

T.C.
Yıldız Teknik Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü

81476

**SEKİZ YILLIK İLKÖĞRETİM UYGULAMASINDA
GÖRÜLEN SORUNLARA İLİŞKİN
YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

Eğitim Bilimleri
Yüksek Lisans Tezi

Altan Demirel

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Muharrem Köklü

İstanbul, 1999

ÖNSÖZ

Bu araştırmada, sekiz yıllık ilköğretim uygulamasında görülen sorulara ilişkin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır.

Öncelikle üyesi olmaktan her zaman onur duyduğum eğitim camiasının, eğitimimizdeki sorunlara nasıl yaklaştığını, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin gözüyle bir kez daha değerlendirebilmeme olanak sağlayan tüm eğitim emekçilerini saygıyla selamlıyorum.

Onların değerli katkıları olmasaydı ne geleceğimizin mimarı olan çocuklarımızın yüreğinde taze çiçekler açabilir, ne de ben bu çalışmayı sonuçlandırabilirdim.

Bu araştırmayı, tez önerisinden başlayarak çeşitli güçlüklerle rağmen sonuçlandırabilmemi sağlayan, en telaşlı günlerimde dingin ve sabırlı yapısıyla yardımını asla esirgemeyen danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Muharrem KÖKLÜ'ye, kitaplığını kullanmama izin veren ve desteklerini gördüğüm Prof. Dr. Mehmet ALIÇ'a, Enstitü ile ilgili bütün problemlerimi çözen ve çalışmama katkı sunan Doç. Dr. Ali İlker GÜMÜŞELİ'ye istatistiki işlemlerin çözülmesinde bana yön veren Dr. Demirali ERGİN'e, her zaman güleç yüzüyle desteğini esirgemeyen sevgili sınıf arkadaşım Arş. Gör. Gonca ÇALHAN'a, yazım aşamasında gösterdiği çaba ve sabır nedeniyle, Berk Bilgisayar Şirketi müdiresi Arzu BERK'e, yoğun çalışma günlerimde her türlü anlayışı gösteren okul müdürüm Bahtiyar KAPLAN'a ve müdür yardımcısı Hayrettin BATUR'a, manevi desteğini her zaman yanımda bulduğum ve kimi yabancı kitapların çevirisine yardımcı olan sevgili arkadaşım Semra KILIÇ'a, emeğime emeğiyle katkı sunan sevgili kız kardeşim Seher DEMİREL ve sevgili ağabeyim Ali DEMİREL'e, anketlerin okullara ulaşmasını sağlayan değerli meslektaşlarım Esra Özaktaç ÖZTÜRK, Selma GÜNGÖR ve Selma ÖZGÜR'e, sıkıntılı günlerimde aile sıcaklığını hissettiğim, İzzetpaşa İlköğretim Okulu'nun sayın yönetici ve öğretmenlerine, birşeyler öğretirken her zaman çok şeyler öğrendiğim sevgili öğrencilerime ve güzel olan herşeyi yaratmamı sağlayan, tüm varlığımı borçlu olduğum anneme ve babama sonsuz teşekkürler ediyorum.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No.

ÖNSÖZ.....	II
İÇİNDEKİLER.....	III
TABLolar LİSTESİ.....	V
ÖZET	VI
SUMMARY	VIII

BÖLÜM I

GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	1
Problem	6
Alt Problemler	6
Araştırmanın Önemi.....	7
Varsayımlar.....	8
Sınırlılıklar.....	8
Tanımlamalar.....	8

BÖLÜM II

İLÖĞRETİM İLE İLGİLİ KAYNAKLAR.....	11
İlköğretim İle İlgili Kuramsal Bilgiler	11
İlkçağlardan Günümüze İlköğretim Gelişimi.....	11
Türkiye'de İlköğretimin Gelişimi	17
Cumhuriyet'ten Önce İlköğretim.....	17
Kurtuluş Savaşı ve Cumhuriyet Döneminde İlköğretim	22
İlgili Araştırmalar	39

BÖLÜM III

YÖNTEM	51
Araştırmanın Modeli.....	51
Evren ve Örneklem	51
Deneklerin Bireysel Değişkenlere Göre Dağılımları	52
Deneklerin Cinsiyet Dağılımları.....	52

Deneklerin Görev Dağılımları.....	53
Deneklerin Branş Dağılımları.....	53
Veri Toplama Aracı.....	54
Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi.....	55
Veri Çözümleme Teknikleri.....	55

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM.....	57
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	87
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	59
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	63
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	68
Beşinci Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	69
Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	72
Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	73
Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	75
Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	77

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	79
Sonuçlar.....	79
Öneriler.....	82
Uygulamacılar İçin Öneriler.....	82
Araştırmacılar İçin Öneriler	83

KAYNAKÇA	85
EKLER.....	90
Ek 1: Onay.....	91
Ek 2: Anket	92
Ek 3: Sorunlar Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlilik Analizleri.....	97
Ek 4: Anket Uygulanan Okullar ve Geri Dönüş Sayıları	101
Ek 5: 4360 Sayılı Sekiz Yıllık Kesintisiz Eğitim Yasası	102

TABLÖLAR LİSTESİ

<u>Tablo No.</u>	<u>Sayfa No.</u>
2.1 Cumhuriyet Döneminde İlköğretimde Sayısal Gelişmeler	23
3.1 Deneklerin Cinsiyet Dağılımı.....	52
3.2 Deneklerin Görev Dağılımı.....	53
3.3 Deneklerin Branş Dağılımı	53
4.1 Sistem ve Yapılanmadan Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Ortalama ve Sapmalar	57
4.2 Eğitim ve Öğretim Uygulamalarında Görülen Sorunlar İçin Ortalama ve Sapmalar	60
4.3 Yapı Bina Araç Gereç Gibi Fiziksel Sorunlar İçin Ortalama ve Sapmalar	64
4.4. Yönlendirme Alanına Yönelik Sorunlar İçin Ortalama ve Sapmalar	68
4.5. Öğretmen Yetiştirme Alanına Yönelik Sorunlar İçin Ortalama ve Sapmalar	70
4.6 Denetim Alanında Görülen Sorunlar İçin Ortalama ve Sapmalar	72
4.7 Genel Olarak Sorunlar Değişkenine Göre Cinsiyet İçin Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	74
4.8 Genel Olarak Sorunlar Değişkenine Göre Görev Unvanı İçin Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	75
4.9 Genel Olarak Sorunlar Değişkenine Göre Branş Durumu İçin Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	77

ÖZET

Bu araştırma, Türkiye'de sekiz yıllık ilköğretim uygulamasında görülen sorunlara ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerini almak ve ortaya çıkacak sorunlara göre, eğitim alanında bazı önerilerde bulunmak amacıyla yapılmıştır.

Araştırma modeli olarak, tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni, İstanbul'daki okullardır. Bu araştırmada, random örneklem tekniği kullanılmıştır. Bu amaçla İstanbul'un farklı ilçelerinden (Beşiktaş, Eminönü, Fatih, Gaziosmanpaşa, Kadıköy, Kağıthane, Maltepe, Sarıyer, Şişli ve Üsküdar.), örneklem grubu olarak, 30 ilköğretim okulu ile, bu okullarda görevli 55 okul yöneticisi ve 226 öğretmen alınmıştır.

Araştırma verilerini toplayabilmek için, 37 maddelik bir anket formu geliştirilmiş ve araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Ankette 6 temel bölüm yer almıştır. Bunlar sekiz yıllık ilköğretim uygulamasında görülen "Sistem ve Yapılanma, Eğitim-Öğretim uygulamaları, Öğretmen Yetiştirme Alanı, Fiziksel Alan, Yönlendirme Alanı ve Denetim Alanlarında" karşılaşılan sorunları saptamaya yönelik şekilde gruplara ayrılmıştır.

Anket Şubat, Mart, Nisan 1999 tarihlerinde uygulanmıştır.

Verilerin analizinde varyans analizi, t testi ve aritmetik ortalama ($\bar{x}$) teknikleri kullanılmıştır.

Araştırmanın sonuçları şunları göstermiştir.

Bu araştırmaya katılan okul yöneticileri ve öğretmenlerin bir çoğu eğitim sistemimizden kaynaklanan bir çok önemli sorunun olduğunu kabul etmişlerdir.

Bütün denekler, aritmetik ortalamalara göre en önemli sorunların; yönlendirme, öğretmen yetiştirme ve denetim alanlarında görülen sorunlarla, yapı, bina, araç-gereç gibi fiziksel sorunlar olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırma sonuçlarında dikkat çekici bir diğer nokta da, eğitim planlamaları yapılırken okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin karara katılmalarının sağlanması isteğidir.

Ayrıca okullarda eğitimsel davranışlara öncelik vererek, çocukların ihtiyaçlarını giderecek eğitim programlarının geliştirilmesi gerekir. Bunlara ilaveten sekiz yıllık ilköğretime geçilmesiyle birlikte bir çok okulda çok sayıda derslik ihtiyacı doğmuştur.

Fiziksel yetersizliklerden kaynaklanan sorunları azaltabilmek için, ilköğretime bütçeden daha fazla kaynak sağlanmalı ve radyo televizyonlardan daha çok yararlanılmalıdır.

Öğretmenler ve yöneticilerin, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından organize edilen hizmet içi kurslara katılmaları sayesinde, öğretmenler bilgi ve performansları ile sınıf içi öğretim tekniklerini artırmış olacaklardır.

Denetim sisteminin daha demokratik bir hale getirilmesi de, sekiz yıllık ilköğretim uygulamasında, örgütsel amaçlara ulaşmada katkı sağlayacaktır.



SUMMARY

This research is about eight years elementary education and what kind of problems can be seen in the future. Thus some questions were prepared for school principles and teachers.

Survey method was used as a research method. The schools in Istanbul was the space of it. In this research, random sampling method was used. According to this purpose approximately 30 different elementary education schools from different counties were chosen in Istanbul: Beşiktaş, Eminönü, Fatih, Gaziosmanpaşa, Kadıköy, Kağıthane, Maltepe, Sarıyer, Şişli, and Üsküdar. 55 school principles and 226 teachers took part in this research from the schools.

In order to collect data, a questionnaire which contained 37 questions, was improved. This questionnaire was divided into 6 main parts. These divisions which were seen in the eight years elementary education were: System and Construction, The Process of Educating-Teaching Skills, Physical Problems, Field of Educating Teachers, Field of Orientation and Field of Supervision.

This questionnaire was made between February 1999 - April 1999. Variance of analysis, "t" test and arithmetic mean ($\bar{x}$) techniques were used.

The results of this research showed that:

The principles and teachers who joined to the questionnaire were agreed that there were many problems in our educational system.

According to the arithmetic mean, all the subjects agreed that the most important problems were: orientation, education of teachers, field of supervision, building, architecture of a building, tools and equipments and like these...

Another important point was; school principles and teachers should join to decisions while making plans for education.

Also educational activities should be given precedens to our children so that educational programmes should respond to needings of children at

schools. In addition to this, noticeable amount of extra classrooms were needed at the beginning to eight years elementary education.

Keeping on inservice training courses which are organized by Ministry of Education, school principles and teachers can enlarge their knowledge, performance, and techniques of classroom instructions.

Eight years elementary education may give positive effect on controlling and democratic system.



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırma konusunu oluşturan problem durumu belirtilmiş, konu alanındaki kuramsal yaklaşımlar gözden geçirilmiş, araştırmanın amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları verilmiş ve bazı terimler tanımlanmıştır.

Problem durumunda, çeşitli kuramsal düşüncelerin ışığında dünyada ve Türkiye'de ilköğretimin önemine değinilmiş, ilköğretim sorunlarının çözümüne ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerinin gerekliliği üzerinde durulmuştur.

Önceki yıllarda benzer araştırmalar yapılmışsa da, bu araştırma 8 yıllık zorunlu eğitimin yasalaşmasıyla birlikte tüm ülke genelinde yaygınlaştırılmasından sonra sorunların tesbitine ilişkin ilk çalışmalardan biridir.

Problem Durumu

Eğitim kavramı, yüzyıllardan beri, etki gücü, görevi ve işlevselliği nedeniyle en çok konuşulan, tartışılan, hakkında yorumlar yapılan konuların başında gelmektedir.

Eğitim yaşanan her yerde ve her çağda güncelliğini korumuş sorun çözücü gücünün yanında çağa, toplumlara ve anlayışlara ayak uyduramadığı gerekçesiyle hep bir sorun yumağıyla birlikte düşünülmüştür.

Aslında eğitim sorunları eğitimin toplumların ihtiyaçlarına uyum ve bunun beraberinde getirdiği bir toplumsal değişme sorunudur (Ergun, 1987:4).

Eğitimin, insana, uygarlıkları yaratmaya, sorunları çözmeye olan katkısının önemini yüzyıllar önce keşfeden insanoğlu en iyi yaşam koşullarına erişebilmek için, yaşam koşulları en iyi olan toplumları ve bunların eğitim sistemlerini taklit ederek günümüze kadar gelmiştir. Bu anlayış bugün de halen sürmektedir.

Bunun için çoğunlukla modeller ithal edilmekte ve mucizevi çözümler getirilmesi beklenmektedir. Toplumun gereksinimlerinden doğmayan hiç bir

model işlevsel olamaz. Modelin gelişmiş ülkede oluşmasını sağlayan etkenlerin, ithal edildiği toplumunkinden, sosyal, ekonomik, kültürel ve politik açıdan farklı olması doğaldır. Bu, sorunlarına çözüm arayan ülkeyi yeni bir açmazla sürükler (Yıldırım,1995:17).

Sorunlar toplumdan topluma farklılıklar gösterse de gelişmekte olan ülkeler sorunları çözmek için, eğitime ve gelişmiş ülkelerin modellerine yönelmekte, evrensel eğitim ilkelerini uygulamaya çalışmaktadırlar.

Evrensel eğitimin içeriği demokratik ve çağdaş ülkelerde hemen hemen aynıdır. Anadili yazılı-sözlü kullanabilme, ikinci bir dil, matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler, din ve ahlak bilgileri, beden eğitimi, vatandaşlık eğitimi, müzik ve güzel sanatlar eğitimi. Devlet'in görevi tüm genç vatandaşlarına bu bilgi ve becerileri kazanmada imkan yaratmaktır. Bu da ancak en az sekiz yıllık bir temel eğitimle mümkün olabilir. (Akarsu, 1995:43)

Temel eğitim, temel becerilerin kazanıldığı bir devredir.

Temeleğitim, her yurttaşa yaşamında karşılaştığı ve karşılaşacağı kişisel, toplumsal sorunlarını çözmede; toplumun değerlerine, düzgülerine uyum sağlamada; üretken ve tutumlu olmada temel yeterlikleri, alışkanlıkları kazandıran bir eğitimidir. (Başaran, 1982:13)

Temel eğitim, bireylere dünyayı tanıma, yaşama hazırlama, temel insanlık değerlerini kavratma, toplumsal değerlere uyum sağlama, demokrasi bilincini kavratma, bilimsel düşünme gibi davranışları kazandırmaya yönelik bir süreçtir. (Oğuzkan, 1990:124)

Temel eğitimin dayanağı, insanların eğitim görme hakkıdır. Eğitim görme hakkı ise, insanların yaşamaları için kendilerine gerekli temel davranışları öğrenmeden insanca yaşayamayacakları görüşünden kaynaklanmaktadır. (Başaran, 1982:11)

Eğitim görme hakkı, uluslararası bir çok bildirge ve belgede yer alsa da 2000'li yıllara girerken, hâlâ dünyanın gelişmekte olan bölgelerinde yüz milyondan fazla çocuk ilköğretimden yoksun bulunmakta, ilköğretim olanağına sahip olanların da ne ölçüde eşit eğitim aldıkları tartışılır durumdadır (Kavak 1997:III).

Yaşanan gerçekler ise eğitimin tüm toplumlar tarafından önemsendiği halde gelişmiş ülkelerde kitleleri yanlı bir şekilde kapsadığını, gelişmekte olan ülkelerde ise, çağ nüfusunun büyük bir çoğunluğuna ulaşamadığını göstermektedir. Birleşmiş Milletler'in 1969'da kurduğu Uluslararası Eğitim Büro'sunun (International Bureau of Education), Uluslararası Eğitimi Geliştirme Komisyonu (International Commission of the Development of Education) tarafından hazırlanan Varolmayı Öğrenmek (Learning to Be) adlı raporu, okullaşmanın dünyadaki okul yaşı çocuklarının %30-40'ını ancak kapsadığını göstermektedir.. Bu rapora göre gelişmekte olan ülkelerin 6-11 yaş çocuklarının yalnız %65'inin eğitim gördüğü ve yine bu ülkelerde 15 yaş üstü nüfusunun %48'inin okuma yazma bilmediği görülmektedir. Böylece eğitimin ulaştığı kitlenin yalnız gelişmiş ülkelerde çağ nüfusunu kapsadığını, gelişmekte olan ülkelerde ise, eğitimin nüfusun yaklaşık yarısına bile ulaşamadığını görmekteyiz (Yıldıran 1995:4).

Dünya ilköğretim göstergelerinde de (3.1:21) ortaya konulduğu gibi, ilköğretimdeki okullaşma oranı (6-11 yaş) %79.2'dir. Bu oran, gelişmiş ülkelerde %91.8'e yükselirken gelişmekte olan ülkelerde %76.8'e düşmektedir. Diğer taraftan, cinsiyetlere göre ele alındığında erkeklerin ilköğretimdeki okullaşma oranı (%83.5) kızlardan (%74.8) daha yüksektir. Kızlarla erkekler arasındaki açık daha çok gelişmekte olan ülkelerde kendini göstermektedir (UNESCO, 1993).

Yukarıdaki verilerin ışığında, dünyada ilköğretim yaş grubundaki (6-11 yaş) çocukların %20.8'inin okuldan yoksun olduğunu söylenebilir (Kavak, 1997: 31-32).

Ülkemiz eğitim sistemi örgün ve yaygın eğitim olarak kurulmuştur. Örgün eğitim iki ana bölümden oluşur. Birincisi, bütün vatandaşlara verilmesi zorunlu olan "temel eğitim", ikincisi, kalkınmanın ihtiyaçlarına göre düzenlenen ve kişilerin ilgi ve yetenekleri ölçüsünde yararlandıkları temel eğitim sonrası eğitimidir (Baloğlu, 1995:115).

Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri'nden biri olan "Eğitim Hakkı" 1739

sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda şöyle belirtilmiştir; "Temel eğitim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır. Temel eğitim kurumlarından sonraki eğitim kurumlarından vatandaşlar ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanırlar." (İlköğretim Temel Kan. Madde:7).

Ancak DİE (Devlet İstatistik Enstitüsü) Milli Eğitim İstatistikleri (1993-94) ve VII. BYKP (Beş Yıllık Kalkınma Planı) Nüfus Tahminleri (Devlet Planlama Teşkilatı (DPT), 1994) kullanılarak yapılan hesaplamalara göre, 1993-94 öğretim yılında, Türkiye'deki ilköğretim çağı nüfusundan (7-14 yaş) 2 milyon 144 bin kişinin ilköğretimin ikinci kademesinden, bunlardan 645 bininin ise zorunlu eğitimden de (ilkokul) yoksun olduğu anlaşılmaktadır. Yine, gerek ilköğretime gerekse ilkokula kayıtlı olmayanların 2/3'ünün kızlar olduğu gözlenmektedir (Kavak, 1997:57).

Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana, herkesin eğitimi, ülkemiz anayasasının temel ilkelerinden biri olarak benimsenmiş, kız ve erkek çocuklarının eşit eğitim fırsatlarından yararlanabilmeleri için önlemler alınmıştır. Ancak cumhuriyetle birlikte her alanda olduğu gibi eğitim sisteminde yapılan önemli yeniliklere karşın ilköğretim süresinin ve olanaklarının yetersizliği nedeniyle ilköğretimde istenilen düzeye ulaşılamamıştır.

1949'dan beri, ilköğretimi sekiz yıla çıkarıp tüm çağ nüfusunu kapsayamamamızın nedenleri arasında, mekan sorunu, coğrafi ve demografik zorluklar, öğretmen eğitimi ve buna bağlı olarak ilk ve ortaokul program farklılıkları ile İmam-Hatip Meslek Liseleri'nin orta kısımlarının, ortaokuldaki mesleki-teknik eğitimin %82.51'ini kapsamasını sayabiliriz (Yıldıran,1995:83).

Türkiye'de 1973 yılında yasalaşan ilköğretim süresinin 8 yıla çıkarılması kararı bir türlü tam olarak hayata geçirilememiş, zorunlu eğitime ilişkin tartışmalar, sürenin kesintisiz 8 yıl mı, 5+3 yıl mı, yoksa 12 yıl mı olması gerektiği konusunda yoğunlaşarak bir laik-antilaik kapışmasına bürünmüştür.

Bu çerçevede, siyasi arenanın her kesimi, eğitimle ilişkili olsun olmasın görüş belirtmiş, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri bu konu da da alınmamıştır. Uzun süren tartışmalardan sonra 18 Ağustos 1997 tarih ve 4360 sayılı yasayla, ilköğretim kurumlarının 8 yıllık kesintisiz okullardan oluşacağı

kararı alınmıştır. Yurtçapında yaygınlaştırılan 8 yıllık ilköğretim okulları zorunlu hale dönüştürülmüş ve çağ çocuklarının okullaşması yönünde önemli adımlar atılmıştır.

Ancak biriktirilerek bugüne taşınan ve "süre" ile sınırlandırılmayacak kadar büyük ve çok boyutlu olan eğitimimizin sorunları devam etmektedir.

Bu sorunlar "Sistem ve Yapılanmadan Kaynaklanan Sorunlar", "Eğitim ve Öğretim Uygulamalarında Görülen Sorunlar", "İlköğretimde Görülen Fiziksel ve Sorunlar", "Yönlendirme (Rehberlik) Sorunları, Öğretmen Yetiştirme Sorunları ve Denetime İlişkin Sorunlar" şeklinde kabaca özetlenebilir.

Bilindiği gibi;

Okul yöneticisinin öğretimin gerçekleşmesi ve geliştirilmesinde kritik rol ve sorumlulukları vardır. Okullara yön veren eğitim yöneticilerinin, okulların performans düzeylerini etkilemekte önemli rolleri vardır. İyi bir okulun koşulu iyi bir yöneticidir gerçeğinden hareketle, okul yöneticisi okulun veya öğretimin nerede olduğuna, nereye gideceğine karar vermek gibi önemli liderlik davranışları göstermekle yükümlüdür (İlgar, 1996:83).

Bir eğitim sisteminin başarısı da yine, sistemi işletecek öğretmenlerin nitelik ve niceliğine bağlıdır. Dolayısıyla öğretmenler, eğitim sisteminin en can alıcı ögesi olmakta ve önemli sorumluluklar taşımaktadırlar. Devletin eğitim politikasını, öğretmenler uygulamaya koymakta ve gerçekleştirdikleri bu uygulamalarla eğitim politikasını etkilemektedirler. Öğretmenler, aynı zamanda uzmanlık çalışmalarından ve araştırmalardan faydalanırken, bu araştırmalara problem de sağlamaktadırlar (Çoban, 1998:84).

Peki; eğitim sistemleri için bu denli önemli olan okul yöneticileri ve öğretmenler ilköğretim sistemine, ilköğretim sorunlarına nasıl yaklaşmakta, devletin eğitim politikaları belirlenirken, eğitim sorunlarına nasıl çözümler üretmektedirler?

Bu araştırma sekiz yıllık zorunlu ilköğretim uygulamasının tüm ülkeye yaygınlaştırılmasından sonra ortaya çıkan sorunların neler olduğunu belirlemeyi ve bu sorunlara ilişkin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin çözüm önerileri hakkındaki görüşlerini sergilemeye çalışmaktadır.

Problem

Sekiz yıllık ilköğretim uygulamasında görülen sorunlara ilişkin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir ve bu görüşler deneklerin kişisel değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

Alt Problemler

1. Sekiz yıllık ilköğretim uygulamasında sistem ve yapılanmada görülen sorunlara ilişkin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
2. Sekiz yıllık ilköğretimde, eğitim-öğretim uygulamalarında görülen sorunlara ilişkin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
3. Sekiz yıllık ilköğretim uygulamasında görülen fiziksel sorunlara ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
4. Sekiz yıllık ilköğretim uygulamasında, yönlendirme-rehberlik alanında görülen, sorunlara ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
5. Sekiz yıllık ilköğretim uygulamasında, öğretmen yetiştirme alanında karşılaşılan sorunlara ilişkin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
6. Sekiz yıllık ilköğretim uygulamasında, denetim alanında görülen sorunlara ilişkin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
7. Sekiz yıllık ilköğretim uygulamasında görülen sorun alanlarına ilişkin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri, cinsiyet açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?
8. Sekiz yıllık ilköğretim uygulamasında görülen sorun alanlarına ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri görev ünvanı açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?
9. Sekiz yıllık ilköğretim uygulamasında karşılaşılan sorun alanlarına ilişkin,

okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri branş durumu açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?

Araştırmanın Önemi

Çağımızda, eğitimin, insanların mutluluğu, toplumların geleceği bakımından özel ve çok büyük önemi vardır. Bu büyük önem her geçen gün artmaktadır.

İlköğretim kurumları; bir toplumun eğitim sistemi içinde ilk basamaktır. Öteki bütün eğitim basamakları da ilk öğretime dayanır. Böylece bu temel eğitim; toplumun sadece eğitim sistemini değil, aynı zamanda toplumun öteki sistemlerini de (toplumun bütünü) olumlu ya da olumsuz olarak etkiler. Bu yüzdendir ki; geri kalmış ülkelerin liderleri; bütün vatandaşlarını ilköğretimden geçirmeyi toplumsal ve ekonomik kalkınmanın önemli bir önkoşulu olarak görürler. Gerçektende; halk yığınları, ilkokullarda okuma ve yazmayı öğrenirler, yeni yöntemler ilkokullarda denenir, daha yüksek aşamadaki eğitim de ancak temel olan ilköğretimle mümkün olur (Kaya, 1984:95).

Özellikle, eğitim olanaklarının sınırlı ve ilköğretimden sonra örgün eğitimi terk etme oranının yüksek olduğu, az gelişmiş ve Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde, toplumdaki bireylerin en azından temel bilgi ve becerilerle donanık hale getirilmesi açısından, ilköğretim kademesinin eğitim sistemi içinde ayrı bir önemi vardır. Bu özelliklere sahip ülkelerde ilköğretimin temel işlevi, çocuğu hayata hazırlamak olduğu için, öğrencilere temel bilgi ve beceriler kazandırıldıktan sonra, ikinci kademedede onları mesleğe hazırlamak gerekmektedir (Erden, 1998:75).

Ancak Türkiye'de ilköğretimin süresinin belirlenmesinden, okur-yazarlık ve okullaşma oranına, eğitimin sorunlarından, çözüm önerilerine ilişkin, siyasilerden eğitim sistemimizi yönlendirenler kadar, yetkili-yetkisiz herkes görüş belirtmiş, eğitim sistemimizin temel unsurları olan okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşüne başvurulmamıştır.

Bu araştırmadan sağlanan bulguların, hem okul yöneticilerinin ve

öğretmenlerin görüşlerini yansıtacağı, hem de onların sorunlara bakış açılarını, çözüm önerilerini öğrenmek, karara katılmalarını, eğitim politikalarının belirlenmesinde söz sahibi olmalarını ve demokrasi kültürüne katkı yapmalarını sağlayacağı beklenmektedir.

Varsayımlar

1. Okul yöneticileri ve öğretmenler eğitsel ve toplumsal konularda yeterince bilgili ve bilinçlidirler.
2. Veri toplama aracının uygulandığı okul yöneticileri ve öğretmenler görüşlerini tarafsız olarak ve içtenlikle belirtmişlerdir.
3. Yazılı kaynaklardan ve deneklerin dışındaki kişilerden derlenen bilgiler doğrudur.

Sınırlılıklar

1. Bu araştırma İstanbul ili Beşiktaş, Eminönü, Fatih, Gaziosmanpaşa, Kadıköy, Kağıthane, Maltepe, Sarıyer, Şişli, Üsküdar ilçelerindeki resmi ilköğretim okullarıyla sınırlıdır.
2. Araştırma, bilgi toplama aracı olarak kullanılan anketteki sorularla sınırlıdır.
3. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin ilköğretimdeki sorunlara ilişkin görüşleri bireysel değişkenlere göre cinsiyet durumuyla, görev ünvanıyla ve branş durumuyla sınırlıdır.

Tanımlamalar

Zorunlu öğrenim:

Bir yurttaşın belirtilen bir çağa girince gösterilen eğitim kurumlarında (okullarda) öğrenimini sürdürmesini zorunlu kılan bir yasal deyimdir. Zorunlu

öğretim devletin yurttaşı görmekle yükümlü kıldığı eğitimi; zorunlu öğrenim ise yurttaşın devletin gösterdiği yerde görmeyi yüklediği eğitimi anlatır. Böylece devletin ve yurttaşın yüklendikleri görevler alması yüzünden zorunlu öğrenim, zorunlu öğretim kavramlarının temel eğitim ile özdeş yanları bulunmaktadır (Başaran 1982:25).

İlköğretim:

6-14 yaş grubundaki öğrencilere temel beceriler kazandırarak onları hayata ve bir sonraki eğitim kurumlarına hazırlayan 8 yıllık eğitim devresi (Başaran, 1982:25).

Birçok ülkelerde ilköğretim aynı anda zorunlu öğretim olarak benimsenmiştir. Bu yüzden, bu ülkelerde ilköğretim zorunlu öğretimle özdeşleşmiştir.

Yönetici:

Okulun amaçlarına ulaşması için okul içinde gerekli olan maddi kaynakların sağlanmasından ve bu kaynakların okulun amaçları doğrultusunda en verimli biçimde kullanılmasından sorumlu olan kişidir (Oğuzkan, 1991:158).

Öğretmen:

Öğrenme yaşantıları oluşturarak öğrenmeyi sağlayan kişi. (Erden, 1998:212).

Okullaşma oranı:

Okula giden çocukların, okul çağındaki çocuklara oranı (Erden, 1998:212).

Yöneticilik Kıdemi:

Müdürün, yönetici olarak çalıştığı süre (yıl olarak).

Öğretmenlik Kıdemi:

Öğretmenin, öğretmenlik mesleğine başladığından beri geçen süre (yıl olarak).

Bulunduğu Okuldaki Kıdemi:

Öğretmenin, anketi yanıtladığı okuldaki çalışma süresi (yıl olarak).

Branş:

Öğretmenin, çalışmakta olduğu okulda okuttuğu ders ya da dersler grubu.



BÖLÜM II

İLKÖĞRETİM İLE İLGİLİ KAYNAKLAR

İlköğretim İle İlgili Kuramsal Bilgiler

İlkçağlardan Günümüze İlköğretimin Gelişimi

Eğitimin, insanın ve uygarlığın oluşumundaki büyük etkisinin farkına ilkçağlardan itibaren varan insan, yüzyıllar boyunca eğitimi özellikle genç kuşakları yetiştirme, geliştirme ve biçimleme süreci olarak algılamıştır.

Ancak konu hiçbir zaman burada noktalanmamış, düşünürler mutlaka işe el atmış, yeni kuşakları belli bir "ideal insan" modeline göre yetiştirmenin yollarını aramışlardır (Tanili, 1998:441).

Eğitimi genç kuşaklara aktarma işi, eski çağlarda klanının yaşlılarına verilmişti. Yaşlılar, çocuklara ve gençlere eğitim anlayışlarının temel amaçlarını küçük yaşlardan itibaren kazandırıyorlardı.

Antik çağda, Yunan şehir devletlerinde eğitim, genel ve eşit haklara sahip, şehir vatandaşlığı olgusundan ibaretti.

Isparta şehir devletinde çocuklar, 7 yaşından itibaren ailelerden alınarak devlete ait eğitim kurumlarına devredilirlerdi. 30 yaşına kadar burada savaş ve devlet işleri üzerinde sıkı bir eğitimden geçirilirlerdi. Yine Atina şehir devletinde hürlerin erkek çocukları, 7 yaşından itibaren evde ya da bir özel okulda özel öğretmenlerden gramer, edebiyat ve müzik dersleri alırlardı.

