



Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Anabilim Dalı

Kamu Yönetimi Doktora Programı

**1980 SONRASI KAMU YÖNETİMİNDE DÖNÜŞÜM VE MİLLÎ EĞİTİM
BAKANLIĞI REFORM ÇABALARI**

Leyla ÇİFTÇİ

DOKTORA TEZİ

Ankara,2018

1980 SONRASI KAMU YÖNETİMİNDE DÖNÜŞÜM VE MİLLİ EĞİTİM
BAKANLIĞI REFORM ÇABALARI

Leyla ÇİFTÇİ

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Anabilim Dalı
Kamu Yönetimi Doktora Programı

Doktora Tezi

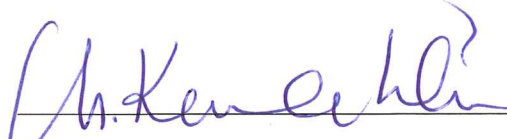
Ankara, 2018

KABUL VE ONAY

Leyla ÇİFTÇİ tarafından hazırlanan "1980 Sonrası Kamu Yönetiminde Dönüşüm ve Milli Eğitim Bakanlığı Reform Çabaları" başlıklı bu çalışma, 09.10.2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.



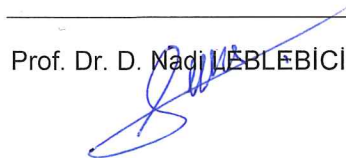
Prof. Dr. Yüksel KAVAK (Başkan)



Prof. Dr. M. Kemal ÖKTEM (Danışman)



Prof. Dr. İhsan SEZAL



Prof. Dr. D. Nadi LEBLEBİCİ



Doç. Dr. Uğur SADIOĞLU

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Musa Yaşar SAĞLAM

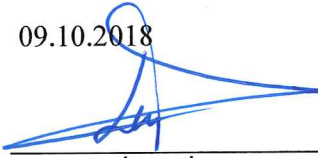
Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kağıt ve elektronik kopyalarının Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- ☐ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim/Raporum sadece Hacettepe Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- ☒ Tezimin/Raporumun üç yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

09.10.2018


Leyla ÇİFTÇİ

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

o Tezimin/Raporumun tamamı dünya çapında erişime açılabilir ve bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir.

(Bu seçenekle teziniz arama motorlarında indekslenebilecek, daha sonra tezinizin erişim statüsünün değiştirilmesini talep etmeniz ve kütüphane bu talebinizi yerine getirirse bile, teziniz arama motorlarının önbelleklerinde kalmaya devam edebilecektir)

x Tezimin/Raporumun 09.10.2021 tarihine kadar erişime açılmasını ve fotokopi alınmasını (İç Kapak, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) istemiyorum.

(Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir, kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir)

o Tezimin/Raporumun.....tarihine kadar erişime açılmasını istemiyorum ancak kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisinin alınmasını onaylıyorum.

o Serbest Seçenek/Yazarın Seçimi

06.11.2018

Leyla ÇİFTÇİ



ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu, **Prof. Dr. Mustafa Kemal ÖKTEM** danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığını beyan ederim.

Leyla ÇİFTÇİ

TEŞEKKÜR

“1980 Sonrası Kamu Yönetiminde Dönüşüm ve Milli Eğitim Bakanlığı Reform Çabaları” başlıklı tez çalışmamın danışmanlığını yürüten Prof. Dr. Mustafa Kemal ÖKTEM, tez izleme komitesinde yer alan Prof. Dr. Doğan Nadi LEBLEBİCİ ve Prof. Dr. İhsan SEZAL’a çok teşekkür ederim. Ayrıca bu süreçte maddi ve manevi desteğini esirgemeyen aileme, artık kardeşim olan arkadaşım Gülçin BAKIR’a ve özellikle en büyük fedakârlığı yaparak bu süreçte tüm sabrını gösteren ve her türlü teşekkürü hak eden kızım Zeynep ÇİFTÇİ’ye çok teşekkür ederim. Son olarak doktora sürecinde 2211 Yurtiçi Doktora Burs Programı aracılığıyla tezimi tamamlamama destek veren TÜBİTAK’a çok teşekkür ederim.

ÖZET

ÇİFTÇİ, Leyla. *1980 Sonrası Kamu Yönetiminde Dönüşüm ve Milli Eğitim Bakanlığı Reform Çabaları*, Doktora Tezi, Ankara, 2018.

Bu çalışmanın amacı 1980 sonrası kamu yönetimindeki dönüşüm çerçevesinde Türk eğitim sisteminde meydana gelen değişimi ve bu değişimin bir dönüşüm veya reform niteliği taşıyıp taşımadığını ortaya koymaktır. Eğitimde meydana gelen değişim yasal ve yönetsel çeşitli düzenlemeler yanında anket, mülakat ve gazete arşivi incelemesi yoluyla ortaya çıkarılarak değerlendirilmiştir. Çalışma kamu yönetimi eğitim ilişkisi çerçevesinde konuyu ele alması ve anket, mülakat ve gazete arşivi incelemesi gibi yöntemlerle farklı aktörlerin görüşlerini ortaya koyması bakımından önemlidir. 1970’li yıllarda patlak veren ekonomik krizler 1980’li yıllardan itibaren ekonomi politikalarında, siyasi sistemlerde ve beraberinde kamu yönetim yapılarında dünya genelinde yeni ilke ve kuralların hayata geçirilmesine neden olmuştur. Siyasi ve ekonomik ilkeleri yanında küreselleşme ve uluslararası kuruluşların da etkisiyle kamu yönetimleri 1980 öncesi değişimler için kullanılan reform kavramının ötesinde bir sürece girmiş, bir “dönüşüm” yaşamıştır. Kamu yönetiminin alt sistemi olarak eğitim sistemleri de bu dönemde benzer kavramlardan etkilenecek dünya genelinde yeniden yapılanma sürecine girmiştir. Türk kamu yönetiminde 1980’li yıllarda dünyayla eşzamanlı başlayan ve Özal Hükümeti’yle hız kazanan dönüşüm çabaları, 1990’lı yıllarda duraksamış, 2002 yılından itibaren tekrar ivme kazanmıştır. Tek parti olarak iktidar gelmesi yanında, ideolojik olarak dönüşüm politikalarını benimsemiş olması sebebiyle özellikle AK Parti iktidarının ilk yıllarında bu alanda çeşitli çalışmalar yapılmış, ancak beklenen dönüşüm sağlanamamıştır. Eğitim alanında yapılanlar ise bir dönüşüm yaratamadığı gibi mevcut sorunların çözümüne de katkı sağlayamayan ve reform çabasından öte gidemeyen değişimler olarak kalmıştır. Diğer taraftan eğitimde sorunlar ve çözüm önerileri dikkate alındığında mevcut eğitim sorunlarının bu kavramların hayata geçirilmesiyle tamamen ortadan kaldırılamayacağı da görülmektedir. Dolayısıyla genelde dönüşüm özelde ise eğitim için sunulan reçete hastalığın tedavisine kısmen katkı sağlarken, sorunları tamamen ortadan kaldıramamaktadır. Eğitimde dönüşümün sağlanması katılımcı ve demokratik bir anlayışla eğitimin ele alınmasıyla mümkündür.

Anahtar kelimeler

Kamu yönetiminde dönüşüm, 1980 sonrası kamu yönetimi, yeni kamu işletmeciliği, neoliberal politikalar, Türk eğitim sistemi, eğitim reformları, neoliberal eğitim politikaları, 1980 sonrası kamu yönetimi, eğitim politikası aktörleri.



ABSTRACT

ÇİFTÇİ, Leyla. *Transformation in Public Administration Post 1980 and Reform Efforts of the Ministry of National Education*, Ph. D. Dissertation, Ankara, 2018.

The aim of this study is to present the changes occurring in the Turkish education system within the framework of the transformation in the public administration after 1980 and to determine whether these changes are equal to a transformation or reform. The changes in education have been evaluated through the examination of surveys, interviews and newspaper archives in addition to various legal and administrative arrangements. The study is of paramount importance since it addresses the relation between public administration and education and reveals the opinions of different actors through methods such as the examination of surveys, interviews and newspaper archives. Economic crises breaking out in the 1970s led to the implementation of new rules and principles in the economic policies, political systems and also public administration structures throughout the world in the 1980s. With the influence of globalisation and international organisations along with these new political and economic principles, the public administrations underwent a “transformation” by going beyond the “reform” period which was a concept used for the changes prior to 1980. As the subsystem of the public administration, education systems were affected by similar concepts and entered into a restructuring process in the world, as well. In the Turkish public administration, the transformation efforts, which started in the 1980s concurrently with the world and gained impetus with the Özal Government, slowed down in the 1990s and gained a new impetus as of 2002. Various works were carried out in this field in the first years of the AK Party rule since AK Party came to power as the single party and adopted transformation policies ideologically, but the expected transformation could not be achieved. What was done in the field of education could not lead to a transformation and did not contribute to the solution of the existing problems and did not go beyond reform attempts. On the other hand, considering the existing problems in education and solution proposals, it is clear that these problems cannot be eliminated completely with the implementation of these concepts. Thus, the prescription presented for transformation in general and education specifically partially contributes

to the treatment of the disease but cannot eliminate the problems. The transformation in education is only possible through addressing the education with a participatory and democratic understanding.

Keywords

Transformation in public administration, post-1980 public administration, new public management, neoliberal policies, Turkish education system, education reforms, neoliberal education policies, post-1980 public administration, education policy actors.



İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
BİLDİRİM	ii
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI.....	iii
ETİK BEYAN.....	iv
TEŞEKKÜR	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	x
KISALTMALAR DİZİNİ	xiii
TABLolar DİZİNİ	xv
GİRİŞ	1
1. BÖLÜM: KAMU YÖNETİMİ ANLAYIŞINDA 1980 SONRASI DÖNÜŞÜM.....	5
1.1. KAMU YÖNETİMİNDE DÖNÜŞÜMÜN ARKA PLANI.....	10
1.1.1. 20. Yüzyıl Başlangıcından 1930 Yılına Kadar Yönetim Anlayışı	11
1.1.2. 1930 Yılından 1980 Yılına Kadar Yönetim Anlayışı.....	13
1.1.3. 1980 Sonrası Yönetim Anlayışı ve Neoliberalizmin Yükselişi.....	20
1.2. KAMU YÖNETİMİNDE DÖNÜŞÜM İHTİYACI VE KAMU YÖNETİMİNİ DÖNÜŞÜME GÖTÜREN NEDENLER.....	25
1.2.1. İktisadi Sebepler	28
1.2.2. Küreselleşme ve Uluslararası Kuruluşların Etkisi.....	29
1.2.3. Özel Sektörde Meydana Gelen Gelişmeler	32
1.2.4. Teknolojik ve Sosyal Sebepler	34
1.3. KAMU YÖNETİMİNDE DÖNÜŞÜMÜN TEMEL İLKELERİ.....	35
1.3.1. Devletin Küçültülmesi.....	36
1.3.2. Vatandaş Odaklılık	38

1.3.3. Yönetime Katılım	39
1.3.4. Adem-i Merkeziyet.....	41
1.3.5. Şeffaflık ve Hesap Verebilirlik.....	43
1.4. KAMU YÖNETİMİNDE DÖNÜŞÜMÜN UYGULANMASI.....	48
1.4.1. Yeni Kamu İşletmeciliği.....	49
1.4.2. Yönetişim	56
1.5. KAMU YÖNETİMİNDE DÖNÜŞÜMÜN ELEŞTİRİSİ.....	59
1.5.1. Yeni Kamu İşletmeciliğine Yönelik Eleştiriler	59
1.5.2. Yönetişime Yönelik Eleştiriler	62
1.6. TÜRKİYE’DE KAMU YÖNETİMİ ANLAYIŞINDA DÖNÜŞÜM.....	63
2. BÖLÜM: 1980 SONRASI EĞİTİMDE DÖNÜŞÜM VE MİLLİ EĞİTİM	
BAKANLIĞI REFORM ÇABALARI	69
2.1. DÜNYA’DA EĞİTİM SİSTEMİNDE DEĞİŞİM	69
2.1.1. Neoliberalizm ve Eğitim.....	73
2.1.2. Adem-i Merkeziyet, Demokratikleşme ve Eğitim.....	80
2.1.3. Küreselleşme ve Eğitim.....	85
2.1.4. Bilgi/Teknolojide Değişim ve Eğitim	87
2.2. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE REFORM ÇABALARI.....	90
2.2.1. Türk Eğitim Sisteminin Genel Görünümü ve Sorunlar.....	90
2.2. 2. Eğitim Sisteminde Dönüşüm ve Türk Eğitim Sistemi	95
2.2.2.1. Neoliberal politikalar	96
2.2.2.2. Adem-i Merkeziyet	102
2.2.2.3. Teknolojik Gelişmeler.....	104
2. 2. 3. Yasal ve Yönetimsel Düzeyde Reform Çabaları	107
2.2.3.1. Anayasa ve Reform Çabaları.....	107
2.2.3.2. Yasalar ve Reform Çabaları	108
2.2.3.3.Araştırma Raporları ve Reform Çabaları	110

2.2.3.4. Kalkınma Planları ve Reform Çabaları	118
2.2.3.5. Hükümet Programları ve Reform Çabaları.....	136
2.2.3.6. Stratejik Planlar ve Reform Çabaları.....	142
2.2.3.7. Eğitim Şuraları ve Reform Çabaları	147
3. BÖLÜM: EĞİTİM POLİTİKASI AKTÖRLERİ VE MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI REFORM ÇABALARI	162
3.1. MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI VE REFORM ÇABALARI	166
3.2. OKUL YÖNETİCİLERİ VE REFORM ÇABALARI	172
3.3. ÖĞRETMENLER VE REFORM ÇABALARI	177
3.4. ULUSLARARASI KURULUŞLAR VE REFORM ÇABALARI.....	209
3.5. AKADEMİSYENLER VE REFORM ÇABALARI.....	214
3.6. SİVİL TOPLUM TEMSİLCİLERİ VE REFORM ÇABALARI	220
3.6. MEDYA TEMSİLCİLERİ VE REFORM ÇABALARI	229
SONUÇ	255
KAYNAKÇA	264
EK 1: ANKET SORULARI	295
EK 2: MÜLAKAT SORULARI.....	298
EK 3: ETİK KURUL ONAY RAPORU	299
EK 4: ORJİNALLİK RAPORU	300

KISALTMALAR DİZİNİ

AB:	Avrupa Birliği
ABD:	Amerika Birleşik Devletleri
AK Parti:	Adalet ve Kalkınma Partisi
BİT:	Bilgi ve İletişim Teknolojileri
BM:	Birleşmiş Miletler
EBA:	Eğitim Bilişim Ağı
E.T. :	Erişim Tarihi
ed./ ed. by. :	Editör
et al. v.d.:	ve diğerleri
FATİH :	Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi
IMF:	Uluslararası Para Fonu
KHK:	Kanun Hükmünde Kararname
KİT:	Kamu İktisadi Teşebbüsü
MEB:	Milli Eğitim Bakanlığı
MEGP:	Milli Eğitimi Geliştirme Projesi
MLOGD:	Müfredat Laboratuvar Okulları Gelişimi Değerlendirme Araştırması
OECD:	Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
OTY:	Okul Temelli Yönetim
ÖİB:	Özelleştirme İdaresi Başkanlığı
PISA:	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
SBS:	Seviye Belirleme Sınavı
STEM:	Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik
STK:	Sivil Toplum Kuruluşu

TBMM:	Türkiye Büyük Millet Meclisi
TDK:	Türk Dil Kurumu
TED:	Türk Eğitim Derneği
TEV:	Türk Eğitim Vakfı
TIMSS:	Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması
UNESCO:	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
UNICEF :	Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
YKİ:	Yeni Kamu İşletmeciliği



TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1: Neoliberal Kurumsallığın Temel Unsurları, 1981–2005.....	24
Tablo 2: 1960 Sonrası Kamu Yönetiminin Özellikleri	27
Tablo 3: Uluslararası Örgütlerin Devlet Sistemlerine Etkileri.....	31
Tablo 4: Adem-i Merkeziyet Tür ve Düzeyleri.....	41
Tablo 5: Yeni Kamu İşletmeciliği ve Hesap Verebilirlik Politikası	46
Tablo 6: Hesap Verebilirlik Türleri ve Özellikleri.....	47
Tablo 7: 5N1K ve Kamu Yönetiminde 1980 Öncesi ve Sonrası	48
Tablo 8: 1980’li Yıllardan İtibaren Türkiye’de Özelleştirme	65
Tablo 9: Özelleştirilen Kurum Kuruluş ve Varlıkları	66
Tablo 10: Türk Kamu Yönetiminde Dönüşüm Kronolojisi	67
Tablo 11: 1950’lerden 2000’lere Eğitim Anlayışı	70
Tablo 12: Devlet ve Eğitimin Liberalizm-Refah Devleti/Sosyal Devlet Neoliberalizm Çerçevesinde Değişimi.....	74
Tablo 13: Devlet Okulu ve Özel Okul Karşılaştırması	78
Tablo 14: Eğitimde Yönetmel, Mali ve Politik Yerelleşme Açısından Türleri.....	82
Tablo 15: Eğitimde Eski ve Yeni Yaklaşımlar	88
Tablo 16: Sanayi ve Bilgi Toplumunda Eğitim	89
Tablo 17: YKS 2018 Doğru Cevap Sayısı Dağılımı.....	93
Tablo 18: 21. Yüzyıl Öğrenci Profili Raporu Önerileri	117
Tablo 19: 1980 Sonrası Kalkınma Planlarında Vurgulanan Dönüşüm Unsurları.....	134
Tablo 20: 1980 Sonrası Eğitim Şuralarında Vurgulanan Dönüşüm Unsurları	158
Tablo 21: Katılımcıların İllere Göre Dağılımı	177
Tablo 22: Katılımcıların Yaşa Göre Dağılımı.....	179
Tablo 23: Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı.....	179

Tablo 24: Katılımcıların Medeni Duruma Göre Dağılımı	180
Tablo 25: Katılımcıların Çocuk Sayısına Göre Dağılımı.....	180
Tablo 26: Katılımcıların Kıdeme Göre Dağılımı	181
Tablo 27: Katılımcıların MEB’de 1980 Sonrası Yaşanan Sürece İlişkin Verdiği Cevapların Dağılımı	182
Tablo 28: Katılımcıların Türk Eğitim Sisteminin Sorularına İlişkin Verdiği Cevapların Dağılımı	182
Tablo 29: Katılımcıların “Türk Eğitim Sisteminde 1980’den Sonra Önemli Değişiklikler Olmuştur.” Önermesine Verdiği Cevapların Dağılımı.....	183
Tablo 30: Katılımcıların “Türk Eğitim Sisteminde 1980’den Sonra Önemli Değişiklikler Olmuştur.” Önermesine Verdiği Cevap ile Yaş İlişkisi	184
Tablo 31: Katılımcıların “Türk Eğitim Sisteminde 1980’den Sonra Önemli Değişiklikler Olmuştur.” Önermesine Verdiği Cevap ile Okuyan Çocuk İlişkisi	184
Tablo 32: Katılımcıların “Eğitimde Yaşanan Değişiklikler Başarılı Sonuçlar Vermektedir.” Önermesine Verdiği Cevapların Dağılımı	185
Tablo 33: Katılımcıların “Öğretmenlik Mesleği ile İlgili Değişikliklere Kolaylıkla Uyum Sağlayabilirim.” Önermesine Verdiği Cevapların Dağılımı	186
Tablo 34: Katılımcıların “Öğretmenlik Mesleği ile İlgili Değişikliklere Kolaylıkla Uyum Sağlayabilirim.” Önermesine Verdiği Cevap ile Medeni Durum İlişkisi	187
Tablo 35: Katılımcıların “Öğretmenlik Mesleği ile İlgili Değişikliklere Kolaylıkla Uyum Sağlayabilirim.” Önermesine Verdiği Cevap ile Çocuk Sayısı İlişkisi	187
Tablo 36: Katılımcıların “Öğretmenlik Mesleği ile İlgili Değişikliklere Kolaylıkla Uyum Sağlayabilirim.” Önermesine Verdiği Cevap ile Okuyan Çocuk İlişkisi.....	188
Tablo 37: Katılımcıların “Yenilikler Beni Korkutmaz.” Önermesine Verdiği Cevapların Dağılımı	188
Tablo 38: Katılımcıların “Yenilikler Beni Korkutmaz.” Önermesine Verdiği Cevap ile Cinsiyet İlişkisi	189

Tablo 39: Katılımcıların “Eğitimde Yaşanan Değişiklikler Kamu Yönetiminin Bütünü ile Uyumludur.” Önermesine Verdiği Cevapların Dağılımı	189
Tablo 40: Katılımcıların “Eğitimde Yapılan Değişiklikler Tutarlıdır.” Önermesine Verdiği Cevapların Dağılımı.....	190
Tablo 41: Katılımcıların “Eğitimde Yapılan Değişiklikler Tutarlıdır.” Önermesine Verdiği Cevap ile Çocuk Sayısı İlişkisi	191
Tablo 42: Katılımcıların “Eğitimde Yapılan Değişiklikler Tutarlıdır.” Önermesine Verdiği Cevap ile Çocuk Sayısı İlişkisi	191
Tablo 43: Katılımcıların “Eğitimde Yapılan Değişiklikler Sistemlidir.” Önermesine Verdiği Cevapların Dağılımı.....	192
Tablo 44: Katılımcıların “Eğitimde Yapılan Değişiklikler Sistemlidir.” Önermesine Verdiği Cevap ile Çocuk Sayısı İlişkisi	193
Tablo 45: Katılımcıların “Eğitimde Yapılan Değişiklikler Sistemlidir.” Önermesine Verdiği Cevap ile Okuyan Çocuk Sayısı İlişkisi	193
Tablo 46: Katılımcıların “Eğitim Politikalarında Başarı İçin İstikrarlı Uygulamalar Gerekmemektedir.” Önermesine Verdiği Cevapların Dağılımı.....	194
Tablo 47: Katılımcıların “Eğitimle İlgili Gelişmeleri Düzenli Olarak Takip Ediyorum.” Önermesine Verdiği Cevapların Dağılımı	195
Tablo 48: Katılımcıların “Eğitim Alanında Yapılan Değişikliklerin Eğitim Sorunlarını Çözeceğine İnanıyorum.” Önermesine Verdiği Cevapların Dağılımı	196
Tablo 49: Katılımcıların “Eğitim Alanında Yapılan Değişikliklerin Eğitim Sorunlarını Çözeceğine İnanıyorum.” Önermesine Verdiği Cevap ile Kıdem İlişkisi	196
Tablo 50: Katılımcıların “Türkiye’de Eğitim Sisteminde Yapılan Değişiklikler Aşağıdaki Kavramlardan Hangisi ile Açıklanabilir?” Sorusuna Verdiği Cevapların Dağılımı	197
Tablo 51: Katılımcıların “MEB İşlemlerini Bürokratik Şekilde Gerçekleştirmektedir.” Önermesine Verdiği Cevapların Dağılımı	198
Tablo 52: Katılımcıların “Özel Okulların Teşviki Eğitim Sorunlarının Çözülmesi İçin Gerekli Bir Yöntemdir.” Önermesine Verdiği Cevapların Dağılımı	199

Tablo 53: Katılımcıların “Özel Okulların Teşviki Eğitim Sorunlarının Çözülmesi İçin Gerekli Bir Yöntemdir.” Önermesine Verdiği Cevap ile Yaş İlişkisi.....	200
Tablo 54: Katılımcıların “Özel Okulların Teşviki Eğitim Sorunlarının Çözülmesi İçin Gerekli Bir Yöntemdir.” Önermesine Verdiği Cevap ile Kıdem İlişkisi	200
Tablo 55: Katılımcıların “Özel Okulların Teşviki Eğitim Sorunlarının Çözülmesi İçin Gerekli Bir Yöntemdir.” Önermesine Verdiği Cevap ile Medeni Durum İlişkisi	201
Tablo 56: Katılımcıların “Bakanlık Teşkilatı 1980 Öncesine Göre Daha Demokratik Bir Yapıya Kavuşmuştur.” Önermesine Verdiği Cevapların Dağılımı.....	201
Tablo 57: Katılımcıların “Bakanlık Teşkilatı 1980 Öncesine Göre Daha Demokratik Bir Yapıya Kavuşmuştur.” Önermesine Verdiği Cevap ile Kıdem İlişkisi.....	202
Tablo 58: Katılımcıların “Eğitim Müfredatı 1980 Öncesine Göre Daha Demokratik Bir İçeriğe Kavuşmuştur.” Önermesine Verdiği Cevapların Dağılımı	203
Tablo 59: Katılımcıların “Eğitim Müfredatı 1980 Öncesine Göre Daha Demokratik Bir İçeriğe Kavuşmuştur.” Önermesine Verdiği Cevap ile Yaş İlişkisi.....	203
Tablo 60: Katılımcıların “Eğitim Müfredatı 1980 Öncesine Göre Daha Demokratik Bir İçeriğe Kavuşmuştur.” Önermesine Verdiği Cevap ile Kıdem İlişkisi	204
Tablo 61: Katılımcıların “Eğitimle İlgili Kararlara Katılmama İmkân Verilmektedir.” Önermesine Verdiği Cevapların Dağılımı	205
Tablo 62: Katılımcıların “Eğitimle İlgili Kararlara Katılmama İmkân Verilmektedir.” Önermesine Verdiği Cevap ile Çocuk Sayısı İlişkisi.....	205
Tablo 63: Katılımcıların “Eğitimle İlgili Kararlara Katılmama İmkân Verilmektedir.” Önermesine Verdiği Cevap ile Kıdem İlişkisi	206
Tablo 64: Katılımcıların “Eğitimde 1980 Sonrasında Okullara Daha Fazla Yetki Verilmiştir.” Önermesine Verdiği Cevapların Dağılımı	206
Tablo 65: Katılımcıların “Eğitimde 1980 Sonrasında Okullara Daha Fazla Yetki Verilmiştir.” Önermesine Verdiği Cevap ile Yaş İlişkisi.....	207
Tablo 66: Katılımcıların “Eğitimde 1980 Sonrasında Okullara Daha Fazla Yetki Verilmiştir.” Önermesine Verdiği Cevap ile Kıdem İlişkisi.....	207

Tablo 67: Katılımcıların “Eğitim Sisteminde Meydana Gelen Değişikliklerin Sebeplerinden Biri De Küreselleşmedir.” Önermesine Verdiği Cevapların Dağılımı..	208
Tablo 68: Katılımcıların “Eğitimdeki Değişiklikler Neoliberal Politikalara Uygundur.” Önermesine Verdiği Cevapların Dağılımı	209
Tablo 69: Gazetelerde Kodlanmış Alan Sayısı	232
Tablo 70: Kodlama Adları ve Sayısı	232
Tablo 71: Anakod Alt Kod Dağılımı	233
Tablo 72: 1980 Sonrası Kurulan Hükümetler ve MEB Bakanları	233
Tablo 73: İktidar Dönemleri ve Gazete Haber Sayısı	236
Tablo 74: Bakan Dönemleri ve Gazete Haber Sayısı	237
Tablo 75: Değişim Haberlerinin Gazetelere Göre Dağılımı	238
Tablo 76: Gazetelere Göre Reform Haberlerinin Dağılımı.....	239
Tablo 77: Gazetelere Göre Dönüşüm Haberlerinin Dağılımı	239
Tablo 78: Değişim Haberlerinin Kod Birlikte Oluşma Modeline Göre Dağılımı	239
Tablo 79: Reform Haberlerinin Bakanlara Göre Dağılımı	240
Tablo 80: Dönüşüm Haberlerinin Bakanlara Göre Dağılımı	241
Tablo 81: Dönüşüm Haberlerinin Alt Kodlara Göre Dağılımı	242
Tablo 82: Neoliberal Politikaların Alt Kodlara Göre Dağılımı	242
Tablo 83: Özel Okul/Özel Sektör Haberlerinin Gazetelere Göre Dağılımı	243
Tablo 84: Özel Okul/Özel Sektör Haberlerinin Bakanlara Göre Dağılımı	243
Tablo 85: Demokrasi/Katılım/Yönetişim Haberlerinin Gazetelere Göre Dağılımı	244
Tablo 86: Demokrasi/Katılım/Yönetişim Haberlerinin Bakanlara Göre Dağılımı	245
Tablo 87: Demokrasi (Negatif) Haberlerinin Gazetelere Göre Dağılımı.....	245
Tablo 88: Demokrasi (Negatif) Haberlerinin Bakanlara Göre Dağılımı	246
Tablo 89: Adem-i Merkeziyet/Küçülme Haberlerinin Gazetelere Göre Dağılımı.....	246
Tablo 90: Adem-i Merkeziyet/Küçülme Haberlerinin Bakanlara Göre Dağılımı	247

Tablo 91: Paralı Eğitim Haberlerinin Gazetelere Göre Dağılımı.....	247
Tablo 92: Dönüşüm Kapsamında Yer Alan Paralı Eğitim Haberleri.....	248
Tablo 93: Dönüşüm Kapsamında Yer Alan Paralı Eğitim Haberlerinin Bakanlara Göre Dağılımı	248
Tablo 94: Sözleşmeli/Ücretli Personel Haberlerinin Gazetelere Göre Dağılımı	248
Tablo 95: Sözleşmeli/Ücretli Personel Haberlerinin Bakanlara Göre Dağılımı	249
Tablo 96: Satış/Kiralama Haberlerinin Gazetelere Göre Dağılımı	249
Tablo 97: Satış/Kiralama Haberlerinin Bakanlara Göre Dağılımı	250
Tablo 98: Liberal (Negatif) Haberlerin Gazetelere Göre Dağılımı.....	250
Tablo 99: Liberal (Negatif) Haberlerin Bakanlara Göre Dağılımı.....	251
Tablo 100: Uluslararası Örgüt Haberlerinin Gazetelere Göre Dağılımı	251
Tablo 101: Reform ve Dönüşüm Kapsamında Yer Alan Uluslararası Örgüt Haberleri	252
Tablo 102: Uluslararası Örgüt Haberlerinin Bakanlara Göre Dağılımı	252
Tablo 103: Teknolojiyle İlgili Haberlerin Gazetelere Göre Dağılımı.....	253
Tablo 104: Reform ve Dönüşüm Kapsamında Yer Alan Uluslararası Örgüt Haberleri	253

GİRİŞ

1970’li yıllarda ortaya çıkan krizlerin etkisiyle, 1980 sonrası kamu yönetim yapıları yeniden yapılanma sürecine girmiş ve bir dizi değişikliğe maruz kalmıştır. Bu değişiklikler önceki dönemde yönetim alanında yapılan değişimleri ifade etmek için kullanılan reform kavramının çok ötesine geçerek süreci etkileyen küreselleşme, teknolojik gelişmeler ve uluslararası kuruluşların etkisiyle de şekil almaktadır. Bu sebeple, iktisadi olarak uygulanan politikaların temel ilkeleri önceki dönemlerde uygulanan politikalara benzerlik gösterse de yönetim anlayışında dönüşüm kavramıyla ifade edilebilecek ciddi bir farklılaşma söz konusudur.

Kamu yönetiminde dönüşüm, 1980 sonrası süreçte ortaya çıkan temel dinamiklerin etkisiyle kamu yönetiminde meydana gelen köklü değişiklikleri içermektedir. Bu süreçte reform kavramı içine giren çok sayıda değişiklik de meydana gelmektedir. Ancak bu dönem kamu yönetiminin yaşadığı değişimi reform kavramı içine almak boyutlarının ortaya koyulması bakımından yetersiz kalabilecektir. 1980 öncesinde yapılan değişimleri ifade etmek için kullanılan reform kavramı genellikle bir sorunun varlığına işaret etmektedir. Reformlar, bir krizin arkasından meydana gelmekte ve hangi alanda bir reform meydana gelecekse bu alanla ilgili bir sorunun var olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca reform meydana gelen gelişmelere bağlı olarak yönetime yapılan teknik müdahaleleri içermektedir.

1980 sonrası süreçte kamu yönetimi ise, her ne kadar 1970’li yıllardaki sorunlara çözüm olarak ortaya çıksa da, yönetimin tekil sorunlarına çözüm bulmaya yönelik değildir. Bu süreç tekil idari sorunların ötesinde bir dönüşüme tekabül etmekte ve sorunlara özel çözümler bulmayı amaçlamasa da öngörülen değişim ve sunulan reçetelerin hâlihazırda bulunan sorunlara da çözüm bulması gerekmektedir. Dolayısıyla, kamu yönetiminde yaşanan dönüşümün ortaya çıkardığı çözüm önerileri eşzamanlı olarak eğitim politikalarının da reçetesi halini almaktadır. Bu kapsamda, eğitim alanında 1980 sonrası yapılan değişimlerden de eğitimde yer alan mevcut sorunları çözmesi beklenmektedir.

Neoliberalizm, adem-i merkeziyet, demokratikleşme, katılım gibi kamu yönetimini “dönüştüren” unsurlar eğitimde özel okulların teşvik edilmesi, okul temelli yönetim

modellerinin geliştirilmesi, okul aile işbirliği, paralı eğitim, demokratik eğitim, girişimci öğrenci gibi uygulamalarla yansımaları bulmuştur.

Dünyada kamu yönetiminde meydana gelen dönüşümün Türk kamu yönetiminde de eşzamanlı sayılabilecek yansımaları olmuş, ancak kimi zaman iktidar kimi zaman aynı iktidar döneminde ortaya çıkan politika değişimleri sebebiyle topyekûn bir değişime gidilememiştir. 1980 sonrası kamu yönetiminde dönüşümün temel kavramları çerçevesinde eğitim alanında da bazı adımlar atılmıştır.

Bu çalışmanın amacı kamu yönetiminde 1980 sonrası süreci açıklamak ve ortaya çıkan dönüşüm dinamiklerinin Türk eğitim sistemine ne ölçüde yansıdığını ortaya koymaktır. Çalışmada kamu yönetiminin dünya genelinde bir dönüşüm yaşadığı varsayımından hareketle Türk eğitim sisteminde bir dönüşüm yaşanıp yaşanmadığı tespit edilecektir. Eğitimde yapılan değişiklikler bir dönüşüm mü yoksa reform mudur? sorusuna cevap verilmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda çalışmada dünyada kamu yönetim yapılarında 1980 sonrası nasıl bir dönüşüm meydana geldiği, Türk kamu yönetim yapısının dönüşümün neresinde yer aldığı, dünyada eğitim sistemlerinde dönüşüm çerçevesinde ne gibi değişimler meydana geldiği ve Türk eğitim sisteminin bu süreçte ne ölçüde uyum sağladığı sorularına cevap verilecektir. Çalışma 1980 sonrası süreci ele almakta ve dönüşüm ya da reform kapsamında ele alınan kavramlara herhangi bir olumlu ya da olumsuz anlam atfetmeden mevcut durumu resmetmeye çalışmaktadır.

Çalışmada Milli Eğitim Bakanlığının seçilme sebebi eğitim hizmetinin niteliği ve Türk eğitim sisteminin mevcut durumudur. Öncelikle eğitim hizmeti siyasi bir niteliğe sahip olan ve belli düzeye kadar zorunlu olması sebebiyle politikaları tüm toplumu etkileyen bir hizmettir. Diğer taraftan eğitim çok geniş bir çalışan kitlesine sahip olduğundan politika ve değişimler toplumun önemli bir kısmını doğrudan etkilemektedir. Ayrıca Eylül 2018 itibarıyla 65. Bakan tarafından yönetilen, en çok yönetici değiştiren bakanlıklardan biridir. Bu gibi gerekçeler eğitim alanında çalışma ihtiyacını doğurmaktadır.

Mevcut çalışmayı bu alanda yapılan diğer çalışmalardan ayıran temel özellik eğitime sistem-alt sistem anlayışı çerçevesinde parça bütün ilişkisiyle bakarak konuyu ele almasıdır. Eğitim alanında çok sayıda çalışma bulunmakla birlikte, mevcut çalışmada eğitimin kamu yönetimiyle ilişkisi dikkate alınarak konu ele alınmış ve

değerlendirilmiştir. Eğitim alanında eğitim fakültesi ve enstitülerinde çeşitli çalışma ve araştırmalar yapılmakla birlikte, kamu yönetimi çerçevesinden eğitim alanına bakılan mevcut çalışmanın literatüre katkı sağlaması umulmaktadır. Çalışmada hem teori ele alınarak literatüre dayalı bir analiz yapılmış, hem eğitimle ilgili yasal ve yönetsel düzenlemeler ortaya çıkarılmıştır.

Çalışmaya özgünlük katan bir diğer özelliği çalışmanın yöntem bölümüdür. Çalışmanın üçüncü bölümünde eğitim politikası aktörlerinin görüşlerinden yararlanmak amacıyla anket ve mülakat yapılarak nitel ve nicel her iki yöntem de kullanılmıştır. Diğer taraftan 1980 sonrasında konuyla ilgili çıkan haberlerin incelenmesini içeren arşiv araştırması da yapılmıştır. Böylece çalışmada aktörlerin katılımına imkân veren geniş kapsamlı bir analiz yapılması amaçlanmıştır. Bu şekilde yapılmış tek çalışma olması sebebiyle literatür ve uygulamaya katkı sağlaması umulmaktadır.

Çalışmada eğitim politikası aktörlerinden öğretmenlere kitlenin geniş olması sebebiyle anket yöntemi uygulanmış ve elde edilen veriler analiz edilmiştir. Mülakat yöntemiyle ise eğitim politikalarının diğer aktörleri olan bakanlık, okul yöneticileri, akademisyenler ve sivil toplum kuruluşlarının konuyla ilgili görüşlerine başvurulmuştur. Politikaların bir diğer aktörü olan medya ise Türkiye’de etkin olarak faaliyet gösteren üç gazetenin bu süreçte yapılan haberlerinin analiziyle ele alınmıştır. Anket verileri SPSS 22.0 ve gazete verileri Maxqda 2018 programları yardımıyla analiz edilirken, mülakat verileri betimsel analize tabi tutulmuştur.

Çalışmanın alan araştırması bölümü hazırlanırken özellikle verilerin elde edilmesi sürecinde çeşitli sınırlama ve zorluklarla karşılaşmıştır. Bu zorluklardan en önemlisi uygulanan olağanüstü hal sebebiyle öğretmenlerin demokrasi, katılım, bürokratikleşme, adem-i merkeziyet gibi alanlarda Bakanlığın politika ve uygulamalarına ilişkin sorulara cevap verme konusunda isteksiz olmalarıdır. Bunun dışında gazete incelemesi sürecinde tüm haberlerin elektronik olarak temin edilememesi ve yine olağanüstü hal sebebiyle Bakanlığın kendisinden talep edilen verileri vermemesi de araştırmanın beklenenden daha uzun sürede tamamlanmasına sebep olmuştur.

Kamu yönetiminde meydana gelen dönüşümle ilgili çok sayıda kavram ve unsurdan bahsetmek mümkün olmakla birlikte, mevcut çalışmada dönüşümün ana unsurları dikkate alınarak bu çerçevede bir değerlendirme yapılacaktır. Diğer taraftan 1980 öncesi

döneme yalnızca kamu yönetiminde meydana gelen dönüşümü açıklamak için değinilecek, 1980 öncesi eğitim politikaları ele alınmayacaktır. Çalışmanın alan araştırması bölümünde ise bu unsurlar çerçevesinde Türk eğitim sisteminde meydana gelen değişimin boyutları ortaya çıkarılacaktır.

Çalışmanın Birinci bölümünde kamu yönetiminde dünyada meydana gelen dönüşüm süreci, gerekçeleri ve uygulanış biçimi ele alınarak, Türk kamu yönetiminde dönüşüm incelenecektir. Bu çerçevede, öncelikle kamu yönetimini dönüşüme götüren süreç ve gerekçeleri ortaya koyulacak, ardından dönüşümün temel unsurları ve kamu yönetiminde uygulanma şekli açıklanacaktır. Birinci bölümün sonunda ise, bu dönüşüm sürecine yönelik eleştiriler ifade edilecek ve Türk kamu yönetimine yansımaları ortaya koyulacaktır.

İkinci bölümde eğitim alanında dünyada meydana gelen dönüşüm incelenerek, Türk eğitim sisteminde bu yönde ne gibi değişikliklerin olduğu ortaya çıkarılacaktır. İlk olarak 1980 sonrası kamu yönetimi unsurlarının eğitim alanına yansımalarıyla ilgili bilgi verilecek, ardından Türk eğitim sisteminde yasal ve yönetsel düzeyde bu alanda yapılan çalışmalar ele alınacaktır. Yasal düzeyde Anayasa ve ilgili mevzuat, yönetsel düzeyde ise araştırma raporları, stratejik planlar, kalkınma planları ve eğitim şuralarına dönüşüm kavramlarının yansımaları ortaya çıkarılacaktır.

Çalışmanın üçüncü bölümü ise eğitim politikası aktörleri çerçevesinde eğitim alanında yapılan değişikliklerin değerlendirilmesini içermektedir. Bu kapsamda Milli Eğitim Bakanlığı, okul yöneticileri, akademisyenler ve sivil toplum temsilcileri ile yapılan görüşmelerle öğretmenlere yapılan anket analiz edilerek değerlendirilecektir. Ayrıca medyayı temsilen seçilen üç gazetenin konuyla ilgili haberleri incelenerek yorumlanacaktır.

1. BÖLÜM: KAMU YÖNETİMİ ANLAYIŞINDA 1980 SONRASI DÖNÜŞÜM

Kamu yönetimi yapısının 1980’li yıllardan itibaren önceki dönemden farklı bazı kural, prosedür ve uygulamalara “maruz” kaldığı gerek literatürde gerek uygulamada genel olarak kabul edilmektedir. Meydana gelen değişimin varlığıyla ilgili ortak bir kanaat bulunsa da yapısı ve boyutları dikkate alındığında kamu yönetiminde geçmişten önemli ölçüde farklılık gösteren bu durumu tanımlamak için hangi kavramın kullanılacağıyla ilgili bir fikir birliği bulunmamaktadır.

Kamu yönetiminin 1980 sonrası yaşadığı süreç literatürde çeşitli kavramlarla ifade edilmektedir. Bu dönemi geleneksel kamu yönetimine paralel bir şekilde reform, idareyi geliştirme kavramları çerçevesinde açıklamaya çalışanlar yanında, önceki dönemden bir kopuş olduğuna da vurgu yapmak amacıyla yeni bir isim verme gayreti içinde olanlar da bulunmaktadır. Yönetimde değişim, yeniden yapılanma, çağdaş kamu yönetimi, devlette reform gibi kavramlar aracılığıyla değişimin önemine dikkat çekilmek istenmektedir. Bunun dışında yönetim anlayışını içinde bulunan dönemin tanımlamasından yola çıkarak (Postmodernizm) kavramsallaştıranlar da vardır.

Bu çalışmada kamu yönetiminin 1980 sonrasında geçirdiği değişim için “dönüşüm” kavramı kullanılmıştır. Bu kavram kamu yönetiminde değişimi tetikleyen unsurlar, değişimin boyutları ve sonuçları dikkate alınarak özellikle seçilmiştir. Dönüşüm kavramının tercih edilmesinde alternatif kavramların yetersizlikleri etkili olmuştur. Bu sebeple öncelikle bu kavramların tanımlanması isabetli görünmektedir.

Dönüşüm kavramı yerine kullanılabilecek ilk kavram **değişim**dir. Türk Dil Kurumu (TDK, 2015) değişim kavramını, “*Bir zaman dilimi içindeki değişikliklerin bütünü*” olarak tanımlamaktadır. Benzer bir kavram olan **yenilik** ise “*Yeni olma durumu veya yeni olan bir şeyin özelliği. Eskimiş, zararlı veya yetersiz sayılan şeyleri yeni, yararlı ve yeterli olanlarıyla değiştirme, tecdür*” olarak tanımlanmakta ve yine değişim kavramına atıfla açıklanmaktadır (TDK, 2015). Örgütte meydana gelen basit bir uygulama değişikliği de, kapsamlı bir işleyiş değişikliği de değişim kavramının içinde yer almaktadır. Meydana gelen değişimin büyüklüğü ve niteliğine göre farklı kavramlar kullanılmakta, her bir değişimi ifade eden kavram kamu yönetimi açısından farklı anlama gelmektedir. Bu sebeple değişimin boyutunun ortaya koyulması gerekmektedir.

Kamu yönetimi ileride açıklanacak çok sayıda yenilik ve değişimi ile bu iki kavrama indirgenemeyecek önemli bir süreç içindedir.

Düzeltilme, yeniden şekil verme gibi kavramlara karşılık gelen **reform** kavramı tarihsel açıdan önemli bir gelişmenin başlangıcı olarak ifade edilmektedir. 15-17. Yüzyıl boyunca kiliseye karşı yapılan hareketleri ifade etmek amacıyla kullanılan bu kavram bir dönemle özdeşleştirilmiştir. Reform “yeniden” kavramına vurgu yapmakta ve “yeniden biçimlenme”yi ifade etmektedir (Yalçınkaya, 2011: 294). Hareketin yarattığı sonuç ve etkiler çerçevesinde reformun Avrupa açısından ciddi bir kırılmaya karşılık kullanıldığı görülmektedir. Reform kavramının tarihte yarattığı önemli kırılmaya rağmen **idari reform** kavramı görece “sıradan” uygulamaları içermektedir. Geleneksel kamu yönetimi için genellikle sorunların tespiti ve çözüm yollarını bulmaya çalışan faaliyetler idari reform kavramı çerçevesinde ele alınarak açıklanmaktadır.

Reform çalışmalarının amacı hata ve sorunları düzeltmek, böylece idareyi daha iyi hale getirmek ve idareye yeniden biçim vermek (Sürgit, 1972: 7), kamu yönetiminde etkinlik, verimlilik, sürat ve kalite sağlamaktır (Sobacı, 2014: 11). Türkçede ıslahat kavramına karşılık kullanılan reform TDK sözlüğünde (2015) “*Genel olarak herhangi bir kuruluştaki, devlet düzeninde eskimiş ya da bozulmuş olan yanları düzeltmek*” olarak tanımlanmaktadır. Reformun mantığını değişim kavramıyla açıklayan Sürgit’e göre (1972:7) reform, meydana gelen değişimlere karşı örgütü değiştirmektir ve bu durum insanın her zaman daha iyisini arama isteğinin bir sonucudur.

Reform, eski olanın değiştirilmesini amaçlayan, dolayısıyla bünyesinde yenilikler barındıran bir kavramdır. Bu yenilikler yeni yöntem, kural, araç, kaynak, personel gibi idareyi ilgilendiren hemen her unsuru içine almaktadır. Kamu yönetimi reformları var olan sorunları ortadan kaldırma ve/veya azaltma amacı taşımaktadır. Çoğunlukla ekonomik kaynaklı olan bu sorunları çözmek ve kalkınmayı sağlayabilmek amacıyla reform uygulamaları yapılmaktadır (Övgün, 2013: 29). Kamu yönetiminde değişim ve reform kaçınılmaz olmakla birlikte sürekli, düzgün ve birikimli/artırımlı değildir (Goldfinch, 2009: 1). Ayırıştırıcı, yoğunluğu değişir ve keskin/sert reformlar arkasından sükûnet dönemi getirmektedir (Goldfinch, 2009: 1).

Daha çok 1980 öncesi idari sorunların çözümü için kullanılan bu kavramın idareyi teknik düzeyde ele aldığı ve daha çok belirli konu ve alanla kendini sınırladığı

görülmektedir. Saçlıoğlu (1991: 392-393) bir çalışmasında idari reformun yalnızca “basit kadro ve kısa vadeli aylık iyileştirmeler” ile teşkilat değişikliği olarak algılanmaması gerektiğini, esas idari reformun çağdaş idare, dolayısıyla çağdaş devletin kurulmasıyla mümkün olduğunu belirtmektedir.

1950’li yıllarda kamu yönetiminde reform siyasi ve ekonomik bir mesele olarak ele alınmayıp teknik ve usule dönük değişiklikler içermekte ve kamuoyunda çok fazla dikkat çekmemekte, ayrıca ulusal ve hatta sektörel ele alınan bir konu olarak kendini gösterdiğinden her ülkede farklılaşmaktadır (Pollit and Bouckaert, 2011:5-6). 1980 sonrasında kamu yönetimi alanında yaşanan dönüşümde ise ekonomik nedenlerden çok siyasi nedenler ön plana çıkmaktadır (Övgün, 2013: 29).

Kriz ile reform arasında genellikle bir ardıllık ilişkisi bulunmaktadır. 1970’li yıllardan itibaren ise ekonomik kemer sıkma dönemleri ile reformlar arasında genel olarak bir ilişki bulunmakla birlikte mutlak bir bağlantı bulunduğu söylenemez (Pollit and Bouckaert, 2011: 26). ABD Ulusal Performans İncelemesi ya da Blair yönetiminin ikinci dönemindeki reformlar gibi maddi bir kriz olmadan da uygulamalar gerçekleştirilmekte veya finansal krizler reformlar olmadan da yönetilebilmektedir (Pollit and Bouckaert, 2011:26-27).

Bugünkü idari reformun önceki dönemden farkı, değişimin yapısının daha büyük olması ve değişimde niteliksel bir boyut da bulunmasıdır (Halligan, 2008: 4). Bhattacharya’ya göre (2008: 16-17) idari reform artık uluslararası rekabet halindeki ulus devletlerin rekabet avantajı sağlamaları için önemli bir yöntemdir. Görüldüğü üzere, kamu yönetimleri için değişim yapmanın amacı da tamamen değişmiştir. Değişim geleneksel anlamda idari reform kavramının “günü kurtarma” ve “sorunları çözme” amacının ötesinde bir anlam taşımaktadır.

1970’li yıllardan itibaren kamu sektörüne yapılan eleştiriler ve çözüm önerileri önceki dönemlerde yürütülen idari reform çalışmaları gibi teknik ve dar kapsamlı uygulamaların ötesinde küreselleşme, bilimsel/teknolojik ve toplumsal değişimler gibi çok sayıda unsurun da baskısı altındadır. 1980 sonrasında reform kavramı küreselleşmeyle birlikte ortaya çıkan büyük toplumsal değişme ve neoliberalizmin eşzamanlı yükselişinin bir parçasıdır (Mooney and Evans, 2007: 208-209). Bu süreç

ilerleyen bölümlerde anlatılacağı üzere topyekûn bir değişiklik içermekte, sorun ve çözüm yalnız personel, kırtasiyecilik vb. alanlara indirgenememektedir.

Neoliberal politikalar ve küreselleşme reformun nedeni olmanın ötesinde reformlara şekil veren bir niteliğe sahiptir (Övgün, 2013: 34). 1980 sonrası kamu yönetiminin karşı karşıya kaldığı durum tek başına idareyle ilgili bir durum değildir. Aslında yaşanan, idarede meydana gelen sorunların tamamen kamu yönetiminden kaynaklanmadığı düşüncesine dayanmakta, kamu yönetimi bu süreçte daha “edilgen” hale getirilmektedir. Kamu yönetimine atfedilen sorunların sebebi doğrudan yönetim olmadığı için çözüm yeri de yönetim olmayacaktır. Sorun “zihni yapı”nın kendisindedir.

Reform kavramı idarenin hızlı, etkin, verimli ve kaliteli hizmet sağlamasını amaçlamaktadır. Bu yönüyle çalışmada kullanılan dönüşüm kavramının amaçlarıyla benzerdir. Bunun aksi olması da mümkün değildir, zira yönetimin nihai amacı kamu yararını sağlamak olduğundan bu ilkelerin her iki kavram için de ortak olması olağandır. Bununla birlikte bu iki dönemde kullanılan araçlar birbirinden çok farklıdır. Bu farklılaşan araçların sahip olduğu nitelik onu bir araç olmanın ötesine götürmektedir. Her iki kavram açısından da sorunlar aynıdır ve sonuçlar/ beklentiler de benzerdir, ancak, sorunların kaynağına atfedilen değerler farklılaşmaktadır. İdari reform kavramı sorunları idarenin kendisinde ararken, 1980 sonrası süreçte kamu yönetiminde meydana gelen değişimin gerekçeleri idari sorunların ötesindedir.

Ayman Güler (2005) meydana gelen dönüşümün niteliği sebebiyle 1980 sonrası dönemi **devlette reform** kavramı çerçevesinde tanımlamaktadır. Çünkü bu dönemde değişim yalnız idarede meydana gelmemekte, devlet bütünüyle değişirken idare de bu değişimden etkilenmektedir. Bununla birlikte, mevcut çalışma açısından kamu yönetimi özelinde bir inceleme yapılacağından, devlette reform kavramının çalışma sınırlarını tam olarak yansıtmadığı görülmektedir. Zira bu durumda devletin kapsamı çerçevesinde her bir organda meydana gelen reformların ele alınması gibi bir sorunla karşı karşıya kalınmaktadır.

Kamu yönetiminde çağdaş/yeni yaklaşımlar veya **çağdaş kamu yönetimi**, yönetimde değişen zihniyetle birlikte kamu sektöründe uygulamaya geçen yeni yönetim tekniklerini ele almaktadır. Bu tekniklerin bir kısmı özel sektörde uygulanmakta olan mevcut teknikler iken, bir kısmı eş zamanlı olarak her iki sektör için de 1980 sonrası

ortaya çıkan yaklaşımlardır. Her bir yaklaşımın ayrı olarak ele alınması ve değerlendirilmesi gerekmekte olup, bu yaklaşımlar daha çok yönetimde uygulamaya dönük değişimleri ele almaktadır. Oysa mevcut çalışma açısından esas sorgulanması gereken bütüncül bir bakış açısıyla dönüşümün gerekçe ve yansımalarını ortaya koymaktır. Bu kapsamda 1980 sonrası dönüşümü yaklaşımlar özelinde ele almak çalışmanın esas gayesiyle örtüşmeyecektir.

Bu alanda kullanılan bir diğer kavram olan *idareyi geliştirme* ise genellikle örgütleri rekabet avantajı kazanmak için kritik bir aktör olarak kabul etmektedir (Chai, 2014: 207). Bu kavram örgütleri daha üstün ve rakiplerinden farklı hale getirebilmek için eğitim, liderlik gibi mekanizmalarla performans artırmayı amaçlamaktadır. Bu açıdan reform kavramına daha yakın ve fakat doğrudan idarede bir sorun olduğuna işaret etmeyen bir kavramdır. “Daha iyisi” olmak için idarenin geliştirilmesidir. Kavram, 1980 sonrası kamu yönetimiyle ilgili beklentilerin ortaya çıkardığı bir yöntem olarak da ifade edilebilir.

Postmodern kamu yönetimi kavramı dünyanın modernizm sonrası yaşadığı postmodern sürecin kamu yönetimi açısından yarattığı etki ve sonuçları içermektedir. Postmodernizm çoğulculuk, parçalanma, katılım, heterojenlik ve farklılık kavramlarına vurgu yaparken her şeyin “geçici” olduğu temeline dayanmakta ve kapsayıcı önermeleri reddetmektedir (Harvey, 1989: 43-44). Kavramın özellikle evrensel kuralların reddine ilişkin söyleminin kamu yönetimi anlayışında meydana gelen değişimle uyuşmadığı, daha açık bir ifadeyle kamu yönetiminde meydana gelen dönüşümün ortaya koymaya çalıştığı evrensel standartlar, homojen yönetim sistemleri gibi özellikleri itibarıyla modernizm yaklaşımına daha uygun olduğu söylenebilir. Kamu yönetiminde yetki tekeli parçalamaya, yetki devri gibi bazı ilkelerin bu kavramla bağdaştırılması mümkün olmakla birlikte değişimin yalnızca bir yönü açısından açıklayıcı olabilecektir. Bu sebeple postmodernizm kavramının bu çalışmanın amacını gerçekleştirmek açısından yeterli olamayacağı açıktır.

Değişim mühendisliği (reengineering) kavramı 1990’lı yıllarda yeni bir örgütsel değişimi tanımlamak için kullanılmaya başlamıştır (Mechling, 1994: 189). Kavram bir ürün veya hizmetin üretilmesini içeren iş sürecinin yeniden tasarlanması ile yeniden tasarlanmış süreç içinde hızlı ve geniş ölçekli performans iyileştirmeleri ve yoğun

teknoloji kullanımı olarak ifade edilmektedir (Mechling, 1994: 189-190). Değişim mühendisliği süreçlerin iyileştirilmesi yoluyla hız, kalite, verimlilik gibi sonuçlara ulaşmayı içermektedir. Bu kavramın da kamu yönetimini bir yönüyle ele alması çalışma açısından yeterli bir kavram olmadığını göstermektedir.

Çalışmada kamu yönetiminin 1980 sonrası geçirdiği süreci açıklamak için kullanılacak olan **dönüşüm** kavramı ise “*Olduğundan başka bir biçime girme, başka bir durum alma, şekil değiştirme, tahavvül, inkılap, transformasyon*” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2015). Kamu yönetiminin zihniyet, yapı ve işleyişinde topyekun meydana gelen dönüşüm kamu yönetimini adeta önceki dönemden farklı bir yapıya dönüştürmekte, başka bir duruma sokmaktadır. Dönüşüm kısmi, arızı, istisnai ve bir sorun temelinde değil; olağan, genel, bütüncül bir zihniyet temelinde gerçekleşmektedir.

1.1. KAMU YÖNETİMİNDE DÖNÜŞÜMÜN ARKA PLANI

Kamu yönetiminin içinde bulunduğu mevcut yapının anlaşılabilmesi için geçirdiği aşamaların bilinmesi önem taşımaktadır. 16-18. yüzyıllar arasında kapitalizmin ortaya çıkardığı modern devlet bugün tanımlanan ve meşruiyetini akla ve ilkelere dayandıran devlet anlayışını ifade etmektedir (Şaylan, 2003: 32-33). Modern devletlerin ortaya çıktığı bu tarihten itibaren kamu yönetimleri farklı aşamalardan geçmiş, farklı görev, sorumluluk, yetki ve misyona sahip olmuştur. Tarihsel olarak kamu yönetimine bakıldığında ekonomik krizlere dayalı bir değişim süreci içine girdiği görülmektedir.

Kamu yönetiminin geçirdiği dönemlerle ilgili farklı tasnifler söz konusu ise de 20. yüzyılın başlangıcı bu çalışmada esas alınacaktır. Bu dönem liberal ekonomi politikalarının kamu yönetimini doğrudan etkilediği bir dönem olup, 1929 büyük ekonomik krizine kadar sürmüştür. 1929 krizi ise, bu politikaların yerini refah devleti/sosyal devlet uygulamalarına bıraktığı bir döneme geçişin en önemli sebebidir. Refah devleti uygulamalarının kamu yönetimi açısından anlamı devletin büyümesidir. 1945 yılından itibaren özellikle sosyal hizmetler ve buna yönelik harcamalar başta olmak üzere devletin faaliyet alanı hızlı bir şekilde genişlemiştir. Dolayısıyla 1980’e kadar geçen süreç iki döneme ayrılarak incelenecek, daha sonra 1980 sonrası yönetim anlayışı ele alınacaktır.

1.1.1. 20. Yüzyıl Başlangıcından 1930 Yılına Kadar Yönetim Anlayışı

Bu dönemin üç özelliğe sahip olduğu ifade edilebilir: Siyasi açıdan liberaldir, iktisadi açıdan klasik iktisadi anlayış hâkimdir ve sosyal açıdan sanayi devriminin etkileri çok belirgin hissedilmektedir.

Bu dönemde temel iktisadi sistem piyasanın kendi mantığıyla işlemeye bırakılması gerektiği üzerine kuruludur. Devlet görünmeyen/hayalet bir devlet olarak tasvir edilmektedir. Bu anlayışın temeli Adam Smith tarafından yazılan “Ulusların Zenginliği” adlı kitapla atılmış ve Smith klasik iktisadi düşüncenin mimarı olarak görülmüştür. 17. ve 18. yüzyılda aydınlanma hareketiyle birlikte klasik liberalizm bireysel özgürlüğün temeli olan sebeplerin ortaya çıkmasını sağlamıştır (Steger and Roy, 2010: 5). John Locke (1632-1704) gibi aydınlanma düşünürleri, “doğanın” durumunda, tüm insanların özgür ve eşit olduğunu, herhangi bir devlet ya da otoritenin yasalarından bağımsız olarak vazgeçilmez haklara sahip olduğunu ve insanlar için doğal hak olan yaşam, özgürlük ve mülkiyet hakkının korunmasından ibaret olan bir devletin meşru olacağını ifade etmektedir (Steger and Roy, 2010:5).

Smith eşitlik anlayışını bireylerin aynı özelliklere sahip olmasına bağlamaktadır. Ona göre bireyler benzer dürtülere sahiptir ve bu dürtüler çerçevesinde rekabet anlayışı içinde hareket etmektedirler (Heilbroner, 2008,50). İnsanların doğuştan dürtüsel eşitliğe sahip olduğu bir toplumda düzenlemeyi sağlayacak şey ise rekabettir (Heilbroner, 2008: 50-51). 18. yüzyıl İngiltere’inde tam anlamıyla olmasa da büyük ölçüde Smith’e yakın bir ekonomi politikası uygulanmıştır (Heilbroner, 2008: 53).

Smith’e göre ulusların zenginliği sermaye birikiminden gelmektedir ve bunun sağlanması da zengin sınıfların para artırma eğilimiyle orantılıdır (Denis,1973: 216-317). Smith belli kişilerin yararına olarak devletin bir politika belirlemesini adalet ve eşitliğe aykırı görerek, kim olursa olsun müdahalede bulunulmasını reddetmektedir (Denis, 1973: 222-223). Önerdiği kendi kendine işleyen bu sistem özgürlük, kişisel çıkar ve rekabet özelliklerine dayanmaktadır (Skousen, 2009:22). Smith ve diğer liberal düşünürler, toplumsal refahı sağlamanın yolunun özgürlük olduğunu, özgürlükler aracılığıyla toplumsal eşitsizliklerin ortadan kalkacağını ve bu durumun hiç kimsenin zararına olmayacağını belirtmektedir (Denis, 1973 :307). Toprak, ev ve her türlü tüketim mallarının zenginlik kaynağı olduğunu belirtirken bunun da işbölümüyle

sağlanacağını verdiği meşhur toplu iğne örneğiyle anlatmaktadır (Skousen, 2009:18-19). Ona göre emeğin üretken gücü ise ancak insanlara ekonomik özgürlük verilerek gerçekleşebilmektedir (Skousen, 2009:19).

Devletlerin savurgan ve verimsiz olduğunu belirten Smith'e göre devlet müdahalesi en düşük düzeyde olmalıdır (Heilbroner, 2008: 61). Devletin tam anlamıyla pasif olması değil piyasa mekanizmasına karışmamasını istemiştir. Ona göre piyasaya dışardan gelecek müdahale ile toplumsal refah azalacaktır (Heilbroner, 2008: 63).

Smith'in devlet anlayışında devletin dört temel işlevi bulunmaktadır: ulusal savunmayı sağlayacak ordu, özgürlük ve mülkiyet haklarını koruyacak hukuk sistemi; yol, köprü, liman gibi kamu işleri ile işbölümünün ortaya çıkaracağı yabancılaşmayı önleyecek kamusal eğitim (Skousen, 2009:35).

Bireyi ön plana çıkaran bu teori, birey karşısında devletin rolünün sınırlanması gerektiğini düşünmektedir. Klasik dönem olarak ifade edilen bu dönemde devlete jandarma devlet görevi atfedilmiştir. Jandarma devlet güvenliğinin sağlanması konusunda yetkili olan ancak ekonomik açıdan müdahale etmeyen devlettir. Burada devletin müdahale etmemesinin esas olarak iki temel alana etkisi bulunmaktadır. Öncelikle devletin müdahale etmediği alanlarda özel sektör faaliyet gösterebilecek ve daha az hizmet üreten devlet halk ve özel sektörü daha az vergiyle karşı karşıya bırakacaktır.

Bu dönemi yalnız hâkim olan iktisadi düşünceyi ele alarak açıklamak bundan sonraki süreçlerin gerekçelerini belirtirken eksiklik yaratacaktır. Zira bu dönem, sosyal açıdan da önemli gelişmelere sahne olmuştur. Bunlardan ilki buhar makinesinin icadıyla başladığı varsayılan Sanayi Devrimidir. İngiltere'de başlayan bu devrim Avrupa için yeni bir yönetsel ve toplumsal yapı anlamına gelmektedir. Sanayi devrimi öncesinde kitlelerin ihtiyacını karşılamaya yönelik bir üretim bulunmamakta, aile için, el işçiliğine dayalı üretim gerçekleşmektedir. Geleneksel toplumlarda üreticiler tarafından tüketim amaçlı üretilen mal ve hizmetler sanayi devrimiyle birlikte pazar için üretilmeye başlanmıştır (Şaylan, 2003: 34).

Bu dönemde iktisadi anlayışın işveren lehine olması dönemin özelliğine uygun düşmektedir. Her arz kendi talebini yaratır anlayışının hâkim olduğu bu döneme damgasını vuran Say Kanunu üretim artışının doğrudan tüketimi artıracığını belirtmektedir (Aydın, 2012: 5). Daha çok üretme ve daha çok kâr elde etme iktisadi,

yönetmel ve sosyal hayatın her alanına yerleşmiş bir amaç halini almıştır. Bu anlayışın yarattığı sorunlar aynı zamanda yeni bir dönemin zeminini de hazırlamıştır.

1.1.2. 1930 Yılından 1980 Yılına Kadar Yönetim Anlayışı

Sanayi devrimi fabrika sahiplerinin çok sayıda vasıfsız işçiyi ucuz bir şekilde temin edebilmesini ve daha da zengin olmasını sağlamıştır (Güriz, 1998: 180). Bu dönemde işgücü, hayalet devletin müdahale etmediği piyasa ortamında önemli sorunlar yaşamıştır. Çok büyük bir kitle halini alan işçi sınıfının zamanla var olan düzeni sorgulamaya başlaması ve bir araya gelme eğilimleri işgücü piyasasında önemli sonuçlar doğuracak bir dönemin başlamasını sağlamıştır. Başlayan huzursuzluklar 1848 yılında sanayi devrimini büyük ölçüde tamamlamış ülkelerde önemli etki ve sonuçlar yaratmıştır. Avrupa'nın refah devleti uygulamalarına dayalı derin bir yeniden yapılanma sürecine girmesi ekonomik ve politik baskıların bir sonucudur ve demografik değişiklikler, uluslararası göç ve ekonomik rekabetle kalıcı işsizliğe bağlı olarak yeni duruma uyum sürecini içermektedir (Svallfors, 2012:13).

Yaşanan toplumsal ve ekonomik sorunlar yanında 1929 yılının ekim ayında piyasaların çöküşüyle başlayan küresel kriz (Heilbroner, 2008: 217) yeni bir iktisadi politika ve devlet tezahürü anlamına gelmektedir. Kriz fabrikaların kapanması ve işsizliğin hızla tırmanması sonucunu doğurmuştur (Şaylan, 2003: 85). Mevcut krizi önlemek için bankaların hisse senedi alımına yönelmesi bankaların da iflas etmesine ve krizin daha yıkıcı hale gelmesine sebep olmuştur (Şaylan, 2003: 85).

Bu krizle birlikte 1929-1933 yılları arasında İngiltere'de ticari bankaların yaklaşık yarısı iflas etmiş, işsizlik %25'in üzerine çıkmış, hisse senetleri %88 oranında değer kaybetmiştir (Skousen, 2009: 363-364). İngiltere'deki bu tablo Avrupa genelini tasvir eder bir niteliğe sahiptir (Skousen, 2009: 364). Yaşam standartları yaklaşık yirmi yıl geriye gitmiştir (Heilbroner, 2008: 219).

Ortaya çıkan kriz mevcut iktisadi düşüncenin sorgulanmasına sebep olmuş ve klasik iktisadi anlayışın sorunları ifade edilmeye başlanmıştır. Klasik iktisadi anlayışın ortaya çıkardığı sorunlar şu şekilde ifade edilebilir (Gümüş, 2010: 70-77)

✓ Bu anlayış bireylerin yaşam standartlarında bir yükselme meydana getirememiştir.

- ✓ Sadece bireylerin kanun önünde eşitliğini kabul etmekte, sosyal ve ekonomik eşitliği dikkate almamaktadır.
- ✓ Bireylerin sosyal ve ekonomik hakları dikkate alınmamıştır.
- ✓ Ortaya çıkan ekonomik eşitsizlikler sosyal huzursuzlukları beraberinde getirmiştir.

1929 krizi ile başarısı sarsılan klasik iktisadi teori de bu dönemde yeni bir iktisatçının fikirleri çerçevesinde yeniden şekillenmiştir. Keynes'in iktisadi görüşleri de Smith'in görüşleri gibi iktisadi alt üst edecek nitelikte etki yaratmıştır (Heilbroner, 2008: 235). 1950'li yıllara kadar da özellikle genç iktisatçıların hemen hepsi kendini Keynesyen olarak tanımlamış ve bu durum Keynesyen politikaların 1960'larda altın çağını yaşamasına sebep olmuştur (Büyükkın,2007: 23). Keynes, savaş sonrası uluslararası ekonomik düzene ve uluslararası ekonomi kurumlarını kuran ABD'deki 1944 Bretton Woods Konferansı'nda İngiliz heyetine liderlik etmiştir (Steger and Roy, 2010:6).

Keynes'e göre kapitalist sistem bünyesinde güven barındırmamakta, aksine belirsizlik içermektedir. Çünkü bu sistemde kapitalistlerin herhangi bir kusuru olmasa da ortaya çıkan doygunluk durumu belli bir süre sonra ekonomik çöküşe sebep olabilmektedir (Heilbroner, 2008: 238). Keynes, Say Kanunu ve Paranın Miktar Teorisini reddetmekte ve ekonomik faaliyetlerin geri dönüşü olmayan bir tarihsel zamanda gerçekleştiğini belirterek ekonomik aktörlerin geleceğe dair beklentiler oluşturmak zorunda olduğunu ifade etmektedir (Lapavistas, 2005: 33).

Ekonomik yapının teşviki amacıyla kamu harcamalarının kullanılması, belirsizliği ortadan kaldıracak bir reçetedir (Heilbroner, 2008: 238). Keynes'e göre kapitalizm doğası gereği istikrarsız bir sistem olduğu gibi klasik iktisatçıların belirttiği gibi doğal bir tam istihdam düzeyi de sağlamamaktadır (Skousen, 2009: 365). Bu sebeple yapılması istenen devletin bu sistemi kontrol altına almasıdır. İş dünyasının yapamadığı genişlemeyi devletin yapması esasına dayalı bu sistemde, yaratılan iş alanları ile işsizlik sorununa da çözüm bulunmaktadır (Heilbroner, 2008: 238-239).

Keynes'e göre kapitalist toplumlarda belirtildiği gibi bir eşitlik durumu söz konusu değildir. Tasarruflar yalnızca zengin kişiler tarafından gerçekleşmekte ve yatırıma dönüşen bu tasarruflar toplam arzı artırırken talep yetersiz kalmaktadır. Bu sebeple talebin artırılması için devlet müdahale etmeli ve arz talep dengesi sağlanmalıdır. Talebi

yükseltme yönündeki bu müdahale tam istihdamın da sağlanması anlamına gelmektedir (Şaylan, 2003: 96).

Keynes'in ortaya koyduğu model başlangıçta koruyucu olarak algılanmış ve iktisatçılar tarafından hızla kabul görmüştür (Skousen, 2009: 366). Kapitalist sistemde devletin dalgalanmaları ortadan kaldırması kapitalizm için başlangıçta bir tehdit gibi görülmemiştir (Skousen, 2009: 366). Bu sistem uygulamada müdahaleci devlet/refah devleti/sosyal devlet denilen devlet anlayışını ortaya çıkarmıştır. Öne sürülen bu ekonomik model yalnızca sınırlı devlet müdahalelerini içermemiş, devlet kapitalizmi olgusunu ortaya çıkarmıştır (Şaylan, 2003: 101). Bunun anlamı devletin piyasadaki bir işletme gibi faaliyet göstermesi demektir ki, bu durum zamanla devleti en büyük işveren durumuna getirmiştir.

Petring vd. (2013:8) sosyal devleti *“anayasal olarak sadece temel hak ve kişisel ve iktisadi özgürlükleri güvence altına almakla kalmayıp (hukuk devleti), aynı zamanda, toplumsal karışıklık ve gerginlikleri (bir ölçüde) dengelemek amacıyla mali ve maddi önlemler alan bir demokratik”* devlet olarak tanımlamaktadır. Sosyal devlet anlayışı devlete sosyal ve ekonomik hakları kabul etmesi, ekonomiye müdahale ederek adil gelir dağılımı ile adaleti sağlaması ve halkın belli bir refah seviyesinde yaşamasını içeren görevler yüklemektedir.

Refah devleti ise, bir devletin ekonomiye ve vatandaş refahına hangi gerekçe ve yöntemlerle müdahale edeceği konusu üzerinde yoğunlaşmaktadır (İstanbul Ticaret Odası, 2007:17). Refah devleti dar anlamda devlete sosyal hizmet, konut ve gelir transferi gerçekleştiren bir yapı gözüyle bakarken, geniş anlamda devletin ekonomideki rolünü makro düzeyde ele almaktadır (Şenkal ve Başar Sarıipek, 2007: 147-148).

Tarihsel olarak sosyal devlet anlayışının dönüşümü dört dönemde incelenebilir (Ekin vd, 1999): Sosyal devlet anlayışının henüz benimsenmediği 1880 öncesi dönem, 1880 ile 1945 yılları arasını kapsayan çalışanların finansmanına zorunlu katıldıkları sosyal sigorta dönemi, 1945-1970 refah dönemi ve 1975 yılı sonrası refah devletinin kriz dönemidir. Refah devleti uygulamaları ise özellikle 2. Dünya Savaşı sonrasında önem kazanmış ve 1945-1975 yılları arasında altın çağını yaşama imkânı bulmuştur (Özdemir, 2005: 159). Daha önce de çeşitli yöntemlerle devletin ekonomiye müdahaleleri olmakla birlikte bu dönemde devlet doğrudan üretim ve bölüşüm alanında faaliyet

gerçekleştirmeye başlamıştır (Şaylan, 2003: 114). Aslında refah devleti uygulaması kapitalizmin ekonomik bunalımı aşmasında önemli bir araç görevi görmüştür (Şaylan, 2003: 103).

Refah devleti uygulamaları ilk olarak 19. yüzyılın ortalarında sanayi devriminin ortaya çıktığı İngiltere’de temel eğitimin sağlanması amacıyla ortaya çıkmış, 1883 yılında Bismarck’ın sosyal sigorta uygulamasıyla refah devleti uygulamalarının ilk somut adımları atılmıştır (İstanbul Ticaret Odası, 2007:17). Briggs’e göre (2006: 16) refah devleti piyasa gücünü azaltmak amacıyla kamu gücünün bilinçli olarak kullanıldığı sistem olarak vatandaşlara minimum gelir garantisi, belirli risk gruplarına (yaşlı, hasta, işsiz vb) yardım ve vatandaşların en iyi yaşam standardını sağlama gibi görevler üstlenmiştir. Sosyal devlet, devletin sosyal barış ile adaleti sağlamak için ekonomik ve sosyal hayata müdahale etmesi gerektiği fikrine dayanırken, refah devletinde devletin vatandaşların refahını sağlamak amacıyla gerekli tedbirleri almasını meşru gören bir anlayış söz konusudur.

Sosyal devlet anlayışı eşitlik kavramına vurgu yapmaktadır (Petring vd., 2013:20). Bununla birlikte daha önceki dönemden farklı olarak farklılıkları da dikkate alan bir anlayış içermektedir. Sosyal devlet anlayışının üzerinde durduğu esas olarak eşitlik kavramının ötesinde adalettir. Bu adalet, işe dayalı adaleti ve ihtiyaca dayalı adaleti içinde barındırmaktadır. İşe dayalı adalet eşit işe eşit muamele edilmesini öngörürken, ihtiyaca dayalı adalet herkes için temel ihtiyaçların asgari ölçüde karşılanmasıyla ilgilidir (Petring vd. 2013: 20, 23).

Bu dönem kapitalizm kavramına alternatif olarak karma ekonomi kavramının kullanıldığı bir dönemdir (Şaylan, 2003:100). İkinci Dünya Savaşı sonrasında hızla yayılan refah devleti uygulamalarına işçi sendikaları ve sosyal demokrat partiler destek vermiş, bunun yanında sosyalizm ve komünizme göre “daha iyi” bir seçenek olduğu gerekçesiyle diğer partiler de bu uygulamalara olumlu yaklaşmıştır (Özer, 2005:132). Kamu yönetiminde meydana gelen büyüme hizmet alanlarının, örgütsel açıdan ve personel açısından kamu sektörünün genişlemesi ve piyasa aleyhine meydana gelen bir büyümeye karşılık gelmektedir. Harcamalarını artıran devlet için yeni gelir kalemleri ihtiyacı doğmaktadır, bu ihtiyaç da yeni vergilerin oluşturulması ve/veya var olan vergilerin artırılması anlamına gelmektedir. Bu sebeple refah devleti uygulamalarına

paralel olarak devlet gelirlerinin en yüksek olduğu dönem de 1945-1975 yıllarını kapsamaktadır. Sosyal liberal dönem olarak ifade edilen bu dönemde sosyalizmin güç kazanması, işçi hareketleri, yoksulluk ve açlığın artması da ekonomik kriz yanında etkili olmuştur (Yüksel, 2007: 285).

Daha önce kabul edilen ve devletin müdahale edemez alanlarını belirleyen birinci kuşak hakların yanında bu dönemde vatandaşlara ikinci kuşak haklar da tanınmıştır. Devlet müdahalesini zorunlu gören bu haklar devlet tarafından örneğin mal/ hizmetlerin adil ve eşitlikçi şekilde dağıtılması rolünü vermektedir (Şaylan, 2003: 93-94). Devletin doğrudan ekonomiye müdahale ettiği ve sosyal yaşamı düzenlediği bu haklar sosyal ve ekonomik haklar olarak da ifade edilmektedir. Devletin müdahale etmemesi esasına dayanan birinci kuşak hakların aksine sosyal ve ekonomik haklar devletten bir harekette bulunmasını istemekte, devleti bir faaliyeti gerçekleştirmeye zorlamaktadır. Diğer bir ifadeyle devlet toplumsal refahı ve sosyal adaleti sağlamak için faaliyet göstermeye zorlanmaktadır.

Bu dönemde kapitalizmi eleştiren ve farklı bir sistem ihtimali ortaya koyan yaklaşımlar önemli hale gelmiştir. Marx ve Engels gibi düşünürler bu dönemin ortaya çıkmasına katkı sağlamıştır. Aynı dönemde kapitalizmi eleştiren ve alternatif olarak sunulan anarşizm, sosyalizm ve komünizm gibi yaklaşımlar da devlet müdahalelerini ortaya çıkarmıştır (Göze, 1995: 558). 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren gelişen sosyalizm ve anarşizm gibi fikirler ile 1848 Komünist Manifesto'nun ilanı önceki dönemde yer alan sivil toplum tartışmalarının yönünü bu alana kaydırmıştır (Şaylan, 2003: 72). Marx çalışmasında kapitalizmin sona ereceği öngörüsünde bulunmuş ve buna alternatif olarak komünizmin geleceğini belirtmiştir (Heilbroner, 2008:124). Marx'ın 1867 yılında kapitalist sistemin yapısal olarak kusurlu ve sömürüye dayalı bir sistem olduğunu anlattığı "Das Kapital" yazıldığı dönemde beklenen etkiyi yaratmasa da 1930'lu yıllarda akademik dünyada bir tutku halini almıştır (Skousen, 2009: 167-365).

Daha başlangıcında devletin çeşitli müdahalelerini içeren bu iktisadi anlayış 20. yüzyılın ikinci çeyreğinden itibaren devlet müdahalelerinin dünya genelinde olağan hale geldiği bir uygulamaya dönüşmüştür. İkinci Dünya Savaşıyla daha da güçlenen sosyal devletler bu dönemde altın çağını yaşamıştır. 1945-1970 yılları arasındaki 25 yıl boyunca Keynesyen politikalar ekonomik faaliyetleri belirleyen baskın paradigma

olmuştur (Palley, 2005: 21). Keynesyen fikirlerin ekonomik uygulamaları, bazı iktisatçıların 1945'ten 1975'e kadar süren dönemi “kontrollü kapitalizmin altın çağı” olarak adlandırmalarına sebep olmuştur (Steger and Roy, 2010:7). Bu dönem para politikasının modern araçlarının (faiz oranlarının kontrolü) ve maliye politikalarının (hükümet harcamalarının ve vergilerinin kontrolü) geliştirildiği bir dönemdir (Palley,2005: 21). İkinci Dünya Savaşı uluslararası kapitalizmi 1930’ların ekonomik çöküşünden kurtarmış, uluslararası kapitalist ekonominin anavatanı olan ABD’de üretim seviyelerini, istihdamı, üretkenliği ve kârlılığı geri getirmiştir (Lapavistas, 2005: 31). Refah devleti yalnız iktisadi ve sosyal faaliyetler gerçekleştirmekle kalmamış, aynı zamanda özellikle eğitim ve sağlık alanında yaptığı yatırımlarla nitelikli işgücü yetiştirilmesine de katkı sağlamıştır (Şaylan, 2003: 126).

İkinci Dünya Savaşı sonrasında meydana gelen bazı gelişmeler sosyal devletin altın çağını yaşamasında etkili olmuştur. Bu gelişmeler (Gümüş, 2010: 119):

- ✓ Savaşın oluşturduğu yıkım
- ✓ Sovyetlerin sosyalizmi yayma isteği ve Batı dünyasının bunu engelleme çabası
- ✓ Sosyal demokrasiyi benimseyen partilerin iktidara gelmesi
- ✓ Katı liberalizmin savaşın sebebi olarak gösterilmesidir.

Sosyal devlet anlayışının altın çağını yaşamasında dönemin hâkim iktisadi politikasının olgunlaşma dönemine girmiş olmasının yanı sıra, savaşın yarattığı yıkımlar da etkili olmuştur. Bu süreci etkileyen unsurlardan biri de dünyanın iki kutuplu hale gelmesi ve Rusya’daki siyasi rejimin kutbun diğer tarafında yer alan kapitalist rejimler açısından tehdit niteliği taşımasıdır. 1929 krizinden Sovyetler Birliği toplam dünya ticaretindeki payını artırarak görece başarılı şekilde çıkmıştır (Şaylan, 2003: 85). Almanya, İtalya ve Sovyetler Birliği totaliter rejimlerinin işsizlik sorununa kapitalist ülkelerden daha fazla çözüm bulmuş gibi görünmeleri (Skousen, 2009: 399) bu anlayışın neden kapitalistler tarafından da desteklendiğini açıklar niteliktedir. İkinci Dünya Savaşıyla birlikte kamu harcamalarının artması, işsizliğin ortadan kalkarak ekonomik hasılanın artış göstermesi Keynes’i daha da haklı duruma getirmiştir (Skousen, 2009: 399). Kendisine yüklenen misyonun hakkını veren refah devleti İkinci Dünya Savaşı sonrasında 20 yıl boyunca savaşın etkilerinin azaltılması, büyümenin sağlanması, demokratikleşmenin

gerçekleşmesi ve toplumsal çatışmaların önlenmesi konularında en büyük rolü oynamıştır (Şaylan, 2003: 101).

İkinci Dünya Savaşı sonrasında adil ve demokratik bir toplum hedefiyle sosyal demokrat partiler önemli bir kitle tarafından destek görmüştür (Şaylan, 2013: 99). Yaklaşık otuz yıl uygulanagelen bu devlet anlayışı sosyal demokrat parti ve işçi partileri tarafından yoğun bir biçimde savunulmuş olmakla birlikte, muhafazakar parti ve ideolojiler açısından da sosyalizm ve komünizm tehdidine karşı önemli bir kalkan olarak görülmüş ve desteklenmiştir (Şaylan, 2003: 102).

Devletin sosyal ve ekonomik alanda genişleyen müdahalelerinde bu dönemde etkisi artan sosyal bilimler önemli rol oynamıştır (Bornemann, 1976:125). Sosyal devlet anlayışına uygun toplumsal değişim için sosyoloji ve davranış değişimi için psikoloji (Bornemann, 1976:125) bilimlerinden yararlanılarak politikalara uyum sağlanmaya çalışılmıştır.

Sosyal devlet politikalarının uygulandığı bu dönemde fordizme dayalı bir üretim biçimi hâkimdir. Fordizm kendini piyasalardan ziyade hiyerarşiye bırakmış bir (Howard and King, 2008: 170) üretim biçimidir. 1945 yılından sonra ekonomik büyüme açısından fordist üretim yöntemi gözbebeği iken, dayalı düzenlemeler 1970’li yıllardan itibaren “fordizmin krizi” şeklinde ifade edilen ve katı fordist yapının eleştirisi üzerine kurulu bir genel yaygın kanaat oluşmuştur (Pierson,2004: 97). Fordizmin kendini çökerten bu krizine refah devleti de karışmıştır (Pierson, 2004: 98). Fordist üretimden postfordist üretime geçiş süreci refah devleti uygulamalarının yeniden şekillenmesi açısından önem taşımaktadır. Bu çerçevede uluslararası pazarların ve finansal kuruluşların serbestleştirilmesi, müdahaleci devletin kapasitesinin zayıflatılması, bütün ekonomileri daha açık hale getirmek ve ulusal sermaye -özellikle de ulusal emek- hareketlerini uluslararası rekabet koşullarına tabi kılmak önemli hale gelmiştir (Pierson, 2004: 101).

Refah devleti uygulamaları liberaller tarafından özellikle iki açıdan eleştiriye maruz kalmıştır: Bunlar; refah devletinin gelirin yeniden dağılımına ilişkin ekonomik uygulamalarının özgürlüğe hakaret niteliği taşıdığı ve kapitalist piyasa açısından bireysel özgürlüklerin korunmasının önkoşul olduğudur (Nock, 1988: 758). Keynes’in istatistiklerin yetersizliğinden yakındığını belirten Patinkin (1984:97-98) 1980’li yıllarda daha çok matematiğin kullanılmaya başladığını ve analizlerin daha titizlikle

yapıldığını, ampirik çalışmaların önem kazandığını, bugün ekonominin gelişmiş ve özellikle az gelişmiş ülkelerin büyümesi üzerinde durduğunu ve ekonomi alanında daha fazla uzmanlaşmanın gerçekleştiğini ifade etmektedir.

Bugün refah devleti anlayışı yeniden yapılanma ve bir dönüşüm ya da geçiş süreci olarak ifade edilebilecek bir sürece girmiştir (Gooby, 2002: 1). Refah devleti anlayışının altın çağını yaşadığı dönemden farklı olarak politika oluşturmada temel değişimler ekonomik küreselleşme, yüksek işsizlik, demografik yapıda değişim ve düşük istihdam olarak dört unsurda kendini göstermektedir (Gooby, 2002: 2).

Bu dönem diğer taraftan başka önemli gelişmelere de sahne olmuştur. 1929 krizi sonrasında liberal iktisat politikalarından vazgeçen devletler kendilerini krizden kurtarmak için 1945 yılından itibaren ulus üstü yeni örgütlenmelerin kurulması yoluna gitmiştir (Şaylan, 2003: 90). Bu durum 1980 sonrası kamu yönetimlerini şekillendirecek güçlü bir aktörün ortaya çıkması anlamına gelmektedir.

1.1.3. 1980 Sonrası Yönetim Anlayışı ve Neoliberalizmin Yükselişi

Keynesyen politikalar 1970’li yıllarda meydana gelen krize kadar sürmüştür. Bu krizle birlikte Keynes’in ekonomiyle ilgili görüşlerinin yetersizliği onun kişiliği ve görüşlerini artık tarihin bir konusu haline mi getirecek? (Skidelsky, 1998: 39) sorusu ortaya çıkmış, Keynesyen iktisat politikası ve sosyal devlet anlayışı terk edilmesi gereken bir “hastalık” ilan edilmiştir. Refah devleti uygulamalarının yarattığı kriz kapitalizmin yeniden yapılandırılması ve bu çerçevede devletin konum ve işlevinin yeniden tartışılmasını gündeme getirmiştir (Şaylan, 2003: 131-132).

1960’ların sonlarında ya da 1970’lerin başında, gelişmiş kapitalizmde verimlilik artışı ve kârlılıkta önemli bir düşüş başlamıştır (Howard and King, 2008: 208). 1973 ve 1979 yıllarında petrol fiyatlarındaki artışla birlikte enflasyonda yaygın ivmelenme ve işsizlikte artış olmuştur (Howard and King, 2008: 208). 1970’lerin ortalarından itibaren Vietnam Savaşının yarattığı ekonomik ve sosyal etkiler ile OPEC petrol şokları neoliberalizmin çıkışına imkân vermiştir (Palley, 2005: 21). 1980’lerde üretim ilişkilerinde neoliberal yönde birçok değişiklik olmuş ve genellikle neoliberal veya küreselleşme olarak tanımlanan yeni kurallar seti ortaya çıkmıştır (Howard and King, 2008: 169). Serbest piyasalara olan inancı ve devlet müdahalesinin sınırlandırılmasına

dayanan ekonomik görüşüyle neoliberalizmin yükselişine zemin hazırlayan ekonomist Friedman olmuştur (Hsu, 2017: 56). Neoliberalizm enflasyon, işsizlik ve kurumsal başarısızlıklar üzerine hızla yükselmiştir (Robison, 2006: 4).

Yirminci yüzyılın sonunda ortaya çıkan finansal krizlerin en önemli nedeni 1940’larda kurulan Bretton Woods sisteminin çöküşü, 1960’larda Europara piyasasının yayılması ve 1980’li yıllarda portföy yatırımlarının yükselişidir (Hsu, 2017:4). Uluslararası ticaret ve parasal ekonomileri düzenleyen bir sistem olan Bretton Woods sisteminin çeşitli sorunları bulunmaktadır (Keily, 2005: 56). Bu sorunların en önemlisi doların uluslararası olması yanı sıra, ABD’nin ulusal para birimi de olması ve bu nedenle değerinin ABD ekonomisinin rekabet gücüne dayanmasıdır (Keily, 2005: 56).

1970’li yıllarda kamu yönetiminin mevcut durumu toplum tarafından rahatsızlık hissi yaratırken, bir taraftan da bu dönem devletten beklentiler de artmaktadır (Hughes, 2014: 38). Bu yıllarda dünya 1950 ve 1960’lı yıllardaki gibi değildir ve 1973’ten sonraki süreç kapitalist gelişimin ilk dönemlerinden farklı özelliklere sahip olmakla birlikte eski yönetim anlayışına dönüş olarak ifade edilebilir (Keily, 2005: 63). 1970’li yıllarda mevcut kamu yönetimi “çevresinden düşmüş”, ağır işleyen bir anlayış olarak görülmeye başlanmıştır (Lynn, 2006: 104-105). Devlet müdahalesinin başarısız olduğu bir sistemde sunulan önerinin de müdahale etmeyen devlet olması şaşırtıcı olmamıştır. Böylece 1980’li yıllardan itibaren devlet daha çok düzenleyici rol üstlenmiş ve genişleyen alanı daraltılmaya başlanmıştır (İstanbul Ticaret Odası, 2007: 31-32).

Yeni politik ortamda devletin küçülmesi ve yeniden yapılandırılması için baskılar ortaya çıkmıştır (Gooby,2002: 7). Değişim yönündeki görüşlerden bir kısmı devletin küçülmesi ve “içinin boşalması” şeklinde iken, diğer bir kısım ise devletin yetkileri elinde bulundurmasının mümkün olabileceğini, bununla birlikte önemli politika değişikliklerine gitmesi gerektiğini ifade etmektedir (Gooby,2002: 7). Ancak her iki görüş açısından da ortak nokta devletin mevcut haliyle devam etmemesi gerektiğidir.

Neoliberalizm 1973’ten sonra ortaya çıkan ekonomik ve politik krize hem teori hem politika olarak tepki niteliğindedir ve bu durum kapitalist küreselleşmenin ulus ötesi eğilimlerini hızlandırmıştır (Colás, 2005: 75). Refah devleti sosyal demokrasinin bir ürünü olduğundan neoliberalizm yalnız refah devletine değil, aynı zamanda sosyal demokrasi anlayışına da karşıdır (Olssen et al, 2004: 246).

Neoliberalizm kavramı neoliberalerler tarafından genellikle kullanılmamakta, neoliberalerler daha çok serbest piyasa liberalizmi, klasik liberalizm, liberal muhafazakârlar, ekonomik muhafazakarlar ya da basit ekonomik liberalizm kavramlarını tercih etmektedir (Gamble, 2006: 21).

Neoliberalizmin ortaya çıkışında politik ve kültürel faktörler yanında Keynesyen politikaların zayıflıkları da etkili olmuştur (Palley, 2005: 22). İkinci Dünya Savaşı sonrası ekonomik canlılığı ilerletmeye yardım eden Keynesyen politikalar özellikle daha yavaş bir verimlilik artışı, düşen kârlar, dalgalı döviz kurları ve yüksek devlet harcamaları bağlamında enflasyon problemini daha da kötüleştirmiş ve 1970'lerin bitiminde bu politikaların sonu gelmiştir (Keily, 2005: 63). Bu durum serbest piyasa ve güvenilir para egemenliğinin desteklenmesi ile enflasyonun azalarak dünyanın durgunluktan kurtulabileceği anlamına gelmektedir (Keily, 2005: 63).

Neoliberalizm, klasik liberalizmin serbest piyasa-bireysel özgürlük dengesini ve ekonomiye devlet müdahalesine duyduğu güvensizliği benimser (Prechel and Harms, 2007: 4). Bazılarına göre neoliberalizm, birey özgürlüklerinin en üst düzeyde olması gerektiğini savunan liberalizm gibi bir siyasi ideoloji olmaktan ziyade genellikle ticaret, sermaye ve bunların devlet düzenlemesini içeren ekonomik politika ve eylemle ilgili bir akımdır (Mooney and Evans, 2007: 176). Bazılarına göre ise, esas olarak piyasa değerlerini ve yapılarını hem ekonomik hem de sosyal ve politik yaşamın içine yerleştirmeye dayalı siyasi bir projedir (Rodan, 2006: 197). Neoliberalizm siyasi bir ideoloji olarak önceki kurumsal düzenlemelerin eleştiri ve başarısızlıklarını açıklamayı içerirken, siyasi bir gündem olarak ekonomik büyüme ve gelişmeyi kolaylaştırmak amacıyla bir dizi politika içermektedir (Prechel and Harms, 2007: 8).

Pazarlarda doğal verim düşüncesine dayalı basit bir neoklasik düşüncenin ötesinde, neoliberalizmin esas hedefi siyaset ve toplumun daha geniş örgütlenmesi için piyasa ilişkileri ve değerini genişletmektir (Robison, 2006: 4). Piyasa değerlerini geniş çaplı kurumsallaştıran bir yaklaşım olarak her ne kadar teknik süreç ve fikirler tarafından genellikle gizlense de doğal olarak siyasi bir gündemdir (Rodan, 2006: 214).

Neoliberalizmi bir ideoloji, bir yönetim tarzı ve bir politika paketi olmak üzere üç boyutlu bir kavram olarak ifade etmek mümkündür (Steger and Roy, 2010:11). İnsan refahının en iyi şekilde sağlanması için bireysel girişimcilik özgürlüklerinin teşvik

edilmesi ve güçlü özel mülkiyet hakları, serbest piyasalar ve serbest ticaretin kurumsal bir çerçeve içinde karakterize edilmesi gerektiğini kabul etmektedir (Harvey, 2005:2). Liberalizmin özellikle demokratikleşmeye verdiği önceliğin aksine neoliberalizmde ekonomik eylem ve reformlar kalkınmanın yolu olarak görülmektedir (Mooney and Evans, 2007: 177).

19. yüzyılda hâkim olan klasik liberalizmin iki ana unsuru açısından neoliberalizm bu yaklaşıma uymaktadır. Bunlardan ilki en iyi politikanın piyasaların mümkün olduğunca az engelle çalışmasına izin vermesine dayalı *laissez faire* ve serbest piyasaların tam potansiyeline ulaşması için devletin bunu mümkün kılan kurumları etkin bir şekilde oluşturması ve sürdürmesi gerektiği inancıdır (Gamble,2006: 22). Her iki ilke de piyasaya öncelik vermekle ve aktif devlet anlamına gelmekle birlikte, ilk durumda devletin rolü öncelikle piyasaların işleyiş yolundaki engelleri ortadan kaldırmak iken ikincisinde devlet aynı zamanda piyasaların içinde çalışabileceği doğru bir kurumsal ortam yaratmak için müdahale etme rolüne ve sorumluluğuna sahiptir (Gamble,2006: 22). Neoliberalizmin bu ikinci kolu, yapısal uyum, sosyal sermaye ve gelişmekte olan ekonomilerdeki iyi yönetimden, refah güvenliği ağlarına, beşeri sermayeye yapılan yatırımlara, çevre korumasına, kurumsal sosyal sorumluluğa kadar geniş bir devlet müdahalesini meşrulaştırmaktadır (Gamble,2006: 22).

Neoliberalizm zamanla melezleşen bir siyasi ideoloji ve yönetim biçimi olarak piyasaların faydalarını, evrensel hukukun üstünlüğünü, bireysel insana olan ihtiyacı ve özellikle mülkiyet haklarını vurgulamaktadır (Craig and Porter, 2006: 11). Neoliberalizme göre devletin piyasa mekanizmasına müdahalesi zayıf ekonomik performans sebebidir ve girişimcilerin yatırım kararlarından sorumlu olması gibi bireylerin de seçimlerini özgürce yapması ve sonuçlarından sorumlu olması gerekmektedir (Prechel and Harms, 2007: 4-5).

Neoliberalizm toplum ve devletlerarası ilişkilerde bazı değişiklikleri savunmaktadır(Prechel and Harms, 2007: 5):

- ✓ Piyasalara müdahale eden hükümet politikalarını ortadan kaldırarak piyasaları genişletmek,
- ✓ Verimsiz hükümetin kaynaklarını azaltmak ve sermaye oluşumu için özel yatırımcılara kanalize etmek için vergileri kesmek,

- ✓ Kamu mallarını özel ekonomik aktörlere satarak özelleştirmek,
- ✓ Piyasada değiştirilemeyen şeyleri ticarileştirmek (örneğin; sağlık, eğitim, kirlilik),
- ✓ Kişisel sorumlulukları oluşturmak için sosyal programları ortadan kaldırmak.

Tablo 1: Neoliberal Kurumsallığın Temel Unsurları, 1981–2005

Politika	Temel makroekonomik ortamların “tam” olması, mikroekonomik fiyatların (ve ilgili piyasa mekanizmalarının) “tam” olması, devlet hizmetlerinin piyasaya özelleştirilmesi, devletlerin piyasaların dışında kalması.
Ekonomi	Doğru politika-kurumsal çevre, pazarın küresel olarak büyümeye entegre olmasının sağlanması.
Yöneti(şi)m	YKY’nin yükselişi, Devlet, pazar ve sivil toplum (STK’lar) arasında yetki ve hizmet sunumu paylaşılması. Bütçenin / harcamaların kurumsal olarak güçlendirilmesi, sözleşme ve denetim kapasiteleri, bilgi saydamlığı, müşterilere, hukuka, medyaya çoğul hesap verebilirlik.
Adem-i merkeziyet	Yerel hizmetlerin rekabetçi veya ortak üretimi, destekleyici devlet, merkezi olmayan seviyelerde pazar ve sivil toplumun kapasiteleri, ‘Sivil toplum’ ve yerel ortaklık, katılım ve fikir.
Toplum/Yoksulluk	Yerel hedefin gruplara ve topluluklara ayrılması, tercihen vatandaş seçiminin, merkezci/yeniden dağıtım mekanizmaları yerine pazar yoluyla ele alınması.

Craig and Porter, 2006: 60.

Neoliberalizm süreci yalnızca yetkilerin kurumsal çerçevesini değil, aynı zamanda emek, toplumsal ilişkiler, refah hükümetleri, yaşam ve düşünce biçimleri ile üretim faaliyetlerini de değiştirmiştir (Harvey, 2005: 3). Yoksulluğa yaklaşımında, gelirin

yeniden dağıtımından kaçınmakta ve ahlaki disiplinle pazarları vurgulamaktadır (Craig and Porter, 2006: 11). Sürdürülemez görünen mevcut korunaklı sanayileşme ve refah krizinin düşüşüne bir çıkış olarak deregülasyon, özelleştirme ve düşük vergilere dayalı politikaları ve bunları savunan Reagan ve Thatcher gibi serbest piyasa taraftarlarını iktidara getirmiştir (Robison, 2006: 4).

