

Turan, S., Armağan, Y. ve Çakmak, E. (2015). Türk eğitim sisteminde okullar ve dersaneler: çoklu paradigma açısından bir inceleme, *Sosyoloji Dergisi*, 3. Dizi, 30. Sayı, 2015/1, 275-295.

## Türk Eğitim Sisteminde Okullar ve Dersaneler: Çoklu Paradigma Açısından Bir İnceleme\*

Selahattin Turan \*\*, Yasir Armağan \*\*\*, Esra Çakmak \*\*\*\*

**Özet:** Bir olguyu veya konuyu incelerken bize bir dünya görüşü sunan paradigmlar; işlevselci, radikal yapısalci, yorumsamacı ve radikal hümanist paradigma olmak üzere dört başlık altında toplanmaktadır. Sahip olduğu varsayımlarla, konunun derinlemesine incelenmesine imkân sağlayan paradigmlar, belirli bir alanda veya konuda egemenlik kurmak isterler. Bunun sonucunda “paradigma savaşları” ortaya çıkar. Politikaya benzetilen bu savaş halinde, iyi olan paradigma değil, destekçisi çok olan paradigmanın kazanması temel sorunu oluşturmaktadır. Bununla birlikte modern sosyolojide tek bir paradigmanın bir alana hâkim olduğunu söylemek çok zordur. Her bir paradigmanın savunucusunun bir olguyu, savunduğu paradigmanın varsayımlarıyla açıklamasının olası olmadığı da göz önüne alınacak olursa, bir olguya çoklu paradigma açısından bakmanın daha doğru olacağı söylenebilir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, eğitim sisteminin ve okulların, çoklu paradigma açısından incelenmesidir.

**Anahtar kelimeler:** Paradigma, okul, eğitim sistemi.

## Schools and Private Teaching Institution in Turkish Educational System An Analysis in a Multiparadigm Perspective

**Abstract:** Paradigms which present us a world view for examining a concept or subject are categorized as radical humanist paradigm, radical structuralist paradigm, interpretive paradigm and functionalist paradigm. With their assumptions paradigms that provide us opportunity to examining the subjects thoroughly want to dominate a definite subject or/and field. As a result of this situation “paradigm war” appears. In this war process associated to politics, not the best paradigm but the paradigm which has more supporters tends to win this war and this is the most crucial problem. Besides it is hard to say that only one paradigm dominates the field in modern sociology. Considering that it isn't likely to explain a concept with assumptions of adopted paradigm, it can be said that it will be more correct to analyze a concept in a multiparadigm perspective. In this context, the aim of this research is to analyze educational system and schools in multiparadigm perspective.

**Keywords:** Paradigm, school, educational system.

\* Bu makale, 18-20 Haziran 2014 tarihlerinde İstanbul'da gerçekleştirilen VI. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi adlı kongrede sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Prof. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, selahattinturan2100@gmail.com

\*\*\* Arş. Gör., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, yasirarmagan@gmail.com

\*\*\*\* Arş. Gör., Yıldız Teknik Üniversitesi, esracakmak88@gmail.com

## GİRİŞ

Eğitim ve okul yönetimi alanının gelişimi; genel anlamda, *pozitivizm öncesi*, *pozitivist* ve *pozitivizm sonrası* dönem olmak üzere üç döneme ayrıldığında, 1950'lerden günümüze kadar gelen pozitivizm sonrası dönemde çok sayıda örgüt teorisi oluşturulduğu görülmektedir (Beycioğlu ve Dönmez, 2006). Bu dağınık halde bulunan örgüt kuramlarını Burrell ve Morgan (1979), Kuhn'un (1962) gündeme getirdiği '*paradigma*' kavramı çerçevesinde yeniden düzenlemiştir. Kuhn'a (1962) göre paradigma, belli bir zaman dilimi içinde bir grubun ya da topluluğun düşünme biçimi ve davranışlarını belirleyen dünya görüşü, bilgi dayanağı ve izlenceler bütüne gönderimde bulunur. Özge bir deyişle paradigma, örgütün doğası hakkındaki temel varsayım ve düşünceleri yansıtan bakış açıları (Gioia ve Pitre, 1990), 'dünya görüşü' (Deshpande, 1983) veya gözümüze taktığımız lensler olarak da tanımlanabilir (Morgan, 1980).

Paradigmalar bir bilim toplumunu diğerlerinden ayırt etmeye yarar (Ritzer, 1975). Paradigmalar, değerlerden bağımsız değildir, tam aksine baskın değerleri ve çıkarları yansıtan sosyal yapılardır (Arntc, 1985). Morgan'a (1980) göre paradigma, bir referans çevresidir ve araştırmacının temel varsayımlarında üstü kapalı şekilde yer alır. Kişiler temel aldıkları bu varsayımların dışına çok nadir çıktıklar: Paradigmalar bu yönüyle koruyucu bir görev üstlenir (Hulberg, 2006). Paradigma tam bir düşünce birliği anlamına gelmemekle birlikte, belirgin bir şekilde bir grup teorisyeni diğer paradigmalarda yer alan teorisyenlerden ayıran kanıksanmış ve temel varsayımlar açısından bir bütünlüğe sahiptir (Burrell ve Morgan, 1979). Paradigma *ne* çalışılması, *hangi* soruların ve *nasıl* sorulması gerektiğini ve elde edilen cevapları yorumlamada hangi kuralların takip edilmesi gerektiğini belirleyemeye de hizmet eder (Ritzer, 1975).

Bilim insanları söyle ve tartışmalarını farklı felsefi bakış açıları ve kavramsal paradigmaların ürettiği bilgi üzerine inşa etmektedirler (Burrell ve Morgan, 1979). Öteden beri bu tartışmalar, örgüt fenomeninin doğası (ontoloji), bu fenomenlerin bilgisinin doğası (epistemoloji) ve bu fenomenlerin çalışılması hakkındaki varsayımlar (metodoloji) etrafında karakterize edilmiştir (Gioia ve Pitre, 1990). Burrell ve Morgan (1979) ise bu tartışmaları nesnel-öznel ve düzenleme-radikal değişiklik olmak üzere iki boyutta, dört kategori şeklinde düzenlemiştir. Şekil 1'de sosyal teoriler için öngörülen dört paradigma yönelimi gösterilmiştir.



Şekil 1. Sosyal Teorinin Analizi İçin Dört Paradigma

Dört paradigma bilimin ve toplumun doğası hakkında farklı meta-teorik varsayımlara dayanan dört sosyal dünya görüşü oluşturur. Yukarı bahsi geçen dört paradigmadan kısaca bahsetmek gerekirse; düzenlemenin sosyolojisine dayanan ve nesnel bakış açısı yaklaşımını benimseyen işlevselci paradigma, ampirik bilgi üreten toplumu anlamaya çalışan pragmatik bir anlayışa sahiptir. Düzenlemenin sosyolojisine dayanan ve öznel bakış açısı yaklaşımını benimseyen yorumsamacı paradigma, bireyler tarafından oluşturulan toplum süreçlerini bireysel bilinçliliği ve özneliği temel alarak anlamaya çalışır. Radikal değişimin sosyolojine dayanan ve özneliği temel alan radikal hümanist paradigma ise insanların kendilerinin ürettikleri gerçekliğin esiri olduğunu düşünür ve bu nedenle insanların kendilerine yabancılaşmalarını aşabilmek için düşünce ve hareket arasındaki ilişkiyi incelemeye çalışır. Radikal değişimin sosyolojisine dayanan ve nesnel bakış açısı yaklaşımını benimseyen radikal yapısalcı paradigma, toplumu baskıcı bir güç olarak görür ve öngördüğü sosyal değişim için temel ilişki yapılarını anlamaya çalışan bir anlayışa sahiptir (Burrell ve Morgan, 1979; Foster, 1986; Morgan, 1980).

