T.C.
ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI

NİTELİKLİ EĞİTİM İLE ÖĞRETMEN CİNSİYETİ ARASINDAKİ İLİŞKİYİ SOSYOLOJİK OLARAK SORUNSALLAŞTIRMAK: ÇANKIRI İLİ ÖRNEĞİ

Aybuke CESUR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Doç. Dr. Kemal DİL

Çankırı – 2020

T.C.
ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI

NİTELİKLİ EĞİTİM İLE ÖĞRETMEN CİNSİYETİ ARASINDAKİ İLİŞKİYİ SOSYOLOJİK OLARAK SORUNSALLAŞTIRMAK: ÇANKIRI İLİ ÖRNEĞİ

Aybuke CESUR
ORCID: 0000-0003-4116-6341

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Doç. Dr. Kemal DİL

Çankırı – 2020

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ	ii
TEZ KABUL VE ONAY	iii
ÖNSÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
KISALTMALAR	vii
1. GİRİŞ	**1**
2. EĞİTİM TARTIŞMALARI	**6**
2.1. Eğitim Kavramının Kuramsallaştırılması	6
2.2. Eğitim Politikaları	17
2.3. Nitelikli Eğitimde Öğretmen Ve Öğretmen Cinsiyetinin Yeri	24
2.4. Eğitimde Fiziki Ve Toplumsal Çevrenin Önemi	28
3. YÖNTEM	38
4. ARAŞTIRMA BULGULARI VE TARTIŞMA	**40**
4.1. Okulun Fiziki Ve Toplumsal Çevresi	41
4.1.1.Okulun Fiziki Çevresi	43
4.1.2. Okulun Toplumsal Çevresi	54
4.2. Okulun Eğitim Paydaşları Ve Eğitim Pratikleri	68
4.3. Okuldaki Eğitimin Niteliği İle Öğretmenlerin Cinsiyetleri	78
4.3.1.Öğretmenlik Mesleğinin İdealleştirilmesi	78
4.3.2.Öğretmenlik Mesleğinde Deneyimli Ve Deneyimsiz Olmak	85
4.3.3.Öğretmenlik Mesleğin Cinsiyetin Nitelikli Eğitime Etkisi	89
4.3.4.Öğretmenin Okulu Sahiplenmesinin Nitelikli Eğitime Etkisi	107
4.3.5.Okulun Akademik Başarısının Nitelikli Eğitim İle İlşikisi	116
4.3.6.Eğitim Politikalarının Nitelikli Eğitim İle İlişkisi	139
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	**157**
KAYNAKÇA	**161**
ÖZGEÇMİŞ	**174**

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek Lisans tezi olarak hazırladığım "Nitelikli Eğitim ile Öğretmen Cinsiyeti Arasındaki İlişkiyi Sosyolojik Olarak Sorunsallaştırmak: Çankırı İli Örneği" adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlanmasına kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

04 /08 /2020

Aybuke CESUR

ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Aybuke Cesur tarafından hazırlanan "Nitelikli Eğitim ile Öğretmen Cinsiyeti Arasındaki İlişkiyi Sosyolojik Olarak Sorunsallaştırmak: Çankırı İli Örneği" başlıklı bu çalışma, *04.08.2020* tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda *[oybirliği/oy çokluğuyla]* başarılı bulunarak jürimiz tarafından Sosyoloji Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

TEZ JÜRİSİ ÜYELERİ (Unvanı, Adı ve Soyadı)

Danışman	: Doç. Dr Kemal DİL	İmza: ……..
Üye	**:** Doç. Dr. Hakan ARSLAN	İmza: ……..
Üye	: Dr. Öğr. Ü. Hakkı KALAYCI	İmza: ……..

ONAY

Bu Tez, Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun ...../..../ 201.. tarih ve ..... sayılı oturumunda belirlenen jüri tarafından kabul edilmiştir.

Unvanı Adı Soyadı
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

"Nitelikli Eğitim ile Öğretmen Cinsiyeti Arasındaki İlişkiyi Sosyolojik Olarak Sorunsallaştırmak: Çankırı İli Örneği" adlı tezin konusu, günümüz eğitim sistemi içinde önem kazanan nitelikli eğitim ve öğretmen cinsiyeti arasındaki ilişkinin sosyolojik olarak sorunsallaştırılmasıdır.

Karşılaştığımız ilk andan itibaren içtenlik ve samimiyetini var gücüyle hissettiren, akademik tutumları, alternatif düşünce biçimleri ile bana daima ilham veren değerli hocam ve danışmanım Sayın Doç. Dr. Kemal Dil'e birikim ve tecrübelerini paylaşarak beni geliştirdiği, zenginleştirdiği ve potansiyellerimi keşfetme fırsatı verdiği için minnettarım. Yüksek lisans eğitimim boyunca akademik olarak gelişmemi sağlayan Doç. Dr. Şahin Doğan'a, Doç. Dr. Ensar Çetin'e, Dr. Öğr. Ü. Hakkı Kalaycı'ya teşekkür ederim. Ayrıca çalışmama yaptığı katkılarından ötürü Doç. Dr. Hakan Arslan'a da teşekkür ederim. Onların nezdinde eğitim hayatım boyunca bana emeği geçen ve ilham veren bütün hocalarıma şükranlarımı sunarım.

Çalışmamın asıl kahramanları; bütün ilgi ve gayretleriyle desteğini esirgemeyen kıymetli okul müdürü, öğretmenler ve veliler emeğinize minnettarım.

Verdiğim her kararın ve attığım her adımın arka plan kahramanları annem Hatice Cesur, babam Ekrem Cesur, yaptığınız tüm fedakârlıklar için ne kadar teşekkür etsem de varlığınızın karşılığı olamaz. Çünkü hiçbir şey size duyduğum minnettarlığı karşılayamaz. Varlığınız ve dualarınız en büyük gücüm. Teşekkür ederim. İyi ki varsınız.

04/08/2020

Aybuke CESUR

ÖZET

Tezin Başlığı : Nitelikli Eğitim ile Öğretmen Cinsiyeti Arasındaki İlişkiyi Sosyolojik Olarak Sorunsallaştırmak: Çankırı İli Örneği

Tezin Yazarı : Aybuke Cesur

Danışman : Doç. Dr. Kemal Dil

Anabilim Dalı : Sosyoloji

Tezin Türü : Yüksek Lisans

Kabul Tarihi : 04/08/2020

Bu çalışma, kurumsal eğitim sürecinin ve pratiklerinin gerçekleştiği bir eğitim kurumunda (okulda), okulun fiziki ve toplumsal çevresi, okulun paydaşları, okulun akademik başarısı ve okulun eğitim politikaları ile olan ilişkisini sosyolojik olarak sorunsallaştırmayı amaçlamaktadır. Tez çalışmasında, öğretmen cinsiyeti ile nitelikli eğitim arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilmek amacıyla Çankırı İli Kızılırmak ilçesinde bulunan tek resmi ilköğretim kurumu olan "Şehit Remzi Aslan İlkokulu" üzerinden saha çalışması yürütülmüştür. Bu ilköğretim okulunun incelenmesi sürecinde okul idaresinin, öğretmenlerin ve velilerin görüşlerine ve deneyimlerine başvurulmuştur. Bu bağlamda nitelikli eğitimin ne olduğu, nitelikli bir eğitimde öğretmen cinsiyetinin etkili olup olmadığı araştırılmıştır. Çalışmada nitel araştırma tekniği kullanılmıştır. Önceden hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formları katılımcılara yöneltilmiştir. Görüşmelerde ses kayıt cihazıkullanılmıştır. Elde edilen bulgular belli kodlamalara dayandırılarak tez formatına aktarılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Nitelikli Eğitim, Öğretmen, Öğretmen Cinsiyeti, Toplumsal Cinsiyet.

ABSTRACT

Thesis Title **:** Sociologically Problematize The Relationship Between Qualified Education And Teacher Gender: Çankırı Province Example

Author **: Aybuke Cesur**

Supervisor **: Doç. Dr. Kemal Dil**

Department **: Sociology**

Thesis Type **:** Master's Thesis

Date **:** 04/08/2020

This study aims to problematize sociologically the relationship between the physical and social environment of the school, the school's stakeholders, the academic success of the school and the school's educational policies in an educational institution (school) where the corporate education process and practices take place. In the thesis study, in order to reveal the relationship between teacher gender and qualified education, a field study was carried out in "Şehit Remzi Aslan Primary School", which is the only official primary school in Kızılırmak district of Çankırı province. During the examination of this primary school, personal opinions and experiences of the school administration, teachers and parents were consulted. In this context, it was researched what quality education is and whether the gender of the teacher is effective in a qualified education or not. Qualitative research technique was used in the study.Pre-prepared semi-structured interview forms were given to the participants.Tape recorder was during the interviews. Findings were transferred to the thesis format based on certain codes.

Keywords: Education, Quality Education, Teacher, Teacher Gender, Gender.

KISALTMALAR

Çev.	Çeviren
Vb.	Ve benzeri
vd.	Ve diğerleri
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
ÖSYM	Ölçme Seçme Ve Yerleştirme Merkezi
s.	Sayfa
ss.	Sayfa sayısı
TC	Türkiye Cumhuriyeti
TED	Türk Eğitim Derneği
TDK	Türk Dil Kurumu
TOKİ	Toplu Konut İdaresi Başkanlığı
WHO	Dünya Sağlık Örgütü

1. GİRİŞ

Toplumların tarihini incelediğimizde en ilkel toplumlardan günümüze kadar en gelişmiş toplumlarda dahi eğitimin varlığı ve önemiyle ilgili çok çeşitli veriler bulunmaktadır. Bu durum eğitimin tarihsel süreç içerisindeki varlığını ve günümüzdeki önemini gözler önüne sermektedir. İlkel toplumlarda dahi, mağaralara çizilen resimler modern eğitimin ilk adımları olarak değerlendirilmektedir. Bu resimlerin, o dönemde bireyler arasında anlaşmalara dayanmakta olduğu ve o döneme ait bilgilere ışık tuttuğu ifade edilmektedir. Modern toplumlarda da eğitim toplumsal hayatın kurucu unsurları içerisinde yer almaktadır. Bireylerin anne karnından itibaren ölümüne kadar, eğitim yaşam boyu devam etmektedir. Bu anlamda eğitim, toplumsal ilişkileri düzenleyen, toplumsal yaşamı kuran ve dönüştüren bir mekanizma olarak görülmektedir. Eğitim, toplumsal yapı ve ilişkileri, etkileşimleri, çatışmaları, politikaları ve daha bir çok unsuru içine alması nedeniyle sosyolojinin önemli bir konusu olmuştur. Bu sebeple sosyoloji alanı eğitimle hep yakından ilgilenmiştir. Bu bağlamda eğitim, klasik sosyolojinin önemli isimleri Auguste Comte, Emile Durkheim, Max Weber, Karl Marx gibi bir çok düşünürün de ilgisini çekmiştir. Klasik sosyolojide Marx dışındaki düşünürler, eğitim kavramını bireylerin toplumsallaşabilmelerini sağlayan toplumsal bir kurum olarak görürken, daha çok Marx'tan etkilenen çağdaş sosyoloji de eğitim, eleştirel paradigma üzerine yaslanmıştır. Bu kapsamda, eğitim makro düzlemlerden değil, öğretmen, öğrenci, veli, yönetici ilişkileri üzerinden mikro düzlemde analiz edilmektedir (Çetin, 2018, s. 2).

İnsan, deneyimlerini kendisinden sonra gelenlere aktarabilmektedir. Bunu sağlayan araçların başında da hiç şüphesiz ki eğitim gelmektedir. Eğitim genel anlamda yetişkinlerin, yetişkin olmayanlara deneyimlerini aktarma süreci olarak ifade edilmektedir. Bu durum eğitimin insani vasıflarından biri olarak düşünülmektedir. Eğitim başta çocuklara ve gençlere hitap etmektedir. Eğitimin uygulandığı yer

okuldur. Eğitim süreci farklı dönemleri içermekle birlikte okul öncesinde kadar inebilmektedir. Daha sonra okul sonrası sürekli eğitim olarak tüm yurttaşları kapsar hale gelmektedir. Böylece eğitim sadece mesleki anlamda eğitimcilerin değil, anne babarın yanı sıra her yaştan insanı ilgilendiren bir konu olmuştur.

Eğitim başta devletin görevi olarak görülmektedir. Çağımızda bir insan hakkı olan eğitim, 'education', Latinceden gelmektedir. Köken olarak iki kelimeden oluşmaktadır. Educare, beslemek; educere de bir şeyden çıkarmak, bir şeye yönelmek, yetişmek demektir. Eğitim kavramına köken olarak bakıldığında bu anlamda kişinin düşünsel ve pratik gelişimiyle doğrudan ilişkilidir. Eğitim kavramını Tanilli çalışmasında (1988, s. 11) üç anlamda ele almıştır. İlk olarak eğitim Tanilli'ye göre her şeyden önce sosyal bir kurumu, bir eğitim sistemini ifade etmektedir. Bir kurum olarak eğitimin yapısı ve işleyiş kuralları bulunmaktadır. Tanilli, eğitim kelimesini ikinci olarak eylemin sonucu şeklinde görmektedir. Bu doğrultuda, eğitim gençleri yaşama hazırlamaktadır. Bu manada iyi ya da kötü olarak bir eğitimden geçildiği belirtilmektedir. Son olarak Tanilli'ye göre, eğitim kelimesi bir süreci dile getirmektedir. Bu süreç önceden bireyleri bir araya getirir ve çok sayıda insanı birbirine bağlamaktadır. Bireyler birbirleriyle ilişkiye ve karşılıklı düşünce alışverişine girmektedirler. Bu anlamda eğitim, okulun çerçevesini aşmaktadır. Her yaşta ve yaşamın her durumunda gözlenen bir süreç olmuştur (Tanilli, 1988, ss. 11-13).

Bir süreç olarak devam eden eğitim, günümüz küreselleşen dünyasında kuruluş ve işleyiş yönünden yeniden düzenlenmektedir. Bunun sonucunda da eğitim olanakları açısından, toplumsal sınıflar, bölgeler, kent ve köy vb. nerede olursa olsun bütün herkes arasında dağıtılmaktadır (Türkoğlu, 2011, s. 12). Bir süreç olarak ifade edilen eğitim, toplumların yeniden oluşmasında ve birikimlerin geleceğe aktarılmasında öncü bir kurum olarak önem görmektedir. Bu bağlamda, toplumlar eğitim aracılığıyla sahip oldukları kültürel birikimlerini sonraki kuşaklara aktarabilmektedir.

Eğitim, kurum olarak bireyleri gelecekte toplum içerisinde oynayacakları rollere hazırlamakta, onları geliştirmekte, karşılarına çıkabilecek problemlere ilişkin çözümler getirmelerine yardımcı olmaktadır. Bu ifade edilenler Balcı'ya (2005, s. 45) göre, eğitim kurumlarının gerçekleştirdiği süreçler olarak ifade edilmektedir.

Yanıklar'a (2007, s. 121) göre, eğitimle birlikte bireyler sosyal düzeni korumakta, sosyal değişmeye uyum sağlamakta, eleştirel düşünebilmekte, yaratıcı düşünme becerilerini kazanabilmektedir. Ona göre, bilgiye erişme ve bilginin yaygınlaşmasında yaşanan dönüşümlerle beraber bilgi birikiminin toplumda yayılması ve paylaşımı eğitimi ön plana çıkarmaktadır. Bu bağlamda bireylerin gelecek için belirledikleri eğitim hedefleri doğrultusunda, planlı ve pogramlı yetiştirilmesi, eğitim kurumları vasıtasıyla gerçekleşmektedir. Fidan ve Erden'e (2001, s. 47) göre, eğitim kurumları aracılığıyla bireyler, toplumsal değişim ve gelişim sürecine ayak uydurabilmektedirler. Çalık'a (2007, s. 54) göre eğitim kurumları toplumsal değişme sürecinde bireylerin yaşamlarını kolaylaştırmaktadır. Eğitim kurumları aracılığıyla, bireyler yeni toplumsal hayata ayak uydurabilmektedirler. Eğitim kurumları yeni bilgiler üretmektedir. Bu bilgilerin toplumsal hayata yayılmasını sağlamaktadır. Ayrıca yeni değerler üreterek toplumsal değişime öncülük etmektedir. Bu bakımdan eğitim, bireysel, toplumsal, ekonomik ve siyasal işlevleri açısından önemli bir güce sahiptir. Bu bağlamda eğitim, bireyleri, toplumların kültürleri ve kazandırılmak istenen davranışlar doğrultusunda şekillendirmektedir. Ayrıca bilim, teknoloji ve sanatta yeniliklere ayak uydurmak ve yeniliklere açık, araştırmacı, sorgulayıcı ve hoşgörülü bireyler yetiştirmeyi de hedeflemektedir. Sarıbaş ve Babadağ'a (2015, s. 19) göre, her devletin siyasal bir sistemi vardır. Bu amaçla her devlet mevcut siyasal düzenini korumak ve sürdürmek durumundadır. Devletlerin varlığını sürdürebilmesi, sahip olduğu siyasal rejimin ilkelerini vatandaşlarına benimsetmesi, değerlerin içselleştirilmesi ile oluşmaktadır. Bu amaç doğrultusunda devletler, eğitim sisteminin işlevlerinin bilincinde olarak eğitimin hedefleri ve içeriği üzerinde durmaktadır. Her birey doğduğu andan itibaren bir eğitim süreci içine girmektedir. Bu sayede eğitim, bireyin hayatının bir parçası haline gelmektedir. Eğitimin temel amacı çocukların fiziksel, duyuşsal ve psiko-motor davranışlarını geliştirmektir. Bunun yanında eğitim bireylerin insan hakları, özgürlükler ve demokrasiye saygısını geliştirmeyi de amaçlamaktadır. Bu nedenle eğitim olgusu tüm bireyler için evrensel bir değer taşımaktadır.

Eğitim, sadece okullaşmayla açıklanamaz. Eğitimin, çocuklara verilmesi kadar önemli olan bir boyutu ise verilen eğitimin niteliğidir. Nitelikli eğitim hakkı eğitim ortamlarının her çocuğa uygun tarzda dizayn edilmesini gerektirirken, içerik olarak da

onlara temel akademik becerilerin sunulmasını gerektirir. Biyo-psiko, sosyal edimlerini karşılamayı ilk olarak ailede öğrenmeye başlayan bireyler, topluma ait olma, ilişki kurma, ihtiyaçlarını karşılama, toplumun değerlerini ve normlarını öğrenerek o toplumun üyesi olma ve okul hayatıyla birlikte ömür boyu sürecek olan eğitim sürecine dahil olmaktadırlar. Bununla birlikte ailenin yanında eğitim sürecinin bir başka önemli unsuru da şüphesiz öğretmendir. Toplumun gereksinim duyduğu etik değer ve normlara sahip, üretken, verimli, bilimsel problemleri çözebilen, eleştiren, sorgulayan, nitelikli öğretmenler toplumsal çalışmaların tartışma konusu olmuştur. Öğretmen faktörünün önemli olmasının yanı sıra öğretmen cinsiyetinin de eğitimin niteliğine olan etkisi bu çalışmada tartışılan bir konu olmuştur. Bu çalışmada nitelikli eğitim ile öğretmen cinsiyeti arasındaki ilişki sosyolojik olarak sorunsallaştırılmayı amaçlanmaktadır. Tüm bu amaçların gerçekleştirilebilmesi ve eğitimin temel işlevini yerine getirebilmesi için eğitimin farklı açılardan ele alınıp incelenmesi son derece önemlidir. Bu kapsamda literatürde bir çok araştırma mevcuttur. Bu çalışmada ise kurumsal eğitim sürecinin ve pratiklerinin gerçekleştiği bir eğitim kurumunda (okulda), okulun paydaşları, okulun fiziki ve toplumsal çevresi, okulun akademik başarısı, okulun eğitim politikalarıyla ilişkisi gibi değişkenler sosyolojik olarak sorunsallaştırılmıştır.

Temel olarak bu araştırmada, eğitim kurumlarında (okullarda), öğretmen cinsiyetinin nitelikli eğitime yansıması irdelenmekle birlikte, okulun paydaşları, okulun fiziki ve toplumsal çevresi, okulun akademik başarısı, okulun eğitim politikalarıyla ilişkisi araştırmanın alt boyutları olarak ele alınmıştır. Araştırmanın bulgular ve tartışma bölümünde ise yapılan görüşmelere bağlı olarak öğretmenin cinsiyetinin nitelikli eğitime yansıması katılımcıların ifadeleri doğrultusunda sunulup tartışılmıştır. Bu çalışma, Çankırı ili, Kızılırmak ilçesi örneği kapsamında öğretmenin cinsiyetinin nitelikli eğitim sürecinde etkisini araştırması bakımından nitelikli eğitim planlamalarına katkı sağlayacağı düşünüldüğünden özgün bir değer taşımaktadır. Çalışmada elde edilen veriler 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Çankırı ili Kızılırmak ilçesinde yer alan "Kızılırmak Şehit Remzi Aslan İlkokulu" olan tek resmi ilkokulda 1 erkek yönetici, 2 kadın öğretmen, 5 erkek öğretmen, 4 kadın veli ve 4 erkek veli ile yapılan görüşmelerle sınırlıdır. Veli izni alınmadığı için ve öğrencilerin yaşlarının

görüşme sorularına verecek cevap konusunda yeterli görülmediği için çalışmada öğrencilerle görüşmelere yer verilmemiştir.

Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırmada derinlemesine yüzyüze yürütülen görüşmelere, okul müdürü, sınıf öğretmenleri ve veliler istekli olarak katılmışlardır. Katılımcılar kendilerine yöneltilen önceden hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara tarafsız ve içtenlikle cevap verdikleri araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Görüşmeler, araştırmacı tarafından tek başına yürütülmüştür. Saha çalışmasında elde edilen bulgular, yapılan görüşmelerin kodlamalarına dayandırılmış olup, nitel araştırma deseni kapsamında tez formatına aktarılmıştır.

Araştırmanın giriş bölümünde "Nitelikli Eğitim İle Öğretmen Cinsiyeti Arasındaki İlişkiyi Sorunsallaştırmak: Çankırı İli Örneği" ifadesiyle belirtilen ana başlığının alt bölümleri ortaya konulmuştur.

Araştırmanın Eğitim Tartışmaları bölümünde eğitim olgusu kavramsallaştırılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda yabancı ve yerel düşünürlerin eğitim kavramına ve sürecine ilişkin görüşlerine kısaca yer verilmiştir.

Araştırmanın yöntem bölümünde kullanılan araştırma desenine, araştırmanın uygulandığı saha çalışmasına, veri toplama araçlarına, verilerin çözümlenmesi ve analizine yer verilmiştir.

Araştırmanın bulgular ve tartışma bölümünde eğitim kurumlarında öğretmen cinsiyetinin nitelikli eğitim ile ilişkisi, okulun fiziki ve toplumsal çevresi, okulun paydaşları, okulun akademik başarısı, okulun eğitim politikalarıyla olan ilişkisi araştırmaya katılan katılımcıların ifadeleri doğrultusunda ortaya konulmuş ve elde edilen bulgular tartışılmıştır.

2.EĞİTİM TARTIŞMALARI

Çalışmanın bu bölümünde eğitimin anlamı, eğitim politikaları, eğitimde fiziki ve toplumsal çevreninin önemi, nitelikli eğitimde öğretmen ve öğretmenin cinsiyetinin yeri, ortaya konulmaya çalışılmıştır.

2.1. EĞİTİM KAVRAMININ KURAMSALLAŞTIRILMASI

Bilindiği üzere eğitim kavramı üzerine çok çeşitli tanımlamalar yapılmaktadır. Bunun nedeni eğitimin geniş bir alan olmasından kaynaklanmaktadır. Dünyaya gelen her insan bir çok yetenek ve ihtiyaçlara sahiptir. İnsanlar ihtiyaçlarını karşılanması ve yeteneklerin geliştirilebilmesi için hayat boyu sürecek olan yetişme ve yetiştirilme süreci içine girmek zorunda kalır. Eğitim en geniş tanımı ile yetişme ve yetiştirilme sürecini kapsayan bir kavramdır. Eğitim aynı zamanda bireylerin toplum standartlarını, inançlarını ve yaşama koşullarını kazanmasında etkili olan sosyal bir süreç olarak da tanımlanabilmektedir (Ilıkan, 2007, s. 4). Başka bir tanımlamaya göre eğitim, saklı imkân sahibi öznenin, ihtiyaçlarıyla başlayan, bu ihtiyaçların kendisinde itici bir güce dönüştüren ve bu güçle ihtiyacını karşılayacağı kaynakla bir ihtiyaç ilişkisine (pratik) giren ve bu ilişki içinde yetkinleşmesini sağlayan pratikleri içine alan kendinde amaç bir süreci içeren bir olgudur (Dil, 2010, s. 11). Temellendirmeye çalıştığımız eğitim süreci Dil'e (2010, s. 12) göre her hangi bir aracı kurum ya da kişiye gerek duymadan öznenin, saklı imkânını, nedeni kendinde olan ihtiyaçlarını doyurmak için kendi iradesiyle bu ihtiyaçlarını karşılayacak kaynaklarla/olanaklarla girdiği ihtiyaç ilişkisinde oluşan seçenekler üzerinden hayatını, yaşamayı değerli kılacak mutluluk etkinliğine dönüştürecek tercihleri oluşturmayı ve bu etkinlik içinde yetkinleşmeyi barındırmaktadır. Ona göre eğitim, öznenin biçimlendirilmesinin bir aracı değil, saklı imkân sahibi öznenin kurduğu ihtiyaç ilişkilerinde, yetkinleşmesini sağlayan ve özneye içkin kendinde "amaç" olmalıdır.

Çetin'e (2018, s. 6) göre insanların yetişmesinde ve gelişmesinde önemli bir yer tutan eğitim, tarihin ilk zamanlarından beri toplumsal yaşantının önemli bir bileşenini oluşturmaktadır. Bu nedenle sosyoloji bilimi, eğitime ayrıcalıklı bir önem vermiştir. Gerek klasik gerek çağdaş sosyologlar eğitim olgusu ile yakından ilgilenmişlerdir.

Eğitimi sosyolojinin merkezinde tutmaya çalışmışlardır. Toplumsal yaşamda son derece önemli yer tutan eğitimin, toplumsal yapıyı bazen muhafaza ederken bazen de dönüştürdüğü ifade edilmektedir. Sosyologlar da eğitimin bu vasfından dolayı eğitim olgusuna fazlasıyla önem vermişlerdir. Bu durum tarih boyunca özellikle klasik sosyologların toplumsal analizinde çokça görülmektedir.

Aristoteles'e göre, eğitim siyaset biliminin bir parçasıdır. Bu nedenle teorik ya da spekülatif değildir, pratik bir bilimdir. İnsan ruhu iki katlı veya çift yönlü bir doğaya sahip olduğundan eğitimin de çift yönlü bir amacı olduğunu ifade etmektedir. Aristoteles'e göre, ilk olarak eğitim devletin refah ve mutluluğunu yükseltme ihtimali olan işleri gerçekleştirecek bir kişiliği yoğurmayı hedeflemektedir. İkinci olarak ruhu, pratik ihtiyaçlar giderildiğinde mümkün hale gelecek olan serbest zamanı, doğru bir şekilde değerlendirmeye hazırlamayı hedeflemektedir. Eğer Aristoteles'in eğitim konularıyla ilgili bakış açısını doğru bir şekilde değerlendirmek gerekiyorsa bunlar anlaşılması zorunlu fikirlerdir (Burget, 2008, s. 7). Bir devlette mutluluğu meydana getiren şey siyaset bilimidir. Mutluluk pratik iyiliklerin tümünün en yükseği, kendi dışında başka bir şeyin uğruna değil, sırf kendisi için kendisinden ötürü sahip olması seçilen tek şey olarak görülmektedir. Eğitim, sanatın siyaset sanatına boyun eğeceği ve eğitimcinin yurttaşların ruhlarında biçimlendirilecek karakterlerin tamamıyla ilgili emirlerini devletten almaları gerektiği sonucu kendiliğinden çıkmaktadır. Farklı devlet yapılarında ve yönetim şekillerinde, eğitim yöntemlerinde de farklılık olması kaçınılmazdır. Demokratik bir yönetimdeki iyi yurttaş kavramıyla, oligarşi yönetimindeki iyi yurttaş kavramı aynı şeyi karşılamamaktadır. Eğitimcinin de talimatlarını yönetimin sahibinden alması gerektiğini ifade etmektedir. Tıpkı müzik aletinin yapımında talimatların o aleti çalacak sanatçıdan alınması gibi. Buradan da eğitimin kamuyu ilgilendiren ulusal bir sorun olduğu ve bireylerin kendi isteklerine bırakılmayacak kadar önemli olduğu sonucu çıkar (Burget, 2008, s. 13). Aristoteles'in anlayışına göre eğitim kamuyu ilgilendiren ulusal bir sorun olarak görülmektedir. Tek tek yurttaşların ve aile babalarının denetimine bırakılmayacağı sonucu çıkmaktadır. Tüm bunların ışığında kuşkusuz ideal bir devlette en iyi yurttaş tipini üreten eğitim aynı zamanda en iyi insanı da üreten eğitimdir. Peki bunu sağlayacak toplumlar için ideal devlet mümkün müdür?

Aristoteles'e göre eğitim sistemi ele alındığında çocuk ve gençlerin eğitimi üzerinde durduğu görülmektedir. Çocuklar doğdukları andan itibaren beslenmelerinin, bedensel gelişimleri üzerinde oldukça büyük etkileri vardır. Erken yaşlardan itibaren çocuklara yaptırılması mümkün olan davranışların her türlüsü çok yararlıdır. Narin bedensel yapılarının bozulmasını engellemek amacıyla günümüzde bazı toplumlar, bedenlerinin düzgün gelişmesini sağlamak amacıyla bazı mekanik aygıtlar kullanmaktadırlar. Çocukları bebekliklerinden itibaren soğuğa alıştırmaları da bedensel dayanıklılığı arttırması bakımından iyi bir şey olarak görülmektedir. Hem sağlık hem de askerlik için hazırlık amacıyla faydalı olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte eğitimle oluşturulabilecek alışkanlıkların çok erken dönemlerden itibaren yerleştirilmeye çalışılması yerinde olacaktır. Aritoteles'e göre, aynı zamanda çocukların beden yapısı da doğal sıcaklığıyla soğuğa dayanıklılık eğitimine hayranlık uyandırıcı biçimde uyum sağlamaktadır. O zaman bu ve benzer karakterlerdeki diğer şeyler de hayatın ilk aşamasında uygulanması istenebilecek terbiye türü şeklide belirtilmektedir. Bir sonraki aşamaya, beş yaşındaki döneme gelince, çocuğu her türlü ders veya zorunlu alıştırmalara başlatmak için henüz çok erkendir. Bu durum çocuğun gelişimini sekteye uğratabilmektedir. Bu yaştaki çocuklara anlatılacak gerçek ya da uydurma hikâyelerin içerikleri çocuk gözetmenleri denilen görevliler tarafından özenle seçilmelidir. Bütün bunlar çocuğun daha sonraki hayatındaki uğraşılarının zeminini hazırlamalıdır, dolayısıyla çocukların oyunlarının büyük bölümü ileride ciddiyetle yapacakları şeylerin benzeri olmalıdır. Yasalarda çocukların bağırmalarını ve ağlamalarını yasaklamak ve engellemeye çalışmak hatalı bir davranıştır. Çünkü bu çocukların gelişimleri için olumlu bir şey olarak görülmemektedir. Çocukların yedi yaşına kadar olan zamanda evde yetiştirilmeleri zorunlu görülmektedir. Dilde olduğu gibi resimlerden ve oyunlardan da olumsuz şeylerin çıkarılması gerektiğini ifade edilmektedir. Dolayısıyla kötü olan veya iyi şeylere nefreti ve art niyeti telkin eden her şeyi gençlere çirkin olarak göstermenin doğru olduğu söylemektedir. Beş yaşını doldurduktan sonraki iki yılı daha sonraki öğrenecekleri şeyleri görerek öğrenmeye başlamaları gereklidir. Ondan sonraki eğitimleri yedi yaşından erişkinliğe, erişkinlikten de yirmi bir yaşına kadar yedişer yıllık dönemler halinde programlanmak gerekmektedir. Bu gibi programlamalar yaparken doğanın koyduğu kanunlar gözetilmelidir. Çünkü Aristoteles'e göre, her türlü sanat ve eğitimin hedefi doğanın eksikliklerini tamamlamaktır (Burget, 2008, ss. 143-146). Gençlerin eğitiminde yasa

koyucuların dikkatinden özel bir ilgi beklendiğine kuşku yoktur. Bu konuda devlet tarafından herhangi bir şekilde ihmalde bulunulması yönetimin yapısına zarar verecektir. Belli bir yönetim tarzı kendisiyle uyumlu bir eğitim talep eder; çünkü herhangi bir yönetim tarzının devamı, tıpkı onun ilk tesiri gibi, kural olarak o yönetim tarzına özgü ruhun ya da karakterin varlığına ihtiyaç duyar. Demokrasinin tesiri ve devamı demokratik ruhun, oligarşininki de oligarşik ruhun varlığının bir sonucudur. Daha iyi ruh, daha iyi yönetim tarzını doğurur. İkinci olarak bütün sanatlarda ve zanaatlarda bunları icra etmemizi sağlayacak bir hazırlık eğitimine ve alışkanlığa ihtiyaç duyulmaktadır. Aynı şey erdemli etkinliklerin meydana gelmesi için de geçerlidir. Keza devletin genel olarak tek bir amacı olduğundan herkesin eğitiminin bir ve aynı olması ve bu eğitimin denetiminin, şimdi olduğu gibi herkesin kendi çocuklarını bakıp büyüttüğü ve uygun olduğunu düşündüğü özel bir eğitim verdiği, tek tek kişilere değil, kamuya bırakılması gerektiği vurgulanmaktadır. Kamu çıkarının olduğu yerde bu bir gereklilik olarak görülmektedir. Ayrıca herhangi bir yurttaş bunun kendisine ait olduğunu düşünmesi yanlıştır. Eğitimin tümünün devlete ait olduğu kabul edilmeli, çünkü her bir insan devletin bir parçasıdır ve bu parçanın bakımı ve denetimi doğal olarak bütün tarafından belirlenir. Eğitimin yasayla düzenlenmesi ve bunun devletlin bir işi olduğu görülmektedir. Fakat bu eğitim karakteri ve yönetim sorununu göz ardı edilmemektedir. Çünkü insanlar öğretilecek şeyler konusunda uzlaşamamaktadır. Eğitimden yola çıkılırsa araştırma daha da karmaşık bir hal alır ve eğitimin hayat için yararlı olan konusunda mı yoksa iyiliği destekleyen ya da daha ilgisiz konularda mı olacağı ile ilgili bir kesinlik bulunmamaktadır. Çünkü iyiliğin doğasıyla ilgili farklı görüşler bulunmaktadır. İyiliğin ne olduğu konusunda çeşitli itilaflar mevcuttur. Elbette çocuklar için vazgeçilmez türden yararlı şeyleri öğretmek gerektiği konusu vurgulanmaktadır. Fakat her türlü yararlı bilginin de eğitim için uygun olmadığı bir o kadar açık olduğu ifade edilmektedir. Günümüzde çok dağılmış olan konular çifte özellik arz etmektedir. Kısaca söylemek gerekirse eğitime genellikle dahil edilen dört konu vardır. Bunlar; okuma yazma, beden eğitimi, müzik ve resimdir. Okuma yazma günlük hayatta en yüksek fayda sağladığı için öğretilmektedir. Beden eğitiminin de cesareti esinlediği düşünülmektedir. Fakat müziğe gelindiğinde çoğu kimse onun amacının zevk olduğu konusunda hemfikirdir. Resimde ise estetiğe duyulan ilgi ve görsel zevk vardır (Burget, 2008, ss. 147-174).

Emile Durkheim, eğitimi bir sosyalleşme aracı olarak görürken, Max Weber statülerin belirlenmesi süreci olarak değerlendirmiştir, Karl Marx ise burjuva sınıfının çıkarlarını koruyan ve işçi sınıfına yanlış bilinç aşılayan bir alan olarak görmüştür. Bourdieu, bu düşünürlerin hepsinden etkilenmiştir. Bourdieu, eğitime dair özgün perspektifler sunmaya çalışmıştır. Ona göre, eğitim toplumsal düzeni yeniden üreten bir araçtır (Çetin, 2018, s. 70).

Çalışmada klasik sosyologların eğitim kavramına yönelik yapılan farklı tanımlamalarına ve ele alış biçimlerine yer verilmiştir. Emile Durkheim'in eğitime bakış açısını biraz daha aydınlatmak gerekirse, Durkheim, eğitimin sosyalleşme görevinin altını çizen bir sosyolog olarak görülmektedir. Eğitim olgusu temelde onun için toplumsaldır. Eğitim, toplumsal kurumların temelini oluşturmaktadır. Durkheim, eğitimin özel ve asıl işlevinin olduğunu ileri sürmektedir. Eğitimin özel işlevinin genç kuşağın metodolojik olarak toplumsallaşmasını sağlaması gerektiği düşüncesine hakimdir. Ancak eğitimin asıl işlevinin ise bireylerin yetenek ve gizil güçlerini toplumsal gereksinim sebebiyle geliştirmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır (Yıldırım, 2010, s. 10). Eğitim olgusu bireyleri toplumsal düzene hazırlama süreci ve bu düzendeki rollerini gerçekleştirme fırsatı olarak değerlendirilmektedir. Sosyalleşme olarak tarif edilen bu süreç eğitim olgusunu sosyolojinin temel odağı haline getirmiştir. Durkheim'de yetişkinleri, yetişmekte olan kuşakları sosyalleştirerek ve toplumsal hayata alıştırarak, ruhsal, ahlaki, zihni yönden gelişim sağladığına vurgu yapmaktadır. Bu doğrultuda Durkheim, eğitim olgusuna sosyalleşme metodu olarak bakmaktadır (Çetin, 2018, s. 8). Eğitimin bireylerin sosyalleşmesindeki önemli rolüyle birlikte bireyler toplumdaki ortak değerleri özümsemektedir. Bu sayede ayrı fertlerden oluşan topluluklar birleştirici bir anlayışa ulaşmaktadır. Durkheim'e göre eğitim, bireylerin toplumun işlevlerini yerine getirmede yardımcı olan kuralları içselleştirmektedir (Çetin, 2018, s. 11). Eğitimde bireylerin sosyalleşmesinden başka fonksiyonlarının da olduğunu belirten Durkheim, toplumdaki iş bölümü ve uzmanlaşmanın yüksek olduğu modern toplumlarda, eğitim olgusunun belli iş alanlarının gerektirdiği becerileri edinmek için de bireylerin eğitim sürecine dahil olması gerektiğini ifade etmektedir. Geleneksel toplumlarda, mesleki becerileri öğreten yer aile içi iken, toplum daha karmaşık hal aldıkça ve işbölümü ortaya çıktıkça eğitim olgusu, bu yönüyle

uzmanlaşma gerektiren işlerin yürütülmesinde gereksinim duyulan becerileri de öğreten bir işlev haline gelmiştir (Çetin, 2018, s. 26).

Karl Marx'ın sosyolojik çözümlemelerinde sınıf çatışması önemli bir yer tutmaktadır. Tarihi sınıfların savaşı olarak görmektedir. Marx, eğitim olgusuna da sınıf temeli üzerinden çözümlemeler getirmektedir. Ona göre eğitim sınıf bilinci ile ilgili bir olgudur (Çetin, 2018, s. 28). Marksist teoride sosyal üretim araçlarına sahip olan ücretli emeği çalıştıranlar ve emek güçlerini satmak zorunda kalıp yaşamaya çalışanlar arasındaki çatışmadan dolayı egemen güç kavramı ortaya çıkmıştır. Buna bağlı olarak egemen gücün sağladığı ayrıcalıklı konumla birlikte bireyler egemen fikre sahip olmuşlardır. Bu sayede toplumun düşünce hayatına yön vermişlerdir. Egemen güç ve egemen yönetsel sistemin işleyişinde katkı sağlayan kurumsal bileşenler sistemin ideolojik aygıtlarını oluşturmaktadır. Bu aygıtlar, hem sosyal sermayeye duyulan ihtiyaç yönünden emek gücünün yeniden üretilmesinde hem de bu emek gücünün kendisine tehdit oluşturmasından dolayı emek gücünün üretim ilişkilerinde yeniden üretilmesi konusunda eğitimin ayrıcalıklı bir öneme sahip olduğunu göstermektedir (Dil, 2010, ss. 33-34). Marx'a göre, okullar zengin kişilerin çıkarlarına uygun bir eğitim vererek onlara yanlış bilinç aşılamaktadır. Öğrencilere verilen bu ideoloji, kişisel yeteneklere dayalı meritokratik sistemin geçerli olduğunu ve yükselmek, zengin olabilmek için herkesin eşit şansa sahip olduğunu öğretmektedir. Marx'a göre birileri zengin oluyorsa bunu kendi kişisel beceri ve çabalarıyla başarmakta iken; yoksul kalan kesim ise suçu beceriksizliklerinde, tembelliklerinde ve zaaflarında aranması gerektiğini ifade etmektedir. Böylece bu ideolojiye sahip bireyler, aşağıda olduklarını kabullenip, nüfusun zengin olan kısmını suçlamayacaktır. Yapıyı ve bundan sonraki kaderini kabullenerek yaşamlarını devam ettirmek zorunda kalacaklardır (Çetin, 2018, s. 29).

Max Weber, eğitimin sosyal yönü üzerine durmaktadır. Eğitimi kurumsal olarak düşünmektedir. Eğitim bireyleri özel yaşama hazırlayan bir bir kurumdur. Ayrıca eğitim kurumlarının, gelecekte topluma yüksek seviyede eğitilmiş uzmanlar yetiştireceğini ileri sürmektedir. Weber'e göre eğitim, öğretimle paralel ilerlemektedir. Weber'in eğitim kavramına olan bakışı, profesyonelleşme ile ilişkilidir. Bu nedenle pragmatik bir değere sahiptir. Toplumdaki kurumların devamlılığını sağlayabilmesi

için birey yetiştirilmesi ve toplumsal kurumlara uyum sağlaması gerekmektedir. Bu nedenle bireylerin öğretime de tabi tutulması gerektiğini ifade etmektedir. Weber, eğitim olgusunun sosyal yönünün, bireylerin toplumsal kurumlarla olan ilişkilerini çözümleme de önemli olduğu ve ortaya konan çözümlemelerle bireyi tanımadan yeterli olunamayacağını belirtmektedir. Ayrıca eğitim felsefi yönünden de incelenmesi gerektiği düşüncesine hakimdir (Yıldırım, 2010, s. 11). Bu bağlamda eğitim sadece toplumsallaşmanın önemli bir boyutu değil aynı zamanda bireylerin statülerini etkileyen toplumsal hareketlilik olarak bilinen sürecin bir aracıdır. Toplumsal tabakalaşma kuramlarında eğitim olgusu genellikle toplumsal hareketliliği belirleyen bir kanal olarak değerlendirilmektedir. Weber "çok boyutlu statü" teorisinde güç ilişkilerini ve işleyen mekanizmaları toplumsal kategori temelinde anlamlandırmaya çalışmıştır. Bu kategoriler bireylerin toplumdaki konumlarına, aldıkları eğitimine, sahip oldukları gelire, yaşına, cinsiyetine, mesleğine, inançlarına ve ırksal özellikleri gibi birçok etkeni içermektedir. Bu farklılıklar bireylerin toplumsal konumlarında son derece önemli görülmektedir (Dil, 2010, s. 34). Weber eğitsel kurumların gelecekte toplum için üst derecede eğitilmiş uzman kişiler yetiştireceğini ileri sürmüştür. Ona göre, eğitimin temel işlevi bireylerin elde edecekleri statüye hazırlık olarak değerlendirmektedir. Eğitim olgusu kişi ve grupların bürokraside ve toplumsal tabakalaşmada alacakları pozisyona hazırlanma çalışmaları olarak görülmektedir. Buna bağlı olarak Weber eğitimi, birey ve grupları özel yaşam biçimine hazırlayan bir kurum olarak tasvir etmektedir (Çetin, 2018, ss. 27-28).

Yıldırım'a (2010, s. 7) göre, Dewey, eğitimi demokratik değerlerle özdeşleştirmiştir. Eğitimle demokratikleşmenin sağlanacağını ifade etmektedir. Dewey, eğitimi içten gelen bir olgunlaşma ve zihnin kendisinde bulunan yeteneklerin geri getirilme süreci olarak görmemektedir. Eğitim bireyin kendisi dışında eğitim teması üzerinden içerik ve çağrışımların bağlantıların oluşturulmasıyla zihnin biçimlendirilme sürecidir. Bu ifadelere göre Dewey'in eğitimi dışsal, deneysel içerik ve işleve sahip yapı olarak vurgulanmaktadır (Yıldırım, 2010, s. 7). Öztürk'e (2008, s. 45) göre Dewey, kendi eğitim sistemine geleneksel eğitimi eleştirerek başlamıştır. Ona göre, geleneksel eğitimin temelini oluşturan düşünceler, konusu ve geçmiş dönemde işe yaramış bilgi ve becererilerden oluşmaktadır. Okulun görevinin bunları yeni kuşaklara aktaması olduğu ifade edilmektedir. Geçmişteki davranış standartlarının ve kurallarının

geliştiğini düşünmektedir. Ahlaki eğitimin amacının kurallara ve standartlara uygun davranışlar oluşturduğu düşüncesine sahiptir. Okul örgütlenmesi, temelde okulu toplumsal kurumlardan farklı bir kurum haline getirmektir Dewey, geleneksel eğitim düzeninin yukarıdan ve dışarıdan zorlamaya dayalı olduğunu ifade etmektedir. Derslerde konu ve yöntemlerin gençlere zorla kabul ettirildiğini belirtmektedir. Oysa öğrenilmesi beklenilen konuların, öğrenme ve davranışları, yöntemleri onu öğrenecek kişilerin kapasitesinin tamamen üzerindedir. Dewey, beklentilerin gençlerin sahip oldukları deneyimlerinin çok ötesinde olduğundan ve konuların öğrencilere zorlama yoluyla kazandırıldığından eğitimin bu işlevine karşı çıkmıştır (Öztürk, 2008, s. 46). Dewey'e göre, yetişkinlerin deneyimleri, beceri düzeyleri ve bilgileri gençler arasındaki fark çok fazladır. Öğrencilerin bu bilgi yığınlarını öğrenmelerinin zor olduğunu ve kendi yaşamlarının neredeyse hiçbir yerinde bunlardan yaranlanılamayacağının imkansızlığından bahsetmektedir. Dewey, geleneksel eğitimin temel işlevi sadece öğretmek olduğunu ifade etmektedir. Öğretmeden kasıt bilgilerin olduğu gibi ezberleniyor olmasıdır. Bu şekilde öğrenilecek bilgi ise ona göre durağan bir bilgidir. Geleneksel eğitimin aksine eğitim anlayışı oluşturan Dewey, eğitimi bireylerin biçimlendirilmemesi gereken nesne olarak görmemektedir. Aksine insan doğasına önem veren bir eğitim anlayışı ortaya koymuştur. Bu eğitim anlayışını oluştururken en çok Jean Jacques Rousseau'dan etkilenmiştir.

Eğitimle ilgili çokça tanıma yer veren Rousseau eğitim kavramının kapsamından ve karmaşasından kaynaklı eğitimle dair çokça tanıma yer vermiştir. Yaptığı her bir tanım eğitimin bir yanına vurgu yapmaktadır. Eğitimi bireyin doğduğunda sahip olduğu ve büyüdüğünde gereksinim duyduğu her şeyin kazandırılması olarak ifade etmiştir (Rousseau, 2017, s. 21). En temel yapıtlarından biri olan Emile'de eğitim düşüncesini anlatmıştır. Rousseau, hem bireyci hedeflere hem de toplumcu hedeflere imkan sağlamıştır. Eğitimin temeline toplumu yerleştirmiştir. Toplumun iyiliğini insanın iyiliği ile birleştirmiştir. Rousseau, insan doğasına yönelik tespitler yapmıştır. Doğayı temel alarak oluşturduğu fikirlerinde eğitimin nasıl olması gerektiğini ve kullanılacak yöntemi ele almıştır. Eğitimin amacını oluşturmaya çalışırken toplumu eğitimin amacından çıkarmamıştır. Toplum beraberinde kötülük getirse de toplumun zorunluluğunu ortaya koymuştur. İnsanların ilkel hayattan uzaklaşarak toplum haline gelmesi kaçınılmazdır. Ona göre, bu durumdan tekrar geri dönmek imkansızdır.

Rousseau bireycilik ve toplumculuğu yurttaşlıkla birleştirmiştir. Bireylerin hem kendisine yönelik hem de diğerlerine yönelik faydalı olabilmesi için eğitilmesinin amaç olduğunu belirtmiştir. Yurttaşlığın önemi ve eğitim gerekliliğine yönelik, yurttaşları gerektiği gibi yetiştirerek her şey elde edilmektedir. Rousseau'ya göre, eğitim sonucunda düşünce ortaya koyan ve aklın boyunduruğuna giren insan doğacaktır. Bu öğrencinin tek özelliği olarak aklı göstermektedir. Toplumsallaşma sonucunda insan doğasına sahip olduğu şeyleri yitirmektedir. Bunları kazanabilmek eğitim yoluyla gerçekleştirilen yurttaşlık eğitimi ile mümkün olacaktır (Günaydın, 2014, ss. 43-48). Rousseau'ya göre, yurttaşlık eğitimi ile otantik ve harikulade bir kişilik oluşturma amaçlanmaktadır. Özgün insan olmaya yurttaş olduktan sonra başarı sağlayarak yeni bir toplum ve yeni bir siyasal düzen oluşturabilmektedir (Böyükyılmaz, 2015, ss. 72-73). Kazanılacak davranışların kaynağı olan doğa kanunları da akla uygun olmalıdır. Bu durum öğrenci için sıkıntı yaratmamalıdır. Ona göre eğitim geç başlamalı ve yavaş ilerlemelidir (Günaydın, 2014, s. 48).

Rousseau'ya göre eğitimin temel amacı bireyler arasındaki farklılıkların göz önüne alınarak doğuştan getirilen güçlerin öneminin kavranması gerektiğidir. Bu güçlerin farklı insanlarda farklılaştığını görmesi gerektiğine inanmaktadır. Her insan kendine has bir özellikle dünyaya gelmektedir. Fakat farklı yaratılışa sahip olan bu çocukları aynı öğretimden geçirerek eğitmek onların kendilerine has olan eğilimlerini de yok etmektedir. Rousseau'ya göre baskı altına alınan yetenekler tekrar canlanmazlar (Dewey, 1996, s. 130). Bu yönüyle eğitim kavramını birey, yaşadığı toplumda yeteneklerini, tutumlarını ve davranışlarını temel alarak kendi yaşantısına yansıtmalıdır.

Bireyler için bilgiye ulaşma ve bilginin yaygınlaşmasında belli dönüşümler yaşanmaktadır. Eğitimi bu noktada ön plana çıkaran şey, bilgi birikiminin toplumsal yayılımı ve paylaşımına yönelik olarak en temel kavram olmasıdır. Bu nedenle bireylerin gelecek kurma için belirlenen eğitim algısının hedefine yönelik programlı ve planlı şekilde gerçekleşmesi ve toplumsal değişimin temelinde sürece uyum sağlaması için eğitim kurumları ile gerçekleştirilebileceği düşüncesi yaygındır. Eğitim olgusu toplumsal değişme sürecinde bireylerin yaşamlarını kolaylaştırmaktadır. Bireyler, eğitim sayesinde yeni toplumsal yapılara uyum sağlamaktadırlar. Bu

bağlamda eğitim kurumlarının yeni bilgiler üreterek, bilginin toplumsal tabana yayılmasına zemin hazırlayarak, yeni değerler geliştirerek, toplumsal değişime öncülük ettiği düşünülmektedir (Çetin, 2018, s. 14). Sarıtaş'a (2018, s. 20) göre, bu görüşlerden farklı olarak eğitimle ilgili radikal fikirlere sahip olan Ivan Illich, eğitimin kurumsallaşmasını ve zorunlu eğitimi eleştirmektedir. Öğrenmenin yaşam boyu süreceği fikrine inanmaktadır. Bu nedenle ona göre, öğrenmenin çoğu okuldan ziyade okul dışında edinilmektedir. Söylenilenlerin aksine Illich okula ya da eğitime karşı değildir. Eleştirdiği nokta okulun dikte ettiği mecburiyettir. Öğrenciler belli saatlerde, belli mekanlarda, belli müfradata hapsedilmektedir görüşüne sahiptir. Öğretmende hazır olan bilgiyi öğrencinin belleğine nüfuz etmeye ve ezberci sisteme zemin hazırladığını ifade etmektedir.

Ivan Illich'in eğitim anayışı, bireysel temelli, özgürlükçü, yapıcı ve yaratıcı sisteme dayalıdır. Bu manada bireyler kendi öğrenimlerinden kendilerinin sorumlu olması gerekmektedir. Ona göre, bireylerin bireysel gelişimleri ölçülebilecek bir nesne değil, herhangi bir baskı altında müfredatla da bunun ölçülmesi söz konusu olamaz. Var olan müfredatları eğitimde bir meta olarak kullanmamak gerekir. Bu doğrultuda öğrencilerin hayalleri ve yaratıcılıkları bu meta ile yönlendirilmektedir. Illich'e göre, eğitimin okul vasıtasıyla yaygınlaştırılacağı düşüncesi büyük bir yanılgıdır. Eğitimde okulların yetersiz olduğunu ifade etmektedir. Ona göre, evrensel eğitimi gerçekleştirecek, her an öğrenme paylaşma ve anlayış yeteneğine sahip bir eğitim benimsenmelidir. Öğrenciler hür iradesi ile seçimlerini kendileri yapmalıdır (Illich, 2016, s. 57). Illich'e göre eğitim bireylerin kendi özel çabaları ile elde edilebileceği varsayımı söz konusudur. Okulu öğretmene, yaşa, zamana bağımlı zorunlu bir süreç olarak tanımlamaktadır. Eğitim ve öğrenimin öğretmen olmadan da edinilebileceğini düşünmektedir. ''Herkes nasıl yaşayacağını, en iyi, okul dışında öğrenmektedir. Bizler bir öğretmenin müdahalesi olmaksızın konuşmayı, düşünmeyi, sevmeyi, hissetmeyi, oynamayı, lanet etmeyi, politika yapmayı ve çalışmayı öğreniriz.'' (Illich, 2016, s. 45).

Ivan Illich gibi Paulo Freire de, öğrenci merkezli ve pratiğe yönelik bir eğitim anlayışını benimsemektedir. Freire'ye göre, eğitim olgusu eleştirel bir yapıda olmalıdır. Freire için, önemli nokta sessizlik kültürüdür. Sessizlik kültürü, öğrencilerin sürü ya da kitle haline getirilmesidir. Freire, bu duruma karşı çıkmaktadır. Sessizlik

kültüründen kurtulmak gerektiğini savunmaktadır. Bu amaca yönelik olarak bireyler bilinçlendirilmeli ve kendini gerçekleştirmesi gerektiği inancı olmalıdır. Freire'ye göre, eğitim pedagojisi ne kadar az kesinliğe boğulursa ve ne kadar çok sorgulayıcı tutum sergilerse eleştirel ve radikal bir anlayış olacaktır. Freire eğitim pedagojisinde bankacı kavramını kullanmaktadır. Bu kavramla anlatmak istediği, öğretmen bilgiyi öğrenci hafızasına yatırmaktadır ve burada öğrencinin hafızası banka işlevi görmektedir. Freire de Ivan Illich gibi öğretmen merkezli eğitimi eleştirmektedir. Bu sisteme karşı çıkmaktadır. Ona göre, öğretmen merkezli eğitim, ezberci sistemi yaratmaktadır. Öğrenciler var olan bilgiyi sorgulamadan almaktadır. Bu şekilde yapılmasının eğitimden alınacak verimi düşürdüğünü ifade etmektedir (Freire, 2018, s. 51).

Dil'e (2010) göre, Freire eğitim olgusunu insanlaşma yetisinin merkezine yerleştirmiştir. İnsan olmak, yaşanan gerçekliğin farkına vararak, bireylerin özgür biçimde diğerleriyle ilişki içinde olması demektir. Yani bu ilişki insan olma yetisinin hem nedenini hem de sonucunu oluşturmaktadır. Dayatmaları, sorgulama ve bunlardan da kurtulma çabasına giren bireylerin, eleştirel bilincin gelişmesine tanık olacağı ifade edilmektedir. Bu eleştirel bilinç sayesinde yeniden doğan ve toplumsal çevre ile etkileşime girerek onu dönüştürme yeteneğine sahip olmaktadırlar. Freire, kişinin kendisinide dönüştüreceğine de inanmaktadır. Bireylerin gündelik yaşam içinde hapsedilemeyecek çok yönlü bir varlık olduğunu ifade etmektedir (Dil, 2010, s. 38). Bu bağlamda bireyi toplumsal çevresinden ayrı düşünmek olanaklı olmayacaktır. Eğitim kurumlarının toplumsal çevre ile yakın ilişki ve velilerin eğitim kurumlarına olan ilgilerinin yüksek olmasının toplumsal çevre ve eğitim ilişkisinde önemli olduğu vurgulanmaktadır.

2.2. EĞİTİM POLİTİKALARI

Toplumların değişiminde öncü kurumların başında yer alan eğitim, bu anlamda önemli bir rol üstlenmektedir. Toplumun geleceği açısından hayati önem taşıyan eğitim, belli politikalar çerçevesinde şekillenmektedir (O. Yıldız ve T. Yıldız, 2016, s. 24). Eğitimin bir politika konusu olarak ele alınması ve eğitim politikalarının tespit edilip uygulanması gün geçtikçe önem kazanmaktadır. Eğitim politikaları, ülke yönetiminin

niteliğini yansıttığı düşünülmektedir. Çünkü politika ile devletler faaliyetlerini amaç, yöntem ve içerik olarak düzenleme ve gerçekleştirme esasları ile ilgili olup belli bir sorunun çözümü için geleceğe yönelik olarak alınması gereken önlemler ile benimsenen ilkeleri kapsamaktadır. Bu özelliği ile politika, önceden kararlaştırılmış bir programı ve bu programın öngördüğü hedefleri ortaya koymaktadır (Turan, 2016, s. 2). Eğitimde kararlı bir eğitim politikasına çok gereksinim duyulmaktadır. Eğitim politikası, eğitim sisteminde alınacak kararlara yapılacak eylemlere yön vermek amacıyla konulmaktadır. Eğitim politikası, eğitimle ilgili işlerin yürütülmesinde izlenecek yol ve yöntemleri içermektedir. Eğitim politikası kavramı, en temel politikalardan uygulama politikalarının gibi bir dizi etkinliği kapsamaktadır (Karakütük ve Tural, 1991, ss. 20-22). Eğitim politikası, toplumun ve devletin ihtiyaç duyduğu yönde vatandaşların okullar aracılığıyla yetiştirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Toplumların çoğunluğu, gelecekte var olmasını istediği bir birey yetiştirmek istemektedir. Hükümetler bu yönde eğitim politikaları uygulamaları hazırlamaktadır. Eğitim politikaları her ülkeye göre değişse de yenilikçi yönde hazırlanmakta ve ulusal nitelik taşımaktadır. Eğitime yön veren bu politikaların tutarlı, bilimsel, sosyolojik ve felsefi temellerinin sağlam ve süreklilik sağlayan politikalar olması gerektiği ifade edilmektedir (O. Yıldız ve T. Yıldız, 2016, ss. 25-26). Eğitim politikalarının belirlenirken esnek olunması gerekmektedir. Toplumsal ve ekonomik değişikliklerin yaşandığı dönemlerde bu değişikliklere uyum sağlayacak politikalar belirlenmelidir. Eğitimde gerçekleşen değişimlerde ve politikaların belirlenmesinde iş görenlerin karar alma sürecine katılımına vurgu yapılmaktadır. Eğitim politikalarının kapsamlı ve tutarlı olması gerektiği söylenilmektedir. Eğitim politikalarının belirlenmesinde ulusal ve uluslararası özellikler dikkate alınmalıdır. Çünkü eğitim politikalarının sayesinde geleceğin yurttaşlarının hazırlandığı tespiti yapılmaktadır. Eğitim politikalarının bilimsellik açısından temel ölçüt olması ifade edilmektedir. Eğitim politikalarının başta hazırlanmış olan eğitim planlamasının genel çerçevesinden dışarı çıkılmamalıdır. Eğitim politikalarına yön veren aslında eğitim planlamasıdır. Eğitim politikaları kısa bir dönemi kapsar ve daha sınırlıdır. Eğitim planlaması ise daha uzun süreyi kapsamaktadır (Gül, 2008, s. 121).

Türk Eğitim politikası her hükümet döneminde değiştirildiği için henüz devlet politikası halini alamamıştır (O. Yıldız ve T. Yıldız, 2016, s. 26). Sürekli değişen

eğitim sistemleri ve planlı bir eğitim politikasının olmayışı eğitim ile ilgili sorunların başında gelmektedir (O.Yıldız ve T. Yıldız, 2016, s. 39). Değişen eğitim politikalarına ilişkin Gökçe'ye (2007, s. 192) göre Türkiye Cumhuriyeti'nin milli eğitim politikasının amacı farklı insanlar yaratmak değildir. Ancak yönetime seçimle gelen hükümetlerin uzun vadeli politikaları düşünmemeleri ve siyasi kaygılarıyla sorunlara getirdikleri kısa vadeli çözümler nedeniyle sistem bu şekilde işlemektedir. Siyasi kaygıların yönlendirdiği bir eğitim anlayışı birbirinden farklı okul tipi yaratmaktadır (O. Yıldız ve T. Yıldız, 2016, s. 40). Bazı görüşlere göre, Türkiye'de eğitim politikasının olduğunu ancak uygulamaya tam olarak aktarılamadığını savunulmaktadır. Bu görüşlere göre Türkiye'de eğitim politikası çerçevesinin Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, Çocuk Hakları Bildirgesi gibi metinler, Anayasa ve eğitimle ilgili yasalar ve Kalkınma Planları gözönünde bulundurularak çizildiği söylenmektedir. Fakat politikaların uygulamasında sorunların olduğu ifade edilmektedir (Karakütük ve Tural, 1991, ss. 19-20).

