, erkek öğrencilerden daha olumlu olduğu, dershaneye her gelir grubundan öğrencinin gittiği, dershane öğrencilerinin çoğunluğunun orta ve alt gelir grubuna mensup olduğunu, okuldaki eğitimi öğrenciler üniversiteye veya istediği bölüme girebilmek için yeterli bulmadıkları, öğrencilerin çoğu dershanelerin okul derslerine katkı sağladığını ve dershanede daha kaliteli eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. Okul dışı eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler rekabete dayalı bir sistem içinde çalıştıklarından öğrencilerin ders ve kişisel sorunları ile daha yakından ilgilenmektedirler. Ayrıca okulda yetersiz olan test, deneme gibi dokümanların okul dışı eğitim kurumlarında olması öğrencileri bu kurumlara yönlendiren önemli sebeplerden sayılabilir.

Baran ve Altun (2014)’un 31 dershane öğretmeni, 52 dershane öğrencisi ve velisinin, merkezi sınavlara hazırlayan dershanelerin eğitim sistemindeki yerinin öğrenilmesi düşüncesi ile yaptıkları anket çalışmasında; öğrencilerin okul dışı

eğitim kurumlarına devam etmesinin önüne geçilmesi için okullarda eğitimin niteliğinin arttırılması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Okulların sınav sistemi için yeterli düzeye getirilmesi veya sınav sisteminin değiştirilmesi ile okul dışı eğitim sistemine olan ihtiyaç azalacaktır. Okul ve sınav sisteminin birlikte yürütülmesi ve tamamlayıcı nitelik kazanması ile okul dışı eğitime olan ihtiyaç sadece sosyo-kültürel ihtiyaçlar için sürdürülebilir.

Konuyla ilgili yapılmış yurtdışı araştırmaları

Dünyada okul dışı eğitim ihtiyaçları ile ilgili olarak birçok araştırma yapılmıştır. Yapılan bu araştırmalar okul dışı eğitim kurumlarından olan dershaneler, okul kursları, halk eğitim gibi kuruluşlar ve dar imkâna sahip olan bölgelerde yaşayan öğrencilere uygulanan programların öğrencilerin akademik başarısına, sosyal ve kültürel değerlerine etkisi üzerine yapılmıştır (Tansel, 2013).

Dünyada eğitim kademeleri arasındaki geçişlerin merkezi sınavlarla yapıldığı ve üniversite öncesi eğitim kademelerinde, okullar ve bölgeler arasında eğitsizliğin bulunduğu ülkelerde, okul dışı eğitim kurumlarından dershanelerin yaygın olduğu, kademeler arasındaki geçişin merkezi sınavlarla olmayıp, her üniversitenin giriş sınavını kendisinin yaptığı ülkelerde ise okul dışı eğitim ihtiyaçı özel ders ve okul kursları ile giderildiği sonucuna ulaşılmıştır (Eşme, 2013; Bacanlı ve Dombaycı, 2013; Lee, Park ve Lee, 2009).

Huang (1993) yapmış olduğu araştırmada, okul dışı eğitim kurumları öğrencileri merkezi sınavlara hazırlamanın dışında, öğrencilerin okul dışında zamanlarını güvenli geçirebildikleri mekânlar olduğunu, öğrenciler için iyi bir eğitim çevresi sağladığını ve kötü alışkanlıklar edinmelerine engel olduğunu, bundan dolayı öğrencilerin okul dışı zamanlarda uygunsuz davranışların ve ailelerinin endişelenmelerinin önüne geçildiğini belirtmiştir. Aslında dünyanın birçok ülkesinde veliler okul dışı eğitim kurumlarından öğrencilerini sınava hazırlamanın dışında güvenli bir ortam sunma, kötü alışkanlık kazanmalarının önüne geçilmesi ve bazı bölgelerde teröre bulaşmama gibi beklentileri vardır.

Sun (1993) yapmış olduğu araştırmada, öğrencilerin okul dışı eğitime başvurma nedenlerini şu şekilde belirtmiştir; birincisi öğrencilerin okuldaki akademik başarılarını arttırmak istekleri, ikincisi ise çalışan ailelerin çocuklarıyla ilgilenememe durumlarında dershanelerin iyi vakit geçirmeyi olanaklı

kılmalarıdır. Her aile çocuğunun akademik anlamda başarılı olmasını istemektedir bu nedenle okulun yetersiz kaldığı durumlarda okul dışı eğitimden faydalanmaktadırlar. Okul dışı eğitimden faydalanma sebepleri her ne kadar çeşitli olsa da en önemli sebep akademik başarının artırılmasıdır.

Dominelli ve Hoogvelt (1996) yaptıkları çalışmada, okul dışı eğitimde öğretmenlerin emeklerinin karşılığını alıp almama durumunu incelemişlerdir. Okul dışı eğitimde çalışan öğretmenlerin büyük bir kısmının kamu da iş bulmayan öğretmenlerden oluştuğu görülmüştür. Öğretmenin görevi eğitim sisteminin ve doğal olarak sınav sisteminin getirmiş olduğu bilgiyi öğrenciye sunmaktadır. Bu bağlamda, orijinal üretimini devam ettirmesi beklenen öğretmen, belirlenen sınırlar dışında düşünmesi ve yaratıcı olması beklenmeyen işçiler gibi hızlı ve çok fazla iş yapmaya zorlanmaktadır.

Duru-Bellat ve Kieffer (2000) yaptıkları çalışmada, Avrupa Birliği ülkelerinde yükseköğretime sınavla veya bitirme belgesiyle devam eden öğrencilerin statülerini incelemişlerdir. Bu anlamda, ortaöğretimdeki iki rotalı sistem kapsamında meslekî eğitim rotasını izleyenlerin büyük oranda fakat mesleki eğitimle ilgili yükseköğretim programlarına gidildiğini, genel ortaöğretim rotasını izleyen öğrencilerin ise genel yükseköğretim programlarına devam edebildiğini ifade etmişlerdir. Bu çalışmada tespit edilen en önemli sonuç, sosyo-kültürel seviyesi yüksek olan ailelerin çocukları çeşitli sınavlara girerek yükseköğretim programına girerken, sosyo-kültürel seviyesi düşük olan ailelerin çocukları ortaöğretim rotasında devam etmektedir. Bu durum sosyo-kültürel seviyesi yüksek olan ailelerin çocuklarını sınavlara hazırlanmak için farklı eğitim yöntemlerine başvurduklarını göstermektedir.

Bowles ve Gintis (2001) yaptıkları çalışmada, kapitalist toplum içinde öğrencilerin bilgi ve emek güçlerine göre sınıflandırıldığını ve bu doğrultuda eğitim gördüklerini belirtmişlerdir. Özellikle çeşitli sınavlar aracılığıyla öğrenciler tek yönlü olarak sınıflandırılmakta ve bu sınavların sonuçlarına bağlı olarak kariyerleri belirlenmektedir. Öğrenciler bu sınavlara odaklı olarak çeşitli eğitim çeşitlerine başvurabilmektedirler. Bu eğitimlerde genel olarak okul dışı eğitim olmaktadır.

Hillmert ve Jacob (2003) yaptıkları çalışmada, yükseköğretime geçişte sınavlarda başarılı öğrencilerin kariyerlerini istedikleri yönde planlayabildiklerini diğerlerinin ise mevcut durumda devam ettiklerini belirtmiştir. Öğrencilerin sınavlara en iyi şekilde hazırlanmasın da ise sınavlara hazırlanırken aldıkları eğitimlerin önemli olduğu tespit edilmiştir. Bu eğitimlerde özellikle ailelerin ekonomik durumunun da ayrıca önemli olduğu tespit edilmiştir. Ekonomik durumu iyi olan ailelerin çocuklar gerekli eğitimleri alabilmekte, okulun yetersiz kaldığı durumda okul dışı eğitime başvurabilmektedirler. Bu durum ekonomik durumu iyi olan ailelerin çocuklarının yükseköğretime girişte daha başarılı olduklarını göstermektedir.

Dee (2004) yaptığı çalışmasında, eğitimle ekonomiyi ilişkilendirmiş ve eğitim politikalarının ekonomi üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Devletin eğitime olan müdahalesi, ekonomik istikrarı doğrudan etkilemektedir. Okul dışı eğitimin faydası konusunda yapılandırılan eğitim politikaları da bu kapsamda yer almaktadır. Özellikle az gelişmiş ülkelerde iktidarda olan hükümetler, okul dışı eğitimin faydasını arttırmak adına çeşitli politikalar geliştirebilmektedirler.

Dynarski, Moore, Burdumy, Deke ve Mansfield (2004) yaptıkları çalışmada ABD’de 21st Century Community Learning Centers programının bütçesi, artan okul dışı eğitim faaliyetlerinin etkisiyle 1998 yılında 40 milyon dolar iken 2002 yılında 1 milyar dolara çıkmıştır. Artan bütçeyle beraber, bu programların genç öğrenciler üzerindeki etkilerinin araştırılması daha sık gündeme gelmiş, ayrılan bütçenin yapılan çalışmaların gerekliliği birçok üniversite, kamu ve özel eğitim kuruluşları tarafından araştırılmaya başlanmıştır. Bu programların ilkökul düzeyinde etkilerinin araştırıldığı çalışmada 2001 ve 2002 yıllarında, 12 okul bölgesi ve 26 eğitim merkezinde 2500’e yakın öğrencinin durumu incelenmiştir.

İlkökul düzeyindeki (anaokulundan 6. sınıfa kadar) programlar genellikle, haftanın 4 veya 5 günü, günde 3 saat (1 saat ödevler ve atıştırma, 1 saat bilgisayar eğitimi gibi akademik bir çalışma ve 1 saat de eğlence/spor veya kültürel bir aktivite) olacak şekilde işlenmiştir. Çalışmada programın ilkökul çocuklarına olan etkisi ile ilgili aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Çalışmada, öğrencilerin programlara katılımı normal bir seviyede gözlemlenmiştir: Öğrencilerin katılım ortalaması yılda 63 gün, yaklaşık dörtte birinde 100 günden fazla, yaklaşık dörtte birinde de 26 günden az olacak şekilde katılım gözlemlenmiştir.
- Programlara katılan öğrencilerin geneli, normal okul dışı vakitlerinde kendi anne-babalarından veya büyük kardeşlerinden çok başka yetişkinlerle beraber olduklarını söylemişlerdir, sadece yüzde 11lik kısmı boş vakitlerini kendi kendilerine organize ettiklerini söylemişlerdir.
- Ders başarısında, programa katılan öğrenciler okuma derslerinde katılmayan arkadaşlarını geçemeseler de matematik, İngilizce, bilim ve sosyal derslerdeki başarıları daha fazla olarak gözlemlenmiştir.
- Program çocuklara okul dışı vakitlerinde “kendilerini güvende hissetme” konusunda ciddi bir katkı sağlamıştır.

Bu çalışmada göstermiştir ki okul dışı eğitim öğrencilerin derste başarılı olmasına, öğrencilere güvenli ortam oluşturmaya ve öğrencilerin birbirleri ile kaynaşmasına sebep olmaktadır.

Collingsworth (2005), yapmış olduğu çalışmada, ABD’de 2000 yılına ait Eğitim Bakanlığı verilerine göre 28 milyon çocuğun anne-babası çalışmaktadır. Sadece anne veya babası tarafından yetiştirilen çocuklar, çalışan anne sayısındaki artış, genç çocuklarda artan suç oranları, okuldan sonra vakti boş olan çocuklarda suç işleme ve uyuşturucu kullanımı oranlarının yüksek olması okul-dışı eğitimleri hem çocukların boş vakitlerini doldurması hem de çocuklara gerekli eğitimlerin verilebilmesi açısından popüler hale getirdiğini belirtmiştir. Çocukların ders dışı boş zamanlarda güvenilir ortamda olmaları velilerin kafasının rahat olmasına sebep olmaktadır.

Deer (2005) yaptığı çalışmasında ekonomi ve eğitimin birlikte büyüdüğünü belirtmiş ve öğrencilerin ancak iyi eğitim alarak ekonomiye katkı sağlayabileceğini belirtmiştir. Ekonomik büyüme ancak eğitilmiş işgücü ile mümkün olmaktadır. Dolayısıyla, yükseköğretimdeki kitleselleşmenin birbiriyle ilişkili sebeplerinden birinin sermaye birikiminin temel kaynağı olan değer üretimini yükseltecek nitelikli emek gücüne duyulan gereksinim olduğu söylenebilir. Emek gücüne gerekli nitelikleri kazandırmak ise ancak eğitimle

mümkündür. Eğitimin mevcut okullarda en iyi şekilde verilmemesi durumunda ise okul dışı eğitime olan yönelim artmaktadır.

Myer John ve Schofer (2005) yaptıkları çalışmada, dünya eğitim sistemi içinde hemen hemen her ülkede belli şartların sağlanması durumunda öğrencilerin akademik hayatlarına devam edebildiklerini belirtmişlerdir. Ülkelerin genel olarak kullandığı en önemli kriter ise sınavlardır. Sınav sisteminde başarı sağlayan öğrenciler, akademik hayatlarına devam edebilmektedirler. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde akademik hayat direkt olarak sınavla ilişkilendirilmektedir. Bu durum sınavlarda başarılı olan öğrencilerin öğretim hayatında devam edebildiğini ifade etmektedir. Sınavlarda başarılı olmak ise alınan eğitimle ve sınav sistemine uyumla doğru orantılıdır. Öğrenciler özellikle daha iyi eğitim ve sınav sistemine uyumda çeşitli eğitim araçlarına başvurabilmektedirler. Okul eğitimin yetersiz kaldığı ülkelerde ise okul dışı eğitimin payı büyümektedir.

Scherrer (2005) yaptığı çalışmada eğitimde piyasalaşmanın destek mekanizmaları üzerinde durmuştur. Eğitim hizmetlerinin kamusal alanda ve eğitimciler tarafından verilmesinin yerine özel kişilerin imtiyazları doğrultusunda özel olarak verilmesinin sermayenin gücünün güvence altına alınacağını belirtmiştir. Kamusal eğitim sistemi dışında, ona paralel olarak meydana gelen ve çeşitli sınavlara hazırlık biçiminde düzenlenen okul dışı eğitim faaliyetleri, eğitimin kalitesinin artmasında araçlar olarak kabul edilmektedir.

Hatakenaka (2006) üniversiteye giriş sınavına ilişkin çalışmada, yüksek gelirli ailelerin, daha eğitilmiş anne babaların çocukları ve büyük şehirlerde yaşayan öğrencilerin üniversiteye yerleşme ihtimallerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Dershane gibi özel eğitim harcamaları da üniversite giriş sınavı puanlarında artışa sebep olduğu belirtilmiştir. Ekonomik durumu iyi olan ailelerin çocukları okul dışı eğitimden daha fazla yararlanabilirken, ekonomik durumu yeterince iyi olmayan ailelerin çocukları okul dışı eğitimden ya hiç ya da istedikleri kadar faydalanamamaktadırlar. Bu durum aslında fırsat eşitsizliğini doğuran en önemli nedendir.

Davey, De Lian ve Higgins (2007) yapmış oldukları çalışmada, üst okullara giriş sınavla olan ülkelerde, veliler ve öğretmenler tarafından öğrenciler üzerinde sınavda başarılı olmaları yönünde bir baskı olduğunu vurgulamışlardır.

Öğrencilere uygulanan bu baskı, öğrencilerin bilgiye çeşitli yollardan ulaşma isteklerini de beraberinde getirmektedir. Özellikle sadece okulun yetersiz kaldığı durumlarda en sık başvurulmuş yer okul dışı eğitimidir. Okul dışı eğitim aslında, eğitim politikalarının yaratmış olduğu toplum baskısı kaynaklı olarak yaygınlaşmaktadır.

Nguyen (2007) 21st Century Community Learning Center Program (21. yy Halk Eğitim Merkezi programı) üzerine yapmış olduğu araştırmada, bu programın ABD’de hükümet tarafından 1994 yılından beri uygulamaya konulmuş olduğunu ve Eğitim Bakanlığı’nın eğitime destek fonlarını eyaletlerin eğitim birimlerine dağıtan federal düzeyde işleyen tek program olduğunu belirtmiştir. Fonun dağıtımını her eyaletin düşük gelirli öğrenci yoğunluğuna göre yapmaktadır. Programın hedef kitlesi düşük gelirli ve düşük performanslı öğrencilerin yoğun olduğu okullardır. Bu okullarda ve okul dışı saatlerde öğrencilerin akademik yardım almalarını sağlayarak onları bu anlamda eyalet düzeyine çıkarmak ve buna ek olarak uyuşturucu ve şiddet önleme programları, danışmanlık programları, sanat, müzik, teknoloji eğitim programları, karakter eğitim aktiviteleri de yapılmaktadır. Ayrıca çocukların ailelerine, ihtiyaç halinde, okur-yazarlık da gibi bir dizi eğitim programı da 21st Century Community Learning Center Program’ına dâhildir. Bu programların Florida Eyaleti’nde öğrenciler üzerindeki akademik, motivasyon ve sosyal etkilerini araştıran çalışmada, bu programa zorunluluk süresi olan en az 30 gün devam eden bir öğrenci grubuyla (deney grubu), 30 günden az olan öğrenci grubu (kontrol grubu) başarıları 4 dönem (4 performans ölçüm dönemi) boyunca karşılaştırılarak sonuçlar yorumlanmıştır. Akademik etkiyi ölçme amaçlı matematik dersi notları, okuma dersi notları ve genel not ortalaması karşılaştırılmıştır: matematik dersinde ilk performans ölçüm döneminde her iki grubun notlarında belirgin bir farklılık gözlemlenmemiştir. Geri kalan dönemlerde ise her iki grubun notlarında düşüş gözlemlense de bu deney grubunda çok daha az olmuştur. Aynı durum okuma dersi notlarında ve genel not ortalamasında da gözlemlenmiştir. Motive olma durumunu incelemek için, okula gitmeme, okula geç gelme sayıları karşılaştırılmıştır: Deney grubundaki öğrencilerde okula gitmeme sayısı kontrol grubuna göre oldukça az kalmıştır ve fark ölçüm dönemleri boyunca giderek artmıştır. İlk iki dönemde her iki grup arasında okula geç gitme sayılarında belirgin bir farklılık

gözlemlenmemiştir. Üçüncü dönemde kontrol grubu öğrencileri daha az geç gelme sayılarına sahip olsalar da bu sayı dördüncü performans ölçüm döneminde deney grubunda önemli ölçüde az olmuştur. Programın sosyal/davranışsal etkilerini ölçme amaçlı okuldan uzaklaştırma/disiplin cezaları ile öğretmenlerin öğrencilere verdiği davranış notlarına bakılmıştır: her iki not durumunda da deney grubu öğrencileri giderek artan bir farkla kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek not aldıklarını tespit etmiştir.

Duru-Bellat, Kieffer ve Reimer (2008) yaptıkları çalışmada Avrupa Birliği üyesi birçok ülkede eğitim standartlarının ailelerin ekonomik durumlarında göre farklılık gösterdiğini belirtmişlerdir. Ekonomik durumu iyi olan aileler, çocuklarını sınavlara hazırlarken çeşitli eğitim tekniklerinden faydalanırken, ekonomik durumu yeterince iyi olmayan aileler, çocuklarını ortaöğretimin devamı şeklinde olan meslek edindirme eğitimlerine yönlendirdikleri tespit edilmiştir. Bu durum okul dışı eğitimde, ailelerin ekonomik durumunun önemli bir faktör olduğunu göstermektedir.

Dang ve Rogers (2008) yaptıkları çalışmada gelişmekte olan ve gelişmiş 22 ülkede özel öğretimin eğitimde ağırlığını ortaya koymuştur. Yaptığı çalışmada öğrencilerin % 25 ile % 90 arasında eğitimin her hangi bir döneminde özel öğretim aldığını göstermiştir. Öğrencilerin yetersiz kaldıkları konularda okul dışı eğitime başvurmaları oldukça sık rastlanan bir durum olmaktadır. Ancak okul dışı eğitime başvurmada sadece öğrencilerin bazı konularda yetersiz kalmaları değil aynı zamanda ekonomik durumda etkili olmaktadır. Öğrenciler ekonomik durumları doğrultusunda okul dışı eğitim ihtiyacını karşılayabilmektedirler.

Davidson ve diğerler (2008) yaptıkları çalışmada, RALLY (Responsive Advocacy for Life Learning in Youth; Gençlikte Yaşam Boyu Öğrenme için Duyarlı Destek) programın uygulandığı ortaokullardaki temsilcileri, öğrencileri katıldıkları derslerle tanımaya çalışmaktadır. Özelliklerini tanıdığı öğrencilerle, okul-dışı kuruluşlardan çağırdığı genç çalışanları farklı aktivitelerle okulda buluşturmaktadır. Bu kuruluşlar; öğrencilere sanatsal çalışmalar (moda dizaynı, resim yapma), sportif faaliyetler, yaz mevsimlerinde müzelerde çalışma gibi farklı imkânlar sağlamakta ve kar amacı taşımamaktadır. Böylelikle, çocuklara para kazanma ve değişik yetenekler geliştirme imkânı sunmaktadırlar. Okul dışı eğitim kurumları öğrencilerin bilgi, beceri ve yeteneklerinin gelişmesi için farklı

programlar planlaması bu kurumlara olan ilginin ve talebin artmasına sebep olacaktır.

Choi (2008) yaptığı çalışmada, ekonomik çıkarlar, satın alma gücü ve rekabet şartlarında karlı pozisyon elde etmek isteyenlerin yaşam boyu eğitim anlayışına yaklaşımı farklılık göstermektedir. Emeğin piyasada daha güçlü bir duruma gelmesinde, yaygın eğitim önemli bir rol üstlenmektedir. Gelişmiş ülkelerde yaygın eğitim genellikle sosyal ve kültürel gelişimi sağlarken, az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde emek eğitici ve istihdam sağlayıcı bir rolü bulunmaktadır.

Huang (2009), okul-dışı programlar; çocukların denetimi ve güvenliği, çocuklara kültürel ve topluluk kimliği kazandırma, sosyal ilişkiler geliştirmelerini sağlama, akademik yardım, ev ödevlerine yardımcı olma vs.. gibi konularda destek sağlamaktadır. Özellikle dar gelirli ve azınlık ailelerde çocuğa yeterince vakit ayıramama, dil konusunda ve teknik konularda yetersiz kalma gibi durumlardan dolayı okul dışı programlardan beklentiler akademik yardımlar eksenli olmaktadır. Son yıllarda özellikle okul dışı eğitim kurumları kendi içinde daha farklı ve daha küçük gruplara yönelik bir çalışma alanına kaymaya başlamıştır. Öğrenci koçluğu, butik dersane, ödev yapma merkezi, gençlik merkezi ve yaşam koçluğu adı altında farklı ve daha bireysel olan çalışma alanlarına gitmeye başlamıştır.

Heyneman (2011) yapmış olduğu çalışmada dersanelerin ücretli olmasından dolayı herkesin bu imkânlardan eşit derecede faydalanamadığını, varlıklı ailelerin daha çok yararlanabildiğini bu durumun da eşitlik ve toplumsal adalet konularına aykırı olduğundan Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Bildirgesine aykırı olabileceğini belirtmiştir. Ekonomik durumu iyi olan çocukların daha fazla yararlanabildiği okul dışı eğitim, fırsat eşitsizliğine neden olmaktadır. Her çocuk aynı eğitim hakkında faydalanamamaktadır. Ekonomik duruma göre eğitim hakkı verilmektedir.

Jones (2011) yaptığı çalışmada Japonya'da okul sonrası takviye ders alanların sayısı OECD ülkeleri arasında en yüksekler arasında yer aldığını belirtmiştir. "Juku"ya olan ilginin her geçen gün artış gösterdiği gözlenmektedir. 2008'de MEXT tarafından yapılan bir ankette aileler bu ilgi artışını % 67 oranında

okuldaki eğitimin yetersizliğine, % 60 oranında akademik eğitimin giderek önem kazanmasına, % 39'u doğum oranındaki düşüşten dolayı çocuk başına artan yatırıma, % 13 ebeveynlerin eğitim seviyesinin artışına bağlıyor. Okul dışı eğitimden herkes maddi imkânlarına, yaşadığı çevreye ve ailenin eğitim seviyesine göre yararlanmaktadır.

Bray ve Lykins (2012) Kore'de çok sayıda değişken kullanan 11 çalışmayı özetlemiştir. Harcamalarla akademik performans arasındaki ilişkiyi inceleyen altı araştırmanın beşinde harcamalarla akademik performans arasında pozitif korelasyona olduğu sonucuna varılmıştır. Özellikle okul dışı eğitim ücretli olması, sadece ekonomik durumu iyi olan çocukların faydalanabilmesini sağlamaktadır. Bu durum ekonomik durumu yeterince iyi olmayan çocukların eğitim hakkını ellerinden almaktadır. Ekonomik duruma göre alınan eğitim hizmetleri, öğrencinin akademik başarısını da doğrudan etkilemektedir.

Savage (2013), gençlerin, yetişkinlerle, akranları ile ve daha küçük çocuklarla yapıcı ilişkiler kurmasını amaçlayan SUHO (Stan Up and Help Out) isimli bir programda; gençlerin öğretmenlerden yardım alması, akranlarına yardım etmesi, farklı kuruluşlarda insiyatifler alması ve ilkokul çocuklarına mentörlük yapması faaliyetleri işlenmiştir. Bu programa katılım ve devam ulusal ortalamanın üzerinde olmuştur ve gençlerin arkadaşlık kurma, akademik ilerleme ve başkalarına yardımcı olma konularında gençlere faydalı olduğu gözlemlenmiştir.

Charmaraman (2013) çalışmasında, öğrencilerin çeşitli konularda yeteneklerini geliştirmeyi hedeflediğini belirtmiştir. Bu programların, öğrencilere okul çalışmalarında akademik yardım, karakter-yetenek analizleri, kariyer planlama, üniversiteye giriş konusunda yol gösterme gibi yöntemlerle yardımcı olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin derslerine birebir yardımcı olma, kolej kampüslerine geziler, gençlerin ailelerine yönelik çalışmalar da programlarda kullanılabilirdiği belirtilmiştir. Öğrencilerin sadece akademik başarı anlamında değil, sosyo-kültürel anlamda da desteklenmesi, okul dışı eğitimin önemini arttıracaktır.

Herrera, Grossman ve Linden (2013) "Higher Achievement" programı üzerine yapmış oldukları araştırmada, Amerika'da 1975 yılından beri özel bir teşebbüs olarak özellikle eğitim açısından geri bölgelerdeki öğrenciler için okul

dışı eğitim faaliyetleri imkânları sunan bir program olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle ortaokul yıllarındaki fırsat eşitliğinin öğrencilerin geleceğinde çok önemli olduğunu düşünerek; 5. veya 6. sınıftan başlayıp 8. sınıfın sonuna kadar süren bir eğitim destek programı olduğunu vurgulamışlardır. Programda, yaz tatillerinde matematik, bilim, sosyal bilgiler ve edebiyat derslerinde takviye derslerle beraber, yarışmalar, geziler içeren yaz akademisi uygulaması mevcuttur. Ayrıca, 8. sınıftan önceki yaz döneminde öğrenciler grup çalışmaları, başka okullara geziler yapılmakta ve lise eğitimi için okul seçiminde mentorluk alınmaktadır. Okul dönemlerinde ise gönüllü bir mentor tarafından okul derslerine takviye, ev ödevlerine yardım, akşam yemek imkânı, aylık geziler ve 8. sınıfta lise seçimi ve başvuruları için hazırlık çalışmaları içeren bir program uygulanmaktadır. Yaz Akademisi 13'er kişilik sınıflarda 6 hafta boyunca, haftada 5 gün ve günde 8 saat olarak uygulanmakta iken dönem içi program 25 hafta boyunca, haftada 3 gün ve günde 4,5 saatlik eğitimlerden oluşmaktadır. Çalışmada, deney grubu olarak "Higher Achievement" programına sırasıyla %75, %70 ve %47 katılma oranlarında 1,2 ve 4 yıllık sürelerle katılan öğrencilerle; kontrol grubu olarak programa katılmayan öğrenciler karşılaştırılmıştır. Programa katılan öğrencilerin başarılı liselere (genellikle de özel okullara) başvurma ve kabul alma oranları ile matematik testlerindeki başarıları daha yüksek çıkmıştır. Bununla beraber, okuma derslerindeki başarılarında önemli bir farklılık gözlemlenmemiştir, ayrıca daha düşük seviyeli okullara (Amerika'da "charter school" ve "public school" diye adlandırılan okullar) başvuru ve kabul alma oranları deney grubu öğrencilerinde daha düşük çıktığını belirtmişlerdir.

Boyer ve Tracz (2014) Asyalı Amerikan öğrencilerin okul dışı programlara katılımlarının öğrenciler üzerindeki akademik ve sosyal etkilerini inceleyen bir nedensel karşılaştırmalı çalışmada, Kaliforniya'da Central Valley'de iki liseye ait okul dışı programa katılan ve katılmayan öğrencileri incelemiştir. Çalışma, alan yazında çok çalışılmamış olan Asya Amerikan öğrenciler üzerinde yapılmakla beraber, Asya kökenli vatandaşlar çok geniş bir çoğunluğu oluşturduğu için sadece Hmong asıllı öğrencilere odaklanılmıştır. Okul dışı programların farklı etnik kökenden gelen öğrencilere, asıl kültürleri ile adapte olmaya çalıştıkları kültürler arasında köprü kurma işlevi gördüğünü, programa

katılan öğrencilerin genel not ortalaması katılmayanlara göre düşük olsa da okula gitme oranında programa katılanlar daha önde olduklarını gözlemlemişlerdir

İkinci Bölüm

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın deseni, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve verilerin analizleri konuları incelenecektir.

Araştırmanın Deseni

Okul dışı eğitim ihtiyaçlarının ortaya çıkış sebeplerini ve beklentilerin ne olduğunun belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu, var olduğu gibi betimlemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmada, nitel ve nicel araştırmaların bir arada kullanıldığı karma yöntem esas alınmıştır. Bu karma yöntem ile nitel bulguların nicel bulgular ile desteklenmesi ve daha anlaşılır hale gelmesi hedeflenmiştir.

Sosyal bilimlerde veri toplama aşamasında farklı analiz tekniklerinin birlikte yürütülmesi, çalışmalarda elde edilen bulguların geçerlilik ve güvenilirliğini artırma hususunda önemli katkılar sağlayabilmektedir (Özen, 2002). Araştırma kapsamında, durum ve olaylar arasındaki ilişkiler açıklanırken duyarlı bir ölçümle beraber yorumlamayı ve anlam vermeyi daha kolay bir hale getirebilecek araçların da kullanılması önemlidir. Bu sayede araştırma problemine cevap verebilecek birden fazla tekniğin ve analizin araştırma desenine dâhil edilmesi ile bir tekniğin sınırlılığı, diğer veri toplama tekniği ile aşılmaya çalışılmaktadır (Strauss ve Corbin, 1990). Bu bağlamda araştırma ile ilgili nitel kısmın verileri açık uçlu sorular yoluyla toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Nicel kısmın verileri ise anket yolu ile toplanmış ve nicel analiz yöntemleri ile analiz edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Bu çalışmada hedef evren Ankara ili, ulaşılabilir evren ise Ankara ili Sincan merkez ilçesinde bulunan ilköğretim, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerdir. Sincan ilçesi eğitim, ekonomi ve sosyo-kültürel açıdan evreni

temsil edebilecek özelliğindedir. Bu ilçede bulunan, 36 ilkokulda 1435 öğretmen, 37 ortaokulda 1566 öğretmen, 20 lisede ise 1324 öğretmen görev yapmaktadır. Bu ilçede bulunan 36 ilkokuldan 7 tanesi, 37 ortaokuldan 8 tanesi, 20 liseden 4 tanesi seçilmiştir. Bu okullar ulaşılabilir evrenin yaklaşık %21'ine karşılık gelmektedir. Ulaşılabilir evrendeki okullardan rastgele 7 tane ilkokul, 8 tane ortaokul ve 4 tane lise seçilmiştir. Araştırmanın örneklemini 316 ilkokul, 299 ortaokul ve 120 lise öğretmeni olmak üzere toplam 735 öğretmen oluşturmaktadır. Gerekli izinler alındıktan sonra örneklemdaki öğretmenlere anket uygulanmıştır.(Ek-1a,Ek-1b)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik yapısı Tablo 22 ve Tablo 23 te verilmiştir

Tablo 22

Cinsiyet ve Yaşa İlişkin Bulgular

Cinsiyet	Frekans	%
Erkek	297	40.4
Kadın	438	59.6
Toplam	735	100.0
Yaş		
25 - 30	137	18.6
31 - 35	227	30.9
36 - 40	187	25.4
41 - 45	105	14.3
46 ve üstü	79	10.7
Toplam	735	100.0

Tablo 22'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılanların %59.6'sının kadın ve %40.4'ünün erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %30.9'u 31-35 yaş aralığındadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun kadın ve yaklaşık %75'inin 40 yaş altında olduğu görülmektedir.