Neoliberalizm yoksul ülkelerin fakir kalmasının nedeninin genelde iktisatçılar tarafından kabul edildiği gibi makine, altyapı veya paranın yokluğundan değil, aksine yanlış anlaşılan devlet müdahalesi, yolsuzluk, verimsizlik ve yanlış yönlendirilmiş ekonomik teşviklerden kaynaklandığını, ayrıca iç tüketimden ziyade uluslararası ticaret ve finansmanın kalkınmanın motorları olması gerektiğini iddia etmektedirler (Saad-Filho, 2005: 114).

1990'lı yıllarda dünya genelinde neoliberal politikalarda küçük değişiklikler yapılmıştır. Neoliberalizm teorisi ve pratiği aktivistlerde, politika yapıcılarda ve akademisyenlerde muhalefet yaratmış olmakla birlikte hala sosyal bilimlerde, popüler anlayışta ve politika çevrelerinde önemli bir otoriteye sahiptir (Shaikh, 2005: 42). Bu yaklaşımı destekleyen güçlü milletler ve kurumlar, piyasaların kurallarını büyük ölçüde genişletmeyi başarmış, bununla birlikte yoksulluk ve eşitsizlikler var olmaya devam ederken yeni krizler de ortaya çıkmıştır (Shaikh, 2005: 42).

1.2. KAMU YÖNETİMİNDE DÖNÜŞÜM İHTİYACI VE KAMU YÖNETİMİNİ DÖNÜŞÜME GÖTÜREN NEDENLER

Klasik anlayışın yarattığı sorunlar veya mevcut sorunları çözmede yaşadığı başarısızlıklar üzerine hükümdarlığını ilan eden sosyal devlet anlayışı ve onun ekonomik meşruiyet kaynağı olan Keynesyen iktisat politikası da 1970'li yıllarda ortaya çıkan sorunlar karşısında sorgulanmaya başlanmış ve yeni bir iktisadi ve yönetsel düzenin temelleri atılmıştır.

1960'lı yılların ortalarından 1970'li yılların sonlarına kadar sosyal devlet anlayışı altın çağını yaşarken, 1980'li yıllardan itibaren planlamacılar geri çekilmeye ve Reagan ve Thatcher gibi planlama ile “dost olmayan” siyasetçiler kendini göstermeye başlamıştır (Pollit and Bouckaert, 2011: 9).

Kamu sektörüne 1970’li yıllarda üç temel konu çerçevesinde yaklaşılmıştır. Bunlar kamu sektörünün yapı olarak büyük olduğu, harcama olarak büyük olduğu ve kullandığı yöntemlerin iyi olmadığı temellerine dayanmaktadır (Hughes, 2014: 38-39). Bu tespitlerin sonucu şu şekilde özetlenebilir: Yönetim yapı ve işlev olarak küçülecek ve hizmet sunulacaksa bu hizmetler mümkün mertebe bürokrasi dışında halledilecektir. 1980 öncesi döneme ilişkin eleştirilerin hedefi esas olarak yönetimin gerekliliği/gereksizliği veya varlığı sorunu üzerine temellenmez. Tartışmalar bürokrasiyi hedef almaktadır. Dolayısıyla tartışmalar sistemin varlığında değil, uygulanma şeklinde bir sorun olduğu mesajını vermektedir.

1980 sonrası kamu yönetimi anlayışı kamu sektörü ile özel sektörü karşılaştırmakta ve özel sektöre öncelik vererek “yönetim” kavramının her iki sektör için de geçerli evrensel kurallarından bahsetmektedir. Ancak 1980 sonrası dönemde özel sektörü ele alma şekli daha önce uygulanan sosyal devlet politikalarının da etkisiyle kamu sektörünün ortaya çıkardığı sorunlar üzerinden gitmektedir. 1970’li yıllarda yaygınlık kazanan etik dışı davranışlar da yönetimle ilgili güven sorununu daha derin hale getirmiştir. Bu sebeple öngörülen reçete kamu sektörünü mümkün olduğunca “pasifleştirmek”tir. Devletin özel sektöre alan açması, özel sektörün girebileceği ve faaliyet gösterebileceği alanlardan elini çekmesi gerekmektedir.

Kamu yönetiminde meydana gelen bu dönüşüme sebep olan unsurlar pek çok açıdan tasnif edilebilir. Dönüşümün sebepleri bir önceki dönemin sonuçları ile büyük ölçüde örtüşmektedir. Tüm bu gelişmeler yanında dönüşümü yaygın hale getiren ve kaçınılmaz kılan küreselleşme ve uluslararası örgütler aracılığıyla dönüşüm hızlı bir şekilde yayılma alanı bulmuş ve meşruiyet kazanmıştır.

Kamu yönetiminde değişim genellikle küreselleşme kavramı çerçevesinde ele alınmakta ve örgütsel değişim piyasa ve ekonomi temelli tek bir paradigma içinde yorumlanmaktadır (Wise, 2002: 555). Oysa, kamu yönetiminde değişim yalnızca küreselleşme kavramıyla açıklanamayacağı gibi teknolojik, sosyal, siyasal, ekonomik gelişmelerin herhangi biri göz ardı edilerek de ortaya konulamaz. Farklı unsurların etkilerini göz ardı etmemek ve bunlar arasındaki dengeye dikkat etmek bugünü ve geleceği yorumlamak açısından önemli bir anahtardır (Wise, 2002: 555). Tüm bu faktörler yanında ülkelerin yönetsel, sosyal, tarihsel geçmişleri gibi çok sayıda faktörün

etkisiyle reformlar aynı amaca hizmet eden ve çoğu kez birbirine benzeyen ama tam anlamıyla birbirinin aynı olmayan kural ve uygulamaları içermektedir.

20. yüzyıl kamu yönetimi açısından birbirinden önemli ölçüde farklı yönetim politikalarına sahne olmuştur. 1980 sonrası dönemi kamu yönetimi açısından bir transfer çağı olarak ifade etmek mümkündür. Özelden kamuya ilke ve kavram transferi, ülkeden ülkeye politika ve mevzuat transferi, ulus üstü kuruluşlardan para, politika, ilke ve kurallar transferi vb. Kamu yönetimi açısından gerçekleşen transfer geniş anlamda küreselleşmeyle bilginin, kişilerin, hukukun, kültürün, markaların, müziğin, seslerin, yazıların vb. transferi olarak da kendini göstermiştir.

Tablo 2: 1960 Sonrası Kamu Yönetiminin Özellikleri

Dönem	Hâkim Söylemin Özellikleri
1960'ların ortası- 1970'lerin sonu	Akılcı hiyerarşik planlama ve fayda maliyet analizi. Bilim ve uzmanlık ilerlemeyi sağlayacak
1970'lerin sonu- 1990'ların Sonu	Yeni Kamu Yönetimi. Verimliliği artırmak için iş teknikleri. Çok çeşitli problemlere çözüm olarak "daha iyi yönetim" in yükselişi.
1990'ların sonundan -2010	Baskın model yok. Yönetişim, ağlar, ortaklıklar, "katılma", şeffaflık ve güven gibi çeşitli anahtar kavramlar.

Tabloda görüldüğü üzere Pollit ve Bouckaert (2011: 11) üç reform dalgası olduğunu belirtmektedir. Bu tablo elli yıllık bir yönetim anlayışını özetler niteliktedir. Hughes (2014:24), 1980 ile bugün arasında yapılacak bir karşılaştırmanın, yönetim anlayışında ne denli büyük bir değişim yaşandığını göstereceğini ifade etmektedir. Oysa Pollit ve Bouckaert (2011:13) reform tartışmalarında reformun başarısı konusunda yeterli düzeyde veri bulunmadığını ifade etmektedir.

1.2.1. İktisadi Sebepler

A.Smith ile özdeşleşen klasik iktisat anlayışı devletin ekonomiye müdahil olmadığına piyasaların kendiliğinden denge düzeyine ulaşacağı görüşüne dayanmaktadır. Bu görüş 1929 ekonomik krizi ortaya çıkana kadar hâkim iktisadi görüş olarak önemini korumuştur. Tarihin en büyük ekonomik krizi olan 1929 krizi diğer krizlerden farklı olarak belli bir sınır içinde gerçekleşmemiş, tam anlamıyla küresel bir kriz halini almıştır (İstanbul Ticaret Odası, 2001: 16). Bu krizle her dört kişiden birinin işsiz kalması durumu ortaya çıkmış ve piyasaların devlet müdahalesi olmadan denge düzeyine ulaşabileceğine yönelik inanç tartışılmaya ve eleştirilmeye başlanmıştır (Büyükkakın, 2007: 22). 1936 yılına kadar krizi kendi yöntemleriyle çözmeye çalışan hükümetler (Büyükkakın, 2007: 22), bu tarihte J. Maynard Keynes'in "İstihdam, Faiz ve Paranın Genel Teorisi" isimli eseriyle kendilerine yeni bir yol bulmuştur. İkinci Dünya Savaşı sonrası genellikle sol partilerin iktidara gelmesi (Şenkal ve Başar Sarıipek, 2007: 150) de refah devleti anlayışının gelişmesi ve devletin büyümesini kolaylaştırmıştır. Ancak bu yönetim anlayışı da bir başka krizin ortaya çıkmasıyla sorgulanmaya başlanmıştır.

Refah devleti krizi ilk olarak ABD ekonomisinde etkisini göstermiştir (Şaylan, 2003: 119). Bretton Woods sisteminin çökmesiyle ülkelerde enflasyonist dalgalanmalar başlamış ve 1970'li yıllarda gerçekleşen petrol şoklarıyla (1973-1978) kriz daha da yaygınlık kazanmıştır (Şaylan, 2003: 120). Artık refah devletinin sıkıntı içinde olduğu inkâr edilemez duruma gelmiştir (Hirschman, 1980: 113). 1970'lerde hammadde fiyatlarındaki keskin artış büyük ölçüde ödemeler dengesizliği yaratmış, Uluslararası Para Fonu (IMF) özel finansman düzenlemeleri sağlamak ve mevcut fonlar üzerindeki gelir sınırını artırmak suretiyle durumu düzeltmeye çalışmış (Acocella, 2005: 437), fakat başarı sağlanamamıştır.

1970'li yılların ikinci yarısından itibaren ekonomik teori ve politikada serbest piyasaların kapitalist ekonomiler için en iyi örgütlenme mekanizması sağladığı inancına dayanan neoliberal yükseliş başlamıştır (Lapavistas, 2005: 30). Ekonomik, politik, ideolojik, kurumsal ve sosyal etkileri olan bu teori özellikle önde gelen üniversiteler,

IMF ve Dünya Bankası gibi uluslararası kuruluşlar ve ekonomi bakanlıkları gibi ana ekonomi aktörlerini etkilemiştir (Lapavistas, 2005: 30).

1980 sonrası siyasal sistem ve kamu yönetiminin esasını oluşturan yeni sağ anlayış piyasaya güveni koşulsuz kabul etmektedir (Şaylan, 2003: 136). Piyasaya güven zenginliğin ve kaynakların verimli kullanımının ve buna bağlı olarak özgürlüğün yegâne sağlayıcısı olarak görülmektedir (Şaylan, 2003: 136). Zira bu sistemde gelirler kişilerin performansına dayanmakta ve kaynaklar en rasyonel şekilde kullanılmaktadır.

1970’lerde azalan vergi gelirleri karşısında azalmayan kamu hizmet politikası kamuda değişim mesajları vermiştir (Hughes, 2014: 152). Az kaynakla aynı hizmetleri sunmaya çalışan hükümetler kamu sektöründe iktisat ve işletme mezunlarını istihdam etmeye başlamış ve özel sektörün üretkenliği kamu sektörüne uyarlanmaya çalışılmıştır (Hughes, 2014: 153). Gelişmiş kapitalist ülkelerde endüstriyel kapitalizme dayalı ekonomi sistemi yerini bilgi öncülüğündeki yeni ekonomi fikrine bırakmıştır (Keily, 2005:1). Gelişmekte olan ülkeler için yatırım çekecek, ticareti artıracak ve uzun vadeli büyümeyi teşvik edecek liberal politikaların benimsenmesi yoluyla bu ülkelerin harekete geçebileceği iddia edilmiştir (Keily, 2005:1).

1.2.2.Küreselleşme ve Uluslararası Kuruluşların Etkisi

Neoliberalizm ekonomik küreselleşme ve genel olarak küreselleşme ile eş zamanlı olarak kullanılmaktadır (Mooney and Evans, 2007: 177). Neoliberalizmi savunan ve muhalif olan kesimlerin ortak kabulü, küreselleşmenin kapitalizmin dinamikleri tarafından beslenen bir süreç olduğudur (Colás, 2005: 3). Kapitalist pazarın evrenselleştirici dinamiği neoliberal teorisyen ve politika yapıcılar için büyük bir cazibedir (Colás, 2005: 73). Neoliberalizm kapitalist küreselleşmeye neden olmamış, ancak bu sürece eşlik etmiş ve süreci kolaylaştırmıştır (Colás, 2005: 75).

Küreselleşmenin iki temel sebebi bulunmaktadır: Bunlardan ilki nakliye ve iletişim hizmetlerinin maliyetlerinin indirilmesi şeklinde kendini gösteren teknolojik gelişmeler iken, ikinci sebep uluslararası ticaretin kademeli olarak kaldırılmasına odaklanan ekonomi politikasıdır (Acocella, 2005: 428). Küresel neoliberal sistemlerde üretim süreçlerini daha ucuz hale getirmek kârı maksimize etmek için daha uygundur (De Souza, 2018: 69). Bu durumda örneğin insan sermayesine yapılan yatırımdan daha

ucuz, üretken ve nitelikli ise ithal emeğin kiralaması (De Souza, 2018:69) yoluna gidebilmektedir.

Küreselleşmenin bazen teknolojik yeniliklerden kaynaklandığı ifade edilmektedir ve gerçekten de teknolojik gelişmeler küreselleşmeyi körüklemiştir (Michie, 2003:3). Benzer şekilde küreselleşmeyle yeni teknolojiler konusunda taleplerin artması teknolojinin gelişimini, benimsenmesini ve yayılmasını hızlandırmaktadır (Michie, 2003:3).

Küreselleşme kavramının yarattığı etkilerle ilgili farklı görüşler şu şekilde ifade edilebilir (Cousins, 2005: 47):

- ✓ Küreselleşme en tepeye doğru yarıştır.
- ✓ Küreselleşme telafi edici sosyal harcamalara neden olur.
- ✓ Küreselleşmenin refah devleti üzerinde herhangi bir etkisi yoktur.
- ✓ Küreselleşme hükümetin faaliyetlerine sınırlama getirmektedir.
- ✓ Küreselleşmenin kamu yönetimine etkisi diğer faktörlerden daha ağır basmaktadır.
- ✓ Küreselleşmenin etkisi ülkeler arasında farklılık göstermektedir ve ülke politikaları tarafından şekillenmektedir.
- ✓ Küreselleşme politikaların birbirine yakınlaşmasına neden olmaktadır.

Küreselleşme sürecine derin uyum doğrudan yabancı yatırım yoluyla çeşitli ülkelerde üretim merkezlerine sahip olan çok uluslu şirketlerle somutlaşmıştır (Acocella, 2005: 423). Çok uluslu şirket savunucuları, bu şirketlerden yararlanabilmelerinin en iyi yolunun, ekonomiyi daha az değil daha fazla serbestleştirmek olduğunu savunmaktadır (Epstein, 2003: 161). Onlara göre çok uluslu şirketleri düzenleme ya da kısıtlamaya yönelik girişimler ev sahibi ülkeler için daha az faydalı olacaktır (Epstein, 2003:161).

Kamu yönetiminde dönüşümün ilkelerinden olan rekabet anlayışı yalnız ekonomik değil siyasi tekelleri de istememekte, bu sebeple ulus devletlere rakip ulus üstü ve ulus altı devlet/kurum/işletmeler ortaya çıkmaktadır. Bugün örgütler değişimin sürekliliği olgusu yanında, ulus devlet dışında kalan iç ve dış aktörlerin etkisi altındadır (Şahin, 2007: 48). Uluslararası örgütler sadece istenen hedefleri önermekle kalmamakta, aynı zamanda

farklı yapı ve kültürlerle sahip ülkeler için standart hedefler getirmektedir (De Souza, 2018: 69). Bu sebeple uluslararası örgütler reform uygulamalarını hayata geçirecek önemli bir araç işlevi görmektedir. Bu kuruluşlar reformların kavramsal çerçevesini çizmekte ve bağlayıcı kararlarla bu reformları ülkeler açısından uygulanabilir kılmaktadır (Güzelsarı, 2004: 93). Bu araçla örgütler reform için uygun zemini hazırlamakta, ilkeleri hayata geçirmekte ve reformların esas nedeni olan sermaye birikiminin devamlılığını sağlamaya çalışmaktadır (Övgün, 2013: 38).

Uluslararası örgütler önerileriyle hazır reform paketlerini uygulamaya koymakta ve bu uygulamaların ne ölçüde hayat bulduğunu izlemektedir. Örneğin, Dünya Bankası 1980 öncesinde reel sektör üzerinde somut işler kredilendirirken, 1980’li yıllardan sonra kamu yönetimleri üzerine de eğilmeye başlamıştır (Ayman Güler, 2005: 33). 1980’li yıllarda etkili olan Dünya Bankası ve Birleşmiş Milletler iken, 1990’lı yıllarla bu kuruluşlara AB, IMF ve OECD de eklenmiştir (Övgün, 2013: 13).

Örgütler açısından uygulamaların ne ölçüde hayat bulduğunu sorgulamak bir denetim niteliği taşımadığı ve doğrudan yaptırım uygulanmadığı için “izleme” olarak ifade edilmektedir. Bu kurumlar izlemeler neticesinde raporlar sunarak ülkelerin “ne derece güvenli bir liman” olduklarıyla ilgili uluslararası karşılaştırmalı listeler hazırlamakta ve bu listelerle yatırımcıları yönlendirmektedir (Övgün, 2013: 40). Aşağıdaki tabloda görüldüğü üzere uluslararası örgütlerin üye ülkelere yönelik farklı izleme yöntemleri ve ekonomik, siyasi, sosyal ve yönetsel farklı düzeyde etkileri bulunmaktadır.

Tablo 3: Uluslararası Örgütlerin Devlet Sistemlerine Etkileri

ÖRGÜT	ETKİLEME ŞEKLİ	EKONOMİK	SİYASİ	SOSYAL	YÖNETSEL
IMF	Borç verme				
	İzleme	+	-	-	-
	Değerlendirme				
DB	Borç verme	+	-	+	-
	İzleme				
	Değerlendirme				
AB	Üyeliğe kabul				

	İzleme	+	+	+	+
	Değerlendirme				
OECD	Raporlama				
	İzleme	+	-	-	+
	Değerlendirme				

Övgün, 2013:73-149.

Küreselleşme ekonomilerin dışsal şoklara karşı savunmasızlığını artırmaktadır (Acocella, 2005: 436). Uluslararası örgütlerin karar ve uygulamalarının hayata geçebilmesi için bir iç ya da dış krizle karşı karşıya kalınması önemlidir (Ayman Güler, 2005: 15). Herhangi bir krizle karşı karşıya kalan ulus devlet bu kuruluşların krizden kurtulma reçeteleriyle mevcut sorunu çözmeye çalışmaktadır. Bu sebeple küreselleşmeyle birlikte kamu yönetimlerinin krize daha açık hale gelmesi uluslararası örgütlerin etkinliğini de artırmaktadır.

Küreselleşmeyle aşınan ulus devlet yapılarında ulus devletlerin yerini “küresel dünya devleti” alacağına ilişkin (Köse, 2003: 30) öngörüler bulunmakla birlikte ulus devletlerin ortadan kaldırılması gibi bir hedef bulunduğu söylenemez. Çünkü küresel kapitalist sistemin başarıyla uygulanabilmesi ulus devletlerin bunu garanti altına almasıyla mümkündür. Bu sebeple istenen ulus devletlerin yerini küresel bir devletin alması değil ulus devletlerin güç tekellerini devre dışı bırakmaktır.

1.2.3. Özel Sektörde Meydana Gelen Gelişmeler

1980 sonrasında kamu yönetimi birçok faktörün etkisi altına girmiştir. Benzer faktörler özel sektör kuruluşlarını da etkilemiştir. Değişim, yenilik, rekabet, küreselleşme gibi kavramlar sadece kamu sektörüne özgü kavramlar değildir. 1980’li yıllardan itibaren kamu sektörünü dönüşüm yapmaya zorlayan unsurlar benzer şekilde özel sektörü de bir yeniden yapılanma sürecine sokmuş, değişime uyum sağlamak zorunda bırakmıştır.

Klasik Weberyana yönetim anlayışı 20. yüzyılın ilk yarısında hem kamu sektörü hem özel sektör örgütlerinin karakteristik özelliği iken, bu anlayışın özellikle yetki üstlenme ve kişisel sorumluluk alma konusunda yarattığı sorunlar özel sektörde klasik yapıdan

uzaklaşma zorunluluğu yaratmıştır (Hughes, 2014: 150). Özel sektör örgütleri açısından değişime kolay uyum sağlayabilecek küçük ve esnek yapılar oluşturulması önemli hale gelmiştir. Bu durumu Drucker “yarın sökülüp atılabilen” ya da “herhangi bir fırtınada dağılabilen” çadırlara benzetmektedir (Drucker, 2001: 12). Artık örgütler değişimler karşısında “sökülüp atılma” ve herhangi bir kriz karşısında yok olma tehlikesi yaşamaktadır. Fordist üretimden postfordist üretime geçişle birlikte özel sektörde küçülme, kalite, yatay örgütlenme gibi ilkeler ön plana çıkmıştır. Günümüzde yönetici ne kadar astı olduğuyla değil, ne kadar karmaşık iş yaptığı ve enformasyon ürettiğiyle değerlendirilmektedir (Drucker, 2011: 10).

Özel sektörde meydana gelen değişimin yarattığı olumlu tablo ve kamu sektörünün başarısının azalması kamu sektörü için de değişimin sinyallerini vermeye başlamıştır (Hughes, 2014: 150). Bu durumda devlet hem kendiyile hem özel sektörün tecrübeleriyle yeniden şekillenmektedir. Örneğin, fordist üretim döneminde meydana gelen kriz sonucunda kamu yönetimleri postfordist anlayışa uygun esneklik, özelleştirme, yerelleşme ve esnek istihdam politikaları uygulamaktadır (Saklı, 2013:122).

Günümüzde tüm örgütler için en önemli kavram “belirsizlik” olduğuna göre kamu sektörü de özel sektör gibi belirsiz bir dünyada var olmaya çalışmaktadır. Bu sebeple 1980 sonrası dönemde kamu yönetimine yönelik küçülme söylemleri yalnız kamu örgütlerinin verimsiz ve hantal olmaları gerekçesiyle açıklanamaz. Bu dönemde istenen ve yeni sağ anlayışına da uygun düşen “küçük ama etkili devlet” söylemi “küçük ama etkili örgüt” olarak tüm kamu ve özel sektör örgütlerini içine almaktadır. Hiyerarşik kademelerin ve personel sayısının azaltılması, küçük örgütlerin kurulması, bürokratik işlemlerin basitleştirilmesi ve süreçlerin kısaltılması bu kapsamda yürütülen çalışmalardır. Her iki sektör açısından da var olan küçülme eğilimi Drucker tarafından “*Bir zamanlar piramitler gibi hep kalsınlar diye kurulan firmalar, şimdi daha çok çadırlara benziyor.*” (Drucker, 2011: 12) şeklinde ifade edilmektedir.

Benzer şekilde küreselleşme, örgütleri hem yerli hem yabancı mal ve hizmet sunan diğer firmalarla rekabete etmeye zorlamaktadır. Diğer taraftan halkın mal ve hizmet sunumuyla ilgili beklentileri değişmiş, sunulan mal ve hizmeti fiyat, kalite, hız vb. açılardan sorgulamaya başlamıştır. Beklentilerin ortaya çıkardığı bu kavramlar yalnız kamu sektörü için değil özel sektör için de kaçınılmaz hale gelmiştir.

1.2.4. Teknolojik ve Sosyal Sebepler

Teknolojide meydana gelen gelişmeler tarihte büyük değişimleri beraberinde getirmektedir. Teknolojinin tarihte iki temel kırılmaya sebep olduğu söylenebilir. Bu kırılmalardan biri teknolojinin gelişimiyle sanayi devriminin başlamasıdır. Bu devrim ekonomik, sosyal, siyasal vb. geçmişten büyük bir kopuşu ifade etmektedir. Teknolojinin tarihin seyrini değiştirdiği ikinci gelişme ise 1980 sonrasında meydana gelen teknolojik ve bilimsel devrimdir. Ülkeler günümüzde ne sahip olduğu doğal kaynaklar ne işgücü ne de şirketlerin fiziksel özellikleriyle zengin olmaktadır. Ülkelerin veya şirketlerin zenginliği sahip oldukları teknolojiyle doğrudan ilişkilidir. Bu sebeple 1980 sonrası şirket ve ülkelerin AR-GE harcamalarında da önemli artış gerçekleşmiştir.

Sanayi devrimi ile buhar makinesinin keşfi diğer farklı makinelerin üretilebilmesine imkân verirken, artık üretim süreci değişmekte ve dönüşmektedir (Şaylan, 2003: 170). İşçinin verimliliği de üretim süreçleriyle ilgili bilgisine bağlı hale gelmiştir (Şaylan, 2003: 171). Bugün ticaret ve üretimin yerini teknoloji almıştır. Teknolojinin kalbinde inovasyon bulunmaktadır ve inovasyonun kalbinde bilgi üretimi ve dağıtımı ekonomisi vardır (Tandon, 2009: 80). Küresel dünyada özel kuruluşlar piyasa içinde kendine yer edinebilmek ve pazar payını artırmak, kamu kurumları da toplumun artan ve çeşitlenen hizmet taleplerini karşılamak için bilgi ve teknolojilerden yararlanmaktadır (Öktem ve Aydın, 2005: 265).

Teknoloji alanında meydana gelen değişim refah devleti krizini çözmekte önemli bir araç özelliği taşımaktadır. Yeniden yapılanma anlayışı çerçevesinde belirlenen amaçlara ulaşmada teknoloji yardımcı bir işlev görmektedir. Teknolojik yenilikler hem üretim sürecinin yerel koşullara etkin biçimde uyum sağlamasına imkân vermekte, hem de işgücünün işveren açısından taşıdığı maliyetin düşmesine katkı sağlamaktadır (Şaylan, 2003: 186). Klasik bürokrasi anlayışının “eski” teknoloji çerçevesinde şekillenmiş yapısı herhangi bir bilgi veya belgenin hiyerarşik kademeleri tek tek dolaşarak en aşağı ya da yukarıya ulaşmasını sağlarken, günümüzde teknoloji aynı anda tüm kademelerin bir bilgi ya da belgeye ulaşmasını sağlayacak hale gelmiştir (Hughes, 2014: 46).

Değişen toplumsal yapı da kamu hizmet anlayışının değişmesini zorunlu kılmıştır. Değişen bu yapının temel özelliği daha eğitilmiş ve bunun ötesinde daha fazla bilgiye

erişebilir olmasıdır. Eğitim artık vatandaşlar açısından bir “lüks” olmaktan çıkarak zorunlu olmuş ve her düzeyde eğitime olan ilgi ve talep artmıştır.

Teknolojik gelişmeler ve özellikle televizyon, internet gibi iletişim araçlarının yaygınlaşması ile herkes her “şeyin” bilgisine erişebilir olmuştur. Halkın değişen kimliği onun kendisine verileni sorgulamasına ve daha fazlasını talep etmesine sebep olmuştur. Teknolojinin gelişmesiyle kamusal hizmetlerin internet üzerinden sunumu sağlanmakta ve kişiler dünyanın herhangi bir yerinde meydana gelen herhangi bir gelişmeden haberdar olabilmektedir. Küreselleşme ve bilgiye anında ulaşma uluslararası kamuoyu olarak ifade edilebilecek bir kamuoyu yaratmaktadır. Artık sunulan hizmetlerin yalnızca nicelik değil, nitelik olarak da daha fazlası halk tarafından talep edilmeye başlanmıştır (Bilgiç, 2008: 103). Siyasetçiler daha zor ikna edilmesi gereken güçlü bir kitleyle karşı karşıya kalmaktadır.

Bugün devletlerin karar verme süreçlerini etkileyen çok sayıda faktör ve aktör bulunmaktadır. Bu aktörlerden biri de dünyanın herhangi bir yerinde yaşayan insan/insan topluluğu olabilmektedir. Sivil toplum da küresel bir nitelik kazanmış, çok uluslu sivil toplum kuruluşları (STK) dünyanın her yerinde faaliyet gösterir hale gelmiştir. Bu durum devletleri demokratik olmaya da zorlamaktadır. Sürecin dışında kalabilmek, kendini soyut hale getirmek çok mümkün görünmemektedir. Yönetime güven duygusunun sağlanmasında bilgi teknoloji tabanlı uygulamalar önemli bir çözüm aracı olarak görülmektedir (Ateş, 2004: 380). Bu araçların yaygınlaşması özellikle şeffaflık ilkesinin hayata geçirilmesinde büyük önem taşımaktadır.

Eğitimin artmasına bağlı olarak gelişen ekonomik refah herkese aynı tür kamu hizmeti verilmesini de sorgulanır hale getirmiştir. Devlet bu açıdan da eleştirilerek refah devletinin herkesi eşit gören hizmet anlayışı tartışmaya açılmıştır. Farklı toplumsal kesimler farklı talepleri yönetime iletmeye başlamış ve yönetimleri bu yönde hareket etmeye zorlamıştır.

1.3. KAMU YÖNETİMİNDE DÖNÜŞÜMÜN TEMEL İLKELERİ

Kamu yönetiminde meydana gelen dönüşüm mevcut yapıyı eleştirirken yeni bir takım ilke ve uygulamaları hayata geçirmektedir. Dönüşümün çok sayıda ilke ve kuralından bahsetmek mümkün olmakla birlikte en belirgin olanları devletin küçültülmesi, özel

sektör ilke ve kurallarının ithali olan vatandaş memnuniyeti, yönetime katılım, kamu sektörüne duyulan güvensizliğin bir sonucu olarak şeffaflık ve hesap verebilirlik ile kamu yönetiminde merkezi yapıyı küçültmeyi amaçlayan adem-i merkeziyettir.

1.3.1. Devletin Küçültülmesi

Refah devleti anlayışı 1929 krizinin de tecrübesiyle hayalet kamu yönetimi anlayışını eleştirerek kamu yönetiminin ekonomik yapıya aktif müdahalesini öngörmüştür. 1930-1970’li yıllar devletin kamusal mal ve hizmetlerini bizzat sunduğu ve gerek yapı gerek işlev olarak hızla büyüdüğü bir döneme tekabül etmektedir. Bununla birlikte 1970’lerde patlak veren sorunların kaynağı olarak kamu yönetiminin büyüklüğü gösterilmiş ve kamu yönetiminin küçültülmesi gerektiği önerilmeye başlanmıştır.

Teknolojik değişimlerin ve küreselleşmenin etkisiyle kamu yönetimleri ekonomik sistemlerini yönetebilmek için yönetim büyüklüklerinde değişiklik yapmak zorunda kalmıştır (Litvack vd., 1998: 4). Kamu yönetiminde meydana gelen değişimi etkileyen bir unsur olarak postmodernizm tüm örgütler açısından küçülmenin meşru araçlarından biri olma özelliğine sahiptir. Modernizmin evrensel ilkeleri aksine parçalanmayı ve farklılaşmayı savunan bu anlayış, kamu yönetiminde meydana gelen değişimle de örtüşmektedir. Postmodern kamu yönetimi bölünmeyi, merkezden kaçışı, farklılaşmayı, çoğulculuğu esas almaktadır (Ergun, 1997: 13). Tüm bu unsurlar eş zamanlı olarak kamu yönetiminde küçülmeyi zorunlu kılmıştır.

Küçülme kavramı verimlilik amacıyla bir örgütün işgücünü azaltmayı veya bir bölümünü satmayı içermektedir (Mooney and Evans, 2007: 73). Kamu yönetiminde küçülme örgütsel ve görevsel küçülme olarak kendini göstermektedir. Örgütsel küçülme görevsel küçülmeyle de bağlantılı olarak personel sayısının azalmasıdır. Kamu hizmeti devletin kendisi veya gözetimi ve denetimi altında yer alan özel sektör kuruluşları tarafından kamuya yararlı olarak sunulan hizmetlerdir. 1980 öncesi dönemde devletin sunduğu hizmetler çoğunluğu oluştururken, 1980’li yıllardan itibaren devlet bu hizmetlerin gözetim ve denetim görevini üstlenmeye başlamıştır. “Büyük Devlet” kavramı yerine geçen devletin küçültülmesi çerçevesinde KİT’lerin özelleştirilmesi, özel sektör üzerindeki düzenlemelerin hafifletilmesi, israfın azaltılması ve etkinliğin artırılmasına yönelik politikalar geliştirilmiştir (Ömürgönülşen, 2003:4).

Özelleştirme devlet tarafından sahip olunan veya işletilen varlıkların özel sektöre satılma sürecidir (Mooney and Evans, 2007: 200). 1980 sonrası dünya genelinde özelleştirme politikalarının nihai amacı Keynesyen politikaların izini kamu yönetiminden tamamen silmek ve kamunun sırtından hizmet, örgüt ve personel yükünü atmaktır. Devletin küçültülmesi suretiyle devlete atfedilen düzenleyicilik rolü “pazara dost düzenleyicilik” işlevi görmekte olup amacı pazarın işleyişini kolaylaştırmak ve geliştirmektir (Şaylan, 2003: 206). Bu kapsamda düzenlenmesi gereken ilk alan devletin iktisadi örgütleridir. Özelleştirme bu dönemde devletin özellikle refah devleti uygulamalarıyla yüklendiği kamusal hizmetlerden kurtulmasının bir yolu olarak kendini göstermiştir.

Özellikle ekonominin durumunun ve hizmet sağlanmasının iyileştirilmesi amacıyla son yıllarda pek çok ülkede ulaşım, posta, sağlık hizmetleri, hapishaneler, su ve enerji sektörleri özelleştirilmiştir (Mooney and Evans, 2007: 200). Birleşik Krallık’ta özelleştirmeden en büyük gelir 1979 ile 1999 yılları arasında elde edilmiştir (165 Milyon\$), Bu ülkeyi İtalya (122 milyon dolar), Fransa (71 milyon dolar), Almanya (63 milyon dolar) ve İspanya (62 milyon dolar) takip etmiştir (Acocella, 2005: 148-149). 1980’li yılların ortalarından itibaren çok sayıda özelleştirmenin gerçekleşmesi hükümetlerin kamu işletmeleri açısından güven kaybettiklerinin somut bir işaretidir (Acocella, 2005: 147). Devletin ekonomik alandan çekilmesiyle bu alan özellikle boyut ve sayı olarak kitlelerin hayat ve refahını etkileyecek ekonomik güce sahip şirketler tarafından doldurulmuştur (Bandyopadhyay, 1996: 3109).

Geleneksel kamu yönetiminin açmazları ve eksiklikleri ile sorunları çözmedeki yetersizliği kamusal hizmetlerin kamu sektörü tarafından yapılmaması gerekliliği argümanı ile çözülmekle birlikte, bu hizmetlerin özel sektör tarafından nasıl sunulacağına ilişkin de bir tartışmayı beraberinde getirmektedir. Kamu yönetimi özel sektörün tamamlayıcı bir fonksiyonudur. Bu yönetimi her durum için özel sektörün alternatifi olarak düşünmek doğru bir yaklaşım olmayacaktır (Hughes, 2014: 59). Kamu yönetiminde dönüşüm çerçevesinde yapılması gereken yalnız kamu hizmetlerinin özelleştirme yoluyla özel sektöre devredilmesi değildir. Kamu yönetimini küçültürken özel sektörü de güçlendirmek gerekmektedir. Bu güçlenmenin gerçekleşmesi de yine devletin sorumluluğundadır. Bu durumda devlet bir taraftan kamunun küçülmesini

isteyerek alanını daraltmaya çalışırken, diğer taraftan özel sektörü teşvik edecek politikalar da yürütecektir.

Siyasal unsurların ön plana çıkarılması ve devletin dönüşümün baş aktörü olması kamu yönetimini de hedeflerin gerçekleştirilmesi için bir araç haline getirmektedir. Esasında bu durum çok da olağanüstü bir tespit niteliği taşımaz. Zira 1980 sonrası yükselen yeni sağ ideoloji de devlete araçsal bir rol biçmekte ve devletin ekonomik çıkarların önünü açması gerektiğini belirtmektedir. Kamu yönetimi de olağan bir şekilde ikinci plana itilmektedir. 1980’li yıllarda kamu sektörünün boyutu üzerinde şekillenen tartışmalar bu yılların sonlarından itibaren özelleşmesi mümkün olmayan kamu hizmetlerinin etkin ve etkili sunulması üzerine odaklanmış ve ilgi kamu yönetiminin boyutundan “nasıl yönetildiği” üzerine kaymıştır (Ömürgönülşen, 2003: 20).

1.3.2. Vatandaş Odaklılık

Kamu yönetimi anlayışında dönüşüm yalnızca kamu yönetiminin, siyasi iktidarın, kurum ve kuruluşların yeniden tanımlanması süreci değildir. Dönüşümle birlikte vatandaş algısında da değişim meydana gelmiştir. Kamu hizmetlerini sorgusuz kabul eden, sorgulamaz, denetlemez pasif vatandaş yerini hizmetlerin gerekliliğini ve niteliğini sorgulayan, takip eden, denetleyen aktif vatandaşlara bırakmıştır (Çukurçayır, 2003:17-20).

Etkili, verimli ve kaliteli hizmet sunumu ile vatandaş memnuniyetinin sağlanması vatandaş odaklı kamu yönetimi anlayışının nihai amacını oluşturmaktadır (Karataş, 2007-84-86). Bugün vatandaşı temel alan yönetim anlayışı hem kendiliğinden oluşmuş hem de istenmiştir. Dolayısıyla hem zorunluluk hem tercih olmuştur. Bir zorunluluk olmuştur, çünkü daha önce ifade edildiği üzere 1970’li yıllardan itibaren meydana gelen teknolojik değişimler, küreselleşme ve eğitim düzeyindeki artış demografik yapının kendiliğinden değişmesine sebep olmuştur. İnsanlar daha çok bilgiye ulaşabilir hale geldikçe yönetimleri daha çok sorgulamaya başlamıştır. Bunun sonucunda kamu hizmet sunumlarında belirli niceliksel ve niteliksel düzenlemeler kaçınılmaz olmuştur. Diğer taraftan 1980’li yıllardan itibaren neoliberal politikaların birey ve demokrasi vurgusu ile devletin rekabet ortamının bir aktörü olması da vatandaşın hizmet kalitesini etkilemesinde önemlidir.

Vatandaş odaklılık ilkesinin hayata geçirilmesi hizmetin planlanmasından yeniden düzenlenmesine kadar pek çok faaliyetin gerçekleşmesine bağlıdır. Bu sebeple vatandaşın iyi tanınması, hizmetlerin vatandaş memnun edecek düzeyde gerçekleşmesi için yeterli kaynağın sağlanması, herkes açısından hizmetin erişilebilir olması ve sonuçların izlenerek geribildirimler yapılması ile hizmetin yeniden düzenlenmesi ve geliştirilmesi (Karataş, 2007: 84-87) gibi çok aşamalı bir hizmet sunumu anlayışı gerektirmektedir.

Vatandaş odaklı yönetim yerine vatandaş müşteri gibi gören müşteri odaklı yönetim ifadesi de kullanılmaktadır. Bu kavram kamu sektörü ile özel sektörü birbirine yakınlaştırma amacına hizmet eder niteliktedir. Bununla birlikte müşteri kavramının vatandaş kavramını ne ölçüde karşıladığı sorusu ortaya çıkmaktadır. Bu kavramı çeşitli açılardan ele almak mümkündür. Öncelikle kamu hizmetlerinin niteliği ve vatandaşın sahip olduğu siyasi kimlik onun salt bir müşteri niteliğiyle sınırlandırılmasını imkânsız kılmaktadır. Sunulan kimi mal ve hizmetlerin (örneğin ulaşım) karşılığı hizmet sırasında vatandaş tarafından ödenebilmekte ve alış-veriş ilişkisi burada gerçekleşebilmektedir. Bununla birlikte örneğin iç ve dış güvenlik gibi tam kamusal hizmetlerde alış-veriş ardılığının gerçekleştiği söylenemez. Bu hizmetlerin kaynağını vatandaş tarafından ödenen vergiler oluşturmakta ve hizmetten ne kadar yararlandığı ölçülememektedir. Diğer taraftan sunulan hizmetler için bireysel fayda/tatmin ilişkisi kurulması da kolay görünmemektedir. Ayrıca bu gibi bazı hizmetlerde vatandaşın bu hizmeti almak-almamak ya da alternatiflerden birini seçmek gibi bir özgürlüğü de bulunmamaktadır (Dalbay, 1999:102). Bu sebeple özellikle tam kamusal ve tekel niteliğinde mal ve hizmetler için müşteri kavramının vatandaş kavramı yerine ikame edilmesi mümkün görünmemektedir.

1.3.3. Yönetime Katılım

Geleneksel kamu yönetimi anlayışında vatandaş kamusal kararların alınması ve uygulanması sürecinde pasif kalmakta, yalnız hukuk devleti ilkesi çerçevesinde mağduriyeti durumunda yargı yoluyla hakkını aramaktadır. Bununla birlikte sunulan hizmetin vatandaş ne ölçüde tatmin ettiği veya yönetimin eylem ve işlemlerine karşı tutumu göz ardı edilmektedir.

Bir kamusal hizmetin vatandaş odaklı olabilmesi karardan etkilenecek olanların da karar alma sürecine katılımıyla mümkün olabilmektedir. 1990'lı yıllarda hâkim olmaya başlayan yönetim düşüncesinin de temelini oluşturan bu ilke ne yalnızca karar alma süreciyle sınırlı ne de kamu sektörüne özgü bir kavramdır. Kamu hizmetlerinin sunumuyla ilgili daha önce kabul edilen “vatandaş için” anlayışı yerini “vatandaş tarafından” kavramına bırakmaya başlamıştır (Kutlu vd. 2009: 508). Artık karar alma sürecinden uygulama sürecine kadar vatandaşın yer aldığı bir kamu hizmeti anlayışı söz konusudur. Bu sebeple vatandaş odaklı kamu hizmeti sunumu ilkesiyle de bağlantılı olan yönetime katılım ilkesi vatandaşın özellikle kendisini ilgilendiren kararlara aktif olarak katılmasına imkân vermektedir. Kamu kararlarına katılım ile politikaların doğru tespiti ve meşru hale gelmesinin yanında aktif vatandaş yaratılması ve demokrasiye işlerlik kazandırılması gibi faydalar da elde edilmesi umulmaktadır (Ruige vd., 2014: 19).

Yönetime katılım 3 şekilde gerçekleşebilir: bilgilendirme, istişâre ve aktif katılım (Ruige vd., 2014: 20). Tek yönlü iletişime dayanan bilgilendirme daha çok şeffaflık ilkesi kapsamında ele alınabilir. Yönetişim anlayışıyla benimsenen katılım ise aktif katılım anlayışıdır. Bu durumda kişi kendisi ve yaşamıyla ilgili kararları başkalarının iradesinden kurtararak bu kararlara yön verebilmektedir (Çukurçayır, 2000:212). Hizmet sürecinin herhangi bir aşamasında hizmetten yararlananlar karar alma/uygulama süreçlerini etkileyebilirler. Bu etkileme bazen karar aşamasında katılım şeklinde olabileceği gibi geribesleme aracılığıyla kararın yeniden şekillenmesine de yardımcı olabilir.

Katılım merkezi idareden yerel idarelere doğru daha etkin ve fazla olmaktadır (Eryılmaz, 2010: 132). Merkezi idare tarafından sunulan hizmetlerde halkın yeterli bilgiye sahip olamaması ve uygulamada bu katılımın hayata geçirilmesinin zorluğuna karşın, yerel ihtiyaçların karşılanması amacıyla faaliyet gösteren yerel yönetimlerde katılımın daha işlevsel olması olağandır. Katılımın daha işlevsel olabilmesi yönetimin daha da küçülmesiyle mümkün görünmektedir. Özetle, daha az merkeziyetçi yönetimler daha katılımcı mekanizmalara imkân vermektedir. Bu uygulanabilirlik durumu katılım ilkesinin daha çok yerel yönetim kavramıyla ilişkilendirmesi sonucunu doğurmaktadır.

Katılım ilkesinin hayat bulması bu alanda yapılan düzenlemelerin ötesinde katılım kültürünün oluşmasına da bağlıdır. Örneğin, toplumun geleneksel bir yapıya sahip olması halkın yönetime katılım düzeyini etkilemektedir (Dursun, 2004:237). Toplumsal gelenekler/yönetim kültürü yanında yaş, cinsiyet, eğitim durumu, mesleki özellikler, gelir durumu gibi bireysel faktörler de kararlara katılma eğilimini değiştirebilmektedir.

1.3.4. Adem-i Merkeziyet

1990'lı yıllardan itibaren dünya, politik ve ekonomik reformlar çerçevesinde adem-i merkeziyetçiliğe yönelik çalışmalara gitmiştir (Litvack vd., 1998: 4). Yönetim anlayışında meydana gelen gelişmelerle birlikte genel eğilim merkezi idarelerin mali, siyasi ve yönetsel sorumluluklarını daha alt düzey yönetimlere ve özel sektöre devretmesidir (Litvack vd. 1998: 1). Geniş anlamda “merkezin yükünü hafifletmeye” yönelik her uygulama ve kararın bu ilkenin hayata geçirilmesine hizmet ettiği ifade edilebilir. Merkezileşmeyi azaltmaya yönelik çalışmalar için farklı ülke ve coğrafyalarda farklı kavramlar kullanılmaktadır: Adem-i merkeziyet (decentralization), yetki dağıtma (Deconcentration), yetkilendirme (Delegation) (Litvack vd, 1998: 4).

Tablo 4: Adem-i Merkeziyet Tür ve Düzeyleri

Adem-i Merkeziyet Türü	Adem-i Merkeziyet Düzeyi
Dikey adem-i merkeziyet Hükümet ya da yönetimin birçok katmandan oluştuğu sistemdir.	Kademelerin sayısı
Karar adem-i merkeziyeti Siyasi kararların farklı katmanlar arasında nasıl dağıldığıyla ilgilenir.	Yerel aktörler ne düzeyde siyasi karar hakkına sahiptir: *Zayıf özerklik: Anayasa münhasıran ulusal yasama organına yetki vermiştir veya ulus altı yasama organları artık otoritelerdir. *Artık /bakiye özerklik: Anayasa tarafından özellikle belirtilmeyen politika alanlarında ulus altı yasama organlarına yetki verilir. *Ulus altı veto hakkı: Yerel yasama organı ulusal yasamanın seçtiği yasayı engelleme

	hakkına sahiptir.
Atama adem-i merkeziyeti Atanan ve görevden alınan farklı düzeydeki yetkililerle ilgilenir. Eğer birinci basamaktaki yönetici ikinci kademeyi atıyorsa bu seçimle gelmesinden daha merkezidir. Daha az adem-i merkeziyetçi yapılarda atamalar “yukarıdan” yapılır.	Yukarıdan atamayla değil, aynı veya alt düzey kademelerden görevlendirmenin yapılması
Seçim adem-i merkeziyeti Yerel düzeyde yetkililerin seçimle göreve gelmesi olarak ifade edilebilir. Bu adem-i merkeziyet doğrudan seçimle gelen kademelerin oranıyla değerlendirilir.	Ulus altı yetkililerin ne ölçüde seçildiği
Mali Adem-i merkeziyet Vergi gelirleri ve kamu harcamalarının farklı yönetim kademeleri arasında nasıl dağıtıldığı ile ilgilenmektedir.	Ulus altı kuruluşlarla gelir ve harcamaların ne ölçüde paylaşıldığı (yerel aktörlerin harcama ve gelir payı)
Personel adem-i merkeziyeti İdari kaynakların kademeler arasında nasıl dağıtıldığıyla ilgilenir. Alt kademelerde çalışan personelin sayısının büyüklüğü personel adem-i merkeziyeti hakkında fikir vermektedir.	Toplam personel içinde merkezi idare dışı idarelerin payı

Treisman, 2002:5-14.

Merkeziyetçiliğin ortaya çıkardığı sorunlara yetki genişliği, yetki devri gibi ilkelerle çözüm bulmak günümüzde çok makbul görülmemektedir. Bugün yönetimden beklenen

minimum merkezi idare anlayışıdır. Bunun anlamı “merkeze” ait yetkilerin daha çok yerinden yönetim kuruluşları tarafından kullanılmasıdır. Merkezi idare uygulayıcı olmayacak, genel kuralları koyarak hakem rolü üstlenecektir. Adem-i merkeziyetçi yapılar büyük olmayan kurumlara çağrışım yapmaktadır.

Tek seferde hayata geçirilmesi mümkün olmayan, bir süreç niteliği taşıyan adem-i merkeziyet, birbiriyle çatışan amaçların nasıl takip edildiğinden yoğun şekilde etkilenmektedir (Eaton et al, 2010: xv). Sürecin ilk aşamasında tüzük, anayasal reformlar gibi hukuki çerçeve hazırlanır, daha sonra ise bu hukuki yapının benimsenmesi aşaması yer alır ki bazı durumlarda hukuki olarak güçlü bir adem-i merkeziyet öngörülmüş olsa da bu yapı siyasi nedenlerle ortadan kaldırılabilmektedir (Eaton et al, 2010: xv-xvı).

Var olan ekonomik yapı bir taraftan ulus üstü kuruluşların ortaya çıkmasına sebep olurken diğer taraftan da kamu hizmetlerinin etkin bir şekilde yürütülebilmesi için adem-i merkezi kuruluş ve özel sektöre yetki aktarılmasına yol açmıştır (Litvack vd. 1998: 4). Adem-i merkezi yapıların oluşturulması ve bu zihniyetin yerleşmesi kamu sektörü performansını çok yönlü etkilemesi ve geniş sonuçlar oluşturması sebebiyle zorlukla karşılaşılabılır (Litvack vd., 1998: 7). Ayman Güler’e göre (2005:26-27) adem-i merkezileşme Dünya Bankası tarafından bir tercih olmanın ötesinde bir zorunluluk ve kaçınılmaz bir durum olarak ele alınmakta ve buna direnç göstermek akılsızlık olarak değerlendirilmektedir. Diğer taraftan teknoloji alanında meydana gelen gelişmeler ve ulus devletler için önerilen yerelleşme reçeteleri karar mekanizmalarının küresel düzeyde merkezileşmesini kolaylaştırmaktadır (Şaylan, 2003: 226). Bu da ulus devletleri hem küreselleşme hem yerelleşme kavramlarıyla aşındırmakta ve merkezileşmeyi ulus üstü hale getirmektedir.

1.3.5. Şeffaflık ve Hesap Verebilirlik

Yönetimin açık olması gerektiğine ilişkin düşünce ve uygulamalar 1960’lı yıllardan itibaren ifade edilmeye başlanmış (Eken, 1994: 25; Şengül, 2005: 216) ve ABD ve eş zamanlı olarak Avrupa’da 1970’li yıllardan itibaren hayata geçirilmiştir (Akpınar, 2011: 238-239). Klasik dönemde kamu yönetimleri tarafından sunulan genel nitelikteki hizmetler vatandaş tarafından saygıyla karşılanır ve merak edilmezken, zamanla

devletin faaliyet alanının genişlemesine bağı olarak vatandaşın özel alanına yapılan müdahaleler kapalılık ilkesini sorgulanır hale getirmiştir (Şengül, 2005: 219-220). Genellikle devlet güvenliği gerekçe gösterilen gizlilik ilkesinde yönetim karar ve işlemlerine ilişkin bilgi ve belgelerin dış ve iç çevreye açıklanmamasında memurların otorite kazanma eğilimi ve kendilerini denetimden uzak tutma çabaları önemli sebeplerdir (Eken, 1994: 26-28). Siyasi rejimin niteliği, devlet güvenliği, diplomasi, özel hayatın gizliliği, yönetimde etkinlik ve tarafsızlığı sağlama, otorite kazanma isteği, kötü hizmet sunumu, denetim korkusu gibi sebeplerle kamu yönetimleri gizlilik eğilimi içine girebilmektedir (Eken, 1994: 28-32) . Kanunlar bazen devlet sırrı, görev gizliliği gibi ifadelerle ceza hukuku içine giren düzenlemeler de yapmaktadır (Akıllıoğlu, 1993:3).

Yönetimde devlet işlerinin gizli yapılması ve bu konuda vatandaşa bilgi verilmemesi halkın yönetime şüpheyile yaklaşmasına sebep olmakta ve halkı sorgulayamaz yönetimi de sorgulanamaz hale getirmektedir. Bu da yönetimde bireysel çıkar, etik dışı davranışlar ve yozlaşma olgusuna sebep olmaktadır (Koçak, 2010: 117). Gizlilik ve kapalılık vatandaşın yönetime hesap sorma imkânını da ortadan kaldırmaktadır. Gizlilik ve kapalılığın karşıtı olan şeffaflık da bu sebeple hesap verme sorumluluğuyla birlikte anılmaktadır. Biri hesap verebilir olduğunda bu onun diğerlerine karşı sorumlu olduğu anlamına gelmektedir (Gregory, 2009: 68).

Şeffaflık kavramı devletler tarafından yaygın bir eğilim olarak son yıllarda kabul edilmeye başlanmıştır (Pollit and Bouckaert, 2011: 110). Demokrasinin temel bir özelliği olarak şeffaflık ilkesinin altında yatan fikir yönetimlerin hem hangi kararı verdiklerini hem de nasıl karar verdiklerini vatandaşların görmesidir (Pollit and Bouckaert, 2011: 110). Teknoloji de bu ilkenin hayata geçirilmesinde önemli bir rol oynayarak kamuya ait bilgilerin her kişi/kurum/devlete ulaşmasına imkân vermiştir. Kamu hizmetlerinin daha iyi standartlarda sunulması, halk ile yönetim arasındaki ilişkilerin daha iyi olması ve daha demokratik bir sistemin sağlanması açısından yönetimde şeffaflık önemli bir ilke olarak kendini göstermektedir (Eken, 2005:115-116).

Şeffaflık ilkesiyle aynı zamanda idarenin tek yanlı işlem yapma gücü dengelenerek yargının yükünün azaltılmasına da (Güran, 1982: 102-103) dolaylı katkı

sağlanmaktadır. Şeffaflık yönetimde güven, objektiflik, dürüstlük, kararlarda isabetlilik ve etkinlik gibi faydalar sağlamaktadır (Güran, 1982: 105). Açık/şeffaf bir kamu yönetiminin bazı ilkelerinden bahsetmek mümkündür, bunlar: yönetimin bilgi verme ödevi, toplantıların halka açık yapılması, vatandaşlara bilgi edinme hakkı tanınması ve idari işlemlerin gerekçelendirilmesidir (Köseoğlu vd., 2005:151-152).

Şeffaflık ilkesi yalnızca kararların herkes açısından ulaşılabilir ve açık olması anlamına gelmez, aynı zamanda kararların herkes açısından anlaşılabilir ve güncel olması da önemlidir (Ruige vd, 2014: 12). Şeffaflık idare açısından bir “özgüven” göstergisi, vatandaş açısından ise bir güven inşası sağlar. Bu sebeple bu ilkenin hayata geçirilmesi için yasal düzenlemelerin ötesinde zihniyet değişikliği gerçekleşmeli, yönetim kültürü buna uygun olarak değişmelidir (Ruige vd., 2014: 12).

Dört tür şeffaflıktan bahsetmek mümkündür (Hood, 2007: 195-196).

- ✓ Müşterek inceleme: Genellikle herkesin davranışının herkes tarafından doğrudan gözlemlenebildiği örgütlerdedir.
- ✓ Genel Gözetim: Faaliyetlerin sadece uzman gözlemciler tarafından gözetleme kulesi, kamera ve telefon vb. ile gözlem altına alındığı uygulamadır.
- ✓ Vatandaşlar tarafından doğrudan gözlemi içeren şeffaflık fikri.
- ✓ Doğrudan ve toplum genelinde olmaktan ziyade dolaylı ve bürokratik şeffaflık.

Kamu yönetiminde dönüşüm kapsamına giren şeffaflık türünü vatandaş tarafından yönetimin gözlenmesini içeren şeffaflık fikri oluşturmaktadır. Geleneksel kamu yönetimi anlayışının aksine vatandaşlar yönetimin eylem ve işlemlerinden haberdar olabilmekte, yönetimi sorgulayabilmekte ve gerektiğinde müdahale edebilmektedir.

Şeffaflık ilkesiyle ilişkili bir diğer kavram hesap verebilirlik ilkesidir. Bu kavramlar eş zamanlı olarak ortaya iyi yönetim kavramı çerçevesinde çıkmıştır (Hood, 2010: 990). Şeffaf olmayan bir karar ya da uygulamanın hesap verebilir olabilmesi teorik olarak mümkün olabilirse de pratik olarak anlamsız ve işlevsizdir. Yine benzer şekilde şeffaf olan bir sürecin hesap verebilir olmadığı sürece pratik hiçbir faydası bulunmamaktadır.

Şeffaflık ve hesap verebilirlik kavramlarının birbiriyle ilişkisini Hood (2010: 989) üç benzetmeden yola çıkarak açıklamaktadır. Hood’a göre (2010: 989-990) şeffaflık ve hesap verebilirlik birbirinden ayrı düşünülemez *siyam ikizleri*, birbirinden ayrı ama tek

başına bir anlam içermeyen *tamamlayıcı parçalar* ve bir arada olması gerginliklere sebep olan *idaresi zor çift*¹ olarak kendini gösterebilir. Hood'un idaresi zor çift olarak tanımladığı ve savaş durumlarına özgü kullandığı üçüncü durumun geleneksel kamu yönetimi anlayışı için genellikle savaşlarla sınırlı kalmadığı, vatandaşların devlet güvenliği, özel hayat, resmi sır gibi gerekçelerle bu hakkından yararlanamadığı görülmektedir.

Hesap verebilirlik kavramı geleneksel hiyerarşik bürokrasi içindeki basit sorumluluk ilkesi ve idarenin yargısal sorumluluğu anlayışının çok ötesinde karmaşık bir nitelik kazanmıştır. Geleneksel kamu yönetiminde idarenin yargıya hesap vermesi ve hiyerarşi ve vesayet gibi mekanizmalarla idare içinde denetim unsurunun gerçekleşmesi söz konusudur. Vatandaş genellikle idarenin aldığı karar ve yaptığı işlemlerden kendisini etkilediği kadarıyla bilgi sahibidir.

Hesap verenin açıklama yapma yükümlülüğü, hesap soranın cevap isteme hakkı ve bu iki eylemin gerçekleşmesi sonucunda bir müeyyidenin ortaya çıkması durumu hesap verebilirliğin üç temel unsuru olarak kendini göstermektedir (Eryılmaz ve Biricikoğlu, 2011: 22). Hesap verebilirlik kavramı idareyi yalnızca bir durumda sonuçları düşünerek hareket etmek zorunda bırakmamakta, beraberinde çok sayıda etki de doğurmaktadır. Konuyla ilgili bilgiye vakıf olma, kayıtları tam ve doğru tutma gibi yükümlülükleri de içermektedir (Behn, 2001: 4).

Tablo 5: Yeni Kamu İşletmeciliği ve Hesap Verebilirlik Politikası

Alan			
		Politik	İdari
Geçici Durum	İleriye Dönük	Seçim bildiri ve vaatleri	Stratejik ve kurumsal planlar
	Geçmişe Dönük	Açıklama ve gerekçelendirme/meşrulaştırma	Raporlama ve kayıt

Gregory, 2009: 69-72.

¹ Bu durum örneğin haklı savaş teorisi gereği savaş sürecinde şeffaflığın süreci olumsuz etkilemesi ve anlamsız hale getirmesi durumudur (Hood, 2010: 992-993). Ayrıntılı bilgi için bakınız: Sloane, 2009: 48-112.

Hesap verebilirlik konusunda ülkelerin farklı yaklaşım ve ilgileri bulunmaktadır (Lynn, 2006: 136). Güçlü tamamlayıcı kurumlara sahip ülkelerde siyasi hesap verebilirliğe ilgi daha düşük olmakla birlikte, örneğin Fransa ve Almanya daha çok yeni kamu işletmeciliği etkisinde kaldığı halde geleneksel kurumların tehdit altına girmesi nedeniyle şeffaflık İngiltere'nin ilgisini daha çok çekmiştir (Lynn, 2006: 136). ABD'de ise bu tarz tamamlayıcı mekanizmaların yetersizliğinin yarattığı bürokratik güvensizlik neoliberal politikaların çok çabuk benimsenmesini sağlamıştır (Lynn, 2006: 136).

Tablo 6: Hesap Verebilirlik Türleri ve Özellikleri

Ne için Kime	Ekonomik değerler	Sosyal/Yargılama ya ait değerler	Süreklilik/güvenlik değerleri
“Yukarı” hesap verebilirlik	Birimlerin harcamalar için hazineye	İdari karar vericilerin Mahkeme ve Divanlara	Kamu hizmeti kuruluşlarının düzenleyici kurumlara
“Yatay” hesap verebilirlik	Mali etkinlik ve dürüstlük için kamu organlarının iç ve dış denetim organlarına	Şikâyet mercileri tarafından kararın gözden geçirilmesi	Güvenlik standartlarının üçüncü taraflarca onaylanması
“Aşağı” hesap verebilirlik	Kamu hizmet kuruluşlarının finans piyasalarına	Özel/kamu hizmet sağlayıcılarının kullanıcılara	Evrensel hizmet ihtiyaçları için istişare ihtiyacı

Scott, 2000: 43.

Kamu yönetiminde hesap verebilirliğin hayata geçirilmesi yönetimin bazı yapısal ve işlevsel özellikleri sebebiyle çeşitli zorluklarla karşılaşabilmektedir. Bu zorlukları hesap verenin sahip olduğu avantajlar ve hesap soranın dezavantajları şeklinde açıklamak mümkündür. Hesap veren olarak bürokrasi teknik bilgi ve uzmanlık, devamlı ve istikrarlı statü gibi bazı üstünlüklere sahiptir (Eryılmaz, 2010: 228-229). Devamlı ve istikrarlı bürokrasi hesap verebilirlik ilkesinde müeyyidelerin nasıl hayata geçirileceği, varsa bir hata “bunun sonuçlarına kimin, nasıl katlanacağı” sorununu ortaya çıkarmakta

ve hesap vermesi gerekenle ceza arasındaki illiyet bağının kopmasına sebep olabilmektedir. Diğer taraftan hesap verenin teknik bilgi ve uzmanlığı bulunmasına karşın hesap soran açısından yeterli hukuki, yönetsel ve teknik bilgi eksikliği veya konuya ilgi duymama gibi sebepler hesap verebilirliğin tam olarak hayata geçirilmesini zorlaştırabilmektedir. Bu sorunların çözümü kamu yönetiminde dönüşümle kısmen mümkündür. Çünkü YKİ anlayışı ve yönetim bireysel performans ve sorumluluğu destekleyici ilkeler içermektedir.

1.4. KAMU YÖNETİMİNDE DÖNÜŞÜMÜN UYGULANMASI

Önceki bölümlerde ifade edilen gelişme ve gerekçeler nedeniyle kamu yönetiminin 1980 öncesi sahip olduğu özellikler geleneksel olarak ifade edilmiş ve “yeni” olana uyum sağlamak çok zor olmamıştır. Bu süreçte 1980 öncesi döneme göre önemli farklılıklar meydana gelmiş ve iki dönem hemen hemen birbirine zıt kavramlarla tanımlanmaya başlamıştır.

Tablo 7: 5N1K ve Kamu Yönetiminde 1980 Öncesi ve Sonrası

Ne zaman?	1980 öncesi	1980 sonrası
Ne?	Her türlü ekonomik faaliyet ve kamu hizmeti	Mümkünse en düşük düzeyde kamu hizmeti
Nasıl?	Merkeziyetçi Devlet eliyle Emanet usulü	Adem-i Merkeziyetçi Devlet dışında Özelleştirme/İhale/Yap-işlet-devret/hizmet alım sözleşmesi/imtiyaz sözleşmesi
Nerede?	Merkezde	Merkez dışı her yerde (Yerelde/özelde/sivil toplumda)
Neden?	1929 krizi, Keynesyen politikalar, İkinci Dünya Savaşı	Neoliberal politikalar, 1970’li yıllardaki krizler, Küreselleşme

		Bilim/Teknoloji alanına gelişmeler Uluslararası kuruluşlar
Kim tarafından?	Kamu sektörü	Kamu sektörü +özel sektör+ STK

1980 sonrası rekabet anlayışının her alanda hâkim olmaya başladığı bir dönemdir. Özellikle uluslararası örgütlerin etkinlik kazanması ile karşılaştırmalı çalışmalar ülkeleri birbiriyle yarışır hale getirirken, artan eğitim düzeyi ve sınırlı iş alanları da insanların birbiriyle rekabetini artırmıştır. Devletin bu süreçte rakibi ise özel sektör olmak durumunda kalmıştır. Çünkü esas olarak 1980 sonrası yönetim zihniyeti kamu sektörü ile özel sektörün temelde aynı olması üzerine odaklanırken, iki sektörü birbirine alternatif olarak görmektedir. Bu durumda ortaya çıkan üçüncü sektör ise aslında devletin tek başına yürüttüğü faaliyetlerin feragat ettiği kısmıyla ilgilenmektedir. Bir anlamda sosyal devlet ilkesinin gerektirdiği politikalar sivil toplum kuruluşları aracılığıyla gerçekleştirilerek bu alandaki boşluk doldurulmaktadır.

Kamu yönetiminde 1980 sonrası dönüşüm iki aşamalı bir süreç olarak ifade edilebilir. Yaklaşık on yıl süren ilk aşamada yeni kamu işletmeciliği, 1990 sonrası ise yönetim yaklaşımı hâkim olmuştur (Güzelsarı, 2004:86). Hughes'e göre (2014: 24) 1980 sonrası başlayan yeni kamu işletmeciliğinin ilk on yılı genel ilkelerin yerleşmesiyle geçerken, daha sonraki süreçte bunları kalıcı hale getirmeye yönelik detaylı düzenleme ve uygulamalar yapılmıştır. 1980'li yıllarda hâkim olan minimal devlet anlayışına rağmen, 1990 sonrasında devletten beklenen yalnızca minimal değil, aynı zamanda piyasa yönelimli olmasıdır (Güzelsarı, 2004: 95).

1.4.1. Yeni Kamu İşletmeciliği²

1980'li yıllarda ortaya çıkan neoliberalizmin yönetim tarzını yeni kamu işletmeciliği oluşturmakta (Steger and Roy, 2010: 13), bu kavram kamu yönetiminde meydana gelen değişimi ve bir anlamda geleneksel kamu yönetiminden kopuşu ifade etmektedir. Yönetimde “joined up government” ve “whole of Government” sloganlarıyla eski

² Bu kavramın yerine yönetim kavramı kullananlar da bulunmaktadır. Hughes'a göre (2014: 33) yeni kamu yönetimi kavramı kamu yönetimini tanımlamada yetersiz olduğundan “kamu yönetiminde gerçekleştirilen yönetim” anlamına gelen kamu işletmeciliği kavramı daha uygundur.

doktrine yeni etiketler sağlanarak uygulamaya geçirilen YKİ çalışmaları (Christensen and Lægreid: 2007:1059-1060) kamu yönetiminde köklü değişimi devamında getirmiştir. Goldfinch'e (2009: 1) göre kamu yönetimi literatüründe iki önemli değişim vardır: Birincisi Weberyen/geleneksel/bürokratik kamu yönetimi diğeri ise önceki modelin başarısızlığı karşısında ortaya çıkan yeni kamu işletmeciliğidir.

Hughes'a göre 1980 sonrasında meydana gelen değişimin tanımlanmasında idare (administration) yerine yönetim³ (management) kavramının kullanılması tesadüfen oluşmamış, burada bir farklılığa dikkat çekilmek istenmiştir. 1980 sonrası süreç bir kavramsal değişimin ötesinde kamu politikalarının oluşturulması, hesap verebilirlik, performans sistemi gibi diğer pek çok unsuru da etkileyen bir değişimi içinde barındırmaktadır (Hughes, 2014: 29).

Bu yaklaşımın temel ilkeleri şu şekilde ifade edilebilir: (Denhardt and Denhardt, 2000:553-557)

- Yönetmek değil, hizmet etmek,
- Kamu yararı yan ürün değil, amaçtır,
- Stratejik düşünüp demokratik hareket etmek,
- Tüketici değil vatandaşa hizmet etmek,
- Hesap verebilirlik basit değildir,
- Sadece verimli değil, değerli insan,
- Kamu hizmeti girişimcilikten önemlidir,
- Vatandaşın değeri ve kamu hizmeti girişimciliğin üstündedir.

Hood (1991: 4-5) YKİ anlayışının yedi özelliğinden bahsetmektedir:

- Kamu sektörünü profesyonel yöneticilere devretmek,

³ Bu farklılaşma örneğin bir idareci ile yöneticinin birbirinden farklı roller üstlendiğini göstermektedir. Bu kavram farklılığı her iki kelimenin Latince köklerine bakılarak anlaşılabilir. Administration, minor (hizmet etmek) ve ministrate (hükmetmek) kelimelerinde türemiş olup “işlerin üstesinden gelme” ve “icrayı yönetme veya denetleme, yürütme ve idare etme” anlamına gelmektedir.

Manes (işleri ele almak) kökünden gelen yönetim ise “birinin kendi inisiyatifi ile işlerin gidişatını idare ve kontrol etmesi, yetkiyi alma” anlamına gelmekte olup bu iki kavram esas olarak “hizmet etmek” ile “sonuçları sahiplenmek” şeklinde farklılaşmaktadır. Ayrıntılı bilgi için bakınız: Hughes, 2014: 27.

- Açık performans standartları ve ölçümü,
- Çıktı kontrolleri üzerine daha büyük vurgu,
- Kamu sektöründe birimlerin ayrıştırılmasına doğru kayış,
- Kamu sektöründe daha fazla rekabete kayış,
- Özel sektör tarzı yönetim alışkanlıklarına vurgu,
- Daha fazla disiplin ve kaynak kullanımında tutumluluk vurgusu.

Hughes’a göre (2014: 30) kamu yönetiminde klasik anlayışın bürokratik yönetim, en iyi tek yol anlayışı, hizmetlerin bürokrasi aracılığıyla sunumu, siyaset/idare ayrımı, kamusal çıkar amacıyla çalışan kamu personeli, iş güvenceli istihdam ve talimatları bireysel sorumluluk olmaksızın takip etmek esasına dayanan mitleri YKİ ile birlikte temelden sarsılmıştır.

Başlangıçta iktisat mantığının hâkim olduğu YKİ reformları zamanla yerini “devletin tamamı”nı içine alan ikinci nesil reformlara bırakmıştır (Christensen and Lægreid, 2007: 11). Öncelikle ekonomik alanda gerçekleştirilen politikalar yönetsel reformları beraberinde getirmiştir (Lamba, 2015: 130). Esas olarak YKİ anlayışının bir yanı iktisadi diğer yanı ise siyasidir. Dönüşümün iktisadi yanını neoliberal politikalar oluştururken, siyasi ayağını katılım ve demokrasi oluşturmaktadır. Kamu yönetiminde meydana gelen dönüşümün küçülme gibi yapıya ilişkin çözümleri iktisadi anlayışın sonuçları iken; katılım, hesap verebilirlik gibi mekanizmalar siyasi amaçları gerçekleştirmeye yöneliktir.

YKİ anlayışının yalnızca sağ kanat bir ideoloji olamayacağı, çünkü muhafazakar ve milliyetçi sağ kanat kavramlarından daha geniş siyasi söylemlere sahip olduğu ifade edilmektedir (Lane, 2000:14-15). Değişimlerin dış kaynaklı olması onlara objektiflik yanında apolitik bir nitelik de vermektedir (Övgün, 2013: 24). Bu durum politika transfer edilen ülkede siyasi otoritenin misyon ve rolünü de anlamsız kılmaktadır. Dönüşüm iktidarın siyasi, ekonomik ve ideolojik duruşundan bağımsız olarak uygulama fırsatı bulmaktadır. En azından ekonomi politikaları açısından farklılık olması gerekirken, örneğin İşçi Partisi, Muhafazakar Parti vb. ayrımı olmadan politikalar uygulanabilmektedir (Sezen, 2009: 29). Sunulan reçeteler örneğin yapısı gereği

özelleştirme karşıtı olsun veya olmasın mevcut iktidar tarafından uygulanmak durumundadır.

Uluslararası örgütlerin etkisiyle YKİ sadece gelişmiş değil, gelişmekte olan ülkelerde de önemli ölçüde uygulama alanı bulmuş (Çevikbaş, 2012: 11), bununla birlikte uygulamalar her ülkeyi kapsamamış, her ülkede aynı şekilde algılanıp uygulanmamıştır (Sezen, 2009: 26). Her ülke farklı YKİ ilkeleri benimsemiş (Pollit ve Bouckaert, 2011: 15) ve bu süreci farklı şekilde yaşamıştır. Bu farklılıklar kavramın tanımına atfedilen özelliklerin farklılıkları yanında her ülkenin hukuki, siyasi, sosyal ve tarihsel gelenekleri çerçevesinde de meydana gelmektedir (Box et al. 2001:612).

Örneğin 1970’li yıllarda YKİ ilkeleri hayata geçirilmeden önce benzer refah devleti özelliklerine ve idari sistemlere, sosyal demokrat partilere ve kamu yönetiminde etkinlik ve meşruluğu artırmak için teknik baskıya sahip İskandinav ülkeleri ve Yeni Zelanda ile Avustralya farklı reform süreçlerine girmiştir (Christensen and Lægreid, 2007: 14). Hepsinde YKİ fikirleri hâkim olsa da Yeni Zelanda ve Avustralya’da Norveç’ten daha radikal uygulanmıştır (Christensen and Lægreid, 2007: 14). Bununla birlikte, örneğin Fransa’da adem-i merkezileşme, Avustralya’da bakanlıkların birleşmesi ve Finlandiya’daki ajans reformları gibi reformların iç sorunlara yanıt olduğu ve bunları YKİ’ye bağlamanın doğru olmadığı da belirtilmektedir (Pollit and Bouckaert, 2011:208). Pollit ve Bouckaert (2011: 15-19) ülkelerin bazen özgünlük ve eşsizliğini ortaya koymak, bazen de uluslararası alanda reformları pazarlanacak bir ürün olarak göstermek için kendi ilkelerini benimsediğini belirtmektedir. Yine bu anlayışın uygulamaya geçmesi kültür yapılarına göre de farklılık göstermektedir. YKİ Anglo-Amerikan ülkelerinde geleneksel kültüre uyumlu olması bakımından daha kolay hayata geçirilmiş iken Kıta Avrupası ve İskandinav ülkelerinde kültürel uyumun daha az olması bu anlayışın uygulamaya geçirilmesinde isteksizlik yaratmıştır (Christensen and Lægreid, 2007: 6).

Bu dönemde ABD’de Al Gore ile başlatılan, ancak daha sonra çeşitli değişikliklere uğrayan “reinventing government” hareketi farklı ülkelerde farklı şekilde uygulanmış olmakla birlikte temel olarak aynı doktrini hayata geçirmeyi amaçlamaktadır (Kamensky, 1996: 248). Klasik yönetim anlayışı etkili yönetim, hiyerarşik denetim, uzmanlaşma ve verimliliği artırma, tekrarları azaltma ve kural ve prosedürlerin açıkça

tanımlanmasını teşvik ederken; teorisyen değil daha çok uygulayıcılar tarafından hayata geçirilen yeni yönetim anlayışında “yöneticilerin yönetmesine izin verin” ve “sonuçlar için yönetim” temel sloganlar olmuştur (Kamensky, 1996: 250). Küreselleşmenin de katkılarıyla bu yönetim anlayışı Kıta Avrupası ülkelerinde 1990’lı yıllarda etkisini göstermeye başlamış ve bu ülkelerde kamu yönetimleri YKİ çerçevesinde şekillenmiştir (Sadioğlu, 2013: 208). Bu yaklaşımın İngiltere’de başını çeken Thatcher ile devletin yeni görevi “dadı devlet” iken, vatandaşın yeni özelliği de “kendi ayakları üzerinde durabilmek” olmuştur (Jacobs: 1985: 1262). Onun bu “evrensel olamama” sorunu kavramın tanımının da yapılmasında zorlukları beraberinde getirmektedir. Hughes’a göre (2014: 164) YKİ aslında birbiriyle ilgili ve bağlantılı olmayan özellikleri bir bütün haline koymanın aracıdır.

YKİ anlayışı (Lane, 2000:7):

- İdeolojik olarak tarafsızdır. Hem neoliberal/muhafazakar hem de sosyal demokrat hükümetler tarafından uygulanmıştır. Bu anlayış kamu sektörünü geri çekme konusunda birleşmiş olmakla birlikte refah devletini güçlendirmek ve daha verimli hale getirmek için de kullanılmaktadır.
- Sözleşme yapmaya dayanmaktadır. Kamu yönetimleri yiyecek, içecek veya temizlik gibi basit bazı kamu hizmetlerini düzenlemek için sözleşme yapmaktadır. Bu sözleşme uygulamasını yalnızca basit kamu hizmetiyle sınırlamakla kalmamakta, aynı zamanda eğitim, sağlık gibi yeni alanlarda da kullanılmaktadır.
- Gerçek fenomenlerle ilgilenmektedir. Kamu sektörü dışında ortaya çıkmış yeni ve teknik kelimeleri kullanmaktadır. Yeni bir dil kullanan, birçok ülkede gerçek ve çarpıcı değişikliklere neden olan sembolizmin ötesinde bir yaklaşımdır.
- İşletmecilik (managerialism) ile kamu tercihi teorisinin sadece düzenlenmiş halinden ibaret olmayıp iki yaklaşımdan daha ileri bir teoridir. Sadece bu teorilerden ibaret olması onun çelişkili bir yaklaşım olmasına sebep olacaktır. Çünkü örneğin kamu tercihi teorisi adem-i merkeziyetçiliği savunurken işletmecilik merkezileşmeyi savunmaktadır.
- Ekonomik olarak da özel sektör uygulamasından ibaret değildir. Kamu sektörünün gerçek deney ve reformlarından etkilenmiştir. Mikroekonominin standart fayda/maliyet analizinin tekrarından daha fazladır.

YKİ aynı zamanda personel ve diğer kaynakların sözleşme yoluyla yönetilebileceği bir sözleşme devleti oluşturmaktadır (Lane, 2000:147). Bu sözleşmeler sadece istihdam ilişkisi değil, aynı zamanda hizmet sunumunda amaç ve görevlerin açığa kavuşturulması için de kullanılmaktadır (Lane, 2000:147). Kamu sektöründe koordinasyon mekanizması olarak kamu hukuku ve kamu yönetiminin yerini sözleşmenin almasının esas dayanağı verimliliği artırdığı inancıdır (Lane, 2000: 147).

YKİ anlayışını etkileyen bazı yaklaşımlar bulunmaktadır. Hood, YKİ anlayışını kamu tercihi teorisi ve işletmecilik yaklaşımlarının evliliği olarak tanımlamakta ve bu diğer yazarlar tarafından da benimsenmektedir (Dollery, 2009: 19). Bunun dışında bu yaklaşımı besleyen bir diğer kavram neoliberalizmdir. Bunlar yanında bu teorilerle “akrabalık” ilişkisi olan vekâlet teorisi ile işlem maliyeti teorisi de yaklaşıma katkı sağlamaktadır (Kamensky, 1996: 251) Vekâlet teorisi hizmetlerin özel sektöre devrini savunanları destekleyici ilkeler içermektedir (Hughes, 2014: 44). Bir diğer teori olan işlem maliyeti teorisi ise giderleri azaltmak ve rekabeti sağlamak amacıyla bazı hizmetlerin sözleşmelerle devredilmesinin işlem maliyetlerini azaltacağını savunmaktadır (Hughes, 2014: 45).

Kamu tercihi teorisi, üreticilerin üretim tüketicilerin de tüketimde azami faydayı sağlamaya çalıştıkları ve bu sebeple kamu sektörü dâhil olmak üzere tüm kurumsal yapıların aynı anlayışla yönetilmesi gerektiği esasına dayanmaktadır (Dollery, 2009: 30). Kamu tercihi teorisi her ne kadar bir ekonomi kuramı olarak görülse de esas olarak ekonominin nasıl çalıştığıyla ilgili bir bilgi vermemekte, siyaset ve hükümetin nasıl çalıştığını keşfetmek için ekonomi araç ve gereçlerini kullanmaktadır (Butler, 2012: 21). Oy kabinesindeki seçmen ile marketteki müşterinin aynı kişi olduğu görüşüne dayanan kamu tercihi teorisi siyaset bilimi literatürü açısından önemli bir değişiklik olarak kendini göstermektedir (Tullock et. al, 2002: 5). Bu teoriye göre politikacılar oylarını, bürokratlar kamu kurumlarında kişisel yararlarını ve vatandaşlar kamu harcamalarını en üst düzeye çıkarmaya çalışmaktadır (Dollery, 2009: 30). Teori kamu hizmet sunumuna rekabetin getirilmesini yararlı görmekte ve fiyat ve kalite bakımından rekabet avantajlarından yararlanmak için ihale süreçlerinin kullanılarak özel sektörün teşvikini savunmaktadır (Dollery, 2009: 31). Kamu tercihi teorisi ekonomik piyasalardaki davranışların özel kazançlara göre yönlendirilmesi gibi siyasal sistemlerdeki faaliyetlerin de aynı amaca hizmet ettiğini öngörmekte, özetle insanın ekonomik ya da

siyasi roller üstlenmesine bakılmaksızın bencil bir varlık olduğu (Boyne, 1998: 3) kabulüne dayanmaktadır.

Butler'e (2012: 29) göre bu teori siyaset bilimi üzerinde büyük etki yaratarak yasama organı ve bürokrasinin doğasının yeniden düşünülmesini sağlamıştır. Kamu tercihi teorisinin yükselmesinden önce çoğu iktisatçı piyasa başarısızlığı durumunda kamu sektörünün kullanılabileceğini ve kullanılması gerektiğini savunurken bu teoriyle birlikte bu varsayımın doğruluğu sorgulanmaya başlanmıştır (Butler, 2012: 44). Teori piyasa başarısızlığının devlet eylemlerinin daha iyi olduğu anlamına gelmeyeceğini, bazı durumlarda devlet müdahalesi ihtiyacı olmakla birlikte devletin nasıl çalıştığıyla ilgili gerçekçi olunmasını ve piyasanın yapamadığı şeyleri devletin yapmasına karar verirken iyi düşünülmesi gerektiğini ifade etmektedir (Butler, 2012: 44).

Kamu yararı kavramı nedeniyle kamu görevlilerinin çıktılarının tanımlanmasının zorluğu ve yetkililerin performansının belirsizliği bürokrasiye kendi kendini koruma için geniş bir alan yaratmaktadır (Butler, 2012: 89). Bu alan bürokraside iş güvenliği, terfi, maaş artışı gibi bütçe büyüklüğü yaratan küçük adımlar olarak kendini göstermektedir (Butler, 2012: 89).

İşletmecilik literatürü Desmond Keeling'in "Hükümet Yönetimi" nin yayınlanmasıyla birlikte 1972'de İngiltere'de ortaya çıkmaya başlamıştır (Lynn, 2006: 104), 1980'li yıllarda ise Jan Kooiman ve Kjell Eliassen'in "Yönetici Kamu Kuruluşları: Çağdaş Avrupa Deneyiminden Dersler" ve Les Metcalfe ve Sue Richards'ın "Kamu Yönetimini Geliştirme" gibi eserlerinin yayınlanmasıyla kamu yönetimine duyulan ilgi artmaya başlamıştır (Lynn, 2006: 104).

Geleneksel kamu yönetimi anlayışının aksine açık sistem yaklaşımına dayanan YKİ çerçevesinde kamu yönetimi de kendini dış çevreden izole edemez hale gelmiştir. Geleneksel yönetimde örgüt dışıyla meşgul olmayan idarecilerin (Hughes, 2014:149) yerini örgütün dışında kalan tüm sistemle de ilgilenmek zorunda kalan yöneticiler almıştır. Örgütün dışında halk, özel sektör kuruluşları, uluslararası kuruluşlar, diğer devletler gibi çok sayıda aktör bulunmaktadır. Bu aktörlerin hepsi aynı zamanda kamu yönetimine baskı uygulayan aktör halini almıştır.

Diğer taraftan YKİ dönem olarak postmodernizme denk gelirken modernizmin temel varsayımlarına dayanmaktadır (Şener, 2007:32). Her yönetim için uygulanması gereken

kural ve ilkeler ortaya koymakta ve kamu yönetimlerini bu anlayışa uygun şekilde hareket etmeye yönlendirmektedir. Benzer şekilde uluslararası örgütler de ülkeleri benzer politikaları uygulamaya zorlamakta, modernist bir dünya yaratmaya çalışmaktadır. Modern kamu yönetiminin temel kavramları dışında performans ölçümü gibi nicelik ve sayısalılık ifade eden matematiksel verilerden de önemli ölçüde yararlanmaktadır (Şener, 2007: 36).

Kamu yönetiminde meydana gelen değişim hizmet anlayışı ve yöntemleri yanında terminolojiyi de değiştirmiştir. Örneğin kamu hizmetinin alanı daraltılmakta, hizmet alım sözleşmeleri, özelleştirme, imtiyaz sözleşmeleri vb. uygulamalarla (Saklı, 2013: 124) kamu yönetimi hizmet sunma görevini devretmektedir. Bu sebeple daha önceki dönemden ayırt etmek ve kronolojik bağlantı içinde ele almak açısından 1980 sonrası kamu hizmeti yaklaşımı “yeni kamu hizmeti” olarak ifade edilmektedir. Yeni kamu hizmeti kavramı kamu yararı kavramını yeniden tanımlayarak kamu hizmetini açıklamaya çalışmaktadır. Bu kapsamda kamu yararı farklı çıkarların ortaklığıyla oluşan üçlü kesimi içine alan (Kamu-Özel-STK) bir koalisyondur (Genç, 2010: 149). Burada ortaklık ve koalisyon kavramlarının kullanılması tesadüfi değildir. Kamu hizmetlerinde karar alma süreçlerinin koalisyon, hizmet sunumlarının ise ortaklıkla gerçekleşeceğini göstermektedir.⁴ Yeni kamu hizmeti kavramı da tıpkı YKİ gibi birbiriyle uyuşmayan çok sayıda unsur, akademisyen ve uygulamanın katkısıyla oluşmuştur (Denhardt and Denhardt, 2000:552). Vatandaşlık, toplum, sivil toplum ve örgütsel hümanizm teorisyenleri bu teorinin gelişmesine katkı sağlamıştır (Denhardt and Denhardt, 2000:553).

1.4.2. Yönetişim

1980’li yıllarda uygulanan neoliberal politikalar neticesinde 1990’lı yıllardan itibaren ciddi sorunlar ve krizler patlak vermiştir. İşsizlik, yoksulluk, ekonomik krizler neoliberal politikaların başarılı olamadığını ortaya çıkarmıştır (Güzelsarı, 2003: 20). Bu

4

*Kamu hizmeti girişimcilikten önemlidir,

*Sadece verimli değil, değerli insan,

*Hesap verebilirlik basit bir şey değildir,

*Tüketici değil vatandaşa hizmet,

*Demokratik hareket etmek,

*Ürün değil amaç olarak kamu yararı (Genç,2010: 153-158).

başarısızlık 1929 ya da 1970’li yılların krizleri kadar büyük ve yıkıcı olarak görülmediğinden politikanın değiştirilmesinden ziyade “rotüşlenmesi” gerektiğine karar kılınmıştır.

Dünya Bankası “daha demokratik” ülkeler yaratma iddiasıyla yapısal uyum politikalarını “iyi yönetim” kavramı çerçevesinde pekiştirmeye çalışmıştır (Çulha Zabcı, 2002: 156). Dünya Bankası 1989 yılında yayımladığı “Sub-Saharan Africa: From Crisis to Sustainable Growth” isimli raporunda Afrika’da var olan durumu “yönetişim krizi” olarak tanımlamış ve kavram demokrasiyi hayata geçirmeye yönelik uygulamaların genel adı olarak kullanılmaya başlanmıştır (Çulha Zabcı, 2002:151). Dünya Bankası yönetim kavramını üç şekilde tarif etmektedir: Siyasal rejim biçimi, kalkınma için bir ülkenin sosyal ve ekonomik kaynaklarının yönetiminde yetki uygulama süreci ve hükümetlerin tasarım, formüle etme ve uygulama ile borç ödeme kapasitesidir (Bandyopadhyay, 1996: 3109).

1997 yılında ise OECD tarafından çerçevesi çizilen düzenleyici devlet anlayışının uygulama aracı olarak katılımcı yönetime vurgu yapan yönetim yaklaşımı seçilmiştir (Bayramoğlu Özuğurlu, 2009: 94). 1997 yılında yayımlanan “The State in a Changing World” Raporu’nda var olan reformların ekonomik açıdan olumlu olduğu, ancak sürdürülebilir bir kalkınma için en az ekonomi kadar sosyal, kurumsal ve yasal reformların da önem taşıdığı ve ancak bu şekilde sürdürülebilir bir kalkınmadan bahsedilebileceği ifade edilmiştir (Güzelsarı, 2003: 28).

1990’lı yılların ortalarına kadar minimal devlet kavramı hâkim iken, 1997 yılında yayınlanan raporla vurgu devletin minimal değil, etkin olması üzerine kaymıştır (Güzelsarı, 2003: 28). Burada devletin etkin olmasından kastedilen 1970 öncesi politikaların önerdiği “faal” ya da “fail” durumdaki devlet değildir. Burada kastedilen devletin büyümenin sağlayıcısı değil, ortağı ve piyasayı genişletici bir garantör olmasıdır (Güzelsarı, 2003: 28).

1990’larda küresel yönetim kavramı uluslararası reform için siyasi bir programın ve siyasi araştırmalarda kavramsal bir aracın anahtar terimi olmuş (Koenig-Archibugi, 2003: 318), hem akademisyen hem de uygulayıcılarla birlikte son derece popüler bir kavram halini almıştır (Pollit and Bouckaert, 2011: 21). Yönetişim ideal devlet kavramı

çerçevesinde ele alınarak yönetim ilkelerinin ideal devlet ilkelerini içerdiği ifade edilmektedir (Aktan, 2008: 13).

1980’li yılların başında ifade edilen devletin asgari düzeyde hizmet yürütmesi fikri artık geçerli görülmemekte ve bugün tartışmalar hangi hizmetin hangi sektörde yapılmasının daha uygun olacağı üzerinden gerçekleşmektedir (Hughes, 2014:550). Yönetişim kavramı yönetim kavramından daha geniş (Bandyopadhyay, 1996: 3109; Pollit and Bouckaert, 2011: 21) ve daha kapsayıcı bir kavramı temsil etme iddiasında olan, bununla birlikte yönetim kavramına alternatif olmayıp onu ana kurucu unsurlardan biri olarak ele alan bir yaklaşımdır (Pollit and Bouckaert, 2011: 21). Kavram aslında ne devletten ne de piyasadaki vazgeçileceğinin açık bir ifadesidir. Bugün küresel ilişkilerin yönetimi hükümetlerin korunmasını değil, yerel ve uluslar üstü düzeyde geniş bir aktör yelpazesini kapsamaktadır (Koenig-Archibugi, 2003: 324). Küresel yönetimler, şirket ve STKlar hükümet kararlarının pasif alıcıları değildir ve yönetim alınan kararların kamu sektörü özel sektör ortaklıklarıyla oluşturulması veya belirli alanların ortak çıkarlar doğrultusunda düzenlenmesi şeklinde hayata geçirilmektedir (Koenig-Archibugi, 2003: 324).

Burada vurgulanmak istenen devlet ile piyasanın birbirinin alternatifi görüşünü kısmen yumuşatarak devlet ile piyasanın birlikte olabilirliliğini ortaya koymaktır. Dolayısıyla yönetim uygulamalarının YKİ ile kronolojik bir ilişkisi bulunmaktadır. Yönetişim YKİ’nin bir sonraki aşamasıdır. Daha doğru bir ifadeyle yönetim, YKİ’nin ilkeleriyle benzer ilkelere sahip olan ve YKİ’yi eleştirmeden revize eden, yönetimle ilgili bir çağrışım yapmakla birlikte, ekonomik, sosyal, siyasal çok sayıda faktör ve ilke içeren bir kavramdır.

Yönetişim kavramı çerçevesinde ele alınması gereken bir önemli uygulama da kamu özel ortaklıklarıdır. Kamu özel ortaklıkları devlet tarafından gerçekleştirilen kamu hizmetlerine özel sektörün de katılması olarak tanımlanabilir (Güzelsarı, 2009:43). Herhangi bir hizmet ya da projenin başından sonuna kadar özel sektörü de sürecin her bir veya herhangi bir aşamasına dâhil etmeyi içeren bir uygulamadır. Bu uygulama devletin etkililiği sağlamak için başka bir yolu olmadığı, ortaklıkların kamu sektörü açısından herhangi bir maliyet taşımadığı, bu yolla kamu sektörünün hizmetle ilgili riskleri özel sektöre devredeceği ve asıl olarak özel sektörün kamu sektöründen daha

verimli olduğu savunmalarıyla hayata geçirilmiştir (Güzelsarı, 2009: 60-64). Geniş anlamda özelleştirme olarak ifade edilebilecek olan bu kavram da devlet dışı aktörleri sürecin içine alarak kamu sektöründe yeni aktörler yaratmaktadır.

1.5. KAMU YÖNETİMİNDE DÖNÜŞÜMÜN ELEŞTİRİSİ

1980 sonrası süreçte kamu yönetiminde yaşanan dönüşüm çeşitli eleştirilere maruz kalmıştır. Eleştiriler genel olarak iki başlıkta ele alınabilir. Bunlardan birincisi mevcut değişimin temel ilkeleri daha açık bir ifadeyle dönüşüme yapılan eleştirilerdir. Bu eleştiriler örneğin yeni sağ düşünce, kamu tercihi teorisi gibi reformların altyapısını oluşturan düşünceler yanında, özelleştirmeler gibi reformun araçlarını da içeren temel dinamiklerdir. Bunun yanında dönüşümün tekil örneklerde uygulanmasına ilişkin eleştiriler de söz konusu olabilir. Çalışmanın bu bölümünde 1980 sonrası kamu yönetimine yapılan eleştiriler yeni kamu işletmeciliği ve yönetim kavramları çerçevesinde tasnif edilerek ele alınacaktır.

1.5.1. Yeni Kamu İşletmeciliğine Yönelik Eleştiriler

Hughes’a göre bugün YKİ kavramının ne olduğuyla ilgili standart bir tanım yapılamadığı gibi, bu kavram çoğunlukla bir eleştiri ve “hakaret” terimi olarak kullanılmaktadır (Hughes, 2014: 145). Kavramın tanımlanabilir taraftarlarının bulunmaması, ortak bir tanımının yapılamaması ve genellikle kamu yönetimi reformlarını eleştiren kişiler tarafından kullanılması kavramı bir paradigma olarak nitelendirmeyi imkansız kılmaktadır (Hughes, 2014: 558-559). YKİ’nin yalnızca bir moda olması, aslında yeni bir yaklaşım olmaması, birbirine uymayan fikirlerin karışımı olması ve sadece ekonomik etkinliğe aşırı vurgu yaparak kamu sektörünün değerlendirilebileceği kalite, eşitlik gibi diğer kavramları ihmal etmesi (Lane, 2000: 6) konusunda da eleştiriler bulunmaktadır.

YKİ kendi ilkeleri dışında kalan ilkeleri geleneksel olarak ifade etmektedir (Üstüner, 2000: 16). Bununla birlikte yaklaşımın temel ilkeleri olan etkinlik, verimlilik ve ekonomiklik kavramları klasik yönetim düşüncesinin de temel ilkeleri arasında yer almaktadır (Bayraktar, 2012: 598). Bu sebeple Hood’a göre (1991:8-10) yeni yönetim anlayışı yeni bir söyleme sahip olmadığı gibi başarılı da olamamış, kamu hizmetlerine

zarar verirken maliyet azalmalarını da sağlayamamıştır. Dolayısıyla geleneksel yönetimden bir kopuş ve bir değişime işaret eden bu kavram yeni kural ve reçeteler bütünüdür (Hughes, 2014: 145).

YKİ anlayışının maliyetlerin azalması, etkinlik ve şeffaflığın artması gibi önemli faydalar sağlamakla birlikte bürokrasi gibi diğer yaklaşımların yerini alabilecek bir özelliğe sahip olmadığı ifade edilmektedir (Lane, 2000:129). Pollit ve Bouckaert'a (2011: 12) göre YKİ ilkelerinin uygulandığı ülkelerde bile, bu yaklaşımın önceki fikir ve uygulamaların tamamen yerini alması mümkün değildir. Bu durumu *“Kamu yönetimi reformunda yeni süpürgeler neredeyse hiç temizlemiyor. Daha ziyade, tozun bir kısmını uzaklaştırıyor, ama eski kalıntıların kalan izlerinin üstüne yeni toz biriktiriyor.”* şeklinde açıklamaktadır. Bununla birlikte Hughes (2014: 26), geleneksel yönetim anlayışının geri dönüşü olmayacak şekilde yıkıldığını belirtmektedir.

1970'lerin sonlarından itibaren “stagflasyon” yıllarını aşma konusunda başarılı olmasına rağmen neoliberal politikaların kazananlar yanında kaybedenler de yarattığı ifade edilmektedir (Steger and Roy, 2010:119). Neoliberal politikalarla birlikte 20. yüzyılda elde edilen kazanımlardan geriye dönüş yaşandığını belirten Şaylan (2003: 216-218) ülkeleri karşılaştırarak bu politikaların iddia edilen aksine ne kişi başı gelir artışı ne de enflasyon düşüşüne sebep olduğunu belirtmiştir. YKİ siyasi amaçla bazı kesimlerin işine yaramış ve evrensel bir nitelik kazanamamıştır (Hood, 1991: 10).

2009 yılının başlarında, dünyanın dört bir yanındaki ekonomi uzmanları küresel ekonominin büyük buhran olarak ifade edilecek ve kartopu etkisi yaratacak bir kriz tehdidi altında olduğunu ileri sürmüş, bu krizin ortaya çıkmasında genellikle neoliberalizme bağlı kalmanın sorumlu olduğu belirtilerek⁵ (Steger and Roy, 2010:131) neoliberal politikalar acımasızca eleştirilmiştir (Tandon, 2009:74-75). Özel sektörün başarısızlıkla sonuçlanan eylemleri ve 2008 küresel krizi özel sektöre güveni azaltmış

⁵ Dünya liderleri neoliberalizmi şu şekilde değerlendirmiştir:

“Laissez-faire bitti.” (Fransa Cumhurbaşkanı Nicolas Sarkozy, Ocak 2009)

“Küresel ekonomik kriz aynı anda bireysel, ulusal ve küresel bir krizdir. Hem gelişmiş hem de gelişmekte olan dünyanın krizidir. Bir zamanlar kurumsal, entelektüel ve ideolojik olan bir kriz.” (Avustralya Başbakanı Kevin Rudd, Şubat 2009)

“Eski dünyanın Washington konsensüsü bitmiştir” (İngiltere Başbakanı Gordon Brown, Nisan 2009)

ya da tam tersi ifadeyle devleti daha güvenilir hale getirmiştir (Hughes, 2008: 55). ABD’de başlayan Mortgage krizi sonrası, küreselleşmenin olumsuz etkileri birçok ülkede kendini göstermiş; ilk çözüm yolu olarak Keynesci politikalar gündeme gelmiş ve kısmen uygulanmış, bununla birlikte kalıcı değil geçici bir tedbir olarak kalmıştır (Arslan, 2010: 1231).

