



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education

2026, 26(1), 580–606. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2026..-1704547>



Türkiye’de Eğitimin Sosyo-Politik Bir Değerlendirmesi; Kamusal Okulda Özel Eğitim, Proje Okullar ve Eşitsizleş-tiril-en Fırsatlar

A Socio-Political Evaluation of Education in Türkiye; Privatized Public Education and Inequality of Opportunity

Mesut ÖZEL¹

Geliş Tarihi (Received): 22.05.2025

Kabul Tarihi (Accepted): 10.02.2026

Yayın Tarihi (Published): 25.3.2026

Öz: Ana hatlarıyla bilginin ve deneyimlerin aktarılması, paylaşılması şeklinde ilişkisel süreçler olarak açıklanabilecek eğitim ve öğretme olgusunun insanların başka insanlarla ilişki kurmaya başladıkları ilk anlardan beri var olduğu söylenebilir. Sonraları özellikle Avrupa’da Aydınlanma ve Sanayi devrimi ile birlikte, bilgiye/bilime olan ilgi sonraları bilgi, deneyim sahibi insan gücü ihtiyacıyla da birleşerek eğitim kurumlarının oluşturulmasına zemin hazırlamıştır. Topluma gömülü eşitsizlikleri ortadan kaldırma ve bu dolayısıyla toplumsal gelişmenin önünü açma gibi önemli işlevleri de yerine getirebilme potansiyeline sahip eğitim kurumu, halk egemenliğine dayalı yönetim şekillerinin de en temel mücadele araçlarının başında gelmektedir. Bu çalışmanın konusu günümüz Türkiye’inde eğitimin sosyo-politik işlevinin ne derece sağlanabildiğinin sosyolojik, politik bir analizidir. Bu amaçla eğitime ilişkin cari veriler ve derinlemesine görüşme, odak grup görüşmesi ve gözlem teknikleriyle elde edilen bulgular nitel bir yaklaşımla irdelenmiştir. Bu amaçla afetlerin sosyolojik anlamda bulguları billurlaştıracağı varsayımından da hareketle Adıyaman ilinin LGS (Liselere Geçiş Sistemi) sınavlarında görece başarılı olan ilköğretim ikinci kademe okulları ile görece daha az başarılı kent merkezi ve kırsaldaki okullarında sınava konu edilen derslerden 19 öğretmenle odak grup ve derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen bulgular, kamu okullarının eşitliği sağlamanın çok uzağında olduğunu göstermektedir. Bulgular bahse konu sınava hazırlık süreçlerinde kamu okullarında, iyi/kötü okul, ders kitabı/kaynak kitap, etüt merkezleri/DYK (Destekleme ve Yetiştirme Kursları), okul dersi/özel ders gibi sınıflamalarla eğitimde adalet ve eşitliği sağlamak bir yana bunun derinleştirildiği görülmüştür. Diğer çarpıcı bulgu ise proje okul adı altında İmam-hatip ortaokullarına sağlanan ayrıcalıklar olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Toplum, Fırsat eşitliği, Proje Okul, LGS.

&

Abstract: The phenomenon of education, defined as the relational process of sharing knowledge, has existed since humans first established social bonds. Later, especially with the Enlightenment and the Industrial Revolution in Europe, the interest in knowledge/science, combined with the need for manpower with knowledge and experience, paved the way for the creation of educational institutions. The institution of education, which has the potential to fulfill important functions such as eliminating inequalities embedded in society and thus paving the way for social development, is also one of the most fundamental means of struggle for forms of government based on popular sovereignty. The subject of this study is a sociological and political analysis of the extent to which the socio-political function of education has been achieved in today’s Türkiye. For this purpose, current data on education and the findings obtained through in-depth interviews, focus group discussions and observation techniques were analyzed with a qualitative approach. For this purpose, focus group and in-depth interviews were conducted with 19 teachers of the disciplines included in the LGS exams in the second level primary schools of Adıyaman province, which are relatively successful in the LGS, and in the less successful urban and rural schools. The findings show that public schools are far from achieving equality.

Keywords: Education, Society, Equality of Opportunity, Project School, LGS.

Atıf/Cite as: Özel, M. (2026). Türkiye’de eğitimin sosyo-politik bir değerlendirilmesi; kamusal okulda özel eğitim, Proje Okullar ve eşitsizleş-tiril-en fırsatlar. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 580-606, <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2026..-1704547>.

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

¹ Sorumlu Yazar: Dr. Öğr. Üyesi Mesut Özel, Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölüm, mozal@adiyaman.edu.tr, ORCID 0000-0002-8152-5217

1. GİRİŞ

Antropolojik olarak canlılar arasında vücuduna oranla en büyük ve gelişmiş yapıda beyne sahip bir varlık olarak insanın, avcılık-toplayıcılık dönemlerinde kendisinden büyük ve güçlü hayvanları avlamada karşılaştığı zorluklar ve bunları tek başına aşamamasının ortaya çıkardığı iletişim ihtiyacı; takımları, ilk iletişim şekillerini ve dolayısıyla ilk bilgi, fikir, duygu aktarım süreçlerinin ortaya çıkarmıştır (Kottak, 2002). Bu uyarlanma ve gelişim sürecinin eğitim olgusunun ve sonrasında kurumunun da ilk başlangıcı olduğu söylenebilir.

Tarihsel olarak bilinmeyen, açıklanamayan, korkulanı anlama ihtiyacının bir sonucu olarak da okunabilecek inançlar ve kutsal ihtiyacının sonucunda ortaya çıkan dinsel kurumlar ve aktörler, insanlık tarihinin uzun bir sürecinde eğitim olgusunun ve kurumunun ana hâkimi olmuştur (Eliade, 2019: Maret, 1900). Binlerce yıllık insanlık tarihinin son 2000-2500 yıllık döneminde kısmen aşılabilen eğitimdeki bu mistik/kutsal/inanç tahakkümü eğitimin gerçek anlamda akılla buluşmasını ve modern anlamda eğitimin ortaya çıkmasını engellemiştir (Durkheim, 1961). Antik dönemde Anadolu’da başlayan olanları akılla anlama serüveni günümüze kadar çeşitli kesintilere uğrayarak günümüze kadar gelmiştir. Özellikle Avrupa’da Sanayi devrimi ile birlikte, bilgiye/bilime olan ilgi daha sonraları bilgi, deneyim sahibi insan gücü ihtiyacıyla da birleşerek eğitim kurumlarının oluşturulmasına zemin hazırlamıştır (Young, 1958).

Aslında topluma gömülü eşitsizlikleri önleme ve bu dolayısıyla toplumsal gelişmenin önünü açma gibi önemli işlevleri de yerine getirebilme potansiyeline sahip eğitim kurumu, halk egemenliğine dayalı yönetim anlayışının ve şekillerinin de en temel mücadele araçlarının başında olagelmıştır. Buna verilebilecek en somut örneklerden birinin, Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşundan itibaren ilk on yıllarındaki eğitim politikaları ve bunun sonucunda başta kadınlarınki olmak üzere ülkede sağlanan toplumsal kazanımlar ve dönüşüm olduğu söylenebilir. Bu çalışmanın konusu günümüz Türkiye’inde yukarıda kısaca değinilen eğitimin sosyo-politik, sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel işlevinin ne derece sağlanabildiğinin Türkiyeli bireylerin eğitim hayatlarının belki de en önemli sınavı olan LGS ve bu sınava hazırlık süreçleri üzerinden sosyolojik, politik bir analizidir. Bu bağlamda varsa eksikliklerin ve aksaklıkların tespit edilmesi ve olası çözüm önerilerinin sunulması amaçlanmıştır.

Araştırmanın görece kısa bir süre önce ağır bir deprem geçiren Adıyaman’da yapılması, afet benzeri toplumsal *anomik* olayların toplumsal olanı billurlaştırması açısından da oldukça önemlidir. Öyle ki Durkheim’a göre, aslında olağanüstü/rutin dışı gibi görünen şeylerin toplumsal yapıda işlevleri vardır. Bu bağlamda toplumsal olarak aynı bilinç durumlarının birbirine karışarak birbirini güçlendirdiğine ve birbirlerine bir şeyler kattığına dikkat çeken Durkheim (1984: 76,78-79) toplumun tamamını tehdit eden olağanüstü durumlarda her bireyin bilincinde mevcut olan sadece genel değil kolektif bir tepki ortaya çıktığını ve bu toplumsal tepkinin her bir bireyde tek başına değil, hep birlikte ve uyum içinde meydana geldiğini ifade etmektedir. Yakın dönemde afet konusunda önemli çalışmaları olan Alexander da afetlerin akademik olanaklarına dikkat çekmekte ve bu anlamda afetlerin sosyolojik açıdan toplumun iç işleyişine açılan bir pencere ve oldukça açıklayıcı bir ıstırap hali olduğunu ifade etmektedir (2006: 25-26).

Bu çalışmayı özgün kılan bir diğer önemli konu ise eğitimin sosyo-politik işlevine ilişkin eleştirel bir yazın bulunmasına karşın konuyla ilgili sahaya dayalı çok az çalışmanın bulunmasıdır. Bu bağlamda uluslararası anlamda bu çalışmanın konusuyla kesiştiği söylenebilecek “özel dersler” ile ilgili bazı çalışmalar bulunmaktadır. İçeriğinin genellikle okul eğitimini taklit etmesi ve müfredat değişince değişmesi dolayısıyla literatürde gölge eğitim (shadow education) olarak adlandırılan bu olguya yönelik çalışmaların ilgisinin çoğunlukla Doğu Asya ve diğer bazı dünya bölgelerindeki özel derslere odaklanıldığı

görülmektedir². Bu çalışmalara bakıldığında özel ders olgusunun örgün eğitime paralel olarak ve genellikle sınavlara hazırlık anlamında olduğu için içeriklerinin örgün öğretim programları kullanılarak oluşturulduğu ve dünyanın gelişmiş ve gelişmekte olan birçok ülkesinde olduğu görülmektedir (Akdemir, Kılıç, 2020: 1009-1010). İlgili literatür incelendiğinde toplumsal bir eşitsizlik ve adaletsizliğe yol açan bu uygulamanın bu derece yaygınlığının sebepleri farklı çalışmalarda: kamusal eğitim kalitesindeki yetersizlikler; nitelik ve nicelik anlamında öğretmen yetersizlikleri; devlet okullarındaki başarı düzeyini artırma motivasyonları; öğretmenlerin yaşam standartlarındaki düşüklük; özel ders olgusunun bir ticari iş kolu haline gelmesi ve kariyer anlamında görece iyi okullara giriş sınavlarındaki vahşi rekabet şartları olarak gösterilmektedir (Bray, 2007; Bray ve Kwo, 2014; Bray ve Lykins, 2012; Pallegedara ve Mottaleb, 2018; Tan, 2017; Tsiplakides, 2018; Zhang ve Bray, 2018).

Aynı konuda görece yakın dönemde Türkiye’de yapılan bir çalışmada Akdemir ve Kılıç (2020: 1018), özel ders ihtiyacının sebepleri ve işlevi hakkında, öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerini değerlendirmişlerdir. Bu çalışmada özel ders talebinin sebepleri ile ilgili; toplu öğretimde öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ile bireysel farklılıklarının göz ardı edilmesi, bu bağlamda öğrencilerin derse aktif katılmamaları, derse yönelik ilgi ve motivasyonların düşüklüğü, derse ve öğretmene karşı geliştirilen olumsuz tutumlar, öğretmenleri ile olumlu iletişim kuramama, kendilerini ifade etmekte zorlanma gibi bulgulara ulaşılmıştır. Bulgular bölümünde görüleceği üzere bu çalışmanın da konusuyla oldukça ilgili görece yeni çalışmalarında Aypay ve arkadaşları (2025) ise nicel yaklaşımla yaptıkları çalışmalarında, Türkiye’deki 12. sınıf öğrencilerinin %76’sının, özellikle matematik ve fizik gibi derslerden üniversite giriş sınavlarına hazırlanmak için özel ders aldığını tespit etmişlerdir. Araştırmanın bulguları, özel derslerin akademik olarak faydaları olabilse de katılımcıların ailelerinin neredeyse yarısına mali baskı oluşturduğunu, eğitim düzeyi ve ekonomik açıdan daha avantajlı ailelerin çocuklarını orantısız bir şekilde kayırdığını ve özel derslerin mevcut eğitim eşitsizliklerini pekiştirdiğini göstermektedir. Aypay ve arkadaşlarının çalışmaları konunun Üniversitelere giriş sınavlarına hazırlık süreçlerinde de LGS’ye benzer olduğunu göstermesi açısından oldukça önemlidir.

Bu araştırmanın konusuyla daha yakından ilgili önemli bir değerlendirme ise önemli Türk sosyologlarından Prof. Dr. Amiran Kurtkan Bilgiseven tarafından yapılmıştır. 1980 yılında yayımlanan “Demokrasi, Fırsat Eşitliği ve Seçkinler” başlıklı yazısında yazar aslında Dewey’in analizine benzer bir şekilde eğitimin demokrasilerdeki işlevini toplumsal eşitsizlikler ve tabakalaşma üzerinden değerlendirmiştir. Bir toplulukta bireylere fırsat eşitliğinin sağlanmasının ancak demokratik garantilerle sağlam bir zemine oturtulabileceğine dikkat çeken Bilgiseven, bunun en önemli sonucunun da aslında tüm toplumun yararına olan “özel” bireylerin değerlendirilebilmesi olduğuna vurgu yapmaktadır (2011: 95, 102). Aslında Sorokin’den Bourdieu’ya³ birçok sosyoloğun dikkat çektiği toplumsal eşitsizliklerin bir sonucu olarak üst tabakalarda doğanların eğitim başarısının yüksek olması sonucuna dikkat çeken Bilgiseven bu bağlamda özellikle az gelişmiş ülkelerde eğitim imkânlarının ıslah edilmesi neticesinde, kabiliyetleri sayesinde orta tabakaya yükselebilecek pek çok fert olduğuna ve bu dolayısıyla demokrasi ve fırsat eşitliğinin az gelişmiş ülkeler için taşıdığı öneme dikkat çekmektedir (2011: 103).

Araştırmanın konusu ve amacı konunun sosyolojik ve kaçınılmaz bir şekilde sosyo-politik bir perspektif ve araç/kavram setiyle anlaşılmalı ve açıklanmaya çalışılmasıyla sınırlıdır. Dolayısıyla konunun farklı disiplinlerin alanlarına giren kısımları bu araştırmanın kapsamı dışındadır. Saha çalışmasının da desteklediği konunun alt problemleri ise;

- İkinci kademe devlet okullarındaki eğitim koşulları arasında farklar var mıdır?