Gençler 18 yaşında "erkekler birliğine" katılır, 21 yaşından itibaren "yeniler" ve 40 yaşından itibaren "olgun erkekler" sınıfına dahil olurlardı (Aytaç, 1992:26).

İ.Ö. 5. yy'ın sonunda Atina'da formal eğitim sistemi kurulduğunda Sokrates'in öğretim yöntemi geçerliliğini korumaktaydı.

Bu yöneme göre, genç soylular eğitim için yaşlı bir kişinin gözetimine

verilirdi. Sokrates'in öğrencisi olan Platon'da soyluların eğitimi ile ilgilenmekte ve eğitimi bir devlet görevi olarak saymaktaydı (Erden, 1998:138).

Platon, eğitimin, kız çocukları da dahil olmak üzere tespit edilmiş bir örgün eğitim yoluyla uygulanacağını savunur. Platon'a göre örgün eğitim; 3 ile 6 yaşları arasında başlayan okul öncesi eğitimi de içine alan ve 16-19 yaşları arasında, aritmetik, geometri, astronomi, devlet idaresi ve savaş bilgisi derslerini içeren 13-16 yıllık bir sürede gerçekleşir (Aytaç, 1992:42).

Eski Romalıların eğitimi geniş ölçüde Yunanlıların etkisini taşır. Eski Roma'da ilk okullara hem erkek hem de kız çocukları birlikte giderlerdi. "Ludus" denen en aşağı derecedeki okulda okuma ve yazma öğretilirdi. Çocuklar yedi yaşında okula başlarlar, birkaç yıl sonra edebiyat öğrenmek üzere, gramer okuluna devam ederlerdi. Erkekler, 13 yaşından sonra hitabet okuluna gider ve burada söz söylemesini öğrenerek kamu hizmetine hazırlanırlardı (Türk Ansiklopedisi, 1966 cilt:14:413).

Ancak, ilkçağda seçkin zümre ile yönetici sınıfın içinden çıkacağı kimselerin çocukları eğitildi. Planlı bir eğitim, yalnız seçkin sınıf ve asil tabaka için mevcuttu. Bunun içinde Eski Yunanlılar, Eski Romalılar dahil tüm eski milletler de bütün halka hitap eden, bütün halkı düşünen genel bir eğitim ve onun okulundan söz etmek mümkün değildir (Koçer, 1980:84).

Ortaçağ Hristiyanlığı döneminde ise eğitimde etkili olan düşünce sistemi "Skolastik düşünce"dir. Buna göre bütün okullar, gerçek olarak kabul edilmiş şeyleri, araştırmaya ihtiyaç duymadan öğrencilere aktarmak ve benimsetmek metodunu uygulamışlardır.

Ortaçağın ilk yıllarında Hristiyanlığı yaymakla görevli misyonerlerin kurduğu "Kataşet Okulları" temel eğitim kurumlarıyken, sonraki yüzyıllarda manastırlar birer eğitim kurumuna dönüşmüştür (Erden, 1998:140).

Farklı dini görüşlerin etkisiyle, farklı okul türlerinin çatısı altında toplanan Ortaçağ okulları verilen öğretimin niteliği açısından bütünlük taşır. İlköğretim düzeyinde okuma, yazma ve basit hesaplamalar öğretiliyordu. (Erden 1998:140).

Ortaçağ Avrupa'sının eğitim tarihine en büyük katkısı ise, eğitimin

merkezine Tanrı'yı alarak, tüm insanları Onun önünde eşit birer kul sayması nedeni ile eğitimi kiteselleştirmesidir. Böylelikle eğitim sadece seçkinlerin, egemenlerin, asillerin ve erkeklerin değil, bütün halk kesimlerinin yararlanabileceği bir hak haline dönüşmüştür (Serter, 1997:17).

Hümanizma hareketi ile başlayan Rönesans'la birlikte eğitimde Ortaçağ'ın baskıcı tutumu terkedilirken bireyselliği esas alan eğitim anlayışları öne çıktı.

Rönesans döneminde klasik okullar Latince ve Yunanca okuturlar, öğrenciler de klasik yazarları ve özel olarak hatip Cicero'nun eserlerini incelerler, Eukleides'in geometrisini öğrenirler, ahlâkiyat ve politika dersleri alırlardı. Yeni okullar tam bir genel eğitim verirler, tahsil devreleri de dokuz yıl sürerdi, fakat öğrencilerini üniversiteler için hazırlamazlardı (Türk Ansiklopedisi, 1966 Cilt:14, s.416).

Karşıt Reform Hareketi dönemindeki Cizvit Okul Örgütü en ince ayrıntılarına kadar planlanmış bir eğitim ve öğretim programına sahip olan en mükemmel eğitim kurumlarından biridir.

Cizvit Kolejleri 5 sınıflı ilk devre ve bunun üzerinde tekrar 5 yıllık bir üst kademedен oluşаn 10 yıllık bir eğitim süresini içermekteydi. Cizvit okullarının çok iyi bir biçimde donatılmış olmaları öğrenimin parasız oluşu ve verilen formasyonun kalitesinin yüksek oluşundan dolayıdır ki bu öğretim "hariciler" tarafından da büyük bir rağbet görmüştür (Aytaç, 1992:133).

Herşeyin akılla sorgulandığı ve bilgi metotları ile irdelendiğı bir dönem olan Metot Çağı'nda eğitim ve öğretimin planlaştırılmış bir biçimde uygulanması gerektiğı görüşü ortaya çıkmıştır.

Bu yönden ele alınırsa 17. yy bir eğitim çağı olduğu söylenebilir.

Bu dönemde Latince'den çok ana diliyle ders kitaplarının yazılması ve didaktiğın geliştirilmek istenmesi çabaları ilkokulların gelişip yayılmasının en önemli nedenlerinden birini oluşturmuştur.

Bu dönemin önemli Alman düşünürlerinden Ratke, eğitimin amacının "akıllı insan" yetiştirmek olduğunu ileri sürerek, okulların Kiliseye bağılı olmaktan kurtarılarak, devlete bağlanması yolunda mücadele vermiş, demokratik bir okul

reformu planı geliştirmiştir (Serter, 1997:21).

Ratke, Almanya'da genel bir öğretim mecburiyetinin başlatılması için savaşmıştır: Bütün kız ve erkek çocuklar, Alman okullarına devam etmelidir. Çocukların okula devamlarından anne babalar da sorumlu tutulmalıdır. Hiçbir çocuk okuma, yazma ve hesap öğrenmeden önce, okuldan alınmamalıdır. Okula devam ettikleri süre içerisinde çocukların kitap, elbise ve diğerk zorunlu ihtiyaçları devlet tarafından karşılanmalıdır (Aytaç, 1992:142).

Fransız Devrimi'ne eşlik eden Aydınlanma Felsefesi, eğitimle ilgili uygulamalarda değışmeler yaşanmasına yol açmıştır. 18. yy'a bütünüyle egemen olan bu akımın temelinde, insanın aklını ve iradesini özgürce kullanması ve bu yolla ürettiğı bilginin en büyük güç olduğı düşüncesi yatar.

18. yüzyıl eğitiminin ayırt edici özelliklerinden biri de laik ve ulusal bir eğitim sistemini hedeflemiş olmasıdır (Erden, 1998:142).

Aydınlanma Dönemi düşünürlerinden Didero eğitim konusundaki görüşlerini Aydınlanma düşüncesi ilkelerine dayandırmış, hazırladığı planın ilk şartı olarak bütün halk tabakalarının genel bir eğitim ve öğretimden geçirilmesi gerektiğini savunmuştur (Aytaç, 1992:179).

Ayrıca yine bu dönemde eğitim, devletin vatandaşlarına sağladığı bir hak ve hizmet olarak görülmüştür (Erden, 1998:142).

19. yy'la birlikte İngiltere'de başlayan Sanayi Devrimi, üretimi toprağı bağılı olmaktan çıkararak sanayi üretimine geçişi sağlamıştır.

Endüstrileşmeyle birlikte eğitimde köklü ve kalıcı değışiklikler meydana gelmeye başlamıştır. Bu dönemin en büyük özelliğı eğitimin içe, kişiye dönük amaçlarının yerini, dışa, topluma dönük amaçlara bırakmasıdır. Sosyal ve ekonomik sorunların toplum hayatında önem kazanması ve bu sorunlara çözüm aranmaya başlanması ile eğitimin temel hedeflerinde önemli değışiklikler meydana gelmeye başlamıştır (Serter, 1997:24).

19. yy'da J.J. Rousseau, Pestallozzi ve John Dewey gibi eğitimcilerin etkisi altında kalan İngiltere'de ilköğretim düzeyinde önemli gelişmeler yaşanmıştır. Bu gelişmelerin başında parlamentoda arka arkaya alınan kararlarla ilköğretimin tüm ülkeye yaygınlaştırılması gelmektedir. (Erden, 1998: 143).

İngiltere'de 1817'de güçlü bir muhalefete rağmen İlköğretim Kanunu kabul edilmiş, 1880'de İlköğretim mecburiyeti konulmuş; 1891'de birkaç merkezin dışında parasız hale getirilmiş ve 1899'da da okuldan ayrılma yaşı, 12'ye çıkarılmıştır (Cramer-Browne, 1974:61).

Yine Fransa'da 1881 tarihli yasayla 6-13 yaş arasındaki tüm Fransızlar için ilköğretim zorunlu ve parasız hale getirilmiştir. Bu yasayla devlet bir kamu görevi olarak tüm çocukların eğitiminden, resmen sorumlu olmuştur.

Zorunlu eğitimden sonra, okuldan ayrılacak olanların bir meslek öğrenimlerinin zorunlu olduğunun ileri sürülmesiyle, 30 Ekim 1886'da "Guizot Yasasıyla" ilköğretimde zorunlu tamamlayıcı kurslar açılmıştır (Demirel, 1998:34).

Amerika'da ise, 1802'de Ohio'dan başlayarak her eyalet, okullara yardım amacıyla yapılan federal arazi tahsisinden yararlanmıştır. Her eyalet anayasası o eyalet içinde (değişik dillerde) parasız ve genel eğitime imkan vermekteydi (Cramer-Browne, 1974:39).

Yüzyıl sonlarında ise temel eğitim, tüm ülkeye yaygınlaştırılarak, zorunlu hale getirilmiştir. Günümüzdeki eğitim çalışmalarının eğitim programlarını merkeze alarak gerçekleştirme görüşü Amerikan eğitim sisteminin 19. yy'da adım adım olgunlaştırdığı ve kaydettiği bir başarıdır (Erden, 1998:144).

19. yy'a eğitimle ilgili görüşleriyle katkıda bulunan düşünürler içinde, sosyal eğitimi savunan Pestalozzi'den, özgürlükçü eğitimi savunan Tolstoy'dan ve özellikle de Sosyalist eğitim modelini getiren Marx ve Engels'ten söz etmek mümkündür (Serter, 1997:25).

Marx ve Engels, bütün çocukların resmi okullarda parasız eğitim görmesi gerektiğini, çocukların fabrikalarda o günkü şekliyle çalıştırılmamalarını ve eğitimin sanayi üretimiyle birlikte yürütülmesine de ideolojileri içinde yer vermişlerdir. Böylelikle sosyalizm içinde eğitim, sanayi gerektirdiği insangücünü yetiştirmeyi temel ilke olarak kabul etmiş ve politeknik eğitim yıllar boyu sosyalist ülkelerde eğitimin ana hedefini teşkil etmiştir (Serter, 1997:26).

Batıda ise eğitim anlayışında temel dönüşüm nedenlerini, feodaliteden merkezi yönetimlere geçiş, ardından-demokratik açılımlar (fransız ihtilali) ve

endüstrileşme biçiminde netleşen hızlı ekonomik farklaşmaların oluşturduğunu söyleyebiliriz (Küken, 1996:31).

20. yüzyılın başlarında eğitimle ilgili önemli ilerlemeleri barındıran düşünceler ortaya çıkmıştır. Psikoloji alanında elde edilen yeni bulgular, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları üzerinde yoğunlaşılmasını sağlamıştır (Erden, 1998:145).

Bu yüzyılda eğitim sosyal, ekonomik ve kültürel yapıdaki değişimlerden önemli ölçüde etkilenmiştir. Bu konuda Timuçin'in değerlendirmesine göre (1987:31);

"Çağımızın insanı ayağını yere bastığı ölçüde, buna göre doğayı kendisi için yararlı kılabilirdiği ölçüde insan sayıyor kendini. Bu yeni anlayışın onu tam anlamında bir yarışçı durumuna getirdiği de doğrudur. Siyasal ayrışmaların yarattığı teknolojik yarış bir yana, insanoğlu doğayı da kendisi için yararlı kılmakta tam bir yarışa girmiş bulunuyor ve bu yarış daha çok kendi kendisiyle yarış anlamını taşıyor. İnsan yaşamını belirleyen iki etken var; hız ve verim (Timuçin, 1987:31).

Yirminci yüzyılda yaşanan I. ve II. Dünya Savaşlarının çalkantıları 1945'lerden sonra eğitimin bir hak olduğu, bunun devletçe karşılanarak parasız ve zorunlu olması gerektiğini anlayışlarını doruğa çıkarmıştır.

Günümüzde ise eğitim, bir avuç uzmanın tekelinden çıkarak sınırlarını oldukça genişletmiştir. Böylelikle eğitimin sadece okulları ilgilendiren bir süreç olmadığı anlaşılmıştır. Ülkelerin kamuoyları da eğitim sorunlarına giderek artan bir ilgiyle eğilerek, etkili bir öğretimin sağlanması konusunda yetkililer üzerinde baskı unsuru oluşturur hale gelmişlerdir. Ayrıca demokratik fikirlerin yerleştiği toplumlarda öğrencilerin, öğretmenlerin, velilerin, meslek örgütlerinin ve sivil toplum kuruluşlarının da eğitimle ilgili kararlara katılma, etkileme, değiştirme ve söz hakkı bulunmaktadır (Erden, 1998:147).

Türkiye'de İlköğretimin Gelişimi

Cumhuriyetten Önce İlköğretim.- Türk eğitim tarihi, tarihi bilinen ilk Türk toplumlarıyla başlar.

Ancak Ortaasya Türklerinin müslüman olmadan önce örgün eğitim kuruluşlarının olup olmadığına ilişkin belge elde edilememiştir (Başaran, 1994:11).

Akyüz'e göre (1994:18); medrese denen, planlı, düzenli güçlü bir örgün eğitim kurumu olan okullar, Türklerin İslamiyeti benimsemeleriyle ortaya çıkmıştır.

Selçuklularda ilköğretim düzeyindeki kurumlara mektep veya kütüphane adı verilir. Bu kurumların camilere bitişik yapılması da bir diğer özelliktir (Akyüz, 1994:41).

Osmanlılar okul sistemlerini de Selçuklu devletinden aldılar. Okullar vakıflara bağlıydı. İlköğretim, çeşitli şekillerde yapılmakla birlikte, okullaşmış şekliyle bu, "Mektebi Sıbyan"larda yapılmıştır (Cicioğlu, 1985:57).

Halk deyimiyle Mahalle Mektebi de denilen bu okullara bir mahalledeki 5-6 yaşlarındaki kız, erkek her çocuk gidebilir, 3-4 yıl öğrenim görürlerdi. Bu okullar zorunlu değillerdi (Akyüz, 1994:73).

Sıbyan Mekteplerinin amacı genel olarak çocuğa tecvid kurallarına uygun Kur'an okumayı öğretmektir (Cicioğlu, 1985:7). Aynı bireysel metodla dini bilgiler, yazı yazmayı imkân derecesinde öğretmek ve "kara cümle" denilen dört işlemin kurallarını belletmek de okulun görevi içinde bulunmaktaydı.

Osmanlı Devletinin savaşlarda aldığı bir dizi yenilgi, askeri alanda bazı yenilikler yapmayı zorunlu kılmış, bu yenileşmeler, Osmanlı eğitim sisteminde köklü değişikliklerin başlangıcı olmuştur. Başaran'a göre (1994:12) Osmanlı eğitim sisteminin doğmaya başlaması, 1773'de açılan "Mühendishane-i Bahr-i Hümayün" (Askeri Deniz Okulu) gibi okullar ve kiliselerin açtığı azınlık ve yabancı okullarla olmuştur.

İlköğretim zorunluluğu ile ilgili ilk girişim II. Mahmut'un bu konuyla ilgili 1824 yılında yayınladığı bir fermanıdır.

İlköğretimi İstanbul'un üç semti için zorunlu kılan bu ferman, çocuklara ilk kez, resmen dünyaya yönelik bilgiler verilmesinin ve beceriler kazandırılmasının önemini de vurgulamaktadır. (Binbaşioğlu, 1995:34)

Fermanda özetle; anne babaların 5-6 yaşındaki çocuklarını okuldan alıp sanatkâr yanına çırak olarak verdikleri, bu yüzden çocukların cahil kaldıkları ve okumaya öğrenmeye ilgi duymadıkları anlatılmakta, çocukların 12 yaşından önce okuldan alınıp usta yanına verilmelerinin cezalandırılacağı duyurulmaktaydı (Akyüz, 1994:132).

Buna göre ilköğretim çağının o dönem de 5-12 yaş olarak kabullenildiğini söylemek yanlış olmayacaktır.

II. Mahmut'un ilköğretim zorunluluğu ile ilgili fermanıyla mevcut Sıbyan Mektepleri de bu sırada doğdu. Diğer ülkelerle ilişkilerin artmaya başladığı bu yıllarda eski; araçsız gerecsiz, deftersiz ve kalemsiz sırf belletmeye ve ezberletmeye dayanan öğretim yöntemleri yerine, dünyaya yönelik eğitim verecek okullar açma düşüncesi doğmaya başlamıştır. Bu yöntemleri öğrenmek üzere 1830'da Avrupa'ya 5 öğrenci gönderildi (Binbaşioğlu, 1995:35).

Mahalle mektebi veya Sıbyan mektebi adı verilen ilkokulların üzerine, reşit yani yetişkin olmaya başlamış çocukların gideceği "Rüştiye Mektepleri" adıyla anılan orta dereceli bir okulun açılması kararı da, yine II. Mahmut'un emriyle gerçekleştirilmiştir.

Rüştiye Mekteplerinde öğretim süresi başlangıçta 4 yıl idi. Sonradan 3 yıla indirildiği 5 yıla çıkarıldığı olmuştur. Bu okulların ilki 1838'de açılan "Mekteb-i Maarif-i Adliye"dir. Burada, coğrafya, geometri, tarih, politika ve Fransızca dersleri okutulmuştur. Böylece Rüştiyeler, Türkiye'de açılan ilk çağdaş orta dereceli okullar olmuştur (Binbaşioğlu, 1995:35).

Tanzimat döneminde Nisan 1847'de çıkarılan, Sıbyan mektepleri ile ilgili talimat önemli yenilikler getirmiş, yazmanın okuma ve öğrenmeyi geliştirdiğinin önemine varılmış ve günümüzün Pedagoji ve eğitim ilkeleriyle benzerlikler taşıyan özgün anlayışlar ileri sürülmüştür.

1847 yılında yayımlanan İlkokul Yönetmeliğine göre:

7 yaşına giren çocukların sıbyan mekteplerine devamı zorunludur. 4-5 yaşlarındaki çocuklar ana-babaları isterse okula kabul olunur. 7 yaşına girip de

okula gitmeyen çocukları, özel memurlar ve mahalle imam ve muhtarlar izleyecek ve velileri cezalandırılacaktır. Okulların öğretim süresi 4 yıldır. Fakat gerekli bilgileri öğrenmemiş çocuklar, 3 yıl fazla okulda tutulabilir. 7. sene sonunda da başarı gösteremeyenlerin devamı velilerin isteğine bağlıdır (Akyüz, 1994:14).

Bu talimatın bazı maddelerinden de anlaşılacağı üzere II. Mahmut'un ilköğretim zorunluluğu ile ilgili çabaları devam ettirilmeye çalışılmış, 7-13 yaş arasında olup ailesinin geçimi için çalışması gereken çocuklar dahi, okula devam zorunluluğuna tabi tutulmuştur.

Çağ çocuklarının Sıbyan okuluna devam etme zorunluluğu, 1869 Eğitim Genel Tüzüğü ile daha ayrıntılı kurallarla yeniden getirildi (Başaran, 1994:76).

İlköğretim, "Mektebi İbtidaiyye ve Mekteb-i Rüşdiyye" adlı iki okul kademesinden oluşmaktaydı.

Başaran (1994:76); Sıbyan mektebi yerine ibtidaiyye mektebi adını alan bu okulların Vakıflar bakanlığının okullarından ayrılması için böyle bir isim değişikliğine gidildiğini belirtir (Başaran, 1994:76).

Mekteb-i İbtidaiyye, 3 yıl süreli bir okuldur. Bu okullar bütün kız ve erkek çocuklar için zorunludur. Bu okullarda okuma, yazma, hesap, din bilgisi, tarih coğrafya, el işleri gibi temel bilgiler öğretilmekteydi. Müslüman olmayanlar için kendi dilleri ve dinlerine bağlı ayrı okullar açılmıştı. Bu okullarda öğretim parasızdı.

Mektebi Rüşdiyyeler ise Mekteb-i İbtidaiyye'ler üzerine dayalı üç yıl süreli olan okullardı. Bu okullarda öğretim, Kur'an okuma, din bilgisi, Türkçe, Arapça, hesap, coğrafya, Türk ve İslâm tarihi, güzel yazı tarım... v.b. gibi derslere dayanıyordu (Cicioğlu, 1985:13).

1869 Eğitim Genel Tüzüğü'nün bazı maddeleri şöyledir:

Md. 9- Kızların 6-10, erkeklerin 7-11 yaşları arasında mektebe devamları zorunludur.

Md. 10-13, ilköğretim zorunluluğunun uygulanışı ve buna uymayan ana babalara verilecek para cezalarıyla ilgilidir (Akyüz, 1994:142).

Bu nizamnâme Tanzimatçıların eğitim hakkında neler düşündüklerini

bize gösterir. Buna göre onların hedefleri ilk eğitimi mecburî yapmak ve köylere kadar yaymak; bu okulları kanun ve nizamlarla merkezden yönetmekti. Her okulun yeni öğretmen okullarından mezun olan bir öğretmeni olacaktı. Öğretmenlere yeteri kadar maaş bağlanacak ve bu maaşlar düzenli verilecekti. Okulların programları da değiştirilip, dinî bilgiler yanında dünya ile ilgili Aritmetik, Tarih, Coğrafya gibi dersler ekleniyordu. Bu yeni okullar vakıf sisteminin dışında gelişme gösterecekti. Çünkü halk bu okullara vakfiyeler yapmıyorlardı. Çevre halkı, eski din okullarını besliyordu. Öyleyse bunları devlet bütçesinden karşılamak gerekti. Bunun için de zaman zaman özel vergiler veya okulların köy veya mahalle halkı tarafından yapılması için nizamlar kondu (Koçer, 1992:86).

O döneme kadar çeşitli yönetmelik ve genelgelerle uygulanmasına çalışılan ilköğretim zorunluluğu, 1876 tarihinde yayınlanan Anayasada (Kanun-i Esasi)da yer almış ve bu yıldan sonra yapılan tüm anayasalara geçmiştir.

I. Meşrutiyet yönetimini getiren bir Anayasa olan Kanun-u Esasi'nin üç maddesi eğitimle ilgilidir.

Bunlardan biri olan 114. madde şöyledir: Osmanlı bireylerinin tümü için öğrenimin birinci mertebesi (ilköğretim), zorunlu olacak ve bunun dereceleri ve ayrıntıları ayrı bir düzenleme ile belirlenecektir (Akyüz, 1994:195).

II. Meşrutiyet'in ilanından sonra çıkarılan "İlköğretim Geçici Kanunu'yla İbdidaiyye ve Rüşdiyye okulları birleştirilerek 6 yıllık ilköğretim okulları açılmıştır. 1913 yılında yürürlüğe giren ve ilköğretimin parasız olduğunu hükme bağlayan bu kanunla, çağ çocuklarının okula devamı da zorunlu kılınmıştır.

II. Meşrutiyet'le başlayan bir başka yenilik de eğitim hakkında yapılan tartışmalardır. Ziya Gökalp, Prens Sabahattin, Tevfik Fikret, Ethem Nejat, Satı Bey, Emrullah Efendi gibi bir çok eğitimci yazar ve aydın çeşitli görüş ve düşünceleriyle eğitim tarihinde önemli yerler edinmişlerdir.

Örneğin Satı Bey, bizde eğitim ıslahatının ilköğretimden başlamasını uygun görmekle beraber, eğitimin tüm düzeyleri arasında ilişkilerin bulunduğunu, hiçbirinin ötekilerden bağımsız, kopuk biçimde ele alınamayacağını ileri sürmüştür (Akyüz, 1994:264).

Yine Emrullah Efendi de ilköğretim zorunluluğunu çocuk hakları

açısından açıklamaya çalışmış en büyük savaşını, ilköğretim zorunluluğu üzerinde vermiştir. Kendi bakanlığı döneminde meclisten geçiremediği yasa, ilköğretimin zorunlu ve genel eğitim okullarında parasız olması hükmüyle kendinden sonraki kabine tarafından ve geçici olarak, ancak yasalaşabilmiştir. Tedrisat-ı İbtidaiye Kanunu Muvakkati (İlköğretim Geçici Kanunu) yasasında ortaöğretimin de paralı olması belirtilmiştir.

Her kariye ve mahallenin kendi okulunu yapması ve giderlerini karşılaması koşulu da bu kanunda yer almaktaydı (Tanilli, 1988:34).

Hazırlanan ilkokullar Yönetmeliğinde ilkokulun amacı şöyle tesbit edilmiştir:

İlkokulların amacı, zorunlu öğrenime tâbi olan çocuklara, hayat için çok gerekli olan bilgilere kavuşmuş, dinine bağlı, yurtsever, gayretli ve çalışan insanlar yetiştirmektir (Binbaşioğlu, 1995:131).

3 Mart 1913'de yasa gücünde bir kararname olan bu kanun çıkarılmıştır. Bu tarihe kadar özel okulluk sınırını aşamayan ilkokullar bu yasayla il özel idarelerinin yönetimine verilmiş, bunun için de bir eğitim vergisi getirilmiştir (Başaran, 1982:31).

İbtidai okulları, Tedrisat-ı İbtidaiye Kanun-u Muvakkatı çıktıktan sonra hakikî manâ ve hüviyetini kazanmıştır. İstanbul'da o zaman kız ve erkek olmak üzere 63 ibtidaî okulu vardı. Bu okulların 44'ü hükûmete ait binalarda öğretim yapmaktadır. Diğer 19 tanesi ise kira ile tutulmuş binalardır.

Tedrisat-ı İbtidaiye Kanun-u Muvaakkatî'nin yayımından ve uygulanışından 4 yıl sonra Maarif Naziri Ahmed Şükrü Bey, bu okulların ıslahı işini ele aldı. İbtidaî okullarını, Fransız ilkokulları sistemine uydurmaya çalıştı. Bunun için daha evvel Merkez Rüştîyesi adı altında ibtidaî sınıflarıyla birlikte İstanbul'da yer yer açılmış bulunan okullardan başlanılmak suretiyle, 6 yıllık İbtidaî Mektebi haline sokulmuştur. Bu sisteme göre:

1. İlk kısım (iki yıl) birinci devre,
2. Orta kısım (iki yıl) ikinci devre,
3. (İki yıl) üçüncü devre,

olarak altı yılı tamamlamış oluyordu.

Ders programlarına resim-iş, beden eğitimi, müzikdersleri de konulmuş bulunuyordu (Koçer, 1992:193).

Bu kanunun çıkması ve eğitim vergisi gibi yenilikler illerin gelirinin çok düşük düzeylere düşmesi nedeniyle ilköğretimin yayılmasını sağlamaya yetmemiştir (Başaran, 1982:31).

Kurtuluş Savaşı ve Cumhuriyet Dönemi'nde İlköğretim

İmparatorluk döneminden 23 Nisan 1920'de temelleri atılan yeni devlete çok sınırlı sayıdaki eğitim kurumu ve çeşitli eğitim sorunu çözüm bekler bir şekilde devredilmiştir.

Örneğin Rauf M. İnan; 1920'lerde Türk Milli Eğitimi adlı kitabında 10 Mayıs 1920'de Türkiye'de 682'si kapalı olan 3495 ilkokul, 37 ortaöğretim okulu ve 17 öğretmen okulunun bulunduğunu belirtmiştir (İnan, 1983:55).

Bu kurumlara, bu eğitim düzeyiyle yeni devlet, sağlıklı ve uzun süre ayakta tutulamazdı (Kaya, 1980:17).

Kurtuluş savaşının en ateşli günlerinde, 15 Temmuz 1921'de Ankara'da toplanan Maarif Kongresi'nde Mustafa Kemal, kongreden "Türkiye'nin milli maarifini kurmasını" istemiş ve savaşa rağmen bu önemli kongrede eğitimle ilgili görüşlerini açıklamıştır.

Kongrede, Halk mektepleri projesi, ilköğretimin dört-beş yıla çıkartılması, öğretim programına, çalışma hayatına dönük dersler konulması, köylülerin, 5-6 yıllık ibtidai okullarına süre ve külfet bakımından dayanamayarak eski mahalle mekteplerine rağbet etmeleri gerçeği tartışılmıştır (Sakaoğlu, 1993:17).

Kongre, Sakarya savaşının başlaması üzerine çalışmalarına sonvermiştir.

Cumhuriyet'in ilanıyla beraber her alanda olduğu gibi eğitim alanında da önemli girişimler yapıldı.

İlk önemli girişim, Heyet-i İlmiye'nin toplanmasıdır. 1923, 1924 ve 1926'da üç kez toplanan bu kurul, Tedrisat-ı İbtidaiye Kanun-u Muvakkat'ının

işlemeyen kimi maddelerini değiştirmeye, ilkokul programını geliştirmeye çalışmış ilkokuldan sonra okula gidemeyen öğrencilerin eğitilmesini ele almış, ders kitaplarının yazdırılmasına ilkeler getirmiş, ilköğretimi yaygınlaştırma yollarını aramış ve Talim ve Terbiye Kurulunun kurulmasını önermiştir (Başaran, 1982:33).

3 Mart 1924'te kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile tüm eğitim ve öğretim kurumları Milli Eğitim Bakanlığına bağlanmış, eğitim işlerinin tek elden yürütülmesi sağlanmıştır.

Bu yasayla medreseler ve sıbyan mektepleri kapatılmış, Tanzimat döneminin başından beri oluşan eğitimde laiklik hareketi doruk noktasına ulaşmıştır.

1924 yılından itibaren ilköğretim 5 yıl olarak tesbit edilmiş ve son zamanlara kadar bu eğitim ilkokullarda yapılmıştır (Cicioğlu, 1985:27).

İlkokulların parasız ve zorunlu olması konusu bu tarihlerde yeniden ele alınmış ve ilköğretimin 7-14 yaş çocukları için parasız ve zorunlu olduğu ifadesi 1924 Anayasasının 87. Maddesinde yer almıştır (Erden, 1998:176).

Bu hızlı atılımlar döneminde 1923- 1924 yılları arasındaki sayısal gelişmeler şu tabloyu vermektedir.

Tablo 2.1
Cumhuriyet Döneminde Sayısal Gelişmeler
(1923-1924)

OKUL TÜRÜ	OKUL SAYISI	ÖĞRENCİ SAYISI	ÖĞRETMEN SAYISI
OKUL ÖNCESİ	80	5.880	136
İLKOKUL	4.894	341.941	10.238
ORTAOKUL	116	9.894	1.054
GENEL LİSE	23	1.241	513
MESLEKİ-TEKNİKLİSE	20	2.558	325
YÜKSEK ÖĞRETİM	9	2.914	307
TOPLAM	5.142	364.428	12.573

Kaynak: Demirel, 1998:12

Aynı yıllarda Ankara'da eğitim işlerini ve kültür sorularını görüşmek üzere "ikinci Heyet-i İlmiye" toplandı. Bu kurul okul programlarında yapılacak yenilikleri şu şekilde kararlaştırdı.

