

BÖLÜM I:

SIKIŞMA VE SIKIŞTIRMA

1.1. KURAMSAL DURUŞ: SIKIŞTIRILMIŞ VE SIKIŞTIRICI BİR YAŞAM BİÇİMİ OLARAK OKUL

Bu araştırmada okul, sıkıştırma süreçleri üzerine kurulu sıkıştırılmış ve sıkıştırıcı bir yaşam alanı olarak kabul edilmektedir. Öyle ki açık amaçlarından örtük programlamaya kadar plan, program, sistem gibi adlandırmalar altında hem bir yandan okul, hem de diğer yandan öğrenciler sıkıştırılmakta; yeni nesiller disipline edilerek, kendisi de büyük bir egemenlik altında olan "yaşama" hazırlanmaktadır. Bu temel anlayışla bu alt bölümde araştırmamızın ve araştırmacıların bakış ve duruş noktaları aktarılmaya çalışılacaktır.

1.1.1. Sıkışma ve Sıkıştırma

Postmodern kültürün belki de en önemli göstergesi hızdır. Yayılma öyle hızlanmış durumda ki, zaman zorunluluğu (bir şeyin olgunlaşması için geçirilmesi gereken süre) gereksiz hale gelmiş ve "mekânı zaman aracılığıyla yok etme" aşamasına ulaşılmıştır. Harvey'in (1997:341) "**zaman-mekan sıkışması**" olarak adlandırdığı bu durum; tüm dünyanın ve giderek uzayın işgali için köklü bir geçmişe, en azından uzun bir zamana ve yeni model ve stratejilere ihtiyaç olmadığını anlatmaktadır. Pozitivizmin soncul amacı olan **her şeyi araçıl aklın tahakkümü altına almak**, bir başka deyişle kurumsallaştırılmamış veya yapılandırılmamış hiçbir alan bırakmamak; bütün bir akıl, duygu ve bedeni, bütün bir dünyayı ele geçirmektir. Bugün öyle bir aşamaya gelinmiştir ki, ABD'irin başı çektiği Yeni Dünya Düzeni'nde "**yeni düşmanın Üçüncü Dünya**" (Chomsky, 1991) olduğu "post-modern" bir yayılım süreci yaşanmaktadır (Larrain, 1995:216). Çevreci bir ifadeyle, dünyanın ayak basılmamış tek bir noktası kalmamıştır.

Okul ve öğretmenin Üçüncü Dünyası ise **öğrencilerdir**. Foucault'ya (1972) göre beden yani bu çalışmanın ana konusu olan öğrenci; toplumsallaşma, disiplin ve cezalandırma güçlerinin uygulama mekânı olarak toplumsal düzenimizin ayrılmaz bir hedefi ve parçasıdır.

Aslında okul eskiden beri zaman-mekan sıkışmasını kendinde barındırmakta idi. Okulun iddiası zamana gerek kalmadan, yaşamadan ve yaşatmadan, mümkün olan en kısa sürede en hızlı bir şekilde kafalara şekil vermek, bütün bilgi birikimini sıkıştırarak aktarmaktır. Formal okul, başlangıcından bugüne

sosyal sektöre ait bir "işletme" tarzı olup, ekonominin temel ilkelerine bağlı gözükmektedir. Amacı, sonuçta hem denetim, hem de mevcut akışa uygun kişilik ve kimliklerin hazırlanmasıdır.

Yine özellikle aydınlanma ve milli devletlerin oluşumu ile birlikte, total bir toplum projesine bağlı olarak çocukların **bilincini ele geçirmek**, onları işgal etmek okulun mekansal yayılım alanı olmuştur. Okullardan mümkünse hiçbir olgunlaşma sürecine ihtiyaç kalmadan insanları bir demir filizini işler gibi "**torna-tesviye**" etmesi, çok büyük bir titizlikle hazırlanmış sanayi kalıplarında **seri halde üretmesi**, ihtiyaç duyulduğu anda da kullanılmak üzere **stoklaması** beklenmektedir. **Hız, çoğaltma (kopyalama)** ve **istifleme** okulun meşruiyetinin temel göstergesi haline getirilerek **nitelik (kişilik, öğrencinin dünyası)** ortadan kaldırılmıştır.

Bu çalışmanın temel savlarından biri, bu saptamayla ilgili olup özetle okulun "**sıkıştırılmış bir sıkıştırma**" aracı ve ortamına dönüştürüldüğüdür. Başat ilişkiler ağı eğitimi, kendi tanımladığı **bilgiyi daha iyi sıkıştırma** aracı haline getirirken; okul da bu sıkıştırılmış bilgileri (programlanmış konulan) öğrenciye aktarmaya çalışmaktadır. Bu koşullar altında öğretmenin, ama daha çok da öğrenci ve velilerin yaşadıkları büyük bir sıkışmadır.

Okulda pek çok yönüyle büyük bir **sıkıştırma ve sıkışma** yaşanmaktadır. Çocuklar kendi hayatlarının, duygularının, istemlerinin, davranışlarının sürekli sınırlandırıldığı bir yapı ve duygulanımla karşı karşıyadır. Dersler, teneffüsler, giriş çıkışlar, ödevler ve hayatın olası pek çok yönü; tuvaletlerine, esnemelerine, öksürüp aksırmalarına, giyim kuşamlarına kadar; şakalaşmalarına ve arkadaşlarıyla göz göze gelmelerine kadar gözetim ve denetim altındadır. Okulda öğretmeni öğrencisiyle herkes programlanmış bir yaşama, önceden tanımlanmış bir dünyaya sıkışmış durumdadır. Öğrenciler öğretmenlerin ve arkadaşlarının, öğretmenler meslektaşları ve öğrencilerin sürekli gözetimi altındadır. Milli Eğitim, talim terbiye kurulları ve müfettişlik sistemi de bir "büyük kulak" olma eğilimindedir.

Son yıllarda süslü püslü hale getirilerek öne sürülen toplam kalite, akreditasyon gibi kavramlar ise durumu "totalleştirmek"; sistemin gözetiminden kaçabilecek hiçbir noktayı bırakmamak; kişilerin bunları kendi içsel kabulü gibi algılamalarını sağlamak suretiyle bu totaliterizmi daha da mutlaklaştırmak niyetindedir. Yine totaliterizmin yaşamın dinamikleriyle ne derece örtüştüğü; araştırma diliyle böyle bir yaşamın işlevselliği ve işlerliği, yarattığı etki ve ürünün ne olduğu da en az sürecin kendisi kadar önemli gözükmektedir.

Bu araştırma boyunca okul ortamını çok büyük oranda nitelendirdiğini düşündüğümüz sıkıştırmalar ve bunların başta öğrenciler olmak üzere

yansımaları/ürünü sayılabilecek sıkışmalar irdelenecek; bu değerlendirmeler eşliğinde sıkıştırma ve sıkışma sarmalı anlaşılmalı çalışılacaktır.

1.1.2. Eğitim, Programlama ve Sıkıştırma

"Bir emrin, o emre uyulmasını sağlamak ve uyulmaması halinde yaptırımlar uygulamak amacıyla belirli bir kadro tarafından korunma olasılığı varsa, **kanun** var demektir. Her hukuk düzeninin yapısı, ekonomik vb. gücün toplum içindeki dağılımını doğrudan etkiler. Bu yalnız devlet için değil bütün hukuksal yapılar için geçerlidir. Genelde **güç (iktidar)** denince, bir ya da birçok insanın, komünal bir eylemde, o eyleme katılan başkalarının direnmesine rağmen, kendi istediğini gerçekleştirme olanağı bulması anlaşılır" (Weber, 1987:171). Bu şekliyle "iktidar... komünal bir eylemde kendi istediğini gerçekleştirme olanağı..." olarak özetlenebilir. Yani iktidar, "istendik davranış oluşturma" sürecidir.

Eğitim-öğretim de; öğrenciler istese de istemese de önceliklerinizi yeni kuşaklara aktarma; onlara emretme ve emre itaatsizlik durumunda yaptırım uygulama gücü ve sürecidir. Görüldüğü üzere kanun ve iktidar tanımlamasına ait okumayı ilerlettiğimizde "**(örgün) eğitim**" kavramına varmaktayız. Tersinden yani örgün eğitimi okumayı sürdürdüğümüzde de yine kanun, düzen ve iktidara ulaşıyoruz.

Bowles ve Gintis'e (1996:157-158) göre tarihsel-yapısal bir iktidar modeli; dil de dahil çeşitli kurallaştırmalar yoluyla, salt yapısal değil gündelik ağlarla da sağlamaştırılan ve çeşitli yapı ve alanlara taşınabilen heterojen nitelikte bir süreçtir. Antonio Gramsci'in (1986) diliyle hegemonya (ya da başat etki) yoluyla '**organik' entellektüeller**, yalnızca yönetici sınıf fikirlerini taşımamakta, aynı zamanda medyatik ilişkileri vasıtası ile popüler düşünceyle bağlantılı bulunmaktadır. Popüler düşünce, böylece Ortodoks yöntemlerden daha etkili bir şekilde sosyal düzeni destekleyen 'ortak duyguya' dönüşmektedir. Eğitimle ilgili fikirler, sağduyunun (common sense) parçasıdır.

Egemenliğin bir başka biçimi de, eğitim-öğretim üzerinden toplum ve toplumsal çatışmaların kişiselleştirilerek pedagojileştirilmesi ve her şeyin **terapikleştirmesidir** (Brumlik, 1984). Modern toplumlardaki yardım organizasyonlarının yapısı, yardım edilene değil yardımcı olanlara göre uzmanlaşan örgütlü bir sosyal sistemin kurulabileceği bir çerçeveyi oluşturmaktadır (Luhmann, 1973:32). Böylece yardım, hiçbir zaman için etkin şekilde verilen bir hizmet değil, bunun ötesinde içeriğinin her zaman belirlenebileceği örgütlü programlar çerçevesinde günlük yaşamı denetim

altına alma eğilimine girer. Yani yardım ve uyum programları, bir süre sonra kamunun güvenliği sağlama nedeniyle sunduğu bir yan sosyalizasyon alanı olur. Psikolog sayısındaki bombardıman ile, yaşambicimi ve "varoluş şekillerinin olduğu gibi olma hakkı" reddedilip, bilimsel olarak sağlanmış bilgi altında neyin iyi olması gerektiği yönünde yoğun bir baskı başlar. Habermas'ın (1979:28) diliyle günlük değerler "**kolonileştirilmesi**" sağlanır: "Ekonomik ve idari (!) rasyonalite biçimleri (öncelikler), ahlaki ve estetik-pratik rasyonaliteye tabi olan yaşama karşı saldırıya geçer, yaşamın bir çeşit kolonileştirilmesine neden olur" (Hamburger vd. 1984).