Çoklu paradigma düşüncesi açısından bu dört paradigmanın karşılıklı olarak dışlayıcı ve birbirlerinin alternatifi olduklarını, en azından bir dizi karşıt meta-teorik varsayımlar nedeniyle çelişik olduklarından sentezlerinin mümkün olmadığını (Burrell ve Morgan, 1979) söylemek gerekir. Dört paradigma dört farklı sosyal dünya görüşü ve görme şekli ortaya koymaktadır. Bu nedenle bir paradigmanın varsayımları kabul edildiğinde diğer paradigmanın en

azından bazı varsayımlarının reddedileceği için belli bir anda bir paradigmadan fazlasını kullanmak imkânsızdır. Fakat bir kişi değişik zamanlarda farklı paradigmlar kullanabileceğinden, paradigmlar birbirleri için bir alternatif oluşturmaktadır.

Birçok gerçek-dünya sorunu, bir bakış açısı veya metodoloji tarafından olması gerektiği gibi temsil edilemeyecek kadar belirsiz ve karmaşıktır (Bechara ve Van de Van, 2011). Farklı paradigma lenslerini uygulayarak araştırmacılar mevcut literatür eleştirisinin ötesine geçerler. Araştırmacılar veri toplamak, analiz etmek ve karmaşık bir fenomenin çeşitli açıklamalarını geliştirmek için çoklu paradigmları kullanırlar (Lewis ve Grimes, 1999).

Bir alandaki farklı paradigmların birbirleri ile kıyaslanamaz olduğu düşüncesi Kuhn'un çalışmasındaki en önemli konulardan birisidir. Kıyaslanamazlık ortak bir standart veya ölçüm kullanılarak karşılaştırılmama anlamına gelmektedir. (Godfrey-Smith, 2003). Paradigma kıyaslanamazlığı ise sosyal dünya ve bilimi oluşturan şeyler hakkında farklı ontolojik, epistemolojik ve metodolojik varsayımları savundukları için mevcut paradigmlar arasında ortak referans noktalarının olmadığını söyler (Kelemen, 2008). Burrell ve Morgan'ın (1979) ortaya koyduğu dört temel paradigma farklı dünya görüşlerine ve varsayımlarına dayandığından bu paradigmlar kıyaslanamazlar. Bu da araştırmalarda hangi paradigmanın kullanılması gerektiğine ilişkin bir seçimi mümkün kılmamaktadır.

Paradigmların, bir konu alanı veya bir bilim dalına sürekli egemen olması söz konusu değildir. Bir paradigma bir dönem egemenliğini korurken; diğer dönem başka bir paradigma onun yerini alabilir. Ritzer (1975), paradigmlar arası bu durumu politikaya benzetir. Ona göre bir paradigma, konu alanı veya bilim dalı üzerinde egemenliği sağlamak için diğeriyle her zaman savaş halindedir. Bu durumda destekçisi fazla olan, savaşı kazanır ve egemenliği ele geçirir. Burada Ritzer (1975)'in rahatsız olduğu nokta, iyi olan paradigma değil, destekçisi çok olan paradigmanın kazanması olasılığıdır. Bunların yanında tek bir paradigmanın egemen olduğu toplumları incelemek için sadece o paradigmayı incelemek yeterlidir. Ancak modern sosyolojide tek bir paradigmanın bir alana hâkim olduğunu söylemek çok zordur. Zaten her bir paradigmanın savunucusu bir olguyu, savunduğu paradigmanın varsayımlarıyla açıklaması olası değildir (Ritzer, 1975). Eğitim kurumlarının da sürekli değişen ve gelişen örgütler olduğu göz önüne alındığında bu örgütlerin tek bir paradigmanın varsayımlarıyla açıklanamayacağı görülmektedir. Dolayısıyla bu makalenin amacını, eğitim sisteminde, okul ve dersanelerin yerinin, çoklu paradigma açısından incelenmesi oluşturmaktadır.

## YÖNTEM

Bu çalışmada literatür değerlendirme türlerinden bütünlendirici değerlendirme deseni kullanılmıştır. Gittikçe artan uygulama temelli araştırmalar bütünlendirici değerlendirme yöntemlerine olan ihtiyacı artırmıştır (Whittemore ve Knafl, 2005). Bütünlendirici değerlendirme, yazarın belirli bir konudaki mevcut durumu sunduğu, bu konu üzerindeki uzlaşma ve uzlaşmazlıkları özetlediği literatür türüdür (Neuman, 2006). Bütünlendirici değerlendirme, belirli bir fenomenin kapsamlı bir açıklamasını sağlamak için geçmiş deneye dayalı sonuçları veya teorik literatürü özetleyen bir değerlendirme yöntemidir (Broome, 1993). Bu araştırmada da paradigma savaşları kapsamında Türk eğitim sistemindeki okulve dersaneler, çoklu paradigma çerçevesinde tartışılmıştır.

## BULGULAR

Bu bölümde işlevselci, yorumsamacı, radikal hümanist ve radikal yapısalcı paradigmlar açısından eğitim sistemi içerisinde okul ve dersanelerin yerine ilişkin değerlendirmeler yapılmaktadır.

### **İşlevselci Paradigma Açısından Türk Eğitim Sisteminde Okul ve Dersane**

İşlevselci paradigma toplumun değişik parçalarının istikrar ve dayanışma içinde birlikte işledikleri karmaşık bir sistem olduğu görüşünü savunmaktadır (Giddens, 2008). Genel anlamda işlevsel paradigma, statüko, sosyal düzen, uzlaşma, sosyal bütünlüşme, dayanışma, tatmin ihtiyacı ve gerçeklik gibi konulara sosyolojik açıdan açıklamalar getirmeye çalışmaktadır. Bu sosyolojik konuları ele alış şekli ise sosyal dünyaya bireylerden öncelik verdiği ve sosyal dünyayı bireyden bağımsız olarak kabul ettiği için *realist*; sosyal dünyanın somut yapılar şeklinde ele alınıp nesnel bir şekilde çalışılması gerekliliğini öne sürdüğü için *pozitivist*; toplumun belirleyiciliği kabul ederek bireyleri sosyal dünyanın ürünü olarak gördüğü için *determinist*; toplumsal dünyanın somut bir şekilde ele alınarak çalışılması sonucunda mantıksal pozitivist bir şekilde genel kanunlara ulaşılabilceği için *nomotetik*; ve son olarak toplumu kullanılabilir bilgi üretme açısından değerlendirdiği için *pragmatiktir* (Burrell ve Morgan, 1979).