Eğitim, temel bir insan hakkı olarak kabul edilmektedir. Milli Eğitim Temel Kanunda ve Anayasada tüm bireylere bir hak olarak verilen eğitim, bireylerin kendi isteğine, keyfiyetine bırakılmaksızın herkesin kullanması gereken zorunlu bir hak olmaktadır. Bu anlamda eğitim zorunluluk olarak görülmektedir. Bu zorunluluk neden olduğunun cevaplanması önemli bir husus olarak görülmektedir. Her birey bir toplumun üyesi olarak doğar ve sonra toplumun etkin bir üyesi olabilmek için toplumsallaşma sürecine katılmaktadır. Bu durum, zorunlu eğitimle sağlanmaya çalışılmaktadır (Kıran, 2000, s. 81). Bu özelliğinden dolayı zorunlu eğitim uluslararası ve yerel düzenlemelerle güvence altına alınmaktadır. Zorunlu eğitim kısaca bireylerin hukuki düzenlemeler yoluyla ortak bir program ve süreye bağlı olarak okullu olma süreci olarak tanımlanmaktadır. Zorunlu eğitim bireylerin belirli bir yaş aralığında, ortak hedefleri olan eğitim sürecine katılımını öngörmektedir. Bireyleri ortak bileşenler etrafında bir araya getirip yetiştirmeyi hedeflemektedir. Zorunlu eğitim ile birlikte bireyler topluma uyum sağlaması amacıyla gerekli olan bilgi ve becerilerle donatılmaktadır. Ayrıca bireylerin toplumsal ödev ve sorumlulukları öğrenmesi beklenmektedir. Zorunlu eğitime tabi olan bireyler, küçük yaşlardan itibaren mevcut toplumsal yapıyı sorgulama fırsatı bulamadan sürece dahil olmaktadırlar. Bireyler bu sayede toplum tarafından kendilerinden beklenenleri yerine getirmeye başlamaktadırlar (Turan, 2016,

s. 2). Kıran'a (2000, s. 81) göre, zorunlu eğitim, devlete ve yönetim şekline inanan bireylerin yetiştirilmesinde, toplumun kültürel mirasının benimsetilmesinde, çağdaş, demokratik, laik toplumun oluşturulmasında ve toplumsal kalkınmanın sağlanmasında gerekli ve zorunlu olarak görülmektedir.

Toplumların sosyal, kültürel ve ekonomik bakımlardan ilerlemesi, teknolojideki ve endüstrideki hızlı gelişmeler sağlanabilmesi için iyi şekilde eğitilmesi gerektirmektedir. Bu duruma paralel olarak süreç içerisinde zorunlu eğitim süresi uzamaktadır. Farklı ülkelerde farklı sürelerde zorunlu eğitime devam edilmektedir. Dünyadaki çoğu ülke, zorunlu eğitim süresinin artırılmasını hedeflemektedir. Bu yönde ciddi çaba sarf etmektedirler. Hatta birçok ülke, zorunlu eğitim süresini on iki yılın üstüne çıkarabilmek için olanaklar yaratmaya çalışmaktadır (Kılıç, 2015, s. 13). Türkiye'de de zorunlu eğitimin süresi yıllar içinde artmıştır. Türkiye'de Cumhuriyet dönemiyle birlikte eğitimde önemli gelişmeler yaşanmıştır. Bu gelişmeler, eğitim-öğretim birliği yasası, yeni Türk alfabesinin kabulü, 1961 yılında çıkarılan 222 sayılı ilköğretim kanunu ve 1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu gibi reformlar örnek verilebilir. 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu sekiz yıllık eğitimi benimsemiştir. Fakat geçici bir maddeyle ortaokul bu zorunluluk dışında tutulmuştur. 1997 yılına kadar Türkiye'de zorunlu eğitimin süresinin artırılmasına yönelik uzun vadeli ve sistemli bir çalışma yapmadan uluslararası ve iç politikalardaki gelişmeler sonucu sekiz yıllık zorunlu eğitim gündeme gelmiştir. Plansız bir şekilde Türkiye'de 16.08.1997 tarihinde 4386 sayılı yasayla sekiz yıllık zorunlu ilköğretim uygulamasına geçilmiştir (Kıran, 2000, s. 81). Akyüz (1999, ss. 301-302) bu konuyla ilgili şunları ifade etmektedir: "1983-1984 öğretim yılında 6 yaş uygulaması bazı okullarda başlatıldı. İlköğretimin temel eğitim adıyla böyle uzatılması, hemen her ülkede gözlenmektedir. Bizde de 5 yıllık bir ilköğretimin artık asgari bilgilere ve yeterliliğe sahip yurttaşlar yetiştirmede pek başarılı olmadığı anlaşılmış bulunmaktadır (…) 1997-1998 öğretim yılından itibaren ülke çapında 8 yıllık zorunlu eğitim uygulamasına geçildi". Zamanla Türkiye'de sekiz yıllık zorunlu eğitim süresi on iki yıla çıkarılmıştır. Zorunlu eğitimi kademeli olarak 12 yıla çıkaran yasa, teklif olarak sunulmasından, kabul edilmesine ve getirdiği değişikliklere kadar her yönüyle çok fazla tartışılmıştır. Uzun süre Türkiye'nin gündemini oluşturmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı on iki yıllık zorunlu eğitim sisteminin iki ana hedefi bulunduğunu

söylemiştir. Bu hedeflerden biri bireylerin ortalama eğitim seviyelerini yükseltmek, diğeri ise eğitim alan her bireyin yeni sistem sayesinde ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerinin gerektirdiği şekilde yönlendirilmelerini sağlamaktır (Demir, 2017, ss 1-2). 4+4+4 olarak bilinen zorunlu eğitimi 12 yıla çıkaran kanunla eğitim sisteminde Türkiye'de yeni bir dönemi başlamıştır. Bu kanun ile birlikte (MEB, 2012) zorunlu ilköğretim çağı altı-on üç yaş grubundaki çocukları kapsamaktadır. Bu çağ çocuğun beş yaşını bitirdiği yılın eylül ayı sonunda başlamaktadır. On üç yaşını bitirip on dört yaşına girdiği yılın öğretim yılı sonunda zorunlu eğitim bitmektedir (Kılıç, 2015, s. 12). Zorunlu eğitim süreci Türkiye'de bu şekilde yaşanmakta ve halen günümüzde on iki yıllık zorunlu eğitim devam etmektedir.

Zorunlu eğitim süreci hem eğitimciler hem de toplum tarafından önemsenilen bir konu olmaktadır. Ancak bilimsel ve teknolojik gelişmelere paralel olarak eğitim sisteminde yeni görüşler ortaya atılmıştır. Eğitimin sadece bir çatı altında yapılamayacağı ve zorunlu eğitime karşı çıkan özgür eğitim anlayışı doğmuştur. Çalışmada kavramsallaştırılması gereken bir diğer konu özgür eğitim olmuştur.

Özgür eğitimi kavramsallaştırmak amacıyla öncelikle özgürlüğün ne olduğunu bilmek ve özgür insanı anlamdırmak gerekmektedir. Paulo Freire'ye göre toplumsal yaşam hedefi dünyanın insanileştirilmesidir. Bu ifadesiyle herkesin kendisini etkileyen toplumsal güçlerin bilincine vardığı, bu güçler üzerine düşündüğü ve dünyayı dönüştürmeye çalıştığı bir süreci ifade etmektedir. İnsan, seçimler yapan ve kendi kaderini yönlendirmeye çalışan bir eyleyen olarak görülmektedir. Ona göre, özgür bir insan olmak bir eyleyen olmaktır. Ayrıca o insanın kim olduğunu ve çevredeki toplumsal dünya tarafından nasıl biçimlendirildiğini bilmesi gerekmektedir. Bireyin bilinci ve ideolojisini belirleyen, onun toplumsal dünyası ve çevresi olmaktadır. Bu durumların bilgisine ve bilincine sahip olmadan insanileşmenin imkânsız olacağı ifade etmektedir (Spring, 2017, s. 63). Freire'ye göre, özgürlük kavramı insanın dışında bir ideal değildir. Mit haline gelen bir fikir de değildir. Özgürlük, insanın yetkinleşme arayışının olmazsa olmaz koşulu olarak görülmektedir. Bireyler özgürlükte özerkliği ve sorumluluğu yerine getirmektedir. Özgürlüğün armağan olarak alınmadığı, fethedildiği belirtilmektedir (Freire, 2018, s. 30). Neill'e göre özgürlük kavramı Stirner'in kendi kendine sahip olma düşüncesine çok yakındır. Neill, bir çocuğa

özgürlük vermenin kolay olmayacağını söylemektedir. Özgürlüğü kendi düşüncelerine ve inançlara sahip olma ya da onları seçme hakkı olarak ifade etmektedir (Spring, 2017, s. 104). Özgür insan için bir şeyi bilmek daha büyük bir seçenek kaynağı olmaktadır (Spring, 2017, s. 39). Bu nedenle bireylerin özgürleşmesine ve son zamanlarda özgür eğitim üzerine görüşler yaygınlık kazanmıştır.

Özgürleştirici eğitimde bireylerin soyut, yalıtılmış ve dış dünyadan bağımsız ve ayrı olarak var olduğunu reddedilmektedir. Özgür eğitimin dünyadaki bireylerden ayrı şekilde var olan gerçeklik olduğu da reddedilmektedir. Freire'e (2018, s. 67) göre, özgür eğitim çalışmasının bilgi aktarımından değil, idrak edimlerinden oluşmaktadır. Bu eğitimi idrak edilebilir nesnenin, idrak eden öğretmen ve öğrenci arasında aracılık ettiği bir öğrenme durumu olarak görmektedir. Freire'ye göre etrafta dış dünyayı tanımak bireylerin kendisini tanımakla başlamaktadır. Öğrenmenin anlamlı olabilmesi için zorunluluk olmamalıdır (Spring, 2017, s. 64). Spring'e (2017, s. 9) göre, özgürlükçü eğitim teorilerinde toplumda başarılı olmuş herhangi bir radikal değişimin, kısmen halkın karakter yapısında ve tutumundaki değişikliklere dayandığı yolundaki inancın bir ürünü olmaktadır. Kendisi içinde iş gören yeni bir insan doğmadan yeni bir toplumun doğmasının mümkün olamayacağını belirtmektedir. Eğitime dair radikal yaklaşımda, on dokuzuncu ve yirminci yüzyıllarda kitlesel okul eğitiminin ortaya çıkmasına gösterilen tepki olmuştur. Bu dönemde, devletin desteklediği ve düzenlediği okullarda zorunlu eğitim verilmesi yönünde bir eğilim oluşmuştur. Kitlesel okul eğitimde bireyleri modern sanayi devleti için yetiştirmek amaçlanmıştır. Toplumda radikal bir dönüşüm sağlamayı amaçlayanların var olan toplumu sürdürmek üzere örgütlenmiş eğitim sistemlerine karşı oldukça eleştirel bir tutum takındıklarının son derece doğal olduğu ifade eedilmiştir (Spring, 2017, s. 13).

Özgür eğitim, insanın soyut, yalıtılmış ve dünyadan bağımsız ve ayrı olarak var olduğunu reddetmektedir. Ayrıca dünyanın, insanlardan ayrı var olan bir gerçeklik olduğunu da reddetmektedir (Freire, 2018, s. 69). Özgür eğitim tartışmaları kitlesel yapılan zorunlu eğitime karşı çıkış olarak ortaya çıkmıştır. Özgür eğitimi savunanlara göre, Baker bir yığın insanın okulda zil sesiyle birlikte düşünmeye başladığını ifade etmiştir. Onların bu koşullanmadan asla kurtulamayacağını söylemektedir. Çünkü

onların bir şekilde kalıba döküldüğünü ve yaralarının görünmese de ama izlerinin ortada olduğunu belirtmiştir (Baker, 2013, s. 37).

Rousseau'ya (2017, s. 639) göre, çocuklara kazandırılan alışkanlıkların bir çoğu aslında gerçek alışkanlık değildir. Bu alışkanlıkların çocuklara zorla kazandırılmış olduğunu söylemektedir. Çocukların bu davranışı zorla uyguladıklarından dolayı sürekli bunlardan kurtulma fırsatı kollamaktadırlar. Davranışlarını isteyerek ve zevk alarak yapan ve büyüdüğünde aynı şekilde davranmayı devam ettiren kişilerin özgür olduklarına vurgu yapmaktadır. Rousseau'ya (2017, s. 391) göre, bireylerin yaptığı her eylem, özgür varlığın iradesi ile olması gerekmektedir. Ona göre, özgür olmadan gerçek irade gösterilemez. Bireylerin eylemlerinde özgür olmasının gerektiğini belirtmektedir. Eğer birey özgürse kendiliğinden davranmaktadır. Birey özgür iradesiyle kendi kendine öğrendiğinden başkasının aklını kullanmaz. Kendi aklını kullanmaktadır. Başkasının düşüncesinden etkilenmediğinden dolayı başkalarının ikna gücünden de etkilenmemektedir. Rousseau'ya göre, bireyin yanlışlarının çoğu kendisinden değil, başkalarından kaynaklanmaktadır (Rousseau, 2017, s. 277).

Eğitimin özgür davranışlar ile yapılması gerektiği savunulmaktadırlar. Bu bakımdan zorunlu eğitime karşı çıkılmıştır. Baker'e (2013, s. 39) göre zorunlu eğitim bireylere öğrenmeyi değil, okulda öğrenmeyi zorunlu tutuyor demektedir. Bu zorunluluğun neden altı ile on altı yaş arasındaki insanlara getirildiği sorgulamaktadır. Ayrıca eğitimin neden mekan, sınıflara ve bir bahçeye bölündüğünü de sorgulamaktadır. Zamanın seçimiyle ilgili altı ile on altı yaşları arasındaki "bir çocuğun zekası istendiği gibi yoğrulabilir" yani şu ağaç yaşken eğilir düşüncesiyle ilişkilendirilmektedir (Baker, 2013, s. 39). Rousseau'ya göre de çocuk bu ilk gelişme döneminde ahlak ya da toplumsal ilişkiler hakkında akıl yürütemez. Sorumluluk, boyun eğme, emir, yükümlülük gibi kelimeler bireyin yaşamının bu aşamasından çıkarılması gerektiğini ifade etmektedir. Ona göre, bir yetişkin, çocuğun karşısına herhangi bir otorite veya sorumluluk iddiasıyla çıkmamalıdır. Rousseau için önemli olan şey çocuğun kendi akıl yürütme gücünü kullanarak değerlendirme yapabileceği dönemden önce herhangi bir ahlaki durumdan kaçınması gerekmektedir (Spring, 2017, s. 36). Rousseau'ya (2017, s. 137) göre çocuğu böylece kendi iradesinin hakimi kılarak onun kaprislerini kışkırtmış olunmaz. Çocuk her zaman kendisine uygun olanı yapmalıdır. Bu sayede

sadece yapması gerekeni yapacaktır. Çocuğun, o andaki belirgin çıkarı söz konusu oldukça tüm düşünme yetisinin sırf kurguya dayalı öğretimde olduğundan daha iyi ve daha uygun bir biçimde gelişecektir.

Baker'e (2013, s. 32) göre zorunlu eğitimle her yerde bireylerin iyiliği için, zor kullanılarak bir şeyler öğretilmektedir. Okullar her yerde aynı kuralları uygulamaktadır. Ona göre, bu okullarda çocuklar önce yaşıtlarıyla birlikte bir sürüye sokulmaktadır. Daha sonra birisini dinlemek zorunda bırakılmaktadırlar. Fakat bu kişiyi çocuk seçmemektedir. O kişi de çocuğu seçme hakkına sahip değildir. Okullarda bu kişiye çeşitli yöntemlerle çocuğun kafasına bir şeyler sokması istenmektedir. Bunun için o kişiye para verilmektedir. Çocuğun kafasına nelerin sokulacağına devlet karar vermektedir. Devlet bireyleri zaman ve mekan bakımından sınırlamaktadır.

Spring'e (2017, s. 32) göre okulların varlığı özel bir politik ve ekonomik ideoloji tarafından kullanılmaktadır. Okuldaki öğrenciler özgürlüğü istediklerinde, özgürlüğün sadece otorite tarafından verildiğini ve uzmanlarca kullanılması yönündeki dersleri almaktadır. Bu bireylerin hareket etme yeteneğini yok eden bir yabancılaşma yaratmaktadır (Spring, 2017, s. 28). Bu nedenle okulun varlığına karşı çıkan çok fazla kişi bulunmaktadır. Geçmişte çok sayıda insan okula karşı çıkmıştır. Bunların başında Willim Blake ve özellikle Charles Dickens gelmektedir. Dickens, zorunlu çalışmanın yanı sıra zorunlu eğitime karşı çıkmaktadır. Daha yakın tarihler ise Krishnamurti, insanlara çocuklarını okula göndermemelerini, onların okulun dışında sokakta veya evlerinde eğitim görmelerini istemiştir (Baker, 2013, s. 35).

1960'ların sonlarında ise zorunluluğa karşı çıkan ve özgürlükçü geleneğe yeni bir hayat veren Ivan Illich olmuştur. Illich sorunun, bizzat okullar olduğunu ileri sürmüştür. Okulları ideolojik bir denetim kaynağı olarak görmektedir. Ona göre, okullar, mevcut toplumsal yapıyı yeniden üretmekte ve teşvik etmektedir. Okullar ayrıca bireyleri öğrendiklerinden yabancılaştırmaktadır. Illich'in okulsuz toplum önerisi özgür eğitim hareketinin yapısında bulunan problemleri çözüme kavuşturmaktadır (Spring, 2017, s. 58). Özgür eğitimin önemi ve gerekliliği son yıllarda toplumlar tarafından önemlilik kazanır hale geldiği görülmektedir.

2.3. EĞİTİMDE FİZİKİ VE TOPLUMSAL ÇEVRENİN ÖNEMİ

Toplumlar tarafından eğitim kurumları olan okulların sorumluluğu ve önemi gün geçtikçe artmaktadır. Çünkü bu kurumlar öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin gerçekleştiği destekleyici bir güce sahiptir. Okullar elde ettiği bu gücü tek başına yapmamaktadır. Okullar hem fiziki hem de toplumsal çevresiyle ciddi bir ilişki içerisindedir. Çevre, bireyleri geliştiren, şekillendiren ve dönüştüren bir yapıya sahiptir. Çevre, bireylerin ve diğer canlıların yaşamları boyunca ilişkilerini sürdürdükleri ve karşılıklı olarak etkileşim içinde bulundukları bir ortamdır. Çevre fiziki, biyolojik, sosyal, ekonomik ve kültürel olmak üzere farklı türlerde biçimlenmektedir. Çevre, insana etki yapan her şeyi içinde barındırmaktadır. Çevre, bireyler için fiziksel, toplumsal, biyolojik ve kimyasal tüm sistemleri kapsayan bir yapıdır (Yiğit ve Bayraktar, 2006, s. 1). Çevre, bu nedenle insanlar için son derece önemlidir. Okul çevresi bu bakımdan toplumsal çalışmalarda ele alınması gereken bir konu olmuştur. Çünkü okul çevresi değerleri ve gereksinimleri farklı olan bir çok grup tarafından oluşmaktadır. Okulu etkileyen olayların, olguların ve varlıkların tümü okul çevresini oluşturmaktadır (Koçak, 2014, s. 3). Çevre ile ilişkilerin temel amacı, okulun amacını gerçekleştirici bir yapıyı kurma ve işleyişi sağlamak olarak görülmektedir. Çevre tanındığı ölçüde çevresel olanaklar ve kaynakların okulun amaçları doğrultusunda harekete geçirilmesi için bir takım girişimlere başvurulmaktadır (Yiğit ve Bayraktar, 2006, s. 137). Okul ve çevre ilişkilerinde, okulun hedeflerine ulaşabileceği bir mekanizma kurulması ve bu mekanizmanın sağlıklı bir şekilde işletilebilmesi gerekmektedir. Okul, içinde bulunduğu çevrenin özelliklerini anlayarak ve bu özellikleri benimseyerek, işlevini yerine getirmek için faydalanmalıdır. Okul, içinde bulunduğu çevreyi ne kadar çok iyi tanırsa, çevrede bulunan potansiyel imkanlar ve kaynaklar verimli bir şekilde değerlendirilebilir. Bu durum okulun hedeflerine ulaşmada önemli katkı sağlayabilir. Okullar, içinde var oldukları çevreye bağımlıdır. Okulun içinde bulunduğu çevreyle herhangi bir ilişki kurmadan ayakta kalabilmesi zordur. Bu nedenle okul, çevresiyle devamlı bir ilişki kurma çabası içerisindedir.

Okul, içinde bulunduğu çevreyi hem etkilemekte hem de çevreden etkilenmektedir. Çünkü okul sadece kendi başına düşünerek ele alınmaz. Okul, çevresiyle birlikte bir sistemi oluşturmaktadır. Bu yaklaşım ile okulu anlamak ve tanımlamak gerekmektedir. Okulun ilişki içinde bulunduğu sistemlere bakmak gerekmektedir (Koçak, 2014, ss. 13-15). Aydoğan'a (2012, s. 30). göre okul, üç ayrı ekosistem içinde yer almaktadır. İlki, okulun kendi bahçesinin içinde yer alan fiziksel ekosistem, ikincisi, öğrencilerin bir şeyler öğrendiği eğitim-öğretim ekosistemi, sonuncusu ise okulun iletişim ve etkileşimde bulunduğu toplumsal çevre olarak sınıflandırmaktadır. Bu ekosistemlerin birbiriyle ilintili olduğunu ifade edilmektedir. Koçak' a (2014, s. 3). göre, okulun fiziksel çevresi, okulun fiziksel olarak yakınında bulunan ve okulu bir şekilde etkileme ve okuldan etkilenme potansiyeline sahip olan yer, yerleşimci, işletme vb. oluşan tüm çevreyi kapsamaktadır. Fiziksel çevre denildiğinde akla eğitim sürecinin gerçekleştiği yer gelmektedir. Eğitim ortamı bir evdeki herhangi bir oda olabileceği gibi, binlerce öğrenciye ait bir üniversite kampüsü de olabilmektedir. Fiziksel çevre denilince ışık, ses, ısı, yer, bina şartları gibi birçok etken ön plana çıkmaktadır. Binaların onu kullanan bireylerle yakın bir ilişkisi bulunmaktadır. Okul binalarının içinin kolayca anlaşılabiliyor olmasının iyi bir bina olduğu ifade edilmektedir. Bu nedenle okul binalarının dizaynı çok iyi tasarlanmalıdır.

Okulun çevresinin şartları göz önünde bulundurulmalıdır. Her okul , bölge ve toplumun özel şartlarını dikkate alarak gerekli önlemlerin alması, yeni tasarımların buna göre yapmasının yerinde olacağı söylenmektedir. Okul çevresindeki yerler, öğrencilerin ilişkilerini ve etkinliklerini destekleyici nitelikte olması gerektiği belirtilmektedir. Bu neden okul binaları tasarlanırken fiziksel çevreninde içinde olduğu ekosistemin dikkate alınmasının yerinde olacağı ifade edilmektedir. Bu bağlamda öğretmen davranışları, öğrencilerin ilgi ve yetenekleri, derse karşı tutumları, dersin içeriği gibi eğitim-öğretim faaliyetlerini etkileyen faktörlere, fiziksel çevrenin şartları da eklenmektedir. Yani okulun fiziksel çevresi, öğrencilerin okulda bulunmayı sevip sevmemelerini, eğitimin niteliğini ve öğrenme sonuçlarını önemli ölçüde etkilemektedir (Aydoğan, 2012, ss.29-32).

Aydın'a (2004, s. 161) göre, çevrenin eğitim üzerinde etkisinin incelenmesinde üzerinde durulması gereken bir diğer husus toplumsal çevredir. Okul toplumla iç içedir

ve topluma son derece açık bir sistemdir. Okullar toplumla birlikte düşünülmektedir. Yiğit ve Bayraktar'a (2006, s. 57) göre, okul ve toplum, iki ayna gibidir, birbirlerini yansıtmaktadırlar. Okullar, belirlenen hedefleri gerçekleştirmek için kurulmuş, insanlara eğitim hizmeti sunan toplumsal örgütlerdir. Okullar hedeflerini gerçekleştirdiği ve toplumun gereksinimlerine yanıt verebildiği ölçüde etkililiğini artırabilmektedir. Bu sayede yaşamını uzun süre devam ettirebilmektedir. Okulların sunacağı nitelikli eğitim toplumun yaşam süresinin uzamasına da önemli katkılar sağladığı düşünülmektedir. Tüm bu ve daha bir çok sebepten ötürü okulu toplumsal çevresinden, toplumsal çevreyi de okuldan ayrı tutmak olanaklı olamayacaktır. Sayan'a (2015, s. 585) göre, eğitim ile toplum iç içedir. Eğitim bireyleri yetiştirerek toplumu oluşturmaktadır. Toplum gelişmesinin kaynağı olarak görülmektedir. Bu sebeple önemi giderek artmaktadır. Eğitimin verildiği okullar sadece bilgi sunan yerler değil aynı zamanda toplumsal çevresinin kültürel gelişimine de katkı sağlamaktadır.

Yiğit ve Bayraktar'a (2006, s. 137) göre okullar sorumluluklarını yerine getirirken çevresinin yakın ilgisine ve ailelerin katılımına ihtiyaç duymaktadır. Koçak'a (2014, s. 6) göre,

> *"Eğitim sadece okullarda değil aynı zamanda ailede ve toplumda gerçekleşir. Çocukları aileleri dışındaki dış dünyayla etkileşim halinde olduğu sürece aileler çocukların eğitimi için tek başına bir grup olamaz. Toplum anne-babaları ve aileleri çocuk yetiştirmede, sosyalleşmelerinde ve çocuklarının eğitilmelerinde desteklemelidirler. Okullar çocukları önemli becerilerle donatarak topluma katkıda bulunması için hazırlayan kurumlardır. Okullar toplum içerisinde ayrı bir oluşum gibi faaliyetlerini sürdüremez. Her bir grup, çocuklarının eğitimine katkıda bulunma konusunda farklı bir rol oynadığından, katkıyı maksimum düzeyde tutmak amacıyla gruplar arasında bir köprü oluşturmak için çalışmalar olmalıdır. Eğitim, farklı gruptaki insanın işbirliği yapması sonucunda etkili ve verimli bir şekilde gerçekleşmektedir. Bundan dolayı okulun, anne-babalar ve toplum arasındaki ortaklığı geliştirecek teşebbüslerde bulunması önemlidir."*

Eryiğit'e (2015, s. 175) göre öğrenciler okul kapısından girdikten heme sonra velilerinin sorumluluğundan çıktığı fikri bulunmaktadır. Öğrencilerin okulun sorumluluğu altına girdiği düşünülmektedir. Eğitim öğretimin sadece okul çalışanlarının üzerine yüklendiği eğitim anlayışı ile başarıya ulaşmak mümkün olamayacağı ifade edilmektedir. Eğitimde kalitenin sağlanabilmesi ve başarıya ulaşılmasında ailenin ve okulun işbirliği içinde olması gerekmektedir. Çalık'a (2007, s. 125) göre, nitelikli eğitimde, ailelerin okula etkin katılımı, diğer ailelerin de okul etkinliklerine katılım düzeylerinin artırılması amaçlanmaktadır. Okul-aile ilişkilerinin artırılması isteğinin temelinde, aile katılımının çocuğun başarısının artmasına öncülük edebileceği beklentisi bulunmaktadır. Okullarda ailelerin katılımının sağlanabilmesi için çağrılar yapılmaktadır. Çünkü okulların, toplum desteği ve iş birliğinin sağlanmasının, kaynak sorunu ve tüm diğer sorunların çözümlenebilmesi açısından önemli olduğu söylenmektedir. Yapılan çalışmalar da, eğitimde ailelerin katılımının öğrencilerin tutumları, okula devam ve akademik başarıları üzerine olumlu etki oluşturduğunu doğrulamaktadır. Bu bağlamda, okullarda ailelerin okul faaliyetlerine katılmalarının sağlanabilmesi için isteklendirmeli ve bunu sağlayacak yeni yollar bulmalıdır. Okulların, ailelerin eğitime katılması için gerekli desteği sağlarken, velilerin de çocuklarının eğitimine katılmak için zaman bulmaları gerekli olduğu ifade edilmektedir. Eğitimde niteliğin sağlanabilmesi için öğretmenler, okul yöneticileri, aileler ve toplumun, birlikte çalışmasının gerekli olduğu vurgulanmaktadır.

2.4. NİTELİKLİ EĞİTİMDE ÖĞRETMEN VE ÖĞRETMEN CİNSİYETİNİN YERİ

Eğitimde nitelik kavramına açıklık getirilirken nitelikli eğitimi sağlamak için nelerin yapılması gerektiğine de yer yerilmiştir. Bu amaçla hem toplumsal çalışmalar hem de bu çalışma için önemli olan eğitim kavramına toplumlar giderek daha fazla önem vermektedir. Çünkü bireylerin ve toplumun eğitimden beklentisi fazlalaşmaktadır. Erdem' e (2005, s. 25) göre beklentilerin giderek nicelikten niteliğe doğru evrildiği görülmektedir. eklentileri karşılamanın en etkili yönteminin nitelikli eğitimi gerçekleştirmek olduğunu söylenmektedir. Demirci'ye (2011, s. 16) göre, nitelikli eğitim bu nedenle bütün ülkelerin gündeminde ön sıralarda yer almaktadır. Eğitim süreci sonucunda elde edilen çıktının kalitesi nitelikte ön planda yer almaktadır.

Günümüzde teknolojik, siyasal, sosyal ve ekonomik gelişmeler eğitimde önemli değişim ve gelişmelere neden olmaktadır. Artık eğitimde, bilgi hazır alınmakta ve ezberlenmektedir. Eğitimde, bilgiye hızlı, kolay ve verimli bir şekilde ulaşmak, gerçek yaşamda kullanmak, bir çok alanda rekabet edebilmek gereklidir. Bunların elde edilebilmesinin yolu nitelikli eğitim ile mümkün olabileceği ifade edilmektedir. Son zamalarda Türkiye'de eğitim almak isteyen kişilerin sayısı önemli şekilde artmaktadır. Eğitim bütün kademelerinde niteliksel gelişmenin aynı düzeyde olması beklenmektedir.

Türk Dil Kurumu'na (TDK, 2014) göre nitelik kavramı, kalite ile ilişkilendirilmiştir. Kalite, etkililik, verimlilik, niteliklilik, yeterlilik, performans ve yeterliliğe duyulan güven kavramlarıyla oldukça iç içedir (Hesapçıoğlu, 2006, s. 143). Can'a göre (2014, s. 369) nitelik, bir nesnenin nasıl olduğunu belirtmektedir. Nitelik nesneleri diğerlerinden ayıran özellik ve vasıftır. Nitelik bir nesnenin veya durumun iyi, kötü olma özelliğidir. Eğitimde nitelik kavramı ise eğitimde verilen hizmetlerinin olması gerektiğinden daha iyi olmasını ifade etmek amacıyla kullanılmaktadır.

Eğitimde nitelik ya da nitelikli eğitimden söz edildiğinde öncelikle akıllara eğitim sürecinini temel unsuru olan, öğretmenin ve öğrencinin gerekli niteliklere sahip olması gelmektedir. Öğretmenin ve öğrencinin motivasyonunun yüksek olması gerekmektedir. Öğrenci öğrenmeye karşı, öğretmen de öğretime karşı istekli olmalıdır. Motivasyon ile eğitimin niteliği arasında yakından ilişki bulunmaktadır.

Gürbüztürk'e (2019, s. 734) göre, eğitimin amaçları, yöntemleri ve değerlendirme süreçleri de önemlidir. Hatta eğitimde kullanılan bina araç gereç vb. kaynakların sahip olduğu özellikler de nitelikli eğitimde önemli görülmektedir. Çünkü bu araç gereçlerin nitelikli olması eğitimin niteliği ile doğrudan ilişki içerisinde olmaktadır. Nitelikli eğitim sürecinde sistem, amaçlarının gerçekleşme düzeyi olarak ifade edilmektedir. Nitelikli eğitim, okullardaki öğrenci sayısının uygun düzeyde tutulması, içeriğin birey ve toplum ihtiyacını karşılayacak şekilde saptanması eğitimin araçlarının çağdaşlaştırılması öğretmenlerin formasyonu ve kültür düzeyi gibi bir çok içeriği içerisinde barındırmaktadır.

Sayan'a (2015, s. 587) göre, toplumlar günümüzde eğitimden çok şey beklemektedir. Bu beklentiler rastgele yapılan işlemlerle karşılanamamaktadır. Öncelikle beklentilerin belirlenmesi ve standartlarının ortaya konması gerekmektedir. Eğitimde ölçülebilir hedefler koymak ve bu hedeflerin de performans ölçülerini belirlemek gerekmektedir. Gürbüztürk'e (2019, ss. 735-737) göre, eğitimin niteliğinin nasıl olacağını milli eğitimin amaçlarını belirlemektedir. Bu amaçlar doğrultusunda da okulun amacı, derslerin amacı, niteliği belirtmektedir. Nitelikli eğitimde milli eğitimin amaçlarını gerçekleştirebilen eğitim programlarının geliştirilmesi ile bağlantılı olmaktadır. Milli eğitim belirlemiş olduğu teori ve politika ile uygulama arasındaki köprüyü oluşturan programın yetkinlikle gerçekleştirilmesinin nitelikli eğitimi beraberinde getireceği söylenmektedir. Sayan'a (2015, s. 587) göre öğretmen, öğrenciyi amaca ne kadar ulaştırmışsa, eğitimin o kadar nitelikli olabileceği ifade edilmektedir. Eğitimde iyi ve nitelikli okulları var edebilmenin yolu iyi nitelikli öğretmenlerle oluşturabileceği vurgulanmaktadır. Öğretmen, öğrencinin başarısındaki en önemli faktör olarak görülmektedir. Gürbüztürk'e (2019, ss. 735-737) göre belirtilen amaçlara en kısa zamanda ve en gerçekçi biçimde ulaşan eğitimin nitelikli olduğu belirtilmektedir. Çünkü toplumsal kalkınmanın gerçekleştirilebilmesi için nitelikli insan gücüne ihtiyaç vardır. Bu da büyük ölçüde eğitim sistemlerinin görevi olarak görülmektedir. Nitelikli insan gücünün şüphesiz ki nitelikli eğitimle sağlanabileceği düşünülmektedir.

Can'a (2014, s. 271) göre, nitelikli eğitimde, öğrenciye bilgiye ulaşma ve bilgiye üretme öğretilmelidir. Öğrencilere kendi alanlarında uluslararası düzeyde rekabet edebilme gücü verilebilmedir. Nitelikli eğitimle birlikte, eleştirel bakış açısı, sorgulama, çok yönlü bakabilme, düşünme yetisini geliştirebilme, teknolojiyi etkili ve verimli kullanabilme, araştırma ve inceleme merakının artırılması amaçlanmalıdır. Toplumlar nitelikli eğitim yoluyla bilgi toplumu olabilmektedir. Nitelikli eğitimle küresel çapta yerlerini alabilmektedir. Bilgi toplumunu insanında bulunması gereken niteliklerin kazandırılması, eğitim sürecinin etkililiği, eğitim programlarının çağın ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde düzenlenmesiyle mümkün olabileceği ifade edilmektedir. Bu doğrultuda eğitim programlarının yeniden ele alınıp düzenlenmesi, uygulamaya konulması ve eğitim sürecinin etkili olması bilgi toplumuna hizmet

edebilme açısından önemli olabileceğinin vurgusu yapılmaktadır. Bu bağlamda toplumların yaşamlarını sürdürebilmesi ve gelişebilmesi için eğitimin niteliğini ciddiye almak gerektiği ifade edilmiştir.

Öğretmen, eğitim sürecinin en önemli unsurlarından birisidir. Öğretmenlerin eğitimdeki öneminden kaynaklı eğitim çalışmalarının odağının oluşturmaktadır. Öğretmenlik çok eski zamanlardan beri yapılmaktadır. Eğitim bilimlerindeki gelişmelerle birlikte öğretmenlik profesyonel bir meslek haline gelmiştir. Önceleri bildiklerini başkasına aktarma şeklinde olan öğretmenlik mesleği zamanla profesyonel bir hal almıştır. Öğretmen kavram, insanın mimarı, insanın kişiliğini biçimlendiren kişi olarak tanımlanmaktadır. Milli Eğitimin Temel Kanunu'nda belirtilen tanımlama, öğretmenliği devletin eğitim-öğretim verdiği ve yönetim görevlerini içinde barındıran meslek olarak ifade edilmektedir. Mesleğe hazırlık, genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanmaktadır. Bu durum öğretmenliğin uzmanlık gerektiren bir meslek olduğunu göstermektedir. Toplumda giderek önem kazanan öğretmenliğe ilişkin toplumun yüklediği anlamlar mesleği şekillendirmektedir. Toplum tarafından öğretmenin iyi ya da kötü olmasına yönelik görüş ayrılıkları bulunmaktadır. Kabul gören iyi öğretmen figürü zamanın şartlarına göre değişmekte, ailelerin ve toplumların beklentilerine göre değişkenlik göstermektedir (Doğan, 2018, ss. 22-23).

Toplumsal yapıda belli amaçları gerçekleştirmek üzere planlanmış örüntüler bulunmaktadır. Bu örüntünün en önemli parçası öğretmen olarak görülmektedir. Öğretmenliğin önemi öğrencilerle bir bütün olarak algılanmasında yatmaktadır (Sayan, 2015, s. 587). Sayan'a (2015, s. 588) göre öğrencilerinin aldığı eğitimin standartlarının yükselten öğretmenlerdir. Yapılan araştırmalarda hem niceliksel hem de niteliksel analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin niteliğinin öğrenci başarısında anahtar rol oynadığı belirtilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin gelişimine destek verilmeli, onların hedefler oluşturması sağlanmalı ve işbirliği içinde çalışmaları desteklenmelidir. Öğretmenlerin performansını yükseltmek bir defalık değil, sürekli bir işlem haline getirilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Bu işlem işbirliğini gerektiren toplumun ve öğretmenlerin birlikte hareket ettiği bir süreç olarak görülmektedir. Yöneticiler, okul sahipleri, mesleki kuruluşlar ve hatta aileler bu sürece katılım göstermektedir. Çelikkaya'ya (2017, s. 24) göre bu sayede eğitimin başarısının

sağlanabileceği düşünülmektedir. Eğitim sisteminin başarısı temelde, sistemi işletecek ve onu başarıya götürecek olan öğretmenin niteliklerine bağlı olduğu belirtilmektedir. Bu nedenle görev yapacak öğretmenlerin nitelikleri üzerinde dikkatle ve önemle durulmasını gerektirmektedir. Çünkü öğretmenin niteliği ile eğitimin niteliği olumlu ya da olumsuz biçimde doğrudan etkileşim içindedir. Bu bağlamda özellikle öğretmenin niteliğini artırmaya yönelik çalışmaların yapılmasına vurgu yapılmaktadır. Sayan'a (2015, s. 587) göre, öğretmenin, nitelikli bir eğitim sağlayabilmesi için öğrencilerin öğrenmelerini en üst düzeyde gerçekleştirebilmelidir. Çelikkaya'ya (2017, s. 24) göre, öğretmenlerin, öğretmenlik meslek bilgisi derslerini iyi bir şekilde öğrenmeleri ve hayata geçirebilmeleriyle mümkün nitelikli eğitim olabilecektir. Sayan'a (2015, s. 590) öğretmenlerin meslek bilgilerinin sadece kendi konularını bilmeleriyle sınırlandırılmamasının altı çizilmektedir. Öğretmenlerin aynı zamanda öğrencilerini iyi tanıması gerekmektedir. Nitelikli bir eğitimin sağlanabilmesinde öğretmenin öğrencilere göre öğretme yolunu bulması ve uygulamasının önemliliği belirtilmektedir. Şevik'e (2014, ss. 19-20) göre, öğrenci başarısını etkilemesi açısından önemli olan öğretmenler yeri geldiğinde, öğrencinin gözünde anneden, babadan ve tüm başka kişilerden üstün tutulabilmektedir. Bu nedenle öğretmenin, öğrenci üzerinde eğitsel etkisi fazladır. Öğretmenin davranış ve tutumları öğrencilerin kendilerini geliştirme, akademik ve yaratıcılık becerilerini üst düzeylere çıkarmaları bakımından önemli olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yeteneklerinin gelişimine katkı sağlayan öğretmenler onların akademik olarak gelişimlerini de olumlu yönde etkilemektedir. Sevilen ve sayılan bir öğretmenin dersinde karşı öğrencilerin büyük bir ilgi duyduğu, öte yandan korku ve kaygı uyandıran bir öğretmenin dersine öğrencilerin ilgi düzeylerinin azaldığı belirtilmektedir. Sağlıklı bir gelişme için öğrenciye gösterilen sevgi ve ilginin öğrencide güven duygusu oluşturmaktadır. Öğrencileri çalışmaya ve başarıya teşvik edip destekleyen, onların ihtiyaçlarını dikkate alan öğretmenler, nitelikli eğitimde etkili olmaktadırlar.

Sayan'a (2015, s. 590) göre, nitelikli eğitimin sağlanmasında anahtar rol olarak görülen öğretmen, görev ve sorumluluklara sahiptir. Öğretmenlerin eğitim sürecindeki rol ve işlevleri değişmekte, öğretmenlere yeni rol ve görevler yüklenmektedir. Bu sebeple öğretmen özelliklerinin yeniden değerlendirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Fidan ve Fidecioğlu'na (2010, ss. 148-150) göre, öğretmenlerin özellikle bilgi aktaran

rolünün ön plana çıktığı görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim ve öğretim sürecinden sorumlu, yol gösterici rolleri bulunmaktadır. Sayan'a (2015, s. 591) göre, nitelikli eğitim sağlanabilmesinde öğretmenler kendini göstermektedir. Öğretmenler, öğrencilerin sadece bilgi gelişimi değil aynı zamanda eğitimin ilk yıllarında kişiliklerinin biçimlenmesinde de doğrudan etkili olmaktadırlar. Öğretmenler, öğrencilerin sahip olduğu yetkileri geliştirmek ve onları topluma ve insanlığa yararlı birey olarak yetiştirme görevlerine sahiptir. Bu bağlamda toplumlar öğretmenlik mesleğinin yeterliliklerine sahip öğretmen yetiştirirken, nitelikli bireyler yetiştirmenin belirleyici olduğunun önemi üzerine durmaktadır. Bu bilinçle öğretmen yetiştirme konusunun üzerinde durulması ve bu yönde çalışmaların yapılması gerekmektedir. Nitelikli bir eğimin sağlanabilmesi için öğretmenlerin değişen ve gelişen koşullara katılımı sağlanmalıdır. Bu bağlamda öğretmenlerin gelişimine destek verilmelidir. Öğretmenlerin iş birliği içinde çalışıyor olmaları nitelikli eğitimi sağlamada önemli görülmektedir. Öğretmenlerin eğitime ve öğrencilere karşı beklenti ve hedeflerinin belirlenip başarılı uygulamalar ortaya konulmalıdır. Öğretmenlerin desteklenmesi konusunda öğretmenlere verilen eğitimlerin etkili ve verimli olarak gerçekleşmesinin altı çizilmektedir. Hem özel hem de devlet okulları öğretmen seçimine dikkat etmelidir. Bu sayede mesleğe başlayacak olan öğretmen kendisinden beklenilenlerin ve taşıması gereken özellikleri bilerek kendisi geliştirebilme olanağı sağlanmaktadır. Öğretmenlerin performanslarını yükseltmesine katkı sağlandığı ifade edilmektedir. Bu durum bir defa değil sürekli devam eden bir süreç olmalıdır. Ayrıca öğretmen yetiştirmede sorumlu olan kurumlara da önemli sorumluluklar düşmektedir. Nitelikli eğitimde önemli olanın kişinin iyi eğitilmesi olduğu vurgulanmaktadır (Sayan, 2015, s. 590). Bunun için eğitim sürecinin ve öğretmen standartlarının belirlenmesinin iyi yapılması gerekmektedir. Bu çalışmada nitelikli eğitim sağlanabilmesi için öğretmenin eğitim sürecindeki önemine vurgu yapılmıştır. Öğretmenlerin toplumsal cinsiyetleri üzerinden nitelikli eğitimin değerlendirilmesi yapılmıştır.

Eğitim çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Eğitimin değişen anlam ve işlevine dair temel tespitlerde bulunulabilmesi için toplumsal cinsiyet ilişkilerini anlamak önemli olmaktadır. Bu doğrultuda çalışmada cinsiyetin ne olduğu, eğitimde cinsiyetçiliğin işlevi, toplumsal cinsiyet ve toplumsal cinsiyet rollerinin paylaşımının eğitime yansıması üzerinde durulmuştur.

Sayılan ve Özkazan'a (2009, s. 2) göre, lâik modernleşmeci cumhuriyet projesinin merkezinde yer alan eğitim felsefesi, başından itibaren belirgin bir toplumsal cinsiyet boyutunu içermektedir. Okul, kendi dışında kurulan cinsiyet ilişkilerini yeniden üreten bir yer değildir. Okul cinsiyetin özel bir cinsiyet rejimi bağlamında yeniden kurulduğu hegemonik bir zemin olarak görülmektedir. Okul, cinsiyet kimliklerinin sadece ulus üzerinden gelişen siyasî ve medyatik söylemler değil, aynı zamanda ergen cinselliğiyle ilgili söylemler aracılığıyla kurulduğu önemli zeminlerden birisi olarak görülmektedir. Okulu, cinsiyetsizlik varsayımı üzerinden işleyen resmî kültürü, cinselliğin hem hiçbir yerde hem de paradoksal olarak her yerde olduğu açık ve gizli bir cinsel rejime sahip bir alanlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Cinsel kimliklerin okuldaki kuruluşu, okulun kendine özgü kontrol ve direniş dinamikleri içinde gerçekleşmektedir. Okuldaki cinsiyetçi roller, okulun resmî normlarına ve kurallarına karşı koyma süreci olarak şekillenmektedir (Sayılan ve Özkazan, 2009, s. 3). Sayılan'a (2012, s. 18) göre, okullar sınıflandırılmış ve cinsiyetlendirilmiş özneler üretmektedir. Bu nedenle dikkat edilmesi gereken eğitimin cinsiyetçi içeriği olmaktadır.

Arıcı'ya (2011, s. 1) göre cinsiyet kavram ve bir değişken olarak geçmişten günümüze toplumsal çalışmaların önemli uğraşlarından biri olmuştur. Cinsiyet, biyolojik olarak "kadın" ya da "erkek" farklılığını ifade etmektedir. Ayrıca bireylerin davranışlarını, tutumlarını ve yaşam biçimlerini önemli derecede etkilemektedir. Karakuş'a (2007, s. 1) göre, cinsiyet, sosyolojik olarak ya da kavramsal bir kategori olarak da kullanılmaktadır. Bu bakımdan cinsiyete özgün bir anlam verilmektedir. Toplumsal cinsiyet, kadın ve erkeğin sosyo-kültürel açıdan tanımlanmasını ve toplumların kadın ve erkeğe verdiği rolleri ifade etmektedir. Toplumsal cinsiyet, kadınlar ve erkekler açısından toplumsal gerçekleri anlamanın çözümsel bir aracı olarak kullanılmaktadır. "Dünya Sağlık Örgütü'ne (WHO, 2014) göre cinsiyet, kadın ve erkeği tanımlayan biyolojik ve fizyolojik özellikleri ifade ederken, toplumsal cinsiyet (gender), sosyal olarak oluşturulan ve bir toplumun kadına veya erkeğe uygun gördüğü rolleri, davranışları, etkinlikleri ve nitelikleri belirtir. Cinsiyet doğal bir oluşumken toplumsal cinsiyet oluşturulur" (Sarı, 2015, s. 15). Gündelik yaşamda ve dilde genellikle bir ayrıma gidilmeden birlikte ifade edilmelerine karşılık, toplumsal cinsiyet, cinsiyetten farklı olarak anlamlandırılmaktadır. Çünkü cinsiyet, kişinin kadın ya da erkek olarak

gösterdiği genetik, fizyolojik ve biyolojik özellikleri olarak tanımlanırken, toplumsal cinsiyet kavramı, kadının ve erkeğin sosyal olarak belirlenmiş kişilik özelliklerini, rol ve sorumluluklarını belirtmektedir. Bundan dolayı toplumsal cinsiyet biyolojik farklılıklar değildir. Kadın ve erkek olarak toplum tarafından nasıl algılandığı, nasıl düşünüldüğü ve nasıl davranılması beklendiğidir. Toplumsal cinsiyet, toplumun beklediği değerlerin, beklentilerin, yargıların ve rollerin bütününü kapsamaktadır (Derman ve Atay, 2016, ss. 3-4). Derman ve Atay'a (2016, s. 4) göre toplumsal cinsiyet, bugünkü anlamıyla kapsamlı bir şekilde ilk kez 1970 dönemlerinde feminizm hareketi tarafından kullanılmıştır. Toplumsal cinsiyetin feministler tarafından ortaya atılmasındaki neden, biyolojik özelliklerin ve toplumsal eşitsizliklerin meşru bir sebebi olmadığını göstermektir. Ayrıca onlara göre, biyolojik determinist anlayıştaki yanlış olan yeri ortaya koymak istenmiştir.

Arıcı'ya (2011, ss. 1-14) göre toplumsal cinsiyet, bir toplumda kadınlık ya da erkeklikle ilgili hakim görüşleri ve düzenlemeleri vurgulamaktadır. Her toplum, bireylere farklı roller, davranış modelleri, hak ve sorumluluk beklentileriyle dolu toplumsal cinsiyet kimliği sunmaktadır. Bireylerin toplumsallaşma sürecinde kadın ve erkekten kazanması beklenen kimlikleri edinme ve kendilerinden beklenenler doğrultusunda cinsiyetlerine özgü davranışlar geliştirmesi beklenmektedir. Başlangıçta ailenin etkin olduğu toplumsallaşma süreci zamanla, toplumsallaşma araçları olarak bireyin arkadaşları, öğretmenleri, sosyal çevresi, kitle iletişim araçları gibi faktörler sürecin içerisine katılmaktadır. Birey, toplumsal etkileşimle aldığı öğreti ve mesajlara, kendi algı ve düşünce sistemini de eklemesiyle toplumsal cinsiyete ilişkin rolleri içselleştirmektedir. Çünkü toplumsallaşma sürecine birey, kişiliği ve benliği ile katılmaktadır (Arıcı, 2011, s. 14).

Polat'a (2010, s. 18) göre toplumsal cinsiyete dair gerçekler, coğrafyadan bağımsız, içinde oluştuğu politik ve kültürel yapılanmadan ve iktidar mekanizmasından ayrı düşünerek anlamlandırmak pek mümkün olmamaktadır. Toplumsal cinsiyet kavramı, her ülkenin kendine özgü kültürel dinamikler ve diğer etkenlerle birlikte değerlendirilmektedir. Bu yönüyle toplumsal cinsiyet, içinde yaşanılan kültür tarafından etkilenmekte ve kültürden kültüre hatta aynı kültür içerisinde farklı sosyal gruplar arasında da değişkenlik gösterebilmektedir (Esen vd., 2017, s. 47). Bu nedenle

kadın ve erkek kendilerinden beklenilen rolleri kendileri için uygun görülen şekilde gerçekleştirmektedir.

Kaşdarma'ya (2018, s. 2443) göre rollerin gerçekleştirilmesinde bir diğer husus aile ve toplumsal yapılar arasında etkileşimlerdir. Aileleri tarafından çocuk, toplumsal cinsiyet rollerine uygun olarak eğitilmektedir. Toplumsal cinsiyet rollerini benimseyerek yetişen bu bireylerin rollerini gerçekleştirme sürekliliği toplumdaki tüm yapılara yansıtılmaktadır. Bireyleri kendileri için biçilmiş rolleri sergiledikleri sürece mutlu olmakta, aksi takdirde cezalandırılmaktadır.

Kadınlık ve erkeklik aslında söylemler aracılığıyla kurgulanmaktadır. Bu söylemler aracılığıyla kadın ve erkeğin sahip olduğu kimlikler inşa edilmektedir. Modernizm süreci ile birlikte sistemin gereklerine uygun bir biçimde kadınlık ve erkeklik yeniden tanımlandırılmıştır. Bu tanımlamada da kadın ve erkek halen birbirinden farklıdır ve farklı rolleri bulunmaktadır (Bourdieu, 1998; akt. Sancar, 2016, s.49).

Araştırmalarda toplumsal cinsiyet farklılıklarına ilişkin iki görüş bulunmaktadır. Birincisi doğacı görüş ikincisi ise gelişmeci görüştür. Doğacı görüşü savunanlara göre, erkeklerle kadınlar arasında fiziksel ve biyolojik özelliklerinden kaynaklanan farklılıkların olduğunu ileri sürülmektedir. Erkeklerin kadınlardan kas gücü ve fiziki olarak daha güçlü oldukları savunulmaktadır. Kadınların güçsüz yapıları nedeniyle daha çok eve bağımlı olduğu ileri sürülmektedir. Gelişmeci görüşe göre, toplumsal cinsiyet ile biyolojik farklılık arasındaki ilişkinin zayıf olduğu savunulmaktadır. Teknolojinin gelişimiyle birlikte artık erkeğe özgü nitelendirilen kas gücü ile yapılan işler azalmış, yerine her iki cinsiyetin de yapabileceği ortak işlerin arttığı ifade edilmektedir. Bu görüşü savunanlar, iş, okul ve siyasi hayatta kadınların varlığı ile ilgili yapılan araştırmalar sonucunda ortaya çıkan tespitler gelişmeci görüşün en önemli dayanakları olarak görülmektedir (Derman ve Atay, 2016, s. 4). Kadın özel alandan çıkarak kamusal alanda kendine bir yer edinmeye başlasa da, özel alanda sahip olduğu kadına özgü rolleri değişmediği görülmektedir (Sancar, 2016, s.55). Ayrıca kamusal alanda erkek egemenliğinin sürdüğü ifade edilmektedir (Kaşdarma, 2018, s. 2449). Tüm bu ifadelerin ışığında toplumsal cinsiyet ve eğitim ilişkisinin önemli olduğu belirtilmektedir. Eğitim sistemi içerisinde de öğretmenin cinsiyeti üzerinde

durulmaktadır. Okuldaki toplumsal cinsiyet ile cinsiyetçi kalıp yargılarının yeniden üretimi hususunda okulun, öğretmenin rolü ve eğitim materyallerine odaklanılmaktadır (Sayılan, 2012, s. 15). Toplumsal cinsiyet ve eğitim ilişkisinin araştırıldığı araştırmalarında, öğretmenin rolü konusunda iki farklı görüş ortaya atılmıştır. Bir görüşe göre, çocukların cinsiyete ilişkin yargıları ve cinsiyet ayrımcı tutumları kazanmasında, öğretmenlerin pasif bir rolü olduğu ifade edilmektedir. Çünkü çocukların okula başladıklarında zaten bu düşünce ve tutumlarla donatıldığı söylenmektedir. Cinsiyetçi yargıların özellikle ailede öğrenildiği belirtilmektedir. Bu bağlamda okullar ve öğretmenler yansız bir tutum içinde olmasının vurgusu yapılmaktadır. Çocuklara kendi toplumsal cinsiyet seçimlerini yapabilmeleri için özgürlük tanımanın önemli olduğu ifade edilmektedir. Diğer görüş, öğretmenlerin okul öncesinde öğrendiği cinsiyet yargıları ile mücadele etmektedir. Öğretmenler ayrıca, öğrencilerin geleneksel toplumun sınırlılığından kurtulmalarını ve özgürleşmeleri için çaba göstermektedir. Öğrencilerin eşit yurttaşlar olduğunu onların bilinçlerine varmaları konusunda yardımcı oldukları belirtilmektedir. Bu görüşe göre öğretmenlerin mesleki eğitimleri sürecinde toplumsal cinsiyet konusunda eğitilmeleri gerekliliği savunulmaktadır (Esen, 2013, s. 283).

3.YÖNTEM

Öğretmen cinsiyetinin nitelikli eğitime yansıması, okulun paydaşları, okulun fiziki ve toplumsal çevresi, okulun akademik başarısı, okulun eğitim politikalarıyla ilişkileri gibi değişkenlerin sosyolojik olarak sorunsallaştırıldığı bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Bu çalışma, Çankırı ili, Kızılırmak ilçesinde bulunan ve ilçede ilçede yer alan tek resmi ilköğretim kurumu olan Şehit Remzi Aslan İlkokulu'nda yürütülmüştür. Okulda görev yapan 1 erkek okul müdürü, 2 kadın öğretmen, 5 erkek öğretmen ve 4 kadın veli ile 4 erkek veli bu çalışmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Araştırma kapsamında 4 kadın öğretmen ile görüşme yapılması planmıştır ancak okulda görev yapan kadın öğretmen sayısı 2 olduğundan çalışmada kadın öğretmen sayısı 2 olarak sınırlandırılmıştır. Ayrıca çalışmada öğrncilerin ailelerinden izin alınmadığı ve öğrencilerin yaşları göz önünde bulundurularak görüşme sorularını cevaplayamayacak olmalarından dolayı araştırmaya dahil edilmemiştir.

Verilerin toplanması için uygulama yapılacak okuldan izin alındıktan sonra 2018-2019 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Çankırı iline bağlı Kızıllırmak ilçesinde belirlenen ilköğretim okulunda görev yapan okul müdürü, 8 öğretmen ve 8 veli üzerinde uygulama gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan görüşme sorularını hazırlamak amacıyla, alanla ilgili kitap, makaleler incelenmiş, internet taraması yapılmış ve konu ile ilgili araştırmalar incelenmiştir. Araştırmada amaca uygun belli bir sistematik içinde veri elde etmek için yapılan birebir görüşmelerde önceden hazırlanmış yarı yapılandırılmış açık uçlu soruların yer aldığı görüşme formları katılımcılara yöneltilmiştir.

Veri toplama aracı olarak katılımcılara yönelik hazırlanan görüşme formlarında konunun sistematik bir şekilde ortaya konulabilmesi için boyutlar hazırlanmıştır. Bu boyutlar üzerinden okulun fiziksel ve toplumsal çevresi, öğretmenlik ve toplumsal cinsiyet, okulun akademik başarısı, okulun eğitim politikaları ve paydaşlarıyla ilişkisi üzerine sorulara yer verilmiştir. Görüşme kapsamında 16 katılımcının her birine görüşme formu içerisinde görülebilen sorular yöneltilmiştir. Yapılan görüşmeler ses

kayıt cihazına kaydedilmiştir. Daha sonra görüşmeler kodlanarak metine dönüştürülmüştür. Yapılan görüşmelerin ortalama süresi 45 dakikadan oluşmuştur. Görüşmeler öncesinde araştırmacı kendisini katılımcılara tanıtmıştır ve araştırmaya ilişkin bilgi verilerek görüşmeler gerçekleşmiştir. Ayrıca görüşmeler araştırmacı tarafından tek başına yürütülmüştür.

Araştırmada görüşmeler analiz edilerek konu kapsamında kodlanmıştır. Yapılan kodlamalar konu bütünlüğü kapsamında sorunsallaştırılmıştır. Katılımcıların tamamının ifadeleri ve deneyimleri çeşitli başlıklar altında raporlaştırılmıştır.

4.ARAŞTIRMA BULGULARI VE TARTIŞMA

Çalışmanın bu bölümünde öğretmen cinsiyetinin nitelikli eğitime yansıması, okulun paydaşları, okulun fiziki ve toplumsal çevresi, okulun akademik başarısı, eğitim politikalarıyla ilişkileri gibi değişkenler katılımcıların görüşleri üzerinden sosyolojik olarak sorunsallaştırılmıştır. Saha çalışmasından elde edilen bulgular kodlamalara dayandırılarak üç ana başlıkta ortaya konulmuştur.

İlk olarak okulun fiziki ve toplumsal çevresinin nitelikli eğitime etkisi irdelenmiştir. Okulun fiziki çevresinin nitelikli eğitimde avantaj ve dezavantajlarına değinilmiştir. Okulun fiziki çevresinin düzenlenmesinin nitelikli eğitime etkisi çeşitli değişkenler açısından ortaya konulmuştur. Okulun fiziki çevresinin öğretmen motivasyonuna etkisi araştırılan bir diğer husus olmuştur. Okulun fiziki çevresinin öğretmenlerin sorunlarına/beklentilerine etkisi araştırılmıştır. Okulun toplumsal çevresinin araştırıldığı bölümde veli profillerinin nitelikli eğitime etkisi araştırılmıştır. Velilerin ilgi ve ilgisiz olmalarının nitelikli eğitime yansıması ortaya konulmuştur.

İkinci olarak okulun eğitim paydaşları ile eğitim politikalarının nitelikli eğitime etkisi incelenmiştir. Eğitim politikalarının okuldaki eğitime etkisinin incelendiği bölümde, merkezi sınavların nitelikli eğitime etkisi ortaya konulmuştur. Ayrıca okuldaki kuralların, okulun eğitimine yansıması ve kuralların uygulanabilirliği hususunda nelerin yapılması gerekildiği katılımcıların deneyimleri üzerinden ortaya konulmuştur. Başarının ne olduğu, katılımcılar için ne ifade ettiği, okuldaki eğim başarısının artırabilmek için nelerin yapıldığı ve başarıyı etkileyen faktörlere yer verilmiştir.