İlköğretimin 6 yıldan 5 yıla indirilmesi, ilkokul müfredat programları ve ilkokul yönetmeliğinin hazırlanması ile ders kitaplarının yazdırılması.

Bu kararlar 1924-1925 öğretim yılından başlanarak aşamalı bir şekil de yürürlüğe kondu. Buna göre ilkokulların karma olması karara bağlandı ve kızların erkek ortaokullarına devamı serbest oldu (Sakaoğlu, 1993:3).

1926 yılında Maarif Teşkilatı Kanunu'yla Cumhuriyet eğitiminin örgütsel yapısının temelleri oluşturuldu. Bu kanun ilköğretim okullarını

- a) Gündüzlü, şehir ve kasaba okulları
- b) Yatılı, şehir ve kasaba okulları
- c) Gündüzlü, köy okulları
- d) Yatılı köy okulları

şeklinde sınıflandırmaktaydı.

Görülüyor ki, Cumhuriyet hükümetleri, ilköğretim sorununu, bir köy eğitimi sorunu olarak ele almaktadır. Çünkü nüfusun %80'i köylerde bulunmaktadır. Dolayısıyla, köy çocuğuna ilköğretimi götürmekle, ülke çocuklarının çok büyük bir kısmının ilköğretimden geçmesi sağlanmış olacaktır (Cicioğlu, 1985:36).

Cumhuriyetle başlayan, eğitim öğretime ağırlık veren, her yurttaşın zorunlu ilköğretimden geçmesini anayasa gereği olarak ele alan çalışmalar, Maarif Teşkilatı Kanunu'nun getirdiği yeni anlayışları da doruğa ulaştırmıştır.

Nitekim aynı yıl yayımlanan "ilkokullar Müfredat Programı" ile çocuk eğitim bilimleri açısından bir yetişkin gibi değil bir çocuk olarak görülmeye başlanmıştır. Öğretim konuları, çocuğun ilgisi ve ihtiyacı doğrultusunda secilmeye başlanmış, Toplu öğretim adıyla yeni bir öğretim sistemi kabul edilmiştir (Binbaşioğlu, 1995:196).

Yapılan bir çok işe ve getirilen onca ilkeye rağmen, istenilen sonuçlara ulaşılamaması sorun yaratmaya devam etmekteydi. Maarif Vekaletinde 1928'de tesbit edilen gerçeklere bakıldığında "milletin maarif ihtiyacı had safhadadır".

Bakanlığın bir başka tesbitine göre ilköğretim düzeyinde okullaşma, arzu edilenin aksine, gelir durumu iyi illerde ileri, yoksul illerde ise büsbütün yetersizdir. Okul ve öğretmen yetersizliği nedeniyle zorunlu ilköğretimin uygulanması mümkün olmamaktadır (Sakaoğlu, 1993:39).

Dönemin Milli Eğitim Bakanlığı, hedeflere ulaşamamada Arap Elifbası ile okuma yazma öğretiminin zorluğunun etkili olduğunu biliyordu. Bu nedenle Atatürk'ün, halka okuma yazmanın önemini anlattığı konuşmalarla da desteklenen, Türk harflerinin Kabulü Kanununun 1 Kasım 1928'de yürürlüğe girmesiyle yeni bir dönem açıldı.

Yeni harflerle okuma ve yazmayı bütün Türk yurttaşlarına öğretmek için büyük bir seferberlik başlatıldı. Yazı devriminden sonra ülkenin bütün okullarında birer "Millet Mektebi" açıldı (Binbaşoğlu, 1995:209).

Bütün millet Mektepleri, öğleden sonra ve geceleri çalışmaya başladı. O zamanın öğretmenleri, Türk harfleri ile yazı yazmanın öğretilmesinde büyük emek verdiler.

Millet Mektepleri, A ve B dershaneleri olmak üzere iki bölümden oluşuyordu. A dershanesinde hiç okuma yazma bilmeyenler, B dershanesinde de A'yı bitirenler okuyordu. B dershanesindekilere, Hayat Bilgisi, Yurttaşlık Bilgisi konuları ile basit matematik bilgileri öğretiliyordu. 1928 yılında 20.489 kursta, 597.010 kişi öğrenim görmüştür.

Daha sonra halk evleri açılınca buraları da okul görevi görmeye başlamış ve 1936 yılına gelindiğinde yazı inkılâbı ile, ülkede %0,30 olan okuma yazma oranı, %25'e kadar yükselmiştir (İst. Eğt. Belgeseli, 1998:14).

Yeni Türk harflerinin kabulüyle okur yazarlık oranında hızlı artışlar olmuş, Millet mektepleri, halkevleri, halkodaları gibi örgütlenmeler Cumhuriyet ilkelerini halka benimsetmekte önemli görevler üstlenmişlerdir.

Cumhuriyet döneminin ilk İlkokul Yönetmeliği 1929 yılında yayınlanır. O zamanki adıyla "İlk Mektepler Talimatnamesi" olan bu yönetmelik, ilköğretimin kendine özgü amaçlarını göstermiştir.

İlk mekteplerde terbiyenin ilk ve son maksadı çocukların milli hayata layıkıyla intibak etmeleridir (Akyüz, 1994:301).

Yönetmelik, kayıt esasları, eğitim ve öğretim, öğretmen misyonu, araç ve gereçlerin neler olduğu ve sınıfların derslik sayısına göre nasıl yönetileceği gibi bir çok konuyu içermekteydi.

1930'lu yıllara gelindiğinde eğitimde bir taraftan çağdaş ilkeler benimseniyor, öte yandan radikal kararlarla eğitim programlarında da değişiklikler yapılıyordu.

Örneğin 1930 programında Din dersleri, yalnızca beşinci sınıf öğrencilerine, ebeveynleri isterse haftada yarım saat verilen bir ders haline gelmiştir. Din dersleri böylece 1930'ların başında kent ilkokullarından, sonralarında da köy ilkokullarından kaldırılmıştır (Akyüz, 1994:303).

Dönemin Milli Eğitim Bakanı Saffet Arıkan, ilköğretimi yüzde yüz gerçekleştirmek düşüncesiyle Eğitim kurslarının açılmasına öncülük etmiş, köycülük hareketlerinin benimsenmesinin de etkisiyle ilköğretim hedeflerinde önemli gelişmeler sağlanmıştır.

1935-1936 ders yılında, 12 senelik bir gayret sonucu, bütün ilkokul sayısı:

1370 artışla 6264'e, öğretmen sayısı da 3596 artışla 13.834'e çıkabilmiştir.

Bu yol, cahilliği ortadan kaldırmak için atılmış ilk kuvvetli girişim olmuştur (Binbaşoğlu, 1995:229).

1936 yılında hazırlanan ilkokul programının yayınlanmasıyla ilkokulun Eğitim ve Öğretim ilkeleri saptanmış, programlarda yer alan ilkelerin o zamana kadar ki en kapsamlı çalışması "Eğitim Bilimi" ilkeleri çerçevesinde yeniden düzenlenmiştir.

Oldukça olumlu sonuçlar veren öğretmenlik denemesi, 1937 yılında Köy Öğretmen Okullarının açılmasını sağlamıştır.

1939 yılında toplanan I. Milli Eğitim Şûrasında, ilköğretimin köylerde daha da yaygınlaşmasının önemine değinilmiş, bu nedenle üç sınıflı köy okullarının beş sınıfa çıkarılması kararı alınmıştır.

Köy eğitmeni denemesinin başarılı olması, köy enstitülerinin açılmasına yol açmıştır. 17 Nisan 1940'da sonradan sayısı yirmibiri bulan Köy Enstitüleri

açılmaya başlandı. Köy enstitüleri köy eğitiminin ve kalkınmasının gerektirdiği sağlıkçı, ebe, tarımcı, teknik eleman, öğretmen gibi insangücünü yetiştirmek için açılmıştır (Başaran, 1982:33).

Dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel ve İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç'un yoğun çabalarıyla kurulan köy enstitülerinin amaçları şuydu:

Bilgisizlikle daha etkili mücadele etmek, bunu yaparken köylerin sosyal ve ekonomik yapısında öğretmen ve eğitim kanalıyla düzenlemeler, gelişmeler sağlamak (Akyüz, 1994:339).

Köy Enstitülerinde Beş yıllık öğretim süresinde uygulanan programa göre:

114 hafta kültür derslerine

58 hafta tarım dersleri ve uygulamalarına;

58 hafta teknik dersler ve uygulamalara;

30 hafta da, 45 gün aralıklı tatillere ayrılmıştı (Tanilli, 1988:54).

Öğretimde kullanılan yöntemlerin hepsi "Proje Yöntemi" ile ilişkilidir. Hepsinde de belli bir amaca göre, ortaya "somut bir eser çıkarmak" esastır.

Bunlardan ayrı olarak, köy enstitülerinin halka yaklaşımı, o yıllarda, diğer okul ve kuruluşlara da örnek olmuştur (Binbaşioğlu, 1995:247).

Köy enstitülerinde yetişen öğretmenler, köy okullarında, köy bölge okullarında öğretmenlik yapmaktadır. Bu iki okul birbirleriyle bütünleşerek dokuz yıllık bir okul oluşturmaktadır. Bu yüzden köy bölge okulu kavramı temel eğitim kavramının başlangıcıdır (Başaran, 1982:34).

Bu kurumlar, o devirde hiçbir ülkede tam gerçekleşmemiş, örgün ve yaygın eğitim kavramlarına örnek oluşturmuştur. Bu kurumlar sayesinde eğitim kitlelere ve özellikle kırsal kesime ulaşmış ve Köy Enstitüleriyle, Halkevleri demokratik, çağdaş bir toplumun oluşması yolunda önemli bir işlev görmüşlerdir (Yıldıran, 1995:80).

Burada vurgulanması gereken konu Cumhuriyet döneminin başlamasıyla tüm yurdu ve yetişen nesilleri kapsamı beklenen çağdaşlaşma ve demokratikleşme süreci içinde eğitime yüklenen sorumluluğunun

belirginliğidir (Yıldıran, 1995:80).

1940 yılında Talim ve Terbiye Heyeti, İlk mektepler Talimatnamesinin "Her çocuk 16 yaşına basıncaya kadar ilk mektep tahsilini ikmal etmeye ve bu tahsile devam etmeye mecburdur" şeklindeki madde ile birinci sınıflar için 7-9 yaş sınırını öngören maddeyi, yalnız, Köy İlkokulları için değiştirmiştir. Bu tarihten itibaren Köy İlkokullarının birinci sınıflarına 10 ve 11 yaşlarındaki çocukların da alınması uygun görülmüştür (Cicioğlu, 1985:50).

1942 yılında başlayan "İlköğretim Seferberliği" ilköğretim uygulamasını yaygınlaştırmaya çalışan önemli etkinliklerden biridir.

17 Mart 1944 tarihinde, Cumhurbaşkanı İsmet İnönü başkanlığında toplanan bakanlar kurulunun aldığı kararlar şöyledi:

1- Hükümetin elindeki her türlü vasıtalarla istifade ederek halka ilköğretimin önemini anlatmak;

2- Okul ve öğretmen bulunan yerlerde talebe devamsızlığının önüne geçmek için, gerekli her türlü tedbirleri almak, ders yılı içinde öğretmensiz sınıf veya okul bırakmamak,

3- Yeni okul binaları için ilgilileri esaslı ve planlı çalışmaya sevk ederek kanuni tedbirleri alarak memlekette okul yapımını süratlendirmek.

Bu kararlar üzerine bütün devlet örgütü, ilköğretimi yüzde yüz gerçekleştirmek üzere harekete geçirildi. Önemli ilerlemeler kaydedildiyse de sonuçlandırılmadı.

10 yıllık planlar yapılmış ise de, çalışmaların hızı bir süre daha devam etmiş sonra kesilmiştir (Binbaşioğlu, 1995:255).

Dönemin Milli Eğitim Bakanlığının ilköğretimle ilgili yaptığı çalışmalardan biri de devam zorunluluğudur.

Bakanlık, 1946 yılında Adalet Bakanlığına bir yazı göndererek köy okullarına devam etmeyen çocuk velileri hakkında açılan davaların çabuk sonuçlandırılmasını istemiştir. Gerçekten de, okula devam zorunluluğu sağlanmadıkça eğitim ve öğretimde beklenen amaca ulaşamaz (Cicioğlu, 1985:60).

Devam zorunluluğu 4274 sayılı Köy Okulları ve Enstitüleri kanununun

bir gereğiydi.

Bu kanuna göre bir kaç köyün arasında bir yere, ilkokuldan sonra dört yıllık eğitim veren ve amacı üretmen yetiştirmek olan bölge okulları kuruldu.

Bölge kapsamındaki köylerden, ilkokulu bitiren yetenekli öğrencilerin arasından seçilen çocukların gidebildiği bu okulların yatılılık giderleri, bölge köylerince karşılanmaktaydı.

Köy Bölge Okulları adı verilen bu okullar, orta derecelik bir eğitimin köylere ulaştırılması yanında, aslında tabana yakın merkezler olacak, köylere ulaştırılmak istenen hizmetlere bir basamak görevini üstleneceklerdi (Tanilli, 1988:56).

İkinci Dünya Savaşının zor günlerine rağmen 17 yıllık bir dönemde (1933-1950) köy çocuklarının %76'sını okula kavuşturan bu çalışmalar, okullaşma hızının büyüklüğünü göstermesi açısından oldukça ilginç sonuçlar verir.

Köy bölge okulu, zorunlu öğretim süresini dokuz yıla çıkartmak için yapılan ilk bilinçli adımdır. Hiç değilse köy çocuklarının bir kesimine, üreticiliğe yönelik bir temel eğitim vermek için olanak hazırlanmıştır (Başaran, 1982:36).

İlköğretimde sekiz yıllık bir okula gereksinme, 1946 yılında yapılan Üçüncü Milli Eğitim Şûrası'nda duyulmuştu. Bu yıllarda köylerde beş yıllık ilkokulun üstüne dört yıl öğretim yapan köy bölge okullarının sayısı hızla artmaktaydı. Buna karşılık olarak, kentlerde de beş yıllık ilkokullara üç yıllık ortaokulların eklenmesiyle, zorunlu öğrenim süresinin sekiz yıla çıkarılması Şûra'ca önerildi (Başaran, 1994:79).

1948 yılında, 1936 programının eksikliklerini gidermek ve beş sınıflı köy ilkokullarının ihtiyacını karşılamak üzere bir İlkokul Programı hazırlandı (Binbaşıoğlu, 1995:285).

Bu programa göre, ilkokul eğitim ve öğretim ilkelerine yeni düzenlemeler getirilerek, ilkelerin ilkokulda gerçekleştirilebilmesi için neler yapılması gerektiği ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

1948-1949 öğretim yılında yürürlüğe konan bu program, 20 yıl süreyle Cumhuriyet tarihimizin en uzun yürürlükte kalan programı olma özelliğini

kazanmıştır (Cicioğlu, 1985:99).

Şûranın önerileri arasında köylerde 6 yaşını dolduran çocukların okula alınmalarının Milli Eğitim Bakanlığı'na sunulması da yer alıyordu. Bu öneri karar haline getirildi.

Karar, Bakanlığa, zorunlu öğretim çağının altıncı yaşın bitmesinden sonra başlamasını sağlayacak yasal düzenleme için girişimlerde bulunmasının uygun olacağını duyurmayı amaçlıyordu.

Dördüncü Milli Eğitim Şûrası, ilkokula devamı özendirici bir önlemi de tartışmıştı. Tartışma sonucunda, ilkokulu bitiren öğrencilerin askerlik sürelerinin kısaltılması için gerekli girişimlerde bulunulması doğrultusundaki bir öneri benimsenmiştir.

1949 Şurâsı'nın ilginç bir üyesi de vardı. Bu üye "...fazla münevver yetiştirilmesini memleketimizin istikbali için doğru bulmuyor"du. Başka bir üye, aydınların sayıca çokluğunun ülkenin yararına olacağını örnekler vererek savunmuş, zorunlu ilköğretim süresinin beş yılın üstüne çıkarılması gereğini vurgulamıştı (Atasoy, 1996:62).

1948'li yıllarda başlatılan girişimlerin en önemlilerinden biri de şehir ve köy okulları arasındaki farklılıkları kaldırmak için 1950'de 3 sınıflı köy okullarının 5 sınıflı konuma getirilmeleridir.

Ayrıca Birleştirilmiş Sınıflarda, öğretim sorununu çözmek için Köy Eğitimi Uzmanı Prof. Dr. K. Wofford'un önerileri de ilköğretimimize yeni bakış açıları getirmiştir.

K.V. Wofford'un önerilerinden bazıları şöyleydi:

1- Kız çocuklarının okula gönderilmesi için geniş kapsamlı bir propaganda gereklidir.

2- Her ilde, devamsızlık sorunu ile uğraşacak birer komite kurulmalıdır.

3- İlkokulda öğrenim süresi, zaman içinde 6. 7 ve 8 yıla çıkarılmalıdır (Binbaşıoğlu, 1995:360).

5-14 Şubat 1953 tarihleri arasında toplanan V. Milli Eğitim Şûrası'nın gündeminde "Okul Öncesi Eğitim ve Öğretim", "İlkokullarda Sağlık konusunda

alınması gereken önlemler", "Özel eğitime muhtaç çocukların eğitimi", "İlköğretim ve Eğitim Yasası tasarısı ve İlköğretimin plânlanması", "İlkokul Programı". "Yeni ilkokul yönetmeliği", "İlkokullara Öğretmen yetiştirme ve yeni ilköğretmen okulu programı" vardı.

On gün boyunca komisyonlarda ve genel kurulda tartışılan bu gündemden, ancak sekiz yıl sonra gerçekleşen hayırlı bir sonuç çıkmıştır ki, o da 6 Ocak 1961'de Milli Birlik Komitesi'nce yasalaştırılan 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'dur (Sakaoğlu, 1993:119).

Beşinci Milli Eğitim Şûrası'nda alınan kararlara göre; askerlik eğitim ve öğretimini çabuk kavrayacakları da gözetilerek, ilköğretimi bitiren erkeklerin askerlik sürelerinin kısaltılması doğrultusunda İlköğretim ve Eğitim Yasası'na bir hüküm konacaktı.

İlköğretimi bitiren kadın yurttaşlardan, gereksinimi olanlara evlilik sırasında para yardımı yapılmasına olanak veren yasal düzenleme yapılacaktı. İlköğretim kurumlarındaki tüm öğrencilerin kitapları sağlanacaktı. Yoksul olanların öteki araç ve gereçleri, yiyecek ve giyecekleri, esaslı sağaltım (tedavi) giderleri karşılanacaktı.

İlköğretim ve Eğitim Kanunu Tasarısı'nın 1. Maddesi "İlköğretim, kadın erkek bütün Türklerin millî gayelere uygun olarak bedeni, zihni, ahlâkî ve ruhî gelişmelerine ve yetişmelerine hizmet eden temel eğitim ve öğretimdir." biçiminde değiştirilecekti.

Devam zorunluluğu, okulun bulunduğu köyde ve okula en çok üç kilometre uzaklıkta oturan çocuklarla sınırlı olacaktı. Uzaklık ve sınır yönünden devam zorunluluğu kapsamında bulunmayanlar da okula kaydolabileceklerdi. Kaydolmak, ilköğretimi bitirme yükümlülüğü doğuracaktı.

İlköğretim ve Eğitim Kanunu Tasarısı'nın 2. Maddesinin baş tarafı, "ilköğretim ve eğitim mecburî ilköğretim kurumlarında verilir." biçiminde değiştirilecekti. Öğretim çağında bulunan kız ve erkek çocuklar için ilköğretim ve eğitim zorunlu ve devlet okullarında parasız olacaktı (Atasoy, 1996:65).

Aynı yıllarda bir başka çalışma da değişik türdeki ortaokulların birleştirilmesiyle denenmesine başlanan "Muhtelif Gayeli Ortaokullar"ın

açılmasıdır.

Başaran, bu çalışmanın bir bakıma bir temeleğitim çalışması olduğunu belirterek şöyle der: (1982:36).

"1953 yılında klasik ortaokul ile kız ve erkek sanat ortaokullarının işlevlerini yerine getirecek Muhtelif Gayeli Ortaokul adlı bir okulun denenmesine karar verilmiştir.Türkiye'nin dört yerinde (Muş, Nevşehir, Mustafa Kemal Paşa ve Balya'da) denen en bu okulların bir süre sonra denemeden kaldırıldığı görülmektedir.

Amaçları, ilkeleri günümüzde bile geçerliğini koruyan Muhtelif Gayeli Ortaokulun, Türkiye'de yaygınlaştırılmaması kötü bir olgudur. Bu yeni okul yaygınlaştırılabilseydi, şimdi ortaokulla ilkokulu bütünleştirme sorunu kalmayacak, temeleğitimin bir çok kavramlarını içinde taşıyan bu okulun 1970'lerde temeleğitime dönüştürülmesi daha kolaylaşacaktı."

1960 yılında planlı dönem hazırlıkları sürerken, Türk eğitim sistemini inceleyen yabancı uzmanlar, Türk eğitim sisteminin gelişmesi için bir plana ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir.

1960 yılının Eylül ve Ekim aylarında toplanan Eğitim Milli Komisyonu İlköğretimle ilgili şu önerileri sunmuştur:

1. İlköğretim Kanunu Tasarısı kanunlaştırılmalıdır.
2. Gündüzlü ve yatılı bölge okulları açılmalıdır.
3. Dörtlü, üçlü ve ikili öğretime son verilmelidir.
4. İlköğretmen okulları yeniden düzenlenmelidir (Kaya, 1989:29-30)

Bu öneriler üzerine, ülkemizde ilköğretimi yeniden düzenlemek amacıyla 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu yayınlandı.

İlköğretimde sekiz yıllık bir okula gereksinme, 1946 yılında yapılan Üçüncü Milli Eğitim Şûrası'nda duyulmuştu. Bu yıllarda köylerde beş yıllık ilkokulun üstüne dört yıl öğretim yapan köy bölge okullarının sayısı hızla artmaktaydı. Buna karşılık olarak, kentlerde de beş yıllık ilkokullara üç yıllık ortaokulların eklenmesiyle, zorunlu öğrenim süresinin sekiz yıla çıkarılması Şûra'ca önerildi. Ama bu öneri 1961 yılına dek dikkate alınmadı.

1961 yılında çıkarılan 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, zorunlu

öğrenim süresini 7-14 yaşları arasına koyarak sekiz yıla çıkardı. Yasa, bu öğrenimin, beş yılının ilkokulda, geri kalan üç yılının da tamamlayıcı kurs ve sınıflarda görülmesi zorunluluğunu getirdi. Yasa, aynı anda, ilköğretime "temeleğitim" sıfatını taktı. Yasanın getirdiği bu zorunlu öğrenimin ilkokul kesimi uygulandı; ama üç yıllık kesimi, bölge okullarının dışında, uygulanamadı (Başaran, 1994:79).

Bu yasanın birinci maddesinde "İlköğretim, kadın erkek bütün Türklerin millî gayelerine uygun olarak bedenî, zihnî ve ahlakî gelişmelerine ve yetiştirilmelerine hizmet eden temel eğitim ve öğretimdir." şeklinde tanımlanmıştır. Yasa'da ilköğretim örgütü, ilde ilköğretim görevlileri, ilköğretim kurulları, okul öncesi Eğitim ve Öğretim Kurumlarıyla, İlkokulların Açılma ve Kapanma ve Öğretime Ara Verme Zamanları, Kayıt ve Kabul, Okula Devam, Okulların Arsa ve Arazi İşleri, İlkokul Yapımı ve Donatım İşleri, İlköğretimin Gelir-Gider ve Planlama işleri düzenlenmiştir. 85-89. maddeleri türlü hükümleri kapsamaktadır. Yasanın geçici altı maddesi vardır. Yasada 10 yılda yeniden yapılacak ve açılacak şehir ve kasaba ve köy ilkokullarının miktarları da gösterilmiştir (Binbaşioğlu, 1995:388).

222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, ilköğretim okullarını zorunlu olanlar ve olmayanlar olarak iki kümeye ayırmıştı. Zorunlu olanlar, ilkokul, tamamlayıcı kurslar, özel eğitim okullarıdır. İlkokul, gündüzlü, yurtlu, yatılı olabildiği gibi, bölge ya da gezici ilkokul da olabilirdi. Tamamlayıcı ya da yetiştirici kurslar, zorunlu öğrenimin üst sınırı olan on dört yaşına erişmeden ilkokulu bitiren çocuklar için açılacaktı, böylece zorunlu öğrenimin sonuna kadar bu sınıf ya da kursta öğrenimlerini sürdüreceklerdi. Özel eğitimi gereksinen çağ çocukları için de okul ya da sınıflar açılacaktı (Başaran, 1994:79).

Türkiye'de temel eğitim kavramı ilk kez 1961 yılında çıkarılan 222 sayılı ilköğretim ve Eğitim Kanunu'nda yasal bir deyim olarak yerini almış ve bu yasaya göre ilköğretim, herkesin görmesi gereken bir temel eğitim olarak tanımlanmıştır (D.E.K. Raporları 1998:66).

27 Mayıs 1961 Anayasası'na göre; eğitim ve öğretim, Devletin gözetim ve denetimi altında serbestti (m.21/2). Çağdaş bilim ve eğitim esaslarına aykırı

eğitim ve öğretim yerleri açılmayacaktı (21/4). Halkın öğrenim ve eğitim ihtiyaçlarını karşılamak Devlet'in başta gelen ödevlerindendi (m.50/2). Devlet, maddi olanaklardan yoksun başarılı öğrencilerin, en yüksek öğrenim derecelerine kadar çıkmalarını sağlamak amacıyla burslar ve başka yollarla gerekli yardımı yapacaktı (m. 50/3). Gelmiş geçmiş anayasaların en çağdaşı sayılan 1961 Anayasası'nın 50/4. Maddesi, durumları özel eğitimi gerektirenleri topluma yararlı kılacak önlemleri almakla devleti yükümlü kılmıştı (Erdem, 1982:27-64).

5-15 Şubat 1962 günleri arasında gerçekleştirilen 7. Milli Eğitim Şurası'nın temel eğitimi ilgilendiren yaklaşımları şunlardı: İyi bakım, iyi yetiştirilme ve çocuğa uygun bir eğitim, her yerde ilgi ve yardım görme her Türk çocuğunun hakkıydı. Herkes, bu hakkı tanımakla yükümlüydü. 16 yaşından önce hiçbir çocuk resmi öğrenimden alıkonulmaz, özel işlerde çalıştırılmaz, hiçbir biçimde istismar edilemezdi. Ananın ve babanın çocuğa karşı yükümlülükleri vardı. Bu yükümlülük; çocuğun iyi bakım görmesini, bilgili, becerikli, iyi ahlaklı olarak yetiştirmesini gerektirirdi. 7-16 yaşları arasındaki ilköğretimin gerçekleştirilmesi borcunu da içerirdi. Çocuğun çalışıp olgunlaşması, boş zamanını değerlendirmesini sağlayan ortamların yaratılması gereğini ortaya koyardı. Ana ve babanın yetmemesi durumunda söz konusu yükümlülük, çocuğun birinci derecede yakın akrabası ve ilgili devlet kurumunun olacaktı. Orta dereceli okullara gidemeyen çocuklara bilgi ve beceri kazandırıcı olanaklar; idare amirleri, belediye başkanları, muhtarlar ve eğitim yöneticileri tarafından yaratılacaktı. Özel eğitim ve bakım gerektiren durumlarda yeterli önlemler, ana, baba ve bu amaçla kurulmuş devlet kurumları tarafından alınmalı, bu kurumlar tez elden artırılmalıydı. Çocuğun korunmasına ilişkin düzenlemeler, tez elden ve önemle uygulanmalıydı (Atasoy, 1996:66).

Yedinci Şûranın yapıldığı 1962 Şubatından beri toplanamamış olan Milli Eğitim Şûralarının sekizincisi 28 Eylül - 3 Ekim 1970 tarihleri arasında toplandı.

İlköğretimle ilgili Sekizinci Şûra'da alınan kararlar şöylece özetlenebilir:

1. Eğitim sisteminin; ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretimden oluşan yapısı muhafaza edilecektir.

2. İlkokullar; 222 sayılı kanunda düzenlendikleri gibi beş yıllık şekilde

devam edecektir.

3. Ortaöğretim; birinci devresini ortaokul, ikinci devresini lisenin oluşturduğu şekliyle devam edecektir. İlköğretime dayalı, 12-17 yaşları arasındaki öğrencilerin genel, mesleki-teknik her türlü eğitimlerini kapsayan ortaöğretimde öğrencilere kişisel ve toplumsal hayatın gerektirdiği nitelikte genel kültür ve vatandaşlık eğitimi verilecek, öğrenciler ilgi, yetenek ve kapasitelerine göre yönlendirilecektir (Kaya, 1989:402).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Eğitim Sisteminin yapısında şu yenilikler getirilmiştir.

1. Türk Eğitim Sisteminin yapısı, Türk vatandaşlarının örgün ve yaygın eğitim kurumlarında ilgi, yetenek ve becerileri ölçüsünde toplumun ihtiyaçlarına göre yetiştirilmelerini, imkan ve fırsat eşitliği içinde daha üst öğrenim basamaklarına geçebilmelerini sağlayacak şekilde kurulacak, bunun için de her derece ve türlerdeki okullar, kendi içlerinde ve bunlarla yaygın eğitim kurumları arasında yatay geçiş ve dikey yükselişe imkan verecek birbirlerini tamamlayacak bir sistem bütünlüğü içinde düzenlenecektir.

2. 7-14 yaşlarını kapsayan "temel eğitim", öğrencilerin aynı zamanda hayata hazırlamalarını sağlamak maksadiyle, bugünkü ilk ve ortaokulu içinde alarak eğitim sisteminin alt kademesini meydana getirecektir (Cicioğlu, 1995:157).

Şüphesiz; 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun en önemli yanı, Türk Milli Eğitiminin Temel İlkelerini açık-seçik olarak saymış olmasıdır. Hiçbir eğitim kuruluşunda ve eğitim yapılan yerde temel ilkelerin dışında uygulama yapılamaz (Kaya, 1989:36).

Bu kanunda dile getirilen 14 eğitim ilkesi ana başlıklarıyla şöyledir:

1. Genellik ve Eşitlik 2. Ferdin ve Toplumun İhtiyaçları 3. Yönelme 4. Eğitim Hakkı 5. Fırsat ve İmkan Eşitliği 6. Süreklilik 7. Atatürk İnkılâp ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği 8. Demokrasi Eğitimi 9. Laiklik 10. Bilimsellik 11. Planlılık 12. Karma Eğitim 13. Okul ile Ailenin İşbirliği 14. Her Yerde Eğitim (Milli Eğt. Mevzuatı, 1986:2-4)

24.6.-4.7.1974 günleri arasında toplanan Dokuzuncu Milli Eğitim

Şûrası'nda temel eğitimle ilgili olarak başlıca şu sonuçlara varılmıştı: Temel eğitim görmek her Türk vatandaşının hakkıydı. Bu eğitim aşaması, 7-14 yaşları arasındaki çocukları kapsardı. Temel eğitim; iyi bir yurttaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandıracak, ulusal ahlak anlayışına uygun yetiştirmeyi sağlayacaktı. Bu aşamada her Türk çocuğu ilgi ve yetenekleri yönünden yetiştirilecek, yaşama ve üst öğrenime hazırlanacaktı. Amaç buydu. Temel eğitim okulları beş yıllık birinci kademe ile üç yıllık ikinci kademe eğitim kurumlarından oluşacaktı (9. M.E. Şûrası Kararları, 1974)

23.26. 6.1981 günleri arasındaki Onuncu Milli Eğitim Şûrası'nın temel eğitime ilişkin kimi kararları şöyleydi: Zorunlu temel eğitim; üst öğrenime, bir mesleğe hazırlamalı, sekiz yıl süreli olmalıydı. Temel eğitim aşamasında, 6-14 yaşlarındaki çocuklara en az sekiz yıllık, temel eğitim görmeyen yetişkinlere gelişimlerine ve gereksinimlerine uygun bir süre eğitim verilmeliydi. Özel eğitim programları içermeliydi. Çevrenin eğitim gereksinimlerini karşılamalıydı. Çevreyle bütünleşmeliydi. Bu niteliklerin gerektirdiği görevleri yerine getirmeliydi. Temel eğitim programları sekiz yıllık bir bütünlük içinde düzenlenmeliydi (10. M.E. Şûra Kararları, 1981).