İşlevselciler düzen ile dengeyi toplumun normal durumu olarak görürler (Giddens, 2008). İnsan vücudunun işlevsel öğeleri gibi toplumdaki aile, eğitim sistemi, hükümet ve hukuk gibi sistemlerin karşılıklı birbirlerine bağlı bir şekilde istikrarlı bir toplumun varlığını nasıl devam ettirdikleri, işlevsel paradigmanın odak noktasıdır (Hier, 2005). İşlevselci paradigma, genel bir bakış

açısıyla, eğitimi bir bütün olarak topluma hizmet eden bir sistem olarak kabul eder (Giddens, 2008).

Eğitim kurumları işlevsel bir şekilde, merkezi bir müfredat çerçevesinde, belirli normları ve değerleri yücelterek toplumun devamlılığı ve istikrarını sağlama amacını gütmektedir. Türk eğitim sistemi de merkezi müfredat aracılığıyla ortak değer oluşturmayı amaçlamaktadır. Bu şekilde toplumu bir arada tutacak bağlar oluşturulmakta ve çatışmanın en aza indirilmesi amaçlanmaktadır. Ortak merkezi müfredat aracılığıyla oluşturulan değerlerle toplumda neyin doğru neyin yanlış olduğu belirlenmektedir. Bu da bireyleri ortak bir toplumun parçası haline dönüştürmektedir. Bu şekilde toplumun istikrarı, düzeni ve devamlılığı sağlanmıştır.

Eğitim sistemi içerisinde yapılan ortaöğretim kurumlarına ve üniversiteye giriş sınavları gibi araçlarla başarı sayısallaştırılmakta ve bunun sonucuna göre de objektif yerleştirme gerçekleştirilmektedir. Bütün öğrenciler aynı sınava girdiği ve eşit koşullar altında sınav gerçekleştiği için sistem “objektif” olarak gerçekleştirilmektedir. Bu sınavlar sonucunda elde edilen başarı öğrencilerin sonraki hayatında belirleyici olmaktadır. Sonuç kötü bile olsa birey herkesle aynı sınava girdiği için sonucu kabul etmektedir. Yani bir anlamda toplumda gizli bir uzlaşma meydana getirilmiş olmaktadır. Ayrıca bu sınavlar aracılığı ile toplumsal yapı yeniden üretilmektedir. Sınav sonucunda öğrenciler farklı alanlara ve mesleklere yönlendirilerek toplumsal işbölümü ve uzmanlaşma da gerçekleşmiş olmaktadır. Eğitim sistemi de mesleki rol dağılımını yapmış olmaktadır. Bireylerin toplum içerisinde gerekli işlevleri yerine getirebilecek yeterli beceri ve davranışı kazanmaları sağlanmaktadır.

Eğitim sisteminin önemli bir parçası olan dershaneler veya özel dersler, Türk eğitim sisteminde mevcut sistemin açmazlarını çözümlemesine yardımcı olmaktadır. Şöyle ki, okullarda öğrenme tam anlamıyla gerçekleşmemektedir. Bu nedenle dershaneler öğrencilere ikinci bir öğrenme ortamı sağlamaktadır. Bu şekilde okulun, görevini tam olarak yapamadığı durumlarda dershaneler veya özel dersler bireyler için yeni öğrenme fırsatları sunmaktadır. Dershane ve özel dersler sisteme bu şekilde bir katkı sağlayarak bireyin daha sonraki gelecek kaygısını azaltmaktadır. Çünkü gireceği merkezi sınavlarda öğrencinin özgüveni artıracak ve ailenin de sisteme olan güveni sarsılmayacaktır. Kısacası sistemin aksayan bir yönünü kapatmak için vardır.

Okullar, öğrencilerin zamanlarının büyük bölümünü geçirdikleri öğrenme yerleridir. Burada öğrenciler toplum tarafından onaylanan davranışları edinirler. Örneğin büyüklere saygı göstermek bağlamında otoriteye saygı göstermeyi öğrenerek daha sonra meydana gelebilecek çatışmalar engellenmektedir. Okul bir anlamda öğrencilerin standart davranışları kazanmalarını sağlamaktadır. Ayrıca öğrencilerde toplum için zararlı görülebilecek davranışlar oluşmuşsa,

okullarda bu davranışların da yok edildiği varsayılmaktadır. Yani okul devletin istediği kurallara uyan normal vatandaşlar yetiştirmeye aracılık etmektedir.

Okullarda farklı bölümlerin ve özellikle ekonomik değeri yüksek bölümlerin açılması da eğitim sistemindeki işlevsel paradigmanın bir yansımasıdır. Çünkü toplumun ihtiyacını karşılamayan “demode” alanlar ortadan kaldırılarak yeni toplumsal taleplere cevap verilmeye çalışılmaktadır. Bu şekilde toplumun ihtiyaç duyduğu insan kaynağı yetiştirilmekte ve bireyler de gelecekteki rollerine hazırlanmaktadır. İnsana eğitim yoluyla ekonomik bir işlev kazandırılmaktadır. Ayrıca okullarda proje tabanlı öğrenmenin desteklenmesi ve geliştirilen ürünlerin ekonomik bir değer taşımasının istenmesi de eğitimde işlevselci paradigmanın etkisini göstermektedir.

Eğitim sisteminde yer alan kurumlara yeni standartlar getirilmektedir. Örneğin ilköğretim kurumları standartları ile okulların herkese eşit ve nitelikli hizmet sunmaları amaçlanmaktadır. Her hizmete belirli bir süre standardı konularak bireyin kurumlara olan güveni artırılmaktadır. Bu da toplumsal düzenin devam etmesine katkı sağlamaktadır.

### **Radikal Yapısalcı Paradigma Açısından Türk Eğitim Sisteminde Okul ve Dershane**

Temeli materyalist bakış açısına dayanan radikal yapısalcı paradigma, entelektüel birikimini 19. yüzyılın ikinci yarısında Karl Marx'ın görüşleriyle tamamlamıştır. Radikal yapısalcı paradigma, insanın aklının dışında bir yerde somut gerçekliğin, tıpkı doğa gibi, kendiliğinden var olduğunu varsayar. Radikal yapısalcı paradigmanın ilk ve en önemli amacı, sosyal ilişkilerdeki statükoyu eleştirmektir. Bu paradigma, sadece eleştirmez, aynı zamanda sosyal dünyayı değiştirmeyi de amaçlar (Burrell ve Morgan, 1979). Bu paradigma, incelediği sosyal oluşum rollerini anlamlandırmak için *bölünme, katastrofi ve egemenlik aracı* gibi metaforlar kullanır. Metafor, bir olayı ele alırken, daha anlaşılır hale getirebilmek için, başka olayla olan benzerliklerini veya o olaydan farklılıklarını ele alarak yapılan benzetme işidir (Morgan, 1980). Bölünme metaforu, örgütlerin kendi içindeki çatışma sonucunda bölünme eğiliminde olduğunu varsayarken (Morgan, 1981), katastrofi metaforu örgütlerin iç çelişkilerin ön görülemeyen sonuçlara neden olabileceğini varsayar. Egemenlik aracı metaforu ise, örgütleri toplumda egemenlik aracı olarak görür (Morgan, 1980). Bu durum Türk eğitim kurumlarında kendini açıkça göstermektedir. Hükümete geçen her parti kendi görüşü doğrultusunda eğitim kurumlarında değişime gitmektedir. Partilerin eğitimle ilgili aldıkları bu kararlar aşağıdaki gibi sıralanabilir (Erdem, 2011):