Üçüncü olarak okuldaki eğitimin niteliği ile öğretmenin cinsiyetinin ilişkisine yer verilmiştir. Nitelikli bir eğitimde öğretmenlerin okulu sahiplenmesinde etkili olan değişkenler incelenmiştir. Katılımcıların deneyimlerine bağlı olarak öğretmenlik mesleği idealleştirilmiştir. Öğretmenin cinsiyetinin kadın ve erkek olması, öğretmenin mesleki anlamda deneyimli ve deneyimsiz olmasının okuldaki eğitimin niteliğine etkisi ortaya konulmuştur. Ayrıca öğretmenlik mesleğinin Türkiye'deki statüsünün ve değerinin katılımcıların görüşleri üzerinden incelemesi yapılmıştır.

4.1. OKULUN FİZİKİ VE TOPLUMSAL ÇEVRESİ

Eğitim; bireysel, toplumsal, siyasal, ekonomik, işlevleri bakımından önemlidir. Eğitim, bireyleri içinde büyüdükleri toplumun beklentileri doğrultusunda şekillendirmeyi amaçlamaktadır (Sarıbaş ve Babadağ, 2015, s. 19). Bu sebeple her okul, içinde bulunduğu toplumsal ve fiziki çevreye özgü farklı yapısal özellikler içermektedir. Dolayısıyla her okulun yapısı fiziksel ve toplumsal çevreye göre farklılık göstermektedir. Okulun yapısı, eğitimde ve eğitimin destek alanlarında, hedeflere ulaşılmasında ve davranışları kazandırılmasında amacına hizmet edecek şekilde düzenlenmesi gerektiği fikri ileri sürülmüştür (Karaman, 2011, s. 30). Araştırmanın bu bölümünde de okul, yapı olarak ele alınmıştır. Okulun yapısını fiziki çevre ve toplumsal çevre olarak ayrı ayrı incelemek yerinde olacaktır (Polat ve Ünişen, 2014, s. 65). Fiziki çevre, insanın dışında eşyaların, nesnelerin ve varlıkların oluşturduğu çevredir. İnsanın doğup büyüdüğü coğrafi bölgeyi işaret eder. İnsan, mezkûr muhitler olarak ifade edilen yapıların her birisinden olumlu ya da olumsuz şekilde etkilenmektedir. Okulda, eğitim ortamı yönetici, öğretmen, öğrenci, yardımcı personel gibi insan kaynakları ile bina, sınıf, atölye, laboratuvar, lavabo ve bahçe gibi fiziki mekânlar okulun fiziksel yapısının bir parçasını oluşturmaktadır (Polat ve Ünişen, 2014, s. 65). Toplumsal çevre, insan ve insan gruplarının oluşturdukları çevre diye ifade edilir. Sönmez'e (2017, s. 107) göre, toplumsal çevre, bireylerin içinde doğdukları ve büyüdükleri aile ortamları ilk sırada olmak üzere, okul, meslek, mahalle, arkadaş, millet, insanlık ve toplumsal çevreyi oluşturan bileşenlerdir. Çalışmanın bu bölümünde okul yapı olarak fiziki ve toplumsal çevre olarak iki ayrı biçimde incelenmiştir. Fiziki çevre olarak okul ve sosyal paydaşları öğretmen, veli, yönetici görüşmeleri çerçevesinde fiziki çevrenin nitelikli eğitimde önemine değinilmiştir. Okulun fiziki çevresinde okulun kurulduğu alanlar ve bu alanların sağlamış olduğu avantajlar ve dezavantajları ortaya konmaya çalışılmıştır. Okulun toplumsal çevre boyutunda ise okulun içinde bulunduğu coğrafi alanda yaşayan topluluğun, eğitime ve okula bakış açısı ele alınmıştır. Okulun toplumsal çevresi olarak velilerin eğitime etkisinin, nitelikli bir eğitimde adına ne derece etkili olduğu olduğu tartışılmıştır. Bu bağlamda araştırmada, okul müdürü, öğretmenler ve veliler ile derinlemesine görüşmeler yapılmış. Okulun onlar için ne ifade ettiği konusu sorgulanmıştır.

Uygulama sahası olarak belirlenen Çankırı iline bağlı Kızılırmak ilçesinde 1 anaokulu, 1 ilköğretim, 1 lise bulunmaktadır. Kızılırmak ilçesi bu okullarıyla ilçe halkının ve ilçeye bağlı köylerin taleplerini karşılamada yeterli görülmektedir. Kızılırmak ilçesinin nüfusu, Çankırı'nın diğer ilçeleri gibi seyrek nüfusludur. İlçeye bağlı seyrek nüfuslu köylerde öğrenci sayısı yetersizliğinden kaynaklı bir çok köy okulu kapanmıştır. Öğrenciler taşımalı eğitim uygulamasının olanakları ile sabah servislerle okula gelmektedir. Okul bitiminde yine servislerle evlerine dönmektedir.

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde ilçe halkının ve ilçeye bağlı köylerin eğitime olan taleplerinin yeterli düzeyde olmadığı ileri sürülmüştür. İlçe halkının geçimini daha çok tarım ve hayvancılık sağladığı görülmüştür. Özellikle ilçeye bağlı köylerde yaşayan velilerin çocuklarını tarım ve hayvancılık da birer ekonomik güç olarak kullanmaları eğitime olan talebi düşürmektedir. İlçe merkezinde yaşayan halkın ise eğitime olan talebinin görece yüksek olduğu ileri sürülmüştür.

Nitelikli bir eğitim sağlamak adına okulun yapı olarak sahiplenilmesi gerektiği fikri irdelenmiştir. Okulun sahiplenmesinde yönelik çeşitli faktörlerin rolüne ilişkin görüşler belirtilmiştir.

Okulun bireylerin gelişiminde ne derece önemli olabileceği tartışılmıştır. Yapılan görüşmelerde bir veli, okulun çocuklar için tek kurtuluş olduğu şu şekilde aktarmıştır:

> "Okul eğitim demektir. Öğretici bir şeydir. Bence herkesin gitmesi gereken bir kurumdur. Güzel bir şey okumak, okula gitmek. Benim için okul eğitimi ve öğretimi bir araya getiren yer demek. İçinde öğretmenler ve öğrencilerin olduğu eğitildiği yer. Bizler için hayattır, gelecek demektir. Okursan adam olursun derler bizde, okula gitmezsen okumazsan eğer diploman olmaz. Bu zamanda diplomasız hiçbir şey olmuyor. Bir kadın için diploma olmazsa evde benim gibi oturup iş yapacak. Çocuklarıma okulun önemini anlatıyorum ama anlamıyorlar. Sonradan iş işten geçecek. Okul bizler için kurtuluş demek. Benim şu aklım o zaman olsaydı gider okulun kapısında yatardım." (A.G.,36)

Bir başka yapılan veli görüşmesinde okulun çocuklar için gerekliliğini şu şekilde belirtmiştir:

> "Benim veli olarak ilk önceki düşüncem çocuğumun okumasıdır. Okul bu yüzden benim için önemli. Çocuğuma hep diyorum ya okuyacaksın, ya da okuyacaksın. Senin burada yapacak herhangi bir şeyin yok. Okulunu oku, iyi bir eğitim al, ortaokulunu güzelce tamamla ve şehirde iyi bir liseye git diyoruz çocuğumuza. Okul bittikten sonra ne yaparsa yapsın, bir eğitimini alması gerekiyor. Bu süreçlerden geçmesi gerekiyor. Hiç değilse ilerde kullanabileceği elinde bir diploması olur." (S.K., 41)

Katılımcıların ifadelerine göre, okulun, öğretmen, öğrenci ve aile arasında kurulan bir bağ olarak kabul edilmesinin gerekliliği üzerinde durulmuştur. Bireyler fikirlerini gerçekleştirebilmek ve kendi geleceklerini kurmanın ancak okul sayesinde olacağına inanmaktadırlar. Bu fikir ışığında okulun bireyler için önemli olduğu ve okulun sahiplenilmesi gereken bir kurum olduğu fikri yaygınlık kazanmıştır. Karaman'a (2011, s. 1) göre de, okullar kurum olarak, aile ve yaşamsal çevrenin sonrasında bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde, toplumsal yaşam düzeyinde farklılıkların fark edildiği ve değişik özelliklerin, değişik sosyo kültürel yapıların bulunduğu aileler tarafından yetiştirildiği, bireylerin tanındığı sosyal ortamların ilki olarak görülmektedir. Bu bakımdan Karaman'da (2011) çalışmasında, nitelikli eğitim hedefi doğrultusunda okulun bulunduğu fiziksel ve toplumsal çevre bir bütün olarak kabul etmiştir. Bu bakımdan çalışmada nitelikli eğitim için okulun fiziksel ve toplumsal çevresinin irdelenmesi ve okulun sahiplenilmesi gereken bir kurum olduğu fikri üzerinden görüşmecilerin ifade ettikleri görüşlere yer verilmiştir.

4.1.1. Okulun Fiziki Çevresi

Fiziksel çevre içinde bulunulan coğrafyanın kendisidir. Bireylerin toplumsallaşmasına imkan sağlayan, bireyleri çepeçevre kuşatan yapı olarak da tasvir edilebilir. Fiziksel çevre bu sebeple bireylerin yaşantısında, kişilik gelişiminde, öğreniminde önemli görülmektedir. Bireylerin hayal dünyasına sığdırabildiği tüm yapılar fiziksel çevreyi oluşturmaktadır. Aydoğan'a (2012, s. 31) göre, öğrenme ortamının gerçekleştiği yer fiziksel çevredir. Evdeki herhangi bir bireye ait bir "öğrenme odası" olduğu gibi binlerce öğrenciye ait bir üniversite kampüsü fiziksel çevreyi oluşturmaktadır. Bu öğrenme yeri bir okul binası olarak ele alındığında binaların onu kullananlarla yakın bir ilişkisinin bulunduğu ifade edilmiştir. Bir binanın dizaynının çok iyi tasarlanması gerektiğini söylemiştir. İlk kez gelenler bile binanın kuruluş şeklini kolayca

anlayabiliyorlarsa, iyi bir bina inşa edilmiş demektir. Bina içindeki alanların kullanıcıların, mevcut ve olası ihtiyaçlarını karşılayabilecek şekilde tasarlanması önemlidir. Okul binaların yakın çevreleriyle de dikkate değer bir ilişkisi olduğunu ve bu yerlerin öğrencilerin ilişkilerini, etkinliklerini destekleyici nitelikte olduğunda okul binası ve çevresi arasında etkin bir iletişim kurulabileceğine dikkat çekilmektedir. Ayrıca binaların, içinde bulundukları toplumla da önemli bir ilişkisi bulunduğu ifade edilmektedir.

Çalışmada fiziksel çevre olarak okul binaları ele alınmıştır. Fiziksel çevre olarak öğrenmenin gerçekleştiği yer gelmektedir. Okulun fiziksel çevresinin nitelikli eğitimde etkisi irdelenmiştir. Araştırma uygulamasının yapıldığı okulun fiziksel çevresi kırsal bölge olarak adlandırılan bir yer içerisinde bulunmaktadır. Bu amaçla ilk olarak fiziki çevrenin kırsal kesim olması okulda alınan eğitimin niteliğine etkisi tartışılmıştır.

Okullar ve içinde bulundukları kentsel ve kırsal alanlar ile bütünleşik bir yapı içerisinde bulunmaktadır. Çalışmanın uygulama alanı olarak belirlenen kırsal kesimde eğitime verilen ilgi ve alaka okul idaresi, öğretmen ve velilerin paylaşmış oldukları bilgiler ışığında sorgulanmıştır. Peki kırsal kesim olarak adlandırılan bölgelerde eğitim alıyor olmanın avantajları ve dezavantajları var mıdır? Çalışmanın bu bölümünde bu sorunun cevabı aranmaya çalışılmıştır.

Kırsal kesimde okullarda sınıf mevcudunun kent merkezlerine göre daha az olması nitelikli eğitime avantaj sağladığına ilişkin birtakım görüşler ileri sürülmüştür. Okullarda sınıf mevcudunun nitelikli eğitime etkisinin önemli olduğunu belirten görüşler doğrultusunda öğrenci sayısının ideal ölçütlerde olması gerektiği fikri irdelenmeye çalışılmıştır. Öğrenci sayısı arttıkça öğrencilerin eğitim ortamı ve kişiler arası ilişkilerin olumsuz yönde etkilenebileceği yönelik söylemlerde bulunulmuştur. Katılımcıların söylemlerine göre kalabalık sınıflarda yapılacak eğitim, başarıyı düşürecek ve istenilen etkinliklerin gösterilmesi için olumsuzluklar yaratacağı yönündeki kanının ne derece geçerli olabileceği sorgulanmak istenmiştir. Çalışmanın gerçekleştirildiği fiziksel çevre de az nüfus potansiyeline sahip kırsal bir alan olduğundan dolayı burada yer alan okullun sınıf mevcudu sayı bakımından büyük

şehirlere nazaran daha azdır. Sınıf mevcudunun Türkiye genelinde 25-26'larda olduğunu bahsedilirken ilgili okulda bu oran ortalamanın da altına düşerek, daha az öğrenciye, daha rahat eğitim verdiklerine yönelik okul müdürü şunları belirtmiştir:

> "Kırsal yerlerde öğrenci sınıf mevcudu sayı bakımından çok uygun. Çankırı merkezde 40 kişiyle ders yapan öğretmenler bizim burda ortalamamız 16-17 idi, bu sene bu sayı 22'ye çıktı. Be sebeple kırsal kesimde eğitim almak avantaj sağlıyor." (M.B.,53)

Kırsal kesimde eğitim alıyor olmanın avantajlarından birinin sınıf mevcudunun azlığını olabileceğini belirten sınıf öğretmeni okul müdürünün söylemlerini destekler nitelikte şunları ifade etmiştir:

> "Merkezlerde nüfustan dolayı sınıflarda mevcut yüksek kalıyor. Kızılırmak'ta öğrenci mevcutu ortalama 20-21 kişidir. Bu da öğretmenlerin derste öğrencilere daha çok zaman ayırmasıdır. Biz burda öğrencilerimizle birebir ilgilenme şansı yakalayabiliyoruz. Türkiye ortalamasında 25-26 lardan bahsediliyor bizim mevcudumuz ortalamanın da altında. Bu da okulumuzda kolej havası yansıtıyor. Kızılırmak'ın ilkokulu için söyleyebilirim, şu imkanları Çankırı merkezdeki çoğu öğrenci bulamaz." (G.G.,34)

Nitelikli eğitimde sınıf mevcudunun önemiyle ilgili olarak, geldiği bir önceki görev yeri olan Şırnak'ın köyünde sınıf mevcudunun çok fazla olmasından muzdarip olan kadın öğretmen (E.M.,27), şu an görev yaptığı okulda sınıf mevcudunun daha az olması onda oluştuğu hissin boşluğa düşmüş hali olduğunu şu sözleriyle açıklamıştır:

> "Ben Şırnak'tan yeni tayin oldum geldim. Benim orda 42 öğrencim vardı. Bir ödev kontrolü yapmaya kalktığımda bir ders saati bazen yetmiyordu. İkinci derste de devam ediyordum. Çoğu okuma yazmaya geçemedi. Buraya geldiğimde boşluğa düştüm. O kadar kalabalık sınıftan sonra sanki sınıfta öğrenci yokmuş gibi hissettim."(E.M.,27)

Okulların ve sınıfların kalabalık olması eğitimde önemli sorun olarak görülmektedir. Bu sebeple öğretmen ve öğrenciler birçok olumsuz etkilerle karşı karşıya kalabilmektedir. Karaman'da (2011) çalışmasında sınıf mevcudunun eğitimdeki önemine değinmiştir. Ona göre, eğitim ve öğretim sürecinde eğitimin veriminin düşmesinin yanı sıra öğretmen ve öğrencilerin sosyal, psikolojik ve sağlık sorunları yaşamalarına neden olmaktadır. Sınıf mevcudunun az olduğu, küçük gruplarla çalışma

ve bireysel projeler yapma ve yürütmeye olanak verilmektedir. Bu durumun okuldaki eğitim niteliğine etkili olduğu ifade edilmektedir. Okullarda sınıf mevcudunun nitelikli eğitim adına önemli olabileceği katılımcılar tarafından ifade edilmiştir.

Kırsal kesimde eğitim alıyor olmanın bireylere çeşitli dezavantajlar sunabileceği katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Yapılan bir öğretmen görüşmesinde bu dezavantajlardan birinin kırsal kesimde öğrencilerin yaşanmışlık düzeyinin az olması ifade edilmiştir. Baki ve Bütüner'de (2009) çalışmasında eğitimi, bireylerin yaşadığı toplumda, uygulama niteliği olan yetenek, yöneliş ve diğer davranış örüntülerini kazanmayı hedefleyen, yaşanmışlığın bir süreci olarak tanımlamışlardır. Öğretmenlerin, öğrencilerin yaşadığı fiziksel çevrenin, kırsal kesimde olmasından dolayı açılamadıkları ve girişken olamadıkları, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin yetersiz oluşu gibi sorunların olduğunu belirtmişlerdir. Bu doğrultuda, kırsal kesimde yer alan ilgili okulda görev yapan öğretmen (G.G.,34) bulundukları fiziki çevrede eğitim gören öğrencilerin yaşanmışlıklarının sınırlı olduğunu ve bu sınırlılığın nitelikli eğitime olumsuz etki oluşturabileceğine yönelik tespitlerini şu şekilde ifade etmiştir:

> "Kızılırmak küçük bir yer. Köyden bozma bir yer olduğu için daha hala köy havasındadır. Çocukların burda sosyal açıdan yaşanmışlıkları çok az. Yaşanmışlıklar eğitimde çok önemli. Örneğin hayat bilgisi dersinde trafik lambası konusunu, güvenli geçiş yerlerini, üst geçitleri işliyoruz. Benim köyden gelen çocuğum hiç trafik lambası görmemiş, hiç alt geçit görmemiş, hiç yaya geçidi görmemiş. Ben bu konuları anlatırken o öğrencilerim zorluk yaşıyor. Çankırı merkezde yaşayan bir öğrenci bunu hemen öğreniyor. Çünkü onu yaşıyor. Okula giderken görüyor, annesine babasına ne olduğunu soruyor. O çocuklar daha sınıfa gelmeden onları görmüş ve öğrenmiş bir şekilde geliyorlar. Yaşanmışlığın çeşitliliği merkezde yaşayanlar için avantajdır, kırsal kesimde biraz daha bunun dezavantajını yaşıyoruz. Çünkü buralarda yaşanmışlığın çeşitliliği az. Çocuklar burada her gün rutin olarak aynı şeyler yaşıyor. Ama merkezde oturan, özellikle metropol havasında olan şehirlerde çocuklar her gün yeni şeyler öğreniyorlar. Bizim çocuklarımızda maalesef rutin, tekdüze, basit bir hayat mevcut. Burada çeşitlilik az olduğundan eğitimde dezavantajlarını yaşıyoruz."

Eğitimde yaşanmışlıkların önemine vurgu yapan erkek öğretmen (G.G.,34)'nin yaşadığı bir olayı anlatması yaşanmışlıkların nitelikli eğitim adına ne derece önemli olabileceğini düşündürtmektedir:

> "Benim bir önceki mezun ettiğim öğrencilerimin arasında İstanbul'dan nakil gelmiş birisi vardı. İstanbul'da ikinci sınıfa kadar okumuş üçüncü sınıfı burada okumaya başlayacaktı. Ben burada çocuklarımı birinci sınıftan almış okutmuştum. İstanbul'da doğup büyüyen ve iki sene orada iki sene okumuş olan bir öğrencinin kendini ifade edebilme becerisi dahi buradaki çocuklara göre biraz daha fazladır. Kızılırmak'ta doğup, büyüyüp ilkokula burada devam eden çocukların günlük ortalama konuşma kelime sayıları 20-30 ile sınırlı kalırken, büyük şehirlerde doğup büyüyüp, daha fazla insanla iletişime girip kalabalık şehirlerden gelen öğrencilerimizin kendilerini ifade etme becerilerinin daha yüksek olduğunu gördüm. Kelime hazneleri de daha fazla oluyor. Bu da daha fazla insanla karşılaşıyorsun, daha fazla iletişim olayı işin içine girmiş oluyor bu da bireylerin dil gelişimine etki ediyor."

Okulun fiziki çevresinin eğitimde önemli olabileceğine ilişkin fikirlerini belirten öğretmen (Ö.K.,34)' nin aktardıklarına göre kırsal kesimde yaşayan halkın eğitime olan ilgilerinin yeterli seviyede olmaması nitelikli eğitimi sağlamada olumsuz etki oluşturduğu söyleminde bulunmuştur.

> "Çevre olarak Kızılırmak ilçesini değerlendirmek gerekirse Kızılırmak ilçesi bence hak ettiği yerde değil. Burayı ilçe olarak değerlendirmek değil de daha çok küçük bir kasaba profili çizen bir yer olarak görebiliriz. Kızılırmak halkının da burada eğitime bir faydası yok. Kızılırmak'taki maddi durumu iyi olan kişilerin eğitime katkı sağlamaları gerekir. Hatta buraya ekonomik olarak iş imkanı açmaları gerekmektedir. Ancak bunu yapan kimse yok. Bu yüzden ilçe olarak olması gerekenden 10 yıl, 20 yıl geriden geliyor." (Ö.K.,34)

Yukarıda ifade edilen görüşlerden farklı olarak bir başka görüşmede yıllardır öğretmenlik yaptığını, özel kurumlarda ders verdiğini şu an da Halkeğitim Merkezleri bünyesinde müdürlük görevi yaptığı söyleyen veli (S.U.,46) okulun fiziki çevresinin nitelikli eğitim için olumlu ya da olumsuz yönde çok etki etmeyeceği yönünde fikir ortaya atmıştır. Sözlerine şu şekilde açıklık getirmeye çalışmıştır:

> "Fiziki çevrenin eğitime çok etki olmadığını düşünüyorum ancak okulun gelişmesi adına fiziki çevrenin yapısı önemlidir. Okulların yapıldıkları yerler öğrencinin psikolojisini etkileyebilir. Toplumda kozmopolit bir yapı yoksa, kültürel düzey olarak yüksek düzey ve düşük düzeyli velilerin oturduğu bir mahalle değilse burada okul çevresinin sıkıntı olacağını düşünmüyorum. Ancak aileler arasında bu düzey farklılığı çok fazla ise

> çocukların özellikle eğitiminde sıkıntı oluşturabilir. Mesela düzey farklılığı olduğu zaman toplumsal değer yargılarını çocuklar kazanmadan okula gelebiliyor. Bunun sonucunda kültürlü olan aileleri ile aynı ortama geldiklerinde, bu şekilde yapmanın zor, yıkmanın kolay olmasından dolayı düzeysiz öğrenciler, düzeyli öğrencileri kendilerine benzetebiliyorlar. Veliler asgari yaşam standardını bulmuşsa bu insanları eğitmek daha kolay oluyor. Eğitimli veli, eğitimde eğitim-öğretimde daima fayda sağlar. Burada ise bu anlattıklarımın çok dışında bir fiziki çevre. Burada fiziki çevrenin eğitime çok etki olmadığını söyleyebilirim."

Çalışmanın bu bölümünde fiziksel çevrenin okuldaki eğitimin niteliğini sağlamada önemli olduğu fikri yaygınlık kazanmıştır. Fiziksel çevrenin nitelikli eğitime avantaj ve dezavantaj sağladığı yönünde tespitler üzerinden fiziksel çevrenin birey üzerindeki etkisinden kaynaklı olarak önem teşkil etmektedir. Karaman (2011) çalışmasında eğitimde olması gereken ortamın belirleyici unsuru olarak öğretmenler yer alsa dahi fiziksel çevre ve fiziksel çevrenin olanaklarının önemli olduğunun yapılan araştırmaların sonucunda ortaya konulduğuna dikkat çekmiştir.

Eğitimin birçok faktörün etkisi altında gelişen çok boyutlu bir olgu olduğu bilinmektedir. Bu faktörlerden biri olan eğitim yapılarının fiziksel koşulları ve okulların binalarının eğitimin niteliği üzerinde önemli rol oynayabileceği çalışmada sorgulanmaya çalışılmıştır. Aydoğan'a (2012, s. 32) göre de okul binaları yapı için fiziksel bir çevre oluşturmaktadır. Bu sebeple binaların, okulda gerçekleşen etkinlikleri etkileme ihtimali de çok yüksektir. Okul binalarının okuldaki faaliyetleri sınırlayıcı veya destekleyici etkisi bulunduğu ifade edilmektedir. Başka bir deyişle; okulun fiziksel çevresinin, öğrencilerin okulda bulunmayı sevip sevmemelerini, öğretimin kalitesini ve öğrenme sonuçlarını derinden etkilediği söylenmektedir. Bu nedenle okul binasının tasarımı ve okul binasının etkili kullanıma olanak sağlanılması gerekmektedir. Bir okul binasının mimari tasarımı kadar fiziksel çevrenin bazı özellikleri de öğrenci davranışları ve öğrenmeleri üzerinde etkili olduğu ifade edilmiştir. Bahsedilen etkililiği artırmak için okulun fiziksel çevresini ve okul binalarını öğrenci için daha uygun hale getirilmesi gerektiğine yönelik ifadelerde bulunan katılımcılar çevre düzenlemesine şöyle dikkat çekmiştir:

> "Çevre düzenlenmesi okul için çok önemlidir. Yeşilliklerin olması, ağaçların olması, çocukların toprakla kaynaşması, bahçenin dört bir yanında çöp kutularının olması bile dolaylı yoldan öğrencilere bir çok bilgi öğretmemizi sağlıyor." (Ö.K,34)

Okulların kurulmuş olduğu fiziksel çevre yapısının önemli olduğu ifade edilmektedir. Okulun kurulduğu fiziksel çevrenin öneminin değerlendirilmesine yönelik görüşlerini belirten bir erkek öğretmen görüşmesinde ilgili fiziksel çevrede öğretmen olmaktan çok memnun olmadığı izlenimini vermiştir. Okulun merkezden daha uzak olmasını ilçeden bir soyutlanma olarak gördüğünü şöyle değerlendirmiştir:

> "Okul çevresi itibariyle değerlendirmek yapmak gerekirse daha düne kadar okulun arkası boştu yeni TOKİ kuruldu. Sağ tarafımızda jandarma bulunmakta, solumuzda hastane bulunmaktadır. Okulun önünde üç bina var onlarında zaten öğrencileri olmadığı için okulla alakaları yok. Kızılırmak nüfus potansiyeli olarak çok fazla değil. Bizim okulun Kızılırmak ile biraz bağlantısı yok. Bizim okulun buradaki halkla pek bağlantısı yok. Kendini Kızılırmak'tan son derece soyutlamış durumdadır."(D.A.,37)

Okulun bulunduğu yerin merkezden çok uzak bölgeye kurulmasının olumsuz yönde etki edebileceğini değerlendiren bir kadın veli ise şunları ifade etmiştir:

> "Okulun bulunduğu yeri malesef beğenmiyorum. Çünkü Kızılırmak'ın merkezinden uzakta bulunuyor. Mesela okulun ismini ben bilmem, bizim burda okulun tepede bulunması ve uzaklığından dolayı tepedeki okul diye bilinir. Öncelerden bu okula ulaşımda herkes zorluk yaşıyormuş. Benim eşim öğrenci servis şoförlüğü yapıyor. Eşimden önce burda ulaşımı aileleri kendi imkanları ile sağlıyorlarmış. Servisin olması tüm Kızılırmaklıları memnun etti. Çok talep oluyor. Herkes yakın yürüme mesafesi dahi olsa güvendiğinden dolayı servise veriyor. Kışın hava karanlık oluyor, resmen gece kalkıyoruz çocukları okula göndermek için. Burda sabahçı-öğlenci diye bir seçenek yok. Kocam servis şoförlüğü yapmasaydı çocuklarmın okula gitmesi zor olacaktı. Özellikle kızım için. Okul belki merkezde olsa bu zorluklar olmazdı. Bu sebeple karanlıkta kızımı tek okula ne ben ne de burda başka bir aile gönderemez. Biz anneler için sıkıntılı durum." (A.G.,36)

Yukarıda belirtilen görüşün aksine okulun kurulduğu fiziki çevrenin merkezden uzak yerlere kuruluyor olmasının eğitimde olumlu etki yarattığını belirten erkek öğretmen şunları söylemiştir:

> "Okul genelde merkezden daha bağımsız bölgelerde kuruluyor. Okulumuzun konum itibari ile çevreden olumsuz olarak etkilenmiyor." (Ö.K.,34)

Okulların kuruldukları yerin merkezden uzak bölgeleri kurulmasına ilişkin bir görüş daha ortaya atılmıştır. Okulda görev yapan erkek öğretmen (Y.Ç.,52)'nin aktardıklarına göre okulların merkezden daha uzak bölgelere kurulmasının derse yoğunlaşmada dikkati dağıtmamak için nitelikli eğitime etkisinin olumlu olabileceği kanısına varmıştır. Eğitimin bir motivasyon işi olduğunu ve bu sebeple okulların gürültüden uzak yerlere kurulması gerektiğine dikkat çeken erkek öğretmen (Y.Ç.52), deneyimine bağlı olarak görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

> "Okulumuzun bulunduğu yeri genel olarak beğeniyorum. Mesela okulun yanında birisi hurdacı diye bağırarak geçse o ses bizleri ve öğrencileri etkiliyor. Okullar dikkat dağıtacak her türlü gürültüden uzakta kurulmalıdır. Bizim okulumuzun merkezden uzak olmasının bu yüzden avantaj olduğunu düşünüyorum. Çünkü merkezde bulunan okullar gürültüden olumsuz etkileniyor. Eğitim bir konsantresyon işidir. Gürültü sonucu konsantrasyonunuz bozulursa 5-10 dakikanız çalışmış olur." (Y.Ç.52)

Okulun kuruldukları yerin gürültüden uzak bölgelerde olması fikrine ilişkin Çobanoğlu ve Badavan (2016) çalışmasında güvensiz ve gürültülü ortamlarda öğrencilerin öğrenemediklerini ifade etmiştir. Bununla ilgili olarak katılımcılardan eğitimin bir motivasyon işi olduğu ve bu motivasyonu bozacak etmenlerden uzaklaşabilmesinin nitelikle eğitime etkisinin olumlu yansıdığına yönelik fikirlerini sunmuştur.

Okulların bulundukları yerlerin düzenli ve güvenlikli bölgeler olmasının nitelikli eğitime önemli etki edebileceğine yönelik söylemler ileri sürülmüştür. Okul müdürü (M.B.,53)'nin aktarımlarına göre güvenliği sağlamada okulların merkezden uzak bölgelere kurulması önemli olabileceği ifade edilmiştir. Okulunda güvenliğini ön planda tuttuğunu belirten okul müdürü deneyiminden yola çıkarak şunları söylemiştir:

> "Okulun çevresi eğitimde bence önemli. Okulumuz Kızılırmak'ta daha sakin bir yerde bulunuyor. Okulun insanlardan daha uzak olmasının faydalı olduğunu düşünüyorum. Çok merkezi bir yerde olmamalı. Çünkü bu sayede öğrencileri tenefüste daha güvenli bir şekilde bahçeye salabiliyoruz. Günümüzde öğrencileri kontrol altına alabilmek için

> okulların şehirden biraz uzak alana kurulmasının faydaları vardır. Mesela önceden tecrübe ettiğime dayanarak tenefüslerde çocuklar bakkallar çok gidiyorlardı. Bunun önüne geçebilmek ve güvenliği sağlayabilmek için merkezden daha uzak alanlarda olması iyidir." (M.B.,53)

Okulun fiziki şartlarının ve bulunduğu yerin güvenliliğinin önemine yönelik fikirlerini belirten erkek veli (S.K,41) güvenlik gerekliliğini şu sözlerle ifade etmiştir:

> "Veliler olarak okulun daha rahat, daha refah, ulaşabilirliği daha kolay bir yerde olmasını istiyoruz. Okulun fiziki şartlarının daha güzel ve uygun olmasını istiyoruz. Fiziki şarttan kastım, okulda sınıfın düzeni, okulun dış cephesi, okulun bahçesi, okulun bulunduğu yer ve güvenli bir bölgede olması biz veliler için çok önemli. Bunu okulun idaresi, mili eğitim müdürlüğü, milli eğitim bakanlığı kimin yetkisi dahilindeyse onların ilgileri dahilinde bir alan oluyor. Çocuklarımız okulun hazır olmasını bekler vaziyette okula geliyor. Bu konuda okulun ve ilçenin mevcut şartları önemli. Ben şu an okulumuzun fiziki çevre uyumunu yeterli buluyorum." (S.K.,41)

Okulların bulundukları bölgenin ve okulun yapısal olarak güvenliliği nitelikli eğitimde önemli olabileceği ifade edilmiştir. Özellikle ilköğretim çağındaki çocuklarının güvenliğinin ilk öncelik olması yönündeki fikir yaygınlık kazanmıştır. Çobanoğlu ve Badavan da (2016) çalışmasında düzenli ve güvenli okul çevresi, istenmeyen davranışlar olmayan ancak istenen davranışların görüldüğü, fiziksel zarar tehditlerin bulunmadığı düzenli ve amaçlı yer olması gerektiğini belirtmişlerdir. Pek çok araştırma ya göre (Weber, 1971; Brookover & Lezotte, 1978; Edmonds & Frederikson, 1979; Hopkins, 1999) okul çevresinin düzenli ve güvenli olmasının okulların özellikleri arasında olduğunu ifade edilmiştir. Karaman'a (2011, s. 25) göre eğitimde iyi bir ortamın sağlanabilmesi amacıyla güvenliğin baş kriter olması gerekmektedir. Okulda öğrencilerin fiziksel anlamda güvenlikleri sağlanınca daha sonra ruhsal güvenliğin de ihmal edilmemesi gerekmektedir. Eğitim kurumları öğrencilerin yaşı, ortamdaki çocuk sayısı ve öğretim programının beklentilerine göre tasarlanmalıdır. Öğrencilerin birbirleri ile uyumlu şekilde sosyal ilişkiler kurduğu ortamlar olması önemli görülmektedir. Bu bakımdan yapılan görüşmeler sonucunda okulların yapı ve çevre olarak güvenliği nitelikli eğitimi artırmak adına önemli bir husus olarak belirtilmiştir.

Katılımcıların ifadelerine göre, okulların kurulduğu fiziki yapının uygunluğunda, ulaşım ve hava koşullarıyla olan bağıntısına dikkat çekilmiştir. Okulların mimari yapısı ve yeryüzü şekilleri vb. kriterler dikkate alınarak tasarlanması gerekmektedir (Karaman, 2011, s. 25). Bu sebeple okulun fiziki çevresinin eğitimde önemli olabilecek noktalardan bir tanesinin ulaşım olduğuna yönelik fikrini ifade eden erkek öğretmen (Y.Ç.,52)'nin sözlerine göre özellikle kış mevsiminde olumsuz hava koşullarının okulun fiziki çevresinin yapısına bağlı olarak ulaşım konusunda yarattığı olumsuz etkileri şu şekilde belirtmiştir:

> "Okulumuzun biraz tepeye kurulmuş olması da kış aylarında bizi olumsuz etkilemektedir. Çünkü okula araba ile gelen öğretmenler buraya çıkabilmek için zorluk yaşıyorlar. Kışın kar yağdığında çoğunlukla yürümek zorunda kalıyoruz." (Y.Ç.,52)

Olumsuz hava koşullarının olması ve okulun gereksinimlerinin yetersizliği nitelikli eğitimi sağlama olumsuzluk olarak görüldüğünü ifade eden erkek öğretmen (Ö.K.,34) tespitlerini şu şekilde ortaya koymuştur:

> "Okulun konumdan ziyade hava koşulları okulumuzu olumsuz etkiliyor. Çünkü okulumuzda bir spor salonu yok. Kış aylarında hava koşullarının uygun olmaması sebebiyle öğrencilerimizle beden eğitimi derslerini yapamıyoruz. Onları kış boyu hareketten ve aktiviteden uzak tutuyoruz. Okulumuzun en kısa zamanda kapalı spor salonuna ihtiyacı var. Ayrıca okulumuzun bahçesi gördüğünüz gibi beton. Çocuklar istemeden de olsa düşüp yaralanabiliyorlar. Aslında okulun bahçesinin full beton olması beden eğitimi dersinin yaz aylarında da olumsuz olarak etkilemektedir." (Ö.K,34)

Okul binalarının kurulmasında zeminin dikkate alınarak okulların kurulması gerektiğiyle ilgili görüşlerini belirten erkek öğretmen (Y.Ç.,52) şunları söylemiştir:

> "Ben Kızılırmak'taki okulların hepsinin Kemallı yolu üzerine kurulması taraftarıyım. Mesela ortaokulun bulunduğu okulun zeminin altı bataklıktır. Deprem bölgesinde yaşıyorum ve gidiyoruz okullarımızı bataklık alanlar üzerine kuruyoruz. Bu yanlış bir şeydir. Olmaması gereken yerlere okul binalarını dikiyoruz. Bunun olumsuz sonuçlanabileceğini göz ardı ediyoruz. Malesef okullar yapılırken bazı şeyler dikkate alınmıyor." (Y.Ç.,52)

Karaman'a (2011, s. 26) göre, okul binalarının kurulmasında birtakım hususlara dikkat etmek gerekmektedir. Öğrenmenin yapıldığı doğal çevrenin, öğrenmeyi oluşturacak veya kolaylaştıracak şekilde planlanmasının yapılması gerekmektedir. Karaman (2011, s. 27) çalışmasında okul arsasının yeri, arsanın seçimi ve okulun kuruldukları yerlerin birtakım hususlar doğrultusunda belirlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Okul arsasının bulunduğu yer, yerleşim yerindeki nüfus hareketleri, sosyal, ekonomik ve sağlık kriterleri dikkate alınarak okullar inşa edilmelidir. Ayrıca okulların kurulduğu yerler, yoğun trafikten uzak yerlerde olmalıdır. Okulların hapishane, meyhane, kahvehane, bar gibi öğrenicleri olumsuz şekilde etkileyebilecek mekanlara en az 200 m uzaklığında olması gerekmektedir. Okul arsasının bulunduğu yerin büyüklüğü öğrenci başına ilk 40 öğrenci için 20-25 m², ikinci 40 öğrenci için 15 m², üçüncü 40 öğrenci için 10 m² ve dördüncü, beşinci, altıncı 40 öğrenciler için 5 m² dikkate alınarak belirlenmesi gerekir. Bina arsa üzerine yerleştirilirken, okul binasının ileride genişletilebileceği de dikkate alınması gereken bir kriter olarak ifade edilmiştir. Okul arsasının jeolojik zemin etüdü yapılmış olmalı ve okul binasının bu arsa üzerinde yapılmasında bir sakınca bulunmamalı ve okulun su, elektrik ve kanalizasyon imkanları da yerinde ve uygun olmalıdır (Karaman, 2011, s. 25). Bu bağlamda okulun kurulduğu bölgenin seçiminde zemin kontrolü eğitim için kritik bir önem taşıdığı görüşmecilerin ifadeleri üzerinden ortaya konulmuştur.

Çalışmanın bu bölümünde okulun yapısı ile fiziksel koşulların birbiriyle ilişkisinin okuldaki eğitimin niteliğini sağlayabilme de etkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Okulun yapısının ve okulların kuruldukları yerlerin eğitimde önemi ciddiye alınması gereken bir husus olarak katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Okulların merkezden uzak yerlere kuruluyor olmasının eğitime etkisinin olumlu yönde olabileceği yönündeki görüşler yaygınlık kazanmıştır. Okulun merkezden uzak yerlere kuluyor olmasının gürültü faktöründen de uzaklaşılabileceği ifade edilmiştir. Okulların bulunduğu yerler ve olumsuz hava koşulları da dikkate alınarak ulaşımının kolay sağlanabildiği yerlere kurulması gerekmektedir. Okulların fiziki çevredeki konumunun belirlenmesinde zemin etüdünün yapılması önemli bir faktör olarak belirtilmiştir. Ayrıca okulların yapısının ve kuruldukları yerlerin güvenli bölgeler olması gerektiği de söylenmektedir. Tüm bu ifade edilen hususlar eğitimin niteliğinin artması ve daha sağlıklı bir eğitim ortamının sunulması için önemli görülmektedir.

Şensoy ve Sağsöz'e (2015) göre de okul yapısının fiziksel koşulları da öğrenme ve öğrenci başarısı üzerinde etkili olmaktadır. Karaman'a (2011, s. 28) göre ilköğretim okulları, hedefledikleri yaş grubundaki öğrencilerin eğitimini üstlenmiştir. zorunlu eğitim kademesi olduğundan kaynaklı, toplumun tüm kesimlerine ulaşabilmektedir. Öğrencilerin eğitim hizmetinden en düşük maliyet ve çaba ile yararlanmalarını sağlamaktadır. Bu sabeple okulların uygun ve sağlıklı yerlere kurulması önemlidir. Okula ulaşımın kolay olmasının yanı sıra ilköğretim okullarının amaçlarına, öğrencilerin olumlu ve istendik yönde davranışlar kazanmalarına kolaylık sağlayacak yerlere kurulmasına özen gösterilmesi gerekmektedir. Yapılan birçok çalışma, okul yapısının fiziki koşulları ile öğrenci performansı arasında önemli bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmalarda, eğitim yapılarının fiziksel koşullarının öğrencinin başarısını doğrudan veya dolaylı olarak etkilediği saptanmıştır.

4.1.2. Okulun Toplumsal Çevresi

Birey, yaşadığı sürece sosyal ortamlarla birlikte şekillenen sosyal bir varlık olarak düşünülmektedir. Bu süreçte ise eğitim kurumlarının önemliliği ifade edilmektedir. Okul, sadece öğrenciye verilen eğitim ile sınırlandırılmamalı aynı zamanda toplumda bireylerin toplumsallaşmasında ve kişiliklerinin oluşmasında etkin olduğu görüşü hakimdir. Bu bağlamda eğitim kurumlarını toplumdan ayrı düşünmenin mümkün olmayacağı fikri temelinde, çalışmada okulun toplumsal çevresinin nitelikli eğitime etkisi tartışılması gereken bir husus olarak görülmüştür. Katılımcıların söylemleri doğrultusunda, eğitimin toplumsallaşma adına önemli olduğu ve okulun toplumsal çevresinin ele alınması gereken ana temanın veliler olarak belirlenmesi nitelikli eğitimin sağlamasında velinin etkisinin ne derece önemli olabileceği irdelenmiştir. Çalışmanın bu bölümünde toplumsal çevre olarak ele alınan ailenin nitelikli eğitime etkisi, eğitime verdiği önem, ilgi düzeylerinin değişkenliği ve bunun nitelikli eğitime yansıması ele alınmaya çalışılmıştır.

Eğitimin sadece öğretmen ile sınırlı olmadığını, eğitimde öğrencinin ve velinin etkin olması gerekliliğine dair erkek öğretmen (G.G.,34) şunları ifade etmiştir:

> "Eğitimi sadece öğretmen öğrenci olarak ele almamak gerekir. Bunun içine toplumun da katılması gerektiğini düşünüyorum. Eğitimi öğretmen, öğrenci ve toplum olarak üçlü saç ayağı olarak görüyorum. Okul aile ve öğretmen üçlüsü olmalıdır. Ailede deyince zaten toplumu katmış oluyoruz. Okulun bulunduğu çevrenin eğitime etkisi vardır. Ben 8 senedir burdayım. Kızılırmak içindeki gelenekler, alışılmışlıklar, adetler, insanların yaşam tarzları, hayata bakış açıları, hayatla ilgili doğruları söz konusudur. Çocuklar okula bunları ailelerinden alıp geliyorlar. Çocuklar okula 6 yaşında geliyor. 6 sene aile ile yaşamdan sonra belli yaşanmışlıkları alıp geldikleri için biz öğretmenler bunları rahat bir şekilde görebilyoruz." (G.G.,34)

Okulun toplumsal çevresinde, yerel halkın yaşayış tarzı, tutum ve davranışları okulda verilen eğitimi etkileyebildiği ifade edilmektedir. Eğitimde veli faktörünün önemine değinildiği ve velilerin tutum ve davranışları, eğitime kimi zaman pozitif, kimi zaman negatif olarak yansıdığı söylenmektedir. Yapılan bir görüşmede pozitif yönlerini dile getiren erkek öğretmen (G.G.,34) şunları aktarmıştır:

> "Velilerin hal ve hareketleri eğitime bazı yönleriyle pozitif, bazı yönleriyle negatif yansıyor. Biz bunları öğrencilerde çok net görüyoruz. Örneğin örf ve adetlerimize yönelik olarak büyüklerimize saygı konusunda küçük kısal kesimde görev yaptığım için köy çocukları ile muhattap olma şansımız oluyor. Özellikle büyüklerine saygı konusunda büyük şehirlerde öğretmenlerin yakındığı bu durumdan biz burda çok muzdarip değiliz. Çünkü köylerimizde hala o gelenek ve görenekler hakim ve büyüklere saygı durumu devam ettiğinden sınıfta kazanılması gereken davranışlarda söz alarak konuşma, büyüğünün sözünü dinleme gibi durumlarda bu pozitif olarak biz öğretmenlere yansıyor."(G.G.,34)

Okul müdürü deneyiminden yola çıkarak toplumsal çevrenin olumsuz davranışlarının ise öğrencilere negatif olarak yansımaları olduğunu dile getirilmiştir. Okul müdürünü deneyimlerinden yola çıkarak şunları anlatmıştır:

> "Kızılırmak ilçesinde kaba konuşma, küfürlü konuşma durumunu bir türlü öğrencilerde kesemedim. Bu davranışı kazandırabilmek için mutlaka evde pekiştireci olmalı. Anne babalar çocuğunun yanında daha dikkatli davranmalı. Mesela burda öğretmeninin kızdığını söyleyen bir çocuğun velisinin çocuğuna "Oğlum sövseydin!" dediğine dahi şahit oldum. Kızılırmak'ta büyüklerin bakış açısı değişmediği sürece Kızılırmak'ta eğitimin çok fazla ileri gideceğini düşünmüyorum." (M.B.,53)

> "Negatif olarak da Kızılırmak için bu toplumda lakap takma, insanlara lakaplı konuşma, argo konuşma çok yaygın olduğu için bu çocuklarımıza ister istemez yansıyor. Bunları okulumuzda öğrencilerimizde görmek istemiyoruz. Bunları yok etmekte çok zorlanıyorum. Çünkü alışılmışlıkları yok etmek daha zordur. Çocuklar, büyüklerden ve çevreden müthiş etkileniyorlar. Çocuklar çevrelerindekileri rol model alıyorlar. Ben ilk senelerimde birinci sınıflarımda bu durumu çok yaşıyorum. Bazı öğrencilerimizde bu davranışları söndürebildim ama bazı öğrencilerimde hala bu davranışlar devam ediyor." (Ö.K.,34)

Toplumsal çevrenin tutum ve davranışların eğitime etkisinin negatif yönlerine ilişkin çevrenin öğrencilere olumsuz şekilde yansıdığı söyleyen öğretmen (D.Y., 37) şunları aktarmıştır:

> "Negatif olarak da Kızılırmak için bu toplumda lakap takma, insanlara lakaplı konuşma, argo konuşma çok yaygın olduğu için bu çocuklarımıza ister istemez yansıyor. Bunları okulumuzda öğrencilerimizde görmek istemiyoruz. Bunları yok etmekte çok zorlanıyorum. Çünkü alışılmışlıkları yok etmek daha zordur. Çocuklar, büyüklerden ve çevreden müthiş etkileniyorlar. Çocuklar çevrelerindekileri rol model alıyorlar. Ben ilk senelerimde birinci sınıflarımda bu durumu çok yaşıyorum. Bazı öğrencilerimizde bu davranışları söndürebildim ama bazı öğrencilerimde hala bu davranışlar devam ediyor." (D.Y.,37)

Eğitimde ailelerin tutumları ve davranışlarının etkisine ilişkin okul müdürü, ailelerin sadece okuldaki dersleri önemseyip, çocukların olumsuz davranışlarını geri plana atmasının doğru olmadığını şöyle ifade etmiştir:

> "Yıllardır eğitimin bir içinde olan kişi olarak söylüyorum. Eğitim sistemi artık velileri çocuğunun davranışı ne olursa olsun bir yere gelsin, bir iş sahibi olsun düşüncesiyle bakıyorlar. Yıllarca veli toplantıları yaptım, velilerle görüştüm şimdiye kadar hiç kimse öğretmene ya da biz idareye "Benim oğlum yalan söylüyor. Ne yapabilirim?", "Benim çocuğum bize karşı geliyor." diye gelen olmadı. Bununla ilgili bizlerin görüşlerini almaya gelen hiç kimse olmadı. Velilerin gözlerinde çocuklarının hiç olumsuz bir davranışını yokmuş gibi davranıyorlar. Okulumuzda ön plana çıkmış davranış bozukluğu olan bir sürü öğrenci var ama bununla ilgili bir tane anne baba dahi bunu düzeltebilmek amacıyla gelen kimse olmadı. Bundan rahatsız olan kimse yok. Oysa öğrencinin notuyla ilgili en ufak bir şey olsun ya da rekabet ettiği öğrenciyle ilgili bir şey yaşasın hemen ertesi gün bunun hesabını sormak için okula gelir. Bu durum çocukların eğitimine negatif yansımaktadır." (M.B.,53)

Günümüzde, okullarda öğretim ve öğretim uygulamalarında, öğrenme ortamını bozan öğrenci davranışlarının bir problem olarak ortaya çıktığı ve öğretimi aksattığı yönündeki görüşlerine sıklıkla rastlanmaktadır. İstenmeyen öğrenci davranışlarının bir problem olarak ortaya çıktığı gözlemlenmektedir (Korkmaz ve diğerleri, 2007: 69). Koçak'a (2014, s. 14) göre, birey, eğitim sistemi içerisinde, okula gelirken çevreden edindiği değerlerle bir girdi olma özelliğini taşımaktadır. Çevreden etkilenen ve çevre sebebiyle edindiği ve sahip olduğu değerlerle eğitim gördüğü kurumu etkileyebilmektedir.

Günümüzde, okullarda öğretim ve öğretim uygulamalarında, öğrenme ortamını bozan öğrenci davranışlarının önemli bir problem olarak ortaya çıktığı ve öğretimi aksattığı yönündeki görüşlerine sıklıkla rastlanmaktadır. İstenmeyen öğrenci davranışlarının önemli bir problem olarak ortaya çıktığı gözlemlenmektedir. (Korkmaz ve diğerleri, 2007, s. 6 9) Koçak'a (2014, s. 14) göre ise birey, eğitim sistemi içerisinde, okula gelirken çevreden edindiği değerlerle bir girdi olma özelliğini taşımaktadır. Çevreden etkilenen ve çevre sebebiyle edindiği ve sahip olduğu değerlerle eğitim gördüğü kurumu etkileyebilmektedir.

Bu çalışmada eğitim için en önemli unsurların birinin velinin olduğu ifade edilmiştir. Yapılan görüşmelerde veliyi eğitim sürecinden uzaklaştırmamanın gerekliliğine vurgu yapılmıştır. Öğrenciler, okulun kapısından girdikten sonra veli sorumluluğundan çıkmakta ve sadece okulun sorumluluğu altında kalmaktadır. Eğitim ve öğretimde kaliteyi sağlayabilmek için ailenin ve okulun işbirliği içerisinde olması gereken bir husus olarak dikkat çekmektedir. Bu sebeple okul ve aile ilişkileri önemine dair ve bu ilişkilerin geliştirilmesi amacıyla uygulanabilecek stratejilere yönelik pek çok araştırma yapılmıştır (Eryiğit, 2015, s. 175). Girişken'e (2010) göre, çocuğun her yönüyle etkilendiği ilk sosyal çevre, aile çevresidir. Bu sebeple, en etkin eğitim kaynağı olarak aile ve ev bilinmektedir. Eğitim kurumlarının en yetkini dahi, normal bir aile eğitimi ile karşılaştırılacak olursa, üstünlüğün ailede olduğu görülmektedir. Arslanargun'a (2007, ss. 121-122) göre ise okuldaki öğretimin, yönetici, öğretmen ve velinin tüm ilgililerin koordineli ve etkili çabalarının ortak ürünü olduğu ileri

sürülmektedir. Veli katılımı, öğrencilerin akademik başarısını gerçekleştirebilmek için okuldaki öğrenimi tamamlayıcı ve destekleyici bir faktör olarak görülmektedir.

Nitelikli eğitimin sağlanabilme hedefi doğrultusunda planlanan çalışmanın bu bölümünde, yapılan görüşmeler neticesinde okulun toplumsal boyutunda ailenin, çocuklarının eğitimlerinde onlara karşı ilgisi ve ilgisizliğinin nitelikli eğitime yansımasının nasıl olduğu tartışılmaya çalışılmıştır. Eğitimde, velilerin çocuğa ve eğitime ilgili olması ile çocuklarının okula olan ilgi düzeylerinin yüksek olduğu ilişkisi kurulmuştur. Bu bağlamda yapılan görüşmelerden anlaşıldığı üzere okul yönetimi ve öğretmenler için aile ilgi düzeyinin yüksek olması istenen en nihai amaç olarak belirtilmiştir. Bu bağlamda çalışmada araştırılması gereken bir husus olmuştur.

Eğitimde velilerin ilgi düzeylerinin yüksek olmasının öğrencilerin başarısı ile doğru orantılı olabileceği fikri ortaya atılmıştır. Velilerin ilgi düzeylerinin yüksek olması başarılı öğrenci yetiştirmekte temel bir faktör olarak belirtilmiştir. Peki bu durum gerçektende böyle midir? Bu yönde ortaya çeşitli görüşler atılmıştır.

> "Eğitimde öğrenci ve velinin ilgili olması lazım. Bizim imkanla ilgili bir sıktınımız yok. İlkokul olarak bizim burada öğretmen olarak da bir sıkıntımız yok. Ben burada yıllarını geçirmiş öğretmenlerle çalışıyorum. Öğretmenlerimin hepsi çok başarılı, şu an hepsi kadrolu olarak çalışıyor. Okulumuzda donanımımız yeterli, fiziki imkanlarımız yeterli seviyede. Çankırı'da bildiğimiz en meşhur bir Güneş İlköğretim Okulu ya da Mehmetçik İlköğretim Okulu ile bizim okulumuzun bir farkının olmadığını düşünüyorum. Eğitimde veli biraz daha etkin olursa bu eğitime olumlu yönde etki edecektir." (M.B.,53)

Çok kısa süre önce güneydoğu bölgesinde bir köyde öğretmenlik yaptığını belirten öğretmen (E.M.,27)'ye göre güneydoğudaki ailelerin ilgisizliğinden şikayet ederken, şu an görev yaptığı okulda velilerin ilgili olmasından memuniyet duyduğunu şu şekilde açıklamıştır:

> "Şu an tam kıyaslama yapabilecek durumdayım. Çünkü ben iki hafta önce Şırnak'ta bir köyden tayin oldum bu okula. Şu an ilk dikkatimi çeken şey veliler oldu. Çocuğun yetiştiği çevre çok önemli. Çocuk ilk eğitimini ailede alıyor. Daha sonra biz okulda verilen eğitimin üzerine katları çıkıyoruz. Temel ne kadar sağlam olursa biz de onun üzerine sağlam bir şekilde işleyebiliyoruz. Çocuk ailesinden aldığı ahlaki eğitim ile okula

> geliyorlar. Bir çocuğun velisi ne kadar ilgiliyse, okula ne kadar önem veriyorsa, o çocuk da okula karşı ilgili oluyor."(E.M.,27)

Veli ilgisinin nitelikli eğitime olumlu yönde etki edebileceğine yönelik okul müdürü fikirlerini şöyle açıklamıştır:

> "Kızılırmak'ta eğitim daha da iyi olabilir ama burada ailelerin tutumlarını değiştirmeleri gerekir. Eğitimde ailenin tutumu çok önemli. Velilerin çocuklarına ilgileri olmalı ve onlara iyi davranmalılar. Ailenin tutumu olumlu olan öğrencilerimizi biz ilköğretimden sonra da takip ediyoruz. Ailesini de beğendiğimiz öğrenciler gerçekten bir yerlere varıyorlar." (G.G.)

Birkaç yıl öncesine kadar okulun yeterli desteği alamamasından kaynaklı, okul müdürü ekonomik sıkıntıyı çözebilmek adına velilerden bağış toplandığı belirtmiştir. Bu durum okul ve idare arasında sıkıntılar oluşturduğundan daha sonra kaldırılmıştır. Okul müdürü şu an velilerden maddi olarak bir beklenti içinde olmadıklarını dile getirmiştir. Okul idaresi olarak velilerden tek isteğinin çocuklarıyla ilgilenmek olduğunu aktarmıştır.

> "Bizim şu an velilerden maddi olarak hiçbir şey beklemiyoruz. Onlardan istediğim gelsin, çocuğunun elinden tutsun, bahçede çocuğuyla birlikte bir gezsin, öğretmenine bir selam versin ben bunları istiyorum. Öğretmene bir şey sormasına bile gerek yok. En önemli şey, velinin, çocuğunun yanında olduğunu çocuğa hissettirmesidir." (M.B.,53)

Eğitimde velinin okul, öğretmenler ve idare ile olan uzaklığı, okul yönetimi ve öğretmenlerce eleştirilen nokta olmuştur. Velilerin okula ve çocuğuna karşı ilgisinin yüksek olduğu zaman başarıyı sağlayabilecekleri şu şekilde aktarılmıştır:

> "Kızılırmak'ta öğretmen veli ilişkisi kopuk. İlgili velilerin yanısa, öğretmen toplantıları yaptığımızda da öğretmene yeterince ilgi gösterilmiyor. İlgili ailelerin çocukları gerçekten iyi bir başarıya ulaşıyorlar. Mesela çok ilgili ailenin çocuğunu biz burdan Ankara fen lisesine gönderdik." (G.G.,34)

Yapılan görüşmede bir öğretmenin söylediklerinden "memur kesim" olarak tabir edilen velilerin çocukları ile daha çok ilgilendiği, yerel halkın çocuğuna olan ilgi düzeyinin daha aşağı olduğuna ilişkin görüş öne sürülmüştür.

> "Veli olarak benim çoğunlukla memur velilerim var. Onlar çok ilgililer. Ama buranın yerlisi olarak da hocam ne olursa olsun arkanda oluruz diyen velilerim de var. Bunun yanında özellikle çok çocuklu velilerim çocuğunu umursamıyor. Kardeş sayısı fazla olunca velilerde bir yılgınlık oluyor. Veliler ilk 1-2 yıl ilgileniyorlar. Bakıyorlar ki bendeki o anaçlık, sahiplenmeyi hissettiklerinde nasıl olsa Ezgi hoca halleder diye giderek çocuklarına verdikleri önem azalıyor. Mesela yağmur yağıyor. Ben hadi gelin çocuklarınızı alın ıslanmasınlar diye velilere mesaj yazıyorum." (E.T.G.,35)

Velilerin ilgisizliğinin nitelikli eğitime etkisinin olumsuz olarak yansıyabileceğini ilişkin erkek öğretmen (Ö.K.,34) şunları söylemiştir:

> "Eğer okulun olumsuz etkilendiği şeyleri söylemek gerekirse veli profili hem öğretmenleri, hem de öğrencileri olumsuz etkilemektedir. Kızılırmak'ta eğitime verilen önem çok düşük. Biz okulun çevresel yapısından değil velilerin profilinden daha çok zarar görüyoruz. Kızılırmak'ta tarımdan kaynaklı olarak maddi durumu iyi olan aileler çocuklarını okumak zorunda hissettirmiyorlar. Bu durumu hem öğrencisinin başarısını hem de okulun seviyesini düşürüyor. Bu durumu özellikle ortaokul ve lise öğrencilerinde görmekteyiz." (Ö.K.,34)

Velilerin çocuklarının eğitimine yeterince ilgi göstermediklerinde öğrencilerin akademik başarıları üzerine olumsuz yansıyabileceğine dikkat çeken erkek öğretmen (G.G.,34) görüşmesinde şunları söylemiştir:

> "Aileler çocuklarına ilgi göstermeyip, onu eğitimde desteklemezler ise çocuklar kendi başlarına kalıyorlar. Kendi kendilerine karar vermek zorunda kalıyorlar. Bu kararlar malesef onlar için iyi olmuyor." (G.G.,34)

Yapılan görüşmeler neticesinde aile, eğitim sürecinin her aşamasında önemli bir figür olarak dikkat çekmiştir. Koçak'a (2014, s. 6) göre eğitimin sadece okullarda değil, aynı zamanda ailede ve toplumda gerçekleştiği kanaat getirilen bir fikir haline geldiği bilinmektedir. Toplum, anneleri, babaları ve aileleri çocuk yetiştirmede, sosyalleşmelerinde ve çocuklarının eğitilmelerinde destek sağlamalıdır. Okul toplum içerisinde ayrı bir oluşum gibi faaliyetlerini sürdüremez. Her bir birey, çocuklarının eğitimine katkıda bulunma konusunda farklı bir rol oynadığından, katkıyı maksimum düzeyde tutmak amacıyla okul ve veli arasında bir köprü oluşturulması gerekmektedir.

Eğitim, farklı gruplar arasındaki insanların işbirliği yapması sonucunda etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirilebilir. Okulun, anne-babalar ve toplum arasındaki ortaklığını geliştirecek teşebbüslerde bulunması önemli görülmüştür. Çalık'a (2007, s. 125) göre, eğitimin okullarda daha kaliteli sunulması ve niteliğinin artırılması amacıyla öğretmenler, okul yöneticileri, aileler ve toplumun, birlikte çalışmasının gerekli olduğu söylenmektedir. Okul aile ilişkilerinin artırılması isteğinin temelinde, aile katılımının çocuğun başarısının artmasına öncülük edebileceği beklentisi bulunmaktadır. Çalışmadan elde edilen görüşme sonuçlarından da eğitimde veli ilgisinin olumlu yönde etki edeceği fikri yaygınlık kazanmıştır. Argon ve Kıyıcı'ya (2012, s. 81) göre de okul ve aile işbirliği öğrenci başarısını arttırıp katılım, güdülenme, kendine güven gibi olumlu davranışların gelişmesinde etkili olmanın yanısıra çocukların okul ve öğretmene ilişkin olumlu tutumlar geliştirmesine de katkı sağlamaktadır. Yapılan çalışmalar da okul ve aile işbirliğinin, öğrencinin akademik başarısını arttırdığı yönünde sonuçlar ortaya konulmuştur. Okullarda yapı ve eğitim sürecinin başarılı olması ve amaçlarına ulaşabilmesi için öğrencinin ailesinin ilgisine ve yardımına ihtiyaç duyulmaktadır.