Eğitimde uzmanlaşma ve kurumlaşma, bir boyutuyla, yaşamın kolonileştirilmesine ve eğitimsel emperyalizme (Griese, 1984) dönüşmekte; üçüncü dünya için "**kültür emperyalizminin** de önemli bir aracı haline gelmektedir (Tanilli, 1992:28). L. Althusser'in (1991) yapısalci yorumuyla bir ideolojik araç olarak okul, aile, kilise, sosyal örgütler ve medya, bunların hepsi halkı verili düzenlemelerin zorunlu (kaçınılmaz) ve değiştirilemez olduğu şeklinde ikna (manipule) etmeye uğraşmaktadır.

Dolayısıyla eğitim yalnızca tanım olarak düzen ve iktidara ilişkin değil, aynı zamanda düzen ve iktidar pratiğinin geçtiği en incelikli arena da -bunların kendini toplumsal eylem aracılığıyla ortaya koyduğu dikkate almırsa- "OKUL"dur. Bir diğer deyişle **okul hem iktidarın, hem de kanun ve düzenin hem kurucusu hem de koruyucusu** niteliğindedir.

Özetle okulu 2x2 boyutta bir yandan açık diğer yandan gizil-örtük düzeyde, bir yandan akıl-teknik bilgi, diğer yandan tarih ve değerlerin aktarımını yapan yapısal bir kuruluş; bir başka deyişle **bilgi ve ideoloji araçlarından en belirginini** olarak tanımlayabiliriz. Okul çoklu öğelerin çoklu ilişkilerinin bir karşılaşma noktasıdır. Örtük programlama da, bu çoklu egemenliğe işaret etmektedir.

Örtük Programlama		
	Açık	Örtük
Bilgi-Beceri	Teknik Uygarlık: Endüstri Toplumu =Fen, bilim, mühendislik =Akıl =Yenileme, üretim	Düzen: Liberalizm =Hiyerarşi =Rutin, program, kural =Rekabet, çıkar =Egemenlik, sürdürüm
Gelenek-Görgü	Kültür: Modern Kültür =Dil, tarih, edebiyat =Norm, gelenek =Yurttaş =Savunma	Uyum: Konvansiyonalizm =Kabul, itaat ^ İnançlar, tutumlar =Yüceltme, önyargı =Saldırı

1.1.3. Başarı ve Sıkıştırma

"Çocuklar iyi olanaklara sahip oldukları için mi iyi okullarda okurlar, iyi okullarda okudukları için mi iyi olanaklara sahip olurlar?" Eğitim-öğretim süreçlerini, makro düzeyde ele alan kuramları çok genel bir çerçeveye oturtursak iki temel bakışla sınırlandırabiliriz. Bunlardan biri fonksiyonalist-işlevselci görüş, diğeri ise sınıf yaklaşımıdır. Ancak her ikisi de biyolojik, sosyal ve kültürel sürdürümü kabul etmektedir. Yani her iki yaklaşımda da eğitim-öğretim kurumları yeni kuşakların sağlıklı bir şekilde büyütülmesi ve gelecek nesillerin hazırlanması, bu süreçte toplumun bekası için zorunlu nitelik ve becerilerin kazandırılması, tabii en başta dil olmak üzere ortak değerlerin aktarılması konusunda temel araç ve ajan olarak kabul edilmektedir. Bu süreçte aileye kuşakların sağlıklı yetiştirilmesi ve özellikle kültürel değerlerin aktarılması noktasında daha öncelikli bir rol biçilirken, okuldan beklenen tüm toplum için gerekli nitelik ve becerilerle ortak tarihi mirasın, bir başka deyişle çalışma alışkanlıkları ile özellikle "idealleştirilmiş" kültürel öğelerin öğrencilere öğretilmesidir.

Yine de soru dönüp dolaşıp verili olanla yapılanın arasındaki ilişki veya örtüşme noktasında şekillenmektedir. Bu sorunsalla ilgili tartışmaların yoğunlaştığı bir konu da zeka, beceri, çalışma gibi bireysel öğelerin sosyal başarıdaki (sosyal sistemde gelinecek konum ve elde edilecek gelir ve saygınlıktaki) yeri üzerinedir.

"Yetkinleştirilmiş" (performans ve yüksek akademik nitelik karşılığı ÖSS, burs, doktora başarısı; başarının yanı sıra girişim, motivasyon ve yaratıcılık sahibi) öğrenciler sistemlerin kültürel sermayesi kabul edilmektedir. Okul fonksiyonalistlere göre, hem bu toplumsal görevleri sürdüren, hem de kişilere **performanslarına** -yeteneklerine, çabalarına, başarılarına - bağlı bir statü (diploma ve iş) sağlayarak "adalet" dağıtan bir kurum niteliğindedir. Bunun tek koşulu okulların herkese bilgi ve becerileri oranında "açık" olmasıdır. Dolayısıyla herkesin yeteneğine göre yükseleceği "liberal" sistem; en temel meşru sistemi oluşturmakta; **meritokrasi** de (başarı ve liyakate göre yükselme) adalet dağıtımının en temel ölçütü haline gelmektedir Livesey (2001), bu anlayışın Durkheim çizgisinde özellikle Parsons'un "fırsat eşitliği" teriminden destek bulduğunu belirtmektedir. Bu anlamda okullar çocuklarımızı "ideal" olarak göndermemiz gereken "iyi", "olumlu" ve "adil" birer araçlardır.

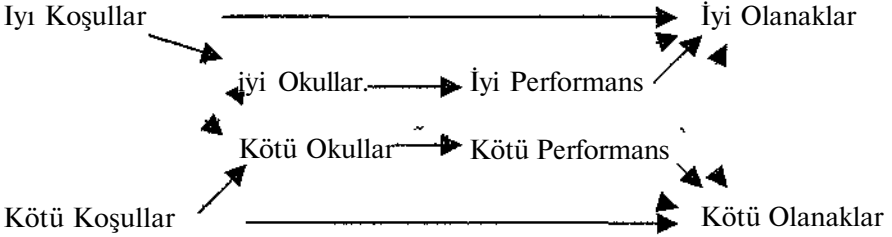
Ama daha en başından "performansın" kendisi "ideolojik kabuller" içermektedir. Bütün bu öğeler koşulları dikkate almayan bir "bireyci" başarı olarak görülmektedir. Gerçekte ise başarı bireyin kendi yeteneğinden daha çok bir **sosyal üretim tipine** (aile olanakları başta olmak üzere) bağlı

bulunmaktadır. Gelecekteki başarı, sadece ailenin koşulları ile ilgili değil aynı zamanda okulun "tabakalaşma sistemindeki yeri" ile de ilgilidir. Diploması taşınacak okul hiyerarşik sınıflamada nerede bulunmakta, öğrencilerine hangi olanak ve fırsatları sunabilmektedir. Bu anlamda Bourdieu ve Passeron (1976) eğitimin politik-ideolojik üst yapının bir parçası olarak ekonomik yapıdaki eşitsizlikleri kendinde barındırdığını ve kültürel üretim kadar verili olanın kuşaklar boyu kültürel sürdürümünü de yaptığını belirtmektedir. Yine H. Bowles ve S. Gintis (1976) işle eğitim sistemi arasında bir örtüşmeden (correspondence theory) söz etmektedir (Livesey, 2001).

Hem yapının, hem de sadece "mevcutların" değil aynı zamanda "oluşun" da dikkate alınması gerekmektedir. Yani nereden başladığı odak olsa da, başladıktan sonra "ne yapıldığı" (performans) da önemlidir.

Yapı-Başarı İlişkisi Modeli

(Kesiksiz çizgiler güçlü, noktalı çizgiler zayıf olasılıktan göstermektedir)



"Çocuklar iyi olanaklara sahip oldukları için iyi okullarda okurlar, iyi okullarda okudukları için de daha iyi olanaklara sahip olurlar". Bunu tersten okursak kötü koşullardan gelen çocuklar kötü okullara devam eder ve kötü olanaklara sahip olurlar. Diğer versiyonları ise daha düşük olasılıkla devam etmektedir.

Yani kötü koşullardan gelen bazı çocuklar da iyi okullara ve yüksek performans şansına sahip olabilir ve bu şekilde bir yükselme olanağına sahip olabilir. Ama bunun fırsat ve oranı, iyi olanaklardan iyiye veya kötü olanaklardan kötüye geçiş olasılığından çok daha düşüktür.

1.1.4. Diploma ve Çifte-Sıkıştırma

Okulda duygulara hiç yer tanınmamakta; beden ve davranışlar sürekli düzene sokulmaya çalışılmaktadır. • Bahçe dar, oyun-kültür-spor alanları sınırlı, sınıflar kalabalıktır. Herşey önceden ve bir diğeriyle sınırlı hale getirilmiştir. Okuldaki öğrenci-öğretmen ilişkileri katı hiyerarşik bir yapı göstermektedir. **Herşey kural ve düzen altındadır.**

Hal böyle olunca **okulda yaşanan başlıca duygu da büyük bir sıkışmadır.** Çocuk okulda sıraya, elbiselerine, çantasına, kitabında yazana, beklenen ilişkilere sıkıştırılmaktadır. Bunun en güzel örneklerinden biri, **genişliğin okul dışında** olmasıdır. Her çıkış zili çaldığında çocuklarımız bütün bir kara kış (beyazın siyahla nitelenmesi paradoksuna dikkat etmeli) "sanki bir mağaraya tıkılmış gibi" okuldan kaçmakta ve sanki "özgürlüğe doğru" büyük bir coşkuyla koşmaktadırlar.

Ancak düzenin ve düzen üzerine kurulu olduğunu varsaydığımız toplumun temsilcileri olarak **"biz yetişkinler"**, her "boşluğu" büyük bir güven sorunu olarak algılayarak öğrencilerin duygularını ve özgürlük istençlerini baskılamak üzere (hiçbir şekilde kaçamayacak, koşamayacak hale getirinceye değin; nerdeyse pek çok melekesini iğdiş edinceye değin) tekrar tekrar aynı sıralara ve sınıflara sıkıştırmak için büyük bir çaba sarf etmekteyiz. Ne zaman ki, bu "özgürlük istençlerini" kırdığımızı kani olursak (bugün için bu 15-25 yaş diliminde kabul edilmektedir); yani öğrencilerin isteklerini, koşma ve coşku uzuvlarını iğdiş etmiş sayarsak ellerine kolektif bir belge tutturarak "burada yazılı kural ve ilkelerin dışına düşmeyecek kemale ermiş ve bu diplomayı almaya hak kazanmıştır; boyunduruğa alıştırdık" mealine gelen bir **"yaftayla"** faydalı kişiler olarak topluma (yetişkinler dünyasına) kabul ediyoruz. O artık **diplomalı/uysal** bir varlık olduğu için verili olana zarar vermesi söz konusu değildir.