Şaylan’a göre (2003: 138) yeni sağ düşüncenin öngördüğü devlet tezahürünün eşitsizlik yaratan ve adil olmayan toplum anlayışı, toplumsal huzursuzluk ve gerilimlere sebep olabilecek ve bu minimal devlet anlayışında güvenlik önemli bir sorun halini alacaktır (Şaylan, 2003: 138). Ayrıca adalet anlayışı ve özgürlüğün en büyük düşmanı olarak görülen yoksulluğun devletin ilgi alanından çıkarılarak sivil toplumun sorunu olarak görülmesinin bireyin özgürlüğünü nasıl sağlayacağı da ayrı ve önemli bir sorun olarak kendini göstermektedir.

Üyeliği gönüllülük esasına dayanan uluslararası örgütlere üye olmama sistem dışında kalma yaptırımıyla sonuçlanmakta, bu durum dönüşümün devletler açısından ne ölçüde rızaya dayandığı sorusunu gündeme getirmektedir (Övgün, 2013: 74). Özellikle IMF gibi kuruluşların devletlerin sorunlarını onların güçsüz olmasına bağlaması ve her ülke için tek tip reçete sunması da (Şaylan, 2003: 214-215) dönüşümün başarısına “gölge düşürmekte”dir.

Kamu yönetiminde dönüşüm gelişmiş ülke temelli bakıldığından YKİ kavramı çerçevesinde ele alınmakta ve değerlendirilmektedir, bununla birlikte gelişmekte olan ülkeler açısından bu durum belli yardımlar karşısında gelişmiş ülkeleri takip etmek şeklinde gerçekleşmektedir (Polidano and Hulme, 1999: 122). Bu durumda YKİ’nin gerçekten evrensel bir paradigma olup olmadığı sorusu ön plana çıkmaktadır (Polidano and Hulme, 1999: 122). YKİ’yi uygulayan ülkelerin ağırlıklı olarak anadili İngilizce olan ülkeler olması ve literatürün de bu şekilde gelişmesi dönüşümün dünyanın diğer yerlerinde ne kadar yaygın olduğu ile ilgili abartılı bir tahmin oluşturabilmektedir (Pollit and Bouckaert, 2011: 12-13).

Kamu sektörüne rekabet kavramının ithal edilmesi de beraberinde eleştirileri getirmektedir. Örneğin Pınar’a (2009: 168) göre şirketler kârlarının düşmesine sebep olduğu için rekabeti sevmemekte ve eğer rekabet ediyorsa da bu rekabet rakip şirketin kapanması amacıyla yapılmaktadır. Diğer taraftan bir hizmetin devlet

tekelden çıkması onun özel sektörde tekel olarak üretilmeyeceği garantisi de vermemektedir (Pınar, 2009: 169-170).

Kamu tercihi teorisine yönelik eleştiriler de YKİ anlayışının meşruiyet zemininin sorgulanması bakımından önemlidir. Birey davranışlarını salt bireysel rasyonellik temelinde açıklamanın kamu hizmetlerinde vatanseverlik kavramının görmezden gelinmesi anlamına geldiği ifade edilerek teori eleştirilmektedir (Hughes, 2014: 43). Ayrıca piyasanın her durumda kamu yönetiminden daha iyi işlediğini ileri sürmenin doğru olmadığı ifade edilmektedir (Hughes, 2014: 42).

Düzenleyici devlet anlayışını diğer devlet anlayışlarından farklı kılan en önemli unsur devlete atfedilen diğer özelliklerin ötesinde “ticaret hakkı”nı gözetmeyi ön planda tutmasıdır (Bayramoğlu Özügurlu, 2009: 94). Düzenleyici devlet anlayışı Bayramoğlu Özügurlu’nun (2009: 99) ifadesiyle yeni düzenleyici “lordlar” yaratmıştır. Düzenleyici ve denetleyici kuruluşlar, üst kurullar, bağımsız idari otoriteler gibi kavramlarla anılan bu kurumlar kural koyma, uygulama ve yaptırım gibi yasama-yürütme-yargı organlarının yetkilerine benzer yetkilere sahiptir. Bu kurulların amaçları özel sektörü teşvik edecek kurallar koymak ve uygulamak yanında rekabeti de garanti altına almaktır. Refah devleti uygulamalarının sona ermesi ve ardından kamu yönetiminde meydana gelen dönüşüm demokrasi açısından da sorunları beraberinde getirmektedir (Şaylan, 2003: 181). İleri demokrasilerde demokrasinin gelişmesi ile devletin ekonomik olarak büyümesi arasında bağlantı bulunmakta ve devletin faaliyet alanının sınırlandırılarak piyasanın işlerlik kazandırılması demokrasi yerine karar alma sürecinde piyasanın egemenliği anlamına gelmektedir (Şaylan, 2003: 182).

1.5.2. Yönetişime Yönelik Eleştiriler

Yatırım ortamını ve verimliliği teşvik etmenin bir yolu olarak özellikle gelişmekte olan ülkeler iyi yönetim ve yatırım reformlarını benimsemeye teşvik edilmektedir (Tandon, 2009: 45). Bununla birlikte iyi yönetim ve yatırım ortamının yeniden yapılandırılması konusundaki teşviklerde yönetim yapısının oluşturulmasına ilişkin sorunlar bulunmaktadır (Tandon, 2009: 46).

Yönetişim formülünde üçlü sacayağının dengede kalması her bir ayak uzunluğunun eşit olmasına bağlıdır. Kavrama yönelik eleştirilerin bir kısmı da onun bu yapısal

özelliğinden kaynaklanmaktadır. Bu üçlü yapılanma devlet, özel sektör ve toplumdur. Çulha Zabçı (2002: 153) yönetimle adı zikredilen sivil toplumun, diğer aktörlere göre pasif kalmakta ve süreci destekleyici bir araç olarak kullanılmakta olduğunu ifade etmektedir. Yönetişimin bir ayağını oluşturan sivil toplum toplumun tamamını değil, yalnızca sermaye kesimini içermektedir (Ayman Güler, 2005: 25). Bu durumda üç aktör içinde en büyük faydayı özel sektör elde etmekte ve devlet yetki devreden konumunda, sivil toplum ise daha çok sembolik kalmaktadır.

Yönetişim eleştirileri daha çok milliyetçi ve devletçi kaygılardan beslenmektedir. Katılımcı, hesap verebilir ve şeffaf bir kamu yönetiminin gerçekleşmesi için önerilen yönetim anlayışı ülkeleri dış müdahalelere daha açık hale getirmektedir (Çulha Zabçı, 2002: 160-161). Karar alma yetkisi pratikte sermayeye devredilmektedir, zira yönetişimde yer alması istenen sivil toplum örgütleri de kapitalizmi desteklemektedir (Ayman Güler, 2005: 42). Bu sebeple Ayman Güler'e göre yönetim antidemokratik bir uygulamadır, çünkü demokrasi kavramında katılımcıların niteliği de önem kazanmaktadır (Ayman Güler, 2005: 42).

1.6. TÜRKİYE'DE KAMU YÖNETİMİ ANLAYIŞINDA DÖNÜŞÜM

1970'li yıllardaki krizler gelişmiş ülkeleri vuran önemli küresel krizler iken, bu ülkeler krizden kurtulmanın yollarını aramışlar ve dönüşüme gitmişlerdir. 20. yüzyılın son çeyreği özellikle gelişmekte olan ülkelerde de ciddi tahribatlar yaratan arka arkaya çok sayıda ekonomik krize sahne olmuştur (İstanbul Ticaret Odası, 2001: 11). Türkiye açısından bu çeyrek yüzyıl ortalama on yıllık ekonomik krizlerle geçmiştir. Sabuktay (2016: 61), kapitalizmi daha geç yaşamaya başlayan ülkelerde krizlerin gelişmiş ülkelerden farklı dinamiklerle belirlendiğini ve Türkiye için bu dinamiklerin ekonomi, siyaset ve devletle ilişkili olduğunu ifade etmektedir.

Ekonomik ve siyasi tercihini planlı-müdahaleci ekonomik sistem ile serbest piyasacı-dışa açık sistem arasında farklı derecelerde kullanan Türkiye'nin 1980'li yıllardan itibaren tercihi dışa açık ekonomik ve siyasi sistemden yana olmuştur (Sadioğlu ve Öktem, 2011: 60). Bu çerçevede kamu yönetiminde Turgut Özal ile başlayan yeniden yapılanma çalışmaları koalisyon hükümetleriyle "istirahat" evresine girmiş, tek parti iktidarıyla tekrar harekete geçmiştir.

Türkiye’de özellikle Susurluk kazası ve 1999 depremiyle halkın yönetime güveni önemli ölçüde azalmış, bu güven sorunu yalnız yönetimle sınırlı kalmamış, siyasilere ve partilere yönelik de güven kayıpları yaşanmıştır (Ateş, 2004: 366-367). Mevcut partilere duyulan güvensizlik neticesinde halkın yaklaşık yarısı (%49) yeni bir parti ihtiyacını dile getirmiştir (Ateş, 2013: 367). Bu güvensizlik ortamında ortaya çıkan Adalet ve Kalkınma Partisi (AK Parti) kendine ciddi bir oy tabanı bulabilmiştir. Kamu yönetiminde 1980 sonrası dönüşümün yarattığı sonuçlar Türkiye’de 2002 ve sonrasında tek parti iktidarıyla hızlı bir şekilde hayata geçirilmeye başlanmıştır. Ülkenin gelişmişliği ile yönetim kalitesinin artırılması arasında doğrudan ilişki kuran hükümet için dönüşüm çalışmaları en önemli gündem maddesi niteliği taşımaktadır (Dinçer, 2016: 34). Dinçer’e göre (2016: 19-26) 2000’li yıllarda Türk kamu yönetimi için reformu kaçınılmaz kılan ve kamu yönetimini kapalı bir sistem olmaktan çıkararak açık bir sistem haline getiren unsurlar; küresel gelişme ve eğilimler, kamu yönetim yapısındaki sorunlar ve AB’ye girme hedefidir.

Yeniden Yapılanma Projesi’ni dönemin en önemli projelerinden biri olarak ifade eden Dinçer (2016: 13) projeyi demokrasi kavramıyla özdeşleştirmekte ve merkeziyetçi olmayan demokratik bir kurumsal örgütlenme amacı taşıdıklarını ifade etmektedir. 2003 yılında başlatılan yeniden yapılanma projesi klasik reform çalışmalarının aksine zihniyet değişimi ve buna bağlı yeni bir kamu yönetimi temasıyla gerçekleşmiştir (Dinçer, 2016: 15). 2004 tarihinde çıkarılan Başbakanlık Genelgesi ile her bakanlıkta yeniden yapılanma takımı, Başbakanlık’ta Yeniden Yapılanma Koordinasyon Kurulu ve Yeniden Yapılanma Danışma Kurulu kurulmuştur (Dinçer, 2016: 30).

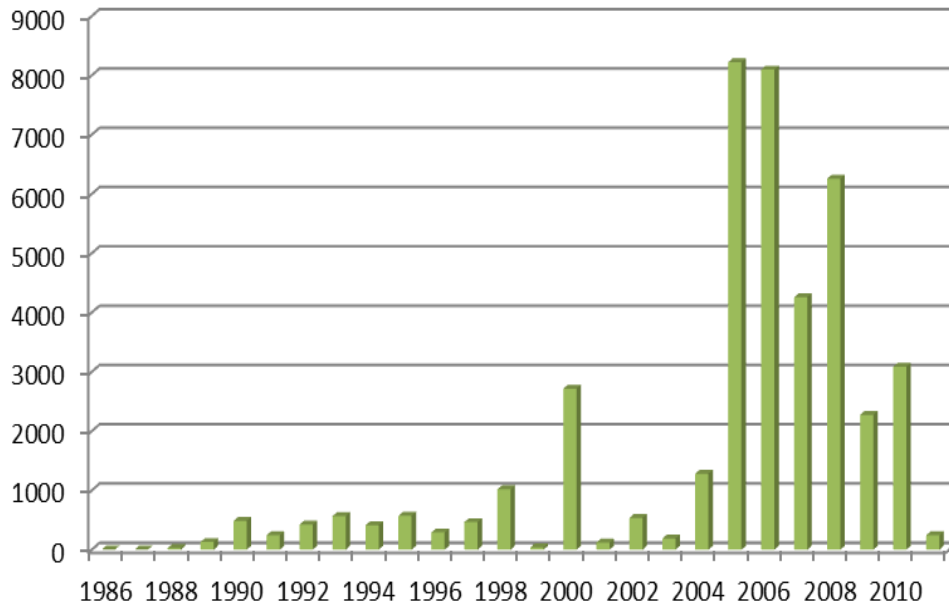
5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu ve ardından gerçekleştirilen bir dizi düzenleme kamu yönetiminde stratejik yönetim ve planlama anlayışına geçiş, yönetimde katılım ve yönetişim, yönetimin her aşamasına giren performans kavramı (yönetim, denetim, bütçeleme), şeffaflık, hesap verebilirlik, etkinlik-verimlilik-rasyonallite gibi ilke ve kuralları hayata geçirmiştir.

Türkiye’de özelleştirmeyi başlatan sürecin ilk adımı 24 Ocak kararlarıyla gerçekleşmiştir. Özelleştirme uygulamalarının ilki 1984 yılında yapılmış, yasal zemine kavuşması da yine aynı tarihte çıkarılan “Tasarrufların Teşviki ve Kamu Yatırımlarının Hızlandırılması Hakkında Kanun”la olmuştur (ÖİB, 2017). 1994 yılında özelleştirme

Daire Başkanlığı düzeyinde teşkilatlandırılmıştır (ÖİB, 2017). Türkiye’de özelleştirme uygulamalarının 2000’li yıllardan itibaren arttığı görülmektedir (Sabuktay, 2014: 16).

Özelleştirme İdaresi Başkanlığı’nın (ÖİB) tanımladığı şekliyle özelleştirme (2011: 7) kamuya ait olan teşebbüs ve varlıkların “mülkiyet, yönetim ve denetimlerinin” özel kişi ve kuruluşlara devridir. Bu devir tamamen gerçekleşebileceği gibi kısmi devir yapılması da mümkündür. ÖİB özelleştirmenin amacını belirtirken serbest piyasa ekonomisine işlerlik kazandırılması ve serbest piyasanın geliştirilmesi, gelir dağılımının düzenlenmesi, verimliliğin artırılması, yabancı sermaye girişinin artırılması ve kamu sektöründe var olan gizli işsizliğin azaltılması gibi ekonomik amaçlardan bahsetmektedir (ÖİB, 2012, 8). ÖİB verilerine göre (2015) 30 yıllık süre içinde 270 kuruluştaki kamu hisseleri, 22 yarım kalmış tesis, 1614 taşınmaz, 8 otoyol, 2 boğaz köprüsü, 126 tesis, 6 liman, şans oyunları lisans hakkı ile araç muayene istasyonları özelleştirme kapsamına alınmıştır (ÖİB, 2017).

Tablo 8: 1980’li Yıllardan İtibaren Türkiye’de Özelleştirme



ÖİB, 2012: 25.

Tablodan görüldüğü üzere özelleştirme oranının en yüksek olduğu dönem AK Parti iktidarı dönemidir. Bu dönemin Maliye bakanı mevcut kamu ekonomik girişimlerin çokluğu nedeniyle ülkeyi “komünist ülkeler”e benzetmekte ve mevcut girişimlerin

özelleştirilmesini savunmaktadır (Hürriyet, 2007). YKİ anlayışıyla da uyuşan bu politikalar yerel seçimlerle de halk desteğini kazanan iktidar partisinin üzerinde önemle durduğu konulardan biri olmuştur. 2011 yılı ise özelleştirme uygulamalarının Ak Parti iktidarları ortalamasına göre daha az olduğu bir dönemdir.

Tablo 9: Özelleştirilen Kurum Kuruluş ve Varlıkları

Özelleştirmeye Konu Olan Kurum ve Kuruluş	Sayı
%50'nin üzerindeki kamu payı hisse satış yön. özelleştirilen kuruluş	98
%50 ve altında kamu payı hisse satış yöntemiyle özelleştirilen kuruluş	119
Özelleştirilen tesis ve işletmeler	201
Özelleştirilen taşınmazlar	3.530
Limanlar	17

Türkiye’de şeffaflık ilkesini hayata geçirmek üzere çıkarılan en önemli kanun 4982 Sayılı “Bilgi Edinme Hakkı Kanunu”dur. Kanun’un hemen öncesinde 2002 yılında Bakanlar Kurulu “Türkiye’de Saydamlığın Artırılması ve Kamuda Etkin Yönetimin Geliştirilmesi Eylem Planı”nı kabul etmiştir. Şeffaflık ilkesine işlerlik kazandırmak üzere 1993 yılında kurulan Uluslararası Şeffaflık Örgütü de uluslararası düzeyde şeffaflığa dikkat çeken bir kurum olarak Türkiye’yi etkilemektedir.

Türkiye için merkezîyetçilik adem-i merkezîyetçilik tartışmaları Osmanlı’nın son dönemine kadar gitmektedir. Bu tartışmalar Prens Sabahattin ve Hüseyin Cahit ile başlatılmakta (Ayman Güler, 1998: 15-16) ve genellikle “ülkenin yapısı” gerekçe gösterilerek tavır merkezîyetçilikten yana kullanılmaktadır. Başından beri tevsii mezuniyet ilkesiyle hareket eden imparatorlukta (Ekinci, 2008:4) genişleyen topraklarla birlikte yerelde farklı yönetim ve özerk birimlerin ortaya çıkması kaçınılmaz olmuştur. Cumhuriyet’in ilanıyla yine merkezîyetçilik yönünde tavır koyulmuş, 2003 yılından itibaren yapılan yasal düzenlemelerle birlikte adem-i merkezîyetçiliğe yönelik bazı adımlar atılmış, bununla birlikte önemli bir gelişme sağlanamamıştır. Diğer taraftan aynı dönemde merkezileşmeye yönelik bazı düzenlemeler de yapılmıştır. Örneğin 2012

yılında çıkarılan 6360 Sayılı Kanun⁶ ile yerel özerklik ve yerellik ilkesi aksine olarak köy ve alt kademe belediyeleri kapatılmıştır (Sadioğlu vd., 2015: 89-90).

2000’li yıllarda çıkarılan çok sayıda kanun yanında çıkarılması planlanan ancak hayata geçirilemeyen Kamu Yönetimi Temel Kanun Tasarısı dönüşümün temel ilkelerini içermesi bakımından önemlidir. Dinçer’e göre (2016: 251) Kamu Yönetimi Temel Kanunu’nun çıkarılamaması ve bürokrasinin merkezileşme eğilimi mahalli idarelerin yetkilerinin artırılmasına rağmen merkezin yetkilerinin sınırlandırılmamasına sebep olmuştur.

Tablo 10: Türk Kamu Yönetiminde Dönüşüm Kronolojisi

1980	24 Ocak Kararları
1984	2983 Sayılı “Tasarrufların Teşviki ve Kamu Yatırımlarının Hızlandırılması Hakkında Kanun”
1994	4046 Sayılı “Özelleştirme Kanunu”
1994	Özelleştirme İdaresi Başkanlığı’nın Kuruluşu
2002	Türkiye’de Saydamlığın Artırılması ve Kamuda Etkin Yönetimin Geliştirilmesi Eylem Planı
2003	4982 Sayılı “Bilgi Edinme Hakkı Kanunu”
2003	Yeniden Yapılanma Projesi
2003	5018 Sayılı “Kamu Mali Yönetim ve Kontrol Kanunu”
2003-2004	Yerel Yönetim Kanunları
2004	“Kamu Yönetiminin Temel İlkeleri ve Yeniden Yapılandırılması Hakkında Kanun”
2004	5070 Sayılı “Elektronik İmza Kanunu”
2005	5449 Sayılı “Kalkınma Ajanslarının Hizmetlerine İlişkin Kanun”
2006	e-Devlet Kapısı

⁶ “On Dört İlde Büyükşehir Belediyesi ve Yirmi Yedi İlçe Kurulması ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun”

Türkiye’de yeniden yapılanma çalışmasının karşılaştığı sorunlar Dinçer tarafından (2016: 37-40) şu şekilde ifade edilmektedir:

- Zihniyetten kaynaklanan sorunlar (Cumhuriyet ideolojisi),
- İdeolojik muhalif yaklaşımlar ve eleştiriler (siyasetçiler/konuyla ilgilenenler/Sivil Toplum Kuruluşları/Sendikalar/Bilim adamları),
- Hükümet tarafından projenin arkasında kararlılıkla durulmaması,
- Reformda belirleyici aktörün siyasiler değil, bürokratlar gibi sunulması/yetki ve görevlerin bürokratlara devredilmesi,
- Bürokrasinin reforma açık karşı çıkışı veya pasif direnişi.

Türkiye’de kamu yönetimi alanında dönüşümün temel unsurlarını hayata geçirmeye yönelik önemli adımların atıldığı AK Parti döneminde de dönüşümün istenen düzeyde gerçekleşmediği görülmektedir. Bu durumda 1980 sonrası süreçte Türk kamu yönetim sisteminde dönüşüm unsurlarının tam olarak uygulanamadığı söylenebilir.

2. BÖLÜM: 1980 SONRASI EĞİTİMDE DÖNÜŞÜM VE MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI REFORM ÇABALARI

Kamu yönetim yapılarının 1970’li yıllarda yaşadığı kriz ve küreselleşme ile bilim-teknoloji alanında meydana gelen gelişmeler hem gelişmiş hem gelişmekte olan ülkelerde yönetimleri değişime zorlamış ve kamu yönetiminin yeniden yapılanma sürecine girmesine sebep olmuştur. Benzer şekilde kamu yönetiminin bir alt sistemi olarak eğitim sistemi de dünya genelinde bu değişim sürecinden etkilenmiş ve özelleştirme, demokrasi, adem-i merkeziyet gibi kavramlarla daha çok iç içe olmaya başlamıştır.

Onar’a (2012: 10) göre yalnızca bir kurumun nasıl teşkil olduğuyla ilgilenmek onun kamu yönetimi içindeki yerini anlamak açısından yeterli değildir. Kamu örgütlerini yalnızca şekillerine bakarak değil, hangi zihni meydana ortaya çıktıkları, nasıl bir gelişme izledikleri ve bu gelişimin gerekçeleri temelinde ele almak gerekmektedir (Onar, 2012: 11). Bu sebeple eğitim meselesini de bu çerçevede ele alarak değerlendirmek konunun daha doğru analiz edilmesine imkân verecektir. Bu kapsamda çalışmanın bundan sonraki bölümünde dünyada eğitim anlayışında meydana gelen değişim ele alınarak Türkiye’de bu değişimin ne şekilde geliştiği ortaya çıkarılacaktır.

2.1. DÜNYA’DA EĞİTİM SİSTEMİNDE DEĞİŞİM

Sanayi öncesi toplumlarda yalnız küçük bir kesimin genellikle “yaşamını renklendirmek” amacıyla aldığı eğitim sanayi devrimi ile birlikte nitelikli çalışanların yetiştirilmesi için zaruri bir hale gelmiş ve devletin temel görevlerinden biri olmuştur (Şaylan, 2003: 148). İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra ise farklı bir boyut kazanan eğitim 1950-1970’li yıllarda gelir getiren bir yatırım olarak ele alınmaya başlanmış ve bireyin üretkenliğini artırması sebebiyle ekonomik araştırmaların da konusu haline gelmiştir (Kurul, 2012: 18-24). 1970’lerde dünya ölçeğinde başlayan değişim eğitim sisteminde de amaç ve işleyişin yeniden tanımlanmasına yönelik düşünce ve uygulamalar şeklinde kendini göstermiştir (Ercan, 1998:23). Özellikle 1990’lı yıllardan itibaren istihdamın küresel bir nitelik kazanmasıyla eğitimin ekonomik değeri

küreselleşme, rekabet gibi kavramlar çerçevesinde değerlendirilmeye başlanmıştır (Kurul, 2012: 24).

Tablo 11: 1950’lerden 2000’lere Eğitim Anlayışı

1950’ler	1950’lerde nüfus artışı, ekonomik genişleme ve bununla birlikte “eğitim planlamasına” olan ilgi, yetkililerin farklı ülkelerin eğitim durumunu doğru tanımlamak için bilgi toplamasına neden oldu. Bu veri toplama sürecinde UNESCO'nun rolü önem kazandı. Eğitim politikalarının en önemli endişesi “sosyal konular” idi.
1960’lar	1960’larda eğitim ve politika “bilimsel olarak kontrol edilen” bir yenilik dönemine girdi. Eğitim planlaması büyük bir etkinlik olarak ortaya çıktı ve bu durum 1960’larda eğitim problemlerinin kavramsallaştırılması ve ele alınmasında genel disiplinler arası yaklaşımın iyi bir örneğiydi. Eğitim planlaması, eğitim ve kalkınma ile ekonomik ve sosyal faktörlerin önemi arasındaki ekonomik bağ ile daha fazla ilgilendi: önceliklere karar vermek ve kaynakların tahsisi.
1970’ler	Kapitalizmin reddedilmesi ve muhafazakâr geleneğe daha iyi bir alternatif arayışıyla şekillenen ciddi bir eğitim ve politika analizinin çağrısıydı. Aynı zamanda, eğitime daha büyük harcama yapmak için dünya çapında talep devam etti.
1980’ler	1980’lerde eğitim planlaması; makro ve mikro planlama, politikacı ve planlamacıların gerilimleri arasındaki ilişkinin önemini daha fazla vurguladı.
1990’lar	Sürdürülebilir esneklik üzerine OECD çalışması (OECD, 1997), 21. yüzyılın yeni bilgisi ve bilgi temelli ekonomisinin, işin niteliğini önemli ölçüde etkileyeceğini ve bunun da eğitim planlamasını ve eğitim sürecini yeniden tanımlayacağını ileri sürdü.

Zajda, 2005: 16.

Eğitim sisteminde yapılan düzenleme ve değişimlerin siyasi bir nitelik taşıması eğitimi de siyasi tartışma, çatışma ve direnişlerin (Fiske, 1996: 7) konusu haline getirmektedir. Bu sebeple eğitim reformları kamu yönetiminin bütünü ve siyasi politikalardan bağımsız düşünülemez. Eğitim tüm toplumu etkileyen, siyasi bir nitelik taşıyan, aynı zamanda meydana gelen her türlü siyasi, sosyal, ekonomik, kültürel gelişmelerden etkilenen bir hizmettir. Günümüz dünyasında eğitim sistemini etkileyen unsurlar şu şekilde ifade edilebilir (Kavak, 2010:39-41):

- ✓ OECD toplumlarında nüfusun yaş yapısının değişmesi ve doğum oranları azalırken yaşam sürelerinin uzaması,
- ✓ Dünyadaki göçün OECD ülkelerine yönelmesi,
- ✓ Ulusal ekonomilerin birbirine bağlanması ve uluslararası rekabetin artması,
- ✓ Çalışma saatlerinin değişmesi, geçici işler ve kadın istihdamının artışı,
- ✓ Eğitimden ayrılma yaşının yükselmesi, öğrenci başına harcamaların artması,
- ✓ Bilgi teknolojilerinin yaygınlaşması ve gelişmesi.

Eğitimin “etkileme” ve “etkilenme” gücü sebebiyle reform bu alanda sürekli gündemde olan bir konudur. Bununla birlikte 1980 sonrasında eğitimle ilgili günlük sorunların veya siyasi gündemlerin ötesinde bir takım değişimler meydana gelmiştir. Bu kapsamda Martin Carnoy eğitim alanında yaşanan reformları üç tipte sınıflandırmaktadır (Torres, 2009: 16-17):

Birincisi ulusal ve uluslararası işgücü piyasalarında daha nitelikli işgücüne yönelik talebe cevap veren ve okulların nasıl yeniden düzenleneceğine ve başarılı bir performans için profesyonel yeterliliğin nasıl iyileştirileceğine dair yeni fikirlere dayanan yarışma temelli reformlardır. Bu tür reformlar farklı şekillerde kendini göstermektedir. Bunlardan bazıları eğitim yönetişiminin veya okulların yönetiminde adem-i merkezîyetçiliğe doğru bir yol (örneğin belediye), genellikle kapsamlı testlerle ölçülen yeni eğitim norm ve standartları (yeni standartlar ve hesap verebilirlik hareketi) ve düşük maliyetle daha iyi performans beklentisine yol açan yeni öğretim ve öğrenme yöntemlerinin tanıtılmasıdır (ör. ders kitaplarının evrenselleştirilmesi).

İkinci tür reformlar özel sektör ve kamu sektöründe bütçelerin kısıtlanmasına cevap veren ve finansal zorunluluklara dayanan reformlardır. Bu reform türü genellikle IMF ve Dünya Bankası tarafından ülkelere verilen eğitim kredilerinin ön koşulu olarak

savunulmaktadır. Bu reformlar ayrıca bir dizi strateji içermektedir. Bunlar arasında, öncelikle ve en önemlisi, eğitim finansmanının yükseköğretimden düşük eğitim düzeylerine aktarılmasıdır.

Son reform tipi, eğitimin politik rolünü bir hareketlilik ve toplumsal eşitlik kaynağı olarak geliştirmeye çalışan eşitlik temelli reformlardır. Eşitlik politikaları, erkekler, yerel olmayan ve kentsel nüfusla karşılaştırıldığında dezavantajlı durumda olan kadınlara, yerli halklara ve kırsal kesimlere eğitim olanakları sunmaya ve onlara hizmet etmeye çalışmaktadır.

Kamu yönetimi eğitim ilişkisi çerçevesinde 1980 sonrasında eğitim reformları yeni kamu işletmeciliği ile yönetim anlayışının ilkeleri çerçevesinde şekillenmiştir. YKİ eğitim reformlarına, farklı eğitim sistemlerinin yeniden yapılandırılmasına ilham vermiş ve YKİ'nin temel ilkeleri ülkeye özgü yapısal özelliklere göre şekillenerek etkilenmiştir (Hall et al., 2015: 502). Bu yaklaşımın eğitimde temel amacı çoğu zaman bütçe kısıtlaması yoluna giden bir yöntemle eğitim politikasını daha etkili ve verimli kılmaktır (Sluis, 2015: 2).

Eğitim alanında YKİ uygulamaları okul özerkliğinin teşvik edilmesi, pazar odaklı okullar arası rekabet, okul ve öğretmenlerin performansına dayalı teşvikler ve ailelerin taleplerine duyarlı eğitim hizmetleri olarak kendini göstermektedir (Verger and Curran, 2014: 256). Farklı hizmet sunan okullar arasında seçim yapma hakkı olan öğrenci ve velilere müşteri olarak yaklaşılmakta, bu sebeple okullar öğrenci çekmek için rekabet etmektedir (Jarl et al., 2011: 3).

YKİ uygulamaları eğitim alanında genel olarak iki unsura dayanmaktadır. Bunlar okul çıktısına odaklanma ve hükümet deregülasyonudur (Sluis, 2015: 3). Çıktılara odaklanma eğitim bakanlığının belli bir eğitim vizyonu çerçevesinde hedefler ve bu hedeflere ulaşma derecesini ölçmek için performans ölçümleri oluşturmaktır (Sluis, 2015: 4). Deregülasyon ise daha önce eğitimle ilgili bakanlık tarafından alınan kararların okullar tarafından alınması olarak kendini göstermektedir (Sluis, 2015: 4). Günümüzde bakanlık okullara kaynak sağlamaktadır, ancak okullar planlama, bütçeleme, kaynak tahsisleri, işe alma ve işten çıkarma konularında yüksek derecede özerktir (Sluis, 2015: 4).

Eğitim alanında dönüşüm yalnız YKİ çerçevesinde gerçekleşmemiştir. Bu dönemde yönetim ve adem-i merkeziyetle ilgili de çeşitli gelişmeler yaşanmıştır. Yönetişim destekli politikalar batı dünyasında eğitim sunumunu yeniden yapılandırmaya başlamıştır (Møller and Skedsmo, 2013: 336). Örneğin, eğitim politikalarından en önemlisi olan okul özerkliği adem-i merkeziyet kavramıyla ilgilidir (Verger and Curran, 2014:256). İktidarlar merkezi yönetimden yerel yönetimlere yetki dağıtımını yaparak geleneksel bürokratik yapıdan daha esnek ve daha az hiyerarşik bir yapı ortaya koymaya çalışmaktadır (Jarl et al. 2011: 3). Eğitimin genel amaçlarını merkezi yönetim belirlerken, okullar bu amaçlara nasıl ulaşılacağına kendi karar vermektedir (Jarl et al., 2011: 3).

2.1.1. Neoliberalizm ve Eğitim

1980 sonrası eğitim alanında meydana gelen değişim büyük ölçüde neoliberal politikalar çerçevesinde şekillenmiştir. Refah devleti bürokrasi ve profesyonelliğe dayanırken yeni dönemde sorunların çözümü seçim ve rekabet ilkesine dayalı olarak eğitimde pazarların oluşturulmasını kolaylaştırmaya dayanmaktadır (Olmedo and Ball, 2015: 26). Refah devleti döneminde bürokrasi ile sağlanan eğitimin devlete bağımlı bir nüfus ortaya çıkardığı, oysa rekabete dayalı piyasanın birey ve milletlerin başarılı olması için gerekli kendine güven, bağımsızlık ve girişimciliği teşvik ettiği konusunda bir fikir birliği bulunmaktadır (Green, 2005: 2). Eğitim alanında gerçekleştirilmeye başlanan neoliberal politikalar devlet desteğinin kamusal eğitimde azaltılması, bu desteğin özel okullar lehine kullanılması ve özel okulların artırılması olarak kendini göstermiştir (Sayılan, 2014: 53). Dünyanın birçok yerinde eğitim reformlarında özel sektörün katılımını artırmak politik bir zorunluluk halini almıştır (Green, 2005: 18).

Devletin eğitim alanında sahip olduğu etkinliğin sebebi piyasaya duyulan güvensizlik, piyasanın başarısızlığına olan inançtır (Çokgezen, 2011: 2). Çokgezen'e göre (2011: 3) devletin eğitim hizmetlerine müdahalesi dışsallıklar argümanı ve eşitlik argümanı olarak iki gerekçeyle meşru görülmektedir. Dışsallıklar argümanına göre eğitim sadece kişiye değil aynı zamanda topluma da fayda sağlamaktadır ve eşitlik argümanı düşük gelirli kişilerin de bu pahalı hizmetten yararlanmasını savunmaktadır (Çokgezen, 2013: 3). Friedman (2008: 26) ise, bu iki argümana ek olarak bilgi argümanı ve sermaye piyasası başarısızlıklarını eklemektedir. Bilgi argümanı kendileri eğitimsiz ebeveynlerin okul

seçme konusunda yetersiz olduklarını ve okulların ebeveynler yerine devletin istediği şeyleri öğretmesini kabul etmektedir (Friedman, 2008: 30). Sermaye piyasası başarısızlıkları ise, özellikle insana yatırım yapılamaması durumu yaratacağından eğer o kişi bunu finanse edemiyorsa devlet müdahalesinin meşru olduğunu ifade etmektedir (Friedman, 2008: 32).

Neoliberalizmde liberalizmden farklı olarak piyasa ilişkilerinin toplumsal ilişkileri tanımlayacak ölçüde egemen olması eğitimin içerik olarak da dönüşümünün genel çerçevesi olmuştur (Ercan, 1998: 26). Neoliberal politika eğitime yapılan müdahalenin eğitim standartlarını düşürdüğünü, maliyetleri artırdığını ve sınıf ortamının öğrenci açısından motive edici olmadığını ileri sürmekte, kamunun eğitim hizmetini elinde bulundurmasının kaynak israfına neden olduğunu ve tüketici taleplerine yeterince cevap veremediğini ifade etmektedir (Ercan, 1998: 27). Eğitimde özel sektörün varlığını savunanlara göre özel okulların değişime ayak uydurması, çevreye uyum sağlaması ve velilerin karar süreçlerine katılımı daha kolaydır (Yirci ve Kocabaş, 2013: 1528).

Tablo 12: Devlet ve Eğitimin Liberalizm-Refah Devleti/Sosyal Devlet Neoliberalizm Çerçevesinde Değişimi

		Klasik liberalizm	Refah Devleti/Sosyal Devlet	Neoliberalizm
	Düzenleme yöntemi	Devlet iktidarına olumsuz bakış Sosyal sözleşme Karışmama siyaseti	Keynesyen devlet/piyasa ayrımı	Devlet iktidarına olumlu bakış, Devletin piyasalaşması
	Temel felsefi ilkeler	Birey Özgürlüğü Bireysel Yaşam, Özgürlük ve Mülkiyet Hakları	Siyasal ve Sosyal eşitlik Sınıflararası farklılıkların en aza indirilmesi, Refah ve eğitimle ilgili	Girişimci ekonomi Özel ve kamusal alanda girişimciliği destekleme

Devlet			yeni haklar	
	Devlet ve refah	Kendi kendine yardımını teşvik etme Yerel yardım kuruluşları ve gönüllü toplulukları destekleme	Örgütlü devlet refah programları sayesinde toplumsal değişimi destekleme	Toplumsal değişim programlarına sınırlı destek Refahı sağlamaya yönelik devlet faaliyetlerinin sınırlandırılması
Eğitim	Kamusal veya özel yarar	Eğitim özel faydadır Aileler/çocuklarını eğitmekle yükümlüdür	Eğitimin faydası kamusaldır. Kamu yararı vardır.	Eğitim özel faydası daha fazla olan, bireylerin kendilerinin ulaşabileceği ve kamu tarafından tedarik edilen bir hizmettir.
	Eğitimin amacı	Eğitim, yeteneklerini ve yetkinliklerini tam anlamıyla gerçekleştiren kişileri geliştirme potansiyeline sahiptir.	Eğitim, yeteneklerini ve yetkinliklerini tam anlamıyla gerçekleştiren kişileri geliştirme potansiyeline sahiptir.	Eğitim becerilerini kazanmış bireylerin ilerlemesi için kullanılacaktır.
	Eğitimin kişisel sonuçları	Eğitim rasyonel kişiyi üretir. Eğitim, aklın,	Eğitim, tüm vatandaşların ahlaki, etik,	Eğitim pazarda para veya statü için ticareti

		karakterin ve hakikatin gelişmesidir.	sosyal, kültürel ve politik farkındalığını geliştirme potansiyeline sahiptir.	yapılabilen bir emtiadır. Eğitimde kazanılan beceriler pazarın doğasını yansıtacaktır.
	Eğitimin sosyal sonuçları	Eğitim rasyonel kişiyi ve şeylerin gerçeğini nedenlerle test edebilen bağımsız vatandaş üretir.	Eğitim, toplumdaki demokratik sürecin işleyişine yardımcı olabilir. Temel bir vatandaşlık yöntemi	Devletin birey için en iyi eğitimin ne olduğuna karar verme yetkisi yoktur. Okulda seçim özgürlüğü olacak.

Olssen et al., 2004: 180-181.

Eğitimin bireysel olduğu kadar toplumsal faydaları da olduğunu belirten Friedman (1955: 40-43) temel eğitimin zorunlu kılınması ve eğitimin devlet tarafından finanse edilmesinin dışsallık kavramı çerçevesinde meşru olduğunu, hükümetlerin temel eğitimi zorunlu tutabileceğini ve ebeveynlere her yıl harcama yapmaları için kupon verebileceğini ve böylece ailelerin istediği eğitim kurumundan eğitim alabileceğini ifade etmektedir. Böylece ebeveynlere, bir dizi rakip okuldan seçim yapma özgürlüğü verilerek, vergi mükelleflerine düşük maliyetle okul performansını iyileştirebilme imkânı sunulmaktadır (Green, 2005: 3). Friedman tarafından ortaya atılan kupon sistemi eğitim reformlarının temel unsurlarından biri haline gelerek pek çok ülkede uygulamaya koyulmuştur (Kalkan, 2014: 66). Rekabetin teşvikine dayalı bu sistemde hükümet öğrenci başına kredi belirlemekte ve özel okullar bu öğrencileri kendi kurumlarına çekmek için yarış içine girmektedir (Kalkan, 2014: 66). Rekabetin artırılmasında

anahtar mekanizmalardan biri, çocuklarına seçtikleri özel ya da devlet okuluna kayıt yaptırmak için velilere verilen parasal haklardır (Arenas, 2005: 587). Özel okulların kamu finansmanı alması yeni bir uygulama olmayıp Avrupa ülkelerinde dini okullara kamu finansmanı sağlamaya yönelik politikalar uzun süredir uygulanmakla birlikte mevcut çalışmalar dine değil, neoliberal politik ideolojiye dayanmaktadır (Arenas, 2005: 587).

Friedman'a göre (2008: 37-38) devlet tarafından eğitim verilmesi öğretilenlere inanmayanlar açısından dayatmacı olarak görülebilmekte, devlet dinini içeren eğitim tarafsız bir din eğitimi verilmesini engellemektedir. Friedman (1955: 44) eğitimin devlet kontrolünden çıkarak özelleştirilmesinin ailelerin seçenek imkanlarını artırdığını ifade etmektedir. Eğitim sisteminin özelleştirilmesinin statükoyu kıracağı ve hem inovasyonu hem de performansı artıracığı düşünülmektedir (Green, 2005: 62).

Eğitimde özelleştirmenin genel olarak iki amacı olduğu ifade edilebilir (Green, 2005: 18): 1) Daha büyük ekonomik başarı elde etmek için toplum genelinde ekonomik rekabet gücünü geliştirmek; 2) Ebeveynleri doğrudan okullar ve okullaşmayla ilgili aktif bir seçim sürecine dâhil etmek ve böylece tüketici olarak rollerini hissettirmek. Eğitim tüketicisinin görevi yalnızca fatura ödemek olmayıp diğer piyasa faaliyetlerindeki müşteriden daha fazla katkıda bulunma ve okulların destekleyici ortakları olarak hareket etme sorumluluğuna sahiptir (Green, 2005: 29-62).

Rekabete odaklanma nedeniyle, neoliberal ekonomi politikaları neoliberal eğitim politikalarını yönlendirmektedir (Wiggan, 2009: 26). Eğitimde rekabet ilkesi çeşitli şekillerde kendini göstermektedir: PISA tabloları ve yurtdışı öğrencilerin okullara alınması yoluyla uluslararası düzeyde; üniversite başarı sıralamaları, okul lig tabloları aracılığıyla ulusal düzeyde gerçekleşmektedir (Dencik, 2015: 48). Eğitimde mükemmellik, kalite ve hesap verebilirlik arayışında olan hükümetler uluslararası ve karşılaştırmalı eğitim veri analizine yönelmektedir (Zajda, 2005: xix). Küresel düzeyde yapılan standart sınavlar neoliberal politikaların bir sonucu olarak ülkeleri eğitim sistemleri üzerinden rekabete zorlamaktadır (Çelebi vd., 2014: 35).

Neoliberal politikalarla birlikte insanı sermaye olarak gören bir eğitim anlayışı ortaya çıkmıştır (Çelebi vd., 2014: 40). Neoliberal iktisatçılar eğitimde neoliberal politikaları bireysel getirisinin toplumsal getirisinden fazla olduğunu ifade eden beşeri sermaye

kavramı temelinde açıklamaya çalışmaktadır ve eğitilmiş insanların daha çok gelir elde ettiği üzerinden eğitimin bireysel bir olgu olduğu ifade edilmektedir (Ercan, 1998 :27). Bireyin kendi eğitim harcamalarını ödemesi gerektiği ifade edilmekte ve kullanıcı öder politikası uygulanmaktadır (Zajda, 2005:4). Eğitimin piyasalaşması ebeveynlere okulları seçme özgürlüğü yanında okul ve velilerin kendi aralarında rekabet etmesine de izin vermektedir (Green, 2005: 3).

Neoliberal politikalar çerçevesinde eğitimde amaç piyasa talepleri doğrultusunda insan kaynağı yetiştirmektir (Sayılan, 2006: 44). Eğitimin finansmanı alanında ise bu politikalar çerçevesinde eğitime ayrılan kamu kaynaklarının sınırlandırılması, eğitimin özelleşmesi ve öğrenci maliyetlerinin azaltılması amaçlanmaktadır. (Sayılan, 2006: 45).

Eğitim sistemlerinin tüm bileşenleri neoliberal politikalarla birlikte kamusalardan özele kolektiften bireysale doğru kaymaktadır (Keskin Demirel, 2012: 169). Başarı ölçütü kabul edilen sınavlarla birlikte aileler özel kurs, özel ders, özel okul mekanizmaları aracılığıyla sistemin içinde yer almaktadır (Keskin Demirel, 2012: 169). Böyle bir sistemde öngörülen en iyi okulların gelişip büyürken zayıf okulların da gelişeceği veya hayatta kalamayacağıdır (Green, 2005: 3).

Tablo 13: Devlet Okulu ve Özel Okul Karşılaştırması

Devlet okulu	Özel okul
İnsan odaklı	Sonuç odaklı
Süreç odaklı	Ürün odaklı
Hırs daha sınırlı	Genellikle yüksek hırs
Zaman ölçeklerine hoşgörülü	Zaman ölçeklerine hoşgörüsüz
Düşük sunum ve profil	Yüksek sunum ve profil
Dış kuvvetlere cevap vermek için yavaş	Özellikle kârları etkilediğinde cevap vermek için hızlı
Kendi kaderinin denetiminde yoksunluk	Olayları kontrol etmek yerine nüfuz etmek

Green, 2005: 179.

Yeni yönetim anlayışıyla ifade edilen demokratikleşme, katılım, eşitlik, profesyonelleşme, etkinlik ve etkililik gibi amaçlarda esas olarak devlet karar verme sürecine katılımı artırmak, bilimsel teori ve yöntemlerle eğitimi geliştirmek, öğrenci başına maliyetleri düşürmek ve böylece verimlilik ve rekabeti artırmak suretiyle sorumluluk ve finansmandan kurtarılmaktadır (Daun, 2005: 103). Eğitimde neoliberalizm aynı zamanda okullarda özel mülkiyetin artmasını, eğitimin kurumsal sponsorluğunu, okul müfredatıyla ekonomiyi dengelemeyi ve öğretmen tazminatını ortadan kaldırmayı da içermektedir (Wiggan, 2009: 26). Müfredat ekonomi dengesinin kurulmasında girişimcilik eğitiminin verilmesi önemlidir.

Avrupa Konseyi'nin 2012 yılında yayınladığı raporda girişimcilik eğitimiyle ilgili tespitler bulunmaktadır. Konsey ülkelerin (314 ülke) ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde girişimcilik eğitimiyle ilgili durumlarını gösterir bir rapor yayınlamış ve bu raporda girişimciliğin eğitimin neresinde olduğunu ortaya koymaya çalışmıştır (European Commission, 2012: 13-17). Çalışmanın diğer bölümü ise bu eğitimin çıktılarına ayrılmıştır (European Commission, 2012: 19-24). Bu durum Konsey tarafından da girişimcilik eğitiminin teşvik ve takip edildiğini göstermektedir. Raporda girişimcilik eğitim sisteminin vazgeçilmez bir unsur olarak ifade edilmiştir.

Eğitimde neoliberal politikalarla ilgili uygulamaların yaygınlığına rağmen, bu uygulamaları eleştirenler de bulunmaktadır. Eğitim alanında özel okullaşmayla ilgili eleştirilerde eğitimin bir meta olarak görülmeye başlandığı belirtilmektedir (Dikkaya ve Özyakışır, 2006:169). Neoliberal uygulamalara yönelik eleştiriler daha çok hizmet alımında eşitsizlik yaratacağını ve eğitimin sadece ticari mal olarak ele alınıp insani yönünün geri planda kalacağını ifade etmektedir (Yirci ve Kocabaş, 2013: 1529). Neoliberal eğitim anlayışının maliyetine katlanan kişilerin eğitim hakkını savunduğu ve bunun fırsat ve imkân eşitliğini bozduğu belirtilmektedir (Şentürk, 2010: 78). Eğitim örgütlerinin rekabete dayalı bir yapı oluşturması gerektiğine ilişkin algıyla, eğitim sistemi devletin sunduğu sosyal bir hak olmaktan çıkarılmakta, piyasa tarafından sunulan ve parayla satın alınabilen bir hizmet niteliği taşımakta, bu durum eğitimde fırsat eşitsizliği yaratmaktadır (Çelebi vd., 2014: 34-35).

Devletin özellikle gelişmekte olan ülkelerde okullara yeterli fon sağlayamamasının ebeveynleri daha fazla para ödemekle yükümlü hale getirdiği ve ders kitapları, okul

malzemeleri, atletik üniformalar, ayakkabılar ve ekstra dersler için yapılan ödemelerin büyüklüğünün, bazı ebeveynlerin çocuklarını okula gönderemeyecek kadar fahiş hale geldiği belirtilmektedir (Arenas, 2005: 586). Eğitimde özelleştirmenin kayıptan çok kazanım sağlayacağı söylene de özellikle kupon sisteminin eğitim kalite ve seçiminde daha eşitsiz bir dağılım yaratabileceği ifade edilmektedir (Carnoy, 1997: 111).

Neoliberalizm tarafından inşa edilen toplumun politik ve ekonomik dönüşümü ile eğitimde hesap verebilirlik arasındaki bağ çok tartışılan bir konudur (De Lissoy, 2015: 27). Hesap verebilirlik sürecinin nasıl hayata geçirileceği konusu da önem taşımaktadır.

2.1.2. Adem-i Merkeziyet, Demokratikleşme ve Eğitim

Merkeziyet ve adem-i merkeziyetle ilgili meseleler, otoritenin, sorumluluğun ve hesap verebilirliğin dikey bir süreklilik içindeki dağılımıyla ilgilidir (Caldwell, 2009: 60). Merkeziyetçi bir okul sisteminde karar verme, yönetim ve izleme işlerinin çoğu merkezi yönetim tarafından yapılmakta, merkezi yönetim öğrenciler, öğretmenler, fonlar ve tesislerle ilgili olanlar dâhil sistemin tüm yönlerini düzenlemektedir (Florestal and Cooper, 1997: 1). Yerele verilen yetki ise günlük yönetimle sınırlı bir nitelik taşımaktadır (Florestal and Cooper, 1997:1).

Eğitimde adem-i merkeziyetçiliğe duyulan ihtiyaç konusunda genel bir kanı bulunmakta ve adem-i merkeziyet eğitim sistemlerini iyileştirmenin kolay ve etkili yolu olarak tanımlanmakta, kavram eğitim yönetimi sorunlarını çözmek için bir tür evrensel ilaç olarak önerilmektedir (Reñón, 1977: 82-84). 1980'lerin sonlarından bu yana, dünyanın en büyük eğitim sistemleri toplum katılımı için okullara yetki devri yapmaktadır (Zajda and David, 2009: xvii). Eğitimde ortak devlet stratejisi, finansmanın merkezden yerele ve devletten ekonomik ve sivil alanlara kaydırılması haline gelmektedir (Daun, 2009: 27).

Eğitimde adem-i merkeziyet merkezi hükümet tarafından kaynak (mali, beşeri, fiziksel) kullanımı ve dağıtımıyla ilgili yetki ve sorumluluk verme/ devretme süreci olarak ifade edilebilir (Zajda and David, 2009: xv). Eğitimde adem-i merkeziyetçilikten bahsederken üç konunun hangi birim tarafından planlandığı ve kontrol edildiği önem taşımaktadır. Bunlar: yönetim, finansman ve müfredattır (Zajda and David, 2009: xv).

Eğitimde adem-i merkeziyetçilik sistemin tepesinde karar alma şeklini gözden geçirme, piyasa güçlerinin getirilmesi yoluyla özelleştirme ve okul temelli yönetim yoluyla yerel eğitimcileri ve velileri güçlendirme gibi pek çok biçime ve dünya çapında popüler farklı uygulama alanlarına sahiptir (Hanson, 2006: 9). Okulları özerkleştirme hareketi YKİ ve siyasi yerinden yönetim kavramlarıyla yakından ilişki içindedir (Avrupa Konseyi, 2007: 6). Yeni çıkan yönetim anlayışıyla devlet geleneksel olarak sahip olduğu eğitim ve diğer kolektif mal ve hizmetlerle ilgili piyasaya ve sivil topluma karar verme, uygulama ve yönetme izni vermektedir (Daun, 2005: 93). Eğitim yönetimi açısından belirsiz bir kavram olan adem-i merkeziyetçilik devletin birey, aile, diğer sosyal gruplar ve özel şirketlerle karşılaştırıldığında eğitim hizmetinden ne kadar sorumluluk aldığıyla ilgilenmektedir (Reñón, 1977: 82).

Adem-i merkeziyet, eğitim süreçlerine daha fazla erişim, uygunluk ve demokrasi aracı olarak teşvik edilmektedir (Majhanovich, 2009: 127). Ekonomik kararların mümkün olduğunca etki noktalarına yakın olarak taşınması gerektiği ve kaynakların tahsisi ile ilgili kararları doğrudan ilgili kişilerin yapması halinde daha verimli olacağı düşüncesine dayanmaktadır (Turner, 2009: 68-69). Eğitim reformlarının anahtarı olan bireysel okula odaklanma öğretmenler, okul yöneticileri, ebeveynler ve çocuklara en yakın yerel topluluğun, kendi öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılayacak stratejileri belirlemek için en iyi yer olduğu varsayımına dayanmaktadır (Zajda and David, 2009: 3). Okulda adem-i merkezileşmeyi savunanlar yöneticilerin daha iyi hizmet yapması için hizmeti gerçekleştirecek noktada karar verileceğini, öğretmenlerin harekete geçirileceğini ve böylece öğretme ve öğrenme kalitesinin artırılacağını iddia etmektedir (Fiske, 1996: 24). Eğitim alanında adem-i merkezileşmeye yönelik düzenleme ve uygulamaların hizmet sunumu ve kaynak dağılımında etkinlik, demokratik katılım, yerel ihtiyaçlara cevap verme gibi politik, iktisadi ve yönetsel sebepleri bulunmaktadır (Ömür, 2016: 14).

Adem-i merkeziyetçi bir sistemde eğitimin bir çok yönü yerel düzeyde gerçekleşmekte ve merkezi yönetim tarafından sınırlı kontrollere tabi tutulmaktadır (Florestal and Cooper, 1997:2). Karar verme yetkisi, ulusal bir hükümetten bir federe devlet veya il eğitim birimine, yerel okul kurullarına ve okul temelli bir yönetim modelinde olduğu gibi bir okula verilebilmektedir (Majhanovich, 2009: 131; Florestal and Cooper, 1997:2). Bu ilke demokratik ve açık toplumların bir özelliği olarak aktörlere katılım

imkanı sunarken, aynı zamanda neoliberal ideolojinin ekonomik işlevi olarak eğitim sistemi verimlilik ve kâr güdümlü örgüt özelliklerini yansıtmaktadır (Zajda and David, 2009: xvi).

Adem-i merkeziyetçiliğin dereceleri bulunmaktadır. Bu dereceler merkezi hükümet ile diğer kamu kuruluşları veya diğer özerk kurumlar arasındaki yetki dağılımı ve eğitimle ilgili kararların bakanlık merkezinde veya herhangi bir eğitim kuruluşunda ne ölçüde yoğunlaştığıyla ilgilidir (Reñón, 1977: 82). Karar verme daha düşük seviyelere taşınarak piyasa mekanizmaları ve seçim özgürlüğü getirilmekte ve diğer güçlerin süreçleri eskisinden daha fazla etkilemesine izin verilmektedir (Daun, 2009: 28).

Eğitim bütçelerinin azaltılması bağlamında, merkezi yönetimler, eğitimin verimliliğini ve kalitesini arttırmak amacıyla yerel yönetimlere daha fazla mali özerklik vermektedir (Arenas, 2005: 586). Eğitim politikasındaki adem-i merkeziyetçi modellerin nihai amacı, akademik performansı geliştirecek ve öğrenci sonuçlarını artıracak etkili öğretim ve öğrenim ortamları ile öğrenme örgütleri oluşturmaktır (Zajda and David, 2009: 20).

Tablo 14: Eğitimde Yönetsel, Mali ve Politik Yerelleşme Açısından Türleri

Yerelleşme türü	Yönetsel	Mali	Politik
Yetki Dağıtımı	Yönetsel kararların merkezi yönetimin yerel birimlerine aktarılması.	Yerel yöneticilere bütçenin kullanımı konusunda yetki verilmesi.	Yerel yöneticilere tavsiye vermek için seçimle belirlenmiş yerel yapılar oluşturulması.
Yetki devri	Seçilmiş yetkililer tarafından ‘eğitim yöneticileri’ atanması.	Yerel yönetim birimlerine eğitimle ilgili harcama yapma ve bazen belirleme yetkisi verilmesi.	Seçilmiş yerel yöneticilerin eğitim hizmetinden tamamen sorumlu olması.
Yetki verme	Okul yöneticileri/	Okul yöneticileri/	Okul yönetim

	yönetim kurullarının personel, müfredat ve bazı harcamalarda yetkilendirilmesi.	yönetim kurullarının yerel gelir elde edebilmesi.	kurullarının seçim ya da atamayla belirlenmesi ve okul müdürlerini seçebilmesi.

Gershberg, 2005: 5.

Neoliberal yerelleşme sorumluluğun merkezden yerele aktarılarak eğitim sisteminde öğretmen, öğrenci ve velinin konumunu yeniden tanımlamış; okul temelli yönetim, okul tercihi, özelleştirme, hesap verebilirlik gibi kavramların gündeme gelmesine sebep olmuştur (Ömür, 2016: 16). Birey merkezli eğitim anlayışı öğrencilere öğrenmek istediklerini belirleme hak ve yetkisi verirken, aynı zamanda bireyin eğitim sürecinde aktif katılımına da önemsemektedir (Oktay, 2010: 13).

Okul temelli/merkezli yönetim (OTY) kavramı özellikle merkeziyetçiliğin yarattığı sorunlardan kurtulmanın bir yöntemi olarak son dönemin popüler kavramlarından biri olmuştur (Şahin, 2003: 585). Kavramın farklı isimleri bulunmaktadır: site tabanlı yönetim, paylaşılan karar verme, okul temelli karar verme, okul bölgesi karar verme ve okul temelli müfredat geliştirme (Daun, 2009: 30). Eğitim sürecinin kalitesinden en fazla kazanacak ve kaybedecek kişiler ile eğitim süreci hakkında en fazla bilgi sahibi olan kişilerin süreçte daha aktif yer alması esasına dayanmaktadır (Worldbank, 2014: 2). OTY'nin farklı tanımlarının ortak özelliği merkeze ait yönetsel güç ve yetkilerin yerel birimlere dağıtılması, katılım ve etkinlik kavramları üzerine vurgu yapılmasıdır (Summak ve Roşan, 2006: 319).

OTY merkezi şekilde belirlenmiş bir çerçevede okul hedefleri, politikalar, müfredat, standartlar ve hesap verebilirliğe ilişkin okul faaliyetleriyle ilgili önemli konularda karar verme yetkisinin sistematik ve tutarlı bir şekilde merkezden uzaklaşmasıdır (Caldwell, 2009: 55). Bu yaklaşım karar alma süreçleri yanında belirlenen ulusal kriterler çerçevesinde programların yapılmasını da okullara bırakarak okulların çevrelerine uygun eğitim programları yapmasına fırsat vermektedir (Şahin, 2003: 587-588).

OTY'ye geçişle, okullara, bir bütçe ve bir dereceye kadar takdir yetkisi verilmektedir (Caldwell, 2009: 60). Temel karar alma yeri olarak okulları esas alan, ihtiyaç ve

talepleri okul düzeyinde karşılayan ve mevcut eğitim reformlarının merkezinde yer alan bir uygulamadır (Yalçinkaya, 2004: 22-23). Öğrenci merkezli bir anlayış olarak OTY öğrenci başarısını esas almaktadır (Şahin, 2003: 589). Bu yöntemin benimsenen hedefleri; kâr, kalite ve verimlilik odaklılık, özel şirketlere benzer özerklik, esneklik, verimlilik, etkinliktir (Zajda and David, 2009: 20). OTY'nin sonuçları bakımından en önemli iki unsuru şeffaflık ve hesap verebilirliktir (Summak ve Roşan, 2006: 319).

Eğitimde adem-i merkeziyetçilik ile demokrasi kültürü arasında yakın ilişki bulunmaktadır. Eğitimin demokratik olup olmaması yalnızca eğitimle değil, aynı zamanda tüm toplum üzerindeki etkileri bakımından önem taşımaktadır (Dewey, 2014: 225). Demokratik bir kültür eğitim sistemini de demokratik hale getirirken, eğitimin demokratik olması da demokratik bir toplumun gelişmesine katkı sağlamaktadır.

Yerel yetkililer, okulları hakkında en iyi bilgiye sahip kişiler olarak daha iyi bir konuma getirilmiş olmakla birlikte adem-i merkeziyetçilik problemsiz değildir (Majhanovich, 2009: 127). Adem-i merkeziyetçiliği gerçekleştirmeye yönelik politikaların zayıf bir bölgesel yönetim altyapısına bırakılması durumunda, eğitim genellikle informal sistem tarafından yönlendirilmektedir (Hanson, 2006: 16). 1988 yılında neoliberal politikaların baş aktörlerinden sayılan İngiltere başbakanı Margaret Thatcher döneminde Eğitim Yasası çıkmış, eğitimde yapılan reform “okul seçimi” ve “ebeveyn seçimi” olarak adlandırılmış, bununla birlikte sistem öğrenci ya da velilerin bir okul seçmesi değil, okulların öğrenci seçmesi şekline dönüşmüştür (Hill, 2014: 21). Dolayısıyla sistem demokratik gibi görünmekle birlikte seçme değil, seçilme hakkı vermekte; seçilme usulü de mevcut sistemin başarı kriterlerine göre gerçekleşmektedir.

Eğitim bakanı ve yakınları, çoğunlukla politikacılar olduğundan genellikle adem-i merkeziyetçiliği desteklerken, alt düzey yetkililer, kişisel güç kaybına uğramak ve ayrıcalıklarını kaybetme korkusuyla daha az istekli davranmaktadır (Hanson, 2006: 14). Merkeziyetçiliğin olduğu pek çok gelişmekte olan ülkede velilerin katılımının olmamasının nedeni aktif olarak velilerin katılacağı beklentisinin az olmasıdır (Arenas, 2005: 590). Ayrıca veliler merkezi olmayan bazı devlet okullarına çocuklarını kayıt yaptırmak için nispeten yüksek ücret ödemek zorunda kalmaktadır, bu durum da velilerin katılım motivasyonunu olumsuz etkilemektedir (Arenas, 2005: 590).

Rekabet ve verimlilik temelinde sosyal ilişkilerin yeniden inşasını talep eden neoliberalizm, eğitimin temel unsurlarını ve faaliyetlerini değeri niceliksel ve standartlaştırılmış ölçüler temelinde gösterilen girdi ya da ürünler olarak algılamaktadır (De Lissovoy, 2015: 27). Hill (2014: 22) İngiltere’deki eğitim sisteminde okulların lig tablolarıyla sınıflandırıldığını ve öğrencilerin okula başlarken dahi test sınavına tabi tutulmasına dayalı bir sistem uygulandığını ifade etmektedir.

2.1.3. Küreselleşme ve Eğitim

Günümüzde eğitim sistemi de devlet gibi büyük ölçüde yerel kültürler ve küreselleşme arasında kalmakta, küreselleşme, ulusal eğitim sistemlerini doğrudan ve dolaylı olarak farklı şekillerde etkilemektedir (Daun, 2005: 99-100).

Güven’e (1999: 145) göre küreselleşme etkisini en çok eğitim alanında göstermiştir. Küreselleşmenin eğitim açısından anlamı eğitim gören insan kaynağının ulusal sınırlar dışına çıkma durumudur. İnsan, mal ve hizmetlerin ulusal sınırların ötesinde serbest bir hareket alanına sahip olması öğrenci ve öğretmen değişim ve hareketini de kapsamaktadır (Hutchison and Wiggan, 2009: 10). Yalnız kendi ülkesinde değil, farklı ülkelerde de başarılı olabilecek insan kaynağı sağlanması bakımından eğitimin niteliğinde değişme meydana gelmektedir (Oktay, 2010: 5). Bir taraftan küresele hâkim olmaya çalışırken diğer taraftan yerel kimliğini de kaybetmeme üzerine kurulu yeni sistemde en büyük görev de öğretmenlere düşmekte, öğretmenler bu gelişmelere en çok uyum sağlaması gereken kesim haline gelmektedir (Güven, 1999: 150).

Günümüzde öğrencilere verilen eğitim de küreselleşmekte, kişiler farklı ülkelerde eğitim alabilmektedir. Mevcut eğitim sisteminin sanayi devri ürünü olduğu, kimsenin birbiriyle ilgilenmediği, programlanmış bilgilerin öğrencilere sorulmadan verildiği “fabrika tipi” okulların yerini eğitimde zaman, mekân ve program konularında geniş perspektifli okulların alacağı ifade edilmektedir (Oktay, 2010: 6).

Küreselleşme ve rekabetçi piyasa güçleri, toplum ve eğitim kurumları üzerinde derin etkiler yaratan bilgi endüstrilerinde büyük bir artış sağlamıştır (Zajda, 2005: xxvi). Eğitimde küreselleşme dört temel unsur üzerine oturmaktadır (Doğan, 2002: 91-92): “Öğrenmeyi bilmek, öğrenmeyi öğrenmek, bireysel öğrenmek, birlikte yaşamayı

öğrenmek”. Dolayısıyla küreselleşmeyle bilginin niteliği büyük ölçüde değişmekte, “bilgi” yerini “beceriye” bırakmaktadır.

Küreselleşmeyle birlikte eğitim uluslararası etkilere daha açık hale gelmiştir. Gelişmiş ülkelerin her yönden egemen olduğu bir dünyada eğitimin amacı da bu dünyaya uyum sağlamaktır (Güven, 1999: 149). Küreselleşmeyle karşılaştırmalı eğitim alanı şekillenmekte, uluslararası kuruluşlar ulusal analizlerle ilgilenmekte ve katılımcı ülkelerin “dışarıya” bakmalarını teşvik etmektedir (Bray, 2005: 45). Küreselleşme sistematik olarak çoğunlukla eğitim aracılığıyla iletilmekte, okullar bu süreçte giderek daha önemli rol üstlenmekte ve eğitimin içerik ve hatlarını değiştirmektedir (Epstein, 2005: 615).

Küreselleşme ile eğitimin genişlemesi tüm dünyada demokratikleşmeye katkıda bulunmaktadır (Epstein, 2005: 618). Okullar bireyleri ekonomi ve politikaya katılım için hazırlamakta, onlara sorumlu kararlar verme, topluma refah için uygun katkılar yapma ve davranışlarının sonuçları hakkında bilinç kazandırmaktadır (Epstein, 2005: 616).

Küresel dünyada eğitimde meydana gelen değişimi Özden (2002: 17) şu şekilde ifade etmektedir: Eğitim programlarında bilginin temel alınması, öğrencilere daha fazla düşünme, tartışma ve araştırma ortamı hazırlanması, yetişkinlerin eğitim sürecine dahil edilmesi ve sürekli eğitilmesi, derslerin eleştirel düşünme ve anlamayı esas alması, öğrenmeyi öğrenme anlayışına geçilmesi, sözel ve sayısal zeka yanında görsel, ritmik, kinestetik ve benlik gelişimini içeren çok yönlü zihin gelişimi.

Eğitim neoliberal ideoloji çerçevesinde küreselleşmeden etkilenen bir süreç yaşamaktadır (Torres, 2009: 15). Neoliberal politikaların küresel bir nitelik kazanmasıyla eğitim de neoliberal sistemde bir sektör halini almıştır. Böylece birçok ülkede devlet tarafından yürütülen bir kamu hizmeti olan eğitim piyasaya açılmıştır. Eğitim piyasaya uluslararası aktörler tarafından yönetilen yapısal uyum programlarıyla açılmış ve küreselleşmenin karşı konulmaz ve seçeneksiz bir sistem olduğu iddia edilerek bu politikalar meşrulaştırılmaya çalışılmıştır (Uysal ve Yıldız, 2014:9).

Küreselleşme sürecinde eğitime odaklanma düşük gelirli ülkelerde Dünya Bankası ve diğer uluslararası kredi kuruluşlarının yapısal uyum politikaları çerçevesinde olmuştur (Epstein, 2005: 615). Formüle edilmiş politikaların her yerde oldukça benzer olması,

eğitim modeliyle ilgili fikirlerin dünya modellerinden ödünç aldığını göstermektedir (Daun, 2005: 99). Kaynak verimliliğini sağlamaya yönelik olarak bu politikalar okul performansının nesnel ölçütlerini teşvik etmekte ve ülkeler arası okul etkinliği çalışmalarını geliştirmektedir (Epstein, 2005: 616).

Küreselleşmenin eğitim üzerinde olumsuz etkileri olduğu ve/veya olacağı da ifade edilmektedir. Zajda'ya göre (2005: xxvii), bilgi egemenliği, üretim ve yayılma mücadelesi yeni bir kültürel egemenlik biçimi ve bilgi odaklı bir toplumsal tabakalaşma haline geldikçe dil, politika, eğitim ve ulusal kimlik alanlarında, ulus devletlerin kendi güçlerini ve gelecek yönlerini etkileme kapasitelerini yitirmiş olmaları muhtemeldir. Kültürlerin de eğitim yoluyla transferi küreselleşmeyle gerçekleşmektedir. Bu durum beraberinde uluslararası, kültürler arası öğrencilerin yabancı okullara girdiklerinde hem kültür hem de pedagojik şoklarla karşı karşıya kalmasına sebep olmaktadır (Hutchison and Wiggan, 2009: 11).

Küreselleşmeyle oluşan etkileşim beraberinde yeni/farklı eğitim sistemleri ve sosyal sistemlere asimilasyon ya da eklemlenme olasılığı oluşturmaktadır (Hutchison and Wiggan, 2009: 13). Diğer taraftan küreselleşme sürecinin olgunlaşma döneminde ulusların göçmen nüfuslarını eğitmek için mücadele etmeleri söz konusu olmaktadır (Hutchison and Wiggan, 2009: 11). Göçmen öğrenciler, dil engellerinin yönlendirilmesi de dahil olmak üzere kültürler arası eğitimin karmaşıklığıyla, ev sahibi ülkeler ise eğitim dilini konuşmayan öğrencilere öğretme zorluğuyla karşı karşıya kalmaktadır (Hutchison and Wiggan, 2009: 11).

2.1.4. Bilgi/Teknolojide Değişim ve Eğitim

Günümüzde eğitimle ilgili beklentilerin değişmesi bireyin alması gereken bilgi ile ilgili algıda da değişim ortaya çıkarmıştır. Bireylerden artık her bilgiye değil, her bilgiye ulaşmanın bilgisine sahip olması istenmektedir (Oktay, 2010: 3). Aynı zamanda önceki dönemlerde kabul edilenin aksine bilginin mutlak değil, gelip geçici olduğu fikri ortaya çıkmıştır (Oktay, 2010: 3).

Tablo 15: Eğitimde Eski ve Yeni Yaklaşımlar

Eski Yaklaşımlar	Yeni Yaklaşımlar
Bilgi kesindir.	Bilgi geçicidir.
Eğitimin amacı ansiklopedik bilgi vermektir.	Eğitimin amacı konuları derinliğine öğrenmektir.
Bilginin amacı gelecekte kullanmaktır.	Bilginin amacı yeni bilgi üretmektir.
Öğretmen bilgi verir.	Öğretmen öğrenme etkinliklerini düzenler ve sorgulamayı öğretir.
Tek öğretmen tarafından karar verilir.	Birlikte karar verilir.
İletişim tek yönlüdür.	İletişim çift yönlüdür.
Okulda sadece öğrenci öğrenir.	Okulda herkes öğrenir.
Veliler, süreçte yer almaz.	Velilerle işbirliği esastır.
Yarışma odaklıdır.	Birlikteliğe dayalıdır.
Öğretmen merkezlidir.	Öğrenci merkezlidir.
Öğretmen kontrol eder.	Öğretmen düzenler, öğrenci ihtiyaçlarına cevap verir ve işi yapar.
Yönetici kontrol eder.	Yönetici düzenler, öğrencinin ihtiyaçlarına eğilir ve işi yapar.

Çalık, 2003: 127.

Yeni eğitim anlayışında esas olan öğrenmeyi öğrenmektir. Bilgi kavramının tanımında meydana gelen değişim okul ortamlarını, öğrenciye yaklaşımı, öğretmen ve öğrenci rolünü etkilemekte, hatta velilerin de rolü bilgi toplumuyla birlikte değişime uğramaktadır. Öğretmenin ve ders kitaplarının bilginin tek kaynağı olduğu bir dünyadan bilginin de her an kendini güncellediği ve öğretmen ve diğer geleneksel eğitim kaynaklarının yetersiz kaldığı bir dünyaya geçilmiştir.

Tablo 16: Sanayi ve Bilgi Toplumunda Eğitim

Ölçütler	Sanayi Toplumu Eğitimi	Bilgi Toplumu Eğitimi
Öğretmenin rolü	Her şeyi bilen, bilgiyi aktaran	Yönlendirici/ yol gösterici
Öğrencinin rolü	Dinleyici, Edilgen	Aktif
Yöneticinin rolü	Yönetim lideri	Öğretim-Yönetim lideri
Öğrenme yöntemi	Okulda öğrenme	Kişisel öğrenme
Öğrenme şekli	Kişisel çalışma	Takım çalışması
Eğitim programları	Standart	Değişken
İşgören geliştirme	Hizmetiçi eğitim	Örgütsel öğrenme
Başarı ölçütü	Ezbere dayalı aktarım	Konuya çok boyutlu yaklaşım

Aytaç, 1999: 75-78.

Eğitimde bilgi iletişim teknolojilerinin kullanımı bir diğer önemli gelişmedir. Bu gelişmeyle birlikte okulların, öğretmenlerin ve kitapların işlevlerinde önemli değişiklikler meydana gelmiştir (Oktay, 2010: 9). Okul ve öğretmenler bilginin tek kaynağı olma işlevini önemli ölçüde yitirmiş, ders kitaplarında bilgilerin sürekli güncellenmesi zorunluluğu ortaya çıkmıştır (Oktay, 2010: 9). Bilgi iletişim teknolojilerinin eğitim alanında kullanılmasında amaç öğrenme hedeflerinin kazanılmasıdır (Koçak Usluel vd., 2007: 165).

Eğitimde teknoloji kullanımı bazı güçlük ve zorluklar içermektedir. Teknoloji kullanımı eşit erişim, bilginin niteliğinin sorgulanmaması, teknolojinin varlığının bir amaç haline gelmesi gibi sorunları beraberinde getirmektedir (Uysal ve Yıldız, 2014: 10). Bu sorun ve güçlüklerin ortadan kaldırılması eğitimde yeni politikaların benimsenmesini zorunlu kılmakta, teknolojik gelişmelerle birlikte eğitim hizmetinden beklentilerin yapısı değişmektedir.

2.2. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE REFORM ÇABALARI

Eğitime 1980 sonrasında kamu yönetiminden ithal edilen ve çeşitli şekillerde uygulama alanı bulan politikalar Türkiye açısından da gündeme gelmektedir. Türkiye’de bu uygulamaların ne ölçüde hayat bulduğunu ortaya çıkarmak amacıyla çalışmada öncelikle Türk eğitim sisteminin genel özellikleri ortaya koyulacak, ardından dönüşüm kavramları çerçevesinde yürütülen uygulamalar incelenecektir.

2.2.1. Türk Eğitim Sisteminin Genel Görünümü ve Sorunlar

Türkiye’de eğitim hizmetinin sunumunda görevli bakanlık Milli Eğitim Bakanlığı’dır. Cumhuriyet’in ilk yıllarından itibaren çeşitli isim ve şekillerde bu hizmetin planlayıcısı, yürütücü ve denetleyicisi bakanlık düzeyinde teşkilatlanmıştır.⁷ Türk eğitim sisteminin mevcut yapısını düzenleyen temel hukuki metin 1982 Anayasası’dır. 1982 Anayasası’na göre devletin sosyal ve ekonomik nitelikli haklarından biri de eğitim hakkıdır. Bu hakkı düzenleyen 42. maddeye göre;

“Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz.

Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tesbit edilir ve düzenlenir.

Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılapları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Bu esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılmaz.

Eğitim ve öğretim hürriyeti, Anayasaya sadakat borcunu ortadan kaldırmaz.

İlköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır.

Özel ilk ve orta dereceli okulların bağlı olduğu esaslar, Devlet okulları ile erişilmek istenen seviyeye uygun olarak, kanunla düzenlenir.

Devlet, maddi imkanlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar. Devlet,

⁷ 1920: Umur-ı Maarif Vekâleti, 1935: Kültür Bakanlığı, 1941: Maarif Vekilliği, 1946: Milli Eğitim Bakanlığı, 1954: Maarif Vekâleti, 1961: Milli Eğitim Bakanlığı, 1983: Milli Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığı, 1989: Milli Eğitim Bakanlığı.

durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır.

Eğitim ve öğretim kurumlarında sadece eğitim, öğretim, araştırma ve inceleme ile ilgili faaliyetler yürütülür. Bu faaliyetler her ne suretle olursa olsun engellenemez.

Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez. Eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller ile yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okulların tabi olacağı esaslar kanunla düzenlenir. Milletlerarası andlaşma hükümleri saklıdır.”

Eğitim sisteminde politikaların gerek belirlenmesi, gerek uygulanması sürecinde çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadır. Örgütsel yapıya yönelik sorunların başında MEB'in çok büyük ve merkeziyetçi, merkeziyetçi ve birlikçi yapısına rağmen, kendi içinde dağınık olması gelmektedir. Başdemir (2014: 3), mevcut eğitim sistemini merkeziyetçiliği azaltmak, müfredatı çeşitlendirmek, eğitimde rekabeti sağlamak gibi hedeflere yönelmediğini ifade ederek eleştirmekte, MEB'in başarısızlığına çok geniş görev sahasına sahip olmasını gerekçe göstermekte ve reformların bu ilkeleri hayata geçirmeye yönelik olması gerektiğini ifade etmektedir. Kalkan'a göre (2014:91) ise mevcut eğitim sistemi merkeziyetçi, devletçi ve rekabete karşıdır.

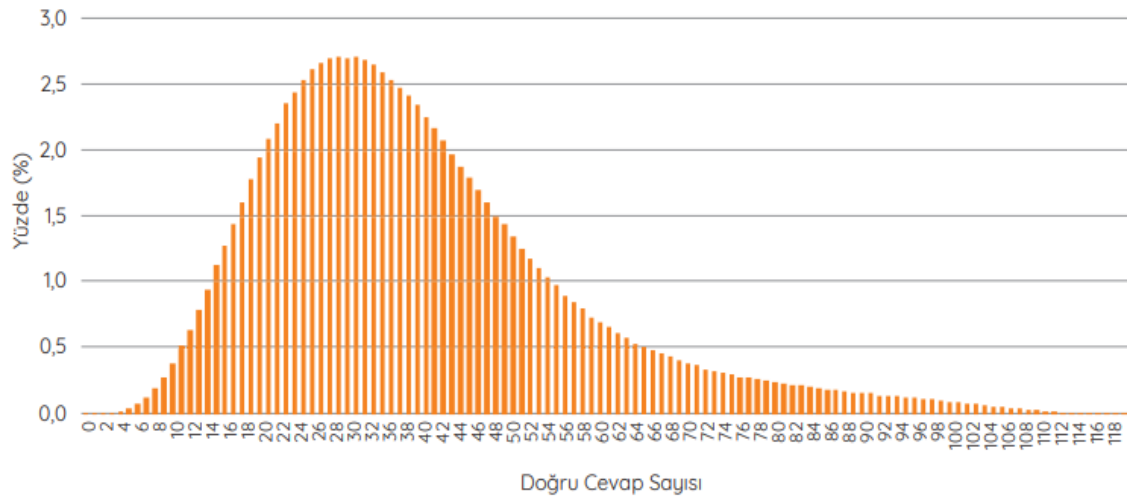
Eğitimin farklı düzeylerinde fiziki donanımda (laboratuvar, çok amaçlı salonlar, işlikler, beden eğitimi salonları vb.) eksiklikler ve sorunlar bulunmaktadır (Gözütok vd, 2004: 32-69; TED, 2007:5-71). Sınıf kapasite ve yeter sayıları düşüktür (Gözütok vd, 2004: 32-69). Eğitim ve öğretimde kalite sorunları bulunmaktadır. Bu sorunlar müfredat, eğitim anlayışı ve eğitimin veriliş şeklinden kaynaklanmaktadır (Gül, 2008: 185).

Merkez örgütünün çok karmaşık bir niteliğe sahip olması bakanlığın denetim işlevini zorlaştırmakta, karar alım sürecinde siyasi unsurların göz önüne alınması sorunları beraberinde getirmektedir (Okçabol, 2013: 49). Türkiye'de eğitim alanında yapılan değişiklikler ihtiyaca göre değil, siyasi gerekçelerle ve küçük bir kesimin görüşü çerçevesinde şekillenmektedir (Okçabol, 2013:92). Diğer taraftan eğitim yöneticilerinin siyasi esaslara göre atanması önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (Gül, 2008: 186-187). Summak ve Roşan'a (2006:318) göre bilimsel esaslardan ziyade, ideolojik kaygılarla reform yapma alışkanlığına sahip Türk eğitim sisteminde bilimsel esaslara dayalı bir reform yapılmalıdır.

Kalkan (2014: 20) eğitim düzeylerinde gelir seviyesinden doğan farklılaşmanın en önemli sorunlardan biri olduğunu belirtmektedir. Alt gelir grubu öğrencileri çoğunlukla liseye gitmez ya da meslek liseleri ya da normal liselere giderken, gelir durumu iyi öğrenciler başarılı liselere gitmektedir (Kalkan, 2014: 20). Bu da toplumsal yapıda eşitsizlik yaratmaktadır.

Genç nüfus oranının yüksek olması eğitimde talebin yüksek olması sonucunu doğurmakta (Gül, 2008: 182), bu durum arz talep dengesizliğine neden olmaktadır. Ayrıca eğitime erişimde bölgelerarası eşitsizlik de eğitimde bir başka sorundur. Bu sorun özellikle doğu bölgeleri aleyhine bir tablo ortaya çıkarmaktadır (Gül, 2008:183).

Türkiye’de eğitim sisteminde okul değil, öğrenci başarısı esas alınmakta ve okul başarısını artırmanın yollarını aramak yerine öğrenciler başarı sıralamasına tabi tutularak iyi okullara yerleştirilmeye çalışılmaktadır (Kalkan, 2014: 37). Öğrenci başarısı üzerine kurulu mevcut sistemde sorunun çözümüne yönelik çeşitli çalışmalar yapılmakta, ancak başarı sağlanamamaktadır (Worldbank, 2014: 15). Çoktan seçmeli sınav sisteminin eğitim için tek belirleyici hale gelmesi, yazılı ve sözlü ifade yeteneğinden mahrum, genel kültür seviyesi düşük bir neslin ortaya çıkmasına sebep olmaktadır (Gürüz, 2008: 250). Türk eğitim sistemi rekabete dayanmamakta, eğitimde genel kaliteyi artırmak yerine iyi okul ve öğretmenleri öğrencilere tahsis etmeye dayalı bir sistem bulunmakta, bu da öğrenciler üzerinde baskı yaratmaktadır (Kalkan, 2014: 81). Devlet bu konuda sorumluluğu üzerinden atarak okulların başarı düzeylerini veri kabul etmekte ve sorumluluğu öğrenci başarısı/başarısızlığına bağlamaktadır. Öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren bir rekabet ortamı içine girerek merkezi sınavlarla değerlendirmeye tabi tutulması gelir durumu iyi ailelerin okul dışı kaynaklara yönelme oranını artırmaktadır (Gür ve Çelik, 2009: 7).

Tablo 17: YKS 2018 Doğru Cevap Sayısı Dağılımı

ÖSYM, 2018.

Türkiye’de yapılan karşılaştırmalı sınavlarda öğrencilerin genel olarak başarı gösteremediği görülmektedir. Örneğin 2018 yılında yapılan Yükseköğretim Kurumları Sınavı Temel Yeterlilik Testi’nde Türkçe ve Temel matematik alanında 40’ar, Sosyal bilgiler ile Fen bilimleri alanında ise 20’şer olmak üzere toplam 120 soru sorulmuştur. Adayların 120 soruda verdiği doğru cevapların ortalaması toplam 30,652’dir. Temel Yeterlilik Testi’nde adayların alanlara göre verdiği doğru cevapların ortalamaları şu şekildedir (ÖSYM, 2018):

Türkçe: 16,179

Sosyal Bilgiler: 6,003

Temel Matematik: 5,642

Fen Bilimleri 2,828

Yukarıda yer alan grafik ve ortalama net sayısından görüldüğü üzere eğitim sisteminde öğrencilerin geneli sınavlarda başarısızlık göstermektedir. Bu durum yalnız ulusal değil uluslararası sınavlar için de geçerlidir. Bu güncel istatistikler Türk eğitim sisteminde nitelikli eğitim sorununun boyutlarını göstermesi bakımından önemlidir.

Eğitimde başarı sorununun yanında öğretmen, yönetici ve diğer personelin yetersizliği sorunu da bulunmaktadır (TED, 2007:5-71; Gözütok vd., 2004: 32-69). Öğretmen olarak yetişmemiş kişiler öğretmenlik yapabilmekte, öğretmenlerin yetiştirilmesi için gerekli çaba gösterilmemektedir (Okçabol, 2013: 49). Bir tarafta işsiz öğretmenler

beklerken diğer tarafta eğitimde açıklar bulunmakta ve bu durum farklı istihdam biçimleriyle (Açık, vekil ve sözleşmeli öğretmen) giderilmeye çalışılmaktadır (Gül, 2008: 185). Ayrıca öğretmenlerin ücretleri de yeterli düzeylere ulaşmamaktadır (Gül, 2008: 185).

Altan (2014: 3) mevcut eğitim sistemini şu şekilde tanımlamaktadır: *“ders geçmeyi hedef alan, benzer becerileri kazandıran, kazanılan bu becerileri diğer bireylere göre daha gelişmiş olanlara avantaj sağlayan, asla sorgulatmayan, düşündürmeyen, yaratıcılığa, risk almaya, eleştirel düşünmeye müsaade etmeyen, sadece sayısal ve sözel zekâların değerli görüldüğü, ezberin vazgeçilmez olduğu, anaokulundan doktora sonrasına kadar bu iki zekâ ve sol beyin odaklı, standart ve merkezi testlerle bireyleri bireysel olarak değerlendiren, bireyleri tek tipleştiren, bireyleri gerçek yaşama hazırlamayan dolayısıyla da bireylerin gerçek birer test çözücü robot olmasını sağlayan bir sistemdir.”* *“bu sistem sol beyin odaklı, rutin ve benzer becerileri sergileyebilen memurlar yetiştirmeye dayanmaktadır.”*

Öğretmenlerin eğitim sistemiyle ilgili görüşlerine dayalı bir araştırmanın sonuçlarına göre (Kösterelioğlu ve Bayar, 2014) en önemli sorun alanı öğretmenin mesleki gelişimi ve hizmet içi eğitim (%15,0)dir. Bunun dışında öğretmenlere göre sorunlar sırasıyla eğitimde yöneltme/mesleki yönlendirme sorunu (%12,1), eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ve atanma sorunu (%10,3), öğretmenlerin yetiştirilmesi ve eğitimi sorunu (%7,5)dur.

Mevcut sorunlar politika belirleyiciler tarafından da bilinmekte ve sorunların çözümüne yönelik çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Bu alanda yapılan son çalışma haziran 2018 seçimlerinden sonra Recep Tayyip Erdoğan başkanlığında cumhurbaşkanlığı kabinesinin kurulmasıyla hazırlanan “İlk 100 Günlük Hedef”tir. Düzenlenen toplantıyla duyurulan bu hedefler yeni kabinenin 100 gün içinde çözmeyi planladığı öncelikli eğitim sorunlarını içermektedir.

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

Türkiye Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan tarafından, Cumhurbaşkanlığı Kabinesi'nin göreve geldikten sonraki "ilk 100 günlük hedefi" düzenlenen eylem planı toplantısıyla kamuoyuna duyuruldu



100 GÜNLÜK HEDEF EYLEM PLANI

- Eğitimin içeriği konusuna hassasiyetle durulacak
- Tüm okullarda tam gün eğitim gören öğrenci sayısı %68'den %71'e yükseltilecek
- 700 eğitim kurumu daha Kent Güvenlik Yönetim Sistemine entegre edilecek
- Güvenlik önceliği olan 30 bin okuldan başlayarak, her okulda en az 1 polis memuru görevlendirilecek
- Öğretmenlerin mesleki ehliyet ve liyakatini güçlendirmek için yüksek lisans oranı artırılacak
- Eğitim yöneticiliğinde profesyonel sisteme geçilecek
- Yabancı dil eğitimini etkin şekilde verebilmek için, hem öğretmenlere, hem de öğrencilere yönelik yeni yöntemler devreye alınacak
- Okul öncesi eğitiminden üniversiteye kadar her aşamada öğrencilerin ilgi, yetenek ve becerilerinin gelişimini izlemek ve yönlendirmek için yeni bir sistem kurulacak
- Her okulun kendi şartları içinde geliştirilmesini sağlamak için kriterler belirlenecek, destekler buna göre sağlanacak
- Bakanlığın yapısını, mevzuatını ve insan kaynağını yeniden yapılandırmak için büyük bir veri sistemi oluşturulacak
- Mesleki eğitimde organize sanayi bölgeleri ve üniversitelerle işbirliği güçlendirilecek
- Ölçme ve değerlendirme sistemini uluslararası sıralamalarda yükseltmek için gereken adımlar atılacak

Eğitimde 100 Günlük Eylem Planı, 2018.

Eylem planında eğitimde içerik, tam gün eğitime geçilmesi, güvenlik, öğretmenlerin liyakat ve yeterliliği, öğrencilerin yönlendirilmesi, veri eksikliği ve ölçme değerlendirme sistemi öncelikli sorun alanları görülerek bu alanlarda çalışma yapılacağı ifade edilmiştir. Diğer taraftan her okulun kendi içinde ele alınması ve MEB yapı, mevzuat ve insan kaynağının yeniden yapılandırılması gibi hedefler kamu yönetiminde dönüşüm kapsamında ele alınabilecek hedeflerdir.

2.2. 2. Eğitim Sisteminde Dönüşüm ve Türk Eğitim Sistemi

Dünyada eğitim sistemlerinde meydana gelen değişime Türk eğitim sistemi de uyum sağlama ihtiyacı duymuş ve 1980'li yıllardan itibaren çeşitli yasal ve yönetsel çalışmalar yapılmıştır. Uysal ve Yıldız (2014: 11), Türkiye'nin azgelişmişlik koşulları ve eğitimde var olan mevcut sorunlar nedeniyle neoliberalizm ve küreselleşmenin

eğitim alanındaki yansımalarının görüldüğü tipik bir ülke haline geldiğini belirtmektedir. Eğitim alanında dönüşüm kavramı çerçevesinde yürütülen politikalar çalışmanın bu bölümünde ele alınacaktır.

2.2.2.1. Neoliberal politikalar

Türkiye’de özel okullar Türk eğitim tarihinin ilk okulları olan medrese ve sıbyan mekteplerinin devlete ait olmamasından ötürü çok eskilere kadar götürülebilir (Uygun, 2003: 108). Osmanlı döneminde halk arasında “Mahali Mektebi” veya “Sıbyan Mektebi” olarak ifade edilen, genellikle camilere bitişik halde ve hemen her köy ile mahallede bulunan okullar vakıflar aracılığıyla finanse edilmektedir (Akyüz, 2013: 89). Ancak bu dönemlerde eğitim faaliyeti daha çok bir hayır işi olarak görülmekte, bugünkü anlamıyla özel okulların tarihi Tanzimat dönemiyle başlamaktadır (Uygun, 2003: 108). Cumhuriyet’in ilanından itibaren de özel öğretime yönelik çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Cumhuriyetin ilk yıllarında yetişkinlere yönelik kurslar düzenleyen özel dershaneler 1930’lardan itibaren öğrenci yetiştirme çalışmalarına başlamıştır (Akyüz, 2013: 377).

Türkiye’de diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da liberalleşme süreci bizzat devlet eliyle gerçekleştirilmektedir (Ercan, 1998: 26). Gök’e göre (2014: 45) 24 Ocak 1980 kararlarıyla uygulamaya geçen neoliberal politikalar çerçevesinde öğrenci başına yapılan eğitim harcamaları düşürülmüş, kamusal eğitimde nitelik sorunları ortaya çıkmaya başlamış ve eğitimde ciddi düzeyde özelleştirmeye gidilmiş; eğitimin zihni yapısı da piyasa kurallarına göre kurgulanmaya başlamıştır. 1985 yılında Türk vatandaşlarıyla ortak yabancı gerçek ve tüzel kişilerin özel okul açması serbest bırakılmıştır (Ak Küçükçayır ve Cemaloğlu, 2017: 2).

Türkiye’de kamu harcamalarının kısılması ve özelleştirme kapsamında “kendi okulunu kendin yap” kampanyalarıyla başlayan süreç 1990’lı yıllardan itibaren sistemli hale gelmiştir (Sayılan, 2006: 48). Eğitimde neoliberal politikalar bu yıllardan itibaren uluslararası kuruluşların etkisiyle devam etmiştir (Şentürk, 2010: 78). 625 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu’nda yapılan değişiklikle özel okul sahiplerine vergi indirimi, harcama (ısınma, elektrik, su) indirimi ve ekonomik teşvikler verilmiştir (Sayılan, 2014: 61). Tüm bu uygulamalar eğitim hizmetini özel sektör için çekici hale getirmeyi amaçlamaktadır.

Eğitimde özel öğretim kurumları 2007 yılında çıkarılan 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu ve 2012 yılında çıkarılan “Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği”ne tabi olarak faaliyet göstermektedir. Ayrıca Bakanlık düzeyinde özel öğretim alanı 1980 yılından itibaren (MEB, 2018);

- ✓ “27.02.1982 tarih ve 8/4334 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile Özel Öğretim Kurumları Dairesi Başkanlığı”,
- ✓ “13.12.1983 tarihli Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki 179 ve 208 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamelerle Özel Öğretim Kurumları Dairesi Başkanlığı”,
- ✓ “23.10.1989 tarih ve 385 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü”,
- ✓ “30.04.1992 tarih ve 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü”,
- ✓ “14.09.2011 tarih ve 652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü” şeklinde örgütlenmiştir.”

Özel okulları teşvik edici bir düzenleme olarak 4771 Sayılı Kanunla⁸ 2002 yılında, “*Cemaat vakıfları, vakfiyeleri olup olmadığına bakılmaksızın, Bakanlar Kurulunun izniyle dinî, hayrî, sosyal, eğitsel, sıhhi ve kültürel alanlardaki ihtiyaçlarını karşılamak üzere taşınmaz mal edinebilirler ve taşınmaz malları üzerinde tasarrufta bulunabilirler.*” hükmü getirilmiştir. Daha sonra iktidara gelen Ak Parti dönemi eğitim politikalarından ilki özelleştirme uygulamalarının yaygınlaştırılması ve özel okulların oranının artırılması yönünde gerçekleşmiştir (Okçabol, 2013: 115). Eğitimde özelleştirme hem özel okulların teşviki hem de kitap yazım ve basımı hizmetinin özelleştirilmesi şeklinde kendini göstermektedir (Okçabol, 2013: 12-122). Bununla birlikte Kalkan’a göre AK Parti iktidarı döneminde pek çok alanda dönüşüm yaşanmasına rağmen eğitim sistemi alanında çok az değişiklik meydana gelmiş, yapılan değişimler geleneksel sistemi bozmamış, daha da güçlendirmiştir (Kalkan, 2014: 81).

⁸ 03.08.2002 ve 4771 Sayılı Çeşitli Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına İlişkin Kanun

Türkiye’de devlet eğitim piyasasına hizmetin finansmanı, üretimi ve regülasyonu şeklinde üç yolla müdahale etmektedir (Çokgezen, 2013: 5). Çokgezen’e göre (2013: 11) eğitimde bu üç alana devlet müdahalesi kaynak dağılımı sorunları ile hizmet kalitesinin düşmesine sebep olmaktadır. Türkiye’de her ne kadar devletin eğitime yeterince harcayabileceği kaynak olmadığı ifade edilse de özel kesime yoğun şekilde devlet yardımları yapılmakta, özel sektöre en büyük destek devlet tarafından verilmektedir (Ercan, 1998: 33). Türkiye’de devlet okul binası ve diğer harcamaları azaltmak amacıyla özel okulların artışını desteklemektedir (Dönmez, 2016: 10).

Türkiye’de gelir düzeyi iyi olan aileler tercihlerini genellikle özel okuldan yana kullanmaktadır. Bunun çeşitli sebepleri vardır. Türkiye’de özel okulların kalitesinin kamu okullarından daha yüksek olduğu, ulusal sınavlarda daha çok özel okul öğrencilerinin başarı gösterdiği ve PISA sınavında da bu okulların OECD ortalaması üzerinde yer aldığı ifade edilmektedir (Çokgezen ve Terzi, 2008: 17). Veliler için özel okulları çekici kılan unsurlar şu şekilde sıralanabilir (Dönmez, 2016:5-7):

- ✓ En az bir yabancı dilin iyi derecede öğretilmesi,
- ✓ Daha iyi öğretmenleri seçme imkânı olması,
- ✓ Daha nitelikli eğitim vermesi,
- ✓ Öğrenciyi tanıma ve gelişimine destek vermede daha başarılı olması,
- ✓ Kültürel ve sportif aktivitelerle çocukların serbest zamanlarını değerlendirme açısından ailelerin beklentilerini daha çok karşılaması,
- ✓ Sınıf ortamlarının daha uygun sayıda olması vb.

Türkiye’de veliler için bu sebepler özel okulları cazip hale getirirken bu konuda devletin nasıl bir politika yürütmesi gerektiği sorusuna cevap vermek gerekmektedir. Özel okul oranının toplam eğitim sistemi içinde yüzde kaç olması gerektiğiyle ilgili net bir cevap vermek mümkün müdür?

Genel olarak Türkiye’de özel öğretimin payının dünya ortalamasının altında kaldığı ifade edilmekle birlikte dünyada hemen hiçbir ülkede özel okul oranlarının %20’yi geçmediği de belirtilmektedir (Dönmez, 2016: 10). PISA’da yüksek başarı grafiğine sahip Finlandiya’da okullar Eğitim Bakanlığı ve yerel yönetimler tarafından yönetilmekte (Bakioğlu ve Elverici, 2014: 94), okulların finansmanı ilköğretimde %98,

ortaöğretimde ise %87 oranında kamu tarafından karşılanmakta ve özel okullar kamu okullarının aldığı desteği almaktadır (Bakioğlu ve Elverici, 2014: 101). Eğitim alanında hizmet sağlayan az sayıda özel yapı bulunmaktadır ve bu kurumlar yetkililerin yakın denetimi altındadır (Kuivalainen, 2017: 14) Okullara ne kadar özerklik verileceği konusuna ise yerel yönetimler karar vermektedir (Bakioğlu ve Elverici, 2014: 102).

Görüldüğü üzere Finlandiya eğitim sisteminin başarısı ile özel okulların teşviki arasında bir ilişki kurulamamaktadır. Bu durumda özel okulların eğitim içinde belli bir oranda payı olması gerektiğine ilişkin bir hüküm vermek yerine eğitimin daha iyi hale getirilmesi çerçevesinde teşvik edilmesi önem taşımaktadır. Türkiye’de devlet okullarının özellikle eğitim kalitesi ile akademik ve sosyo-kültürel gelişimi sağlama konusundaki yetersizliği özel okulların teşvikiyle sorunun çözümünü gündeme getirmektedir. Oysa tüm özel okulların akademik açıdan kaliteli eğitim verdiği varsayılsa dahi özel okul teşvikinin eğitim düzeyinde çok büyük gelişme sağlayacağı düşünülemez. Bu durumda devletin üzerine düşen özel okulları teşvik ederek sorumluluktan kurtulmak yerine mevcut devlet okullarının geliştirilmesine yönelik zaman ve enerji harcamaktır.