Velilerinin ilgilerinin değişkenlik göstermesi ve ilgisizliklerinin sebepleri ve nitelikli eğitime etkisi hem okul müdürü, hem öğretmen, hem de velilerin ifadeleri üzerinden tartışılmıştır. Eğitimde, okula yönelik ilgisizliklerinin sebepleri olarak veliler tarafından birçok neden belirtilmektedir. Nitelikli bir eğitim ve öğretim ortamı oluşturulması ve öğrencilerin donanımlı bir şekilde hayata hazırlanabilmesi için ilgisizliğe sebep olan engellerin ortadan kaldırılması gerekmektedir. Bu bağlamda, başta eğitimcilere ve yöneticilere olmak üzere herkese görevler düşmektedir. Okul müdürü ve öğretmenler velilerin ilgisizliğinden yakınmıştır. Velilerin çocuklarına yeterince zaman ayırmaması, öğrencilerin eğitimine olumsuz olarak yansıdığını söylemişlerdir.

Okul müdürü, velilerin okula ve çocuklarına olan ilgiyi artırmak adına çeşitli seminerler düzenlediğini dile getirmiştir. Kendi tecrübelerine dayanarak velilerin çocuklarına ilgi göstermemesinin sebebini "yeterince zamanları olmadığını" yönünde çıkarımda bulunmuştur. Okul müdürü velilerin bu durumunu bahane olarak

görmektedir ve doğru bulmamaktadır. İlgisiz velilere dair şu açıklamalarda bulunmuştur:

> "Okulumuzda problem olarak velilerimiz çok ilgisiz. Çocuklarına yeterli zamanı ayırmıyorlar. Velinin çocuğuna ders çalış oğlum demesiyle zaman ayırmış olmuyor. Biz okul idaresi olarak bununla ilgili velilere seminer düzenlemeye çalışıyoruz ancak yeterli katılım sağlanmıyor. Veli toplantılarında öğretmen arkadaşlarımız bu konularla ilgileniyor. Memur velilerle ilgili bir sıkıntımız yok ama bizim yerli halkla ilgili sıkıntılarımız var. Bunun sebebi onların iş yükünün fazla olması mı bilmiyorum açıkçası. Ya da önceki düşünce sistemlerinin hala değişmemiş olması mıdır onu da bilmiyorum. Kimi veliler zamanımız olmuyor diyor ama buna da katılmıyorum." (M.B.,53)

Kızılırmak ilçesinde öğretmenlik yapan veli (S.K.,41) okul müdürünün söylediklerini doğrularcasına velilerin ilgisiz olduğuna hak vermiştir. Ona göre velilerin ilgisizliğinin sebebi olarak burda yaşayan bireyler arasında önceliklerinin farklı olduğunu belirtmiştir. Bu görüşü belirtmesinde veli (S.K.,41)'nın yıllardır aynı ilçede yaşıyor olması onun gözlemlerinin sonucu olduğunu ortaya koymaktadır. Çalık'a (2007, ss. 129-132) göre de ailelerin okula karşı olumlu yaklaşıma sahip olsalar bile anne ve babalar, eğitimde nasıl bir görev alabilecekleri konusunda güvensiz davranmakta ve bu sebeple önceliklerini farklılaştırmaktadırlar. Veli (S.K.41)'nın aktardıklarına göre, ailelerin geçim sağlamış oldukları tarım arazilerinden kaynaklı önceliklerinin eğitimden uzaklaştığını söylemiştir. Veliler, çocuklarını okula göndermek istemeyip bu arazileri ekip biçeçek bir işgücü potansiyeli olarak görmekte olduklarını ve bu durumun özellikle erkek öğrenciler üzerinde geçerli olduğunu belirtmiştir.

> "Bizim Kızılırmak halkında farklı önceliklere sahip olan aileler var. Burada öncelik tarımsal faaliyetlere kaymış durumda. Aileler, çocuklarını daha çok bu tarlalarda çalıştırabilecek bir işçi olarak görüyorlar. Çocuklarda daha çok ailesinde gördükleri işlere meyilleniyor. Çünkü çocuklar da bu işe meraklanıyor. Burada çocuklar traktöre binmeye, araba sürmeye heves ediyor. Bu yüzden okuma yazmaya verilen önem çok az. Yeri gelecek onlara devredecek insangücü olarak görüyorlar. Bunun daha çok erkek öğrenciler üzerinde olduğunu görüyürüyoruz. Bu yüzden Kızılırmak ilçesinde genel olarak erkek başarısı daha düşükken, kız öğrenci başarısı daha yüksektir."(S.K.,41)

Velilerin çocuklarına yeterince zaman ayıramamasının sebebi olarak, okul müdürü, eğitim sisteminde ilköğretimlere gereken önemin verilmemesini velilerin ilgisizliğinin

sebeplerden biri olarak belirtmiştir. İlköğretimlere hem veliler hem de devlet tarafından verilen önemin azlığından şikayet eden okul müdürü, ilkokulların prim yapan okullar olmadığını yönünde tespitlerde bulunmuştur. Bu fikrini sağlamlaştırmak adına eğitim sistemindeki sınavların ilkokulda olmayışı, ilkokulların bir hedef olarak görülmediğini gözlemlemiştir.

> "Temel eğitimde ilkokula gerekli önemin verildiğini düşünmüyorum. Oysa temel eğitimin temelini, ilkokul oluşturuyor. Gerekli önem ne veli tarafından ne de devlet tarafından veriliyor. Çünkü ilköğretimin prim yapabileceği bir şeyi yok. İlkokulda öğrencinin bütün dersler 5 ya da diğer tabirle pekiyi de olsa da reklam yapacak bir durumu yok. İlköğretimde takdir alan bir öğrenciyi sadece aferin der geçersin. Mesela ortakul öğrencisinin fen lisesine gitmek gibi bir yarışı var ya da özel okula gitme gayreti içinde. Yani bir sınav heyacını ve belli hedefler söz konusudur. Bu yüzden ilköğretimi kimse hedef olarak görmüyor. İlköğretimde, çocuklardan beklenti okuma ve yazmayı öğrenme yeter gözüyle bakılıyor. Biraz da notları normalse başka bu dönemde beklenilecek bir durum olmuyor. İlköğretimde velilerin öğretmene güveni daha çok oluyor. Bu yüzden veliler heralde çocuklarının peşlerinde gezmeyi de çok gerek görmüyorlar. Benim yıllardır tecrübelerime dayanarak vardığım sonuç bu oldu." (M.B.,53)

Velilerin çocuklarına yeterince zaman ayırmamasının sebebi olarak ilkokulda çocukların derslerinin çok iyi olması, ailelerin çocuklar üzerindeki ilgilerini azaltabileceği vurgulanmıştır. Yapılan görüşmelerde ilkokulda öğretmenler tarafından verilen notların aslında çok geçerliliği olmadığı ancak velilerin o puanları çok dikkate alması velileri "Çocuğum nasıl olsa çok çalışkan, benim bir şey yapmama gerek yok." düşüncesine yönlendirdiği belirtilmiştir. Bu saptamaya yönelik okul müdürünün ifadeleri şu yöndedir:

> "İlköğretimde notlarla ilgili de bir sıkıntı olmadığı için çoğu pekiyi ile geçiyor, takdir teşekkürle geçiyor. Aileler bu sebeple çocuklarının mükemmel ve çok iyi olduklarını düşünüyorlar. Ben ise velilere okulda verilen notun çok fazla dikkate alınmaması gerektiğini söylüyorum. Çünkü çocuğun ortalaması 90 dahi olsa çocuk gerçekte boş da olabilir. O gerçekte belki 40-45'tir. Notlara bakarak değerlendirme yapmanın yanlış olduğunu düşünüyorum. Şimdiki veliler çocuklardan çok şey bekliyorlar. Bu notları gören aileler çocuklarının ya doktor ya hukuk okuyacağını düşünüyor." (M.B.,53)

Yapılan bir veli görüşmesinde, ilgisizliğine sebep olarak erkek çocuğu ile tam anlamıyla iletişime geçemeyip, çocuğuna daha az zaman harcadığını belirtmiştir. Kadın veli, kızı ile diyaloğunun iyi olduğunu da ayrıca ifade etmiştir. İyi iletişime geçtiği kızının derslerini yakından takip ettiğini ancak oğlunun okulda yaşadıklarını anlatmadığını, aralarındaki bağın kopuk olduğunu şöyle anlatmıştır:

> "Ben senin sorduklarını bu yüzden tam olarak cevaplayamam. Muhabbetim yok. Çocuğumda çok bir şey anlatmıyor. Mesela benim kızımda var, oğlum da var. Kızımla her şeyi konuşuyorum. Ama oğlan çocuğu pek konuşmuyor. Kızım okuldan geliyor. Hemen okulda ne oldu ne bitti her şeyini anlatıyor. Ama oğlum malesef. Oğlum okulundan gerçekten memnun mu değil mi bende emin olamıyorum." (A.G.,36)

Yapılan bu veli görüşmesinde sorulan sorulara net cevaplar veremeyen kadın velinin çocuğun okulu ve dersleriyle yeterince ilgilenmediği gözlemlenmiştir. Çalık'a (2007, s. 127) göre de aile yapısındaki değişmeler okul ve aile ilişkilerini etkilemektedir. Veliler, çocuklarının yaşamlarına daha az katılmasına neden olan olağanüstü bir baskı altındayken, onların çocuğun eğitimine katılmasına daha fazla ihtiyaç var. Anne ve babalar çocuklarıyla daha az zaman harcamaktadırlar. Hemen hemen tüm veliler iş yaşamı ile aile yaşamının taleplerini dengelemekte zorluk çekmektedirler.

Bir kadın veli görüşmesinde, çocuğunun eğitimine yeterince ilgi göstermemesinin sebebi olarak eşinin okula gitmesine izin vermediğini ifade etmiştir.

> "Ankara'da olsa öğretmeninden her hafta bilgi alıyordum. Eşim hep ben hallederim diyor. Ankara'da iken toplantılara, öğretmeni ile görüşmeye ben gidiyordum. Öğretmenini çok iyi tanıyordum. Burası küçük bir yer olduğu için eşim gitmeme izin vermiyor. Ankara'da birebir gidiyordum, görüşüyordum, çocuğum okulda ne yapıyor kontrol ediyordum. Ordaki öğretmenin kadın öğretmen olmasından değil, imkanım olsa eşim izin verse şu an da giderim." (A.G.,41)

Okul ve çevre bir ilişki kuruyorken her ikisi de ne tür bir role sahip olduklarını bilmesi gerekmektedir. Okulun çevre ile olan ilişkilerini artırabilmek ve ilgisizliği en azami düzeye indirebilmek için görüşmeler sırasında bazı öneriler sunulmuştur. Aile

ilgisizliğini azaltabilmek ve ilgi düzeyini artırmak için belirli bir strateji konusunda öğretmenin istekli olması önemli olduğu idiaa edilmiştir. Velinin ilgi düzeyinin kırsal kesimde azaldığını belirten deneyimli öğretmen (Y.Ç.,52) yıllardır öğretmenlik yapıyor olmasının ona sağlamış olduğu tecrübe sayesinde velilerin ilgi düzeylerini artırmak adına veli ile iletişimi öğretmenin güçlendirmesi gerektiğini belirtmiştir.

> "Veliler büyük şehirlerde eğitime oldukça katkı sağlıyor ama kısal kesimde velinin okul ile uzaktan yakından ilgisi yok. Sadece öğretmen çalışıyor, veli çalışmıyor. Ben kendim en ufak bir problemde veliyi arayıp veliyle konuşuyorum. Zaman içerisinde onlarında da sorma ihtiyacı duyacağını düşünüyorum. Veli ile iletişim kurmayan bazı öğretmenlerin öğrencisinin velisini yıllardır hiç tanımadığını biliyorum. Ben her problemde, her yapılması gerekende veliyi hemen arıyorum. Veliler ile bağlantım çok iyi. Diğer arkadaşların da aynı şekilde bunu yapmasını tavsiye ediyorum."(Y.Ç.,52)

Öğretmenlerin velilerin eğitime olan ilgi düzeylerini artırma amacıyla belirledikleri stratejileri uygulamada istekli olması önemli bir husus olarak dikkat çekmektedir. Çalık'a (2007, ss. 130-131) göre stratejiyi uygulamaya istekli olan öğretmenler, okul idaresinin emriyle velilerle işbirliği yapan öğretmenlere göre velilerle daha iyi ilgilenebilmektedir. Bu yüzden okullar öğretmenlere, velilerle bilgi paylaşımı, işbirliği ve velileri çocuklarına yardım edebileceği yollar önerme konusunda bilgi ve beceri kazanma olanakları sunmalıdır. Okul yönetimi velilerle ilişki kurmaya yönelik olarak öğretmenleri teşvik etmeli ve buna uygun bir okul ortamı yaratmalıdır.

Velilerin ilgisizliğini en aza indirebilmek adına yapılan görüşmelerde ileri sürülen önerilerden birisi de veliyi bilinçlendirmek olduğunu belirten öğretmen (Y.Ö.,48), velilerin de eğitilmesi için proje geliştirdiğini ifade etmiştir. Projesinde temel amacın velinin ilgi düzeyini yükseltip, onu okula daha yakın hissettirebilmek olduğunu şu şekilde açıklamıştır:

> "Bizim burda veli profilimiz sıkıntılı. Benim uyguladığım bir proje vardı. Veli eğitimi üzerine ağılıklı olarak duruyorduk. Önce velinin eğitilmesi gerekiyor ki çocuklara yansıması güzel olsun. Bu projeyi kendi sınıfımda uyguluyorum ama genel olarak okullarda velinin eğitilmesine yönelik seminerler olmalı. Velilerim bu konuda daha duyarlı hale geldiler. Erkeklerden ziyade kadın velilerimiz buna katılım sağlıyorlar. Eğitimi farklı gözle bakmaktan değil de eğitimi anlamadıkların sıkıntımız var. Bu yüzden

> ben iki senedir veli toplantılarımda bunun üzerine duruyorum. Eğitimin ne olduğunu, çocuklarımıza nasıl katkı yapmamız gerektiğini gibi konular üzerine veli toplantıları yapıyorum. Bunu okulu idaresine de ilettim. Okulların başlangıcında kültür merkezinde bir çalışma yapılsın dedim ama bir türlü yapılamadı. Bakalım belki bu yıl idare de katkı sağlar." (Y.Ö.,48)

Velilerin eğitime katkısını artırabilmek amacıyla velilerin okula davet edilmesi fikrinden farklı olarak, aslen Kızılırmak'lı olan ve burada idarecilik, öğretmenlik yapan veli (Ö.G.,45) velilerin ilgisiz olması konusunda ortak görüşte olduğunu belirtirken ilgisizliği azaltabilmek adına yapılması gerekenin velinin okula gelmediği durumda, okul idaresi ve öğretmenlerinin veliye önemli olduğunu hissettirip onu evinde ziyaret etmesinin önemli olduğuna vurgu yapmıştır.

> "Ben 21 yıldır bu ilçede yaşıyorum. İlçe genelinde toplantılara katılım az. Bende vakti zamanında idarecilik yaptım. İlk toplantı yaptığımda 230 kişiden 13 kişinin aile geldi. Sebebini sorduğumda maddiyat. Okul aile birliği para topluyormuş onun için gelmiyorlarmış. İkinci toplantıda mektupları hep postayla gönderdim hem de öğrenciyle gönderdim. Gördüğüm her veliye de geleceksin dedim. İkinci veli toplantımda bu sayı 90'a çıktı. Üçüncü veli toplantımda bu sayı 200 kişi oldu. Biraz okulu ve çevreyi anlatmak biraz yönetici ve öğretmenlerin elinde. Sen bana gelmiyorsan ben sana geleceğim demeliler." (Ö.G.,45.)

Yapılan görüşmeler okul yönetimi ve öğretmenlerin ailelerle işbirliği içinde olmaları gerektiği ve nitelikli eğitimi artırmak adına ailelerin çocuklarının eğitimlerine olan ilgilerini artırmalarının nitelikli eğitime olumlu yansıyacağına vurgu yapılmıştır. Çalık'a (2007, s. 128) göre de okullar ailelerle ilişkilerini geliştirmek amacıyla okul faaliyetlerine ailelerin daha aktif katılımının engelleri ortadan kaldırmalıdır. Ailelere yeni işbirliği ve katılım olanakları sunulmalıdır. Bu sebeple, okullar velilerin okula ilgilerini artırmak için isteklendirmeli ve bunu sağlayacak yeni yollar bulmalıdır. Burada iki yönlü bir sorumluluk bulunmaktadır. Okulların, velilerin ilgisini artırmak için gerekli desteği sağlaması gerekirken, velilerin de çocuklarının eğitimine katılmak için zaman yaratmaları gereklidir. Argon ve Kıyıcı'ya (2012, s. 82) göre ise okul yönetimi ailenin katkısını sağlamak için çeşitli vesilelerle onları okula davet etmeli, öğrenci sorunlarını karşılıklı paylaşmalı, okulda alınacak kararlara onları ortak etmeli ve çocuğunun başarısı için rol almalı ve katkıda bulunmalıdır. Çocuğun başarısında ve

mutluluğunda, eğitim öğretim faaliyetlerinin amaçlarına ulaşmasında, okulun daha etkili olarak işlevlerini gerçekleştirmesinde okul ve aile arasında kurulacak planlı ve düzenli bir ilişki ve işbirliği oldukça önemlidir.

Çalışmanın bu bölümünde okuldaki nitelikli eğitimi sağlamada fiziki ve toplumsal çevrenin etkisi üzerinde durulmuştur. Okulun yapısı ile fiziksel çevre koşulların birbiriyle ilişkisinin okuldaki eğitimin niteliğini sağlayabilmede önemli görülmüştür. Fiziki çevrenin planlamasında öncelikle okul binalarının tasarımının ve eğitime uygun yapıda olmasının gerekliliği ifade edilmiştir.

Okulun yapısının ve okulların kuruldukları yerlerin eğitimde önemli olduğu belirtilmiştir. Okulların kuruldukları yerlerin merkezden uzak yerlere kuruluyor olmasının eğitime etkisinin olumlu yönde olduğu ifade edilmiştir. Okulların kuruldukları yerlerin merkezden uzak yerlere kuluyor olması gürültü faktöründen okulu uzaklaştırmaktadır. Okulların bulunduğu yerleri ulaşımının kolay sağlanabildiği yerlere kurulması gerekmektedir. Okulların fiziki çevredeki konumunun belirlenmesinde zemin etüdünün yapılması gerekmektedir. Ayrıca okulların yapısının ve kuruldukları yerlerin güvenli bölgeler olması okuldaki eğitimin niteliğin sağlamada önemli görülmüştür. Okulların kurulurken, okullarının amaçlarına, öğrencilerin olumlu ve istendik yönde davranışlar geliştirmelerini olanak sağlayacak şekilde kurulması gerekmektedir. Okulun toplumsal çevresiyle olan ilişkisinin okuldaki eğitimin niteliğini sağlamada önemli olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda okul yönetimi ve öğetmenlerin ailelerle işbirliği içinde olmaları gerekmektedir. Okulda verilen eğitimin niteliğini artırmak adına ailelerin çocuklarının eğitimlerine olan ilgilerini artırmaları önemli görülmüştür. Okullar, velilerin okula ilgilerini artırmak için isteklendirmeli ve bunu sağlayacak yeni yollar bulmalıdır. Okullarda, velilerin ilgisini artırmak için gerekli desteği sağlaması gerekmektedir.

4.2. OKULUN EĞİTİM PAYDAŞLARI VE EĞİTİM PRATİKLERİ

Eğitim paydaşları, kurumların hizmetleri ile ilişki içinde olan ve kurumlarla doğrudan ya da dolaylı olarak etkilenen, eğitim kurumlarını etkileyen kişi ve grupları kapsamaktadır. Kurumsal eğitimde eğitimin paydaşlarının önemli bir payı vardır. Bu

çalışmada eğitim paydaşları içerisinde okul müdürü, öğretmenler, veliler ve okulun toplumsal ve fiziki çevresi ele alınmıştır.

Çalışmada, öğretmenin motivasyonu ve performansı üzerinde, fiziki çevrenin okulda verilen eğitimin niteliğini artırmadaki etkisi araştırılmıştır. Çünkü bireyler günlük yaşantılarında gösterdikleri bir çok davranışın hızı, şiddeti ve sürekliligini belirleyen çeşitli faktörlerden etkilenmektedir. Eğitimde, kasıtlı davranış kazanma ve kazandırma dikkate alındığında bireyin davranışı kazanıp ve sürdürmesinde rol oynayan etkenlerin kontrol edilmesi ve etkin şekilde kullanımı gerekmektedir (Akbaba, 2006, s. 343). Bu amaçla eğitimde verimin sağlanabilmesi için eğitim paydaşlarından öğretmen ve okul müdürünün moralli olması önemlidir. Morali yükseltmek için alınması gereken önlemlerin başında ise bilinçli bir şekilde çalışanların hizmet duygusunu uyandırmaları gelmektedir. Kurum içinde bireyin moralinin, yaptığı iş ve iş arkadaşlarıyla olan ilişkisi, kişiliğine değer verilmesi, statüsü ve yöneticisinin davranışları ile yakından ilgilidir. Ancak bireyi sürekli mutlu kılan bir doyum noktası da yoktur. Bir gereksinimin bittiği yerde başka bir gereksinim başlar ve motivasyon her seferinde aynı yolu izler. Bireyleri motive eden gereksinimlerin neler olduğu ne kadar iyi anlaşılırsa, insanlar o derece etkin şekilde motive olabilirler.

Çalışmanın bu bölümünde öğretmenin motiyasyonuna etki eden faktörler araştırılmıştır. Öğretmen motivasyonuna etki eden olumlu ve olumsuz durumlar çeşitli açılardan ele alınmaya çalışılmıştır.

Okul müdürü ile yapılan görüşmede okulun fiziki çevresinin dezavantajları olduğu ifade edilmiştir. Bu dezavantajlara rağmen nitelikli eğitimde öğretmenin önemine vurgu yapmıştır. Kırsal kesimde eğitim alan öğrenciler için öğretmenlerin motivasyonlarının önemli olduğunu ifade etmiş ve şunları aktarmıştır:

> "Kızılırmak'ta verilen eğitimin yerinde olduğunu düşünüyorum. Okulumuz bu yönden iyi durumda. Her ne kadar kırsal kesimde dershane, etüt desteği olmasa da bizim buralarda öğretmenlere daha çok iş düşüyor. Özellikle ilköğretimde öğretmen tam donanımlı olacak. Öğretmenin motivasyonu yerinde olacak. Öğretmen moral olarak iyiyse ve akademik olarak da yeterliyse, öğrenci de almaya açıksa ekstra hiçbir şeye ihtiyaç yok." (M.B.,53)

Öğretmen motivasyonun artırılması için okulun fiziksel ve toplumsal çevresini sevmek ve sahiplenmek okulda verilen eğitimin niteliğini sağlamada önemli olduğunu erkek öğretmen (Y.Ç.,52) şöyle açıklamıştır:

> "Ben Çankırı doğumluyum, Ankara'da büyüdüm. Kızılırmak'ta 25 yıldır görev yapıyorum. Kızılırmak'ı çok seviyorum ve görev yapıyor olmaktan da çok memnunum. Okul dışında en büyük hobim balık tutmak. Ben Kızılırmak'tan gitmeyi bile düşünmüyorum. Yaşadığım bu ilçede çok mutluyum. Buraya özel, güzel de bir şiir yazdım."

Öğretmen motivasyonunu artırmak amacıyla kırsal kesimde görev yapıyor olmanın sağladığı avantajlara ilişkin erkek öğretmen (G.G.,34) şunları söylemiştir:

> "Ben Kızılırmak'ta her gün doğa yürüyüşleri yapabiliyorum. Çünkü havası güzel. Hava kirliliği yok. Temiz havayı içine rahatlıkla çekebiliyorsun. Bunu merkezde oturan bir öğretmenin yapabilme şansı çok az. Biz kırsal kesimde yaşadığımız için çok fazla da zamanımız var. Benim burdan evime gitmem iki dakika sürüyor. Benim yol sürem git gel 4 dakika. Fakat Ankara'da görev yapan bir öğretmenin 1.5-2 saat yol süreleri oluyor. Bizler Kızılırmak'ta zaman yönünden çok zenginiz ve bu zamanımızı nasıl faydalı geçirebiliriz bu da öğretmenlerin kendi elinde bence. Tamam imkanlar kısıtlı olabilir ama imkansız değildir." (G.G.,34)

Okulun fiziki çevresinin küçük popülasyona sahip olması öğretmenleri ekonomik yönden daha rahat hissettirdiği ve bu durumun öğretmenin motivasyonuna olumlu şekilde yansığını erkek öğretmen (Y.Ö.,48) şöyle açıklamıştır:

> "Öğretmenlik kazancımdan memnunum çünkü küçük yerde yaşıyor olmak bu konuda avantaj. Çünkü Ankara'da olsam 1000 lira kira vereceksem burda 300-350 liraya en iyi dairade oturabiliyorum. Küçük yerde yaşayınca giderin de çok olmuyor. Bu bakımdan maddiyat küçük yerde görev yapan kişiler için sıkıntı olmuyor." (Y.Ö.,48)

Yapılan görüşmelerde erkek öğretmenlerin okulun fiziki çevresinin kırsal kesim olmasının onlara sağladığı faydaların motivasyonları üzerinde olumlu etki oluşturduğunu vurgulamışlardır.

Öğretmenlerin okulun fiziki çevresinin yaşantılarında ve motivasyonlarında birtakım dezavantajlar yaratabileceğine ilişkin de görüşler ortaya konulmuştur. Bu dezavantajlar arasında sosyal etkinliklerin okulun bulunduğu çevrede yetersizliğinin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisi tartışılmıştır. Sosyal etkinliklerin sınırlılığı öğretmenin motivasyonun ve veriminin düşmesinde etki edebileceğine yönelik erkek öğretmen (D.A.,37) şunları söylemiştir:

> "Kızılırmak'ta sosyal aktivite sıfır. Gençlerin kendi aralarında muhabbet edeceği bir alan yok. Ailenle çıkıp gezeceğin bir alan yok. Yeni bir kale park yapılmış, orasıda malesef aile için uygun bir yer değil. Ben evliyim, çocuğum var onları alıp oraya götüremem. Bende süreç içerisinde burdan taşınmayı istiyorum. Çankırı'dan gidip gelmeyi düşünüyorum. Beni fiziksel olarak yoracak ama eminim ruhsal olarak yormayacaktır. İnsanı, yaşadığı toplumsal olaylar yorar. Fiziksel yorgunluğu uyursun geçer ama diğer türlüsü insanı daha çok yıpratır. Bu şekilde öğretmenin motivasyonu düşer ve verimi azalır." (D.A.,37)

Erkek öğretmen sosyal aktivitelerin yetersizliği ve öğretmenlerin kafalarını dağıtacak bir şey bulamamalarının onları ruhsal yönden yorduğunu ifade etmiştir.

Öğretmenlerin ifade ettiklerine göre, kendilerinin kişisel sorunlarından başında, sağlık kuruluşlarının, dinlenme ve eğlenme alanlarının yetersizliği ifade edilmiştir. Peki bu durum onların motivasyonlarını nasıl etkiliyor ve bu eğitime nasıl yansıyor? Palavan ve Doruk'a (2016, s.125) göre, öğretmenin ve aile bireylerinin yeterli sağlık hizmeti alamaması, yeterli dinlenme ve eğlenme olanağı bulamaması kendini yeterince rahatlatacak imkanların yoksunluğu öğretmenin motivasyonunda dezavantaj yapabilir. Kadın öğretmen (E.T.G.,35) göre, sosyal etkinliklerin sınırlılığının öğretmenin motivasyonu üzerindeki etkisine değinmiştir. Bu durumun büyük bir eksiklik olduğunu, bu doğrultuda kendisi için yeni sosyal alanlar oluşturmanın gerekliliğini belirten kadın öğretmenin aktardıklarına göre, öğretmenin bir şeylerle ilgilenmesinin onun motivasyonunu korumada önemli olduğunu ifade etmiştir. Anne olan kadın öğretmen (E.T.G., 35) göre, ayrıca çocuğunu gönderebileceği bir kreşin olmamasından muzdarip olduğunu belirtmiştir. Yine çocuğu hastalandığında onu götürebilecek

donanımlı bir hastanenin olmamasından yakınmaktadır. Anlattıklarının onun motivasyonu üzerindeki etkisini şu şekilde ifade etmiştir:

> "Okulların bulundukları yerler öğretmenlerde belli avantaj ve dezavantajları oluşturur. Burada yaşadığım dezavantajlardan bahsetmek istiyorum. Kızılırmak'ın ekonomik yönden az gelişmişliği biz öğretmenleri çok etkiliyor. Belki bekar olsam çok etkilemeyebilirdi ama 3,5 yaşında bir çocuk sahibi anne olarak beni daha çok etkiliyor. Ne bir kreş var, ne hasta olduğunda götürebileceğim iyi bir hastane var. Hastanelik bir işimiz olduğunda burada halledemiyorsun. Mecburen Çankırı'ya ya da Ankara'ya gitmek zorundasın. Bunu yapmak içinde mecbur okul çıkışı saatine göre ayarlama yapıyorsun. Okul çıkışında 5'e kadar Çankırı'ya yetiştirebilir miyim diye düşünüyorum. Çocuğunu bir kreşe vermek istiyorsun ama bir kreş yok. Çocuğun evde kalıyor. Bu gibi sebeplerden ötürü fiziki olanaklar biz öğretmenleri yeterince doyurmuyor. Aklımın kenarında hep böyle sorular mevcut. Bu şekilde bir öğretmen olarak motivasyonum gün gün düşüyor. Artık gideyim de daha güzel bir okulda çalışayım diye sürekli düşünüp duruyorum." (E.T.G.,35)

> "Küçük ilçelerde çok istediğin şeyleri yapamıyorsun. Bir süre sonra sosyalliğin iyice tıkanıyor. Evden okula, okuldan eve gelir hale dönüyoruz. Sosyalleşme adına Çankırı'ya ya da Ankara'ya gidiyoruz. Haftasonu gidip sosyalleşip geliyoruz. Bir hafta boyunca depolanmış sosyalleşmemizi kullanıyoruz. Burada 5 6 gün kaldığımızda artık suratlar ister istemez düşüyor. Bu da bizi öğretmen olarak da ister istemez etkiliyor. Çünkü evde tıkalı kalmak bizim psikolojimizi de etkiliyor. Ayrıca 7 senedir burdayım ama bir çat kapı gideceğim kimsem de yok burada. Bir süre sonra kimseyle bir şey paylaşamaz hale geliyorsun. Farklı şeyler yapmaya çalışıyoruz. Mesela bu yaştan sonra yüksek lisansa başladım. Bari evde duruyorum uzaktan yüksek lisans yapayım dedim. O şekilde dersleri takip ederim ve çalışırım dedim. Yani kendime burada uğraşacak bir şey bulmam gerekiyordu." (E.T.G.,35)

Kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerin en çok karşılaştığı sorunun tiyatro, sinema, restoran, kafe gibi sosyal faaliyet alanlarından yoksun kalması olarak belirtilmektedir. İlçenin bu sosyal etkinliklerin sınırlılığı öğretmenin motivasyonunda azalmasında ciddi etikiye sahip olduğu öğretmenler tarafından ileri sürülmüştür. Küçük yerlerde sosyal aktivitenin olmayışından öğretmenlerin ilk fırsatta sosyalleşebilecekleri alanlara akın ettiklerini belirten erkek öğretmen (D.A.,37) konuya şu şekilde açıklık getirmiştir:

> "Öğretmen olmanın ötesinde bizler de birer vatandaşız. Kızılırmak'ın sosyal aktivite yapabileceğimiz bir şey yok. Mesela ailemle birlikte oturup sohbet edebileceğim, dinlenebileceğim kafe, çay bahçesi tarzında hiçbir şey yok. Öğretmen arkadaşlarla ders dışında oturup muhabbet etmek istiyoruz ama bunu yapabileceğimiz uygun yerler yok. Bu ihtiyaçlarımı karşılamak için genelde Ankara, Çankırı ama çoğunlukla Sungurlu'ya gidiyorum. Görevler çıkıyor bir şekilde dolu oluyoruz hafta sonları ve zaman açısından her zaman Ankara'ya gidemiyorum. Sınavdan çıktım desem eşime gel bugün yemeğimizi dışarda yiyelim desem yemek yiyecek doğru düzgün lokanta yok. Olan bir iki tane de açıkçası aile için uygun yerler değil. Görev vs. durumu olmadığında burada çoğu arkadaş haftasonu hemen Çankırı'ya kafa dağıtmaya gidiyorlar. Gitseniz buradaki okuldan bir çok öğretmenle karşılaşabilirsiniz. Aracı olmayan diğer arkadaşlarda ilk fırsatta otobüsle Ankara'ya giderler. Çünkü bizim de sosyal aktiveteler yapma ihtiyacımız oluyor. Kafamızı dağıtmamız gerekiyor. Yoksa diğer türlü bu öğrenciye bile ister istemez yansır." (D.A.,37)

Okulun fiziki çevresinin il merkezinden kopukluğun aşırı decerede olması ve ihtiyaçların yaşanılan bölgede karşılanamıyor olması öğretmenlerin il merkeze gitme taleplerin günden güne artırmıştır. Kadın öğretmen (E.M.,27)'ye göre kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerin görev yerlerinde uygun konaklama yerlerinin bulunmaması onları kent merkezine taşınmaya itmiştir. Bu durum öğretmenler için ulaşım sorununu beraberinde getirmiştir. Öğretmenler tarafından kırsal kesimde yaşayabilmenin zorluğundan kaynaklı problem yaşadıkları ve bu problemlerin eğitim öğretim süreci boyunca karşılarına çıktığını (E.M.,27) şöyle ifade etmiştir:

> "İmkanlar olarak Kızılırmak'ta bir işini halletme olasılığın çok düşük. Mecbur Çankırı'ya gitmek zorunda kalıyorsun. Ankara'nın falan da çok uzak ilçeleri var ama merkeze o kadar uzak olmalarına rağmen daha içinde oluyorlar. Burada ise merkeze çok bağlı olamamaktan dolayı en basit hastane, sınav için il merkezine gitmek zorunda kalıyorsun." (E.M.,35)

Öğretmenlerin il merkezinden ilçeye gidiş geliş yapıyor olmaları ise onların eğitimde veriminin düşmesine neden olabileceğine ilişkin görüşleri ifade eden kadın öğretmen (E.T.G.,35) ve erkek öğretmen (Y.Ö.,48) şunları söylemiştir:

> "Kızılrmak'ta oturmak istemeyen öğretmen arkadaşlarım var. Onlar Çankırı'ya gidiş geliş yapıyorlar. Bu durumun ise belli olumsuzlukları var. Saat 5'e kadar servis

bekliyorlardı. Onların evine gitmesi 7'yi buluyor. Sabahta daha erkek kalkmak zorunda kalıyorlar. Bu durum öğretmen verimini bence düşürüyor." (E.T.G.,35)

"Kızılırmak gittikçe hem kendi nüfusu açısından göç veriyor hem de burada ikamet eden memurun da taşınmasıyla ekonomik yönden de etkileniyor. Burada memurun ikamet etmesi Kızılırmak'lılar için iyi olur. Mesela Çankırı'dan memur servisi ile gidiş geliş yapan öğretmenler buraya gelebilmek için en geç 6 gibi kalkıyordur. Bu durum ister istemez öğretmenin verimini düşürür." (Y.Ö.,48)

Okulun fiziksel çevresinin öğretmenin motivasyonuna etkisi üzerine değerlenirmelerde bulunan erkek öğretmen (G.G.,34)'nin aktardıklarına göre sosyal hayatın sınırlılığına rağmen öğretmenlerin motivasyonlarını kendilerinin artırabileceğini dile getirmiştir.

"Kızılırmak'ta sosyal hayat sıfır diyorlar. Öğretmen için bir şey ihtiyaçsa ne yapar ne eder ona ulaşır. Bazı öğretmenlerimiz hep yakınıyor. Sosyal hayattan kastımız nedir? Benim için sosyal hayat, kahvemi alıp kitap okumaksa, ben bunu Kızılırmak'ta çok iyi yapıyorum. Çünkü çok sakin bir hayatımız var. Ben üniversitede okumadığım kitabı burada okudum. Canım bir sinemaya gidip film izlemek istediğinde elimin altında yok ama bu da olanak neticesinde oluyor. Arabama binip Çankırı'ya gidince bu ihtiyacımı da karşılayabiliyorum. İmkanı olan öğretmen arkadaşlarımız olduğu halde yakınanlar var. Ben buna karşıyım. Sosyal hayatı insan kendisi zevklerine, isteklerine göre yaratır. Sosyal hayat sinemaya gitmekse tamam sinema yok. Ulaşabilirsin. Sosyal hayattan kastın kitap okumaksa, balık tutmaksa, doğa yürüyüşleri yapmaksa hepsi var." (G.G.,34)

Çalışmanın bu bölümünde kadın ve erkek öğretmenler tarafından, öğretmenlerin motivasyonu üzerinde etkisi olan fiziki çevrenin uygunluğu ve bunun okulda verilen eğitimin niteliğine etkisi olduğunun vurgusu yapılmıştır. Fiziki çevrenin öğretmen motivasyonu üzerinde kimi zaman olumlu kimi zaman olumsuz etki oluşturduğu fikri katılımcıların ifadeleri neticesinde netlik kazanmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerinin motivasyonlarının yüksek düzeyde olması onların nitelikli eğitim de daha başarılı olduğu fikri anlamlılık kazanmıştır. Doğan ve Koçak'a (2014, s. 192) göre, okulların en önemli çalışanı konumunda olan öğretmenlerin ekonomik, sosyal-psikolojik ve örgütsel yönetsel gereksinimlerinin karşılanması, onların motivasyonunu doğrudan etkilemektedir. Çünkü öğretmen, eğitim-öğretimin yapılmasında, eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesinde, öğrencilerin motivasyonunun sağlanmasında,

eğitimde diğer önemli unsurlar olan yönetici, veli, öğrenci arasındaki koordinasyonun ve eşgüdümün sağlamasında en öncelikli unsur olarak görülmektedir. Bu bağlamda eğitimde hedeflenen başarıyı yakalamak ve hedeflenen amaçlara ulaşabilmenin en önemli şartı öğretmenlerin performansıdır. Öğretmenlerin performansını etkileyen en önemli faktörler, işlerinde tatmin olmaları ve işlerine motive olmalarıdır. Öğretmenlerin başarısı ve motivasyonları arasında doğru bir orantı vardır. Motivasyon düzeyi yüksek öğretmenlerin daha başarılı olduğu söylenmektedir.

Okulun fiziki çevresinin yarattığı dezavantajların eğitime olumsuz etkisinin söz konusu olduğu belirtilmiştir. Okulun fiziki çevresinin kırsal bölge düzeyinde olması ve merkezden kopukluğun aşırı olması belirli ihtiyaçları karşılamak için öğretmenleri şehre taşınmaya zorunlu kıldığı kadın öğretmen tarafından belirtilniştir. Kadın öğretmelere göre, öğretmen için bulunduğu yerde ihtiyacını karşılayamıyor olması nitelikli eğitime olumsuz yansımaktadır. Palavan ve Donuk'a (2016, s. 110) göre öğretmenlerin yaşadıkları problemler hem öğretmene, hem öğrenciye hem de eğitime negatif bir hava oluşturmaktadır. Bunun sonucunda eğitim sistemi etkilenmekte ve eğitimin kalitesinin ve niteliğinin düşeceği söylenmektedir. Yapılan görüşmeler sonucunda hem kadın hem erkek öğretmenler, yaşadıkları yerlerde uygun kalacak yerlerin olmaması onları il merkezine taşınmaya sevk ettiği ifade edilmiştir. Öğretmenlerin il merkezinden ilçeye geliş gidiş yapıyor olmaları ise onların eğitimde veriminin düşmesine neden olabileceğine yönelik tespitler ortaya konulmuştur.

Çalışmanın bu bölümünde eğitimin paydaşlanın kişisel sorunlarının/beklentilerin okulda verilen eğitimin niteliğine etkisi incelenmiştir. Öğretmen isteklerinin fiziki çevre tarafından karşılanamıyor olması öğretmenleri ve onların ailesini birtakım beklentilere yöneltiği erkek öğretmen (Y.Ç.,52) tarafından ifade edilmiştir. Evli ve çocukları olan öğretmenlerin, çocuklarını daha iyi bir okulda okutma isteği içinde olduklarını belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak çocuğunun eğitimi için tayin isteyip bu ilçeden gitmek isteğini söyleyen erkek öğretmen (Y.Ç.,52) her ne kadar Kızılırmak ilçesini çok sevse de aklının oğlunda olduğu ve Ankara'ya gidebilme beklentisi içine girdiğini şöyle açıklamıştır:

> "Kızılırmak ilçesinden gitmeyi istemiyorum çünkü burayı çok seviyorum. Sadece tek bir sıkıntım var. Oğlum Ankara'da okuyor, biz burada kalıyoruz. Çocuğumu ilkokulda birleştirilmiş eğitimle kendim okuttum, sonra ortaokulda idare eder bir eğitim aldı. Buradaki liseye öğretmenleri göndermemem gerektiğini söylediler. Burada onun eğitimine yazık edeceğimi söylediler. Biz de çocuğumu Ankara'da anadolu lisesine yazdırdık. Çocuğum 18 yaşında liseye gidiyor. Tek başına öğrenci evinde kalıyor. Çocuğum şuan kendi pişirip, kendi yiyor. Biz sınıf öğretmenleri olarak kendi çocuğumuzun yanında malesef olamıyoruz. Biz kendi çocuğumuzla ilgilenemiyoruz. Öğretmenliğim 25. yılına yaklaştı ancak Ankara'ya tayinle gidemiyorum. Ankara'da bir sürü ders ücreti karşılığı çalışan öğretmenler var ama ben normal yollardan gidemiyorum. Bence belli bir yılı doldurmuş öğretmenlerin istediği yere gidebilmesine olanak sağlanmalıdır." (Y.Ç.,52)

Yapılan bir görüşmede, ilgili okulda 7 senesini doldurduğunu belirten kadın öğretmen (E.T.G.,35) öğretmenlerin çocuklarının geleceğini düşünerek beklenti içinde olduklarını öğretmen arkadaşının yaşadıkları zorluklar üzerinden örneklemeye çalışmıştır.

> "Bir öğretmenimiz vardı. Çankırı'da kalıyordu. Küçük de bir çocuğu vardı. Birgün hüngür hüngür ağladı. Çocuğu hemen tatil olmasını ve annesinin sürekli gitmesini istemiyormuş. Ben buraya geliyorum saat 7'ye kadar gidemiyorum diyordu. Çocuğuna annesi bakıyordu. Çocuğunu doğru düzgün göremiyordu. Sabah erkenden kalkıp buraya geliyordu. Bu durum onun için çok problem oluşturdu ve kadın en sonunda çok sevdiği sınıf öğretmenliğini bırakıp alan değişikliğiyle kimya bölümüne geçmişti. Çocuğu Çankırı'daydı ve kadının Çankırı'ya gidebilmesinin tek yolu buydu ve o da bunu yaptı. Çankırı'ya kimya öğretmeni olarak geçti." (E.T.G.,35)

Okulun fiziki çevresinin küçük popülasyona sahip olması çevrenin sosyal imkan yetersizliği, öğretmenin kendisine ve çocuğuna dezavantaj sağladığı ilişkin kadın öğretmen, öğretmenlerin çocuğunu daha iyi bir ortamda büyütebilmek için birtakım beklentiler içine girdikleri şu şekilde aktarmıştır:

> "3.5 yaşındaki çocuğum hadi oyun alanına gidelim diyor. Yok kızım Ankara'ya gidince gideriz diye onu geçiştiriyorum. Çankırı'da yaşasam diyorum. Buradan Çankırı'ya 50 dakika gitmem gerekecek. Aynı yolu bir de dönerken yapacağım. Yakın bir yer olsa orada otururdum, gün içerisinde gidip gelebilirdim. Bu kadar aralıklarla şehire gitme durumum

olmazdı. Mesela gidiyoruz bir yerlere. Bu Çankırı ya da Ankara ilk başta gayet güzel. Bu depolanmış sosyalleşmemiz gayet güzel oluyor." (E.T.G.,35)

Eğitimde çocukların okuyacağı okulların belirlenmesinde ailenin ekonomik durumun önemli olduğuna yönelik kadın veli, maddi imkanların yetersizliğinden kaynaklı büyükşehirden ilçeye taşındığı yine çocuğunu büyükşehirde okutma isteği içinde olduğunu şu şekilde açıklamıştır:

"Biz önceden Ankara'da yaşıyorduk. Ankara'da maddi olarak zorlandık, eşim memleketine dönmek istedi ve buraya geldi. Benim imkanım olsa çocuklarım için, onların geleceği için hiç gelmek istemezdim. Büyükşehirin maddiyat dışında herşeyi bir başka güzeldi. Çocuklarımı daha iyi okullara gönderirdim. Orada hiç değilse seçeceğin okul oluyor, burda yok. İlkokul bir tane ve çocuğum oraya gitmek zorunda. Çocuklarımı Ankara'da okutmak isterdim. Oradaki okullarda öğretmenler hep kadrolu, devlet oraya öğretmeni atıyor ama burada malesef öğretmen sayısı yetersiz. Burada eğitimi eksik buluyoum. Hem benim için hem çocuklarım için Ankara'da eğitim çok iyiydi. Oradaki öğretmenler çok disiplinliydi. Onlarda dersleri ekstra kaynaktan işliyordu. Oradaki eğitimle burayı kıyasladığımda burada gerçekten eğitim yetersiz." (A.G.,36)

Kişiler yaşadıkları yerden çok memnun olsalar, çok sevseler dahi söz konusu çocukları olduğu zaman ait oldukları bölgeleri terk etmeyi bile göze almaktadırlar. Yapılan bir görüşmede erkek veli yaşadığı yeri çok sevdiği için işinden istifa etmiş ve Kızılırmak'a yerleşmiştir. Çocuğuna daha iyi gelecek sağlayabilme adına memleketinden gitmeyi her ne olursa olsun düşünebileceğini şöyle dile getirmiştir:

"Ben kendim Kızılırmak sevdalısı birisiyim. Kızılırmak'ı çok seviyorum. Bu yüzden kendim olarak düşünseydim hiçbir yere gitmek istemezdim. Ben Çankırı merkezde öğretmenlik yapıyordum. Daha sonra Gençlik Merkezi Müdürlüğü de yaptım. Kızılırmak'ı çok sevdiğimden işimden istifa ettim ve ilçeme geri döndüm. Ben burayı, havasını, suyunu, insanlarını çok seviyorum. Kendi gözümle baktığımda buradan gitmeyi istemiyorum ama çocuğumu işin içine katıp düşündüğümde durum daha başka. Çocuğumun ilköğretimi ve ortaokulu bitirdikten sonra Kızılırmak'ta okumasını istemiyorum. Şehire gitmesini ve orada lise eğitimini almasını istiyorum. Sonrada üniversite okumasını istiyorum. Veli olarak burada kalmak istiyorum ama çocuğumun dışarda okumasını istiyorum. Bu yüzden çocuğum için bu toprakları terk edebilirim." (S.K.,41)

Okulun fiziki çevresinin küçük popülasyona sahip olmasının sınırlılıkları olduğu belirtilmiştir. Özellikle gençlerin yaşadıkları yerden çok memnun kalmadığını ve ilk fırsatta başka bir yerde eğitim alma beklentisi içine girdikleri ifade edilmiştir. Buna yönelik tespitlerini paylaşan erkek veli şunları aktarmıştır:

> "Kızılırmak, büyükşehirden, ışıltılı ortamlardan biraz uzakta, burada özellikle gençler burayı kapalı havza olarak düşünüyor. Buradan mutlaka çıkmak istiyor. Lise ya da üniversite eğitiminde buradan çıkıp farklı bir yerde okuma istekleri oluyor. Dolayısıyla burada lise eğitiminin tutunamama sebebi bundan dolayıdır. Çocuklar ortaokulu bitirdiği zaman, nitelikli olanları Çankırı'da lise okuyor. Buradaki liseye barajı geçememiş insanlar geliyor. Bu şekilde burada okuyan çocukların çoğu farklı yerde okuma beklentisiyle büyüyorlar." (S.U.,46)

Okulun fiziki çevresinin küçük popülasyona sahip olması çevrenin eğitim konusunda çeşitli dezavantajlar yarattığı hem kadın ve erkek öğretmeler hem de veliler tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenlerin ve velilerin, öğrencilerin alacağı eğitiminin daha iyi olması umuduyla çeşitli beklentiler içinde olduğu görülmüştür. Bu beklenti ışığında buradan taşınmak istediklerini öğretmenler ve veliler aktarmışlardır.

2.5. OKULDAKİ EĞİTİMİN NİTELİĞİ İLE ÖĞRETMEN CİNSİYETİNİN İLİŞKİSİ

Öğretmenin cinsiyetinin nitelikli eğitime etkisinin araştırıldığı çalışmada katılımcılar tarafından öğretmenlik mesleğinin nasıl idealleştirildiği, öğretmenin mesleki anlamda deneyimli ve deneyimsiz olmasının nitelikli eğitime etkisi incelenmiştir. Öğretmenin cinsiyetinin kadın ve erkek olmasının okuldaki eğitimin niteliğine etkisi araştırılırken öğretmen seçiminde cinsiyetin önemi tartışılan bir konu olmuştur. Öğretmenlik mesleğinin Türkiye'de statüsü ve değeri incelenmiştir.

Kurumsal eğitimin önemli bir tarafı da okulun akademik başarısıdır. Çalışmanın bu bölümünde okulda verilen eğitimin niteliği ile öğrencilerin okulun akademik başarısıı arasındaki ilişkinin öğretmen cinsiyeti üzerinden bir farklılaşma oluşturup oluşturmadığı araştırılmıştır. Çalışmada başarının tanımlanmasının katılımcıların cinsiyetlerine göre nasıl değişiklik gösterdiği ve nitelikli eğitimle olan ilişkisine yer

verilmiştir. Ayrıca başarının ne ifade ettiği, başarıyı artırabilmek için nelerin yapılması gerektiği ve nitelikli eğitimde başarıyı etkileyen faktörlerin ne olduğu ortaya konmaya çalışılmıştır.

Kurumsal eğitimin önemli bir tarafı eğitim politikalarıdır. Eğitim politikaları, eğitimin niteliğinin belirlenmesinde önemlidir. Çalışmanın bu bölümünde eğitim politikaları ile nitelikli eğitim ilişkisi öğretmenlerin cinsiyetleri üzerinden anlamlandırılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyetlerinin farklılaşmalarına göre merkezi sınav sisteminin nitelikli eğitim ile ilişkisi sorunsallaştırılmıştır.

2.5.1. Öğretmenlik Mesleğinin İdealleştirilmesi

Öğretmenlik kavramı, geçmişten günümüze toplumumuzda önemli bir kavram olarak süregelmiştir. Eğitim kurumunun en temel yapı taşı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sebeple öğretmen kavramına çeşitli anlamlar yüklenmektedir. En açık tanımıyla eğitim-öğretim sürecinde bilgiyi karşıya aktaran kişi olarak tanımlanmaktadır. Karataş'a (2018, ss. 208-209) göre de öğretmenlik, dünyanın her yerinde, milletlerin geleceğini şekillendiren en önemli ve en onurlu meslek olarak kabul edilmektedir. Toplumda telkin gücü en fazla olan öğretmenler, etraflarındaki binlerce hatta milyonlarca genç beyinlerin şekillenmesinin, onlara daima bir şeyler öğretmenin ve örnek insan olmak gibi bir sorumluluğun sahibidirler. İşin hazzına ulaşan ideal öğretmenler, mesleki idealizmleriyle dinamizmlerini birleştirmektedirler. Aydın ve diğerlerine (2018, s. 967) göre öğrenme ve öğretme süreci insanlık tarihi boyunca uzanan uzun bir tarihsel süreci içerir. Öğretmenlik mesleği, sürecin olmazsa olmaz uygulayıcısı olarak en eski meslek dallarından biridir. Bu uzun tarihsel süreç içerisinde öğretmenlik mesleğine büyük oranda olumlu değer ifade edilegelmiştir. Öğretmenler milletlerin kültürel birikimini gelecek nesillere aktaran bir kültür taşıyıcısı, fertlerin sosyal bireyler olarak topluma kazandıran insan gücü olmuşlardır. Bu bağlamda öğretmenlik, eğitim sisteminin en temel unsurlarından biri olarak görülür. Çalışmanın bu bölümünde öğretmenlerin katlılmcılar için ne ifade ettiği, öğretmenin deneyimli ve deneyimsiz olmasının ve öğretmen cinsiyetinin okulda verilen eğitimin niteliğine etkisi üzerinde durulmuştur.

Katılımcılara öğretmenliğin onlar için ne ifade ettiği sorulduğunda bu konu bireylerin cinsiyetleri doğrultusunda çeşitlilik kazanmıştır. Okul müdürü ve öğretmenler öğretmenlik mesleğini kendi kişisel duygu ve düşüncelerine göre farklı açılardan idealleştirmişlerdir. Öğretmenlerin mesleği idealleştirilmesi, öğretmenin kadın ve erkek olması açısından farklılık oluşturup oluşturmadığı incelenmiştir.

Öğretmenlik mesleğinin idealleştirilmesinde kadın öğretmen (E.M.,27) çocukları sevmenin öğretmenlik mesleğinin sevilmesinde önemli olduğuna vurgu yapmıştır.

> "Benim bu mesleği sevmemdeki en büyük etken çocukları sevmem. Onların gözlerindeki masumiyeti, ışığı gördüğüm an benim en çok hoşuma giden şey bu. Mesleğimi bu yüzden seviyorum. Çocuklarımın gözlerinin içi gülüyor. Sonra masum bir şekilde bakıyorlar ki mesleği daha da çok seviyorum. İlkokulda çocuklar bizi çok masum bir şekilde seviyorlar. O sevginin de tarifi yok." (E.M.,27)

Kadın öğretmenin, öğretmenlik mesleğini idealleştirmesinde önemli olanın çocukları sevmek olarak ifade edilmiştir.

Çay ve Şanal'a (2016, s. 135) göre, öğrenme ve öğretme sürecinin en temel üyesi olan öğretmen, çocuklarla sürekli iletişim halinde olma, çocukların farklı bireysel özelliklerini destekleme, ilgi ve gereksinimlerini karşılama, programlar hazırlayıp uygulayabilme ve tüm bu çalışmaları değerlendirme gibi özelliklere sahip olmalıdır. Ayrıca öğretmenin çocuklara olan sevgisi, kaliteli ve başarılı eğitimin en önemli unsurlarından biri olarak ifade edilmektedir. Temel eğitim yıllarında kurulacak sağlıklı ilişkilerin, çocuğun ileriki dönemlerde diğer öğretmenleriyle olan ilişkilerini de belirleyebildiği, üst düzey sosyal beceriler kazandırmanın yanı sıra akademik başarılarına da önemli ölçüde katkılar sağladığı ifade edilmektedir. Öğretmen olmak insanları sevmeyi, sabırlı ve özverili olmayı gerektirir. Günümüzde öğretmenlik mesleğini seçecek kişilerde, çocuk sevme durumu öncelikler arasında yer almaya başlamış ve etkili öğretmenlerin özellikleri arasında çocukları sevip sevmeme kişilik özelliği de önemsenmeye başlanmıştır. Öğretmenlerinin çocukları sevmeden ve çocuklarla olumlu iletişim ve etkileşim kurmadan başarılı olmaları mümkün değildir. Başarılı bir eğitim ancak öğretmenlerin çocukları sevmeleri ve çocukları öğrenmeye motive edici bir ortam hazırlamaları ile mümkün olacağı ifade edilmiştir.

Öğretmenlik mesleğini sevmek ve iyi insanlar yetiştirmek amacının güdülmesi öğretmenlik mesleğinin idaelleştirilmesinde önemli olabileceğini erkek öğretmen şu şekilde açıklamıştır:

> "Ben eğitim fakültesi mezunu değilim. Hukuk fakültesi mezunuyum. Avukatım aynı zamanda. Bu çok şaşırtıcı gelebilir. Hukukta gördüğüm adaletsizlikler benim öğretmenliğe itti. Öğretmenlik mesleğinin daha kutsal ve daha özel olduğunu düşündüğüm için öğretmenlik mesleğine başladım. Öğretmenliği seçtiğim için hiçbir zaman üzülmedim, pişman olmadım. 17 yıl Kızılırmak'ın bir köyünde (Aşağıalagöz) çalıştım. 15 ten fazla öğrencim şu an üniversite okudu. Okuyan sayısı da gitgide artarak devam ediyor." (Y.Ç.,52)

Erkek öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini idealleştirmelerinde önemli olanın öğretmenlik mesleğini sevmeleri olarak belirtmiştir. Mesleğini seven öğretmenin, iyi bir insan yetiştirmenin eğitimde ana amaç olduğuna vurgu yapılmıştır. Çelikten ve diğerlerine (2005, s. 208) göre eğitim sistemlerinin temel amacı o ülkenin nitelikli insan gücünü yetiştirmek ve yurttaşlarına vatandaşlık eğitimini vermektir. Bunu gerçekleştirebilmek için her eğitim sistemi, yetiştireceği insan modelini, sahip olduğu eğitim felsefesi ve insan gücü politikası ışığında saptayarak eğitim etkinliklerini bu amaca göre düzenlemektedir.

Öğretmenlik mesleğinin idealleştirilmesinde katılımcılardan erkek öğretmen (G.G.,34), öğretmenliği bir yaşam tarzı olarak gördüğünü ifade etmiştir.

> "Öğretmenlik benim yaşam tarzım. Öğretmenlik mesleği öyle bir meslek ki, her zaman öğrencilerle muhattapsınız ve değişken bir yapı var. Biz öğretmenler hep aramızda şunun geyiğini yaparız: Dünyaya imam olarak gelmek varmış. Çünkü imamlar için müfredat hiç değişmiyor ki hep aynı şeyler. Bizde öyle değil. Değişkenlik söz konusu. Her gün yeni bir şeyler çıkıyor. Teknoloji gelişiyor, öğrencilerimiz gelişiyor, ailelerin tutumları gelişiyor, aile yapımız gelişiyor. Ailemiz eski aile yeni aile tipi olarak değişiyor. Bu sebeple doğan çocuklar değişiyor, gelişiyor. Biz öğretmenler her zaman aktifiz. Bu bakımdan mesleğim benim çok hoşuma gidiyor." (G.G.,34)

Erkek öğretmenin mesleği idealleştirmesinde öğretmenlik mesleğini, yaşam tarzı olarak görmüştür.

Öğretmenlik mesleğinin idealleştirilmesinde, öğretmenliğin vicdan mesleği olduğu ileri sürülmüştür.

> "Öğretmenlik mesleği vicdan mesleğidir. O sınıfa girdiğiniz an da sen, vicdanın ve öğrencileriniz oluyor." (E.M.,27)

Öğretmenlik mesleğinin idealleştirilmesinde, mesleğin merhamet işi olduğu belirtilmiştir. Özellikle sınıf öğretmenlerinin merhametli olmasının çocuklarla iletişimde önemli olduğu vurgusu yapılmıştır.

> "Benim öğretmenlikte en çok önemsediğim şey öğretmenin merhametli olmasıdır. Öğretmenlikte kişilik, merhamet çok önemlidir. Biz sınıfa girdiğimizde kapıyı kapatıyoruz. Kapının öbür tarafında kendi vicdanımız ve merhametimizle başbaşa kalıyoruz. Gerçekten sorumluluğunu bilen kişiler öğretmen olursa daha iyi olur. Ben bunları öğretmek zorundayım, öğreteyim gerisi beni ilgilendirmez diyen öğretmenler oluyor. Diğer taraftan sadece dersle kalmayıp çocuğu her açıdan geliştirmek isteyen öğretmenlerde var." (E.M.,27)

Öğretmenlik mesleğinin idealleştirilmesinde, kadın öğretmenler, öğretmenlik mesleğini vicdan mesleği olarak görmekte ve öğretmenlik mesleğin merhamet işi olduğunu belirtmişlerdir.

Erkek öğretmen (Y.Ç.,52) tarafından öğretmenlik mesleğinde maddeyi geri plana konulması gerektiği belirtilmiştir.

> "Öğretmenlik mesleğinde madde benim için geri planımda kalıyor. Öğretmenlik mesleği peygamberlik mesleğidir. O yüzden ben yaptığım mesleğe kazanç yönünden bakmıyorum. Hiçbir öğretmende ilk plana kazancı koymamalıdır." (Y.Ç.,52)

Erkek öğretmenlere göre, öğretmenlik mesleğinde madde geri planda tutularak mesleğin peygamber mesleği olarak görüldüğü ifade edilmiştir.

Öğretmenlik mesleğinde önemli olan şeyin öğrenci sayı değil ve öğrencilerin iyi eğitilmesine dikkat çekilmiştir.