Tablo 23

Okul Türü ve Hizmet Yılına İlişkin Bulgular

Okul Türü	Frekans	%g
İlkokul	316	43.0
Ortaokul	299	40.7
Lise	120	16.3
Toplam	735	100.0
Hizmet Yılı		
1-5	148	20.1
6-10	151	20.5
11-15	200	27.2
16-20	139	18.9
21 ve üstü	97	13.2
Toplam	735	100.0

Tablo 23'te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin %43'ü sınıf öğretmeni, %40.7'si ortaokulda görev yapan öğretmen, %16.3'ü ise lise öğretmenlerinden oluşmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %83.7'si ilköğretim okullarında görev yapmaktadır. Öğretmenlerin hizmet yılı incelendiğinde ise %27.2 ile 11-15 yıllık öğretmenlerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin %67.8'inin 15 yılın altında hizmet yılına sahip öğretmenler olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Bu araştırmada, öğretmenlerin okul dışı eğitim ile ilgili görüşlerini öğrenmek amacı ile iki farklı anket yapılması ve açık uçlu sorular sorulması planlanmıştır.

Bu anketlere soru hazırlamadan önce, araştırma konusu ile ilgili ulusal ve uluslararası alan yazın taraması yapılmış, konuyla ilgili nitel ve nicel desenli çalışmalar incelenmiştir. Araştırma sonunda geçmişte yapılmış araştırmalarda uygulanmış anketlerden, açık uçlu sorulardan, yapılan karşılıklı görüşmelerde sorulan sorulardan ve verilen cevaplardan faydalanılmıştır.

Bu çalışmada kullanılacak anketi oluşturmak ve sorulacak açık uçlu soruları hazırlamak için, 10 öğrenci, 10 öğretmen ve 10 veliye aşağıdaki açık uçlu üç soru sorulmuştur. (Ek-2)

- Okulda verilen eğitim-öğretimin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?
- Okulda verilen eğitim-öğretimin yeterli olmadığını düşünüyorsanız nedenleri nelerdir?
- Bu eksiklerin giderilmesinde okul dışı eğitim-öğretim kurumlarından beklentileriniz nelerdir?

Bu sorulardan alınan cevapların analizi ve alan yazın taraması sonucunda bir soru havuzu oluşturulmuştur. Bu soru havuzundan faydalanılarak her bir anket için 150 ham soru hazırlanmıştır. Bu ham sorular, 2 alan uzmanına incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra bu ham sorular, konunun uzmanı bir kişi tarafından incelenerek her bir anket için 70 soruya indirilmiştir. Bu anket soruları 30 kişilik bir öğretmen grubuna uygulanmış, sonuçları incelenmiş yapılan bu inceleme sonunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve anketlerdeki soru sayıları 45'e indirilmiştir.

Bu sorular 105 kişiye (öğretmen-öğrenci-veli) uygulanmış ve sonuçları uygun programlarda değerlendirilerek güvenilirlik ve geçerlilik testleri yapılmıştır. Bunun yanı sıra ankete katılan bireylerin konu ile ilgili başka düşüncelerini öğrenmek maksadı ile ilgili kişilere iki tane açık uçlu soru sorulmuştur.

Yapılan değerlendirme sonucunda kapsam geçerliliği açısından bazı sorular çıkarılmıştır. Sorular üzerinde gerekli düzenleme yapılarak anketin birinci bölümünde okul dışı eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi için 25 soru, ikinci bölümde ise okul dışı eğitimden toplumun ne gibi beklentisinin olduğunu tespit etmek için 25 soru ve iki açık uçlu soru olacak şekilde bir anket formu düzenlenmiştir. (Ek-3)

Düzenlenmiş anket formu 220 öğretmen üzerinde pilot uygulama yapılarak sonuçları uygun programda analiz edilmiştir. Pilot uygulamanın sonuçlarına göre faktör analizi, geçerlilik ve güvenilirlik testleri sonuçları göz önüne alınarak anket soruları yeniden değerlendirilmiştir. Daha sonra bu soruları içeren bir optik form bastırılmış ve optik form örneklem üzerinde uygulanmıştır. Hazırlanan anketler

5’li Likert tipindedir. Ölçekte yer alan maddelerin cevap seçenekleri, “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum”, “Hiç Katılmıyorum” şeklinde sıralanmıştır. “Tamamen Katılıyorum” kategorisinden başlayarak sırayla 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde puanlanmıştır. Her bir anket için ölçekten alınabilecek en düşük puan 25, en yüksek puan 125’tir. Geçerlilikleri ve güvenilirlikleri sağlanmış soruların faktör yükleri ve Cronbach’s alpha katsayıları aşağıdaki Tablo 24’te ve Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 24

Okul Dışı Eğitim İhtiyacına Yönelik Sorulara İlişkin Faktör Analizi Sonuçları

	Faktör Yüğü		Cronbah Alpha
	Faktör 1	Faktör 2	
Alan ve Öğretim Yeterliliğı			
1. Okuldaki öğretmenlerin öğretim becerisi yeterlidir.	.681		
2. Okuldaki öğretmenler teknoloji destekli ders işlemektedir.	.652		
4. Okuldaki öğretmenler konular üzerinde yeteri kadar tekrar yapmaktadır.	.699		
9. Okulda dersler öğrenci seviyesine göre anlatılmaktadır.	.739		
12. Okuldaki öğretmenler yeterli performans göstermektedir.	.726		.868
15. Okulda öğretmenler ders kitabı dışında farklı kaynaklar kullanmaktadır.	.507		
23. Okullarda öğrenciler eksik olduğunu düşündükleri derslerde öğretmenlere kolayca ulaşabilmektedir.	.578		
24. Okullarda öğretmenlerin alan bilgisi yeterlidir.	.712		
Sınav ve Soru Yeterliliğı			
14. Okuldaki öğretmenler, öğrencileri merkezî sınavlara yeterince hazırlamaktadır.		.589	
16. Okullarda yeterli sayıda deneme sınavı yapılmaktadır.		.653	
19. Okullarda öğrencilerin sosyalleşmesine uygun etkinlikler yapılmaktadır.		.643	
20. Okullarda MEB/ÖSYM’nin test tekniğine uygun yeterince soru çözülmektedir.		.778	.862
21. Okullardaki rehberlik faaliyetleri yeterlidir.		.660	
22. Okullarda ders dışı takviye eğitim programları uygulanmaktadır		.785	
25. Okullarda ders dışı etkinlikler yapılmaktadır.		.577	
KMO	: .914		
Bartlett's Test İstatistiğı	: .000		
Toplam Ölçek Güvenirliğı	: .738		

Tablo 24'te okul dışı eğitim ihtiyacı sorularına uygulanan güvenilirlik ve geçerlilik analizi yer almaktadır. Faktör analizi sonuçları incelendiğinde, 2 faktör elde edilmiştir. Bu faktörlerden birincisi alan ve öğretim yeterliliği, ikincisi sınav ve soru yeterliliğidir.

Tablo 25

Okul Dışı Eğitim Beklentisine Yönelik Sorulara İlişkin Faktör Analizi Sonuçları

	Faktör Yüklü		Cronbach's Alpha	
	Faktör 1	Faktör 2		
Alan ve Öğretim Yeterliliği				
11. Okul dışı eğitim kurumlarında, alan bilgisi yeterli öğretmenler istihdam edilmelidir.	.640		.952	
14. Okul dışı eğitim kurumlarında, MEB/ÖSYM'nin sınav tekniğine uygun yöntemler kullanılmalıdır.	.759			
15. Okul dışı eğitim kurumlarında, öğrenci durumu hakkında iyi bir veli bilgilendirme sistemi olmalıdır.	.819			
16. Okul dışı eğitim kurumlarında güvenlik önlemleri yeterli olmalıdır.	.792			
17. Okul dışı eğitim kurumlarının etüt imkânları yeterli olmalıdır.	.807			
18. Okul dışı eğitim kurumlarında öğrencinin eksiklerinin tamamlanması için ek dersler verilmelidir.	.726			
19. Okul dışı eğitim kurumları kolay ulaşılabilir yerlerde olmalıdır.	.770			
20. Okul dışı eğitim kurumlarında, öğrencilerle birebir ilgilenilmelidir.	.819			
21. Okul dışı eğitim kurumlarında, yeteri kadar test sorusu çözülmelidir.	.799			
22. Okul dışı eğitim kurumları, ders ve konu bazında öğrenci başarılarını izlemelidir.	.825			
23. Okul dışı eğitim kurumlarında, öğretmen her öğrenciye eşit ve adil davranmalıdır.	.780			
24. Okul dışı eğitim kurumları, öğrencilerin okul eksikliklerini tespit edip gidermelidir.	.712			
25. Okul dışı eğitim kurumları, veli, öğretmen, öğrenci eğitim seminerleri düzenlemelidir.	.776			
Maddi Yeterlilik ve Destekler				
1. Okuldaki öğretim programı ile okul dışı eğitim kurumlarındaki öğretim programı birbirini destekler nitelikte olmalıdır.	.729			.669
2. Okul dışı eğitim kurumlarına devlet, akademik destek sağlamalıdır.	.588			
3. Okul dışı eğitim kurumları, öğrencilerin başarı seviyesine katkı sağlamalıdır.	.552			
4. Okul dışı eğitim kurumlarının eğitim ücretleri daha makul olmalıdır.	.741			
5. Okul dışı eğitim kurumları, eğitim sonunda sertifika vermelidir.	.723			
6. Okul dışı eğitim kurumları ile devlet okulları derslik ve diğer fiziksel ortamlarını ortak olarak da kullanabilmelidir.	.684			
7. Okul dışı eğitim kurumlarına ödenen ücretin belli bir kısmı devlet tarafından ödenmelidir.	.749			
KMO	: .953			
Bartlett's Test İstatistiği	: .000			
Toplam Ölçek Güvenirliği	: .921			

Tablo 25’te okul dışı eğitim beklentisi sorularına uygulanan güvenilirlik ve geçerlilik analizi yer almaktadır. Faktör analizi sonuçları incelendiğinde, 2 faktör elde edilmiştir. Bu faktörlerden birincisi alan ve öğretim yeterliliği, ikincisi maddi yeterlilik ve desteklerdir.

Verilerin Toplanması ve Verilerin Analizi

Faktör analizi, geçerlilik ve güvenilirlik testlerinden geçmiş anket soruları örneklem üzerinde uygulanmıştır. Verilerin toplanması 4 haftalık bir süreçte gerçekleşmiştir. Anketler uygulanmadan önce okulda o anda bulunan öğretmenlere, öğretmenler odasında anket ile ilgili bilgi verilmiştir. Daha sonra anketteki soruların cevaplarını anket üzerindeki optik forma işaretlemeleri, açık uçlu soruların cevaplarını ise anket üzerinde boş bırakılan yerlere yazmaları istenmiştir. Optik formlar optik okuyucuda okutulup açık uçlu sorular kodlanarak değerlendirilmiştir. Daha sonra cevaplar excel ortamına aktarıldıktan sonra uygun programlar yardımıyla analiz edilmiştir.

Veri analizi; frekans, yüzde, ortalama gibi tanımlayıcı istatistiklerden yapılmıştır. Değişkenler arasındaki karşılıklı sıklıkları görmek üzere çapraz tablolardan yararlanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi ölçmede kullanılacak testin (parametrik veya non parametrik) tespiti için normal dağılım ve homojenlik testleri yapılmıştır. Test sonuçlarına göre homojen varyansa sahip değişkenler arasındaki ilişkiyi ölçmek üzere t testi ve Anova testi, homojen varyansa sahip olmayan değişkenler arasındaki ilişkiyi ölçmek için ise Mann-Whithney U testi ve Kruskal Wallis testlerinden yararlanılmıştır. Levene testi sonuçlarına göre homojen varyansa sahip olmayan değişkenler arasında uygulanacak t testi ve Anova testleri geçersiz sonuçlara neden olmaktadır. Değişkenler arasındaki farklılıkları belirlemek için, ilişkiyi saptamak üzere, parametrik değişkenlere ilişkin t testi, Anova testi, Non Parametrik Testler İçin Mann-Whithney U testi ve Kruskal Wallis H testlerinden yararlanılmıştır. Bu testler uygulanmadan önce faktör analizleri yapılmış ve anket soruları gruplanmıştır. Öğretmenlere uygulanan görüşme formlarının analizleri içerik analizi yardımıyla çözümlenmiştir.

Üçüncü Bölüm

Bulgular

Bu bölümde araştırma bulgularına yer verilmiştir. Araştırma kapsamında nicel veri analizine ilişkin bulgular ve nitel veri analizine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Nicel Veri Analizine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde nicel veri analizine ilişkin bulgulara yer verilecektir. Öğretmenlerin okul dışı eğitim ihtiyacı algıları ve okul dışı eğitimden beklentilerine yönelik algıları anket formu ile araştırılmış ve elde edilen bulgular nicel veriler yardımıyla yorumlanmıştır.

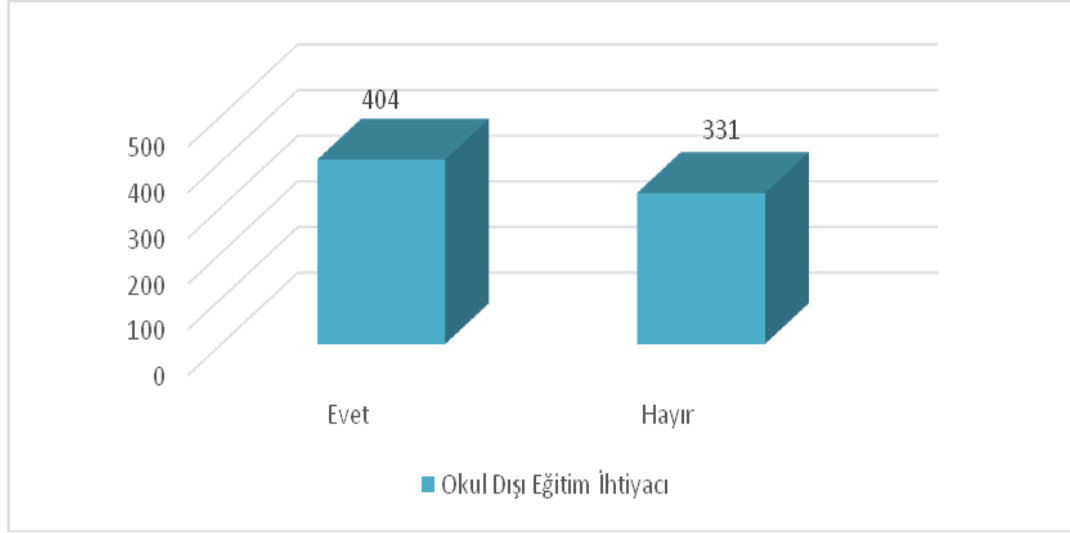
Tablo 26

Okul Dışı Eğitime Olan İhtiyaç Durumuna İlişkin Bulgular

	Frekans	%
Evet	404	55.0
Hayır	331	45.0
Toplam	735	100.0

Araştırmanın 4.sorusunun cevaplanması amacıyla Tablo 26’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %55’i okul dışı eğitime ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin %45’i ise okul dışı eğitime ihtiyaç olmadığını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin okul dışı eğitim ihtiyacı algıları neredeyse yarı yarıyadır. Öğretmenlerin çoğunluğu okul dışı eğitime ihtiyaç olduğunu düşünürken yarıya yakın bir oranda da okul dışı eğitime ihtiyaç olmadığını düşünmektedir.



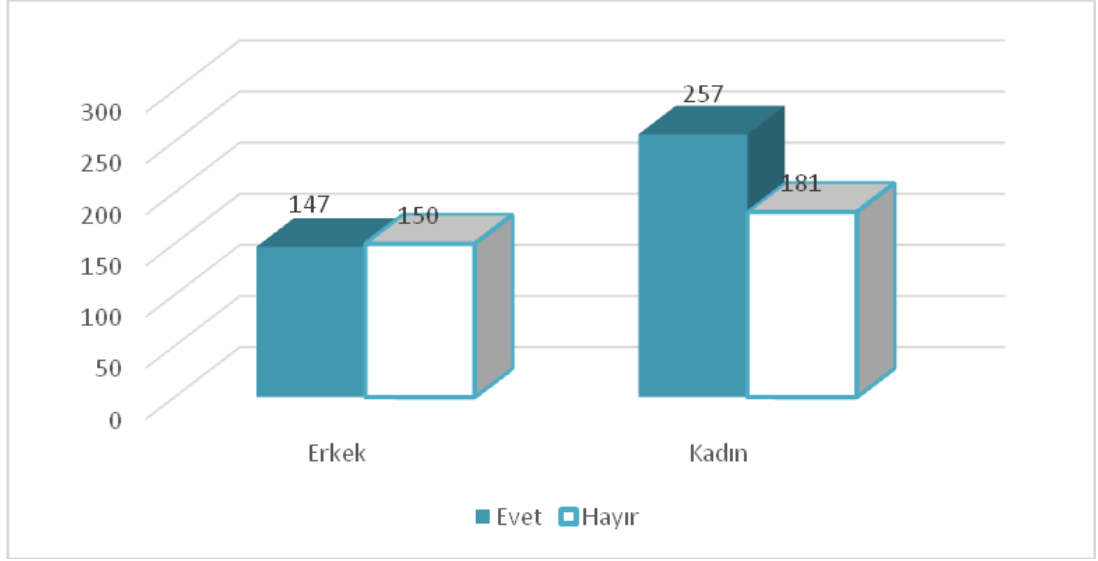
Şekil 24. Okul dışı eğitime olan ihtiyaç durumuna ilişkin bulgular.

Tablo 27

Cinsiyete Göre Okul Dışı Eğitim İhtiyacını Gösteren Tablo

		Okul Dışı Eğitim İhtiyacı			Toplam
		Evet	Hayır		
Cinsiyet	Erkek	Frekans	147	150	297
		%	49.5	50.5	100.0
	Kadın	Frekans	257	181	438
		%	58.7	41.3	100.0
Toplam	Frekans	404	331	735	
	%	55.0	45.0	100.0	

Cinsiyet ve okul dışı eğitim ihtiyacına ilişkin Tablo 27 incelendiğinde erkek öğretmenlerin %49.5'i, kadın öğretmenlerin %58.7'si okul dışı eğitime ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmada erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha düşük oranda okul dışı eğitim ihtiyacına “evet” cevabı verdikleri tespit edilmiştir.



Şekil 25. Cinsiyete göre okul dışı eğitim ihtiyacı.

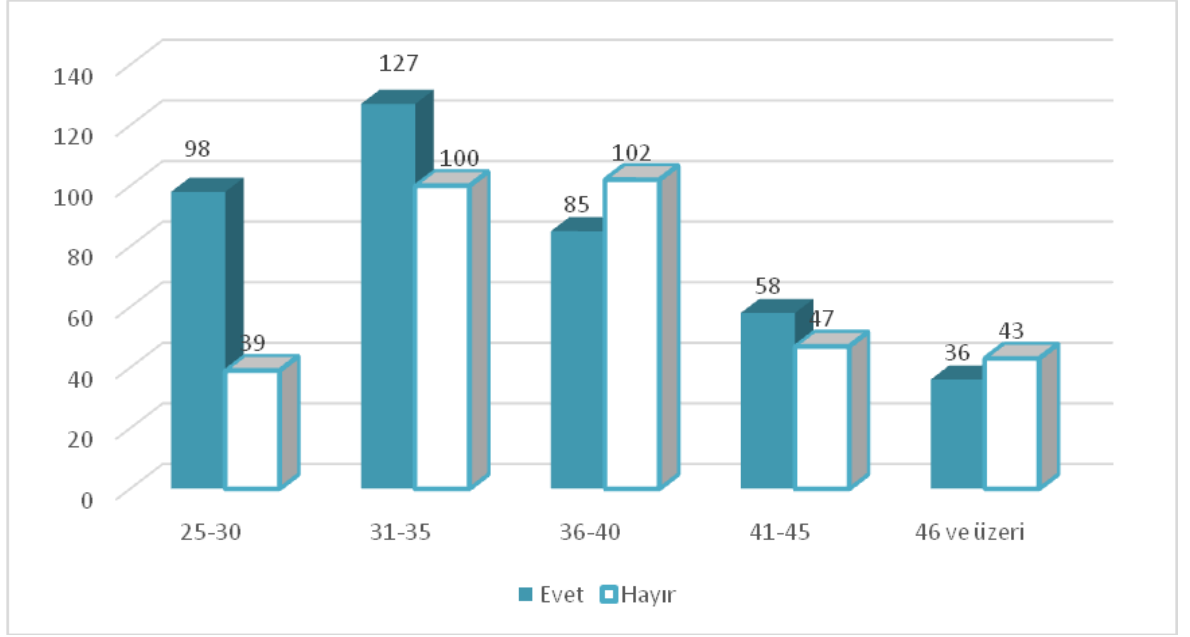
Şekil 25’te görüldüğü üzere erkek öğretmenler çoğunlukla “hayır” cevabını verirken kadın öğretmenler çoğunlukla “evet” cevabını vermişlerdir. Burada kadın öğretmenlerin okul dışı eğitime daha fazla ihtiyaç duymalarına sebep olarak kadının yaşamsal rekabeti daha yakından duymaları ve kadının erkek karşısındaki rekabet gücünün artma beklentisi olarak söylenebilir.

Tablo 28

Yaşa Göre Okul Dışı Eğitim İhtiyacını Gösteren Tablo

		Okul Dışı Eğitim İhtiyacı		Toplam	
		Evet	Hayır		
Yaş	25-30	Frekans	98	39	137
		%	71.5	28.5	100.0
	31-35	Frekans	127	100	227
		%	55.9	44.1	100.0
	36-40	Frekans	85	102	187
		%	45.5	54.5	100.0
	41-45	Frekans	58	47	105
		%	55.2	44.8	100.0
	46 ve üstü	Frekans	36	43	79
		%	45.6	54.4	100.0
Toplam	Frekans	404	331	735	
	%	55.0	45.0	100.0	

Öğretmenlerin yaşı ve okul dışı eğitim ihtiyacı düşüncesi arasındaki ilişki Tablo 28 yardımıyla incelendiğinde, 25-30 yaş arasındaki öğretmenlerin %71.5'i, 31-35 yaş arasındaki öğretmenlerin; %55.9'u, 36-40 yaş arasındaki öğretmenlerin %45.5'i, 41-45 yaş arasındaki öğretmenlerin %55.2'si, 46 ve üzeri yaşındaki öğretmenlerin %45.6'sı okul dışı eğitime ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. 25-30 yaş arasındaki genç öğretmenler diğer öğretmenlere göre okul dışı eğitime daha fazla ihtiyaç duyulduğunu düşünmektedirler.



Şekil 26. Yaşa göre okul dışı eğitim ihtiyacı.

Şekil 26'da görüldüğü üzere 25-30 yaş, 31-35 yaş ve 41-45 yaş arasındaki öğretmenler okul dışı eğitim ihtiyacına genellikle "evet" cevabını vermişken, 36-40 yaş ve 46 yaş ve üzerindeki bireyler "hayır" cevabını vermiştir.

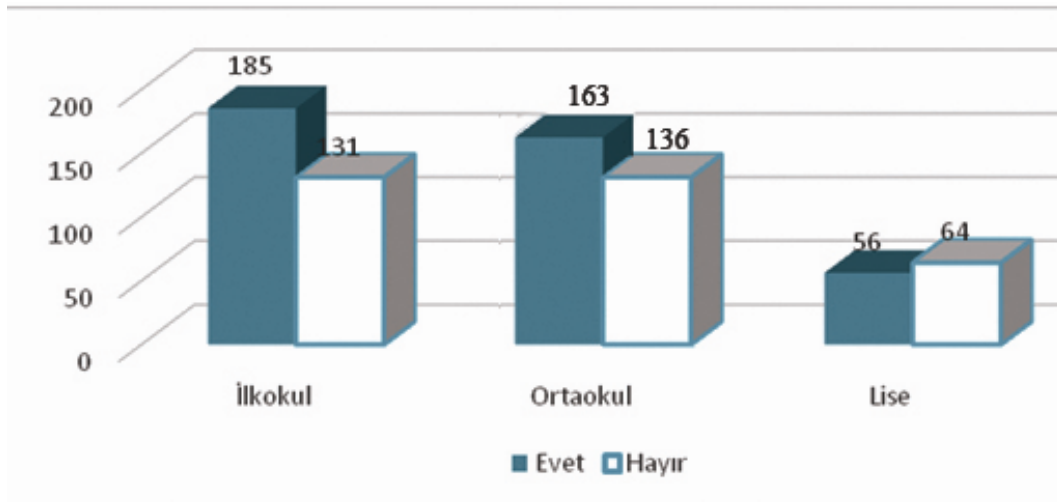
35 yaş ve altındaki öğretmenlerin çoğunluğu okul dışı eğitime ihtiyaç olduğunu düşünmektedir. Özellikle 25-30 yaş arası öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre okul dışı eğitime daha fazla ihtiyaç duyulduğunu belirtmelerinin, genç öğretmenlerin yakın geçmişte okul dışı eğitimden faydalanmalarından ve merkezî sınav sisteminin zorluğunun farkında olmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Merkezi sınav sisteminin zorluğunun farkında olan öğretmenler, öğrencilerin bu sınavlarda başarılı olabilmelerinin en kestirme yolunun, okul dışı eğitimden faydalanma olduğunu düşünmüş olabilirler.

Tablo 29

Okul Türüne Göre Okul Dışı Eğitim İhtiyacını Gösteren Tablo

		Okul Dışı Eğitim İhtiyacı			Toplam
			Evet	Hayır	
Okul Türü	İlkokul	Frekans	185	131	316
		%	58.5	41.5	100.0
	Ortaokul	Frekans	163	136	299
		%	54.5	45.5	100.0
	Lise	Frekans	56	64	120
		%	46.7	53.3	100.0
Toplam	Frekans	404	331	735	
	%	55.0	45.0	100.0	

Araştırmanın 2.sorusunun cevaplanması amacıyla okul türü ve okul dışı eğitim ihtiyacı düşüncesi arasındaki ilişki, Tablo 29 yardımıyla incelendiğinde ilkokul öğretmenlerinin %58.5'i, ortaokul öğretmenlerinin %54.5'i ve lise öğretmenlerinin %46.7'si okul dışı eğitim ihtiyacının olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmada lise öğretmenleri ilköğretim öğretmenlerine göre daha düşük oranda okul dışı eğitim ihtiyacına evet cevabı vermişlerdir.



Şekil 27. Okul türüne göre okul dışı eğitim ihtiyacı.

Şekil 27’de görüldüğü üzere ilkokul öğretmenleri okul dışı eğitim ihtiyacı sorusuna çoğunlukla “evet” cevabını vermiş, ortaokul öğretmenleri yarı yarıya

yakın “evet” ve “hayır” cevaplarını vermiş ve lise öğretmenleri çoğunlukla “hayır” cevabını vermişlerdir. Okul dışı eğitim ihtiyacına olan algı okul kademesi arttıkça azalmaktadır.

Burada öğretmenlerin dersine girdiği sınıf büyüdükçe okul dışı eğitime duyulan ihtiyacın azalmasının sebebi, ortaokulun ve lisenin sonunda merkezî sınavlar olduğundan bu gruplarda derse giren öğretmenlerin, kendilerinin bu sınavlara öğrencileri hazırlayabilecekleri ve öğrencilerin kendi bireysel çalışmalarıyla başarılı olabilecek yetkinlikte olduğunu düşünmeleri olabilmektedir. İlkokulda öğretmenler öğrencilerinin nasıl bir sınava gireceklerini tam kestiremediklerinden okul dışı eğitime ihtiyaç duyulabileceğini yönünde görüş belirtmiş olabilirler.

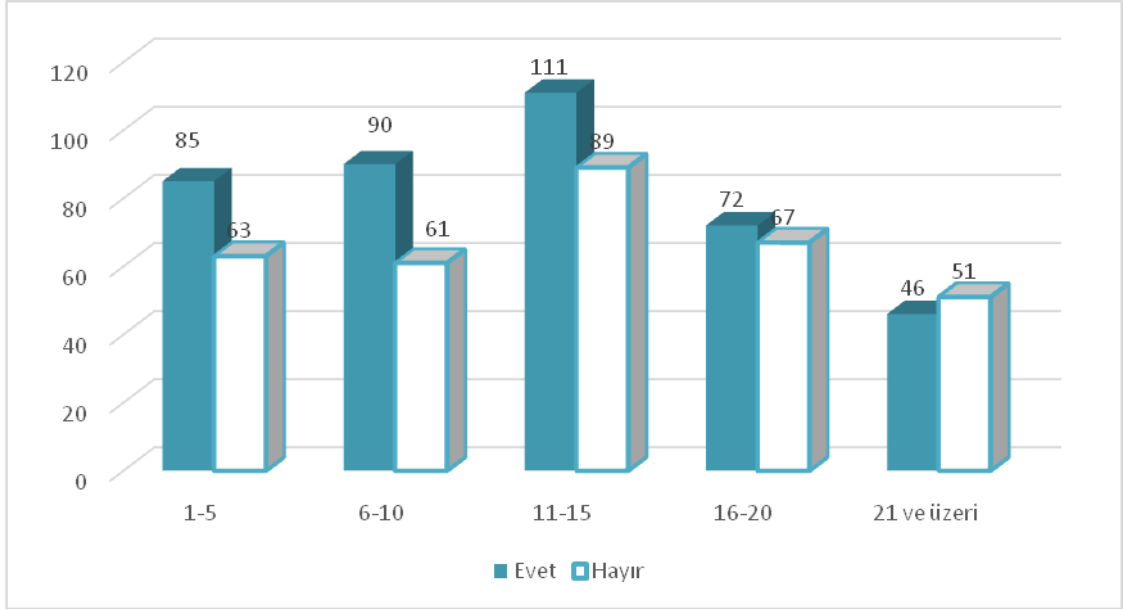
Tablo 30

Hizmet Yılı ve Okul Dışı Eğitim İhtiyacına İlişkin Tablo

		Okul Dışı Eğitim İhtiyacı		Toplam	
		Evete	Hayır		
Hizmet Yılı	1-5	Frekans	85	63	148
		%	57.4	42.6	100.0
	6-10	Frekans	90	61	151
		%	59.6	40.4	100.0
	11-15	Frekans	111	89	200
		%	55.5	44.5	100.0
	16-20	Frekans	72	67	139
		%	51.8	48.2	100.0
	21 ve üstü	Frekans	46	51	97
		%	47.4	52.6	100.0
Toplam	Frekans	404	331	735	
	%	55.0	45.0	100.0	

Hizmet yılı ve okul dışı eğitim ihtiyacı arasındaki ilişki Tablo 30 yardımıyla incelendiğinde 1-5 yıllık öğretmenlerin %57.4’ü, 6-10 yıllık öğretmenlerin %59.6’sı, 11-15 yıllık öğretmenlerin %55.5’i, 16-20 yıllık öğretmenlerin %51.8’i,

21 ve üstü yıllık öğretmenlerin %47.4'ü okul dışı eğitime ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir.



Şekil 28. Hizmet yılı ve okul dışı eğitim ihtiyacı.

Şekil 28'de görüldüğü üzere öğretmenlerin hizmet yılı arttıkça okul dışı eğitim ihtiyacı algısı azalmaktadır. Genel olarak öğretmenlerin hizmet yılı arttıkça okul dışı eğitime duyulan ihtiyacın az olduğunu düşündükleri görülmektedir. 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin %57.4'ü okul dışı eğitime ihtiyaç olduğunu düşünürken 21 ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin %47.4'ü okul dışı eğitime ihtiyaç olduğunu düşünmektedirler.