Başaran'a göre (1980);

Onuncu Milli Eğitim Şûrası'nın kararlarına göre eğitim sisteminin temel eğitim düzeyinin görevleri şunlardı:

1. Zorunlu öğrenim çağı çocuklarına temeleğitim vermek;
2. Zorunlu öğrenim çağı çocuklarından, özel eğitimi gereksinen çocuklara temeleğitim vermek;
3. Temeleğitim okulundan diploma ya da herhangi bir kademesinden belge almak isteyen yetişkinlere eğitim vermek;
4. Yetişkinlere meslek ve gelişimlerine uygun kısa süreli temeleğitim vermek;
5. Temeleğitime hazırlayıcı anasınıfları açmak;
6. Ortaöğretim düzeyinde açılacak olan mesleğe yönelten ya da hazırlayan öğretim etkinliklerine yardım etmek;
7. Çevresine yönelik eğitim etkinliklerinde bulunmak.

Temeleğitim okulunun bu görevlerini yerine getirebilmesi için kendi içinde değişik eğitim programlarını uygulaması gerekmektedir. Bu yüzden temeleğitim okulu birden çok eğitim programı uygulayan çok amaçlı bir okul olacaktı (Başaran, 1994:80).

1982 Anayasası İlköğretim zorunluluğunu 1961 Anayasası'nın belirttiği şekilde, "ilköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır", şeklinde 42. maddesiyle ifade etmiştir. 14.6.1973 tarih 739 sayılı Temel Kanunu'na 16.6.1983 tarih ve 2842 sayılı Kanun'un 7. maddesiyle eklenen değişik 22. maddesinde ise "ilköğretim 6-14 yaşlarındaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsar. İlköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur" hükmü yer alır. Fakat 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na 2842 sayı ile eklenen geçici 2'inci ve 222 sayılı ilköğretim ve Milli Eğitim Kanunu'nun geçici 9.uncu maddesinde ortaokulların yeterli şekilde yurt sathında yaygınlaştırılmasından ve kanunla ayrıca belirtilinceye kadar temel eğitimin yalnız ilkokul bölümünün zorunlu olmasından söz edilir (Yıldıran, 1995:81).

Onikinci Milli Eğitim Şûrası 8-22 Temmuz 1988 günleri arasında toplandı. Şûrada, ortaokulların ilköğretimle bütünleştirilerek 8 yıllık zorunlu eğitimin VI. Plan döneminde yaygınlaştırılması kararı alındı.

Bununla birlikte, 12. Şûra, gerçekte, herkes tarafından şikayet konusu edilen mevcut sistemi temelde devam ettirerek, sistem üzerinde bazı düzeltmeler yapmakla yetinmiştir. Bunu yaparken; komisyonları oluşturan üyelerden pek çoğunun, eğitim sisteminde 2000'li yılların insanını yetiştirebilmek için gerekli olan köklü değişmeyi yapmaktan çok, bir geçiş dönemini dikkate aldıkları anlaşılmıştır (Kaya, 1989:55).

İlköğretimle ilgili bir başka çalışma ise M.E. Bakanlığı ve Hacettepe Üniversitesinin 1991'de Ankara'da düzenledikleri "İlköğretim Sempozyumu" olmuştur. İki günde sunulan yaklaşık 70 bildiri ilköğretime gösterilen ilginin göstergelerinden biri olsa da, eğitim sorunlarımız, süre boyutu ile birlikte devam etti.

15. Milli Eğitim Şurası 16 Mayıs 1996 da Ankara'da toplandı. Şuranın

en önemli gündemini İlköğretim ve İlköğretimde Yönlendirme konuları oluşturur.

Buna göre:

İlköğretimde fiziki kapasite, donanım araç-gereç, öğretim programları, ilköğretimde yapılanma, öğretim yöntemleri, ilköğretimde yönlendirme, rehberlik hizmetleri, ilköğretimde öğretmen sorunları, yönetim ve denetim konuları hakkında görüşler ve öneriler...sunuldu (15. M.E. Şura Kararları 1996).

Ülkemizde zorunlu ilköğretim uzun yıllar 5 yıl olarak uygulanmıştır. İlköğretim süresinin 8 yıl olması 1961 yılında Temel Eğitim Yasası ile kabul edilmiştir. İlköğretim uygulaması ilk kez 1981-82 öğretim yılında 10 okulda başlatılmıştır. İlköğretim okullarının sayısı 1993-94 öğretim yılında 7618'e ulaşmıştır. M.E.B'liği bu dönemde 8 yıllık ilköğretim programı hazırlayarak ilköğretimin gelişmesine destek vermiştir. Ancak gerçek anlamda kesintisiz ve zorunlu 8 yıllık ilköğretime geçiş için gerekli yasal düzenlemeler 1997 yılında yapılarak uygulamaya 1997-98 öğretim yılından itibaren başlanmıştır.

Sekiz yıllık kesintisiz ilköğretim uygulaması, kuşkusuz toplumumuz için çok önemli bir adımdır. Bu adım ülkemizde coşkuyla karşılanmış, adeta ülke çapında bir seferberlikle, ilköğretimin yaygınlaştırılması amacıyla bütçede büyük bir fon oluşturulmuştur. Ancak, özellikle gönüllü kuruluşların ve tüzel kişilerin gösterdikleri çabalar değerlendirildiğinde, bu işe gönül verenlerin, ilköğretimin yaygınlaştırılmasının okul yapılması ile çözülebileceği sonucunu çıkarttıkları gözlenmektedir.

Oysa, Türkiye'de 1924 yılından beri 5 yıllık ilkokulların yaygınlaştırılması için büyük bir çaba harcanmış ve 1980'li yılların ortasında ülkemizde okulsuz köy kalmamıştır. Ancak göçler nedeniyle, bazı büyük şehirlerimizde özellikle gecekondu bölgelerinde okul binası açığı bulunmaktadır. Bu açığın da kısa zamanda tamamlanması beklenmektedir.

Ülkemizde 8 yıllık ilköğretimin uygulanmasında karşılaşılan en önemli sorun, eğitimin zorunlu olmasını sağlamaktır. Bir eğitim kademesinin zorunlu olması o öğretim kademesindeki yaş grubundaki tüm öğrencileri okullaştırmak, diğer bir deyişle de ilköğretime yaygınlaştırmak demektir. Devlet yeni yasa ile bu sorumluluğu üstlenmiştir (Erden, 1998:176).

İlgili Araştırmalar

Eğitim, genellikle bütün diğer toplumsal ekonomik, yönetsel ve siyasal gelişmeler için bir ön koşul olarak düşünülmekte, başarılı bir kalkınma ve bir toplumu değişim bilincine kavuşturma çabasına dayanmaktadır.

Bir toplumun gelişmişliği ve azgelişmişliğiyle eğitim sistemi arasında yakın bir ilişki vardır. Eğitim sisteminin niteliğine ilişkin sorunlar az gelişmişliğin hem nedeni, hem sonucu olabilmektedir. Bu neden ve sonuç ilişkisi içinde eğitim sistemini yeniden yapılandırma çalışmaları, temelde bireyin eğitim hakkını güvence altına alan bir anlayış içinde, eğitim sisteminin kendi içindeki sorunlarını çözümleyici bir nitelik taşıdığı gibi, buna bağlı olarak, toplumsal gelişme dinamiklerinin de göz önünde bulundurulabilmesi, gelişmenin engelleyicisi değil, itici gücü olabilmelidir (D.E.K. Raporları, 1998:65).

Ancak eğitimin, anayasalara geçişi ve insan hakları listesine girişi çok kolay olmamıştır. 16. ve 17. yüzyılların ünlü kimi eğitimci ve filozofları öğrencilerin üzerine eğildiklerinde, bireyin bir eğitim hakkı bulunduğunu sezdiler.

Ne var ki konuya modern ölçütleri ilk getiren Fransız Devrimi ile Amerikan Devrimi'dir. Eğitim artık Eski Yunanlıların düşündüğü gibi "seçkinler" yetiştirmek değil insanı "bağımsızlık"a kavuşturacak bir yol olarak çoğunluğun hizmetine sunulacak bir nimettir ve eğitim devletin temel görevidir (Tanilli, 1998:444).

Eğitim hakkı, gerçekleştirilmesi ilkece devlete yükletilmiş sosyal bir haktır.

Özel girişimlerce dahi gerçekleştirilse, eğitim bir sosyal haktır. Çünkü standartların belirlenmesi, planlanması düzenlenip programlanması denetlenip, düzeltilmesi yine devletin ödevidir (Altunya, 1995:37).

19. yy'daki endüstri devriminden sonra, batı toplumları ulusal zorunlu eğitimi 12-16 yaşları arasında uzatmaya yönelmiş, özellikle bir göç akını yaşayan Amerika'da eğitimin ahlaki düzeyi koruması, toplum düzenine, yardımcı olması yalnız ulusçuluğu değil, aynı zamanda endüstriyel gelişimi de sağlaması gerektiği üzerinde durulmuştur. Avrupa'da eğitim daha kuramsal

boyutları kapsarken, Amerika'da daha pragmatik, ve işlevsel bir şekilde ele alınmıştır (Yıldıran, 1995:75).

"Zorunlu eğitim" kavramı, uluslaşma sürecinin bir kavramıdır. Eğitim, uluslaşma aşamasında resmi ideolojinin benimsetilmesi, vatandaşlık bilinci kazandırma açısından zorunlu idi. Zorunluluk, genellikle "temel eğitim" (ilköğretim) hakkı ile özdeş kullanılan bir kavramdır (Altunya, 1995:38).

Bu kavram 2. Dünya Savaşı yıllarının çalkantılarıyla yeni bir boyut kazanmış, öğrenim sürelerinin, gelecekte, dünyanın tüm ülkelerinde uzatılacağı öngörülerini savunulmuştur.

1940'lı yıllarda "yeni eğitim" akımının öncülerine göre, her bireye tüm yaşamının dörtte birini okul duvarları arasında geçirmek zorunluluğunu koyma, gittikçe daha vazgeçilmez bir gereklilik gibi görülmekteydi. Çocuk okula, kişiliğin oluşumunda dikkat isteyen ilk dönem olan 3 yaşında girecek ve bir başka bunalımdan, ilk gençlik bunalımından sonra veya hiç olmazsa bu sırada okuldan çıkacaktır. Bu, bilimsel ve teknik ilerlemelerin yeni ekonomik ve toplumsal kuruluşların karmaşıklığının, herkesten, çağının yaşamına ayak uydurabilsin diye, eskiye oranla çok daha önemli bilgi sahibi olmasını beklediği bir çağda pek doğal görünmektedir (Medici, 1972:10).

İlköğretim; bu toplumsal ve ekonomik öneminden dolayı, İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'ne de alınmıştır. Bu beyannameye göre; okul çağındaki bütün çocuklar, ekonomik olanaklar ve gerekler dikkate alınmaksızın, ilköğretim olanaklarına hak kazanmışlardır. Başka bir deyişle; hiçbir çocuk nedeni ne olursa olsun, ilköğretim dışı bırakılmaz. Bugün, siyasal liderler için, bütün çocuklara ilköğretim olanağı sağlama, ana amaçlardan biri olmuştur (Kaya, 1984:96).

Bishop'a göre (1989: 1), İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'yle eğitim "her çocuğun doğuştan getirdiği bir hak" olarak deklare edildi ve evrensel ilköğretimin cinsiyet ve aile kökeni önemli olmaksızın tüm çocuklara sağlanması, yaşama eşit bir başlangıç yapabilmeleri için etkili bir yol olarak görüldü. Eğitim, kırsal ve kentsel bölgelerde yaşayanlar, zengin ve yoksullar arasında var olan yaşam koşullarındaki geniş ayrılıkları azaltmaya yardımcı olacak Büyük Eşitleyi-

ci olarak görülmekteydi. Yine, yoksullar için, daha fazla eğitim, çocuklarının kentli orta sınıfa katılmaları için tek ümit olarak görülüyordu. Dahası, 1950'li ve 1960'lı yılların heyecan verici günlerinde, eğitim, sosyo,ekonomik adaletsizlikleri gidermenin ve eski önyargıları silmenin eldeki en iyi aracı olarak algılanıyordu.

İnsan hak ve eşitliği temelinde, evrensel ilköğretim hedefi tüm ülkeler için yaygın bir hedef haline geldi. Okul çağındaki nüfusunun çok küçük bir kısmını yetiştiren elit eğitim sistemlerinin değişime uğraması, çoğu gelişmekte olan ülkenin bağımsızlığının gelecekteki habercisi idi (Kavak, 1997:11).

Evrensel Bildiri'den sonra, eğitim hakkının tarihinde önemli bir dönüm noktası olan bir başka belge, Birleşmiş Milletlerin yayınladığı 20 Kasım 1959 tarihli "Çocuk Hakları Bildirisi"dir. Bu bildiri, insanlığın kendisinde olan en iyi şeyi çocuğa verme yükümlülüğünden kalkarak,çocukla toplum arasında bir ilişki kurar; çocuğa verilen haklardan biri de "eğitim hakkı"dır (Tanilli, 1988:22).

Çocuk Hakları Bildirisinin 7. maddesi şöyledir: Çocuğun, en azından ilköğretim düzeyinde parasız ve zorunlu olması gereken bir eğitime hakkı vardır. Çocuğun, genel kültürüne katkıda bulunan ve kendisine fırsat eşitliği koşulları içinde yeteneklerini, kişisel düşünme yetisini ve manevi ve toplumsal sorumluluk duygusunu geliştirme ve toplumun yararlı bir üyesi olma olanağı veren bir eğitimden yararlanması gerekir.

16 Aralık 1966'da kabul edilen Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesine göre de, eğitim hakkı ve zorunlu eğitimi açıklayan ve şartlarını belirleyen 13. maddenin 2. bölümü aynen şöyledir:

Bu sözleşmeye taraf devletler bu hakkı tam olarak gerçekleştirmek amacıyla a- İlköğretim zorunlu olmasını ve herkese ücretsiz sağlanmasını; b- Ortaöğretimin, teknik ve mesleksel eğitim dahil, çeşitli biçimlerinin, her önlem alınarak, özellikle ücretsiz eğitimin giderek yaygınlaştırılması yoluyla herkese açık ve herkesçe görülebilir olmasını; c- Yükseköğrenimin, her uygun yolla ve özellikle ücretsiz eğitimin giderek yaygınlaştırılmasıyla herkese sığasına göre eşit olarak açılmasını; d- İlköğretimin tamamlamamış ya da hiç görmemiş kişiler için temel eğitimi olabildiğince özendirilmesi ya da güçlendirilmesini; her düzeyde, bir okul sisteminin geliştirilmesini, yeterli bir burs sisteminin kurulması-

nı ve eğitim personelin maddi koşullarının giderek iyileştirilmesini; kabul eder (Mutlu, 1997:86).

Yine Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne göre: Taraf devletler çocuğun eğitim hakkını tanırlar ve özellikle bu hakkın yavaş yavaş ve fırsat eşitliği temeli üzerine kullanımını sağlamak amacıyla: İlköğretimi herkes için zorunlu ve parasız duruma getirirler; okula devamın düzenliliğini sağlamak ve okulu terketme oranlarının düşürülmesi için önlemler alırlar (Resmi Gazete, 1995 Sayı:22184).

1990 yılında Taylant'da toplanan Birleşmiş Milletler Çocuk Fonu (UNICEF) Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP), Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Organizasyonu (UNESCO) ve Dünya Bankası yönetimlerinin birlikte oluşturduğu herkes için Eğitim Dünya Konferansı'nda onaylanan "Herkes için Eğitim Dünya Bildirisi'nin birinci maddesinde temel eğitimin amacı şöyle belirlenmiştir:

Her insan -çocuk, genç ve yetişkin- kendi temel öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak üzere tasarlanmış eğitim olanaklarından yararlanabilmelidir. Bu ihtiyaçlar, temel öğrenme araçlarını (okuma-yazma, sözlü anlatım, rakamsal işlemler ve problem çözme gibi), hem de insanların varlıklarını sürdürmek, kapasitelerini sonuna kadar geliştirmek,onurlu bir biçimde yaşamak ve çalışmak, kalkınmaya her anlamda katılmak, yaşam standartlarını yükseltmek, bilgili kararlar vermek ve öğrenmeyi sürdürmek için gerek duydukları temel öğrenimin içeriğini (bilgiler, beceriler, değerler ve tavırlar gibi) kapsar. Temel öğrenme ihtiyaçlarının kapsamı ve bunların nasıl karşılanacağı, ülkeden ülkeye, kültürden kültüre ve ister istemez de zaman içinde değişiklikler gösterir (WCEFA, 1990:3).

Bildirinin aynı maddesinde, temel eğitimin kendi içinde bir amaç olmaktan daha öte bir anlam taşıdığı, ülkelerin daha ileri eğitim ve öğretim düzeylerini ve türlerini, sistemli bir biçimde oluşturacakları, yaşam boyu sürecek bir öğrenmenin ve insan gelişiminin temeli olduğu belirtilmektedir (DEK Raporları 1998:66).

Günümüz insan hakları belgelerinde "zorunlu eğitim" ya da "ilköğretim

zorunluluğu" yerine "eğitim hakkı", "temel eğitim hakkı" ya da ilköğrenim hakkı" kavramları kullanılmaktadır. Bunun anlamı, baskıcı devletin "zorunlu eğitimi"nin, insan haklarına dayalı devletin "eğitim hakkı" düzeyine ulaşması demektir (Altunya, 1994:25).

İlköğretim, temel bir insan hakkı olması yanında ekonomik büyümenin- de "olmazsa olmaz" koşulu olarak değerlendirilmektedir.

Schultz, Benson, Harbison, Denison, Bowman gibi ünlü eğitim ekonomistlerine göre: Kişilerin kazançları ile eğitim düzeyleri arasında doğru orantılı bir bağlantı vardır. Ekonomik büyümeyi ölçmekte önemli bir etken olan ulusal gelir, ülkedeki fert kazançlarını ve ücretlerini de kapsamaktadır. Bunlar da ulusal gelirin, kabaca dörtte üçü kadardır. Bu nedenledir ki, daha yüksek eğitim düzeyi, kişilerin daha fazla kazanmasına neden olacaktır ve ulusal geliri de yükseltecektir (Kaya, 1984:138).

Yine Blauk'a göre, eğitim görmüş kişiler, çağdaşlarının gelinde artış sağlar. Eğitim görmüş bir kuşağın gelecek kuşaklara yüksek kazanç sağlaması da eğitimin, dışsal ekonomik faydalarındandır (Özgü, 1988:44).

Jamin ve Kostanyan'ın yaptığı araştırmalara göre, işçilerin çoğunluğunun eğitim düzeyleriyle orantılı bir verimliliğe sahip oldukları bulunmuştur. Örneğin; sekiz yıl öğrenim görmüş ayaracı ve montajcılar beş yıl öğrenim görmüş meslektaşlarından %35 oranında daha yüksek bir günlük verimliliğe sahiptirler (Turçenko, 1979:61).

Peasle'a göre; ilköğretimde okullaşma oranıyla kişi başına düşen gelir arasında anlamlı bir ilişki vardır. Ekonomide köklü dönüşüm için, toplam nüfusun en az %10'unun ilköğretime kayıtlı olması bir önkoşul olarak görülmektedir (Kavak, 1997:16).

Correa, 5-14 yaş arasındaki nüfusun okullaşma oranını incelediğinde düşük gelirli ülkelerde, ilköğretimde %73 oranında, endüstrileşmiş ve merkezi planlı ülkelerde ise, ilköğretimde %100 düzeyinde bir okullaşma oranı olduğunu saptamıştır (Özgü, 1988:52).

Schultz'a göre, 4 yıllık bir okul eğitiminin topluma katkısı 8 yıllık okul eğitiminin katkısından azdır (Kaya, 1984:139).

Dedisson'un yaptığı bir araştırmaya göre, 1950-1962 yılları arasında A.B.D. ve Batı Avrupa'daki ekonomik büyümenin %2 ile %15 oranında eğitim düzeyinin yükseltilmesine borçlu olduğu hesaplanmıştır (Turçenko, 1979:58).

Eğitimin getiri oranlarına ilişkin 60 ülkenin çalışmalarını özetleyen Psacharopoulos'a göre (Tilak, 1989:19) eğitim kademeleri arasında en yüksek getiri oranı (hem kişisel hem de toplumsal) ilköğretime aittir. Bu kademeyi ortaöğretim ve yükseköğretim izlemektedir. Colclough ve Lewin'e göre (1993: 26); bu durum, eğitim sisteminin daha üst düzeylerine, daha fazla para harcadığı ve ilköğretime yeterince kaynak ayrılmadığı anlamına gelebilir. Yine bu bulgu, ilköğretimin, ekonominin birçok sektöründeki yatırımlardan daha iyi bir yatırım olduğunu gösterebilir (Kavak, 1997:15).

Eğitimin bir diğer önemli işgörüsünde toplumsal ve siyasal alandaki çalışmalara sağladığı katkıdır. Eğitim yoluyla, kültür, hem kuşaktan kuşağa aktarılır, hem de çağdaşlaşmanın gerektiği zorunlu kültür değişimleri gerçekleştirilir.

Stroud; eğitimi, toplumların varlıklarını sürdürme ve yenileme süreci olarak tanımlamaktadır. Buna göre eğitim toplumla birey arasındaki sürekli bir ilişkiler bütünüdür. Birey, etrafındakilerini davranışlarından öğrenir ve kendi yorumunun ifadesi olan davranışları ile de onlara tepkide bulunur, onları etkilemeye çalışır (Aydın, 1991:16).

Eğitim ve toplum arasındaki bu ilişki Coleman'a göre, eğitim yönünden gelişmiş olan ülkelerin özgürlükçü demokrasiyi sağlıklı sürdürebildiklerini ve otoriter sistemlerin, askeri müdahalelerin, ancak eğitim bakımından geri olan toplumlarda geçerli olduğunu göstermektedir (Kaya, 1984:12).

Temel eğitimin, en önemli amaçlarından biri de yurttaşlık bilgisi: demokrasi, insan hakları, gelenekler, devleti anlama, barış, milliyetçilik, uluslararası dayanışma gibi unsurlarla, katılım, işbirliği, insan ilişkilerini de anlayışı içine alan toplumsal ilişkilerdir (Tezcan, 1993:40).

İlköğretim; kitlelerin, özellikle tarım nüfusunun davranışlarını değiştirmekte önemli bir araçtır. Örneğin; doğum kontrolüne, kabile yaşantısına, toplumsal hareketliliğe, kadın haklarına ya da ineğin kutsallığına ilişkin halk

davranışları, ilköğretimle değiştirilebilir. Kuşkusuz; bu davranış değişiklikleri, ilköğretim kanalıyla, toplumsal ve ekonomik kalkınma yönünde olmalıdır (Kaya, 1984:96)

İlköğretim birçok amaca hizmet eder. İlköğretimin amaçlarından birisi öğrencilere temel bilişsel becerileri kazandırmak, diğeri de öğrencilerin toplumda etkin biçimde işlevde bulunabilmeleri için gereken becerileri ve tutumları geliştirmektir. Bu yönüyle ilköğretim, uluslaşma amaçlarına da katkıda bulunur. Böylece, ilköğretim, çocuklara toplumun amaçlarını, değerlerini ve sembollerini kazandırarak, onların genel bir değerler sistemi oluşturmaların sağlar (Fidan ve Baykul, 1991:14).

Özetlemek gerekirse; ilköğretimin toplumsal ve kişisel yararlarına (ekonomik ve ekonomik olmayan boyutlarını içeren biçimde) ilişkin literatür ilköğretimin (ya da temel eğitimin) toplum ve birey açısından vazgeçilmez bir araç olduğunu kanıtlayacak düzeydedir. Bu bağlamda ilköğretim, kültürel sürekliliğin sağlanmasının, istikrarlı bir demokratik toplumun oluşturulmasının, halkın yaşam kalitesinin yükseltilmesinin, yaşam boyu sürecek bir öğrenmenin ve insan gelişiminin temelidir (Kavak, 1997:17).

Türkiye'de İlköğretim uygulamaları ile ilgili çalışmalar 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun yürürlüğe girmesinden sonra daha da hızlanmıştır.

Ancak temel eğitimi ve vatandaşlık eğitimini kapsayan zorunlu eğitimin, sınırlı bir modelini yansıtan, sekiz yıllık okul konusunda akademik nitelikte ilk çalışma, Hacettepe Üniversitesi MESEF programı çerçevesinde eğitim yönetimi dalında, doktora ve master adaylarından oluşan 9 kişilik bir grup tarafından, "Okul Yönetimi" dersinin ödevi olarak 1972 yılında hazırlanmıştır. Bu konu, eğitim sistemimizde amaç, yapı ve süreç bakımından önemli değişikliklerin öngörüldüğü 12 Mart 1971 sonrası hükümetinin programında da yer aldığından, böyle bir çalışmadan yönetimin de yararlanabileceği düşünülmüştür (Bursalıoğlu 1991:43).

1739 sayılı kanunla sekiz yıla çıkarılan temel eğitimin, özellikleri, amaçları, ilkeleri, yöntem ve metodları, yönetim ve stratejileri, çıkarabileceği sorunlar ve bazı öneriler Türk Eğitim Derneği'nin 1977'de başlattığı ve 6-7

Kasım 1980'de dördüncüsü yapılan "Temel Eğitim ve Sorunları" toplantısında geniş bir şekilde tartışılmıştır (Uzmen:23).

Başaran'ın, 1975 yılında Türkiye'nin zorunlu öğrenim sorunlarının tesbiti için yaptığı ve 1982 'de yayınlanan araştırma, ilköğretim sorunlarının, bu sorunlara il düzeyinde çalışan ilköğretim yönetmenlerinin, öğretmenlerinin önerdikleri çözümlerin neler olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. 625 deneğe uygulanan bu araştırmada elde edilen bulgular ve sonuçlar şöyle özetlenebilir.

1. Zorunlu öğrenimin gerçekleştirilmesi için kurulan örgüt ve uygulanan yönetim yetersizdir.

2. İlkokul öğretmen ve yöneticilerinin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri yetersizdir. Öğretmenlerin dağılımında köy, kent ve bölgeler arası dengesizlikler vardır.

3. Zorunlu öğrenim çağı çocuklarının tümünün ilkokula devamı sağlanamamıştır. Öğrencilerin ilkokula devamında, devamını sağlamada köy, kent ve bölgeler arası dengesizlik vardır.

Araştırma kapsamına giren bütün ilkokullarda kız öğrencilerin oranı,erkek öğrencilerin oranından aşağıdadır. Okullara kayıt olan öğrencilerden devamsız olanların oranı, genel olarak ortalama %5'i geçmemektedir.

Kır bölgelerde, kentlerin gecekondu yörelerinde, öğrenci devamsızlığının başlıca nedeni, çoğunlukla sosyo-ekonomiktir. Buralardaki öğrencilerin okul harcamalarının Devletçe karşılanması için gerekli önlemler alınmalıdır.

4. İlkokula devam eden öğrencilerden sınıfta kalanlar, zorunlu öğrenimin yükünü ağırlaştırmaktadır.

5. İlkokulun mali kaynakları, binaları ve eğitim araçları, öğrencilerin eğitim gereksinmelerini karşılamaktan yoksundur. Okul binalarının ve gelirlerin niceliği yönünden, köy, kent ve bölgeler arasında dengesizlik vardır.

6. Genel bütçeden, köy ve özel idare bütçelerinden sağlanan para, ilkokulların giderlerini karşılamaktan yoksundur.

İlkokullar, genel, köy ve özel idare bütçelerinden sağladıkları para ile harcadıkları para arasındaki farkı, halktan topladıkları bağışlarla, okulda

yaptıkları etkinliklerden elde ettikleri gelirlerle ve benzeri yollarla kapatmaktadırlar. Bir bakıma okullar, kendilerine gerekli olan gelirin çoğunluğunu, yasa dışı yollarla sağlamaktadırlar.

7. İlköğretimde derslik sayısının artırılmasına gereklilik bulunmaktadır.

8. İlköğretimin mali kaynaklarının artırılması, halk katkılarının harekete geçirilmesi için bir araştırma projesinin düzenlenmesi ve sonucuna göre gerekli önlemlerin alınması kaçınılmaz olmaktadır. Diğer yandan, temeleğitim binalarının üretimi bir sisteme bağlanmalıdır. Uygulamadan gelen aksamaların giderilmesi, köy, kent ve bölgelere göre daha ucuza mal olacak bina tiplerinin, yapı gereçlerinin bulunması gereklidir (Başaran 1982:233-240)

Akbıyık'ın 1984 yılında yaptığı "Sekiz Yıllık İlköğretim Okullarının Uygulamada Karşılaştığı Sorunlar" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında da benzer bulgular elde edilmiştir (Akbıyık, 1984:29-45)

Bilgen'in M.E.B ve UNİCEF'in katkılarıyla 1986 yılında yayımlanan "İlköğretim Okulu Araştırması" İlköğretim okullarında yapılan kapsamlı araştırmalardan biridir.

Bakanlık merkez yöneticileri de dahil olmak üzere 2210 deneye uygulanan bu çalışmanın amacı; ilköğretim okulunu, yönetim açısından analiz ederek bu kurumu çağdaş bir yapı ve davranışa kavuşturacak uygulamalara kavramsal bir çerçeve sağlamak maksadıyla, teorik bir model geliştirmektir. Bu araştırmanın sonuç ve önerilerine göre:

1. İlköğretim okulu, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarıp geliştirmekte "Orta" ile "Çok" arasında etkilidir.

2. İlkokul ile oratokulun bir arada, aynı yönetimin yapısı içinde bulunması, eğitim geleneğinde vardır. Halen pek çok ülkede 6,7 ve 8 yıllık okul modeli uygulamada görülmektedir.

3. İlköğretim okulu hakkında alınan kararlara, bu karardan etkilenenler, "Orta" derecede katılmaktadırlar.

İlköğretim okunun amaçlarının gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği "Az" ile "Orta" arasında tespit edilmektedir.

Öğretmenlerin yüzde 16.9'unun, "İlköğretim Okulunun amaçlarının

gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği hiç tespit edilemiyor" görüşünü belirtmesi düşündürücüdür.

Amaçların gerçekleştirilme derecesi, onların değerlendirilebilir davranışlara dönüştürülmesine, bu davranışların gerçekleşme derecesini ölçecek geçerli ve güvenilir ölçütler geliştirilmesine ve değerlendirme sürecinin ciddi şekilde işletilmesine bağlıdır.

Özellikle, Milli Eğitim Temel Kanununun 2. maddesinde belirtilen amaçların, Türk Milletinin bütün fertlerine "Tam öğrenme" düzeyinde kazandırılması, milli bir görev olarak bu çerçevede ve anlayışta ele alınmalıdır (Bilgen, 1986:82)

Türkiye'de sekiz yıllık ilköğretim uygulamalarında karşılaşılan sorunları irdeleyen bir başka araştırma da Fidan, Baykul ve Ülküer tarafından yapılmıştır.

Sözü edilen araştırma, başkent Ankara'da, 23 okulda, 1523 öğrenci üzerinde yapılan bir çalışmadır. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Öğrencilerin "yaklaşık üçte ikisi" Türkçe, Matematik, Fen ve Tabiat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Sağlık ve Beslenme alanlarında hazırlanan testlerdeki soruların "yarısından azını" doğru yanıtlayabilmişlerdir.

3. En düşük başarı, okuduğunu anlama, matematik problemlerini çözme, hastalıklardan korunma, hastalık ve kazalarda alınacak ilk önlemler ve bilgilerin günlük yaşama uygulanması alanlarında gözlenmiştir.