> "Öğretmenlik önemli olan sayı olmamalıdır, yetiştirilen kişilerin iyi eğitilebilmesi önemlidir. Yetiştirilen kişilerin göreve başladıklarını her işini kendileri yapabilecek yetkinliğe getirilmelidir. Öğretmene uygulamalı eğitim vermeliyiz." (E.T.G.,35)

Kadın öğretmenin ifadelerine göre, öğretmenlik mesleğinde üniversiteye gönderilen öğrenci sayısının önemli olmadığı vurgulanmıştır. Öğretmenlerin öğrencilere iyi bir eğitim veriyor olmasının nitelikli eğitimi sağlama da önemli olduğu ifade edilmiştir. Genç'e (2005, s. 87) göre de, bugün davranış mühendisi olarak adlandırılan öğretmenin her yönüyle nitelikli bir şekilde yetiştirilmesi gerekmektedir. Çünkü nitelikli bir öğretmen nitelikli bir eğitimin temel taşıdır, bunun için de öğretmenin eğitimde taşıdığı önem hiçbir zaman göz ardı edilemez. Aydın ve diğerleri., (2018: 968) göre de toplum olarak hedeflenen refah seviyesine ulaşabilmek için okullarda iyi bir eğitim gereklidir. İyi bir eğitim de nitelikli öğretmenler vasıtasıyla gerçekleştirilebilir. Kısacası, iyi bir nesilin ancak iyi öğretmenler yoluyla yetiştirilebileceği ifade edilmektedir.

Öğretmenliğin idealleştirilmesinde, erkek öğretmen (Y.Ç.,52) tarafından öğretmenlerin kendilerini veliler ve öğrenciler tarafından konumlandırabileceği ifade edilmiştir.

> "Eğer köyde ben değil başka bir öğretmen olsaydı böyle olmayacaktı. Okula ilk başladığımda birinci sınıfta olmasa da okuma yazma bilmeyen öğrenciler vardı. Ben yaptığım işi seviyorum. Öğretmen olduğum için hiç de gocunmadım. Çocuklar için çok çalıştım, çalışmaya da devam ediyorum. Ben işimi severek ve düzgünce yapıyorum. Mesela şu an okula gelen 22 öğrencimin velisi ile görüşseniz, 20'ye yakını memnun kalacaktır. Onlara hangi öğretmenden memnunsunuz, çocuğunuzu hangi öğretmen okutsun derseniz büyük çoğunluk Yılmaz hoca diyecektir." (Y.Ç.,52)

Öğretmenin bir alanı ya da konuyu çok iyi bilmesi, öğretimin ön koşulu olmasına karşılık başarılı bir öğretim için yeterli değildir. Öğretmen, bildiğini nasıl öğreteceğini de bilmelidir. Bir öğretmenin bir alanda uzmanlık bilgisine sahip olması yanında aynı zamanda öğretmenlik mesleği ile ilgili bazı bilgi ve becerilere de gereksinimi vardır. Öğretmen konu alanını ne kadar iyi bilirse bilsin, sahip olduğu bilgileri öğrencilerine aktaramazsa mesleğinde başarılı olamaz (Çelikten ve diğerleri, 2005: 219). Bu

doğrultuda yukarıda erkek öğretmenin başarıyı veli ve öğrenci üzerinden açıklamaya çalıştığı görülmüştür.

Okul müdürü öğretmenlik mesleğini dert edinme işi olarak gördüğünü ifade etmektedir.

> "Öğretmenlik mesleği biraz da dertlenme, dert edinme mesleğidir. Tamam vefa, fedakarlık diyoruz da asıl bazı şeyleri dert edinmektir." (M.B.,53)

Öğretmenlik mesleğinin idealleştirilmesi ve nitelikli eğitimle ilişkisinin ortaya konduğu çalışmada okul müdürü öğretmenlik mesleğini dert edinme işi olarak görmektedir. Uzun yıllardır görev yapan okul müdürü yaşadıkları deneyimler üzerinden bu tanımlaya gitmiştir. Öğretmenlik mesleğinde öğrencilerin eğitimini, sorunlarını, beklentilerini, hedeflerini dert edinmesi önemli husus olarak görülmüştür. Çakır ve Akkaya'ya (2017, s. 79) göre öğretmenler, öğrencilerde anlamlı öğrenmeyi sağlayan ve öğrenmeye rehberlik eden kişilerdir. Öğretmenler toplumların geleceği olan öğrencileri şekillendirmekte; sınıf içi ve dışında her türlü tutum ve davranışları öğrencilere model oluşturmakta ve onları büyük ölçüde etkilemektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenler, öğrencilerin gelecekte nasıl bireyler olacaklarını belirlemektedirler. Bireylerin yetiştirilmesi, sosyalleşmesi ve sosyal yaşama hazırlanması, toplumun kültür ve değerlerinin genç kuşaklara kazandırılması gibi böylesine önemli görev ve sorumluluk üstlenen öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri ve beklentileri incelenmesi gereken bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmenlik mesleğinin idealleştirilmesinde, mesleği sevmede bir etken olan milliyetçilik duygusunun önemli olduğuna dikkat çekilmiştir. Erkek öğretmen başarının tanımlandırılmasında başarıyı milletine ve devletine sadık yetişen öğrenci sayısı ile ilişkilendirildiği görülmüştür.

> "Öğretmenlik bir devletin yok oluşu ve var oluşudur. İyi bir eğitim sizi var eder, kötü bir eğitim batırır, yok eder. Ben öğretmenliğe bu gözle bakıyorum. Ben öğretmen olarak ne yetiştirdiğimin farkında değilsem zaten bu meslek olmaz. Ben milletimi yetiştiriyorum, bu millette beni yönetecek gözüyle bakıyorum. Yani bu çocukların geleceği yöneteceğini

> bilerek mesleğimi yapıyorum. Eğer uzun süreli bir şey yapacaksan insan yetiştirmen gerekiyor. İnsanın yetiştiği yerde başarı geliyor. Eğer insan yetişmezse halimiz işte bu olur. Bu yüzden öğretmenlik var oluş ve yok oluş işidir. Yok da edersin, mükemmel işler de yaparsın. Bunların Avrupa'da çok güzel örnekleri var." (Y.Ö.,48)

> "Benim için devletine ve milletine sadık ve bunun için çalışan insanlar benim için başarılıdır. Zengin olması benim için bir şey ifade etmez. Bu millete katkı sağlayacak insanlar benim için başarılıdır. Biz de bu yönde çalışıyoruz. Öğrencilerime bunun için gerçekleri anlatıyorum. Birinci sınıftan itibaren çocukların dışarıda algıladıkları ve okulda algıladıkları farklı oluyor. Benim anlattığımla evde çelişkiye düşen çocuktan hayır gelmez. Bunun için aile çok önemli." (Y.Ö.,48)

Öğretmenlik mesleğinin idealleştirilmesinde, milliyetçi duygularının yüksek olduğu gözlemlenen erkek öğretmenin düşünceleri ışığında mesleği milliyetçilikle ilişkilendirdiği görülmüştür. Başarının sağlanabilmesi için de milletine sağdık öğrenci sayısının önemli olduğunu belirtmiştir. Karataş ve Kınalı'ya (2018, s. 209) göre de, öğretmenlik, bir milletin, bir devletin geleceğini hazırlama sorumluluğunu taşıyan bir meslektir. Öğretmenlik mesleği yetişmekte olan nesli; ailesi, çevresi, milleti, devleti ve vatanı için daima yararlı, yapıcı, yaratıcı iyi bir insan ve iyi bir vatandaş olarak yetiştirme sanatıdır. Öğretmenlerin yetiştirdiği bu insanlar, ailesini ve milletini mutlu kılar, yurdunu kalkındırır ve devletini güçlendirir. Bu bakımdan milletimizin geleceği öğretmenlerin göstereceği başarıya bağlıdır.

Öğretmenlik mesleği, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklı şekillerde idealleştirilmiştir. Kadın öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini çocukları sevmek, vicdan ve merhamet duygularının yüksek olmasıyla ilişkilendirdiği görülmüştür. Erkek öğretmenlere göre öğretmenlik, mesleğinin onlar için bir yaşam tarzı olduğu, eğitimde daha başarılı olabilmeleri için maddeyi geri plana atılarak öğretmenlik mesleğini peygamber mesleği olarak görmektedir. Öğretmenlik mesleğinin idealleştirilmesinde erkek öğretmenlerin kendi başarılarını veli ve öğrenciler üzerinden kurduğu da görülmüştür. Öğretmenlik mesleğini sevmede bir etken olan milliyetçilik duygusunun erkek öğretmenlerin mesleği idealleştirmesinde önemli olduğu ifade edilmiştir. Ancak yukarıda belirtilen tüm farklılıklara rağmen ortak olan nokta hepsinin kendilerini eğitime adamış kişiler oldukları gözlemlenmiştir.

2.5.2. Öğretmenlik Mesleğinde Deneyim Tecrübesinin Nitelikli Eğitime Etkisi

Öğrencinin başarılı olmasında etkili olan faktörlerden biri öğretmenin niteliği olarak görülmektedir. Konuyla ilgili yapılan çalışmalarda öğrenci performansının en yüksek olduğu ülkelerdeki ortak noktanın öğretmen niteliği olduğu ortaya çıkmıştır (Barber ve Mourshed, 2007). Bu çalışmada, öğretmen niteliğinin belirlenmesinde deneyimlilik ve deneyimsizlik faktörü değerlendirilmeye alınmıştır. Öğretmenlerin meslekte deneyimli ve deneyimsiz olmalarının eğitim sisteminde önemine ilişkin görüşler öğretmenin cinsiyetinin üzerinden çeşitlilik kazanmıştır. Öğretmen niteliğinin yükseltilmesinin deneyimle mümkün olacağı ileri sürülmüştür. Çünkü öğretmenlerin meslekte ne kadar çok deneyimi varsa öğrencilere o kadar çok katkı sağlayabilmektedir (Özer ve diğerleri, 2016, s. 823). Öğretmenlikte deneyim ve deneyimsizlik faktörünün nitelikli eğitime etkisinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Deneyimli ve tecrübe sahibi olmanın öğretmeni planlı programlı yapmakta önemli olduğu ifade edilmiştir.

> "İşe yeni başlayan yani işe hiçbir tecrübesi olmayan kişilerin verimi deneyimli olana göre daha düşüktür. Öğretmenlik sadece teoriyi bilmekle değildir, teoriyle pratiği birlikte yürütebilmektir. Öğretmen baktığında öğrencinin profili bile size bir şeyler verir, bu da tecrübe ile elde edilir. Ama yeni başlayan bir öğretmen derse girdiğinde 45 dakikaya bazen anlatacaklarını sığdıramazsın. Sonra ben ne yapacağım demeye başlarsın. Bu zaman içerisinde tecrübe edindikçe oturur. Bizim eğitim kurumlarımızdaki en büyük sıkıntı teoriyi pratiği geçirmede sıkıntı yaşıyoruz. Teori ve pratiğin içinde pişmen gerekiyor. Öğretmenlikte eğitimin içine girdiğin zaman tecrübeyi yakaladıkça başarı kendiliğinden gelmektedir." (Y.Ö.,48)

Erkek öğretmenin ifadelerine göre, öğretmenlikte deneyim sahibi olmanın öğretmeni planlı programlı yaptığını belirtilmiştir. Özer ve diğerleri (2016, s. 823) yaptığı çalışmada elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir. Özer ve diğerleri (2016, s. 823) göre öğretmenlerin ders planlama sürecinde, ders esnasında ve öğrencilerin öğrenmelerini ölçerken sürekli karar vermesi gerekmektedir. Bu karar verme süreçlerinde geçmiş deneyimlerinden yararlanmaları olasıdır. Çelikten ve diğerleri, (2005: 218-219) göre de iyi hazırlanmış bir öğretim planı, öğretmeninin öğrenciyi

öğrenme işine katması ve başarılı olmasında büyük rol oynamaktadır. Ancak öğretmen sınıf ortamında gerekirse öğrenci ihtiyaçlarına uygun olarak planını değiştirebilmeli ve öğrencilere alternatif etkinlikleri sunabilmelidir. Öğretmenin bunu gerçekleştirebilmesi için, deneyimli, esnek ve uyarlayıcı niteliklere sahip olması gerekmektedir. Çelikten ve diğerlerine, (2005, ss. 222-223) göre öğretmen, sınıftaki öğrencilerin hepsinin aynı seviyede ve düzeyde öğrenemeyeceğini bildiği için her öğrencinin en etkili biçimde öğrenebileceği yolu tespit ederek ona göre plan ve program yapar. Bununla birlikte, iletişim ve etkileşimde bulunduğu öğrenci velisi, diğer öğretmenler ya da toplumda karşılaştığı diğer kişilerle de ilişkilerinde hep öğretici, bilgi yayıcı konumunu devam ettirmektedir. Yapılan bu çalışmada da öğretmenin planlı ve programlı olması meslekte deneyimli olması ile ilişkilendirilmiştir.

Öğretmenin deneyimli olmasının, onu daha disiplinli yaptığı ileri sürülmüştür. Deneyimli olmayı öğretmenin yaşıyla ilişkilendiren veli (A.G.,36) şunları söylemiştir:

> "Bir de yaşının verdiği de bir şey var. Yaşı 50 falan. Yaş bence çok önemli. Öğretmenin yaşı onun deneyimini gösterir. Yıllardır öğretmenlik yapa yapa öğrencilerin dilinden anlıyor. Tecrübeli olmak çocukların başarısında da iyidir. Yaşlı öğretmenin tecrübesi ile genç öğretmenin tecrübesi bir olmaz. Büyük oğlumun öğretmeni de böyle olgundu. Deneyimliydi ve bu çocuklar üzerine etki ediyordu. Daha disiplinli oluyorlar. Çocuklarımı böyle görmüş geçirmiş insanlara teslim edeceğim. Yaşı büyük olan öğretmen hayatı görmüş geçirmiştir. Genç öğretmenler onların yaşına kadar çok şey öğrenecektir. Benim tercihim deneyimli olmasından yana". (A.G.,36)

Öğretmenin niteliği ve yeterliliği eğitim öğretim faaliyetinin başarıya ulaşmasında en önemli faktör olarak görülmektedir. Öğretmenin niteliğinin deneyimli olmasıyla ilişkili olduğunu söyleyen kadın veli, deneyimli olmanın yaş ile olacağının vurgusunu yapmıştır. Çünkü eğitim-öğretim hizmetlerinde kullanılan teknolojik araç gereçler ne kadar yeni olursa olsun bunları kullanacak öğretmenler alanlarında iyi yetişmemişse yapılan öğretim etkinliklerinden istenilen verim alınamayacaktır (Çelikten ve diğerleri, 2005, s. 213). Bu sebeple öğretmenin nitelikli ve deneyimli olmasına katılımcılar tarafından dikkat çekilmektedir.

Öğretmenin deneyimli olmasının veliler için de önemli olduğunu belirten erkek veli (S.L.,35) uzun süre görev yapıyor olan öğretmenin verdiği eğitiminin daha iyi olduğunu ileri sürmüştür.

> "Öğretmenin uzun süre görev yapıyor olması benim için daha önemli. Öğretmenin deneyimli olması çocukların eğitimi için her zaman daha iyidir." (S.L.,35)

Öğretmenin uzun süre görev yapmış olması deneyim sahibi olmak ile ilişkilendirilmiştir. Bu sayede öğretmenin verdiği eğitimin daha iyi olduğu vurgulanmıştır.

Öğretmenin deneyimli olmasının onu başarılı kılacağına yönelik söylemde bulunan erkek öğretmen (Y.Ö.,48) mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin deneyimli öğretmenlerin yanında eğitilmesi gerektiğine dair fikrini kendi deneyimleri doğrultusunda şu şekilde açıklamıştır:

> "Bana sorarsanız yeni başlayan bir öğretmeni meslekte tecrübeli olan bir öğretmenin yanına vererek yanında biraz eğitmenin gerekli olduğunu düşünüyorum. Hep diyorlar stajda bu deneyimi alıyorlar diye ama öyle olmuyor. Çünkü üniversitede staja giden kişiyi öğrenci gözüyle gördükleri için çok dikkate alınmıyor. Bu verimlilik sağlamıyor. Üniversitede öğrencilik psikoloji başka bir şey. Gerçek hayata girdiğin zaman problem yaşıyorsun. Çevreye uyum sağlamada sıkıntı çekiliyor. Bazı kişiler köy yeri görmemiş insanlar köyde uyum sağlama sıkıntısından tutun, her şey onun ilk öğretmenlik yıllarını olumsuz etkiliyor." (Y.Ö.,48)

Yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenin deneyimli olmasının eğitimin kalitesi ile ilişkilendirilmiştir. Gerekli tecrübeleri edinmiş öğretmenler sınıftaki sorunların daha kolay çözülmesini sağlar, bu sayede de eğitimin kalitesinin arttığından bahsedilmektedir. Çünkü öğretmenlerin tecrübeleri ile öğrencilerin ne kadar öğrendikleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Aynı zamanda mesleki deneyim öğrencilerin ders başarılarını olumlu yönde etkilemektedir. Öğrenci başarısıyla öğretmenin mesleki deneyimi arasında ilişki bulunmaktadır (Özer ve diğerleri, 2016, s. 823).

> "Ben ilk öğretmenliğe başladığım an ve şu anı kıyasladığımda ilk başta hiç öğretmenlik yapmamışım diyorum kendime. İlk yıllarımı boşa geçirmişim diye düşünüyorum." (M.B.,53)

Görüşmede göreve yeni başlayan öğretmen derse hazırlık yapmadan gelemediğini belirtmiştir. Deneyimsiz öğretmen oluyor olmanın ders öncesinde konuya hakim olmak ve konuyu anlatabilmek için daha çok çalıştığını ifade etmiştir.

> "Ben şu an ilk kez birinci sınıfları okutmaya başladım. Evde hazırlanıp gelmeden derse gelmiyorum. Nasıl anlatmam gerektiğine evde saatlerce çalışıp okula öyle geliyorum. Onların anlayabileceği düzeye indirmeye çalışıyorum." (E.M.,27)

Deneyimsiz olan öğretmenin, derse gelmeden önce saatlerce hazırlık yapmadan ders anlatamadığı ifade edilmiştir. Bu söylemden deneyimsiz öğretmenlerin planlı programlı olmalarının eksikliği belirtilmiştir. Özer ve diğerlerine (2016, s. 823) göre, öğretmenlerin ders planlama sürecinde, ders esnasında ve öğrencilerin öğrenmelerini ölçerken sürekli karar vermesi gerekmektedir. Bu karar verme süreçlerinde geçmiş deneyimlerinden yararlanmaları olası görülmektedir.

Deneyimsiz öğretmenlerin ders anlatımında başarı sağlayabilmesi için daha çok çaba sarf ettiği dile getirilmiştir. Ancak bu durum deneyimsiz öğretmenlerin başarısız, deneyimli öğretmenlerin ise başarılı oldukları anlamına gelmemektedir. Mesleğinin ilk yıllarında çok başarılı öğretmenlerle karşılaşmak mümkün olduğu gibi, mesleğinin son yıllarında öğrencilerini motive edemeyen öğretmenlerle karşılaşmak da mümkündür (Özer ve diğerleri, 2016, s. 823).

Okulda verilen eğitimin niteliğini sağlamada meslekteki deneyimli ve deyimsizliğin öğretmenin kadın ve erkek olmasıyla ilişkili olmadığı saptanmıştır. Öğretmenin niteliği ve yeterliliği, öğrencilerin akademik başarılarını sağlamada daha etkili olduğuna yönelik katılımcıların ifadelerine yer verilmiştir.

2.5.3. Öğretmenlik Mesleğinde Cinsiyetin Nitelikli Eğitime Etkisi

Cinsiyet, bireysel ve toplumsal kimliğimi oluşturma da etkindir. Cinsiyet, toplumsal yaşamda bireyi tanımlayan temel özellik olarak görülmektedir. İnsanlar sosyalleşme süreçlerinde rollerini toplumsal cinsiyet tanımlarına göre öğrenirler ve bu tanımlara uygun olarak kimliklerini biçimlendirirler (Temizyürek, 2008, s. 971). Çalışmada öğretmeninin cinsiyetinin nitelikli eğitim ile ilişkisi araştırılmıştır.

Yapılan görüşmede öğretmenin cinsiyetinin eğitimde etkili olduğu fikrinin ailelerden kaynaklı olduğu öğretmen (Y.Ö.,48) tarafından belirtilmiştir.

> "Öğretmenlikte cinsiyet meselesi biraz aileden kaynaklı bir şeydir. Benim bir velim geldi kız çocuğu olmasına rağmen ben kadın öğretmen istemiyorum dedi. Bunun alt yapısına baktığın zaman psikolojik etkisi çok oluyor. Kız babaya daha yakın oluyor mesela erkek öğretmeni olsun istiyor. Aile yönlendirmesi oluyor. Evdeki hakim unsurlara göre diyelim ki anne evde baskınsa ve birazda sinirliyse çocuk kadın öğretmen istemez. Baba baskınsa erkek öğretmen istemez. Bunlar evden kaynaklı bazı şeyler." (Y.Ö.,48)

Öğretmenin erkek ya da kadın olmasının eğitime etkisinin olup olmadığına yönelik öğretmenler başta herhangi bir fark olmadığını belirtseler de konuşma akışında kendi düşüncelerini gizlemekte zorlandıkları görülmüştür. Yapılan erkek öğretmen görüşmesinde öğretmenin cinsiyetinin eğitimde çok etkisinin olmadığını belirtirken, daha sonrasında konuşmanın detaylanması ile aslında öğretmenin cinsiyetinin ilköğretimde çok etki etmese de ortaokul ve lise düzeyinde kadın öğretmen olmaması gerektiğini söylemiştir. Öğretmenin bu davranışı meslektaşı hakkında kötü konuşmaktan kaçınma olarak yorumlanabilir. Öğretmenin kadın veya erkek olmasını öğrenci kontrolü ile ilişkilendirmeye çalışmıştır.

> "Bence eğitimde öğretmenin cinsiyetinin hiç fark yarattığını düşünmüyorum. Benim için en güzel, en iyi öğretmen, işi en güzel yapan öğretmendir. Kadın olmuş, erkek olmuş hiç fark etmez. Öyle kadın öğretmenler varki erkek öğretmenleri cebinden çıkartır. Özellikle ilkokul açısından hiçbir olumsuzluğu olduğunu düşünüyorum. Eğitim verme açısından kadın ve erkek öğretmen olarak ayırmak doğru değil. En önemli şey bilgili ve işini yapabilecek düzeyde olmaktır. Ben görev açısından hiçbir farklılık görmüyorum. Ama ortaokul ve lise aşamasında öğretmenin erkek olması taraftarıyım. Çünkü kadın öğretmenler sınıf yönetiminde başarılı olamıyorlar. Sınıfı yönetmekte güçlük çekiyorlar. Bu söylediğim şey hepsi için geçerli değil ancak çoğu için geçerli olduğunu söyleyebilirim." (Y.Ç.,52)

Öğretmenin cinsiyetinin eğitimde fark oluşturduğu öğretmenler tarafından dile getirilmiştir.

> "Bizler okulu eğitim ve öğretim diye ikiye ayırıyoruz. Öğretim konusunda kadın ve erkek öğretmenler olarak hiçbir farklılığın oluştuğunu düşünmüyorum. Öğretimden kastım, devletin bir eğitim politikası, programı, belirlediği kazanımlar vardır. Bu kazanımları öğrencilere aktarmakla yükümlüyüz. Öğretim programı budur. Kadın öğretmenlerde dört işlemi öğretir, biz erkek öğretmenler de dört işlemi öğretebiliriz. Fakat eğitim kısmında kadın öğretmenlerin okuttuğu öğrencilerle, erkek öğretmenlerin okuttuğu öğrenciler arasında farklılıklar vardır. Çünkü bir erkeğin tutumu, davranışı, jest ve mimikleri ile bir kadın öğretmeninkiler ile farklılık gösteriyor. Bu da öğrencilere farklılık olarak yansımaktadır." (G.G.,34)

Öğretmenin cinsiyetin eğitimde fark oluşturduğunu belirten bir başka öğretmen bunu insanların yaratılış özelliklikleri ile bağdaştırmıştır.

> "Kadın ve erkek olarak farklı yaratılılış özelliklerimiz olduğunu düşünüyorum. Aynı şekilde hayata bakış açımız da yeri geldiğinde farklılık gösterebiliyor. Mesela bir kadın öğretmen duygusal olduğu için öğrencisine daha merhametli yaklaşabiliyor. Buna bakışında annelik içgüdüsü etkilidir. Bizler sınıf öğretmenleri olarak farklı branşlara sahibiz. Her öğretmen, kadın da olsa erkek de olsa kendi ilgi ve alakaları doğrultusunda bazı derslerde daha başarılı olabiliyor. Ben erkek öğretmenim, kendimi güzel sanatlarda yeterli görmediğim içim ben resim dersinde biraz daha pasif olabiliyorum. Ama beden eğitimi dersinde daha rahatım ve bunu da öğrencilerime yansıtıyorum. Resim dersine göre beden eğitim dersinde daha başarılı olduğumu düşünüyorum. Kadın öğretmenler aynı şekilde kendi yetnekleri doğrultusunda bu derslerde daha uzman ve daha başarılı olabiliyorlar." (Ö.K.,34)

Durmuşçelebi'ye (2013, s. 377) göre, öğretmen cinsiyetleri ile öğrenci başarıları arasında bir ilişkinin karşılaştırıldığı durumlarda, araştırmanın hangi okul kademesinde yapıldığı da araştırma bulgularını etkileyebilir. İlköğretim çağındaki öğrenciler için başarı durumunun daha çok öğretmenin kişiliğine, öğrenciye yaklaşımına, bireysel özelliklerine göre değişebileceği, eğitim düzeyi üst basamaklara gittikçe de başarı durumu daha çok ders bazında düşünülebilir. Çünkü öğrenci için gelecek kaygısı ancak lise ve üniversite düzeyinde belirginleşmeye başlamaktadır.

Ayrıca Durmuşçelebi çalışmasında (2013, ss. 383-384) öğretim elamanlarının cinsiyetlerinin öğrenci akademik başarısını etkileyip etkilemediği üzerinde durmuş ve aralarında anlamlı bir ilişki kurulamamıştır. Diğer taraftan Chutgar ve Sankar'ın (2008) çalışmalarında dil öğretimi alanında kadın öğretim elemanlarının öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir (Durmuşçelebi, 2013, ss. 383-384).

Yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenin kadın veya erkek olmasının eğitimde fark oluşturduğu fikri katılımcılar tarafından belirtilmiştir.

Öğretmenin cinsiyeti okul müdürü, öğretmenler ve veliler tarafından nasıl konumlandırılmaktadır? Peki velilerin öğretmen seçimlerinde dikkat edilen kriter nedir? Öğretmenin cinsiyeti öğretmen seçiminde önemli midir? Çalışmada bu sorulara açıklık getirmeye çalışılmıştır.

Öğretmen seçiminde kadın öğretmen ve erkek öğretmen seçmek isteyenler ve neden seçmek istediklerine ilişkin okul müdürü, öğretmenler ve velilerin görüşleri sistematik bir şekilde sunulmaya çalışılmıştır. Öğretmen seçiminde ilk olarak kadın öğretmenleri nasıl konumlandırdıkları ve kadın öğretmen olması yönünde isteklerin hangi nedenlerden ötürü olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Kadın öğretmen seçme isteğinde bulunan kişiler tarafından, kadın öğretmenlerin anne olmalarının öğretmenlikte önemli olduğunun vurgusu yapılmıştır.

> "Öğretmenlikte anne olmanın çok büyük bir önemi var. Anne olmak öğretmenlikte çok farklıymış. Ben anne olunca bunu çok iyi anladım. Mesleğe bekarken başladım. Öncesinde kadın olarak bir tık erkeklerden öndeyiz buna inanıyorum ama anne olduktan sonra işin rengi çok değişiyor. Aklıma hep çocuğuma, çocuğumun öğretmeni bunu yapsın ister miydim sorusu geliyor. Ben çocuğuma böyle bir öğretmen olmak ister miydim, bu senin artık kırmızı çizgin oluyor. Yaptığım veya yapacağım bir şeyi planlarken çocuğumu ön plana koyarak empati kurmaya çalışıyorum. Önceden çocuğum olmadığında onlarla empati kuramıyordum. Çünkü annelik duygusunu tatmadığım için bilmiyordum. Çocuğu olmayan bir öğretmen daha idealist düşünüyor. Bir konuda bunu böyle yapmam gerekiyor çünkü bu çocuk bu şekilde alışmalı diyorsun ama anne olduktan sonra sınırlarımı biraz

daha yumuşattım. Anne olmadan önce bende disiplin daha fazlaydı ama anne olunca onu da daha sınırlı hale getirdim." (E.T.G.,35)

Yapılan bir diğer görüşmede kadınların anne olmalarından kaynaklı daha şefkatli oldukları yönünde görüş belirtmişlerdir.

"Artık velilerden de öğretmenin seçmeye yönelik talepler geliyor. Velilerde günümüzde daha naif olduklarından çocuklarına bağrılmasını, kızılmasını istemiyor. Erkek öğretmenlerin biraz daha sert bir tavır takındıkları için bu konuda kadın öğretmenleri tercih ettiklerini düşünüyorum. Çünkü kadın öğretmenler biraz daha nazik, kibar ve anne olma duygusu olduğu için kimi veliler kadın öğretmenleri seçme de önemli bir faktör oluşturduğunu düşünüyorum. Annelik duygusundan dolayı kadın öğretmenler öğrencilerini kendi çocukları gibi görüyorlar. Anneler sevgilerini belli ederler. Yavruları için olan sevgisini çok net görüyorsunuz. Toplumda özellikle sınıf öğretmenliğinde kadın öğretmenlerin daha başarılı olduğu kanısı var. Bu sebeple veliler, kadın öğretmende okuttuklarında biraz daha avantajlı olduklarını düşünüyorlar." (G.G.,34)

Katılımcılardan erkek veli, öğretmen seçiminde kadın öğretmen seçmeyi istediğini belirtmiştir. Bu seçiminde kadının daha sevgi ve şefkatli oluşunu dile getirmiştir.

"Bir kadın öğretmen, annelik hissiyatı ile verdiği eğitim baskıdan ziyade sevgi ve şefkate dayalı oluyor. Bence ön plana çıkması gereken kadın öğretmenler gibi davranıp, dersleri bu eksende işlemek lazım. Hem bir erkek veli, hem bir öğretmen olarak kadın öğretmenlerin rahat ortamı daha çok oluşturduklarını görüyorum." (S.K.,41)

Kadın olmanın verdiği içgüdüsel ilgi ve şefkatin yanı sıra daha düzenli olmalarının kadın öğretmen seçme isteğinde önemli olduğu ifade edilmiştir.

"Benim birinci sınıfa verirken öğretmen seçme şansım olsaydı erkek öğretmen olsam dahi çocuğumun kadın öğretmeni olsun isterdim. Ben çocuğumu verirken kadın öğretmen ve erkek öğretmen vardı. Bizim müdahale şansımız yoktu. Çocuğumu okula yazdırırken kadın öğretmene düşse diye kalbimden geçirdim. Çünkü sadece eğitim olarak değil, bütün işlerimizde bu böyledir. Kadınların olduğu yerde bir düzenin, ilginin, şefkatin olduğunu görüyoruz. En basitinden kadın ortamına girdiğimizde kendimize bir çeki düzen veriyoruz ama erkek ortamında insanlar daha rahat oluyor. Yeri geliyor bu durum lakayitliğe kadar gidebiliyor." (S.K.,41)

Kadın öğretmen seçiminde, kadınların anneliğinin getirmiş olduğu şefkat ile öğrencilerine yaklaştığı belirtilmiştir. Sayılan (2012) çalışmasında, kadın öğretmenlerin temsil düzeyine bakarak, kadınların besleyici bakıcı rolünün kadın doğası olarak doğallaştırıldığını ve normalleştirildiğini ifade etmiştir. Kadınların annelik gibi bakıcı ve besleyici rolü ile istihdamda kadınlara öğretmen rollünü benimsediklerini ifade etmiştir. Elde edilen bulguların Sayılan'ın çalışmasındaki verilerle örtüştüğü görülmektedir. Yalçın ve diğerlerine, (2017, s. 695) göre de erkek öğretmenlerin kadınlar kadar sevecen ve sıcak olmadığı düşüncesi de onların sınıflardan çıkarak idari pozisyonlara geçmelerine ve sınıflarda erkek öğretmen sayısının azalmasına yol açmaktadır

Öğretmen seçiminde dikkat edilen bir kriter olarak kadın öğretmenlerin öğrenciler ile daha ilgili oldukları yönünde tespitte bulunulmuştur.

> "Kadın öğretmenler öğrenci ile daha ilgililer. Bu çocuğun hem dersine yansıyor, hem de okula gitmeyi daha çok istiyor. Öğretmenini sevmeyen çocuk okulu da sevmiyor." (A.G.,36)

Öğretmen seçiminde önemli görülen bir diğer hususun öğretmenin ilgili olması olarak ifade edilmiştir. Görüşmecilerin ifadelerine göre kadın öğretmenlerin öğrencilere karşı daha ilgi oldukları ileri sürülmüştür. Sarı ve Ubuz'a (2009) göre, öğretmenlikte karakterlerin daha çok sevgi içermesine, ayrıca öğrencilere karşı tutumun şefkatli, samimi, adaletli ve ilgili olunmasının önemliliğini vurgulamıştır. Yalçın ve diğerleri, çalışmalarında (2017, s. 695) öğretmenlik mesleğinin kadına özgü bir meslek olarak kabul edildiği görüşünü belirtmişlerdir. Yalçın ve diğerlerine (2017, s. 695) göre, çocuklar küçük yaşlardan itibaren çocuk bakımı ve eğitiminde sadece kadın öğretmenlerden eğitim alırlarsa, çocuk bakımı ve eğitiminin kadınlara özgü bir meslek olduğunu düşüneceklerdir.

Okul müdürü, öğretmen seçiminde cinsiyetin ön plana konulmasının bilinçli olarak yapılmadığını belirtmiştir. Velilerin çocuklarının önceden anaokulunda kadın öğretmen tarafından okutulmasının onlardaki memnuniyetten ötürü yine kadın öğretmen olması yönünde kendisine isteklerde bulunduklarını söylemiştir.

> "Bize çok nadir de olsa kadın ya da erkek olsun diye öğretmenini seçmek isteyen velilerim oluyor. Bunu yapan velilerinde bilinçli olarak yaptığını düşünmüyorum. Mesela şimdiye kadar kadın öğretmen olsun diye ısrar eden velilerin neredeyse hepsi anaokulunda öğretmeni kadındı, burada da kadın olsun diyor. Çocuğu kadın öğretmeni istediği için bu talepde bulunuyorlar. Yoksa eğitime katkısı olur, çocuğa daha verimli olur düşüncesiyle bunu yaptıklarını sanmıyorum." (M.B.,53)

Öğretmen seçiminde, kadın öğretmen seçilme isteğinin bir diğer nedeni olarak kadın velilerin kadın öğretmenlerle daha kolay iletişime geçtikleri ve kendilerini daha rahat hissetmeleri olarak görülmüştür.

> "Önceki öğretmenimiz kadındı. Çok ilgiliydi. İki-üç haftada bir toplantı yapardı. Bizimle sık sık konuşurdu. Çocukların tek tek raporunu verirdi. Burada doğru düzgün toplantı olmuyor. Olan toplantılarada da artık ben gidemiyorum. Eşim gitmeme izin vermiyor. Toplantı var o zaman sen git diyorum. Ben telefonda öğretmeni ile konuştum diyor. Telefonda neyi öğrenecekse bilmiyorum." (A.G.,36)

Öğretmen seçiminde, veliler iletişime geçmenin kolaylığının öğretmen seçimde önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Ubuz ve Sarı (2009) çalışmasında iyi öğretmeni tanımlarken iyi iletişim kurabilmenin önemini ifade etmişlerdir. Öğretmenliğin sınıf içi ve dışında, okul içi ve dışında iletişim gerçekleştiren bir meslek olarak görülmektedir. Öğretmenin rollerini gerçekleştirirken iletişimin sosyal içeriğini kazanmanın önemliliğine vurgu yapılmıştır. Öğretmenlerin sağlıklı bir iletişim kurup olumlu sonuçlara gitmek için iletişim sanatını öğrenmeli ve bu sanatı öğretim metotlarında kullanmalarının gerekli olduğunu belirtmiştir. Elde edilen bulgular ile Ubuz ve Sarı'nın (2009) çalışmasındaki bulguların örtüştüğü görülmektedir.

Öğretmen seçiminde, kadın öğretmen seçimlerinin nedenleri ortaya konulmuştur. Öncelikle kadınların anne olmalarından dolayı göstermiş oldukları şefkat duygusuna, daha ilgili, sevgi dolu oldukları yönündeki görüşler yaygınlık kazanmıştır. Ayrıca kadın öğretmen seçiminde, kadın velilerin kadın öğretmenler ile daha rahat iletişime geçtikleri belirtilmiştir. Öğretmen seçiminde dikkat çeken bir nokta ilköğretim öncesinde anaokuluna giden çocukların oradaki kadın öğretmenlerinden duyduğu memnuniyeti ilköğretimde de devam ettirme isteği içinde oldukları görülmüştür.

Ancak bu görüşlerin aksine kadın öğretmenlerin eğitimde bir takım dezavantajları olduğu ve olumsuz durumlarla karşılaştıkları da ileri sürülmüştür.

Kadın öğretmenlerin anne olduktan sonra yaşadıkları yerde çocuklarını bırakabilecek herhangi bir yakını ya da kreş bulunmamasının onları eğitimden uzaklaştırdığı yönünde görüş ileri sürülmüştür. Bu durum kadın öğretmen seçiminde olumsuz bir kriter olarak görülmüştür.

> "Kadın öğretmenlerinin bazı dezavantajları da olabiliyor. Kadın öğretmenlerin doğum yaptıkları zaman onların öğretmenliklerini olumsuz etkileyebiliyor. Çünkü kadın öğretmenler doğum yaptıkları zaman doğum iznine çıkıyorlar. Sonrasında küçük yerlerde çocuklarını büyütebilmek için bakıcı ve kreş problemiyle karşı karşıya kalabiliyorlar. Çünkü Kızılırmak küçük bir yer olduğundan dolayı bakıcı bulabilmek zor. Ayrıca ilçede kreşde olmadığı için çocuklarını bırakabilecekleri herhangi birisi olmadığı için dezavantajları oluyor. Bu yüzden kadın öğretmenler doğum izininin iki yılını da doldurmak zorunda kalabiliyor." (Ö.K.,34)

Yapılan görüşmeler sonucunda kadın öğretmenlerin anne olduktan sonra sorumluluklarının arttığı ve doğumdan sonra yaşadıkları dezavantajların öğretmenliklerini olumsuz yönde etkilediği ileri sürülmüştür. Polat'a (2010) göre, kadın öğretmenlerin çoğunluğu, ev ve aile yaşamının gerektirdiği sorumlulukları aynı zamanda üstlenmenin yaşamlarını olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Kadın öğretmenlerin yarısından çoğunun (%55,5) doğum ve sonrasındaki çocuk bakımı sorumluklarının işlerindeki konumunu olumsuz etkilediği kanısındadır. Bu nedenle kadın öğretmenler mesleğe ve toplumsal cinsiyet rollerine yönlendirme ve cinselliğin denetimi üzerindeki olumsuz etkileri olabildiği ifade edilmiştir. Sayılan (2012) çalışmasında, eğitim yoluyla bir gelecek ve meslek edinmenin kadınları daha zorlaştırdığını ifade etmiştir. Kadınların asıl rolünün annelik ve ev kadınlığı olduğuna yönelik muhafazakâr geleneksel kalıpların toplum tarafından dayatıldığını söylemektedir. Polat (2010) ve Sayılan (2012) çalışmasında elde ettikleri bulgular çalışmada elde edilen bulgular ile paralellik göstermektedir.

Öğretmen seçiminde, kadın öğretmenlerin veliler tarafından kendilerince şımarık olarak ifade ettikleri çocuklarına kadın öğretmenlerin başa çıkamayacağı düşüncesi vurgulanmıştır.

> "Mesela çocuğu yaramaz olan bir veli kadın öğretmenin onunla baş edemeyeceğini düşünüyor. Kadın öğretmenin erkek çocuğa yetemeyeceği algısı var. Kızılırmak kültüründe kadın yetersiz görüldüğü için seni öğretmen olarak değil de kadın erkek olarak ayrım yaparak görüyor. Seni bunca sene bu meslek için okumuş, bunun eğitimini almış, bu çocuğu mutlaka nasıl eğiteceğini biliyordur olarak görmüyor. Ben başta veli toplantısında kendi duruşumu onlara tam net bir şekilde gösteremeseydim bu durumu mutlaka şu an yaşıyor olurdum." (E.T.G.,35)

Kadın öğretmenlerin veliler tarafından erkek çocuklarına bağırmalarının ileriki yaşamlarında olumsuz etkileyeceği yönünde görüşlerini belirtmişlerdir.

> "Kızılırmak'ta erkek çocuğuna ayrı bir ilgi var. Erkek çocuğu aile için bir başka. Onlara göre bir kadın öğretmen erkek çocuğa kızamaz. Çünkü o kadın. Onların düşüncesinde ancak erkek öğretmenin erkek çocuğa kızabileceğini düşünüyorlar. Veliler bu sebeple erkek çocuklarını erkek öğretmenlere vermeye çalışıyorlar. Kendileride çocuk ilkokula başlayana kadar bu şekilde davranmışlar. Anne, erkek çocuğunu hep pohpohlamış, kızmamış. Bu durumun okula gelince de aynı şekilde devam etmesini istiyorlar. Bu doğumdan itibaren evlerinde süregelen bir şeymiş. Erkek çocuğu burada bir ayrı saygı ile doğuyor. Bu durum kız çocuğunda yok. Kız öğrenci velilerinde öğretmen seçme isteği yok. Burada özellikle erkek çocuğu olan aileler erkek öğretmen istiyorlar. Kız çocuk kadın öğretmene de gelse, erkek öğretmene de gelse daha uyumlu oluyor. Bizim sınıflarımızda kız mevcudu fazla ise bizler evet bu sınıf uslu bir sınıf olacak diyoruz. Ama eğer erkek mevcudu fazla ise buranın yetiştirme stiline göre o çocuklar daha şımarık oluyorlar. Erkek çocuk okula öyle bir geliyor ki hiçbir şey denmez, kadın öğretmenler onlara kızamaz, kız çocukları ezik, biz tepelerde gezecez şeklinde bir düşünce erkek çocuklarda oluyor. Erkek çocukların ailesi bu sebeple öğretmenlerinin de erkek olmasını istiyorlar. Velilerimde erkeğe kızan kişinin yine aynı cinsiyetinde bir erkek olması gerektiği inanıcı var. Yaşı büyük bir erkek yaşı küçük bir erkeğe kızsın istiyorlar. Kızılırmak halkı kadın ve erkeği eşit görmüyor. Erkeği hep bir üst nesil olarak görüyorlar. Ben kadın bir öğretmenim onun erkek çocuğu benden önde doğmuş olarak düşünüyorlar. O önde doğan çocuğa geride olan ben kızamam, bağıramam, yönlendiremem. Ona yine önde olduklarını düşündükleri erkek öğretmen kızabilir, bağırabilir, yönlendirebilir." (E.T.G.,35)

Kadın velilerin söylemleri üzerine kadın öğretmenlerin erkek öğrencilere emir verememe düşüncesine yönelik öğretmen (Y.Ö.,48) ise şunları anlatmıştır:

> "Kadın öğretmenin erkek çocuğuna emir vermesi toplulumuzda çok değişik algılanıyor. Toplumda yetiştirilme tarzı bu olduğu zaman okula yansıyor. Geçen hafta okulda bir olay olmuştu. Bir kadın benim erkek çocuğuma vurduğu zaman bu ömür boyu gidecektir diyor. Evlendiği zamanda bir kadından dayak yediğini hatırlayacak diyen veli var." (Y.Ö.,48)

Yapılan görüşmelerde bir veli tarafından kadın öğretmenlerin zaman içerisinde "Dersimi anlatır, giderim." düşüncesiyle derse geldiklerini ifade etmiştir.

> "Cinsiyetin eğitimde etkisi var mı derseniz, açık söyleyim var. Nedeni ise bazı kadın öğretmenlerin gözlemlediğim kadarıyla yavaş yavaş ben işimi yaparım, dersimi anlatır giderim mantığı oluşmaya başladı. İçeri dersine girip orada disinli oluşturamadığın zaman sıkıntı oluyor." (Y.Ö.,48)

Kadın öğretmenlerin dış görünüşlerinin öğrencileri etkileyebildiğine yönelik veliler tarafından olumsuz bir eleştiri sunulmuştur. Kadın öğretmenlerin rol model olarak öğrencilerin davranışları üzerinde yansımasının olumsuz olabileceği ileri sürülmüştür.

> "Şunu da gördük, kadın öğretmen dış görünümüne özen gösterip, süsleniyorsa kızının öğretmenine özenip süslenmesini istemeyen velilerin çocuklarını başka bir öğretmene vermek istediklerine de şahit olduk. Bence bu halkın biraz eğitimsizliğinden kaynaklanıyor." (Y.Ç.,52)

Yapılan bu eleştirinin temellendirilebilmesi ilköğretim çağındaki çocuklarının dış uyaranlardan oldukça fazla etkilenmesidir. Eğitimde bu dış uyaranların en başında olan kişiler öğretmenlerdir. Öğretmenler hal ve hareketleri ile öğrenci üzerinde rol model konumundadırlar. Bursal'a (2016, s. 464) göre, öğretmen figürü, her yaş grubundaki öğrenciler için önemli olmasına rağmen ilkokul ve ortaokul yıllarındaki öğrenciler için bu önem daha da artmaktadır. Çünkü zihinsel ve fiziksel gelişimin hızlı olduğu bu yıllarda öğretmenler, öğrencileri için öğreticiliğin ötesinde bir rol model görevi de görmektedir.

Erkek öğretmen (D.Y.,37, öğretmenlerin rol model alınması yönünde tespitlerini şöyle açıklamıştır:

> "Bizim ilköğretim çağındaki öğrencilerimiz öğretmenlerini rol model alırlar. Çocuklar bu dönemlerde gördükleri şeylere özenirler. Öğrenciler, özellikle öğretmenini sevdiği için yeri gelir annesinin babasının önüne koyarlar. Bu yaş dönemi de bizleri anne babalarının önüne koydukları için bizler ne yaparsak çocuklarda onu yapar. Bizler gibi konuşmaya başlar, davranışlarını bizim davranışlarımıza benzetmeye çalışır. Kadın ve erkek arasında bu sebeple fark olacağı için öğrencilere de bu farklılık yansır." (D.Y.,37)

Bir öğretmenin okul içinde çeşitli rolleri söz konusudur. İyi bir öğretmenin söz konusu rolleri etkin bir biçimde yerine getirmesi beklenmektedir. Bir rolün iyi oynanması, o rolü oynayacak kişinin, o rolü gereklerine uygun olarak yetiştirilmesiyle olanaklıdır. Öğretmene yüklenen roller, karşılaşılan sorunlara, kültürlere, toplumlara, zamana, koşullara, yetiştirilecek insan modeline göre değişebilmektedir (Çelikten ve diğerleri, 2005, s. 221).

Öğretmen seçiminde, kadın öğretmen seçme isteğinin en başında annelik figürünün ciddi olarak ön planda olduğu görülmüştür. Kadınların öğrencilere daha sevgi ile yaklaştıkları ve ilgili olduklarına dikkat çekilmiştir. Ayrıca kadın velilerin kendilerini kadın öğretmenlerle iletişime geçmede rahat hissettikleri ifade edilmiştir. Yapılan görüşmelerde kadın öğretmen seçiminde bir diğer faktör olarak anasınıfının ilköğretimde öğretmen seçiminde önemli olduğu görülmüştür. Çünkü anaokulu öğretmenlerinde kadın öğretmen sayısının çoğunlukta olması ve velilerin çocuklarının okulla ilk buluştuklarında kadın öğretmenden memnuniyetleri ilköğretimdeki öğretmen seçimine yansımıştır. Ayrıca kadın öğretmen olmanın birtakım dezavantajları olduğu katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Bunların başında anne olan öğretmenlerin çocuklarını bırakabilecek yakını ya da kreşin bulunamamasıdır. Bu durumun kadın öğretmeleri eğitimden uzaklaştırdığı ileri sürülmüştür. Kadın öğretmenlerin "şımarık" olarak nitelendirilen öğrencilerle baş edemeyeceği fikri de kadın öğretmenleri yaşadığı dezavantaj olarak görülmektedir. Yaşanılan bölgeye özgü olarak erkek çocuklarının, aileleri tarafından el üstünde tutuluyor olmasının eğitime de yansıdığı görülmüştür. Hatta ailelerin erkek çocuklarını kız çocuklara nazaran daha çok sevmeleri öğretmen seçiminde etkili olmaktadır. Veliler erkek çocuklarına kadın

öğretmenlerin bağırmasına karşı çıkmakta ve erkek çocuğuna ancak hemcinsinin sesini yükseltebileceği ifade edilmektedir. Bu durumun kadın öğretmenler için önemli dezavantaj olduğuna dikkat çekilmiştir. Ayrıca zamanla kadın öğretmenlerin "Dersimi anlatır giderim." moduna büründükleri de veliler tarafından eleştirilen bir diğer nokta olmuştur. Kadın öğretmenlerin dış görünüşlerinin ve bakımlı olmalarının öğrencilerin üzerinde olumsuz etki oluşturabileceği de veliler tarafından ifade edilmiştir.

Çalışmanın bu bölümünde ise öğretmen seçiminde katılımcıların erkek öğretmenleri nasıl konumlandırdıkları ve erkek öğretmen seçme isteği yönündeki isteklerin hangi nedenlerden ötürü olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Yapılan görüşmelerde öğretmen seçiminde dikkat edilen bir kriter olarak öğretmenlerin öğrenciler ile daha disipli bir şekilde ilgileniyor olması yönünde tespitte bulunulmuştur.

> "Erkek öğretmenlerde biraz daha disiplin söz konusu olduğundan ve sert bir mizaca sahip olmamızdan bazı veliler tercih etmek istemiyorlar. Aksine bazıları da illa ki benim çocuğum erkek öğretmende okusun diyen veliler de var. Aslında ataerkil toplumuz ama daha çok anaerkil toplum modelini yaşıyoruz." (G.G.,34)

Erkek öğretmen seçme isteğinde bulunan kişiler tarafından, erkek öğretmenlerin daha disiplinli ve kuralcı olmalarının çocuklarının başarısında önemli olabileceği ileri sürülmüştür.

> "Çocuğumdan bildiğim kadarıyla öğretmen öğrencilere karşı çok sabırlı. Oğlum çok şımarıktı, hiç ders çalışmazdı. Ama öğretmeni disiplinli olunca oğlum daha uysal oldu, derslerine çalışıyor. Dersleri daha iyi oldu. Öğretmen çocukları dövmüyor. Bu yönden iyi. Kuralcı bir öğretmene benziyor." (A.G.,36)

Yapılan görüşmelerde erkek öğretmenlerin baba olmalarının öğrencilere karşı yaklaşımlarında daha tecrübeli olabileceği ifade edilmiştir. Bu sebeple erkek öğretmen seçiminde öğretmenin baba olmasının önemli bir figür olduğu ileri sürülmüştür.

> "Çocuğu olan bir öğretmen çocuğunun yerine öğrencilerini koyacağı için daha yapıcı ve daha tecrübeli olur. Bende evliyim ve bir çocuğum var. Bir baba olarak çocuğuma

> yapmayı uygun bulmadığımı öğrenciye yapmayı da uygun bulmuyorum. Bu da kendisine yapılmasını istemediğin bir şeyi yapmak istemiyorsan, o öğrenciyle empati kurmak gerekiyor. Kendi çocuğunun olması o empati duygusunu güçlendiriyor ve öğretmen için ayrı bir tecrübe oluyor." (Ö.K.,34)

Katılımcıların ifade ettiklerine göre, babalık statüsünü öğretmenlik statüsüne pozitif transfer etme süreci olarak değerlendirilebilir. Erkek öğretmen seçiminde, dikkat edilecek bir diğer hususun tanışıklık olduğuna dair görüşler ortaya atılmıştır. Öğretmen seçiminde öğretmeni tanıyor olmasının veli için bir kriter olduğu şöyle ifade edilmiştir.

> "Eğitimde öğretmeni seçme durumum olsa idi o anki öğretmenin kapasitesine, daha önceden verdiği eğitimin çocuklarda nasıl etki ettiğine, tanıdıklarımdan çocuğunun o öğretmene gittiyse onların fikirlerini alıp ona göre öğretmen tercihinde bulunurdum. Çünkü her öğretmen ne kadar bilse dahi kendinde olan bilgiyi veremiyor." (S.L.,35)

Öğretmeni tanıyor olmanın önemliliğine ilişkin erkek öğretmen (Ö.K.,34) kendisine bu yönde istekte bulunan veliler olduğunu belirtmiştir.

> "Okulda öğretmenler olarak karşılaştığımız problemlerden birisi velinin çocuğunun öğretmenini kendisi seçme isteğidir. Onlar için bu durum normal ve olağandır. Ancak öğretmenleri ve idareyi sıkıntıya düşürüyorlar. Özellikle kırsal kesimde öğretmen seçme sınırlılığı var. Alternatif çok yok. Onu da anlıyoruz. Benimde çocuğum okula gitmek istese bildiğim öğretmene vermeyi isterim. Bu okuldaki öğretmenlerin hepsini tanıdığım için bu okuldaki öğretmenlerin her birine gönül rahatlığı ile veririm. Onları da anlamak gerekiyor." (Ö.K.,34)

Öğretmenle olan tanışıklığın önemine vurgu yapan katılımcılar, bu tanışıklıktan dolayı velilerin özellikle erkek öğretmen seçme isteğinde bulundukları hem okul müdürü hem öğretmenler hem de veliler tarafından dile getirilmiştir.

> "Zamanında çok başarılı kadın öğretmenlerimiz olmasına rağmen sırf çocuğunun isteği doğrultusunda erkek öğretmen isteyen velilerimiz de oldu. Bunun da daha çok o öğretmeni tanımış olmaktan kaynaklandığını düşünüyorum. Çünkü burda genelde aileler büyük çocuğunun öğretmenine vakti geldiğinde kardeşini de vermek istiyorlar." (M.B.,53)

Veli görüşmesinde öğretmen seçiminde dikkat ettikleri hususun öğretmeni tanıyor olmaları ifade edilmiştir. Bu tanışıklıkta erkek öğretmen duyulan memnuniyet ifade edilmiştir ve bunun erkek öğretmen seçmelerinde etkin olduğu belirtilmiştir.

> "Benim çocuğumun şu an öğretmeni erkek. Kendisinden memnunuz. Çocuğumun üzerine çok düşüyor. Bu erkek öğretmen çok disiplinli, derslerle çocuklarla çok ilgili. Bu da çocuğumun derslerine yansıyor. Ama çocukta da ilgi, istek yoksa öğretmen ne yapsın. Kadın olsa da, erkek olsa da değişmez. Küçük kızımda birinci sınıfa başladığında yine bu öğretmene vermek isterim. Geçenlerde çocuğumun sınıfından birinin kolu kırılmış bu yüzden okula gidememiş. Öğretmen çocuğun yanına gitti, ders verdi. O çocuk derslerden geri kalmasın diye ders verdi. Bu o çocuğu çok mutlu etmiştir, derslerine de yansır." (A.G.,36)

Yapılan erkek öğretmen görüşmesinde velisi tarafından seneye ilkokula başlayacak olan diğer çocuğu yine kendisinin okutması yönünde istekte bulunulduğunu söylemiştir. Bunun nedeni olarak öğretmeni tanıyor olmanın ve duyulan memnuniyetin öğretmen seçimnde bir husus olarak görüldüğü ileri ileri sürülmüştür.

> "Mesela benim bir öğrencim var kardeşi seneye 1. Sınıfa başlayacak. Annesi hocam biz sizi sevdik, biz sizden çok memnunuz. Tekrardan diğer çocuğumun da öğretmeni siz olun diyor. Vakit kaybetmeden, birbirimizi anlamışken veli öğrencisinin yine aynı öğretmenle devam etmeyi istiyorlar. Bu yönde çok talep oluyor. Benim eğitimimden onlara yaklaşımımdan memnun oldukları için yine beni seçmek istiyorlar. Bunu isteyen kadın veli, ben erkek öğretmenim. Bence öğretmen seçiminde temel faktör o öğretmen ile tanışıklık içinde olmaktır." (Ö.K.,34)

Öğretmen seçiminde, erkek öğretmen seçme isteğinde erkeğin kadınlara nazaran daha disiplinli ve kuralcı olması katılımcılar tarafından ifade edilen nokta olmuştur. Ancak erkek öğretmelerin kuralcı ve disiplinli olmalarının onların güçleri ile ilintilendirilmemesi gerektiği ifade edilmiştir. Çünkü erkek öğretmenlerin eğitimde kas gücüne dayalı olarak öğrencilere bilgi vermesinin onları olumsuz etkileyeceği düşünülmektedir. Erkek öğretmen seçiminde, öğretmenin tanıdık olması dikkat edilecek bir diğer husus olarak dikkat çekmiştir. Öğretmenle olan tanışıklılıkla birlikte gelen memnuniyet duygusu erkek öğretmenlerle ilintilendirilmiştir.

Yapılan görüşmelerde öğretmen seçiminde, erkek öğretmenlerin öğrenciler üzerinde olumsuz etki oluşturduğu da ileri sürülmektedir. Bu durum özellikle erkeklerin kas gücüyle ilintilendirilmiştir. Erkek öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki güç göstergesinin öğrencilerle rahat iletişime geçememesinde etkili olduğu belirtilmiştir.

> "Derslerde erkek öğretmen fiziksel üstünlüğünden kaynaklı olarak öğrenciler üzerinde baskı kuruyor. Çünkü erkek öğretmen daha çok heyt, hüyt, yaparım, döverim gibi bir anlayış oluyor. Çocuğa bir tokat vursan o çocuk susuyor, içine kapanıyor. Öğretmene soracağı bir soru varsa onu da soramıyor. Öğrencinin rahat konuşabileceği bir ortam olursa rahatlıkla konuşabiliyor. Erkek öğretmeninde ise kızacak çekincesi ile soru sormakta sıkıntı yaşadığı anlatıyor." (S.K.,41)

Güç, toplumumuzda erkeklere özgü bir nitelik olarak görülmektedir. Güçlü olmak kadın kimliğine pek yakıştırılmamaktadır. Kadınlar güçlü ve bağımsız oldukları zaman yalnız kalacakları, terk edilecekleri ve beğenilmeyecekleri korkusunu yaşamaktadır (Ayan, 2000. Akt. Köroğlu, 2006, s. 38). Özellikler erkek çocukların kontrol altına alınmasında erkeklerin, erkek yöneticilerin ya da erkeksi sert tavırlara sahip kadınların daha etkili olduğu düşünülmektedir (İnandı ve Tunç, 2012, akt Koçak ve Kaygusuz, 2019, s. 22).

Yapılan görüşmelerde çoğunlukla öğretmenin seçilmesinde cinsiyetin önemli olduğu ifade edilirken görece daha az kişi öğretmenlik mesleğinde cinsiyetin önemli olmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlik mesleğinde, önemli olanın öğretmenin kendini yetiştirmesi olarak ifade edilmiştir.

> "Ben kadın ve erkek olmanın öğretmenlikte çok çok etki oluşturduğunu düşünmüyorum. Kadın da olsa, erkek de olsa işi nasıl ele aldığı önemlidir. Öğrenciye yaklaşımları ve öğrenciye bakışları önemlidir. Otorite sağlanım konusunda hep erkeklerin baskın olduğu düşünülür ama bu genelleme doğru değil. Örnek vereyim bende vaktinde öğretmenlik yapmıştım, ordan biliyorum. Bizim bir veli vardı. Veli bana şu matematik öğretmeni kızcağız çok zayıfça bir şey ama benim çocuk benden korkmuyor ondan korkuyor. Korkusu da dayak atacağından değil ama oluşturduğu izlenimdir. Kadın öğretmene baksanız parmağınızın ucuyla vursanız uçaçak gibi ama önemli olan kişilikle alakalıdır. Önemli olanın sadece öğretmen olduğunu düşünüyorum. Öğretmenin cinsiyetinden

> ziyade nasıl yetiştirildiğine bakmamız lazım. Öğretmen iyi yetişmişse o marifetini gösterir." (S.U.,46)

Eğitim sistemi içerisinde önemli görülebilecek unsurlardan birisinin öğretmenler olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Öğretmenler öğrencilerin iyi bir şekilde eğitim alması için büyük çaba sarf etmektedir. Bu sebeple toplumumuzda değer sahibi bir meslek olarak görülmüştür. Peki gerçekten öğretmenlik mesleği hak ettiği değeri alıyor mu? Bu soru katılımcılara sorulmuştur ve çeşitli fikirler sunulmuştur. Çalışmanın bu bölümünde öğretmenlim mesleğinin statüsü ve toplumdaki değeri ortaya konmaya çalışılmıştır.

Öğretmenlik mesleğinin süreç içerisindeki gelişimiyle ilgili olarak katılımcılardan erkek öğretmen (D.Y.,37) şunları anlatmıştır:

> "Öğretmenlik mesleği tümden kötüye gidiyor desem yanlış olur, tümden iyiye gidiyor desem o da doğru olmaz. Biliyoruz ki eğitim açısından malesef olumsuz yönleri daha fazla. Avupa Birliğine uyum yasaları ile birlikte eğitime getirilen düzenlemeler bizim halkımıza yeterince uymadığı için biz öğretmenler, öğrenciler, okul olarak olumsuz etkisini hissediyoruz." (D.Y.,37)

Öğretmenlik mesleğinin gördüğü değerle ilgili olarak öğretmenler tarafından yeterince değer görülmedikleri ileri sürülmüştür. Öğretmenlik mesleği, dünyada birçok ülkede çok saygın bir meslek olarak görülürken Türkiye'de hak ettiği değeri alamadığı belirtilmiştir.