Neoliberal politikalarla birlikte Türk eğitim sisteminde gündeme gelen bir diğer önemli kavram girişimciliktir. MEB tarafından her eğitim yılı içinde önemli konularla ilgili kamuoyu oluşturmak ve bilinç yaratmak amacıyla belirli gün ve haftalar takvimi yayımlanmaktadır. MEB Belirli Gün ve Haftalar programı kapsamında mart ayının ilk haftasını Girişimcilik haftası olarak kabul etmiştir (MEB, 2016). İnal’a (2006:265) göre ilköğretim müfredat programlarında yapılan değişikliklerle “piyasa ekonomisine duyarlı” neoliberal bireyler yetiştirilmek istenmektedir. Bu çerçevede toplum değil birey merkezli gerçekleştirilen müfredatta öğrencilerden girişimcilik, bilinçli tüketici olma, özyönetim, kariyer planlama, liderlik gibi neoliberal ideolojinin kavramlarıyla yetiştirmeleri beklenmektedir (İnal, 2006: 281). Sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan “Girişimcilik” konusuyla ilgili yapılan bir araştırmaya göre öğretmenler girişimcilik kavramını en çok risk alma kavramıyla tanımlamakta, daha sonra atılım yapma, yeniliklere açık olma, özgüven, öncülük etme, fırsatları değerlendirme, kararlılık, güç ve hizmet kavramlarıyla özdeşleştirmektedir (Polat vd., 2015: 461-462). Öğretmenlere göre girişimcilik dersinde öğrencilerin gösterdikleri başarı ekonomik yapı ve özelliklerinden etkilenmektedir (Polat vd., 2015: 468).

Okullarda neoliberal anlayışın hâkimiyetini gösteren diğer bazı uygulamalar ise alınan kayıt paraları ile okul kantin, otopark ve salonlarının işletilmesidir (Sayılan, 2014: 54). Okul aile birliklerinde yer alan aileler çoğunlukla okula bağış yapan, refah düzeyi yüksek kişiler olmakta, bu da düşük gelirli ailelerin okul yönetiminde etkinliğini olumsuz etkilemektedir (Sayılan, 2014: 54).

Sayılan'a (2014: 55-56) göre 4+4+4 sistemi de eğitim ve istihdam arasındaki bağı güçlendiren bir uygulama olması sebebiyle neoliberal politikaların hayata geçirilmesine katkı sağlayan önemli bir düzenlemedir. 4+4+4 eğitim sistemi yanında Fatih projesi de eğitimin piyasa mekanizmalarına göre işlediğinin göstergelerinden biridir (Uysal ve Yıldız, 2014: 12; Sayılan, 2014: 55-58). Bu proje kapsamında yapılacak maliyetin uluslararası finans kuruluşları tarafından karşılanması ve proje alımlarının 2015 yılına kadar Kamu İhale Kanunu dışında tutulmasının eğitimin piyasa konusu yapıldığının göstergesi olduğu belirtilmektedir (Uysal ve Yıldız, 2014: 12). Sayılan'a (2014: 57-62) göre eğitimin sermayedarlar açısından inşaat sektörü kadar verimli ve çekici olması da bu alanda daha çok düzenlemeyi getirmekte, örneğin 4+4+4 sistemiyle erkek çocuklarının daha erken mesleki eğitime yönlendirilmeleri yoluyla sermayenin ucuz emek gücüne sahip olması sağlanırken, kız çocuklarının açık öğretime geçişleri kolaylaştırılmaktadır.

Eğitimle ilgili önemli gelişmelerden biri olan hayat boyu öğrenme insan eğitiminin hayat boyu sürmesi gerektiği ilkesine dayanmaktadır. Hayat boyu öğrenme UNESCO ve UNICEF gibi uluslararası kuruluşlar tarafından da sık sık gündeme getirilmekte ve teşvik edilmektedir. Hayat boyu öğrenme Avrupa Komisyonu (2002) tarafından yapılan tanımlamada bireyin bilgi, beceri ve yeterliliklerini bireysel, sosyal ve mesleki olarak yaşamı boyunca geliştirmesini amaçlayan her türlü etkinliği içine almaktadır.

MEB bünyesinde "Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü" bulunmaktadır. Müdürlük yaygın eğitim yanında açık öğretimle ilgili de çalışmalar yapmaktadır (MEB, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü). "Açık Öğretim Daire Başkanlığı, Eğitim Politikaları Daire Başkanlığı, İzleme ve Değerlendirme Daire Başkanlığı, Sosyal Ortaklar ve Projeler Daire Başkanlığı, Sosyal, Kültürel Eğitimler ve Faaliyetler Daire Başkanlığı, Yaygın ve Mesleki Eğitim Daire Başkanlığı, Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı, Genel Müdürlük Özel Büro" (MEB, 2016) birimlerinden oluşmaktadır.

Hayat boyu öğrenme yaklaşımının 1960’larda başladığında eşitlikçi bir amacı varken, 1990’lı yıllarla birlikte neoliberal ideolojiye hizmet eden bir hale geldiği ifade edilmektedir (Uysal ve Yıldız, 2014: 10). Uysal ve Yıldız’a göre (2014:10) bireyin sunulan eğitim alternatiflerinden en uygun olanı seçmesi çerçevesinde, hayat boyu öğrenmeyle eğitim kamusal alandan çıkarılarak bireyi ilgilendiren bir konu haline almış ve bu durum öğrenime ulaşabilenler lehine bir eşitsizlik yaratmıştır. Katılımcılık, demokrasi ve toplum odaklı bir anlayışın aksine hayat boyu öğrenmenin işyeri verimliliğini artırma ve daha çok üretmeye hizmet ettiği, önceliğin insan veya toplum değil, üretim ve kazanç olduğu belirtilmektedir (Kaya, 2014: 98).

Hayat boyu öğrenme anlayışı çerçevesinde ifade edilebilecek bir diğer uygulama Okullar Hayat Olsun Projesi’dir (MEB, 2016). MEB-Orman ve Su İşleri Bakanlığı ve Türkiye Belediyeler Birliği arasında 2011 yılında imzalanan protokolle yürürlüğe girmiştir. Projenin koordinasyonu MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü’ne verilmiştir. Projeye MEB’e bağlı okullar ders saatleri dışında veli ve mahallelinin hizmetine açılacak, öğrenci ve yetişkinler için hayat boyu öğrenme merkezi haline gelecek, böylece belediyelerin yeni mekân arayışına girmesine gerek kalmayacaktır. Ayrıca okullar eğlenme ve dinlenme aktivitelerine imkân veren, “yaşayan güvenli alanlar” haline dönüştürülecektir.⁹

⁹ Proje bütçesi protokole imza atan ortakların bütçesinden karşılanacaktır. 5 yıl için imzalanan protokolün tarafların talebiyle süresinin uzatılması mümkündür.

Projenin gerekçeleri MEB tarafından şu şekilde sıralanmıştır: “*Kıt kaynakların etkin kullanılamaması, okullardan gündüz saatlerinin ancak % 30 unda yararlanılması, öğrenciler, aileler ve halkın okullarda mevcut olan eğitsel kaynaklardan ve imkanlardan yeterince yararlanamaması, çocuklar ve gençler için yeterli oyun ve spor alanlarının bulunmaması, bilgi toplumunda eğitim ve hayat boyu öğrenme hizmetlerine yönelik talep artışı ve bu hizmetler için gereken bina, bakım ve diğer maliyetlerin yüksekliği, çoğu yerleşim yerinde okul binaları ve bahçeleri dışında halka hizmet üretilebilecek bu büyüklükte başka fiziki kapasitenin bulunmaması, belediyelerin toplumun ekonomik, sosyal ve fiziki kalkınmasından sorumlu belediyeçilik anlayışı gereği eğitimden sağlığa, spor faaliyetlerinden, zararlı alışkanlıklarla mücadele kadar birçok alanda toplumsal sorumluluk gereği hizmet üretme yükümlülükleri, belediye hizmetlerinin yerellik prensibi gereğince sunulması gerekliliği, gençleri ve çocukları şiddet ve zararlı alışkanlıklardan korumak için okulların güvenli bir sığınak olabilmesi, şehirlerde mahallelinin öğrenme, eğlenme ve dinlenme faaliyetleri için okul bahçeleri dışında alanların olmaması.*”

2014 yılında çıkarılan 6528 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu İle Bazı Kanun Ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun’un 22. Maddesine göre “Yurt içi veya yurt dışında, yerli veya yabancı kurum ve kuruluşlarla veya başka ülkelerle işbirliği anlaşması çerçevesinde kurulan ve ulusal veya uluslararası proje yürüten okul ve kurumlar, Bakan onayı ile proje okulu olarak seçilen ve belirli eğitim reformu ve programları uygulanan okul ve kurumlar ile Bakan onayıyla doğrudan Bakanlık merkez teşkilatına bağlanan kurumlara yapılacak öğretmen atamaları ve yönetici görevlendirmeleri Bakan tarafından yapılır.”

2009 yılında “Milli Eğitim Temel Kanunu”nun 16. maddesinde yapılan değişiklikle eğitim kurumlarının bir arada bulunması durumunda eğitim kampüsleri¹⁰ açılabilceği ve açık alan, kantin, salon vb. yerlerin işletilerek gelirlerin ortak giderlerde kullanılabileceği belirtilmiştir. İlk defa 2009 yılında yasal yolu açılan eğitim kampüsleri daha sonra uygulama aşamasına geçirilmeye çalışılmıştır. MEB’in getirdiği bir uygulama olarak kampüs eğitimi projesinin okulları şehir dışına taşımak suretiyle kentsel alanlarda rant oluşturma, çevre-okul ilişkisini zayıflatma ve okullardaki hizmetleri ticarileştirmeyi amaçladığı belirtilmektedir (Uysal ve Yıldız, 2014: 11.). Projeyle okullar metropollerin dışına çıkarılarak bir araya getirilecek ve böylece ulaşım, yemek, temizlik, güvenlik, sağlık gibi tüm hizmetlerin özelleştirilmesi sağlanacaktır (Sayılan, 2014: 57).

2.2.2.2. Adem-i Merkeziyet

Türk eğitim sisteminin en önemli sorunlarından biri aşırı merkeziyetçi yapısıdır. Türkiye OECD ülkeleri içinde en merkezi, okul özerkliği en düşük yönetim sistemine sahip ülkelerden biridir (Worldbank, 2014: 11). Bu sebeple bu soruna çözüm olarak Bakanlık açısından bir yerleşmeden bahsedilmektedir (Gür ve Çelik, 2009: 11).

Özdemir’e (2008: 165-166) göre Türk eğitim sisteminde yüzyılı aşkın süredir tartışıl原因en eğitimde merkezileşme-adem-i merkezileşme konusu her iki yönetim şeklinin yarar ve sakıncalarının ötesinde kapitalist sistemin gerektirdiği şartlara göre şekillenmekte, 1980 sonrası süreçte yerelliğe yapılan vurgu da yine aynı gerekçeden ortaya çıkmaktadır. Türkiye’de OTY yaklaşımının 1980’li yıllardan itibaren ortaya çıkmasıyla bütçeden eğitime ayrılan paylar azalma göstermiş ve bütçe dışı kaynak ve fon yaratılması zorunluluğu ortaya çıkmıştır (Özdemir, 2008: 162). Okul aile birliklerinin eğitim sürecinde söz sahibi olmaya başlamasıyla eğitim harcamalarının

¹⁰ MEB 2012 yılında Eğitim Kampüsleri Ön Seçimli Ulusal Mimari Proje Yarışma Şartnamesi yayınlamış, bu şartnamenin önsözünde OECD ülkelerine göre Türkiye’de dersliklerin yetersiz olduğundan ve zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılmasının yarattığı sorunlardan bahsedilerek 120.000 derslik ihtiyacı olduğu belirtilmiştir. 2013 yılında “20 Dev Eğitim Kampüsü Geliyor” konusu ile MEB tarafından verilen bilgide lise ihtiyacının fazla, bunun yanında şehir merkezlerinde arsaların yetersiz olmasından bahsedilmekte ve şehirlerin kenarlarına Kamu-Özel ortaklığı çerçevesinde eğitim kampüsleri kurulmasının planlandığı belirtilmiştir (MEB, 2013: 19).¹⁰ Proje ile şehir merkezlerindeki liselerin ilkokula dönüştürülmesi ve böylece küçük çocukların evlerine yakın, lise öğrencilerinin de tam donanımlı okullarda eğitim görmesinin sağlanacağı ifade edilmektedir (MEB, 2013: 19). Bakanlığın açıklamasına göre şehir içinde boşalan konutların başka bir amaca kullanılması bu yolla engellenmiş olacaktır.

önemli bir kısmı buradan elde edilen gelirlerden karşılanmıştır (Özdemir, 2008: 162-163).

Eğitimde adem-i merkeziyetçiliğin gerçekleşebilmesi Anayasa, kamu yönetimi ve siyasal yaşamda, merkez (MEB), taşra (il/ilçe milli eğitim müdürlükleri) ve okul düzeyinde amaç, yapı ve süreçte köklü değişimleri gerekli kılmaktadır (Duman, 1998: 88). Uygulamada OTY velilerin de eğitim süreçlerinde yer almasını içermekle birlikte Türkiye’de uygulanan sistemde katılım ve sorumluluk anlayışı parasal kaynakların sağlanmasıyla sınırlı kalmaktadır (Ünal, 2005: 8). Eğitim sisteminde personel özerkliği ve mali özerklik alanında yaşanan sorunlar yanında, OTY anlayışına aykırı olarak okul aile birliklerinin okul yönetimine katılımları sınırlıdır ve bu birliklerin bir düzenlemeye tabi olmaması da inisiyatifi okul yöneticilerine bırakmaktadır (Worldbank, 2014: 14-15).

Türk eğitim sisteminin demokratikleşmesine yönelik çeşitli çalışmalar da bulunmaktadır. MEB (2012: 9) eğitime son yıllarda tüm ülkeler tarafından değer verildiği üzerinde dururken 12 yıl zorunlu eğitimde yapılan değişikliğe gerekçe olarak eğitimin daha demokratik ve esnek hale getirilmesine dikkat çekmektedir. Bu değişimle eklenen seçmeli derslerin öğrenciler için demokratik ortamlar yarattığı belirtilmektedir (MEB, 2012: 10-11). Çelik’e göre (2014: 68) 2011 yılından itibaren eğitimde önemli demokratikleşme adımları atılmıştır. Bu alanda yapılan demokratikleşme hareketleri milli güvenlik derslerinin kaldırılması, imam hatip okullarının tekrar açılması, seçmeli din derslerinin artırılması, andımız uygulamasının kaldırılması, eğitimde başörtü serbestisi ve anadilde eğitim uygulamalarına ilişkin çalışmalardır. Bununla birlikte mevcut sistemde demokratikleşmenin tam olarak gerçekleşmediği belirtilmekte, özellikle Anayasanın alternatif eğitim yapı ve uygulamalarına izin vermemesinin demokrasi üzerinde olumsuz sonuçlar doğurduğu ve hem devlet hem özel eğitim kurumlarında eğitimde merkeziyetçilik yarattığı ifade edilmektedir (Çelik, 2014: 69).

2000’li yıllarda hazırlanan Kamu Yönetimi Temel Kanun Tasarısı’nda eğitimle ilgili önemli hükümlere yer verilmiştir. Tasarıyla birlikte eğitim hizmeti MEB’den alınmakta ve il özel idarelerine verilmektedir (Sayılan, 2006: 49). Okçabol’a (2013: 81-82) göre Tasarı Bakanlık yetkilerini yerele devreden, sosyal devlet anlayışından uzak, yabancı sermayeye yönelik, devleti işlevsizleştiren bir düzenlemedir. Tasarı üniter devlet sistemi

gerekçe gösterilerek dönemin Cumhurbaşkanı tarafından iade edilmiş ve yürürlüğe girmemiştir.

2.2.2.3. Teknolojik Gelişmeler

MEB’de bilgi iletişim hizmetlerini yürütmek üzere 1952 yılında Talim Terbiye Dairesi’ne bağlı test enstitüsü kurulmuş, bu birim 1981 yılında Teknik Hizmetler Dairesi Başkanlığı ve 1982 yılında Bilgi İşlem Dairesi Başkanlığı adını almış ve Bakanlığın bilgi iletişime ilişkin her türlü görevleri ile okul ve eğitim kurumlarında bilgisayarlı eğitimi geliştirme ve yaygınlaştırma görevi bu birime verilmiştir (Leblebici, 1996: 113-114).

1998 yılında Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü adını alan bu birim 2011 yılında çıkarılan kanun hükmünde kararnameyle kendisine bağlı toplam yedi daire başkanlığından¹¹ oluşan “Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü” olarak son halini almıştır (MEB YEĞİTEK, 2017). Fatih Projesi, EBA (Eğitim Bilişim Ağı), iTEC (Geleceğin sınıflarının Tasarımı Projesi), ICILS (Bilgi ve Bilgi Teknolojileri Okur Yazarlığı Projesi), eTwinning (Avrupa’daki okullarla işbirliği ve iletişim), Scientix (Avrupa’da Fen Eğitimi İçin Topluluk) gibi bilgi-teknoloji temelli uygulamalar bu müdürlük tarafından yürütülmektedir (MEB, YEĞİTEK, 2017).

Eğitim alanında teknoloji kullanımıyla ilgili “Çağı Yakalama 2000 Projesi” ve “Milli Eğitimi Geliştirme Projesi” önemli projelerdir (Günbayi ve Turan, 2013: 3). Bu alanda uygulanan önemli bir proje de Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri (MEBBİS) dir. Bu sisteme girişle ilgili bir kullanım kılavuzu MEB tarafından hazırlanmıştır.

Eğitimde teknolojiyi içine alan uygulamalardan biri ise STEM’dir. Fen (S), Teknoloji (T), Mühendislik (E) ve Matematik (M) disiplinleri arasındaki ayrımları ortadan kaldıran, öğrencilerin öğrendikleri bilgiyi bir bütünün parçaları olarak görmelerine yönelik bir yaklaşımdır (MEB, Fatih 2018) Öğrencilerin teknoloji kullanımını teşvik eden önemli bir yaklaşım olarak son yıllarda eğitim alanında kabul edilmektedir. Bu yaklaşımla öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme, problem çözme gibi yeteneklerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (MEB, Fatih 2018).

¹¹ “Eğitim Bilişim Sistemleri Daire Başkanlığı, Eğitim Teknolojileri Geliştirme ve Projeler Daire Başkanlığı, Eğitim Teknolojileri ve Teknik Destek Hizmetleri Daire Başkanlığı, Eğitim Yayınları ve İçerik Yönetimi Daire Başkanlığı, İdari ve Mali İşler Daire Başkanlığı, İletişim Daire Başkanlığı, Sistem yönetimi Daire Başkanlığı.”

Eğitimde teknoloji kullanımıyla ilgili en önemli uygulama ise FATİH (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) projesidir. Bu projeyle eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak ve okullarda teknolojiyi iyileştirmek amaçlanmaktadır (MEB, Fatih). Eğitimde erişilebilirlik, verimlilik, fırsat eşitliği, ölçülebilirlik ve kalite kriterlerinin hayata geçirilmesinde önemli görülen bu projede sayısal uçurumun azaltılarak toplam kalitenin artırılacağı öngörülmüştür (MEB, Fatih). Diğer taraftan öğrenciyle ilgili her türlü bilgiyi içeren bir veri havuzu hazırlanması da bu proje içinde yer almaktadır (MEB, Fatih). Böylece öğrencinin sınav sonuçlarına göre eksik yanlarını görerek analiz etmek, ders dışındaki ilgi alanlarını tespit etmek, özel yeteneklerini keşfederek en uygun eğitim yolunu vermek amaçlanmaktadır (MEB, Fatih). İnteraktif bir eğitim sistemi öngören bu projede tüm okullara yüksek hızlı ve güvenli internet verilmesi; bunun için gerekli donanımın yapılması amaçlanmıştır (MEB, Fatih). Proje, öğrencinin okul dışında da ders notlarına, projelere ve ödevlere ulaşmasına imkân vermektedir (MEB, Fatih).

Proje hedefi olarak, her okula bir adet çok fonksiyonlu yazıcı, alt yapı ve yüksek hızlı erişim; her derslikte etkileşimli tahta, internet bağlantısı ve sınıf yönetimi; her öğretmene tablet bilgisayar, EBA portal, EBA market, e-posta hesabı, içerik geliştirme stüdyosu, bulut hesabı, öğrenim yönetim sistemi, ders notları paylaşımı ve her öğrenci için tablet bilgisayar, EBA portal, EBA market, e-posta hesabı, bulut hesabı, dijital kimlik, ödev paylaşımı, bireysel öğrenim materyalleri imkânı sağlanması öngörülmüştür (MEB, Fatih).

Eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin bir araştırma kapsamında Fatih Projesi pilot uygulama okullarında velilerle yapılan görüşmelerde velilerin projeye ilişkin olumlu ve olumsuz görüşleri bulunduğu görülmüştür (Güllüpnar vd., 2013:201-204). Velilere göre Projenin bilgiye kolay erişim, kitap taşıma sorununu çözme, teknoloji kullanımı sağlama, internet ve ders başarılarına katkısı gibi olumlu özellikleri yanında tabletlerle oyun oynama, okuma alışkanlığı ve sosyalleşmeyi azaltma, sakıncalı kaynaklara erişim ve velilerin yeterli bilgiye sahip olmaması gibi sorunları bulunmaktadır (Güllüpnar vd., 2013: 204). Diğer taraftan MEB'in hizmet içi eğitimlere yeterli kaynak ayırmaması Fatih projesinin başarı düzeyini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Akıncı vd., 2012: 5).

Teknoloji temelli eğitim programlarının geliştirilmesi eğitimde çağı yakalamak bakımından önemli bir gelişme olarak ifade edilebilir. Bununla birlikte bu teknoloji hayata geçirilmeden önce gerekli altyapının sağlanması da büyük önem taşımaktadır. Özellikle öğretmenlerin var olan teknolojiyle hizmet sunup sunamayacağı sorusunun cevaplanması gerekir ki yapılan araştırmalar da bu konuda çok olumlu bir tablo ortaya çıkarmamaktadır.¹² Bu sebeple öğretmenlerin teknolojiyle ilgili bilgi ve ilgi düzeyi, altyapı eksiklikleri, veli ve yöneticilerin teknoloji algısı gibi öğrenci dışında kalan çok sayıda unsur teknoloji kullanımından beklenen verimin elde edilememesi sonucunu doğurabilmektedir (Kayaduman vd. 2011: 128).

Bu alanda yapılan bir araştırmada genç, lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin teknoloji kullanımına daha eğilimli olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Koçak Usluel vd., 2007: 169). Teknolojinin eğitimde kullanılmasıyla ilgili yine aynı çalışmada belirtilen engellerin başında sınıf altyapısının olmaması yer alırken, daha sonra öğretmenlerin BİT'i nasıl kullanacağını bilmemesi, teknik destek olmaması, müfredatın BİT'e uygun olmaması ve bütçe yetersizliği gelmektedir (Koçak Usluel vd., 2007: 173). Daha önce ABD tarafından uygulanan ve başarısız olduğu için vazgeçilen bir yöntem olması da (Güven, 2012: 572) uygulamaya şüpheyle yaklaşılmasına sebep olmaktadır. Altan'a göre (2014: 63) “atılan taşın ürkütülen kurbağaya değmesi” ve sınıfların teknolojik bir çöplüğe dönüşmemesi için eğitimin tüm bileşenlerinin hazırlanması önem taşımaktadır.

Fatih projesinin öncelikli amaçlarından biri de eğitimde fırsat eşitliği sağlamaktır. Bununla birlikte eğitimde teknoloji kullanımıyla ilgili sayısal uçurumu önlemeye yönelik 1990'lı yıllarda başlayan çalışmalar 2000'li yıllarda artış gösterse (Seferoğlu vd., 2008: 19) de sayısal uçurumdan kaynaklanan eşitsizlik sorunu önemli bir diğer sorun olarak varlığını korumaktadır. Dolayısıyla projenin bu eşitsizliği ortadan kaldıramadığı görülmektedir.

Teknoloji temelli bir diğer uygulama olarak 2012 yılında Bakanlık Milli Eğitim Bakanlığı İletişim Merkezi (MEBİM) uygulaması Alo 147 ile ter türlü “talep, şikâyet, görüş, öneri, ihbar ve bilgi edinme” hizmeti sunmaya başlamış, ancak bu uygulamanın zamanla şikâyet hattı ve öğretmenleri şikâyet aracı olarak kullanılmasıyla hat kapatılmış, yerine 444 0 632 numaralı danışma servis numarası getirilmiştir (MEB

¹² Ayrıntılı bilgi için bakınız: Kayaduman vd., 2011: 123-129.

Duyuru, 2018). Milli Eğitim İletişim Merkezi olarak ifade edilen bu hattın öğretmen odaklı bir anlayışla hizmet vereceği, öğretmenlerin bu hattan atanma, özlük vb. konularda bilgi alabileceği ifade edilmektedir. Türkiye ve yurtdışındaki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında eğitim alan öğrencilere yönelik de bilgilendirme hizmetinde bulunacaktır. Öğrenci ve öğretmenler dışında kalan kişilerin de buradan MEB'in görev alanına giren çeşitli konularda danışmanlık hizmeti alması mümkündür.

2. 2. 3. Yasal ve Yönetmelik Düzeyde Reform Çabaları

2.2.3.1. Anayasa ve Reform Çabaları

1980'li yılların başında uygulanmakta olan 1961 Anayasası'nda eğitim konusu 50. maddede “Öğrenimin Sağlanması” başlığı altında “*Halkın öğrenim ve eğitim ihtiyaçlarını sağlama devletin başta gelen ödevlerindendir. İlköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için mecburidir ve devlet okullarında parasızdır. Devlet maddi imkanlardan yoksun başarılı öğrencilerin, en yüksek öğrenim derecelerine kadar çıkmalarını sağlama amacıyla burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar. Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları, topluma yararlı kılacak tedbirleri alır. Devlet tarih ve kültür değeri olan eser ve anıtların korunmasını sağlar.*” şeklinde düzenlenmiştir.

Ayrıca 1961 Anayasası'nın 21. maddesi “Bilim ve Sanat Hürriyeti” kapsamında eğitimle ilgili hükümlere yer vermektedir. Buna göre, “*Herkes, bilim ve sanatı serbestçe öğrenme, öğretme, açıklama, yayma ve bu alanlarda her türlü araştırma hakkına sahiptir. Eğitim ve öğretim, Devletin gözetim ve denetimi altında serbesttir. Özel okulların bağlı olduğu esaslar, Devlet okulları ile erişilmek istenen seviyeye uygun olarak kanunla düzenlenir. Çağdaş bilim ve eğitim esaslarına aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılmaz.*”

Anayasa'da eğitim ve öğretimle ilgili devletin gözetim ve denetim yetkisi bulunduğu ifade edilerek özel öğrenim alanında serbest bir yaklaşım benimsendiği görülmektedir. Eğitimde esas amacın da çağdaş bir eğitim sistemi sağlamak olduğu ifade edilmektedir.

Daha sonra kabul edilen 1982 Anayasası ise eğitim konusunu daha geniş kapsamlı ele alarak “Sosyal ve Ekonomik Hak ve Ödevler” başlığı altında düzenlemiştir.

“Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tesbit edilir ve düzenlenir. Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılapları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Bu esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılmaz. Eğitim ve öğretim hürriyeti, Anayasaya sadakat borcunu ortadan kaldırmaz. İlköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır. Özel ilk ve orta dereceli okulların bağlı olduğu esaslar, Devlet okulları ile erişilmek istenen seviyeye uygun olarak, kanunla düzenlenir. Devlet, maddi imkanlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar. Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır. Eğitim ve öğretim kurumlarında sadece eğitim, öğretim, araştırma ve inceleme ile ilgili faaliyetler yürütülür. Bu faaliyetler her ne suretle olursa olsun engellenemez. Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez. Eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller ile yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okulların tabi olacağı esaslar kanunla düzenlenir. Milletlerarası andlaşma hükümleri saklıdır.”

Bunun yanında Bilim ve Sanat Hürriyetini düzenleyen 27. maddede de “herkesin bilim ve sanatı serbestçe öğrenme ve öğretme hakkına sahip” olduğu hükmü yer almaktadır.¹³

2.2.3.2. Yasalar ve Reform Çabaları

Milli Eğitim sistem ve yapısını düzenleyen temel mevzuat 1924 yılında çıkarılan “Tevhid-i Tedrisat Kanunu”na dayanmakta ve çeşitli kanunlarla eğitim sistemi düzenlenmektedir.¹⁴

¹³ “Herkes, bilim ve sanatı serbestçe öğrenme ve öğretme, açıklama, yayma ve bu alanlarda her türlü araştırma hakkına sahiptir. Yayma hakkı, Anayasanın 1 inci, 2 nci ve 3 üncü maddeleri hükümlerinin değiştirilmesini sağlamak amacıyla kullanılamaz. Bu madde hükmü yabancı yayınların ülkeye girmesi ve dağıtımının kanunla düzenlenmesine engel değildir.”

¹⁴ 24/06/1973: 1739 Sayılı “Milli Eğitim Temel Kanunu”

20/07/1972: 1607 Sayılı “Yatılı Bölge ve Özel Eğitime Muhtaç Çocuklara Mahsus Okullarda Döner Sermaye Kurulmasına Dair Kanun”

12/03/1964: 439 Sayılı “Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Yüksek ve Orta Dereceli Okullar Öğretmenleri ile İlkokul Öğretmenlerinin Haftalık Ders Saatleri ile Ek Ders Ücretleri Hakkında Kanun”

12/01/1961: 222 Sayılı “İlköğretim ve Eğitim Kanunu”

24/02/1956: 6660 Sayılı “Güzel Sanatlarda Fevkalade İstidat Gösteren Çocukların Devlet Tarafından Yetiştirilmesi Hakkında Kanun”

14.06.1973 tarihinde kabul edilen 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu eğitim sistemiyle ilgili genel ilke ve kuralları ele alan kapsamlı bir kanundur. Kanun'un "Her Yerde Eğitim" başlığını taşıyan 17. maddesinde resmi, özel ve gönüllü kuruluşların faaliyetlerinin Bakanlığın denetimine tabi olduğu, 1983 yılında değiştirilen 58. maddede ise Bakanlıktan izin alınmadan okul açılmayacağı belirtilmektedir.

Kanunun 51. maddesinde eğitim kurumlarına ait bina ve tesislerin Bakanlıkça planlanacağı ve yaptırılacağı, 2003 yılında eklenen maddeyle de Bakanlık tarafından uygun görülen binaların özelleştirme kapsamına alınabileceği ifade edilmiştir.

"Eğitim Kampüsleri ve Okul İle Ailenin İşbirliği" başlığını taşıyan (2009 tarihli değişiklikle) 16. maddeye göre

"Aynı alan içinde birden fazla örgün ve/veya yaygın eğitim kurumunun bir arada bulunması halinde eğitim kampüsü kurulabilir ve bunların ortak ihtiyaçlarını karşılamak üzere eğitim kampüsü yönetimi oluşturulabilir. Eğitim kampüsü bünyesindeki ortak açık alan, kantin, salon ve benzeri yerlerin işlettilmesi veya işletilmesi kampüs yönetimince yerine getirilir. Bu şekilde elde edilen gelirler, kampüsün ortak giderlerinde kullanılır. (...) Eğitim kurumlarının amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunmak için okul ile aile arasında işbirliği sağlanır. Bu amaçla okullarda okul-aile birlikleri kurulur. Okul-aile birlikleri, okulların eğitim ve öğretim hizmetlerine etkinlik ve verimlilik kazandırmak, okulların ve maddi imkânlardan yoksun öğrencilerin zorunlu ihtiyaçlarını karşılamak üzere; aynî ve nakdî bağışları kabul edebilir, maddi katkı sağlamak amacıyla sosyal ve kültürel etkinlikler ve kampanyalar düzenleyebilir, okulların bünyesinde bulunan açık alan, kantin, salon ve benzeri yerleri işlettirebilir veya işletebilirler."

27/05/1955: 6581 Sayılı "Azınlık Okulları Türkçe ve Türkçe Kültür Dersleri Öğretmenleri Hakkında Kanun"

19/01/1943: 4357 Sayılı "Hususi İdarelerden Maaş Alan İlkokul Öğretmenlerinin Kadrolarına, Terfi, Taltif ve Cezalandırılmalarına ve Bu Öğretmenler İçin Teşkil Edilecek Sağlık ve İhtimai Yardım Sandığı İle Yapı Sandığına ve Öğretmenlerin Alacaklarına Dair Kanun"

14/06/1938: 3423 Sayılı "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Mesleki ve Teknik Öğretim Okulları Döner Sermayesi Hakkında Kanun"

04/04/1933: 2133 Sayılı "Devlet Kitapları Mütedavil Sermayesi Hakkında Kanun"

16/04/1929: 1416 Sayılı "Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebe Hakkında Kanun"

03/11/1928: 1353 Sayılı "Türk Harflerinin Kabul ve Tatbiki Hakkında Kanun"

08/02/1927: 968 Sayılı "Milli Matbaa Tahsisatının Mütedavil Sermaye Halinde İstimaline Dair Kanun"

06/03/1340: 430 Sayılı "Tevhidi Tedrisat Kanunu"

Kanuna 2014 yılında bir madde eklenerek öğretmenliğe giriş kriterleri düzenlenmiştir. Buna göre öğretmen adayları, “a) Bir konuyu kavrayıp özetleme, ifade kabiliyeti ve muhakeme gücü, b) İletişim becerileri, öz güveni ve ikna kabiliyeti, c) Bilimsel ve teknolojik gelişmelere açıklığı, d) Topluluk önünde temsil yeteneği ve eğitimcilik” nitelikleri çerçevesinde eleme sınavına tabi tutularak istihdam edilecektir.

14.09.2011 tarihinde Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren 652 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (KHK)’de MEB’de 1980 sonrası değişimin işaretlerini bulmak mümkündür. Öncelikli olarak bakanlık görevleri belirtilirken şu ifadeler yer almaktadır:

“a) Okul öncesi, ilk ve orta öğretim çağındaki öğrencileri bedenî, zihnî, ahlakî, manevî, sosyal ve kültürel nitelikler yönünden geliştiren ve insan haklarına dayalı toplum yapısının ve küresel düzeyde rekabet gücüne sahip ekonomik sistemin gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatarak geleceğe hazırlayan eğitim ve öğretim programlarını tasarlamak, uygulamak, güncellemek; öğretmen ve öğrencilerin eğitim ve öğretim hizmetlerini bu çerçevede yürütmek ve denetlemek.

b) Eğitim ve öğretimin her kademesi için ulusal politika ve stratejileri belirlemek, uygulamak, uygulanmasını izlemek ve denetlemek, ortaya çıkan yeni hizmet modellerine göre güncelleyerek geliştirmek.”

Aynı KHK ile hizmet birimleri yeniden düzenlenmiştir. Bu hizmet birimlerinden bir kısmı Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, Strateji Geliştirme Başkanlığıdır.

2.2.3.3.Araştırma Raporları ve Reform Çabaları

Osmanlı’da 18. yüzyıldan itibaren başlayan batılılaşma ve reform hareketleri eğitim sistemini de etkilemiş, Osmanlı’ya gelen batılı öğretmenler ile uzmanlar tarafından hazırlanan raporlarla Osmanlı eğitim sistemine katkı sağlamaya çalışılmıştır (Baysal ve Ada: 2015:467). Yabancı uzmanlara olan talep Cumhuriyet’in ilanı ile artış göstermiştir. 1924 yılından itibaren yabancı uzmanlar Türkiye’ye gelerek rapor hazırlamıştır (Akyüz, 2013: 409).

1924 yılında dönemin bakanı tarafından Türkiye’ye davet edilen John Dewey, bu alanda çağrılan ilk eğitimcidir (Yürük, 2007:185). Eğitime pragmatist bir anlayışla yaklaşan Dewey eğitimin yaşamdaki etkilerine bakmakta ve kuram yerine uygulamayı ön plana

çıkarmaktadır (Bender, 2005: 18). Çalışmada eğitimde iyileşme sağlamanın esas amacının milletler arasında hür, canlı, müstakil ve laik bir cumhuriyet halinde yer alabilmek olduğu ifade edilmektedir (Dewey, 1939:8). Eğitimle ilgili faaliyetlerin esaslarını ve çizgilerini belirlemek üzere bir program yapılması ve bu programın önemi sebebiyle meclis tarafından kabul edilmesi gerektiğini ifade etmektedir (Dewey, 1939: 9-10). Raporda yer alan eğitim ve öğretimle ilgili bir komisyon kurulması şeklindeki öneriye dayanarak bu dönemde Talim ve Terbiye Dairesi kurulmuştur (Tangülü vd., 2014: 1898).

1925 tarihli “Teknik Eğitimin Gelişimine Dair Rapor”un yazarı Dr. Alfred Kühne Almanya Ticaret ve Sanayi Bakanlığı danışmanı iken 1925 yılında Türkiye’ye çağırılmıştır (Baysal ve Ada, 2015: 486; Tangülü vd, 2014:1898). Mevcut durumu tespit ederken ülkenin içinde bulunduğu şartları da göz önünde bulundurarak önerilerde bulunmuş ve eğitim politikalarında diğer ülke örneklerinin alınmasının doğru olmadığını ifade etmiştir (Baysal ve Ada, 2015:486).

Mesleki ve teknik eğitimle ilgili araştırma yapmak üzere Belçika’dan gelen teknik eğitim uzmanı Omer Buyse tarafından 1927 yılında “Teknik Öğretim Hakkında Rapor” hazırlanmıştır. Raporda yer alan öneriler çerçevesinde 1934 yılında kız, 1937’de erkek teknik okulu açılmıştır (Tangülü vd. 2014: 1900).

Malche tarafından hazırlanan 1932 tarihli “İstanbul Üniversitesi Hakkında Rapor” yükseköğrenimle ilgili çeşitli tespitler içermektedir (Tangülü vd. 2014: 1900-1901) . Bu tespitler dikkate alınarak Darülfunun kapatılmıştır.

1934 tarihli “Maarif İşleri Hakkında Rapor” iktisadi bir inceleme niteliği taşımakla birlikte eğitimle ilgili bölümler de içermektedir. Raporda öncelikle eğitimle ilgili durum tespiti yapılmış, çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Raporda önerilen model çerçevesinde fakir aile çocuklarının eğitime yönelik politikalar geliştirilmiştir (Baysal ve Ada, 2015: 498).

Dr. Beryl Parker tarafından hazırlanan 1934 tarihli “Türkiye’de İlk Tahsil Hakkında Rapor” toplam dört bölümden oluşmaktadır. Raporun son bölümü eğitime ilişkin öneriler içermektedir. Raporda yabancı kitap yerine Türkçe kitapların yazılması ve başarılı Türk okullarının örnek alınarak yaygınlaştırılması önerilirken ithal politikalar reddedilmektedir (Baysal ve Ada, 2015: 533).

ABD’de siyasal bilgiler ve halk eğitimi alanında çalışan Watson Dickermann tarafından hazırlanan 1951 tarihli “Türkiye’de Halk Eğitimi Hakkında Rapor”a göre birçok ülke halk eğitimi uygulaması yoluyla refah seviyesini yükseltmiştir (Baysal ve Ada, 2015: 537).

1952 tarihli “Türkiye Orta Öğretim Hakkında” hazırlanan raporda John j. Rufi Fransa, Almanya ve ABD sistemlerini inceleyerek demokratik bir sistemde gençlerin gelişimi için en iyi yolun hangisi olduğunu ortaya koymaya çalışmıştır (Baysal ve Ada, 2015: 550).

1953 yılında Türkiye’ye gelerek farklı öğretmen okullarını ziyaret eden Roben J. Maaske tarafından “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sistemi Hakkında Rapor” hazırlanmıştır. Raporda Maaske, öğretmen yetiştirilmesi ile ilgili bazı öneri ve tespitlerde bulunmuştur (Baysal ve Ada, 2015: 566-567).

1980’li yıllarda hazırlanan ilk rapor 1984 tarihli “Japon Pedagoglar Heyeti Raporu”dur. Bu rapor eğitim alanında çalışan Japon bir heyetin Türkiye’ye gelmesi ile hazırlanmıştır. Raporda eğitimde milli şuurun önemi vurgulanarak öğrencilere milli şuur aşılması gerektiği ifade edilmiştir. Daha sonraki yıllarda genellikle bakanlık tarafından hazırlanan raporlar ise bir sonraki bölümde ele alınacaktır.

Milli Eğitim Bakanlığı’nda Program Çalışmaları Raporu: Rapor 1997 yılında yayımlanmıştır. “Program Çalışmalarının MEB Merkez Teşkilatı veya Taşra Teşkilatı Tarafından Yapılmasının Olumlu ve Olumsuz Yönleri ile Ülkemiz İhtiyaçları Açısından Değerlendirilmesi” başlıklı bu çalışmada 1995 yılında çıkarılan bir yönergeyle program yapma yetkisinin yerel yönetimlere devredilmesi çalışmasının olumlu ve olumsuz yönleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda programın yeterince işlevsel olmadığı, bunun değişime ayak uyduramamaktan, programların uygulama hatalarından, MEB’in merkeziyetçi yapısından ve eğitimcilerin yeterli bilgiye sahip olmamasından kaynaklandığı belirtilmiştir (MEB, 1997: 160-165). Sonuç olarak sunulan öneride ise genel çerçeve belirleme, program onaylama ve denetlemenin merkez teşkilatı; program içeriğinin taşra teşkilatı tarafından yapılması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 1997: 165-166). Burada da kamu yönetimi reform ilkelerinin aksine yerel yönetimlerin yetkilerinin daraltılması yönünde bir sonuca ulaşıldığı görülmektedir.

Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP) Raporu ve Müfredat Laboratuvar Okulları Gelişimi Değerlendirme Araştırması: Dünya Bankası kredisiyle finanse edilen proje yükseköğretim ve MEB’i içermektedir. Türkiye’de eğitimin iyileştirilmesi hedefiyle hazırlanan Raporun başlangıç kısmında *“2000’li yılların makul seviyede kalkınmış ve toplumsal refahın dağılımı açısından adalet duygusunu rahatsız etmeyecek bir düzeyi yakalamış bir ülke olmanın ideali çerçevesinde”* eğitim sisteminin önemi üzerinde durulmakta ve çalışmanın Türkiye ile Dünya Bankası arasındaki anlaşma çerçevesinde eğitim kalite ve seviyesini yükseltmek amacıyla yapıldığı ifade edilmektedir (MEB, 1990: 1). Proje çevreden gelen yoğun değişme ve gelişme baskısına cevap olarak hazırlanmıştır (MEB, 1990: 5). Raporda Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi için bir stratejik plan yapılmış ve 7 yıl sürecek MEGP yürürlüğe konmuştur (Kılıç, 1998: 32).

Projenin amaçları ilk ve ortaöğretimde kaliteyi arttırarak öğrenci başarısını OECD ülkeleri ortalamasına yaklaştırmak, öğretmen eğitiminde kalite ve geçerliliği arttırarak OECD ülkelerindeki benzer standartlara ulaştırmak, MEB’deki yönetim ve işletmecilik beceri ve uygulamalarını geliştirerek kaynak kullanımında daha ekonomik ve etkili olmayı sağlamaktır (Kılıç, 1998: 32).

Rapor sonunda stratejik planlamanın başarıyla uygulanabilmesi için planın özellikle üst yönetim tarafından benimsenmesi ve üst yönetim dâhil tüm personele hizmet içi eğitim verilmesi tavsiye edilmiştir (MEB, 1990: 78).

Proje sonunda 21 müfredat geliştirilmiş, 208 Müfredat Laboratuvar Okulu’na eğitim materyalleri sağlanmış, 235 bilgisayar deneme okuluna laboratuvar ve bilgisayar kurulmuş, ders kitabı hazırlama standartları geliştirilmiş, Bakanlıkta “Yayımlar Dairesi Başkanlığı” ve “Devlet Kitapları Müdürlüğü” ile bir bilgisayar ağı kurulmuş, 6 araştırma çalışması hazırlanmış, YBS pilot çalışması tamamlanmış, Bakanlık birimlerine teknolojik araçlar temin edilmiş ve 1996-2011 yıllarını kapsayan “Eğitim Ana Planı” hazırlanmıştır (Çelik, 2017).

Daha önce yapılan ve herhangi bir değerlendirmeye tabi tutulmadan hayata geçirilen eğitim programları bu rapor ile Müfredat Laboratuvar Okullarında test edilerek uygulanmaya başlanmıştır (Yüksel, 2000: 586). 1999 yılında yayımlanan “Müfredat

Laboratuvar Okulları Gelişimi Değerlendirme Araştırması”nda (MLOGD) bu okulların 1992-1997 dönemindeki gelişimleri incelenerek MEGP’le ilgili geribildirim yapılmak istenmiştir. MLOGD araştırması giriş kısmında demokratikleşme, hukukun üstünlüğü, insan hakları ve liberalizm gibi kavramların ortak kavramlar olduğu, siyasal ve kültürel bir küreselleşmeye gidildiği belirtilmiş, uluslararası normların yaptırım gücü ve etkinliği vurgulanmıştır (MEB, 1999: 1).

Özel Dershanelerin Türk Eğitim Sistemi İçindeki Yeri ve Geleceği Raporu: 1998 yılında yayımlanan raporda yıllar itibariyle dershanelerin sayısındaki hızlı artışa dikkat çekilmekte ve ortaya çıkan rekabet ortamı sebebiyle yaygın eğitimin örgün eğitimin yerini almaya başladığı ifade edilmektedir (MEB, 1998: 1). Dershaneler eğitim sisteminin yapı ve işleyişinden kaynaklanan bir sorun olarak görülmekte ve fırsat eşitliğini bozduğu belirtilmektedir (MEB, 1998: 243). Üniversiteye girişte tek bir sınav değil, öğrencilerin her kademedeki eğitim düzeylerini esas alan bir sistem getirilmesi, dersane ruhsatlarında daha titiz davranılması ve dershanelere özel okula dönüşme esnekliğinin sağlanabilmesi (MEB, 1998: 257- 258) konuları üzerinde durulmaktadır.

Raporda görüldüğü üzere dershaneler bir sorunun ortaya çıkışı ve çok arzu edilmeyen bir yapı olarak görülmektedir. Ancak bu “arzu edilmeme” eğitim sisteminin özel öğretim kurumlarına karşı olduğu anlamına gelmemekte, aksine raporda bu kurumların özellikle birer istihdam alanı oldukları vurgulanarak özel okul statüsüne dönüştürülmesi tavsiye edilmektedir.

21. Yüzyıla Girerken Türk Eğitim Sisteminin İhtiyaç Duyduğu Çağdaş Öğretmen Profili Raporu ve Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Modeli ve Sicil Raporları Araştırması: 2001 yılında yayımlanan bu rapora göre çağdaş öğretmen, alanına ve kavram-ilke ve genellemelere hâkim, öğrenciyi tanıma becerisine sahip, bireysel farklılıkları görebilen, sempatik, değişen durumlara karşı planlarını esnek tutabilen, öğrenci merkezli, başarıyı takdir eden, bilgi iletişim teknolojilerini ve ders araç-gereçlerini etkili kullanabilen, bilgi toplumu içindeki yerini bilen, giyim kuşamına dikkat eden, yeni fikirler üretebilen, soğukkanlı ve sabırlı, laik ve demokratik olmalıdır (MEB, 2001: 489-500).

2000’li yılların çağdaş öğretmen profilini tamamlayıcı bir çalışma olarak Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Modeli ve Sicil Raporları çalışması 2001 yılında

yayımlanmıştır. Bu raporda öğretmenlerin niteliklerinin artırılabilmesi için değerlendirmenin objektif yapılması gerektiği ve mevcut değerlendirme araçlarının yetersiz olduğu belirtilmektedir (MEB, 2001: 5). Sonuç olarak öğretmen değerlendirme raporları farklı başlıklara ayrılmış ve öğretmenin müfettiş, okul müdürü, veli raporu, öğrenci başarısı gibi başlıkları içeren kaynaklardan üçünü seçmesi öngörülmüştür (MEB, 2001: 218). Raporda her bir değerlendirici için muhtemel sorular içeren bir model hazırlanmıştır. Bu anket soruları incelendiğinde değerlendirme ölçütlerinin çoğunlukla geleneksel bir öğretmenden beklenen özellikler (Dersi iyi anlatma, sorulara cevap verme, dedikodu yapmama, özel ders vermeme, enerjik olma, ayrımcılık yapmama, mevzuata uygun giyinme, öğrencilere kaba davranmama vb.) olduğu görülmektedir.

Seviye Tespit Sınavının (SBS) Değerlendirilmesi Raporu: 2010 yılında yayımlanan raporda 2008’den beri uygulanan ve 2010 yılından sonra kademeli olarak kaldırılması öngörülen SBS’nin çok boyutlu olarak değerlendirmesi yapılmaktadır (MEB, 2010: vii). Bu araştırmada önceki raporlardan farklı olarak veriler “okul paydaşları olarak yönetici, öğretmen, veli ve öğrencilerden zenginleştirilmiş veri toplama araçları ile eğitim paydaşları olarak Eğitim Müfettişleri Başkanlıkları, eğitim fakülteleri ve sivil toplum kuruluşlarından” elde edilmiştir. Araştırmada paydaş kavramı kullanılmış ve yönetim anlayışıyla paralel bir şekilde sınav ve eğitimle ilgili aktörlerin sürece dâhil edilmesine önem verilmiştir (MEB, 2010: vii).

Rapora göre eğitimle ilgili reform yapılması, reforma uyum sağlanması, kabullenme ve benimsenme süreçleri uzun zaman almakta olduğundan yavaş ve dikkatli hareket edilmesi gerekmektedir (MEB, 2010: 4). Araştırma sonucunda SBS’nin dersane, ek ders, etüt merkezi gibi uygulamalarla aile bütçesine ve diğer dolaylı giderler ile ülke ekonomisine olumsuz etkileri bulunduğu (MEB, 2010: 109), bunun dışında öğrencilere duygusal, psikolojik, sosyal ve fiziksel açıdan zarar verdiği (MEB, 2010: 110) belirtilmektedir.

Millî Eğitim Müdürlükleri ile Sivil Toplum Kuruluşlarının İlişkisi Raporu: 2010 yılında yayımlanan raporda 20. yüzyıldan itibaren dünya genelinde eğitim, siyaset, demokratikleşme ve yönetim anlayışında önemli değişimler meydana geldiği ve sivil toplum örgütlerinin öneminin arttığı belirtilmektedir (MEB, 2010: 2).

Araştırma raporunda yapılan anket sonucunda şu öneriler yer almaktadır (MEB, 2010: 72-73):

- Sivil toplum kuruluşlarıyla koordinasyon sağlanması için koordine birim oluşturulmalıdır.
- Sivil toplum kuruluşu ile millî eğitim müdürlüğü ilişkilerini düzenleyen mevzuat geliştirmeli veya var olanlar gözden geçirilerek yenilenmelidir.
- İl millî eğitim müdürlüğünde sivil toplum kuruluşları ile ilgili ilişkileri koordine eden bir birim oluşturmalıdır.
- İlçe millî eğitim müdürlükleri ile koordine sağlayarak sivil toplum kuruluşu çalışma faaliyetleri hakkında periyodik bilgi toplanmalıdır.
- Sivil toplum kuruluşlarıyla ilişkilerde proje tabanlı çalışma yapılmalıdır.
- Sivil toplum kuruluşlarına yönelik aylık veya üç aylık “Haber Bülteni” çıkarılarak etkinliklerle ilgili bilgilendirme yapılmalıdır.
- Sivil toplum kuruluşlarına periyodik ziyaretler yapılmalıdır.
- Sivil toplum kuruluşu yöneticileri ile yılda bir veya birden fazla düzenli toplantı yapılmalıdır.

MEB 21. Yüzyıl Öğrenci Profili Raporu: 2011 yılında yapılmış bu çalışmada eğitim sisteminde arzu edilen insan profilinin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır (MEB, 2011: vi). Araştırma raporunda küreselleşme ve 20. yüzyılın son çeyreğinden itibaren dünyadaki değişim vurgulanmış ve bu çerçevede öğrenci profili ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır (MEB, 2011: 12).

Araştırmada üç soruya cevap aranmaktadır: 1. Öğretmenler ve yöneticiler nasıl bir öğrenci profili tasavvur etmektedir? 2. Mevcut öğrencilerin tasavvur edilen profile yakınlığı ve ilgisi nedir? 3. Mevcut öğrenci profilindeki özellikler tasavvur edilen öğrenci profiline şayet uzak ise nasıl yakınlaştırılabileceği veya örtüştürülebileceği ile ilgili görüşler nelerdir?

Yapılan araştırmada öğrencilere sorulan sorular MEB’in öğrenci profiline ilişkin beklentisini ortaya koyar niteliktedir. Buna göre sorulardan bir kısmı:

- Türkiye eğitim sisteminin globalleşme sürecinde gerektiği gibi olduğunu düşünüyor musunuz?
- Öğrencilerin evrensel değerlerle yeterince tanışabildiğini düşünüyor musunuz?
- Eğitim programlarının demokrasiye duyarlı ve eleştirel insan yetiştirdiğini düşünüyor musunuz?

Sorulan bir diğer soruda Türk eğitim sisteminin mevcut durumu ortaya çıkarılmaya çalışılmış, bu kapsamda katılımcılara çeşitli önermeler verilmiştir. Bu önermelerden bazıları şu şekildedir:

Türk Eğitim Sistemi:

- Öğrencilere uluslararası mesleki yeterlilikler kazandırmaktadır.
- Girişken kişiliği özendirilmektedir.
- Eğitim uluslararası standartlardadır.
- Bilişim teknolojilerinden yararlanabilmeyi öğretmektedir.

21. yüzyıl öğrenci profili kapsamında yapılan çalıştay neticesinde çok sayıda öneri ortaya atılmıştır. Bu önerilerin bir kısmı sınav, müfredat, dersler gibi eğitim sistemine ilişkin sorunlara çözüm getirmektedir. Bunun yanında AB uyum sürecindeki eksikliklerin tamamlanması, uluslararası başarıya ilişkin sorunların çözülmesi, girişimcilik ruhu ve takım çalışmasına yatkın bireyler yetiştirilmesi konuları önerilmiştir. Raporda 21. yüzyıl öğrenci profili dört başlık altında ele alınmıştır: 1. Düşünme yolları, 2. Çalışma yolları, 3. Çalışma araçları, 4. Dünya vatandaşlığı (MEB, 2011: 291).

Tablo 18: 21. Yüzyıl Öğrenci Profili Raporu Önerileri

Düşünme Yolları	Yaratıcılık ve yenilikçi düşünme ve bunlara açık olma
	Eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme
	Öğrenme stratejilerini kullanma/Öğrenmeyi öğrenme ve üst bilişsel beceriler kendini değerlendirme
Çalışma Yolları	İletişim becerileri/Türkçeyi doğru kullanma ve bir yabancı dili temel düzeyde kullanma
	Takım çalışması

Çalışma Araçları	Bilgi okur yazarlığı Bilgi iletişim teknolojileri okur yazarlığı
Dünya'ya Entegrasyon	Yerel ve evrensel vatandaşlık bilinci Yaşam ve kariyerle ilgili bilinç ve beceriler Kültürel farkındalıkları ve yeterlikleri kapsayacak şekilde kişisel ve sosyal sorumluluk bilinci.

21. yüzyıl öğrencisi (MEB, 2011:296-309) etkin, katılımcı yurttaş bilincine sahip, küresel eğilimleri görebilen, risk alabilen, girişimci, dünya vatandaşı, farklılığa hoşgörülü, demokratik tutuma önem veren, yaşam boyu öğrenen, dünya sorunlarına duyarlı ve vizyon sahibi olmalıdır.

Yine 2011 yılında tamamlanarak yayımlanmış “AB Projelerinin Mesleki Eğitim Merkezlerinin Gelişimine Katkısının Değerlendirilmesi” Raporu AB’de kültürlerarası diyalogu geliştirerek AB vatandaşlığı bilincine katkı sağlamak ve gelişen teknolojiyi hem Türkiye hem AB ülkelerinde yaygınlaştırmak amacı taşımaktadır (MEB, 2011: 3).

2.2.3.4. Kalkınma Planları ve Reform Çabaları

Kamu yönetim sistemini etkileyen önemli düzenlemelerden biri de kalkınma planlarıdır. Bu planlar kamu yönetimini ilgilendiren pek çok alanda tespit, öneri ve hedef içermektedir. Eğitim alanını da kamu yönetimi bütünü içinde ele alması bakımından mevcut çalışma açısından önem taşımaktadır.

Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1979-1983): 1978 yılında yayımlanmıştır. Planın Giriş bölümünde Türkiye’nin bu dönemde “Cumhuriyetin ilk yıllarından beri yürütülen gelişme atılımlarının başarıya ulaştırılması ve sürdürülmesi gibi temel bir çabanın yanısıra, büyük iç ve dış sorunların baskısı altına girmekte olduğu” ifade edilmektedir (1978: 3). Türkiye’nin insan gücü ve teknik deneyimi açısından önemli kaynaklara sahip olduğu belirtilerek demokrasinin yaygınlaşması ve güçlendirilmesinde eğitim en önemli araçlardan biri olarak görülmektedir (1978: 4).

“Kurumsal ve Yönetmel Politikalar” başlıklı dördüncü bölümde Kamu Yönetiminin Yeniden Düzenlenmesi ve Geliştirilmesi konusu ele alınmıştır (1978:289). Buna göre Cumhuriyetin ilk yıllarında mevcut döneme uygun olarak merkeziyetçi bir yaklaşımla merkez/taşıra birimlerinin oluşturulduğu, zamanla meydana gelen gelişmelerle (nüfus artışı, demokratikleşme, ulus aşırılışı ve toplumda yeni ve etkili karar merkezleri oluşması) ekonomi ile kamu yönetiminin daha çok eşleştirildiği, fakat mevcut yapının buna imkan vermediği vurgulanmaktadır (1978: 298). Merkezi yönetim görevleri kendisinde topladığından genişlemiş ve etkinliğini yitirmiş, Türkiye’nin günümüz dünyasında ayrıntılı merkeziyetçi bir sistemle yönetilmesi çok güç hale gelmiştir (1978: 299). Kamu yönetiminin iyileştirilmesine yönelik mevcut çalışma kapsamında ele alınabilecek ilke ve politikalar şu şekildedir (1978: 300-303):

- Kamu yönetiminin, toplumun demokratikleşme süreci içinde ve ekonomik gelişmelerle uyumlu bir şekilde iyileştirilmesi ve etkinleştirilmesinin hedef alınması,
- Yeniden düzenleme çalışmalarının hareket noktasının, kamu yönetiminin işlevlerini yeniden tanımlamak ve bu işlevleri yönetim birimleri ve kademeleri arasında uyumlu bir biçimde dağıtmak olması,
- Yönetim birimlerinin yeniden kademelendirilmesi yapılırken; Türkiye’nin ulaştığı ekonomik ve toplumsal yapıya uygun olarak ve coğrafi özellikler gözeticiler işlevlerin tanımlanması ve işlevlerin hangi kademe ve birimlerce üstlenileceğinin belirlenmesi,
- Merkezi yönetimin bölge ve il düzeyinde örgütlenmesinin belirli ilkelere bağlanarak, bugünkü bölge kuruluşları arasında merkez ve alan bakımından gerekli tutarlılığın sağlanması ve planlı kalkınma çabalarının etkinleştirilmesinde merkezi yönetimin yöresel düzeydeki birimlerinin planlama, programlama ve uygulamadaki eşgüdümünün gerçekleşmesi için yönetsel düzenlemeler yapılması,
- Bakanlıklar, genel müdürlükler ve yönetim birimlerinin az sayıda ve kritik önemde işlevler üzerine eğilmeleri ve çağdaş işbölümünün gereklerine uygun olarak uzmanlaşmalarının sağlanması,

- Merkezi örgütü oluşturan Bakanlıkların ve taşra birimlerinin bir araştırmaya dayalı olarak hazırlanacak çerçeve yasayla görev, yetki ve sorumluluklarının düzenlenmesi,
- Karar alma, planlama, iletişim, izleme, denetleme, işbirliği ve eşgüdüm gibi işlevlerin yerine getirilmesinde çağdaş yönetim tekniklerinin kullanılması,
- Temel işlevleri kamu hizmeti olduğu halde kamu iktisadi teşebbüsü statüsünde olan kuruluşların genel yönetim bünyesine alınması, yaptıkları görev kamu hizmeti olmadığı halde genel yönetim bünyesinde olan kuruluşların ise kamu girişimciliğine dönüştürülmesi,
- Merkezi yönetimin yurt dışındaki örgütlenmesinin gözden geçirilmesi, zorunlu görülmeyen birimlerin (temsilcilikler) kaldırılması, zorunlu görülenlerde de fonksiyonel bütünleşme sağlanması,
- Kamu kuruluşlarının nüfus, tapu, gümrük gibi doğrudan halka hizmet konularında; gereksiz yazışmadan kurtararak hızlı, verimli, etkin çalışan birimler haline getirilmesi,
- Mevzuat ve bunların uygulama düzeninin basitleştirilerek halkın bilgisine sunulması ve kamu kuruluşlarında halkla ilişkiler konusuna özel bir önem verilmesi,
- Kamu personeli sayısının gereksiz yere artmasının önlenmesi, kamu kuruluşları arasında hizmet gereklerine göre personel kaydırılması olanaklarının araştırılması,
- İlçenin, toplumdaki bütün dinamik kesimlerin temsil edilebileceği bir yönetim düzenine kavuşturularak hizmet ve yatırımların götürülmesinde etkin bir araç haline getirilmesi,
- Bir yandan kamu girişimciliğinin kaynak yaratmaya yönelmesi ve “sektör kurumları” biçiminde örgütlenmesi, bir yandan da kamu yönetiminde ekonomik bölge ilkesine göre örgütlenmenin ve uyumlu bir koordinasyon düzeninin geliştirilmesi,
- Plan ve programlar çerçevesindeki stratejik kararların zaman yitirmeksizin izlenmesi ve sorunların merkezde değil yerinde çözülmesi,

- Kararların büyük ölçekte alınmasıyla sağlanacak rasyonalizasyonun, bölgede alt düzeydeki ekonomik ve yönetsel birimlerin bütünleşmesiyle tamamlanması,
- Yerel yönetimlerin görev, kaynak, personel gibi geleneksel sorunlarının çözülerek Anayasanın 112. maddesi uyarınca “Yönetimin Bütünlüğü” ilkesi içinde çalışmaları ve kendilerine verilmiş görevlerin yerine getirilmesi amacına yönelik olarak demokratik, halkçı, birlikçi, bütünlükçü bir yaklaşımla üretici ve kaynak yaratıcı bir niteliğe kavuşturulmalarının sağlanmasıdır.

Beşinci Bölüm “Eğitim” başlığını taşımaktadır (1978: 433). Bu bölümde önceki plan döneminde eğitimin durumu açıklanmış ve mevcut şartlar altında ilke ve politikalar ifade edilmiştir (453-460). Bu öneriler çoğunlukla eğitimin çeşitli düzeylerinde ortaya çıkan sorunları (Fiziksel, mali, niteliksel, kırsal kent arası farklılıklar, sınıfların mevcut yapısı vb.) ortadan kaldırmaya yönelik reform düzeyinde düzenlemelerdir. Dönüşüm kavramı çerçevesinde ele alınabilecek öneriler şu şekilde ifade edilebilir (453-460):

- Eğitim sisteminin diğer sistemlerle bir bütünlük içinde ele alınarak, teknolojik ve ekonomik yapıyla tutarlı bir kurumsal yapıya kavuşturulması,
- İlkokul kitap giderlerinin devlet tarafından karşılanması,
- Ortaokulda ele alınacak uygulamalı derslerin okul ölçeğinde düzenlenmesinde MEB’in yerel örgütlerinin etkin bir biçimde katılımlarının sağlanması için merkezi ve yerel örgütler arasındaki işbölümünün yeniden düzenlenmesi, yerel örgütlere gerekli yetki devrinin sağlanması,
- Eğitim teknolojilerinden eğitimin her kademesinde öncelikle eğitimin niteliğini yükseltmeye, eğitim kapasitesini artırmaya yönelik olarak yararlanılmasını sağlamak üzere araştırmalar yapılarak, ülke gereklerine uygun sonuçlar uygulamaya konulmasıdır.

Bu dönemde Türk eğitim sisteminde dönüşümle ilgili önemli ilkeler belirlenmediği, daha çok günü kurtarmaya yönelik politikalar ortaya atıldığı görülmektedir.

Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1985-1989): 1984 tarihinde onaylanan planın temel amaçları “hür, medeni ve güvenli bir ortamda Türk Milletinin refahının artırılması, verimlilik ve ihracat artışını teşvik eden, mevcut birikimi değerlendiren ve

geliştiren, tarımsal gelişme potansiyelini ve millî savunma gereklerini gözeterek bir yapı içinde sınai üretimin payının yükseltilmesi, istihdamın artırılması, genç işsizliğin azaltılması, gelir dağılımının düşük gelirli gruplar lehine değiştirilmesi, kalkınmada öncelikli yörelerde gelişmenin hızlandırılması ve ekonomik ve sosyal altyapının geliştirilmesi” dir (1984: 1). Planın amaç ve politikalar bölümünde eğitim ve öğretimin hayata dönük olması, kalkınmanın gerektirdiği insan gücünün yetiştirilmesi ve eğitim sisteminin her kademesinde niteliğin yükseltilmesinin esas amaç olduğu ifade edilmektedir (1984: 2). İthalatta liberalizasyon politikalarına devam edileceği, Avrupa Ekonomik Topluluğu’yla ilişkilerin dışa açılma politikasına uygun şekilde yeniden düzenleneceği yer almaktadır (1984: 30- 31).

Kamu Yönetiminin İyileştirilmesi’ne yönelik ilke ve politikalar:

- Kamu yönetiminin yeniden düzenlenmesinde, kamu hizmetlerinin kuruluşlar arasında hizmette birlik ilkesine uygun dengeli, etkin ve kaynak israfını önleyecek bir şekilde dağıtılmasının esas alınması,
- Yetki devri esasına önem verilerek, plan ve program uygulaması açısından merkez ile taşra teşkilatı arasında etkin bir ilişki kurulması,
- Organizasyon ve yönetim araştırmaları yapılarak, bürokratik işlemlerin basitleştirilmesi, hizmetlerin ekonomik, kaliteli ve hızlı bir şekilde götürülmesini sağlayıcı ve tasarruf ilkelerine uygun ve gerektiği hallerde vatandaşın beyanını esas alan yönetim usulleri geliştirilerek uygulamaya konulmasıdır.

Beşinci Kalkınma Planında öncelikle sanayi alanlarına yönelik politikalar geliştirilmiş ve Sosyal Hedef ve Politikalar başlıklı dördüncü bölümde eğitim ilke ve hedefleri açıklanmıştır. Burada beşeri kaynağın milli varlık ve kalkınmanın sürükleyicisi olduğu, bu sebeple eğitim yoluyla beşeri sermayeden azami ölçüde yararlanılacağı ve kalkınmanın hizmetine verileceği belirtilmiştir (1984: 140).

Eğitimle ilgili ilke ve politikalar (1984: 140-147):

- Gençlik kesiminin eğitim, beslenme, sağlık, barınma ve istihdamının bir politikalar bütünü olarak ele alınmasına ve gençlerde teşebbüs kabiliyeti, yapıcılık, hoşgörülü olma, çalışmayı sevme, birlikte çalışma ve sorumluluk yüklenme gibi karakter vasıflarının geliştirilmesine dikkat edilmesi,

- Yaygın ve örgün eğitimin, piyasanın gerektirdiği yeni iş sahalarına göre eşit meslekî muhtevada planlanması ve yürütülmesi,
- Özel okulların teşvik edilmesi,
- Eğitim hizmetlerinin maliyetine katılma uygulamasına başlanmasıdır.

Bu plan döneminde dışa açılma ve liberalleşmeyle ilgili kısmi gelişmeler olduğu, ancak bu politikaların eğitim sisteminde çok büyük yansımaları bulunmadığı görülmektedir.

Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı (1990-1994): 1989 yılında yayımlanmıştır. Planın temel amacı “*açık toplum ve rekabete açık ekonomi anlayışıyla hür ve güvenli bir ortamda toplumsal refahın yükseltilmesi; hızlı-dengeli kalkınma, gelir dağılımının iyileştirilmesi ve gelişmişlik farklarının azaltılması*” olarak ifade edilmiştir (1989:1). Bu amaçların hayata geçirilmesi yolunda eğitimin her kademedede yükseltilmesi, kalkınma ve teknolojik ilerlemeye yönelik eğitim politikaları geliştirilmesi ve insan gücü planlaması eğitim alanında öncelikli yapılacaklar arasındadır (1989:3). Planda Avrupa Topluluğu’yla ilişkilere değinilmekte ve Türkiye’nin yabancı sermayeyi teşvik edici politikalarının artırılacağı ve bu alanda liberal politika uygulamalarına devam edileceği ifade edilmektedir (1989: 30). Kamu iktisadi Teşebbüslerinin (KİT) özelleştirilmesi politikasının da bu dönemde artış göstereceği belirtilmekte ve özelleştirme hedefi Avrupa Topluluğu’na üyelik süreci için önemli bir hedef olarak görülmektedir (1989: 34-35).

Sanayinin hemen her alanıyla ilgili ilke ve politikalar planda ayrıntılı olarak ele alınmış, Eğitim konusu Dördüncü bölümde yer bulma imkânına kavuşmuştur. Bu anlamda planın özellikle yatırımları teşvik etmeye yönelik salt iktisadi bir plan görüntüsü verdiği görülmektedir.

Kamu yönetiminin iyileştirilmesiyle ilgili ilke ve politikalar şu şekilde ifade edilmiştir (1989: 325-326):

- Kamu yönetiminin, ekonomik kalkınmayla uyumlu, bilimsel araştırmalara dayalı, gelişen ve değişen toplumsal ihtiyaçlara cevap verebilecek nitelikte, hizmette birlik ve yetki devri esaslarına göre oluşturulacak bir teşkilat yapısına kavuşturulması ve taşra birimlerinin bu esaslar çerçevesinde güçlendirilmesi,

- Kamu yönetiminde verimliliği artırıcı tedbirler alınmasına devam edilmesi, hizmetin daha kaliteli, hızlı ve ekonomik bir şekilde yürütülmesi için modern yönetim sistemlerinin geliştirilmesi,
- Devlet-vatandaş ilişkilerinde, vatandaşın beyanı esas alınarak idari usul ve işlemlerin sadeleştirilmesi.

Eğitim hedeflerine yönelik ilke ve politikalar ise şu şekilde ifade edilmektedir (1989: 293-296):

- Okullarda görsel-işitsel araçlar ve bilgisayar destekli eğitim gibi yeni eğitim teknolojilerinin kullanımının yaygınlaştırılması,
- Özel kesimin okul açması ile vakıfların özel üniversite kurmalarının teşvik edilmesi, eğitim metot ve teknolojilerinin geliştirilmesinde ve eğitim araç ve gereçlerinin üretiminde bu kesimin daha fazla rol almasının desteklenmesi,
- Bilgisayar destekli eğitimin, gerekli yazılımların ve nitelikli elemanların sağlanması suretiyle yaygınlaştırılmasıdır.

Eğitim bu planda başlı başına bir alan ve konu olarak değil, yalnızca sanayi ve yatırımların teşvik edilmesi amacıyla gerekli görülen bir araç olarak ele alınmış ve değerlendirilmiştir.

Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996-2000): 1995 yılında Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) Genel Kurulu'nda kabul edilen Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı *“Demokratikleşme, hukukun üstünlüğü, insan hakları ve liberalizm gibi kavramların ortak değerler olarak önem kazandığı; mal ve finans piyasalarının, bilgi ve teknolojinin ülke sınırlarını aştığı günümüzde ekonomik ve bir anlamda da siyasal ve kültürel bir küreselleşmeye doğru gidilmektedir.”* şeklinde başlamakta ve küreselleşmenin muhtemel boyut ve etki alanlarından bahsetmektedir (1995: 1). Teknoloji, enformasyon ve haberleşme alanında meydana gelen gelişmeler vurgulanmakta, ekonomik ve sosyal hedeflere ulaşmada devlet ve özel sektörün birbirini tamamlayıcı olduğu ve bu sektörlere önemli görevler düştüğü; küreselleşmenin imkânlarından yararlanabilmek için eğitim, bilim, sanayi, teknoloji, rekabet, işgücü gibi konularda köklü değişiklikler yapılması ve yeni politikalara gidilmesi gerektiği ifade edilmektedir (1995: 1-3).

Planda Türkiye'nin 21. yüzyıla girerken çağdaş, üreten, gelirini adaletle paylaşan, insan haklarını ve demokratik özgürlükleri tam olarak kullanan, barış içinde bir ülke olması gerektiği ifade edilmektedir (1995: 19). Bu sebeple Yedinci Kalkınma Planı ile (1995: 19) *“Küreselleşmenin avantajlarından en üst düzeyde yararlanarak çağı yakalamayı ve ülkemizin gelişmiş dünya ülkeleri arasında seçkin yerini almasını hedeflemektedir.”* Bu amaçla, (...) *dünya refahından daha yüksek pay alabilmek için eğitim düzeyinin yükseltilmesi ve toplumun tüm bireylerine yeteneklerine uygun eğitimin verilmesine, Kültürel gelişmenin sağlanmasına*” çalışılacaktır. Plana göre sürdürülebilir bir büyüme ve bilgi toplumuna ulaşmak için ekonomik ve sosyal yaşamda köklü yapısal değişim projelerinin uygulanması gerekmektedir (1995: 22).

Planda Eğitim konusu “Eğitim Reformu” başlığı altında ele alınmıştır. Plana göre eğitimin amacı, *“Demokratik, laik ve sosyal hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarının bilincinde, özgür ve özgüveni olan bilgi çağı insanını yetiştirmektedir.”* (1995: 26)

Bu planda eğitim üzerinde özellikle durularak eğitimin bu plan için öncelikli sektör olduğu ifade edilmiştir (1995: 27). Çünkü 21. yüzyılda Türkiye'nin rekabet gücünü artıracak ve AB uyum sürecinde avantaj sağlayacak olan eğitilmiş genç nüfustur (1995: 27). Bu hedefi gerçekleştirmeye yönelik izlenecek eğitim politikası (1995: 27) *“laik, çoğulcu demokrasiyi özümsemiş, ulusal kültürü geliştirici, düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş, dış dünyaya, evrensel değerlere ve yeni düşüncelere açık, kişisel sorumluluk duygusu ve toplumsal duyarlılığı gelişmiş, bilim ve teknoloji üretimine yatkın ve beceri düzeyi yüksek insan gücünün yetiştirilmesini sağlayacak”* nitelikte olacaktır.

Görüldüğü üzere eğitim reformu başlığı taşımasına ve planın giriş kısmında diğer raporlara benzer şekilde dünyadaki gelişmeler ve değişimden bahsetmekle birlikte, bu planda da farklı bir eğitim sistemi öngörülmemektedir. Devletin dönüşüm ilke ve uygulamalarına yönelik öğrenciden özel bir beklentisi bulunmadığı ve eğitim sisteminin öğrencinin devlete karşı görev ve sorumluluklarını bilmek gibi bir amaç çerçevesinde şekillendiği anlaşılmaktadır.

Bu dönemde eğitimle ilgili yapılması planlanan çalışmalar (1995: 27-30):

- İnsan gücünün yetiştirilmesi ve verimliliğinin yükseltilmesi amacıyla eğitime ayrılan kaynakların artırılması, özel sektör kaynaklarından da yararlanılması ve bu kaynakların akılcı bir şekilde kullanılması,
- İnsan gücünün eğitim düzeyinin uluslararası alanda rekabet gücünü artıracak şekilde geliştirilmesi,
- Gelişen dünya şartlarına paralel olarak öncelikle insan kaynağının geliştirilmesinde uluslararası teknik işbirliğinden azami şekilde yararlanılması,
- Eğitim programları, teknikleri ve araç- gereçlerinin teknolojik gelişme açısından evrensel ölçülerde, demokratik ve özgürlükçü bir anlayışla yeniden düzenlenmesi,
- Üniversite önündeki aşırı yığılmayı önlemek ve ihtiyaç duyulan nitelikli ara insan gücünü yetiştirebilmek amacıyla, yükseköğretim öncesinde ve ortaöğretim kademesinde yoğun şekilde faaliyet gösteren özel dershanelerin mesleki ve teknik eğitime yönelmeleri ve uygun olanların ortaöğretim ve yükseköğretim kurumu oluşturmalarının desteklenmesi,
- Piyasanın talebine yönelik insan gücü yetiştirilmesi amacıyla mesleki ve teknik ortaöğretimin etkinliğinin artırılması,
- Uluslararası rekabet gücünün artırılmasında ileri teknolojinin kullanımı, geliştirilmesi ve üretilmesine hizmet edebilecek dinamik bir yapıya kavuşturulması,
- Mesleki-teknik eğitimin dünya standartlarına yükseltilmesine, meslek standartları ve sertifikasyon sistemi üzerinde yapılan çalışmaların tamamlanmasına, okul ve iş hayatı ilişkilerinin geliştirilmesine, temel bilgi ve beceriler ile yeni teknolojilerin okulda verilmesine ve uygulamanın işyerlerinde yapılmasına ve hizmetiçi eğitime önem verilmesi,
- Dünyadaki gelişmeler ve Türkiye'nin orta vadeli hedefleri doğrultusunda yeni meslek türleriyle ilgili kamu kurumları, özel kesim ve üniversitelerin işbirliğiyle politika ve programlar geliştirilmesi,

- Toplumsal faydanın büyük olduğu zorunlu eğitimin devlet tarafından üstlenilmesi, bireysel faydanın nispeten büyük olduğu daha üst eğitim kademelerinde hizmetten yararlananların hizmetin bedelini ödemesi,
- Devlet gözetiminde özel kesimin eğitim hizmeti sunma faaliyetlerinin teşvik edilmesi,
- Kamu ve özel kesimde, yaygın mesleki eğitimin teknik ve finansman yönünden desteklenmesine önem verilmesi,
- Eğitimin her kademesinde teknoloji destekli eğitim yapılması, kademeli olarak bilgisayar destekli eğitimin geliştirilerek yaygınlaştırılması,
- Kitle eğitimine ve uzaktan öğretime önem verilmesi,
- Bilgisayar destekli eğitimde yazılım programlarının geliştirilmesi ve sistemin kendi kendini beslemesi amacıyla döner sermaye işletmesi kurularak kurumsal düzenlemeye gidilmesi ve bu amaçla özel sektör imkânlarından da faydalanılmasıdır.

Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005): 2000 yılında yayımlanan Plan dünyadaki gelişmeleri değerlendirerek insan hakları, hukukun üstünlüğü ve demokrasinin öneminden, serbestleşme, iletişim ve bilgi teknolojisindeki gelişmelerden, küreselleşme ve bölgeleşme gibi kavramlardan bahsetmektedir (2000:1-2). Uluslararası rekabet ve ticaretin küresel hale gelmesi üzerinde durulmakta ve teknolojik gelişmelerle birlikte işgücünün yerini beyin gücünün aldığı, mevcut bilgi toplumunda en önemli unsurun bilgi haline geldiği belirtilmektedir (2000: 2).

Küreselleşmenin beraberinde bazı olumsuzlukları da getirdiği ve ülkelerin dış piyasalardan bağımsız şekilde karar almasının imkânsız hale geldiği, ülkeler arası ve ülke içi gelir dağılımının bozulduğu, kültür ve taleplerin küreselleşmesiyle kültürel tekdüzleşmenin ortaya çıktığı ifade edilmektedir (2000:2-3). *“Türkiye’nin geleceğe hazırlanması ve dünyada daha etkili konuma gelebilmesi, küreselleşmenin olumsuzluklarını ortadan kaldırabilmesi için sosyal yapının güçlendirilmesi, istikrar ortamının sağlanması, yapısal reformların tamamlanması ve bilgi toplumunun gereklerinin yerine getirilmesi”* gerekmektedir (2000:3).

Bu kapsamda 2001-2023 uzun vadeli gelişme stratejisinin temel amacı “Atatürk’ün gösterdiği çağdaş uygarlık düzeyini aşma hedefi doğrultusunda, Türkiye’nin 21 inci yüzyılda kültür ve uygarlığın en ileri aşamasına ulaşarak dünya standardında üreten, gelirini adil paylaşan, insan hak ve sorumluluklarını güvenceye alan, hukukun üstünlüğünü, katılımcı demokrasiyi, laikliği, din ve vicdan özgürlüğünü en üst düzeyde gerçekleştiren küresel düzeyde etkili bir dünya devleti olma” olarak tanımlanmıştır.

Planda (2000:21-22):

- Bilgi toplumuna dönüşümün sağlanarak dünya hasılasından yüksek oranda pay alınması,
- Toplumun yaşam kalitesinin yükseltilmesi,
- Küresel ve bölgesel düzey kararlarda etkin söz sahipliği,
- Üniter yapı korunarak devletin yeniden yapılandırılması,
- Bilim ve teknoloji yeteneğinin güçlendirilmesi,
- Yeni teknolojilerin geliştirilmesi,
- İhracata dönük, teknoloji yoğun, katma değeri yüksek, uluslararası standartlara uygun ve yerel kaynakları harekete geçiren bir üretim yapısı 2023 hedefleri içinde yer almaktadır.

Üçüncü bölümde mevcut plan döneminde Türkiye’nin:

- Toplumun yaşam kalitesinin yükseldiği, kesintisiz ve istikrarlı büyüme sürecine girildiği, Avrupa Birliği üyeliği sürecindeki temel dinamiklerin gerçekleştirildiği, dünyayla bütünleşmenin sağlandığı, Türkiye’nin dünyada ve bölgesinde daha güçlü, etkili ve saygın olduğu bir dönem olacağı,
- Maastricht kriterlerinin yerine getirilmesi çerçevesinde ekonomide etkinliği artıracak kurumsal ve yapısal reformların zamanında gerçekleştirilmesi için gerekli tedbirlerin alınacağı,
- Avrupa Birliği’nin Türkiye’nin küreselleşme hareketinde önemli referans noktalarından birini oluşturacağı ve üyelik hedefinin gerçekleştirilmesine yönelik gerekli adımlar atılacağı,

- Devletin özelleştirme yoluyla üretim alanından çekilerek asli işlevine ağırlık verme ve rekabetçi piyasa düzenini sağlama işlevini dünyadaki dönüşümü dikkate alarak yerine getirmesi için gerekli düzenlemelerin sürdürüleceği,
- Dış pazarda rekabet gücü kazanılabilmesi için teknoloji üreten, Ar-Ge'ye önem veren, çevre normlarına uygun üretim yapan, tüketici sağlığını ve tercihlerini gözeten, yerel kaynakları harekete geçiren, nitelikli işgücü kullanan, küreselleşmenin avantajlarını yakalayabilecek şekilde çağdaş işletmecilik ve üretim yöntemlerini uygulayabilen, özgün tasarım yapan, marka yaratabilen ve zaman içinde bilgi ve teknoloji yoğun alanlara kaymasına olanak sağlayan esnek bir yapıya kavuşturulacağı,
- Ulusal ve uluslararası düzeyde bilgiye erişimin kolaylaştırılarak bilgi kullanımının yaygınlaştırılması için, gerekli hukuki ve kurumsal düzenlemelerin yapılacağı, bilgi ve iletişim teknolojileri altyapısının hızla geliştirileceği,
- Kamu yönetiminde etkinlik sağlayarak ve adalet hizmetlerini modern toplumun gereklerine uygun hale getirerek yaşamın kolaylaştırılması suretiyle toplumun enerji ve birikimini kalkınma yolunda daha verimli bir biçimde kullanmasına olanak sağlayacak bir dönem olması hedeflenmektedir.

“Eğitim” başlığında eğitim sisteminin amacı şu şekilde belirtilmiştir: *“Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı, düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş, demokratik, özgürlükçü ve manevi değerlere bağlı, yeni fıkirlere açık, kişisel sorumluluk duygusuna sahip, milli kültürü özümsemiş, farklı kültürleri yorumlayabilen ve çağdaş uygarlığa katkıda bulunabilen, bilim ve teknoloji üretimine yatkın ve beceri düzeyi yüksek, üretken ve yaratıcı bilgi çağı insanını yetiştirmektir.”* Sekizinci Kalkınma Planı’nda bu amaç çerçevesinde yapılacak çalışmalar (2000: 82-85):

- “Milli eğitimin, herkes için hayat boyu öğrenme yaklaşımıyla bilgiye ulaşma yol ve yöntemlerini öğretme, etkin bir rehberlik hizmetini içeren, eğitimin tüm evrelerinde yatay ve dikey geçişlere imkan veren, piyasa meslek standartlarına uygun, üretime dönük eğitime ağırlık veren, yetki devrini esas alan, istisnasız tüm öğrenciler için fırsat eşitliğini gözetme bir sistem bütünlüğü içinde yeniden düzenlenmesi,

- Eğitimin her kademesinde teknolojinin sağladığı imkanlardan özellikle bilgisayar teknolojisinden azami ölçüde yararlanılması, uzaktan eğitim ve ileri teknolojileri kullanan yeni eğitim yöntemleri uygulamaya konulması,
- İlköğretimin ilerleyen sınıflarından başlamak üzere, eğitimin her kademesinde Bilgisayar Destekli Rehberlik yoluyla öğrenciyi tanıma teknikleri ve yetenek ağırlıklı değerlendirmeye dayanan etkin bir yönlendirme sistemi geliştirilmesi,
- Eğitimin her kademesinde öğretmen ve öğretim elemanı ihtiyacının karşılanabilmesi amacıyla sözleşmeli statüde eğitim personeli istihdamı konusunda çalışmalar başlatılması,
- Eğitim kurumlarının başarı değerlendirmesi için toplam kalite yönetimini de dikkate alan, performans ölçümüne dayalı bir model geliştirilmesi ve bölgeler arası dengesizliklerin giderilmesi,
- Eğitimin yaygınlaştırılmasında merkezi idarenin yanı sıra mahalli idareler, gönüllü kuruluşlar ve özel sektörün katkısının sağlanması”dır.

Bu kapsamda yapılması öngörülen ise (2000:85) merkez teşkilatında hizmet esaslı yapılanmaya gitmek ve taşra teşkilatlarına yetki ve sorumluluk devretmek amacıyla 3797 Sayılı “Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat Kanunu”nda düzenleme yapmaktır.

Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013): Planının değişimin çok hızlı ve çok boyutlu olduğu ve belirsizliklerin arttığı bir dönemde hazırlandığı ifade edilmektedir (2006: 1). Küresel dünyada Türkiye’nin sosyal, kültürel ve ekonomik dönüşümlerinin ortaya koyulacağı bir belge olarak bu kalkınma planı “*İstikrar içinde büyüyen, gelirini daha adil paylaşan, küresel ölçekte rekabet gücüne sahip, bilgi toplumuna dönüşen, AB’ye üyelik için uyum sürecini tamamlamış bir Türkiye*” vizyonu ve “*Uzun Vadeli Strateji (2001-2023)*” çerçevesinde hazırlanmıştır (2006: 1).

Bu planda stratejik amaçlar, rekabet gücü ve istihdamın artırılması, beşeri gelişme ve sosyal dayanışmanın güçlendirilmesi, bölgesel gelişmenin sağlanması, kamu hizmetlerinde kalitenin ve etkinliğin artırılması olarak ifade edilmektedir (2006: 1-2). Plan için 57 adet Özel İhtisas Komisyonu oluşturulmuş ve bu komisyonlara kamu kesimi, özel kesim ve üniversitelerden 2252 kişi katılmıştır (2006: 2).

Kalkınma planının vizyonu “*İstikrar içinde büyüyen, gelirini daha adil paylaşan, küresel ölçekte rekabet gücüne sahip, bilgi toplumuna dönüşen ve AB’ye üyelik için uyum sürecini tamamlamış bir Türkiye*” olarak belirlenmiştir (2006: 4).

Ülkelerin yenilikçiliğe önem vermesi, bilgi ve teknoloji kapasitesini artırması ve etkin kullanması ile beşeri sermayenin geliştirilmesinin önemine vurgu yapılmaktadır (2006: 5). Küreselleşmeyle uluslararası kuruluşların etkinliğinin yadsınamaz olduğu, Türkiye’nin 2005 yılından itibaren AB ile yeni bir ilişki sürecine girdiği belirtilmekte ve 1980’li yıllardan itibaren Çin, Güney Kore, Tayland, Hindistan, Malezya gibi ülkelerin de önemli ivme kazandıkları ifade edilmektedir (2006: 5-11) .

“Eğitimin İşgücü Talebine Duyarlı Hale Getirilmesi” başlığında; Plan döneminde işgücü eğitim düzeyinin yükselmesine rağmen AB ortalamasına göre düşük olduğu, eğitim sisteminin, işgücü piyasasının ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığı, genç ve eğitimli kişilerin işsizlik oranlarında da kayda değer bir düşüş sağlanamadığı, ekonominin ve işgücü piyasasının taleplerine cevap verecek ve özellikle gençlerin istihdam edilebilirliğini artıracak yeni mekanizmalara ihtiyaç bulunduğu, ekonominin ihtiyaç duyduğu alanlarda ara eleman temininde zorluk yaşanmasına rağmen, mesleki eğitim mezunlarının işsizlik oranının yüksek olduğu belirtilmektedir (2006: 38-39).

Eğitimin işgücü talebine duyarlılığının artırılması kapsamında sunulan öneriler şu şekildedir (2006: 84-85):

- Değişen ve gelişen ekonomi ile işgücü piyasasının gerekleri doğrultusunda, kişilerin istihdam becerilerini artırmaya yönelik yaşam boyu öğrenim stratejisi geliştirilmesi,
- İşgücü piyasasına ilişkin bilgi sistemleri geliştirilmesi, eğitim ve işgücü piyasasının daha esnek bir yapıya kavuşturulması ve istihdamın ve işgücü verimliliğinin artırılması için, yaşam boyu eğitim stratejisi dikkate alınarak ekonominin talep ettiği alanlarda insan gücü yetiştirilmesi,
- Mesleki eğitim sisteminin, ekip halinde çalışabilme, karar verebilme ve sorun çözebilme, sorumluluk alabilme gibi işgücü piyasasının gerektirdiği temel becerilere sahip öğrenci yetiştirmesi,

- Ekonominin ara eleman ihtiyacını karşılamak için mesleki eğitim faaliyetlerinin kümeleşme ortamı oluşturan organize sanayi bölgelerinde ilgili hizmet kurumları ve özel sektörle etkili işbirliği içinde yaygınlaşmasının sağlanması,
- Özel sektör ve STK'ların nitelikli işgücü yetiştirmeye yönelik uygulamalarının desteklenmesi.

Ayrıca eğitim sisteminin geliştirilmesi amacıyla eğitim reformları kapsamında (2006: 86-87);

- Bütün eğitim kademelerinde özel sektörün payının artırılması, kamu kaynaklarının en fazla ihtiyaç duyan kesimlere yönlendirilmesi,
- Ortaöğretim ve yükseköğretime hazırlık dershanelerinin özel okullara dönüştürülmesine yönelik teşviklerin sağlanması,
- MEB merkez teşkilatında hizmet esasına dayalı bir yapılanmaya gidilmesi, kurumsal kapasitenin güçlendirilmesi, taşra teşkilatlarına ve eğitim kurumlarına yetki ve sorumluluk devredilmesi,
- Kaliteli eğitim imkânlarının yaygınlaştırılması amacıyla eğitim kurumlarında kalite güvence sisteminin kurulması, kalite standartlarının belirlenerek yaygınlaştırılması, eğitim kurumlarının yetki ve kurumsal kapasitelerinin artırılması, performans ölçümüne dayalı bir model geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Onuncu Kalkınma Planı (2014-2018): 02.07.2013 tarihinde kabul edilen ve 2014-2018 dönemini kapsayan Onuncu Kalkınma Planı'nın giriş kısmında ülkenin 2023 hedeflerinden bahsedilmekte ve küresel ekonomideki belirsizlik ve risklerin sürdüğünden, dünya ekonomisinde değişim ve dönüşümlerin yaşandığından ve ülkeler arası güç dengelerinin yeniden oluştuğundan bahsedilmektedir (2013,1). Dünyada genel eğilimin kamu sektörüne düzenleyici rol verirken, özel sektörü aktif ve etkili hale getirmek olduğu, etkisi devam eden küresel kriz nedeniyle kamu sektörünün stratejik bir yaklaşım izlemesi gerektiği belirtilmektedir (2013: 2). Plan'a göre küreselleşme giderek derinleşmiş ve bu durum ülkeler açısından hem fırsat hem de tehdit halini almıştır

(2013:5). Planın katılım ilkesi çerçevesinde hazırlandığı, tüm kesimlerden çok sayıda temsilcinin Plan’a katkıda bulunduğu belirtilmektedir (2013:3).¹⁵

Plan’a göre nitelikli işgücü ve eğitimin yükselmesi bireysel ve ülkesel gelişmişliği artıracak ve teknolojik yenilikler eğitimde geleneksel uygulamaları değiştirecek, küreselleşmeyle artan kültürlerarası etkileşim eğitimi daha da zenginleştirecektir (2013:11-12). Eğitim ve işgücünü artırma ekonomik büyümeyi artıracak ve Türkiye açısından bu durum bir fırsat olacaktır (2013:12).

Planın “Eğitim” başlığında durum analizi yapılmış ve mevcut eğitim sistemiyle yetiştirilmesi öngörülen bireyin özellikleri (2013: 30-31) şu şekilde ifade edilmiştir:

- Düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş,
- Demokratik değerleri ve millî kültürü özümsemiş,
- Paylaşım ve iletişime açık,
- Sanat ve estetik duyguları güçlü,
- Özgüven ve sorumluluk duygusu ile girişimcilik ve yenilikçilik özelliklerine sahip,
- Bilim ve teknoloji kullanımına ve üretimine yatkın,
- Bilgi toplumunun gerektirdiği temel bilgi ve becerilerle donanmış,
- Üretken ve mutlu.

Çalışma kapsamında reformun temel dinamiklerine uyum sağlayan politika öngörülleri şu şekilde ifade edilebilir:

- “Eğitim sisteminde, bireylerin kişilik ve kabiliyetlerini geliştiren, hayat boyu öğrenme yaklaşımı çerçevesinde işgücü piyasasıyla uyumunu güçlendiren, fırsat eşitliğine dayalı, kalite odaklı dönüşümün sürdürülmesi,
- Okul idarelerinin bütçeleme süreçlerinde yetki ve sorumluluklarının artırılması,

¹⁵ Plan metninin oluşturulmasında, Kalkınma Bakanlığının 50 yılı aşkın planlama deneyiminden; ÖİK raporlarından; iş dünyası, sivil toplum kuruluşları (STK), düşünce kuruluşları, akademik çevreler, kamu ve özel sektör temsilcileriyle yapılan istişare toplantı sonuçlarından yararlanılmıştır (2013: 3).

- Eğitimde alternatif finansman modelleri geliştirilmesi, özel sektörün eğitim kurumu açması, özel kesim ve meslek örgütlerinin mesleki eğitim sürecine idari ve mali yönden aktif katılımının özendirilmesi,
- Örgün ve yaygın eğitim kurumlarında bilgi ve iletişim teknolojisi altyapısının geliştirilmesi, öğrenci ve öğretmenlerin bu teknolojileri kullanma yetkinliklerinin artırılması,
- FATİH Projesinin tamamlanması ve teknolojinin eğitime entegrasyonu konusunda nitel ve nicel göstergeler geliştirilerek etki değerlendirmesi yapılması,
- Eğitim sistemi ile işgücü piyasası arasındaki uyum; hayat boyu öğrenme perspektifinden hareketle iş yaşamının gerektirdiği beceri ve yetkinliklerin kazandırılması, girişimcilik kültürünün benimsenmesi, mesleki ve teknik eğitimde okul-işletme ilişkisinin orta ve uzun vadeli sektör projeksiyonlarını dikkate alacak biçimde güçlendirilmesi yoluyla artırılması”dır.

Tablo 19: 1980 Sonrası Kalkınma Planlarında Vurgulanan Dönüşüm Unsurları

Plan dönemi	Vurgulanan unsurlar
Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1979-1983)	➤ Teknoloji kullanımı ➤ Ders programında katılım
Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1985-1989)	➤ Gençlerde teşebbüs kabiliyeti ➤ Piyasaya uygun eğitim ➤ Özel okulların teşviki ➤ Paralı eğitim
Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı (1990-1994)	➤ Teknoloji kullanımı ➤ Özel okulların teşviki
Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı	➤ Uluslararası rekabete dayalı işgücü ➤ Teknoloji kullanımı

(1996-2000)	➤ Demokratik eğitim ➤ İşbirliği ➤ Özel okulların teşviki
Sekizinci Kalkınma Planı (2001-2005)	➤ Hayat boyu öğrenme ve piyasaya uygun eğitim ➤ Teknoloji kullanımı ➤ Sözleşmeli personel istihdamı ➤ Katılım/işbirliği ➤ Merkezden taşraya yetki devri
Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013)	➤ Özel okulların teşviki ➤ Hayat boyu öğrenmeye dayalı ve işgücü piyasasına yönelik strateji ➤ Merkez teşkilatında yeniden yapılanma ➤ Adem-i merkeziyet
Onuncu Kalkınma Planı (2014-2018)	➤ Hayat boyu öğrenmeye dayalı işgücü piyasasıyla uyumlu dönüşüm ➤ Mali adem-i merkeziyet ➤ Özel okulların teşviki ➤ Teknoloji kullanımı ve geliştirilmesi ➤ Girişimcilik kültürü

Yukarıda yer alan tabloda görüldüğü üzere 1980 sonrası kalkınma planlarında dönüşümle ilgili kavram ve güncel gelişmeler üzerinde durulmuştur. Özellikle son

dönem hazırlanan kalkınma planlarında dönüşüm üzerine vurgu yapılarak temel ilkelerin hayata geçirilmesi önerilmiştir. Bununla birlikte bu önerilerin plan düzeyinde kaldığı ve uygulamaya çok yansımadağı görülmektedir.

2.2.3.5. Hükümet Programları ve Reform Çabaları

Hükümet programları kurulacak hükümet tarafından Meclis'te okunmakta ve Meclis tarafından oylamaya tabi tutularak değerlendirilmektedir. Bu sebeple bir hükümet programında yer alan her politikanın Meclis'te öngörülen yasal çoğunluk tarafından desteklendiğı kabul edilmektedir. Hükümetin genel anlamda kamu yönetimi özelde ise eğitim alanındaki hedef ve yaklaşımını ortaya koyması bakımından hükümet programları önem taşımaktadır. Bu bölümde 1980'li yıllardan itibaren görev yapan hükümetlerin programlarında yer alan eğitim konuları ele alınacaktır.

1980 yılından önce kurulan **43. Hükümet Programı** (12 Kasım 1979-12 Eylül 1980) 1979 yılı itibariyle eğitim sisteminden bahsederken eğitimin “*millilik temelinden kaydırılmış halde*” olduğunu ifade etmiş ve yeniden “*millilik vasfına kavuşturulması*” gerektiğini vurgulamıştır. Bu programda dönüşüm kavramına yönelik herhangi bir unsur yer almamıştır.

44. Hükümet Programı'nda(21 Eylül 1980-13 Aralık 1983) eğitime ekonomik, sosyal ve kültürel faaliyetler içinde ayrı bir yer verildiğı belirtilmiş ve eğitim sisteminin amacı “*ülkesi ve milletiyle devletin geleceğini hazırlama görevini üstlenen eğitim kurumlarında ve kuruluşlarında Atatürk ilke ve devrimlerine bağı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına saygılı olan; milli, demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getiren yurttaşlar yetiştirmek*” olarak ifade edilmiştir. Eğitimde bilimsel ve teknolojik alanlarda adımlar atılacağı ve bu alanda yapılacak çalışmaların sosyo-ekonomik politikalarla uyumlu hale getirileceğı belirtilmiştir.