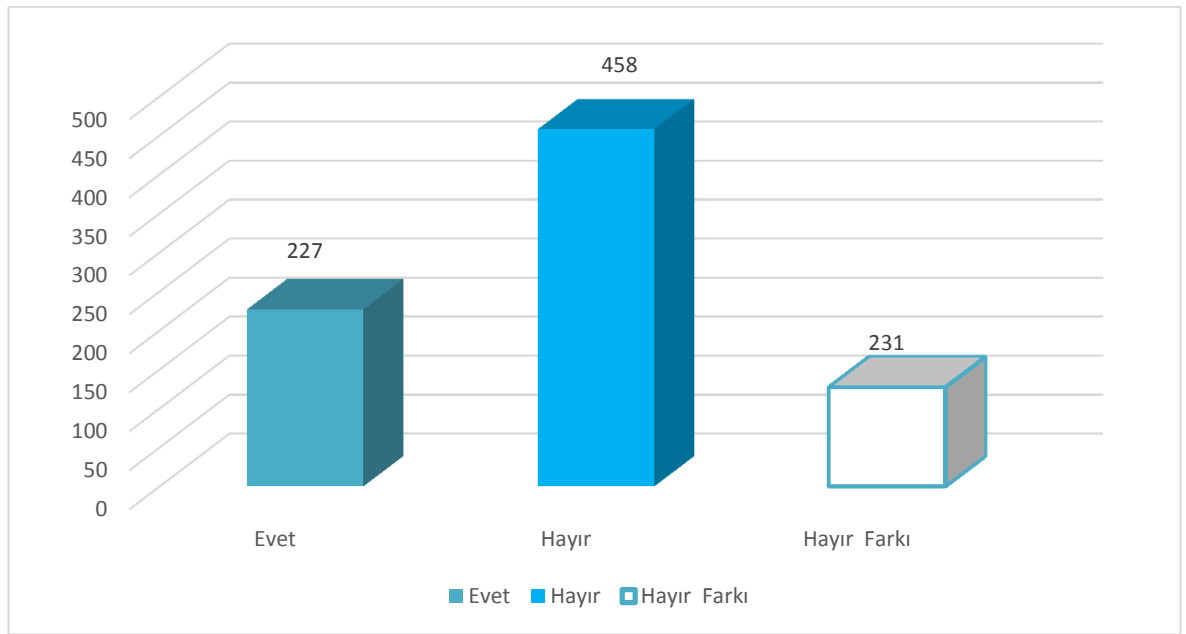
Burada hizmet yılı arttıkça okul dışı eğitime olan ihtiyacın az olduğunun düşünülmesinin sebebi, kıdemli öğretmenlerin öğrencilerin yetişmesinde kendilerinin yeterli olacağını, kendi öğretim tekniklerinin en doğrusu olduğunu ve her türlü durumu kendi okul dönemleri ile karşılaştırmalarından kaynaklandığı ya da öğrenciler arası rekabetin gereksizliğini benimsediklerinden dolayı olduğu söylenebilir. Az kıdemli öğretmenler ise günümüz şartlarını daha yakından takip ettikleri, bu öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine girerken de sınavla girdiklerinden, öğrencilerin okul dışı eğitime daha fazla ihtiyaç duyabileceklerini belirtmiş olabilmektedirler.

Tablo 31

Merkezi Sınavların Kaldırılması Durumunda Okul Dışı Eğitim İhtiyacını Gösteren Tablo

	Frekans	%
Evet	277	37.7
Hayır	458	62.3
Toplam	735	100.0

Araştırmanın 5.sorusunun cevaplanması amacıyla Tablo 31 incelendiğinde araştırmaya katılanların %62.3'ü merkezî sınav sisteminin kalkmasıyla okul dışı eğitime olan ihtiyacın ortadan kalkacağını belirtmiştir. Tablo 26'da okul dışı eğitime olan ihtiyaç düşüncesi %55 iken, merkezî sınav sisteminin kalkmasıyla birlikte bu oran %37.7'ye düşmüştür.



Şekil 29. Merkezi sınavların kaldırılması durumunda okul dışı eğitim ihtiyacı.

Şekil 29'da görüldüğü üzere merkezi sınavların kaldırılmasıyla okul dışı eğitim ihtiyacına “evet” şeklinde cevap veren öğretmenlerin sayısı azalmıştır. 127 öğretmen okul dışı eğitim ihtiyacı sorusuna “evet” cevabını vermişken, merkezi sınavların kaldırılmasıyla okul dışı eğitim ihtiyacı sorusuna “hayır” cevabını vermiştir. Araştırmaya katılan 127 öğretmen merkezi sınav sisteminin kaldırılmasıyla okul dışı eğitim ihtiyacının olmayacağını belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %18' i okul dışı eğitime olan ihtiyacın sadece

merkezî sınavlardan kaynaklandığını, yani merkezî sınavların kalkması ile okul dışı eğitime duyulan ihtiyacın ortadan kalkacağını belirtmişlerdir.

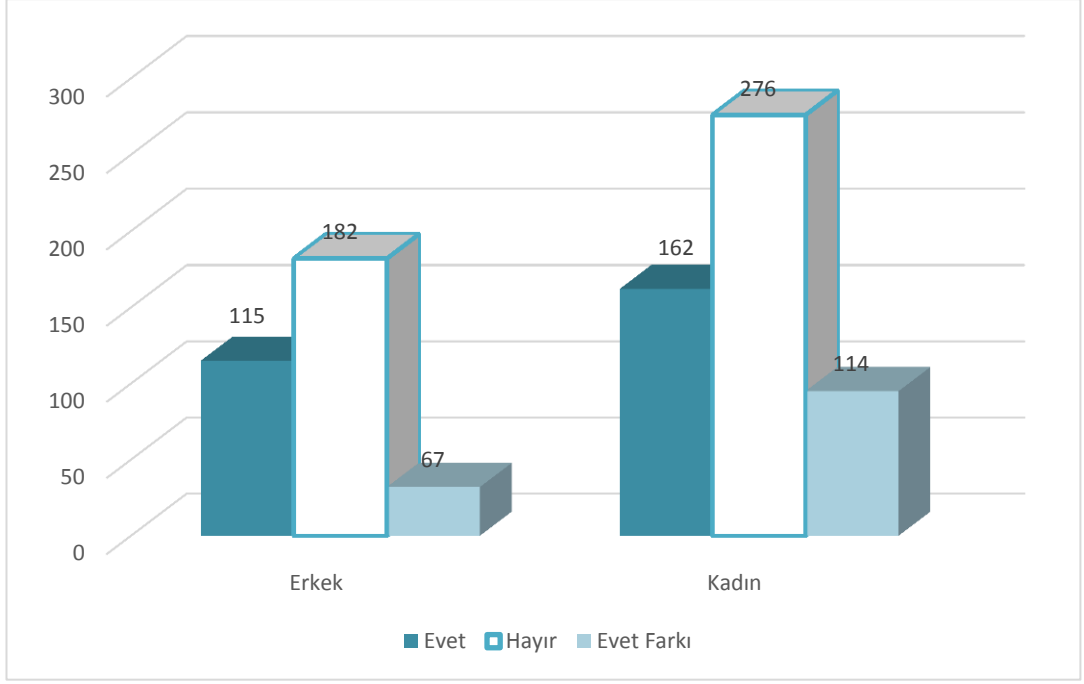
Merkezî sınavlar kalktığında fiziki imkânlar ve öğrenci demografisi düşünüldüğünde bir üst okula öğrenciler neye göre yerleşecekler? Bütün öğrencileri, kendi istediği bölüme ve kendi istediği okula yerleştirmek mümkün olmadığına göre öğrencileri yerleştirirken mutlaka bir seçme sıralama söz konusu olacaktır. Sıralamanın olduğu bir yerde her veli kendi öğrencisinin diğer öğrencilerin önüne geçmesi için okulda aldığı eğitime ilave olarak okul dışı eğitime ihtiyaç duyacaktır. Bu okul dışı eğitimin, okul eğitiminin eksikliğinden kaynaklanan bir ihtiyaç olmayıp, bireysel farklılıklarına göre kendini geliştirme ve diğer öğrencilerden farklı olma, onları geçebilme ihtiyacından kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 32

Cinsiyete Göre Merkezî Sınavların Kaldırılması Durumunda Okul Dışı Eğitim İhtiyacını Gösteren Tablo

		Okul Dışı Eğitim İhtiyacı			Toplam
		Evet	Hayır		
Cinsiyet	Erkek	Frekans	115	182	297
		%	38.7	61.3	100.0
	Kadın	Frekans	162	276	438
		%	37.0	63.0	100.0
Toplam	Frekans	277	458	735	
	%	37.7	62.3	100.0	

Tablo 32’de araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri ve merkezî sınavların kaldırılmasıyla okul dışı eğitime olan ihtiyaç algıları incelendiğinde merkezî sınav sisteminin kaldırılmasıyla okul dışı eğitime olan ihtiyaç algısı hem erkek hem de bayan öğretmenlerde düşüş göstermiştir.



Şekil 30. Cinsiyete göre merkezî sınavların kaldırılması durumunda okul dışı eğitim ihtiyacı.

Şekil 30’da görüldüğü üzere merkezi sınavların kaldırılmasıyla hem kadın öğretmenlerin hem de erkek öğretmenlerin okul dışı eğitim ihtiyacı algısı değişiklik göstermiştir. Bununla beraber kadın öğretmenlerin okul dışı eğitim ihtiyacı algısı, erkek öğretmenlere göre daha fazla azalmıştır. Merkezî sınav sisteminin kaldırılmasıyla okul dışı eğitime olan ihtiyaç algısı erkek öğretmenlerde %49.5’ten %38.7’ye, kadın öğretmenlerde %58.7’den % 37’ye düşmüştür. Yani kadın öğretmenlere göre merkezî sınavların kaldırılması ile okul dışı eğitime olan ihtiyaç azalacaktır.

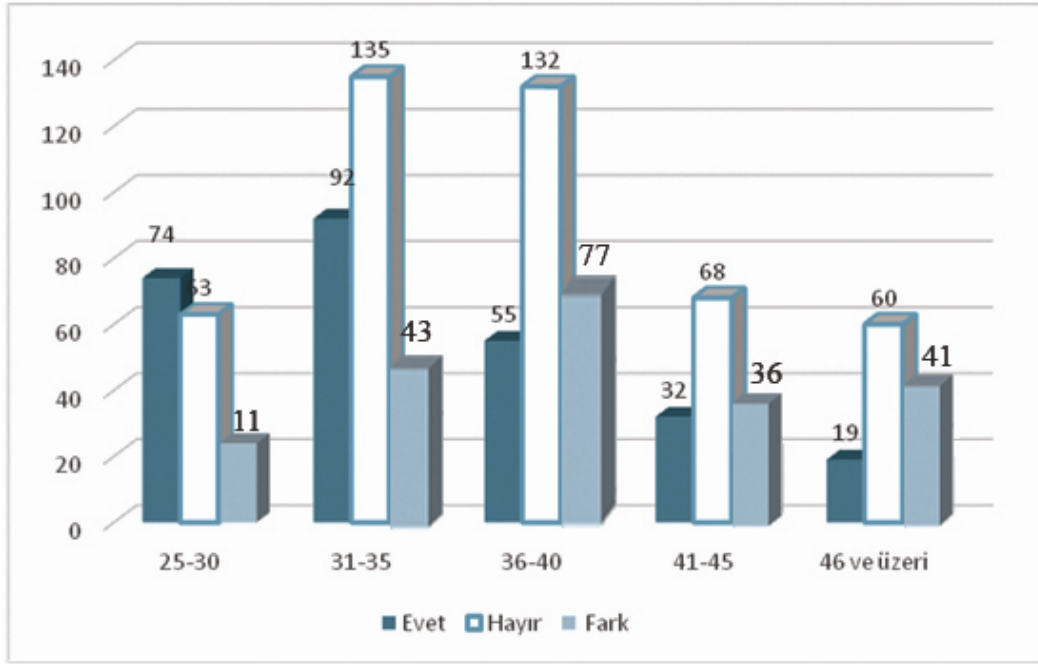
Bu tablodan kadın öğretmenlere göre okul dışı eğitime duyulan ihtiyacın temel sebebinin merkezî sınavlar olduğu sonucu çıkarılabilir. Çünkü merkezî sınavlar sonucunda öğrenciler bir üst okula gidebilmektedir. Buna göre kadın öğretmenlerin öğrencileri için taşıdıkları sınav kaygısının, erkek öğretmenlere göre daha fazla olduğu söylenebilir.

Tablo 33

Yaşa Göre Merkezî Sınavların Kaldırılması Durumunda Okul Dışı Eğitim İhtiyacını Gösteren Tablo

		Okul Dışı Eğitim İhtiyacı		Toplam	
		Evet	Hayır		
Yaş	25-30	Frekans	74	63	137
		%	54.0	46.0	100.0
	31-35	Frekans	92	135	227
		%	40.5	59.5	100.0
	36-40	Frekans	55	132	187
		%	29.4	70.6	100.0
	41-45	Frekans	37	68	105
		%	35.2	64.8	100.0
	46 ve üstü	Frekans	19	60	79
		%	24.1	75.9	100.0
Toplam	Frekans	277	458	735	
	%	37.7	62.3	100.0	

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları ve merkezî sınavların kaldırılmasıyla okul dışı eğitim ihtiyacı algıları Tablo 33 yardımıyla incelendiğinde 25-30 yaş arasındaki öğretmenlerin %54'ü, 31-35 yaş arasındaki öğretmenlerin %40.5'i, 36-40 yaş arasındaki öğretmenlerin %29.4'ü, 41-45 yaş arasındaki öğretmenlerin %35.2'si ve 46 ve üzeri yaştaki öğretmenlerin %24.1'i okul dışı eğitime ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Merkezî sınav sisteminin kalkması, okul dışı eğitime olan ihtiyaç algısının düşmesine neden olmaktadır.



Şekil 31. Yaşa göre merkezî sınavların kaldırılması durumunda okul dışı eğitim ihtiyacı.

Şekil 31’de görüldüğü üzere merkezi sınavların kaldırılmasıyla beraber öğretmenlerin eğitim ihtiyacı algıları değişiklik göstermiştir. Özellikle 46 ve üzeri yaştaki öğretmenlerin yarı yarıya “evet” cevabından “hayır” cevabına döndükleri görülmüştür.

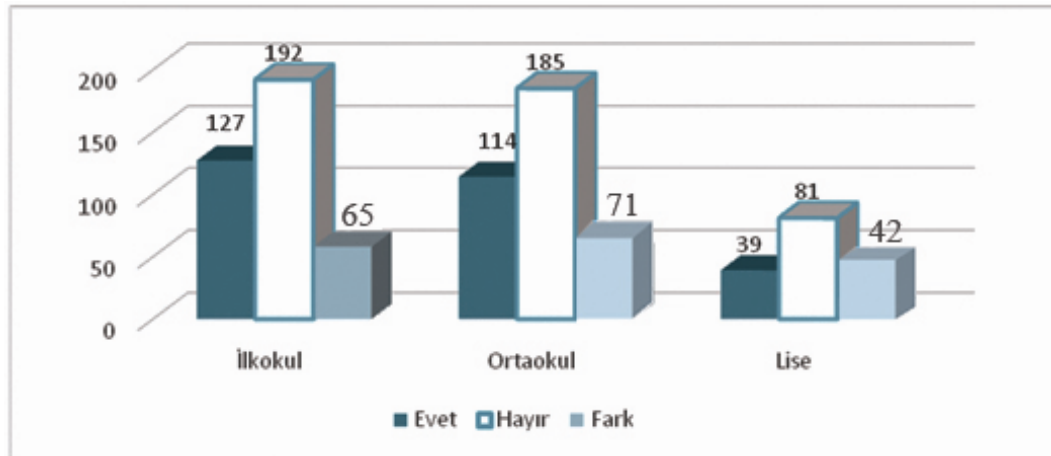
25-40 yaş arasındaki öğretmenlerin merkezî sınav sisteminin kaldırılmasıyla okul dışı eğitim ihtiyacı algıları ortalama olarak %16 oranında düşmüştür. Bununla birlikte 41 ve üzeri yaştaki öğretmenlerin merkezî sınav sisteminin kaldırılmasıyla okul dışı eğitim ihtiyacı algıları ortalama olarak %20 oranında düşmüştür. Bu durum 41 ve üzeri yaştaki öğretmenlerin, okul dışı eğitim ihtiyacında merkezî sınav sistemlerinin varlığının önemli bir rolü olduğunu düşündüklerini göstermektedir.

Tablo 34

Okul Türüne Göre Merkezî Sınavların Kaldırılması Durumunda Okul Dışı Eğitim İhtiyacını Gösteren Tablo

		Okul Dışı Eğitim İhtiyacı		Toplam	
		Evet	Hayır		
Okul Türü	İlkokul	Frekans	124	192	316
		%	39.2	60.8	100.0
	Ortaokul	Frekans	114	185	299
		%	38.1	61.9	100.0
	Lise	Frekans	39	81	120
		%	32.5	67.5	100.0
Toplam	Frekans	277	458	735	
	%	37.7	62.3	100.0	

Araştırmanın 2.sorusunun cevaplanması amacıyla Tablo 34’te araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ve merkezî sınavların kaldırılmasıyla okul dışı eğitim ihtiyacı algıları incelendiğinde, ilkokul öğretmenlerinin %60.8’i, ortaokul öğretmenlerinin %61.9’u, lise öğretmenlerinin %67.5’i merkezî sınavlar kalktığında okul dışı eğitime ihtiyaç olmayacağını belirtmişlerdir.



Şekil 32. Okul türüne göre merkezî sınavların kaldırılması durumunda okul dışı eğitim ihtiyacı.

Şekil 32’de görüldüğü üzere, merkezi sınav sisteminin kaldırılmasıyla öğretmenlerin okul dışı eğitim ihtiyacı azalmaktadır. Merkezî sınav sisteminin kaldırılmasıyla okul dışı eğitime olan ihtiyaç algısının ilkokul öğretmenlerinde

%19 oranında, ortaokul öğretmenlerinde %16 oranında ve lise öğretmenlerinde %14 oranında düştüğü görülmektedir. Merkezî sınav sisteminin kalkması, okul dışı eğitime olan ihtiyaç algısının düşmesine neden olmaktadır.

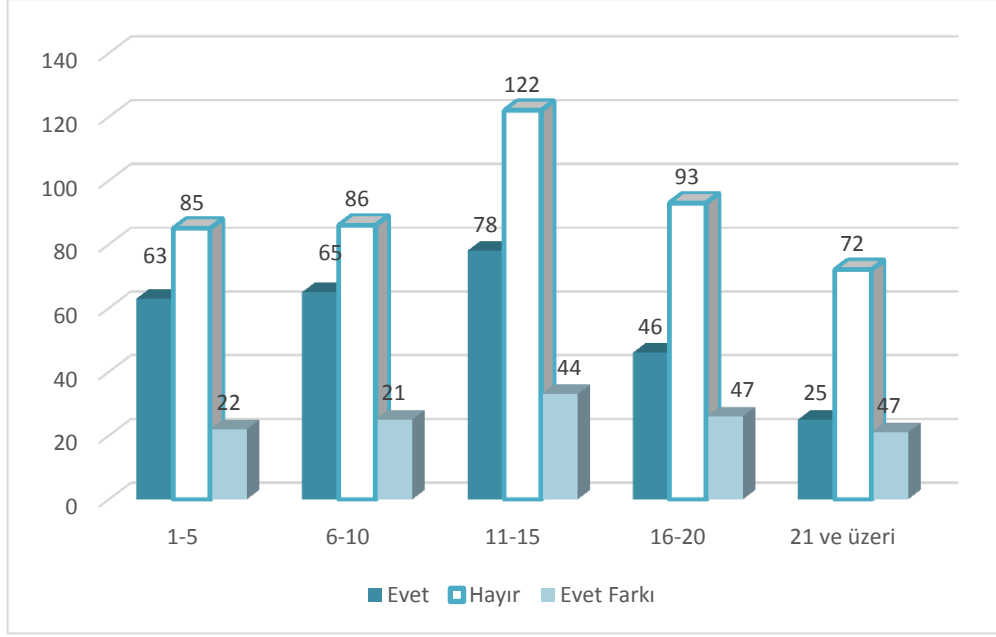
Bu durumda öğretmenlerin yaklaşık %18'inin, okul dışı eğitime olan ihtiyaç algılarının temel sebebi olarak merkezî sınavları gördükleri söylenebilir.

Tablo 35

Hizmet Yılına Göre Merkezî Sınavların Kaldırılması Durumunda Okul Dışı Eğitim İhtiyacını Gösteren Tablo

		Okul Dışı Eğitim İhtiyacı		Toplam	
		Evet	Hayır		
Hizmet Yılı	1-5	Frekans	63	85	148
		%	42.5	57.5	100.0
	6-10	Frekans	65	86	151
		%	43.0	57.0	100.0
	11-15	Frekans	78	122	200
		%	39.0	61.0	100.0
	16-20	Frekans	46	93	139
		%	33.0	67.0	100.0
	21 ve üstü	Frekans	25	72	97
		%	25.7	74.3	100.0
	Toplam	Frekans	277	458	735
		%	37.7	62.3	100.0

Tablo 35'te görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet yılı ve merkezî sınavların kaldırılmasıyla okul dışı eğitim ihtiyacı algıları incelendiğinde, merkezî sınav sisteminin kaldırılmasıyla okul dışı eğitime olan ihtiyaç algısının hizmet yılı arttıkça daha da düştüğü görülmektedir.



Şekil 33. Hizmet yılına göre merkezî sınavların kaldırılması durumunda okul dışı eğitim ihtiyacı.

Şekil 33'te görüldüğü üzere, merkezi sınavların kaldırılmasıyla tüm öğretmenlerin eğitim ihtiyacı algısı değişmiştir. 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin okul dışı eğitim ihtiyacı algıları %15 civarında düşmüşken 21 ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin algısı %21 civarında düşmüştür. Yani 1-5 yıllık öğretmenlerde okul dışı eğitim ihtiyacı algısı %57.4 iken bu oran merkezî sınavların kalkması ile %42.5'e, 21 yıllık ve üstü öğretmenlerde okul dışı eğitim ihtiyacı algısı %47.4 iken bu oran merkezî sınavların kalkması ile %25.7'ye düşmüştür. Genel olarak hizmet yılı arttıkça okul dışı eğitime olan ihtiyaç algısının düşüş eğiliminde olduğu görülmektedir. Kıdemli öğretmenlerde okul dışı eğitim ihtiyacı algısının, az kıdemli öğretmenlere göre daha az olduğu Tablo 22'de incelenmişti. 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerde okul dışı eğitim ihtiyacı %50 iken bu oran merkezî sınavların kaldırılması ile %30'a düşmüştür.

Burada kıdemli öğretmenlerin özellikle mesleklerinin ilk döneminde sınavların daha az ve kolay olmasının etkisi, genç öğretmenlerin eğitim ve meslek hayatlarında sınavların çok ve zor olması okul dışı eğitim ile ilgili düşüncelerini etkilediği söylenebilir.

Tablo 36

Okul Dışı Eğitim İhtiyacına Yönelik Sorulara İlişkin Bulgular

	N	Min	Maks	EMBED Equation. 3 III	Ss
1. Okuldaki öğretmenlerin öğretim becerisi yeterlidir.	735	1	5	3.00	1.269
2. Okuldaki öğretmenler teknoloji destekli ders işlemektedir.	735	1	5	2.87	1.176
3. Okullarda bazı dersler boş geçmektedir.	735	1	5	3.05	1.337
4. Okuldaki öğretmenler konular üzerinde yeteri kadar tekrar yapmaktadır.	735	1	5	2.79	1.218
5. Okullarda verilen ek kurslar merkezî sınavlar için yeterlidir.	735	1	5	2.43	1.216
6. Okullarda sınıf mevcutları fazla olduğu için öğrenciler öğrenme zorlukları yaşamaktadır.	735	1	5	3.86	1.228
7. Okuldaki öğretmenler klasik öğretim yapmaktadır.	735	1	5	3.42	1.177
8. Okulda ve sınıfta disiplin problemleri olduğu için öğrenme motivasyonu sağlanamamaktadır.	735	1	5	3.67	1.232
9. Okulda dersler öğrenci seviyesine göre anlatılmaktadır.	735	1	5	2.89	1.324
10. Okul müfredatı yoğun ve detaylıdır.	735	1	5	3.53	1.194
11. Okul müfredatı ile merkezî sınavların müfredatı farklıdır.	735	1	5	3.26	1.246
12. Okuldaki öğretmenler yeterli performans göstermektedir.	735	1	5	2.94	1.232
13. Okuldaki bazı derslere branş dışı öğretmenler girmektedir.	735	1	5	3.38	1.288
14. Okuldaki öğretmenler öğrencileri merkezî sınavlara yeterince hazırlamaktadır.	735	1	5	2.59	1.179
15. Okuldaki öğretmenler ders kitabı dışında farklı kaynaklar kullanmaktadır.	735	1	5	2.86	1.142
16. Okullarda yeterli sayıda deneme sınavı yapılmaktadır.	735	1	5	2.20	1.098

17. Okullardaki öğretmenler teorik ders işleyip uygulamaya dönük ders işlememektedir.	735	1	5	3.50	1.125
18. Okullarda ders dışı ek eğitim programlarının niteliği yeterli düzeyde değildir.	735	1	5	.62	1.110
19. Okullarda öğrencilerin sosyalleşmesine uygun etkinlikler yapılmaktadır.	735	1	5	2.60	1.241
20. Okullarda MEB/ÖSYM'nin test tekniğine uygun yeterince soru çözülmektedir.	735	1	5	2.41	1.193
21. Okullardaki rehberlik faaliyetleri yeterlidir.	735	1	5	2.27	1.233
22. Okullarda ders dışı takviye eğitim programları uygulanmaktadır.	735	1	5	2.33	1.146
23. Okullarda öğrenciler eksik olduğunu düşündükleri derslerde öğretmenlere kolayca ulaşabilmektedir.	735	1	5	2.67	1.263
24. Okullarda öğretmenlerin alan bilgisi yeterlidir.	735	1	5	2.98	1.219
25. Okullarda ders dışı etkinlikler yapılmaktadır.	735	1	5	2.66	1.184

Tablo 36'da okul dışı eğitim ihtiyacına yönelik sorulara ilişkin bulgular yer almaktadır. Ortalama değerler incelendiğinde öğretmenlerin öğretim becerileri, derslerin boş geçmesi, sınıf mevcutlarının fazla olması, klasik öğretim, okul müfredatının yoğun olması, müfredatın merkezî sınavlardan farklı olması, branş dışı öğretmenlerin derse girmesi, öğretmenlerin teorik ders işlemeleri ve okullarda ders dışı eğitimlerin yeterli olmaması durumlarının ortalama değerleri 3 ve üzerindedir.

Tablo 36'daki bulgularda; teknoloji destekli ders işleme, konularda tekrar yapma, okullarda verilen kursların merkezî sınavlar için yeterli olması, dersin öğrenci seviyesine göre anlatılması, yeterli performans gösterme, öğretmenlerin merkezî sınavlara yeterince hazırlaması, ders kitabı dışında farklı kaynaklar kullanımı, yeterli deneme sınavı yapılması, sosyalleşmeye uygun etkinlikler yapılması, MEB/ÖSYM tekniğine uygun yeterince soru çözülmesi, rehberlik faaliyetlerinin yeterli olması, ders dışı takviye eğitiminin olması, eksik derslerin tamamlanması, öğretmenlerin alan bilgisinin yeterli olması ve ders dışı etkinliklerin olması durumlarının ise ortalama değerleri 3'ün altındadır.

Öğretmenler, okul dışı eğitim ihtiyacına yönelik sorularda genellikle okul dışı eğitimi destekler nitelikte cevaplar vermişlerdir. Öğretmenler genel olarak okullarda öğretmenlerin alan bilgisinin yeterli olmadığını ve teorik ders işlediklerini belirtirken aynı zamanda okul müfredatının yoğun olduğunu ve merkezî sınav sistemine uygun olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca okullarda derslerin boş geçmesi ve kalabalık sınıfların oluşu, öğretim kalitesini düşürmekte ve konu eksikliklerinin meydana gelmesine neden olmaktadır. Bu durum öğrencileri okul dışı eğitime yöneltmektedir.

Tablo 37

Okul Dışı Eğitim İhtiyacına Yönelik Sorulara İlişkin Normallik ve Homojenlik Testi Sonuçları

Kolmogorov - Smirnov Testi				
Ölçek/Boyutlar	A.O.	S.H.	Normal Dağılım "Z"	Sig.
Alan ve Öğretim Yeterliliği	22.98	7.10	2.590	.000
Sınav ve Soru Yeterliliği	17.05	6.12	2.773	.000
Levene Testi		F İstatistik	Sig.	
Alan ve Öğretim Yeterliliği		14.514	.000	
Sınav ve Soru Yeterliliği		16.517	.000	

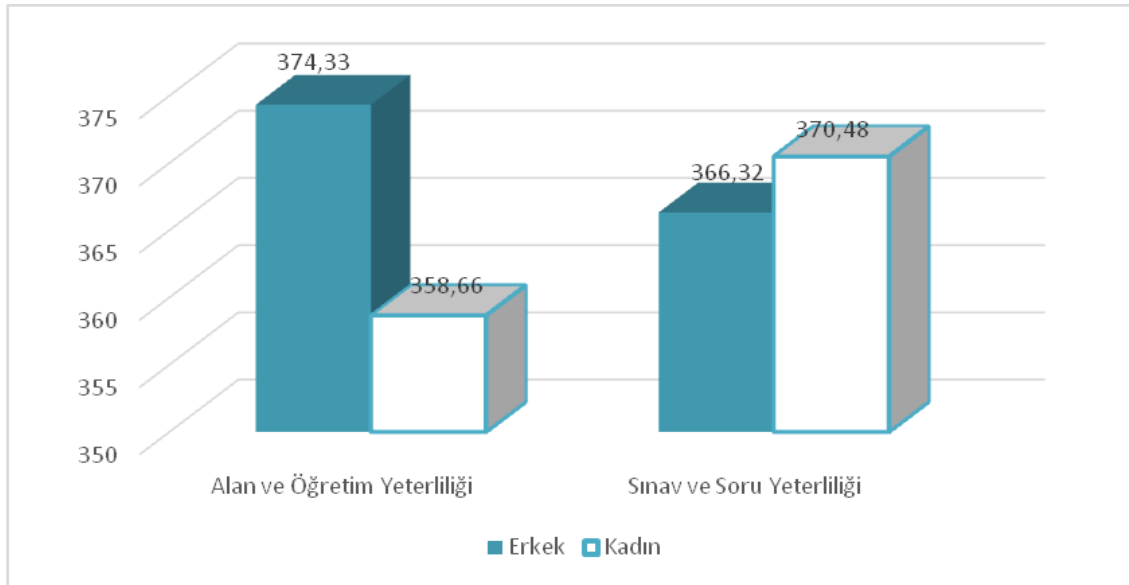
Tablo 37’de görüldüğü gibi Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda ve Levene testi sonucunda alfa (α) değeri $p=.05$ ’in altında kalan boyutlar parametrik olmayan testlere (Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis H) tabi tutulurken, alfa (α) değeri $p= .05$ ’in üzerinde olan boyutlar parametrik testlere (T-Testi ve Anova) tabi tutulmaktadır. Buna göre Alan ve Öğretim Yeterliliği ($\alpha= .000 < .05$) ve Sınav ve Soru Yeterliliği ($\alpha= .000 < .05$) boyutlarının parametrik olmayan testlere tabi tutulması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 38

Katılımcıların Cinsiyetleri ve Okul Dışı Eğitim İhtiyacına Yönelik Algı Arasındaki Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	N	Ortalama Sırası (O.S)	Z	P
Alan ve Öğretim Yeterliliği	Erkek	297	374.33	-.983	.326
	Kadın	438	358.66		
Sınav ve Soru Yeterliliği	Erkek	297	366.32	-.262	.794
	Kadın	438	370.48		

Tablo 38’de katılımcıların cinsiyetleri ve okul dışı eğitim ihtiyacına yönelik algı arasındaki farklılık Mann-Whitney U Testi ile incelenmiştir. Buna göre katılımcıların cinsiyetleri ve okul dışı eğitim ihtiyacına yönelik algıları arasında farklılık görülmemektedir ($p > .05$).