Kendi istenciyle bu hale gelmeyen, en azından **her gün gelip yoklama vermeyen kişiler** ise, başka bir yaftayla karşı karşıyadır. **Diploma** (alınamayan diploma, tasdik ve belgeler de dahil) aynı zamanda kimin daha çok uysal, kiminse fiziki kontrolüne ihtiyaç duyulduğunu gösteren bir **kayıt-izleme belgesi** niteliğindedir. Yani pratikte diploma bir **çifte sıkıştırma** aracı olarak işlemektedir. Toplumun yeni ötekileri, hem belirli okulların diplomalıları, hem de genel bir kategori halinde diplomasızlardır.

1.1.5. Eğitim Ortamı ve Sıkış(tır)ma

"Ainesi iştir kişinin, lafa bakılmaz". Eğitim-öğretim yaşamı için bu "**Ainesi okuldur** Milli Eğitimin, lafa bakılmaz" şeklinde olacaktır. Bir başka deyişle öğretmen ve öğrencinin yansıması-açılımı, emek ve üretim biçimi, her tür başarısı başarısızlığı okuldur. Amaç da olsa, araç da olsa; iş de olsa, söylem de olsa ("Ainesi lafıtır kişinin, işe bakılmaz" biçiminde de ifade etsek), eğitim-öğretimin kendini açığa vurduğu yer okuldur. Sonuçta nerdeyse "**sıfır**" yaşa kadar inen ve en azından düzenli olarak 15-25 yaşa kadar uzanan günümüzdeki en sürekli biyolojik, sosyal ve kültürel **sürdürüm** okula ve okulda olup bitenlere bağlı bulunmaktadır.

Daha da önemlisi, bütün "tutuculuk" tartışmalarına rağmen eğitim-öğretimin **üretim** (yaratıcılık) boyutu da, günlük söylemle tekrarlırsak varolanlarla yetinmeyerek "bilim, teknik, sanat ve uygarlık yoluyla geleceğin oluşturulması" projesi de okullardan beklenmekte; dolayısıyla yine okulda olup bitenlere bağlı bulunmaktadır.

Analitik anlamda da okul ve okul etrafında olup bitenler öncelikli gözlem ve analiz noktalarını oluşturmaktadır.

Ancak okul; tek bir öge ya da birbirinden tamamıyla kopuk parçalardan ve bunların tek bir tarzda biraraya gelmesinden veya **yığılmasından** değil, pek çok ögenin çok çeşitli tarzlarda ilişkili olduğu (**çok ögeli çok boyutlu**) canlı bir gerçeklik alanından oluşmaktadır. Bu çoklu ögelerin (idareci, öğretmen, öğrenci, veli, kadın, erkek, program, kitap, bina, bahçe, tuvalet, derslik, kent, semt...), çok boyutlu (devam, uyum, kavga, dayak, başarı, egemenlik, çekilme, çelişme, karşıtlık, dayanışma, arkadaşlık, düşmanlık, sevgi...) ilişkileri tesadüflerle (en başlangıçta öyle olduğunu kabul etsek dahi) şekillenmemekte; tarihi, kültürel, yapısal pek çok "**yapılandırıcı**" etkiyle kendi tikel-bireysel özgüllükleri ve duruma ait etki ve mutasyonlar da devreye girerek çeşitli eko-sistemler oluşturmaktadırlar. Okulu ele alırken bu "**yaşam alanlarını**" (canlılığını ve dinamizmini) dikkate alarak incelemek; bunun için de "**ortamina**" (okul iklimine, tarzına, uygulamalarına...) bakmak gerekmektedir. "**Ortam**" kuru yapıların veya biçimsel işlevlerin değil; mekanı sosyal mekan, zamanı da sosyal zaman yapan bir "potansiyelin" karşılığıdır.

1.1.6. Sıkıştırma Operatörleri: Zihniyet, Tin ve/ya Habitus

En önemli sorunlardan biri yapı ile uygulama arasındaki, bir başka deyişle eğitim-öğretim sistemi ile okulda olup bitenler arasındaki ilişkidir. Bu yapı ile pratik arasındaki ilişkiyi kurgulamak üzere Bourdieu "habitus" kavramını önermektedir. Habitus, şema, iklim, kök-paradigma, algı-eşikleri, ideoloji... bütün bunlar dönüp dolaşıp birbirinin yerine geçmekte; insanların dünyayı algılama ve buna uygun eylemlerde bulunmasının daha gerisinde sistematik bazı motivasyonların, itkilerin, dürtülerin ve/ya yapıların olduğu sayılıdır dayanmaktadır.

Zihniyet (Tin/Habitus); kendini sınıf ethosu olarak açığa vuran sosyal sınıflama sistemi yani düşünce-algılama-gereçlendirme şemaları olup; hem sosyal yapının ölçeğine bağlı olarak yapılandırılmış pratiği oluştururlar, hem de bu yapılandırılmış pratiğin (mevcut yapının) yeniden-üretimini sağlarlar. Dolayısıyla klasik sosyolojinin bir türlü tanımlayamadığı, psikanalizin kıyısından köşesinden geçtiği yapı ile eylem arasındaki geçiş ve dönüşümler için bir olanak sunarlar (Bourdieu ve ark. 1981:171; Bourdieu, 2000:125-159; Müller, 1992:255, 290). Bir başka deyişle, okul hem koşullanan hem de koşulu koşullayan bir "**tine**" (okul tinine) sahiptir.

Düzeyley ve Geçiş Olanakları*		
Yapı	Ortam/Habitus	Statü
Pazardaki Yer "Servet"	Dinamik moment, Pratik Tarzlarının Ekonomisi	Saygınlık Hiyerarşisinde Yer "Olmak"
Eşitsizlik ve Kutuplaşmalar	Algılama ve Yorumlama Tarzı: Dünya Görüşleri/ Meşrulaştırma Biçimleri	Yaşam Tarzı: Renkler ve Tatlar/ Ayrımışmalar

*Bourdieu'den (1974:72) uyarlanmıştır.

Bourdieu'da olup bitene uygun zihni yapılar **habitus**a eş tutulurken, yeniliklere/değişikliklere zihni uzaklık **histeri** olarak adlandırılmaktadır.

Habitus; kodlanmış yaşantılar, daha doğru bir anlamlandırma ile tüm yaşantılarımızdan çıkardığımız açıklama şemaları, insanın bir şeyi değerlendirirken veya eylemde bulunurken dikkate aldığı hususlardır. Her

¹ Türçede habitat üzerinden bir çağrışım yapılabilir. Kılık kılafet, manzara, ortaya çıkma-yansıma biçimleri de denebilir. Görenek-alışkanlık-öğrenilmiş olan karşılığına da gelmektedir. Bütün bunlar eylemlerimiz için bir şema oluşturmaktadır.

bir kişinin zihniyeti (habitusu), onun tüm deneyimlerinden süzülen anıları, alışkanlıkları, değerlendirmeleri, kısaca düşünme şemalarıdır. Bu şemalar, tekrar yaptığı/yarattığı eşyalara (giyim kuşam, konut, araba, titel, ziyet...) ve eylemlerine (sosyal, kültürel, sportif, serbest zaman. .) "ayrılmış ve ayırıcı işaretler" olarak yansır/dönüşür. Bir tür eylem/davranış gramatığıdır, eylemlerimizi düzenleyen bir dildir; deneyim, anı ve alışkanlıklarımızdan kurulu içsel bir güdüdür (Krais ve Gebauer 2002:30-37).

Habitus (zihniyet); .kişinin sahip olduğu sınıf ve cinsiyet ile içinde yer aldığı sosyal alanlar (sosyo-kültürel konum ve yaşantılar) tarafından belirlenmektedir. Okul hem **bu oyunda**, hem de **oyun oynamaktadır** (Krais ve Gebauer 2002:35-62).

1.1.7. Sıkıştırılmış Bir Yaşam Biçimi Olarak Okul

Aile ve hane biçimleri -yaşam, konut ve tüketim birimi olarak- sosyolojik en küçük birimi oluşturmakla birlikte, buradan meslek, sınıf, tabaka, özellikle de ortamlara doğru bir genişleme sağlanmalıdır. Lepsius'a göre (1973:68) "**sosyal moral ortamı**; din, bölgesel gelenek, ekonomik durum, kültürel yönelim, gruplararası tabakaya özgü oluşumlar gibi çeşitli yapı boyutlarının birlikte bir düşümünü ifade etmektedir" ve böylece "bu boyutların özgül bir düzeneği yoluyla belirli bir halk kesimini belirleyen bir **sosyo-kültürel kurulumdur**". Müller (1992:379) bunun daha çok "değerlendirme" düzeyine denk düştüğünü, serbest zaman ve tüketim gibi "duygular/ifadeler"; evlilik, gazete-dergi çevreleri gibi "ilişkiler"; yine özdeşim, bağlılık gibi "bilişsel" durumları yeterince kapsamadığını belirtmektedir. Bunun yerine hem bağımlı hem bağımsız bir değişken olarak, hem yeni yaşam şanslarına fırsat tanıyan hem de diğer statü gruplarına karşı bir sınırlama ve ayırım koyan "yaşam biçimi" kavramını önermektedir.

Bu çalışmada değer, duygu ve düşüncelerin "mekanlaşması" karşılığı "**yaşam biçimi**" kavramının; habitus veya yaşam biçiminin "mekanlaşması" (ete kemiğe bürünmesi) karşılığı "**ortam**" kavramının analitik olarak dört düzeyi birden karşılayacak genişliğe sahip olduğu; her tür "**eylem**" için **yapılandırılmış bir alam** oluşturduğu ve **oyunun oynanmasına zemin oluşturduğu** kabul edilmektedir. Aynı zamanda ortam, **oyunun kendisine** de denk düşmektedir. Bu anlamda ortam ve yaşam biçimi; makro ile mikro ve yapı-süreç-eylem arasında hem karmaşık sosyal yapı analizlerini, hem de kişilik ve karakter analizlerini olanaklı kılan **bir geçiş olanağı ve işlemsel çerçeve niteliği** taşımaktadır.