² Konunun, Arapça ve İngilizce literatürden yararlanarak, Orta Doğu’daki 12 Arapça konuşulan ülke içindeki ve arasındaki kalıpları karşılaştıran ve bu ülkeler arasındaki eğitim ve kültür ortaklıklarını; gölge eğitimin arz ve talebinin itici güçlerini inceleyen ve özel derslerin dinamiklerini ve okul eğitimine etkisini ele alan görece yeni bir çalışma için bkz. Bray, M., & Hajar, A. (2022). ve Bray, M.’nin diğer çalışmaları. Ayrıca Asya’da gölge eğitimin bibliyometrik bir analizi için bkz. Hajar, A., & Karakus, M. (2024).

³ Bkz. Sorokin, P., A. (1959), Bourdieu, P. (1959) ve (1988).

- İkinci kademe devlet okullarında görevli öğretmenlerin LGS hazırlık süreçlerinde durumları ve algıları ne şekildedir?
- İkinci kademe devlet okullarında ücretsiz dağıtılan ders kitapları yeterli midir? Kaynak kitap ihtiyacı var mıdır?
- LGS hazırlık/destek eğitimi kamusal ve özel alanda ne şekildedir?

olarak belirlenmiş/ortaya çıkmıştır. Bu konulara ilişkin bulguların sunulduğu bölümden sonra sonuç ve öneriler ile alana katkı sağlamak amaçlanmıştır. Bu bağlamda aşağıda bir kurum olarak eğitimin sosyolojik ve politik değerlendirmelerine ilişkin klasik sosyologların ve düşünürlerin görüşlerine yer verilmiş sonrasında görece yakın dönemde eğitim kurumuna getirilen eleştirel yaklaşımlar irdelenmiş, araştırmanın metodolojisine ilişkin bilgiler verilmiştir.

2. Kavramsal çerçeve

2.1. Eğitim, toplum, bilim

Tür olarak insanın belki de en önemli meziyetlerinin başında, soyut bilgi, fikir, duygu gibi hayati konuları daha geniş ve ayrıntılı bir şekilde başkalarına ve daha da önemlisi kendinden sonraki kuşaklara aktarabilmesi gelmektedir. Bu aktarım ve uyumlaşma sürecinin getirdiği -sonraları eril de olacak- geriatrik tahakkümü kısmen kıranın da semboller üzerinden bunların aktarımının geliştirilmesi yani yazı olduğu söylenebilir⁴. Tür olarak insanın bilgiyi aktarma ve alımlama yani eğitim/öğretim süreci bu bağlamda oldukça kadim bir etkileşim sürecidir. Bilginin işlevi, insanlık tarihinin en önemli etkileşimlerinden biri olan eğitimi yüzyıllardır üzerinde düşünülen ve konuşulan bir kurum haline dönüştürmüştür. Hayvanlar, bitkiler, avlanma, savaşma gibi hayati bilgiler ve bunların aktarımı/paylaşımı, zamanla topluluklar, toplumlar ve sonrasında devletler açısından mikro ve makro düzeyde oldukça etkili bir enstrümana dönmüştür. Öyle ki eğitim kurumu daha adil, eşitlikçi, müreffeh bir yaşamın veya tam tersinin gerçekleştirile bilmesi için güç sahiplerinin en önemli aracı olmuştur ve birçok düşünür bu konuda fikir beyan etmiştir. Makale formatının sınırları içerisinde, bunların konumuzla da bağlantılı olanlarına bakmak konunun anlaşılması açısından oldukça değerlidir.

Tarihsel anlamda insanın olan biteni akıl yoluyla anlama serüveninin başladığı antik dönemde Anadolu’da yaşamış bu yaklaşımın önemli temsilcilerinden Platon’a göre (M.Ö. 427-347), ideal devleti (toplumu) mümkün kılacak en önemli çaba eğitimidir. Platon’a (2005) göre farklı yaradılışlara sahip insanlar doğuştan belirli doğal yetenek ya da eksikliklerle doğarlar ve dolayısıyla en adil ve ideal devleti sağlayacak sistem de insanın doğasına uygun işlerde çalıştığı sistemdir. Yüzyıllar sonra Marks ile daha somutlaşan bu yaklaşım aslında liyakati işaret etmesi açısından da hem kamusal hem de bireysel adalet açısından dikkat çekicidir. Platona göre bunu sağlamanın yolu ise ancak eğitimle mümkündür. İnsana içkin doğuştan gelen yeterlilikleri keşfetmek, ortaya çıkarmak açısından eğitime bakmak, insanların eğitimle değişebileceklerine işaret etmesi açısından da önemlidir (Ünder, 1977). Devlet eliyle bir eğitimi savunan Platon’a göre devlet ihtiyacı olan bilişsel ve bedensel “emeği” eğitim yoluyla ortaya çıkaracak, kullanacak ve ideal olana ulaşacaktır. Platon’un bilginin içimizde doğuştan var olduğu teorisini aksine Aristoteles ise bilginin, duyu algısıyla başladığına, nesneleri veya olayları gözlemleyerek ve bunlardan yola çıkarak zihnimizde bunları anlamak ve açıklamak için genel bir ilke oluşturduğumuza inanmaktadır (Hobson, 2001: 19-20). Aristoteles’e göre doğumda zihnimiz boş bir levha gibidir ve öğrenme süreci, zihinde dışarıdaki gerçek dünyaya karşılık gelen bir gerçeklik resmi oluşturmaktan ibarettir. Aristoteles eğitimin işlevini de çocuğun bu çok çeşitli deneyimleri organize etmesine, bu farklı unsurlar için bir yapı sağlamasına yardımcı olmak

⁴ Aksi bir görüş için bkz. Strauss, L. (1966).

şeklinde açıklamaktadır. Onun bu yaklaşımı, o zamandan günümüze öğretmenin rolünün kalıcı bir modeli olmuştur denebilir.

İlerleyen zamanlarda yitirilen antik dönemin akıl yoluyla doğayı, insanı anlama açıklama çabası -bir süreklilik ve yayılma gösterememesi açısından İslam düşünürleri paranteze alınırsa- 17. ve 18. Yüzyıldan itibaren yeniden kendini göstermeye başlamış ve elbette ki bu yöndeki eğilimler dönemin düşünürlerini eğitim konusunda düşünmeye itmiştir. Bu dönemin başlarında, insanın bilgiyi ve ahlaki normlara uyum kapasitesini doğuştan getirdiği fikrini reddeden J. Locke (1632-1704) insan zihninin doğuştan *tabula rasa*, yani boş bir levha olduğunu ve bu bağlamda herkesin doğuştan eşit olduğu bir durumdan hareketle herkesin geliştirilebileceğini ileri sürmekteydi (Mack, 2019: 12). O, “tüm insanların onda dokuzunun, iyi ya da kötü, yararlı ya da yararsız olmaları eğitimleri sayesinde” ön kabulüyle insan yetiştirmenin amaçlarını ve ilkelerini değerlendirmiştir (1693: 1). Aristoteles’e benzer bir şekilde metafizik alandan uzak, hayatı şekillendirecek somut bilginin peşine düşülmesi gerektiğini savunan Locke, bu doğrultuda eğitimin gözlem ve deneye dayalı, tabiat ve insan bilgisini içeren, pratik yarar sağlayacak bir şekilde olması gerektiğini savunmuştur (Smith, 2001). Aynı çağın bir diğer önemli düşünürü olan J.-J. Rousseau (1712-1778) ise aslında doğrudan eğitimle ilgili görüşlerini içeren “Émile ya da Çocuk Eğitimi Üzerine” (1762) isimli eserinde, bilginin duyuyla yaşanan deneyimler sonucu elde edildiğine dikkat çekerek bu bağlamda eğitimin özgürce hareket edilebilecek bir “çevrede” dogma ve otoriteye ilişkin bilgilerden uzak olması gerektiğine dikkat çekmektedir.

Daha sonraki evrelerde eğitimin bugünkü modern anlamdaki işlevine evrilmesinde oldukça önemli etkileri olan; “eğitim için eğitim” görüşünü savunan ve Pedagoji disiplininin kurucu ismi F. Herbart (1904); anaokullarının önemine dikkat çeken ve kurucusu kabul edilen F. W. Frobel (1967); eğitim ile demokratik yönetim şekillerinin kesişimine dikkat çeken ve Cumhuriyetin ilk yıllarında Türkiye’de de incelemelerde bulunan J. Dewey (1899) gibi birçok düşünür konuya oldukça önemli katkılarda bulunmuşlardır. Ancak makale formatının sınırları ve konunun sosyolojik bir perspektifle irdeleneceğinden hareketle bu açıdan değerlendirmelere yoğunlaşmak daha faydalı olacaktır.

2.2. Klasik sosyologlarda eğitim

Özü itibarıyla sosyolojik bir kurum olan eğitim konusunda sosyolojinin müstakil bir bilim olarak kurumsallaşmasını sağlayan sosyolojinin kurucuları da oldukça önemli tespitlerde bulunmuştur. Bunlar içerisinde belki de en önemlisi işlevselci bir yaklaşıma da sahip olması dolayısıyla Durkheim’dır. Görece muhafazakâr bir anlayışa sahip Durkheim’e (1960: 112) göre insan doğasında “önsel olan şey eğilim, yönelimdir; zevk ve acı onlardan ileri gelen olgulardır” ve dolayısıyla ahlaki bağları “patolojik bir şekilde” kaybetme tehlikesi altında olan insanlar, bu bağlar olmadığında giderek büyüyen ve doymak bilmeyen tutkularının esiri olacak ve eğer toplum bunu kısıtlamazsa istediği tek şey -aslında imkânsız olan- daha fazlası olan insan bunların peşinde köleler haline” gelecektir (Ritzer ve Stepnisky, 2014: 81). Ona göre bu toplumsal *anomik* durumun önüne geçecek olan toplumsal kuralların (saygı duyulup uyulan bir ahlaki güç) kaynağı ise ortak (kolektif) bilinçtir (2006: 23). Onun üzerinde yoğunlaştığı bu düzen ve normlar bireylerin üzerinde zorlayıcı etkiye sahiptirler ve bireyler bu zorlayıcı etkiyi ve baskıyı ancak bu düzenden saptıklarında ve onlara direndiklerinde hissedebilirler (1960: 70). Bireyin bu toplumsal düzene dâhil olma ve normları edinme süreci (toplumsallaşma) ise eğitimle gerçekleşir. Bu bağlamda Durkheim (1956: 52) eğitimi “yetişkin nesillerin henüz toplumsal yaşam için olgunlaşmamış olanlar üzerinde uyguladığı etkidir. Eğitimin amacı, her çocukta, içinde bulunduğu siyasi toplum tarafından kendisinden talep edilen bir takım fiziksel, entelektüel ve ahlaki durumları uyandırmak ve geliştirmektir” şeklinde tanımlamaktadır. Ona göre eğitim, “toplumun kendi varoluş koşullarını sürekli olarak yeniden yarattığı bir araçtır” ve “genç neslin sistematik olarak toplumsallaştırılmasını” içermektedir (Durkheim’den akt. Thompson, 2002: 161). Dikkat edilirse Durkheim öğrenmenin sosyal karakterini analiz ettiğinde, birey ve grup arasındaki kolektif bilinç ilişkisi netleşmektedir. “Birey, istekli toplumda, kendi kendini irade eder. Onun üzerinde uyguladığı etki, özellikle de eğitim yoluyla, amacı ve etkisi olarak onu bastırmak, küçültmek de-natüre etmek değil, aksine onu büyütme ve onu gerçekten insan yapmaktır” (Durkheim

1956: 58-59). Eğitim yoluyla bireyin gelişimini kabul etmek, Durkheim’ın eğitim sosyolojisinin amaçlarından sadece biridir onun amacı özü itibariyle, ahlaki eğitim tartışmalarında daha da geliştirilen bir kavram olan toplumsal dayanışmayı sağlamaktır (Barnes 1977: 219).

Dönemin bir diğer önemli sosyoloğu olan Weber’e göre ise eğitim kurumlarının işlevi -onun genel sosyoloji görüşünü de yansıtır şekilde- rasyonele evrilmiş modern sanayi toplumu için gerekli uzmanları yetiştirmektir. Onun toplumsal analizinin önemli bir parçasını oluşturan ve Marks’ın *sınıf* kavramsallaştırmasına bir alternatif olarak da oluşturduğu toplumsal *statü* üzerinden eğitim analizine göre, sanayi toplumunda yaşanan meslek çeşitlenmeleri ve toplumsal farklılaşma dolayısıyla eğitimle birlikte bireyler ileride edinecekleri statüyü kazanabilirler (1922). Burada dikkatlerden kaçırılmaması gereken konu Weber’in toplumsal tabakalar arasındaki dikey hareketlilikte eğitimin rolüne vurgusudur. Weber’in bu vurgusu, aslında yaşadığı dönemde gündemde olan eğitimle seçkin katman yaratma düşüncesine karşı olmasıyla ilgilidir. Weber’in eğitimle ilgili fikirlerinde onun otorite tipolojisi üzerinden yaptığı analiz de görülebilmektedir. Öyle ki ona göre “yeni”, rasyonel, sanayi toplumunun hâkim “tipi” ancak uzmanlaşmayla oluş-turul-an rasyonel teknik eğitimle sağlanabilecektir (1922). Weber’in eğitimin işlevine ilişkin bir diğer öngörüsü ise eğitimin siyasal bir denetim aygıtı olmasıyla ilgili analizidir. Weber’in bu analizi Eğitim Sosyolojisinin farklı perspektiflerden irdelenebileceğinin ilk örneği olması açısından oldukça önemlidir.