Şekil 34. Katılımcıların cinsiyetleri ve okul dışı eğitim ihtiyacına yönelik algı.

Şekil 34’te görüldüğü üzere alan ve öğretim yeterliliğinde erkeklerin, sınav ve soru yeterliliğinde kadınların algıları daha yüksektir. Okul dışı eğitim ihtiyacında erkek öğretmenler alan ve öğretim yeterliliğini daha önemli bulurken, kadın öğretmenler sınav ve soru yeterliliğini daha önemli bulmaktadırlar. Bununla beraber elde edilen bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. İstatistiksel olarak kadın ve erkek öğretmenlerin okul dışı eğitim ihtiyacı beklentileri benzerdir.

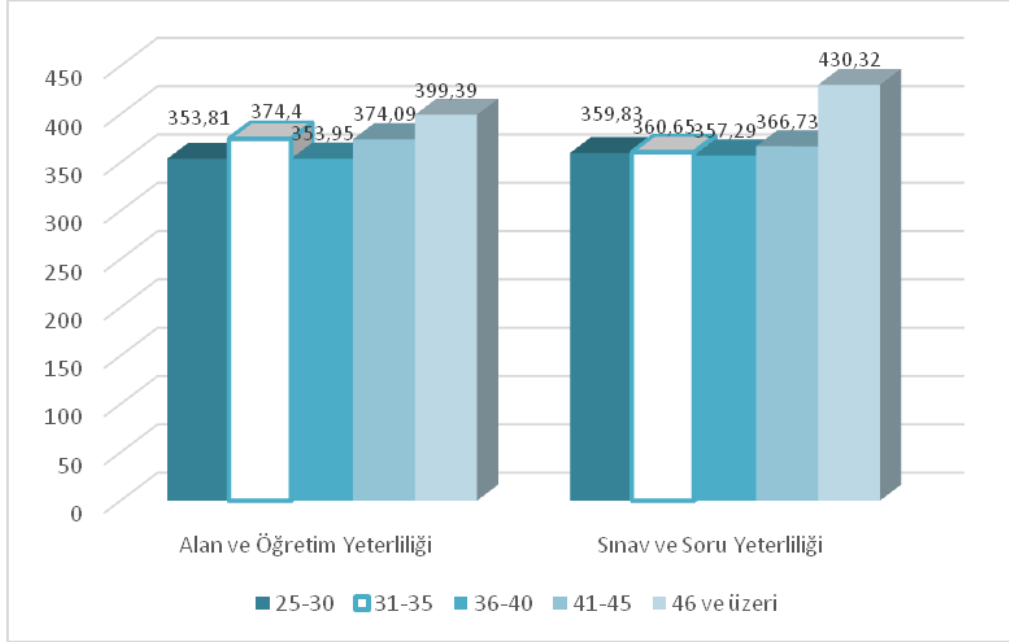
Kadın ve erkek öğretmenler alan ve öğretim yeterliliği olgusunda ve sınav ve soru yeterliliği olgusunda benzer algıya sahiptirler.

Tablo 39

Katılımcıların Yaşları ve Okul Dışı Eğitim İhtiyacına Yönelik Algı Arasındaki Kruskal Wallis H Testi Bulguları

Bağımlı Değişken	Yaş	N	Ortalama Sırası (O.S)	Z ²	P
Alan ve Öğretim Yeterliliği	25-30	137	353.81	3.457	.484
	31-35	227	374.40		
	36-40	187	353.95		
	41-45	105	374.09		
	46 ve üstü	79	399.39		
Sınav ve Soru Yeterliliği	25-30	137	359.83	7.782	.100
	31-35	227	360.65		
	36-40	187	357.29		
	41-45	105	366.73		
	46 ve üstü	79	430.32		

Tablo 39’da katılımcıların yaşları ve okul dışı eğitim ihtiyacına yönelik algı arasındaki ilişki Kruskal Wallis H Testi ile incelenmiştir. Buna göre öğretmenlerin yaşları ile alan ve öğretim yeterliliği ve sınav soru yeterliliği algısı arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır ($p > .05$). Her yaştaki öğretmenin okul dışı eğitim ihtiyacı algısı benzerdir. Her yaştaki öğretmenler alan ve öğretim yeterliliği olgusunda ve sınav ve soru yeterliliği olgusunda benzer algıya sahiptirler.



Şekil 35. Katılımcıların yaşları ve okul dışı eğitim ihtiyacına yönelik algı.

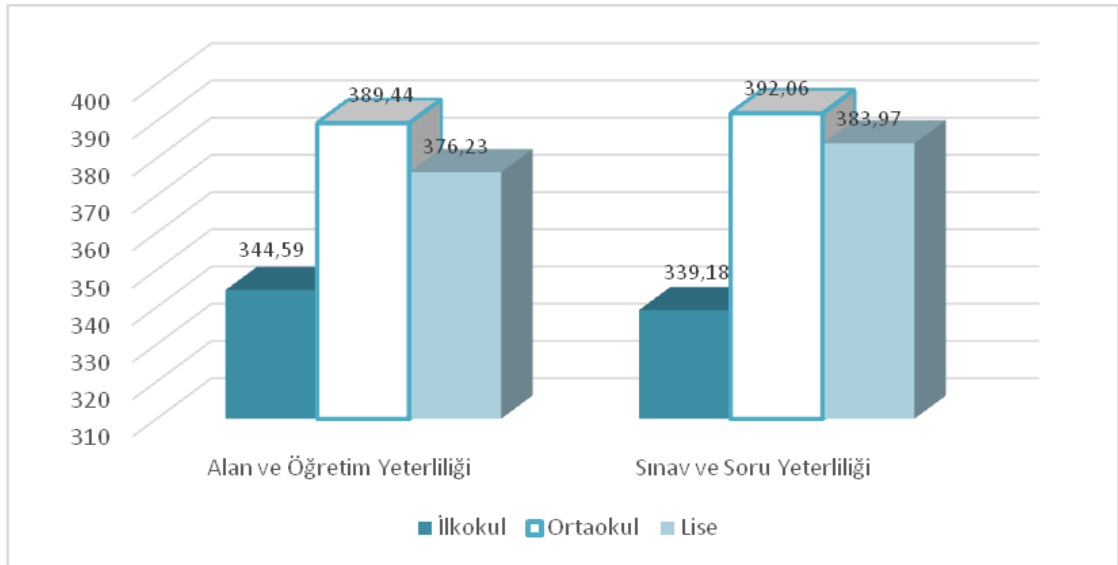
Şekil 35’te görüldüğü üzere öğretmenlerin okul dışı eğitim ihtiyacı algısında alan ve öğretim yeterliliği ile sınav ve soru yeterliliği algıları yaşlarına göre benzerdir. Bununla beraber öğretmenlerin okul dışı eğitim ihtiyacı algısında alan ve öğretim yeterliliği ile sınav ve soru yeterliliği algılarında 46 ve üzeri yaştaki öğretmenlerin algıları daha yüksektir. Daha önceki bulgularda 46 ve üzeri yaştaki öğretmenlerin okul dışı eğitim ihtiyacına yönelik düşüncelerinin diğer öğretmenlerden daha düşük olduğu tespit edilmesine karşın, Şekil 36’daki bulgulara göre alan ve öğretim yeterliliği ile sınav ve soru yeterliliği algılarında diğer öğretmenlerden daha yüksek algıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu durum 46 ve üzeri yaştaki öğretmenlerin okul dışı eğitime çok sıcak bakmadıklarını ancak okul dışı eğitim söz konusu olduğunda da en iyi eğitim verilmesi gerektiğini düşündüklerini göstermektedir.

Tablo 40

Katılımcıların Buldukları Okul Türü ve Okul Dışı Eğitim İhtiyacına Yönelik Algı Arasındaki Kruskal Wallis H Testi Bulguları

Bağımlı Değişken	Okul Türü	N	Ortalama Sırası (O.S)	Z ²	P
Alan ve Öğretim Yeterliliği	İlkokul	316	344.59	7.084	.029
	Ortaokul	299	389.44		
	Lise	120	376.23		
Sınav ve Soru Yeterliliği	İlkokul	316	339.18	10.370	.006
	Ortaokul	299	392.06		
	Lise	120	383.97		

Araştırmanın 2.sorusunun cevaplanması amacıyla Tablo 40'ta katılımcıların buldukları okul türü ve okul dışı eğitim ihtiyacına yönelik algı arasındaki ilişki Kruskal Wallis H Testi ile incelenmiştir. Buna göre okul türü ile okul dışı eğitim ihtiyacı faktörlerinden olan alan ve öğretim yeterliliği ile sınav ve soru yeterliliği algıları arasında anlamlı farklılık mevcuttur ($p < .05$).



Şekil 36. Katılımcıların okul türleri ve okul dışı eğitim ihtiyacına yönelik algı.

Şekil 36'da görüldüğü üzere ortaokul öğretmenlerinin sınav ve soru yeterliliği ile alan ve öğretim yeterliliği algıları, ilkokul ve lise öğretmenlerinden daha yüksektir. Bununla birlikte ilkokul öğretmenlerinin sınav ve soru yeterliliği ile alan ve öğretim yeterliliği algıları en düşük seviyededir.

İlkokul öğretmenlerinin (O.S.=344.59) alan ve öğretim yeterliliği algısı, ortaokul öğretmenlerinin (O.S.=389.44) ve lise öğretmenlerinin (O.S.=376.23) algılarından daha düşüktür. Yine lise öğretmenlerinin (O.S.=376.23) alan ve öğretim yeterliliği algısı, ortaokul öğretmenlerinin (O.S.=389.44) algısından daha düşüktür.

Buna göre ortaokul öğretmenleri okullarda alan ve öğretim yeterliliğini, diğer öğretmenlere göre daha önemli bulmaktadır. Yine lise öğretmenleri okullarda alan ve öğretim yeterliliğini, ilkokul öğretmenlerine göre daha önemli bulmaktadır. İlkokul öğretmenlerinin (O.S.=339.18) sınav ve soru yeterliliği algısı, ortaokul öğretmenlerinin (O.S.=392.06) ve lise öğretmenlerinin (O.S.=383.97) algılarından daha düşüktür. Yine lise öğretmenlerinin (O.S.=383.97) sınav ve soru yeterliliği algısı, ortaokul öğretmenlerinin (O.S.=392.06) algısından daha düşüktür.

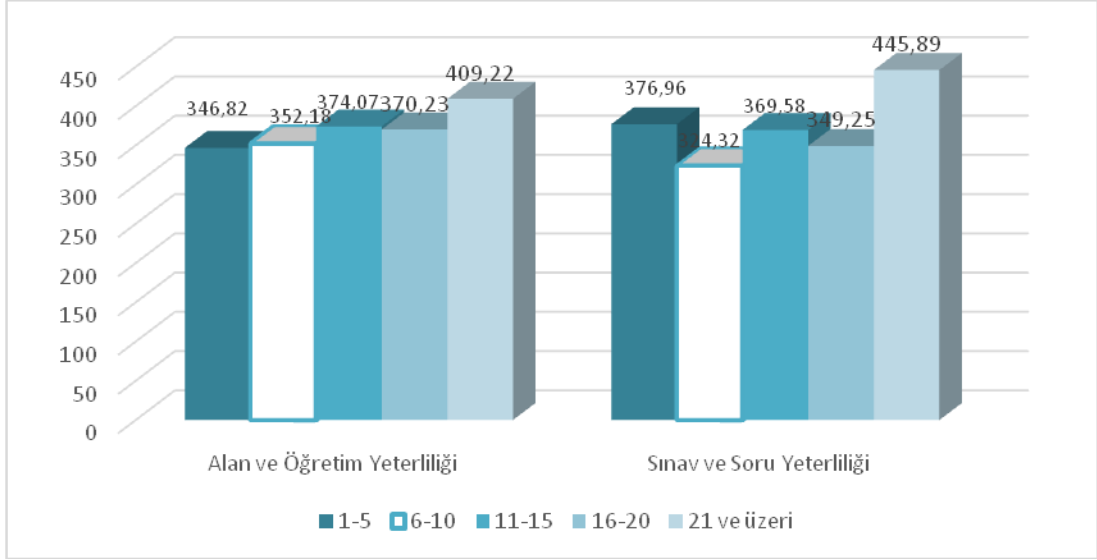
Buna göre ortaokul öğretmenleri okullarda sınav ve soru yeterliliğini, diğer öğretmenlere göre daha yüksek bulmaktadır. Yine lise öğretmenleri sınav ve soru yeterliliğini, ilkokul öğretmenlerine göre daha yüksek bulmaktadır.

Tablo 41

Katılımcıların Hizmet Yılı ve Okul Dışı Eğitim İhtiyacına Yönelik Algı Arasındaki Kruskal Wallis H Testi Bulguları

Bağımlı Değişken	Hizmet Yılı	N	Ortalama Sırası (O.S)	Z ²	P
Alan ve Öğretim Yeterliliği	1-5	148	346.82	6.158	.188
	6-10	151	352.18		
	11-15	200	374.07		
	16-20	139	370.23		
	21 ve üstü	97	409.22		
Sınav ve Soru Yeterliliği	1-5	148	376.98	20.862	.000
	6-10	151	324.32		
	11-15	200	369.58		
	16-20	139	349.25		
	21 ve üstü	97	445.89		

Tablo 41’de katılımcıların hizmet yılı ve okul dışı eğitim ihtiyacına yönelik algıları arasındaki ilişki Kruskal Wallis H Testi ile incelenmiştir. Buna göre hizmet yılı ile alan ve öğretim yeterliliği arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken ($p>.05$), sınav ve soru yeterliliği arasında anlamlı bir farklılık mevcuttur ($p<.05$).



Şekil 37. Katılımcıların hizmet yılları ve okul dışı eğitim ihtiyacına yönelik algı.

Şekil 37’de görüldüğü üzere 21 yıl ve üzeri yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin sınav ve soru yeterliliği ile alan ve öğretim yeterliliği algıları, daha kıdemsiz öğretmenlerin algılarından daha yüksektir. Kıdemli öğretmenler okul dışı eğitimin olması durumunda, alan ve öğretim yeterliliğinin ve sınav ve soru yeterliliğinin üst seviyede olmasını istemektedirler. Bununla beraber alan ve öğretim yeterliliği istatistiksel olarak anlamlı değilken, sınav ve soru yeterliliği istatistiksel olarak anlamlıdır.

Buna göre sınav ve soru yeterliliği algısı en yüksek olan grup 21 ve üstü (O.S.=445.89) hizmet yılına sahip olanlardır. Bunu sırasıyla 1-5 yıllık (O.S.=376.98), 11-15 yıllık (O.S.=369.58), 16-20 yıllık (O.S.=349.25) ve 6-10 yıllık (O.S =324.32) hizmet yılına sahip öğretmenler takip etmektedir.

21 ve üstü hizmet yılına sahip öğretmenler okullarda sınav ve soru yeterliliğini, diğer öğretmenlere göre daha yüksek bulmaktadır. Daha önceki bulgulara göre 21 ve üstü hizmet yılına sahip öğretmenlerin okul dışı eğitim ihtiyacı algıları diğer öğretmenlere göre daha düşüktür. Bu durum kıdemli öğretmenlerin okul dışı eğitime çok sıcak bakmadıklarını ancak okul dışı eğitim

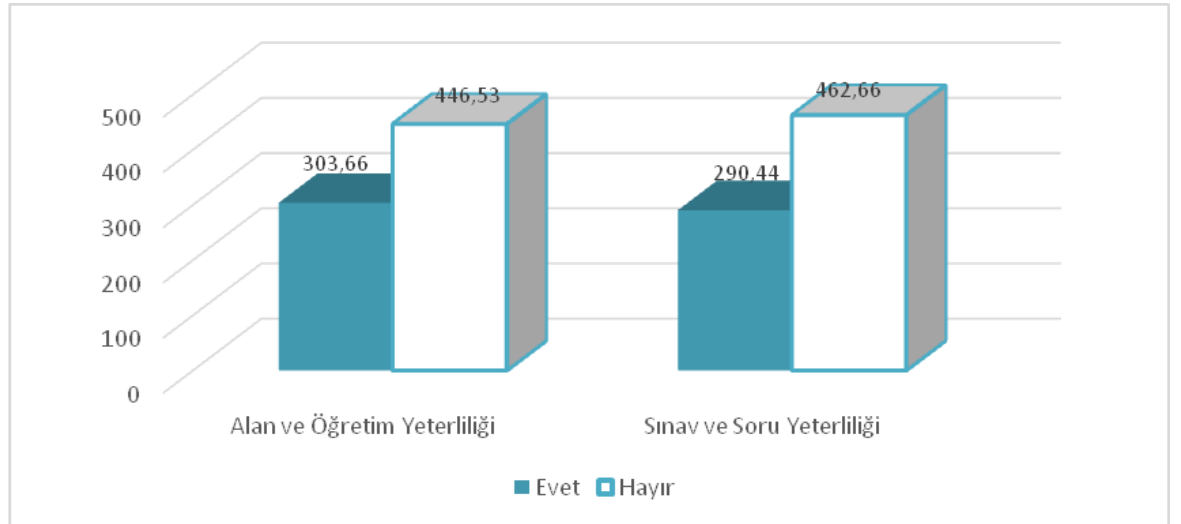
olması durumunda sınav ve soru yeterliliğinin olması gerektiğini belirttiklerini göstermektedir. Kıdemli öğretmenler okul dışı eğitimin sadece eğitim almış olmak için değil aynı zamanda etkin ve faydalı olmasını istemektedirler. Bu nedenle okul dışı eğitime diğer öğretmenlere oranla karşı olmalarına rağmen, okul dışı eğitimin olması durumunda özellikle sınav ve soru yeterliliğinin tam olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Tablo 42

Okul Dışı Eğitim İhtiyacı Düşüncesi ve Okul Dışı Eğitim İhtiyacına Yönelik Algı Arasındaki Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Eğitim İhtiyacı	N	Ortalama Sırası (O.S)	Z	P
Alan ve Öğretim Yeterliliği	Evet	404	303.66	-9.085	.000
	Hayır	331	446.53		
Sınav ve Soru Yeterliliği	Evet	404	290.44	-10.957	.000
	Hayır	331	462.66		

Tablo 42’de okul dışı eğitim ihtiyacı düşüncesi ve okul dışı eğitim ihtiyacına yönelik algı arasındaki ilişki Mann-Whitney U Testi ile incelenmiştir. Buna göre okul dışı eğitim ihtiyacı algısı ve okul dışı eğitim ihtiyacına yönelik algı arasında anlamlı farklılık mevcuttur ($p < .05$).



Şekil 38. Okul dışı eğitim ihtiyacı düşüncesi ve okul dışı eğitim ihtiyacına yönelik algı.

Şekil 38'de görüldüğü üzere okul dışı eğitime ihtiyaç olmadığını belirten öğretmenlerin alan ve öğretim yeterliliği algısı ile sınav ve soru yeterliliği algısı, okul dışı eğitime ihtiyaç olduğunu belirten öğretmenlere göre daha yüksektir.

Okul dışı eğitim ihtiyacı algısı ile alan ve öğretim yeterliliği ve sınav ve soru yeterliliği algıları arasında anlamlı farklılık mevcuttur ($p < .05$). Okul dışı eğitime ihtiyaç olmadığını belirtenlerin (O.S.=446.53) alan ve öğretim yeterliliği algısı, okul dışı eğitime ihtiyaç olduğunu belirtenlere (O.S.=303.66) oranla daha yüksektir. Okul dışı eğitime ihtiyaç olmadığını belirtenler, okulların alan ve öğretim yeterliliği hakkında daha yüksek algıya sahiptir. Okul dışı eğitime ihtiyaç olmadığını belirtenlerin (O.S.=462.66) sınav ve soru yeterliliği algısı, okul dışı eğitime ihtiyaç olduğunu belirtenlere (O.S.=290.44) oranla daha yüksektir. Okul dışı eğitime ihtiyaç olmadığını belirtenler, okulların sınav ve soru yeterliliği hakkında daha yüksek algıya sahiptir.

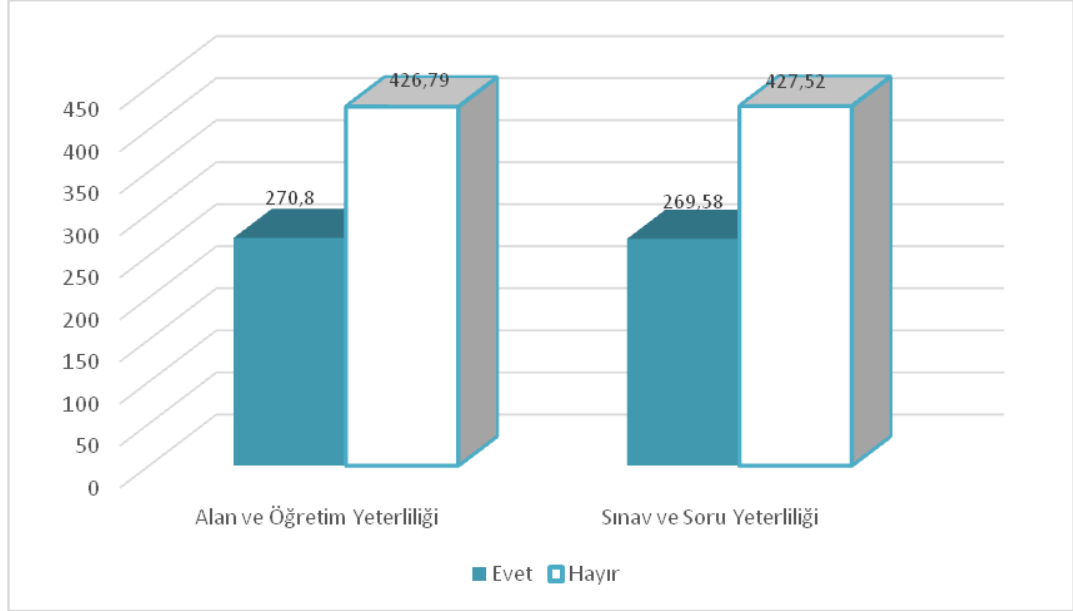
Okul dışı eğitime ihtiyaç olmadığını belirten öğretmenlerin alan ve öğretim yeterliliği algısı ile sınav ve soru yeterliliği algısının yüksek olması, öğretmenlerin okul dışı eğitim olması durumunda en iyi eğitimin verilmesi gerektiğini düşünmelerinden kaynaklanmaktadır. Öğretmenlerin okul dışı eğitime karşı algılarının düşük olması, okul dışı eğitim olması durumunda öğrencilere en iyi eğitimin verilmesi yönündedir. Okul dışı eğitim ihtiyacının olduğunu savunan öğretmenlerin ise okul dışı eğitimden beklentileri daha düşüktür. Bu durum okul dışı eğitim ihtiyacının olduğunu savunan öğretmenlerin, okul dışı eğitim hakkında daha fazla bilgiye sahip olduğunu ve fazla beklenti içinde olmadığını gösteriyor olabilir.

Tablo 43

Merkezi (YGS-TEOG) Sınavların Kaldırılması Durumunda Okul Dışı Eğitim İhtiyacı Düşüncesi ve Okul Dışı Eğitim İhtiyacına Yönelik Algı Arasındaki Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Eğitim İhtiyacı	N	Ortalama Sırası (O.S)	Z	P
Alan ve Öğretim Yeterliliği	Evet	277	270.80	-9.662	.000
	Hayır	458	426.79		
Sınav ve Soru Yeterliliği	Evet	277	269.58	-9.787	.000
	Hayır	457	427.52		

Tablo 43'te merkezi (YGS-TEOG) sınavların kaldırılmasında okul dışı eğitim ihtiyacı düşüncesi ve okul dışı eğitim ihtiyacına yönelik algı arasındaki ilişki Mann-Whitney U Testi ile incelenmiştir. Buna göre merkezî (YGS-TEOG) sınavların kaldırılmasında okul dışı eğitim ihtiyacı algısı ve okul dışı eğitim ihtiyacına yönelik algı arasında anlamlı farklılık mevcuttur ($p<.05$).



Şekil 39.Okul dışı eğitim ihtiyacı düşüncesi ve okul dışı eğitim ihtiyacına yönelik algı

Şekil 39'da görüldüğü üzere merkezi sınavların kaldırılmasıyla birlikte okul dışı eğitime ihtiyaç olmadığını belirten öğretmenlerin alan ve öğretim yeterliliği algısı ile sınav ve soru yeterliliği algısı, okul dışı eğitim ihtiyacının olduğunu savunan öğretmenlere göre daha yüksektir.

Merkezî (YGS-TEOG) sınavların kaldırılmasında okul dışı eğitim ihtiyacı algısı ile alan ve öğretim yeterliliği, sınav ve soru yeterliliği algıları arasında anlamlı bir farklılık mevcuttur ($p<.05$). Merkezî (YGS-TEOG) sınavların kaldırılmasında okul dışı eğitime ihtiyaç olmadığını belirtenlerin (O.S.=426.79) alan ve öğretim yeterliliği algısı, okul dışı eğitime ihtiyaç olduğunu belirtenlere (O.S.=270.80) oranla daha yüksektir. Merkezî (YGS-TEOG) sınavların kaldırılmasında okul dışı eğitime ihtiyaç olmadığını belirtenler, okulların alan ve öğretim yeterliliği hakkında daha yüksek algıya sahiptir. Merkezî (YGS-TEOG) sınavların kaldırılmasında okul dışı eğitime ihtiyaç olmadığını belirtenlerin (O.S.=427.52) sınav ve soru yeterliliği algısı, okul dışı eğitime ihtiyaç olduğunu

belirtenlere (O.S.=269.58) oranla daha yüksektir. Merkezî (YGS-TEOG) sınavların kaldırılmasında okul dışı eğitime ihtiyaç olmadığını belirtenler, okulların sınav ve soru yeterliliği hakkında daha yüksek algıya sahiptir.

Merkezi sınavların kaldırılmasıyla okul dışı eğitim ihtiyacının halen devam edeceğini belirten öğretmenler, okul dışı eğitimin öğrencilere neler katabileceğinin farkında olduklarından beklentileri daha düşük olmaktadır.

Tablo 44

Okul Dışı Eğitim Beklentilerine Yönelik Sorulara İlişkin Bulgular

	N	Min	Maks	EMBED Equation. 3 III	Ss
1. Okuldaki öğretim programı ile okul dışı eğitim kurumlarındaki öğretim programı birbirini destekler nitelikte olmalıdır.	735	1	5	4.08	1.002
2. Okul dışı eğitim kurumlarına devlet, akademik destek sağlamalıdır.	735	1	5	3.79	1.198
3. Okul dışı eğitim kurumları, öğrencilerin başarı seviyesine katkı sağlamalıdır.	735	1	5	4.34	.794
4. Okul dışı eğitim kurumlarının eğitim ücretleri daha makul olmalıdır.	735	1	5	3.65	1.139
5. Okul dışı eğitim kurumları, eğitim sonunda sertifika vermelidir.	735	1	5	3.49	1.273
6. Okul dışı eğitim kurumları ile devlet okulları derslik ve diğer fiziksel ortamlarını ortak olarak da kullanabilmelidir.	735	1	5	3.68	1.317
7. Okul dışı eğitim kurumlarına ödenen ücretin belli bir kısmı devlet tarafından ödenmelidir.	735	1	5	3.20	1.446
8. Okul dışı eğitim ihtiyaçları hafta sonları okullarda devlet tarafından karşılanmalıdır.	735	1	5	4.25	.848
9. Okul dışı eğitim kurumları, öğrencilerin sosyal etkinliklerini desteklemelidir.	735	1	5	4.41	.767
10. Okul dışı eğitim kurumlarında, öğretmenlerin ders işlerken teknolojiyi kullanmaları gerekir.	735	1	5	4.42	.804
11. Okul dışı eğitim kurumlarında, alan bilgisi yeterli öğretmenler istihdam edilmelidir.	735	1	5	4.46	.787
12. Okul dışı eğitim kurumları, öğrenciye dönük rehberlik faaliyetleri yapmalıdır.	735	1	5	4.50	.712

13. Okul dışı eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin iletişim becerileri yüksek olmalıdır.	735	1	5	4.41	.810
14. Okul dışı eğitim kurumlarında, MEB/ÖSYM'nin sınav tekniğine uygun yöntemler kullanılmalıdır.	735	1	5	4.50	.729
15. Okul dışı eğitim kurumlarında, öğrenci durumu hakkında iyi bir veli bilgilendirme sistemi olmalıdır.	735	1	5	4.49	.751
16. Okul dışı eğitim kurumlarında güvenlik önlemleri yeterli olmalıdır.	735	1	5	4.42	.812
17. Okul dışı eğitim kurumlarının etüt imkânları yeterli olmalıdır.	735	1	5	4.32	.861
18. Okul dışı eğitim kurumlarında öğrencinin eksiklerinin tamamlanması için ek dersler verilmelidir.	735	1	5	4.40	.764
19. Okul dışı eğitim kurumları kolay ulaşılabilir yerlerde olmalıdır.	735	1	5	4.40	.781
20. Okul dışı eğitim kurumlarında, öğrencilerle birebir ilgilenilmelidir.	735	1	5	4.36	.811
21. Okul dışı eğitim kurumlarında, yeteri kadar test sorusu çözülmelidir.	735	1	5	4.41	.787
22. Okul dışı eğitim kurumları, ders ve konu bazında öğrenci başarılarını izlemelidir.	735	1	5	4.47	.767
23. Okul dışı eğitim kurumlarında, öğretmen her öğrenciye eşit ve adil davranmalıdır.	735	1	5	4.33	.892
24. Okul dışı eğitim kurumları, öğrencilerin okul eksikliklerini tespit edip gidermelidir.	735	1	5	4.41	.835
25. Okul dışı eğitim kurumları; veli, öğretmen ve öğrencilere yönelik eğitim seminerleri düzenlemelidir.	735	1	5	4.08	1.002

Tablo 44'te okul dışı eğitim beklentilerine yönelik sorulara ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre tüm ortalamaların 3'ün üzerinde olduğu görülmektedir. Öğretmenler; okul dışı eğitimden okuldaki öğretim programını destekler nitelikte olmasını, öğrencinin başarı seviyesine destek sağlamasını, öğrencilere sosyal etkinlikler yapmasını, öğrenciye dönük rehberlik eğitimi vermesini, MEB/ÖSYM'nin sınav tekniğine uygun yöntemler kullanmasını, etüt imkânlarının yeterli olmasını, öğrencilerle bire bir ilgilenmesini, yeterli test sorusu çözdürmesini, ders-konu bazında öğrenciyle bire bir ilgilenmesini ve okulda eksik kalan yanları gidermesini beklemektedirler. Tüm bunlarla birlikte

devletin destek sağlaması, ücretlerin makul olması, alan bilgisi yeterli öğretmenlerin olması, okulla birlikte fiziksel ortamların ortak kullanılması ve sertifika verilmesi gibi olgular okul dışı eğitimden beklenen çalışmalar ve düzenlemelerdir.