Bir başka deyişle bu çalışma boyunca okuldaki kanun, düzen ve egemenlik ilişkileri; bunun için ortam, habitus, şemalar, uygulamalar yani sonuçta okulun yaşam biçimi araştırılmaktadır. Bu da, doğal değil daha çok sıkıştırılmış bir yaşam biçimi olarak kabul edilmektedir. Özetle okul, sıkıştırılmış bir yaşam biçimini yansıtmaktadır.

1.1.8. Kısmi Özerklik, Sıkışıklık ve Denge

Gramsci'ye göre süreçler "deterministik" bir tarzda değil, daha çok "diyalektik" işlemektedir. Ekonomik altyapı öğelerinin yanı sıra üstyapı kurumlarının da açıklayıcı bir gücü bulunmakta; tarihi gelişimi içinde insan faktörü ile kültür ve ideoloji de açıklama şemasına kendi özgüllükleri içinde dahil olmaktadır (Stillo, 2004).

Entellektüeller ve ekonomi dünyası arasındaki ilişki; temel sosyal gruplara bağlı şekilde doğrudan değil, bütün bir toplum fabrikası ve entellektüellerin onların fonksiyonlarını gördüğü üst yapının karmaşıklığı üzerinden çeşitli dolaylımlarla gerçekleşmektedir. İki ana üstyapı "düzeyi" belirlemektedir: Biri "privat/özel" olarak adlandırılan "sivil toplum", diğeri "politik toplum" veya "devlet". Bu iki düzey, bir yandan başat grubun topluma uyguladığı "egemenlik/hegemonya", diğeri yandan "doğrudan başatlık" yani devlet ve "yasal" hükümet aracılığıyla uyguladığı yönetimle ilişkilidir. Bunlar organize olmuş ve birbirine bağlıdır (Gramsci, 2000).

Bir başka deyişle egemen sınıflar, toplumun diğeri sınıflarına kendi ahlaki, politik ve kültürel değerlerini aktarır/geçirir. Bu gönüllü asimilasyonu (ürünü oluşturmayı) bir "sağduyu" (common sense) üzerinden yapar, aynı zamanda da fiziksel gücüyle (güç ve tehditle, cebri denetimle yani devletle) bunu destekler. Fiziksel gücü temsil eden devlet aynı zamanda bir "hegemonya örgütleyicisi" olup "kilise, okullar, sendikalar, partiler, haber aygıtları da birer hegemonya aracıdır (Strinati, 1995: 165; Stillo, 2004).

Öğretmenlerin de dahil olduğu entellektüeller sosyal hegemonyanın ve siyasal hükümetin çerçevelediği işlevleri yerine getirmede başat gruplarla iki şekilde ilişkilidir: (1) "Kendiliğinden/sponten" olarak kitlelere başat temel grupların sosyal yaşam için genel etkilerini; tarihsel anlamda başat grupların üretim dünyasındaki konum ve işlevlerine uygun düşen prestij/saygınlık içerimlerini aktarırlar; (2) Devlet aygıtını, grupları disipline edici "meşru/legal" bir baskı gücü olarak gösterirler. "Yaratıcı okul" adı altında da

aslında ilk elden amaçlanan, disipline etmek - "dinamik" adı altında bir tür "komformizm" kazandırmaktır (Gramsci, 2000).

Gramsci (2000), entellektüellerin otonom ve bağımsız bir sosyal grup olup olmadıklarını sormakta; gerek geleneksel gerek organik entellektüellerin daha çok gelişmiş burjuvaziye bağlı egemen katmanların etkisinde olduğunu kabul etmektedir. Ancak burada her bir entellektüel kategorinin geçmişi ve tarihi deneyimlerine bağlı olarak görece özerkliği ile ilgili bir açık kapı da bırakmaktadır. Şehir tipi entellektüeller endüstri ve endüstriyel gelişmelere bağlıdır. Politik bir rolde değil, endüstriyel genel kadroyla organik bir bağ içindedirler. Kırsal tip entellektüellerin ise büyük çoğunluğu "geleneksel" tipte, kapitalist sistemle bütünleşme yerine, daha çok geniş sosyal yığınlarla ilişkili ve küçük burjuvazi tipindedir. Bunlar köylüleri yerel/lokal yönetim ve devlet yönetimiyle ilişkiye geçirirler (hukuk, noter vb.). Burada vuku bulan profesyonelleşme, önemli politik-sosyal işlevlerinden ayrılamaz. **Kırdaki entellektüeller (imam, öğretmen, doktor, savcı, hakim vb.) köylü çocukları için bir sosyal model rolündedirler.** Köylüler, devlet memurluğuna özenirler (Gramsci, 2000).

Bir başka nokta da sıkıştırma ve sıkışma sürecinin geçirdiği evreler veya Gramsci'nin diliyle balanslar/dengeleşimlerdir. Çeşitli gruplar arasındaki, özellikle de burjuva, toprak sahibi ve emek kesimleri gibi temel güçler arasındaki çatışma katastrofik/feleketvari ise - yani ne A ne de B zafere ulaşabiliyor, çatışma bir organik dengeleşimde kuruluyor ve sürüyorsa, dışsal güç C'ye (Sezarizm arayışlarına) yol açabilir. Bu ilerlemeci de, reaksiyoner de, araşsal ve/ya geçici (episodik) karakterde de olabilir. Bunlar tarihsel politik objektivitelere, «temel» güçlerin dengeleşimine bağlı olarak şekillenmektedir. Temel sınıfların (sosyo-ekonomik, teknik-ekonomik çeşitli şekillerdeki) ilksel grupları ve onların hegemonik etkileşimleri arasındaki karşılıklı ilişkilere bakmak gerekir. Fransız askeri grupları ve köylülüğün işlevini çalışmaksızın *coup d'état* (hükümet darbesi) anlaşılabilir. Modern Sezarizm, bir askeri sistemden daha çok bir polis sistemidir. **Bürokratik hiyerarşi, entellektüel ve politik hiyerarşi haline gelirse; bürokrasi, devlet partisi/ Bonapartist parti olur** (Gramsci, 2000). Bugün okullar, hatta üniversiteler dahi bürokratik bir anlayışa indirgenmiş durumdadır.

Poulantzas, Gramsci'nin sorusunu ilerleterek "...her biri bonapartizm, askeri diktatörlük, faşizm gibi bunalım türleri ile *olağanüstü yönetim biçimlerine* ulaşan olağanüstü Devlet biçimine özgü, birbirinden farklı ve özgün bunalım türleri belirleyebilir miyiz (Poulantzas, 1980: 58) diye sormaktadır. Benzer sorular Türkiye'de eğitim sistemi/okullar için sorulabilir. Bir başka deyişle, **birbirinden farklı ve özgül bunalım türleri, her birine özgül farklı okul anlayışlarını da birlikte mi oluşturmaktadır?** Bir başka anlatımla otoriter

darbeler, darbeci anlayışa uygun okulları da gerektirmekte midir? Ya da patrimonyal bir devlet ideolojisi, bu hegemonik anlayışını patrimonyal bir okul (medya, cami vb.) üzerinden mi kitlelere geçirmektedir?

Gramsci'ye göre sınıf çatışmaları aynı zamanda fikir ve ideolojileri içermektedir. Yani bir toplumsal formasyonda yalnızca bir egemen ideoloji bulunmaz, birbiriyle çelişkili bir çok ideoloji veya ideolojik alt sistem vardır. Sosyo-ekonomik olan altyapı ile politik-ideolojik üstyapıların organik bütünlüğü ise; çeşitli ittifak/paktlar halindedir. Böylece ideoloji, bir toplumsal formasyonun çeşitli ve farklı farklı pratiklerinde somutlaşır; bir dizi kurum ve aygıtın içinde maddeleşir. Okul ve aydınlar ise, bu yapı ve ittifaklara göre tamamıyla bağımlı değil, kısmen özerk oluşumlardır. Dolayısıyla okul ve öğretmenlerin iki temel seçeneği bulunmaktadır: Araştırma ve eğitimiyle daha iyiye gidişi desteklemeye çalışabilir ve bunlar gerekli radikal değişiklikler değildir; alternatif olarak yine araştırma ve dersleriyle halkın sağduyusunu anlatmaya çalışır fakat onun ötesinde bir *karşıt* hegemonik kültür kurma uğraşını da verir ama sorun karşı-kültürün de egemen kültüre göre şekillenip şekillenmediğine geri dönmektedir (Stillo, 2004).

Özetle gerek eğitim, gerekse ekonomi, yönetim ve toplum sorunları, hatalı bir şekilde yapıldığı gibi; çoğu kez bir ürün, bir sonuç olan eğitime indirgenmeksizin kendi neden ve koşulları içinde araştırılmalıdır. **Sivil toplum ve eğitim sorunları, altyapıdan daha çok üstyapı uğrağı ama yine de birer açıklayıcı olarak ele alınmalıdır.**

Bu çalışmada hem açık, hem de örtük eğitim (kültür ve ideoloji) altında ideal değil pratiği ile ilişkili olarak "**gerçek okulun kendisi**" tartışılacaktır. Özellikle de bunalım ve kolonileştirme arayışının bir parçası olarak **sıkıştırma ve sıkışma** süreçleri üzerine yoğunlaşılacaktır.

1.1.9. Çözumsuz Bir Paradoks: Aydınlanma ve/ya Sıkıştırma

"Kavram öğretmekle bir şey kazandırılmaz; aksine sevmek ancak sevmekle, inanmak ancak inanmakla, düşünmek ancak düşünmekle, yapmak ancak yapmakla olur" (Nohl, 1929: 68 Al. Bauersfeld, 1999). İnsani iletişim basit bir bilgi ve informasyon paylaşımı değildir; sürekli olarak daha karmaşık bir refleksiflik (yorumlama) ve indeksi eme (uyum) tarzıdır. Bir tür ders "gı-amatığı" ki, davranış örüntülerini ve düzenlemeleri içermekte; ama bunların pek bilincinde bulunulmamaktadır. Bunu aşmanın yolu her aşamada refleksiyon yapılması; yorumlama sürecine katılması, böylece öz-

refleksiyonlara ulaşılmıştır (Bauersfeld, 1999:200-201). Bir başka deyişle yüzleşmek ve bilincine varmaktır.

Sokrates "sorgulanmamış yaşam, yaşanmaya değmez" diyor. İnsanın doğasında arama yerine pedagoğ bunu bir refleksiyon olarak dikkate alır; dünya, çevre, toplum, topluluk, aile ve birey üzerine bir bilinçlenme olarak refleksiyon. Bu tür bir refleksiyon bir sınırlandırma/engelleme değil, bir aydınlanma, karanlığı ışığa erdirici bir yol olarak değerlendirilir (Fehlhaber ve Garz, 1999:61).