Turgut Özal tarafından açıklanan **45. Hükümet Programı**'nda(13 Aralık 1983- 21 Aralık 1987) eğitimin esas amacı “*modern ve ileri Türkiye idealine, Atatürk ilke ve inkılaplarına bağı, milli ve ahlaki değerlerimizi benimsemiş, bilgili, ilmi düşünceye*

sahip, herkese karşı sevgi, saygı ve müsamaha besleyen medeni” insan yetiştirmek olarak tanımlanmıştır. Eğitimin devletin başlıca görevlerinden biri olduğu, birey ve özel kuruluşların da devletin koyacağı kurallar çerçevesinde eğitim ve öğretim hizmeti verebileceği belirtilmiş ve eğitim ile iktisadi ve sosyal hedefler arasında ilişki kurulması gerektiği ifade edilmiştir.

46. Hükümet Programı’nda (21 Aralık 1987- 9 Kasım 1989), gençlerin “ *vatan ve milletin birlik ve bütünlüğünü müdrik, örf ve ananelerimize saygılı Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı, bilgili, medeni, hoşgörülü birer insan olarak*” yetişmesi gerektiği ve buna imkân verecek tedbirler alınacağı ifade edilmiştir.

En çok üzerinde durulacak konuların başında eğitim olacağı ifade edilen **47. Hükümet Programı**’nda (9 Kasım 1989-23 Haziran 1991) eğitimin amacı “*modern ve ileri Türkiye idealine, Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı, milli, manevi ve ahlaki değerlerimizi benimsemiş, bilgili, ilmi düşünceye sahip, herkese karşı sevgi, saygı ve müsamaha besleyen*” insan yetiştirmek olarak ifade edilmiştir. Eğitim ve öğretimde bilgisayar ve teknoloji kullanımının teşvik edileceği, okul dışı eğitim faaliyetlerinin artırılacağı ve eğitimde radyo ve televizyondan yararlanılacağı öngörülmüştür.

Mesut Yılmaz tarafından okunan **48. Hükümet Programı**’nda (23 Haziran 1991-20 Kasım 1991) milli eğitim politikası en önemli ve öncelikli devlet politikası olarak ifade edilmiş ve hükümetin milli eğitimde yeni seferberlik başlatma kararında olduğu belirtilmiştir. 2000’li yılların bilgi toplumu olduğu ve eğitim sisteminin buna uygun olarak yeniden yapılanması gerektiği vurgulanmıştır. Bu kapsamda Bakanlığın genel politika ve ortak hizmetler dışındaki görev, yetki ve sorumluluklarının taşra teşkilatına devredilmesi ve yeni “Eğitim Yönetimi Alanları” kurulması için düzenleme yapılması, bilgisayar, televizyon, video gibi teknolojilerin eğitimde yaygınlaşması, bir televizyon kanalının eğitime tahsis edilmesi, özel kesim, tüzel kişi ve hayırseverlerin her düzeyde eğitim kurumu açmalarının teşvik edilmesi ile ilgili çalışmalar yapılacağı ifade edilmiştir.

49. Hükümet Programı (20 Kasım 1991- 16 Mayıs 1993) Demirel tarafından Meclis’e sunulmuştur. Programda “*çağdaş, laik ve etkin*” eğitim sisteminin önemi vurgulanmış ve böyle bir sistem kurulacağı belirtilmiştir. Program’a göre devletin yükümlülüğünde ve parasız olacak eğitim politikalarında esas “*Laik, evrensel, cumhuriyetçi, milli kültürü*

geliştirici, yaratıcı, özgür düşünce”dir. Eğitim kitaplarının evrensel ölçülere ve demokratik ve özgürlükçü bir anlayışa uygun olarak hazırlanması ve Bakanlık ve eğitimle ilgili tüm birimlerin çağdaş eğitimin gereklerine göre yeniden yapılanması ile ilgili çalışmalar yapılacağı ifade edilmiştir.

Tansu Çiller tarafından açıklanan **50. Hükümet Programı**’na (25 Haziran 1995-5 Ekim 1995) göre eğitim, sağlık ve çevre başta olmak üzere kamu yönetiminin etkin bir yapıya kavuşturulmasına yönelik çalışmalar yapılacaktır. Programda bilimin önemi üzerinde durulmuş ve bilim toplumun yaşadığı hızı takip etmenin yolu olarak gösterilmiştir. Program’a göre eğitim politikalarının temel amacı *“Laik, evrensel, cumhuriyetçi, milli kültürü geliştirici, yaratıcı, özgür düşünce”* ve eğitim sisteminin amacı *“Kişilik sahibi, nitelikli insan yetiştirmek”*tir. Mevcut eğitim teknoloji kalitesinin artırılacağı, eğitimde bilgisayar kullanım, donanım ve yazılımına önem verileceği belirtilmiştir. Özellikle eğitim ve sağlık alanında özel girişimi teşvik etmek amacıyla kamu arazilerinin kullandırılmasına yönelik gerekli düzenlemeler yapılması öngörülmüştür.

51. Hükümet Programı’nda (5 Ekim 1995-30 Ekim 1995), son yıllarda ülkelerin gelişmesinde en önemli unsurun eğitilmiş insan gücü olduğu ifade edilmiştir. Programa göre eğitimde *“laik, çoğulcu demokrasiyi özümsemiş, milli kültürü geliştirici, düşünme ve algılama yeteneği gelişmiş , dış dünya ve yeni düşüncelere açık, bilim ve teknoloji üretimine yatkın insangücünün yetiştirilmesini sağlayıcı bir politika”* izlenecektir. Eğitimde özel sektör katkısının *“takdirle karşılandığı”* ve özellikle teknoloji alanında en iyi uygulamaların Türkiye’ye getirileceği belirtilmiştir. Toplumsal faydanın yüksek olduğu zorunlu eğitimin devlet tarafından, bireysel faydanın yüksek olduğu daha üst eğitimin ise vatandaşlar tarafından üstlenilmesinin sağlanacağı ve Özel Öğretim Kurumları Kanunu’nda değişiklik yapılacağı ifade edilmiştir.

Tansu Çiller tarafından Meclis’e sunulan **52. Hükümet Programı**’nda (30 Ekim 1995-6 Mart 1996) eğitim ve öğretim konusu bir gündem ve politika olarak yer almamıştır.

53. Hükümet Programı’na (6 Mart 1996-28 Haziran 1996) göre eğitimin temel amacı, *“Atatürk İlke ve İnkılaplarına bağlı, milli, manevi ve ahlaki değerlerimizi benimsemiş; bilgili ilmi düşünceye sahip, herkese karşı saygılı ve hoşgörülü, sevgi dolu, laik ve çoğulcu demokrasiyi davranış haline getirmiş; kişisel sorumluluk duygusu ve toplumsal*

duyarlılığı gelişmiş; bilgi ve teknoloji üretimine yatkın ve beceri düzeyi yüksek; kendi kendine yeterli ve güvenli; bilgi çağının gereklerini yerine getirebilecek bilgi ve becerilerle donanmış insanlar yetiştirmek”tir. Kurulacak hükümet döneminde özel sektörün okul açma ve eğitim teknik, yöntem ve teknolojilerinin geliştirilmesinde teşvik edilmesi ile bilim ve teknoloji alanında uluslararası işbirliğine önem verilmesi alanında çalışmalar yapılacağı ifade edilmiştir.

Necmettin Erbakan tarafından güvenoyuna sunulan **54. Hükümet Programı**’na (28 Haziran 1996-30 Haziran 1997) göre eğitimin amacı “*milli, manevi ve ahlaki değerlerimizi benimsemiş, bilgili, ilmi düşünceye sahip, herkese karşı saygılı ve hoşgörülü, laik, Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı, bilgi çağının gereklerini yerine getirebilecek bilgi ve becerilerle donanmış insanlar yetiştirmek*”tir. Program’da özel kesimin okul açmasının teşvik edileceği ve eğitim araç ve gereçlerinin temininde özel sektörden daha fazla yararlanılacağı ifade edilmiştir.

55. Hükümet Programı’nda (30 Haziran 1997-11 Ocak 1999) bilgi toplumuna ulaşamamış ulusların varlıklarını sürdürme ve uluslararası rekabette söz sahibi olma şansının azaldığı belirtilerek eğitimin temel amacı “*Atatürk İlke ve inkılaplarını özümsemiş, milli, manevi ve ahlaki değerlerimizi benimsemiş, bilimsel düşünceye yatkın bilgi çağının gereklerini yerine getirebilecek bilgi ve becerilerle donanmış insanlar yetiştirmek*” olarak ifade edilmiştir. Hükümet döneminde eğitim alanında yapılması öngörülenler ise çağdaş eğitim teknolojilerinden yararlanılması ve bilgisayar destekli eğitimin yaygınlaştırılması ile bilgi toplumunu yakalamak için genç nüfusun bilim ve teknolojiye daha fazla ilgi duymasının sağlanmasıdır.

Bir önceki hükümet döneminde önemli eğitim reformları yapıldığı ve bu reformlara devam edileceği ifade edilen **56. Hükümet Programı** (11 Ocak 1999-28 Mayıs 1999) Bülent Ecevit tarafından Meclis’e sunulmuştur. Programda yeni hükümet döneminde eğitim yatırımlarının artacağı belirtilmiştir.

57. Hükümet Programı’nda (28 Mayıs 1999-11 Kasım 2002) eğitim ve gençliğe yapılan yatırımın ülkenin geleceğine yatırım yapmak olduğu ve eğitimle ilgili yatırımlara devam edileceği ifade edilmiştir. Yeni hükümet döneminde özel okullarda adaletli bir ücret düzeninin kurulması için çalışılacağı ve eğitimde çağdaş iletişim ve bilgi teknolojilerinden yararlanılacağı öngörülmüştür.

Abdullah Gül tarafından sunulan **58. Hükümet Programı**'nda (19 Kasım 2002-12 Mart 2003) kamu yönetiminde tepeden inme ve tek yönlü anlayışın terk edileceği ve eğitim, sağlık, çevre gibi alanlarda devlet toplum diyalogu kurulacağı ifade edilmiştir. Program'a göre hükümet döneminde bir yerel yönetim reformu yapılacak ve eğitim, sağlık, kültür, vb. bazı hizmetler il düzeyinde karşılanacaktır. Ülkede yaşanan sorunların kaynağının genel olarak eğitimle ilgili olduğu ifade edilen Program'a göre eğitimin temel hedefi *"fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür nesiller yetiştirmek"* tir. İnsan merkezli çağdaş bir eğitim sistemi kurulması gerektiği ve eğitim reformlarının hedefinin *"özgür düşünen bağımsız karar veren, yeniliklere açık, özgüvenli, bilim ve teknoloji üreten bireyler yetiştirilmesi"* olduğu ifade edilmiştir.

Nitelikli eğitim için; yerel yönetim, özel sektör ve STK katılımının sağlanarak yönetişimci ve demokratik bir sistem kurulması, eğitim teknolojilerinin yakından izlenerek kullanılması, e-eğitimin uygulanması, Bakanlık merkez teşkilatının yeniden yapılandırılarak yetkilerin alt birim ve yerel yönetimlere dağıtılması, yerel yönetimlerin rolünün artırılması, özel teşebbüsün desteklenmesi ve eğitimdeki payının artırılması, eğitimin hayat boyu sürecek bir süreç olarak kabul ve teşvik edilmesi öngörülmüştür.

Erdoğan tarafından açıklanan **59. Hükümet Programı** (14 Mart 2003-29 Ağustos 2007) 58. Hükümet programına benzer şekilde il idarelerinin yeniden yapılanması suretiyle eğitim hizmetinin il düzeyinde karşılanmasının önemini vurgulamaktadır. Program'a göre eğitim her alanda kalkınmanın en önemli unsuru ve rekabet edebilirlik için gerekli bir alandır. Yeni hükümet döneminde eğitimin hayat boyu bir süreç olarak kabul ve teşvik edileceği ve insan merkezli köklü bir eğitim reformuna gidileceği belirtilmiştir.

Önceki dönemde hükümet ve Meclis'in yoğun çalışmaları ile eğitim, sağlık, yerel yönetimler, yargı gibi alanlarda önemli reformlar yapıldığı ve önemli mesafeler alındığı ifade edilen **60. Hükümet Programı**'nda (29 Ağustos 2007-6 Temmuz 2011) eğitimde en temel sorun olan altyapı, erişim ve kalite sorunlarının üzerine ısrarla gidildiği belirtilmiştir. İnsan kaynağı niteliğinin dünya ile rekabet edebilmesi için erişim sorununu ortadan kaldırmak, okullaşma oranını artırmak, bilgi-teknolojiyi yaygın olarak kullanmak eğitimin hedefleri olarak belirlenmiştir.

61. Hükümet Programı'na (6 Temmuz 2011-29 Ağustos 2014) göre, önceki hükümet döneminde eğitimle ilgili birçok hizmetin elektronik olarak sunumu sağlanmış, yeni

teknolojiler kullanılmaya başlanmış ve eğitim alanında yapısal bir dönüşüm başlamıştır. Eğitimde dünya ile rekabet edebilecek bireyler yetiştirme ve 2023 yılında dünyanın ilk 10 ekonomisi içinde yer almak için gelecek dönemde standartların artırılmaya devam edeceği, kaliteyi merkeze alan bir dönüşüm programı uygulanacağı, Fatih Projesinin hayata geçirileceği, öğrencilere e-kitap dağıtılacağı belirtilmiştir. Ayrıca eğitimde vakıfların daha aktif ve etkin olması için gereken altyapının oluşturulduğu ifade edilmiştir.

Dünyada en önemli gücün insan kaynağı olduğu ifade edilen **62. Hükümet Programı**'nda (29 Ağustos 2014- 28 Ağustos 2014) eğitim reformu öncelikli konulardan biri olarak gösterilmiştir. Türkiye'nin insani gelişme bakımından ilerleme sağladığı, bunun sebeplerinden birinin eğitim reform ve yatırımları olduğu belirtilmiştir. Eğitimde 2002 yılından beri uygulanan *“öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini keşfetmelerini ve geliştirmelerini sağlamak, dünyadaki çağdaşları ile rekabet edebilecek bir donanımına erişmiş nesiller yetiştirmek, eğitim sistemini daha demokratik, esnek ve sivil bir yapıya kavuşturmak, eğitim alanındaki özel sektör payını arttırmak ve ortalama eğitim süresini yükseltmek”* amacına yönelik çalışmaların devam edeceği ifade edilmiştir. Programda, başlatılan FATİH projesine devam edilmesi, dershanelerin kaldırılması sonucunda özel sektörün teşvik edilmesi, okul kitaplarının elektronik ortama aktarılması, gençlerin meslek sahibi ve rekabet gücü yüksek bireyler olarak yetişmesi için gerekli tedbirler alınması öngörülmüştür. Eğitim alanında yapılan dönüşümün amacı Türkiye'yi *“bilgi toplumuna dönüşmüş, her alanda AB standartlarını yakalamış ve küresel ölçekte rekabet gücü yüksek”* hale getirmek olarak açıklanmıştır.

Seçim hükümeti olarak kurulan hükümetlerde güvenoyuna başvurma mekanizması bulunmadığından **63. Hükümet Programı** Meclis'e sunulmamıştır.

64. Hükümet Programı'ına (25 Kasım 2014-24 Mayıs 2016) göre *“daha özgür, rekabetçi ve insan odaklı anlayışla daha adil paylaştan”* bir Türkiye'ye kavuşmak için öngörülen reform alanlarından biri de eğitimidir. Program'da eğitim *“insan kaynağını çağdaş dünya ile rekabet edebilir donanımına kavuşturan ve hayat boyu süren bir süreç”* olarak tanımlanmaktadır. Bilgi tabanlı ekonomiye uygun, özgürlükçü, üretken ve rekabetçi bir eğitim sistemi öncelikli hedef olarak ifade edilmiştir. Bakanlığın yeni dönemde ulusal düzeyde politika belirleme, koordinasyon ve denetimden sorumlu

olarak düzenleneceği ve merkezden yerele yetki aktarılacağı, müfredatın bilgi teknolojisine uygun hale getirileceği, mobil öğrenme sistemlerinin geliştirileceği, FATİH projesi aracılığıyla eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanacağı, eğitimde finansman kaynaklarının, özel sektör payının ve seçmeli ders sayısının artırılacağı, her kademedeki demokratik ve bilimsel eğitim zeminlerinin güçlendirileceği ifade edilmiştir.

65. Hükümet Programı’nda (24 Mayıs 2016-13 Aralık 2017) eğitimin Türkiye’nin yüksek gelir grubu ve insani gelişmişlik seviyesi için köklü değişiklik yapılacak alanlardan biri olduğu ifade edilmiştir. Önceki programla paralel şekilde eğitim insani kalkınmanın odağına alınmış ve uzun vadeli bakış açısıyla geleceğe bir yatırım ve yaşam kalitesini yükselten, insan kaynağını dünya ile rekabet edebilir hale getiren hayat boyu süren bir süreç olarak ifade edilmiştir. Yeni dönemde Bakanlığın politika belirleme, koordinasyon ve denetimden sorumlu olacak şekilde yeniden yapılandırılacağı ve yerel yönetimlere yetki devri yapılacağı belirtilmiştir. Programda müfredatın bilgi teknolojileri ile desteklenmesi, eğitsel e-içeriklerin genişletilmesi, sosyal medyanın öğrenme aracı olarak kullanılması, FATİH Projesi aracılığıyla fırsat eşitliğinin sağlanması, eğitimde özel kesimin katkısının artırılması hedefleri yer almaktadır.

2.2.3.6. Stratejik Planlar ve Reform Çabaları

Türk kamu yönetim sistemine son dönemde dâhil olan kavramlardan biri de stratejik planlamadır. Stratejik planlar kamu kurumlarında mevcut durumu ortaya çıkarma ve geleceğe yönelik hedefler ortaya koyması bakımından önemlidir. Kurumun misyon, vizyon, hedefler, amaçlar vb. çerçevesinde dönüşüme ne ölçüde yansıdığı ile ilgili bilgi vermektedir. Çalışmanın bu bölümünde Milli Eğitim Bakanlığı’nın stratejik planlarında dönüşüm kavramı analiz edilecektir.

2010-2014 Dönemi Milli Eğitim Bakanlığı Stratejik Planı: 2009 yılında yayınlanmıştır. Dönemin bakanı Nimet Çubukçu planın sunuş bölümünde eğitim sisteminin temel amacını *“Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; millî birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek, hızlandırmak, nihayet Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı ve seçkin bir ortağı yapmak”* olarak ifade etmiştir. Dünyada meydana gelen gelişmelerin MEB’i etkilediği

belirtilerek, küresel yarışta eğitimin de yeni yaklaşım ve uygulamaları hayata geçirmesinin önemi vurgulanmaktadır. Müsteşar Özgül ise AB müktesebatı, küreselleşme ve ekonomideki tercih değişikliklerinin eğitim sisteminde yeniden yapılanmayı kaçınılmaz hale getirdiğini belirtmektedir. Planın giriş kısmında küresel yarış ve hızlı değişimin geleneksel yaklaşımı “demode” stratejik yönetimi de “moda” bir kavram haline getirdiği, kurumların mevcut şartlarda değişmemesinin onları zamanla yok olmaya iteceği anlatılmaktadır (2009:1).

Plan hazırlama sürecinde Bakanlıkta her birimden bir personel alınarak bir ekip ve il milli eğitim müdürlükleri kapsamında da ekipler oluşturulmuştur (2009: 11) . Bakanlık tarafından bu ekibe eğitim verilmesi sağlanmıştır (2009: 11).

Bakanlığın ürün veya hizmetiyle ilgili doğrudan veya dolaylı etkilenen kişi/grup/kurumlar paydaş olarak tanımlanmıştır (2009: 29). Teşkilat yapısıyla ilgili durum analizinde bakanlığın merkeziyetçi bir anlayışla yapılandırıldığı, sorunun bakanlığın büyüklük/küçüklük değil etkin ve verimli teşkilat yapısına sahip olmaması olduğu ifade edilmiştir (2009: 32).

Dünyada 1980’li yıllarda eğitim harcamalarını azaltmaya yönelik eğilim 1990’lı yıllardan itibaren hayat boyu öğrenme anlayışıyla birlikte yeniden tersine dönmüş ve hayat boyu öğrenme eğitim sistemlerini yeniden düzenlemeye başlamıştır (2009: 49-50). AB ülkelerinin ortak eğitim politikaları olmamakla birlikte yüksek hedefleri bulunmakta, Türk eğitim sisteminde önemli gelişmeler olsa da AB ülkelerinin gerisinde kalmaktadır (2009: 50).

Türk eğitim sisteminin uygulaması gereken politikalar; insan kaynaklarının en etkin biçimde gelişmesini destekleyecek yapı ve işleyişe kavuşturulması, eğitim fırsat ve imkânlarının herkes için erişilebilir kılınması, kaliteli eğitim fırsat ve imkânlarının yaygınlaştırılması, eğitimde kalite güvence sisteminin oluşturulmasıdır (2009: 51-52).

Eğitimde sosyal diyalog kavramı çerçevesinde katılım mekanizmalarına yer verilmiştir. Eğitimin içeriği belirlenirken ilgili tarafların görüşlerinin alınmasının Türk yönetim geleneğinde şuralar aracılığıyla gerçekleştirdiği belirtilmektedir (2009:53). Ayrıca okul aile birlikleri yasal çerçeve ile kurumsal bir yapıya kavuşturulmuş ve veli okul ilişkisine işlerlik kazandırılmıştır. Öğrenci meclislerinin hayata geçirilmesi ile veli ve öğrencilerle

okul arasındaki karşılıklı sözleşme uygulamaları demokratik eğitim örnekleri olarak gösterilmektedir (2009:53).

Plana göre Bakanlığın misyonu “Yüksek karakterli ve nitelikli insanlar yetiştirmek ve bunun için politikalar geliştirmek, eğitim ve öğretim programları hazırlamak, ilgili standartları ve öğretmen yeterliklerini belirlemek, eğitimle ilgili AR-GE çalışmaları yapmak, eğitim ortamını hazırlamak, eğitim öğretim yapmak, mesleki eğitim-istihdam bütünlüğünün sağlanmasına katkıda bulunmak, rehberlik, denetim ve değerlendirme sistemleri oluşturmaktır.”(2009:64) Vizyonu ise “Ülkemizin eğitimde model ve lider bir ülke olmasına katkıda bulunan, Türkiye’de eğitim görmeyi herkes için ayrıcalığa dönüştüren ve mutlu bireyler yetiştiren bir eğitim sistem”dir (2009:65).

Stratejik planda Bakanlığın temel değerlerinden bazıları;

- Katılımcı, hoşgörülü, yapıcı olmak,
- Ulusal ve evrensel değerleri benimsemek ve bunları davranış hâline getirmek,
- Dünyadaki değişim ve gelişimi iyi algılayıp doğru yorumlayabilmek,
- Yetkinlik, üretkenlik ve girişimcilik ruhuna sahip olmak,
- Hayat boyu öğrenmeyi yaşam tarzı haline getirmek,
- Özgür düşünceli ve yüksek iletişim becerileriyle donanımlı olmak,
- AR-GE ve teknolojiyi etkin kullanmak şeklinde ifade edilmiştir.

Bu stratejik planda milli eğitimde yer alan sorunlar dikkate alınarak sorun odaklı 10 tema belirlenmiştir (2009:67). Bu 10 temadan 7. Tema Hayat Boyu Öğrenme ve Bilgi Toplumu, 10. Tema ise Uluslararası İlişkiler ve AB’ye Uyum’dur.

Hayat Boyu Öğrenme ve Bilgi Toplumu ile ilgili sorun alanları (2009:69-70):

Yaygın Eğitim: Kişisel gelişim talepleri, değişen ve gelişen ekonomiye işgücü duyarlılığının artırılması, kamu, özel sektör ve STK’larla iş birliği, yaşam kalitesinin yükseltilmesi.

Uzaktan Eğitim: Eğitim çağı dışındaki bireylere uzaktan eğitim yoluyla eğitim hizmeti verilmesi, dijital bölünmenin toplumsal yapıya olumsuz etkileri, e-öğrenmede eğitim mevzuatı, bilgi denetimi, yönetimi ve akredite .

Bilgi Toplumu: Bilgi iletişim teknolojileri ve altyapısı, yenileşim (inovasyon), bilgi ekonomisi, bilgi toplumunun ve bilgi ekonomisinin ihtiyaç duyduğu beşerî sermayenin oluşturulması .

Türk eğitim sisteminin Uluslararası İlişkiler ve AB'ye Uyum ile ilgili sorun alanları ise (2009:71):

AB'ye Uyum ve Ulusal Dil Politikası: AB ile ortak mesleki eğitim politikası, öğrenen toplum, yüksek kalitede eğitim, sürekli eğitim, eğitimde fırsat eşitliği, eğitimde ve mesleki yönlendirmede iş birliği, karşılıklı deneyim paylaşımı, örgün eğitimde açıklık ve iş birliğine açık yöntemlerin desteklenmesi, interaktif öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi, okullarda öz değerlendirmeye dayalı yönetimin özendirilmesi.

Uluslararası Kuruluşlarla İlişkiler: Proje ve programlara katılım, göçmenlik eğitime yönelik çalışmalar, öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin karşılaştırılması, eğitim sistemleri göstergelerinin karşılaştırılmasıdır. Planda bu sorun alanlarıyla ilgili çözüm önerileri sunulularak gelişmelerinin sağlanması hedeflenmiştir.

2015-2019 Dönemi Milli Eğitim Bakanlığı Stratejik Planı: 2015 yılında yayınlanan Planın sunuş kısmında Milli Eğitim Bakanı Nabi Avcı eğitim ve öğretimin hayati bir önem taşıdığını belirtmekte ve eğitime “sürdürülebilir sosyal ve ekonomik gelişme”, “toplumun yaşam kalitesini artırma” ve “genç nüfusun değişen koşullara uyum sağlayarak küresel rekabette yer alma” açısından önem atfetmektedir. Bakanlığın bu çerçevede amacı Avcı'ya göre çağın bilgi ve becerisini kazanmış, demokrasi, hukuk ile milli ve manevi değerleri özümsemiş bireyler yetiştirmektir. Bu stratejik planın hazırlanmasında küresel gelişmeler, talepler, uluslararası kuruluşlar, AB, 10. Kalkınma Planı, Hükümet Programları, Millî Eğitim Şura Kararları etkili olmuştur. 2023 vizyonuna ulaşmada katkı sağlaması Avcı'nın bu plandan beklentisidir.

Stratejik planın giriş kısmında merkez ve taşra birimleri ile paydaşların katılımı çerçevesinde sorun alanlarının belirlendiği ve buna uygun stratejik plan hazırlandığı ifade edilmiştir (2015:1). Planda “*Hayata hazır, sağlıklı ve mutlu bireyler yetiştiren bir eğitim sistemi*” vizyon (2010:29), “*Düşünme, anlama, araştırma ve sorun çözme yetkinliği gelişmiş; bilgi toplumunun gerektirdiği bilgi ve becerilerle donanmış; millî kültür ile insanlığın ve demokrasinin evrensel değerlerini içselleştirmiş; iletişime ve paylaşıma açık, sanat duyarlılığı ve becerisi gelişmiş; öz güveni, öz saygısı, hak, adalet*

ve sorumluluk bilinci yüksek; gayretli, girişimci, yaratıcı, yenilikçi, barışçı, sağlıklı ve mutlu bireylerin yetişmesine ortam ve imkân sağlamak” ise misyon olarak belirtilmiştir (2010:30).

Bakanlığın Temel Değerleri (2010: 30)

- İnsan hakları ve demokrasinin evrensel değerleri,
- Çevreye ve canlıların yaşam hakkına duyarlılık,
- Analitik ve bilimsel bakış,
- Girişimcilik, yaratıcılık, yenilikçilik,
- Sanatsal duyarlılık ve sanat becerisi,
- Meslek etiği ve ahlak,
- Saygınlık,
- Tarafsızlık, güvenilirlik ve adalet,
- Katılımcılık,
- Şeffaflık ve hesap verebilirlik.

Planda 3 temel stratejik amaç bulunmaktadır (2010:31):

Amaç 1: Eğitim ve öğretime adil şartlarda erişim,

Amaç 2: Çağa uygun bilgi, beceri, tutum ve davranış kazandırmak, yenilikçi, yaratıcı, dil becerileri yüksek, iletişime ve öğrenmeye açık, öz güven ve sorumluluk sahibi, sağlıklı ve mutlu bireyler yetiştirmek.

Amaç 3: Bakanlığı beşeri, mali, fiziki ve teknolojik açıdan geliştirmek ve etkin ve verimli bir kurumsal yapı oluşturmak.

Görüldüğü üzere planlarda kamu yönetiminde dönüşüm anlayışına uygun kavramlar yer almakta ve analizlerde de bu kavramlar bir kriter olarak değerlendirilmektedir. Stratejik planlama uygulamasının da 1980 sonrası sürecin bir ürünü olduğu düşünüldüğünde bu durumun tutarlılık arz ettiği söylenebilir.

2.2.3.7. Eğitim Şuraları ve Reform Çabaları

Milli Eğitim Bakanlığı'nın "danışma" organı olan eğitim şuraları ilk kez 1939 yılında toplanmıştır (Akyüz,2013:402). 8 Temmuz 2014 tarihinde Resmi Gazete'de yayımlanan Milli Eğitim Şurası Yönetmeliği'ne göre Milli Eğitim Bakanlığı için eğitim politikalarına yönelik tavsiye kararlarda bulunan şura en yüksek danışma kurulu olup, eğitim sisteminin gelişmesi ve niteliğinin yükseltilmesi için tetkik çalışması yapmaktadır. Bakan başkanlığında toplanan şura, tabi üyeler ile davetli üyelerden oluşmaktadır. Şura bakanın tavsiyesi üzerine dört yılda bir mutad toplantı yapmakta, bunun yanında olağanüstü toplantı da gerçekleştirebilmektedir (md. 11).

Eğitim şuraları çalışma konusu açısından iki bölüme ayrılarak incelenebilir. Bunlardan ilki dönemin bakanı tarafından yapılan açılış konuşmasından elde edilecek bilgilerdir. Bunlar iktidarın kamu yönetimi ve dolayısıyla eğitim reformlarına ilişkin zihniyetini ortaya koyması bakımından önemlidir. Diğer kısmı ise eğitimin gündemine ilişkin kararlardır. Bu kararlar da planlanan politikalarla uygulamaların birbiriyle ne ölçüde örtüştüğünün ortaya koyulması bakımından önemlidir.

Onuncu Milli Eğitim Şurası: 23-26 Haziran 1981 tarihlerinde gerçekleştirilmiş olan şurada yeni eğitim sisteminin nasıl olması gerektiği şu şekilde ifade edilmiştir: *"ülkemin politik, sosyal, ekonomik ve kültürel ihtiyaç ve gerçeklerine dayalı, millî eğitim politikası temeline oturtulmalıdır. Millî dayanaklarımızı güçlendiren, çağdaş görüşlere yer veren, devlet kalkınma plan ve hedefleriyle uyum sağlayan, eğitim ve öğretimde, mesleki tekniğe ağırlık veren okul endüstri ilişkisini geniş şekilde kuran insanımızı çok iyi yetiştiren ve ona iş bulan bilim ve teknolojiyi esas alan temele dayanmalıdır."*

Şurada farklı düzeylerde eğitimin nicelik ve nitelik olarak geliştirilmesine yönelik 40 karar alınmıştır. Bu kararlar öğrencilerin okula gelmesini ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim politikalarıyla yetişmesini sağlama gibi amaçları taşımaktadır. Eğitime başlama yaşının 7'den 6'ya düşürülmesi ve zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılması gibi maddeler de bu şura metinlerinde yer bulmaktadır.

Şura kararlarının 37. maddesinde eğitim örgütünün taşınması gereken niteliklerden bahsedilmektedir. Eğitim örgütünün açık sistem anlayışıyla alt sistem ve çevresiyle bütünlük içinde olması, eğitim hizmetinin ülke çapında adil dağılımı, merkez ve taşra

arasında yetki ve sorumluluğun dengeli dağılımı, ilçenin eğitim hizmetlerinde etkin bir yönetim birimi olması; okulun, temel yönetim birimi olması, her okulun en uygun (optimal) büyüklükte bulunması bunlardan bazılarıdır.

On Birinci Milli Eğitim Şurası: 8-11 Haziran 1982 tarihlerinde eğitimde öğretmen ve eğitim uzmanlarının durum ve sorunlarını ele alan gündemle toplanmıştır. Şurada alınan kararlar farklı başlıklar altında ele alınarak incelenmiştir. Bunlardan ilki “Öğretmen Eğitiminin Gelişimi”dir. Bu bölümde ilk olarak ülkemizdeki eğilim ve gelişmelerden bahsedilmektedir. Burada öğretmenlerin nicelik ve niteliklerine ilişkin tespitler ile bu alanda yapılan çalışmalar yer almaktadır. Çeşitli ülkelerde öğretmen yetiştirme uygulamalarının yer aldığı ikinci alanda dünyada yaygın olarak öğretmen yetiştirmede farklı sistemler olduğu ifade edilmekte ve farklı düzeylerde uygulamalar ortaya çıkarılmaktadır. Teklifler olarak ifade edilen son bölüm ise üniversiteler ile MEB işbirliği, öğretmenlerin lisans eğitimi, nitelikli öğrencilerin öğretmenliğe çekilmesi konularıyla ilgili öneriler içermektedir.

Şura kararlarına göre eğitim ve öğretimin esas amacı “*Türkiye Cumhuriyeti ve Atatürk ilkelerini yaşatacak ve yüceltecek nesil yetiştirmek*”tir. Öğretmenlik mesleğiyle ilgili genel standartların yer aldığı bölümde öğretmenliğin özel mesleki bilgi gerektiren bir meslek olduğu belirtilerek bir öğretmen modeli önerisi getirilmektedir. Bu öneriye göre öğretmen adayı lise üstü bir eğitim yanında meslek-alan bilgisi ile genel kültüre sahip olmalıdır. Üçüncü bölümde eğitim uzmanları tanımlanarak eğitim uzmanları için bir model teklifinde bulunmaktadır. Eğitim uzmanlarının en az yüksek lisans düzeyinde eğitim alması zorunluluğu ve uzmanlık eğitimi almak isteyenlerin burs ve izin gibi mekanizmalarla teşvik edilmesi öngörülmektedir. Dördüncü bölüm öğretmen ve uzmanların hizmet içi eğitimlerine yer verirken, beşinci bölümde öğretmenin rolü ve öneminden bahsedilmekte ve günümüzde bilim ve teknoloji alanında meydana gelen değişimlerin toplumsal yapıda da önemli değişimlere neden olduğu ve eğitim yapısı ve öğretmen rollerinde geleneksel usullerden kopulduğu ifade edilerek öğretmenlik mesleğine ilişkin sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri sunulmaktadır.

On İkinci Milli Eğitim Şurası: 18-22 Haziran 1988 tarihinde “Türk eğitim sistemi”, “yükseköğretim”, “öğretmen yetiştirme”, “eğitimde yeni teknolojiler”, “Türkçe ve yabancı dil eğitim ve öğretimi”, “eğitim finansmanı” ve “eğitim programları”

konularında toplanmıştır. Dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Celal Güzel konuşmasında Özal hükümetinin kurulmasıyla çok önemli çalışmalar yapıldığını ve ekonomik ve sosyal yapıda önemli değişimler meydana geldiğini belirtmiştir. Bu değişim eğitim konusunun da yeniden sorgulanmasını gerektirmiş ve milli eğitimde reform yapılması ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Özellikle 21. yüzyıla girerken reformun hayata geçirilmesi pek çok ülke gibi Türkiye için de büyük önem taşımaktadır.

1988 yılında toplanan eğitim şurasının açılış konuşmasında Özal dönemi anlayışına da uygun şekilde değişim kavramı üzerinde durulmakta ve 21. yüzyılda eğitimin önemi vurgulanmaktadır. Şurada eğitimin her düzeyiyle ilgili kararlar yer almaktadır. Kararlarda yeni kamu yönetimi anlayışına uygun olarak devlet tarafından özel sektörü teşvik edici politikaların getirilmesi ve özellikle yüksekokullarda gerekli düzenlemenin yapılması da yer almaktadır.

Eğitimde Yeni Teknolojiler bölümünde, televizyon ve diğer teknolojilerin eğitim alanında kullanılması gerektiği, bunlar kullanılırken “maliyeti düşürme”, “verimliliği artırma”, “hizmeti yaygınlaştırma” ve “kaliteyi yükseltme”nin esas alınacağı ifade edilmektedir. Ayrıca eğitimde bilgisayar teknolojisinden yararlanmayla ilgili kararlar da yer almakta ve nasıl bir sistem olması gerektiği konusunda ayrıntılı bilgi verilmektedir. Öğretmenlerin yetiştirilmesiyle ilgili bölümde öğretmen istihdamında sözleşme usulünün denenmesi, uygun görülmesi durumunda uygulamaya konulması önerilmektedir. Eğitimde finansman kaynaklarıyla ilgili bölümde ise ödeme gücü dikkate alınarak ortaöğretim öğrencilerinin eğitim harcamalarına katılmalarını sağlayacak düzenlemelerin yapılması ve döner sermayenin iyileştirilmesi, yaygınlaştırılması ve kârının kendi içinde kullanılması kararı yer almaktadır. Kaynakların kullanımında adem-i merkezîyetçilik ilkesinin uygulanması, yetki ve sorumlulukların merkezden yerele ve kurum düzeyine indirilmesi, 21. yüzyıla girerken tüm fertlerin kendi kültürü ve uluslararası ilişkilere vâkıf, ülkesini tanıtabilen ve saygı uyandırabilen bireyler olarak yetişmesi konuları üzerinde durulmuştur.

On Üçüncü Milli Eğitim Şurası: 15-19 Ocak 1990 tarihinde dönemin Milli Eğitim Bakanı Avni Akyol başkanlığında toplanmıştır. Şuranın açılış konuşmasında çağımızda değişme, gelişme ve yenileşme hızının giderek arttığı, bilgi toplumu denilen aşamaya gelindiği, toplumların buna uyum sağlamak zorunda kaldığı ifade edilmiştir. Bu

durumun toplum yapısında değişimi beraberinde getirdiği ve iyi yetişmiş, bilgili, araştırıcı, üretici ve yaratıcı gençlerin yetiştirilmesinin önemi üzerinde durulmuştur. Diğer taraftan bakan bilgi ve iletişim teknolojisindeki değişimden bahsetmiş ve sürekli eğitimin önemini vurgulamıştır.

Eğitim faaliyetlerinin MEB tarafından tek elden yürütülmesinin imkân ve gerekli olmadığı, bilim, teknik ve enformasyon alanında meydana gelen değişimlerle artık en katı devlet anlayışlarının bile çözüldüğü ve bu durumun eğitimin önemini daha da artırdığı ifade edilmiştir. şura ilk defa sadece yaygın eğitim konusunda çalışmalar yapan bakanlık, üniversiteler, diğer resmi özerk, özel ve gönüllü kuruluşların yetkili temsilcileriyle birlikte toplanmıştır. şura kapsamında yaygın eğitim konusu ele alınmıştır. Koordinasyon ve işbirliği bölümünde milli ve mahalli seviyede işbirliği yapılması ve resmi ve özel kurum ve kuruluşların temsilcilerinin yer alması gerektiği ifade edilmiştir.

Kararlarda eğitim sorunlarını çözmeye dönük, eğitim faaliyetlerini iyileştirici düzenlemeler yer almakla birlikte, bunların kamu yönetimi dönüşüm dinamikleriyle çok fazla örtüşmediği görölmektedir. Her ne kadar bakan tarafından dünyadaki değişime ve bu süreçte eğitimin önemine vurgu yapılsa da, şura sonucunda çıkan kararların dönüşümü kısmen yansıtan öneriler içerdii görölmektedir.

On Dördüncü Milli Eğitim şurası: 27-29 Eylül 1993 tarihlerinde yapılan toplantıda bakan bir önceki şura döneminden sonra önemli değişim ve gelişmeler yaşandığını, bilgi ve teknoloji alanında yaşanan değişimin ölkelerarası rekabeti beraberinde getirdiğini ve bu durumun sosyal, ekonomik, kültürel, siyasal unsurlar yanında eğitim sistemini de etkilemeye devam ettiğini belirtmiştir. Bu sebeple Bakan'a göre eğitim sisteminin 21. yüzyılın gereklerine uygun olarak düzenlenmesi zorunluluğu bulunmaktadır. Bakan, ders kitaplarının evrensel niteliklere, demokratik ve eşitlikçi anlayışa uygun yapılması, bilgisayarlı eğitimin yaygınlaştırılması, özel kesimin okul ve üniversite açmasının teşvik edilmesi, üniversiteler yasasının yeniden düzenlenerek demokratikleşme hedefinin gerçekteştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca Cumhuriyet'in kuruluşundan itibaren eğitimin çok sayıda sorununa çözüm bulunduğu, bununla birlikte halen sorunların yer aldığı, bu sorunların başında eğitim yönetimi ve yöneticiliği sorununun olduğu ifade edilmiştir. Bakanlığın merkez, taşra ve yurtdışı

teşkilatı ile ilgili bir değişime gidileceği ve teşkilat yapısının fonksiyonel hale getirileceği konusunda ve teşkilatın farklı birimleri ile ilgili karar verilmiştir.

On Beşinci Milli Eğitim Şurası: 13-17 Mayıs 1996'da dönemin Bakanı Turhan Tayan başkanlığında “ilköğretim ve yönlendirme”, “ortaöğretimde yeniden yapılanma”, “yükseköğretime geçişin yeniden düzenlenmesi”, “toplumun eğitim ihtiyacının sürekli karşılanması” ve “eğitim sisteminin finansmanı” konularında karar almak üzere toplanmıştır. Bakan açılış konuşmasında eğitimde her zaman sorunlarla karşı karşıya kalındığından, bunun olağan bir durum ve eğitimin kendine has özelliği olduğundan, eğitimin “dinamik bir süreç olarak hem sorunlarla gelişim gösteren hem de içeriğinde çözüm üreten” unsurlardan oluştuğunu belirtmiştir. Bakana göre çağı yakalamak önem taşımaktadır ve artık yeni savaşlar bu alanda yapılacaktır. Mevcut yüzyılda daha önceki yüzyıllarda olmayan bir değişim ve ilerlemeyle karşı karşıya kalındığı, bilgi üretmenin ve dünyanın küreselleştiği günümüzde eğitimin gerçek bir anahtar haline geldiği ifade edilmiştir.

Bu değişimlerin tüm dünyada eğitim sistemlerinde bir değişimi beraberinde getirdiği, Türkiye’de de eğitim reformlarının “eğitim sistemi”, “öğretmen” ve “yönetim” olarak üç ana boyutta ele alındığı belirtilmiştir. Öğretmen reformu konusu öğretmenlerin sosyal ve ekonomik imkânlarının artırılması ve mesleğin çekici hale getirilmesi ile öğretmen yetiştirme alanlarının düzenlenmesini içermektedir. Bu kapsamda hazırlanan taslağın sözleşmeli öğretmen çalıştırma imkânı getirdiği ve öğretmen atama yetkisinin yerel yönetimlere devrini öngördüğü belirtilmiştir. Taslak büyük ölçüde merkez-taşra ilişkilerini düzenlemeye yönelik ve yetkilerin taşraya devrine dayanmaktadır. Bakana göre okulların yönetim ve finansmanında yerel yönetim ve meslek kuruluşlarının rol oynaması ve eğitime yeni ve sürekli kaynaklar sağlanması gerekmektedir.

Şurada her bir gündem başlığını içerecek çeşitli kararlar alınmıştır. İlköğretim ve yönlendirme bölümünde okul bina/tesislerinden ders dönemi dışında gelir elde edilmesi, seçmeli derslere işlerlik kazandırılması, öğrencilerin bilgisayarla tanışmalarının özendirilmesi, demokratik davranışları pekiştirici yaklaşım ve uygulamaların özendirilmesi, eğitim öğretimin öğrenci merkezli hale getirilmesi, vekil öğretmen uygulamasının kaldırılması, eğitim politikalarının günlük siyaset dışına çıkarılması ve uzun vadeli düşünülmesi, öğretmenlikte verimliliği artırmak için farklı istihdam

biçimlerinin yaygınlaştırılması, yönetimde gerçek katılım ortamının oluşturulması konuları yer almaktadır.

Ortaöğretimde yeniden yapılanma bölümünde ise ortaöğretim veren özel okulların teşvik edilmesi, MEB merkez teşkilatının bütünüyle yeniden yapılandırılması, merkezi yönetimin kapsam ve büyüklüğünü azaltmaya, yerel yönetimlerin katılım ve katkısını sağlamaya yönelik düzenlemeler yapılması, öğretmenlerin sözleşmeli konuma geçirilmesi, fiziki mekân ve imkânlar açısından mahalli idare ve halk desteğinin sağlanması, öğrencilerin iş hayatı ve teknolojiyi tanıyan, girişimci, kendi işini kurabilen bireyler olarak yetiştirilmesi gerektiği ifade edilmektedir.

Yükseköğretime geçişin yeniden düzenlenmesi bölümünde ise vakıf üniversiteleri dışında yükseköğretim kurumlarının açılması kararı yer almaktadır. Toplumun eğitim ihtiyacının karşılanmasına yönelik kararların yer aldığı bölümde merkez ve taşra örgüt yöneticilerinin yetki ve sorumluluklarının yeniden belirlenmesi, taşra örgütüne daha çok yetki ve sorumluluk verilerek karar alma süreçlerinde eğitimcilerin, taşra yöneticileri ve halk katılımının sağlanması, döner sermayelerin işleyişinin kolaylaştırılmasına yönelik yasal düzenleme yapılması, yaygın eğitim alanında resmi, özel kamu kurum ve kuruluşları ile gönüllü kuruluşların işbirliği yapmasının sağlanması, yaygın eğitim merkezlerinin yerinden yönetilmesi ve hayat boyu öğrenmenin hızlandırılmasına yönelik çalışmalar yapılmasıyla ilgili kararlar alınmıştır.

Eğitim sisteminin finansmanı ile ilgili olarak; yatırımların tespiti ile kaynak kullanımında yerleşme ve katılımcılık ilkesinin esas alınması, yerel yönetim projelerine öncelik verilmesi, öğretmen dağılımı ve yatırım planlamasında yerel yönetimlere yetki verilmesi, kaynakların yerinde kullanılabilmesi için eğitimde yerel yapılanma ve katılımcı bir sisteme geçilmesi, eğitim kuruluşları düzeyinde bütçe birimleri kurulması, okulların harç ve vergilerden muaf tutulması, eğitim sisteminin kaynak israfını önlemek ve rasyonel kaynak kullanımını sağlamak üzere yeniden yapılandırılması, eğitim yatırımlarında mevzuattan kaynaklanan bürokratik engellerin kaldırılması, döner sermaye sisteminin etkin hale getirilmesi, özel okulları vergi teşviki, giderlerini azaltıcı politikalar, kamu sübvansiyonu, arsa tahsis gibi konularda teşvik edici politikaların geliştirilmesi, özel yükseköğretim kurumlarının yaygınlaşması için vakıf dışı gerçek ve tüzel kişilere kurum açma imkânı verilmesi, kaynakların eğitim

giderlerini karşılamama durumunda ailelerin eğitim giderlerine katılımının sağlanması, eğitim giderlerine katılım konusunda demokrasinin de gereği olarak velilerin denetiminin sağlanması, yardımsever kişi ve kurumların bağışlarının eğitim sektörüne yönlendirilmesi, eğitimde teknolojik yeniliklerin sürekli izlenerek eğitim sistemine kazandırılması tavsiyesinde bulunulmuştur.

On Altıncı Milli Eğitim Şurası: Mesleki ve teknik eğitimi çeşitli başlıklarda ele almak amacıyla 13-17 Kasım 1999 tarihlerinde toplanmıştır. Şuranın açılış konuşmasında Bakan 1997 yılında çıkarılan yasanın yeni bir reform başlattığını ve zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılması ile eğitimde çağı yakalama 2000 projesinin hayata geçirilmesini sağladığını ifade etmiştir. Projede öngörülen ortaöğretim sisteminin mesleki ve teknik ağırlıklı yapılanması amacıyla mevcut şura toplanmıştır.

Mesleki ve teknik eğitimin yeniden yapılandırılması kapsamında mevcut eğitim sisteminin demokratik hale getirilmesi, öğrencilerin düşünebilen, araştıran, problem çözme ve iletişim becerisine sahip girişimci bireyler olmasını hedefleyen ve herkese gerekli teknoloji kültürüne sahip biçimde yapılanması, sisteme her aşamada tüm ilgili kurum ve kuruluşların aktif katılımının sağlanması ve bu kapsamda yerel yapılanmanın güçlendirilmesi, bu eğitim programlarının AB'yle bütünleşmeyi sağlayacak şekilde yürütülmesi, mevcut merkez ve taşra teşkilatının yeni felsefeye uygun olarak düzenlenmesi, eğitimi teknolojik çevreden soyutlayan program anlayışının terk edilmesi ve eğitim sürecinin bütününde teknoloji eğitime yer verilmesi, eğitimde geleneksel anlayışın terk edilerek konuya bilgi, teknoloji ve uygulama çerçevesinde bakılması, eğitici kol etkinliklerinin bireyin gelişimi ve demokrasi kültürünü de esas alan bir yaklaşımı benimsemesi kararları alınmıştır.

Okul ve işletmelerde meslek eğitimi ve istihdamı konulu başlık kapsamında; işletmelerde meslek eğitimi niteliğinin yükseltilmesi amacıyla yeni öğretim teknolojilerinden ve bilgisayar teknolojilerinden yararlanılması, eğitim programları hazırlanırken yerel birimlere inisiyatif verilmesi, mesleki eğitime sivil toplum örgütleri ve sendikaların katılımını sağlayacak özendirici tedbirler alınması, özel sektörün mesleki ve teknik eğitim okullarını açmasının özendirilmesi kararları alınmıştır.

Mesleki ve teknik eğitim alanına öğretmen ve yönetici yetiştirme gündemi kapsamında mesleki ve teknik eğitim fakültelerinde yaratıcı, eleştirel ve bilimsel düşünen, insan ve

doğaya ilişkin estetik duygulara sahip, yeni bilgi ve teknolojiyi kullanabilen bireyler yetiştirilmesi, öğretmenlerin ihtiyaç olması durumunda sözleşmeli olarak istihdam edilebilmesi, merkez ve taşra teşkilatında gereksiz yönetici istihdamından kaçınılması, okul yönetimlerine farklı kesimlerin katılım ve katkılarının sağlanması kararları alınmıştır.

Mesleki ve teknik eğitimde finansman konulu gündem kapsamında kaynak kullanımında yerleşme ve katılımcılık anlayışının hayata geçirilmesi için azami özenin gösterilmesi, döner sermaye sisteminin iyileştirilmesi, bu kurumların eğitim ve sosyal amaçlı projelerle iç ve dış ihalelere katılımının özendirilmesi, belediyelere mesleki ve teknik eğitime kaynak ve hizmet sağlamak üzere aktif görev verilmesi, veli bağış ve katkılarının kayıtlı hale getirilmesi için düzenleme yapılması, bağışları artırma yönünde eğitime yüksek bir katılım sağlanması, özel sektörün eğitim kurumu açmasının vergi indirimi, vergi iadesi vb. ile teşvik edilmesi, bağışların vergi matrahından düşürülmesi kararları alınmıştır.

On Yedinci Milli Eğitim Şurası: On yedinci Milli Eğitim Şurası On altıncı şuradan yedi yıl sonra 13-17 Kasım 2006 tarihlerinde gerçekleştirilmiştir. Bu şura Talim ve Terbiye Kurulu başkanının sunuşu ile başlamıştır. Sunuş bölümünde eğitim sistemi, kademeler arası geçişler, yönlendirme ve sınav sistemi ile küreselleşme ve AB sürecinde eğitim sistemi konularının ele alınacağı ifade edilmiştir. Ayrıca şuranın farklı kesimleri içeren bir yapıyla (tabii üyeler, MEB mensubu resmi ve özel kuruluş temsilcileri, diğer kamu kurumları temsilcileri, akademisyenler, yerel yönetim temsilcileri ve yurtdışından gelen temsilciler), özellikle akademisyen ve eğitim bilimi uzmanlarının en yüksek oranda temsiline dayalı olduğu belirtilmiştir.

Şura kararlarının ilk bölümünü Türk milli eğitim sisteminde kademeler arası geçişler, yönlendirme ve sınav sistemi oluşturmaktadır. Özel eğitim alanıyla ilgili sınıflara verilecek destek personeli ücretinin yerel imkânlarla karşılanması, yerel yönetimlerin engelli bireylere işyeri açması ve yaşam evi alanları oluşturması, bu kurumlarda öğretmen ihtiyacının karşılanabilmesi için kadrolu ve sözleşmeli personel istihdamına gidilmesi kararları alınmıştır.

Özel eğitim kurumlarının açılmasında özel sektörün teşvik edilmesi, kaynak aktarımı ile arsa ve bina temini konusunda yerel yönetimlere yasal sorumluluk verilmesi, okul

öncesi eğitim kurumlarına devlet teşvikinin artırılması ve vergi muafiyeti verilmesi, yerel yönetimlerin, KİT'lerin, vakıfların ve diğer müteşebbislerin özel eğitim kurumu açmasının teşvik edilmesi ve desteklenmesi kararları alınmıştır.

İlköğretim alanında alınan kararlar ise; öğrencilerin mesleğe yönlendirilirken işgücü piyasası beklentilerinin dikkate alınması ve seçmeli ders sayısının artırılması şeklindedir. Ortaöğretim alanında yönlendirmelerin rehber öğretmenler yanında toplumun diğer kesimlerinin çabalarıyla gerçekleştirilmesi kararı bulunmaktadır.

Kararların ikinci bölümünü ise küreselleşme ve Avrupa Birliği sürecinde Türk eğitim sistemi konusu oluşturmaktadır. Yaşam boyu öğrenme kapsamında, yaşam boyu öğrenmeyi destekleyecek, geliştirecek ve yaygınlaştıracak ulusal eğitim politikalarının oluşturulması, tüm kurum ve kuruluşlardan alınan bilgilere dayalı olarak bir eğitim haritası çıkarılması, yasal düzenleme yapılması, bireylerin bu konuda bilgilendirilerek farkındalık yaratılması, STK ve yerel yönetimlerin gelir seviyesi düşük kesimlere finansman, proje ve ekipman yönünden katkı sağlamasının teşvik edilmesi, küreselleşme ve AB sürecinde yabancı dil eğitimine önem verilmesi ve bireylerin en az bir yabancı dili öğrenmelerinin sağlanması, insan hakları, demokrasi ve çevre bilinci oluşturma eğitime önem verilmesi gibi konularda karar alınmıştır.

Eğitimde hareketlilik kapsamında yabancı dil öğretim yöntemlerinin daha etkin-verimli hale getirilmesi, yurtdışına giden öğrencilerin geri dönmesi konusunda teşvik sağlanması, kamu kurum ve kuruluşlarında proje hazırlama ve yürütmeyi teşvik edici düzenlemeler yapılması, hareketliliğin AB ülkeleriyle sınırlı kalmaması konularında karar alınmıştır.

Eğitimde nitelik konusunda ise öğretmen yetiştirme programlarının AB standartları ve eğitim ve toplum bilimleri bakış açısıyla yeniden düzenlenmesi, eğitim fakültelerinin ulusal ve uluslararası kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapması, okul aile birliklerinin köy, ilçe, il ve ülke düzeyinde birleştirilerek örgütlenmesinin teşvik edilmesi, “e-öğrenme”nin yaygınlaştırılması, internet üzerinden öğretim materyallerinin geliştirilmesi ve kullanılması için paydaşların özendirilmesi, medya ve kitle iletişim araçlarının eğitim sürecinde kullanımı konularında karar alınmıştır. Ayrıca iletişim devriminin yaşandığı, dünyanın küçüldüğü ve her şeyin birbiriyle bağlı olduğu günümüz dünyasında küreselleşme ve AB sürecinde ulusal öğelerin korunması

konusunda paydaşların duyarlı olmasının sağlanması, merkez teşkilatının süreç odaklı olarak yeniden yapılandırılması ve görev alanının stratejik planlama, yönlendirme ve denetimle sınırlandırılması, eğitim müdürlüklerinin her kararına vali onayı getirilmesi usulünün kaldırılması, okul sisteminde tüm paydaşlar arasında yönetim ve yatay ilişkilere dayalı yetki ve sorumluluk dengesi kurulması gerektiği ifade edilmiştir.

On Sekizinci Milli Eğitim Şurası: 1-5 Kasım 2010 tarihlerinde “öğretmen yetiştirilmesi, istihdamı ve mesleki gelişimi” kapsamında 2023 vizyonu çerçevesinde MEB ve YÖK arasında koordinasyonun geliştirilmesi, öğretmenlik mesleğinde farklı istihdamların kaldırılarak tüm öğretmenlerin kadrolu istihdam edilmesi, eğitimde niteliği artırmak amacıyla özel okulların teşvik edilmesi, özel okula çocuklarını gönderen ailelere teşvik verilerek devletin eğitim harcamalarının azaltılması, öğretmenlerin eğitim teknolojilerini kullanarak internet üzerinden hizmet içi eğitim almasının sağlanması ve öğretmenlerin kendi gelişimlerinden sorumlu oldukları okul temelli bir sistem geliştirilmesi konularında karar alınmıştır.

Eğitim ortamları, kurum kültürü ve okul liderliği konusunda eğitim ortamının paydaşların işbirliği içinde çalışabilecekleri şekilde ve teknoloji biliminden yararlanılarak düzenlenmesi, dünya ve Türkiye’de kabul edilen hayat boyu öğrenme stratejisi dikkate alınarak tasarlanması, okullara kendine özgü kimlik kazandırılması ve güçlü okul kültürleri geliştirilebilmesi için çeşitli çalışmalar yapılması, demokratik bir okul kültürü ve sınıf atmosferi oluşturmak için öğretmen ve öğrencilerde kültürel farklılıklara karşı duyarlılık geliştirilmesi, 2023 hedefleri doğrultusunda demokratikleşme eğilimleri de dikkate alınarak “okula dayalı yönetim” anlayışı doğrultusunda kendine özgü kimlik ve kültürü olan okullar inşa edilmesi, okul yönetimlerinin yetkilendirilmesi ve güçlendirilmesi, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olması ve eğitim-öğretim liderliği ve işletme yöneticiliği rollerinin birbirinden ayrı düşünülmesi, okul müdürlerinin etik liderlik davranışları sergilemesi, okul yönetimiyle ilgili mevzuatın sadeleştirilerek inisiyatif alanlarının genişletilmesi, yetki ve sorumluluklarının yeniden belirlenmesi, hesap verebilir bir okul anlayışının geliştirilebilmesi için yöneticilerin objektif performans ölçütleriyle değerlendirilmesi, ödüllendirilmesi ve teşvik edilmesi, okul liderlerinde vizyoner liderlik özelliği aranması, personel giderlerinin okul aile birliği tarafından karşılanması durumunda vergi muafiyeti sağlanması konularında karar alınmıştır.

“İlköğretim ve ortaöğretimin güçlendirilmesi”, “ortaöğretime erişimin sağlanması”, “müfredat değişiklikleri ve eğitimde gelişmelerin uygulamaya yansıtılması” için öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde okul temelli modeller uygulanması, 2023 vizyonuna uygun olarak özel öğretimde okullaşma oranının %25’e çıkarılması için gerekli tedbirlerin alınması, özel okul kapasitelerinin artırılması için çalışılması, okul ve öğrencilerin okul yönetim ve karar süreçlerine daha fazla katılımının sağlanması, e-okul sisteminde adrese dayalı kayıtlarda aksayan yönlerin düzeltilmesi, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının mesleki eğitim kampüsü şeklinde açılması, demokrasi ile insan hakları dersinin ortak dersler arasına alınması, eğitim kurumlarının tüm giderlerinin yerel yönetimler tarafından bütçe imkânlarınca tespit edilmesi ve eğitim şuralarına öğrenci katılımının sağlanması kararları alınmıştır.

Spor, sanat, beceri ve değerler eğitimi gündeminde bakanlık, “Gençlik ve Spor Müdürlüğü, belediyeler, üniversiteler, federasyonlar ile resmi ve özel kurum ve kuruluşlar arasında işbirliği yapılarak” spor kültürünün geliştirilmesi, hayat boyu öğrenme kapsamında halk eğitim merkezlerinde daha fazla kurs açılması ve halk eğitim merkezlerinin güçlendirilmesi, sanat ve beceri derslerinin daha etkin işlenmesi amacıyla yerel yönetim, STK vb. eleman desteği alınabilmesi ve işbirliği yapılabilmesi için düzenleme yapılması, değerler eğitimine yönelik STKlarla işbirliği yapılması kararları alınmıştır.

Psikolojik danışma, rehberlik ve yönlendirme konusunda yönlendirme hizmetlerinin sağlıklı yürütülmesi için aile ve tüm öğretmenlerin yöneltme sürecine aktif katılımının sağlanması ve bilgilerin elektronik ortama aktararak korunması önerilmiştir.

On Dokuzuncu Milli Eğitim Şurası: On dokuzuncu şura, 6 Aralık 2014 tarihinde yapılmıştır. Bakan Nabi Avcı’nın katılımıyla sona eren genel kurul toplantısının ardından 179 tavsiye kararı almıştır. Şura, eğitim çevresinden akademisyenler, okul müdürleri, öğretmenler, öğrenciler ve bakanlık bürokratları olmak üzere 600 kişinin katılımıyla gerçekleşmiştir. “Öğretim programları ve haftalık ders çizelgeleri”, “öğretmen niteliğinin arttırılması”, “eğitim yöneticilerinin niteliğinin arttırılması” ve “okul güvenliği” konuları ele alınmıştır. Şura daha çok müfredat ve öğretmenlerin yetiştirilmesine yönelik uygulama kararları içeren ve ayrıntılı tavsiyelerde bulunan bir metin niteliğindedir.

Öğretmen niteliğinin artırılması kapsamında öğretmen adaylarının niteliği ve seçimiyle ilgili kararlar yer almaktadır. Bu alanda genel yeterlilikler ile özel alan yeterliliklerinin tüm paydaşların geribildirim ve teknolojik bilgisi dikkate alınarak yapılması, yükseköğretim kurumlarında FATİH projesinin kurulması, öğretmenlik mesleğinin niteliğinin artırılmasında yaşam boyu öğrenme ilkesinin temel alınması, yaşam boyu öğrenme ilkesi kapsamında uzaktan eğitim veren kurumlarla işbirliği yapılması, yükseköğretim kurumlarıyla işbirliği yapılması suretiyle mesleki gelişim programlarına yönelik modüler elektronik içerikler hazırlanarak öğretmenlere sunulması, Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeline danışman öğretmenlik sisteminin de eklenmesi, öğretmenlik mesleğinin etik kodlarının ve meslek standartlarının oluşturulması ve ilgili taraflarla paylaşılması konularında karar alınmıştır.

Eğitim yöneticilerinin niteliğinin artırılmasıyla ilgili olarak ise okul yöneticisi ve eğitim yöneticiliğine atanmayla ilgili ölçütler belirtilmiştir. Ayrıca okullar için performansa dayalı okul karnesi oluşturulması kararı alınmıştır.

Okul güvenliğiyle ilgili kararların yer aldığı son bölümde ise güvenliğin sağlanması konusunda okul yöneticisi ve öğretmenleri yanında öğrenci, veli ve tüm paydaşların katkı ve desteğinin olması gerektiği ifade edilmiştir. Güvenlik açısından riskli okullarda “süreç odaklı önlem”ler alınmalı, okul ve çevresinin risk analizi yapılmalı, okul paydaşlarının sorumluluğu tanımlanmalı ve bilişim teknolojilerinin etik kullanımı konusunda çalışmalar yürütülmelidir.

Tablo 20: 1980 Sonrası Eğitim Şuralarında Vurgulanan Dönüşüm Unsurları

Eğitim Şura	Öne çıkan unsurlar
10.Eğitim Şurası 23-26 Haziran 1981	Eğitimde sistem-alt sistem anlayışına vurgu Merkez-taşra yetki dağılımı Okul temelli yönetim Optimal okul büyüklüğü
11. Eğitim Şurası 8-11 Haziran 1982	Değişen bilim ve teknoloji, buna bağlı olarak eğitim ve öğretmen rolü vurgusu
12. Eğitim Şurası	Eğitimde teknoloji kullanımının önemi

18-22 Haziran 1988	Sözleşmeli öğretmenlik Paralı ortaöğretim Yetki ve sorumlulukta adem-i merkeziyetçilik Küresel dünya ve yerel kültüre uygun insan yetiştirilmesi
13. Eğitim Şurası 15-19 Ocak 1990	Değişen dünya ve buna uygun insan kaynağı vurgusu Bilgi ve iletişim teknolojisinde değişim ve sürekli eğitim Adem-i merkeziyet Katılmalı yönetim ve işbirliği
14. Eğitim Şurası 27-29 Eylül 1993	Bilgi iletişim teknolojilerinde değişimin getirdiği rekabet ve eğitime etkisi Eğitimin 21. Yüzyıla uyumu Demokratik eğitim sistemi Eğitimde teknoloji kullanımı Özel sektörün teşviki Teşkilat yapısında değişim
15. Eğitim Şurası 13-17 Mayıs 1996	Çağı yakalamanın önemi Bilgi ve teknolojinin artan önemi Küresel dünyada eğitimin önemi Farklı öğretmen istihdam yöntemleri Öğretmen atama yetkisinin yerel yönetimlere devri Adem-i merkeziyet /Okul yönetim ve finansmanında işbirliği Demokratik eğitim Öğrenci merkezli eğitim Katılmalı eğitim Özel okulların teşviki

	Merkez teşkilatında yeniden yapılanma Girişimci öğrencilik Veli katılımı ve denetimi
16. Eğitim Şurası 13-17 Kasım 1999	Demokratik eğitim Girişimci birey yetiştirme Teknoloji kültürü ve kullanımı AB'yle uyum Merkez taşra ilişkisinin düzenlenmesi Adem-i merkeziyet Yönetişim/katılım Sözleşmeli öğretmenlik Bürokrasinin azaltılması Katılmalı yönetim/yönetişim Özel okulların teşviki
17. Eğitim Şurası 13-17 Kasım 2006	Katılım/yönetişim Adem-i merkeziyet Sözleşmeli personel Özel sektörün teşviki İşgücü piyasasının dikkate alınması Yaşam boyu öğrenme Küreselleşme ve AB'ye uyum Teknoloji kullanımı Merkez teşkilatında süreç odaklı yapılanma Kırtasiyeciliğin azaltılması

18. Eğitim Şurası	Özel okulların teşviki
1-5 Kasım 2010	Eğitimde teknoloji kullanımı
	Okul temelli yönetim
	İşbirliği ve katılım
	Hayat boyu öğrenme
	Demokratik eğitim
	Dönüşümcü-vizyoner liderlik ve okul müdürleri
	Mevzuatta sadeleşme
	Hesap verebilirlik ve objektif değerlendirme
19. Eğitim Şurası	Katılmalı yönetim/yönetişim
(2-6 Aralık 2014)	Teknoloji kullanımı
	Yaşam boyu öğrenme
	Performans odaklı okul sistemi

Tablodan görüldüğü üzere eğitim şuralarında 1980’li yıllarda dönüşümün unsurları çok fazla bulunmamakla birlikte, 1990’lı yıllardan itibaren bu alanda önemli kararlar alınmıştır. Kalkınma planlarında olduğu gibi dünyada meydana gelen gelişmeler belirtilerek bakanlığın yeniden yapılandırılması, özel öğretimin teşvik edilmesi, okul temelli yönetim anlayışının geliştirilmesi gibi dönüşüme yönelik uygulamalar tavsiye edilmiş ve özellikle 2000’li yıllardan itibaren dönüşümün temel kavramları şura kararlarına daha çok yansımıştır. Gerek planlar gerekse şura kararlarının uygulamaya ne ölçüde yansıdığı ve dönüşümün nasıl algılandığı sorusu bu noktada önem taşımaktadır. Yukarıda yasal düzeyde yapılan çalışmalarda görüldüğü üzere dönüşüm mevzuat düzeyinde uygulamaya çok yansımamıştır. Kararlarının bağlayıcı olmaması dikkate alındığında şuraların dönüşümde dünyayı takip etmekle birlikte Türk eğitim sisteminin bu kararlara uygun bir dönüşüm yaşayamadığı görülmektedir. Çalışmanın bundan sonraki bölümünde dönüşümün uygulamaya yansımalarına ilişkin değerlendirmeler ele alınacaktır.

3. BÖLÜM: EĞİTİM POLİTİKASI AKTÖRLERİ VE MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI REFORM ÇABALARI

Bu bölümün amacı 1980 sonrası süreçte Türk eğitim sisteminde meydana gelen değişimin aktörler tarafından nasıl değerlendirildiğini ortaya koymaktır. Pratik hayata ilişkin bir hizmet olarak eğitimde meydana gelen değişme/iyileşme/bozulma/tıkanma/düzelmeden doğrudan etkilenecek olan kesimlerin görüşleri aracılığıyla daha sağlıklı veri ve öneriler elde edilmesi amaçlanmaktadır. Sonuçların politika yapıcı ve uygulayıcılara katkı sağlaması umulmaktadır.

Kamu politikasının esas aktörü devlettir, devlet kavramı içerisinde seçilmiş ve atanmış kamu görevlileri (parlamento, hükümet, bürokrasi, siyasi partiler, yerel yönetimler, yargı organları, üniversiteler) yer almaktadır (Keskin, 2014:2). Kamu politikasında yer alan ve devlet dışında kalan aktörler ise özel sektör, müşteri/halk/tüketici, baskı grupları, düşünce kuruluşları, medya ve uluslararası kuruluşlardır.

Kamu politikası alanlarından biri de eğitim politikalarıdır. Eğitim politikası süreci diğer kamu politikalarında olduğu gibi sorunu tanımlama, verileri toplama, alternatifleri belirleme, kriterleri seçme, çıktıları projelendirme, ortaya çıkan zıtlıklarla yüzleşme, karar verme ve hikayeyi anlatma aşamalarından oluşmaktadır (Radó, 2010: 277-278). Aypay (2015: 102-105) tarafından yapılan araştırmaya göre eğitim politikaları:

- Kamusal kadercilik oluşturmaktadır.
- Yalnızca bir politika belgesi değildir.
- Politiktir.
- Ani ve adaletli olmayan bir şekilde oluşmaktadır.
- Öznesi insan değil, politikanın kendisidir.
- Değer yüklüdür.
- Belirlenme ve uygulanma süreci hiyerarşiktir.
- Çok boyutludur.
- İstenmeyen sonuçlara neden olmaktadır.

Eğitim politikasının aktörlerini eğitim sürecinden doğrudan veya dolaylı etkilenenlerle bu sürece etki eden kişi ve kurumlar oluşturmaktadır. Mevcut çalışma açısından eğitimde değişim meydana getiren veya meydana gelen değişimden etkilenen tüm çevreler eğitim politikası aktörüdür. Eğitim politikalarında meydana gelen herhangi bir değişim alt basamakta yer alan unsurları doğrudan etkilemektedir.

Eğitim politikalarının etkileri ile ilgili yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin bu alanda öğretmen, okul müdürü ve müfettişler ile bir çalışma yapılmış ve ani politika değişimlerinin bu kişiler üzerinde olumsuz etki ettiği sonucu ortaya çıkmıştır (Aypay, 2015:100). Özellikle son dönemde eğitim alanında meydana gelen değişimler bu kişilerde belirsizlik algısı yaratmakta ve güvensizlik oluşturmaktadır (Aypay, 2015: 100-101). Bu durum da politikaların uygulanma başarısını etkilemektedir.

Eğitimde meydana gelen dönüşümün aktörleri arasında resmi ve özel kurumlar, hizmet sunan ve hizmetten yararlananlar ve bu hizmetle ilgili birileri adına gönüllü faaliyet gösteren kuruluşlar yer almaktadır. Bu yapı aşağıdaki şekilde gösterilebilir:



Çalışmanın bundan sonraki bölümünde eğitim aktörlerinin 1980 sonrası eğitim politikalarına ilişkin değerlendirmeleri ortaya koyulmaya çalışılacaktır. Bu kapsamda anket, mülakat ve gazete arşiv incelemesi yöntemlerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın mülakat bölümünde farklı aktörlere önceden Etik Komisyondan gerekli izinler alınarak hazırlanan yarı yapılandırılmış mülakat soruları sorulmuş ve cevap vermeleri istenmiştir. Katılımcılara çalışmanın amacı belirtilerek konuyla ilgili objektif bilgi almayı sağlamak açısından isimlerinin isterlerse gizli tutulacağı belirtilmiştir. Görüşmeler katılımcılarla yüz yüze yapılmış ve kendilerine konuşmanın dijital olarak kayıt altına alınmasının mümkün olup olmadığı sorulmuştur. Kabul edenlerin konuşmaları cihaz, diğerleri ise not alma usulüyle kayıt altına alınmıştır. Yapılan görüşmelerde benzer sorunların dile getirildiği ve çözüm önerilerinin de benzer alanlara kaydığı görülmüştür. Bu sebeple görüşme yapılan mevcut kişi ve sayıların yeterli

olduğu kanaatine varılmıştır. Bu durum farklı aktörlerden yeni bilgiler edinilmeyeceği anlamına gelmemektedir. Zira her bir aktörün özellikle eğitimin sorun alanları ve çözümleriyle ilgili yaşadığı ve karşılaştığı çok sayıda durum vardır. Bununla birlikte mevcut çalışmanın esas amacı eğitimde yaşanan bu sorunların ortaya çıkarılması ve sorunlara çözüm bulunması olmadığından çalışmanın bu görüşmelerle sınırlı tutulması yeterli görülmüştür.

Anket bölümü ise yine Etik Komisyondan alınan izin çerçevesinde hazırlanan soruların farklı illerde görevli öğretmenlere sorulmasıyla gerçekleşmiştir. Anket yöntemi popülasyonun bir örneğini inceleyerek bu popülasyona ait eğilimlerin, tutumların ve fikirlerin sayısal ya da niceliksel olarak tanımlanmasını sağlamakta ve örnek sonuçlardan popülasyona yönelik çıkarımları genelleştirmektedir (Creswell, 2014: 200). Bu kapsamda belli bir öğretmen grubuna eğitimde yapılan değişimler sorularak öğretmenlerin genel eğilimleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Diğer taraftan 1980 sonrasında çeşitli gazetelerde yer alan haberler de incelenmiş ve analiz edilerek değerlendirilmiştir.

Sosyal bilimlerde yapılan araştırmalarda mülakat gibi niteliksel verilerin analizi, istatistiksel olarak yürütülen ve büyük ölçüde araştırmacıdan bağımsız olan nicel analizden farklı olarak araştırmacının analitik ve bütünlleştirici becerisi ile veri toplanan kitlenin özelliklerine büyük ölçüde bağımlıdır (Bhattacharjee, 2012: 113). Nicel araştırmada örneklemden elde edilen sonuçlar genel popülasyonu nitel çalışmaya göre daha çok yansıtmaktadır (Vanderstoep and Johnston, 2009: 7). Bununla birlikte nicel araştırma çok sayıda katılımcı içerdiğinden sorulara verilen cevaplar derinlemesine değildir (Vanderstoep and Johnston, 2009:8). Mevcut çalışmada her iki yöntem de kullanılmış ve veri toplama ve analiz süreçleri bu kısıtlar çerçevesinde yapılmıştır.

Eğitim politikası aktörlerinden biri olan yasama organı yasal düzenlemelerle eğitim politikalarına yön vermektedir. Diğer taraftan TBMM bünyesinde yer alan Milli Eğitim, Kültür, Gençlik ve Spor Komisyonu da Meclis Başkanlığı tarafından kendisine havale edilen eğitim, tarih, kültür, sanat, gençlik ve spor, üniversite kurulması, diyanet işleri ve benzeri konulardaki kanun tasarısı ve tekliflerini görüşmektedir (TBMM, 2018). Daha önceki bölümde eğitimle ilgili yasal düzenlemelere yer verildiğinden bu bölümde yasama organından ayrıca bahsedilmeyecektir. Aktörlerden biri olan velilerle de ayrıca

görüşme yapılmamış, toplumun önemli bir kısmını oluşturan bu kesimin görüşlerini de içeren değerlendirmeler sonuç bölümünde ifade edilmiştir. Çalışmanın bu bölümü yalnızca aktörlerin görüşlerinden oluşmaktadır.

3.1. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI VE REFORM ÇABALARI

Eğitim politikalarının esas aktörü Milli Eğitim Bakanlığı'dır. Eğitim politikalarına yön veren Bakanlık, aynı zamanda politika sonuçlarından da siyasi olarak sorumludur. Bu sebeple eğitim politikalarında dönüşümle ilgili Bakanlığın yaklaşımı büyük önem taşımaktadır.

MEB eski müsteşarı Yusuf Tekin katıldığı bir sempozyumda sistemi değiştirecek tüm imkanlara sahip olduklarını, bu imkanlara sahip olma ve sistemde her türlü değişiklik yapabilme yetkisinin (daha önceki mevzuat gerekçelerini öne süren iktidarların aksine) başlı başına bir paradigma değişimi anlamına geldiğini ifade etmektedir (Tekin, 2014: 124). Tekin'e göre Bakanlık geçmişte hep mevzuatı engel olarak tanımlamış ve gerekli adımları atmamıştır (Tekin, 2014: 124). Tekin'in bu ifadelerine göre Bakanlık eğitim alanında dönüşüm yaşamıştır.

Çalışmanın bu bölümünde mülakat yönteminden yararlanılmış, MEB'i temsilen üst düzey bir yönetici (müsteşar yardımcısı) ile görüşülmüş, aynı zamanda uzun yıllardır Bakanlıkta çeşitli kademelerde görev yapmış bir memurun da görüşlerine başvurulmuştur. Burada amaç MEB'i temsilen hem üst kademedeki, politika yapım sürecinde yer alan bir yöneticinin hem de uzun yıllardır kurumun yapısını bilen ve politika uygulama aşamasında yer alan bir kişinin görüşünün ortaya çıkarılmasıdır.

Çalışmada öncelikle MEB üst düzey bir yönetici ile görüşülmüş ve bu bürokrat B1 olarak kodlanmıştır.

B1'e göre Türkiye'de 1980 sonrası liberal ekonomi, dışa açılma, AB'ye uyum süreci, ihracatın artırılması, ithalatın kolaylaştırılması vb. unsurlar eğitim sisteminin de kendini revize etmesini ve yeni yapıya uyumlu hale gelmesini zorunlu kılmıştır. Ancak bu gelişmelerin dışında eğitim sisteminde 1980 öncesi süreçte de problemler, çözülmesi gereken sorunlar bulunmaktadır.

1980 sonrasında eğitim sistemini etkileyen önemli siyasi olaylar şu şekilde sıralanabilir: 1982 Anayasasının yapılması, Anavatan Partisi'nin iktidara gelmesi ile liberal milliyetçi

bir yapıya geçilmesi, 1993-2000 yıllarında cumhurbaşkanlığı yapan Süleyman Demirel'in liberal sağ ekonomiden yana olması, 28 Şubat 1997 yılında postmodern darbe yapılması, daha sonra Ahmet Necdet Sezer ve Abdullah Gül dönemleri ve 15 Temmuz darbe girişimi. Diğer taraftan uluslararası alanda meydana gelen gelişmelerin de Türkiye'ye ve eğitim sistemine etkilerinden bahseden B1, Gümrük Birliği Antlaşması, AB üyelik süreci, Doğu ve Batı Almanya'nın birleşmesi gibi önemli olayların toplum yapısı ve eğitim sistemini etkilediğini ifade etmektedir. 1980 yılından itibaren Türkiye bir taraftan dışa açılma, bir taraftan terörle mücadele içindedir ve dışa açılma sürecinde karşımıza uluslararası yapılar (AB, OECD, Kalkınma Teşkilatı, UNESCO, UNICEF, Uluslararası Çalışma Örgütü vb.) çıkmaktadır.

B1, eğitimde temel unsurun insan kaynağı, amacın ise eğitim almış insan sayısının artırılması olduğunu ve eğitimde öğrenci başına düşen öğretmen ile okul ve derslik sayısının artırılması, sınıf başına düşen öğrenci sayısının azaltılması gibi sayısal hedefler bulunduğunu belirtmektedir. Bu sebeple, eğitime bütçeden ayrılan payın artırılması gerektiğini ve bunun da mevcut dönemde yapılmakta olduğunu ifade etmektedir.

B1'e göre eğitimde reform sorunları çözmek için gereklidir ve eğitimin en önemli sorunu kalitedir. Erişilebilir, ihtiyaçları karşılayan, insan kaynakları planlamasına uygun bir eğitim sistemi oluşturulması gerekmektedir.

Özel okullarda yaklaşık 2 milyon 250 bin resmi kapasite varken, mevcut öğrenci sayısı 1 milyon ve boş kapasite 1 milyon 250 bindir. B1, son dönemde öğrenciye verilen teşvikten sonra özel okul sayısı ve kapasitesinin artmaya başladığını, ancak özel okula giden öğrenci sayısının aynı oranda yükselmediğini belirterek teşvikin ne kadar teşvik etme özelliği taşıdığını sorgulamak gerektiğini belirtmektedir.

“Öğrenci teşvikinden önce de özel öğretime yönelik teşvikler vardı. Bu öğrenciye verilen teşvik. Devlet 3500 TL para veriyor. Özel okul fiyatları yıllık 25000 TL. Dolayısıyla kalan 21500 lirayı fakir aile nereden bulacak, yıllık toplam geliri ortalama bu kadar. Devlet 3500 TL veriyor diye özel okula gönderemez. ... Bu teşvikten ziyade çocuğunu zaten özel okula gönderebilecek ailenin yükünü azaltıyor.”

Özel okulların eğitimle ilgili sorunların çözümüne katkı sağladığını, ancak tüm sorunların özel okulların teşvikiyle çözülmesini beklememek gerektiğini ifade eden B1

bu teşvik olmadan da ailenin çocuğunu özel okula gerçekten gönderip göndermeyeceğinin önemli olduğunu söylemektedir.

“Teşvik diyebilmek için bir şeye teşvik etmesi gerekir.”

B1’e göre örneğin organize sanayi bölgesinde meslek lisesi açanlar için ayrı teşvikler var, bu teşvikle bir girişimci maliyetlerini karşılayabilir ve hayatından mutlu olabilir, ancak bu durum mesleki eğitimle ilgili kalite problemini çözmez. Çünkü *“Yaklaşık 3500 meslek lisesi varken 35 kaliteli meslek lisesi açarak mesleki eğitimde kalite sorununu çözemezsiniz. Sorunu 3-5 okulla seyreletmeyiz.”*

Eğitimde özel sektörün payı artmakla birlikte mevcut durumda özel okulların sayısının ülke kalitesini artıracak düzeyde olmadığını, oranın daha da artması gerektiği ifade etmektedir. B1’e göre milli eğitim mevzuatı özel okulları dışlamakta, ayrı bir dünya olarak görmektedir. Bunun ortadan kaldırılması önemlidir. Örneğin, kamuda norm kadro fazlası olan öğretmenlerden özel okullarda istifade edilmelidir.

Kaliteli eğitimde ders araçlarının önemini vurgulayan B1 devlet okulunda ders kitabı dışında kaynak kullanılmadığını, laboratuvarların yetersiz olduğunu, gezi/sosyal etkinlik vb. yapılamadığını, ancak özel sektörde bu imkânların bulunduğunu, kamu okullarının da karar alma ve bütçe açısından daha rahat hareket edebilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Eğitimde insan kaynağı temininde vakıf üniversitelerinin yerinden bahsetmekte ve bu üniversitelerinin bir kısmının kaliteli eğitim sağlarken bir kısmının ise 15 Temmuzda görüldüğü üzere Türkiye aleyhine çalışmakta olduğunu, dolayısıyla özel öğretimin yükseköğretimde de olumlu ve olumsuz etkileri bulunduğunu belirtmektedir.

B1’e göre eğitim sisteminde mevzuattan ve uygulamadan kaynaklanan sorunlar bulunmaktadır. Türkiye’de eğitim alanında iki temel birim vardır: bakanlık düzeyinde düzeleme yapan MEB ve politika belirlendikten sonra uygulama yapan okullar. MEB’in politikaları hem belirleyen, hem uygulayan hem de denetleyen kurum olmasının AB anlayışına aykırı olduğunu belirterek Türkiye’de politikaların doğru olup olmadığıyla ilgili bir denetim yapılmadığını ifade etmektedir. Bir bilgisayarın kurum için gerekliliğine değil, o bilgisayarın alım sürecinde mevzuata uygun olup olmadığına bakıldığını, bunun tüm Türk kamu yönetim sistemi için geçerli olduğunu belirtmektedir. Diğer taraftan taşrada hem valinin hem il müdürlerinin görevli olması çift başlılık

yaratarak reformların istenilen noktaya ulaşamamasına ve sonuçsuz kalmasına neden olmaktadır. Paralel yapının liyakat sistemini bozması ve kurumların belli görüşü dikkate alan yapıların uzantısı haline gelmesi de reformu alıkoyan sebeplerden biridir. Sınav sisteminin devre dışı bırakılması, hiyerarşinin bozulması, örgütsel hiyerarşinin devlet hiyerarşisi önüne geçmesi, liyakatın bozulması vb. sistemi önce tıkayan ardından yanlış yönlendiren ve en son devre dışı bırakan girişimler olarak ifade edilmektedir. Ayrıca hayatın doğal akışına uymayan değişimler, gelişmeler toplumda rahatsızlık yaratmaktadır. Toplumsal yapıda hem Türk yönetim geleneği hem Cumhuriyet geleneğinin etkileri vardır. Bunlara uymayan girişimler tepkiyle karşılaşılabilmektedir.

Bir diğer sorun olarak merkez taşra ilişkisine dikkat çeken B1'e göre merkez taşrayı çok sıkı kontrol altına almakta ve denetim sonucunda taşrayı sorumlu tutmaktadır. Yetkiyi kendinde tutmak isterken sorumluluğu taşraya vermektedir. Taşra da tam tersini istemektedir. Reform sürecinde tasarımı merkez uygulamayı taşra yürütmektedir. Taşrada görev yaparken yetki verilmediğinden yakınan kişinin merkeze geçince aynı davranışı sergilemesi yönetim kültürünün sağlıklı olmamasıyla ilgilidir. Çünkü merkez ve taşra güç mücadelesi içindedir.

B1'e göre eğitimde reform sürecinin başarısında öngörülemeyen çevresel gelişmeler de önemlidir. Özellikle Suriye'den gelen göç gibi planlama yapılırken öngörülemeyen unsurlar eğitim gündemini değiştirebilmektedir. Dolayısıyla *“Sahaya oyun sonrası giren aktörler reform sürecini etkilemektedir.”*

Eğitim reformlarında “Reform ihtiyacı karşılıyor mu?” ve “Reformların ne kadarı uygulanıyor?” sorularına cevap vermenin önemli olduğunu ve reformların toplum beklentileriyle uyuşması yanında uzun vadeli (10-20 yıl sonrası) düşünülerek yapılması gerektiğini belirtmektedir. Bugünün mesleklerine değil, geleceğin mesleklerine uygun eğitim verilmesinin önemini ifade eden B1 mevcut durumu *“Sınıf yapısı değişiyor, teknolojinin ağırlığı artıyor. Okul dışı öğrenmenin payı yükseliyor, yaygınlaşıyor. Öğretecek tek kaynak kitap değil, öğretecek tek kişi öğretmen değil, öğretmen ders anlatan kişi olmaktan ziyade moderatör durumunda. Hangi kaynağa nereden erişileceğini anlatan bir moderatör. Tüm bunlar reformun şeklini değiştirdi”* şeklinde ifade etmektedir. Sadece Türkiye için değil, dünya için 21. yüzyıl hedefleri olduğunu belirten B1'e göre, reforma eskiyi değiştirmek ya da eski olanın üzerine bir şey koymak

olarak değil, ileriye düşünerek planlama yapmak ve eğitim politikalarının küresel ekonomiye ne kadar insan hazırladığına veya hazırlayabileceğine bakmak gerekmektedir.

Çalışma kapsamında MEB’i temsilen uzun zamandır Bakanlıkta çalışan ve daha çok politikaları uygulayıcı durumunda olan bir memurla da görüşülmüştür. Çalışmada B2 olarak kodlanan memur 1997 yılından beri MEB’de çalışmakta ve hem öğretmenlik hem Bakanlıkta idari geçmişi bulunmaktadır.

B2, eğitimde reformun gerekli olduğunu belirtmekte ve gerekçe olarak teknoloji ve toplumun değişmesini göstermektedir. Bunların ötesinde değişen çağda yeni öğrenme yaklaşımları ve yeni teknolojilerin eğitime yansıtılması gerektiği ve ancak bu şekilde 21. yüzyıl beceri ve temel yeterlilikleriyle geleceğe insan kazandırılabilceği belirtilmektedir.

“Reform olmalı çünkü değişim çok hızlı. Bu sürece ayak uydurmak için eğitimin değişmesi gerekir. Reformların süreklilik arz etmesi gerekir.”

B2’ye göre, 1980 sonrasında eğitim çeşitli faktörlerden etkilenmiş ve bu dönem Türkiye için önemli olaylara sahne olmuştur. Bu süreçte 1980 darbesi önemli bir unsurdur, zira her iktidar değiştiğinde eğitim politikaları hatta ders kitapları değişmekte, eğitimde siyasal yaklaşım çok etkili olmaktadır. B2 eğitimi etkileyen iki kırılma bulunduğunu, bunların 1980’li yıllarda dışa açılma ve liberalleşmeye dayalı ekonomi politikaları ile 2002 yılında meydana gelen iktidar değişikliği olduğunu ifade etmektedir.

“2002 yılından sonraki 3-5 yıllık süreçte uyum ve ardından sürekliliği devam ettiren bir yapı söz konusudur.”

B2’ye göre, eğitimde merkeziyetçi bir sistem olmalıdır. Merkeziyetçi bir sistemde yerelin ne kadar özerkleşebileceğine merkez karar verebilir. Daha önce herkesin uymak zorunda olduğu kurallara dayalı bir sistem varken, sağlanan esneklik ve istisnalar sistemi bozmaktadır. B2, okulların envanterinin çıkarıldığı veriye dayalı politika geliştirilmesi üzerine kurulu bir sistem geliştirilebileceğini belirtmektedir. Bu sistemde okulun aylık/yıllık harcamaları ve uç değerler belirlenebilecek ve ortalama alınarak kaynak dağılımı buna uygun yapılabilir. Sistemde ortalama üzerindeki harcamaların okullar/veliler tarafından karşılanmasına dayalı bir uygulama hayata geçirilebilecektir. Böylece merkeziyetçi sistemin sakıncaları ortadan kaldırılabilir.

B2 karar almanın velilere bırakılmasının demokratikleşme adına gerekli olsa da rasyonel olmayacağını belirtmekte ve “Okul aile birlikleri var ama ‘okul aile birliklerindekiilerin nitelikleri nedir, çocuğu için iyi olan şeye karar verebiliyor mu?’, sorusuna cevap vermek gerekir. Eğitimde demokratikleşme olmamıştır. Örneğin Alo 147 hattı öğretmenleri şikâyet hattı haline gelmiştir. Kuruluş amacı ise bir sorunu merkeze bildirmek ve çözüm bulmaktır. Ama öğretmenin öğrenciyi dövmesi vb. şikâyetler düzeyine indi.” diyerek bu durumun sebebinin politikalar yapılırken toplum yapısı ve kültürel yapının göz önünde bulundurulmaması olduğunu ifade etmektedir. Veli ya da öğrencinin öğretmeni değerlendirmesi demokratik gibi görünse de siyasi etkiler süreci etkileyeceğinden değerlendirmenin demokrasiye uygun olmayacağını düşünmektedir.

B2, eğitimde özel sektörle ilgili gelişmeleri de değerlendirmekte ve örneğin girişimcilik gibi derslerin olması gerektiğini belirtmektedir. Ancak burada önemli olan öğretmenin girişimcilik kavramını sadece kazanç boyutuyla değil başarıya odaklı bir yaklaşımla ele alması ve dersi buna uygun anlatmasıdır. B2’ye göre yine benzer şekilde performans sistemi eğitimde uygulanacaksa liyakat ilkesiyle gerçekleşmeli ve somut kriterlerle, yaşam becerileri çerçevesinde değerlendirme yapılmalıdır.

B2, mevcut politikalardan biri olan kamu sektöründe sözleşmeli öğretmen istihdamını eleştirmekte ve öğretmenlerin kadrolu çalışması gerektiğini, diğer türlü kendilerini kuruma ait hissetmeyeceğini belirtmektedir. B2’ye göre kadrolu olmanın verdiği garanti iş algısının performansı düşürmesini engellemek için örneğin 5 yılda bir sınav yapılması gündeme gelebilir ve kendini geliştiren öğretmenin ilerleyebileceği bir sistem oluşturulabilir.

B2’ye göre eğitimde en önemli sorun alanları;

- Ders kitapları (müfredat),
- Yatırım yanlışlığı (teknolojik yatırımların akılcı olmaması)
- Toplumla uyumlu olmayan reformlardır.

B2’ye göre Türkiye’deki reformlar,

- Dünyadaki trendi yakalamak ya da proje desteği almak için yapılmakta,
- Toplumsal yapıyı dikkate almamakta,
- İhtiyaç analizi yapılmadan ve yeterli altyapı olmadan hayata geçirilmektedir.

“Yapmış olmak için reform yapılmamalı. İthal edilen politikaların uyumu sorgulanmalı ve ihtiyaca uygunluk ilkesi göz önünde bulundurulmalıdır.”

Örnek olarak Fatih projesini vermektedir. Bu proje önemli bir fırsat iken öğretmenlerin teknolojiyi kullanamaması, inanış ve alışkanlıkları ve eğitimde değişime direncin fazla olması sebebiyle beklenen etkiyi yaratmamıştır. Diğer taraftan projenin başarısızlık sebeplerinden biri öğrenci ve öğretmenler değişimle ilgili bir şekilde bilgilendirilirken velilerin her türlü değişiklikten bihaber olması ve sürecin tamamen dışında kalmasıdır.

B2’ye göre günümüzde özel sektörde 21. yüzyıl yeteneklerine sahip olmayan insanlar tercih edilmemektedir. Benzer uygulama kamu sektöründe de hayata geçer ve yetkin insanlar seçilip yönetici yapılırsa uygun dönüşüm sağlanabilir. Dönüşümün gerekliliğini *“Artık okul kavramı da değişti. Bireylerin beklentileri de değişti.”* şeklinde ifade ederek Türkiye’de de sınıf dışı öğrenmeye uygun bir değişim olması gerektiğini belirtmektedir.

3.2. OKUL YÖNETİCİLERİ VE REFORM ÇABALARI

Eğitim alanında yapılan değişikliklerden en çok etkilenen kesimlerden biri okul yöneticileridir. Okul yöneticileri eğitim politikasında politikaların uygulama aşamasında önemli rol üstlenmekte ve bakanlık ile öğretmen/öğrenci/veliler arasında köprü görevi görmektedir. Bu sebeple, okul yöneticilerinin eğitim alanında yapılan değişimlerle ilgili görüşleri önem taşımaktadır. Bu düşünceden hareketle iki okul yöneticisiyle görüşülerek mülakat sorularına cevap vermeleri istenmiştir. 1999 yılında öğretmenliğe başlayan ve iki yıldır da okul müdürü olarak çalışan ilk katılımcı OY1 olarak kodlanmıştır.

Reform kavramını mevcut durumun etraftaki şartlara göre yenilenmesi yani güncellenmesi olarak tanımlayan OY1, bilim ve toplumun birebir ilişkili olduğunu, bilimin topluma yön verdiğini, bu sebeple eğitim alanında da zaman zaman reformlara ihtiyaç duyulduğunu ifade etmektedir.

Eğitimde reformun gerekliliğini *“Şu anda biz Dördüncü nesile uzanıyoruz yani bilim çağı olarak buna uygun eğitimi vermemiz lazım. Bu sebeple reform şarttır, olmazsa olmazlardan biridir. Devlet sağlıklı gelişebilmek, büyüyecek ve sürekliliğini sağlayabilmek için eğitim sistemini güncel şartlara göre reforme etmelidir.”* şeklinde ifade etmektedir.

Mevcut sistemde ciddi çalışmalar yapıldığını, müfredat yenileme ve eğitim felsefesi üzerinde ciddi bir farklılaşma olduğunu ve daha önce öğretmen merkezli bir anlayış varken, öğrenciyi merkeze alan ve bir ölçüde öğrenciye müşteri gözüyle bakan bir eğitim sistemine geçildiğini ifade etmektedir.

Eğitimde genelde 1980 ve özellikle 2000’li yıllardan itibaren daha çok siyasallaşma olduğunu ve yapılan değişikliklerin birçoğunun gereklilikten ziyade oy kaygısıyla siyasi mesaj olarak gerçekleştiğini, bu sebeple bu değişimleri reform değil, *“oy kaygısıyla yapılan siyasi değişimler”* olarak tanımlamak gerektiğini belirtmektedir. 28 Şubat süreciyle okul türleri içinde belirli türlerin ötelenmesi, dışlanması ve üzerinden belli bir zaman geçtikten sonra gelen iktidarın bunun öcünü almaya çalışmasının eğitimdeki kurumlara bakışımızı tamamen siyasallaştırdığını ifade etmektedir.

Eğitimde özellikle son dört yılda özel sektörün payı ciddi anlamda artmış ve sosyal devletin temel görevlerinden biri olan eğitimi özel sektöre bırakma yönünde bir görüş oluşmuştur. Bunun en önemli etkenlerinden biri sınav sistemidir. OY1’e göre neoliberalizm ve küreselleşme ise son 20 yılda eğitim sistemini tamamen etkilemiştir. Bu kavramlarla birlikte herhangi bir yerde eğitimle ilgili yapılan herhangi bir değişiklik diğer ülkeler için de örnek olmakta ve uygulanmaktadır.

OY1, adem-i merkeziyeti yıllardır kamu yönetiminde tartışılan, ancak hiçbir zaman gerçekleşmeyen bir olgu olarak ifade etmekte ve *“Biz ne kadar yerindenleşmeye çalışsak da sert tepeden inme hiyerarşik yapımız devam etmekte.”* demektedir. OY1’e göre taşradaki amirlerin yetkileri sınırlıdır ve geliştirilmez. Çünkü merkezdekiler yetkiyi paylaşmak istemez. Eğitimde adem-i merkeziyetle ilgili *“Yerindenleşmeye niyetlendik ama tam gerçekleşmedi. Bunun sebebi de daha o olgunluğa ulaşamamamızdır.”* tespitinde bulunmaktadır.

Olgunlaşmanın siyasi/demokratik açıdan gerçekleşmesi gereken bir olay olduğunu, mevcut sistemde adem-i merkezileşmeye gidilmesi durumunda liyakat sisteminin zarar gördüğünü belirtmektedir. OY1’e göre sağlıklı bir adem-i merkeziyetçi eğitim sistemi için sosyo-ekonomik gelişmişlik, demokrasi bilincinin gelişmesi ve liyakat sisteminin net olarak ortaya koyulması gerekmektedir.

Eğitimde demokratikleşmenin kişinin anlayışıyla ilgili olduğunu belirterek bir dersin dağıtımını yapılırken bile öğretmene danışmanın, karar verirken paydaşlardan görüş

almanın önemini vurgulamaktadır. Mevcut sistemde paydaşların görüşü çok fazla alınmamakta ya da paydaşlar yanlış uygulamaları ifade etmemekte ve paydaşlara fikir sorulmakla birlikte çok genele gidilmemektedir. Görüş alma açısından en etkin yöntem milli eğitim şuraları olmakla birlikte son yıllarda şura toplanmamış, önemli kararlar burada tartışılmamıştır. Görüş alışverişi belli çalışma grupları içinde yürütülmekte ve o çalışma gruplarının nasıl seçildiğine bakmak gerekmektedir.