AK Parti partisi, eğitimde büyük bir kargaşa yaşandığını belirtmiş bu kaos ortadan kaldırmak için okul öncesinin kamu ve özel sektör eliyle yaygın-

laştırmaya çalışacağını, temel eğitim müfredatının çağın gerekliliklerine göre yeniden düzenleneceğini, zorunlu eğitimin 12 yıla çıkartılacağını, özel okulların yaygınlaştırılıp yoksul aile çocuklarının da bu eğitimden faydalanmasını sağlayacağını ve dersanelerin özel okula dönüştürülmesini sağlayacağını belirtmiştir. CHP'nin parti programında, eğitime zorunlu bağışın kaldırılması, eğitime ayrılan kamu ve özel kaynakların en verimli şekilde kullanılması ve bunun devlet gözetiminde yapılması, ÖSS'de sadece merkezi sınavın değil, öğrencilerin ortaöğretim başarılarının da dikkate alınması gerektiğine vurgu yapmıştır. MHP'nin parti programında ise anadilde eğitimin önemine, en az bir yabancı dil öğretilmesi gerektiğine ve dersanelerin tamamen ortadan kaldırılmasına değinilmiştir.

Kısacası, AK Partinin özel eğitim sektörünü desteklediği, CHP'nin devlet denetimli bir eğitim sistemini savunduğu ve MHP'nin özel eğitime karşı olduğu söylenebilir. Dolayısıyla devleti potansiyel yönetebilecek her parti kendi görüşleri doğrultusunda eğitim sistemine de egemen olmak istemiş ve kısa vadeli de olsa bu yönde değişimler yapmayı planlamıştır. Bir diğer deyişle Bursalıoğlu'nun (2002) belirttiği gibi eğitim, eğitim sistemi yönetimdeki birkaç kişinin fikir ve yararlarına dönük olduğundan yaratıcı düşünce, serbest fikir ve araştırma gibi eylemlere yer verilmez (Bursalıoğlu, 2002). Bu durum belli bir zaman sonra gruplar arası gerilimlere neden olur. Radikal yapısalcı paradigma içerisinde yer alan çatışma kuramcıları toplumdaki baskın ve dezavantajlı gruplar arasındaki gerilimleri inceler ve kontrol ilişkilerinin nasıl kurulduğu ile nasıl sürdürüldüğünü anlamaya çalışır (Giddens, 2008). Bernstein (2003), eğitimin toplumdaki eşitsizlikleri yeniden üretme biçimiyle ilgilenir, çatışma kuramını dikkate alarak eğitimdeki eşitsizlikleri ele alır. Eğitim sistemi içerisindeki okulların ve pedagojik uygulamalar içinde yer alan bilginin nasıl egemenlik ilişkilerini ürettiğini ve meşrulaştırdığını açıklayan Bernstein'in (2003) üzerinde durduğu kavramlardan biri *sürat* kavramıdır. Sürat verilen bir zaman diliminde ne kadar öğrenilmek zorunda olduğunu gösteren bir orandır. Örneğin her dersin müfredat programlarında kazanımlar yer almaktadır ve her kazanımın standart bir süresi bulunmaktadır. Öğrencilerden beklenen ise bu süre içerisinde bu kazanımın gerektirdiği becerilerin kazanılmasıdır. Yani sürat öğretim yılı boyunca öğretimin ritmidir. Örneğin dersanelerde ve bazı okullarda seviye belirleme sınavı yapılmakta ve bu sınavın sonucuna göre de seviye sınıfları oluşturulmaktadır. Bunun anlamı akademik başarısı yüksek öğrencilerin bir sınıfta, düşük olanların ise başka bir sınıfta toplanmasıdır. Bu öğrencilerin derslerine giren öğretmenler de bu durumu bilerek sınıf içi uygulamalarını şekillendirmektedir. Yani öğretmen "üstün"lerin olduğu sınıfta ders yapıyorsa akademik anlamda süratini artırmaktadır veya "adam olmazlar"ın



sınıfında derse giriyorsa süratini düşürmektedir. Bu sürat kuralı öğrencileri ayrıştırır ve sınıflandırır.

Türk eğitim sistemi içerisinde başka bir örnek ise bilim sanat merkezleridir. Normal öğretim yapan okullardan öğrenciler, zekâlarına veya yeteneklerine göre seçilerek bu okullarda farklı bir içerikte eğitim görmektedir. Sürat burada hem kulvar hem de nitelik değiştirmiştir. Öğrenciler farklı bir ortama taşındığı için kulvar değişmiş ve yapılan öğretimin yöntemi de (örneğin proje tabanlı) farklılaştığı için nitelik de değişmiştir. Bu uygulama öğrencileri etiketlemeyi ve onları ayrıştırmayı amaçlamaktadır.

Bernstein (2003) düzenleme ve öğretim kurallarının açık bir şekilde tanımlandığı pedagojik pratik biçimlerini *açık pedagoji* olarak adlandırmaktadır. Açık pedagojilerde öğrencilerin performansı önemlidir ve önceden belirlenmiş ölçütlere göre öğrenciler arasında farklılıklar oluşturma eğilimindedir. Türk eğitim sistemi içerisinde yıllardır yapılan üniversiteye giriş sınavı ve ortaöğretim kurumlarına giriş sınavı, öğrenciler arasında farklılıklar yaratma, sınıflandırma ve yaftalama aracı olarak kullanılmaktadır. Bernstein (2003), bu tür eğitimsel uygulamaları *tabakalandırıcı aktarım pratikleri* olarak adlandırmaktadır. Öğrenciler ülke genelinde yapılan sınavlarda farklılıkları kendi lehlerine çevirmek için dersanelere gitmektedir. Dersaneler bu farklılığı orta ve üst sosyo ekonomik düzeyde yer alan öğrenciler lehine artıran, yani öğrenciler arasındaki sosyo ekonomik eşitsizliği daha da derinleştiren araçlar arasındadır. Maddi anlamda yeterli güce sahip öğrenciler için öğrenciler arasındaki farklılıklar avantaja dönüşmüş olmaktadır. Dersaneler eğitim sisteminin öğrenciler arasında farklılık yaratan işlevini daha da hızlandırmakta ve bu farklılıkları bir grup lehine çevirmektedir.

Okulda edinilmesi gereken bilgilerin bütününün öğrencilerin okulda geçirdiği zaman içerisinde öğrenilmesi pek de mümkün değildir. Sürat kuralları gereği her dersin ve kazanımlarının standart bir süresi vardır. Hatta öğretmenler her düzeyde belirlenen kazanımların belirli süreler içerisinde öğretilmesinden ve öğretim yılı sonunda da bunu “ders kesim raporu” ile bildirilmesinden sorumludur. Fakat belirlenen standart süre, her öğrenci için yeterli olmamakta ve öğrenme beklenen düzeyde gerçekleşmemektedir. Okulda yapılan öğretim etkinlikleri öğrencilerin aileleri tarafından ev ortamında desteklenerek öğrenme yeterli düzeyde gerçekleşebilir. Fakat özellikle sosyo ekonomik durumu düşük olan öğrenciler için bu durum da dezavantaj oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin akademik başarılarının düşük olduğu düşünülürse ki bu durumun bir kaynağı öğrencinin yetiştiği aile ortamı ve dolayısıyla onlardan edindiği sosyo-kültürel kazanımların okul pratikleri için yetersiz olmasıdır.