Tablo 45

Okul Dışı Eğitim Beklentisine Yönelik Sorulara İlişkin Normallik ve Homojenlik Testi Sonuçları

Ölçek/Boyutlar	A.O.	S.H.	Normal Dağılım "Z"	Sig.
Alan ve Öğretim Yeterliliği	57.34	8.28	4.821	.000
Maddi Yeterlilik ve Destekler	27.20	4.67	2.753	.000
Levene Test	F İstatistik		Sig.	
Alan ve Öğretim Yeterliliği	15.471		.000	
Maddi Yeterlilik ve Destekler	18.654		.000	

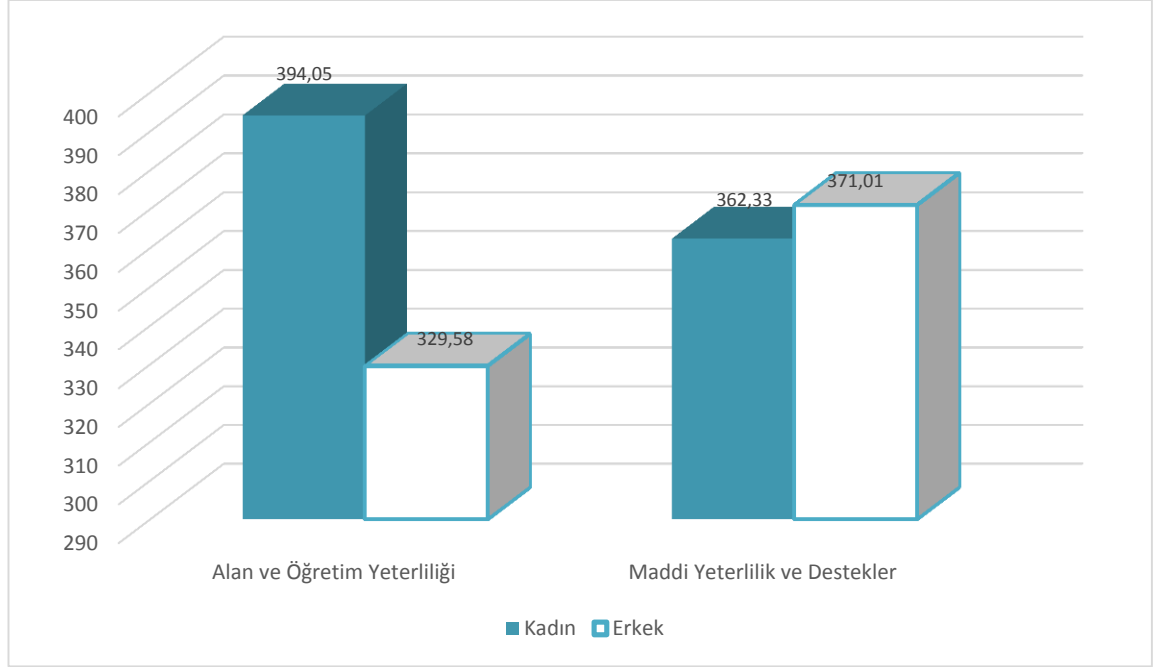
Tablo 45'te görüldüğü gibi Kolmogorov-Smirnov testi ve Levene testi sonucunda alfa (α) değeri $p=.05$ 'in altında kalan boyutlar parametrik olmayan testlere (Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis H) tabi tutulurken, alfa (α) değeri $p=.05$ 'in üzerinde olan boyutlar parametrik testlere (T-Testi ve Anova) tabi tutulmaktadır. Buna göre Alan ve Öğretim Yeterliliği ($\alpha= .000 < .05$) ve Maddi Yeterlilik ve Destekler ($\alpha= .000 < .05$) boyutlarının parametrik olmayan testlere tabi tutulması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 46

Katılımcıların Cinsiyetleri ve Okul Dışı Eğitim Beklentisine Yönelik Algı Arasındaki Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	N	Ortalama Sırası (O.S)	Z	p
Alan ve Öğretim Yeterliliği	Kadın	297	394.05	-4.078	.000
	Erkek	438	329.58		
Maddi Yeterlilik ve Destekler	Kadın	297	362.33	-.546	.585
	Erkek	438	371.01		

Tablo 46'da katılımcıların cinsiyetleri ve okul dışı eğitim beklentisine yönelik algıları arasındaki ilişki Mann-Whitney U Testi ile incelenmiştir. Buna göre cinsiyet ile alan ve öğretim yeterliliği arasında anlamlı farklılık varken ($p < .05$), maddi yeterlilik ve destekler arasında farklılık yoktur ($p > .05$).



Şekil 40. Katılımcıların cinsiyetleri ve okul dışı eğitim beklentisine yönelik algı.

Şekil 40'ta görüldüğü üzere alan ve öğretim yeterliliği algısında kadın öğretmenlerin, maddi yeterlilik ve destekler algısında erkek öğretmenlerin algıları daha yüksektir. Bununla beraber alan ve öğretim yeterliliği algısı istatistiksel olarak anlamlı iken, maddi yeterlilik ve destekler algısı istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine bağlı olarak alan ve öğretim yeterliliği algıları farklılık göstermektedir. Kadınların (O.S.=394.05) alan ve öğretim yeterlilikleri algısı erkeklere (O.S.=329.58) oranla daha yüksektir. Bu durum kadınların okul dışı eğitimden beklentilerinin alan ve öğretim yeterliliği açısından erkeklere oranla daha yüksek olduğunu göstermektedir.

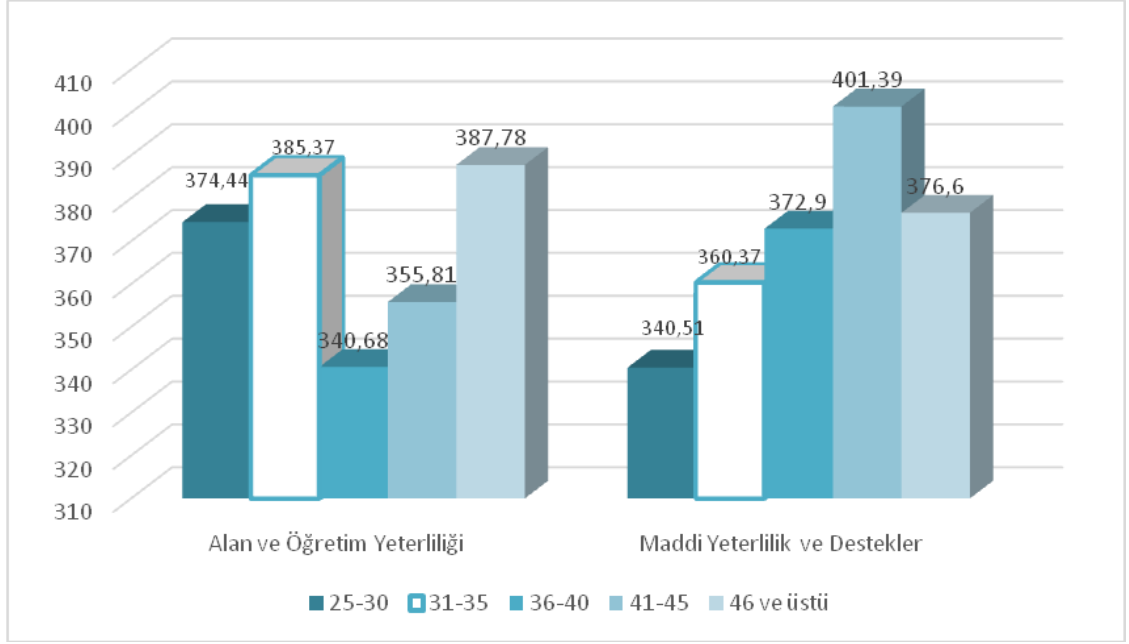
Kadın öğretmenler okul dışı eğitimde alan ve öğretim yeterliliğine erkek öğretmenlere oranla daha fazla önem vermektedirler. Bu durumun kadın öğretmenlerin daha titiz ve disiplinli olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 47

Katılımcıların Yaşları ve Okul Dışı Eğitim Beklentisine Yönelik Algı Arasındaki Kruskal Wallis H Testi Bulguları

Bağımlı Değişken	Yaş	N	Ortalama Sırası (O.S)	Z ²	p
Alan ve Öğretim Yeterliliği	25-30	137	374.44	5.883	.208
	31-35	227	385.37		
	36-40	187	340.68		
	41-45	105	355.81		
	46 ve üstü	79	387.78		
Maddi Yeterlilik ve Destekler	25-30	137	340.51	5.441	.245
	31-35	227	360.37		
	36-40	187	372.90		
	41-45	105	401.39		
	46 ve üstü	79	376.60		

Tablo 47’de katılımcıların yaşları ve okul dışı eğitim beklentilerine yönelik algıları arasındaki ilişki Kruskal Wallis H Testi ile incelenmiştir. Buna göre öğretmenlerin yaşları ile alan ve öğretim yeterliliği ve maddi yeterlilik ve destekler algısı arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır ($p>.05$). Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin yaşlarına bağlı olarak okul dışı eğitimden beklentilerinin farklılık göstermediği tespit edilmiştir.



Şekil 41. Katılımcıların yaşları ve okul dışı eğitim beklentisine yönelik algı.

Şekil 41’de görüldüğü üzere alan ve öğretim yeterliliğinde 46 ve üzeri yaştaki öğretmenlerin algıları, maddi yeterlilik ve destekler algısında 41-45 yaş arasındaki öğretmenlerin algıları, diğer öğretmenlere göre daha yüksektir. 41-45 yaş arasındaki öğretmenlerin kendi çocuklarının diğer öğretmenlerin çocuklarına oranla daha fazla okul dışı eğitim alabilecek durumda olmaları, bu yaştaki öğretmenlerin okul dışı beklentilerin maddi yeterlilikleri ve destekleri ön plana çıkarmaktadır. Bununla beraber 25-30 yaş arasındaki bireylerin okul dışı eğitimden faydalanan çocuklarının olmaması, maddi yeterlilik ve destekler algısının düşük çıkmasına neden olmaktadır. Bununla beraber öğretmenlerin algıları arasındaki bu farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir.

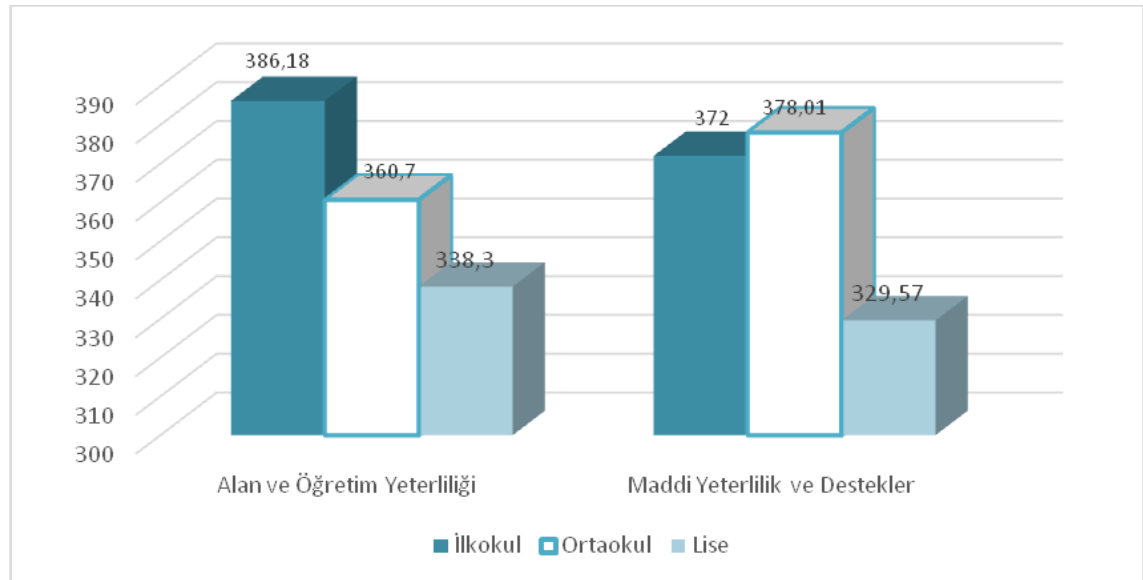
Her yaştaki öğretmenin okul dışı eğitim beklentisi benzerdir. Her yaştaki öğretmen alan ve öğretim yeterliliği olgusunda ve maddi yeterlilik ve destekler olgusunda benzer algıya sahiptir.

Tablo 48

Katılımcıların Buldukları Okul Türü ve Okul Dışı Eğitim Beklentisine Yönelik Algı Arasındaki Kruskal Wallis H Testi Bulguları

Bağımlı Değişken	Okul Türü	N	Ortalama Sırası (O.S)	Z ²	p
Alan ve Öğretim Yeterliliği	İlkokul	316	386.18	5.114	.078
	Ortaokul	299	360.70		
	Lise	120	338.30		
Maddi Yeterlilik ve Destekler	İlkokul	316	372.00	4.750	.093
	Ortaokul	299	378.01		
	Lise	120	329.54		

Araştırmanın 2.sorusunun cevaplanması amacıyla Tablo 48’de katılımcıların buldukları okul türü ve okul dışı eğitim beklentilerine yönelik algı arasındaki ilişki Kruskal Wallis H Testi ile incelenmiştir. Buna göre öğretmenlerin buldukları okul türü ile alan ve öğretim yeterliliği ve maddi yeterlilik ve destekler algısı arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>.05$).



Şekil 42. Katılımcıların buldukları okul türü ve okul dışı eğitim beklentisine yönelik algı.

Şekil 42’de görüldüğü üzere lise öğretmenlerinin alan ve öğretim yeterliliği algıları ile maddi yeterlilikler ve destekler algıları, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinden daha düşüktür. Lise öğretmenlerinin okul dışı eğitimi hakkında

diğer öğretmenlere göre daha fazla bilgi sahibi olması, okul dışı eğitimden beklentilerini düşürmektedir. Bununla beraber öğretmenlerin okul türüne bağlı olarak okul dışı eğitimden beklentileri istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir.

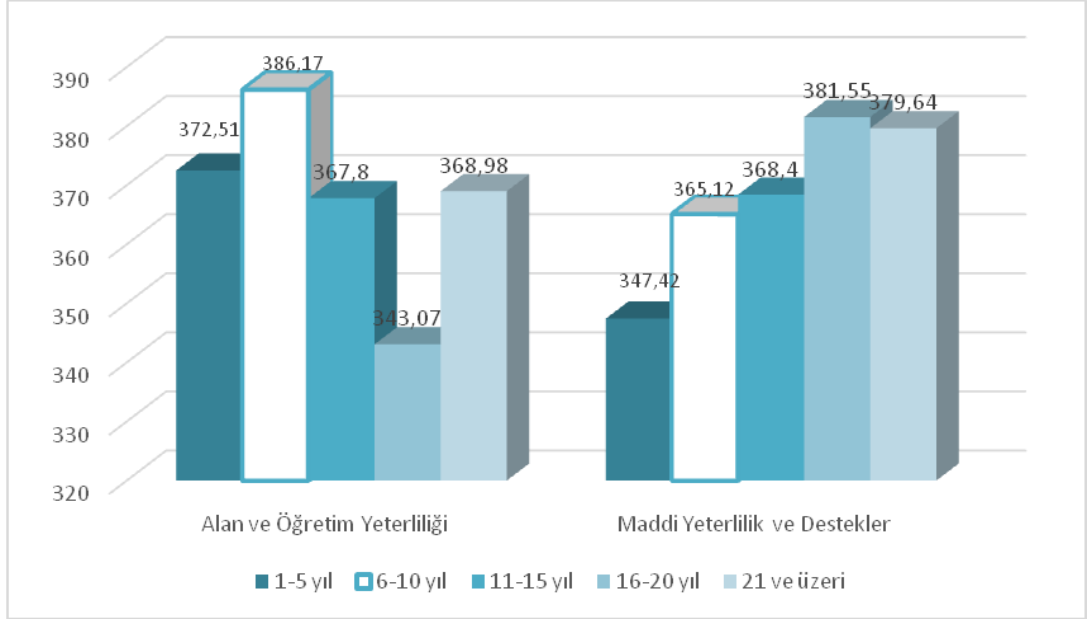
Tüm öğretmenlerin okul dışı eğitim beklentisi benzerdir. Farklı okul türünde eğitim verseler de tüm öğretmenler alan ve öğretim yeterliliği olgusunda ve maddi yeterlilik ve destekler olgusunda benzer algıya sahiptir.

Tablo 49

Hizmet Yılı ve Okul Dışı Eğitim Beklentisine Yönelik Algı Arasındaki Kruskal Wallis H Testi Bulguları

Bağımlı Değişken	Hizmet Yılı	N	Ortalama Sırası (O.S)	Z ²	p
Alan ve Öğretim Yeterliliği	1 - 5	148	372.51	3.150	.533
	6 - 10	151	386.17		
	11 - 15	200	367.80		
	16 - 20	139	343.07		
	21 ve üstü	97	368.98		
Maddi Yeterlilik ve Destekler	1 - 5	148	347.42	2.283	.684
	6 - 10	151	365.12		
	11 - 15	200	368.40		
	16 - 20	139	381.55		
	21 ve üstü	97	379.64		

Tablo 49’da katılımcıların hizmet yılı ve okul dışı eğitim beklentilerine yönelik algı arasındaki ilişki Kruskal Wallis H Testi ile incelenmiştir. Buna göre öğretmenlerin hizmet yılı ile alan ve öğretim yeterliliği ve maddi yeterlilik ve destekler algısı arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır ($p > .05$).



Şekil 43. Katılımcıların buldukları okul türü ve okul dışı eğitim beklentisine yönelik algı.

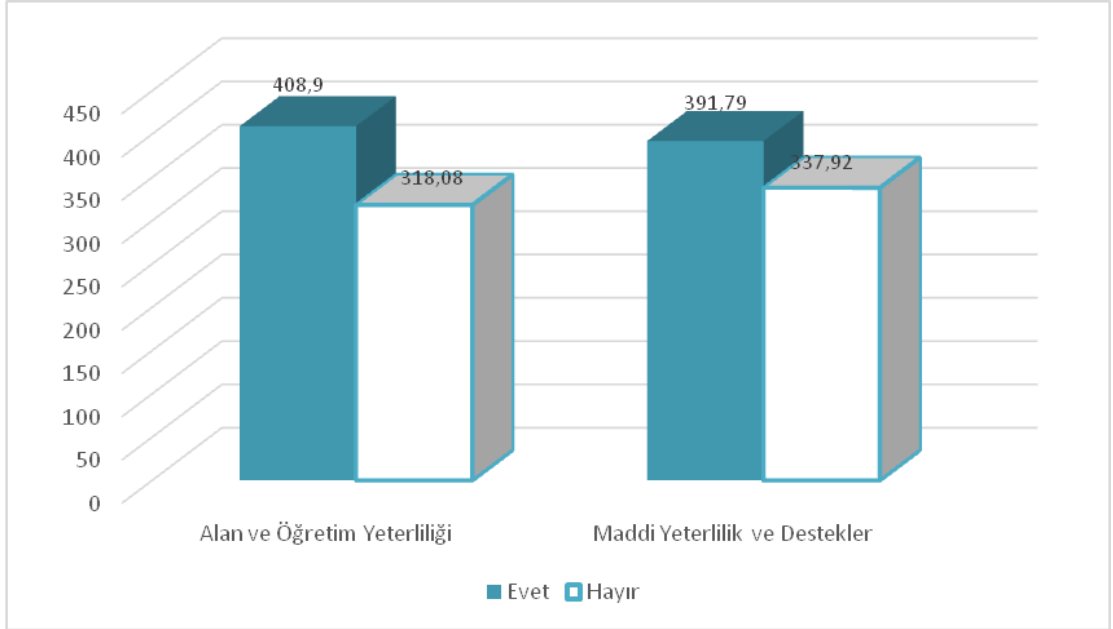
Şekil 43'te görüldüğü üzere her kıdemdeki öğretmenin okul dışı eğitim beklentisi benzerdir. Her kıdemdeki öğretmen alan ve öğretim yeterliliği olgusunda ve maddi yeterlilik ve destekler olgusunda benzer algıya sahiptir. Bununla birlikte alan ve öğretim yeterliliği algısında 1 - 5 yıllık ve 6 - 10 yıllık kıdeme sahip olan öğretmenlerin alan ve öğretim yeterlilikleri diğer öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu durum meslekte diğerlerine göre yeni olan öğretmenlerin okul dışı eğitimden beklentilerinin alan ve öğretim yeterliliği açısından daha yüksek olduğunu göstermektedir. Okul dışı eğitim beklentilerinde maddi yeterlilik ve destekler algısında ise 16 - 20 yıllık ve 21 ve üzeri yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin ise algısı diğer öğretmenlere göre daha yüksektir. Tüm bunlarla beraber algılar arasındaki fark anlamlı değildir.

Tablo 50

Okul Dışı Eğitim İhtiyacı Düşüncesi ve Okul Dışı Eğitim Beklentisine Yönelik Algı Arasındaki Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Eğitim İhtiyacı	N	Ortalama Sırası (O.S)	Z	p
Alan ve Öğretim Yeterliliği	Evet	404	408.90	-5.824	.000
	Hayır	331	318.08		
Maddi Yeterlilik ve Destekler	Evet	404	391.79	-3.435	.001
	Hayır	331	337.92		

Tablo 50’de okul dışı eğitim beklentisi düşüncesi ve okul dışı eğitim ihtiyacına yönelik algı arasındaki ilişki Mann-Whitney U Testi ile incelenmiştir. Buna göre okul dışı eğitim beklentisi algısı ve okul dışı eğitim ihtiyacına yönelik algı arasında anlamlı farklılık mevcuttur ($p < .05$).



Şekil 44. Okul dışı eğitim ihtiyacı düşüncesi ve okul dışı eğitim beklentisine yönelik algı.

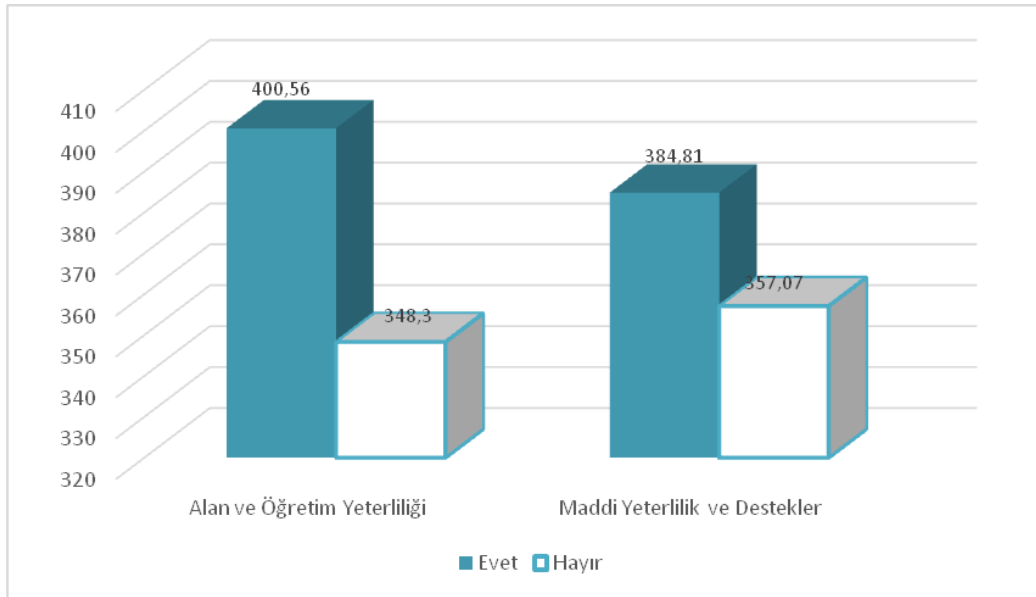
Okul dışı eğitim beklentisi algısı ile alan ve öğretim yeterliliği ve maddi yeterlilik ve destekler algıları arasında anlamlı bir farklılık mevcuttur ($p < .05$). Okul dışı eğitime ihtiyaç olmadığını belirtenlerin (O.S.=318.08) alan ve öğretim yeterliliği algısı, okul dışı eğitime ihtiyaç olduğunu belirtenlere (O.S.=408.90) oranla daha düşüktür. Okul dışı eğitime ihtiyaç olduğunu belirtenlerin, okul dışı eğitimin alan ve öğretim yeterliliği beklentileri daha yüksektir. Okul dışı eğitime ihtiyaç olmadığını belirtenlerin (O.S.=337.92) maddi yeterlilik ve destekler algısı, okul dışı eğitime ihtiyaç olduğunu belirtenlere (O.S.=391.92) oranla daha düşüktür. Okul dışı eğitime ihtiyaç olduğunu belirtenlerin okul dışı eğitimden maddi yeterlilik ve destekler açısından beklentileri daha yüksektir. Okul dışı eğitim ihtiyacının olduğunu düşünen öğretmenlerin okul dışı eğitimden beklentileri diğer öğretmenlere göre daha yüksektir.

Tablo 51

Merkezî (YGS-TEOG) Sınavların Kaldırılmasında Okul Dışı Eğitim İhtiyacı Düşüncesi ve Okul Dışı Eğitim Beklentisine Yönelik Algı Arasındaki Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Eğitim İhtiyacı	N	Ortalama Sırası (O.S)	Z	p
Alan ve Öğretim Yeterliliği	Evet	277	400.56	-3.265	.001
	Hayır	458	348.30		
Maddi Yeterlilik ve Destekler	Evet	277	384.81	-1.722	.085
	Hayır	457	357.07		

Tablo 51’de merkezî (YGS-TEOG) sınavlarının kaldırılmasında okul dışı eğitim ihtiyacı düşüncesi ve okul dışı eğitim beklentisine yönelik algı arasındaki ilişki Mann-Whitney U Testi ile incelenmiştir. Buna göre merkezî (YGS-TEOG) sınavların kaldırılmasında okul dışı eğitim ihtiyacı algısı ile alan ve öğretim yeterliliği algısı arasında anlamlı bir farklılık varken ($p=.001<.05$), maddi yeterlilik ve destekler arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p=.085>.05$).



Şekil 45. Merkezî (YGS-TEOG) sınavların kaldırılmasında okul dışı eğitim ihtiyacı düşüncesi ve okul dışı eğitim beklentisine yönelik algı.

Merkezî (YGS-TEOG) sınavların kaldırılmasında okul dışı eğitime ihtiyaç olmadığını belirtenlerin (O.S.= 348.30) alan ve öğretim yeterliliği algısı, okul dışı eğitime ihtiyaç olduğunu belirtenlere (O.S.= 400.56) oranla daha düşüktür. Merkezî (YGS-TEOG) sınavların kaldırılmasında okul dışı eğitime ihtiyaç

olduğunu belirtenlerin okul dışı eğitimin alan ve öğretim yeterliliği beklentileri daha yüksektir.

Nitel Veri Analizine İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde öğretmenlere aşağıdaki 2 açık uçlu soru sorulmuştur. Bu sorulardan 1.soruya 435 kişi, 2.soruya 371 kişi cevap vermiştir. (Ek-3)

Bu çalışmanın amacı, 1, 3 ve 6. araştırma sorularına cevap bulabilmektir.

- Sizce okul dışı eğitime ihtiyaç duyulmasının /duyulmamasının nedenleri nelerdir?
- Sizin okul dışı eğitimden beklentileriniz nelerdir?

Araştırmanın bu kapsamında öğretmenlerin sorulara verdiği cevaplar incelenmiş ve alınan cevaplar gruplandırılarak yorumlanmıştır.

Okul dışı eğitim ihtiyacına yönelik bulgular

Araştırma kapsamında öğretmenlerin okul dışı eğitim ihtiyaçları düşünceleri incelendiğinde, okulların eksiklikleri, okul dışı eğitimin faydaları ve genel eğitim (politika ve planlama) sisteminden kaynaklı olarak algılarının oluştuğu söylenebilir. Bununla birlikte bir kısım öğretmenler okul dışı eğitime ihtiyaç olmadığını söylemiştir.

Tablo 52

Okul Dışı Eğitime İhtiyaç Duyulmasında Okulların Eksikliklerine İlişkin Bulgular

	Frekans	%
Derslerin boş geçmesi	12	3.6
Sınıfların kalabalık olması	34	10.3
Müfredatın yetersiz ve çok yoğun olması	52	15.8
Her bölgede eğitim anlamında fırsat eşitliğinin olmaması	8	2.4
Okullarda altyapının yetersiz olması	21	6.3
Test –deneme ve ders kaynaklarının yetersizliği	18	5.4
Sınav tekniğinin verilmemesi(test çözme, tekrar, pratik bilgi vb.)	62	18.8
Öğretmenlerin alan bilgisinin yetersizliği	14	4.25
Okulların genel olarak sınavlara hazırlanmakta yetersiz kalması	108	32.8
Toplam	329	100.0

Öğretmenlerin büyük bölümü okulların eksiklerinden bahsederek okul dışı eğitime ihtiyaç olduğunu savunmuştur. Bu eksikler genel olarak, derslerin boş geçmesi, pratik bilgilerin kazandırılmaması, test çözümlerinin yetersiz olması, ders tekrarlarının az olması, sınıfların kalabalık olması, müfredatın yoğun olması, ders kitaplarının merkezî sınavlarda yetersiz olması, eğitimde fırsat eşitliğinin olmaması, okullardaki fiziksel ortamın yetersiz olması, okullarda altyapıların yetersiz olması ve öğretmenlerin alan bilgilerinin yetersiz olmasıdır. Öğretmenler, özellikle merkezî sınav sistemlerinin varlığından ve bu konuda gerek müfredatın gerekse ders kitaplarının yetersiz olmasından bahsetmişlerdir. Ayrıca her okulun imkânlarının aynı olmamasını okul dışı eğitime ihtiyaç duyulmasına sebep olarak göstermişlerdir. Öğretmenler okul dışı eğitimin faydalarından bahsederek okul dışı eğitime ihtiyaç olduğunu vurgulamışlardır. Özellikle öğrencilerin okul derslerinden kalan eksiklerinin tamamlanmasında, test tekniğine alışmalarında ve soru çözümlerindeki eksiklerini gidermede okul dışı eğitime ihtiyaç olduğunu vurgulamışlardır.

Tablo 53

Okul Dışı Eğitim İhtiyacında Okul Dışı Eğitimin Faydalarına İlişkin Bulgular

	Frekans	%
Sosyal etkinliklerin desteklenmesi	13	21.7
Tüm sınavlara hazırlık	22	36.7
Öğrencilerin boş zamanlarını güvenli bir ortamda geçirmesi	15	25.0
Okuma yazma bilmeyenler için gerekli olması	2	3.3
Tüm toplum için gerekli olması	8	13.3
Toplam	60	100.0

Öğretmenler ayrıca okul dışı eğitimin, sosyokültürel etkinlikler, sportif aktiviteler, okuma yazma bilmeyenler için sosyal etkinlikler sağladığını vurgulamışlardır. Ayrıca bir kısım öğretmenler, bu kurumların, öğrencilerin boş zamanlarını güvenli bir ortamda geçirmelerine imkân sağladığından dolayı önemli bir ihtiyacı karşıladığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte bu kurumların tüm merkezi sınavlara hazırlıkta önemli işlev gören kurumlar olduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 54

Okul Dışı Eğitim İhtiyacında Politika ve Planlamaya İlişkin Bulgular

	Frekans	%
Eğitim politikalarındaki yetersizlik	5	53.8
Okul eğitim planlamalarındaki eksiklikler	2	15.3
Eğitim kurumlarına yeterince kaynak sağlanmaması	3	7.6
Lise ve üniversite sınavlarının zorluğu	3	23.0
Toplam	13	100.0

Öğretmenlerin, okul dışı eğitime ihtiyaç duymalarının sebepleri arasında eğitim politikalarıyla ilgili denetlemelerin ve denetlemeyi yapanların yetersizliği, okullarda eğitim planlamasındaki eksiklikler, eğitim kurumlarına yeterince kaynak sağlanmaması, lise ve üniversite giriş sınavlarının zorluğu karşısında okulların yetersiz kalması gibi hususlar da sayılabilir.

Tablo 55

Okul Dışı Eğitime İhtiyaç Olmadığına İlişkin Bulgular

	Frekans	%
Öğretmen maaşlarının yeterli olmasıyla okul dışı eğitime ihtiyaç olmaması	6	12.5
Okul dışı eğitimin pahalı olması	8	16.6
Öğretmenlerin iyi yetiştirilmesiyle okul dışı eğitime ihtiyaç olmaması	12	25.0
Öğrenci ve velilerin kendi vicdanlarını rahatlatmak istemeleri	14	29.1
Toplumsal baskı	8	16.6
Toplam	48	100.0

Araştırmaya katılan bazı öğretmenler ise öğretmenlerin maaşlarının yeterli olması durumunda okul dışı eğitime ihtiyaç olmayacağını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin ve velilerin kendi vicdanlarını rahatlatmak için ve toplum baskısından dolayı okul dışı eğitime ihtiyaç duyduğunu belirtmişlerdir.