OY1'e göre performans açısından özel sektöre iş gördürmenin mevcut konjonktürde ciddi avantajları var gibi görünse de önemli olan demokratik kültür ve vatandaşlık bilincidir. Dolayısıyla sözleşmelerin çalışmayıp kadrolunun iyi performansla çalışabildiği de olabilmektedir. Sözleşmeli ve vekil öğretmenlikle ilgili de değerlendirmede bulunarak, aynı işi yapanlara farklı ücret verilmesinin kamu vicdanını rahatsız eden, yaralayan uygulamalar olduğunu ve kadroluyla en az 3 yıl için plan yapmanız mümkün iken diğer istihdamlarda bir yıl hatta üç aylık dahi plan yapılamadığını ifade etmektedir. Oysa özellikle eğitim sistemi süreklilik gerektirmekte ve her yıl personel değişimi yapmak olumsuz etkiler yaratmaktadır.

Sistemlerin gelişebilmesi için bu sistemleri denetlemek gerektiğini ve performans değerlendirme sisteminin bu değerlendirme yöntemlerinden biri olduğunu, ancak tek başına değerlendirme sağlamayacağını belirten OY1'e göre Devlet Memurları Kanunu'na tabi çok sayıda personel varken yalnız öğretmene bu sistemi getirmek doğru değildir. Eğitim hizmetini alan kişinin performansı da öğretmen başarısını etkilemekte ve bu sebeple karşılıklı bir değerlendirme sistemi olması gerekmektedir.

OY1'e göre Eğitim alanındaki temel sorunlar;

- Liyakatin olmaması,
- Eğitim felsefesinin net ortaya konmaması,
- Siyasetin eğitim üzerindeki hegemonyasıdır.

OY1 reformların yeterli ve gerçekçi olmadığını, neden yapıldığının ortaya net koyulmadığını ve günü kurtarmak için yapıldığını ifade etmektedir.

“Biz maalesef iki ileri bir geri yenilik yapan bir toplumuz. Bunun nedeni de ciddi bir etüt yapmamamız, verileri iyi analiz etmeden sadece dene yanıl yoluyla işi götürmemiz.”

Reformların başarısında;

- Toplum yapısına ne kadar uygun olduğu önemlidir. Dışarıdan alınan politikaların ülkemize uyarlanması sıkıntı çıkmaktadır. Dünyada bir değişim yapmadan önce veri ve analizleri ortaya koyulurken, Türkiye’de politikalar bu şekilde hayata geçmemektedir.
- Eğitimde personel sisteminde ciddi reform ihtiyacı vardır. *“Sağlık Bakanlığı’na sağlıkçı olmayan biri atanamaz, ama eğitime her alandan atama yapılıyor.”* Özellikle eğitim alanında her kademede yöneticilerin eğitim geçmişine sahip olması gerekmektedir.
- Paydaş görüşü reform sürecinde önemlidir. Yapılan değişiklikler özellikle uygulayıcılara sorularak dönüşler alınması gerekmektedir.

Görüşme yapılan bir diğer okul yöneticisi (OY2) 27 yıldır öğretmenlik yapan ve halen müdür yardımcılığı görevinde bulunan bir eğitimcidir.

OY2, eğitimde değişim yapılması gerektiğini ve bunun değişen ve gelişen dünyanın ihtiyaçlarını karşılamak için kaçınılmaz bir durum olduğunu ifade etmektedir. Mevcut eğitim sistemiyle bugünün mesleklerine hazırlık yapılmaktadır. Oysa geleceğin mesleklerine uyum sağlamak için değişim yapmak kaçınılmazdır. Bu sebeple eğitimde değişim günümüz koşullarında zorunludur.

“Özellikle sanayi 4.0 ile ortaya çıkan ihtiyaçlar ancak değişimle karşılanabilir. Geleceğin mesleklerine şimdiden yapacağımız değişimlerle uyum sağlayabiliriz.”

OY2, meydana gelen bazı değişikliklerin eğitimde kırılmaya neden olduğunu belirtmektedir. Eğitimde özellikle 2000’li yıllardan itibaren daha ciddi gelişmeler yaşandığını, bu gelişmelerin kırılma olarak ifade edilebileceğini ve bu kırılmanın bilgi ve teknoloji alanında meydana gelen sürekli ve önlenemez değişim gerçekleştiğini ifade etmektedir.

OY2’ye göre eğitimde dünyadaki değişimle birlikte çok sayıda değişim meydana gelmiştir. Bu değişimler özelleştirme, adem-i merkezîyet, demokrasi, katılım gibi farklı kavram ve uygulamaların hayata geçirilmesine sebep olmuştur. OY2’ye göre Türk eğitim sisteminde en önemli değişim özelleştirme uygulamaları ile gerçekleşmiştir. Özel okulların yaygınlaşması ile kamu okulları ve özel okullar arasında karşılaştırmalar

yapılarak “kaliteli okul” ve “kalitesiz okul” kavramları kullanılmaktadır. Bu durum okullar yanında öğrencileri de karşılaştırmalı hale getirmektedir. Eğitim için önemli bir diğer kavram ise küreselleşmedir. Küreselleşmenin önlenemez bir gelişme olup eğitim sisteminde de önemli değişimler yarattığını belirtmektedir.

Görüşme yapılan OY2 eğitimde çok sayıda sorun alanı olduğunu belirtmekte ve kaliteli-kalitesiz okul ayrımına vurgu yapmakta, aynı zamanda eğitimde en önemli sorunun sistemde sürekli değişiklik yapılması olduğunu ifade etmektedir. Sık değişiklik yapılması var olan sistemi daha da bozmakta, bu sebeple değişimler faydadan çok zarar yaratmaktadır. Bunun için eğitimde istikrarlı politikalar büyük önem taşımaktadır.

Eğitimde bir diğer sorun ise olumlu değişim çabalarının metin üzerinde kalması ve uygulamaya koyulmamasıdır. Bunu “*Bence yapılan reformları kâğıt üzerinde yazılmış yazılar olmaktan çıkarıp sahada uygularsak yeterli olacaktır.*” şeklinde ifade etmektedir. Dolayısıyla sık sistem değişikliğine gitmeden doğru politikaları hayata geçirmenin önemine vurgu yapmaktadır.

OY2, eğitimde mevcut reformların başarısızlık nedeni olarak politikaların tepeden inme belirlenmesini göstermekte ve sahada çalışanların görüşlerinin alınmadığını, hangi alanlarda reform istediklerinin sorulmadığını ifade etmektedir. Tepeden, yönetenler tarafından uygulayıcılara sorulmadan karar alınması ve hayata geçirilmesi değişimlerin sahiplenilmesine engel olmakta ve bu durum bir direnç ortaya çıkararak değişimleri başarısız kılmaktadır.

Dünyada sanayi devrimini tamamlamış ülkeler eğitim alanında bir dönüşüm sağlamışken, sanayileşmesini tamamlamamış ülkelerde dönüşüm gerçekleşmemiştir. Bu sebeple Türkiye’de dönüşüm çabaları çok başarılı olmamıştır.

Eğitimde değişim ihtiyacının en fazla olduğu alanın bilişim sistemlerinin etkin kullanımı konusunda olduğunu ifade etmekte ve “*Özellikle bilgiye ulaşmada, bilişim sistemlerinin okullarda öğretmen ve öğrenci tarafından etkin kullanılması alanında reforma ihtiyaç vardır.*” demektedir. Ayrıca mesleki eğitim önemli ve ciddi sorunları olan bir alandır ve bu alanda yeni politikalar geliştirilmeli ve uygulanmalıdır.

OY2, değişim yapılırken katılmalı karar alma sürecine ve politika belirlerken “yan yana” olmanın önemine vurgu yapmaktadır. Karar alırken özellikle uygulayıcıların görüşlerinin alınması kararların daha isabetli alınmasını sağlayacaktır. Bu durumu

“Hayatında tek bir saat derse girmemiş birinin eğitimin ihtiyaçlarını tespit etmesi oldukça düşündürücüdür.” şeklinde ifade etmekte ve eğitim kararlarında aşağıdan yukarı doğru bir iletişim olması gerektiğinin altını çizmektedir.

3.3. ÖĞRETMENLER VE REFORM ÇABALARI

Öğretmenler eğitim aktörleri içinde önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü öğretmenler eğitim alanında meydana gelen herhangi bir değişimden doğrudan etkilenmekte, sorunları uygulama aşamasında görmektedir. Eğitimde yapılan herhangi bir çalışmanın özellikle uygulama sürecindeki başarı/başarısızlığı öğretmenler tarafından net bir şekilde ortaya çıkarılmaktadır. Bu sebeple hem resmi kurumlarla hem de doğrudan halkla iletişim içinde olan öğretmenlerin eğitim reformlarıyla ilgili görüşlerinin ortaya çıkarılması önem taşımaktadır.

Bu kapsamda Türkiye’de görev yapan 7 farklı bölgeden seçilen toplam 510 öğretmene 1980 sonrası eğitim reformları ile ilgili sorular sorularak cevap vermeleri istenmiştir. Araştırma için Türkiye’nin en büyük üç ili (İstanbul, Ankara, İzmir), Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerini temsilen iki önemli il olan Erzurum ve Gaziantep ile 2012 yılında büyükşehir statüsü kazanmış Balıkesir ve Mersin illeri seçilmiştir. Son olarak küçük bir ilde görev alan öğretmenlerin de görüşlerini almak amacıyla Karadeniz bölgesini temsilen Bartın ilinde görev yapan öğretmenlere sorular yöneltilmiştir.

Araştırmanın Yöntemi

Türkiye’nin farklı illerinde görev yapan toplam 8 ilde 510 öğretmene 1980 sonrası eğitim süreci ile ilgili sorular sorularak cevap vermeleri istenmiştir.

Tablo 21: Katılımcıların İllere Göre Dağılımı

İller	Toplam Sayı
İstanbul	70
Ankara	70
İzmir	70
Balıkesir	60
Mersin	60

Erzurum	60
Gaziantep	60
Bartın	60
Toplam	510

Çalışmanın amacına uygun olduğu düşünülen anket soruları hazırlandıktan sonra pilot uygulamayla sorular test edilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılarak ankete son hali verilmiştir. Veriler toplanmadan önce Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan gerekli izinler alınmış ve anket uygulaması aşamasına geçilmiştir. Araştırma yapılırken üç büyükşehir olan İstanbul, Ankara ve İzmir'de 70, Balıkesir, Mersin, Erzurum, Gaziantep ve Bartın'da 60 öğretmenle yüz yüze görüşülerek sorular sorulmuştur.

Veriler SPSS 22.0 programına girilerek güvenilirlik analizine tabi tutulmuş ve bazı soruların¹⁶ anket güvenilirlik katsayısını düşürdüğü görülmüştür. Bu sorular çıkarıldığında anket güvenilirlik katsayısı %80,2 olmuştur. Anket soruları frekans analizine tabi tutularak genel tablo ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca her bir soru kişisel özellikler açısından korelasyon analizine tabi tutularak birbiriyle ilişkili sorular tespit edilmiş ve değerlendirilmiştir. 1980 sonrası süreçle ilgili görüşleri özellikle önem taşıyan 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip 98 öğretmenin verdiği cevaplar ayrıca analiz edilmiştir.

Araştırma Bulguları

Anket formu iki soru türünden oluşmaktadır. Formun ilk bölümünde katılımcılara ait yaş, kıdem, medeni durum gibi kişisel bilgilerin istendiği sorular yer alırken, 5'li likert ölçeği kullanılarak hazırlanan ikinci bölümde katılımcıların eğitim politikaları ile ilgili görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan sorular sorulmuştur.

¹⁶

“Eğitimde yaşanan değişiklikler siyasi iktidarın politikalarıyla uyumludur.”

“Eğitim alanında yeterli düzeyde değişiklik yapılmamaktadır.”

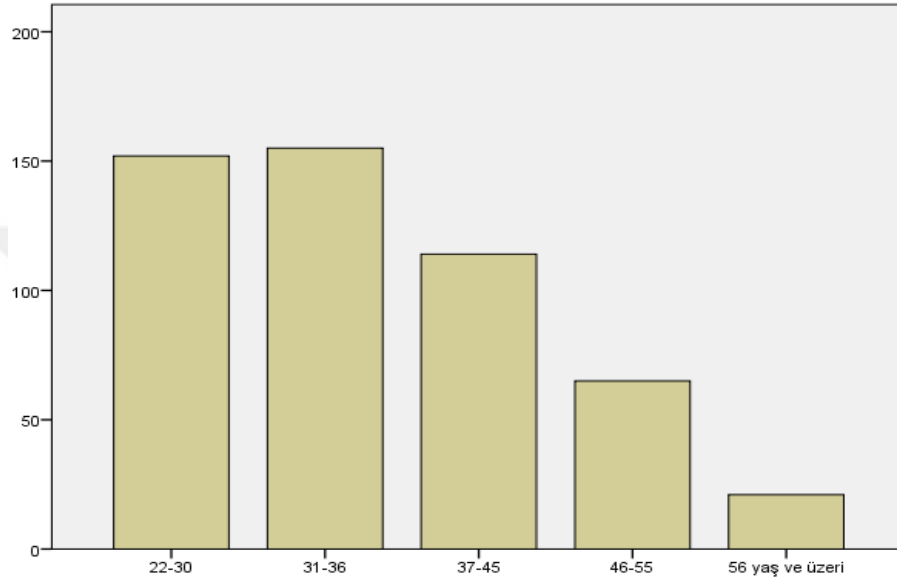
“Eğitim alanında yeterli düzeyde değişiklik yapılamamaktadır.”

“Eğitimde sürekli değişiklik yapılması başarısızlık yaratmaktadır.”

1. Katılımcıların Genel Özellikleri

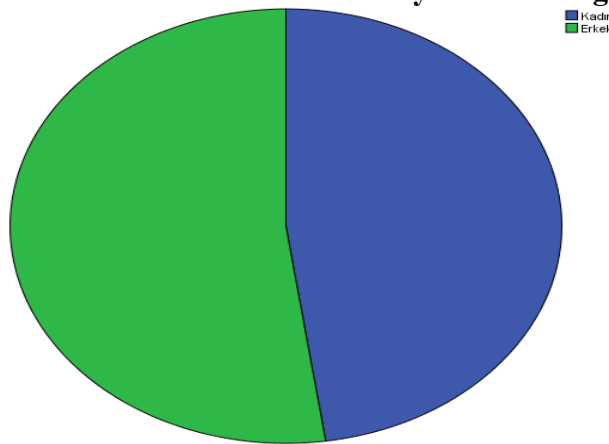
Yaş: Araştırmaya katılan öğretmenlerin %30'u (152 kişi) 22-30 yaş, %30,6'sı (155 kişi) 31-36 yaş, %22,5'i (114 kişi) 37-45 yaş, %12,8'i (65 kişi) 46-55 yaş aralığında, % 4,1'i (21 kişi) ise 56 yaş ve üzerindedir.

Tablo 22: Katılımcıların Yaşa Göre Dağılımı

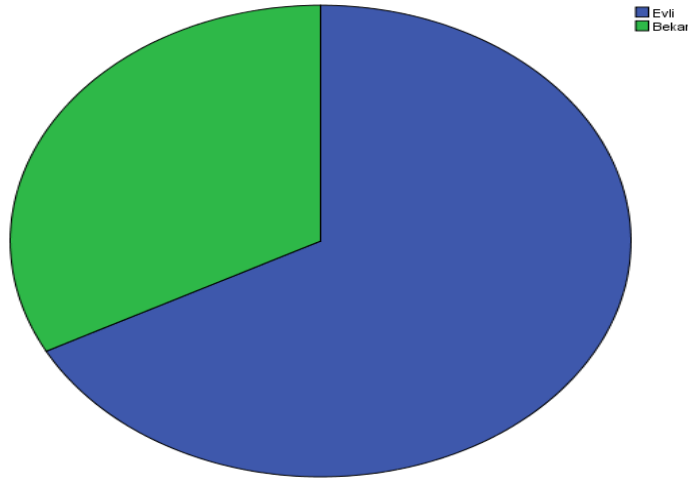


Cinsiyet: Katılımcıların %46,7'si (238 kişi) kadın, %51,2' si (261 kişi) erkektir. Katılımcıların % 2,2'si (11 kişi) cinsiyet sorusunu yanıtsız bırakmıştır.

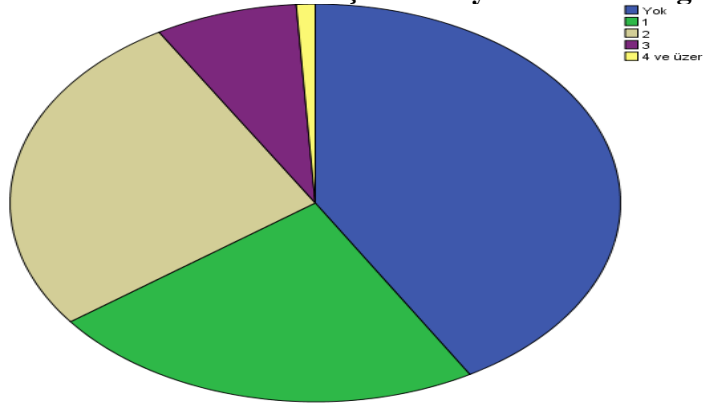
Tablo 23: Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı



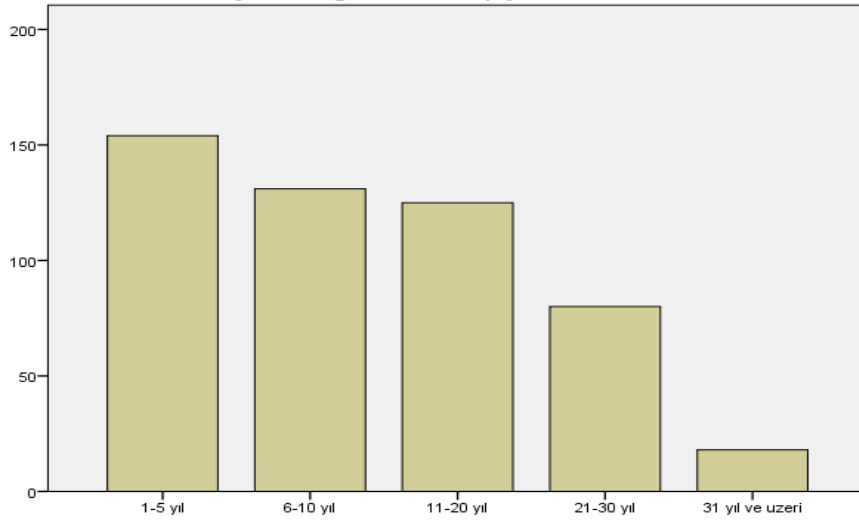
Medeni durum: Ankete katılan öğretmenlerin %66,5'i (339 kişi) evli, %32,4'ü (165 kişi) ise bekardır. İlgili soruya %1,2 (6 kişi) oranında katılımcı herhangi bir cevap vermemiştir.

Tablo 24: Katılımcıların Medeni Duruma Göre Dağılımı

Çocuk Sayısı: Katılımcıların %41,7'sinin (209 kişi) çocuğu yokken, % 57,7 (294) oranında katılımcının çocuğu bulunmaktadır. Katılımcıların %1,4 (7 kişi)'ü ise soruyu yanıtsız bırakmıştır. Diğer taraftan öğretmenlerin %40,7' sinin (208) okuyan çocuğu bulunurken, %59,2'sinin (302) okuyan çocuğu bulunmamaktadır.

Tablo 25: Katılımcıların Çocuk Sayısına Göre Dağılımı

Kıdem: Katılımcıların % 99,6'sının yanıtladığı soruya göre öğretmenlerin %30,2'si (154 kişi) 1-5 yıl, % 25,7'si (131) 6-10 yıl, % 24,5'i (125 kişi) 11-20 yıl, % 15,7'si (80 kişi) 21-30 yıl arasında kıdeme sahiptir. %3,5 (18 kişi) oranında katılımcı ise 31 yıl ve daha uzun süredir öğretmenlik yapmaktadır.

Tablo 26: Katılımcıların Kıdeme Göre Dağılımı

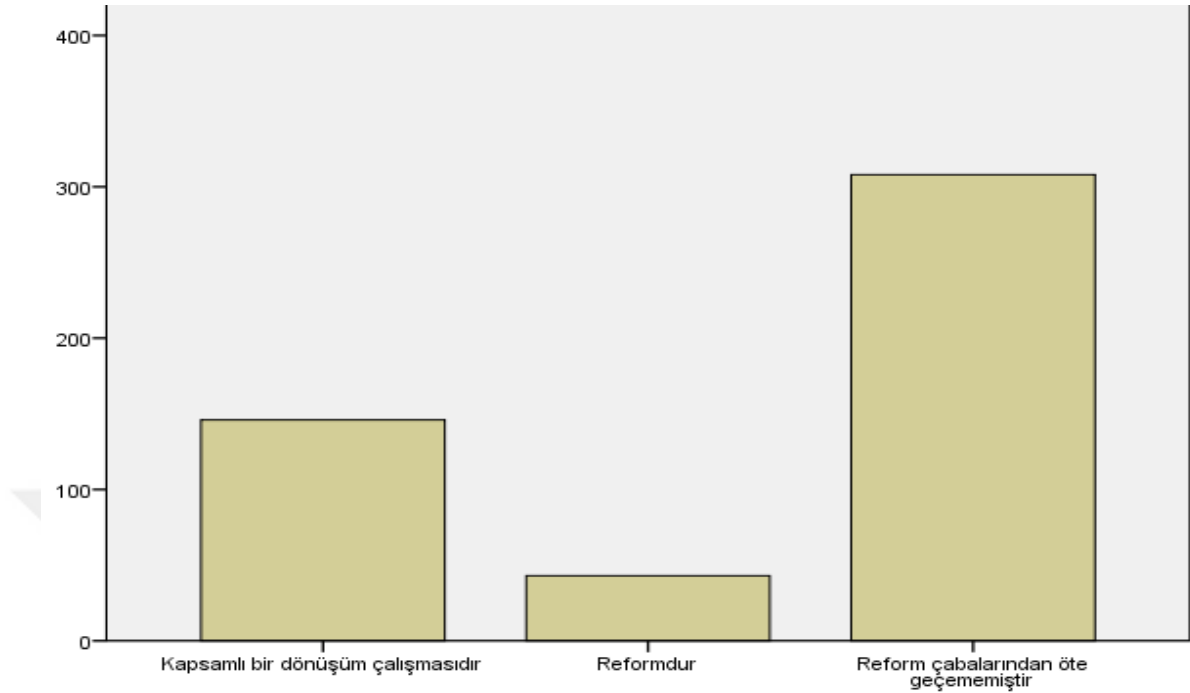
2. Eğitim Reformlarına İlişkin Bulgular

Eğitimde 1980 sonrası yaşanan dönüşümün boyutuna ilişkin algı

Katılımcılara 1980 sonrasında eğitim alanında yapılan değişikliklerin boyutuyla ilgili algılarını ortaya çıkarmak için yapılan çalışmaların “Kapsamlı bir dönüşüm çalışması mı?, Reform mu? yoksa Reform çabasından öteye geçmeyen adımlar mı?” olduğu sorulmuştur, Katılımcıların % 97,5’inin (497) cevap verdiği soruya % 60,4 (308 kişi) oranında katılımcı çalışmaların reform çabalarından öteye geçemediğini ifade etmiştir. %28,6 (146) oranında katılımcı çalışmaları kapsamlı bir dönüşüm projesi olarak görürken %8,4’ü (43 kişi) reform olarak tanımlamıştır.

21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin %29,6’sı (29 kişi) 1980 sonrası süreci kapsamlı bir dönüşüm çabası olarak tanımlarken, %9,2’si (9 kişi) reform olarak ifade etmiştir. Bu öğretmenlerin %57,1’i (56 kişi) ise 1980 sonrası süreçte yapılan değişimlerin reform çabasından öte geçemediğini düşünmektedir.

Tablo 27: Katılımcıların MEB’de 1980 Sonrası Yaşanan Sürece İlişkin Verdiği Cevapların Dağılımı



Eğitimin sorun alanına ilişkin algı

Katılımcılara “Size Göre Eğitimde En Önemli Sorun Alanı Hangisidir?” sorusu sorulmuş ve birden fazla seçeneği işaretleyebilecekleri belirtilerek “MEB’in Yapısı”, “Eğitim Programı ve Müfredat” ile “Eğitim Niteliği” seçenekleri sunulmuştur.

Tablo 28: Katılımcıların Türk Eğitim Sisteminin Sorularına İlişkin Verdiği Cevapların Dağılımı

	Sayı	Yüzde
MEB’in Yapısı	219	%31,5
Eğitim Programı ve Müfredat	300	%43,1
Eğitimin Niteliği	177	%25,4
Toplam	696	%100

Katılımcılardan toplam 696 cevap alınmıştır. Buna göre katılımcıların %43,1’i Eğitim yapısı ve müfredat, %31,5’i MEB’in yapısı ve %25,4’ü Eğitimin niteliği cevabını vermiştir. Görüldüğü üzere üç yüz katılımcı eğitim programı ve müfredatla ilgili sorun olduğunu ifade etmektedir. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler de benzer şekilde

sırasıyla eğitim sorunlarını Program yapısı ve Müfredat (%42,7), MEB'in yapısı (%30,5) ve Eğitimin niteliği (%26,7) olarak ifade etmiştir.

Ayrıca katılımcılara eğitim sisteminde yaşanan değişimi ölçmeye yönelik bir diğer soruda “*Türk eğitim sisteminde 1980’den sonra önemli değişiklikler olmuştur.*” önermesi verilerek cevap vermeleri istenmiştir.

Tablo 29: Katılımcıların “Türk Eğitim Sisteminde 1980’den Sonra Önemli Değişiklikler Olmuştur.” Önermesine Verdiği Cevapların Dağılımı

	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Kesinlikle katılmıyorum	47	9,2	9,3	9,3
Katılmıyorum	79	15,5	15,7	25,0
Ne katılıyorum ne katılmıyorum	149	29,2	29,6	54,6
Katılıyorum	109	21,4	21,6	76,2
Kesinlikle katılıyorum	120	23,5	23,8	100,0
Toplam	504	98,8	100,0	
Boş cevap	6	1,2		
Genel Toplam	510	100,0		

Öğretmenlerin %98,8’inin cevap verdiği soruya %24,7 (126 kişi) oranında öğretmen kesinlikle katılmıyorum veya katılmıyorum, %29,2 (149 kişi) oranında öğretmen ise ne katılıyorum ne katılmıyorum cevabı vermiştir. Öğretmenlerin %44,9’u (229 kişi) ise katılıyorum veya kesinlikle katılıyorum diyerek 1980 sonrası eğitim alanında önemli değişiklikler olduğunu belirtmiştir. Bir önceki soruyla birlikte değerlendirildiğinde katılımcıların değişiklik olduğunu kabul etmekle birlikte bunların çaba olmaktan öteye geçemediğini ve bu değişiklikleri bir reform ve/veya dönüşüm olarak tanımlamadıklarını göstermektedir.

21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin %30,6’sı (30 kişi) kesinlikle katılmıyorum veya katılmıyorum cevabı verirken, %17,3’ü (17 kişi) ne katılıyorum ne katılmıyorum cevabı vermiştir. Kıdemi yüksek öğretmenlerin %51’i (50 kişi) ise katılıyorum veya

kesinlikle katılıyorum cevabı vererek 1980 sonrasında önemli değişimler olduğunu belirtmiştir.

Yapılan korelasyon analizi sonucunda yaş ile mevcut soruya verilen cevaplar arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 30: Katılımcıların “Türk Eğitim Sisteminde 1980’den Sonra Önemli Değişiklikler Olmuştur.” Önermesine Verdiği Cevap ile Yaş İlişkisi

	Korelasyon	Yaş
Türk eğitim sisteminde 1980’den sonra önemli değişiklikler olmuştur.	İlişki Katsayısı	,111*
	Sig. (2-tailed)	,013
	N.	501

1980 sonrasında eğitim alanındaki değişikliklerle ilgili soruya verilen cevaplar ile yaş arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Yaş arttıkça 1980 sonrasında önemli değişiklikler olduğuyula ilgili katılım artış göstermekte diğer bir ifadeyle katılımcıların yaşları azaldıkça katılmama oranları artmaktadır.

Katılımcıların aynı soruya okuyan çocuğu olup olmasına göre verdiği cevaplar arasında da ters yönlü anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Tablo 31: Katılımcıların “Türk Eğitim Sisteminde 1980’den Sonra Önemli Değişiklikler Olmuştur.” Önermesine Verdiği Cevap ile Okuyan Çocuk İlişkisi

	Korelasyon	Okuyan Çocuk
Türk eğitim sisteminde 1980’den sonra önemli değişiklikler olmuştur.	İlişki Katsayısı	-,096*
	Sig. (2-tailed)	,031
	N.	502

Okuyan çocuğu olmayanların soruya verdiği cevaplar katılmama seçeneklerinde yoğunlaşırken, çocuğu olanların 1980 sonrası süreçte değişiklik olduğuna yönelik daha olumlu bir izlenime sahip olduğu görülmektedir.

Değişimlerin niteliğine ilişkin algı

Yukarıdaki soruyu da destekler nitelikte katılımcılara sorulan bir diğer soru ise eğitimde yaşanan değişimlerin başarılı sonuçlar verip vermediğiyle ilgilidir. “*Eğitimde yaşanan değişiklikler başarılı sonuçlar vermektedir.*” şeklinde verilen önermeye katılımcıların verdiği cevaplar aşağıdaki şekildedir:

Tablo 32: Katılımcıların “Eğitimde Yaşanan Değişiklikler Başarılı Sonuçlar Vermektedir.” Önermesine Verdiği Cevapların Dağılımı

	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Kesinlikle katılmıyorum	131	25,7	26,0	26,0
Katılmıyorum	205	40,2	40,8	66,8
Ne katılıyorum ne katılmıyorum	97	19,0	19,3	86,1
Katılıyorum	44	8,6	8,7	94,8
Kesinlikle katılıyorum	26	5,1	5,2	100,0
Toplam	503	98,6	100,0	
Boş cevap	7	1,4		
Genel Toplam	510	100,0		

Bu soruya katılımcıların %98,6’sı cevap vermiştir. Öğretmenlerin % 65,9’u (336 kişi) kesinlikle katılmıyorum veya katılmıyorum, %19 (97) oranında katılımcı ne katılıyorum ne katılmıyorum cevabı vermiştir. Değişikliklerin başarılı sonuçlar verdiğine ilişkin katılıyorum veya kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap veren öğretmenlerin oranı ise % 13,7 (70 kişi)’dir. Verilen cevaplar yukarıda yer alan diğer iki soruyla da tutarlı görünmektedir. Katılımcılar başarılı olmadığını düşündükleri değişikliklerin reform ya da dönüşüm olmadığı şeklinde kanaat belirtmişlerdir.

21 yıl ve üzeri kıdemi bulunan öğretmenlerin %68,4’ü (67 kişi) kesinlikle katılmıyorum veya katılmıyorum, %17,3’ü (17 kişi) ne katılıyorum ne katılmıyorum ve %11,2’si (11 kişi) katılıyorum veya kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir.

Değişimde öğretmenin rolüne ilişkin algı

“Öğretmenlik mesleği ile ilgili değişikliklere kolaylıkla uyum sağlayabilirim.” sorusu katılımcılara sorulan diğer bir sorudur. Bu soruyu sormada amaç eğitim alanında yapılan değişikliklerle ilgili öğretmenlerin bakış açısını ortaya çıkarmaktır. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin değişime ilişkin yaklaşımlarını ortaya koyarak eğitim alanında yapılan değişikliklerin öğretmenler tarafından bir direnç/önyargıyla karşılanıp karşılanmayacağını ortaya çıkarılmasıdır.

Tablo 33: Katılımcıların “Öğretmenlik Mesleği ile İlgili Değişikliklere Kolaylıkla Uyum Sağlayabilirim.” Önermesine Verdiği Cevapların Dağılımı

	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Kesinlikle katılmıyorum	20	3,9	4,0	4,0
Katılmıyorum	12	2,4	2,4	6,3
Ne katılıyorum ne katılmıyorum	74	14,5	14,7	21,0
Katılıyorum	148	29,0	29,4	50,4
Kesinlikle katılıyorum	250	49,0	49,6	100,0
Toplam	504	98,8	100,0	
Boş cevap	6	1,2		
Genel Toplam	510	100,0		

Katılımcıların %98,8’inin (504 kişi) cevapladığı soruya yalnızca %6,3 (32 kişi) oranında katılımcı kesinlikle katılmıyorum veya katılmıyorum cevabı vererek değişime olumsuz yaklaştığını belirtmiştir. Katılımcıların %14,5’i (74 kişi) ne katılıyorum ne katılmıyorum cevabı verirken, %78’i (398 kişi) katılıyorum veya kesinlikle katılıyorum cevabı vererek meslekleri ile ilgili değişimlere uyum sağlayabildiklerini, diğer bir ifadeyle değişimde yaşanan sorunların kendilerinin uyum sorunu olmadığını ifade etmiştir.

Bu soruya 21 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin %8,1’i (8 kişi) kesinlikle katılmıyorum veya katılmıyorum, %20,4’ü (20 kişi) ne katılıyorum ne katılmıyorum ve

%69,4'ü (68 kişi) katılıyorum veya kesinlikle katılıyorum cevabı vermiştir. Tüm katılımcıların verdiği cevaplarla birlikte değerlendirildiğinde kıdemi yüksek öğretmenlerde katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum cevaplarının oranının daha düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 34: Katılımcıların “Öğretmenlik Mesleği ile İlgili Değişikliklere Kolaylıkla Uyum Sağlayabilirim.” Önermesine Verdiği Cevap ile Medeni Durum İlişkisi

	Korelasyon	Medeni Durum
Öğretmenlik mesleği ile ilgili değişikliklere kolaylıkla uyum sağlayabilirim.	İlişki Katsayısı	,108*
	Sig. (2-tailed)	,016
	N.	498

Medeni durum ve değişikliğe uyum sorusuna verilen cevaplar korelasyon analizine tabi tutulduğunda ters yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre bekar öğretmenlerin değişime uyum sağlama konusunda katılmama, evlilerin ise katılma eğilimin daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 35: Katılımcıların “Öğretmenlik Mesleği ile İlgili Değişikliklere Kolaylıkla Uyum Sağlayabilirim.” Önermesine Verdiği Cevap ile Çocuk Sayısı İlişkisi

	Korelasyon	Çocuk Sayısı
Öğretmenlik mesleği ile ilgili değişikliklere kolaylıkla uyum sağlayabilirim.	İlişki Katsayısı	-,096*
	Sig. (2-tailed)	,032
	N.	497

Aynı soruya verilen cevaplarla çocuk sayısı arasında da anlamlı ters yönlü ilişki bulunmaktadır. Buna göre çocuk sayısı arttıkça değişime uyum sağlama konusunda katılma düzeyinin azaldığı görülmektedir. Dolayısıyla çocuğu daha çok olan öğretmenler değişime kolay uyum sağlayamayacaklarını ifade etmektedir.

Tablo 36: Katılımcıların “Öğretmenlik Mesleği ile İlgili Değişikliklere Kolaylıkla Uyum Sağlayabilirim.” Önermesine Verdiği Cevap ile Okuyan Çocuk İlişkisi

	Korelasyon	Okuyan Çocuk
Öğretmenlik mesleği ile ilgili değişikliklere kolaylıkla uyum sağlayabilirim.	İlişki Katsayısı	,102*
	Sig. (2-tailed)	,022
	N.	502

Meslekleriyle ilgili değişime uyum sağlama konusunda öğretmenlerin verdiği cevaplar ile okuyan çocukları olup olmadığına ilişkin soruya verdiği cevaplar arasında da pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmaktadır. Buna göre okuyan çocuğu olmayan öğretmenler değişime daha kolay uyum sağlayabildiklerini ifade ederken, okuyan çocuğu olan öğretmenlerin katılmama eğiliminde oldukları görülmektedir.

Başka soruda öğretmenlerin “*Yenilikler beni korkutmaz.*” önermesine cevap vermeleri istenmiştir.

Tablo 37: Katılımcıların “Yenilikler Beni Korkutmaz.” Önermesine Verdiği Cevapların Dağılımı

	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Kesinlikle katılmıyorum	7	1,4	1,4	1,4
Katılmıyorum	14	2,7	2,8	4,2
Ne katılıyorum ne katılmıyorum	48	9,4	9,6	13,9
Katılıyorum	144	28,2	28,9	42,8
Kesinlikle katılıyorum	285	55,9	57,2	100,0
Toplam	498	97,6	100,0	
Boş cevap	12	2,4		
Genel Toplam	510	100,0		

Katılımcılara herhangi bir değişiklik ya da yeniliğin kendileri için bir rahatsızlık yaratıp yaratmadığını anlamak amacıyla sorulan soruya %4,1 (21 kişi) kesinlikle katılmıyorum veya katılmıyorum, %9,4 (48 kişi) ne katılıyorum ne katılmıyorum cevabı verilmiştir. Katılımcıların %84,1'i (429 kişi) ise katılıyorum veya kesinlikle katılıyorum diyerek

yeniliklerin kendisini korkutmayacağını belirtmiştir. %2,4 (12 kişi) oranında katılımcı ise soruya herhangi bir cevap vermemiştir.

21 yıl ve üzeri kıdeme sahip katılımcıların %6,1'i (6 kişi) kesinlikle katılmıyorum veya katılmıyorum, %9,2'si (9 kişi) ne katılıyorum ne katılmıyorum ve %80,6'sı (79 kişi) katılıyorum veya kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Önceki soru ile benzer şekilde olumlu cevap oranlarının genele göre biraz daha düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 38: Katılımcıların “Yenilikler Beni Korkutmaz.” Önermesine Verdiği Cevap ile Cinsiyet İlişkisi

	Korelasyon	Cinsiyet
Yenilikler beni korkutmaz.	İlişki Katsayısı	,111*
	Sig. (2-tailed)	,014
	N.	487

Soruya verilen cevaplar ile cinsiyet arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki ortaya çıkmıştır. Buna göre yeniliklerin kendilerini korkutmayacağına ilişkin cevaplar erkeklerde daha fazla iken, kadınlarda görece daha azdır.

Değişimin kamu yönetimi ile ilişkisi

Katılımcılara “*Eğitimde yaşanan değişiklikler kamu yönetiminin bütünü ile uyumludur.*” önermesi verilerek görüşleri alınmıştır. Katılımcıların %97,1 i (495 kişi) soruya herhangi bir cevap vermiştir.

Tablo 39: Katılımcıların “Eğitimde Yaşanan Değişiklikler Kamu Yönetiminin Bütünü ile Uyumludur.” Önermesine Verdiği Cevapların Dağılımı

	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Kesinlikle katılmıyorum	71	13,9	14,3	14,3
Katılmıyorum	156	30,6	31,5	45,9
Ne katılıyorum ne katılmıyorum	152	29,8	30,7	76,6
Katılıyorum	77	15,1	15,6	92,1
Kesinlikle katılıyorum	39	7,6	7,9	100,0
Toplam	495	97,1	100,0	

Boş cevap	15	2,9		
Genel Toplam	510	100,0		

Katılımcıların %44,5' i (227 kişi) kesinlikle katılmıyorum veya katılmıyorum, %29,8'i ise (152 kişi) ne katılıyorum ne katılmıyorum cevabı verirken, %22,7 (116 kişi) oranında katılımcı katılıyorum veya kesinlikle katılıyorum cevabı vermiştir. Soruya verilen cevapların dağınık ve ağırlığın katılmama yönünde olduğu görülmektedir.

21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin %49'u (48 kişi) kesinlikle katılmıyorum veya katılmıyorum, %23,5'i (23 kişi) ne katılıyorum ne katılmıyorum ve %24,4'ü (24 kişi) katılıyorum veya kesinlikle katılıyorum cevabı vermiştir. Görüldüğü üzere kıdemi yüksek öğretmenlerin yaklaşık yarısı kamu yönetimi ile eğitim reformlarının uyumlu olmadığını düşünmektedir.

Değişimin Tutarlı ve Sistemli Olmasına İlişkin Algı

Bu alanda sorulan bir diğer soru eğitimde yapılan değişikliklerin tutarlı olup olmadığıyla ilgilidir. Bu kapsamda katılımcılara ***“Eğitimde yapılan değişiklikler tutarlıdır.”*** sorusu sorularak % 98 (500 kişi) oranında cevap alınmıştır.

Tablo 40: Katılımcıların “Eğitimde Yapılan Değişiklikler Tutarlıdır.” Önermesine Verdiği Cevapların Dağılımı

	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Kesinlikle katılmıyorum	151	29,6	30,2	30,2
Katılmıyorum	187	36,7	37,4	67,6
Ne katılıyorum ne katılmıyorum	98	19,2	19,6	87,2
Katılıyorum	37	7,3	7,4	94,6
Kesinlikle katılıyorum	27	5,3	5,4	100,0
Toplam	500	98,0	100,0	
Boş cevap	10	2,0		
Genel Toplam	510	100,0		

Katılımcıların % 66,3'ü (338 kişi) kesinlikle katılmıyorum veya katılmıyorum, % 19,2'si (98 kişi) ne katılıyorum ne katılmıyorum cevabı vermiştir. Katılımcıların yalnız % 12,6'sı (64 kişi) katılıyorum veya kesinlikle katılıyorum cevabı vererek politikaların tutarlı olduğunu ifade etmiştir. Kıdemi 21 yıl ve üzeri olan katılımcıların verdiği cevaplar incelendiğinde %64,3'ünün (63 kişi) kesinlikle katılmıyorum veya katılmıyorum, %15,3'ünün (15 kişi) ne katılıyorum ne katılmıyorum ve %16,4'ünün (16 kişi) katılıyorum veya kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap verdiği görülmektedir.

Tablo 41: Katılımcıların “Eğitimde Yapılan Değişiklikler Tutarlıdır.” Önermesine Verdiği Cevap ile Çocuk Sayısı İlişkisi

	Korelasyon	Çocuk Sayısı
Eğitimde yapılan değişiklikler tutarlıdır.	İlişki Katsayısı	,142**
	Sig. (2-tailed)	,002
	N.	494

Eğitim alanında yapılan değişikliklerin tutarlı olup olmamasına ilişkin soruya verilen cevaplar ile çocuk sayısı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Çocuk sayısı arttıkça değişikliklerin tutarlı olduğuna ilişkin katılım düzeylerinin de artış gösterdiği, diğer bir ifadeyle daha çok çocuğu olan öğretmenlerin değişikliklerin tutarlı olduğuna ilişkin bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Çocuk sayısı azaldıkça katılmama oranı artmaktadır.

Tablo 42: Katılımcıların “Eğitimde Yapılan Değişiklikler Tutarlıdır.” Önermesine Verdiği Cevap ile Çocuk Sayısı İlişkisi

	Korelasyon	Okuyan Çocuk
Eğitimde yapılan değişiklikler tutarlıdır.	İlişki Katsayısı	-,120**
	Sig. (2-tailed)	,007
	N.	498

Benzer şekilde okuyan çocuk olma/olmama durumu ile politikaların tutarlılığına ilişkin algı arasında bir ilişki bulunmaktadır. Katılmıyorum veya kesinlikle katılmıyorum yönünde verilen cevaplarda okuyan çocuğu olmayanların ağırlığı artarken, katılıyorum

veya kesinlikle katılıyorum şeklinde verilen cevaplarda okuyan çocuğu olanların oranı artmaktadır.

Katılımcıların % 98,2'si (501 kişi) tarafından cevaplanan *“Eğitimde yapılan değişiklikler sistemlidir.”* şeklindeki benzer soruya ise yine benzer cevaplar alınmıştır.

Tablo 43: Katılımcıların “Eğitimde Yapılan Değişiklikler Sistemlidir.” Önermesine Verdiği Cevapların Dağılımı

	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Kesinlikle katılmıyorum	141	27,6	28,1	28,1
Katılmıyorum	193	37,8	38,5	66,7
Ne katılıyorum ne katılmıyorum	91	17,8	18,2	84,8
Katılıyorum	49	9,6	9,8	94,6
Kesinlikle katılıyorum	27	5,3	5,4	100,0
Toplam	501	98,2	100,0	
Boş cevap	9	1,8		
Genel Toplam	510	100,0		

Verilen cevaplara göre katılımcıların %65,4'ü (334 kişi) kesinlikle katılmıyorum veya katılmıyorum şeklinde cevap vererek reformların sistemli bir şekilde gerçekleşmediğini belirtmektedir. %17,8 (91 kişi) oranında katılımcı ne katılıyorum ne katılmıyorum şeklinde cevap verirken, %14,9 (76 kişi) oranında katılımcı katılıyorum veya kesinlikle katılıyorum diyerek değişikliklerin sistemli olduğunu belirtmektedir.

21 yıl ve üzeri kıdeme sahip katılımcıların %56,1'i (55 kişi) kesinlikle katılmıyorum veya katılmıyorum, %20,4'ü (20 kişi) ne katılıyorum ne katılmıyorum ve %20,4'ü (20 kişi) katılıyorum veya kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Yüksek kıdemli öğretmenlerin değişimlerin sistemli olduğuna ilişkin algısının genel cevaplara göre biraz daha olumlu olduğu görülmektedir.

Tablo 44: Katılımcıların “Eğitimde Yapılan Değişiklikler Sistemlidir.” Önermesine Verdiği Cevap ile Çocuk Sayısı İlişkisi

	Korelasyon	Çocuk Sayısı
Eğitimde yapılan değişiklikler sistemlidir.	İlişki Katsayısı	,143**
	Sig. (2-tailed)	,001
	N.	494

Eğitimde yapılan değişikliklerin sistemli olup olmadığını ortaya çıkarmaya yönelik sorulan soru ile çocuk sayısı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre çocuk sayısı arttıkça değişikliklerin sistemli olduğuna dair katılma eğilimi de artmaktadır. Kesinlikle katılmıyorum veya katılmıyorum cevaplarına doğru çocuk sayısı azalırken, katılıyorum veya kesinlikle katılıyorum cevaplarına doğru çocuk sayısı artış göstermektedir.

Tablo 45: Katılımcıların “Eğitimde Yapılan Değişiklikler Sistemlidir.” Önermesine Verdiği Cevap ile Okuyan Çocuk Sayısı İlişkisi

	Korelasyon	Okuyan Çocuk
Eğitimde yapılan değişiklikler sistemlidir.	İlişki Katsayısı	-,118**
	Sig. (2-tailed)	,008
	N.	500

Çocuk sayısı gibi okuyan çocuk durumu ile de soruya verilen cevaplar arasında bir ilişki bulunmakta olup bu ilişki negatif yönlüdür. Buna göre okuyan çocuğu olmayanların katılmama eğilimi daha belirgin iken, okuyan çocuğu olan öğretmenlerin daha çok eğitimde yapılan değişimlerin sistemli olduğuna yönelik kanaati bulunmaktadır.

Benzer şekilde katılımcılara politikalarda istikrarın başarı sağlayıp sağlamayacağını tespit etmek amacıyla “*Eğitim politikalarında başarı için istikrarlı uygulamalar gerekmektedir.*” önermesi verilmiş ve görüşleri istenmiştir. Bu sorunun sorulmasında amaç Türk eğitim sisteminin 1980 sonrası dönüşüme uyum sağlamanın ötesinde kendi içinde tutarlı ve sistemli bir yapıya sahip olmasının öğretmenler açısından taşıdığı anlamı ortaya çıkarmaktır.

Tablo 46: Katılımcıların “Eğitim Politikalarında Başarı İçin İstikrarlı Uygulamalar Gerekmetedir.” Önermesine Verdiği Cevapların Dağılımı

	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Kesinlikle katılmıyorum	10	2,0	2,0	2,0
Katılmıyorum	11	2,2	2,2	4,2
Ne katılıyorum ne katılmıyorum	23	4,5	4,6	8,8
Katılıyorum	146	28,6	29,1	37,8
Kesinlikle katılıyorum	312	61,2	62,2	100,0
Toplam	502	98,4	100,0	
Boş cevap	8	1,6		
Genel Toplam	510	100,0		

Katılımcıların yalnızca %4,2’si (21 kişi) kesinlikle katılmıyorum veya katılmıyorum % 4,5’i (23 kişi) ne katılıyorum ne katılmıyorum cevabı vermiştir. % 1,6 (8 kişi) oranında katılımcı herhangi bir cevap vermezken % 89,8 (458) oranında katılımcı ise katılıyorum veya kesinlikle katılıyorum cevabı vermiştir. Görüldüğü üzere katılımcılar sistemin başarısı ile istikrarı arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu düşünmektedir.

Kıdemi yüksek katılımcıların bu önermeye verdiği cevaplar incelendiğinde katılımcıların %7,1 (7 kişi)’inin kesinlikle katılmıyorum veya katılmıyorum, %4,1 (4 kişi)’inin ne katılıyorum ne katılmıyorum ve %86,8 (85 kişi)’inin katılıyorum veya kesinlikle katılıyorum cevabı verdiği görülmektedir.

Öğretmenlerin değişiklikleri takip etme durumu

Eğitim reformlarında öğretmenlerin reformları takip etme süreciyle ilgili bir araştırma (Duman vd., 2014: 615) öğretmen adaylarının çoğunun eğitimle ilgili reformları takip etmediğini, ancak kendi alanlarıyla ilgili reformları takip ettiklerini göstermektedir. Öğretmenler eğitim reformlarını takip etmeme gerekçeleri olarak vakit bulamama veya başka şeylerle ilgilenmeyi, kendi alanlarıyla ilgili gelişmeleri takip etme sebebi olarak ise gelecek kaygısı taşımalarını göstermiştir (Duman vd. 2014: 615).

Katılımcılara eğitim alanında yapılan değişiklikleri takip edip etmediklerini öğrenmek amacıyla benzer şekilde *“Eğitimle ilgili gelişmeleri düzenli olarak takip ediyorum.”* sorusu sorulmuş ve katılımcıların %97,8’inden (499 kişi) cevap alınmıştır.

Tablo 47: Katılımcıların “Eğitimle İlgili Gelişmeleri Düzenli Olarak Takip Ediyorum.” Önermesine Verdiği Cevapların Dağılımı

	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Kesinlikle katılmıyorum	9	1,8	1,8	1,8
Katılmıyorum	21	4,1	4,2	6,0
Ne katılıyorum ne katılmıyorum	63	12,4	12,6	18,6
Katılıyorum	207	40,6	41,5	60,1
Kesinlikle katılıyorum	199	39,0	39,9	100,0
Toplam	499	97,8	100,0	
Boş cevap	11	2,2		
Genel Toplam	510	100,0		

Katılımcıların %5,9’u (30 kişi) kesinlikle katılmıyorum ya da katılmıyorum şeklinde cevap vererek gelişmeleri takip etmediğini, % 79,6’sı (406 kişi) ise katılıyorum veya kesinlikle katılıyorum cevabı vererek gelişmeleri takip ettiğini ifade etmiştir. % 12,4 (63 kişi) oranında katılımcı ise ne katılıyorum ne katılmıyorum cevabı vermiştir. Kıdemi 21 yıl ve üzeri olan katılımcıların %10,2’si (10 kişi) kesinlikle katılmıyorum veya katılmıyorum cevabı verirken, %68,3’ü (67 kişi) katılıyorum veya kesinlikle katılıyorum cevabı vererek gelişmeleri takip ettiğini ifade etmiştir. %19,4 (19 kişi) oranında katılımcı ise ne katılıyorum ne katılmıyorum cevabı vererek herhangi bir kanaatte bulunmamıştır. Kıdemi yüksek öğretmenlerin gelişmeleri takip etme oranlarının katılımcıların geneline göre daha düşük olduğu görülmektedir.

Reform -sorun ilişkisine ilişkin algı

Çalışmanın giriş bölümünde kamu yönetimi alanında yapılan değişimlerin sorun reform ilişkisi çerçevesinde gerçekleşirken, 1980 sonrası süreçte bu ilişkinin tam kurulamadığı

ifade edilmiştir. Bu kapsamda katılımcılara *“Eğitim alanında yapılan değişikliklerin eğitim sorunlarını çözeceğine inanıyorum.”* önermesi verilmiş ve yapılan değişimlerin sorunlarla ilgisine ilişkin algı ortaya çıkarılmak istenmiştir. İlgili soruya katılımcıların %98,2’si (501 kişi) cevap vermiştir.

Tablo 48: Katılımcıların “Eğitim Alanında Yapılan Değişikliklerin Eğitim Sorunlarını Çözeceğine İnanıyorum.” Önermesine Verdiği Cevapların Dağılımı

	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Kesinlikle katılmıyorum	129	25,3	25,7	25,7
Katılmıyorum	137	26,9	27,3	53,1
Ne katılıyorum ne katılmıyorum	145	28,4	28,9	82,0
Katılıyorum	61	12,0	12,2	94,2
Kesinlikle katılıyorum	29	5,7	5,8	100,0
Toplam	501	98,2	100,0	
Boş cevap	9	1,8		
Genel Toplam	510	100,0		

Katılımcıların %52,2’si (266 kişi) kesinlikle katılmıyorum veya katılmıyorum şeklinde cevap verirken, %28,4’ü (145 kişi) ne katılıyorum ne katılmıyorum, %17,7’si (90 kişi) katılıyorum veya kesinlikle katılıyorum cevabı vermiştir. Verilen cevaplardan görüldüğü üzere katılımcıların yarıdan fazlası yapılan değişikliklerle sorunlar arasında bir ilişki olmadığını düşünmektedir.

Tablo 49: Katılımcıların “Eğitim Alanında Yapılan Değişikliklerin Eğitim Sorunlarını Çözeceğine İnanıyorum.” Önermesine Verdiği Cevap ile Kıdem İlişkisi

	Korelasyon	Kıdem
Eğitim alanında yapılan değişikliklerin eğitim sorunlarını çözeceğine inanıyorum.	İlişki Katsayısı	-,105*
	Sig. (2-tailed)	,018
	N.	499

Öğretmenlerin sahip olduğu kıdem ile eğitim alanında yapılan değişikliklerin sorunları çözeceğine dair inançları arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Kıdem arttıkça öğretmenlerin sorunların çözümüne yönelik inançlarının azaldığı görülmektedir. Katılma yönündeki cevapların yakın zamanda çalışmaya başlamış öğretmenler tarafından daha çok verildiği görülmektedir. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin %64,5'i (60 kişi) kesinlikle katılmıyorum veya katılmıyorum ve %20,4'ü (20 kişi) ne katılıyorum ne katılmıyorum cevabı vermiştir. Kıdemi yüksek katılımcıların yalnızca %13,3'ü (13 kişi) katılıyorum veya kesinlikle katılıyorum cevabı vermiştir. Bu katılımcıların sorunların mevcut değişikliklerle çözüleceğine ilişkin beklentilerinin katılımcıların geneline göre daha düşük olduğu görülmektedir.

Eğitimdeki değişimlerin dönüşüm kavramları ile ilişkisine yönelik algı

Araştırmanın bu bölümünde katılımcıların eğitimde dönüşümün temel kavramlarına yönelik algıları ortaya çıkarılmak istenmiştir. Bu çerçevede katılımcılara **“Türkiye’de Eğitim sisteminde yapılan değişiklikler aşağıdaki kavramlardan hangisi ile açıklanabilir?”** sorusu sorulmuş ve “Küreselleşme” “Özelleştirme”, “Yerindenleşme” ve “Demokratikleşme” seçenekleri verilerek bir veya daha fazla seçeneği işaretlemeleri istenmiştir.

Tablo 50: Katılımcıların “Türkiye’de Eğitim Sisteminde Yapılan Değişiklikler Aşağıdaki Kavramlardan Hangisi ile Açıklanabilir?” Sorusuna Verdiği Cevapların Dağılımı

	Sayı	Yüzde
Küreselleşme	194	%31,5
Özelleştirme	207	%33,7
Yerindenleşme	89	%14,5
Demokratikleşme	125	%20,3
Toplam	615	%100,0

Katılımcıların toplamda 615 seçeneği işaretlediği soruda toplam cevapların içinde %33,7 (207 kişi) oranında Özelleştirme, %31,5 oranında (194 kişi) Küreselleşme,

%20,3 oranında (125 kişi) Demokratikleşme ve %14,5 oranında (89 kişi) Yerindenleşme cevabı verilmiştir.

21 yıl ve üzeri kıdeme sahip 98 öğretmen ise mevcut soruda toplam 128 seçeneği işaretlemiştir. Öğretmenlerin %43,3'ü (55 kişi) Özelleştirme, % 23,4'ü (30 kişi) Küreselleşme, %20,3'ü (26 kişi) Demokratikleşme ve %13,3'ü (17 kişi) Yerindenleşme şeklinde cevap vermiştir. Görüldüğü üzere kıdemi yüksek katılımcıların özelleştirme seçeneğine verdiği cevapların oranı daha yüksektir.

1980 sonrasında kamu yönetim yapısına yönelik eleştirilerin başında bürokratik ve hantal yapı gelmektedir. Eğitim alanında bürokratik yapıya ilişkin algıyı ölçmek amacıyla **“MEB işlemlerini bürokratik şekilde gerçekleştirmektedir.”** sorusu sorulmuştur. Katılımcıların %97,5'i (497 kişi) soruyu cevaplamıştır.

Tablo 51: Katılımcıların “MEB İşlemlerini Bürokratik Şekilde Gerçekleştirmektedir.” Önermesine Verdiği Cevapların Dağılımı

	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Kesinlikle katılmıyorum	58	11,4	11,7	11,7
Katılmıyorum	84	16,5	16,9	28,6
Ne katılıyorum ne katılmıyorum	182	35,7	36,6	65,2
Katılıyorum	87	17,1	17,5	82,7
Kesinlikle katılıyorum	86	16,9	17,3	100,0
Toplam	497	97,5	100,0	
Boş cevap	13	2,5		
Genel Toplam	510	100,0		

İlgili soruya katılımcılar tarafından net bir cevap verilmediği görülmektedir. Katılımcıların % 27,9'u (142 kişi) kesinlikle katılmıyorum veya katılmıyorum cevabı verirken, % 34'ü (173 kişi) katılıyorum veya kesinlikle katılıyorum cevabı vermiştir. Katılımcıların %35,7'si (182 kişi) ise ne katılıyorum ne katılmıyorum cevabı vererek

belli bir kanaatte bulunmamıştır. 21 yıl ve üzeri katılımcıların verdiği cevaplar da benzer şekildedir.

1980 sonrası dönüşümün temel kavramlarından biri de özelleştirme. Bu kapsamda öğretmenlere özelleştirme uygulamalarıyla ilgili algılarını ölçmek amacıyla **“Özel okulların teşviki eğitim sorunlarının çözülmesi için gerekli bir yöntemdir.”** Önermesi verilmiştir.

Tablo 52: Katılımcıların “Özel Okulların Teşviki Eğitim Sorunlarının Çözülmesi İçin Gerekli Bir Yöntemdir.” Önermesine Verdiği Cevapların Dağılımı

	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Kesinlikle katılmıyorum	137	26,9	27,2	27,2
Katılmıyorum	101	19,8	20,1	47,3
Ne katılıyorum ne katılmıyorum	106	20,8	21,1	68,4
Katılıyorum	119	23,3	23,7	92,0
Kesinlikle katılıyorum	40	7,8	8,0	100,0
Toplam	503	98,6	100,0	
Boş cevap	7	1,4		
Genel Toplam	510	100,0		

Katılımcıların %46,5'i özel okulların eğitim sorunlarını çözemeyeceği yönünde kesinlikle katılmıyorum veya katılmıyorum ve %20,8'i (106 kişi) ne katılıyorum ne katılmıyorum cevabı vermiştir. %31,1 (159 kişi) oranında öğretmen ise katılıyorum veya kesinlikle katılıyorum cevabı vererek özel okulların teşviki ile eğitim alanında yaşanan sorunların çözülebileceğini ifade etmiştir.

Tablo 53: Katılımcıların “Özel Okulların Teşviki Eğitim Sorunlarının Çözülmesi İçin Gerekli Bir Yöntemdir.” Önermesine Verdiği Cevap ile Yaş İlişkisi

	Korelasyon	Yaş
Özel okulların teşviki eğitim sorunlarının çözülmesi için gerekli bir yöntemdir.	İlişki Katsayısı	-,130**
	Sig. (2-tailed)	,004
	N.	500

Sorunların çözümünde özel okulların etkili bir yöntem olup olmadığına ilişkin soruya katılımcıların yaşları çerçevesinde anlamlı düzeyde farklı cevaplar verdiği görülmektedir. Bu iki seçenek arasındaki anlamlı ilişkinin yönü negatif olup öğretmenlerin yaşları ilerledikçe katılma eğilimlerinin azaldığı görülmektedir. Öğretmenlerin yaşları azaldıkça özel okulların sorunları çözeceğine ilişkin kanaatleri artış göstermektedir.

Tablo 54: Katılımcıların “Özel Okulların Teşviki Eğitim Sorunlarının Çözülmesi İçin Gerekli Bir Yöntemdir.” Önermesine Verdiği Cevap ile Kıdem İlişkisi

	Korelasyon	Kıdem
Özel okulların teşviki eğitim sorunlarının çözülmesi için gerekli bir yöntemdir.	İlişki Katsayısı	-,166**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N.	501

Kıdem ile verilen cevaplar arasında da negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin kıdemleri arttıkça özel okullarla ilgili görüşleri katılmama seçeneklerinde yoğunlaşırken, daha az kıdemi olanlarda katılma eğilimi artmaktadır. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip katılımcıların ise %60,2’si (59 kişi) kesinlikle katılmıyorum veya katılmıyorum şeklinde cevap vermiştir. %13,3’ü (13 kişi) ne katılıyorum ne katılmıyorum cevabı verirken, %23,5’i (23 kişi) katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum cevabı vermiştir. Kıdemi yüksek öğretmenlerin özel okullarla sorunların çözüleceğine ilişkin beklentisinin daha düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 55: Katılımcıların “Özel Okulların Teşviki Eğitim Sorunlarının Çözülmesi İçin Gerekli Bir Yöntemdir.” Önermesine Verdiği Cevap ile Medeni Durum İlişkisi

	Korelasyon	Medeni durum
Özel okulların teşviki eğitim sorunlarının çözülmesi için gerekli bir yöntemdir.	İlişki Katsayısı	,183**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N.	497

Medeni durum ile özel okullarla ilgili soruya verilen cevap arasında da pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre, evli öğretmenler katılmıyorum veya kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevap verirken bekâr öğretmenlerin katılıyorum veya kesinlikle katılıyorum eğilimlerinin daha fazla olduğu görülmektedir. Görece genç ve bekâr öğretmenlerin özel okulları sorunların çözümü için bir alternatif olarak gördükleri görülmektedir.

Katılımcılara 1980 sonrası kavramlarından biri olan demokrasinin eğitim sistemine yansımaları ölçmek amacıyla “*Bakanlık teşkilatı 1980 öncesine göre daha demokratik bir yapıya kavuşmuştur.*” önermesi ile ilgili görüşleri sorulmuş ve %97,8 (499 kişi) oranında cevap alınmıştır.

Tablo 56: Katılımcıların “Bakanlık Teşkilatı 1980 Öncesine Göre Daha Demokratik Bir Yapıya Kavuşmuştur.” Önermesine Verdiği Cevapların Dağılımı

	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Kesinlikle katılmıyorum	72	14,1	14,4	14,4
Katılmıyorum	86	16,9	17,2	31,7
Ne katılıyorum ne katılmıyorum	194	38,0	38,9	70,5
Katılıyorum	87	17,1	17,4	88,0
Kesinlikle katılıyorum	60	11,8	12,0	100,0
Toplam	499	97,8	100,0	
Boş cevap	11	2,2		
Genel Toplam	510	100,0		

Demokrasi ile ilgili soruya katılımcıların % 31,0'i (158 kişi) kesinlikle katılmıyorum veya katılmıyorum, %38'i (194 kişi) ne katılıyorum ne katılmıyorum, % 28,9'u (147 kişi) ise katılıyorum veya kesinlikle katılıyorum cevabı vermiştir. Görüldüğü üzere katılımcılar eğitimin demokratikleşmesi konusunda net bir yorumda bulunmamıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasında demokrasi kavramına atfedilen anlam da etkili olmaktadır. Bürokrasinin azaltılmasıyla ilgili soru da dikkate alındığında eğitim alanında dönüşüm kavramlarının hayata geçirilmesine yönelik olumlu bir kanaat bulunmadığı görülmektedir.

Tablo 57: Katılımcıların “Bakanlık Teşkilatı 1980 Öncesine Göre Daha Demokratik Bir Yapıya Kavuşmuştur.” Önermesine Verdiği Cevap ile Kıdem İlişkisi

	Korelasyon	Kıdem
Bakanlık teşkilatı 1980 öncesine göre daha demokratik bir yapıya kavuşmuştur.	İlişki Katsayısı	-,097*
	Sig. (2-tailed)	,030
	N.	497

1980 öncesi ile sonrası Bakanlık yapısının demokrasi kavramı çerçevesinde ele alındığı soruya katılımcıların verdiği cevapların kıdemleri çerçevesinde farklılaştığı görülmektedir. Kıdemi yüksek olan öğretmenler Bakanlığın 1980 öncesine göre daha demokratik olmadığını düşünürken, kıdemi daha düşük öğretmenlerin daha demokratik olduğu şeklinde cevaplarının yoğunlaştığı görülmektedir. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin %53,1'i (52 kişi) kesinlikle katılmıyorum veya katılmıyorum, %17,3'ü (17 kişi) ne katılıyorum ne katılmıyorum ve % 26,5'i (26 kişi) katılıyorum veya kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir.

Eğitim yapısının demokratikleşmesi yanında demokrasi kavramı çerçevesinde sorulması önem arz eden bir diğer soru eğitim müfredatının ne ölçüde demokratik olduğudur. Bu amaçla katılımcılara “*Eğitim müfredatı 1980 öncesine göre daha demokratik bir içeriğe kavuşmuştur.*” sorusu sorularak cevap vermeleri istenmiştir.

Tablo 58: Katılımcıların “Eğitim Müfredatı 1980 Öncesine Göre Daha Demokratik Bir İçeriğe Kavuşmuştur.” Önermesine Verdiği Cevapların Dağılımı

	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Kesinlikle katılmıyorum	75	14,7	15,2	15,2
Katılmıyorum	108	21,2	21,8	37,0
Ne katılıyorum ne katılmıyorum	182	35,7	36,8	73,7
Katılıyorum	73	14,3	14,7	88,5
Kesinlikle katılıyorum	57	11,2	11,5	100,0
Toplam	495	97,1	100,0	
Boş cevap	15	2,9		
Genel Toplam	510	100,0		

Katılımcıların %35,9’u (183 kişi) kesinlikle katılmıyorum veya katılmıyorum, %35,7’si (182 kişi) ne katılıyorum ne katılmıyorum ve % 25,5’i (130 kişi) katılıyorum veya kesinlikle katılıyorum cevabı vermiştir. % 2,9 (15 kişi) oranında katılımcı ise soruya cevap vermemiştir. Yine diğer soruyla paralel bir şekilde katılımcılar net bir şekilde eğitim müfredatının demokratik bir nitelik kazandığını ifade edememekte, cevaplar bir kanaatte yoğunlaşmamaktadır.

Tablo 59: Katılımcıların “Eğitim Müfredatı 1980 Öncesine Göre Daha Demokratik Bir İçeriğe Kavuşmuştur.” Önermesine Verdiği Cevap ile Yaş İlişkisi

	Korelasyon	Yaş
Eğitim müfredatı 1980 öncesine göre daha demokratik bir içeriğe kavuşmuştur.	İlişki Katsayısı	-,136**
	Sig. (2-tailed)	,002
	N.	493

Öğretmenlerin eğitim müfredatının demokratikleşmesine ilişkin katılma durumları ile yaşları arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Yaş düzeyi arttıkça katılmıyorum veya kesinlikle katılmıyorum cevapları artarken, düşük yaş kategorisinde bulunan öğretmenlerin müfredatın daha demokratik olduğu görüşüne katılma eğilimlerinin fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 60: Katılımcıların “Eğitim Müfredatı 1980 Öncesine Göre Daha Demokratik Bir İçeriğe Kavuşmuştur.” Önermesine Verdiği Cevap ile Kıdem İlişkisi

	Korelasyon	Kıdem
Eğitim müfredatı 1980 öncesine göre daha demokratik bir içeriğe kavuşmuştur.	İlişki Katsayısı	-,140**
	Sig. (2-tailed)	,002
	N.	493

Eğitim yapısının demokratikleşmesine ilişkin soruya paralel şekilde müfredatın 1980 sonrasında demokratikleşmesine ilişkin soruya verilen cevaplarla da öğretmenlerin kıdemleri arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Katılımcıların kıdemleri arttıkça müfredatın demokratikleşmesine ilişkin görüşleri olumsuz yönde olurken, daha az kıdeme sahip olanlar daha demokratik bir müfredat yapısı olduğu yönünde kanaate sahiptir. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip 98 öğretmenin %55,1'i (54 kişi) kesinlikle katılmıyorum veya katılmıyorum ve %22,4'ü (22 kişi) ne katılıyorum ne katılmıyorum cevabı vermiştir. Katılımcıların yalnız %18,3'ü (18 kişi) katılıyorum veya kesinlikle katılıyorum cevabı vererek müfredatın daha demokratik bir içeriğe kavuştuğunu belirtmiştir.

Verilen cevaplardan görüldüğü üzere 1980 sonrası için gerek yapısal gerekse müfredat yönünden demokratik bir değişim olduğuna ilişkin görüşler düşük yaş kategorisinde yer alan ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerde fazlaşıyor, yaş kategorisi büyüdükçe ve kıdem arttıkça eğitim sisteminin demokratikleşmediği yönündeki görüş artış göstermektedir.

1980 sonrası dönüşümün kavramlarından biri olan yönetişimi ve yine aynı şekilde demokratikleşmeyi ölçmek amacıyla katılımcılara **“Eğitimle ilgili kararlara katılmama imkan verilmektedir.”** şeklinde bir önerme verilmiş, cevap vermeleri istenmiştir. Katılımcıların %96,7'si (493 kişi) soruya herhangi bir cevap vermiştir.

Tablo 61: Katılımcıların “Eğitimle İlgili Kararlara Katılmama İmkân Verilmektedir.” Önermesine Verdiği Cevapların Dağılımı

	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Kesinlikle katılmıyorum	107	21,0	21,7	21,7
Katılmıyorum	123	24,1	24,9	46,7
Ne katılıyorum ne katılmıyorum	166	32,5	33,7	80,3
Katılıyorum	56	11,0	11,4	91,7
Kesinlikle katılıyorum	41	8,0	8,3	100,0
Toplam	493	96,7	100,0	
Boş cevap	17	3,3		
Genel Toplam	510	100,0		

Katılımcıların %45,1'i (230 kişi) katılmıyorum veya kesinlikle katılmıyorum, % 32,5'i ne katılıyorum ne katılmıyorum ve % 19'u (97 kişi) katılıyorum veya kesinlikle katılıyorum cevabı vermiştir. Görüldüğü üzere katılımcılar karar süreçlerine yeterli düzeyde katıldıklarını belirtmemekte, katılımcıların yarıya yakını kararlara katılamadığını ifade etmektedir.

Tablo 62: Katılımcıların “Eğitimle İlgili Kararlara Katılmama İmkân Verilmektedir.” Önermesine Verdiği Cevap ile Çocuk Sayısı İlişkisi

	Korelasyon	Çocuk Sayısı
Eğitimle ilgili kararlara katılmama imkan verilmektedir.	İlişki Katsayısı	,090*
	Sig. (2-tailed)	,046
	N.	487

Eğitimle ilgili kararlara katılım sorusuna verilen cevaplar ile çocuk sayısı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmakta olup çocuk sayısı arttıkça katılma yönünde olumlu eğilimin de artış gösterdiği görülmektedir. Çocuğu olmayan ya da düşük sayıda çocuğu olanların kararlara katılma imkânları olmadığını düşündükleri görülmektedir.

Tablo 63: Katılımcıların “Eğitimle İlgili Kararlara Katılmama İmkân Verilmektedir.” Önermesine Verdiği Cevap ile Kıdem İlişkisi

	Korelasyon	Kıdem
Eğitimle ilgili kararlara katılmama imkân verilmektedir.	İlişki Katsayısı	,090*
	Sig. (2-tailed)	,046
	N.	487

Benzer şekilde kıdem ile eğitim kararlarına katılma sorusuna verilen cevaplar arasında da pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre kıdem arttıkça eğitim kararlarında söz sahibi olma algısı da artmaktadır. Daha düşük kıdemi olanların cevaplarının katılmama seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin %49’u (48 kişi) kesinlikle katılmıyorum veya katılmıyorum, %33,7’si (33 kişi) ne katılıyorum ne katılmıyorum ve %15,3’ü (15 kişi) katılıyorum veya kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir.

Eğitimde adem-i merkeziyetçiliğin ne ölçüde hayata geçirildiğini ortaya koymak amacıyla “*Eğitimde 1980 sonrasında okullara daha fazla yetki verilmiştir.*” şeklinde verilen önermeye katılımcıların %97,5’i (497 kişi) cevap vermiştir.

Tablo 64: Katılımcıların “Eğitimde 1980 Sonrasında Okullara Daha Fazla Yetki Verilmiştir.” Önermesine Verdiği Cevapların Dağılımı

	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Kesinlikle katılmıyorum	87	17,1	17,5	17,5
Katılmıyorum	115	22,5	23,1	40,6
Ne katılıyorum ne katılmıyorum	187	36,7	37,6	78,3
Katılıyorum	62	12,2	12,5	90,7
Kesinlikle katılıyorum	46	9,0	9,3	100,0
Toplam	497	97,5	100,0	
Boş cevap	13	2,5		
Genel Toplam	510	100,0		

Katılımcıların %39,6'sı (202 kişi) kesinlikle katılmıyorum veya katılmıyorum, %36,7'si (187 kişi) ne katılıyorum ne katılmıyorum ve %21,2'si (108 kişi) katılıyorum veya kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Katılımcıların %2,5'i (13 kişi) soruya cevap vermemiştir. Öğretmenlerin bu soruda da belli bir kanaatte bulunmadıkları, Bakanlığın okullarda yetki artırılmasıyla ilgili olumlu bir eğilim göstermediği görülmektedir.

Tablo 65: Katılımcıların “Eğitimde 1980 Sonrasında Okullara Daha Fazla Yetki Verilmiştir.” Önermesine Verdiği Cevap ile Yaş İlişkisi

	Korelasyon	Yaş
Eğitimde 1980 sonrasında okullara daha fazla yetki verilmiştir	İlişki Katsayısı	-,160**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N.	494

Katılımcıların yaşları ile mevcut soru korelasyon analizine tabi tutulduğunda okullara 1980 sonrasında yetki verildiğine yönelik cevapların yaş azaldıkça artış gösterdiği, yaş kategorisi büyüdükçe yetki verilmediği yönünde kanaatin ağırlık kazandığı görülmektedir. Özetle adem-i merkeziyetçilikle ilgili bu soruya katılımcıların yaşları çerçevesinde verdiği cevapların negatif yönlü ilişkili olduğu görülmüştür.

Tablo 66: Katılımcıların “Eğitimde 1980 Sonrasında Okullara Daha Fazla Yetki Verilmiştir.” Önermesine Verdiği Cevap ile Kıdem İlişkisi

	Korelasyon	Kıdem
Eğitimde 1980 sonrasında okullara daha fazla yetki verilmiştir	İlişki Katsayısı	-,161**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N.	495

Yukarıdaki tabloda yer alan analiz sonuçlarından görüldüğü üzere yaş ile paralel şekilde öğretmenlerin kıdemleriyle verilen cevaplar arasında da negatif yönlü bir ilişki bulunmakta olup kıdem yükseldikçe öğretmenlerin adem-i merkezileşmeyle ilgili

olumsuz kanaatleri yaygınlık göstermektedir. Daha az kıdemi olan katılımcıların adem-i merkezîyetçi bir eğitim sistemi olduğuyula ilgili fikirleri daha yaygındır. Yaş azaldıkça yetki verildiğine ilişkin eğilim artmaktadır. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip katılımcıların %53,1'i (52 kişi) kesinlikle katılmıyorum veya katılmıyorum ve %28,6'sı (28 kişi) ne katılıyorum ne katılmıyorum cevabı vermiştir. Katılımcıların yalnızca %15,3'ü katılıyorum veya kesinlikle katılıyorum cevabı vererek 1980 sonrasında okullara daha fazla yetki verildiğini ifade etmiştir.

Katılımcılardan “*Eğitim sisteminde meydana gelen değişikliklerin sebeplerinden biri de küreselleşmedir.*” önermesine ilişkin görüşleri istenmiştir.

Tablo 67: Katılımcıların “Eğitim Sisteminde Meydana Gelen Değişikliklerin Sebeplerinden Biri De Küreselleşmedir.” Önermesine Verdiği Cevapların Dağılımı

	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Kesinlikle katılmıyorum	47	9,2	9,3	9,3
Katılmıyorum	63	12,4	12,5	21,9
Ne katılıyorum ne katılmıyorum	165	32,4	32,8	54,7
Katılıyorum	144	28,2	28,6	83,3
Kesinlikle katılıyorum	84	16,5	16,7	100,0
Toplam	503	98,6	100,0	
Boş cevap	7	1,4		
Genel Toplam	510	100,0		

Katılımcıların % 21,6'sı (110 kişi) kesinlikle katılmıyorum veya katılmıyorum, % 32,4'ü (165 kişi) ne katılıyorum ne katılmıyorum % 44,7'si (228 kişi) ise katılıyorum veya kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Görüldüğü üzere katılımcıların yaklaşık yarısı küreselleşmenin eğitim sistemini etkilediğini düşünmektedir. Benzer şekilde 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin %24,5'i (24 kişi) kesinlikle katılmıyorum veya katılmıyorum, %27,6'sı (27 kişi) ne katılıyorum ne katılmıyorum ve %46'sı (45 kişi) katılıyorum veya kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir.

Katılımcılara son olarak *“Eğitimdeki değişiklikler neoliberal politikalara uygundur.”* önermesi verilmiş ve %96,7 (493 kişi) oranında cevap alınmıştır.

Tablo 68: Katılımcıların “Eğitimdeki Değişiklikler Neoliberal Politikalara Uygundur.” Önermesine Verdiği Cevapların Dağılımı

	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Kesinlikle katılmıyorum	54	10,6	11,0	11,0
Katılmıyorum	68	13,3	13,8	24,7
Ne katılıyorum ne katılmıyorum	259	50,8	52,5	77,3
Katılıyorum	69	13,5	14,0	91,3
Kesinlikle katılıyorum	43	8,4	8,7	100,0
Toplam	493	96,7	100,0	
Boş cevap	17	3,3		
Genel Toplam	510	100,0		

Katılımcıların % 23,9’u (122 kişi) kesinlikle katılmıyorum veya katılmıyorum, %21,8’i (112 kişi) katılıyorum veya kesinlikle katılıyorum cevabı vermiştir. % 50,8’i (259 kişi) ise soruyu ne katılıyorum ne katılmıyorum şeklinde cevaplamıştır. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin %29,6’sı (29 kişi) kesinlikle katılmıyorum veya katılmıyorum, %44,9’u (44 kişi) ne katılıyorum ne katılmıyorum ve %22,4’ü (22 kişi) katılıyorum veya kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vermiştir. Verilen cevaplardan katılımcıların yalnızca %21,8’inin neoliberal politikalarla eğitim politikaları arasında ilişki kurduğu görülmektedir.

3.4. ULUSLARARASI KURULUŞLAR VE REFORM ÇABALARI

Dünya Bankası, IMF, UNESCO ve OECD gibi neoliberal küreselleşme modelini benimsemiş kuruluşlar, son dönemde eğitiminin özelleşmesi ve adem-i merkezileşmesi, eğitim kalitesini belirlemek için öğrenci, okul ve öğretmen düzeyinde akademik başarı testleri yapılması ile eğitim standartları belirlenmesi konuları üzerinde çalışmaktadır (Torres, 2009: 15). 1980 sonrasında etkinlikleri artan bu kuruluşlardan Avrupa Birliği,

Dünya Bankası, UNICEF ve OECD eğitim politikaları sebebiyle çalışma açısından önem taşımaktadır.

AB eğitim politikasının temel amacı üye ülkeler arasında karşılıklı anlayışı özendirerek Avrupalılık bilinci aşılacak ve tüm öğrenci ve öğretmenleri eğiterek AR-GE alanlarına üyelerin aktif katılımını sağlamaktır (Sağlam vd., 2011: 91). Genel eğitimde ulusallık ve karışmama, mesleki eğitimde ise işbirliği ve uyumlaştırma anlayışı çerçevesinde bir politika yürütmektedir (Aypay, 2015: 194). Çok dilli ve kültürlü bir Avrupa için en önemli nokta olarak eğitim görülmektedir (Aypay, 2015: 196). Asgari ölçütler belirlenmesi suretiyle ülkelerin eğitim sistemlerine genellikle müdahale edilmemektedir. AB Sokrates, Leonardo Da Vinci ve Youth gibi eğitim programları geliştirmiştir.

Türkiye AB'ye uyum sürecinde niteliksel sorunlar, okullaşma oranlarının düşüklüğü, eğitim harcamalarının yetersizliği, öğretmen yetiştirme gibi sorunlar yaşamaktadır (Sağlam vd., 2011: 105). AB'ye üyelik sürecinde Türk eğitim sisteminin sorunları şu şekilde ifade edilebilir (Gedikoğlu, 2005: 74-75):

- Partiler üstü eğitim politikası oluşturulmaması,
- Eğitimin devlet bütçesinden yeterli payı alamaması,
- Kırdan kente göç ve fırsat eşitsizliği,
- Eğitim sisteminin ezbere dayalı oluşu,
- Öğretmen yetiştirmede yaşanan sorunlar,
- Yabancı dil eğitimi sorunu.

AB'nin Türk eğitim sisteminden beklentileri ise şu şekilde ifade edilebilir (Akyüz, 2013: 428):

- Eğitimde yerelleşme (Adem-i merkeziyet),
- Okul yönetimlerinde demokratikleşme ve katılım,
- Öğretmen niteliği ve motivasyonunda artış,
- Eğitim ve öğretimi nicelik ve nitelik olarak geliştirme,
- Eğitimde fırsat eşitliğini bozucu faktörleri ortadan kaldırma,
- Anadilde eğitim,
- Azınlık ve yabancı okullara destek,

- AB vatandaş profiline uygun program, ders ve kitaplar.

Dünya Bankası, eğitimle ilgili elli yıldır çalışmalara devam etmektedir (Aypay, 2013: 235). Kuruluşundan bu yana okulların yapımı, ortaöğretime destek, mesleki ve teknik eğitim, yaygın eğitim ve yakın zamanlarda da temel eğitim ve eğitim kalitesini içeren politikalara öncelik vermiştir (Torres, 2009: 33). Dünya Bankasının hedefleri 2000 yılında herkes için kaliteli eğitim, 2005 yılında herkes için eğitim ve bilgi ekonomisi için eğitim ve 2020 yılında ise herkes için öğrenmedir. Herkes için öğrenme temalı son hedefin hayata geçirilmesinde özel sektörün eğitim sistemi içine alınması, işgücü piyasasıyla bağlantının sağlanması ve cinsiyet eşitliğine vurgu yapılmaktadır (Aypay, 2015:237).

Dünya Bankası tarafından yayımlanan “Türkiye’nin Okullarında Mükemmelliyeti Sağlamak” Raporu’nda Türkiye’de eğitimin 2003 yılından itibaren olumlu bir gelişme gösterdiği ifade edilerek meydana gelen gelişme sosyoekonomik ilerleme ve eğitim hizmetlerinin etkililiğindeki artışa bağlanmaktadır ve hükümet eğitim politikalarının iyileşmeye katkı sağladığı ifade edilmektedir. (Worldbank, 2014: 18-19) Ancak iyileşmelere rağmen Türkiye’nin OECD ülkelerine göre çok gerilerde kaldığı, bunu artırmaya yönelik çalışmalar yapması gerektiği belirtilmektedir. Bunun sağlanmasında bütçesel özerkliğin artırılması, kişi başı mali eşitliğin iyileştirilmesi, eğitim yönetim ve bilgi sisteminin güçlendirilmesi, öğrenme sonuçlarının düzenli ölçülerek rapor edilmesi, hesap verebilirliğin ve karar vermede yerelleşmenin sağlanması, reformların bir bütünlük içinde ele alınarak uygulanması, reform programlarının zamanlama ve sıralamasının dikkate alınması gerekli görülmektedir (Worldbank, 2014: 18-21).

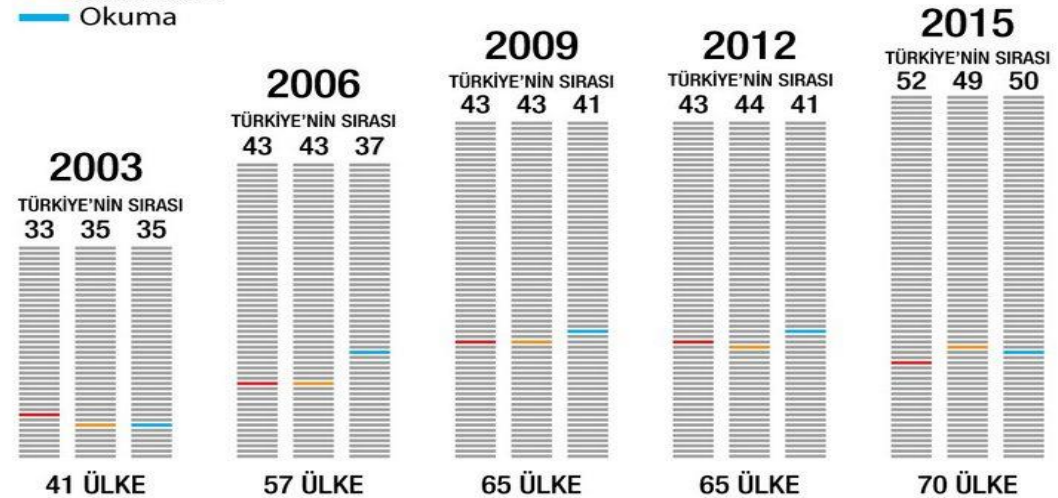
UNICEF, çocuk hakları, sağlığı, barınması ve eğitimi, öğretmen eğitimi ve sınıf araç gereçlerinin temini gibi alanlarda faaliyet göstermektedir. Öncelikli konuları erken çocukluk gelişimi ve okula hazır olma, eğitime eşit erişim ve evrensel ilköğretim, ilköğretim ve ortaöğretim kalitesinin yükseltilmesi, acil durumlarda ve kriz sonrasında eğitim, kız çocuklarının eğitimi ve cinsiyet eşitliğidir (Aypay, 2015:242). UNICEF tarafından 2017 yılında yayımlanan “Geleceği Kurma: Çocuklar ve Zengin Ülkelerde Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri” Raporu’nda Türkiye çocuk refahına ilişkin sonuçlarda 41 ülkede 36. sırada yer alırken, eğitim kalitesi kategorisinde sonuncu olmuştur (DW, 2018).

OECD ülkelere kurallar koymak yerine eğitim programlarını şekillendirme konusunda tartışma, araştırma ve analiz yapmayı tercih etmektedir (Aypay, 2015: 224). “Bir Bakışta Eğitim” (Education at a Glance) ülkeler arası karşılaştırmaların yapıldığı bir yayındır.

Eğitim alanında en önemli etki OECD tarafından yapılan PISA sonuçlarında kendini göstermektedir. Bu sonuçlar politika yapıcılara da önemli ölçüde fikir verici ve yol gösterici olmaktadır. PISA verilerinin eğitim sisteminde edinilen bilgileri değil, bu bilgilerin uygulamasını ölçtüğünü ve değerlendirmelerde örneklem seçimi, soruların yanlış çevrilmesi, yaş grubu esas alınarak eğitim durumları arasındaki farkın gözden kaçırılması gibi (Gür ve Çelik, 2009: 37-38) sonuçları önemli ölçüde etkileyecek istatistiki yöntem sorunları olduğunu ifade edenler bulunmaktadır. Ayrıca bu sınavlarla ülkelere verilen reform mesajlarının asıl amacının daha rekabetçi bir ekonomiye hizmet edecek yarışçı bir eğitim anlayışı (Çelebi vd., 2014: 33) olduğunu ileri sürerek sistemi eleştirenler bulunmakla birlikte analizler karşılaştırmalı veri sunması bakımından önemlidir. 2003 yılından itibaren eğitimle ilgili başarı grafiğini gösteren bu araştırmada Türkiye’nin ortalama aldığı puanlar ve sıralaması şu şekildedir:

2003-2015 PISA MATEMATİK, FEN VE OKUMA ALANLARINDA TÜRKİYE’NİN SIRALAMASI

— Fen
— Matematik
— Okuma



PISA 2015 Sonuçları, 2017.

Türkiye 2015 verileri açısından fen bilimlerinde 2003 yılının gerisine düşerken matematik ve okuma alanlarında tüm yılların gerisinde kalmıştır (ESAGEV, 2017). Yine benzer bir karşılaştırmalı veri sunan TIMSS ise matematik ve fen bilimleri ile ilgili değerlendirme içermekte olup Türkiye'nin bu veriler açısından da iç açıcı sonuçlara sahip olmadığı görülmektedir (MEB TIMSS Türkiye, 2017). Okul müdürlerine göre bu başarısızlığın sebebi öğretmenlerin reforma yeterince sahip çıkmaması ve değişime direnç göstermesidir (Memurlar.net, 2016).

Genel Bulgu ve Eğilimler başlıklı raporunda Eğitim Reformu Girişimi (ERG) 6 Aralık 2016 tarihinde açıklanan PISA sonuçlarına ilişkin bir değerlendirme yapmaktadır. Rapora göre 2003 yılından beri Türkiye'nin değerlendirmeye tabi tutulduğu raporda Türkiye genel itibarıyla OECD ülkelerinin gerisinde olmakla birlikte 2012 yılına kadar yükselme kaydederken daha sonra gerileme sürecine girmiştir (2017: 3). Matematik ve fen alanında başarı ölçen bir araştırma olan TIMSS'te ise 2011 yılına göre 2015 yılında kısmi bir gelişme sağlanmıştır (2017:5).

ERG'nin PISA ve Türkiye'yle ilgili tespitleri şu şekildedir: (2017: 7-10).

- Ülke zenginliği ile PISA başarısı ilişkilidir, ancak finansal kaynakların başarıya etkisi net görülememektedir.
- Eğitime ayrılan kaynaklar ve kullanım alanları önemlidir.
- Türkiye'de eğitimde erişim ve nitelik açısından bölgesel farklılıklar bulunmaktadır.
- Türkiye'de okul türleri arasında önemli başarı farkları bulunmaktadır.
- Türkiye'de 2003-2012 arasında eşitliği destekleyen politikaların olumlu etkileri hala görülmektedir.
- PISA başarısında okul öncesi eğitim etkilidir.
- Öğrencilerin fen bilimleri alanında motivasyonları daha yüksektir.

PISA sonuçlarına göre en yüksek ortalamaya sahip Finlandiya eğitim sistemine etki eden dört önemli unsurdan bahsedilebilir. Bunlardan üçü doğrudan öğretmenlere yöneliktir. Bunlar; öğretmen yetiştirme programı, hizmet içi öğretmenlik eğitimi, kültürel olarak öğretmenlik mesleğine bakış ve geleneksel okul yaklaşımıdır (Çelen vd.

2011: 7). Anlaşıldığı üzere Finlandiya eğitim sistemi eğitime öğretmen merkezli bir anlayışla yaklaşmaktadır. Finlandiya’da öğretmenlik mesleğinin itibarı öğretmene ödenen ücretin çok ötesine geçmekte ve toplumda öğretmenlik mesleğine duyulan saygıyla belirlenmektedir (Çobanoğlu ve Kasapoğlu, 2010: 125).

3.5. AKADEMİSYENLER VE REFORM ÇABALARI

Çalışma kapsamında eğitim aktörlerinden biri olan akademisyenleri temsil etmek üzere iki akademisyen ile görüşme yapılmıştır. Görüşme yapılan kişilerden ilki eğitim alanında 1997 yılından beri çalışan bir akademisyen olup mevcut çalışmada A1 olarak kodlanmıştır.

Eğitim reformlarının Türk toplum yapısına uygun olmasının önemine vurgu yapan A1, başarılı uygulamaları olan köy enstitülerini örnek göstermektedir ve bugün tartışılan çoklu zeka kuramına uygun bir eğitim anlayışının bu enstitülerde verildiğini, verilen derslerin içeriklerine bakıldığında toplumun topyekûn bir reforma girmesine yönelik olduğunu ifade etmektedir. Sadece akademik-bilimsel değil, toplumsal amaçları da olan köy enstitüleri döneminde yapılan reformlar ve açılan derslerin toplum yapısına uygun olduğunu ve çocuğun topluma kazandırılma ve kültürlenme sürecine katkı sağladığını belirtmektedir. A1’e göre dışardan bir model değil, toplum ihtiyaçlarını yansıtan, ihtiyaçlara bağlı olarak ortaya çıkan bir eğitim sistemi oluşturulmalı ve eğitim reformu buna uygun yapılmalıdır.

Eğitimde en önemli sorunun tek adam zihniyetiyle antidemokratik şekilde karar alınması ve siyasallaşma olduğunu belirten A1 bu durumu “*Milli Eğitim Bakanlığı’nda yer alan ‘milli’ ifadesinin maalesef siyasi yapıdan hiç kopuk olmadığını görüyoruz.*” şeklinde ifade etmektedir. A1’e göre eğitimin yönünün bilimsellikten siyasete çevrilmesi büyük bir yanlıştır ve bunun bedelini tüm toplum ödemektedir.

Eğitimde aynı iktidar döneminde dahi bakan değişikliği yapılmakta, özellikle son 16 yıldır aynı iktidar olmasına rağmen 6-7 bakan değişikliği olması sorunlara neden olmaktadır. Sorunların PISA gibi sınavları reddetmekle çözülemeyeceğini ve bu sınavların sonuçlarının bakanlık tarafından dikkate alınması gerektiğini belirten A1, PISA’nın da kendi içinde eksikleri olmakla birlikte kuramsal kısmının sağlam olması bakımından önemli olduğunu ifade etmektedir. Sınavın reddedilmesiyle ilgili “*Bu*

özellikle AR-GE çalışmalarının detaylı yapıldığı ülkelerin bize gülmesi dışında bize hiçbir şey kazandırmıyor.” yorumunu yapmakta ve bu yaklaşımdan tamamen vazgeçilerek, eğitime, bilim ve veriye (öğrenci sayısı, ihtiyaçlar, öğretmen durumu vb.) dayalı bir anlayışla yaklaşılmasını önermektedir.

“Bu ülke hepimizin, eğitim adına bir şey yapılacaksa tüm paydaşlar kavga etmeden bir araya gelmeli ve reform yapılmalı.” önerisiyle demokratik bir sistemin önemini vurgulamakta ve eğitimde tek kişiye dayalı bir sistemden vazgeçilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Eğitimde planlamanın önemine vurgu yapan A1, istihdam alanları düşünülerek fakülte kontenjanlarının belirlenmesi gerektiğini, bu yapılmadığında işsiz ve mutsuz bir kitleyle karşı karşıya kalındığını belirtmektedir. Bu sebeple eğitim hafife alınamayacak kadar önemli ve sadece eğitimle ilgili değil, ekonomik ve hukuki boyutlarıyla da ulusal ve uluslararası düzeyde tüm paydaşlarla ele alınması gereken bir alandır. Herkesin her konuda bilgi sahibi olamayacağının bilinciyle komisyon gibi mekanizmalar aracılığıyla işi bilen, işten anlayan paydaşların katıldığı ve her düzeye hitap eden bir sistem kurulmasını önemsemektedir.

A1’e göre Türkiye’de ailelerin eğitim durumu genel olarak düşük olduğundan eğitimle ilgili inisiyatif aileye bırakılmamalıdır. Dolayısıyla 4+4+4 olarak bilinen reform ciddi sorunlara neden olmaktadır. Eğitimli insanların zaten özel okula çocuğunu yönlendirdiğini, bu durumun fırsat eşitsizliği yarattığını ve asıl reformun tüm okullarda fırsat eşitliğini sağlayacak tam donanımlı yapılar oluşturulması olduğunu ifade etmektedir. Bugün Türkiye’de okullar arası farklılık %42’dir ve bu başarıyı olumsuz etkilemektedir. Politika yapıcıların bu farklılığı gidermesi ve bir taraftan da okullarda çeşitliliği artırması gerekmektedir.

Türkiye’de eğitimde başarıyı ailenin eğitimi ile sosyoekonomik ve fiziki şartların eğitimde başarı düzeyini etkilediğini, bunun dışında başarılı olanların yaklaşık %1 oranında olduğunu belirten A1’e göre uluslararası sınavların amacı bu potansiyeli tespit etmek, ekonomik potansiyel ve işgücünü ortaya çıkarmaktır. Eğitimde sorunlarının çözüm yolu demokratikleşmedir ve siyaset ve eğitim alanında farklı din ve düşüncedeki insanları kapsayacak, ötekileştirmenin olmadığı bir sistem oluşturulmalıdır.

Eğitimde özelleştirmeyi *“aslında kapitalist yönetimlerde gördüğümüz para verenin okuma hakkı varken, veremeyenin olmadığı”* bir sistem olarak tanımlanmaktadır. A1’e

göre mevcut eğitim sisteminde durumu iyi olup çocuğunu özel okula gönderen aileler yanında yemeden içmeden çocuğunu özel okula göndermeye çalışanlar ve gönderemeyenler de vardır. Tüm okulların devlet okulu olduğu ama herkesin ödeyebileceği bir tutarda katkı sağladığı ve gönül rahatlığıyla eğitim aldığı bir eğitim sistemi A1'e göre olması gereken sistemdir.

Eğitimde reformların yetersiz olduğunu belirtmekte ve mevcut politikaları *“Bir karar alıyorsan en az 5 yıl denemelisin.”* diyerek eleştirmektedir. Kararın hemen uygulamaya geçirilmesi halinde öğretmenlerin, ölçme araçlarının hazır olmadığını ve sonuçta öğrenme becerilerini geliştiremeyen bir kitleyle karşı karşıya kalındığını ifade etmektedir.

Mevcut sınav sistemini eğitim sorunlarından biri olarak gören A1'e göre üniversite giriş sınavı kaçınılmaz olmakla birlikte önemli olan kazanamayanların doğru bir şekilde yönlendirilmesidir. İlköğretim ve ortaöğretimde çocukların ilgi ve yeteneklerine göre ama onları kaygı içine sokmayan (merkezi sınav olmayan) ölçme ve değerlendirmeler yapılmalı ve öğrenciler yönlendirilmelidir.

Sorunların çözümünde yöneticilerin önemine vurgu yapmakta ve eğitimden anlayan, eğitim geçmişi ve ulusal ve uluslararası alanda tecrübesi olan, bilimsel düşünen, bilimi merkeze alan yöneticiler olması gerektiğini belirtmektedir.

Bu alanda bir başka görüşme ise yine eğitim alanında çalışan bir akademisyen (A2) ile yapılmıştır.

A2 eğitimde reformun gerekliliğini anlamak için eğitim sisteminin mevcut durumuna bakmak gerektiğini belirterek, reform ihtiyacını doğuran iki sebepten bahsetmektedir: Bunlardan ilki bazı problemlerin olması, ikincisi ise sistemleri veya yönetimi daha da geliştirme meselesidir.

Hem uluslararası geniş ölçekli hem de Türkiye’de yapılan sınav sonuçlarına baktığımızda eğitim sisteminin kalitesinde, akademik başarı açısından ciddi bir sorun olduğu görülmektedir. Aynı zamanda akademik başarı bakımından bölgelerarası, okullar arası ve okul türleri arası eşitsizlikler vardır. Dolayısıyla A2’ye göre Türkiye’de birkaç açıdan reform için gerekçe vardır.

Eğitimde 1980’den sonra daha çok eğitim kademelerinde ve öğretim programlarında (bazı derslerin kaldırılması/eklenmesi/saatinin azaltılması/artırılması vb.) bazı değişiklikler olduğunu ifade etmektedir. Sınav türleri ve sınav sistemleri değişmekte ve bu alanda bir istikrar sağlanamamaktadır.