Akademik başarısı düşük ve sosyo ekonomik durumu kötü olan bu öğrencilerle diğer öğrenciler arasında bir farklılık bulunmaktadır. Bu öğrencilerin

dershane gibi ek öğrenme etkinliklerinin gerçekleştiği yerlerden yararlanamayacağı ve bazı öğrenciler için dersanelerin aile gibi ikinci bir pedagojik ortam sağladığı düşünülürse dersanelerin öğrenciler arasındaki farklılığı derinleştiren ve zaten adaletsiz olan durumu daha da kötüleştiren bir mekanizma olduğu görülecektir. Bu noktada şöyle bir soru akla gelebilir: Peki bu durum dersanelerin suçu mu? Bu soruya bir örnek ile cevap verilebilir. Varsayalım ki dağ başında ölmek üzere olan bir kişi olsun. Sonra yanına bir eşkıya gelsin ve ölmek üzere olan bu adamın yanındaki eşyalarını gasp etsin. Daha sonra da bu eşkıya yakalansın ve suçunu itiraf etsin. Şimdi bu kişiyi yargılayan hâkimler zaten adam ölmek üzereydi, bu yüzden eşkıyayı bu suçtan cezalandırmaya gerek yok derse adalet gerçekleşmiş olur mu? İlkesel olarak başkasının eşyasını gasp edenin bir cezası olmalıdır ki adalet gerçekleşsin. Benzer şekilde de öğrenciler arasında farklılıklar yaratan ve bu farklılığı daha da derinleştiren etkenler ortadan kaldırılmadan eğitimde sosyal adaleti sağlamak mümkün görünmemektedir.

### **Yorumsamacı Paradigma Açısından Türk eğitim sisteminde Okul ve Dershane**

Yorumsamacı paradigma, sosyal dünyanın temel doğasını öznel deneyimlerle anlamaya çalışır. Yorumsamacılara göre amaç; birleşik, iç içe geçmiş ve sıralı insan ilişkilerini anlayıp yorumlamaya çalışmaktır. Ancak insan bilincinin derinine inilerek ve temel anlamlandırmalarındaki öznelliği inceleyerek sosyal gerçeklik anlaşılabilir (Burrell ve Morgan, 1979). *Hermeneutik, etnometodoloji ve fenomenolojik sembolik etkileşimci* kuramlarıyla somutlaşan yorumsamacılara göre belirli bir düzen içinde olan toplumu gözlemci değil, katılımcı bir yöntemle incelemelidir (Morgan, 1980).

Bu bakış açısına göre eğitim sistemi, herkes için geçerli genel ilkeleri benimsemek yerine bireysel ihtiyaçlara, beklentilere ve değer sistemine hitap edebilecek, esnek ve yorumsamacı bir felsefeyi benimser (Şişman, 1998). Eğitim kurumları, kaos ortaya çıkarabilecek iç ve dış güçlerin etkisi altında olan açık sistemlerdir. Eğer okul yöneticileri bu etkilerle esnek bir şekilde başa çıkamazsa, bu etkiler okulu kontrol edilemez bir kaosa doğru sürükleyebilir ve bu da beraberinde başarısızlığı getirebilir (Stilwell, 1996). Yorumsamacı paradigmaya göre, okul ve sınıf içi, özne ve gruplar arası ilişkiler dikkate alınır (İnal, 1996). Yorumsamacı paradigma kullanılarak yapılan çalışmaların çoğu mikro düzeyde gerçekleştirilmiş, derslik içinde ve dışında öğrencilerin yorum ve etkinliklerinin biçimsel özellikleriyle ilgilidir (Tan, 1993).

Örgüt, üye ve çevre olmak üzere okul üç bileşene ayrılacak olursa, okul müdürünün görevi bu üç bileşen arasındaki ilişkileri anlamak, yorumlamak ve bu doğrultuda gerekli felsefeleri geliştirmektir (Bursalıoğlu, 2002). Ancak

öğrenci gelişiminin ve ahlaki değerlere uygun 'iyi ödev insanı' yetiştirmenin önemli olmadığı, sadece bir üst kuruma geçmenin başarı olarak sayıldığı için insani değerlerden ziyade sınav odaklı Türk eğitim sisteminde, çevresini ve okulunu tanımayan çok sayıda okul müdürleri, öğrencisini tanımayan çok sayıda öğretmen yer almaktadır. Bu öğretmen ve okul müdürlerinin okul içindeki ve okulun çevresiyle olan ilişkisini yorumlayabileceği ve bu şekilde okulun içinde bulunduğu durumu anlamlandırabileceği üzerinde önemle durulması gereken bir sorunsaldır.

### **Radikal Hümanist Paradigma Açısından Türk eğitim sisteminde Okul ve Dershane**

Radikal hümanist paradigma, "evrenin nihai gerçeği madde değil, ruhtur" felsefesine dayanır. Yorumsamacı paradigma ile "bireylerin kendi yarattıkları dünyada yaşadıkları" varsayımını paylaştığından yorumsamacı paradigma ile aynı gibi görünse de, yorumsamacılar bu süreci anlamaya çalışırken, radikal hümanistler bu durumu eleştirir ve bireylerin kendilerine yabancılaşmalarından kurtulmanın yollarını arar (Burrell ve Morgan, 1979).

Radikal hümanist paradigmanın yapısı altında *bencilik, varoluşçuluk, anarşist bireysellik ve eleştirel teori* olmak üzere dört temel başlık olduğu söylenebilir (Burrell ve Morgan, 1979). Jean Paul Satre'ın edebi eserleri ile temelleri atılan ve en çok felsefe ile sosyoloji alanında izleri görülen varoluşçuluk, bireyin gözlemci olmadığı tam aksine kendi yarattığı dünyanın içinde aktif olarak yer aldığını varsayar (Spielberg, 1954). Gerçekçi olmayan ideolojiye en uygun ideoloji ise benciliktir (Lorenz, 1980 akt. Martinez-Delgado, 2002) çünkü dünya kişinin kendi kafasındadır ve bağımsız gerçekliğe sahip olan dünyayı reddeder (Burrell ve Morgan, 1979). Eleştirel teorinin amacı sadece var olan durumu anlamak değil, aynı zamanda bu durumu değiştirmek, dönüştürmektir. Bu nedenle belirli bir durumdaki çıkar ilişkilerini ortaya çıkarır ve bu durumun eşitlik ve demokrasiye ne kadar uygun olduğunu eleştirir (Cohen, Manion ve Morrison, 2011). Anarşist bireysellik ise, içsel veya dışsal düzenlemelerle engellenen formlardan kurtulmayı ve toptan bireysel özgürlüğü savunur (Burrell ve Morgan, 1979).