4. Bütün testlerdeki puanlar, Türkçe testi puanlarıyla "oldukça" yüksek ilişki göstermiştir ($r=70$). Bu durum testlerdeki başarısızlığın, büyük ölçüde "okuduğunu anlama" ile ilgili olduğunu ortaya koymaktadır (Fidan, Baykul, Ülküer 1992: 12-154).

Doğan ve Külahçı'nın 1986 yılında yaptıkları "İlköğretim Okulu Araştırması"na göre:

Yürütölmekte olan sekiz yıllık zorunlu ilköğretim uygulamasında amaçların öğretmen ve yöneticilerin yarısınca anlaşılmadığı, programda yazılı olan amaçların bile gerçekleşme düzeyinin düşük değerlendirildiği saptanmıştır. (Doğan ve Külahçı, 1986).

Dikmen'e göre ise (1990:39); ilköğretim okullarında görev yapan

yönetici ve öğretmenler, ilköğretim uygulamasının dün, bugün ve geleceği hakkında yeterli bir bilgiye sahip bulunmamaktadırlar (Dikmen, 1990:390)

Yine Dikmen'in tesbitlerine göre (1990:391);

Teknolojideki hızlı gelişmelerin sosyo-ekonomik ve kültürel hayatı gün geçtikçe karmaşık hale getirdiği bir zamanda, ilköğrenim çağındaki çocukların beş yıllık bir eğitimle hayata uyum sağlamaları güç görülmekte ve günden güne zorlaşmaktadır. İlköğretim bu durumda iken; öğrencileri hem hayata, hem de üst öğrenime hazırlayacak sekiz yıllık ilköğretim uygulamasını daha fonksiyonel hale getirerek sağlıklı bir şekilde yaygınlaştırmaktan başka bir çözüm kalmamaktadır (Dikmen, 1990:391)

Yurt'un (1993:30) yaptığı hesaplama göre ise, 2000 yılına kadar sekiz yıllık zorunlu eğitimde yüzde yüz okullaşma hedefine ulaşmak için 17.433 yeni ilköğretim okulu yapmak gerekmektedir. Bu kadar okulun toplam maliyeti ise, 1993 yılı fiyatlarıyla, yaklaşık 104.6 trilyon TL. olarak hesaplanmıştır. Buna göre ilköğretime yapılacak yıllık yatırım miktarının, 1993 yılı fiyatlarıyla, en az 14 trilyon TL. olması gerekirken, söz gelimi 1993 yılında ilköğretim için ayrılan parasal kaynak iki trilyon TL'yi bulmaktadır.

Zorunlu eğitimde duyulan altyapı gereksinimine ilişkin yapılan bu hesaplamalar sorunun büyüklüğünü açıkça ortaya koymaktadır. Devletin ilköğretime ayırdığı parasal kaynaklarla, bu sorunu uzun erimde bile çözülebilmesi olanaklı görünmemektedir (Yurt, 1993:30)

Kavak, Ekinci ve Gökçe'nin 1997 yılında yaptıkları "İlköğretimde Kaynak Arayışları" ile ilgili bir araştırmada da "ilköğretim okullarının mali kaynak sorunlarının çözümü konusunda okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir?" sorusuna yanıt aranmıştır.

Yapılan bu araştırmaya Ankara ili merkez ve köylerindeki ilköğretim okullarından örnekleme alınan 279 okul müdürü ve 24 öğretmen katılmıştır.

Araştırma bulgularına dayanarak varılan sonuçlardan ve önerilerden bazıları şöyledir:

1. Kent okullarındaki müdürlerin görüşleri, ilköğretim okullarının finansmanının tamamen devlet tarafından karşılanması gerektiğinden, özelleşti-

rilmesi gerektiğine kadar geniş bir yelpazeyi içermektedir. Ancak, grubun çoğunluğunun, devlet katkılarıyla birlikte velilerin ve diğer katkıların da (belediye, döner sermaye, gönüllü bağışlar) gerekliliği üzerinde yoğunlaştıkları ve çok yönlü bir finansal yaklaşımı benimsedikleri söylenebilir.

2. Köy okulları müdürlerine göre ise köy bütçesinden eğitime ayrılan %10'luk pay artırılmalı, köy sınırları içindeki hazine arazileri okul adına işletilmeli, velilerden eğitim giderlerine katılım payı alınmalıdır.

3. Öğretmenler ise, ilköğretime devlet desteğinin artırılarak sürdürülmesi gerektiğini belirterek, her türlü gelir ve giderin belgeye bağlanmasını ve veli denetimine açık olmasını önermişlerdir (Kavak, Ekinci, Gökçe, 1997:98-102)

Kavak tarafından yapılan (1997:7-66); bir diğer çalışma da, 1990'lı yılların ortalarında yeniden tartışmaya açılan, geniş anlamda ilköğretim dar anlamda sekiz yıllık eğitime ilişkin konuların dünya ve Türkiye ölçeğinde, temel göstergeler, zorunlu eğitim, yetersizlikler ve geliştirme politikaları başlıkları altında incelenerek karar verme ya da kararları etkileme konumundaki grupları bilgilendirme ve böylece tartışmaları daha sağlıklı temeller üzerine oturtma amacına yöneliktir (Kavak 1997:7-66).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, deneklerin bireysel değişkenlere göre dağılımları ile araştırmanın verileri ve bu verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanmasına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Araştırmada tarama modeli kullanılmış olup, İstanbul ili merkez ilçelerindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilköğretim okullarından seçilen örneklem grubuna uygulanan anket değerlendirilmiştir.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini, İstanbul ilindeki 1212 resmi ilköğretim okulu oluşturmıştır.

İstanbul Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 1998 yılında hazırladığı İstanbul Eğitim Belgeseli adlı kaynak kitaptan sağlanan bilgilerden, İstanbul'un merkez ilçelerinde 1212 resmi ilköğretim okulu yine aynı sayıda 1212 okul müdürü ve 28.534 öğretmen bulunduğu anlaşılmıştır.

İstanbul ilindeki okullar Avrupa yakasındaki ve Anadolu yakasındaki ilçelerin belediye sınırları içerisinde yer almaktadır.

Örnekleme kademeli yöntem uygulanmış ve işlem üç aşamada tamamlanmıştır.

Birinci aşamada, ilçelerin çoğunluğunun İstanbul'un Avrupa bölümünde yer alması nedeniyle bu bölgeden 7 ilçe, İstanbul'un Anadolu bölümünden de 3 ilçe tesadüfi yöntemle belirlenmiştir.

İstanbul'un Avrupa bölümündeki Beşiktaş, Eminönü, Fatih, Gaziosmanpaşa, Kağıthane, Sarıyer ve Şişli, Anadolu bölümündeki Kadıköy, Maltepe ve Üsküdar ilçeleri belirlendikten sonra ikinci aşamada bu ilçelerdeki

okulların listelerinden oranlı küme örnekleme yoluyla, 3'er okul olmak üzere toplam 30 ilköğretim okulu kurra ile tesbit edilmiştir.

Üçüncü aşamada, tesbit edilen okullardaki yönetici ve öğretmen sayılarının fazallığı nedeniyle, yine tesadüfi yöntemle, her ilköğretim okulundan 2'şer yönetici ve 8'er öğretmen seçilmiştir.

Ancak, örnekleme alınan 10 ilçedeki 30 ilköğretim okulundan seçilen bir müdür ve bir müdür yardımcısı olmak üzere, 60 yöneticinin ve 240 öğretmenin yönetici ve öğretmen gruplarının örneklemini oluşturması gerekirken, cevap verilmeyen ya da iptal edilen anketler nedeniyle toplam 55 okul yöneticisinin ve 226 öğretmenin görüşleri alınabilmektedir.

Anket uygulanan ilçelerdeki okulların isimleri ile uygulanan ve iptal edilen anket sayıları Ek 4'te gösterilmiştir.

Deneklerin Bireysel Değişkenlere Göre Dağılımları

Araştırma örneklemine giren okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin, kişisel özelliklerine ilişkin dağılımları ve bunlarla ilgili açıklamalara yer verilmiştir. Bulguların çizelgelere dönüştürülmesinde ve açıklanmasında önce deneklerin cinsiyet dağılımlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Daha sonra deneklerin görev dağılımları ve bitirdiği bölüm alanlarıyla da bağlantılı olarak branş dağılımları açıklanmıştır.

Deneklerin Cinsiyet Dağılımı

Tablo 3.1'de deneklerin cinsiyet dağılımları gösterilmiştir.

Tablo 3.1
Cinsiyet Değişkenine Göre Frekans Dağılımı

	f	%f
Kadın	161	57.30
Erkek	120	42.70
Toplam	281	100.00

Deneklerin %57.30'u kadın, %42.70'i erkek öğretmen ve yöneticilerdir.

Deneklerin Görev Dağılımı

Tablo 3.2'de cinsiyet değişkenine göre frekans dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 3.2
Cinsiyet Değişkenine Göre Görev ünvanı İçin Frekans Dağılımı

	Kadın		Erkek		TOPLAM	
	f	%f	f	%f	f	%f
Öğretmen	141	87.58	85	70.83	226	80.43
Yönetici	20	12.42	35	29.17	55	19.57
Toplam	161	100.00	120	100.00	281	100.00

Deneklerin %80.43'ü öğretmen, %19,57'si yöneticilerden oluşmaktadır. Kadın deneklerin %12,42'si yönetici iken, erkek deneklerin %29,17'si yönetici dir.

Deneklerin Branş Dağılımı

Tablo 3.4'de deneklerin branş dağılımları gösterilmiştir.

Tablo 3.4
Cinsiyet Değişkenine Göre Branş Durumu İçin Frekans Dağılımı

	Kadın		Erkek		TOPLAM	
	f	%f	f	%f	f	%f
Sınıf Öğretmeni	109	67.70	111	92.50	220	78.29
Branş Öğretmeni	52	32.30	9	7.50	61	21.71
Toplam	161	100.00	120	100.00	281	100.00

Deneklerin %79,29'u sınıf öğretmeni, %21,71'i branş öğretmenidir. Ancak cinsiyete göre bir farklılık branş için de belirmektedir. Kadın deneklerin %32,30'unun branş öğretmeni olmasına karşılık, erkek deneklerde bu oran sadece %7,50'dir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada temel veriyi okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri oluşturmaktadır.

Araştırmada temel veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Anket iki bölümden oluşmuştur.

Birinci bölümde örneklem grubuna ilişkin kişisel bilgiler yer almaktadır. Yönetici ve öğretmen gruplarının görüşlerini almayı amaçlayan ikinci bölüm ise 37 soru cümlesinden oluşmaktadır. Bu cümleler okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin eğitim sorunlarına ilişkin görüşlerini kapsamaktadır.

Araştırmacı tarafından 15. Milli Eğitim Şurasının konuları arasında yer alan ilköğretim ve ilköğretimde yönlendirme raporlarındaki görüşlere ve önerilere dayanılarak ilköğretim sistemindeki sorunlar altı ana başlık altında toplanmıştır. Bu çerçevede sekiz yıllık ilköğretim uygulamasında sistem ve yapılanmada görülen sorunlar, eğitim, öğretim uygulamalarında görülen sorunlar, yapı, bina araç gereç gibi fiziksel sorunlar, yönlendirme (rehberlik) alanında görülen sorunlar öğretmen yetiştirme alanında görülen sorunlar ve denetim alanında görülen sorunların tesbitine yönelik olarak bu sorunları kapsayan soru listesi oluşturulmuştur.

Araştırmacı tarafından geliştirilen anketlerin uygunluğu önce bu konuda uzman öğretim üyeleri ve araştırmacının ilgili öğeleri olan okul yöneticileri ve öğretmenlerle görüşülerek tartışılmıştır.

Daha sonra anketin 46 adet soruyu içeren ilk hali, Şişli İzzetpaşa İlköğretim okulu öğretmenlerine ve yöneticilerine uygulanmış, anlaşılmayan, ifadeleri yetersiz 9 adet soru anketten çıkarılmıştır. Son aşamada

1. Sistem ve Yapılanma Sorunları
1,2,3,4,5,7,8,9. sorular
2. Eğitim ve Öğretim Sorunları
6,10,11,12,13,14,15,16,17. sorular
3. Fiziksel Sorunlar
18,19,20,21,22,23,24,25,26,27,37. sorular
4. Yönlendirme Alanına Yönelik Sorunlar
28,29. sorular
5. Öğretmen Yetiştirme Alanına Yönelik Sorunlar
30,31,32,33. sorular

6. Denetim Alanına Yönelik Sorunlar

34,35,36. sorularla ölçülmeye çalışılmıştır. Ayrıca anketin uygulandığı 21 öğretmen ve 2 yöneticinin eleştirileri alınarak gerekli düzenlemeler yapılmış, öğretim üyeleriyle tartışılarak anket son şekle getirilmiştir.

Araştırmada kullanılan anket soruları araştırmanın sonunda Ek 2 bölümünde verilmiştir.

Bu araştırmada, görüşme ve gözlem anketi destekleyici teknikler olarak kullanılmıştır.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Geçerlik çalışmaları kapsamında ölçeği oluşturan her sorunun madde analizi işlemleri gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla Cronbach alfa (α) katsayısı (Ek 3, Tablo 1) ile her madde için item-total korelasyon katsayısı ve item-remainder korelasyon katsayısı (Ek 3, Tablo 2-5) hesaplanmıştır. Bu üç tekniğe göre de boyutların oluşumunda kendi içlerinde bütün önermeler itibarıyla tutarlı oldukları saptanmıştır. Faktörlere göre maddeler bazında yapılan yukarıdaki işlemler, test bütününe göre faktörler bazında yapılarak faktörlerin birbiriyle tutarlı olduğu ve faktörlerin de ayırtetme gücüne sahip olduğu ortaya konmuştur (Ek 3, Tablo 6).

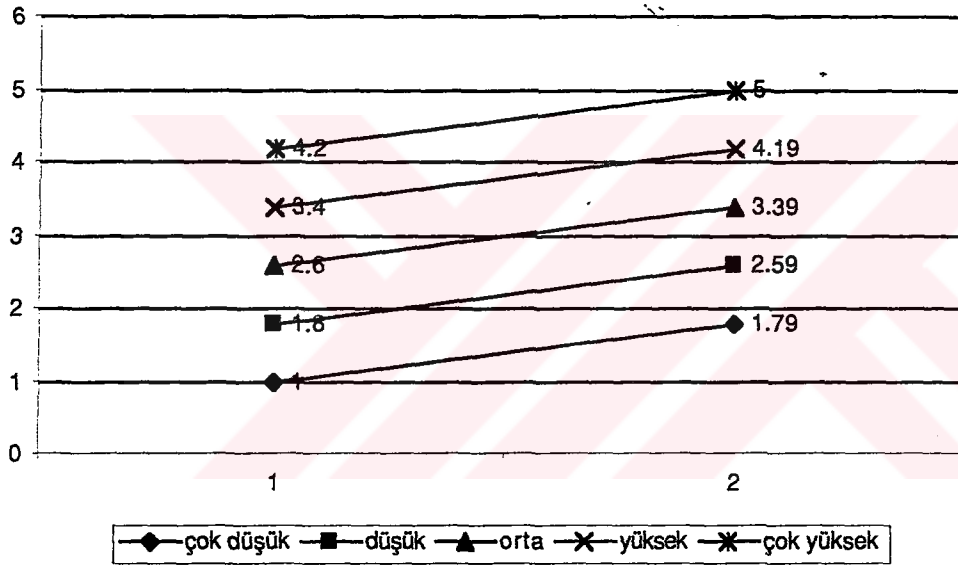
İçtutarlık katsayılarından item-total (r_{it} =maddedeki puan ile kendi dahil faktör toplam puanı arasında) korelasyon katsayısı, item-remainder (r_{ir} =maddedeki puan ile kendi hariç olmak üzere faktör toplam puanı arasında) korelasyon katsayısı teknikleri parça-bütün arasındaki ilişki yoluyla tutarlılığı belirler, her madde için ayrı ayrı hesaplanır. Cronbach α tekniği ise parçalar arası ortak ilişkiyi dikkate alarak bütünü için tek bir tutarlık katsayısı hesaplar (Ergin, 1995:140-147).

Bu geçerlik ve güvenirlik sınamaları sonucunda ölçeğin kullanılabilirliğine karar verilmiştir.

Veri Çözümleme Teknikleri

Önermelerin (sorunların) değerlendirilmesi hiç katılmıyor (1), katılmıyor (2), kararsız (3), katılıyor (4), tamamiyle katılıyor (5) puan şeklinde yapılmıştır. Sorun alanlarına ilişkin puanlar ise ilgili alanın kapsadığı sorunlardan alınan

puanların aritmetik ortalaması alınarak bulunmuştur. Mutlak ölçüte göre yorum için ölçek aralıkları belirlenirken olası maksimum ve minimum puanlar arasındaki fark (5-1) 4:5'e (normal dağılımın %99.73'ü ± 3 standart sapma arasında dağıldığı için) bölünerek elde edilen sapma miktarı olan 0.80 değeri aracılığıyla sorunların değerlendirilmesinde kullanılan ve şekilde gösterilen yorum ölçütüne ulaşılmıştır. Puanların yükselmesi sorun olarak görülme düzeyinin yükseldiğini ifade etmektedir. 1-1.79 çok düşük, 1.80-2.59 düşük, 2.60-3.39 orta, 3.40-4.19 yüksek, 4.20-5 çok yüksek sorun düzeyini yansıtmaktadır.



Örneğin $\bar{x}=1.89$ ise ilgili sorunun düşük düzeyde görüldüğünü, $\bar{x}=4.42$ ise çok yüksek düzeyde görüldüğünü yansıtmaktadır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu araştırmada yanıt aranan ilk alt problem "Sekiz yıllık ilköğretim uygulamasında sistem ve yapılanmada görülen sorunlara ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir?" şeklinde biçimlendirilmiştir.

Buna göre Tablo 4.1'de, sistem ve yapılanmadan kaynaklanan sorunlara ilişkin ortalama ve sapmaları gösteren bulgular yer almaktadır.

Tablo 4.1
Sistem ve Yapılanmadan Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Ortalama ve Sapmalar

Sistem ve Yapılanma Sorunları	$\bar{X}$	s	n
5. Öğretmen yetiştiren kurumlarda uygulamalı derslerin sayıca ve içerik olarak yetersiz kalması, öğretmenin, öğrenciyi tanımamasını zorlaştırmaktadır.	4.32	0.77	280
1. Eğitim planlamaları merkezden yapılmakta ve yerel farklılıklar dikkate alınmamaktadır.	4.29	0.95	280
9. Yapılan programlar öğretmen-öğrenci ve velilerin görüşü alınmadan hazırlanmaktadır.	4.28	0.84	280
2. Okul yöneticilerinin seçiminde liyakat ve yeterlilik değil siyasi tercihlere göre yönetici seçimi yöntemi kullanılmaktadır.	4.26	0.93	280
4. İlköğretimin birinci kademesinde branşlaşmanın sağlanamaması özellikle ifade ve beceri dersleri açısından öğrencinin ilgi ve yeteneklerinin ortaya çıkmasını zorlaştırmaktadır.	4.24	0.96	279
7. Programa alınan konular çok fazladır.	3.98	1.09	280
3. Okul yönetiminin öğretmen, öğrenci ve veli tarafından seçilmemesi karara katılmayı ve demokratik tutumları geliştirmeyi engellemektedir.	3.95	1.13	281
8. Program konuları öğrenci seviyesinin üzerindedir.	3.51	1.22	279

Tablo 4.1'de de görüldüğü gibi sistem ve yapılanmadan kaynaklanan sorunlar alanında yer alan "5. Öğretmen yetiştiren kurumlarda uygulamalı derslerin sayıca ve içerik olarak yetersiz kalması, öğretmenin öğrenciyi tanımamasını zorlaştırmaktadır." sorunu okul yöneticileri ve öğretmenlerce "çok yüksek" ($\bar{X}=4,32$) düzeyde sorun olarak görülmektedir. 5. sorunun sistem ve yapılanma alanındaki diğer sorunlara göre daha yüksek düzeyde sorun olarak

algılanması, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin, öğretmen yetiştirme işlevinde başlı başına bir örgütlenmeye ve planlamaya gereksinim duyulduğunu kabul ettiklerini göstermektedir.

Sistem ve yapılanma alanında görülen sorunlardan “1. Eğitim planlamaları merkezden yapılmakta ve yerel farklılıklar dikkate alınmamaktadır.” sorununu, tüm denekler aritmetik ortalamalara göre “çok yüksek” ($\bar{x}=4,29$) sorun düzeyinde algılamışlardır.

Bu durum Bilgen’in (1986:86); “İlköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenleri okullarının amaç, program ve uygulamalarına ilişkin olarak merkez örgütünde yapılan çalışmalardan “Az” ile “Orta” arasında haberdar olmaktadır.” bulgusuyla paralellik göstermektedir.

Amaçlardan ve plarlardan merkezi sorumlu gören yöneticiler ve öğretmenler, yine Bilgen’in (1986:86), bulguları sonucunda belirttiği, bakanlık yöneticilerinin, “Kendileri ile ilgili çalışmalardan okulları hiç haberdar etmeyiz.” şeklindeki ifadelerinin doğruluğuna inanmaktadır.

Tablo 4.1’den anlaşılacağı gibi sistem ve yapılanmadan kaynaklanan sorunlardan, “9. Yapılan programlar öğretmen-öğrenci ve velilerin görüşü alınmadan hazırlanmaktadır.” sorunu, yine okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından “çok yüksek” ($\bar{x}=4,28$) sorun olarak görülmektedir. Bu durum Okçabol ve Gök’ün (1998:27); “Öğretmen profili araştırması”yla da çeşitli açılardan koşutluk göstermektedir. Bu araştırmada da “Veliler, okulda, eğitim ve öğretimde söz sahibi olmalıdır.” görüşüne öğretmenlerin %65’i katılmakta, yine aynı çerçevede sorulan “Öğretmenler eğitsel kararlara katılabilmelidir.” sorusuna öğretmenlerin %94’ü olumlu bakmaktadır.

Öğretmenler gibi okul yöneticilerinin de bu sorunu “çok yüksek” düzeyde bulmaları dikkate değerdir.

Birinci alt problem alanında yer alan, sistem ve yapılanmadan kaynaklanan sorunlardan “2. Okul yöneticilerinin seçiminde liyakat ve yeterlik değil siyasi tercihlere göre yönetici seçimi yöntemi kullanılmaktadır.” sorunu ile “4. İlköğretimin birinci kademesinde branşlaşmanın sağlanamaması özellikle ifade ve beceri dersleri açısından öğrencinin ilgi ve yeteneklerinin ortaya çıkmasını zorlaştırmaktadır.” sorunu, okul yöneticileri ve öğretmenlerce “çok yüksek” (2. soru: $\bar{x}=4,26$; 4. soru $\bar{x}=4,24$) sorun düzeyinde değerlendirilmiştir.

Birinci alt problemin 7. sorusunda belirtilen "Programa alınan konular çok fazladır." sorunu, araştırmaya katılan tüm deneklerce aritmetik ortalamalarına göre "yüksek" ($\bar{x}=3,98$) sorun şeklinde değerlendirilmiştir.

Okçabol ve Gök'ün (1998:26) "öğretmen profili araştırmasında" da öğretmenlerin eğitim sistemini değerlendirmelerinin pek de olumlu olmadığı görülmektedir. Sözü edilen araştırmaya göre öğretmenlerin %63'ünün "ders programlarının gerekli bilgileri içermediği" şeklindeki görüşleriyle, bu araştırmanın 7. sorusunu içeren programa alınan konuların içerik olarak gereksiz ve çok fazla olması görüşü koşutluk göstermektedir.

Sistem ve yapılanmadan kaynaklanan sorunlardan biri de, "3. Okul yöneticilerinin öğretmen, öğrenci ve veli tarafından seçilmemesi karara katılmayı ve demokratik tutumları geliştirmeyi engellemektedir." sorusudur. Bu sorunu denekler "yüksek" ($\bar{x}=3,95$) sorun şeklinde belirtmişlerdir.

Araştırma bulguları Köklü'nün (1994:84) "müdürler, öğretmenlerin öğretimsel karar konularına katılmalarını yönetsel karar konularına katılmalarından daha fazla istemektedirler." bulgusuyla koşutluk göstermektedir.

Birinci alt problemin 8. sorusu "Program konuları öğrenci seviyesinin üzerindedir." şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruyu okul yöneticileri ve öğretmenler neredeyse orta düzeye yakın şekilde "yüksek" bir sorun olarak görmektedirler.

Bu alandaki diğer tüm sorunlar "çok yüksek" ve "yüksek" düzeylerde algılanırken 8. sorunun diğer sorunlara oranla, görece daha düşük düzeyde algılanması, deneklerin kendi öğrencilik yıllarında daha karmaşık ve zor program konularının yer aldığı görüşünü taşımalarından kaynaklanabilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi: "Sekiz Yıllık İlköğretim'de Eğitim ve Öğretim uygulamalarında görülen sorunlara ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir?" biçiminde ifade edilmiştir.

Tablo 4.6'da eğitim ve öğretim uygulamalarında görülen sorunlar için ortalama ve sapmalar hesaplanmıştır.

Tablo 4.2
Eğitim ve Öğretim Uygulamalarında Görülen Sorunlar İçin Ortalama ve Sapmalar

Eğitim ve Öğretim Uygulamalarında Görülen Sorunlar	$\bar{X}$	s	n
6. Okullarda, salt bilgi yüklemeye dayalı programlara öncelik verilmesi ve eğitimsel davranışların ihmalî tutumların davranışa dönüşmesini ve kalıcılışmasını engellemektedir.	4.35	0.80	277
17. İlköğretimin birinci kademesinde Yabancı Dil derslerine branş öğretmenlerinin girmemesi, yabancı dilin tam olarak öğrenilmesini zorlaştırmaktadır.	4.28	1.02	281
12. Eğitimin içeriği bilimsel ve teknolojik gelişimi izleyebilecek düzeyde değildir.	4.28	0.91	280
10. İlköğretim okullarında ders dışı etkinliklerle, spor ve sanat eğitimi gibi faaliyetlere önem verilmemektedir.	4.25	0.93	280
16. Öğretim programları öğrenci merkezli değil, öğretmen merkezli olduğundan öğrencinin araştıran, sorgulayan, çözümler üreten bireyler olmasını engellemektedir.	4.21	0.95	280
15. Özel eğitime muhtaç çocuklar için uygulanan kaynaştırma yöntemi etkili olmamaktadır.	4.16	0.92	279
14. Eğitim-öğretimde kullanılan yöntem ve tekniklerin tek tip olması eğitim ve öğretim etkinliklerinin amacına ulaşmasını engellemektedir.	3.98	1.00	281
13. Öğretmen ve yöneticiler bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan hedeflerinin işlevlerinden habersizdirler.	3.67	1.13	278
11. Eğitim ve öğretimde işgünü süresi yeterli değildir.	2.68	1.36	281

Tablo 4.2 incelendiğinde; eğitim ve öğretim uygulamalarında görülen sorunlara ilişkin olarak, sadece “6. Okullarda salt bilgi yüklemeye dayalı programlara öncelik verilmesi ve eğitimsel davranışların ihmalî, tutumların davranışa dönüşmesini ve kalıcılışmasını engellemektedir.” sorunu bütün deneklerin aritmetik ortalamalarına göre “çok yüksek” ($\bar{X}=4,35$) düzeyde sorun olarak görülmektedir.

Bütün deneklerin bu sorunu “çok yüksek” düzeyde sorun olarak görmeleri onların, eğitimsel davranışlardan çok, öğretime verilen önceliklerden fazlaca rahatsızlık duyduklarını göstermektedir.

Eğitim ve öğretim uygulamalarında görülen sorunlara ilişkin bir soru da “17. İlköğretimin birinci kademesinde Yabancı Dil derslerine branş öğretmenlerinin girmemesi, yabancı dilin tam olarak öğrenilmesini zorlaştırmaktadır.” sorusudur. Tablo 4.2’de görüldüğü gibi anket uygulanan bireyler, bu soruyu “çok yüksek” ($\bar{X}=4,28$) sorun olarak belirtmişlerdir.

Gittikçe daha da küçülen dünyamızda bireylerin kendi dillerinden başka herhangi bir yabancı dili bilmelerinin gereği ve önemi artmaktadır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, ileri bir görüşle yabancı dil derslerine karşı duyarlık göstermeleri bu konuyu çok yüksek düzeyde sorun olarak görmelerini sağlamış olabilir.

Yine Okçabol ve Gök'ün (1998:27) bulgularına göre öğretmenlerin %87 oranında yabancı dil öğretimine önem verilmesini istemeleri de onların bu alandaki duyarlılıklarını kanıtlamalarına örnek gösterilebilir.

İkinci alt problemin boyutları içerisinde yer alan bir diğer sorun da "12. Eğitimin içeriği bilimsel ve teknolojik gelişimi izleyebilecek düzeyde değildir." sorusunda belirtilmiştir.

Tablo 4.2'den de anlaşılacağı gibi deneklerin aritmetik ortalamalarına göre bu sorun "çok yüksek" ($\bar{x}=4,28$) sorun düzeyinde görülmektedir.

Hızla değişen bir dünyada; görsel ve işitsel araçların bireyi etkileme gücü gittikçe çoğalırken, birçok öğretmen, yeni teknolojik gelişmelerden haberdar olmamakta, bu konulara meraklı öğrenciler karşısında zor durumda kalmaktadırlar.

Eğitimin içeriğinin, bilimsel ve teknolojik gelişimi izleyebilecek nitelikte olmasının sıkıntısını en yoğun biçimde hisseden deneklerin, bu sorunu "çok yüksek" düzeyde algılamaları doğaldır.

Eğitim ve öğretim uygulamalarında görülen sorunlardan "10. İlköğretim okullarında ders dışı etkinliklerle, spor ve sanat eğitimi gibi faaliyetlere önem verilmemektedir." sorununu aritmetik ortalamalara göre okul yöneticileri ve öğretmenler "çok yüksek" ($\bar{x}=4,25$) şeklinde yorumlamışlardır.

Bu sorunun çok yüksek düzeyde algılanması Başaran'ın (1981:234); bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Buna göre Başaran'ın, "İlköğretimde yönetim süreçlerinin yeterli düzeyde ve nitelikte olmadığı" görüşüne dayandırılarak "okuldaki eğitsel kolların amaçlarına uygun olarak örgütlenemediği ve çalışmadığı" tespitinin devam ettiği söylenebilir.

Tablo 4.2'de görüldüğü gibi eğitim ve öğretim uygulamalarındaki sorunlardan biri de "16. Öğretim programları öğrenci merkezli değil, öğretmen merkezli olduğundan öğrencinin araştıran, sorgulayan, çözümler üreten bireyler olmasını engellemektedir." sorusudur.

Bu sorun, anketi yanıtlayan okul yöneticileri ve öğretmenlerce "çok yüksek" ($\bar{x}=4,21$) sorun şeklinde yorumlanmaktadır.

Öğretim yöntemleri, ders içerikleri nedeniyle farklı uygulamaları içermektedir. Bu nedenle hemen hemen bütün derslerde öğrencilere bilgi aktarmak yerine, öğrenmeyi öğretecek temel kavramları anlama, yorumlama ve

uygulayabilme olanağı verecek problem çözme yetenek ve davranışlarıyla bilimsel düşünme alışkanlığı kazandıracak, inceleme ve araştırma yoluyla iletişim kurmayı özendirecek öğretim yöntemlerinin kullanılması gerekmektedir.

“Özel eğitime muhtaç çocuklar için uygulanan, kaynaştırma yöntemi etkili olmamaktadır.” sorusunu denekler aritmetik ortalamalara göre “yüksek” ($\bar{x}=4,16$) sorun şeklinde görmektedirler.

Yine, ikinci alt problem grubuna ait sorunlardan biri olan “14. Eğitim öğretimde kullanılan yöntem ve tekniklerin tek tip olması eğitim ve öğretim etkinliklerinin amacına ulaşmasını engellemektedir.” sorunu da deneklerce “yüksek” ($\bar{x}=3,98$) düzeyde sorun olarak görülmektedir. Bu sorunun, diğer sorunlardan daha farklı bir düzeyde algılanması Clark ve Starr’ın (1968:5) görüşleriyle de koşutluk göstermektedir.