Bazı öğretmenler (f=2) ise devlet okullarında çalışan öğretmenlerin isteyerek, severek bu mesleği yapmadığını, bu mesleği bir iş olarak yaptıklarını

belirtmişlerdir. Eğer öğretmenler bu mesleği isteyerek, severek seçerlerse ve öğretmenlik mesleğini bir ideal olarak yaparlarsa okul dışı eğitime ihtiyaç kalmayacağını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan bazı öğretmenler (f=4) göre okul dışı eğitime ihtiyaç duyulmasının en büyük sebebi okullarda farklı eğitimin verilmesi, öğrencilerin temel konularda eksiklerinin olması, öğrencilerin bir üst öğretim kurumunda eğitim alabilecek seviyede olmaması, öğrencilerin anlama hızının farklı olması, öğretmenlerde yeterli derecede heyecan olmaması ve ölçme ve değerlendirme eksiklikleri gibi sebepleri belirtmişlerdir.

Bir öğretmen sınav ve okul sisteminin bu şekilde devam etmesi durumunda her geçen gün okul dışı eğitime ihtiyacın artarak devam edeceğini belirtmiştir.

Okul dışı eğitim beklentilerine yönelik bulgular

Araştırma kapsamında incelenen diğer bir konu ise öğretmenlerin okul dışı eğitimden beklentileridir. Öğretmenlerin bir kısmı okul dışı eğitimden beklentisi olmadığını belirtirken bir kısmı okul dışı eğitimle ilgili çeşitli beklentiler öne sürmüşlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 24'ü hiçbir beklentisinin olmadığını belirtmiştir.

Tablo 56

Okul Dışı Eğitimden Beklentilere İlişkin Bulgular

	Frekans	%
Yüksek kalitede eğitim	67	22.1
Kaliteli öğretmen	31	10.2
Sınav kazandırma	54	17.8
Okul eksiklerini tamamlama	57	18.8
Okulda verilenleri tekrar ve pekiştirme	30	9.9
Test tekniğine alıştırma	23	7.6
Öğrencileri sosyal hayata hazırlama	50	16.5
Kariyer ve yeni iş kazandırma	12	3.9
Ücretlerin makul olması	14	4.6
Toplam	338	100.0

Öğretmenlerin okul dışı eğitimden beklentileri, kaliteli öğretmen, öğrencilerin yeteneklerine göre geliştirilmesi, öğrencilerin okul eksikliklerinin giderilmesi, öğrencilerin temellerinin sağlamlaştırılması, öğrencileri test tekniğine

alıştırmak ve yüksek kalitede eğitim sağlamak. Öğretmenler her öğrenciye adil davranılması, düzenli deneme sınavları ile öğrencileri sınava alıştırmak gibi beklentileri olduğunu da belirtmişlerdir. Ayrıca ğretmenler okul dışı eğitimin daha uygun fiyata yapılmasını, kariyer ve iş imkânı sağlamasını ve ğrenci sınavı kazanamadığında ücretin yarısının iade edilmesini istemişlerdir. Bununla birlikte bazı öğretmenler okul dışı eğitim kurumlarının, öğrencilere sadece sosyal ve kültürel etkinlikler sunması gerektiğini belirtmişlerdir.

Tablo 57

Okul Dışı Eğitimin Olumsuz Yönlerine İlişkin Bulgular

	Frekans	%
Ailelere maddi açıdan yk olma	4	44.5
Fırsat eşitsizliğine neden olma	2	22.2
Çocukları yarış içine sokma	3	33.3
Toplam	9	100.0

Okul dışı eğitime karşı olan öğretmenler, okul dışı eğitimin ailelere yk olduğunu ve çocukları yarış atı konumuna düşürdüğünü belirtmişlerdir. Bazı ğretmenler, herkes öğrencisini bu kurumlara gönderemediğinden dolayı okul dışı eğitim kurumlarının fırsat eşitsizliği oluşturduğunu belirtmişlerdir.

Bazı ğretmenler (f=2) okul dışı eğitimden kişilerin maddi durumuna göre faydalandıklarını, ekonomik durumu iyi olan ailelerin çocuklarını özel okullarda okutup özel ders aldırduklarını, ekonomik durumu iyi olmayanların ise çocuklarını çok zor şartlar altında dershanelere gönderdiğini belirtmişlerdir

Bazı ğretmenler (f=2) okul dışı eğitimin gerekli olduğunu ancak okul dışı eğitim ile okul eğitiminin birlikte planlanması gerektiğini, bu eğitimlerin birbirini tamamlayacak şekilde ortak plan ve programlarının yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Bazı ğretmenler (f=3) ise okul dışı eğitim ihtiyaçlarının psikolojik olduğunu, bu kurumların kapatılması ile velilerin bu yükten kurtulacağını aksi takdirde ücret ödeyerek öğrencilerini bu kurumlara gönderen velilerin çocuğunun

başarılı olması için baskı yaptıklarını, bu kurumların kapanması ile eğitim adına hiçbir eksikliğin olmayacağını belirtmişlerdir.

Ayrıca bazı öğretmenler (f=2) okul dışı eğitim kurumlarında çalışan öğretmen ve idarecilerin rekabet ortamından dolayı öğrenci ve velileri ile çok sıcak bir ilişkilerinin olduğunu bu sıcak ilişkinin de öğrenci başarısını etkilediğini, ancak okulda çalışan öğretmen ve idarecilerde ise böyle bir davranışın olmadığını belirtmişlerdir.

Nicel ve nitel veri analizi sonuçlarının değerlendirilmesi

Türkiye’de belirli standartlara ulaşabilmek için belli sınavlarda başarılı olmak gerekmektedir. Buradaki en önemli sınav ise üniversiteye giriş sınavıdır. Türkiye’de bireylerin hayatlarını ve kariyerlerini belirleyen en önemli sınav üniversite giriş sınavıdır. Bu sınavda başarılı olanlar, hayatlarını ve kariyerlerini belirlemede önemli bir adım atmış olurlar. Bu durumun önemini farkında olan öğrenciler ve veliler, bu sınavda başarılı olmak adına farklı eğitim alanlarına yönelmektedirler. Bunların başında ise okul dışı eğitim yer almaktadır.

Nicel ve nitel analiz sonuçları kapsamında, genel olarak okul dışı eğitimin merkezi sınav sistemiyle beraber geliştiğini ve merkezi sınavların kalkmasıyla beraber okul dışı eğitime olan talebin de azalacağını söylemek mümkündür. Türkiye’de okul dışı eğitim talebi merkezi sınav sisteminin varlığı ve okul eğitiminin merkezi sınav sistemine uygun olmamasından dolayı artmaktadır. Okullarda verilen eğitimlerin merkezi sınav sistemlerine uygun olmaması, bu konuda okul ve öğretmen yetersizliği, ayrıca velilerin bu yetersizliklerin farkında olmaları ve çocuklarının daha iyi bir eğitim almalarını istemeleri, okul dışı eğitime olan talebi artırmaktadır.

Okul dışı eğitim ihtiyacının gün geçtikçe daha fazla artması, okul dışı eğitimden beklentileri de artırmaktadır. Hem nicel hem de nitel araştırma sonuçları kapsamında araştırmaya katılanlar okul dışı eğitimden kaliteli öğretmen, öğrencilerin yeteneklerine göre geliştirilmesi, öğrencilerin okul eksiklerinin giderilmesi, öğrencilerin temellerinin sağlamlaştırılması, öğrencilerin test tekniğine alıştırılması, öğrenilen konunun pekişmesinin sağlanması ve yüksek kalitede eğitim gibi hususları beklemektedirler. Okullardaki eğitimin merkezi sınav sisteminde yetersiz kalması ya da yetersiz kaldığının düşünülmesi, aynı

zamanda sınav sisteminin bir yarış olarak algılanması ve bu yarışta başarılı olma isteği, okul dışı eğitim ihtiyacını ve beklentiyi yükseltmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre okul dışı eğitim ihtiyacını belirgin bir şekilde yükselten en önemli sebep merkezi sınav sistemidir. Gerek nicel veri analizinde gerekse nitel veri analizinde merkezi sınav sisteminin okul dışı eğitimde önemli bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Merkezi sınav sisteminin test tekniğiyle yapılması ve okullarda test tekniği eğitiminin verilmesinin yetersiz olması, okullarda yeterli sayıda deneme sınavı yapılmaması öğrencileri ve velileri okul dışı eğitime yönlendirmektedir. Okul dışı eğitimin test tekniğine yönelik eğitim vermesi ve öğrencilere bire bir eğitim imkânının sağlanması, öğrencilerin okullardan daha çok okul dışı eğitime ağırlık vermesine neden olmaktadır. Türkiye’de okullarda verilen eğitim özellikle ortaöğretim son sınıf öğrencileri için yavaş yavaş bitmekte, yerini okul dışı eğitim almaktadır. Ortaöğretim son sınıf öğrencileri sınavlara hazırlanabilmek adına okullara gitmemekte, onun yerine okul dışı eğitimi tercih etmektedir. Burada okul dışı eğitim ihtiyacı kadar okul dışı eğitimden beklentiler de artmaktadır. Okul yerine okul dışı eğitimi tercih eden öğrenciler, okul dışı eğitimden test tekniğine alıştırmaya, düzenli deneme sınavları, bire bir eğitim, eksik kalan derslerin tamamlanması gibi sınava yönelik katkılar beklemektedir. Tüm bunlarla beraber okul sisteminin önemli bir parçası konumuna gelen okul dışı eğitimden beklentiler giderek artmaktadır. Daha uygun fiyata kayıt yapılması, kariyer ve iş imkânı sağlanması ve öğrenci sınavı kazanamadığında ücretin yarısının iade edilmesi gibi beklentiler olmaktadır.

Okul dışı eğitim ihtiyacının ve beklentisinin artması, okul dışı eğitim veren kurumlarda artış olmasına neden olmaktadır. Her sosyokültürel ve mali duruma sahip öğrenciye göre okul dışı eğitim imkânı oluşmaktadır. Bu durum öğrenciler arasındaki eşitsizlik durumunu daha da artırmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin bir kısmı okul dışı eğitimin gerekli olmadığını vurgularken okul dışı eğitim kurumlarının fırsat eşitsizliği oluşturduğunu da belirtmişlerdir.

Araştırmada hem nicel hem de nitel veri analizi sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin çoğu okul dışı eğitime merkezi sınav sistemiyle beraber talebin arttığını ve merkezi sınav sisteminin kalkmasıyla beraber okul dışı eğitim ihtiyacının azalacağını belirtmişlerdir. Bu sonuç elde edilen en önemli sonuçtur. Okul dışı eğitim merkezi sınav sistemiyle beraber büyümüş ve merkezi sınav

sistemi var oldukça ve okullar bu sınava yetersiz kaldıkça varlığını sürdürmeye devam edecektir.

Araştırmanın alt sorularına ait bulgular

- Öğretmenlerin, okul dışı eğitime bakış açısı nasıldır?

Araştırmanın nitel ve nicel verilerine göre öğretmenlerin çoğunluğu okul dışı eğitimi bir ihtiyaç olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Okul dışı eğitimin çıkış sebepleri olarak ise merkezi sınavlar, sınıfların kalabalık olması, yeterli sayıda öğretmenin olmaması, öğretmenlerin heyecansızlığı, okullar arasındaki imkân farklılıkları, öğrencilerin öğrenme hızının farklı olması, sınav için yeterli sayıda ve nitelikte doküman ve deneme sınavının olmaması, müfredatın yoğun olması gibi sebepleri belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre okul dışı eğitimin temel sebebinin merkezi sınavlar olduğu, bu sınavların devam etmesi durumunda bu ihtiyacın da devam edeceği yönündedir. Çünkü sınavın bir sıralama yapması, sıralamanın olduğu bir yerde her veli kendi öğrencisinin diğer öğrencilerin önüne geçmesi için okulda aldığı eğitime ilave olarak okul dışı eğitime ihtiyaç duymasını doğuracaktır. Öğretmenlere göre bu durum okul dışı eğitimin, okul eğitiminin eksikliğinden kaynaklanan bir ihtiyaç olmayıp, bireysel farklılıklarına göre kendini geliştirme ve diğer öğrencilerden farklı olma, onların önüne geçebilme ihtiyacından kaynaklanabileceği yönündedir. Ayrıca öğretmenler okul dışı eğitime ihtiyacın azalması için, okul eğitimi içerisinde bol soru çözerek konunun pekişmesinin sağlanması, test tekniğinin anlatılması ve sorularla uygulamasının yapılması, deneme sınavlarının yapılması, sınıfların kalabalık olmaması, müfredatın sınav sistemine uygun olmasını istemektedirler.

- Öğretmenlerin okul dışı eğitime bakış açıları öğretmenin çalıştığı okul türüne göre bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın nicel verilerine göre, ilkokul öğretmenlerinin %58.5'i, ortaokul öğretmenlerinin %54.5'i ve lise öğretmenlerinin %46.7'si okul dışı eğitim ihtiyacının olduğunu belirtmişlerdir. Okul dışı eğitim ihtiyacına olan algı okul kademesi arttıkça azalmaktadır. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ve merkezî sınavların kaldırılmasıyla okul dışı eğitim ihtiyacı algıları incelendiğinde, ilkokul öğretmenlerinin %60.8'i, ortaokul öğretmenlerinin %61.9'u, lise öğretmenlerinin %67.5'i merkezî sınavlar kalktığında okul dışı eğitime ihtiyaç

olmayacağını belirtmişlerdir. Yani merkezî sınav sisteminin kaldırılmasıyla okul dışı eğitime olan ihtiyaç algısının ilkökul öğretmenlerinde %19 oranında, ortaokul öğretmenlerinde %16 oranında ve lise öğretmenlerinde %14 oranında düştüğü görülmektedir.

- Öğretmenlere göre okul dışı eğitimin, okulda verilen eğitimden ne gibi farkı vardır?

Araştırmanın nitel ve nicel verilerine göre öğretmenlere göre, okul dışı eğitimin, okulda verilen eğitimden farkı,

- Okul dışı eğitimin müfredatı, okul müfredatına göre sınavlara daha yakın olması,
- Okul dışı eğitimdeki sınıflar, okuldaki sınıflara göre daha az kalabalık olması,
- Okul dışı eğitime gitme isteğe bağlı ancak okula gitmenin mecburi olması,
- Okul dışı eğitimdeki sınıflarda öğrenci seviyelerinin, okuldaki sınıflara nispeten daha homojen olması,
- Okul dışı eğitimde teorik derslerin az, test çözümünün fazla; okulda teorik derslerin ağırlıkta olması,
- Okul dışı eğitimde rekabet olduğundan öğretmenlerin okuldaki öğretmenlere göre öğrenci ile daha fazla ilgilenmesi,
- Okul dışı eğitimde yapılan deneme sınavlarının okulda yapılan deneme sınavlardan çok fazla olması şeklindedir.

- Öğretmenlere göre okul dışı eğitime ihtiyaç var mıdır?

Araştırmanın nitel ve nicel verilerine göre, öğretmenlerin %55'i okul dışı eğitime ihtiyaç olduğunu, %45'i ise okul dışı eğitime ihtiyaç olmadığını belirtmiştir. Araştırma kapsamında öğretmenlerin okul dışı eğitim ihtiyaçları düşünceleri incelendiğinde, okulların eksiklikleri, okul dışı eğitimin faydaları ve genel eğitim (politika ve planlama) sisteminden kaynaklı olarak algılarının oluştuğu söylenebilir.

- Öğretmenlere göre sınav sistemi değiştiğinde okul dışı eğitime yine ihtiyaç duyulacak mıdır?

Araştırmanın nitel ve nicel verilerine göre, öğretmenlerin %62.3'ü merkezî sınav sisteminin kalkmasıyla okul dışı eğitime olan ihtiyacın ortadan kalkacağını belirtmiştir. Okul dışı eğitime olan ihtiyaç düşüncesi %55 iken, merkezî sınav sisteminin kalkmasıyla birlikte bu oran %37.7'ye düşmüştür. Merkezi sınavların kaldırılmasıyla okul dışı eğitim ihtiyacına “evet” şeklinde cevap veren öğretmenlerin sayısı azalmıştır. 127 öğretmen okul dışı eğitim ihtiyacı sorusuna “evet” cevabını vermişken, merkezi sınavların kaldırılmasıyla okul dışı eğitim ihtiyacı sorusuna “hayır” cevabını vermiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %18' i okul dışı eğitime olan ihtiyacın sadece merkezî sınavlardan kaynaklandığını, yani merkezî sınavların kalkması ile okul dışı eğitime duyulan ihtiyacın ortadan kalkacağını belirtmişlerdir.

- Öğretmenlere göre kişileri ücret vererek eğitim almaya yönelten nedenler nelerdir?

Araştırmanın nitel ve nicel verileri incelendiğinde, öğretmenlere göre kişiler ücretsiz eğitim alabiliyorken kişileri ücret vererek eğitim almaya yönelten sebepler olarak, iyi bir iş bulmanın iyi bir üniversitenin iyi bir bölümünden mezun olmaya, iyi bir üniversitenin iyi bir bölümüne girmenin yolunun ise iyi bir liseden mezun olmaya ve iyi bir okul dışı eğitim almaya bağlı olmasındandır. Ayrıca okul dışı eğitimden beklentiler incelendiğinde, kaliteli eğitim, kaliteli öğretmen, güvenilir sosyal bir ortam, öğrenciye sınav kazandırma, öğrenciye iş verme ve öğrencinin kariyer planlamasını yapma gibi beklentiler de kişileri ücret ödeyerek okul dışı eğitim almaya yönelten sebepler olabileceği söylenebilir.

Dördüncü Bölüm

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda alan yazındaki diğer çalışmaların karşılaştırılması bu bölümde yapılmıştır.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin %55'i okul dışı eğitime ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Yapılan alan yazın taramasında benzer olarak (Umay, 2000; Aslan, 2004; Gök, 2006; Gökçora, 2006; Ortaş, 2006; Ayçiçek, 2012; Köprülü, 2013; Aslan, 2013) yapmış oldukları araştırmada okul dışı eğitim olmadan okulların tek başına yetersiz kalacağına, özellikle merkezî sınavların olduğu ülkelerde öğretmenlerin okul dışı eğitime ihtiyaç olduğu yönünde görüş belirttiklerini vurgulamışlardır.

Öğretmenler okulların veya okul dışı eğitimin tek başına yeterli olmadığını, ikisinin birbirini tamamlaması gerektiğini belirtmişlerdir. Buna paralel olarak Aslan (2013) yapmış olduğu araştırmada okul dışı eğitim kurumlarının okullar için bir alternatif değil de takviye ve tamamlayıcısı olduğunu belirtmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin %62.3'ü merkezî sınav sisteminin kalkmasıyla okul dışı eğitime olan ihtiyacın ortadan kalkacağını belirtmiştir. Mevcut ortamda okul dışı eğitime olan ihtiyaç düşüncesi %55 iken, merkezî sınav sisteminin kalkmasıyla okul dışı eğitime olan ihtiyacın devam edeceğini belirten öğretmenlerin oranı %37.7'ye düşmüştür. Okul dışı eğitimde merkezî sınav sistemlerinin payı büyüktür. Buna benzer olarak Jones (2011) yapmış olduğu araştırmada Japonya'da okul dışı eğitime giden öğrencilerin %60 nın merkezi sınavların olması ve akademik eğitimin giderek önem kazanmasından dolayı bu kurumlara devam ettiklerini belirtmiştir. Farklı ülkelerde yapılan çalışmalarda da dershanelerin tercih edilme nedeni merkezî sınav sistemleri ve rekabetçi ortamın varlığına vurgu yapılmıştır (Stevenson ve Baker, 1992; Chen, 2002; Yu ve Loh, 2003; Yılmaz ve Altinkurt, 2011). Ayrıca yapılan bazı araştırmalarda okul dışı eğitimden faydalanan öğrencilerin, diğer öğrencilere göre merkezî sınavlarda daha başarılı oldukları tespit edilmiştir (Morgil, Yılmaz ve Geban, 2001; Baştürk,

2003; Okur ve Dikici, 2004; Kanat, 2005; Hatakenaka, 2006; Bray ve Lykins, 2012; Aslan, 2013).

Öğretmenler yapılan araştırmada okul dışı eğitimın sebebinin sadece merkezi sınavlar olmadığını, öğrencinin ders notlarını yükseltmek, eksik olduğu konuları tamamlamak ve öğrendiğini pekiştirmek düşüncesi ile de bu kurumlara gittiğini belirtmişlerdir. Buna benzer olarak Huang (2009) yapmış olduğu çalışmada ise okul dışı eğitimın sadece merkezi sınavlardan kaynaklanmadığını, bireylerin eğitime olan ihtiyaçlarının sürekli olmasından kaynaklandığını belirtmektedir.

Yapılan araştırmada öğretmenlerin cinsiyetleri ile okul dışı eğitim ihtiyacı arasında bir farklılık görölmektedir. Kadın öğretmenlerin okul dışı eğitim ihtiyacı algısı, erkek öğretmenlerin okul dışı eğitim ihtiyacı algısından daha fazladır. Buna paralel olarak Kahraman (2013), yaptığı çalışmada kadın öğretmenlerin okul dışı eğitim ihtiyaçları algısının, erkek öğretmenlerin okul dışı eğitim ihtiyaçları algısından daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Buna göre okul dışı eğitim kurumlarının daha iyi eğitim kadrosuna sahip olması ve altyapı olanaklarının daha iyi olması, kadın öğretmenlerin okul dışı eğitim ihtiyacı algılarını yükseltmektedir.

Yapılan araştırmada öğretmenlerin yaşları ile okul dışı eğitim ihtiyacı algısı arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Her yaştaki öğretmenin okul dışı eğitim ihtiyacı algısı benzerdir. Farklı olarak Durusu (2010), yaptığı çalışmada yaşlı öğretmenlerin yeniliklere açık olmadığını, bu nedenle okul sisteminin daha iyi olduğunu savunduklarını tespit etmiştir.

Yapılan araştırmada öğretmenler okul dışı eğitim ihtiyaçlarının ortaya çıkış sebeplerini, kalabalık sınıflar, öğretmenlerin azlığı ve heyecansızlığı, öğretmenlerin alan dışı derse girmesi gibi sebepleri belirtmişleridir. Buna paralel olarak, Yılmaz ve Altinkurt (2011) yapmış oldukları araştırmada eğitimın sorunlarını kalabalık sınıflar, mevcut öğretmenlerin nitelikleri ve azlığı, fiziki altyapıdaki eksiklikler ve ezberci eğitim olarak belirtmişleridir.

Yapılan araştırmada okul türü ile okul dışı eğitim ihtiyacı algısı arasında anlamlı farklılık mevcuttur. İlkokul öğretmenlerinin okul dışı eğitim algısı, ortaokul öğretmenlerinin ve lise öğretmenlerinin okul dışı eğitim algılarından daha yüksektir. Yine lise öğretmenlerinin okul dışı eğitim algısı, ortaokul

öğretmenlerinin algısından daha düşüktür. Farklı olarak Kahraman (2013) yaptığı çalışmada okul dışı eğitim ihtiyacı algısının okul türüne bağlı olarak değişmediğini tespit etmiştir.

Yapılan araştırmada hizmet yılı ile okul dışı eğitim ihtiyacı algısı arasında farklılık mevcuttur. Buna göre okul dışı eğitim ihtiyacı algısı en düşük olan grup 21 ve üstü hizmet yılına sahip öğretmenlerdir. Benzer olarak Durusu(2010), çalışmasında kıdemli öğretmenlerin yeni sistem ve metotlara daha temkinli yaklaştıklarını ve mevcut sisteme daha yakın olduklarını tespit etmiştir.

Yapılan araştırmada öğretmenlerin yaklaşık olarak %63'ü merkezi sınavların kalkması ile okul dışı eğitime ihtiyaç olmayacağını belirtmişlerdir. Buna benzer olarak Jones (2011) yapmış olduğu araştırmada Japonya'da öğrencilerin %60'a yakınının merkezi sınavlardan dolayı okul dışı eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Ayrıca yine benzer şekilde Dang ve Rogers (2008) yapmış oldukları araştırmada gelişmiş ve gelişmekte olan 22 ülkede öğrencilerin yaklaşık olarak %25 ile %90 arasında bir oranla sınavlara hazırlık için okul dışı eğitim aldıklarını belirtmişlerdir.

Araştırma kapsamında nitel araştırma ile elde edilen sonuçların tartışması aşağıdaki gibidir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin okul dışı eğitime olan ihtiyaç algıları nitel olarak araştırılmıştır. Bu kapsamda öğretmenler okul dışı eğitime olan ihtiyacın okul kaynaklı nedenlerini, derslerin boş geçmesi, pratik bilgilerin kazandırılmaması, test çözümlerinin yetersiz olması, ders tekrarlarının az olması, sınıfların kalabalık olması, müfredatın yoğun olması, ders kitaplarının merkezî sınavlarda yetersiz kalması, eğitimde fırsat eşitliğinin olmaması, okullardaki fiziksel ortamın yetersiz olması, okullarda altyapıların yetersiz olması ve öğretmenlerin alan bilgilerinin yetersiz olması gibi nedenleri belirtmişlerdir. Okullarda bulunan bu tür eksiklikler, öğrencilerin merkezî sınavlarda istedikleri başarıyı elde edememelerine neden olmaktadır. Bu durum, öğrencilerin okul dışı eğitime yönelmesinde önemli bir faktördür. Buna paralel olarak Jones (2011) yapmış olduğu araştırmada Japonya'da öğrencilerin %67'sinin okul dışı eğitim kurumlarına gitme sebepleri olarak okuldaki eğitim ve öğretim yetersizlikleri ile birlikte öğretmen yetersizlikleri olduğunu belirtmiştir. Bu konuyla ilgili yapılan

alan yazın taramasına göre benzer olarak (Baştürk, 2003; Baştürk, 2010; Yıldırım, 2008; Yılmaz ve Altinkurt, 2011) yapmış oldukları araştırmada, öğretmen kaynaklı yetersizlikler ile okul kaynaklı yetersizlikler okul dışı eğitimin öğrenciler için alternatif olarak görülmesine neden olduğunu vurgulamışlardır.

Yapılan araştırmada bir kısım öğretmenler, okul dışı eğitim kurumlarının öğrencilerin boş zamanlarını geçirdikleri güvenli ortamlar oluşturduğundan dolayı bu kurumların tercih edildiğini belirtmişlerdir. Yapılan alan yazın taraması sonucuna göre buna paralel olarak (Sun, 1993;Collingsworth, 2005) okul dışı eğitim kurumlarının çocuklara güvenli bir ortam sunduğunu, çocukların boş zamanlarında kötü davranış kazanmalarına engel olduğunu bundan dolayı çalışan anne ve babaların okul dışı zamanlarda çocukları ile ilgili olarak kafalarının rahat olduğunu belirtmişlerdir.

Yapılan araştırmada öğretmenler okul dışı eğitimin ihtiyaç olmasının sebeplerinden bazılarının ise eğitim politikalarını denetleme eksikliği, denetlemeyi yapanların yetersizliği, okullarda eğitim planlamasındaki eksiklikler, eğitim kurumlarına yeterince kaynak ayrılmaması, lise ve üniversiteye giriş sınavlarının zorluğu karşısında okulların yetersiz kalması olduğunu belirtmişlerdir. Buna benzer olarak yapılan alan yazın taraması sonucuna göre (Yılmaz ve Altinkurt, 2011; Erdem, 2011) yapmış oldukları çalışmada eğitimin sorunları olarak denetleme yetersizliklerini, denetlemeyi yapanların objektif olmamasını, öğretmen maaşlarının düşük olmasını sebep olarak tespit etmişlerdir.

Yapılan araştırmada öğretmenler, öğrencilerin ve velilerin kendi vicdanlarını rahatlatmak için ve toplum baskısından dolayı okul dışı eğitime ihtiyaç duyulduğunu, ücret ödeyerek okul dışı eğitim kurumlarına giden öğrencilere veliler tarafından başarılı olmaları için baskı yapıldığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Davey, De Lian ve Higgins, (2007) yapmış oldukları araştırmada, üst okullara giriş sınavları olan ülkelerde, veliler ve öğretmenler tarafından öğrenciler üzerinde sınavda başarılı olmaları yönünde bir baskı olduğunu vurgulamışlardır.

Yapılan araştırmada öğretmenlerin okul dışı eğitimden beklentileri, kaliteli öğretmen, öğrencilerin yeteneklerine göre geliştirilmesi, öğrencilerin okul eksiklerinin giderilmesi, öğrencilerin temellerinin sağlamlaştırılması, öğrencileri

test tekniğine alıştırmak ve yüksek kalitede eğitim sağlamak. Buna paralel olarak Huang (2009) yapmış olduğu araştırmada okul dışı eğitim kurumları öğrencilerin akademik başarısına, ev ödevlerine ve çocuğu sosyal hayata alışmasına katkıları olduğunu belirtmiştir. Ayrıca buna paralel olarak Charmaraman (2013) yapmış olduğu araştırmada bu kurumların öğrencilere kariyer planlama, sınavlara girişlerde yol gösterme, okul derslerinde akademik yardım ve öğrencilerin derslerinde bire bir yardımcı olma gibi konularda öğrencilere yardımcı olduğunu belirtmiştir. Bunun dışında alan yazın taraması sonucuna göre yine benzer olarak (Duman, 1986; Coşkun, 2005; Erdem, 2011; Aslan, 2013; Köprülü, 2013) yapmış oldukları araştırmada okul dışı eğitim kurumlarına devam eden öğrencilerin test tekniğinin geliştiği ve merkezî sınavlarda başarısının arttığına dair bulgulara ulaştıklarını belirtmişlerdir.

Yapılan araştırmada öğretmenler okul dışı eğitimin, daha uygun fiyatta olmasını, kariyer ve iş imkânı sağlamasını ve öğrenci sınavı kazanmadığında ücretin yarısının iade edilmesini istemişlerdir. Buna paralel olacak şekilde Charmaraman (2013) yapmış olduğu araştırmada okul dışı eğitim kurumlarının öğrencilere karakter-yetenek analizlerini ve kariyer planlamasını yaptığını vurgulamıştır. Farklı olarak Kahraman (2013) yaptığı çalışmada, eğitime harcanan ücretin israf olmadığını belirten öğretmen algılarını tespit etmiştir.

Yapılan bu araştırmada, okul dışı eğitime karşı olan öğretmenler, okul dışı eğitimin ailelere yük olduğunu ve herkes öğrencisini bu kurumlara gönderemediğinden dolayı okul dışı eğitim kurumlarının fırsat eşitsizliği oluşturduğunu belirtmişlerdir. Buna benzer olarak Heyneman (2011) yapmış olduğu çalışmada dershanelerin ücretli olmasından dolayı herkesin bu imkânlardan eşit derecede faydalanamadığını, varlıklı ailelerin daha çok yararlanabildiğini bu durumun da eşitlik ve toplumsal adalet konularına aykırı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca buna paralel olarak Gök (2005) her öğrencinin okul dışı eğitimden faydalanamadığı için bir eşitsizliğin söz konusu olduğunu, Tansel (2013) ise okul dışı eğitim kurumları her il ve ilçede eşit derecede yer almadığı için bir eşitsizlik oluşturduğunu belirtmişlerdir.

Sonuç

Eğitim, ihtiyaç duyulan bilginin öğretilmesi aşamalarını kapsamakta ve ihtiyaç duyulan bilginin çeşidine göre eğitim talebinin yönü belirlenmektedir. Tüm dünyada bilgiye olan talep sürekli olarak artmakta ve bu durum eğitim ihtiyaını yükseltmektedir. Bireyler, toplum tarafından iyi olarak nitelendirilen mesleklere sahip olabilmeyi iyi okullarda okumaya ve iyi eğitim almaya bağlamaktadırlar. Bu durum, meslek sahibi olmada sınav sisteminin belirleyici rol oynadığı lkemizde, eğitime duyulan ihtiyaçı artırmaktadır.

Bireylerin sınavları kazanmaları ve istedikleri mesleklere sahip olabilmeleri iyi bir eğitimle mümkündür. Bunun için okulların verdikleri eğitim, bireylere yetmemekte ve bireyler okul dışı eğitime ynlenmektedirler. Bu alışmada Türkiye’de okul dışı eğitim ihtiyaçı ve okul dışı eğitimden beklentiler araştırılmıştır.