> "Öğretmenlik mesleğini dünya üzerinde düşünürsek. Kanada'dan bir arkadaş gelmişti. Kanada Toronta'da ilk kez belediye başkanlığına adaylığını koyan bir türktü. Bizlere geldiğinde ne iş yaptığımızı sordu. Öğretmeniz dediğimizde çok şaşırdı. Nasıl girdiniz ya diye sordu. Biz ona neden böyle tepki verdiğini sorduk. Öğretmenlerin Kanada'da çok fazla kazandığını söyledi. Hatta orda öğretmenler 4 maaşı ile sıfır lüks bir araba bile alabiliyormuş. Japonta, Kanada gibi ülkelere baktığımızda onlar öğretmenlerini daha el üstünde tutmaktadır. Ama ülkemizde böyle değil." (Y.Ç.,52)

Öğretmenler toplumda öğretim işini yapan kişiler olarak belli bir statüye sahiptir. Toplumlara göre farklılık gösteren bu durum, geçmişten beri öğretmene bir saygınlık

kazandırmıştır. Fakat son yıllarda öğretmen, toplumdaki bu saygınlığını kaybetmeye başlayarak düşük statü değerlendirmesine maruz kalmıştır. Daha önceki yıllarda kısa süreli bir öğrenimle öğretmen yetiştirilmesi, öğretmenin statü kaybına sebep olmuştur. Öğretmen okullarından mezun olan kişilerin hemen mesleğe başlaması, toplumun gözünde öğretmenlik mesleğini küçültmüş öğretmenlik çok kolay elde edilebilen basit bir meslekmiş gibi görülmeye başlanmıştır (Ayan, 2000, akt. Köroğlu, 2006, s. 33)

Yapılan görüşmelerde öğretmenin giderek değersizleştiği yönünde görüşler ileri sürülmüştür.

> "Öğretmen olarak burada yaptığın işin karşılığını alamıyorsun. Özellikle okulda bir gayret gösteriyorum, burası için mücadele ediyorum sonuçta bakıyorsun kimse için hiçbir şey ifade etmiyor. Önceden öğretmene bir güven vardı. Artık böyle bir şey kalmadı. Öğretmenler artık her konuda çok tedirgin hale getirildi. Öğretmen olarak çok sevsen günümüzde istismar deniliyor, kızsan biraz hemen üst mercilere şikayet ediliyor. Artık öğretmen olarak çocuklarla samimi olamıyorsun. Samimi olursan bunun mutlaka yanlış anlaşılacağını biliyorsun. Eğitim artık samimiyet kuramamanın üzerine kuruldu." (M.B.,53)

Öğretmenlik mesleğinin zamanla değersizleştiği ve hak ettiği değeri göremediği belirtilmiştir.

> "Öğretmenlik zamanla çok değişti. Hak ettiği değeri şu an kimse almıyor ki öğretmenler alsın. Ben saygıya çok önem gösteririm. Öncenin disiplini ile şimdinin disiplini çok farklu. Biz öğrenci iken öğretmenleri görünce hazır olda beklerdik. Şimdi çocukları görüyorum arkadaşına davranır gibi davranıyor. Eğitimin şekli değişmiş. Artık disiplin azalmış. Öğretmenlere saygı kalmamış. Genelde öğretmenler gösterdiği değeri öğrenciden de veliden de alamıyor. Heleki lisedeki öğrenciler öğretmenlerine karşı geliyormuş. Bu olmamalı. Bana bir harf öğretenin kırk yıl kölesi olurum demiş peygamber. Çocuklarımız bunun farkında değil." (A.G.,36)

Yapılan görüşmelerde öğretmenlik mesleğinin saygınlığının yitirildiği ileri sürülmüştür.

> "Öğretmenlik mesleği artık günden güne bitiyor. Önceki saygınlığını yitirdiğini düşünüyorum. Gittikçe daha alt seviyelere gidiyor. Özellikle ilçemizde tamam ilkokulda öğretmenlerin hepsi kadrolu ama şu an çalıştığım bu ortaokulda kadrolu öğretmen sayısı çok az. Gelen öğretmenlerde biran evvel gitmek istiyorlar. Bu durumun sebebi sadece öğretmenler değil milli eğitim, öğrenciler, öğrenciyi yetiştiren ailelerle alakalı. Ailelerde artık benim çocuğuma kimse bir şey yapamaz düşüncesi var. Mecbur öğretmenlerde sadece dersini anlatıp çıkmak zorunda kalıyor. Bu şekilde öğretmenin öğrenciye ilgisi azalıyor ve eğitim iyice aşağıya düşüyor." (S.L.,35)

Öğretmenlerin değerinin ve saygınlığının okul müdürü, öğretmenler ve veliler tarafından anlamlandırılmasıyla ilgili olarak yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlik mesleğinin giderek değerini kaybettiği, öğretmenlerin hak ettiği değeri alamadıklarına ilişkin görüşler yaygınlık kazanmıştır.

Çalışmanın bu bölümünde öğretmenlik mesleğinin idealleştirilmesi öğretmenlerin cinsiyetlerinin farklılığı üzerinden ortaya konulmuştur ve nitelikli eğitimle olan ilişkine değinilmiştir. Kadın öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini idealleştirirken daha çok vicdan, merhamet ve çocukları sevmenin önemi üzerine kurmuş oldukları görülmüştür. Öte yandan erkek öğretmenlerin ise öğretmenlik mesleğini yaşam tarzı olarak görmektedirler. Erkek öğretmenlere göre, öğretmenlik mesleğinin peygamberlik mesleği olduğu vurgulanmıştır. Erkek öğretmenler, öğretmenlikteki başarılarını veli ve öğrencileri üzerinden kurmaktadır.

Öğretmenin mesleğinde deneyimli ve deneyimsiz olmasının öğretmen cinsiyeti ile ilişkili olmadığı saptanmıştır. Öğretmenin niteliğinin ve akademik başarının sağlanabilmesinde önemli olanın öğretmenin deneyim sahibi olmasının vurgusu yapılmıştır.

Öğretmenin cinsiyetinin okulda verilen eğitimle ilişkisinin ortaya konmaya çalışıldığı çalışmada öğretmen seçiminde cinsiyetin ne derece önemli olduğu ortaya konulmuştur. Kadın öğretmen seçme isteğinin, daha çok kadın öğretmenlerin annelik figürüyle ilişkilendirildiği görülmüştür. Çocuklarını anaokuluna gönderen velilerin, anaokulu öğretmenlerinin çoğunlukla kadın olması ve onlardan duydukları memnuniyetten ötürü ilköğretim öğretmenlerini seçerken öğretmenin kadın olmasını

ön planda tuttuğu görülmüştür. Öte yandan kadın öğretmen olmanın yarattığı dezavantaj katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Anne olan öğretmenlerin çocuklarını bırakabilecek kimsesi yoksa ve okulun bulunduğu yerde kreş bulunmuyorsa bu durumun onların öğretmenliğine olumsuz olarak yansıdığı ifade edilmiştir. Kadın öğretmenlerin ayrıca sınıfta "haylaz ve şımarık" olarak tabir edilen öğrencilere yetemeyeceği onların öğretmenliğine dezavantaj oluşturduğu ifade edilmiştir. Uygulama sahasının bulunduğu ilçede ve genel olarak anadoluda hakim olan erkek çocuk sevgisinin, kadın öğretmenleri öğretmenlikte zorlayan bir nokta oldupu belirtilmiştir. Çünkü bu bölgedeki ailelerin erkek çocuklarına kadın öğretmenin kızmasının ve sesini yükseltmesinin çocuklarının ileriki yaşlarında hatta evlendiklerinde dahi izlerinin kalacağını düşünmektedirler. Kadın öğretmenin dış görünüşünün ve bakımlı olmasının öğrenciler üzerinde olumsuz etki oluşturacağını belirten veliler, yaşadıkları tedirginliği dile getirmişlerdir.

Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha disiplinli ve kuralcı olmaları erkek öğretmen seçiminde önemli olduğu belirtilmiştir. Ancak erkek öğretmenlerin disipli ve kuralcı olmalarının kas gücü ile ilintilendirilmemesi gerektiği vurgulanmıştır. Çünkü erkeğin kas gücü, öğrencilerin akademik başarısına olumsuz yansıyacağı belirtilmiştir. Erkek öğretmen seçiminde öğretmenin tanıdık olması velilerin öğretmen seçiminde önemli görülmüştür. Çünkü tanışıklılıkla birlikte gelen memnuniyet duygusu ile veliler öğretmene karşı daha güven duymaktadır. Yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenin seçiminde çoğunlukla cinsiyetin önemli olduğu ifade edilirken görece daha az kişi öğretmenlik mesleğinde cinsiyetin önemli olmadığını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin değerinin ve saygınlığı üzerine yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlik mesleğinin giderek değerini ve statüsünü kaybettği, öğretmenlerin hak ettiği değeri alamadıkları belirtilmiştir.

2.5.4. Öğretmenin Okulu Sahiplenmesinin Nitelikli Eğitime Etkisi

Okulu sahiplenmenin önemli olduğunu belirten katılımcılar, okulda verilen eğitimin niteliğini sağlamada öğretmenlerin okulu sahiplenmesinin ve motivasyonun doğrudan

ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Çalışmanın bu bölümünde okulu sahiplenmenin gerekliliği ve okulu sahiplenmede etkili olan unsurlar toplumsal cinsiyet değişkenleri üzerinden irdelenmiştir.

Türkiye'de bugün üzerinde en çok tartışılan konulardan biri eğitim sistemi ve çocuklara verilen eğitimin niteliğinin nasıl olduğudur. Eğitimin niteliğini artırmak adına okulun sahiplenilmesinde, öğretmenlerin cinsiyetleri, kadrolu ve deneyim sahibi olmalarının önemli olabileceği düşünülmektedir. Katılımcılardan okulda uzun yıllar görev almış kadrolu olan erkek öğretmen (Y.Ç.,52), okullardaki eğitimin niteliğinin iyi olması için okulun sahiplenilmesinde etkili olan faktör olarak öğretmenlerin kadrolu ve deneyimli olmasına ilişkin şunları ifade etmiştir:

> "Kızılırmak ilçesinde bulunan okulumuz Ankara Çankaya'daki bir okulla yarışabilecek durumdadır. Okulumuza dışarıdan gelen kişiler okulun kolej gibi olduğunu söylüyorlar. Okulumuzun her türlü fiziksel imkanı var. Olmayanları da öğretmenler ve idare olarak karşılamaya çalışıyoruz. Öğretmenlerimiz ve idare okul için özveri ile çalışmaktadır. Bundaki en önemli etmenlerden birisi okulumuzdaki öğretmenlerin hepsinin kadrolu olarak çalışmasıdır. Bu etmenlerden birisi ise okulumuzdaki öğretmenlerin hepsi çok deneyimli ve çok başarılı olmasıdır." (Y.Ç.,52)

Öğretmenin kadrolu olmasının gerekliliğine dikkat çeken erkek ve kadın veli şunları belirtmiştir:

> "Kızılırmak'ta ilköğretim için verilen eğitimin yeterli olduğunu düşüyorum. Çoğu ilköğretime göre buranın eğitimi gayet güzel. Öğretmenlerin hepsi kadrolu. Öğretmenler yıllardır buradalar ve hepsini yakından tanıyorum." (S.L.,35)

> "Oğlum 4. Sınıfa gidiyor. Çocuğumun sınıf öğretmeni kadrolu, kendisi de çok iyi. Çocuğumda memnun, bizde memnunuz."(A.K.,41)

Okullarda verilen eğitimin nitelikli olması amacıyla öğretmenlerin iyi eğitim veriyor olması belirtilmiştir. Öğretmenler tarafından verilen eğitimin iyi ve yeterli görülmesi, öğretmen kadrosunun iyi olması, velinin okulu sahiplenmesinde önemli olabileceğine dair bir erkek veli şunları aktarmıştır:

> "Küçük ilçelerin eğitimden uzaklaştırıldığını düşünmüyorum. Buralarda gerçekten okumak isteyen öğrenciler için şu an imkanlar o kadar geniş ki. Kızılırmak'ta içinde bilgisayarları da olan kütüphanesi var. Öğretmek istediği her konuyu şimdi internetten rahatlıkla öğrenebilir. Eğer bahane bulacaksak buluruz ama ben okumak istiyorum derseniz okursunuz. İlköğretimde bütün öğretmenler kadrolu. Hepsi çok iyi yapıyor işini. Okuldan memnunuz. Buradaki en büyük sıkıntı verilen bilgiyi öğrencinin almak istememesidir." (S.U.,46)

Okulda öğretmen ve okul müdürünün uzun süre görev yapıyor olması okulu sahiplenmede önemli bir kriter olarak okul müdürü tarafından belirtilmiştir. Çok uzun yıllardır Kızılırmak ilçesinde yaşadığını belirten okul müdürü, buraya olan bağlılığını ve bu durumun okulu sahiplenmesindeki olumlu etkisi olduğunu şöyle dile getirmiştir:

> "25 yıldır bu ilçede görev yapıyorum. Tüm yaşanmışlıklarıma rağmen imkanım olsaydı başka bir şehire gitmek istemezdim. Çok kızıyorum, çok eleştiriyorum ama yine de burada çalışmak istiyorum. Ben Ilgaz'lıyım. Belki burada uzun süredir yaşıyor olmanın etkisi ama Kızılırmak'ı çok seviyorum. Okulumu, öğrencilerimi çok seviyorum. Artık uzun süredir bu ilçede yaşıyor olmam beni de buralı bir insan yaptı. Kendi halkım, kendi okulum, kendi öğrencilerim olarak görüyorum." (M.B.,53)

Öğretmenin, öğrenci için bir takım hedefleri olması, öğretmenin okulu sahiplenmesinde önemli bir faktör olarak görülmektedir. Bununla ilgili okulda görev yapan erkek öğretmen (G.G.,34) hedeflerin okul sahiplenilmesi için önemiyle ilgili şunları belirtmiştir:

> "Okulumuzdaki eğitim çok iyi. Bu imkanları Çankırı merkezdeki okullarda bulamazsınız. Kolej ortamı gibi bir okulumuz var. Küçük yerde eğitim almak imkansız diye bir şey yoktur. Daha zor şartlar altında daha büyük işler gerçekleştirmiş öğretmenlerimiz var."

Bireylerin yaptıkları işi daha önemli görmesi ve o işe olan bağlılıklarını üst düzeyde tutması onun özverili şekilde çalışması olarak yorumlanabilir. Bu bağlamda özverili olmanın okulu sahiplenmek adına önemli olup olmadığı tartışılmıştır. Yapılan öğretmen görüşmesinde "özveri" kavramı öğretmenin okulu sahiplenmesi ile ilintilendirilmiştir. Özveri ile çalışan öğretmenin işini daha iyi yaptığı görüşü ileri

sürülmüştür. İşini özveri ile yaptığını belirten erkek öğretmen (Y.Ç.,52), bunun okulu sahiplenmesindeki etkisini şöyle ifade etmiştir:

> "Bizde öğretmenlerin amacı sadece ders verip gitmek değil, okul için de bir şeyler yapabilmektir. Bizler her konuda özveri ile çalışıyoruz. Bazı öğretmenler çıkış zili çalıp görevim bitti diye evine gider ama biz ders 3 te bitiyorsa evimize 5'te gidiyoruz. Bizim özveri ile çalışabilecek öğretmenlere ihtiyacımız var. Bu sayede o öğretmen işinde daha başarılı olacaktır." (Y.Ç.,52)

Okul müdürünün ifadelerine göre, eğitimde yönetici ve öğretmenlerinin işlerinin özveri ile yapılmasının gerekliliğini ifade etmiştir. Yıllardır eğitimin içinde olduğu söyleyen okul müdürü, gözlemleri ve deneyimlerine bağlı olarak kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerin büyük şehirlerdeki öğretmenlere göre daha özverili çalıştığını şu sözleriyle somutlaştırmıştır:

> "Öğretmenlikte herkes kendi kapasitesine göre %100'ünü zorlamaya çalışmalıdır. Burada kapasitesi ne olursa olsun %100'ünü zorlamaya çalışan öğretmenlerim var. Mesela şu an ramazan ayındayız, öğretmen arkadaşlarım karnım aç gidip yatıp dinleneceğim demiyorlar aksine öğle arasında bazı arkadaşlarımız sınıflarda öğrencilerin derslerinde eksik olduğu yerlerde yardımcı oluyor. Bazı arkadaşlarımız okulda bulunan yemekhanede onların yemeklerini temin ediyor. Burada öğretmenler özveri ile çalışıyorlar. Bu yüzden küçük yerlerde çalışmayı ben daha çok seviyorum. Çünkü kırsal kesimde öğretmenlerin işini daha özveri ile yaptıklarını düşünüyorum. Büyük şehirlerde bu şekilde çalışan öğretmenleri bulmak inanın çok zor." (M.B.,53)

Özveri kavramının nitelikli eğitim de önemli olup olmadığına ilişkin sorunsallaştırmada konuyla ilgili erkek veli (S.U.,46), özellikle ilköğretim öğretmenlerin özverili olması gerektiğini şu sözleriyle açıklamıştır:

> "Öğretmenlerin belli bir noktaya kadar özveride bulunması lazım. Bu özellikle ilköğretim için çok özverili olmak gerekir. Mesleğini samimiyetle, içtenlikle yaparsa bu özveri zaten o öğretmenin içinde vardır. Ekstra bir şey yapmasına gerek yoktur. Mesleğinin sevilmesi de malzemeyle ilgili. Öğretmen ders anlatırken öğrenci ilgi göstermiyorsa özveri göstermek istemez. İlgisinin azlığının en önemli şeyi de öğrendiği şeyin kendisine karşılığı olduğundan kaynaklıdır." (S.U.,46)

Okulu sahiplenmede önemli görülebilecek bir husus olarak okul idaresinin öğretmene, öğrencilere, velilere karşı davranışlarının okuldaki eğitimin niteliğini artırma da olumlu yönde etkileyebileceği fikri ileri sürülmektedir. Bu bağlamda okulda görev yapan erkek öğretmen (Y.Ç., 52)'nin görüşlerine göre, okul idaresinin nitelikli eğitime etkisinin olumlu yönde olabileceğini şu sözlerle ortaya koymaya çalışmıştır:

> "İlkokul olarak şu an Kızılırmakta iyi olmamızın en büyük sebebi müdürümüz Mesut hocadır. Sen de biliyorsundur ki 20'yıla yakın Kızılırmak'ta görev yapıyor. Mesut hoca olmasa bu okul bu kadar iyi olmazdı. Okulu için çok çalışıyor. Yeri geliyor benimde içinde olduğum görevli öğretmenlerle birlikte boya badana yapıyor. Bir bakarsın Mesut hocaya, giymiştir eski elbiseleri koridorları boyar." (Y.Ç.,52)

Eğitimde okul müdürünün önemli olabileceği ve okul yönetimin gerekliliği fikrine dair bir erkek veli ise görüşmede şunları dile getirmiştir:

> "Eğitimde idare bu işin merkezindedir. Çünkü bu işleyişin hepsi idarenin gözetiminden geçiyor. İdarenin öğrencilere bakış açısı, eğitimin iyi alınması için bir şeyler yapmalıdır. Yok biz işimizi bir şekilde yapalım, yeter, ay sonunda maaşımızı alalım şeklinde bir zihniyet oluşmamalıdır. Derler ya balık baştan kokar diye. Bu yüzden baş yani idare iyiyse, alttan gelen kişilerde ona uymalıdır. Burada idarenin de iyi bir şekilde işlediğini düşünüyorum. Bu müdürümüz gibi iki tane daha ikişi olsa bütün Kızılırmak'ı bambaşka bir yere getirir. Hepsi biribirine bağlıdır." (S.K., 41)

Yapılan görüşmelerde özellikle doğu bölgelerdeki illerin kırsal yerlerinde görev yapmış öğretmenlerin yaşadıkları zorlu öğretmenlik sürecinin ardında, anadolu kırsalında yaşadıkları olumsuzluklara rağmen okulu ve bölgeyi daha çok sahiplendiklerine ilişkin görüşler ortaya atılmıştır. Bu bağlamda kırsal alanlardaki olumsuzlukların giderilmesi ve öğretmenlerin, okullarını daha çok sahiplenmesine imkan verilmesi gerektiği düşüncesine ilişkin erkek öğretmen (D.A.,37) şunları belirtmiştir:

> "Kızılırmak başka yerelere göre daha iyi. Ben daha önceden Ağrı'nın Doğubeyazıt ilçesinin, Sestaş Köyü, Yağmur Düşer Mezrası'da görev yaptım. Yani bu şu demek: Normal köyden 3- 4 tane aile, köyün 5 km arkasına mezra kurmuş. Nüfusta fazla. Mezrada 5 ailenin 27 tane okula giden çocuğu vardı. Orada bir evin en az 13 çocuğu olur. Mezrada Allah'la başbaşasın. Elektrik yok, su yok, telefon çekmiyor. Bu okulum oradaki

> okulun yanında kolej gibi. Ben Ağrı'yı görmeseydim, arkadaşlarım da aynı şekilde başka illeri görmeseydi zorlanırdık. Daha kötüsünü gördük de, buraya karşı hepimiz ılımlıyız." (D.A.,37)

Uygulama alanı olan Kızılırmak ilçesinden önce Muş' un bir ilçesinde görev yapan kadın öğretmen (E.T.G.,35), doğu illerindeki zorlukların okulu sahiplenmede ve öğretmen motivasyonunda olumsuz yönde etkileyebileceğine ilişkin söylemlerini şu şekilde dile getirmiştir:

> "Burada görev yapmadan önce Muş Malazgirt'te görev yapıyordum. Yine de oradan geldikten sonra burası oradaki yaşam koşullarına göre çok daha iyi. Oradan geldim ilk baktım kaloriferli bir okul, sınıflar gayet özenli dizayn edilmiş. Okulda soba yakmak zorunda kalıyorduk. Sınıfımızın arka bölümünde odun doluydu, onları yakardık derste. Ordan gelince hem fiziki hem de psikolojik olarak rahatladım. Burada çevre illere yakınlıktan dolayı işlerini halledebiliyorsun. Burayı ve okulumu sevmemde önceden yaşamış olduğum zorluklar etkisi büyük." (E.T.G.,35)

Yaklaşık iki hafta öncesinde Şırnak'ın bir köyünden tayinle gelmiş bir kadın öğretmen orada yaşadıklarını tüm samimiyetiyle aktarmıştır. Uygulama alanı olan okulla ilgili görüşlerini önceki görev yerindeki okul, öğrenci ve veli potresi çizerek kıyaslama yapmıştır. Kadın öğretmen (E.M.,27)'ye göre, doğu bölgelerdeki ilçe ve köy yerlerinde eğitim veriyor olmanın zorluklarının yanında daha rahat bir okula tayin olunca kişilerin bu yeni okullarını daha kolay sahiplenebileceğini ileri sürmüştür. Şu an bulunduğu okuldaki olumlu havanın, onun motivasyonunu olumlu etkilediğini şöyle ifade etmiştir:

> "Ben iki hafta önce Şırnak'ın bir köyünden buraya tayin oldum. Oradaki yaşadıklarım ve burayı kıyasladığımda burada öğretmen olan önceki öğretmenimizin yaptıklarına baktım. Çocuklar bir günde 3-4 sayfa ödev yapmışlar. Çocuklar burada müfredata uygun ders işlemişler ama ben orada müfredatın çok gerisinde ders işliyordum. Önce çocuklara kendimi ve okulu sevdiriyordum. Sonra derslerin önemini anlatıyordum. Daha sonra derslere geçip harfleri, sayıları işliyordum. Ben hayat bilgisi diye bir ders işleyemiyordum. Çünkü çocuk zaten türkçeyi yeterince bilmiyor, kelimeleri anlamıyor. Onlara türkçenin konuşulmasını öğretiyorum. Onlar önce dili öğreniyor sonra okuma yazmaya geçiyorlar. Orada ilk yılımda 3. sınıf okuttum bu yıl birinci sınıf okutuyordum. Şu an bu okulda birinci sınıfı okutuyorum. Benim okuttuğum geçen yıl 3. sınıflar buradaki 1. sınıfları okutuyormuşum gibi bir his oldu." (E.M.,27)

Devlet imkanlarının yeterli düzeyde olması ve okulların ihtiyaçlarının daha az düzeyde olmasının okulu sahiplenmede önemli olabileceğine ilişkin okul müdürü birtakım görüşler ortaya koymuştur. Okul müdürü, yapılan görüşmede biraz çekimser bir tavırla ve söylediklerini çok siyasi söyleme dokundurmadan günümüzde devlet imkanlarının bütün okullarda yeterli olduğunu ve kırsal alanların eğitimde daha aktif olduğunu belirtmeye çalışmıştır. Ona göre idareci olarak okulunda eğitim olanaklarının yeterli olması idarenin ve öğretmenin okulu sahiplenmesinde önemlidir. Okul müdürünün görüşlerini destekler nitelikte yapılan veli görüşmesinde de aynı şekilde ifade edilmiştir. Okulda öğretmenin, idarenin, öğrencinin ve velinin elinden geleni yapması gerektiğine değinen erkek veli (S.K.,41), kırsal kesime sunulan imkanların yeterli olmasının eğitimde olumlu bir etki yaratabileceğine dair şunları belirtmiştir:

> "Kızılırmak'ta okulların yeterli olduğunu düşünüyorum. Çünkü herkes elinden geleni yapmaya çalışıyor. Devlet köyden gelen çocuklar için servis imkanını sağlıyor, onlara buraya geldiğinde öğlen yemeği imkanını sunuyor. Okuldan çıktıktan sonra evine götürme olanağını da sunuyor. Mesela öğretmenlerimize bakıyorum, gerçekten çok kaliteli bir öğretmen kadrosu var." (S.K.,41)

Devlet imkanlarının yeterliliğinin okulu sahiplenmede olumlu etki edebileceğine ilişkin açıklamalarda bulunan kadın veli (S.C.,39) konuyla ilgili şunları ifade etmiştir:

> "Çocuğumu ilerde okumaya şehire gönderdiğimde gözüm arkada değil. Çünkü devlet yurt desteği sağlıyor, yemek problemini çözüyor. Benim diğer oğlum Çankırı'da lise okuyor. Okulu kazanır kazanmaz yurdunu da sistemden hemen ayarlıyorlar. Açıkta kalma gibi bir problemi yok."

Okulu sahiplenmenin nitelikli eğitimde etkisinin araştırıldığı çalışmada, bir veli görüşmesinde okulu sahiplenmeyen öğretmenlerin, çocuğunun eğitimini olumsuz yönde etkilediğine yönelik söylemlerde bulunmuştur:

> "Kızılırmak ilçesi göç veren bir yer ve göç verdiği içinde ilçemizde her geçen yıla göre öğrenci sayısı düşüyor. Ben bir veli olarak çocuğumun bu ilçede durmasını istemiyorum. Oğluma şehire gitmen lazım, şehirde okuman lazım, şehirdeki eğitimi görmen lazım diyorum. Çünkü eğitim ve çevresel faktörler olarak olanaklar orada bir tık daha ilerde. Orada çocuk, eğitime daha çok önem veriyor. Şehirde oturmuş bir öğretmen kadrosu var.

> Bizim burası gibi küçük ilçeleri öğretmenler biraz geçici olarak görüyorlar. Tam adapte olamadan da buradan gitmiş oluyorlar. Burası doğu görevi olarak geçiyor. Öğretmenler, biran önce burada onu tamamlayım ve bir an önce memleketim nere ise oraya gideyim diye düşünüyorlar. Bence bu biraz yanlış. Çünkü bir yeri yeterince sahiplenmezsen benimsemezsen, nasıl verim sağlayacaksın ki. Tam öğretmen ve öğrenci birbirine alışmış oluyor bu sefer de bir bakmışsın öğretmenin tayini çıkmış ve gitmiş." (E.K.,36)

Çalışmanın bu bölümünde okulu sahiplenmenin nitelikli eğitime olumlu yönde etki edebileceği fikri hem kadın hem erkek öğretmenler hem de veliler tarafından vurgulanmıştır. Okulu sahiplenmenin veli, öğrenci, okul idarecisi ve öğretmenlerin motivasyonları üzerinde önemli bir etki oluşturduğu katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Aydın ve Özdoğru'ya (2012) göre, son zamanlarda işgörenlerin motivasyon düzeyleri ve sahiplenmişlik duyguları, kurumlar için giderek daha fazla önemli hale geldiğini belirtmişlerdir. Çünkü kurumların başarısı, o kurumda çalışan kişilerin isteklendirme düzeyleri arasında önemli bağların olduğu gün geçtikçe daha iyi anlaşılmakta olduğunu ifade etmişlerdir. Motivasyonun, kurumların başarısına yönelik açıklamalarda bulunan Oral ve Kuşluvan' a (1997) göre, insanların ihtiyaçlarının karşılandığı bir kurumda, insan ilişkilerinin iyi olduğu, güven duyulan bir ortamda çalışıyor olmak verimliliği yükseltmektedir. Bu nedenle başarının motivasyonla çok yakından ilişkili olduğunu ifade edilmiştir. Oral ve Kuşluvan' a (1997) göre, motive olmayan personelin gereken performansı göstermesi beklenmemelidir. Bu nedenle bir kurumda yöneticinin en önemli görevlerinden biri kurumda çalışan her bireyin kurumun amaçlarına uygun bir şekilde çalışmasını sağlayarak etkin bir kurum yaratmaktır. İşte bu nedenle kurumda çalışan bireylerin istekle çalışmasını sağlayabilmek için, onların motive edilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Katılımcıların söylemleri üzerinden okulu sahiplenmede çeşitli faktörlerin önemli olabileceği ortaya kanulmuştur. Hem erkek öğretmenler hem okul müdürü hem de veliler tarafından, öğretmen ve idarecilerin okulda uzun süre kalıyor olması ve kadrolu olması okulu sahiplenmede önemli bir faktör olarak görülmüştür. Gezer'e (2006) göre, öğretmenin sürekli yanında olduğunu hisseden bir öğrencinin hem çalışmaya yöneldiği, hem disiplin problemi yaratmadığı görülmektedir. Okulda uzun süre görev yapıyor olmak okulu sahiplenmede önemli bir faktör olarak görülebilir. Bu doğrultu da okuldaki eğitimin niteliğini artırma da öğretmenin kadrolu olması ve uzun süre kalıyor olması okulu sahiplenmede hem veli, hem erkek

öğretmenler için anlamlı kılınmıştır. Okulda görev yapan erkek öğretmene göre, öğretmenlerin hedeflerinin olması okulu daha çok sahiplenmeyle ilişkilendirilmiştir. Karaman'a (2011, s. 23) göre de öğrencilerine, meslektaşlarına ve okuluna bağlı olan, öğrencileri için ulaşılabilir hedefler ortaya koyan öğretmenler öğrenci başarısına neden olan bir okul iklimi oluşmasına katkıda bulunmaktadırlar.

Bireylerin yaptıkları işi daha önemli görmesi ve o işe olan bağlılıklarını üst düzeyde tutması onun özverili şekilde çalışması olarak yorumlanabilir. Bu bağlamda özverili olmanın okulu sahiplenmek adına önemli olup olmadığı tartışılmıştır. Erkek öğretmenlerin ve velilerin ifade ettiklerine göre, öğretmenlerin işlerini özveri ile yapmasının gerekliliğini ifade edilmiştir. Korkutan ve Tekin'e (2017) göre öğretmenlik, toplumların geleceği olan genç kuşakların eğitiminden başlayarak onları geliştirmeye yönelik öğrenim sürecinin ana unsuru olması ile de mesleki değere sahip olan bir kavram niteliği taşımaktadır. Sürekli öğrenmeye açıklık, özverili olmak, mesleki adanmışlık ve bunların tümünün getirdiği mutlu meslek sahibi olma hissi stratejik açıdan önemli olan öğretmenlik mesleğinin değerli unsurları olarak görülmektedir. Bu bağlamda okulu sahiplenme ile özverili olabilmenin yakın ilişkisi eğitim sistemi adına dikkate değer bir faktör olarak ele alınabilir. Okul idaresinin eğitimdeki rolü okulu sahiplenmede önemli olabilecek bir diğer faktör olarak katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Okul idaresinin olumlu etkisi eğitimin niteliğini de olumlu yönde etkileyebileceği katılımcıların söylemleri üzerinden somutlaştırılmaya çalışılmıştır. Karaman'a (2011) göre de okullar eğitim sisteminin içindeki bir örgüttür. Üyelerinin ve çevresinin, okulun etkililiğini görmek isteyeceği rahatlıkla söylenmektedir. Erkek öğretmenler tarafından okul etkililiğinin arttırılmasının büyük ölçüde okul yöneticilerine bağlı olduğu düşünülmektedir. Okulda insan ilişkilerinin yoğun olarak yaşandığı bir yer olarak burada okul idarecilerinin insan ilişkileri becerilerine sahip olması beklenmektedir. Etkili iletişim kuran yönetici, okulda iyi bir ortam oluşturmaktadır. Okulda okul idarecisinin ve öğretmenlerin etkileşiminin olumlu olması okuldaki eğitimin niteliğini artırmada önemli görülmüştür. Ülkemizin doğu ve güneydoğu bölgesindeki ilçe ve köy merkezlerinde görevlerini zorluklarla yaptıklarını ifade eden kadın ve erkek öğretmenlerin, görece daha iyi olabilecek okulların bulunduğu yerlerde kendilerinin okula daha ait hissttiklerini ve bu durumun okulu sahiplenme açısından önemli

olduğunu söylemişlerdir. Okul müdürü ve velilere göre, devlet imkanlarının yeterli düzeyde olmasının nitelikli eğitime olumlu yönde etkisinin olduğu belirtilmiştir. Yapılan görüşmelerde uygulama okuluna yapılan desteklerin yeterli düzeyde olduğu belirtilmiştir. Hoşgörür ve Arslan'a (2014) göre, Türkiye'de son zamanlarda eğitim sektörü ile ilgili değerlendirmeler yapmılmaktadır ve eğitime ayrılan payın büyüklüğünün tartışılan bir mesele olduğunu ifade etmişlerdir. Hoşgörür ve Arslan'a (2014) göre, eğitim sisteminin en alt fakat en temel kademesi olan okullara devletin yeteri kadar kaynak ayırması gerekirken, ayrılan kaynakların maalesef istenilen düzeyde gerçekleşmemetedir. Bu bağlamda yapılan görüşmeler eksininde, ilköğretim okullarında temel eksikliklerin tüm ülke okullarında giderilmesinin gerekliliği ve devletin okullarına olan desteğinin üst düzeyde olmasının nitelikli eğitimi artırmada önemli bir husus olduğu belirtilmiştir.

2.5.5. Okulun Akademik Başarısının Nitelikli Eğitim İle İlişkisi

Kurumsal eğitimin önemli bir tarafı okulun akademik başarısı olarak görülmektedir. Bu doğrultuda nitelikli eğitim ile başarının ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Çalışmanın bu bölümünde, okulun akademik başarısı ile nitelikli eğitim ilişkisi öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılık oluşturup oluşturmadığı araştırılmıştır.

Bozkurt'a (2012, s. 4) göre, başarı öğrencinin öğretim hedef davranışlarına ulaşma düzeyi olarak tanımlanmaktadır. Güleç ve Alkış'a (2003) göre, başarı okul ortamlarında belirli bir ders ya da akademik programlardan bireyin ne derece yararlandığının bir ölçüsü ya da göstergesidir. Okuldaki başarı ise akademik bir programdaki derslerden öğrencinin aldığı notların ya da puanlarının ortalaması olarak tanımlanmaktadır (Akt. Şevik, 2014, s. 9). Peki başarının bir kıstas var mıdır? Herkes başarılı olmalı mıdır? Başarı nedir, önemli midir veya nasıl değerlendirilir? Başarı herkes için bambaşka anlamlara bürünmektedir. Başarının tanımlanması ve değerlendirilmesi bireyden bireye farklılık göstermektedir.

Başarının sadece öğretmenlik mesleği ile alakalı olmadığı tüm meslekler için önemi vurgulanmıştır. Başarının tanımlandırılmasında erkek öğretmen (Y.Ç.,52) başarıyı üniversiteye gönderebildiği öğrenci sayısı ile şöyle ilintilendirmiştir:

> "Benim için başarı benim üniversiteye iyi bir şekilde eğiterek göderdiğim öğrenciler başarıdır. Üniversiteye gönderdiğim öğrencilerimi şu an görüyorum, hepsi iyi yerlere geldiler. İyi üniversitelerde okuyanlar var. Öğrencilerim beni gördüğünde hala hiç kusur göstermezler. Onları her konuda iyi eğittiğimi düşünüyorum. Bu eğitim hem onlara hemde ailelerine geçmiştir. Öğrencilerimin ailesi de beni kendi akrabaları gibi severler. Hala eski görev yaptığım okula gidip içme suyu alıyorum. Köylülerde beni çok seviyorlardı. Köy okulu kapandı ve öğrencilerimle Kızılırmak okuluna geldiğimde hocam gitmeyin dediler. Lojmanımızda oturun, buradan gidiş geliş yapın dediler. Öğretmenlik mesleğinde siz iyiyseniz herkes size çok iyi davranır. Eğer siz kötüyseniz herkes kötü olur." (Y.Ç.,52)

Erkek öğretmenin başarı olgusunu sınav sistemiyle ilişkilendirdiği ve bununla birlikte herhangi bir üniversiteye girebilmeyle ölçüldüğü görülmektedir.

Başarının üniversite sınavını kazanmakla ilintilendirilmesine karşı çıkan erkek veli, başarının değiştirilmesi gerektiğini savunmuştur. Başarının hayatta karşılığı olan bilgiler üzerinden değerlendirilmesinin anlamlı olabileceğini ileri sürmüştür.

> "Bizim şu an çocuklarımızdan beklediğimiz başarı ilkokulu ve ortaokulu bir şekilde bitirsin. İyi bir lise okusun. Üniversite sınavını kazansın. Sınavlarda yüksek puan almayı kendimize başarı kriteri olarak aldık. Ben de başarı değişsin istiyorum. Mesela meslek lisesi bir öğrencinin dolap yapamadığı zaman başarılı sayılmasın. Mesleklerde somut uygulamalar gerçekleştirdikleri zaman başarılı olarak adlandırma gelsin. Hayatta bir karşılığı olan bilgileri vermeliyiz ve hayata dönük öğrencileri yetiştirmemiz gerekir. Eğitimimizde %20 teori, %80 uygulama olması lazım." (S.U.,46)

Velilerin daha çok başarıyı ders başarısı olarak değerlendirdiği fikri yaygın iken erkek veli bu duruma karşı çıkmıştır. Ona göre, başarı hayatta karşılığı olan şeyleri ifade etmektedir. Başarı kavramı farklı bir bakış açısıyla ele alınmaktadır, eğitimde öğrenci başarısı kavramının yeniden ele alınmakta olduğunu ve öğrenci başarısının yalnızca okul derslerinden geçti-kaldı notu olarak anlaşılmaması gerektiğini vurgulanmaktadır. Başarı öğrencinin okulda öğrendiklerini gerçek yaşam ne derece kullandığının bir göstergesi olarak tanımlamaktadır (Şevik, 2014, s. 10). Başarının bireysel potansiyelin gelişimini içeren akademik bir yolculuk olduğu ifade edilmektedir ve asla bir varış noktası olmadığına vurgu yapılmaktadır. Gerçek başarının başarısızlık korkusunu

yenmek olduğunu ifade edilirken başarının değerlendirilmesi başarıya nasıl bakıldığına bağlıdır (Erdoğan, 2009; akt. Bozkurt, 2012, s. 92). Bu bağlamda başarı yaşam boyu süren ve yaşamda karşılığı olan bir olgu olarak görülmektedir.

Kadın öğretmen için başarı, vicdanen rahatlık olmak ile ilişkilendirilmek istenmiştir.

> "Başarı benim için vicdanen rahat olmakla eş değerdir. Başarı sadece öğretmenlikle alakalı olamaz. Bu tüm meslekler ile alakalıdır. Ben marangoz olsam ortaya koyduğum ürünle değerlendirilmek isterim. Ama öğrenciyi değerlendirmenin çok farklı boyutları vardır. Bu da her öğretmen için farklı farklı ele alınır. Başarı sağlayabilmek için benim kendimi vicdanen rahat hissetmem gerekir. Benim başarı sağladığımı hissetmem öğrencilerimin her birini ayrı ayrı ele alarak o öğrencileri nerden nereye getirdiğimdir. Çocuk için yapabileceğim her şeyi yapabilmem gerekiyor. Derslerde öğrencileri belli seviyelere getiriyoruz." (E.M.,27)

Başarının tanımlanmasında başarıyı hem ders başarısı hem da ahlaki başarı olarak ikiye ayırdığını belirten kadın öğretmen (E.M.,27), sözlerine şöyle açıklık getirmiştir:

> "Ben başarıyı ikiye ayırıyorum: bir dersler açısından bir de ahlaki açıdan. Ders olarak öğrencilerimin dersi anlayabileceği dili, yöntemi bulup o şekilde dersimi anlatmaya çalışıyorum. Bunu öğrenciye ulaştırdığımzda başarıyı yakalamış oluyoruz. Eskiden öğretmen anlatır geçerdi, karşısındaki öğrencinin neyi ne kadar öğrendiğine çok bakmazdı. Sadece düz bir şekilde dersi anlatmaktan ziyade kimine drama tekniğiyle, kimine videoyla, kimine etkileşimli dersle, kimine uygulama yaptırarak dersler anlatılmaya çalışılmalıdır. Yani her öğrencinin ihtiyacını belirleyip ona göre dersi anlatabilmek gerekir. Öğretmen farklı metodlarla her öğrenciye az ya da çok bir şeyler anlatabilmelidir. Başarının diğer yönü ise benim için ahlaki açıdan gelişim sağlayabilmektir. Okul sadece derslerden ibaret olmamalıdır. Sadece eğitim değil biraz da öğretimdir. Öğrencilerimi ahlaki yönden belli seviyelere getirmek istiyorum. Çünkü her öğrenci derslerde başarı sağlayamayacak bu bir gerçek ama her öğrenci iyi bir insan olmalıdır. Benim idealim budur. Öğrencilerimin başarısını artırmak adına hayalim. Ümitsiz değilim, bunu ne kadar öğrenciye ulaştırabilirsem vicdanen o kadar rahatlıyacağım." (E.M.,27)

Başarının bireyler için ne anlam ifade ettiğine ilişkin kadın öğretmen, başarı tanımlaması yaparken başarıyı sadece ders başarısı olarak ele almamak gerektiğini

belirtmiştir. Ahlaki başarının da eğitimde önemli olduğu vurgulanmıştır. Kadın öğretmen ayrıca başarıyı davranış ve ahlak gelişimi ile şöyle ilişkilendirmiştir:

> "Başarının sadece kağıt üzerindeki alınmış puan ortalamalarıyla olduğunu düşünmüyorum. Öğrenciyi değerlendirirken komple değerlendirmek lazım. Ben özellik ilköğretim döneminde davranışların çok önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü derslerle ilgili bir çok şeyi öğrenebiliriz. Bu sene öğrenemezsek, seneye öğreniriz. Toplamı işlemini bu yıl öğrenemezsek diğer yıl daha çok çalışır öğreniriz. Ancak bazı davranışlar vardır ki o davranışlar hayatımızda kalıcı hale gelir. Bu davranışlar bizleri ya göğe yükseltir ya da yerin dibine sokar. Yani ahlak işin içine giriyor. Ben birinci ve ikinci sınıf öğrencilerimde özellikle davranış üzerine duruyorum. Okuma yazma, matematik, hayat bilgisi işin içinde var fakat tek taraflı bunlar olmamalı. Ben başarılı bir öğrenci de ilk olarak görmek istediğim şey ahlaklı davranışlardır." (G.G.,34)

Erkek öğretmen, başarı tanımlaması yaparken sadece kağıt üzerinde yazılan puanın başarı olmadığını söylemiştir. İlköğretim çağında olan öğrencilerin davranışlarının istendik yönde kazandırılmasının daha önemli olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlik sadece öğrencilere ders okutan insanlar olarak görülmemektedir. Öğretmen, öğrencilerin terbiye ve güzel ahlaka sahip olmasından da sorumludur. Bu nedenle en başta öğretmenlerin kendilerinin öğrencilere örnek olması fikri ifade edilmektedir (Kazım, s. 1310; akt. Altın, 2014). Bu hususta eğitimciye düşen görev, çocukta iyi huyları kötü huylardan ayırt etmek, iyi huyları geliştirmek kötü huyları ortadan kaldırmaya çalışmaktır (Sıdıka, s. 1313; akt. Altın, 2014).

Başarının sadece ders başarısı ile sınırlandırılmaması gerektiğine ilişkin yapılan görüşmelerde öğretmenler tarafından davranış gelişiminin sınıf öğretmenleri için önemi hem erkek öğretmen (D.Y.,34) hem de kadın öğretmenler (E.M.,27) ve (E.T.G.,35) tarafından ortaya konulmaya çalışılmıştır.

> "Ben bir sınıf öğretmeni olarak benim için başarı davranışlardadır. Akademik olarak evet ben dersi anlatırım, öğrencilerle onları pekiştiririz, birlikte öğeniriz. Öğrencilerimin konuyu anlayabilmesi için ders anlatımımda her yolu denerim. Bir öğrenci her şeyi yapar, çok başarılıdır, her soruyu eksiksiz çözer ama benim için önemli olan tenefüste arkadaşına çelme takıp geçiyorsa bitmiştir. Bana göre davranışlar çok önemli. Ben ancak 1., 2., ve 3. sınıflarda bu davranışların verilebileceğini düşünüyorum. 3. sınıftan sonra çocuğa davranış kazandırmak çok zorlaşıyor. İlk üç sınıfta çocuklar yoğrulmaya o kadar

müsaitler ki, ne verirsen hemen alıyorlar. Bu sebeple önce doğru insanı yetiştirip daha sonra bilgili insana geçerim diye düşünüyorum. Bu yüzden kendim birinci sınıftan öğrencilerimi alıyorum. Ben kendi birinci sınıfımı kendim alıp kendime göre yetiştirmek isterim." (D.Y.,37)

"Çocukta sadece teoriyi yüklemeyi ben başarı olarak görmüyorum. Başarı benim için bireysel bir şeydir. Her öğrencinin kendi başarısı önemli. Başarı çünkü çocuktan çocuğa değişen bir durum. Her öğrencinin nereden nereye kadar ilerlediği benim için başarıyı gösteriyor. Öğrencinin kendisini kişilik olarak geliştirmesi önemli. Bir velim az önce evde çocuğunun cıvıl cıvıl olduğundan ama okula geldiğinde sesssiz olduğundan bahsetti. Bizim bu konuda da çocuğa yardımcı olmamız gerekiyor. Çocuk derste yanlış dahi olsa o cevabı verebilmeli. Ben eğer o çocuğa o özgüveni verebiliyorsam bu da benim için başarıdır." (E.M.,27)

"Akademik yönden bir başarı lazım, şart ancak benim için başarıyı değerlendirmede davranış ve yaşantı yönü biraz daha ağır basıyor. İnanıyorum ki doğru davranışlar o insanı bir yerlere mutlaka getirir. Her insan nasibini bu hayatta mutlaka buluyor. Önemli olan 4 ile 4 ün 8 ettiği değil, önemli olan insan ilişkileri iyi olan, ahlaklı bireyler yetiştirebilmek, doğru ve güzel davranış sergileyebilen çocuklar yetiştirmektir. Bu özellikleri olan çocuklar başarıyı mutlaka kendileri buluyor. Böyle davranan çocukların akademik başarısı da çok iyi oluyor."(E.T.G.,35)

Başarının sadece ders başarısı olmadığıyla ilgili okul müdürü (M.B.,53) şunları ifade etmiştir:

"Her öğretmen belli hedefler koyar kendine. Daha çok öğrenciye ulaşmak ister. Öğrenciye sadece okuma yazmayı öğretmek çok da başarı değil aslında. Haberlerde izliyoruz mesela üniversitenin rektörü ve dekanı bir kadın için birbirini öldürmüştü. Bunların ikisine baktığımızda ikisi de son derece iyi eğitim almış insanlardı. Bizim amacımız akademik başarıdan önce insan yetiştirebilmek olmalı. Yoksa doktor olmuş, avukat olmuş, bir hiç uğruna kötü bir insan olabiliyorsa onun ne okuduğunun bir önemi yok bence. Örneğin bir kişi doktor olmuş, annesini veya köyden gelen herhangi birini tiksinerek muayene ettikten sonra onun okumasının benim nezdimde bir anlamı yoktur. Benim bir idareci, bir öğretmen olarak başarıdan kastım iyi bir insan yetiştirebilmektedir."(M.B.,53)

Davranış gelişiminin önemli olduğunun altını çizen kadın öğretmen (E.T.G.,35) başarının tanımlamasıyla ilgili olarak şunları ifade etmiştir:

> "Benim için başarı öğrencilerimin birbirlerine günaydın diyebilmesi, birinin yardıma ihtiyacı olduğunda yardım edebilmesi, gerektiği yerde hayır diyebilmesi, dürüst, ahlaklı, doğru sözlü olmalıdır. Benim için ilkokul başarısı bu şekildedir. Zaten böyle olan çocuklar akademik olarak da başarılı oluyorlar. Düzgün davranan çocuk davranışın doğruluğunu bilen çocuk zaten oturduğu yerden dersi de dinliyor, dersi dinleyen çocuk anlıyor, ödevlerini yapıyor. Bu şekilde zincileme akademik başarı geliyor. Ama davranışı iyi olmayan bir kişinin benim için akademik olarak ne kadar başarı sağlasa da tam başarılı sayılmış olmaz. Yanındaki yere düşerse elini uzatıp kaldırmayı bilmezse o benim için başarısız bir çocuktur. İlkokulda ben davranış başarısını önemsiyorum belki ortaokulda bu böyle olmayabilir çünkü ortaokulda işin içine sınavlar falan da giriyor. Orada öğretmenler için daha çok türkçe, matematik, fen gibi derslerde başarılı olmak önemli olabilir." (E.T.G.,35)

Başarının tanımlandırılmasında davranışların önemiyle ilgili konuşulurken tam o esnada görüşmenin yapıldığı odaya bir çocuk girmiştir. Öğretmenine beden dersinin ne zaman yapılacağı sordu. Bunun üzerine öğretmen odaya giren öğrenci üzerinden söylediklerini şu şekilde somutlaştırmaya çalışmıştır:

> "Beden dersinden daha yeni çıktık. Bu çocuğu tanımayan biri olsa nasıl böyle bir şeyler söyler diye düşünebilir. Bu öğrenci 3. sınıfta arkadaşları ile yeni konuşmaya başlayan bir çocuk şimdi ise gelip öğretmenine soru sorma ihtiyacı hissetmiş. Şimdi bu çocuğu tanımayan bir insan bunu nasıl başarısızlık olarak değerlendirebilir ki? Biz öğretmenler her öğrenciyi kendi özellikleri neticesinde değerlendirmeliyiz. Esas başarı kalıcı davranış değişikliği sağlayabilmektir. Mesela öğrenciye bir şeyi yapmaması gerektiği söylediğimizde, öğretmeni varken bu davranışları bastırabilir. Önemli olan bunu biz yokken de yapmamasıdır. Öğretmeni yokken bir öğrenci arkadaşına çarptığı zaman ondan gidip özür dileyebiliyorsa o çocuk bu davranışı istenilen düzeyde gerçekleştirmiştir. Benim için öğrencimin başarısı budur." (Ö.K.,34)

Başarının sadece ders başarısıyla ölçülemediği ve davranış gelişiminin ilköğretimde son derece önem kazandığı hem kadın hem de erkek öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Kadın ve erkek öğretmenlere göre davranış gelişiminin iyi olduğu ve olumsuz davranışlar sergilemeyen öğrencilerin de akademik başarıların yüksek olduğuna vurgu yapılmıştır. Özellikle ilköğretim çağındaki öğrencilerde okulda verilen eğitimin niteliğinin artırılabilmesi için davranış gelişimine önem verilmesi gerektiği gözlemlenmiştir. Demirtaş' (2010) göre, öğrenci başarısının, öğrencinin eğitim ve öğretim ortamında kazandığı, bilgi, beceri ve davranışlarla ortaya çıktığını

ve bu bilgi, beceri ve davranışların öğrenme sonucunda gerçekleştiğini öne sürmektedir (Demirtaş, 2010; akt. Şevik, 2014, s. 9). Nezihoğlu ve Sabancı'ya (2010) göre, okul ortamında davranış yönetimi zamansal, mekânsal, araçsal ve eylemsel boyutları ile süreklilik gösterir. Gerçekte davranış yönetiminde etkililiğin sağlanması okul içi ve okul dışı tüm etkenlerin bütünlük göstermesi ile ilişkilidir. "Okuldaki eğitim ve öğretim faaliyetleri, bir ülkenin geleceği olan çocukların bilgi, beceri ve davranış olarak sağlıklı ve verimli şekilde yetişmelerini sağlamak" üzere tasarlanmıştır. Eğitim sisteminin hedefleri arasında çocukların kendisini ifade edebilmesi, özgüven kazanması, ailesi ve çevresindeki bireylerle ilişki kurabilmesi, arkadaşları tarafından kabul görmesi, sosyal anlamda bağımsızlık kazanması gibi becerilerin geliştirilmesi çabalarının temelinde öğrencilere davranışlar kazandırmak, uygun davrandıklarında onları desteklemek ve onları motive etmek bulunmaktadır (Çubukçu ve Gültekin, 2006: 160-161).

Başarının katılımcılar için ne ifade ettiği ve tanımlamasının yapılmaya çalışıldığı bu bölümde başarı kriterinin öğretmenin cinsiyetine farklılaştığı görülmüştür. Başarının tanımlaması erkek öğretmenlere göre, üniversiteyi kazanabilecek öğrenci sayısı ile ilişkilendirilmiştir. Velilerin ise çoğunlukla bu öğretmen gibi düşündükleri yaygın bir kanı iken bir veli bu görüşün tam tersi olarak başarının üniversite sınavını kazanmakla sağlanamayacağını, başarının hayatta karşılığı bulunan maddeler üzerinden değerlendirilmesi gerektiğine dikkat çekmek istenmiştir. Başarı tanımlamasında hem kadın öğretmenler hem de erkek öğretmenler tarafından sadece ders başarısının yeterli olmadığı vurgulanmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda davranış gelişiminin özellikle ilköğretim çağındaki çocuklar için önemine vurgu yapılmıştır. Kadın ve erkek öğretmenler, öğrencilerin olumlu davranışta bulunmalarının onların akademik başarılarını da artıracağını düşnmektedir. Rousseau (2017, s. 93) da erdemi ve gerçeği öğretmek değil, yüreği kötülüğe karşı ve zihni yanlışa karşı korumak üzerinde yoğunlaşmanın önemli olduğunu vurgulanmıştır. Eğer hiçbir şey yapmamak ve hiçbir şeyin yapılmamasına izin vermemek kişinin elindeyse, idrak gücü akla açık olacaktır. Öğrenci henüz önyargısız ve alışkanlık kazanmamış olduğundan emekleri boşa çıkaracak bir şey bulunmayacaktır. Rousseau'ya göre, yakında elinizde insanların el bilgesinin oluşacağını ve hiçbir şey yapmadan eğitim harikasının yaratılacağını ileri sürmüştür. Alışkanlıkların tersini yapan insanın nerdeyse her zaman iyisini yaptığını

savunmuştur. Hoşa gitmeyen şeyler için çocuklarla birlikte akıl yürütmenin doğru olmadığını ve bu sayede çocukların aklının karıştığını ifade etmiştir. Aklı, çocuk için sıkıcılaştırmak ve henüz anlayacak durumda olmayan zihinlerde küçük düşme olduğunu ifade etmiştir. Rousseau çocuklara erdemli olmayı öğretir gibi olmanın aslında ona tüm kötülükleri sevdiriyor olduğunu vurgulamaktadır. Onların ahlaklı ve erdemli olarak kötülüklerden uzaklaştırıldığında aslında kişilerin kötülük yaptığını söylemektedir (Rousseau, 2017, s. 109). Aslında çocukların ahlaklı ve erdemli olmaları yönünde baskı da bulunmanın ve bu şekilde yönlendirmenin doğru olmadığı düşünülmektedir. Toplum olarak zorundalıklarla mutsuz nesil yetiştirmemeye dikkat etmelidir.

Çalışmada öğrencilerin başarısının artırılması için nelerin yapılması gerektiği katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Başarıyı artırmak için öğretmenlerin derslere hazırlık gelinmesi ve derslere daha çok çalışılması gerektiğini ileri sürmüştür. Öğretmenin öğrencileri ile ilgilenmesinin başarıyı artıracağı vurgulanmıştır.

> "Öğrencilerimin başarısını artırmak için çok fazla çalışıyorum. Bütün derslere hazırlıklı giriyorum. Ben sana yaptığım işleri göstersem ne kadar çalıştığımı anlarsın. Öğrencilerim için çok fazla kaynak yapıyorum. Hazıladığım çalışma kağıtlarının hepsinin cevap anahtarını çıkartıyorum. Ben okulda iken sadece eğitimle uğraşıyorum. Okulda iken öğrencilerimle arama girecek, dersimi bölecek başka şeylerle ilgilenmiyorum. Hangi konuyu öğreteceksem o konuya yönelik kaynaklarım mevcut. Onlarla ve ders kitaplarıyla dersimi işliyorum. Öğrenciyi yetiştirmek için elimden gelen her şeyi yapıyorum." (Y.Ç.,52)

Yıllık planı hazırlayabilen öğretmenlerin başarılı olabileceği ileri sürülmüştür. Bu sayede öğretmenin derslerini daha iyi anlatacağı ve öğrencilerin daha başarılı olabileceği ileri sürülmüştür.

> "Yıllık plan olmadan eğitim olmaz. Öğretmen mezun olduğunda kendi planını kendi yapabilecek. Devletin belirlediği belli konular ve kazanımlar var. Biz öğretmenler konu ve kazanımlara göre eğitim verdiğimiz için o planı çok iyi yapabilen öğretmen çok daha başarılı olacaktır. Öğretmen planını iyi yapabilmelidir. Öğretmen derse girdiği an dersini güzel anlatabilmelidir, bocalamamalıdır. Bu da uygulamalı eğitimle olur. Uygulamalı eğitime bizim her alanda önem vermemiz gerekiyor. Okullarda ders düzeyinde

> uygulamalı eğitime çok önemm vermeliyiz. Eğitim sistemimizde bu eksik kalıyor. Bunu geliştirdiğimiz an öğrencilerimizde de başarı daha fazla yakalayacağız." (Y.Ö.,48)

Erkek öğretmenin söylemlerine göre, öğretmenlerin derslere hazırlıklı gelmesi başarıyı artıracak bir husus olarak ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin planlarını yapmalarının akademik başarıyı artırdığını ifade etmiştir. Sürücü ve Ünal'a (2018) göre, öğrenci motivasyonunu artıran öğretmen davranışları; derse hazırlıklı gelmesi, sunumu bir plan dâhilinde yapması ve karmaşayı önlemesi, ne yapacağı konusunda kendisine güvenli görünmesidir. Öğretmenin derse hazırlıklı olarak gelip, planı doğrultusunda uygulama yapması, karmaşayı önlemesine, dersi düzenli şekilde işlemesine, öğrencilere dönüt vermesine katkı sağlamaktadır. Öğretmenin bu davranışı, sonuçta öğretim etkinliklerinin akıcı bir şekilde sürdürülmesini, dersin etkili olmasını, öğrencinin öğrenmesinde kolaylık sağlayacaktır. Dersin etkili olması, öğrencinin öğrenmesinin de öğrenci motivasyonunu artırmasını doğal görmektedir. Sürücü ve Ünal'a (2018) göre, burada dikkat edilmesi gereken husus, öğretmenin plan yapmasının tek başına yeterli olmadığı, öğretmenin hazırlamış olduğu planı hayata geçirmesinin derste düzeni sağladığı olarak ifade edilmektedir (Sürücü ve Ünal,2018, ss. 267-283).