Clark ve Starr’a göre (1968:6), aynı hedefi gerçekleştirmek üzere bir çok tekniğin bütünlük oluşturacak şekilde birarada sunulması yöntemi oluşturur.

Yöntem ve tekniklerin tek tip olmaları nedeniyle bütünlük oluşturmamaları, eğitim-öğretim hedeflerini gerçekleştirmeyi zorlaştırmaktadır. Bu yüzden, kıdem durumları farklı da olsa bütün denekler bu sorunu “yüksek” düzeyde görmektedirler.

İkinci alt probleme ait olan bir diğer sorun da “13. Öğretmen ve yöneticiler bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan hedeflerinin işlevlerinden habersizdirler.” sorunudur.

Tablo 4.2’den anlaşılacağı gibi; bu sorun, anketi yanıtlayan okul müdürü ve öğretmenler tarafından “yüksek” ($\bar{x}=3,67$) sorun olarak algılanmaktadır.

Bilindiği gibi Biliş, insan zihninin dünyayı ve çevresindeki olayları anlamaya yönelik yaptığı işlemlerin tümüdür. Buna göre öğrenmede, öğrenen, dış uyaranların pasif bir alıcısı değil, onların özümleyicisi ve davranışların aktif oluşturucusudur. Bu durumda öğrenen bireyin kazandığı davranışları depolama ve yeri geldiği zaman hatırlayıp kullanabilme yetisi vardır.

Ancak hem bilişsel, hem öğrencilerin kendi iç dünyalarını içinde barındıran duyuşsal, hem de onların gizli, farklı, ilginç yeteneklerini içeren, psikomotor alanlarının önemini farkına tam olarak varılmaması, bu nitelikleri geliştirmeye yönelik alan hedeflerinin öğretmenler ve yöneticiler tarafından ihmal edilmesine yol açmaktadır.

Öğrenciyi tam anlamıyla tanımanın güçlüğü nedeniyle önemli bir sorun olarak görülmesi beklenen bu sorunun “çok yüksek” sorun düzeyinde algılanmaması, sorunun önemsizliğinden değil, öğretmenlerin ve yöneticilerin bu konularda yeterince bilgi sahibi olamamalarından kaynaklanabilir.

Yine Tablo 4.2'den anlaşılacağı üzere, denekler “11. Eğitim ve öğretimde iş günü süresi yeterli değildir.” sorusunu “orta”, hatta neredeyse “düşük” ($\bar{x}=2,68$) düzeyde bir sorun olarak algılamaktadırlar.

Nitekim deneklerden anket hakkındaki görüşleri istendiğinde bir çok denek eğitim ve öğretimde iş günü süresinin yetersizliğini çok önemli bir sorun olarak görmediklerini sözlü olarak da ifade etmişlerdir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi “SekizYıllık İlköğretim uygulamasında görülen fiziksel sorunlara ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 4.3'te yapı, bina, araç-gereç gibi fiziksel sorunlar için ortalama ve sapmalar gösterilmiştir.

Tablo 4.3
Yapı, Bina, Araç-Gereç Gibi Fiziksel Sorunlar İçin Ortalama ve Sapmalar

Fiziksel Sorunlar	$\bar{X}$	s	n
37. Göç alan bölgelerdeki okullarda dersliklerin yeterli sayıda olmaması eğitimde kaliteyi azaltmaktadır.	4.56	0.64	281
18. Yoğun göç alan bölgelerde oldukça fazla sayıda derslik ihtiyacı vardır.	4.53	0.72	281
22. Okul binaları yapılırken, özel eğitim ve okul öncesi çocuklarının ihtiyaçları doğrultusunda gerekli fiziki düzenlemeler yapılmamıştır. (Rampa, asansör vs.)	4.53	0.67	281
24. İlköğretim, radyo televizyonla eğitim desteği sağlanamamıştır.	4.37	0.79	281
19. Okulların bina ve tesisleriyle ilgili mimari projeler bölge özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlanmamıştır.	4.33	0.90	280
20. Çevre olanaklarından yeterince yararlanılamaması eğitimde verimliliği ve etkililiği azaltmaktadır.	4.28	0.78	281
23. Küçük yerleşim birimlerinde öğrenciler, ilköğretim hizmetlerinden tam olarak yararlanamamaktadır.	4.17	0.94	278
27. Sınıfların kalabalıklığı nedeniyle ikili öğretimin uygulanması öğrencinin yarım gününü eğitim dışı bırakmakta ve eğitimde niteliği düşürmektedir.	4.16	1.08	279
26. Okullardaki araç ve gereçler öğretim programlarındaki ünitelerin içeriğine uygun değildir.	4.13	0.96	281
25. İlköğretimde derslikler standart halde olmadığından derslikler işlevsel değildir.	4.09	0.98	279
21. Okul bina ve tesisleri okulun tatil olduğu zamanlarda gelir getirecek şekilde kullanılmamaktadır.	3.76	1.12	278

Tablo 4.3'ten anlaşılabacağı gibi yapı, bina, araç-gereç gibi fiziksel sorunlardan "37. Göç alan bölgelerdeki okullarda dersliklerin yeterli sayıda olmaması eğitimde kaliteyi azaltmaktadır." sorunu bütün deneklerin aritmetik ortalaması göz önüne alındığında "çok yüksek" ($\bar{X}=4,59$) sorun olarak değerlendirilmektedir.

Bu durum, Kaya'nın (1984:109) bulgularıyla da koşutluk göstermektedir. Kaya'nın, Milli Eğitim İstatistiklerini baz alarak yaptığı tespitlere göre (1984:109); doğudan ve güneydoğudan batıya yapılan göçler, bundan yirmibeş yıl önce bile önemli bir sorun oluşturmıştır.

Sekiz yıllık ilköğretim uygulamasına geçilmiş olmasına rağmen göç sorununun eğitimde de hala bütün boyutlarıyla devam etmesi oldukça düşündürücüdür.

Anketin uygulandığı ilin, Türkiye'nin en yoğun göç alan bölgesi olması ve sınıfların kalabalıklığı, bu sorunların üçüncü alt problem sorunları içerisinde "en yüksek" sorun düzeyinde algılanmasına neden olmuştur denilebilir.

37. ve 18. sorulara verilen yanıtların tutarlılıkları incelendiğinde, bu soruların aritmetik ortalamalarının ve sapmalarının birbirlerine yakın değerlerde olması, anketin genel olarak iç geçerliğini ve tutarlılığını göstermesi bakımından dikkate değerdir.

Üçüncü alt problemin boyutlarını içeren sorulardan biri olan, “22. Okul binaları yapılırken, özel eğitim ve okul öncesi çocuklarının ihtiyaçları doğrultusunda gerekli fiziki düzenlemeler yapılmamıştır.” ifadesi de anketi yanıtlayan deneklerin aritmetik ortalamalarına göre “çok yüksek” ($\bar{x}=4,53$) sorun olarak değerlendirilmiştir.

Ülkemizde, okul öncesi eğitimdeki okullaşma oranının hala, %8-9 düzeyinde olması ve okul öncesi eğitim hizmetlerinin bir çok farklı kurumla yürütülmeye çalışılması, okul öncesi eğitime yeterince önem verilmediğini göstermektedir.

Okul öncesi eğitimin, her okulun bünyesinde açılacak olan ana sınıflarının etkili çalışması sonucunda, hem nitelik hem de nicelik açısından gelişeceği ortadadır. Anasınıflarının yaygınlaştırılması için gerekli olan ilk koşul okulların fiziki alt yapılarının yeterliliğidir.

Okul binaları yapılırken hem anasınıfı öğrencilerinin, hem de her sınıfta bulunabilecek özel eğitime muhtaç öğrencilerin ihtiyaçlarını giderecek mimari düzenlemelerin yapılamaması sorunun “çok yüksek” düzeyinde bulunmasına yol açmıştır.

Bu sorunun varlığına öğretmenler ve yöneticiler tamamıyla katılmaktadırlar.

Sorunu algılayışlardaki bu yüksek oran Özdemir’in (1996:106); “eğitimde örgütsel yenileşme” çalışmasındaki bulgularıyla koşutluk göstermektedir. Özdemir’in “okullarımızın fiziki donanımlarının yetersizliği yeni sistemleri uygulamaya elverişli değildir.” ifadesine öğretmenlerin %60’ı tamamen katılmaktadır.

Yine fiziki sorunlarla ilgili, aynı boyut içerisinde yer alan, “24. İlköğretime, radyo-televizyonla eğitim desteği sağlanamamıştır.” sorunu da “çok yüksek” ($\bar{x}=4,37$) sorun olarak ifade edilmiştir.

Küçükahmet'e göre (1995:92); bazı öğretmenler görsel-işitsel araçların sınıfta kendilerinin yerini alacağı endişesiyle bu araçları kullanmayı reddetmektedirler.

Oysa, yukarıdaki bulgular, Küçükahmet'in görüşüyle karışıklık göstermektedir. Bu durum eğitim sisteminin en önemli öğeleri olan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin, sorunları tanımaya ve çözmeye istekli oluşları açısından umut vericidir.

Ayrıca bu durumu, eğitim teknolojisi kavramıyla yorumlamak mümkündür. Eğitim teknolojisi, öğrenme sürecini öğrencilerin yeteneklerine uydurarak ve öğrenmenin sürekli olmasını sağlayarak, öğretimi etkili kılmaya çalışır.

Ancak eğitim teknolojisi araçları kullanarak, bir okulun eğitim teknolojisini geliştirmek ve öğrencilere etkili bir eğitim ortamı yaratmak, yalnız başına ne öğretmenin ne de yöneticinin başa çıkabileceği bir iştir.

Fiziksel sorunlar kapsamında yer alan bir diğer sorun da "19. Okulların bina ve tesisleriyle ilgili mimari projeler bölge özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlanmamıştır." şeklindedir.

Denek grupları bu soruyu da "çok yüksek" ($\bar{x}=4,33$) düzeyde bir sorun olarak görmektedirler.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin bu sorunu çok yüksek düzeyde bulmaları Başaran'ın (1994:83) bulgularıyla koşutluk göstermektedir. Başaran'a göre (1994:83): "Merkezi köyler belirlenip ilköğretim okulları buralara çekilememiş, böylece çok küçük köylere varıncaya dek yayılan ellibini aşkın ilkokul derlenip toparlanamamıştır.

Çilenti'nin (1984:32-33); "Modern okul mimarisine göre okul binalarının, öğrencilerin eğitim düzeyi ve okul programlarının özellikle göz önünde tutularak yapılması gerektiği" görüşüyle benzerlik gösteren bu sorun, yöneticilerin ve öğretmenlerin görev yaptıkları mekanlardan hoşnut olmadıklarını da kanıtlar niteliktedir.

Üçüncü alt problemin boyutları içerisinde yer alan "20. Çevre olanaklarından yeterince yararlanılamaması eğitimde verimliliği ve etkililiği azaltmaktadır." sorunu anketi yanıtlayan deneklerin aritmetik ortalamalarına göre "çok yüksek" ($\bar{x}=4,28$) sorun şeklinde görülmektedir. Aydın'a göre

(1994:187): “Çevrenin eğitimi desteklemeye özendirilmesini sağlamak ve çevrenin yeteneğinin değerlendirilmesi bir yönetsel sorumluluktur.” Bu sorumluluğun okul yönetimi tarafından yeterince yerine getirilemediği kanısı sorunun “çok yüksek” düzeyde sorun olarak algılanmasına neden olmuştur denilebilir.

Tablo 4.3'ten de anlaşılacağı gibi aynı boyut içerisinde yer alan “23. Küçük yerleşim birimlerinde öğrenciler ilköğretim hizmetlerinden tam olarak yararlanamamaktadır.” sorusunu denekler “yüksek” ($\bar{x}=4,17$ sorun olarak görmektedirler. Bu sorunun 37., 18., 22., 24., 19. ve 20. sorulara oranla görece daha düşük düzeyde sorun olarak görülmesinin nedeni, küçük yerleşim birimlerinde taşınmalı eğitim uygulamasının devam etmesine bağlanabilir.

Sekiz yıllık ilköğretim okullarında görülen fiziksel sorunlara ilişkin olan bir diğer soru da, “27. Sınıfların kalabalıklığı nedeniyle ikili eğitimin uygulanması öğrencinin yarım gününü eğitim dışı bırakmakta ve eğitimde niteliği düşürmektedir.” sorusudur. Tablo 4.3'te görüldüğü gibi bu sorun anketi yanıtlayan okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından “yüksek” ($\bar{x}=4,16$) sorun şeklinde kabul edilmektedir. Derslik ihtiyacı ve sınıfların kalabalıklığı nedeniyle ikili öğretim uygulaması sekiz yıllık öğretimi yarıya indirmekte, bundan dolayı sabahçı öğrenciler telaşla evden ayrılmakta, öğlenci öğrenciler karanlıkta eve dönmektedirler. Okulda rahat oyun oynama, beslenme güçleşmekte ve 5-6 saatlik normal öğretim zorunlu olarak 4,5-5 saate indirilmiş bulunmaktadır. Planlı eğitimin bu kısıtlanmış durumunun temel eğitim çağındaki çocuklarımızın bedenî, sosyal, ahlakî ve psikolojik yönlerdeki önemli gelişimlerini etkilediği, yarım gün öğretiminin anne-babaların çalışma hayatına olan etkileri ve en önemlisi orta öğretimdeki başarısızlıklara neden olduğu herkes tarafından bilinmektedir.

26. soruda yer alan “Okullardaki araç ve gereçler öğretim programlarındaki ünitelerin içeriğine uygun değildir.” sorusu da deneklerce “yüksek” ($\bar{x}=4,13$) sorun şeklinde değerlendirilmektedir. Öğretim araçlarının program konularıyla örtüşmemesinin en çarpıcı örneklerini radyo ve televizyon eğitim yayınları göstermektedir. Hesapçıoğlu'na göre (1994:292) “Eğitim yayınlarının kalitelerinin oldukça yüksek olmalarına rağmen yayınların ders

amaçları ve ders içerikleriyle okuldaki dersler pek uyuşmamaktadır ya da kısmen uyuşmaktadır.”

Üçüncü alt problemin bir diğer sorusu da “25. İlköğretim derslikler standart halde olmadığından derslikler işlevsel değildir.” sorusudur. Bu görüşe anketi yanıtlayan okul yöneticileri ve öğretmenler çoğunlukla katılmakta ve sorunu “yüksek” ($\bar{x}=4,09$) sorun olarak görmektedirler.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde yer alan sekiz yıllık ilköğretim okullarında yapı, bina, araç-gereç gibi fiziksel sorunlara ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerini saptamayı amaçlayan bir diğer soru da “21. Okul bina ve tesisleri, okulun tatil olduğu zamanlarda gelir getirecek şekilde kullanılmamaktadır.” sorusudur.

Üçüncü alt problemi kapsayan sorunların hepsine göre daha düşük düzeyde “yüksek” ($\bar{x}=3,76$) sorun olarak görülen bu sorun, Kavak, Ekinci ve Gökçe'nin (1998:104) “İlköğretimde Kaynak Arayışları” adlı çalışmalarındaki bulgularla koşutluk göstermektedir. Sözü edilen araştırmada “hangi ad altında ve yüklenicisi kim olursa olsun, okula kaynak sağlama sürecinin hem zor hem de pek hoşnut olunmayan bir iş olduğu” bulgusuna paralel olarak bu araştırmadaki deneklerin de benzer görüşler taşıdıkları görülmektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu araştırmanın dördüncü alt problemi, “Sekiz Yıllık İlköğretim uygulamasında, yönlendirme (rehberlik) alanında görülen sorunlara ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Buna göre Tablo 4.4'te yönlendirme alanına yönelik sorunlar için ortalama ve sapmalar gösterilmiştir.

Tablo 4.4
Yönlendirme Alanına Yönelik Sorunlar İçin Ortalama ve Sapmalar

Yönlendirme Sorunları	$\bar{X}$	s	n
28. İlköğretimde bireyi tanıma ve rehberlik hizmetlerine gereken önem verilmemektedir.	4.42	0.79	281
29. Öğretmen, yönetici ve velilerin rehberlik eğitimi almamaları okulun ve ailenin çocuğu tanımasına engel olmaktadır.	4.23	0.95	279

Tablo 4.4'ten de anlaşılacağı gibi, yönlendirme sorunlarından biri olan "28. İlköğretimde bireyi tanıma ve rehberlik hizmetlerine gereken önem verilmemektedir." sorunu bütün denek gruplarının aritmetik ortalamalarına göre "çok yüksek" ($\bar{x}=4,42$) düzeyde sorun olarak değerlendirilmektedir.

Eğitimin evrensel hedeflerinden birisinin de, bireylerinin isabetli karar verme gücünü geliştirmek, böylelikle bireyin kendini gerçekleştirme çerçevesinde, kendini tanımasına, kontrol etmesine ve gelişimine uyan kararlar vermesine yardımcı olan, yönlendirme (eğitimde psikolojik hizmetler) uygulamaları olduğu unutulmamalıdır.

Bu konunun ilköğretimdeki öneminin tüm deneklerce farkına varılıp "çok yüksek" sorun olarak görülmesi rehberlik hizmetlerinin okullarda görülmek istendiği şeklinde yorumlanabilir.

Bu alanın bir diğer sorusu da "29. Öğretmen öğrenci ve velilerin rehberlik eğitimi almamaları okulun ve ailenin çocuğu tanımasına engel olmaktadır." şeklinde belirtilmiştir.

Denek grupları ortalamalarına göre, bu sorun "yüksek" ($\bar{x}=4,23$) düzeyde bir sorun olarak algılanmaktadır.

Öğretmenler, öğrenciler ve velilerin rehberlik eğitimi almalarının pek çok yararı olabilir, ancak bu hizmetin yalnız öğretmen tarafından yürütülmesi doğru değildir. Yönlendirme hizmetleri, birkaç haftalık hizmet içi bir kursla halledilecek kadar hafif bir iş değildir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın, beşinci alt problemi "Sekiz Yıllık İlköğretim uygulamasında, öğretmen yetiştirme alanında karşılaşılan sorunlara ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir?" şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 4.5'te öğretmen yetiştirme alanındaki sorunlar için ortalama ve sapmalar yer almaktadır.

Tablo 4.5
Öğretmen Yetiştirme Alanına Yönelik Sorunlar İçin Ortalama ve Sapmalar

Öğretmen Yetiştirme Sorunları	$\bar{X}$	s	n
32. Öğretmen ücretlerinin çok düşük olması ve öğretmenlerin (%70'inin) ikinci bir iş yapmak zorunda olması ilköğretim okullarında verimliliği düşürmektedir.	4.64	0.65	281
31. İlköğretim okullarının öğretmen ihtiyacı YÖK ve MEB'nin eşgüdümümlü çalışamaması nedeniyle karşılanamamaktadır.	4.25	0.91	280
30. Farklı branşlardaki yüksek öğretim mezunlarının öğretmen olarak atanmaları öğretmenlik mesleğinin itibarını azaltmaktadır.	4.18	1.15	280
33. Öğretmenleri eğitmeyi amaç edinen hizmetiçi eğitim uygulamalarının yeterli olmaması eğitimde kaliteyi düşürmektedir.	4.14	1.00	280

Öğretmen yetiştirme alanındaki sorunlardan, "32. Öğretmen ücretlerinin çok düşük olması ve öğretmenlerin %70'inin ikinci bir iş yapmak zorunda olması, ilköğretim okullarında verimliliği düşürmektedir." sorunu, araştırmanın bütün boyutları dikkate alındığında "en yüksek" ($\bar{x}=4,64$) sorun şeklinde algılanmaktadır.

Anketi oluşturan 37 adet sorunun içinde, bütün deneklerce en yüksek sorun şeklinde görülen bu durum, eğitim örgütlerindeki işgörenlerin, ekonomik güdüleyicilerle desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Tablo 4.5'te de görüldüğü gibi öğretmen yetiştirme alanına yönelik diğer bir sorun da "31. İlköğretim okullarının öğretmen ihtiyacı YÖK ve MEB'nin eşgüdümümlü çalışamaması nedeniyle karşılanamamaktadır." sorusunda ifade edilmiştir.

Bu sorun anketi yanıtlayan okul yöneticileri ve öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına göre "çok yüksek" ($\bar{x}=4,25$) sorun olarak algılanmaktadır.

Eğitim Fakülteleri uzun yıllar boyunca ülkenin öğretmen ihtiyaçlarından çok fakültelerdeki öğretim elemanlarının akademik yönelimleri ve tercihleri doğrultusunda yapılanmış ve açılan programlar daha çok ortaöğretim düzeyine öğretmen yetiştiren lisans programları olmuştur. Bunun sonucu daha çok ihtiyaç duyulan okul öncesi ve ilköğretim alanlarında yetişen öğretmen sayısı ihtiyacın çok altında kalırken Lise düzeyine çeşitli branşlarda ihtiyaç fazlası öğretmen yetiştirmeye başlamıştır.

Sorunun halen sürüyor olması Uzunçarşılı tarafından da eleştirilmiştir. Uzunçarşılı'ya göre (1998:83) "Milli Eğitim Bakanlığı ile eğitim fakülteleri ve sağlıklı bir iletişim için her iki kurum temsilcilerinden oluşan bir komisyona

ihtiyaç duyulduğu açıktır. Bu komisyonun “Öğretmen Yetiştirme Koordinasyonu Kurulu” olarak işleyişi için yüksek öğretim kurumlarının görüşleri alınarak Milli Eğitim Bakanlığı’na hazırlanacak bir yönetmelikte belirtilmelidir.

Tablo 4.5’te görüldüğü gibi öğretmen yetiştirme alanında görülen sorunlardan “30. Farklı branşlardaki yüksek öğretim mezunlarının öğretmen olarak atanmaları öğretmenlik mesleğinin itibarını azaltmaktadır.” sorusunu okul yöneticileri ve öğretmenler “yüksek” ($\bar{x}=4,18$) sorun olarak algılamaktadırlar.

Eğitim sistemimizin temel çatısını ortaya koyan 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nun 43. maddesinde öğretmenlik mesleği ve öğretmenin niteliği ile ilgili olarak; “Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Millî Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler.

Öğretmenlik mesleğine hazırlık; genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır.

Bu nitelikleri kazanabilmeleri için, hangi öğretim kademesinde olursa olsun, öğretmen adaylarının yüksek öğrenim görmelerinin sağlanması esastır. Bu öğrenim lisans öncesi, lisans ve lisans üstü seviyelerinde yatay ve dikey geçişlere de imkân verecek biçimde düzenlenir.” denilmektedir.

Söz konusu kanunun 44. maddesi ise; “Öğretmenlik formasyonu veren ve öğretmen yetiştiren Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim yüksek okulları, Yüksek Öğretim Kurulunun görüşü alınarak Bakanlar Kurulu kararı ile kurulabilir.” hükmünü getirmiştir (1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu:1986).

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin bu sorunu “çok yüksek” sorun düzeyine oldukça yakın bulmaları dikkate değerdir.

Beşinci alt probleme ilişkin öğretmen yetiştirme alanındaki bir sorun da “33. Öğretmenleri eğitmeyi amaç edinen hizmetiçi eğitim uygulamalarının yeterli olmaması eğitimde kaliteyi düşürmektedir.” şeklinde ifade edilmiştir. Anketi yanıtlayan deneklerce bu sorun “yüksek” ($\bar{x}=4,14$) sorun şeklinde görülmektedir.

Bu sorun Oktay’ın (1998:25) görüşleriyle de çeşitli açılardan koşutluk göstermektedir. Oktay’a göre (1998:25); “Eğitim fakültelerinin mezunlarıyla ilişkilerini sürdürmeleri ve onların özellikle meslek içindeki sorunlarını tespit

ederek bunu giderecek sürekli eğitim programları açmaları mümkün olamamıştır.”

Öğretmenleri eğitmeyi amaç edinen hizmetiçi eğitim uygulamalarının akademik çalışmalardan yararlanamaması zaman, emek ve ekonomik israfa yol açmaktadır.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt problemi “Sekiz yıllık ilköğretim uygulamasında denetim alanında görülen sorunlara ilişkin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 4.6’da denetim alanında görülen sorunlar için ortalama ve sapmalar gösterilmiştir.

Tablo 4.6
Denetim Alanında Görülen Sorunlar İçin Ortalama ve Sapmalar

Denetim Sorunları	$\bar{X}$	s	n
35. Denetimde rehberlik yerine sorgulama ve açık arama uygulamalarına devam edilmektedir.	4.38	0.91	281
36. Sicil raporlarındaki kıstaslar, nesnellikten ve bilimsellikten uzaktır.	4.30	0.92	279
34. Okul yöneticileri yetki ve sorumluluklarını tam olarak yerine getirememektedirler.	3.92	1.12	278

Tablo 4.6’da görüldüğü gibi denetim sorunlarından “35. Denetimde rehberlik yerine, sorgulama ve açık arama uygulamalarına devam edilmektedir.” sorunu, bütün deneklerce aritmetik ortalamalara göre, “çok yüksek” ($\bar{X}=4,38$) düzeyinde bir sorun olarak görülmektedir.

Bu durum Karagözoğlu’nun (1977:132); “Öğretmenler, denetim uygulamasının öğretmenlerin zayıf yanlarını bulmaya yönelik bir kontrol etkinliği olduğu görüşünü taşımaktadırlar.” bulgusuyla koşutluk göstermektedir.

Öğretmenlere göre öğretmen başarısına ilişkin denetmen kanısını etkileyen durumlar eğitim-öğretim etkinliklerinden çok sınıf temizliği, kılık-kıyafet ve denetmene gösterilen ilgidir.

Altıncı alt problemde yer alan denetim alanında görülen sorunlardan biri de “36. Sicil raporlarındaki kıstaslar, nesnellikten ve bilimsellikten uzaktır.”

sorunudur. Bu sorun, anketi yanıtlayan deneklerin aritmetik ortalamalarına göre “çok yüksek” ($\bar{x}=4,30$) sorun düzeyinde değerlendirilmektedir.

Yöneticilerce işlenen, çalışanların disipline ilişkin tutumlarını kapsayan sorulardan oluşan sicil raporları sayesinde, örgütte çalışan farklı yetenekte ve kişilikteki insanların kurallara uymaları sağlanmaktadır.

Bu durumun, yöneticilerin elinde yönetsel bir erk olarak bulunması yöneticilerin rol davranışlarına her ne kadar uysa da, öğretmenleri o denli rahatsız etmektedir.

Yine de hem yöneticiler, hem de öğretmenlerin bu olguyu çok yüksek sorun olarak görmeleri onların öz denetimi istediklerini göstermektedir.

Öğretmen yetiştirme alanının bir diğer sorusu olan, “34. Okul yöneticileri yetki ve sorumluluklarını tam olarak yerine getirememektedirler.” sorunu “yüksek” ($\bar{x}=3,92$) oranında bulunsada, bu sorun denetim alanındaki diğer sorunlara göre daha düşük düzeyli sorun olarak algılanmaktadır.

Bu durum okul yöneticilerinin özeleştirisi, öğretmenlerin okul yöneticilerine ilişkin eleştirisi olarak görülse de, okul yöneticilerinin bürokratik işlemlerden veya, kırtasiye işlerinin yoğunluğundan ötürü görevlerini yeterince yapamadıklarını düşündüklerini kanıtlamaktadır.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın yedinci alt problemi, “Sekiz yıllık ilköğretim uygulamasında görülen sorun alanlarına ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri, cinsiyet açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 4.7’de genel olarak sorunlar değişkenine göre cinsiyet için bağımsız grup t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.7
Genel Olarak Sorunlar Değişkenine Göre Cinsiyet İçin
Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Genel Sorunlar	Kadın			Erkek			Karşılaştırma		
	$\bar{X}$	s	n	$\bar{X}$	s	n	Sd	t	p
Sistem ve yapılanmadan kaynaklanan sorunlar	4.12	0.59	161	4.09	0.59	120	279	0.46	-
Eğitim ve öğretim uygulamalarında görülen sorunlar	4.03	0.57	161	3.92	0.59	120	279	1.62	-
Yapı, bina, araç-gereç gibi fiziksel sorunlar	4.28	0.50	161	4.25	0.45	120	279	0.56	-
Yönlendirme alanına yönelik sorunlar	4.30	0.53	161	4.35	0.51	120	278	- 1.26	-
Öğretmen yetiştirme alanına yönelik sorunlar	4.29	0.54	161	4.33	0.51	120	279	- 0.64	-
Denetim alanına yönelik sorunlar	4.25	0.53	160	4.13	0.49	120	278	1.90	-

Buna göre, genel sorunlar değişkenine göre, cinsiyet için bağımsız grup "t" testi sonuçları deneklerin sorun alanlarını oluşturan sistem ve yapılanmadan kaynaklanan sorunlar, eğitim ve öğretim alanında görülen sorunlar, fiziksel sorunlar, yönlendirme alanına yönelik sorunlar, öğretmen yetiştirme alanında görülen sorunlar ve denetim alanına yönelik sorunlar olarak, tüm bu alanlar dikkate alındığında cinsiyete göre kadın ve erkek denekler benzer görüşlere sahiptir.

Cinsiyete göre sorunlar açısından anlamlı bir farkın görülmemesi sorunlar ve çözümler hakkında denek grubunun genellikle hemfikir olduğunu kanıtlamaktadır.

İlköğretimle ilgili sorun ve çözümlerin belirlenmesinde bilimsel araştırma yöntemlerini kullanarak önce var olan gerçekleri açıklamamız ve elde edilecek verileri ideal ölçütlerle karşılaştırıp yeni çalışmalara koyulmamız uygun görünmektedir.

Araştırma bulgularına göre, sorunlar genelinde cinsiyet açısından benzer görüşlerin sunulması, yeni çalışmalara katkıda bulunacak eğitim işgörenlerinin duyarlılıklarını göstermesi açısından gelecek için umut vericidir.

Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın sekizinci alt problemi, “Sekiz yıllık ilköğretim uygulamasında görülen sorun alanlarına ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri görev ünvanı açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?” şeklinde belirtilmiştir.

Tablo 4.8’de genel olarak sorunlar değişkenine göre görev ünvanı için bağımsız grup t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.8
Genel Olarak Sorunlar Değişkenine Göre Görev Ünvanı İçin
Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Genel Sorunlar	Öğretmen			Yönetici			Karşılaştırma		
	$\bar{X}$	s	n	$\bar{X}$	s	n	Sd	t	p
Sistem ve yapılanmadan kaynaklanan sorunlar	4.15	0.59	226	3.92	0.57	55	279	2.66	p<.01
Eğitim ve öğretim uygulamalarında görülen sorunlar	4.05	0.54	226	3.72	0.66	55	279	3.77	p<.01
Yapı, bina, araç-gereç gibi fiziksel sorunlar	4.29	0.49	226	4.17	0.42	55	279	1.75	p<.05
Yönlendirme alanına yönelik sorunlar	4.32	0.54	225	4.34	0.48	55	278	-0.28	-
Öğretmen yetiştirme alanına yönelik sorunlar	4.31	0.54	226	4.29	0.48	55	279	0.28	-
Denetim alanına yönelik sorunlar	4.28	0.55	225	3.86	0.43	55	278	4.05	p<.01

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi deneklerin altı sorun alanından dört sorun alanını değerlendirmeleri, görev ünvanına göre farklılık göstermektedir. Sistem ve yapılanmadan kaynaklanan sorunlar, eğitim ve öğretim uygulamalarında görülen sorunlar, yapı, bina, araç-gereç gibi fiziksel sorunlar ile denetim alanına yönelik sorunları, öğretmenler yöneticilere göre daha yüksek düzeyde sorun olarak görmektedirler.

Sistem ve yapılanmadan kaynaklanan sorunlar öğretmen grubunca “yüksek” ($\bar{x}=4.15$) sorun şeklinde algılanırken yöneticilerce aynı sorun yine “yüksek” ($\bar{x}=3.92$) sorun şeklinde değerlendirilmektedir.