Toplum analizini daha iktisadi determinist bir izlekten yapan Marks’a göre ise bugüne kadar görülen bütün toplum biçimleri ezen ve ezilen sınıfların karşıtlığı üzerine dayanmaktadır ve devlet zaten ezen gücün (burjuvazinin) ortak işlerini yöneten bir komiteden başka bir şey değildir (Marx, Engels, 1976: 79). Ona göre her ne kadar eğitim tamamen ortadan kaldırılması gereken “üst yapı” kurumlarından biri olsa da aynı kurum olumlu bir dönüşümle eşitliğin sağlanması için önemli bir araca da dönüştürülebilir (Marx, Engels 1976a:505). Bu bağlamda temel metodolojilerini oluşturan diyalektik yaklaşımın da bir yansıması olarak Engels’le birlikte kaleme aldıkları Komünist Manifesto ’da yazarlar, proletaryanın burjuvazinin sağladığı genel eğitimle karşı bilinçlendiğini vurgulamaktadırlar (Marx, Engels, 1976a:142). Marks, sanayi devrimi sonrasında yeni iş bölümünün, insanın doğasını belirli bir yetenek ve beceriyle bütünleştirmeyi zorunlu kılması dolayısıyla eğitim ve öğretimin ortaya çıktığına dikkat çekmektedir. Ancak ona göre bu yeni yaklaşım varsıllar açısından yeni bir külfete yani emek gücüne harcama yapmaya yol açmıştır (Marx, 2011:174). Avrupa’da bu sorunun çözümü için devlet tarafından halk eğitimi fikrinin ortaya çıktığına dikkat çeken Marks bu durumun, sermayenin basit emeğe sahip, eğitimsiz insanların yerine “değişen iş ihtiyaçlarına uygun, farklı toplumsal işlevleri birinden diğerine kolayca geçerek yapabilen” “her an mutlak kullanılabilir insanları” ortaya çıkardığını ifade etmektedir (2011: 466-467). Okullardaki eğitimin, halkın yararına olmayacağını iddia eden Marks dönemin egemen düşüncesini, “her işçiyi, mümkün olduğu kadar çok iş dalında eğitmek, öyle ki, yeni bir makinenin kullanılması ya da işbölümünde herhangi bir değişiklik yüzünden, bir işkolundan kapı dışarı edildiği zaman, başka bir yerde mümkün olduğu kadar kolay iş bulabilsini” sağlamak şeklinde özetlemektedir (Marx, 1976:74-75). O, Robert Owen’dan esinlenerek, devrim sonrası proletarya iktidarında tam olarak uygulanabilecek, temel ilkesi üretimle-eğitimin birleştirilmesi olan bir eğitim modeli önermektedir (1976: 291). Oldukça ironik olan ise günümüzde Türkiye’de oldukça tartışmalı olan ve özellikle politik olarak sol cenahtan gelen Mesleki Eğitim Merkezleri’nde eğitim gören çocukların işyerlerindeki eğitimi konusunda Marks’ın eğitim yaklaşımında, eğitimin öznesi bireyin her şeyden bağımsız bir çocukluk döneminin bulunmaması ve onun çocukların işe, emek gücü olarak katılmasını ilkesel olarak kabul ediliyor olmasıdır

2.3. Eğitime eleştirel yaklaşımlar

Tarih boyunca ideolojik anlamda tahakküm ve meşruiyetin sağlanmasında en önemli mücadele alanlarından biri olan eğitim kurumu, bu bağlamda ideolojik farklılaşmaların billurlaştığı bir mecra

olagelmıştır. İktidarı ele geçiren her güç kendi dünya görüşünü olumlayacak, iktidarının devamını sağlayacak ve meşruiyet yaratacak bir eğitim sistemi kurmaya çalışmıştır denebilir (Durakoğlu, Güney, 2015: 25-37). Eğitimin bu izlekten belki de en kapsamlı eleştirisinin Marksist düşünür Gramsci'ye ait olduğu söylenebilir⁵. Onun sosyo-politik analizinin merkezinde yer alan kavramların başında *hegemonya* kavramsallaştırması gelmektedir. Gramsci bu kavramı düşüncesinin belli başlı ilkelerinden diktatörlük (domino) ile hegemonya (düşünce ve ahlâk yönetimi), yani zorlama gücü ile bağdaşma (consenso) arasındaki ilişki üzerinden, her sınıfın gücünü pekiştirmek için karşı sınıflar üzerinde diktatörlük kurması ama aynı zamanda, kendisine karşı olmayan toplumsal sınıfların ve katların yönetimini sağlaması olarak değerlendirmektedir (1967: 28). Gramsci'nin felsefesinde, hegemonya, 'temel ögesi rıza ve ikna olan entelektüel ve ahlaki bir liderlik' olarak tanımlanmaktadır ve halk rızasıyla yeniden üretilmektedir (Fontana, 2013: 272; Mayo, 2011). "Bu nedenle hegemonya; entelektüeller gibi baskın sosyal gruplar tarafından öne sürülen ve ifade edilen güçlendirici ve eklemlenmiş fikirlerin karmaşık ağını çevreleyerek baskın bir sosyal düzeni haklı çıkaran bir 'kalıcı rıza' sisteminin oluşturulmasını sağlayan bir araç" olarak tanımlanabilir (Fontana, 2013: 273)." Gramsci'ye göre devlet, hegemonyanın organizatörü olarak görülmelidir, çünkü "belirli tipte bir medeniyet ve belirli tipte bir vatandaş yaratmaya ve bunu sürdürmeye, belirli gelenek ve tutumları ortadan kaldırmayı ve bunların yerine ötekileri yayıp yerleştirmeyi" amaçlamaktadır (Poulantzas, 2004: 350). Kültürel bir alanda yaratılan rıza olarak her hegemonya ilişkisi aslında bir eğitim ilişkisidir ve aynı zamanda hegemonyanın yeniden üretildiği alanlardan en önemlilerinden biri olan eğitim, egemen sınıflar tarafından hayati öneme sahiptir (Fontana, 2011; Mayo, 2011: 53). Bu bağlamda Gramsci eğitim ve siyaseti ilişkilendirmekte ve eğitimci konumunda bir devletin, ahlaki ve entelektüel güç kullandığına dikkat çekerek, çağdaş eğitim sistemlerini eleştirmektedir (Fontana, 2011). Onun önerdiği "hümanist" genel kültür okulu sistemi "hümanist" ve "teknik-işlevsel" okul türleri arasındaki ayrımı ortadan kaldıran, evrensel olan ve gençleri "bir miktar entelektüel otonomi ölçütüyle, yani, belli bir ölçüde entelektüel ve pratik yaratıcılık yeteneğiyle, bağımsız bir yön duygusuyla donatarak aktif yaşama katılmayı hedeflemelidir (Gramsci, 2012a: 231). Bu mekanizmalar bir araya getirildiğinde, öz bilgi (ve dolayısıyla fikir) ve öz disiplini olan, eleştirel bir ruha sahip siyasi ve tarihsel bir öznenin yaratılması ve böylece halkın kendilerini yönetmeleri sağlanacaktır (Fontana, 2011: 19-20).

Francisco Ferrer de yirminci yüzyılın başında Gramsci'ye benzer eleştiriler getirmiştir. Ona göre her zaman halkın eğitimini kontrol etmeye özen gösteren iktidar sahipleri, güçlerinin tamamen okula dayandığını herkesten daha iyi bilirler ve bu nedenle okuldaki tekellerini korumakta ısrar ederler (2019). Ferrer'e göre ekonomik yaşam genel cehaletle tutarlıdır ve cehalet despotizmi kolaylaştırdığı için yöneticilerin eğitimin yayılmasına karşı olduğu ve eğitimin sınırlandırıldığı modern öncesi dönem sona ermiştir. Çünkü koşullar değişmiş, bilimdeki ilerleme ve keşifler emek ve üretim koşullarını altüst etmiş ve bunun sonucunda eğitim bir ulusun kendini idame ettirmesi ve ekonomik rakiplerine karşı ilerlemesi için zorunlu hale gelmiştir (2019). Dolayısıyla artık halkın cahil kalmasının mümkün olamayacağını gören yöneticiler, toplumu yeniden canlandırmak için değil, endüstriyel işletmeleri sürdürmek ve şehirlerini zenginleştirmek için daha yetenekli işçilere ihtiyaç duydukları için okula daha eksiksiz bir organizasyon kazandırmaya çalışmışlardır (2019: 81-82). Ferrer'e göre önceleri halkın eğitimini, otoritenin hizmetinde yararlı olması nedeniyle din adamlarına bırakan yöneticiler, şimdi her ülkede okulların yönetimini kendileri üstlenmişlerdir (a.g.y.)⁶.

Benzer bir izlekten Spring ise "eğitim sistemi aracılığı ile hükümetin buyruklarına körü körüne boyun eğecek, kişisel çıkarlarına ters düştüğünde ve akıldışı olduğunda bile hükümetin otoritesini destekleyecek ve "doğru ya da yanlış olsa da benim ülkem" türünden milliyetçi bir görüşü benimseyecek vatandaşlar

⁵ Daha erken bir dönemde 18. Yüzyılda Kilise üzerinden bir eğitim eleştirisi yapan Anarşist düşünür W. Godwin'in görüşleri için Bkz. Bottoms, J. (2004). Yine Gramsci ile benzer ideolojik bir izlekten Althusser'in eğitim eleştirisi için Bkz. Backer, D. I. (2023).

⁶ Her ne kadar fizikçi olsa da eğitimin din adamlarından devralınması şeklinde Sosyalist bir diğer değerlendirme için bkz. Einstein, A. (2010).

üretmektir” şeklinde değerlendirmesiyle konunun sosyo-kültürel, politik bir diğer boyutuna da dikkat çekmiştir. (1991: 10-11).

Billington ise, education kelimesinin Latince kökeninden türeyen iki kelime olan *educare* ve *educere* kelimeleri arasında büyük bir anlam uçurumu olduğuna dikkat çekmektedir (2003: 279). Bu ikisinin bir okulun müfredatı bağlamında bir arada bulunabileceğini hayal etmenin bile zor olduğunu ifade eden yazara göre, öğrenciyi belirli bir beceriyle donatmak anlamına gelen *educate* kelimesindeki beceri, sıklıkla fiziksel bir beceridir ve *educare* yaklaşımı belirli bir ticaret veya meslekle bağlantılıdır (2003: 280). Dolayısıyla *educare* olarak eğitim, bir devletin ekonomik politikalarının bir parçası olarak görülecek ve eğitime dâhil olanlar devletin erkek veya kadın hizmetçileri olarak görülecektir. Bu nedenle, *educare* eğitim yaklaşımında, öğrencilerin bir sertifika, diploma veya belirli bir konuda bir derece şeklinde yazılı bir yeterlilik elde etmek temel amaç iken kelimenin diğer boyutuna işaret eden *educere* kelimesinin ise çok farklı bir anlamı vardır (a.g.e.). Öyle ki *educere* ‘liderlik etmek’ anlamına gelmektedir ve bu nedenle kelime “dışarıya veya ileriye götürmek” anlamını taşımaktadır. Dolayısıyla *educere* ilkesine göre yürütülen eğitim, öncelikli olarak bir etkinleştirme olarak; öğrencinin hem dünyayı hem de kendisini keşfetmesine; fikirleri takip etmesine ve herhangi bir pragmatik nedenden dolayı değil kişisel olarak bu fikirleri ve becerileri içsel olarak değerli bulduğu için beceriler geliştirmesine olanak tanıyacaktır (Billington, 2003:281).

Eğitimin “zararları” diye okunabilecek bir değerlendirmeyle, okulların bireyleri “körelttiğine” dikkat çeken Illich de yoksul halk kitlelerinin bir yandan eğitimden yoksun bırakılarak ehliyetsiz kişiler konumuna indirildiğini ve buna ek olarak “modernleştirilmiş sefalet” diye adlandırdığı bu sistemin, bireylerin içlerinde barındırdığı potansiyellerini kaybetmelerine yol açarak onların koşullar üzerindeki etkilerini kaybetmelerine neden olduğunu ifade etmektedir (2013: 16). Ona göre zorunlu eğitim toplumu kutuplaştırmakta, dünya milletleri arasında bir sınıflama oluşmasına yol açmaktadır ve modern proletaryanın dünya dini haline gelerek fakir insanlar için faydasız kurtuluş vaatlerinde bulunmaktadır (a.g.e.: 23). Sonuçları bakımından insanlara eşit şanslar vermek yerine imkânların dağıtımında tekelleşmeye yol açtığına inandığı okul sistemlerinin, öğretmenler eliyle öğrenmede bireylerin sahip oldukları yeterlilikleri denemek haklarının engellendiğini savunan Illich’e göre aynı zamanda öğretmenlerin yeterlilikleri de müfredatlarla sınırlandırılmaktadır (a.g.e: 25-36). Illich’e (a.g.e.: 55) göre günümüz okul sistemleri tarih boyunca kiliselerin yüklendiği işlevi yerine getirmektedir. Illich kapitalist sistemin var olabilmesi ve büyüebilmesi için temel gereklilik olan tüketim üzerinden okullaştırılmış bir dünyada, mutluluğa giden yolun “bilinçli” tüketiciler için hazırlanmış indekslerden geçtiğini ifade etmektedir. Illich’e göre hangi yönetim şeklinde olursa olsun okul sistemlerinin dünya genelindeki tanımı, mit diye adlandırdığı üretim/tüketim modu ve sosyal kontrolün sağlanmasıdır (a.g.e: 95).

Yine Marksist bir perspektiften ancak eğitim yöntemini de değerlendirmesine katan P. Freire ise eğitimin en temel metotlarından biri olan anlatının (öğretmenin anlatıcı oluşuyla) öğrencilerin, anlatılan şeyi mekanik olarak ezberlemelerine yol açtığına bu durumun da öğrencileri, öğretmenler tarafından doldurulması gereken “bidonlara”, “kaplara” dönüştürdüğüne dikkat çekmektedir (1991: 47). Ona göre bu sistemde öğretmen kapları ne kadar çok doldurursa, başarılı; öğrencilerde ne kadar pısrık ve doldurulmaya ne kadar izin veriyorsa o kadar iyi öğrenci olmaktadır (a.g.y.). Freire’ye göre böylelikle eğitim bir “tasarruf yatırımı”; öğrenciler “yatırım nesneleri” öğretmenler ise “yatırımcı” haline gelmiştir. Öğretmenlerin iletişim kurmak yerine tahviller çıkardığı ve öğrencilerin sabırla aldığı, ezberlediği ve tekrarladığı yatırımlar yaptığı bir sistemde öğrencilere tanınan hareket alanının, yatırılanı kabul ve tasnif etmek ve yığmaktan ibaret olduğu bu sistemi o, “bankacı” bir eğitim modeli olarak adlandırmaktadır (a.g.e.). Yazara göre içinde emek (*praksis*) olmadığı için yaratıcılık, dönüşüm, bilgi yoksunu bu sistem yerine gerçek eğitim ancak bilginin buluş ve yeniden-buluş yoluyla, dünya içindeki, dünya ile ve birbirleriyle olan insanların, sabırsız, durmak bilmeyen, umut dolu araştırmalarıyla peşinden koşmalarıyla meydana gelebilir (a.g.e.).

Yakın dönemde önemli eleştirel eğitim çalışmaları yapan Hern ise eğitim eleştirisini okulların sayıca çokluğu ve bu kurumlara ayrılan kaynakların verimsizliği üzerinden yapmaktadır. Konunun ekolojik boyutuna da dikkat çeken Hern'e (1998: 3-4) göre 20. yüzyılın sonlarında tasarlanan şekliyle okullar toplumlar için bir parazit, çocuklar için bir yük ve hiyerarşik, ekoloji karşıtı bir kültürün özüdür. O, hâlihazırdaki okul tekelinin, toplumların yerel kontrol ve katılımcı demokrasi etrafında yeniden inşa etmesinin önünde bir engel olarak görmektedir. Yazara göre okullar, çocuklarımızın doğal gençliklerinin on iki yılını hastalıklı derecede depresif ve baskıcı ortamlarda (*panoptical*) geçirmelerine yol açmakta ve binlerce hevesli öğretmenin enerjisini aşağılayıcı ve aptalca sınıflara hapsedmektedir (1998: 3). Illich'ten oldukça etkilenen ve kamu okullarına ayrılacak bütçeler üzerinden yürütülen tartışmaların arka planında duran gerçekliğin, insanlıktaki en kötüyü sistematik olarak besleyen ve aynı anda bireyselliği ve gerçek topluluğu bastıran bir sistem olduğunu iddia eden Hern de "okulsuzlaştırmayı" savunmaktadır (1998: 3-5).