İlköğretim düzeyindeki öğrencilere konuların daha anlaşılır kılınması için somutlaştırma tekniği ile başarıyı artırabileceği ifade eden kadın öğretmen şunları söylemiştir:

> "Derslerimde çocuklarımın konuyu anlamasını sağlamak için somutlaştırmaya çalışıyorum. Yaşları çok küçük olduğu için soyut şeyleri kavramada zorluk yaşayacaklarını biliyorum. Derslerimi mümkün olduğunca somutlaştırmaya çalışıyorum. Mesela matematikten kesir işledik, elmaları öğrencilerle birlikte kestik böldük. O elmaları çeyrek çeyrek yiyecekler ve çeyreğin ne olduğu görmüş ve öğrenmiş olacaklar. Bu şekilde somutlaştırmazsam akıllarında kalma durumu çok az. Somutlaştırmazsam evet sık sık tekrar etmek gerekir, o an öğrenci yapar. Bir hafta sonra sorarsın unutmuş olur. Benim işim şu an için olabildiğince somutlaştırmak. Bu şekilde yaptığım etkinliklerde tam verim alabiliyorum." (E.T.G.,35)

İlköğretimde dersleri daha anlaşılabilir kılmak ve öğrenci başarısı artırabilmek adına özellikle matematik dersinde öğrencilerin anlamasını kolaylaştırmak için konuları masallaştırma ile anlattığını belirten kadın öğretmen şunları söylemiştir:

> "Onlar daha iyi anlasınlar diye masallaştırıyorum. Mesela diyorum çıkarma işleminde çıkan soruluyorsa en baştaki kral, alttaki kraliçe en alttaki halk diyorum. Eğer kraliçe eksikse kral halka gidiyor hep beraber yürüyün kraliçenizi bulun diyor diye anlatıyorum. Çocuklarım en tepeden en alttakini çıkartacaklarını biliyorlar. Onları çok iyi anlıyorum ben." (E.T.G.,35)

Başarıyı artırmak için derslerin anlaşılmasını kolaylaştırmak için somutlaştırma ve daha anlaşılır düzeye getirilmesi için masallaştırmaya kadın öğretmen tarafından dikkat çekilmiştir. Şevik'e (2014, s. 18) göre, öğrencilerin başarılı olamamalarının başlıca nedeni; sistemin öğrenciye uygun öğrenme ortamı sağlayamaması ve öğrencilerin öğrenme özelliklerine yani öğrenme stillerine uygun bir eğitim-öğretim faaliyeti yapılmamasıdır. Benzer zeka düzeyine sahip öğrencilerin öğrenmesi için farklı ve öğrenciye uygun koşullar sağlanması durumunda, öğrencilerin belirlenen amaçları gerçekleştirebileceği fikri yaygınlaşmaya başlamıştır. Herkesin farklı düşünme ve öğrenme biçimi vardır. Bir öğrencinin öğrenme stilini belirleyerek, ona uygun bir öğretim yapmak, öğrencinin başarısını arttırır. Eğitim-öğretim sürecinde, öğretimin öğrencilerin öğrenme stilleri dikkate alınarak yapılması durumunda, her öğrencinin başarılı olması ve belirlenen amaçlara ulaşma derecesi daha yüksek olacaktır (Şevik, 2014, s. 18). Akay'a (2013) göre, derslerde konuların sadece resim ve fotoğraflardan incelettirerek öğretilmesi, somut öğrenme yerine soyut öğrenme ortamı yaratacağından etkili bir öğrenmeye de engel olabilecek nitelik taşımaktadır. Konularının günlük yaşamla iç içe olmasına rağmen derslerinin öğrenciler tarafından az sevilen ve az anlaşılan derslerin olmasının gerekçesi olarak da konularının soyut olması ve günlük yaşamla ilişkilendirilememesi olarak anlatılmaktadır. Ancak Rousseau'da Emile adlı kitabında çocuk eğitiminde masalların olumsuz yönüne değinmiştir. Rousseau'ya göre (2017, s. 128) masallarla büyüyen çocukların derslerini uygulayabilecek duruma geldiklerinde düşünülenin tersini yapacaklardır. Düzeltilmesi, önlenmesi gereken kusurlu davranışlara dikkat etmektense, başkalarının kusurlarını dikkat çekerek kötülüğü sevmeye daha eğilimli olacaktır. Rousseau'nun söylemlerinin tersine yapılan görüşmeler sonucunda başarının artıralabilmesi için

kadın öğretmenler için somutlaştırmanın ve masallaştırmanın başarıyı artırmada önemli olduğu belirtilmektedir.

Başarının artırılabilmesi için öğrencilerin yaşanmışlıklarının önemli olduğunu vurgulayan erkek öğretmen (G.G.,34) öğrencilerine dersleri daha iyi anlamalarını sağlamak amacıyla yaparak ve yaşayarak öğrenme modelini kullandığını belirtmiştir.

> "Şu an ülkemizde bilgi düzeyinde eğitim yapılıyor. Yani çocuklara anlatım, öğrencilerde dinleme şeklinde yapılıyor. Eğitim faliyetlerimizin %60'ı bu şekilde gerçekleşiyor. Ama ben genelikle öğrenmenin kalıcı olması için sınıf ortamında yaşantılar yaratmaya çalışıyorum. Öğrenicleri de işin içine katmaya çalışıyorum. Bu her ders için malesef olmuyor. Çünkü vaktim yetmiyor, bazen materyal sıkıntısı yaşayabiliyorum, bazen de işin kolayına kaçtığım oluyor. Bizim eğitimimiz öğrencilerin kavrama düzeyinde bir eğitim verilirse öğrenmelerin daha kalıcı olacağını düşünüyorum. Kavrama düzeyinden kastım şu, öğrencinin beyninde bir ışık yakacak, bilgiye yaşantı yoluyla kendi ulaşacak ve bilgiyi kendi öğrenecek. Bu şeklide öğrenme de kalıcı hale gelir." (G.G.,34)

Erkek öğretmenin görüşmesi sonucunda, başarıyı artırmak için yaşanmışlıkların önemli olduğu ifade edilmiştir. Şevik'e (2014) göre de, öğrenci başarısı, öğrencilerin derslerde öğrendiklerini olduğu gibi kullanmalarına göre değil, öğrendiklerini yaşam durumlarında kullanmalarına bağlı olarak tanımlanmalı ve başarı bilgiden beceriye ve ondan da yeteneğe doğru çıkarılmalıdır. Öğrencilerin yaşamda başarılı olabilmeleri için etkili iletişim kurma, olaylara eleştirel gözle bakma, karşılaştıkları sorunları çözme ve karar verme gibi üst düzey zihinsel özelliklere sahip olmalarını gerektirmektedir. Öğrencilerin öğretim sürecine etkin katılımını sağlayacak öğretim ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılması üst düzey zihinsel özelliklerin kazanılmasını da kolaylaştıracağı söylenmiştir. Sözü edilen bu özelliklerin kazanılması, öğrencilerin kendilerini tanımasına ve onları başarıya götüren etkenleri algılamalarına da bağlıdır. Öğrencilerin bu özellikleri geliştirebilmesi, öğretmenlerin öğrencilerini değerlendirme sürecine etkin katabilmeleriyle yakından ilişkili olduğu ifade edilmiştir (Şevik, 2014, s. 10).

Başarıyı artırmak için derslerin işlenmesinde yaparak yaşayarak öğrenmenin önemli olduğunu hem kadın (E.M.,27) hem de erkek öğretmen (D.Y.,34) tarafından şöyle vurgulanmaktadır:

> "Her dersin, her konunun kendine ait yöntemi var. Çocuklar en çok görsel, kendilerinin birebir katılarak, yaparak yaşayarak işlenilen konularda daha çok istekli ve başarılı oluyorlar. Daha çabuk kavrıyorlar. Severek katıldıkları için öğrenmeleri de daha kolay oluyor. Biz birinci sınıfta mesela tahtaya çıkıp, düz anlatım yapamıyoruz." (E.M.,27)

> "İlçenin ve okulun sahip olduğu araç gereçleri üst düzeyde kullanmaya, öğrencilerime dersleri yaparak yaşatarak öğretmeye çalışıyorum. Ben genelde öğrencilerin canlandırma yaparak konuları öğretiyorum. Mesela bir aile konusunu anlatırken çocuklara aile kurdurtuyorum. Matematikde bugün kesirlerle ilgili yarım, çeyrek konusunu işledik. Onları yemekhaneye indirdim. Elmalarla dersimizi işledik. Elmaları ikiye kestik, yarımı anlattık. Gündelik yaşantılarında kullandıkları aletlerle, mevcut şartlara da uygun eşyalarla yaparak yaşayarak öğretiyorum. Çünkü böyle zihinlerinde daha çok kalacağını ve onların bu konu da daha başarılı olabileceklerini düşünüyorum. Akıllarında kalacak şekilde öğretiyorum. Öğrencilerim böyle daha iyi anlıyorlar. Onlarında çok hoşuna gidiyor. Yine derslerimi işlerken projeksiyondan çok sık yararlanıyorum. Derslerimde bol bol genel tekrar yapıyorum. Birde ben sınıfta olan bütün öğrencilerime okul sırasına ya da oturma düzenine göre mutlaka söz hakkı veriyorum. Hak geçmeden, soru ayrımı yapmadan yani şu kolay şu zor demeden mutlaka her öğremcim derste kalkmakla mükelleftir. Etkinlik takibini sık yapıyorum. Daha çok öğrenciyi konuştururum, konuşmak istemeyen olursa da konuşturmaya çalışırım. Ben önünü açarım onların devamını getirmesini beklerim. Öğrencilerimin dersin merkezinde olması benim en büyük amacım." (D.Y.,37)

Yaparak yaşayarak öğrenmenin önemine vurgu yapan kadın öğretmen (E.T.G.,35) ye göre,

> "Mesela kesirle ilgili bir soru kaçırdıysa bile hani elmayı bölmüştük ya diyorum. Çocuk hemen hatırlayabiliyor. Evet öğretmenim diyor. Konuyu bir daha anlatmama gerek kalmıyor. Mesela kalemlerle onluk paket sarıyorum, birlik oluşturuyorum. Benim öğrencilerim bu şekilde yapınca kolay kolay unutmuyorlar. Çünkü kendi elleriyle de birebir yaptıkları için daha iyi kavrıyorlar. Ama bu uygulamalı eğitiminde sınırlı olması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü bunun için daha az sayıda mevcut olmalı. Süre yeterli olmalı. Bana verilen bir kazanım için verilen süre iki ders saati olunca ben bunun bir

dersinde keseriz, biçeriz, yeriz dokunuruz tamam ama tek tek uygulamaya ayırırsam iki derse sığamam." (E.T.G.,35)

Başarının artırılabilmesi amacıyla kadın ve erkek öğretmenler, yaparak yaşayarak öğrenmenin önemli olabileceğini ve öğrencileri derse daha çok katabilmenin bu amaç doğrultusunda önemli olabileceğini ileri sürmüşlerdir. Araştırmalar sonucu geliştirilen öğrenme-öğretme yaklaşım, yöntem ve ilkeleri, birçok farklı düşünceyi eğitim sistemi içerisine sokmaktadır. Özellikle son yıllarda çok fazla ön plâna çıkan aktif ve etkili öğrenme yaklaşımları, herkes tarafından kabul görmektedir. Öğrencilerin öğrenme işinin içinde olması, yaparak ve yaşayarak öğrenme aktiviteleri gerçekleştirmesi yükselen değerler olarak dikkat çekmektedir (Akay, 2013, s. 328). Maden'e (2013, s. 21) göre, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmeye karşı istekli olmaları, derslerde ilgili kavram, ilke ve genellemeler oluşturabilmelerinin yaparak ve yaşayarak deneyimledikleri öğrenme ortamları ile daha da kolaylaşacağı ifade edilmektedir. John Dewey'in yaşayarak ve deneyime dayalı öğrenme çalışmalarıyla birlikte, eğitim yaklaşımlarını ve program düzenlemelerini etkilemiştir. Öğrenciler okumalı, yazmalı, tartışmalı veya problemin çözümü ile meşgul olmalıdır, en önemlisi ise analiz, sentez ve değerlendirme vazifesini üstlendikleri düşüncesi, zihinlerinde yer etmelidir. Tüm bu yeterlilikleri öğrenciye uygulamalı, yaparak yaşayarak ve iş birliğine dayalı bir öğrenme süreci sağlayabilmektedir. Şevik'e (2014, ss. 18-19) göre, ayrıca öğrencilerin sınıf içinde yapılan tartışmalara katılmaları, soru sormaları, öğrendiklerinden yeni anlamlar çıkararak konuları değişik açılardan değerlendirmeye çalışmaları gibi aktiviteler başarıyı artırmaktadır. Akay'a (2013, ss. 327-328) göre, etkili öğrenmenin bireyin tüm duyularını harekete geçirerek sağlanabileceği gerçeği dikkate alındığında, yaparak yaşayarak öğrenmeye olanak sağlamayan bir eğitim ortamının etkili ve verimli bir öğrenme sürecini gerçekleştirilmesi mümkün görünmemektedir.

Kadın öğretmenle yapılan görüşmeye göre, başarının artırılabilmesi için ilköğretimde ders yoğunluğunun azaltılması yönünde görüş ileri sürülmüştür.

"Bence ders saati süreleri kısaltılmalı ve bu kazanımlarda biraz geriye çekilmeli. Çünkü ilk sınıflarda ders yoğunluğu malesef çok fazla oluyor. Şu an öğrencilerim ikinci sınıf onun matematik defterini açıp baksanız gerçekten bunları ikinci sınıf öğrencileri işliyor mu dersiniz. 3. sınıfta konu yoğunluğu daha az, bence ikinci sınıfın yoğunluğunu biraz 3

> ve 4'e kaydırmak gerekir. Hepsini ikinci sınıfta vermek zorunda değilsin. Bu çocuklar bazı şeyleri bir sene sonrasında da öğrenebilir. Birinci sınıfta okuma ve yazma birinci planımız. İkinci sınıfa geldiğimizde birden matematikte ne ararsan var. Çocukların kafaları bir müddet sonra allak bullak oluyor." (E.T.G.,35)

Başarıyı artırmak amacıyla ders müfredatlarının yoğunluğunun kaldırılması gerektiği fikri kadın öğretmen tarafından sunulmuştur. Şevik'e (2014, s. 11) göre, en kısa süreyi alan fakat en etkin yetiştiren eğitim programları düzenlemelidir. Öğrencilerin ve ülkenin işine yaramayacak, buna karşılık öğrencilerin daha uzun süre eğitimde kalmalarına yol açacak etkinlikler eğitim programlarından çıkarılmalıdır. Öğrencileri başarısızlığa uğratacak, eğitimin süresini uzatacak engeller ortadan kaldırılmalıdır.

Başarıyı artırmak için eğitimde öğrencilerin belli bir alanda uzmanlaşmasının önemli olduğuna ilişkin erkek veli şunları söylemiştir:

> "Sorunumuz biraz üniversitede öğrenci yetiştirmekle alakalı. Her üniversite bir alanda uzmanlaşsın. Mesela bir üniversite çip üretmesini öğretsin ve ünivertsiteye gelen öğrenciler için bu kişi çip öğretecek gözüyle bakılsın. Her üniverste bir fabrika gibi çalışmalı. Tai, Aselsan, rokentsan gibi bir kurum olarak düşünülmeli. Bu şekilde başarının daha iyi olacağının düşünüyorum. Buna geçersek bizi dünyada kimse tutamaz." (S.U.,46)

Başarının artırılması ve devamlılığın sağlanabilmesinde istihdam alanının önemli olabileceğine ilişkin veli (S.U.,46) şunları ifade etmiştir:

> "Biz öğrencilerimizi eğittik, çok başarılı oldular diyelim. Örneğin bu öğrencilerden bazıları çok iyi müdendis oldu. Bunları istihdam etmek için illaki Türkiye'de fabrikalarda çalıştırmamız gerek diye düşünmemek lazım. Afrika'daki ülkelere gidip orada atıyorum bisiklet, çakmak vb. fabrikalar kursunlar. Oradaki halkın ihtiyaçları doğrultusunda devlet politikası, vizyonu olarak fabrikalar kuralım. Devletimiz bu konuda destekçi olsun. Çocuklarımızı dünyaya açalım. Bu şekilde biz kalıcı başarıları sağlayabiliriz." (S.U.,46)

Başarının artması ve devamlılığının sağlanabilmesi için istihdam olanaklarının yeterliliğinin önemli olduğu veliler tarafından vurgulanmıştır. Durkaya ve Hüsnüoğlu'ya (2018, s. 53) göre, eğitim, ekonomik ve sosyal kalkınma sürecinin ana belirleyicisi olup, bireylerin bilgi, yetenek ve becerilerini geliştirici etkileri nedeniyle

öncelikle beşeri sermaye donanımı ile ilişkilendirilmektedir. Eğitim, işle ilgili görevlerin yapılmasında, insanları daha verimli hale getiren becerilerle donatmaktadır. Ayrıca eğitim, insanın yenilik ve teknolojik ilerlemeyi teşvik eden yeni fikirler üretmesine ve uyumuna olanak sağlayan bilgi ve yeterlikleri de kapsamaktadır. Bu sebeple eğitimin istihdam alanında etkisinin büyüklüğü görülmektedir. Çünkü bireylerin bilgi, yetenek ve beceri düzeylerinin eğitimle artması , işgücünün verimliliğini artırmakta bu nedenle de bireyler eğitimi bir yatırım olarak görmektedir.

Yapılan görüşmelerde anaokuluna gidiyor olmanın başarıyı artırmada önemli bir kriter olarak görüldüğü ileri sürülmüştür. Kadın veli çocuğunun anaokulna giderek daha başarı sağladığına ilişkin şunları söylemiştir:

> "Çocuklarımın ilköğretimdeki başarılarında anaokula gitmeleri önemli. Anaokula giden öğrenciler okula alıştırılıyorlar. Öğretmenler öğreterek okulu daha keyifli hale getiriyorlar. Çocuklar bunların faydalarını ilkokula gittiklerinde görüyorlar. Çocuk anaokula gittiğinde kalem tutmayı, ismini soy ismi yazmayı, saymayı, el becerilerini geliştiriyorlar. Arkadaşları ile diyalogları da daha iyi oluyor. İlkokuldan önce ön alıştırma oluyor. Çocukların anaokula gitmesine isterim. Bu durum çocuğun başarısında önemli bir faktördür." (A.G.,36)

Okul öncesi eğitimin başarıyı sağlamada önemli olduğu veliler tarafından vurgulanmıştır. Balaban'a (2017, s. 9) göre, okul öncesi eğitim çocukların sahip olduğu gelişimsel özellikleri ve toplumsal ihtiyaçları birbirinden farklı olmakla birlikte çocuklara bu gelişim alanlarında verilecek destek ile çocuğu mutlu bir birey olarak topluma kazandırmakta önemli görülmektedir. Okul öncesi eğitim ile çocuklara yaratıcılık ve üst öğrenime hazırlığın yanı sıra sosyal, dil, öz bakım, bilişsel ve psiko-motor gibi temel konularda yeterlilik kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu nedenle okul öncesi eğitim programlarının ilköğretim başarısında önem kazandığı ifade edilmiştir.

Yapılan görüşmelerde ilkokul temelinin başarıyı artırma ve devamını sağlamada önemli olabileceğine ilişkin erkek veli şunları söylenmiştir:

> "Ben çocuklarıma her zaman temelinin sağlam olması gerektiğini söylerim. Bu temeli sağlam olan eve benzer. Evin temelini sağlam atarsan dayanıklı olur. Eğitimde başarıda tam olarak böyledir. Birinci sınıftan ilkokul, ortaokul, lise bunların hepsi bir bütündür.

> Bu yüzden ilkokul eğitimi çok önemli. Her şeyin temelidir. Çocuklar derslerini baştan sağlam tutmalılar. Derslerini anlayarak yapmaları lazım. Anlamadıkları yerleri öğretmenlerine sormalılar. Ezberci eğitim olmamalıdır. Çocuklarıma bunu hep anlatıyorum. Çocuklarımda bana hak veriyor çünkü öğretmenleri de bunu diyormuş hep. İlkokul, ortaokulu sağlam tutarsanız lise kolay gelir diyorlarmış. Bundan dolayı temel önemlidir." (S.L.,35)

İlkokulun akademik başarıdaki önemine ilişkin, Adıgüzel ve diğerleri çalışmasında (2016) çocukların sosyal becerileri ile duygusal özelliklerinin gelişiminde özellikle temel eğitimin büyük bir etkisi olduğunu ifade etmişlerdir. Adıgüzel ve diğerlerine (2016) göre, ilkokullar, sosyal ve duygusal becerilerin yanı sıra, çocukların bilme, anlama, analiz etme, uygulama, değerlendirme ve yaratma gibi bilişsel becerilerinin gelişiminde de en önemli sorumluluğu taşımaktadırlar. Bilişsel beceriler düzeyinde, ilkokullar bir taraftan çocuklara okuryazarlık becerileri, matematik, coğrafya ve tarih bilgileri kazandırırken (Dewey, 2010), diğer taraftan ait oldukları dünya ve toplum hakkında rasyonel ve gerçekçi bir görüş geliştirebilmelerine önemli bir katkı sağlamaktadır (akt. Adıgüzel ve diğerleri, 2016, s. 398).

Hemen herkes başarılı olmayı isteyeceği gibi velilerde çocuklarının başarılı olmasını istemektedirler. Peki bu başarıyı sağlamak adına üstlerine düşen görevi yapıyorlar mı? Velinin öğrenci başarısındaki yeri nedir? Çalışmada bu soruların cevaplanabilmesi amaçlanmıştır. Velilerin öğrenci başarısındaki etkililiğine ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir.

> "Her veli çocuğunun başarılı olmasını ister. Benim için başarı demek çocuğumun eğitiminin iyi şekilde alması demektir. Verilenleri elinden geldiğince yapabimelidir. İlerde çocuğumun fen lisesi okumasını isterim. Ama velilerin bir şeyleri daha çok istemesi de iyi bir şey değil. Çünkü bunların bir çocuk olduğunu unutmamalıyız. Çocuklarımızın kafasını açıp bilgiyi sokacak değiliz. Çocuklarımızdan başarı isterken biraz da kendimizi onların yerine koymamız lazım. Biz hepimiz fen lisesi mi okuduk. Yok. Veliler olarak kendimizin yapamadıklarını çocuklarımızda bekliyoruz. Hep çocuklarımıza biz yapmadık oğlum, sen daha iyi ol diyoruz. Onlara kendi yapamadıklarımızı aşılamaya çalışıyoruz." (S.K.,41)

> "Öğretmenin kızıma yeterli eğitimi verdiğini düşünüyorum. Zaten kızım sınıfta çoğunlukla birinci oluyor. Kızım bana sormadan ödevlerini kendisi yapıyor. Okuldan

geldikten sonra biraz dinleniyor. Yemekten sonra ödevlerini yapıyor. Yapamadığı takıldığı yerlerde annesi ve ben yardımcı oluyoruz. Verilen etkinlikleri kızımla birlikte yapıyoruz. Elimden geldiğinde ona yardımcı olmaya çalışıyorum." (S.L.,35)

"Çocuklarımı telefondan ve televizyondan mümkün olduğu kadar uzak tutmaya çalışıyorum. Bunların derslerini etkilemesini istemiyorum. Çocuklarıma derslerini odalarında çalışmasını söylüyorum. Çocuğun derslerinde başarısı artırmada onun ders çalışabileceği ortam sağlayabilmektir. Çocuğun başarılı olsun istiyorsan ona özel bir oda oluşturup, sakince orada ders çalışması lazım. Çalıştığı ortam onun derslerini anlamasında önemlidir. Onlara bu sebeple oda tahsis ettik. Odaları var. Kafasının sakin olacağı bir yerde ders çalışmalarını istiyorum. Tabi bunlar zorla da yapılmıyor. İş çocuğun içinden gelmesinde bitiyor. Kızım bu konuda daha iyi. Ona söylemeye gerek kalmadan gidip odasında derslerine çalışıyor. Ama oğluma zorla yaptırıyorum." (E.K.,36)

Öğrencilerin akademik başarılarının sağlanmasında veliler, çocuklarına karşı daha anlayışlı yaklaşması gerektiği belirtilmiştir. Bu sayede öğrenciler kendilerini baskı altında hissetmeyip daha çok başarı gösterebileceklerdir. Başka bir veliye göre, çocuğunun başarısını kendi içindeki istekle ilişkilendirdiği görülmüştür. Diğer bir veli başarının sağalamabilmesini çocuğunun teknolojik aletlerden uzak kalması ile ilişkilendirmiştir.

Katılımcılara göre, öğrencilerin başarının artırılmasında veli faktörünün etkili olabileceği belirtilmiştir. Erkek öğretmen (D.Y.,34)'ye göre, başarının veli desteğiyle birlikte yürüdüğü şöyle ifade edilmiştir:

"Benim için başarı veli desteğiyle birlikte yürür. Velilerden her zaman şunu beklerim: öğrencilerin yerine ödevleri yapmalarını değil çocuğuna rehberlik yapmalarını isterim. Çocuğuna nasıl yapacağını gösterip çocuğunun onu yapmasını sağlamalı, çocuğunun yerine ödevi yapmamalılar. Bazen bunun zorluklarını yaşıyorum. Geçenlerde bölme işlemi ödevi verdim. Ödevleri kontrol ettim birisi çok iyi yapmış. Buraya geldiğinde sordum, dut yemiş bülbüle dönüyor. Çünkü onun yerine başkası ödevini yaptığı için çocuğun başarısını bu düşürür. Velilerle bu konuda anlaşamıyoruz. Bu yaptıkları kesinlikle kötülük olarak yansıyor öğrenciye. Eğitim sürecinde velilerin yapması gereken çocukları hangi sınıftaysa o aşamada verilen kazanımı almalarını sağlamak olmalıdır. O kazanımı kendileri yaparsa bu çocuğa bir fayda vermez, başarısızlıkla sonuçlanır." (D.Y.,34)

Erkek öğretmenin ifadelerine göre, anne baba tutumunun, çocuklarıyla olan ilgi düzeylerinin öğrencinin akademik başarısı üzerinde önemli olduğu vurgulanmıştır. Arıcı'ya (2011) göre, ailenin nitelikleri, bir başka deyişle anne babanın ekonomik ve kültürel düzeyi; çocuğun yeteneğini, ilgilerini ve eğitime karşı tutumunu, dolayısıyla okuldaki başarısını ve uyumunu etkileyen en önemli etkenlerden birisi olarak kabul edilmektedir. Şişman'a (2002) göre, aileler okul süreçlerine katıldığında öğrenciler daha çok başarılı olabilmektedirler (akt. Şevik, 2014, s. 13).

Öğrencilerin ve öğretmenlerin ders araç gereçlerine ulaşamamasının akademik başarıyı sağlama da olumsuz yönde etkileyebileceğini erkek öğretmen (D.Y.,34) şöyle ifade etmiştir:

> "Sınıfta öğrencilerimin derse olan etkisini belirleyen diğer faktör Kızılırmak'ta kırtasiye malzemesi satan yerin sadece bir tane bulunmasıdır. Benim öğrencilerim şu an ikinci sınıf olduğu için derslerimi çoğunlukla etkinliklerle renklendirerek anlatmaya çalışıyorum. Kızılırmak'ta olmayan kırtasiye malzemesi için etkinliği malesef tam zamanında uygulama sıkıntısı çekiyoruz. Veli bize hocam bir hafta sonra Çankırı'ya gideceğim o zaman alsam olur mu diyor. Ama bize şu an lazım. Bir hafta sonra alsa bir etkisi olmayacak. Kızılırmak'ta bir tane olan o yerde istenilen malzeme bulundu bulundu, bulunmazsa yapacak bir şey yok. Çocuklara o etkinliği yapamamış olacağım." (D.Y.,34)

Eğitimde materyal kullanımı derslerin daha anlaşılır olmasını sağlamada önemli olduğu erkek öğretmen tarafından vurgulanmıştır. Çelikkaya'ya (2017, s. 24) göre, materyallerin çeşitli ve yeterli düzeyde kullanılabilmesi için hem onları iyi tanımak ve özelliklerini bilmek hem de planlamayı, öğrenme ilkelerini çok iyi bilinmek gerekmektedir. Özellikle hangi tür öğretim hedefleri için hangi tür materyallerin kullanılabileceğini bilmenin önemli olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenler ve öğrenciler ihtiyaç duydukları öğretim araç-gereç ve materyallerine ulaşmak bazen zor, zaman alıcı ve pahalı olabilmektedir. Bu durumlarda öğretmenlerden beklenen, öğrenmelerin kalıcı olması adına etkili öğrenme ortamları tasarlayabilmeleri, gerçekleştirdikleri öğretim sırasında teknolojinin gereği olan araç-gereçleri verecekleri mesajlara uygun olarak seçip kullanabilmeleri, ulaşamama durumunda da bu ders araç-gereç ve materyalleri bizzat kendilerinin yapma becerilerine sahip olmaları gerekmektedir.

Bilgisayar ve internet kullanımın aşırılığı öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz yönde etkilemekte olduğu erkek öğretmen (Y.Ç.,52) şöyle ifade etmiştir:

> "Çağımızın en önemli sorunlarından bir tanesi de bilgisayar ve internetin faydasız kullanılmasıdır. Bu durum çocuklarımızın başarısını olumsuz etkilemektedir. Öğrencilerimizin faydalı alanlarda bilgisayar ve internet kullanmalarını sağlamalıyız. Çocukları sadece oyun amaçlı masa başına hapseden bilgisayar ve internete kesinlikle karşıyım. Bunun için hem biz öğretmenler, hem de veliler önlemlerini almalıdır. Biz bu önlemleri alırsak çocuklar daha başarılı olacaktır." (Y.Ç.,52)

İnternet kullanımı günümüzde hem yetişkinler hem de çocuklar tarafından yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Teknoloji kullanımının eğitimde sağladığı yararlarının yanı sıra öğrencilerin başarısını üzerinde olumsuz etki bıraktığı katılımcıların deneyimleri üzerinden ifade edilmiştir. Ergüney'e (2017, s. 1921) göre, internet, bir yandan çocukların bilgiye erişimlerini, problem çözme, yaratıcılık, analitik düşünme gibi kişisel gelişimlerini destekleyen teknolojik bir mucize olarak yorumlanırken; diğer yandan aşırı, kontrolsüz, amacı dışında ve bilinçsiz kullanım yönü ile endişelere ve korkulara neden olarak, kişisel becerilerin gelişmesini negatif etkilediği düşünülmektedir. Günümüzde internet, özellikle çocuklar üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri göz önüne alındığında, ebeveynlerin sorumluluk alanlarını da genişletmektedir. Çocukların internet kaynaklı tehlikelere maruz kalmamaları için ebeveynlerin çocuklarının internet alışkanlıklarını takip etmeleri önemli bir husus olarak ifade edilmiştir.

Okula gelen öğrencilerin tamamının aynı başarı düzeyinde olmadığı ve aynı ders çalışma isteğinde olmamalarının başarıyı sağlama olumsuz etki edebileceğine ilişkin deneyimlerine bağlı olarak erkek öğretmen şöyle açıklamıştır:

> "Okula gelen öğrencilerden ders çalışmak isteyen ve ders çalışmak istemeyen öğrenci arasında farklılıklar vardır. Bu eğitim açısındanda farklılık oluşturur. Bizim en büyük sorunlarımızdan bir tanesi sınıfta dinlemek istemeyen öğrencilerin aşırı derece gürültü yapmasıdır. Sıkıntı buradan kaynaklanıyor. Yoksa eğitim daha mükemmel olabilirdi. Çok zeki olup ders çalışmak istemeyen öğrencilerimiz de oluyor. Bazen biz o öğrencilere

> ulaşamıyoruz. Yoksa şu an ben sınıfı başarılı görüyorum. Sınıfımda okuma yazma bilmeyen öğrencim yok." (Y.Ç.,52)

Yapılan görüşmelerde tüm bu başarı değerlendirmelerin aksine herkesin başarılı olamayacağı yönünde erkek öğretmen (Y.Ö.,48) şunları açıklamıştır:

> "Her öğrenci üniversite okumaz. Meslek okulları şu an can çekişiyor. Bir milletin gelişmişliği ara elemandır. Ara eleman olmazsa gelişmişlik olmaz. Öğrencilerin hepsini okutma imkanımız yok. Herkese matematik öğretmeye çalışıyoruz ama herkese matematik öğretemezsiniz. Herkese ingilizce öğretemezsiniz. Yaratılışta bu yoktur. Zorlamayla olmaz." (Y.Ö.,48)

Başarı dediğimiz olduğunun tüm herkes için bir gereklilik olabileceği tartışılan bir konu olmuştur. Kimileri başarıyı bir gereklilik olarak görürken kimileri herkesin başarılı olmasının mümkün olamayacağını ifade etmiştir. Erkek öğretmen, her öğrencinin üniversite okumaktan ziyade meslekleşmenin önemini vurgulanmıştır. Yavuzer (2000)'e göre okul başarısını sadece, mesleki becerileri saptayan sınavlarla değerlendirmek yetersiz görülmektedir. Okul başarısı, sınav programının dışında, güdü, bilgi ve zihinsel beceriler adı altında oluşan psikolojik kriterleriyle de ilişkili olduğu ileri sürülmüştür. Başarı söz konusu olduğunda, kişinin dünyayı merak etmesi, kendi eğitimin kullanması ve yararlanması, daha ileri bir derecede yüksek olgunluğa ulşamak üzere yüksek bir motivasyona sahip olması şeklinde düşünülmelidir (Akt. Bozkurt, 2012, s. 92). Bu bakımdan başarıyı sadece sınavlarla düşünmenin ve herkesin bu sınavları geçerek başarı kriteri sağlayacağının imkansızlığı vurgulanmıştır.

Çalışmanın bu bölümünde başarının katılımcılar için ne ifade ettiği üzerinde durulmuştur. Başarı tanımlanmasında erkek öğretmenlere göre, üniversiteye giden öğrenci sayısıyla ilintilendirilip, sınavların ve ders başarısının önemi vurgulanmıştır. Ancak diğer yandan özellikle ilköğretim kademesinde başarının sadece ders başarısı olmayacağı hem kadın hem de erkek öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. İlköğretim çağındaki öğrencilerin davranışlarının istendik yönde kazandırılmasının önemli olduğu ve başarının sadece ders başarısıyla ölçülemediği vurgulanmştır. Kadın ve erkek öğretmenler, davranış gelişiminin iyi olduğu ve olumsuz davranışlar sergilemeyen öğrencilerin akademik başarıların yüksek olabileceğini deneyimleri

üzerinden ortaya koymuştur. Okulda verilen eğitimin niteliğini ve öğrencilerin akademik başarısını artırabilmek için nelerin yapılması gerektiği konusunda öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaştığı görülmüştür. Erkek öğretmenlere göre, öğretmenlerin derslere hazırlıklı gelmesi başarıyı artıracak bir husus olarak ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin planlarını yapmalarının akademik başarıyı artırdığı da söylenmektedirler.

Hem erkek öğretmenler hem de kadın öğretmenlere göre, akademik başarıyı artırmak için yaşanmışlıkların önemli olduğu ve yaparak yaşayarak öğrenmenin önemini vurgulanmışlartır. Kadın öğretmenler, ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin konuyu daha iyi anlayabilmesi için somutlaştırma tekniği ile derslerini anlattığını söylemiştir. Kadın öğretmen göre, başarının artırılabilmesi için ilköğretimde ders yoğunluğunun azaltılması gerekmektedir. İstihdam olanaklarının yeterliliği, başarının artması ve devamlılığının sağlanabilmesi amacıyla veliler tarafından önemli görülmüştür. Anne baba tutumunun, çocuklarının eğitimiyle olan ilgi düzeylerinin onların başarısı üzerinde önemli etki oluşturduğu gözlemlenmiştir. Yapılan görüşmelerde anaokuluna gidiyor olmak, akademik başarıyı artırmada önemli bir kriter olarak görülmüştür. Ayrıca ilkokul temelinin iyi olması ileri yıllarda okulun alademik başarısını artırma ve devamını sağlama da önemli görülmektedir. Velilerin çocuklarına karşı daha anlayışlı yaklaşması, öğrencilerin kendilerini baskı altında hissetmeyip daha çok başarı gösterebileceği belirtilmiştir. Velilerin, ayrıca çocuğunun başarısını öğrencinin kendi içindeki istekle ilişkilendirdiği görülmüştür. Öğrencilerin başarının sağlanabilmesi, çocuğunun teknolojik aletlerden uzak kalması ile ilişkilendirmiştir. Erkek öğretmene göre, öğrencilerin ve öğretmenlerin ders araç gereçlerine ulaşamamasının akademik başarıyı sağlamada olumsuz yönde etkileyebilediği ifade edilmiştir. Erkek öğretmenler, teknoloji kullanımının eğitimde sağladığı yararlarının yanı sıra öğrencilerin başarısını üzerinde olumsuz etki oluşturduğunu deneyimlerine bağlı olarak ortaya koymuştur. Yapılan başarı değerlendirmelerinin aksine herkesin başarılı olmayacağı erkek öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Üniversite okumanın zorunluluk olarak görülmemesi gerektiği ve meslekleşmenin toplum açısından önemine değinilmiştir.

Eğitimde sadece teorik olarak bilgi verilmesinin doğru olmayacağı bunun yanısıra öğrencilerin sosyal faaliyetlerinin de onların başarısı üzerine olumlu yönde etkisinin olduğuna yönelik çeşitli görüşler ortaya atılmıştır. Çalışmanın bu bölümünde ders dışı faaliyetlerin okuldaki nitelikli eğitime etkisinin öğretmen cinsiyetlerinin farklılığı üzerinden değerlendirilmesi yapılmıştır. Bu hedef doğrultusunda ders dışı faaliyetler ile öğrenci başarısının paralel olduğunu erkek öğretmen (Y.Ç.,52) şu sözlerle açıklamıştır:

> "Biz okul olarak sadece derslere değil, ders dışında öğrencilerimizin okulda gerçekleştirebilmeleri için fiziksel aktivitelere yer veriyoruz. Çünkü ilköğretim çağındaki çocukların sadece ders çalışmasını beklemek yanlış olur. Onların oyun oynamaya da ihtiyaçları vardır." (Y.Ç.,52)

İlköğretimde ders dışı etkinliklerin önemine dair yapılan bir başka erkek öğretmen görüşmesinde, okulda bir proje geliştirdiklerini ve bu proje sayesinde okula 7 adet bisiklet aldıklarını belirtilmiştir. Bu sayede öğrencilerin boş zaman ve beden eğitimi derslerinde arkadaşlarıyla birlikte bir etkinlik yapıyor olmalarına imkan sağladıklarını ve öğrencilerin derslere olan ilgi düzeylerinin de arttığını (Ö.K.,34) şöyle açıklamıştır:

> "Biz geçen yıl bir kampanya ile okulumuza bisiklet aldık. Öğrencilerimizin 4 öğrenci dışında herkes bisiklete binmek istiyor. Havalar güzel olduğunda aralıklarla onları bisiklete bindiriyoruz. Evde bisikleti olsa da burada arkadaşlarıyla birlikte binmek onları memnun ediyor. Bisikleti olmayan öğrenciler içinde derste bir imkan sağlamış oluyoruz. Bu şekilde onları bisiklet kullanımının önemine, bisikletli yaşamın gerekliliği konusunda desteklemiş oluyoruz. Çocuklar hem okula hem de derslere daha ilgili yaklaşıyorlar." (Ö.K.,34)

Okulların bahçesinin planlanmasının gerekliliğine ilişkin de ifadelerde bulunan erkek öğretmen (Y.Ç.,52) çocuğun başarısında önemli olabileceğine dikkat çekmiştir. Okulda, özellikle ders dışı etkinliklerin okul bahçesinde belli amaçlar doğrultusunda yapılarak, ilköğretim çağındaki çocukların sadece ders çalışmaktan ziyade onların sosyal hayatlarının önemine vurgu yapan sınıf öğretmenine göre, ilköğretim çağındaki çocukların aslında "oyun çağı çocukları" olduğu ileri sürülmüştür:

> "İlköğretim çağındaki çocukların sadece ders çalışmasını beklemek yanlış olur. Onların oyun oynamaya da ihtiyaçları vardır. Bizde bu yönde idare ve öğretmenler olarak belli etkinlikler düzenliyoruz. Çünkü çocuklarda son yıllarda hiperaktivite hızla arttı. Öğrenciler daha çok hiperaktif hale geldiler. Öğrencilerin üzerlerindeki bu enerjiyi atmaları gerekmektedir. Biz öğretmenler hiperaktif öğrencilere dikkat edeceğiz, bunun çözüm yollarını arayacağız. Okulumuzda bulunan oyunların çoğu bu sebeple kurulmuştur." (Y.Ç.,52)

Çalışmanın bu bölümünde, erkek öğretmenler tarafından okulda ders dışı faaliyetlerin nitelikli eğitime olumlu yönde etki edebileceği ve öğrencilerin başarısını da yukarı çekebileceğine ilişkin görüşler belirtilmiştir. Katılımcılar, öğrencilerin gelişiminde, ders dışı etkinliklerin, ders içi faaliyetler kadar önemli olduğunu vurgulamıştır. Köse'de (2013) çalışmasında, ders dışı etkinliklerin önemliliğini ifade etmiştir. Köse'ye (2013) göre, bu tür etkinliklerin öğrencilerin formal öğretim süreci içerisinde öğrendiklerini pekiştiren ve bu öğrenmelerin yaşamla ilişkili olduğunu gösteren, kuramsal öğrenmelerin uygulamaya konulmasını sağlayan etkinlikler olarak görülmektedir. Ders dışı etkinliklerin formal öğretim etkinliklerinden ayrı ya da bağımsız düşünmenin olanaklı olmadığına dikkat çekmiştir. Ekici ve diğerlerine (2009) göre, eğitim sisteminin bir parçası olarak; okulda, ders saatlerinin dışında, öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine yönelik, onların kişiliklerini geliştirmek amacıyla yapılan planlı, programlı ve düzenli çalışmalar olarak tarif edilen ders dışı etkinlikler, öğrencilerin ilgi ve gereksinmelerini doyurduğu gibi, onların iyi bir yurttaşlık eğitimi kazanmalarına da yardım etmektedir. Okuldaki dersler her ne kadar öğretim programlarına ve öğrencilerin ilgi, istek ve gereksinimlerine göre yapılsa da, bunların ulaşamadığı noktaların var olduğunu kabul etmenin gerekliliğini belirtmişlerdir. Bu noktalara ulaşmak ve öğrencilerin gelecekteki yaşamlarına etki edebilecek davranışların kazandırılması ders dışı etkinliklerle mümkün olabilmektedir. Araştırma kapsamında gidilen ilköğretim okulunda yapılan katılımcılardan erkek öğretmenlerin okulda ders dışı etkinliklere önem verdiği temel husus olarak görülmüştür. Araştırma da okul bahçelerinin planlanılmasının çocukların eğitimine etki edebileceğine yönelik görüşler yaygınlık kazanmıştır. Karama'a (2011) göre, okul yapılarının ve eğitim etkinliklerinin tamamlayıcı öğesi durumundaki okul bahçelerinin planlanması ve düzenlenmesi de en az okul yapıları kadar önem arz etmektedir. Okul bahçeleri, sadece öğrencilerine yönelik ortamlar olarak değil; çevresine de hizmet verecek, örnek

oluşturacak ortamlar olarak düşünülmelidir. Okulda, özellikle ders dışı etkinliklerin okul bahçesinde belli amaçlar doğrultusunda yapılarak öğrencilerin ders dışında fayda sağlayabilecekleri etkinliklere yer verilmesinin önemli olabileceği ortaya konulmuştur.

2.5.6. Eğitim Politikalarının Nitelikli Eğitim İle İlişkisi

Çalışmanın bu bölümünde eğitim politikaları başlığı altında merkezi sınavların nitelikli eğitime etkisi, okul kurallarının öğrencilere yansıması ve uygulanabilirliği, son aşamada ise görüşmecilerin eğitim politikalarına eleştirel bakışı öğretmenin cinsiyeti üzerinden temellendirilmeye çalışılmıştır.

Eğitim sürecinde öğrencilerden beklenilen davranış ve ders başarılarının ne derece değiştiği görebilmek amacıyla onları ölçme hissiyatı içine girilmiştir. Eğitim sürecinde hedef olarak görülen istendik davranışları kazandırmanın öğrencilere ne kadar ulaştığını görebilmek için çeşitli sınavlar uygulanmaktadır. Okullarda yapılan yazılı, sözlü sınavların yanısıra ulusal düzeyde düzenlenen merkezi sınavlar yapılmaktadır. Eğitim sisteminin temelinde merkezi sınavlar bulunmaktadır. Türkiye'de çevrede görülen hemen herkes sınavlarla büyümüştür. Kimi zaman dönem ve yıl sonunda karnelerin durumunu belirlemek, kimi zaman liseye, üniversiteye, mesleğe başlarken girilen bir ön eleme olarak tarif etmek yanlış olmayacaktır. Çetin ve Ünsal (2019, s. 305) çalışmasında, kişilerin belli bir alana ilişkin bilgi ve becerilerini test etmek amacıyla yapılan ölçme ve değerlendirme işleminin sınavlar aracılığıyla gerçekleştirildiğini ifade etmişlerdir. Sınavlar aracılığıyla gerçekleştirilen ölçme değerlendirme işlemi Türkiye'de okul ve merkezi olarak uygulanmaktadır. Okullarda yapılan sınavlar genellikle öğrencilerin herhangi bir derse ilişkin akademik performanslarını ölçmek amacıyla öğretmenler tarafından geliştirilen ve uygulanan sınavlardır. Merkezi sınavlar ise genellikle Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ile Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından geliştirilen ve uygulanan sınavlardır. Buldur ve Acar'a (2019, s. 321) göre, merkezi sınavlar öğrencilerin eğitimsel hayatlarına olan etkisinin dışında aslında öğretim süreci açısından da önemli bir etkiye sahiptir. Merkezi sınavların bu etkileri başta öğrenciler, öğretmenler, aileler ve okul yöneticileri olmak üzere eğitimle ilgili olan bütün paydaşları doğrudan

etkilemektedir. Merkezi sınavların eğitimle ilgili pek çok paydaş üzerindeki etkisi, bu sınavların varlığını toplumsal çalışmalarda tartışmalı bir konu haline getirmiştir. Çalışmanın bu bölümde merkezi sınavların nitelikli eğitime etkisinin olumlu ve olumsuz yönde öğretmenlerin cinsiyetlerine göre oluşturduğu farklılıklar üzerinden nasıl yansıdığı ortaya konulmuştur.

Yapılan görüşmeler sonucunda merkezi sınavların gerekli olduğu ya da kaldırılmasının daha doğru olacağı yönünde farklı görüşler ortaya atılmıştır. Merkezi sınavların eğitim sisteminde önemli bir belirleyici olduğu ve olmaması durumunda ciddi bir karışıklık yaşanacağı ileri süren katılımcılar olmuştur. İlk olarak merkezi sınavların gerekliliği yönündeki görüşlere aşağıda yer verilmiştir.

Sınavsız bir eğitimin olanaklı olmadığını ifade eden kadın ve erkek veliye göre merkezi sınavların önemli bir kriter olduğunu şöyle açıklanmıştır:

> "Sınavsız eğitim bizim buralarda malesef olanaklı değil. Evin kapısı gibidir bu. Evin kapısının açık olduğunu düşünün herkes eve rahatlıkla girer. Ama bu evin kapısında bir kilit olduğunu düşünün, bu kilidi açmak için anahtar lazımdır. Sınavda böyle bir şeydir. Kapıyı açan sınavdır. Sınavda başarıyı sağlayan bu kilidi açar ve eve girer. Okuldaki başarısıyla birlikte sınavı değerlendirerek sonuçlandırsınlar. Eğitimde mutlaka bir kiter olmalı. Yoksa karışıklık ve kargaşa olur. Okuldaki başarıyı göz ardı etmesinler. Sadece sınava bakarak çocuğun başarısını ortaya koymasınlar. Ama sınavsız da olmaz."(A.G.,41)

> "Sınav, başarıyı sağlayacaksa eğer bir ölçüt olduğunu düşünüyorum. Biz veliler olarak çocuğumuzun sınava girmeleri için elimizden geleni yapacağız. Ama tüm çabalara rağmen girmek istemez ve okula gitmek istemezse zorla sınava girmenin de bir anlamı yok. Çünkü zorla olunca bir fayda sağlayacağını düşünmüyorum." (S.L.,35)

Hem erkek hem de kadın öğretmenler, merkezi sınavların yapılıyor olmasının öğretmenleri deneme sınavı yapmaya mecbur bırakmaktadır. Deneme sınavların sınava girecek her öğrenci için bir ihtiyaç olduğu belirtilmiştir. Okullarda artık Türkiye geneli deneme sınavlarının yapılmaması okulları kendi imkanları dahilinde sınav yapmaya ittiği şöyle açıklamıştır:

"İlkokullarda merkezi sınavları malesef kaldırdılar. Önceden öğrencilere il bazında, Türkiye geneli deneme sınavları yapılırdı. Şu an bizler bu deneme sınavlarını kendi gayretlerimizle gayri resmi olarak yapmaktayız. Deneme sınavını da yapmamız gerektiğini düşünüyorum. Çünkü şu anki eğitim sisteminde bütün okullara geçiş merkezi sınavlarla yapılmaktadır. Bu yüzden deneme sınavları da öğretmen ve öğrenciler için bir gerekliliktir. Belli okullara girmenin ölçütü yine sınavdır ama öğrencinin kendini denemesi adına yapılan sınavlar yasak. Bunu kaldırdılar. Bence eğitim sistemi birbiriyle tutarlı olmalıdır. Çankırı merkezde, Çorum'da, Ankara'da hatta Türkiye genelinde okullar öğrencilerine deneme sınavı yaparak onları sınav sistemindeki yarışa hazırlıyorlar, bizler burada öğrencilerimize deneme sınavı yapmazsak o yarışa giren öğrencilerimiz adına olumsuz bir durum oluşacak. Bizde öğrencilerimizi o yarışa hazırlamak zorundayız. Eğitim sistemi değişmedikçe, merkezi sınavlar kalkmadıkça deneme sınavları öğretmen ve öğrenciler için temel bir ihtiyaç oluyor." (Ö.K.,34)

"Bu çocuk zaten bir sınav sitemine tabi tutulduğu için çocuğa test sistemine uygun şekilde çocuğu yetiştiriyorsun. Bu çocuğa her an açık uçlu sorular soramıyorsun. Ben çocuklarıma 3. sınıfa kadar açık uçlu sorular sorarım, okumasını yazmasını yerleştiririm. Bundan sonrasında ben çocuklarımı açık uçlu sorularla uğraştırmam. Çünkü bu çocuklar her yere testle girecek. Ben öğretmen olarak bir müddet sonra hedefe odaklanıyorum." (E.T.G.,35)

Merkezi sınavlarla birlikte, sınavlara göre öğrenci yetiştirmek zorundalığının oluştuğu kadın ve erkek öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Hatta bu yönde öğretmenlerin mecburiyet yaşadığı şöyle söylenmiştir:

"Bizler öğrencilerimizi sınavlarla eğitmek zorunda kalıyoruz. Mecburuz. Senin elini kolunu bağlıyorlar ve sen onu yapmak zorunda kalıyorsun. 4. sınıfı bitirmiş çocuğu optik form doldurmayı öğretmezsen sıkıntı." (Y.Ö.,48)

Merkezi sınavların kalkmasının mümkün olmayacağı ifade edilirken bu yönde yapılacak olan adımın açık uçlu sorularla öğrencileri değerlendirmenin daha doğru olacağını ve bu şekilde yapıldığında gün gelecek merkezi sınavlara ihtiyaç dahi duyulmayacağını erkek öğretmen şöyle ifade etmiştir:

"Merkezi sınavların pat diye kaldırılamayacağını düşünüyorum. Yeni bakanımızın da söylemleri bu şekilde. Bir şeyleri bıçak gibi kesip atamazsın. Hayatım dediğin şeyin 1-2 saat içinde sınavla ölçülmesi tartışılabilecek bir durum. Bunları bir anda başımızdan atamayız. Çünkü sistem böyle gelmiş ve bu şekilde de devam edecektir. Ama çocukları

> açık uçlu sorular olsun, sadece 1-2 saatlik sürelerde değilde bir gelişimsel dönemi değerlendirip uygulamak daha doğru olacaktır. Bu şekilde yaptığımızda gün gelecek merkezi sınavlara ihtiyacımız dahi kalmıyacağını düşünüyorum." (G.G.,34)

Katılımcıların çoğunluğu ise merkezi sınavların olmaması gerektiğini ifade etmiştir. Merkezi sınavların öğrenciler üzerinde olumsuz etki oluşturduğu vurgulanmıştır. Merkezi sınavların tam bir ölçüt olmadığını ifade eden erkek öğretmen (Y.Ö.,48) çoktan seçmeli sınav sistemine karşı çıktığı şöyle açıklamıştır:

> "Artık velilerde benim çocuğumun kaç yanlışı var moduna geriyorlar. Devlette bunu istiyor, bu çocuğun kaç yanlışı var diyor. Çünkü değerlendirme ölçütü bu. Bazen açıköğretim sınavlarına giriyoruz. İnglizceden tek şıkı işaretledim 7 tane doğrum var hocam diyorlar. Hani ölçüt? Şu an ülkemizde bu sınavları yapmakta mecburlar. Tam ölçüt müdür derseniz, yok. Ben test uygulamalı sınava kökten karşıyım. Test hiçbir zaman ölçüt olmadı ve olmayacak. Çünkü bizim bu nedenle öğrencilerimizle hikaye yazdıramıyoruz. Bir okuma ve anlama da düşünceleri nedir, anlayamıyoruz." (Y.Ö.,48)

Merkezi sınavların ölçüt olmadığı belirtilirken, kaldırılmasının daha doğru olacağı ve ilköğretim öğretmenlerinin, öğrencinin hangi okula gideceği belirlemede önemli olduğunu erkek okul müdürü şöyle belirtmiştir:

> "Herkes biribirine tam güvense sınava zaten gerek kalmaz. İlköğretim öğretmeni çocukların hangi okula gideceğini kesinlikle bilir. Doğrusunu buna göre yönlendirmenin yapılmasıdır ama bizim ülkemizde öğretmenin yönlendirilmesine bırakılmaz. Öğretmen öğrencisini en iyi tanıyan kişidir. " (M.B.,53)

Merkezi sınavları ölçüt olarak görmeyen erkek öğretmenler, öğrencinin gelişimin takip edilerek mesleğe yönlendirilmesi gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Kayadibi'ne (2012) göre, bireyin doğumundan itibaren bir gelişim dosyası tutulması gerekmektedir. Bu dosyada öğrencilerin fiziki ve psikolojik gelişimi, kabiliyetleri, yetenekleri, başarıları, eğilimleri, hangi mesleğe yatkın olduğu gibi hususları sürekli izlenerek tespitler belgeler halinde sunulmalıdır. Bu dosyanın hazırlanmasını aile, okul ve sağlık kuruluşları işbirliği yapmalıdır. Çocukların gelişim dosyasında her eğitim çağındaki gelişim, davramş, başarı ve yetenek grafikleri açıkça bir şekilde yer almalıdır. Öğrencilerin meslek seçimi öncesi bu veriler değerlendirilerek isabetli

meslek seçimi yapılmalıdır. Kayadibi'nin çalışmasında (2012) elde ettiği bu veriler çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Öğrencilerin yetenek ve kabiliyetleri doğrultusunda öğretmenlerin okul seçimlerinde önemli görevleri olduğunu ifade eden erkek öğretmen (Y.Ö.,48) merkezi sınavların bu sayede ortadan kalkabileceğini şu şekilde ifade etmiştir:

> "4+4+4 eğitim sistemine geçmenin tek amacı çocukları yetenek ve kabiliyetlerine göre okul tercihlerinde bulunmaktı. Bunun için ilkokul merkezdir. Burada öğretmenler çocukları tanıyor ve bu öğretmenler dinlenmezse sorunlar devam eder. Çocuklara kendi yeteneklerine göre bir şeyi yaptırmazsak o çocuklar yok oluyor. Eğer öğretmenlere yetki verilmiş olsaydı merkezi sınavda olmayacaktı. Her çocuğun okuma şansı yok. Okuyacak olanları ayırıp geri kalanları mesleğe yönlendirmek lazım." (Y.Ö.,48)

Erkek öğretmene göre, eğitim sisteminde okul çeşitliliğinin artırılıp meslek atölyelerinin kurulması merkezi sınavları ortadan kaldıracak ve öğrencilerin ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirmenin sağlanabileceği önemli bir proje olarak gördüğünü açıklamıştır.

> "Şu an eğitimde okul çeşitliliğimizi artırıyoruz. Mesleki liselere bir dönüş projesi var. Çünkü ülkemizde bir ara eleman sıkıntısı yaşanıyor. Bir ara tutturduk herkesi üniversite okutacağız, herkes diploma sahibi olacak dedik. Şu an bu yanlıştan dönüyoruz. Meslek liselerine yönlendirme çalışmaları başladı. 2023 vizyonu olan bu proje böyle devam ederse eğitim sistemimiz daha iyi olacaktır. Gün gelecek ve o merkezi sınavlara ihtiyacımız bile kalmayacak. Çünkü herkes ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda meslekler yönlendirildikleri zaman, üniversite okumak isteyen öğrenci sayısı azalacak. Üniversite okumak istemeyen kişilerinde ülkeye faydası olacak. Çünkü ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusundaki mesleklere yönlendirilecekler. Yani tahtalarla uğraşmayı, çakıp sökmeyi seven insanı zorla üniversiteye göndermeyip onu marangozluk mesleğine yönlendireceğiz. Bu çocuğu alakasız bir şekilde kimya, fizik vb. sorularla test etmeyeceğiz. Böyle kişileri atölyelere sokmak lazım. Yeni bir projeye başlandı ve şu an ilköğretimlerde atölyeler kuruluyor. İlköğretimde öğrencilerin yeteneklerini ölçme konusunda yetenek atölyeleri kurulacak. Bizler bu şekilde öğrencilerimizi yeteneklerine göre eğiteceğiz. Bunu da raporlaştırarak bir üst okullara yönlendireceğiz. Bu şekilde merkezi sınavlara olan ihtiyaç giderek azalacak." (G.G.,34)

Kadın öğretmene göre, öğrencilerin sınavlar yüzünde psikolojik olarak kendilerini kötü hissttikleri belirtilmiştir.

> "Sınav sistemi hakkında önceden net bir fikrim vardı ama artık net bir şey düşünüyorum diyemem. Sınıfım için sınavların uçurum oluşturduğunu düşünüyorum. Bu da psikolojik bir uçurum. Herkes birbiriyle bir yarışa giriyor." (E.T.G.,35)

Sınavların öğrencilerde kaybetme korkusunu tetiklediğini ve merkezi sınavlara karşı olduğunu belirten kadın veli (E.K.,36) şunları söylemiştir:

> "Öğrencilerin başarısının bir sınavla belirlenmesine karşıyım. Sınavlara girmek istemezse bunun sebebini öğrenirim. Çocuğum bence kaybetmekten korktuğu için sınava girmek istemez. Sadece sınavla olmamalı, okuldaki başarısını da dikkate almalılar. Bir sınavla çocukların hayatlarını bitirsinler istemiyorum. Bence çocuklar korktukları için sınavlara girmek istemezler. Öğretmeninin ve bizim ona vereceğimiz tepkiden korkarlar. Kendilerini küçük düşürecek düşüncesiyle girmek istemediklerini düşünüyorum." (E.K.,36)

İlköğretimde yapılan sınavların çok olmamasının ileriki yıllarda yapılacak merkezi sınavları olumsuz yönde etkileyebileceğini erkek veli şöyle ifade etmiştir:

> "İlköğretimde sınavların çok yapılmasını doğru bulmayan veli, öğrencilerin zaten yıllarca sınavlara tabi tutulduklarını ifade ederek sınavların sayısının azaltılması gerektiğini ifade etmiştir. Eğitim sisteminde çok fazla sınav yapıyorlar. Çocukların zaten ilerleyen zamanda gireceği önemli bir sınav var. Yazılılarla çocukları çok yorduklarını düşünüyorum. Çocuklar artık rastgele işaretleyip çıkıyorlar. Yarın gerçek bir sınav olduğunda da işaretleyip çıkacaklar. Ayda üç sınav yapmaktansa ayda bir kere yapılması biraz daha iyi olur." (S.L.,35)

Kurumsal eğitimde önemli olan eğitim politikalarının ele alındığı bu bölümde merkezi sınavların yapılıyor olması öğretmenler ve veliler tarafından tartışılan bir konu olmuştur. Yapılan görüşmeler sonucunda katılımcılardan bazı veli ve erkek öğretmenler, eğitim sisteminde merkezi sınavların şart olduğu vurgulanmıştır. Buldur ve Acar (2019, s. 321) göre, merkezi sınavlarda alınan puanlar kişilerin hayatıyla ilgili fırsatlar ya da seçenekler de önemli bir etkiye sahip olduğu vurgusu yapılmıştır. Buldur ve Acar'a (2019, s. 321) göre, özellikle Türk Milli Eğitim Sistemin açısından bu

sınavların var olması gerekliliği açıktır. Çünkü Türkiye'de giderek artan genç nüfus ve buna bağlı olarak eğitime olan talebin artması öğrencilerin farklı kurumlara, programlara ve hatta işe yerleştirilmelerinde ya da diğer bir deyişle kademeler arası geçişlerde merkezi sınavlarla mümkün olduğu vurgulanmaktadır. Öte yandan katılımcılardan hem kadın ve erkek öğretmenler, hem de veliler sınavların bir ölçüt olmadığı ileri sürmüşlerdir. Kadın öğretmenler ve kadın veliler, ilköğretim aşamasındaki öğrencilere çok fazla sınav yapılıyor olmasının onları ileride girecekleri merkezi sınavda olumsuz etkileyeceği vurgulanmıştır. Kadın öğretmenler, öğrencilerin yapılan sınavlarla psikolojik olarak kendilerini kötü hissetikleri ve öğrencilerde kaybetme kokusunun oluştuğu ileri sürmüştür. Kendini yıllarca sınavlara adayan bireylerin sonrasında hayal ettikleri mesleğe kavuşamamalarının onları psikolojik açıdan kötüleştirdiği vurgulanmıştır (Karakaya ve diğerleri, (2019, s. 255) yapmış oldukları çalışmada da bazı araştırmalarda merkezi sınavların eğitim sistemi paydaşları üzerinde olumsuz etkisi olduğu vurgulanmıştır. Çetin ve Ünsal'da (2019, s. 306) çalışmalarında toplumun büyük bir kısmını ilgilendiren merkezi sınavların topluma etkisini farklı değişkenler açısından inceleyen araştırma sonuçlarında, merkezi sınavların öğrenciler, veliler ve eğitim uygulamaları anlamında olumsuz etkilerinin olduğunu ortaya koymuştur. Literatürde yapılan araştırmalar sınavların çok fazla ders çalışmayı ve test çözmeyi gerektirdiği için öğrencilerin zamanını ve enerjisini aldığını, bu yüzden de öğrencilerin yaşlarının gerektirdiği birçok sosyal etkinliği ertelediğini ya da yapamadığını belirtilmiştir. Diğer taraftan sınavların öğretim programlarının daralmasına neden olduğu, öğrencilerin eleştirel ve analitik düşünme becerilerinin gelişmesini, kültürel ögelerle ilgilenmesini engellemekte olduğu vurgusu yapılmıştır. Ayrıca sınavlar öğrencilerin problem çözme, araştırma, yorumlama, analiz etme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirememesine kalıcı ve anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirememesine, eğitim ile gerçek hayat arasında ilişki kuramamasına neden olabildiği ifade edilmektedir. Merkezi sınavlarda yüksek oranda başarı elde etme baskısı, öğretmenlerin eğitimin niteliğini artırma yerine, öğretim programlarında öğrencilerin sınavda başarılı olacakları kısımlara yoğunlaşmalarına diğer kısımları ise ihmal etmelerine neden olmaktadır (Çetin ve Ünsal, 2019, ss. 306-307). Merkezi sınavların öğrencilerin ders başarıları ve kişilikleri üzerinde olumsuz etki yarattığı fikri katılımcıların ifadeleri doğrultusunda anlamlılık kazanmıştır. Erkek öğretmenler tarafından ilköğretim öğretmenlerinin, öğrencilerin hangi okula gitmeleri

yönünde önemli bir konumda olduğu ve yönlendirmelerinin yapılması ile merkezi sınavların giderek ortadan kalkabileceği belirtilmiştir. Merkezi sınav uygulaması sonucunda öğretmenlerin kendilerini zorunluluktan dolayı baskı altında hissetikleri ve bu sebeple onları teste tabi tuttukları belirtilmiştir. Bu ifadelere göre öğretmenlerin eğitimde merkezi sınavların yürütülmesinde önemli bir konumda olduğu vurgulanmıştır. Karakaya ve diğerleri, (2019, s. 355) göre, merkezi sınavlara yönelik görüşlerin belirlenmesi öğretmenler için önemli görülmektedir. Öğrencilerin merkezi sınavlara hazırlık aşamasında önemli paydaşlardan biri olan öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi alanyazın için oldukça gerekli olduğu vurgulanmaktadır. Çetin ve Ünsal'a (2019, s. 307) göre de karar alıcıların merkezi sınavlara yönelik düzenleme yaparken öğretmenleri göz önünde bulundurması, yapılan düzenlemelerde amaçlanan verimliğin gerçekleşmesini mümkün kılabilmektedir. Merkezi sınavların öğretmenleri öğrencileri sınava hazırlamak konusunda öğretmenleri baskı altına aldığı ve yapılan pek çok çalışma sonucunda öğretmenlerin merkezi sınavların varlığı nedeniyle öğrencilerini devamlı olarak bu sınava hazırladıkları ve teste yönelik öğretim yaptıkları ifade edilmiştir. Öğretmenler öğrencilerini merkezi sınavlara hazırlamak konusunda öğretimlerini sınavlara yönelik planlamakta bu durum hem istedikleri gibi bir öğretim yapamamalarına hem de onları test çözebilecek öğrenci yetiştirmek gibi bir zorunluluğa itmektedir. Bu durumun hem öğretmenleri hem de öğrencileri strese soktuğu, motivasyonlarını düşürdüğü ve yaratıcılıklarını kısıtlamakta olduğu belirtilmektedir (Buldur ve Acar, 2019, s. 322). Erkek öğretmenler, eğitim sisteminde okul çeşitliliğinin artırılıp meslek atölyelerinin kurulmasını, merkezi sınavları ortadan kaldıracağı ve öğrencilerin ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirme sağlanabileceği konusunda önemli bir adım olarak görmektedir.