Okullarda refleksif/yüzleşici süreçlerle sıkıştırma süreçleri birbirinden ayrılmalıdır. Sıkıştırma; refleksiyonda olduğu gibi kişinin kendisi, kişinin kendi kendisine dünyayı kavrayışı, yaşayarak ve yaparak öğrenmesi, dünyayı ve kendisini karşısına alması değil; daha çok akılcılaştırma, bilgi verme, bilgiyi hafızalata süreçleri üzerinden bir bastırma ve baskılama işlemektedir.

Ancak refleksiyonla sıkıştırma arasındaki ayırım da her zaman kolay değildir. Bu paradoksun modern kökleri Hegel'in diyalektik (aynı zamanda konzervatif-konvensiyonel) özdeşlik ve farklılığın birliğine dayanmaktadır. Hegel'e göre tin de, tinin hakikati olan gerçek ide de, tez de kendisini ilkin bir negasyonda, yani bir "objektifleşmede", "dışlaşmada" veya "yabancılaşmada" (anti-tez) gerçekleştirmektedir. Hareketini sürdürerek negasyonun negasyonunda yeniden birliğe (senteze) ulaşmaktadır. Bunlar hem başkası-olma veya başkasında olma, hem de bilinçte veya tinsel universumda olma anlamında tinin gerçekleşmesinin refleksif gelişim-ugraklandır (Hegel, 1986 [1807], "Phänomenologie des Geistes"). Bu süreçte öznel, nesnel ve mutlak tin iş/çalışma, aile, akıl ve/ya hukuk, yani özgürlük, ahlakîyet, törellik ve dünyevilik-tarihîlik yüzünden diyalektik olarak içice geçmektedir. Böylece Hegel, bireyi, aileyi -birincil törellik- ve burjuva/sivil toplumu (bunların tümü idenin maddi ve objektif uğraklarıdır) devlet veya üçüncü törelliğe bağlar (Hegel, 1986 [1820], "Grundlinien der Philosophie des Rechts"). Bu birlik, paradoks veya spekülasyonlar (Löwith, 1990) okulun kendisi için de, eğitim-öğretim için de geçerli bulunmaktadır.

Marx'ta da özgürlük, yabancılaşma ve bilinç yani diyalektik ilişkiler çok önemli bulunmakla birlikte, Hegelvari negasyon, gerçek bir negasyon (nefatif bir felsefe) olarak kabul edilmekte; "başkasında kendisi-olma", kendinde olma değil gerçek bir yabancılaşma olarak değerlendirilmektedir. "Sonuçta kendi ürünü metalaşmakta, işin dışsallaşması (ürünü) kendisine değil, bir başkasına ait olmaya başlamaktadır. Bu süreçte hem kendi doğasına, hem de kendi türüne ve hemcinsine yabancılaşmakta; kendi hemcinsine yabancılaşan aslında ona ait olan kendi özüne de yabancılaşmak anlamına gelmektedir (Marx, 1968 [1844], 514-518). Marx, daha sonraki

çalışmalarında yabancılaşma kavrayışını doğa/tür yerine, ideoloji ve metafetizizm tartışmaları özeğinde sürdürmektedir.

Her ne kadar marksist kuramda yabancılaşma mahkum ediliyorsa da, yine de **kendini gerçekleştirme ile kendine yabancılaşma arasındaki paradoks, kolay bir çözüme sahip değildir.** Eğitim-öğretim de bu paradoksu aşamamakta; pedagojinin hem betimleyici hem de normatif bir boyutu, bir tür iki yüzü bulunmaktadır. Bir tür deneyim-uygulayimbilimsel yan ile felsefi yan; bir tür empiri ile refleksiyon bağı söz konusudur (Fehlhaber ve Garz, 1999:61). Etkileşimci-etnometodolojik perspektif konvensiyonlar/uzlaşımlar yüzünden oluşturucu-öğrenmenin; oluşturucu-öğrenme de, meta-dilsel elementin eksikliği yüzünden Sokratçı yöntemin yanlış kullanılmasıdır (Bauersfeld, 1999:200).

Sonuçta hem yabancılaşan hem de bu yabancılaşmadan kurtulacak olan (bilinçlenecek ve bilinç sağlayacak olan) öğretmenin kendisidir. Burada yanıtlanması güç bir paradoks başlamakta; yaptıklarımızın ne kadarının çocukların kendisini gerçekleştirmesi-geliştirmesi; ne kadarının bir yabancılaşma, bir baskılama ve sıkıştırma sayılacağı önemli bir tartışma alanını oluşturmaktadır.

Uhle (1999:95) yorumlamanın bile, bu çalışmada da olduğu gibi, dıştan birini veya bir bulguyu yorumlama olarak kaldığı sürece bir egemenlik ilişkisi barındırdığını ileri sürmektedir. Nozick (1991:514, al. Uhle, 1995:97) "Sokrates'ininki gibi, sorgulanmamış yaşamın yaşanmaya değer olamayacağını söylemiyorum - bu gereksiz şekilde işi sarpa sardırmaaktır. Eğer biz, bizim kendi irdelemelerimizden oluşan düşüncelerle yaşamımızı sürdürürsek, o zaman bizim yaşamımız bir başkasının değil de, bizim yönettiğimiz yaşam olur. Bu anlamda sorgulanmamış yaşam dolu dolu yaşanmaz. Sorgulama kullanılabilir şeyleri hizmete sunar ve şekillendirir." Okulun görevi, kendi kendine düşünebilme ve kendi düşünceleriyle hareket edebilmeyi (**düşünölmüş düşünceleri**) olanaklı kılmaktır. Bir diğer deyişle bağımsızlığı esas almalıdır.

Bu çalışmada yapılandırılmış okulun, kişinin kendisini gerçekleştirmesinden daha çok, yabancılaştırdığı-sıkıştırdığı kabul edilmektedir. Ama okul aynı zamanda bir bilinç sağlayıcı araç rolündedir de. Eğer refleksiyonlara, olumsuzlamanın olumsuzlamasına varabiliyorsak, okul bir aydınlanma aracı olacaktır. Yine de her defasında, ikinci aşamaya geçmeden en azından birinci aşamada bir olumsuzlama (bilgilerin dışardan kazandırılması, çocuklara yüklenilmesi) zorunlu mudur; ne kadar, nereye kadar zorunludur, bunlar paradoksal bir muammadır.

Durumun anlaşılması ve saptanması refleksiyonun (aydınlanmanın/bilinçlenmenin) bir uğrak yeri ise, bunun aşılabilmesi için arayışa girilmesi ikinci aşamayı oluşturacaktır. Yaşam sürdükçe de, refleksiyonun refleksiyonu, okumanın okuması, okulun okulluğu; eğitim sorunlarının kendisi ve onlara çözüm arayışları sürecektir. Olumsuzlanmanın olumsuzlaması, en azından o olmadan da olması mümkün olmayan birinci olumsuzlanmanın aşılması anlamına gelmektedir. Sıkıştırmanın kendisi birinci aşamaysa, aşılması ikinci evreyi; yani olumsuzlanmanın olumsuzlamasını, sıkıştırmanın sıkıştırılmasını oluşturacaktır. Sıkıştırmanın sıkıştırılması veya okulla karşı karşıya gelmek; idareci olarak, öğretmen olarak, bir kişi olarak kendimizle yüzleşmemiz için de bir olanak niteliğindedir.

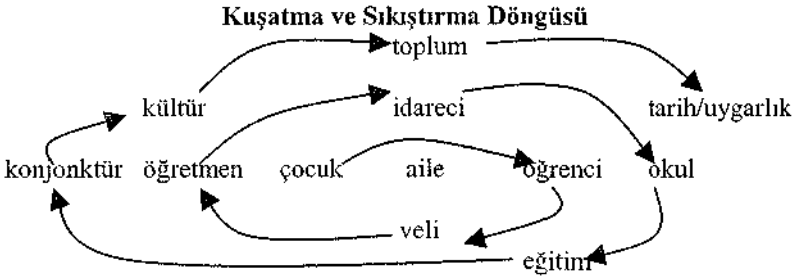
1.1.10. Kuramsal Duruş Noktalan

Bu çalışmanın duruşunu yansıtan temel kuramsal hipotezler şu şekildedir: •

- Okul; tek bir öge ve tekli bir kurulum değil, çok çeşitli öğelerin çok boyutlu ilişkilerinin sıkıştığı/sıkıştırıldığı bir alandır.
- Okul; içinde yer aldığı yapı-tarih-kültürden soyutlanamayacağı gibi, tamamıyla onlara indirgenerek açıklanamaz. Yani hem bağımlı, hem de kısmi bir özerkliğe sahiptir. Hem ürün, hem üretilir. Hem sıkışan, hem de sıkıştırandır.
- Okulu oluşturan öğelerin (alt parça ve birimlerin) her biri de o bütün içinde özgül varlıklar oluşturmaktadır; yani kendi içinde kısmen özerktirler. Yine idareci, öğretmen ve öğrenciler de kendi aralarında çeşitlilik ve kısmi özerklikler taşırlar (bu kısmen özerklik, bütüncül bir görecelik içermemekte; tersine ilişkili bir gerçekliği göstermektedir).
- Yine okul hem yapısal, hem tarihi-kültürel, hem de sosyopsişik olayların eş zamanlı yaşandığı dinamik bir süreçtir.
- Yine hem dikey (eşitsizlik), hem yatay (çeşitlilik) yapılanmalar aynı anda sürmektedir.
- Ancak okul, fonksiyonel bir bütün değildir. Aksine bazen kısmen gönüllü (iradi), bazen zorunlu (sembiyotik) çeşitli dayanışma, çelişme ve karşıt öge ve ilişkileri birlikte barındıran bir süreçtir. Sıkışma ve sıkıştırma da, bir kısmıyla iradi, diğer bir kısmıyla zorunlu bir eylem olarak değerlendirilmelidir.