Görece yeni çalışmasında Baker (2013: 56-57) ise okulların ilk hedefinin disiplin alışkanlığı kazandırmak, ikincisinin de devletin kendisine emanet ettiği insan sermayesiyle bilinçli yatırımlar yapmak olduğunu ifade etmekte ve okulların, varoluşunun gereği olarak verdiğinin kat kat fazlasını geri aldığını iddia etmektedir. Ona göre aşamalı ve yıllarca süren bir merasimle çocuğa bilinen tüm bilgiler aktarılmakta ve ileride hangi grup içinde yer alacağı saptanmaya çalışılmaktadır. Bu bağlamda Baker'a göre okullar, yönetenlerin istekleri karşısında boyun eğmeyi de boyun eğdirmeyi de çok iyi becermektedir ve siyasal iktidarı o an için elinde tutan toplumsal grubun isteğini karşılamak üzere bu hedefleri hemen benimsemektedirler (a.g.y).

Marksist ekonomi-politiğin yapısal eleştirileri dışında genel olarak dünyada eğitimle ilgili tartışmalara baktığımızda eğitimin içeriği ve şekli, bunun insan yaşamına ve toplumsal hayata etkileri bakımından değerlendirildiği görülmektedir. Aslında bu bağlamda konu oldukça önemli bir sosyolog olan Bauman'ın etkileyici bir analojisi üzerinden açıklanabilir. Ona (2012) göre, günümüz akışkan, müphem dünyasında ve ilişkilerinde bireyleri belirli, sabit bir hedefe hazırlamak şeklindeki modern anlayış artık mümkün değildir. O, bu durumu güdümlü roketler üzerinden açıklamaktadır. Ona göre eski tip hedefin koordinatlarının bilindiği ve bunların yüklenmesiyle çalışan ve gidip o hedefe ulaşması beklenen roketler artık akışkan, değişken hedefler dolayısıyla etkisiz kalmıştır. Bu "yeni" şartlarda artık havadayken yeri değişebilecek hedefini tespit edip onun koordinatlarına ulaşmayı başarabilecek gelişmiş, üretken roketlere ihtiyaç vardır. Dolayısıyla artık yeni bilgileri keşfetme, yaratabilme, bunlara ulaşabilme, sorunları çözebilme becerisine sahip bireyler yetiştirebilecek bir eğitim sistemine ihtiyaç vardır. Her ne kadar uluslararası literatürde yukarıda değinilen eğitimin şekli ve içeriğiyle ilgili konular ağırlıklı olarak görülse de Türkiye'de özellikle kamusal eğitimin henüz bu konuları tartışabilecek bir seviyeye gelmediği, eğitim için gerekli temel somut şartların bile halkın önemli bir kesimine adaletli bir şekilde henüz ulaşmadığı görülmektedir.

2.4. Türkiye'de eğitimin sosyo-politik durumu

Modern öncesi eğitim anlayışı; bir inanç paradigması üzerinde işleyen, özü itibarıyla kaderciliğe işaret eden, olanları ve olacakları inançlar aracılığıyla kabul etmek ve bunlara boyun eğmek ve bu koşullara göre toplumsal konumun kabullenilen bir sonucu olarak yaşamın nasıl süreceği ve sona ereceği bilgisi şeklindeydi. Modern anlamda eğitim ise daha rasyonel bir izlekten olacakları mantıksal olarak tahmin edebilme, bu durumlara göre planlamalar yapabilme ve değiştirebilme üzerine inşa edilmiştir denebilir. Türkiye'de eğitimin "modern" bilimsel bir içerikten uzaklaşarak giderek daha eski tip, bilmek, anlamak, açıklamak yerine kader, inanmak ve kabul etmek yönüne evirildiği görülmektedir. Bunu kanıtlar bulgular özellikle öğretmenlerde ve onların anlatımlarından görüldüğü üzere veli ve öğrencilerde görülen yaşam standartlarını değiştirmek, dönüştürmek, geliştirmek yerine daha çok hayatta kalabilmek, var olan standartları koruyabilmek şeklinde minimize bir gelecek kabulü ve bu anlamda bir kaderciliği içermektedir. Bu bağlamda bu madunlukla beraber saha araştırması Türkiye'de eğitim sisteminde devlet

okullarında da oldukça yaygınlaşmış bir sınıfsal ayrımı göstermesi açısından dikkat çekicidir. Türkiye’de eğitim sisteminin kamu okulları aracılığıyla da varsayılan işlevinin aksine eşitsizlik ürettiği görülmektedir.

2.4.1. Bir araştırma nesnesi olarak Türkiye’de eğitim ve mevzuatı

Türkiye’de eğitim ile ilgili düzenlemeler ve yürürlükteki mevzuat, sadece ilgili mevzuatı açıp okumaya çalışacak birinin de hemen fark edeceği üzere bir kolaj çalışmasına dönüşmüş durumdadır. Öyle ki eğitimle ilgili neredeyse her konuyla ilgili mevzuat sürekli bir değişim halindedir. Bu durum görüşülen öğretmenlerin hemen hemen hepsinin “Her Eylül yeni bir şeyle karşılaşıyoruz” ifadelerinden de anlaşılmaktadır. Daha trajik olan ise bu sürekli, yeni ve yeniden düzenlemelerin gerekçelendirilmeden, ilgili/yetkin kişilerin, kurumların görüşü alınmadan yapılıyor olmasıdır. Bunun da bir sonucu olarak; eğitim kurumlarındaki farklılaşmalardan, öğretmenlerin durumuna, ders/kaynak kitaplardan, sınıfların oluşturulmasına kadar neredeyse her alanın bir karmaşıklık ve muğlaklık içinde olduğu tespit edilmiştir. Öte taraftan bu kaotik durum, karar vericilere “istedikleri her şeyi, her zaman yapabilme” konforu sağlamıştır.

2.4.2. Devlet okulları ve liseye geçiş

MEB Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’ne göre Türkiye’de “İlköğretim kurumları: Resmî ve özel ilkokul, ortaokul ile eğitim, öğretim, yönetim ve bütçe ile ilgili iş ve işlemleri Din Öğretimi Genel Müdürlüğüne yürütülen imam-hatip ortaokulları şeklindedir (madde 4). Ancak 1 Eylül 2016 tarihli 2981 sayılı Resmî Gazetede yayınlanan ve yürürlüğe giren bir yönetmelikle bu okullar kendi içerisinde ayrı bir sınıflandırmaya tabi tutulmuştur. Gerekçesi tam olarak anlaşılmasa da sahadaki sonuçları üzerinden okunduğunda Bakanlığı okullar ve öğrenciler arasında bir ideolojik ayrıma gittiği görülmektedir. Bu yönetmelikle Proje Okul olarak adlandırılan yeni bir okul tipi yaratılmıştır. Bu okulları “yurt içinde ve yurt dışında yerli veya yabancı kurum ve kuruluşlarla veya başka ülkelerle işbirliği anlaşmaları çerçevesinde kurulan ve ulusal veya uluslararası proje yürüten okul ve kurumlar ile belirli eğitim reformu ve programları uygulayan okullar” şeklinde tanımlanmaktadır (madde 2). Uygulamada ise ortaokullarda bu durum yönetmelikte geçen “belirli eğitim reformu ve programları uygulayan okullar” üzerinden İmam-Hatip Okullarına tanınan ayrıcalıklar şeklinde olmuştur. İlgili mevzuat incelendiğinde bu okullara gerek öğretmen atamaları gerekse öğrenci alımlarında neredeyse hiçbir kriter aranmamakta ve inisiyatif tamamen idareye bırakılmaktadır.

Türkiye’de, ilköğretimden ortaöğretime geçiş için yapılan uygulamalar, 1997 yılında alınan 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim kararı ile başlamış olup sırasıyla 1998-2008 yılları arasında Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS), 2009-2013 yılları arasında Seviye Belirleme Sınavı (SBS), 2014-2017 yılları arasında Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavları ve 2018 yılından itibaren günümüze kadar ise Liselere Geçiş Sistemi (LGS) sınavı uygulanmaktadır (Şahin ve Bursal, 2025: 1305).

Liselere geçiş süreci iki aşamadan oluşmaktadır; ilk aşamada öğrenciler; Fen Liseleri, Anadolu Liseleri, Anadolu İmam Hatip Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri, Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin nitelikli programları için sınava girmekte, başarılı olamayan öğrenciler ise ikinci aşamada, ikamet adreslerine en yakın okullara yerleştirilmektedir (Gün ve Kaya 2018). LGS’de yöneltilen sorular MEB tarafından, 8. sınıf öğretim programlarındaki kazanımlar ölçüt alınarak hazırlanmaktadır (MEB, 2024). LGS, genel olarak haziran ayının ilk haftasında, pazar günü, iki oturum olarak gerçekleşmektedir. Sınav, sabah oturumunda sözel bölümden 50 soru, öğle oturumunda sayısal bölümden 40 soru olmak üzere toplam 90 sorudan oluşmaktadır. Sözel alanda yer alan birinci oturum, 50 soruyla 75 dakika sürerken; sayısal alanda yer alan ikinci oturum, 40 soruyla 80 dakika sürmektedir. Sözel bölümde Türkçe (20 soru), T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük (10 soru), Yabancı Dil (10 soru) ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (10 soru) alt testleri; sayısal bölümde ise Matematik (20 soru) ve Fen Bilimleri (20 soru) alt testleri yer almaktadır (MEB, 2024).

2020 yılında 1.671.337 öğrenci 8. sınıftan mezun (Merkezi Sınava otomatik başvurusu yapılmış) olmuş ve bu öğrencilerin 1.472.088'i merkezi sınava katılmıştır. Merkezi sınav sonucuna göre 212.485 öğrenci merkezi olarak yerleşmiştir. Diğer bir ifadeyle, 2020 yılında Merkezi Sınava katılan öğrencilerin %14,43'ü sınavla öğrenci kabul eden ortaöğretim kurumlarına merkezi sınav puanına göre yerleştirilmiştir (MEB, 2020).

2021 yılında 1.243.830 öğrenci 8.sınıfı başarıyla tamamlayarak ortaokuldan mezun olmuş ve bu öğrencilerin 1.038.492'si Merkezi Sınava katılmıştır. Tercihleri neticesinde 2021 yılında 168.924 öğrenci sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına yerleştirilmiştir. Bu sonuç, 2021 yılında 8. sınıftan mezun olan öğrencilerin %13,58'inin sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına yerleştirildiğini göstermektedir (MEB, 2021).

2022 yılında 1.236.308 öğrenci 8. sınıfı başarıyla tamamlayarak ortaokuldan mezun (Merkezi Sınava otomatik başvurusu yapılmış) olmuş ve bu öğrencilerin 1.031.799'u merkezi sınava katılmıştır. Merkezi sınav sonucuna göre 188.875 öğrenci merkezi olarak yerleşmiştir. Dolayısıyla, 2022 yılında ortaokuldan mezun olan öğrencilerin %19'u sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına yerleştirilmiştir (MEB, 2022).

Liselere Geçiş Sistemi (LGS) Kapsamında İlk Yerleştirme Sonuçları Raporu 2023 yılından sonra yayınlanmamış ancak Anadolu Ajansının Bakanlığa dayandırdığı haberine göre 2023 yılında sınava 1 milyon 14 bin 675 öğrenci katılmış, sınavla öğrenci alan okullar için açılan 204 bin 812 kontenjanın 200 bin 310'u öğrenciler tarafından tercih edilmiş ve yerleştirme oranı yüzde 97,80 olarak gerçekleşmiştir. Aynı habere göre sınavla öğrenci alan okullar için açılan 204 bin 812 kontenjanın 200 bin 310'u öğrenciler tarafından tercih edilmiştir (aa.gov.tr, 2023).

LGS kapsamında gerçekleştirilen merkezî sınava 2024 yılında 8'inci sınıftaki 1 milyon 38 bin 192 öğrenci başvurmuş, bunların 992 bin 906'sı sınava katılmıştır. LGS yerleştirme kılavuzuna göre, 2024 yılında 203 bin 638 öğrenci 2 bin 525 liseye merkezî sınav puanına göre yerleştirilmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin yüzde 83,85'i yerel, yüzde 16,15'i ise merkezi yerleştirme sınav puanıyla yerleştirilmiştir (meb.gov.tr, 2024). Sınavla öğrenci alan okullar için açılan kontenjanın 197 bin 129'u öğrenciler tarafından tercih edilmiş ve yerleştirme oranı %97,42 olarak gerçekleşmiştir. 2025 yılında ise 1 milyon 10 bin 916 öğrenci başvuru yapmıştır ancak sınava ilişkin istatistikler henüz yayınlanmamıştır.

LGS'ye ilişkin son yılların verileri incelendiğinde 2023 yılında deprem sonucunda artırılan kontenjanlar ve depremzede öğrencilere tanınan bazı ayrıcalıklar ayrı tutulursa merkezi yerleştirme ile öğrenci kabul eden okullara yani öğrencilerin ve velilerin hedeflediği okullara, sınava giren öğrencilerin % 10-15'lik bir kesiminin girebildiği görülebilmektedir. Aslında LGS dolayısıyla bu elemenin nasıl gerçekleştiği, "yarışın" adil bir şekilde mi gerçekleştiği, bu "mücadelenin" sahadaki yansımalarının neler olduğu bu çalışmanın temel sorunsallarından biridir.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışmada, "bağlamdaki anlama odaklanan nitel araştırmaların, veri toplarken ve yorumlarken anlamı ortaya çıkarmaya duyarlı bir veri toplama aracı kullanmayı gerektirmesinden" hareketle nitel yaklaşım ve buna uygun veri toplama teknikleri tercih edilmiştir (Merriam, 2013:1). Toplumsal birçok ilişkide olduğu gibi özü itibarıyla bir iletişim ve etkileşim süreci olarak okunabilecek eğitim konusunu da anlama çabası gerek konunun nesnesi olan bireyleri gerekse konunun hem öznesi hem nesnesi durumunda olan araştırmacı bakımından bir sosyo-psikolojik süreci/ilişkiyi anlama çabasıdır dolayısıyla nicel/sayısal verilerle bu çabanın gerçekleşmesi pek mümkün olmayabilir. Zaten, nitel verinin bir diğer tanımı da nicel veri şeklinde derleyemediğimiz veridir (Kümbetoğlu, 2008: 43).