Diğer taraftan 1980’li yıllardan itibaren özel öğretim kurumlarının toplam eğitim içindeki payının artma eğilimine girdiğini, 1980 ve 1990’lı yıllarda %2-3 oranında olan özel okul payının bugün %8-9’a çıktığını, bunun dünyadaki genel eğilime uygun bir uygulama olduğunu ifade etmektedir. Hatta Türkiye’de eğitim hem finansman hem hizmet sunumu bakımından %90’ın üzerinde devlet elindedir. Avrupa’da, OECD ülkelerinde özel okulların oranının %15-20 civarında olduğunu belirten A2’ye göre Türkiye’de özel okul oranı genel olarak düşüktür.

“Bugün Eski Sovyet ülkelerinde bile özel okulların payı %15-20’yi bulmuştur. Türkiye’de çok yüksek değil. Çok bahsedilen bir konu olmakla birlikte ekonomideki özelleşme kadar yaygın bir durum değildir eğitimde özelleşme. (...) Eğitim kamu eliyle finanse edilmektedir. Hesap kitap yapan, bütçeye bakan kişiler bunu açıkça görebilir.”

A2, eğitim hizmetinin doğası gereği özelleştirme kavramıyla tam olarak bütünleşmediğini ifade etmekte ve bu görüşünü şu şekilde açıklamaktadır: *“Eğitimde özelleştirme diye bir şey yoktur aslında. Özelleştirme ticaret ve ekonomiyle ilgili bir kavram. Eğitim hizmetinin özel öğretim kurumları tarafından sunulması ya da payının artmasının eğitimde özelleştirme kavramıyla çakıştığını düşünmüyorum”.*

Eğitimin diğer ekonomi alanları gibi olmadığını belirterek eğitim hizmetinin sunucusu olmak yani hizmeti sunmak ile eğitim finansmanının farklı olduğunu, özel öğretim kurumları hizmet sunsa da esas yürütücünün devlet olduğunu ifade etmektedir. *“Finansman açısından bakıldığında da Türkiye’de devlet son yıllarda özel sektörün finansmanına katkıda bulunur hale gelmiştir. Dolayısıyla hizmeti sunan özel öğretim kurumu iken finansmanına kısmen katkı sağlayan devlettir. O zaman özel kişilerin finansmanı artarak gitmiyor, devlet onları sübvans ederek maliyetlerini azaltma eğilimindedir. Özellikle ilk ve ortaöğretim kademesinde devletin özel sektöre bıraktığı alan son derece dardır. Ama yükseköğretimde durum farklıdır.”*

Eğitimin farklı bir yapıya sahip olduğunu ve bu sebeple tam olarak neoliberalizm, özelleştirme kavramlarını içine almadığını, bununla birlikte bu kavramlardan da

etkilenmiş olabileceğini belirtmektedir. A2'ye göre eğitime özel sektörün girmesi ticari kavramlarla çok fazla açıklanamaz. *“Eğitimde kalitesizlikten bahsediyoruz ama bu kalitesizliği sürdüren devlet okullarıyla kalitesizliği aşmaya çalışıyoruz.”* diyerek özel okulların mevcut eğitim sorunlarının çözülebilmesi için artırılabilceğini düşünmektedir.

Adem-i merkeziyet ve demokratikleşme kavramlarının aslında kamu yönetim biçimiyle ilgili olduğunu ve yönetim sistemi adem-i merkeziyetçi ise eğitim sisteminin de o yöne doğru gideceğini belirtmektedir. Türkiye’de zaman zaman bu alanla ilgili denemeler olmakla birlikte hala merkezi düzeyde planlama vardır. Son dönemde il düzeyinde sadece valiler okul müdürlerini atama yetkisi elde etmiştir, okul yöneticilerinin ise çok fazla yetkisi bulunmamaktadır. Bununla birlikte yönetim ile programların planlanması ve eğitimin finansmanı konularının farklı olduğunu, temel eğitim düzeyinde amaç iyi insan ve vatandaş yetiştirme olduğu için program belirleme konusunda %10-15 esneklik bırakılabilse de bu yetkinin merkezi yönetime ait olması gerektiğini ifade etmektedir.

Küreselleşmenin eğitim üzerindeki etkisini *“Küreselleşme vardır, gerçektir ve her alanı etkiler.”* şeklinde ifade ederek buna karşı çıkılamayacağını, fakat süreci iyi ve akılcı yollarla yönetebilmenin mümkün olduğunu belirtmektedir. Türkiye, küresel sistemin bir parçası olarak sürecin dışında kalamaz, aksi halde yalnız kalacaktır. Özellikle EFA (Education For All) politikaları Türkiye’yi etkilemektedir.¹⁷ A2'ye göre AB standartları daha yüksek olduğundan Türk eğitim sistemi henüz o aşamaya gelememiştir.

Eğitimde en önemli sorun alanları A2'ye göre;

- Kaliteli eğitime erişimde eşitlik,
- Kalite,
- Öğretmen yetiştirme sorunu,
- İyi okul yöneticisi sorunu,
- Farklı okul türleri olmasıdır.

¹⁷ Kız çocuklarının eğitimi, dezavantajlı çocukların eğitimi, temel eğitim süresini uzatma, eğitim niteliğini geliştirme politikaları vb.

Özellikle farklı özelliklere sahip öğrencilerin bir arada okuması gerektiğini belirten A2, MEB'in son dönemde uygulamaya geçirdiği, öğrencileri ikametne en yakın okula göndermeyle ilgili düzenlemesini savunmaktadır.

Yapılan reformlarda kız çocuklarının eğitimi, okul öncesi eğitim, kademeler arası geçişler, kaliteyi artırma, öğretmen eğitimi vb. alanlarda bir takım gelişmeler olduğunu, eğitimde kız-erkek eşitliğinin büyük ölçüde sağlandığını, zorunlu eğitimi yükseltme konusunda son yirmi yılda ciddi mesafe alındığını, dolayısıyla eğitimi yaygınlaştırma politikalarının büyük ölçüde etkili olduğunu belirtmektedir. Ancak A2'ye göre kademeler arası geçiş, öğretmen eğitimi, eğitim teknolojilerinin geliştirilmesi gibi çabalar eğitimde kalite artışı sağlamamıştır.

Eğitim reformlarında başarısızlık nedenlerinin başında pilot uygulamaların zayıf olması ve reformları yaygınlaştırma stratejisi bulunmaması gelmektedir. *“Örneğin 12 yıllık eğitime 8 yıldan geçiş dünya çapında bir olay. Zorunlu eğitimi birden 4 yıl artırmak dünyada görülmemiş bir olaydır. Son yirmi yılda Avrupa’da zorunlu eğitimin artış ortalaması bir yıldır.”* diyerek böyle büyük bir uygulamayı takvim yapmadan hayata geçirmenin sağlıklı yaygınlaşma sorunu ve başarısızlık getirdiğini belirtmektedir. *“Eğitim ticari bir malın alınması gibi anlık yapılacak bir şey değildir.”* Öğretmen ve yönetici yetişmesi, bina ve programların yapılması gibi birçok bileşenin uyumu ve hazırlığını gerektirmektedir. Diğer taraftan sık yönetici değişikliklerinin de reformlara gölge düşürdüğünü ifade etmektedir.

Eğitimde öncelikle yapılması gerekenleri ise A2 şu şekilde sıralamaktadır:

- Okul öncesi eğitim alanında çalışmalar yapılmalı ve okul öncesi eğitim 3 yaşa çekilmeli, çocuklar mümkün olan en erken yaşta okula başlatılmalıdır.
- Eğitimde en kritik olay eşitlik meselesidir. İlköğretim ve ortaöğretimde eşit nitelikte bir eğitim hizmeti sunulması için Türkiye kafa yormalı, tüm dikkatini buna vermelidir.
- Eğitimde nitelik geliştirilmelidir. İkili eğitim ve taşınalı eğitim en büyük eşitsizliktir ve kaldırılmalıdır. Taşıma yapılacaksa yüzlerce öğrenci yerine öğretmen taşınmalıdır.
- Öğretmen eğitimi iyileştirilmelidir.

- Eğitimi finanse ederken devlet daha düşük gelirliye daha yüksek destek sağlayacak bir ilkeye göre hareket etmelidir. A2 bu durumu aşağıdaki örnekle açıklamaktadır:

“Kentlerdeki çocuklar için devlet öğrenci başına daha yüksek harcama yapabiliyor. Örneğin Ankara Bahçelievler’de bir okulda sınıf ortalaması 25-30 kişidir. Elektriği, doğalgazı, ısınması, spor salonu iyidir. Öğretmenleri belli bir kıdeme sahiptir. Ailelerin de ekonomik durumu iyidir ve devletin de desteği yüksektir. Buna karşılık kentlerin kenar kesimleri ve gecekondu bölgelerinde genelde ikili eğitim yapılır, sınıflar kalabalıktır, genç öğretmenler vardır. Dolayısıyla devletin öğrenci başına maliyeti daha düşüktür. Kırsalda ise devlet okula bir öğretmen verince bir şey yapmış gibi oluyor. Yatırımı zaten köylü yapıyor. Dolayısıyla bu politikaları devlet tersine döndürmeli. Ankara’da bir devlet ilkokulunun kapalı yüzme havuzu vardır ve devlet buraya öğretmen vermektedir, yönetici atamaktadır ve bu okulun tadilatıyla ilgili gerekli harcamayı yapmaktadır. Acaba havuz yapma gücü bulunan bir okulu devlet ne ölçüde ve nasıl desteklemeli? Havuz yapıyorsa öğretmenini de kendi bulsun, müdürünü de kendi bulsun, harcamalarını da kendi yapsın.” diyerek bu okulların kaynaklarının az gelişmiş yörelerde kullanılması gerektiğini belirtmekte ve 1990’lı yıllarda bir bakanın konu ile ilgili “Bu sene tüm köy okullarına birer ton kömür gönderdik” sözünden yola çıkarak köylerin kendi haline bırakılmasını eleştirmektedir.

3.6. SİVİL TOPLUM TEMSİLCİLERİ VE REFORM ÇABALARI

Eğitim politikası aktörlerinden biri olarak sivil toplum kuruluşlarını temsil etmek üzere iki kişi ile görüşme yapılmış ve bu kişiler S1 ve S2 olarak kodlanmıştır. Katılımcıların her ikisi de sivil toplum faaliyetleri dışında Milli Eğitim Bakanlığı geçmişi olan bürokrat kökenli kişilerdir.

Eğitimin asli ve sürekli bir kamu hizmeti olarak mevzuatta düzenlediğini belirten S1, 1980’den sonra eğitimde liberalleşme, küreselleşme gibi kavramların gündeme geldiğini ve zaman zaman hem hükümet programları hem akademik dünyada eğitimin biraz daha liberalleşmesi, özel sektörün bu alana daha fazla girmesi gerektiğine yönelik görüşlerin

artış gösterdiğini belirtmektedir. Bununla birlikte özellikle liberalleşme vurgusu ön plana çıksa da tam olarak düzenlemelere (ne eğitim programlarında ne de yönetmelik, genelge, yönerge gibi düzenlemelere) yansımamıştır. Diğer taraftan özel okulların yaygınlaşması için MEB dışında ekonomi kurumları tarafından (DPT, Ekonomi, hazine vb.) bu dönemde teşvikler verilmeye başlanmıştır.

S1'e göre bu alanda ilk büyük değişim 652 Sayılı KHK'dır. Burada uluslararası rekabet ve küreselleşmeye açık bir amaç belirlenmiş, ama bu liberalleşme için yeterli olmamış, 1739 Sayılı Kanun'da bu değişikliğe uygun bir düzenleme yapılmamıştır. Diğer taraftan S1 bu açılıma uygun olarak eğitim programlarında bir takım değişiklikler, daha liberal, daha küresel bireyler yetiştirmeye yönelik bazı uygulamalar yapıldığını, ancak bu değişikliklerin uygulamada ne kadar hayat bulduğunun tartışmalı olduğunu belirtmektedir.

S1'e göre eğitimde dönüşüm meydana gelememiştir, çünkü dönüşüm için toplumun eğitimle ilgili algısında böyle bir kavramın, değişimin kavramsal boyutta oluşması ve benimsenmesi gerekmektedir. *“Siz mevzuatı ne kadar değiştirirseniz değiştirin uygulayıcılar buna hazır değilse, bu anlayış tam olarak benimsenmediyse dönüşüm gerçekleşemez.”*

Eğitimin adem-i merkeziyetçi değil, gittikçe merkezi bir yapıya kavuştuğunu, önceden öğretmenlerin il emrine tayin edilirken bugün MEB tarafından doğrudan nokta tayin yapıldığını belirtmektedir. Bunun dışında eğitim programları tamamen merkezin tekelinde olup, yerel birimler söz sahibi değildir. Hem program boyutunda, hem de personel istihdamı ve eğitim yöneticilerinin atanmasının düzenlenmesinde tek yetkili birimin Bakanlık olduğunu, bu sebeple adem-i merkeziyetten bahsedilemeyeceğini ifade etmektedir.

Diğer taraftan eğitim yöneticilerinin ve deneticilerinin seçimi, merkez teşkilatındaki tüm yöneticiler, Talim ve Terbiye Kurulu çalışanlarının tamamı da merkez tarafından belirlendiğinden eğitimde demokratikleşmeden bahsetmek mümkün değildir. S1, yöneticilerin seçiminde yeterlilik temelli tercihten ziyade yakınlık ve tanıdıklık, kayırma veya siyasi tercihler dikkate alınarak atama yapıldığını, bu sebeple bu alanın zayıf kaldığını, benzer şekilde ikinci derecedeki eğitim liderliği rolünde olan eğitim

deneticileri de mülakatla alındığından bu yeterliliklere sahip olduklarının söylenemeyeceğini belirtmektedir.

S1'e göre eğitimin en önemli sorun alanları şunlardır:

- Eğitimde nitelik sorunu: Hem yetkililer hem kamuoyu okulları nitelikli ve niteliksiz olarak ayırmaktadır. TC Anayasası ve Milli Eğitim Temel Kanunu tüm okulların aynı nitelikte eğitim vermesine vurgu yapmakta, oysa uygulamada bu eşitlik bozulmaktadır.

“Çeşitli adlarla hem öğrenci hem öğretmene sınavlar yaparak kendi elimizle bazı okulları nitelikli bazılarını niteliksiz olarak tasnif etmekteyiz.”

- Devletin ülke genelinde her bireye aynı kalitede eğitim sunamaması: Eskiden eğitime erişim deyince okul hizmetinden yararlanmayı anlarken, artık erişim konusunun büyük kısmı çözülmüş, ancak eğitimin içeriği ve niteliği değişmiştir.
- Eğitim sisteminin çok sık değişmesi: Yeni eğitim sisteminin sonuçları görülmeden mevcut sistemin değiştirilmesi uzun süreli systemsizlik yaratmaktadır.
- Eğitimin uygulamaya aktarılması sorunu: Eğitimin işlevlerinden biri de bireyi dönüştürmek, bireyin hem sosyal hem kültürel anlamda kendini geliştirmesini ve değişimlerden daha fazla yararlanmasını sağlamaktır. Sınavların her şeyin önüne geçtiği bir sistemde çocukta olumlu davranış değişikliği kazandırma noktasında sorun yaşanmaktadır.

“Yani okullarımız yeterince temiz mi, hijyen eğitimi yeterince yapılıyor mu, fizik, kimya gibi derslerin kuramsal bilgileri veriliyor ama çocuklarda hayata dönük bir takım davranışlar kazandırılabilir mi?”

- Taşınmalı eğitim sorunu: Taşınmalı eğitimle çocuklar aile ve çevresinden koparılıp farklı ortam ve kültürlerle taşınmakta, çocuklar ne yaşadıkları kültürü aşabilmekte, ne taşındığı bölgenin gelişmişliğinin nimetlerinden tam olarak yararlanmaktadır. Ayrıca erken okula giden çocuklarda beslenme (kahvaltı) sorunu ve taşınan araçların denetimi sorunu bulunmaktadır.
- Eğitim programları sorunu: Eğitim programları çağımıza yanıt vermemekte, 21. yüzyıl bireyinin taşıması gereken bilgi birikimi, davranış ve becerileri

kazandırılmamaktadır. Eğitim programları sıkça değişmekle birlikte sadece kazanımlarının ismi ya da içeriklerinin yeri değiştirilmekte veya birleştirilmektedir. İçerikte köklü değişiklik yapılmadığından uluslararası ölçümlerde de ortaya çıktığı üzere öğrencilere 21. yüzyıl bireyinde bulunması gereken donanım kazandırılmamaktadır.

- Liyakat sorunu: Temel sorun alanlarından biri de eğitim yöneticilerinin seçiminde liyakat ve birikimin dikkate alınmamasıdır.
- Fiziki sorunlar: Özellikle büyük kentlerde ikili eğitimin sonlandırılmamış, sonlandırılmış olanlarda sınıf mevcudunun yüksek olması sorundur. Eğitim teknolojisi gelişmekle birlikte eğitimde zihniyet değişmemektedir.

“Kara tahtanın yerini akıllı tahta, defter/kitabın yerini tablet almıştır. Eğitim yönteminde ezberci eğitimin daha düşünen, sorgulayan, muhakeme eden bilgiyi transfer eden sisteme dönüşümü için zihinsel altyapı henüz oluşmadı. Öğretmenlerimiz hala ezberci eğitimi kara tahtadan akıllı tahtaya, defter kitaptan tablete geçirerek aynen uygulamaktadır.”

- Katılım ve demokratikleşme sorunu: Öğretmenlerin eğitim yönetiminde ya da program geliştirme noktasında söz hakları bulunmamaktadır. Öğretmenin sınıf içinde uygulayacağı yöntem dahi yukardan belirlenmektedir. Oysa öğretmenlik çok aktif ve yaratıcı bir meslektir. Dolayısıyla öğretmen çocuğun öğrenme biçimini tespit edip öğrenciye, ortama ve sınıfa yönelik yöntem seçebilmeli ve uygulayabilmelidir.

“Her şey yukarda hazırlanmış, öğretmen bunu nakleden konumunda. Bir yaratıcılığı söz konusu değil. Nakletmekle görevli. Yukardan biri düşünmüş hazırlamış, göndermiş ve öğretmene nakletme görevi vermiş.”

S1, reform kavramının köklü bir değişiklik, paradigma değişikliği istediğini, oysa Türkiye’de reformdan ziyade mevcut sistemi biraz daha iyileştirme çabaları olduğunu belirtmektedir. *“Yani taşınmalı eğitimde aracın iyileştirmesi, araç gereçleri iyileştirme, sınıf ortamını değiştirme reform değildir. Reform paradigma değişikliğidir. Sistemi ezberci eğitimden yaratıcı, yapılandırıcı bir eğitime dönüştürmektir. Bu hiç olmadı. Mevcut sistemin sağında solunda değişiklik yapılarak eğitim reformu olarak sunulmakta. Bunun reform olduğunu söyleyemeyiz. Buna mevcut sistemin iyileştirilmesi*

denebilir.” diyerek mevcut değişimlerin eğitim sistemi için yeterli olmadığını belirtmektedir.

Mevcut çabaların başarısızlık sebebini ise köklü reform yapılmamasına bağlayan S1 hala ezberci eğitimin devam etmesini ve çocuğun edindiği bilgileri hayata geçirmesine dayalı bir sistem olmamasını eleştirmektedir. Eğitimde başarı ölçütünün verilen bilgileri zihinde tutma yüzdesi olduğunu ama bu bilgilerle neler yapabildiğini, yeni durumlara bu bilgiyi transfer edip edemediğini ya da bir proje geliştirip geliştirmediğini ölçen bir değerlendirme sistemi olmadığını belirtmektedir.

Dünyada bilim ve teknoloji alanında baş döndürücü gelişmeler olmakta, kamu kurumları ve hukuk sistemleri buna göre şekillenmekte, ancak Türk eğitim sistemi, dünya hatta Türk kamu yönetim sistemindeki yapısal değişime uygun bir dönüşüm yaşayamamaktadır. S1’e göre mevcut eğitim sistemi bilim ve teknolojideki değişiklikleri kavrayacak, buna uyum sağlayacak bireyleri yetiştirmekte zorlanmakta ve sonuçta mutsuz bir toplum ortaya çıkmaktadır. Oysa eğitimin nihai hedefi mutlu insan yaratmaktır.

“Dolayısıyla bir mutsuzluk topluluğu var. İş adamları ihtiyaç duyduğu bireyleri artık eğitim sisteminin yetiştirmedini, istihdamda zorlandıklarını, buna uyum sağlamak için belli zaman kayıplar olduğunu, kendi bünyelerinde eğitim vermek zorunda olduklarını ifade etmektedirler.”

Mevcut eğitim sisteminin 1800’lü yıllardaki anlayışla eğitim verdiğini ifade eden S1 o dönem liselerin amacının devlete memur yetiştirmek, hesap tutabilmek ve kayıtlayabilmek olduğunu, bu anlayışın hala terk edilmediğini, her mezunun kamuda masa başında oturarak kayıt tutma, hesap verme anlayışıyla yetiştiniğini belirtmektedir. Oysa günümüzde insanların daha üretken, daha başarılı, daha verimli olmaları gerekmektedir. *“Hala memur olma anlayışıyla birey yetiştiriyoruz. Masa başında oturup evrak getirecekler kayıt edecek, hesap tutacak. Oysa günümüzde bireyler daha yaratıcı olmalı, daha müteşebbis/girişimci olmalı, daha yeni şeyler söylemeli, farklı alanlarda projeler ortaya koyabilmeli, eğitimin temel niteliği bu olmalıdır. Bu sebeple dönüşüm mutlaka zihinsel ve uygulama boyutunda yapılmalı.”*

Eğitim sisteminde yer alan sorunların çözümü için önerileri ise şu şekildedir:

- Dönüşüm sürecinde toplumsal yapı dikkate alınmadan kalıcı ve uzun süreli başarı sağlanamaz. Bu sebeple bireyi bir bütün olarak bütün katmanlarda (bilimsel, sosyal, kültürel, çevresel, hukuksal) merkeze alan, insanla ilintili her alanda, içinde bulunduğumuz çağa uygun bir dönüşüm yapılması gerekmektedir.
- Eğitimde değişim ve dönüşüm sadece bakanlıktaki bir grup bürokratin değil, tüm tarafların (yani eğitim toplumsal bir dönüşüm olduğuna göre sendikalar, bu alanda çalışanlar, iş adamları, öğretmenler, akademik dünya, uzmanlar ve toplumun her katmanını) katılacağı ve önerilerinin dikkate alınacağı geniş kapsamlı bir çalıştayla ele alınmalıdır. Sadece belli bir grubun değil, tüm toplumun ortak ürünü olarak bu dönüşümler yapılmalıdır.
- Bir şeyde çözüm üretebilmek için sorunun doğru tespit edilmesi şarttır. Eğitimi bir toplumsal mühendislik olarak düşünmekten vazgeçip sorunu doğru tespit etmek ve tüm katmanların, tüm hedef kitlenin ortak sorunu ve geleceği olarak görmek gerekir. Sorun doğru şekilde tespit edilmezse çözümü de doğru olmamaktadır.
- Çocuklara itiraz etmeyi öğretmek gerekmektedir.

“Öğretmene itiraz eden, anne babasına itiraz eden çocuk kötü diyoruz. Oysa biz itiraz eden, hayal kuran çocuklar yetiştirmeliyiz. Hayalinin peşinden nasıl gideceğini öğretmeliyiz. Biz hayal kurana hayalperest deyip küçümsüyoruz, itiraz edene kavgacı, yaramaz, başkaldıran diyoruz. Oysa çocuk itiraz etmeli ki doğruyu bulsun.”

Bir araştırma sonucuna göre anaokuluna gitmeden önce bilimsel yaratıcılık %98 iken, üniversite ile birlikte bu yaratıcılık %2'ye düşmekte, eğitim insanın yaratıcılık duygusunu öldürmektedir. Bu sebeple sınav kaygısından uzak, belli kalıpların içine sıkıştırılmamış, rahat, özgür bireyler yetiştirmek önemlidir. Eğitimin fiziki yapısı da buna uygun oluşturulmalıdır. Kara tahta karşısında, yüzü bir tarafa dönük değil, öğrencilerin yüz yüze dönük olduğu bir ortam oluşturulmalıdır. Mevcut oturma düzeninde öğrenci sadece öğretmenle temas kurmakta, bu durum takım çalışması ve işbirliğini olumsuz etkilemektedir. Oysa 1940'lı yıllarda köy enstitülerinde uygulanan yaşayarak öğrenme ilkesi bugün

tekrar konuşulmaktadır. Köy enstitülerinin takım çalışmasına dayalı sistemi başarı sağlamakta ve kuramsal bilginin uygulaması yapılmaktadır.

Bu alanda görüşme yapılan S2 kaliteli eğitim almanın çocuk için hak, devlet için bir ödev olduğunu ve eğitimde dönüşüm ya da reform kavramından bahsederken öncelikle bazı sorulara cevap verilmesi gerektiğini ifade etmektedir: “Türkiye’de eğitim sistemi gerçekten gelişmeyi sağlıyor mu, sağlayamıyorsa ne gerekli: Sistemin iyileşmesi mi, reform mu?” Bu sorulara cevap verilmesinin önemi yanında Bakanlığın tek başına değil toplumla karar vermesi gerektiğini ve yıllardır eğitim alanında uygulanan esas yanlışın bu olduğunu ifade etmektedir.

Eğitim reformlarında temel problemin doğru soruyu soramamak olduğunu belirtmekte ve sorunun neden kaynaklandığını bulmanın gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Bu kapsamda sorunun “mevzuattan mı, müfredattan mı, yöneticiden mi, öğretmenden mi, değerlendirme sisteminden mi?” kaynaklandığını bulmak önemlidir.

Eğitim alanında en temel eksikliğin veri-bilgi-diyalog eksikliği olduğunu ve kullanılması gereken veri ya da bilginin iktidar tarafından değil, daha nesnel toplanması gerektiğini belirtmektedir. Türkiye’de verilerin yeterli ve doğru toplanması, tanımlamaların tüm toplumun katılımıyla yapılması ve örgütsel yapının buna göre gözden geçirilmesi şeklinde bir süreç yaşanmamakta, bu sürecin ideolojik sebeplerle önü kesilmektedir. S2’ye göre eğitimin güncel olması ya da çocuğun ihtiyaçlarını karşılamamanın ötesinde uzun dönemli amaçları bulunmaktadır ve bu amaçlar “ülke ve dünyada işbirliği, kardeşlik, dostluk, barışı geliştirmektir.”

Eğitim reformu yapılırken çok sayıda faktör üzerinde durulması, reformun ne üzerinde temellendirileceğinin sorulması, eğitimde kalite sağlanmalı ise bunun standardı olup olmadığının ve varsa bu standardın nasıl ortaya çıkarılacağına bulunması gerekmektedir. Eğitim üzerinde özenle düşünülmesi gereken bir meseledir ve politika geliştirilirken yaratıcı bir geliştirme süreci olmalı, devlet herkesi sürece dâhil ederek politika belirlemelidir.

Dünyada eğitim hizmetiyle ilgili genel eğilim devletin belirlediği ilkeler bağlamında özel sektör tarafından da hizmetin yerine getirilmesidir. S2, eğitimin hem özel sektör hem kamu sektörü tarafından sunulabilen ama denetimi devlet elinde olan bir hizmet olduğunu belirtmektedir. Özel okullarda verilen eğitimin içerik ve niteliği devlet

okullarıyla aynı olmalıdır. Türkiye'nin ciddi kaynak sorunu bulunmaktadır ve bunu çözmek için özel okulların oranı %30-40'a çıkarılmalıdır. S2'ye göre özel okul oranlarının artırılmasıyla fakir çocuğa devletin yapacağı harcama artacaktır. Ancak devletin denetimi önemlidir, izleme ve değerlendirme doğru yapılmalıdır.

“Eğitim rekabetçi değildir. Kâr amacı gütmeyen, ama standartların gelişmesi bakımından özel ve kamu okulu olması gerekir. Bunlar birbirine örnek olmalıdır.”

S2 küreselleşmenin eğitimle ilişkisine de değinmektedir. Küreselleşme sürecinde bu kavramı iyi anlamak, amaçları belirlemek ve küreselleşmeyi lehe kullanmak gerektiğini ifade ederek *“Onların belirlediği rayların üzerinde gitmeden kullanmalı.”* demektedir. Küreselleşme sürecinde mevcut durum analizini doğru yapamayan, amaçları belirlemeyen alanların küreselleşmenin en hoyratça kullandığı alan olduğunu, bu sebeple yöneticilerin AR-GE'yi anlaması ve geliştirmesi gerektiğini, bu süreçte ana sektörün de eğitim olduğunu ifade etmektedir. Eğitim sistemi bilgi ve teknolojiyi en iyi şekilde alabilmeli ve öğretmenin bilgi ve uygulamaları geliştirmesine, destek sistemi ihtiyaçlarını belirlemesine zemin hazırlamalıdır. Bunun için Bakanlıkta destek birimleri kurularak öğrenci/öğretmen/yöneticiler AR-GE temelinde desteklenmeli, öğretmene sürekli AR-GE verileri sunulmalıdır. Çünkü aile ve öğrenci teknolojiyi kullanırken öğretmen geride kalırsa bu durumda öğretmen suçlanmaktadır.

Eğitimde yerelleşmeyle neyin kastedildiğinin önem taşıdığını, siyasi adem-i merkeziyetçiliğin mümkün olmamakla birlikte idari açıdan yerele yetki devredilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Zorunlu ve parasız eğitim ilkesinin ancak devlet okullarında, devlet tüzel kişiliği altında yapılabileceğini, siyasi yerinden yönetim içinde bunun sağlanamayacağını belirten S2'ye göre mevcut durumda Bakanlık zaten yetki devri türünden işlemler gerçekleştirmektedir. *“Eğitimde demokratikleşme olmalı, ama bölünmeye gitmemeli”* diyerek siyasi adem-i merkeziyetin farklı yurttaş tiplerinin ortaya çıkmasına neden olacağını belirtmektedir.

MEB'in demokratik bir sistem ve yapıya sahip olmadığını belirten S2, demokratikleşmeden bahsedebilmek için reformun sebebi ve taşıyıcısı olan öğretmenlerin özgürlüğe sahip olması ve bireysel, temsili ve örgütlü olarak karar alma süreçlerine katılması gerektiğini, aksi halde reformdan bahsedilemeyeceğini ifade etmektedir.

Eğitimde yeterlilikler kavramından bahsederek, reformun yeterlilikler kavramı temelinde ele alınması gerektiğini savunmaktadır. Yeterlilikler çerçevesinde örneğin öğretmen yeterliliği gibi alt yeterlilikler oluşturulmalı ve nitelikli eğitim bir standarda kavuşturulmalıdır. Bu alt yeterlilikleri Türkiye Yüksek Öğrenim Yeterlilikler Çerçevesi, Yaşam Boyu Yeterlilikler Çerçevesi'yle ilişkilendirebilirsek öğretmen ve personelimiz AB ülkelerinde de çalışabilir niteliklere sahip olacaktır. Ayrıca önceden belirlenen bu yeterlilikler öğretmen seçimi, adaylığı, yükselmesi süreçlerinde de kullanılacaktır. Oysa mevcut durumda mevzuat öğretmenlik mesleğini tanımlamış, ancak içeriğini doldurmamış, mesleğin bilgi, beceri ve yetkinliklerini tanımlamamıştır.

Eğitimde bir başarısızlık varsa bunun %80 sistemden kaynaklandığını belirten S2 başarısızlığın sebepleri olarak;

- Veri/bilgi/diyalog eksikliği,
- Eğitim yöneticileri (her düzeyde) ve çalışanlarının yeterliliği,
- Öğretim programlarının ülke ve dünya ihtiyaçları bağlamında geliştirilememesi (Pilot çalışma, görüş alışverişi ve geri besleme olmadan yapılan değişimler),
- Eğitim sisteminin yönetilememesi, eğitim yönetiminin bilimsel bir alan olarak görülmemesi,
- Bakanlığın mesleki yeterlilik ile müfredat ilişkisini görememesi olduğunu belirtmektedir.

Çözüm önerileri ise şu şekildedir:

- Veri ve bilgiler doğru ve objektif toplanmalı,
- Nereye gidilmek istendiği doğru tespit edilmeli,
- Çocuğun öğrenmesi, gelişimi ve ilişkilerinin gelişimi dikkate alınmalı,
- Öğretmenlerin yükselmesi nesnel koşullara bağlanmalı,
- Eğitimi veren ve değerlendirmeyi/sınavı yapanlar ayrı olmalı,
- Bütünsel bir strateji ile tüm alanlar ele alınmalıdır.

3.6. MEDYA TEMSİLCİLERİ VE REFORM ÇABALARI

Çalışmanın bu bölümünde eğitim politikası açısından önemli bir aktör olan medyayla ilgili analiz yapılmıştır. Bu kapsamda Cumhuriyet ve Milliyet gazeteleri 1 Ocak 1980, Sabah Gazetesi ise 22 Nisan 1985 (kuruluş tarihi) tarihinden itibaren ele alınmış, 31 Aralık 2016 tarihine kadar çıkan haberler incelenmiştir. Daha sonra 2017 yılı ile 2018 yılının ilk altı ayı incelenmiş ve çalışma kapsamında değerlendirilebilecek haberler ilave edilmiştir.

Verilere ulaşmak için öncelikle Milli Eğitim Bakanlığı'yla iletişim kurulmuş ve bir arşivleri olduğu öğrenilmiş, bu arşivlerden yararlanmak için izin istenmiş, fakat olumsuz cevap alınmıştır. Daha sonra her bir gazeteyle ilgili verilere ayrı ayrı ulaşılmaya çalışılmıştır.

Cumhuriyet Gazetesi abone olmak suretiyle 1930 yılından itibaren gazetede yer alan haberlere elektronik olarak ulaşma imkânı vermektedir.¹⁸ Bu kapsamda Cumhuriyet gazetesinde yer alan haberlere elektronik olarak ulaşarak ilgili haberlerin görüntüsü alınmıştır. Milliyet Gazetesi de benzer şekilde 3 Mayıs 1950 tarihinden itibaren haberlere¹⁹ elektronik olarak ulaşmaya imkân vermektedir. Her iki gazeteden elektronik olarak filtreleme yöntemiyle ilgili eğitim haberleri alınmıştır.

Sabah Gazetesinde yer alan haberlere²⁰ 1997 yılından itibaren elektronik olarak ulaşılabilir. Bu sebeple 1997 yılından itibaren çıkan haberler elektronik olarak, 22 Nisan 1985-31 Aralık 1996 döneminde çıkan haberler ise kütüphane arşivlerinden yararlanılarak temin edilmiştir.

¹⁸ <https://www.cumhuriyetarsivi.com/secure/>

¹⁹ <http://gazetearsivi.milliyet.com.tr/>

²⁰ <https://www.sabah.com.tr/timeline>

Eğitimde 1984, "değişiklikler yılı" oldu

2 BAKAN ADAYI



Adnan Kahveci

1

Maaşlar artırılıyor

2

Bakanlık ikiye ayrılıyor

3

Tutucu kadro elenecek

Milli Eğitim'de REFORM

● Bakan Güzel: "Eskiye ait ne varsa değiştireceğiz"

Eğitimde deprem

Öğretmen atamalarını valiler yapacak

Yerinden yönetim

Okulda özerklik arayışı

"Öğretim paralı olmalı"

'Eğitim liberal olmaz'

Dünya Bankası'ndan eğitim reformuna 175 milyon dolar

Eğitimde köklü değişiklikler geliyor

Çiller, Erbakan'a reformu anlattı

Devlet özel okullara tanıdığı imkanı kendi okullarına tanımıyor!

Satılık okul var!

*Özel eğitime
bakanlık yardımı*

Amaç en geniş katılım

**‘Merkeziyetçi’
sistem aşılmalı’**

Eğitimde, yap-işlet-devret modeli

Bakanlık okul satıyor

**Özel öğretim yerel
yönetimlere devredilecek**

Çalışma ile ilgili olduğu düşünülen haberler alınırken konunun dağılmamasına özen gösterilmiştir. Araştırma çeşitli kısıtlar çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada üç gazetenin aynı dönemde konu ile ilgili haberlerine bakıldığından haberlerin birbiri ile kesişmesi durumları ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan gazetelerin sahip olduğu ideolojik tutumlar da haberlerin yayınlanıp yayınlanmamasını veya içeriğini etkilemektedir.

Elektronik haberlerde “milli eğitim”, “eğitim reform”, “eğitim değişim”, “eğitim dönüşüm” gibi kavramlar kullanılarak filtreleme yapılmış ve bu kelimeleri içeren tüm haberler tek tek incelenerek çalışmaya uygun olanların kopyası alınmıştır. Çalışmada haberler seçilirken dönüşüm kavramı içine girdiği düşünülen haberler alınmış ve incelenmiştir. Daha sonra bu haberler Maxqda 2018 programına aktararak gerekli kodlamalar yapılmış ve veriler analiz edilmiştir.

Haberlerin incelenmesi sonucunda toplam belgeler içinde 2.290 kodlama yapılmıştır. Bu kodlamaların her bir gazete açısından dağılımı aşağıda gösterildiği gibidir:

Tablo 69: Gazetelerde Kodlanmış Alan Sayısı

Gazete	Kodlanmış alan sayısı
Cumhuriyet	1.024
Milliyet	711
Sabah	555
Toplam	2.290

Kodlamalara verilen adlar ve bunlara ilişkin istatistikler ise aşağıda gösterildiği şekildedir:

Tablo 70: Kodlama Adları ve Sayısı

Kod Adı	Kodlama Sayısı
Uluslararası Örgütler	24
Teknolojik Gelişmeler	39
Değişim	304
Neoliberal Politikalar	238
Haber	337
MEB Bakan Dönemi	337
İktidar Dönemi	337
Gazete	337
Yıl	337
Toplam	2.290

Kodlamalar yapılırken bazı kodlara alt kodlar oluşturulmuştur. Her bir Yıl, Gazete, İktidar dönemi ve MEB bakan dönemi kodları için alt kodlamalar yapılmıştır. Çalışmanın anahtar kelimeleriyle ilgili de bazı alt kod oluşturulmuştur. Bu alt kodlar şu şekildedir:

Tablo 71: Anakod Alt Kod Dağılımı

Ana Kod	Alt Kod
Değişim	Dönüşüm
	Reform
Neoliberal politikalar	Personel (Sözleşmeli/ücretli)
	Paralı Eğitim
	Adem-i Merkeziyet
	Özelleştirme
	Satış/Kiralama
	Özel Okul/Özel Sektör
	Demokrasi/Katılım/Yönetişim
	Liberal (Negatif)
	Demokrasi (Negatif)

Ayrıca her bir haberin hangi iktidar dönemine geldiğini tespit etmek amacıyla “İktidar Dönemi” kodu altında 1980 yılından itibaren her iktidar dönemi için alt kodlar oluşturulmuştur.

Tablo 72: 1980 Sonrası Kurulan Hükümetler ve MEB Bakanları

İKTİDAR	DÖNEMİ	MEB BAKANLARI
43. Hükümet S. Demirel	12 Kasım 1979-12 Eylül 1980	Orhan Cemal Fersoy (12 Kasım 1979-12 Eylül 1980)
44. Hükümet B. Ulusu	21 Eylül 1980-13 Aralık 1983	Hasan Sağlam (21 Eylül 1980-19 Aralık 1983)
45. Hükümet T. Özal	13 Aralık 1983- 21 Aralık 1987	M. Vehbi Dinçerler (14 Aralık 1983-13 Eylül 1985) Metin Emiroğlu (13 Eylül 1985-21 Aralık 1987)

		1987)
46. Hükümet T. Özal	21 Aralık 1987-9 Kasım 1989	Hasan Celal Güzel (21 Aralık 1987-31 Mart 1989) Avni Akyol (31 Mart 1989-9 Kasım 1989)
47. Hükümet Y. Akbulut	9 Kasım 1989-23 Haziran 1991	Avni Akyol (9 Kasım 1989-23 Haziran 1991)
48. Hükümet M. Yılmaz	23 Haziran 1991-20 Kasım 1991	Avni Akyol (23 Haziran 1991-20 Kasım 1991)
49. Hükümet S. Demirel	20 Kasım 1991-16 Mayıs 1993	Köksal Toptan (20 Kasım 1991-25 Haziran 1993)
50. Hükümet T. Çiller	25 Haziran 1993-5 Ekim 1995	Nahit Menteşe (25 Haziran 1993- 25 Ekim 1993) Nevzat Ayaz (25 Ekim 1993-5 Ekim 1995)
51. Hükümet T. Çiller	5 Ekim 1995-30 Ekim 1995	Turhan Tayan (25 Ekim 1995- 30 Ekim 1995)
52. Hükümet T. Çiller	30 Ekim 1995-6 Mart 1996	Turhan Tayan (30 Ekim 1995-6 Mart 1996)
53. Hükümet M. Yılmaz	6 Mart 1996-28 Haziran 1996	Turhan Tayan (6 Mart 1996-28 Haziran 1996)
54. Hükümet N. Erbakan	28 Haziran 1996-30 Haziran 1997	Mehmet Sağlam (29 Haziran 1996-30 Haziran 1997)
55. Hükümet M. Yılmaz	30 Haziran 1997-11 Ocak 1999	Hikmet Uluğbay (30 Haziran 1997-11 Ocak 1999)
56. Hükümet B. Ecevit	11 Ocak 1999-28 Mayıs 1999	Metin Bostancıoğlu (11 Ocak 1999-28 Mayıs 1999)

57. Hükümet B. Ecevit	28 Mayıs 1999-11 Kasım 2002	Metin Bostancıoğlu(28 Mayıs 1999-9 Temmuz 2002) Necdet Tekin (10 Temmuz 2002- 19 Kasım 2002)
58. Hükümet A. Gül	19 Kasım 2002-12 Mart 2003	Erkan Mumcu (19 Kasım 2002- 17 Mart 2003)
59. Hükümet R. T. Erdoğan	14 Mart 2003-29 Ağustos 2007	Erkan Mumcu (14 Mart 2003- 17 Mart 2003) Hüseyin Çelik (17 Mart 2003- 29 Ağustos 2007)
60. Hükümet R. T. Erdoğan	29 Ağustos 2007-6 Temmuz 2011	Hüseyin Çelik (29 Ağustos 2007- 3 Mayıs 2009) Nimet Çubukçu (3 Mayıs 2009-7 Temmuz 2011)
61. Hükümet R. T. Erdoğan	6 Temmuz 2011-29 Ağustos 2014	Ömer Dinçer (7 Temmuz 2011- 25 Ocak 2013) Nabi Avcı (7 Temmuz 2013- 29 Ağustos 2014)
62. Hükümet A. Davutoğlu	29 Ağustos 2014-28 Ağustos 2015	Nabi Avcı (29 Ağustos 2014- 28 Ağustos 2014)
63. Hükümet A. Davutoğlu	25 Ağustos 2015-24 Kasım 2015	Nabi Avcı (28 Ağustos 2014- 23 Mayıs 2016)
64. Hükümet A. Davutoğlu	25 Kasım 2015-24 Mayıs 2016	Nabi Avcı (5 Ocak 2013- 23 Mayıs 2016)
65. Hükümet B. Yıldırım	24 Mayıs 2016-13 Aralık 2017	İsmet Yılmaz (24 Mayıs 2016-10 Temmuz 2018)

İktidar dönemine ilişkin alt kodlar ve gazetelerde yer alan haberlere ilişkin istatistikler aşağıdaki şekildedir:

Tablo 73: İktidar Dönemleri ve Gazete Haber Sayısı

Kod Sistemi	SABAH	MİLLİYET	CUMHURİYET	TOPLAM
İKTİDAR DÖNEMİ				0
65. Hükümet (24 Mayıs 2016-31 Aralık 2016)	•	•	•	9
64. Hükümet (25 Kasım 2015-24 Mayıs 2016)	•	•	•	6
63. Hükümet (25 Ağustos 2015-24 Kasım 2015)	•			1
62. Hükümet (29 Ağustos 2014-28 Ağustos 2015)	•		•	8
61. Hükümet (6 Temmuz 2011-29 Ağustos 2014)	•	•	•	42
60. Hükümet (29 Ağustos 2007-6 Temmuz 2011)	•	•	•	27
59. Hükümet (14 Mart 2003-29 Ağustos 2007)	•	•	•	38
58. Hükümet (19 Kasım 2002-12 Mart 2003)		•	•	6
57. Hükümet (28 Mayıs 1999-11 Kasım 2002)		•	•	10
56. Hükümet (11 Ocak 1999-28 Mayıs 1999)				0
55. Hükümet (30 Haziran 1997-11 Ocak 1999)	•	•	•	16
54. Hükümet (28 Haziran 1996-30 Haziran 1997)	•	•	•	7
53. Hükümet (6 Mart 1996-28 Haziran 1996)			•	4
52. Hükümet (30 Ekim 1995-6 Mart 1996)		•	•	4
51. Hükümet (5 Ekim 1995-30 Ekim 1995)				0
50. Hükümet (25 Haziran 1993-5 Ekim 1995)	•	•	•	28
49. Hükümet (20 Kasım 1991-16 Mayıs 1993)	•	•	•	17
48. Hükümet (23 Haziran 1991-20 Kasım 1991)	•	•	•	3
47. Hükümet (9 Kasım 1989-23 Haziran 1991)	•	•	•	11
46. Hükümet (21 Aralık 1987-9 Kasım 1989)	•	•	•	32
45. Hükümet (13 Aralık 1983-21 Aralık 1987)	•	•	•	41
44. Hükümet (21 Eylül 1980-13 Aralık 1983)		•	•	25
43. Hükümet (12 Kasım 1979-12 Eylül 1980)		•	•	2
Σ TOPLAM	81	103	153	337

Görüldüğü üzere çalışma kapsamında ele alınan haberler içinde Sabah gazetesinde en çok haber 61. Hükümet, Milliyet gazetesinde 45. ve 61. Hükümet ve Cumhuriyet gazetesinde 45. hükümet döneminde çıkmıştır. Her üç gazete birlikte değerlendirildiğinde ise en çok haberin 61. Hükümet (42 haber), 45. Hükümet (41 haber) ve 59. Hükümet (38 haber) döneminde çıktığı görülmektedir. Çok kısa süreli hükümetler olmalarının da etkisiyle 51. Hükümet ve 56. Hükümet döneminde konuyla ilgili hiç haber kodlanmamıştır. Sabah gazetesinde toplam 81, Milliyet gazetesinde 103 ve Cumhuriyet gazetesinde 153 haber iktidar dönemi, diğer bir ifadeyle toplam haber olarak kodlanmıştır.

Tablo 74: Bakan Dönemleri ve Gazete Haber Sayısı

Kod Sistemi	SABAH	MİLLİYET	CUMHURİYET	TOPLAM
MEB BAKAN DÖNEMİ				0
İsmet Yılmaz (24 Mayıs 2016-31 Aralık 2016)				9
Nabi Avcı (25 Ocak 2013- 23 Mayıs 2016)				37
Ömer Dinçer (7 Temmuz 2011- 25 Ocak 2013)				20
Nimet Çubukçu (3 Mayıs 2009-7 Temmuz 2011)				14
Hüseyin Çelik (17 Mart 2003- 3 Mayıs 2009)				51
Erkan Mumcu (19 Kasım 2002- 17 Mart 2003)				6
Necdet Tekin (10 Temmuz 2002- 19 Kasım 2002)				0
Metin Bostancıoğlu (11 Ocak 1999- 9 Temmuz 2002)				10
Hikmet Uluğbay (30 Haziran 1997- 11 Ocak 1999)				16
Mehmet Sağlam (29 Haziran 1996-30 Haziran 1997)				7
Turhan Tayan (5 Ekim 1995-29 Haziran 1996)				8
Nevzat Ayaz (25 Ekim 1993-5 Ekim 1995)				24
Nahit Menteşe (25 Haziran 1993-25 Ekim 1993)				4
Köksal Toptan (20 Kasım 1991-25 Haziran 1993)				17
Avni Akyol (31 Mart 1989-20 Kasım 1991)				21
Hasan Celal Güzel (21 Aralık 1987-31 Mart 1989)				25
Metin Emiroğlu (13 Eylül 1985-21 Aralık 1987)				22
M. Vehbi Dinçerler (14 Aralık 1983-13 Eylül 1985)				19
Hasan Sağlam (21 Eylül 1980-19 Aralık 1983)				25
Orhan Cemal Fersoy (12 Kasım 1979-12 Eylül 1980)				2
Σ TOPLAM	81	103	153	337

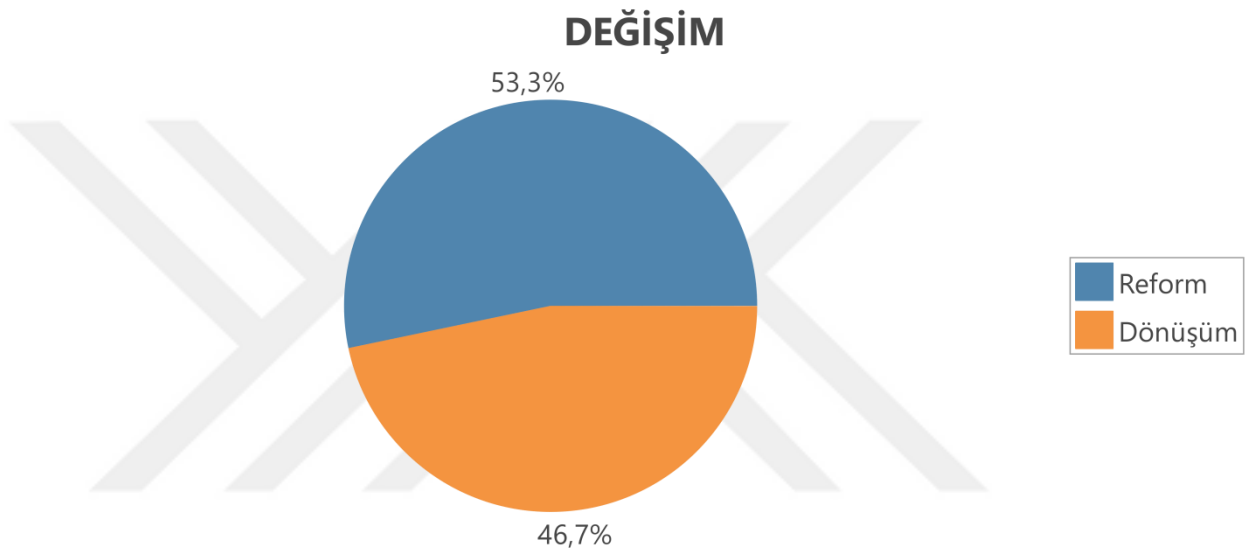
Kodlama yapılan bir diğer alan ise milli eğitim bakanları olmuştur. Bilindiği üzere MEB en çok bakan değiştiren bakanlıklardan biri olma özelliğine sahiptir. Bu sebeple bakanlar çerçevesinde yapılan kodlamalar da önem taşımaktadır. Zira aynı iktidar döneminde meydana gelen bakan değişikliği eğitim sisteminde çok büyük değişiklikler yaratabilmektedir. Bu sebeple çalışmanın ilerleyen bölümlerindeki analizler de bakanlar esas alınarak yapılacaktır. Mevcut çalışmanın eğitim bakanlığı reform çabalarını ortaya çıkarmayı amaçlaması bakımından da bu şekilde bir analiz daha tutarlı görülmüştür. Tabloda görüldüğü üzere Milliyet ve Cumhuriyet gazeteleri en çok Hüseyin Çelik, Sabah gazetesi ise Nabi Avcı döneminde eğitimle ilgili haber yapmıştır. Bakan dönemleri koduyla yapılan frekans analizi değerlendirildiğinde tüm gazetelerin toplamında en çok haber Hüseyin Çelik (51 haber) ve Nabi Avcı (37 haber) dönemlerinde yapılmıştır. En az haber yapılan bakan dönemi ise Necdet Tekin (haber yok) ve Orhan Cemal Fersoy (2 haber) dönemi olmuştur. Bakanlar ve iktidarlara ilgili çıkan haberlerde eğitimle ilgili çalışmalar yanında iktidar ve/veya bakanlıkta bulunma süreleri de önemli rol oynamaktadır. Bu sebeple Necdet Tekin'in çok kısa süre bakanlık yapmış olması (10 Temmuz 2002-19 Kasım 2002) da haber sayısını olumsuz yönde

etkilemektedir. 1980 yılında dönüşüm kavramlarının henüz eğitime yansımaması bakımından Orhan Cemal Fersoy'un haber sayısının düşük olması olağandır.

Analiz Bulguları

Çalışmanın bu bölümünde kodlamaları yapılan haberlerin Maxqda 2018 aracılığıyla analizlerine yer verilecektir. Daha önce ifade edildiği üzere analizlerde bakan dönemleri esas alınmış ve bu çerçevede yorumlanmıştır.

Değişim ve Haberler



Yapılan analiz sonucunda değişim kavramı içinde yer alan haberlerin %53,3'ünün (162 haber) reform, %46,7'sinin (142 Haber) ise dönüşüm kavramı içinde yer aldığı görülmektedir.

Tablo 75: Değişim Haberlerinin Gazetelere Göre Dağılımı

Kod Sistemi	SABAHA	MİLLİYET	CUMHURİYET	TOPLAM
DEĞİŞİM				0
Reform				162
Dönüşüm				142
TOPLAM	72	98	134	304

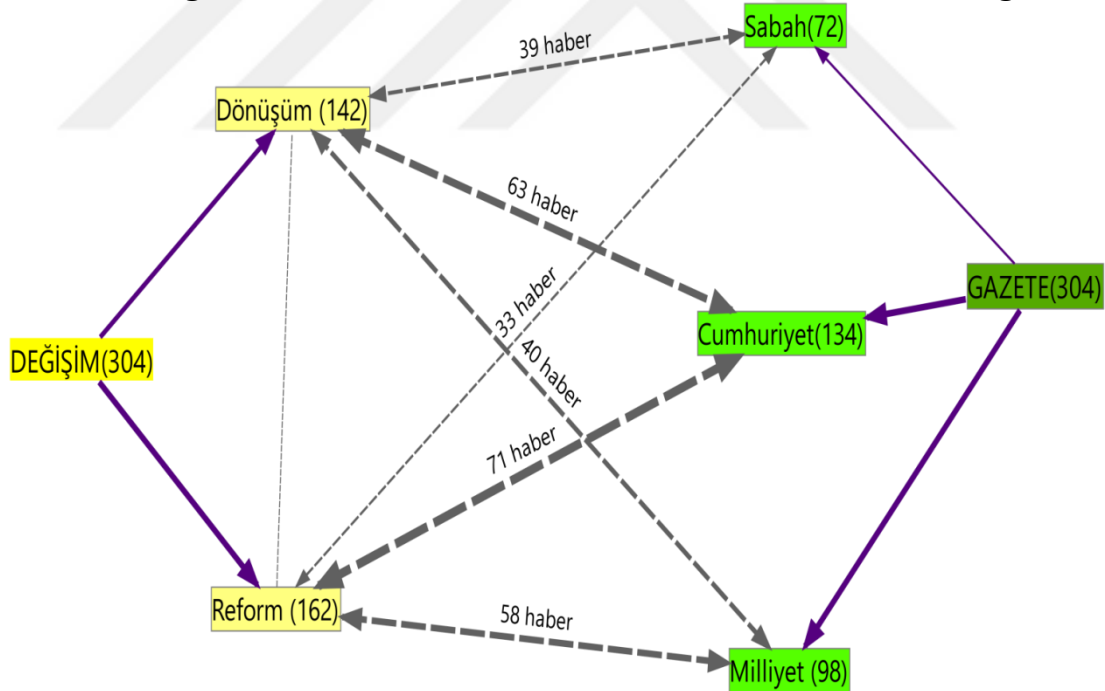
Tablo 76: Gazetelere Göre Reform Haberlerinin Dağılımı

Kod Sistemi	SABAH	MİLLİYET	CUMHURİYET	TOPLAM
DEĞİŞİM				0
Reform	33	58	71	162
TOPLAM	33	58	71	162

Tablo 77: Gazetelere Göre Dönüşüm Haberlerinin Dağılımı

Kod Sistemi	SABAH	MİLLİYET	CUMHURİYET	TOPLAM
DEĞİŞİM				0
Dönüşüm	39	40	63	142
TOPLAM	39	40	63	142

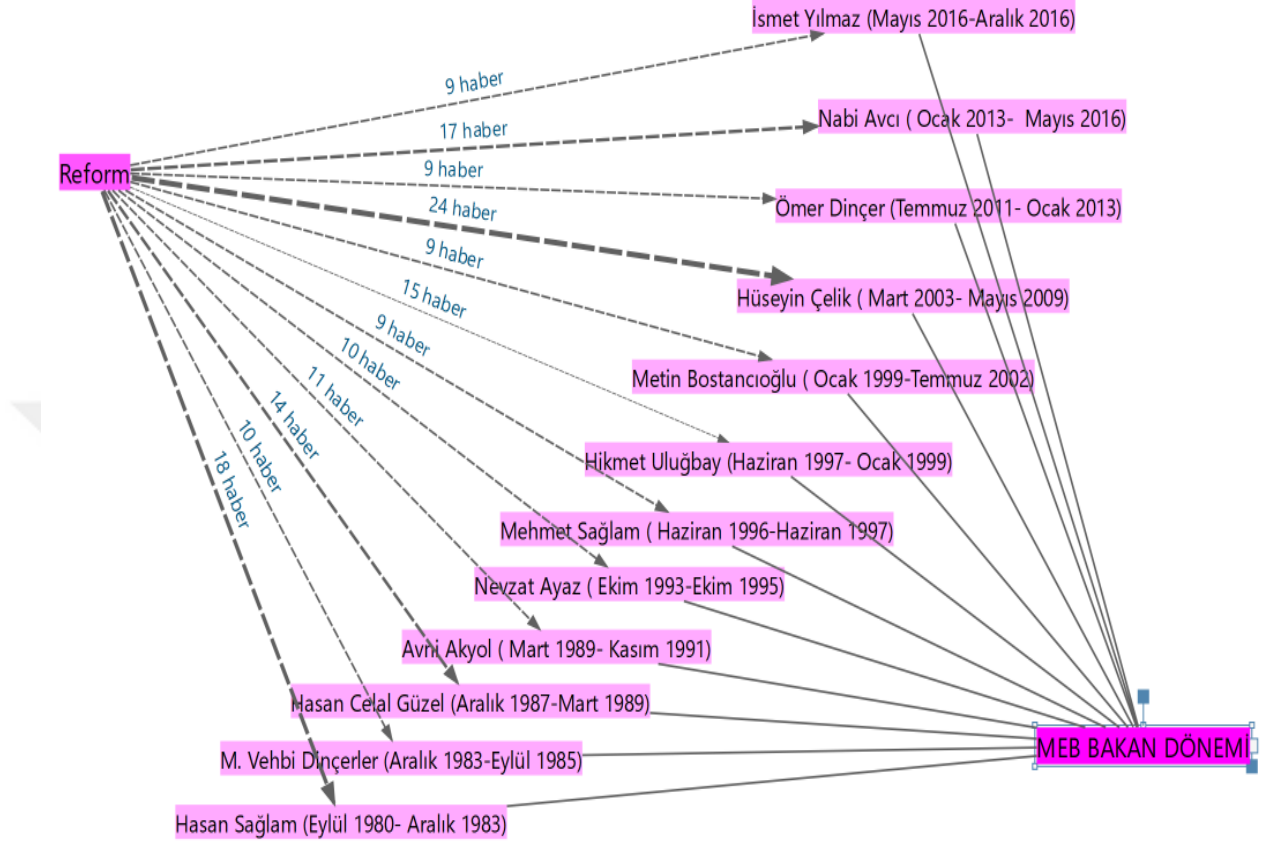
Cumhuriyet gazetesinde 134 değişim haberi yer alırken bu haberlerin 71 tanesinin reform, 63'ünün ise dönüşüm kavramı kapsamında bulunduğu görülmektedir. Milliyet gazetesinde 58 reform ve 40 dönüşüm olmak üzere toplam 98, Sabah gazetesinde ise 33 reform ve 39 dönüşüm haberi olmak üzere toplam 72 haber yer almaktadır. “Kod Birlikte Oluşma Modeli” çerçevesinde yapılan analiz aşağıdaki şekildedir:

Tablo 78: Değişim Haberlerinin Kod Birlikte Oluşma Modeline Göre Dağılımı

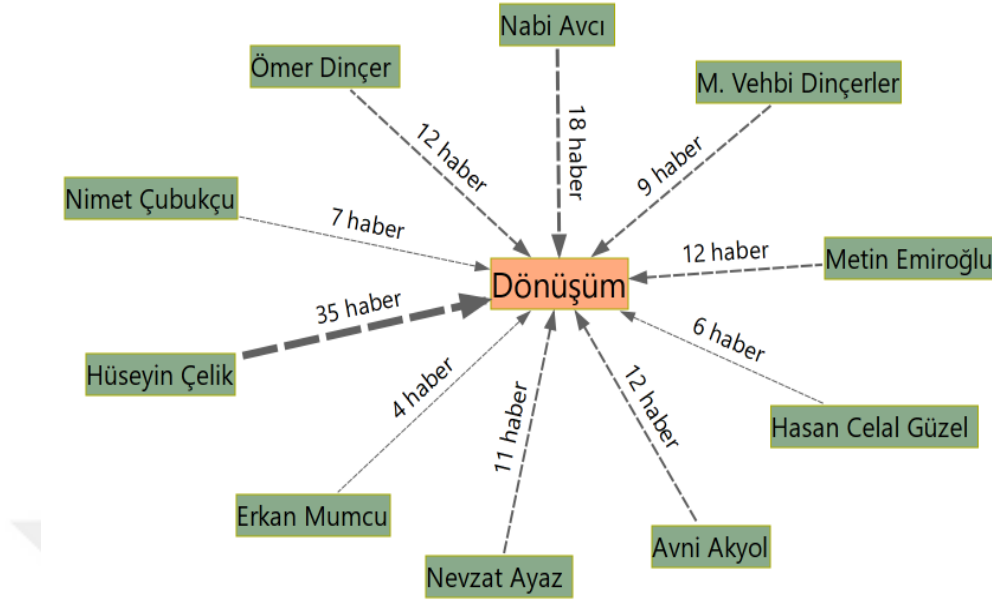
Reform kodlaması yapılan haberler mevcut sorunların çözümüne yönelik okullarda sınıfların düzenlemesi, öğretmen ihtiyacının karşılanması, sınav ve geçme sisteminde yapılan değişiklikler gibi klasik anlamda reform olarak ifade edilen uygulama ve kararları içine almaktadır. Oysa dönüşüm kavramı ve diğer kodlamalarla amaç kamu

yönetiminde dönüşüm çerçevesinde eğitimde ne gibi haberler çıktığını ortaya koymaktır.

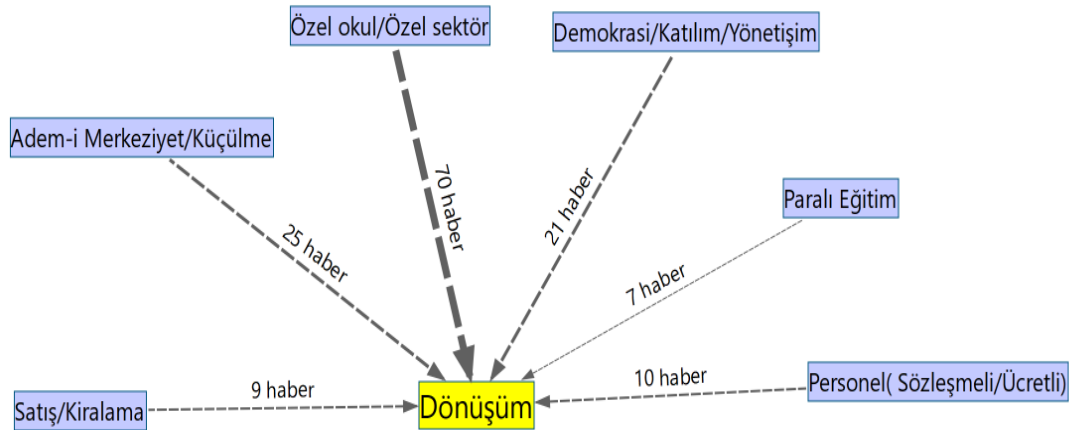
Tablo 79: Reform Haberlerinin Bakanlara Göre Dağılımı



Reform kodlamalarının bakan dönemlerine göre dağılımını içeren yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere dönüşüm kavramı içinde olduğu düşünülerek alınan ve reform kapsamına giren haberler en çok Hüseyin Çelik döneminde (24 haber) çıkmıştır. Hasan Sağlam döneminde 18 haber, Nabi Avcı döneminde 17 haber, Hikmet Uluğbay döneminde 15 haber, Hasan Celal Güzel döneminde 14 haber, Avni Akyol döneminde 11 haber, Nevzat Ayaz ve M. Vehbi Dinçerler döneminde 10 haber, İsmet Yılmaz, Ömer Dinçer, Metin Bostancıoğlu ve Mehmet Sağlam dönemlerinde 9 haber yapılmıştır. Diğer bakan dönemlerinde kodlanan haber sayısı ise toplam 7'dir.

Tablo 80: Dönüşüm Haberlerinin Bakanlara Göre Dağılımı

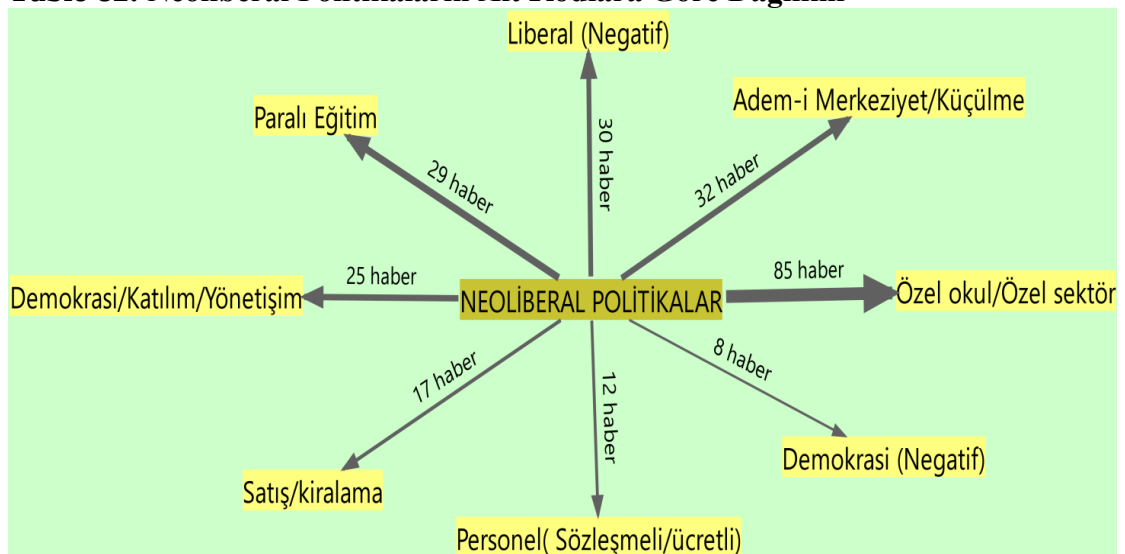
“Kod alt kod matrisi” sonucu Necdet Tekin ve Orhan Cemal Fersoy dönemi dışında her bakan döneminde dönüşümle ilgili haber çıktığı görülmektedir. Haberlerin en çok çıktığı dönem Hüseyin Çelik’in bakanlık yaptığı dönemdir (35 haber). Daha sonra sırasıyla Nabi Avcı (18 haber), Ömer Dinçer ve Metin Emiroğlu (12 haber), Nevzat Ayaz (11 haber), M. Vehbi Dinçerler (9 haber), Nimet Çubukçu (7 haber), Hasan Celal Güzel (6 haber) ve Erkan Mumcu (4 haber) gelmektedir. Ayrıca İsmet Yılmaz, Nahit Menteşe ve Köksal Toptan döneminde 3’er, Mehmet Sağlam ve Turhan Tayan döneminde 2’şer ve Metin Bostancıoğlu, M. Vehbi Dinçerler ve Hasan Sağlam döneminde 1’er haber çıkmıştır. Görüldüğü üzere 1980 sonrası süreçteki 142 dönüşüm haberinin 79’u AK Parti döneminde çıkmıştır.

Tablo 81: Dönüşüm Haberlerinin Alt Kodlara Göre Dağılımı

Dönüşüm kapsamında yapılan kodlamalarda en çok haberin Özel Okul/Özel Sektörle ilgili olduğu görülmektedir. Özel okul alanında toplam 70 haberde kodlama yapılırken, Adem-i merkeziyet/küçülme alanında 25 haber, Demokrasi/katılım/yönetişim alanında 21 haber, Personel (Sözleşmeli/ücretli) alanında 10 haber ve Satış/Kiralama alanında 9 haber dönüşüm kavramıyla birlikte kodlanmıştır. Görüldüğü üzere Türkiye’de dönüşüm kavramı çerçevesinde yapılan/yapılması planlanan/gündeme gelen uygulamalar ağırlıklı olarak özel okulların teşvikine yöneliktir.

Neoliberal Politikalar ve Haberler

Çalışmanın temel kavramlarını içeren haberler neoliberal politikalar başlığında kodlanmıştır. Bu kodlamalarda eğitimde 1980 sonrası dönüşümün temel kavramlarını içeren ve dönüşüme uygun olmayan haberler yer almaktadır.

Tablo 82: Neoliberal Politikaların Alt Kodlara Göre Dağılımı

Yapılan kodlamalar sonucunda “Kod Alt Kod Bölümler Modeli”nden yararlanılarak alt kodlara ilişkin bilgiler yukarıdaki tabloda özetlenmiştir. Haberlerle ilgili kodlamalara bakıldığında 1980 sonrasında dönüşüm kavramları içinde en çok kodlanan kavramın Özel okul/Özel sektör haberleri (85 haber) olduğu görülmüştür. Daha sonra Adem-i Merkeziyetçilikle ilgili haberler (32 haber) sonrasında ise Paralı Eğitim (29 haber) ve Demokrasi/Katılım/Yönetişimle ilgili haberler (25 haber) yer almaktadır.

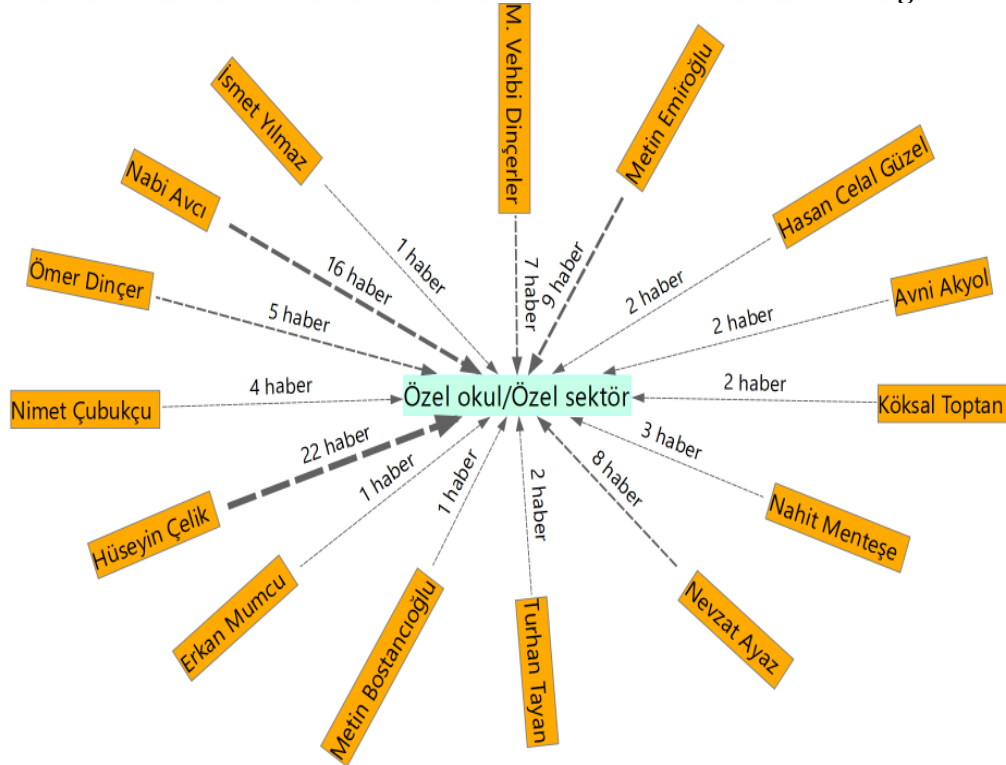
Özel Okul/Özel Sektör ve Haberler

Yapılan kodlamalar sonucunda Türk eğitim sisteminde dönüşüm kavramı çerçevesinde en çok çıkan haber ve dolayısıyla eğitim sisteminin en çok üzerinde durduğu alan özel okul ve özel sektörün teşvikine yönelik uygulama ve kararlar olmuştur. Özel okul/Özel sektör kodu altında, özel okulların çeşitli yöntemlerle teşvikine yönelik uygulamalar, özel sektörden hizmet alımı, özel sektörle yapılan işbirliği gibi haberler yer almaktadır.

Tablo 83: Özel Okul/Özel Sektör Haberlerinin Gazetelere Göre Dağılımı

Kod Sistemi	SABAH	MİLLİYET	CUMHURİYET	TOPLAM
🇹🇷 Özel okul/Özel sektör	24	21	40	85
Σ TOPLAM	24	21	40	85

Tablo 84: Özel Okul/Özel Sektör Haberlerinin Bakanlara Göre Dağılımı



Özel okul/Özel sektörle ilgili Cumhuriyet gazetesinde 40 haber, Sabah Gazetesinde 24 haber ve Milliyet gazetesinde 21 haber olmak üzere toplam 85 haber kodlanmıştır. Bakan dönemlerine ilişkin analizlerin yer aldığı yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere haberler en çok Hüseyin Çelik (22 haber) ve Nabi Avcı (16 haber) dönemlerinde çıkmıştır. 1980’li yıllarda da özel okul/sektör alanının teşvikine yönelik haberler çıktığı görülmektedir. Bu yıllarda bakanlık yapan M. Vehbi Dinçerler döneminde 7 haber, Metin Emiroğlu döneminde 9 haber, Hasan Celal Güzel döneminde 2 haber ve Avni Akyol döneminde 2 haber olmak üzere toplam 20 haber yapılmıştır. Ancak özel okul ve sektörle ilgili yapılan haberlerin AK Parti döneminde çok büyük bir artış gösterdiği görülmektedir. Zira bu dönemde yapılan toplam haber sayısı 49’dur (Erkan Mumcu: 1 haber, Hüseyin Çelik: 22 haber, Nimet Çubukçu: 4 haber, Ömer Dinçer: 5 haber, Nabi Avcı: 16 haber ve İsmet Yılmaz: 1 haber). 1980 sonrasındaki haberlerin yarısından fazlasının AK Parti döneminde çıktığı görülmektedir.

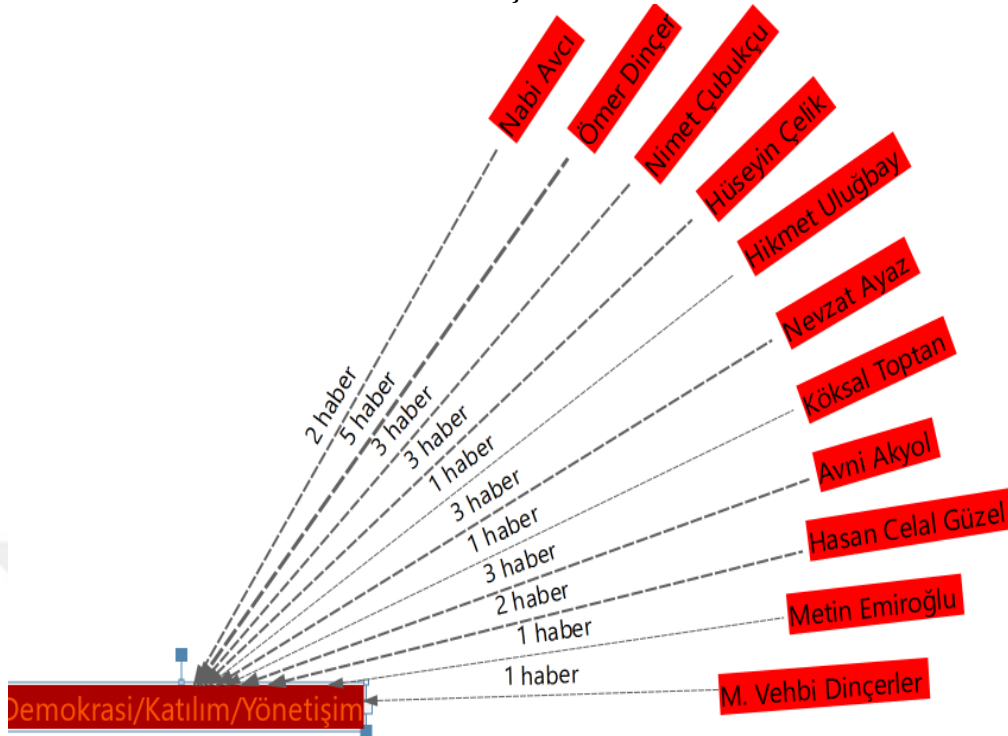
Diğer taraftan, özellikle 1980 ve 1990’lı yıllarda çıkan haberlerin genellikle kamu sektörünün yetersizliği gerekçesi üzerinden özel sektörün teşvik edilmesiyle ilgili olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu dönem eğitim politikaları doğrudan neoliberal politikaların yürütülmesini amaçlayan sistemli politikalar olarak görülmeyebilir.

Demokrasi/Katılım/Yönetişim ve Haberler

Eğitim alanında dönüşümden bahsedebilmenin önemli kavramlarından biri de önceki bölümlerde ifade edildiği üzere yönetim kavramıdır. Bu kapsamda haberler analiz edilirken demokrasi/katılım/yönetişim kodu açılarak ilgili 25 haber kodlanmıştır. Tabloda da görüldüğü üzere, ilgili kodlama Cumhuriyet gazetesinde 10 haberde, Sabah gazetesinde 8 haberde ve Milliyet gazetesinde 7 haberde yer almaktadır.

Tablo 85: Demokrasi/Katılım/Yönetişim Haberlerinin Gazetelere Göre Dağılımı

Kod Sistemi	SABAH	MİLLİYET	CUMHURİYET	TOPLAM
 Demokrasi/Katılım/Yönetişim	8	7	10	25
 TOPLAM	8	7	10	25

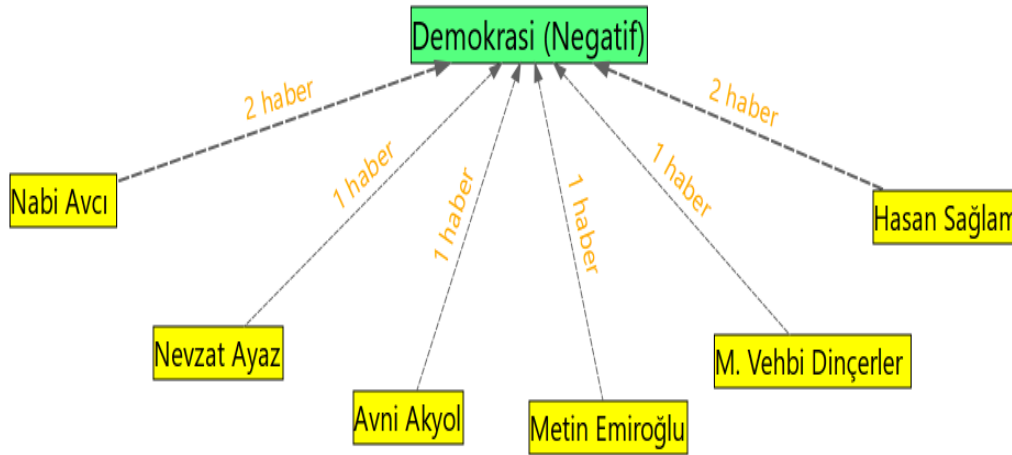
Tablo 86: Demokrasi/Katılım/Yönetişim Haberlerinin Bakanlara Göre Dağılımı

Demokrasi/katılım/yönetişim kodu altında en çok haberin Ömer Dinçer (5 haber) döneminde çıktığı görülmektedir. Nimet Çubukçu, Hüseyin Çelik ve Avni Akyol dönemlerinde 3'er haber yapılırken, Nabi Avcı döneminde 2, Hikmet Uluğbay, Köksal Toptan, Metin Emiroğlu ve M. Vehbi Dinçerler döneminde 1'er haber yapılmıştır. Diğer bakanlar döneminde ise konu ile ilgili herhangi bir haber tespit edilememiştir. Özel okul/özel sektör gibi bu alanda da en çok AK Parti döneminde haber çıktığı görülmektedir.

Tablo 87: Demokrasi (Negatif) Haberlerinin Gazetelere Göre Dağılımı

Kod Sistemi	SABAH	MİLLİYET	CUMHURİYET	TOPLAM
Demokrasi (Negatif)	3	5	0	8
Σ TOPLAM	3	5	0	8

1980 sonrasında çıkan haberlerde demokrasi kavramıyla uyuşmayan bazı haberlerin de yer aldığı görülmüştür. Bunlar, özel okullara koyulan fiyat sınırlaması, Bakanlığın kitaplarla ilgili yasaklama ve müdahaleleri gibi haberlerdir. Bu haberlerin Milliyet (5 haber) ve Sabah (3 haber) gazetesinde yer aldığı görülürken, Cumhuriyet gazetesinde herhangi bir haber tespit edilmemiştir.

Tablo 88: Demokrasi (Negatif) Haberlerinin Bakanlara Göre Dağılımı

Nabi Avcı ve Hasan Sağlam döneminde 2’şer haber, Nevzat Ayaz, Avni Akyol, Metin Emiroğlu ve M. Vehbi Dinçerler döneminde 1’er haber yapılmıştır. Diğer bakanlar döneminde demokrasiye yönelik olumsuz bir haber tespit edilememiştir.

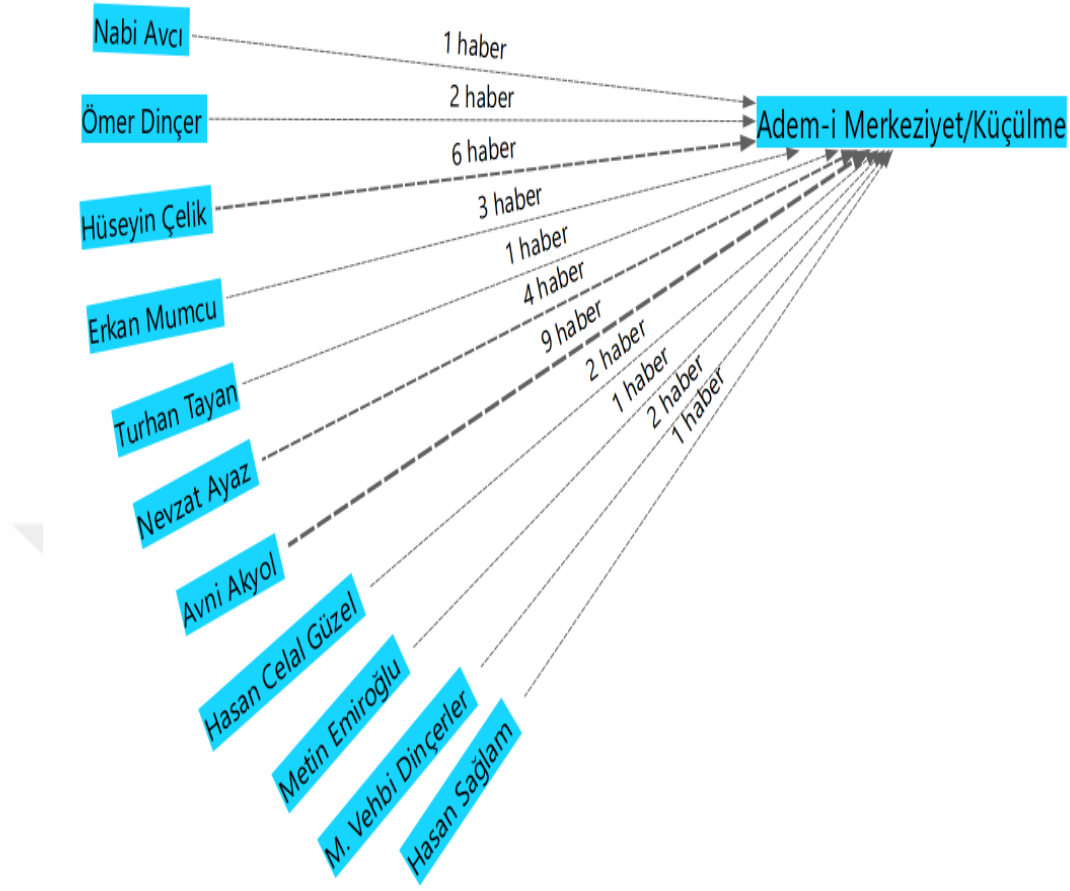
Adem-i Merkeziyet/Küçülme ve Haberler

1980 sonrası kamu yönetiminde meydana gelen dönüşümün temel varsayımlarından biri merkeziyetçilik ve büyümenin kamu yönetiminde verimsizliğe yol açtığıdır. Bu sebeple kamu yönetiminde yer alan öncelikli amaçlardan biri de kamu yönetiminin mümkün olduğunca adem-i merkeziyetçi bir niteliğe sahip olması, hizmetlerin merkezi idare dışında görülmesinin sağlanmasıdır. Bu kapsamda oluşturulan alt kodlardan biri de adem-i merkeziyet/küçülme kodu olmuştur.

Tablo 89: Adem-i Merkeziyet/Küçülme Haberlerinin Gazetelere Göre Dağılımı

Kod Sistemi	SABAH	MİLLİYET	CUMHURİYET	TOPLAM
 Adem-i Merkeziyet/Küçülme	4	11	17	32
 TOPLAM	4	11	17	32

3 gazetede yer alan toplam 32 kodlamaya bakıldığında bu kodlamalardan 17 tanesinin Cumhuriyet, 11 haberin Milliyet ve 4 haberin de Sabah gazetesinde yer aldığı görülmektedir.

Tablo 90: Adem-i Merkeziyet/Küçülme Haberlerinin Bakanlara Göre Dağılımı

Eğitim sisteminde adem-i merkeziyetçilik/küçülme yönünde çıkan haberlerle ilgili yapılan “birlikte kod oluşturma modeli” ve “kod ilişkiler matrisi” çerçevesinde en çok haberin Avni Akyol (9 haber) ve Hüseyin Çelik (6 haber) döneminde çıktığı görülmektedir. Nevzat Ayaz döneminde 4 haber, Erkan Mumcu döneminde 3 haber, Ömer Dinçer, Hasan Celal Güzel ve M. Vehbi Dinçerler döneminde 2 haber ve Nabi Avcı, Turhan Tayan, Metin Emiroğlu ve Hasan Sağlam döneminde 1’er haber çıkmıştır.

Paralı Eğitim ve Haberler

Paralı eğitim konusu da çalışma kapsamına alınan alt kodlardan biridir. Bu alanla ilgili Cumhuriyet gazetesinde 12 haber, Milliyet gazetesinde 10 haber ve Sabah gazetesinde 7 haber olmak üzere toplam 29 haber kodlanmıştır.

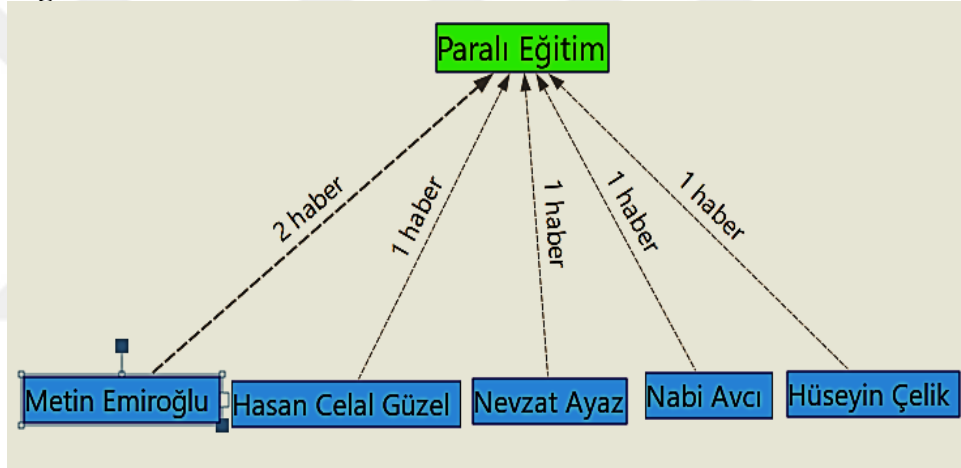
Tablo 91: Paralı Eğitim Haberlerinin Gazetelere Göre Dağılımı

Kod Sistemi	SABAH	MİLLİYET	CUMHURİYET	TOPLAM
 Paralı Eğitim	7	10	12	29
 TOPLAM	7	10	12	29

Tablo 92: Dönüşüm Kapsamında Yer Alan Paralı Eğitim Haberleri

Kod Sistemi	Paralı Eğitim	Dönüşüm	TOPLAM
Paralı Eğitim		7	7
DEĞİŞİM		0	0
Dönüşüm	7		7
TOPLAM	7	7	14

Paralı eğitimle ilgili yapılan kodlamalarda alınan haberlerin bir kısmı dönüşüm kavramı içinde yer alırken özellikle 1980 ve 1990'lı yıllarda çıkan haberlerde genellikle eğitim harcamalarının devlet tarafından karşılanamaması gerekçe gösterilmekte, diğer bir ifadeyle paralı eğitim bir tercih değil, bir zorunluluk olarak görülmektedir. Paralı eğitimle ilgili yapılan 29 haberden 7 tanesi dönüşüm kavramıyla kesişmektedir.

Tablo 93: Dönüşüm Kapsamında Yer Alan Paralı Eğitim Haberlerinin Bakanlara Göre Dağılımı

Dönüşüm kapsamı içinde Nabi Avcı ve Metin Emiroğlu döneminde 2'şer haber çıkarken, Hasan Celal Güzel, Nevzat Ayaz ve Hüseyin Çelik dönemlerinde 1'er haber kodlanmıştır. Diğer bakanlar döneminde paralı eğitim ve dönüşüm kodlarının kesiştiği haber bulunmamaktadır.

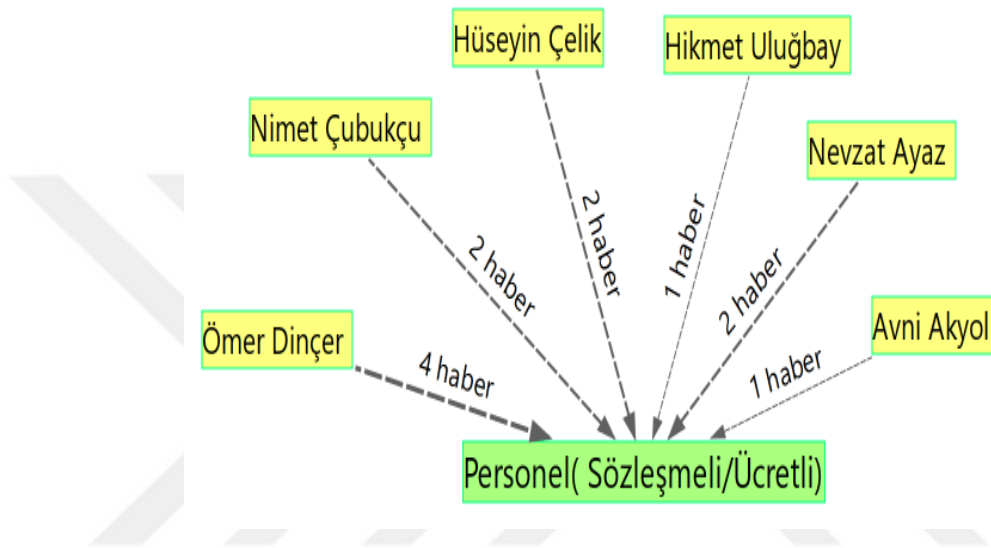
Personel (Sözleşmeli/Ücretli) ve Haberler

Tablo 94: Sözleşmeli/Ücretli Personel Haberlerinin Gazetelere Göre Dağılımı

Kod Sistemi	SABAH	MİLLİYET	CUMHURİYET	TOPLAM
Personel(Sözleşmeli/ücretli)	4	5	3	12
TOPLAM	4	5	3	12

Kamu yönetiminde büyüklük sorununun çözümü ve aynı zamanda verimli/performansa dayalı bir sistemin geliştirilmesi için 1980 sonrası sunulan reçetelerden biri de daimi kadroların geçici kadrolarla yer değiştirmesidir. Bu kapsamda eğitim sektöründe sözleşmeli/ücretli personel çalıştırılmasına yönelik haberler kodlandığında Milliyet gazetesinde 5, Sabah gazetesinde 4 ve Cumhuriyet gazetesinde 3 haber bulunduğu görülmüştür.

Tablo 95: Sözleşmeli/Ücretli Personel Haberlerinin Bakanlara Göre Dağılımı



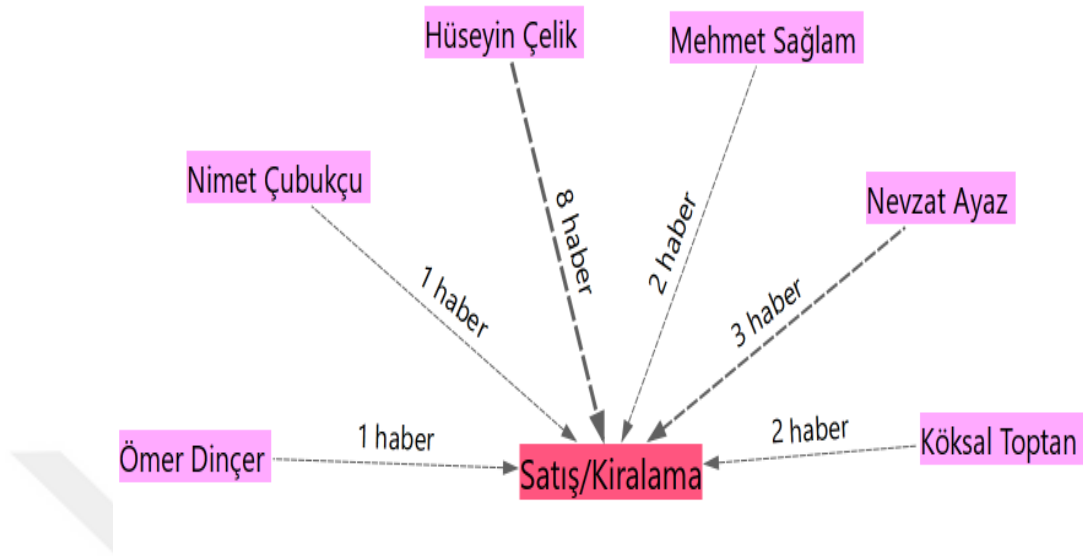
12 haberin yine ağırlıklı olarak AK Parti iktidarları döneminde çıktığı görülmektedir. Ömer Dinçer döneminde 4 haber, Nimet Çubukçu döneminde 2 haber ve Hüseyin Çelik döneminde 2 haber bulunmaktadır. AK Parti iktidarı dışında Nevzat Ayaz döneminde 2 haber ve Hikmet Uluğbay ile Avni Akyol dönemlerinde 1'er haber kodlanmıştır.

Satış/Kiralama ve Haberler

Bu alanda kodlaması yapılan haberler genellikle gazetelerde bakanlığın okul sattığına yönelik olumsuz eleştirilerin yer aldığı, bakanlık tarafından gelir elde edilme amacıyla kamuya ait özellikle okul bina ve arsalarının satışı veya kiralanmasına dayalı haberlerdir. Bu alanda toplam 17 kodlama yapılmıştır. Bu kodlamaların 9'u Cumhuriyet gazetesinde, 5'i Milliyet gazetesinde ve 3'ü Sabah gazetesinde yer almaktadır.

Tablo 96: Satış/Kiralama Haberlerinin Gazetelere Göre Dağılımı

Kod Sistemi	SABAH	MİLLİYET	CUMHURİYET	TOPLAM
 Satış/Kiralama	3	5	9	17
 TOPLAM	3	5	9	17

Tablo 97: Satış/Kiralama Haberlerinin Bakanlara Göre Dağılımı

Bakanlar dönemi çerçevesinde yapılan analizde ise en çok haberin Hüseyin Çelik döneminde (8 haber) yapıldığı görülmektedir. Daha sonra sırasıyla Nevzat Ayaz (3 haber), Mehmet Sağlam ve Köksal Toptan (2 haber) ile Ömer Dinçer ve Nimet Çubukçu (1 haber) gelmektedir. Mevcut çalışmada elde edilen veriler çerçevesinde, yukarıda yer alan diğer faktörlerle birlikte değerlendirildiğinde eğitim alanında eğer bir dönüşüm çabası var ise bu çabanın iktidar olarak Ak Parti ve bakan olarak da Hüseyin Çelik tarafından gerçekleştirilmeye çalışıldığı görülmektedir.

Neoliberalizme Uymayan Haberler

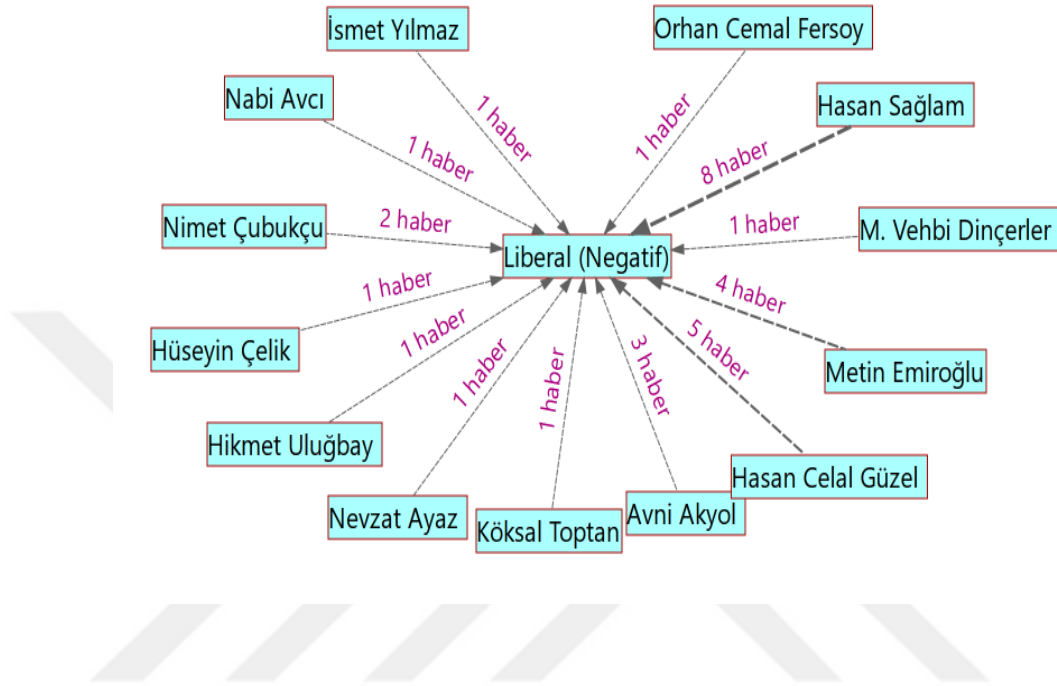
Yukarıda ifade edilen 1980 sonrası neoliberalizm kavramına uyan politika/uygulama/karar vb. haberler yanında bazı dönemlerde bu politikalara uygunluk göstermeyen haberler de çıkmıştır. Bu haberler liberal (negatif) olarak adlandırılmıştır. Bu kodlama altında dersanelerin denetim altına alınması, kitap satışıyla ilgili devlet tekeli vb. konularda haberler yer almaktadır.

Tablo 98: Liberal (Negatif) Haberlerin Gazetelere Göre Dağılımı

Kod Sistemi	SABAH	MİLLİYET	CUMHURİYET	TOPLAM
☐ Liberal (Negatif)	6	10	14	30
Σ TOPLAM	6	10	14	30

Bu kapsamda çıkan haberlerin toplamda 30 tane olduğu görülmüştür. Bu haberlerin 14'ü Cumhuriyet, 10'u Milliyet ve 6'sı Sabah gazetesinde yer almıştır.