- Dolayısıyla okulu oluşturan her bir ögenin nasıl ve ne kadar bağlı-özerk olduğu; en başta içinde yer aldığı toplum ve eğitim sisteminin hiyerarşik yapısı ve kapalılık-açıklık derecesi ile, o ögenin özgül oluşum ve konum! anmasıyla ilişkilidir.
- Dolayısıyla hem bir okul hem de okullar arasında belirli farklılıklar ve farklılaşma noktaları bulunacaktır. Yine zamanda bir akış yani bir değişme meydana gelecektir. Ancak bu çeşitlenmeler çoğu kez belirli bir gruba diğerine karşı (veya ona aktarılacak kaynağı azaltacak tarzda) bir "eşitsizliğe" ve değişime karşı bir "dirence/katılığa" dönüşmektedir.
- Bu koşullar altında yapılan işin niteliği açısından okul; değer ve bilgilerin, beden ve kişiliklerin büyük oranda sıkıştırıldığı bir yaşam biçimine denk düşmektedir.
- Bu sıkıştırmalar ve okul; tek bir ögeye (yazılı amaç ve kurulumu, yönetime, öğretmen veya öğrenciye), salt yapı veya salt kültüre veya psikolojiye indirgenerek anlaşılabilir. Yani okul ortamı ve uygulamalar; hem yapısal, hem tarihi-kültürel, hem de psişik (duygusal) öge ve ilişkilerin bulunduğu yerdir.
- Dolayısıyla bu okul ortamının ve yaşam biçimlerinin anlaşılabilmesi, "disiplinler arası" bir yaklaşım gerektirmektedir.

Sonuçta okul birbirinden koparılamaz ve biri diğerinde tüketilemez çeşitli varoluş alanlarından oluşmakta; içiçe geçen çeşitli ilişkiler daha üstte kültür-toplum-uygarlık tarafından sarmalanmaktadır.



Bu sarmalda çoğu zaman okullar ortodoksi (tekdeğer- tekbiçim) olarak algılanmakta ve ortodoksça düzenlenmeye kalkışılmakta; yaşamın dinamik varoluş koşulları görülemeyerek iş büyük bir sıkıştırma ve ezim sürecine vardırılmaktadır. Eğitim-öğretimle birlikte dil de dahil her şey yapılandırılmış bir ilişkiler ağına sokulmakta; çocuk ve yetişkinler öğrenci, veli ve öğretmenlere dönüştürülmektedir. Bugünkü haliyle okullarda beden

Sıkışma ve Sıkıştırma

ve dil, duygu ve düşünceler işgal edilmeye çalışılmaktadır. Bugünkü haliyle okullar sıkıştırılmış birer sıkıştırma aracı konumuna gelmektedir.

Bu sıkışma ve sıkıştırmaları ayn zamanda tarih, kültür ve uygarlığın; yapı, toplum ve kişiliğin; sosyoloji, psikoloji ve eğitimin... nerdeyse zorunlu hale getirilmiş birer parçası olarak da okuyabiliriz. Paradoksal bir şekilde okul ve eğitimcinin zorlu ve zorunlu bir sorumluluğu, ait olduğu bu sarmalın genişletilebilmesi ve aşılabilesine bağlı bulunmaktadır.

1.2. ARAŞTIRMA PROFİLİ

1.2.1. Amaçlar ve Yöntemsel Duruş

1.2.1.1. Yapıdan Eyleme Geçiş Biçimleri

Okul makro düzeyde **tarihi,, yapısal, kültürel** ve **siyasal** bağlamından; mikro düzeyde (okul içi ilişkiler ve davranış düzeyine doğru geçildikçe) yapısal ve kültürel koşullamaların ötesinde aynı zamanda **durumsal, rasyonel ve duygusal** etkilerden kopuk bir şekilde irdelenemez. Ancak bu çalışmanın amacı; aşağı yukarı daha önceden de bilinen bu mevcut saptamayı yenilemek değil, bir yandan yapıları ve süreçleri ortaya koyarken esas olarak **"düzeyler arasındaki geçiş"** sorunsalına bazı açılımlar getirebilmektir. Birincil dereceden yapılardan ikincil derece ve n derecesinden yapılara; gerek yapıların birbirine etkisi, gerekse yapıdan kültür ve kişiliğe kadar geçişler nasıl olmaktadır?

Dolayısıyla araştırma çeşitli düzeylerin basit bir gösterimiyle sınırlı düşünülmemiş, bütün çalışma boyunca bu düzeyler arasındaki ilişkilerin kurgulanabilmesi de arzulanmıştır. Kuramsal düzeydeki hipotezlerimiz düzeyler arasındaki ilişkilerin diyalektik bir tarzda işlediği; bunların aranacağı yer olarak **yaşam biçimlerinin**, bu yaşam biçimlerinin yapılandırılmış göstergesi olarak **okul ortamının** uygun bir "analitik" çerçeve sunduğu; yani **"hayat felsefesi"** ve bir bütün olarak **"yapıp-etme tarzlarının"** okulda olup bitenleri anlamakta önemli bir olanak olduğudur. Burada yapıp-etmeler (praksis); maddi ve sosyal gerçeğin yeniden üretildiği, yeniden biçimlendirildiği ve yeniden geliştirildiği bireysel veya kolektif etkinliklerin toplamı olarak kabul edilmektedir.

1.2.1.2. Durağan Değil Dinamik Bir Kavrayış

Çok genel bir tanımlama yapılırsa, bu çalışmanın; eğitim-öğretim ve okulu "açık-resmi" tanımlamalarla birlikte ama bunun ötesinde "örtük programlama" ile "dinamik programlama" anlayışlarının bir karışımı olarak gören, sosyolojik ve sosyal psikolojik esaslı bir okul araştırması olduğu söylenmelidir. Dolayısıyla okulun ne olduğu ve ne yetiştirdiği, "yazılı"

Sıkışma ve Sıkıştırma

amaçlarının ötesinde; "yaptığı" üretim ve uygulamalarıyla, oluşturduğu ortam (genel olarak praksi) ile değerlendirilmektedir. Kaldı ki, her tür amaç ve hedef davranışın çok iyi niyetle ve iyi bir hazırlıkla planlandığı kabul edilse bile; okul "dinamik" süreçlerden oluşan bir "yaşantı" tarzı olup, yazılı örneği ile yaşayan örneğinin aynı olamayacağı; aksine yazılı olarak ifade edilen ile edilmeyen, beklenen ile gerçeklik arasındaki örtüşme ve uzaklaşmaların dikkate alınması gerektiği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın kuramsal çıkış noktası gerek okul ve öğretmen, gerekse aile ve öğrencilerin "kısmen özerk" (ters açıdan okunursa büyük oranda bağımlı) kişi ve kişiler (kurulumlar/tasanlar) olduklarıdır. Bu yapıyı oluşturan öğeler arasındaki ilişkiler dinamik çelişmeli bir eitişim içindedir. Bunlar birbirlerini tam olarak belirleme-tüketme olanağına sahip olmadıkları gibi, birbirinden tam bir uzaklık veya kopuş içinde de olamazlar.

Bir başka deyişle okul çok ögeli çok ilişkili bir yaşam alanıdır. Ancak çeşitli öğelerin birbirleriyle dayanışma, egemenlik, karşıtlık, kayıtsızlık vb. tarzdaki ilişkileri; ne olduğu **belirsiz bir eşdüzeysellik ve eklektizm ile açıklanamaz**; aksine her biri farklı yer ve ağırlıklara sahiptir. Araştırmacıların görevi de, bütün bir canlılığı ile devam eden bu ilişkileri illa da belirli noktalara indirgemek değil; kavramaya ve açıklamaya çalışmaktır.

Araştırma Amaçları ve Makrodan Mikroya İşlem Düzeyleri		
Makro Düzeyler		
Yapısal Kodlar	Moral Kodlar (Değer)	Estetik Kodlar (Eylem)
1. Uluslararası Yapı	1. Değerler	1. Boş Zaman ve Rekreasyon
2. Sosyo-Ekonomik Yapı	2. Din	2. Müzik, Sanat ve Edebiyat
3. Kültürel Yapı	3. Milliyetçilik	3. Spor
4. Politik Yapı	4. Bilim	4. Turizm
5. Eğitim Yapısı	5. Hukuk ve Dünya Görüşleri	5. Reklam-Magazin
Mikro Düzeyler		
Yaşam Alanları	Karşılaşmalar	Vakit Geçirmeler
1. Kent ve Mahalle Yapısı	1. Komşuluk İlişkileri	1. Yeme-İçme
2. Aile Yapısı	2. Aile İlişkileri	2. Giyim-Kuşam
3. Okullar (Yatay-Dikey)	3. Öğretmen-Öğrenci İlişkileri	3. Müzik, Sinema, TV
4. Müfredat-Programlar	4. Dersler-Kurslar	4. Eğlence, Gezi, Tatil
5. Okulun Fiziki Durumu	5. Kitap-Kütüphane	5. Spor
6. Yönetim Yapısı	6. Gazete-Dergiler-TV-Medya	6. Siyasi, Dini, Sosyal Etkin.
7. Öğretmen Yapısı	7. Parti-Dernek-Vakıflar	
8. Öğrenci Yapısı	8. Sekt-Grup-Klikier	
	9. Soruşturma- Kovuşturmalar	
Not: Bu çalışmada belkide en eksik kalan yan, müfredatla ilişkilendirmenin doğrudan kurgulanmamış olmasıdır. Son sütündeki estetik boyut ve vakit geçirmeler de ancak sınırlı olarak çalışmaya dahil edilebilmiştir.		

Yukarıdaki tabloda genel olarak bu yaşam alanının nasıl algılandığı; yapı ile yaptıklarımız (eylem) arasında nasıl bir ilişkinin bulunduğu gösterilmeye çalışılmıştır. Ancak estetik kodlar ve vakit geçirmeler (serbest zamanlar) ile, büyük oranda içerik çözümlenmeleri gerektiren müfredat-dersler çok dolaylı olarak sürece dahil edilebilmiştir.

Bir kez daha tekrarlırsak bu araştırmanın amacı, eğitim-öğretim ortamlarını, bunun mekansal boyutunu oluşturan okulla tinsel boyutunu oluşturan "okul içi havayı/iklimi" detaylı bir şekilde betimleyebilmek; böylece okulun hem fiziki hem de zihni yönleriyle öğretmen ve öğrenci özelliklerinden, aile ve mahalle yapılarına kadar geniş bir bağlamda görülebilmesini sağlamaktır. Çok çekirdek bir ifadeyle "**gerçekteki okul nedir?"** ve "**bu gerçekteki okul neden böyle bir okuldur?"** sorularına okullardaki yapıp etmeler üzerinden belirli bir pencere açabilmektir.

1.2.2. Evren ve Örneklem : Okul, Öğretmen ve Öğrenciler

Bu çalışmanın ulaşmaya çalıştığı ana nokta **eğitim-öğretim ortamları**, bir başka deyişle ilköğretim okullarındaki **yaşam biçimleridir**. Buna ulaşılabilmesi için **ilköğretim okulları** ile bunların **idareci ve öğretmenleri** ve okullardaki **öğrenciler** taşıyıcı kitleyi (seçim birimini) oluşturmaktadır.