Bilimsel araştırmalarda araştırmacıların güvenilirlik, geçerlilik, tutarlılık gibi bilimsel kaygıları oldukça önemli yer tutar. Bilimsel araştırmalarda güvenilirlik kısaca aynı şeyin eş veya benzer koşullarda tekrar oluştuğuna işaret etmektedir (Neuman, 2014: 277). Ancak pozitivist/nicel yaklaşımlardan farklı olarak

güvenirlik, toplumsal alanı ve olanı anlama ve açıklamayı amaçlayan nitel çalışmalarda, olaylar ve olguların, faillerinin farklılık ve dinamikliğinden dolayı pek mümkün değildir. Geçerlik ise “araştırma yoluyla ölçülen toplumsal gerçekliğin araştırmacıların onu anlamak için kullandığı yapılarla ne kadar eşleştiği” sorusunun yanıtıdır (Neuman, 2014: 277). Bu kavram da nitel araştırmalarda oldukça tartışmalıdır ve nitel araştırma yapan çok sayıda bilim insanı nicel varsayımlarla bağlantılı gördüklerinden bu kavramı tamamıyla terk etmiştir (Maxwell, 2018: 122). Meriam (2013: 199-207), incelemesinin öncelikli “amacı anlamak olan nitel araştırmaların; bir çalışmaya güvenmenin/güvenebilmenin ölçütleri, amacı kanunlar keşfetmek veya bir hipotezi test etmek olan bir nicel çalışmadan farklı olmak” zorunda olduğunu belirtmektedir. Meriam’a göre elbette ki nitel araştırmalarda da otantiklik ve güvenilirliğin sağlanması gerekmektedir ve bunların da bazı stratejileri vardır. “Bunlar;

- Veri toplamada çoklu yöntemin kullanılması,
- Çoklu veri kaynaklarından yararlanılması,
- Birden fazla araştırmacının katılımı,
- Ortaya çıkan bulguları karşılaştırma, kontrol etme ve onaylamada yararlanılacak çoklu kuramlar,
- Verilerin sağlandığı bazı kişilere ulaşılması ve belirtmeye başlayan bulgular hakkında onlardan dönüt alınması gibi stratejilerdir”.

Bundan hareketle bu çalışmada veri toplamada, odak grup görüşmesi, derinlemesine görüşme ve gözlem teknikleri bir arada uygulanmış buna ek olarak araştırma sürecince katılımcılarla geribildirimler anlamında görüşmeler sürdürülmüş, farklı toplumsal dinamikleri olan bölgelerden örneklemeler seçilmiştir.

3.2. Veri toplama süreci ve verilerin analizi

Nitel araştırmaların temel yaklaşımını oluşturan anlayışa göre, “ifade edilen anlam yapılarının asıl değerini yine kişinin kendisinin bilmesinden hareketle, öznel anlamlara salt gözlem yoluyla ulaşılabilmesinin güç olmasından dolayı, sözel süreçleri irdeleyen nitel araştırmalarda söyleşi (konuşma) ağırlıklı bir rol oynar (Mayring, 2000: 55).” Bu bağlamda bu yaklaşımla yürütülen araştırmalarda en temel veri toplama tekniklerinin başında görüşme/mülakat gelmektedir. Ancak görüşme tekniği iki yönlü bir iletişimi içerir ve bu uygulamada araştırmacı da aktif bir şekilde bu iletişim sürecine katılır. Böylelikle araştırmacı isteyerek veya istemeyerek sorulara, cevaplara, algılara, yargılara, tutum ve yorumlara müdahale etmiş olur. Bu da görünenin ardındakini, farkında olmadan bilinenleri görmeyi, anlamayı şiar edinen nitel çalışmalar için pek istenen bir durum değildir. Bu çalışmada bu durumu aşmak adına odak grup görüşme tekniği ve derinlemesine görüşmelerde yarı yapılandırılmış sorular ile veri toplanmıştır.

Bu çalışmada, Türkiye toplumunda bir birey açısından belki de en önemli sınav olarak görülebilecek -telafisi olmaması açısından- LGS ve bu sınava hazırlık süreçleri irdelenmiştir. Bu bağlamda eğitim sisteminin adalet, fırsat ve sonuç eşitliği sağlayabilme boyutuyla ilgili katılımcıların algıları, fikirleri ve deneyimlerini anlamak amacıyla aşağıda yer alan sorular sorulmuştur;

- Türkiye’de eğitimde fırsat eşitliği var mıdır?
- LGS hazırlık süreçlerinde devlet okullarındaki tüm öğrenciler eşit imkânlarla sahip midirler?
- Bu eşitsizliklerin sebepleri/kaynakları nelerdir?
- Sınava hazırlık süreçlerinde ne gibi destekler verilmektedir?
- Her kurumda sınava hazırlık süreçleri aynı mı yürütülmektedir?

Saha çalışması Merkez ilçede ve Merkez ilçeye bağlı kasaba/köylerdeki ortaokullarda görevli öğretmenlerden Ocak, 2025 ve Nisan, 2025 tarihleri arasında yaklaşık dört aylık bir süreçte gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler; temalar (kategoriler) ve alt kategoriler şeklinde gruplandırılmış ve ortaya çıkan desen üzerinden betimsel ve sistematik olarak analiz edilmiş, sosyolojik kuram, kavram ve kavram setleriyle yorumlanmıştır. Çalışmada gerek araştırmacının metodolojik anlayışı gerekse elde edilen sözel verilerin anlam bakımından yakınlık-uzaklığı gibi çekincelerden dolayı herhangi bir bilgisayar destekli analiz tercih edilmemiştir.

3.3. Araştırmanın çalışma grubu

Bu çalışmada evren Ortaokullarda LGS sınavına etkileri anlamında en “önemli” dersler olarak ortaya çıkan Matematik, Fen Bilgisi, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve İngilizce dersi öğretmenleri olarak belirlenmiştir⁷. Çalışma grubu ise Adıyaman ilinin son LGS sınavında sınav sonuçları üzerinden görece başarılı ve az başarılı okullarından seçilmiştir. Bu çerçevede kent merkezinin sosyo-ekonomik olarak daha üst tabakadan kesimlerinin ikamet ettikleri mahallelerdeki okullar ile görece daha alt tabakadaki kesimlerin ikamet ettikleri mahallelerdeki okullar ve kırsal kesimde bulunan bazı kasaba-köy okullarından veri toplanmıştır. Öyle ki saha araştırması bulgularından da görüleceği üzere sahada bu ayrım veya algı (iyi okullar-kötü okullar) zaten bulunmaktadır. Buna ek olarak İl Milli Eğitim Müdürlüğünden son 2024 LGS sınavı sonuçlarına göre il merkezindeki okulların başarı durumlarını gösterir veriler talep edilmiş ancak gelen cevapta bu verilerin artık açıklanmadığı bilgisine ulaşılmıştır⁸.

Nitel araştırmacılar bir örneklemin temsil gücünden çok örneklemin sosyal yaşamı nasıl yansıttığı üzerine odaklanırlar. Nitel araştırmacıların kaygısı, belirli bir bağlamda toplumsal yaşam süreçleri hakkında öğrendiklerini geliştirecek örnekler bulmaktır (Neuman, 2014:320). Bir bilimsel araştırmada örneklem seçiminde temel ayrım, evreni oluşturacak herkesin mi örneklem olabilme olasılığının olacağı; yoksa araştırmanın amacı, konusu, yöntemi dikkate alınarak mı örneklemin belirleneceğidir. Nicel araştırmalardan farklı olarak nitel araştırmalarda örneklem seçimi, örneklemin temsil gücünden çok araştırılan konuyu anlama, aydınlatma ve bir izlek yakalama çabasıyla ziyade çeşitliliği yakalayabilmeyi hedeflemektedir (2018: 96, 97). Araştırmacının soruları ve amaçlarıyla ilişkili ve diğer örnekleme yöntemlerinden elde edilemeyecek bilgiler sağlamak için belirli ortam, kişi veya etkinliklerin kasten seçildiği olasılıksız (amaçlı) örneklem yöntemi nitel araştırmalar için en uygunudur (Maxwell, 2018). Bundan hareketle bu çalışmada, olasılıklı olmayan örnekleme tekniklerinden biri olan amaçsal örnekleme ile seçilen, kişilerle gözlem, odak grup görüşmesi ve derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Konunun/sorunun daha net bir şekilde anlaşılabilmesi için kentteki görece “iyi okullar” ile kırsalda, konteyner kentlerde ve kentin çeperinde görece gelir düzeyi düşük kesimlerdeki okullarda görevli öğretmenler örneklem olarak seçilmiştir. Yapılan ilk pilot görüşmelerde ülkedeki güven-sizlik sorunu ve korku-endişe iklimi dolayısıyla odak grup görüşmelerden elde edilen bulguların güvenilirliği ile ilgili bazı çekinceler oluşmuştur. Öyle ki görüşülmek istenen öğretmenlerin tutum, tavır ve söyledikleri odak grup toplantılarında diğer katılımcılar dolayısıyla görüşmeye isteksizlik şeklinde gözlemlenmiştir. Dolayısıyla iki odak grup görüşmesinden sonra veriler derinlemesine görüşmeler şeklinde de toplanmış ve böylelikle odak gruplardan toplanan verilerin bir anlamda sağlaması yapılmıştır.

Nitel araştırmalarda örneklem sayısına ilişkin temel kural, “araştırmacının veriler ve ortaya çıkmaya başlayan bulguların bir doyum noktasına geldiğini hissetmesidir. Bu, araştırmacının yaptığı analiz ve elde ettiği bulgulardan artık hep aynı şeyleri görmeye başlaması anlamına gelmektedir (Meriam, 2013: 207).” Bu çerçevede örneklem sayısı da “sahanın gösterdiklerinden” hareketle ortaya çıkmıştır. Odak grup görüşmelerindeki katılımcılar OD, derinlemesine görüşme yapılanlar ise GK olarak kodlanmıştır. Katılımcı öğretmenlerin çalıştıkları okullar, Merkezde yer alan ve “iyi okul” olarak bilinen okullar “O-1”; Merkezde

⁷ LGS’de, Türkçe, Matematik ve Fen bilimleri derslerinden katsayısı 4 olan 20’şer soru; İnkılap tarihi, İngilizce ve Din Kültürü derslerinden ise 10’ar soru yer almaktadır ve bu derslerin kat sayısı birdir

⁸ Adıyaman ilindeki LGS’de okulların başarı düzeylerine ilişkin bilgi amacıyla CİMER’e başvurulmuş sonrasında İl Milli Eğitim Müdürlüğünden dönen yetkililer, bu bilgilerin artık açıklanmadığını ifade etmişlerdir.

yer alan ve görece başarı düzeyi düşük olan okullar “O-2”; Kırsalda yer alan okullar ise “O-3” olarak kodlanmıştır. Toplam 19 katılımcıya ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcılara İlişkin Bilgiler

Kod	Branş	Yaş	Mesleki Deneyim	Cinsiyet	Okul türü
OD1	Matematik	29	6	Kadın	O-3
OD2	Türkçe	39	2	Kadın	O-3
OD3	Fen Bilgisi	27	2	Kadın	O-3
OD4	Sosyal Bilgiler	26	2	Kadın	O-3
OD5	İngilizce	28	5	Erkek	O-3
OD6	İdareci	51	26	Erkek	O-3
GK7	Matematik	41	18	Erkek	O-1
OD8	İngilizce	42	10	Kadın	O-1
OD9	Sosyal Bilgiler	46	25	Kadın	O-1
OD10	Matematik	43	22	Kadın	O-1
OD11	Sosyal Bilgiler	44	19	Erkek	O-1
OD12	Fen Bilgisi	57	33	Erkek	O-2
GK13	Fen Bilgisi	42	19	Erkek	O-1
GK14	Türkçe	47	26	Kadın	O-3
GK15	Fen Bilgisi	40	12	Kadın	O-2
GK16	Sosyal Bilgiler	45	21	Erkek	O-2
GK 17	Sosyal Bilgiler	45	17	Erkek	O-2
GK 18	İngilizce	48	22	Erkek	O-2
GK19	Matematik	35	12	Kadın	O-2

4. BULGULAR VE YORUMLAR

4.1.İyi okul kötü okula karşı ya da devletin “özel” okulları

Türkiye’de ortaokul sayısı 18.850 dir ve bunların 3.404 adedi imam hatip ortaokuludur (2024: 75). İlgili yönetmeliğe göre ortaokullara öğrencilerin kayıtları: “yerleşim yeri adres bilgileri esas alınarak, e-Okul sistemi üzerinden yapılır” ancak “İmam-hatip ortaokuluna kayıtlar velinin başvurusu üzerine ilgili okul yönetimince yapılır” (madde 11). Benzer bir şekilde proje ortaokullarında da adrese şartı yoktur. Ancak adrese dayalı kayıt uygulamasının sahada bir karşılığı olmadığı bulgulardan görülebilmektedir. Öyle ki yeterli ekonomik ve *sosyal sermayeye* sahip veliler istedikleri okullara öğrencilerini kaydettirebilmektedir. Bu durum da sahada herkesin bildiği kamu okulları arasında iyi/kötü okul ayrımını ortaya çıkarmıştır.

GK14 “Adrese dayalı kayıtlar ama bir şekilde adres ayarlayıp durumu olanlar iyi okullara kayıt yaptırabiliyorlar. Zaten yaptırım da sadece bir para cezası ve sonra da çocuk aynı okula devam ediyor. Yani milli eğitimdekilerde çok iyi biliyor. Çoğu kendi çocuklarını da bir yolunu bulup bu okullara kayıt yaptırıyorlar. Şeyden bile belli aslında bu okullarda artık 40-45 kişilik sınıflar var. Rağbet çok olduğu için.”

Aslında belirli okullarda bu yığılmanın ilk farkına varacak kurumun aynı zamanda bunu denetlemekle de görevli olan kurumdur. Ancak bu durum artık bir “normal” halini almıştır.

GK-11 “Ben de çocuğumu .. okuluna (iyi olarak nitelendirilen okul) kayıt ettireceğim seneye (Gülüyor)”

Yapılan görüşmelerde oldukça sık tekrar eden temalardan bir diğeri ise “okul yöneticilerinin okullarının reklamını iyi yapmaları” şeklindedir. Bu da ağırlıklı olarak öğretmenler üzerinden işlemektedir. Bu bağlamda proje okullar oldukça önemli bir ayrıcalığa sahiptir.

GK13 “Proje okulda çalışıyorum ben, bu okullar istediği öğretmeni alabiliyorlar. Öğrencileri de not ortalamalarına göre alıp sonra sınav yapıyorlar ama istedikleri öğrenciyi alabiliyorlar.”

GK 17 “Şu anda Adıyaman merkezde iki proje Ortaokulu var ikisi de İmam-Hatip”⁹

GK12 “Öğrencileri sınava sokup başarı düzeylerine göre sınıflara ayırıyorlar, yetmiyor deneme sınavlarındaki sonuçlara göre başarılı başarısız öğrencilerin sınıfları da değiştiriliyor. E zaten öğrenci de bunu yaşayınca ben zaten başarısızım onun için bu sınıftayım ya da buraya alındım diyor. Doğal olarak Öğretmenler de o sınıflara farklı diğer sınıflara farklı yaklaşıyor.”