Buna göre denek grupları arasında farkın .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu durumun öğretmenler açısından daha yüksek sorun olarak algılanması, Bilgen'in (1986:101) görüşleriyle koşutluk göstermektedir.

Sistem ve yapılanmada karşılaşılan en önemli sorunlardan biri olan, karara katılma konusunda, Bilgen'in bulgularına göre (1986:101); "İlköğretim okulu öğretmenleri yöneticilere oranla daha az etkili olabilmektedirler."

Eğitim ve öğretim uygulamalarında görülen sorunlar açısından da öğretmenlerin ve yöneticilerin görev ünvanına göre farkın .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

Bu soru grubunu değerlendirirken, öğretmenler sorunları "yüksek" ($\bar{x}=4.05$) düzeyinde algılamaktayken, yöneticiler de aynı sorun grubunu görece daha düşük, ancak yine "yüksek" ($\bar{x}=3.72$) sorun biçiminde görmektedirler.

Görev ünvanına göre genel sorunlar değişkeni açısından, hem öğretmenler, hem de yöneticiler tarafından diğer soru gruplarına göre, eğitim ve öğretim uygulamalarında sorunların daha düşük düzeyde görülmesi, onların, bu etkinliğin yürütücüleri olmaları nedeniyle sorumlu gösterilmekten kaçmalarına bağlanabilir.

Yapı, bina, araç-gereç gibi fiziksel sorunlara ilişkin olarak yöneticiler ve öğretmenler grubunun görev ünvanı açısından yaptıkları değerlendirmelere göre öğretmenler bu alandaki sorunların boyutlarını "çok yüksek" ($\bar{x}=4.29$) sorun düzeyinde görmektedirler. Yöneticilerce ise bu sorun grubunun "yüksek" ($\bar{x}=4.17$) sorun olarak algılandığı anlaşılmaktadır. Görev ünvanlarına göre yöneticiler ve öğretmenler arasında görülen farkın .05 düzeyinde anlamlı olmasının nedeni fiziksel sorunların öğretmenin dikkatini ve moralini daha çok bozduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Tablo 4.8'de yer alan genel sorunlar değişkenine göre görev ünvanı için bağımsız grup "t" testi sonuçları incelendiğinde diğer sorun alanlarına nazaran görece en yüksek olan sorunların denetime yönelik sorunlar olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenler grubu bu sorun boyutunu "çok yüksek" ($\bar{x}=4.30$) sorun olarak algılamaktayken, yönetici grubu aynı sorun boyutunu "yüksek" ($\bar{x}=3.86$) sorun şeklinde görmektedirler.

Buna göre yönetici ve öğretmenler grubu arasındaki farkın .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu durum Seçkin'in (1978:117)

bulgularıyla da koşutluk göstermektedir. Seçkin'in yaptığı araştırmaya göre (1978:119); "Denetmenlerin göstermeleri gereken yeterliklerin oluşturduğu görev alanlarının değerlendirilmesi konusunda okul müdürleri okul türlerine göre farklı görüş belirtirlerken, öğretmenler denetmenlerin göstermeleri gereken yeterliklerin oluşturduğu görev alanlarının değerlendirilmesinde benzerlik, göstermekte oldukları yeterliklerin oluşturduğu görev alanlarının değerlendirilmesinde ise farklılık göstermektedirler."

Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi "Sekiz yıllık ilköğretim uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri branş durumu açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?" şeklinde belirtilmiştir.

Tablo 4.9'da genel olarak sorunlar değişkenine göre branş durumu için bağımsız grup t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.9
Genel Olarak Sorunlar Değişkenine Göre Branş Durumu İçin
Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Genel Sorunlar	Sınıf Öğretmeni			Branş Öğretmeni			Karşılaştırma		
	$\bar{X}$	s	n	$\bar{X}$	s	n	Sd	t	p
Sistem ve yapılanmadan kaynaklanan sorunlar	4.14	0.6	220	3.98	0.52	61	279	1.89	$p<.05$
Eğitim ve öğretim uygulamalarında görülen sorunlar	4.00	0.59	220	3.94	0.52	61	279	0.64	-
Yapı, bina, araç-gereç gibi fiziksel sorunlar	4.27	0.49	220	2.25	0.40	61	279	0.38	-
Yönlendirme alanına yönelik sorunlar	4.33	0.54	220	4.31	0.51	61	278	0.29	-
Öğretmen yetiştirme alanına yönelik sorunlar	4.30	0.54	220	4.33	0.51	61	279	-0.43	-
Denetim alanına yönelik sorunlar	4.20	0.53	220	4.19	0.49	60	278	0.14	-

Tablo 4.9'dan anlaşılabacağı gibi sistem ve yapılanmadan kaynaklanan sorunları sınıf öğretmenleri "yüksek" ($\bar{X}=4.14$) sorun düzeyinde görmekte iken

branş öğretmenleri aynı sorun alanını yine “yüksek” ($\bar{x}=3.98$) sorun düzeyinde algılamaktadırlar.

Buna göre genel sorunlar değişkeni açısından sistem ve yapılanmadan kaynaklanan sorunları algılayışlarda, sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri arasındaki fark .05 düzeyindedir.

Bu durum, eğitim sisteminin, sosyal sistemin bütün özelliklerini taşıyan canlı, açık ve dinamik öğeleriyle arasındaki bağı da kanıtlamaktadır.

Eğitim sistemi çevresinden sürekli girdiler alır, çıktılar verir, böylelikle eğitim sistemi toplumun özelliklerinden etkilenir ve toplumu etkiler.

Bu gerçek, toplumsal sistemlerden, sınıf öğretmenlerinin, sosyal statü itibarıyla daha çok etkilendiklerini de göstermektedir.

Sınıf öğretmenleri, sosyal sistemden etkilenen ve sosyal sistemi etkileyen insanlar olarak, bu konuda daha fazla söz sahibi olmak istemektedirler. Bu konuda kendilerine yeterince önem verilmediği izlenimini taşıyan sınıf öğretmenlerinin, sistem sorunlarına, branş öğretmenlerine göre daha hassas yaklaşımları doğaldır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkiye’de sekiz yıllık ilköğretim uygulamasında görülen sorunlara ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerini almak ve bu görüşler ışığında sorunların çözümüne yönelik önerilerin oluşturulmasını amaçlayan bu araştırmanın sonuçları şöyle özetlenebilir.

Sonuçlar

1) Sistem ve yapılanmadan kaynaklanan sorunlardan; “Öğretmen yetiştiren kurumlarda uygulamalı derslerin sayıca ve içerik olarak yetersiz kalması, öğretmenin öğrenciyi tanımasını zorlaştırmaktadır.” sorusuna anket uygulanan okul yöneticileri ve öğretmenler tamamen katılmışlardır.

Bu sorun sistem ve yapılanma boyutunda yer alan tüm sorunlara göre “çok yüksek” sorun düzeyinde görülmüştür.

2) Aynı bölüm alanına ait olan “Eğitim planlamaları merkezden yapılmakta ve yerel farklılıklar dikkate alınmamaktadır.” sorununu denekler “çok yüksek” sorun olarak görmektedirler.

3) Sistem ve yapılanma alanına yönelik olan “Yapılan programlar öğretmen, öğrenci ve veli görüşü alınmadan yapılmaktadır.” sorununu okul yöneticileri ve öğretmenler “çok yüksek” sorun şeklinde değerlendirmişlerdir.

4) Eğitim ve öğretim uygulamalarında görülen “Okullarda salt bilgi yüklemeye dayalı programlara öncelik verilmesi ve eğitimsel davranışların ihmali, tutumların davranışa dönüşmesini engellemektedir.” sorununu denekler “çok yüksek” sorun olarak algılamışlardır.

5) Eğitim-öğretim sorunlarından biri olan “Eğitimin içeriği bilimsel ve teknolojik gelişimi izleyebilecek düzeyde değildir.” görüşüne, okul yöneticileri ve öğretmenler tamamen katılmakta ve bu sorun “çok yüksek” düzeyde sorun olarak algılanmaktadır.

6) Anketi yanıtlayan denekler “İlköğretim okullarında ders dışı etkinliklerle spor ve sanat eğitimi gibi faaliyetlere yeterince önem verilmediğini düşünmektedirler.

7) Eğitim ve öğretimde iş günü süresinin yeterli olmadığı görüşüne okul yöneticileri ve öğretmenler çoğunlukla katılmamakta ve bu sorunu diğer sorunlara göre oldukça düşük düzeyde sorun olarak algılamaktadırlar.

8) Yapı, bina, araç-gereç gibi fiziksel sorunlar deneklerce “çok yüksek” düzeyde sorun grubu olarak algılanmıştır. Okul yöneticileri ve öğretmenler özellikle göç alan bölgelerdeki derslik sorununu ve okul binalarının öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamadaki yetersizliklerini sorun olarak vurgulamışlardır.

9) Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin birçoğu ilköğretime radyo ve televizyonla eğitim desteği sağlanamadığı görüşündedirler.

10) Okul binalarının fiziksel engelli bireylerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlenmemesi sorununu denekler “çok yüksek” sorun olarak kabul etmektedir.

11) Okul yöneticileri ve öğretmenler “İlköğretimde bireyi tanıma ve rehberlik hizmetlerine gereken önemin verilmediğini” düşünmekte ve bu sorunu “çok yüksek” sorun olarak kabul etmektedirler.

12) Öğretmen yetiştirme alanına yönelik sorunlardan “öğretmen ücretlerinin çok düşük olması ve öğretmenlerin %70’inin ikinci bir iş yapmak zorunda olması ilköğretim okullarında verimliliği düşürmektedir.” sorununu okul yöneticileri ve öğretmenler diğer sorunlara göre “en yüksek” sorun olarak görmektedirler.

13) Denetim alanındaki sorulardan biri olan “Denetimde rehberlik yerine sorgulama ve açık arama uygulamalarına devam edilmektedir.” sorunu, bütün deneklerin aritmetik ortalamalarına göre “çok yüksek” sorun şeklinde algılanmaktadır.

14) Genel sorunlar değişkenine göre sistem ve yapılanma, eğitim ve öğretim uygulamaları, fiziksel sorunlar, yönlendirme, öğretmen yetiştirme ve denetim alanlarına yönelik sorunlar cinsiyete göre bir farklılık göstermemektedir. Tüm sorun alanlarında kadın ve erkek denekler benzer görüşlere sahiptir.

15) Sekiz yıllık ilköğretim uygulamasında görülen sorunlardan sistem ve yapılanma, eğitim ve öğretim uygulamaları, fiziksel sorunlar ve denetim sorunlarını, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin değerlendirmeleri, görev ünvanı açısından anlamlı farklılıklar göstermektedir. Yönlendirme ve öğretmen yetiştirme alanlarına yönelik sorunların dışındaki diğer tüm sorunları öğretmenler okul yöneticilerine oranla daha “yüksek” sorun olarak değerlendirmişlerdir.

16) Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri sadece sistem ve yapılanmadan kaynaklanan sorunlara göre branş durumu açısından anlamlı bir fark göstermektedir. Sistem ve yapılanmadan kaynaklanan sorunları sınıf öğretmenleri, branş öğretmenlerine göre daha “yüksek” sorun olarak görmektedir.



Öneriler

Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Eğitim planlamaları yapılırken bölge gereksinimlerine uygun çerçeve programlar hazırlanmalı, yerel farklılıklara göre ders içeriklerinde düzenlemeler yapılmalıdır.

2. Mevcut ilköğretim okullarının birinci kademesi ile ikinci kademesindeki eksik, branş öğretmeni sayısı ile yeni açılan ve açılacak olan ilköğretim okullarının ihtiyacı olan işgören sayısı belirlenerek, bu ihtiyaç M.E.B. ile üniversitelerin ilgili bölümleri arasında yapılacak işbirliği ile karşılanmalıdır.

3. Eğitim programları yapılırken, programlardan en fazla etkilenen öğretmen, okul yöneticisi, öğrenci ve velilerin görüşleri de alınmalıdır.

4. Eğitimin içeriği zenginleştirilerek gereksiz bilgileri ezberleten derslerden çok, bilimsel ve teknolojik gelişimi izleyebilecek derslerin programlarda yer alması sağlanmalıdır.

5. İlköğretim kurumlarındaki rehberlik servislerinin işlevsel olması sağlanmalıdır. Rehberlik servisleri, yüksek öğrenim için yetenek belirlemede etken rol oynamalıdır.

6. İlköğretim okullarında eğitsel kol etkinlikleri yanında, spor ve sanat eğitimi gibi etkinliklere de önem verilmeli, geçmiş dönemlerde olduğu gibi Çarşamba veya Cuma günlerini hiç olmazsa son üç saati "eğitsel çalışmalar" etkinliklerine göre düzenlenmelidir.

7. İlköğretim kurumlarındaki eğitici personelin ücreti, derse giren/girmeyen; kentte görev yapan, kırsalda görev yapan, arasında farklılık olacak şekilde yeniden düzenlenmelidir. Bayramlar öncesi ikramiye, yöneticilere "makam tazminatı" kırsal kesimdeki öğretmene "görev güçlüğü tazminatı" verilmelidir.

8. Göç alan kentlerde ve kırsal kesimde ilköğretime önem verilmelidir.

9. İlköğretim kademesinde, özel eğitime muhtaç çocukların eğitimine gereken önem verilmelidir. Zorunlu olmadıkça yaşlılarından ayrı eğitilmemeli, "kaynaştırma eğitimi" uygulanmalıdır.

10. İlköğretim kademesindeki denetim, biçimsellikten kurtararak işlevsel hale getirilmelidir. Yöneticilere "eğitim yönetimi ve denetimi" eğitimi verilerek, "denetim" yetkisi müdürlere devredilmelidir.

11. Mevcut ilköğretim okullarında görevli öğretmenler, ilköğretim uygulaması konusunda bilgilendirilmeli, bu amaçla hizmet içi eğitim kursları ve seminerler düzenlenmelidir.

12. İlköğretim okullarında mesleki rehberlik ve yönlendirme hizmetlerine gereken önem verilmelidir. Okullarda rehberlik örgütleri yeterli ve bilgili personel ile donatılmalı, okul yönetimi rehberlik uzmanı, öğretmen-veli ve öğrenci işbiliği sağlanarak sürekli hale getirilmelidir.

Yönlendirme hizmetleri gözden geçirilerek, gereken önem verilmelidir.

6. Sınıftan başlayan bir deneme ve yönlendirme kademesi kurulmalı, öğrenciler

8. Sınıf sonunda gideceği okulu bilmelidir. Yönlendirme hizmetlerinde velilerin de görüşleri dikkate alınmalıdır.

13. İlköğretim okullarına öğretmen yetiştiren kurumlar, öğretmen adaylarına daha fazla uygulama fırsatı tanınmalıdır.

Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Araştırma evreni, İstanbul ili, araştırma örneklemi ise İstanbul Belediye sınırları içerisindeki 10 ilçedir. Bu araştırmanın evreni ve örneklemi daha da genişletilerek, Milli Eğitim Bakanlığı Merkez ve Taşra Yöneticileri, Denetmenler, öğrenci velileri ve öğrencilerin de görüşleri alınarak daha kapsamlı araştırmalar yapılmalıdır.

2. Bu araştırma, İstanbul ilindeki resmi ilköğretim okullarıyla sınırlandırılmıştır. Eğitimimizin sorunlarını daha iyi belirleyip yeni çözüm önerileri geliştirebilmek için özel okulları da kapsayan benzer araştırmalar uygulanmalıdır.

3. Bu araştırmada, cinsiyet, görev ünvanı, branş durumu gibi, belirli sayıda bireysel değişken sınırlanmıştır. Bireysel değişkenler meslekte çalışılan kıdem süresi, yaş, bitirilen okul, katıldığı hizmet içi eğitim semineri gibi seçeneklerin artırılmasıyla da test edilmelidir.

4. Okullarımızda özellikle sistem ve yapılanma sorunlarıyla fiziksel yetersizliklerden kaynaklanan sorunları saptayıcı araştırmalar yapılmalıdır.

5. M.E.B. ve Üniversiteler, ilköğretimdeki problemleri belirlemek için daha fazla ve sürekli araştırmalar yapmalıdırlar.

6. Programlarda, çağın gereklerine uygun olarak, kamuoyu araştırmaları da yapılarak değişikliklere gidilmelidir.

7. Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve atanması ile ilgili sorunlar araştırılıp, yeni çözüm önerileri geliştirilmelidir.



KAYNAKÇA

Akarsu, Füsün. **Eğitimimiz ve Türkiye'de Zorunlu Temel Eğitim Sempozyumu Bildirileri**, Çağdaş Eğitim Vakfı - Boğaziçi Üniversitesi İstanbul:1995.

Akbıyık, Selahattin. **Sekiz Yıllık İlköğretim Okullarının Uygulamada Karşılaştığı Sorunlar** 'Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi'. A.Ü.S.B. Ens. Ankara:1984.

Akyüz, Yahya. **Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1993'e)** İstanbul: Kültür Koleji Yay. 1994.

Altunya, Niyazi. **Eğitim Sorunumuza Kuşbakışı**. Ankara: Ürün Yayınları, 1995.

Atasoy, Mustafa. "Zorunlu Eğitim Kavgasının Dünü Bugünü" **Eğitim ve Yaşam**. 4:62-67, 1996.

Aydın, Mustafa. **Eğitim Sosyolojisi** Ankara:1991.

----- **Eğitim Yönetimi**. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi, 1994.

Aytaç, Kemal. **Avrupa Eğitim Tarihi**. Ankara: A.Ü.D.T.C.F. Basımevi, 1982.

Baloğlu, Zekai **Türkiye'de Eğitim** İstanbul: TÜSİAD. 1995.

Başaran, İbrahim Ethem. **Temel Eğitim ve Yönetimi**. Ankara: A.Ü.E.B.F. Yay. 1982.

----- **Türk Eğitim Sistemi** Ankara: Konur Sok.No. 5, 1994.

Bilgen, Nihat. **İlköğretim Okulu Araştırması** Cilt 1. M.E.B. - UNİCEF (İlköğretim Genel Müdürlüğü) Ankara: 1986.

Binbaşoğlu, Cavit. **Türkiye'de Eğitim Bilimleri Tarihi**. Ankara: M.E.B., 1995.

Bursalıoğlu, Ziya. "Sekiz Yıllık Okul Konusunda Üç Çalışma" **Türkiye'de İlköğretim Sempozyumu**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fak. Dergisi, 1991.

Cafoğlu, Zuhale. "Öğretmen Algısında Kaliteli Okul" **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı: 137, 1998.

- Cicioğlu, Hasan. **Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Ortaöğretim (Tarihi Gelişimi)** Ankara: A.Ü.E.B.F. Yay. 1985.
- Clark, Leonard - Irvings, Starr. **Secondary School Teaching Method**. New York: The Mac Millan Co. London, 1968.
- Cramer, J.F - Browne, G.S. **Çağdaş Eğitim** Çev: Ferhan Oğuzkan. Ankara: M.E.Basımevi, 1974.
- Çilenti, Kamuran. **Eğitim Teknolojisi ve Öğretimi**. Ankara: Kadioğlu Matbaası, 1984.
- Çoban, Ahmet. "21. Yüzyıla Girerken Öğretmen Eğitiminin Boyutları". **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı:137, 1998.
- Demirel, Özcan. **Karşılaştırmalı Eğitim**. Ankara: Kardeş Kitap ve Yayınevi, 1998.
- Demokratik Eğitim Kurultayı Raporları**. 2-6 Şubat 1998 Ankara: Eğitim-Sen Genel Merkezi.
- Dikmen, Selahattin. **Temel Eğitim Uygulaması Üzerine Araştırma**. **İlim ve Teknoloji Dergisi** Ocak: 1990.
- Doğan, Hıfzı-Külahçı Şadiye. **İlköğretim Okulu Araştırması**. Cilt: 2 M.E.B. - UNICEF (İlköğretim Genel Müdürlüğü) Ankara: 1986.
- Erdem, Tarhan. **Anayasalar ve Seçim Kanunları 1876-1982**. İstanbul: Milliyet Yayınları, 1997.
- Erden, Münire. **Öğretmenlik Mesleğine Giriş** İstanbul: Alkım Yay, 1998.
- Ergin, Demirali Y. "Ölçeklerde Geçerlik ve Güvenirlik", **M.Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi**, Sayı:7, 1995.
- Ergun, Doğan. **Sosyoloji ve Eğitim**. Ankara: V Yayınları, 1987.
- Erdoğan, İrfan. **Çağdaş Eğitim Sistemleri**. İstanbul: Sistem Yay, 1995.
- Fidan, Nurettin - Baykul, Yaşar - Ülküer, N. **İlköğretim Okullarında Temel Öğrenme İhtiyacının Karşılanması Raporu**. Ankara: H.Ü.E.F Yay. 1991.

- Fisk, Robert S. **The Task of Educational Administration in Administrative Behavior in Education**. Edited by Roald F. Campbell and Russel. T. Gregg, Haper-Row, Publishers, New York:1957.
- Gök, Fatma - Okçabol, Rifat. **Öğretmen Profili Araştırma Raporu**. İstanbul, Eğitim-Sen Yayınları, 1998.
- Hallinger, Philip - Murphy, Joseph F. "Assessing the Instructional Management Behavior of Principals" **The Elementary School Journal**, 1985.
- Hesapçıoğlu, Muhsin. **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. İstanbul: Beta Yay. 1994.
- İlgar, Lütfi. **Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi**. İstanbul: Beta Yay. 1996.
- İnan, Rauf: **Atatürk'ün Devraldığı Eğitim, Öğretim Durumu ve Kurumları**. Ankara: MEB, 1975.
- Karagözoğlu, Galip. **Türk Eğitim Düzeninde Bakanlık Müfettişlerinin Rolü, Araştırma Özeti**. Ankara:M.E.B. P.A.K Dairesi,1972.
- Karasar, Niyazi. **Bilimsel Araştırma Yöntemi** Ankara: 3A Araştırma, Eğitimi Danışmanlık Ltd. 1994.
- **Araştırmalarda Rapor Hazırlama** Ankara: 3A Araştırma, Eğitim Danışmanlık Ltd. 1994.
- Kavak,Yüksel. **Dünyada ve Türkiye'de İlköğretim**. Ankara: Pegem Yayınları, 1997.
- Kavak , Yüksel - Ekinci, Ergin - Gökçe, Feyyat. **İlköğretimde Kaynak Arayışları**. Ankara: Pegem Yay. 1997.
- Kaya, Yahya Kemal. **İnsan Yetiştirme Düzenimiz. Politika, Eğitim, Kalkınma**. Ankara: 1984.
- **İnsan Yetiştirme Düzenimize Yeni Bir Bakış. Eğitimde Model Arayışı**. Ankara: Bilim Yay. 1989.
- **Eğitim Yönetimi**. Ankara: Bilim Yayınları, 1993.

Koçer, Hasan Ali. **Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi**. Ankara: MEB, 1992.

Köklü, Muharrem. **"Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Müdürlerin ve Öğretmenlerin Karara Katılma Durumları"**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sos. Bil. Ens., Malatya, 1994.

Küçükahmet, Leyla. **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Gazi Büro Kitapevi, Ankara:1995.

Küken, Gülnihal. **Felsefe Açısından Eğitim**. İstanbul. Alfa Yay. 1996.

----- Eğitim Tarihi. Ankara: A. Ün. Basımevi, 1980.

Medici, Angela. **Yeni Eğitim**. Çev: Nihal Önel İstanbul Varlık Yay. 1972.

Milli Eğitim Şuraları. I - XVI Ankara: M.E.B. Yay. 1997.

Milli Eğitim İle İlgili Mevzuatlar. Der: Fethi Bolayır. Okul Kitapları Ltd. Şti. Ankara: 1986.

M.E.B. İlköğretim Okulu Programı. Der: Şükrü - Fatma Kocaoluk. Ankara: 1998.

M.E.B. Cumhuriyetin 75. Yılında **İstanbul Eğitim Belgeseli**. İstanbul MEB Yay. 1998.

Mutlu, Latif. **Eğitim Düşünceleri. Dünyada ve Türkiye'de Yükseköğretim** İstanbul: Ana Yay. 1997.

Oğuzkan, Turhan. **Eğitim Terimleri Sözlüğü** Ankara: Pegen Yay. 1991.

Oktay, Ayla. Öğretmen Yetiştirme Üzerine. **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı: 137, s.25, 1998.

Özdemir, Servet. **Eğitimde Örgütsel Yenileşme**, Ankara: Pegem Yayınları, 1996.

Özgü, Tahir. **Eğitim Ekonomisi** Eskişehir: Anadolu Ün. Yay. 1998.

Resmi Gazete 1995 Sayı: 22184.

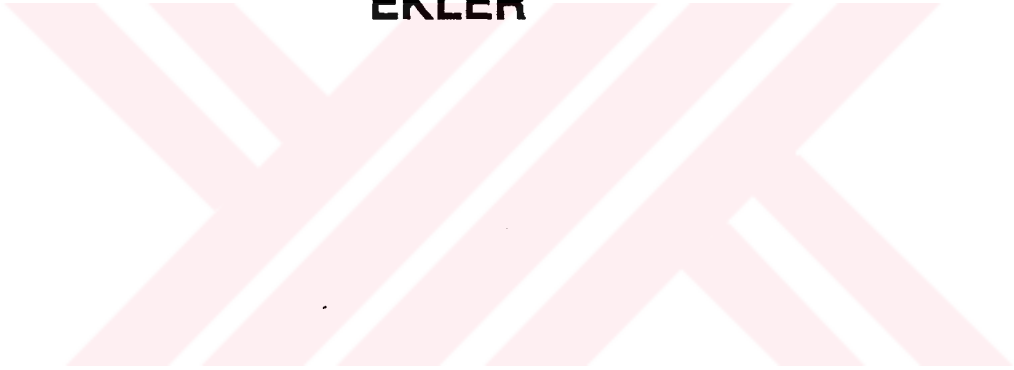
Sakaoğlu, Necdet. **Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi**. İstanbul: İletişim Yay. 1994.

Tanilli, Server. **Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz**. İstanbul: Amaç Yay. 1998.

----- **Yaratıcı Aklın Sentezi**. İstanbul: Adam Yay. 1998.

- Tezcan, Mahmut. Zorunlu Eğitim Okullarının Araştırmaları ve Görevleri. **Zorunlu Eğitim Sempozyumu**. Ankara: UNESCO ve A.Ü.E.B.F. Ortak Yayını, 1993.
- Timuçin, Afşar. Çağdaş Düşünceye Giriş **Felsefe Dergisi**. 87/2, Sayı: 19 İstanbul: 1987.
- Turçenko, V. **Eğitimde Devrim**. Çev: Ahmet Okan. İstanbul: Konuk Yay. 1979
- Türk Ansiklopedisi. Cilt: 14 İstanbul: 1966.
- Uzman, Engin. Yeni Sekiz Yıllık Temel Eğitimde Çıkabilecek Sorunlar ve Bazı Çözüm Önerileri Türkiye'de İlköğretim Sempozyumu. **H.Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi**. Sayı:8, 1991.
- Uzunçarşılı, Ülkü. Öğretmen Yetiştirme. **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı: 137, s.40, 1998.
- Seçkin, Nezahat. **"Milli Eğitim Bakanlığı Müfettişlerinin Yeterlikleri"**. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara, 1978.
- Serter, Nur. **İnsan Merkezli Eğitim**. İstanbul: Sarmal Yay. 1987.
- Yıldıran, Güzver. **Eğitimimiz ve Türkiye'de Zorunlu Temel Eğitim Sempozyumu Bildirileri**. Çağdaş Eğitim Vakfı - Boğaziçi İstanbul: 1995.
- Yurt, İbrahim. **2000 Yılına Kadar Sekiz Yıllık Zorunlu Eğitim için Fizik Altyapı Gereksinimi ve Finansman Sorunları**. Zorunlu Eğitim Sempozyumu. Ankara: UNESCO, TMK ve A.Ü.E.B.F. Ortak Yayını, 1993.

EKLER



EK: 1

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI :B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 1107
KONU:Anket (Altan DEMİREL)

20/11/1998

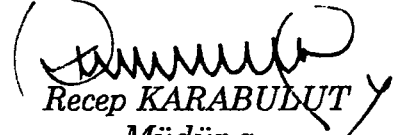
VALİLİK MAKAMINA

İLGİ :a) Milli Eğitim Bakanlığının 20.01.1988 ve Basın ve
Halkla İlişkiler Müşavirliğinin 610.BHİŞ.123 sayılı emri.
b) Altan DEMİREL' in 20.11.1998 tarihli yazısı.

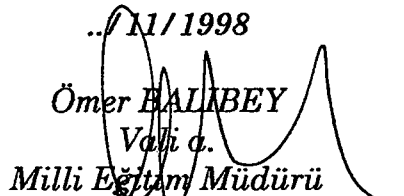
Şişli İzzetpaşa İlköğretim Okulu öğretmeni ve Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim bilimleri bölümü yüksek lisans öğrencisi Altan DEMİREL'in ekli listede belirtilen okullarda öğretmen ve idarecilere " 8 Yıllık İlköğretim Uygulamasında Görülen Güçlüklere İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri" konulu araştırma anketi uygulaması yapmak isteğiyle ilgili İLGİ(b) yazı ve ekleri ilişikte sunulmuştur.

Adı geçenin yukarıda belirtilen konuda İLGİ(a) Bakanlık Emri Esasları dahilinde anket yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


Recep KARABULUT
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

Ek-1. İlgİ(b) yazı ve ekleri
Ek-2. Müfettiş raporu

O L U R
.. / 11 / 1998

Ömer BALIBEY
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

EK : 2

**SEKİZ YILLIK İLKÖĞRETİM UYGULAMASINDA GÖRÜLEN GÜÇLÜKLERE İLİŞKİN
YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

Açıklama

Sayın Meslektaşım,

Bu anket, "Sekiz Yıllık İlköğretim Uygulamasında Görülen Güçlüklere İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri"ni almak amacıyla düzenlenmiştir.

Elde edilecek bilgiler tamamen bu araştırmanın amaçları için kullanılacaktır. Adınızı, soyadınızı yazmanıza gerek yoktur. Vereceğiniz cevapların doğruluğu ölçüsünde bu araştırma amaçlarına varmış olacaktır. Bunun için cevaplarınızın gerçeği yansıtmaları son derece önem taşımaktadır.

Bu anketteki soruların bir bölümü sizinle ilgili kişisel bilgileri, bir bölümü ise konuya ilişkin görüşlerinizi kapsamaktadır. Her bölümün başında özel bir açıklama bulunmaktadır. Sorulara cevap vermeden önce, bu açıklamaların okunması, soruların daha doğru ve yerinde cevaplandırılmasını sağlayacaktır.

Anketi cevaplandırırken göstereceğiniz içten ilgi ve anlayışınız için sizlere şimdiden teşekkür ederim.

Saygılarımla,

Altan DEMİREL

Adres

Y.T.Ü. Fen-Edebiyat Fak.
Eğitim Bilimleri Bölümü
İSTANBUL

GENEL ÖZELLİKLER

1. Cinsiyetiniz?
() Kadın () Erkek
2. Görev ünvanınız?
() Öğretmen () Yönetici
3. Bulunduğunuz görevdeki kıdeminiz?
() 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16 yıl ve üzeri
4. Branş durumunuz?
() Sınıf öğretmeni () Branş Öğretmeni

Aşağıdaki cümlelere (konulara) ne derecede katıldığınızı beş dereceli ölçek üzerinden belirtiniz. Bu ifadelere **hiç katılmıyorsanız (A), katılmıyorsanız (B), kararsızsınız (C), katılıyorsanız (D) ve tamamiyle katılıyorsanız (E)** seçeneklerinden birini (X) şeklinde işaretleyiniz.