Araştırma kapsamında nicel araştırma ile elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin %55’i okul dışı eğitime ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin %45’i ise okul dışı eğitime ihtiyaç olmadığını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılanların %62.3’ merkezî sınav sisteminin kalkmasıyla okul dışı eğitime olan ihtiyaın ortadan kalkacağını belirtmiştir. Okul dışı eğitime olan ihtiyaç düşüncesi %55 iken, merkezî sınav sisteminin kalkmasıyla birlikte bu oran %37.7’ye düşmüştür. Bu durumda gösteriyor ki merkezi sınav sistemi, okul dışı eğitime olan talebin artmasında en önemli neden olarak görülmektedir. Türkiye’de merkezi sınav sisteminin varlığı ve okulların bu konuda yetersiz olması, okul dışı eğitime olan talebi artırmaktadır.
- Cinsiyet ve okul dışı eğitim ihtiyaçı incelendiğinde erkek öğretmenlerin %49.5’i, kadın öğretmenlerin %58.7’si okul dışı eğitime ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmada erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha düşük oranda okul dışı eğitim ihtiyaına “evet” cevabı verdikleri tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri ve merkezî sınavların kaldırılmasıyla okul dışı eğitim ihtiyaçı algıları incelendiğinde, merkezî sınav sisteminin kaldırılmasıyla okul dışı eğitime olan ihtiyaç algısı hem erkek hem de kadın öğretmenlerde düşüş

göstermiştir. Kadın öğretmenlerin okul dışı eğitime daha fazla ihtiyaç duymalarına sebep olarak kadının erkek karşısında rekabet gücünü artırma isteğinden kaynaklanabileceği söylenebilir.

- Öğretmenlerin yaşı ve okul dışı eğitim ihtiyacı düşüncesi arasındaki ilişki incelendiğinde, 25-30 yaş arasındaki öğretmenlerin %71.5'i, 31-35 yaş arasındaki öğretmenlerin %55.9'u, 36-40 yaş arasındaki öğretmenlerin %45.5'i, 41-45 yaş arasındaki öğretmenlerin %55.2'si ve 46 ve üzeri yaştaki öğretmenlerin %45.6'sı okul dışı eğitime ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları ve merkezî sınavların kaldırılmasıyla okul dışı eğitim ihtiyacı algıları incelendiğinde, 25-30 yaş arasındaki öğretmenlerin %54'ü, 31-35 yaş arasındaki öğretmenlerin %40.5'i, 36-40 yaş arasındaki öğretmenlerin %29.4'ü, 41-45 yaş arasındaki öğretmenlerin %35.2'si ve 46 ve üzeri yaştaki öğretmenlerin %24.1'i okul dışı eğitime ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yaşlarına göre okul dışı eğitim ihtiyacı algıları incelendiğinde genç öğretmenlerin okul dışı eğitim ihtiyacının daha yüksek olduğu, yaşlı öğretmenlerde bu oranın düşük olduğu görülmektedir. Bu durumun genç öğretmenlerin de okul dışı eğitimden faydalanmasından, yaşlı öğretmenlerin ise yeniliğe biraz temkinli yaklaşmalarından kaynaklanabileceği söylenebilir.
- Okul türü ve okul dışı eğitim ihtiyacı düşüncesi arasındaki ilişki incelendiğinde ilkokul öğretmenlerinin %58.5'i, ortaokul öğretmenlerinin %54.5'i ve lise öğretmenlerinin %46.7'si okul dışı eğitime ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ve merkezî sınavların kaldırılmasıyla okul dışı eğitim ihtiyacı algıları incelendiğinde, merkezî sınav sisteminin kaldırılmasıyla okul dışı eğitime olan ihtiyaç algısının ilkokul öğretmenlerinde %19 oranında, ortaokul öğretmenlerinde %16 oranında ve lise öğretmenlerinde %14 oranında düştüğü görülmektedir. Yani ilkokul öğretmenlerinin %60.8'i, ortaokul öğretmenlerinin %61.9'u, lise öğretmenlerinin %67.5'i merkezî sınavlar kalktığında okul dışı eğitime ihtiyaç kalmayacağını belirtmişlerdir.

- Öğretmenlerin dersine girdiği sınıf seviyesi büyüdükçe okul dışı eğitim ihtiyacının azalmasına sebep olarak; lise ve ortaokulun sonunda merkezi sınavların olması bu okul öğretmenlerinin bu sınavlara yabancı olmaması öğrencilerini sınavlara kendilerinin hazırlayabilecekleri özgüveninden kaynaklanabilmektedir. İlkokul öğretmenleri ise bu sınavlara yabancı olduklarından öğrencilerinin nasıl bir sınava gireceğini bilemediklerinden dolayı okul dışı eğitime ihtiyaç duyabilecekleri yönünde görüş belirtmiş olabilirler.
- Hizmet yılı ve okul dışı eğitim ihtiyacı arasındaki ilişki incelendiğinde,
- 1-5 yıllık öğretmenlerin %57.4'ü, 6-10 yıllık öğretmenlerin %59.6'sı, 11-15 yıllık öğretmenlerin %55.5'i, 16-20 yıllık öğretmenlerin %51.8'i, 21 yıllık ve üstü öğretmenlerin %47.4'ü okul dışı eğitime ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet yılı ve merkezî sınavların kaldırılmasıyla okul dışı eğitim ihtiyacı algıları incelendiğinde, merkezi sınav sisteminin kaldırılmasıyla okul dışı eğitime olan ihtiyaç algısının hizmet yılı arttıkça daha da düştüğü görülmektedir. 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin okul dışı eğitim ihtiyacı algıları %15 civarında düşmüşken, 21 yıllık ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin algısı %21 civarında düşmüştür.
- Burada hizmet yılı arttıkça okul dışı eğitim ihtiyacının azalmasına sebep olarak, kıdemli öğretmenlerin yeniliğe biraz daha az açık olabilecekleri, genç öğretmenlerin ise okul dışı eğitimden kendilerinin de faydalanmış olmaları ve bu öğretmenlerin gelişmeleri daha yakından takip etmelerinden kaynaklanabileceği söylenebilir.
- Okul dışı eğitime ihtiyaç duyulmasının nedenlerine yönelik sorulara ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmenlerin öğretim becerileri, derslerin boş geçmesi, sınıf mevcutlarının fazla olması, klasik öğretim, okul müfredatının yoğun olması, müfredatın merkezî sınavlara tam olarak hitap etmemesi, alan dışı öğretmenlerin derse girmesi, öğretmenlerin teorik ders işlemeleri ve okullarda ders dışı eğitimlerin yeterli olmaması gibi durumların ortalama değerleri 3 ve üzerindedir. Bulgularda teknoloji destekli ders işleme, konularda tekrar yapma, okullarda verilen kursların merkezî sınavlar için yeterli olması, dersin öğrenci seviyesine göre

anlatılması, yeterli performans gösterme, öğretmenlerin merkezî sınava yeterince hazırlanması, ders kitabı dışında farklı kaynak kullanımı, yeterli deneme sınavı yapılması, sosyalleşmeye uygun etkinlikler yapılması, MEB/ÖSYM tekniğine uygun yeterince soru çözülmesi, rehberlik faaliyetlerinin yeterli olması, ders dışı takviye eğitiminin olması, eksik derslerin tamamlanması, öğretmenlerin alan bilgisinin yeterli olması ve ders dışı etkinliklerin olması gibi durumların ise ortalama değerleri 3'ün altındadır.

- Öğretmenlerin cinsiyetleri ve okul dışı eğitim ihtiyacına yönelik algı arasında farklılık görülmemektedir ($p>.05$). Kadın ve erkek öğretmenlerin okul dışı eğitim ihtiyacı beklentileri benzerdir. Kadın ve erkek öğretmenler alan ve öğretim yeterliliği olgusunda ve sınav ve soru yeterliliği olgusunda benzer algıya sahiptir.
- Öğretmenlerin yaşları ile alan ve öğretim yeterliliği ve sınav soru yeterliliği algısı arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır ($p>.05$). Her yaştaki öğretmenin okul dışı eğitim ihtiyacı algısı benzerdir. Her yaştaki öğretmen, alan ve öğretim yeterliliği olgusunda, sınav ve soru yeterliliği olgusunda benzer algıya sahiptir.
- Okul türü ile okul dışı eğitim ihtiyacı faktörlerinden olan alan ve öğretim yeterliliği ile sınav ve soru yeterliliği algıları arasında anlamlı farklılık mevcuttur ($p<.05$). İlkokul öğretmenlerinin (O.S.=344.59) alan ve öğretim yeterliliği algısı, ortaokul öğretmenlerinin (O.S.=389.44) ve lise öğretmenlerinin (O.S.=376.23) algılarından daha düşüktür. Yine lise öğretmenlerinin (O.S.=376.23) alan ve öğretim yeterliliği algısı, ortaokul öğretmenlerinin (O.S.=389.44) algısından daha düşüktür. Ortaokul öğretmenleri okullarda sınav ve soru yeterliliğini, diğer öğretmenlere göre daha yüksek bulmaktadır. Yine lise öğretmenleri sınav ve soru yeterliliğini, ilkokul öğretmenlerine göre daha yüksek bulmaktadır.
- Hizmet yılı ile alan ve öğretim yeterliliği arasında anlamlı farklılık bulunmazken ($p>.05$) sınav ve soru yeterliliği arasında anlamlı farklılık mevcuttur ($p<.05$). Buna göre sınav ve soru yeterliliği algısı en yüksek olan grup 21 ve üstü (O.S.=445.89) hizmet yılına sahip olanlardır. Bunu sırasıyla 1-5 yıllık (O.S.=376.98), 11-15 yıllık (O.S.=369.58), 16-20

yıllık (349.25) ve 6-10 yıllık (324.32) hizmet yılına sahip öğretmenler takip etmektedir. 21 ve üstü hizmet yılına sahip öğretmenlerin okul dışı eğitim ihtiyacı algıları diğer öğretmenlere göre daha düşüktür. Bu durum kıdemli öğretmenlerin okul dışı eğitime çok sıcak bakmadıklarını ancak okul dışı eğitim olması durumunda sınav ve soru yeterliliğinin olması gerektiğini belirttiklerini göstermektedir. Kıdemli öğretmenler okul dışı eğitimin sadece eğitim almış olmak için değil aynı zamanda etkin olmasını istemektedirler.

- Okul dışı eğitim ihtiyacı algısı ve okul dışı eğitim ihtiyacına yönelik algı arasında anlamlı farklılık mevcuttur ($p<.05$). Okul dışı eğitim ihtiyacı algısı ile alan ve öğretim yeterliliği ve sınav ve soru yeterliliği algıları arasında anlamlı farklılık mevcuttur ($p<.05$). Okul dışı eğitime ihtiyaç olmadığını belirtenlerin (O.S.=446.53) alan ve öğretim yeterliliği algısı, okul dışı eğitime ihtiyaç olduğunu belirtenlere (O.S.=303.66) oranla daha yüksektir. Öğretmenlerin okul dışı eğitime karşı algılarının düşük olması, okul dışı eğitim olması durumunda öğrencilere en iyi eğitimin verilmesi yönündedir. Okul dışı eğitim ihtiyacının olduğunu savunan öğretmenlerin ise okul dışı eğitimden beklentileri daha düşüktür. Bu durum okul dışı eğitim ihtiyacının olduğunu savunan öğretmenlerin, okul dışı eğitim hakkında daha fazla bilgiye sahip olduğunu ve fazla beklenti içinde olmadığını gösteriyor olabilir.
- Merkezî (YGS-TEOG) sınavların kaldırılmasında okul dışı eğitim ihtiyacı algısı ve okul dışı eğitim ihtiyacına yönelik algı arasında anlamlı farklılık mevcuttur ($p<.05$). Merkezî (YGS-TEOG) sınavların kaldırılmasında okul dışı eğitim ihtiyacı algısı ile alan ve öğretim yeterliliği ve sınav ve soru yeterliliği algıları arasında anlamlı farklılık mevcuttur ($p<.05$). Merkezî (YGS-TEOG) sınavların kaldırılmasında okul dışı eğitime ihtiyaç olmadığını belirtenlerin (O.S.=426.79) alan ve öğretim yeterliliği algısı, okul dışı eğitime ihtiyaç olduğunu belirtenlere (O.S.=270.80) oranla daha yüksektir. Merkezi sınavların kaldırılmasıyla okul dışı eğitim ihtiyacının halen var olacağını belirten öğretmenler, okul dışı eğitim öğrencilere neler katabileceğinin farkında olduklarından beklentileri daha düşük olmaktadır.

- Öğretmenler okul dışı eğitimden, okuldaki öğretim programıyla birbirini destekler nitelikte olmasını, öğrencinin başarı seviyesine destek sağlamasını, öğrenciler için sosyal etkinlikler düzenlemesini, öğrenciye dönük rehberlik eğitimi vermesini, MEB/ÖSYM'nin sınav tekniğine uygun yöntemler kullanmasını, etüt imkânlarının yeterli olmasını, öğrencilerle bire bir ilgilenilmesini, yeterli sayıda test sorusu çözdürülmesini, ders-konu bazında öğrenciyle bire bir ilgilenilmesini ve okuldan kalan eksiklikleri gidermesini beklemektedirler.
- Cinsiyet ile alan ve öğretim yeterliliği arasında anlamlı farklılık varken ($p < .05$), maddi yeterlilik ve destekler arasında farklılık yoktur ($p > .05$). Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine bağlı olarak alan ve öğretim yeterliliği algıları farklılık göstermektedir. Kadınların (O.S.=394.05) alan ve öğretim yeterlilikleri algısı erkeklere (O.S.=329.58) oranla daha yüksektir. Bu durumun kadın öğretmenlerin daha titiz ve disiplinli olmasından kaynaklandığı söylenebilir.
- Öğretmenlerin yaşları ile alan ve öğretim yeterliliği ve maddi yeterlilik ve destekler algısı arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p > .05$). Her yaştaki öğretmenin okul dışı eğitim beklentisi benzerdir.
- Öğretmenlerin buldukları okul türü ile alan ve öğretim yeterliliği ve maddi yeterlilik ve destekler algısı arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır ($p > .05$). Tüm öğretmenlerin okul dışı eğitim beklentisi benzerdir.
- Öğretmenlerin hizmet yılı ile alan ve öğretim yeterliliği ve maddi yeterlilik ve destekler algısı arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır ($p > .05$). Her kıdemdeki öğretmenin okul dışı eğitim beklentisi benzerdir.
- Okul dışı eğitim beklentisi algısı ve okul dışı eğitim ihtiyacına yönelik algı arasında anlamlı farklılık mevcuttur ($p < .05$). Okul dışı eğitim beklentisi algısı ile alan ve öğretim yeterliliği ve maddi yeterlilik ve destekler algıları arasında anlamlı farklılık mevcuttur ($p < .05$). Okul dışı eğitime ihtiyaç olmadığını belirtenlerin (O.S.=318.08) alan ve öğretim yeterliliği algısı, okul dışı eğitime ihtiyaç olduğunu belirtenlere (O.S.=408.90) oranla daha düşüktür. Okul dışı eğitime ihtiyaç olduğunu belirtenlerin okul dışı eğitimden maddi yeterlilik ve destekler açısından

beklentileri daha yüksektir. Okul dışı eğitim ihtiyacının olduğunu düşünen öğretmenlerin okul dışı eğitimden beklentileri diğer öğretmenlere göre daha yüksektir.

- Merkezî (YGS-TEOG) sınavların kaldırılmasında okul dışı eğitim ihtiyacı algısı ile alan ve öğretim yeterliliği algısı arasında anlamlı farklılık varken ($p=.001<.05$) maddi yeterlilik ve destekler arasında anlamlı farklılık yoktur ($p=.085>.05$). Merkezî (YGS-TEOG) sınavların kaldırılması durumunda okul dışı eğitime ihtiyaç kalmayacağını belirtenlerin (O.S.=348.30) alan ve öğretim yeterliliği algısı, okul dışı eğitime olan ihtiyacın devam edeceğini belirtenlere (O.S.=400.56) oranla daha düşüktür.

Araştırma kapsamında nitel araştırma ile elde edilen sonuçlar aşağıdaki şekildedir:

- Öğretmenlerin büyük bölümü okulların eksiklerinden bahsederek okul dışı eğitime ihtiyaç olduğunu savunmuştur. Bu eksikler genel olarak şu şekildedir: Derslerin boş geçmesi, pratik bilgilerin kazanılamaması, test çözümlerinin yetersiz olması, ders tekrarlarının az olması, sınıfların kalabalık olması, müfredatın yoğun olması, ders kitaplarının merkezî sınavlarda yetersiz kalması, eğitimde fırsat eşitliğinin olmaması, okullardaki fiziksel ortamın yetersiz olması, okullarda altyapıların yetersiz olması ve öğretmenlerin alan bilgilerinin yetersiz olmasıdır. Okul dışı eğitimin aktiviteler, okuma yazma bilmeyenler için sosyal etkinlikler sağladığını vurgulamışlardır. Ayrıca bir kısım öğretmenler, bu kurumların öğrencilerin boş zamanlarını geçirdikleri güvenli ortamlar olmalarından dolayı bu kurumlara ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin okul dışı eğitime ihtiyaç duymalarında diğer önemli konular ise eğitim politikalarıyla ilgili denetlemelerin ve denetlemeyi yapanların yetersizliği, okullarda eğitim planlamasındaki eksiklikler, eğitim kurumlarına yeterince kaynak sağlanmaması, lise ve üniversite giriş sınavlarının zorluğu karşısında okulların yetersiz kalması yer almaktadır. Araştırmaya katılan bazı öğretmenler ise öğretmenlerin maaşlarının yeterli olması durumunda okul dışı eğitime ihtiyaç olmayacağını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin ve velilerin kendi

vicdanlarını rahatlatmak amacıyla ve toplumda bu kurumlara devam etme yönünde oluşan baskıdan dolayı okul dışı eğitime ihtiyaç duyduklarını belirten öğretmenler de olmuştur.

- Öğretmenlerin okul dışı eğitimden beklentileri, kaliteli öğretmen, öğrencilerin yeteneklerine göre geliştirilmesi, öğrencilerin okulla ilgili eksiklerinin giderilmesi, öğrencilerin temellerinin sağlamlaştırılması, öğrencilerin test tekniğine alıştırılması ve yüksek kalitede eğitim sağlanması. Öğretmenler her öğrenciye adil davranmak, düzenli deneme sınavları ile öğrencileri sınava alıştırmak gibi beklentileri olduğunu da belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler okul dışı eğitimin daha uygun fiyatlarla yapılmasını, kariyer ve iş imkânı sağlanmasını ve öğrenci sınavı kazanamadığında ödediği ücretin yarısını iade etmesini istemişlerdir. Bununla birlikte bazı öğretmenler, okul dışı eğitimin öğrencilere sadece sosyal kültürel etkinlikler kazandırmasını savunmuşlardır. Okul dışı eğitime karşı olan öğretmenler, okul dışı eğitimin ailelere yük olduğunu ve çocukları yarış atına döndürdüğünü belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler, herkes öğrencisini bu kurumlara gönderemediğinden dolayı, okul dışı eğitim kurumlarının fırsat eşitsizliği oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmenler okul dışı eğitim ihtiyaçlarının psikolojik olduğunu, bu kurumların kapatılması ile velilerin bu yükten kurtulacağını ve eğitim adına hiçbir eksikliğin olmayacağını belirtmişlerdir.
- Öğretmenler, okul dışı eğitim ihtiyacının olduğunu, ancak okul dışı eğitim ile okul eğitiminin birlikte planlanması gerektiğini, bu eğitimlerin birbirini tamamlayacak, birbirini destekleyecek, birinin diğerinin önüne geçmeyecek şekilde ortak plan ve programlarının yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.
- Öğretmenlere göre okul dışı eğitime ihtiyaç duyulmasının en büyük sebebi okullarda farklı eğitimin verilmesi, öğrencilerin temel konularda eksiklerinin olması, öğrencilerin bir üst öğretim kurumunda eğitim alabilecek seviyede olmaması, öğrencilerin anlama hızının farklı olması, öğretmenlerde yeterli derecede heyecan olmaması ve ölçme ve değerlendirme eksiklikleri gibi sebepleri belirtmişlerdir.

- Öğretmenler, okul dışı eğitimden kişilerin maddi durumuna göre faydalandıklarını, ekonomik durumu iyi olan ailelerin çocuklarını özel okullarda okutup özel ders aldıklarını, ekonomik durumu iyi olmayanların ise çocuklarını çok zor şartlar altında dershanelere gönderdiğini belirtmişlerdir

Öneriler

Araştırma önerileri şu şekilde özetlenebilir:

- Öğretmenler, okul dışı eğitimden kişilerin ekonomik durumuna göre faydalandığını, okul dışı eğitim kurumlarının her il ve ilçede yeterli sayıda olmadığını, bu durumun öğrenciler arasında fırsat eşitsizliği oluşturduğunu belirtmişlerdir. Bu sorunun çözümü için her öğrencinin rahatlıkla faydalanabileceği şekilde e-ODE veya ODE-TV sistemi kurulabilir. e-ODE sisteminde her öğrencinin bir şifresi olur, isteyen öğrenci istediği zaman bu sisteme girerek istediği dersten, istediği konudan ders dinleyip soru çözebilir. ÖDE-TV ise merkezi sınavlar için gerekli olan dersleri televizyon üzerinden vererek ve uygun okul dışı zamanlarda okullarda deneme sınavı yaparak öğrencilerin okul dışı eğitim ihtiyacına yardımcı olabilir. Bu sistemlerden isteyen öğrenciler faydalanabilir. Bu sistem devlet tarafından organize edilebilir veya devlet dışarıdan hizmet satın alabilir.
- Okulların, öğrencileri merkezî sınavlara hazırlamada yetersiz kalması, okullarda test tekniğinin öğretilmemesi, sınavlara yönelik uygulamalar ve sınava hazırlık için nitelikli dokümanın yeterli düzeyde olmaması öğrencileri okul dışı eğitim kurumlarına yönlendiren önemli faktörlerden olduğu belirtilmiştir. Burada okulda verilen eğitim ile okul dışında verilen eğitim birleştirilerek çözüm üretilebilir. İsteyen öğrenciler haftanın belirli günleri okula giderek derslerin temel teorik kısmını öğrendikten sonra, geriye kalan zamanlarında da okul dışı eğitim kurumlarına giderek sınavlara hazırlık için gerekli olan test tekniği, deneme sınavı, rehberlik hizmetleri vb.. konularda okul dışı eğitimden faydalanabilir. Okul dışı eğitim kurumlarının ücretini devlet karşılayabilir.

- Araştırmada yeterli düzeyde olmayan devlet politikalarının öğrencileri okul dışı eğitime yönelttiği görülmüştür. Okul dışı eğitimin bir sektör oluşturmanın ötesine geçmesi ve kaliteli eğitim sunması ancak iyileştirilmiş devlet politikalarıyla mümkün olabilir. Bununla birlikte okul dışı eğitimin tamamen ortadan kalkmasından öte okula alternatif değil okulu destekleyici, okulun tamamlayıcısı olma niteliğine kavuşması gerekmektedir. Bunun için devletin gereken düzenlemeleri yapması önemlidir.
- Araştırmada öğretmenler okul dışı eğitim kurumlarının öğrencilere sadece bilgi sunmadığını, sosyal olarak daha sağlıklı yetişmelerine de olanak sunduklarını belirtmişlerdir. Günümüzde birçok öğrenci boş vakitlerini okul dışı eğitim kurumlarında değerlendirmektedir. Bu durum öğrencilerin zararlı alışkanlıklardan uzaklaşmalarını ve daha fazla bilgi edinmelerini sağlamaktadır. Okul dışı eğitim kurumlarının öğrencilerin sosyalleşmelerine daha fazla olanak vermeleri ve bu konuda altyapı oluşturarak faaliyetlerini düzenlemeleri öğrencilerin sosyal gelişimleri açısından daha yararlı olabilir.
- Öğretmenlerin yaklaşık olarak %38'i merkezi sınavların kalkması durumunda bile okul dışı eğitime ihtiyaç olacağını belirtmiştir. Bu nedenle okul dışı eğitim kurumlarının kapatılmasından öte, okul dışı eğitim kurumlarının gerekliliğine olan inancın oluşumunu engelleyecek çalışmaların yapılması, toplum için daha faydalı olabilir.
- Öğretmenlerin birçoğu okul dışı eğitimin gerekli olduğunu belirtirken özellikle sınavlara hazırlıkta büyük öneme sahip olduğunu vurgulamışlardır. Okulların sınavlara hazırlıkta yeterli olmaması, öğrencileri okul dışı eğitime yönlendirmektedir. Sınav sisteminin yeniden düzenlenmesi ve öğrencilerin kurumsal sınavlarla veya okul başarılarıyla üst okula geçiş yapmalarının sağlanması, okul dışı eğitimin bir zorunluluk olmasını ortadan kaldıracaktır.
- Öğretmenlerden bazıları, devlet okullarında çalışan öğretmenlerin isteyerek, severek bu mesleği yapmadığını, bu mesleği bir iş olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Eğer öğretmenler bu mesleği isteyerek, severek seçerlerse ve öğretmenlik mesleğini bir ideal olarak yaparlarsa

okul dışı eğitime ihtiyaç kalmayacağını vurgulamışlardır. Bu durumun sağlanabilmesi için öğretmenliği tercih edecek adaylara mesleğe uygunluk testleri yapılması, stajyerlik ve oryantasyon döneminin mesleğin gereklilikleri açısından verimli geçirilmesi sorunun çözümü için önemlidir.

- Öğretmenler, okul dışı eğitim kurumlarında çalışan öğretmen ve idarecilerin rekabet ortamından dolayı öğrenci ve velileri ile çok sıcak bir ilişkilerinin olduğunu bu sıcak ilişkininde öğrencinin başarısını etkilediğini ancak okulda çalışan öğretmen ve idareciler de ise böyle bir davranışın olmadığını belirtmişlerdir. Bu durumda devlet okullarında çalışan öğretmen ve idarecilere yapmış oldukları ek çalışmalara göre teşvik edici ödüller verilmesi, çok çalışan öğretmen ile az çalışan öğretmenin maaşının farklı olması, velilere öğretmen seçme hakkının verilmesi öğretmen ve idarecileri çalışmaya zorlayan bir faktör olabilir.
- Öğretmenler, öğrencileri okul dışı eğitime yönlendiren sebeplerden birisinin de mevcut öğretmenlerin bazı yetersizlikleri ve heyecansızlıkları olduğunu belirtmişlerdir. Mevcut öğretmenlerden yapılan araştırmalarda branş, rehberlik ve iletişim konusunda eksiklikleri tespit edilenlerin yetiştirilmesi planlanmalı, kişilik yapısının öğretmenlik mesleğine uygun olmadığı düşünülen ve bu konuda bilimsel tespitler yapılan öğretmenlerin farklı devlet kadrolarına atanması sağlanabilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler şu şekildedir:

- Okul dışı eğitimden yararlananlarla yararlanmayanların başarısını karşılaştırmayı sağlayacak araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırma sadece öğretmenler üzerinde değil aynı zamanda öğrenci ve veliler üzerinde de yürütülebilir.
- Öğrencilerin ve velilerin okul dışı eğitim kurumlarından memnun olma oranları araştırılabilir
- Çeşitli ülkelerde okul dışı eğitimin etkinliği ve işlevleri araştırılabilir.
- Okul dışı eğitimin yasal altyapısı çeşitli ülkelerle karşılaştırılabilir.
- Türkiye’de farklı şehirlerde farklı öğretmen gruplarıyla çalışma tekrarlanabilir.

- Özel ders alanlarla dershanelere ve etüt merkezlerine giden öğrenciler fırsat eşitliği açısından karşılaştırılabilir.
- Okul dışı eğitim kurumlarının, okullarla ilgili gerekli iyileştirmeler yapılmadan kapatılmasının ne gibi sonuçlar doğuracağı araştırılabilir.

Kaynaklar

- Akay, A. (2005). *Postmodernizm*. İstanbul: Leyla ile Mecnun Yayıncılık.
- Akkoyunlu, B. (2003). Bilgisayar ve çocuklarımız. *TBD Bilişim Dergisi*, 85, 49-50.
- Aktaş, T. (2007). *Yaygın eğitim kurum ve kuruluşlarının bilgisayar eğitimi programlarının değerlendirilmesi (İzmit örneği)* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi. (206231)
- Aslan, D. (2013). *Takviye ve hazırlık kurslarının (dershanelerin) eğitim alanındaki yeri ve algısı* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aslan, M. (2004). Eğitim sisteminin kapanmayan yarası yükseköğretime geçiş. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (1), 37–51.
- Atabay, S. (2014). Dershanelerin Eğitim Sistemindeki Yeri, İşlevi ve Dönüştürülme Süreci, <http://www.ted.org.tr>. Adresinden 18 Ekim 2014 tarihinde alınmıştır.
- Arslanbaş, D. (2011). *Özel Dershanelerde Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Yetkinliklerini Belirleme Ve Özel Uğur Dershanesi'nde Örnek Uygulama* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi.(289827)
- Ayçiçek, K. (2012). *Belediyelerin yaygın eğitim çalışmalarına bir örnek olarak şişli belediyesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi.(206231)
- Ayhan, S. (1998). *Halk eğitiminde katılma* (Doktora tezi).YÖK Tez Merkezi. (10653)
- Bacanlı, H. ve Dombaycı, M.A. (2013). *Kapılma veya Dönüştürülme Ayrımında Dershaneler*. Ankara: ASEM (Ankara siyasal ve ekonomik merkezi rapor)
- Baran, İ.N.ve Altun, T. (2014). Dershanelerin Eğitim Sistemimizdeki Yeri Ve Önemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 2146-9199.

- Baştürk, S. (2003). *L'enseignement des mathématiques en Turquie: le cas des fonctions au lycée et au concours d'entrée à l'université*. Paris: IREM de Paris.
- Baştürk, S. ve Doğan, S. (2010). Lise öğretmenlerinin özel ders haneler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* 7(2), 135-157.
- Bayındır, N. (2011). *Eğitim gerçeği*, Kütahya: Akis Medya Matbaacılık.
- Blackburn, R. T. ve J. H. Lawrence, (1995). *Faculty at work*, Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- Bowen, H. R. (1980) *Investment in learning*, San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Bowles, S. & Gintis H. (2001). Schooling in Capitalist America Revisited, *Sociology of Education*, <http://www.umass.edu/preferen/gintis/soced.pdf>. Adresinden 13 Aralık 2014 tarihinde alınmıştır.
- Bozkır, A. S., Sezer, E. ve Gök, B. (2009). Öğrenci seçme sınavında (ÖSS) öğrenci başarımını etkileyen faktörlerin veri madenciliği yöntemleriyle tespiti, 5. *Uluslararası İleri Teknolojiler Sempozyumu (IATS'09)*, 37-43. Karabük: Üniversite yayınları.
- Boyer, K. A. M. ve Tracz, S. M. (2014) Hmong High School Students In Afterschool: Effects On Achievement, Behavior, And Self-Esteem. *Afterschool Matters*, 19, 44-50
- Bray, M. (2003) Adverse effects of private supplementary tutoring: Dimensions, implications, and government responses. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP)
- Bray, M. (2006). Private supplementary tutoring: comparative perspectives on patterns and implications, *Compare: A Journal of Comparative Education*, 36 (4), 515 – 530.
- Bray, M. (2010). Researching shadow education: Methodological challenges and directions, *Asia Pacific Education Review*, 11 (1), 3-13.