GK12’nin söyledikleri hem sınav başarısına dayalı iyi/kötü okul ayrımının ortaya çıkardığı eğitim etiğine sığmayan uygulamalara işaret etmesi hem de toplumda yaratılan umutsuzluğu, kaderciliği göstermesi açısından oldukça dikkat çekicidir. Merkezdeki “iyi okullar” konusunda daha çarpıcı olan ise bir çeşit “kendini gerçekleştiren kehanet” durumudur. Öyle ki zaten bu okullara görece sosyo-ekonomik durumu daha iyi olan, “ilgili veliler” bir şekilde kayıt yaptırmakta, bunun bir sonucu olarak da belirli olanaklara sahip çocuklar da başarılı olmaktadır ve sonuç olarak bu okullar “iyi okul” olmaktadır. Yani bir öğretmenin ifadesiyle “İyi öğretmeni yapan aslında iyi okul” durumudur (GK17). Elbette ki bunlar kent merkezindeki okullardır ve kırsalda yer alan ortaokulların durumu ise daha trajik bir hal almıştır.

Kent çeperinde ve aynı zamanda konteyner kent için hazırlanmış prefabrik okulda görevli GK15 çarpıcı bir şekilde oradaki durumu şöyle ifade etmektedir:

“Aslında sosyo-ekonomik durumun yetersizliğinden dolayı veliler çocuklardan ümitsiz, çocuklar kendilerinden biz de doğal olarak bu çocuklarla ilgili ümitsiziz. Yani buralarda öyle LGS’ye hazırlanma, gelecek planı falan yok. (...) Bazı tek tük arada çıkan parlak öğrenciler çıkıyor. Ben onlara endemik öğrenci diyorum. Onlara da biz arkadaşlarla kaynak kitap falan ayarlıyoruz kendi çabamızla. Yoksa bu okullarda kaynak kitap falan isteyemeyiz zaten istesek de kimsenin alacak durumu yok.”

4.2. Kırsalda devlet okulu

Kırsaldaki okullarda öğretmenlerin görece daha genç olduğu, bazı okullarda ücretli öğretmenlerin yer aldığı görülmüştür. Bunun yanında bu okullardaki öğrenciler kent merkezindeki akranlarıyla kıyaslanamayacak düzeyde kaynak kitap, dersane, özel ders gibi imkânlardan mahrum durumdadırlar. Daha trajik olan ise bu öğrencilerin önemli bir kısmının çevre köylerden taşınmalı olarak gelmesi ve genellikle ilk eğitimlerini birleştirilmiş sınıflarda almalarının da bir sonucu olarak eğitim seviyelerinin düşüklüğüdür.

Birçok köy okulunun kapatılması ve taşınmalı eğitim sistemine geçiş birçok olanaktan yoksun öğrencilerin, olan kıt imkânlarının da elinden alınmasını doğurmuştur. Dolayısıyla sınavlarda “yarışacakları” akranlarıyla aralarında büyük bir adaletsizlik yaşamaktadırlar. Kırsal da bir ortaokulda yapılan odak grup görüşmesi sorunu oldukça belirginleştirmektedir.

OD2 “Civarda köylerden taşınmalı gelen öğrenciler var. Onlar ilköğretim birinci kademeye genellikle ücretli öğretmenlerden ve birleştirilmiş sınıflarda alıyorlar. Buralardan gelen öğrenciler içinde okuma yazmayı bile bilmeyen öğrenciler oluyor. Bizim de onların da işleri çok zor oluyor böyle olunca.”

⁹ Konuyla ilgili bilgi edinmek için Bakanlığa başvurulmuş, Türkiye’de Proje Ortaokulu sayıları ve türleri ve Adıyaman İlinde Proje Ortaokul sayıları ve türleri hakkında bilgi istenmiştir. Gelen cevapta Adıyaman ilinde ilçeler dâhil yedi proje İmam-Hatip ortaokulu ve lisesi olduğu bunlar arasında ikisi de Merkez ilçede olmak üzere ikisinin ortaokul olduğu bilgisine ulaşılmıştır (dogm.meb.gov.tr, 2025).

Aşağıda ayrıca değerlendirilecek DYK kurslarının kırsaldaki ortaokullarda da uygulamaya geçtiği ancak bu kurslara hafta sonları gelebilmelerinin sağlamadığı ve dolayısıyla bu kursların herhangi bir etkisinin olmadığı görülmektedir.

OD4 “DYK kursları ile biraz şartları eşitlemeye çalıştı bakanlık ama o da işlemiyor çünkü taşınmalı diğer köylerden gelen öğrenciler DYK günleri taşıma olmadığı için gelemiyorlar. Öyle bir dezavantajları var onların.”

Aslında bakanlığın birçok uygulamasında görülen sorunun farkında olma ancak gerekeni tam anlamıyla yapmama durumu kırsalda DYK kursları örneğinden açıkça görülebilmektedir. Öyle ki DYK kursları açılmış fakat ulaşım hizmeti sağlanmamıştır. Neredeyse tüm diğer konu başlıklarında da görüleceği üzere idare sadece belirli sorunların giderildiği izlenimi/algısı oluşturmak şeklinde bir tutum sergilemektedir.

4.3. Bir kamu personeli olarak öğretmenler

Türkiye’de bir kamu personeli olarak öğretmenlerle ilgili mevzuat, dolayısıyla öğretmenlerin eğitim kurumu içerisindeki yeri, işlevi gibi birçok konu yukarıda daha önce de değinildiği üzere sürekli bir değişim halindedir. Öyle ki öğretmenlikle ilgili bir değişiklik henüz yeni yapılmış ve Öğretmenlik Meslek Kanunu yürürlüğe girmiştir. Öğretmenlik konusu bu araştırmayı ilgilendiren boyutuyla sahada oldukça tekrar eden temalar olan iyi/kötü öğretmen, özel ders/öğretmen açısından değerlendirilebilir.

Türkiye’de eğitim sisteminin/yönetiminin durumunu da göstermesi açısından bir kamu personeli olarak öğretmenlerin mevzuatla nasıl sınıflandırıldığına bakmak aydınlatıcı olabilir. Mevzuatın son şekliyle şu anda Türkiye’deki öğretmenler Eğitim fakültelerini bitirdikten sonra girilen yazılı sınavda başarılı olduklarında; Öğretmen Akademilerindeki (aday) öğretmenler, ücretli öğretmenler, sözleşmeli öğretmenler, kadrolu öğretmenler; kadrolu öğretmenler kendi aralarında uzman öğretmenler, başöğretmenler gibi sınıflandırılmaktadır. Özü itibarıyla bu sınıflandırmaların temel amacı, bu öğretmenlerin ücretlerindeki farklılıklar üzerinden anlaşılabilir. Öyle ki öğretmenlerin kamuda istihdamı neo-liberal politikaların da bir sonucu olarak giderlerin mümkün olduğunca azaltılması motivasyonu yapılmaktadır. Bu çalışmanın konusu bağlamında sahada görülen ayırım ise ağırlıklı olarak çoğu aynı zamanda kamu personeli de olan özel ders veren öğretmenler, kamu okullarındaki öğretmenler ve okullardaki iyi-kötü öğretmenler şeklindedir.

4.3.1. İyi öğretmen kötü öğretmene karşı ya da öğretmenin özel ders-ler-i

Ağırlıklı olarak kalıtsal sebeplerle belirli düzeyde yaşam standartlarına sahip öğrencilerin en üst tabakasındakiler bu araştırmaya konu sınavlara özel okullarda; onların bir alt tabakasında yer alan öğrenciler ise kamu okullarında ve özel dersler gibi çeşitli desteklerle hazırlanmaktadır. Genel olarak bu ikinci gruptaki öğrenciler ailelerinin gelir düzeyleri ölçüsünde sınavda soru çıkan derslerin hepsinden veya bazılarında özel dersler almaktadırlar. Bu grupta yer alan öğrencilerin sayısı da genel olarak “iyi okullarda” ve oldukça sınırlı sayıdadır. Kırsal kesimler de ise böyle bir olanak yoktur.

GK10 “Yani özel ders alabilen öğrencilerin sayısı da çok az yani tüm merkezde toplansa yüzde onu bulmaz yani.”

GK1 “Burada özel ders gibi bir şansları yok tabi aslında maddi durumları olsa dahi öyle bir imkân yok köyde.”

Kamu okullarındaki bu iyi-kötü öğretmen/okul algısı da paradoksal bir şekilde yukarıda değinilen kalıtsal ekonomik, sosyal, kültürel sermayenin de bir sonucu olarak velilerin de etkisiyle ilköğretim birinci kademedeki, görece daha iyi bir eğitim görmüş öğrencilerin yöneldiği okulların bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Ancak bu genel değerlendirme Proje İmam-Hatip ortaokullarını kapsamamaktadır.

GK13 “ İyi öğretmenler bizde diye bir algı yaratılıyor okullar arasında. İdareciler proje okul etiketini de kullanarak bakın biz iyi öğretmenleri seçiyoruz diyorlar böylece aslında başarılı yani ilgili veli öğrencileri de buraya aktarıyor dolayısıyla böyle bir döngü oluyor.”

Burada dikkat edilmesi gereken bir diğer konu ise bu uygulamayla (Proje okullar) aslında toplumsal olarak çok da rağbet edilmeyen İmam-Hatip Okullarına ilginin artırılması çabasıdır. Bu aynı zamanda yaratılmak istenen toplumsal dönüşüme de işaret etmesi açısından ideolojik olarak da üzerinde durulması gereken bir husustur.

4.4. Bir eğitim aracı olarak ders/ kaynak kitaplar

Türkiye’de 2003-2004 eğitim-öğretim yılından itibaren ders kitapları öğrencilere ücretsiz olarak dağıtılmaya başlanmış ayrıca bu projenin ileriki yıllarda da “ödünç kitap verme” şeklinde devam edeceği açıklanmıştır (Bayrakçı, 2005). Ancak “ödünç kitap verme” boyutu gerçekleştiril-e-memiştir. Meselenin bu araştırmayı ilgilendiren boyutu ise aslında gerek veliler gerek öğrenciler gerekse öğretmenler tarafından ifade edildiği şekliyle dağıtılan kitapların işlevsizliğidir. Aslında Türkiye’de birçok alanda görülen ihale usulü şeklindeki işleyişle gerçekleşen kitap temininin yöntemi itibariyle bile sağlıklı olmadığı açıkça görülebilmektedir.

Hem öğrenci hem de kurumların başarı düzeylerinin sınav üzerinden değerlendirildiği bir sistemde kitaplar -belki de olması gerektiği gibi- sınavlara hazırlığa yönelik değildir. Bunun da bir sonucu olarak oldukça büyük bir Pazar haline gelmiş bir kaynak kitap fenomeni tüm eğitim paydaşlarını sarmış durumdadır.

GK14 *“Bakanlığın verdiği kitaplar kesinlikle yeterli değil. Müdürlük okulların başarı durumunu sınavdaki (LGS) başarıları üzerinden değerlendiriyor. Sonra kaynak kitap aldırmanın diyor ama kendisi de biliyor. Aynı bakanlığın kendisinin verdiği kitaplar sınava hazırlamaya yönelik değil.”*

Saha çalışması sırasında karşılaşılan önemli bulgulardan bir diğeri de, görece genç kırsalda çalışan öğretmenlerin, kendi çabalarıyla fotokopiyle kaynak yaratma, boş zamanlarında ücretsiz ders verme gibi idealist tutumlarıdır. Örneğin kırsaldaki bir belde de çalışan Matematik öğretmeni GK1 ile Fen Bilgisi öğretmeni GK3’ün anlattıkları bu durum net bir şekilde göstermektedir. Diğer ironik durum ise “kaynak kitap yasağı” konusunun/denetiminin kırsaldaki okullarda çok daha sıkı yapılıyor olmasıdır.

GK2 *“8. Sınıf öğrencisine bir yıl içinde en fazla bir bilemedin iki kitap öneriyoruz biz. Biz daha çok kendi ayarladığımız kaynak kitapların fotokopilerini okulda çekebilme imkânımız var öyle yapıyoruz. Bizler bazen öğlen aralarında kendi inisiyatifimizle destek dersleri vermeye çalışıyoruz ama o da bir yere kadar yani.”*

GK3 *“Ben veya diğer arkadaşlarım bir kitap falan öneriyoruz zaten Milli Eğitim de yasakladığı için çok sıkı denetliyorlar. Aslında Merkezde herkes aldırıyor Milli Eğitim’in gözleri önünde oluyor ama anlamadım ben.”*

Kent merkezlerindeki okulların özellikle “iyi okul” olarak adlandırılanlarında ana derslerinin her birinden ortalama bir yıl boyunca kaynak ve soru bankaları olmak üzere onar adet diğer yan derslerden ise beşer adet kaynak kitap alınmasının gerektiği tespit edilmiştir. Dolayısıyla LGS’ye hazırlanan, görece ekonomik durumları iyi öğrencilerin bir yıl içinde yaklaşık 50 kaynak kitap almaları gerekmektedir. Öyle ki bu kitaplar da belirli “iyi” ve dolayısıyla pahalı ve “kötü” yayınevleri şeklinde sınıflandırılmaktadır ve sorular dolayısıyla her yıl “güncellenen” kitaplardır.

Kaynak kitap “yasağının” farklı boyutlarını anlamayı sağlayacak çarpıcı bir örnek ise GK 17’nin “kaynak kitap denetimi” amacıyla okullara yapılan “baskın” sırasında bir öğretmenle gelen yetkili arasındaki diyalogdur. Öğretmenin yetkiliye siz de çocuğunuza kaynak kitap aldırıyorsunuz şeklindeki savunmasına yetkili “ben öğretmen önermeden alıyorum” şeklinde cevap vermiştir. Aslında bu durumun en mağduru olan öğretmenler kaynak kitap önermemeleri durumunda bazı veliler tarafından “diğer okullar/hocalar aldırıyor” şeklinde eleştirilerek “kötü öğretmen” olarak yaftalanmakta; önermesi durumunda ise yine bazı veliler tarafından şikâyet edilebilmekte veya bahsedilen “denetimler” sonucunda ceza almaktadırlar. Konunun bir diğer algısal boyutu ise kaynak kitap -aynı durum iyi okul, özel ders, dersane için de geçerlidir- gibi olanaklara ulaşamayanların yaşadıkları durumdur. Bu durumu GK13 şöyle ifade etmektedir;

“Aslında herhangi bir kaynak kitap, özel ders veya dersane olmadan da başarılı olabilecek çok parlak öğrenciler oluyor. Ama nasıl oluyorsa bilmiyorum öğrencilerde velilerde hatta öğretmenler de bile bunlar olmadan zaten başarılı olunmaz şeklinde bir algı oluşmuş durumda. Bu çok kötü bir şey yani daha yarışın başında pes ediyorlar zaten ben yapamam diye.”