İnceleme yeri olarak Adana seçilmiştir. Adana'nın seçilmesindeki temel gerekçe, araştırmacıların Adana'da (Çukurova Üniversitesi ve Adana Milli Eğitim'de) oluşlarının **ekonomiklik ve ulaşılabilirlik** şansını (bütün masrafların araştırmacıların kendisi tarafından karşılandığı düşünülürse) artırmasındandır.

Örneklem belirlenirken ikinci bir ölçüt, **anket uygulamasına uygunluk** olmuştur. İlköğretim birinci kademenin (1-5. sınıfların) ankette yer alacak özellikle tutum ve değerlendirme sorularını yanıtlamakta güçlükleri doğacağından sadece ikinci kademe esas alınmıştır. Her okulda 7. ve 8. sınıflardan birer sınıf olmak üzere iki sınıfta uygulama yapılması planlanmıştır.

Üçüncü bir ölçüt de, **yatay ve dikey çeşitlilik**dir. Araştırmada, Adana il merkezinin (Yüreğir ve Seyhan ilçelerinden oluşmaktadır) çeşitli sosyo-ekonomik düzeydeki okullarına; dolayısıyla farklı çeşitlilikteki öğrenci ve öğretmenlerine ulaşılması; böylece pek çok sosyo-ekonomik değişken açısından karşılaştırma şansına da ulaşılabilmiş olması dikkate alınmıştır. Yüreğir ilçesi bütünüyle ortanın altı ve alt sosyo-ekonomik düzeye doğru kaydığından ilçeler içinde ve ilçeler arasında değil, iki merkez ilçe birlikte

ele alınarak « zengin-orta-fakir » semtlere ve okulların « iyi-orta-kötü » oluşlarına göre bir tercihe gidilmiştir. Şehrin coğrafi yatay (doğu-batı) ve dikey (güney-kuzey) eksenleri de göz önünde tutulmuştur. Üç ana ayırmadan en azından ikişer okula ulaşılabilmiş olması asgari sınırı oluşturmuştur.

1.2.2.1. Okullar

Okullar tespit edilirken üç ana boyut dikkate alınmaya çalışılmıştır. Bunlar okulun genel kadro, donanım ve diğer olanakları ile öğrenci (aile) ve öğretmenlerin durumlarından oluşmaktadır. Bu üç gruba ait göstergeler ayrı ayrı endekslenmiştir. Bunun için standartlaştırılmış puanlar üzerinden yapılan analizde birinci faktör esas alınarak her bir okulun bu standart puanlara göre sıralaması yapılmıştır.

Bu endeksler şu şekildedir:

a) Okul endeks puanı okul genel bilgi formu yoluyla sağlanan okula ait genel kadro, donanım ve diğer değişkenlerden oluşmaktadır. Okulun yapısal indeksine giren gösterge grupları kendi içinde belirli gruplara ayrılabilir: Bunlar okulun fiziki durumu, kadrosunun gücü, anlayış ve başarısı ile aile-öğrenci özellikleridir. Okulun fiziki durumu açısından dershane, laboratuvar ve şube başına düşen öğrenci sayısı arttıkça durum kötüleşmekte; toplam fiziki kalite yükseldikçe iyileşmektedir. Kadro açısından bakılırsa öğretmen açığı, öğretmen ve hizmetli başına düşen öğrenci sayılan arttıkça durum kötüleşmektedir. Okulda giriş çıkış denetimleri ve uygulamalar yumuşadıkça, kurs sayısı ve Anadolu Lisesini kazanma oranı arttıkça durum iyileşmektedir. Devamsızlık, kayıt silme, tekrar ve çalışan öğrenciler beklendiği gibi negatif durumların bir yansıması olmakta; kızların oranı ile erkek ve kızların okumaya devam ettirilmesi olumlu göstergeler niteliği taşımaktadır. Velilerin bu şehirden olması, meslekleri, eğitimleri, geçim yolları, ödeyebildikleri katkı payları gibi göstergeler ise iyileştikçe kaliteli bir okula işaret etmektedir. Bahçe oranı, kültürel kurslar ve devamsız kız öğrencilerin devamsız erkek öğrencilere oranı okullar arasında bir farklılaşma göstergesi olamamaktadır. Bu nedenle indeks dışı da tutulabilir.

En güçlü göstergeler olarak ailelerin geçim yolları, babanın eğitim düzeyi, katkı payları, devamsızlık oranları, laboratuvar olanakları, verilen ders kursları ve okulun altyapı (fiziki ve öğretim alt yapısı) kalite oram sayılabilir.

Okul, Öğrenci ve Öğretmen Endeksine Göre Örneklemdeki Okulların Durumu*					
Okullar	Okul Endeks Puanı	Aile (Öğrenci) Endeks Puanı	Öğretmen Endeks Puanı	Ortalama Endeks Puanı	SED Ortalama Endeks Puanı
Sınıf Altı	-1,87	-0,91	-0,59	-1,12	-1,10
	-1,53	-0,87	-0,82	-1,08	
Alt	-0,75	-0,68	-0,81	-0,75	-0,53
	-0,32	-0,51	-0,12	-0,32	
Alt-Orta	0,19	-0,27	-0,37	-0,15	0,02
	0,09	-0,23	-0,07	-0,07	
	0,22	0,05	0,61	0,30	
	0,44	0,71	-1,15	0,00	
Orta	0,05	0,55	0,31	0,30	0,84
	0,57	-0,37	1,03	0,41	
Üst	1,16	1,65	0,62	1,15	1,33
	1,68	1,60	1,24	1,51	

*Her bir grup için puan aralıkları verilmektedir.

b) Aile (öğrenci) endeks puanı öğrenci anketleri yoluyla toplanan ayrı ayrı baba ve annenin eğitim ve mesleği ile hane içi olanaklara dayalı olarak ölçekleştirilmiştir. Anne babanın eğitim ve mesleki statülerinin yüksekliği ile o şehirlilikleri, oda, masa, bilgisayar, internet, harçlık, cep telefonu, ders kitabı ve yardımcı kitapları alabilme güçleri arttıkça; bunlar pozitif göstergeler olmaktadır. Sadece kardeş sayısının artması beklendiği gibi ters yönde bir ilişki göstermektedir. En güçlü gösterge olarak annenin eğitim düzeyi ve çocuğa verilebilen günlük harçlık oranı öne çıkmaktadır.

c) Öğretmen **endeksi**, öğretmen anketinde yer alan öğretmenlerin kendi ve hane durumlarıyla ilgili verilere göre oluşturulmuştur. Bunlar da öğretmenlik mesleğinde geçirilen süre ve deneyim ile öğretmenin sosyo-ekonomik durumu (eşinin çalışması, konut ve otomobil sahipliği, bazı giderleri karşılamadaki sıkıntı durumu) ve sağlık durumu gibi göstergelerden oluşmaktadır. Öğretmene göre indeksleme; ilk iki endeksten farklı olarak okulun özgül kalitesinden çok, şehrin coğrafi uzaklıklarını ve genel sosyo-ekonomik ayrımlaşmasını yansıtmaktadır.

Yukarıdaki ölçütler dahilinde 12 okul tespit edilmiş ve bu okullarda uygulamalar yapılmıştır. İlk iki okul « en alttakileri », son iki okul da « en üsttekileri » temsil etmektedir.

Okulların Buldukları İlçe ve Sosyo-Ekonomik Düzeylere Göre Dağılımları ile Örenkemdeki Öğrenci ve Öğretmen Sayıları							
Okullar	İlçe	Tabaka (Semt)	Tabaka (Okul)	Toplam Okul Sayısı	Toplam Öğrenci Sayısı	Toplam Öğretmen Sayısı	Toplam Sayısı
Sınıf Altı	Seyhan	En Alt	En Alt	2	148	58	206
	Yüreğir	En Alt	En Alt				
Alt	Seyhan	Alt	Alt	2	177	54	231
		Alt	Alt				
Alt-Orta	Yüreğir	Alt	Alt-Orta	4	240	87	327
		Seyhan	Alt				
	Alt-Orta	Alt-Orta	Alt-Orta				
	Alt-Orta	Alt-Orta	Alt-Orta				
Orta	Yüreğir	Alt-Orta	Orta	2	127	30	157
	Seyhan	Orta-Ust	Orta				
Ust	Seyhan	Orta-Ust	Ust	2	176	54	230
		Ust	Ust				
Toplam				12	868	283	1151

Ancak sınıf altı ve en altakiler de orta ve üst aile gruplarından öğrenciler nerdeyse istisnai oranda kalırken, en üstteki olaülarda alt sosyo-ekonomik tabakalardan öğrencilerin de belirli bir orana ulaştığı belirtilmelidir. Diğer okullarla birlikte çeşitli düzeyde ve şehrin değişik noktalarındaki yatay değişkenliği de yansıtabacak şekilde okullara ulaşılmaya çalışılmıştır. Yüreğir ilçesi daha az nüfuslu ve nerdeyse bütünüyle daha yoksul kesimlerden oluştuğu için örneklet.ide biri ortaya yakın olmak üzere 3 okulla temsil edilmiştir. Diğer 9 okul Seyhan ilçesinin değişik semtlerinde farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki okullardan oluşmaktadır.

1.2.2.2. Öğrenciler

Örneklemden toplam **868 öğrenciden** % 53,5'i erkek ve 46,5'i kızlardan oluşmaktadır.

Bu öğrencilerin %34,7'si 7. sınıfa ve % 65,3'ü 8. sınıfa devam etmektedir. Aslında örneklem her okulda birer 7. ve 8. sınıfa denk düşecek şekilde planlanmakla birlikte uygulama saatinde, tümünde ikili öğretim yapılan bu okullardan üçünde sadece 8. sınıflara denk gelmiştir. Uygulamanın aynı okulda aynı saatler içinde yapılarak yamtlayıcıların birbirlerinden etkilenme dereceleri kontrol edilmeye çalışıldığından bu üç okulda 7. sınıf yerine sadece 8. sınıflarda uygulama gerçekleştirilmiştir.