	Hiç katılmıyor	Katılmıyor	Kararsız	Katılıyor	Tamamiyle katılıyor
1. Eğitim planlamaları merkezden yapılmakta ve yerel farklılıklar dikkate alınmamaktadır.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
2. Okul yöneticilerinin seçiminde liyakat ve yeterlilik değil siyasi tercihlere göre yönetici seçimi yöntemi kullanılmaktadır.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
3. Okul yönetiminin öğretmen, öğrenci ve veli tarafından seçilmemesi karara katılmayı ve demokratik tutumları geliştirmeyi engellemektedir.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
4. İlköğretimin birinci kademesinde branşlaşmanın sağlanamaması özellikle ifade ve beceri dersleri açısından öğrencinin ilgi ve yeteneklerinin ortaya çıkmasını zorlaştırmaktadır.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
5. Öğretmen yetiştiren kurumlarda uygulamalı derslerin sayıca ve içerik olarak yetersiz kalması, öğretmenin, öğrenciyi tanımasını zorlaştırmaktadır.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

	Hiç <u>katılmıyor</u>	<u>Katılmıyor</u>	<u>Kararsız</u>	<u>Katılıyor</u>	Tamamıyla <u>katılıyor</u>
6. Okullarda, salt bilgi yüklemeye dayalı programlara öncelik verilmesi ve eğitimsel davranışların ihmali tutumların davranışa dönüşmesini ve kalıcılışmasını engellemektedir.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
7. Programa alınan konular çok fazladır.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
8. Program konuları öğrenci seviyesinin üzerindedir.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
9. Yapılan programlar öğretmen-öğrenci ve velilerin görüşü alınmadan hazırlanmaktadır.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
10. İlköğretim okullarında ders dışı etkinliklerle, spor ve sanat eğitimi gibi faaliyetlere önem verilmemektedir.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
11. Eğitim ve öğretimde işgünü süresi yeterli değildir.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
12. Eğitimin içeriği bilimsel ve teknolojik gelişimi izleyebilecek düzeyde değildir.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
13. Öğretmen ve yöneticiler bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan hedeflerinin işlevlerinden habersizdirler.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
14. Eğitim-öğretimde kullanılan yöntem ve tekniklerin tek tip olması eğitim ve öğretim etkinliklerinin amacına ulaşmasını engellemektedir.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
15. Özel eğitime muhtaç çocuklar için uygulanan kaynaştırma yöntemi etkili olmamaktadır.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
16. Öğretim programları öğrenci merkezli değil, öğretmen merkezli olduğundan öğrencinin araştıran, sorgulayan, çözümler üreten bireyler olmasını engellemektedir.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

	Hiç katılmıyor	Katılmıyor	Kararsız	Katılıyor	Tamamıyla katılıyor
17. İlköğretimin birinci kademesinde Yabancı Dil derslerine branş öğretmenlerinin girmemesi, yabancı dilin tam olarak öğrenilmesini zorlaştırmaktadır.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
18. Yoğun göç alan bölgelerde oldukça fazla sayıda derslik ihtiyacı vardır.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
19. Okulların bina ve tesisleriyle ilgili mimari projeler bölge özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlanmamıştır.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
20. Çevre olanaklarından yeterince yararlanılamaması eğitimde verimliliği ve etkililiği azaltmaktadır.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
21. Okul bina ve tesisleri okulun tatil olduğu zamanlarda gelir getirecek şekilde kullanılmamaktadır.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
22. Okul binaları yapılırken, özel eğitim ve okul öncesi çocuklarının ihtiyaçları doğrultusunda gerekli fiziki düzenlemeler yapılmamıştır. (Rampa, asansör vs.)	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
23. Küçük yerleşim birimlerinde öğrenciler, ilköğretim hizmetlerinden tam olarak yararlanamamaktadır.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
24. İlköğretime, radyo televizyonla eğitim desteği sağlanamamıştır.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
25. İlköğretimde derslikler standart halde olmadığından derslikler işlevsel değildir.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
26. Okullardaki araç ve gereçler öğretim prgramlarındaki ünitelerin içeriğine uygun değildir.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

EK : 2 devam

	Hiç katılmıyor	Katılmıyor	Kararsız	Katılıyor	Tamamıyla katılıyor
27. Sınıfların kalabalıklığı nedeniyle ikili öğretimin uygulanması öğrencinin yarım gününü eğitim dışı bırakmakta ve eğitimde niteliği düşürmektedir.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
28. İlköğretimde bireyi tanıma ve rehberlik hizmetlerine gereken önem verilmemektedir.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
29. Öğretmen, yönetici ve velilerin rehberlik eğitimi almamaları okulun ve ailenin çocuğu tanınmasına engel olmaktadır.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
30. Farklı branşlardaki yüksek öğretim mezunlarının öğretmen olarak atanmaları öğretmenlik mesleğinin itibarını azaltmaktadır.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
31. İlköğretim okullarının öğretmen ihtiyacı YÖK ve MEB'nin eşgüdümü çalışamaması nedeniyle karşılanamamaktadır.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
32. Öğretmen ücretlerinin çok düşük olması ve öğretmenlerin ikinci bir iş yapmak zorunda olması (%70'inin) ilköğretim okullarında verimliliği düşürmektedir.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
33. Öğretmenleri eğitmeyi amaç edinen hizmetiçi eğitim uygulamalarının yeterli olmaması eğitimde kaliteyi düşürmektedir.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
34. Okul yöneticileri yetki ve sorumluluklarını tam olarak yerine getirememektedirler.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
35. Denetimde rehberlik yerine sorgulama ve açık arama uygulamalarına devam edilmektedir.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
36. Sicil raporlarındaki kıstaslar nesnellikten ve bilimsellikten uzaktır.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
37. Göç alan bölgelerdeki okullarda dersliklerin yeterli sayıda olmaması eğitimde kaliteyi azaltmaktadır.	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

EK: 3

Tablo 1
İçtutarlık (Cronbach Alpha) Sonuçları

	Cronbach Alpha		
	α	n	k
Sistem ve yapılanmadan kaynaklanan sorunlar	0.73	280	8
Eğitim ve öğretim uygulamalarında görülen sorunlar	0.74	277	9
Yapı, bina, araç-gereç gibi fiziksel sorunlar	0.75	281	11
Yönelme, öğretmen yetiştirme ve denetime yönelik sorunlar	0.73	281	9
Test bütünü (boyutlar arası)	0.85	281	4

Tablo 2.
Sistem ve Yapılanmadan Kaynaklanan sorunlar Değişkeni İçin
Madde Analizi Sonuçları

	Item-Total			Item-Remainder		
	r_{it}	Sd	p	r_{ir}	Sd	p
1. Eğitim planlamaları merkezden yapılmakta ve yerel farklılıklar dikkate alınmamaktadır.	0.60	278	$p<.01$	0.44	278	$p<.01$
2. Okul yöneticilerinin seçiminde liyakat ve yeterlilik değil siyasi tercihlere göre yönetici seçimi yöntemi kullanılmaktadır.	0.56	278	$p<.01$	0.40	278	$p<.01$
3. Okul yönetiminin öğretmen, öğrenci ve veli tarafından seçilmemesi karara katılmayı ve demokratik tutumları geliştirmeyi engellemektedir.	0.66	279	$p<.01$	0.48	279	$p<.01$
4. İlköğretimin birinci kademesinde branşlaşmanın sağlanamaması özellikle ifade ve beceri dersleri açısından öğrencinin ilgi ve yeteneklerinin ortaya çıkmasını zorlaştırmaktadır.	0.51	277	$p<.01$	0.33	277	$p<.01$
5. Öğretmen yetiştiren kurumlarda uygulamalı derslerin sayıca ve içerik olarak yetersiz kalması, öğretmenin, öğrenciyi tanımasını zorlaştırmaktadır.	0.51	278	$p<.01$	0.38	278	$p<.01$
7. Programa alınan konular çok fazladır.	0.65	278	$p<.01$	0.49	278	$p<.01$
8. Program konuları öğrenci seviyesinin üzerindedir.	0.67	277	$p<.01$	0.48	277	$p<.01$
9. Yapılan programlar öğretmen-öğrenci ve velilerin görüşü alınmadan hazırlanmaktadır.	0.58	278	$p<.01$	0.44	278	$p<.01$

Tablo 3.
Eğitim ve Öğretim Uygulamalarında Görülen Sorunlar Değişkeni İçin
Madde Analizi Sonuçları

	Item-Total			Item-Remainder		
	r_{it}	Sd	p	r_{ir}	Sd	p
6. Okullarda, salt bilgi yüklemeye dayalı programlara öncelik verilmesi ve eğitimsel davranışların ihmali tutumların davranışa dönüşmesini ve kalıcılışmasını engellemektedir.	0.52	275	$p<.01$	0.40	275	$p<.01$
10. İlköğretim okullarında ders dışı etkinliklerle, spor ve sanat eğitimi gibi faaliyetlere önem verilmemektedir.	0.52	278	$p<.01$	0.37	278	$p<.01$
11. Eğitim ve öğretimde işgünü süresi yeterli değildir.	0.45	279	$p<.01$	0.21	279	$p<.05$
12. Eğitimin içeriği bilimsel ve teknolojik gelişimi izleyebilecek düzeyde değildir.	0.54	278	$p<.01$	0.40	278	$p<.01$
13. Öğretmen ve yöneticiler bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan hedeflerinin işlevlerinden habersizdirler.	0.70	276	$p<.01$	0.56	276	$p<.01$
14. Eğitim-öğretimde kullanılan yöntem ve tekniklerin tek tip olması eğitim ve öğretim etkinliklerinin amacına ulaşmasını engellemektedir.	0.69	279	$p<.01$	0.57	279	$p<.01$
15. Özel eğitime muhtaç çocuklar için uygulanan kaynaştırma yöntemi etkili olmamaktadır.	0.59	277	$p<.01$	0.46	277	$p<.01$
16. Öğretim programları öğrenci merkezli değil, öğretmen merkezli olduğundan öğrencinin araştıran, sorgulayan, çözümler üreten bireyler olmasını engellemektedir.	0.71	278	$p<.01$	0.60	278	$p<.01$
17. İlköğretimin birinci kademesinde Yabancı Dil derslerine branş öğretmenlerinin girmemesi, yabancı dilin tam olarak öğrenilmesini zorlaştırmaktadır.	0.51	279	$p<.01$	0.34	279	$p<.01$

EK : 3 devam

Tablo 4.
Yapı, Bina, Araç-Gereç Gibi Fiziksel Sorunlar Değişkeni İçin
Madde Analizi Sonuçları

	İtem-Total			İtem-Remainder		
	r_{it}	Sd	p	r_{ir}	Sd	p
18. Yoğun göç alan bölgelerde oldukça fazla sayıda derslik ihtiyacı vardır.	0.43	279	$p<.01$	0.31	279	$p<.01$
19. Okulların bina ve tesisleriyle ilgili mimari projeler bölge özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlanmamıştır.	0.60	278	$p<.01$	0.47	278	$p<.01$
20. Çevre olanaklarından yeterince yararlanılamaması eğitimde verimliliği ve etkililiği azaltmaktadır.	0.57	279	$p<.01$	0.45	279	$p<.01$
21. Okul bina ve tesisleri okulun tatil olduğu zamanlarda gelir getirecek şekilde kullanılmamaktadır.	0.50	276	$p<.01$	0.32	276	$p<.01$
22. Okul binaları yapılırken, özel eğitim ve okul öncesi çocuklarının ihtiyaçları doğrultusunda gerekli fiziki düzenlemeler yapılmamıştır. (Rampa, asansör vs.)	0.60	279	$p<.01$	0.51	279	$p<.01$
23. Küçük yerleşim birimlerinde öğrenciler, ilköğretim hizmetlerinden tam olarak yararlanamamaktadır.	0.59	276	$p<.01$	0.45	276	$p<.01$
24. İlköğretime, radyo televizyonla eğitim desteği sağlanamamıştır.	0.56	279	$p<.01$	0.44	279	$p<.01$
25. İlköğretimde derslikler standart halde olmadığından derslikler işlevsel değildir.	0.67	277	$p<.01$	0.55	277	$p<.01$
26. Okullardaki araç ve gereçler öğretim prgramlarındaki ünitelerin içeriğine uygun değildir.	0.58	279	$p<.01$	0.43	279	$p<.01$
27. Sınıfların kalabalıklığı nedeniyle ikili öğretimin uygulanması öğrencinin yarım gününü eğitim dışı bırakmakta ve eğitimde niteliği düşürmektedir.	0.44	277	$p<.01$	0.25	277	$p<.05$
37. Göç alan bölgelerdeki okullarda dersliklerin yeterli sayıda olmaması eğitimde kaliteyi azaltmaktadır.	0.49	279	$p<.01$	0.38	279	$p<.01$

EK : 3 devam

Tablo 5.
Yöneltilme, Öğretmen Yetiştirme ve Denetime Yönelik Sorunlar Değişkeni İçin
Madde Analizi Sonuçları

	Item-Total			Item-Remainder		
	r_{it}	Sd	p	r_{ir}	Sd	p
28. İlköğretimde bireyi tanıma ve rehberlik hizmetlerine gereken önem verilmemektedir.	0.52	279	$p<.01$	0.38	279	$p<.01$
29. Öğretmen, yönetici ve velilerin rehberlik eğitimi almamaları okulun ve ailenin çocuğu tanımına engel olmaktadır.	0.61	277	$p<.01$	0.46	277	$p<.01$
30. Farklı branşlardaki yüksek öğretim mezunlarının öğretmen olarak atanmaları öğretmenlik mesleğinin itibarını azaltmaktadır.	0.47	278	$p<.01$	0.25	278	$p<.05$
31. İlköğretim okullarının öğretmen ihtiyacı YÖK ve MEB'nin eşgüdümü çalışamaması nedeniyle karşılanamamaktadır.	0.54	278	$p<.01$	0.39	278	$p<.01$
32. Öğretmen ücretlerinin çok düşük olması ve öğretmenlerin ikinci bir iş yapmak zorunda olması (%70'inin) ilköğretim okullarında verimliliği düşürmektedir.	0.59	279	$p<.01$	0.49	279	$p<.01$
33. Öğretmenleri eğitmeyi amaç edinen hizmetiçi eğitim uygulamalarının yeterli olmaması eğitimde kaliteyi düşürmektedir.	0.56	278	$p<.01$	0.39	278	$p<.01$
34. Okul yöneticileri yetki ve sorumluluklarını tam olarak yerine getirememektedirler.	0.64	276	$p<.01$	0.47	276	$p<.01$
35. Denetimde rehberlik yerine sorgulama ve açık arama uygulamalarına devam edilmektedir.	0.61	279	$p<.01$	0.47	279	$p<.01$
36. Sicil raporlarındaki kıstaslar nesnellikten ve bilimsellikten uzaktır.	0.59	277	$p<.01$	0.44	277	$p<.01$

Tablo 6.
Genel Olarak Sorunlar Değişkeni İçin Madde Analizi Sonuçları

	Item-Total			Item-Remainder		
	r_{it}	Sd	p	r_{ir}	Sd	p
Sistem ve yapılanmadan kaynaklanan sorunlar	0.79	279	$p<.01$	0.63	279	$p<.01$
Eğitim ve öğretim uygulamalarında görülen sorunlar	0.84	279	$p<.01$	0.70	279	$p<.01$
Yapı, bina, araç-gereç gibi fiziksel sorunlar	0.85	279	$p<.01$	0.71	279	$p<.01$
Yöneltilme, öğretmen yetiştirme ve denetime yönelik sorunlar	0.82	279	$p<.01$	0.68	279	$p<.01$

EK : 4

Anket Uygulanan Okullar ve Dönüş Sayıları

Okullar	Uygulanan Anket		Geri Gelmeyen veya İptal Edilen Anket
	Yönetici	Öğretmen	
Beşiktaş			
1. Mareşal Fevzi Çakmak İ.Ö.O	2	8	1
2. Büyük Esmâ Sultan İ.Ö.O	2	8	-
3. Burak Reis İ.Ö.O	2	8	-
Eminönü			
1. Cevrikalfa İ.Ö.O	2	8	-
2. Tevfik Kut İ.Ö.O	2	8	-
3. Gedikpaşa İ.Ö.O	2	8	-
Fatih			
1. Fındıkzade İ.Ö.O	2	8	-
2. Çapa İ.Ö.O	2	8	1
3. Atatürk İ.Ö.O	2	8	2
Gaziosmanpaşa			
1. Havuzbaşı İ.Ö.O	2	8	-
2. Gaziosmanpaşa İ.Ö.O	2	8	-
3. Mithatpaşa İ.Ö.O	2	8	-
Kadıköy			
1. Hakkı Değer İ.Ö.O	2	8	-
2. Moda İ.Ö.O	2	8	-
3. Nihat Işık İ.Ö.O	2	8	3
Kağıthane			
1. Önder İ.Ö.O	2	8	-
2. Vasfi Çobanoğlu İ.Ö.O	2	8	-
3. Ahmet Çuhadaroğlu İ.Ö.O	2	8	1
Maltepe			
1. Mustafa Zeki Demir İ.Ö.O	2	8	1
2. Ahmet Yalkın İ.Ö.O	2	8	2
3. Küçükyalı Merkez İ.Ö.O	2	8	2
Sarıyer			
1. Şair Nigar İ.Ö.O	2	8	-
2. Alpaslan İ.Ö.O	2	8	2
3. Fatih İ.Ö.O	2	8	-
Şişli			
1. Maçka İ.Ö.O	2	8	-
2. Gülbağ Hüseyin Cahit Yalçın İ.Ö.O	2	8	-
3. Nilüfer Hatun İ.Ö.O	2	8	-
Üsküdar			
1. Hacıselimağa İ.Ö.O	2	8	2
2. Rauf Orbay İ.Ö.O	2	8	2
3. Şemsipaşa İ.Ö.O	2	8	-
TOPLAM	60	240	19

EK: 5**4360 SAYILI SEKİZ YILLIK KESİNTİSİZ EĞİTİM YASASI**

18 Ağustos 1997 tarihli Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren 8 yıllık kesintisiz eğitim yasası:

MADDE 1. 5.1.1961 tarihli ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun 9'uncu maddesinin birinci fıkrası aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir.

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

MADDE 2. 5.1. 1961 tarihli ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'na aşağıdaki geçici madde eklenmiştir.

Geçici Madde 10.-İlköğretimin altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrenimini ortaöğretim kurumları bünyesinde yapmakta olanlar ile çıraklık eğitim merkezlerindeki öğrenciler, eğitimlerini bu kurumlarda tamamlarlar. 1997 - 1998 ders yılı başından itibaren bu sınıflara hiçbir şekilde öğrenci alınmaz.

Bazı derslerin öğretimi yabancı dille yapan okulların hazırlık sınıflarında başarılı olanlar ile 1997 - 1998 öğretim yılında okumaya hak kazananlar da zorunlu eğitimlerini bu okullarda tamamlarlar.

Madde 3. 14.6.1973 tarihli ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 6'ncı maddesinin ikinci fıkrası aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir.

Milli eğitim sistemi, her bakımdan, bu yöneltmeyi gerçekleştirecek biçimde düzenlenir. Bu amaçla, ortaöğretim kurumlarına, eğitim programlarını hedeflerine uygun düşecek şekilde hazırlık sınıfları konulabilir.

MADDE 4. 14.6.1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 23'üncü maddesine aşağıdaki 3 nolu fıkra eklenmiştir.

3. İlköğretimin son ders yılının ikinci yarısında öğrencilere, ortaöğretimde devam edilebilecek okul ve programların hangi mesleklerin yolunu açabileceği ve bu mesleklerin yolunu açabileceği ve bu mesleklerin kendilerine sağlayacağı yaşam standardı konusunda tanıtıcı bilgiler vermek üzere rehberlik servislerince gerekli çalışmalar yapılır.

MADDE 5. 14.6.1973 tarihli ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 24'üncü maddesi aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir. (Madde 24) ilköğretim kurumları sekiz yıllık okullardan oluşur. Bu okullarda kesintisiz eğitim yapılır ve bitirenlere ilköğretim diploması verilir.

MADDE 6. 5.6.1986 tarihli ve 3308 sayılı Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu'nun 9'uncu maddesinde "eğitilirler" ibaresi "eğitilebilirler" ve 10'uncu maddesinin birinci fıkrasının (a) bendinde geçen "onüç yaşını" ibaresi "ondört yaşını" olarak değiştirilmiştir.

MADDE 7. 30.4.1992 tarihli ve 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun'un 11'inci maddesinin birinci fıkrasının (a) bendi aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir.

a) Zorunlu eğitim çağındaki çocukların öğrenim gördüğü ilköğretim kurumlarının eğitim, öğretim ve yönetimi ile ilgili görev ve hizmetleri yürütmek.

MADDE 8. 5.1.1961 tarihli ve 1739 sayılı, 5.6.1986 tarihli ve 3308 sayılı kanunlarda birlikte veya ayrı ayrı geçen "ilkokul" ile "ortaokul" ibareleri "ilköğretim okulu" olarak değiştirilmiştir.

MADDE 9. 5.1.1961 tarihli ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun 6'ncı maddesinin birinci fıkrasının (a) bendinin (1) ve (3) numaralı alt bentleri, 8'inci maddesi, 9'uncu maddesinin ikinci fıkrası, 14'üncü maddesinin birinci fıkrasındaki "ilkokul ve ortaokulların birlikte veya ayrı oluşlarına" ibaresi, geçici 9'uncu maddesi, 14.6.1973 tarihli ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 25'ince maddesinin birinci fıkrası ile geçici 2'nci maddesi yürürlükten kaldırılmıştır.

Geçici Madde 1.- A) Sekiz yıllık kesintisiz ilköğretim giderlerinde kullanılmak üzere, 1.9.1997 - 31.12.2000 tarihleri arasında aşağıdaki belirtilen işlemler ve kağıtlar için eğitime katkı payı ödenir.

1. Vergilerinin tarih ve tahakkuku ile ilgili olarak mükellef ve sorumlularca vergi dairelerine ve belediyelere verilen beyannameler ise Sosyal Sigortalar Kurumu'na verilen sigorta prim bildirgelerinin 500.000 lira, gümrük idarelerine verilen beyannamelerden ise 1.000.000 lira;

2. 1318 sayılı Finansman Kanunu'na göre taşıt alım vergisine tabi olan motorlu taşıtların kayıt ve tescili ile devirlerinde 10.000.000 lira;

3. Spor-Tot, Spor-Loto ve sayısal Loto oyunlarında her bir kolon için

10.000 lira, at yarışlarında oynanan her bilet için 20.000 lira;

4. Silah taşıma ve bulundurma müsaade vesikaları için 20.000.000 lira, kara avcılığı ruhsat tezkereleri için 10.000.000 lira,

5. Hava yolu ile iç hat yolcu taşımacılığında düzenlenen her bir bilet için 500.000 lira, dönüşlü biletler için 1.000.000 lira;

6. İstanbul Menkul Kıymetler Borsası'nda yapılan iş ve işlemler nedeniyle alınan menkul kıymet kotasyon ve tescil ücretlerinin, kurtaj ücretlerinden borsa yönetimine ödenecek borsa paylarının ve Sermaye Piyasası Kurulu tarafından yapılan tescil ve kayıtlar nedeniyle alınan ücretlerin dörtte biri kadar ayrıca hesaplanacak tutarlar;

7. Cep telefonu sahipleri adına tahakkuk ettirilen aylık sabit tesis ücretleri kadar yılda bir defa olmak üzere ayrıca hesaplanan tutar ile adlarına GSM aboneliği tesis edilenlerden 2.000.000 lira;

8. 13.4. 1994 tarih ve 3984 sayılı Kanun uyarınca Radyo Televizyon Üst Kurulu tarafından yayın kuruluşlarının reklam gelirlerinden alınan pay kadar ayrıca hesaplanacak tutarlar;

9. 492 sayılı Harçlar Kanunu'na ekli 4 sayılı tarifenin 1 numaralı bölümünde belirtilen tapu işlemlerinden harç mükellefiyeti doğuran (492 sayılı Harçlar Kanunu ile diğer kanunlarda yer alan istisna ve muafiyetler dikkate alınmaksızın) her bir işlemin tarafları için ayrı ayrı 5.000.000 lira;

10. Bu fıkranın 3, 5 ve 7 numaralı bentlerinde yer alan katkı payları atma değer vergisi matrahına dahil edilmez.

11. 1 numaralı bentte belirtilen eğitim katkı payı mükellef veya sorumlular tarafından beyanname verme süresi içinde; 2 numaralı bentte belirtilen katkı payı taşıt alım vergisi mükellefleri tarafından bu vergi ile birlikte; 3 numaralı bentte belirtilen katkı payı kolon ve bilet bedeliyle birlikte; 4 numaralı bentte belirtilen katkı payı vesika ve tezkere sahiplerince bu belgelerin verilmesi veya yenilenmesinden önce; 5 numaralı bentte belirtilen katkı payı bilet bedeliyle katkı payı İstanbul Menkul Kıymetler Borsası ve Sermaye Piyasası Kurulu tarafından tahsil edilecek olan ücret ve gelirlerle birlikte, 7 numaralı bentte belirtilen nisbi pay Türk Telekom A.Ş.'ne yılda bir defa (birincisi bu Kanunun yürürlüğe girdiği tarihi takip eden ayda, diğerleri her yılın Ocak ayında), maktu pay ise abone, tesis ücreti ile birlikte; 8 numaralı bentte belirtilen

katkı payı Radyo-Televizyon Üst Kurulu payı ile birlikte, 9 numaralı bentte belirtilen pay taraflarca işlemiden önce ödenir.

12. Belediyeler, müşterek bahis ve talih oyunlarında bahis ve oyunu tertipleyenler, Sosyal Sigortalar Kurumu, Sermaye Piyasası Kurulu, İstanbul Menkul Kıymetler Borsası, Türk Telekom, A.Ş., Radyo Televizyon Üst Kurulu ve hava taşımacılığı yapanlar tarafından bu fıkraya göre bir ay içinde tahsil edilen eğitim katkı payları, ertesi ayın 20'nci günü akşamına kadar beyan edilerek ödenir.

13. Bakanlar Kurulu, bu fıkranın 1, 2, 3,4,5,7 ve 9 numaralı bentlerinde yer alan tutarları ayrı ayrı beş katına kadar artırmaya yetkilidir. Eğitim katkı payının tarih, tahakkuk ve tahsilinde, ilgili mevzuat hükümleri ile 213 sayılı Vergi Usul Kanunu ve 6183 sayılı Amme Alacaklarının Tehsil Usulü Hakkında Kanun hükümleri uygulanır.

B) 1.9.1997 - 31.12.2000 tarihleri arasında 24.3.1998 tarihli ve 3418 sayılı kanunun 7'nci maddesi hükmü yerine aşağıdaki hüküm uygulanır.

Eğitim, gençlik, spor ve sağlık hizmetleri vergisinin oranı %10'dur. Bakanlar Kurulu, verginin kapsamına giren her bir mal veya mal grubu için bu oranı sınıfa kadar indirmeye, üç katına kadar artırmaya yetkilidir.

Eğitim, gençlik, spor ve sağlık hizmetleri vergisinin oranı %10'dur. Bakanlar Kurulu, verginin kapsamına giren her bir mal veya mal grubu için bu oranı sınıfa kadar indirmeye, üç katına kadar artırmaya yetkilidir.

Eğitim, gençlik, spor ve hizmetleri vergisi, tütün mamülleri ile her türlü alkollü içkilerin (tabii köpüren şarap ile vermut ve kına kıra şarabı dahil, sair şarap ve bira hariç) katma değer vergisi hesabına esas alınan perakende satış fiyatı sair şaraplar ve bira ile her türlü alkolsüz içeceklerin (su, soda, sade gazoz, meyveli gazoz ve meyve suları hariç) imalatçılarla ithalatçılarda oluşan katma değer vergisi matrahı üzerinden hesaplanır. Alkolsüz içecekler hariç verginin hesaplanmasında 5.000 liraya kadar olan kesirler 5.000 lira ve katları olarak uygulanır. Bu vergi, katma değer vergisi ve diğer vergi, resim, harç, fon, pay ve benzerlerinin matrahına dahil edilmez.

C) Bu maddenin (A) ve (B) fıkralarına göre tahsil edilen pay ve gelirlerin tamamını 3418 sayılı Kanunun 39'uncu maddesindeki hasılat paylaşım esasları dikkate alınmaksızın Bütçe Kanunu'nun (B) işaretli cetveline özel gelir, sekiz

yıllık kesintisiz ilköğretim giderlerini karşılamak üzere (A) işaretli cetvelinde Milli Eğitim Bakanlığı'nın bütçesinin mevcut yeni yeniden açılacak tertiplere özel ödenek kaydetmeye Maliye Bakanı yetkilidir.

D) 13.4.1994 tarihli ve 3984 sayılı Radyo Televizyon Kuruluş ve Yayınları Hakkında Kanunun 12'nci maddesinde belirtilen ve Üst Kurulun gelirleri arasında yer alan; reklam gelirlerinden alınacak paylar, yayın izni ve lisan ücretlerinden elde edilen gelirler ile 7.12.1994 tarihli ve 4077 sayılı Tüketicinin Korunması Hakkında Kanunun 29'uncu maddesi gereğince Rekabet Kurumu adına elde edilen gelirler ve ayrıca İstanbul Menkul Kıymetler Borsası'nda yapılan iş ve işlemler nedeniyle alınan menkul kıymet kotasyon ve tescil ücretlerinin, kurtaj ücretlerinden borsa yönetimine ödenecek borsa paylarının ve Sermaye Piyasası Kurulu tarafından yapılan tescil ve kayıtlar nedeniyle alınan ücretlerden halen birikmiş tutarları üzerinden Maliye Bakanı'nın teklifi üzerine Başbakan belirlenecek kısmı sekiz yıllık kesintisiz ilköğretim hizmetlerinde kullanılmak üzere Maliye Bakanlığı'nce bütçeye özel gelir ve Milli Eğitim bakanlığı bütçesine özel ödenek kaydedilir.

F) Sekiz yıllık kesintisiz ilköğretim giderlerini karşılamak amacıyla yapılan her türlü bağış ve yardımlar; Milli Eğitim Bakanlığı adına Türkiye Cumhuriyeti Ziraat Bankası ve Halk Bankası'nda açılacak özel hesaba yatırılır ve özel tasarruf mevduatı gibi nemalandırılır.

Hesapta toplanan tutarlar Milli Eğitim Bakanlığı'nca uygun görülen zamanlarda, bir yandan bütçeye özel gelir, diğer yandan Milli Eğitim Bakanlığı bütçesine mevcut veya yeniden açılacak tertiplere Maliye Bakanlığı'nca özel ödenek kaydolanmak üzere aynı Bakanlığın Merkez Saymalık Müdürlüğü hesaplarına aktarılır.

Bu hesapta toplanan gelirler ve yapılan harcamalar her altı ayda bir maliye ve Milli Eğitim Bakanlığı denetim elemanlarınca birlikte denetlenir.

G)(C), (D), (E) ve (F) fıkralarına göre kaydolan özel ödenekler, sekiz yıllık kesintisiz ilköğretim ile ilgili cari, yatırım ve transfer giderlerinde kullanılır. Yapılacak harcamalardan yatırım niteliğinde olanlar yıllık programla ilişkisi kurulmak üzere Devlet Planlama Teşkilatı'na bildirilir.

Bu ödeneklerin harcanmayan kısmı ertesi yılın bütçesine devren gelir ve ödenek kaydolunur.

Bu maddeye göre tahsil edilecek gelirlerden yapılacak harcamalarda; 1050 sayılı Muhasebe-i Umumiye Kanunu, 2886 sayılı Devlet İhale Kanunu ve 832 sayılı Sayıştay Kanunu'nun 30-37'nci maddelerinde yer alan vize ve tescil hükümleri ile 180 sayılı Bayındırlık ve İskan Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin 32'nci maddesi uygulanmaz.

Bu maddenin uygulanmasıyla ilgili usul ve esaslar ile eğitime katkı paylarının ödeme süreleri ve yerleri Maliye Bakanlığınca; harcamalara ilişkin usul ve esaslar Milli Eğitim Bakanlığı ile Maliye Bakanlığı'nca müştereken tespit edilir.

MADDE 10. Bu Kanun yayımı tarihinde yürürlüğe girer.

MADDE 11. Bu Kanun hükümlerini Bakanlar Kurulu yürütür.