Okulları radikal hümanist paradigma açısından incelendiğinde; öncelikle Türk eğitim sisteminin merkezi ve demokratik bir yapıya sahip olmamasına dönük tartışmaları gündeme getirmektedir. Çünkü bu yapı, öğretmenin bir yandan sınıfında ders anlatırken belli ölçüde özgür olmasına, diğer yandan aşırı merkezleşmenin oluşturduğu durumla onun çelişki yaşamasına neden olabilir. Diğer yandan öğrencilerin, öğretmenlerin ve müdürlerin eğitim programlarının belirlenmesinde, okul yöneticilerinin seçilmesinde, ülkenin eğitim politikasının geliştirilmesinde hiçbir etkisinin olmadığını düşünmeleri, ken-

dilerini sistem karşısında güçsüz hissetmelerine (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009), öncelikle okula daha sonra sadece kendilerine verilen emirleri yaparak özgürlüklerinin kısıtlanmasına ve kendilerine yabancılaşmalarına neden olmaktadır. Illich'e (1985) göre bu durumda okulun, zorunlu olması itibariyle insanın öğrenme özgürlüğünü kısıtladığı, öğrenmeden uzaklaştırdığı, insanda aşağılık ve suçluluk duygularını, toplumsal kutuplaşmaları artırdığı ve hatta bu alanda bir tekel yaratmaktadır.

Benzer durum dersane ve özel dersler için de geçerlidir. Her ne kadar dersaneler, özel ve resmi etüt merkezleri hatta kursları varlık nedenlerini merkezi sınavlara dayandırmayıp, daha başarılı olmak isteyen öğrencilerin devam ettiği, okula paralel yürütülen tamamlayıcı ve pekiştirici bir öğretim şekli benimsediklerini belirtse de (bkz: [www.ozdebir.org.tr](http://www.ozdebir.org.tr)), tamamen üniversite ve liselere öğrenci hazırlamaya, bir diğer deyişle soru çözme tekniklerine yöneliktir. Bu amacını bir nevi gerçekleştirmektedir. Dersane ve özel kurslara giden öğrenciler, yapılan merkezi sınavlarda dersaneye gitmeyen öğrencilere göre daha başarılıdır (Duman, 1984; Kırbaç, 2010; Özgüven, 1977). Bunun başarı, beraberinde dersane, özel ders ve kursların sayısının artmasını da getirmiştir. Türkiye İstatistik Kurumu'nun (2014) yapmış olduğu bir araştırmaya göre 1993 yılında Türkiye çapında 952 dersane ve bu dersanelere giden 297.234 öğrenci varken, bu sayı her yıl katlanarak artmış 204 yılında 2.984 dersane ve bu dersanelere giden 735.540 öğrenci ve sayısız özel derslerin verildiğini tespit edilmiştir. Dersanelerin bu durumu, geleceklerinden endişe eden öğrencilerin kendilerini dersaneye mahkûm gibi görmelerine, çocuğunu dersaneye gönder(e)mediği takdirde velilerin vicdan azabı çekmelerine ve eksiklik hissetmelerine neden olmaktadır. Kısacası insanlar, kendi yarattıkları dersane ve özel ders ile kursların esiri olmuştur.

### **SONUÇ ve TARTIŞMA**

Bu makalede, "paradigma savaşı"ndan bir anlamda sıyrılmak ve eğitim kurumlarını bütün yönleriyle ele almak için çoklu paradigma benimsenmiş ve eğitim kurumları Burrell ve Morgan'ın (1979) kategorize ettiği dört paradigma açısından incelenmiştir.

İşlevselci paradigma toplumun değişik parçalarının istikrar ve dayanışma içinde birlikte işledikleri karmaşık bir sistem olduğu görüşünü savunmaktadır. Eğitimi bir bütün olarak topluma hizmet eden bir sistem olarak kabul eder. Eğitim kurumları işlevsel bir şekilde, merkezi bir müfredat çerçevesinde, belirli normları ve değerleri yücelterek toplumun devamlılığı ve istikrarını sağlamak amacını gütmektedir. Günümüz okulları sınıf eşitsizliklerini güçlendirmekte ve okulların bireylere bireysel başarı, maddi tüketim ve mevcut sosyal düzenin kaçınılmazlığı ile ilişkili değerler öğretilmesi beklenmektedir (Bowles ve Gin-

tis, 1976). Eğitim sürecinde birey, toplumsal işlevini yerine getirecek norm ve değerleri edinmek yerine erdem, adalet ve özgürlük gibi değerleri edinmeli ve kendisini topluma ve modern dünya görüşüne bağımlı hale getiren norm ve değerlerden özgür kılınmalıdır. Aksi durumda özgür bir bireyden, özgür bir okuldan, özgür bir toplumdaki bahsedilemez.

Radikal yapısalcı paradigmanın amacı, sosyal ilişkilerdeki statükoyu eleştirmektir. Bu paradigma, sadece eleştirmez, aynı zamanda sosyal dünyayı değiştirmeyi de amaçlar. Toplumdaki baskın ve dezavantajlı gruplar arasındaki gerilimleri inceler ve kontrol ilişkilerinin nasıl kurulduğu ile nasıl sürdürüldüğünü anlamaya çalışırlar. Radikal yapısalcı paradigmanın varsayımları doğrultusunda, okulların siyasi güçler tarafından egemenlik aracı olarak görüldüğü söylenebilir. Bu durum Türk eğitim kurumlarında kendini açıkça göstermektedir. İktidara gelen her parti kendi görüşü doğrultusunda eğitim kurumlarında yapılanmaya gitmektedir. Esasında eğitim ve okul, toplumdaki eşitsizlikleri yeniden üretme biçimiyle ilgilenir. Sosyal düzenin okula dayattığı bir takım değerlerin yanında Althusser'in (2003) de belirttiği gibi eğitim kurumları ideolojik kurumlar haline gelmiştir. Orta çağda ideolojik alet olarak dini kullanan devletler, modern zamanda da eğitim kurumlarını kullanmaktadır. Eğitim ideolojik bir alet olmaktan çıkmalı, partilerin ideolojilerine uygun olan eğitim stratejileri değil, bütün çocuklar için uygun olan eğitim stratejileri belirlenmelidir. Muhakkak ki eğitim, yönetimin ayrılmaz bir parçasıdır ve ideolojiden ayrı düşünülemez. En azından bütün çocukların geleceği, dolayısıyla da toplumun geleceği düşünülerek daha insani ve sosyal adalet merkezli stratejiler geliştirilmelidir.

Yorumsamacı paradigmanın uygulamaya koyulabileceği en güzel yerlerden biri gözlemcinin aynı zamanda katılımcı olabileceği okullardır (Splinder ve Hammond, 2000). Dolayısıyla okullardaki ilişkilerin gözlemine sınıfı yöneten öğretmen ile okulu yöneten müdür yapmalıdır. Yorumsamacı paradigmanın varsaydığı üzere sınıf bir tartışma ortamı olmalıdır (Murphy, 1979), bu süreçte öğretmenlere düşen görev, yönettikleri sınıfı, öğrencileri tanıyarak, sınıfta olup bitenlerden haberi olarak, olup bitenleri algılayarak, yorumlayarak etkili bir eğitim yapmalarıdır (Demirtaş, 2006). Bunun yanında öğretmen günlük yaşamı öğrencinin anlamlı kılması için öğrencilerin izlediği yolu keşfetmeye ve açıklamaya çalışmalı; daha sonraki öğrenmeleri keşfettiği bu yollarla öğrencilere aktarmalıdır.