- Bray, Mark., Lykins, Chad. (2012). *Shadow education: private supplementary tutoring and its implications for policy makers in asia*. Mandaluyong City, Phillipines: Asian Development Bank.
- Buyruk, H. (2009). Yükseköğretime geçiş sorunsalı, *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 7(26), 69-88.
- Büyükbaş, N.(2010).Özel dersaneler ve Türk eğitim sisteminin genel amaçları. *Eğitim Yönetimi dergisi*, 3(2). 155-162
- Celep, C. (2003). *Halk eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Charmaraman, L. (2013). Congregating to create for social change: urban youth media production and sense of community. *Learning, Media and Technology*, 38(1),102-115.
- Chen, H. (2002). *Shadoweducation in taiwan: a study of parentalinvestment and educational achievement*. M. Phil. Thesis, Department of Sociology, Oxford University.
- Chen, L.S. (1978). To considermore in the education of cramming schools. *Min Chu Chao*, 28(6), 9-11.
- Choi, S. (2008) "Different models of lifelong learning: From the perspective of international comparison", *KJEP*, 5(1), 83-105.
- Collingsworth, J.(2005). "21st century community learning center program: a study to evaluate the success of a program in a rural county in east tennessee.". (Electronic Theses and Dissertations. Paper 986). <http://dc.etsu.edu/etd/986> adresinden 12 Kasım 2014 tarihinde alınmıştır
- Coşkun, G. (2005). *Özel dersanelerin ortaöğretimde verimliliğe ve istihdama etkisi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi.(214255)
- Çakır, Ç.(2007).*Özel dersane ve kursların kuruluş ve işleyişinde karşılaştıkları hukuki yetersizlikler ve bu yetersizliklerin öğretim faaliyetine etkileri* (Kayseri ili örneği)(Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi.(231074)
- Çayır, M.(2014).*Dershane öğrencilerinin algılarına göre dersane öğrencilerinin üniversite hazırlık sürecinde dershaneye gitme sebeplerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi.(368009)

- Çelen, F. K., Çelik, A., Seferoğlu, S.S. (2011). Türk eğitim sistemi ve PISA sonuçları. *Akademik Bilişim'11 - XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, 765-773.
- Çifçili, V.(2008). Dershane Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterlilik Düzeyleri Ve Mesleki Doyumları Arasındaki İlişki. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10 (2),101-115
- Dang, H.A., Rogers, F.H.(2008). *How to interpret the growing phenomenon of private tutoring*. The World Bank Publishing. <http://elibrary.worldbank.org/doi/pdf/10.1596/1813-9450-4530> adresinden 3 Aralık 2014 tarihinde alınmıştır.
- Davey, G., De Lian, C., ve Higgins, L. (2007). The university entrance examination system in China. *Journal of Further and Higher Education*, 31(4), 385-396.
- Davidson, A., Schwartz, S. E. O., ve Noam, G. G. (2008). Creating youth leaders: community supports. *New Directions for Youth Development*. 8(120), 127–137.
- Dawson, W. (2010). Private tutoring and mass schooling in East Asia: Reflections of inequality in Japan, South Korea, and Cambodia. *Asia Pacific Education Review*, 11(1).
- Dee, T. (2004). Are there civic returns to education? *Journal of Public Economics* 88, 1697-1720.
- Deer, C. (2005). Higher Education Access and Expansion: the French Experience. *Higher Education Quarterly*, 59 (3): 230-241
- Demirel, Ö ve Kaya Z. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirer, D. (2012). Eğitimde piyasalaşma ve öğretmen emeğinde dönüşüm. *Çalışma ve Toplum Dergisi*, 1(1),167-186.
- Dominelli, L. ve Hoogvelt, A. (1996) “Globalization, contract government and the taylorization of intellectual labour in academia”, *Studies in Political Economy*, 49, 71-100.
- Duman, A. (2000). *Yetişkinler eğitimi*. Ankara: Ütopya Yayınları.

- Duman, T. (1986). *Özel dersaneler ve fonksiyonları* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Duran, A., Düzgün, O. ve Duran, S. (2014). *Sosyo-ekonomik düzeyleri farklı öğrenci velilerinin özel dersanelere yönelik tutumlarının incelenmesi* Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research, 4 (Özel Sayı 1), 171-185.
- Dursun, H. B. (2013). Dünyadaki dersanelerin genel durumu. *Güvender Yayınları Eğitim Bülteni*, 1(43), 20-26.
- Durusu, H. (2010). *Yükseköğretime hazırlık eğitiminde özel dershanecilik olgusunu besleyen etmenlere ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi.(353202).
- Duru-Bellat, M. & Kieffer, A. (2000). Inequalities in educational opportunities in france: educational expansion, democratization or shifting barriers?, *J. Education Policy*, 15,3, <http://www.eric.ed.gov> adresinden 8 şubat 2015 tarihinde alınmıştır.
- Duru-Bellat, M. Kieffer, A. & Reimer, D. (2008). Patterns of social inequalities in access to higher education in France and Germany. *International Journal of Comparative Sociology*. 49(4-5): 347-368
- Dynarski, M., Moore, M., Burdumy, S. J., Rosenberg, L., Deke, J. & Mansfield, W. (2004) When schools stay open late: new findings from the national evaluation, *Mathematica Policy Research Inc.* 8658-800/8720-700
- Earged. (1998). *Özel dersanelerin Türk eğitim sistemi içindeki yeri ve geleceği*. Ankara: MEB.
- Elüstü, A. (2007). *Yetişkinlerin eğitim ihtiyaçları ve halk eğitim merkezleriyle ilgili farkındalık düzeylerinin belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi.(191741).
- Erdem, A. (2011). *Özel dersaneleri gelecekte bekleyen belirsizliklere yönelik stratejik öneri Rize - Trabzon bölgesinde dersaneler üzerinde bir uygulama* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi.(294013)
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayınevi.

- Eşme, İ.(2013).*Özel dersanelere olan ihtiyaç nasıl ortadan kalkar?*
<http://basin-arsiv.metu.edu.tr/2013-12-13/106894#ust> adresinden 5 Aralık 2014 tarihinde alınmıştır.
- Fidan, N. (1985). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1992). *Eğitime giriş*, Ankara: Feryal Yayıncılık.
- Geray, C. (2002). Yerel yönetimlerin eğitim ve kültür işlevleri, *Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları, Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi*, Ankara.
- Gök, F. (2005), Üniversiteye girişte umut pazarı: özel dersaneler, *Bilim Eğitim Toplum Dergisi*, www.egitimbilimtoplum.com.tr/index.php/ebt/article/viewFile/95/pd adresinden 18 Aralık 2013 tarihinde alınmıştır.
- Gök, F. (2006). Üniversiteye girişte umut pazarı: özel dersaneler. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 1(1),102–110.
- Gökçora, İ. H. (2006). Şiddetli akıntıya karşı Türkiye'nin bilime kavuşması: bilinçli, nitelikli ve yaygın eğitim. *Sağlık Bilimlerinde Süreli Yayıncılık 4. Ulusal Sempozyumu (17 Kasım)*, 13–18, Ankara.
- Gültekin, M. (1998). *Türkiye ve Avrupa Birliği'ne üye bazı ülkelerde zorunlu eğitim*. Eskişehir: Açık öğretim Fakültesi Yayınları,73-91.
- Güneş, F. (1996). *Yetişkin eğitimi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Yapılandırıcı yaklaşımla sınıf yönetimi* (1.Baskı).Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Hatakenaka, S. (2006). *Higher Education in Turkey for 21st Century: Size and Composition*. The World Bank Publishing.
http://siteresources.worldbank.org/EXTECAREGTOPEDUCATION/Resources/4446071192636551820/S._Hatakenakas_report_on_Higher_Education_in_Turkey_for_21st_Century_Nov_2006.pdf adresinden 4 Aralık 2014 tarihinde alınmıştır.
- Herrera, C., Grossman ,J. B. & Linde,L. L.(2013).*Staying on track: testing higher achievement's long-term impact on academic outcomes and high school choice*.A Public/Private Ventures project distributed by MDRC, New York

- Heyneman, S. P. (2011). Private tutoring and social cohesion, (Özel dershaneler ve toplumsal birliktelik), *Peabody Journal of Education* , 86, 183-188.
- Hillmert, S. ve Jacob, M. (2003). Social origin and ‘delayed’ educational careers, Paper Prepared for the ISA Research Committee 28 on Social Stratification and Mobility Tokyo Meeting, 1-3 March 2003: ‘*Social Inequality, Family and Intergenerational Transfer*’, <http://www.eric.ed.gov> adresinden 12 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.
- Hirst, L. (2013). *Juku culture: the impacts of supplementary education on educational equality and employment opportunity in Japan*. *Burgmann Journal* II,15-20
- Huang, K. M. (1993). Discussing cramming school. *Hsien Tai Chiao Yu*, 1(8), 145-151.
- Huang, H. M. (2009). Toward constructivism for adult learners in online learning environments. *British Journal of Educational Technology*. 33(1), 27-37.
- Jung, J.H. & Lee, K. H. (2010). The determinants of private tutoring participation and attendant expenditures in Korea. *Asia Pacific Education Review*, 11(2), 159-168.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kahraman, E. (2013) *Farklı okul türlerinde ve dershanelerde görev yapan öğretmenlerin dershanelerin işlevleri ve gerekliliği hakkındaki görüşleri* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi.(348330)
- Kanat, Ö. (2005). *Türk-Alman genel eğitim sistemlerinin karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kavak, Y. (2000). Türkiye’deki yaygın meslekî eğitim içinde kadın eğitiminin yeri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(144), 2-16.
- Kılıcı, E. (2012), Dünyadaki dershanelerin genel durumu. Ankara: *Güvender Yayınları Eğitim Bülteni*, 10 (40), 19-23
- Knowles, M.S. (1996). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy* (Rev. Ed.). New York: Association Press.

- Köprülü, F.(2014). Özel dershanelerin eğitim sistemi içindeki yeri, sosyo ekonomik değerleri, geleceği. <http://www.ozdebir.org.tr>, adresinden 24 Ekim 2014 tarihinde alınmıştır.
- Kurt, İ. (1996). *Yetişkin eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçükahmet, L. (2005). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Lee, C. J., Park, H. J., & Lee, H. S. (2009). Shadow education systems. G. Sykes, B. L. Schneider, & D. N. Plank (Eds.), *Handbook of educational policy research* in (pp. 901– 919). New York: Routledge
- LMC, (2005-2006). *Adult course guide*. London UK : Lancaster&Morecambe Guide.
- MEB, (1995). *T.B.M.M. bütçe raporu*, Ankara.
- MEB, (2007). *Avrupa birliği ülkelerinde eğitim denetimi*. Ankara: MEB yayınları [http://tkb.meb.gov.tr/ yayinlar/ AB%20egitim.pdf](http://tkb.meb.gov.tr/yayinlar/AB%20egitim.pdf), adresinden 13 Nisan 2014 tarihinde alınmıştır.
- MEB, (2013). *Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim*. Ankara: MEB yayınları.
- MEB, (2014). *Kavramlar ve tanımlar*. Ankara: MEB yayınları [www.meb.gov.tr/tr/dmdocuments/ kavramlar_ ve_ tanimlari.doc](http://www.meb.gov.tr/tr/dmdocuments/kavramlar_ve_tanimlari.doc),adresinden 17 Aralık 2013 tarihinde alınmıştır.
- MEGEP, (2006). *Türkiye 'nin başarısı için itici güç: hayat boyu öğrenme politika belgesi*, Ankara: MEGEP.
- MOFA. (2009). *Japonya 'yı Tanıyalım*. Ankara: Güzeliş Ofset.
- 1739 Millî Eğitim Temel Kanunu (1973), *T.C. Resmi Gazete*, 14574,24.06.1973
- 5580 Özel Öğretim Kurumları Kanunu (2007), *T.C. Resmi Gazete* 26434,8.02.2007.
- Morgil, İ., Yılmaz, A., ve Geban, O. (2001). Özel dershanelerin üniversiteye girişte öğrenci başarısına etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(21), 89-96.

- Myer John W. ve Schofer, E. (2005) The World-Wide Expansion of Higher Education.(CDDRL working paper). <http://cddrl.stanford.edu> adresinden 20 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.
- Nguyen, D.H.(2007). *A statewide impact study of 21st century community learning center programs in Florida*.(Electronic Theses, Treatises and Dissertations. Paper 2626).<http://diginole.lib.fsu.edu/etd> adresinden 12 Aralık 2014 tarihinde alınmıştır.
- Okçabol, R. (2006). *Halk eğitimi*, İstanbul: Der Yayınları.
- Okur, M., ve Dikici, R. (2004). Özel dersaneler ile devlet okullarının kartezyen çarpım, analitik düzlem ve bağıntı konularındaki bilgi ve becerileri kazandırma düzeylerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 17-42.
- Onur, B. (2004). *Türkiye’de çocukluğun tarihi*, Ankara: İmge Kitabevi.
- Ortaş, İ. (2006). *Eğitim sistemimiz ve öğrenci seçme sınavı sonuçları*. http://strateji.cukurova.edu.tr/EGITIM/pdf/ortas_01.pdf, adresinden 19 Mayıs 2014 tarihinde alınmıştır.
- Öncü, O. (7.04.2010). Eğitim çarkı. *Günlük Evrensel (Genç Hayat)* ,3
- ÖZ-DE-BİR (2005). *Üç ülkede eğitim sistemi ve özel dersaneler*. Ankara: Özel Dersaneler Birliği Derneği Yayınları
- ÖZ-DE-BİR, (2012). *Eğitim sistemi*. Ankara: Özel Dersaneler Birliği Derneği Yayınları
- ÖZ-DE-BİR, (2009). *Dünden bu güne özel dersaneler*, <http://www.ozdebir.org.tr>, adresinden 24 Ocak 2014 tarihinde alınmıştır.
- Özel,A.,Bayındır,N.&Özdemir,K.(2012). *Örneklerle okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamaları el kitabı*. Ankara: BMS Matbaacılık
- Özen, A. Ş. (2002). Türkiye’de örgütler yönetim araştırmalarında törensel görgülcülük sorunu, *Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 187-213.
- Özkaya, M. A. (2013). *Dünyadaki dersanelerin genel durumu*. Ankara: Güvender Yayınları.

- Özoğlu, M. (2011). *Özel dersaneler: gölge eğitim sistemiyle yüzleşmek*. Ankara: SETA Analiz.
- Püsküllüoğlu, A. (1994). *Arkadaş Türkçe sözlük*, Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Sabancı, A. ve Rodoplu, D. E. (2013). Halk eğitim merkezlerinin denetiminde karşılaşılan sorunlar. *e-international journal of educational research*. 4(2),61-77.
- Saracaloğlu, A. S., Gündoğdu K., Baydilek N. B., Uça S., (2014). Türkiye, Güney Kore ve Japonya’da dershanecilik sisteminin incelenmesi, *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED] Erzurum*, 1(51).
- Savage, C. J. (2013). Progressive education, after-school programs and their impact on the lives of african american males: an introduction, *Peabody Journal of Education*, 88(4),407-420.
- Saygılı, Ş., Cihan, C., Yavan, Z. A. (2005). *Eğitim ve büyüme, tartışma tebliğleri, Türkiye için sürdürülebilir büyüme stratejileri konferansı*. İstanbul: TÜSİAD Yayınları.
- Scherrer, C. (2005) “Gats: Long-term strategy for the commodification of education”, *review of international political economy*, 12(3) 484-510.
- Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitapevi Tic. Ltd. Şti.
- Stevenson, D. L., ve Baker, D.P. (1992). Shadow education and allocation in formal schooling: transition to university in Japan. *American Journal of Sociology*, 1(97), 1639-1657.
- Strauss A. ve Corbin J. (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and technique*. Newbury Park: Sage.
- Subaşı, B. (2005). *Dünyada ve Türkiye’de özel dersaneler*, İstanbul: İstanbul Ticaret Odası Yayınları.
- Sun, K. H. (1993). The situation and causes of cramming school in elementary school and junior high school in Kaohsiung. *Chiao Yu Tzu Liaw Wen Chai*, 31, 135-153.

- Şahin, İ. ve Fındık, T. (2008). Türkiye’de mesleki ve teknik eğitim: mevcut durum, sorunlar ve çözüm önerileri, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi* 3(1).65-86
- Şişman, M. (2007). *Eğitim bilimine giriş*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- T.C. Avrupa Birliği Bakanlığı. (2012). *Eğitim ve gençlik kataloğu*. Ankara: AB Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı Yayınları
- Tansel, A. (2013). *Türkiye’de özel dershaneler: yeni gelişmeler ve dershanelerin geleceği*. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Ekonomik Araştırma Merkezi Yayınları
- Taşkın, E. ve Büyük, K. (2002). Hizmet Pazarlaması Açısından Eğitim Hizmetlerinde Kalite(Kütahya’daki Özel Dershane Öğrencileri İle İlgili Bir Saha Araştırması). *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 203-224.
- Taymaz, H. (1993). *Hizmet içi eğitim*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Türk Eğitim Derneği (TED). (2005). *Türkiye’de üniversiteye giriş sistemi araştırması ve çözüm önerileri* (Study on the university placement system in Turkey and suggestions for solution), Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- TED, (2010). *Ortaöğretime ve yükseköğretime geçiş sistemi*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Temelli, A., Kurt, M. ve Köse, E. (2010). Özel dershanelerin biyoloji öğretimine katkılarının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3 (2), 148-161.
- TİSK, (1997). *Türkiye’de ve Dünya’da mesleki eğitim: Türk özel sektörünün karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri*. Ankara: Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu Yayını.
- TOBB, (2011). *Türkiye eğitim meclisi sektör raporu*, Ankara :TOBB yayınları
- TÖDER, (2012). <http://www.toder.org.tr>, adresinden 5 Ocak 2014 tarihinde alınmıştır.
- Tösten, R. ve Ekinci, İ. (2012). Japonya eğitim sisteminde yükseköğretim *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(8) ,1185-1196.

- TUGEP, (2011). <http://www.tugeb.org.tr>, adresinden 3 Ocak 2014 tarihinde alınmıştır.
- Turan, İ. ve Alaz, A. (2007). Özel dersanelerde coğrafya öğretiminin öğrenci görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 279-292.
- Tutak, T., Emül, N. ve Gün, Z. (2010). İlköğretim ikinci kademedeki hafta sonu verilen matematik yetiştirme kurslarının verimliliği. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 9 (1), 15-20.
- Tunay, U.(1992). *Lise öğrencilerini özel dersanelere iten faktörler* (yüksek lisans tezi).YÖK Tez Merkezi.(20780)
- TÜİK, (2013). *Eğitim istatistikleri*. http://www.tuik.gov.tr/VeriBilgi.do?alt_id=14, adresinden 22 Ocak 2014 tarihinde alınmıştır.
- Umay, A.(2000).*Matematik öğretiminde okul ve dersane eğitiminin karşılaştırılması*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı
- URL-1: ÖSYM, <http://www.osym.gov.tr/> OSYS yerleştirme sonuçlarına ilişkin sayısal bilgileri (Erişim Tarihi: 18.10.2014)
- URL-2:<http://www.maviokul.com/egitim-makaleleri/972-egitim-nedir.html>, (Erişim Tarihi:27.3.2014)
- URL -3: <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html>, (Erişim Tarihi: 25.01.2014)
- URL-4:http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2013_2014.pdf, (Erişim Tarihi: 3.04.2014)
- URL-5:<http://www.tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=temel>
(ErişimTarihi: 27.3.2014)
- URL-6: http://www.osym.gov.tr/dosya/160406/h/2ogretimelemanlarisay_ozettablosu.pdf, (Erişim Tarihi : 27.3.2014)
- URL-7: www.elginkanvakfi.org.tr, (Erişim Tarihi : 29.3.2014)
- URL-8:<http://www.google.com.tr/publicdata>,(Erişim Tarihi: 22.9.2014)

- URL-9:http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2013_2014.pdf, (Erişim Tarihi: 4.10.2014)
- URL-10:Altis Nüroloji ve Psikolojik Danışmanlık Merkezi. (2009). *Yetişkinlik/yaşlılık*,<http://www.altis.gen.tr/egitimlerimiz.html>, (Erişim Tarihi: 28.07. 2014)
- Uysal, R.(2009).Seviye belirleme sınavlarına (SBS) yönelik hazırlık kursları düzenleyen dersanelere devam eden öğrencilerin ve öğrenci velilerinin dersane beklentilerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması(yüksek lisans tezi).YÖK Tez Merkezi. (250837)
- Ültanır, E. ve Ültanır, G. (2005). Estonya, İngiltere ve Türkiye’de yetişkin eğitiminde profesyonel standartlar, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-23.
- Varış, Fatma (1998). Temel kavramlar ve program geliştirmeye sistematik yaklaşım, Eğitim Bilimlerinde Yenilikler.*Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları*, 1(1) ,3-19.
- Wang, C. L. (1983). Does "PuHsiPan" help students’ academic work? *Ta Hsueh Tsa Chih*, 1(169), 16-20.
- Wu, L.F. (1993). Analyzing students’ questionnaire in "PuHsiPan" in elementary school. *JenPenChiaoYuChaChi*, 1(43), 12-18.
- Yanardag, A. (2007). Ülkemizdeki eğitim bilim ve eğitim felsefesi gelişme sürecine bir bakış. İçinde A. Durmuş ve M. Hesapçioğlu (Ed).*Türkiye’de eğitim bilimleri bir bilanço denemesi* (s.106-120). Ankara : Nobel Yayın ve Dağıtımçılık
- Yazar, T. (2012). Yetişkin eğitiminde hedef kitle, *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(7), 21-30.
- Yılmaz, K. ve Altunkurt, Y.(2011). Öğretmen görüşlerine göre Türk eğitim sisteminin sorunları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* 8(1) ,942-970

Yu, J.J., ve Loh, C. (2003). *Cram school ingand probability of entering high schools: an empiricalanalysis*. Paperpresented at Annual Meeting of Taiwanese Association of Economics.

Ekler

Ek-1a: İzin Formu



T.C.
SİNCAN KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 72648821/605.99/1380405

03/04/2014

Konu: Araştırma İzni.

İLGİLİ OKUL MÜDÜRLÜKLERİNE SİNCAN

İlgi : Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 03/04/2014 tarih ve 14588481/605.99/1374349 sayılı yazısı.

Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi Yusuf Hayri YILDIZHAN'ın "Türkiye'de okul dışı eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve toplumun beklentisi" konulu ilgili yazı gereği okulunuzda uygulanmasına ilişkin yazısı ekte gönderilmiş olup;

Bilgilerinizi ve gönüllülük esasına göre işlem yapılmasını rica ederim.

Halil YÜKSEL
Müdür a.
Şube Müdürü

Eki :

1-Yazı (1 ad)

2-Okul Listesi(11 sayfa)

.....

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Hükümet Konağı Tandoğan Mah.Zeki Uğur Caddesi Sincan/Ankara
Elektronik Ağ:http://sincan06_strateji1.meb.gov.tr Tel: (0 312) 269 54 46-47

Ayrıntılı Bilgi için: Savaş DOĞAN
Faks: (0312) 270 29 71

Ek-1b: İzin Formu



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481/605.99/1374349

03/04/2014

Konu: Araştırma izni

SINCAN İLÇE MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) Dumlupınar Üniversitesinin 27/03/2014 tarihli ve 1150 sayılı yazısı.

Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi Yusuf Hayri YILDIZHAN' ın "Türkiye'de okul dışı eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve toplumun beklentisi" konulu tezi kapsamında ilçenize bağlı ekli listede belirtilen okullarda anket uygulaması yapma talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Anket örneklerinin (1 sayfa) uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmanın ilgi (a) genelge çerçevesinde, okul ve kurum yöneticileri uygun gördüğü takdirde gönüllülük esasına göre uygulanmasını rica ederim.

Hakan GÖNEN
Müdür a.
Şube Müdürü

EK:

1-Anket örnekleri (1 sayfa)

2-Okul listesi (1 sayfa)

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: ıstatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Emine KONUK
Tel: (0 312) 221 02 17/135

Ek-2: Görüşme Formu

Adı Soyadı :

Mesleği :

Değerli Öğretmenim,

Bu anket okul dışı eğitime neden ihtiyaç olduğunu ve toplumun okul dışı eğitimden beklentilerinin ne olduğunu belirlemek için yapılmaktadır. Okul dışı eğitim, dersane, özel ders, etüt eğitim merkezi, okuma salonları gibi kurumlar tarafından yapılan eğitim çalışmalarıdır. Sorulara içtenlikle cevap vermeniz beni mutlu edecektir. Ayırdığınız zaman için şimdiden teşekkür ederim.

1. Okulda verilen eğitim-öğretimin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?
2. Okulda verilen eğitim-öğretimin yeterli olmadığını düşünüyorsanız nedenleri nelerdir?
3. Bu eksiklerin giderilmesinde okul dışı eğitim-öğretim kurumlarından beklentileriniz nelerdir?

Ek-3: Anket Formu

KİŞİSEL BİLGİLER

Değerli Öğretmenler,
Bu anket okul dışı eğitime neden ihtiyaç olduğunu ve toplumun okul dışı eğitimden beklentilerinin ne olduğunu belirlemek için yapılmaktadır. Okul dışı eğitim, dershaneye, özel ders, e-öğrenim, merkezi, okuma salonları gibi kurumlar aracılığıyla gerçekleştirilebilir. Anketin; birinci bölümünde okul dışı eğitime neden olan faktörler, ikinci bölümünde ise toplumun beklentilerinin neler olduğunu belirlemeye dönük maddeler vardır. Maddelere katılma derecenizi karşısındaki boşluğa işaretleyiniz. Katılma Düzeyleri: Tamamen Katılmıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Hiç Katılmıyorum, Şeklinde tasarlantmıştır. Ayrıca iki tane açık uçlu soruyu altındaki boşluklara cevaplayınız. Katılımlarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Yusuf Hayri Yıldızhan
Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi

1. Sizce okul dışı eğitime ihtiyaç duyulmasının / duyulmamasının nedenlerini aşağıdaki boşluğa yazınız.

2. Sizin okul dışı eğitimden beklentileriniz nelerdir, aşağıdaki boşluğa yazınız.

1. Cinsiyet
 Erkek Kadın
 İlgilokul Ortaokul Lise

2. Çalıştığı Okul Türü

3. Yaş
 25-30 31-35 36-40 41-45 46 ve Üstü

4. Hizmet Yılı
 1-5 6-10 11-15 16-20 21 ve Üstü

5. Sizce okul dışı eğitime ihtiyaç var mı?
 Evet Hayır

6. Merkezi (YGS-TEOG) sınavlar kaldırılırsa okul dışı eğitime yine ihtiyaç olur mu?
 Evet Hayır

ANKETİN 1. BÖLÜMÜ (Okul dışı eğitime neden ihtiyaç vardır?)

- Okuldağı öğretmenlerin öğretim becerisi yetersizdir.
- Okuldağı öğretmenler teknoloji destekli ders işlemetedir.
- Okullarda bazı dersler boş geçmektedir.
- Okuldağı öğretmenler konular üzerinde yeterli kadar tekrar yapmaktadır.
- Okullarda verilen ek kurslar merkezi sınavlar için yetersizdir.
- Okullarda sınıf mevcudatları fazla olduğu için öğrenciler öğrenme zorlukları yaşamaktadır.
- Okuldağı öğretmenler klasik öğretim yapmaktadır.
- Okulda ve sınıfta disiplin problemleri olduğu için öğrenme motivasyonu sağlanamamaktadır.
- Okulda dersler öğrenci seviyesine göre anlatılmaktadır.
- Okul müfredatı yoğun ve delaylıdır.
- Okul müfredatı ile merkezi sınavların müfredatı farklıdır.
- Okuldağı öğretmenler yeterli performans göstermemektedir.
- Okuldağı bazı derslere branş dışı öğretmenler girmektedir.
- Okuldağı öğretmenler öğrencileri merkezi sınavlara yeterince hazırlamamaktadır.
- Okuldağı öğretmeni ders kitabı dışında farklı kaynaklar kullanmaktadır.
- Okuldağı öğretmenler teorik ders işleyip uygulamaya dönük ders işlemetedir.
- Okullarda ders dışı ek eğitim programlarının niteliği yeterli düzeyde değildir.
- Okullarda öğrencilerin sosyalleşmesine uygun etkinlikler yapılmaktadır.
- Okullarda MEB/OSYM'nin test tekniğine uygun yeterince sonu çözümlenmektedir.
- Okullardağı rehberlik faaliyetleri yetersizdir.
- Okullarda ders dışı takviye eğitim programları uygulanmaktadır.
- Okullarda öğretmenlerin eksik olduğunu düşündükleri derslerde öğretmenlere kolayca ulaşabilmektedir.
- Okullarda öğretmenlerin alan bilgisini yeterli değildir.
- Okullarda ders dışı etkinlikler yapılmaktadır.

ANKETİN 2. BÖLÜMÜ (Okul dışı eğitim kurumlarından beklentiler nelerdir?)

- Okuldağı öğretim programı ile okul dışı eğitim kurumlarındaki öğretim programı ortak olmalıdır.
- Okul dışı eğitim kurumlarına devlet akademik destek sağlanmalıdır.
- Okul dışı eğitim kurumları, öğrencilerin seviyesini dikkate alınmalıdır.
- Okul dışı eğitim kurumlarının eğitim ücretleri daha makul olmalıdır.
- Okul dışı eğitim kurumları, eğitim sonunda sertifikalı verilmelidir.
- Okul dışı eğitim kurumları ile devlet okulları derslik ve diğer fiziksel ortamları ortak olarak da kullanabilmelidir.
- Okul dışı eğitim kurumlarındaki hatta sonları okullarda devlet tarafından karşılanmalıdır.
- Okul dışı eğitim kurumları, öğrencilerin sosyal etkinliklerini desteklemelidir.
- Okul dışı eğitim kurumlarında, öğretmenlerin ders işleme teknolojiyi kullanmaları gerekir.
- Okul dışı eğitim kurumlarında, alan bilgisini yeterli öğretmenler istihdam edilmelidir.
- Okul dışı eğitim kurumları, öğrenciye dönük rehberlik faaliyetleri yapılmalıdır.
- Okul dışı eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ilgisiz becerileri yüksek olmalıdır.
- Okul dışı eğitim kurumlarında, MEB/OSYM'nin sınav tekniğine uygun yöntemler kullanılmalıdır.
- Okul dışı eğitim kurumlarında, öğrenci durumu hakkında iyi bir veri toplama sistemi olmalıdır.
- Okul dışı eğitim kurumlarının etüt imkanları yeterli olmalıdır.
- Okul dışı eğitim kurumlarında öğrencinin eksikliklerinin tamamlanması için ek dersler verilmelidir.
- Okul dışı eğitim kurumları kolay ulaşılabilir yerlerde olmalıdır.
- Okul dışı eğitim kurumlarında, öğrencilerle birebir ilgilenilmelidir.
- Okul dışı eğitim kurumlarında, yeterli kadar test sorusu çözümlenmelidir.
- Okul dışı eğitim kurumlarında, öğretmen her öğrenciyi eşit ve adil davranmalıdır.
- Okul dışı eğitim kurumları, öğrencilerin okul eksikliklerini tespit edip gidermelidir.
- Okul dışı eğitim kurumları, veli, öğretmen, öğrenci eğitim seminerleri düzenlenmelidir.

Özgeçmiş

Kişisel Bilgiler

Adı soyadı : Yusuf Hayri Yıldızhan

Doğum tarihi : 01.01.1965

Doğum yeri : Başarı / Çermik / Diyarbakır

Adres : Demet lale Mah. 405.cad no:120/26 Demetevler /Yenimahalle /
Ankara

E-Posta : yusufhayri27@gmail.com

Öğrenim Durumu

Öğrenim	Üniversite	Bölüm	Mezuniyet
Lise	Fevzi çakmak	Matematik	1982
Lisans	Erciyes	Matematik	1992
Doktora	Dumlupınar	İlköğretim	2015

İş deneyimi : 23 yıllık öğretmen

Yayınlar

1. Yıldızhan Y.H. (2013). Temel Eğitimde Akıllı Tahtanın Matematik Başarısına Etkisi. Middle Eastern & African Journal of Educational Research, Issue 5, 110-121
2. Yıldızhan Y.H., Avşar L., Yavuz O.C., Uygun H. & Özdil Y. (2013). Evaluation of the mathematics questions in the last twelve years of the public boarding and bursary examination for the fifth grade students according to the bloom taxonomy. *European Journal of Educational Science*, 5 (3), 323-333.
3. Yavuz, O.C., Yıldızhan, Y.H. Okul Öncesi Eğitimi Alan Öğrencilerin İlkokul 1. Sınıf Matematik Konularını Öğrenmeye Karşı Hazır Bulunuşlukları Hakkında Öğretmen Görüşleri. *SDU International Journal of Educational Studies*, (Haziran 2015 sayısında yayınlanmak üzere kabul almıştır).
4. Yıldızhan Y.H. (1996). Üniversiteye Hazırlık Matematik Kitabı, İstanbul: Zirve Yayınları
5. Yıldızhan Y.H. (2003). Üniversiteye Hazırlık Çözümlü Matematik Soru Bankası, İstanbul: Pi Yayınları