Kaynak kitap gerekliliğini ortaya çıkaran husus aynı kurum (MEB) tarafından yapılan sınavlar ile ders kitaplarının içeriğinin örtüşmemesi sorunudur. Örneğin İngilizce öğretmenlerinin kaynak kitap ihtiyacının çok fazla olmadığı çünkü ders kitaplarındaki konular/kelimeler ile sınavda çıkan soruların örtüştüğü görülmektedir. Diğer husus ise neredeyse her yıl “yeni tip”, “yeni nesil” gibi adlandırmalarla sınav sorularının “güncellenmesidir”. Bunun bir sonucu olarak kitaplar her yıl “yeni”lenmekte ve bu “pazar” ayakta kalmaktadır.

4.5. DYK’ya karşı “olmayan dershaneler”

Türkiye’de oldukça uzun bir süre birer ticari işletme olarak dershaneler 2014 yılında dönemin çalkantılı siyasi gelişmelerinin bir sonucu olarak kaldırılmıştır (aa.com.tr, 2014). Ancak şu an itibariyle yasadaki boşluklardan faydalanılarak farklı isimler altında (Etüt Merkezi gibi) bu kuruluşların faaliyetlerine devam ettikleri bilinmektedir. Bakanlık bu durumun önüne geçebilmek için 2014-2015 eğitim-öğretim yılından itibaren resmi ve örgün eğitim kurumlarında DYK adı altında dersler verilmesini sağlamıştır (Sarica, 2019: 95). Ancak sahada bunların tam olarak istenileni veremediği, kırsalda neredeyse hiç uygulanmadığı ve bakanlık tarafından bu kurslarda da kısıtlamaya gidildiği görülmektedir.

GK-9 *“Şimdi artık DYK’lar her ortaokulda açılmıyor artık biz de bilmiyoruz nedenini belki de ekonomik tasarruf tedbirlerinden dolayıdır. Sadece kent merkezlerindeki birkaç okulda açılıyor diğer okullardan gitmek isteyen öğrencilerinde oraya gitmeleri isteniyor ama bizim okula dışarıdan gelen hiçbir öğrenci yok.”*

Bulgular, uygulamanın başladığı dönem ve günümüz sosyo-politik koşullarıyla birlikte değerlendirildiğinde DYK’ların dershanelerin kapatıldığı dönemde toplumsal-siyasal bir algı oluşturmak için oluşturulduğunu göstermektedir. Öyle ki sonraki dönemlerde bu kurslar zaman içerisinde oluşturan kurum (MEB) tarafından işlevsizleştirilmiş, azaltılmış, aynı şekilde dershaneler de farklı isimler altında da olsa yeniden ortaya çıkmış ve bunlara bir müdahalede bulunulmamıştır.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Eğitim ile ilgili tartışmalara bakıldığında genel olarak iki ana hat görülebilmektedir. Dolaylı olarak birbirleriyle ilgili de olan bu hattın ilki eğitimin işlevi ve dolayısıyla içeriği ile ilgiliyken diğer boyut ise ağırlıklı olarak eğitimin sosyo-ekonomik, sosyo-politik boyutuyla ilgilidir. Özü itibariyle bu çalışmanın konusu ikincisiyle ilgili olsa da ilki ile ilgili sahada görülen özellikle “Proje İmam-Hatip Ortaokulları” fenomeni de bu çalışmanın bulgularında önemli bir yer teşkil etmiştir.

Bu çalışmada sosyo-kültürel, sosyo-politik, ideolojik anlamda Türkiye’nin bir örneklemini yansıttığı düşünülen Adıyaman’da yapılmıştır. Öyle ki Adıyaman ili aslında son yıllardaki seçim sonuçlarından¹⁰ ve araştırmacının düşünömsellik anlamındaki deneyimlerinden hareketle etno-dinsel ve son yıllardaki dış göçle de daha da “zenginleşen” toplumsal yapısıyla bir araştırmacı için büyük olanaklar sunmaktadır denebilir. Hele ki Türkiye toplumunun son on yıllarda gördüğü en büyük toplumsal anomik/kaotik durumu (6 Şubat depremleri) yaşayan bu topluluk, ilgili bölümlerde değinilen afetin bilimsel anlamda ortaya çıkardığı imkânlar düşünüldüğünde daha da önemli bir hal almaktadır.

Kavramsal çerçeve bölümünde eğitime ilişkin evrensel eleştirilere tarihsel bir perspektif ile bakmaktaki amaç Türkiye gibi gelir dağılımında büyük uçurumlar olan; derin yoksullukla birlikte paradoksal olarak

¹⁰ Bkz. <https://acikveri.ysk.gov.tr/anasayfa>

ortaya çıkan sosyo-ekonomik bozulmanın da bir yansıması olarak her gün birden çok kadının erkekler tarafından öldürüldüğü; çocuğa ve/veya çocuklar tarafından şiddetin, uyuşturucu kullanımının yaygınlaştığı; ceza ve tutuklevlerinde kalacak yer bulunmadığı bir toplulukta, eğitim konusunun sadece ekonomik determinist bir izlekten sonuç getiremeyeceğine olan inanç dolayısıyladır. Öyle ki tamamen parasız ve herkese eşit/adil olanakların sağlandığı bir eğitim sisteminde eğitimin, bireyin ve onun bir yansıması olarak toplumun ihtiyaçlarını karşılayacağı düşünülemez bir gerçekliktir. Dolayısıyla genel anlamda sosyal bilimlerin özelde sosyolojinin bir uygulama ve/veya çözüm alanı olarak da düşünülebilecek eğitim kurumu insani, bilimsel bir temele oturtulmak zorundadır. Farklı bir açıdan söylemek gerekirse Türkiye’de son yıllarda oldukça görünür olan toplumsal yozlaşma/çürümenin sebebi/kaynağı ve aynı zamanda çözüm alanı olarak da eğitim anlayışı/kurumları öne çıkmaktadır.

Sahanın gösterdikleri, aslında eğitimin hem içerik hem de sosyo-politik durumuna büyük etkileri olan eğitimin bilimle ilişkisinin Türkiye’de son yıllarda tersine doğru evirildiği şeklindedir. Öyle ki yapılan çeşitli düzenlemelerle Türkiye’deki ortaokul öğrencileri arasında doğrudan bakanlık eliyle ideolojik bir ayırım yapıldığı açıkça görülmektedir. Bu anlayış öğretmen atamalarında ayrılan branş kontenjanları üzerinden de görülebilmektedir. Bu durum Türkiye’de siyasal alanda sıkça tekrarlanan “beka meselesinde” belki de asıl düşünülmesi gereken konudur. Öyle ki bilimden uzaklaş-tırıl-arak kaderci bir anlayışa doğru yönelen toplumların -kısa vadede iktidar sahiplerinin çıkarına olsa da- ne tür felaketlerle karşılaştığı hem tarihsel olarak hem de güncel olarak Türkiye’ye de oldukça “yakın” olan kaotik ülkelerden görülebilmektedir.

Konunun bir diğer boyutuna işaret eden ve bu çalışmanın ana konusunu oluşturan eğitim dolayımıyla toplumsal tabakalar arasında dikey hareketliliğin sağlanmasıyla kısmen de olsa sağlanabilecek toplumsal adalet ise elde edilen bulgulardan da anlaşılacağı üzere Türkiye’de neredeyse yok denecek bir düzeye gerilemiştir. Sağlık, eğitim gibi kurumların toplumsal, politik işlevleri dolayısıyla ontolojik olarak ticari olmamaları gerçeği bir yana, Türkiye’de devlet okulları aracılığıyla toplumda derin eşitsizlikler yaratıldığı görülmektedir. Yukarıda değinilen iyi okullar, özel öğretmenler, kaynak kitaplar, özel etüt kurumları ve bu imkânlarla ulaşamayan toplumun büyük kesimleri bu olguyu tüm açıklığıyla gözler önüne sermektedir.

Sahanın gösterdiklerinden hareketle konunun sosyo-politik, sosyo-ekonomik boyutu görece yakın bir dönemde faşist bir iktidar altında büyük zulümlere uğramış Şili örneğine oldukça benzemektedir. Öyle ki faşist diktatör Pinochet döneminde Şili’de eğitim sınıf odaklı bir yaklaşımla değiştirilmiş, görece varsıllar için pahalı özel okullar ve üniversiteler açılarak diğer toplum kesimleri için de kamu eğitiminin giderlerinin artırıldığı ve bu ailelerin de çocuklarının geleceği için hep daha büyük borçların altına girdiği bir sistem inşa edilmiştir (Bauman, 2012). Türkiye’de şu an yürürlükteki eğitim sisteminin benzer şekilde işlediği söylenebilir. Son yıllarda oldukça kötüleşen ekonomik durum sonucunda nüfusun önemli bir çoğunluğunun gelir düzeylerindeki ciddi düşüşler ve “gelişen” bankacılık sistemleri sonucunda veliler çocuklarının gelecekleri için ciddi borçlar altına girmek zorunda bırakılmaktadır. Elbette ki bu durum toplumun bir kısmı için geçerlidir. Geriye kalan büyük yoksul kesimler ise daha en başından itibaren bir çeşit öğrenilmiş çaresizlik algısıyla zaten bu “yarışta” (LGS) şanslarının olmadığını düşünmekte, kalıtsal yoksulluğunu bir kader gibi algılayarak yaşamına devam etmektedir. Burada çarpıcı olan ise bu algının öğretmen, öğrenci, veli, idareci gibi neredeyse tüm eğitim paydaşları tarafından kabul edilmiş, içselleştirilmiş ve normalleştirilmiş bir hal olmasıdır.

Konunun farklı bir açısı ise yukarıda değinilen “şanslı” gibi görünen çocukların dramatik durumudur. Bu durumu öğretmenler, “daha o yaşlarda gözlerinde fer kalmamış”, “ders dışında hiçbir sosyal aktivitesi olmayan”, “kahve, enerji içeceği gibi alışkanlıklar edinmek durumunda kalmış”, “ya kazanamazsam endişesiyle sürekli bir korku ve mahcubiyet içerisinde” şeklinde ifade etmektedir. Dolayısıyla sistemin tek kazananının bu mecra da ticaret yapan kesimler olduğu görülebilmektedir. Bu sorunların ortaya çıkmasında Türkiye’de son yıllarda genel olarak sistemdeki kurumsallaşmanın, liyakatin giderek kaybolması ve bunun da bir sonucu olarak sosyal devlet anlayışından giderek uzaklaşılma da oldukça

etkilidir. Bunu kanıtlar en açık örnek neredeyse kamuda tüm alanlarda sürekli değiştirilen mevzuattan da anlaşılabilmektedir.

Sadece çeşitli olanaklardan mahrum kalan öğrenciler ve aileleri ve dolayısıyla toplumun büyük çoğunluğu için değil ülkenin geleceği için de eğitim sistemi ivedilikle bilimsel, parasız ve adaletli bir yapıya dönüştürülmelidir. Bu anlamda ilk adım başta karar vericiler olmak üzere eğitimle ilgili tüm kadroların liyakatli kimselerden oluşmasının sağlanmasıdır.

Okullar aracılığıyla dayatılan kaderci, kahraman kültü üzerinden şekillendirilen, ilgili bölümlerde de değinildiği gibi çoğunlukla “milli-manevi” eril, ajitatif, savaşı kutsayan, ötekileştirici, düşman ve kahraman yaratan ve bu yolla sosyo-ekonomik, sosyo-kültürel eşitsizlikleri/gerçekleri perdeleyen eğitim anlayışı; bilimsel, doğa ve insan merkezli, tüketim yerine yaratıcılığı salık veren, yeniliğe açık, demokratik bir anlayışa evirilmelidir. Çevresine, doğaya uyumlu, kültüre ve sanata aşına, üretken bireyler yetiştirmeye yönelik bir anlayış (Köy Enstitüleri gibi) Türkiye toplumunun yakın döneminde denenmiştir ve bu yaklaşımın başarısının izleri halen görülebilmektedir. Dolayısıyla toplumsal bilinç hele ki 21. Yüzyıldaki iletişim olanakları sayesinde küçülen dünyada bu yenilikleri hızlıca benimseyecek bir olgunluktadır. Elbette ki mikro düzeyde ve kısa vadede yapılacak bazı değişiklikler de oldukça önemlidir.

Okullar, öğretmenler, öğrenciler ve hatta kitaplar arasında eğitimin temel amaçlarına katkı sağlamayan bütün adaletsizlikler/sınıflandırmalar kaldırılmalıdır.

Türkiye’deki bir bireyin yaşamındaki en önemli aşamalardan biri olan Liselere geçiş bilimsel veriler, yetkin akademisyenler ve uluslararası başarılı örneklerle de bakılarak yeniden düzenlenmelidir.

Eğitim kurumları arasındaki adaletsizliğe yol açan sınıflandırmalar kaldırılmalıdır.

Öğretmenlerin gelir düzeyleri en azından başka herhangi bir işte çalışmalarına gerek duymayacak bir düzeye getirilmelidir.

Ders kitapları kaynak kitaplara gerek duyulmayacak şekilde akademik kurumlar tarafından yeniden düzenlenmeli ve kamuya bu kitapların temininde ticari -ihale- yönteminden vazgeçilmelidir.

Gerek donanım gerekse personel eksiklikleri giderilerek kırsaldaki okullar yeniden açılmalı, geliştirilmeli ve diğer okullarla aralarındaki tüm eşitsizlikler giderilmelidir.