Tablo 99: Liberal (Negatif) Haberlerin Bakanlara Göre Dağılımı



Bakanlar dönemi itibariyle bakıldığında ise 13 bakan döneminde bu tür haberlerin yer aldığı görülmektedir. En çok haber Hasan Sağlam döneminde (8 haber) yapılmıştır. Hasan Sağlam'ın bakanlık yaptığı dönemde (21 Eylül 1980-19 Aralık 1983) 1980 darbesi sonrası var olan olağanüstü hal sebebiyle bu yönde haberler bulunması olağan görülmektedir. Ayrıca Hasan Celal Güzel (5 haber) ve Metin Emiroğlu (4 haber) dönemlerinde de bu yönde haberler çıkmıştır.

Uluslararası Örgütler ve Haberler

Tablo 100: Uluslararası Örgüt Haberlerinin Gazetelere Göre Dağılımı

Kod Sistemi	SABAH	MİLLİYET	CUMHURİYET	TOPLAM
ULUSLARARASI ÖRGÜTLER	4	12	8	24
TOPLAM	4	12	8	24

Dönüşüm kapsamında incelenen haberlerde uluslararası örgütlerle ilgili bölümler de kodlanmıştır. Uluslararası örgütlerle ilgili yapılan haberlerin incelenmesi de 1980 sonrasında dönüşümün önemli aktörlerinden biri olmaları bakımından önemlidir.

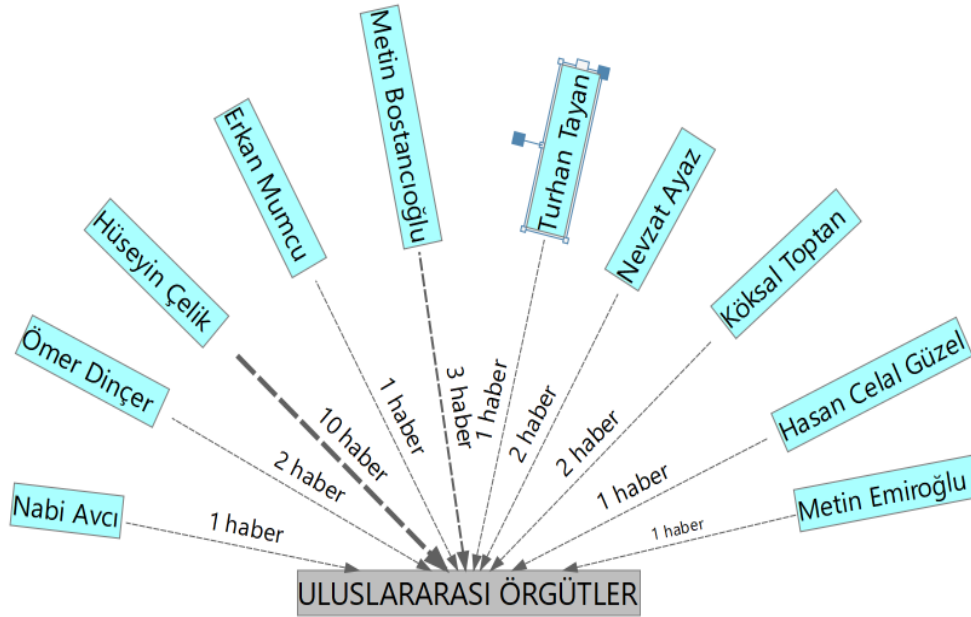
Çalışma kapsamında toplam 24 haber olduğu görülmektedir. Bu haberlerin 12'si Milliyet, 8'i Cumhuriyet ve 4'ü Sabah gazetesinde yer almaktadır.

Tablo 101: Reform ve Dönüşüm Kapsamında Yer Alan Uluslararası Örgüt Haberleri



Uluslararası örgütlerle ilgili çıkan 15 haber reform kodu ile kesişirken, 9 haber dönüşüm kavramı içinde yer almaktadır.

Tablo 102: Uluslararası Örgüt Haberlerinin Bakanlara Göre Dağılımı



Bu kodlama çerçevesinde en çok haber yapılan bakanın Hüseyin Çelik (10 haber) olduğu görülmektedir. Onun dışında yer alan haberlerde Metin Bostancıoğlu 3 haber, Nevzat Ayaz, Köksal Toptan ve Ömer Dinçer 2 haber ve Nabi Avcı, Erkan Mumcu, Turhan Tayan, Hasan Celal Güzel ile Metin Emiroğlu dönemlerinde 1 haber yapılmıştır.

Teknolojik Gelişme ve Haberler

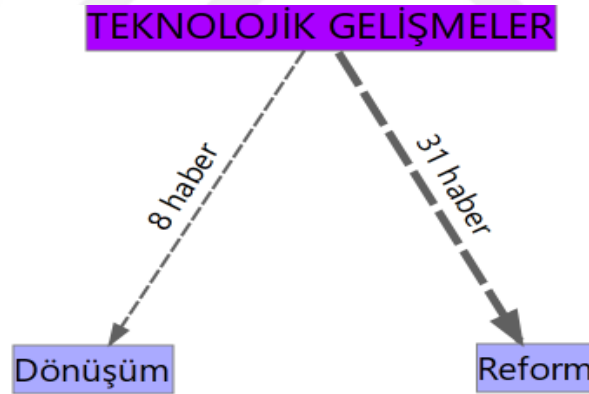
Çalışmanın ilk bölümlerinde de belirtildiği üzere 1980 sonrasında kamu yönetimini ve eğitim sistemini etkileyen önemli unsurlardan biri de teknolojik gelişmelerdir. Bu çerçevede çalışma kapsamında yapılan kodlamalardan biri de teknolojik gelişmelerle ilgili çıkan haberlerdir.

Tablo 103: Teknolojiyle İlgili Haberlerin Gazetelere Göre Dağılımı

Kod Sistemi	SABAH	MİLLİYET	CUMHURİYET	TOPLAM
 TEKNOLOJİK GELİŞMELER	15	12	12	39
 TOPLAM	15	12	12	39

Eğitimde teknolojiyle ilgili haberler Sabah (15 haber), Milliyet (12 haber) ve Cumhuriyet (12 haber) gazetelerinde toplam 39 haberde yer almaktadır.

Tablo 104: Reform ve Dönüşüm Kapsamında Yer Alan Uluslararası Örgüt Haberleri



Teknolojik gelişmelerle ilgili kodlamaların yer aldığı haberler incelendiğinde bu haberlerin 31 tanesi reform kapsamında iken, 8 haberin dönüşüm kavramı içinde yer aldığı görülmektedir.

Gazete haberleriyle ilgili tüm analizler birlikte değerlendirildiğinde şu sonuçlara ulaşılabilir:

- Dönüşüm ilkeleri çerçevesinde en çok haber Özal dönemi ve Ak Parti iktidarının ilk yıllarında yapılmıştır. Bu durumun ortaya çıkmasında iktidarların ideolojileri yanında sahip oldukları siyasi güç de etkilidir.
- Türkiye’de 1980 sonrasında dönüşüme yönelik çıkan haberlerin özel okulların teşvikiyle sınırlı kaldığı görülmektedir.
- Ak Parti döneminde dönüşümle ilgili önemli haberler çıkmıştır. Bu haberlerin daha çok özel okulların teşvik edilmesine yönelik olduğu görülmektedir. Demokrasi/katılım/yönetişime ilişkin en çok haber yine bu dönemde yapılmıştır.
- Dönüşüm ilkelerini hayata geçirmeye en çok eğilimi olan bakan Hüseyin Çelik’tir. Hüseyin Çelik özellikle özel okulların teşvikiyle ilgili çok sayıda haberde yer almaktadır.
- Yapılan haberleri iktidarların görev süreleri etkilemektedir. AK Parti iktidarı ve özellikle Hüseyin Çelik döneminde dönüşüme yönelik haberlerin sayıca çok çıkmasında uzun süre görev almaları önemlidir. Ayrıca gazete haberlerinin artış göstermesinde gelişen teknoloji ile birlikte haberlerin genel olarak artması da önemli bir faktördür.

Diğer taraftan etkili bir propaganda da medyada yer alan haberleri etkilemektedir. Araştırmanın başında ifade edildiği üzere yalnız iktidarın değil, gazetenin siyasi duruşu da haberleri önemli ölçüde etkilemektedir. Genel olarak bakıldığında dönüşüm çabalarının 1980’li yıllarda başladığı, 1990’lı yıllarda bu alanda daha az sayıda haber yapıldığı, 2002 yılından itibaren ise dönüşüm isteğinin tekrar gündeme geldiği görülmektedir. Bununla birlikte çalışmanın önceki bölümlerinde dönüşümün somut yansımalarından görüldüğü üzere çıkan haberler bir propaganda, siyasi söylem, hedef ya da temenni düzeyinde kalmıştır.

SONUÇ

Dünyada 1980 sonrasında kamu yönetimleri yapı ve işleyiş olarak bir sorgulanma ve dönüşüm sürecine girmiştir. Gelişmiş ülkelerde başlayan dönüşüm hareketleri gelişmekte olan ülkelere de çeşitli şekillerde ithal edilerek yaygın bir nitelik kazanmıştır. Her bir ülkenin farklı bir tecrübe yaşadığı bu süreçte neoliberalizm, adem-i merkeziyet, özelleştirme, demokratikleşme gibi temel kavramlara her ülke kendi yapısına göre az ya da çok öncelik vermiştir. Türkiye’de 1980’li yıllardan itibaren bu politikaları hayata geçirmeye yönelik çeşitli adımlar atılmış ve kamu yönetimi sisteminin alt sistemleri eşzamanlı olarak dönüşüm sürecine girmiştir. Dönüşümün etkilediği hizmet alanlarından biri olarak eğitim hizmeti de bu kavramlar çerçevesinde yeni bir yaklaşımla ele alınmaya ve değerlendirilmeye başlanmıştır. Eğitim alanında 1980’li yıllardan itibaren yeniden yapılanmaya yönelik çeşitli adımlar atılmıştır.

Eğitim alanında dünya genelinde özel okulları artırmaya yönelik politika ve teşvikler uygulanmış, daha önce eğitim sistemini “uzaktan izleyen” kesimlere aktif roller verilmiş, eğitim felsefesi değişerek öğrenci eğitim sisteminin merkezine alınmıştır. Eğitim hizmetinde merkeziyetçiliği azaltmaya yönelik politikalar kamu okullarına karşı özel okulların teşvikiyle sınırlı kalmamış, kamu sektöründe de görev ve yetkilerin merkezden en alt düzeyde yer alan okullara verilmesine yönelik politika ve uygulamalar hayata geçirilmiştir. Eğitim hizmetinde özel sektörün varlığının gerekliliğine ilişkin argümanlar ideolojik duruşlardan bağımsız hale gelerek bilimsel bir kabul halini almaya başlamıştır. Kamu yönetimi anlayışında hâkim olan hizmette yerellik ilkesini gerçekleştirmek üzere okul temelli yönetim uygulamaları bu süreçte daha da yaygınlık kazanmıştır.

Türkiye’de kamu yönetiminde dönüşüm süreci dünyayla paralel şekilde başlamış, Turgut Özal’ın iktidara gelmesiyle hız kazanmış, fakat ardından gelen koalisyon hükümetleriyle duraklama yaşamıştır. 2002 yılından itibaren iktidara gelen AK Parti hükümetinin tek parti olması bu alanda önemli adımlar atılmasına katkı sağlamıştır. Atılan bu adımların daha çok kamu yönetimini küçültmeye dayalı özelleştirme uygulamaları şeklinde olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Türkiye’de özellikle adem-i merkeziyet, demokratikleşme ve katılım gibi kavramların uygulamaya ne ölçüde yansıdığı tartışmalıdır. Eğitim alanında da benzer şekilde 1980’li yıllarda bir takım

alışmalar yapıldığı, 1990'lı yıllarda dönüşüm kapsamında kayda değer bir gelişme olmadığı ve AK Parti dönemiyle birlikte yeni bir sürece girildiği görölmektedir. Türkiye'de eğitim sisteminde meydana gelen değişimle ilgili yukarıda yapılan incelemeler neticesinde şu tespitlerde bulunmak mümkündür:

- Türk eğitim sisteminde 1980 sonrasında dışa açılma, liberalizasyon, küreselleşme vb. ile birlikte özel okulların teşvikiyle başlayan bir sürece girilmiş, çalışmalar daha çok bu alanla sınırlı kalmıştır.
- Özal ve AK Parti hükümetlerinde dönüşüme yönelik bazı adımlar atılmıştır. Bu adımların atılmasında hükümetlerin güçlü iktidar olmaları etkilidir, aynı zamanda dönüşüm kavramlarının partilerin ideolojileriyle de uyumlu olduğu görölmektedir. Ancak Türkiye'de bu ideolojilere sahip olmayan partilerin benzer politikaları uygulayıp uygulamayacaklarıyla ilgili bir fikirde bulunmak güçtür. Zira 1980 sonrasında diğer partiler böyle bir güce sahip olamamıştır.
- Özel okulların teşvikine yönelik düzenleme ve uygulamaların önemli bir kısmı kamu okullarının yetersizliğine alternatif oluşturma amaçlıdır. Her ne kadar dünya genelinde dönüşümün genel gerekçesi kamunun verimsizliği temelinde olsa da Türkiye'de anlık politika üretmeye dönük teşvik hareketleri bulunduğu söylenebilir.
- Haberler incelendiğinde önemli adımlar atılacağı algısı ortaya çıkmakta, bununla birlikte mevzuat ve uygulamaya bu durum yansıtılamamaktadır. Bu sebeple eğitim alanında 1980 sonrasında bir dönüşüm gerçekleşmediği gibi başarılı bir reform süreci gerçekleştiği de söylenemez. Eğitimde bazı sorunların kronik hale geldiği görölmektedir. Uluslararası karşılaştırmalı sınavlar da benzer sonuçlar vermektedir. Dolayısıyla sorunları çözmesi beklenen bir değişim hareketi olmamış, değişimler reform çabalarından öteye geçememiştir.
- Eğitimde var olan sorunların çözümü dönüşümün temel dinamikleriyle çözülecek gibi görünmemektedir. Her ne kadar dönüşüm eğitim politikalarında uygulanamamış olsa da yapılan görüşmelerden elde edilen çözüm önerileri dönüşüm kavramlarıyla birebir örtüşmemektedir. Dolayısıyla dönüşüm kavramlarının mevcut sorunları tamamen ortadan kaldırması mümkün değildir.

Eğitimde meydana gelen değişimlerin dönüşüm, hatta reform olarak dahi ifade edilmeyecek şekilde “çabalar” düzeyinde kalmasının çok sayıda sebebinden bahsedilebilir. Bunların en önemlileri değişimlerin ihtiyaca ve eğitim sistemine uygunluğu sorunu, değişimlerde zaman/zamanlama sorunu ve sık yapılan değişikliklerdir. Özellikle sık yapılan değişiklikler vatandaş açısından başarısız uygulamalar olarak algılanabilmekte, sürekli değişim bireylerde tedirginlik ve belirsizlik hissi yaratmaktadır. Eğitim sistemi ile ilgili yapılacak herhangi bir değişimin uygulamada ne ölçüde başarı sağladığını hemen tespit etmek mümkün olmayabilir. Dolayısıyla herhangi bir değişime karar verildiğinde bu değişimin olgunlaşma sürecine girmesi beklenmelidir.

Bu durumda karşımıza her değişim iyi midir? gibi bir soru çıkmaktadır. Örgütler değişime var olan sorunları çözmek amacıyla gitmektedir. Bu sebeple reformlar beraberinde bir değişim ve yenilik getirerek sorunlara bir ölçüde “deva” olma amacı taşımaktadır. Bununla birlikte deva olarak sunulan reçetenin hastalığa uygun olup olmaması da hastalığın teşhisi kadar önemlidir. Yapılan değişimin var olan sorunu çözmeye ve mevcut durumu daha iyiye götürmeye yönelik olması gerekmektedir. Başlangıçta yanlış yapılan teşhis tüm süreci nafile hale getirecektir. Sorun doğru tespit edilse de sunulan reçete yanlış ise ilk durumdan çok da farklı bir sonuç ortaya çıkmayacaktır. Bu sebeple ortaya koyulan değişim sadece farklı bir durum yaratma amacı taşımamalı içinde “olumlu” şeyler de barındırmalıdır. Dolayısıyla bir değişimin başarısı sorunların ne ölçüde isabetli tespit edildiği, ne ölçüde isabetli çözümler bulunduğu ve bu çözümlerin uygulamaya ne ölçüde yansıtıldığı ile ilgilidir.

Değişimlerin hayata geçirilmesinde bunu uygulayan bireylerin yaklaşımları önemlidir. Personelin değişimi benimsemesi veya direnç göstermesi değişimin başarısını önemli ölçüde etkilemekte, değişime direnç ile karşılaşılması süreci olumsuz etkileyebilmektedir. Bu sebeple eğitimde dirençten kaynaklanan bir sorun olup olmadığının ortaya koyulması gerekmektedir. Özellikle AK Parti döneminde eğitim alanında önemli değişimler yapılmaya çalışıldığı, bu konuda siyasilere istekli davrandığı görülmektedir. Diğer taraftan öğretmenlerin yapılan anket çalışmasında değişime karşı olumsuz bir tavır taşımadıkları ve yeniliklere karşı olumlu bir yaklaşıma sahip oldukları görülmektedir. Bu durumda reformun önünde engel olduğu varsayılan bürokratik direncin eğitim için çok fazla geçerli olmadığı ifade edilebilir. Eğitimde

yapılacak değişimler siyasiler tarafından büyük bir istekle dile getirilmekte ve bürokrasi de bu konuda istekli görünmektedir. Bununla birlikte ortaya çıkan sonuçlar beklentileri karşılamamakta, hem siyasi hem de bürokratların değişime istekli olmasına rağmen başarılı bir değişim hayata geçirilememektedir. Eğitim sistemindeki bu durumu nüfus ekolojisi kuramı açıklamaya yardımcı görünmektedir. Kuram bu durumu çevreye uyum sağlayan örgütlerin varlıklarını sürdürmesi ile açıklanmakta ve örgütlerin çevreye uyum sağlamak için değiştiklerini değil, değiştikten sonra uyum sağlamaya çalıştıklarını ifade etmektedir (Leblebici, 2004: 290). Bu sebeple eğitim tüm kesimler tarafından değişmesi gerektiği ifade edilen ve değişimi istenen, bununla birlikte değiştirilemeyen bir alandır. Kuramın varsayımından hareketle eğitim hizmetinin yapısal bir değişimle bir hizmet olarak varlığını sürdüreceği görünmektedir.

Çalışmada farklı eğitim aktörlerine Türk eğitim sisteminin sorunları sorulmuştur. Ayrıca kendilerinden bu sorunlara yönelik çözüm önerileri istenerek dönüşüm dinamikleri ve çözüm önerilerinin birbirine uyumu ortaya konmak istenmiştir. Bu çerçevede Türk eğitim sisteminin en önemli sorun alanları;

- Nitelik/Akademik başarı
- İhtiyaca uygunluk/doğru politika seçimi
- Liyakat ve siyasallaşma
- Yetki dağılımı (Merkez-Taşra)
- Demokratikleşme/katılım
- Politikaların kültürel yapıya uyumu
- Müfredat/eğitim programları
- Yatırımların akılcı kullanılmaması
- Eğitim felsefesinin yokluğu
- Değişimlerin tutarlı ve sistemli olmayışı
- Fırsat eşitliği
- Politikalarda pilot çalışma, yaygınlaştırma stratejisi ve geri besleme
- Kaliteli eğitime erişimde eşitlik

- Öğretmen yetiştirme
- Nitelikli okul yöneticisi
- Farklı okul türleri
- Sık politika /yönetici değişikliği
- Kaynakların dengesiz dağılımı/kaynak yetersizliği
- Eğitimin teorik düzeyde kalması
- Fiziki sorunlar
- Veri-bilgi-diyalog eksikliği
- Eğitimin standardizasyonu
- Mesleki yeterlilik müfredat ilişkisinin görülmemesi
- Kararların hayata geçirilmemesidir.

Bu alanda sunulan çözüm önerileri şu şekilde ifade edilebilir:

- Toplumda demokrasi kültürünün gelişmesi
- Geleceğe yönelik uzun vadeli politikalar yapılması
- Objektif veri toplanması ve analizi
- Politikaların ihtiyaca uygunluğunun sorgulanması
- Eğitim tecrübesi olan yöneticilerin seçilmesi
- Paydaş katılımı/demokratik eğitim
- Politikalarda istikrar ve yeterli deneme süresi
- Eğitimde eşitlik ilkesinin hayata geçirilmesi
- Nitelikli eğitimin sağlanması
- Öğretmen eğitiminin iyileştirilmesi/liyakata dayalı yükselme
- Kaynakların rasyonel ve adil dağılımı
- Sorunun doğru tespiti/doğru politika geliştirilmesi
- Politikayı yapan ve değerlendirenlerin ayrılması

- Bütünsel stratejiler benimsenmesi
- Politikaların uygulamaya yansımaları

Bu sorunlar dönüşüm anlayışı çerçevesinde sunulan demokrasi kavramıyla kısmen çözülebilecek niteliktedir. Türkiye’de özel okulların teşvikine yönelik uygulamaların mevcut sorunları çözemediği ya da yetersiz kaldığı görülmektedir. Bunun yanında ilk aşamada demokratik bir anlayışla eğitim politikalarının tüm aktörlerle ele alınması dönüşümün diğer kavramlarının hayata geçirilmesi ve bunların sonuçlarını görmeye katkı sağlayabilir. Diğer bir ifadeyle mevcut eğitim sisteminin demokratik bir yapıya kavuşması eğitimde başarı ve dönüşüm için öncelikli şarttır.

Eğitimde yapılan reformlarla ilgili gerek anket gerek mülakat çalışmasında katılımcıların temel eleştirilerinden biri de sık politika değişikliğidir. Eğitim politikalarının başarı ile yürütülmesi istikrarlı uygulamaları gerekli kılmaktadır. Türkiye’de eğitim en önemli sorun alanlarından biridir. Öncelikle eğitim Türkiye’nin nüfusu sebebiyle hizmet sunulan kitle ve dolayısıyla mali yükü büyük bir alandır. Türkiye’de toplumun çok büyük bir kısmı bu hizmetten yararlanmaktadır. Zorunlu olması sebebiyle de sayıca büyük bir kesime sunulan bu hizmetin maliyetleri de önemli bir sorun olarak kendini göstermektedir. Türkiye’nin sahip olduğu nüfus ve özellikle eğitim alan genç nüfus hizmetin Finlandiya gibi sınav başarısı olan ülkeler ile karşılaştırılmasını zorlaştırmakta, o ülkelerde uygulanan politikaların Türkiye’ye ithalini engellemektedir.

Var olan bu sorun yanında Türkiye’nin sahip olduğu siyasi tecrübeler de başarılı eğitim politikalarının hayata geçirilmesine engel olmuştur. Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı sık yönetici değiştiren bir bakanlık olduğundan politikaların hayata geçirilmesi mümkün olmamakta ve zaman ve kaynak kayıpları yaşanmaktadır. Kısa süren iktidarlar ve sık bakan değişiklikleri uzun vadeli plan yapılmasını engellemekte, günü kurtarmaya dönük politikalar ise mevcut sorunların çözümünü sağlamamaktadır. Bir bakan tarafından başlanan bir proje diğer bakan döneminde siyasi, ekonomik, sosyal vb. sebeplerle ortadan kaldırılmaktadır. Genelde tüm kamu yönetimi özelde ise eğitim alanında projelerin hayata geçirilmesinde istikrarlı yönetim önemli gözükmektedir. Bunun gerçekleşmesi için eğitimin politikalar üstü bir alan olduğunun kabul edilmesi ve eğitim

politikalarına siyasi olarak değil, kamu yararı göz önünde tutularak yaklaşılması gerekmektedir.

Eğitimde politika değişimiyle ilgili yaşanan bir diğer önemli sorun aynı iktidar ve hatta aynı bakan döneminde yapılan sık politika değişiklikleridir. Eğitim politikaları sonuç ve etkileri tam olarak görülmeden değiştirilmekte veya ortadan kaldırılmaktadır. Değişimin değerlendirilmesinde makul bir uygulama süreci olması gerektiği konusunda genel bir kabul bulunduğuna göre cevap verilmesi gereken soru bu makul sürenin ne kadar olacağıdır? Bununla ilgili ortalama beş yıllık süreler öngörülse de konuyu değişimin niteliğine göre değerlendirmek gerekmektedir. Bazı değişimlerle ilgili kısa zamanda dönüş alınması mümkün iken bazılarında daha uzun süre beklemek gerekebilir. Bir taraftan kısa politika değişiklikleri başarısızlığa sebep olurken, diğer taraftan yanlış bir politikanın sonuçlarını yıllarca beklemek de büyük zararlar yaratabilir. Değişikler yapıldıktan sonra geri besleme mekanizmaları açık tutularak, çift yönlü iletişimle değişimin başarı ya da başarısızlığı ile ilgili bir öngörü oluşabilir. Eğitim hizmetleri çok aktörlü ve çok faktörlü bir alan olduğu için öngörülen ve öngörülemeyen çok sayıda unsur düşünülmeli ve tüm aktörler sürece dâhil edilmelidir. Bu durumda eğitimde değişim sürecinin aşağıdaki şekilde gerçekleşmesi değişimleri daha başarılı hale getirecektir.

1. Sorunun/değişim ihtiyacının tespit edilmesi: Bu aşamada politika yapıcılar eğitimde varsa sorunun ya da değişim ihtiyacının ortaya koyulmasını sağlamalıdır. Bu kapsamda öncelikle eğitimde değişime neden olan durum ortaya çıkarılmalı ve değişim yapılması gerektiğine karar verilmelidir. Sorun/ihtiyacın tespit edilmesinde geniş kapsamlı bir katılım sağlanması ve aktörlerin sürece dâhil edilmesi önemlidir.
2. Veri toplanması ve analizi: Değişim ihtiyacına sebep olan unsurlar ve mevcut durumun tablosu ortaya çıkarılmalıdır. Sorunun doğru tespit edilmesi sonraki süreçlerin başarısı için olmazsa olmaz bir unsur olduğundan bu aşamada geniş kapsamlı bir araştırma yapılması önem taşımaktadır.
3. Alternatif değişim uygulamalarının tespiti: Bu aşamada değişim ihtiyacını karşılayacak alternatif yöntemler belirlenmeli ve en uygun yöntem seçilmelidir. Alternatiflerden en uygun olanın hangisi olacağı üzerinde geniş kapsamlı

tartışmalar yapılmalı ve uygulanması planlanan alternatiflerle ilgili farklı kesimlerin görüşleri alınmalıdır.

4. Uygulamanın hayata geçirilmesi: Tüm aktörlerin katılımıyla seçilen en uygun yöntem uygulamaya geçirilmeden önce mümkünse pilot çalışma yapılarak öngörülemeyen durumların ortaya çıkarılması sağlanmalıdır. Pilot çalışma neticesinde başarı sağlanıyor ise uygulamaya geçirilmeli, sağlanmıyorsa bunun sebepleri araştırılmalı ve mümkünse düzeltme mümkün değilse başka bir uygulamaya yönelme seçeneğine gidilmelidir.
5. İzleme, değerlendirme ve düzeltme: Değişimin içeriğine göre “makul süre” pilot uygulama yapıldıktan sonra uygulamanın geliştirilmesi yoluna gidilmelidir. Bu aşamada uygulama çeşitli aralıklarla denetlenmeli, sisteme uyumu ve başarısı sorgulanmalıdır. Uygulama sürecinde geri dönüşler yapılarak sistemin düzgün çalışıp çalışmadığı kontrol edilmeli ve bir sorun varsa uygulamayı tamamen kaldırmadan düzeltmenin yolları aranmalıdır. Eğer yapılan değişikliklerle başarı sağlanamıyor ya da yeni önemli sorunlar ortaya çıkıyorsa mevcut politika başka bir politika ile değiştirilmelidir. Burada da önemli olan politikanın uygulamaya geçirilmesi için gerekli olan süreyi politika uygulayıcılara vermek ve onlarla sürekli iletişim halinde olmaktır.

Reformun hayata geçirilmesinde her bir aşamanın başarıyla uygulanması gerekmektedir. Herhangi bir aşamada meydana gelen bir yanlışlık/aksaklık/eksiklik/reformun başarısızlıkla sonuçlanmasını beraberinde getirmektedir. Bu sebeple reform ihtiyacının farkına varılması/sorunun tespiti, bu ihtiyacın neden kaynaklandığına karar verilmesi, doğru politika seçimi, politikanın doğru bir şekilde uygulanması ve rasyonel ve objektif değerlendirme yapılması gerekmektedir.

Adem-i merkeziyet alanında eğitim sisteminde hemen hiç adım atılmadığı görülmektedir. Adem-i merkezileşme yetki devri türünden bazı küçük yetkilerin alt kademelere verilmesinden öte gidememiştir. Bakanlık yapısına yönelik en önemli sorunlardan biri olarak ifade edilen merkeziyetçi ve büyük yapının varlığını koruduğu görülmektedir. Merkeziyet-adem-i merkeziyetle ilgili tartışmalar genellikle eğitimin ülke genelinde tek bir ortak amaca hizmet etmesi gerektiği ve eğitimin özellikle ülke bütünlüğü açısından önemli bir hizmet olduğu üzerinde yoğunlaşmaktadır. Hizmet

sunulan kitlenin büyüklüğü de düşünüldüğünde hizmetin daha etkin sunulabilmesi için alternatif bir sistemin kurulması önemlidir. Mevcut teknolojik imkânlarla eğitim hizmetinin merkeziyetçi bir anlayışla yürütülmesi mümkün görünmektedir. Bununla birlikte var olan sorunların ortadan kaldırılması için hayata geçirilen yapısal değişikliklerin yetersiz kaldığı görülmektedir. Bu sebeple hizmeti daha işlevsel sunacak şekilde Bakanlığın yeniden yapılandırılması (örneğin okul kademesi esaslı) önem taşımaktadır.



KAYNAKÇA

43. Hükümet Programı (1979) <https://www.tbmm.gov.tr/hukümetler/HP43.htm> E.T. 15.10.2018.
44. Hükümet Programı (1980) <https://www.tbmm.gov.tr/hukümetler/HP44.htm> E. T. 15.10.2018.
45. Hükümet Programı (1983) <https://www.tbmm.gov.tr/hukümetler/HP45.htm> E.T. 15.10.2018.
46. Hükümet Programı (1987) <https://www.tbmm.gov.tr/hukümetler/HP46.htm> E.T: 15.10.2018.
47. Hükümet Programı (1989) <https://www.tbmm.gov.tr/hukümetler/HP47.htm> E.T. 16.10.2018.
48. Hükümet Programı (1991) <https://www.tbmm.gov.tr/hukümetler/HP48.htm> E.T. 16.10.2018.
49. Hükümet Programı (1991) <https://www.tbmm.gov.tr/hukümetler/HP49.htm> E.T. 16.10.2018.
50. Hükümet Programı (1993) <https://www.tbmm.gov.tr/hukümetler/HP50.htm> E.T. 20.10.2018.
51. Hükümet Programı (1995) <https://www.tbmm.gov.tr/hukümetler/HP51.htm> E.T. 20.10.2018.
52. Hükümet Programı (1995) <https://www.tbmm.gov.tr/hukümetler/HP52.htm> E.T. 20.10.2018.
53. Hükümet Programı (1996) <https://www.tbmm.gov.tr/hukümetler/HP53.htm> E.T.22.10.2018.
54. Hükümet Programı (1996) <https://www.tbmm.gov.tr/hukümetler/HP54.htm> E.T. 22.10.2018.
55. Hükümet Programı (1997) <https://www.tbmm.gov.tr/hukümetler/HP55.htm> E.T. 25.10.2018.

56. Hükümet Programı (1999) <https://www.tbmm.gov.tr/hukümetler/HP56.htm> E.T. 25.10.2018.
57. Hükümet Programı (1999) <https://www.tbmm.gov.tr/hukümetler/HP57.htm> E.T. 25.10.2018.
58. Hükümet Programı (2002) <https://www.tbmm.gov.tr/hukümetler/HP58.htm> E.T. 25.10.2018.
59. Hükümet Programı (2003) <https://www.tbmm.gov.tr/hukümetler/HP59.htm> E.T. 25.10.2018.
60. Hükümet Programı (2007) <https://www.tbmm.gov.tr/hukümetler/HP60.htm> E.T. 25.10.2018.
61. Hükümet Programı (2011) <https://www.tbmm.gov.tr/hukümetler/HP61.htm> E.T. 25.10.2018.
62. Hükümet Programı (2014) <http://www.akparti.org.tr/site/haberler/62.-hukümet-programi-tbmmde/66489#1> E.T. 26.10.2018.
64. Hükümet Programı (2015) <http://www.akparti.org.tr/site/haberler/64.-hukümet-programi/80720#1> E.T. 26.10.2018.
65. Hükümet Programı (2016) <https://www.akparti.org.tr/site/haberler/65.-hukümet-programi/84149#1> E.T. 26.10.2018.
- 1973 Tarih ve 1739 Milli Eğitim Temel Kanunu, http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html E.T.: 07.12.2016.
- 2010-2014 Dönemi Milli Eğitim Bakanlığı Stratejik Planı (2013) <http://www.sp.gov.tr/tr/stratejik-plan/s/225/Milli+Egitim+Bakanligi+2010-2014> E.T.:15.05.2017.
- 2014 Tarih ve 29054 Sayılı Milli Eğitim Şurası Yönetmeliği, http://mevzuat.meb.gov.tr/html/sura_1/sura_1.html E.T.:23.05.2017.
- 2014 Tarih ve 6528 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu İle Bazı Kanun Ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/03/20140314-1.htm> E.T.: 23.05.2017.

- 2015-2019 Dönemi Mili Eğitim Bakanlığı Stratejik Planı (2014)
<http://www.sp.gov.tr/tr/stratejik-plan/s/1229/Milli+Egitim+Bakanligi+2015-2019>
 E.T.:15.05.2017.
- 03.08.2002 ve 4771 Sayılı Çeşitli Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına İlişkin Kanun,
<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2002/08/20020809.htm> E.T.: 16.06.2018.
- 14.09.2011 Tarihli Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat Ve Görevleri Hakkında Kanun
 Hükmünde Kararname,
http://mevzuat.meb.gov.tr/html/mebtesvegorevkhk_1/KHK.pdf E.T.: 03.01.2017.
- Acocella Nicola (2005) *Economic Policy in the Age of Globalisation*, Cambridge University Press, UK.
- Ak Küçükçayır Gülnur ve Cemaloğlu Necati (2017) “Türkiye’de Geçmişden Günümüze Özel Okullar ve Uygulanan Politika lar Üzerine Bir Araştırma” *12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi*,1-4.
- Akıllıoğlu Tekin (1993) “Yönetimde Açıklık-Gizlilik ve Bilgi Alma Hakkı”, *AÜSBFD* 46, 3-4, 1-12.
- Akıncı Ahmet vd. (2012) “Bir Teknoloji Politikası Olarak FATİH Projesinin Başarılı Olması İçin Yapılması Gerekenler: Bir Durum Analizi Çalışması”, *Akademik Bilişim 2012*, Uşak, 1-10.
- Akpınar Mahmut (2011) “Gün Işığında Yönetim Açısından Türk Kamu Yönetiminde Açıklık ve Şeffaflık Sorunu”, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16, 2, 235-261.
- Aktan Coşkun Can (2008) *Demokrasi ve İyi Yönetişim*,
<http://www.yerelsiyaset.com/pdf/mart2008/2.pdf> E.T.: 12.02. 2015.
- Akyüz Yahya (2013) *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000-M.S. 2013*, Pegem Akademi, Ankara.
- Altan, Mustafa Zülküf (2014) *Türkiye’nin Eğitim Çıkmazı, Girişimci Öğreti Girişimci Öğretmen*, Pegem Akademi, Ankara.

Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı (1989)
<http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalknma%20Planlar/Attachments/4/plan6.pdf>
 E.T.:30.05.2017.

Arenas Alberto (2005) “Decentralisation of Education Policies in a Global Perspective”
International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research Global Pedagogies and Policies (ed. by. Joseph Zajda), 583-598.

Arslan M. Oğuz (2010) “Küresel Keynesçilik ve Küresel Ekonomik Kriz”, *Ege Akademik Bakış*, 10, 4, 1231-1244.

Ateş Hamza (2004) “Kamu Yönetiminde Güven Problemi ve Halkın Devlete Güveni”
Çağdaş Kamu Yönetimi II (Ed. Muhittin Acar, Hüseyin Özgür), Nobel Yayın Dağıtım, 355-383.

Avrupa Komisyonu (2002) European report on quality indicators of lifelong learning. Fifteen quality indicators. European Commission, Directorate General for Education and Culture, Brussels.

Aydın Yılmaz (2012) “Say Yasası Üzerine Bir İnceleme Klasik İktisatçıların Ve Marx’ın Yorumu”, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 1-29.

Ayman Güler Birgül (2005) *Devlette Reform Yazıları*, Ankara, Paragraf Yayınları.

Aypay Ahmet (2015) *Eğitim Politikası*, Pegem Akademi, Ankara.

Aytaç, Tufan (1999) “Öğrenen Örgüt: Okul” *Milli Eğitim*, 141, 75-78.

Bakioğlu Ayşen ve Elverici Sibel (2014) “Finlandiya Eğitim Sistemi” *Karşılaştırmalı Eğitim Yönetimi PISA’da Başarılı Ülkelerin Eğitim Sistemleri* (ed. Ayşen Bakioğlu), Nobel Yayınevi, Ankara, 89-126.

Bandyopadhyay D. (1996) Administration, Decentralisation and Good Governance, *Economic and Political Weekly*, 31, 48, 3109-3114.

Bayraktar Gonca (2012) “Yeni Sağ Düşüncesinin Kamu Yönetimindeki Yansıması Olarak Yeni Kamu Yönetimi Anlayışı”, *Türkiye’de Kamu Yönetimi* (Ed: Hüseyin Yayman, Burhan Aykaç, Şenol Durgun) Nobel Yayınevi, 595-606.

Bayramoğlu Özügürlü, Sonay (2009) “Bağımsız Düzenleyici ve Denetleyici Kurumlar: Sermayenin Tekelleşmesi” *Kamu Yönetimi: Yapı, İşleyiş, Reform*, (Ed. Barış

Övgün) Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayın No: 598 Kamu Yönetimi Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayın No: 5. Ankara, 93-116.

Baysal Z. Nurdan ve Sefer Ada (2015) *Dünden Bugüne Türk Eğitim Sistemi ve Yapısı*, Pegem Akademi, Ankara.

Behn Robert D.(2001) *Rethinking Democratic Accountability*, Washington D.C., The Brookings Institution Press.

Bender Merih Tekin (2005) John Dewey'nin Eğitime Bakışı Üzerine Yeni Bir Yorum" *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 6, 1, 13-19.

Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1984)
<http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalknma%20Planlar/Attachments/5/plan5.pdf>
 E.T.: 30.05.2017.

Bhattacharya Mohit (2008) "Administrative Reform: From Original Naivety to Contemporary Challenges", *Papers of the International Conference 28-29 June 2006*, 14-28.

Bhattacharjee Anol (2012) *Social Science Research: Principles, Methods, and Practices*, Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported License.

Bilgiç K. Veysel (2008) "Küreselleşme Sürecinde Kamu Hizmetlerinde Dönüşüm", *Kamu Yönetiminde Yeni Vizyonlar* (Ed. Bekir Parlak), Ankara: Turhan Yayınları.

Bornemann Alfred H (1976) "The Keynesian Paradigm and Economic Policy" *The American Journal of Economics and Sociology*, 35, 2, 125- 136.

Box Richard et al. (2001) "New Public Management and Substantive Democracy" *Public Administration Review*, 61, 5, 608-619.

Boyne George A. (1998) *Public Choice Theory and Local Government A Comparative Analysis of the UK and the USA*, Macmillan Press Ltd, London.

Bray Mark (2005) "Comparative Education Policy and Globalisation: Evolution, Missions and Roles" *International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research Global Pedagogies and Policies* (ed. by. Joseph Zajda), 35-49.

- Briggs Asa (2006) “The Welfare State In Historical Perspective”, *The Welfare State*, (Ed. Christopher Pierson- Francis G. Castles), Polity Press, UK, 16-29.
- Butler Eamon (2012) *Public Choice A Primer*, Iea The Institute of Economic Affairs, London.
- Büyükakın Tahir (2007) “Yeni Keynesyen İktisat mı, Yeni Neo-Klasik Sentez mi?” *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13, 1, 22-36.
- Caldwell Brian J.(2009) “Centralisation and Decentralisation in Education: A New Dimension to Policy” *Decentralisation, School-Based Management, and Quality* (ed.by. Joseph Zajda and David Gamage), Springer, New York, 53-66.
- Carnoy Martin (1997) “Is Privatization Through Education Vouchers Really The Answer? A Comment On West”, *The World Bank Research Observer*, 12, 1, Oxford University Press, 105-116.
- Chai Houqing (2014) “Management Development: A Principles Framework And Critical Skills Approach”, *Human Systems Management*, 33, 207–212.
- Christensen Tom and Lægreid Per (2007) “Introduction- Theoretical Approach and Research Questions”, *Transcending New Public Management The Transformation of Public Sector Reforms*, (ed. by. Tom Christensen and Per Lægreid) ASHGATE, 1-17.
- Christensen Tom and Lægreid Per (2007) “The Whole-of-Government Approach to Public Sector Reform” *Public Administration Review*, 67, 6, 1059-1066.
- Colás Alejandro (2005) “Neoliberalism, Globalisation and International Relations” *Neoliberalism A Critical Reader* (ed. by. Saad-Filho Alfredo and Johnston Deborah), Pluto Press, London, 70-80.
- Cousins Mel (2005) *European Welfare States Comparative Perspectives*, SAGE Publication, London.
- Craig David and Porter Doug (2006) *Development Beyond Neoliberalism? Governance, Poverty Reduction and Political Economy*, Routledge Taylor and Francis Group, USA and Canada.

- Creswell John W. (2014) *Research Design Qualitative Quntitative and Mixed Methods Approaches*, SAGE Publications, London, UK.
- Cumhuriyet Gazetesi (2017) <https://www.cumhuriyetarsivi.com/secure/E.T.:15.05.2017>.
- Çalık Temel (2003) “Öğrenen Örgütler Olarak Eğitim Kurumları”, *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 115-130.
- Çelebi Nurhayat vd. (2014) “Neoliberal Eğitim Politikaları ve Eğitimde Fırsat Eşitliği Bağlamında Uluslararası Sınavların (PISA, TIMSS ve PIRLS) Analizi”, *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 3, 3, 33-75.
- Çelen Fatma Kübra vd. (2011) “Türk Eğitim Sistemi ve PISA Sonuçları”, *Akademik Bilişim 2011*, İnönü Üniversitesi, Malatya, 1-9.
- Çelik Salih (2017) MEB Müsteşar Yardımcısı, <http://salihcelik.net/urunler.php?urid=51> E.T. : 18.05.2017.
- Çelik Zafer (2014) “Eğitimin Yeni Türkiye’si” *Yeni Türkiye’nin Eğitim Paradigması ve Sivil Toplum* (Ed. Mesut Aydağ), 8. Öğretmen Sempozyumu, Sempozyum Kitaplığı, Tirekitap, İstanbul, 65-72.
- Çevikbaş Rafet (2012) “Yeni Kamu Yönetimi Anlayışı ve Türkiye Uygulamaları”, *Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 1, 2, 9-32.
- Çobanoğlu Rahime ve Kasapoğlu Koray (2010) “Pisa’da Fin Başarısının Nedenleri ve Nasılları”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (H. U. Journal of Education) 39, 121-131.
- Çokgezen Murat (2013) “Türkiye’de Devletin Eğitime Müdahalesi: Piyasa Başarısızlıkları ve Devletin Başarısızlıkları”, *Government Intervention in Education in Turkey: Market and Government Failures*, MPRA Paper No. 35209, 1-14.
- Çokgezen Murat ve Terzi Nuray (2008) “Türkiye’de Devletin Eğitime Müdahalesinin Yeterli Gerekçesi Var mı?”, *Liberal Düşünce*, 49, 25-38.

- Çukurçayır M. Akif (2000) “Yeni Yönetim Modeli Arayışları Çerçevesinde Halkın Yönetim Süreçlerine Katılım Olanakları”, *Yerel Yönetimler Sempozyumu* (1–2. Kasım 2000), TODAİE, Ankara.
- Çukurçayır M. Akif (2003) *Yurttaş Odaklı Yerel Yönetim*, Çizgi Yayınevi, Konya.
- Çulha Zabcı Filiz (2002) “Dünya Bankasının Küresel Pazar İçin Yeni Stratejisi: Yönetişim”, *Ankara SBF Dergisi*, 57, 3, 152-179.
- Dalbay Özkan (1999) “Kamu Yönetiminde Müşteri Odaklı Misyon ve Vizyon”, *Kamu Yönetiminde Kalite 2. Ulusal Kongresi*, TODAİE Yayını, Ankara, 95-105.
- Daun Holger (2005) “Globalisation and the Governance of National Education Systems” *International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research Global Pedagogies and Policies* (ed. by. Joseph Zajda), 93-108.
- Daun Holger (2009) “Globalized Educational Governance, Decentralization and Grassroots Responses” *Decentralisation, School-Based Management, and Quality* (ed.by. Joseph Zajda and David Gamage), Springer, New York, 23-52.
- De Lissovoy Noah (2015) *Education and Emancipation in the Neoliberal Era*, Palgrave Macmillan, United States.
- De Souza Erica Macedo (2018) *Higher Education in Brazil and Turkey (1989-2016): Expansion and Privatization Policy*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü Yayınlanmamış Tezli Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Dencik Jacob (2015) Breaking Down the Learning Silos: What Role for Employers and the Private Sector in Education and Learning?, *Evaluating European Education Policy-Making Privatization, Networks and the European Commission*, (ed. by Souto-Otero Manuel, Palgrave Macmillan, 53-70.
- Denhart Robert B. and Denhardt Janet Vinzant (2000) “The New Public Service: Serving Rather Than Steering” *Public Administration Review*, 60, 6, 549-559.
- Denis Henri (1973) *Ekonomik Doktrinler Tarihi*, (Çev. Atilla Tokatlı) Sosyal Yayınlar, İstanbul.
- Dewey John (1939) *Türkiye Maarifi Hakkında Rapor*, Devlet Basımevi, İstanbul.

Dewey John (2014) “Demokrasi ve Eğitim Yönetimi” (Çev: Hakan Akdağ), *Günümüzde Eğitim*, (ed. by. Joseph Ratner), Pegem Akademi, Ankara, 224-229.

Dikkaya Mehmet ve Özyakışır Deniz (2006) “Küreselleşme ve Bilgi Toplumu: Eğitimin Küreselleşmesi ve Neo-Liberal Politikaların Etkileri”, *Uluslararası İlişkiler*, 3, 9, 155-176.

Dinçer Ömer (2016) *Türkiye’de Değişim Yapmak Neden Bu Kadar Zor?*, Alfa, İstanbul.

Doğan Elife (2002) “Eğitimde Küreselleşme”, *Eğitim Araştırmaları*, 6, Ankara, Anı Yayıncılık, 87- 98.

Dokuzuncu Kalkınma Planı (2006)
<http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalknma%20Planlar/Attachments/1/plan9.pdf>
 E.T.: 31.05.2017.

Dollery Brian (2009) “The Influence of Economic Theories of Government Failure on Public Management Reform” *International Handbook of Public Management Reform* (ed. by. Shaun F. Goldfinch and Joe L. Wallis), Edward Elgar, U.K.

Dönmez Burhanettin (2016) “Türkiye’de Özel Okul Politikalarına İlişkin Bir Değerlendirme” *Eğitime Bakış*, 38, 5-10.

Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1978)
<http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalknma%20Planlar/Attachments/6/plan4.pdf>
 E.T.:30.05.2017.

Drucker Peter (2011) *Büyük Değişimler Çağında Yönetim*, Optimist Yayınları, İstanbul

Duman Ahmet (1998) “Eğitimin Yerinden Yönetimi”, *Çağdaş Yerel Yönetimler*, 7, 2, 83-93.

Duman Güler vd. (2014) “Öğretmen Adaylarının Türkiye’deki Eğitim Reformlarını Takip Etme Durumlarının İncelenmesi”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14, 2, 609-628.

Dursun Davut (2004) *Siyaset Bilimi*, 2. Bası, Beta Yayınları, İstanbul.

DW (2017) UNICEF Raporu Haberi, <https://www.dw.com/tr/t%C3%BCrkiye-e%C4%9Fitim-kalitesinde-unicef-listesinde-sonuncu/a-39264654> E.T.:22.08.2018.

Eaton et al. (2010) The Political Economy Of Decentralization Reforms: Implications For Aid Effectiveness, *The World Bank*, Washington, D.C.

Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Çalıştay Raporu (2004), *Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitimin Güncel Sorunları ve Çözüm Önerileri*, 10-11 Şubat, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları / Yayın No: 194.

Eğitimde 100 Günlük Eylem Planı (2018)
<https://www.aa.com.tr/tr/info/infografik/11046> E.T.: 29.08.2018.

Eken Musa (1994) “Kamu Yönetiminde Gizlilik Geleneği ve Açıklık İhtiyacı”, *AİD*, 27, 2, 25-54.

Ekin Nusret, vd. (1999) *Türk Sosyal Güvenlik Sisteminde Arayışlar: Özelleştirme ve Yeniden Yapılanma*, İstanbul Ticaret Odası, Yayın No: 1999-69, İstanbul.
<http://www.ito.org.tr/itoyayin/0011004.pdf> E.T.: 13.04.2017.

Ekinci Ekrem Buğra (2008) “Osmanlı İdaresinde Adem-i Merkeziyet ve İmtiyazlı Eyaletler”, *Türk Hukuk Tarihi Araştırmaları*, 6, 7-84.

Epstein Erwin (2005) “Education as a Fault Line in Assessing Democratisation: Ignoring the Globalising Influences of Schools” ” *International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research Global Pedagogies and Policies* (ed. by. Joseph Zajda), 613-630.

Epstein Gerald (2003) “The Role And Control Of Multinational Corporations In The World Economy” *The Handbook of Globalization*, (Ed. By. Jonathan Michie), Edward Elgar Publishing Limited, UK., 150-164.

Ercan Fuat (1998), “1980’lerde Eğitim Sisteminin Yeniden Yapılanması: Küreselleşme ve Neoliberal Eğitim Politikalar”, *75 yılda Eğitim*, Türkiye İş Bankası Yayını, İstanbul, 23-38.

ERG (2017) *PISA 2015: Genel Bulgular Ve Eğilimler*, Eğitim Reformu Girişimi Eğitim Gözlemevi,
http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_PISA-2015-DE%C4%9EEERLEND%C4%B0RMES%C4%B0.pdf E.T.: 30.03.2017.

- Ergun Turgay (1997) “Postmodernizm ve Kamu Yönetimi”, *Amme İdaresi Dergisi*, 30, 4, 3-15.
- Eryılmaz Bilal (2010), *Kamu Yönetimi*, Okutman Yayıncılık, Ankara.
- Eryılmaz Bilal ve Biricikoğlu Hale (2011) Kamu Yönetiminde Hesap Verebilirlik ve Etik, *İş Ahlakı Dergisi*, 4, 7, 19-45.
- ESAGEV(2017) *PISA 2015 Sonuçları ve Türkiye*, *ESAGEV Değerlendirme notu*, <http://esagev.org/wp-content/uploads/2017/01/41-pisa-2015-sonuclari-ve-turkiye-ESAGEV.pdf> E.T.: 30.11.2017.
- European Commision (2012) *Entrepreneurship Education at School in Europe National Strategies, Curricula and Learning Outcomes*, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/135en.pdf E.T.: 27.11.2017.
- Fiske Edward B. (1996) *Decentralization of Education: Politics and Consensus Directions in Development*, World Bank, Washington, D.C.
- Florestal Ketleen and Cooper Robb (1997) *Decentralization of Education*, The World Bank, Washington D.C.
- Friedman David (2008) “Piyasa, Devlet ve Eğitim” (Çev. Murat Sartaş), *Liberal Düşünce*, 49, 25-38.
- Friedman Milton (1955) “The Role Of Government in Education, Economics and The Public Interest, New Jersey, Rutgers University Press (Çevirisi: Eğitimde Devletin Rolü, *Liberal Düşünce*, 13, 49, 39-58).
- Gamble Andrew (2006) “Two Faces of Neo-liberalism” *The Neo-Liberal Revolution Forging the Market State* (ed. by. Robison Richard), Palgrave Macmillan, 20-38.
- Gedikoğlu Tokay (2005) “Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri” *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 1, 66-80.
- Genç Fatma Neval (2010) “Yeni Kamu Hizmeti Yaklaşımı” *Türk İdare Dergisi*, 466, 145-160.

- Gershberg Alec Ian (2005) “Towards an Education Decentralization Strategy for Turkey: Guideposts from international experience” Policy Note for the Turkey Education Sector Study, The World Bank.
- Goldfinch Shaun F. (2009) “Introduction”, *International Handbook of Public Management Reform* (ed. by. Shaun F. Goldfinch and Joe L. Wallis), Edward Elgar, U.K., 1-17.
- Gooby Peter Taylor (2002) “‘Hollowing Out’ Versus The New Interventionism: Public Attitudes And Welfare Futures”, *The End Of The Welfare State? Responses to State Retrenchment* (ed. by. Stefan Svallfors and Peter Taylor- Gooby), Routledge, Taylor & Francis, 1-12.
- Gök Fatma (2014) “Eşitlik, Sosyal Adalet ve Eğitimin Neoliberal Dönüşümü”, *Eleştirel Eğitim Yazıları*, Siyasal Kitabevi, Ankara, 41-50.
- Göze Ayferi (1995) *Siyasal Düşünceler ve Yönetimler*, Beta Yayınları, İstanbul.
- Gözütok F. Dilek vd. (2004) “Okul Öncesi, İlköğretim, Ortaöğretim, Mesleki-Teknik Eğitim, Yetişkin Eğitimi ve Özel Eğitim Çalıştay Raporu” *Eğitim Bilimleir Bakış Açısıyla Eğitimin Güncel Sorunları Ve Çözüm Önerileri*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları Yayın No: 194, 32-69.
- Green Christopher (2005) *The Privatization of State Education Public Partners, Private Dealings*, Routledge, Taylor & Francis Group, London and New York.
- Gregory Robert (2009) “New Public Management and The Politics of Accountability” *International Handbook of Public Management Reform* (ed. by. Shaun F. Goldfinch and Joe L. Wallis), Edward Elgar, U.K. 66-87.
- Gül Hüseyin (2008) “Türkiye’nin Eğitim Sorunları, AKP’nin Eğitime Bakışı ve Çözüm Önerileri”, *Toplum ve Demokrasi*, 2, 3, 181–196.
- Güllüpınar Fuat vd., (2013) “Milli Eğitimde Teknoloji Kullanımı ve Sonuçları: Velilerin Bakış Açısından Fatih Projesi’nin Pilot Uygulamasının Değerlendirilmesi”, *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 195-216.

- Gümüş Ali Tarık (2010) *Sosyal Devlet Anlayışının Gelişimi ve Dönüşümü*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Hukuku Anabilim Dalı Doktora Tezi, Konya.
- Gür Bekir S. ve Çelik Zafer (2009) *Türkiye’de Milli Eğitim Sistemi Yapısal Sorunlar ve Öneriler*, SETA, Ekim.
- Güran Sait (1982) “Yönetimde Açıklık”, *İdare Hukuku ve İlimleri Dergisi*, 1-3, 101-112.
- Güriz Adnan (1998) *Sosyal Demokrasi İdeolojisi*, AÜHF Yayınları, Ankara.
- Güven İsmail (1999) “Küreselleşme Ve Eğitim Dizgesine Yansımaları”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32, 1, 145-159.
- Güven İsmail (2012) “The 4+4+4 School Reform Bill and the Fatih Project: is It a Reform?,” *Elementary Education Online*, 11, 3, 556-577
- Güzelsarı Selime (2003) “Neoliberal Politikalar ve Yönetişim Modeli, *Amme İdaresi Dergisi*, 36, 2, 17-34.
- Güzelsarı Selime (2004) “Kamu Yönetimi Disiplininde Yeni Kamu İşletmeciliği ve Yönetişim Yaklaşımları”, *AÜ, SBF*, GETA Tartışma Metinleri Serisi, No. 66, 1-25.
- Güzelsarı Selime (2009) “Kamu Özel Ortaklıkları Üzerine Eleştirel Bir Değerlendirme” *Kamu Yönetimi: Yapı, İşleyiş, Reform*, (Ed. Barış Övgün) Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayın No: 598 Kamu Yönetimi Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayın No: 5. Ankara, 43-78.
- Hall David et al. (2015) “Educational Reform and Modernisation in Europe: The Role Of National Contexts in Mediating The New Public Management”, *European Educational Research Journal*, 14, 6, 487 –507.
- Halligan John (2008) “Global Paradigms of Public Sector Reforms: Responses and Lessons”, *Administrative Reforms In South And Southeast Asia: Trends, Lessons And Challenges*, Papers of the International Conference 28-29 June 2006, 1-13.

- Hanson E. Mark (2006) "Strategies of Educational Decentralization: Key Questions and Core Issues", *Educational Decentralization Asian Experiences and Conceptual Contributions* (ed. by. Christopher Bjork), Springer, Netherlands, 9-26.
- Harvey David (1989), *The Condition Of Postmodernity: An Enquiry Into The Origins Of Cultural Change*, Cambridge, MA: Basil Blackwell.
- Harvey David (2005) *A Brief History of Neoliberalism*, Oxford University Press, Oxford New York.
- Heilbroner Robert L. (2008) *İktisat Düşünürleri*, (Çev. Ali Tartanoğlu) Dost Kitabevi, Ankara.
- Hill Dave (2014) "Sınıf Mücadelesi ve Eğitim: Neoliberalizm, (Neo) Muhafazakarlık ve Kamusal Eğitime Kapitalist Saldırı" (Çev: Nurcan Korkmaz), *Eleştirel Eğitim Yazıları*, Siyasal Kitabevi, Ankara, 17-40.
- Hirschman Albert O. (1980) "The Welfare State in Trouble: Systemic Crisis or Growing Pains?" *The American Economic Review*, Volume 70, Number 2, Papers and Proceedings of the Ninety-Second Annual Meeting of the American Economic Association (May), 113-116.
- Hood Christopher (1991) "A Public Management for All Seasons?" *Public Administration*, 69, 1, 3-19.
- Hood Christopher (2007) What Happens When Transparency Meets Blame Avoidance?, *Public Management Review*, 9, 2, 191-210.
- Hood Christopher (2010) "Accountability and Transparency: Siamese Twins, Matching Parts, Awkward Couple?", *West European Politics*, 33, 5, 989-1009.
- Howard M.C. and King J. E. (2008) *The Rise of Neoliberalism in Advanced Capitalist Economies A Materialist Analysis*, Palgrave, Macmillan.
- Hsu Sara (2017) *Financial Crises, 1929 to the Present*, Second Edition, Edward Elgar Publishing, UK, USA.
- Hughes Owen E. (2014) *Kamu İşletmeciliği & Yönetimi*, Bigbang Yayınları, Ankara.
- Hutchison Charles and Wiggan Greg (2009) "Introduction: The Intersections of Globalization, Education, and the Minority Experience", *Global Issues in*

Education Pedagogy, Policy, Practices, and the Minority Experience (ed. by. Wiggan Greg and Hutchison Charles), 1-20.

Hürriyet Gazetesi (2007) Satıyoruz Satıyoruz Bitmiyor Ne Komünist Bir Ülkeymişiz, <http://www.hurriyet.com.tr/gundem/satiyoruz-satiyoruz-bitmiyor-ne-komunist-bir-ulkeyemisiz-6911377>, E.T.: 22.09.2015.

İnal Kemal (2006) *Neoliberal Eğitim ve Yeni İlköğretim Müfredatının Eleştirisi*, Praksis, 14, 265-287.

İstanbul Ticaret Odası (2001) *Küreselleşme Sürecinde Finansal Krizler ve Finansal Düzenlemeler* (Haz. Turan Yay, Gülsün Gürkan Yay, Ensar Yılmaz), İstanbul Ticaret Odası Yayın No: 2001-47 <http://www.ito.org.tr/itoyayin/0017466.pdf>. E.T.: 05.04.2016.

Jacobs Michael (1985) "Thatcherism and Reform of Welfare State" *Economic and Political Weekly*, 20, 30, 1262-1263.

Jarl Maria et al.(2011) "New Public Management In Public Education: A Catalyst For The Professionalization Of Swedish School Principals", *Public Administration*, 1-16.

Kalkan Buğra (2014) "Eğitim Kuponu: Eğitimde Fırsat Eşitliği için Bir Öneri" *Liberal Düşünce*, 19, 76, 63-100.

Kamensky John M. (1996) "Role of the "Reinventing Government" Movement in Federal Management Reform", *Public Administration Review*, 56, 3 (May - Jun), 247-255.

Karataş Halil (2007) "Kamu Yönetiminde Yeni Bir Anlayış: Vatandaş Odaklı Yönetim", *Bütçe Dünyası Dergisi*, 24, 83-94.

Kavak Yüksel (2010) *2050'ye Doğru Nüfusbilim ve Yönetim: Eğitim Sistemine Bakış*, Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği Birleşmiş Milletler Nüfus Fonu, Yayın No. TÜSİAD-T/2010/11/506, Paragraf Basım, İstanbul.

Kaya Havva Eylem (2014) "Küreselleşme Sürecinde Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Gerçeği", *Akademik İncelemeler Dergisi (Journal of Academic Inquiries)* 9, 2, 91-111.

- Kayaduman Halil vd. (2011) “Eğitimde FATİH Projesinin Öğretmenlerin Yeterlik Durumları Açısından İncelenmesi”, *Akademik Bilişim’11 - XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, 2 - 4 Şubat 2011 İnönü Üniversitesi, Malatya, 123-129.
- Keskin Demirer Derya (2012) “Eğitimde Piyasalaşma ve Öğretmen Emeğinde Dönüşüm” *Çalışma ve Toplum*, 1, 167-186.
- Keskin Nuray (2014) “Kamu Politikası Aktörleri”, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İİBF Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü Türk Kamu Yönetimi Ders Notu, 2014-2015/Bahar*,
https://personel.omu.edu.tr/docs/ders_dokumanlari/768_13084_1455.pdf E.T.: 31.03.2017.
- Kılıç Ruhi (1998) “Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Kapsamında Müfredat Laboratuvar Okulları Uygulamasının Değerlendirilmesi”
https://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwil_Ny4w8zMAhVHyRQKHRwlAZcQFgggMAE&url=http%3A%2F%2Fegitimvebilim.ted.org.tr%2Findex.php%2FEB%2Farticle%2Fdownload%2F5203%2F1350&usg=AFQjCNEi7WwOXbneiOTGxvsvy-jPxzCDs7g&sig2=Zas-D8Zv8vUB9zC2LrHoUg&bvm=bv.121421273,d.d24
E.T.: 14.01.2017.
- Kiely Ray (2005) *The Clash of Globalisations Neo-Liberalism, the Third Way and AntiGlobalisation*, Brill Leiden, Boston.
- Koçak S. Yaman (2010) “Kamu Yönetiminde Açıklık İçin Bilgi Edinme Hakkı”, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 115-125.
- Koçak Usluel Yasemin vd. (2007) “Öğrenme-Öğretme Sürecinde Bilgi Ve İletişim Teknolojileri: Öğretmenlerin Entegrasyon Süreci ve Engelleriyle İlgili Görüşleri”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 32, 164-178.
- Koenig-Archibugi Mathias (2003) “Global Governance” *The Handbook of Globalization*, (ed. by. Jonathan Michie), Edward Elgar Publishing Limited, UK.
- Köse H. Ömer (2003) “Küreselleşme Sürecinde Devletin Yapısal ve İşlevsel Dönüşümü”, *Sayıştay Dergisi*, 49, 3-46.

- Köseoğlu Özer vd. (2005) “Yolsuzluğu Önlemede Kullanılan Araçlardan Biri Olarak Yönetimde Açıklık ve Bilgi Edinme Hakkı”, *Siyasette ve Yönetimde Etik Sempozyumu*, Sakarya Üniversitesi, Sakarya (Kasım), 143-163.
- Kösterelioğlu İlker ve Bayar Adem (2014) “Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarına İlişkin Güncel Bir Değerlendirme”, *International Journal of Social Science*, 25-I, 177-187.
- Kuivalainen Tuomo (2017) *Comparative Education Systems: Student Performance & Private and Public Funding, Management and Schools – A Case Study of Finland and Sweden*, University of Tampere Faculty of Social Sciences Quantitative Social Research/ Public Choice Pro Gradu Thesis.
- Kurul Nejla (2012) *Eğitim Finansmanı*, Siyasal Kitabevi, Ankara.
- Kutlu Önder vd. (2009) “Vatandaş Odaklı/Vatandaşın Odakta Olduğu Yönetim: Kent Konseyleri ve Selçuklu Belediyesi Örneği”, *Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12, 18, 507-532.
- Lamba Mustafa (2015) “Türkiye’de Yeni Kamu Yönetimi Anlayışının Yansımaları: Hükümet Programları Üzerinden Nitel Bir İnceleme”, *Süleyman Demirel Üniversitesi, İİBF Dergisi*, 20, 1, 127-141.
- Lane Jane Erik (2000) *New Public Management*, Routledge, London.
- Lapavitsas Costas (2005) “Mainstream Economics in the Neoliberal Era” *Neoliberalism A Critical Reader* (ed. By. Saad-Filho Alfredo and Johnston Deborah), Pluto Press, London, 30-40.
- Leblebici Doğan Nadi (1996) *Çağdaş Kamu Yönetiminde Enformasyon Teknolojisinin Yeri ve Enformasyon Sistemleri*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Leblebici Doğan Nadi (2004) “Örgüt-Çevre İlişkisinde Yeni Perspektif Arayışı: Dinamik Örgütsel Çevre ve Örgütsel Doku”, *H.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22, 2, 285-307.
- Litvack Jennie vd. (1998) *Rethinking Decentralization in Developing Countries*, The World Bank Washington, D.C.

Lyyn Laurence E.(2006) *Public Management: Old and New*, Routledge, New York.

Majhanovich Suzanne (2009) “Decentralisation of Education: Promising Initiative or Problematic Notion?” *Decentralisation, School-Based Management, and Quality* (ed.by. Zajda Joseph and Gamage David), Springer, New York, 127-140.

MEB (2012) Eğitim Kampüsleri Ön Seçimli Ulusal Mimari Proje Yarışma Şartnamesi, http://iedb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_12/05092244_eitimkampuslerinseimliulusalmimariprojeyarmaartnamesi.pdf E.T.: 07.12.2016.

MEB (2013) Eğitim Kampüsleri, 20 Dev Eğitim Kampüsü Geliyor, s.18-56. http://iegb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_07/18025026_kapak_egitimkampusleri.pdf E.T.: 07.12.2016.

MEB (2016) Belirli Gün ve Haftalar Çizelgesi, <http://www.meb.gov.tr/belirli-gun-ve-haftalar-cizelgesi/duyuru/11814> E.T.: 02.12.2016.

MEB (2016) Fatih Projesi, <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/proje-hakkinda/> E.T.: 25.11.2016.

MEB (2016) Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Birimlerimiz, <http://hbogm.meb.gov.tr/www/birimlerimiz/kategori/3> E.T.: 12.12.2016.

MEB (2016) İstatistikler, http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/30044345_meb_istatistikleri_or-gun_egitim_2015_2016.pdf E.T. 02.12.2016.

MEB (2016) Okullar Hayat Olsun Projesi, http://okullarhayatolsun.meb.gov.tr/?islem=bilgi_detay&id=26#.WEqurOaLTcc, E.T.: 09. 12. 2016.

MEB (2016) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, <http://yegitek.meb.gov.tr/> E.T.:12.12.2016

MEB (2017) TIMSS Türkiye, http://timss.meb.gov.tr/?page_id=25 E.T.: 19.05.2017.

MEB (2018) Duyurular, http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12Yil_Soru_Cevaplar.pdf E.T.: 15.05.2018.

- MEB (2018) <http://www.meb.gov.tr/147-kapatildi-quota444-0-632quot-numarali-hattan-danisma-hizmeti-verilecek/haber/16886/tr#prettyPhoto> E.T.: 31.07.2018.
- MEB Duyurular (2018) İletişim Merkezi (Mebim) “444 0 632” <http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/basinmus/alo147.html> E.T.: 30.07.2018.
- MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (1990) Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, http://www.meb.gov.tr/earged/earged/Milli_Egitimi_Gelistirme.pdf E.T.: 05.01.2017.
- MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (1998) Özel Dershanelerin Türk Eğitim Sistemi İçindeki Yeri ve Geleceği, http://www.meb.gov.tr/earged/earged/ozel_dershaneler.pdf E.T.: 06.01.2017.
- MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (1999) Müfredat Laboratuvar Okulları Gelişimi Değerlendirme Araştırması, http://www.meb.gov.tr/earged/earged/MLO_Gelisimini_degerlendirme.pdf E.T.: 06.01.2017.
- MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (2001) 21. Yüzyıla Girerken Türk Eğitim Sisteminin İhtiyaç Duyduğu Çağdaş Öğretmen Profili, http://www.meb.gov.tr/earged/earged/Cagdas_ogretmen.pdf E.T.: 05.01.2017.
- MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (2001) Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Modeli ve Sicil Raporları, http://www.meb.gov.tr/earged/earged/Ogretmen_performans_degerlendirme.pdf E.T.: 05.01.2017.
- MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (2010) Seviye Belirleme Sınavının Değerlendirilmesi http://www.meb.gov.tr/earged/earged/sbs_deger.pdf E.T.: 05.01.2017.
- MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (2011) MEB 21. Yüzyıl Öğrenci Profili http://www.meb.gov.tr/earged/earged/21.%20yy_og_pro.pdf E.T.: 05.01.2017.

- MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (2017)
<http://yegitek.meb.gov.tr/www/tarihce/icerik/15> E.T.:22.11.2017.
- MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (2017)
<http://yegitek.meb.gov.tr/www/teskilat-semasi/icerik/17> E.T.:22.11.2017.
- MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (2018) STE Raporu,
<http://fatihprojesi.meb.gov.tr/meb-yegitek-genel-mudurlugu-stem-fen-teknoloji-muhendislik-matematik-egitim-raporu-hazirladi/> E.T.: 29.08.2018.
- Mechling Jerry (1994) “Reengineering Government: Is There a "There" There?”, *Public Productivity & Management Review*, 18, 2, 189-197.
- Memurlar.net (2016) PISA’da Okul Müdürleri Öğretmenleri Suçladı,
<http://www.memurlar.net/haber/630647/> E.T.: 08.12.2016.
- Memurlar.net, Ücretsiz Ders Kitabı ve Eğitim, <http://www.memurlar.net/haber/102451/>
 E.T.: 30.11.2016.
- Michie Jonathan (2003) “Globalisation: Introduction And Overview” *The Handbook of Globalization*, (ed. by. Jonathan Michie), Edward Elgar Publishing Limited, UK.
- Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (2018) STEM Eğitimi Öğretmen El Kitabı,
http://scientix.meb.gov.tr/images/upload/Event_35/Gallery/STEM%20E%C4%9Fitimi%20%C3%96%C4%9Fretmen%20El%20Kitab%C4%B1.pdf E.T.: 29.08.2018.
- Milliyet Gazetesi Arşivi, <http://gazetearsivi.milliyet.com.tr/> E.T.: 30.03.2016.
- Møller Jorunn and Skedsmo Guri (2013) “Journal of Educational Administration and History” *Journal of Educational Administration and History*, 45, 4, 336-353.
- Mooney Annabelle and Evans Betsy (2007) *Globalization The Key Concepts*, Routledge, Taylor&Francis Group, USA and Canada.
- Nock Christopher John (1988) “The Welfare State: An Affront to Freedom?” *Canadian Journal of Political Science / Revue Canadienne De Science Politique*, 21, 4, 757-769.

Okçabol (2013) *AKP İktidarında Eğitim, Eğitimin Piyasalaşması ve Gericileşmesi*, Ütopya, Ankara.

Oktay Ayla (2010) “21. Yüzyılda Yeni Eğilimler ve Eğitim”, *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi* (Yayıma hazırlayanlar: Orhan Oğuz, Ayla Oktay, Halis Ayhan), Pegem Akademi, Ankara, 1-20.

Olmedo Antonio and Ball Stephen J. (2015) “Competition, Governance and Global Education Policy”, *Evaluating European Education Policy-Making Privatization, Networks and the European Commission*, (ed. by Souto-Otero Manuel, Palgrave Macmillan, 25-52.

Olssen et al. (2004) *Education Policy, Globalization, Citizenship and Democracy*, SAGE Publications, London - Thousand Oaks -New Delhi.

On Altıncı Milli Eğitim Şurası (1999)
https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165513_16_sura.pdf E.T.: 23.05.2017.

On Beşinci Milli Eğitim Şurası (1996)
https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165430_15_sura.pdf E.T.: 23.05.2017.

On Birinci Milli Eğitim Şurası (1982)
https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165200_11_sura.pdf E.T.: 22.05.2017.

On Dokuzuncu Milli Eğitim Şurası <http://www.meb.gov.tr/19-mill-egitim-srasi-sona-erdi/haber/7594/tr> E.T.: 23.05.2017.

On Dördüncü Milli Eğitim Şurası (1993)
https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165401_14_sura.pdf E.T.: 23.05.2017.

On İkinci Milli Eğitim Şurası (1988)
https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165252_12_sura.pdf E.T.: 22.05.2017.

On Sekizinci Milli Eğitim Şurası (2010)
https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf E.T.: 23.05.2017

On Üçüncü Milli Eğitim Şurası (1990)
https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165326_13_sura.pdf E.T.: 23.05.2017.

On Yedinci Milli Eğitim Şurası (2006)
https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165619_17_sura.pdf E.T.:23.05.2017.

Onar (2012) “İdare İlmi ve İdare Hukuku Bakımından Türkiye’nin İdari ve Hukuki Bünyesinin Geçirdiği İstihaleleri ve Bugünkü Durum”, *Türkiye’de Kamu Yönetimi*, (Ed. Burhan Aykaç vd.) Nobel Yayınevi, Ankara.

Onuncu Kalkınma Planı (2013)
http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalknma%20Planlar/Attachments/12/Onuncu_Kalk%C4%B1nma_Plan%C4%B1.pdf E.T.: 31.05.2017.

Onuncu Milli Eğitim Şurası (1981)
https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165120_10_sura.pdf E.T.:22.05.2017.

Öktem M. Kemal ve Aydın Mehmet Devrim (2005) “Bilgi Teknolojileri ve Türk Kamu Yönetiminde Dönüşüm” *H.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23, 1, 257-282.

Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı (2018) YKS 2018 Cevap Dağılımı
https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/YKS/ondeg_yks_rapor_31072018.pdf, E.T.:01.08.2018.

Ömür Yunus Emre (2016) “Eğitimde Neoliberal Yerelleşme ve Eleştirisi” *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 1, 10-25.

Ömürgönülşen Uğur (2003) “Kamu Sektörünün Yönetimi Sorununa Yeni Bir Yaklaşım: Yeni Kamu İşletmeciliği”, *Çağdaş Kamu Yönetimi I* (ed. Muhittin Acar ve Hüzeyin Özgür), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

- Övgün Barış (2013) *Türkiye’de Kamu Yönetiminin Dönüşümü*, Nika Yayınları.
- Özdemir Murat (2008) “Eğitim Yönetiminde Yerelleşme Siyasetleri”, *Amme İdaresi Dergisi*, 41, 3, 153-168.
- Özdemir Süleyman (2005) “Başlangıcından Günümüze Refah Devletlerinde Sosyal Harcamaların Analizi”, *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 153-204.
- Özden, Y. (2002) *Eğitimde Dönüşüm: Eğitimde Yeni Değerler*, (4. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özelleştirme İdaresi Başkanlığı (2017) <http://www.oib.gov.tr/baskanlik/ozellestirme-kitap29%203.pdf> E.T.: 24.11.2017.
- Özelleştirme İdaresi Başkanlığı (2017) http://www.oib.gov.tr/baskanlik/oib_gorev.htm <http://www.oib.gov.tr/baskanlik/ozellestirme-kitap29%203.pdf> E.T.: 24.11.2017.
- Özelleştirme İdaresi Başkanlığı (2017) <http://www.oib.gov.tr/baskanlik/ozellestirme-kitap29%203.pdf> E.T.: 24.11.2017.
- Özelleştirme İdaresi Başkanlığı (2017) http://www.oib.gov.tr/program/uygulamalar/1985-2003_1.htm E.T.: 24.11.2017.
- Özer Mehmet Akif (2005) *Yeni Kamu Yönetimi, Teoriden Uygulamaya*, Platin Yayınları.
- Palidano Charles an Hulme David (1999) “Public Management Reform Im Developing Countries” *Public Management an International Journal of Research and Theory*, 1, 1, 121-132.
- Palley Thomas I. (2005) “From Keynesianism to Neoliberalism: Shifting Paradigms in Economics” *Neoliberalism A Critical Reader* (ed. by. Saad-Filho Alfredo and Johnston Deborah), Pluto Press, London, 20-29.
- Patinkin Don (1984) “Keynes and Economics Today” *The American Economic Review*, Volume 74, Number 2, Papers and Proceedings of the Ninety-Sixth Annual Meeting of the American Economic Association (May), 97-102.
- Petring A. vd (2013) *Sosyal Devlet ve Sosyal Demokrasi*, (Çev. Recai Hallaç) Friedrich Ebert Vakfı, İstanbul.

- Pınar Abuzer (2009) “Yeni Bütçe Sistemi ve Maliye Politikaları” *Kamu Yönetimi: Yapı, İşleyiş, Reform*, (Ed. Barış Övgün) *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayın No: 598 Kamu Yönetimi Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayın No: 5*, Ankara, 165-174.
- PISA 2015 Sonuçları <http://www.aljazeera.com.tr/al-jazeera-ozel/pisa-2015teki-dususun-sebebi-ne> E.T.: 30.03.2017.
- PISA’da Okul Müdürleri Öğretmenleri Suçladı*, Memurlar.net <http://www.memurlar.net/haber/630647/> E.T.: 30.11.2017.
- Pierson Christopher (2004) “Continuity and Discontinuity in the emergence of The ‘Post-Fordist’ Welfare State”, *Towards a Post –Fordist Welfare State?*, (Ed. By. Roger Burrows and Brian Loader), Taylor&Francis, London, 95-116
- Polat Suat vd. (2015) “İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Girişimcilik Kazanımı Açısından Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” *Ekev Akademi Dergisi*, 62, 455-470.
- Polidano Charles and David Hulme (1999) “Public Management Reform in Developing Counties”, *Public Management: An International Journal of Research and Theory*, Volume 1, Number 1, 121-132.
- Pollit Christopher and Bouckaert Geert (2011) *Public Management Reform A Comparative Analysis, New Public Management, Governance, and the Neo-Weberian State*, Oxford University Press, New York.
- Prechel Harland and Harms John B. (2007) “Politics And Neoliberalism: Theory And Ideology”, *Politics And Neoliberalism: Structure, Process And Outcome* (Ed. By. Prechel Harland), Elsevier, UK, 3-20.
- Radó Péter (2010) *Governing Decentralized Education Systems Systemic Change in South Eastern Europe*, Local Government and Public Service Reform Initiative Open Society Foundations–Budapest.
- Reñón Alberto Gutiérrez (1977) “Problems of decentralizing educational administration” *Prospects*, March, Volume 7, Issue 1, 82–85.

- Robison Richard (2006) “Neo-liberalism and the Market State: What is the Ideal Shell?” *The Neo-Liberal Revolution Forging the Market State* (Ed. By. Robison Richard), Palgrave Macmillan, 3-19.
- Rodan Garry (2006) “Neo-liberalism and Transparency: Political versus Economic Liberalism” *The Neo-Liberal Revolution Forging the Market State* (Ed. By. Robison Richard), Palgrave Macmillan, 197-215.
- Ruige Anke vd. (2014) *Yönetişim ve Katılım Etkili Katılım için Araçlar, Yöntemler, Mekanizmalar*, Katılımcılık Rehberleri No 1/4, TEPAV, Ankara.
- Saad-Filho Alfredo(2005) “From Washington to Post-Washington Consensus: Neoliberal Agendas for Economic Development” *Neoliberalism A Critical Reader* (Ed. By. Saad-Filho Alfredo and Johnston Deborah), Pluto Press, London, 113-119
- Sabah Gazetesi (2017) Gazete Arşivi, <https://www.sabah.com.tr/timeline> (15.05.2017)
- Sabuktay Ayşegül (2014) *Mülksüzleştirmenin Yönetimi 2000’lerde Türkiye’de Devlet ve Kamu Yönetimi*, Notabene Yayınları, Ankara.
- Saçlıoğlu Nahit (1991) “Çağdaş İdare (Yönetim) ve İdari Reform”, *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 46, 1, 385-393.
- Sadioğlu Uğur (2013) “Küyerelleşme Sürecinde Yönetim Modeli Arayışları: “Neuen Steuerungsmodell” ve Duisburg Örneği” *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 27, 2, 207-234.
- Sadioğlu Uğur vd. (2015) “Yeni Büyükşehir Belediyesi Modeli: Türkiye’de Değişen/Değişmeyen Merkezileşme ve Adem-i Merkezileşme Politikaları” *Yasama Dergisi*, 30, 70-92.
- Sadioğlu Uğur ve Öktem M. Kemal (2011) “Ulusal Kalkınma Sorunsalı Açısından Türkiye’de Kamu Yönetiminin Rolü ve Önemi” *Sosyoekonomi*, Temmuz Aralık 2011-2, 41-68.
- Sağlam Mustafa vd., (2011) “Avrupa Birliği Eğitim Politikaları ve Türk Eğitim Sistemi’ne Etkileri”, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, VIII, I, 87-109.

- Saklı Ali Rıza (2013) “Fordizm’den Esnek Üretim Rejimine Dönüşümün Kamu Yönetimi Üzerindeki Etkileri”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 44, 107-131.
- Sayılan Fevziye (2006) “Küresel Aktörler (DB ve GATS) ve Eğitimde Neo-Liberal Dönüşüm” *TMMOB Jeoloji Mühendisleri Odası Haber Bülteni*, 44-51.
- Sayılan Fevziye (2014) “Piyasa ve Din Kuşatması Altında Kamusal Eğitim”, *Eleştirel Eğitim Yazıları*, Siyasal Kitabevi, Ankara, 51-68.
- Scott Colin (2000) “Accountability in the Regulatory State” *Journal Of Law And Society*, 27, 1, 38-60.
- Seferoğlu S. Sadi vd. (2008) “Sayısal Uçurum: Türkiye'deki Durum ve Mücadelede Uygulanabilecek Politikalar”, 25. *Ulusal Bilişim Kurultayı, Bilişim'08 Bildiriler Kitabı (BTIE-2008)*, Ankara: Türkiye Bilişim Derneği.
- Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2000)
<http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalkinma%20Planlar/Attachments/2/plan8.pdf>
 E.T.: 30.05.2017.
- Sezen Seriyeye (2009) “Kamu Yönetimi Reformları: Küresel Bir Düzenleme mi?”, *Amme İdaresi Dergisi*, 42,1, 23-41.
- Shaikh Anwar (2005) “The Economic Mythology of Neoliberalism” *Neoliberalism A Critical Reader* (ed. by. Saad-Filho Alfredo and Johnston Deborah), Pluto Press, London, 41-49.
- Skidelsky Professor Lord (1998) “Keynes and Employment Policy in the Second World War” *Journal of Post Keynesian Economics*, 21, 1, 39-50.
- Skousen Mark (2009) *İktisadi Düşünce Tarihi*, (Ed. Mustafa Acar-Ömer Demir) Adres Yayınları, Ankara.
- Sloane Robert D. (2009) “The Cost of Conflation: Preserving the Dualism of *Jus ad Bellum* and *Jus in Bello* in the Contemporary Law of War” *The Yale Journal Of International Law*, 34, 47, 48-112.
- Sluis Margriet E. van der et al. (2015) “Implementing New Public Management in Educational Policy” *Educational Policy*, 1 –27.

- Sobacı Zahid (2014) *İdari Reform ve Politika Transferi*, Dora.
- Steger Manfred B. and Roy K. (2010) *Neoliberalism A Very Short Introduction*, Oxford University Press, Oxford New York.
- Summak M. Semih ve Roşan Şükrü (2006) “Okul Temelli Yönetimin İlköğretim Okullarında Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen ve Yönetici Tutumlarının İncelenmesi (Gaziantep Örneği), *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 7, 2, 317-334
- Sürgit Kenan (1972), *Türkiye’de İdari Reform*, Sevinç Matbaası, Ankara.
- Svallfors Stefan (2012) “Welfare States and Welfare Attitudes”, *Contested Welfare States Welfare Attitudes in Europe and Beyond*, (ed. by. Stefan Svallfors), 12-29.
- Şahin Ali (2007) “Türk Kamu Yönetiminde Reform Çabaları ve Uluslararası Kurumsal Çevrenin Etkisi”, Selçuk Üniversitesi, *Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 14, 47-76.
- Şahin Semiha (2003) “Okul Merkezli Yönetim Uygulamaları”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 36, 582-605.
- Şaylan Gencay (2003) *Değişim Küreselleşme ve Devletin Yeni İşlevi*, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara.
- Şener Hasan Engin (2007) “Kamu Yönetiminde Postmodernizm”, *Kamu Yönetimi: Yöntem ve Sorunlar* (Der: Prof. Dr. Şinasi Aksoy ve Doç. Dr. Yılmaz Üstüner) Nobel, Ankara, 31-47.
- Şengül Ramazan (2005) Bilgi Edinme Hakkı Kanunu Türk Kamu Yönetimini Camdan Eve Dönüştürür mü?", *AÜSBF Dergisi*, 60, 3, 215-234.
- Şenkal Abdulkadir ve Başar Sarıpek Doğa (2007) “Avrupa Birliği’nin Karşılaştırmalı Refah Modelleri ve Sosyal Politikada Devletin Değişen Rolü” *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 146-175.
- Şentürk İlknur (2010) “Pierre Bourdieu’nun Neoliberalizm Eleştirisi Bağlamında Eğitim Yönetimini Yeniden Düşünmek” *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 2, 73-98.

- Tandon Yash (2009) *Development and Globalisation Daring to Think Differently*, Pambazuka Press.
- Tangülü Zafer vd. (2014) “Cumhuriyet Dönemi Eğitim Sistemimizde Yabancı Uzman Raporları (1924-1960)” *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 9/5, 1895-1910.
- TDK (2015) Büyük Türkçe Sözlüğü
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.564c525a969170.62723837 E.T.:10.08.2015.
- TDK (2015) Büyük Türkçe Sözlüğü
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.568a594ea06e24.51519535 E.T.:10.08.2015.
- TDK (2015) Büyük Türkçe Sözlüğü
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.568a5964753b30.42438250 E.T.:10.8.2015.
- TDK (2015) Büyük Türkçe Sözlüğü
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.568a5994245861.01702976 E.T.:10.08.2015.
- Tekin Yusuf (2014) “Yeni Türkiye’nin Eğitim Paradigması” 8. *Öğretmen Sempozyumu*, Gaziantep, Sempozyum Kitaplığı Türe Kitap, 123-131.
- Torres Carlos Alberto (2009) *Education and Neoliberal Globalization*, Routledge, Taylor&Francis, New York.
- Treisman Daniel (2002) “Defining and Measuring Decentralization: A Global Perspective”, *Unpublished manuscript*, 1-38.
- Tullock Gordon et al. (2002) *Public Failure A Primer In Public Choice*, CATO Institute, Washington D.C.
- Turner David (2009) “Unresolved Issues in Globalisation, Decentralisation and Privatisation” *Decentralisation, School-Based Management, and Quality* (Ed.by. Zajda Joseph and Gamage David), Springer, New York, 67-76.

- Türkiye Büyük Millet Meclisi (2018) *Komisyonlar, Milli Eğitim, Kültür, Gençlik ve Spor Komisyonu*,
https://komisyon.tbmm.gov.tr/komisyon_index.php?pKomKod=16 E.T. : 01.09.2018.
- Türk Eğitim Derneği (2007) *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri*, Nisan,
http://portal.ted.org.tr/yayinlar/Turkiyede_Okul_Oncesi.pdf E.T.: 04.12.2016.
- Uygun Selçuk (2003) “Türkiye’de Düünden Bugüne Özel Okullara Bir Bakış (Gelişim Ve Etkiler)”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36, 1-2, 108-120.
- Uysal Meral ve Yıldız Ahmet (2014) *Eleştirel Eğitim Yazıları*, Sunuş, Siyasal Kitabevi, Ankara.
- Ünal L. Işıl (2005) “Öğretmen İmgesinde Neo-liberal Dönüşüm”, *Eğitim Bilim Toplum*, 11, 4-15.
- Üstüner Yılmaz (2000) “Kamu Yönetimi Kuramı ve Kamu İşletmeciliği Okulu”, *Amme İdaresi Dergisi*, 33, 3, 15-31.
- Vanderstoep Scott W. and Johnston Derrdre D. (2009) *Research Methods for Everyday Life Blending Qualitative and Quantitative Approaches*, Jossey-Bass A Wiley Imprint, USA.
- Verger Antoni and Curran Marta (2014) “New Public Management as a Global Education Policy: Its Adoption And Re-Contextualization in A Southern European Setting” *Critical Studies in Education*, 55, 3, 253-271.
- Wiggan Greg (2009) “Paying the Price, Globalization in Education: Economics, Policies, School Practices, and Student Outcomes”, *Global Issues in Education Pedagogy, Policy, Practices, and the Minority Experience*, (ed. by. Greg A. Wiggan and Charles B. Hutchison), Rowman & Littlefield Education, 21-34.
- Wise Lois Recascino (2002) “Public Management Reform: Competing Drivers of Change” *Public Administration Review*, 62, 5, 555-567.

Worldbank (2014) Okul-Temelli Yönetim Uluslararası Deneyimlerden Çıkarılan Dersler ve Türkiye için Seçenekler, Eğitim Sektörü Birimi Avrupa ve Orta Asya Bölgesi.

<http://documents.worldbank.org/curated/en/574581468102262697/pdf/931130Turkish00Turkish0translation.pdf> E.T.: 10.02.2017.

Worldbank (2014) Türkiye’de Okulların Mükemmeliyetini Sağlamak Raporu, <http://www.worldbank.org/tr/country/turkey/publication/promoting-excellence-in-turkey-schools> E.T. 22.08.2018.

Yalçinkaya Ayhan (2011) “Rönesans ve Reform”, *Sokrates’ten Jakobenlere Batı’da Siyasal Düşünceler* (Ed. M. Ali Ağaoğulları), İletişim Yayınları, İstanbul, 289-318.

Yalçinkaya Münevver (2004) “Okul Merkezli Yönetim”, *Ege Eğitim Dergisi*, 5, 2, 21-34.

Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1995) <http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalknma%20Planlar/Attachments/3/plan7.pdf> E.T.: 30.05.2017.

Yirci Ramazan ve Kocabaş İbrahim (2013) “Eğitimde Özelleştirme Tartışmaları: Kavramsal Bir Analiz” *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8, 1523-1539.

Yüksel Fatih (2007) “Sosyal Devletin Dönüşüm Sürecinde Yerel Yönetimlerin Yeni İşlevleri”, *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, A.Ü Basımevi, 62, 1, 279-298.

Yüksel Sedat (2000) “Milli Eğitim Bakanlığındaki Program Geliştirme Çalışmalarının Değerlendirilmesi”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 581-608.

Yürük Tuğrul (2007) John Dewey: How We Think, A Restatement Of The Relation Of Reflective Thinking To The Educative Process", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*,.48, 185-188.

Zajda Joseph (2005) “Globalisation, Education and Policy: Changing Paradigms” *International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research Global Pedagogies and Policies* (Ed. By. Zajda Joseph), 1-22.

Zajda Joseph and Gamage David (2009) “Decentralisation and School-Based Management and Quality “ *Decentralisation, School-Based Management, and Quality* (Ed.by. Zajda Joseph and Gamage David), Springer, New York, xv- xxv.

Zajda Joseph and Gamage David (2009) “Decentralisation and School-Based Governance: A Comparative Study of Self-Governing School Models” *Decentralisation, School-Based Management, and Quality* (Ed.by. Zajda Joseph and Gamage David), Springer, New York, 3-22.



EK 1: ANKET SORULARI

MİLLİ EĞİTİM REFORMLARI ALGI ANKETİ

Değerli hocam

Bu çalışmanın amacı 1980 sonrası MEB reformlarını değerlendirmek, bu kapsamda eğitimin önemli bir aktörü olarak sizler tarafından reformların ne şekilde algılandığı ortaya çıkarmaktır. Bu sebeple araştırmaya katılmanız ve soruları cevaplamanız çalışma açısından büyük önem taşımaktadır. Çalışmaya verdiğiniz katkı için teşekkür ederim.

Anket Soruları

1. Yaşınız: ☐ 22-30yaş ☐ 31-36 yaş ☐ 37-45 yaş
☐ 46-55 yaş ☐ 56 yaş ve üzeri
2. Cinsiyetiniz: ☐ Kadın ☐ Erkek
3. Medeni Durumunuz: ☐ Evli ☐ Bekar
4. Çocuk sayınız: ☐ Yok ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ve üzeri
5. Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz: ☐ 1-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11-20 yıl
☐ 21-30 yıl ☐ 31 yıl ve üzeri
6. Okuyan çocuğunuz var mı? ☐ Var ☐ Yok
7. Size göre Türkiye’de eğitimde en önemli sorun alanı hangisidir?
☐ MEB’in yapısı
☐ Eğitim programı ve müfredat
☐ Eğitimin niteliği
☐ Diğer (Belirtiniz.....)

8. Türkiye’de eğitimde yapılan değişiklikler aşağıdaki kavramlardan hangileri ile açıklanabilir? (birden fazla işaretlenebilir)

() Küreselleşme () Özelleştirme () Yerindenleşme () Demokratikleşme

9. MEB’de 1980 sonrası yaşanan süreç: () Kapsamlı bir dönüşüm çalışmasıdır.

() Reformdur.

() Reform çabalarından öte geçememiştir.

Aşağıdaki ifadelerde size uygun gelen seçeneği 1’den 5’e kadar puanlayınız. (1: Kesinlikle Katılmıyorum; 5: Kesinlikle katılıyorum olmak üzere değerlendiriniz)

	1	2	3	4	5
10. Türk eğitim sisteminde 1980’den sonra önemli değişiklikler olmuştur.					
11. Eğitimde yaşanan değişiklikler başarılı sonuçlar vermektedir.					
12. Öğretmenlik mesleği ile ilgili değişikliklere kolaylıkla uyum sağlayabilirim.					
13. Yenilikler beni korkutmaz.					
14. Eğitimde yaşanan değişiklikler siyasi iktidarın politikalarıyla uyumludur.					
15. Eğitimde yaşanan değişiklikler kamu yönetiminin bütünü ile uyumludur.					
16. Eğitimde yapılan değişiklikler tutarlıdır.					
17. Eğitimde yapılan değişiklikler sistemlidir.					
18. Eğitimle ilgili gelişmeleri düzenli olarak takip ediyorum.					
19. Eğitim alanında yapılan değişikliklerin eğitim sorunlarını çözeceğine inanıyorum.					
20. MEB işlemlerini bürokratik bir şekilde gerçekleştirmektedir.					
21. Özel okulların teşviki eğitim sorunlarının çözülmesi için					

gerekli bir yöntemdir.					
22.Eğitim alanında yeterli düzeyde değişiklik yapılmamaktadır.					
23. Eğitim alanında yeterli düzeyde değişiklik yapılamamaktadır.					
24. Eğitimde sürekli değişiklik yapılması başarısızlık yaratmaktadır.					
25. Eğitim politikalarında başarı için istikrarlı uygulamalar gerekmektedir.					
26. Bakanlık teşkilatı 1980 öncesine göre daha demokratik bir yapıya kavuşmuştur.					
27. Eğitim müfredatı 1980 öncesine göre daha demokratik bir içeriğe kavuşmuştur.					
28. Eğitimle ilgili kararlara katılmama imkân verilmektedir.					
29. Eğitim sisteminde meydana gelen değişikliklerin sebeplerinden biri de küreselleşmedir.					
30. Yapılan değişiklikler eğitim sorunlarını daha çok artırmaktadır.					
31. Eğitimde 1980 sonrasında okullara daha fazla yetki verilmiştir.					
32. Eğitimdeki değişiklikler neoliberal politikalara uygundur.					

İlave

görüşünüz

varsa

lütfen

belirtiniz

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

EK 2: MÜLAKAT SORULARI

1. Eğitimde reform gerekli midir? Gerekli ise neden gereklidir?
2. Eğitimde son dönemde (1980 sonrası) nasıl bir değişim yaşanmıştır? Değişimi tarihsel olarak nasıl tasnif edersiniz, bu değişimin zihni ve siyasi temelleri nelerdir?
3. Aşağıdaki kavramları eğitimle ne ölçüde ilişkilendirebiliriz?

Özelleştirme

Neoliberalizm

Küreselleşme

Yerindenleşme (Adem-i Merkeziyet)

Demokratikleşme

4. Türkiye’de eğitimin en önemli sorun alanları sizce nedir?
5. Türkiye’de eğitim reformları yeterli midir?
6. Eğitim reformlarının başarı ve başarısızlık nedenleri sizce nedir?
7. Eğitim dünya ve Türkiye’deki dönüşüme uyum sağlayabilmiş midir?
8. Eğitim reformları hangi alanlarda gerçekleşmelidir?
9. Eğitim reformlarının başarı sağlaması için önerileriniz nelerdir?
10. Eğitim reformları ile ilgili belirtmek istediğiniz başka bir husus var mıdır?

EK 3: ETİK KURUL ONAY RAPORU



**T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ**
Rektörlük

09 Mayıs 2017

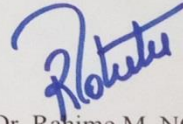
Sayı : 35853172/ **433-1738**

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgili: 07.04.2017 tarih ve 2408 sayılı yazınız.

Enstitünüz Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Anabilim Dalı doktora programı öğrencilerinden **Leyla ÇİFTÇİ**'nin **Prof. Dr. M. Kemal ÖKTEM** danışmanlığında yürüttüğü **"1980 Sonrası Kamu Yönetiminde Dönüşüm ve Milli Eğitim Bakanlığı Reform Çabaları"** başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **25 Nisan 2017** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

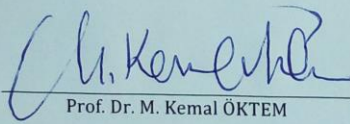


Prof. Dr. Rahime M. NOHUTCU
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara
 Telefon: 0 (312) 305 3001 - 3002 • Faks: 0 (312) 311 9992
 E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr • www.hacettepe.edu.tr

Ayrıntılı Bilgi için:
 Yazı İşleri Müdürlüğü
 0 (312) 305 1008

EK 4: ORJİNALLİK RAPORU

 HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ SIYASET BİLİMİ VE KAMU YÖNETİMİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA	
Tarih: 06/11/2018	
Tez Başlığı :1980 SONRASI KAMU YÖNETİMİNDE DÖNÜŞÜM VE MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI REFORM ÇABALARI Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 325 sayfalık kısmına ilişkin, 04/11/2018 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda işaretlenmiş filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 7'dir. Uygulanan filtrelemeler: 1- ☒ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç 2- ☒ Kaynakça hariç 3- ☒ Alıntılar hariç 4- ☐ Alıntılar dâhil 5- ☒ 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim. Gereğini saygılarımla arz ederim.	
Adı Soyadı: LEYLA ÇİFTÇİ Öğrenci No: N11249074 Anabilim Dalı: SIYASET BİLİMİ VE KAMU YÖNETİMİ Programı: KAMU YÖNETİMİ Statüsü: ☒ Doktora ☐ Bütünleşik Dr.	Tarih ve imza 06.11.2018 
<u>DANIŞMAN ONAYI</u> UYGUNDUR.  Prof. Dr. M. Kemal ÖKTEM	