Öğrencilerin SED'e, Sınıfa ve Cinsiyete Göre Dağılımları				
Okullar		Erkek	Kadın	
Sınıf Altı	8. Sınıf	102	46	148
		68,9%	31,1%	
Alt Sınıf	7. Sınıf	40	47	87
		46,0%	54,0%	
	8. Sınıf	50	40	90
		55,6%	44,4%	
Alt Orta	7. Sınıf	44	35	79
		55,7%	44,3%	
	8. Sınıf	80	81	161
		49,7%	50,3%	
Orta	7. Sınıf	30	31	61
		49,2%	50,8%	
	8. Sınıf	25	41	66
		37,9%	62,1%	
Üst Sınıf	7. Sınıf	44	30	74
		59,5%	40,5%	
	8. Sınıf	49	53	102
		48,0%	52,0%	
Toplam	7. Sınıf	158	143	301
		52,5%	47,5%	
	8. Sınıf	306	261	567
		54,0%	46,0%	

Tablo incelendiğinde okullardaki erkek öği-encilerin toplamının kız öğrencilerinkinden daha fazla olduğu görülmektedir. Özellikle sınıf altı sosyo-ekonomik düzeydeki semtlerde bulunan ilköğretim okullarındaki kız öğrenci oram daha da düşmektedir. Orta-ortaüst düzeyi temsil eden okullarda ise cinsiyet dağılımı biraz daha eşitlenmektedir.

Ornekleme yer alan öğrencilerin % 88,1'i 13-15 yaş grubundadır. En yüksek dilim, % 44,6 ile 14 yaş grubuna denk düşmektedir.

SED'ye Göre Öğrencilerin Yaş Dağılımı (7. Sınıf)					
Okullar	n	Ortalama	St. Sap.	En Düşük	En Yüksek
Sınıf Altı*					
Alt Sınıf	76	13,1-9	1,08	11	18
Alt Orta	74	13,35	,80	12	17
Orta	59	13,47	,83	12	16
Üst Sınıf	67	13,18	,49	13	15
Toplam	276	13,37	,84	11	18

* Uygulama saatinde ikili öğretim nedeniyle 7. sınıfa ulaşamamış, bu okullarda sadece 8. sınıflarda uygulama yapılmıştır.

F 1,95; p. 121.

Öğrencilerin 7. sınıfta yaşlan 11-18; 8. sınıfta 13-19 arasında değişkenlik göstermektedir. Sınıf altı grupta değişkenlik de genişlemektedir (standart sapma).

SED'ye Göre Öğrencilerin Yaş Dağılımı (8. Sınıf)					
Okullar	n	Ortalama	St. Sapma	En Düşük	En Yüksek
Sınıf Altı	132	14,94	1,17	13	19
Alt Sınıf	88	14,52	,85	13	18
Alt Orta	155	14,45	,86	13	18
Orta	60	14,30	,74	13	17
Üst Sınıf	91	14,26	,74	13	18
Toplam	526	14,54	,95	13	19

F 9,63; p. 000

Okullar arasında örneklemdaki 7.- 8. sınıf ağırlığı nedeniyle doğal bir yaş farklılaşması oluşabilmektedir. Ancak sadece 8. sınıflar karşılaştırıldığında da, okullar arasında özellikle sosyo-ekonomik ve göç durumları bazında açıklanabilecek bariz bir yaş farklılaşmasına rastlanmaktadır. 16 ve daha fazla yaştaki öğrenciler sınıf altındaki bir okulda % 34,4'e kadar çıkmaktadır. Aynı oran üst sınıfsal semt okullarında % 4-6 arasında değişmektedir.

1.2.2.3. Öğretmenler

Bu araştırmanın öncelikli noktalarından biri de, idareci ve öğretmenlere de ulaşarak öğrenci verileriyle öğretmen verilerinin karşılaştırılabilmesidir. Bu amaçla, her gidilen okulda o anda ulaşılabilen tüm öğretmenlere anket dağıtılmış ve iki ders sonra tekrar bunlar toplanmıştır. Bu uygulamalara **283 öğretmen** katılmıştır.

Örneklemdaki toplam 283 öğretmenin % 41'i erkekler, % 59'u kadınlardan oluşmaktadır. Bu dağılımdaki kadınlar lehine fazlalık, kadın öğretmenlerin özellikle Seyhan olmak üzere merkez ilçelerde görece daha fazla yoğunlaşmasından kaynaklanmaktadır (ilçelere göre dağılım yukarıdaki bölümde aktarılmıştır). Örneklemda sadece sınıf altı SED'deki bir okul hariç kadın öğretmen sayısı tüm okullarda daha fazladır (ileriki bölümlerde görüleceği üzere fakir semtlere doğru hem kız öğrenci, hem de kadın öğretmen sayısı oransal olarak azalmaktadır).

Öğretmenlerin Okullara ve Cinsiyet Gruplarına Göre Dağılımı			
Okullar	Erkek	Kadın	Toplam
Sınıf Altı	33	25	58
	56,9%	43,1%	
Alt Sınıf	17	37	54
	31,5%	68,5%	
Alt Orta	28	59	87
	32,2%	67,8%	
Orta	14	16	30
	46,7%	53,3%	
Üst Sınıf	25	29	54
	46,3%	53,7%	
Toplam	117	166	283
	41,3%	58,7%	

Esas farklılaşma ise yaş grupları arasında oluşmaktadır. Daha yüksek SED'e sahip semtlere doğru öğretmenlerin ortalama yaşı da yükselmektedir.

Okullara Göre Öğretmenlerin Yaş Dağılımı			
Okullar	n	Ortalama	St. Sapma
Sınıf Altı	58	31,79	5,64
Alt Sınıf	52	34,32	5,85
Alt Orta	86	34,43	5,88
Orta	30	36,33	5,68
Üst Sınıf	51	38,96	4,13
Toplam	277	34,89	5,95

F 12,28; p.000.

Daha detaylı bilgiler okullar için 2., öğretmen grubu için 3., öğrenci grubu için 4. bölümlerde görülebilmektedir.

1.2.3. Anketlerin Geliştirilmesi ve Uygulama

1.2.3.1. Ölçülmesi Hedeflenen Nitelikler

Anketler geliştirilirken olgusal düzeyde okul ortamını tüm "tipik" özellikleriyle gösterebilecek mekansal konumlan ve fiziki yapıları, ders ortamı, personel sayıları, öğretmen ve öğrenci dağılımları, tabii en öncelikli olarak da çeşitli uygulama ve disiplin anlayışları dikkate alınmıştır. Bunların yanı sıra, okulların temel harcım oluşturan aile özelliklerini görebilmek de ana amaçlardan birini oluşturmuştur. Hatta öğretmenlerin çocukluk geçmişlerine kadar inen bir kısım etkiler görülmeye, gösterilmeye çalışılmıştır.

1.2.3.2. Bilgi Kaynakları

Bilgi kaynağı olarak milli eğitim yetkilileri, okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve veliler (aileler) öngörülmüş; ulaşılabilirine ve uygulama güçlükleri nedeniyle aileler öğrencilerin vereceği yanıtlara entegre edilmiştir. Milli eğitim ise Adana Milli Eğitimin hazırladığı genel eğitim-öğretim istatistikleriyle sınırlı tutulmuştur.

1.2.3.3. Form ve Anketler

Araştırmada "**okul bilgi formu**", "**öğretmen anketi**" ve "**öğrenci anketi**" olmak üzere üç bilgi toplama aracı kullanılmıştır. Aileler ile ilgili bilgiler öğrenci ve okul özellikleriyle birlikte düşünülmüş; aileler hakkında çeşitli sorular hem okul bilgi formu, hem de öğretmen anketlerinde, esas olarak da öğrenci anketlerinde yer almıştır (detaylar için bkz. Ek 1, 2, 3).

Durumsal-olgusal sorular araştırmacıların akademik ve mesleki tecrübelerinin yanı sıra Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesine bağlı eğitim bilimleri, sınıf öğretmenliği ve ortaöğretim sosyal alanlar eğitimi bölümlerinden çeşitli öğretim elemanlarının görüş ve eleştiriler doğrultusunda oluşturulmuş; aynı zamanda master ve doktora devam eden öğretmenler arasında ve öğrenciler üzerinde sınamaları yapılmıştır.

Tutum ölçekleri Gümüş ve Gömleksiz'in (1999) "Din, Milliyetçilik ve Otoriteriyenizm" ölçekleri baz alınarak hazırlanmış; ancak salt bunlarla

sınırlı kalınmamıştır. Özellikle aile ölçekleri baba odaklı olarak olası en zengin noktaya taşınmaya çalışılmıştır.

1.2.3.4. Uygulama Yeri, Saati ve Sekli

Ana uygulama farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip iki semt okulunda Ocak 2002'de gerçekleştirilmiş, geriye kalan 10 okuldaki uygulamalar ise Mayıs 2002 tarihinde tamamlanmıştır.

Öğretmen ve öğrenci anketleri, okullarda birbiriyle eş zamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlere öğretmenler odasında dağıtılmış ve iki ders sonra geri alınmıştır. Öğrenci anketleri ise gidilen her bir okulda iki sınıfta birden (7. ve 8. sınıflardan birinde) aynı ders saatinde verilmiş; her uygulama sınıfında bir araştırmacı tüm ders saati boyunca uygulamaya eşlik etmiş ve doldurulan anketler toplanmıştır. Öğrenci uygulamaları esnasında sınıfta o dersten sorumlu öğretmen de bulunmuş; ancak bunlar sürece müdahale etmemiş; sadece kendi anketlerini doldurmakla meşgul olmuştur. Yani öğrenci anket uygulamaları, doğrudan araştırmacıların hazır bulunduğu bir ders saati içinde ve onların yönergesi ile gerçekleştirilmiştir.

Okul bilgi formları ise idarecilerden birinin doldurması (müdür veya müdür yardımcıları) koşuluyla okullara dağıtılmış ve doldurulduktan sonra geri toplanmıştır.

1.2.3.5. Veri Kodlama ve Analiz

Toplanan veriler Kiremithane Endüstri Meslek Lisesi rehber öğretmenleri ve Elektronik Bölümü öğrencilerinin yardımıyla SPSS paket programına uygun olarak kodlanmış, analizler bu paket program üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın hedef okuyucusunu oluşturan öğretmenlerin, raporları rahatlıkla takip edebilmeleri amacıyla, bulgular olabildiğince yüzdeler ve dağılımlar şeklinde normal ve çapraz tablolar halinde verilmeye çalışılmış; ancak zorunlu durumlarda (yeri geldiğinde) korelasyon analizlerinden regrasyon, faktör ve kümelendirme analizlerine kadar diğer istatistikî tekniklerden de yararlanılmıştır.

Gerek her bir durum sorusu (betimlemeler), gerekse ölçeklerle ilgili daha geniş bilgiler ilgili bölümlerde görülebilmektedir. Bu nedenle burada tekrarlanmamaktadır.