Bireylerin kendi oluşturdukları hapisinancının mahkûmu olduklarını savunan ve bu durumu eleştirerek bu ruhsal hapisinanceden kurtulmalarının yollarını arayan radikal hümanist paradigmaya göre okulların yapması gereken şey, öğrencilerin sosyal dünyaları ve karşılaştığı zihinsel sorunları temel alan bir eğitim sistemi tasarlamaktır. Ancak bu sayede öğrencileri bir okula kapatıp

bir dizi süreçten geçirip, dersane ve özel derslere mecbur kılıp, eğitimli ya da bilgili yapmaya çalışmaktansa, onların sosyal yaşamda karşılaştıkları problemlerle baş edebilir duruma gelmeleri sağlanabilir. Bu nedenle öğrencilerin, öğretmenlerin ve okul müdürünün daha özgür düşünebildiği, esnek, onları da karar sürecine dâhil eden, demokratik bir okul yapısı oluşturulmalıdır.

Sonuç olarak toplumsal farklılıklar yok edilmesi veya törpülenmesi gereken problemler olarak değil, toplumu zenginleştiren bir unsur olarak görülmeli; eğitim sürecinde bireyleri tek tipleştirmekten ziyade, onları çeşitlendirme yoluna gidilmeli, eğitimde sosyal adaleti ve 'iyi ödev insanı' yetiştirmeyi hedefleyen ve öncelikleyen eğitim politikaları uygulamaya konulmalıdır. Bireylerin, potansiyellerinin keşfetmeleri, bireyin kendini tanıması ve ruhunun ufkuna yürüyebilmesi ve özgürleşmesini esas alan süreç olarak okul yeniden tasarlanmalıdır.

Turan, S., Armağan, Y. ve Çakmak, E. (2015). [Extended Abstract] schools and private teaching institution in Turkish educational system an analysis in a multiparadigm perspective. *Turkish Journal of Sociology*, 2015/1, 3/30, 275-295.

## EXTENDEN ABSTRACT

### Schools and Private Courses within Turkish Education System: An Analysis through Multiple Paradigms

Selahattin Turan<sup>\*</sup>, Yasir Armağan<sup>\*\*</sup>, Esra Çakmak<sup>\*\*\*</sup>

#### Introduction

Burrell and Morgan (1979) classified the paradigms used in the organization theory as *functionalist paradigm*, which is based on the sociology of the organization and which adopts objective viewpoint; *interpretive paradigm*, which is based on the sociology of organization and which adopts subjective viewpoint; *radical humanist paradigm*, which is based on the sociology of radical change and on subjectivity; and *radical structuralist paradigm*, which is based on the sociology of radical change and which adopts objective viewpoint.

Paradigms do not continuously dominate a subject area or a scientific discipline. Ritzer (1975) resembles this inter-paradigm situation to politics. According to the researcher, a paradigm is always in a fight against another paradigm to dominate a subject area or scientific field. In such a situation, the one with more supporters wins the fight and become dominant. Here, what bothers Ritzer (1975) is that not the good paradigm but the one with more supporters is likely to win. Besides, in order to examine societies dominated by a single paradigm, it is enough just to examine that paradigm. However, in modern sociology, it is hard to claim that a single paradigm dominates one field. Also, it is not possible for a paradigm to explain a phenomenon it supports with the help of the assumptions of the paradigm it supports (Ritzer, 1975). Considering the fact that educational institutions are organizations that are constantly changing and developing, it is seen that these organizations cannot be explained with a single paradigm. Therefore, the purpose of this study is to examine the place of schools and private courses in the education system with respect to multiple paradigms.

#### Method

In this study, the integrative evaluation design, one of literature review methods, was used. Gradually increasing application-based studies have inc-

---

<sup>\*</sup> Prof., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, selahattinturan2100@gmail.com

<sup>\*\*</sup> Res. Asst., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, yasirarmagan@gmail.com

<sup>\*\*\*</sup> Res. Asst., Yıldız Teknik Üniversitesi, esracakmak88@gmail.com

reased the need for integrative evaluation methods (Whittemore & Knafl, 2005). Integrative evaluation is a type of literature in which the author both presents a current situation regarding a certain subject and summarizes the related agreements and disagreements (Neuman, 2006).

### **Findings**

*Functionalist paradigm* regards education as a system that services the society as a whole (Giddens, 2008). Turkish education system aims at creating a common value via a central curriculum. In this way, stability, order and permanence can be achieved within the society. Success is digitized with such tools as placement exams organized for secondary schools and universities within the current education system, and individuals are thus placed objectively in educational institutions. Even if the result is not as desired, individuals accept that result as they have taken the same exam as others do. Private courses, an important part of the education system, help cope with the dilemma in the current Turkish education system. Opening different departments with high economic values in schools is a reflection of the functional paradigm in the education system. The reason is that new social demands are met by removing the old-fashioned fields failing to meet the needs of the society.

The primary and most important goal of *radical structuralist paradigm* is to criticize the status quo in social relationships. This paradigm is not only criticized but also aims at changing the social world (Burrell & Morgan, 1979). As pointed out by Bursalıoğlu (2002), education is “a tool for brainwashing” within the hands of the administration. Bernstein (2003) uses the concept of “pace” to explain how schools and information within the scope of pedagogical applications produce and legitimate the relationships of dominance. Pace is the rhythm of instruction during an academic year. For example, in private courses and in some schools, placement tests are organized, and depending on the results of these tests, classes are determined. This rule of pace classifies students. Another example within our education system is the science and art centers. Students from regular schools are selected in line with their levels of intelligence or skills and given education with a different content in these schools.

According to *interpretive paradigm*, the purpose is to understand and interpret the combined, nested and ordered human relationships. It is only possible to understand social reality if human consciousness is elaborated and if the subjectivity in its basis is examined in detail (Burrell & Morgan, 1979). According to this point of view, education system adopts a flexible and hermeneutic philosophy that could address individual needs, expectations and the value system rather than adopting the general principles valid for everyone



(Şişman, 1998). In this respect, according to the interpretive paradigm in the education system, in-school and in-class relationships between the subject and the groups are taken into account (İnal, 1996).

*Radical humanist paradigm* seeks for ways to help individuals avoid self-alienation (Burrell & Morgan, 1979). To examine schools with respect to the radical humanist paradigm, first of all, the central structure of the Turkish education system and its non-democratic structure should be taken into consideration. On the other hand, the fact that students, teachers and administrators think that they have no role in determining the curricula, selecting the school administrators and developing the educational policy of the country causes them to feel themselves weak against the system (Yılmaz & Sarpkaya, 2009), to restrict their freedom by following the orders and to develop self-alienation. A similar situation is also true for private courses. Private courses cause not only students to feel they are obliged to attend private courses but also parents to feel themselves guilty if they do not allow their children to attend such courses. In short, people are enslaved by private courses, which are actually created by these people.

### **Conclusion and Discussion**

In this study, multiple paradigms were adopted to avoid the “paradigm war” and to consider educational institutions with all their aspects, and educational institutions were examined with respect to four paradigms categorized by Burrell and Morgan (1979).