Okullarda ve sınıfta öğrenciler tarafından bazen olumsuz davranışlar sergilenmektedir. Hem okul yönetimi hem de öğretmenler bu olumsuz davranışların önüne geçebilmek ve olumlu davranışlar oluşturmak için kurallar koymaktadır. Kurallar hayatın her bölümünde vardır ve hayatlarımıza rehberlik etmektedir. İnsanların sosyal bir varlık olarak yaşamasında kurallar önemli bir ögeyi oluşturmaktadır. Çocukların da topluma uyum sağlayabilmesi ve toplumla bütünleşebilmesi, toplumda geçerli olan davranışları kazanmasıyla mümkün olmaktadır. Toplumda var olan istendik davranışlar ise kendi

kendine kazanılamaz. Bazı istendik davranışların planlı bir şekilde bireylere kazandırılması eğitimle amaçlanmaktadır (Kuş ve Karatekin,2009, ss. 183-184). Bu sebeple okullarda kurallar koyulmaktadır. Öğrencilerin bu kurallara uyması beklenmektedir. Çalışmanın bu bölümünde okullarda konulan kuralların nitelikli eğitim ile ilişkisi ve kuralların öğretmenin cinsiyeti üzerinden nasıl algılandığı yorumlanmıştır.

Kadın öğretmene göre, okul kurallarına öğrencilerin mutlaka uyulması yönünde görüş ileri sürülmüştür. Her öğrenci tarafından uyulması gereken kuralların içselleştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

> "Okulda kurallar illa ki olmak zorunda. Her okulun kendine özgü kuralları var. Gözlemlediğim kadarıyla kuralların gerekli olduğunu düşünüyorum. Kuralların her öğrenci tarafından içselleştirilmesi önemli. Yani çocuk en basitinden "Yerlere çöp atmamalıyız." dediğimizde çocuğun önce bu kuralın önemini anlaması gerekiyor. Çocuk kuralı kavrarsa önemini anladığı için ne okulda ne de dışarıda bu kuralı uyguluyor. Bunun önemini kavramazsa, kuralı içselleştirmezse, neden yapmaması gerektiğini anlamadığı zaman kuralın çocuğun hayatına yansıması zor oluyor." (E.M.,27)

Erkek öğretmen, okul kurallarına uyulmasının zorunluluğunu ve okulda kuralların makul ve mantıklı olmasının gerekliliğine değinmiştir.

> "Her öğrenci okul kurallarına uymak zorundadır. Ancak kurallarda makul ve mantıklı olmalıdır. Bizde konulan okul kuralları bellidir. Öğrenci okula zamanında gelmeli, okul üniformasını giymeli, okul içerisinde gürültü yapmamalıdır." (Y.Ç.,52)

Okuldaki kuralların öğrenciye uygunluğunun önemli olduğuna dikkat çeken veli, okul kurallarının şartlara göre ayarlanması yönünde fikrini sunmuştur.

> "Okullarda kurallar öğrencinin ve o sınıfın şartlarına göre ayarlanıyor. Sadece idareye yönelik olmasını gerektiğini düşünmüyorum. Var olan kurallar öğrenciye uyan kurallar olmalı. Çocuğumun okulunda da okul kuralları öğrenci merkezli olarak işliyor. Bu konuda biz veliler memnunuz." (S.K.,35)

Erkek öğretmen (Ö.K.,34), okul kurallarının uygulanabilirliği ve eski kuralların dönüştürülmesinin önemli olduğunu ifade etmiştir. Kuralların uygulanabiliği açısından ilköğretim okullarının diğer okullara göre daha rahat olduğu söylemiştir.

> "Okul kurallarını uygulamada biz ilkokul öğretmenleri olarak görece daha rahatız. Kuralların birçoğunu uygulayabiliyoruz. İdari olarak bazı kuralların olmaması daha uygun olabilir. Mesela biz öğretmenler için kılık kıyafet kuralının gereksiz olduğunu düşünüyorum. Bu kuralın hiçbir anlamının olduğunu da düşünmüyorum. Bazı kurallar zaman geçtikçe eskiyor ve bu eski kuralların dönüştürülmesi taraftarıyım. Hem öğrenci hem öğretmen olarak yönetmeliklerde okul kurallarının olmamasını isterim. Bazı kurallar güncellenmelidir." (Ö.K.,34)

Erkek öğretmen tarafından okul kurallarının uygulanabilirliği ilköğretim çağındaki çocuklar için daha kolay olduğu ifade edilmiştir. Kuş ve Karatekin'e (2009, s. 83) göre, öğrencilerin yaşları büyüdükçe ve sınıf seviyesi yükseldikçe disipline aykırı davranışlarda artış olduğunu belirtilmiştir. Sınıf seviyesinin yükselmesiyle okul kurallarının ihlal etme de artış görülmesinin nedenlerini öğrencilerin ergenlik dönemine girmeleri, büyüdükçe daha özgür olma istekleri ve öğrenci büyüdükçe okula velinin katılımının ve ilgisinin azalması gösterilmektedir. Kuş ve Karatekin'in (2009) bu saptamaları çalışmadan elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir.

Okullarda disiplinin olması gerektiğini belirten erkek öğretmen (G.G.,34), öğrencilerin kendileri tarafından konulan kuralların uyulmasının da daha kolay olabileceği ileri sürülmüştür.

> "Disiplinin olmadığı yerde her zaman gözyaşı vardır derler. Bu yüzden kural ve disiplin olması gerekir. Ben okul kurallarını ve sınıf kurallarını öğrencilerimle birlikte yapıyorum. Okul başlarken öğrencilerimle birlikte konuşuruz, tartışırız, onların fikrini soruyorm. İşin içine öğrenciyi kattığın zaman kendi ürünü olduğunu hissediyor ve ona daha çok sahip çıkıyor. Öğrenciler, onun olan bir şeyi kimseye dokundurtmuyor. O kuralı çiğneyen kişiyi de uyarıyor. Öğrenciler bu şekilde olunca, bu kuralı biz koyduk, biz koyduksak buna biz uyacağız diyorlar. Ben okulları şunlar, şunlara uyacaksınız, uymazsanız şu olur demiyorum. Böyle dediğimde o kurallar onlar için çiğnenmesi daha cazip hale geliyor. Mesleğimin ilk yıllarında bende sınıf kuralları yazılı olan listeleri sınıfıma asıyordum, yapılacakları söylüyordum. Ama hiçbir işe yaramıyordu. Uygulanabilirliği azdı. Sonra zamanla öğrenciyi işin içine kattıkça daha faydalı olduğunu gördüm." (G.G.,34)

Öğrenciler tarafından konulan kurallarının daha iyi uygulandığına ilişkin kadın öğretmen (E.T.G.,35) ise şunları söylemiştir:

> "Ben öğretmenliğim süresince gördüğüm şey şu: çocuklar kendi koydukları kurala uyuyorlar. Mesela arkadaşlarının başına bir şey geliyor, okulda olmayan bir kural aslında sınıfımca tenefüslerde kendi sınıfımızla oynama kuralı koyduk. Büyüklerle oynayınca zarar gördüklerini gördüm. Siz söyleyin nasıl bir çözüm bulalım dedim. Onları hep birlikte bu kuralı koydular ve kendi koydukları kurala gerçekten de uyuyorlar. Mesela futbol oynuyorlar, sınıftaki kızları futbolun içine katıp oynuyorlar. Bu şekilde çocuklarımda zarar görmüyor. Bundan da çok mutluyum." (E.T.G.,35)

Hem kadın hem de erkek öğretmenler tarafından okul kurallarının gerekliliği ve uyulması gerektiğinin önemli olduğu görülmüştür. Kuş ve Karatekin (2009, s. 184) çalışmasında (2009: 184) toplumsallaşma ve akademik başarı için bu denli önemli olan okul kurallarına uymayı disiplin kavramıyla ilişkilendirmiştir. Seçilip konulmuş kuralların, hükümleri ve bunlara uyulması için önlemler alınmalıdır. Ancak var olan okul kurallarının şartlara göre ayarlanması ve uygulanabilirliği kuralları uygulamada kolaylık sağlamaktadır. Ayrıca öğrencilerin var olan kurallara uyulması beklenmemeli ve kuralların öğrenciler tarafından konulmasının uygulanabilirlik açısından önemli olduğu belirtilmiştir. "Henson ve Eller (1999) okullardaki problemlerin öğrencilere sorularak belirlenmesini önermektedir. Rahatsız oldukları problemleri belirten öğrenciler, aynı zamanda bu problemleri önleyici önerileri ve kuralları da belirtmedir. Bu yaklaşım, Henson'un 1996 daki çalışmasındaki, kuralların öğrenciye empoze edildiği bir durumdan, kuralların öğrencinin kendisi tarafından konduğu bir uygulamanın daha başarılı olduğunu savunduğu düşünceyle uygunluk göstermektedir." (Akt. Kalaycı, 2005, s. 189). Kalaycı'ya (2005, s. 191) göre, okullarda problemleri belirleyen öğrencilerden oluşan bir grubun çözüm önerileri oluşturması istenmesinin etkili olabileceği ifade edilmiştir. Öğrencilerin çatışmaları belirlemeleri ve karar verme sürecine katılmaları problemlerin çözümüne ve kendi gelişimlerine katkı sağlayacağını belirtmiştir. Ayrıca öğrenci problemlerinin betimlenmesinden sonra, nedenlerine ve çözümlerine yönelik deneysel bir çalışma yapılabilir. Rousseau'ya (2017: 133) göre, eğer çocukları git, gel, kal, dur, bunu yap ya da şunu yap diyerek daima yönlendirme yaparsak onları alıştırmış olacağız.

Çocukların kollarının güçlenmesini kendi kafalarınızla yönetmeniz durumunda onların kafalarının gereksiz olacağını ifade eder. Bu bağlamda okul kurallarının oluşturulması ve uygulanabilirliği için zorunlu dayatmaların olmaması gerektiği ve öğrenci merkezli bir çözüme gidilmesinin kuralların içselleştirilmesinde önemli olduğu ifade edilmiştir.

Eğitim sisteminde eğitim politikaları kazanımlar oluşturabilmek için nihai hedefler, ilkeler ve yöntem belirlemede zorunludur. Başarılı eğitimin sağlanması için politikalar ortaya koyulmalı ve uygulanması beklemektedir. Bu politikarın devamlılığının sağlanabilmesi, eğitim niteliği sağlama da önemli görülmektedir. Ancak Türliye'de eğitim politikalarının çok süreklilik kazanmadığı ve eğitim politikalarının sürekli değişiyor olması katılımcılar tarafından eleştirilen bir konu olmuştur. Eğitimde yönetmeliklerin sürekli değiştiğinden yakınan erkek öğretmen (Ö.K.,34) politikaların istenildiği gibi değişmediği ve eğitimci olmayan bakanların gelmesi okulda verilen eğitimin niteliğini olumsuz etkileyebileceğini şöyle açıklamıştır:

> "Yönetmelikler değişikliklere uğruyor. Önceden ilkokul da kalma vardı ama artık ilkokulda sınıfta kalma yok, kaldırıldı. Herkes okuldan bir şekilde mezun oluyor. Eğitmideki en büyük olumsuzluklardan birisi kuralların gerektiği gibi değişmemesidir. Şu an MEB'in bize verdiği bir ümit ve güven var. Çünkü eğitimci ve alanında uzman olan bir bakanın gelmesi sistemin başına gelmesi biz öğretmenleri ümitlendiriyor. Bu uzman kişi kadrosuyla eğitim sistemi iyiye doğru gidecektir. Öğretmeni ve öğrenciyi eğitimci olarak daha iyi anlayacaktır. "(Ö.K.,34)

Eğitimde yönetmeliklerin ve ders içeriklerinin sürekli değişmesinin ve her değişiklikte eskisinin tekrar uygulamaya konulup kaldırılmasından yakınan kadın öğretmen (E.T.G.,35), bu durumun öğretmenleri ve öğrencileri zor duruma bıraktığını şöyle ifade etmiştir:

> "Öğretmenlik sürecimde bu üçüncü kez birinci sınıfları almam ve her birinci sınıfa döndüğümde okuma yazmaya dair bir şeyler mutlaka değişiyor. Eğitim sistemi sürekli değişiyor. Mesela okutuyorum tekrar bire döndüm 4+4+4 sistemi gelmiş. Tamam, onu alıyoruz yetiştiriyoruz, el yazısı kullanıyoruz, tekrar birinci sınıfa geldiğimizde bir bakıyorum ki düz yazıya dönmüşüz. Sürekli bir şeyler değişiyor. Ama hep aynı şeyler başa dönüyor, ileri gidiyor, geri geliyor. Farklılık çok yok, var olanı bırakıp tekrar önceden olana dönülmeye çalışılıyor. Mesela zaten düz yazı öğretiyorduk, sonra el yazısına döndük. Tamam doğru bir şey ise sonra neden tekrar düz yazıya dönüyoruz.

> Eğitim sistemi kendi içinde kısır bir döngü oluşturuyor. Bazı şeylerin bence oturulup gerçekten bir araştırması gerekmektedir. Bunun için üniversitelerden yardımlar alınmalı. Bunun için öğretmenlerden fikir alabilirler, anketler yapabilirler. Sanki fikir alınıyor alınıyor ama havada kalıyor gibi düşünüyorum. Çünkü öyle olmasa benim 7 senem içinde üç kere değişiklik olmazdı." (E.T.G.,35)

Eğitim sürecinde eğitim politikalarının sürekli değişilik göstermesinin bilinçli olarak yapılmadığını ifade eden veli (S.U.,46) sözlerine şöyle açıklık getirmiştir:

> "Bizim eğitim sistemimizle çok oynandı. Bunun şu an sanki bilinçli olarak yapıldığını düşünüyorum. Sanki eğitim olmasın, eğitim düzelmesin diye yapılıyor gibi. Öğretmenler hep her sene görüş bildiriyorlar. Bir uygulamayı çok beğeniyorlar, kalsın istiyorlar. Gelecek sene o uygulama kaldırılıyor."(S.U.,46)

Öğretmenlik mesleğinde uzun yıllar görev yağtığını söyleyen erkek öğretmen (Y.Ç.,52), deneyimleri üzerinden eğitim sistemindeki değişikliğin bu derece fazla olmasını eleştirmiştir. Kendisinin öğretmenlik süresince yaptığı temel kaynakların sistem değişikliğinden dolayı tekrar kullanılamamasının ve hepsinin onun tabiriyle boşa gittiğini şöyle açıklamıştır:

> "Eğitim sistemimizde çok sık eğitim programı değiştiriliyor. Eğitim programlarını daha uzun süre yapmak ve uzun süre kullanabiliyor olmak gerekir. Sık değiştirilen eğitim programlarının öğretmeni ve öğrenciyi olumsuz etkilediğini düşünüyorum. Sürekli ders konularını değiştirilirse öğretmenin branşlaşmasının da önüne geçilmiş olur. Benim yıllardır hazırlamış olduğum kaynakların hepsi boşa gitmiş olur. Öğretmen olarak ben biraz branşlaşabilmeliyim. Ben kullandığım var kaynaklara yeni yenilerini ekleyerek kendimi geliştirebilmeliyim. Sürekli yeni arayışlar içine girmemeliyim. Elimdeki kaynakların hepsini birden çöp gibi atmamalıyım. Var olan üzerine kendim bir şeyler koyabilmeliyim. Daha iyi eğitim verebilmeliyim. Ama bizde sık sık eğitim politikaları değiştiriliyor. Ders kitapları, konular, kazanımlar sürekli olarak değişmektedir. Bu durum öğretmenleri olumsuz etkiliyor." (Y.Ç.,52)

Eğitim politikalarının sürekli değişmesinden kaynaklı olarak, erkek veli (S.U.,46)'ya göre, politikaların yanlış işleniyor olmasının eğitim sisteminde kopukluk oluşturduğuna ilişkin erkek veli (S.U.,46) şunları ifade etmiştir:

> "Eğitim sistemindeki kopukluğu çocuklarımda öyle çok yaşıyor ki. Ben edebiyatçı olduğum için çocuğuma da anlatıyorum. Yardımcı oluyorum. Çok iyi öğreniyor, her şeyi mükemmel. Ama aradan zaman geçince tekrardan sanki hiçbir şey bilmiyormuşçasına aynı konu farklı bir yönüyle tekrar önüne konulduğunda çocuğum bundan olumsuz etkileniyor. Sistem çocukların motivasyonunu olumsuz etkiliyor. Sistemle birlikte öğrenciler bildikleri konuyu inadına unutturmaya çalışılıyor." (S.U.,46)

Erkek veli (S.U.,46)'ya göre, eğitim sistemindeki politikalarda yapılan hataların olduğu ve bu hataların öğrencilerin akademik başarısı üzerinde olumsuz etki oluşturduğu ileri sürülmüştür.

> "Eğitim politikamızdaki hatalardan kaynaklı olarak okulda öğrenci bir müddet sonra benim ne işime yarıcak öğretmenim, ben bunu neden öğreneyim moduna geçiyor. İşine yaramayacak bilgiyi öğrenmek istemiyor." (S.U.,46)

Eğitim politikalarında meydana gelen değişikiliklerde önce öğretmenlerin yapılan bu değişime inandırılması gerektiği ve öğretmenlerin politikalara inandığı ve güvendiği takdirde okulda verilen eğitimin de doğru orantılı şekilde artacağına dair kadın öğretmen (E.T.G.,35) şunları söylemiştir:

> "Eğitim sistemindeki değişimler olduğunda bunun gerçekten olması gereken bir değişim olduğuna inanmıyorum. Çünkü buna öncelikle benim inanmam lazım ki öğrenciye geçebilsin. Öncelik biz öğretmenlerin inandırılması gerekiyor. Bunun için önemli büyük değişikliklerde öğretmenleri bir araya toplarak bize anlatmalılar. Değişim gerçekleşmeden önce bizi inandırmalılar. Çünkü beni inandıramadığı bir şeyi öğrenciye kazandıramıyacağını düşünüyorum." (E.T.G.,35)

Eğitim politikalarının nitelikli eğitim üzerindeki etkisinin olumlu olabilmesi için eğitim politikaları belirlenirken öğretmenlerin fikirlerinin alınmasının önemli olduğunu erkek öğretmen (Y.Ö.,48) şöyle açıklamıştır:

> "Üst kademedeki insanlara eğitime dair önerilerimizi sunuyoruz ama tabiki bizi dinlemiyorlar. Her sene bir form doldurup gönderiyoruz. Kimse onu dikkate almıyor. Bu yüzden kaybediyoruz. Öğretmenleri dinlemiş olsalardı, sorunların çoğu aşılmış olurdu. Malesef dinleyen yok." (Y.Ö.,48)

Eğitimin başarı sağlanabilmesinde önemli faktörlerden birisi olarak ders kitapları görülmektedir. Eğitim politikalarının odağını da ders kitaplarının oluşturulması ve hizmete sunulması oluşturmaktadır. Eğitim sisteminde müfredatlar yenilenmekte, ders kitapları değiştirilmekte ve öğretmenler hizmet içi eğitimlere tabi tutulmaktadır. Eğitim reformu adıyla bu alanlarda belli başlı çalışmalar yapılmaktadır. Eğitim politikalarına ders kitaplarının yetersizliği ilişkin tartışılan konu olmuştur. Eğitim politikalarının sürekli değişiyor olmasının ve ders kitaplarının diğer kaynak kitaplara göre yeterli olmaması okulda verilen eğitimin nitelikliğine olumsuz yansıdığı ileri sürülmektedir. Katılımcılar tarafından ders kitaplarının eğitim uygulayıcılarının beklentisini karşılamadığı ileri sürülmüştür. Yapılan merkezi sınavlarda başarı elde edilebilmesi için de ders kitaplarının yetersiz kaldığı ifade edilmiştir. Ders kitaplarının yetersizliğinin öğretmenleri ek kaynak kullanmaya zorunluluğuna bıraktığını erkek öğretmenler (Ö.K.,34) ve (Y.Ç.,52) şu şekilde açıklamıştır:

> "Biz öğretmenlerin resmi olarak ders kitabı dışında başka bir kaynak kullanması yönetmelik olarak yasak. Ders kitapları da malesef yeterli değil. Bizler başka kaynak kullanamıyoruz ancak ekstra olarak kendi çalışmalarımı kullanmaktayım. Ben size şimdi şu kaynakları, şu yayınevini kullanıyoruz gibi bir şey desem suç işlemiş oluruz. Bu konuda söylemek istediğim ders kitapları kesinlikle yetersiz kalıyor. Mesela okuma yazmayı öğretiminde 'E' harfini öğretiyoruz. Ders kitabında bu konu için sadece yarım sayfa etkinlik var. Okuma yazmaya yeni geçen bir öğrenci için bu ne kadar yeterli olabilir ki? Bu durum aynı şekilde matematik dersi içinde söz konusu, matematikde çocuklara problemleri öğretiyoruz. Bu konu bütün sınavlarda özellikle sorulan bir konu ancak ders kitaplarında bu konuya sadece üç sayfa yer veriliyor. Bu konu anlatımı sadece ders kitaplarıyla bu şekilde ne kadar yeterli olur siz düşünün. Bu sınırlama konuyu tam olarak öğrenciye konuyu anlaması için yetmiyor. Araştırmalar konuyu öğrencinin anlamasını değerlendirmek açısından yetersiz buluyorum. Mesela önceki seneler TED kolejinin ingilizce ders kitabı vardı. Normal ders kitaplarının dışındaydı. Öğretmenler olarak memnun kalmıştık. Bir sene kullandık ama sonraki dönemde kayboldu. Ders kitapları ile alakalı bir kurum var. Ders kitapları belli şartları sağlayan kitaplar ihaleye giriyor. 100 üzerinden yaklaşık olark 80 ya 90 civari puan alabilenler ihalede en ucuz tekilifi veren kazanıyor. Görüldüğü üzere bu sistemsel bir sıkıntıdır." (Ö.K.,34)

> "Öğretmenlerin derste ders kitabı dışında kaynak kitap kullanımı yasaklandı. Ama ders kitaplarının içi bomboş. Eğer yardımcı kitap kalitesinde ders kitabı yapabilirsek o zaman hiçbir öğretmen yardımcı kaynak kullanmaya gereksinim duymayacak. Aman ha bana benim kullanıp kullanmadığımı sorma, suç sayılan bir şey hakkında hiç konuşmam. Ata

> yayıncılık ders kitabı çıkartıyor ders kitabının içi bomboş. Yardımcı kitap satıyor kitap mükemmel. Ne zaman ders kitaplarımızı kaynak kitap kalitesine çıkartabilirsek o zaman başarıyı artırabiliriz. Ders kitapları komisyonda daha dikkatli ele alınırsa daha iyi kitaplar çıkacaktır ve bu şekilde daha başarılı olacağımıza inanıyorum." (Y.Ç.,52)

Ders kitaplarının belirlenmesinde öğretmenlerin değerlendirmelerinin alınıp ders kitaplarının daha uygun bir şekilde değiştirilmesi gerektiği kadın öğretmenler (E.T.G.,35) ve (E.M.,27) tarafından şöyle ifade edilmiştir:

> "Ders kitapları için hep biz öğretmenlerden dönüt alırlar. Her defasında da yazarız. Yazıyoruz. Türkçe kitabında dilbilgisine ağırlık verilmemiş diyoruz. O yazı gidiyor. Ertesi yıl aynı kitaplar tekrardan gelir. Bir daha yazarız ama değişim sağlanmaz. Bir konuda çok fazla şikayet veya görüş varsa ertesi sene mutlaka değiştirilmesi lazım. Çünkü bu değişim olmazsa bir nesil daha göndermiş oluyorsun ve o giden nesil bazı şeyleri eksik almış gidiyor. Eğitimde mekanizmanın hızlı bir şekilde gelişmesi lazım. Biz öğretmenler bu sık değişimlere o kadar alışık hale geldik ki birisi bir şey söylediğinde artık duruma şaşırmıyorsun. Ben değişime bir türlü ayak uydururum. Çünkü bu benim mesleğim. Ben bundan para kazanıyorum. Olması gereken şeye her zaman hazırım ama bunun öğrenciye yansıması kötü." (E.T.G.,35)

> "Önceden akıllı tahta uygulaması vardı şu an devletimiz tarafından bu uygulamada durduruldu. Sanırım siyasi karışıklıklardan kaynaklı. Akıllı tahta uygulaması bütün okullara ulaşamadı. Bu uygulama biz öğretmenler ve öğrenciler için devam etmesi gerekirdi. Klasik deneylerin yapıldığı laboratuvar yerine daha kolay ve işlevsel materyaller getirilmeli. Mesela sunum kalemi biz öğretmenler için ihtiyaç haline geldi. Bu gösteriyor ki ders materyallerininde güncellenmesi gerektiğini düşünüyorum." (E.M.,27)

Yapılan görüşmeler sonucunda hem kadın öğretmenler hem de erkek öğretmenler tarafından eğitim sisteminin sürekli değişiyor olması eleştirilen bir husus olarak dikkat çekmiştir. Palavan ve Donuk (2016, s. 124) çalışmalarında, öğretmenlerin mesleki problemlerini incelediklerinde çok sık değişen program ve mevzuatlar olumsuz şekilde etkilendikleri belirtmişlerdir. Ayrıca eğitim sisteminde kopuklukların olduğu ve politikaların hatalı olduğundan bahsedilmektedir. Bu hususun öğrencilerin başarısına olumsuz olarak yansıdığı belirtilmektedir. Eğitim sisteminde yapılan değişikliklerin bu derece sık olması nitelikli eğitime olumsuz olarak yansıdığını belirtmek yanlış olmayacaktır. Çalışmada elde edilen bulgulara paralel olarak Balyer ve Kural (2018,

s. 72) çalışmasında, eğitim sisteminde gerçekleşen değişimlerin sık olması ve öğretmenlerin kararlara katılamamaları, öğretmenlerin değişime yönelik kararların inandırıcılığını yitirmelerine neden olmaktadır. Bu durumun değişim çabalarını olumsuz bir şekilde algılamalarına neden olduğu belirtilmiştir.

Kadın öğretmenler tarafından eğitim sisteminde gerçekleşen değişimlere öncelikle öğretmenlerin inandırılması gerektiği vurgulanmıştır. Değişiklikler yapılırken öğretmenlerin görüşlerinin alınması ve onların dinlenilmesinin önemli olduğu ifade edilmiştir. Yapılan değişikliklerde öğretmenlerin görüşlerinin formlarla her sene sonunda belirtildiği ancak bu görüşlerin dikkate alınmadığı siteminde bulunulmuştur. "Bir bütün olarak toplumun gelişimindeki önemli rolü ve öğrencilerle doğrudan teması nedenleriyle öğretmenlere, profesyonel bir eğitimci olarak, okullarda öğretimsel ve yönetimsel konularda söz hakkı verilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin okulda karara katılımı, okulun kendi dinamiklerinden etkilenebilmekte ve tüm süreçleri dönüştürebilmektedir. Bu nedenle öğretmenin gönüllü katılımını ve desteğini sağlamak, bu yolla da eğitim sistemlerini geliştirmek ve dönüştürmek için eğitsel kararlar her biri mesleğinin uzmanı olan öğretmenlere söz hakkı verilmesi gerektiği ifade edilebilir" (Özkan, 2016, s. 439). Bunlara paralel olarak Balyer ve Kural (2018, s. 67) çalışmasında, eğitim süreçlerinde yaşanan değişim çabalarında öğretmenlerin rolleri ve bu değişimlere uyumları ne kadar başarılı olursa değişim süreci de o kadar etkili ve başarılı olabileceğini ifade etmiştir. Bu kapsamda mevcut durumda öğretmenlerin bu değişim çabalarına dair görüşleri ve uyum kapasiteleri her zamankinden daha yaşamsal bir hale gelmektedir. Ayrıca Balyer ve Kural (2018) öğretmenlerin değişimlere daha az katıldığını resmi kurumlar ve özel kurumlarda çalışan öğretmeler üzerinden karşılaştırmalı olarak sunmuştur. Balyer ve Kural'ın (2018, s. 71) araştırmasının sonucuna göre resmi kurumlarda çalışan öğretmenler değişimle ilgili karar süreçlerine daha az katılmaktadır. Bu öğretmenler genel olarak eğitimde değişimle ilgili kararlara yeterince katılamamaktadırlar. Bir şekilde karara katılımlarının sağlanması gerektiği belirtilmektedir. Özel öğretim kurumlarında çalışan öğretmenler ise karara daha fazla oranda katılmaktadırlar. Özel okuldaki öğretmenler değişim sürecinin içerisinde yer aldıklarını ve bunun öğretmenler bakımından çok önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Katılımcılar ayrıca ders kitaplarının yetersizliğinden şikayetçi olmuşlardır. Özellikle ders kitaplarının

belirlenme aşamasında alanında uzman kişilerin ve öğretmenlerin görüş ve önerilerinin alınmasının gerekliliğinin altı çizilmiştir. Öğretmenler değişimin teknik bir süreç olduğunu ve doğru planlanması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bu sürecin de gelişigüzel olması yerine planlı ve uzman desteğiyle gerçekleşmesi gerektiği belirtilmektedir (Balyer ve Kural, 2018, s. 72). Erkek öğretmenlere göre, ders kitapları bilgi bakımında yetersiz kalmakta ve öğretmenleri ek kaynak kullanmaya zorunlu bırakmaktadır. Okulda verilen eğitimin niteliğini artırma da sadece ders kitaplarının yeterli olamayacağı vurgulanmıştır. Bunun çözümü olarak yasaklanmasına rağmen yardımcı kaynak kullanımının hala okullarda devam ediliyor olduğu gözlemlenmiştir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, okulun fiziki ve toplumsal çevresi, okulun paydaşları, okulun akademik başarısı, okulun eğitim politikalarıyla ilişkisi gibi değişkenlerin içerisinde öğretmenlerin cinsiyetlerinin okulda verilen eğitimin niteliği ile ilişkisi sosyolojik olarak sorunsallaştırılmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda ilk olarak literatüre dayalı olarak Türkiye'de eğitim ve eğitim politikaları, eğitim kurumları olan okulların bulunduğu fiziki ve toplumsal çevresi, nitelikli eğitimde öğretmen ve öğretmen cinsiyetinin yeri üzerinde durulmuştur. İkinci olarak araştırmanın yöntemi belirlenmiş ve saha çalışması yürütülmüş, elde edilen bulgular analiz edilmiştir. Üçüncü olarak yapılan analizlere dayalı olarak saha çalışmasının okulun fiziki ve toplumsal çevresi, okulun paydaşları ve eğitim pratikleri, okuldaki eğitimin niteliği ile öğretmenin cinsiyeti arasındaki ilişki sorunsallaştırılmıştır.

Çalışma, katılımcılarla yapılan yüz yüze görüşmelere dayalı olarak sorunsallaştırılmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda saha çalışmasının yürütüldüğü okulun fiziki ve toplumsal çevresi üzerine katılımcıların deneyimlerine bağlı olarak elde edilen başlıca ifade edilenler şunlardır: Okulun yapısı ve kurulduğu yerin okulda verilen eğitimin niteliğini belirlemede önemli olduğu ifade edilmiştir. Okullar kurulurken hem binanın hem de bulunduğu yerin özellikleri dikkate alınmalıdır. Okullar merkezden uzak yerlere kurularak gürültü faktöründen uzaklaştırılmış olmalıdır. Okullar ayrıca ulaşımının kolay olduğu yerlere yapılmalıdır. Okulun kurulduğu yerin zemin etüdünün yapılması önemli görülmüştür. Okulların kuruldukları yerlerin güvenli bölgeler olması vurgulanmıştır. Okulun toplumsal çevresiyle olan ilişkisi de nitelikli eğitimi sağlama da önemli olduğu ifade edilmiştir. Bu doğrultuda okul yönetimi ve öğetmenlerin ailelerle işbirliği içinde hareket etmelerinin gerekliliği vurgulanmıştır. Okulda verilen eğitimin niteliğini artırmak için ailelerin çocuklarının eğitimlerine olan ilgilerini artırmalıdır. Okullarda okul yönetimi ve öğretmenler tarafından velilerin ilgisini artırmak için gerekli desteği sağlaması gerekmektedir.

Katılımcılarla yapılan yüz yüze görüşmelere dayalı olarak kadın ve erkek öğretmenler tarafından öğretmenin motivasyonu ve performansı üzerinde fiziki çevrenin

uygunluğu ve okulda verilen eğitimin niteliği ile ilişkili olduğu ifade edilmiştir. Katılımcıların ifade ettiklerine göre fiziki çevrenin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisi değişkenlik göstermektedir. Öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek düzeyde olması okulun akademik başarısında önemli olduğu belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin sorunlarını/beklentilerini karşılayabilme de fiziki çevrenin nitelikli eğitime etkisi araştırılmıştır. Okulun fiziki çevresinin öğretmenin isteklerini ve hedeflerini karşılayamıyor olması onları birtakım beklenti içerisine sokmaktadır. Özellikle evli olan öğretmenlerin bu durumda ailelerini ön plana tuttukları gözlemlenmiştir. Öğretmenler kendileri yaşadıkları yerden memnun olsalar dahi aileleri söz konusu olduğunda görev yaptıkları okuldan ayrılabileceklerini ifade etmiştir.

Katılımcılarla yapılan yüz yüze görüşmelere dayalı olarak öğretmenlik mesleğinin idealleştirilmesi, öğretmenin deneyimli olup olmasın ve öğretmenin cinsiyetinin okuldaki eğitimin niteliği üzerindeki etkisi sorunsallaştırılmaya çalışılmıştır. Öğretmenlik mesleğinin idealleştirilmesi kadın öğretmenlere göre daha çok vicdan, merhamet ve çocukları sevme üzerinde temellendirilirken erkek öğretmenlere göre yaşam tarzı ve peygamberlik mesleği olarak ilişkilendirilmiştir. Öğretmenlik meslekteki deneyimli ve deyimsiz olmanın öğretmenin kadın ve erkek olmasıyla ilişkili olmadığı belirtilmiştir. Öğretmenin niteliği ve yeterliliği, öğrencilerin akademik başarılarını sağlamada daha etkili olduğu ifade edilmiştir. Öğretmen seçiminde kadın öğretmen seçme isteğinin en başında annelik figürü gelmektedir. Kadın öğretmenlerin, öğrencilere daha sevgi ile yaklaştıkları ve daha ilgili olduklarına dikkat çekilmiştir. Kadın velilerin kendilerini kadın öğretmenlerle iletişime geçmede daha rahat hissetmeleri kadın öğretmen seçiminde önemli görülmüştür. Anaokulu öğretmenlerinin daha çok kadın olması ve velilerin anaokulu öğretmenlerinden duydukları memnuniyetin kadın öğretmen seçiminde önemli olduğu aktarılmıştır. Ayrıca kadın öğretmen olmanın birtakım dezavantajları olduğu görüşmeciler tarafından ifade edilmiştir. Bunların başında anne olan öğretmenlerin çocuklarını bırakabilecek herhangi bir yakını ya da kreşin bulunamaması ve kadın öğretmenlerin şımarık olarak adlandrılıan sınıflarda baş etmede güçlük çekebilecekleri ifade edilmiştir. Yaşanılan bölgeye özgü olarak erkek çocuklarının, aileleri tarafında el üstünde tutuluyor olmasın ve kız çocuklara nazaran daha çok sevilmeleri öğretmen

seçiminde etkili olmaktadır. Veliler erkek çocuklarına kadın öğretmenlerin bağırmasına karşı çıkmaktadır. Bu durum kadın öğretmenlerin eğitimde yaşadığı zorluk olarak belirtilmiştir. Öğretmen seçiminde erkek öğretmen seçme isteğinin daha çok erkeklerin kuralcı ve disiplinli oluşuyla ilişkilendirilmiştir. Ancak bu kural ve disiplinin kas gücüyle ilintilendirilmemesine dikkat çekilmiştir. Ayrıca erkek öğretmen seçiminde tanışıklığın önemli olduğu katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Yapılan görüşmelerde çoğunlukla öğretmenin seçilmesinde cinsiyetin önemli olduğu ifade edilirken görece daha az kişi öğretmenlik mesleğinde cinsiyetin önemli olmadığını ifade etmiştir. Öğretmenin nitelikli olmasının okuldaki akademik başarıyı artıracağına vurgu yapılmıştır. Öğretmenlerin okulu sahiplenmelerinin nitelikli eğitime olumlu yönde etki ettiği fikri hem kadın hem erkek öğretmenler hem de veliler tarafından vurgulanmıştır. Okulu sahiplenmenin veli, öğrenci, okul idarecisi ve öğretmenlerin motivasyonları üzerinde önemli bir etki oluşturduğu belirtilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara yönelik başarının katılımcılar için ne ifade ettiği ve tanımlaması yapılmaya çalışılmıştır. Başarı kriterinin öğretmenin cinsiyetine farklılaştığı görülmüştür. Başarının tanımlaması erkek öğretmene göre, üniversiteyi kazanabilecek öğrenci sayısı ile ilişkilendirilmiştir. Hem kadın hem erkek öğretmenler göre, başarı tanımlamasında özellikle ilköğretimde sadece ders başarısının değil davranışlarında önemli olduğu ifade edilmiştir. Davranış gelişimini iyi olan öğrencilerin akademik başarısının da gelişmiş olduğu belirtilmiştir. Katılımcıların ifadelerine göre, hem kadın hem erkek öğretmenler okuldaki akademik başarıyı artırmak için yaşanmışlıkların önemliliği ve yaparak yaşayarak öğrenmenin gerekli olduğuna vurgu yapmıştır.

Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda, katılımcıların çok azı tarafından merkezi sınavların gerek eğitim ve öğretimin kalitesi gerekse öğrenciye ait dinamiklerin gelişimi için önemli olduğunu gösterdiği belirtilirken, katılımcıların çoğunluğu sınavların bir ölçüt olmadığını belirtmiştir. Merkezi sınavlar sonucunda, kadın öğretmenler, öğrencilerin daha çok psikolojik olarak kendilerini kötü hissetmelerine değinirken, erkek öğretmenler eğitim sürecinde meslekleşmenin önemli olduğunu vurgulamıştır. Kadın ve erkek öğretmenlere göre, okul kurallarının oluşturulması ve uygulanabilirliği için zorunlu dayatmaların olmaması gerektiği ve

öğrenci merkezli bir çözüme gidilmesinin kuralların içselleştirilmesinde ve uygulamasında önemli olduğu belirtilmiştir. Bu sayede öğrencinin akademik başarısının artacağı ifade edilmektedir. Hem kadın hem de erkek öğretmenler tarafından eğitim politikalarının sürekli değişiklik göstermesinin nitelikli eğitime olumsuz yönde etkisinin olacağına vurgu yapılmıştır.

Bu tez çalışmasında, okulun fiziki ve toplumsal çevresinin, okulun akademik başarısının, okulun eğitim politikalarıyla ilişkisinin nitelikli eğitime etkisi kadın ve erkek öğretmenlerin deneyim ve görüşlerine göre farklılaştığı görülmüştür. Öğretmenin cinsiyetinin hem okulun akademik başarısında hem de nitelikli eğitimi sağlamada önemli olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenin cinsiyetinin yeni eğitim uygulamalarında önem arz ettiği belirtilmiştir. Çalışma kapsamında, özellikle ilköğretim seviyesindeki öğrencilerin psiko sosyal, duygusal ihtiyaç farklılıklarına bağlı olarak öğretmen seçiminin yapılabilmesinin öğrencilerin nitelikli eğitimlerine etki edebileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Adıgüzel, O. C., Ergünay, O., ve Dalioğlu, A. T. (2016). İlkokulların günümüz ve gelecekteki işlevlerinin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak incelenmesi. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 7(4), 396-421.

Akay, C. (2013). Ortaokul öğrencilerinin yaparak-yaşayarak öğrenme temelli TÜBİTAK 4004 bilim okulu projesi sonrası bilim kavramına yönelik görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 326-338

Akbaba S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.

Akyüz, Y. (1999). *Türk eğitim tarihi (başlangıçtan 1999'a)*. İstanbul: Alfa Yayınları.

Altın, H. (2014). "II. Abdülhamid devri pedagojik eserlerde eğitimcilere yapılan tavsiyeler. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24 (1), 239-253.

Argon, T., Kıyıcı C. (2012). İlköğretim kurumlarında ailelerin eğitim sürecine katılımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 80-95.

Arıcı, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinde toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algılar ve psikolojik iyi oluş*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. Yök Tez Kataloğu veri tabanından erişildi.

Arslanargun, E. (2007). Aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, (18), 119-135.

Aydın, İ. (2004). Okul çevre ilişkileri. Y. Özden (Ed.), *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı* içinde (ss 161-185). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Aydın, R., Canavar, O., ve Akkın, A. (2018). Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleği ve öğretmenliğin toplumsal statüsüne ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *21. Yüzyılda*

Eğitim ve Toplum Dergisi, 7 (21), 965-990.

Aydoğan, A. (2008). Aristoteles Eğitim Üzerine. İstanbul: Say Yayınları.

Aydoğan, İ. (2012). Okul binalarının özellikleri ve öğrenciler üzerine etkileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(193), 29-43.

Baki, A., Bütüner, S. Ö. (2009). Kırsal kesimde bir ilköğretim okulunda proje yürütme sürecinden yansımalar. *İlköğretim Online*, 8(1), 146-158.

Balaban, E. (2017). *Türkiye'de okul öncesi eğitim ve okul öncesi öğretmenlerinin yönetim sürecinde karşılaştıkları sorunlar*. (Tezsiz Yüksek Lisans). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne. Yök Tez Kataloğu veri tabanından erişildi.

Balcı, A. (2005). *Eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Tek Ağaç Yayınları.

Balyer, A., Kural, S. (2018). Öğretmenlerin eğitim sürecinde yaşanan değişimlerdeki rolleri ve bu değişimlere uyumları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 63-80.

Barber, M., Mourshed, M. (2007). "How the world's best-performing school systems com out on top". London: McKinsey and Company.

Bozkurt, S. (2012). *İlköretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, matematik kaygısı, genel başarı ve matematik başarısı arasındaki ilşikilerin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. Yök Tez Kataloğu veri tabanından erişildi.

Böyükyılmaz, K. (2010). *Jean jacques rousseau'nun siyaset felsefesinde insanın toplumsallaşması ve eğitim*. (Yüksek Lisans Tezi). Ufuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. Yök Tez Kataloğu veri tabanından erişildi.

Buldur, S., Acar, M. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin merkezi sınavlara yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 319-330.

Burnet, J. (2008). *Aristotele eğitim üzerine*, İstanbul: Say Yayınları.

Bursal, M. (2016). Temel eğitim ve ortaokul öğretmen adaylarının öğretmenliğin ideal meslekleri olmasına göre karşılaştırmalı profilleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 463-489.

Can, E. (2014). Türk Eğitim Sisteminde Nitelik: Engeller ve Öneriler. I.Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresine Sunulan Sözlü Bildiri.Bildiri Özetleri Kitabı 24-26 Nisan 2014, (ss:369-370). İstanbul Üniversitesi.

Çakır, S., Akkaya, R. (2017). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri ve öğretmenlik eğitimi ile ilgili beklentileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 78-98.

Çalık, C. (2007). Okul-çevre ilişkisinin okul geliştirmedeki rolü: kavramsal bir çözümleme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 123-139.

Çay, Y., Şanal, M. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin çocuk sevme düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (6), 134-142.

Çelikkaya, T. (2017). pedagojik formasyon alan tarih öğretmen adaylarının öğretim teknolojisi ve materyal tasarımı dersine ilişkin görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(25), 20-52.

Çelikten, M., Şanal M., Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.

Çetin, A., Ünsal, S. (2019). Merkezi sınavların öğretmenler üzerinde sosyal, psikolojik etkisi ve öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarına yansıması.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34(2), 304-323.

Çetin, T. M. (2018). *Pierre bourdieu sosyolojisi bağlamında eğitim kurumuna eleştirel bakış*. (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ. Yök Tez Kataloğu veri tabanından erişildi.

Çoban, A. E., Korkmaz, A. (2018). Toplumsal cinsiyet eşitliği ve türk eğitim sistemindeki yeri: okul öncesi öğretmen adaylarının gözünden mine koyuncu. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 735-752.

Çobanoğlu F., Badavan, Y. (2017). Başarılı okulların anahtarı: etkili okul değişkenleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (26), 114-134.

Çubukçu, Z., Gültekin, M. (2006). ilköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Ahmet Yesevi Üniversitesi Mütevelli Heyet Başkanlığı Dergisi*, (37), 155-174.

Demir, Z. , Arslan, M. (2017). Medyada 12 yıllık zorunlu eğitim sistemi. *Meriç Uluslararası Sosyal ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 1-16.

Demirci, F. S. (2011). Eğitim ve verimlilik. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, (141),14-21.

Derman, E. Ve Atay, S. E. (2016). Yaşam Boyu Spor İle Öğrenmede Toplumsal Cinsiyet Farklılığının Etkisi. Yaşam Boyu Eğitim Dünya Kongresi , Antalya. 91-107

Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve eğitim*. İstanbul: Başarı Yayımcılık.

Dil, K. (2010). *Bir ayrıştırma pratiği olarak orta öğretim: mamak örneği*. (Doktora Tezi). Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. Yök Tez Kataloğu veri tabanından erişildi.

Dilli, C. (2006). *Zorunlu eğitim çağında bulunan kız çocuklarının okula gitmeme nedenleri (şırnak ili örneği).* (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ. Yök Tez Kataloğu veri tabanından erişildi.

Doğan, Ö. (2018). *Öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlik mesleğinin imajı*. (Doktora Tezi). Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir. Yök Tez Kataloğu veri tabanından erişildi.

Doğan, S., Koçak, O. (2014). Okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(2), 191-216.

Durkaya, M., Hüsnüoğlu, N. (2018). İstihdamda eğitimin rolü. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 19 (41), 51-70.

Durmuşçelebi, M. (2013). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğrenci başarısını etkileyen bazı değişkenlerin incelenmesi (erciyes üniversitesi örneği). *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(168), 373-385.

Ekici S., Bayraktar A. Ve Uğur, A. O. (2009). Ortaöğretim kurumlarındaki yöneticilerin ve öğrencilerin ders dışı etkinliklere bakış açılarının incelenmesi, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 430-444.

Erdem, A. R. (2005). *Etkili ve verimli (nitelikli) eğitim*. Anı Yayıncılık: Ankara.

Erdoğan, İ. (2014). Eğitimdeki değişimlere dair eleştirel irdelemeler. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11-1(21), 129-140.

Ergüney, M. (2017). İnternetin okul öncesi dönemdeki çocuklar üzerindeki etkileri hakkında bir araştırma. *Ulakbilge*, 5(17), 1917-1938.

Eryiğit, D. (2015). Okul ve aile ilişkileri: birlikte çalışan öğretmenler ve ebeveynler. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 41, 157-173.

Esen, E. Soylu, Y., Siyez, D. M., ve Demirgürz, G. (2017). Üniversite öğrencilerinde toplumsal cinsiyet algısının toplumsal cinsiyet rolü ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 46-63.

Esen, Y. (2013). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde toplumsal cinsiyet duyarlılığını geliştirme amaçlı bir çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 280-295.

Fidan, N., Erden, M. (2001). *Eğitime giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.

Fidan, F., Fidecioğlu, A. (2010). Kutsallıkla tutsallık arasında bir meslek öğretmenlik: sorunlar, yaklaşımlar ve beklentiler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 146-160.

Freire, P. (2018). *Ezilenlerin pedagojisi*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Genç, S. Z. (2005). Sınıf öğretmeni yetiştirme meselemiz. *Atatürk Üniversitei Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 86-99.

Gezer, Ö. (2006). *İlköğretim ikinci kademede sanat eğitiminde sınıf yönetimine ilişkin bir durum çalışması*. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya. Yök Tez Kataloğu veri tabanından erişildi.

Girişken, N. (2010). Çocuk eğitiminde ailenin etkisi. *Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 5(2-3), 141-160.

Gökçe, B. (2007). *Türkiye'nin toplumsal yapısı ve toplumsal kurumlar*. Ankara: Savaş Yayınevi.

Gül, H. (2008). Türkiye'nin eğitim sorunları, akp'nin eğitime bakışı ve çözüm önerileri. *Toplum ve Demokrasi*, 2(3), 181–196.

Günaydın, S. B. (2014). *Yapılandırmacı eğitim felsefesi açısından natüralit eğitim*

anlayışının değerlendirilmesi- "emile" örneği. (Yüksek Lisans Tezi). Ondokuzmayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun. Yök Tez Kataloğu veri tabanından erişildi.

Gürbüztürk, O. (2019). Eğitimde nitelik sorunu. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 729-744.

Hesapçıoğlu, M. (2006). eğitim kurumlarında kalite olgusu ve kalite güvence sistemleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (23), 143-160.

Hoşgörür V., Arslan, İ. (2014). Okul örgütünün finansal kaynaklarının yönetimi sorunu (yatağan ilçesi örneği). *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 91-102.

Ilıkan, A. M. (2007). *Öğretmenlerin mesleki ve kişisel yeterliliklerinin eğitim üzerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. Yök Tez Kataloğu veri tabanından erişildi.

Illich, I. (2016). *Okulsuz toplum*. istanbul: Şule Yayınları.

İhtiyaroğlu, N. (2014). Öğrenci algılarına göre öğretmen, öğrenci ve öğretim etkinliğinde kalite ölçütleri. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30 (11), 33-39.

Kalaycı, N. (2005). İlköğretim okulu öğrencileri okullarında hangi durumları problem olarak algılamaktadır?. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Dergisi*, (42), 167-193.

Karaca, E. (2008). eğitimde kalite arayışları ve eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (21), 61-80.

Karakaya, F., Arık, S., Çimen, O. Ve Yılmaz, M. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin türkiye'deki merkezi sınavlara yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Amasya*

Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(2), 352-372.

Karakuş, G. Y. (2007). *Meslek liselerinde öğrenci ve öğretmenlerin toplumsal cinsiyet algıları ve davranışları*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Kadın Çalışmaları Anabilim Dalı, Ankara. Yök Tez Kataloğu veri tabanından erişildi.

Karaman, Ö. (2011). *İlköğretim okullarında şiddetin yaygınlığı: okul iklimi, okul kültürü ve fiziksel özellikler*. (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana. Yök Tez Kataloğu veri tabanından erişildi.

Karataş, A., Kınalıoğlu, İ. H. (2018). Köy okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin sorunları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (11), 207-220.

Kaşdarma, E. (2018). Toplumsal cinsiyet eşitsizliği: sosyo-psikolojik unsurlar ve sistemi meşrulaştırma kuramı ekseninde bir analiz. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 2438-2460.

Kayadibi, F. (2012). Eğitim kalitesine etki eden faktörler ve kaliteli eğitimin üretime katkısı. *Journal of Istanbul University Faculty of Theology*, 0 (3), 145-171.

Kılıç, D. (2015). Sınıf öğretmenlerinin 4+4+4 eğitim sistemi hakkındaki tutumlarının incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (3), 11-21.

Kıran, H . (2000). Sekiz yıllık zorunlu eğitim uygulamasında karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 80-83.

Koçak, D., Kaygusuz, H. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi eğitimde öğretmen cinsiyetine yönelik görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 20-36.

Koçak, T. (2014). *Okul fiziki çevresinin okula ilişkin algısı: istanbul ili-başakşehir ve bayrampaşa ilçeleri örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Fatih Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. Yök Tez Kataloğu veri tabanından erişildi.

Korkmaz, F., Korkmaz, N., Ve Özkaya, G. (2007). Beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenme ortamını bozan davranışlara karşı geliştirdikleri davranış stratejileri (bursa ili örneği). *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 67-87.

Korkutan, T. B., Tekin, U. (2017). Meslek lisesi öğretmenlerinin tükenmişlikleri ve mesleki doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 49-78.

Köroğlu, F. (2006). *Okul yönetiminde cinsiyet etkeni ve kadın öğretmenlerin okul yöneticiliği talepleri (bingöl ili örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ. Yök Tez Kataloğu veri tabanından erişildi.

Köse, E. (2013). Eğitim kurumlarında gerçekleştirilen ders dışı etkinliklerin sınıflandırılmasına yönelik bir öneri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 336-353.

Kuş, Z., Karatekin, K. (2009). Öğrencilerin okul ortamında kurallara uygun davranma yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 10(1), 183-184.

Küçükönder, A. (2001). *İlkokul ve ortaokul ile zorunlu eğitimin mevzuat, müfredat ve uygulama açısından karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yök Tez Kataloğu veri tabanından erişildi.

Maden, S. (2013). Temel dil becerileri eğitiminde kullanılabilecek aktif öğrenme öğretimsel iş/taktikleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 20-35.

Mathews, D. (2010). *Improving learning through whole-school evaluation: moving towards a model of internal evaluation in ırish postprimary schools*. Education Doctorate; Faculty of Social Science, NUI Maynott.

Nayir, F., Bayar, C. (2013). Eğitimde kalite geliştirme sürecinde okul

değerlendirmenin rolü. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 119-134.

Nezihoğlu, G. Ö., Sabancı, A. (2010). İlköğretim okul yöneticilerinin görüşlerine göre öğrencilerin istenmeyen davranışları ve bu davranışlarla başa çıkma yöntemleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültes Dergisi*, 28(2), 41-53.

Noyan, E. (2019). *Türkiye'de zorunlu eğitim politikaları bağlamında 4+4+4 kesintili zorunlu eğitim (1973-2016)*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ankara. Yök Tez Kataloğu veri tabanından erişildi.

Oral, S., Kuşluvan, Z. (1997). Motivasyon konusunda oluşturulan yaklaşımlar ve işletmelerde motivasyonu artırmaya yönelik olarak kullanılan araçlar. *Verimlilik Dergisi*, (3), 93-11.

Öğülmüş, Y., Özdemir, Y. (1995). Sınıf ve okul büyüklüğünün öğrenciler üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(2), 261-273.

Özdoğru, M., Aydın, B. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin karara katılma durumları ve istekleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 357-367.

Özen, Y., Gül, A. Ve Gülaçtı, F. (2007). Demokratik eğitim politikası (eleştirel bir yaklaşım). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 111-130.

Özer, B., Gelen, İ., Ve Duran V. (2016). Deneyimsiz öğretmen davranışları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(58), 822-836.

Özkan, M. (2016). Türkiye, şangay-çin ve peru ülke başarılarında öğretmenlere ilişkin değişkenlerin ayırt edicilik düzeyi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 438-453.

Öztürk, M. (2008). *John dewey'in eğitim felsefesi*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul

Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. Yök Tez Kataloğu veri tabanından erişildi.

Palavan, Ö., Donuk, R. (2016). Kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerin sorunları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 109-128.

Polat, H., Ünişen, A. (2014). Okulun mekansal anlamı: pedo-mimariwhat school stands for a space: pedarchitecture. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 65 -84.

Polat, S. (2010). *Eğitimde ve sınıf içi süreçlerde cinsiyetçi yaklaşımlar*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. Yök Tez Kataloğu veri tabanından erişildi.

Rousseau, J. J. (2017). *Emile ya da eğitim üzerine*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Sancar, S. (2016). *Erkeklik: imkânsız iktidar*. İstanbul: Metis Yayınları.

Sarı, M. (2015). Pedagojik çarpıtmaların ötesinde erkek egemen bir toplum oluşturma sevdası ve karma eğitim. *Eleştirel Pedagoji*, 7(37).

Sarıbaş, S., Babadağ, G. (2015). Temel eğitimin temel sorunları. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 3(1), 18-34.

Savaş, A.İ. (2007). *Osmanlı diplomasisi*. İstanbul: 3 F Yayınları.

Sayan, H. (2015). Eğitim ve öğretmen. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 585-596 .

Sayılan, F. (2012). Toplumsal cinsiyet ve eğitim. Ankara: Dipnot Yayınları.

Sayılan, F., Özkazan, A. (2009). İktidar ve direniş bağlamında toplumsal cinsiyet: bir

okul etnografisi. *Toplum ve Bilim*, (114), 51-73.

Sönmez, M. (2017). Eğitim-çevre ilişkisi. *Iğdır Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (10), 105-128.

Spring, J. (2017). *Özgür eğitim*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Sürücü, A., Ünal, A. (2018). Öğrenci motivasyonunu artıran ve azaltan öğretmen davranışlarının incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 253-295.

Şensoy, A. S., Sağsöz, A. (2015). Öğrenci başarısının sınıfların fiziksel koşulları ile ilişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(3), 87-104.

Şevik, Y. (2014). *İlkokul müdür ve müdür yardımcılarının öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri ile akademik başarısına katkıları*. (Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur. Yök Tez Kataloğu veri tabanından erişildi.

Tan G. M. (2006). Kadın öğretmenlerin anlatılarıyla eğitimde cinsiyetçilik. *Kadın Çalışmaları Dergisi*, 1(3) 118-125.

Tanilli, S. (1992). *Nasıl bir eğitim istiyoruz?*. İstanbul: Say yayınları.

Temizyürek, F. (2008). Türkçe öğretmen adaylarının demografik özellikleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 663-692.

Tuncay, G. (2003). Bir mesleki eğitim kurumu olarak polis meslek yüksek okulları. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (5), 103-116 .

Tural, N., Karakütük, K. (1991). Eğitim politikası. *Eğitim Ve Bilim Dergisi*, 15(82), 16-24.

Turan, F. (2016). Türkiye'nin zorunlu eğitim politikaları -tarihsel perspektif. *1. Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-10.

Türkoğlu, A. (2011). *Köy enstitülerinden kent enstitilerine bir model önerisi*. Ankara: Anı yayıncılık.

Ubuz, B., Sarı, S. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının iyi öğretmen olma ile ilgili görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 53-61.

Vural, R. A., Sadık, F. (2003). İlköğretim okul binalarının fiziksel açıdan değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi, Eğitim ve Bilim Dergisi*, 28(130), 16-23.

Yalçın, F. A., Yalçın, M., Ve Macun, B. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde öğretmen cinsiyeti ile ilgili görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 693-710.

Yanıklar, C. (2007). Eğitimin Toplumsal Temelleri. Mehmet Durdu Karslı (Ed.). Eğitim Bilimine Giriş (121-136). Ankara: Pegem. 121 136.

Yıldırım, A. (2010). *Paulo freire ve ıvan ıllıch'in eğitim anlayışları ekseninde radikal eğitim eleştirisi üzerine bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş. Yök Tez Kataloğu veri tabanından erişildi.

Yıldız, O., Yıldız, T. (2016). Türkiye cumhuriyeti eğitim politikaları. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 24-41.

Yiğit, B., Bayraktar, M. (2006). *Okul-çevre ilişkileri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

ORCID	0000-0003-4116-6341
Adı Soyadı	Aybuke Cesur
Doğum Yeri	Kızılırmak
Doğum Tarihi	15/04/1995

LİSANS EĞİTİM BİLGİLERİ

Üniversite	Erciyes Üniversitesi
Fakülte	Edebiyat Fakültesi
Bölüm	Sosyoloji
Üniversite	Atatürk Üniversitesi
Fakülte	Açıköğretim Fakültesi
Bölüm	Sosyal Hizmet

YABANCI DİLBİLGİSİ

İngilizce	YDS (x) YÖKDİL (x) TOEFL (….) EILTS (….)

İLETİŞİM

Adres	Yeni Mahalle Göktürk Caddesi No:13/3 Kızılırmak/ Çankırı
E-mail	cesuraybuke13@gmail.com