Kaynakça/Reference

- aa.com.tr (2023, Temmuz). LGS yerleştirme sonuçları açıklandı. <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/lgs-yerlestirme-sonuclari-aciklandi/2952772>
- aa.com.tr (2014, Mart). Dershaneler tarihe karışıyor. <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/dershaneler-tarihe-karisiyor/178323>
- Akdemir, A.B. & Kılıç, A. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinin özel ders alma nedenlerinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1008-1023.
- Aypay, A., Hajar, A., & Atmaca, T. (2025). Fee-charging private tutoring and educational inequality: voices of secondary school students in Türkiye. *Globalisation, Societies and Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/14767724.2025.2498001>
- Backer, D. I. (2023). *Althusser and education*. Bloomsbury Publishing. <https://doi.org/10.17613/y2bt-x048>
- Bauman, Z., & Mazzeo, R. (2012). *On education: conversations with riccardo mazzeo*. Polity.
- Bayrakçı, M. (2005). Ders kitapları konusu ve ilköğretimde ücretsiz ders kitabı dağıtım projesi, *Milli Eğitim Dergisi*, (165), 1-10.
- Baker, C. (2013). *Zorunlu eğitime hayır* (Çev. A. Sönmezay). Ayrıntı Yayınları.
- Barnes, G., M. (1977). Emile Durkheim's contribution to the sociology of education. *The Journal of Educational Thought*, 11(3), 213-223.
- Bilgiseven, A. K. (2011). Demokrasi, fırsat eşitliği ve seçkinler. *Istanbul Journal of Sociological Studies*, (30), 95-109.
- Billington, R. (2003). *Living philosophy*. Third Edition. Routledge.
- Bilton, Tony ve diğ (2003), *Sosyoloji* (Çev. Kemal İnal). Siyasal Kitabevi.
- Bottoms, J. (2004). 'Awakening the mind': the educational philosophy of William Godwin. *History of Education*, 33(3), 267–282. <https://doi.org/10.1080/0046760042000186574>
- Bourdieu, P. (1988). *Language and symbolic power*. Polity Press.
- Bray, M. (2007). *The shadow education system: private tutoring and its implications for planners*. 2nd ed. UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Bray, M. and Kwo, O. (2014). *Regulating private tutoring for public good -policy options for supplementary education in Asia*. Comparative Education Researc Centre.
- Bray, M. and Lykins, C. (2012). *Shadow education: private supplementary tutoring and its implications for policy makers in Asia*. Asian Development Bank, Mandaluyong City and Comparative Education Research Centre, No 9 The University of Hong Kong.
- Bray, M., & Hajar, A. (2022). *Shadow education in the middle east: private supplementary tutoring and its policy implications* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003317593>
- Coser, A., C. (2015). *Sosyolojik düşüncenin ustaları* (Çev. H. Hülür, S. Toker, İ. Mazman). Deki Yayınları.
- Dewey, J. (1899). *The school and society: being three lectures*. University of Chicago Press.
- dogm.meb.gov.tr (2025). https://dogm.meb.gov.tr/bilgisistemi/okul_listesi, Erişim tarihi: 12.05.2025
- Durakoğlu, A. ve Güney, Ü. (2015). Antonio Gramsci'nin demokratik eğitim modeli. *Türk Sosyoloji Dergisi*, 3(30), 25 -37.
- Durkheim, É. (1984). *The division of labour in society* (Trans. W.D., Halls). Macmillan.

- Durkheim, E. (1956). *Education and sociology*. Free Press.
- Durkheim É. (1961). *The elementary forms of religious life* (Çev. J. Swain). George Allen & Unwin Ltd.
- Durkheim, E. (1960). *The division of labour in society* (Trans. A. Spaulding and G. Simpson). The Free Press Glencoe.
- Durkheim, E. (2006). *Sosyoloji dersleri* (Çev. A. Berktaş). İletişim Yayınları.
- Eliade, M. (2019). *Kutsal ve kutsal-dışı, dinin doğası* (Çev. A. Berktaş). Alfa Yayınları.
- Einstein, A. (2010). *Why socialism?*. Palgrave Macmillan.
- Ferrer, F. (2019). *Anarchist education and the modern school. a francisco ferrer reader* (Ed. Bray, Mark and Haworth). PM Press.
- Fontana, B. (2011). *Gramsci ve eğitim* (Ed. Carmel Borg). Kalkedon Yayıncılık.
- Fontana, B. (2013). *Hegemonya ve iktidar* (Çev. O. Gayretli). Kalkedon Yayıncılık.
- Froebel, F. (1967). *A selection from his writings*. Cambridge University Press.
- Gramsci, A. (1967). *Aydınlar ve toplum* (Çev: V. Günyol). Çan Yayınları.
- Gramsci, A. (2012a). *Hapishane defterleri - 2. cilt* (Çev. B. Baysal). Kalkedon Yayınları.
- Gramsci, A. (2012b). *Hapishane defterleri - 3. cilt* (Çev. B. Baysal). Kalkedon Yayınları.
- Gün, M. ve Kaya İ. (2018). Türkçe öğretmenlerinin yenilenen ortaöğretime geçiş sistemine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 71(2), 68-80.
- Hajar, A., & Karakus, M. (2024). A bibliometric analysis of shadow education in Asia: Private supplementary tutoring and its implications. *International Journal of Educational Development*, 108, 103075.
- Herbart, J. F. (1904). *Outlines of educational doctrine* (Çev. A.F. Lange). Macmillan.
- Hern. M. (1998). *The promise of deschooling*. Published in Social Anarchism, <http://library.nothingness.org/articles/SA/en/display/130>
- Hobson, P. (2001). *Aristotle, fifty major thinkers on education* (Ed. J. A. Palmer). Routledge.
- Levi-Strauss, C. (1966). *The savage mind*. University of Chicago Press.
- Locke, J. [1693](2022). *Some thoughts concerning education*. Oxford University Press,
- Ives, P. (2011). *Gramsci’de dil ve hegemonya* (Çev. E. Ekici). Kalkedon Yayıncılık.
- Kottak C. P. (2002). *Anthropology the exploration of human diversity*. McGraw-Hill Inc.
- Kümbetoğlu, B. (2008). *Sosyoloji ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma*. Bağlam.
- Lombardi, F. (2000). *Antonio Gramsci’nin marksist pedagojisi* (Çev. S. Özbudun ve B. Ekmen). Ütopya Yayınevi.
- Mack, E. (2019). *The Essential John Locke*. Fraser Institute
- Marett, R. R. (1900). Pre-Animistic religion. *Folklore*, 11(2), 162-184.
- Marx. K.(1976a). *Ücretli emek ve sermaye*, (Çev. S. Belli). Sol Yayınları.
- Marx, K., Engels, F.(1976) *Komünist manifesto* (Çev. M. Ardos). Sol Yayınları.
- Marx, K. (1977). *Geçici genel konsey delegelerine talimatlar-çeşitli sorunlar* (Çev. A. Kardam). Sol Yayınları.

- Marx, K. (1979). *Ekonomi politiğin eleştirisine katkı* (Çev. S. Belli). Sol Yayınları.
- Marx, K.(2011). *Kapital/ekonomi politiğin eleştirisi, sermayenin üretim süreci* (Çev. M. Selik, N. Satlıgan). Yordam Yayınları.
- Marx, K., Engels, F., (2013). *Devlet ve hukuk üzerine* (Çev. R. Serozan). Çağdaş Hukukçular Derneği Yayınları.
- Mayo, P. (2011). *Gramsci, Freire ve yetişkin eğitimi* (Çev. A. Duman). Ütopya Yayınevi.
- Mayring, P. (2000). *Nitel sosyal araştırmaya giriş* (Çev. A. Gümüş ve M.S. Durgun). Baki Yayınları.
- Maxwell, j. A. (2018). *Nitel araştırma tasarımı, etkileşimli bir yaklaşım* (Çev. M. Çevikbaş). Nobel Yayınları.
- MEB (2020, August). *Liselere geçiş sistemi (lgs) kapsamında ilk yerleştirme sonuçları*, https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/10084549_No15_LGS_2020_Ilk_Yerlestirme_Sonuclar_i.pdf
- MEB (2021, July). *Liselere Geçiş Sistemi (LGS) Merkezi sınavla yerleşen öğrencilerin performansı*, https://cdn.eba.gov.tr/icerik/2021/07/rapor/No_17-LGS_2021-merkezi_yerlestirme_211730.pdf
- MEB (2022, June). *Ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav raporu*, https://cdn.eba.gov.tr/icerik/2022/06/2022_LGS_rapor.pdf
- MEB (2024). *Millî Eğitim İstatistikleri 2023/24*, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- MEB. (2025). *Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav başvuru ve Uygulama kılavuzu*, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- meb.gov.tr. (2024, Haziran). *LGS kapsamındaki merkezî sınav sonuçları açıklandı*. <https://www.meb.gov.tr/lgs-kapsamindaki-merkez-sinav-sonuclari-aciklandi/haber/34178/tr>
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma, desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. S. Turan). Nobel.
- Mialaret, G. (2010). *Eğitim bilimlerinin gelişimi* (Çev. H. Izgar, M. Gürsel). Nobel Yayınları.
- Neuman, W. L. (2014). *Toplumsal araştırma yöntemleri, nitel ve nicel yaklaşımlar* (Çev. S. Özge). Yayınodası.
- Ottaway, A. K. C. (1955). The educational sociology of Emile Durkheim. *The British Journal of Sociology*, 6 (3), 213-227.
- Ottaway, A. K. C. (1968). Durkheim on education. *British Journal of Educational Studies*, 16 (1), 5-16.
- Özel, M. (2023). Sosyal sermaye ve güven perspektifinden bir klientalizm okuması. *Mülkiye Dergisi*, 47(2), 511-548.
- Platon, (2005). *Devlet* (Çev. V. Atayman), Bordo Siyah Yayınları.
- Pallegedara, A. and Mottaleb, K.A. (2018). Patterns and determinants of private tutoring: the case of bangladesh households. *International Journal of Educational Development*. 59, 43-50.
- Poulantzas, N. (2004). *Faşizm ve diktatörlük* (Çev: Ahmet İnsel). İletişim Yayınları.
- Rousseau, J. J. (2009). *Emile ya da eğitim üzerine* (Çev. İ. Yerguz). Say Yayınları.
- Ritzer, G. & Stepnisky, J. (2018). *Modern sociological theory*. Sage.
- Sassoon, SA (2012). *Gramsci'ye farklı yaklaşımlar* (Çev. M. K. Coşkun, O. Kamiloğlu). Kalkedon Yayıncılık.
- Sarıca, R. (2019). Destekleme ve yetiştirme kurslarına (DYK) yönelik öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(221), 91-122.
- Smith, R. (2001). *John Locke, 1632—1704, Fifty major thinkers on education* (Ed.: Joy A. Palmer). Routledge.
- Sorokin, P. A. (1959). *Social and culrural mobility*. The Free Press of Glencoe.

- Spring, J. (1991). *Özgür eğitim* (Çev. A Ekmekçi.). Ayrıntı Yayınları.
- Şahin, B., & Bursal, M. (2025). Ortaöğretime geçiş merkezi sınavları fen sorularının görsel içerik ve grafik okuryazarlık düzeylerine göre incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 1303-1332.
- Tan, C. (2017). Private supplementary tutoring and parentocracy in Singapore. *Interchange*, 48, 315–329.
- Thompson, P. K. (2002). *Emile Durkheim* (2nd ed.). Routledge.
- Ünder, H. (1977). Platon’un devlet’inde eğitim ve insan doğası. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 26(1), 185-201.
- Tsiplakides, L. (2018). Shadow education and social class inequalities in secondary education in greece: the case of teaching english as a foreign language. *International Journal of Sociology of Education*, 7(1), 71-93.
- Walford, G. and Pickering, W. S. F. (1998). *Durkheim and modern education*. Routledge.
- Weber, M. 1968 (1922). *Economy and society* (Ed. G. Roth and C. Wittich). Bedminster Press.
- Young, M. (1958). *The rise of the meritocracy 1870-2033*. Penguin Books.
- Zhang, W. and Bray, M. (2018). Equalising schooling, unequalising private supplementary tutoring: access and tracking through shadow education in China. *Oxford Review of Education*, 44(2), 221-238.

EXTENDED ABSTRACT

It can be said that the concept of education and teaching, which can be explained as relational processes in the form of transferring and sharing knowledge and experiences, has existed since the first moments when people started to establish relationships with other people. Later, especially in Europe, with the Enlightenment and Industrial Revolution, the interest in knowledge/science, combined with the need for knowledgeable and experienced human resources, paved the way for the establishment of educational institutions. In fact, educational institutions, which have the potential to fulfill important functions such as eliminating inherited inequalities in society and thus paving the way for social development, are among the most fundamental tools of forms of government based on popular sovereignty. It can be said that one of the most concrete examples of this in the world is the education policies in the first decades after the foundation of the Republic of Turkey and the social gains and transformation achieved in the country, especially for women, as a result. The subject of this study is a sociological and political analysis of the extent to which the socio-political, socio-economic and socio-cultural functions of education briefly mentioned above can be provided in today's Turkey through LGS, perhaps the most important exam in the educational lives of Turkish individuals, and the preparation processes for this exam.

The fact that the study was conducted in Adıyaman, which experienced a severe earthquake relatively recently, is also very important in terms of the crystallization of the social by disaster-like social anomic events. In addition to being conducted in an area where a major disaster has recently occurred, another important issue that makes this study original is that although there is a critical literature on the socio-political function of education, there are very few field-based studies on the subject. In this context, there are some studies on "private lessons" that can be said to intersect with the subject of this study in an international sense.

The subject and purpose of the study are limited to trying to understand and explain the subject with a sociological and inevitably socio-political perspective and set of tools/concepts. Therefore, the parts of the subject that fall within the fields of different disciplines are outside the scope of this study. In this study, the population was determined as the teachers of Mathematics, Science, Turkish, Social Studies and English courses, which emerged as the most "important" courses in terms of their effects on the LGS exam in secondary schools. The sample was selected from relatively successful and less successful schools in the last LGS exam of Adıyaman province. In this context, data was collected from schools in the neighborhoods where the socio-economically higher segments of the city center reside, schools in the neighborhoods where the relatively lower segments reside, and some town-village schools in rural areas. As can be seen from the field research findings, this distinction or perception (good schools-bad schools) already exists in the field.

In this study, the LGS exam, which can be seen as the most important exam for an individual in Turkish society -in terms of being irreversible- and the preparation processes for this exam will be examined. In this context, the following questions were asked in order to understand the perceptions, ideas and experiences of the participants regarding the dimension of the education system's ability to provide justice, opportunity and equality of results;

- Is there equal opportunity in education in Turkey?
- Do all students in public schools have equal opportunities during the LGS exam preparation process?
- What are the reasons/sources of these inequalities?
- What kind of support is provided during the exam preparation process?
- Are exam preparation processes carried out in the same way in every institution?

The subject of this study is a sociological and political analysis of the extent to which the socio-political function of education is achieved in today's Turkey. For this purpose, current data on education and findings obtained through in-depth interviews, focus group interviews and observation techniques were examined with a qualitative approach. For this purpose, based on the assumption that disasters will

crystallize the findings in a sociological sense, focus group and in-depth interviews were conducted with 19 teachers from the subjects covered in the exam in the secondary primary schools of Adıyaman province that were relatively successful in the LGS exams and in the urban center and rural schools that were relatively less successful. The findings obtained show that public schools are far from achieving equality. The findings show that in the preparation processes for the exam in question, instead of ensuring justice and equality in education in public schools, inequality has been deepened with classifications such as good/bad school, textbook/resource book, study centers/DYK courses, school lessons/private lessons. Another striking finding is the privileges provided to Imam-Hatip middle schools under the name of project schools. The main factor creating these inequalities in public it is the constantly changing legislation and the resulting confusion in all stakeholders of education. In fact, many issues such as schools, teachers, preparatory activities, books are directly or indirectly classified through laws. As a reflection of this, families with relatively low income and therefore students cannot benefit from many opportunities. What is really striking is that these inequalities are formed in public schools and through legal regulations.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Adıyaman Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 27/12/2024

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 182

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Araştırma tek yazarlıdır.

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada herhangi bir kişi ya da kurum ile finansal ya da kişisel yönden çıkar çatışmasının bulunmamaktadır.