Today, schools increase class inequalities and are expected to teach individuals values regarding individual success, financial costs and inevitable social order (Bowles & Gintis, 1976). During their education, individuals should not only acquire such values as virtue, justice and freedom rather than the norms and values that will carry out the social function but also make themselves free from norms and values that make them dependent on the society and on the modern world view. Otherwise, there will be no free individuals, free schools or free societies. Besides certain values that the social order imposes for the school, as mentioned by Althusser (2003), educational institutions have turned into ideological institutions. In Medieval Age, states using religion as an ideological tool now use educational institutions in this modern time. Absolutely, education is an indispensable part of management and can not be considered to be separate from ideology. The teacher should not only try to discover and explain the ways the student follows to make life meaningful but also transfer the following learnings to students in these discovered ways. However, as it is known, this in-class discovery by the teacher unfortunately fails due to certain restrictions caused by the curriculum.

What schools are supposed to do is to design an education system based on students' social worlds and on the mental problems they encounter. Only in this way can it be made possible for students to cope with problems in social life rather than putting students in a school, forcing them to go through a certain process, forcing them to attend private courses or becoming educated or knowledgeable. Therefore, a flexible and democratic school structure which allows students, teachers and school administrators to think more freely and which involves them in the decision making process. To conclude, social differences should not be regarded as problems to be wiped out but as a factor that enriches the society. Also, there should diversification for individuals in their education process. Individuals should be allowed to reveal their creativity during their education process. For this, teachers have a great responsibility. It should be remembered that education is the process of making individuals free.

### Kaynakça | References

- Acar, Ö. (2012). Eğitimin sosyal işlevi bağlamında dershaneler. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Althusser, L. (2003). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları*. (Çev. Alp Türkmentekin) İstanbul: İthaki
- Arndt, J. (1985). On making marketing science more scientific: Role of orientations, paradigms, metaphors, and puzzle solving, *Journal of Marketing*, 49(3), 11-23.
- Bechara, J. P. & Van de Ven, A. H. (2011). Triangulating philosophies of science to understand complex organizational and managerial problems, in Haridimos Tsoukas, Robert Chia (ed.) *Philosophy and Organization Theory* (Research in the Sociology of Organizations, Volume 32) Emerald Group Publishing Limited, pp.343 - 364
- Bernstein, B. (2003) *The Structuring of Pedagogic Discourse: Class, Code, and Control: Volume IV*. London: Routledge.
- Beycioğlu, K. & Dönmez, B. (2006). Eğitim yönetiminde kuramsal bilginin üretimine ve uygulanmasına ilişkin bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 12(47), 317-342.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reforms and contradictions of economic life*. NewYork:Basic
- Broome M.E. (1993) Integrative literature reviews for the development of concepts. In Concept Development in Nursing, In Rodgers B.L. & Knafl K.A.(eds). Philadelphia: Saunders Co.
- Burrell, G. & Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organisational analysis*. NY: Heinemann.
- Bursalioğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Coşkun, G. (2005). Özel dershanelerin ortaöğretimde verimliliğe ve istihdama etkisi. İstanbul Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Demirtaş, H. (2006). Yönetim kuram ve yaklaşımları eğitiminin ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi paradigmalarına etkileri. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 49-70.
- Deshpande, R. (1983). Paradigms lost: on theory and method in research in marketing. *The Journal of Marketing*, 47, 101-110.
- Duman, T. (1984). Özel dershaneler ve işlevleri. Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Foster, W. (1986). *Paradigms and promises: New approaches to educational administration*. NY: Prometheus Books.
- Giddens, A. (2008). *Sosyoloji*. İstanbul: Kırmızı.
- Gioia, D. A. & Pitre, E. (1990). Multiparadigm perspectives on theory building. *Academy of Management Review*, 15(4), 584-602.
- Gunter, H. (2004). The purposes and practices of intellectual work: A reply to Galbraith. *Journal of Educational Administration*, 42(1), 29-42.

- Hier, S. P. (2005). *Contemporary Sociological Thought: Themes and Theories*. Canada: Canadian Scholars' Press
- Hulberg, J. (2006). Integrating corporate branding and sociological paradigms: A literature study. *Journal of Brand Management*, 14(1), 60-73.
- Illich, I. (1985). *Okulsuz Toplum* (Çev. T. B. Üstün). Ankara: Birey ve Toplum.
- İnal, K. (1996). *Eğitimde ideolojik boyut*. Ankara: Doruk.
- Kırbaç, M. (2010). Öğrencilerin özel dershanelerdeki fizik dersi başarıları ile öğrenci seçme sınavındaki fizik dersi başarıları arasındaki ilişki. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kuhn, T. S. (1962). *Structure of scientific revolution*. Chicago: University of Chicago Press.
- Martínez-Delgado, A. (2002). Radical constructivism: Between realism and solipsism. *Science Education*, 86(6), 840-855.
- Morgan, G. (1980). Paradigms, metaphors and puzzle solving in organization theory. *Administrative Science Quarterly*, 25(4): 605 – 623.
- Morgan, G. (1981). The schismatic metaphor and its implications for organizational analysis. *Organization Studies*, 2(1), 23-44.
- Morgan, G. (1995). Paradigm diversity in organizational research. (eds). John Hassard & Denis Pym. *The theory and philosophy of organizations*. NY: Routledge.
- Murphy, R. (1979). *Sociological Theories of Education*. Toronto: McGraw-Hill Ryerson.
- Okur, M. (2002). Özel dershanelerin ortaöğretim düzeyinde cebir öğretimindeki yeri ve önemi. Atatürk Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi.
- Öner, G. (2007). Özel dershanelerin ilköğretim matematik öğretimindeki yeri ve önemi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Özgüven, E. (1977). Özel dershanelerin üniversiteye giriş etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4, 1- 30.
- Ritzer, G. (1975). Sociology: A multiple paradigm science. *The American Sociologist*, 10(3), 156-167.
- Spiegelberg, H. (1954). French Existentialism: Its Social Philosophies. *The Kenyon Review*, 16(3), 446-462.
- Splinder, G. & Hammond, L. (2000). The use of anthropological methods in educational research: two perspectives. *Harvard Educational Review*, 70(1), 39-48.
- Stilwell, G. (1996). Managing chaos. *Public Management (US)*, 78(9), 6-9.
- Şenyuva, Z. (2012). Türkiye'de dershanelerin yayılma ve meşrulaşma süreci. Başkent Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- Şişman, M. (1998). Eğitim yönetiminde kuram ve araştırmada alternatif paradigma ve yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(4), 395-422.
- Tan, M. (1993). Eğitim sosyolojisinde değişik yaklaşımlar: Yorumcu paradigma. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 26(1), 68-89.

Türkiye İstatistik Kurumu. (2014). Yıllara göre yaygın eğitim kurumları. <http://www.tuik.gov.tr>

Yılmaz, S. & Sarpkaya, P. (2009). Alienation in educational organizations and its' management. *International Journal of Human Sciences*, 6(2), 314-333.

Whittemore, R., & Knafl, K. (2005). The integrative review: updated methodology. *Journal of advanced nursing*, 52(5), 546-553.